Zweitveröffentlichung

Sailer-Frank, Sabrina; Annen, Silvia

Gamifizierte kollaborative Kurselemente zur Förderung der Partizipation

Datum der Zweitveröffentlichung: 30.10.2026

Verlagsversion (Version of Record), Konferenzveröffentlichung

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-117810x

Erstveröffentlichung

Sailer-Frank, Sabrina; Annen, Silvia (2024): Gamifizierte kollaborative Kurselemente zur Förderung der Partizipation, in: Nerea Vöing, Tobias Jenert, Iris Neiske, u. a. (Hrsg.), Hochschullehre postdigital: Lehren und Lernen neu gestalten, 1. Auflage, Bielefeld: wbv, S. 55–69, doi: 10.3278/i77192w005

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.

Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode

Gamifizierte kollaborative Kurselemente zur Förderung der Partizipation

Sabrina Sailer-Frank und Silvia Annen

Zusammenfassung

Moderne technische Anforderungen, Home-Studying und veränderte Kompetenzprofile stellen Lehrinstitutionen vor die Herausforderung sinkender Teilnehmendenzahlen sowie Absenz und Passivität der Lernenden. Um dieser Problematik zu begegnen und die Teilnahme von Lernenden und den sozialen Austausch zu fördern, bedarf es innovativer, interaktiver Lehr-Lern-Formate. Der Beitrag untersucht die Nutzung kollaborativer gamifizierter Kurselemente zur Förderung der Partizipation in Form des didaktischen Formats einer Podiumsdiskussion im Hochschulkontext. Der Artikel nimmt eine Setzung des Begriffs Partizipation in gamifizierten Lehr-Lern-Arrangements vor und reflektiert die Wirksamkeit des didaktischen Designs hinsichtlich der Situationspartizipation.

Schlagworte: Gamification, Kollaboration, didaktisches Design, Partizipation

Gliederung

1 Need for Edutainment? . . . 56
2 Gamification und Partizipation . . . 56
2.1 Gamification . . . 56
2.2 Partizipation . . . 57
3 Podiumsdiskussion – Chance für mehr Partizipation . . . 61
3.1 Partizipation durch gamifizierte Kurselemente . . . 61
3.2 Podiumsdiskussion – ein Schnittstellendesign zwischen Rollenspiel und Fallarbeit . . . 62
4 Eindrücke aus der Praxis: Podiumsdiskussion in der Hochschullehre . . . 62
4.1 Methodik . . . 62
4.2 Datenanalyse . . . 63
5 Resümee – Podiumsdiskussionen als Partizipationstrigger . . . 65
5.1 Individueller Situationsbezug . . . 65
5.2 Gruppendynamiken als treibender Faktor . . . 66
5.3 Passive und aktive Teilnahme . . . 67
5.4 Ausblick . . . 67
Literatur . . . 68
Autorinnen . . . 69

1 Need for Edutainment?

In Zeiten digitaler, barrierearmer Inhalte im Internet und einer breiten (Wissens-) Community wird es für Hochschulen zunehmend zur Herausforderung, Studierende mit fachgerechten Inhalten zur aktiven Teilnahme an der Lehre zu motivieren. Die digitale Verschiebung der Lehr-Lern-Räume zwischen 2020 und 2022 und die damit einhergehende Digitalisierung von universitären Kursen ist ein Treiber, der zu einem Rückgang der Teilnahme und Zusammenarbeit von Studierenden führt (Elmer, Mepham & Stadtfeld, 2020). Gamification stellt diesbezüglich eine Chance dar, um die allgemeine Teilnahme von Studierenden zu steigern (Beil, 2018), jedoch fehlt es an konkreten Ansätzen und Strategien zur Förderung ebendieser. Daraus resultiert die Frage, wie hochschulische Lehr-Lern-Arrangements gestaltet werden müssen, um die Partizipation von Studierenden zu fördern. Dieser Frage geht die vorliegende Studie nach, indem ein gamifiziertes kollaboratives Lehr-Lern-Arrangement im Hochschulkontext zur Förderung der Partizipation analysiert wird. Hierzu wird die Bedeutung von Gamification im Hochschulkontext betrachtet, bevor auf die Motive und Stufen der Partizipation in didaktischen Settings eingegangen wird. Eine qualitative Interviewstudie eines Bachelorkurses weist auf die für Studierende relevanten Motive im Hochschulkontext hin, um Partizipation zu fördern.

2 Gamification und Partizipation

2.1 Gamification

Gamification hat in den letzten Jahren für die Hochschulbildung zunehmend an Relevanz gewonnen (Tolks & Sailer, 2021). Lehr-Lern-Arrangements sollen spielerisch und motivierend gestaltet werden, um Lerneffekte und gewünschtes Verhalten bei Studierenden zu fördern. Gamification wird in diesem Kontext als spielerische Anreicherung eines spielfreien Kontextes definiert (Deterding et al., 2012). Durch die Erweiterung der Begrifflichkeit um die Dimension des Game-Design-Elements wird das Verständnis nach Kapp (2012) aufgegriffen, in dem Gamification die Verwendung spielerischer Belohnungen übersteigt und stattdessen Anknüpfungspunkte für vollständige spielerische Settings auf der didaktisch-inhaltlichen und technischen Ebene bietet. Eine der meistdiskutierten Zielsetzungen bei der Verwendung von Gamification stellt die Steigerung der Motivation dar (Azmi, Iahad & Ahmad, 2015; Sailer, 2016). Neben dieser lassen sich zudem die Ziele der Kognition im Sinne des Wissenszuwachses (Osterdörfer, 2021; Kapp, 2012) und der Interaktion im Sinne der Teamfähigkeit, des sozialen Verhaltens und der Partizipation (Challco & Isotani, 2019; Bräuer & Mazarakis, 2019) unterscheiden. Die drei zentralen Ziele stehen dabei in einer Abhängigkeit zueinander, da Motivation die Kognition und Interaktion fördert.

Die Gestaltung des Settings hängt wiederum von verschiedenen Mechanismen ab. Hierfür bieten Werbach & Hunter (2020, S. 67 ff.) mit der „Pyramid of Gamification Elements“ ein theoretisches Modell, welches die Ebenen, Dynamiken, Mechaniken und Komponenten differenziert. Dynamiken stellen die höchste Abstraktionsform der

Implementierung von Gamification dar und beinhalten Facetten (Begrenzungen, Narrative, u. a.), Emotionen (Neugierde, Frustration, u. a.) sowie die Entwicklung der Person und Beziehungen. Diese Facetten sind aus Gamification resultierende Effekte, welche durch die unteren Ebenen (Mechaniken und Komponenten) begünstigt werden. Mechaniken beschreiben die zentralen Prozesse, um etwa das Engagement von Spielenden zu generieren. Diese Kategorie umschließt z. B. *chance*, *competition* und *cooperation*. Die Mechaniken adressieren vor allem die Wirkungsweisen der verwendeten Komponenten im Sinne der Interaktion zwischen Spielern oder mit dem System. Komponenten sind unter anderem *achievements*, *avatars*, *badges* und *teams*.

Je nach angestrebter Intention eines spielerischen Kontextes ergeben sich verschiedene Kombinationen der Elemente der jeweiligen Ebenen. So ermöglichen vor allem interaktive Elemente und Rahmensettings ein gemeinsames Arbeiten und Lernen in sozialen Konstellationen. Dieses Lernen in Gruppen wird häufig auch mit selbstgesteuertem Lernen in Verbindung gebracht (Sailer, 2021). Im vorliegenden Kontext steht jedoch vielmehr die Art der Kollaboration im Fokus, um daraus resultierend die Partizipation zu fördern, welche dann wiederum dem Lernerfolg dienen kann.

2.2 Partizipation

Gamification wird in Lehr-Lern-Kontexten vermehrt eingesetzt, um die Motivation und daraus resultierend die Partizipation von Lernenden zu steigern. Gleichzeitig fördert die Partizipation im Sinne der Teilnahme die Motivation, wodurch sich ein Wechselspiel ergibt (Azmi, Iahad & Ahmad, 2015). Bei näherer Betrachtung der Begrifflichkeit *Partizipation* ergibt sich ein Ungleichgewicht, indem Partizipation aus verschiedenen Perspektiven (Pädagogik, sozialwissenschaftlich und politisch) und in unterschiedlichen Intensitäten (eng versus weit) definiert wird (Beil, 2019). Folglich nimmt der Artikel eine Setzung des Partizipationsbegriffs im Kontext von Gamification vor, der sich aus didaktischer Perspektive mit der Partizipation im Moment des Lehr-Lern-Arrangements befasst.

Eine erste Näherung ermöglichen Azmi, Iahad und Ahmad (2015) mittels der Identifikation von Motiven zur Bildung der Partizipation. Sie schlüsseln die Begrifflichkeit aus einer technischen Perspektive auf und identifizieren dabei drei Faktoren als notwendige Elemente zur Förderung der Partizipation in gamifizierten Kontexten:

- Teamwork: Kontextspezifische Sozialisation, welche den persönlichen Kontakt zu anderen Studierenden umfasst. Sofern der Anreiz zum Teilnehmen aufgrund sozialer Verknüpfungen vorhanden ist, wird diese auf den Kurskontext übertragen.
- Instructor Support: Unterstützung durch die Lehrperson im Sinne der Ermutigung, Setzung klarer Ziele und strukturierter guter Unterricht – die Lehrkraft als Moderator mit der Hauptaufgabe der Vermittlung und Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Teilnehmenden.
- Personal Encouragement: Förderung der Selbstwirksamkeit – Studierende mit geringer Selbstwirksamkeitserwartung beteiligen sich weniger am Format, auch Mangel an methodischen Kenntnissen beeinträchtigt die Teilnahme, da die Studierenden Angst vor Fehlern bzw. Herausforderungen haben.

Azmi, Iahad und Ahmad (2015) weisen darauf hin, dass diese Faktoren nicht unabhängig voneinander, sondern als gegenseitig bedingende Einflussfaktoren fungieren, um die Partizipation zu fördern. In Kombination mit der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993) zur Förderung der Teilnahme lassen sich die Motive durch die Zielsetzung, das Kompetenzerleben und die Autonomie ergänzen. Daraus ergibt sich eine Zielscheibe mit fünf Feldern der Partizipationsmotive, aus welcher sich die individuelle Partizipation einer Person ergibt:



Abbildung 1: Zielscheibe der Partizipationsmotive (Quelle: eigene Abbildung)

- *Zielsetzung*: Gemeint ist damit das individuelle Verfolgen von Zielen (Zielsetzungstheorie nach Locke & Latham, 1990) im Sinne der Erfüllung der eigenen Wünsche. Dies kann sowohl external (Bestehen des Kurses für den Studiumsfortschritt) als auch internal (Spaß am Setting) gesteuert sein. Vor allem in spielerischen Kontexten ist das angestrebte Ziel von Relevanz, um an der Situation teilzunehmen.
- *Kompetenzerleben*: Dies umschließt das Bedürfnis nach Effektivität des eigenen Handelns im Sinne der Wahrnehmung der eigenen Leistung als kompetent oder nicht-kompetent (Frühwirth, 2020). Die Ebene ist mit der sozialen Eingebundenheit und der Unterstützung von außen im Sinne des Feedbacks verknüpft, wodurch eine Bestätigung stattfindet und das Kompetenzerleben gefördert wird.
- *Subjektive Selbstwahrnehmung*: Dieses Motiv fasst das *Personal Encouragement* im Sinne der Förderung der Selbstwirksamkeit (Azmi, Iahad & Ahmad, 2015) und die Ebene der Autonomie (Deci & Ryan, 1993) zusammen. Die Ebene der Selbstüberzeugung ist insofern von Relevanz, dass die eigene Wahrnehmung der Fähigkeiten ein zentraler Einflussfaktor für die Motive des Kompetenzerlebens und die soziale Eingebundenheit ist.

- *Soziale Eingebundenheit*: Das Motiv soziale Eingebundenheit bzw. Integration in die Teamkultur greift das von Azmi, Iahad & Ahmad (2015) identifizierte Motiv von Teamwork auf und erweitert das Verständnis um die soziale Einbindung eines Individuums sowohl in der Gruppe, in welcher die Person agiert, als auch der Umwelt (Klasse/Seminar), mit der sie interagiert. Die soziale Eingebundenheit lässt sich auf die Selbstbestimmungstheorie zurückführen (Deci & Ryan, 1993).
- *Unterstützung von außen*: Dieser Aspekt greift die Rolle durch Lehrpersönlichkeiten im Sinne des von Azmi, Iahad & Ahmad (2015) identifizierten Instructor Supports auf. Darüber hinaus umschließt dieses Motiv weitere Bezugspersonen wie etwa Mentor:innen, Vorgesetzte und Personen, die nicht zu den Peers zählen.

Die Kombination dieser Motive auf individueller Ebene bestimmt den Grad ihrer Partizipation. Je nach Grad der Motive kommt es zu verschiedenen situationsbezogenen Partizipationsstufen, indem eine höhere Ebene der Partizipation angestrebt wird.

Für diese Untergliederung liefern Wright, Block und von Unger (2010) ein Modell aus dem Gesundheitswesen, welches für den vorliegenden Fall adaptiert wird. Das Modell eignet sich im Vergleich zu anderen Modellen vor allem, da die Situation und nicht deren Folgen betrachtet werden. Es wird daher von einer *Situationspartizipation* gesprochen, welche sich auf die individuelle Situation und deren Rahmenbedingungen zurückführen lässt. Die Autoren unterscheiden hier vier Stufen: Nicht-Partizipation, Vorstufen der Partizipation, Partizipation und über Partizipation hinausgehend, im nachfolgenden *Partizipative Integration* genannt. Diese Stufen legen sich dabei als Außenkreise um die Zielscheibe der Situationspartizipation (Abb. 2).

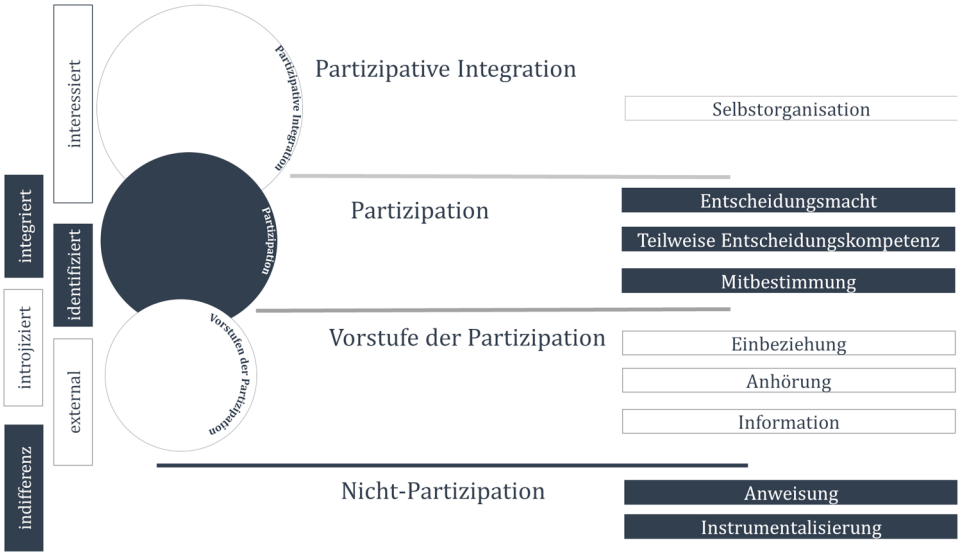


Abbildung 2: Stufen der Situationspartizipation (Quelle: eigene Abbildung)

Die *Nicht-Partizipation* umschließt die Teilnahme aufgrund von Instrumentalisierung und Anweisung. Instrumentalisierung setzen Wright, Block und von Unger (2010) mit der Absenz von Interesse gleich, da Interessen der Teilnehmenden aktiv ausgeschlossen werden. Eine Teilnahme findet dadurch ohne Ziel und Zweck statt, da die Teilnehmenden der Situation lediglich beiwohnen, die Autoren sprechen hier von Dekoration. Die Nicht-Partizipation spricht den Teilnehmenden die Mitbestimmung ab, wodurch die Anwesenheit der Person wahrgenommen, aber deren Beitrag als nicht relevant identifiziert wird.

Die nächste Stufe stellt die *Vorstufe der Partizipation* dar. Impulse und Beiträge der Teilnehmenden werden wahrgenommen, ihnen wird jedoch nur bedingte Relevanz zugesprochen. Die Stufe umfasst das Einbinden der Teilnehmenden, indem sie mit einer Herausforderung konfrontiert werden, ihre Beiträge aktiv zugelassen und miteinbezogen werden. Es findet somit eine kontrollierte Teilhabe der Teilnehmenden statt. Die Teilnahme lässt sich dabei external motiviert verorten, indem die Teilnehmenden vor allem durch Einflüsse von außen (Aufforderung durch andere Personen) aktiviert werden.

Die dritte Stufe stellt die *Partizipation* dar, die sich in den Ebenen Mitbestimmung, teilweise Übertragung von Entscheidungskompetenz und Entscheidungsmacht manifestiert. Die Autoren beschreiben diese Stufe als *echte Partizipation* im Sinne der formalen, verbindlichen Rolle. Dies umfasst das Verhandeln und Einbringen der eigenen Meinung, jedoch ohne Entscheidungsgewalt. Teilnehmende können ein aktives Beteiligungsrecht ausüben und Entscheidungen mitbestimmen sowie eigenständig Projekte initiieren und durchführen. Dies findet durch die Begleitung von Außenstehenden (bspw. Lehrperson) statt. Motivational kann von einer identifizierten bis integrierten Handlung gesprochen werden.

Die Stufe der *integrativen Partizipation* geht über die klassische Partizipation hinaus und umfasst das selbstständige Organisieren und Initiieren von Prozessen und Maßnahmen. Damit geht die Verantwortung für die Initiation und deren Folgen einher. Dies lässt sich mit der interessierten Motivation verknüpfen, da die Teilnehmenden selbstständig Prozesse anstoßen und umsetzen. Auch das aktive Miteinbeziehen weiterer Teilnehmer:innen kann darunter gefasst werden.

Es wird deutlich, dass die Partizipation eng mit den individuellen Motiven der Person verknüpft ist. Sofern durch die Teilnahme mindestens ein Partizipationsmotiv verfolgt wird, nimmt die Person teil. Ist dies nicht der Fall, kommt es zum Drop-out. Die Motive spielen daher eine eher moderierende Rolle in Bezug auf den Umfang der Partizipation. Aus diesem Motiven leiten sich wiederum Ansatzmöglichkeiten ab, um die Partizipation von Lernenden zu fördern. Diese Förderung kann unter anderem in Form der Gestaltung eines Lehr-Lern-Arrangements erfolgen, welches die verschiedenen Motive adressiert und so eine differenzierte Partizipationsförderung ermöglicht. Einen praktischen Zugang diesbezüglich bieten Gamification, um Motive zu adressieren und die Partizipation zu erhöhen. Im nachfolgenden Kapitel wird daher der Ansatz der Förderung von Partizipation ausgearbeitet.

3 Podiumsdiskussion – Chance für mehr Partizipation

3.1 Partizipation durch gamifizierte Kurselemente

Gamification wird immer häufiger im Hochschulkontext verwendet, um spannende und abwechslungsreiche Lehr-Lern-Arrangements zu gestalten. Dabei bietet eine spielerische Herangehensweise die Möglichkeit der Steigerung der Motivation (Challco & Isotani, 2019; Bräuer & Mazarakis, 2019), der Autonomie (Sailer, 2016; Urh et al., 2015; Stieglitz, 2017) und daraus resultierend der Partizipation. Um positive Effekte in gamifizierten Settings zu fördern, eignen sich vor allem in Konstellationen mit mehreren Lernenden die Mechaniken *Challenges*, *Cooperation* und *Feedback* (Werbach & Hunter, 2020, S. 68 f.):

- *Challenges* – Durch das Konfrontieren mit einer Herausforderung wird das Kompetenzerleben und die subjektive Selbstwahrnehmung auf individueller Ebene gefördert, indem die teilnehmende Person die Herausforderung bewältigt. Dies kann auch in Gruppenkonstellationen erfolgen, um die soziale Eingebundenheit zu erhöhen (Sailer, 2021).
- *Cooperation* – Kooperation beschreiben Werbach & Hunter (2020) als gemeinsames Arbeiten von Spielern, um ein gemeinsames oder auch individuelles Ziel zu erreichen. Durch diese Zusammenarbeit wird die soziale Eingebundenheit gefördert.
- *Feedback* – Rückmeldeprozesse sind ein wesentlicher Aspekt der Unterstützung von außen, etwa durch Lehrpersonen oder Mentorinnen und Mentoren. Die Rückmeldungen können sich sowohl inhaltlich (i. S. d. Förderung des Kompetenzerlebens) als auch sozial (i. S. d. Teilnahme und der erreichten Leistung in Form von Verstärkung oder Kritik) auf die anderen Motive der Situationspartizipation erstrecken.

Interaktive Formate sind dabei besonders geeignet, um die Zusammenarbeit zu erhöhen (Sailer, 2021). Die Rückkopplung der Kollaboration mit der sozialen Eingebundenheit ermöglicht wiederum die Förderung der Partizipation. Die Kombination der entsprechenden Mechaniken wird insbesondere in Rollenspielen realisiert. Diese umfassen das Aufnehmen einer anderen Person bzw. Rolle, die je nach Umgebung mit Regeln behaftet sind. Ein wesentlicher Faktor ist dabei die individuelle Fantasie der Spielenden (Günther, 2019). Rollenspiele sind im pädagogischen Kontext insofern mit Sinn behaftet, dass sie über den Spaßfaktor hinausgehen und einem Ziel dienen. Intentionen des (pädagogischen) Rollenspiels können die Bereiche der Verhaltenskorrektur, Wissensvermittlung oder des Trainings umschließen (Günther, 2019). Sie zeichnen sich zudem durch eine hohe Interaktivität der Beteiligten aus, wodurch der Austausch gefördert wird. Einhergehend mit der Gemeinschaft ist das sogenannte *Zu(sammen)gehörigkeitsgefühl*, welches auf die bewusste Schaffung eines Kollektivs unabhängig von den vorausgehenden Beziehungen zurückzuführen ist (Ackermann, 2019). Dynamiken innerhalb des Teams im Sinne von positivem sowie negativem Druck durch die Gruppe können darüber hinaus das kollaborative Setting beeinflussen, wie etwa in

Form von Leistungsdruck oder Teilnahmedruck durch Teammitglieder (Challco & Isotani, 2019; Oberdörfer, 2021).

3.2 Podiumsdiskussion – ein Schnittstellendesign zwischen Rollenspiel und Fallarbeit

Dem Ansatz der Rollenspiele folgend wurde im Zuge eines Bachelorkurses ein didaktisches Design implementiert, um das kollektive Handeln und dadurch die Partizipation zu fördern. Das didaktische Design der *Podiumsdiskussion* nach Sailer-Frank und Annen (2023) fungiert als Schnittstelle von Rollenspiel, Planspiel und Fallarbeit, indem Studierende aus jeweils zugeteilten Rollen der Interessengruppen eine Problematik bearbeiten. Die Fallarbeit greift den Mechanismus der Herausforderung (*Challenge*) auf, um Studierenden ein gemeinsames Ziel zu geben und die Zusammenarbeit zu vertiefen. Die Studierenden werden dabei in drei verschiedene Interessengruppen eingeteilt, die konkurrierende Ziele verfolgen. Somit wird ein bewusstes Ungleichgewicht im Kurs geschaffen, das die Studierenden durch eine Diskussion lösen müssen (*Challenge*). In einer ersten Phase gilt es, die eigenen Interessen darzulegen und das Plenum von der eigenen Position bezüglich der politischen Entscheidung über eine bildungspolitische Maßnahme zu überzeugen. In der zweiten Phase wird basierend auf der interaktiven Abstimmung des Plenums (*Feedback*) und einer individuellen Fallentscheidung eine neue Problematik herausgestellt, welche die Studierenden gemeinsam bewältigen müssen. Die Herausforderung besteht darin, eine Konsensbildung der verschiedenen Interessengruppen zu erreichen (*Collaboration*).

Die Problemlösung erfolgt als Diskussion vor dem Plenum. Diese Abwandlung des Rollenspiels ist besonders gut für die Gruppenarbeit geeignet, da sich diese Sozialform besonders durch die Förderung der Kooperations-, Kommunikations- und Problemlösefähigkeit sowie der Flexibilität und Offenheit der Lernenden gegenüber realweltlichen Handlungssituationen auszeichnet (Günther, 2019). Zudem schafft der hohe Integrationsgrad einen Rahmen zur Förderung der Partizipation. Daraus resultierend ergibt sich die Frage, inwieweit gamifizierte Elemente die Teilnahme im Sinne der Partizipation von Studierenden fördern können. Die Fragestellung wird im Rahmen des vorliegenden Artikels aus zwei Perspektiven betrachtet:

- Inwiefern spielen die unterschiedlichen Partizipationsmotive eine Rolle für die Kursteilnahme von Studierenden in gamifizierten Settings?
- Welche Stufen der Situationspartizipation lassen sich im Rahmen eines gamifizierten kollaborativen Lehr-Lern-Arrangements erreichen?

4 Eindrücke aus der Praxis: Podiumsdiskussion in der Hochschullehre

4.1 Methodik

Die Datengrundlage zur vorliegenden Untersuchung partizipativer Effekte sowie des kollaborativen Handelns stellen Gruppeninterviews dar. Die Interviews wie auch die Intervention im Sinne der Podiumsdiskussion fanden im Sommersemester 2021 digi-

tal und 2022 analog statt. Die hier verwendete Stichprobe umschließt zehn Gruppeninterviews aus dem Sommersemester 2021 und 2022 mit 34 Teilnehmenden. Die Interviews fanden im Rahmen der Erhebung einer Qualifizierungsarbeit zu Game-Based-Learning im Hochschulkontext statt. Alle Interviewpartner:innen haben an einer Podiumsdiskussion aktiv und mindestens einer weiteren passiv teilgenommen. Die Auswertung der Interviews fand im Sinne einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse, angelehnt an Kuckartz (2018) statt. Hierbei wurden Textpassagen den jeweiligen Kategorien zugeordnet. Die Analyse greift die Idee der Doppelkodierung auf, um semantische Doppeldeutigkeiten zu identifizieren und Überschneidungen im Sinne der Forschungsfrage herauszuarbeiten.

4.2 Datenanalyse

4.2.1 Partizipationsmotive

Innerhalb der Daten wurde deutlich, dass die verschiedenen Motive der Partizipation aus verschiedenen Perspektiven wahrgenommen werden, die sowohl individuell als auch in Kombination auftreten können und so die Situationspartizipation beeinflussen. Im Folgenden soll daher auf die einzelnen Motive eingegangen werden, bevor diese an die Situationspartizipation angebunden werden.

Bezüglich der *Zielsetzung* lässt sich vor allem das Bestehen des Moduls als angestrebtes Ziel identifizieren. Besonders auffallend waren die Herangehensweisen der Studierenden, die sich nach Zielsetzung guter Note versus Bestehen mit effizienter Zeitnutzung unterscheiden. So war einem Studierenden eine gute Note besonders wichtig, weshalb er bereit war, mehr zu leisten. Im Kontrast dazu wurde von weiteren Studierenden die Arbeit ins Verhältnis zu einer moderaten Note im Sinne des Bestehens gesetzt, weshalb dort versucht wurde möglichst effizient zu sein. Auch der Effekt geringer Freude am Setting lässt sich auf den Notendruck zurückführen.

Die Kategorie *Kompetenzerleben* ist eine der dominantesten Kategorien der Partizipationsmotive, die in allen zehn Gruppeninterviews vorhanden war. Das Kompetenzerleben lässt sich in die Bereiche Neuerwerb, Anwendung und Vertiefung von Wissen untergliedern. Vor allem das Anwenden von Wissen und der Transfer in Bezug auf die spätere berufliche Tätigkeit wurden von den Studierenden genannt, was mit dem Wunsch durch Bestätigung der Kompetenzen einhergeht.

Die *subjektive Selbstwahrnehmung* adressiert die Bereiche der Selbstwirksamkeit und des Autonomieempfindens. Dies lässt sich im Kurs vor allem durch die Interaktivität der Situation und die damit einhergehende Kontrolle durch die Studierenden begründen. Vor allem das Setting der unterschiedlichen Rollen im Sinne der Identifikation hat einen Einfluss auf die Wahrnehmung und Teilnahme der Studierenden:

> „Indem man die Rolle eingenommen hat [...], hat man gleichzeitig auch irgendwie mit mehr Herzblut das Ganze vertreten und vorangetrieben. Also ich finde [...], ich war mehr [...] motiviert das zu machen, weil man irgendwie so richtig, als ich zumindest, dafür gebrannt habe." (GI_SS21_E: 2–2)

Aber auch die Situationsänderung und damit einhergehende Autonomieförderung hat einen Einfluss auf die Teilnahme der Studierenden:

> „[...] was ich am besten fand, war eigentlich diese Veränderung am Schluss, weil man da halt flexibel auf irgendeine Falländerung reagieren muss und das sieht man auch, ob man so ein bisschen improvisieren kann." (GI_SS22_B4: 1–1)

Einen weiteren wichtigen Aspekt stellt die *soziale Eingebundenheit* dar. Ein Teil der Studierenden empfindet vor allem eine Verantwortung gegenüber der Gruppe, in der sie agieren und die sie nicht enttäuschen möchten. Dieses Pflichtgefühl, für andere Gruppenmitglieder einzustehen oder auch die eigene Stellung in der Gruppe nicht zu gefährden, führt zur aktiven Teilnahme sowohl in der Vorbereitungsphase als auch in der Situation.

> „Da ist halt der innere Druck halt, auch die anderen irgendwie nicht zu enttäuschen [...], aber generell fördert das die Teilhabe dann schon, doch." (GI_SS21_B, 53)

Auch die Gruppenkonstellation wird als förderlich und motivierend wahrgenommen. Diesbezüglich lässt sich die Fraktion der Personen identifizieren, welche die Initiative in der Gruppe ergreifen, und derer, die sich in Gruppenkonstellationen eher zurückhalten. Hierbei geht jedoch die Interaktion so weit, dass auch passive Gruppenmitglieder miteinbezogen werden, um das gemeinsame Ziel zu erreichen:

> „Wir hatten den Personen dann quasi die Argumente gegeben, die wir wussten, dass sie auf jeden Fall kommen, die sie auf jeden Fall nennen können." (GI_SS21_E, 15)

Diese soziale Einbindung bezieht sich jedoch nicht nur auf die eigene Gruppenkonstellation, sondern auch auf die Interaktion mit den zuhörenden Kommiliton:innen. So wurde das Publikum auch mit in die Diskussion und Erarbeitung der Lösungen eingebunden. Diese Inklusion von passiven Teilnehmenden und Studierenden, die nicht präsentieren, grenzt sich von der Unterstützung von außen ab. Die *Unterstützung von außen* wurde sehr heterogen wahrgenommen. Dies bezieht sich vor allem auf das Feedback, das die Studierenden im Voraus zu ihren Unterlagen durch die Lehrperson erhielten. Eine positive Rückmeldung wurde als förderlich wahrgenommen, eine kritische Rückmeldung dagegen führte zu Unsicherheit, die jedoch in einer verstärkten Teilnahme im Sinne der erneuten Aufarbeitung von Materialien mündete. Neben der Rückmeldung durch die Lehrperson identifizieren die Studierenden auch Kommiliton:innen, die vor der eigenen Präsentation referieren, als hilfreichen Bezugspunkt. Die vorausgehenden Präsentationen werden dabei als erste Orientierung genommen. Studierende besuchen diese als passive Teilnehmende, was wiederum einen Rahmen für die passive Teilnahme in den Präsentationen anderer Studierender schafft.

4.2.2 Partizipationsmotive

Bezüglich der Partizipationsstufen lassen sich alle vier Stufen identifizieren. Die erste Stufe stellt die *Nicht-Partizipation* dar. Aufgrund mangelnder Informationen oder auch um die präsentierenden Studierenden nicht zu beeinflussen, nehmen sich die Studie-

renden bewusst zurück und bringen sich nicht in die Situation ein. Der Faktor *Spaß* und Informationsgewinn ist darüber hinaus ebenfalls ein relevanter Punkt, der sowohl in die *Nicht-Partizipation* im Sinne des passiven Zuhörens über die *Vorstufe der Partizipation* im Sinne von Nachfragen mit einfließt. Dies betrifft vor allem die Situationen, in denen Studierende als Publikum und nicht als Referierende an der Diskussion beteiligt waren. Insgesamt wird das Format als spannend wahrgenommen, sodass zuhörende Studierende das Bedürfnis verspüren, sich aktiv zu beteiligen.

> „[...] als ich [...] mir die anderen Diskussionen anhören durfte, war es natürlich viel viel spaßiger, [...], weil man eben gar nicht wusste ‚Was erwartet man?' und ‚Wie geht es dann am Ende auch aus?' und da man auch als Plenum die Möglichkeit hatte, ein bisschen mit in das Fallbeispiel reinzuwirken." (GI_SS21_C, 23)

Auf der *Vorstufe der Partizipation* nehmen die Referierenden das offene Design als förderlich war, indem Handlungsspielräume erweitert werden. Unter diesen Aspekt fällt auch die Wahrnehmung des Designs als interaktiv und abwechslungsreich. Als Hindernis, welches die Partizipation verhindert, wird vor allem die mangelnde Vorbereitung und das daraus resultierende fehlende Wissen beschrieben, welches vereinzelt die Partizipation der referierenden Studierenden verhindert. Sofern diese Bedingung des vorhandenen Wissens erfüllt ist, wird eine Partizipation erreicht, das Format wird als engagierend und aufregend wahrgenommen und es kommt zu positiven Erfahrungen, in denen sich die Studierenden aktiv an der Diskussion beteiligen und diese mitgestalten.

Auf der Stufe der *Partizipativen Integration* übernehmen die Studierenden eine Verantwortung für das Handeln anderer und binden diese initiativ in den Kurs mit ein. Dadurch wird nicht nur die eigene Teilnahme gefördert, sondern darüber hinaus werden auch andere Teilnehmende eingeladen, die Situation zu gestalten.

5 Resümee – Podiumsdiskussionen als Partizipationstrigger

Die Ergebnisse verdeutlichen ein Zusammenspiel der Partizipationsmotive und der Situationspartizipation. Dies lässt sich in individuellen Situationsbezug, Gruppendynamik und Teilnahmeart unterteilen.

5.1 Individueller Situationsbezug

Vor allem für engagierte Studierende ist das gamifizierte Format insofern förderlich, als dass neue Handlungsräume eröffnet werden. Dies ist auf das Kompetenzerleben und die Autonomie zurückzuführen, wobei eine Tendenz zur wechselseitigen Beeinflussung zwischen Kompetenzerleben und Partizipation vorliegt. Durch die Agilität des Formats (nicht-planbare Veränderung) werden Studierende zu Mitbestimmenden und Gestaltenden der Situation. Insofern bestätigt das Setting der Challenge die Annahme der Autonomieförderung (Günther, 2019; Sailer, 2021). Die Diskussion geht

dabei über ein klassisches Referat hinaus und fordert Transferwissen in einer dynamischen Umgebung, wodurch Studierende in ihrem Kompetenzerleben gestärkt werden (Frühwirth, 2020). Studierende, die sich gut vorbereitet fühlen und mit der Rolle identifizieren, bringen sich zudem stärker in die Diskussion ein. Dieses Engagement wirkt auf die zuhörenden Kommiliton:innen, die durch die fachlich und persönlich spannende Diskussion zur Teilnahme angeregt werden. Durch positives Feedback etwa seitens der Zuhörenden und der eigenen Mitgestaltung wird dann wiederum die Autonomie der präsentierenden Studierenden gefördert. Es kommt zur Wechselwirkung zwischen der Partizipation im Sinne der Mitbestimmung und Mitgestaltung sowie der Autonomie. Insofern werden die Motive der Partizipation realisiert.

Bezüglich der Interaktion mit anderen Studierenden wird die Unterstützung von außen sowohl als förderlich als auch hinderlich wahrgenommen – kommt negatives Feedback seitens der Lehrkraft, kann dies entweder demotivierend wirken oder aber zu mehr Leistung anspornen. Diese Ergebnisse bestätigen die Relevanz der Unterstützung von außen durch Lehrpersonen oder auch Peers (Azmi, Iahad & Ahmad, 2015). Zudem haben die Peers und deren vorausgehende Präsentationen einen Einfluss auf die präsentierende Person im Sinne der Rückversicherung. Durch vorausgehende Präsentationen wird die Sorge vor dem Format reduziert und durch positives Feedback im gamifizierten Kurs erhalten die Präsentierenden Bestätigung, wodurch Unsicherheiten reduziert werden und eine Basis für stärker ausgeprägte Partizipation geschaffen wird.

5.2 Gruppendynamiken als treibender Faktor

Einen weiteren Faktor stellt die Gruppenkonstellation dar. Das kollaborative Format spricht vor allem die Verantwortungsübernahme im Sinne der Gruppenarbeit und des gemeinsamen Erreichens des Lernziels an, welche dann wiederum in einer höheren Partizipation aller Beteiligten münden. Die soziale Eingebundenheit ist ein wesentlicher Aspekt, der sich sowohl positiv durch ein angenehmes Gruppenklima, aber auch (negativ) durch Druck seitens der Teammitglieder auf die Partizipation auswirkt. Der Druck lässt sich unter anderem auf die Zielsetzung der beteiligten Studierenden zurückführen. Je nach Art der Zielsetzung, ob für eine gute Leistung oder lediglich zum Bestehen des Kurses, fällt im ersten Moment die Partizipation unterschiedlich aus. Jedoch ist diese keine Determinante für die Situationspartizipation, da durch Effekte wie die Übernahme von Verantwortung für die Gruppe die eigene Partizipation gesteigert werden kann. Das Übernehmen von Verantwortung erfolgt auf verschiedenen Ebenen: Studierende, die eine aktive Partizipation ihrer Gruppenmitglieder erwarten, unterstützen diese auch in der Vorbereitung. Gruppenmitglieder, die generell eine geringere Partizipation anstreben, werden durch aktivere Gruppenmitglieder beeinflusst und beteiligen sich aufgrund der geteilten Verantwortung mehr am Format. Für beide Typen wird die Partizipation auf unterschiedliche Art vertieft, indem unterschiedliche Motive (soziale Eingebundenheit, Zielsetzung, Autonomie) forciert werden. Die übergeordnete Problemstellung im Sinne des gemeinsamen Lösens einer Herausforderung, die davor nicht bekannt war, verstärkt das Gemeinschaftsgefühl der Gruppe und

intensiviert die soziale Eingebundenheit, was wiederum in einer höheren Partizipation mündet.

5.3 Passive und aktive Teilnahme

Neben der Interaktion zwischen Gruppenmitgliedern kommt es auch zum Austausch mit weiteren Studierenden, die sich an dem Format beteiligen. Die Daten zeigen dabei, dass die Situationspartizipation aus zwei Perspektiven erfolgen kann: der aktiven Teilnahme im Rahmen des Haltens der Präsentation sowie der passiven Teilnahme als Zuhörer:innen einer anderen Gruppe. Die passive Teilnahme umschließt dabei vor allem die Ebenen der Nicht-Partizipation sowie der Vorstufe der Partizipation, aufgrund des Charakters der Situation. Die Nicht-Partizipation von passiven Teilnehmenden ist dabei als Anwesenheit zu verstehen, die aus Angst vor Strafe oder Sorge um die Note resultiert, wobei es jedoch zu keinem aktiven Beitrag kommt. Die aktive Partizipation beschreibt in diesem Kontext die Referent:innen und deren Partizipation in der Vorstufe sowie der Partizipativen Integration. Hierbei sind Dynamiken zu beobachten, dass beispielsweise Referierende auf der Ebene der Partizipation andere Studierende zur Teilnahme animieren, wodurch die Partizipation der angesprochenen Personengruppe erhöht wird. Das positive Feedback der passiven Teilnehmenden wirkt sich dann wiederum auf die Referierenden aus, wodurch sich ein partizipatives Wechselspiel ergibt. Das interaktive Element der Abstimmung durch den Kurs mit Folgen für die Referenten schafft dabei einen Rahmen für mehr Partizipation.

5.4 Ausblick

Der Beitrag zielte auf die Beantwortung der Frage, inwiefern ein gamifiziertes kollaboratives Setting die Partizipation von Studierenden beeinflussen kann. Diesbezüglich wurde deutlich, dass die verschiedenen Motive der Teilnehmenden einen wesentlichen Einfluss auf deren Partizipation haben. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass die reine Addition der Motive keine Aussage über die individuelle Situationspartizipation erlaubt, sondern sich vielmehr Dynamiken bezüglich der individuellen Interpretation der Motive entwickeln, welche sich dann wiederum auf die Situationspartizipation auswirken. Unter dieser Prämisse gilt es, hochschulische Lehr-Lern-Arrangements so zu justieren, dass verschiedene Motive adressiert werden, um Studierende in ihrer Wahrnehmung und der daraus resultierenden Teilnahme zu bestärken. Vor allem das didaktische Design kann dabei ein wesentlicher Aspekt sein, mit welchem der Erfolg der Maßnahme einhergeht (Sailer & Homner, 2020). Die Studie verdeutlicht, dass das Design nicht nur aktive, sondern auch passive Teilnehmer:innen erreichen kann. Folglich gilt es, gamifizierte Kurse so anzupassen, dass Lernende noch stärker in ihren individuellen Motiven zur Partizipation gefördert werden, um die Teilnahme am Kurs zu fördern.

Die vorliegende Studie unterliegt Limitationen. Zwar ermöglicht die breite Betrachtung zweier unabhängigen Zyklen des Lehr-Lern-Arrangements die Möglichkeit der Abstraktion der Ergebnisse im Sinne des Transfers, dennoch ist die Stichprobe auf Studierende im spezifischen Seminarkontext limitiert. Ein weiterer Kritikpunkt ist die

verpflichtende Teilnahme am Seminar, weshalb die vorliegenden Ergebnisse zur Partizipation kritisch zu bewerten sind. In diesem Sinne stellt der vorliegende Beitrag eine auf die Förderung der Partizipation gerichtete Perspektive der didaktischen Nutzung von Gamification bereit, der in weiterer Forschung nachgegangen werden sollte.

Literatur

Ackermann, J. (2019). Gemeinschaft. In B. Beil, T. Hensel & A. Rausch (Hrsg.), *Game Studies* (S. 302–313). Springer.

Azmi, S., Iahad, N. A. & Ahmad, N. (2015). Gamification in online collaborative Learning for Programming Courses: A Literature Review. *Asian Research Publishing Network, 10*(23), 18087–18094.

Beil, B. (2019). Partizipation. In B. Beil, T. Hensel & A. Rausch (Hrsg.), *Game Studies* (S. 285–301). Springer.

Bräuer, P. & Mazarakis, A. (2019). Erhöhung der Motivation für Open Access durch Gamification. *Mensch und Computer 2019 - Workshopband*. Gesellschaft für Informatik e.V.

Challco, G. C. & Isotani, S. (2019). Gamification of Collaborative Learning Scenarios: An Ontological Engineering Approach to Deal with Motivational Problems in Scripted Collaborative Learning. *Anais dos Workshops do VIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação* (CBIE 2019), 981.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39*(2), 223–238.

Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. & Dixon, D. (2011). *Gamification: Toward a definition*. http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf .

Elmer, T., Mepham, K. & Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLoS ONE*, 15(7) 1–22. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337 .

Frühwirth, G. (2020). *Selbstbestimmt unterrichten dürfen – Kontrolle unterlassen können. Der Motivationsstil von Mentorinnen und Mentoren in Schulpraktika*. Springer.

Günther, M. (2019). *Pädagogisches Rollenspiel. Wissensbaustein und Leitfaden für die psychosoziale Praxis*. Springer.

Oberdörfer, S. (2021). *Better Learning with Gaming: Knowledge Encoding and Knowledge Learning Using Gamification*. Ph.D. Dissertation. University of Würzburg.

Tolks, D. & Sailer, M. (2021). *Gamification als didaktisches Mittel in der Hochschulbildung*. Springer.

Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice-Hall, Inc.

Sailer-Frank, S. & Annen, S. (2023). Competition meets Collaboration – Podiumsdiskussion als methodisches Format. In S. Schwanholz & A. Goldmann (Hrsg.), *Planspiele in der Hochschullehre. Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, im Druck.

Sailer, M. (2016). *Die Wirkung von Gamification auf Motivation und Leistung*. Dissertation.

Sailer, M. & Homner, L. (2020). The Gamification of Learning: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review, 32*, 77–112.

Sailer, S. (2021). Badges, Levels, Leaderboards: Gamification zur Motivation Studierender der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in selbstgesteuerten und kollaborativen Lern-Settings. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 40*, 1–20.

Stieglitz, S. (2017). Enterprise Gamification - Vorgehen und Anwendung. In S. Strahringer & C. Leyh (Hrsg.), *Gamification und Serious Games* (3–14). Springer Fachmedien.

Urh, M., Vukovic, G., Jereb, E. & Pintar, R. (2015). The Model for Introduction of Gamification into E-learning in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 197*, 388–397.

Werbach, K. & Hunter D. (2020). *For the win. The Power of Gamification and Game Thinking in Business, Education, Government, and Social Impact*. Wharton Digital Press.

Wright, M., Block, M. & von Unger, H. (2010). Stufen der Partizipation in der Gesundheitsförderung. *Info_Dienst für Gesundheitsförderung, 7*(3), 4–5.

Autorinnen

Sailer-Frank, Sabrina, Universität Bamberg, Sabrina.Sailer-Frank@uni-bamberg.de

Annen, Silvia, Prof. Dr., Universität Bamberg, Silvia.Annen@uni-bamberg.de