

RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM
Institut für Medienwissenschaft
Prof. Dr. Astrid Deuber-Mankowsky
Neuere Ansätze und Diskussionen in den
Game Studies



Homo Ludens Socius

Spielmoment als Gestaltungselement sozialer Systeme

Alena Dausacker
E-Mail: alena.dausacker@rub.de

Ann Kristin vom Ort
E-Mail: ann.vomort@rub.de

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Begriffsbildung	6
2.1	Von Play zu Game	6
2.1.1	Bisherige Definitionsversuche von Spiel	6
2.1.2	Hin zu einem handlungs- und wahrnehmungsorientierten Spielbegriff	11
2.2	Soziales Verhalten	12
2.3	Strukturen sozialer Systeme	14
2.4	Homo Ludens Socius	17
3	Analysekategorien	18
3.1	Regeln	19
3.2	Raum	20
3.3	Zeit	22
3.4	Motivationale Einbindung	22
	Exkurs: Moralische Aspekte	23
4	Beispielanalyse: Das soziale Teilsystem Universität	25
4.1	Regeln	25
4.2	Raum	26
4.3	Zeit	27
4.4	Motivationale Einbindung	29
4.5	Gestaltungsimpulse	31
5	Fazit	37
	Literatur- und Quellenverzeichnis	39
	Spielverzeichnis	41
 Abbildungsverzeichnis		
1	Huizinga leitet Kultur aus spielerischen Handlungsweisen her.	10
2	Kultur und somit soziale Strukturen sind durch einen anderen Prozess aus spielerischem Handeln hervorgegangen als Games.	18
3	Die Studienorganisation könnte durch zugängliche Darstellungsweisen er- heblich erleichtert werden.	32

1 Einleitung

[...] der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und *er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.* (Schiller, 2009, S. 64)

Durch die im Rahmen der Game Studies fortschreitende Theoretisierung des Spiels als mediale und kulturelle Praxis eröffnen sich zahlreiche Detailfragen. Die akademischen Zugänge zum Spiel erstrecken sich dabei über rezeptionstheoretische und kulturelle Spieler-Forschung, Raum- und Zeitlichkeitstheorien bis hin zu Narration und Blick- und Handlungsperspektiven. Diese Fokussierung auf Spezifika einzelner Spiele und das digitale Spiel als Prototyp dieser Praxis rückt eine Betrachtung des Phänomens Spiel als kulturelle Konstante in den Hintergrund. Obwohl in diesem Zuge ältere kulturwissenschaftliche Texte wie zum Beispiel Huizingas *Homo Ludens* wieder rezipiert werden, fehlt bisher eine Einbettung dieser Werke in den vorherrschenden Kanon sozial- und kulturwissenschaftlicher Theorien.

Da diese Texte allerdings selbst auf Theoretiker wie z.B. Émile Durkheim Bezug nehmen, die im Rahmen der Cultural Turns in den 1970er Jahren wieder an Bedeutung gewannen (vgl. Bachmann-Medick, 2010, S. 104-143), bietet sich eine Relektüre an, um eine Verknüpfung der Game Studies mit den gegenwärtigen Kulturwissenschaften zu leisten. Während Vertreter der Game Studies Spielen einen reflexiven und transformativen Umgang mit Kultur attestieren (vgl. Salen u. Zimmerman, 2004, S. 507), eröffnet die Herangehensweise über die Relektüre und Rekontextualisierung kulturwissenschaftlicher Spieltheorien eine neue Perspektive auf die spielerischen Momente kultureller Praktiken selbst.

Hierbei geht es nicht um eine Analyse von Methoden der Gamification. Der Begriff der Gamification selbst verweist darauf, dass bei diesem Vorgang Systemen ungeachtet ihrer spezifischen inhärenten Struktur Spielmechaniken aufoktroiert werden.

Im Gegensatz dazu sollen in dieser Arbeit strukturelle Merkmale kultureller Praktiken und sozialer Systeme durch eine spieltheoretische Herangehensweise analysiert und nutzbar gemacht werden. Die Autorinnen verfolgen dabei die grundlegende These, dass kulturell etablierte soziale Handlungsweisen, die in sozialen Systemen ausgeführt werden, strukturelle Eigenschaften besitzen, denen bereits ein spielerisches Moment innewohnt. Soziale Systeme weisen also strukturell Ähnlichkeiten zum Spiel auf. Im Unterschied zum Spiel wird jedoch das spielerische Moment nicht (mehr) als solches empfunden. Trotzdem bestehen durch solche strukturellen Ähnlichkeiten Ansatzpunkte zur Anwendung bestimmter Erkenntnisse der Game Studies, insbesondere der Game Design Theorie, die auf eine ansprechendere Gestaltung der Systemstrukturen und -anforderungen ab-

zielen. Durch eine Analyse der Strukturen sozialer Systeme, so schlagen die Autorinnen vor, können systeminhärente Eigenschaften aufgezeigt werden, an denen in einem nachfolgenden Schritt strukturell passende Gestaltungsimpulse aus dem Bereich des Game Designs ansetzen können, um das jeweilige soziale System ansprechender zu gestalten und die teilnehmenden Akteure stärker zu motivieren.

Bevor es in dieser Arbeit darum gehen kann, exemplarisch aufzuzeigen, wie eine solche Analyse eines sozialen Systems aussehen kann und welche möglichen Gestaltungsimpulse sich nachfolgend ergeben, soll zunächst eine theoretische Basis geschaffen werden. Zu Beginn soll dabei die Bildung eines eigenen Spielbegriffes stehen, da Spiel im Gegensatz zur gängigen Perspektive der Game Studies nicht als Gegenstand sondern als Kategorie fruchtbar gemacht werden soll. Das Spiel als Kategorie wird hierbei als sozial, handlungs- und wahrnehmungsorientiert definiert. Erste Ansätze zur bestehenden Verbindung von Spiel und sozialen Systemen werden durch die Relektüre Huizingas gewonnen. Nachfolgend werden Überlegungen aus der Soziologie und Sozialtheorie zur sozialen Handlung als Spiel dargelegt. Darauf basierend kann sodann die kulturelle Institutionalisierung solcher sozialer Handlungen in Form sozialer Systeme beschrieben werden. In einem Zwischenfazit sollen schließlich die bis dahin gesammelten Erkenntnisse zusammengeführt und in einer Theorie des gemeinsam spielenden Menschen, des *Homo Ludens Socius*, niedergelegt werden. Dabei steht insbesondere die Verknüpfung der zuvor angeführten sozialwissenschaftlichen Theorien mit den Ansätzen der Game Studies im Vordergrund, die über die Relektüre Huizingas geleistet werden kann.

Ausgehend von dem zuvor gebildeten Spielbegriff präsentiert das folgende Kapitel übergeordnete Analysekatoren zur Anwendung auf Strukturen sozialer Systeme. Die Kategorien Regeln, Raum, Zeit und motivationale Einbindung werden von den Autorinnen als basal und kennzeichnend für alle sozialen Systeme erachtet, können aber für das jeweilige zu analysierende soziale System bedarfsgerecht durch weitere Kategorien ergänzt werden. Die einzelnen Kategorien werden sowohl knapp allgemein umrissen als auch für die Analyse in Form von kurzen Leitfragekatalogen konkretisiert. Nachfolgend sollen in einem kleinen Exkurs moralische Fragen im Zusammenhang mit Spiel und der Praxis der Gamification erörtert werden, um auf bestimmte kritisch zu betrachtende Tendenzen wie zum Beispiel das Indoktrinieren einer Ideologie mithilfe von Spielen aufmerksam zu machen, von denen sich die Autorinnen klar distanzieren wollen.

In der darauf folgenden Analyse sollen die genannten Kategorien anhand der formulierten Leitfragen für das exemplarisch ausgewählte soziale Teilsystem der Universität untersucht werden. Die Autorinnen haben das System aufgrund ihrer angesammelten Erfahrungen als teilnehmende Akteure ausgewählt, sodass sie im Zuge der Analyse auf

ihr Expertenwissen zurückgreifen können. Die Analyse erhebt dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie ist bewusst allgemeiner gehalten, da sie lediglich als Illustration des zuvor dargelegten eigenen Theorieansatzes dienen soll. Dennoch können auf Basis der Analyseergebnisse anschließend schon erste Gestaltungsimpulse als Empfehlungen für das Systemdesign des Systems Universität gegeben werden.

Abschließend werden sowohl der theoretische Ansatz des *Homo Ludens Socius* als auch die Analyseergebnisse und Gestaltungsimpulse in einem Fazit kompakt zusammengefasst. Darüber hinaus möchten die Autorinnen auf einige Forschungsdesiderate aufmerksam machen, die sich im Anschluss an diese Arbeit aufdrängen und zu weiterem Erkenntnisgewinn beitragen könnten.

2 Begriffsbildung

2.1 Von Play zu Game

Einen neuen Spielbegriff zu definieren, bedeutet in erster Instanz, bestehende Definitionen zu problematisieren. Seit Huizinga hat es viele Versuche gegeben, dem Spiel einen klaren Rahmen zu geben, aber neue Spielformen – nicht zuletzt digitale Spiele – fordern die Vorstellungen von dem, was ein Spiel sein kann, heraus.

Im Deutschen kämpft man dabei stets mit der fehlenden Unterscheidung, die im englischen durch die Wörter *game* und *play* getroffen wird. Dabei ist die Unterscheidung essenziell, denn ohne *play*, wie im Folgenden gezeigt werden soll, kann es kein *game* geben. Um die Differenz zu betonen und zu erklären wird hier fortan die englische Terminologie verwendet, bis sie zuletzt in den hier vorgeschlagenen Spielbegriff überführt wird.

2.1.1 Bisherige Definitionsversuche von Spiel

Im Hinblick auf eine Relektüre Huizingas bietet es sich an, zunächst aktuelle Versuche zu revidieren, Games zu definieren. Aufgrund des Umfangs dieser Arbeit können leider nicht alle geläufigen Definitionen berücksichtigt werden, weswegen insbesondere diejenigen prominenter und häufig rezipierter Vertreter der Game Studies hier Eingang finden. Zunächst soll die Definition von Jesper Juul betrachtet werden, der diese ebenfalls im Rahmen eines Vergleichs verschiedener bestehender Begriffsbestimmungen hervorgebracht hat:

A game is a rule-based system with a variable and quantifiable outcome, where different outcomes are assigned different values, the player exerts effort in order to influence the outcome, the player feels emotionally attached to the outcome, and the consequences of the activity are negotiable. (Juul, 2005, S. 36)

Juul definiert Game hier formal als System. Beachtlich ist auch, dass er damit viele Aktivitäten, die gemeinhin als Spiel wahrgenommen werden, von seinem Spielbegriff ausschließt oder ihnen einen Grenzstatus zuschreibt (vgl. Juul, 2005, S. 44-47). Diese Definition kann im Kontext einer Übertragung spielerischer Momente auf dezidierte Nicht-Spiele nicht produktiv sein, da diese Herangehensweise einen offenen Begriff benötigt.

Eine weniger rigide Definition findet sich bei Jane McGonigal:

When you strip away the genre differences and the technological complexities, all

games share four defining traits: a *goal*, *rules*, a *feedback system*, and *voluntary participation*. (McGonigal, 2011, S. 21)

McGonigal bezieht hier die Player-Game-Beziehung in ihre Definition mit ein. Die Freiwilligkeit der Teilnahme an einem Game findet sich auch in den Erklärungen von Caillois und Huizinga wieder, wie noch aufgezeigt werden wird. Obschon McGonigal eine Befürworterin von Gamification ist, ist doch bemerkenswert, dass sie das *Ziel (goal)* in ihre eigene Definition mit aufnimmt. Dies ist ein Element des Begriffs, das in vielen strukturellen Definitionsversuchen auftaucht, z.B. auch in dem von Katie Salen und Eric Zimmerman:

A *game* is a system in which players engage in an artificial conflict, defined by rules, that results in a quantifiable outcome. (Salen u. Zimmerman, 2004, S. 80)

Das Problem bei einer Miteinbeziehung eines Ziel oder Ausgangs in die Definition von Game zeigt sich bereits bei einer Betrachtung weniger konventioneller aber nichtsdestoweniger als Game wahrgenommener Videospiele wie z.B. ELECTROPLANKTON (indieszero, 2005). Ein Ausgang impliziert, dass ein Game einen *win-state* hat, also einen finalen, von Anfang an festgelegten Punkt, an dem das Spiel gewonnen ist, was wiederum klassische Videospiele wie TETRIS (Alexey Pajitnov, 1984) ausschließt. Man stößt also auf dasselbe Problem wie bei Juuls Definition: Wenn bereits herkömmlich als Games aufgefasste Entitäten nicht erfasst werden, ist die Anwendung des Begriffs auf Non-Games von vorne herein bestenfalls problematisch.

Betrachtet man die Kategorien *paidia* und *ludus* von Caillois, so fällt auf, dass die bisher aufgezeigten Definitionen lediglich die formaleren Spielformen des *ludus* abdecken. *Paidia* wird nicht erfasst, obwohl Caillois darin das originäre Moment des Spiels sieht, von dem *ludus* lediglich eine institutionalisierte Form darstellt (vgl. Caillois, 2001, S. 27). Im englischen Sprachgebrauch entspricht *ludus* eher dem Begriff Game, während *paidia* mit Play assoziiert ist. Play ist im Gegensatz zu Game kein System, keine Struktur, kein *Objekt*. Daher, so scheint es, entzieht das Wort sich einer positiven Definition. Es ist verführerisch, eine sehr allgemeine Auffassung von Play zu vertreten, wie es bei Salen und Zimmerman der Fall ist:

Play is free movement within a more rigid structure. (Salen u. Zimmerman, 2004, S. 304)

Ist also alle Bewegung Play, weil sie in der festen Struktur dreidimensionalen Raums stattfindet? Sind alle Abweichungen von der Norm Play? Diese Setzung ist extrem weit

gefasst und bezeichnet eher das, was man im Deutschen *Spielraum* nennt, als das Phänomen Play. Eine so offene Definition kann nicht Ausgangspunkt dieser Arbeit sein, da sie in eine Falle tappen würde, die bereits von Espen Aarseth im Kontext von Narrativismus¹ kritisiert wurde: Es handelt sich um eine Übergeneralisierung eines Konzepts. Die Definition missachtet die Realität, in der sich Menschen in den seltensten Fällen nach einem wie auch immer gearteten Standard bewegen. Da sich alle Kultur in der einen oder anderen Art und Weise als Struktur niederschlägt, wäre somit alles menschliche Handeln Play.

Interessanterweise stellen zwei Grundtexte der Spielforschung – Roger Caillois *Man, Play and Games* und Johan Huizingas *Homo Ludens* – dem ersten Anschein nach keine Definitionen von Game auf, sondern von Play. Sie beschreiben also keine Struktur oder ein System, sondern eine Handlung (*activity*). Caillois beschreibt Play als Handlung, die im Kern folgende Merkmale beinhaltet:

1. *Free*: in which playing is not obligatory; if it were, it would lose its attractive and joyous quality as diversion;
2. *Separate*: circumscribed within limits of space and time, defined and fixed in advance;
3. *Uncertain*: the course of which cannot be determined, nor the result attained beforehand, and some latitude for innovations being left to the player's initiative;
4. *Unproductive*: creating neither goods, nor wealth, nor new elements of any kind; and, except for the exchange of property among the players, ending in a situation identical to that prevailing at the beginning of the game;
5. *Governed by rules*: under conventions that suspend ordinary laws, and for the moment establish new legislation, which alone counts;
6. *Make-believe*: accompanied by a special awareness of a second reality or a free unreality, as against real life.

(Caillois, 2001, S. 9f)

In diesen Definitionen taucht die Freiheit bzw. Freiwilligkeit wieder auf, die, wie oben aufgezeigt, in McGonigals Definition von Game Eingang gefunden hat. Hier sind deutliche Parallelen zur Definition Huizingas ersichtlich:

¹ „This is the notion that everything is a story, and that story-telling is our primary, perhaps only, mode of understanding, our cognitive perspective on the world. Life is a story, this discussion is a story, and the building that I work in is also a story, or better, an architectural narrative. Ironically, most proper narratologists, who actually have to think about and define narratives in a scholarly responsible and accurate way, are not guilty of this overgeneralization.“ (Aarseth, 2004, S. 49)

Der Form nach betrachtet, kann man das Spiel also zusammenfassend eine freie Handlung nennen, die als „nicht so gemeint“ und außerhalb des gewöhnlichen Lebens stehend empfunden wird und trotzdem den Spieler völlig in Beschlag nehmen kann, an die kein materielles Interesse geknüpft ist und mit der kein Nutzen erworben wird, die sich innerhalb einer eigens bestimmten Zeit und eines eigens bestimmten Raums vollzieht, die nach bestimmten Regeln ordnungsgemäß verläuft und Gemeinschaftsverbände ins Leben ruft, die ihrerseits sich gern mit einem Geheimnis umgeben oder durch Verkleidung als anders von der gewöhnlichen Welt abheben. (Huizinga, 2009, S. 22)

Bei der Betrachtung dieser beiden Definitionen drängt sich der Verdacht auf, dass sie doch nicht wirklich Play² im Sinne von *paidia*, sondern eher Game bezeichnen, obwohl sie dies nicht explizit behaupten. Die *Abgeschlossenheit*, die sich in Caillois' *separate* und Huizingas vielzitiertem Konzept des Zauberkreises (vgl. Huizinga, 2009, S. 20) niederschlägt, legt nahe, dass es sich hier um die Beschreibung eines *Systems* handelt, die eben auch die Spieler-Spiel Beziehung im Sinne der Freiwilligkeit berücksichtigt. Zudem widerspricht Caillois seinem eigenen Verständnis von *paidia*, indem er voraussetzt, dass die räumlichen und zeitlichen Grenzen des Spiels im Voraus gesetzt werden. Das Kinderspiel als Inbegriff von *paidia* entsteht jedoch spontan und die Regeln werden durch das Spielen selbst hervorgebracht. Da *paidia* nach Caillois eine Vorstufe von *ludus* ist, kann somit angenommen werden, dass jedes Game (als Struktur) von der spielerischen Handlung performativ hergestellt wird.

Handlung kann jedoch erst als spielerisch bezeichnet werden, wenn sie vom ausführenden Akteur so wahrgenommen wird. Von dieser Prämisse geht auch Huizinga selbst aus, wie in seiner Verknüpfung von Spiel und Kultur deutlich wird. Er betont:

Mit dem Ausdruck „Spielement der Kultur“ ist hier nicht gemeint, daß unter den verschiedenen Betätigungen des Kulturlebens den Spielen eine wichtige Stelle vorbehalten ist, auch nicht, daß Kultur durch einen Entwicklungsprozeß aus Spiel hervorgeht, in der Weise, daß etwas, was ursprünglich Spiel war, später in etwas übergegangen wäre, was nicht mehr Spiel ist und nun Kultur genannt werden kann. Im folgenden soll vielmehr gezeigt werden, daß Kultur in Form von Spiel entsteht, daß Kultur anfänglich gespielt wird. [...] Dies ist nicht so zu verstehen, daß Spiel in Kultur umschlägt oder sich in Kultur umsetzt, vielmehr daß der Kultur in ihren ursprünglichen Phasen etwas Spielmäßiges eigen ist, ja daß sie in den Formen und der Stimmung eines Spiels aufgeführt wird. (Huizinga, 2009, S.56f)

Die scheinbare Widersprüchlichkeit seiner Aussagen in diesem Abschnitt ergibt sich durch eine mangelnde Differenzierung, die in dieser Arbeit durch die beiden Begriffe

²Das deutsche *Spiel* bzw. das niederländische *Spel* ist etymologisch betrachtet semantisch näher an „play“ als an „game“. (vgl. AUBERLE, Anette und KLOSA, Annette (Hrsg.): *Duden. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*. Mannheim: Dudenverlag, 2001. S. 788.)

Game und Play getroffen wird. Seine Verbindung zwischen Kultur und Spiel zielt auf die Wahrnehmungskategorie Play ab, nicht auf die strukturelle Kategorie Game, welche im Deutschen durch ihre Homonymität nicht unterschieden werden können. Im Englischen wird dies durch die Verwendung des Terminus' *play* greifbarer. Kann man Handlungen jedoch sowohl als spielerisch als auch als kulturell analysieren, so kann Play nicht die Handlung an sich bezeichnen sondern lediglich ihre Qualität. Im Anschluss an Huizingas eigene Definition von Spiel ist diese Qualität allerdings an die subjektive Empfindung oder Wahrnehmung gebunden. Dadurch löst sich der Widerspruch auf: Kultur entsteht aus spielerischer Handlung durch den Prozess der Ritualisierung, das heißt Beibehaltung der Handlung bei veränderter Wahrnehmung. Die Handlung wird nicht mehr als Play wahrgenommen. Games hingegen entstehen durch Strukturalisierung im Sinne einer Reglementierung der Handlung bei gleichbleibender Wahrnehmung. Die jeweilige Aktivität wird zielgerichtet auf die Eigenschaften hin systematisiert, die in den oben genannten Definitionen von Game beschrieben wurden.



Abbildung 1: Huizinga leitet Kultur aus spielerischen Handlungsweisen her.

Als Modifikation der bereits genannten Definition von Play von Salen und Zimmerman ist Play also nicht jede freie Bewegung innerhalb fester Strukturen, sondern nur diejenige, die als solches wahrgenommen wird. Das heißt, dass Play keine Kategorie von Handlung ist, sondern eine Kategorie der Wahrnehmung von Handlung.

Es ist somit auch eine Kategorie von *Erfahrung* und vergleichbar mit dem, was Mihaly Csikszentmihalyi Ende des letzten Jahrhunderts als *flow* bezeichnet hat. Csikszentmihalyi beschreibt *flow*, den er auch die optimale Erfahrung nennt, als Ordnung im Bewusstsein, die eintritt „wenn psychische Energie – oder Aufmerksamkeit – für realistische Ziele verwendet wird und die Fähigkeiten den Handlungsmöglichkeiten entsprechen“ (Csiks-

zentmihalyi, 1996, S. 19). Obwohl *flow* häufig als tranceartiger Zustand aufgefasst wird, der sich beim automatisierten Ausführen der immergleichen Handlung einstellt – diese Lesart bietet sich bei seinen Beispielen aus der Fließbandarbeit an (vgl. Csikszentmihalyi, 1996, S. 61) – umfasst diese Erfahrung weitaus mehr. Csikszentmihalyi subsumiert unter seinem Begriff eine positive Erfahrung, die sich bei jeder Art von Handlung einstellen kann, die herausfordert ohne zu überfordern und konzentriert ausgeführt wird. So nennt er als Aktivitäten, die eine *flow*-Erfahrung auslösen können zum Beispiel Lesen oder Zusammensein mit anderen Menschen (vgl. Csikszentmihalyi, 1996, S. 75). Wie ist also das Verhältnis von *flow* zu Play? Ein Hinweis findet sich bei McGonigal, da sie Play als das Gegenteil von Depression beschreibt (vgl. McGonigal, 2011, S. 28). *Flow* ist bei Csikszentmihalyi das Gegenteil psychischer Entropie, die er als psychische Unordnung oder Information beschreibt, die den Absichten eines Menschen entgegensteht. Er zählt darunter Affekte wie Schmerz, Angst, Wut, Furcht oder Eifersucht (vgl. Csikszentmihalyi, 1996, S. 57). Depression kann also als eine spezielle Ausformung psychischer Entropie gedeutet werden, womit Play als deren Gegenteil eine Variante von *flow* darstellt. Aus diesen Beschreibungen und Beispielen geht hervor, dass Play nicht dasselbe wie *flow* ist, sondern eine Spielart dessen, weswegen die Definition von *flow* im Sinne einer konzentrierten Interaktion mit einer Herausforderung in die Definition von Play mit einfließen muss.

2.1.2 Hin zu einem handlungs- und wahrnehmungsorientierten Spielbegriff

Im Gegensatz zu Huizinga und Caillois, die die Handlung in den Mittelpunkt ihrer Definitionen stellen, schlagen die Autorinnen dieser Arbeit folgende Auffassung von Play vor:

Play ist eine Qualität der *individuellen Wahrnehmung* von Aktivitäten. Dieselbe Handlung kann von einem Akteur als Play wahrgenommen werden und von einem anderen nicht.

Play entsteht in der konzentrierten und lustvollen Interaktion mit Objekten und limitierenden Faktoren, die entweder *realweltlicher* (z.B. der eigene Körper und physikalische Gesetze beim Sport, Gelände und Umgebung beim Versteckenspielen usw.) oder *virtueller* (Regeln, digitale Spiele) Natur sein können und als Anregung zur Interaktion (Herausforderung) wahrgenommen werden.

Play entsteht durch die entsprechende Handlung, ist aber nicht die Handlung selbst. Es wird *performativ* hervorgebracht.

Play ist auf die Dauer der Handlung beschränkt.

Play ist streng subjektiv und kann dadurch nur begünstigt, nicht aber erzwungen wer-

den.

Ein *Game* ist ein System aus Regeln und/oder Objekten, die zum Ziel haben, *Play* auszulösen.

Game ist somit eine Kategorie systemischer Strukturen.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird *Play* als *Spielmoment* bezeichnet, während für die strukturelle Kategorie *Game* der Begriff *Spiel* stehen soll. Die spielerische Handlung, d.h. die Handlung, die ein Spielmoment auslöst, soll mit der gängigen Bezeichnung *spielen* bezeichnet werden.

2.2 Soziales Verhalten

Um die Übertragung kategorialer Eigenschaften des Spiels auf soziale Strukturen zu leisten und eine Theorie des gemeinsam spielenden Menschen aufzustellen, muss der soziologische Begriffskomplex des sozialen Verhaltens und des sozialen Handelns untersucht werden. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, inwieweit Spielen in der soziologischen Theorie bereits als ein soziales Verhalten bzw. soziales Handeln verstanden wird und welche Schlussfolgerungen sich aus dieser Betrachtungsweise für die Theoriebildung dieser Arbeit ergeben.

In der Soziologie bezeichnet soziales Verhalten per allgemeiner Definition „alle Arten von Aktivitäten eines (tierischen oder menschlichen) Organismus“ (Gukenbiehl, 2003b, S. 417). Der Mensch ist dabei nach soziologischer Vorstellung ein Akteur, also die „ausführende Einheit einer sozialen [...] Handlung“ (Sachweh, 2008, S. 25), wobei zwischen individuellen Akteuren (einzelnen Personen), kollektiven Akteuren (mehreren Personen) und korporativen Akteuren (Organisationen) unterschieden wird (vgl. Sachweh, 2008, ebd.). Gukenbiehl beschreibt weiterhin, dass die Begrifflichkeiten soziales Verhalten und soziales Handeln oft synonym verwendet werden, soziales Verhalten aber den umfassenderen Terminus darstellt (vgl. Gukenbiehl, 2003b, S. 417). Zur weiteren Einordnung des Begriffes des sozialen Handelns verweist Gukenbiehl auf eine gängige Definition Max Webers, der Handeln als „ein (spezifisch) menschliches Verhalten“ (Gukenbiehl, 2003b, ebd.) klassifiziert und der allgemeineren Bezeichnung des sozialen Verhaltens als zugehörige Kategorie unterordnet. Einen noch spezifischeren Zugang bieten Erkenntnisse der modernen Soziobiologie, die darauf rückschließen lassen, dass soziales Verhalten und somit auch soziales Handeln von Lebewesen im Allgemeinen (ergo auch von Menschen) „auf evolutionstheoretische[n] und genetische[n] Grundlage[n]“ (Wuketits, 2008, S. 313) fußen. Die Wissenschaftler dieser Forschungsdisziplin gehen aufgrund empirischer Untersuchungsergebnisse davon aus, dass „soziales Verhalten in seinen verschiedenen, mitunter sehr komplexen Ausdrucksformen eine genetische Basis besitzt und Überlebensvorteile

mit sich bringt“ (Wuketits, 2008, ebd.). Soziales Verhalten stellt also ein zumindest zum Teil genetisch angelegtes Charakteristikum von tierischen Lebewesen und Menschen gleichermaßen dar und determiniert den Menschen nach Dahrendorf somit tatsächlich im wörtlichen Sinne als *Homo Sociologicus* also als „vergesellschaftete[n] Mensch[en]“ (Wuketits, 2008, S. 312). Wie genau definiert sich nun im soziologischen Verständnis soziales Handeln und welche Faktoren beeinflussen selbiges? Der Definition Max Webers nach, der soziales Handeln wie bereits beschrieben als eine Form menschlichen Verhaltens begreift, ist soziales Handeln „ein äußeres oder innerliches Tun, Dulden oder Unterlassen, dem der Handelnde selbst einen (subjektiven) *Sinn* gibt“ (Gukenbiehl, 2003a, S. 123), sofern dieses Handeln zugleich auf das Verhalten anderer Akteure bezogen ist. Gukenbiehl präsentiert an dieser Stelle auch Émile Durkheims Vorstellungen von sozialem Handeln. Durkheim versteht soziales Handeln vor allem als „normgeleitetes oder *normorientiertes*“ (Gukenbiehl, 2003a, S. 124) Handeln, da er davon ausgeht, dass Normen und Institutionen für die soziale Ausgestaltung des menschlichen Handelns verantwortlich sind. Der Autor führt fort:

Dementsprechend betont man in den Analysen [sozialen Handelns] die institutionalisierten, person- und situationsübergreifenden gültigen Werte, Normen, Rollen oder Handlungsmuster sowie deren Bündelung zu Institutionen oder deren Zusammenordnung zu normativen Strukturen sozialer Systeme als die eigentlichen und wesentlichen Bedingungen und Vorgaben für soziales Handeln. *Institutionalisierung* als das Verpflichtendmachen und *Sozialisation* als verpflichtende Übernahme von Normen sowie die damit verbundene äußere und innere *soziale Kontrolle* gelten dann als Garanten für normkonformes soziales Handeln.³ (Gukenbiehl, 2003a, S. 124)

In diesem Verständnis der Funktionalität und Determiniertheit sozialen Handelns tauchen mehrere Begrifflichkeiten auf, die in den folgenden Kapiteln noch relevant werden (Rollen, soziale Systeme, Institution(alisierung)), wenn es darum gehen wird, zu verdeutlichen, inwiefern soziales Verhalten und Handeln sich institutionalisiert bzw. ritualisiert⁴ und in sozialen Strukturen niedergeschlagen hat.

Zunächst soll es jedoch noch um eine ganz spezifische, für die vorliegende Arbeit zentrale Form sozialen Handelns gehen, die des Spielens. Das Spielen wird in der Soziologie explizit als soziales Handeln beschrieben (vgl. Rieck u. Jordan, 2008, S. 271). Somit treffen

³Auch Talcott Parsons Handlungstheorie weist einen ähnlichen Begriff von sozialem Handeln auf. Er beschreibt, dass das Problem sozialer Ordnung dadurch zu lösen sei, dass die Akteure ihr Handeln an gemeinsamen Werten und Normen ausrichten, die sie im Laufe ihrer Sozialisation internalisiert haben (vgl. Schneider, 2008, S. 102). Dahrendorfs Modell des Homo Sociologicus geht ebenfalls davon aus, dass „das Handeln eines [Akteurs sich] an sozialen Normen, Werten und Rollenerfahrungen orientiert“.

⁴Die Vorstellung der Ritualisierung sozialen Handelns geht unter anderem auf Émile Durkheim zurück und wird im Kontext des Spielbegriffes von Johan Huizinga aufgegriffen.

alle bisherigen Ausführungen soziologischer Theorien und Analyseansätze auch auf das Spielen zu. Als Charakteristika des Spiels betonen Christian Rieck und Stefan Jordan vor allem Freiwilligkeit und Regelbasiertheit und stellen seine Bedeutung für das Erlangen motorischer Geschicklichkeit, für die Ansammlung von Wissen, die Erkundungstätigkeit der Umwelt und das Rollenverständnis heraus.⁵ Die Autoren beziehen sich insbesondere auf Johan Huizingas Theorie des *Homo Ludens*, die ihrer Lektüre nach auf der Annahme basiert, „dass soziale Verhaltensweisen in [...] Politik, Wissenschaft, Wirtschaft, Religion usw. auf spielerische Verhaltensweisen zurückzuführen seien, die ritualisiert wurden“ (Rieck u. Jordan, 2008, ebd.). Spiel kann somit im Umkehrschluss als „Grundelement von *Kultur*“ (Lipp, 2003, S. 362), so bezeichnet es Wolfgang Lipp, verstanden werden, das als basales Konzept sozialen Handelns nicht nur auf gesellschaftlich-mikrostruktureller Ebene bei sozialer Kommunikation und Interaktion zwischen Individuen oder Gruppen strukturelevant ist, sondern auch auf gesellschaftlich-makrostruktureller Ebene in den Strukturen sozialer Systeme wiederzufinden ist. Lipp merkt bezüglich der Funktionen von Spiel zudem sogar an, dass Spiele

besondere normen-kognitive Funktionen [besitzen]. Sie vermitteln Einblick in Regeln [...] und können, weil sie Freude machen, dazu motivieren, sich allgemeinen, als gültig festgehaltenen, normativen Schemata einzufügen. (Lipp, 2003, ebd.)

Obwohl die Zweckhaftigkeit des Spielens bereits von Huizinga abgelehnt wurde und auch von den Autorinnen nicht vertreten wird, finden sich hier Anknüpfungspunkte für die weitere Theoriebildung dieser Arbeit.

2.3 Strukturen sozialer Systeme

Als Sozialstruktur einer Gesellschaft wird in der Soziologie „die Gesamtheit der relativ dauerhaften Grundlagen und Wirkungszusammenhänge sozialer Beziehungen und der sozialen Gebilde wie Gruppen, Institutionen und Organisationen in einer *Gesellschaft*“ (Schäfers, 2003, S. 329) bezeichnet. Mit sogenannten sozialen Strukturen, also Strukturen sozialer Systeme

sind [in diesem Sinne] überindividuell gültige, dabei aber stets bei solchen *Altors* und *Egos* als Trägern sozialen Geschehens zu verortende und von ihnen gegenseitig für ihr soziales Tun [Anm. d. Verf.: soziales Handeln] als maßgeblich erachtete [...]

⁵Auf die Ritualisierung spielerischer Verhaltensweisen wird im nachfolgenden Kapitel näher eingegangen.

Orientierungsmuster (*Frames* usw.) bzw. [...] Regeln ([...] Normen usw.) gemeint.⁶
(Greshoff, 2008, S. 285)

Soziale Systeme und soziale Strukturen, die im Rahmen der Sozialstrukturanalyse einer Gesellschaft untersucht werden können, sind nach Schäfers unter anderem ökonomische Systeme, politische Systeme, Systeme der sozialen Sicherheit, wichtige soziale Gruppen der Gesellschaft, Siedlungsformen, das Bildungs- und Ausbildungssystem sowie das kulturelle System (vgl. Schäfers, 2003, S. 331f). Die genannten sozialen Systeme stehen dabei – wie aus den dargelegten Definitionen hervorgeht – in Wechselwirkung zum sozialen Handeln und haben – wie bereits aus dem vorangegangenen Unterkapitel deutlich geworden ist – normativen Charakter, geben also einerseits Regeln für das soziale Handeln vor. Andererseits, so soll in diesem Kapitel gezeigt werden, sind diese sozialen Systeme erst aus sozialen Handlungen hervorgegangen und können durch die Veränderung sozialer Verhaltens- und Handlungsweisen auch selbst einem Wandel unterliegen. Diese Prozesse der gegenseitigen Beeinflussung und Wechselwirkung von sozialem Handeln und sozialen Systemen lassen sich mit der Theorie der sozialen Rollen gut erfassen. Unter sozialen Rollen wird nach Rüdiger Peuckert „ein Bündel normativer Verhaltenserwartungen [verstanden], die von einer Bezugsgruppe oder mehreren Bezugsgruppen an Inhaber bestimmter sozialer Positionen herangetragen werden“ (Peuckert, 2003, S. 289). Mit sozialen Positionen sind dabei „dauerhafte, von einzelnen Personen ablösbare Schnittpunkte sozialer Beziehungen im gesellschaftlichen Beziehungsgeflecht“ (Peuckert, 2003, ebd.) gemeint. Die Inhaber sozialer Positionen wiederum sind Akteure, da sie nicht nur passiv die Rollen- bzw. Verhaltenserwartungen erfüllen (nach Goffman mit Role-Taking bezeichnet), sondern auch aktiv gewisse Freiräume bei der Ausgestaltung dieser Rollenanforderungen nutzen können (nach Goffman mit Role-Making bezeichnet) (vgl. Jordan, 2008, S. 248). Der Prozess des Role-Taking und Role-Making als ständiges Aushandeln der Handlungsspielräume von Individuen innerhalb des gesellschaftlichen Zusammenlebens stellt die gelebte Form des Spannungsfeldes zwischen normativen Vorgaben sozialer Systeme (Organisationen und Institutionen) und den einzelnen Akteuren dar, an die diese Vorgaben für ihr eigenes soziales Handeln herangetragen werden.

Wie aber sind nun spielerische Verhaltensweisen als Formen sozialen Handelns in Strukturen sozialer Systeme eingegangen? Zu diesem Entwicklungsprozess hat Johan Hui-

⁶Auch Durkheim vertritt eine ähnliche Vorstellung von sozialen Strukturen. Schäfers fasst Durkheims Ansatz folgendermaßen zusammen: „[Die] Struktur der sozialen Gebilde [hat] für die handelnden Individuen den Charakter von Objektivität im Sinne von Vorgegebenem [...]. Die [Sozialstruktur] kann daher als Gesamtheit jener *sozialen Tatsachen* (Émile Durkheim) bezeichnet werden, die auf das Handeln der Menschen orientierend und entlastend, aber auch begrenzend und dominierend einwirken.“ (Schäfers, 2003, S. 331)

zinga einen Erklärungsansatz entwickelt, der sich auf die kulturelle Praktik des Rituals und die damit einhergehende Ritualisierung von sozialem spielerischem Handeln bezieht. Die zentrale These dieses Ansatzes ist bereits im vorangegangenen Kapitel vorgestellt worden. Soziale Verhaltensweisen innerhalb verschiedener sozialer Systeme wären auf spielerische Verhaltensweisen zurückzuführen, die ritualisiert worden seien (vgl. Rieck u. Jordan, 2008, S. 271). Rituale werden in der Soziologie als „Technik zur Bewältigung der Allgemeinheiten und Besonderheiten des Alltags“ (Weis, 2003, S. 285) definiert, sind ein „Sinn und Bedeutung zuschreibendes und Bedeutung und Sinn weitervermittelndes Verhalten“ (Weis, 2003, ebd.) und wollen „Verhalten typisieren, vereinfachen“ (Weis, 2003, S. 287). Ritualisierung sozialer Verhaltensweisen bedeutet im Anschluss an diese Begriffsauffassung „eine Stilisierung und Vereinfachung funktional wichtiger Verhaltensfolgen, oft mit Übertreibung und rhythmischer Wiederholung von Signalen und Gesten“ (Weis, 2003, S. 288). Die Verbindung zwischen Ritualisierungen sozialen Verhaltens (von denen Spielverhalten eine Form darstellt) und sozialen Systemen schafft Weis, indem er beschreibt, dass „alle Bereiche, die zur Bildung von *sozialen Institutionen* [Anm. d. Verf.: sozialen Systemen] geführt haben (z. B. Religion, Familie, Staat, Wirtschaft, neuerdings etwa Erziehungswesen, Sport, Medizin), auch ihre eigenen [Rituale] entwickelt“ (Weis, 2003, S. 286) haben.

Die Autorinnen dieser Arbeit gehen im Gegensatz zu Weis jedoch aufgrund der beschriebenen Zusammenhänge davon aus, dass die sozialen Verhaltens- und Handlungsweisen von Menschen (das Spielverhalten mit inbegriffen) über das Ausbilden von Ritualen sowie durch die Technik der Ritualisierung erst zur Herausformung der beschriebenen sozialen Institutionen bzw. sozialen Systeme geführt haben. Somit ist das Spielverhalten ein durch Ritualisierung in die Strukturen sozialer Systeme eingegangener integraler struktureller Bestandteil selbiger und muss als solcher auch bei der Analyse sozialer Strukturen mit berücksichtigt werden. Dies gilt insbesondere auch für die im Rahmen der Gamification verfolgte Technik des Anwendens von Spielmechanismen und spieldesigntheoretischen Optimierungsstrategien in sozialen Systemen.

Das Potenzial zur Motivation (Herausforderung) und zum Offenlegen der Struktur sozialer Systeme ist im Ursprung in spielerischen Verhaltensweisen gegeben. Es besteht eine strukturelle Ähnlichkeit zwischen sozialen Strukturen und Spielen, die auf einen gemeinsamen Ursprung im Spielverhalten zurückgeht. Diese strukturelle Verwandtschaft ermöglicht eine Anwendung von Spielmechanismen und Spieldesigns auf soziale Systeme, deren eigene Struktur dadurch für die jeweiligen Akteure klarer werden soll. Allerdings ist davon abzusehen, im Sinne der üblichen Praxis von Gamification Spielmechanismen und -designs von Spielen einfach in sozialen Systemen zur Anwendung kommen zu lassen.

Vielmehr müsste der Prozess der Operationalisierung, den Spiele bereits durchlaufen haben, von den jeweiligen sozialen Strukturen ebenfalls bestritten werden. Im Zuge dieses Prozesses müssten die Strukturen sozialer Systeme effizienter gestaltet und für alle Partizipierenden klar formuliert werden. Bei diesem Schritt können dann strukturell adäquate Spielmechanismen und -designs zum Einsatz kommen, die die Motivation der Akteure steigern können und einen Erhalt der klaren, offen liegenden Struktur garantieren.

2.4 Homo Ludens Socius

Spielverhalten ist, wie aus den Ausführungen zur Soziologie und Sozialtheorie hervorgegangen ist, ganz klar als eine Form sozialen Handelns zu verstehen. Es hat sich im Zuge der Vergesellschaftung des Menschen über den Prozess der Ritualisierung sowohl in Strukturen sozialer Systeme niedergeschlagen als auch durch Operationalisierung zu kulturell fest verankerten Spielen geführt.

Unter Operationalisierung von Spielhandlungen verstehen die Autorinnen dabei die Systematisierung und Reglementierung dieser Handlungen zum Zweck der Optimierung derjenigen Faktoren, die das Empfinden des Spielmomentes auslösen können.⁷ Beim Spiel ist dabei nach wie vor die für das Spielen zentrale Wahrnehmung des Spielmoments vorhanden und von besonderer Bedeutung, da diese Empfindung für den Spieler/Akteur eine außerordentliche Motivation darstellt, die Spielhandlungen auszuführen. Strukturen sozialer Systeme hingegen weisen zwar aufgrund des gemeinsamen Ursprungs mit Spielen im Spielverhalten Ähnlichkeiten zur Struktur heutiger Spiele auf, rufen aber bedingt durch die Ritualisierung, die sie durchlaufen haben, keine Wahrnehmung des Spielmomentes mehr hervor.

Da die Strukturen sozialer Systeme und die Strukturen von Spielen in ihrem Ursprung jedoch gleichermaßen auf einen spielenden Menschen als ausführenden Akteur spielerischer sozialer Handlungen rekurrieren (vgl. Kapitel 2.2), gehen die Autorinnen davon aus, dass Spielen als Form des sozialen Verhaltens und Handelns eine für den Menschen essenzielle Form der Kommunikation und Gemeinschaftsbildung darstellt. In diesem Sinne kann der Mensch nicht nur als *Homo Ludens*, sondern eher als *Homo Ludens Socius* gesehen werden.

⁷Die Autorinnen beziehen sich dabei auf die Bedeutungsvariante der Operationalisierung bzw. des Verbs operationalisieren, die im Duden als fachsprachliche Bedeutung angeführt ist: „durch Angabe der Operationen [...] präzisieren, standardisieren“. (vgl. <http://www.duden.de/rechtschreibung/operationalisieren>) Die Angabe von Operationen entspricht in diesem Fall einer Festlegung auf ein bindendes Regelwerk und einer Standardisierung der auszuführenden Spielhandlungen.

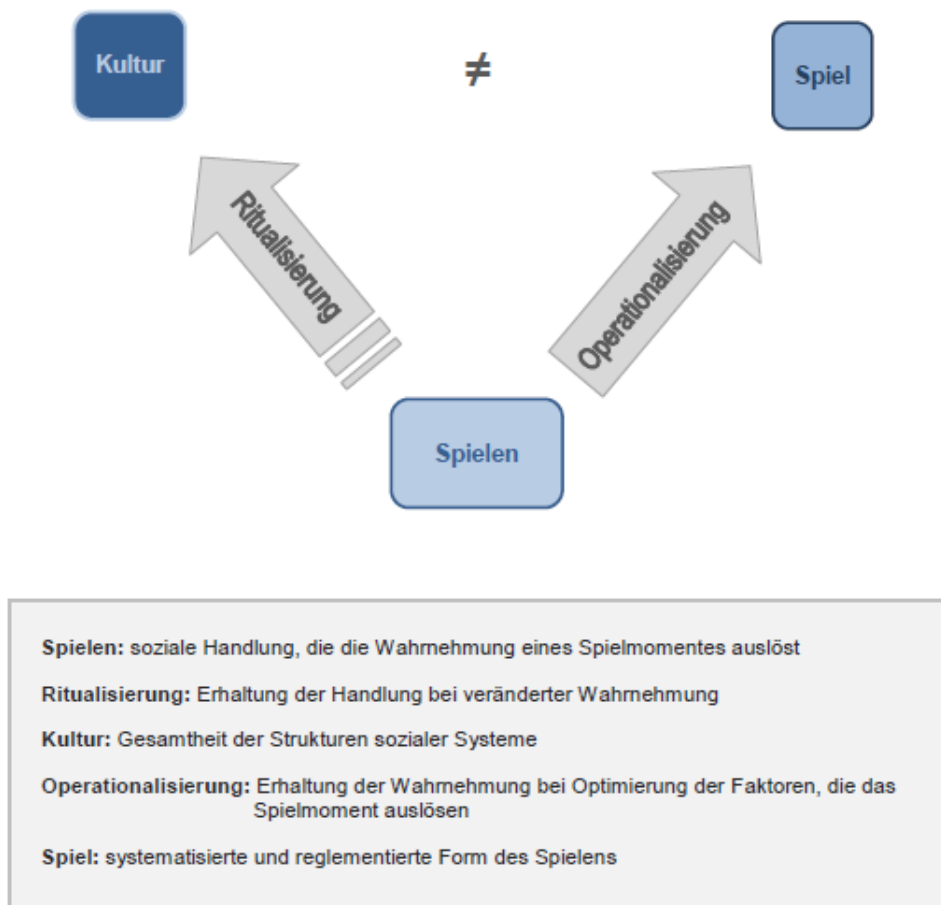


Abbildung 2: Kultur und somit soziale Strukturen sind durch einen anderen Prozess aus spielerischem Handeln hervorgegangen als Games.

3 Analysekatoren

Die Professionalisierung der Entwicklung von Spielen in der Disziplin des Game Designs hat zur Herausbildung gängiger Spielmechanismen geführt, die sich als *best practice* bewährt haben. Im Zuge von Gamification werden diese Mechanismen in anderen Kontexten angewandt. Wie in Kapitel 2.4 dargestellt, muss die Umgestaltung sozialer Systeme jedoch mit systeminhärenten strukturellen Eigenschaften arbeiten, was eine detaillierte Metaanalyse des jeweiligen Systems voraussetzt. Erst dann können die Werkzeuge der Operationalisierung nutzbar gemacht werden. Eine solche Analyse muss mit den Ka-

tegorien arbeiten, die für die Umgestaltung in Frage kommen. Die in diesem Kapitel vorgestellten Kategorien (Regeln, Raum, Zeit und motivationale Einbindung) sollen als Beispiele fungieren, die allgemein genug sind, um auf eine Vielzahl sozialer Systeme angewandt werden zu können. In der konkreten Fallanalyse müssen diese gegebenenfalls ergänzt werden.

Um sich von gängigen Gamification-Praktiken abzugrenzen, schlagen die Autorinnen in Anlehnung an den Begriff des Game Designs die Bezeichnung *Systemdesign* vor. Systemdesign ist somit die Gestaltung von Systemen im Hinblick auf Praktikabilität und die Optimierung der Wahrnehmung durch teilnehmende Akteure, ohne das System durch extrinsische Motivationsfaktoren zu überlagern.

3.1 Regeln

Salen und Zimmerman unterscheiden drei Arten von Regeln: Operationale Regeln, die den Ablauf des Spiels festlegen und konstitutive Regeln, die ein Spiel auf logisch-mathematischer Ebene definieren sowie implizite Regeln, die vor allem Spieletikette festlegen (vgl. Salen u. Zimmerman, 2004, S. 130). Die Regeln sozialer Systeme sind selten in einem dezidierten Regelwerk niedergelegt, was bedeutet, dass viele davon, wie z.B. Rollenerwartungen, als implizite Regeln existieren. Die Systeme sind aus Ritualisierung gewachsen und haben daher meist komplexe organische Strukturen, die sich nur bedingt abbilden lassen. Aber nichtsdestoweniger wird jedes soziale Handeln von Regeln bestimmt, wie auch schon Salen und Zimmerman anerkennen:

If rules are guidelines that guide and direct behavior, there are many contexts in which people or phenomena do seem to „follow the rules.“ (Salen u. Zimmerman, 2004, S. 121)

Als Besonderheiten von Regeln, die Spiele definieren, nennen sie Limitierung von Spielerhandlung, Eindeutigkeit, Gültigkeit bei allen Spielern, Festgelegtheit, Verbindlichkeit und Wiederholbarkeit der Handlungsanweisungen. Sie betonen jedoch auch, dass diese Kriterien nicht für alle Spiele zutreffen (vgl. Salen u. Zimmerman, 2004, S. 122f). Jesper Juul fügt dem hinzu, dass die Regeln nicht nur limitieren, sondern auch Handlungen spezifizieren, die im System des Spiels von Bedeutung sind, und daher Handlungen nicht nur verbieten, sondern immer auch Handlungen erlauben (vgl. Juul, 2005, S. 58).

Im Gegensatz zu Spielen, deren Regeln, wenn sie einmal festgelegt sind, nicht mehr geändert werden können, unterliegen soziale Systeme, da sie sich stets aktuellen Bedingungen anpassen müssen, einem Wandel, der sich auch auf die Regeln auswirkt. Zudem sind die Regeln, die für einen bestimmten Akteur im sozialen System gelten, abhängig von seiner

Rolle darin. Je nach System kann es auch sein, dass es nur ein loses Regelwerk gibt und die konkreten Handlungsanweisungen in der Situation mit anderen Akteuren ausgehandelt werden müssen. Sie sind somit immer einer gewissen Fluidität unterworfen, die bei Spielregeln nicht gegeben ist.

Da soziale Systeme jedoch zumeist eine metasystemische Funktion erfüllen, zieht ein tatsächlicher Regelbruch in sozialen Systemen im Gegensatz zu Spielen schwerwiegende Konsequenzen – auch in anderen Lebensbereichen – nach sich.

Folgende Fragen können bei einer Analyse der Systemregeln gestellt werden:

- Inwieweit ist das System reglementiert?
- Wie sind die Regeln entstanden? Sind sie gewachsen oder wurden sie gesetzt?
- Wie lauten die bestehenden Regeln?
- Sind die Regeln ausformuliert und allen teilnehmenden Akteuren zugänglich?
- Sind die Regeln klar verständlich?
- Gelten die gleichen Regeln für alle Teilnehmer?
- Unterliegen Regeln einem systembedingten Wandel?
- Wie bindend sind die Regeln? Müssen sie strikt befolgt werden oder erlauben sie einen gewissen Spielraum? Welche davon sind konstitutiv/operational/implizit?
- Wie werden Regelbrüche geahndet?

3.2 Raum

Spätestens seit dem *spatial turn*, der sich in etwa ab dem Ende der 1980er Jahre in den Kulturwissenschaften vollzogen hat, bedeutet „Raum“ in erster Linie keine physische Ausdehnung mehr, sondern eine soziale Konstruktion (vgl. Bachmann-Medick, 2010, 284). Dieser Raumbegriff wurde vor allem von den Vorstellungen Henri Lefebvres geprägt, der Raum als sozial produziert und in enger Verknüpfung mit sozialer Praxis sieht (vgl. Bachmann-Medick, 2010, S. 291). Dies steht sowohl in Übereinstimmung als auch im Gegensatz zur Theorie des Zauberkreises, die Huizinga so eng mit seinem Spielbegriff verknüpft hat. Huizinga sagt zwar, dass die Abgrenzungen des Spielraums sowohl ideell als auch materiell sein können, hat aber doch einen in physischer Realität begründeten Raumbegriff (vgl. Huizinga, 2009, S. 18f). Die besonderen Räume, die er damit

beschreibt, sind zwar zweifelsohne durch die soziale Praxis des Spielens hervorgebracht worden, doch schließt er damit Spielarten aus, die keine Raumkomponente beinhalten oder keinen begrenzten Raum bespielen, wie z.B. Geocaching. Der Raum, von dem in dieser Arbeit ausgegangen wird, soll also in erster Linie kein Spielfeld im herkömmlichen Sinne bezeichnen, sondern vielmehr einen logischen bzw. semantischen Raum, der von der Gültigkeit von Regeln und Zeichen her gedacht werden muss.

In den Sozial- und Kulturwissenschaften wird Raum daher grundsätzlich als sozial konstruiert betrachtet, das heißt als von Menschen durch soziales Handeln hervorgebrachtes Konstrukt (vgl. Schroer, 2008, S.234). Raum wird also nicht absolut, sondern relativ gedacht, zumal Raum als eine die menschliche Wahrnehmung strukturierende und vom Menschen selbst kontinuierlich neu geschaffene Kategorie immer eine subjektive Raumpfindung bedeutet (vgl. Schroer, 2008, S.232). Bernd Hamm vergleicht Räume in ihren Eigenschaften und Funktionen mit sozialen Institutionen. Er beschreibt:

Räume werden in sozialen Prozessen und auf bestimmte Zwecke hin hergestellt. Damit antizipieren sie Handlungsfolgen und schreiben sie physisch fest. Sie ähneln damit dem Charakter sozialer Institutionen. (Hamm, 2003, S. 278)

In Übertragung auf das Spiel und den Spielbegriff dieser Arbeit ist Raum vor allem als sozial konstruierter Regelraum zu verstehen. Die festgelegten Regelhaftigkeiten eines Spiels bringen den Spielraum als Handlungsraum hervor und setzen seine Grenzen. Die Parallele zur Raumkonstruktion sozialer Systeme hat Hamm bereits eröffnet, indem er Räume von ihrer Funktion her mit sozialen Institutionen vergleicht. Soziale Institutionen werden in der Sozialwissenschaft als „gesellschaftlich etablierte, also intersubjektiv geteilte [...] normative, kognitive und evaluative (das Sollen, das Können und das Wollen des Akteurs regulierende) sinnhafte Orientierungen [...] des Handelns“ (Schimank, 2008, S. 123) definiert. Sie fordern also die Einhaltung der durch alle teilhabenden Akteure vereinbarten und geteilten Regelhaftigkeiten des jeweiligen sozialen Systems ein und geben ihrerseits den Spielraum für einzelne Akteure zur Ausgestaltung ihrer Handlungen vor.

Folgende Fragen können bei einer Analyse der Raumkategorie gestellt werden:

- Wie definiert sich der Geltungsbereich der Systemregeln?
- Welche Art von Raum wird dadurch eröffnet, ein physischer oder virtueller?
- Gibt es einen physischen Raum, in dem das soziale System manifestiert ist?
- Falls ja: Welche Funktionalität bietet er?

- Inwiefern beeinflusst die räumliche Struktur die Handlungsweise der Akteure?

3.3 Zeit

Auch für das Verständnis der Analysekategorie Zeit bietet sich die Herangehensweise über Ansätze der Soziologie an. Zeit wird dort als zentraler Bezugspunkt sozialer Handlungen gesehen. Soziale Handlungen, beschreibt Armin Nassehi, hätten Prozesscharakter und würden „durch ihre Ereignishaftigkeit eine eigene, soziale Zeit-Struktur aufbauen, die dem inneren Zeit-Bewusstsein ähnlich ist“ (Nassehi, 2008, S. 338). Wie Raum ist auch Zeit ein relatives Konzept, das sich zum Teil durch subjektive Wahrnehmung der Akteure konstituiert. Allerdings ist der zeitliche Ablauf und die Dauer von Handlungsprozessen in sozialen Systemen zumeist durch Konventionen vorgegeben bzw. reglementiert. Nassehi führt dazu an, dass soziale Systeme unterschiedliche Eigenzeiten aufweisen (vgl. Nassehi, 2008, S. 338). Bei einer Analyse der Strukturen bestimmter sozialer Systeme ist es also vor allem wichtig zu bestimmen, durch welche Eigenzeit das System sich strukturiert, das heißt, welche Handlungsprozesse ablaufen und welche zeitliche Dauer und Abfolge ihnen zueigen ist.

Folgende Fragen können bei einer Analyse der Zeitkategorie gestellt werden:

- Wie frequent nehmen die Akteure an dem sozialen System teil? Ist die Teilnahme punktuell oder durchgängig, regelmäßig oder unregelmäßig?
- Welche Dauer hat die Teilnahme an dem System? Ist sie fix oder verhandelbar?
- Gibt es zeitliche Vorgaben für einzelne Handlungsabfolgen?
- Wird die Zeit in systeminhärente Intervalle strukturiert?
- Inwiefern beeinflussen diese Intervalle die Handlungsweise der Akteure?

3.4 Motivationale Einbindung

Mit *motivationaler Einbindung* ist hier das Phänomen gemeint, das im Englischen mit *engagement* bezeichnet wird, also die Faktoren einer Handlung, die den Spieler motivieren, die Handlung weiterzuführen. Es sind eben diese Faktoren, die das Spielmoment einer Handlung auslösen. Aufgrund der strukturellen Ähnlichkeit zu Spielen kann davon ausgegangen werden, dass auch soziale Handlungen diese Faktoren aufweisen können. Tatsächlich beschreibt das Glücksgefühl schlechthin, welches auch McGonigal als elementaren Bestandteil positiver Psychologie aufführt, nämlich *flow*, ein Gefühl, das zwar

zuverlässig von Spielen ausgelöst werden kann, aber nicht auf sie beschränkt ist (vgl. McGonigal, 2011, S. 36). Die motivierenden Faktoren, die die Einbindung des Spielers bzw. Akteurs in die Handlung begünstigen, sind nach Jesse Schell klares Feedback, ein Gefühl von Fortschritt, Möglichkeit von Erfolg, mentales und körperliches Training, Befriedigung von Neugier, Lösen von Problemen und ein Gefühl der Freiheit (vgl. Schell, 2010, ab Min 24:00). Die Besonderheit von Spielen ist zudem, dass sie Raum für Scheitern lassen. Das heißt, dass Handlungen in einem sicheren – also konsequenzlosen – Kontext eingeübt werden können (vgl. dazu Stampfl, 2012, S. 83).

Zusätzlich zu diesen Faktoren kommt die subjektive Lust an speziellen Handlungsprozessen. So haben manche Menschen Spaß an ordnenden Tätigkeiten oder am Erfüllen einer sozialen Rolle. Für die Gestaltung sozialer Systeme ist es wichtig, derartige Motivationsfaktoren mitzuberücksichtigen.

Folgende Fragen können bei einer Analyse der motivationalen Einbindung gestellt werden:

- Welche Handlungen werden von den Akteuren ausgeführt?
- In welchem Verhältnis steht der Systemzweck/das Systemziel zur Motivation der Akteure?
- Welche Arten der Motivation, die Flow im Sinne einer Ästhetisierung der Handlung auslösen, lässt die Systemstruktur zu?
- Welche Infrastruktur steht hierfür zur Verfügung?

Exkurs: Moralische Aspekte

Eine Integration von Spielelementen in allgemein als *ernst* aufgefasste soziale Systeme evoziert im ersten Moment kritische Assoziationen. Darum kann eine Arbeit wie diese einige moralische Überlegungen nicht umgehen. Die Autorinnen wollen und können hierbei nicht normativ vorgehen, denn die Kompetenz hierfür liegt nicht bei den Kulturwissenschaften. Trotzdem soll hier eine Perspektive auf entsprechende Bedenken angeboten werden.

Es ist die Furcht vor einem entarteten, einem zwingenden und abstumpfenden Spiel, die im Durchspielen einiger Szenarien aufkommt. Der Gedanke an das Spiel mit Menschenleben, die Entwertung (wegen Umdeutung) der Leistung und die Verschleierung der eigentlichen Handlung, die vollzogen wird, schwingt bereits bei Huizinga mit, indem

er betont, dass das „echte Spiel [...] alle Propaganda [ausschließt]“ (Huizinga, 2009, S. 229). In der Zeit, in der der *Homo Ludens* geschrieben wurde, herrschte aufgrund der vor allem in den Jugendorganisationen häufig spielerisch angelegten Propagandamaschinerie im nationalsozialistischen Deutschland eine besondere Sensibilität dieser Thematik gegenüber.

Hitlerjugend (HJ) und Bund Deutscher Mädel (BDM) [nahmen] weitreichenden Einfluss auf das Alltagsleben von Kindern und Jugendlichen sowie die Bildungs- und Erziehungseinrichtungen. Gemeinsame Fahrten und Wanderungen sowie die Durchführung von Lagern [waren] willkommene Gelegenheiten, die Spiele und Lieder der Kinder und Jugendlichen den nationalsozialistischen Zwecken unterzuordnen. (Heimlich, 2001, S. 124)

Dabei wurden die Spiele ideologisch aufgeladen und zielten vor allem auf eine der Ideologie entsprechende Geschlechterrollenverteilung ab (vgl. Heimlich, 2001, S. 123f). Im Gegensatz zu der Herangehensweise, Spiele mit einem versteckten (ideologischen) Hintergedanken zu entwickeln⁸, zielt der Ansatz, der in dieser Arbeit vorgestellt wird, darauf ab, bestehende soziale Systeme auf ihre Zweckmäßigkeit hin zu operationalisieren und hierbei Potenzial für spielerische Wahrnehmung zu schaffen. Die eigentliche Funktion des jeweiligen sozialen Systems soll dabei nicht verschleiert oder verfälscht werden, sondern klarer und zugänglicher werden: Die Ernsthaftigkeit des sozialen Systems wird nicht kompromittiert. Es verliert nicht an Seriosität, es gewinnt im Gegenteil an motivationaler Einbindung. Wichtig ist, zu betonen, dass die spielerischen Elemente den teilnehmenden Akteuren nicht aufgezwungen werden. Das Spielmoment sollte lediglich ein Angebot darstellen. Ob es angenommen wird, muss im Ermessen des Einzelnen liegen. Zudem sollen hier keine zwanghaften und ausbeuterischen Systeme durch oberflächliche Belohnungssysteme vertuscht werden: Für Systemdesign sollten ohnehin nur Systeme in Betracht gezogen werden, von denen allgemein (auch in der Bevölkerung und nicht nur seitens der Autoritäten) davon ausgegangen werden muss, dass sie einen gesellschaftlichen Mehrwert bringen bzw. für das Funktionieren des sozialen Miteinanders unabdingbar sind. Ist ein System an sich bereits moralisch fragwürdig und repressiv, ändert sich auch nichts an dieser Tatsache, wenn seine Wahrnehmung durch teilnehmende Akteure durch Spielmechanismen verzerrt wird.

⁸Diese Praxis fällt eher in die Domäne der Serious Games. Wobei diese nicht grundsätzlich kritisch zu sehen sind, eine moralische Bewertung muss hier von Fall zu Fall vorgenommen werden.

4 Beispielanalyse: Das soziale Teilsystem Universität

Um die bisherigen Überlegungen in ein praktisches Beispiel zu überführen, soll nun ein soziales System auf die oben angeführten Kategorien hin analysiert werden. Schließlich sollen Impulse für eine Operationalisierung des Systems aufgezeigt werden. Um eine ausreichend detaillierte Analyse leisten zu können, haben sich die Autorinnen dieser Arbeit für das soziale Teilsystem⁹ der Universität entschieden, da sie in diesem Kontext über Expertenwissen verfügen. Als konkretes Objekt der Analyse dient daher die Ruhr-Universität Bochum, insbesondere die philologischen Studiengänge. Um den Umfang dieser Arbeit nicht zu übersteigen, konzentriert sich die Analyse insbesondere auf die Rolle der Studenten.

4.1 Regeln

Als Teil des Bildungssystems gibt es einige konstitutive Regeln, die für alle Instanzen des Systems Universität gelten. Die Institution ist historisch gewachsen, weswegen die Regeln nur zum Teil normiert sind. Ein Großteil ist kontextabhängig oder aushandelbar und somit implizit. Die Regeln sind insbesondere abhängig von der Rolle, die ein Akteur einnimmt. Die Autorinnen beziehen sich hier insbesondere auf die Regeln, die für die Rolle des Studierenden gelten. Das System und damit die Regeln unterliegen einem stetigen Wandel, der aber nicht nur durch das System selbst bedingt ist. Metasysteme wie National- und Landespolitik nehmen Einfluss auf die Universität.

Um überhaupt am System teilnehmen zu können, müssen Akteure festgelegte Voraussetzungen erfüllen. Sie müssen durch Absolvierung des vorgeschalteten Systems Schule den entsprechenden Abschluss (Abitur) vorweisen können oder eine Äquivalenzprüfung ablegen und fachspezifische Anforderungen (z.B. Vorpraktikum, Fremdsprachenkenntnis, Numerus Clausus ...) erfüllen. Um fortlaufend am System teilnehmen zu können, müssen Studierende im Normalfall (hier gibt es Ausnahmeregelungen) im 6-Monats-Turnus einen Semesterbeitrag bezahlen.

Um einen Abschluss zu erlangen und das System somit erfolgreich zu durchlaufen, muss ein Student durch den Besuch von Lehrveranstaltungen ein Minimum von 130 *Credit Points* (CP) ansammeln. Hierfür müssen die Studierenden die jeweiligen Anforderungen der Lehrveranstaltungen erfüllen, um die dafür veranschlagten CP zu erhalten. Obwohl diese Regel allgemeine Gültigkeit besitzt, sind die konkreten Ausformulierungen der An-

⁹Teilsystem deswegen, weil die Universität Teil des Bildungssystems ist. Das Bildungssystem ist als Metasystem zu verstehen, das wiederum in andere soziale Systeme eingebunden ist (vgl. Schäfers, 2003, S. 331f). Natürlich lässt sich die Universität in weitere Teilsysteme wie Fakultäten, Institute, Studiengänge, usw. aufspalten, die jeweils Objekt einer entsprechenden Analyse sein könnten.

forderungen vom Studiengang, der Veranstaltungsform (Projekt, Vorlesung, Übung, Seminar . . .) abhängig. Die operationalen Regeln differieren also, sind aber für alle Teilnehmer mit gleichem Rahmen (gleicher Studiengang und gleiche Lehrveranstaltung) gleich, sind in manchen Fällen aber auch mit dem Dozenten aushandelbar. Regeln können zum Beispiel Anwesenheitspflicht beinhalten aber auch die Regeln des wissenschaftlichen Arbeitens, das Verbot von unzulässigen Hilfsmitteln und sonstigen Täuschungsversuchen. Auch der Umfang von Prüfungsleistungen variiert je nach Lehrveranstaltung. Es gibt studiengangspezifische operationale Regeln, die in einer Studien- und einer Prüfungsordnung niedergelegt und für alle Studierenden einsehbar sind. Diese müssen aber aus eigener Initiative angeeignet oder von einem anderen erklärt werden, sie erschließen sich nicht automatisch durch Teilnahme am System.

Ein Bruch der Regeln hat Konsequenzen auf verschiedenen Ebenen. Eine Verletzung der Regeln des wissenschaftlichen Arbeitens kann zum Beispiel schlechte Noten bedingen, die wiederum außerhalb des Systems als nachteilig gesehen werden. Bei einem weitreichenden Regelbruch kann der Studierende auch durchfallen und die angestrebten CP nicht erhalten, was eine Wiederholung der Lehrveranstaltung oder die Aufnahme einer äquivalenten Veranstaltung erfordert. Bei schwerwiegenden Verstößen gegen die Studienordnung kann eine Verwarnung ausgesprochen und ein Bußgeld verhängt werden. In letzter Konsequenz wird der Studierende exmatrikuliert, das heißt des Systems verwiesen.

Das System reglementiert durch seine Vorgaben insbesondere die Zeit der Studierenden und schlägt sich in räumlichen Strukturen nieder, wie in den nächsten beiden Unterkapiteln gezeigt werden soll.

4.2 Raum

Bezüglich der Analysekategorie Raum kann für das soziale Teilsystem Universität zunächst festgehalten werden, dass sich der Geltungsbereich der Systemregeln, die den Systemraum begrenzen, vorwiegend in der Teilnahme der Akteure an den abgehaltenen Lehrveranstaltungen offenbart. Die Studierenden haben im Rahmen dieser Lehrveranstaltungen vom jeweiligen Dozenten festgelegte Leistungen zu erbringen und sind dabei an jene Regeln gebunden, die im Kapitelregeln bereits dargelegt wurden. Diese Regeln beziehen sich sowohl auf die inhaltlich zu erbringenden Leistungen als auch auf das Verhalten der Akteure den anderen Teilnehmern gegenüber.

Dabei eröffnen die Systemregeln einen virtuellen Raum insofern, als die Lehrveranstaltungen und die studentischen Leistungen nicht zwingend an einen physischen Raum gebunden sind. Lehrveranstaltungen können denselben Regeln unterliegend zum Bei-

spiel auch als e-learning abgehalten werden und dabei die gleiche Funktionalität aufweisen. Der virtuelle Regelraum schafft Freiheit zu eigenständigem Arbeiten, das sich an jedem durch den Akteur ausgewählten physischen Ort durchführen lässt, bietet aber zugleich auch die Möglichkeit zu gemeinschaftlichem Arbeiten, wie es in den Lehrveranstaltungen zumeist der Fall ist. Dieses gemeinschaftliche Arbeiten wird durch einen allen Akteuren zugänglichen physischen Ort erleichtert: den Campus. Im Universitätscampus manifestiert sich das soziale Teilsystem Universität. Als physischer Raum besteht seine Funktionalität vor allem in der Bereitstellung entsprechender Räumlichkeiten zum Zweck gemeinschaftlichen Arbeitens aber auch in der Bereithaltung einer darüber hinaus förderlichen Infrastruktur (Bibliotheken, Mediatheken, Kopiermöglichkeiten etc.). Außerdem schafft der Campus als Treffpunkt für alle an der Universität aktiven studentischen Akteure die Basis für studentisches Leben und eine eigene Campuskultur (Partys, Theaterstücke, Konzerte, Kinovorführungen etc.).

Während der virtuelle Raum, der durch die Systemregeln vorgegeben wird, den Akteuren im Rahmen dieser Grenzen größtmögliche Freiheit für das eigene Arbeiten und Lernen ermöglicht, limitiert der Campus die Handlungsspielräume der Akteure zum einen durch seine physischen Eigenschaften selbst und zum anderen auch durch bestimmte Regelwerke, die an physische Teilräume des Campus gebunden sind, und das übergeordnete Systemregelwerk ergänzen. Als Beispiel hierzu bietet sich die Bibliothek an. Dort werden gewisse Verhaltenserwartungen an die Akteure gerichtet (sich leise verhalten, pfleglich mit den Büchern und anderen Medien sowie dem Mobiliar umgehen, die zur Verfügung stehenden Medien nach Gebrauch wieder einsortieren usw.), auf die sie sich einlassen müssen, sofern sie diese Infrastruktur für sich nutzen wollen. Allerdings werden diese Regeln natürlich von den Akteuren weniger als limitierend, sondern eher als wünschenswert angesehen, bieten sie ihnen selbst doch auch nur Vorteile (in Ruhe arbeiten können, die gesuchten Medien finden und verwenden können). Trotzdem kann festgehalten werden, dass sowohl der virtuelle Raum der Systemregeln als auch der physische Raum Campus die Handlungsweise der Akteure beeinflussen, indem an die Regeln gebundenes soziales Handeln und Verhalten eingefordert wird aber innerhalb dieser Regelräume auch gewisse Freiräume zur Ausgestaltung dieser Verhaltens- und Handlungsanforderungen bestehen (vgl. Theorie sozialer Rollen).

4.3 Zeit

Die Teilnahme aller Akteure am sozialen Teilsystem Universität ist durchgängig und kann sich nach Bedarf sowohl regelmäßig als auch unregelmäßig gestalten. Eine regelmäßige Teilnahme ist allerdings die Regel, da die durch das System selbst vorgegebenen

Intervalle und Fristen diese Form der Teilnahme begünstigen. Die Dauer der Teilnahme ist für studentische Akteure zwar durch Regelstudienzeiten (Bsp.: B.A. 2-Fach 3 Jahre) vorgegeben, ist aber insofern verhandelbar, als die Studierenden im Bedarfsfall auch kürzer oder länger studieren können, um ihren Abschluss zu erhalten. Klar ist jedoch für studentische Akteure, dass die Teilnahme als Student begrenzt ist und sie nach dem Abschluss entweder die Universität verlassen oder danach selbst als Lehrende oder in der Forschung tätig werden.

Wie bereits angedeutet besitzt das soziale Teilsystem Universität eigene systeminhärente zeitliche Intervalle, die die Systemprozesse grob gliedern. Es gibt eine Semestereinteilung (Sommersemester von April bis September und Wintersemester von Oktober bis März), die wiederum in Vorlesungszeit und vorlesungsfreie Zeit untergliedert ist. Semester, Vorlesungszeiten und vorlesungsfreie Zeiten werden in Wochenrhythmen gezählt, die Dauer des Studiums (Regelstudienzeit) wird mit der Anzahl an zu absolvierenden Semestern angegeben. Für die einzelnen Semester sind dabei beispielhafte Regelpläne vorgesehen, wie viele Veranstaltungen zu besuchen und welche Prüfungen zu absolvieren sind. Neben diesen Einteilungen gibt es also auch noch die Dauer der einzelnen Veranstaltung (in der Regel 1,5 Stunden) und je nach Studiengang Prüfungsblöcke bzw. Klausurphasen sowie Anmeldephasen zu Prüfungen oder Klausuren.

Für die Handlungsabfolgen der einzelnen Akteure sind neben diesen genannten Systemintervallen vor allem die Richtwerte zur Anzahl an Semesterwochenstunden (SWS) von Bedeutung (umgerechnet auf die Anzahl der Veranstaltungen ist für den B.A. eine Wochenstundenzahl von 20 SWS vorgesehen). Dieser Richtwert ist unmittelbar gekoppelt an eine Zeit-Leistungs-Rechnung, die durch CP vorgenommen wird. Für jeden Veranstaltungstyp (Vorlesung, Übung, Seminar etc.) bzw. jede Kombination von Veranstaltungen (Modul) ist eine je nach Studienfach unterschiedliche Anzahl an Punkten vorgesehen, die an die studentischen Akteure vergeben werden, wenn sie die Veranstaltung erfolgreich absolviert haben. Die Punktevergabe soll zeitlichen Arbeitsaufwand bescheinigen, den die Studierenden geleistet haben, nicht die Qualität der Leistung. Dafür werden Drittelnoten von 1,0 bis 4,0 (sofern die Prüfung bestanden ist) vergeben. Ein *Credit Point* steht für 25 bis 30 Arbeitsstunden. In dieser Anzahl an Stunden ist die Präsenzzeit in der Veranstaltung selbst anteilig mit eingerechnet. Die restliche Zeit entfällt auf Vor- und Nachbereitung der Inhalte sowie die weiteren zum Bestehen erforderlichen Leistungen und ggf. auch benotete Leistungen. Für benotete Leistungen, also Prüfungsleistungen, müssen Studierende zudem auf Deadlines achten, die entweder in den Richtlinien des Faches vorgeschrieben oder mit dem jeweiligen Dozenten individuell zu vereinbaren sind. Insgesamt lässt sich sagen, dass die systeminhärenten Intervalle und die durch das Re-

gelsystem vorgegebenen zeitlichen Strukturen insofern Einfluss auf die studentischen Akteure nehmen, dass sie die Lernzeit selbst strukturieren und Arbeitszeit direkt mit Leistungen verknüpft wird.

Diese beiden Faktoren gilt es zu problematisieren. Das Strukturieren der Lernzeit, das unter anderem durch die Taktung der Veranstaltungen in einen 1,5 Stundenrhythmus stattfindet, verkennt die Tatsache, dass Lernen von den studentischen Akteuren individuell vollzogen wird und somit einen subjektiven Zeitaufwand bedeutet, der bei den einzelnen Akteuren unterschiedlich groß sein kann. Diese Problematik setzt sich in der *Credit Point*-Rechnung fort. Selbst unter Vernachlässigung der subjektiven Lerngeschwindigkeit und Leistungsfähigkeit der Akteure, ist in vielen Fällen der umgerechnete Zeitaufwand für die zu erbringenden Leistungen zu klein bemessen. Fraglich ist, ob sich dieses System der Zeit-Leistungs-Bemessung verbessern lässt, da eine Standardisierung und Reglementierung zur Leistungserbringung im Sinne einer gewissen Vergleichbarkeit nötig ist, um Studienabschlüsse vergeben zu können. Da Leistungsgewichtung nach wie vor durch Benotung stattfindet, kann davon ausgegangen werden, dass das *Credit Point*-System die Mindestzeit zum Erfüllen der Anforderungen angibt und die individuelle Leistung bei einer guten Benotung in der Regel doch mehr Zeitaufwand bedeutet.

4.4 Motivationale Einbindung

Bevor es in diesem Analysekapitel darum gehen kann zu erörtern, welche Motivationsfaktoren, die Flow bzw. Spielmoment auslösen können, überhaupt durch die Systemstruktur möglich sind, müssen zunächst die Handlungen betrachtet werden, die von den teilnehmenden Akteuren ausgeführt werden. Dies wird im Folgenden für die Gruppe der studentischen Akteure exemplarisch erörtert. Zu den alltäglichen Handlungsrouninen von Studenten gehört das Hören von Vorlesungen, das Teilnehmen an und Diskutieren innerhalb von Seminaren und je nach Fach Übungen zur Theorie und Praxis der Fachinhalte. Weitere Aufgaben der Studierenden bestehen in der Lektüre von Fachtexten, der Recherche, der Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen und dem Besuchen von Sprechstunden. Auch das Verfassen von Hausarbeiten und/oder Klausuren, Essays usw. sowie das Erarbeiten von Referaten sind regelmäßig auszuführende Handlungen. Mündliche Prüfungen gehören zu den eher seltenen Handlungsanforderungen. Diese Aufzählung von üblichen studentischen Handlungen ließe sich noch weiter fortsetzen. Die Autorinnen beschränken sich an dieser Stelle jedoch zugunsten einer exemplarischen und Übersicht verschaffenden Analyse auf die bereits genannten Aktivitäten, die sie als wesentlich und charakteristisch für studentisches Handeln erachten.

Das Systemziel bzw. der Systemzweck besteht im Hinblick auf die studentischen Ak-

teure darin, die Studenten zum jeweiligen angestrebten Universitätsabschluss zu führen. Die subjektive intrinsische Motivation der einzelnen studentischen Akteure beinhaltet, so kann in der Regel angenommen werden, zumindest zu einem Teil ebenfalls das Ziel, einen Studienabschluss zu erlangen. Sonst würden die Studenten nicht aktiv am sozialen Teilsystem Universität teilnehmen und sich nicht den Systemregeln unterwerfen. Allerdings gibt es weitere Motivationsaspekte, die zu diesem übergeordneten Ziel hinzutreten können. Sie sind sehr vielfältig und können hier deshalb auch nur exemplarisch aufgeführt werden. Ein Motivationsaspekt könnte zum Beispiel im Befriedigen von Neugier und dem Nachgehen eigener Interessen im Rahmen des jeweiligen Faches liegen. Auch vorstellbar ist eine Motivation durch freies selbstbestimmtes Lernen. Weitere Faktoren könnten die Lust am Lernen mit Gleichgesinnten, das Erfüllen der studentischen Rolle oder auch das Verlängern der Ausbildungszeit bis zum Eintritt in die Arbeitswelt und die Hoffnung auf eine gut bezahlte Anstellung nach dem Studium sein. Inwieweit diese intrinsischen Motivationen, mit denen studentische Akteure ihre Teilnahme am System beginnen, auch im Verlauf ihres Studiums bestehen bleiben oder vergehen, weil sie keine Bestätigung erfahren, ist dabei fraglich. Die Gefahr, dass intrinsische Motivationsfaktoren während der Teilnahme am sozialen Teilsystem Universität nicht erhalten werden können besteht nach eigener Erfahrung der Autorinnen durchaus. In dieser Arbeit sollen deshalb im Anschluss an die Systemanalyse Impulse gegeben werden, die zur Erhaltung und sogar Verstärkung der Motivation von Studierenden beitragen könnten.

Anknüpfungspunkte liefern zum Teil die Faktoren, die Jesse Schell (vgl. Kapitel 3.4) als positive Eigenschaften von Spielen aufzeigt. Zum Beispiel haben die Studierenden der meisten Studiengänge die Freiheit zur Auswahl von Fachrichtungen und Lehrveranstaltungen. Durch die klare Struktur der CP lässt sich der Studienfortschritt messen, eine Möglichkeit für Erfolg ist systembedingt gegeben. Das Studium lässt sich in jedem Fall als mentales Training ansehen und Neugier sowie das Lösen von Problemen wird ebenfalls vom Studieninhalt abgedeckt. Aber dies ist nur ein Teil der motivierenden Faktoren, wie oben bereits aufgezeigt wurde. Rollenübernahme, Ehrgeiz oder sehr spezifisches fachliches Interesse sowie die sozialen Aspekte des Studiums sind ebenfalls von Bedeutung. Auch der Campus selbst, sowohl als physischer Raum als auch als soziales Umfeld, hat Potenzial, da er sich als besonderer Raum abhebt und selbst eine ästhetische Erfahrung auslösen kann.

Im konkreten Fall der Ruhr-Universität steht eine weitreichende Infrastruktur zur Verfügung, mit der die Erfahrung des Studiums gestaltet werden kann. Zum einen gibt es die Räumlichkeiten des Campus an sich, es gibt die Studienverwaltungssoftware VSPL, in der die Studierenden eine Übersicht über ihre Lehrveranstaltungen erhalten, es gibt

e-learning Plattformen wie Blackboard und Moodle, ein eigenes E-Mail-System, die Webseite der Universität selbst, sowie unterschiedliche Campusmedien wie *Radio CT*, *TV.RUB* oder die Studentenzeitungen *bsz* und *Pflichtlektüre*. Zudem gibt es zahlreiche studentische Initiativen, die von einem eigenen Kino (Studienkreis Film) bis hin zu literarischen Veranstaltungen (Treibgut) das kulturelle Leben auf und um den Campus gestalten. Somit sind die Voraussetzungen für eine aktive Gestaltung der Studierenerfahrung gegeben.

4.5 Gestaltungsimpulse

Das System der Universität ist ein dankbares Beispiel für eine Operationalisierung im Sinne dieser Arbeit. Zum einen wurde das System im Zuge der Bolognaform in Europa vereinheitlicht, zum anderen besteht für Studierende im Normalfall schon zu Beginn des Studiums eine hohe Eigenmotivation, die aufrecht erhalten werden kann. Zudem gibt die Regelung über das CP-System eine Sammelerfahrung mit einem klar definierten *win-state* vor, wie es bei nur wenigen sozialen Systemen der Fall ist.

Umso verwunderlicher ist, dass eines der Schlüsselmomente, welche Schell für eine positive Spielerfahrung angibt, nämlich *klares Feedback*, die wohl umfassendsten Gestaltungspotenziale birgt. Dies betrifft einerseits die Aufbereitung der gesammelten Daten, die den Studierenden über die Verwaltungssoftware RUBIcon, respektive VSPL zur Verfügung stehen. Hier könnte gemäß gängiger Usability-Prinzipien aus dem Spieldesign die Übersichtlichkeit der Daten drastisch erhöht werden. Zum Beispiel könnte der Studienfortschritt dank des CP-Systems problemlos als Fortschrittsbalken angezeigt werden. Zudem könnte dank der klaren Strukturierung der Studiengänge für jeden (eingeschriebenen) Studenten analog zu einem Quest-Journal eine individuelle Übersicht erzeugt werden, welche Module er noch bearbeiten muss und welche er bereits abgeschlossen hat. Eventuell könnten sogar Teilschritte angegeben werden, wenn Module in Einzelveranstaltungen aufgeteilt sind. Hierin könnten auch kontextabhängige Aufgaben getriggert werden, wie die Möglichkeit einer Prüfungsanmeldung, wenn die Mindestanzahl an CP erreicht ist. Somit würde dieses Feedbacksystem auch den Überblick über die Prüfungsordnung erhöhen und ein kontextuelles Informationsportal für Studenten darbieten. Eine ansprechende Aufarbeitung und intuitive Bedienung der Studienverwaltungssoftware könnte die Studierenden zur Interaktion mit dieser anregen. Da dies im Rahmen von Modulzuordnungen ohnehin zu ihren Pflichten gehört, könnte die Selbstorganisation, die ein Studium erfordert, so erleichtert und angenehmer gestaltet werden.

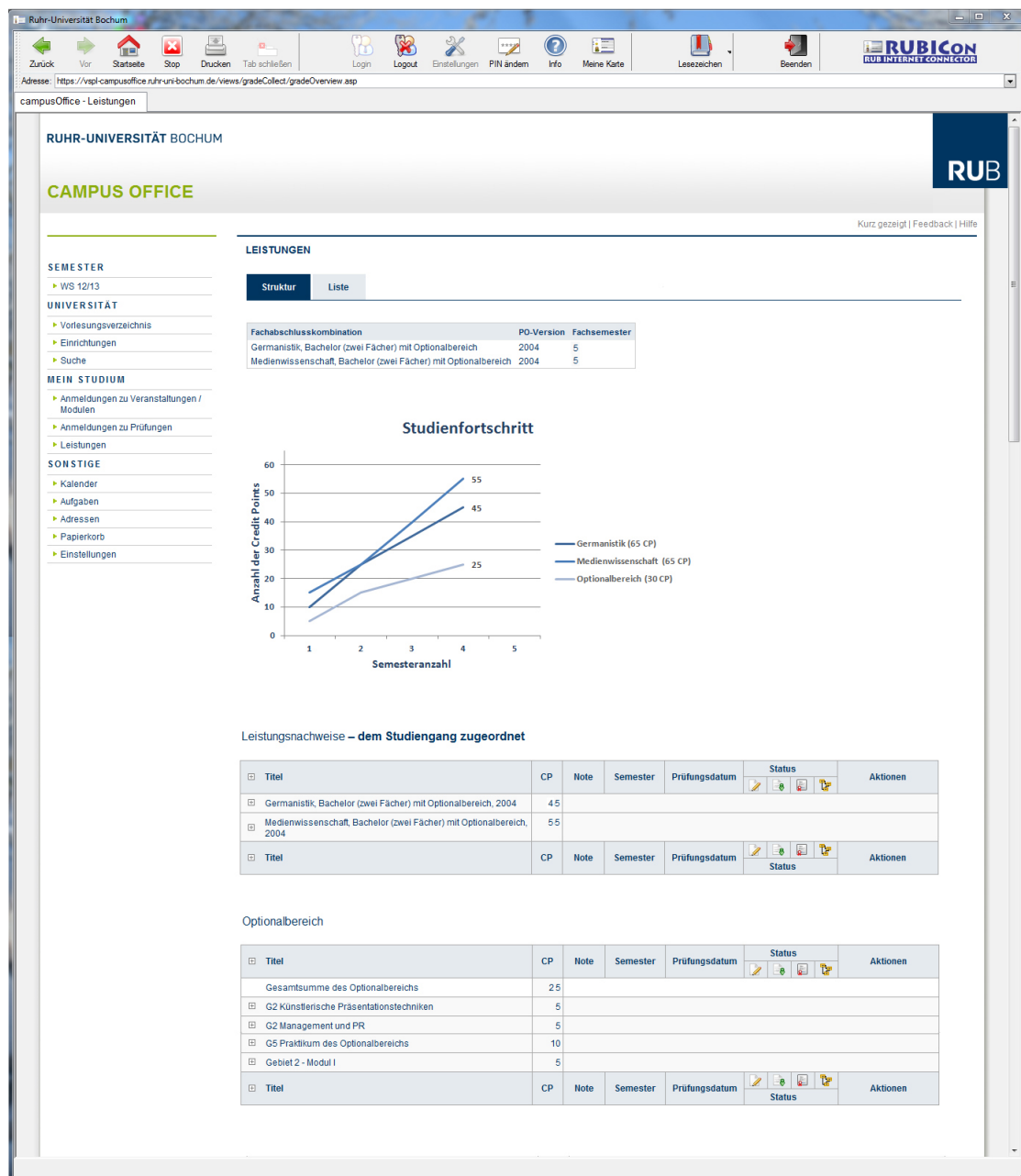


Abbildung 3: Die Studienorganisation könnte durch zugängliche Darstellungsweisen erheblich erleichtert werden.

Problematisch bei der Einführung derlei Feedbackfunktionen sind die großen Abweichungen zwischen den Studiengängen. Um die Verwaltungssoftware wie oben beschrieben anzupassen, müssten die Anforderungen jedes einzelnen Studiengangs mit allen möglichen

Iterationen abgebildet werden können. Dies erfordert umfassende Anpassungen sowie eine zeitliche und finanzielle Investition in die Anforderungsanalyse des Studiengangs sowie die programmiertechnische Umsetzung. Damit würde das Systemdesign Ressourcen beanspruchen, die ein Institut dringend für das Tagesgeschäft benötigt¹⁰.

Doch nicht nur das Feedback zum Studienfortschritt könnte überarbeitet werden. Obwohl die Studierenden über das ganze Semester kontinuierlich Leistung erbringen, erhalten sie zumeist nur einmal ein Feedback zur Qualität ihrer Leistung, das in Form der Bewertung einer Klausur, einer schriftlichen Hausarbeit, einer mündlichen Prüfung oder einer Projektarbeit vorgenommen wird. Der Student hat dann keine oder nur begrenzte Möglichkeiten, seine Fehler zu beheben und seine Arbeit anzupassen. Insbesondere im Grundstudium wird in einigen Fächern mit Teilleistungen experimentiert, die den Studierenden die Möglichkeit bieten, sich schon während des Semesters zu evaluieren und auf die Benotung hinzuarbeiten, da Teilleistungen in die Endnote der Veranstaltung mit einfließen. Diese Praxis hat nicht nur einen vorteilhaften Einfluss auf das Lernverhalten der Studierenden, die sich vor den Prüfungen mit den Anforderungen des Dozenten vertraut machen können, sondern entzerrt auch ihren Arbeitszyklus, da nicht mehr alle bewertungsrelevanten Leistungen in einem Prüfungsblock bzw. in der vorlesungsfreien Zeit erbracht werden müssen. Diese Reduktion von Stress in kritischen Phasen würde sich positiv auf die Anforderungskurve des Studiums auswirken und könnte Überforderung und Frustration der Studierenden vermindern, was zu einer allgemeinen Steigerung der Produktivität und Leistung führen könnte. Die Form der Erbringung von Leistungsnachweisen ist daher dringend zu überdenken, um Studierenden die Möglichkeit zu geben, ihr eigenes Können zu evaluieren und gegebenenfalls anzupassen¹¹.

Von dieser Art des klaren und vor allem *kleinschrittigen* Feedbacks profitiert auch die positive Spielerfahrung, die Schell als ein Gefühl von Fortschritt beschreibt. Wenn das Feedback über die erbrachte Leistung klar und übersichtlich strukturiert ist und in adäquaten Intervallen erfolgt, wenn Studierende die Möglichkeit haben, ihre Leistungen im Kontext der Anforderungen zu überblicken, dann haben sie einen eindeutigen Eindruck von ihrem Fortschritt innerhalb des Systems. Zudem könnten die oben beschriebenen Teilleistungen z.B. in naturwissenschaftlichen oder linguistischen Fachrichtungen ein Verfassen von Lern- und Lehrmaterialien beinhalten, sodass die Studierenden ein übersichtliches Projekt haben und dabei auch noch einen Mehrwert für andere Studenten oder sogar für die Öffentlichkeit herstellen. Die Ziele einer Lehrveranstaltung gewinnen somit

¹⁰Eine mögliche Lösung dieses Problems wäre es, die Analyse und Umsetzung in studentischen Projekten schrittweise durchzuführen.

¹¹Im kultur- und geisteswissenschaftlichen Kontext könnte hier die periodische Abfassung von Artikeln als Teilleistung in Erwägung gezogen werden.

an Konkretheit und die Studierenden würden zusätzlich in Praktiken des projektorientierten Arbeitens eingeführt. Damit ginge auch eine Aufwertung der studentischen Rolle einher, als Person, die Wissen und entsprechende Lernmaterialien herstellt¹². Der Fortschritt des Studiums würde sich somit nicht nur in systeminternen Daten zeigen, sondern auch im Umfang und der Qualität der im Rahmen des Studiums erarbeiteten Projekte und Materialien. Somit könnte am Ende einer Lehrveranstaltung eine Sammlung von wissenschaftlichen Arbeiten der Studenten veröffentlicht oder eine Tagung veranstaltet werden. Dadurch könnten Studierende ihre erarbeiteten Ergebnisse präsentieren, die sie nach Abschluss außerhalb des Systems wiederum als Referenzen angeben könnten. Die Produktivität würde insbesondere das Gefühl der *agency* bestärken, das McGonigal als Faktor für positive Erfahrungen nennt:

We want to feel powerful in our own lives [...] we crave **meaning**, or the chance to be a part of something larger than ourselves. [Hervorhebung durch McGonigal] (McGonigal, 2011, S. 49)

Das projektorientierte Arbeiten würde somit die *agency* der Studierenden hervorheben, da sie die Früchte ihrer Arbeit und deren Nutzen für andere Menschen sehen könnten. Die Möglichkeit für Erfolg, die Schell ebenfalls als motivierenden Faktor aufführt, ist im Studium generell gegeben. Um diese zu erhöhen ist in manchen Veranstaltungen mit hohen Durchfallquoten jedoch zu überdenken, ob man derart schwierige oder umfassende Inhalte nicht z.B. in mehrere Lehrveranstaltungen aufteilt oder ob sich hier mit dem oben beschriebenen Teilleistungen nicht eventuell ein größerer Lernerfolg abzeichnen würde. Die im Game Design gängige Praxis, eine große Aufgabe in Einzelaufgaben mit klaren Anforderungen aufzuteilen, kann sich hier als nützlich erweisen. Zudem ist in diesem Kontext auch die Rolle des Dozenten von herausragender Bedeutung. Wenn ein Dozent den Studierenden das Gefühl gibt, dass ihm an ihrem Erfolg nichts liegt oder er gar gegen sie arbeitet, sind sie ihm gegenüber aufgrund der Rollenhierarchie machtlos, was zu Demotivation und im Extremfall zur Aufgabe der Lehrveranstaltung und – falls es sich um eine Pflichtveranstaltung handelt – des Studiums führen kann.

Schell gibt auch mentales und körperliches Training als motivierenden Faktor für die Einbindung des Akteurs in die auszuführende Handlung an. Mentales Training ist, so

¹²Die Aufwertung der Rolle *Student* ist ohnehin in manchen Teilen nötig, da ein schlechtes Rollenbild, vor allem, wenn es von Dozenten impliziert wird, zu einer massiven Motivationsabnahme führen kann. Dass Studenten sich häufig gegen finanziell lohnendere Ausbildungswege entscheiden, um einen hohen Bildungsstandard zu erreichen, wird wenig bedacht. Dass ein Student auch ein Mehrwert für die Gesellschaft ist und nicht nur egozentrische Interessen befriedigt, könnte durch einen Output von eben solchen Materialien, Essays und Ähnlichem etabliert werden. Als Veröffentlichungsorgan könnte hier z.B. die Universitäts- oder Institutsseite dienen.

steht ohne Zweifel fest, im System der Universität von zentraler Bedeutung, da die basale Tätigkeit von Studenten, unter der sich alle einzelnen Aktivitäten subsumieren lassen, das Lernen bzw. Vermehren von Wissen in ihrem jeweiligen Fachgebiet ist. Die Arbeit, die studentische Akteure leisten, hat also vorwiegend mentalen Charakter, sodass dieser Motivationsfaktor nicht verstärkt werden muss, sondern bereits gegeben ist. Außer an die Studenten des Faches Sport werden aber an keinen studentischen Akteur gleichzeitig körperliche Anforderungen gestellt. Es gibt allerdings Möglichkeiten eine körperliche Komponente in den Lernprozess zu integrieren. Anbieten würden sich dazu vor allem die bereits bestehenden Praxisseminare, die in ihrer inhaltlichen Gestaltung noch mehr auf körperliches Training ausgelegt werden könnten. So wäre zugleich ein inhaltlicher Bezug zum Fach und zu späteren Berufsfeldern für die teilnehmenden Akteure gewährleistet. Die Umsetzung solcher Impulse würde allerdings bedeuten, dass wesentlich häufiger Exkursionen vorgenommen werden müssten, bei denen die studentischen Akteure beispielsweise im Fall der Medienwissenschaft die körperlichen Anforderungen bestimmter Berufe der Medienproduktion selbst erfahren könnten. Eine andere Möglichkeit, die körperliche Komponente besser im Studium zu verankern, könnte ein vorgeschriebenes Praktikum sein, bei dem die Studierenden Praxiserfahrung sammeln können.

Die Befriedigung von Neugier, ebenfalls ein von Schell angeführter Faktor zur Motivationsförderung, gehört im System Universität zu jenen Motivationsfaktoren, die von den Studierenden zumeist als intrinsische Motivation mitgebracht werden, aber während des Studiums entsprechendes Feedback benötigen. Einhergehend mit der Befriedigung von Neugier kann auch der Motivationsfaktor der Empfindung eines Gefühls von Freiheit genannt werden, da aus Sicht der Autorinnen diese beiden Faktoren beim System Universität klar zusammenhängen, ja sich sogar gegenseitig bedingen. Das Befriedigen von Neugier hat einen gewissen explorativen Charakter, der Handlungsfreiraum einfordert. Stoßen Studenten, die von Neugier motiviert ihre studentischen Handlungen vollziehen (Besuchen der Seminare, Recherche etc.), zu schnell an durch die Systemregeln oder von Dozenten aufgestellte Regeln innerhalb der jeweiligen Veranstaltung, so werden sie in ihrer Exploration eingeschränkt und enttäuscht. Der durch Neugier forcierte Drang zur Exploration kann schnell verkümmern. Deshalb erscheint es sinnvoll, mehr explorative Phasen in die Veranstaltungsgestaltung einzubauen, bei denen die Studierenden selbst zum Mitgestalten, Materialsammeln und Diskutieren angehalten und dadurch in ihrem Gefühl von Freiheit und ihrer intrinsischen Motivation zum Stillen ihrer Neugier bestätigt und noch weiter angeregt werden. Zum Beispiel könnten hier die Erfahrungen der Spielerlenkung in offenen Welten zu Rate gezogen werden. Der Dozent könnte eine übergeordnete Aufgabe (im Sinne einer *main quest*) stellen, die bestimmte Themenge-

biete anreißt und den Studenten den Freiraum lässt, für sie interessante Teilaspekte zu vertiefen.

Eine abschließende Bemerkung soll nun noch zum Motivationsfaktor Lösen von Problemen erfolgen. Lösen von Problemen motiviert, weil es unmittelbar mit einem Gefühl von Sinnhaftigkeit und Wichtigkeit des eigenen Handelns wie auch mit der Erkenntnis, dass die eigenen Fähigkeiten und das eigene Können dazu beigetragen haben, verknüpft ist. Anstatt die studentischen Akteure vielfach mit Problemfeldern zu konfrontieren, die im Grunde genommen schon bearbeitet worden sind, oder zu denen zahlreiche Ansätze vorliegen, sollten zumindest zu gleichen Teilen auch Anforderungen an die Studenten gestellt werden, die noch ungelöste Problemstellungen beinhalten. Bis jetzt ist das Problemlösen im Sinne von Füllen bestehender Forschungslücken erst im fortgeschrittenen Studienverlauf vorgesehen. Mit dieser Tätigkeit sollte im Sinne der studierenden Akteure früher begonnen werden. Des Weiteren wäre es sinnvoll, sich nicht nur mit theoretischen oder abstrakten Problemstellungen zu befassen, sondern auch mit ganz konkreten Problemen im direkten Umfeld, die die Studierenden vielleicht sogar selbst betreffen. So könnte die Motivation zusätzlich gesteigert werden.

5 Fazit

Die Relektüre und Rekontextualisierung von Huizingas *Homo Ludens* haben das Potenzial, neue Perspektiven für die Kulturwissenschaft zu eröffnen. In dieser Arbeit hat diese Vorgehensweise zur Bildung eines eigenen handlungs- und wahrnehmungsorientierten Spielbegriffs geführt, der eine produktive Rückkopplung an die Sozialwissenschaft ermöglicht. Es konnte gezeigt werden, dass soziale Systeme und Spiele durch unterschiedliche Prozesse aus spielerischer Handlung hervorgegangen sind und somit strukturelle Ähnlichkeiten aufweisen. Die Elemente, die dabei das Spielmoment auslösen, liegen im Spiel offen, während sie in sozialen Systemen erst im Zuge einer Analyse zugänglich werden. Die Kategorien für diese Analyse sind dabei abhängig vom jeweils zu untersuchenden System. Durch die Offenlegung der strukturellen Ähnlichkeiten können dann Gestaltungsimpulse basierend auf Erfahrungen aus dem Game Design insbesondere zur Verbesserung der motivationalen Einbindung gegeben werden.

Das System der Universität, welches in dieser Arbeit beispielhaft analysiert wurde, erwies sich als besonders zugänglich für diese Herangehensweise. Es zeichnet sich bereits durch ein systeminhärentes Punktesystem, hohe Eigenmotivation der teilnehmenden Akteure und umfangreiche Infrastruktur aus. Darauf aufbauend kann die Usability des Systems durch Systemgestaltungsansätze wie die oben aufgezeigten verbessert werden. Da die Analyse in dieser Arbeit als Illustration der zuvor aufgestellten Theorie dient, konnte diese leider nicht in dem Umfang durchgeführt werden, in dem sie bei einer tatsächlichen Systemumgestaltung erfolgen müsste. Die Impulse der Autorinnen stellen demnach lediglich erste Denkanstöße in eine mögliche Richtung dar.

Dieses Vorgehen unterscheidet sich durch die Berücksichtigung von und Ausrichtung auf originäre Eigenschaften des jeweiligen sozialen Systems von der Praxis der Gamification. Während bei der Gamification Spielstrukturen separat in soziale Systeme eingegliedert werden, versucht der hier vorgestellte Ansatz des Systemdesigns das System selbst zu gestalten. Diese Praxis ist, da sie keine fertigen Mechanismen zum Einfügen in das System bietet, ungleich aufwändiger als viele Vorgehensweisen der Gamification und erfordert wesentlich größere zeitliche und z.T. auch finanzielle Investitionen. Trotzdem sehen die Autorinnen im Systemdesign Potenziale, die Erfahrungen aus dem Game Design für andere Bereiche des sozialen Leben nutzbar zu machen.

Die Theorie und die Analyseansätze, die in dieser Arbeit vorgestellt wurden, sind erste prototypische Überlegungen in eine Richtung, die die Kritik an Gamification wahrnehmen, aber zugleich die Idee dahinter honorieren. Die bisherigen Versuche, entsprechende Konzepte zu implementieren, stammen häufig wie bei Punktesystemen für Vielflieger

oder Einzelhandelskunden aus dem Marketing, welches auf kurzfristige und aus Einzelinteraktionen zusammengesetzte Erfolge abzielt. Systemdesign will hingegen die *Wahrnehmung* des Systems beeinflussen, was schwieriger zu messen ist. Wünschenswert, um die Praktikabilität dieser Herangehensweise zu prüfen, wären weitere, umfassende Analysen von verschiedensten sozialen Systemen auf verschiedenen Ebenen, um Stärken und Schwächen der Idee des Systemdesigns festzustellen und eventuell existierende Anwendungsbedingungen aufzuzeigen.

Für die praktische Anwendung wäre es zudem wünschenswert, wenn es eingehendere psychologische und eventuell neurologische Studien zu positiver Wahrnehmung gäbe, die für solche Umgestaltungen zu Rate gezogen werden könnten. Es wäre zum Beispiel interessant herauszufinden, wann Menschen Handlungen tatsächlich spontan als Spiel wahrnehmen, bzw. unter welchen Umständen es zur spontanen Bildung von Spielsystemen kommt.

Um die moralisch problematischen Dimensionen der Spielwahrnehmung zu beleuchten, wäre es interessant zu überprüfen, ob sie nicht eventuell auch als psychologischer Schutzmechanismus zum Tragen kommt, indem repressive Situationen kognitiv mit Regelsystemen überlagert und als eine Art Spiel wahrgenommen werden, um den individuellen Stress zu mindern, wobei die tatsächlichen Auswirkungen der eigenen Handlung bzw. die Konsequenzen und Implikationen des Systems ausgeblendet werden. Dies könnte analog gesehen werden zum Ausbilden von Mythen, Religion und Kultur, jener Schutzschilde, die Menschen ausgebildet haben, „um die zufälligen, zerstörerischen Kräfte des Universums in handhabbare oder zumindest verständliche Muster umzuwandeln“ (Csikszentmihalyi, 1996, S. 25).

Csikszentmihalyi spricht im Bezug auf *flow* von einer „Neubesinnung auf die Erfahrung“ (Csikszentmihalyi, 1996, S. 32). In der Unterhaltungsindustrie kann man dies in Form von Spielen erkennen: Kein anderes Medium wird mit so deutlichem Fokus auf die Erfahrung des Rezipienten hin konzipiert. Die Auseinandersetzung mit der menschlichen Wahrnehmung und Erfahrung, die in diesem Rahmen geschieht, fördert Erfahrungswerte und Erkenntnisse zutage, die nicht auf die Anwendbarkeit auf Spiele begrenzt sind. Da es ohnehin höchst problematisch ist, digitale Spiele auf die gängigen Definitionen zu limitieren, ist die Öffnung des Diskurses über Spiele und die Dimensionen der menschlichen Erfahrung, die sie zugänglicher und greifbarer machen, eine wertvolle Bereicherung für Kultur- und Sozialwissenschaften, insbesondere für die Medienwissenschaft.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Literatur

- [Aarseth 2004] AARSETH, Espen: Genre Trouble: Narrativism and the Art of Simulation. In: WARDRIP-FRUIN, Noah (Hrsg.) ; HARRIGAN, Pat (Hrsg.): *First Person. New Media as Story, Performance, and Game*. Cambridge : MIT Press, 2004, S. 45–55
- [Bachmann-Medick 2010] BACHMANN-MEDICK, Doris: *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. 4. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2010
- [Caillois 2001] CAILLOIS, Roger: *Man, Play and Games*. Urbana : University of Illinois Press, 2001 (1958)
- [Csikszentmihalyi 1996] CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly: *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. 5. Auflage. Stuttgart : Klett-Cotta, 1996 (1990)
- [Greshoff 2008] GRESHOFF, Rainer: Struktur. In: FARZIN, Sina (Hrsg.) ; JORDAN, Stefan (Hrsg.): *Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart : Reclam, 2008, S. 284–287
- [Gukenbiehl 2003a] GUKENBIEHL, Hermann L.: Soziales Handeln. In: SCHÄFERS, Bernhard (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. 8. überarbeitete Auflage. Opladen : Leske + Budrich, 2003, S. 123–127
- [Gukenbiehl 2003b] GUKENBIEHL, Hermann L.: Soziales Verhalten. In: SCHÄFERS, Bernhard (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. 8. überarbeitete Auflage. Opladen : Leske + Budrich, 2003, S. 417–419
- [Hamm 2003] HAMM, Bernd: Raum. In: SCHÄFERS, Bernhard (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. 8. überarbeitete Auflage. Opladen : Leske + Budrich, 2003, S. 277–278
- [Heimlich 2001] HEIMLICH, Ulrich: *Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 2001
- [Huizinga 2009] HUIZINGA, Johan: *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. 21. Auflage. Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2009 (1938)
- [Jordan 2008] JORDAN, Stefan: Rolle. In: FARZIN, Sina (Hrsg.) ; JORDAN, Stefan (Hrsg.): *Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart : Reclam, 2008, S. 247–249
- [Juul 2005] JUUL, Jesper: *half-real. Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. Cambridge : MIT Press, 2005
- [Lipp 2003] LIPP, Wolfgang: Spiel. In: SCHÄFERS, Bernhard (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. 8. überarbeitete Auflage. Opladen : Leske + Budrich, 2003, S. 362–364

- [McGonigal 2011] MCGONIGAL, Jane: *Reality is Broken. Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. London : Jonathan Cape, 2011
- [Nassehi 2008] NASSEHI, Armin: Zeit. In: FARZIN, Sina (Hrsg.) ; JORDAN, Stefan (Hrsg.): *Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart : Reclam, 2008, S. 336–339
- [Peuckert 2003] PEUCKERT, Rüdiger: Soziale Rolle. In: SCHÄFERS, Bernhard (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. 8. überarbeitete Auflage. Opladen : Leske + Budrich, 2003, S. 289–292
- [Rieck u. Jordan 2008] RIECK, Christian ; JORDAN, Stefan: Spiel. In: FARZIN, Sina (Hrsg.) ; JORDAN, Stefan (Hrsg.): *Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart : Reclam, 2008, S. 271–274
- [Sachweh 2008] SACHWEH, Patrick: Akteur. In: FARZIN, Sina (Hrsg.) ; JORDAN, Stefan (Hrsg.): *Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart : Reclam, 2008, S. 25–27
- [Salen u. Zimmerman 2004] SALEN, Katie ; ZIMMERMAN, Eric: *Rules of Play. Game Design Fundamentals*. London : The MIT Press, 2004
- [Schäfers 2003] SCHÄFERS, Bernhard: Sozialstruktur. In: SCHÄFERS, Bernhard (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. 8. überarbeitete Auflage. Opladen : Leske + Budrich, 2003, S. 329–332
- [Schell 2010] SCHELL, Jesse: *Visions of the Gamepocalypse*. http://fora.tv/2010/07/27/Jesse_Schell_Visions_of_the_Gamepocalypse. Version: Juli 2010
- [Schiller 2009] SCHILLER, Friedrich: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Mit Kommentar von Stefan Matuschek*. Frankfurt a. M. : Suhrkamp, 2009
- [Schimank 2008] SCHIMANK, Uwe: Institution. In: FARZIN, Sina (Hrsg.) ; JORDAN, Stefan (Hrsg.): *Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart : Reclam, 2008, S. 123–126
- [Schneider 2008] SCHNEIDER, Wolfgang L.: Handlung. In: FARZIN, Sina (Hrsg.) ; JORDAN, Stefan (Hrsg.): *Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart : Reclam, 2008, S. 100–105
- [Schroer 2008] SCHROER, Markus: Raum. In: FARZIN, Sina (Hrsg.) ; JORDAN, Stefan (Hrsg.): *Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart : Reclam, 2008, S. 232–234
- [Stampfl 2012] STAMPFL, Nora S.: *Die verspielte Gesellschaft. Gamification oder Leben im Zeitalter des Computerspiels*. Hannover : Heise, 2012
- [Weis 2003] WEIS, Kurt: Ritual. In: SCHÄFERS, Bernhard (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. 8. überarbeitete Auflage. Opladen : Leske + Budrich, 2003, S. 285–289

[Wuketits 2008] WUKETITS, Franz M.: Verhalten. In: FARZIN, Sina (Hrsg.) ; JORDAN, Stefan (Hrsg.): *Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Hundert Grundbegriffe*. Stuttgart : Reclam, 2008, S. 312–315

Spieleverzeichnis

ELECTROPLANKTON

JPN, 2005, Nintendo DS

D: Toshio Iwai

E: indieszero

P: Nintendo

TETRIS

USSR, 1984, (E60 Prototype) Diverse Plattformen

D: Alexey Pajitnov