

# Partizipation erlernen? Eine ethnographische Untersuchung der Beteiligungspraktiken von Schüler:innen im digitalen Raum

Athene Sorokowski

## Zusammenfassung

Digitale Informationstechnologien werden seit Beginn der 2000er Jahre hinsichtlich neuer Partizipations- und Demokratisierungsmöglichkeiten diskutiert. Dafür werden in der aktuellen Bildungspolitik Kompetenzen und Fähigkeiten bestimmt, die als Voraussetzung für eine Teilhabe im digitalen Raum gelten. Allerdings schließen institutionell angeleitete Beteiligungspraktiken, die von Schüler:innen im Fach Medienbildung erlernt werden sollen, die vielfältigen digitalen Beteiligungsprozesse, die Jugendliche bereits selbstständig gestalten, nicht mit ein. Der vorliegende Artikel diskutiert vor diesem Hintergrund die Komplexität und Heterogenität digitaler Partizipation und zeigt, wie Jugendliche im institutionellen Raum und durch ihre individuellen und sozialen Praktiken mit digitalen Medien jeweils einen Bildungsanteil bezüglich digitaler Beteiligung entwickeln. Dabei werden die Jugendlichen über ihre Rolle als Schüler:in hinaus als bereits partizipierende Subjekte sichtbar gemacht und nicht-institutionelle Beteiligungspraktiken als konstitutiver Teil des Lernprozesses von digitaler Partizipation diskutiert.

**Schlagwörter:** Digitale Partizipation, Lernen, digitale Medien, Kinder und Jugendliche, Autonomie, Digitalpolitik

Athene Sorokowski, Institut für Kulturanthropologie und Europäische Ethnologie, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main, Deutschland

---

## Digitale Partizipation – ein neuer Imperativ in der Bildungspolitik

„Teens’ practices in social media are neither frivolous nor without impact in other parts of public and civic life, whether they are trying to be political or not.“ (boyd 2014: 207)

2016 beschließt die Kultusministerkonferenz (KMK) Schüler:innen zu mündigen und selbstbestimmten Bürger:innen einer digitalen Welt auszubilden und sie durch den Unterricht im Fach Medienbildung<sup>1</sup> zu befähigen, aktiv an dieser teilzuhaben. Der von der KMK allgemein gehaltene Begriff einer digitalen Welt verweist hier unter anderem auf die Entstehung neuer

---

<sup>1</sup> Das Fach Medienbildung ist an der Schule, an der ich forschte, offiziell Teil des Faches Informatik. In manchen Bundesländern und an mehreren Schulen ist es nicht in den Fächerkanon integriert.

Medien wie Smartphones, Laptops, Tablets und Co., durch welche wiederum digitale Informations- und Kommunikationsräume erzeugt werden. Diese rasante Entwicklung, so die KMK, setze neue Kompetenzen und Kenntnisse voraus, um mit und in diesen Medien und Räumen partizipieren zu können (KMK 2016: 11). Der Beschluss verdeutlicht, welche Bedeutung die Bildungspolitik dem digitalen Raum<sup>2</sup> zuschreibt. Es wird als Kernauftrag der Schule gesehen, Schüler:innen „[...] zu einer aktiven und verantwortlichen Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen, politischen und beruflichen Leben zu befähigen“ (ebd.: 10), wobei festgehalten wird, dass alle Dimensionen dieses Lebens zunehmend im digitalen Raum verhandelt werden. Demokratisches und selbstbestimmtes Handeln im digitalen Lebensraum, *digitale Partizipation*, muss erlernt werden.

Die Relevanz des von der KMK festgelegten Bildungsziels ergibt sich auch vor dem Hintergrund neuer gesellschaftspolitischer Herausforderungen, die mit der Entwicklung digitaler Informationstechnologien verbunden sind. Cybermobbing, zur Gewalt animierende Netzinhalte, der Zugang zu pornografischem Material sind Gefährdungen, vor denen junge Menschen geschützt werden müssen (Gasser 2012, Belkacem 2012). Die Herausforderungen und Chancen digitaler Informationstechnologien werden öffentlich und wissenschaftlich intensiv diskutiert. Die bildungspolitische Maßnahme der KMK ist es, Schüler:innen auf die Gefahren, die es im digitalen Raum gibt, vorzubereiten. Doch obwohl junge Menschen zu den zentralen Akteur:innen im digitalen Raum zählen, erscheint mir ihre Stimme im angeführten Diskurs stark unterrepräsentiert. In Deutschland besitzen 90 bis 94 Prozent der Jugendlichen im Alter von zwölf bis 17 Jahren ein Smartphone. Dieses wird täglich benutzt, um in sozialen Netzwerken aktiv zu sein, Online-Spiele zu spielen, oder einfach drauflos zu surfen (Statista 2018: 4-9). Die Erfahrungen der Jugendlichen bilden sich im bildungspolitischen Diskurs jedoch nicht ab.

In diesem Artikel diskutiere ich das Erlernen digitaler Partizipation nicht nur im Rahmen eines institutionellen Lernprozesses, sondern werfe vor allem einen Blick auf digitale Praktiken, welche von den Schüler:innen in ihrem persönlichen und sozialen Umfeld selbst erlernt werden. Mich interessiert, wie Schüler:innen institutionell angeleitete<sup>3</sup> Praktiken und persönlich-sozial entwickelte Praktiken digitaler Partizipation aushandeln. Zum einen arbeite ich die Verwobenheit dieser beiden Formen von Beteiligung heraus, und zum anderen zeige ich, wie diese in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen. Diese Forschungsperspektive gibt Aufschluss über die Komplexität digitaler Partizipation und über die Relevanz von „Teens’ practices in social media“ (boyd 2014: 207). Diese Perspektive zeigt die Vielfalt digitaler Praktiken, die als fester Bestandteil des Lernprozesses von Beteiligung im digitalen Raum gedeutet werden müssen.

Zunächst erörtere ich, wie das Erlernen digitaler Beteiligung von jungen Menschen im aktuellen Forschungsstand diskutiert wird. Anschließend erläutere ich die zentralen Konzepte, mit denen ich die Spezifika der digitalen Partizipationsprozesse von Schüler:innen bestimme. Darauf folgt eine kurze Reflexion meiner methodischen Vorgehensweise. Im

---

<sup>2</sup> Unter dem digitalen Raum verstehe ich die Anwendungen des Web 2.0. Dieses bietet die nächste Entwicklungsstufe des World Wide Web, ohne, dass es mit einer bestimmten Technologie verbunden wird (Kollmann 2020: 2). Ich verwende den Begriff des digitalen Raumes anstatt des von der KMK verwendeten Begriffs der digitalen Welt.

<sup>3</sup> Die Beschreibungen „institutionell-angeleitete“ und „persönlich-soziale“ Beteiligungspraktiken gehen zurück auf die Codes meiner empirischen Befunde, die ich in der Phase der Datenauswertung bestimmt habe.

Hauptteil des Artikels wird die Empirie zu institutionell angeleiteten und persönlich-sozialen Praktiken digitaler Partizipation diskutiert. Schließlich zeige ich, dass Jugendliche einen individuellen und sozialen Umgang mit digitalen Räumen entwickeln, der im Lernprozess digitaler Partizipation berücksichtigt und anerkannt werden sollte.

## Normierte Partizipationspraktiken und der digitale Alltag von Jugendlichen

In verschiedenen wissenschaftlichen Debatten wird digitalen Medien die Kapazität zugeschrieben, Partizipation zu ermöglichen. Die Soziologin Noortje Marres hält fest:

„[...] in the area of digital technology and media, platforms, devices and all manner of applications are configured with the explicit aim of facilitating participation, in ways that put the engaging capacities of objects in the forefront.“ (Marres 2015: ix)

Besonders in der Forschung mit Kindern und Jugendlichen werden digitale Medien als Instrument für neue Partizipationsmöglichkeiten diskutiert (Carell 2006, Feil 2010). Der Erziehungswissenschaftler Frank Corleis untersucht, inwiefern digitale Medien zu mehr Partizipation im Unterricht führen und somit Leitziele der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) verwirklicht werden. Partizipation wird dabei als planbares didaktisches Unterrichtsprinzip verstanden und digitale Medien als passende Methode, um einen „partizipativen Lernprozess“ (Corleis 2015: 65) zu diversifizieren und individualisieren. Der Forschungsfrage von Corleis, inwiefern Schüler:innen mit digitalen Medien lernen, kompetent und nachhaltig im Sinne einer BNE zu handeln, ist eine Grundannahme inhärent: „Kinder und Jugendliche müssen Partizipation [...] zunächst erlernen, sie stellt keine angeborene Kompetenz dar“ (Corleis 2015: 65). Diese Annahme ist eng an das institutionelle Umfeld gebunden, in dem die Studie verortet ist und ist auch in Studien der Partizipationskulturforschung vertreten. Auch in diesen wird untersucht, wie Jugendliche partizipatives Handeln mit digitalen Technologien erlernen. Kelly Czarnecki und Barry Joseph argumentieren, dass zunehmend Ungleichheiten beim Zugang an Lernkulturen bestehen, welche die Entwicklung neuer Kompetenzen und sozialer Fähigkeiten im Zusammenhang mit digitalen Medien fördern (Joseph/Czarnecki 2013: 220). Die Autor:innen zeigen, wie digitale Informations- und Kommunikationstechnologien in einem limitierenden und regulierten Umfeld wie dem Jugendgefängnis angewendet werden können, um zukünftig wichtige Beteiligungspraktiken mit digitalen Technologien zu trainieren. Die Jugendlichen werden beispielsweise im Umgang mit dem Kommunikationstool VoiceThread geschult und lernen angemessene, das meint ausformulierte Kommentare als Sprachnotiz oder Text abzugeben (ebd.: 227). Den interdisziplinären Studien ist gemein, dass die partizipative Handlung in definierten Kompetenzen besteht, die erst erworben werden müssen. Jugendliche werden somit stets in der Rolle des:der Schülers:in adressiert, welche:r sich auf die *zukünftige* Teilhabe an politischen, professionellen (digitalen) Öffentlichkeiten vorbereiten muss. Praktiken mit digitalen Medien, die von jungen Menschen außerhalb eines regulierten, institutionellen Umfelds entwickelt werden, werden in den Forschungen nicht berücksichtigt und nicht als Bestandteil von Partizipationsprozessen im digitalen Raum integriert.

Eine andere wissenschaftliche Perspektive auf die Nutzung digitaler Technologien durch Jugendliche bieten sozialwissenschaftliche Studien. Die Medienwissenschaftlerin danah

boyd untersucht, welche Rolle digitale Medien und soziale Netzwerke im Alltag von Jugendlichen spielen. Sie zeigt, dass sich junge Menschen hauptsächlich in regulierten und normierten Umfeldern bewegen, wie beispielsweise in der Schule und der Familie, in denen ihnen Autonomie und Freiheit zum selbstbestimmten Ausleben oftmals abgesprochen werden (boyd 2014: 199–200). Das Herstellen von *vernetzten Öffentlichkeiten* sei ein Weg der Jugendlichen, um sich den kontrollierten Räumen zu entziehen. Vernetzte Öffentlichkeiten konstituieren sich aus den vielen, verschiedenen digitalen Netzwerken, in denen sich Jugendliche beteiligen. Die Themen der Netzwerke variieren, sie können politischer und sozialer Natur sein. Entscheidend ist, dass Jugendliche die Online-Netzwerke durch ihre Teilhabe selbst herstellen und sich Öffentlichkeiten schaffen, in denen sie sich von den Zwängen familiärer oder institutioneller Strukturen befreien (ebd.: 201–203). Den Habitus der online-aktiven Teeanger beschreibt boyd mit dem Begriff *digital flâneurs*<sup>4</sup> (ebd.: 203). Ihre Teilhabe in vernetzten Öffentlichkeiten entwickelt sich durch ihren Wunsch, von peers erkannt zu werden, sich mit Freunden auszutauschen sowie zu sehen und gesehen zu werden. Mit dem Einführen des Begriffs der vernetzten Öffentlichkeiten bietet boyd eine theoretische Grundlage, um die soziale Praxis von Jugendlichen im digitalen Raum zu analysieren. Ich stelle die Frage danach, inwiefern diese soziale Praxis der Jugendlichen als Teil des (Lern)Prozesses von digitaler Partizipation verstanden werden kann.

Wie ich mit den Ansätzen zeigen konnte, werden institutionell angeleitete Beteiligungspraktiken und die Praktiken im digitalen Alltag von Jugendlichen in den hier ausgewählten Studien und Texten in der Regel getrennt behandelt. Für die Frage, wie digitale Partizipation von jungen Menschen erlernt wird, halte ich es jedoch für nötig, beide Entwicklungen zu untersuchen. Dafür bedarf es eines Partizipations- und eines Lernbegriffs, welche sich nicht auf ein institutionelles Umfeld beschränken. Um diese Perspektive auf die digitale Beteiligung junger Menschen einzunehmen, arbeite ich mit Konzepten des Anthropologen Christopher Kelty. Im Folgenden werde ich anhand seiner Konzepte eine theoretische Grundlage von Beteiligung sowie einen erweiterten Lernbegriff einführen.

## Die Bildungsdividende der Partizipation

Die Sozial- und Kulturanthropologie hat viel dazu beigetragen, einen Lernbegriff zu definieren, der individualistische und ausschließlich menschenzentrierte Annahmen überwindet. Zu den einflussreichsten Arbeiten zählen die Studien von Jean Lave und Etienne Wenger, welche Lernen als soziale und situierte Praxis definieren (Lave/Wenger 1991). Estrid Sørensen beschreibt Lernen als sozio-materielle Praxis und fragt danach, wie Technologien Lernprozesse beeinflussen (Sørensen 2009). Ich führe das Lernen und das Beteiligen zusammen, indem ich das *Erlernen von Partizipation* betrachte. Dies führe ich mit den Arbeiten des Anthropologen Chris Kelty und Kolleg:innen aus.

Kelty et al. formulieren die These, dass Beteiligung durch das aktive Beteiligen selbst erlernt werden kann, ähnlich des Prinzips *learning-by-doing*. Dadurch ergeben sich Lerneffekte, welche die Wahrscheinlichkeit zukünftiger Partizipation erhöhen (Kelty et al. 2015: 479). Die Autor:innen führen dafür den Begriff der Bildungsdividende oder auch des Bil-

---

<sup>4</sup> Der Begriff *digital flâneurs* kann in diesem Zusammenhang mit dem Ausdruck *müßige:r Spaziergänger:in* übersetzt werden. Jugendliche sind demnach digitale Spaziergänger:innen, die sich in vernetzten Öffentlichkeiten von äußeren Pflichten befreien und ihren eigenen Interessen nachgehen.

dungsanteils ein. Der Bildungsanteil konstituiert sich aus neuen Fähigkeiten, Herangehensweisen an die Welt und dem Eröffnen neuer Möglichkeiten und Lebenschancen für die:den Einzelne:n (Kelty et al. 2015: 480). Die These beschränkt sich nicht allein auf einen vorgegebenen normierten Bildungsanteil, wie er in einem institutionellen Rahmen erlangt wird, sondern lässt den Charakter der neu entstehenden Fähigkeiten unbewertet. Ich knüpfe an diese These an, indem ich diskutiere, inwiefern sich ein Bildungsanteil sowohl aus den außerschulischen als auch den institutionell angeleiteten Beteiligungspraktiken von Schüler:innen im digitalen Raum ergibt. Somit wird eine normative Wertung zwischen den unterschiedlichen Praktiken vermieden und ein erweiterter Blick auf Partizipation ermöglicht.

## Partizipation als heterogener Prozess

Kelty's Theoretisierung von Partizipation zeichnet sich dadurch aus, dass sie das Bestehen verschiedener Partizipationskollektive berücksichtigt.<sup>5</sup> Dabei ist jede Partizipation, institutioneller und nicht-institutioneller Art, *formatiert*. Sie passiert nie 'einfach so', sondern verlangt nach Strukturen, die von den Beteiligten gedeutet werden können (Kelty 2019: 15). Das „doing participation“ (ebd.: 15) von Schüler:innen außerhalb des institutionellen Raumes erfasse ich anhand des Konzepts der *experience of participation*. Mit diesem arbeite ich heraus, dass Beteiligung mehr als ein institutionell formalisiertes Moment ist und es eine besondere Bindung des Individuums an das Partizipationskollektiv braucht:

„For the experience of participation to be meaningful [...] it must be more than mere procedure. To participate automatically, procedurally, or according to a script or a recipe violates this desire: it cannot be satisfied by simply following rules or playing a role.“ (ebd.: 18)

Partizipation als individuelle und kollektive Erfahrung zu definieren, für die es keine formelle Voraussetzung bedarf, birgt eine wichtige Implikation. Es erweitert das Spektrum von Kollektiven, in denen partizipiert werden kann und es erweitert den Kreis der Akteur:innen, die als Partizipationssubjekte gelten können.<sup>6</sup> Mir erlaubt dieser Ansatz, die persönlichen und sozialen Praktiken und Erfahrungen der Schüler:innen als ebenso konstitutiv für digitale Partizipation zu deuten, wie institutionell angeleitete Praktiken. Dadurch konzipiere ich Schüler:innen als vollwertige Partizipationssubjekte, deren Praktiken und Erfahrungen zählen.

Die Formatierung der persönlichen und sozialen Beteiligungspraktiken meiner Forschungspartner:innen diskutiere ich anhand des Konzeptes *grammar of participation (forms of life)*. Individuen eines Partizipationskollektivs leben in bestimmten sozial-kulturellen Strukturen (*forms of life*), in denen sie ihre eigene Grammatik von Partizipation entwickeln. Diese zeichnet sich durch Handlungen, Techniken und Prozesse aus, welche die jeweilige Beteiligung spezifizieren und definieren (ebd.: 26). Die Entwicklung einer besonderen Grammatik, die einer Lebensform eigen ist, impliziert auch, dass Partizipation in diesen Lebensformen

<sup>5</sup> Partizipationskollektive können in verschiedenen Formen bestehen, als „assembly, community, network, culture, association, team, neighborhood, platform“ (Kelty 2019: 19).

<sup>6</sup> Dieser Ansatz bedeutet nicht, dass Partizipation keinerlei Voraussetzungen hätte. Er impliziert, dass sich Partizipationskollektive jenseits eines politisch-institutionellen Rahmens entwickeln können. Folglich braucht es in diesen keine klassisch normativen Voraussetzungen, wie ein Mindestalter oder eine Staatszugehörigkeit.

als subjektiver Prozess stattfindet. Die Beteiligten sprechen dieselbe „Sprache“<sup>7</sup> und können die Handlungen, Techniken und Prozesse untereinander deuten. Beteiligung ist kein objektives, statisches Moment, sondern wird in heterogenen Lebensformen jeweils unterschiedlich konstruiert. Das impliziert die Möglichkeit, dass Individuen und Kollektive mit einer *anderen* Grammatik und einer anderen Lebensform keinen Zugang zu bestimmten Partizipationskollektiven erlangen. Diese Erfahrung beschreibt Kelty mit dem Konzept der Perplexität: „Perplexity is a sign of the presence of diverse forms of life – differing judgements about the world and what exists in it, not just different opinions and definitions“ (Kelty 2019: 25).

Institutionelle Partizipationsprozesse sind formalisierte, sich wiederholende Routinen und Praktiken, die in verschiedenen Umgebungen angewendet werden können. Dieses „Reisen“ der Praktiken, wie Kelty es nennt, wird durch ihren statischen Charakter ermöglicht (ebd.: 40). Institutionelle Partizipation definiert sich ausschließlich über formalisierte Handlungen und Prozesse, wie sie beispielsweise in der bildungspolitischen Agenda der KMK definiert werden. Sie setzt keine Integration in die sozial-kulturelle Struktur eines Kollektivs voraus. Hierin besteht ihre spezielle Formatierung. Das Konzept der institutionellen Partizipation ermöglicht mir, die Praktiken und das Wissen, welche(s) die Schüler:innen im Unterricht erlernen, innerhalb des von mir angeführten Beteiligungsbegriffs zu theoretisieren.

## Methodische Vorgehensweisen und Herausforderungen

Im August 2021 und im März 2022 forschte ich für insgesamt drei Wochen an einer Gemeinschaftsschule mit Oberstufe in Schleswig-Holstein. Ich begleitete Schüler:innen in ihrem Schulalltag, sowie speziell im Unterricht Medienbildung. Ich führte 15 Leitfadeninterviews mit Schüler:innen der Jahrgangsstufen sechs bis zwölf und drei Leitfadeninterviews mit Lehrer:innen. Zu Beginn der Forschung stellte ich mir die Frage, ob die Schüler:innen überhaupt die Lust und das Vertrauen hatten, mir von ihren Erfahrungen im digitalen Raum zu erzählen. Ich wählte mit den Schüler:innen daher das Format der Gruppeninterviews. Dadurch entwickelte sich bereits nach wenigen Minuten eine angeregte Gesprächsdynamik und meine Interviewpartner:innen fühlten sich einerseits nicht alleine und konnten andererseits an Erzählungen ihrer Kamerad:innen und Freunde anknüpfen. Die Forschung an einer Schule konfrontierte mich gewissermaßen zweifach mit dem Problem der Intersubjektivität im Forschungsprozess (Bischoff 2014: 14). Durch mein ethnographisches Methodenrepertoire wurde ich Teil der Situation, die ich erforschen wollte. Diese Verwicklung in den Untersuchungsgegenstand wurde dadurch verstärkt, dass mir viele der beobachteten Handlungen und Prozesse wohl bekannt waren. Besonders während der Teilnehmenden Beobachtungen war ich mir oft unsicher, ob und wie ich mich von den vertrauten Praktiken distanzieren und sie aus einer Forschungsperspektive analysieren kann. Diese Forscher:innensubjektivität (Reichert 2015) reflektierte ich bereits während des Forschungsprozesses, indem ich beispielsweise mit Beobachtungsleitfäden arbeitete. Ich dokumentierte die relevanten For-

---

<sup>7</sup> In meiner Forschung gehe ich nicht gesondert auf spezielle Sprachpraktiken von Schüler:innen ein. Ich fokussiere mich auf die Handlungen, Techniken und Prozesse der digitalen Beteiligung meiner Forschungspartner:innen. Diese fasse ich in Anlehnung an Kelty unter der Metapher einer gemeinsamen Sprache zusammen.

schungsfragen im Voraus und glich diese im Nachhinein mit meinen Beobachtungsprotokollen ab. So fiel es mir einfacher, meinem Forschungsinteresse zu folgen und persönliche Gedanken und Aussagen als solche zu identifizieren.

## Institutionell angeleitete Beteiligungspraktiken im Fach Medienbildung

Der Unterrichtsstoff des Fachs Medienbildung deckt zwei große Bereiche ab. Zum einen sollen die Schüler:innen eine „Computerbedienkompetenz“ (Herr Roth\_Interview vom 25.05.2022), also technische Kenntnisse, entwickeln und zum anderen sollen sie einen professionellen und verantwortungsbewussten Umgang im und mit dem digitalen Raum erlernen. Im Folgenden diskutiere ich die unterschiedlichen Beteiligungspraktiken, die institutionell erlernt werden.

Die Lehrkraft beginnt die Stunde mit einer mündlichen Prüfung, er sucht sich einen Schüler aus. Die erste Frage lautet: „Steuerung C macht was?“, die zweite lautet: „Was macht Steuerung V?“. Auf letztere antwortet der Schüler: „Nimmt den kopierten Text aus der Zwischenablage und setzt ihn da hin, wo der Cursor ist.“ (Beobachtungsprotokoll vom 23.02.2022)

Das Ziel der Unterrichtsstunde, die ich im Beobachtungsprotokoll beschreibe, ist es, die Schüler:innen anzuleiten, digital zu schreiben und das Programm Word anzuwenden. Bei den digital-technischen Kompetenzen, die im Fach Medienbildung vermittelt werden, handelt es sich um sogenannte „Allgemeinkompetenzen“ (IT\_2022\_05\_25) bezüglich der Benutzung von digitalen Geräten. Diese Kompetenzen können laut der Lehrkraft des Faches, Herrn Roth<sup>8</sup>, bei den Schüler:innen nicht vorausgesetzt werden:

„So kommt es für mich [...] erst mal darauf an, dass ich denen in der 8./9. Klasse den klassischen PC näher bringen möchte. Und das fängt wirklich von vorne an. [...] Es gibt Leute, die wissen nicht was die Leertaste ist. Es gibt einige Schüler in der 8. Klasse, die gucken zum ersten Mal auf eine PC-Tastatur und ich muss mit denen ganz klassisch die Tastatur üben.“ (Herr Roth\_Interview vom 25.05.2022)

Die digital-technischen Kompetenzen bezeichnen grundsätzliche Bedien- und Anwendungspraktiken von digitalen Geräten, welche im akademischen und beruflichen Umfeld meist vorausgesetzt werden. Beim Erlernen dieser neuen Fähigkeiten werden die Schüler:innen Schritt für Schritt angeleitet und ihnen wird vermittelt:

„[...] wie man mit Dateien umgeht, wie man mit Ordnern umgeht, wie man sich das anlegt, damit man den Überblick behält. Wie starte ich Programme, wie schließe ich Programme? Es gibt einen richtigen PC-Grundkurs im Grunde genommen. Zum Beispiel, wenn ich ein Schriftstück mit Word erstellt habe, wie gehe ich dann weiter vor? Wie speichere ich dann ab? Wie bestimme ich den Pfad, wo ich das abspeichere?“ (Herr Roth\_Interview vom 25.05.2022)

---

<sup>8</sup> Alle Forschungspartner:innen sind in diesem Artikel pseudonymisiert.

Die institutionell erlernten Fähigkeiten und Praktiken sind formalisierte Praktiken, die sich durch ihren technischen Charakter auszeichnen. Das Lernziel ist, ein digitales Gerät richtig zu benutzen. Die digital-technischen Kompetenzen können als Beteiligungspraktiken verstanden werden, indem sie im Sinne der KMK auf zukünftige Berufsfelder und Beteiligungsmöglichkeiten vorbereiten. Herr Roth versucht, seinen Schüler:innen gezielt Wissen zu vermitteln, welches im beruflichen Umfeld wichtig wird. Dazu gehören die sogenannten EDV-Kenntnisse:

„EDV ist ja nun ein Begriff aus der Vor-Internetzeit. Und es ist ein schwerwiegendes Phänomen [...] dass in der letzten Zeit so etwas wie eine digitale Asynchronität zu beobachten ist. Das bedeutet, dass sich in der digitalen Welt schon wieder Ungleichzeitigkeiten ergeben haben. [...] Die professionelle Software, die also im Berufsumfeld eingesetzt wird, ist zeitweise viel älter als alles, was sich im Unterhaltungssektor abspielt. Im Unterhaltungssektor ist eine gigantische Dynamik vorhanden, was dazu führt, dass in den ganzen jungen Familien ältere Software und die dazugehörigen Geräte, auf denen diese Software verwendet wird überhaupt nicht mehr vorhanden sind. Ganz konkret: Laptops mit einer Schreibsoftware.“ (Herr Roth, Interview vom 25.05.2022)

Der von Herrn Roth selbst geprägte Begriff der „digitalen Asynchronität“ weist auf den speziellen digitalen Alltag von Kindern und Jugendlichen hin. Kinder und Jugendliche verwenden nicht nur andere digitale Medien als ältere Generationen, beispielsweise Tablets statt Laptops (IT\_2022\_05\_25). Sie nehmen auch ganz andere Anwendungen im digitalen Raum in Anspruch. Das führt dazu, dass ihnen trotz ihres hohen Anteils an autodidaktischen Kenntnissen im digitalen Raum Wissen und Fähigkeiten fehlen, die im Berufsleben wichtig werden.

Neben der *Professionalisierung* von Schüler:innen findet im Unterricht eine *Sensibilisierung* für den digitalen Raum als wirtschaftlich-politische Sphäre statt:

„Was zu den Kernkompetenzen noch gehört ist einfach die Durchdringung der Erscheinungsform von Medien in Bezug auf Interessenlagen. Das heißt die Schüler und Schülerinnen sollen befähigt werden [...] zum Blick dahinter. [...] Sie sollen erkennen, dass sich bei allem was sich in der digitalen Industrie so tut, dass überall immer wirtschaftliche und politische Interessen dahinter stehen.“ (Herr Roth\_Interview vom 24.01.2022)

Dabei ist es ein zentraler Aspekt, die Schüler:innen auf potenzielle Gefahren in der digitalen Sphäre vorzubereiten. Sie sollen die Fähigkeit erwerben, Informationen sicher einzuordnen und Falschinformationen von gesicherten Informationen zu unterscheiden:

„Wie erkenne ich Fake News? [...] Wir schauen uns da Videos an und dann bekommen sie Aufgaben. Da wird ein Foto gezeigt und dann gibt es Meldungen, wo man dann einschätzen soll, ob das gefälschte Meldungen sind oder ob das wahr ist. Und dann gibt es Hinweise, so bestimmte Parameter werden durchgenommen, die man anwenden kann, um zu sehen, wie sicher gewisse Informationen sind und das praktizieren wir im Unterricht. [...] Das ist die zentrale Kompetenz [um] zur Beurteilungssicherheit in Fragen der Informationsbewertung zu gelangen.“ (Herr Roth\_Interview vom 24.01.2022)

Den Schüler:innen wird vermittelt, dass ihre Beteiligung im digitalen Raum nicht bei ihren sozialen Kontakten und persönlichen Interessen endet, sondern dass sie Teil eines größeren Ganzen, einer Öffentlichkeit sind, die wirtschaftlich-politisch ist. Das impliziert auch, die



Schüler:innen darauf vorzubereiten *politisches Subjekt* zu werden. Sie sollen lernen, über ihre Individualinteressen hinauszublicken:

„Also was auch in den Bereich der Partizipation hineingehört, das ist ein Bewusstsein für die eigene Verantwortlichkeit zu schaffen. [...] Also ich muss bei denen erst mal ein Bewusstsein dafür schaffen, was das überhaupt ist, was sie da machen, wenn sie etwas für die Öffentlichkeit zugänglich machen. [...] Weil es nicht nur das eigene Leben betrifft, sondern weil sie immer auch das Leben von anderen Menschen damit beeinflussen.“ (Herr Roth\_Interview vom 25.05.2022)

Der Bildungsanteil, der sich im Unterricht für die Schüler:innen ergibt, bezieht sich auf ihre Beteiligung in zukünftigen institutionellen und öffentlich-politischen Partizipationskollektiven. Dabei erlernen sie zum einen die technischen Beteiligungspraktiken, die in einem zukünftigen institutionellen Berufsumfeld vorausgesetzt werden. Bei diesen Praktiken handelt sich um eben solche Fähigkeiten und Erfahrungen, welche Kelty mit der Metapher reisender Praktiken aufgreift. Die Ausübung dieser Praktiken bedarf keiner sozial-kulturellen Integration der Individuen in das jeweilige Umfeld. Sie verlaufen vielmehr routinisiert, als „repeated routines of participatory practices“ (Kelty 2019: 40). Zum anderen wird den Schüler:innen der digitale Raum als wirtschaftlich-politische Öffentlichkeit vermittelt, in welcher sie ihre Teilhabe aus der Position eines verantwortlichen politischen Subjekts heraus gestalten sollen. Die Ablehnung außerschulischer Beteiligungspraktiken als Ausdruck von Perplexität

Trotz der Entwicklung der angeführten Bildungsdividenden wird im Unterricht nicht auf die bereits *bestehenden* digitalen Beteiligungspraktiken der Schüler:innen eingegangen. In meinen Gesprächen mit Lehrkräften fiel immer wieder die Aussage, dass den Schüler:innen bewusst gemacht werden muss, was ihre Aktivität im digitalen Raum bedeutet. Dies bezog sich zumeist auf Gefahren oder negative Folgen, die sich aus ihrer Nutzung von digitalen Medien ergeben:

„Und ich glaube, dass viele Schüler gar nicht mehr das bewusst machen, ich hole jetzt mal raus und gucke, sondern total unbewusst. Und das passiert denen dann natürlich dann mittlerweile einfach auch ständig auf dem Schulhof. [...] Wir haben ja bei uns eigentlich ein Handyverbot an der Schule aufgrund von möglichen Mobbing-Geschichten, die da raus entstehen könnten, wenn dann die Leute auch einfach Fotos machen, oder filmen. Weil der Übergang ist dann ja fließend, wenn man das erlauben würde, dass die am Handy sein dürfen.“ (Frau Schmidt, Interview vom 22.11.2021)

Die digitale Beteiligung von Schüler:innen besitzt ihre eigene Grammatik. Sie erschließen sich neue Fähigkeiten, einen eigenen sozialen Lebensraum und verhandeln anstrengende, wie verbindende soziale Momente. Diese Prozesse sind für die Lehrkräfte nicht einfach erkennbar, sie machen, im Sinne Keltys, die Erfahrung von Perplexität (Kelty 2019: 25).<sup>9</sup> Ihre Schüler:innen leben in anderen sozial-kulturellen Strukturen und bilden eine Lebensform, zu der die Lehrkräfte kaum Zugang haben. Durch diese Erfahrung entsteht an der Schule

---

<sup>9</sup> Die von mir interviewten Lehrkräfte setzten sich aktiv damit auseinander, wie eine angemessene soziale Umgebung für die Schüler:innen in der Schule entstehen kann und welche Rolle digitale Medien dabei spielen. Eine Form von Anschuldigung der Lehrkräfte soll deshalb in keiner Weise stattfinden. Mir geht es darum, eine andere Perspektive für die Praktiken der Jugendlichen zu eröffnen.

ein Spannungsverhältnis zwischen den institutionell-angeleiteten und den außerschulischen Beteiligungspraktiken der Schüler:innen im digitalen Raum. Dabei ist es von besonderer Relevanz, welchen Einfluss die außerschulischen Beteiligungspraktiken auf die (zukünftige) Partizipation von Jugendlichen im digitalen Raum haben. Die von Herrn Roth beschriebene digitale Asynchronität weist darauf hin, dass sich auch durch die persönlichen und sozialen Beteiligungspraktiken der Schüler:innen eine eigene Bildungsdividende ergibt.

## **Vielschichtige und individuelle Beteiligungspraktiken im digitalen Raum**

Schüler:innen bringen ein individuelles Bündel an Wissen und Praktiken mit, das sie sich außerhalb der Schule aneignen. Diese selbst-erlernten Fähigkeiten werden von den Schüler:innen teilweise relevanter eingestuft, als die vermittelten Inhalte im Unterricht:

„Also ich finde Medienbildung, so da lernt man ja zum Beispiel wie Word und so funktioniert und wie die ganzen Tasten funktionieren. Einer aus meiner Klasse und ich haben uns da [...] am Montag schon son bisschen verarscht gefühlt, also nicht verarscht, sondern so ein bisschen über, wie sagt man es am besten, so ein bisschen über die anderen gelacht, weil wir halt sehr viel mit PCs und so arbeiten und wir halt die ganzen Tasten kennen. So, wir wissen halt wie die Tasten funktionieren, aber wir benennen die halt nicht. So, weil wir sind halt eher die, die wissen wie es funktioniert, wie es geht [...]. Am besten lernt man eben, wenn man das halt alleine ausprobiert was was ist und wie was funktioniert.“ (Jonas, Interview vom 27.08.2021)

Der von Herrn Roth entwickelte Begriff der Digitalen Asynchronität lässt sich auf das asymmetrische Verhältnis zwischen den institutionell angeleiteten und den individuell-erlernten Fähigkeiten anwenden. Letztere zeichnen sich nicht nur durch den Grad der Professionalisierung der technischen Kompetenz von Schüler:innen aus. Sie sind auch dadurch gekennzeichnet, dass sie inhaltlich von der bildungspolitischen Agenda der KMK abweichen. Schüler:innen beteiligen sich mit selbst erlernten Praktiken im digitalen Raum, die von institutioneller Seite nicht gefördert würden:

„Ich bin so eine Art Internettroll. Also ich war im Server von einem alten Freund, da war ne Person, die habe ich dann ein bisschen genervt und die wurde irgendwann so wütend, dass ich aus dem Server komplett gekickt wurde. Und damit geht man auf Trolls ein und bestätigt damit, dass man ein ‚guter‘ Troll ist.“ (Justin\_Interview vom 04.03.2022)

„Man muss wissen, das Ziel von so Leuten [Internetrollen] ist ja, den größtmöglichen Schaden anzurichten.“ (Paul\_Interview vom 04.03.2022)

Die alltägliche Beteiligung von Schüler:innen im digitalen Raum ist vielfältig. Sie nutzen digitale Plattformen zur Unterhaltung, zum sozialen Austausch und zur (politischen) Aufklärung. Dabei werden all diese verschiedenen Zwecke über dieselben Plattformen erfüllt: „Bei mir ist YouTube sehr breit gefächert. Auf YouTube hole ich mir den Großteil meiner Zeit her, bei mir ist alles [dabei] von irgendwelchem dummen Zeug bis hin zu irgendwelchen hardcore politischen und weltgeschichtlichen Sachen“ (Sasha\_Interview vom 04.03.2022). Die Schüler:innen sind sich der Funktion, die multimediale Plattformen für sie haben, bewusst

und ihre Beteiligung auf den Plattformen ist nicht willkürlich. Das digitale Kommunizieren und Informieren nehmen sie als substanziellen Teil ihrer persönlichen Entwicklung und Bildung wahr, wie auch im Interview mit Bjarne deutlich wird:

„Also ich finde TikTok ist, eigentlich ist es ich sage mal eine Plattform, wo man sich Kurzvideos anguckt. Und ich finde es immer ganz interessant, weil da manchmal auch wichtige Sachen mit bei sind. Zum Beispiel momentan mit Russland und der Ukraine, da werden Sachen gesagt. Oder wenn es über die Führerscheine geht oder generell einfach was wirklich im Leben wichtig ist, so was wird da gesagt. Oder wenn es Rückgaberecht ist mit Klamotten oder so, so was wird da halt gesagt. Bei mir finde ich, das ist wichtig.“ (Bjarne\_Interview vom 02.03.2022)

Neben den vielfältigen Praktiken, die sich Schüler:innen selbst beibringen, besteht auch der Fall einer entschiedenen Ablehnung von spezifischem Wissen über den digitalen Raum: „Aber ehrlich gesagt mich interessiert es nicht, mit was ich kommuniziere und mit was nicht. Und was der Unterschied dazwischen ist. Das interessiert mich einfach nicht und das beeinflusst meinen Alltag auch nicht“ (Christina\_Interview vom 02.03.2022). Einige Schüler:innen wollen nicht über ihr digitales Nutzungsverhalten aufgeklärt werden. Für sie sind das digitale Kommunizieren, Informieren und Partizipieren selbstverständliche Handlungen. Das Spektrum von dem, was für die digitale Teilhabe als wichtig empfunden wird, ist unter den Schüler:innen sehr breit. Manche eignen sich besonderes (Praxis)Wissen im informatisch-technischen Bereich an und andere beteiligen sich im digitalen Raum ganz ohne dieses Wissen. Die Fähigkeiten, Herangehensweisen an die Welt und das Eröffnen neuer Möglichkeiten und Lebenschancen (Kelty et al. 2015: 480) können für die Jugendlichen unterschiedlich ausfallen. Nicht nur die technikaffinen Schüler:innen entwickeln einen individuellen Bildungsanteil, der sich auf ihre Partizipation im Netz auswirkt. Auch das Informieren und Kommunizieren auf YouTube oder TikTok führt zu einer individuellen Bildungsdividende meiner Forschungspartner:innen. Sie eignen sich das Wissen an, das sie für ihren aktuellen Lebenszustand als wichtig empfinden. Über diese individuellen Partizipationspraktiken hinaus beteiligen sich meine Forschungspartner:innen durch ihre alltägliche Nutzung von digitalen Medien in neu entstehenden Partizipationskollektiven.

## Vernetzte Öffentlichkeiten als Partizipationskollektive

Die Mehrheit der von mir befragten Schüler:innen benutzt ihr Smartphone, ihr Tablet oder auch den Laptop hauptsächlich, um in sozialen Netzwerken wie WhatsApp, Instagram, Snapchat und YouTube aktiv zu sein (IT\_2022\_03\_02 1-4 & IT\_2022\_03\_04 1-4). Die Informations- und Kommunikationsmöglichkeit dieser Anwendungen ist fester Bestandteil des sozialen Alltags der Schüler:innen: „Man bespricht ja eigentlich alles über's Handy, finde ich. Also man verabredet sich, man bespricht das eigentlich gar nicht mehr in der Schule [...] [man] sagt dann „ja schreib mir nachher“ [...]“ (Sophie\_Interview vom 02.03.2022). Die Kommunikation über das Handy, vor allem über soziale Netzwerke wie WhatsApp, beschränkt sich nicht nur auf das explizite „Besprechen“ von Anliegen. Vielmehr eröffnet sich meinen Forschungspartner:innen ein neuer Raum, um Zeit mit Freunden zu verbringen, „abzuhängen“ und sich über den Austausch von Texten, Bildern und Videos zu unterhalten:

„Naja, weil man halt schreiben kann mit wem man will [...] und halt auch überall hin. Also wenn der eine in Frankreich ist und du in Deutschland kannst du ja auch schreiben

und Bilder schicken und Videos. Und wenn du irgendwie was mitteilen willst, oder allen, dann kannst du ja auch was in den Status stellen.“ (Sophie\_Interview vom 02.03.2022)

„Wir waren am Wochenende alle bei Sarah und da hat man ganz viel in den Status gestellt.“ (Hannah\_Interview vom 02.03.2022)

Die Mädchengruppe um Sophie ist nicht nur in privaten Chats aktiv, sondern nutzt soziale Medien, um mit einer breiteren Öffentlichkeit zu kommunizieren, wie am Beispiel der Verwendung der Status deutlich wird. Von den Jugendlichen wird das gemeinsame Abhängen mit der Freundesgruppe dokumentiert und als Kommunikationssignal an Peer-Gruppen gesendet. Hierbei lässt sich der Begriff der *digital flâneurs* von boyd auf meine Forschungspartner:innen anwenden. Das Veröffentlichen gemeinsamer sozialer Interaktionen, in audiovisueller Form, trägt zum Sehen und Gesehen-werden entlang von Peer-Gruppen bei (boyd 2014: 203). Die Öffentlichkeit, an welche die entsprechenden Bilder und Videos gerichtet sind, trägt den Charakter einer vernetzten Öffentlichkeit (ebd.: 201). Sie wird durch die Beteiligung der Jugendlichen hergestellt und bietet einen neuen (digitalen) Raum, der außerhalb institutioneller und familiärer Einflüsse liegt. Die Jugendlichen beteiligen sich nicht nur an einer großen vernetzten Öffentlichkeit, sondern differenzieren, mit wem sie wo interagieren:

„Ich finde das auch viel besser über WhatsApp zu schreiben, als irgendwie über Instagram oder so. Außer wenn man sich halt nicht kennt. Aber ich finde das bei WhatsApp so viel persönlicher eigentlich, weil man nur mit Leuten schreibt, die man wirklich kennt und man halt nicht von jedem die Nummer hat oder so. Auf Instagram kann dich halt jeder anschreiben, außer du hast ein privates Konto.“ (Melisa\_Interview vom 02.03.2022)

Das Schreiben auf WhatsApp kann als Ausdruck einer persönlichen Bindung zum:r jeweiligen Kommunikationspartner:in gedeutet werden. Demnach ist das Austauschen der privaten Handynummer und die folgende Kontaktaufnahme bei WhatsApp ein Symbol für die Anerkennung und die Aufnahme einer Person in den (engen) Freundeskreis. Die unterschiedlichen Netzwerke stehen für unterschiedliche Formen der Beziehung. Dabei folgen die Jugendlichen selbst geschaffenen, unausgesprochenen Regeln, nach denen sie selektieren, mit wem sie was wo teilen:

„Also auf Snapchat schreibe ich jetzt eher nur so mit Freunden und auf Instagram kriegt man ja viele Fremden-Anfragen und ich finde auf Snapchat ist das eher so ein entspannter Bilderaustausch und Schreiben halt wie bei WhatsApp. Bei den anderen ist das eher dann öffentlicher, bei Instagram.“ (Lisa\_Interview vom 04.03.2022)

Mit den Befunden meiner Forschung knüpfe ich an boyds Konzept der vernetzten Öffentlichkeiten an und verstehe diese Öffentlichkeiten im erweiterten Sinne als Partizipationskollektive, in denen Schüler:innen ihre eigenen Handlungen, Techniken und Prozesse (Kelty 2019: 26) entwickeln. Sie entscheiden, welche Inhalte sie einer größeren Öffentlichkeit zur Verfügung stellen und welches Netzwerk dafür am besten geeignet ist. Die Wahl, mit wem in welchem Netzwerk interagiert wird, bestimmt den sozialen Status des Gegenübers. Es handelt sich hierbei um implizite Entscheidungsparameter, die nur für die Peer-Gruppen, Mitglieder einer Lebensform, zu deuten sind. Das Verstehen und Ausüben dieser Grammatik

von Beteiligung ermöglicht die Zugehörigkeit zu diesem Partizipationskollektiv. In ihren selbst hergestellten digitalen Partizipationskollektiven schaffen meine Forschungspartner:innen ihre eigene Öffentlichkeit jenseits institutioneller Einflüsse, kreieren neue Austauschmöglichkeiten entlang ihrer Peer-Gruppen und entwickeln dabei ihre eigene Grammatik von Partizipation weiter. Allerdings sollte dieser Beteiligungsprozess trotz seiner eigenständigen Dynamik nicht vollkommen unabhängig von den politischen und datenökonomischen Einflüssen im digitalen Raum gedacht werden.

Die Techniken der Beteiligung der Jugendlichen entstehen nicht bloß aus dem Interesse, als *digital flâneur* den digitalen Unterhaltungssektor zu erkunden. Ihre Grammatik von Beteiligung entwickelt sich auch aus der Notwendigkeit, mit den Anforderungen des digitalen Raumes umgehen zu lernen, wie boyd ausführt:

„The issues of persistence, visibility, spreadability, and searchability [...] affect their experiences in networked publics. They must negotiate invisible audiences and the collapsing of contexts. They must develop strategies for handling ongoing surveillance and attempts to undermine their agency when they seek to control social situations.“ (boyd 2014: 203)

Obwohl die Jugendlichen in vielerlei Hinsicht selbstbestimmt ihre persönlich-sozialen Beteiligungspraktiken entwickeln, sind auch diese formatiert. Dies sind sie nicht gemäß institutionell angeleiteter Beteiligungspraxis. Die Jugendlichen müssen in ihren eigenen Partizipationskollektiven Normen aushandeln, welche aus Zuständen der Dauerhaftigkeit, Sichtbarkeit, Verbreitbarkeit und Auffindbarkeit im digitalen Raum resultieren:

„Man musste dann schon miterleben, wie andere unter anderen Bildern runtergemacht werden. Kommt schon mal vor, dass ich da mal gucke, was da so geschrieben wird [...]. Ich frage mich halt, wie Menschen so was machen können [bezogen auf die Hasskommentare].“ (Lisa\_Interview vom 04.03.2022)

Die Schüler:innen werden nicht mehr nur in ihrem schulischen Umfeld mit sozialen Erwartungen und Formen von Gruppendruck konfrontiert, sondern auch in den digitalen vernetzten Öffentlichkeiten. Das Sehen und Gesehen-Werden schließt eine Beurteilung untereinander ein und die Beteiligung im digitalen Raum kann ebenso negative Erfahrungen wie Mobbing und Anpassungszwang implizieren. Die *persönlich-soziale Beteiligung* wird durch die Anwendungen des digitalen Raumes und durch interne soziale Dynamiken formatiert. Die Individuen der Partizipationskollektive sind in dieser Hinsicht nicht uneingeschränkt autonom, sondern befinden sich auch in ihren persönlich-sozialen digitalen Kollektiven in einem steten Lern- und Aushandlungsprozess individueller Interessen und sozialer Normen. Die Anerkennung außerschulischer Partizipationspraktiken im digitalen Raum

Das Erlernen digitaler Partizipation beginnt nicht erst in der Schule. Die Komplexität und das Spezifische der digitalen Beteiligung von jungen Menschen bestehen in der Verwobenheit ihrer alltäglichen, persönlich-sozialen Beteiligungspraktiken im digitalen Raum mit den professionellen institutionell formalisierten Beteiligungspraktiken, die sie im Fach Medienbildung erlernen. Der Unterschied zwischen diesen beiden Formen besteht darin, dass die Jugendlichen im Kreis ihrer persönlichen-sozialen Partizipationskollektive bereits aktiv Beteiligte sind, während sie sich in der Rolle als Schüler:in im Unterricht auf zukünftige professionelle und politische Partizipationskollektive vorbereiten. Das Erlernen von Partizipation durch das aktive Partizipieren selbst (learning-by-doing) trifft somit primär auf die

nicht-institutionelle Beteiligung zu. Die Ergebnisse meiner Forschung zeigen, dass sich im institutionellen Rahmen ein Bildungsanteil entwickelt, der in zukünftigen beruflichen Partizipationskollektiven und im digitalen Raum als politische Öffentlichkeit geltend gemacht werden kann. Das Erlernen von digitaler Beteiligung auf institutionell-angeleitete Beteiligungspraktiken zu beschränken, birgt jedoch die Gefahr, das Moment der Partizipation in der „richtigen“ Benutzung, der Handhabung von Technologien zu verorten und digitale Partizipation ausschließlich anhand formalisierter und informatischer Kompetenzen zu definieren.

Schüler:innen entwickeln durch ihre außerschulischen, persönlich-sozialen Beteiligungspraktiken Fähigkeiten, Herangehensweisen an die *digitale* Welt und eröffnen sich in dieser neue Möglichkeiten und Lebenschancen (Kelty et al. 2015: 480). *Erstens* entwickeln sie durch ihre persönliche Nutzung und Beteiligung im digitalen Raum ein individuelles Bündel an Wissen und Praktiken. Hierbei kann es sich um speziell informatisch-technische Kenntnisse handeln, es kann sich aber auch um individuelles Wissen der Schüler:innen handeln, welches für ihren persönlichen Alltag relevant ist. *Zweitens* lernen meine Forschungspartner:innen, sich durch spezifische Handlungsmuster (ihre Grammatik von Partizipation) an den digitalen Partizipationskollektiven ihrer Peer-Gruppen zu beteiligen und konstruieren sich somit eine Öffentlichkeit, die jenseits institutioneller und Einflüsse liegt. Teil dieses Prozesses ist es, den digitalen Raum in seiner sozialen Dimension auszuhandeln. Sie erschließen sich den digitalen Lebensraum und entwickeln einen individuellen und sozialen Umgang mit der neuen Online-Realität. Dieser Lerneffekt ist in gleichem Maße Teil digitaler Partizipation, wie informatisch-technische Kompetenzen zu entwickeln.

Das von mir beschriebene Spannungsverhältnis zwischen institutionellen und nicht-institutionellen Beteiligungspraktiken an der Schule zeigt, dass die Gefahr besteht, Jugendliche ausschließlich in der Rolle des:der Schüler:in zu fassen, der:die die Bedeutung digitaler Medien und des digitalen Raumes noch nicht ergreifen kann. Ohne infrage stellen zu wollen, dass Kinder und Jugendliche im digitalen Raum vor Gefahren geschützt werden müssen, zeigen meine Ergebnisse, dass Jugendliche eigenes Expert:innenwissen im digitalen Raum sammeln, welches im Lernprozess von digitaler Partizipation anerkannt werden sollte.

## Literatur

- Belkacem Imène (2012): Cyber-Mobbing: Problemlagen und Handlungsmöglichkeiten. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Bischoff, Christine (2014): Empirie und Theorie. In: Christine Bischoff, Karoline Oehme-Jüngling & Walter Leimgruber (Hrsg.): Methoden der Kulturanthropologie. Bern: Haupt Verlag, 14–31.
- boyd, danah (2014): It's Complicated: the social lives of networked teens. New Haven; London: Yale University Press.
- Bürkert, Karin (2020): Performativität. In: Timo Heimerdinger & Markus Tauschek (Hrsg.): Kulturtheoretisch argumentieren. Münster: Waxmann, 351–379.
- Carell, Angela (2006): Selbststeuerung und Partizipation beim computergestützten kollaborativen Lernen: eine Analyse im Kontext hochschulischer Lernprozesse. Münster: Waxmann.
- Corleis, Frank (2015): Partizipation und digitale Medien in der Schule. GPS-Bildungsrouting in aktivierender Gruppenarbeit für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider.

- Feil, Christiane (2010): Partizipation im Netz. Zur Bedeutung des Web 2.0 für Kinder und Jugendliche. In: Tanja Betz, Wolfgang Gaiser & Liano Pluto (Hrsg.): Partizipation von Kindern und Jugendlichen – Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten. Schwalbach: Wochenschau, 113–133.
- Gasser, Urs (2012): Kinder und Jugendliche im Internet: Risiken und Interventionsmöglichkeiten. Bern: hep.
- Joseph, Barry & Kelly Czarnecki (2013): Leveraging Digital Media to Create a Participatory Learning Culture Among Incarcerated Youth. In: Aaron Delwiche & Jennifer Jacobs Henderson (Hrsg.): The Participatory Cultures Handbook. Florence: Taylor and Francis, 220–232.
- Kelty, Christopher, Aaron Panofsky, Morgan Currie, Roderic Crooks, Seth Erickson, Patricia Garcia, Michael Wartenbe & Stacy Wood (2015): Seven Dimensions of Contemporary Participation Disentangled. *Journal of the Association for Information Science and Technology* 66/3, 474–488.
- Kelty, Christopher (2019): *The Participant. A Century of Participation in Four Stories*. Chicago: London: The University of Chicago Press.
- Kollmann, Tobias (2020): Grundlagen des Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0 und Web 4.0. In: Tobias Kollmann (Hrsg.): *Handbuch Digitale Wirtschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1–23.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-in-der-digitalen-welt.html#c7332>. Letzter Zugriff: 12.02.2022.
- Lave, Jean & Etienne Wenger (1991): *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marres, Noortje (2015): *Material Participation. Technology, the Environment and Everyday Publics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Reichertz, Jo (2015): Die Bedeutung der Subjektivität in der Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung* 16/3. <https://doi.org/10.17169/fqs-16.3.2461>. Letzter Zugriff: 23.06.2022.
- Sørensen, Estrid (2009): *The Materiality of Learning: Technology and Knowledge in Educational Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Statista (2018): *Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen: Statista-Dossier zur Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. <https://ubffm.hds.hebis.de/Record/HEB435730134>. Letzter Zugriff: 18.07.2022.

### Autorininformation

Athene Sorokowski studierte von 2019 bis 2022 Kulturanthropologie und Politikwissenschaften an der Johann Wolfgang Goethe-Universität. In ihrem Studium beschäftigte sie sich mit politischen und sozial-kulturellen Transformationsprozessen, welche durch die Digitalisierung entstehen. Seit Oktober 2022 studiert sie im Masterstudiengang Cyber Politics & Government an der Tel Aviv University in Israel.