

# MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Möglichkeiten und Grenzen einer „faireren“ Unterrichtsgestaltung  
Eine Untersuchung von Gamification der Lernprozesse am Beispiel von  
Classcraft

verfasst von | submitted by

Mag.phil. Alina Sachs BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |  
Degree programme code as it appears on the  
student record sheet:

UA 066 641

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree  
programme as it appears on the student  
record sheet:

Masterstudium Interdisziplinäre Ethik

Betreut von | Supervisor:

Mag. Mag. Mag. Dr. Dr. Paul Tarmann

# Inhalt

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Danksagung .....                                                                     | 4  |
| Vorwort .....                                                                        | 5  |
| 1. Einleitung.....                                                                   | 6  |
| 1.1. Thematische Einführung und Forschungsinteresse .....                            | 6  |
| 1.2. Forschungshintergrund .....                                                     | 8  |
| 1.2.1. Digitale Medien in der Schule .....                                           | 8  |
| 1.2.2. Sport-Spiel Verbindung .....                                                  | 9  |
| 1.2.3. Gamification und Spiel .....                                                  | 13 |
| 1.3. Fragestellung und Zielsetzung .....                                             | 15 |
| 1.4. Aufbau und Methodik .....                                                       | 16 |
| 2. Fairnesskonzepte.....                                                             | 18 |
| 2.1. Historischer Hintergrund .....                                                  | 19 |
| 2.2. Aktuelle Zugänge zum Fairnessbegriff .....                                      | 21 |
| 2.3. Der „mehrdimensionale“ Fairnessbegriff .....                                    | 22 |
| 2.4. Moralische Absichten als Leitmotiv von Fairness .....                           | 24 |
| 3. Regeln als Basis für Fairness.....                                                | 27 |
| 3.1. Die zentrale Bedeutung von Regeln in Sport und Spiel .....                      | 27 |
| 3.2. Das Regelverständnis bei Kindern.....                                           | 29 |
| 3.3. Regeln im Kontext von Schule .....                                              | 33 |
| 3.3.1. Regeln und Disziplin .....                                                    | 35 |
| 3.3.2. Regeln aus Schülerperspektive .....                                           | 36 |
| 3.3.3. Classroom Management .....                                                    | 37 |
| 4. Fairnessideale in der Schule .....                                                | 40 |
| 4.1. Fairnessideale in der Beurteilung .....                                         | 41 |
| 4.2. Kriterien der Leistungsbeurteilung und Methoden zur Leistungsfeststellung ..... | 42 |
| 4.3. Die Problematik der objektiven Leistungsbeurteilung .....                       | 43 |
| 4.4. Fairnessvermittlung in der Schule.....                                          | 47 |
| 4.5. Fairnesserziehung im Lehrplan .....                                             | 49 |
| 5. Digitale Spiele im Unterricht .....                                               | 51 |
| 5.1. Gamification im Unterricht .....                                                | 52 |
| 5.2. Classcraft im Kontext von Gamification .....                                    | 57 |
| 6. Fallbeispiel Classcraft .....                                                     | 61 |
| 6.1. Vorstellung Classcraft .....                                                    | 61 |
| 6.2. Aufbau und Ziel des Spiels .....                                                | 61 |
| 6.3. Regeln in Classcraft .....                                                      | 64 |
| 6.4. Leistungsüberprüfung und Rückmeldung.....                                       | 65 |
| 6.4.1. Boss Battles – Vorbereitende Wiederholungen .....                             | 65 |

|        |                                                               |    |
|--------|---------------------------------------------------------------|----|
| 6.4.2. | Feedback .....                                                | 67 |
| 6.5.   | Die Lehrperson als Schiedsrichter oder Schiedsrichterin ..... | 69 |
| 6.6.   | Zufallsbasierende Auswahlverfahren im Spiel .....             | 70 |
| 6.6.1. | Zufallseignisse .....                                         | 70 |
| 6.6.2. | Rad des Schicksals .....                                      | 71 |
| 7.     | Fazit und Ausblick .....                                      | 72 |
|        | Abstract Deutsch .....                                        | 74 |
|        | Abstract English .....                                        | 75 |
| 8.     | Literaturverzeichnis .....                                    | 76 |
|        | Glossar .....                                                 | 79 |

## Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei all den Menschen bedanken, die mich während der Erstellung dieser Masterarbeit unterstützt haben.

Ein herzliches Dankeschön gilt Professor Tarmann. Nicht nur für die akademische Unterstützung und die wertvollen Ratschläge, die mir geholfen haben, diese Arbeit zu vervollständigen und zu verbessern, sondern auch für die Nachsicht einer frischgebackenen Mama, die mit Baby zu spät in der Sprechstunde erschienen ist und trotz Folgetermin noch ihre Fragen stellen durfte.

Ein weiterer besonderer Dank gilt meiner Mutter Eva Bimashofer. Du hast - wieder einmal - meine Arbeit als Erste Korrektur gelesen und warst stets mit wertvollen Tipps zur Stelle und hast vor allem ganz oft auf unseren kleinen Rabauken aufgepasst, sodass ich an meiner Arbeit weiterschreiben oder einfach nur einmal rasten konnte. Auch ein großes Dankeschön an meinen Stiefvater Wolfgang Reisinger, der an der Kinderbetreuung aktiv und freudig mitgewirkt hat.

Ein Dankeschön möchte ich an dieser Stelle auch meiner Schwiegermutter Brigitte aussprechen, deren regelmäßiges Babysitten sicherlich in hohem Maße dazu beigetragen hat, dass ich meine Arbeit noch diesen Sommer fertigstellen konnte.

Der größte Dank gilt meinem Mann Nikolas. Deine unermüdliche Unterstützung und Motivation haben mich durch viele lange Tage und kurze Nächte getragen. Besonders danke ich dir für die ständige Versorgung mit Kaffee und Schokolade, die oft meine Rettungsanker waren und dafür, dass du in deiner Rolle als Vater das größte Vorbild bist.

Zu guter Letzt möchte ich meinem Sonnenschein, meinem Sohn Robin, danken. Du bist meine größte Inspiration und Motivationsquelle. Dein Lächeln und deine Freude am Leben haben mich immer wieder daran erinnert, warum ich diesen Weg gehe.

Euch allen danke ich von Herzen. Ohne eure Unterstützung wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen und ich blicke mit Freude, Stolz und höchster Dankbarkeit auf diese turbulente Zeit zurück.

## Vorwort

Am Mittwoch, 11. März 2020 habe ich in einem Forum das erste Mal von Classcraft gelesen. Es waren gerade die ersten Gerüchte über einen bevorstehenden Lockdown und Schulschließungen im Umlauf. Ich habe am nächsten Tag den EDV-Saal gemietet, da wir Prä-Covid von einer flächendeckenden Digitalisierung noch weit entfernt schienen, und habe mit meinen Schülern und Schülerinnen gemeinsam Avatare gestaltet und das Spiel eröffnet. Am Tag darauf wurde verkündet, dass es einen Lockdown gibt und die Schulen geschlossen würden. Daraufhin habe ich Lernpakete für meine Deutschklasse über Classcraft ausgeteilt und die nächsten Wochen habe ich überrascht festgestellt, dass plötzlich Schüler und Schülerinnen, die im analogen Unterricht sehr zurückhaltend waren, aufgeblüht sind. Das hat mich überrascht und neugierig gemacht und ich habe die Arbeit mit der Gamification-Plattform weiter vertieft und noch besser kennen gelernt. Seitdem habe ich Classcraft jedes Jahr im Unterricht, sowohl in Präsenz als auch im Distance-Learning, verwendet und regelmäßig zu Jahresende lasse ich in einer anonymen Feedbackrunde erheben, was meinen Schülern und Schülerinnen im Unterricht gefällt oder sie sich wieder wünschen. Jeder einzelne Schüler und jede einzelne Schülerin hat Classcraft in ihrem oder seinem Feedback positiv hervorgehoben, in allen Jahrgängen, in denen ich damit gearbeitet habe. Manche wünschen sich die Boss Battles, andere lieben die Zufallsereignisse, manche möchten wissen, wie die Story weitergeht. Die Nachricht, dass Classcraft in seiner ursprünglichen Form mit Juni 2024 eingestellt wird, hat mich sehr getroffen. Ich hoffe, dass die Kollaboration mit HMH gelingt und ich wieder die Möglichkeit haben werde, damit zu arbeiten, denn auch ich bin schon ganz gespannt und neugierig darauf zu wissen, *wie die Story weitergeht* und welche neue Möglichkeiten und Chancen, sich meinen Schülern und Schülerinnen dadurch eröffnen werden.

# 1. Einleitung

## 1.1. Thematische Einführung und Forschungsinteresse

Digitale Medien gewinnen zunehmend an Präsenz und Signifikanz in der Alltagswelt der Schüler und Schülerinnen, weshalb es sinnvoll ist, Unterrichtsmethoden an diesen digitalen Wandel anzupassen. Nahezu jeder Jugendliche in Österreich besitzt ein Smartphone, viele verfügen auch über Laptops oder Tablets. Bildungseinrichtungen legen ebenfalls zunehmend Wert darauf, den Umgang mit neuen Medien zu fördern, wie aktuelle Maßnahmen wie die Ausgabe vergünstigter Schullaptops<sup>1</sup> und die Einführung des verpflichtenden Unterrichtsfachs „Digitale Grundbildung“ ab 2022 zeigen.<sup>2</sup> Gamification ist nur eines der möglichen Tools, welches digitale Inhalte mit dem Lernen verbindet, um die Medienkompetenz der Lernenden zu fördern und einen hohen Motivationsfaktor zu erzielen. Eines dieser Gamification-Universen ist Classcraft, ein spielbasiertes Programm, das speziell für den Unterricht konzipiert wurde und folgende Botschaft auf seiner Homepage vermittelt:

“We believe that classrooms can be reimaged using modern pedagogy to create learning environments that are culturally relevant and impactful for today's youth.”<sup>3</sup>

Im Zeitalter der Technologie erfolgt der digitale Wandel so rasant, dass die Zahl neuer Methoden und Medien schnell ansteigt, während Strukturen und Muster zeitgleich so komplex geworden sind, dass man sie oft nur schwierig mit bekannten Richtlinien und Modellen vergleichen kann. Auch Classcraft ist ein komplexes Spieluniversum mit vielfältigen Einsatzmöglichkeiten für den Unterricht, sowohl in Präsenz als auch für den Online-Unterricht. Das von Yukai Chou entworfene Octalysis Framework definiert jene Kernelemente, die Gamification ausmachen und verbinden. Es soll in der vorliegenden Arbeit als Basis herangezogen werden, ob und inwiefern das Unterrichtsspiel Classcraft den Kriterien von Gamification entspricht und analysieren, welche Funktionen eine tragende Rolle für den Erfolgsprozess spielen.

In der vorliegenden Arbeit werde ich spezifische Aspekte des Mediums untersuchen, die die Rolle der Lehrperson im Fokus haben und sich mit dem Fairness-Begriff in Verbindung bringen lassen. Für meine wissenschaftliche Untersuchung ist von besonderem Interesse, welche

---

<sup>1</sup> Vgl. OEAD Digitales Lernen: *Die Geräteinitiative: Worum geht es?*, <https://digitaleslernen.oead.at/de/fuer-eltern/ueber-die-initiative>, abgerufen am 28.06.2024.

<sup>2</sup> Vgl. Die Presse 2021: *Digitale Grundbildung wird Pflichtfach an Schulen*, <https://www.diepresse.com/6065259/digitale-grundbildung-wird-pflichtfach-an-schulen>, abgerufen am 08.01.2022.

<sup>3</sup> Classcraft Studios Inc.: *Our mission*, <https://www.classcraft.com/about/>, abgerufen am 08.01.2022.

multidimensionalen Rollen Lehrende im Kontext von Gamification übernehmen können und inwieweit diese zu einer objektiveren Bewertung beitragen können.

Im Unterricht muss der Pädagoge oder die Pädagogin täglich vielseitige Aufgaben bewältigen, darunter fallen das Vermitteln, Bewerten, Beurteilen, Disziplinieren, Schlichten und vieles mehr. Jene Aufgaben, sowie die Rolle der Lehrperson, können sich durch das Medium Gamification in ihrer Ausrichtung verändern und einen neuen Zugang erfordern. Ziel dieser Untersuchung ist es, diese Veränderungen sowie die damit verbundenen Möglichkeiten und Grenzen aufzuzeigen und zu analysieren. Da sich in unserem digitalen Zeitalter die Programme und die Software der Endgeräte rapide verändern, wird die daraus resultierende Vielzahl an Unterrichtstools zunehmend unübersichtlich. Daher gibt es bisher nur begrenzte Literatur und Studien zu den Auswirkungen einzelner Programme im Unterricht, weshalb diese Arbeit einen ersten Einblick in die Möglichkeiten speziell in Bezug auf Classcraft bieten soll.

Artikel wie jener von Marc Fabian Buck<sup>4</sup> zeigen bereits das Paradoxon von Gamification als Unterrichtsmethode auf, da zwar Spielelemente verwendet werden, Gamification aber nicht per se als Spiel definiert werden kann. Auch dieser diametrale Ansatz soll Gegenstand der vorliegenden Arbeit sein. Der digitale Wandel bringt viele Innovationen und der Fokus der Arbeit soll auf der Vernetzung des Fairnessbegriffs und den neuen Variablen, die dem Unterrichtsgeschehen durch den Einsatz von Gamification erwachsen, liegen. Zentrale Aufgaben einer Lehrperson sind die erfolgreiche Wissensvermittlung und eine faire und gerechte Überprüfung und Beurteilung der Leistungen, um Chancengleichheit zu ermöglichen, ebenso wie die Kernelemente des Fairnessbegriffs im Unterricht vorzuleben und zu thematisieren. Ob und wie dies gerade mit einem Medium wie Gamification, das auf Verhaltensbeeinflussung aufbaut, gelingen kann, soll ein weiterer Aspekt der Arbeit sein. Ein besonderer Schwerpunkt der Arbeit soll auch die Überlegung sein, welchen Anteil Regeln am Fairnessverständnis haben und inwiefern Kinder diese Vorgaben verstehen und rezipieren.

Als Basis der Überlegungen zu Fairness in der Leistungsbeurteilung, sollen die LBVO, die gesetzliche Grundlage in Österreich, so wie die Bildungsziele des Allgemeinen Lehrplans der AHS dienen. Auch hier bietet die deutschsprachige Literatur noch wenige Neuerungen aus dem 21. Jahrhundert und der Begriff der Fairness ist im Schulkontext der Beurteilungskriterien bis dato eine Rarität. Mit der vorliegenden Arbeit soll ein Fundament für die zentrale Bedeutung der fairen Beurteilung speziell im Kontext der digitalen Unterrichtskultur geschaffen werden.

---

<sup>4</sup> Vgl. Buck, Marc Fabian: „Gamification von Unterricht als Destruktion von Schule und Lehrberuf“, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. Vol. 92 (Heft 2) 2017, S. 268ff.

Diese Forschungsarbeit stellt einen ersten Schritt dar, um die Rolle digitaler Medien, insbesondere von Gamification, im Bildungskontext zu untersuchen.

## 1.2. Forschungshintergrund

### 1.2.1. Digitale Medien in der Schule

Rund 91% der Österreicher und Österreicherinnen über 14 Jahren nutzen das Internet täglich in einem durchschnittlichen Ausmaß von fünf Stunden und 42 Minuten, wie eine Anfang 2023 veröffentlichte Studie des Statista Research Department zeigt.<sup>5</sup> Dies macht deutlich, dass das Internet mittlerweile ein integraler Bestandteil unseres Lebens geworden und der Umgang damit besonders Jugendlichen vertraut ist.

Digitale Medien haben in den vergangenen Jahrzehnten nicht nur den Alltag, sondern auch den Bildungssektor revolutioniert. Seit dem Aufstieg diverser Endgeräte wie Smartphones, Tablets und Laptops hat sich die Art des Informationsaustausches und der Wissensaneignung rapide verändert und nach und nach passen sich auch die Unterrichtsmethoden und Zugänge dementsprechend an. Die breitgefächerten neuen Möglichkeiten stellen eine Herausforderung, aber auch ein enormes Potenzial für Lehrpersonen dar. Das umfangreiche Repertoire an virtuellen Lerninhalten ermöglicht oftmals eine einfachere Differenzierung und Individualisierung, um die Lernumgebung an den Lebensalltag der Schüler und Schülerinnen anzupassen und aktuell zu halten. Viele Lehrende wagen sich an gänzlich neue Methoden heran, in der berechtigten Annahme, ihren Unterricht dadurch attraktiver und spannender zu gestalten und das Interesse der Schüler und Schülerinnen zu wecken. Lehrpersonen sehen sich allerdings zusehends mit der Aufgabe konfrontiert noch unerprobte Inhalte im eigenen Unterricht zu testen und zu analysieren. Dies geschieht in dem Bewusstsein, dass nicht jedes neue Medium fertig ausgereift oder für das Unterrichtsgeschehen, respektive jede Lerngruppe, geeignet ist. Der Lehrplan der AHS benennt für gelungenen, kompetenzorientierten Unterricht acht didaktische Grundsätze, wobei sich der zweite Grundsatz auf die digitale Arbeit bezieht und wie folgt lautet:

„Grundsatz 2: Lehrerinnen und Lehrer bieten einen digital unterstützten Unterricht und nutzen innovative Lern- und Lehrformate.“<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Vgl. Statista GmbH (2023): *Internetnutzung in Österreich*, <https://de.statista.com/themen/2876/internetnutzung-in-oesterreich/#topicOverview>, abgerufen am 24.10.2023.

<sup>6</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: *Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schule*. Fassung vom 5.7.2024, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>



Dieser Grundsatz definiert die zentrale Rolle, die digitale Medien in der Alltagswelt der Jugendlichen darstellen und fordert Lehrpersonen auf, diese zu nutzen, die herkömmlichen Methoden und Medien jedoch zu komplementieren, nicht zu ersetzen. Daher ist jeder Lehrende dazu angehalten, die digitalen Kompetenzen seiner Schüler und Schülerinnen bestmöglich zu fördern, da diese mittlerweile zu den Kerninhalten des Lehrplans gehören.<sup>7</sup> Aufgrund der Tatsache, dass nahezu alle 12-19-jährigen in Österreich lebenden Jugendlichen ein Smartphone besitzen und viele auch mit einem Laptop oder Computer ausgestattet sind, erkennen auch die Bildungseinrichtungen das Potenzial digitaler Kompetenzen an. Durch die Corona-Pandemie hat sich digitales Homeschooling zwangsläufig rasch etabliert, die Nutzung digitaler Unterrichtsmethoden fand dadurch plötzlich Einzug in alle Unterrichtsfächer und Schulstufen. André Wessel schreibt über die Bildungspotenziale und Kompetenzen digitaler Spiele und berichtet, dass die Unterrichtswelt immer noch überwiegend analog stattfindet, obwohl die Lebenswelt der Jugendlichen sich vielfach digital abspielt. Lerninhalte werden in der Schule weiterhin größtenteils durch Bücher, Arbeitsblätter und Wandtafeln vermittelt, die Realität der Schüler und Schülerinnen zeigt jedoch, dass nur noch ein Drittel Bücher als Freizeitbeschäftigung angibt. Dass die Unterrichtsinhalte vorweg in analogem Schema präsentiert werden, liegt häufig an der fehlenden technischen Infrastruktur der Schulen, die nicht über ausreichend notwendige Endgeräte sowie einem entsprechend schnellen Internet verfügen, ebenso wie an den mangelnden technischen Qualifikationen des Lehrpersonals. Könnte man diese Hürden bewältigen, bieten vor allem digitale Spielwelten die Chance, einerseits im Lehren und Lernen über besagte Spiele Medienkompetenz zu schulen und andererseits mit dem didaktischen Einsatz jener, auch zu schülernahem Kompetenz- und Wissenserwerb beizutragen.<sup>8</sup>

### 1.2.2. Sport-Spiel Verbindung

Vorangehend wurde auf die Rolle digitaler Spiele im Bildungsbereich eingegangen, um zu verdeutlichen, dass sie nicht nur als Freizeitbeschäftigung, sondern auch als ernstzunehmendes Werkzeug in der Wissensvermittlung und Kompetenzentwicklung dienen können. Die Faszination für virtuelle Spielinhalte beruht auf ihrer interaktiven Natur, den vielfältigen narrativen Möglichkeiten und der Fähigkeit, komplexe Problemlösungsstrategien in einem unterhaltsamen Rahmen zu fördern. Die Betrachtung digitaler Spiele zeigt, dass sie durch ihre

---

<sup>7</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): *Allgemeine didaktische Grundsätze*, Fassung vom 5.7.2024.

<sup>8</sup> Vgl. Wessel, André: „Digitale Spiele im Ethikunterricht. Bildungspotenziale und Kompetenzen nutzen und entwickeln“, in: *Ethik & Unterricht* (Heft 3) 2021, S. 4f.

immersive und interaktive Gestaltung bedeutende pädagogische Potenziale bieten. Diese Erkenntnisse legen nahe, dass das Konzept des Spiels in seiner Vielschichtigkeit weit über das Digitale hinausgeht und tief in unserer Kultur und Sozialisation verwurzelt ist. Das nächste Kapitel wird diese Perspektive erweitern, indem es die Verbindung von Sport und Spiel beleuchtet und die symbiotische Beziehung dieser beiden Elemente näher untersucht. Dabei werden historische Zugänge der Begriffsbestimmung mit aktuellen Trends in Verbindung gesetzt, um ein umfassendes Verständnis der interdisziplinären Natur von Sport und Spiel zu ermöglichen. Durch die Verknüpfung der Erkenntnisse über digitale Spiele mit der folgenden Analyse der sportlichen Dimensionen des Spiels wird eine Brücke geschlagen, die die vielseitige Bedeutung von Spiel in unserer Gesellschaft verdeutlicht. Sport, ähnlich wie digitale Spiele, basiert auf Regeln, Herausforderungen und oftmals einem Wettbewerbselement, das die Teilnehmer und Teilnehmerinnen motiviert und engagiert. Diese ganzheitliche Betrachtung soll nicht nur die wissenschaftliche Diskussion bereichern, sondern auch praktische Implikationen für Bildung und soziale Interaktion aufzeigen. Die Grenze zwischen Sport und Spiel ist nicht deutlich festgelegt, da sich auch die Begriffsdefinitionen von sowohl Sport als auch Spiel nicht klar bestimmen lassen.

In Bezug auf den Versuch einer einheitlichen Definition für den Ausdruck Spiel, weist Spieleforscherin und -entwicklerin Jane McGonigal auf die Komplexität und Vielfältigkeit der unterschiedlichen Spiele hin, die einer unifizierten Begriffsbestimmung widersprechen. Insbesondere die erheblichen Differenzen der Spiele, die als Einzel- oder Mehrspieler-Varianten vorhanden sind, mit geistiger oder körperlicher Betätigung oder beidem erfolgen, sowie in Sekunden oder über mehrere Jahre hinweg gespielt werden können, erschweren eine normierte Definition. Nichtsdestotrotz nennt McGonigal vier Faktoren zur Begriffsbestimmung eines Spiels, die alle diese unterschiedlichen Modi gemein haben: ein Ziel, Regeln, ein Feedback-System und die freiwillige Teilnahme.

Das Ziel wird als spezifisches Ergebnis eines Spielprozesses definiert und als Kriterium für die durchgängige Teilnahme an einem Spiel herangezogen.<sup>9</sup>

„The goal provides players with a *sense of purpose*.“<sup>10</sup>

Neben dem Sinn, den die Spielenden in der spielerischen Handlung erkennen sollen, ist auch ein festgesetztes Regelwerk Hauptmerkmal eines Spiels. Diese Regeln dienen dazu, die

---

<sup>9</sup> Vgl. McGonigal, Jane: *Reality Is Broken. Why Games Make Us Better And How They Can Change The World*. London: Vintage 2012, S. 20f.

<sup>10</sup> Ebd., S. 21.

Möglichkeiten, ein Ziel zu erreichen, vorzugeben und einzugrenzen. Die dritte Komponente, die ein Spiel ausmacht, ist die Etablierung eines Feedback-Systems, das Spieler und Spielerinnen wissen lässt, wie nah sie daran sind, ihr Ziel zu erreichen. Diese Art von Rückmeldung kann in Form von Level oder Punkten erfolgen oder aber in dem simplen Wissen, wann das Spiel zu Ende ist oder welche Bedingung dafür noch erfüllt sein muss. Als letztes Kriterium definiert McGonigal die freiwillige Teilnahme, die das Akzeptieren der Regeln, des Ziels und des Feedbacks voraussetzt. Diese vier Eigenschaften machen ein Spiel aus, während gewisse andere Funktionen wie Wettbewerb, der Wunsch zu gewinnen oder Belohnungen zwar Teil eines Spiels sein können, aber McGonigal zufolge kein wesentliches Merkmal bilden, da sie nur eines der Kernelemente bestärken.<sup>11</sup>

Claudia Pawlenka greift in ihrem Werk *Utilitarismus und Sportethik* einige Besonderheiten der Begriffsbestimmungen auf und beschreibt die vor allem in der amerikanischen Literatur getroffene Unterscheidung zwischen den Ausdrücken „sport“, „game“ und „play“. Ein Aspekt des Sportbegriffs sei der freiwillige Versuch willkürliche Hindernisse zu überwinden. Im sportlichen Akt sei die Herausforderung, nicht den logischen Weg zu wählen, um besagte Hindernisse zu bezwingen, sondern einem durch Regeln konstituierten Konzept zu folgen, selbst wenn dieses Verhalten der eigenen Vernunft widerspreche. Dieses Phänomen sei das zentrale Kriterium des Sports, um ihn von anderen Lebensbereichen abzugrenzen. Die Eigenschaft der selbsterlegten Problemstellungen, die nicht auf die wirksamste Weise, sondern regelkonform gelöst werden sollen, sei neben dem Sport auch ein Charakteristikum des Regelspiels und damit ein übereinstimmendes Merkmal von Sport und Spiel.<sup>12</sup>

Im deutschen Sprachraum werde die Unterscheidung von „game“ und „play“ als jene zwischen regeltem Spiel, respektive Regelspiel (game), und zweckfreiem Spiel (play) getroffen, wobei Spiel prinzipiell als Überbegriff verwendet werde und eine Differenzierung, wie sie im englischen Sprachraum stattfinde, hierzulande nicht per se üblich sei. Erschwerend für eine einheitliche Begriffsbestimmung sei die autotelische Ausrichtung, die oft als Hauptkriterium spielerischer Tätigkeit genannt wird und Handlungen, die um ihrer selbst willen stattfinden, beschreibe. Dies würde zwar eine Vielzahl spielerischer Handlungen miteinschließen, das zielgerichtete, geregelte Spiel im Sinne von „game“ jedoch ausgrenzen. Ebenso wie für das Spiel liegt im Sport die Zweckungebundenheit als mögliches Definitionskriterium vor, dies würde allerdings ebenfalls gewisse sportliche Handlungen, respektive den kommerziellen

---

<sup>11</sup> Vgl. McGonigal 2012, S. 21.

<sup>12</sup> Vgl. Pawlenka, Claudia: *Utilitarismus und Sportethik*. Paderborn: Mentis 2002, S. 55ff.

Sport, ausschließen. Daher werde zwischen Konstruktion und Verwertung sportlicher Handlungen unterschieden. So könne ein Sport in seiner Konstruktion zweckungebunden sein, in seiner kommerziellen Verwertung jedoch zweckgebunden praktiziert werden. Daher sei auch ein Spiel im eigentlichen Sinn nur ein Spiel, wenn es keine externen Faktoren gäbe, die es konstituieren. Im Gegensatz dazu sei das Regelspiel erst als solches anzuerkennen, wenn es um die Ausübung der geregelten Abläufe an sich gehe, aber das Ziel des Spielens das Spielen sei. Ebenso wie für den kommerziell ausgerichteten Sport sei auch im Spiel irrelevant aus welchen externen Motiven ein Spielender daran teilnimmt, solange die Konstitution des Spiels dem Spiel an sich diene und es daher zweckungebunden bleibe.<sup>13</sup>

Auf den ersten Blick lässt sich Sport durch seine zumeist physische Komponente und die direkte soziale Interaktion zwischen den Teilnehmern und Teilnehmerinnen, die nicht als Voraussetzung des Spiels gilt, unterscheiden. Das digitale Zeitalter hat jedoch ein weiteres Novum hervorgebracht, die eSports. Der Begriff eSport ist ein Neologismus aus den Worten „electronic“ und „sport“ und umfasst eine Vielzahl an digital ausgetragenen Wettkämpfen. Mittlerweile begeistern diese Turniere und Ligen ein Millionenpublikum.<sup>14</sup>

„Esports, also known as electronic sports, is a form of competitive video gaming that has rapidly gained popularity in recent years.“<sup>15</sup>

Unter dem Begriff Esports werden Videospiele verstanden, die wettbewerbsfähig ausgetragen werden können. Das kann zwar auf sportlichen Aktivitäten basierende Spiele, wie etwa die virtuelle Fußballsimulation FIFA, betreffen, aber auch ganz andere Arten von Spielen umfassen. Das Olympische Komitee (IOC) hat Esports offiziell auch als Sport anerkannt und 2023 wurde die erste Esports Olympic Week in Singapur abgehalten. Ob und inwiefern Esports als Sport anerkannt wird, variiert. So haben Länder wie China und Süd Korea, in denen Esports bereits seit einigen Jahren stark etabliert ist, diesen bereits als Sport anerkannt und fördern die damit verknüpfte Industrie. In den USA hängt die Bestätigung von der jeweiligen Organisation ab, während beispielsweise Großbritannien Esports offiziell nicht als Form von Sport bestätigt hat. Diese ambivalente Betrachtungsweise macht deutlich, dass die einheitliche Bestimmung von Begriffen wie Sport schwierig ist und durch die technologischen Veränderungen weitere Perspektiven einnehmen kann. Denn es stellt sich nicht nur die Frage, ob Sport in Videospielen

---

<sup>13</sup> Vgl. Pawlenka 2002, S. 55ff.

<sup>14</sup> Vgl. Geiler, Adrian: „eSports. Auf dem Weg zum Massenphänomen“, in: *Zeitschrift für Herz-, Thorax- und Gefäßchirurgie* (Vol.3) 2016, S. 213.

<sup>15</sup> McNulty, Craig: „What is esports?“, in: McNulty, Craig et al. (Hg.): *The Science of Esports*. New York: Routledge 2024, S. 1.

immer noch als Sport gelten kann, sondern auch, ob Videospiele an sich zur Kategorie von Sport zählen können. Speziell der Ansatz, dass Esports erst durch die Wettbewerbsfähigkeit als sportlicher Wettkampf in Betracht gezogen werden können, steht dem Gedanken, dass die Zweckungebundenheit den Sportbegriff determiniert, diametral gegenüber.<sup>16</sup>

### 1.2.3. Gamification und Spiel

Die Problematik der Zweckungebundenheit, die den kommerziellen Sport, sowie das geregelte Spiel betrifft, trifft auch auf Gamification zu, denn die Zweckungebundenheit geht per definitionem verloren. Der Spieleforscher Karl Kapp bietet 2012 folgende Definition eines Spiels:

“A game is a system in which players engage in an abstract challenge, defined by rules, interactivity, and feedback, that results in a quantifiable outcome often eliciting an emotional reaction.”<sup>17</sup>

Als Experte für Gamification hat Kapp eine Begriffsbestimmung vorgelegt, die auch das digitale Spieluniversum miteinschließt. Als “system” bezeichne er ein Spiel, da alle Elemente in Verbindung zueinander stünden und Aktionen voneinander abhängig seien. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen eines Spiels, also Spieler und Spielerinnen, agierten entweder untereinander oder mit dem Spiel als solches. Den Terminus “abstract” verwende Kapp, um zu implizieren, dass reale Begebenheiten zwar die Basis bilden könnten, jedoch nicht in einer exakten Reproduktion stattfänden. Eine Herausforderung sei Voraussetzung, um den Teilnehmern und Teilnehmerinnen einen Anreiz zu bieten am Spielprozess teilzuhaben und die vorgegebenen Regeln bestimmten die Struktur des Spielverlaufs, wie auch die Handlungen, welche als fair und unfair gälten. Ein weiterer Aspekt sei “interactivity”, was bedeute, dass ein Spielender aktiv am Spiel beteiligt sei und nicht nur als stiller Beobachter fungiere. Kapp beschreibt außerdem “feedback” als zentralen Faktor für ein Spiel, das üblicherweise auf direkte Art erfolge und dem Teilnehmenden sofortige Auskunft über den Spielerfolg vermittele. In der Unterscheidung zwischen “game” und “play” sehe Kapp die Möglichkeit des “quantifiable outcome”, der anzeige, wann ein Spiel gewonnen sei. Diese Eigenschaft bilde für ihn das Fundament der Übertragung des Spielsettings in ein Lernsetting. Ein weiteres Merkmal seiner Spieldefinition bilde die Erwähnung der emotionalen Komponente, die ein Spiel

---

<sup>16</sup> Vgl. McNulty 2024, S. 1ff.

<sup>17</sup> Kapp, Karl: *The Gamification Of Learning And Instruction. Game Based Methods And Strategies*, San Francisco: Pfeiffer 2012, S. 7.

auszulösen vermöge und sowohl positive wie auch negative, vielfach aber sehr starke Effekte haben könne.<sup>18</sup>

Als Gamification wird der Prozess beschrieben Spielelemente in Nicht-Spiel Situationen und Kontexte zu integrieren. Dieser Vorgang wird als gezielte Verhaltensbeeinflussung mithilfe extrinsischer Faktoren erfasst. Der Begriff stammt ursprünglich aus dem Marketingbereich und war als lukrative Verkaufsstrategie Anfang der 2000er Jahre bekannt geworden. Bereits vor dem digitalen Zeitalter waren diese spielindizierten Verhaltensregulatorien vorzufinden, doch erst durch den Technologiewandel boomen die Einsatzmöglichkeiten heutzutage. Durch den motivationalen Charakter dieses Phänomens findet eine subtile Steuerung der Verhaltensweisen statt. Mittlerweile ist Gamification kein abstraktes Konstrukt mehr, dem nur Computerspielende ausgesetzt sind, sondern ein Alltagsbegriff, der uns in jeglicher Form von Treuepunkte-Systemen oder virtuellen Gütern begegnet, die man erwerben kann.<sup>19</sup>

Yu-kai Chou gilt als Pioneer im Bereich Gamification. Während die Begriffsbezeichnung, wie zuvor erwähnt, aus dem Marketingbereich stammt, ist die Anwendung von Spielelementen zur Steigerung von Leistung und Motivation nicht neu. Einer der ersten, die das Potenzial der digitalen Spielfunktionen erkannt und in anderen Bereichen umgesetzt hat, war Chou. Als Consultant und Keynote-Speaker berät er Konzerne und Institute im Bereich Gamification, um mehr Spaß und im Zuge dessen auch Leistung zu generieren. Seit 2003 arbeitet er an dieser Idee, mithilfe von Gamification Motivation und Erfolg in der Privatwirtschaft zu maximieren und 2014 schrieb er sein Werk „*Actionable Gamification. Beyond Points, Badges, And Leaderboards*“, in dem er das Octalysis Framework vorstellt, das die Eckpunkte von gelungenem Einsatz von Gamification aufgreift. Des Weiteren berichtet er darüber, dass die Verwendung von Gamification vor allem durch die enormen Innovationen im Bereich der Technik expandiert sei, die situationsspezifisches Game Design ermöglicht habe. Dies sei der ausschlaggebende Faktor gewesen, dass sich die Zielgruppe verändert habe, da die Hauptkonsumenten digitaler Spielinhalte ursprünglich primär jung und männlich gewesen seien. Durch den Technologiewandel, der sich aus der Erfindung des Internets, der Entwicklung von Big Data, Fortschritten im Grafikdesign sowie der schnellen und komplexen Implementierung motivationssteigernder Spielkonzepte zusammensetze, hätten die daraus resultierenden „social and mobile games“ ein Zielpublikum erreicht, das alle Geschlechter und Altersgruppen umfasse. Anstatt des Begriffs Gamification präferiert Chou den Termini

---

<sup>18</sup> Vgl. Kapp 2012a, S. 7ff.

<sup>19</sup> Vgl. Dittmeyer, Moritz: *Der programmierte Mensch. Zur Idee und Ethik von Gamification*. Paderborn: Mentis 2020, S. IVff.

„Human-Focused Design“, da die Kernkompetenz in erster Linie darin bestehe, Inhalte an Menschen angepasst zu vermitteln und nicht wie sonst üblich mit dem banalen Fokus auf Funktionalität. Ziel von Gamification sei es, Alltägliches spannend und unterhaltsam zu gestalten, um im Idealfall das Angenehme mit dem Nützlichen zu verbinden.<sup>20</sup>

“Through gamification, we can look through the lens of games to understand how to combine different game mechanics and techniques to form desired and joyful experiences for everyone.”<sup>21</sup>

### 1.3. Fragestellung und Zielsetzung

Der Begriff der Fairness findet sich in unterschiedlichen Disziplinen, wie der Ökonomie, Philosophie oder im Sport als vielseitige, interdisziplinäre Richtlinie gesellschaftlichen Geschehens.<sup>22</sup> Auch im Schulsystem ist der Begriff *fairness* ein wichtiger Faktor und wird meistens mit Leistungsbeurteilung in Verbindung gebracht. Einerseits sollen sich die Schüler und Schülerinnen untereinander fair verhalten, andererseits soll ebenso die Lehrperson bei der Beurteilung faire Kriterien einhalten und Chancengleichheit anstreben. Fairness ist ursprünglich ein zentral mit dem Sport verknüpfter Begriff, für den es keine einheitliche Definition gibt, wobei in der Literatur überwiegend zwischen fairem Verhalten, welches an Regeln gebunden ist und fairem Verhalten, das sich an einen gewissen ungeschriebenen Verhaltenskodex orientiert, unterschieden wird.

Die Wörter fair/fairness stammen aus dem Englischen und werden oft als Anglizismen in der deutschen Sprache verwendet, gelegentlich auch synonym mit den Worten „Gerechtigkeit“, „Anstand“ oder „sich den Regeln entsprechend verhaltend“ übersetzt.<sup>23</sup>

Die Zielsetzung der Arbeit ist, zu eruieren, ob Gamification im Unterricht fair(er) sein kann, welche Rolle die Lehrperson im Unterrichtskontext einnimmt oder einnehmen sollte, um fair zu agieren und inwiefern Classcraft als Spiel definiert und mit Hilfe sportethischer Ansätze beurteilt werden kann. Für die Analyse des Spiels wird der Spiel-Charakter näher untersucht und dabei in Anlehnung an den Sport der formellen Fairnessbegriff<sup>24</sup> herangezogen, der zentral auf Regeln ausgerichtet ist. Zudem sollen die verschiedenen Kriterien zur Leistungsbeurteilung

---

<sup>20</sup> Vgl. Chou, Yu-kai; Mechelen, Erik van: *Actionable Gamification. Beyond Points, Badges, and Leaderboards*. Fremont: Octalysis Media 2014, S. 6ff.

<sup>21</sup> Ebd., S. 10.

<sup>22</sup> Vgl. Amesberger, Günter: „Vorwort I“, in: Dimitriou, Minas; Schweiger, Gottfried (Hg.): *Fairness und Fairplay. Interdisziplinäre Perspektiven*, Salzburg: Springer 2015, S. 7ff.

<sup>23</sup> Vgl. Wiek, Ulrich: *Fairness als Führungskompetenz. Strategie und Leitfaden für Führungskräfte und Unternehmen der Zukunft*, Heidelberg: Springer 2018, S. 9.

<sup>24</sup> Vgl. Lenk, Hans; Pilz, Gunter: *Das Prinzip Fairneß*, Zürich: Interfrom 1989, S. 36.

im Sinne der Leistungsbeurteilungsverordnung herausgearbeitet und das Potenzial spezifischer Methoden identifiziert werden.

Die zentralen Fragestellungen dieser Arbeit sollen demnach wie folgt lauten:

*Welche Möglichkeiten bietet Gamification Lehrpersonen, ihren Unterricht fair(er) zu gestalten? Inwiefern ändert sich die Rolle der Lehrperson in einem gamifizierten Unterrichtsetting und wo ergeben sich möglicherweise Grenzen?*

Diese Fragestellungen sollen in Übereinstimmung mit dem Lehrplan der Allgemeinbildenden höheren Schulen und der Leistungsbeurteilungsverordnung in der folgenden Arbeit beantwortet werden.

#### 1.4. Aufbau und Methodik

Zu Beginn der Arbeit erfolgt eine Einführung in den Forschungshintergrund. Dieser umfasst ein Unterkapitel zu digitalen Medien in der Schule und den damit verbundenen Neuerungen der letzten Jahre. Daran anschließend folgt die Verknüpfung der beiden Themenfelder Sport und Spiel und Überschneidungspunkte dieser beiden Bezugspunkte in Hinblick auf Definition und Begriffsbestimmung. Darauf aufbauend folgt ein Beitrag zum Thema Gamification und Spiel, der das Spannungsverhältnis zwischen diesen beiden Begrifflichkeiten eingehend untersucht.

Im Anschluss daran werden im Kapitel zu Fairnesskonzepten historische und aktuelle Zugänge zum Begriff „Fairness“ wiedergegeben und die mehrdimensionalen Natur mit Berücksichtigung des sportethischen Ansatzes näher erörtert.

Da sich die Arbeit mit dem aus dem Sport stammenden, regelbasierten Fairnessbegriff befasst, soll das nächste Kapitel dem Stellenwert der Einhaltung von Regeln und der Auswirkung auf Schüler und Schülerinnen gewidmet werden.

Anschließend daran werden die an Lehrpersonen gerichtete Anforderungen der Leistungsbeurteilungsverordnung, wie auch die zentralen Aspekte der Fachliteratur in Bezug auf die facettenreiche Rolle des Lehrenden als Schiedsrichter, Betreuer, Bewerter und Lernbegleiter als Ausgangspunkt herangezogen. Einen weiteren Schwerpunkt der Arbeit sollen die Kriterien der Leistungsbeurteilung und Methoden zur Leistungsfeststellung bilden, die im Unterrichtsalltag auftreten, sowie die Anforderungen in Bezug auf Fairness des Lehrplans der Allgemeinbildenden Höheren Schule. Spezifisch möchte ich auf die sich daraus ergebenden Problematiken hinweisen, die im realen Unterrichtskontext entstehen kann, wie Chancenungleichheit oder Diskriminierung.



Des Weiteren folgt eine Einführung in den Gebrauch digitaler Spiele im Unterricht und ein Abriss über das Ziel und die Funktionen des auf Gamification basierenden Programms „Classcraft“. Diese spielzentrierte Lernumgebung wurde laut eigenen Angaben seit 2015 in elf Sprachen übersetzt und in 75 Ländern und insgesamt 50 000 Klassenzimmern genutzt.<sup>25</sup> Für den Vergleich werden relevante Funktionen wie „Quests“, „Boss Battles - Vorbereitende Wiederholungen“ oder „Zufallseignisse“ als Bezugsfaktoren vorgestellt.

Zu guter Letzt möchte ich die Chancen und Risiken der fairen Leistungsbeurteilung, die sich aus den vorangegangenen Kapiteln herauskristallisiert haben und spezifisch auf das Spiel Classcraft übertragen lassen, eruieren. Dabei möchte ich zuerst einige Möglichkeiten der Leistungsfeststellung vorstellen, die Bedeutung und Umsetzung von Regeln im Spiel aufzeigen und den Stellenwert der Lehrperson als Schiedsrichter oder Schiedsrichterin in Anlehnung an den Sportbegriff näher betrachten, um festzustellen, ob und welche Möglichkeiten das Spiel zur fairen Beurteilung effektiv bietet.

Als methodischen Zugang dieser Arbeit wurden theoretische Ansätze mit praktischen Untersuchungen kombiniert. Mittels einer umfassenden Literaturrecherche wurde ein theoretischer Rahmen für diese Untersuchung geschaffen. Dieser beinhaltet die Analyse philosophischer und pädagogischer Theorien zu Fairnesskonzepten insbesondere im Kontext von Sport und Spiel, um den Fairnessbegriff in multidimensionaler Perspektive zu beleuchten. Dem folgend wird eine praktische Untersuchung der Lernumgebung Classcraft in Hinblick auf dessen Qualitätsmerkmale als Gamification-Plattform durchgeführt. Daran anschließend folgen Überlegungen zum Fairnesspotenzial von Classcraft auf Basis der gewonnenen theoretischen Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel.

---

<sup>25</sup> Vgl. Krishnan, Szarmilaa et. al: „Online Gamified Learning to Enhance Teachers’ Competencies Using Classcraft“, in: *Sustainability* (Vol. 13) 2021, S. 4.

## 2. Fairnesskonzepte

Im Englischen hat das Wort *fair* ein breites Bedeutungsspektrum, weshalb es in den meisten anderen Sprachen als Lehnwort übernommen wurde. Obwohl der Ausdruck eine vielfältige Interpretationsebene aufwirft, wird er sowohl als Sport- wie auch als Alltagsbegriff mehrheitlich verstanden und angewendet.<sup>26</sup> Der Ausdruck *Fairness* ist in den letzten 30 Jahren vermehrt erforscht worden und lässt sich in verschiedenen Fachdisziplinen, in erster Linie aber im Sportbereich, verorten. Der moralische Grundwert der Fairnessbezeichnung scheint dem Leistungs- und Wettbewerbsgedanken des Sports diametral gegenüberzustehen, nichtsdestotrotz ist er zentral für die ethischen Prinzipien, die im sportlichen Kontext im Zentrum stehen.<sup>27</sup> Dem Begriff Fairness liegt in der Literatur keine einheitliche Definition zugrunde, trotz der interdisziplinären Forschungsebenen. Ebenso lässt das allgemeine Verständnis des Ausdrucks nur eine subjektive Interpretation zu. Fairness kann daher als Idealzustand beschrieben werden, der sich grundlegend durch die Absenz von unfairm Verhalten konstituiert.<sup>28</sup>

„Umfassender können wir Fairness als fundamentales Menschenrecht sehen, mit dem Ziel und Anspruch für eine humane Welt, insbesondere für angemessene Lebensqualität möglichst Vieler.“<sup>29</sup>

Aus der Sportethik heraus ergibt sich, dass Fairness im Sport nicht nur durch die offiziellen Regeln bestimmt, sondern weit darüber hinaus verstanden wird. Vielmehr folgt sie ebenso einem informellen System, das ungeschriebene Gepflogenheiten, Werte und Normen reproduziert, die in keinem Regelwerk zu finden sind, den Spielern und Spielerinnen aber durch Konventionen vertraut sind und die gegenseitige Achtung demonstrieren.<sup>30</sup>

„Im sportlichen Wettkampf geht es, wenn es fair sein soll, um die korrekte Einhaltung der Spielregeln, um Chancengleichheit, um ein gutes und allseits akzeptiertes Schiedsgericht, um den gegenseitigen Respekt in- und außerhalb des Wettkampfes. Die sportmoralisch faire Gesinnung bemüht sich um guten und humanen Sport in jenen Bereichen, die durch bloße Regeleinhaltung nicht abgedeckt werden.“<sup>31</sup>

---

<sup>26</sup> Vgl. Lenk / Pilz 1989, S. 23f.

<sup>27</sup> Vgl. Amesberger 2015, S. 7.

<sup>28</sup> Vgl. Wiek 2018, S. 11.

<sup>29</sup> Amesberger 2015, S. 7.

<sup>30</sup> Vgl. Reinold, Marcel; Kalthoff, Justus: „Werte und Regeln: Fair Play“, in: Güllich, Arne; Krüger, Michael (Hg.): *Sport in Kultur und Gesellschaft. Handbuch Sport und Sportwissenschaft*, Berlin: Springer 2021, S. 122.

<sup>31</sup> Maier, Bernhard: *Dictionarium der Sportethik, Redaktion und Mitarbeit: Paul R. Tarmann; mit Beiträgen von Markus Bammer, David Müller und Paul R. Tarmann*, Perchtoldsdorf: Johannes Martinek Verlag 2022., S. 51.

Lenk hat 1964 die Unterscheidung zwischen formeller Fairness, die sich an den Regeln orientiert, und informeller Fairness, die sich auf Verhaltensweisen außerhalb des Regelwerks bezieht, eingeführt, auf die sich viele nachfolgende Autoren und Autorinnen beziehen.<sup>32</sup> Maier differenziert im *Dictionarium der Sportethik* formelle Fairness als Muss-Normen, welche durch die Regeleinhaltung, Chancengleichheit und Akzeptanz der Schiedsrichterentscheidung bestimmt werden, und die informelle Fairness als Soll-Normen, die sich durch gute, edle und ehrliche Besinnung und dem „Mehr“ an Menschlichkeit auszeichnen.<sup>33</sup>

## 2.1. Historischer Hintergrund

Historisch betrachtet unterscheiden sich die Meinungen zu den genauen Anfängen des Begriffsspektrums der Fairness. Einige führen den Begriff bereits auf die Olympischen Spiele der Antike zurück, andere wiederum datieren den Beginn in der viktorianischen Epoche bei den Gentlemen der englischen Oberschicht.<sup>34</sup> In ihrem Werk „Das Prinzip Fairneß“ bieten Pilz und Lenk einen Rückblick in die Geschichte des Fair play. Sie greifen den mittelalterlichen Begriff der „Ritterlichkeit“ auf, der an eine bestimmte Standesschicht gebunden war und primär der standesgemäßen Selbstinszenierung diene. Dieser Begriff ergab sich ursprünglich aus den Regelungen der Ritterturniere, wurde aber darüber hinaus als Verhaltensetikette des Rittermilieu verstanden. Ritterlichkeit ist nicht gleichzusetzen mit dem „Fair Play“-Verständnis der heutigen Zeit. Ritterliche Gesten können nicht kongruent mit der auf Chancengleichheit basierenden Idee verstanden werden, schon allein wegen der Einschränkung dadurch mit welcher Standesschicht das Rittertum auf welche Art und Weise verkehren durfte, auf sportlicher wie auch gesellschaftlicher Ebene. Pilz und Lenk verorten aber das Prinzip der „informellen“ Fairness im Beginn der ritterlichen Etikette.<sup>35</sup>

Im 14. Jahrhundert wurde der Begriff „gentlemen“ das erste Mal von Geoffrey Chaucer verwendet, um ein tugendhaftes Verhalten im Sinne der Ritterlichkeit zu beschreiben. Er verwendet den Ausdruck „fair“ synonym für anständig, eine moralische Bedeutungsebene kann dem Wort zu diesem Zeitpunkt noch nicht mit Sicherheit zugesprochen werden. „Fair play“ tauchte 1510 erstmals in der Ballade Robin Hood auf. Darin fordert der Sheriff von Nottingham die besten Bogenschützen des Landes zu einem fairen Spiel auf, diese Aufforderung bezieht sich mit hoher Wahrscheinlichkeit auf die Einhaltung der Regeln und nicht auf eine moralische

---

<sup>32</sup> Vgl. Lenk / Pilz 1989, S. 36.

<sup>33</sup> Vgl. Maier 2022, S. 114.

<sup>34</sup> Vgl. Zauner, Lukas: *Fairness im Fußballsport. Zum Fairnessverständnis von Jugendfußballtrainern* (Univ. Wien: Diplomarbeit 2012) S. 6.

<sup>35</sup> Vgl. Lenk / Pilz 1989, S. 42f.

Interpretation.<sup>36</sup> Guttmann zufolge war der Begriff als Erziehungsideal für die englische Jugend gedacht, um in einer auf Konkurrenz und Wettbewerb ausgerichteten Gesellschaft unfaire Handlungen zu unterbinden. Wo früher die Geburt den sozialen Status bestimmt hat, wurde Leistung relevanter, weshalb auch die moralischen Anforderungen eine faire Haltung in sämtlichen Lebensbereichen verlangte.<sup>37</sup>

Der wörtliche Begriff der *Fairness* kam erstmals in England auf und wurde als Konzept der „Gentlemen“ der viktorianischen Epoche eingeführt. Im Grundgedanken wurden ihm in diesen standesgemäßen Kreisen zwei ursprüngliche Funktionen zugeschrieben. Einerseits gab es den Wunsch, einen schönen und sauberen Sport zu gewährleisten, andererseits auch jene Idee des gerechten Wettbewerbs an sich. Es war essenziell, dass sich Geschäftspartner aufeinander verlassen und auf getroffene Abmachungen vertrauen konnten, um erfolgreiche Handelsbeziehungen aufbauen zu können. Im sportlichen Ideal der Gentlemen galt stets die Prämisse, dass Sieg nicht der höchste Anspruch war, sondern ein ehrenhaftes Spiel abzuliefern als wichtigstes Ziel betrachtet wurde. Ein ehrenhafter Verlust galt höher als ein hinterlistig erzielter Gewinn. Wenn auch der Begriff der Fairness nicht ursprünglich aus dem Sportbereich stammt, wurde er dennoch in diesem Sinne bereits in der englischen Mittel- und Oberschicht des 19. Jahrhunderts ausgelegt.<sup>38</sup>

Aktuelle Auslegungen des Fairnessbegriffs gehen allerdings weit darüber hinaus, was im 19. Jahrhundert darunter verstanden wurde, da sie nicht an eine bestimmte Gesellschaftsschicht gebunden sind, sondern ubiquitär angewendet werden. Die unterschiedliche Zweckausrichtung, die im Kreise der Gentlemen dem Ansehen des Standes, wie auch der Konfliktvermeidung galt, steht im Kontrast zum aktuellen Bestreben nach Chancengleichheit, die der Fairnessbegriff verkörpert.<sup>39</sup>

„Das Prinzip Fairneß [sic] entwickelte sich ausdrücklich erst im Zuge der Massenausbreitung, Individualisierung und Demokratisierung des Sports sowie mit zunehmendem Pluralismus von Lebenseinstellungen und dem Überwinden von Standes- und Klasseneinschränkungen.“<sup>40</sup>

Ein auf Chancengleichheit ausgerichteter Fair-Play-Gedanke fand sich zwar nicht im Rittertum und im Zeitalter der Gentlemen, dafür bei den Griechen in der Antike. So war neben der

---

<sup>36</sup> Vgl. Lenk / Pilz 1989, S. 41f.

<sup>37</sup> Vgl. Reinold / Kalthoff 2021, S. 121.

<sup>38</sup> Vgl. Zauner 2012, 7ff.

<sup>39</sup> Vgl. Lenk / Pilz 1989, S. 41.

<sup>40</sup> Ebd., S. 45.

Regeleinhaltung auch der Schiedsrichterspruch ein zentrales Kriterium, ebenso wie das Ziel gleicher Chancen für alle. Dies zeichnete sich beispielsweise dadurch aus, dass sich die Teilnehmer der Olympischen Spiele zu einem mehrmonatigen Trainingsprogramm, ebenso wie einem einmonatigen, gemeinsamen Training mit gleicher Ernährung verpflichteten, um möglichst gleiche Trainingsbedingungen zu schaffen. Dagegen gibt es abseits der formellen Regeln nur wenige Quellen, die über die Schonung des Gegners oder Anzeichen von „ritterlichen“ Methoden berichten. Den Griechen der Antike war der Gedanke der informellen Fairness demnach noch fremd, da allein die Regeln und das Urteil der Schiedsrichter, der sogenannten Hellanodiken, über die Angemessenheit einer Handlung entschieden. Im Pankration, dem Allkampf, waren die einzig verbotenen Praktiken Kratzen und Beißen, darüber hinaus waren alle Tricks erlaubt, um dem Gegner zu schaden, was darauf schließen lässt, dass die Kämpfer keinerlei Gnade gegenübereinander walten ließen.<sup>41</sup>

## 2.2. Aktuelle Zugänge zum Fairnessbegriff

Die Bedeutungsebene erlebte daher in den vergangenen Jahrhunderten einen steten Wandel. Während der Begriff der Fairness ursprünglich der aristokratischen Oberschicht entstammt und einen Verhaltenskodex einer designierten sozialen Schicht zugesprochen wurde, ist er nach und nach als Begriff der Chancengleichheit im Bürgertum integriert worden. Der Fairnessbegriff ist nicht nur mit dem Sportbereich eng verknüpft, sondern hat auch in der Sozialstellung der Gesellschaftsschichten einen hohen Stellenwert eingenommen und verkörpert die Gleichberechtigungsnorm für Chancen, unabhängig von Herkunft, Hautfarbe oder Sozialstatus. Nichtsdestotrotz, dass die Definitionen sehr facettenreich sind, gibt es gewisse Rahmenbedingungen, auf die sie sich stützen. Allen voran handelt es sich um einen Begriff, der mindestens zwei Parteien als Bezugspunkte versteht, im Sport sind es gegnerische Spieler und Spielerinnen oder Teams. Den Sport betreffend handelt es sich um eine Konkurrenz- oder Wettkampfsituation, die zwischen den Parteien vorherrscht und die sich an spezifischen Regelungen orientiert. Die Gebote dieser Wettkampfsituation verlangen, dass sich alle Betroffenen an die spezifischen Spielregeln halten, ebenso wie an das Schiedsrichterurteil. Erst die Zusammensetzung dieser beiden Elemente ermöglicht die Einhaltung und Durchführung eines strukturierten und gerechten Wettkampfes. Das Fairnessprinzip umfasst aber nebst den regelgebundenen Wertungen des direkten Wettkampfes auch noch die Idee der Chancengleichheit als Ausgangslage für die Wettkampfsituation. Doping wäre daher ein

---

<sup>41</sup> Vgl. Lenk / Pilz 1989, S. 42f.

Ausschlusskriterium für die Leistungsmessung eines fairen Wettstreits, selbst wenn nicht unmittelbar vor dem Wettbewerb unzulässige Substanzen konsumiert, sondern bereits in der Trainingssituation beispielsweise anabole Steroide eingesetzt wurden. Diese Kriterien orientieren sich für gewöhnlich an das Regelwerk des jeweiligen Wettkampfes oder Sports. Darüber hinaus gibt es jedoch ungeschriebene Verhaltensregeln, die unterschiedliche Gewichtung aufweisen können. Hierbei wird in der Sportliteratur oftmals zwischen formeller und informeller Fairness unterschieden.<sup>42</sup>

Im Gegensatz zu der ursprünglichen Ausrichtung der Olympischen Spiele der Antike, die gänzlich regelorientiert war, forderte der Wiedergründer der modernen Olympischen Spiele, Pierre de Coubertin, einen *esprit chevaleresque*, einen „ritterlichen Geist“ als Grundprinzip des Sportturniers. Er plädierte 1896 dafür, dass die Spiele auf der Basis des „Fair Play“ mit Achtung und Respekt gegenüber dem Gegner ausgetragen würden. Coubertin zufolge sollte auf der moralischen Basis des Ritterlichkeitsgedankens Leistungssteigerung durch ein *System organisierter Konkurrenz* erreicht werden.<sup>43</sup> Da „Fair Play“ primär im Sport verwendet wurde, war dieser Ausdruck ursprünglich dominanter. Als sich die Bedeutungsebene aber zunehmend auf andere Disziplinen erweitert hat, wurde der Terminus Fairness gebräuchlicher.<sup>44</sup>

### 2.3. Der „mehrdimensionale“ Fairnessbegriff

Einen normativen Ansatz aus dem Sport, um den Fairnessbegriff einzugrenzen, bietet der Philosophieprofessor und Olympiasieger Hans Lenk im Jahr 1964. Er unterscheidet zwischen „formellem Fairplay“ und „informellem Fairplay“. Formelles Fairplay bedeutet vorgegebene Regeln zu befolgen. Im Gegensatz dazu steht das informelle Fairplay, welches sich wiederum auf die Regeln des Anstands bezieht. Spezifischer betrachtet, geht es um ein nicht sanktioniertes, aber gesellschaftlich erwartetes „ritterliches“ Verhalten gegenüber Gegnern und Gegnerinnen oder Schiedsrichtern und Schiedsrichterinnen. Das informelle Fairplay ist daher ein ungeschriebenes Gesetz sich an die Etiquette eines Sports zu halten. Auch wenn auf die Missachtung dieses Verhaltenskodex laut der Spielregeln keine Strafe folgen würde, so kann es doch zu Sanktionen kommen. Der Kernpunkt der informellen Fairness ist der Respekt gegenüber dem Gegenpart, der auch ohne Sanktionen zu befürchten, eingehalten werden sollte. Lenk zufolge ist erst das Zusammenspiel aus formellen und informellen Verhaltensweisen

---

<sup>42</sup> Vgl. Lenk / Pilz 1989, S. 32ff.

<sup>43</sup> Ebd., S. 38f.

<sup>44</sup> Vgl. Grupe, Ommo; Mieth, Dietmar: *Lexikon der Ethik im Sport. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft*, Bd. 99, Köln: Hofmann 1998, S. 150.

Basis für den Begriff der Fairness, die Einhaltung der Regeln alleine ohne die moralischen Grundzüge der informellen Regeln, stellen für ihn noch keine vollständige Definition von Fairness dar.<sup>45</sup> Ein Beispiel aus dem Fußballsport, das die Konsequenzen einer „unehrenhaften“ Handlung eines Spielers auf der Grundlage informeller Fairness verdeutlicht, ereignete sich bei einem Spielzug im Jahr 2000. Wenn sich ein verletzter Spieler oder eine verletzte Spielerin am Feld befindet, wird das Spiel üblicherweise ehrenhaft unterbrochen, in dem der Spielende im Ballbesitz den Ball ins Aus schießt, so dass der oder die Verletzte behandelt werden kann. Der Ehrenkodex fordert diese Handlung und der Ball wird daher auch beim nächsten Einwurf wieder an das Team zurückbefördert, das vorab im Ballbesitz war. Als Zeichen der Anerkennung dieser Geste spenden beide Teams, gelegentlich auch die Zuschauenden dem Spieler oder der Spielerin Beifall. Der Austria Wien-Spieler Christian Mayrleb hielt sich jedoch nicht an diese Etikette, sondern schoss ins gegnerische Tor. Der damalige Präsident der Austria Wien, Stronach, verlangte aufgrund der Verletzung der Fairnessstandards, dass das Spiel neu ausgetragen werde. Dies zeigt welchen Stellenwert abseits der Regelkonformität des formellen, auch dem informellen Fairplay beigemessen wird.<sup>46</sup>

Der Philosoph Craig Carr unterteilte den Fairnessbegriff in seinem im Jahr 2000 erschienen Werk „On Fairness“ in sechs Kategorien, welche in der Literatur unterschieden werden. Die erste besage, dass anderen kein Nachteil entstehen darf. Die zweite Kategorie beziehe sich auf die Vorstellung andere neutral, unparteiisch und objektiv zu behandeln. Die dritte Kategorie bezeichne die gleichmäßige Verteilung von Input und Output. Die vierte Definition beschreibe gleiche Behandlung in gleichen Situationen. Die fünfte Interpretation von Fairness beziehe sich auf das Befolgen von Regeln. Die sechste Kategorie umfasse das Verhalten anderen gegenüber mit Respekt und Achtung. Craig erhebe keinen Vollständigkeitsanspruch auf diese Kategorien und räume ein, dass einige Variationen der genannten Definitionen ebenso wie gewisse Überschneidungspunkte vorhanden seien.<sup>47</sup> Marcel Reinold und Justus Kalthoff führen in ihrem Artikel „Werte und Regeln – Fair Play“ anschließend an die Kategorisierung durch Carr noch zwei weitere Definitionsebenen an, jene, die sich auf Fairness als Einhaltung eines Vertrages beziehe und jene, die Fairness als Fairness gegenüber sich selbst begreife.<sup>48</sup>

---

<sup>45</sup> Vgl. Walter, Stefan: „Können auch egoistische Sportler fair sein? Fairness als wechselseitige Kooperation im Vergleich zur Fairness als ethische Einstellung.“, in: *Sport und Gesellschaft* 5 (3) 2008, S. 254ff.

<sup>46</sup> Vgl. Sedmak, Clemens: „Vorwort II“ in: Minas Dimitriou; Gottfried Schweiger (Hrsg.): *Fairness und Fairplay. Interdisziplinäre Perspektiven*, Salzburg: Springer 2015, S. 10.

<sup>47</sup> Vgl. Carr, Craig: *On Fairness*, Burlington: Aldershot 2000, S. 2.

<sup>48</sup> Vgl. Reinold / Kalthoff 2021, S. 119.

## 2.4. Moralische Absichten als Leitmotiv von Fairness

Günter Amesberger bezeichnet Fairness als spontane Handlung, die auf altruistischen Grundlagen basiere und die moralischen Ansätze über das Leistungs- und Lustprinzip stelle. Er definiere Fairness als eine intrinsische Haltung, die extrinsischen Faktoren überliege.<sup>49</sup> Auch die Sportphilosophen Lenk und Pilz, sowie Gerhardt sprechen von informeller Fairness als Charakterwert und legen den Vorteilsverzicht der Beteiligten als Charakterstärke aus. Diese Fairnesskonzeption basiere auf der fundamentalen Ansicht, dass jeder fairen Handlung ein moralischer Grundsatz zugrunde liege und diese daher als moralisch wünschenswert kategorisiert werden könne. Demgegenüber kritisiert Stefan Walter eine rein deontologische Sichtweise und behauptet, dass kaum empirisch nachprüfbar sei, ob jemand aus einer inneren Haltung heraus faire Entscheidungen treffe, oder ob egoistische Handlungsmotive den Impuls zu fairem Verhalten gäben. Nichtsdestoweniger, so Walter, könnten auch egoistische Leitmotive zu fairem Verhalten führen, da Parteien eines gemeinsamen Spiels von einer reziproken Kooperation profitieren würden. Dieser Ansatz würde der Grundlage des ökonomischen Fairnessbegriffs folgen, der von zwei Handelspartnern die Einhaltung der Verträge fordere, um überhaupt erfolgreichen Handel betreiben zu können. Ebenso sei auch in einem Spielumfeld das Vertrauen auf respektvolles Verhalten gegnerischer Parteien notwendig, um ein Spiel unter fairen Bedingungen zu gestatten. Walter zufolge müsse diese Grundlage aber nicht zwingend auf moralischen Handlungen beruhen, sondern könne auch als Einsicht zu moralischen Handlungen aus selbstreferenziellen Beweggründen erfolgen.<sup>50</sup> Pawlenka führt an, dass Moral kein erforderlicher Bestandteil eines Spiels sei und dass allein die Tatsache, dass man sich an die geforderten Regeln halte, noch kein ausschlaggebender Faktor für moralisches Verhalten darstelle. Da die Notwendigkeit bestehe, gewisse Regeln einzuhalten, um den Spielverlauf erst zu ermöglichen, stelle allein die Einhaltung der Spielordnung noch keine ethische Handlung dar. Erst wenn die Regeln zum eigenen Nachteil befolgt würden, obwohl ein starkes Interesse daran bestehe zu siegen, könne von einer moralischen Vorgehensweise gesprochen werden. Hier fungiere die Moral als externer Faktor, der über den Willen das Spiel unbedingt gewinnen zu wollen, hinausgehe.<sup>51</sup>

Der Beweggrund dafür, Regeln einzuhalten, sagt nichts über die Qualität und den moralischen Wert der Regel an sich aus. Vice versa kann auch „ritterliches“ Verhalten gegen das Fairplay verstoßen, wenn man beispielsweise gezielt nicht das volle Potenzial der eigenen Leistung

---

<sup>49</sup> Vgl. Amesberger 2015, S. 8.

<sup>50</sup> Vgl. Walter 2008, S. 251ff.

<sup>51</sup> Vgl. Pawlenka, Claudia: *Utilitarismus und Sportethik*. Mentis: Paderborn 2002, S. 256ff.



ausschöpft, um dem Gegner bewusst einen Vorteil zu verschaffen. Auch hierbei können ehrenhafte moralische Intentionen das Handeln begründen, der Zweck des Spiels geht dabei jedoch verloren, insbesondere, wenn dadurch Dritte in ihrer Leistung geschädigt werden.<sup>52</sup> Ein weiterer Faktor, der faires Handeln im eigenen Interesse verlangt, ist die Einsicht, dass ein Leistungsvergleich nur dann Sinn macht, wenn es einen wettbewerbsfähigen Konkurrenten gibt. Im Radsport warten Konkurrenten bei technischen Schwierigkeiten des Öfteren aufeinander, da Ziel des Radrennens das Bewerten des fahrerischen Könnens und nicht der technischen Ausstattung ist. Da es nur ein halber Sieg wäre, wenn Zufall und technische Defizite dazu verhelfen, geht es sogar so weit, dass Konkurrenten sich gegenseitig wieder in eine wettbewerbsfähige Position zurückversetzen.<sup>53</sup>

„Denn die Moral ist überall dort im Spiel, wo man sich aus eigenem Antrieb und aus eigener Einsicht an Regeln hält.“<sup>54</sup>

Neben dem Einhalten der Regeln ist allerdings auch der Wille, in Sport oder Spiel gewinnen oder eben seine Leistung demonstrieren zu wollen, essenziell für den Charakter des Ereignisses. Absichtliches Verlieren oder schlecht Abschneiden würde dem Sport- oder Spielcharakter seine Sinnhaftigkeit entziehen und die Fairness des Ablaufs untergraben. Die Anerkennung der Regeln muss daher auf freiwilliger Einsicht beruhen, denn nur der intrinsische Impuls, im Spiel sein Bestes geben zu wollen, garantiert eine faire Basis für einen Wettstreit. Da Motivation und Kontrolle nicht vollständig von Trainern und Trainerinnen, Schiedsrichtern und Schiedsrichterinnen und äußeren Umständen kommen können, muss eine innere Einsicht darüber herrschen, das Spiel als Spiel zu wollen, was bereits als moralischer Impuls verstanden wird. Gerhardt zufolge beruhe Fairness daher zur Gänze auf der moralischen Einstellung einer Person.<sup>55</sup>

Christine Schmid schreibt in dem Artikel *Fairness und Fairplay aus pädagogischer Sicht* über die unterschiedlichen Motivationen, Regeln einzuhalten. Sie führt an, dass eine Regel zu kennen und anzuerkennen nicht bedeute, dass diese Regeln folglich auch eingehalten würden. Wenn Regeln dem persönlichen Nutzen konträr gegenüberstünden, eine spontane Eingebung vorliege oder situationsbedingt sinnlos erschienen, könne die innere Motivation diese Regeln auch einzuhalten, schwanken. Ausschlaggebend für das Befolgen von Regeln sei, dass der

---

<sup>52</sup> Vgl. Zauner 2012, S. 7.

<sup>53</sup> Vgl. Reinold / Kalthoff 2021, S. 122f.

<sup>54</sup> Gerhardt, Volker; Lämmer, Manfred (Hg): *Fairneß und Fairplay: eine Ringvorlesung an der Deutschen Sporthochschule Köln*, Köln: Academia-Verlag 1995, S. 3.

<sup>55</sup> Vgl. Ebd., S. 3.

Wille eine Regel einzuhalten stärker wiege als die Neigung sie zu missachten. Als Motivation für die Einhaltung könnten Gründe wie Angst vor Strafe oder negative Gefühle wie Schuld und Scham bei Nichtbefolgung gelten, aber auch das Gefühl von Stolz und Zufriedenheit, wenn man der Versuchung widerstehe, eine Regel zu brechen. Ein weiteres Argument zur Einhaltung der Ver- und Gebote könne auch eine moralische Motivation, ein inneres Bedürfnis nach Gerechtigkeit, sein.<sup>56</sup> Pawlenka führt an, dass moralische Stärke aber nicht parallel zur Regeleinhaltung verlaufen, müsse da es auch zu Situationen kommen kann, in denen Spiel und Realität kollidieren. Sollte die Einhaltung von Regeln zu Gegebenheiten führen, die einem anderen Spieler oder einer Spielerin außerhalb des Spielkontexts schaden würden, so könne es die faire Haltung erfordern, Spielregeln zu missachten, um gesellschaftliche Regeln zu befolgen. Moralität konstituiere sich in diesem Fall dann außerhalb des Spielfeldes und abseits der Regelbefolgung.<sup>57</sup>

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Fairness im aktuellen Diskurs immer auch eine moralische Komponente aufweist, die bedingt, dass man gewisse festgesetzte oder soziale Vorgaben und Normen befolgt. Fair sein kann nur, wer sich an die Regeln hält. Wer sich nicht an die Regeln hält, verhält sich allerdings nicht reziprok unfair, denn ein Regelverstoß kann zwar zu einem ungerechten Vorteil führen und eine strafbare Handlung nach sich ziehen, muss aber nicht aus unmoralischen Beweggründen begangen worden sein.

---

<sup>56</sup> Vgl. Schmid, Christine: „Fairness und Fairplay aus pädagogischer Sicht“, in: Dimitriou, Minas; Schweiger, Gottfried (Hg.): *Fairness und Fairplay. Interdisziplinäre Perspektiven*, Salzburg: Springer 2015, S. 168f.

<sup>57</sup> Vgl. Pawlenka 2002, S. 259.

### 3. Regeln als Basis für Fairness

#### 3.1. Die zentrale Bedeutung von Regeln in Sport und Spiel

Fairer Wettkampf kann nur da stattfinden, wo es gewisse Regeln gibt, an denen sich die Teilnehmer und Teilnehmerinnen auch orientieren können. Um einen gelungenen Ablauf einer Austragung zu gewährleisten, muss ein Konsens über die Abläufe und Handlungen herrschen, dem alle Teilnehmenden zustimmen. Informelle Fairness kann nur dann bestehen, wenn formelle Fairness, respektive regelgebundenen Abläufe, vorherrschen, über dessen Grenzen die Etikette hinausreichen kann.

„So gehört bei Spiel und Sport die Regel, die ja einen bestimmten Sport konstituiert, zum Wesen des Sports überhaupt und zur wichtigsten Konstanz seines Gelingens.“<sup>58</sup>

Ebenso gilt für Spiele, dass Regeln notwendig sind, um ein Spiel als solches zu konstituieren. Sie geben an, welche Optionen erlaubt sind, um ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen. Erst diese Limitierung der Wege und Hilfsmittel fordert den Spielenden heraus ein vorgegebenes Ziel anzustreben und dabei aktiv und kreativ zu werden.<sup>59</sup>

„Fairness involves adherence to those prescriptive rules that regulate, govern, organize, and/or control some rule-based associative practice or activity.“<sup>60</sup>

Der Fairnessbegriff, wie er dem Sport entspringt, basiert auf einem festgelegten Regelwerk. Nicht jede Regel ist jedoch als Grundlage für die Auffassung von fair oder unfair anwendbar. Jene Regeln, die Ausschlag darüber geben können, ob eine Situation als fair zu bewerten ist, haben gewisse Kriterien, die sie erfüllen müssen, um ihrem Zweck gerecht zu werden, denn beispielsweise müssen mindestens zwei Parteien involviert sein, um eine Wertung stattfinden zu lassen. Gewisse Gebote zählen faktisch zwar auch als Regelungen, lassen aber kein ungerechtes Verhalten gegenüber einer Partei zu und sind daher auch nicht auf den Begriff der Fairness anwendbar.<sup>61</sup>

„Die zeitlichen und räumlichen Koordinaten eines Spiels sind durch Zeichen markiert und vor allem durch Regeln festgelegt.“<sup>62</sup>

---

<sup>58</sup> Maier 2022, S. 104.

<sup>59</sup> Vgl. McGonigal 2012, S. 21.

<sup>60</sup> Carr 2000, S. 43.

<sup>61</sup> Vgl. Ebd., S. 42f.

<sup>62</sup> Gerhardt / Lämmer 1995, S. 11.

Gerhardt zufolge seien Regeln jene formalen Kriterien, die die unterschiedlichen Disziplinen determinieren und voneinander abgrenzen. Neben dem Spielverlauf hätten Regeln außerdem die Aufgabe die Spielfähigkeit der Spieler und Spielerinnen zu sichern. Regeln böten die Existenzgrundlage für das Spiel, wenn auch nicht das Bestehen von Regelungen reziprok bedeute, dass es sich bei einer Handlung um ein Spiel handle. Als Spiel, im Gegensatz zum Sport, könne ein geregelter Handlungsablauf dann gelten, wenn er frei von externen Effekten sei und nur den geregelten Vollzug des Geschehens selbst betreffe. Das heißt, die Teilnahme an einem Spiel sollte aus dem Spaß am Spiel selbst erfolgen, während im sportlichen Kontext immer eine Rangentscheidung einen zentralen Faktor darstelle. Dies bedeute der Sport unterscheide sich vom Spiel durch seinen agonalen Charakter. Im Spiel gehe es darum, sich den gesamten Regeln auszusetzen, auch wenn kein Nutzen aus dem Ergebnis gezogen werden könne.<sup>63</sup>

Das Befolgen einer Regel ist nur dann als fair zu werten, wenn die Regel an sich fair ist. Eine Unterscheidung in die beiden schwarz-weiß Kategorien fair und unfair ist aufgrund der sich wandelnden, gesellschaftlichen Ausrichtung der Regelungen nicht immer zu treffen. Wenn zwei Boxende aufeinandertreffen, und einer hat Blei in den Handschuhen, so ist dies als unfaire Handlung zu werten, weil sie gegen die Regeln verstößt, die solche Hilfsmittel ganz klar verbietet. Ob aber der Gewichtsunterschied zweier Teilnehmer oder Teilnehmerinnen im Wettkampf eine Rolle spielt, beziehungsweise nur Teilnehmende derselben Gewichtsklasse gegeneinander kämpfen dürfen, ist je nach Wettbewerbsform variabel und hat sich erst im Laufe der Zeit überhaupt als Kriterium herauskristallisiert, das zur Bewertung herangezogen wird.<sup>64</sup>

„Regeln im Allgemeinen haben zwei wichtige Funktionen, sie koordinieren den Ablauf von Handlungen und dienen der Durchsetzung von Werten.“<sup>65</sup>

Regeln dienen dazu, alle Beteiligten darüber aufzuklären, was zu tun ist und welche Mittel legitim sind, um an einer Handlung teilzunehmen. Im Spiel bedeutet dies, dass Regeln vorgeben, welcher Ablauf vorgegeben ist und welchem Zweck und Ziel eine spielerische Handlung folgt. Den Spielteilnehmern und -teilnehmerinnen sollen dabei dieselben Chancen zukommen. Eine Regeländerung ist daher üblicherweise nur dann konform, wenn dadurch keiner der Spieler und Spielerinnen benachteiligt wird. Mit dem Beginn eines Spiels erkennt

---

<sup>63</sup> Vgl. Gerhardt / Lämmer 1995, S. 13f.

<sup>64</sup> Vgl. Carr 2000, S. 46f.

<sup>65</sup> Schmid 2015, S. 167.

der Spielende üblicherweise die auferlegten Regeln an und es herrscht eine wortlose Übereinkunft über die Einhaltung jener Auflagen.<sup>66</sup>

„Regeln sind eine auf Gegenseitigkeit beruhende soziale Vereinbarung (im Sinne der Goldenen Regel), die die Forderung nach Gerechtigkeit, die Wahrung der Chancengleichheit, die Ausschaltung des Zufalls, die Achtung des Gegners (Respekt) und das Ideal der Fairness beinhalten. Damit kommt Regeln eine moralische Qualität zu.“<sup>67</sup>

In diesem Sinne treffen alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen eines Wettkampfes eine Übereinkunft darüber, dass sie sich den Regeln entsprechend verhalten und diese anerkennen, um alle Kriterien eines fairen Kräftermessens zu gewährleisten.

Regeln konstituieren einen Teil des Fairnessverständnisses, wichtig ist jedoch die Unterscheidung des moralischen Werts der Vorschrift. Nicht jede Regel ist an sich fair, daher muss auch das Einhalten einer Regel nicht gleichbedeutend mit fairem Verhalten sein. Daraus folgt, dass der Fairnessbegriff nicht nur durch das Befolgen von Vorschriften determiniert werden, sondern auch auf Chancengleichheit ausgerichtet sein sollte. Um Leistungen vergleichbar zu machen, müssen dieselben Grundvoraussetzungen für die verschiedenen Parteien gelten. Für den Sport bedeutet dies, dass Läufer und Läuferinnen dieselbe Distanz zurücklegen sollen oder nur vorgegebene Materialien für die Herstellung der sportlichen Hilfsmittel, seien es Schi, Laufschuhe oder Fahrräder, verwendet werden dürfen.<sup>68</sup>

Ein zentraler Faktor ist die Frage danach, was genau den Vergleichswert bestimmen soll. In einigen Sportarten werden technische Hilfsmittel gebraucht und Sportler und Sportlerinnen werden nicht exakt mit denselben Startbedingungen ausgestattet. So sind beispielsweise im Rennsport die technischen Unterschiede der einzelnen Fahrzeuge ein gezieltes Kriterium für eine valide Leistungsmessung. In der Bewertung kommt daher nicht nur die Leistung des Fahrers oder der Fahrerin zum Tragen, sondern auch die Qualität des Fahrzeuges. Dieses Beispiel soll verdeutlichen, dass die Rahmenkriterien auch von Sportart zu Sportart, von Situation zu Situation variieren können.<sup>69</sup>

### 3.2. Das Regelverständnis bei Kindern

Ersten Forschungen zur Moralentwicklung bei Kindern und dem Erlangen eines Regelverständnisses widmet sich Jean Piaget 1932. In seinem Werk *Das moralische Urteil beim*

---

<sup>66</sup> Vgl. Schmid 2015, S. 167f.

<sup>67</sup> Maier 2022, S. 103.

<sup>68</sup> Vgl. Reinold / Kalthoff 2021, S. 120.

<sup>69</sup> Vgl. Ebd., S. 124.

*Kinde* teilt er seine Erkenntnisse zu Untersuchungen von kindlichem Begreifen von Spielregeln. Den Fokus seiner Studien hat Piaget auf das Murmelspiel gelegt, in dessen Kontext er männliche Probanden befragt hat. Daraus leitete er vier Stadien des Regelverständnisses bei Kindern ab, deren Übergänge fließend verlaufen. Als erstes Stadium nennt er das motorische und individuelle Stadium. In diesem Stadium, das im frühen Kindesalter beginnt, handelt das Kind hauptsächlich gemäß seinen eigenen Wünschen und motorischen Fähigkeiten. Das Spiel ist stark individuell geprägt und obwohl gewisse motorische Regeln existieren, gibt es keine kollektiven Spielregeln, da das Kind überwiegend für sich selbst spielt. Das darauffolgende Stadium benennt er als egozentrisches Stadium. Jenes Stadium beginnt, wenn das Kind zum ersten Mal von außen mit festgelegten Regeln in Kontakt kommt, typischerweise im Alter zwischen zwei und fünf Jahren. Obwohl das Kind beginnt, Spielbeispiele zu imitieren, spielt es entweder allein oder ohne Wettbewerbsgedanken mit anderen. In diesem Stadium sind die Kinder sich der Regeln nicht vollständig bewusst und befolgen diese nicht stringent, was als Egozentrismus im Spielverhalten beschrieben wird. Das Stadium der beginnenden Zusammenarbeit folgt darauf und beginnt zwischen sieben und acht Jahren. Kinder fangen an, gegeneinander zu spielen und zeigen Interesse an gegenseitiger Kontrolle und der Vereinheitlichung von Spielregeln. Es gibt jedoch immer noch Schwankungen in der Verständigung über allgemeine Spielregeln und die Kinder können unterschiedliche Auffassungen über diese Regeln haben. Das finale Stadium betitelt Piaget als Kodifizierung der Regeln. Ab etwa elf bis zwölf Jahren etablieren sich feste und allgemein anerkannte Spielregeln. Die Kinder dieser Altersgruppe haben eine präzisere und einheitlichere Auffassung der Regeln und deren möglichen Abweichungen. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass Kinder erst ab dem Stadium der Zusammenarbeit Regeln konsistent befolgen können, der Sinn von Regeln und damit einhergehend auch ein Gerechtigkeitsverständnis wird erst ab dem finalen Stadium deutlich.<sup>70</sup>

Der Erziehungswissenschaftler Lawrence Kohlberg entwickelte ein moralisches Stufenmodell, welches auf den Überlegungen aufbaut und systematische Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen abbildet. Während Piaget in seinen Überlegungen zur Interpretation frühkindlicher Moralvorstellungen annahm, dass Kinder Regeln aufgrund ihres Respekts vor der Allwissenheit der Erwachsenen eine gewisse „Heiligkeit“ zuschreiben, ist Lawrence der Ansicht, dass eine Wechselwirkung von Belohnung und Bestrafung für die ersten kindlichen Einschätzungen von Gerechtigkeitsbegriffen verantwortlich ist. Auf Piagets Studien aufbauend

---

<sup>70</sup> Vgl. Piaget, Jean: *Das moralische Urteil beim Kinde*. Suhrkamp: Stuttgart 1983, S. 38ff.

entwickelt er ein 6-stufiges Modell, welches die Entwicklung der Moral bis ins Erwachsenenleben eruiert.<sup>71</sup>

### **Stufenmodell zur moralischen Entwicklung:**

- „Stufe 1: Befolge Regeln, um Strafe zu vermeiden.
- Stufe 2: Verhalte dich konform, um Belohnungen zu bekommen, erwidere Gefälligkeiten usw.
- Stufe 3: Verhalte dich konform, um die Missbilligung und die Abneigung der anderen zu vermeiden.
- Stufe 4: Verhalte dich konform, um die Kritik durch legitime Autoritäten und daraus folgende Schuldgefühle zu vermeiden.
- Stufe 5: Entspreche den Regeln (Prinzipien), um die Achtung des Kommen im Zuschauers zu bewahren, der im Sinne des allgemeinen Wohlergehens urteilt.
- Stufe 6: Entspreche den Regeln (Prinzipien), um Selbstverurteilung zu vermeiden.“<sup>72</sup>

Kohlberg definiert diese sechs Stufen des moralischen Urteils und betont, dass jene Entwicklungsschritte, anders als noch bei Piaget, in allen Kulturen zu beobachten sind. Er hat ein Stufenmodell gewählt, da die einzelnen Sequenzen, welche jedes Kind durchlebt, aufeinander aufbauen. Die Abfolge ist evident, das Tempo, in welchem die Entwicklungsstufen erreicht werden, ist jedoch variabel. Ebenso ist es möglich, dass nicht alle sechs Stufen erreicht werden, sondern die Urteilsbildung auf einer früheren Stufe stagniert.<sup>73</sup> Diese sechs Stufen unterteilt er noch in Ebenen, wobei er je zwei Stufen einer Ebene zurechnet. Die präkonventionelle Ebene, welche Stufe 1 und Stufe 2 umfasst, beschreibt den Entwicklungsstand der meisten Kinder bis zum 9. Lebensjahr, aber auch einiger Jugendlicher und tatsächlich auch vieler jugendlicher und erwachsener Straftäter und Straftäterinnen. Diese Ebene spiegelt wider, dass die Probanden die Konventionen der Gesellschaft noch nicht vollständig erkannt haben, beziehungsweise nicht in der Lage sind, sie zu rezipieren. Die konventionelle Ebene ist jene Ebene, in der sich die meisten Jugendlichen und Erwachsenen befinden. Sie besagt, dass die Erwartungen, Regeln und Konventionen der Gesellschaft anerkannt werden, eben weil es die Normen der aktuellen Gesellschaft sind. Nur ein geringer Teil der Erwachsenen erreicht auch die postkonventionelle Ebene, respektive Stufe 5 und 6 der Kohlbergschen Skala zur Urteilsbildung. Diese Ebene setzt voraus, dass die Akteure und Akteurinnen die Regeln verstehen und anerkennen, mit den Konventionen der Gesellschaft deshalb einverstanden sind, weil sie die Notwendigkeit der Regelungen anerkennen und das

---

<sup>71</sup> Vgl. Kohlberg, Lawrence: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1994, S. 24f.

<sup>72</sup> Vgl. Ebd., S. 27.

<sup>73</sup> Vgl. Ebd., S. 30.

Fundament dahinter akzeptieren, solange es den eigenen Werten nicht entgegengesetzt ist. Sollten die Konventionen jedoch den eigenen Prinzipien diametral gegenüberstehen, so werden die Prinzipien als Maxime herangezogen und nicht die Erwartungen der Gesellschaft.<sup>74</sup> Schmid resümiere daher korrekt, dass erst in der postkonventionellen Ebene Kohlbergs selbstgewählte ethische Prinzipien Vorrang hätten.

„Erst auf dieser Stufe kann Fairness als etwas wahrgenommen werden, was es notfalls auch gegen die geltenden Regeln oder Gesetze durchzusetzen gilt (z.B. in einem Akt des zivilen Ungehorsams).“<sup>75</sup>

Daraus lässt sich ableiten, dass Kinder zwar das Konzept richtig und falsch verstehen, das Konzept Fairness jedoch in seiner Vollständigkeit noch nicht begreifen können. Dies bedeutet nicht reziprok, dass sie eine Handlung nicht als fair oder unfair einschätzen können, sondern nur, dass die eigene moralische Urteilsbildung sich vielmehr an Regeln orientiert, als an eigenen ethischen Vorstellungen des Begriffs. Mit zunehmendem Alter steigt auch die Urteilsfähigkeit komplexe oder abstrakte Sachverhalte abseits von vereinfachten Gerechtigkeitsvorstellungen einzuschätzen und zu bewerten. Dieses Ergebnis lässt sich auch dem Artikel *Cheat to win: Children's judgements of advantageous vs. disadvantageous rule breaking* von Marlow, Kelseya, und Vaish entnehmen, der 2023 veröffentlicht wurde und Studienergebnisse zum Betrugsverhalten von Kindern thematisiert. Die Autorinnen beschreiben die kognitive Entwicklung in der frühkindlichen Phase, die zwischen moralischen Normen und konventionellen Normen unterscheidet. Bereits im Alter von drei Jahren empfinden Kinder das Brechen von moralischen Normen, wie etwa Stehlen oder jemand anderen zu schlagen als schwerwiegender als die Nichteinhaltung von beispielsweise Spielregeln, die zu den konventionellen Normen zählen. Schon in diesem frühkindlichen Stadium intervenieren Kinder bei einer Regelüberschreitung, selbst wenn sie von dieser nicht selbst betroffen sind. Sie differenzieren sehr gezielt zwischen den beiden Kategorien der moralischen oder konventionellen Normübertretung. Regelverstöße, die moralische Normen verletzen, werden sowohl in der Eigengruppe als auch in der Fremdgruppe sanktioniert, während konventionelle Regelverstöße vermehrt in der Eigengruppe bestraft werden. Es kristallisierte sich außerdem heraus, dass bereits in diesen frühen Kinderjahren erfasst werden kann, dass konventionelle Regeln willkürlich sind und sich am sozialen Kontext orientieren. So wurde beispielsweise beobachtet, dass Kinder die Regelbefolgung auch explizit von jenen Personen erwartet haben,

---

<sup>74</sup> Vgl. Kohlberg 1994, S. 126f.

<sup>75</sup> Vgl. Schmid 2015, S. 172.



die in die Regeln und den Kontext eingeweiht waren und diesem zugestimmt haben, nicht aber von Personen, denen die Regeln nicht vertraut waren. Bereits ab dem 3. Lebensjahr kategorisieren Kinder moralisches Verhalten und finden es zulässig eine Regel zu brechen, wenn es aus den „richtigen“ Gründen geschieht. Als Beispiel wird hier einer Notlüge genannt, die, obwohl Lügen aus egoistischen Gründen verurteilt, dennoch akzeptiert und praktiziert wird, um jemandes Gefühle nicht zu verletzen. Daraus resultiert, dass Kinder bereits frühzeitig ein nuanciertes Verständnis für Normverletzungen haben und abwägen, in welchem Maße ein Regelbruch stattgefunden hat und inwiefern dieser als tadelnswert betrachtet werden kann.<sup>76</sup>

### 3.3. Regeln im Kontext von Schule

Schüler und Schülerinnen sind in ihrer Schullaufbahn mit unterschiedlichen Regeln konfrontiert. Diese werden in Österreich beispielsweise durch das Schulunterrichtsgesetz bestimmt, das die grundlegenden Rahmenbedingungen des Schulwesens vorgibt und verschiedene Aspekte wie die Schulpflicht, Rechte und Pflichten der Schüler und Schülerinnen, die Leistungsbeurteilung oder die Schulorganisation regelt. Darüber hinaus gibt es auch schulspezifische Regeln, die für gewöhnlich in der Hausordnung festgelegt werden. Ebenso kann jede Lehrperson für ihren oder seinen Unterricht individuelle Regeln und Sanktionen festlegen, die je nach Persönlichkeit variieren können, jedoch im Einklang mit den rechtlichen und schulbezogenen Rahmenbedingungen sein müssen. Es können auch gruppenbezogene Regeln beispielsweise für Klassen oder Jahrgänge festgelegt werden. Die Schüler und Schülerinnen sind in ihrer Bildungslaufbahn täglich einer Vielzahl an Regeln und Bestimmungen unterworfen, viele davon existieren vorwiegend in einem sozialen Kontext und sind den Lernenden nicht aktiv bewusst oder teilweise auch nicht bekannt. Nichtsdestotrotz wird von den Schülern und Schülerinnen erwartet, dass sie sich an die vielen Reglementierungen, die den reibungslosen Ablauf des Unterrichts ermöglichen sollen, halten.

Erziehungswissenschaftler Robert Thornberg veröffentlichte 2010 eine Studie zum Verständnis von Schulregeln bei Kindern, wobei er die unterschiedlichen Arten von Regelübertretung und deren Motivation untersucht hat. Dabei klassifiziert er Regeln im Schulkontext in fünf verschiedenen Kategorien, Beziehungsregeln, Strukturierungsregeln, Schutzregeln, Persönliche Regeln und Regeln der Etikette.

---

<sup>76</sup> Vgl. Marlow, Christina et. al: „Cheat to win: Children’s judgements of advantageous vs. disadvantageous rule breaking“, in: *Cognitive Development* (66) 2023. S. 1ff.

*Beziehungsregeln* reglementieren das Verhalten andere gegenüber. Darunter fallen beispielsweise Normen wie „nicht kämpfen“ oder „nicht schlagen“.

*Strukturierungsregeln* dienen dazu den Ablauf in der Schule zu ordnen. Dazu gehören sowohl Regeln, die in den Unterricht fallen, so beispielsweise „die Hand heben, wenn man sprechen möchte“, wie auch allgemeingültige Hausregeln wie „sorgfältig mit dem Schuleigentum umgehen“.

*Schutzregeln* dienen dazu die Sicherheit und Gesundheit anderer zu garantieren. In diese Kategorie fallen Regeln, die auf die Sicherheit der Schüler und Schülerinnen abzielen, wie das Gebot „nicht auf dem Gang laufen“, wie auch das Gebot „nur Wasser trinken“, welches in vielen Schulen als gesundheitsfördernde Maßnahme praktiziert wird.

Unter *Persönliche Regeln* versteht Thornberg jene Regeln, die auf Selbstreflexion und Verantwortung für die eigenen Handlungen abzielen. Darunter fallen beispielsweise Leitsätze wie „gib dein Bestes“.

*Regeln der Etikette* beziehen sich auf Regeln, die angeben, wie man sich in sozialen Kontexten verhält und die nicht von Beziehungsregeln abgedeckt werden. Speziell im Schulkontext sind damit beispielsweise Regeln wie „im Unterricht trägt man keine Mütze“ gemeint.<sup>77</sup>

Diese Differenzierung trifft Thornberg, weil Kinder zwischen den einzelnen Kategorien von Regeln unterscheiden. Da es sich bei diesem Kategoriensystem um ein komplexes Modell handelt, ist es auch möglich, dass Regeln mehreren Domänen zuzuordnen sind oder je nach Kontext dem einen oder anderen Schema angehören. Damit wiegt eine Regelübertretung mehr oder weniger schwer, je nachdem bei welcher Art von Regeln sie begangen wird und Kinder erkennen die Autorität der Erwachsenen regelspezifisch an. Bei Regeln, die den persönlichen Bereich umfassen, tendieren Kinder weniger dazu die Kontrolle der Erwachsenen zu akzeptieren, da sie häufig die Position vertreten, dass sie ihre eigenen Entscheidungen treffen sollten, solange sie damit niemandem schaden. Dahingegen empfinden Kinder Handlungen falsch, die anderen Schaden zufügen, weshalb sie Regeln und Gebote, die Erwachsene diesbezüglich aufstellen und exekutieren, als richtig und notwendig erachten. Dieses Konzept

---

<sup>77</sup> Vgl. Thornberg, Robert: „A study of children’s conceptions of school rules by investigating their judgements of transgressions in the absence of rules“, in: *Educational Psychology* 2010 (Vol.30) Heft 5, S. 586f.

spiegelt sich auch in den Schulregeln wider, da Kindern Regeln mit moralischem Hintergrund einen höheren Stellenwert beimessen als beispielsweise Vorsichtsmaßnahmen.<sup>78</sup>

### 3.3.1. Regeln und Disziplin

Robert Boostrom schreibt 1991 in seinem Text *The Nature and Functions of Classroom Rules* über die gängige Auffassung, dass Regeln im Schulkontext häufig mit Disziplin einhergehen. Im Gegensatz zu der Ansicht, dass Regeln in erster Linie dazu da sind, die Disziplin in einer Schule durchzusetzen, beschreibt er Regeln und Disziplin als Strukturen, die die Denkweise der Schüler und Schülerinnen prägen. In dieser Funktion sind sie nicht nur Mittel zur Aufrechterhaltung von Ordnung, sondern helfen Lehrenden und Lernenden die Welt um sich herum zu verstehen und zu interpretieren. Regeln verkörpern eine Lebensweise und prägen die Unterrichtsinhalte und die Vermittlung des Stoffes, was wiederum das Verhalten und die Denkweisen der Schülerinnen und Schüler tiefgreifend beeinflusst. Boostrom argumentiert gegen das Verständnis von Regeln als bloße Instrumente zur Disziplinierung und legt dar, dass Regeln intrinsische Bedeutungen haben, die zur Bildungsumgebung und zu Lernerfahrungen beitragen. Regeln spiegeln die pädagogischen Ziele und den Lehrplan wider und sind Ausdruck der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern. Sie sind in die alltäglichen Praktiken und Interaktionen im Klassenzimmer eingebettet und formen so die Art und Weise, wie Bildungsinhalte vermittelt und erarbeitet werden. Regeln tragen dazu bei, eine Umgebung zu schaffen, in der Lernen und persönliche Entwicklung stattfinden können, indem sie einen Rahmen für Verhalten und Interaktionen eröffnen, der sowohl Sicherheit als auch Anleitung bietet. In diesem Sinne sind Regeln und Disziplin nicht nur Mittel zum Zweck, sondern wesentliche Bestandteile des Bildungsprozesses, die dazu beitragen, eine Kultur des Lernens und des gegenseitigen Respekts im Klassenzimmer zu fördern. Sie sind Ausdruck der Werte und Erwartungen, die die Schulgemeinschaft teilt, und spielen eine zentrale Rolle bei der Gestaltung der Bildungserfahrung.<sup>79</sup>

„Neben dem Unterrichten verwenden Lehrer einen Großteil ihrer Zeit auf Fragen der Autorität und Disziplin. Regeln auszuhandeln, anzuordnen und für deren Einhaltung zu sorgen, sind Bestandteile ihres Arbeitsalltags. Erkennen Schüler die Autorität ihrer Lehrkräfte in diesen Bereichen an, ist die Grundlage einer disziplinierten Klasse geschaffen, was sich wiederum positiv auf die Wissensvermittlung auswirkt.“<sup>80</sup>

---

<sup>78</sup> Vgl. Thornberg 2010, S. 586f.

<sup>79</sup> Vgl. Boostrom, Robert: „The Nature and Functions of Classroom Rules“, in: *Curriculum Inquiry* 1991 (Vol.21) Heft 2, S. 193ff.

<sup>80</sup> Latzko, Brigitte: *Werteerziehung in der Schule. Regeln und Autorität im Schulalltag*. Opladen: Barbara Budrich 2006, S. 9.

Die Qualität des Unterrichts kann durch Unterrichtsstörungen negativ beeinflusst werden, daher können Regeln und Strukturen dazu beitragen, einen konsistenten Rahmen zu schaffen, um diese Problemquellen zu dezimieren oder gezielt zu interagieren. Es ist die Aufgabe der Lehrperson die Basis an Regeln festzulegen und diese auch gegenüber der Schülerschaft durchzusetzen, um ein positives Lernklima für alle Schüler und Schülerinnen zu schaffen. Da der Begriff Disziplin oft mit Strenge und einem autoritären Unterrichtskonzept in Verbindung gebracht wird, ist in der neueren Literatur vielmehr von Rechten und Pflichten, sowie Konsequenzen die Rede, um Regeln durchzusetzen wie beispielsweise im Praxisbuch zum Classroom Management von Bill Rogers, auf welches folgend noch näher eingegangen wird.

### 3.3.2. Regeln aus Schülerperspektive

Brigitte Latzko befasst sich mit dem Thema Werteermittlung, sowie Regeln und Autorität im Schulalltag und veröffentlichte 2006 die Ergebnisse ihrer Untersuchungen. In ihrem Kapitel zu sozialen Regeln stellt sie drei empirische Studien gegenüber, die die Unterschiede von den Vorgaben der Eltern im Vergleich zu Lehrkräften herausarbeiten. In der kleinen Stichprobe der Teilnehmer und Teilnehmerinnen der ersten Studie konnte nicht belegt werden, dass ein moralischer Regelübertritt Lehrpersonen gegenüber häufiger akzeptiert wird als gegenüber den Eltern. Das Lügen aus moralischen Gründen ist Lehrpersonen gegenüber allerdings seltener mit einem schlechten Gewissen verbunden. Die Akzeptanz eines Regelübertritts wie beispielsweise einer Lüge ist gegenüber einer Lehrperson höher, dies wird seitens der Schüler und Schülerinnen mit ausbleibenden Konsequenzen sowie einer fehlenden zwischenmenschlichen Bindung zur Lehrperson begründet. Daraus lässt sich ableiten, dass Regeln für Schüler und Schülerinnen vor allem dann Sinn machen und befolgt werden, wenn die Nichtbefolgung Konsequenzen nach sich ziehen und wenn sich die Lernenden der Lehrperson gegenüber verbunden fühlen. Eine weiterführende Studie hat die Regelüberschreitungen nach Klassenstufen untersucht und zeigt auf, dass die Art der Übertretung variiert, beispielsweise kommt „am Gang herumzulaufen“ bei jüngeren Schülern und Schülerinnen häufig vor, während „Schule schwänzen“ fast ausschließlich bei den höheren Klassenstufen auftritt. Identische Ergebnisse erzielte die Studie beim Thema Zuspätkommen, wobei die jüngeren Schüler und Schülerinnen Gründe nannten, die sie nicht selbst zu verantworten hatten, während die älteren Schüler und Schülerinnen angaben, selbst über die Sinnhaftigkeit einer Regel entscheiden zu

wollen und demnach abzuwägen, wie relevant das (pünktliche) Erscheinen im Unterricht für sie sei.<sup>81</sup>

„An diesen Ergebnissen lässt sich ablesen, dass demselben Regelübertritt auf unterschiedlichen Klassenstufen eine unterschiedliche Bedeutung zukommt und deshalb ein differenziertes Verhalten der Lehrkräfte gefordert ist.“<sup>82</sup>

2008 führte Thornberg eine Studie zu Schulregeln aus Perspektive von Schülern und Schülerinnen durch und veröffentlichte die Ergebnisse unter dem Titel *It's Not Fair: Voicing Pupils' Criticisms of School Rules*. In dieser Studie wurden die Einstellungen und Wahrnehmungen von Schülern und Schülerinnen zu den Regeln, die in ihrer Schule gelten, sowie ihre Kritik an diesen Regeln untersucht. Sie zeigt, dass Schülerinnen und Schüler zwar bereit sind, viele der Schulregeln zu befolgen, sie jedoch bestimmte Regeln, insbesondere jene, die sich auf die Etikette beziehen, als willkürlich und unnötig empfinden. Die Studie offenbart auch ein Misstrauen gegenüber Lehrenden, deren Erklärungen für bestimmte Anordnungen von älteren Schülern und Schülerinnen oft angezweifelt werden. Darüber hinaus empfinden die Lernenden manche Bestimmungen und Verhalten der Pädagogen und Pädagoginnen als unfair, vor allem wenn Lehrer und Lehrerinnen selbst die Verordnungen nicht befolgen. Die Studie impliziert, dass die Schule ein Machtungleichgewicht zwischen Lehrenden und Lernenden fördert und die Schüler und Schülerinnen sich machtlos bei der Gestaltung von Schulregeln fühlen, was zu einer versteckten Kritik und einer scheinbaren Akzeptanz führt. Es wird deutlich, dass die aktuelle Praxis der Regelsetzung und -durchsetzung in Schulen kritisch hinterfragt und demokratischer gestaltet werden muss, um eine offene Diskussion und Teilhabe der Schülgemeinschaft zu ermöglichen und sie nicht zu zynischen, passiven Bürgern und Bürgerinnen zu erziehen. Erneut wird die Signifikanz der Vorbildfunktion von Lehrern und Lehrerinnen hervorgehoben, welche grundlegend für das Empfinden von Fairness im Schulkontext ist. Insgesamt unterstreicht die Studie die Notwendigkeit einer demokratischeren und partizipativen Herangehensweise bei der Gestaltung und Durchsetzung von Schulregeln, um das Vertrauen und das Gefühl der Gerechtigkeit bei den Schülern und Schülerinnen zu stärken.<sup>83</sup>

### 3.3.3. Classroom Management

Die vielfältigen Aufgaben, die Pädagogen und Pädagoginnen in der aktuellen Zeit bewältigen müssen, fordern ein neues Handlungsmuster und eine andere Art von Autorität, um eine Klasse

---

<sup>81</sup> Vgl. Latzko 2006, S. 48ff.

<sup>82</sup> Ebd., S. 57.

<sup>83</sup> Vgl. Thornberg, Robert: „'It's Not Fair!' – Voicing Pupils' Criticism of School Rules“, in: *Children & Society* 2008 (Vol.22) Heft 6, S. 418ff.

erfolgreich zu unterrichten. Aufgrund der hohen Belastung und Berufswechselquote von Lehrern und Lehrerinnen ist ein Schlüsselbegriff der letzten Jahre der aus der amerikanischen Unterrichtsforschung stammende Ausdruck *Classroom Management* geworden. Das Hauptziel dieses Ansatzes besteht darin, eine entspanntere Lernatmosphäre zu schaffen. Dies soll durch die Stärkung sozialer Bindungen zwischen Lehrenden und Lernenden, effektive Strategien zur Handhabung von Unterrichtsstörungen und die Implementierung einer Mentorenrolle erreicht werden, in der erfahrene Lehrkräfte Unterstützung und Anleitung für junge Kollegen und Kolleginnen bieten.<sup>84</sup> Das Hauptkriterium für den Leistungsfortschritt in einer Klasse ist eine effiziente Klassenführung und damit zugleich Voraussetzung für guten Unterricht. Einer der größten Belastungsfaktoren für Lehrpersonen ist die mangelnde Disziplin im Unterricht, weshalb Classroom Management genau dort ansetzt und ein gemeinsames Erarbeiten und respektvolles Umsetzen von Klassenregeln das Fundament für ein gelungenes Lernklima darstellt.<sup>85</sup>

„Der Hauptzweck jeder Regel ist der Kodifizierte, anerkannte und öffentliche Schutz individueller Rechte. Gerechte Regeln betonen und stärken auch das eigene Verantwortungsbewusstsein.“<sup>86</sup>

In Bezug auf Regeln setzt auch dieses Modell auf klare Vorgaben und Richtlinien, an denen sich die Schüler und Schülerinnen orientieren können. Ebenso wichtig ist es, dass Regeln auch konsistent gültig sind und für alle gelten.<sup>87</sup>

„Be consistent in applying rules. Do not “play favorites” when applying behavioral expectations and classroom rules, and remind students that their behavior may be aberrant at times, but not their humanity. The student’s behavior needs redirection, not his or her personality.“<sup>88</sup>

Bill Rogers stellt in seinem Praxisbuch für Lehrende zum Thema Classroom Management einen Leitfaden zu Regeln im Klassenverband auf, die auf Forschungsergebnissen in Kombination mit seinen eigenen Unterrichtserfahrungen basieren. Er ist davon überzeugt, dass Regeln wichtig sind, um Rechte zu schützen und das eigene Verantwortungsbewusstsein zu stärken. Daraus resultierend plädiert er dafür, Regeln positiv zu formulieren, um Schülern und

---

<sup>84</sup> Vgl. Sabornie, Edward; Espelage, Dorothy (Hg.): *Handbook of Classroom Management*. New York: Routledge 2023, S. 4f.

<sup>85</sup> Vgl. Eichhorn, Christoph: *Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten*. Stuttgart: Klett-Cotta 2008, S. 14f.

<sup>86</sup> Rogers, Bill: *Classroom Management. Das Praxisbuch*. Weinheim und Basel: Franz Steiner Verlag 2013, S. 47.

<sup>87</sup> Vgl. Sabornie / Espelage 2023, S. 4f.

<sup>88</sup> Ebd., S. 7.

Schülerinnen erwünschte Verhaltensweisen aufzuzeigen. Ein Beispiel hierfür sei die Regel, die Hand zu heben, um eine Frage zu stellen, anstelle des Verbots, dazwischenzurufen. Er empfehle Regeln, welche die Bereiche Umgangsformen, Kommunikation im Unterricht, Lernen, Bewegung und Konfliktlösung abdecken. Dem hinzufügend werde zu einer inklusiven Formulierung angeraten, die auf die gemeinsamen Regeln hinweist. Es sollte die 1. Person Pluralform verwendet werden, respektive die Zusammenarbeit durch das *Wir* in der Regelformulierung betont werden. Neben einer öffentlichen Erinnerung an die getroffenen Vereinbarungen im Klassenverband, wie es beispielsweise durch Poster in Klassenräumen erfolgen könne, sei auch ein transparentes Verständnis für die Konsequenzen gewisser Handlungen essenziell für die Einhaltung von Regeln. Rogers schlage bei einer wiederholten Regelverletzung eine Auszeit als Konsequenz vor, da der oder die Störende das Recht der anderen Schüler und Schülerinnen auf das Lernen behindere, sowie das Recht des Lehrers oder der Lehrerin darauf zu unterrichten.<sup>89</sup> Diese Lösung lässt sich im österreichischen Schulsystem aufgrund der Aufsichtspflicht nicht so einfach umsetzen, jedoch wäre eine temporäre Verlegung oder in weiterer Konsequenz permanente Verlegung in einen anderen Klassenverband eine mögliche Option, falls persönliche Gespräche oder eine Intervention des psychologisch geschulten Schulpersonals keine Verbesserung zeigen.

Christoph Eichhorn betont in seinem Werk zum Thema Classroom Management die Zusammenarbeit zwischen Schülern und Schülerinnen, Pädagogen und Pädagoginnen und Eltern. Eichhorn empfiehlt auch, mit den Eltern über die Klassenregeln zu sprechen und diese offen zu kommunizieren, da eine Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten die Lehrer-Schüler-Beziehung enorm fördern könne und dies auch zur Einhaltung und Wertschätzung der Regeln beitrage. Außerdem fordere er auch von der Lehrperson selbst, sich an die vereinbarten Regelungen zu halten, um Kommunikation auf Augenhöhe zu vermitteln und die Werte, die sie selbst von den Lernenden einfordere, auch selbst vorzuleben. Diese von Eichhorn geforderte Verhaltensweise deckt sich auch mit den neueren Forschungsergebnissen Thornbergs, die auf die Wichtigkeit der Vorbildfunktion hinweisen. Sie solle den Schülern und Schülerinnen ein Gefühl von Souveränität und Sicherheit vermitteln, die ein positives Lernklima fördern und damit Störfaktoren vermeiden können.<sup>90</sup>

---

<sup>89</sup> Vgl. Rogers 2013, S. 47ff.

<sup>90</sup> Vgl. Eichhorn 2008, S. 34.

## 4. Fairnessideale in der Schule

Das ursprünglich aus dem Sport stammende Konzept lässt sich auf etliche weitere Disziplinen übertragen und als Leitidee einer sozial ausgerichteten Gesellschaft interpretieren. Dem hinzufügend betrifft der Kerngedanke der Fairness nicht nur die Einhaltung gewisser Abmachungen, sondern auch den Ausgleich unverschuldeter Defizite.<sup>91</sup>

„Das Prinzip Fairness ist ein besonders wichtiges und gerecht erscheinendes sozial-ethisches Leitideal unserer Gesellschaft, das diese aus dem Sport übernommen und verallgemeinert hat.“<sup>92</sup>

Dass der Ausdruck *Fairness* zwar seine Ursprünge im Sportbereich hat, aber nicht nur dort verortet werden sollte, fasst Meinhart Volkamer in seinem Artikel *Das tut man nicht* prägnant zusammen. Ihm zufolge sei der Hinweis, dass sich Sportler und Sportlerinnen im Wettkampf fair verhalten sollten nahezu überflüssig, da sie sich prinzipiell fair verhalten sollten – nicht nur im Sport. Volkamer weist auf die Bedeutung von fairem Verhalten als Selbstverständlichkeit hin, dessen Begründung in der Selbstachtung zu finden sein sollte und nicht etwa in rationalen Argumenten, da diese sich situativ an die Ausgangslage anpassen und demnach flexibel ausgelegt werden könnten. Fairness sei demnach als Gesamtkonzept der Menschenwürde zu begreifen, das sich in nicht-sportlichen Ebenen genauso etablieren müsse.<sup>93</sup>

„Sport ist kein Sonderfall für anständiges Verhalten.“<sup>94</sup>

Die Schüler und Schülerinnen treten mit unterschiedlichen Grundvoraussetzungen ihren Bildungsweg an. Die sozioökonomische Herkunft determiniert oftmals die Bildungschancen – nicht nur in Entwicklungsländern, sondern auch in Österreich. Der AK-Chancen-Index der Arbeiterkammer Wien zeigt auf, dass das Elternhaus die beruflichen Chancen bestimmt und den Ausbildungsweg prägt. Dieser wiederum spielt eine bedeutende Rolle für die persönliche Entwicklung und soziale Integration. Nicht alle Eltern fühlen sich in der Lage ihren Kindern bei ihren schulischen Aufgaben zu helfen oder haben die notwendigen finanziellen Mittel, um

---

<sup>91</sup> Vgl. Lenk / Pilz 1989, S. 127.

<sup>92</sup> Ebd., S. 127.

<sup>93</sup> Vgl. Volkamer, Meinhart: „Das tut man nicht“, in: Pawlenka, Claudia (Hrsg.): *Sportethik. Regeln – Fairneß – Doping*, Paderborn: Mentis 2004, S. 164.

<sup>94</sup> Ebd., S. 164.



Nachhilfestunden zu ermöglichen. Daraus resultiert ein Ungleichgewicht der Bildungschancen, welches Lehrer und Lehrerinnen vorfinden.<sup>95</sup>

Lehrende haben nur bedingt die Möglichkeit, diese unterschiedlichen Startbedingungen auszugleichen, aber sie haben die Verpflichtung ihre Schüler und Schülerinnen unparteiisch zu beurteilen. Die Aufgabe der Lehrperson ist es daher, ungeachtet der Herkunft, Religion oder kulturellen Zugehörigkeit die Leistungen der Studierenden objektiv einzuschätzen, um im Rahmen des Unterrichts Chancengleichheit und Fairness walten zu lassen.

#### 4.1. Fairnessideale in der Beurteilung

Ein Kernelement des Bildungsverfahrens in Österreich ist die Leistungsbeurteilung, welche die Art und Weise, wie Unterricht gestaltet wird, determiniert. Als Basis des schulischen Erfolgs ist es besonders bedeutsam durch eine faire Beurteilung chancengleichen und inklusiven Lernfortschritt zu garantieren. Bewertungsprozesse, die im schulischen Kontext angewendet werden, bestimmen die individuelle Entwicklung der Schüler und Schülerinnen wie auch den Fokus und die Ausrichtung des Unterrichts der Lehrpersonen. Im Kontext der Leistungsbeurteilung bedeutet Fairness daher nicht nur die Implementierung objektiver Kriterien, sondern auch deren individuelle Auslegung, um eine gerechte Einschätzung der jeweiligen Leistung zu erreichen.

„Im pädagogischen Bereich wird unter Leistungsbeurteilung die Erfolgskontrolle von schulisch organisierten und unterrichtlich geplanten Lernvorgängen bezeichnet.“<sup>96</sup>

Das vorliegende Kapitel soll den aktuellen Stand der unterschiedlichen Möglichkeiten und Anforderungen der schulischen Leistungsbeurteilung darlegen, speziell mit Fokus auf den Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen. Dabei sollen die Rahmenbedingungen abgesteckt werden, nicht jedoch auf den Zweck und der Sinnhaftigkeit der Beurteilung von Leistung eingegangen werden, welche durchaus zum Diskurs anregen. Ziel der AHS ist es, die Schüler und Schülerinnen zur Universitätsreife hinzuführen und eine fundierte und breitgefächerte Basis an Wissen zu vermitteln. Um zu entscheiden, wann dieses Ziel erreicht ist, bedient sich das österreichische Schulsystem unterschiedlicher Methoden zur

---

<sup>95</sup> Vgl. Arbeiterkammer: Bildungsgerechtigkeit in Zahlen, [https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitundsoziales/bildung/AK-Chancen-Index/Bildungsgerechtigkeit\\_in\\_Zahlen.html](https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitundsoziales/bildung/AK-Chancen-Index/Bildungsgerechtigkeit_in_Zahlen.html), abgerufen am 10.01.2024.

<sup>96</sup> Rhyn, Heinz (Hrsg.): *Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule*. Bern: Haupt 2002, S. 9.

Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung.<sup>97</sup> Die Leistungsbeurteilung setzt sich aus den im Unterricht erlangten Leistungsfeststellungen zusammen und basiert auf dem jeweils behandelten Unterrichtsstoff, der sich an dem zugewiesenen Lehrplan orientiert. Die Aufgabe, welche der Lehrperson dabei zukommt, wird laut LBVO folgendermaßen deklariert:

„Der Lehrer hat die Leistungen der Schüler sachlich und gerecht zu beurteilen, dabei die verschiedenen fachlichen Aspekte und Beurteilungskriterien der Leistung zu berücksichtigen und so eine größtmögliche Objektivierung der Leistungsbeurteilung anzustreben.“<sup>98</sup>

#### 4.2. Kriterien der Leistungsbeurteilung und Methoden zur Leistungsfeststellung

In der Leistungsbeurteilung an höheren Schulen sind diverse Leistungsarten als Bewertungsgrundlage zulässig. Dazu gehören mündliche, schriftliche, praktische sowie grafische Leistungen, die im Kontext des Unterrichtsfortschritts, als auch bei der Bearbeitung von Hausaufgaben, relevant sind. Ebenso fließen Leistungen ein, die bei der Erschließung neuer Lerninhalte sowie beim Verstehen und Anwenden von Unterrichtsthemen erbracht werden, sich respektive auf die Mitarbeit im Unterricht beziehen. Die Gesamtjahresnote ergibt sich aus der Summe aller während des Unterrichtsjahres erbrachten Leistungen eines Schülers oder einer Schülerin, wobei die zuletzt erbrachten Leistungen in der Beurteilung stärker berücksichtigt werden müssen. Ein Aspekt, der jedoch keinesfalls in die Leistungsbeurteilung einfließen darf, ist das Verhalten während des Unterrichts. Dieses wird separat im Zuge einer Verhaltensnote geregelt.

Prinzipiell wird je nach Unterrichtsgegenstand und Schulstufe unterschieden, welche Form von schriftlichen Leistungsüberprüfungen, respektive Schularbeiten oder Tests, zu erfolgen haben und in welchem Ausmaß diese stattfinden sollen. Hierbei gibt es einen gewissen Rahmen, was die Anzahl der Überprüfungen und Zeitvorgaben betrifft, in welchem die Lehrperson nach ihrem Ermessen wählen kann und welcher im betreffenden Lehrplan angegeben ist. Die Allgemeinen Bedingungen der Leistungsfeststellung fordern, dass sich der gefragte Unterrichtsstoff am Lehrplan orientiert, bereits bearbeitet wurde und die Leistungsüberprüfungen sich möglichst gleichmäßig im Schuljahr verteilen sollten. Außerdem obliegt es der Lehrperson die Art der Leistungsfeststellung an die vorliegenden Unterrichtsbedingungen anzupassen und dahingehend je nach Alter, Bildungsstand oder

---

<sup>97</sup> Vgl. Schulunterrichtsgesetz (SchUG) Fassung vom 10.01.2024, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265&FassungVom=2024-01-10>

<sup>98</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): *Leistungsbeurteilungsverordnung*: Grundsätze der Leistungsbeurteilung, Fassung vom 5.7.2024.

Unterrichtsfach zu differenzieren. Der Pädagoge oder die Pädagogin hat die Möglichkeit auf vielfältige Arten der Leistungsmessung zurückzugreifen, sowie diese zu kombinieren. Je nach Lehrplan gibt es jedoch gewisse Vorgaben, die einzuhalten sind, wie jene in spezifischen Gegenständen verpflichtend Schularbeiten abzuhalten. Darüber hinaus ist geboten, dass Leistungsfeststellungen so in den Unterricht integriert werden, dass alle Schüler und Schülerinnen gleichermaßen davon profitieren können.<sup>99</sup>

#### 4.3. Die Problematik der objektiven Leistungsbeurteilung

Im österreichischen Schulsystem werden Schülerleistungen bis auf wenige Ausnahmen durch Noten ausgedrückt, welche objektiv, reliabel und valide sein sollen, damit eine gerechte Beurteilung stattfinden kann. Diese Schlüsselkompetenzen einer unvoreingenommenen Bewertung mit konsistenten Ergebnissen und genauen Messdaten bilden das wünschenswerte Ergebnis einer fairen Leistungsbeurteilung. Der Anspruch einer solchen Leistungsfeststellung erscheint jedoch in vielerlei Hinsicht utopisch.<sup>100</sup>

Die objektive Leistungsbeurteilung in Schulen stellt insbesondere in Bezug auf die Gewährleistung von Fairness eine bedeutende Herausforderung dar. Objektivität in der Bewertung soll sicherstellen, dass alle Schülerinnen und Schüler nach den gleichen Kriterien beurteilt werden, unabhängig von persönlichen Merkmalen oder dem Verhalten gegenüber Lehrkräften. Jedoch birgt dieser Ansatz problematische Aspekte auf unterschiedlichen Ebenen. Einerseits können standardisierte Tests und einheitliche Bewertungskriterien unterschiedliche Lernstile und Hintergründe der Schülerinnen und Schüler vernachlässigen. Andererseits kann die subjektive Wahrnehmung von Lehrkräften, selbst bei Bemühungen um Objektivität, unbewusst in die Beurteilung einfließen, was zu Verzerrungen führen kann. Ein bizarres Phänomen der Leistungsbeurteilung im Schulsystem ist die Tatsache, dass die Lehrperson sowohl die Inhalte vermittelt, das Messinstrument festlegt und die Leistungsmessung durchführt. Diese Multifunktionalität des Lehrenden erschwert eine vergleichbare Leistungsbeurteilung, die über den Mikrokosmos einer homogenen Schülergruppe hinausgeht. Die Qualität der Beurteilung wird daher maßgeblich von dem Beurteilenden bestimmt. Ebenso

---

<sup>99</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): *Leistungsbeurteilungsverordnung*: Allgemeine Bestimmungen betreffend die Leistungsfeststellung, Fassung vom 5.7.2024.

<sup>100</sup> Vgl. Benischek, Isabella: *Leistungsbeurteilung im österreichischen Schulsystem*. Wien: LIT 2006, S. 185.

hängen die Ergebnisse demzufolge stark von den Beurteilungskriterien und Vergleichspunkten, die die Lehrperson heranzieht, ab.<sup>101</sup>

„Wenn noch nicht einmal die Personenunabhängigkeit der Leistungsmessung gewährleistet ist, sind Überlegungen zur Reliabilität und Validität gegenstandslos.“<sup>102</sup>

Die Schwierigkeit besteht darin, ein Gleichgewicht zwischen einer fairen und individuellen Bewertung zu finden, die die Fähigkeiten und Bedürfnisse jedes Lernenden berücksichtigt. Gleichzeitig sollte eine unabhängige und gerechte Bewertungsgrundlage vorliegen. Dies erfordert eine kontinuierliche Reflexion der eigenen Rolle als Lehrperson, wie auch ein stetes Abwägen und Anpassen der eigenen Beurteilungsmethoden.

Kathleen Falkenberg schreibt 2017 in ihrem Werk *Gerechtigkeitsüberzeugungen bei der Leistungsbeurteilung* über die Problemfelder, die sich bei der Bewertung ergeben. Falkenberg zufolge ist die Problematik der Leistungsbeurteilung in pädagogischen und gesellschaftlichen Kontexten noch auf einer weiteren Ebene gegeben. Diese entspringe aus den verschiedenen Funktionen, die solchen Beurteilungen zugeschrieben wird. Die pädagogischen Funktionen der Leistungsbeurteilung umfassen Orientierung, Rückmeldung, Diagnose, Motivation und Förderung des Lernprozesses der Schüler und Schülerinnen. Sie sollen den Lernenden helfen, ihren Leistungsstand zu verstehen, Stärken und Schwächen zu erkennen und ihren Lernprozess entsprechend anzupassen. Noten und Feedback können dahingehend als konstruktive Werkzeuge dienen den Schülern und Schülerinnen zu helfen, sich weiterzuentwickeln und zu verbessern.<sup>103</sup>

Die gesellschaftlichen Funktionen der Leistungsbeurteilung umfassen insbesondere die Selektion und Allokation. Schule vermittelt das meritokratische Prinzip, welches auf Leistung basiert, als gerechten Maßstab für gesellschaftliche Verteilungsprozesse. Faktoren wie sozioökonomischer Status, familiärer Hintergrund und andere externe Einflüsse spielen allerdings eine erhebliche Rolle in den schulischen Leistungen, werden in der reinen Leistungsbeurteilung jedoch nicht berücksichtigt, was zu einer Reproduktion sozialer Ungleichheit beiträgt. Zudem kann die Selektionsfunktion zu einem übermäßigen Leistungsdruck für Schüler und Schülerinnen führen, was sich negativ auf ihr Wohlbefinden und ihre sozialen Beziehungen auswirken kann. Die scheinbare Objektivität von Noten ist daher

---

<sup>101</sup> Vgl. Benischek 2006, S. 95f.

<sup>102</sup> Sacher, Werner: *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2009, S. 48.

<sup>103</sup> Vgl. Falkenberg, Kathleen: *Gerechtigkeitsüberzeugungen bei der Leistungsbeurteilung. Eine Grounded-Theory-Studie mit Lehrkräften im deutsch-schwedischen Vergleich*. Wiesbaden: Springer 2017, S. 26.

sowohl auf gesellschaftlicher Ebene wie auch in ihrer pädagogischen Funktion kritisch zu hinterfragen. Falkenberg ermittelt drei Hauptbezugsnormen, zwischen denen bei der Beurteilung von Schülerleistungen unterschieden wird, soziale, individuelle und kriteriale Bezugsnormen. Bei der sozialen Bezugsnorm wird die Leistung eines Schülers oder einer Schülerin im Vergleich zu den Leistungen einer Referenzgruppe, üblicherweise der Schulklasse, bewertet. Das bedeutet, dass Schülerleistungen oberhalb des Durchschnitts positiv und unterhalb des Durchschnitts negativ zu werten sind und ein Wechsel der Referenzgruppe eine Änderung der Bewertungsgrundlage bedeutet. Individuelle Fortschritte werden nach diesem Schema nicht berücksichtigt. Bei der individuellen Bezugsnorm jedoch wird der Erfolg eines Lernenden anhand seiner vorangehenden Leistungen bewertet. Der Fokus dieser Bezugsnorm liegt auf der persönlichen Entwicklung und Verbesserung der eigenen Leistung. Dabei werden jedoch keine Aussagen über das Leistungsniveau im Vergleich zu anderen Schülern und Schülerinnen getroffen oder bestimmte Kompetenzen vorausgesetzt. Die kriteriale Bezugsnorm orientiert sich an vorab definierten, absoluten Maßstäben wie Lernzielen oder Notenkriterien. Hierbei wird beurteilt, ob ein Schüler oder eine Schülerin ein festgelegtes Lernziel erreicht hat. Diese Form der Bewertung erfordert einen detaillierten Kriterienkatalog, um eine möglichst objektive Bewertung vorzulegen. Die individuellen Fortschritte, sowie die Leistungen anderer Schüler und Schülerinnen werden nicht berücksichtigt. Jede dieser Varianten hat ihre Vorteile und Herausforderungen. Die soziale Bezugsnorm kann motivierend wirken, indem sie einen Wettbewerb innerhalb der Klasse fördert, kann aber auch zu negativen sozialen Vergleichen und Druck führen. Die individuelle Bezugsnorm unterstützt die individuelle Förderung und Anerkennung des persönlichen Fortschritts, könnte jedoch die Leistungsstandards vernachlässigen. Die kriteriale Bezugsnorm ist besonders geeignet für eine möglichst objektive Messung des Erreichens von Lernzielen, setzt aber voraus, dass klare und faire Kriterien etabliert sind. In der Praxis kann eine Kombination dieser Normen genutzt werden, um eine möglichst ausgewogene und gerechte Leistungsbeurteilung zu erreichen.<sup>104</sup>

Gerechtigkeit als pädagogisches Ziel der Leistungsbeurteilung fordert auch, dass dieselben Noten für dieselben Leistungen vergeben werden. Dabei bilden nicht nur die unterschiedlichen Bezugsnormen eine reale Herausforderung, sondern auch die unterschiedliche Qualität des Unterrichts und der Prüfungsvorbereitung. Verschiedene Pädagogen und Pädagoginnen bereiten ihre Schüler und Schülerinnen auf andere Art und Weise auf die Leistungsüberprüfungen vor, wobei es auch zu enormen Differenzen in den Anforderungen

---

<sup>104</sup> Vgl. Falkenberg 2017, S. 26f.

kommen kann. Ebenso wird die von den Schülern und Schülerinnen erbrachte Leistung unterschiedlich milde oder streng beurteilt, wodurch sich qua natura eine Diskrepanz in der Bewertung ergibt.<sup>105</sup>

„Das Bemühen um eine durchgängig hohe Unterrichtsqualität ist daher zugleich auch eine wichtige Maßnahme zur Erhöhung der Beurteilungsgerechtigkeit.“<sup>106</sup>

Ein wichtiger Faktor ist das Bewusstsein darüber, dass Prüfungsergebnisse ein Feedback für alle Beteiligten sind, nicht nur für die Schüler und Schülerinnen. Sie geben nicht nur Auskunft über eine gezielte Leistung eines einzelnen Lernenden, sondern werfen insbesondere bei negativen Ergebnissen weiterführende Fragen auf. Diese Überlegungen beziehen sich darauf, ob die Leistung wirklich durch mangelnde Anstrengung zustande gekommen ist, und ob das Lernziel der Gemeinschaft überwiegend erreicht wurde. Dadurch kann evaluiert werden, ob mit dem bisher ausgeübten Unterricht weiter fortgesetzt werden kann, oder ob es Mängel in der Erstellung der Prüfung gegeben hat, beispielsweise durch missverständliche Angaben. Der Leistungsschnitt einer Klasse gibt keine Auskunft über die Unterrichtsqualität eines Lehrenden, ebenso ist die Leistungsbeurteilung eines Lernenden keine repräsentative Abbildung dessen Fähigkeiten.<sup>107</sup>

„Der Blick muss vielmehr auf das gerichtet werden, was die Schüler bei einem Lehrer tatsächlich lernen und am Ende wissen und können - und dies wird durch Noten alleine nur unbefriedigend abgebildet.“<sup>108</sup>

Für Schüler und Schülerinnen ist es wichtig, Beurteilungsgrundlagen zu kennen und zu verstehen, um ihre Beurteilung auch als fair wahrnehmen zu können. Fremd- und Selbsteinschätzung sind nicht immer kongruent, daher ist eine transparente Bewertung gefordert.

Während die Lehrperson in einem analogen Setting zwar in der Lage sein muss, Auskunft über den Notenstand zu geben, wenn sie dazu aufgefordert wird, bedeutet dies nicht, dass die Schüler und Schülerinnen jederzeit einen Überblick über ihre eigene Leistung haben oder diese korrekt einschätzen können. Da Lehrpersonen nur bei der Gefährdung einer negativen Note eine Frühwarnung ausgeben müssen, heißt dies reziprok, dass ein Leistungsabfall bei jeder anderen Benotung nicht eo ipso verstanden werden muss.<sup>109</sup> Um eine transparente

---

<sup>105</sup> Vgl. Neuweg, Georg: *Schulische Leistungsbeurteilung. Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellung für die Schulpraxis*. Linz: Trauner Verlag 2006, S. 116.

<sup>106</sup> Ebd., S. 116.

<sup>107</sup> Vgl. Ebd., S. 122.

<sup>108</sup> Ebd., S. 122.

<sup>109</sup> Vgl. Schulunterrichtsgesetz (SchUG) Fassung vom 10.01.2024.

Leistungsbeurteilungskultur zu implementieren, sollten die Schüler und Schülerinnen bereits zu Beginn des Unterrichtsjahres darüber informiert werden, welche Teilleistungen für die Jahresnote erbracht werden müssen. Die Lernenden sollten die Kriterien, sowie die Gewichtung der Einzelleistungen kennen und sie sollten bei jeder Leistungsfeststellung darüber informiert worden sein, welche Prüfungsergebnisse zu welcher Note führen.<sup>110</sup>

Die Implementierung digitaler Plattformen und adaptiver Lernsysteme könnte einen Weg darstellen, um eine objektivere, auf den individuellen Lernfortschritt abgestimmte Beurteilung zu ermöglichen. Diese Formate könnten eine kontinuierliche und dynamische Bewertung der Schülerleistungen bieten, die über traditionelle Notensysteme hinausgeht und gleichzeitig eine umfassendere Rückmeldung ermöglicht. Durch die Verknüpfung von pädagogischer Expertise und technologischer Innovation kann das Ziel einer fairen, individuell angepassten und transparenten Leistungsbeurteilung näher rücken. Eine umfassende Schulung der Lehrkräfte in diesen neuen Technologien und Methoden wäre jedoch erforderlich, um diese neuen Lernkonzepte kennenzulernen, sowie eine offene Kommunikation mit Schülern, Schülerinnen und Eltern, um das Verständnis und die Akzeptanz dieser neuen Beurteilungsformen zu fördern.

#### 4.4. Fairnessvermittlung in der Schule

„Moralstufen sind in erster Linie als Resultat der Interaktion des Kindes mit anderen zu verstehen und dürfen nicht als unmittelbare Entfaltung biologischer oder neurologischer Strukturen betrachtet werden.“<sup>111</sup>

Das von Lawrence Kohlberg initiierte 6-stufige Modell der moralischen Urteilsbildung, welches in Kapitel 4.2 näher ausgeführt wird, erörtert neben den einzelnen Schritten des moralischen Urteils die dafür notwendigen Entwicklungsfaktoren. Die Moralstufen spiegeln nicht nur die von den Eltern vermittelten Werte wider, sondern sind auch Teil der vom Kind wahrgenommenen sozialen Ordnung. Ein Kind muss zunächst in der Lage sein, diese Werte mit der erfassten sozialen Struktur und seinem eigenen sozialen Selbst in Einklang zu bringen, um sie zu verinnerlichen und zu integrieren. Diese Entwicklung impliziert das Vorhandensein universeller struktureller Dimensionen in der sozialen Welt, ähnlich wie in der physikalischen Welt. Ein Kind muss lernen, soziale Rollen in Bezug zu anderen Akteuren zu übernehmen, welche neben den Eltern oder Erziehungsberechtigten auch alle Personen im näheren Umfeld des Kindes umfassen, mit denen es interagiert. Daher ist es für die Entwicklung von

---

<sup>110</sup> Vgl. Neuweg 2006, S. 116.

<sup>111</sup> Kohlberg 1994, S. 31.

Fairnesskonzepten wesentlich, dass ein Kind sich an den Bezugspersonen und der Peergruppe orientiert, um ein Werteverständnis zu entwickeln.<sup>112</sup>

Peter Schuster, einer der Herausgeber des 2001 erschienen Werkes *Moralische Erziehung in der Schule*, welches den Zusammenhang von Entwicklungspsychologie und pädagogischer Praxis umfasst, schreibt über die unterrichtspraktische Umsetzung der Konzepte Kohlbergs. Er empfehle eine entwicklungsorientierte Pädagogik, die auf den moralischen Stufentheorien von Kohlberg basiert. Das Hauptziel dieser Erziehung sei es, die Entwicklung der Schüler und Schülerinnen systematisch zu fördern, indem man sie dort abhole, wo sie sich in ihrer moralischen und kognitiven Entwicklung befänden. Schuster betone, dass moralische Erziehung und Appelle nur wirksam sein könnten, wenn sie dem Entwicklungsstand der Lernenden entsprächen. Erziehung, die zu weit über das Verständnis und die Denkfähigkeit der Schüler und Schülerinnen hinausgehe, verfehle ihr Ziel. Lehrkräfte sollten daher die Denkmuster und Sichtweisen ihrer Klasse, die sich von denen der Erwachsenen unterscheiden könnten, verstehen und respektieren. Schüler und Schülerinnen könnten aufgrund ihres Entwicklungsstandes Situationen als fair und gerecht beurteilen, die ein Erwachsener anders einschätzen würde. Diese Beurteilung könne für den genannten Schüler oder die Schülerin bereits einen Entwicklungssprung in der eigenen Auffassung bedeuten, selbst wenn dies von erwachsenen Personen als noch unzureichend wahrgenommen werde. Daher sei es hilfreich ein ungefähres Verständnis für die Entwicklungsstufen zu haben, um Kinder in ihrer Entwicklung auch dahingehend wahrzunehmen und zu fördern.<sup>113</sup>

Schmid erläutert, warum neben der Familie insbesondere der Institution Schule eine bedeutende Rolle bei der Vermittlung ethischer Bildung zukommt. Innerhalb des familiären Umfelds sei moralische Erziehung zwar wichtig, stoße jedoch besonders bei der Vermittlung allgemein gültiger Werte wie Fairness an ihre Grenzen. Familien würden dazu neigen, eine subjektive Sichtweise zu vermitteln, bei der das Wohlergehen der eigenen Angehörigen im Vordergrund stehe, während das Wohl der Allgemeinheit nicht im Fokus liege. Dabei falle den verschiedenen Bildungseinrichtungen eine wichtige Rolle zu, da sie die Aufgabe hätten universelle Werte zu vermitteln. In der Schule würden alle Schüler und Schülerinnen gleiche Behandlung erfahren, daraus resultierend bekämen sie die grundlegenden Vorteile von fairem Verhalten zu sehen und zu spüren. Sie könnten diesen moralischen Wert als solchen nicht nur durch die Vermittlung

---

<sup>112</sup> Vgl. Kohlberg 1994, S. 31ff.

<sup>113</sup> Vgl. Schuster, Peter: „Von der Theorie zur Praxis – Wege zur unterrichtspraktischen Umsetzung des Ansatzes von Kohlberg“, in: Edelstein, Wolfgang (Hg.) et al.: *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz 2001, S. 177ff.



von Wissen, sondern auch durch eigenständiges Begreifen erfahren. Da Fairness und Gleichbehandlung essenzielle Prinzipien der Gesellschaft seien und die Schule die Aufgabe habe, Schüler und Schülerinnen auf ihr späteres Leben als aktive und integrierte Mitglieder in eben dieser Gesellschaft vorzubereiten, liege ein Fokus auf der Vermittlung jener Werte durch das Schulsystem. Lehrpersonen komme Schmid zufolge die besondere Aufgabe zu, eine Brückenfunktion zwischen der liebevollen Moral der Familie und der strengen Moral des Zivillebens zu übernehmen und nicht nur Regeln wiederzugeben, sondern auch deren Sinn zu erklären und selbst als Vorbild dafür zu agieren.<sup>114</sup>

#### 4.5. Fairnesserziehung im Lehrplan

Als Bezugspunkt für die vorliegende Arbeit wurde der Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) gewählt. Grundlage ist der gesetzliche Auftrag den Schülern und Schülerinnen eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln und sie zur Hochschulreife heranzuführen. Der Allgemeine Lehrplan umfasst neben den spezifischen Lehrplänen der einzelnen Unterrichtsgegenstände auch allgemeine Bildungsziele, allgemeine didaktische Grundsätze, Erläuterungen zur Schul- und Unterrichtsplanung, sowie die Stundentafeln der einzelnen Schulformen.<sup>115</sup>

Im Oberstufenlehrplan werden als Aufgabenbereiche nicht nur Wissensaneignung und Kompetenzerwerb genannt, sondern auch fünf weitere Segmente des Bildungsprozesses hervorgehoben, die speziell für die fächerverbindende und fächerübergreifende Zusammenarbeit angeführt werden. Sie bilden gemeinsam mit den Aufgabenbereichen und Leitvorstellungen den Bezugsrahmen für den gesamten schulischen Bildungserwerb. Diese Bereiche lauten: Sprache und Kommunikation, Mensch und Gesellschaft, Natur und Technik, Kreativität und Gestaltung, Gesundheit und Bewegung.<sup>116</sup>

Der Ausdruck *fair* findet sich im Lehrplan der AHS überwiegend im Zusammenhang mit dem Sportbereich, so im Lehrplan zu Bewegung und Sport für die 1.-4. Klasse, im Schwerpunkt Sozialkompetenz der 2. Klasse, der besagt:

„Die Schülerinnen und Schüler können - faires und nicht faires Verhalten differenzieren und sich selbst fair verhalten.“<sup>117</sup>

---

<sup>114</sup> Vgl. Schmid 2015, S. 179.

<sup>115</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): *Lehrpläne der Allgemeinbildenden höheren Schulen*, Fassung vom 5.7.2024.

<sup>116</sup> Vgl. Ebd.

<sup>117</sup> Ebd.

Ebenso findet sich der Anspruch an faires Verhalten im Kompetenzbereich „Fachkompetenz der 4. Klassen“ im Zusammenhang mit gefordertem fairem Verhalten bei der Selbstverteidigung und im Kampfsport. Abseits der sportlichen Ambitionen, die faires Verhalten als wünschenswert und notwendig erachten, findet sich der Begriff auch im Bereich der übergreifenden Themen. Dort wird er bei politischer Bildung in Zusammenhang mit der fairen Verteilung und Nutzung von Ressourcen hervorgehoben.<sup>118</sup>

Der Ausdruck *Fairness* kommt gemeinsam mit *Fairplay* zweimal im Lehrplan vor als Teil des Unterrichtsgegenstandes Bewegung und Sport. Als Beitrag zu den Bildungsbereichen der 5. - 8. Klasse wird er unter dem Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft namentlich angeführt. Ebenso beinhaltet der Lehrplan für Bewegung und Sport aus dem Jahr 2016 einen Kompetenzbereich, der sich mit dessen Themen und Wertfragen auseinandersetzt und darauf abzielt, Schülerinnen und Schüler zu einem fairen Sportverhalten zu erziehen. Neben Teilbereichen wie Ethos des Leistens, Instrumentalisierung, Manipulation im Sport und empirische Werteforschung werden auch Fairness und Fairplay an dieser Stelle explizit aufgezählt.<sup>119</sup>

Maier zufolge umfasse dies beispielsweise Aspekte wie Dopingprävention oder die Reflexion über den gesellschaftlichen Stellenwert des Sports. Als Beispiel für einen praktischen Aspekt der Fairnesserziehung in der Schule führe er Schulsportmeisterschaften und -bewerbe an. Diese seien Events, welche die Emotionen stark beeinflussen, und oftmals seien es speziell die Eltern der Schüler und Schülerinnen, welche den sportlichen Erfolg überbewerten und den pädagogischen Aspekt vergessen würden. Die Erziehung zu einem sportlichen Ethos erfolge primär durch eine Vorbildfunktion, daher sei es wichtig, dass sich Eltern, Lehrer und Lehrerinnen, sowie Sportpädagogen und -pädagoginnen darüber bewusst seien, dass sie faires Verhalten an die nächste Generation weitergeben, in dem sie es vorleben. Das Fehlverhalten von Erziehungsberechtigten werde zu einem Hindernis für Fairplay und in extremen Fällen müssten diese von Sportveranstaltungen ausgeschlossen werden. Dieses Beispiel zeige deutlich, dass Fairnesserziehung in der Schule nicht allein im Wirkungsbereich des Lehrenden liege, sondern als umfassendes Ergebnis durch alle schulzugehörigen Parteien statfinde.<sup>120</sup>

---

<sup>118</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): *Lehrpläne der Allgemeinbildenden höheren Schulen*, Fassung vom 5.7.2024.

<sup>119</sup> Vgl. Ebd.

<sup>120</sup> Vgl. Maier 2022, S. 110ff.

## 5. Digitale Spiele im Unterricht

Digitale Spiele eröffnen neue Möglichkeiten im Bereich des Lernens. Im pädagogischen Kontext wird das Lernen mit virtuellen Lerninhalten *Digital Game Based Learning* genannt, wobei zwei Kategorien unterschieden werden. Für gewöhnlich wird zwischen *Entertainment Games*, die vornehmlich der Unterhaltung dienen, und *Serious Games*, die bereits mit dem Ziel des Wissenstransfers entwickelt wurden, differenziert. Dabei schließt das eine das andere nicht aus: Auch Entertainment Games können zum Lernen eingesetzt werden, und Serious Games sollten idealerweise ansprechend gestaltet und angenehm zu spielen sein. Ein entscheidender Aspekt ist ein didaktisch immersives Spieldesign, das die Spielenden in die Spielwelt eintauchen lässt. Die zu bewältigenden Aufgaben sollten möglichst unauffällig in das Spielgeschehen eingebettet sein, sodass Lernsituationen nicht als explizit erlebt, sondern eher beiläufig absolviert werden und der Spielfluss nicht unterbrochen wird. Dies könnte in der Spielwelt als inkonsistent und demotivierend empfunden werden.

Auch Spiele nach dem Digital Game Based Learning Prinzip benötigen pädagogische Anleitung und Betreuung. Nur weil Lerninhalte digital und spielerisch aufbereitet sind, eignen sie sich nicht automatisch für die Spielenden. Ein unmittelbarer Lerntransfer von der Spielwelt in andere Situationen ist eher unwahrscheinlich, wenn die Inhalte nicht auf die Zielgruppe und den fachlichen Rahmen abgestimmt werden. Für einen optimalen Lernerfolg ist in Bildungskontexten, wie zum Beispiel in der Schule, eine pädagogische Begleitung inklusive eines methodischen Rahmens notwendig, der sich an den Lehrzielen des jeweiligen Unterrichtsfachs orientiert. Forschungsergebnisse zeigen, dass digitale Spiele über eine Reihe nützlicher Eigenschaften verfügen, die für Lernprozesse förderlich sein können. Durch ihre besondere Gestaltungsweise sprechen sie verschiedene Sinne an und wecken und binden dadurch die Aufmerksamkeit der Spielenden. Spielziele werden meist transparent dargeboten, und für Erfolge gibt es Belohnungen intrinsischer Natur wie beispielsweise das Erleben zunehmender Kompetenz und extrinsischer Art wie etwa Bonuspunkte, das Freischalten zusätzlicher Spieloptionen oder das Weitererzählen der Spielgeschichte an sich.

Das Spielgeschehen entwickelt sich aus dem Wechselspiel von Eingaben der Spielenden und dem Feedback des Programms, das die Eingaben instant auswertet und sofort weitere Ziele vorgibt, die wiederum neue Eingaben erfordern. Wichtig ist dabei, dass der Schwierigkeitsgrad im Spielverlauf schrittweise ansteigt oder entsprechend angepasst werden kann, um die Herausforderung konstant zu halten. Das wiederholte Durchlaufen eines Spielzyklus mit mittelschweren und darum als unterhaltsam erlebten Spielsituationen legt die Grundlage für

möglichen Kompetenzerwerb, wie Erkenntnisse aus der Motivationspsychologie zeigen. Werden Spielende im Spielverlauf dazu eingeladen, zuvor im Spiel erworbene Fähigkeiten anzuwenden, und gelingt ihnen dies, sorgt das für zusätzliche Motivation. Bei ausbleibendem Erfolg können Spielsituationen wiederholt und andere Lösungsansätze ausprobiert werden, bis das gewünschte Ergebnis erreicht worden ist.<sup>121</sup>

### 5.1. Gamification im Unterricht

Gamification ist per se nicht als Spiel zu klassifizieren, da es grobe Unterscheidungen zu spezifischen Merkmalen eines Spiels gibt. So liegt beispielsweise der instrumentelle Aspekt, welcher der Anwendung von Gamification vorausgeht, im klaren Kontrast zum zweckfreien Ziel des Spiels. Im Schulkontext entfällt die Freiwilligkeit, auf der die Teilnahme an einem Spiel basiert, sobald einem Schüler oder einer Schülerin bei Nichtteilnahme negative Konsequenzen drohen, gleichgültig ob diese Konsequenzen in aktiven Handlungen durch die Lehrperson oder durch soziale Folgen, beispielsweise der nachfolgenden Ausgrenzung durch Mitschüler und Mitschülerinnen erfolgen würde.<sup>122</sup> Gamification im Unterricht bezieht sich nicht auf den sporadischen Einsatz von Spielen oder Spielelementen, sondern beschreibt den Prozess eines Unterrichtsverlaufes, der sich zu einem Großteil auf eine Spielwelt oder Spielerfahrung stützt. Der Unterricht selbst soll nicht durch ein Spiel ersetzt werden, sondern mithilfe von potenziell motivationsfördernden Strukturen aktiv mitgestaltet werden, sodass Lerninhalte zielführend und unterhaltsam vermittelt werden können.<sup>123</sup>

Der Lehrplan der AHS benennt in den Leitvorstellungen als Aufgabe des Lehrers oder der Lehrerin ihren kompetenzorientierten Unterricht schüler- und schülerinnengerecht zu gestalten. Dies soll durch interessante und offene Lerninhalte erfolgen und über das unreflektierte Reproduzieren von Fachkenntnissen hinausgehen. Als eines der Ziele für einen dem 21. Jahrhundert angepassten Unterricht wird die Fähigkeit, kollaborativ in Gruppen zusammenzuarbeiten, sowie das eigene Wissen und Können dahingehend zu demonstrieren, genannt. Eine der Möglichkeiten, um Lerninhalte schülernah zu vermitteln, bietet die Integration von Spielen und Spielelementen in den Unterricht.<sup>124</sup> Die rapide gestiegene Anzahl an Computerspielenden korreliert mit dem steigenden Interesse an Gamification, das

---

<sup>121</sup> Vgl. Wessel 2021, S. 5.

<sup>122</sup> Vgl. Roeger, Carsten; Seufert, Stefan: „Gamification im Unterricht. Von den Defiziten der Gamification hinsichtlich des Philosophieunterrichts“, in: *Ethik & Unterricht* (Heft 3) 2021, S. 9.

<sup>123</sup> Vgl. Hahn, Richard: „Gamification im Unterricht“, in: *ÖDAF-Mitteilungen* 2017 (Vol.33) Heft 2, S. 121.

<sup>124</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): *Lehrpläne der Allgemeinbildenden höheren Schulen*, Fassung vom 5.7.2024.

disziplinübergreifend stattfindet. Videospiele sind aus einer Nische zum Mainstream avanciert, wodurch gamifizierte Inhalte der Masse vertraut sind. Nicht nur das Zielpublikum hat sich verändert, sondern auch das Altersspektrum ist breiter geworden. 26 Prozent der Videospielenden sind über 50 Jahre alt, im Vergleich dazu waren es 1999 noch knapp neun Prozent und die durchschnittliche Videospielerfahrung beträgt zwölf Jahre. Computerspiele sind keine Modeerscheinung, sondern haben sich in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten im Alltag manifestiert, daher ist es unerlässlich, auf diese neuen Bedingungen zu reagieren. Die allgemeine Aufmerksamkeitsspanne der Lernenden wird zunehmend kürzer, was zu einer erhöhten Langeweile bei herkömmlichen Lernmethoden führt. Daher sollten Lehrende ihre didaktischen Strategien anpassen, beispielsweise durch die Integration von Gamification-Elementen, um diesen Veränderungen gerecht zu werden.<sup>125</sup>

Dem hinzufügend haben sich auch die Geschlechterstereotype in Bezug auf Gaming Erfahrung in den letzten Jahren stark verändert. 2022 wurde eine Studie zur Mediennutzung und Freizeitbeschäftigung in Deutschland durchgeführt und die Befragung der 25 000 Teilnehmer und Teilnehmerinnen ergab, dass 48% der Computerspielenden weiblich sind und 52% männlich. Das Durchschnittsalter der Spieler und Spielerinnen hat sich von 2016 mit 35 Jahren bis 2022 auf 37,6 Jahren erhöht. Diese Zahlen zeigen deutlich, dass das Interesse an Computerspielen geschlechterunabhängig ist und weit über das Alter von Kindern und Jugendlichen hinausreicht. Außerdem wird weiterhin eine steigende Tendenz verzeichnet, sowohl in der Gesamtnutzung als auch im Durchschnittsalter der Spielenden. Demnach haben gamifizierte Unterrichtsinhalte ein hohes Potenzial vielfältiges Interesse bei den Schülern und Schülerinnen zu wecken.<sup>126</sup>

„Wer Gamification einsetzt, versucht, das Verhalten anderer im eigenen Interesse zu verändern, die Grenze zwischen Motivation und Manipulation sind häufig fließend.“<sup>127</sup>

Karl Kapp veröffentlichte 2012 das Werk *The Gamification of Learning and Instruction* und gibt neben einem umfassenden Einblick in das Verständnis von Gamification auch Einblicke darin, wie Spielelemente den Unterricht optimieren und insgesamt Spaßiger gestalten könnten. Kapp betont in seinem Werk bereits, dass die häufigste Konnotation mit Gamification sich auf Punkte, Abzeichen und Belohnungen beziehe, dass aber das wahre Potenzial darin seiner Ansicht nach im Storytelling, der Herausforderung, Entscheidungsgewalt und dem Erlebnis,

---

<sup>125</sup> Vgl. Kapp 2012a, S. 18ff.

<sup>126</sup> Vgl. Becker, Iris et al.: *100 Karten über Gaming und wie es die Welt beherrscht*. Greifswald: Katapult Verlag 2003, S. 22f.

<sup>127</sup> Hahn 2017, S. 120.

etwas gelöst und geschafft zu haben, stecke. Des Weiteren vermerkt er, dass trotz der aktuellen Wortneuschöpfung „Gamification“ das Prinzip dahinter bereits lange bekannt und angewandt worden sei beispielsweise in Kriegsspielen, die zu militärischen Übungszwecken genutzt wurden.<sup>128</sup>

Gamification zeichnet sich durch einen hohen Motivationsfaktor aus, ist aber dennoch als Verhaltensbeeinflussung zu werten, weshalb dessen Einsatz kritisch betrachtet werden sollte. Gerade im Unterricht entfällt der Aspekt des Spielens, da Zweck des gamifizierten Prozesses ein Lernergebnis ist. Richard Hahn bietet in seinem Artikel *Gamification im Unterricht*, angelehnt an die Ergebnisse von Kapp, eine Übersicht, wie Gamification in Unterrichtsszenarien erfolgreich funktionieren könne. Er warne vor den schnellen erfolgversprechenden Maßnahmen der strukturellen Gamification, die Punktelisten, Abzeichen oder Bestenlisten umfasst, und setze auf die Vorteile der inhaltlichen Gamification, die der Einsatz von Funktionen wie Storytelling und Avatare auf die Motivation der Lernenden haben kann.<sup>129</sup>

„The truth is, simply incorporating game mechanics and game elements does not make a game fun.“<sup>130</sup>

Marc Buck scheint in seinem im Jahr 2017 Artikel *Gamification von Unterricht als Destruktion von Schule und Lehrberuf* neben dem manipulativen Aspekt noch weitere Befürchtungen zu hegen, denn er prognostiziere Gamification als Bedrohung der Rolle der Lehrperson und sehe den Lehrenden zum technischen Troubleshooter degradiert. Ihm zufolge laufe Unterricht im pädagogischen Sinne Gefahr, durch Gamification nicht modernisiert, sondern eliminiert zu werden. Seiner Beschreibung nach sei eine pädagogische Handlung als Gegenstück zum Spiel zu verstehen, da die Prinzipien der Spannung, Freude und Freiwilligkeit entfallen und die Zielsetzung in sich selbst nicht gegeben sei. Die Logik des Spieles werde in Kontexte übernommen, die sonst anderen Prinzipien folgen würden und er nenne das Verlaufsschema einer Unterrichtskonzeption als eines der Beispiele dafür, dessen struktureller Aufbau dem Versprechen von Spannung zum Opfer fallen würde.<sup>131</sup>

Einen weitaus positiveren Blickwinkel auf die Verknüpfung von Realität und Spielwelt zieht die Spieleforscherin Jane McGonigal in ihrem erstmals 2011 erschienenen Werk *Reality Is*

---

<sup>128</sup> Vgl. Kapp 2012a, S. XVIIIff.

<sup>129</sup> Vgl. Hahn 2017, S. 12ff.

<sup>130</sup> Vgl. Chou 2014, S. 19.

<sup>131</sup> Vgl. Buck 2017, S. 268ff.

*Broken – Why Games Make Us Better And How They Can Change The World*. Sie beschreibt den rapiden Anstieg von Online-Spielen und speziell virtuellen Realitäten der vergangenen Jahre und bietet als Erklärung für diese kollektive Flucht aus der realen Welt die Tatsache, dass – im Gegensatz zur Realität – Spiele dafür gemacht sind, Spielende glücklich zu machen, ihnen ein Gefühl von Zugehörigkeit und Sinn zu vermitteln. McGonigal plädiert dafür, dass Spielen keine Zeitverschwendung sei, sondern wichtige Dinge über das eigene Selbst aufzeigen könne, wie die eigenen Stärken, Motivationsfaktoren und eine Antwort auf die Frage, was jemanden persönlich glücklich macht. Ihr zufolge bärigen Spiele das Potenzial in Zukunft sämtliche Lebensbereiche zu revolutionieren und die Probleme und Dilemmata des Alltags spielerisch zu überwinden.<sup>132</sup>

“Game developers know better than anyone else how to inspire extreme effort and reward hard work. They know how to facilitate cooperation and collaboration at previously unimaginable scales. And they are continuously innovating new ways to motivate players to stick with harder challenges, for longer, and in much bigger groups. These crucial twenty-first-century skills can help all of us find new ways to make a deep and lasting impact on the world around us.”<sup>133</sup>

Dem Kritikpunkt, dass es sich um eine künstliche oder unechte Erfahrung handle, stellt Kapp entgegen, dass diese Spielumgebung die Chance biete, eine sichere Lernumgebung zu sein, um sich auszutesten, Fehler zu machen und daraus zu lernen. Der Schonraum des Spiels ermögliche es den Spielenden, sich auszuprobieren und unterschiedliche Strategien zu entwickeln, die möglicherweise auch schiefgehen und den Lernenden damit umgehend einen Lerneffekt bieten könnten. Der große Vorteil an diesem Konzept sei die Umwandlung des Gefühls, versagt zu haben, das Lernende in ihrer Entwicklung hemmen und demotivieren könne, in das positiver besetzte Schema, einfach einen weiteren Versuch zu brauchen, um das gewünschte Ziel zu erreichen. Das Schwarz-Weiß-Konzept von richtig und falsch werde aufgebrochen und in mehrere Ebenen von Versuchsmöglichkeiten transferiert. Kapp betone die Signifikanz des spielbasiert gewonnenen Lernfortschritts, der aufgrund seines Spielcharakters nicht unterschätzt werden dürfe.<sup>134</sup>

„Do not think of games for learning in the same way as you think of games for children. Gamification is a serious approach to accelerating the experience curve of the learning, teaching complex subjects, and systems thinking.”<sup>135</sup>

---

<sup>132</sup> Vgl. McGonigal 2012, S. 2ff.

<sup>133</sup> Ebd., S. 13.

<sup>134</sup> Vgl. Kapp 2012a, S. XXI.

<sup>135</sup> Vgl. Ebd., S. 13.

Digitale Spiele verfügen über gewisse Eigenschaften, die Lernprozesse fördern können, da sie beispielsweise mehrere Sinne parallel ansprechen und so die Aufmerksamkeit ihrer Nutzer und Nutzerinnen gewinnen. Aufgrund des Zusammenspiels mehrerer Faktoren bietet diese Integration eine hohe Motivationssteigerung und Anziehungskraft für die Lernenden. Dem hinzufügend erleben die Spielenden positive Nutzungserlebnisse intrinsischer und extrinsischer Natur, in dem sie nicht nur eine Steigerung der eigenen Kompetenzen mitverfolgen, sondern auch Belohnungssysteme den eigenen Spielerfolg anzeigen.<sup>136</sup> Chou zufolge ist es speziell diese Kombination, die den Reiz von Gamification ausmache und nicht nur der triviale Einsatz von PBL's – Points, Badges und Leaderboards, der oft fälschlicherweise damit gleichgesetzt wird. Speziell die Möglichkeit, die eigene Leistung herauszufordern, sozialen Austausch zu erleben, strategische Ziele zu erreichen und Hindernisse zu überwinden, seien die Elemente, die diese Lernmethode so außergewöhnlich machen würden. Besonders repetitive Aufgaben, die im Alltag als ermüdend empfunden würden seien häufig ein wichtiger Bestandteil von Computerspielen. Man wiederhole Vorgänge, um sich zu verbessern und die eigene Leistung zu übertreffen, und empfinde dabei eine positive Verbindung zum wiederholten Ausführen derselben Tätigkeit – eine Lernstrategie, die im Bildungskontext unerlässlich sei. Eingebettet in ein gamifiziertes Lernumfeld würden die ständigen Wiederholungen idealerweise als legitim und nicht als Belastung empfunden.<sup>137</sup>

Bereits 2006 hat Florian Rötzer im Anschluss an einen Bericht der „Federation of American Scientists“ einen Artikel über den Bedarf an Computerspielen in Ausbildungskontexten verfasst. Die FAS empfiehlt vermehrt den Einsatz von digitalen Spielen, um besser ausgebildete Arbeitskräfte im wissenschaftlichen und technischen Bereich zu generieren, die auch im Zeitalter der Globalisierung wettbewerbsfähig sind. Dadurch würden Fähigkeiten wie strategisches Denken, Problemlösungskompetenzen und auch Anpassungsfähigkeit geschult. Weitere positive Effekte dieses aktiv gesteuerten Lernens seien laut FAS die gesteigerte Motivation und die individuelle Anpassung der Spiele. Zudem böten Lernspiele die Möglichkeit, eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis herzustellen, sowie die Chance auch beim Scheitern zielorientiert fortzufahren. Rötzer zufolge hinkt der Bildungsbereich in puncto Informationstechnologien hinterher, während Firmen und Branchen dieses Potenzial längst erkannt und angenommen hätten.<sup>138</sup> Gamification bietet in Folge dessen auch Chancen

---

<sup>136</sup> Vgl. Wessel 2021, S. 5.

<sup>137</sup> Vgl. Chou 2014, S. 18.

<sup>138</sup> Vgl. Rötzer, Florian: *Der Arbeitsmarkt in der Wissensgesellschaft verlangt die Fähigkeiten von Computerspielern*, <https://www.heise.de/news/Der-Arbeitsmarkt-in-der-Wissensgesellschaft-verlangt-die-Faehigkeiten-von-Computerspielern-173860.html>, abgerufen am 8.11.2023.



den Bildungsbereich zu optimieren, man darf andererseits nicht vergessen, dass nicht jede Methode für jedes Lernsetting geeignet ist. Durch eine Überstimulation von gamifizierten Unterrichtsinhalten kann die Methodik an Spannung verlieren und den Lerneffekt minimieren. Daher obliegt es der Lehrperson zu entscheiden und abzuschätzen, für welchen Stoff die Anwendung adäquat und sinnvoll erscheint.<sup>139</sup>

## 5.2. Classcraft im Kontext von Gamification

Aktuell gibt es eine kaum überschaubare und stets wachsende Zahl an neuen Medien, die für den Unterricht konzipiert werden und Lehrpersonen zur Verfügung stehen. Inwiefern digitale Inhalte und speziell Gamification in Zukunft eine wichtige Rolle im Bereich der Bildung spielen könnten, wurde bereits ausführlich behandelt. Dieses Kapitel soll anhand des von Chou konzipierten Octalysis Framework erläutern, welche Elemente speziell Classcraft als effektives Beispiel von Gamification klassifizieren.

Das von Chou dargestellte Octalysis Framework definiert acht zentrale Faktoren, die ein Spiel ansprechend machen und seinen Reiz bestimmen, diese lauten Meaning, Empowerment, Social Influence, Accomplishment, Ownership, Scarcity, Avoidance und Unpredictability. Jene Stränge motivieren auf unterschiedliche Weise und steigern dadurch das Interesse und die Leistung der Spielenden.

### The Octalysis Framework



140

<sup>139</sup> Vgl. Kapp 2012a, S. 14.

<sup>140</sup> Chou 2014, S. 24.

Chou erklärt, dass dieses Konglomerat aus extrinsischen und intrinsischen Faktoren für motiviertes Verhalten verantwortlich sei. Wenn keine einzige dieser Voraussetzungen vorliege, gebe es de facto keine Motivation. Nicht alle acht Kategorien seien für den gelungenen Einsatz von Gamification notwendig, jedoch seien die intrinsischen Motivatoren wie Empowerment, Social Influence und Unpredictability nachhaltiger. Diese würden den Spaß an der Sache selbst gewährleisten, während extrinsische Faktoren ständig einen neuen Anreiz bräuchten, um das Spielerlebnis für Spielende weiterhin interessant zu halten. Stelle man den externen Anreiz wieder ein, falle die Attraktivität der Spielerfahrung auf einen niedrigeren Wert als vor dessen Einführung.<sup>141</sup> Nachfolgend werden die acht Kategorien als Fundament des Octalysis Framework und deren Erklärung auf Basis von Chou<sup>142</sup> genauer vorgestellt und mit der Rolle der Lehrperson und den Anwendungsmöglichkeiten in Classcraft in Bezug gesetzt.

Die erste Kategorie, die Chou nennt, ist „Meaning“ und deklariert die Ebene der Bedeutung, die das Spiel vermitteln soll. Der Spieler oder die Spielerin soll das Gefühl haben, dass es wichtig und bedeutsam ist, dass er daran teilnimmt. Im Zuge des Unterrichtskontexts ist es die Aufgabe der Lehrperson, den Schülern und Schülerinnen dieses Gefühl zu vermitteln. Dies kann sowohl innerhalb des Spielkonzepts durch die Story Handlung transportiert werden oder auf einer Metaebene außerhalb stattfinden, so dass die Spielenden sich selbst als besonders wahrnehmen, dass sie an diesem Spiel teilnehmen dürfen.

Einen weiteren Faktor definiert Chou als „Empowerment of Creativity“ und Feedback. Dieser Ansatz besagt, dass Spieldynamiken unterhaltsamer sind, wenn die Teilnehmenden die Chance haben sich kreativ auszuleben und auf ihre Ergebnisse soziales Feedback zu erhalten. Im Zuge des Classcraft-Universums haben die Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit, ihre Spielfiguren, sogenannte Avatare, und die dazugehörigen Pets, respektive die Haustiere, selbst zu gestalten und mit Kopfbedeckungen, Kleidung oder Waffen auszustatten. Je höher das Level, desto größer wird die Auswahl für die Spieler und Spielerinnen. Im Zuge eines Boss Battles, welches in Kapitel 6.4.1. näher ausgeführt wird, wird jeweils der kämpfende Avatar an die Wand projiziert, wodurch die aktuelle Spielfigur inklusive aller Zusätze coram publico präsentiert wird.

Ein wichtiger Faktor des Spielens ist der „Social Influence“. Viele Spiele bieten sozialen Austausch untereinander oder fördern soziales Interagieren durch gegenseitiges Lernen, Kommunikation, Freundschaften, sozialer Akzeptanz und Feedback oder auch Wettbewerb und

---

<sup>141</sup> Vgl. Chou 2014, S. 30.

<sup>142</sup> Vgl. Ebd., S. 25ff.

sogar Neid. Classcraft ist so aufgebaut, dass die Schüler und Schülerinnen in Teams zusammenarbeiten sollen, dadurch ist nicht nur die Einzelleistung relevant, sondern auch die Ergebnisse der anderen Teammitglieder. Durch das gemeinsame Wählen eines Namens und Wappens soll ein erstes Zusammengehörigkeitsgefühl entstehen. Anschließend bestreiten Teams gemeinsam Wettkämpfe im Zuge der Boss Battles. Die Teammitglieder werden dazu angehalten einander zu helfen und sich gegenseitig zu unterstützen, wodurch die sozialen Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen gestärkt werden.

Das Kernelement „Accomplishment“, das Chou beschreibt, impliziert, dass das Spiel eine gewisse Herausforderung bieten muss, um einen Reiz für die Spielenden zu haben. Chou beschreibt diesen Punkt als am wichtigsten für die PBL's, da ein Gewinn, den man sich nicht erarbeiten muss, nur halb so viel Wertigkeit besitzt. Daher fokussieren sich die meisten Formen der Trophäen innerhalb eines Spiels vor allem auf die Challenge, die ein Spieler oder eine Spielerin lösen muss, um diese Boni zu erlangen. Eine der zentralen Aufgaben der Lehrperson im Zuge dieser Spielumgebung, ist es die richtigen Anreize zu schaffen, denn das Spielgerüst ist als Basis vorgegeben, den Inhalt hat jedoch die Lehrerin oder der Lehrer der Klasse entsprechend auszuwählen und vorzugeben.

„Ownership“ ist jenes Merkmal, das eine Korrelation zwischen Motivation und Zugehörigkeitsgefühl definiert. Wenn man bei Gegenständen, Figuren oder Avataren eine gewisse Kontrolle oder einen Besitzanspruch empfindet, ist es wahrscheinlicher, dass man weiterhin mit ihnen interagieren möchte. Classcraft bietet den Spielern und Spielerinnen die Möglichkeit, ihre Avatare nach ihren Wünschen zu gestalten. Des Weiteren haben diese Spielfiguren Pets, also bunte Haustiere, die sie trainieren und ebenfalls selbst gestalten und ausstatten können.

Mit dem Begriff „Scarcity“ beschreibt Chou die Eigenschaft, dass gewisse Elemente nur geringfügig oder kurzfristig verfügbar sind. Durch diese Exklusivität sind sie stärker nachgefragt und Spielende tendieren dazu, eines dieser raren Elemente ergattern zu wollen. Die Schüler und Schülerinnen können das Aussehen ihrer Avatare und deren Utensilien beliebig dem jeweiligen Level entsprechend anpassen. Gewisse Ausstattung ist jedoch begrenzt verfügbar und richtet sich beispielsweise an die Jahreszeit, wodurch spezielle Winterausstattung nur von Dezember bis März auszuwählen ist.

Mit dem Begriff „Avoidance“ meint Chou den Wunsch, negativen Konsequenzen aus dem Weg zu gehen. Im Spielkontext könnte das bedeuten, nur gewisse kurzfristig verfügbare Elemente nicht zu verpassen oder bereits geleisteten Aufwand nicht zu verlieren. In Bezug auf Classcraft

würde dieser Anspruch sogar noch weiter gehen, da die Schüler und Schülerinnen mit der Teilnahme am Spiel auch negative Konsequenzen für ihre schulische Leistung vermeiden wollen. Da es auch im Zuge der Quests (Aufgabenpfade) Punkte gibt, die an den Lernfortschritt zeitlich gebunden sind, kann der Termini Avoidance auch implizieren, diese Punkte nicht zu verlieren.

„Unpredictability“ bedeutet, dass der Spielende nicht weiß, was als nächstes passiert. Dieses überraschende Moment hält die Spannung, die ihn zum Weiterspielen anregt. Classcraft bietet dahingehend die Funktion der Zufallsereignisse. Diese sind als Stundeneinstieg gedacht und sind eine Mischung aus Aufgaben, unterhaltsamen Events, zufällig verteilte Boni oder Punkten. In Kapitel 6.6.1. werden Zufallsereignisse genauer vorgestellt.

Wenn man die Rolle der Lehrperson im Spiel Classcraft betrachtet, insbesondere in Bezug auf die Nutzung des gesamten Potenzials von Gamification, wie es von Chou beschrieben wird, wird deutlich, dass die Lehrperson nicht einfach eine passive Rolle als technischer Support einnimmt. Stattdessen muss sie aktiv am Unterrichtsgeschehen teilnehmen und zum Erfolg beitragen. Es ist ihr Einfluss, der Bedeutung vermittelt, Lerninhalte anpasst und gestaltet, differenziert und individualisiert und damit das Tool umfassend nutzbar macht. Des Weiteren entscheidet die Lehrperson, wann und in welcher Häufigkeit sie Zufallsereignisse oder Boss Battles einsetzt und reguliert so aktiv das Unterrichtsgeschehen.

## 6. Fallbeispiel Classcraft

### 6.1. Vorstellung Classcraft

Shawn Young war der Initiator von Classcraft im Januar 2011. Seit seiner Einführung hat Classcraft bei Pädagogen und Pädagoginnen weltweit große Beliebtheit erlangt, da es Werkzeuge bereitstellt, um Verhalten und Klassenzimmerkulturen zu transformieren. Die anfängliche Version der digitalen Plattform, die äußerst rudimentär war, wurde ursprünglich nur für den persönlichen Gebrauch entworfen. Nach drei Jahren wurden die rechtlichen Bestimmungen jedoch geändert, sodass zunehmend mehr Lehrpersonen die Plattform nutzen konnten. Classcraft ist eine der Gamification-Plattformen, die ein Kursmodell mit einer Abenteuer-Storyline verknüpft. Schüler und Schülerinnen in diesem Abenteuerspiel lernen, indem sie ihren eigenen Charakter (Avatar) gestalten, einem Team beitreten und schließlich je nach Unterrichtsaktivität Erfahrungspunkte und Belohnungen erhalten. Classcraft bezeichnet sich auf der Startseite selbst als Engagement Management System und verspricht einen nachhaltigen Einfluss auf die Lernerfahrung.<sup>143</sup>

Im Februar 2024 hat Shawn Young bekannt gegeben, dass seine ursprüngliche Plattform am 30. Juni 2024 eingestellt wird. Das Unternehmen wird mit HMH fusionieren und die optimierte Version *HMH Classcraft* veröffentlichen. Diese soll eine strategische Weiterentwicklung repräsentieren, die die grundlegenden Elemente der Gamifizierung ihres Vorgängers integriert und gleichzeitig einen neuen Schwerpunkt auf die Vereinfachung von Lehraufgaben, die Angleichung von Aktivitäten an Bildungsstandards und die Einbindung von formativen Bewertungsinstrumenten in einer zentralen Umgebung legen. Diese Plattform der nächsten Generation soll die Unterrichtspraktiken verbessern und interaktive Lernerfahrungen fördern, was einen weiteren bedeutenden Fortschritt im Bereich der Bildungstechnologie darstellen könnte.<sup>144</sup>

### 6.2. Aufbau und Ziel des Spiels

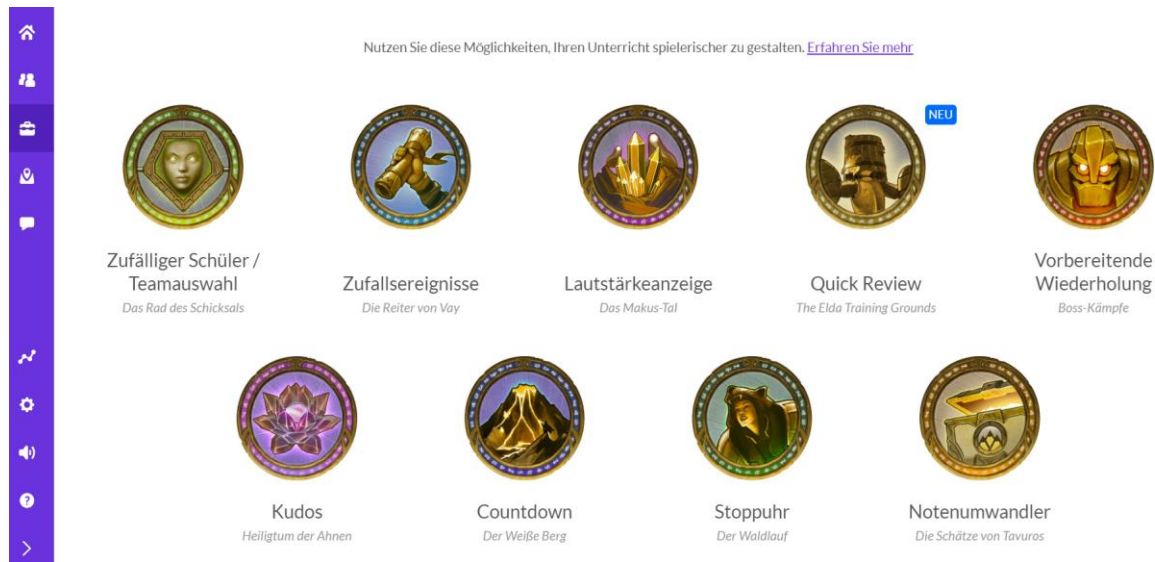
Um ein neues Spiel in einer Klasse zu beginnen, legt die Lehrperson eine Klasse an. Die Schüler und Schülerinnen haben mithilfe eines Links oder QR-Codes die Möglichkeit, in das Spiel zu gelangen und zunächst einen Avatar, also ein virtuelles Abbild, zu erstellen. Die Spieler und Spielerinnen müssen sich zu Beginn für eine Charakterklasse entscheiden, wobei Krieger,

---

<sup>143</sup> Vgl. Krishnan 2021, S. 4.

<sup>144</sup> Vgl. Young, Shawn: *Important Announcement: The Future of Classcraft*, <https://www.classcraft.com/resources/blog/important-announcement-the-future-of-classcraft/>, abgerufen am 30.06.2024.

Magier und Heiler zur Auswahl stehen. Jede der Kategorien hat unterschiedliche Fähigkeiten, daher ist es hilfreich, aber nicht zwingend notwendig, verschiedene Charakterklassen innerhalb eines Teams zu versammeln. Die Spieler und Spielerinnen haben den Auftrag, sowohl ihren Avatar als auch ihr Team auf ein möglichst hohes Level zu bringen. Dies geschieht, indem sie durch das Lösen verschiedener Aufgaben Experience Points (XP) sammeln.



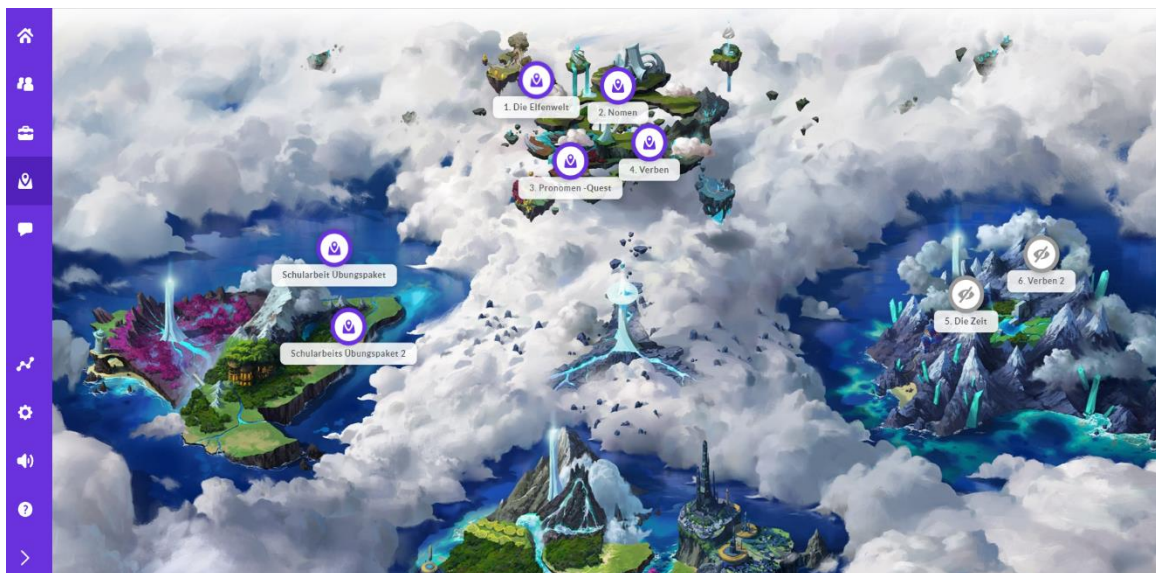
#### Übersicht Lehrertools <sup>145</sup>

Die Lehrperson hat die Möglichkeit, aus verschiedenen Tools zu wählen und Classcraft somit im analogen, wie auch im digitalen Unterricht zu nutzen. Zufällige Schüler/Teamauswahl, Lautstärkeanzeige, Countdown und Stoppuhr sind integrative Classroom Management Tools, während Quick Review und Vorbereitende Wiederholung zur Leistungsüberprüfung genutzt werden können. Das Tool Notenumwandler wandelt Werte einer analogen Überprüfung in Experience Points um, dabei kann man vorher festsetzen, wie viele Punkte es zu erreichen gilt und dann für die jeweilige Schülerleistung die Punkte eintragen oder via anderer Tools, wie beispielsweise Excel, übertragen lassen. Die Funktion Kudos bietet den Schülern und Schülerinnen an, eine nette Botschaft an einen Klassenkameraden oder eine Klassenkameradin zu schreiben oder an ein Team. Die Lehrperson vergibt dafür Punkte und kann die Nachrichten auf einer Klassenpinnwand sammeln. Classcraft selbst schlägt diese Funktion vor, wenn ein Spielender alle Health Points (HP) verloren hat. Jeder Avatar besitzt eine festgesetzte Anzahl

<sup>145</sup> Übersicht Lehrertools, <https://app.classcraft.com/teacher/class/MtS6iFdGwDXTg6nQX/class-tools>, abgerufen am 28.06.24

an HP. Diese können die Spielcharaktere verlieren und dann von der Lehrperson für diverse Funktionen gesperrt werden, bis eine Kompensationsleistung erbracht wurde.

Neben den abgebildeten Funktionen hat die Lehrperson die Möglichkeit über die sogenannten Quests Aufgaben zu stellen, die die Schüler und Schülerinnen bearbeiten sollen. Wie diese Aufgaben gestaltet werden, ist dabei ganz den Wünschen und Vorstellungen der Lehrperson überlassen. Es gibt die Wahl Dateien, Links, Texte, Videos etc. im Tool anzuhängen und zu integrieren, um den Schülern und Schülerinnen die passenden Aufgaben zusammenzustellen. Diese Aufgaben können sie entweder im eigenen Lerntempo bearbeiten oder erst nach Überprüfung durch die Lehrperson, auch dies entscheidet der Lehrer oder die Lehrerin individuell auf jede Aufgabe abgestimmt.



Spielfeld Quest aus Sicht einer Lehrperson<sup>146</sup>

Das Spiel bietet den Lehrpersonen viel Flexibilität bei der Umsetzung der einzelnen Funktionen. Kapp schreibt in seinem Artikel „Games, Gamification, and the Quest for Learner Engagement“ über die Signifikanz spezieller Aspekte für das Engagement der Lernenden. Demzufolge maximiere beispielsweise die Einführung einer Storyline die Fähigkeit sich Fakten besser zu merken. In Classcraft lösen die Schüler und Schülerinnen Quests im Kontext einer Story, die entweder vorgegeben ist, respektive aus bestehenden Varianten gewählt, oder selbst geschrieben werden kann. Die Lehrer und Lehrerinnen haben weltweit die Möglichkeit ihre

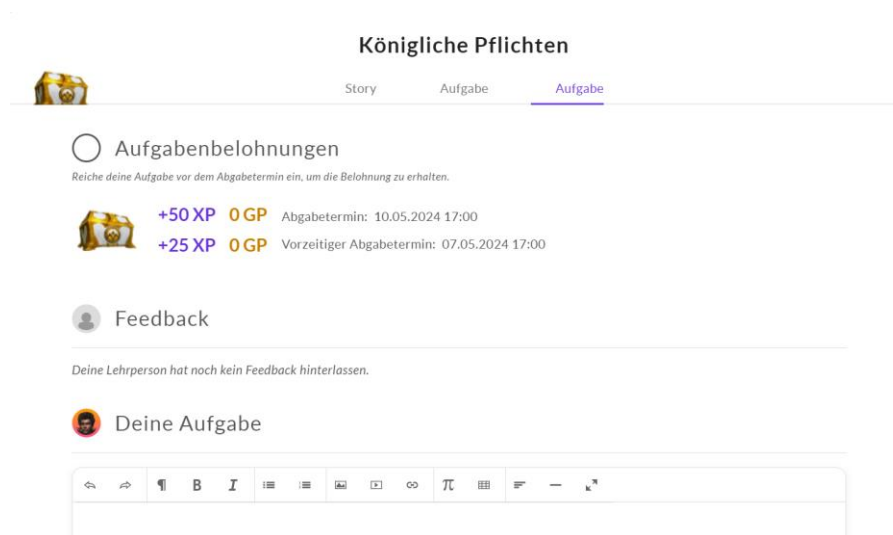
<sup>146</sup> Spielfeld Quest: <https://app.classcraft.com/teacher/class/MtS6iFdGwDXTg6nQX/quests>, abgerufen am 28.06.24.



eigenen Stories und Quests zu teilen und anderen Lehrpersonen zur Verfügung zu stellen, wodurch ein internationaler Austausch stattfinden kann.<sup>147</sup>

### 6.3. Regeln in Classcraft

Damit ein Spiel gelingen kann, braucht es Regeln, die allgemein gültig sind, sowohl für digitale Spiele als auch für analoge. Classcraft orientiert sich an den üblichen Computerspielprinzipien und arbeitet mit Experience Points, Health Points, Avataren, Charakterkategorien und einer Währung – in diesem Fall Gold und Kristalle. Im Grunde genommen baut das Spiel darauf auf, dass die Schüler und Schülerinnen Aufgaben lösen, um Experience Points und Gold oder Kristalle zu sammeln, um ins nächste Level aufzusteigen und den eigenen Avatar besser auszustatten. Durch Experience Points steigt man ins nächste Level auf, bei Verlust aller Health Points gibt es irgendeine Form von Kompensationsaufgabe wie das Schreiben eines Kudos, um wieder am Spiel teilzunehmen. Die Schüler und Schülerinnen ordnen sich zu Beginn des Spiels einer Charakterkategorie zu, hierbei können sie zwischen Magier, Krieger und Heiler wählen. Jede dieser Kategorien hat spezielle Fähigkeiten, die die Lehrperson vorgeben kann und die mithilfe von Kristallen angewandt werden können. Während Gold verwendet wird, um den Charakter in der Spielwelt zu optimieren, bieten die Kristalle die Möglichkeit Privilegien außerhalb der Spielwelt zu erwerben. Die vorgeschlagenen Optionen des Spiels sind beispielsweise das Auslassen oder spätere Abgeben einer Hausübung.



Quest: Lehreransicht<sup>148</sup>

<sup>147</sup> Vgl. Kapp, Karl: „Games, Gamification, And The Quest For Learner Engagement“, in: *TD-Magazine* 2012, S. 67f.

<sup>148</sup> Quest - Lehreransicht, <https://app.classcraft.com/student/class/MtS6iFdGwDXTg6nQX/quests/taeuWN6rHfLbrTTsy/objectives/2Bj96e8vsShjsEGCL/assignments>, abgerufen am 27.06.24



Die Regeln innerhalb des Spiels legt die Lehrperson fest, so kann beispielsweise festgesetzt werden, dass eine Aufgabe nur bis zu einem bestimmten Zeitpunkt eine Belohnung erzielt oder eine frühere Abgabe einen höheren Ertrag bedeutet. Die Lehrperson kann auch für spezifische Leistungen Experience Points oder Goldstücke vergeben.

Rogers Vorschlag, jemandem eine Auszeit als Konsequenz eines Regelbruchs darzulegen, lässt sich in Classcraft virtuell umsetzen. Wenn ein Spielender alle Herzen aufgebraucht hat, bekommt er eine Kompensationsaufgabe und die Lehrperson hat die Möglichkeit den Schüler oder die Schülerin als abwesend zu markieren, so dass er keine XP generieren kann und bei diversen Zufallsverfahren nicht ausgewählt werden kann, bis er diese Aufgabe erfüllt hat.<sup>149</sup>

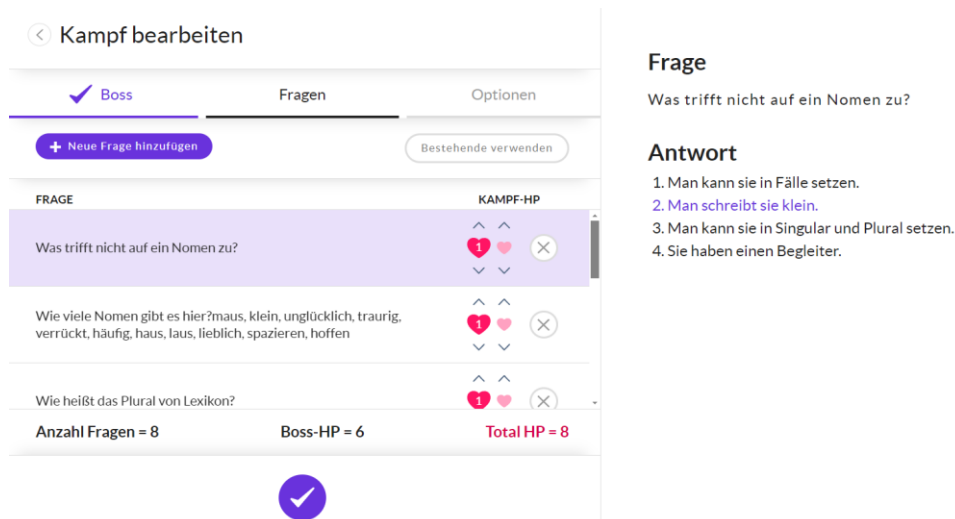
## 6.4. Leistungüberprüfung und Rückmeldung

### 6.4.1. Boss Battles – Vorbereitende Wiederholungen

Eine Variante der Leistungsüberprüfung im Präsenzunterricht sind die vorbereitenden Wiederholungen, auch Boss-Battles genannt. Dabei tritt der Avatar eines Schülers oder einer Schülerin gegen einen animalisch aussehenden Gegner an. Diese Auseinandersetzung findet im Klassenverband statt und kann entweder durch einen Schüler beziehungsweise eine Schülerin oder ein Team ausgetragen werden. Dieser Kampf wird großformatig via Beamer oder Screen im Klassenraum projiziert und von der Lehrperson angeleitet. Der oder die Lehrende hat vorab Fragen und Antworten festgelegt und angegeben, wie viele richtige Antworten notwendig sind, um den Boss zu besiegen. Sobald der Kampf startet, wird jeweils eine Frage nach der anderen gezeigt und die Teilnehmenden oder das Team haben die Chance zu antworten. Die Lehrperson muss entscheiden, ob die Antwort richtig oder falsch war und erst durch diese Eingabe werden Punkte verteilt und die nächste Frage aufgezeigt. Die Spielleitung entscheidet in diesem Fall über die Qualität der Antwort und kann auch die Spielregeln außerhalb des Spiels festsetzen, beispielsweise eine bestimmte Zeit vorgeben, in welcher die Fragen beantwortet werden müssen oder aber bei unfairem Verhalten, wenn eine Antwort von einem anderen Schüler oder einer anderen Schülerin eingesagt wurde, der oder die nicht an der Reihe war, diese Antwort als nicht gültig werten.

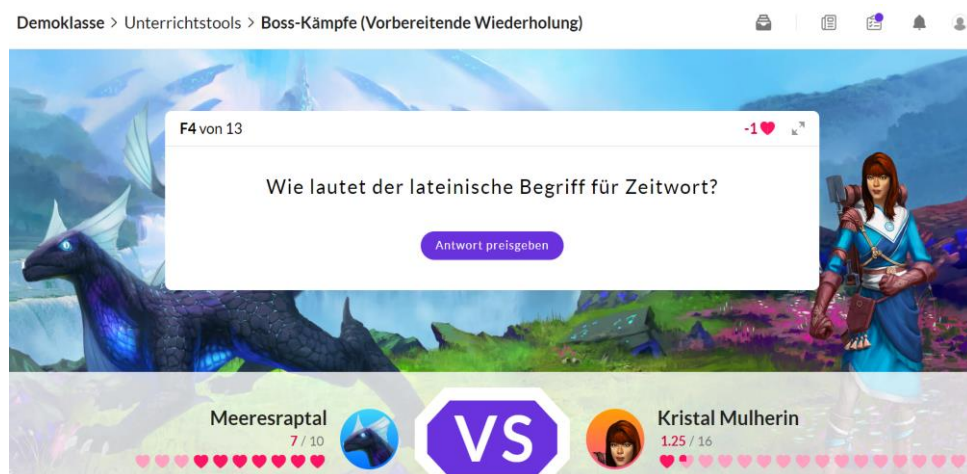
---

<sup>149</sup> Vgl. Rogers 2013, S. 47ff.



### Boss Battle: Lehreransicht <sup>150</sup>

Das Tool bietet den Schülern und Schülerinnen aktuelle Auskunft darüber, wie die Frage lautet, wie viele Fragen verfügbar sind, welche Konsequenz auf die Beantwortung der Frage folgt und wie weit das Ziel, das Battle zu gewinnen, noch entfernt ist. Die Lehrperson hat die Möglichkeit als Antwort zwischen der Funktion Kurztext oder Multiple Choice zu wählen und die Health-Points, die eine Frage generieren kann, festzulegen. Dadurch könne beispielsweise besonders schwierige Fragen höher honoriert werden. Des Weiteren können der Gegner, die Art der Belohnung, die Möglichkeit einer Teilbelohnung bei Verlust des Kampfes oder die Reihenfolge der Fragen vom Spielleiter oder der Spielleiterin bestimmt werden.



### Boss Battle: Schüleransicht <sup>151</sup>

<sup>150</sup> Boss Battle – Lehreransicht: <https://app.classcraft.com/teacher/class/MtS6iFdGwDXTg6nQX/class-tools/boss-battles> , abgerufen am 30.06.24.

<sup>151</sup> Boss Battle - Schüleransicht: <https://app.classcraft.com/teacher/class/MtS6iFdGwDXTg6nQX/class-tools/boss-battles> , abgerufen am 28.06.24.

Im vorliegenden Bild sieht man, dass Frage vier von insgesamt 13 Fragen aktuell zu beantworten ist. Je nachdem, ob die Frage richtig oder falsch beantwortet wird, verliert die Spielerin oder der Gegner „Meeresraptal“ einen Health-Point. Um den Gegner zu besiegen, müssen noch sieben Health-Points abgezogen werden. Die Spielerin hat bereits fast alle ihrer 16 Health-Points aufgebraucht. Eine Besonderheit, die das Boss Battle bietet und das Element „Unpredictability“ betrifft, ist die Unsicherheit, ob bei der richtigen Antwort auf die Frage tatsächlich ein Health-Point abgezogen wird. Nach dem Zufallsprinzip werden Treffer nicht ausgeführt und mit „leider daneben“ kommentiert, während manchmal besonders starke Treffer dem Gegner die doppelte Anzahl an Health Points abziehen. Die Schüler und Schülerinnen werden dadurch offenbar dazu motiviert, dem Geschehen weiter zuzusehen, selbst wenn sie davon ausgehen, dass der oder die Spielende die Antwort kennt oder nicht kennt, da sie nie sicher sein können, ob die Konsequenz eintritt, die sie daraus resultierend erwarten würden.

Das in den 70er Jahren konzipierte Modell der *social learning theory* erklärt, dass Individuen im Kontext von sozialen Situationen durch Beobachtung voneinander lernen. Kapp zufolge zeigten Studien, dass dieser Lerneffekt nicht nur durch das Studieren von Personen, sondern auch von Avataren einsetze. Soziale Interaktion, sowohl in menschlicher Form wie auch in digitaler, könne demzufolge das Verhalten und die Einstellung prägen und bestimmen.<sup>152</sup> Daher ist eine Möglichkeit alle Lernenden bei der Wissensaneignung zu unterstützen, sie in Form von Boss Battles in den Lernprozess zu integrieren, obwohl immer nur einzelne Schüler und Schülerinnen beziehungsweise Teams daran teilnehmen. Dies würde auch dem Gebot der LBVO entsprechen, die gesamte Klasse aus der Leistungsfeststellung profitieren zu lassen, da die Schüler und Schülerinnen alle die Fragen und Antworten mitverfolgen können.

„Die Feststellung der Leistungen der einzelnen Schüler ist in den Unterricht so einzubauen, daß auch die übrigen Schüler der Klasse aus der Leistungsfeststellung Nutzen ziehen können.“<sup>153</sup>

#### 6.4.2. Feedback

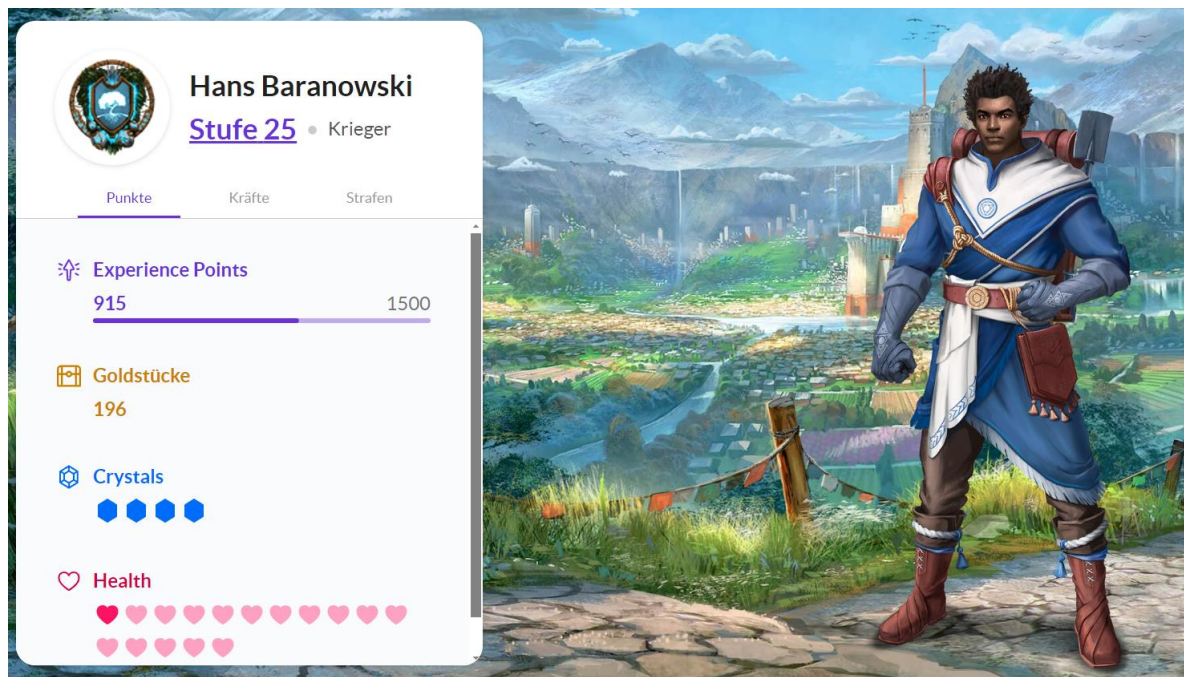
Ein weiterer Punkt, den Kapp in puncto Gamification bedeutend hervorhebt, ist die Möglichkeit sofortiges Feedback zu erhalten. Spiele bieten den Spielenden zu jederzeit eine Übersicht darüber, wie sie im Spielkontext positioniert, wie weit sie vom Sieg entfernt seien oder wie ihre Position im Vergleich zu denen ihrer Konkurrenten und Konkurrentinnen aussehe. Eine der

---

<sup>152</sup> Vgl. Kapp 2012b: S. 70.

<sup>153</sup> Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF): *Lehrpläne der Allgemeinbildenden höheren Schulen*, Fassung vom 5.7.2024.

Vorzüge von Gamification-Modellen ist die Fähigkeit stets auf dieses Feedback zurückzugreifen und Schüler und Schülerinnen damit transparent über die eigene Leistung zu informieren. In Form von Punkten wird dargestellt welchen Leistungserfolg sie erzielt haben und in welchem Verhältnis zu den anderen Mitspielern und Mitspielerinnen sie stehen. Die Chance gezieltes und aktuelles Feedback jederzeit zur Verfügung zu haben, sei daraus resultierend eines der motivierendsten Charakteristika, die Gamification biete.<sup>154</sup> Es gibt diverse Feedbackmöglichkeiten in Classcraft, diese erfolgen beispielsweise auf einer allgemeinen Ebene durch die Anzeige des Levels, der Experience (XP) oder Health Points (HP). In der allgemeinen Übersicht der Schüler und Schülerinnen sehen die Spielenden, wie viele XP ihnen noch fehlen, um in das nächste Level aufzusteigen, wie viele HP, Gold oder Kristalle ihnen noch zur Verfügung stehen. Diese Ansicht bietet ihnen zu jeder Zeit einen genauen Überblick über die eigenen Werte und Verfügbarkeiten.



Übersicht: Spieler/Spielerin<sup>155</sup>

Spezifische Rückmeldung erfolgt dann beispielsweise während eines Boss Battles, denn dabei gewinnen oder verlieren die Spielenden direkt HP oder XP und Gold im Falle eines Sieges oder durch den Spielfeed, wenn die Aufgaben der Quests gelöst wurden.

<sup>154</sup> Vgl. Kapp 2012b: 67f.

<sup>155</sup> Übersicht – Spieler/Spielerin:

<https://app.classcraft.com/teacher/class/MtS6iFdGwDXTg6nQX/dashboard/students/bu8hAYtSpz4f8Dbg#>,  
abgerufen am 04.07.24.

Diese Ansicht ermöglicht dem Schüler oder der Schülerin jedoch nur die eigene Leistung abzubilden, geben jedoch keine umfassende Rückmeldung darüber, wie oder warum eine Beurteilung zustande gekommen ist. Im Sinne einer pädagogisch sinnvollen Rückmeldekultur darf daher nicht vergessen werden, dass neben einer zeitnahen Rückmeldung, die in Gamification-Settings üblicherweise prompt erfolgt, auch Faktoren wie eine Begründungskultur, Förderkultur und Besprechungskultur integriert werden. Eine Begründungskultur verfolgt das Ziel dem Lernenden neben der Bekanntgabe seiner Leistungen auch qualitatives Feedback zu vermitteln. Die Förderkultur zielt darauf ab, dass leistungsschwächere Schüler und Schülerinnen auch gezielt Hinweise darauf bekommen, wie sie ihre Leistung verbessern können. Die Besprechungskultur baut darauf auf, dass Schüler und Schülerinnen in einem angenehmen Gesprächsumfeld ihre Leistungen verstehen, besprechen oder auch Fragen zu den jeweiligen Anforderungen oder Schwächen stellen können. Dabei ist insbesondere eine motivationserhaltende und -fördernde Haltung der Lehrperson gefragt, die sich über die vielfältigen Faktoren des Zustandekommens der Schülerleistung bewusst ist. Diese Aufgaben einer positiven Rückmeldekultur muss eine Lehrperson außerhalb des Classcraft-Umfeldes übernehmen, um ein ausführliches und detailliertes Feedback zu ermöglichen.<sup>156</sup>

### 6.5. Die Lehrperson als Schiedsrichter oder Schiedsrichterin

Regeln können nur den Grundbaustein für eine faire Entscheidung bilden, sie können jedoch nicht alle Eventualitäten abdecken. Für genau jene Fälle, die durch das Fundament des Regelwerks nicht abgedeckt werden können, braucht es eine unparteiische Instanz, die entscheidet. Im Schulkontext hat die Lehrperson diese zentrale Rolle. Ihre Aufgabe ist es im Sinne der Chancengleichheit für eine gerechte Regelauslegung zu sorgen.

„Im Graubereich der Regelauslegung gibt es viele unfaire Akte.“<sup>157</sup>

Maier nennt die vielfältigen Charakterzüge, die den Schiedsrichterposten im Wettkampfsport ausmachen und viele davon lassen sich auch auf den Aufgabenbereich der Lehrperson übertragen. Tugenden wie Gerechtigkeit, Klugheit und Tapferkeit sind auch im (digitalen) Unterricht notwendig, damit faire Beurteilung gelingen kann. Folgende Ausführung findet daher im Sport ebenso wie im Spiel seine Anwendung:

---

<sup>156</sup> Vgl. Neuweg 2006, S. 123.

<sup>157</sup> Maier 2022, S. 51.



„Die Gerechtigkeit erfordert das Ausüben der Schiedsgerichtsbarkeit unparteilich und ohne Ansehen der Wettkämpfenden. Klugheit ist erforderlich zur Menschenkenntnis, für psychologisches Einfühlungsvermögen, Erkennen der Situationen und eventuellen Täuschungsversuchen sowie zu konsequenter und gleich behandelnder Umsetzung und gleichzeitig differenzierten und situationsangepassten Urteilen. Die Kardinaltugend der Tapferkeit ist in höchstem Maße erforderlich: der Mut zu festen Entscheidungen ohne sich beeinflussen und unter Druck bringen zu lassen.“<sup>158</sup>

Im Gegensatz zur Befürchtung Bucks, Lehrpersonen würden in Gamification-Universen wie Classcraft bald nur mehr als technischer Support ihre Daseinsberechtigung finden <sup>159</sup>, verdeutlicht neben der Konzeption der Arbeitsaufträge in Form von Quests gerade die tragende Aufgabe, als Schiedsrichter oder Schiedsrichterin zu fungieren, die unentbehrliche Rolle des Pädagogen oder der Pädagogin. In Classcraft hat die Lehrperson neben den Standardeinstellungen zur Erreichung von XP auch die Möglichkeit selbstständig Punkte zu verteilen oder Lebenspunkte abzuziehen. Da für das Einreichen einer Aufgabe im vorgegebenen Zeitraum automatisiert die Punktevergabe stattfindet, hat die Lehrperson so die Chance nachträglich zu agieren, sollte die Aufgabe beispielsweise keine Eigenleistung oder unvollständig sein.

## 6.6. Zufallsbasierende Auswahlverfahren im Spiel

### 6.6.1. Zufallseignisse

Eine der besonderen Funktionen des Spiels ist die Auswahl der Zufallseignisse. Diese Funktion eignet sich beispielsweise zu Stundenbeginn und ist überwiegend als Auflockerung und Spaßfaktor gedacht. Es gibt viele verschiedene Vorschläge, die man übernehmen kann, einige dienen nur der Unterhaltung, andere sind eine Belohnung oder Aufgabe für spezielle Gruppen oder Schüler und Schülerinnen. Dieses Überraschungsmoment hilft es die Aufmerksamkeit der Schüler und Schülerinnen sofort auf das Spiel zu lenken. Durch die Vielseitigkeit der Optionen wissen die Schüler und Schülerinnen nicht, ob sie schnell reagieren müssen, um Punkte zu erhalten, ob es gewisse Regeln nur für ihre Charakterkategorie gibt oder ob ihnen ein unterhaltsames Spektakel bevorsteht. Auch für diese Funktion hat die Lehrperson umfassende Verwaltungsrechte und kann entscheiden, ob oder welche Zufallseignisse sie im Spiel haben möchte.

---

<sup>158</sup> Maier 2022, S. 109f.

<sup>159</sup> Vgl. Buck 2017, S. 278.

| NAME                  | BESCHREIBUNG                                                                   | EFFEKT                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                     |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Alien-Invasion        | Wir kommen in Frieden und bringen wertvolle Gaben: XP.                         | Jedes Team wählt ein Mitglied, das 300 XP erhält!                                                                                                                                                                                              |  |
| Alphabet-Suppe        | We see it once in a year, twice in a week, and never in a day. The letter E.   | Die Lehrerin wählt 6 Buchstaben des Alphabets aus. Euer Team hat 30 Sekunden Zeit so viele Wörter wie möglich mit diesen Buchstaben zu finden. Das Team mit den meisten Worten gewinnt 250 XP                                                  |  |
| Am Sessel festgeklebt | Die Heiler müssen das Schlachtfeld bewachen, um keine Verletzten zu übersehen. | <b>Alle Heiler:</b> Alle Heiler müssen die ganze Stunde auf ihren Plätzen bleiben und dürfen ihre Sessel nicht verlassen, sonst verlieren sie Punkte.                                                                                          |  |
| Cinderellas Schuh     | Hallo? Ist da jemand?                                                          | Jede/r Schüler/in zieht einen Schuh aus und legt ihn auf seinen Tisch. Die Lehrerin setzt heimlich einen Alarm. Wenn er anfängt zu läuten, müsst ihr so tun als wäre der Schuh ein Telefon und fragt „Hallo?“ Der/die Letzte/n verlieren 20 HP |  |
| Courtly Manners       | You're practicing for the king's visit.                                        | Everyone must address each other as "Milord" and "Milady" for the rest of the day.                                                                                                                                                             |  |
| Daumenlos             | Was ist nur mit meinem Daumen los?                                             | In der heutigen Stunde sollt ihr versuchen eure Daumen nicht benutzen - weder zum Schreiben noch zum Halten!                                                                                                                                   |  |
| Der Nase nach!        | Die Krieger müssen immer der Nase nach laufen!                                 | <b>Alle Wächter: +100 Erfahrungspunkte</b> , Alle Krieger müssen ihre Nasen berühren. Die ersten 3 bekommen 100 XP                                                                                                                             |  |

### 6.6.2. Rad des Schicksals

Das Rad des Schicksals ist die Funktion zur zufälligen Schülersauswahl, die Classcraft als Teil der Lehrertools anbietet. Hierbei kann zwischen einem Spielenden oder einem Team ausgewählt werden. Die Einstellungen können beibehalten werden, sodass ein Schüler oder eine Schülerin beziehungsweise eine Team nicht noch einmal ausgewählt wird, bis alle gewählt wurden, oder wieder zurückgesetzt werden. So hat die Lehrperson die Möglichkeit zu entscheiden, ob es fairer ist, wenn alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen bereits aufgerufen wurden, oder ob jeder Schüler und jede Schülerin immer bereit sein sollte eine bestimmte Aufgabe zu erfüllen.

## 7. Fazit und Ausblick

Die Untersuchung hat gezeigt, dass Gamification, wie sie durch Classcraft implementiert wird, eine Vielzahl von positiven Effekten auf den Unterricht haben kann, aber auch Risiken birgt.

Ein zentraler Aspekt der Arbeit war die Untersuchung der Fairness im Kontext von Gamification. Hierbei wurde deutlich, dass Fairness durch die klare Strukturierung und Transparenz der Spielregeln in Classcraft gefördert werden kann. Die Schülerinnen und Schüler haben ein klares Verständnis davon, was von ihnen erwartet wird, und die Möglichkeit, durch eigene Anstrengungen Punkte und Belohnungen zu verdienen, trägt zu einem Gefühl der Gerechtigkeit bei. Zudem ermöglicht die sofortige Rückmeldung, wie sie in Gamification-Ansätzen üblich ist, eine kontinuierliche Anpassung und Verbesserung der eigenen Leistungen, was ebenfalls zu einer fairen und transparenten Lernumgebung beiträgt. Außerdem ermöglichen zufallsbasierte Auswahlerfahren eine unbeeinflusste Auswahl- oder Entscheidungsmöglichkeit. Diese vermitteln auch den Schülern und Schülerinnen eine faire Chance, da sie unabhängig von den bewussten oder unbewussten Handlungen der Lehrperson agieren.

Die Rolle der Lehrperson verändert sich in einem gamifizierten Unterrichtsumfeld erheblich. Neben der Wissensvermittlung, kommen auch Aufgaben wie Spielleitung, Schiedsrichter oder Schiedsrichterin und technischer Support hinzu. Diese multifunktionale Rolle erfordert eine hohe Anpassungsfähigkeit und ein tiefes Verständnis der Gamification-Mechanismen. Es hat sich gezeigt, dass Lehrpersonen, die sich aktiv in die Spielstruktur einbringen und diese kreativ nutzen, erfolgreich eine unterstützende und motivierende Lernumgebung schaffen können. Es bleibt jedoch weiterhin das Problem bestehen, dass die Lehrperson mehrere Funktionen parallel ausübt, die verlangen Inhalte zu erstellen, bearbeiten, kontrollieren und bewerten. Obwohl skeptische Stimmen wie Buck davor warnen, dass Gamification die Rolle der Lehrperson zur Gänze übernimmt, birgt genau das Gegenteil nämlich Probleme für eine faire pädagogische Handhabung. Der Lehrer oder die Lehrerin entscheidet welche Aufgaben er oder sie in einer Quest stellt. Zusätzlich hat er oder sie die Möglichkeit die Parameter, mit welchen die Aufgaben gewertet werden, zu definieren und auch zu verändern. Solche Veränderungen können nicht nur davor und danach, sondern auch während einer laufenden Quest angepasst werden. Dies ist natürlich einerseits nützlich und notwendig, um eigene Fehler zu verbessern oder neue Learnings einzuarbeiten, birgt jedoch auch für die Schüler und Schülerinnen, die eine Quest noch nicht bereits beendet haben, die Gefahr, dass die Bedingungen für sie verschlechtert werden. Dadurch, dass das System flexibel bleibt, ist es auch anfällig für Veränderungen oder



Manipulation. Wie fair Classcraft gebraucht werden kann, hängt daher nach wie vor maßgeblich von der Lehrperson ab.

Ein weiterer positiver Aspekt von Classcraft und ähnlichen gamifizierten Ansätzen ist die Förderung von sozialen Interaktionen und Teamarbeit. Durch kooperative Aufgaben und Herausforderungen wird die Zusammenarbeit unter den Schülerinnen und Schülern gestärkt, was zu einer positiven Klassenatmosphäre und einem unterstützenden Lernumfeld führt. Die sozialen Dynamiken, die durch Gamification gefördert werden, tragen ebenfalls zur Entwicklung wichtiger sozialer Kompetenzen bei, die über den schulischen Kontext hinaus relevant sind.

Trotz der vielen positiven Effekte wurden auch Grenzen und Herausforderungen von Gamification im Unterricht identifiziert. Eine der größten Herausforderungen ist die Gefahr der Überbetonung extrinsischer Motivatoren. Wenn Schülerinnen und Schüler zu stark auf Punkte und Belohnungen fokussiert sind, besteht das Risiko, dass die intrinsische Motivation und die Freude am Lernen in den Hintergrund treten. Es ist daher wichtig, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation zu wahren und sicherzustellen. Als kritischen Punkt kann man die technische Infrastruktur und die möglicherweise fehlende digitale Kompetenz der Lehrpersonen betrachten. Der erfolgreiche Einsatz von Gamification erfordert nicht nur geeignete technische Voraussetzungen und Mittel, sondern auch die Bereitschaft und Fähigkeit der Lehrpersonen, sich mit digitalen Werkzeugen auseinanderzusetzen und diese effektiv in den Unterricht zu integrieren. Hier besteht weiterhin Handlungsbedarf, um Lehrpersonen entsprechend zu schulen und die notwendigen Ressourcen bereitzustellen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Gamification ein vielversprechendes zeitgemäßes Instrument zur Förderung von Motivation, Fairness und sozialer Interaktion im Unterricht darstellt. Classcraft zeigt exemplarisch, wie Spielelemente erfolgreich in den Bildungsprozess integriert werden können, um eine ansprechende und faire Lernumgebung zu schaffen. Die Arbeit hat verdeutlicht, dass die Anwendung von Gamification sorgfältig geplant und durchgeführt werden muss, um die gewünschten positiven Effekte zu erzielen und mögliche negative Auswirkungen zu minimieren. Mit der richtigen Balance von analogem und digitalem Unterricht kann Gamification einen wertvollen Beitrag zu einer modernen und gerechten Unterrichtsgestaltung leisten.

## Abstract Deutsch

Vor dem Hintergrund des technologischen Wandels und der Integration digitaler Tools in den Unterricht untersucht diese Arbeit die Potenziale und Herausforderungen dieser Entwicklungen. Der Fokus liegt auf der Veränderung der traditionellen Rollen und Aufgaben von Lehrpersonen durch Gamification und neuen Perspektiven für faire und gerechte Beurteilungen. Relevante rechtliche und pädagogische Rahmenbedingungen in Österreich sowie aktuelle Diskurse und Forschungen im Bereich digitaler Bildungsmedien werden einbezogen. Ziel ist es, zur Diskussion über Fairness und Gerechtigkeit im Bildungswesen im digitalen Kontext beizutragen und neue pädagogische Ansätze aufzuzeigen.

Diese Masterarbeit erforscht insbesondere die Anwendung von Gamification im Bildungsbereich durch das Lernsystem Classcraft und dessen Potenzial für eine fairere Unterrichtsgestaltung. Die Arbeit beginnt mit einer Einführung in den Einfluss digitaler Medien auf den Bildungssektor und die Anpassung von Unterrichtsmethoden an den digitalen Wandel. Gamification wird als Möglichkeit diskutiert, Medienkompetenz und Motivation zu fördern.

Es werden Fairnesskonzepte erörtert, beginnend mit einem historischen Überblick, aktuellen Ansätzen und der Relevanz von Regeln im Bildungskontext. Der Hauptteil konzentriert sich auf die Anwendung von Gamification und die Nutzung von Classcraft, einschließlich eines Fallbeispiels zur Leistungsüberprüfung und der Rolle der Lehrperson.

Im Fazit und Ausblick wird betont, dass Fairness und Wirksamkeit von Gamification im Bildungsbereich stark von der Lehrperson abhängen und das System flexibel, aber auch anfällig für Veränderungen oder Manipulationen ist.

## Abstract English

Against the backdrop of technological change and the integration of digital tools in the classroom, this work examines the potential and challenges of these developments. The focus is on the change in the traditional roles and tasks of teachers through gamification and new perspectives for fair and equitable assessments. Relevant legal and pedagogical frameworks in Austria as well as current discourses and research in the field of digital educational media are included. The aim is to contribute to the discussion on fairness and justice in education in the digital context and to identify new pedagogical approaches.

In particular, this master's thesis explores the application of gamification in education through the learning system Classcraft and its potential for fairer teaching. The thesis begins with an introduction to the impact of digital media on the education sector and the adaptation of teaching methods to the digital transformation. Gamification is discussed as a way to promote media literacy and motivation.

Concepts of fairness are discussed, starting with a historical overview, current approaches and the relevance of rules in the educational context. The main part focuses on the application of gamification and the use of Classcraft, including a case study on performance review and the role of the teacher.

The conclusion and outlook emphasize that the fairness and effectiveness of gamification in education is highly dependent on the teacher and that the system is flexible but also susceptible to change or manipulation.

## 8. Literaturverzeichnis

- Amesberger, Günter: „Vorwort I“, in: Dimitriou, Minas; Schweiger, Gottfried (Hg.): *Fairness und Fairplay. Interdisziplinäre Perspektiven*, Salzburg: Springer 2015, 7-9.
- Arbeiterkammer: Bildungsgerechtigkeit in Zahlen,  
[https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitundsoziales/bildung/A-K-Chancen-Index/Bildungsgerechtigkeit\\_in\\_Zahlen.html](https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitundsoziales/bildung/A-K-Chancen-Index/Bildungsgerechtigkeit_in_Zahlen.html), abgerufen am 10.01.2024.
- Benischek, Isabella: *Leistungsbeurteilung im österreichischen Schulsystem*. Wien: LIT 2006.
- Becker, Iris et al.: *100 Karten über Gaming und wie es die Welt beherrscht*. Greifswald: Katapult Verlag 2003.
- Boostrom, Robert: „The Nature and Functions of Classroom Rules“, in: *Curriculum Inquiry* Heft 2 (Vol.21) 1991, 193 - 216.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023): *Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen* Fassung vom 5.7.2024, in:  
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
- Buck, Marc Fabian: „Gamification von Unterricht als Destruktion von Schule und Lehrberuf“, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. Heft 2 (Vol. 92) 2017, 268 – 282.
- Carr, Craig: *On Fairness*, Burlington: Aldershot 2000.
- Chou, Yu-kai; Mechelen, Erik van: *Actionable Gamification. Beyond Points, Badges, and Leaderboards*. Fremont: Octalysis Media 2017.
- Classcraft Studios Inc.: *Our mission*, <https://www.classcraft.com/about/>, abgerufen am 08.01.2022.
- Die Presse 2021: *Digitale Grundbildung wird Pflichtfach an Schulen*,  
<https://www.diepresse.com/6065259/digitale-grundbildung-wird-pflichtfach-an-schulen>, abgerufen am 08.01.2022.
- Dittmeyer, Moritz: *Der programmierte Mensch. Zur Idee und Ethik von Gamification*. Paderborn: Mentis 2020.
- Eichhorn, Christoph: *Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten*. Stuttgart: Klett-Cotta 2008.
- Falkenberg, Kathleen: *Gerechtigkeitsüberzeugungen bei der Leistungsbeurteilung. Eine Grounded-Theory-Studie mit Lehrkräften im deutsch-schwedischen Vergleich*. Wiesbaden: Springer 2017.
- Grupe, Ommo; Mieth, Dietmar: *Lexikon der Ethik im Sport. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft*, Bd. 99, Köln: Hofmann 1998.
- Geiler, Adrian: „eSports. Auf dem Weg zum Massenphänomen“, in: *Zeitschrift für Herz-, Thorax- und Gefäßchirurgie* (Vol.3) 2016, 213-216.
- Gerhardt, Volker; Lämmer, Manfred (Hg): *Fairneß und Fairplay: eine Ringvorlesung an der Deutschen Sporthochschule Köln*, Köln: Academia-Verlag 1995.
- Hahn, Richard: „Gamification im Unterricht“, in: *ÖDAF-Mitteilungen* 2017 (Vol.33) Heft 2. 120-132.
- Kapp, Karl: *The Gamification Of Learning And Instruction. Game Based Methods And Strategies*, San Francisco: Pfeiffer 2012a.
- Kapp, Karl: „Games, Gamification, And The Quest For Learner Engagement“, in: *TD-Magazine*, 2012b, 64-69.
- Kohlberg, Lawrence: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1994.

- Krishnan, Szarmilaa et. al: „Online Gamified Learning to Enhance Teachers’ Competencies Using Classcraft“, in: *Sustainability* (Vol. 13) 2021, 1-24.
- Latzko, Brigitte: *Werteerziehung in der Schule. Regeln und Autorität im Schulalltag*. Opladen: Barbara Budrich 2006.
- Lenk, Hans; Pilz, Gunter: *Das Prinzip Fairneß*, Zürich: Interfrom 1989.
- Maier, Bernhard: *Dictionarium der Sportethik, Redaktion und Mitarbeit: Paul R. Tarmann; mit Beiträgen von Markus Bammer, David Müller und Paul R. Tarmann*, Perchtoldsdorf: Johannes Martinek Verlag 2022.
- Marlow, Christina et. al: „Cheat to win: Children’s judgements of advantageous vs. disadvantageous rule breaking“, in: *Cognitive Development* (66) 2023.
- McGonigal, Jane: *Reality Is Broken. Why Games Make Us Better And How They Can Change The World*. London: Vintage 2012.
- McNulty, Craig: „What is esports?“, in: McNulty, Craig et al. (Hg.): *The Science of Esports*. New York: Routledge 2024.
- Neuweg, Georg: *Schulische Leistungsbeurteilung. Rechtliche Grundlagen und pädagogische Hilfestellung für die Schulpraxis*. Linz: Trauner Verlag 2006.
- OEAD Digitales Lernen: *Die Geräteinitiative: Worum geht es?*, <https://digitaleslernen.oead.at/de/fuer-eltern/ueber-die-initiative>, abgerufen am 28.06.2024.
- Pawlenka, Claudia: *Utilitarismus und Sportethik*. Paderborn: Mentis 2002.
- Piaget, Jean: *Das moralische Urteil beim Kinde*. Suhrkamp: Stuttgart 1983.
- Reinold, Marcel; Kalthoff, Justus: „Werte und Regeln: Fair Play“, in: Güllich, Arne; Krüger, Michael (Hg.): *Sport in Kultur und Gesellschaft. Handbuch Sport und Sportwissenschaft*, Berlin: Springer 2021, 115-130.
- Rhyn, Heinz (Hrsg.): *Beurteilung macht Schule. Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule*. Bern: Haupt 2002
- Roeger, Carsten; Seufert, Stefan: „Gamification im Unterricht. Von den Defiziten der Gamification hinsichtlich des Philosophieunterrichts“, in: *Ethik & Unterricht* (Heft 3) 2021, 9-11.
- Rogers, Bill: *Classroom Management. Das Praxisbuch*. Weinheim und Basel: Franz Steiner Verlag 2013
- Rötzer, Florian: *Der Arbeitsmarkt in der Wissensgesellschaft verlangt die Fähigkeiten von Computerspielern*, <https://www.heise.de/news/Der-Arbeitsmarkt-in-der-Wissensgesellschaft-verlangt-die-Faehigkeiten-von-Computerspielern-173860.html>, abgerufen am 8.11.2023.
- Sabornie, Edward; Espelage, Dorothy (Hg.): *Handbook of Classroom Management*. New York: Routledge 2023.
- Sacher, Werner: *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004.
- Schmid, Christine: „Fairness und Fairplay aus pädagogischer Sicht“, in: Dimitriou, Minas; Schweiger, Gottfried (Hg.): *Fairness und Fairplay. Interdisziplinäre Perspektiven*, Salzburg: Springer 2015, 167-184.
- Schuster, Peter: „Von der Theorie zur Praxis – Wege zur unterrichtspraktischen Umsetzung des Ansatzes von Kohlberg“, in: Edelstein, Wolfgang (Hrsg.) et al.: *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz 2001, 177-212.
- Schulunterrichtsgesetz (SchUG) Fassung vom 10.01.2024, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265&FassungVom=2024-01-10>
- Sedmak, Clemens: „Vorwort II“ in: Minas Dimitriou; Gottfried Schweiger (Hrsg.): *Fairness und Fairplay. Interdisziplinäre Perspektiven*, Salzburg: Springer 2015, 10-14.

- Statista GmbH (2023): *Internetnutzung in Österreich*,  
<https://de.statista.com/themen/2876/internetnutzung-in-oesterreich/#topicOverview>, abgerufen am 24.10.2023.
- Thornberg, Robert: „A study of children’s conceptions of school rules by investigating their judgements of transgressions in the absence of rules“, in: *Educational Psychology* 2010 (Vol.30) Heft 5. 583-603.
- Thornberg, Robert: „‘It’s Not Fair!’ – Voicing Pupils’ Criticism of School Rules“, in: *Children & Society* 2008 (Vol.22) Heft 6. 418-428.
- Volkamer, Meinhard: „Das tut man nicht“, in: Pawlenka, Claudia (Hrsg.): *Sportethik. Regeln – Fairneß – Doping*, Paderborn: Mentis 2004, 163 – 166.
- Walter, Stefan: „Können auch egoistische Sportler fair sein? Fairness als wechselseitige Kooperation im Vergleich zur Fairness als ethische Einstellung.“. in: *Sport und Gesellschaft* 5 (3) 2008, 251-275.
- Wessel, André: „Digitale Spiele im Ethikunterricht. Bildungspotenziale und Kompetenzen nutzen und entwickeln“, in: *Ethik & Unterricht* (Heft 3) 2021, 4-8.
- Wiek, Ulrich: *Fairness als Führungskompetenz. Strategie und Leitfaden für Führungskräfte und Unternehmen der Zukunft*, Heidelberg: Springer 2018.
- Young, Shawn: *Important Announcement: The Future of Classcraft*,  
<https://www.classcraft.com/resources/blog/important-announcement-the-future-of-classcraft/>, abgerufen am 30.06.2024.
- Zauner, Lukas: *Fairness im Fußballsport. Zum Fairnessverständnis von Jugendfußballtrainern* (Univ. Wien: Diplomarbeit 2012).

## Glossar

**Avatar** – virtuelle Spielfigur

**Pet** – Haustier, das man trainieren und verändern kann

**Level** – Maßeinheit, um den Spielerfolg anzuzeigen

**Charakterklasse** – Krieger, Heiler oder Magier, jeder Klasse sind unterschiedliche Fähigkeiten und Basisfunktionen zugeordnet

**XP / Experience Points** – Punkte, die man sammeln muss, um ins nächste Level aufzusteigen

**HP / Health Points** – bestimmen die Kraft eines Avatars, ein Verlust aller Health Points kann von der Teilnahme am Spiel ausschließen

**Quest** – Lernpfad, der durch Aufgaben gekennzeichnet ist und einer Storyline folgt

**Kristalle** – Währung, um die Fähigkeiten der Charakterklasse anwenden zu können

**Gold** – Währung, um Ausrüstung für den Avatar oder das Pet zu erwerben

**Storyline** – bezeichnet den Handlungsstrang eines Spiels

**Boss** – Gegner im Spiel

**Boss Battle** – Quizformat, bei dem die Schüler und Schülerinnen Fragen beantworten und ihre Avatare dafür gegen eine gegnerische Figur antreten lassen (Präsenzunterrichtsform)

**Kudo** – nette Botschaft an andere Personen oder Teams, öffentlich zugänglich, von der Lehrperson freizugeben und zu belohnen