

Spiele in der politischen Erwachsenenbildung. Einblicke in die Bildungspraxis der gewerkschaftlichen Bildung

Guido Brombach

Eintauchen: Blick in den Seminarraum

Im Raum sitzen 20 Erwachsene an Tischen, die zu einem Rechteck gestellt wurden. Vorne befinden sich der Referent, der das Themensetting des nachfolgenden Spiels vorstellt. Heute Vormittag¹ ist er der Spielleiter und verteilt kleine Zettel, auf denen entweder ein „B“ für Bürger*in oder ein „F“ für Faker*in steht. Am Ende der Auslosung gibt es 15 Bürger*innen und fünf Faker*innen. Die Bürger*innen wissen nicht, wer ein*e Faker*in ist. Die Faker*innen wissen hingegen voneinander. Die Spielleitung startet eine Präsentation² mit verschiedenen kurzen Filmen, die Titel tragen wie „Die SMS aus dem Grab“, „Der Zauberspiegel“ oder „Der gestohlene Preis“. Die Gruppe einigt sich auf einen der Film-Vorschläge. Die Filme erzählen in etwa einer Minute eine bestimmte Geschichte und enden jeweils mit der Frage, ob diese wahr oder erfunden sei. Im Anschluss daran werden die Teilnehmenden seitens der Spielleitung dazu aufgefordert, ihre Augen zu schließen. Die Faker*innen werden dann von der Spielleitung über den Wahrheitsgehalt der Geschichte informiert und müssen anschließend ihre Augen ebenfalls wieder schließen. Erst danach dürfen alle Teilnehmenden auf einen Hinweis der Spielleitung hin die Augen wieder öffnen.

Die Mission der Faker*innen ist es nun, die Bürger*innen vom Gegenteil dessen zu überzeugen, was der Spielleiter ihnen über den Wahrheitsgehalt der Geschichte berichtet hat, und sich dabei nicht zu erkennen zu geben. Ist die Geschichte wahr, müssen also die Faker*innen die Bürger*innen davon überzeugen, dass sie erlogen ist, und umgekehrt. In der darauf folgenden zweiten Phase des Spiels diskutieren die Teilnehmenden den Wahrheitsgehalt der Geschichte. An den Debatten beteiligen sich auch die Faker*innen, allerdings nicht mit dem Fokus der Wahrheitsfindung, sondern mit dem Ziel, die Gruppe in ihrem Sinne zu beeinflussen. Nach einer von der Spielleitung festgelegten Zeitspanne einigt sich die Gruppe auf eine Option: „wahr“ oder „fake“. Anschließend wird die Geschichte aufgelöst und es werden deren Hintergründe dargelegt. In der dritten Spielphase diskutieren alle Teilnehmenden erneut im

¹ Die vollständige Spielanleitung ist abrufbar unter: <https://hackmd.okfn.de/s/SJbmOvAif>

² Die Präsentation ist abrufbar unter: <https://prezi.com/view/3zLB4pGiq0a2BmGGyPP7>

Plenum, um die vorherige Entscheidungsfindung gemeinsam zu analysieren. In diesem Kontext haben die Bürger*innen die Möglichkeit, Faker*innen zu enttarnen. Gelingt dies, werden die aufgedeckten Faker*innen in der Folge ebenfalls zu Bürger*innen. Da die enttarnten Personen allerdings alle anderen Faker*innen kennen, dürfen sie sich nicht mehr an den weiteren Diskussionen beteiligen. Sollten nicht alle Faker*innen erfolgreich entdeckt werden, besteht die Möglichkeit, einen weiteren Durchlauf mit einer anderen Geschichte zu starten. Vorlage des Spiels ist das Gesellschaftsspiel „Die Werwölfe vom Dösterwald“. In der vorgestellten Adaption wurden die zu enttarnenden Werwölfe durch Faker*innen ersetzt und eine inhaltliche Schwerpunktsetzung auf die Themenfelder „Verschwörungsideologien“ und „Verbreitung von Desinformationen“ vorgenommen.

Von der Praxis zur Theorie: Was haben wir gerade erlebt?

In der politischen Bildungsarbeit mit Erwachsenen werden spielerische Lernformen nicht selten kritisch betrachtet: Spiele, so lautet häufig der Vorwurf, seien vor allem Ausdruck von Infantilisierung und Bevormundung. Dies ist angesichts der langen Tradition des Spiels in der Bildungsarbeit (vgl. bspw. Pias 2000) und der vielen Möglichkeiten, die es bietet, durchaus überraschend. Denn Spiele, sei es in Form von Rollenspielen, Planspielen oder Simulationen, stellen einen einzigartigen und effektiven Ansatz bereit, um komplexe politische Themen in der Erwachsenenbildung zu vermitteln und das Verständnis politischer Prozesse zu fördern. Spiele ermöglichen es den Teilnehmer*innen z.B., politische Problemlagen anhand konkreter Fallbeispiele zu analysieren und Lösungsstrategien zu entwickeln. Indem sie zumeist verschiedene Handlungsoptionen offerieren und die Konsequenzen des eigenen Handelns erlebbar machen, unterstützen Spiele die Teilnehmer*innen dabei, ihre Fähigkeit zur Entscheidungsfindung zu schärfen und ein tieferes Verständnis für die Komplexität politischer Abläufe zu entwickeln. Die interaktive, dynamische „Natur“ von Spielen motiviert die Teilnehmer*innen, sich aktiv zu beteiligen, und eröffnet dadurch zumeist auch einen emotionalen Zugang zu gelegentlich eher „trockenen“ Themen.

Ein häufiges Problem in der politischen Bildungsarbeit ist zum einen der oft voraussetzungsvolle Diskurs, an dem sich nur Lernende zu beteiligen scheinen, die auch genügend Sachverstand in die Diskussion einbringen können – bzw. meinen, dies zu können. Zum anderen werden, dies zeigen zumindest die praktischen Erfahrungen der vergangenen Jahre, Diskussionen seitens der Lernenden gern mit dem Argument beendet, bestimmte politische bzw. gesellschaftliche Problemfelder seien stets individuell „für sich selbst“ zu

klären. Vorstellungen, wonach Politik vor allem als ein kollektiver Aushandlungsprozess zu verstehen ist, werden in diesem Kontext nur selten thematisiert. Dabei sind doch gerade die gemeinsame Debatte und die politische Willensbildung ein Kernbestandteile der politischen Bildung – und vor allem auch häufig der entsprechenden spielerischen Lernformen. Denn durch die Interaktion mit anderen Spieler*innen in einem offenen Rahmen lernen die Teilnehmer*innen, Kompromisse zu schließen, Mehrheitsentscheidungen zu akzeptieren und die Bedeutung von Bürger*innenbeteiligung und politischer Verantwortlichkeit zu schätzen. Spiele können in diesem Zusammenhang helfen, ein gemeinsames, konkretes Erlebnis zu schaffen, in dem alle Lernenden Entscheidungen treffen müssen. Diese können nach dem Spiel in einer gemeinsamen Reflexionsphase näher erläutern und bei Bedarf verallgemeinert werden. Auf diese Weise ist es möglich, unterschiedliche Sichtweisen einander gegenüberzustellen, ohne dass eine Meinung den Diskurs im Spielsetting maßgeblich bestimmt. Es muss daher am Ende keinen normativen Diskurs geben, der einzelne Argumente gewichtet und bewertet. Das Spiel schafft in erster Linie Korridore für konkretes Handeln und ermöglicht Freiräume, sich nicht moralisch oder normativ verhalten zu müssen. Dies trifft in ähnlicher Form auch auf Formate des Digital Game-Based Learnings zu.

So liegt einer der wesentlichen Vorteile von Digital-Game-Based-Learning-Anwendungen in ihrer Fähigkeit, eine Umgebung zu schaffen, in der Fehler nicht nur erlaubt, sondern oft auch ein notwendiger Teil des Lernprozesses sind. In der Sicherheit des virtuellen Raums können Lernende verschiedene Strategien ausprobieren, experimentieren und aus ihren Fehlern lernen, ohne Konsequenzen in der „echten Welt“ fürchten zu müssen. Diese Freiheit führt zu einem tieferen Engagement und fördert ein exploratives Lernen, das über traditionelle Lernmethoden hinausgeht. In einer zunehmend digitalisierten Welt bieten digitale Spiele daher eine innovative und ansprechende Möglichkeit, politische Bildung auch für Erwachsene zugänglicher zu machen. Wie analoge Formate bieten auch digitale Spiele klar definierte Ziele und Herausforderungen, die die Spielenden durch konkretes Handeln erreichen müssen. Diese Handlungskorridore sind eng mit den Lernzielen verknüpft und ermöglichen es den Spieler*innen, durch das Spiel unmittelbar Wissen und Fähigkeiten zu erwerben. Die Spieler*innen erleben die direkten Auswirkungen ihrer Entscheidungen und Handlungen, wodurch theoretische Konzepte greifbar und verständlich gemacht werden. Die immersive Natur digitaler Spiele fördert zudem eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Lernstoff. Die Spieler*innen tauchen in die Spielwelt ein und identifizieren sich je nach Genre und Spielkonzept z.B. mit ihren Avataren (ihren digitalen Repräsentanten im Spiel), was zu einer

erhöhten Motivation führt, sich mit den Herausforderungen und Lerninhalten auseinanderzusetzen. Diese Immersion kann die Aufmerksamkeit und das Engagement der Lernenden erhöhen, was wiederum zu einem effektiveren Lernprozess führt: „[Der] Flow-Effekt, sinngemäß Fließen oder Strömen, meint einen längeren Zustand des tief empfundenen Glücks, des Aufgehens in einer Tätigkeit, von innen motiviert und als Selbstzweck. Aufmerksamkeit, Motivation und Umgebung treffen in einer Art Harmonie zusammen. Solche Momente können sich entfalten, wenn Anforderungen und Fähigkeiten in einem ausgewogenen Verhältnis zueinanderstehen, sodass weder Langeweile wegen Unterforderung noch Frustration aufgrund von Überforderung aufkommen“ (Csíkszentmihályi 1996: 103f.).

Auch im oben dargestellten „analogen“ Beispiel findet durch die Einnahme der Rollen eine Immersion statt. Die Möglichkeit, sich in einer Spielwelt zu bewegen, die frei von den moralischen und normativen Einschränkungen der realen Welt ist (z.B. in der Rolle als Faker*in Desinformationen zu verbreiten), bietet eine einzigartige Gelegenheit, verschiedene Perspektiven und Herangehensweisen zu erkunden. So können Spieler*innen sowohl in digitaler als auch analoger Form Rollen übernehmen und Entscheidungen treffen, die sie im realen Leben vielleicht nicht treffen würden, was zu einem tieferen Verständnis und einer kritischen Reflexion von moralischen und ethischen Fragestellungen führen kann. Digital Game Based Learning repräsentiert einen Paradigmenwechsel in der Bildung, der das Potenzial hat, traditionelle Lehr- und Lernmethoden zu ergänzen und zu erweitern. Durch die Kombination von konkretem Handeln, Freiräumen für Exploration und die Möglichkeit, sich frei von moralischen und normativen Einschränkungen zu bewegen, bieten bspw. digitale Lernspiele eine reiche und vielschichtige Umgebung für effektives und engagiertes Lernen. Der Mehrwert, den ein vollständiges oder teilweises Verlegen von spielerischen Lehr-Lern-Szenarien in die digitale Welt bietet, ist der mögliche Grad an Komplexität. Wenn die Spielregeln und die Spielumgebung algorithmisch gestaltet werden, können deutlich umfänglichere Wirkzusammenhänge (z.B. bei Wirtschaftssimulationen) simuliert werden und sich auf das Spielergebnis auswirken. Die Rückmeldungen im digitalen Spiel sind daher häufig präziser, schneller und individueller und die Kontrolle der Einhaltung der Regeln übernimmt nicht die Lehrperson, sondern das Programm.

Im dargelegten Beispiel sind die Faker*innen die „unmoralischen“ Antagonist*innen und wenden, ohne jedes theoretische Hintergrundwissen über die Manipulation von Menschen, häufig exakt dieselben Mechanismen an, die auch von professionellen Meinungsmachenden (wie z.B. sogenannten „Spin Doctors“) genutzt werden. Die „freie“ Erfindung von Studien, die

ein bestimmtes Argument stützen sollen, findet sich in diesem Kontext genauso, wie das „Verdrehen“ von Argumenten der Gegenseite, um die eigene Position zu stärken. Dieser methodische Ansatz ist in ähnlicher Weise auch in dem Serious Game „Get Bad News“³ zu finden. Dabei handelt es sich um ein interaktives Online-Spiel, das entwickelt wurde, um die Mechanismen von Fake News und Manipulation in den sozialen Medien zu veranschaulichen. Die Spieler*innen schlüpfen in die Rolle eines Fake-News-Produzenten und müssen strategische Entscheidungen treffen, um ihr Publikum bzw. ihre Follower*innen zu manipulieren und Einfluss auf die öffentliche Meinung zu nehmen. Durch die Interaktion mit verschiedenen Charakteren und Szenarien lernen die Spieler*innen, wie Desinformation verbreitet wird und wie sie erkennen können, wenn sie selbst manipuliert werden – eine durchaus vergleichbare Zielsetzung also, wie in der oben dargestellten Adaption der „Werwölfe vom Dürerwald“.

Digitale wie analoge Spiele ermöglichen die Entwicklung eines eigenen Standpunkts und laden zur offenen Diskussion bzw. zum ergebnisoffenen Austausch ein. Im skizzierten Beispiel sind die „wahren“ oder „unwahren“ Geschichten je nach Seminarthema oder Zielgruppe frei wählbar. Das Spielkonzept, nicht zu wissen, wer die Faker*innen in der Gruppe sind, sät Misstrauen und schult das kritische Auge. Die im Spielverlauf erlebten Prozesse stellen einen gelungenen Ausgangspunkt für eine gemeinsame kritische Reflexion dar. Dadurch können auch Lernende aktiviert werden, die bislang eher zurückhaltend waren und sich nur selten an gemeinsamen Diskussionen beteiligt haben. Das Spiel ermöglicht es ihnen, sich in einem weniger formalistischen Lernsetting auszuprobieren, und schafft, wie oben bereits hervorgehoben, einen Schutzraum, der auch ein „Scheitern“ ohne Konsequenzen erlaubt.

Die Reflexion

Lernen im spielerischen Kontext wird – egal ob analog oder digital gestaltet – im besten Fall begleitet. Dazu gehört eine Reflexionsphase zum pädagogischen Prozess, in der die Distanzierung von der im Spiel eingenommenen Rolle stattfindet. Im Rahmen dieses, auch als „Debriefing“ bezeichneten, Prozesses beginnt die informelle Auswertung durch die Teilnehmenden mit Unterstützung der Spielleitung. Erfahrungen zeigen, dass die Anwesenheit der*des Spielleiter*in bzw. Referent*in für die Auswertung des eigenen, individuellen Verhaltens der Spieler*innen zunächst eine untergeordnete Rolle spielt und die kritische

³ Siehe: <https://www.getbadnews.com/books/german>

Reflexion der Ereignisse häufig von den Teilnehmenden selbst eingeleitet wird. Die Reflexionsphase kann auch als der „politische Teil“ des Lernprozesses beschrieben werden. Er sollte diskursorientiert ausgerichtet sein und die individuellen Erfahrungen explizit miteinbeziehen. Zu verstehen, wie und warum Einzelne im Spiel agiert haben, hilft nachzuvollziehen, dass es weniger darum geht, die Faker*innen zu verurteilen, sondern vielmehr die eigenen Fähigkeiten und auch die emotionalen Reaktionen und die eigene Haltung im Umgang z.B. mit Fake News zu reflektieren. Letzteres führt im Seminarkontext häufig zu Unsicherheit, da im Spielverlauf Wahrheit und Lüge nicht immer klar zu erkennen bzw. voneinander zu trennen sind. Um dies Problem zu lösen, müssen die individuellen Fähigkeiten, z.B. durch kritisches Hinterfragen herauszufinden, wem man trauen kann und wem nicht, geschärft werden. Das Spiel zeigt eindrücklich, dass die Meinung der Mehrheit nicht zwangsläufig die Richtige sein muss und eine kritische Überprüfung auch in vermeintlich „klaren“ bzw. „eindeutigen“ Fällen vorgenommen werden sollte.

Im Unterschied zur bloßen Auswertung eines gemeinsam gesehenen Films oder auch einer Gruppenarbeit mit verschiedenen Hintergrundtexten ist die offene, weniger formalisierte Reflexion nach einem Spiel meist deutlich lebendiger. Die Teilnehmenden wollen ihr Verhalten im Spiel erklären und einzelne Spielabläufe und Entscheidungen mit anderen diskutieren. Dies führt zu einer Dynamik, die auch Teilnehmer*innen zur Diskussion anregt, die in der Spielphase eventuell eine eher zurückhaltende Position eingenommen haben. Vorgelagerte Auswertungen in sogenannten „Murmelgruppen“, also leisen Gesprächen mit dem/der Tischnachbar*in, können diese Prozesse zusätzlich unterstützen.

Elemente der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit

Das in diesem Beitrag eingangs beschriebene Szenario entstammt einem Seminar der IG Metall mit dem Titel „Medien, Meinungen, Manipulationen“. Die meisten Personen, die daran teilgenommen haben, kamen aus dem betrieblichen und/oder gewerkschaftlichen Kontext und wurden entweder als Betriebsrat oder als Vertrauensfrau/-mann⁴ gewählt. Viele von ihnen nutzten die Bildungsangebote der IG Metall bereits in der Vergangenheit, um sich zu qualifizieren und den Herausforderungen ihres Wahlamts gerecht zu werden. Einigen von ihnen fällt Lernen (vor allem in klassischen Schulungsangeboten) aufgrund mangelnder Übung eher

⁴ Bei sogenannten Vertrauensfrauen/-männern handelt es sich um von Gewerkschafter*innen gewählte Vertreter*innen/Ansprechpartner*innen in den Betrieben.

schwer, denn nach der Ausbildung und eventuell einigen beruflichen Weiterbildungen ist lebenslanges Lernen für die meisten Kolleg*innen leider keine gelebte Praxis. Um diesen Umstand zu ändern und Veränderungsprozesse in Betrieb und Gesellschaft zu initiieren, setzt die gewerkschaftliche Bildungsarbeit auf vier zentrale Elemente:

(1) Stärkung der Solidarität

Ein zentrales Merkmal der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit ist die Förderung von Solidarität und Zusammenhalt unter den Arbeitnehmer*innen. Dieses Merkmal geht auf die Anfänge der Gewerkschaftsbewegung im 19. Jahrhundert zurück, als Arbeiter*innen sich zusammenschlossen, um bessere Arbeitsbedingungen und faire Löhne zu fordern. Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit half von den Anfängen der Arbeiter*innenbewegung bis heute dabei, das Bewusstsein für die gemeinsamen Interessen zu schärfen und die Arbeiter*innen zu organisieren. Analoge wie auch digitale Spiele können dafür – dies zeigen auch die Erfahrungen der vergangenen Jahre – wichtige Ansatzpunkte bilden und neue Vermittlungswege aufzeigen.

(2) Bildung für Empowerment

Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit zielt darauf ab, Teilnehmende zu befähigen und zu ermächtigen, aktiv an der Gestaltung ihrer Arbeitswelt mitzuwirken. Historisch gesehen hat dies in der Frühphase der Gewerkschaftsbewegung dazu gedient, die Arbeitskräfte über ihre Rechte und Verhandlungsmöglichkeiten zu informieren und sie in ihrem „Kampf“ um bessere Arbeitsbedingungen zu unterstützen. Spiele und Digital-Games-Based-Learning-Formate können in diesem Zusammenhang helfen zu verstehen, dass die Lösung komplexer Problemlagen nicht nur individuell möglich ist. Im Laufe von gemeinsamen Erfahrungen und Reflexionen finden auch wichtige kollektive Meinungsbildungsprozesse statt, in deren Zuge individuelle Lösungswege kritisch hinterfragt und gemeinsame, eventuell sinnvollere Vorschläge erarbeitet werden können.

(3) Politische Bildung und Sozialbewusstsein

Insbesondere in der Arbeiterbewegung des 20. Jahrhunderts spielte die gewerkschaftliche Bildungsarbeit eine tragende Rolle bei der Förderung von politischem Bewusstsein, der Kritik am kapitalistischen Wirtschaftssystem und der Unterstützung sozialer Reformen (vgl. hierzu

u.a. Negt 1975). Spiele bilden oftmals „Gleichgewichte“ ab. Im vorgestellten Beispiel sollen Regeln ein Gleichgewicht zwischen Bürger*innen und Faker*innen herstellen. Das gelingt, indem beide Rollen im Spiel mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Schwächen ausgestattet werden.⁵ Im Kontext der gewerkschaftlichen Bildung wird dies zumeist als „Entwicklung von Haltung“ beschrieben. Haltung hilft, sich der eigenen, aber auch der systemischen Schwächen bewusst zu werden und sie in Stärken umzuwandeln. Das Spiel kann ein Experimentierfeld sein, um die eigene Haltung zu finden bzw. zu entwickeln sowie Verständnis für andere Perspektiven zu entwickeln.

(4) Kontinuierliche Weiterbildung

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit zielt darauf ab, die Fähigkeiten und das Wissen der Teilnehmer*innen kontinuierlich zu verbessern. Dies spiegelt die Notwendigkeit wider, sich angesichts verändernder Arbeitsmärkte, Technologien und Gesetze anzupassen. Im Laufe der Geschichte haben Gewerkschaften Bildungsprogramme entwickelt, um ihre Mitglieder in verschiedenen Bereichen wie „Verhandlungsführung“, „Kommunikation“ und „Gesetzgebung“ zu schulen. Arbeitgeber*innen und Arbeitnehmer*innen sind dabei in einem komplexen System von Abhängigkeiten miteinander verbunden. Spiele ermöglichen es hier, komplexe Prozesse und Sachverhalte zu vereinfachen, ohne den Anspruch zu erheben, das gesamte System abzubilden.

Anforderungen an Spiele in der gewerkschaftlichen Bildung

Je komplexer Systeme und die mit ihnen verbundenen Prozesse, desto herausfordernder wird auch die Konzeption innovativer und zielgruppengerechter Bildungsmaßnahmen. Die Frage nach dem Aktivitätsgrad der Lernenden im Lernprozess beantwortet die konstruktivistische Erwachsenenbildung: Lernprozesse finden nur dann statt, wenn die Teilnehmer*innen aktiv werden. Die Form der aktiven Auseinandersetzung mit Inhalten hängt stark von dem zu erlernenden Gegenstand ab. In der politischen Bildung geht es vor allem auch um das Zusammenleben in Gruppen und Gemeinschaften. Spiele, die eine Auseinandersetzung darüber ermöglichen, sollten mindestens folgende Bedingungen erfüllen:

⁵ Dieses Prinzip einer Zusammenstellung unterschiedlicher Charaktere (oder Avatare) mit Stärken und Schwächen, die sich in der Summe ergänzen und nur gemeinsam die an sie gestellten Anforderungen lösen können, findet sich auch als Grundprinzip im Genre der „Rollenspiele“. Diversität bzw. Heterogenität werden also als Gelingensbedingung verinnerlicht.

- Geschlossener Raum: Das Spiel sollte zeitlich begrenzt sein. Start- und Endpunkt sollten klar erkennbar sein.
- Experimentierfreundlich: Die Spieler*innen probieren Verhaltensweisen aus, die in der Regel nicht ihre eigenen sind. Eine „Vorgeschichte“ kann helfen, die Teilnehmenden in einen ihnen fremden „Ort“ mitzunehmen.
- Anregende Gleichgewichte: Das Spiel lebt von Entscheidungen, die die Spielenden zu treffen haben. Je schwieriger die Entscheidungen sind, umso größer ist die Themenpalette für die anschließende Reflexionsphase.
- Unterschiedliche Akteur*innen: Gleichgewichte lassen sich im Spiel durch unterschiedliche Mechanismen herbeiführen. Einige methodische Ansätze können zur Folge haben, dass Entscheidungsprozesse dem Zufall überlassen werden (z.B. die Würfel-Methode). Deutlich zielführender ist das diskursive Austarieren der Meinungen bzw. Sichtweisen, wie etwa im dargestellten Beispiel (Faker*innen vs. Bürger*innen).
- Geringe Komplexität: Die Regeln müssen bei analogen Spielen einfach zu verstehen sein. Damit steigt die Chance, dass die Spielenden sicher und kreativ agieren. Im digitalen Raum steht hingegen die Usability (also die einfache Spielbarkeit und das Durchschauen, was zu tun ist, um erfolgreich zu sein) im Vordergrund, während die im Hintergrund algorithmisch festgelegten Regeln einen höheren Komplexitätsgrad haben können.
- Debriefing/Reflexion: Die Spielenden müssen ihre Spielrolle vor der Reflexionsphase verlassen haben; ohne diesen klaren Bruch zwischen Spiel- und Auswertungsphase kann ein Debriefing nicht zielführend eingeleitet und erfolgreich durchgeführt werden. Dies spricht im Kontext digitaler Spiele für Blended-Learning-Konzepte, in denen zumindest ein Teil des Lernprozesses im Austausch mit anderen und/oder einer den Lernprozess begleitenden Person erfolgt. Grundsätzlich kann eine solche Reflexionsphase aber auch im digitalen Raum gestaltet werden.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Csíkszentmihályi, Mihály (1996): Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. New York.
- Negt, Oskar (1975): Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung; 5. Auflage. Frankfurt am Main/Köln.
- Pias, Claus (2000): Computer Spiel Welten. Weimar. https://e-pub.uni-weimar.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/35/file/Pias_pdfa.pdf [(letzter Zugriff: 05.04.2024)].