

Lernen im realen und im „Scheinraum“

Aneignung und Adaption sozialökologischer und virtueller Lebenswelten und das Prinzip der *Gamification*

Zusammenfassung

Die Verbindung von Realität und Virtualität, Multimedia und Spielelementen im Umfeld von Lehre und Pädagogik wird oft als konflikthaft betrachtet. Die Akzeptanz etwa von Smartphones ist gering. Erst langsam setzt sich die Erkenntnis durch, dass Lernprozesse heute auf einer Vielzahl von Ebenen und in mannigfaltigen „Räumen“ stattfinden und von Einflüssen abhängen, die Lehrende und Lernende „mitbringen“. Im Rahmen dieses Beitrages wird am Beispiel einer Gruppe im Berufsbildungsprozess darauf hingewiesen, dass die Unterstützung vorhandener Medienkompetenzen und erfolgreich praktizierter Nutzungsmuster sowie die Förderung unterhaltender Elemente in Lernprozessen und Lernumgebungen zu einem inhaltlichen Vermittlungserfolg beitragen können. Virtuelle Lernräume können von Erkenntnissen bspw. der *Game Studies* profitieren, wenn sie die Vermittlungserfolge komplexer Spielumgebungen als Vorbild akzeptieren, denen Spielende sich freiwillig und immer neu motiviert unterwerfen.

1 Sozialökologie und virtuelle Lernwelten

Der Begriff der „Sozialökologie“ umschreibt das Lebensfeld des Menschen als „Raum“ in einem möglichst umfassenden Sinn, von dem Schütz feststellt, dass er von der Realität des Subjekts (Schütz, 1973, S. 207) geformt sei.

Dieser „Sinn“ ist durchaus mit modernen Medien und Informationstechnologien kompatibel. Allerdings erscheint es zunehmend schwer oder sogar unmöglich, mit einem einzigen Realitäts- oder Raumbegriff *„die Vielfalt sich gleichzeitig überlappender Räume zu erfassen. (...) Was jedoch die Kinder und Jugendlichen betrifft, die mit Cyberspace-Technologien aufwachsen, so ist meine Schlussfolgerung, dass in virtuellen Räumen systematisch wiederholt wird, was bereits in der verinselten Raumaneignung vorgegeben wird: Die Bezugnahme auf einen nicht einheitlichen Raum.“* (Löw, 2009, S. 100f.)

Die verwendeten Begriffe der *verinselten* und *angeeigneten* Lebenswelt sind zur Versinnbildlichung moderner sozialer Sachverhalte hilfreich und können damit

durchaus als Prozessbeschreibungen sozialökologischer Realitäten aufgefasst werden.

Im Zentrum stehen Individuen sowie sämtliche Aspekte des „Ökosystems“ Sozialraum. Zu diesem Ökosystem gehören selbstverständlich auch Prozesse des Lernens: hier insbesondere solche jugendlichen Lernens, aber auch lebenslangen Lernens für Erwachsene, Berufsrückkehrerinnen und -kehrer und auch Senioren.

Die Lebenswelten von Menschen werden durch sie geprägt und wirken auf die Menschen selbst wieder zurück. Die so (für) *wahr-genommene* Realität¹ in einer individuellen Vorstellungswelt formt sich und reagiert auf Angst- und Hoffnungsräume. Individuen richten sich ein, werden aber auch positiv oder negativ durch sie beeinflusst bzw. stigmatisiert („Quartierseffekt“). Diese Erkenntnisse können gerade auch interessante Impulse für pädagogische Fragestellungen liefern, weil sich mit virtuellen Umgebungen parallele Realitäten ergeben haben, in denen sowohl Unterhaltungs- wie auch Lern- und vielfache Kommunikationsprozesse möglich sind – und dies nicht selten gleichzeitig nebeneinander.

Zunächst ist darauf zu verweisen, dass Lernen, bildliche Darstellungen von Ereignisprozessen und damit die Verbindung von Raum, Zeit, Ereignis, Realität und Vorstellungskraft sich schon als „multimediale“ Vorgänge in der Betrachtung von steinzeitlichen Höhlenbildern erschließen lassen: Der Mensch wirkte in seine Umwelt hinein und veränderte sie, um *jetzt* besser leben zu können und gleichfalls Erkenntnisse zu tradieren, um auch *in Zukunft* besser leben zu dürfen. Die Höhlenmalerei diene als Narration, Tradition, Warnung und Gebrauchsanleitung.

Das Bewusstsein, in Teilen der Lebenswelt nicht nur wirken zu können, sie nicht nur zu „besiedeln“, sondern auch eine Rückwirkung hinzunehmen (und diese verarbeiten zu müssen!), hat Alexej Nikolajew Leontjew 1973 formuliert. Er ging grundlegend davon aus, dass der Mensch in einen Raum eindringe und dort, um überleben zu können, sich „Werkzeuge“ schaffe sowie symbolische Produkte. Während die „Werkzeuge“ tatsächlich Elemente des täglichen Lebens sind, handelt es sich bei den „Symbolen“ um die gesellschaftliche Realität formende und organisierende Aspekte der Lebenswelt. Der Mensch kriecht sich also bspw. neben einem Überlebens- und Ausbildungs- auch ein politisches System. Dieses formt dann auch Wahrnehmung und Lebensentwurf von Menschen in der Zukunft (Leontjew, 1973, S. 281).

Konkret bedeutet dies, dass der Zugang eines Menschen zu einem existierenden „Werkzeug“ durchaus persönlicher und individueller Natur sein kann. Gerade für bereitgestellte Lernumgebungen ist dies zu berücksichtigen, wenn

1 Zu den mannigfaltigen Wirklichkeiten (multiple realities) nach Schütz mit explizitem Bezug auf virtuelle Lernumgebungen siehe: Waltemathe, 2011, S. 65ff.

sie nicht statisch und beliebig sein, sondern zur Mitwirkung anregen sollen. Diese Erzeugnisse und Symbole beinhalten die Ergebnisse seiner Fähigkeiten, Erfahrungen sowie Traditionen und prägen so die *äußeren Lebensbedingungen* des Menschen, die wiederum auf den Menschen zurückwirken (Leontjew, 1973, S. 285). Der wahrnehmbare gesamtgesellschaftliche Schaffensprozess wird vom Individuum ebenfalls angeeignet und prägt die *individuellen Lebensbedingungen*.

Lebensräume sind demnach nicht nur Sozialräume, sondern vor allem auch *Aneignungsräume und Lernräume* (Deinet, 2005, S. 37). Aneignung ist ein aktiver Prozess nicht der „Übernahme“, sondern der Verarbeitung und Adaption von gesellschaftlichen Bedingungen.

Dies gilt für die lebensweltliche und ebenso die virtuelle Realität. Wenn didaktische Konzepte und pädagogische Methoden „scheinräumliche“ Erfahrungswelten ausblenden, werden sie der multiplen postmodernen Chancenvielfalt ebenso wenig gerecht, wie sie die medialen Selbstbefähigungskompetenzen vieler Menschen unberücksichtigt lassen. Gerade „Verlierer“ des klassischen Bildungssystems besitzen in vielen Feldern nutzbare Lern- und Aneignungskompetenzen – sie lernen freiwillig komplexe Regelwerke von Videospiele und bewegen sich instinktiv sicher in riesigen virtuellen Spielwelten und sozialen Netzwerken. Mit dem Verfahren der „Gamification“ können solche Erfahrungen und Erfolgsstrategien übertragen werden. Es beschreibt den Übertrag von Inhalten und Handlungsmustern bspw. von Videospiele auf andere Bereiche: Lernen darf durchaus auch unterhaltsam sein. Virtualität ist für viele Lernende, anders als oft für Lehrende, ein vertrauter und positiv besetzter Bereich. Letztere müssen sich der Wahrnehmungslücke erst bewusst sein, bevor sie sie überschreiten können (Wampfler, 2013, S. 55).

In ihrem 1983 definierten Modell der individuellen „Lebensinseln“ bemerkte Helga Zeiher bereits, dass insbesondere Jugendliche (aber grundsätzlich wohl alle Menschen) auf Inseln lebten, die sie sich aktiv aneigneten und auch verteidigten (Zeiher, 1983, S. 176ff.). Heute sind diesen genannten Räumen soziale Netzwerke hinzuzufügen wie natürlich auch Lernplattformen. Schon 1983 warnte sie davor, dass Normierung Kreativität und Eigenleistung ersticken würde (Zeiher, 1983, S. 184).

Grundsätzlich kann also bereits an dieser Stelle festgestellt werden²:

- a) Aneignungsprozesse sind schöpferische Eigenleistungen.
- b) Sie sind gerahmt und abhängig von äußeren Bedingungen (Möglichkeit, Sicherheit, Inspiration), zu denen auch die *virtuelle Realität* gehört.
- c) Aneignung ist das Gegenteil von Anpassung – aktive Adaption von Lebenswelt ist Annahme von Nutzungsmöglichkeiten.

2 In Ergänzung zu Deinet, 2004, S. 178f.

- d) Übertragung und Adaption gesellschaftlicher Symbol-Produktion (Gegenstände, Regeln, Werte/Normen, politische Theorien und Systeme ...) im Prozess der „Interiorisierung“ erfolgen im Rahmen lebensweltlicher Rauman eignung.

Für Lehrende ergibt sich in der Trias *Lehrende – Medium – Lernende* eine Verpflichtung zur Berücksichtigung des Mediums als Tool und gleichzeitig Lernraum, der zurückwirkt.

Derartige Grenzen aufzubrechen ist von großer Bedeutung, denn sie umfassen ein kategorisiertes Denksystem, das auf Grundlagen von Bildungsprozessen geschärft wurde, die jahrzehntealt sind und deren Wurzeln Jahrhunderte zurück reichen. Sie basieren auf linear verstandenen Lernvorgängen (Aldrich, 2009, S. 243f.), die heute nicht mehr haltbar sind, da segmentierte Lebensläufe lebenslange Lernbereitschaft und höchste geistige Flexibilität voraussetzen.

Lernprozesse heute lediglich technisch zu unterstützen ohne zugleich die Erfahrungen der bisherigen Online-Sozialisation der Nutzenden aufzugreifen und anzusprechen (Schemmerling et al., 2013, S. 53ff.), wird dem möglichen umfassenden Erlebens- und Lernereignis auf Seiten von Nutzern kaum gerecht. Mit anderen Worten: der pädagogisch orientierte Top-Down-Ansatz (Inhalt + Technik = hoffentlich Lernerfolg) alleine lässt unberücksichtigt, was Menschen an dem *Medium Technik* oder dem *technischen Medium* eigentlich fasziniert: Vielfalt, Selbstbestimmung, unmittelbare Rückmeldung von Erfolg oder Misserfolg, Belohnungseffekte durch Töne, Grafiken oder Bonuspunkte, ansprechende grafische Gestaltung.

Christian Brenner (2003, S. 31ff.) sowie Zichermann et al. (2011, S. xxix) führen hier (wie zuvor Inge Kirsner, 1996, S. 21) das bereits erwähnte Beispiel von Höhlenmalereien an: Die Präsentation von Geschehenem, die Rezeption des Bildes durch den Betrachter, dessen Verständnis und seine auf die Zukunft gerichteten Schlussfolgerungen verschmelzen zu einem internalisierten Bedeutungszusammenhang, der niemals losgelöst vom aufnehmenden Individuum stattfindet: Ein Landwirt wird in einem Gemälde über landwirtschaftliche Praktiken etwas anderes entdecken als ein Ingenieur, der landwirtschaftliche Maschinen entwickelt. Für Lehrende in berufsbegleitenden oder -vorbereitenden oder reintegrativen Settings sind derart disparate Lerngruppen mit den unterschiedlichsten Zugängen Realität.

Bonus- und Belohnungssysteme mit Unterhaltungsfaktor können alle gleichsam motivieren und das eigene „Ranking“ im Lernerfolg visualisieren.

2 Wer gestaltet virtuelle Lehre?

Pädagogik, die sich der Vermittlung modernen Wissens verpflichtet sieht, und ihre Lerninhalte stehen in direkter Konkurrenz um Sendekanäle und Aufmerksamkeit mit alternativen und bisweilen leichter vermittelbaren Inhalten.

Während die nachwachsenden „digital eingeborenen“ Pädagogen meistens mit der Vielfalt medialer Möglichkeiten bereits vertraut sind, fällt dies insbesondere älteren und auch fortgeschrittenen Lehrenden eher schwer.

Pädagogen wissen um die Bedeutung von Lob und Belohnung. Lernende, die sich bemüht und bemüht haben, sind dankbar über Aufmunterung – ob kreativ, konstruktiv oder auch nur witzig. Diese (unterhaltsamen) Momente würzen den Alltag, doch sie finden in virtuellen Lernumgebungen oft nicht ausreichend Berücksichtigung.

Die Pädagogik mag virtuelle Lernumgebungen bislang in ihrem auch motivierenden Potenzial nicht ernst genug genommen haben, weil sie dieses möglicherweise aus inhaltlichen Gründen abgelehnt und / oder einfach nicht verstanden hat. Oder auch deshalb, weil die Breitenwirkung und das kommunikative Potenzial des Mediums suspekt war.

Für andere Medien haben die *Elaboration-Likelihood-Modelle* (Petty, 1987, S. 249ff.) auf das Potenzial zur Beeinflussung von persönlichen Einstellungen durch äußere Impulse wie Medien hingewiesen.³

Aber warum sind dann nicht auch Lernumgebungen so auszustatten, dass sie letztlich auch Spaß machen und zum Wiederkommen animieren?

Erwachsene Menschen verändern ihre erfahrenen und eingeübten Einstellungen meistens aufgrund äußerer Impulse (Einstellungsveränderungen sind eher über Verhaltensveränderungen zu erreichen, da mit ihnen nach Bandura objektive und überzeugende Grundlagen für Selbstachtung, Selbstvertrauen und Würde gegeben ist (Gage, 1996, S. 157)). Virtuelle Lernumgebungen bieten zwar eine weitgehende Interaktivität und persönliche Einwirkungsmöglichkeiten; gleichwohl ist die vielfache Gleichzeitigkeit von Aktion, Reaktion oder Bewertung / Kommentierung nicht selten oberflächlich. Erwachsene Menschen / *Lehrende* mit festgefügtten Weltbildern (Symbolsysteme) produzieren für andere (meist jugendliche) Menschen / *Lernende* Inhalte, die ihrerseits (entwicklungs-)psychologisch auf der Suche (im Übergang zwischen verschiedenen Entwicklungsstufen, bspw. der ikonischen zur symbolischen Stufe, bei der bildhafte Vorstellungen als Informationsträger von komplexen Symbol- und Bedeutungssystemen abgelöst werden (Gage, 1996, S. 157)) und darüber hinaus als Schüler, Konsumenten, zukünftige Arbeitnehmer etc. einem zunehmenden Allokationsdruck der globalisierten Welt ausgesetzt sind.

3 Übersichtliches grafisches Schema hierzu: Schenk, 1987, S. 261.

3 Emotion und Lernerfolg am Beispiel einer Lerngruppe

Hinsichtlich der Frage nach Nutzung und Akzeptanz von (Lern-)Medien kommt noch der wichtige Aspekt von Neugierde und Angst, Aufgeschlossenheit und Technikfeindlichkeit hinzu. Facetten einer *lehrenden* Persönlichkeit treffen auf Facetten *lernender* Persönlichkeiten.

Zur Veranschaulichung soll eine Beispielsituation angeführt werden:

Eine Gruppe von Jugendlichen in der Betreuung eines Jobcenters nimmt teil an einem Kurs zur Verbesserung der allgemeinen Tagesstruktur. Inhalte sind neben der eigenständigen Recherche von Fortbildungs-, Freizeit- und letztlich Jobangeboten auch die Erstellung von Bewerbungsunterlagen und die Schulung von Selbst- und Fremdwahrnehmungskompetenzen, da Teilnehmer sowohl introvertierte wie extrovertierte Verhaltensauffälligkeiten zeigen und das Bildungsniveau ausgesprochen heterogen ist.

Festzustellen ist, dass es in Gruppenarbeiten zu großer Unruhe kommt, so dass Teilnehmer mehrfach in verschiedenen Gruppen untergebracht werden müssen. Zusätzlich wird der Gebrauch von Smartphones untersagt und nur in den Pausen gestattet. Die betreuten Jugendlichen werden auch bei der Erstellung ihrer neuen Bewerbungsunterlagen geschult und am PC begleitet – der Internetzugang ist jedoch beschränkt und lässt nur ganz bestimmte Webseiten zu. Soziale Netzwerke sind beispielsweise nicht zugänglich. Die Arbeitsergebnisse sind zäh, die Pausen werden ausgedehnt, die mühsam gestalteten Gruppen lösen sich sofort wieder auf und die Teilnehmer widmen sich individuell ihren Smartphones. Hierbei wird aber *auch* erkennbar, dass die Teilnehmer in Pausen sehr wohl gewillt sind zu kommunizieren – schnell entsteht ein reger Austausch von Bildern, es werden auf Smartphones und Tablets die persönlichen Profilseiten gezeigt und es werden Vorlieben und Abneigungen erkennbar und anhand der Profile in sozialen Netzwerken kommentiert.

Der Aufforderung zum Weitermachen nach dem Ende der Pause kommen die Gruppenmitglieder nur zögernd und mit einigem Widerstand nach.

An diesem Beispiel ist eine ganze Reihe von Auffälligkeiten erkennbar, die für sich gesehen erklärlich und verständlich sind, in der Summe aber der Kursleitung das Leben schwer machen und den Teilnehmern das Erkennen des Sinns der Veranstaltung verstellen.

Zunächst: Jeder der Anwesenden ist Gefangener seiner gegenwärtigen Gefühle wie vielleicht Unruhe, Angst, Neid, Betrübnis, Schuld oder Versagen. In solchen Emotionen drücken sich „*persönliche Betroffenheit und Engagement in unseren Beziehungen zur Welt*“ aus (Ulich, 1989, S. 20). Sie sind außerdem nicht beständig, sondern wechseln sich ab und liegen in unterschiedlicher Intensität vor bzw. werden so empfunden. Die Darstellung umfasst sogenannte

„Grundemotionen“ (Schmitz-Atzert, 2000, S. 37). Aus diesen ergibt sich mit den situativen Einflüssen der Außenwelt und der individuellen Sozialisation sowie der kognitiven Verarbeitung von Erfahrungen ein „Lagebild“, das wiederum mit der Ist/Soll-Vorstellung des Individuums verglichen und in Bezug gesetzt wird zur Zukunftskonzeption. Das bedeutet: Was immer die Kursleitung für sinnvoll erachtet, es wird nur dann seine Wirkung entfalten können, wenn es mit der jeweiligen individuellen *Innenwelt* in Übereinstimmung gebracht werden kann.

Die Gefühle der Jugendlichen bilden *eine* Ebene der Wahrnehmung, die bewusste Lageeinschätzung eine *weitere*. Während der Sinn der Veranstaltung insgesamt wahrscheinlich erkannt wird, erscheint die betreuende Kursleitung weniger als Helfer denn als Regelgeber.

Aufgrund des wahrgenommenen Fehlens entlastender Elemente (Smartphone, Freunde in sozialen Netzwerken) in der gegenwärtigen Situation bleibt die Stimmung vermutlich getrübt oder sogar eindeutig negativ.

Im Vordergrund steht nicht mehr der mögliche Lernerfolg, sondern realisiert wird die eigene Perspektivlosigkeit, die erst hierhin geführt hat sowie ein gewisser Kontrollverlust, weil der Gebrauch von Smartphones außerhalb der Pausen nicht gestattet ist.

Wir erinnern uns: Inhaltlich geht es darum, im Rahmen des Kurses persönliche Struktur und Handlungsfähigkeit zurückzugewinnen.

Lernerfolg zu erkennen bedeutet, sich über Bedingungen von Aufnahme und Ablehnung bewusst sein, die als Effizienz- und Ineffizienzsignale der Umwelt wechselseitig ausgesendet und empfangen werden und als „*informationelle Bedürfnisse, d.h. ein Bedürfnis nach Kompetenzerhöhung und nach Unbestimmtheitsreduktion*“ (Schaub, 2001, S. 187f.) verstanden werden müssen.

Menschen reagieren demnach auf Signale des Erfolgs und des Misserfolgs ihrer Handlungen und steuern dadurch den Aktivitätsprozess. Zudem gibt Schaub noch zu bedenken, dass das „*Affiliationsbedürfnis, das Bedürfnis nach sozialen Kontakten*“ (Schaub, 2001, S. 187f.) nicht außer Acht gelassen werden dürfe, worunter er bspw. Anlächeln oder Auf-die-Schulter-klopfen versteht.

Umso wichtiger ist es daher jedoch, gerade in Lernumgebungen die bereits vorhandenen Kompetenzen zu schätzen und einzubeziehen.

4 Kompetenz und Erfahrung

Zur Bewältigung einer Situation oder zur Lösung eines Problems ist Kompetenz notwendig. Abgesehen davon, dass es akzeptierte und weniger akzeptierte Kompetenzen gibt (wie etwa körperliche Gewalt⁴), ist Kompetenz auch „Erfahrung“ der eigenen Fähigkeiten wie auch der Reaktionen der Umwelt. Das Zusammenspiel von Gefühl, Erfahrung und (Fach-)Wissen zeigt sich im Erreichen eines Zustandes und der nachfolgenden Bewertung als Erfolg oder Misserfolg.

Kompetenz, einmal erworben, bleibt daher nur Kompetenz, wenn sie entsprechend wiederholt von der Umwelt bestätigt oder nachgefragt wird und dazu eingesetzt werden kann, Teile der sozialen Umwelt im eigenen Interesse zu formen.

Selbstsicherheit und Zukunftsantizipation finden sich zwischen Unter- und Überforderung. Sie stellen sich ein, wenn ein Individuum mit seiner Situation klarkommt und vermuten darf, dass das auch auf absehbare Zeit so bleibt.⁵

Es ist daher wichtig noch einmal auf die Verbundenheit von Kompetenz und Emotion zu verweisen und ebenso auf die wichtige Rolle der Umwelt, denn diese befördert oder begrenzt den individuellen Anpassungs- und Ausbreitungsdrang.

Je nach Anlass für eine Lernsituation muss von einer mehr oder weniger bereitwilligen Unterwerfung aller Teilnehmenden unter die situativen Bedingungen ausgegangen werden – sei es für einen Stempel oder einen Schein oder öffentliche Leistungen. Das bedeutet nicht weniger, als dass *alle betroffenen Teilnehmenden* ihre jeweiligen *Kompetenzen und Erfahrungen* zunächst unberücksichtigt lassen müssen oder sogar sollen und nur auf Ansage, mithin dosiert und fremdinduziert, freigeben können. Die Geschlossenheit und kommunikative Abgeschlossenheit der Situation (Smartphone-Verbot – *Offline-Emotion*) vereint zunächst alle Teilnehmenden auf einem weitgehend gleichen Niveau abgeschwächter „Kompetenz-Kompetenz“.

Die meisten Kursbestandteile wie Video-Präsentation und Bewerbungstraining sind für alle relativ neu. Eine Vielzahl von bewussten und unbewussten Prozessen tritt hier zusammen: Die Erkundung neuer Bereiche der Umwelt stellt bisherige Kompetenzen in Frage, bekräftigt aber andere und lässt insgesamt *Lerneffekte* entstehen (Berlyne, 1974, S. 245). Einer neuen Situation muss begegnet werden; sie letztlich zu lösen bedarf der Behebung ihrer Ursachen oder der Anpassung an sie (Berlyne, 1974, S. 270). Neue Kompetenzen können Unsicherheiten beheben. Restrisiken verbleiben allerdings, weil nicht immer

4 Die allerdings nach Scherr auch vor dem Hintergrund kulturell geprägter Akzeptanzmodelle verstanden werden kann (Scherr, 2004, S. 202ff.).

5 Siehe das „Flow“-Prinzip (Csikszentmihalyi, 1985, S. 75).

alle Faktoren präzise eingeschätzt werden können. Diese „Ungewissheiten“ hält Berlyne für eine der größten Belastungen überhaupt, aus der die vielfältigen Versuche der Menschen erklärlich werden, die Zukunft durch Aktienkurse, Pferdewetten u.v.m. in irgendeiner Form zu eigenen Gunsten zu beeinflussen (Berlyne, 1974, S. 258ff.). Bedeutend sind weiterhin „Legitimationssignale“, die das menschliche Bedürfnis nach Zuspruch und Akzeptanz erfüllen, von Boulding auch „OKness“ genannt (Boulding, 1978, S. 196). Andere Autoren sprechen in diesem Zusammenhang von einem „Bedürfnis nach Affiliation“ (Badke-Schaub, 2012, S. 129).

Menschen richten sich in Lebenssituationen ein und streben danach, stets innerhalb des *Flow* zu bleiben. Erleben Kursteilnehmer einen Kurs als hoffnungslose Situation, werden sie geistig abschalten und zu „überwintern“ versuchen, bis der Kurs vorbei oder wenigstens die nächste Pause erreicht ist.

Wie geschildert, zücken tatsächlich beim Erreichen der nächsten Pause die Teilnehmenden ihre Smartphones und tauschen sich mit ihren Sozialkontakten aus. Darüber hinaus zeigen sie sich gegenseitig die Profilseiten ihrer sozialen Netzwerke, senden sich Bilder und hinterlassen sich Nachrichten, während sie ohnehin beisammen sind. Die aufkommende Aktivität ist es, die die Pause lebhaft macht und ausdehnt. Die wiedergewonnene Fähigkeit zum *selbstbestimmten und kompetenten Handeln* (!) ist es zudem, die später zu Unmut führen kann, weil sie mit dem Ende der Pause *wieder unterbunden* wird.

Es erstirbt die eben aufgekommene Kreativität – eben noch gezeigte Kompetenzen dürfen außerhalb der Pausen nicht mehr ausgeübt werden. Teilnehmende sitzen jetzt sprachlos vor der Aufgabe, sich für eine Bewerbung darzustellen (also ähnlich zu präsentieren wie zuvor im sozialen Netzwerk), weil das situative Setting verändert wurde und sie in ihren gerade noch bewiesenen Fähigkeiten nicht „abgeholt“ werden. Dies kann jedoch nicht ohne Antwort bleiben. Jeder der Teilnehmer der Gruppe ist seinem „Zustands-Bewusstsein“⁶ ausgeliefert: Gefühle sind mit Interessen, Zielen und Bedürfnissen verknüpft. Wer Lernerfolg will, sollte Emotionen willkommen heißen.

Emotionen, Kompetenzen und Bedürfnisse nach *Affiliation* als zentrale Bereiche der Selbstverortung und Existenzsicherung werden berührt. Auch hier finden wir wieder den Drang zum Handeln und das Ringen um neue Bewältigungsstrategien zum Abbau der Erregungsreize, von dem Berlyne gesprochen hat (hierzu auch im Überblick: Lefrancois, 1994, S. 190).

Nach Ulich ist ein positiver emotionaler Umweltbezug überhaupt eine entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung jeglicher Handlungsimpulse, ja sogar:

6 Ulich bezieht sich hier auf: Wundt, W.: Grundriß der Psychologie, Leipzig 1896 (Ulich, 1989, S. 34).

„Die Behinderung einer Entwicklung von Selbstvertrauen oder von „Selbst-Wirksamkeit“ (Bandura) führt zu einer passiven Haltung der Ohnmacht und Hilflosigkeit, der „Entfremdung“ von der Welt; es können sich dann keine Zeit- und Zukunftsperspektiven entwickeln und damit auch kaum Handlungsmotive.“ (Ulich, 1989, S. 20f.)

Die Alternative liegt auf der Hand: Wäre die Nutzung bspw. der Smartphones freigestellt, wäre es vielleicht viel früher zum kreativen und gewünschten Austausch von Inhalten gekommen: Wer sieht auf seinem Internetfoto gut aus? Wer stellt sich schriftlich vorteilhaft dar? Welche Ideen entwickeln die Teilnehmenden?

Natürlich hätte es auch zu Unruhe kommen können, die Frage ist nur, ob adäquate Methoden hiergegen bei *gleichzeitiger* Zulassung der vorhandenen Kompetenzen, Emotionen und Förderung sozialen Austauschs nicht sogar den Erfolg verbessert und den Gesamtaufwand für die Moderation verringert hätten.

5 Fazit: Echte Erfolgserlebnisse bringen echte Lernerfahrungen – auch im „Scheinraum“

Jede Lernendengeneration lernt vernetzter und interaktiver als die vorhergehende und fragt so implizit nach der Anpassungsfähigkeit der Pädagogik. Interaktive Lernplattformen beenden aktuell die Ära des linearen Lernens in einer komplexen und interaktiven Welt (Zichermann et al., 2011, S. xxi). Interaktive Pädagogik liefert neues Wissen „just in time“ – dann, wenn es gebraucht wird. Lernende lernen *im Moment für diesen Moment*, während das klassische Lernen einen Wissensschatz für eine breitestmögliche Anwendungsperspektive vorhält und vermittelt; vieles davon wird möglicherweise niemals benutzt und gerät so in Vergessenheit.

Durch das Lernen in Gruppen *inkl. moderner sozialer und Netzwerktools* und die vernetzte Beschäftigung mit einem übergeordneten Thema können wichtige Fähigkeiten wie Hilfsbereitschaft, Durchhaltevermögen und Entscheidungskraft geschult werden, die in klassischen Lehrplänen als Werte nur schwer vermittelbar sind.

Wie kann sich nun *Gamification*, können sich Lerngratifikationen und Unterhaltungselemente in Lernprozessen sinnvoll auswirken? Spielmechanismen haben auch längst das reale Leben erreicht. Dies nicht nur als Träger fremdinduzierter Inhalte (Product Placement (Grabowiecki et al., 2007, S. 54ff.)) mit einer klaren Werbebotschaft, sondern durchaus manifest realweltlich.

Stampfl (2012, S. 72ff.) nennt das Beispiel der Vielfliegerprogramme, Zichermann et al. verweisen auf das Programm Nike+ für Mobiltelefone, das gelau-

fene Kilometer protokolliert und mit einer virtuellen Gemeinde die Ergebnisse teilt; auch Nike-Produkte sind stets werbewirksam präsent (Zichermann et al., 2011, S. 96ff.).

Der Kreis schließt sich bei Bonuspunkten, die zwar die alten Vorbilder der Rabattmarken aus der Vor-Internet-Ära aufgreifen, aber heute eben im neuen Gewand ihr Comeback erleben.

Spielfunktionen kommen zurück von der Peripherie des Lebens als Freizeitbeschäftigung *neben oder nach* den wichtigen Tätigkeiten (Zichermann et al., 2011, S. iii) in das Zentrum, indem ihre Mechanismen auf Laufbandmonitoren in Fitnesscentern auftauchen und sich mit sozialen Netzwerken verbinden. Spielen wird wieder – um zum Höhlenbild zurückzukehren – Teil von Lernprozessen wie belohnende oder zur Nachahmung aufrufende Stammesrituale.

Lerneffekte stehen so durchaus in enger Verbindung auch mit Spannungs- und Spaßmomenten: Zichermann et al. (2011, S. 16f.) nennen als besonders prägnantes Beispiel die 2011 in Stockholm eingeführte „Speed Camera Lottery“⁷. Mit dieser werden die Strafgeelder der zu schnell Fahrenden verlost auf diejenigen, die die Geschwindigkeitsbegrenzung nicht überschritten haben.

Es ist unschwer vorzustellen, wie sich Lerneffekte dadurch einstellen, dass zum eigentlichen Zweck des sicheren Autofahrens noch die Aussicht hinzukommt, an einem Gewinnspiel teilzunehmen.

Die beobachtete Gruppe von Jugendlichen, die im Rahmen von Arbeitsmarktqualifizierungsmaßnahmen versammelt wurde, könnte also zum Zwecke einer zuträglichen Schulungsatmosphäre *zunächst* ihre sozialen Netzwerkprofile professionalisieren und sich dabei gegenseitig beraten. Hierdurch würden die vorhandenen Kompetenzen direkt einsetz- und sozialkommunikativ vermittelbar, bevor die Ergebnisse später in die klassischen Bewerbungsformate einfließen. Bis dahin werden sich die Teilnehmenden für ihre Situation in der Lerngruppe aber wesentlich stärker interessiert haben als zuvor, die Gruppenleiter werden entlastet und können sich ohne „didaktische Bugwelle“ unmittelbar um Praxisfragen kümmern, die bei der Beschäftigung mit dem Medium auftreten.

Literatur

- Aldrich, C. (2009). *The Complete Guide to Simulations and Serious Games. How the Most Valuable Content Will Be Created in the Age Beyond Gutenberg to Google*. San Francisco / CA.
- Badke-Schaub, P., Hofinger, G., Lauche, K. (2012). *Human Factors. Psychologie sicheren Handelns in Risikobranchen*. Berlin.

7 <http://principlesofmanagement.org/blog/2012/11/04/speed-camera-lottery-hastighetslotteriet/> [17.05.2013].

- Berlyne, D. E. (1974). *Konflikt, Erregung, Neugier*. Stuttgart.
- Boulding, K. E. (1978). *Ecodynamics. A new Theory of Societal Evolution*. Beverly Hills / CA.
- Brenner, C. (2003). *Der Computer als Medium im Religionsunterricht*. Münster.
- Csikszentmihalyi, M. (1985). *Das Flow-Erlebnis*. Stuttgart.
- Deinet, U. (2004). „Spacing“, Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen – als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In U. Deinet & C. Reutlinger, (Hrsg.), „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik (S. 175–190). Wiesbaden.
- Deinet, U. (Hrsg.) (2005). *Sozialräumliche Jugendarbeit. Grundlagen, Methoden, Praxiskonzepte*. Wiesbaden.
- Deinet, U. & Reutlinger, C. (Hrsg.) (2004). „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden.
- Fritz, J. (2005). *Wie virtuelle Welten wirken*: <http://www.bpb.de/gesellschaft/medien/computerspiele/63699/wie-virtuelle-welten-wirken?p=all>, [28.03.2014].
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1996). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim.
- Grabowiecki, A. von & Halff, G. (2007). *Product Placement in Computerspielen. Chancen und Entwicklungen*. Saarbrücken.
- Heitmeyer, W. & Soeffner, H.-G. (2004). *Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme*, Frankfurt a.M.
- Kirsner, I. (1996). *Erlösung im Film. Praktisch-theologische Analysen und Interpretationen*. Stuttgart/Berlin/Köln.
- Lefrancois, G. R. (1994). *Psychologie des Lernens*. Berlin.
- Leontjew, A. N. (1973). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt a.M.
- Löw, Martina (2009). *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.
- Otto, J. H., Euler, H. A. & Mandl, H. (2000). *Emotionspsychologie. Ein Handbuch*. Weinheim.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1987). *Communication and Persuasion: Central and Peripheral Routes to Attitude Change*. In: M. Schenk, *Medienwirkungsforschung*, Tübingen.
- Schaub, H. (2001). *Persönlichkeit und Problemlösen. Persönlichkeitsfaktoren als Parameter eines informationsverarbeitenden Systems*. Weinheim.
- Schemmerling, M., Gerlicher, P. & Brüggem, N. (2013). „Ein Like geht immer ...“ – Studienergebnisse zu Identitätsarbeit in Sozialen Netzwerkdiensten. *merz. Medien + erziehung: zeitschrift für medienpädagogik* 57 (2), S. 53–59.
- Scherr, A. (2004). Körperlichkeit, Gewalt und soziale Ausgrenzung in der postindustriellen Wissensgesellschaft. In W. Heitmeyer & H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Gewalt. Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme* (S. 202–223). Frankfurt.
- Schenk, M. (1987). *Medienwirkungsforschung*. Tübingen
- Schmitz-Atzert, L. (2000). *Struktur der Emotionen*. In J. H. Otto, H. A. Euler & H. Mandl (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 30–44). Weinheim.
- Schütz, A. (1973). *Collected Papers I – The Problem of Social Reality*. Den Haag.
- Stampfl, N. (2012). *Die verspielte Gesellschaft*. Hannover.
- Ulich, D. (1989). *Das Gefühl*. München.
- Waltemathe, M. (2011). *Computer-Welten und Religion: Aspekte angemessenen Computergebrauchs in religiösen Lernprozessen*. Hamburg.
- Wampfler, P. (2013). *Facebook, Blogs und Wikis in der Schule. Ein Social-Media-Leitfaden*. Göttingen.

- Zeiger, H. (1983). *Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945*. In U. Preuss-Lausitz et al. (Hrsg.), *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg* (S. 176–194). Weinheim und Basel.
- Zichermann, G. & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Sebastopol / CA.