

Die Verhandlung pädagogischen Wissens bei der Etablierung gamifizierter Vermittlungssettings

Claudia Friedrich

»I care deeply about creating a world that is sustainably more enjoyable and productive. In that world, there no longer will be a great divide between what people have to do and what they want to do – our lives will become better as we spend time enjoying everything we do.« (Chou, 2015, S. 2).

You-kai Chou, Urheber oben genannter Beschreibung, entfaltet in seinem Handbuch »Actionable Gamification. Beyond Points, Badges and Leaderboards« (2015) seine Vision von einer neuen Welt. Was ist das Geheimnis dieser Welt, deren Akteure all ihre Tätigkeiten nicht nur mit Freude verrichten, sondern auch noch produktiver dabei sind? Sie ist *gamifiziert*. Das Buch enthält nicht weniger als die Anleitung des Autors, die Welt durch Spielmechanismen zu einer besseren zu machen. Inwiefern dieses Versprechen einlösbar ist und ob es überhaupt wünschenswert wäre, mit dieser Frage zu arbeiten, wird sich der vorliegende Aufsatz nicht befassen. Vielmehr geht es darum, wie dieses Versprechen einer angenehmen und effektiven Vermittlung von Wissens durch Spielemente von denen diskutiert wird, die solche Gamifizierungssettings ausgestalten. Im Zuge der Ausdifferenzierung von Vermittlungssettings jenseits klassischer Erwachsenenbildungsformate wurde auch das Spiel(en) als Möglichkeit zur Steigerung der Lernmotivation (wieder-)entdeckt und unter neuem Label als »Gamification« auf dem Markt etabliert (vgl. Fuchs, 2014, S. 199). Jene Elemente aus der Gamingbranche, die es vermögen, in großem Umfang Aufmerksamkeit und Geld der Nutzer zu binden, sollen auch im Bereich der Wissensvermittlung eingesetzt wer-

den¹, so bspw. an Bildungsorten wie Museen oder Bibliotheken, und in der betrieblichen Weiterbildung.

Gamification ist von jeher, d.h. seit dem Aufkommen dieses Begriffes in den Nullerjahren, eng mit dem Phänomen der Digitalisierung verbunden. Digitalisierung als gesellschaftliches Phänomen (und Konstrukt) hat in den letzten Jahrzehnten Auswirkungen auf verschiedenste Lebensbereiche genommen, und in relativ kurzer Zeit weitgreifende Veränderungsprozesse angestoßen, insbesondere auch im Bereich der Erwerbsarbeit. In den vergangenen Jahren lässt sich infolgedessen zunehmend ein Trenz zur digitalen Transformation von Unternehmensprozessen ausmachen. Diese werden, so die Idee, durch die Nutzung digitaler Werkzeuge nachhaltiger und schlanker gestaltet, besser miteinander vernetzt und wettbewerbsfähiger. Als problematisch hat sich hierbei allerdings erwiesen, dass die Prozesse in der Theorie zwar recht unkompliziert umgestellt werden können, in der Praxis allerdings zu mehreren Problemen führen können. Die Mitarbeiter haben oft Schwierigkeiten, sich an die Umstrukturierung zu gewöhnen bzw. diese zu akzeptieren, oder es fehlt im Arbeitsalltag die Zeit, sie sich über Handbücher oder Leitfäden anzueignen (vgl. Voit, 2017, S. 43). Gamification und gamifizierte Lernsettings werden seit den 2010er Jahren zunehmend und öffentlichkeitswirksam als eine Alternative zu gängigen Weiterbildungsformaten vermarktet und ihre Designer werben damit, über den Einsatz von Spiel- (insbesondere auch Gaming-)Elementen das für die Neuorganisation benötigte Wissen nachhaltiger vermitteln zu können und die Mitarbeiter zu motivieren, sich mit den Veränderungen zu identifizieren. Dadurch die immer schnellere und immer leichtere Entwicklung neuer technischer Errungenschaften vervielfältigen sich auch stetig die Möglichkeiten, Immersion zu steigern, die Aufmerksamkeit der Nutzer zu binden und auf die Fähigkeit und Kenntnisse einer zunehmend gaming-affinen Gesellschaft aufzubauen. Es vollzieht sich somit innerhalb der betroffenen Unternehmen in zweierlei Hinsicht ein Wandel: erstens durch die digitale Transformation der Arbeitsprozesse und zweitens durch den Einsatz von Gamification bei der Vermittlung von Wissen über diese Transformation. *Vermittlung* kommt hier eine Schlüsselrolle zu; mit ihr soll das Gelingen des Veränderungsprozesses erst ermöglicht werden. Wissensvermittlung ist kein eng umrissener Teilbereich im Unternehmen mehr

1 Gamification meint in diesem Sinne nicht die Entwicklung eines eigenständigen Lernspiels, sondern die Nutzung spieltypischer Elemente für Lernprozesse (vgl. Grünberger, 2014, S. 5).

(z.B. im Sinne einer Weiterbildungsabteilung), sondern fester Bestandteil in dessen Selbstverständnis.

Was bedeutet das für die Erwachsenen- und Weiterbildung? Das gamifizierte Lernsetting ist ein gutes Beispiel für die Erschließung erwachsenenbildnerischer Räume durch Akteure, die keine Erwachsenenbildner im eigentlichen Sinne sind, jedoch ein Setting entwerfen, in dessen Zentrum die Vermittlung von Wissen steht.

Dieser Aufsatz stellt weniger die konkrete Ausgestaltung der gamifizierten Vermittlungspraxis in den Vordergrund, sondern geht einen Schritt zurück, zur Planungsphase. Zentral ist hierbei die Frage, wie der gamifizierte Lernort von den Akteuren *verhandelt* wird, die ihn etablieren sollen; den Gamifizierern. Wie werden in ihrer sozialen Welt pädagogische Begriffe wie Vermittlung und Aneignung von Wissen, Lernen oder Bildung thematisiert, und welche Aushandlungsprozesse lassen sich beobachten? Dabei wird der These nachgegangen, dass auch außerhalb klassischer Erwachsenenbildungsformate und zwischen Akteuren, die sich keinesfalls als Pädagogen verstehen, die Vermittlung und Aneignung von Wissen thematisiert und diskutiert wird; dass auch an den »Rändern der sozialen Welt pädagogisch Tätiger« (Nittel, 2011, 54) Kämpfe um die Deutungshoheit von pädagogischem Wissen geführt werden, die die Erwachsenenbildungswissenschaft keinesfalls unbeachtet lassen sollte. Durch bereits weit vorangeschrittene (und stetig voranschreitende) gesellschaftliche Pädagogisierungsprozesse, d.h. die Ausweitung pädagogischer ›Angelegenheiten‹ auf nicht-pädagogische Gesellschaftsbereiche (vgl. bspw. Höhne, 2004), umfasst die Erwachsenenbildung inzwischen auch Praktiken, Akteure und Konzepte mit nicht zu unterschätzender Reichweite, die ganz anderen Logiken folgen, als es die etablierten Einrichtungen der Erwachsenenbildung tun, und gerade deshalb einer intensiven Erforschung bedürfen. Gamification in der betrieblichen Weiterbildung, bzw. Wissensvermittlung über Spielmechanismen, dient in diesem Sinne als Beispiel für die Entstehung und Verhandlung von pädagogischem Wissen in nicht erziehungswissenschaftlich dominierten Arenen.

In diesem Aufsatz sollen die Akteure mit ihren verschiedenen fachlichen Hintergründen, Vorstellungen, Erfahrungen im Fokus stehen, die das Vermittlungssetting planen und umsetzen, genauer: ihre Ansichten dazu, was Vermittlung eigentlich genau bedeutet, wie sie ausgestaltet werden sollte, und wie die Positionen der Gamifizierer zu Vermittlung sich zueinander verhalten, aufeinander beziehen, oder voneinander abgrenzen lassen. Es soll

ergründet werden, wie sie ihr Wissen zusammenbringen, um damit einen Ort zu schaffen, der neues Wissen für die Adressaten bereitstellen soll.

1 Die soziale Welt der Gamifizierer

Grundlage der Datenerhebung bilden leitfadengestützte Interviews² mit verschiedenen Akteuren der sozialen Welt³. Die Befragten eint, dass sie alle an der Etablierung eines gamifizierten Settings beteiligt sind, wenn auch auf ganz unterschiedliche Weise. Es lassen sich verschiedene Rollen erkennen, die die jeweiligen Akteure in diesem Prozess einnehmen. Zwei Interviewte fungieren als (potentielle) Auftraggeber eines gamifizierten Lernarrangements in ihrem Unternehmen, während die anderen als Beauftragte für die Umsetzung der Gamifizierungen zuständig sind. Davon werden einige extern, entweder als selbständige Berater oder als für eine Agentur oder Beratungsfirma Tätige, beauftragt, während andere direkt im Unternehmen angestellt sind, und sozusagen von innen her die Gamifizierungen etablieren. Auch mit Blick auf Hierarchien lassen sich verschiedene Positionen herausstellen; es wurden sowohl Führungskräfte (Geschäftsführer, StartUp-Gründer) interviewt als auch ausführende Mitarbeiter. Viele der Interviewten sind in mehreren Bereichen gleichzeitig tätig⁴, der Schwerpunkt liegt jedoch auf Weiterbildung.

2 Die Interviews wurden mittels der Grounded Theory Methodology nach Anselm Strauss ausgewertet.

3 Um die Erkenntnisse aus den Interviews zu ergänzen und einzuordnen, wurden verschiedene zusätzliche Materialsorten in die Untersuchung einbezogen. Diese ergaben sich teilweise im Gespräch mit den Interviewten, die auf bestimmte Quellen aufmerksam machten (bspw. interessante Blogbeiträge, relevante Personen, Events), aber auch durch den oben erwähnten Newsfeed auf der Vernetzungsplattform, oder sich bei der Auswertung ergebene »blinde Flecken« oder Unklarheiten. Zu jedem Interview wurde zudem das Netzwerkprofil der Befragten untersucht sowie ein ethnografisches Protokoll erstellt.

4 Henry Martens berät und gamifiziert zusätzlich dazu im Marketing, Jonas Ludwig arbeitet unter anderem mit Bibliotheken zusammen, Conrad Gerlach hat Projekte im Gesundheitsbereich umgesetzt. Matthias Feller hat zunächst an der Universität gamifiziert, später Projekte für Schulen gemacht. Arian Rajavi hat eine gamifizierte Management-App für Gründer entwickelt. Mara Durmaz gamifiziert ebenso im Marketing- sowie social media Bereich. Bruno Leistner entwirft zusätzlich Lernspiele zur politischen Bildung.

Im Zentrum der sozialen Welt steht das ›Gamifizieren‹, also die Etablierung von Spielmechanismen in nicht-spielerischen Kontexten (vgl. Deterding et al., 2011, S. 13), um die Nutzer zu motivieren, sich auf eine gewünschte Weise zu verhalten. Bei der Untersuchung zeigten sich neben dieser Hauptaktivität verschiedene unterstützende Aktivitäten, die jeweils einen eigenen Stellenwert innerhalb der Gemeinschaft haben. Sie lassen sich insgesamt fünf Kategorien zuordnen, die in diesem Rahmen nur kurz angesprochen werden können. So zeigt sich, dass beim Gamifizieren *Organisation und Management* eine wichtige Rolle zukommt, zugeordnete Aktivitäten wären hier bspw. das Entscheiden, das Strukturieren und das Implementieren. *Kommunikation und Interaktion* als Schwerpunkte der eigenen Tätigkeit sind ebenso prominent in den Beschreibungen der Befragten vertreten, im Sinne von bspw. dem Beraten, dem Moderieren oder dem Absprechen sowohl in Bezug auf die Kunden als auch auf die Zusammenarbeit mit anderen Gamifizierern. Auch die *Analyse und Entscheidungsfindung* obliegt ihrem Zuständigkeitsbereich, worunter u.a. das Interpretieren, das Analysieren und das Verstehen gefasst werden. Bei den *kreativen Prozessen* geht es vielmehr um das Gestalten, das Kreieren und das Umbauen. Die fünfte Kategorie schließlich umfasst Aktivitäten zur *Wissensvermittlung*, wie das Ausbilden, das Lehren oder das Erklären. Neben diesen Tätigkeiten, die das Gamifizieren an sich unterstützen bzw. erst ermöglichen, ist das intensive Inszenieren und Bewerben der eigenen Person und Tätigkeit eine relevante Aktivität innerhalb der sozialen Welt, denn sie soll den Zugang zu Ressourcen (wie Aufträge, Anerkennung) sicherstellen. Wie sich an der Vielzahl und Unterschiedlichkeit der das Gamifizieren unterstützenden Aktivitäten in der sozialen Welt zeigt, ist das Aufgabenprofil und die Rollenbeschreibung von Gamifizierern (noch) nicht eindeutig definiert und reguliert, und damit der stetigen Verhandlung bzw. Neuaushandlung preisgegeben.

Die beruflichen Hintergründe der Gamifizierer, d.h. ihre Ausbildungswege, Qualifikationen, disziplinären Verortungen, Berufsbezeichnungen, aber auch ihre Wissensquellen und Referenzpunkte sind ebenso unterschiedlich wie ihr Verständnis davon, was Gamification eigentlich genau bedeutet, wie es umzusetzen sei und wovon es abgegrenzt werden sollte. Kurz: die soziale Welt der Gamifizierer ist wenig standardisiert, wenig professionalisiert (im Sinne von klaren Zugangs- und Zugehörigkeitsmechanismen) und stark geprägt von Legitimierungs- und Selbstinszenierungsbestrebungen, die sich in der Netzwerkbildung mit Gleichgesinnten auf der einen, mehr noch aber über den Zugriff auf Distinktionsmechanismen auf der anderen Seite offenbaren. Durch die Unklarheit bzw. Uneinigkeit darüber, was Gamification in der

Praxis bedeutet (und was nicht), und wer als Gamifizierer fungiert (und wer nicht), eröffnen sich in der sozialen Welt Orte der Aushandlung ebendieser Fragen; Arenen, in denen die eigene Position in der sozialen Welt ausgetragen werden kann, und deren fluide Merkmale immer wieder neu festgelegt werden können und müssen.

2 In der Arena

Trotz der eben postulierten Heterogenität finden sich im Material gemeinsame Bezugspunkte. Einen in den Interviews sehr prominenten Dreiklang⁵ bildet die Formulierung »Points, Badges, Leaderboards« (im Folgenden kurz: PBL). Das sind zunächst einmal drei Spielelemente, die in gamifizierten Settings eingebaut werden können, nämlich das Erringen von (Belohnungs-)Punkten, die Vergabe bestimmter Abzeichen für besondere Leistungen, sowie das Auflisten der Spieler nach Höhe ihrer erreichten Spielwerte im Sinne eines Rankings. Dieser Art von Spielementen werden in den Interviews bestimmte Eigenschaften zugeschrieben, sie dienen darüber hinaus aber auch als Exempel zur Erläuterung der eigenen Position innerhalb der sozialen Welt. Mehr noch: daran, wie sie verhandelt werden, lassen sich implizite Vorstellungen nicht nur von Gamification, sondern ebenso von Lernen, Wissensvermittlung und -aneignung, sowie von Wissen an sich ablesen, wie im Folgenden aufgezeigt wird. Die Analyse hat insgesamt vier verschiedene Positionierungsmöglichkeiten zu Gamification und Vermittlung offen gelegt, die bei der Verhandlung von »Points, Badges, Leaderboards« aufgezeigt und genutzt werden (Abb. 1). Sie lassen sich systematisch einander zuordnen, wenn zwei Dimensionen der Positionierung voneinander unterschieden und aufeinander bezogen werden. In der beschriebenen Arena wird so ein bestimmtes Muster erkennbar. Dieses Muster besteht darin, sich von anderen Akteuren mit differenten Verständnissen von Vermittlung abzugrenzen und die eigene Position in Differenz zu der anderen zu setzen, woraus sich schließlich die Typologie ergibt.

Die Dimension »Haltung zu PBL« (links) bildet zwei Verortungsvarianten beim Einsatz von Spielmechanismen wie Punkten, Abzeichen, oder Ranglisten

5 Ebenso wird diese Formulierung häufig in der Handbuch- und wissenschaftlichen Literatur zum Thema Gamification verwendet. Chou hat diesen Trend in seinem Buch aufgegriffen und durch dessen Popularität vergrößert.

im Rahmen der Gamifizierung ab. Die Befragten nehmen hierbei entweder eine »unproblematische« oder eine »ablehnende« Haltung ein. Die Dimension »Einsetzbarkeit von Gamification« (oben) zeigt auf, in welchem Rahmen die Befragten Gamification einsetzen und welchen Stellenwert sie Spielmechanismen in ihrer Arbeit einräumen, so können sie entweder universell oder situationsbezogen genutzt werden.

Abbildung 1: Positionierungsmöglichkeiten zu Gamification in der betrieblichen Weiterbildung

		Einsetzbarkeit von Gamification	
		universell	situationsbezogen
Haltung zu "PBL"	unproblematisch	effizient	pragmatisch
	ablehnend	missionarisch	abwägend

Kreuzt man diese beiden Dimensionen ergeben sich vier Arten der argumentativen Positionierung zur Aufgabe des Gamifizierens

2.1 Dimensionen der Positionierung

Zum besseren Verständnis werden in einem ersten Schritt die beiden Dimensionen eingehender betrachtet, um daraufhin die einzelnen Gruppen zu erläutern.

Dimension 1: Haltung zu PBL

Die erste Dimension bezieht sich auf die Haltung der Gamifizierer zu „Points, Badges, Leaderboards“, und bildet die Einstellung der Interviewten zu dieser Art von Spielmechanismen ab – das Sich-Verhalten zu den dahinterstehenden Debatte. Eine **unproblematische** Haltung bedeutet, beim Gamifizieren wird überwiegend auf Punkte, Abzeichen und ähnliche einfach zu implementierende Elemente zurückgegriffen.

Conrad Gerlach sagt Folgendes über die Quiz-Formate, die er zur Verbesserung des Onboarding-Prozesses in einem Unternehmen etabliert hat:

»Wenn Sie jetzt das Quiz so auf eine Person loslaufen lassen, (.) ähm da spielt er ja gegen den Computer im Grunde. Das ist langweilig, ne? So wie man's eigentlich immer gemacht hat. äh Wenn man diese Quizzes aber in 'ne Multiplayer-Umgebung (.) ähm (.) durchführt, dann entsteht 'ne ganz andere Dy-

namik, da entsteht eine kompetitive Atmosphäre, da entsteht eine positive Gruppendynamik. Da reichen relativ (...) einfache Elemente wie 'n paar Leaderboards, n bisschen Event, also 'ne Kampagne muss man machen, ähm (...) und (...) wenn die Fragen gut formuliert sind, also die genau das Bedürfnis hm treffen, (...) äh dann reicht das meiner Erfahrung nach in vielen Fällen aus. Also das heißt, mit relativ geringen Boardmitteln, (...) wenn das zum Beispiel Multiplayerformate sind, (...) kann man gute Wirkungen erzielen. Also meine Erfahrung ist, die Leute, die daran teilgenommen haben, haben Spaß an diesem Event, lernen auch was.«

(Conrad Gerlach: 169–181).

Spielen gegen eine Maschine wird hier als motivationshemmend empfunden. Der bloße Ablauf vorher festgelegter einfacher Quizalgorithmen drängt Lernende in eine passive Rolle und verhindert das Erleben von Selbstwirksamkeit. Wettkampf als Designelement bildet den positiven Gegenhorizont. Die Mechanismen, die Lernprozesse verbessern sollen, funktionieren über das Sich-an-einander-Messen, verbunden mit direktem Feedback. Ein zentrales Element der Veranschaulichung sind Ranglisten, die die Leistung der Teilnehmenden im Vergleich zueinander aufzeigen. Sie sind hier positiv besetzt, da sie sowohl den gewünschten Zweck erfüllen, indem sie Lernen mit Spaß verbinden, als auch kostengünstig und einfach zu implementieren sind. Spielmechanismen wie PBL sind wesentliche Bestandteile des Lernprozesses, sie tragen dazu bei, das Lernen interessanter, ansprechender und effektiver zu gestalten.

Wird in Bezug auf PBL eine **ablehnende** Haltung eingenommen, werden Spielmechanismen dieser Art als nicht ausreichend verhandelt, als eher irre-führend denn hilfreich bei der Gestaltung von Lernprozessen:

»Also man muss da aufpassen. Es ist zum einen erfolgreich, weil ganz viele Leute drüber reden, (...) aber daher gibt's auch ganz viele Leute da drin, die das nicht gut machen. Klassisches Beispiel Lernplattform. (...) Da wird dann gesagt, man müsse die Leute belohnen dafür, dass sie irgendetwas machen. Dann gibt's irgendwie Punkte und Badges, und dann beiß ich halt in meinen Tisch rein, (...) der schon einige Bissspuren hat. (...) Weil, ja weil natürlich Punkte und Badges innerhalb eines Feedbacksystems relevant sind, (...) aber (...) äh niemand tut etwas für Punkte und Badges.« (Jonas Ludwig: 34–42).

Ludwig kritisiert die weit verbreitete Praxis, Gamification lediglich auf den Einbau einzelner Spielelemente wie Punkte und Abzeichen zu reduzieren, wobei der Einsatzbereich Wissensvermittlung als Exempel ausgewählt wird.

Durch seine Wortwahl inszeniert er sich als Warner, der die bisherige öffentliche Wahrnehmung des Themas als fehlgeleitet empfindet und darüber frustriert ist. Das Steigern der Lernmotivation ausschließlich über Belohnungsmechanismen wird als unzureichend verhandelt und sich für ein größeres gamifiziertes Gesamtsystem ausgesprochen, in dem PBL nur eine untergeordnete Rollen spielen.

»Für mich ist, wenn man über Gamification nachdenkt, äh ist glaube ich wichtig, dass man das ganzheitlich betrachtet, ne? Also auch, wie ein Videospiel, 'n gutes Videospiel mehr ist als die Summe seiner Spielelemente. Sondernd da kommt auch noch ganz viel dazu, wie irgendwie ähm die intrinsische Motivation dazu, Autonomieerleben, Selbstwirksamkeitserleben in dem Spiel selbst.« (Karsten Michel: 94–99).

Michel argumentiert in ähnlicher Weise, indem er sich in seiner Argumentation auf den Ausgangspunkt von Gamification, das Spiel an sich, beruft. Was die Nutzer im Videospiel bindet, und dementsprechend auch die Motivation in nicht-spielerischen Bereichen durch Gamifizierung erhöhen soll, könne wie bei Ludwig nicht durch Übernahme einzelner Designelemente erreicht werden, sondern nur durch ein schlüssiges Gesamtsystem, dass vom Nutzer aus gedacht wird und sein individuelles Erleben in den Fokus stellt.

Im Folgenden werden die beiden Dimensionen und ihre Ausprägungen anhand der vier daraus entstehenden Gruppen detaillierter veranschaulicht, um daraus Erkenntnisse über die Verhandlung von Wissensvermittlung in der sozialen Welt der Gamifizierer abzuleiten.

Dimension 2: Einsetzbarkeit von Gamification

Die Akteure machen sich zweitens dadurch voneinander unterscheidbar, dass sie unterschiedliche Positionen zur »**Einsetzbarkeit von Gamification**« vertreten. Hier geht es darum, in welchem Umfang die Befragten Gamification im Rahmen ihrer Arbeit nutzen und welchen Stellenwert sie dem Einsatz von Spielmechanismen zuschreiben. Argumentieren die Gamifizierer für eine **universelle** Nutzung, verhandeln sie Spielmechanismen als Lösung für alles, das Lernen über Spiel(en) als nachhaltigste, natürlichste Form des Lernens:

»Evolutionsbiologie ist 'n super spannendes Feld, weil (...) ähm (...) aus meiner Sicht kann man da sehr gut lernen, dass der Homo Ludens, also diese Eigenschaft des Menschen, (...) spielen zu können, und auch spielen zu wollen, (...)«

es aus meiner Sicht(.) ähm und das hab ich jetzt nicht erfunden, sondern das basiert natürlich auf anderen Forschungen. Aber eine der Grundgeheimnisse, warum der Mensch so gut war, sich anzupassen, (.) das war einfach 'n Trainingssystem, ja? Weil du halt einfach trainiert hast, wie du dich anschleichst, wie du Beute machst, wie du dich verteidigst, eben bevor's mal ernsthaft ernst wurde. ähm (.) Spielen ist ein evolutionäres Tun des Lernens. Und der Punkt ist, wir sind alle Nachkommen derer, die am ehesten fähig waren, anscheinend durch spielerisches Verhalten zu trainieren, um zu überleben. Und von daher ist das in unsre Evolution eingebaut als Spezies.« (Henry Martens: 258–269).

Martens betont die Bedeutung des Spiels in der menschlichen Evolution und legitimiert seine Annahmen über den Verweis auf (nicht näher genannte) wissenschaftliche Erkenntnisse. Es wird als bewährtes Werkzeug zum Lernen verhandelt, das der Menschheit in der Vergangenheit ermöglicht hat, sich anzupassen, um zu überleben. Die Fähigkeit zu spielen, bzw. zu lernen durch das Spiel, dient hierbei als Schlüsselfaktor, der universelle Geltung hat. Henry Martens und Mara Durmaz verweisen mit Bezug auf Johan Huizingas gleichnamiges Standardwerk (1939)⁶ auf den »Homo Ludens«⁷, Jonas Ludwig nennt das den »klassischen Spieltrieb des Menschen«⁸. Lernen wird als aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt verstanden, das Spiel dient als Vorbereitung auf den Ernstfall in einem geschützten Rahmen. Die Gegenüberstellung von Spiel und Ernst findet sich auch in anderen Argumentationsfiguren dieser Dimension. Das verspielte Lernen als ursprünglichste und effektivste Form der Wissensaneignung bildet den positiven Horizont. Über den Einsatz von Spielmechanismen im Weiterbildungskontext soll ein Setting etabliert werden, das dem gerecht wird. Den negativen Gegenhorizont bilden gängige Lernformate der Erwachsenenbildung, die als der heutigen Zeit nicht mehr angemessen verhandelt werden; genannt werden bspw. Formate wie Schulungen mit Frontalunterricht oder auch klassische eLearningprogramme, sowie Medien wie Powerpoints oder Handbücher:

⁶ Auch andere Klassiker wie Roger Caillois' Standardwerk »Die Spiele und die Menschen« (1958) werden in mehreren Interviews zur Legitimierung der eigenen Thesen herangezogen.

⁷ Interview von Henry Martens, Z. 259, sowie von Mara Durmaz, Z. 883.

⁸ Interview von Jonas Ludwig, Z. 32.

»Und da geht's nicht um diese (.) reine (.) Wissensvermittlung, sondern um diese subli/liminal ähm Aha-Momente, wo's dann der Nutzer selber Klick macht, und nicht wie in der Schule Bulimie-Lernen und dann wieder vergessen. Sondern das ist so 'nen (.) h:m (.) verdautes, verdauterter Lernen sag ich mal.« (Mara Durmaz: 86–89).

Durmaz kritisiert die mangelnde Nachhaltigkeit jener Lernorte, die auf eine bloße Übertragung von Wissen abzielen, d.h. bei denen Informationen linear von Lehrenden an Lernende weitergegeben werden. Vielmehr sollen Momente des tieferen Verständnisses und der Erkenntnis ermöglicht werden, wo Lernende die angebotenen Inhalte wirklich verstehen und internalisieren (»klick«). Der Ausdruck »Bulimie-Lernen« ist eine umgangssprachliche Metapher für das Auswendiglernen von Informationen nur für die Dauer einer Prüfung, die sie erweitert; durch gamifizierte Lernsettings werde im Gegensatz dazu ein »verdauterter«, d.h. tieferes, bedeutungsvoller Lernen angestrebt, bei dem Lernende Informationen nicht nur aufnehmen, sondern auch reflektieren und in ihren eigenen Wissensstand integrieren. (Gute) Gamification soll daran anknüpfend verspielte Wissensvermittlung in der Weiterbildung etablieren und dadurch nachhaltiger zum Lernen motivieren – Lernen soll Spaß⁹ machen.

Argumentieren die Befragten dafür, Gamification nur **situationsgebunden** einzusetzen, werden Spielmechanismen lediglich als eine Möglichkeit neben anderen verhandelt, um Lernen zu ermöglichen bzw. die Lernmotivation zu steigern:

»Beim jetzigen Unternehmen ist es so, dass ich gemerkt habe, dass ähm es sehr, sehr schwierig ist, die Mitarbeiter überhaupt zu erreichen. Und sie dann auch noch zu begeistern. (.) ähm Und deswegen hab ich mir jetzt überlegt, okay, wir müssen irgend'ne Lösung finden, wie wir das jetzt machen. Und dann ähm bin ich halt auf dieses Spielprinzip gekommen, und hab mir überlegt, wie mach ich das jetzt.« (Steffen Niemann: 94–99).

Niemann weist auf eine spezifische Situation hin, in der bewährte Methoden der Wissensvermittlung nicht angemessen erscheinen. Die betroffenen Mitarbeiter zeigen eine geringe Lernbereitschaft, sodass er nach alternativen Mög-

9 Die Vorstellung, dass Lernen Spaß machen sollte bzw. die Adressaten besser lernen, wenn sie dabei Spaß haben, ist sehr präsent in den Interviews. So bspw. auch bei Ludwig (Z. 399), Gerlach (Z. 181), Michel (Z. 175), Niemann (Z. 204), Arnold (Z. 227).

lichkeiten der Motivationssteigerung sucht. Trotz begrenzter Kenntnisse bezüglich der Implementierung gamifizierter Umgebungen hat er sich für die Nutzung von Spielmechanismen entschieden. Er verhandelt Gamification als Instrument zur Steigerung der Motivation in herausfordernden Lernumgebungen mit widerständigen Lernenden. Es wird hier anders als bei der vorherigen Ausprägung nicht als natürlichste, effektivste Lernmethode angesehen, sondern als Erweiterung der bestehenden Praxis, die dazu beitragen kann, bestimmte Arten von Lernern zu erreichen.

Die Gamifizierer, die dieser Argumentationslogik folgen, nehmen eine Beratungsperspektive ein:

»In Beratungsprojekten ist es halt so, dass ähm obwohl ich jetzt denke, okay, da könnte man jetzt auch Gamification einsetzen, ähm, kann es aber durchaus sein, dass ich davon abrate. Also, äh sagen wir mal, weil ich mache unabhängige Beratung, und guck, okay, welche Ergebnisse sollen am Ende denn wirklich herauskommen. Und in dem speziellen Umfeld, in dem ich jetzt tätig bin, ist jetzt so ein ganzheitlicher Ansatz wichtig. Weil diese Projekte so aufgesetzt sind, dass sie ähm in den meisten Fällen soziale Wirkungen erreichen wollen. Und dann ist Gamification immer nur so ein relativ kleiner Anteil, oder kann nur so ein kleiner Anteil sein.« (Conrad Gerlach: 45–61).

Gerlach beschreibt eine ergebnisorientierte Auswahl der Lernmethoden in seiner beruflichen Praxis, und zwar nach der Wahrscheinlichkeit, damit die festgelegten Ziele zu erreichen. Er sieht sich in der Rolle eines außenstehenden, neutralen Beraters, der sich an die Umgebung des jeweiligen Auftraggebers anpasst und in dessen Sinne handelt. Anders als bei der vorherigen Ausprägung wird Gamification nicht als das beste Mittel zum Lernen verhandelt, sondern lediglich als ein Werkzeug, das in bestimmten Situationen angemessen sein kann. Die Wahl der Lernmethode sollte immer auf einer sorgfältigen Analyse der spezifischen Situation und der Lernziele basieren.

Lernen kann im Sinne der Argumentationsfiguren, die dieser Ausprägung zugeordnet werden, auf vielfältige Weise angeregt werden, und der spielerische Zugang ist, anders als bei der universellen Ausprägung, nur einer von vielen:

»Das find ich bei Gamification extrem wichtig, das ist kein Dogma, (.) ja? Es ist nicht so, dass Gamification alles löst, es ist ein sehr starkes Werkzeug, keine Frage, (.) aber ähm es ist nicht die alleinige Lösung für alle Probleme, die

wir haben. Wer das behauptet, liegt da einfach mal falsch.« (Jonas Ludwig: 82–85).

In dieser Ausprägung der Dimension wird Gamification als Trend bzw. als Hype verhandelt. Ludwig spricht der Methode ihre Wirksamkeit nicht ab, verweist aber ebenso auf ihre Begrenztheit. Er kritisiert die Annahme, dass Gamification eine universelle Lösung für alle Problemlagen darstellt, was einer Überschätzung seiner Wirksamkeit gleichkäme, und sieht die Notwendigkeit, verschiedene Werkzeuge und Ansätze zur Bearbeitung heranzuziehen.

Wird im Sinne der universellen Einsetzbarkeit von Gamification der Prozess der Wissensvermittlung von der *Methode* her gedacht – Lernen über Spiel als beste Möglichkeit, Wissen jeglicher Art an alle Zielgruppen zu vermitteln, geht es bei der situationsgebundenen Einsetzbarkeit eher darum, aus unterschiedlichen Lehrmethoden die passende für das jeweilige *Setting* und die jeweiligen *Adressaten* auszuwählen.

2.2 Vier Argumentationsfiguren zu gamifizierter Wissensvermittlung

Die von den Interviewten aufgerufenen Argumentationsfiguren, mit denen die Befragten (gelingende) Gamification verhandeln, lassen sich den vier Feldern zuordnen, die in Tabelle 1 dadurch entstehen, dass die beiden beschriebenen Dimensionen aufeinander bezogen werden. Mit diesen Argumentationsfiguren sind spezifische Vorstellungen über (gelingendes) Lernen verbunden. Es sind Spuren extrahierbar über die in den Gruppen geteilten Bilder vom Lerner, gewissermaßen die von ihnen eingenommene Aneignungsperspektive (vgl. Kade & Seitter, 2004, S. 331ff), die die Implementierungen beeinflusst. Auch andere Kategorien wie die Bezugnahme auf wissenschaftliche Erkenntnisse oder das Gamification-Design lassen sich den Haltungen zuordnen und zwischen ihnen abgrenzen.

Die effiziente Haltung

Jene Argumentationsfiguren, die dieser Gruppe zugeordnet werden, verweisen auf eine inhärente Effizienzlogik in Bezug auf Wissensvermittlung. Spielmechanismen wie Punkte, Abzeichen und Ranglisten nehmen hier eine prominente Rolle in der Verhandlung des Etablierens gamifizierter Lernsettings ein.

»Also viele Kunden denken, dass man zuerst (...) zum Beispiel irgendwas lesen muss, irgend ne Theorie lernen muss, und dann getestet wird über unsere Lösungen. (...) Das ist aber nicht so. Es ist eher (...) so, wir werfen die Spielenden direkt in die Simulation rein. Dann erreichen sie n gewissen Punktestand, haben eben ne gewisse Anzahl von Dingen ja richtig oder nicht. Das heißt man hat eigentlich dann in dem Moment ein Bild von deren Kenntnisstand (...) zu dem Zeitpunkt, als sie das erste Mal das gemacht haben. Und dann lernt man eben mit immer mehr (...) Wiederholungen. Also mit diesen steigenden Wiederholungen verfestigt sich das Wissen natürlich immer mehr und der Kenntnisstand steigt. Und was dann natürlich auch ganz schön ist, ist dass wir natürlich auch vergleichen können (...) ähm (...) wie hat sich das entwickelt, ne? Das heißt, wie war der Kenntnisstand der Mitarbeitenden zum Beispiel im Durchschnitt, als sie das Training eben noch nicht gemacht hatten, als sie zum ersten Mal da reingeworfen wurden, und wie hat sich das dann entwickelt. Und dann können wir natürlich auch messen, wie viel dieser Lücke haben wir geschlossen. (2)« (Dennis Arnold: 174–190).

Einen hohen Stellenwert für Befragte, die auf diese Weise argumentieren, haben Messbarkeit und Vergleichbarkeit von Lernfortschritten, bspw. über kontinuierliches visuelles Feedback. Bei der Etablierung eines gamifizierten Settings, bei Arnold in Form einer Simulation, müssen dabei notwendigerweise die Zuordnungen ›Richtig‹-›Falsch‹ vorgenommen werden, um die Vergabe von Punkten zu ermöglichen. Es zeigt sich an seinen Ausführungen, dass er einem linearen Verständnis von Wissensvermittlung folgt, bei der das Wissen vom Wissensvermittler an den Wissensaneigner übertragen wird, und das Gelingen von der richtigen Wahl der Methode abhängt. Wissenszunahme wird als logische, sichtbare Konsequenz (›natürlich‹) des Lernprozesses verhandelt, der maßgeblich über Wiederholung funktioniert und mit technischen Begriffen umschrieben wird (›Kenntnisstand‹, ›Steigerung‹, ›Training‹, ›Durchschnitt‹). Konsequenz daraus ist ein hoher Grad an Standardisierung in der Wissensvermittlung, der über Mechanismen wie Punkte und Ranglisten erreicht werden soll (unproblematische Haltung zu PBL):

»Das heißt, damit es überhaupt alles gut funktionieren kann, [...] ist es notwendig, dass du auf den kompletten Bearbeitungsweg von diesem Einzel-Mini-Minischritt bis hin zum Globalziel, warum du's tust, an jeder Stelle belohnst. Belohnst, belohnst, belohnst. ähm Damit derjenige eigentlich in so 'nem positiven Zirkel die ganze Zeit drin ist und dabeibleibt.« (Arian Rajavi: 674–682).

Neben Vergleichbarkeit und Wettbewerb kann auch, wie hier von Rajavi beschrieben, kontinuierliches Belohnen zur Erreichung von erwünschtem Verhalten eingesetzt werden; diese Formen verweisen auf behavioristische Vorstellungen von Lernen und Wissensvermittlung.

Bei dieser Argumentationsfigur wird Gamification als sinnvollste Möglichkeit verhandelt, zum Lernen zu motivieren und das Lernen über Spiel(en) als nachhaltigste Form der Wissensaneignung (universelle Einsetzbarkeit) angesehen. Genutzt werden standardisierte Programme mit wenig Spielraum zur individuellen Anpassung von Kundenwünschen. Die erläuterten Beispiele für gamifizierte Settings sind konkret und ausführlich, es werden Einblicke in die Arbeit gegeben und Kunden direkt benannt. Im Material zu dieser Haltung finden sich wenig bis gar keine expliziten wissenschaftlichen Referenzen bzw. Verweise auf Personen oder Konzepte aus der Wissenschaft (im starken Kontrast zur missionarischen Haltung (siehe unten)).

Die pragmatische Haltung

Auch diejenigen, die aus einer pragmatischen Haltung heraus argumentieren, sehen den Einsatz von PBL als unproblematisch an. In dieser Gruppe werden Spielmechanismen allerdings nur in einigen Bereichen der Arbeit genutzt, sie stellen lediglich ein Werkzeug neben weiteren dar, das nicht überall als passend empfunden wird:

»Ich glaub, die Stärke von Gamification im Bildungskontext ähm ist primär bei der Wissensvermittlung, also bei Individualisierung von Lernen, ähm weil man dann diesen Fortschritt sichtbar machen kann. Also das wär jetzt im Sinne der Self-Determination Theory also Autonomie, oder eher Kompetenz, äh dass man diesen Kompetenzzuwachs gespiegelt kriegt. Da gibts halt Punkte für das, was du gelernt hast, oder für deinen Lernfortschritt. Gamification ist glaub ich dann schwierig anzuwenden, wenn's so um Zukunftskompetenzen geht. Also das ist was, wo wir grade eben dran arbeiten mit dieser Kompetenzportfolio-App, sowas wie Empathie oder so. Nicht, weil's nicht möglich wäre, aber es ist halt schwieriger, (.) 'ne Maschine das erkennen zu lassen. Das muss irgendwie 'n Mensch machen, und sagen ja stimmt, das ist 'ne Kompetenz, die du hast.« (Matthias Feller: 50–61).

Feller beschreibt hier sowohl Vorteile als auch Grenzen des Einsatzes von Gamification. Ein gutes Wissensvermittlungssetting sollte für ihn an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden angepasst sein, was er über den

Verweis auf die Self-Determination Theory¹⁰ zu legitimieren versucht. Er verhandelt Gamification als geeignetes Mittel der Motivationssteigerung, und nennt als Beispiel die Vergabe von Punkten zur Visualisierung des eigenen Lernfortschritts. Spielmechanismen wie PBL können also dazu betragen, Lernprozesse zu verbessern, allerdings – und hier erfolgt seine Einschränkung – nur zu einem gewissen Grad, nämlich in einem der drei Bereiche der Self-Determination Theory (Kompetenz), und auch hier nur bei der Förderung bestimmter Kompetenzen. In anderen Bereichen sei es zwar ebenso möglich, aber nicht so geeignet wie andere Methoden. Feller setzt Gamification mit PBL gleich, und verweist im Sinne der pragmatischen Figur auf andere, nicht gamifizierte Werkzeuge, die er für bestimmte Anforderungen (»Zukunftscompetenzen«) als passender empfindet. Es zeigt sich sowohl eine unproblematische Haltung zu PBL, als auch ein situationsgebundener Einsatz von Gamification.

Elemente wie Punkte oder Abzeichen werden ähnlich wie bei der vorherigen Gruppe als effektiv, kostengünstig und attraktiv wahrgenommen, sie erfüllen ihren Zweck. Messbarkeit und Vergleichbarkeit bilden wie bei der effizienten Haltung die Basis. Gamification wird jedoch als Trend verhandelt, der mit Vorsicht zu genießen sei und keineswegs immer zu einem nachhaltigeren Lernen führe:

»Also weil jeder macht da so seine ersten Gehversuche. (.) äh Und wenn das nicht unter so harten wirtschaftlichen Kriterien äh kalkuliert werden muss, dann kann man da mal 'n bisschen ausprobieren, was dann dabei wirklich Substanzielles herauskommt. (.) Kann manchmal 'n bisschen wenig sein.« (Conrad Gerlach: 274–278).

Conrad beschreibt Gamification als Spielerei, als noch nicht ausreichend erprobte und ausgereifte Methode. Die Einordnung als »Hype« findet sich auch in anderen Interviews (HM 125, CG 279, SN 779), und zwar durchgehend negativ konnotiert. Aus wirtschaftlichen Gesichtspunkten, die in dieser Gruppe als hoch relevant verhandelt werden, stellt Gamification ein Risiko dar.

¹⁰ Die Selbstbestimmungstheorie sagt aus, dass Menschen sich am besten fühlen und am motiviertesten sind, wenn sie das Gefühl haben, dass sie ihre eigenen Entscheidungen treffen (Autonomie), gut in dem sind, was sie tun (Kompetenz), und sich mit anderen verbunden fühlen (soziale Eingebundenheit).

Insgesamt werden bei der pragmatischen Haltung konkrete Beispiele von eigenen Gamifizierungen gegeben, positive wie negative, teilweise auch mit selbstkritischen Bewertungen.

Die missionarische Haltung

Die Argumentationsweise, die hier als missionarisch bezeichnet wird, hat wie jene auf Effizienz abzielende die Annahme zum Ausgangspunkt, dass Gamifizierung die Lösung aller Vermittlungsprobleme darstellt. Allerdings grenzt sie sich vehement von Argumentationen ab, in denen Points, Badges und Leaderboards als Hauptelement fungieren. Dem liegt eine Unterteilung in gute und schlechte Gamification zugrunde und es finden sich zahlreiche Distinktionen zu anderen Mitgliedern oder Gruppen der sozialen Welt, sowie über Hinweise auf Gefahren und Risiken, die mit dieser Art des Gamifizierens einhergingen¹¹:

»Man muss leider sagen, ähm (...) meiner Meinung nach ist zu achtzig, neunzig Prozent das, was man kennt als Gamification, ist für mich nicht Gamification. (...) Also das meiste, was man immer mitbekommt, ist eher diese Pointification, Badges, Ranglisten. (...) ähm Und wenn man sich mal anguckt, wie Spiel funktioniert, sind das die letzten ein, zwei Prozent, also das ist nie der Punkt, warum ein Spiel attraktiv ist. (...) ähm Und gleichzeitig ham wir diese ganzen Punktesysteme ja schon seit 150, 200 Jahren. (...) Also (...) warum soll das jetzt plötzlich was Neues sein, weil's Gamification heißt? Ähm das sind für mich Belohnungsprogramme, und die sind völlig cool, die haben 'n super Mehrwert, aber halt funktionieren ganz anders. Und deswegen würd ich nach wie vor sagen, obwohl es immer bekannter ist, ist es aber immer bekannter als Punkteprogramme. (...) Was wirklich für mich bedeutet, okay, in der Aufklärung sind wir eigentlich noch ganz am Anfang.« (Henry Martens: 132–144).

Martens trifft eine Unterscheidung zwischen »echter« Gamification und traditionellen Belohnungs- oder Punktesystemen. Er argumentiert, dass das, was oft als Gamification bezeichnet wird, tatsächlich eher eine »Pointification« ist, bei der lediglich Punkte, Abzeichen und Ranglisten verwendet werden. Durch die oberflächliche Implementierung werde jedoch nicht das volle Potenzial

¹¹ Beispiele für Risiken aus Sicht der Befragten sind Manipulation der Lernenden durch Nudging, Verringerung der Motivation durch ausschließlich extrinsische Motivatoren, Wirkungslosigkeit der zu oberflächlich implementierten und unpassenden Spielmechanismen oder eine fehlende Aneignungsorientierung.

von Gamification ausgeschöpft, weil für ihn diese Elemente nur einen kleinen Teil dessen ausmachen, was ein Spiel attraktiv macht (ablehnende Haltung zu PBL). Er deutet an, dass es andere, tiefere Aspekte des Spielens gibt, die beim Gamifizieren berücksichtigt werden sollten, um wirklich effektiv zu sein. Schließlich attestiert er trotz der zunehmenden Bekanntheit von Gamification einen großen Aufklärungsbedarf darüber, was darunter wirklich zu verstehen ist und wie es effektiv eingesetzt werden kann. Diesen missionarischen Eifer zeigen auch andere Befragte, die eine Umdeutung bzw. Rehabilitation des Begriffes dahingehend fordern, was er >eigentlich< bedeuten sollte. Insgesamt geht von dieser Gruppe ein hohes Sendungsbewusstsein aus, sie beschreiben Aufklärungsarbeit als festen Teil ihrer beruflichen Tätigkeit. Wie ein funktionierendes gamifiziertes Setting etabliert werden kann, wissen dieser Argumentation folgend nur wenige Experten, die sich lange und intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt haben:

»Und so würd ich das beschreiben, also es gibt da jetzt nicht die zwei, drei Bücher, die man gelesen haben muss oder so. Ich hab selber auch nie Game Design studiert zum Beispiel, ähm aber man muss sich unglaublich kontinuierlich und immer wieder weiterbilden in allen möglichen Bereichen, 'n extrem breiten Horizont haben, das ist sehr wichtig.« (Jonas Ludwig: 169–173).

Das Wissen darüber, wie man gut gamifiziert, ist nicht einfach verfügbar bzw. erlernbar, sondern muss in einem langen, steinigen, individuellen Prozess angeeignet werden, wie Durmaz es ausdrückt: »Und den Weg muss man aber gehen. (...) Und den kann man nicht shortcutten, den muss man gehen« (MD 930–31). Die Bedeutung von Gamification für die eigene Biografie, den Lebensweg, wird in dieser Gruppe stark thematisiert. Das Thema ist eng an die eigene Persönlichkeit gebunden, der Expertenstatus musste sich verdient werden. Die Quellen des dafür relevanten Wissens werden unklar gehalten. Gamification wird ebenso wie bei der effizienten Haltung als Ausgangspunkt der eigenen Arbeit, als beste und natürlichste Form der Wissensvermittlung verhandelt (universelle Einsetzbarkeit). Legitimiert wird dies insbesondere über zahlreiche Verweise auf (teilweise pseudo-)wissenschaftliche Konzepte¹² oder Personen. Von den so Argumentierenden werden aber im Gegensatz zu den vorher beschriebenen standardisierten Lösungen individuell und in enger Ab sprache mit den Kunden realisierte Projekte beschrieben.

12 Bspw. aus (Verhaltens-)Psychologie oder (Neuro-/Evolutions-)Biologie.

Die abwägende Haltung

Bei der abwägenden Haltung werden ebenfalls individuell mit dem Kunden erarbeitete Lösungen beschrieben, die Entwicklung des Lernsettings gilt auch hier als langwieriger, intensiver Prozess. Allerdings wird Gamification nur als eine Methode neben vielen weiteren betrachtet. Parallelen zu zur missionarischen Haltung finden sich ebenso in Bezug auf die Legitimierung über Verweise auf Wissenschaft(ler) sowie auf Distinktionen von »schlechter« Gamification, bspw. von bestimmten Spielmechanismen (PBL), die über Messbarkeit und Standardisierung funktionieren (ablehnende Haltung zu PBL). Allerdings wird hier Gamification ähnlich wie bei der pragmatischen Haltung nicht als Lösung für alles verhandelt, sondern als ein Werkzeug unter vielen, das nicht für jedes Lernsetting passend ist (situationsbezogene Einsetzbarkeit). Bei Argumentationsfiguren, die zu dieser Gruppe gehören, werden zwar auch die Vorteile des Lernens über Spielmechanismen betont, es zeigen sich aber an vielen Stellen Zweifel, Schwierigkeiten werden benannt und Grenzen aufgezeigt¹³, die nicht einfach durch eine bessere Implementierung überwunden werden können:

»Auf der anderen Seite gibt es natürlich die Unternehmen, die mich auch damals in meiner Rolle als Berater ganz speziell nach Gamification angesprochen haben, die äh (...) also ein sehr einfaches Bild meiner Meinung nach davon hatten, wie denn Gamification wirken kann, ja? Also es war dann so die Vorstellung, dass man sich irgendwie Badges und Punkte und Leaderboards in irgendwelche Systeme presst. Und dann wird das schon funktionieren mit dem äh zum einen selbstgesteuerten Lernen.« (Karsten Michel: 65–71).

Michel merkt an, dass Gamification für viele Auftraggeber lediglich mit dem Einbau von Punkten, Abzeichen und Ranglisten in bereits vorhandene Prozesse, ohne diese an sich verändern zu müssen, gleichgesetzt werde. Der Begriff »pressen« impliziert hierbei einen gewissen Druck, als ob es eigentlich nicht passt, aber trotzdem gewaltsam eingesetzt wird. Die Vorstellung »das wird schon funktionieren« wird als naiv angesehen, sie unterstellt eine Art Selbstläufigkeit, in dem Sinne, dass einmal implementierte Gamification-Mechanismen dauerhaft und ohne weiteren Aufwand funktionieren würden. Im Gegensatz dazu sieht Michel Gamification als einen Prozess, der kontinuierliche Anpassung und Verbesserung erfordert. Sein Ziel ist das selbstgesteuerte

13 Bspw. zu hohe Kosten, oder die Unerreichbarkeit oder Widerständigkeit bestimmter Zielgruppen.

te Lernen, bei dem die Nutzer die Kontrolle über ihren eigenen Wissensangebotsprozess haben. Gängige Spielmechanismen wie PBL stellen nicht die passende Methode dar, um dieses Ziel zu erreichen. Ähnliche Argumentationsmuster finden sich auch bei anderen Befragten. Gamification werde in der Außenwahrnehmung oft überhöht, es gelte bei den Kunden als eine Art »Zauberspruch«¹⁴, der »Wunder wirken«¹⁵ soll, letztlich aber weit hinter den Erwartungen zurückbleibt. Bei der abwägenden Haltung inszenieren sich die Befragten nicht als Experten mit großem Wissensvorsprung, sondern als Berater, die *unter anderem* Gamification anbieten, aber auch Wissen über andere Lernmöglichkeiten haben. Ebenso wie bei der missionarischen Haltung beziehen sie sich auf bekannte Experten, aber eher in kritischer Auseinandersetzung – sie grenzen sich in Teilen von ihnen ab oder relativieren ihre Aussagen.

3 Fazit

In der sozialen Welt der Gamifizierer wird eine Debatte geführt, die in den Befragungen, wenn auch in unterschiedlicher Intensität, Raum einnimmt. Der Dreiklang Points, Badges und Leaderboards dient dabei als gemeinsamer Referenzpunkt. Der Verweis auf ihn erlaubt es Akteuren, sich in der sozialen Welt zu positionieren, voneinander abzusetzen und ihre jeweiligen Vorstellungen von Vermittlung erkennbar zu machen. Die Positionierung zu bzw. Abgrenzung von bestimmten Spielementen innerhalb eines gamifizierten Lernsettings dient der Legitimierung sowohl innerhalb der sozialen Welt als auch gegenüber den Auftraggebern. So wird bspw. durch die Inszenierung als Experte sowohl für Gamification als auch für Vermittlung der Zugang zu Ressourcen zu sichern versucht, einerseits nach außen in Form von neuen Aufträgen als auch nach innen im Sinne der Anerkennung durch andere Gamifizierer. An die Frage, was Gamification eigentlich bedeutet, schließt sich nicht nur die Frage an, was gute oder schlechte Gamification ist, sondern ebenfalls die Frage danach, wie über Gamification gut oder schlecht gelernt werden kann, und was ein gutes oder schlechtes gamifiziertes Lernsetting ausmacht.

In der beschriebenen Arena wird ein bestimmtes Muster erkennbar. Dieses Muster besteht darin, sich von anderen Akteuren mit differenten Verständnis-

¹⁴ Interview von Karsten Michel, Z. 255.

¹⁵ Ebd.

sen von Vermittlung abzugrenzen und die eigene Position in Differenz zu der anderen zu setzen, woraus sich schließlich die Typologie ergibt.

Ergo: Die oben erläuterten Ergebnisse zeigen, dass die Gamifizierer bei der Etablierung des Vermittlungssettings nicht *einem bestimmten* Verständnis von Vermittlung folgen, sondern, dass sich innerhalb der sozialen Welt mehrere Verständnisse zueinander ins Verhältnis setzen. Die oben beschriebenen Grabenkämpfe sind für die Erwachsenenbildungsforschung deshalb von Relevanz, weil außerhalb der pädagogischen Disziplin eine Diskussion darüber stattfindet, wie Vermittlung zu denken sei, die eine unmittelbare Auswirkung hat auf die Lernenden, aber auch eine mittelbare auf die Erwachsenenbildung selbst; durch sie wird ein Lernort geschaffen, eine erkennbare Praxis der Erwachsenenbildung mit eigener Reflexion, aber losgelöst von gängigen pädagogischen Theorien und Konzepten, die das bisherige disziplinäre Verständnis von Vermittlung erweitern kann.

Vermittlung von Wissen wird in diesem Sinne nicht nur als Werkzeug verhandelt, um die Lernenden auf den neuesten Wissensstand zu bringen, sondern ist ein zentrales Mittel zur Sicherung der Teilhabe an Gesellschaft, auf das verschiedene gesellschaftliche Akteure jenseits der Erwachsenenbildung mit unterschiedlichen Logiken Zugriff nehmen und es dadurch verändern und weiterentwickeln. Die oben aufgezeigten Argumentationsfiguren verweisen auf genau diese Art der Aneignung (im Sinne eines *Zueigenmachens*) des Terminus der Vermittlung durch die Gamifizierer.

Literatur

- Caillois, R. (2017). Die Spiele und die Menschen: Maske und Rausch (Original erschienen 1958). Matthes & Seitz.
- Chou, Y.-K. (2015). Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards. Octalysis Media.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. <https://www.researchgate.net/publication/230854710>
- Fuchs, M. (2014). Predigital precursors of gamification. In M. Fuchs, S. Fizek, P. Ruffino & N. Schrape (Hg.), Rethinking gamification. meson press.
- Fuchs, M. (2015). Total gamification. In M. Fuchs (Hg.), Diversity of play (S. 7–18). meson press.

- Grünberger, N. (2014). Gewinnt der Mensch nur da, wo er spielt? Ein Essay über Gamification zur Bewältigung von Anforderungen der Arbeitswelt. Magazin erwachsenenbildung.at, 22. www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-22/meb14-22.pdf
- Huizinga, J. (1994). *Homo ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel* (Original erschienen 1938). Rowohlt.
- Kade, J., Seitter, W., & Dinkelaker, J. (2018). Wissen(stheorie) und Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 275–294). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kade, J., & Seitter, W. (2004). Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 326–341.
- Kade, J., & Seitter, W. (2007). Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 1: Pädagogische Kommunikation; Band 2: Pädagogisches Wissen. Barbara Budrich.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätig? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Hg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 40–59). Beltz.
- Zulaica y Mugica, M. (2020). Ernsthaftes Verspielsein und verspielte Ernsthaftigkeit. Der Begriff der Kindheit im Feld »Neuer Technologien«. In M. F. Buck, J. Drerup & G. Schweiger (Hg.), *Neue Technologien – Neue Kindheiten? Ethische und bildungsphilosophische Reflexionen* (S. 125–150). Metzler.
- Zulaica y Mugica, M. (2024). Die agonale (Un-)Wirklichkeit des Spiels in der ludifizierten Gesellschaft. In G. Weiß (Hg.), *Ludifizierung und Gamification: Digitale Entgrenzungen und Transformationen des Spiels* (S. 11–20). Beltz.