

Zweitveröffentlichung



Sailer-Frank, Sabrina; Annen, Silvia

Competition meets Collaboration : Podiumsdiskussion als methodisches Format

Datum der Zweitveröffentlichung: 19.09.2023

Verlagsversion (Version of Record), Zeitschriftenartikel

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-909171

Erstveröffentlichung

Sailer-Frank, Sabrina; Annen, Silvia (2023): „Competition meets Collaboration : Podiumsdiskussion als methodisches Format“. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung : ZFHE ; Beiträge zu Studium, Wissenschaft und Beruf, Jg. 18, Sonderheft Planspiele (2023): Planspiele in der Hochschullehre, Wien: ÖGHD, S. 95-112, doi: 10.21240/zfhe/SH-PS/06.

Rechtehinweis

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

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Sabrina SAILER-FRANK¹ & Silvia ANNEN (Bamberg)

Competition meets Collaboration – Podiumsdiskussion als methodisches Format

Abstract

Spielerische Designs (z. B. Planspiele) gewinnen zunehmend an Beliebtheit, um Studierenden fachliche sowie soziale Kompetenzen zu vermitteln. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Förderung von Kollaboration innerhalb des Formats Podiumsdiskussion. Dieses Format stellt eine weiterentwickelte Form des Planspiels dar und vereint sowohl kompetitive als auch kollaborative Phasen. Die empirische Begleitung eines Bachelorkurses im Sommersemester 2021 an der Universität Bamberg ermöglicht eine Überprüfung des Formats hinsichtlich der Wirksamkeit. Ziel ist die Ableitung respektive Diskussion von Empfehlungen für kollaborative sowie kompetitive Ansätze in der Hochschullehre.

Stichworte

kollaboratives Lernen, kompetitives Lernen, Gamification, Podiumsdiskussion, Hochschuldidaktik

¹ E-Mail: Sabrina.Sailer-Frank@uni-bamberg.de



Competition meets collaboration – Panel discussion as a design approach

Abstract

To support students in acquiring technical and social competences, playful designs (e.g., simulation games) are increasing in popularity. Adapting this idea, this paper outlines the promotion of collaboration within a panel discussion. This design is an enhanced business game that combines both competitive and collaborative phases. Empirical monitoring conducted in the 2021 summer semester in the bachelor's course at the University of Bamberg was used to evaluate the format's effectiveness. The aims are to derive and discuss recommendations for an approach that combines collaboration and competition in higher education.

Keywords

collaborative learning, competitive learning, gamification, panel discussion, teaching in higher education

1 Einleitung

Deutsche Hochschulen unterliegen zunehmend dem Druck, Lehre didaktisch innovativ zu gestalten und eine Weiterentwicklung des Lehrangebots vorzunehmen. Zahlreiche didaktische Hochschulzentren verdeutlichen die wachsende Relevanz des Themas (LAMPRECHT, 2020). Auch die modernen technischen Anforderungen an Studiengänge, welche aus der Digitalisierung der Gesellschaft und Industrie resultieren, stellen Hochschulen vor neue Anforderungen. Jedoch lassen sich trotz zahlreicher digitaler Tools und den veränderten Lebenswelten von Studierenden analoge Kontakte und Begegnungen nicht nahtlos ins Digitale übersetzen (REITINGER & PROYER, 2021). Vielmehr baut die digitale Begegnung Barrieren auf, indem statt der Präsenz im Seminar die Kamera und der Ton ausgeschaltet werden können. So führte das Angebot von digitalen universitären Kursen zu einem Rück-

gang der Partizipation und Kollaboration (ELMER, MEPHAM & STADTFELD, 2020). Unter dem Aspekt, dass vor allem soziale Kontakte und Kommunikation mit Peers ein wichtiger Einflussfaktor für akademischen Erfolg darstellen (JURKOWSKI & HÄNZE, 2010), muss dieser Herausforderung begegnet werden.

Daraus resultiert die Frage, inwiefern spielerische Ansätze und realitätsnahe Simulationen, wie etwa Planspiele, sowohl den praktischen Anforderungen der Qualifizierung von Studierenden als auch als Plattform für den Austausch von Studierenden dienen können. Diesen Anforderungen wurden unter anderem durch ein digitales, gamifiziertes Lehrangebot, den sogenannten Podiumsdiskussionen, begegnet. Das Format ist eine hybride Methodenform zur Förderung von Transferwissen und der Vernetzung Studierender in kompetitiv-kollaborativen Settings. Hierbei verfolgt der Artikel einen bewussten Fokus auf die Kollaboration und den kompetitiven Charakter des Formats und von Erkenntnissen bezüglich der Wirksamkeit. Dazu wird aus der Literatur heraus der Begriff der Kollaboration sowie des Wettbewerbs abgegrenzt und mögliche Ansatzpunkte werden identifiziert. Darauf aufbauend wird als Antwort die Methode der Podiumsdiskussion, eine weiterentwickelte Form des Planspiels, skizziert und hinsichtlich der Wirksamkeit empirisch reflektiert.

2 Planspiele zur Förderung der Kollaboration

Bereits seit einigen Jahren werden Planspiele genutzt, um Studierende in hochschulischen Lehr-Lern-Arrangements zu fördern und Wissen auf interaktive Art und Weise zu vermitteln. Neben der Vermittlung von Wissen spielt dabei auch das soziale Lernen eine wesentliche Rolle. Ausschlaggebend für die Förderung von sozialen Communities ist das kooperative/kollektive Lernen im Sinne des sozialen Lernens (MOCK & BODEMER, 2017). Doch auch ein kompetitiver Ansatz kann Gruppendynamiken fördern. Im Folgenden wird daher kurz auf die Begrifflichkeiten Kollaboration und Kompetitivität eingegangen, bevor diese in den Hochschulkontext, im spezifischen in den hochschulischen Planspielkontext, gesetzt werden.

2.1 Kollaboration in Lehr-Lern-Arrangements

In der Literatur werden die Begrifflichkeiten kollaboratives Lernen und kooperatives Lernen meist als Akronyme verwendet (HOFFMANN, 2020; Berger et al. 2020; BERGER & MÜLLER-NAENDRUP, 2020; VEBER, 2020). Für den vorliegenden Beitrag ist es jedoch sinnvoll, die Begrifflichkeit Kollaboration von der Kooperation abzugrenzen. Das kooperative Lernen definiert sich nach COHEN (1994) als gemeinsames Arbeiten in Kleingruppen, sodass jede:r Lernende an einer zugeordneten kollektiven Tätigkeit teilnehmen kann, ohne dass die Lehrkraft eingreift. Die Kollaboration hingegen umschließt das gemeinsame Arbeiten an Aufgaben, indem individuelle Tätigkeiten nicht nur von einer Person erfüllt werden, sondern ein Zusammenfügen der Aufgaben erfolgt und gegenseitiges Unterstützen durch die Gruppe stattfindet. Bei Kollaboration steht die Einigung bezogen auf Ziele und Werte, bei Kooperation die gemeinsame Gestaltung einer Tätigkeit im Vordergrund (MARVIN, 1987). Die Kollaboration zeichnet sich somit durch hohe Interaktivität und Unterstützung durch Peers aus. Die positiven Wirkungsweisen des kooperativen Lernens lassen sich dabei auf das kollaborative Lernen übertragen: Das Fördern der Leistung der einzelnen Lernenden, die Beziehungen in der Gruppe, das Selbstwertgefühl und eine positive Einstellung gegenüber der Lernsituation (SLAVIN, 1991) sind Effekte, die sowohl bei kollaborativem als auch kooperativem Lernen beobachtet werden können. Die kompetitive Beziehung von Gruppen und der Vergleich mit Peers ist dabei ein wichtiger Aspekt, der die Lernerfahrung vertieft, indem Lernende reflexiv mit der Tätigkeit konfrontiert werden, um so innerhalb des kollaborativen Settings aktiv zu werden (BENDURA et al., 2020). Diese Kollaboration einer Gruppe kann in Wettbewerbssituationen gegenüber anderen Gruppen vertieft werden (SENNEBOGEN et al., 2011).

2.2 Wettbewerb in Lehr-Lern-Arrangements

Wettbewerbe werden in Lernkontexten häufig kontrovers diskutiert, da sich die Begriffe Kollaboration und Wettbewerb konvergent gegenüberstehen (HOFFMANN 2020). Dies liegt an der meist negativen Konnotation der Teilnehmenden gegenüber Wettbewerben (SENNEBOGEN et al., 2011; JOHNSON et al., 1981). Dem entgegen stehen die vielfältigen Arten an (spielerischen) Wettbewerben, die von einmaligen Gewinn-Verlust-Arrangements, wie etwa dem Münzwurf, bis hin zu

komplexen Wettbewerbsarrangements reichen. Digitale Medien erweitern in diesem Sinne die Möglichkeiten und ‚verringern‘ die Schwelle der Implementierung. Indem Wettbewerben generell eine spielerische Note anhaftet, sind sie den klassischen Gamification-Elementen zuzuordnen (KAPP, 2012; WERBACH & HUNTER, 2020). Wettbewerbe können dabei in verschiedene Kategorien unterteilt werden, die sich jeweils gegenüberstehen:

- *aktive* versus *passive* Wettbewerbssituationen
- *einmalige* versus *mehrmalige* Wettbewerbssituation
- *individuelle Situation* (Single Player) versus *Gruppenkonstellationen*

Bei dem Moodle-Plug-In „Level-Up“, einem klassischen Leaderboard (Bestenliste), handelt es sich um eine *passive* längerfristige Wettbewerbssituation, in der Studierende durch das Gewinnen von Punkten unabhängig von anderen Studierenden platziert werden. Dem entgegen stehen *aktive* Wettbewerbssettings, in welchen Studierende aktiv gegeneinander antreten. Ein Beispiel für ein einmaliges, aktives Wettbewerbssetting stellen Planspiele dar, die sich durch ihren Charakter als hoch kompetitive, meist einmalig durchführbare Settings auszeichnen. Eine weitere Differenzierung von Wettbewerben ist die Gruppenkonstellation. Wettbewerbe können sowohl individuell als auch in Gruppen angetreten werden. Dabei haben sich vor allem im Hochschulkontext Gruppenwettbewerbssituationen im Vergleich zu individuellen Wettbewerbssettings als förderlicher herausgestellt (SAILER, 2021). In individuellen Settings tendieren leistungsschwächere und im Ranking schlechter platzierte Lernende dazu, den Wettbewerb als negativ wahrzunehmen und dadurch weniger daran teilzunehmen. Gruppenwettbewerbe hingegen haben nachweislich einen positiven Leistungseffekt gegenüber rein kooperativen Settings (JULIAN & PERRY, 1967). In Gruppenwettbewerben können jedoch auch negative Effekte wie ein rauer Umgangston und Defizite der Arbeitsatmosphäre auftreten. Die Konstellationen von Gruppen, beispielsweise wenn eine Person sich durch ein anderes Gruppenmitglied am Fortschritt gehindert fühlt, können im Sinne der Frustrations-Aggressions-Hypothese negativen Einfluss auf die Gruppendynamik haben (SENNEBOGEN et al., 2011). Es wird deutlich, dass Wettbewerbssettings durchaus positive Effekte haben können, jedoch die negativen Auswirkungen beachtet werden müssen. Daraus resultiert die Frage, wie Wettbewerbe so konzipiert werden können,

dass durch sie dennoch ein möglichst positives Setting geschaffen wird und negative Effekte vermieden werden.

2.3 Förderung von Kollaboration im Hochschulkontext durch Gamification

Die vorausgehenden Unterkapitel verdeutlichen die Relevanz des didaktischen Designs, um positive Effekte im Sinne der Zusammenarbeit der Gruppe zu fördern und negative Effekte durch beispielsweise zu starken Wettbewerbsdruck zu vermeiden. Dabei ist das Design eine essenzielle Komponente, um Studierende durch eine bessere Lernerfahrung zu nachhaltigem Lernen zu befähigen (OBERDÖRFER, 2021). Dieses muss jedoch an die Bedürfnisse der Lernenden sowie die gegebenen Rahmenbedingungen angepasst sein (HOMNER & SAILER, 2020; SAILER, 2021). In der (Hochschul-)Didaktik lassen sich bereits zahlreiche Tools zur Förderung der Kollaboration identifizieren. Adaptiert von der Lebenswelt junger Heranwachsender, die mit Games und Entertainment ihren Alltag bereichern, werden immer mehr Spiele auch im Lernkontext genutzt. Die Verwendung von Games ist dabei vielfältig und erstreckt sich von Gamification im Sinne der Verwendung von Serious Games und Business Games bis hin zu Game-Based-Learning. Wettbewerbe sind dabei in spielerischen Settings verankert, da diese ein wesentliches Design-Element von Spielen darstellen, sei es der Wettbewerb des Spiels gegen den Spieler oder auch der Spieler untereinander (KAPP, 2012). Ein weiteres Design-Element ist das Ziel des Spiels oder auch des Wettbewerbs. Wird vor allem die Partizipation der Lernenden angestrebt, stehen die intrinsische Motivation und der Spaß im Fokus (SAILER & ANNEN, 2023; SAILER, 2016; CHALLCO & ISOTANI, 2019; STIEGLITZ, 2017). Kollaborative sowie kompetitive Settings setzen die Anwesenheit von Peers voraus, um entweder eine Vergleichbarkeit (kompetitiv) zu ermöglichen oder aber eine Gemeinschaft (kollektiv) zu bilden. Vor allem in Gruppen kann das engagierte Lernen die Wahrnehmung steigern und durch den positiven Gruppendruck die Lernbereitschaft erhöhen (CHALLCO & ISOTANI, 2019; OBERDÖRFER, 2021; BRÄUER & MAZARAKIS, 2019). Doch nicht alle spielerischen Designs sind für den Einsatz von Wettbewerben und Zusammenarbeiten geeignet, sondern es bedarf eines Rahmendesigns. Die Methodenform Podiumsdiskussion bietet diesbezüglich

verschiedene Möglichkeiten, sowohl kollaborative als auch kompetitive Elemente in das Setting zu integrieren.

3 Podiumsdiskussion – kompetitive Kollaboration

Das Format der Podiumsdiskussion ist zwischen Planspiel und Fallarbeit einzuordnen, erhält jedoch durch die Verwendung von interaktiven Elementen einen eigenen Stellenwert. Das Format zeichnet sich sowohl durch eine kompetitive als auch eine kollaborative Komponente aus. Planspiele zeichnen sich durch ihren fiktiven, komplexen und realitätsnahen Gestaltungsgrad aus, der das Lernen in konflikt- oder problembehafteten Situationen ermöglicht. Fallstudien hingegen sind konflikt- oder problembehaftete Situationen, in welchen Handlungsempfehlungen (meist theoretisch) generiert werden (SCHWÄGELE, 2015). Insofern sind Planspiele stärker anwendungsorientiert. Podiumsdiskussionen, als Handlungsergebnis, erweitern diesen Gedanken des interaktiven und intuitiven Handelns aufseiten der Studierenden, indem auch während der Diskussion neue Konfliktsituationen geschaffen werden. Diese können, wie in dem diesem Beitrag zugrunde liegenden empirischen Fall, eine bildungspolitische Maßnahme sein, im Kontext derer sich drei Interessensgruppen gegenüberstehen. Das Format ist jedoch insofern offen gewählt, als dass lediglich ein Konflikt zwischen drei Parteien bestehen muss, die an einer Konsensfindung beteiligt sind – wodurch ein Transfer auf jede Domäne (Diskussionen von Protagonisten in der Sprachwissenschaft, Aufeinandertreffen von Fachexperten in den Ingenieurwissenschaften u. a.) ermöglicht wird.

Die drei Interessensgruppen sind mit der Herausforderung konfrontiert, vor einem Plenum (Mitstudierende des Kurses) ihren Standpunkt darzulegen und das Plenum zu überzeugen, zugunsten der eigenen Interessensgruppe abzustimmen. Das Design startet mit der Vorlage einer Fallstudie. Durch die stark passive Rolle der Lehrperson sind die Teilnehmenden selbst als Moderatoren aktiv und das selbstgesteuerte Lernen wird durch eine möglichst hohe Autonomieförderung unterstützt.

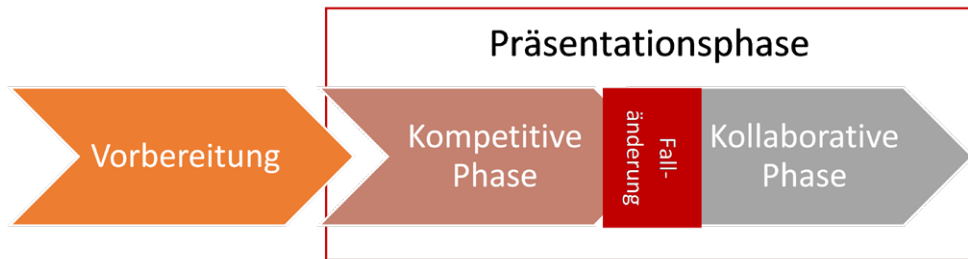


Abb. 1: Zyklischer Ablauf der Methodenform Podiumsdiskussion. Eigene Darstellung.

Die Methodenform findet in drei Phasen statt. Der (1) Vorbereitungsphase, der (2) Kompetitiven Phase und der (3) Kollaborativen Phase.

(1) Vorbereitung

Vorab erhalten die Studierenden individuelle Informationen zu den ihnen zugeteilten Interessensgruppen. Im Sinne des Briefings werden Studierende mit Materialien und Literaturempfehlungen ausgestattet, welche dem jeweiligen Stakeholder im gewählten Fallbeispiel entsprechen. Die Vorbereitung selbst findet dann durch die Studierenden statt. Diese Phase umschließt ca. zwei Wochen, in welchen die Studierenden sich selbstständig auf die Diskussion vorbereiten und Feedback durch die Kursleitung einholen können. Durch die individuelle Vergabe der Informationen erhält jede Interessensgruppe einen eigenen Informationsvorsprung gegenüber den anderen Diskutant:innen. Idealerweise wird eine Interessensgruppe von 1–3 Personen vertreten, sodass die Gesamtgruppe der Podiumsdiskussion pro Thema 3–9 Personen umschließt. Die Phase schließt mit der Abgabe eines Handouts vor Präsentationstermin, woraufhin dann die Podiumsdiskussion in die aktive Phase startet.

(2) Kompetitive Phase

Die erste Phase der Podiumsdiskussion ist eine kompetitive Situation, in welcher sich die Interessen der verschiedenen Gruppen gegenüberstehen. Diese Gegenüberstellung erfolgt durch kurze Vorstellung der jeweiligen Gruppe, aber auch durch die

Diskussion der drei Interessensgruppen miteinander. Maßgeblich ist dabei die theoriengestützte Argumentation der jeweiligen Interessensgruppen. Die Diskussion findet dann ihren Höhepunkt in einer Abstimmung im Plenum. Hierzu werden die zuhörenden Kommiliton:innen aufgefordert, an einer anonymen Befragung mittels Mentimeter teilzunehmen. Die digitale Plattform ermöglicht, via digitalen internetfähigen Endgeräten (z. B. Handy, Tablet) an einer Abstimmung teilzunehmen, indem eine davor definierte Frage mittels Codes durch die Lehrperson geteilt wird. Die Frage beschränkt sich dabei auf die Verwirklichung der diskutierten Maßnahme.

(3) Kollaborative Phase

Basierend auf der Abstimmung des Plenums findet dann eine Falländerung statt. Dies bedeutet, dass für jeden Fall mindestens drei Falländerungen vonseiten der:des Lehrenden vorbereitet sind. Die Falländerungen sind für die Vortragenden unbekannt und die jeweilige Änderung wird erst nach Abstimmung für die Referentengruppe offengelegt. Auf dieser Falländerung basierend sind die Referierenden aufgefordert, gemeinsam in der kollaborativen Phasen an der neu auftretenden Problematik zu arbeiten und idealerweise Maßnahmen herauszuarbeiten. Die Podiumsdiskussion schließt dann mit einer Reflexionsphase, angelehnt an den Aufbau des Planspiels, ab. Nach der Konsensbildung findet eine Reflexion im Plenum statt.

Durch die starke Verkürzung der Fälle ist ein Wiederholen des Formats mit einer anderen Fallstudie möglich, da die Fallausgestaltung sich jederzeit verändern kann. Es handelt sich damit um eine aktive Wettbewerbssituation, in welcher die Studierenden erst gegeneinander und dann miteinander als Gruppenkonstellation agieren.

4. Podiumsdiskussion in der Praxis

Die Methodenform Podiumsdiskussion wurde in der oben dargestellten Form zum ersten Mal im Sommersemester 2021 im Kurs „Steuerung von Bildungsprozessen“ an der Universität Bamberg innerhalb eines Bachelorstudiengangs implementiert.

4.1 Methodik

Die erstmalige Testphase dieses Formats erstreckte sich im Sommersemester 2021 über sechs Wochen, bei der jede Woche ein anderer Fall durch die Seminargruppen bearbeitet wurde. Die drei Übungsgruppen bearbeiteten die sechs Fälle parallel, aber unabhängig voneinander in Kleingruppen von 3–9 Personen. Die Grundgesamtheit umschloss 61 Studierende, welche an der Podiumsdiskussion teilnahmen. Eindrücke durch die Teilnehmenden wurden sowohl durch eine anschließende Fragebogenstudie als auch durch eine nachgelagerte Interviewbefragung realisiert. Die leitfadengestützten Gruppeninterviews fanden ein halbes Jahr nach Beendigung des Kurses mit den Studierenden (N=18) statt und wurden im Sinne einer qualitativen strukturierten Inhaltsanalyse ausgewertet.

4.2 Eindrücke aus der Praxis

(a) Wahrnehmung des Designs

Die Eindrücke bezüglich des allgemeinen Empfindens des Designs wird als tendenziell positiv wahrgenommen. Dies spiegelt sich in der Aussage wider, dass Studierende das Design als andersartig und spannend wahrnehmen.

„(...) als wir dann gesagt bekommen haben ‚OK, wir gehen jetzt in diese Fallübungen‘, hat sich meine Motivation auf jeden Fall erhöht, weil ich find es cool, wenn man sich in Praxissituationen wirklich reinversetzen kann und wir hatten ja auch wirklich tolle realitätsnahe Praxissituationen.“ (SBB_SS21_QualiC, Pos. 3)

Das Interesse am Format ist vor allem auf die Kombination der Rollenverteilung, der interaktiven Formate, aber auch der Vereinbarkeit von Gruppenarbeit und Wettbewerb zurückzuführen, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

„(...) irgendwann kam dann der Punkt, also bei der Diskussion (...), wo das so von einem abgefallen ist und (...) also ich habe meine Rolle am Ende dann auch wirklich gefühlt. (...) wo es angefangen hat Spaß zu machen. (...) es war eigentlich in unserer Gruppe generell so das Stimmungsbild, (...) ‚Hey eigentlich war das ja eine ganz coole Sache, (...)‘.“ (SBB_SS21_QualiC, Pos. 20)

(b) Kollaboration innerhalb der Podiumsdiskussion

Aus einer kollaborativen Perspektive ist vor allem der Gemeinschaftsgedanke ein zentrales Motiv für die Zusammenarbeit und die Verantwortung füreinander. Dies resultiert zum einen in der Zusammenarbeit mit anderen Studierenden im Kurs und dem gemeinsamen Erreichen des Ziels, aber auch im Austausch und dem Verknüpfen mit neuen Kontakten:

„(...) Finde ich, das war auch so ein bisschen eine Motivationssteigerung, weil man nicht nur alleine für sich und seine Interessen dann praktisch diskutiert hat, sondern weil man auch, sage ich jetzt einmal, für (.) den Kommilitonen mitdiskutiert hat (...), dass es einfach nicht (..) nur eine Aufgabe für einen persönlich allein war.“ (SBB_SS21_QualiE, Pos. 9)

„(...) da hatten wir auch in der Ausarbeitung schon zusammengearbeitet, (...)“. (...), dass da eigentlich gar keine große Konkurrenz da war. Und auch in der Ausarbeitung hinten in der freien Diskussion haben teilweise auch die Gruppenmitglieder dann nochmal einen Punkt für das eigentliche Thema, aber gegen den eigenen Standpunkt entwickelt. (...) dann haben wir eh als Gruppe zusammengearbeitet hintenraus, dann war es ja egal, gegen die eigene Position quasi dann noch was ausgearbeitet, aber es war sehr harmonisch.“ (SBB_SS21_QualiC, Pos. 44)

Das Zitat verdeutlicht, dass sogar die kompetitive Note des Designs durch die Zusammenarbeit der Gruppe ausgehebelt wird und so das Gemeinschaftsgefühl tendenziell gestärkt wird. Die Situation entkoppelt die Studierenden von den eigenen Handlungsräumen und schafft Möglichkeiten einer kollaborativen Arbeit, welche sich dann wiederum auf den Grad der Einbringung der Studierenden auswirkt. Somit ist das Format besonders gut geeignet, um selbsttätiges, kollaboratives Arbeiten zu fördern. Das gemeinsame Ziel der Kollaboration im Sinne der Erarbeitung einer Strategie nach der kompetitiven Phase befeuert die Gruppenarbeit und das gemeinsame Arbeiten. Durch das Entstehen der Studierenden füreinander findet nicht nur ein kooperatives Zuarbeiten, sondern ein gemeinsames Erarbeiten einer Strategie für die Präsentation statt. Auf der anderen Seite steht der Wettbewerb, der manche Gruppen positiv wie negativ befeuert.

(c) Competition innerhalb des Designs

Die Wahrnehmung der kompetitiven Komponente als lernförderliches Setting lässt sich durch zwei Arten identifizieren: Die Ablehnung gegenüber dem Design und die Zustimmung gegenüber dem Design. Eine Ablehnung besteht insofern bei Studierenden, welche mit einer unbekanntem Situation konfrontiert sind und den Wettbewerb im ersten Moment als etwas Negatives, nicht Berechenbares wahrnehmen. Dies gründet vor allem in der unbekanntem Konstante der anderen beteiligten Studierenden.

„(...) mich hat das schon sehr unter Druck gesetzt. Vergleichsweise mehr als in normalen Referaten. (...), einfach dieses ‚Wir haben eine Diskussion und ich weiß jetzt nicht, halten sich meine Gruppenmitglieder daran, was wir denn so besprochen haben, oder machen sie einen kompletten Murks draus und ich häng ja da auch mit drinnen‘ und das war so diese Falländerung. (...) Und man hatte diese Connection zu den anderen Personen nicht.“ (SBB_SS21_QualiC, Pos. 30)

Diese Eindrücke werden nach der Podiumsdiskussion jedoch revidiert und die Studierenden weisen darauf hin, dass der Wettbewerb als etwas Unterstützendes, Motivierendes wahrgenommen wurde.

„Also dieses Wettbewerbsding war bei uns mehr präsent, aber mehr so spaßig als wir das entwickelt haben, mehr so ‚Ja, mach es rein, weil dann gewinnen wir‘, sowas in der Art. (...), dann war das mehr, ich fand es produktiv und diese kleinen Sticheleien machten es ein bisschen spaßiger.“ (SBB_SS21_Quali: 43 – 43)

„Also ich hatte da auch extrem viel Lust dann darauf. Und gerade, weil man auch so konträre Meinungen hatte oder halt auch so gegensätzliche Positionen vertreten hat, hat man sich halt davor gedacht: naja, man will jetzt da nicht nichts sagen können und irgendwie unter den Tisch diskutiert werden.“ (SBB_SS21_QualiE, Pos. 3)

Begründet wird dieser Wandel vor allem mit der Erkenntnis, dass das Verlieren in der ersten Runde keinerlei Konsequenzen mit sich zieht, aber dennoch das Gewinnen von allen Teilnehmenden angestrebt wird, um die eigene Interessensgruppe zu platzieren.

„Ich glaube, man hat immer den Ehrgeiz, irgendetwas gewinnen zu wollen, wenn es so eine Competition ist. Und da versucht man auch was für zu geben. (...) so der innerliche Anreiz wirklich nochmal ein positives Feedback zu kriegen, dass man

eben sagt ‚Ja man hat gewonnen, man hat die anderen überzeugt‘, (...) dann ist man auch echt glücklich“ (SBB_SS21_QualiC, Pos. 40)

Demnach ist das Erleben der Wettbewerbssituation stark an die eigenen Ambitionen des Gewinnens und des gemeinsamen Arbeitens mit einzelnen kompetitiven Spitzen ein wichtiger Faktor, der das positive Empfinden der Situation beeinflusst.

Verknüpft man dieses Zitat mit dem oben genannten Hinweis der Überschneidung von Kollaboration und Competition, wird eine Vernetzung der Kollaboration und Competition deutlich. So hat die Gruppenkonstellation und deren Dynamik (enge Zusammenarbeit) einen Einfluss auf die Wahrnehmung des kompetitiven Designs. Zudem traten zwei besondere Formen des Wettbewerbes auf: der hidden competition (versteckter Wettbewerb) sowie der friendly competition (freundlicher Wettbewerb). Die nähere Betrachtung dieser zwei Arten wird an anderer Stelle fortgesetzt.

4.3 Zentrale Diskussion der Ergebnisse

Insgesamt spiegeln die vorliegenden Ergebnisse die Resultate von SENNEBOGEN et al. (2011) wider: Besonders die Wettbewerbskomponente kann sich positiv auf die Selbsteinschätzung sowie die Wahrnehmung des Designs auswirken (ebd.). Das Design adressiert genau die Schwachstelle der kompetitiven Kommunikation zwischen Gruppen und verschiebt den Fokus der Gruppen auf ein gemeinsames Ziel im Sinne der Kollaboration. Die kompetitive Komponente ist dabei als Nudge zu verstehen, welcher zum einen Studierenden animieren und zur Teilnahme sowohl aktiver als auch passiver Natur (SAILER & ANNEN, 2023) befähigen, aber zum anderen auch mit Herausforderungen wie einer negativen Wahrnehmung bis hin zur Ablehnung einhergehen kann. Dies umschließt Wettbewerbsdruck bis hin zu Gruppenzwang. Demzufolge ist die kollaborative Phase ein wesentlicher und wichtiger Bestandteil, um diese Effekte zu negieren. Die Wettbewerbskomponente ist jedoch nicht grundsätzlich negativ zu bewerten.

Ebenfalls herausstechend ist die Relevanz des Designs. Wie bereits JOHNSON et al. (1981) identifizierten, ist es für das Setting förderlicher, wenn die Lösung der Aufgabe im Fokus steht statt des reinen Wettbewerbs- oder Kollaborationsgedankens. Diese Aussage kann durch die vorliegenden Statements der Studierenden bestätigt werden. Durch die Fokussierung auf die Fallarbeit und die darunterliegende Idee

des Wettbewerbs, der in einer Kollaboration endet, wurde ein vertieftes Gemeinschaftsgefühl sowohl innerhalb der Präsentationsgruppen als auch darüber hinaus geschaffen, wodurch die Lernerfahrung für die Teilnehmenden intensiviert wurde. Die Podiumsdiskussion stellt somit eine Möglichkeit der Verknüpfung kompetitiver und kollaborativer Elemente dar, um die Vorteile beider Ansätze zu vereinen.

5 Podiumsdiskussion als Gamechanger?

Auch wenn die Vorzüge der Podiumsdiskussion im ersten Moment zu überwiegen scheinen, handelt es sich bei der Podiumsdiskussion um ein experimentelles Design, welches vor allem im Jahr der Implementierung mit Fehlern behaftet sein kann und sehr steuerungintensiv ist. Da die Implementierung des Designs der entscheidende Faktor zum Gelingen des Kurses ist, lassen sich die vorliegenden Ergebnisse nur bedingt auf andere Kontexte übertragen. Eine weitere Limitation stellt die stark eingeschränkte Stichprobe der qualitativen Studie dar. In weiteren Untersuchungen sollte diesbezüglich eine höhere Teilnahmequote angestrebt werden. Insgesamt jedoch bietet die Podiumsdiskussion das Potenzial, sowohl kollaborative als auch positiv-kompetitive Elemente zu vereinen, um so Studierende stärker in den Kurs zu integrieren. Vor allem der Ansatz des friendly competition bietet Möglichkeiten, Wettbewerbe in positiver Weise in den Lernkontext zu implementieren und Vorteile nutzbar zu machen. Inwiefern ein langfristiger Effekt bezüglich des Lernerfolgs erreicht wird, ist Ziel weiterer Forschung.

6 Literaturverzeichnis

Barata, G., Gama, S., Jorge, J. & Gonçalves, D. (2013). Improving participation and learning with gamification. In K. Harrigan, N. Randall & L. E. Nacke [Hrsg.], *Gamification 2013: proceedings of the first International Conference on Gameful Design, Research, and Applications: October 2–4, 2013, Stratford, Ontario, Canada* (S. 10–17). ACM.

Bendura, V., Haußmann, W. & Trefzer, F. (2020). Reisen in Lernlandschaften. Die „Nürnberger Lernumgebung Religionsdidaktik: Schöpfung“. Empirische Einblicke – (Religions)Didaktische Ausblicke. In U. Stadler-Altmann, S. Schumacher,

E. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 122–134). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Berger, M. & Müller-Naendrup, B. (2020). Seminare in Hochschullernwerkstätten prozessorientiert erforschen. Desing-Based Research am Beispiel des standortübergreifenden Seminar-Projekts „Digital teilhaben“ der Hochschullernwerkstätten Erfurt und Siegen. In U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 99–110). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Berger, M., Liu, M.-L., Tänzer, S., Schulze, H., Mannhaupt, G. & Winkelmann, C. (2020). Wie wirkt sich das Lernen in einer Hochschullernwertkstatt auf Professionalisierungsprozesse von Lehramtsstudierenden aus? Ergebnisse aus der evaluativen Begleitforschung. In U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 78–86). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Bräuer, P. & Mazarakis, A. (2019). Badges or a leaderboard? How to gamify an augmented reality warehouse setting. *GamiFIN 2019*, 229–240.

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

Cohen, E. G. (1994). Restructuring the Classroom Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64, 1–35.

Elmer, T., Mepham, K. & Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLoS one*, 15(7), e0236337.

Hoffmann, J. (2020). Spielen, Lernen oder Arbeiten? Kindliche Bild(erbuch)-Rezeptionsprozesse aus studentischer Perspektive in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule an der TU Dresden. In U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S.40–53). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Homner, L. & Sailer, M. (2020). The Gamification of Learning: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 77–112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>

Johnson, D., Geoffrey, M., Johnson, R., Nelson, D. & Skon, L. (1981). Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures on Achievement: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47–62.

Julian, J. W. & Perry, F. A. (1967). Cooperation contrasted with intra-group and inter-group competition. *Sociometry*, 30 1, 79–90.

Jurkowski, S. & Hänze, M. (2010). Soziale Kompetenzen. Transaktives Interaktionsverhalten und Lernerfolg. Experimenteller Vergleich zweier unterschiedlich gestalteter Gruppenunterrichtsbedingungen und Evaluation eines transaktivitätsbezogenen Kooperationskriptes. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (3–4), 241–257.

Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction. Game-based methods and strategies for training and education. Essential resources for training and HR professionals. San Francisco, Calif.

Lamprecht, M. (2020). Lehre und Lernen mitbestimmen. Perspektiven für Studierende. In R. Stang & A. Becker (Hrsg.), *Zukunft Lernwelt Hochschule: Perspektiven und Optionen für eine Neuausrichtung (Lernwelten)* (S. 96–101). München: De Gruyter Saur.

Marvin, C. A. (1987). Consultation Services. Changing Roles for SLPs. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 11(1), 1–15.

Mock, A. & Bodemer, D. (2017). Getting To Know Each Other: Group Awareness unterstütztes Lernen in Communities und Netzwerken. In C. Igel (Hrsg.), *Bildungsräume. Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft* (S. 9–10). Münster, New York: Waxmann Verlag.

Oberdörfer, S. (2021). *Better Learning with Gaming: Knowledge Encoding and Knowledge Learning Using Gamification*. Dissertation, Würzburg. [Urn:nhn:de:bvb:20-opus-219707](https://nbn-resolving.org/urn:nhn:de:bvb:20-opus-219707)

Reitinger, J. & Proyer, M. (2021). Navigation zwischen Selbstbestimmung, sozialer Interaktion und Zwang. In S. Kraus, I. M. Breinbauer & M. Proyer (Hrsg.), *Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaften. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie* (S. 117–136). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Sailer, S. & Annen, S. (2023). *Gamifizierte kollaborative Kurselemente zur Förderung des kollektiven Handelns und der Partizipation*. (Im Druck).

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

Sailer, M. (2016). *Die Wirkung von Gamification auf Motivation und Leistung* [Dissertation]. GBV Gemeinsamer Bibliotheksverbund.

Schwägele, S. (2015). *Planspiel – Lernen – Lerntransfer: eine subjektorientierte Analyse von Einflussfaktoren* [Dissertation]. Bamberg: Universitätsverlag.

Sennebogen, S., Knauer, J., Kahler, J. & Neuhaus, B. (2011). Kooperatives und kompetitives Lernen im Biologieunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 17, 137–155.

Slavin, R. E. (1991). Cooperative learning and group contingencies. *Journal of Behavioral Education*, 1(1), 105–115.

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

Veber, M. (2020). Mentalisierungsgestützte Lernwerkstattarbeit – Chancen für inklusionsbezogene Kooperationsprozesse. In U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S.111–121). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Werbach, K. & Hunter, D. (2020). *For the Win. How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Chicago: Wharton Digital press; Revised, Updated Edition (10. November 2020).

Autorinnen



Sabrina SAILER-FRANK, M.Sc. || Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Professur für Wirtschaftspädagogik || Kärntenstraße 7, D-96052 Bamberg

Sabrina.Sailer-Frank@uni-bamberg.de



Prof. Dr. Silvia ANNEN || Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Professur für Wirtschaftspädagogik || Kärntenstraße 7, D-96052 Bamberg

Silvia.Annen@uni-bamberg.de