

eCrisis

IO1 eCrisis Framework

GERMAN

Alexander Schmözl, Michelle Proyer, Daniel Pfeiffer, Gertraud Kremsner, Vanessa Camilleri, Pavlos Koulouris, Georgios Yannakakis, Vanessa Camilleri, Lisa-Katharina Möhlen, Theresia Schmall

University of Malta
Ellinogermaniki Agogi
National Technical University of Athens
St Ignatius College
University of Vienna

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
Soziale Inklusion, Spiele und Bildung	5
Inklusion und Teilhabe	7
Schlüsselkompetenzen für soziale Inklusion	8
Konfliktlösungskompetenz	Fehler! Textmarke nicht definiert.
Kreatives Denken	11
Reflektierendes Denken	12
Spiele für soziale Inklusion	13
Bestehende Spiele & Bewährtes	15
Stop the Mob: Das Ansprechen von Mobbing in Schulen	19
eCrisis-Spiel: Village Voices	20
eCrisis-Spiel: Iconoscope	21
Hürden für soziale Inklusion durch Spiele	Fehler! Textmarke nicht definiert.
Hürde 1: Zugänglichkeit - Technologische Hürden für soziale Inklusion	23
Hürde 2: Vorherrschende Einstellungen zum Unterricht (teaching attitudes)	24
Hürde 3: Das Lehrplan-Dilemma	25
Hürde 4: Selektives und segregiertes Unterrichten	25
Hürde 5: Deprivation, Diskriminierung und Marginalisierung jenseits der Schule	26
eCrisis Projektteilnehmer*innen und Herausforderungen	28
Reflektierende Workshops und Interviews	28
Zentrale Interessengruppen	34
Gemeinsame und Regionale Herausforderungen	37
Educator Toolbox O2	Fehler! Textmarke nicht definiert.
Technologische Hürden für Schüler*innen	38
Technologische Hürden für Lehrer*innen	38
Voraussetzungen für die Verwendung in Schulen	39
Beobachtungen	39
Village Voices	39
Iconoscope	39
Verbesserungen und Modifizierungen	40
Village Voices	40
Iconoscope	42
Lehrer*innenhandbuch O3	45
Zusammenstellung von Einstellungen zum Unterricht	46
eCrisis Aktivität nach dem Spiel: Reflektierende Debatte	47
Unterrichtsszenario 1: Open Gameplay & bildbasierte Debatte	49
Unterrichtsszenario 2: Fokussiertes Spielen & narrativ-sokratische Debatte	50
Unterrichtsszenario 3: Village Voices & narrativ-sokratische Debatte	51
Lehrer*innentraining O4	53

Gemischte-Methode-Evaluierungs-Methodologie O5	54
Die qualitativen Elemente der eCrisis-Evaluierung	54
Die quantitativen Elemente der eCrisis-Evaluierung	57
Literaturverzeichnis	60
Abbildungsverzeichnis	65

Einleitung

Das Hauptziel dieser Arbeit ist die Untersuchung von Problemen und Herausforderungen, die sich europaweit in Schulgemeinschaften und Gesellschaften zeigen – darunter die Ausgrenzung von Menschen mit Fluchterfahrung, europäische Debatten in Zusammenhang mit der Wirtschaftskrise (die Einsparungen im Bildungssektor mit sich bringen), sowie Mobbing. Diese Herausforderungen werden hier mit Hilfe von zeitgemäßen Methoden wie der Konfliktlösungskompetenz (*conflict resolution*) beleuchtet – mit besonderem Fokus auf kreativen Problemlösungen und insbesondere spielbasierte Aktivitäten in der Grund-, Sekundar- und Oberstufe. Das eCrisis-Projekt (und damit auch dieser Text) stellt ein Gerüst zur Verfügung: Mit dessen Hilfe sollen Lehrer*innen, Schüler*innen, Menschen mit Fluchterfahrung, sowie Menschen mit Lernschwierigkeiten und Behinderungen die jüngsten gesellschaftlichen Herausforderungen ansprechen können und in die Lage versetzt werden, über diese Herausforderungen in einer kreativen Weise nachzudenken, wie auch soziale Kompetenzen herauszubilden.

Das hier vorliegende Framework dient außerdem dem Zweck, folgende bisherigen Ergebnisse abzubilden:

(i) Überblick über den “state of the art”: Ein Bericht über die (wissenschaftlichen) Auseinandersetzungen mit

- Inklusion
- der Verwendung der Begriffe, sowie dem Einsatz von Konfliktlösungskompetenz, kreativem Denken und der reflektierenden Debatte.
- bewährten Verfahren und aktueller Forschung zu den neuesten **Spiele für Inklusion**, die sich mit den sozio-ökonomischen Herausforderungen in Europa befassen; weiters wird Bezug genommen auf deren Einfluss auf die Bildung in der Grund-, Sekundar- und Oberstufe.
-

Darüber hinaus wird eine Abbildung von Theorie und Praxis zu den Themen **Konfliktlösung, Kreativem Denken und der Reflektierenden Debatte**, sowie zu verschiedenen **Unterrichtsszenarios** geboten.

(ii) Darstellung der Erkenntnisse aus den reflektierenden Workshops und Interviews:

Diese bringt eine Bedarfsanalyse der Zielgruppen mit sich, einhergehend mit der Festlegung spezieller Fähigkeiten und Kompetenzen, die nötig sind, um Konfliktlösungskompetenzen und kreatives Problemlösen durch spielbasiertes Lernen in die tägliche Unterrichtspraxis zu integrieren. Die Erkenntnisse selbst...

- sind an den Schulen und Institutionen der **zentralen Stakeholder** gewonnen und herausgearbeitet worden. Darüber hinaus wurden diese hinsichtlich der Ziele des eCrisis-Projektes geschult. Eine kleine Gruppe von Lehrer*innen, Schüler*innen, Menschen mit Fluchterfahrung sowie Personen mit Behinderungen (5 bis 7 Personen pro Land) sind als **Hauptakteur*innen** der gemeinschaftsbasierten Bedarfsanalyse, sowie an allen eCrisis-Aktivitäten beteiligt.

- erstrecken sich auf aktuelle **gesellschaftliche Herausforderungen** in Schulen. Die Hauptakteur*innen formulieren die zentralen pädagogischen Szenarios zur Förderung der Konfliktlösungskompetenz, dem kreativen Denken und der reflektierenden Debatte. Diese sollen durch Spiele, die die aktuellen und zukünftigen gesellschaftlichen Herausforderungen ansprechen, gefördert werden.
- werden, basierend auf den **Nutzer*innenanforderungen** und ihrer Zugänglichkeit, überprüft und verbessert. Darauf aufbauend werden zusätzliche **Szenarios** entwickelt und "gamifiziert" (Deterding u.a., 2011), die innerhalb der "spielbasierten Toolbox (für O2 - siehe eigener Abschnitt)" nachgelesen werden können.
- erklären den notwendigen Hintergrund, der für die Lehrer*innen-Ausbildung erforderlich ist (für O3 und O4 - siehe die entsprechenden eigenen Abschnitte), im besonderen **Ziele, Haltungen, Technologien** und **Unterrichtsszenarios**.
- erstrecken sich auf geeignete **inklusive Forschungsmethoden**. Sie bilden die Basis für die quantitativen und qualitativen Analysen, welche die breite Nutzung des spielbasierten Lernens im Kontext des Erwerbs sozialer Kompetenz im europäischen Raum überprüfen sollen (für O5 - siehe eigener Abschnitt).

Soziale Inklusion, Spiele und Bildung

Die Definition von sozialer Inklusion steht in engem Zusammenhang mit ihren Antagonist*innen, Exklusion und Integration. Deshalb wird zum besseren Verständnis der folgende Abschnitt durch die Illustration eines Modells von verschiedenen Gesellschafts- und sich darin widerspiegelnden Schulsystemen eingeleitet.

Alle genannten Systeme sind in den meisten europäischen Ländern in verschiedenen Ausmaßen und Kombinationen vorhanden, obwohl die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (kurz: UN-BRK; UN 2006) Inklusion zu einem rechtlich bindenden Ziel macht. Zu beachten ist zudem, dass diese Modelle sowohl von der Perspektive Zugehöriger, also Personen innerhalb des Kreises, als auch jener von Außenstehenden (Personen außerhalb des Kreises) interpretiert werden können.

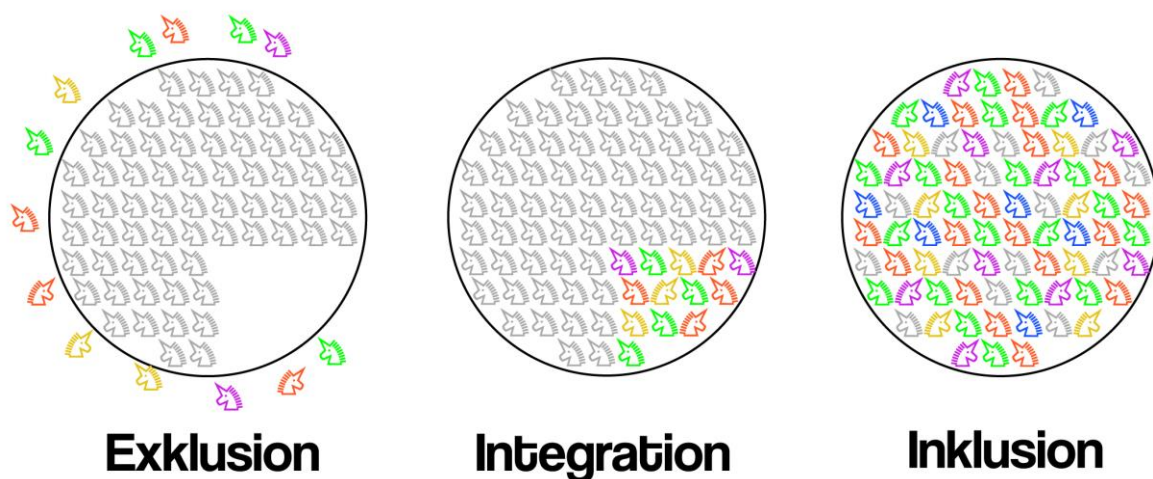


Abbildung 1: Modell von Exklusion, Integration und Inklusion

Zur Definition von Exklusion zählt als zentrales Merkmal, dass bestimmten Gruppen, die nicht als Teil der Gesellschaft gesehen werden, der Zugang, beispielsweise zu bestimmten Ressourcen, verwehrt bleibt. Im Sinne der Integration ist die Bemühung, gewisse Gruppen, welche ursprünglich nicht als Teil der Gesellschaft identifiziert wurden, einzubeziehen. Dabei bringt diese dennoch typischerweise einen gewissen Grad an Exklusion mit sich, sei es beispielsweise durch räumliche Trennungen oder durch den Ausschluss von bestimmten Aktivitäten. Schließlich zielt nur Inklusion per Definition auf das Prinzip der vollen Teilhabe ab und fokussiert den gleichen Zugang von allen Beteiligten auf allen Ebenen. In einem späteren Absatz soll deutlich werden, mit welchen Konsequenzen das Denken über Exklusion, Integration und Inklusion innerhalb dieses theoretischen Modells einhergehen könnte und dieses wird ebenso darauf geprüft, was es tatsächlich in der pädagogischen Praxis bedeutet.

Das "Department of Employment, Social Affairs and Inclusion" der Europäischen Kommission definiert "aktive Inklusion" als " die Befähigung jede/r Staatsbürger*in, insbesondere den am meisten benachteiligten, an der Gesellschaft teilzuhaben und einen Arbeitsplatz zu haben" (Europäische Kommission, 2016; eigene Übersetzung).

Dabei kann laut der Kommission in Form von Arbeitslosenunterstützung und Lohnzuschüssen dazu beigetragen werden, den Zugang zu inklusiven Arbeitsmärkten zu ermöglichen. Neben der Bewältigung sozialer Exklusion dient der Fokus auf das Arbeitsumfeld dazu, Armut, die unter anderem im Zusammenhang mit Langzeitarbeitslosigkeit, Ungleichbehandlung der Geschlechter und Arbeitsmarktsegmentierung steht, zu verhindern (ebd.). Zusammenfassend definiert die Europäische Kommission Inklusion hauptsächlich durch beschäftigungsbezogene Möglichkeiten der Teilhabe. Sie setzt sich für ein aktives und praktikables Modell der Inklusion ein, welches darauf abzielt, soziale Exklusion zu verhindern (Stewart u.a., 2013, S. 16).

Den Definitionen von Stewart u.a. (2013) folgend bezeichnet soziale Exklusion als Antonym zur sozialen Inklusion den Prozess, der Menschen an den Rand der Gesellschaft drängt, da diesen das Recht der vollen Teilhabe, hauptsächlich aufgrund von Armut und/oder Arbeitslosigkeit, vorenthalten bleibt. Als eine Konsequenz daraus resultiert, dass diese Menschen oft fehlende Möglichkeiten an lebenslangem Lernen haben und es folglich zu einem Verlust von Grundkompetenzen kommt. Beschäftigung, Bildungsmöglichkeiten, soziale Teilhabe im Allgemeinen, wie auch Vernetzungsmöglichkeiten geraten damit zunehmend außer Reichweite. Diskriminierungen und gesetzliche Regelungen, die wirtschaftliche Armut mehr fördern als ihre Risiken minimieren, tragen ebenfalls zur sozialen Exklusion bei (Stewart u.a., 2013, S. 15).

Als weiteres zentrales Dokument der EU ist in diesem Kontext die "Protection Policy" (EU-Rat 2010) zu nennen. Sie adressiert grundsätzlich Faktoren wie Arbeit, Gesundheit, Wohnbau und Lebenslanges Lernen und legt den Fokus darauf, Individuen zu ermächtigen, soziale Exklusion mit staatlicher Unterstützung zu überwinden (Stewart u.a., 2013, S. 16). Da soziale Inklusion und Empowerment komplexe und multifaktorielle Vorgänge sind, hängt der Erfolg jedes spezifischen Prozesses vom jeweiligen Individuum und ihrer/seiner Bedürfnisse ab. Als Hauptziel wird in der "Protection Policy" definiert, dass die/der Einzelne

„Kontrolle über ihr/sein Leben erlangt – durch das Entwickeln von Kompetenzen und Kapazitäten, einschließlich Qualifikationen, Sozialkapital, Wohlbefinden, Selbstvertrauen und Selbstvertretung, welche wiederum durch Bürger*innenbeteiligung, Arbeit und Bildung aufgebaut werden“¹ (Stewart u.a., 2013, S. 169; eigene Übersetzung)

Zusätzlich zu den oben beschriebenen Definitionen verwenden die Autor*innen dieses Frameworks eine breitere Auffassung sozialer Inklusion, welche deutlich mehr Aspekte als die Teilhabe und Beschäftigungsmöglichkeit am Arbeitsmarkt, sowie die damit verbundenen Einschränkungen im Sozialleben miteinschließt. Zur Erweiterung wird die Definition von John O'Brien (2014) herangezogen, der Inklusion wie folgt beschreibt:

“Inklusion ist ein aufkeimendes Merkmal einer besonderen Situation, in der jede*r die Verantwortung übernimmt, das Recht einzufordern, Teil einer vielfältigen

¹ Im Original: „control of their lives through development of capabilities and capacities, including skills, social capital, wellness, self-confidence and self-advocacy, which in turn are built up through civic participation, work and education.“ (Stewart u.a., 2013, S. 169)

Gemeinschaft von Gleichberechtigten zu sein. Sie ist eine soziale Kreation, für die jede*r, der*die an diesem gemeinsamen Projekt beteiligt ist, Verantwortung trägt. Inklusion kommt Allen zugute und fordert alle heraus. Alle wachsen und lernen im Verhältnis zu ihrem Einsatz und ihrer Offenheit.”² (O’Brien 2014, 9; eigene Übersetzung)

Diesem Ansatz folgend wendet sich soziale Inklusion also an jede Person einer Gesellschaft: Jede*r hat die Verantwortung, das Gemeinschaftsleben, welches uns allen erlaubt, zu leben und teilzuhaben, zu fördern und zu verbessern. Die Teilhabe soll dabei allerdings nicht zwingend abhängig sein von persönlichen Fähigkeiten, da diese Abhängigkeit zu Exklusion führt und damit einhergehend eng verschränkt ist mit der Tendenz, an seiner Teilhabe *behindert zu werden*. Als solche Fähigkeit, die in umfassenden gesellschaftlichen Fokus liegt und oft darüber entscheidet, an Prozessen überhaupt teilnehmen zu können, zählt beispielsweise wirtschaftlich eigenständig und unabhängig zu sein. Dem gegenüber bietet soziale Inklusion die notwendigen Ressourcen, Individuen die volle Teilhabe in der Gesellschaft, unabhängig von notwendigen Fähigkeiten, zu ermöglichen (Bleumers u.a., 2012, S. 14).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen zu sozialer Inklusion soll nun eine Annäherung an die Ziele des eCrisis-Projekts erfolgen: Dieses ist beeinflusst und geformt durch Herausforderungen, denen die Europäische Union und ihre einzelnen Mitgliedstaaten derzeit gegenüberstehen. Zu nennen sind hier etwa die Diskriminierung von Menschen mit Fluchthintergrund, aber auch alltägliche wirtschaftliche oder persönliche Krisen. Sie alle stehen in Verbindung zu sozialer Inklusion und dem Mangel an Teilhabe.

Inklusion und Teilhabe

Das folgende Kapitel handelt von der Inklusion marginalisierter Gruppen in Schulgemeinschaften mittels spielbasierten Lernens – dem Hauptziel des eCrisis-Projekts. Die Inklusion der erwähnten Gruppen ist außerdem wesentlich für den Forschungsprozess selbst (und wird ausführlich im Abschnitt „Evaluierung“ beschrieben). Eine kurze Einführung in das der Arbeit zugrundeliegende Verständnis von inklusiver Forschung erscheint unter anderem notwendig, um die generelle Herangehensweise zum Thema Inklusion der Mitarbeiter*innen des eCrisis Projekts besser zu verstehen.

Für das eCrisis Projekt sind unter anderem die Ausführungen von König (2011) zentral. Er beschreibt inklusive Forschung als Forschung *mit* marginalisierten Personen anstatt Forschung *über* diese Personen (ebd. S.214). Dieser Ansatz wurde beim methodischen Gerüst in jedem Schritt des eCrisis-Projekts übernommen und angewandt. Neben anderen Modellen wurde vordergründig das amerikanische Modell der gemeinschaftsorientierten partizipativen Forschung verwendet (von Unger, 2014, S. 2).

² “Inclusion is an emergent property of a particular situation in which everybody takes responsibility for claiming the right to be part of a diverse community of equals. It is a social creation for which everyone engaged in a common project holds responsibility. Inclusion benefits and challenges everyone involved. Everyone grows and learns in proportion to their engagement and openness.”(O’Brien 2014, 9)

Ebenso sind die Implikationen von Israel et al. (1998) für diese Arbeit relevant. Die Autor*innen befassen sich unter Bezugnahme auf die exklusive Situation von marginalisierten Personen in (Schul-)Gemeinschaften damit, wie „gemeinschaftsorientierte Forschung Wege ermöglicht, die bislang problematische Lücke zwischen Theorie, Forschung und Praxis zu reduzieren[...]“³ (Israel et al., 1998, S. 194; eigene Übersetzung).

Von Unger (2014, S. 4f) listet darüber hinaus einige weitere Vorteile der inklusiven Forschung auf. So beschreibt sie, dass Forschungsfragen in diesem Forschungsansatz so konzipiert sind, dass sie sich auf die realen Probleme der marginalisierten Personen/ Gruppen beziehen. Sie sieht die Zuverlässigkeit, Aussagekraft und kulturelle Sensibilität des Forschungsprozesses durch die teilnehmenden Personen gefördert. Ebenso fördert dieser Forschungsansatz in ihren Augen einen höheren Grad an Vertrauen zwischen Wissenschaftler*innen und den beteiligten Personen bzw. Zugehörigen spezifischer marginalisierter Personengruppen. Auch kann die Interpretation der Ergebnisse in der inklusiven Forschung effektiver und behutsamer erfolgen.

Schlüsselkompetenzen für soziale Inklusion

Das eCrisis-Projekt zielt auf die Verwirklichung von inklusiver (Aus-)Bildung ab, die sich ganz den Stärken des spielbasierten Lernens und Unterrichtens in Grund-, Sekundar- und Oberstufen verpflichtet. So soll die Entwicklung von sozialen, staatsbürgerlichen und interkulturellen Kompetenzen gefördert werden. Zu diesen zählen beispielsweise Konfliktlösungskompetenzen, Kreatives Denken und digitale Medienkompetenzen. Der Erwerb und die Förderung dieser Kompetenzen soll dazu beitragen, dass sich europäische Kinder zu verantwortungsvollen Bürger*innen und kreativen Löser*innen von tagtäglichen, realen Problemen, insbesondere auch solchen, die im Zusammenhang mit vielfachen (europaweiten) Krisen auftauchen, entwickeln.

Konfliktlösungskompetenz

Mit Konflikten umzugehen und sich ihnen zu stellen ist ein Teil des alltäglichen, gesellschaftlichen Lebens. Diese treten in beinahe jedem Zusammenhang und jeder Entwicklungsstufe des menschlichen Lebens auf – von Raufereien am Schulhof über Mobbing am Arbeitsplatz, bis hin zu länderübergreifenden Kriegen. Während die Frage, ob Konflikte unvermeidlich sind oder nicht, umstritten ist gibt es eine weitreichende Übereinkunft darüber, dass das aktuelle Überhandnehmen von Konflikten und der dazugehörige Mangel an Lösungen insgesamt erhebliche Kosten für die Gesellschaft verursacht (Ting-Toomey 2001; Weaver 2000). Demgegenüber bringt Konfliktlösungskompetenz persönliche, wie auch kollektive Vorteile mit sich, weshalb Wissenschaftler*innen vor allem in den Bereichen Recht, Bildung, Organisationsmanagement, Psychologie und Sozialwissenschaft die Verwendung von prosozialen Mechanismen zur Konfliktlösung verfechten (Exline u.a., 2003). Maßnahmen, die individuelle Erfahrungen mit Konfliktlösungskompetenz mit sich bringen und diese fördern, sind demzufolge als eindeutiger Nutzen für die Gesellschaft zu werten.

³ „Community-based research offers a means to reduce the gap between theory, research and practice that has been problematic.“ (Israel u.a., 1998, S. 194)

Ein komplexes Netz von sozialen Strukturen, technologischen Fortschritten und entwicklungsorientierten Prozessen verlangt nach sofortigem Handeln in Bezug auf Probleme und Herausforderungen, die sich im Kontext von Konflikten zeigen. Bezogen auf die gesellschaftliche Ebene ist etwa festzuhalten, dass die Länder der EU immer multikultureller und ethnisch vielfältiger werden (Husband 2007); Integration wird aufgrund der vielen verschiedenen kulturellen und ethnischen Gruppen insbesondere in Ballungszentren zunehmend problematischer. Gerade im städtischen Raum prallen die sozialen Dynamiken dieser Gruppen oftmals aufeinander, wodurch insgesamt auch der gesamte europäische Raum beeinflusst wird. Theoretische Gerüste, mit denen uns z.B. die Soziologie, die Anthropologie, die kulturübergreifende Psychologie, oder die interkulturelle Kommunikation versorgen, können insofern nur eingeschränkt Lösungen liefern, als sie mit sich fortlaufend verändernden Mustern von Einwanderungsströmen und unterschiedlich strukturierten Anordnungen von Konflikten konfrontiert sind. Diese Konflikte können sich zwischen einzelnen Individuen, Individuen und Gruppen oder aber auch zwischen mehreren Gruppen zeigen.

Auf der technologischen Ebene stellen die Fortschritte der modernen Gesellschaft neue Herausforderungen für eine ohnehin bereits vulnerable Gruppe dar: Kinder. Diese jungen Menschen der „Generation Y“ wachsen in einer vernetzten Welt auf, deren Ausdehnung sich über den Bereich der Schule hinaus bis in ihr Zuhause verzweigt. Sie erfahren nicht nur das zunehmende Eindringen von ungelösten Konflikten in ihre Privatsphäre (zum Beispiel über das Internet oder Smartphones), sondern darüber hinaus ist auch ihre Wahrnehmung von Unheil und Gefahr im Zusammenhang mit einer Jugendkultur, die unweigerlich die Akzeptanz der Peergroup sucht, vergrößert (Livingstone, 2009). Trotz der Bemühungen von Politiker*innen, auf diese neue Risiken Antworten zu finden, sind 5 bis 10% der Schulkinder im Vereinigten Königreich laut Untersuchungen Opfer von Mobbing; weitere 5% mobben andere Kinder und Jugendliche (Sharp & Smith, 2002). Laut BBC⁴ sind diese Zahlen im letzten Jahrzehnt exponentiell angestiegen. Mit Blick auf die kindliche Entwicklung ist für manche Kinder bereits der Eintritt in das schulische Umfeld einschüchternd. Das Klassenzimmer ist die Bühne, auf der sich Lernschwierigkeiten, aber auch spezielle Probleme wie Legasthenie entwickeln und fortlaufend etablieren. Obwohl Familiendynamiken die Wurzel für viele Verhaltensprobleme sein können (Margalit & Almougy, 1991), ist das Bildungssystem dafür verantwortlich, die Kinder, die diesen Problemen gegenüberstehen, wiederaufzurichten und ihnen die notwendigen Werkzeuge zu geben, mit ihren jeweiligen Bedürfnissen zurecht zu kommen (Pumfrey & Reason, 1995).

Unsere Konfliktmuster, Konfliktvermeidungs- und Konfliktlösungsstrategien bilden sich im frühen Alter heraus und beeinflussen unsere Art zu denken: sie lenken unsere Verhaltensweisen und beeinträchtigen unsere persönliche Entwicklung – und zwar unser ganzes Leben hindurch (Ting-Toomey, 2001). Es ist deshalb von Vorteil, so früh wie möglich wirkungsvolle Konfliktlösungskompetenzen zu erwerben, idealerweise noch vor der Begegnung mit den oben genannten Problemen. Die Vorschul- und Grundschulbildung gilt als der optimale Zeitpunkt, Konfliktlösungsmechanismen zu unterrichten. Allerdings verfehlen die gegenwärtigen „best practises“ zur Konfliktlösung, die von der großen Mehrheit der europäischen Schulen übernommen wurden, meistens ihre Ziele. Lehrer*innen benötigen

⁴ siehe <http://www.bbc.co.uk/newsround/13905962>

deshalb ein verbessertes Methoden- und Werkzeugrepertoire, um potentielle Konflikte zu erkennen und Schüler*innen dazu zu befähigen, diese zu lösen.

Neue Medien, seriöse Spiele (“serious games”) und Simulationen haben sich in diesem Zusammenhang bereits als brauchbar und wirkungsvoll herausgestellt. Sie können etwa Therapien unterstützen, interkulturelle Kommunikation fördern, das Verständnis für ethnische, religiöse und historische Konflikte steigern oder auch verschiedene Perspektiven auf welt- oder außenpolitische Themen darlegen.

Gerade die oftmals negativ konnotierten Computerspiele sind deshalb auch als Unterrichtswerkzeuge zur Vermittlung von Konfliktlösungskompetenz geeignet. Deren Beliebtheit ist weit verbreitet und sie wurden als Mediengattung von der jungen Generation angenommen (Dovey & Kennedy, 2006). Außerdem können Computerspiele als gemeinschaftliche Räume fungieren. So gut wie immer enthalten sie Elemente von Konflikten: Diese zeigen sich oft zwischen dem vom Menschen gesteuerten Spieler*innencharakter und einem oder mehreren “Nicht-Spieler*innen-Charakteren” (NPCs), aber auch zwischen Charakteren, die von einer Gruppe von menschlichen Spieler*innen gesteuert werden. In vielen – wenn auch nicht allen⁵ - zeitgenössischen Computerspielen ist Gewalt die am meisten verbreitete Methode der Konfliktlösung. Das Spiel zu gewinnen bedeutet, dass die anderen Spieler*innen oder Charaktere verlieren müssen. Im Kontrast zu diesen kompetitiven und auf Vergeltung bedachten Modellen von Computerspielen stehen jene unterhaltsamen Spiele, die sich auf persönlichen Einsatz und Engagement beziehen und das Ziel haben, in Zusammenarbeit mit anderen Spieler*innen auf eine nicht-gewaltsame Weise Hindernisse zu überwinden (Vaida u.a., 2009; Rogers, 2006). Statt kompetitives Verhalten zu belohnen und zu verstärken, belohnt dieses Spielgenre gemeinschaftliches und gewaltfreies Problemlösen.

Computerspiele unterstützen generell auch einen Hauptmechanismus des Lernens, indem sie die Motivation der Schüler*innen stimulieren. Die Unterrichtsstunden im Klassenzimmer sind darauf ausgelegt, die intrinsische Motivation (zum Beispiel Interesse, Vergnügen und inhärente Befriedigung) und extrinsische Motivation (zum Beispiel die Verinnerlichung und die Integrierung des Inhalts der Unterrichtsstunde) zu steigern. In diesem Sinne ermöglichen Spiele das Eintauchen in Inhalte bzw. die Vertiefung in diese, sie erleichtern das kritische Denken und erlauben das Entdecken verschiedener Perspektiven.

Ausgehend von diesen Überlegungen haben wir eine neue Art von Spiel entwickelt – ein Konfliktlösungsspiel (*conflict resolution game*, CRG) namens Village Voices (VV), welches nur gemeinsam mit anderen gespielt und nur als Gruppe gewonnen werden kann. Das Hauptziel von VV ist es, den Spieler*innen friedliche und konstruktive Strategien der Konfliktlösung beizubringen – ein Wissen, das dann in andere Bereiche des Lebens übertragen werden soll. Die Spieler*innen, welche sich in eine oder mehrere Gruppen bzw. “Seiten“ aufteilen, stehen gemeinsam einer Konfliktsituation gegenüber. Der Konflikt ist in einem Szenario implementiert, welches an die Interessen, die Reife und an das Allgemeinwissen der Teilnehmer*innen angepasst ist. Jedes Szenario enthält eines oder mehrere Ziele, welche die

⁵ Es gibt kleinere Elemente in kommerziellen Computerspielen (insbesondere bei den beliebten Massenmultiplayer Onlinespielen wie z.B. World of Warcraft), wo Zusammenarbeit eine Schlüsselkomponente ist, diese jedoch normalerweise der Hauptspielmechanik des gewaltsamen Problemlösens untergeordnet ist.

Spieler*innen erreichen müssen. Es gibt eine Anzahl von Hindernissen sowie verschiedene Wege, diese zu überwinden. Hinsichtlich der Spielmechanik können diese Arten von Szenarios als eine Art des gemeinsamen Lösens von Puzzles bezeichnet werden, denn jede*r Teilnehmer*in hat unvollständige Informationen zum gesamten Stand des Spiels. Diese Puzzleaufgaben-Modelle haben sich in Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen einzelnen Spieler*innen bereits als erfolgreich erwiesen (Kraut u.a., 2002). Alle diese Elemente unterstützen die Lernziele des Spiels, indem sie die Spieler*innen in den Konflikt eintauchen lassen, einen kritischen Zugang zu individuellen Annahmen der Mitspieler*innen, sowie im Allgemeinen zu deren Perspektiven erleichtern. Zur Veranschaulichung (und unabhängig von den konkreten Aufgaben in Village Voices) dienen folgende zwei Beispiele:

- In einem Klassenzimmer arbeitet eine Gruppe von Schüler*innen gemeinsam an einem mathematischen Problem im Rahmen einer Aufgabe, die benotet wird. Alle Mitglieder der Gruppe streben die höchste Note an (Ziel). Einer der Schüler hat eine Lernschwierigkeit und kann nicht im selben Ausmaß zur Lösung beitragen (Hindernis).
- In einem Szenario zu Hause müssen sich vier Familienmitglieder die Haushaltsaufgaben untereinander so aufteilen, dass jede*r das Gefühl hat, dass diese fair verteilt sind (Ziel). Die verschiedenen Wahrnehmungen zwischen den Familienmitgliedern, worin die Schwierigkeit und der Wert der jeweiligen Tätigkeit liegt, müssen bewältigt werden (Hindernis).

Kreatives Denken

Um die Bedeutung des Kreativen Denkens (“Creative Thinking”) zu definieren und einzuführen, sind zunächst die grundsätzlichen Prinzipien von “Lateralem Denken” (“*Lateral Thinking*”; De Bono, 1970) und “kreativem, gefühlsgesteuertem Argumentieren” (“*Creative Emotive Reasoning*”; Scaltsas & Alexopoulos, 2013) zu erwähnen. Dabei gilt jene Form des Argumentierens als ein Beispiel bzw. eine Vertiefung des von Kreativem Denken. Laterales Denken, auch als Querdenken bekannt, beschreibt den Vorgang, mit Hilfe eines indirekten, nicht-linearen, kreativen Ansatzes scheinbar unlösbare Probleme zu lösen und/oder nicht-triviale Aufgaben zu bewältigen (De Bono 1970). Das Spiel “Iconoscope” – ein Kernspiel des eCrisis-Framework – verwirklicht jene Grundsätze des Lateralen Denkens, indem kreative Prozesse durch beschränkte Lösungsmöglichkeiten verstärkt werden (De Bono, 1970). Menschliche Kreativität, im Besonderen die Kreativität im Rahmen des Lateralen Denkens, wird mit Prozessen der Konstruktion und den Prinzipien der Anpassung verknüpft (De Bono, 1970).

Das “Zufalls-Reiz-Prinzip” (*Random Stimulus-Prinzip*) des Lateralen Denkens (Beaney, 2005) basiert auf der Einführung eines fremden Elements, mit dem Ziel, vorgefasste Vorstellungen und gewohnte Denkmuster zu durchbrechen. Das geschieht, indem der/die Benutzer*in gezwungen wird, das fremde Element bei der Entwicklung einer Idee oder beim Finden einer Lösung zu integrieren und/oder zu verwerten. Zufälligkeit produziert hier Fremdheit innerhalb Lateralen Denkens, wodurch Kreativität stimuliert wird (Beaney, 2005). Gemäß dem kreativen, gefühlsgesteuerten Argumentieren (“creative emotive reasoning”) ist diese Art der Förderung von Kreativität als eine Intervention zu verstehen, die letztlich in *re-framing* (Neuformulierung) resultiert: (bisherige) Rahmen können dann als Systeme oder festgelegte Routen gesehen werden, die den Raum von Möglichkeiten (beispielsweise den Spieldesign-Raum) in umgrenzte und sinnvolle Unterbereiche unterteilen. Dabei haben die Prinzipien des Re-Framing sowie des Zufall-Reiz-Prinzips eines gemeinsam: Sie sind “Ermöglicher*innen” einer

Veränderung lateraler Wege. Beide Prinzipien sind im Spiel "Iconoscope" mittels der digitalen Assistent*innen verankert, indem eine Art "maschineller Kreativität" hergestellt wird. Die Assistent*innen bieten heuristisch generierte Anreize, welche durch Mutationen fortlaufend verändert und modifiziert werden, sodass sich die Sicht des Spielers bzw. der Spielerin auf eine bestimmte Aufgabe bzw. ein bestimmtes Problem verändern kann. Als Zufall-Reiz-Prinzip dient dabei die künstliche Mutation eines Diagramms, eines Bildes oder eines Symbols, wodurch Kreativität potenziert und Veränderungen im lateralen Denken erwirkt werden können.

Das Spiel "Iconoscope" soll kreatives Denken im Rahmen des eCrisis-Projektes, aber vor allem auch im Klassenzimmer und darüber hinausbefördern. Nähere Informationen zu "Iconoscope" finden sich im Abschnitt "eCrisis-Spiel: Iconoscope".

Reflektierendes Denken

Im Rahmen von eCrisis wird Reflektierendes Denken (Reflective Thinking) als eine Fähigkeit zur sozialen Inklusion betrachtet. Es kann als systematischer Prozess der Zuschreibung von Bedeutungen bezeichnet werden. Dieser basiert auf einer Reihe von Einstellungen und tritt durch soziale Interaktion auf (Dewey, 1933; Farra, 1988; Rodgers, 2002).

Die drei Hauptaspekte des "Reflective Thinking" sind die Bedeutungsgebung, die systematische Art zu denken und der damit einhergehende soziale Prozess.

Reflektierendes Denken als Prozess der Zuschreibung von Bedeutungen

Reflektierendes Denken steht in enger Beziehung zu Bildung und Demokratie. Bildung ist „die Rekonstruktion oder Reorganisation von Erfahrung, die die Bedeutung von Erfahrung vermehrt und die die Fähigkeit erhöht, den Verlauf der nachfolgenden Erfahrung zu lenken“⁶ (Dewey, 1944, S. 74). Reflektierendes Denken ist die Triebkraft einer solchen Bildung, weil sie der Erfahrung durch Wert Bedeutung gibt. Unter „Bedeutung“ verstehen wir hier eine Erfahrung, die als sinnvoll bewertet wurde (Rodgers, 2002, S. 848). Rodgers ergänzt weiter:

*“Die Funktion des Nachdenkens ist es, Bedeutung herzustellen: die Beziehungen und Zusammenhänge zwischen den Elementen einer Erfahrung, zwischen dieser Erfahrung und anderen Erfahrungen, zwischen dieser Erfahrung und dem Wissen, welches man mit sich trägt, und zwischen diesem Wissen und dem Wissen, welches von anderen Denker*innen als der eigenen Person hergestellt wurde.”⁷ (Rodgers, 2002, 848)*

Reflektierendes Denken ist eine systematische Art zu denken

⁶ „Reconstruction or reorganization of experience which adds to the meaning of experience, and which increases ability to direct the course of subsequent experience“ (Dewey, 1944, S. 74)

⁷ “The function of reflection is to make meaning: to formulate the relationships and continuities among the elements of an experience, between that experience and other experiences, between that experience and the knowledge that one carries, and between that knowledge and the knowledge produced by thinkers other than oneself” (Rodgers, 2002, S. 848)

Im Gegensatz zu Annahmen, Vorstellungen und Bewusstseinsströmen ist das Reflektierende Denken eine systematische Art zu denken. Es folgt sechs Phasen:

- Unbestimmte Situation und Erfahrung
- Spontane Interpretation der Erfahrung
- Definitionsprobleme oder die Fragen, die aus der Erfahrung von routinisierten Handlungen auftauchen
- Erkundung der Beschaffenheit und möglicher Erklärungen für die Probleme oder die gestellten Fragen
- Das Verzweigen der Erklärungen in Hypothesen
- Experimentieren oder aktives Testen der ausgewählten Hypothesen

Reflektierendes Denken ist ein sozialer Prozess

John Macmurray (2007) hat auf eine simple Tatsache hingewiesen:

“Die menschliche Persönlichkeit wird bestimmt durch die persönlichen Beziehungen. Nur aufgrund unserer persönlichen Beziehungen sind wir überhaupt menschlich... Das menschliche Individuum – außerhalb jeder Beziehung zu anderen menschlichen Individuen – ist eine Legende”⁸ (Macmurray in Fielding, 2007, S. 386)

Reflektierendes Denken ist nach Dewey „aktives, beständiges und sorgfältiges Hinterfragen jeder Annahme oder vermeintlichen Art von Wissen unter Berücksichtigung der Gründe, die es fördert, und der weiteren Schlussfolgerungen, zu denen es tendiert“⁹(Dewey, 1933, S. 9). Es erlaubt Menschen, „eine Situation, in der es empfundene Unklarheit, Zweifel, Konflikt, Beunruhigung irgendeiner Art gibt, in eine Situation zu verwandeln, die klar, schlüssig, bereinigt, harmonisch ist“¹⁰ (Dewey, 1933, S. 100); es entwickelt Kritik gegenüber strukturellen Problemen, die über die Person selbst hinausgehen.

Spiele für soziale Inklusion

Generell muss festgehalten werden, dass Digitale Spiele keine direkte oder unmittelbare Maßnahme zur Verhinderung von Armut oder Jobverlust sind. Dennoch begünstigen sie Lern- und Empowerment-Prozesse, wie etwa soziale Teilhabe und Kommunikation (Stewart u.a., 2013, S. 16). Das Spielen von (digitalen) Spielen vermag Prozesse des Nachdenkens über die eigenen Meinungen und das eigene Verhalten anzuregen, sowie dieses zu überdenken und darauf aufbauend neue Strategien zu finden. Darauf aufbauend orientieren sich die

⁸ “Human personality is constituted by personal relations. It is only through our personal relations that we are human at all... The human individual – out of relation to all other human individuals – is a myth.” (Macmurray in Fielding, 2007, S. 386)

⁹ „active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends“ (Dewey, 1933, S. 9)

¹⁰ “transform a situation in which there is experienced obscurity, doubt, conflict, disturbance of some sort, into a situation that is clear, coherent, settled, harmonious“ (Dewey, 1933, S. 100)

Grundsätze der Forschung von eCrisis daran, soziale Inklusion durch die Verwendung digitaler Technologien zu fördern.

Es gibt zahlreiche Gründe, warum Spiele jeglicher Art das Lernen befördern. Grundsätzlich lieben Menschen es, Spiele zu spielen (Berne, 1970), da sie es erlauben, in einer sicheren, simulierten Umgebung zu experimentieren. Sie geben auch die Möglichkeit eines Abbruchs und Neustarts zu jeder Zeit und die Anwendung von *trial and error* - also von Versuch und Irrtum. Spiele haben außerdem einen positiven Effekt auf die Motivation der Teilnehmer*innen und ein kooperativer Spiel-Modus ermöglicht den Spieler*innen soziale Interaktion und fördert das Lernen in geschützter Umgebung.

Um tiefer in digitale Welten einzutauchen, führen wir den Begriff „seriöse Spiele“ ein. Darunter verstehen wir einen „mental contest, played with a computer in accordance with specific rules, that uses entertainment to further government or corporate training, education, health, public policy, and strategic communication objectives“¹¹ (Zyda, 2005, S. 26; eigene Übersetzung). Seriöse Spiele sind also darauf zugeschnitten, neue Kenntnisse und Fähigkeiten in diversen Feldern und Lernkontexten zu erwerben. Also warum nicht auch Spiele für soziale Inklusion nutzen?

Laut Richtlinien der EU soll eine von drei Zielgruppen durch Spiele angesprochen werden: „...unbeschäftigte und benachteiligte Lernende, um ihre Beschäftigungsfähigkeit und Integration in die Gesellschaft zu steigern. Das beinhaltet Hilfe für Personen mit *Lernschwierigkeiten* und für junge Menschen, um erwerbsfähiger zu sein und um sie wieder in Ausbildung zu bringen. In diesem Gebiet sind die größtmöglichen Aktivitäten anzusiedeln, mit dem Hauptaugenmerk auf *junge Menschen*“¹² (Stewart u.a., 2013, S. 16; eigene Übersetzung). Das bedeutet konkret, den Fokus auf diejenigen Menschen zu richten, die mit dem Ausschluss aus Beschäftigung und Hindernissen in der Ausbildung konfrontiert sind und die der Gefahr einer niedrigen Chance auf ‚Erwerbsfähigkeit‘ ausgesetzt sind (Stewart u.a., 2013, S. 31).

Mittels Spielen können wir Menschen anleiten, über komplexe Themen (wie z.B. multiple Krisen) nachzudenken, sie zu erforschen, zu erleben und über sie zu reflektieren. Auf diese Weise können Menschen auf sichere und eingeschränkte Art handeln, um darauf aufbauend neue Fähigkeiten zu erwerben. Digitale Spiele unterstützen damit auch die Entwicklung der Fähigkeit, sich mit anderen in Beziehung zu setzen – einer wesentlichen Funktion sozialer Inklusion:

*“Empowerment adressiert das Treffen bedeutungsvoller Entscheidungen innerhalb eines realen gesellschaftlichen Kontexts: wir erlernen die Fähigkeit, Staatsbürger*innen zu sein dadurch, dass wir politische Akteur*innen werden, indem wir nach und nach die Entscheidung verstehen, die wir selbst in politischen Fragen*

¹¹ “a mental contest, played with a computer in accordance with specific rules, that uses entertainment to further government or corporate training, education, health, public policy, and strategic communication objectives“ (Zyda, 2005, S. 26)

¹² „...disengaged and disadvantaged learners, enhancing their employability and integration into society. This includes helping people with *learning disabilities* and young people to be more employable, and to reinsert them into education. This is the area with the greatest activity, focused primarily on *young people*“ (Stewart u.a., 2013, S. 16)

treffen. Durch Spielen lernen die Kinder der Gegenwart die Fähigkeiten, die sie später bei wichtigeren Aufgaben anwenden. Die Herausforderung besteht in der Verbindung von Entscheidungen im Kontext unseres Alltagslebens mit den Entscheidungen auf lokaler, staatlicher oder nationaler Ebene. Der Schritt vom Anschauen der Fernsehnachrichten hin zum politischen Handeln erscheint größer als der Übergang von einem politischen Handlungsträger bzw. einer politischen Handlungsträgerin in einer Spielwelt zu einem politisch tätigen Menschen in der ‚echten Welt‘.”¹³ (Jenkins et al. 2006, 10)).

Entscheidungen zu treffen erscheint wesentlich einfacher, wenn es Teil eines Spiels ist. Indem bedeutungsvolle Entscheidungen in einem sicheren Umfeld – dem Spiel – getroffen werden und anschließend darüber reflektiert wird, kann das Handeln im Spiel in die reale Welt übertragen und Menschen zur Teilhabe an der Gesellschaft ermächtigt werden. Dabei hängt allerdings der Empowerment- und Inklusionseffekt von Spielen von deren Zugänglichkeit zu den Zielgruppen ab (Bleumers u.a., 2012). Deshalb sollten technische Barrieren, wie die unnatürliche Bedienbarkeit oder zu hohe Ansprüche mit steilen Lernkurven, niedrig gehalten werden und Vertreter*innen der Zielgruppen bei der Spielentwicklung eingebunden sein. Zusammenfassend können seriöse Spiele Menschen dazu motivieren, an der Gesellschaft teilzuhaben. Mittels der Prinzipien von sozialer Inklusion und der Wirksamkeit von seriösen Spielen im Hinblick auf das Lernen, können wir sowohl tiefere Lernerfahrungen machen als auch nachhaltiges Wissen generieren.

Bestehende Spiele & bewährte Praxis (“good practices”)

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit bereits bestehenden Spielen, sowie Beispielen aus der Praxis. Um herauszuarbeiten, welche Spiele derzeit gespielt werden und wie sie didaktisch in die Konzepte des täglichen Unterrichts passen, wurden im Rahmen des eCrisis Projekts mit drei Lehrerinnen¹⁴ Interviews durchgeführt, welche in Folge kurz vorgestellt werden sollen:

- Lehrerin 1 ist in einer integrativen Schule beschäftigt: Sie arbeitet in gemischten Klassenzimmern mit heterogener Schüler*innen-Zusammensetzung, einschließlich Schüler*innen mit Fluchterfahrung, sowie Schüler*innen mit Behinderung. Die Klassen sind zufällig zusammengestellt, ein Geschlechtergleichgewicht ist gegeben. Die Schüler*innen sind verschiedenen Formaten, genannt Clusters, zugeteilt. Der “offene” Cluster besteht aus 32 Schüler*innen und ist vergleichbar mit den Abschlussklassen in Regelschulen. Dieser Cluster wird wiederum erneut aufgeteilt in zwei unterschiedliche Gruppen, in der jede*r Schüler*in individuell lernt und arbeitet. Der Lehrplan ist der gleiche wie in Regelschulen, allerdings müssen die Schüler*innen

¹³ “Empowerment comes from making meaningful decisions within a real civic context: we learn the skills of citizenship by becoming political actors and gradually coming to understand the choices we make in political terms. Today’s children learn through play the skills they will apply to more serious tasks later. The challenge is how to connect decisions in the context of our everyday lives with the decisions made at local, state, or national levels. The step from watching television news and acting politically seems greater than the transition from being a political actor in a game world to acting politically in the ‘real world’.” (Jenkins et al. 2006, 10)

¹⁴ Hierbei wurden durch Zufall ausschließlich weibliche Personen befragt, weshalb auf genderneutrale Formulierungen in diesem Absatz bewusst verzichtet wird.

sogenannte “personal navigation books” (persönliche Navigationsbücher) verwenden, in denen Erfolge und Anstrengungen in Bezug auf den jeweiligen Unterrichtsstoff vermerkt werden. Die Lehrer*innen können methodisch zwischen Frontalunterricht oder individueller Betreuung wählen. Es gibt außerdem ein Mal pro Woche eine Coaching-Sitzung, bei der die besprochenen Themen diskutiert werden können. Hier reflektieren die Schüler*innen über ihr soziales Umfeld oder auch über interne Gruppenprobleme. Die Schule nimmt an einem Programm namens “Peer Mediation”¹⁵ teil, indem Schüler*innen in Mediation geschult werden. Ihre Aufgabe ist es, im Falle eines Konflikts, wie etwa ausgelöst durch Mobbing oder Diskriminierung, zwischen den Konfliktparteien zu vermitteln. Die Teilnahme am Programm ist für die Schüler*innen freiwillig. Die Lehrerin führte an, dass aus ihrer Sicht das inklusive Setting notwendige Voraussetzung für ein soziales und respektvolles Schulumfeld sei. Die Schüler*innen sind in ihren Augen somit vorbereitet auf sensible Themen wie Diversität und soziale Inklusion. Konkret benennt sie beispielsweise den Umgang mit Menschen mit Behinderung oder Migrationshintergrund. Spielbasiertes Lernen und Spielen generell nimmt in diesem Zusammenhang eine besonders wichtige Rolle in der Planung und Durchführung von (inklusivem) Unterricht ein. Demzufolge ist das Einbinden von Spielen in den Unterricht eine grundsätzliche Methode, die für die Wissensvermittlung verwendet wird und die das Interesse der Schüler*innen erhöht. Lehrerin 1 versucht im Sinne der Umsetzung spezifische Stationen und Workshops für ihre Schüler*innen anzubieten, bei denen Wissen vermittelt wird. Jede*r Schüler*in erhält einen Pass, in den die absolvierten Stationen oder Workshops eingetragen werden müssen. Ein Themengebiet des Lehrplans wird in verschiedene Aspekte aufgeteilt; für jeden Aspekt werden Stationen und Workshops geschaffen, die die Schüler*innen dann erfolgreich erledigen müssen. Die Schüler*innen können sich in Teams finden, um sich gegenseitig zu unterstützen. Für die Schüler*innen ist dieses Setting interessanter als Frontalunterricht, weil sie sich im Klassenzimmer oder dem Schulgebäude selbstständig bewegen können. Um das angesammelte Wissen zu überprüfen, verwendet Lehrerin 1 ein Überprüfungstool namens Kahoot¹⁶. Dieses folgt in seinem Aufbau dem eines Quiz, mit einer Frage und vier möglichen Antwortmöglichkeiten. Die Lehrerin stellt diese Fragen und Antwortmöglichkeiten für jede*n Schüler*in eigens her. Um an dem Quiz teilzunehmen, müssen sich Schüler*innen während des Unterrichts über ihre Smartphones registrieren. Nachdem alle eine Antwort ausgewählt haben, projiziert die Lehrerin den Prozentsatz der korrekten Antworten samt Timescore auf eine für alle Personen im Klassenverband sichtbare Leinwand. Im Kontext dieses Vorgehens betont Lehrerin 1 den enormen Nachteil, dass alle Schüler*innen ein Smartphone und – sofern kein WiFi in der Schule vorhanden ist – eine mobile Internetverbindung brauchen. Dies kann zur Exklusion von Schüler*innen ohne Smartphone führen und ist insbesondere in der Altersstufe relevant, in der einige Kinder bereits ein Smartphone besitzen und einige andere nicht. Wenn die Schule zudem über kein offenes WiFi verfügt, können e-Games didaktisch nicht eingesetzt werden. Lehrerin 1 berichtet, dass die PCs an der Schule sehr veraltet sind und die Voraussetzungen für neu entwickelte Spiele nicht erfüllen.¹⁷ Ein weiterer Nachteil für den didaktischen Gebrauch von e-Games ist laut Lehrerin 1, dass diese nur dann in

¹⁵ <http://www.peermediation.at/index.php?page=0&kat=Peermediation> (26.02.2017)

¹⁶ <https://getkahoot.com/> (26.02.2017)

¹⁷ Siehe Kapitel Educator Toolbox O2 für weitere Details zu technologischen Barrieren

den Lehrplan integriert werden können, wenn Lehrer*innen mit ihnen bestens vertraut sind. Sie rät allerdings dennoch dazu, e-Games als Hilfsmittel in ganz (alltags-)praktischem Einsatz im Unterricht zu verwenden.

Die zweite Lehrerin (Lehrerin 2) arbeitet in einer Sonderschule und unterrichtet mit verschiedenen Lehrplänen. Jede Klasse besteht maximal aus zwölf Schüler*innen, mit kleineren Gruppen (maximal fünf Personen) für Fächer wie Mathematik und Deutsch. In den regulären Klassen bekommen die Schüler*innen individuelle Aufgaben, die von ihrem jeweiligen Leistungsniveau abhängen. In jenen kleineren Klassenverbänden werden die Schüler*innen in verschiedenen Altersstufen zusammengefasst und unterrichtet, wobei intensive Unterstützung garantiert wird. Die Gruppenlehrer*innen diskutieren das Leistungsniveau jedes Schülers und jeder Schülerin in regelmäßigen Abständen, sodass die Schüler*innen, abhängig von ihren erreichten Lernzielen, zwischen den Gruppen wechseln können. Sie betont, dass das Klassensystem inklusiv ist, weil zwar jede*r Schüler*in individuell lernt, sich jedoch alle gemeinsam in einem Klassenzimmer befinden. Als Beispiel nennt sie ein Mädchen syrischer Herkunft, welches nicht Deutsch spricht: Dem Mädchen wird zwar ein individuelles Vorschulprogramm angeboten, dennoch kann es gemeinsam mit Kindern ihres Alters in die Klasse gehen. Dem gegenüber hat die leistungsbezogene Auswahl in den kleineren Gruppen einen exklusiven Charakter.(?) Allerdings betont Lehrerin 2 auch, dass das Unterrichten in der kleineren Gruppe sehr intensiv und personenbezogen ist; zudem sei das System äußerst transparent, sodass Schüler*innen die Möglichkeit haben, je nach ihrer Leistung innerhalb des Schuljahres zwischen den Gruppen zu wechseln. Die Lehrerin berichtet, dass sie Spielen als didaktische Methode hauptsächlich dazu einsetzt, die Interaktion und Kommunikation zwischen den Schüler*innen zu fördern. Außerdem verwendet sie Spiele, um Wissen zu vermitteln und um erschöpfte und untätige Kinder zu motivieren. Ihr ist aufgefallen, dass kulturelle und intellektuelle Unterschiede beim Spielen kompensiert werden und dass jede*r gleich ist im Spaß und der Freude, die das Spielen mit sich bringen kann. Spiele sollen nach Lehrerin 2 Gruppendynamiken und soziales Verhalten, ebenso wie das Wohlbefinden der Schüler*innen, stärken. Das von ihr eingesetzte Spiel "Paying Compliments" zielt darauf ab, dass Schüler*innen ihren Klassenkamerad*innen sagen, was speziell an ihnen ist. Die ganze Klasse sitzt im Kreis und der Reihe nach sagt jede*r einer*einem anderen Klassenkamerad*in, welche Fähigkeit charakteristisch für ihre/seine Persönlichkeit ist. Ein zweites von ihr eingesetztes Spiel nennt sich "The Blue Line". Eine blaue Linie wird in der Mitte des Klassenzimmers gezogen, welche eine Skala von eins bis zehn darstellt. Jeden Morgen müssen sich die Schüler*innen der Reihe nach aufstellen und sich selbst einer Zahl zuordnen. Die Zahlen zeigen ihre Stimmung an, wobei eins für "sehr schlecht" steht und zehn für "sehr gut". Anschließend müssen die Schüler*innen der Klasse erklären, warum sie sich auf die entsprechende Zahl gestellt haben. Das Spiel soll die Reflexion über Stimmungen und Gefühle fördern. Lehrerin 2 hat insgesamt gute Erfahrungen mit diesen Spielen gemacht und meint, dass sie den Schüler*innen durch deren Einsatz geholfen haben, Respekt für die Gefühle der*des Anderen zu entwickeln. Lehrerin 2 steht Spielen mit kompetitivem Charakter kritisch gegenüber. Ihr Argument lautet, dass am Ende immer zumindest ein*e Schüler*in frustriert ist, weil sie*er das Spiel verloren hat. Dies sei in ihren Augen sehr demotivierend. Als weiteren Grund für den Einsatz von Spielen nennt die Lehrerin 2 die Förderung der Motivation von erschöpften Schüler*innen. Weil diese

in der Schule viele Dinge in einer sehr kurzen Zeit lernen müssen, brauchen sie ebenso Ruhezeiten, um ihre Köpfe wieder frei und zugänglich zu bekommen. Dafür verwendet Lehrerin 2 Brettspiele oder Bewegungsspiele. Grundsätzlich ist sie digitalen Spielen gegenüber aufgeschlossen; Tablets sind an der Schule verfügbar. Allerdings benennt sie als Nachteil, dass die Schule kein WiFi hat, sodass das Spielen von Online-Spielen nicht möglich ist.

Lehrerin 3 arbeitet in zwei verschiedenen Arten von Schulen, beide befinden sich jedoch im ländlichen Raum. Sie lehrt an einem Privatgymnasium, in dem das von Lehrerin 1 erwähnte "Peer Mediations-Programm" ebenfalls angewandt wird, und an einer berufsbildenden höheren Schule. An dieser wurden im Rahmen des eCrisis-Projektes Workshops mit Schüler*innen einer gemischten Klasse, sowie einer Klasse, die ausschließlich aus Schüler*innen mit Fluchthintergrund bestand, abgehalten. Die Gegenstände, für die Lehrerin 3 verantwortlich ist, sind Religion, soziales Lernen und Konfliktmanagement. Letzteres Fach unterrichtet sie allerdings nur in dem Privatgymnasium, da dort die Schüler*innen die Möglichkeit haben, sich auf soziale Qualifikationen und Kommunikationsfähigkeiten zu spezialisieren. Zudem ist Lehrerin 3 für die Ausbildung derjenigen Schüler*innen zuständig, die in der Schule als Peer-Mediator*innen tätig sind. Aufgrund ihrer Fachkenntnisse aus einer speziellen Ausbildung in sozialem Lernen und ihrer Unterrichtsgegenstände verwendet sie Spiele im Klassenzimmer ausgiebig und konsequent. Jedoch konzentriert sie sich in erster Linie auf analoge Spiele, da diese für größere Gruppen geeignet sind: So nennt sie etwa das "Zwinkerspiel", "Ich sitze im Zug" oder "Kugelbahn". Ebenso kommen Spiele zum Einsatz, die darauf abzielen, Verantwortung innerhalb einer Gruppe aufzuteilen. Als Beispiele nennt sie etwa das gemeinsame Formen eines Rechtecks mit einem Seil mit geschlossenen Augen oder das Weitergeben eines Sessels von einer Person zur nächsten in einem Kreis mit nur einer Hand. Alle diese Spiele eignen sich in ihren Augen besonders dafür, über das soziale Miteinander nachzudenken, denn sie alle können nur in Zusammenarbeit gespielt werden. Ein weiteres, sehr wichtiges Spiel für Lehrerin 3 ist "TABU", welches sie als eine Art analoge Version von "Iconoscope" beschreibt. Die Schüler*innen müssen Begriffe erraten, die jemand beschreibt. Lehrerin 3 nutzt in der gemeinsamen Reflexion dieses Spiels die Gelegenheit, in die konzeptionelle Welt sowohl der Schüler*innen, die Begriffe beschreiben, als auch der Schüler*innen, die den Begriff erraten sollen, einzutauchen. Grundsätzlich verwendet Lehrerin 3 Digitale Spiele selten. Eine Ausnahme ist "Last Exit Flucht", ein Spiel, welches vom UNHCR zur Verfügung gestellt wurde und das sie vor allem während der großen Flüchtlingsbewegungen im Jahr 2015 mit Schüler*innen spielte. Mit Hilfe dieses Spiels wird Schüler*innen in ihren Augen ein sinnvoller Zugang zum Thema Flucht ermöglicht, auch wenn sie einsehen musste, dass Schüler*innen dazu neigen, auf keine oder wenig erkennbare Fortschritte im Spiel oder aber technische Probleme mit Aggression und Frustration zu reagieren. Eine weitere digitale Ressource, die Lehrerin 3 häufig einsetzt, ist der "digitale/ökologische Fußabdruck". Im Hinblick auf die nötige technische Ausstattung erwähnte Lehrerin 3, dass es in beiden Schulen relativ kompliziert ist, digitale Spiele im täglichen Gebrauch im Klassenzimmer zu verwenden: diese können nur in PC-Räumen gespielt werden, welche im Voraus reserviert werden müssen und somit keine spontane Nutzung ermöglichen. Tablets sind in beiden Schulen nicht vorhanden. Lehrerin 3 würde gerne mehr über digitale

Spiele erfahren, die für Aktivitäten im Klassenzimmer genutzt werden können und benennt die Idee einer Art Online Datenbank, in der für soziales Lernen geeignete, digitale Spiele gesammelt werden können. Diese sollte zusätzlich über soziale Medien verbreitet werden können.

Nach diesen “good practices”, die auf der Grundlage von Interviews mit 3 Lehrpersonen und deren Erfahrungen herausgearbeitet wurden, soll im folgenden Kapitel auf bestehende digitale Spiele, die soziales Lernen fördern, eingegangen werden.

Stop the Mob: Das Ansprechen von Mobbing in Schulen

Das digitale Point-and-Click¹⁸-Spiel “Stop the Mob” – ausgelegt für die Nutzung am Computer und am Tablet – führt die Spieler*innen in das äußerst wichtige Thema des Mobbings in Schulen ein. Es konfrontiert die Spieler*innen mit Situationen und Szenarien, in denen ihre Aktionen einen direkten Einfluß auf Opfer von Mobbing nehmen können. Dieser Einfluss kann sich sowohl in positiver als auch in negativer Richtung zeigen. Das Spiel zielt In erster Linie auf Schüler*innen der Unterstufe ab und soll diesen helfen, Mobbing zu verstehen. Sie in ihren Fähigkeiten gefördert werden, Vorfälle, Handlungen oder auch unterlassene Handlungen als Mobbing zu erkennen. Am wichtigsten ist jedoch, dass ihnen bewusst wird, dass sie mit ihren eigenen Handlungen Mobbing verhindern können. Ganz im Sinne des Namens des Spiels: Stop the Mob.

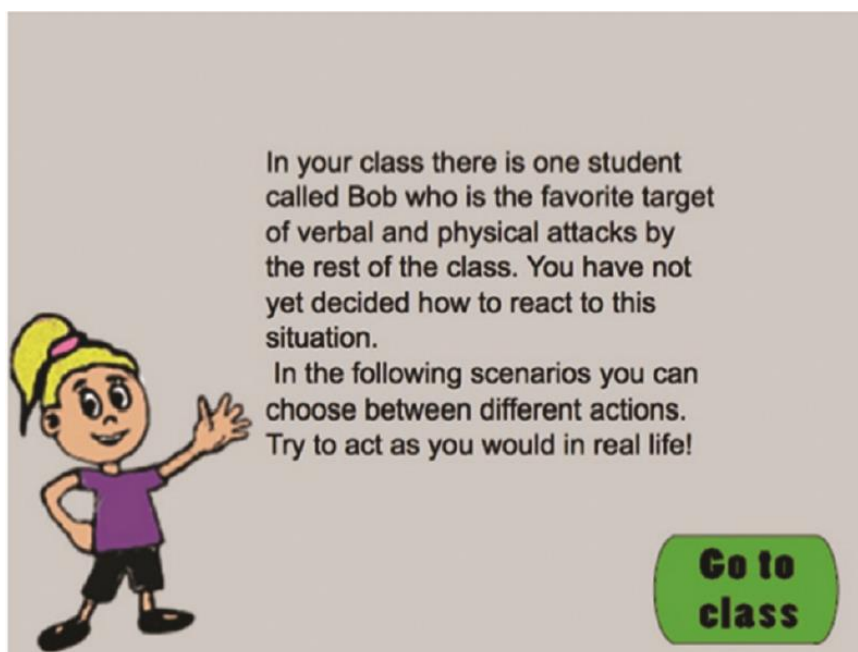


Abbildung 2: Stop the Mob

Walsh & Schmoelz (2016) haben herausgearbeitet, welche Möglichkeiten “Stop the Mob” bietet, effektive Lernsituationen herzustellen. Indem die kognitive Belastung grundsätzlich niedrig gehalten wird, Lernende konstruktiv eingebunden werden und das Spiel pädagogisch in die Unterrichtspraxis eingebettet ist, kann das Lernziel, die Verhinderung von Mobbing,

¹⁸ “Point and click” steht für “Auf etwas zeigen und anklicken”

erreicht werden. Sie legen dar, wie Lehrende das Spiel in ihre Unterrichtspraxis integrieren können, sodass sein volles Potential zur Prävention von Mobbing ausgeschöpft werden kann.

eCrisis: Village Voices

Village Voices (Yannakakis u.a., 2010) ist ein Multiplayer-Open-World-Spiel¹⁹, dessen Schauplatz ein fiktives Dorf ist. Es ist darauf ausgerichtet, im Klassenzimmer unter Aufsicht der Lehrer*innen gespielt zu werden. An der Oberfläche geht es in dem Spiel um das Überleben sowie um Wohlstand im Dorf. Bei genauerer Betrachtung jedoch dreht sich das Spiel um Freundschaft, Reputationsmanagement und das Beherrschen von Konfliktlösungskompetenz. Bei Spielbeginn wird jeder*m Spieler*in ein spezieller Charakter zugewiesen, den sie*er zu spielen hat (z.B. die*der Heiler*in, die*der Schmied*in, die*der Tischler*in oder die*der Wirt*in). Diesen Charakter übernehmen die Spieler*innen für die gesamte Dauer ihrer Teilnahme an Village Voices. Als Teil des täglichen Lebens im Dorf wird von den Spieler*innen verlangt, verschiedene Handlungen in Bezug auf die Aufrechterhaltung ihrer eigenen Existenz und bestimmte Zuständigkeiten innerhalb des Dorfes zu setzen. Weil alle Charaktere voneinander abhängig sind, tauchen oft Situationen auf, die zu Konflikten führen und die Spieler*innen sind dafür verantwortlich, diese zu bewältigen. Zum Beispiel könnte die*der Heiler*in eine Pflanze von der*dem Wirt/in bekommen wollen, um eine Aufgabe erfüllen zu können, die mit einem Heiltrank zusammenhängt, aber eine lange zurückreichende Geschichte von Konflikten zwischen den beiden könnte dazu führen, dass die*der Wirt*in abgeneigt ist, in Handelsbeziehungen mit der*dem Heiler*in zu treten. Es ist wichtig, dass die Charaktere kontinuierliche Beziehungen sowohl mit anderen Charakteren als auch mit so genannten non-player-Charakteren (NPCs) haben, denn das Spiel dreht sich um die Handhabung dieser Beziehungen.

Gemäß Konfliktlösungskonzepten wie gemeinsamem, geteiltem Nutzen und Zusammenarbeit (Bodine u.a., 1998) sind die gemeinsamen Ziele des Spiels, das Dorf hinsichtlich seiner Entwicklung und sein Wachstum gesund und gedeihend zu halten und die negativen Aspekte, die sich im Leben im Dorf zeigen, zu minimieren. Jede*r Spieler*in hat zudem individuelle Überlebens- und Wohlstandsziele, die sich am sozialen Auskommen, dem gesellschaftlichen Ruf, Gesundheit und Wohlbefinden messen. Das Hauptziel von Village Voices – auch im Hinblick auf das Lernen über Konfliktbewältigung – ist allerdings das Sammeln von Erfolgsabzeichen und damit einhergehend ein so genannter “Guru-Status”. Dieser ist erreicht, wenn ein*e Spieler*in eine bestimmte Anzahl von möglichen Konflikten erfahren und gelöst hat, ein differenziertes Verständnis von verschiedenen Konfliktperspektiven demonstriert hat, die Fähigkeit bewiesen hat, sich passende Konfliktlösungsstrategien in verschiedenen Zusammenhängen innerhalb des Dorfs einfallen zu lassen sowie andere Spieler*innen im Kontext konstruktiver, positiv besetzter Konfliktlösungsstrategien beraten hat.

Spielbasiertes Lernen wird gefördert, wenn das Lernen auf die Bedürfnisse, Überzeugungen und Fähigkeiten jeder*s Spieler*in zugeschnitten ist (Egenfeldt-Nielsen, 2007). In diesem Sinne greift Village Voices äußerst hoch entwickelte Spielanpassungs-Technologien für die Individualisierung von Spielererfahrungen auf. Konkret basiert das Spiel auf einem verflochtenen Spieler*innenmodell sowie auf Anpassungselementen, die Platz für individuelle Konfliktszenarien für jede*n Spieler*in schaffen. Das Spieler*innen-Modell (Player model; kurz: PM) ist aus zwei statischen und drei dynamischen Modulen aufgebaut. Das

¹⁹ Gemeint ist hier ein Spiel, das nur mit mehreren Spieler*innen gespielt werden kann und in dem die Bewegungsfreiheit sehr hoch ist.

Spieler*innen-Profil-Modul beinhaltet statische Informationen wie Demografiedaten der Spieler*innen und Konfliktlösungs-Ansätze aus Spieler*innen-eigenen Berichten. Das kulturelle Profil enthält statische Informationen über den kulturellen Hintergrund jeder*s Spieler*in, die den Umgang mit Konflikten beeinflussen. Die drei dynamischen PM-Module umfassen das affektiv-kognitive, das Verhaltens- sowie das Gruppenmodul. Das erstgenannte Modul enthält Prädiktoren für konfliktrelevante affektive Zustände wie Frustration und Befriedigung, aber auch vorhersagbare kognitive Zustände wie z.B. Aufmerksamkeit. Diese werden aus den Gesichtsausdrücken und der Kopfhaltung der Spieler*innen abgeleitet. Das zweitgenannte Modul betrifft die Identifizierung typischer Muster im Spielverhalten. Das dritte Modul schließlich leitet sich aus der aktiven Spieler*innengruppe ab, indem die Spieler*innen selbst während des Spiel Sympathie- oder Antipathie-Vermerke verteilen. Das Ergebnis des Modells ist ein vorhersagbares Konfliktausmaß jeder*s Spieler*in in jeder Spielmission. Das Spieler*in-Modell leitet sich von einem datengesteuerten, modellfreien Modelling-Ansatz ab, bei dem die Daten von den Schüler*innen via Crowdsourcing in den Klassenzimmern gewonnen werden und die Konfliktintensität mittels In-Game-Fragebögen erläutert werden (Berger u.a., 2012).

Das Anpassungs-Element besteht aus zwei Hauptmodulen: eines für die Aufgabenadjustierung und eines für die Aufgabenauswahl. Das Spieler*innen-Modell (PM) betreibt die Aufgabenadjustierung gemäß der Anpassung der Konfliktintensität an jede*n Spieler*in. Im Speziellen generiert das Spiel Ereignisse, die innerhalb einer Aufgabe einen gesteigerten Konflikt hervorbringen, wenn der vorhergesagte Konflikt (d.h. Ergebnis des PM) zu klein für die*den Spieler*in ist. Solche Ereignisse umfassen Naturkatastrophen – z.B. Stürme oder plötzliche Krankheiten, die spezielle Heilverfahren erfordern –, sodass auch dann Handel zwischen Spieler*innen nötig wird, wenn diese nicht gut aufeinander zu sprechen sind. Wenn der Konflikt einen gewissen (von den Lehrer*innen festgelegten) Grenzwert überschreitet, werden deeskalierende Ereignisse generiert, die die Konfliktintensität herabsenken. Das könnte etwa das Auftauchen von gemeinsamen Feind*innen im Dorf sein, wie z.B. Ratten, oder die Entdeckung einer alternativen Ressource. Im Aufgabenauswahl-Modul wählt der Anpassungsmechanismus die nächste Aufgabe für die*den Spieler*in, sobald die vorherige Aufgabe erfüllt ist. Der Aufgabenselektor wählt vordergründig solche Aufgaben, die an der Grenze des Komfortlevels der*des Spieler*in sind, indem das Level der Konfliktintensität gesteigert wird. Hierbei handelt es sich um Aufgabentypen, die die*der Spieler*in bislang noch nicht gemeistert hat.

eCrisis-Spiel: Iconoscope²⁰

Bei Iconoscope wählt der/die Lehrer*in ein Triplet, bestehend aus 3 Worten, aus einer Reihe von vordefinierten Begriffen als Input aus. Die Schüler*innen sehen diese auf ihren Tablets oder PCs vor sich. Die vordefinierten Begriffe reichen von abstrakten Begriffen wie "Liebe" oder "Freiheit" zu spezifischen Begriffen wie "Haus" oder "Sturm". Jedes Mitglied der Gruppe sucht sich geheim aus, welches Wort des vorgegebenen Triplets sie*er verwendet. Dieses Wort wird dann bildlich dargestellt, um so den vorgegebenen Begriff zu beschreiben – allerdings mit Einschränkungen, denn die Spieler*innen (oder die Gruppe von Spieler*innen) können lediglich auf eine vordefinierte Palette von Formen und Icons zurückgreifen, die es im Spiel gibt. Diese Formen können sie per Drag and Drop verschieben, drehen, in ihrer Größe

²⁰ Erhältlich auf: <http://iconoscope.institutedigitalgames.com/>

und Farbe verändern und außerdem neue Formen hinzufügen (siehe Abbildung 2). Nach dem Ablauf einer bestimmten Zeitspanne ist das Spiel vorbei und die Spieler*innen zeigen der Gruppe ihr erstelltes Bild. Die Gruppe ist nun dazu angehalten, abzustimmen, um welchen Begriff es sich handeln könnte. Die Tablets werden dann weitergereicht, sodass sich die Spieler*innen im Herstellen, Betrachten und Erraten der Bilder abwechseln. Wenn jede*r Spieler*in über jedes Bild der anderen Spieler*innen abgestimmt hat (und somit das Tablet wieder die*den Urheber*in des Bildes erreicht hat), ist die Abstimmungsphase abgeschlossen. Das Bild jeder*s Spieler*in erhält einen Punktestand, basierend auf der Anzahl von Gegner*innen und der abgegebenen Stimmen. Das Punktesystem belohnt mehrdeutige Bilder, die jedoch präzise genug sind, dass sie zumindest von einer/m Gegner*in erraten wurden. Wenn alle Gegner*innen das Bild korrekt erraten oder wenn keine der Gegner*innen den Begriff erraten, verliert die*der Spieler*in und erhält keine Punkte.



Abbildung 3: Iconoscope

Iconoscope ist nicht nur eng verwandt mit dem Lateralen Denken, sondern stellt auch eine diagrammatische Form dessen dar: Kreatives Denken passiert durch diagrammatisches Repräsentieren (z.B. beim Leveldesign), indem visuelle (diagrammatische) Wege angeboten werden, die eine Reihe von Bedingungen erfüllen. Diese definieren nicht-lineare, laterale Wege innerhalb des kreativen (Möglichkeiten-)Raums, indem sie eine tiefe Erforschung des Raums von Möglichkeiten ermöglichen – einem Charakteristikum Lateralen Denkens. Iconoscope verwirklicht insofern diagrammatisches, Laterales Denken, als Ko-Kreativität im Gamedesign und der Erfindung von Bildern und Karten hauptsächlich auf der visuellen (diagrammatischen) Ebene passiert, und zwar in der Art, wie Bilder, Formen und Karten im Spiel gezeigt werden. Das Spiel erweitert das Grundprinzip des diagrammatischen, Lateralen Denkens und splittet es in zwei wesentliche Dimensionen von Kreativität auf: eine, die mit grafischen Darstellungen und Bildern auf analogem Denken basiert sowie eine weitere, die über bildartige Pfade ausschließlich auf der visuellen Ebene funktioniert (Scaltsas u.a., 2013). Somit vereint Iconoscope in sich die wesentlichen Punkte des analogischen als auch des

visuellen, diagrammatischen Lateralen Denkens: Erstens, weil es den Möglichkeitsraum hinsichtlich des vorgegebenen Problems einschränkt (wie von der*dem Lehrer*in definiert). Lernenden wird dadurch ermöglicht, Analogien zu Kontext-spezifischen Qualitäten über grafische Darstellungen herzustellen. Zweitens wird mit den Vorschlägen durch die virtuellen Spiel-Assistent*innen auf visuelle Diversität abgezielt.

Barrieren für soziale Inklusion durch Spiele

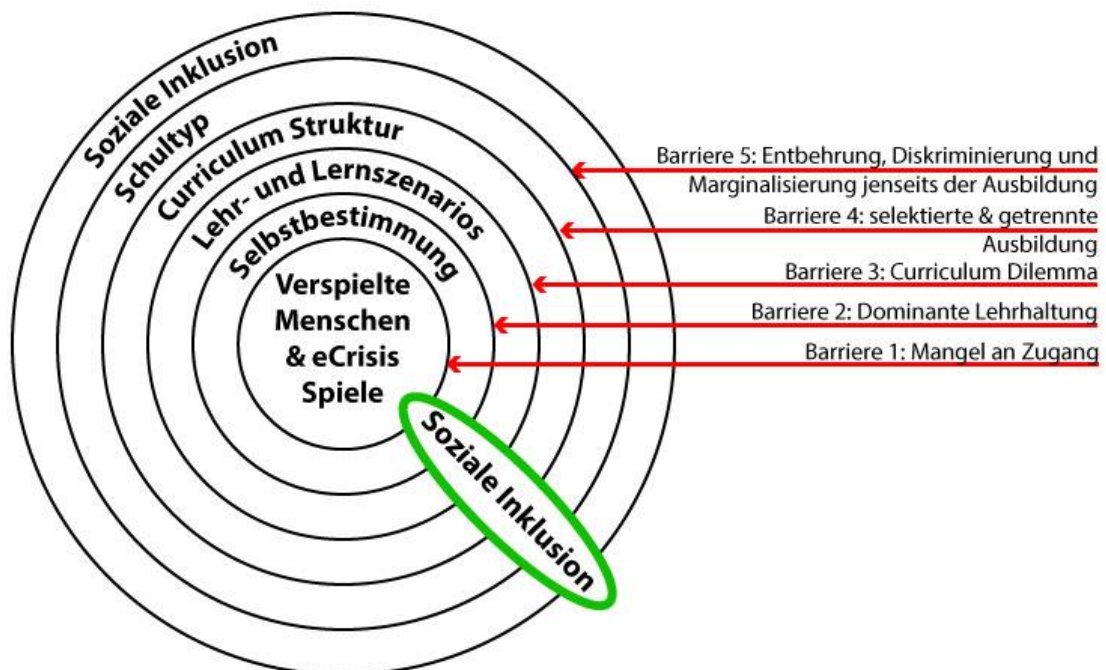


Abbildung 4: Hürden für soziale Inklusion durch Spiele

Barriere 1: Mangel an Zugang – Technologische Hürden für soziale Inklusion

Als erste Barriere für soziale Inklusion sind technologische Einschränkungen zu nennen. Dazu gehören der Zugang zu Technologie hinsichtlich der Kosten der Geräte, sowie der Verfügbarkeit von stabilen Internetverbindungen zu Hause und in der Schule. Einige soziale Gruppen, zumeist die am meisten benachteiligten Menschen innerhalb einer Gesellschaft und darunter auch viele Kinder und Jugendliche, haben keinen Zugang zu Technologien wie Computern, Smartphones und/oder dem Internet. In den allermeisten Fällen sehen sich diese Personen, die keinen oder nur einen beschränkten Zugang zu diesen haben, bereits aufgrund

von Armut, Behinderungen, Beeinträchtigungen, kultureller Unterschiede oder Migrationshintergrund ohnehin der Gefahr ausgesetzt, sozial exkludiert zu sein bzw. zu werden. Obwohl die Verwendung von Technologien in der Schule empfehlenswert wäre, könnte die Tatsache, dass diese Personen zu Hause auf Programme und Anwendungen nicht zugreifen können, zu weiterer sozialer Exklusion führen. In Gesprächen mit Lehrer*innen, besonders mit jenen, die mit benachteiligten und/oder ausgegrenzten Schüler*innen arbeiten, zeigen sich diese Bedenken bezüglich dieser Barriere.

Die technologische Hürde indes existiert nicht nur für Schüler*innen: Viele Lehrer*innen zweifeln selbst an ihren eigenen IT-Fähigkeiten und damit einhergehend geben sie an, dass es ihnen an der inneren Einstellung mangelt, technologiebasierte Unterrichtsmethoden in ihren Klassenzimmern in die Tat umzusetzen. Digitale Geräte sind auch daher nicht unbedingt verbreitet in Klassenzimmern.

An vielen Schulen fehlt es in Folge des Mangels an Geldmitteln außerdem an Geräten für digitales Lernen. In einigen Fällen wurden die Geräte beschafft, diese werden aber nicht verwendet, weil es an Ideen, Wissen, geeigneten Unterrichtsmaterialien, einfacher Handhabung und technischem Support mangelt. Dennoch ergreifen Lehrer*innen die Initiative und versuchen sich in der Umsetzung dieser neuen, digitalen Unterrichtspraktiken.

Ein weiterer Schritt bzw. eine weitere Herausforderung liegt darin, Technologien für Schüler*innen mit heterogenen und speziellen Lernbedürfnissen zu finden und zu installieren. Sehr oft handelt es sich dabei um experimentelles Vorgehen nach dem Prinzip "Trial and Error". Treten dabei Schwierigkeiten auf, stellen sich Lehrer*innen oftmals die Frage, ob ihr eigenes Experimentieren in der Klasse tatsächlich zu einer Steigerung des Lernens führt. Das Ergebnis ist oft, dass die Lehrer*innen ihre Initiativen zugunsten gewohnter Unterrichtsmethoden abbrechen, weil sie diesen mehr Vertrauen schenken.

Barriere 2: Dominante Lehrhaltung

Eine zweite Barriere für soziale Inklusion ist in der Kultur von „Glaubenssätzen“ bezüglich des Lernens zu finden. Lehrer*innen, Eltern, Schulverantwortliche und sogar die Lernenden glauben nach wie vor daran, dass das Klassenzimmer die Domäne der*des Lehrer*in ist. Auf diese Weise schreibt sich der Zugang fort, dass im Zentrum des Lernens die Lehrperson steht, welche wiederum ihrerseits die Hauptrolle im Unterrichten und Lernen zu spielen hat. Wie Lehrer*innen selbst feststellen, resultiert daraus großer Druck, da die Leistung der Schüler*innen, besonders bei Prüfungen, auch im Hinblick darauf beurteilt wird, welche Inhalte Lehrer*innen erfolgreich ihren Lernenden übermittelt haben. Bei Klassengrößen von 25 Schüler*innen oder mehr und insbesondere im Zusammenspiel mit heterogenen Klassenstrukturen finden es Lehrer*innen zunehmend schwieriger, sich mit Themen wie sozialer Inklusion zu beschäftigen. Vielseitige Lernbedürfnisse im Zusammenhang mit Behinderungen und Beeinträchtigungen, sowie mit diversen kulturellen Hintergründen werden tendenziell zugunsten anderer Prioritäten in den Hintergrund gedrängt. Diese Prioritäten liegen beispielsweise in der Beurteilung und der Leistung der Lernenden oder der Einhaltung des Lehrplans. Dieser Fokus befördert per se soziale Exklusion und stellt die Förderung von sozialer Inklusion und Kreativität im Klassenzimmer vor große Herausforderungen. Zusätzlich neigen Lehrer*innen dazu, jene Unterrichtsmethoden zu bevorzugen, mit denen sie selbst unterrichtet wurden. Der Einsatz neuer Technologien, Anwendungen und Software gerät so in den Hintergrund. Darüber hinausführen, wie bereits angemerkt, die von den Lehrer*innen

selbst wahrgenommenen, geringen Fähigkeiten im Umgang mit diesen Neuerungen zu einem geringen Einsatz von technologiebasierten Unterrichtsmethoden.

Barriere 3: Das Curriculum-Dilemma

Der Fokus, sich am laufenden Lehrplan zu orientieren, ermöglicht den Lehrer*innen wenig Flexibilität hinsichtlich der Auswahl und des Wechsels der Unterrichtsinhalte, um verschiedene Fähigkeiten der Schüler*innen zu adressieren. Lehrer*innen, die einen bestimmten Fachbereich unterrichten, sind häufig durch jene Lehrpläne eingeschränkt, die auf einen erfolgreichen Abschluss der Prüfungen am Ende des Jahres ausgerichtet sind. Unterschiedliche Schultypen und unterschiedliche Gegenstände basieren alle auf dem gleichen Lehrplan, unabhängig von den individuellen Hintergründen und Bedürfnissen der Schüler*innen. Hier lassen sich nur wenige Ausnahmen finden: So haben Schüler*innen in manchen Hauptfächern die Möglichkeit, nach ihrem gewählten Prüfungsniveau weiterzureichen. In einigen Ländern und Regionen, wie zum Beispiel im maltesischen Schulsystem, wurden Versuche unternommen, zu einem Lernergebnis-Rahmen-System überzugehen. Nichtsdestotrotz ist die aktuelle Struktur der Beurteilung, die größtenteils von summativen Methoden und Prüfungen abhängt, weiterhin in Schulen und Bildungseinrichtungen vorherrschend. Dies schafft ausgeprägte Barrieren hinsichtlich innovativer Unterrichtspraktiken. Derart strikte und rigide Curricula lassen Lehrer*innen wenig Raum und Zeit, mit neuen Techniken und Lernmethoden, zu denen auch die Verwendung von Spielen zählt, zu experimentieren. Darüber hinaus ist jeder Lehrplan auf pauschale Merkmale der Lernenden ausgerichtet. Konkret bedeutet dies, dass der Inhalt, der den Lernenden übermittelt werden muss, nicht auf Unterschiedlichkeit im Sinne individueller Bedürfnisse der Schüler*innen ausgelegt ist. Aus diesem Grund kann behauptet werden, dass das Festhalten an Curricula soziale Exklusion in der Klasse befördert.

Barriere 4: Selektierte und getrennte Bildung

Die Schule und andere Bildungssettings können als Verkörperung einer tiefsitzenden Selektivität europäischer Gesellschaften betrachtet werden. Die Abhängigkeit und scheinbare Notwendigkeit von Regulierungen offenbarten sich in besonderem Maße im Hinblick auf Fragen der sozialen Exklusion, sowie der Inklusion. Dabei führen insbesondere Labels in Bezug auf Behinderung, soziale Hintergründe und akademische Befähigungen zu konkreten Vorstellungen des Lehrplans und damit zusammenhängend zu (Sonder-)Schultypen. Trotz aktiver Bemühungen, inklusive Einrichtungen und Leistungen zu fördern, findet die Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit einem bzw. mehreren dieser Labels nach wie vor vordergründig in Sonderschulen statt, als in alternativen Modellen. Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, aber auch solche mit Migrations- oder Fluchthintergrund, sehen sich oft mit beschränkten Zugangsmöglichkeiten zu den Mainstream-Einrichtungen konfrontiert. Die Gründe dafür sind vielfältig und liegen beispielsweise in der begrenzten Verfügbarkeit von Assistenzleistungen, infrastrukturellen Zugangsbeschränkungen oder mangelndem Bewusstsein. Nur wenige Schulen haben hinsichtlich akademischer Erfolge gute Erfahrungen mit heterogenen Schüler*innenstrukturen, weshalb sie solche Strukturen tendenziell vermeiden. Sonderschulen bieten oft ein besseres Verhältnis hinsichtlich der Anzahl von

Lehrer*innen pro Schüler*in an. Zudem sind die Lehrpersonen speziell ausgebildete. Insofern spielt auch die Verteilung der Mittel eine Rolle.

Allerdings ist es wichtig zu betonen, dass nicht nur externe Gründe diese Gruppen an einer aktiven Teilhabe an Ausbildungsangeboten hindern. Es gibt auch die Angst der Eltern, dass ihre Kinder in schulischen Mainstream-Einrichtungen zurückgelassen oder beschimpft werden könnten. Die Haltung spielt eine riesige Rolle in der Entscheidungsfindung, wenn es um (Aus-)Bildung geht.

Barriere 5: Entbehrung, Diskriminierung und Marginalisierung jenseits der Bildung

Exklusion aus Bildungseinrichtungen impliziert in Folge beschränkten Zugang zu anderen Lebensbereichen: Sie führt zu Stigmatisierung und zeichnet oft den Weg für die weitere (Aus-)Bildung und die Berufswahl vor. Dies wiederum führt zu weiterer Exklusion sowie zur Nicht-Verfügbarkeit von bestimmten Möglichkeiten in Lebensbereichen jenseits der Schule und Bildung – unter anderem am Arbeitsmarkt. Niedrige (Aus-)Bildungsniveaus führen zu beschränkten Jobmöglichkeiten, wie bereits in den einleitenden Kapiteln dieser Arbeit erwähnt wurde. Der Arbeitsmarkt konzentriert sich auf leistungsfähige und gut ausgebildete Menschen und lässt die alle anderen aus. Keine oder niedrige Einkommen führen zu wirtschaftlicher Not, die Armut und weitere Exklusion aus anderen Lebensbereichen mit sich bringen.

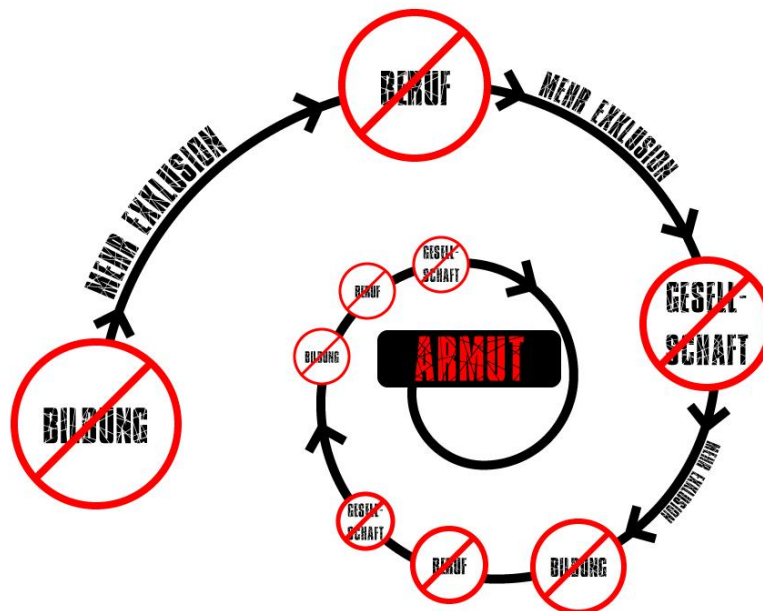


Abbildung 5: Exklusion – Armutsspirale

Leider betrachten viele der Projektteilnehmer*innen – einschließlich von Lehrer*innen, Eltern und sogar der Schüler*innen selber – Spiele als reinen Spaß und als mentale Ruhepause von der Wissensweitergabe, die aber was das Lernen angeht, wenig bringen.

Diese Aspekte und Infragestellungen machen es für Lehrer*innen schwierig, den Einsatz von Spielen, wie Village Voices oder Iconoscope, in ihrem Unterricht zu rechtfertigen. Letzten Endes werden soziale Inklusion und Kreativität nicht als Teil ihres jeweiligen Unterrichtsgegenstandes verstanden, und diese werden auch im Lehrplan nicht speziell angesprochen. Der maltesische Lehrplan spricht derartige Fragen an, aber dort werden sie

als Teil des Gegenstands „personal, social, and career development (PSCD)“ gesehen (persönliche, soziale und berufliche Entwicklung). Somit ignorieren Lehrer*innen der anderen Gegenstände oftmals die Themen Inklusion und Exklusion und überlassen sie den PSCD-Lehrer*innen, einfach weil sie nicht die Zeit haben, von den Lehrplan-Inhalten abzuweichen, von denen erwartet wird, dass sie sie mit den Schüler*innen während des Schuljahrs schaffen.

eCrisis Projektteilnehmer*innen und Herausforderungen

Das letzte Jahrzehnt der europäischen Geschichte wurde durch weitreichende gesellschaftliche Umbrüche und Konflikte gekennzeichnet, die als Nebenprodukte von wirtschaftlicher Rezession, instabilen gesellschaftlichen Strukturen und in jüngster Zeit von Diskriminierung und Abschottung gegenüber Flüchtlingen gesehen werden können.

Reflektierende Workshops und Interviews

Die teilnehmenden Länder des eCrisis Projekts haben alle eine Reihe von “Reflective Workshops” und Interviews durchgeführt. So konnten Probleme und Herausforderungen, die für die Zielgruppen von maßgeblicher Bedeutung sind, bereits in der Anfangsphase des Projekts identifiziert werden. Des Weiteren haben sie dazu beigetragen, die Hauptgruppe von Schulen und Fachleuten zu identifizieren, welche die wichtigsten Teilnehmer*innen an diesem Projekt sind. Diese sind die wesentlichen Kräfte für die weitere Entwicklung, Analyse, Bewertung und Verbesserung der Erkenntnisse in diesem Bereich.

Die Reflective Workshops und Interviews zielen auf die Identifizierung der

- wichtigsten Projektteilnehmer*innen, bestehend aus Lehrer*innen, Schüler*innen, Menschen mit Lernproblemen und Asylwerber*innen
- Hauptherausforderungen, die sowohl alle als auch nur bestimmte Teilnehmer*innen betreffen

Nr.	Datum	Teilnehmer*innen/ Institutionen	Herausforderungen	Ort, Land	Teilnehmer*innen
1	1.9.2016	Lehrer*innen, Menschen mit Lernschwierigkeiten, Flüchtlinge, Assistent*innen	Herabsetzung, Empowerment	Institut für Bildungswissens- schaft, Wien, Österreich	19
2	21.10.2016	Bundesministerium für Bildung, Landesschulbehörde (Tirol). Lehrer*innen von verschiedenen Schulen	Herabsetzung, fehlender Fokus	eEducation Konferenz, Linz, Österreich	25
3	14.11.2016	Treffen mit Lehrer*innen vom St. Ignatius College, anwesend sind	Mobbing, Hinterfragen des Verhaltens von Schüler*innen gegenüber anderen	St. Ignatius Mittelschule, Handaq, Malta	12

		Lehrer*innen und Schulleiter*innen von Primar-, Mittel- und Sekundärschulen	Schüler*innen sowie Lehrer*innen		
4	15.11.2016	Gruppeninterview mit Primarschullehrer*innen	Mobbing, rassistische/diskriminierende Einstellungen gegenüber anderen Schüler*innen, Mangel an Empathie in Verbindung mit Konflikten in der Schule	Ellinogermaniki Agogi Primarschule, Pallini, Athen, Griechenland	3
5	18.11.2016	Gruppeninterview mit Sekundarschullehrer*innen	rassistische/diskriminierende Einstellungen in der Gesellschaft, Spannungen zwischen Mehrheits- und Minderheitsreligionsgruppen	Ellinogermaniki Agogi Primarschule, Pallini, Athen, Griechenland	2
6	19.11.2016	Interview mit der Schulleiterin	Implementierung von sehr elementaren Maßnahmen, insbesondere das Erlernen der griechischen Sprache, für die Inklusion von Immigrant*innen-Kindern mit sehr heterogenen kulturellen und ideologischen Backgrounds; eine sehr hohe Drop-out-Rate, viele Schüler*innen haben während des Schuljahrs aufgehört	Sekundarschule in Lavio, Attiki, Griechenland, mit einer multikulturellen Immigrant*innen-Schüler*innen-Population und maßgeblicher Inklusionsaktivität	1
7	24.11.2016	Workshop mit Mitarbeiter*innen der sozialwissenschaftlichen Universität und erstsemestrigen Pre-	Neuausrichtung bestehender Spiele für gesellschaftsrelevante Zwecke, wie z.B. das Ansprechen	Universität Panteion, Athen, Griechenland	3 Unterrichtende, 44 Pre-graduate Studierende (Alter ca. 18 Jahre)

		graduate Studierenden, die Spiele und Kommunikation studieren	der rasanten sozialen Veränderungen in Europa, der Finanz- und Wirtschaftskrisen in Europa, des Mangels von starken und visionären politischen Führungspersonlichkeiten, von Globalisierung und globaler Krise, Terrorismus, Flüchtlingskrise, aktuellen politischen Kontroversen (z.B. der Bau von Zäunen/Mauern an den Grenzen), häuslicher Gewalt, Gewalt oder diskriminierender Verhaltensweisen in Schulpausen, usw.		
8	1.12.2016	Klasse für Flüchtlingskinder HBLA Oberwart (Burgenland, Österreich)	Sprache (1 Schüler*in sprach ausschließlich Arabisch, alle anderen Schüler*innen sprachen und verstanden Farsi und Dari; alle von ihnen finden gerade an, Deutsch zu lernen). Herabsetzung (Spiele waren zu kindisch für die Schüler*innen), Zugänglichkeit zu digitalen Spielen, die nur auf Deutsch, Englisch und Griechisch waren. Die digitalen Spiele stellten sich als zu sehr auf Einzelpersonen ausgerichtet heraus	HBLA Oberwart (Burgenland, Österreich, Oberschule mit Berufsausbildung)	1 Lehrer*in, 19 Schüler*innen

			(die Schüler*innen zeigten eindrucksvollerweise eine Präferenz für Gruppenspiele)		
9	02.12.2016	Workshop mit Primarschullehrer*innen aus verschiedenen Schulen in und um Athen, die für Sozialität in Schulen mit der Hilfe von Spielen arbeiten	Das Verbinden der eCrisis-Anstrengungen mit denen nach der Förderung von mehr Sozialität in Schulen mittels der Verwendung von Spielen	Ellinogermaniki Agogi Primarschule, Pallini, Athen, Griechenland	5
10	05.12.2016	Workshop mit Primar- und Sekundarschullehrer*innen	Negative Auswirkungen der Finanzkrise in städtischen Gebieten, Nord-Süd-Spannungen in Europa, Flüchtlingskrise, Rassismus/Mobbing in der Schule, Die Vorbehalte von Lehrer*innen, digitale Spiele als Werkzeuge von sozialer Inklusion zu sehen.	15. Gymnasium, Peristeri, Athen, Griechenland	34
11	07.12.2016	Oberstufenklasse 2 der HBLA Oberwart (Burgenland, Österreich)	-Bildung von Gruppen (fixe Gruppen von 3 oder 4 Schüler*innen) -niedrige Fähigkeit zur Reflexion -Unzulässige Verwendung der Tablets (Selfies/Fotos, das Spielen anderer Spiele, eines davon heißt Akinator (http://de.akinator.com/) -> man denkt sich eine Person aus und die Akinator-App stellt	HBLA Oberwart (Burgenland, Österreich, Oberschule mit Berufsausbildung)	16

			<p>Fragen, bis sie sie die Person errät. Viele politische Spannungen, weil Adolf Hitler ausgesucht wurde oder auch lokale Politiker)</p> <p>-analoge Spiele werden bevorzugt, motivierende Faktoren waren Kommunikation und Sozialisation</p>		
12	07.12.2016	Interview mit Berater*innen am Institute of Educational Policy	Verbindungen der eCrisis-Anstrengungen für spezielle Lehrplan-Bereiche und andere laufende Initiativen	Institute of Educational Policy, Bildungsministerium, Athen, Griechenland	2
13	9.12.2016	MIT (Mobile Intercultural Team) des Wiener Stadtschulrats	Schüler*innen Themen: Familienstrukturen	Institut für Bildungswissenschaft, Vienna, Austria	1
14	12.12.2016	Workshop mit Universitätsmitarbeiter*innen und Studierenden	Neuausrichtung bestehender Spiele für gesellschaftsrelevante Zwecke, so wie das Ansprechen von Rassismus und den Mangel an Toleranz in Schulen, Finanzkrise, Flüchtlingskrise, Verbindungen derartiger Bemühungen zu bestimmten Bereichen im Lehrplan	Universität von Athen, Athen, Griechenland	1 Unterrichtende/r, 14 Studierende
15	13.01.2017	Eine Klasse von Kindern von ZIS und ein/e Lehrer*in	-Sprache (unterschiedliche Muttersprache, ein syrisches Mädchen hat erst vor 2 Monaten	ZIS Schule (Schule für Schüler*innen mit speziellen Bedürfnissen,	11

			<p>mit dem Deutsch Lernen begonnen)</p> <ul style="list-style-type: none"> -spielbasiertes Lernen (ein syrisches Mädchen hat die Zahlen beim Spielen mit einem Würfel gelernt) -ein hoher Grad von Unterstützung und Hilfe für Schüler*innen, die die Spiele oder Regeln nicht verstanden -hohes Ausmaß an Gemeinschaft, obwohl die Teilnehmer*innen aus verschiedenen Klassen waren -großes Interesse an Iconoscope 	<p>kleine Klassen mit maximal 10 Schüler*innen und zwei betreuenden Lehrer*innen)</p>	
16	17.02.2017	Village Voices Event	<ul style="list-style-type: none"> -gelangweilt nach 15 Minuten Iconoscope-Spielen -das Setup wurde am Vortag getestet -das Wechseln zwischen Village Voices und Iconoscope war schwierig 	<p>Institut für Bildungswissenschaft, Wien, Österreich, ZIS Schule (Schule für Schüler*innen mit speziellen Bedürfnissen)</p>	22
17	21.2.2017	Problemzentriertes Interview mit einer/m Lehrer*in	<p>Technische Hürden und Unflexibilität in den Klassenzimmern, Sprache, Mobbing und soziale Exklusion unter den Schüler*innen, soziale Themen werden nur in "speziellen" Gegenständen wie z.B. Religion angesprochen (das aber nur angemeldete Schüler*innen</p>	<p>HBLA Oberwart (Burgenland, Österreich, Oberschule mit Berufsausbildung)</p>	1 Lehrer*in

			besuchen) und soziales Lernen (das nur in Oberschulen mit einem speziellen Schwerpunkt auf soziale Fragen angeboten wird)		
18	29.03.2017 (bevorstehend)	Beruflicher Weiterbildungsworkshop für Lehrer*innen	Mobbing, soziale Exklusion von Minderheiten	St Margaret College, Verdala, Malta	90 Lehrer*innen
19	06.03.2017	Online Studieneinheit (LAS2035 - Games for Learning) reflective discussions	Mobbing, soziale Exklusion von Minderheiten, Bewältigung von Lernschwierigkeiten und das Hinterfragen des Schüler*innenverhaltens	University von Malta	9 Lehrer*innen
20	März 2017 (bevorstehend)	Lehrer*innenworkshop (ein informeller Lehrer*innenworkshop offen für Beratungs- und PSCD-Lehrer*innen) an der ICT-Fakultät, Universität von Malta	Mobbing, soziale Exklusion von Minderheiten, Bewältigung von Lernschwierigkeiten und das Hinterfragen des Schüler*innenverhaltens	ICT-Fakultät, Universität von Malta	20 bis 30 Pädagog*innen
Gesamtzahl von Reflective Workshops und Interviews: 21			Gesamtzahl der Teilnehmer*innen: 278		

Zentrale Interessengruppen

Griechenland

Volksschule "Ellinogermaniki Agogi" (Pallini, Athen, Griechenland)

Eine Volksschule mit etwa 1000 Schüler*innen aus städtischen und vorstädtischen Gebieten im Großraum Athen

Link: <http://www.ea.gr>

Direktor*in:

Agapi

Vavouraki

Anzahl der Interessent*innen: 3

Weiterführende Schule “Ellinogermaniki Agogi” (Pallini, Athen, Griechenland)

Eine weiterführende Schule mit etwa 600 Schüler*innen aus städtischen und vorstädtischen Gebieten im Großraum Athen.

Link: <http://www.ea.gr>

Direktor*in: Litsa Petrea, Manos Apostolakis

Anzahl der Interessent*innen: 2

Malta

Volksschule Qormi (SS)

Diese Volksschule wird von Schüler*innen im Alter zwischen 5 - 10 Jahren besucht. Sie zielt darauf ab, Integration und Inklusion zu fördern, indem sie Schüler*innen mit verschiedenen Beeinträchtigungen und Benachteiligungen einen Schulplatz ermöglicht.

Direktorin: Josephine Baldacchino

Anzahl der Interessent*innen: 2

Mittelschule “Tal-Handaq”

Diese Schule wird von Schüler*innen im Alter zwischen 11-12 Jahren besucht. Sie zielt darauf ab, ihre Schüler*innen pädagogisch durch ganzheitliche Bildungs- und Lernansätze zu unterstützen.

Link: http://sic.handaggirls.skola.edu.mt/messagg_kap_skola.html

Direktor*in: Maria Montebello

Anzahl der Interessent*innen: 2

Weiterführende Schule “Tal-Handaq”

Diese Schule wird von Schüler*innen im Alter zwischen 13-15 Jahren absolviert. Sie setzt sich zum Ziel, ihre Schüler*innen auf die Voraussetzungsprüfungen für post-sekundäre Ausbildungseinrichtungen vorzubereiten. Ebenso möchte sie ihre Schüler*innen durch eine Vielzahl an Aktivitäten pädagogisch durch ganzheitliche Bildungs- und Lernansätze unterstützen.

Link: <http://ksihandaq.wixsite.com/handaq>

Direktorin: Alexandra Farrugia

Anzahl der Interessent*innen: 4

Weiterführende Schule “St Margaret College” in Verdala

Diese Schule wird von Schüler*innen im Alter zwischen 13-15 Jahren absolviert. Sie setzt sich zum Ziel, ihre Schüler*innen auf die Voraussetzungsprüfungen für post-sekundäre Ausbildungseinrichtungen vorzubereiten. Ebenso möchte sie ihre Schüler*innen durch eine Vielzahl an Aktivitäten pädagogisch durch ganzheitliche Bildungs- und Lernansätze unterstützen.

Link: <http://smcsecondary.com>

Direktor: Ellul

Anzahl der Interessent*innen: 2

“Guidance teachers” Malta

Eine Gruppe von Lehrer*innen, die gemeinsam in persönlichen, sozialen und Karriere Fragen unterstützen möchte. Eine bestimmte Anzahl dieser Begleitlehrer*innen ist in jeder Schule in Malta vorhanden.

Link: <http://careerguidancemalta.blogspot.com.mt>

Kontaktperson: Dorianne Gravina

Anzahl der Interessent*innen: 1

“Personal Social and Career Development Association” Malta

Der maltesische PSD-Verband ist ein unabhängiger, nichtstaatlicher, gemeinnütziger und nicht politischer Verband. Zweck des Vereins ist die Entwicklung und Weiterentwicklung von Theorie, Praxis, Ausbildung und Forschung in der persönlichen und sozialen Entwicklung (PSD). Der Verband verpflichtet sich auch, die Chancengleichheit zu wahren und sicherzustellen, dass keine Diskriminierung aufgrund von Rasse, Hautfarbe, Nationalität, Religion, Alter, ethnischer Herkunft, Geschlecht, sexueller Orientierung oder Behinderung stattfindet.

Link: <http://mpsda.org.mt>

Anzahl der Interessent*innen: 1

Österreich

HBLA

Oberwart

(Burgenland)

Diese Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HBLA) wird von etwa 740 Schüler*innen besucht. Diese können in der Bildungseinrichtung zwischen 4 verschiedenen Zweigen wählen: Mode, Produkt Management, Tourismus und Wirtschaftliche Berufe.

Link: <http://www.hbla-oberwart.at/en/home/>

Direktor:

Aristoteles

PAPAJANOPULOS

Anzahl der Interessent*innen: 2

ZIS

18

(Wien)

Das Zentrum für inklusive Schulbildung richtet sich an Schüler*innen mit speziellen Bedürfnissen. Sie bietet kleine Klassenverbände mit maximal 10 Schüler*innen und jeweils 2 Lehrkräften, die den Unterricht führen.

Link: <http://integrativeschulehernals.schule.wien.at/>

Direktorin: Martina HOCHENAUER

Anzahl der Interessent*innen: 1

Integrative

Lernwerkstatt

Brigittenau

(Wien)

Eine Gesamtschule für Schüler*innen im Alter zwischen 10 bis 15 Jahren.

Link: <http://www.lernwerkstatt.or.at/>

Direktor: Josef REICHMAYR

Anzahl der Interessent*innen: 1

Tagesstätte

Lanzendorf

(Niederösterreich)

Die Tagesstätte ist eine Wohnanlage mit pädagogischer Betreuung für Menschen mit Beeinträchtigungen und Lernschwierigkeiten.

Link: <https://www.caritas-wien.at/hilfe-angebote/menschen-mit-behinderung/tagesstaetten/industrieviertel/tagesstaette-lanzendorf/>

Anzahl der Interessent*innen: 1

Gemeinsame und Regionale Herausforderungen

Innerhalb des eCrisis Projekts konnten sowohl in den reflektierenden Workshops, als auch den Interviews mit den wichtigsten Interessengruppen und zusätzlichen Teilnehmern, wichtige gemeinsame und jeweils regionale Herausforderungen von Griechenland, Österreich und Malta ermittelt werden.

Einige reflektierende Workshops und Interviews fanden als Aktivitäten nach dem Spiel statt und wurden auch zur Information des prototypischen eCrisis-Szenarios verwendet (siehe Abschnitt „Lehrerhandbuch“).

Wichtige gesellschaftliche Herausforderungen, die in den Workshops und Interviews identifiziert wurden:

- Tyrannisieren
- Minderheitengruppen mit hohem Schulabbruch zitieren viele Schüler*innen, die während des Schuljahres aufgegeben haben
- Interesse an vielfältigen Familienstrukturen
- Verwendung von Sprache
- Auftreten von Rassismus
- Mangel an Empathie
- Unkontrollierte Emotionen und herausforderndes Verhalten von Schüler*innen und Lehrer*innen
- Ungehörte Stimmen
- Mangel an Unterstützung für die Opfer

Herausforderungen, die spezifisch für die Verwendung von Spielen zur sozialen Inklusion sind, zeigen sich wie folgt:

- Herabsetzung
- Diskurspraxis wird reproduziert
- Spezifische Sprache
- Zugänglichkeit
- Notwendigkeit hoher Unterstützung aufgrund mangelnder Benutzerfreundlichkeit und nicht selbsterklärender Spiele
- Feedback geben von Wichtigkeit

Educator Toolbox O2

Die Educator Toolbox beinhaltet ausgewählte Spiele, die aktuell in der Grund- und Sekundarbildung zum Einsatz kommen. Die Spiele sind konzipiert, um soziale Kompetenzen, wie zur Konfliktlösung, zu trainieren. Ebenso sollen Kreatives Denken und die reflektierende Debatte zu sozialen Themen gefördert werden. Die Herzstücke der Toolbox sind die eCrisis-Spiele Village Voices und Iconoscope.

Die Toolbox enthält Spiele und Werkzeuge

- Die zu den Anforderungen der Hauptakteur*innen passen
- Die es Lehrer*innen erlauben, pädagogische Szenarien von eCrisis mittels Autor*innentools in die Spiele einzubauen

- Die es Lehrer*innen erlauben, kontinuierlich neue Inhalte und Spielszenarien für ihre pädagogischen Ziele zu verfassen

Zu diesem Zweck wurde die Toolbox (O2) überarbeitet und in das vollkommen **neue** hier übermittelte **Framework** eingebaut.

Technologische Hürden für Schüler*innen

Als wir Iconoscope und Village Voices in der Praxis getestet haben, haben wir einige technologische Hürden entdeckt, die Lernprozessen schaden könnten. Es ist erwähnenswert, dass das Lernen auf einem Tablet, z.B. bei Iconoscope, einen niedrigeren Frustrationslevel als beim Lernen am PC oder in klassischen (nicht-digitalen) Settings zur Folge hat. Wenn das Spiel nicht zu Beginn funktioniert hat, haben die Teilnehmer*innen das Gerät ein Mal gewechselt, aber oftmals ist auch dies nicht geschehen. Die Verbesserung der technologischen Stabilität und Benutzerfreundlichkeit ist deshalb ein zentraler Punkt bei den weiteren Entwicklungsschritten, um die Lernprozesse zu steigern. Das Hauptaugenmerk bei der Entwicklung der bereitgestellten Spiele sollte auf eine einfache Handhabung für die Zielgruppe gerichtet sein; Spielentwicklung benötigt ausführliches Testen.

Eines unserer frühen Ergebnisse zeigt, dass das Spielen auf Tablets offenbar der Sozialisierung dient.

Im Hinblick auf Personen/Schüler*innen mit Lernbehinderungen müssen bestimmte Anliegen hinsichtlich ihrer Handhabung berücksichtigt werden. Eine einfache und leicht verständliche Sprache ist jedenfalls ein Muss (Flieger, 2015; Hauser, 2016), sowohl für Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten, als auch für Schüler*innen, die die Sprache noch nicht gelernt haben. Spezielle Ausdrücke müssen durch etablierte, gut bekannte und gebräuchliche Wörter für Buttons, Aufgaben und Gegenstände ersetzt werden. Lange Textpassagen sollen vermieden werden; Videotutorials könnten ein besserer Weg sein, um den Bedürfnissen der Anwender*innen gerecht zu werden.

Zusätzlich müssen grafische Verbesserungen für Menschen mit Sehbehinderungen in Betracht gezogen werden.

Technologische Hürden für Lehrer*innen

Die Anlaufphase des Spiels in der Schule muss rasch und reibungslos sein. Lehrer*innen haben nur ein paar Minuten Zeit, um die Software in Betrieb zu setzen. Die Automatisierung von Abläufen ist erstrebenswert. Das Starten des Spiels sollte auf einige gut bekannte Schritte minimiert werden, die wenige technologische Fähigkeiten erfordern und die nicht viel Zeit benötigen. Fehler müssen reduziert werden, und falls sie doch auftauchen, müssen eine benutzerfreundliche Dokumentation und ein benutzerfreundlicher Fehlersucheassistent verfügbar sein.

Bad Practice: z.B. das Überprüfen einer IP-Adresse, und zwei offene Steuerungsfenster sind zu viel, besonders wenn man das für eine Spielsession mit vier Spieler*innen machen muss.

Eine Klasse besteht aus mindestens zwanzig Schüler*innen. Für Lehrer*innen ohne EDV-Erfahrung kann ein Klick oder ein Arbeitsschritt zu viel, um das Spiel zu starten, bedeuten, das ganze Unternehmen endgültig zu beenden.

Das Setup so einfach wie möglich zu halten, ist ein Hauptziel bei der Entwicklung von seriösen Spielen für den Einsatz im Unterricht.

Voraussetzungen für die Verwendung in Schulen

Die Systemanforderungen für die Verwendung der Spiele sollten schriftlich festgehalten sein. Außerdem kann der Bedarf nach einer schnellen, stabilen und permanenten Internetverbindung (z.B. für Iconoscope) und Netzwerkverbindung (für Village Voices) in Schulen Probleme verursachen. Aus diesem Grund sollten viele Prozesse offline funktionieren (Tablet oder Computer).

Beobachtungen

Village Voices

Es hat sich herausgestellt, dass Village Voices ein spezielles Setup benötigt, stabile Internet- und Netzwerkverbindungen, sowie eine schnelle Hardware. Die Vorbereitung brauchte einige Zeit, das ist der Grund, warum Village Voices in Klassenzimmer-Settings (die kurzen Vorbereitungszeiten brauchen, weil das Vorbereiten nur in den Pausen zwischen den Unterrichtseinheiten erfolgen kann) nicht problemlos gespielt werden konnte. Im Hinblick auf O5 wäre eine Verbesserung in dieser Hinsicht notwendig. Weitere Ergebnisse der Workshops und Reflectives Debates – auch O5 betreffend – sind:

- Einführungen und Textfenster wurden nicht von Schüler*innen gelesen
- Soziale Interaktionen wurden nur unregelmäßig bewertet – die Schüler*innen achteten wenig darauf, ihre Emotionen während der Spielsession auszudrücken; sie wollten beim Spiel weitermachen und schienen verärgert, dass sie ständig aufgefordert wurden mitzuteilen, wie es ihnen geht
- Das Mitteilen von Meinungen erfolgte hauptsächlich zwischen den Schüler*innen, nicht in-game
- Dem Spiel fehlt ein klar definiertes Ziel, was das Handeln relativ einfach macht: ohne eigennützige/zielorientierte Ambitionen steigt die Chance, dass Spieler*innen das hergeben, was sie haben
- Für Erwachsene ist das Spiel nach ca. 15 Minuten langweilig

Iconoscope

Iconoscope wurde auf Tablets während jedes Datengewinnungs-Workshops angeboten. Die Teilnehmer*innen erhielten Informationen zum grundsätzlichen Inhalt sowie eine Bedienungsanleitung. Das führte dazu, dass viele Schüler*innen das Spiel ausprobierten, aber sie wechselten zu einem anderen (analogen oder Online-)Spiel nach ein paar Minuten, und zwar aus folgenden Gründen:

- Langeweile
- „kindische“ Bedienung und Inhalte, besonders für die Schüler*innen der Sekundarstufe
- Technische Fehler, die das Spiel beendeten oder die zu Grafikfehlern führten
- Die noch zu beschreibenden Begriffe waren zu komplex (besonders für Teilnehmer*innen, die gerade mit dem Deutsch Lernen begonnen hatten) – zusätzliches Anbieten einfacherer Begriffe könnte zu einer höheren Beteiligung (und

in weiterer Folge sozialer Inklusion) aller Personen in einer sozialen Gruppe wie z.B. einer Schulklasse beitragen

- Die Bedienungssprache nur auf Deutsch, Griechisch und Englisch. Übersetzungen in andere Sprachen werden benötigt, um die Flexibilität und Anwendbarkeit des Spiels zu erhöhen
- Die Anwendbarkeit und Verwendung von Iconoscope für den Unterricht wie auch für die Schüler*innen selbst ist nicht selbsterklärend. Spezielle Settings und Vorschläge, wie und für welche Zwecke Iconoscope verwendet werden kann, müssen bereitgestellt werden

Verbesserungen und Modifizierung

Village Voices

Kategorie	Beschreibung	Priorität
Starten des Spiels	Derzeit sind zwei Anmeldungen, bei denen vier IP-Adressen einzugeben sind, zum Starten des Spiels nötig. Eine einfachere und direktere Art, um die Geräte zu verbinden, ist nötig, wo der Host einen Server startet und die masterserver.exe-Datei automatisch startet. Jede/r andere User*in sollte diesen Server sehen und sich durch Anklicken verbinden können. Mittels eines "first come, first serve"-Prinzips sollte sich niemand mehr verbinden können, nachdem sich vier (ein Host und drei Clients) angemeldet haben. User*innen sollten nicht ihre IP-Adresse eingeben müssen.	Unbedingt nötig
Die Rolle des Bürgermeisters	Ein zusätzlicher computergesteuerter Charakter, "der Bürgermeister" sollte eingerichtet werden. Diese Figur kann den Spieler*innen neue Missionen erteilen, Belohnungen für erledigte Missionen verteilen so wie möglicherweise den Erfolg der Spieler*innen bewerten.	Unbedingt nötig
Geschlecht	Zu Beginn des Spiels sollte die/der Spieler*in zufällig ein Geschlecht zugewiesen werden. Es wäre gut, wenn zwei männliche und zwei weibliche Spieler*innen das Spiel starten.	Unbedingt nötig
Sichtbarkeit der Achievements	Das Spiel verlangt von den Charakteren, Dinge wie das größte Brot, eine Vogelscheuche, usw. zu bauen. Diese Gegenstände sollten auf dem Bildschirm erscheinen, wenn sie gebaut werden, sodass, wenn ein/e Spieler*in erfolgreich einen	Unbedingt nötig

	Strohmann erschafft, dieser Strohmann grafisch auf dem Feld sichtbar wird. Die/Der Spieler*in würde auf diese Weise etwas für ihre/seine Ressourcen bekommen, und die Ressourcen verschwinden nicht einfach.	
Erreichen eines Ziels	Ein sichtbares Zeichen sollte bei Erreichen eines Ziels erscheinen, z.B. wenn alle nötigen Materialien beschafft wurden	Unbedingt nötig
Automatisches Verkleinern	Wenn das Spielfenster verkleinert wird, sollte sich das Spiel im gleichen Verhältnis verkleinern. Einige Icons können nicht gesehen werden, wenn der Monitor eine kleinere Auflösung als die empfohlenen 1024x768 hat.	Unbedingt nötig
Teammissionen	Während jede/r Spieler*in eine Mission hat und das Spiel gemeinsam gespielt wird, gibt es keine Missionen, in denen die Spieler*innen tatsächlich zusammenarbeiten müssen, um eine Aufgabe zu erfüllen. Ein mögliches gemeinsames Ziel könnte der Bau eines Hauses sein, wobei jede/r einen Beitrag dazu leistet. Ein dramatisches oder episches Ereignis könnte stattfinden, z.B. dass die Stadt dem Erdboden gleichgemacht ist, und das Problem nur gelöst werden kann, wenn alle zusammenarbeiten	Unbedingt nötig
Zerstörung	Gebäude können zerstört werden, aber das beeinflusst das Spiel nicht wirklich. Das sollte sich ändern: wenn ein Gebäude zerstört wird, können zwei Ressourcen von den anderen Dorfbewohner*innen gestohlen werden. Deshalb muss die/der Bewohner*in ihre Güter "beschützen".	Wäre gut
Level-System	Man sollte Punkte dafür bekommen, wenn man Ressourcen gewinnt, Dinge anfertigt und Achievements erreicht, und die/der Spieler*in sollte auf einen höheren Level aufsteigen, wenn sie/er einen bestimmten Punktestand erreicht. Durch schlechtes Benehmen werden Punkte abgezogen. Eine Beste/r Spieler*in-Liste sollte eingeführt werden.	Wäre gut
Achievements & Abzeichen	Achievements sollten durch Abzeichen abgebildet werden. Die Abzeichen sollten in einem separaten Reiter angezeigt werden. Es	Wäre gut

	könnte auch möglich sein, einen Achievement-Baum zu haben.	
Mehr Missionen	Schüler*innen schlugen vor, dass die Charaktere andere als die bereits vorgefertigten Missionen erfüllen können	Wäre gut
Mehr Aktivität	Schüler*innen und Migrant*innen schlugen mehr proaktive Möglichkeiten vor: sie möchten Dinge bauen, und sie möchten mehr Ressourcen, um etwas gemeinsam zu bauen. Nur Dinge zu sammeln und an den Missionen zu arbeiten stellt sich nach einer Zeit als ein bisschen langweilig heraus.	
Beschreibung	Grundsätzliche Informationen, wie man die Spieler*innen steuert, wie man Häuser repariert und wie man anderen Spieler*innen Feedback gibt (indem man Kommentare auf die Wand schreibt) wären hilfreich.	Unbedingt nötig
Gefühl	Ein Feld/Icon, das den Mittelwert der Gefühle aller Spieler*innen anzeigt, wäre nett.	Wäre gut

Iconoscope

Kategorie	Beschreibung	Priorität
Papierkorb	Mehrere Spieler*innen haben gefragt, wie man Gegenstände löschen kann. Also sollte es einen Papierkorb am Bildschirm geben. (Vorschlag für App und Browser)	Unbedingt nötig
Modus für Farbenblinde	Mit Rücksicht auf farblinde Personen oder Menschen mit anderen Sehstörungen, sollte ein Modus für farbenblinde Menschen eingeführt werden. Anstatt das Dreieck mit der Farbe Grün auszufüllen, könnte es mit Punkten usw. gefüllt werden (Vorschlag für App und Browser)	Unbedingt nötig
Fehlermeldung WiFi	Momentan gibt es keine Fehlermeldung, wenn die Internetverbindung nicht funktioniert. Das führt zu dem Problem, dass die Assistenten keine Vorschläge mehr machen und die User*innen nicht wissen warum. Eine Fehlermeldung sollte erscheinen, wenn sich die App nicht mit dem Internet verbinden kann. (Vorschlag für App)	Unbedingt nötig

In-Game Pfad	Nachdem man sein Symbol fertiggestellt hat, ist der nächste Schritt, die Symbole der anderen Spieler*innen zu erraten, dazu muss man die App verlassen und wird zur Website-Anzeige weitergeleitet. Das sorgt für einige Verwirrung. Deshalb sollte der Rateteil auch in der App angezeigt werden und die/der User*in sollte die App nicht verlassen. (Vorschlag für App)	Unbedingt nötig
Beschreibung	Die Untersuchung hat ergeben, dass das Spielen von Iconoscope nicht so einfach ist. Es sollte mehr Beschreibung geben, wie das Spiel funktioniert, um die Spieler*innen auf die Anforderungen des Spiels vorzubereiten und Frustration abzumildern. Ein kurzes Tutorial könnte hinzugefügt werden, weil das Lesen für Menschen mit Lernbehinderungen ein Problem darstellt. (Vorschlag für App und Browser)	Wäre gut
Überprüfung der E-Mail-Adresse	Es macht Sinn, E-Mail-Adressen zu überprüfen, wenn es nötig ist sie einzugeben. Falls nicht, könnte ein Username die selbe Funktion erfüllen. Viele Schüler*innen verwenden keine E-Mail-Adressen. (Vorschlag für App und Browser)	Wäre gut
Username	Zu Beginn des Prozesses muss die/der User*in einen Usernamen und eine E-Mail-Adresse eingeben. Das scheint nicht nötig und verlangsamt den Startprozess. Der Username sollte eingegeben werden, nachdem das Zeichnen beendet ist. (Vorschlag für App und Browser)	Unbedingt nötig
Modifikation des Textfelds	Das Keyboard zeigt den Text nicht an, wenn man den Usernamen und die E-Mail-Adresse eingibt. Das sollte behoben werden. (Vorschlag für App)	Unbedingt nötig
Zeichnen	Ein Vorschlag war, die Möglichkeit hinzuzufügen, eigene Formen zeichnen zu können. Das könnte Kreativität fördern.	Wäre gut
Iconoscope Abstimmungs-Verbindung	Nachdem man mit dem Zeichnen fertig ist, sieht die/der User*in die Bilder, die die anderen gezeichnet haben. Leider funktioniert bei der App die Verbindung manchmal nicht, und in der Browserversion ist sie langsam. Diese Verzögerung sollte um die Hälfte reduziert werden.	Unbedingt nötig

<p>Iconoscope Abstimmung</p>	<p>Nachdem man mit dem Zeichnen fertig ist, kann die/der User*in raten, was die anderen User*innen gezeichnet haben. Wenn ein Rateversuch durch das Anklicken eines Buttons abgegeben wurde, wird der Button blau, aber er zeigt den Begriff nicht an. Die/der User*in sollte erfahren, welcher Begriff beabsichtigt ist, z.B. indem dieser Begriffs-Button grün wird. Um Reflective Debate zu befördern, könnte jetzt eine Frage generiert werden, wie z.B. "Der Begriff bedeutet Macht, du hast Angst angeklickt. Warum symbolisiert dieses Bild Angst für dich? Sprich mit deine/r Mitspieler*in." Oder, falls der beabsichtigte Begriff gewählt wurde: "Glückwunsch, du hast die Gedanken von Hans [Username] gelesen! Warum symbolisiert diese Zeichnung Angst [Begriff] für dich?"</p>	<p>Unbedingt nötig</p>
<p>Iconoscope Schrift</p>	<p>Wenn man das Wort aussucht, das man zeichnen muss, ist uns aufgefallen, dass das Wort schwierig zu lesen ist, weil die Schrift zu klein ist. Die Schriftgröße sollte auf 12 bis 14pt vergrößert werden.</p>	<p>Unbedingt nötig</p>

Lehrer*innenhandbuch O3

Das Lehrer*innenhandbuch beinhaltet ein individuell eingerichtetes Programm und eine neuartige Zusammenstellung von sozialwissenschaftlichen Kursen, um gezielt gesellschaftliche Herausforderungen wie Konfliktlösung, soziale Exklusion und soziale, kulturelle und wirtschaftliche Diversität anzugehen.

Das Handbuch wird Materialien zur Unterrichtsvorbereitung, Lehrveranstaltungsentwicklung und zu Musterlehrveranstaltungsmodulen, die die eCrisis-Toolbox für spielbasierte Lernaktivitäten verwenden, enthalten.

Zu diesem Zweck präsentiert dieses Kapitel **Grundhaltungen zum Unterrichten, pädagogische Szenarien und unterschiedliche Formen von Reflektierender Debatte** ausgehend von den oben genannten Zielen, Herausforderungen und Spieltechnologien, denen das Lehrer*innenhandbuch zugrunde liegt.

Aspekte, die in den Szenarien thematisiert werden können, sind:

- Das Aufzeigen der Unterschiedlichkeit der Ideen und wie diese Unterschiede eingesetzt werden können, um dieselben Schlüsse zu ziehen
- Das Aufzeigen, wie verschiedene Kulturen verschiedene Überlegungen/Ideen haben, wie man einen Konflikt bewältigt, und wie man bei Verhandlungen einen Mittelweg finden kann
- Das Aufzeigen, wie Sprache eine große Hürde beim Lösen eines Konflikts sein kann, und wie die Kommunikation der Schlüssel ist
- Die wirkungsvolle Verwendung verschiedener Sprachen, um verschiedene Situationen zu bewältigen und mit spezifischen Zusammenhängen umzugehen
- Das Aufzeigen von Aspekten des Mobbing und wie Sprache, Beeinträchtigungen und Behinderungen eine Hürde auf dem Weg zu einer erfolgreichen Bewältigung von Konflikten sein können
- Die Verwendung von kreativer Ikonografie zur Formulierung und der Vermittlung von Bedeutung von verschiedenen Wörtern oder Ausdrücken

Um mit diesen Punkten umzugehen, werden eine Reihe von Grundhaltungen zum Unterrichten, pädagogischen Szenarien und verschiedenen Arten von Reflektierender Debatte beschrieben.

Eine Reihe von Grundhaltungen im Unterricht

Die Grundhaltungen im Unterricht und Lernsettings können das Reflektierende Denken entweder fördern oder blockieren. Es gibt grundsätzliche Richtlinien für das Unterrichten und Lernen, bei denen das Reflektierende Denken Anwendung findet.

Dewey (1933) hat die wesentlichen Grundhaltungen wie folgt beschrieben:

- *Whole-heartedness* (das mit ganzem Herzen bei der Sache Sein) ist die begeisterte und neugierige Einstellung der*des Lehrer*in dem Fachbereich gegenüber
- *Directness* (Direktheit) bedeutet, dass die/der Lehrer*in der/dem Lernenden ihre/seine volle Aufmerksamkeit entgegenbringt, die nicht durch Selbstbefangenheit, Ängstlichkeit, dem Inhalt oder Leistungsdruck beeinträchtigt ist. Wer sich zu sehr darüber sorgt, wie sie/er von der anderen Person gesehen beziehungsweise beurteilt wird, wird diese Direktheit den Lernenden gegenüber schwer erreichen können. „Ein/e reflektierte/r Lehrer*in, die/der über diese „direkte“ Haltung verfügt, wird fragen: ‚Was haben wir in der heutigen Stunde gelernt?‘. Das ist eine ganz andere Frage als: ‚Was habe ich euch heute beigebracht?‘“²¹ (Rodgers, 2002, S. 860; eigene Übersetzung).
- *Open-mindedness* (Aufgeschlossenheit) „ist nicht das blinde Akzeptieren aller Ideen ohne kritisches Hinterfragen. Es ist vielmehr die Bereitschaft, verschiedene Perspektiven zu erwägen“²² (Rodgers, 2002, S. 861; eigene Übersetzung), und ein Akzeptieren der „Möglichkeit eines Irrtums selbst bei den Überzeugungen, die uns am meisten ans Herz gewachsen sind“²³ (Dewey 1933, S. 30; eigene Übersetzung). „Aufgeschlossen zu sein, bedeutet nicht nur, aufnahmebereit sondern auch spielfreudig zu sein – sich nicht zu fest an unsere Ideen zu klammern, sondern unseren Geist freizulassen, sodass er mit ihnen spielen kann“²⁴ (Rodgers, 2002, S. 861; eigene Übersetzung).
- *Responsibility* (Verantwortung) bedeutet das Nachdenken über die möglichen Folgen von Handlungen. Ein/e verantwortungsvolle/r Lehrer*in zu sein, heißt, dass nur „eine sorgfältig abgewägte Kette von Gedanken zu Handlungen führen sollte“²⁵ (Rodgers, 2002, S. 862; eigene Übersetzung).
- *Readiness* (Bereitschaft) ist gewissermaßen eine Voraussetzung für alle anderen Grundhaltungen. Sie bedeutet, bereit und gewillt zu sein, in der tagtäglichen Unterrichtspraxis direkt, aufgeschlossen und verantwortungsvoll zu sein. Es bedeutet auch, dass direkt, aufgeschlossen und verantwortungsvoll zu sein keine leichte Aufgabe ist. Zu akzeptieren, dass diese Grundhaltungen nützlich für das Lernen und das Reflektierende Denken sind, ist ein erster wichtiger Schritt.

Rogers (1983, S. 121-126) hat weitere Einstellungen der Lehrer*innen beschrieben:

²¹ Im Original: „A reflective teacher who possesses an attitude of directness might well ask, ‘Where was the learning in today’s work?’ This is a very different question to ‘What did I teach today?’“ (Rodgers, 2002, S. 860)

²² Im Original: „is not a blind acceptance of all ideas without intelligent critique. Rather, it means a willingness to entertain different perspectives“ (Rodgers, 2002, S. 861)

²³ Im Original: „possibility of error even in the beliefs that are dearest to us“ (Dewey 1933, S. 30)

²⁴ Im Original: „open--minded means not only being hospitable but also being playful — not clinging too tightly to our ideas but releasing the mind to play over and around them“ (Rodgers, 2002, S. 861)

²⁵ Im Original: „carefully considered line of thought should lead to action“ (Rodgers, 2002, S. 862)

- *Realness* (Echtheit) bedeutet, dass die Gefühle, die wir erfahren, uns und unseren Schüler*innen zugänglich sind. Es geht einerseits um eine ständige Achtsamkeit unseren Erfahrungen gegenüber, und den Gefühlen, die diese Erfahrungen mit sich bringen, andererseits darum, dass wir diese Gefühle unseren Schüler*innen gegenüber transparent machen.
- *Acceptance and openness* (Akzeptanz und Offenheit) ist die Eigenschaft der/des Lehrer*in, die/den Schüler*in als eine volle und fähige „Person, die aus sich heraus Wert hat“²⁶ (Rogers, 1983, S. 124; eigene Übersetzung) zu sehen, zu erfahren und anzuerkennen. Diese Art von Akzeptanz umfasst sowohl „positive“ als auch „negative“ Gedanken, Gefühle und Handlungen der*des jeweiligen Schüler*in.
- *Empathic understanding* (Empathisches Verstehen) ist die Bereitschaft und die „Einstellung, sich in die/den andere/n hineinzusetzen, und die Welt mit ihren/seinen Augen zu betrachten“: die „Fähigkeit, die Reaktionen der/des Schüler*in von innen heraus zu verstehen“ und das „einfühlsame Bewusstsein dafür, wie sich der Prozess von Ausbildung und Lernen für die/den Schüler*in anfühlt“²⁷ (Rogers, 1983, S. 125; eigene Übersetzung).

eCrisis Aktivität nach dem Spiel: Reflektierende Debatte

Die Reflektierende Debatte ist ein pädagogischer Ansatz, der Reflektierendes Denken als eine Schlüsselkompetenz für soziale Inklusion etablieren möchte (siehe Kapitel „Reflektierendes Denken“).

Es gibt verschieden pädagogische Ansätze, um die Reflektierende Debatte zu ermöglichen:

Der Narrativ-sokratische Dialog

Narrativ-sokratische Dialoge folgen einer dreistufigen Struktur:

- Generative Phase
- Immanente Phase
- Exmanente Phase

Zuerst wird/werden (eine) generativ(e) Frage(n) gestellt, sodass sich ein Hauptnarrativ entwickeln kann. Nach dieser/n Frage(n) sollte die/der Beantworter*in Zeit haben, ohne Unterbrechung zu sprechen. Die/Der Wissenschaftler*in spricht nur, um die Schilderung der/des Auskunftgeber*in zu ermutigen und am Laufen zu halten. Bei Bedarf kann sich die/der Wissenschaftler*in über die wesentlichen Punkte für die Nachbearbeitung in der immanenten Phase Notizen machen. Der narrative Teil des Dialogs kann aufzeigen, wie Schüler*innen oder Lehrer*innen Ereignisse miteinander verknüpfen und somit erlebte Erfahrungen wachrufen (Schuetze, 1982, S. 579).

Nun kommt als zweites die immanente Phase (Riemann, 2003, S. 12-13), die darauf hinzielt, ausschlaggebende Aspekte, die bereits in der generativen Phase erwähnt wurden, wieder aufzugreifen beziehungsweise zu bekräftigen. Die/Der Wissenschaftler*in kann Fragen

²⁶ Im Original: “person, having worth in her own right” (Rogers, 1983, S. 124)

²⁷ Im Original: “attitude of standing in the other’s shoes, of viewing the world through the student’s eyes”; “ability to understand the student’s reactions from the inside”; “sensitive awareness of the way the process of education and learning seems *to the student*” (Rogers, 1983, S. 125)

stellen, die auf den Notizen aus der generativen Phase basieren. Die immanenten Fragen sollen die*den Befragte*n dazu bringen offenzulegen, wie ihre/seine Gedanken über eine Erfahrung entstanden sind. Außerdem geht es um das Rekonstruieren ihrer/seiner eigenen Geschichte von bestimmten persönlichen Erfahrungen. Der sokratische Teil des Dialogs kann sich am Ende der immanenten Phase durch das Stellen von sokratischen Fragen zur Klärung und Überprüfung der Annahmen, Schlussfolgerungen und Beweise (Paul & Elder, 2006) ergeben, die in der generativen Phase von der/dem Befragten gekommen sind.

Die exmanenten Fragen (Riemann, 2003, S. 12-13) sind strukturierte Fragen, die es den Wissenschaftler*innen erlauben, neue Themengebiete aufzumachen. Es ist die einzige Phase, in der die/der Wissenschaftler*in Aspekte einbringen kann, die nicht von den Befragten selber angesprochen wurden. Die Antworten und Geschichten der Befragten werden in der exmanenten Phase mit Hilfe von sokratischen Fragen einer Überprüfung im Hinblick auf die Wichtigkeit und den Wert des Gesagten unterzogen. Das weist bereits zum letzten Teil der exmanenten Phase, in der eher Argumentations-betonte Aussagen provoziert werden können, die auch eine Beurteilung und kritische Betrachtung des ursprünglich Gesagten beinhalten können (Riemann, 2003).

Die Bildbasierte Debatte

Die zweite Möglichkeit, ein reflektierendes Setting in der Klasse herzustellen, ist die bildbasierte Debatte. Die/der Lehrer*in sucht verschiedene Bilder aus, „die verschiedene Ebenen von politischen Krisen darstellen“²⁸ (Kremsner, Proyer & Schmölz, 2016, S. 2). Die Bilder können von einer Frau mit Burka, einem Flüchtlingslager oder eine Szene vom syrischen Bürgerkrieg sein. Jede/r Schüler*in sucht sich ihr/sein Lieblingsbild aus und erklärt, was sie/er darüber denkt. Diese Übung soll ein Bewusstsein für die besondere Intention der Aufgabenstellung schaffen und die Gruppe in eine kritische Betrachtung und Auseinandersetzung führen. Das Beispiel von Kremsner u.a. (2016, S. 3) ist ein Bild von einem Kind mit Downsyndrom. Das Setting war eine Fundraising-Kampagne und eine Werbung, in der das Kind als eine glückliche und lachende Person gezeigt wurde, die freudig mit Fingerfarben spielt. Die Kampagne zielt offensichtlich darauf ab zu zeigen, dass dieses Kind behindert ist und Unterstützung benötigt, zu der jede/r etwas mittels Geldspenden beisteuern kann. In diesem Fall verwenden die Werber*innen eine diskursive Methode, um mit der Unsicherheit der Leute, die in Anbetracht von wenig vertrauten Themen und Situationen entsteht, zu arbeiten. Auf der anderen Seite zielt sie darauf ab, das Kind als „außerordentlich nett, freundlich, warmherzig, unbeschwert usw.“²⁹ (Kremsner, Proyer & Schmölz, 2016, S. 3 und 11) darzustellen. Das ist ein typisches Beispiel der Verniedlichung von behinderten Personen mit der Absicht, die Ahnungslosigkeit und den Mangel an Bereitschaft, Dinge zu hinterfragen, quasi zu bedienen, und die Menschen durch Fundraising trotzdem zu einer finanziellen Beteiligung zu bewegen. Grundsätzlich fördert die bildbasierte Debatte sowohl kritisches Denken und die Diskussion über gesellschaftliche Fragen als auch die Aufgeschlossenheit gegenüber verschiedenen Perspektiven ein bestimmtes Thema betreffend.

²⁸ Im Original: “representing different areas of political crisis” (Kremsner, Proyer & Schmölz, 2016, S. 2)

²⁹ Im Original: “extraordinarily cute, friendly, warm-hearted, easy-going etc.” (Kremsner, Proyer & Schmölz, 2016, S. 3 und 11)

Unterrichtsszenario 1: Open Gameplay & bildbasierte Debatte

Setting

- Ein Minimum von 2 Unterrichtseinheiten (90 Minuten), aber idealerweise mit offenem Ende.
- Einige Tische werden im Raum zusammengeschoben.
- Die Spiele werden auf diese Tische gelegt.
- Der Rest der Tische wird an die Wände geschoben, sodass es viel Platz zum Bewegen gibt.
- Die Sessel können von den Schüler*innen selber so aufgestellt werden, wie es für das Spielen am angenehmsten ist.

Programm

(1) Einführung (5 Minuten):

- Ziel: Die Teilnehmer*innen werden über die Gegebenheiten im Raum, über das unregulierte und offene Setting und den Zeitrahmen informiert.
- Beschreibung: die/der Lehrer*in stellt das Setting vor und informiert die Teilnehmer*innen, dass sie das Spiel ca. eine Stunde lang frei erforschen können. Die/Der Lehrer*in erklärt ihnen, dass sie wählen können, welches Spiel sie spielen, mit wem sie spielen möchten und wie lange sie jedes einzelne Spiel spielen, bevor sie das Spiel und die/den Mitspieler*in wechseln möchten.

(2) Spielphase (55 Minuten):

- Ziel: Die Teilnehmer*innen können jetzt miteinander spielen und sich dem gemeinsamen Spielspaß hingeben, ohne irgendeinen Input von der/dem Lehrer*in und ohne irgendeinen Druck im Hinblick auf die Untersuchung beziehungsweise die Evaluierung.
- Beschreibung: Die Teilnehmer*innen nehmen an einer nicht regulierten Session teil, sie können Brett- oder Kartenspiele (Schach, Mikado, Uno, Memory, Ludo) oder digitale Spiele (Village Voices, Iconoscope, Stop the Mob) spielen, die auf Tablets oder Laptops zur Verfügung stehen. Alle Spiele sind auf einem Tisch vorbereitet, zu dem jede/r Zugang hat, sodass die Teilnehmer*innen frei aussuchen können, was sie wann und mit wem spielen möchten.

(3) Reflektierende Debatte (30 Minuten):

- Ziel: Die Teilnehmer*innen können über ihre Erfahrungen während der Spielphase sprechen und sich dazu äußern, was sie gelernt und empfunden haben, indem sie ihre Erfahrungen an bestimmte Bilder knüpfen. Die Bilder sollen das Nachdenken in Richtung bestimmter gesellschaftlicher Fragen lenken.
- Beschreibung: Eine bildbasierte Reflektierende Debatte (siehe das obige Kapitel) findet statt. Die Diskussion basiert auf einer Auswahl von Bildern und Fotos, die von der/dem Moderator*in ausgesucht wurde, um gesellschaftliche Fragen wie Mitleid oder Verniedlichung (*belittlement*) oder Vorurteile über sozial marginalisierte Menschen zu thematisieren. Diese Bilder können von einer einfachen Onlinebildersuche stammen, mit Suchbegriffen wie z.B. „Behinderung“, „geistige Behinderung“, „Mitleid“, „Flüchtling“, „Vorurteil“ oder „Inklusion“. Die Teilnehmer*innen werden gebeten, ein

oder zwei Bilder ausgehend von ihren Spielerfahrungen auszuwählen und ihre Gedanken und Gefühle dazu mitzuteilen.

Unterrichtsszenario 2: Fokussiertes Spielen & narrativ-sokratische Debatte

Setting

- Ein Minimum von zwei Unterrichtseinheiten (90 Minuten), aber idealerweise mit offenem Ende.
- Einige Tische werden im Raum zusammengeschoben.
- Die Spiele werden auf diese Tische gelegt.
- Der Rest der Tische wird an die Wände geschoben, sodass es viel Platz zum Bewegen gibt.
- Die Sessel können von den Schüler*innen selber so aufgestellt werden, wie es für das Spielen am angenehmsten ist.

Programm:

(1) Einführung (5 Minuten):

- Ziel: Die Teilnehmer*innen werden über die Gegebenheiten im Raum, über das unregulierte und offene Setting, den Zeitrahmen und den Schwerpunkt auf gesellschaftliche Fragen informiert.
- Beschreibung: die/der Lehrer*in stellt das Setting vor und informiert die Teilnehmer*innen, dass sie das Spiel ca. eine Stunde lang frei erforschen können. Die/Der Lehrer*in erklärt ihnen, dass sie wählen können, welches Spiel sie spielen, mit wem sie spielen und wie lange sie jedes einzelne Spiel spielen, bevor sie das Spiel und die/den Mitspieler*in wechseln **und** lenkt das Augenmerk der Schüler*innen auf gesellschaftliche Fragen wie z.B. politische Spannungen, Mobbing, Diskriminierung und Exklusion.

(2) Spielphase (55 Minuten):

- Ziel: Die Teilnehmer*innen können jetzt miteinander spielen und sich dem gemeinsamen Spielspaß hingeben, ohne irgendeinen Input von der/dem Lehrer*in und ohne irgendeinen Druck im Hinblick auf die Untersuchung beziehungsweise die Evaluierung, außerdem können sie sich bereits über gesellschaftliche Fragen unterhalten.
- Beschreibung: Die Teilnehmer*innen nehmen an einer nicht regulierten Session teil, sie können Brett- oder Kartenspiele (Schach, Mikado, Uno, Memory, Ludo) oder digitale Spiele (Village Voices, Iconoscope, Stop the Mob) spielen, die auf Tablets oder Laptops zur Verfügung stehen. Alle Spiele sind auf einem Tisch vorbereitet, zu dem jede/r Zugang hat, sodass die Teilnehmer*innen frei aussuchen können, was sie wann und mit wem spielen möchten.

(3) Reflektierende Debatte (30 Minuten):

- Ziel: Die Teilnehmer*innen können über ihre Erfahrungen während der Spielphase sprechen und diese Erfahrungen mit gesellschaftlichen Fragen in Verbindung setzen.
- Beschreibung: eine narrativ-sokratischer Dialog findet statt (siehe Kapitel oben)

- Generative Phase: Befasst sich mit dem Spiel. Die Fragen sollten die Schüler*innen motivieren, frei über die Spielphase zu sprechen. Was ist während der Spielphase passiert: beschreibe es vom Anfang bis zum Ende. Was hast du erlebt? Wie hast du die Spiel gespielt? Wer spielte mit wem? Wann kam es zu neuen Interaktionen oder zum Wechsel von Spielpartner*innen oder Spielen?
- Immanente Phase: die/der Lehrer*in wiederholt Aspekte der generativen Phase, die bereits mit gesellschaftlichen Fragen zu tun hatten (sofern vorhanden): welche Art gesellschaftlicher Fragen sind aufgetaucht und warum? Wie hing das mit dem Spiel zusammen? Warum haben die Teilnehmer*innen die Diskussion über das gesellschaftliche Thema wieder beendet? Wenn der/dem Lehrer*in ein kontroversielles oder spannungsgeladenes Thema auffällt, sollten dazu in der Runde weitere Fragen gestellt werden.
- Exmanente Phase: Die/Der Lehrer*in kann weitere gesellschaftliche Themen, die ihr/ihm interessant erscheinen, einbringen.

Unterrichtsszenario 3: Village Voices & narrativ-sokratische Debatte

Setting

- Ein Minimum von 2 Unterrichtseinheiten (90 Minuten), aber idealerweise mit offenem Ende.
- Einige Tische werden im Raum zusammengeschoben.
- Die Laptops sind angeschlossen und werden auf den Tischen aufgestellt.
- Der Rest der Tische wird an die Wände geschoben, sodass es viel Platz zum Bewegen gibt.
- Die Sessel können von den Schüler*innen selber so aufgestellt werden, wie es für das Spielen am angenehmsten ist.

Programm

(1) Einführung (5 Minuten):

- Ziel: Die Teilnehmer*innen werden über die Gegebenheiten im Raum, über das unregulierte und offene Setting, den Zeitrahmen und den Schwerpunkt Konflikte und Gefühle informiert.
- Beschreibung: die/der Lehrer*in stellt das Setting vor und informiert die Teilnehmer*innen, dass sie das Spiel ca. eine Stunde lang frei erforschen können. Die/Der Lehrer*in erklärt ihnen, dass sie wählen können, welches Spiel sie spielen, mit wem sie spielen und wie lange sie jedes einzelne Spiel spielen, bevor sie das Spiel und die/den Mitspieler*in wechseln **und** lenkt das Augenmerk der Schüler*innen auf gesellschaftliche Konflikte sowie persönliche Gefühle.
-

(2) Village Voices-Spielphase (55 Minuten):

- Ziel: Die Teilnehmer*innen können jetzt miteinander spielen und sich dem gemeinsamen Spielspaß hingeben, ohne irgendeinen Input von der/dem Lehrer*in und ohne irgendeinen Druck im Hinblick auf die Untersuchung beziehungsweise die

Evaluierung, außerdem können sie sich bereits über gesellschaftliche Konflikte und persönliche Gefühle unterhalten.

- Beschreibung: Die Teilnehmer*innen nehmen an einer nicht regulierten Session teil, ihnen wird angeboten, Village Voices auf bereitgestellten Laptops zu spielen. Alle Laptops sind auf einem Tisch vorbereitet, zu dem jede/r Zugang hat, sodass die Teilnehmer*innen frei aussuchen können, was sie wann und mit wem spielen möchten.

(3) Reflektierende Debatte (30 Minuten):

- Ziel: Die Teilnehmer*innen können über ihre Erfahrungen während der Village Voices-Spielphase sprechen und diese Erfahrungen mit gesellschaftlichen Konflikten und persönlichen Gefühlen in Verbindung setzen.
- Beschreibung: eine narrativ-sokratischer Dialog findet statt (siehe Kapitel oben)
 - Generative Phase: Befasst sich mit dem Spiel. Die Fragen sollten die Schüler*innen motivieren, frei über die Village Voices-Spielphase zu sprechen. Was ist während der Spielphase passiert: beschreibe es vom Anfang bis zum Ende. Was hast du erlebt? Wie hast du die Spiele gespielt? Wer spielte mit wem? Wann kam es zu neuen Interaktionen oder zum Wechsel von Spielpartner*innen oder Spielen?
 - Immanente Phase: die/der Lehrer*in wiederholt Aspekte der generativen Phase, die bereits mit gesellschaftlichen Fragen zu tun hatten (sofern vorhanden): welche Art gesellschaftlicher Fragen sind aufgetaucht und warum? Wie hing das mit dem Spiel zusammen? Warum haben die Teilnehmer*innen die Diskussion über das gesellschaftliche Thema wieder beendet? Wenn der/dem Lehrer*in ein kontroversielles oder spannungsgeladenes Thema auffällt, sollten dazu in der Runde weitere Fragen gestellt werden.
 - Exmanente Phase: Die/Der Lehrer*in kann weitere gesellschaftliche Themen, die ihr/ihm interessant erscheinen, einbringen.

Lehrer*innentraining O4

Das Lehrer*innentraining zielt darauf an, Schüler*innen und Lehrer*innen soziale und zivilgesellschaftliche Kompetenzen, Bürgerbewusstsein, Eigeninitiative, kreatives Problemlösen und sozial fachkundige Entscheidungsfindung mittels Lehrer*innentrainingskursen zu vermitteln. Diese Phase gewährleistet die Schaffung eines Pools der wesentlichen teilnehmenden europäischen Schulen und Projektbeteiligten für die abschließende Evaluierung der Projektergebnisse.

Zu diesem Zweck präsentiert dieses Kapitel **Hauptaspekte der zukünftigen Lehrer*innentrainingszenarien** ausgehend von bestimmten Zielen, Themen, Technologien, Fähigkeiten und Lernergebnissen (wie oben erwähnt), denen das Lehrer*innentraining (O4) zugrunde liegt.

In der zweiten Hälfte des eCrisis-Projekts werden die auf das Lehrer*innentraining ausgerichteten Arbeitsgebiete weiter aufgebaut und die ersten Ergebnisse des Projekts einbezogen, sprich die konzeptuellen und methodologischen Grundlagen dieser Arbeit wie auch ihre Ausarbeitung und Exemplifizierung mittels der Entwicklung der pädagogischen Toolbox (O2) und dem Lehrer*innenhandbuch (O3).

Indem wir Lehrer*innen von Primar- und Sekundarschulen aus heterogenen Ausbildungskontexten in Europa mit innovativen von eCrisis entwickelten Angeboten vertraut machen, wandert das Projekt von der Phase des Entwurfs des eCrisis-Konzepts hin zu dessen Verwirklichung auf dem Gebiet der tagtäglichen Unterrichtspraxis. Zu diesem Zweck wird O4 aus der Entwicklung von innovativen Maßnahmen für fortlaufende berufliche Weiterbildung von Lehrer*innen, Schulleiter*innen und Lehrertrainer*innen bestehen, mit dem Ziel, es Unterrichtenden nicht nur zu ermöglichen und zu erleichtern, den eCrisis-Ansatz zu übernehmen, sondern ihn auch aktiv in ihrem Berufsleben umzusetzen, indem sie ihn auf kreative Art in ihrem Unterricht anwenden. Alle Aspekte des eCrisis-Frameworks werden den Lehrer*innen vorgestellt und sie werden mit dem praktischen Umgang vertraut gemacht.

Diese Arbeit wird geprägt sein von der Gestaltung von Lehrplänen für die Lehrer*innenausbildung, wobei diverse Aspekte wie die Rolle der/des Lehrer*in, Lehrmaterialien, Mittel und Lernaktivitäten in der Klasse, aber auch organisatorische Fragen wie Ort, Zeit, Gruppierung und Beurteilung abgedeckt werden.

Ein wichtiger Aspekt des eCrisis-Lehrer*innentrainings wird sein spielerische Gestaltung sein, sodass es die Pädagog*innen auf tiefgreifende Art und Weise zu Überlegungen über das Potential des spielbasierten Lernens anregen kann und sie aktiven Vertreter*innen macht, die nicht nur vorgefertigte Entwürfe verwenden, sondern die aktiv ihre eigenen spielerischen Unterrichts- und Lernaktivitäten innerhalb des eCrisis-Kontexts erfinden.

Die wesentlichen Punkte der Trainingskurse werden sein: Online Unterrichtsmaterialien und Tools für Interaktion; Workshops für Diskussion und Reflexion; simulierte Unterrichtseinheiten; Mitmachprojekte und das Miteinbeziehen von Lehrer*innen in das Vorbereiten von

Lernprojekten, um diese in ihren eigenen Klassen durchführen zu können, wie auch das Berichten über die Ergebnisse. Diese eCrisis Trainingskurse werden in den teilnehmenden Ländern (Malta, Griechenland) getestet und evaluiert.

Mixed Methods- und Evaluierungs- Methodologie O5

Dieses Kapitel skizziert die eCrisis-Forschungsmethodologie, welche befolgt wird, um das Projekt zu evaluieren: Grundsätzlich wird es „eCrisis in the wild“ sein. Wir lehnen uns an die Ausführungen von Greene (2007) an, um die verschiedenen Teile von O5 abzudecken. Sowohl qualitative als auch quantitative Methoden werden im Folgenden beschrieben, welche im Zeitraum von 01.11.2018 bis 31.05.2019 Im Feld angewandt werden sollen.

Die für das eCrisis-Framework durchgeführte Untersuchung hat zu den oben beschriebenen Ergebnissen und zu den qualitativen Forschungselementen von O5 geführt. Zusätzlich werden quantitative Evaluierungsmethoden in O5 zum Einsatz kommen, wie unten veranschaulicht.

Die Methodologie nach Greene (2007) legt ihren Fokus auf:

- Den Erfolg der Lehrer*innentrainingsworkshops, unter besonderer Berücksichtigung der (1) Anwendungsmöglichkeiten für die Unterrichtspraxis; der (2) Zufriedenheit der Teilnehmer*innen (Lehrer*innen als auch Schüler*innen) und der (3) Qualität der Workshop-Materialien
- Spielbasierte Aktivitäten in Schulen und informelle pädagogische Spielwettbewerbe. Behandelt, in welchem Ausmaß die formellen und informellen Unterrichtsaktivitäten (1) erfolgreich bei Konfliktlösungskompetenz, Creative Thinking und Reflective Debate zum Einsatz kamen, (2) die Kenntnisse im Umgang mit digitalen Medien verbessert haben und (3) Werkzeuge bereitgestellt haben, um mit noch nicht dagewesenen alltäglichen Problemen auf eine kreative und verantwortungsvolle Art umzugehen.

Aus diesem Grund präsentiert dieses Kapitel die Methodologie und jene Methoden, denen „eCrisis in the wild“ (O5) zugrunde liegt.

Die **qualitativen** Elemente der eCrisis-Evaluierung

O1 hat einen inklusiven Forschungsansatz implementiert (siehe Walmsley & Johnson, 2003; Koenig & Buchner, 2011; Nind, 2014; von Unger, 2014; Kreamer, Buchner & Koenig, 2016). Dies liefert die Basis für die zukünftig Planung, die Datenerfassung und (teilweise) die Analyse. O5 („eCrisis in the wild“) wird einen inklusiven Ansatz verfolgen und wird deshalb eine fundamentale Rolle in der grundsätzlichen Evaluierung des Projekts spielen: =5 vervollständigt O1.

Inklusive Forschung kann als Forschung, die nicht-Akademiker*innen miteinschließt oder miteinbezieht, bezeichnet werden. Bei IO1 sind das Flüchtlinge, Schüler*innen, Lehrer*innen

und Menschen mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten, wie auch Menschen, die von sozialer Exklusion betroffen sind. Diese Gruppen sind in den gesamten IO1-Prozess mit eingebunden, vom Entwickeln und Framing der Forschungsfragen, der Datenerfassung und der Analyse bis hin zur Veröffentlichung (Walmsley & Johnson, 2003). Die Evaluierung, die für O5 geplant ist, muss in einen Kontext mit dem eCrisis-Projekt gebracht werden. Der oberste Grundsatz von inklusiver Forschung ist, Forschung eher mit als über Menschen zu betreiben, mit einem Schwerpunkt auf das gemeinschaftlich geteilte Fachwissen, und das alles unter sorgfältiger Berücksichtigung ethischer Richtlinien. Auf diese Weise wird erwartet, dass die Personen, an die sich das eCrisis-Projekt wendet, tiefe Einsichten über das Grundwissen zu sozialer Inklusion, das Spielen grundsätzlich und digitaler Spiele im speziellen gewinnen können.

Für IO1 plante das Wiener Forschungsteam einen Kick-off-Workshop, der am 1. September 2016 stattfand, um weitere Zusammenarbeit zwischen den Projektteilnehmer*innen und vom Projekt angesprochenen Leuten zu initiieren. Während des Verlaufs des Workshops schlossen sich nicht-akademische Personen (vor allem Menschen mit Lernproblemen) freiwillig dem Forschungsteam je nach ihren Bedürfnissen und in unterschiedlichem Ausmaß an. Andere folgten im Verlauf der weiteren Aktivitäten. Weitere Forschungsschritte – vor allem Schulbesuche und Workshops – wurden gemeinschaftlich geplant, mit Ergebnissen, die nicht nur in puncto Tiefe und Dichte, sondern vor allem in Bezug auf die Anwendbarkeit die Erwartungen übertrafen. Der Plan ist, dieselben Leute einzuladen, an O5 teilzunehmen.

Zusätzlich zu Lehrer*innen und Schüler*innen bezog O1 auch andere Hauptakteur*innen wie den Wiener Stadtschulrat, Zentren für spezielle Ausbildungsbedürfnisse, mobile interkulturelle Teams (MIT), Betreiber von Flüchtlingsunterkünften und „Self-Advocates“ - in verschiedenen Phasen der Untersuchung - mit ein. Zusammen mit zusätzlichen Projektteilnehmer*innen in Griechenland und Malta (siehe Kapitel „Hauptprojektteilnehmer*innen“) werden dieselben Projektbeteiligten auch an O5 teilnehmen. Evaluierungswerkzeuge wurden entwickelt in Abstimmung mit denen, über die geforscht wird. Es ist von äußerster Wichtigkeit für eCrisis, dass alle Forschungsaktivitäten im Einklang sind mit den Erfordernissen der Fachleute und der Menschen, die von Krisen betroffen sind. Deshalb wurden alle interessierten Teilnehmer*innen auf dem Laufenden gehalten, um dem Wunsch nach Sicherstellung, dass alle wichtigen Aspekte gleich bei Auftauchen miteinbezogen werden, nachzukommen. Das Einfordern von Mitbeteiligung nicht nur in ausgewählten Bereichen, sondern auch in der Entwicklung, der Formulierung der Forschungsfragen, Analyse und Veröffentlichung, kann auch als ein Akt von Ermächtigung und als wichtiger Teil von Emanzipation empfunden werden. Aber im Bezug auf O5 am allerwichtigsten führt dieser Ansatz zu einem niederschweligen Angebot, da es den beteiligten Personen – insbesondere den Lehrer*innen – ermöglicht, unkompliziert auf die Spiele und bereitgestellten Materialien zurückzugreifen, sie in der Schule zu verwenden und Rückmeldungen an die Forschungsmitglieder weiterzuleiten. Ihre Einbindung ist deshalb der Schlüssel in der Evaluierung des eCrisis-Projekts.

Die Verwendung eines „Stufenmodells der Beteiligung“ (von Unger, 2014, siehe unten) zeigt einen Übergang von „Anleitung“ (Stufe 2: Nicht-Beteiligung) hin zu „teilweise Entscheidungsgewalt“ (Stufe 7: Beteiligung). Diese Stufe der Beteiligung wird während des eCrisis-Projekts angestrebt und wird bei O5 eine fundamentale Rolle spielen.

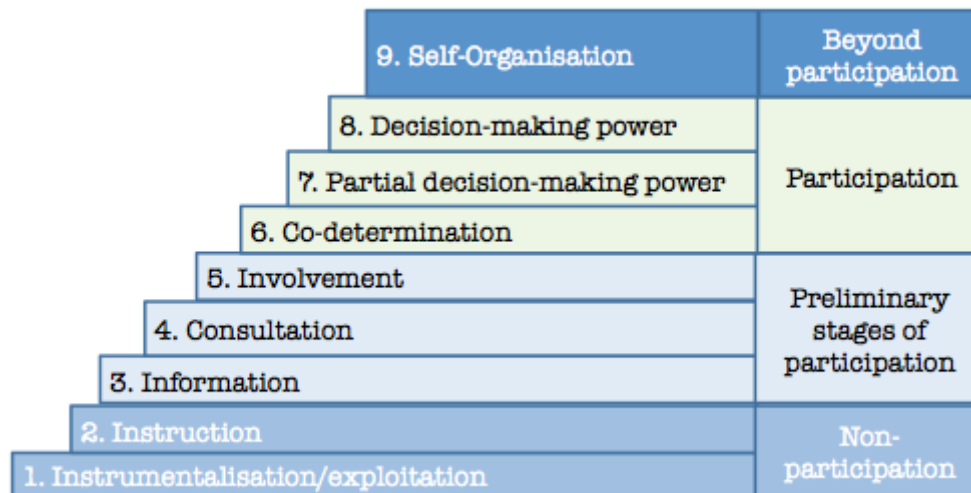


Abbildung 6: Modell der Stufen der Beteiligung (von Unger, 2014, S. 40, übersetzt von den Autor*innen)

O5 wird an den Forschungsmethoden festhalten, die bereits bei IO1 angewandt wurden. Das sind:

- Teilnehmende Beobachtung (Flick, 2007; Lamnek, 2010)
- Problemzentrierte Interviews (Flick, 2007; Lamnek, 2010)
- Reflective Debate, wie z.B. sokratischer Dialog (Stenning u.a., 2016) und narrativ-sokratischer Dialog (Schmoelz, 2017)

Für die Datenanalyse wird O5 das Konzept der Situationsanalyse (Clarke, 2005 & 2009) verwenden, einem qualitativen Forschungsansatz, der die Grounded Theory Methodologie (GTM) mit der Diskursanalyse verbindet. Das Ziel der Situationsanalyse ist, (1) die sozialen Schauplätze zu identifizieren, an denen eine bestimmte Situation lokalisiert ist oder in deren Zusammenhang sie steht (wie z.B. die soziale Situation der Teilnehmer*innen zum Zeitpunkt der Datenreihe), weil diese sich gegenseitig beeinflussen und die Situation und die handelnden Personen bestimmen (Clarke, 2005). Es hat sich herausgestellt, dass sich dieser Ansatz besonders für Fragen wie soziale Inklusion bzw. ihr Gegenteil, soziale Marginalisierung/Exklusion, geeignet hat, weil Diskurse jede spezifische Situation beeinflussen und bestimmen. Situationsanalyse erlaubt das Erfassen nicht-menschlicher und menschlicher, und außerdem materieller und symbolischer, Elemente jeder einzelnen Situation (in unserem Fall sind das z.B. teilnehmende Beobachtung, Reflektive Debate und problemzentrierte Interviews) und deren Verbindungen, was es uns erlaubt, die Daten auf strukturierte und analytisch angemessenen Art und Weise zu sortieren (ebenda, S. 86). In einem zweiten Schritt haben wir soziale Welten (zu verstehen als kollektive Commitments), ihre Subwelten und ihre Abhängigkeiten voneinander identifiziert. Auf diese Art und Weise haben wir ein tiefgreifendes Verständnis darüber erlangt, „wie sich Leute organisieren, während andere versuchen, sie unterschiedlich zu organisieren“ (ebenda, S. 109). Lagekarten zeigen schließlich größere im Datensatz gefundene Diskurse auf. Situationsanalyse erlaubt es uns zusätzlich, uns nicht nur auf qualitative Daten zu konzentrieren, sondern auch Ergebnisse von quantitativer Evaluierung miteinzubeziehen, da diese darauf abzielt, Situationen auf eine gesamtheitliche und grundsätzliche Art und Weise zu verstehen und zu

analysieren, um die Wurzeln von sozialer Marginalisierung/Exklusion nachzuverfolgen und gleichzeitig kreative Methoden und Werkzeuge für soziale Inklusion zu erforschen. Auf Grundlage der Ergebnisse der Forschung in IO1 und ihrer Fortsetzung in O5 werden weitere Schritte zu quantitativer Evaluierung und Messung führen, die im nächsten Kapitel beschrieben werden.

Die **quantitativen** Elemente der eCrisis-Evaluierung

Das eCrisis-Framework enthält zwei ungleiche aber ineinander verwobene spielbasierten Lernaktivitäten, die sich gemeinsam mit den Themen Creative Thinking, Reflektive Debatte und Konfliktlösungskompetenz (wie oben beschrieben) befassen: *Village Voices* und *Iconoscope*. Unser Framework betrachtet diese Fragestellungen gesamtheitlich unter dem allumfassenden Begriff soziale Inklusion. In diesem Kapitel skizzieren wir für jedes Spiel die Methoden, wie die Ergebnisse der für die eCrisis-Ziele neu-konzipierten Spiele quantitativ evaluiert werden können. Im Besonderen konzentrieren wir uns auf Fragebögen, die an die Pädagog*innen und Schüler*innen gerichtet sind, wie auch auf Daten, die im Spiel selbst während jedes Spiels gesammelt werden. Wir schließen die Diskussion ab, in dem wir mögliche Fragen aufwerfen, die von quantitativem Evaluierungs-Framework von eCrisis beantwortet werden könnten, in Ergänzung zu den qualitativen Ansätzen, die weiter oben umrissen sind.

Village Voices

Fragebögen für die Lernenden: Das Spiel dreht sich um Konfliktlösung, deshalb wird die Gestaltung eines möglichen Fragebogens Gedankengebäude in Bezug auf Konflikte hervorheben (ein Aspekt, der einfach an Situationsanalyse geknüpft werden kann wie oben angeführt). Frühere Erkenntnisse der Arbeitsgemeinschaft, die vom SIREN-Projekt evaluiert wurden, haben den Thomas-Kilman-Conflict-Style-(TKI) Fragebogen (Thomas & Kilman, 1974) als einen möglichen quantitativen Ansatz zur Messung von Konfliktlösungskompetenz mittels Konflikttypen identifiziert. Im Speziellen hat die Arbeitsgemeinschaft eine für Kinder adaptierte Version des TKI-Fragebogens entworfen, wie es bei der Evaluierung im SIREN-Projekt in hohem Ausmaß Verwendung fand. Wir haben vor, Versionen des TKI über verschiedene Zeitspannen hinweg in der O5-Phase des eCrisis-Projekts zu verwenden. Auf diese Weise werden wir über einen gewissen Zeitraum hinweg Unterschiede in den Konflikttypen der Lernenden identifizieren. Zusätzlich zum TKI werden die Lernenden laufend gebeten, Selbsteinschätzungen über den Konfliktlevel während des Spiels abzugeben. Außerdem werden sie gebeten, ihre laufenden emotionalen Zustände anzugeben und ihre Gefühle den anderen Spieler*innen gegenüber zu äußern, immer wenn ein größeres Ereignis vorkommt (Handel, Diebstahl, usw.). Schließlich zeichnet das Spiel die demografischen Daten der Spieler*innen (Alter, Geschlecht, Wohnort, Erfahrung mit Spielen, usw.) auf.

In-Game Daten: *Village Voices* zeichnet eine gewisse Anzahl von Daten während des Spiels auf, die für unsere qualitative Analyse verwendet werden können. Im Speziellen speichert das Spiel:

- Wichtige Ereignisse im Spiel (Handel, Diebstahl, Verbreitung von Gerüchten, usw.) und ihren Zeitstempel.
- Wichtige Spieler*innenaktionen, die jeweils zu einem Ereignis im Spiel führen.

- Spieler*innenbewertungen (5-Punkt-Likert-Skalen) nach einer Aktion (z.B. „Wie geht es dir mit dieser Aktion?“).
- Konfliktbewertungen (5-Punkt-Likert-Skalen) nach einer wichtigen Aktion und bei Ende des Spiels/der Session/der Mission.
- Der emotionale Zustand nach einer wichtigen Aktion. Die Möglichkeiten umfassen: glücklich, traurig, neutral, wütend.

Indem wir von verschiedenen Spieler*innen, gesamten Schulklassen oder sogar gesamten Ländern Daten sammeln, werden wir die zeitweiligen Auswirkungen ableiten können, die sich aus der Verwendung des Spiels im Hinblick auf die emotionalen Zustände und Konfliktlevels im Spiel ergeben, und wir können diese Daten mit den Konflikttypen der Spieler*innen, wie oben beschrieben, in Verbindung setzen. Länderübergreifende, kulturelle und geschlechtsspezifische Analysen werden ebenfalls möglich, wenn diese Daten zur Verfügung stehen.

Iconoscope

Fragebögen für die Lernenden: Wiederum unter Berücksichtigung des inklusiven Forschungsansatzes verwenden wir eine Peer-Evaluierungs-Methodologie, um Creative Thinking in Iconoscope zu evaluieren. Über die Website von Iconoscope (<http://iconoscope.institutedigitalgames.com/>) können die Spieler*innen, über a) jedes in der Datenbank vorhandene Icon (mittels 5-Punkt-Likert-Skala) abstimmen und b) über die hinter jedem Icon stehende Idee Mutmaßungen anstellen. Ersteres mündet in durchschnittliche Bewertungspunkte für jedes Icon. Zweitere Stimmen/Tipps werden in richtige und falsche Stimmen zusammengefasst, die dann dazu verwendet werden, eine Mehrdeutigkeits-Punktezahl zu berechnen. Die Mehrdeutigkeits-Punktezahl ist eine direkte Maßeinheit für kreatives (diagrammatisches) Denken.

Fragebögen für den/die Lehrer*in: in dieser Phase des Projekts haben wir keine Verwendung von Fragebögen für Erzieher*innen angedacht, aber wir planen, diese Frage vor der endgültigen Fertigstellung des O5-eCrisis-Evaluierungs-Frameworks wieder aufzugreifen.

In-Game Daten: Iconoscope zeichnet eine Anzahl von Daten während des Spiels auf, die für unsere Evaluierung von Creative Thinking verwendet werden können:

- Die gewählte Begriffs-Dreiergruppe
- Wesentliche Spielereignisse, wie ein neues Icon, Farbwechsel, sich bewegende Icons, die Verwendung von Spielassistenten und die Nichtbeachtung von Spielassistenten. Die Zeitstempel dieser Ereignisse werden ebenfalls aufgezeichnet.
- Spielassistenten: wir speichern ihre Vorschläge, welche ausgewählt wurden, welche nicht beachtet wurden
- Mehrdeutigkeitspunkte jedes Icons
- Anzahl von (korrekten oder falschen) Stimmen für jedes Icon (Beliebtheit)
- Durchschnittliche Punkteanzahl jedes Icons.

Alles in allem können wir bei Iconoscope den Spielverlauf jeder Spielsession (Gestaltung jedes Icons) unter Verwendung der zur Verfügung stehenden, nachverfolgbaren In-Game-Daten komplett nachbilden. Durch das Sammeln von Daten über einen gewissen Zeitraum für

verschiedene Spieler*innen, Begriffs-Dreiergruppen, gesamte Schulklassen oder sogar gesamte Länder können wir zeitweilige Auswirkungen durch die Verwendung des Spiels im Lauf der Zeit ableiten, und zwar in Bezug auf Spieler*innenpunktezahl, Icon-Komplexität, Anzahl der Stimmen (Richtigkeit, Beliebtheit) und – am wichtigsten – den sogenannten “Mehrdeutigkeitspunkttestand”. Mit Hilfe dieser Daten ist auch eine Analyse von Wohnort, Sprache, Kultur und Geschlecht möglich.

Literaturverzeichnis

Berger, F., Liapis, A. & Yannakakis, G. N. (2012). Prototyping an adaptive educational game for conflict resolution. In: ITS 2012 Workshop: Emotion in Games for learning.

Berne, E. (1970). Spiele der Erwachsenen. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Beaney, M. (2005). Imagination and creativity. Open University Milton Keynes, UK.

Bleumers, L., All, A., Mariën, I., Schurmans, D., Van Looy, J., Jacobs, A., Willaert, K., De Grove, F. & Stewart, J. (eds.) (2012). The State of Play of Digital Games for Empowerment and Inclusion: Analysis of Literature and Empirical Cases Challenges - Final Report. prepared by IBBT-Digital Society as part of the Digital Games for Empowerment and Inclusion (DGEI) Project.

Bodine, R. & Crawford D (1998). The Handbook of Conflict Resolution Education: A Guide to Building Quality Programs in Schools. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.

Clarke, A. E. (2005). Situational Analysis. Grounded Theory after the Postmodern Turn. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage.

Clarke, A. E. (2009). From Grounded Theory to Situational Analysis: What's New? Why? How? In: Morse, J. M., Stern, P. N. Corbin, J., Bowers, B. Charmaz, K. & Clarke, A. E. (eds.). Developing Grounded Theory. The Second Generation. Walnut Creek: Left Coast Press. (194–221)

Council of the European Union (2010). Draft Joint Report on Social Protection and Inclusion. 6500/10. Brussel: Council of the European Union.

De Bono, E. (1970). Lateral thinking: creativity step by step. New Yorker: Harper & Row.

De Schutter, B. & Vanden Abeele, V. (2008). Meaningful play: Digitale spellen als vorm van leren. Leuven: E-Treasure project report.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., and Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, MindTrek '11, pages 9–15.

Dewey, J. (1944) Democracy and education. New York: Free Press

Dewey, J. (1933). How we think. Buffalo: Prometheus Books.

Dovey, J. & Kennedy, H. W. (2006): Game Cultures: Computer Games as New Media. Maidenhead & New York: Open University Press

Egenfeldt-Nielsen, S. (2007). Third generation educational use of computer games. In: Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 16 (3), 263–281.

European Commission (2016). Active Inclusion.
<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1059&langId=en>, download 21.11.2016.

Exline, J. J., Worthington, E.L., Hill, P. & McCullough, M.E. (2003). Forgiveness and justice: A research agenda for social and personality psychology. In: *Personality and Social Psychology Review*, 7 (4). (337-348)

Farra, H. (1988). The Reflective Thought Process: John Dewey Re-visited. In: *The Journal of Creative Behavior*, 22. (1–8)

Fielding, M. (2007). The human cost and intellectual poverty of high performance schooling: radical philosophy, John Macmurray and the remaking of person-centred education, *Journal of Education Policy*, 22(4). (383-409)

Flick, U. (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.

Greene, J. (2007): *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hauser, M. (2016): Qualitätskriterien für die Inklusive Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Buchner, T.; Koenig, O. & Schuppener, S. (eds.): *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. (77-98)

Husband, C. (2007). Social Work in an Ethnically Diverse Europe. The Shifting Challenges of Difference. In: *Social Work and Society*, (5). (1-18)

Israel, B. A., Schulz, A. J., Parker, E. A. & Becker, A. B. (1998): Review of community-based research: assessing partnership approaches to improve public health. In: *Annual Review of Public Health*, 19. (173-202)

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J. & Weigel, M. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago: MacArthur Foundation.

Koenig, O. (2012): Any added value? Co-constructing life stories of and with people with intellectual disabilities. In: *British Journal of Learning Disabilities*, 40(3). (213-221)

Koenig, O. & Buchner, T. (2011): (Inklusive) Forschung als Empowerment? In: Kulig, W., Schirbort, K. & Schubert, M. (eds.): *Empowerment behindeter Menschen. Theorien, Konzepte, Best Practice*. Stuttgart: Kohlhammer. (267-284)

Kraut, R. E., Gergle, D. & Fussel, S. R. (2002). The use of visual information in shared visual spaces: informing the development of virtual co-presence. In: *Proceedings of the 2002 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work*. (New Orleans, Louisiana, USA, November 16 - 20, 2002). New York: CSCW '02. ACM. (31-40)

Kremsner, G., Buchner, T. & Koenig, O. (2016): Inklusive Forschung. In: Hedderich, I., Hollenweger, J., Biewer, G. & Markowetz, R. (eds.). Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. (645-649)

Kremsner, G., Schmözl, A. & Proyer, M. (2016). Against the rules – Disrupting and reassessing discursive practices of playfulness. *International Journal for Play*. (under review)

Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz; 5. Auflage

Livingstone, S. (2009). *Children and the Internet: Great Expectations and Challenging Realities*. Cambridge: Polity.

Margalit, M. & Almougy, K. (1991). Classroom behavior and family climate in students with learning disabilities and hyperactive behavior. In: *Journal of Learning Disabilities*, 24. (406-412)

Miettinen, R. (2000): The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. In: *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1). (54-72)

Nind, M. (2014): *What is Inclusive Research?* London, New Delhi, New York & Sydney: Bloomsbury

O'Brien, J. (2014). Madrid Memo. Memo to the Participants in New Paths to Inclusion Project Meeting, Madrid (unpublished, provided with the kind permission of the author)

Ossmann, S. & Schmoelz, A. (2010). Cultural Diversity in Higher Education. In: Drame, A. & Paepcke, H. (eds.). *Diversity and Global Understanding*. Vienna: Termnet. (18-30)

Pumfrey, P. D. & Reason, R. (1995). *Specific Learning Difficulties. (Dyslexia)*. London: Routledge.

Rodgers, C. (2002): Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. In: *Teachers College Record*. 104 (4). (842-866)

Rogers, C. R. (1983): *Freedom to learn for the 80's*. Ohio: Merrill.

Rogers, Y. (2006). Moving on from Weiser's Vision of Calm Computing: Engaging UbiComp Experience. Dourish, P. & Friday, A. (eds). *UbiComp 2006, LNCS 4206*. (404 – 421)

Riemann, G. (2003). A Joint Project Against the Backdrop of a Research Tradition: An Introduction into "Doing Biographical Research". *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 4(3). Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/666/1440>.

Scaltsas, T. & Alexopoulos, C. (2013). Creating creativity through emotive thinking. In: *Proceedings of the World Congress of Philosophy*.

Schmoelz, A. (2009). Global Narratives of Culture. In: Kaiser, B. (ed.). *Turkey and the European Union: An Intercultural Perspective*. Istanbul: İstanbul Kemerburgaz Publications (145-165)

Schmoelz, A. (2016). Ernsthaftige Spiele als Anlass für Ko-Kreativität? In: Haag, J., Weißenböck, J., Gruber, W. & Freisleben-Teuscher, C. F. (eds.) Game Based Learning. Dialogorientierung & spielerisches Lernen analog und digital, Brunn am Gebirge: IKON, 107-118.

Schmoelz, A. (2017). On Co-Creativity in Playful Classroom Activities. Creativity. Theories – Research – Applications, 4 (1). In Print

Schuetze, F. (1982). Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In: Lämmert, E. (Ed.), Erzählforschung. Stuttgart: Metzler, 568–590.

Sharp, S.; Smith, P. K. (2002): School Bullying. Insights and Perspectives. London & New York: Routledge

Stenning, K., Schmoelz, A., Wren, H., Stouraitis, E., Scaltsas, T., Alexopoulos, C. & Aichhorn, A. (2016). Socratic dialogue as a teaching and research method for co-creativity? Digital Culture & Education, 8(2). (154-168)

Stewart, J., Bleumers, L., Van Looy, J., Marlin, I., All, A., Schurmans, D., Wilaert, K., De Grove, F., Jacobs, A. & Misuraca, G. (2013). The Potential of Digital Games for Empowerment and Social Inclusion of Groups at Risk of Social and Economic Exclusion: Evidence and Opportunity for Policy. <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6579>, download 21.11.2016

Thomas, K. W., Kilmann, R. (1974). Thomas-Kilmann conflict mode instrument. Tuxedo, New York: Xicom.

Ting-Toomey, S. & Oetzel, J. (2001). Managing Intercultural Conflict Effectively. Thousand Oaks: CA. <http://sev.prnewswire.com/computer-electronics/20090107/NY5618407012009-1.html>, download: 25.10.2009.

UN (2006) Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), retrieved at: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

Voida, A., Carpendale, S. & Greenberg, S. (2009). The Mii and the Wii: Emphasizing the Individual and the Group in Console Gaming. In: Research Report 2009-931-10, Department of Computer Science, University of Calgary, Calgary, Alberta T2N 1N4, Canada.

Von Unger, H. (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

Walmsley, J. & Johnson, K. (2003). Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present and Futures. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Walsh C.S. & Schmoelz A. (2016). Stop the Mob! Pre-service Teachers Designing a Serious Game to Challenge Bullying. In: De Gloria A., Veltkamp R. (eds). Games and Learning Alliance. GALA 2015. Lecture Notes in Computer Science, 9599. Springer, Cham
http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-40216-1_48

Weaver, G. (2000). Culture, Communication and Conflict: Readings in Intercultural Relations. Boston: Pearson Publishing.

Yannakakis, G., Togelius, J., Khaled, R., Jhala, A., Karpouzis, K., Paiva, A., Vasalou, A. (2010). Siren: Towards Adaptive Serious Games for Teaching Conflict Resolution, 4th European Conference on Games Based Learning (ECGBL10), Copenhagen, Denmark, 21-22 October 2010.

Zyda, M. (2005). From Visual Simulation to Virtual reality to Games. Computer, 38 (9). (25-32)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Inklusion - Exklusion Modell	5
Abbildung 2: Stop the Mob	19
Abbildung 3: Iconoscope	22
Abbildung 4: Hürden für soziale Inklusion durch Spiele	24
Abbildung 5: Exklusion - Armutsspirale	27
Abbildung 6: Modell der Stufen der Beteiligung	59