



Medienimpulse  
ISSN 2307-3187  
Jg. 59, Nr. 2, 2021  
doi: 10.21243/mi-02-21-18  
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

(Schul)entwicklung in post-digitalen Zeiten.

## Die Trias von partizipatorischer Unterrichts- und Schulentwicklung

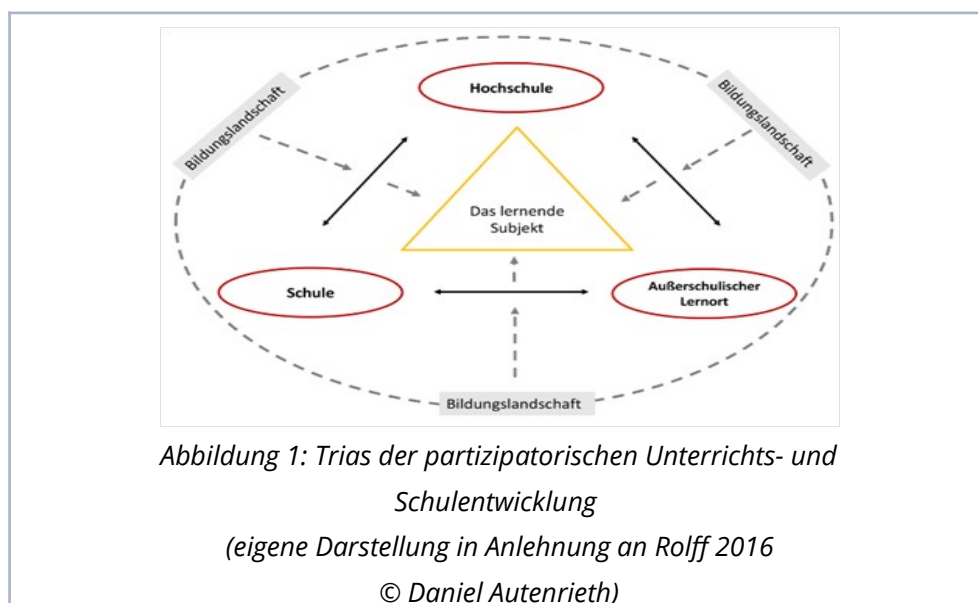
Daniel Autenrieth

Stefanie Nickel

*Daniel Autenrieth und Stefanie Nickel untersuchen die (Schul)entwicklung in post-digitalen Zeiten anhand der Trias von Schule, Hochschule und außerschulischem Lernort und verankern ihre Argumentation deutlich in der partizipatorischen Unterrichts- und Schulentwicklung. Dabei richten sie den Blick auf strukturimmanente sowie organisationslogische Bedingungen um herauszuarbeiten, welche (konstitutive) Wirkung sie auf die Ausgestaltung der Bildungslandschaft ausüben oder einer Gestaltung möglicherweise sogar entgegenstehen. Der Beitrag handelt also davon, welche Strukturen kreatives Handeln, divergentes Denken sowie das Entfalten der eigenen Potenziale ein-*

*schränken und welche umgekehrt deren Entfaltung begünstigen können.*

*Daniel Autenrieth and Stefanie Nickel examine (school) development in post-digital times based on the the triad of school, university and out-of-school learning place and anchor their argumentation clearly in participatory teaching and school development. In doing so, they focus on conditions immanent in the structure as well as in the logic of organization in order to work out which (constitutive) effect they have on the design of the educational landscape or possibly even stand in the way of its design. The article thus deals with which structures restrict creative action, divergent thinking and the unfolding of one's own potentials and which, conversely, can favor their unfolding.*



Digitalisierung und daraus resultierende Phänomene, Gegenstände und Situationen sind weder räumlich noch zeitlich in sozialen und kulturellen Folgen begrenzt (Krotz 2007: 11). Digitalisierung ist zugleich auch ein Produkt der menschlichen Kultur (Rat für

Kulturelle Bildung 2019) und hat somit Auswirkungen darauf, wie Menschen leben, welche Wahrnehmungsstrukturen sie ausbilden und nutzen und wie sie ihre Umwelt gestalten. Die dadurch hervorgebrachten Potenziale werden im Bildungskontext, dabei besonders in Schulen aber kaum wahrgenommen (siehe u. a. Knaus 2018), mit schwerwiegenden Folgen für die Bildungsgerechtigkeit und damit Handlungs- und Partizipationsmöglichkeiten in einer post-digitalen Welt. Der Ausdruck post-digital deutet dabei nicht auf das Ende des Digitalen hin, sondern auf das Ende der Auffassung des Digitalen als spezifisches kulturelles Differenzkriterium gegenüber einer nicht-digitalen Weise des Seins. Anders ausgedrückt: Es geht um die gefühlte Selbstverständlichkeit und die Omnipräsenz des Digitalen, die in der Lebensrealität nur noch bei Abwesenheit oder Fehlfunktionen bemerkt wird (siehe auch Schmidt 2020). In einer post-digitalen Welt ist post-digitale, zeitgemäße Bildung (geprägt z. B. durch Prozessorientierung und Kompetenzen wie Kreativität, Kollaboration, Kommunikation und kritisches Denken, vgl. dazu auch Fadel u. a. 2017) aber von zentraler Bedeutung, nicht nur zur Bewältigung von Lernen während der Pandemie, sondern vor allem zur Gestaltung einer durch Schwankungen, Unbeständigkeit, Unsicherheit und Komplexität geprägten Welt im Wandel. Aus unserer Sicht ist dieser Wandel nicht durch singuläres Handeln von Einrichtung formaler und non-formaler Bildung gestaltbar, sondern es bedarf einer Vernetzung aller im Bildungsbereich tätigen Akteurinnen und Akteure.

Ausgangsbasis für unsere Überlegungen mit Blick auf eine partizipatorische Unterrichts- und Schulentwicklung bildet das lernende Subjekt. Bezogen auf Schule, Hochschule/Universität und z. B. einem außerschulischen Lernort heißt das: Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sind Subjekte und damit aktive Gestalterinnen und Gestalter ihres eigenen Lernprozesses. Sie kommen mit spezifischen Ausgangsvoraussetzungen, individuellen Bedürfnissen, kreativen Potenzialen und heterogenen Vorerfahrungen in die Schule. Diese, nachfolgend als Entwicklungsbedürfnisse verstanden, gilt es bei der Angebotsgestaltung und Planung von Lehr- und Lernprozessen zu berücksichtigen. Mit anderen Worten: Dem Passungsverhältnis zwischen Subjekt und Struktur(en) kommt bei der Organisation, Planung und Umsetzung von partizipatorischer Unterrichts- und Schulentwicklung eine elementare Rolle zu.

Damit ist jedoch der Problemhorizont eröffnet, denn Studien zeigen eine Abnahme von Motivation, Neugier, Interesse und Kreativität bereits im Grundschulalter sowie eine damit einhergehende Entfremdung zwischen Subjekt (=> Schülerinnen und Schüler) und Struktur(en) (=> Schule) (Wang und Holcombe 2010; Wormeli 2011; Steinberg 2015). Sliwka verweist daher zurecht darauf, dass die „mangelnde Passung“ zwischen den Entwicklungsbedürfnissen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen einerseits und der Organisation von Lehr- und Lernprozessen andererseits das „eigentliche Problem“ darstellt (Sliwka 2018).

Das lernende Subjekt hat demgegenüber ein unwiderrufliches Recht auf kreatives Handeln, divergentes Denken sowie auf das

Erfahren und Entfalten der eigenen Potenziale. Als Legitimationsgrundlage hierfür kann u. a. auf die UN-Kinderrechtskonvention aus dem Jahre 1989 verwiesen werden. Dieses im Jahre 1992 in Kraft getretene Übereinkommen über die Rechte von Kindern weist explizit auf die Berücksichtigung des Kinderwillens hin. Im Zentrum einer am lernenden Subjekt orientierten partizipatorischen Schul- und Unterrichtsentwicklung stehen daher die Entwicklungsbedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Hierzu zählen neben Kompetenzerleben und positiven Sozialbeziehungen, auch Möglichkeiten, sich kreativ auszudrücken sowie das aktive Mitgestalten der Bildungslandschaft. Unter partizipatorischer Unterrichts- und Schulentwicklung verstehen wir daher die gezielte Umsetzung von forschungsbasierten, dialogisch angelegten Projekten direkt an der Schnittstelle von Medien-, Demokratie- und Kultureller Bildung in ko-konstruktiver Zusammenarbeit (Autenrieth und Nickel 2020; 2021). Auf diese Weise können Lehrende, Studierende und Schülerinnen und Schüler partizipativ an der Entwicklung von Schule und Unterricht arbeiten. Ziel ist die Förderung der Entwicklungsbedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch das Wechselspiel von einem gut gestalteten Lernangebot sowie seiner Nutzung durch das lernende Subjekt. Insofern bilden die Orientierung am Dialog, der ko-konstruktive Austausch von Ideen, Visionen und Konzepten sowie die gegenseitige Perspektivübernahme beim Sammeln von Erfahrungen zentrale Dimensionen bei der Planung, Organisation und Umsetzung von Lehr- und

Lernprozessen (siehe hierzu auch Willms u. a. 2009; Dunleavy u. a. 2012; Yee 2015).

Die oben skizzierten Gedanken führen daher zu der Annahme, dass eine Wechselbeziehung zwischen Schule, Hochschule und z. B. einem außerschulischen Lernort besteht bzw. bestehen sollte, im Sinne einer Trias (angelehnt an Rolff 2016). Zu fragen ist daher:

1. Wie können Schule, Hochschule und außerschulischer Lernort miteinander interagieren? Welche Strukturen sind dabei förderlich für die Entwicklungsbedürfnisse des lernenden Subjekts? Welche hinderlich?
2. Wo liegen kreative Potenziale der Mitwirkung, Mitgestaltung und Mitbestimmung?
3. Welche Rolle spielt die Bildungslandschaft im Kontext der Trias?

## 1. Institutionen – *Der andere Raum*

Michel Foucault (1992: 34–46) spricht ebenso wie der Soziologe Anthony Giddens (1988) der Kategorie *Raum* eine besondere Bedeutung zu. Diese *anderen Räume*, von Foucault als *Heterotopien* bezeichnet, funktionieren auf Basis vorgegebener Normen und Regeln mittels entsprechender Ressourcen. Sie spiegeln gesellschaftliche Verhältnisse wider, während ihnen zugleich eine ordnungssystematische Bedeutung zugesprochen wird, innerhalb derer sich Handeln vollzieht. Demnach sind diese Räume „tatsächlich realisierte Utopien, in denen die wirklichen Plätze innerhalb der Kultur gleichzeitig repräsentiert, bestritten und gewendet sind“ (Foucault 1992: 39).

## 1.1 Schule

Schulen könnten ein solcher Ort sein, sprich: Ein anderer Raum. Sie basieren auf räumlichen und zeitlichen Strukturen sowie auf bestimmten Riten und Regeln, die die *sozialen Praktiken* der Akteurinnen und Akteure strukturieren (Giddens 1988). In ihnen wird eine soziale Wirklichkeit erschaffen, die sich gegenüber dem gesellschaftlichen Raum abgrenzt und diesen zugleich spiegelt. Schulen – so ließe sich demnach schlussfolgern – sind gleichsam „wirkliche Orte, wirksame Orte, die in die Einrichtung der Gesellschaft hinein gezeichnet sind“ (ebd. 1988: 39). Sie vereinen mehrere Räume in ihrem Mikrokosmos: Büros, Lehrräume, Bibliothek, Campus bzw. Schulhof, Aula. Mit Blick auf Foucaults Gedanken über den Raum kann geschlossen werden, dass ein Widerspruch im Glauben daran liegt, dass Institutionen wie Schulen ein Garant für Beständigkeit sind. Während Institutionen solide und permanente Momente struktureller und organisationslogischer Natur in sich tragen, unterliegt die soziale Wirklichkeit (einer Gesellschaft) Veränderungsprozessen. Zu den fundamentalsten gesellschaftlichen Wandlungsprozessen zählen u. a. Digitalisierung, Migration und Flucht ( epochaltypische Schlüsselprobleme). Leben ist demzufolge nicht beständig, Leben ist bedingt. Und eben diese Bedingungen kann – Hannah Arendt (2018) zufolge – der Mensch selbst gestalten. Daraus lässt sich schließen, dass auch Institutionen nicht beständig sein können, sondern dem Wandel unterliegen und auf Wandlungsprozesse reagieren sollen ( partizipatorische Schul- und Unterrichtsentwicklung). Auch sie bedürfen der Gestal-

tung bzw. können gestaltet werden – durch das Subjekt (Nickel 2021).

Schule als gesellschaftliche Institution untersteht zudem dem Staat, der wiederum Ziele und Inhalte von *schulischer Bildung* festlegt. Staatlich legitimiert ist der Auftrag u. a. über die *Integrationsfunktion* von Schule. Diese bezieht sich auf das Eingliedern in das demokratisch verfasste System. Sie zeigt sich in den jeweiligen Landesverfassungen und findet eine Konkretisierung in den Bildungsplänen der einzelnen Länder.

Zusammenfassend bedeutet dies für die Schule als standortbezogenen Lehr- und Lernraum, dass sie keine bildungspolitisch unabhängige Institution ist. Vielmehr nimmt sie im Wechselspiel von gesellschaftlichen und politischen Reproduktions-Ansprüchen eine Vermittlungsfunktion ein:

Schulsysteme sind Instrumente der gesellschaftlichen Integration. In ihnen ist die Reproduktion von solchen Normen, Werten und Interpretationsmustern institutionalisiert, die zur Sicherung wünschenswerter Herrschaftsverhältnisse dienen. Was als wünschenswert gilt, ist selber das Ergebnis eines von Herrschaftsverhältnissen beeinflussten Auseinandersetzungsprozesses zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen. (Fend 1974: 66)

Die Ausgestaltung des Bildungswesens steht demzufolge u. a. in Abhängigkeit zu ökonomischen, sozialen und kulturell-technologischen Rahmenbedingungen, die die Steuerung desselbigen auf unterschiedlichen Ebenen mitregulieren. Darunter fallen u. a. finanzielle Ressourcen, die für die Ausgestaltung der Bildungsland-



schaft zur Verfügung gestellt und nutzbar gemacht werden; sowie auch die Problematik von sozialer Ungleichheit und damit einhergehenden Implikationen wie Chancenungleichheit. Mit anderen Worten: Das Potenzial der Bildungslandschaft ist nicht allen in gleicher Weise zugänglich. Die gesetzlich geregelte Schulpflicht fällt ebenfalls unter die benannten strukturierenden Aspekte der Bildungslandschaft.

Schlussfolgernd kann gesagt werden, dass sich

4. strukturelle Rahmenbedingungen auf das institutionalisierte Lernen auswirken können. Diese organisationslogischen Bedingungen können Handeln einerseits ermöglichen, sodass die Ausgestaltung der Bildungslandschaft sowie auch die gemeinschaftliche Gestaltung der Lebenswelt und die individuelle Entwicklung nicht nur von oben, sondern gleichermaßen auch von unten angeregt werden, im Sinne einer am Subjekt orientierten Perspektive.
5. Andererseits gibt es Rahmenbedingungen, die das Handeln und Interagieren der Akteurinnen und Akteure einschränken, sodass eine stark strategisch orientierte Perspektive auf die Bildungslandschaft im Vordergrund steht. Mit Blick beispielsweise auf die gesetzlich geregelte Schulpflicht sowie innerschulisch vorherrschende Macht- und Hierarchieverhältnisse stellt sich die Frage, ob Kinder und Jugendliche intrinsisch motiviert eine die Gesellschaft prägende Herrschaftsordnung kreativ und kritisch mitgestalten oder diese reproduzieren – ohne dass sie dabei eine andere Wahl haben (Nickel 2016: 110 f.).

## 1.2 Hochschule

„Wir sind zu verkopft“, ist ein Satz, der nicht selten von Studierenden in Seminaren geäußert wird. In diesem Zusammenhang zeigt sich als eine generelle Herausforderung in der Hochschullehre die

häufig von Studierenden beklagte Praxisferne und Theorielastigkeit im Lehramtsstudium. Ferner ist zu berücksichtigen, dass Studierende häufig in Seminar-Kontexten auf ein Verständnis von Schule aus der eigenen Schulzeit und den damit verbundenen Lehr-Lernprozessen zurückgreifen. Damit einhergehende explizite und implizite Denkstrukturen können handlungsbestimmend sein. Als zentral für die hochschuldidaktische Planung von Lehr- und Lernprozessen erscheint daher die Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Das heißt, es gilt die Potenziale und Möglichkeiten des Hochschulstandortes zu berücksichtigen, um einen stärkeren Praxisbezug zu ermöglichen, durch beispielsweise projektorientierte Seminare gemeinsam mit Schulen und Bildungseinrichtungen vor Ort.

Der auf Gegenseitigkeit beruhende Lehr- und Lernprozess ist dabei auf das Schaffen eines kommunikativen und kooperativen Lernraums angewiesen, der wiederum bestimmten strukturellen Implikationen ausgesetzt ist: Studierende wünschen sich häufig konkrete Handlungskonzepte mit Blick auf die praktischen Phasen. Pädagogische Professionalität unterliegt jedoch organisationslogischen Strukturbedingungen sowie Unsicherheiten, die sich aus der pädagogischen Alltagspraxis ergeben. Festgelegte wiederholbare Handlungskonzepte, im Sinne einer alltäglichen *Best Practices*-Umsetzung, kann es jedoch nicht geben. Pädagogische Professionalität baut vielmehr auf theoretischen, erfahrungspraktischen und reflektierten Wissensbeständen auf, mittels derer ein Repertoire für situatives Handeln und Gestalten angelegt werden

kann. Hier bietet sich die Einbindung von Projekten als Entwicklungsperspektive an. Kooperativ organisierte Formate ermöglichen den Lernenden, kreativ forschende Gestalterinnen und Gestalter zu werden und machen Lehrende zum Begleiter. In diesen Gedanken spiegelt sich ein konstruktivistisch angelegtes, forschend-entdeckendes Lehr-Lernverständnis.

Zusammenfassend bedeutet das für die Hochschule als standortbezogener Lehr- und Lernraum:

1. Inhaltlich setzen sich die Studierenden mit theoretischen Grundlagen sowie technischen Aspekten auseinander und betten ausgewählte Lerngegenstände in aktuelle Diskurse ein, um Chancen und Herausforderungen von partizipatorisch orientierter Schul- und Unterrichtsentwicklung unter besonderer Berücksichtigung von Medien- und Demokratiebildung und kultureller Bildung im universitären und schulischen Kontext zu begegnen.
2. Aus didaktischer Perspektive erhalten Studierende die Möglichkeit, Lerngegenstände aus dem unmittelbaren Lebensumfeld aufzugreifen und inhaltlich an die Erforschung, Wahrnehmung und Erkundung im Raum anzubinden.
3. Wissenschaftlich-reflexiv und institutionell nachhaltig verorten lassen sich die Projekte und Seminare daher als Erkenntnisgewinnung aus dialogisch angelegter, praxiserforschender Perspektive durch eine Theorie-Praxis-Verzahnung im Lehramtsstudium.

### 1.3 Bildungslandschaft und außerschulische Lernorte

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 Bildungstitel,

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. Hagener Manifest 2021). Lernen muss Anschluss an die kulturellen, sozialen und medialen Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen haben, die nicht nur kognitive, sondern auch sinnlich 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. Im Sinne einer partizipatorischen Unterrichts- und Schulentwicklung an der Schnittstelle von Medien-, Demokratie- und Kultureller Bildung ist eine ko-konstruktive Zusammenarbeit mit Vertreterinnen und Vertretern aus der Bildungslandschaft nicht nur wünschenswert, sondern erforderlich, 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)

Diese weitere Umwelt, die wir als *Bildungslandschaft* bezeichnen, definieren Bleckmann und Durdel als

langfristig angelegte, professionell gestaltete, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen. (Bleckmann und Durdel 2009: 12).

In Ergänzung zur Definition von Bleckmann & Durdel verstehen wir den gesamten Kontext als Bildungslandschaft – ohne konkrete Unterscheidung zwischen formalen und informellen Lernwelten (siehe Abb. 1).

Die auf diese Weise möglichen Kooperationen zwischen staatlichen Organisationen, Wirtschaft und Zivilgesellschaft bieten einen Nährboden für partizipatorisches Handeln von allen Seiten. Die Bedeutung solcher Angebote ist in zweifacher Hinsicht besonders für Kinder und junge Erwachsene zu betonen:

1. Die kürzlich 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 Partizipationsmöglichkeiten beschreiben u. a. die vor der Corona-Pandemie durchgeführte „Children’s Worlds+“-Studie (Andresen, Wilmes, und Möller 2019).

2. 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 mitbringen (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:

1. In der Zusammenarbeit mit Schule und Hochschule lassen sich partizipatorische und dialogisch angelegte multiperspektivische Forschungs- und/oder Entwicklungsprojekte realisieren. Für kulturelle Institutionen wie Museen könnte dies z. B. bedeuten, die lernenden Subjekte um ihre Ideen, Geschichten und kreative Arbeitskraft zu bitten, um in einem gemeinsamen Prozess auf Augenhöhe neue, an den Lebenswelten dieser Subjekte orientierte Formate und Inhalte zu entwickeln (Autenrieth, Baumbusch, Marquardt 2020). Diese starke Auseinandersetzung ermöglicht es den Lernenden, sich mit ihrer kulturellen und lokalgeschichtlichen Identität auseinanderzusetzen.
2. Gerade im Austausch zwischen Schule und außerschulischen Lernorten entstehen für Lehrkräfte Möglichkeitsräume, pädagogische Prinzipien der kulturellen Bildung wie ganzheitliches Lernen, Stärkenorientierung und Selbstwirksamkeit zu erfahren und diese auf eigene Lehr-Lern-Settings zu übertragen.

## 2. Bedeutung der Wechselwirkung zwischen den Institutionen

Die von uns dargestellte Trias und die genannten Punkte zur dialogisch angelegten Praxisforschung zwischen Schulen, Hochschulen/Universitäten und der Bildungslandschaft eignet sich zur Erprobung von Ansätzen im Unterricht, im Seminarkontext und für Formate in der Bildungslandschaft im Sinne von: Von der Praxis für die Praxis. Synergieeffekte können genutzt werden, um einen gemeinsamen Austausch über Best Practises anzuregen. Die aktuell regional unterschiedlich stark ausgeprägten Interdependenzen zwischen den Elementen der Trias können durch fremdreferenzielle Beobachtung und Partizipation die unterschiedlichen Systeme bereichern und Veränderungen herbeiführen. Im Sinne von „lernenden Organisationen“ geht es bei den Wechselwirkungen zwischen den Institutionen darum, sich gegenseitig bei der Weiterentwicklung zu unterstützen. Weiterhin sollen lernende und lehrende Subjekte dazu befähigt werden, gemeinsam Probleme zu lösen, zu experimentieren und die Bereitschaft zu entwickeln, aus Erfahrungen und von Anderen zu lernen. Die Robustheit und Veränderungsresistenz bestehender teils selbstreferentieller Systeme ist dabei zwar eine Hürde. Durch die im Austausch entstehende Fremdreferenzialität kann es, aus unserer auf unterschiedlichen Projekterfahrungen basierenden Sicht (siehe auch Autenrieth, Baumbusch, Marquardt 2020; Nickel 2020) allerdings gelingen, die Lernbiografien aller am Prozess beteiligten Akteurinnen und Akteure positiv zu beeinflussen und zu gestalten.

Als wichtig erachten wir dabei, den Blick auf strukturimmanente sowie organisationslogische Bedingungen zu richten, um zu untersuchen, ob und welche (konstitutive) Wirkung sie auf die Ausgestaltung der Bildungslandschaft ausüben und, ob sie einer Gestaltung möglicherweise sogar entgegenstehen. Mit anderen Worten: Es gilt zu analysieren, welche Strukturen kreatives Handeln, divergentes Denken sowie das Entfalten der eigenen Potenziale einschränken und welche das Entfalten desselbigen begünstigen.

---

## Literatur

Andresen, Sabine/Heyer, Lea/Lips, Anna/Rusack, Tanja/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine/Wilmes, Johanna (2021): „Das Leben von jungen Menschen in der Corona-Pandemie. Erfahrungen, Sorgen, Bedarfe“, Bertelsmann Stiftung, online unter: [https://www.uni-hildesheim.de/media/fb1/sozialpaedagogik/Forschung/JuCo\\_und\\_KiCo/Das\\_Leben\\_von\\_jungen\\_Menschen\\_in\\_der\\_Corona-Pandemie\\_2021.pdf](https://www.uni-hildesheim.de/media/fb1/sozialpaedagogik/Forschung/JuCo_und_KiCo/Das_Leben_von_jungen_Menschen_in_der_Corona-Pandemie_2021.pdf) (letzter Zugriff: 14.05.2021).

Andresen, Sabine/Wilmes, Johanna/Möller, Renate (2019): „Children's Worlds+: Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland“, Bertelsmann Stiftung, online unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/doi/10.11586/2019007> (letzter Zugriff: 14.05.2021).

Arendt, Hannah (2018): Vita activa oder Vom tätigen Leben, ungekürzte Taschenbuchausgabe, 19. Auflage, Piper 3623, München/Berlin/Zürich: Piper.

Autenrieth, Daniel/Baumbusch, Claudia/Marquardt, Anja (2020): „Lehren und Lernen mit und über Medien in Kooperation von Schule, Hochschule und Museen: Am Beispiel des Projekts



«Reuchlin digital», in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 17 (Jahrbuch Medienpädagogik), 531–563, online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.21.X> (letzter Zugriff: 14.05.2021).

Autenrieth, Daniel/Nickel, Stefanie (2020): „Kultur der Digitalität = Kultur der Partizipation?“ MEDIENIMPULSE, Nr. 58(4), 32 Seiten, online unter: <https://doi.org/10.21243/MI-04-20-13> (letzter Zugriff: 14.05.2021).

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

Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (2009): „Einführung: Lokale Bildungslandschaften – die zweifache Öffnung“, in: Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen, von Peter Bleckmann und Anja Durdel, online unter: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91857-0> (letzter Zugriff: 14.05.2021).

BMFSFJ (2005): „Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht“, online unter <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> (letzter Zugriff: 14.05.2021).

Dohmen, Günther (2001): „Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller“, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Dunleavy, Jodene/Willms, Jon Douglas/Milton, Penny/Friesen, Sharon (2012): The Relationship between Student Engagement and Academic Outcomes. What did you do in School Today? In:

Research Series Report Number One, Toronto: Canadian Education Association.

Fadel, Charles/Bialik, Maya/Trilling, Bernie/Schleicher, Andreas (2017): Die vier Dimensionen der Bildung: was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen, übersetzt von Jöran Muuß-Merholz, Hamburg: Verlag ZLL21 e.V., Zentralstelle für Lernen und Lehren im 21. Jahrhundert e.V.

Fend, Helmut (1974): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim: Beltz.

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.

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

Hagener Manifest (2021), online unter: <https://www.fernuni-hagen.de/universitaet/hagener-manifest/das-hagener-manifest.shtml> (letzter Zugriff: 01.06.2021).

Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun/Schneekloth, Ulrich/Leven, Ingo/Albert, Mathias/Utzmann, Hilde/Wolfert, Sabine (2019): 18. Shell-Jugendstudie, Weinheim: Beltz.

Knaus, Thomas (2018): „[Me]nsch – Werkzeug – [I]nteraktion. Theoretisch-konzeptionelle Analysen zur «Digitalen Bildung» und zur Bedeutung der Medienpädagogik in der nächsten Gesellschaft“, in MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Nr. 31, online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/31/2018.03.26.X> (letzter Zugriff: 14.05.2021).

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

Nickel, Stefanie (2016): „Demokratie-Lernen. Normatives Ideal oder konstruktive Möglichkeit? Eine Untersuchung handlungsleitender Denkstrukturen schulischer Akteur\*innen über Demokratie im Kontext Schule und allgemein“, online unter [https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/uepublico\\_derivate\\_00043071/Diss\\_Nickel.pdf](https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/uepublico_derivate_00043071/Diss_Nickel.pdf) (letzter Zugriff: 14.05.2021).

Nickel, Stefanie (2020): „Räume mobil erschließen mit einer Smartphone-Rallye. Herausforderungen und Möglichkeiten“, herausgegeben von Klaus Rummler, Ilka Koppel, Patrick Bettinger, Sandra Aßmann, und Karsten D. Wolf, in: *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Medienpädagogik in Zeiten einer tiefgreifenden Mediatisierung*, 16 (Jahrbuch Medienpädagogik).

Nickel, Stefanie (2021): „Räume erschliessen mit einem Smartphone im Sachunterricht an einer Grundschule: Möglichkeiten und Herausforderungen“, in: *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Januar, 161–184, <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.01.16.X> (letzter Zugriff: 14.05.2021).

Rat für Kulturelle Bildung (2019): „Kurztext zur Denkschrift zum Schwerpunktthema ‚Kulturelle Bildung und Digitalisierung‘. Alles immer smart. Kulturelle Bildung, Digitalisierung, Schule“, online unter [https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user\\_upload/Kurztext\\_Denkschrift.pdf](https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/Kurztext_Denkschrift.pdf) (letzter Zugriff: 14.05.2021).

Rolff, Hans-Günter (2016): *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*, 3., vollständig überarbeitete Auflage, Reihe Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz.

Schmidt, Robin (2020): „Post-digitale Bildung“, in: *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen?* Herausgegeben von Marko

Demantowsky, Gerhard Lauer, Robin Schmidt und Bert te Wildt, 57–70, Oldenbourg: De Gruyter, online unter: <https://doi.org/10.1515/9783110673265-005> (letzter Zugriff: 14.05.2021).

Sliwka, Anne (2018): Pädagogik der Jugendphase: wie Jugendliche engagiert lernen, Reihe Pädagogik, Weinheim und Basel: Beltz.

Steinberg, Laurence D. (2015): Age of Opportunity: Lessons from the New Science of Adolescence, First Mariner books edition, An Eamon Dolan Book, Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

Wang, Ming-Te/Holcombe, Rebecca (2010): „Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School“, in: American Educational Research Journal 47 (3), 633–662, online unter: <https://doi.org/10.3102/0002831209361209> (letzter Zugriff: 14.05.2021).

Willms, Jon Douglas/Friesen, Sharon/Milton, Penny (2009): What Did You Do in School Today? Transforming Classrooms through Social, Academic and Intellectual Engagement, Canadian Education Association, online unter <https://www.deslibris.ca/ID/239075> (letzter Zugriff: 14.05.2021).

Wormeli, Rick (2011): „Movin' up to the middle“, in: Educational Leadership 68 (7), 48–52.

Yee, Brandy (2015). „Leading, Teaching and Learning in the Middle – An international case study narrative examining the leadership dimensions, instructional practices and contextual philosophies that have transformed teaching and learning in the middle years“, online unter: <https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/19718/> (letzter Zugriff: 14.05.2021).