

die hochschullehre – Jahrgang 10 – 2024 (28)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Sarah Berndt, Jonas Leschke, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Beitrag in der Rubrik Praxis

DOI: 10.3278/HSL2428W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



## Gamified Blended Learning und Storytelling an der Hochschule

### *Die Gestaltung eines Grundlagenseminars als Selbstlern-Abenteuer*

KATJA POLITT

#### Zusammenfassung

Der Beitrag stellt ein Lehrkonzept aus der germanistischen Linguistik an der Leibniz Universität Hannover vor, in dem Storytelling- und Gamification-Prinzipien zur Erweiterung eines Blended Learning-Angebots in ILIAS verwendet werden. Es wird aufgezeigt, wie Storytelling und Gamification das Engagement und die eigenständige Auseinandersetzung mit der Grammatik des Deutschen steigern können, einem traditionell herausfordernden und wenig beliebten Bereich im Germanistikstudium: Studierende bereisen ein sagenumwobenes Land und meistern Herausforderungen anstelle des Bearbeitens klassischer Arbeitsblätter und Übungsaufgaben. Der Artikel beleuchtet den gesamten Prozess von der Konzeptentwicklung über Qualitätssicherung und Feedback bis hin zur praktischen Umsetzung und beschreibt anhand konkreter Inhalte und Materialien, wie ein Seminar an der Hochschule „gamifiziert“ werden kann.

**Schlüsselwörter:** Gamification; Storytelling; Blended Learning; Inverted Classroom; ILIAS

## Gamified Blended Learning in Higher Education

### *Designing an introductory class as an adventure*

#### Abstract

This article discusses a teaching project from German linguistics at the university of Leibniz University Hannover in which storytelling and gamification approaches are used to enhance a blended learning concept using ILIAS. It shows how storytelling and gamification can increase engagement and motivation in studying German grammar, a challenging and traditionally unpopular topic in German studies: Students travel to a mystical land where they encounter challenges instead of working through traditional worksheets and exercise lists. The article examines the entire process, from concept development, quality control, and feedback to practical implementation, and describes how a seminar at a university can be ‘gamified’ using hands-on examples from the materials created in the project.

**Keywords:** Gamification; Storytelling; Blended Learning; Inverted Classroom; ILIAS

## 1 Einleitung

Es gibt hochschuldidaktische Herausforderungen, die fächerübergreifend sind. Ein Beispiel ist die nachhaltige Wissensvermittlung in stoffreichen Einführungsveranstaltungen des Bachelorstudiums und die Motivation der Studierenden zur eigenständigen Beschäftigung mit herausforderndem Lernstoff außerhalb der Kurse. Spaß bei der eigenständigen Themenbearbeitung steigert Lernmotivation und -erfolg (vgl. u. a. Brandmeier, 2016, Yannier et al., 2021). Der vorliegende Beitrag skizziert ein Projekt aus der germanistischen Linguistik, in dem ein Grundlagenseminar didaktisch weiterentwickelt wurde. Ein klassisches Seminar wurde in ein Blended Learning-Szenario (BL) überführt, das mithilfe von Storytelling und Gamification gestaltet wurde, um die Motivation der Studierenden zur eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Material zu fördern.

Im Sommersemester 2023 wurde das Konzept mit Studierenden zweier Kurse „Syntaktische Analyse“ (S2) an der Leibniz Universität Hannover erprobt. Die Kurse sind im zweiten Bachelorsemester im Anschluss an einen Einführungskurs in die Linguistik im ersten Semester verortet. Hier wurde das Thema „Syntax“ nur in ein bis zwei Sitzungen behandelt. In S2 erwerben die Studierenden grundlegende Analysefähigkeiten und Fachvokabular deutscher Grammatik inklusive einer Auffrischung der im Laufe ihrer Schullaufbahn erworbenen Grammatikkenntnisse. Grammatik, oft weniger beliebt im Germanistik-Studium, verlangt fundiertes Fach- und Prozesswissen, das am besten durch intensive eigenständige Auseinandersetzung mit dem Stoff zusätzlich zum Angebot in Seminar und dazugehöriger Übung (jeweils 2 SWS) geschärft wird. Häufig fehlt jedoch zu Studienbeginn das notwendige in der Schule erworbene grundlegende Grammatikwissen. Dies erfordert viel Zeit für Wiederholungen und lässt weniger Raum für fachliche Vertiefung. Seit 2017 wird daher das Inverted Classroom-Modell (ICM) (Handke et al., 2012; Spannagel, 2012) genutzt, um Präsenzphasen für weiterführende Fachdiskussionen und Übungen zu optimieren. Daraus entwickelte sich die Idee der Umgestaltung als BL-Angebot. Studierende müssen sich Inhalte selbst erarbeiten, um sie vor Ort effektiv zu nutzen, was eine intensive Beschäftigung mit den Materialien erfordert. Storytelling und Gamification sollen diese Beschäftigung intensivieren und fördern (vgl. Abschnitt 2).

In Abschnitt 2 werden die Prinzipien des Storytellings und der Gamification anhand konkreter Beispiele aus dem vorgestellten Projekt *Syntaktische Analyse: Ein Grammatik-Abenteuer (Syntagma)* erläutert.<sup>1</sup> Abschnitt 3 beschreibt die Umsetzung von *Syntagma* und erläutert, wie die klassische kompetenzorientierte Konzeption eines Seminars in das angedachte Setting überführt werden kann, ohne dass der Kompetenzerwerb aus dem Blick gerät. Der Qualitätssicherungs- und Feedbackprozess bei der Erstellung gamifizierter Materialien wird in Abschnitt 4 dargelegt. Abschnitt 5 schließt mit einem Fazit und einem Ausblick auf Nutzungs- und Einsatzmöglichkeiten derartiger Materialien.

## 2 Konzeptuelle Grundlagen

Storytelling vermittelt fachliche Inhalte mithilfe grundlegender Prinzipien des Geschichtenerzählens. Abstrakte Konzepte und komplexe Sachverhalte werden anhand einer rahmenden Geschichte illustriert. Es kann dazu genutzt werden, den Lernstoff für die Lernenden interessanter und lebensnaher zu vermitteln und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit den Inhalten zu erhöhen. (vgl. u. a. Ketelle, 2017, Alterio & McDrury, 2003)

Ein Beispiel ist die Nutzung von Fallstudien im Hochschulkontext, die komplexe Abläufe verdeutlichen. Narrative Szenarien („Stellen Sie sich vor, Sie sind ...“) oder Simulationen von Arbeitsabläufen („Beraten Sie X als Y“) stellen die Studierenden vor Herausforderungen und bringen sie dazu, sich im direkten Vergleich zu traditionellen Lernsettings intensiver und auch kritischer mit den In-

<sup>1</sup> Das BL-Angebot, *Syntagma*, ist spielbar unter <https://go.lu-h.de/syntagma-abenteuer> (zuletzt abgerufen am 27.03.2024). Alle Materialien sind als OER (CC BY 4.0) verfügbar unter <https://www.twillo.de/edu-sharing/components/collections?id=fbc82c6b-2db0-44b2-b5a6-c385f345f90c> (zuletzt abgerufen am 27.03.2024).

halten auseinanderzusetzen (vgl. u. a. McQuiggan et al., 2008). Studierende werden so zu Hauptakteuren ihres Lernprozesses. Die Einbettung von Inhalten in narrative Kontexte macht diese zudem überzeugender und das erworbene Wissen nachhaltiger (vgl. u. a. Green & Brock, 2000). Elemente einer guten Rahmengeschichte sind das Vorhandensein von Herausforderungen, Spannung, Emotionen, eine Charakterentwicklung der Figuren sowie ein transparenter logischer Zusammenhang der Abschnitte der Geschichte und eine Rahmung durch wiederkehrende Elemente (vgl. u. a. Robin, 2015, 2016). *Ortho & Graf – ein wikibasiertes Planspiel zur Förderung orthografischer Kompetenzen* ist ein erfolgreiches Beispiel aus der Linguistik (Beißwenger & Meyer, 2018, Beißwenger et al., 2022). Im Spiel schlüpfen Studierende oder Schüler:innen als Ermittelnde und Wissenschaftler:innen in Ermittlungsbehörden, um orthografische Zweifelsfälle anhand von Rechtschreibregeln zu klären. Das Planspiel ist in einer realitätsnahen, krimi-inspirierten Welt verortet, die zum Lösen der Aufgaben motiviert. In *Syntaxma* bereisen Lernende das fiktive Land *Syntaxma*. Sie befinden sich in einer fantasy-ähnlichen Welt, in der es Drachen und mystische Wesen, aber auch Universitäten gibt.

*Syntaxma* beginnt mit einer Herausforderung gemäß Storytelling-Prinzipien: Die Einschreibung an der Universität ist aufgrund eines fehlenden Formulars nicht möglich. Ein uralter Drache, so erfährt man, hat dieses Formular gestohlen und bewacht es in seiner Höhle. Mit dem Ziel, das Formular wiederzuerlangen, beginnen die Lernenden ihre Reise. Als Orientierungshilfe dient eine Landkarte, die sie an der ersten Station erhalten, eine gamifizierte Version der Seminarplan-Sitzungsübersicht (Abbildung 1).



**Abbildung 1:** Die Landkarte von Syntaxma. Ein Teil der Stationen ist noch nicht sichtbar dank eines „Kaffeelecks“. CC BY 4.0 Martha Herbold

Anfangs ist die Landkarte leer, wie in Abbildung 1 zu sehen. Abgeschlossene Stationen werden eingefärbt und mit einem Abzeichen markiert (vgl. Abbildung 3). Diese funktionieren wie Stempel in einem Wanderpass, die den Erfolg bei einer Etappe bescheinigen. Ein zusätzlicher visueller Anreiz ist, dass die Stationen jenseits des Funktionen-Flusses noch nicht sichtbar sind: Ein Kaffeeleck verdeckt, welche Kapitel in der Geschichte sich hier verbergen. Die Studierenden müssen also den Weg vom Funktionen-Fluss zur Drachenhöhle selbst finden. Jede Station auf der Karte entspricht einem inhaltlichen Schwerpunkt, d. h. ein bis zwei Seminarsitzungen (vgl. Abschnitt 3). Die genannten narrativen Elemente wurden zudem durch die Nutzung von Gamification-Prinzipien unterstützt.

Gamification nutzt Spiel-Elemente wie Punkte, Entscheidungsfreiheit, Herausforderungen und Abzeichen in nicht-spielerischen Kontexten, in diesem Fall ein Hochschulseminar (Deterding, 2012, Dicheva et al., 2015). Lernszenarien werden spielerischer und interaktiver gestaltet. Die Studierenden werden mithilfe der Spielmechaniken angeregt, sich selbstständig mit Inhalten auseinanderzusetzen. Das Phänomen ist vielleicht bekannt: Zum Arbeiten ist man zu müde, aber eine Runde am Computer oder Handy spielen würde man gern. Im Seminar erhalten Studierende z. B. Punkte für Aufgaben oder Abzeichen für Themengebiete. Spielbasierte Mechaniken wie diese haben positive Effekte auf Motivation, Engagement und Lernerfolg (vgl. u. a. Dicheva et al., 2015). In Verbindung

mit Storytelling ermöglicht Gamification die Einbettung von Lernkontexten in eine spielerische Umgebung, die Teil einer kohärenten Geschichte ist. Beide Ansätze haben starke Synergieeffekte (vgl. auch Abschnitt 3).

*Syntagma* nutzt diese Synergieeffekte, indem es sie in ein BL-Szenario einbettet. Die Grundlage ist das bereits vorhandene ICM-Konzept: Studierende bereiten sich mit Videos, Texten oder Recherche auf jede Sitzung vor. Diese Vorbereitung ermöglicht tiefgehende und kritische Diskussionen in der Präsenzphase. Dieses ICM-Setting wird dann in ein BL-Format (u. a. Caner, 2012, Garrison & Vaughan, 2008) umgestaltet. Die Studierenden bereiten sich mit dem gamifizierten Selbstlern-Abenteuer in ILIAS auf die Seminarsitzungen vor. Bei ILIAS handelt es sich um eine digitale Lernplattform für digitale Lernangebote, Kurse und e-Prüfungen. Es entsteht eine Mischung aus Präsenzveranstaltung (4 SWS) und Online-Kurs in ILIAS mit Texten, Videos und Tests. Das BL-Angebot ermöglicht individuelle Lernprozesse hinsichtlich Geschwindigkeit, Intensität und Zeitpunkt (Robin, 2015, 2016). Die Vermittlung des Grundlagenstoffes wird nach Hause verlagert und die interaktive Präsenzphase fördert sozialen Austausch und kritische Inhaltsauseinandersetzung (Spannagel, 2012). Die Integration der Vorbereitung in eine Geschichte erleichtert den Studierenden den Einstieg in Gespräche über die Inhalte (vgl. Abschnitt 3.1).

### **3 Vom Mensa-Gasthaus bis zur Höhle des Uralten Determinativdrachens: ein Seminarverlauf als Abenteuer**

Wie in jeder methodischen Konzeption eines Seminars stehen Lernziele und Kompetenzen ungeachtet der Methode an erster Stelle. Das ist also auch hier der Fall. Zu Beginn der Seminarkonzeption stellt sich die Frage, wie sich der angestrebte Erwerb dieser Kompetenzen in einem BL-Szenario am besten erreichen bzw. unterstützen lässt. Da es sich um ein Grundlagenseminar handelt, ist das Ziel vor allem der Erwerb fachlicher Kompetenzen und von Grundlagenwissen. Die Studierenden sollen die relevante Fachterminologie erlernen, um später u. a. bei der Rezeption von Fachtexten auf diese zurückgreifen zu können. Ergänzend dazu sollen sie Analysekompetenzen erwerben, um am Ende des Seminars in der Lage zu sein, Sätze eigenständig hinsichtlich ihrer formalen und funktionalen Eigenschaften zu analysieren. Der Ablauf jeder Seminarwoche ist basierend auf dieser Zielsetzung immer gleich:

1. Eigenständige Vorbereitung von Fachinhalten mithilfe eines Input-Videos oder Textes
2. Überprüfung des Verständnisses des Inputs aus (i) mithilfe ergänzender Aufgaben
3. Gemeinsame Diskussion von Verständnisschwierigkeiten und offenen Fragen in der Seminarsitzung
4. Fachliche Vertiefung und kritische Diskussion von Grenzfällen in der Seminarsitzung
5. Fachliche Zusammenfassung durch Lehrperson, Überleitung zum neuen Thema.

Das Grundlagenseminar S2 besteht aus maximal 14 Seminarsitzungen, die sich auf acht Themen verteilen. Da die Themen nicht alle im selben Maße umfangreich sind, werden einige Themen in zwei Seminarsitzungen, andere in einer behandelt. In der letzten Sitzung vor der Klausur, mit der dieses Seminar abgeschlossen wird, werden normalerweise eine Probeklausur geschrieben und bei den Studierenden noch offene Fragen besprochen. Im Planungsablauf des Seminars folgt auch in einem Gamification-Setting an dieser Stelle die Unterteilung der zur Verfügung stehenden Sitzungen in traditionelle Themenblöcke.

**Tabelle 1:** Seminarsitzung und Themenverteilung

Thema	Sitzung
Satz & kommunikative Minimaleinheit	1
Konstituenz	2
Wortarten	3 & 4
Phrasentypen	5 & 6
Satzglieder	7 & 8
Passiv & unpersönliche Formen	9 & 10
Komplexe Sätze & Nebensätze	11 & 12
Stellungsfelder	13
Probeklausur/Offene Fragen	14

Dieser sehr grobe Seminarablauf wie in Tabelle 1 dargestellt muss nun in eine Geschichte eingebettet werden, die die in Abschnitt 2 formulierte grundlegende Anforderung an eine didaktisch sinnvolle Geschichte nach Storytelling-Prinzipien erfüllt: Die einzelnen Abschnitte müssen auch in der Geschichte in einem logischen Zusammenhang stehen.

### 3.1 Storytelling in das eigene Seminar integrieren

So wie man in der Seminargestaltung zu Beginn den einzelnen Themenblöcken Seminarsitzungen zuweist, steht auch die Aufteilung der Inhalte in Geschichtsabschnitte am Anfang der Umgestaltung eines Seminarablaufs. In *Syntagma* spiegelt sich das durch die Umsetzung der Inhalte des Seminars in neun verschiedenen Kapiteln wider. Die Reihenfolge der Kapitel entspricht dabei der Vermittlungsreihenfolge, die diese Inhalte in einer traditionellen Umsetzung des Seminars haben.

**Tabelle 2:** Entsprechungen von Seminarinhalten und Kapiteln der Geschichte

Inhalt		Kapitel
Satz & kommunikative Minimaleinheit	1	Mensa-Gasthaus
Konstituenz	2	Konstitu-Enten-Teich
Wortarten	3	Wortartenwald
Phrasentypen	4	Ackerlandschaft
Satzglieder	5	Funktionen-Fluss
Passiv & unpersönliche Formen	6	Ausgrabungsstätte
Komplexe Sätze & Nebensätze	7	Labyrinth
Stellungsfelder	8	Satzgebirge
Probeklausur & abschließender Test	9	Drachenhöhle

Die Kapitelinhalte folgen dem Aufbau normaler Seminarsitzungen im ursprünglichen ICM-Format: Jedes Kapitel beginnt mit einem vier- bis sechsminütigen Video, das die theoretischen Grundlagen erklärt. Alle Videos folgen einem einheitlichen Schema mit gleichem Intro und Outro. Diese Elemente verleihen den Videos trotz unterschiedlicher Inhalte Kohärenz. Für erhöhte Barrierefreiheit sind Videos Untertitelt und die Videoskripte in ILIAS herunterladbar. Nach dem Video folgen Verständnisfragen, mit denen Studierende ihr Verständnis der Grundlagen überprüfen können (vgl. Abschnitt 3.3).

In der normalen ICM-Umsetzung würden die Studierenden nun mit ihren noch verbleibenden Verständnisfragen ins Seminar kommen, wo diese Fragen dann gemeinsam im Plenum diskutiert werden. In der gamifizierten Variante wird dieser Schritt nach hinten verlagert, er ist in ILIAS an dieser Stelle nur schwer umsetzbar. Stattdessen wird das Kapitel zunächst zu Ende gespielt, bevor die Studierenden erneut im Seminar zusammenkommen. Der Erwerb inhaltlicher Grundlagen wird daher ausgebaut und weiterhin von regelmäßigen Fragen mit direktem Feedback begleitet. Die Diskussion im Plenum erfolgt dann nach Abschluss eines Kapitels, was die Grundlage für die nächste Seminarsitzung bietet.

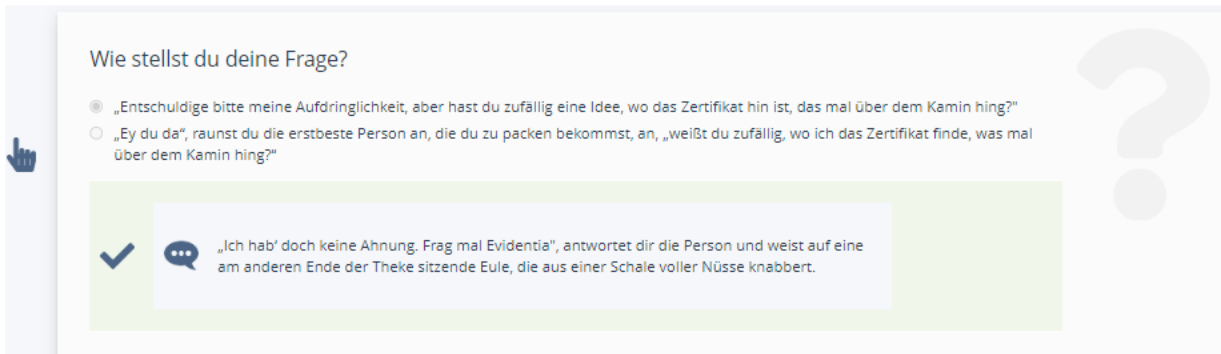
Eine erfolgreiche Umsetzung der Seminarinhalte beruht also vor allem auf einer passenden und zentralen Geschichte. Diese muss thematisch mit den Lerninhalten verknüpft werden und relevante Lernsituationen schaffen. Innerhalb dieser Geschichte müssen Charaktere und Szenarien vorkommen, die die Studierenden nicht nur ansprechen, sondern die wiederkehrende Orientierungspunkte schaffen. In *Syntagma* wird das einerseits durch den sich wiederholenden Aufbau der Kapitel, andererseits durch die Begleitung der Studierenden durch einen Charakter namens Evidentia integriert, eine Eule, die Tu(hu)torin an der Universität ist. Dieser Charakter liefert nicht nur Hilfestellung bei inhaltlichen Schwierigkeiten, sondern macht im Laufe der Geschichte auch eine persönliche Entwicklung durch, was die emotionale Bindung der Spielenden an diesen Charakter und damit die Geschichte erhöht (Green & Brock, 2000, S. 702, Robin, 2016, S. 19).

Eine übergreifende Motivation ist essenziell, um Seminarsitzungen erfolgreich in eine Geschichte zu integrieren (vgl. Abschnitt 2). Diese muss zu Beginn der Geschichte deutlich sein. Jeder Abschnitt muss dann logisch zum Erreichen dieser Kohärenz beitragen. *Syntagma* beginnt mit dem Ziel, sich an einer Universität einzuschreiben. Doch das dazu benötigte Zertifikat wurde gestohlen, was die erste Herausforderung darstellt (vgl. Abschnitt 3.2). Man muss es also finden, um sich wie geplant immatrikulieren zu können. Das erste Kapitel vermittelt dieses Ziel neben ILIAS-Grundlagen. So entspricht das erste Kapitel der ersten Seminarsitzung, in der die Seminarziele und -inhalte und angestrebte Kompetenzen, also die übergreifende Geschichte, vermittelt werden. Wie im Seminar erschließen sich manche Zusammenhänge erst im Verlauf. Kapitel können wie Seminarsitzungen inhaltlich unabhängige, kleinere Geschichten sein. In einer Sitzung wird idealerweise ein Teilziel des übergeordneten Lernziels des Seminars erreicht bzw. an dessen Erreichen gearbeitet. So auch in der Geschichte: Jedes Kapitel ist eine eigene, in sich geschlossene Geschichte mit Bezug zum Hauptziel. Überall, ob im Wortartenwald, am Funktionen-Fluss oder an der Ausgrabungsstätte, muss deutlich sein, inwiefern das Absolvieren der dort gestellten Aufgaben – sowohl von Fachinhalten als auch von fantastischen Inhalten – das Hauptziel näherbringt.

Ist dies nicht auf den ersten Blick deutlich, kann das auch als Mittel eingesetzt werden, um die Interaktion mit der Geschichte zu fördern. Im vierten Kapitel (Ackerlandschaft) können Studierende beispielsweise zu Beginn wählen, ob sie das Kapitel spielen oder direkt zum Funktionen-Fluss weitergehen. Diese Wahlmöglichkeit suggeriert Entscheidungsfreiheit und spielt darauf an, dass man in *Syntagma* erstaunlich häufig diversen Wesen hilft, obwohl man schnell weiter möchte. Die Option, den Kasuskaninchen nicht zu helfen, erlaubt potenziell einen weniger altruistischen Weg. Aus fachlicher Perspektive ist das Überspringen eines kompletten Themenkomplexes, d. h. der Inhalte zweier Sitzungen, natürlich nicht sinnvoll. Am Funktionen-Fluss zeigt sich schnell, dass der Fortschritt in der Geschichte einen Gegenstand erfordert, den man nur in der Ackerlandschaft erwerben kann. So ist das Durcharbeiten des vierten Kapitels nicht nur fachlich wichtig, denn es bereitet auf das fünfte Kapitel vor, sondern auch aus Perspektive der Geschichte.

In der übergeordneten Geschichte gibt es zur Verstärkung der Immersion ebenfalls die Möglichkeit, die Studierenden selbstständig Entscheidungen treffen zu lassen. Diese können entweder das Fortkommen in der Geschichte und damit die Reihenfolge der zu lernenden Inhalte beeinflussen oder der Interaktion mit Charakteren innerhalb der Geschichte dienen. Ein Beispiel für Interaktion mit Charakteren findet sich beispielsweise im ersten Kapitel, dem Mensa-Gasthaus. Dort gilt es, wichtige Informationen zu sammeln. Dazu müssen die Studierenden sich unter den anderen Anwesenden im Mensa-Gasthaus umhören. Sie haben die Wahl, freundlich oder ruppig um Hilfe zu fra-

gen. Für den eigentlichen Spielverlauf hat diese Entscheidung keine Konsequenzen: Die gesuchte Information erlangt man auf beiden Wegen. Jedoch reagieren die angesprochenen Personen im Mensa-Gasthaus unterschiedlich je nach gewählter Ansprache.



**Abbildung 2:** Screenshot aus ILIAS mit beispielhafter, individueller Antwort zu einer Frage

Abbildung 2 zeigt das individuelle Feedback für die Frage nach dem verschwundenen Zertifikat, das man im Mensa-Gasthaus zu Beginn der Geschichte sucht. Die Suche nach dem Zertifikat stellt das alle Kapitel der Geschichte verbindende Element dar. Die Frage dient mehreren Zwecken: Innerhalb der Geschichte hilft sie einem, Evidentia zu finden, die einen später durch das Land *Syntaxma* begleitet. Innerhalb der BL-Umgebung macht sie die Studierenden mit Fragen in ILIAS vertraut. Die Integration von Fragen in Interaktions-Blöcke – hier durch die Hand mit erhobenem Zeigefinger an der linken Seite indiziert – ist im gesamten Kursverlauf gleich. Die Studierenden lernen hier also eine grundlegende Funktion in *Syntaxma* kennen. Auch das direkte Feedback durch die unterschiedlichen Antwortoptionen wird so eingeführt. Hätte man hier die andere Option gewählt, hätte die gefragte Person eingeschüchtert reagiert. Darüber hinaus hat die Frage auch die Funktion, den Spielenden das Gefühl von Entscheidungsfreiheit zu suggerieren.

Derartige kleine Interaktionsmöglichkeiten erhöhen das Gefühl aktiver Teilnahme an der Geschichte. Im letzten Kapitel, der Drachenhöhle, findet sich ein Beispiel für eine Entscheidung, die direkten Einfluss auf das Vorankommen hat. Die Studierenden können sich direkt zum Abschlusstest beim Drachen begeben oder vorher noch eine Art Probeklausur ablegen, wie es sie auch in der normalen Seminarumsetzung gibt. In die Geschichte ist dies so eingebettet, dass sie mit einem schwarzen Ritter auf einen Übungsplatz gehen können, um sich zunächst gegen ihn zu messen, bevor sie es mit dem Drachen aufnehmen. Sie können jederzeit die Probeklausur abbrechen und weiter zur Drachenhöhle gehen. So passen die Studierenden ihren Lernweg individuell an ihren Kenntnisstand an.

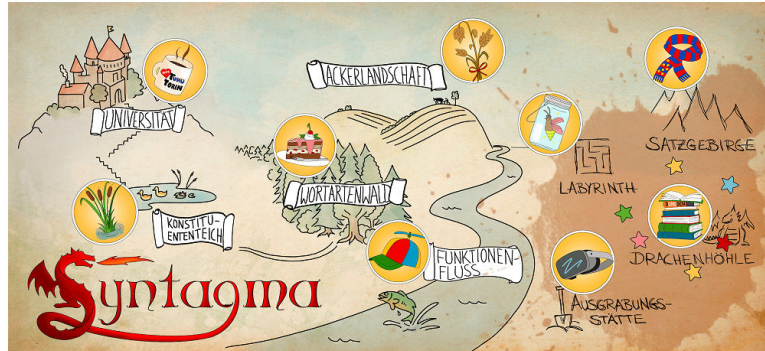
### 3.2 Gamification-Elemente in die Geschichte einbauen

Das Grundgerüst des Seminars als Abenteuer steht nun: Die Inhalte sind auf die einzelnen Sitzungen verteilt, diese wiederum sind einzelnen Abschnitten in der Geschichte zugeordnet. Es ist klar, welche Kompetenzen am Ende des Seminars und am Ende der jeweiligen Abschnitte erworben sein sollen. Die Integration von Gamification-Elementen schließt hier direkt an: Zunächst muss definiert werden, welche Spielmechaniken sich eignen würden, um das Erreichen der Lernziele zu erreichen. Beispiele sind etwa Herausforderungen wie Konfrontationen mit Gegnern an zentralen Stellen der Geschichte, der Erwerb von Abzeichen als Belohnung, Wettbewerb durch Leaderboards, unterschiedliche Schwierigkeitsgrade oder das Sammeln von Punkten. Alle diese Möglichkeiten haben Vor- und Nachteile (Dicheva et al., 2015, Yousof, 2020).

Für *Syntaxma* wurde ein System von Belohnungen durch zu erlangende Abzeichen geschaffen. Diese Abzeichen werden nach Abschluss eines Kapitels der Geschichte in ILIAS automatisch verliehen. Es ist möglich, diese Abzeichen im eigenen ILIAS-Profil einzubinden, sofern man über einen ILIAS-Account verfügt. Nicht eingeloggte Spielende erhalten diese Abzeichen für das ILIAS-Profil daher nicht, da diese an einen Account gebunden sind. Die Studierenden der betreffenden Seminare



verfügen aber ohnehin über einen eigenen ILIAS-Account und alle externen Personen, die *Syntagma* spielen möchten, können sich kostenlos und selbsttätig registrieren. Doch auch wenn man sich dagegen entscheidet, die Abzeichen in sein Profil einzubinden, oder wenn man keinen ILIAS-Account besitzt, ist der Kapitelabschluss ein kritischer Punkt im Geschichtsverlauf. Die eingangs präsentierte Karte von *Syntagma* wird nach jedem Kapitel erweitert und das entsprechende Abzeichen ist an der jeweiligen Station zu sehen. Zudem werden die ursprünglich farblosen Stationen nach und nach eingefärbt. So wird der Fortschritt innerhalb der Geschichte visuell präsentiert. Abbildung 3 zeigt die Landkarte nach erfolgreichem Abschluss aller Kapitel. An allen Stationen sind die errungenen Abzeichen zu sehen.



**Abbildung 3:** Die Landkarte von Syntagma mit allen errungenen Abzeichen, wenn man alle Stationen bereist hat. CC BY 4.0 Martha Herbold

Ergänzend zu den Abzeichen kann am Ende von *Syntagma* auch tatsächlich das gesuchte Zertifikat erlangt werden. Es kann als PDF-Datei heruntergeladen werden, umfasst eine Auflistung der im Verlauf der Kapitel behandelten Themengebiete und beglückwünscht die Studierenden zum erfolgreichen Abschluss der Geschichte (vgl. Abbildung 4). So bietet das Zertifikat nicht nur eine zusätzliche Belohnung, es ist auch eine physische Möglichkeit, die Geschichte als zusammenhängende Folge zu begreifen, an deren Ende ein nachweisbarer Erfolg steht.



**Abbildung 4:** Das für den erfolgreichen Abschluss aller Kapitel verliehene Zertifikat. Die abgebildete Eule ist Evidentia, die einen als Tu(hu)torin auf dem gesamten Weg begleitet hat. CC BY 4.0 Martha Herbold



Da es sich bei *Syntagma* um eine Umsetzung für einzelne Spielende handelt, wurde auf Spielelemente wie Team-Herausforderungen verzichtet. Ebenso gibt es keine Bestenlisten auf Basis von erreichten Punkten (Leaderboards). Die Studierenden sollen die Inhalte in ihrem eigenen Tempo durcharbeiten (vgl. Robin, 2016, 21) und sich dabei nicht mit anderen Seminarteilnehmenden vergleichen. Ein Wissensabgleich erfolgt automatisch durch die gemeinsame Diskussion im Seminar vor Ort. Bei der selbstständigen Vorbereitung der Inhalte sollen die Studierenden jedoch keine Angst davor haben, Fehler zu machen und so womöglich ihren Punktstand zu gefährden. Stattdessen sind die Aufgaben beliebig oft wiederholbar, so dass es möglich ist, über eventuelle Fehler zu reflektieren.

Ein weiterer wichtiger Faktor bei der Integration von Spielmechaniken ist die Einbindung unmittelbaren Feedbacks (vgl. Robin, 2016, 21). In Spielen – ob nun digital oder analog – ist häufig direkt erkennbar, ob eine Aktion funktioniert hat oder nicht. Ein einfaches Beispiel: Um zu einem neuen Level im Spiel zu gelangen, muss man über einen Abgrund springen. Ob man weit genug gesprungen ist, merkt man sofort, denn entweder schafft man es über das Hindernis oder man fällt hinunter und muss es erneut versuchen (oder, je nach Schwierigkeitsgrad, von ganz vorne beginnen). Auch in der Interaktion mit Charakteren innerhalb des Spiels ist Feedback unmittelbar: Ob man in einem Dialog Erfolg hat, erfährt man an den Reaktionen der Nicht-Spieler-Charaktere (NSCs). Geben Sie einem die gewünschte Information oder den benötigten Gegenstand, war man erfolgreich. Ähnlich muss es also auch im gamifizierten BL-Szenario umgesetzt werden: Die Studierenden müssen bei der Bearbeitung von Aufgaben oder bei der Interaktion mit NSCs sofort wissen, ob sie korrekt lagen oder nicht. Ein Beispiel für direktes Feedback auf für die Geschichte relevante Fragen wurde bereits in Abschnitt 3.1 diskutiert (vgl. auch Abbildung 2). Bei der Gestaltung der fachlichen Fragen ist es wichtig, den Schwierigkeitsgrad entsprechend zu gestalten – wie auch in einem gewöhnlichen Seminar sind Wissensfragen gut zum Einstieg in ein Thema, Reflexionsfragen besser, wenn man sich etwas mehr damit auseinandergesetzt hat. In *Syntagma* erhalten die Studierenden für bearbeitete Aufgaben mithilfe des automatischen Feedbacks von ILIAS direkt Rückmeldung dazu, ob eine Aufgabe richtig bearbeitet wurde oder nicht. Bei Fragen wie den in Abschnitt 3.1 vorgestellten Interaktionen gibt es mithilfe der individuellen Feedback-Funktion in ILIAS die Möglichkeit, unterschiedliche Antworten auf unterschiedlich gestellte Fragen zu geben.

Für alle gewählten Gamification-Elemente gilt, dass sie sich nahtlos in den Lernprozess eingliedern müssen. Sie sollen den Wissens- und Kompetenzerwerb unterstützen und nicht davon ablenken. Es geht hier also nicht ums Spielen um des Spiels willen, sondern ums Spielen als Methode, die zum Erreichen der angestrebten Lernziele beiträgt. Im folgenden Abschnitt wird dies beispielhaft für ein Kapitel vorgestellt.

### 3.3 Ein Beispielkapitel: Der Wortartenwald

Kapitel 3 von *Syntagma*, den Wortartenwald, erreichen die Studierenden nach dem erfolgreichen Abschluss von Kapitel 1 und 2 (vgl. Abschnitt 3.1). Am Ende von Kapitel 2 verraten die Konstituenten den Studierenden den Weg in den Wortartenwald. Der Wortartenwald besteht in ILIAS aus einem Kapitel mit acht Unterseiten. Die erste Seite dient dazu, das Setting des neuen Kapitels innerhalb der übergreifenden Geschichte zu erläutern: Der Wald ist so dicht, dass man nicht unmittelbar sehen kann, wo es weitergeht. Die Studierenden kommen im Wald an und versuchen, sich den Weg durch das Dickicht zu bahnen. Nach einer Weile geraten sie an eine Lichtung, auf der sie auf einen Emu treffen, der gerade eine Hochzeit zu organisieren scheint. Auf Seite 2 weiterblättern kommt man mit dem Emu ins Gespräch, der zustimmt, einem den Weg durch den Wald zu zeigen. Dazu hat er allerdings gerade keine Zeit, denn die Organisation der Hochzeit zwischen einem flektierenden Fledergeist und einer nicht-flektierenden Nachtigall nimmt ihn vollständig in Beschlag. Man entschließt sich dazu, dem Emu zu helfen, um den Prozess zu beschleunigen. Er trägt einem auf, die Gäste ihren Tischen zuzuweisen und überreicht eine Gästeliste. Die Gäste sind unterschiedliche Tiere, die mit Wortarten korrespondieren.

Evidentia übernimmt die Erläuterung der Grundlagen der Wortartenbestimmung basierend auf Imo (2016). Dies geschieht durch ein Video (5:22 Minuten) auf Seite 3. Es folgen Verständnisfragen zu den Grundkonzepten der Wortartenbestimmung: Flektierbarkeit, Vorfeldfähigkeit und Kasusforderung. In ILIAS sind diese Fragen als Long Menu-Fragen angelegt, in denen die Studierenden die richtige Antwort aus einer vorgegebenen Liste von Antwortmöglichkeiten auswählen müssen. Auf den Seiten 4 bis 7 werden diese Grundkonzepte dann sukzessive ausgebaut. Dabei lernen die Studierenden sowohl von Evidentia als auch von den Wesen, die sie an ihren Tischen platzieren müssen, Weiterführendes über Wortarten. Fragen sind als Long Menu und Kprim Choice-Fragen<sup>2</sup> angelegt. Dabei handelt es sich zwar immer um Fragen, in denen Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind, jedoch ist eine automatische Auswertung so möglich. Es soll keine tutorielle Bearbeitung während des Durchspiels von *Syntagma* notwendig sein. Fragen weiterführender Anforderungsbereiche werden im eigentlichen Seminar vor Ort bearbeitet und nicht im Rahmen der Grundlagenvermittlung in *Syntagma*. Zwei Problembereiche der Wortartenklassifikation, die dann in den dazugehörigen Seminarsitzungen direkt aufgegriffen werden, lernen die Studierenden am Ende des Kapitels kennen: Es fällt auf, dass die Wortartenklassifikation von Imo (2016) nicht hinreichend zwischen Artikeln und Pronomina differenzieren kann. Zudem ist die Klassifikation der Partikeln semantisch basiert und nicht wie bei den meisten anderen Wortarten formal. In *Syntagma* werden diese Probleme angesprochen, aber den Studierenden zum eigenständigen darüber Nachdenken überlassen. Ziel des Kapitels ist es, dass die Studierenden die Grundlagen der Wortartenklassifikation nach Imo (2016) gut verstanden haben, sodass im Seminar dann alternative Klassifikationen thematisiert werden können, mit deren Hilfe sich die genannten Problembereiche beschreiben lassen. So werden die Studierenden darauf vorbereitet, dass es für zahlreiche grammatische Themenbereiche unterschiedliche Klassifikationen gibt, die jeweils unterschiedliche Beschränkungen haben.

Hat man die Gäste am Ende des Kapitels erfolgreich ihren Sitzplätzen zugeordnet, kann man einen Plausch mit dem Brautpaar halten, und der Emu – dessen Name angelehnt an die Wortartenklassifikation Sir Imo lautet – weist einem wie versprochen den Weg aus dem dichten Wald. Man gelangt zum folgenden Kapitel, der Ackerlandschaft.

## 4 Qualitätssicherung und Feedback

Bei der Entwicklung von *Syntagma* haben sowohl Lehrende als auch Studierende kontinuierlich Feedback zu unterschiedlichen Zeitpunkten beigesteuert, um die Lehrmaterialien so zielgruppenorientiert wie möglich zu gestalten. Die kontinuierliche Einbindung von Studierenden ist ein zentrales Element in der Erstellung auf Storytelling basierender Materialien (vgl. Robin, 2016, 24–25). Im Laufe eines Semesters haben so zwei Seminargruppen (N = 70) aus S2 sukzessive die einzelnen Kapitel probegespielt, um mögliche Fehler in der technischen Umsetzung in ILIAS zu finden und um zu testen. Ziel war es außerdem herauszufinden, ob die vom Erstellungsteam angedachte logische Kohärenz der Geschichtsabschnitte auch so wahrgenommen wird. Ebenfalls haben mehrere Lehrende verschiedener Universitäten an den einzelnen Probeläufen teilgenommen und Feedback aus ihrer Perspektive, besonders zur Präzision der Inhalte und Korrektheit der Aufgaben beigesteuert. Dadurch ist das Endprodukt fachlich präzise und zielgruppengerecht. Die gamifizierten Materialien durchlaufen einen ähnlichen Entwicklungsprozess wie herkömmliche Lehrmaterialien: Konzeption, Erprobung und Überarbeitung basierend auf Feedback. Die überarbeitete Version von dann entweder im selben oder einem späteren Semester erneut eingesetzt. Der gesamte Feedbackprozess war sukzessiv und rekursiv, sodass manche Materialien mehrere Entwicklungsstufen durchlaufen haben. Dies betrifft auch die Geschichte und Gamification-Elemente, wobei wie in einem klassischen

<sup>2</sup> Die in *Syntagma* verwendeten Fragetypen sind alle automatisch auswertbar: Single Choice, Multiple Choice, Fehler/Worte markieren, Long Menu, Kprim Choice und horizontale Anordnung. Eine gute Beschreibung der unterschiedlichen Fragetypen in ILIAS findet sich unter [https://ilias3.uni-stuttgart.de/ilias.php?baseClass=ilImpresentationgui&cmd=resume&ref\\_id=2516012](https://ilias3.uni-stuttgart.de/ilias.php?baseClass=ilImpresentationgui&cmd=resume&ref_id=2516012) (zuletzt aufgerufen am 27.03.2024).

Seminar nicht alle ursprünglichen Ideen in die finale Version integriert wurden. Die Gründe dafür sind so vielfältig wie die Ideen. Beispielsweise ist es aus Perspektive der Geschichte möglich, dass ein ursprünglich vorgesehener Abschnitt anders konzipiert werden muss, um ihn besser logisch in die Gesamtgeschichte integrieren zu können. Ein konkretes Beispiel aus *Syntagma* ist die Gestaltung des Abschlusstests: Ursprünglich war dieser als Tauziehen (eine Anspielung auf das Zertifikat) geplant. Das ließ sich allerdings nicht gut in die Story integrieren, so dass diese Idee verworfen wurde. Manche Details mussten aufgrund technischer Beschränkungen von ILIAS angepasst werden. Ähnlich den physischen Gegebenheiten eines Seminarraums sind digitale Formate durch Plattformbeschränkungen limitiert. Ein integraler Bestandteil des Konzepts war die durchgängige Nutzung von ILIAS ohne Plattformwechsel, wie es sonst in einem Seminarverlauf manchmal möglich ist. Das hatte zur Folge, dass es sich um ein textbasiertes Abenteuer handelt, das an zentralen Stellen durch Grafiken und Videos ergänzt wurde. Auch die Wahl der Aufgabentypen war durch die vorgegebenen Möglichkeiten in ILIAS beschränkt. Das selbstständig zu bearbeitende Angebot erforderte Aufgabentypen mit zuverlässiger automatischer Korrektur, da eine permanente tutorielle Betreuung nicht vorgesehen war (vgl. Abschnitt 3.1).

Bei der Integration von *Syntagma* in den Seminarablauf stand Transparenz an erster Stelle. Bereits im Veranstaltungstext wurde angekündigt, dass in dem Seminar Inverted Classroom, Gamification und Storytelling als Methoden eingesetzt werden. Zusätzlich dazu wurden diese in der ersten Seminarsitzung erläutert, ebenso wie das grundsätzliche Konzept von *Syntagma*. Allen Studierenden wurde die Möglichkeit gegeben, in ein alternatives Seminar zu wechseln, wenn sie einen klassischen Seminarablauf bevorzugten, da in jedem Semester mehrere parallele S2-Kurse angeboten werden. Diese Möglichkeit zum Wechsel hat jedoch niemand in Anspruch genommen.

Die Kapitel von *Syntagma* wurden in drei Arbeitspaketen (APs) getestet, abgestimmt auf den Seminarablauf (vgl. Abschnitt 3.1). AP 1 umfasste Kapitel 1 bis 3, AP 2 Kapitel 4 bis 5 und AP 3 Kapitel 6 bis 7. Kapitel 8 und 9 waren leider nicht rechtzeitig zum Klausurtermin fertiggestellt, sodass diese nicht von dieser Kohorte ausprobiert wurden. In AP 2 und 3 konnten frühere Kapitel bei Interesse auch wiederholt werden. Die Studierenden wurden in jedem AP um technisches und inhaltliches Feedback gebeten. Unter technisches Feedback fallen beispielsweise Hinweise zu nicht korrekt dargestellten Grafiken, Fragentypen oder falschen Verlinkungen zwischen Seiten der Kapitel des ILIAS-Lernmoduls. Feedback wurde im Anschluss an die Kapitel in einem ILIAS-Forum gegeben. In AP 1 bezog sich ein Großteil des Feedbacks auf die Fragentypen (vgl. Abschnitt 3.1), bei denen es Probleme mit den Fragentypen Fehler/Worte markieren und Zuordnungsfrage gab. Zuordnungsfragen wurden schließlich aufgrund von Funktionsproblemen auf Tablets nicht in *Syntagma* verwendet. Da zahlreiche Studierende ihre Aufgaben auf dem Tablet erledigen, sollten die Aufgaben auf PCs und Tablets gut bearbeitbar sein. Beim technischen Feedback ergaben sich zahlreiche Überschneidungen: Beispielsweise haben in AP 1 97 % der Studierenden denselben Fehler in Kapitel 2 zurückgemeldet, der durch falsch verlinkte Glossareinträge verursacht wurde.

Inhaltliches Feedback umfasste sowohl Rechtschreib- und Orthografiefehler als auch Rückmeldungen zu Story und Videos. So wurde etwa das Erklärvideo aus Kapitel 1 im Anschluss an AP 1 überarbeitet, da 61 % der Studierenden eine darin enthaltene Erklärung zu finiten Verben nicht nachvollziehbar fanden. Story-Feedback wurde im Projektteam mit der Hauptgeschichte abgeglichen, um über mögliche Anpassungen zu entscheiden. Diese wurden dann mit den Studierenden in einer Seminarsitzung zur Überprüfung ihrer Nachvollziehbarkeit erneut besprochen. Den Studierenden stand es frei, inhaltliches oder technisches Feedback oder beides zu geben. Über alle APs gaben 51 % der Studierenden technisches, 75 % inhaltliches Feedback. Bei der Betrachtung dieser Zahlen ist zu bedenken, dass die auftretenden technischen Fehler im Laufe der APs abnahmen. In AP 1 enthielten alle Forenbeiträge technisches und 80 % inhaltliches Feedback. Die hier auftretenden technischen Fehler wurden zu AP 2 alle behoben, sodass das Feedback zu den Kapiteln aus AP 2 nur noch zu 40 % technisches Feedback enthielt.

Der rekursive Feedbackprozess während der Erprobungs- und Konzeptionsphase diente nicht nur der Fehlerbehebung, sondern auch der Beantwortung der Frage, ob das Konzept sich tatsächlich

eignet, um die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem sonst eher trockenen und unbeliebten Material zu erhöhen: *Syntagma* macht Spaß, wie der folgende Kommentar beispielhaft zeigt.<sup>3</sup>

Das Spiel hat mir insgesamt erstaunlich viel Spaß gemacht! Die Zeichnungen sind unglaublich niedlich und die Geschichte lustig verpackt. 10/10 would play again :D

Das ist etwas, das Grammatikunterricht sonst selten von sich behaupten kann. Ebenso erfreulich ist Feedback wie das folgende:

Ich habe die ersten drei Kapitel in einem Rutsch durchgespielt und konnte nicht aufhören!

Es ist in Grundlagenveranstaltungen selten, dass Studierende bei der Sitzungsvorbereitung nicht aufhören können. Dazu handelt es sich beim Durchspielen der gesamten Kapitel nicht um eine kurze Angelegenheit: Die betreffende Person hat für alle drei Kapitel rund zweieinhalb Stunden benötigt. Es ist demnach erfreulich, dass die gamifizierte Umsetzung der Seminarinhalte tatsächlich eine längere Auseinandersetzung der Studierenden mit den Inhalten anzuregen scheint. Insgesamt haben 54 % der Studierenden Feedback zu ihrem Gesamteindruck von *Syntagma* hinterlassen: 58 % von ihnen hoben die Kreativität/den Abwechslungsreichtum der Geschichte hervor und 52 % den Spaß, den sie beim Spielen hatten. 46 % bewerteten die Verständlichkeit der Videos und Aufgabenstellungen als hoch, lieferten aber auch Verbesserungsvorschläge für Anpassungen, wie beispielsweise eine Erklärung der Funktionsweise der einzelnen Fragentypen in ILIAS, wenn sie das erste Mal im Laufe der Kapitel auftreten. Zehn Prozent erwähnten den Umfang der Kapitel in ihrem Feedback und bewerteten ihn als angemessen für die thematische Breite. Die durchschnittliche Bearbeitungszeit der einzelnen Kapitel lag bei 70 Minuten, was allerdings die Zeit einschloss, die die Studierenden benötigten, um ihr Feedback zu schreiben. Von 37 % der Teilnehmenden wurde Feedback zu konkreten Punkten der Geschichte gegeben, etwa zur Nützlichkeit von Cliffhangern, d. h. nicht aufgelösten Elementen der Story, die von einem Kapitel ins folgende mit übernommen werden, die die Neugier auf den weiteren Verlauf der Geschichte erhöhen.

## 5 Fazit und Ausblick

*Syntagma* ist eine gamifizierte Umsetzung eines Grundlagenseminars in der germanistischen Linguistik zum Thema Syntax. Studierende spielen ein textbasiertes Abenteuer in ILIAS und erwerben grundlegende Grammatikkenntnisse, während sie innerhalb einer fiktiven Geschichte auf dem Weg zur Höhle des Uralten Determinativdrachens sind, von dem sie ein Zertifikat erlangen wollen. Das Konzept ist zum Einsatz in BL-Szenarien, insbesondere als Vorbereitungsmaterial im ICM, angelegt. 70 Studierende haben im Laufe des Sommersemesters 2023 *Syntagma* auf Herz und Nieren geprüft und mit ihrem Feedback zur Verbesserung beigetragen. Ihr Feedback hat außerdem gezeigt, dass die methodische Umsetzung der Inhalte in der Lage ist, die Motivation zur Auseinandersetzung mit dem Material deutlich zu steigern. Inwiefern diese erhöhte Bereitschaft zur Auseinandersetzung auch den Lernerfolg nachweislich steigert, muss in einem zukünftigen Seminar getestet werden, da zum Zeitpunkt der Abschlussklausur der ersten Kohorte leider noch nicht alle Kapitel von *Syntagma* fertiggestellt waren. Eine Durchführung des dazugehörigen Seminars mit einem entsprechenden Test ist für das Sommersemester 2024 vorgesehen.

Die Planung eines gamifizierten Seminars erfordert ähnlichen Aufwand wie ein klassisches Grundlagenseminar. Auch hier stehen Kompetenzen und Lernziele am Anfang. Die Sitzungseinteilung bildet die Grundlage für die Einbindung der Inhalte in eine übergreifende Geschichte. Wie in klassischen Seminaren sollten die einzelnen Sitzungen und Geschichtsabschnitte logisch aufeinander

3 Das Feedback wurde anonymisiert.

der aufbauen und zum Erreichen der Lernziele beitragen. Alternativ zur Umgestaltung eines ganzen Seminars ist auch eine Gamifizierung einzelner Einheiten möglich. Die hierbei verwendete Geschichte muss in sich abgeschlossen sein und die Spielmechaniken zum Kompetenzerwerb beitragen. Das Ziel ist nicht, um des Spiels willen zu spielen, sondern mithilfe der spielerischen Elemente die Auseinandersetzung mit dem Material und den Inhalten zu fördern.

Alle in *Syntagma* enthaltenen Materialien – vom gesamten ILIAS-Kurs über die Grafiken bis hin zu Videoskripten und Aufgaben – sind unter CC BY 4.0 lizenziert, so dass sie nachnutzbar sind und anderen Lehrenden zur Weiterentwicklung und Anpassung für ihre eigenen Seminare zur Verfügung stehen. Die Nutzung ist auch außerhalb der Linguistik möglich, denn die genutzten didaktischen Prinzipien sind fächerübergreifend relevant.

## Anmerkungen

*Syntaktische Analyse: Ein Grammatik-Abenteuer* ist ein im Rahmen der dritten Ausschreibungsrunde des Förderprogramms „OER für den Hochschulbereich“ des nds. Ministeriums für Wissenschaft und Kultur gefördertes Projekt (<https://www.twillo.de/oer/web/oer-fuer-den-hochschulbereich/>). Das Projektteam in alphabetischer Reihenfolge bestand aus Martha Herbold, Anna Holbein, Jördis Hornung, Niels Lange und Katja Politt. Unser Dank gilt dem Team Mediendidaktik der ZQS/elsa der Leibniz Universität Hannover, den Studierenden der Seminare „Syntaktische Analyse (Kurs 3)“ und „Syntaktische Analyse (Kurs 5)“ sowie den Kolleg:innen, die die Vorabversionen von *Syntagma* probegespielt und diese mit ihrem Feedback verbessert haben. Ich danke ebenfalls zwei anonymen Gutachtenden, die zur Verbesserung des vorliegenden Beitrags beigetragen haben.

## Literatur

- Alterio, M. & McDrury, J. (2003). *Learning through storytelling in higher education: Using reflection and experience to improve learning*. Routledge.
- Beißwenger, M. & Meyer, L. (2018). Ortho & Graf: ein Wiki-basiertes Planspiel zur Förderung von Rechtschreibkompetenzen in der Sekundarstufe II. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Deutschunterricht in einer digitalen Gesellschaft. Unterrichts Anregungen für die Sekundarstufen* (S. 296–330). Beltz Juventa.
- Beißwenger, M., Meyer, L., Hoebink, H. & Schmidt, L.-M. (2022). *Rechtschreibermittlungen im Flipped Classroom: Das online-gestützte Planspiel ORTHO & GRAF*. OER-Lernmodul zu Ortho & Graf im Portal des Universitätsverbunds digiLL. <https://digill.de/course/ortho-und-graf/>
- Brandmayr, M. (2016). Warum soll Lernen Spaß machen? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6, 121–134. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0155-2>
- Caner, M. (2012). The definition of blended learning in higher education. In P. S. Anastasiades (Hrsg.), *Blended learning environments for adults: Evaluations and frameworks* (S. 19–34). IGI Global.
- Detering, S. (2012). Gamification: Designing for motivation. *Interactions* 19(4), 14–17.
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G. & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3), 75–88.
- Garrison, D. R. & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. John Wiley & Sons.
- Green, M. C. & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of personality and social psychology*, 79(5), 701.
- Handke, J., Loviscach, J., Schäfer, A. M. & Spannagel, C. (2012). Inverted Classroom in der Praxis. In B. Berendt, B. Szczyrba & J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre* (S. 1–18). Raabe.
- Imo, W. (2016). *Grammatik. Eine Einführung*. Metzler.
- Ketelle, D. (2017). Introduction to the special issue: What is storytelling in the higher education classroom? *Storytelling, Self, Society*, 13(2), 143–150.

- McQuiggan, S. W., Rowe, J. P., Lee, S. & Lester, J. C. (2008). Story-based learning: The impact of narrative on learning experiences and outcomes. In B. Woolf, E. Aimeur, R. Nkambou & S. Lajoie (Hrsg.), *Intelligent tutoring systems: 9th International conference, ITS 2008, Montreal, Canada, June 23–27, 2008 proceedings* (S. 530–539). Springer.
- Robin, B. R. (2015). The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. In J. Flood, S. Brice Heath & D. Lapp (Hrsg.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*, Volume 2 (S. 457–468). Routledge.
- Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, 30, 17–29.
- Spannagel, Ch. (2012). Selbstverantwortliches Lernen in der umgedrehten Mathematikvorlesung. In J. Handke & A. Sperl (Hrsg.), *Das Inverted Classroom Model: Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz* (S. 73–81). Oldenbourg.
- Yannier, N., Hudson, S. E., Koedinger, K. R., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Munakata, Y., Doebel, S., Schwartz, D. L., Deslauriers, L., McCarty, L., Callaghan, K., Theobald, E. J., Freeman, S., Cooper, K. M. & Brownell, S. E. (2021). Active learning: “Hands-on” meets “minds-on”. *Science*, 374, 26–30. <https://doi.org/10.1126/science.abj9957>
- Yousof, A. K. (2020). Benefits and disadvantages of utilizing gamified learning in higher education: A systematic analysis. In M. C. Okojie (Hrsg.), *Handbook of research on adult learning in higher education* (S. 549–569). IGI Global.

## Autorin

Dr. Katja Politt. Universität Bielefeld, Bielefeld, Deutschland; Orchid-ID: 0000-0002-4912-2653; E-Mail: [katja.politt@uni-bielefeld.de](mailto:katja.politt@uni-bielefeld.de)



**Zitiervorschlag:** Politt, K. (2024). Gamified Blended Learning und Storytelling an der Hochschule Die Gestaltung eines Grundlagenseminars als Selbstlern-Abenteuer. *die hochschullehre*, Jahrgang 10/2024. DOI: 10.3278/HSL2428W. Online unter: [wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre)





# die hochschullehre

## Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

### Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

[wbv.de/die-hochschullehre](http://wbv.de/die-hochschullehre)



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!