

Vom Spiel zur Selbststeuerung: Gamification als Katalysator für autonome Lernprozesse⁶

Gergana Boyanova & Ani Koleva

Sofioter Universität „St. Kliment Ohridski“ (Bulgarien)

(Basierend auf Ergebnissen eines an der Sofioter Universität „St. Kliment Ohridski“ durchgeführten Projekts, gefördert von der Europäischen Union – NextGenerationEU im Rahmen des Nationalen Aufbau- und Resilienzplans der Republik Bulgarien, Projekt SUMMIT Nr. BG-RRP-2.004-0008-C01)

From Play to Self-Regulated Learning: Gamification as a Catalyst for Autonomous Learning Processes

Gergana Boyanova & Ani Koleva

Sofia University St. Kliment Ohridski (Bulgaria)

(Based on the results of a project conducted at Sofia University “St. Kliment Ohridski”, funded by the European Union – NextGenerationEU within the framework of the National Recovery and Resilience Plan of the Republic of Bulgaria, Project SUMMIT No. BG-RRP-2.004-0008-C01)

Dr. Gergana Boyanova Varbanova ist Oberassistentin an der Sofioter Universität „St. Kliment Ohridski“, Fakultät für klassische und neue Philologien. Ihre wissenschaftlichen Interessen liegen in den Bereichen: Fremdsprachenerwerbsforschung, Psycholinguistik, Fachsprachenlinguistik, Sprachlernspiele und Gamefiction, Computergestütztes Sprachenlernen, Reisewerbung, Deutsch für Tourismus und Wirtschaft, Zertifizierung von Sprachkenntnissen und -kompetenzen.

E-Mail: gerganabm@uni-sofia.bg

Dr. Ani Koleva ist seit 2015 an der St. Kliment-Ohridski-Universität in Sofia (Fakultät für klassische und neue Philologien) tätig. Ihre Forschungsinteressen sind im Bereich der Textlinguistik, der Textsortenforschung, der kontrastiven Medienlinguistik, und der Fachsprachenforschung. Ihre Schwerpunkte liegen auf der Übersetzung von Fachtexten sowie auf angewandter Linguistik, Wirtschaftsdeutsch, Deutsch als Fremdsprache und Deutsch im publizistischen Stil (Politik und Europäische Union).

E-Mail: anink@uni-sofia.bg

Abstract: Autonomous learning plays a central role in higher education, particularly in foreign language instruction. Gamification can effectively enhance students’ motivation and self-regulation, but it also presents certain challenges. This paper examines theoretical foundations and empirical findings and derives pedagogical recommendations for designing effective learning environments.

Key words: autonomous learning; gamification; motivation

⁶ Diese Veröffentlichung entstand im Rahmen des Projekts „SUMMIT“ (BG-RRP-2.004-0008-C01), das von der Europäischen Union – NextGenerationEU durch den Nationalen Aufbau- und Resilienzplan der Republik Bulgarien finanziert wird. Das Projekt wurde an der Sofioter Universität „St. Kliment Ohridski“ durchgeführt.

„Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“⁷

Einleitung

Im Zeitalter tiefgreifender digitaler Transformation gewinnt das autonome Lernen im Hochschulkontext zunehmend an Bedeutung. Studierende sind gefordert, ihre Lernprozesse eigenständig zu organisieren, kritisch zu reflektieren und Verantwortung für den eigenen Fortschritt zu übernehmen – besonders im Bereich des Fremdsprachenlernens, der durch kontinuierliches Üben, sprachliche Anwendung und interkulturelles Lernen geprägt ist. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Lernende in ihrer Lernautonomie unterstützt werden können, ohne sie zu überfordern oder demotivieren.

Ein viel diskutierter Ansatz ist die Integration von *Gamification*, also der Einbindung spieltypischer Elemente in Lernprozesse. Während Gamification in kommerziellen Lernplattformen wie Duolingo oder Babbel längst verbreitet ist, steckt ihre didaktisch fundierte Anwendung in der universitären Fremdsprachendidaktik noch in den Anfängen. Ein Forschungsteam des Lehrstuhls „Westeuropäische Sprachen“ der Sofioter Universität „St. Kliment Ohridski“ untersucht im Rahmen des Projektes „Gamification als innovatives Mittel zur Förderung von Effizienz und Motivation Studierender im Fremdsprachenlernen“ neben der Motivation und Meinungen der Studenten auch die Rolle und den Einfluss der Gamification im Fremdspracherwerb. Im Laufe der Untersuchungen wurde festgestellt, dass die Gamification auch erfolgreich zum autonomen Lernen beitragen kann. Ziel dieses Beitrags ist es, das Potenzial von Gamification zur Förderung autonomen Lernens im universitären Fremdsprachenunterricht zu beleuchten. Im ersten Teil des Beitrags werden zentrale theoretische Überlegungen zum autonomen Lernen vorgestellt, wobei didaktische Verknüpfungen, ausgewählte Praxisbeispiele sowie damit verbundene Chancen und Herausforderungen diskutiert werden. Der zweite Teil widmet sich der begrifflichen Klärung von Gamification. Anschließend werden die Schnittstellen und Gemeinsamkeiten zwischen Gamification und autonomem Lernen herausgearbeitet. Im vierten Teil werden ausgewählte didaktische Implikationen der Gamification erläutert.

⁷ Das bekannte Zitat von Friedrich Schiller in „Briefen zur ästhetischen Erziehung des Menschen“ drückt aus, dass das Spielen eine grundlegend menschliche Aktivität ist, die den Menschen in seiner ganzen Freiheit, Kreativität und Authentizität zeigt. Spielen ist nicht nur Zeitvertreib, sondern ein Zustand, in dem der Mensch sich selbst entfaltet, seine Kreativität lebt und in dem er sich wirklich „menschlich“ fühlt.

Abschließend werden die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst sowie mögliche Perspektiven für zukünftige Forschung und Lehre skizziert.

1. Theoretische Grundlagen des autonomen Lernens

Die Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts fungieren als grundlegende Orientierungsrahmen dafür, wie qualitativ hochwertiger Unterricht zu gestalten ist. Sie beziehen sich sowohl auf geeignete Lehr- und Lernverfahren als auch auf die adäquate Präsentation und Strukturierung des Lernstoffs. Für Lehrende stellen sie einen zentralen Bezugspunkt dar, der eine systematische Unterrichtsplanung sowie eine reflektierte Auswahl von Materialien ermöglicht (vgl. Klippel 2016: 316). Zu den zentralen Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts zählen Handlungs- und Aufgabenorientierung, Kompetenz- und Mehrsprachigkeitsorientierung, Authentizität und Inhaltsorientierung sowie Lernerorientierung und die Förderung von Lernendenautonomie.

Autonomes Lernen⁸ stellt ein zentrales Konzept in der modernen Fremdsprachendidaktik dar und wird zunehmend als grundlegende Kompetenz für erfolgreiches und nachhaltiges Lernen betrachtet. Lernerautonomie zählt heute zu den „Top Ten fremdsprachendidaktischer Begrifflichkeiten“ (Schmenk 2012: 57). Unter autonomem Lernen versteht man im Allgemeinen die Fähigkeit von Lernenden, ihr Lernen eigenverantwortlich zu gestalten – das heißt, Lernziele zu setzen, Lerninhalte auszuwählen, Lernstrategien anzuwenden sowie Lernergebnisse zu bewerten und zu reflektieren. Diese Selbststeuerung geht mit einem veränderten Rollenverständnis einher: Lehrpersonen werden zu Lernbegleiter*innen, während die Lernenden aktive Gestalter ihres individuellen Lernprozesses werden.

⁸Autonomes Lernen und Lernerorientierung stehen unseres Erachtens in einem engen wechselseitigen Verhältnis, da die Identität der Lernenden – einschließlich ihrer Vorerfahrungen, vorhandenen Sprachkenntnisse sowie individuellen Lernbiografien – als zentrale Ressource ernst genommen und systematisch aufgegriffen werden muss. Darüber hinaus sind die Interessen der Lernenden sowie ihr bereits entwickeltes sprachliches Repertoire sowohl in die Unterrichtsplanung als auch in die konkrete Gestaltung der Lehr-Lernprozesse einzubeziehen. Vor diesem Hintergrund erweist es sich als didaktisch notwendig, Unterrichtsinhalte, Aktivitäten, Aufgabenformate und methodische Zugänge konsequent an den Lernenden auszurichten. Dies umfasst insbesondere:

- die Abstimmung der thematischen Inhalte, Aufgabenstellungen und Unterrichtsmethoden auf die spezifischen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden;
- die Bereitstellung differenzierter und abwechslungsreicher Lernangebote, die den individuellen Lernbedürfnissen Rechnung tragen und verschiedene Zugänge zum Lerngegenstand eröffnen (vgl. Martinez 2016: 244)

In der Forschungsliteratur finden sich zahlreiche, teils divergierende Definitionen des Konzepts der Lernerautonomie. Ein zentraler Referenzpunkt ist dabei die von Holec (1981) formulierte Begriffsbestimmung, auf die sich viele Autorinnen und Autoren bis heute beziehen. Holec versteht unter Lernerautonomie die Fähigkeit von Lernenden, Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen und eigenständige Entscheidungen in Bezug auf Lerninhalte, Lernziele und Lernverfahren zu treffen.

Diese Entscheidungsprozesse umfassen insbesondere die Festlegung von Lernzielen, Inhalten und Lernprogression, die Auswahl geeigneter Methoden und Arbeitstechniken sowie die Gestaltung des individuellen Lernprozesses in zeitlicher, räumlicher und organisatorischer Hinsicht. Darüber hinaus schließt Lernerautonomie die eigene Evaluation des Lernfortschritts ein, wodurch Reflexions- und Steuerungskompetenzen der Lernenden systematisch gestärkt werden.

Im deutschsprachigen Raum wurde das Konzept des autonomen Lernens insbesondere durch die Arbeiten von Leni Dam, Karl-Heinz Lüdtke, Sabine Reh und Joachim Ludwig weiterentwickelt. Ludwig (2002) beschreibt Autonomie als eine zentrale Voraussetzung für kompetentes Handeln im Bildungskontext. In der Fremdsprachendidaktik knüpft man dabei auch an Lerntheorien an, die Selbststeuerung und aktive Wissenskonstruktion als Grundprinzipien des Lernens begreifen. Im universitären Fremdsprachenunterricht, wo der Präsenzanteil oft gering ist, ist Autonomie nicht nur wünschenswert, sondern notwendig. Studien von Kleppin (2005) und Little (2003) zeigen, dass Lernende, die ihre Lernprozesse selbst steuern können, nicht nur nachhaltiger lernen, sondern auch erfolgreicher kommunizieren. Gleichzeitig bedarf es einer didaktischen Unterstützung, um diesen komplexen Prozess zu begleiten. Insbesondere zu Studienbeginn sind viele Studierende noch nicht ausreichend in der Lage, sich selbst zu steuern. Hier setzen didaktische Konzepte wie Lernberatung, Portfolioarbeit und digitale Lernhilfen an.

Autonomes Lernen basiert auf mehreren theoretischen Ansätzen, die sich gegenseitig ergänzen. Besonders wichtig sind dabei der Konstruktivismus, die Selbstbestimmungstheorie sowie humanistische Ansätze.

Aus konstruktivistischer Sicht – wie sie etwa Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001) vertreten – lernen Menschen nachhaltiger, wenn sie Inhalte selbst erschließen, darüber nachdenken und sie mit ihrer eigenen Lebensrealität verbinden können. Lernen wird in diesem Zusammenhang als aktiver Prozess verstanden, bei dem persönliche Relevanz und der Austausch mit anderen eine wichtige

Rolle spielen. Der Fremdsprachenunterricht kann solche Prozesse gut unterstützen, weil er oft mit echten Kommunikationssituationen arbeitet.

Die Selbstbestimmungstheorie findet auch im deutschsprachigen Raum zunehmend Beachtung, insbesondere im Kontext des Fremdsprachenlernens. So zeigen Schiefele und Krapp (2015), dass die Motivation von Lernenden besonders dann gefördert wird, wenn die drei grundlegenden Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit erfüllt sind. Gerade im Fremdsprachenunterricht, der oft mit Unsicherheiten und Leistungsdruck verbunden ist, sind diese Bedürfnisse von großer Bedeutung, um die Lernbereitschaft zu stärken (Wild & Schiefele, 2004). Untersuchungen legen nahe, dass Lernende mit einem hohen Grad an Selbstbestimmung nicht nur motivierter sind, sondern auch nachhaltigere Lernergebnisse erzielen (Trautwein & Lüdtke, 2007).

Ein weiterer Ansatz ist der Humanismus, wie er etwa durch Carl Rogers vertreten wird. Dabei steht die persönliche Entwicklung der Lernenden im Mittelpunkt. Rogers betont, dass Lehrkräfte nicht nur Wissen vermitteln sollten, sondern vor allem Lernumgebungen schaffen, in denen sich Lernende angenommen fühlen und selbst Verantwortung übernehmen können.

Im Bereich des Fremdsprachenlernens ist autonomes Lernen besonders relevant, da Sprache nicht allein durch Input von außen gelernt wird. Wichtiger ist oft, wie aktiv sich Lernende selbst mit der Sprache beschäftigen. Langjährige Berufserfahrung zeigt, dass Sprachenlernen immer auch ein individueller und erfahrungsbezogener Prozess ist, bei dem Selbststeuerung eine große Rolle spielt.

Es gibt verschiedene didaktische Methoden, die das autonome Lernen fördern. Dazu gehören z.B. Lernportfolios, Sprachlernbiografien, Projektarbeit oder Lerntagebücher. Solche Instrumente helfen dabei, das eigene Lernen bewusster wahrzunehmen und gezielter zu gestalten. Portfolios ermöglichen etwa, Fortschritte festzuhalten und sich mit den eigenen Stärken und Schwächen auseinanderzusetzen. Sprachlernbiografien machen vorherige Erfahrungen mit Sprache sichtbar und unterstützen die Entwicklung eigener Strategien.

Auch digitale Medien können die Autonomie im Sprachenlernen fördern. Tools wie Sprachlern-Apps, Lernplattformen oder kooperative Werkzeuge wie Padlets und Wikis bieten die Möglichkeit, flexibler zu lernen – zeitlich, räumlich und inhaltlich. Durch die Digitalisierung entstehen neue Chancen, weil die Lernenden immer mehr selbst entscheiden können, wann, wie und womit sie lernen.

Um die theoretischen Annahmen zum autonomen Lernen und die Potenziale der Gamification im Fremdsprachenunterricht fundiert bewerten zu können, ist eine empirische Überprüfung unerlässlich. Theoretische Modelle bieten wichtige Orientierungshilfen und erklären Lernprozesse auf konzeptioneller Ebene, doch sie beruhen häufig auf Annahmen, die in der Praxis überprüft werden müssen. Besonders im universitären Kontext zeigt sich, dass die Fähigkeit der Studierenden zur Selbststeuerung sehr unterschiedlich ausgeprägt ist. Deshalb ist es wichtig, empirisch zu untersuchen, wie Gamification-Elemente gezielt die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit ansprechen und so Motivation sowie Lernerfolg beeinflussen. Nur durch die Analyse von Studierendenmeinungen und Lerndaten können konkrete Effekte und individuelle sowie kontextuelle Faktoren erkannt werden. So lassen sich didaktische Maßnahmen entwickeln, die das autonome Lernen optimal fördern, ohne die Lernenden zu überfordern oder zu demotivieren.

Erste qualitative Befunde aus unserer Untersuchung zeigen, dass Studierende das Bedürfnis nach selbstbestimmtem und reflektiertem Lernen häufig äußern – insbesondere dann, wenn spielerische Aktivitäten ihnen dabei helfen, Sprachwissen kontextbezogen anzuwenden oder eigene Lernfortschritte wahrzunehmen. Aussagen wie „*Motive, wenn ich sehe, dass ich durch Spiele wirklich etwas lerne*“ (TN21)⁹ oder „*Solche Spiele helfen mir, schnell zu reagieren und Gelerntes zu verankern*“ (TN28) verdeutlichen das Potenzial von Gamification zur Förderung der Lernautonomie. Die Datenerhebung erfolgte unter 40 Studierenden, die unterschiedlichen Studiengängen angehörten.

2. Gamification im Bildungsbereich: Begriff und Potenziale

Der Begriff *Gamification* beschreibt den Einsatz spieltypischer Elemente – wie Punkte, Ranglisten, Abzeichen oder Fortschrittsanzeigen – in Kontexten, die ursprünglich nichts mit Spielen zu tun haben (Schöbel, 2017). Ziel ist es, Motivation und Engagement der Nutzer:innen zu fördern und gewünschte Verhaltensweisen gezielt anzuregen. Dabei steht nicht das Spielen selbst im Zentrum, sondern die strukturierende Kraft spielerischer Elemente im Lernprozess.

Im deutschsprachigen Raum betonen insbesondere Ebner und Schön (2013), dass Gamification im Bildungsbereich dazu beitragen kann, Lernprozesse motivierender, übersichtlicher und

⁹ Meinungen aus einer Studierendenbefragung zur folgenden Frage: „Unter welchen Bedingungen motiviert Sie die Gamification im Fremdsprachenunterricht dazu, mehr zu lernen und Ihre Sprachkenntnisse weiterzuentwickeln? Und wann wirkt sie auf Sie demotivierend?“

nachhaltiger zu gestalten. Sie weisen darauf hin, dass vor allem digitale Lernumgebungen von der Integration solcher Elemente profitieren können, da sie Feedback, Fortschrittsverfolgung und Belohnungen technisch einfach umsetzbar machen. Gleichzeitig wird in der Forschung hervorgehoben, dass es nicht allein um technische Lösungen geht: Entscheidend ist die didaktisch sinnvolle Einbindung von spielerischen Strukturen, die Lernende aktivieren und zum Durchhalten motivieren.

Auch andere deutschsprachige Autor:innen haben sich mit dem Potenzial von Gamification befasst. Risch und Eis (2019) argumentieren, dass der spielerische Zugang zum Lernen nicht nur zu einer erhöhten Lernfrequenz führen kann, sondern auch die Verweildauer im Lernprozess verlängert – ein entscheidender Faktor für nachhaltigen Wissenserwerb, insbesondere im Bereich des Sprachenlernens. Oppermann, Günther und Jähnichen (2016) weisen zudem darauf hin, dass Gamification insbesondere dann wirksam ist, wenn sie mit pädagogisch fundierten Methoden kombiniert wird und nicht bloß auf äußere Anreize setzt.

Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts eröffnen sich vielfältige Einsatzmöglichkeiten für gamifizierte Elemente. Hierzu zählen unter anderem digitale Vokabel- und Grammatiktrainer mit Belohnungssystem, Quizformate, simulationsbasierte Lernspiele, Rollenspiele, Story-basierte Lernumgebungen oder auch Team-Challenges. Wendt (2018) hebt hervor, dass solche Formate vor allem dann wirksam sind, wenn sie auf Interaktion und narrative Einbindung setzen – also nicht nur Punkte vergeben, sondern inhaltlich motivierende Lernsituationen schaffen.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen Gamification und Game-based Learning: Während letzteres den Einsatz vollständiger Spiele im Unterricht meint, zielt Gamification darauf ab, einzelne Spielmechanismen in bestehende Lernszenarien zu integrieren (Breuer & Bente, 2010). Didaktisch entscheidend ist dabei, dass Gamification nicht den Inhalt ersetzt, sondern die Art und Weise verändert, wie Lernende mit Inhalten in Kontakt kommen.

Allerdings gibt es auch kritische Stimmen. So warnen Arnold, Kilian und Thillosen (2018), dass schlecht gestaltete Gamification-Ansätze zu einer oberflächlichen Beschäftigung mit Lerninhalten führen können. Wenn der spielerische Aspekt zu sehr in den Vordergrund rückt, besteht die Gefahr, dass Lernziele aus dem Blick geraten oder extrinsische Belohnungen die intrinsische Motivation verdrängen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Gamification im Bildungsbereich – insbesondere im Fremdsprachenunterricht – vielfältige Potenziale bietet, um Motivation, Struktur und Lernwirksamkeit zu steigern. Voraussetzung dafür ist jedoch eine pädagogisch reflektierte Umsetzung, die Lernziele, Zielgruppe und didaktisches Design sinnvoll miteinander in Einklang bringt.

Im Rahmen einer qualitativen Befragung von 40 Studierenden identifizierten wir fünf zentrale Kategorien, die sowohl förderliche als auch hinderliche Bedingungen für Motivation durch spielerische Lernformate beschreiben. Besonders motivierend wirkten:

- klare Spielstrukturen und sichtbarer Lernfortschritt („*Wenn ich sehe, dass ich durch Spiele etwas Neues lerne.*“, TN21),
- authentische Anwendung in realitätsnahen Situationen („*Wenn Spiele wie ein Vorstellungsgespräch gestaltet sind, denke ich automatisch auf der Zielsprache.*“, TN10),
- kooperative Settings mit unterstützender Atmosphäre („*Ich mag Spiele im Team – ohne Angst vor Fehlern.*“, TN14).

Gleichzeitig berichteten zahlreiche Teilnehmende von:

- demotivierenden Effekten, wenn etwa Spiele zu oft wiederholt wurden („*Wenn sich die Spiele ständig wiederholen, wird es langweilig.*“, TN2),
- sozialem Druck durch Konkurrenz („*Wenn sich andere bei Fehlern lustig machen – dann traue ich mich nicht mehr.*“, TN17).

Die qualitativen Äußerungen der Teilnehmenden lassen den Schluss zu, dass spielbasierte Lehr-Lern-Formate vor allem dann eine positive motivational-affektive Wirkung entfalten, wenn sie durch klare Strukturen, nachvollziehbare Lernfortschritte, authentische Handlungssituationen sowie ein kooperatives und fehlerfreundliches Interaktionsklima gekennzeichnet sind. Gleichzeitig weisen die Berichte auf potenzielle demotivierende Einflussfaktoren hin, insbesondere auf die Reduktion von Neuigkeitswert durch übermäßige Wiederholungen identischer Spielabläufe sowie auf hemmende Effekte sozialer Vergleichsprozesse bei hoher Wettbewerbsorientierung.

3. Schnittstellen zwischen Gamification und autonomem Lernen

Viele Studierende stehen vor der Herausforderung, ihren Lernprozess eigenständig zu organisieren. Gamification bietet hier eine sinnvolle Ergänzung: Punktesysteme,

Fortschrittsanzeigen und tägliche Ziele strukturieren das Lernen und fördern die Selbstkontrolle. Dies wird eine pädagogisch eingebettete Externalisierung von Lernsteuerung genannt, die nicht entmündigt, sondern Orientierung bietet.

Ein Beispiel: Eine Lernplattform, die tägliche Aufgaben anbietet und den Lernfortschritt in einem Dashboard visualisiert, hilft den Lernenden, Prioritäten zu setzen, Erfolge zu sehen und Misserfolge zu analysieren. Die Möglichkeit, den eigenen Fortschritt mit anderen zu vergleichen (z.B. in Rankings oder Gruppenwettbewerben), kann zudem zusätzlichen Anreiz schaffen – sofern dies freiwillig und nicht überfordernd gestaltet ist.

Autonomes Lernen erfordert nicht nur Aktivität, sondern auch Reflexion: Warum lerne ich? Wie gut funktioniert meine Strategie? Was muss ich verändern? Gamifizierte Elemente wie Lernquests, Feedback-Schleifen und Fortschrittsjournale können metakognitive Prozesse anstoßen. In Verbindung mit Lerntagebüchern oder Portfolios entstehen Räume für selbstkritische Analyse.

Röhl und Wildt (2011) argumentieren, dass durch gamifizierte Szenarien auch kreative Reflexionsformen – etwa durch narratives Schreiben oder „Storytelling“ – aktiviert werden können, was insbesondere im Fremdsprachenunterricht sprachlich und kognitiv bereichernd wirkt.

Die Auseinandersetzung mit den Perspektiven von Studierenden erlaubt einen vertieften Einblick in die Wirkung gamifizierter Lernarrangements. Dabei wird sichtbar, welche Faktoren selbstbestimmtes Lernen unterstützen und welche es hemmen können. Eine differenzierte Analyse dieser Einschätzungen ist entscheidend, um Potenziale und Grenzen von Gamification im Hochschulkontext zu erfassen.

Die Frage, ob und unter welchen Bedingungen Gamification zur Förderung von autonomem Lernen beiträgt, lässt sich nicht unabhängig von den Erfahrungen der Lernenden beantworten. Eine qualitative Auswertung von 40 studentischen Stellungnahmen gibt Einblicke in die Bedingungen, unter denen Gamification als unterstützend oder hinderlich für selbstgesteuertes Lernen erlebt wird.

Die Aussagen der Studierenden wurden inhaltlich kodiert und in thematischen Kategorien gebündelt. Die Analyse zeigt deutlich: Gamification kann die Lernautonomie unterstützen – **wenn sie strukturgebend wirkt, individualisiertes Lernen ermöglicht, soziale Sicherheit bietet und echte Reflexion fördert.**

Abbildung 1 veranschaulicht motivierende Faktoren, die laut Studierenden das selbstgesteuerte Lernen begünstigen. Besonders hilfreich sind hier:

Klare Zielstrukturen und unmittelbares Feedback – unterstützen die Selbstregulation und die gezielte Lernsteuerung.

Spielerische Vielfalt und Entscheidungsspielräume – fördern Motivation und eigenverantwortliche Lernaktivität.

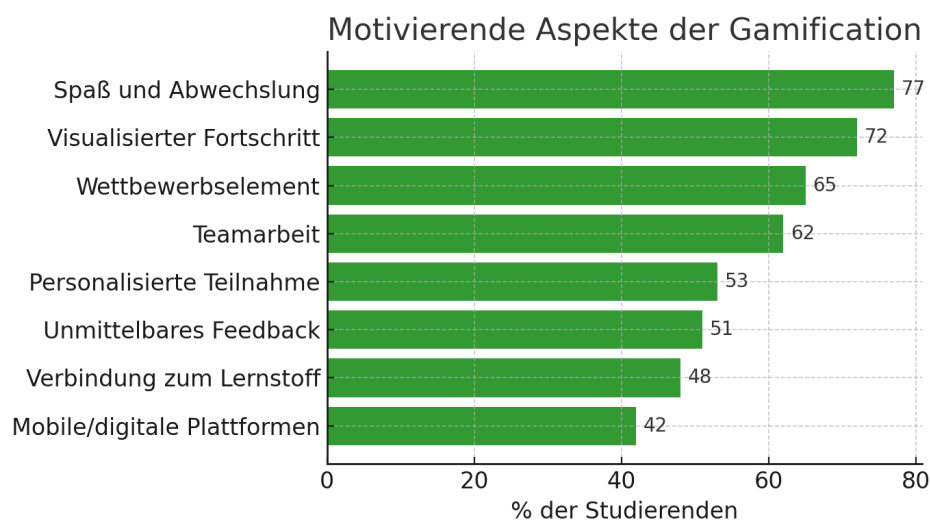
Sichtbarer Fortschritt – stärkt die Kompetenzwahrnehmung und ermöglicht kontinuierliche Reflexion.

Teamarbeit in unterstützender Atmosphäre – erleichtert kooperatives Lernen und reflexive Prozesse.

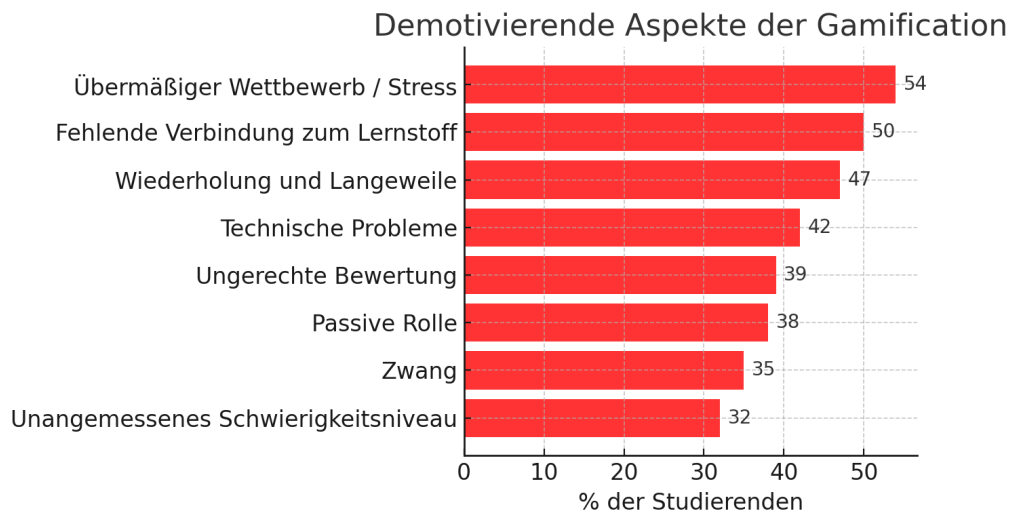
Digitale Zugänglichkeit – erweitert den Lernraum und begünstigt selbstbestimmtes Lernen über den Unterricht hinaus.

Diese Aspekte spiegeln zentrale Komponenten der Selbstbestimmungstheorie wider – insbesondere das Bedürfnis nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit (vgl. Deci & Ryan, 2002). Gleichzeitig verweisen sie auf notwendige didaktische Bedingungen: Gamification kann nur dann zur Autonomieentwicklung beitragen, wenn sie nicht nur als extrinsisches Anreizsystem, sondern als **strukturierter Lernraum mit echter Teilhabe** gestaltet wird.

- **Abbildung 1:** Unterstützende Faktoren der Gamification für selbstgesteuertes Lernen (z.B. individuelle Zielsetzung, Feedback, soziale Sicherheit; Mehrfachnennungen möglich; n = 40).



- **Abbildung 2:** Demotivierende Aspekte der Gamification im Kontext autonomen Lernens (z.B. eingeschränkte Kontrolle, Intransparenz, sozialer Druck; Mehrfachnennungen möglich; n = 40).



In **Abbildung 2** sind zentrale demotivierende Aspekte dargestellt, die laut Studierenden das Gefühl von Selbstbestimmung und Kompetenz im Lernprozess untergraben. Dazu zählen z.B. **übermäßiger Wettbewerbsdruck, mangelnde inhaltliche Relevanz, Wiederholungen ohne erkenntnisfördernden Mehrwert, fehlende Transparenz und eingeschränkte Mitgestaltungsmöglichkeiten.** Solche Bedingungen erzeugen Abhängigkeit vom Spielmechanismus und erschweren die Entwicklung eigener Strategien – sie stehen damit im Widerspruch zu den Grundprinzipien autonomen Lernens.

Die qualitative Analyse der Studierendenmeinungen verdeutlicht, dass Gamification kein Allheilmittel darstellt, sondern in ihrer Wirkung stark vom didaktischen Design, der sozialen Atmosphäre und der individuellen Lernpräferenz abhängt. Die untersuchten Rückmeldungen zeigen deutlich: „*Wenn Spiele gut gemacht sind, lerne ich schneller und motivierter – aber sie dürfen nicht zum Zwang werden.*“ (TN18)

4. Didaktische Implikationen

Die Befunde legen nahe, dass Gamification im universitären Fremdsprachenunterricht vor allem dann autonomiefördernd wirkt, wenn sie nicht als isoliertes Motivationsinstrument eingesetzt wird,

sondern in pädagogisch reflektierte Lernarrangements eingebettet ist. Daraus ergeben sich mehrere didaktische Schlussfolgerungen:

- **Gamification als Strukturierungsrahmen, nicht als Selbstzweck einsetzen:** Gamifizierte Elemente sollten Lernziele transparent machen, Reflexion ermöglichen und die Selbststeuerung unterstützen. Entscheidend ist, dass spielerische Mechanismen nicht Inhalte ersetzen, sondern Zugänge zu diesen eröffnen.
- **Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsspielräume bieten:** Autonomie entsteht durch Partizipation. Gamifizierte Aufgabenformate sollten daher alternative Wege zur Zielerreichung, variable Schwierigkeitsgrade oder individuelle Lernpfade ermöglichen. Wahlfreiheit stärkt die Selbstbestimmung und reduziert sozialen Druck.
- **Wettbewerb dosiert und freiwillig gestalten:** Ergebnisse zeigen, dass verpflichtende Ranglisten und Punktvergleiche zu Verunsicherung führen können. Kooperative Formate und freiwillig wählbare Wettbewerbe erzeugen hingegen ein unterstützendes Klima.
- **Reflexive Elemente integrieren, um metakognitive Prozesse anzuregen:** Gamifizierte Aktivitäten sollten systematisch mit Reflexionsinstrumenten verknüpft werden – z. B. Lernjournale, Feedbackschleifen oder Portfolioarbeit.
- **Vielfalt und Neuigkeitswert gewährleisten:** Wiederholte oder monotone Gamification-Formate verlieren ihren motivationalen Wert und schwächen Autonomiebestrebungen. Variation, narrative Einbindung und authentische Aufgaben sichern langfristige Relevanz.
- **Transparenz der Spielmechanismen herstellen:** Lernende sollten nachvollziehen können, warum sie Aufgaben erfüllen und wie Fortschritt bewertet wird. Die Transparenz stärkt Kompetenzwahrnehmung und verhindert extrinsische Abhängigkeit.
- **Digitale Zugänglichkeit als Erweiterung des Lernraums nutzen:** Mobile und flexible Lernumgebungen eröffnen Möglichkeiten, eigenständig zu lernen und Lernprozesse zeitlich wie räumlich zu gestalten. Gamification schafft Brücken zwischen Präsenzunterricht und individueller Lernpraxis.

Die zuvor dargestellten didaktischen Implikationen lassen sich noch konkreter fassen, wenn man die unterschiedlichen autonomen Lernorientierungen der Studierenden berücksichtigt. Tabelle 1 zeigt, wie Lernende Gamification jeweils unterschiedlich wahrnehmen – sei es als Instrument, Entspannung, Interaktion, Wettbewerb oder Kreativraum – und welche

Autonomiefaktoren dadurch jeweils besonders gefördert werden. Durch die Berücksichtigung dieser Profile können gamifizierte Lernformate gezielt an die individuellen Bedürfnisse und Autonomiebereitschaften angepasst werden, um selbstgesteuertes Lernen noch effektiver zu unterstützen.

Typen autonomer Lernorientierungen (basierend auf Korrelationsanalysen)

| Lernorientierung / Spieltyp | Autonomiefördernder Schwerpunkt | Charakteristische Merkmale |
|------------------------------------|--|--|
| Spiel als Instrument | Zielorientiertes, kognitiv ausgerichtetes Lernen | Spielerische Elemente werden primär als Mittel zur Effizienzsteigerung und Zielerreichung genutzt; Fokus auf Leistung und Lernfortschritt. |
| Spiel als Entspannung | Affektregulation und emotionaler Zugang zum Lernprozess | Spiele dienen dem Stressabbau, der Aufrechterhaltung der Motivation und der Förderung eines positiven emotionalen Lernklimas. |
| Spiel als Interaktion | Soziale Einbettung, Kooperation und geteilte Verantwortung | Betonung von Zusammenarbeit, sozialem Austausch und gemeinsamem Lernen innerhalb spielerischer Lernsettings |
| Spiel als Wettbewerb | Selbstbestätigung durch Leistungsvergleich | Motivation entsteht durch Konkurrenz, Rankings und den Vergleich mit anderen Lernenden. |
| Spiel als Kreativraum | Exploratives, individuelles Lernen | Fokus auf kreative und selbstgesteuerte Lernprozesse, z. B. durch Rollenspiele oder narrative Szenarien. |

5. Ausblick

Der vorliegende Beitrag hat die Wechselwirkung zwischen autonomem Lernen und Gamification im universitären Fremdsprachenunterricht untersucht. Ausgehend von etablierten theoretischen Modellen zu Lernautonomie und Motivation zeigt sich, dass Autonomie nicht als völlige Unabhängigkeit von pädagogischer Begleitung verstanden werden sollte, sondern als schrittweise zu entwickelnde Kompetenz, die gezielte didaktische Unterstützung und strukturierte Lernumgebungen erfordert.

Die diskutierten theoretischen Ansätze – konstruktivistisch, humanistisch und selbstbestimmungstheoretisch – betonen die aktive Rolle der Lernenden, die Reflexion und persönliches Engagement im Lernprozess. Vor diesem Hintergrund erweist sich Gamification als potenziell wirksames Instrument zur Förderung autonomen Lernens, da sie klare Strukturen, sichtbares Feedback und Möglichkeiten zur Selbstregulation bietet, ohne die Entscheidungsfreiheit der Lernenden einzuschränken.

Empirische Ergebnisse der qualitativen Untersuchung verdeutlichen, dass Studierende gamifizierte Lernformate als motivierend und unterstützend für selbstgesteuertes Lernen wahrnehmen, insbesondere, wenn sie mit authentischen Kommunikationssituationen, kooperativen Aktivitäten und Möglichkeiten zur Nachverfolgung des individuellen Lernfortschritts verknüpft sind. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse auch Risiken der Demotivation, die durch zu häufige Wiederholungen, starke Konkurrenz oder sozialen Druck entstehen können. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer sorgfältigen Abstimmung zwischen spielerischen Elementen und didaktischen Zielsetzungen.

Literaturverzeichnis

- Arnold, P., Kilian, L., & Thillosen, A. (2018).** *Handbuch E-Learning: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Breuer, J., & Bente, G. (2010).** *Why so serious? On the relation of serious games and learning*. *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, 4(1), 7–24.
- Dam, L. (1995).** *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002).** *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ebner, M., & Schön, S. (2013).** *Gamification in der Bildung*. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit Technologien (L3T)*. Berlin: epubli.

- Holec, H. (1981).** *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Klippel, F. (2016).** Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung. In: Bausch, KarlRichard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Sechste Auflage. Tübingen & Basel: A. Francke Verlag, S. 315-320.
- Kleppin, K. (2005).** *Sprachlernberatung: Konzepte und Praxis*. Tübingen: Gunter Narr.
- Little, D. (2003).** *Learner autonomy and second/foreign language learning*. Dublin: Authentik.
- Ludwig, J. (2002).** *Selbstgesteuertes Lernen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Martinez, H. (2016).** „Lernerperspektive und Lernerorientierung“. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Sechste Auflage. Tübingen & Basel: A. Francke Verlag, S. 241-247.
- Reinmann-Rothmeier, G., & Mandl, H. (2001).** *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Risch, M., & Eis, A. (2019).** Gamification in der Hochschullehre. *MedienPädagogik*, 35, 1–18.
- Rogers, C. R. (1969).** *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Röhl, T., & Wildt, J. (2011).** Reflexion und Kompetenzentwicklung im Studium. In B. Berendt et al. (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: Raabe.
- Schiefele, U., & Krapp, A. (2015).** *Motivation und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmenk, B. (2012).** Von Autonomie zu Aufgaben und zurück oder Wie muss ein Autonomiekonzept aussehen, das uns hilft, didaktisch-methodische Entscheidungen für das aufgabenorientierte Lernen zu treffen? In: Biebighäuser, Katrin. *Aufgaben 2.0: Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr, S. 57-90. Schöbel, S. (2017). Gamification – Spielend lernen? In S. Schöbel et al. (Hrsg.), *Serious Games*. Wiesbaden: Springer VS.
- Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2007).** Motivation, Selbstkonzept und Leistung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(3–4), 185–199.
- Wendt, M. (2018).** Gamification im Fremdsprachenunterricht. In M. Rückl (Hrsg.), *Digitale Medien im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Wild, K.-P., & Schiefele, U. (2004).** Lernmotivation und Lernstrategien. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 193–216.

Acknowledgments: This study is financed by the European Union-NextGenerationEU, through the National Recovery and Resilience Plan of the Republic of Bulgaria, project No. BG-RRP-2.004-0008.

✉ **Sen. Asst. Prof. Gergana Boyanova, PhD**
ORCID iD: 0000-0002-8140-532X
Department of Specialized Foreign Languages
Faculty of Classical and Modern Languages
Sofia University St. Kliment Ohridski
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia, BULGARIA
E-mail: gerganabm@uni-sofia.bg

✉ **Sen. Asst. Prof. Ani Koleva, PhD**
ORCID iD: 0000-0002-0386-0634
Department of Specialized Foreign Languages
Faculty of Classical and Modern Languages
Sofia University St. Kliment Ohridski
15, Tsar Osvoboditel Blvd.
1504 Sofia, BULGARIA
E-mail: anink@uni-sofia.bg