

BEITRÄGE ZUR LITERATUR-
UND MEDIEN DIDAKTIK

Jan M. Boelmann
Andreas Seidler
(Hrsg.)

Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts

24



PETER LANG
EDITION

Computerspiele sind ein fester Bestandteil der jugendlichen Lebenswelt und prägen zunehmend kulturelle und künstlerische Disziplinen der Gesellschaften des 21. Jahrhunderts. Insbesondere für männliche Schüler fungieren sie in Teilen noch vor dem Fernseher als Leitmedium. Die fehlende methodische und didaktische Aufarbeitung für unterrichtliche Zwecke kann als das größte gegenstandsbezogene Desiderat des Deutschunterrichts bezeichnet werden. Jenseits der Gewaltdiskussion werden in diesem Band mit zwölf Beiträgen theoretische, empirische und praktische Erkenntnisse der literatur- und mediendidaktischen Forschung sowie der schulischen Praxis aufgegriffen. Der Band bietet hiermit einen Überblick über aktuelle, curricular legitimierte Trends und Möglichkeiten der Implementation von Computerspielen in unterrichtliche Zusammenhänge.

Jan Boelmann, M.Ed., war von 2008 bis 2012 als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Literaturdidaktik Deutsch der Universität Bochum beschäftigt und ist dort noch als Lehrbeauftragter tätig. Er arbeitet derzeit als Studienreferendar am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Münster und an der Gesamtschule Berger Feld in Gelsenkirchen.

Andreas Seidler, Dr. phil., studierte an der Universität Karlsruhe Literaturwissenschaft, Philosophie und Soziologie. Er wurde dort 2006 in Literaturwissenschaft promoviert. Nach einer zwischenzeitlichen Tätigkeit als Lehrer ist er seit 2010 als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Deutsche Sprache und Literatur 2 der Universität zu Köln beschäftigt.

Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts

BEITRÄGE ZUR LITERATUR- UND MEDIENDIDAKTIK

Herausgegeben von
Bodo Lecke und Christian Dawidowski

Band 24



PETER LANG
EDITION

Jan M. Boelmann
Andreas Seidler
(Hrsg.)

Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts



PETER LANG
EDITION

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISSN 1617-531X

ISBN 978-3-631-63395-3 (Print)

E-ISBN 978-3-653-03236-9 (E-Book)

DOI 10.3726/978-3-653-03236-9

© Peter Lang GmbH

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Frankfurt am Main 2012

Alle Rechte vorbehalten.

Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.

Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles · New York ·
Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des

Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages
unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für

Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

www.peterlang.de

Inhalt

Jan M. Boelmann, Andreas Seidler: Vorwort.....	7
Matthis Kepser: Computerspielbildung. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Didaktik des Computerspiels	13
Tobias Hübner: Gamifying Education. Über die Kollision von Schule und Computerspiel	49
Ulrich Wechselberger, Jessica Gahn: Literarästhetisches Verstehen von Texten und Computerspielen	67
Jan M. Boelmann: Literarische Kompetenz und narrative Computerspiele. Empirische Ergebnisse	85
Stefan Hofer, René Bauer: Lektüre und/als (Computer-)Spiel. Intermediales Erzählen und Rezipieren als Gegenstand des Deutschunterrichts.....	103
Heiko Miele: „Mit Lara lernen“ – Computerspiele »lesen« am Beispiel von <i>Tomb Raider</i> : Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung im Unterricht	131
Ralf Schlechtweg-Jahn: Verlässliche Zufälle und unberechenbare Verschwörungen. Zur Organisation von Sinn in der Spielreihe <i>Assassin's Creed</i>	151
Markus Engels: Didaktische Ansätze zur Integration narrativer und simulativer Elemente in Computerspielen oder: Warum Citizen Abel sterben musste	169
Thomas Hoffmann: Transformationsprozesse in Schülertexten zum <i>Adventure Torins Passage</i>	191

Philipp Wuwer: Märchendidaktik im Deutschunterricht anhand von Point-and-Click Adventures	199
Silke Günther: Reading, Playing, Media (RePlayMe). Eine Spielplattform zur Förderung der Lesekompetenz.....	217
Dominik Härig: Epistemic Games im Deutschunterricht	225

Vorwort

Jan M. Boelmann & Andreas Seidler

Bis hinein in die bürgerlichen Feuilletons werden Computerspiele bereits als „Leitmedium des 21. Jahrhunderts“¹ gehandelt. In der Wissenschaft haben sich die Game Studies als internationales und interdisziplinär verknüpftes Forschungsfeld etabliert. Literatur- und Filmwissenschaftler, Medienpädagogen und -psychologen, Spiel- und Lernforscher widmen sich dem Gegenstand Computerspiel aus ihrer jeweiligen Perspektive und mit ihrem methodischen und theoretischen Rüstzeug.

Unbestreitbar ist, dass Computerspiele bei der Freizeitgestaltung Heranwachsender einen bedeutenden Raum einnehmen. Insbesondere für männliche Jugendliche spielen sie eine wichtige Rolle. So gaben in der JIM-Studie 2012 63% der Jungen zwischen 12 und 19 Jahren an, dass sie mehrmals pro Woche Computer-, Konsolen- oder Online-Spiele nutzen. 94% der Jungen in diesem Alter spielen zumindest gelegentlich, aber auch bei den Mädchen sind es immerhin 68%, die dies angeben.²

Unter pädagogischen Gesichtspunkten werden die von den Jugendlichen in ihrer Freizeit genutzten Computerspiele meist als Problem oder Gefährdung thematisiert. Die Befürchtung der Übertragung von Mediengewalt auf die Realität, Suchterscheinungen und die damit in Verbindung zu bringende Vernachlässigung des schulischen Engagements bis hin zur Schreckensvision einer „digitalen Demenz“³ sind dabei die einschlägigen Perspektiven auf den Gegenstand.

Die Beiträge in diesem Band wählen in der Überzeugung, dass ein bewahrpädagogischer Ansatz nicht nur wenig Erfolg haben, sondern darüber hinaus auch viele Chancen ungenutzt lassen würde, eine andere Herangehensweise. Sie stellen die Frage, wie die Spiele, in die viele Heranwachsende ein so beachtliches Maß an Zeit und Energie investieren und deren gesellschaftliche und kulturelle Bedeutung unabweisbar ist, in Bildungskontexten produktiv genutzt werden können. Der spezielle Kontext, der hier im Fokus steht, ist der Deutschunterricht.

-
- 1 Maximilian Probst: Ballern ist nicht alles. In: Die Zeit. 06.12.2012, S. 65.
Aus wissenschaftlicher Perspektive hierzu: Neitzel, Britta: Computerspiele als Leitmedium des 21. Jahrhunderts, in: Winfried Kaminski & Martin Lorber (Hg.): Clash of Realities 2008. Spielen in digitalen Welten, München: kopaed 2008, S. 61-75.
 - 2 Vgl. JIM-Studie 2012. <http://www.mpfs.de/index.php?id=530> (15.03.2013)
 - 3 Vgl. den populärwissenschaftlichen Bestseller von Manfred Spitzer: Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München 2012.

Aufzuzeigen ist also, welche der im Schulfach Deutsch zu vermittelnden Kompetenzen durch die Auseinandersetzung mit Computerspielen gestärkt werden können. Am naheliegendsten ist hier der Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“, wo in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für das Fach Deutsch Computerspiele explizit erwähnt werden, wenn auch lediglich unter dem Aspekt „zwischen eigentlicher Wirklichkeit und virtuellen Welten in Medien unterscheiden“.⁴ Ziel der Beiträge dieses Bandes ist es zu zeigen, dass sich in der Beschäftigung mit dem Thema Computerspiel ein wesentlich breiteres Spektrum an Kompetenzen fördern lässt. Diese liegen durchaus auch im Kernbereich des Unterrichtsfaches Deutsch, in der Entwicklung mündlicher und schriftlicher Kommunikationskompetenzen sowie in der Erschließung und Deutung fiktionaler Erzählungen. Methodisch bieten sich Computerspiele für analytische ebenso wie für handlungs- und produktionsorientierte Herangehensweisen an.

Der einleitende Beitrag von *Matthis Kepser* erschließt das Kulturphänomen Computerspiel sowie seine Behandlungsmöglichkeiten im Deutschunterricht systematisch. Er entwirft ein kompetenzorientiertes Konzept für die Vermittlung des Handlungsfeldes Computerspiel unter Berücksichtigung von dessen individueller, sozialer und kultureller Bedeutsamkeit. Innerhalb dieses Handlungsfeldes werden dabei in Anlehnung an vorliegende Konzepte zum Medium Film vier Kompetenzbereiche unterschieden: Computerspielanalyse, Computerspielnutzung, Computerspielproduktion und Präsentation sowie Computerspiel in der Mediengesellschaft. In diesen Bereichen ergibt sich ein so vielfältiges Spektrum an thematischen und methodischen Möglichkeiten, das sich sinnvoll nicht alleine im Deutschunterricht, sondern fächerübergreifend erschließen lässt. Dieser ebenso umfassende wie differenzierte Beitrag zu einer kompetenzorientierten Erfassung des Gegenstands Computerspiel im schulischen Kontext kann der zukünftigen fachdidaktischen Diskussion als stabile Grundlage dienen.

Tobias Hübner zeigt am Beispiel der New Yorker Schule *Quest to learn* auf, welche lernförderlichen Aspekte sich von Computerspielen auf schulische Lernszenarien übertragen lassen und folgt dabei der These, dass gute Computerspiele alle Elemente aufweisen, die auch eine gute Unterrichtsstunde beinhaltet. Darüber hinaus gibt er praxisnahe Hinweise, wie sich Gamified Education auch in anderen Kontexten realisieren lässt.

4 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (Hg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003. München 2004, S. 15.

Ulrich Wechselberger und *Jessica Gahn* untersuchen aus ludologischer Perspektive, wie sich Computerspiele für die Förderung literarästhetischen Verstehens eignen. Sie belegen, dass sowohl Literatur als auch Computerspiele innerhalb der Ästhetikkonvention rezipiert werden und sich ihr Verstehen somit mittels des Konzepts der Taxonomie textverstehender Operationen für die Erschließung des Textverstehens von Grzesik, Fleischhauer und Meder in Verbindung mit dem Erhebungsverfahren des lauten Denkens statistisch auswerten lässt. Hierdurch schaffen sie einen theoretischen Rahmen, in dem sich die Untersuchung der Übertragbarkeit formaler Verstehenskompetenzen zwischen literarischen Texten und Computerspielen realisieren lässt.

Jan M. Boelmann stellt die Ergebnisse einer empirischen Erhebung vor, die aus narratologischer Sicht die Anwendung literarischer Kompetenzen bei der Rezeption von narrativen Computerspielen und literarischen Texten miteinander vergleicht. Innerhalb der an 29 Schülern durchgeführten Erhebung weist er nach, dass sich der Einsatz von literarischen Kompetenzen bei der Rezeption von strukturell vergleichbaren Gegenständen nur marginal unterscheidet und sich auch zu erwartende geschlechtsbedingte Leistungsunterschiede nicht zeigen. Hierdurch leitet er ab, dass eine auf das Geschichtenverstehen abzielende Behandlung von Spielen im Unterricht sowohl literarische wie auch methodische Kompetenzen fördert.

Stefan Hofer und *René Bauer* stellen ein Unterrichtsprojekt vor, das in der 11. Klasse eines Schweizer Gymnasiums durchgeführt wurde. Bei dem Projekt ging es um eine analytische und produktive Verbindung von Computerspiel und literarischer Lektüre. Am Beispiel einer Erzählung von Jorge Luis Borges wurde die Umsetzung in ein Computerspiel unternommen. Dabei werden für die Lernenden die unterschiedlichen medialen Möglichkeiten erkennbar. Gleichzeitig werden aber auch die Verbindungen betont, die es ermöglichen, Computerspiele als Erzählungen und das Lesen von Literatur als spielerische Handlung zu verstehen. Dabei ergibt sich die doppelte Zielrichtung, einerseits Computerspiele mit einem an Literatur erprobten Analyseinstrumentarium zu erfassen und andererseits das Motivationspotenzial der Spiele auf die Lektüre zu übertragen.

Heiko Miele stellt am Beispiel des Actionadventures *Tomb Raider – The Angel of darkness* ein Beispiel der curriculumsgerechten Behandlung von Computerspielen im Unterricht vor. Hierbei überträgt er Begriffe der Erzähltheorie auf das Spiel und zeigt am konkreten Fall auf, wie sich dieses im Deutschunterricht bereits bewährte Instrumentarium auf Computerspiele als schülernahe Medien anwenden lässt.

Ralf Schlechtweg-Jahn analysiert das populäre Actiongame *Assassin's Creed* im Hinblick auf seine komplexe selbstreferentielle Struktur, in der sich sowohl die Situation der Computerspielenden als auch das Verhältnis von Spiel und Erzählung reflektieren. Dabei macht er Michail Bachtins Begriff des Chronotopos für das Verständnis des Mediums Computerspiel fruchtbar. Die beiden zentralen Aspekte, die dabei betrachtet werden, sind der Zufall in seiner unterschiedlichen Bedeutung für Erzählung bzw. Spiel sowie das Motiv der Verschwörung, das die erzählerische Handlung des Spieles prägt. Die Verschwörungstheorien, die die Vorstellung eines von Subjekten gesteuerten Weltgeschehens transportieren, werden dabei zum Spiegelbild des Verhältnisses von Spieler und Computerspiel. Das Spiel *Assassin's Creed* wird damit zum ironisch-selbstreflexiven Kommentar zu realen Verschwörungstheorien und zum Dispositiv des Computerspiels. Das Computerspiel zeigt sich dabei als Gegenstand, an dem sich unterschiedliche Welt- und Menschenbilder diskutieren lassen.

Markus Engels führt am Beispiel des Spiels *Gravity Bone* aus, welche Probleme beim Einsatz von Computerspielen im Unterricht auftreten können, sofern tradierte Erzählkonzepte unreflektiert für deren Analyse übernommen werden. Hierbei rücken insbesondere simulative und spieltheoretische Elemente in den Fokus, die nicht zwingend mit den narrativen Aspekten von Computerspielen in Deckung zu bringen sind. Die Analyse der auftretenden Widersprüche nutzt Engels in einer didaktischen Skizze, um einen fachbezogenen Mehrwert für Schüler zu generieren, der über die Analyse der Spiel-Narration hinaus geht und weiterreichende Anknüpfungspunkte für die unterrichtliche Arbeit bietet.

Thomas Hoffmann stellt in seinem Beitrag die von ihm und Oliver Lüth im Rahmen des BLK-Programms „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ durchgeführte Studie „Adventure: Zwischen Erzählung und Spiel“ vor, die das Adventurespiel *Torins Passage* als Anlass für Anschlusskommunikation, insbesondere für die Initiierung von Schreibprozessen, nutzt. Anhand von drei Schülerbeispielen verdeutlicht er, wie Schülerinnen und Schüler die Erlebnisse im Spiel verarbeiten und sich zu eigenen Texten anregen lassen.

Philipp Wuwer analysiert das Adventurespiel *Ceville* auf seine Eignung hin, im Zusammenhang der Behandlung von Märchen im Deutschunterricht eingesetzt zu werden. Hierbei verwendet er die Terminologie Propps und zeigt sowohl auf der Ebene einzelner Märchenelemente wie auch bei übergreifenden Strukturen Anknüpfungsmöglichkeiten auf und ergänzt dies um methodische Überlegungen.

Silke Günther stellt die von ihr entwickelte Spielplattform *RePlayMe* vor, die die motivierende Struktur digitaler Spiele zur Leseförderung nutzen soll. Die unterschiedlichen Spielkonzepte, die dabei zur Anwendung kommen, zielen auf Kompetenzen auf der Wort-, Satz- und Textebene und sind auf eine offene Weiterentwicklung der Inhalte hin angelegt.

Dominik Härig ordnet Computerspiele mit den Begriffen Roger Caillois' ein und stellt D.W. Shaffers Konzept vor, mithilfe sogenannter Epistemic Games gesellschaftlich relevantes Wissen, Kompetenzen und Werte spielerisch zu erlernen. Als für den Deutschunterricht besonders anschlussfähiges Beispiel wird dabei ein Spiel gewählt, bei dem die Lernenden die Rolle von schreibenden Journalisten übernehmen.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes sind aus der Tagung „Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts“ hervorgegangen, die vom 29. bis 30.03. 2012 an der Universität zu Köln stattgefunden hat. Für die Unterstützung bei der Organisation bedanken wir uns bei Prof. Dr. Christine Garbe und ihrem Lehrstuhlteam. Der Friedrich Stiftung gebührt unser Dank für die Übernahme der Druckkosten.

Jan M. Boelmann & Andreas Seidler im April 2013

Literatur

Maximilian Probst: Ballern ist nicht alles. In: Die Zeit. 06.12.2012.

Neitzel, Britta: Computerspiele als Leitmedium des 21. Jahrhunderts, in: Winfried Kaminski & Martin Lorber (Hg.): Clash of Realities 2008. Spielen in digitalen Welten, München: kopaed 2008, S. 61-75.

JIM-Studie 2012. <http://www.mpfs.de/index.php?id=530> (15.03.2013)

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (Hg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003. München 2004.

Spitzer, Manfred: Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München 2012.

Computerspielbildung. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Didaktik des Computerspiels

Matthis Kepser

Abstract

Der Beitrag erfasst das Kulturphänomen Computerspiel und seine Behandlungsmöglichkeiten im schulischen Unterricht systematisch. Das Handlungsfeld Computerspiel wird in dessen individueller, sozialer und kultureller Bedeutsamkeit beschrieben. Dabei werden mit Analyse, Nutzung, Produktion und Präsentation sowie Computerspielen in der Mediengesellschaft vier Kompetenzbereiche unterschieden. Das sich daraus ergebende breite Spektrum an thematischen und methodischen Möglichkeiten im Umgang mit dem Medium Computerspiel in der Schule wird abschließend in einer tabellarischen Übersicht dargestellt.

1. Computerspiele als Kulturphänomen in Vergangenheit und Gegenwart

Populäre Computer- und Videospiele durften 2012 ihr 40-jähriges Jubiläum als Mitglieder im Orchester der populären Medien feiern: ATARIS virtuelles Tennisspiel *Pong* kann als erstes kommerziell erfolgreiches Videospield angesehen werden, das 1972 den Sprung von kreativ vereinnahmten Universitätscomputern in die breite Öffentlichkeit schaffte.¹ Aufgestellt in Spielhallen, den sogenannten Arcades, sind Computerspiele ihr Schmutzimage bis heute nicht ganz losgeworden, obwohl sie längst die bürgerlichen Wohn- und Kinderzimmer erobert haben. Fast in jedem Haushalt mit Kindern, so sagen die Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest, stehen die dazu nötigen Gerätschaften bereit. Und schon seit vielen Jahren gibt es kaum mehr einen Heranwachsenden, der sich nicht zumindest gelegentlich mit Computerspielen die Zeit vertreibt.² Auch die pädagogische Auseinandersetzung samt der Forderung, dass

1 Vgl. Kepser 2008a, 487.

2 Laut der FIM-Studie 2012 haben 94% der befragten Haushalte mit Kindern zwischen 6 und 19 Jahren einen Computer und 84 Prozent eine oder mehrere Spielkonsolen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2012, 57). Bei 68% der 12-19-jährigen Kinder steht eine eigene Spielkonsole und bei 62% ein eigener Computer in ihrem Zimmer (ebd., 58). 45% bzw. 42 %

Computerspiele Gegenstand schulischer Bildung sein müssten, ist überhaupt nicht neu. In Deutschland forderte z.B. schon 1988 der Kölner Medienpädagoge Jürgen Fritz ihre Behandlung im Unterricht, wohl wissend, dass er damit gegen massive gesellschaftliche Vorurteile ankämpfen musste: „Programmiert zum Kriegsspielen“ hieß der Sammelband, in dem sein Aufsatz „Videospiele in der Schule“ erschien.³ Anfang der 1990er Jahre starteten in Bremen und Bayern diverse Modellversuche, mit denen man erkunden wollte, wie Computer im Allgemeinen und Computerspiele im Besonderen an den Schulen thematisiert und verwendet werden könnten. Aus dem Jahr 1994 stammt z.B. die kleine Broschüre „Computerspiele als Kulturphänomen“.⁴ Damals wie heute konnte und kann argumentiert werden, dass Computerspiele größtenteils narrativ grundierte Bildschirmmedien mit einem eigenen Genre-System sind, die man als Kulturphänomen in historischer wie aktueller Perspektive ernst nehmen muss. Als Teil des Medienverbundsystems, der sie schon 1994 gewesen sind, gehören sie in einen medienreflexiven Unterricht, der nicht nur die Leuchttürme der Hochkultur thematisieren sollte. Damals wie heute sollte eine Auseinandersetzung mit Computerspielen auch die Medienproduktion einschließen. So dokumentiert das Bändchen beispielsweise den Beginn eines mehrjährigen Unterrichtsprojekts, in dem Schüler und Schülerinnen ein eigenes Adventure Game gestaltet und programmiert haben.⁵

Seit diesen ersten zaghaften Versuchen schulischer Auseinandersetzung haben sich Computer- und Videospiele wie kaum ein anderes Unterhaltungsmedium weiterentwickelt. Schon das Symbolsystem des Geldes spricht hier eine deutliche Sprache. Wurden Mitte der 1990er Jahre allein in den USA bereits etwa 2 Milliarden US-Dollar mit Computerspielen umgesetzt, waren es zehn Jahre später bereits 7 Milliarden⁶ und 2010 18,85 Milliarden⁷. Computerspiele sind heute nicht nur festes Begleitprodukt zu Hollywood-Blockbustern (z.B. *TIM UND STRUPPI UND DAS GEHEIMNIS DER EINHORN*, R. Steven Spielberg, USA 2011; *Ubisoft 2011*), sie liefern auch immer wieder den Stoff für selbige (z.B. zuletzt *PRINCE OF PERSIA: THE SANDS OF TIME*, R. Mike Newell, USA 2010; *Ubisoft 2003*⁸). Und selbst jenseits der unmittelbaren Adaptionen haben sie ihre Spuren

der befragten 12-19-Jährigen spielt täglich oder mehrmals in der Woche Spiele am Computer oder an der Konsole (ebd., 61).

3 Fritz 1988.

4 Kepser 1994.

5 Vgl. Kepser 2008a.

6 Vgl. Egenfeldt-Nielsen/Smith/Tosca 2008, 13.

7 Vgl. http://www.cnbc.com/id/41062675/Video_Game_Sales_Drop_6_in_2010_Second_Year_of_Declines

8 Vgl. Seidler 2011 mit Anregungen für den Deutschunterricht.

in der Bildästhetik und Narration moderner Spielfilme hinterlassen, z.B. in den Science-Fiction-Thrillern MATRIX (USA 1999ff., R. Larrey & Andy Wachowski) sowie GAMER (USA 2009, R. Mark Neveldine, Brian Taylor), in der auch didaktisch sehr empfehlenswerten Comic-Adaption SCOTT PILGRIM GEGEN DEN REST DER WELT (USA 2010, R. Edgar Wright) und zuletzt SUCKER PUNCH (USA 2011, R. Zack Snyder). Im Medienverbund stehen Computerspiele aber nicht nur mit dem Film, sondern auch z.B. mit der Buchkultur. Zu mehreren populären Computerspielen gibt es erfolgreiche Romanreihen, die teilweise auch ins Deutsche übersetzt worden sind, z.B. zum Science Fiction-Shooter *Mass Effects* (Drew Karpysyn, Stuttgart: Panini 2007ff.). In der Kinder- und Jugendliteratur sind Computerspiele schon lange ein wichtiges Thema.⁹ Computerspiele tauchen aber mittlerweile auch als medialer Hintergrund kritischer Gesellschaftsromane für Erwachsene auf, z.B. in Martin von Arnnds „ego shooter“ (Tübingen: Klöpfer & Meyer 2007). Einfluss genommen haben sie auf das Theater in Form der sogenannten „network based performances“¹⁰. In der bildenden Kunst werden Computerspiele im Kontext der Urban Arts aufgegriffen wie etwa in den Mosaiken von „Invader“ (vgl. Abb. 1) und stehen Pate für interaktive Kunstwerke, wie man sie beispielsweise im Karlsruher ZKM bewundern kann.

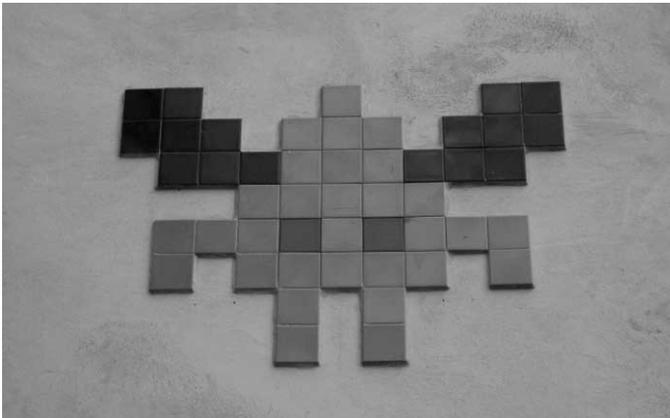


Abb. 1: Mosaik der Streetart-Künstlers Invader an einer Pariser Hauswand.

Quelle: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/18/Space_Invaders_Paris.JPG

Game Development wird heute als eigener Studiengang an zahlreichen Universitäten rund um den Globus angeboten. Game Theory und Game Studies werden

9 Vgl. schon Kepser 1999, 135-139.

10 Vgl. Adamowsy 2008.

selbst in altherwürdigen philologischen Fakultäten betrieben. Die jährlich wachsende Zahl an Promotionen zeugen von einer sehr ernsthaften Auseinandersetzung mit Computerspielen auf z.T. höchstem wissenschaftlichen Niveau.¹¹

Die Schule allerdings hinkt dieser Entwicklung nach wie vor hinterher. Lehr- und Bildungspläne sehen das Thema häufig überhaupt nicht vor, z.B. in Niedersachsen und Bremen, oder erwähnen es nur am Rande wie in Nordrhein-Westfalen.¹² Dass sich unter diesen Umständen auch die Schulbuchverlage mit entsprechenden Angeboten für Unterrichtsreihen zurückhalten, ist kein Wunder.¹³

2. Prolegomena zu einem kompetenzorientierten Konzept schulischer Computerspielbildung

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, ein kompetenzorientiertes Konzept für eine künftige Computerspielbildung an den Schulen zu skizzieren. Gegen ein solches Vorhaben mag man einwenden, dass die Kompetenzorientierung als Paradigma schulischen Unterrichtens eine Abkehr von der alten didaktischen Gegenstandsperspektive fordert. Kompetenzen sind bekanntlich mittel- bis langfristig aufzubauende Verhaltensdispositionen, die sich auf eine Vielzahl von Gegenständen und mit ihnen verbundenen Handlungssituationen anwenden lassen sollen. Demzufolge müssten allgemeine Medienkompetenzmodelle genügen, wie sie etwa Dieter Baacke¹⁴ oder Norbert Groeben¹⁵ vorgelegt haben. Allerdings gilt für alle Kompetenzerwartungen, dass sie bereichsspezifisch ausformuliert werden müssen. Eine kompetente Leserin ist noch lange keine kompetente Cineastin. Ein kompetenter Film-Nutzer ist noch lange kein kompetenter Teilnehmer an der Computerspielkultur – zu verschieden sind die Medien, zu verschieden ist deren Gebrauch, deren Wirkung, deren historisches Referenzsystem, deren metamediale Aufbereitung und deren kulturelle Bedeutung. Aus diesem

11 Z.B. Kringiel 2009.

12 So im Kerncurricula für das Fach Deutsch, Inhaltsfeld „Medien“ unter dem Stichwort „virtuelle Welten“. Vgl. <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/kernlehrplaene-sek-i/hauptschule/deutsch-18.7.2011/klp/kompetenzen/kompetenzbereiche-inhaltsfelder-und-kompetenzerwartungen-alt.html?searchterm=computerspiel>

13 Eine bemerkenswerte Ausnahme bildet „deutsch.punkt 3“ aus dem Hause Klett (Stuttgart 2008). In einer elfseitigen Sequenz mit dem Titel „Computerspiele – Angaben erschließen“ (ebd., 142-152) findet man eine journalistische Spielvorstellung, die Diskussion von Gefährdungen durch Computerspielsucht sowie Genderfragen, Texte zur Entwicklung von Computerspielen und eine Anregung, ein eigenes Spiel zu konzeptionieren. Freilich bleibt es auch in dieser Reihe bei einer einmaligen Behandlung ohne Nachhaltigkeit in anderen Klassenstufen.

14 Vgl. Baacke 1997.

15 Vgl. Groeben 2002.

Grund sind in den letzten Jahren medienspezifische Kompetenzmodelle entwickelt worden, die z.B. den Bereich der Filmbildung zu erschließen suchen¹⁶. Eines davon ist das kompetenzorientierte Konzept „Filmbildung“ der Länderkonferenz MedienBildung¹⁷, das hier als Vorlage dienen soll. Das Konzept fußt auf dem literaturdidaktischen Grundmodell von Abraham/Kepser¹⁸, demzufolge im Mittelpunkt aller didaktischen Überlegungen nicht ein Gegenstand, sondern das mit ihm verbundene Handlungsfeld stehen sollte. Jenes ist zu untersuchen auf die individuelle, soziale und kulturelle Bedeutsamkeit, die es für Gegenwart und Zukunft der Schülerinnen und Schüler hat. Zu fragen ist insbesondere nach den Gratifikationen, die das Handlungsfeld bereithält, und nach den Voraussetzungen, die zu ihrer Erlangung führen können. Schule sollte Kinder und Jugendliche auf ihrem Weg der Individuation, Sozialisation und Enkulturation begleiten, um sie zu einer größtmöglichen Partizipation am Handlungsfeld zu befähigen oder in anderen Worten: sie bezüglich des Handlungsfeldes kompetent zu machen. Dies entspricht auch dem Geist der 2012 von der deutschen Kultusministerkonferenz verabschiedeten neuen Erklärung zur „Medienbildung in der Schule“.¹⁹

Ein Konzept der Computerspielbildung hat also nicht im Zentrum das Computerspiel als Gegenstand, sondern das Handlungsfeld „Computerspiel“. Das unterscheidet eine didaktische Perspektivierung von manchen Game Studies, die vorzugsweise einzelne Spiele untersuchen, nicht aber deren Ingebrauchnahme. Hier in allen Einzelheiten seine individuelle, soziale und kulturelle Bedeutsamkeit zu untersuchen, ist im Rahmen eines Aufsatzes nicht möglich. Angesprochen werden sollen aber einige Punkte, die das Handlungsfeld „Computerspiel“ von anderen medialen Handlungsfeldern unterscheidet (vgl. Abb. 2).

16 Vgl. Kepser 2010.

17 Länderkonferenz Medienbildung 2010.

18 Vgl. Abraham/Kepser 2009, 13-19.

19 Kultusministerkonferenz 2012.

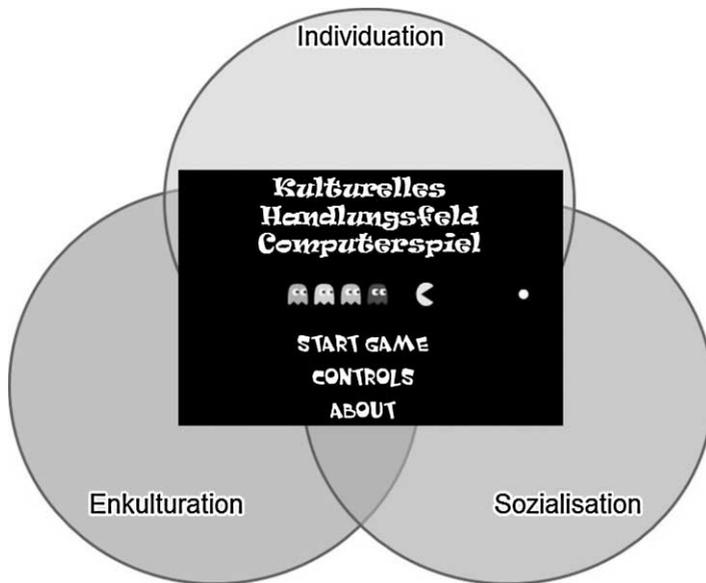


Abb. 2: Grundmodell in Anlehnung an Abraham/Kepser 2009, 13-19.

2.1 Individuelle Bedeutsamkeit des Handlungsfeldes „Computerspiele“

Auf der Ebene der Individuation wird man zunächst schnell darüber einig sein, dass Computerspiele von hoher Gegenwartsbedeutung für Kinder und Jugendliche sind, wenn auch nicht genderunabhängig: Die Welt der Computerspiele ist in ihrer ganzen Breite von der Produktion über die Spielfiguren bis zu den Spielern selbst männlich dominiert.²⁰ Allerdings werden die Differenzen im Spielgebrauch zwischen Mädchen und Jungen von Jahr zu Jahr kleiner, zumindest was Spielhäufigkeit und -dauer betrifft.

Weniger bekannt ist in der Öffentlichkeit und vermutlich auch unter Lehrerinnen und Lehrern, dass die Zukunftsrelevanz erheblich sein wird. Das betrifft nicht nur inter- und transmediale Effekte, die eine kompetente Teilhabe vor allem am Handlungsfeld Spielfilm einschränken, wenn man nicht gewisse Grundkenntnisse über vergangene und gegenwärtige Computerspiele besitzt. Aktive

20 Gegenwärtig (2011) bezeichnen sich nur 8% der Jungen zwischen 12 und 19 Jahren als Nichtspieler, bei den Mädchen sind das (noch) 34% (Medienpädagogischer Forschungsverbund 2011, 44).

Computerspieler werden immer älter. Aktuell liegt das Durchschnittsalter der Gamer in den USA bereits zwischen 40 und 45 Jahren²¹, in Deutschland bei 31 Jahren²², Tendenz weiter steigend. Welche Gratifikationen führen zu dieser mehr und mehr generationenübergreifenden Begeisterung?

Die Computerspielforschung sieht den individuellen Spielspaß in der Selbstwirksamkeitserfahrung („effectance“), im Erfahren von Spannung und Lösung, in der Möglichkeit zur simulierten Lebens- und Rollenerfahrung²³, im Überbrücken von Leerzeiten (v.a. durch kurze, sogenannte Casual-Games), in der Kreativitätserfahrung (z.B. bei Aufbauspielen wie zuletzt etwa *Minecraft* [Mojang 2009] und der Gestaltung von MODs²⁴), im Stressabbau und nicht zuletzt in Flow-Erlebnissen.²⁵ In bestimmten Fällen kann das Computerspiel sogar dazu dienen, die eigene körperliche Fitness zu steigern, z.B. bei konsequenter Verfolgung der Sportprogramme von *Wii Fit* oder *EA Sport Active* für die Nintendo-Konsole „Wii“. Häufig wird übersehen, dass die Nutzung von Computerspielen auch ästhetischen Genuss bereiten kann, ähnlich wie der Besuch einer Theateraufführung oder die Rezeption von Spielfilmen.²⁶ Der große Erfolg des Rollenspiels *Skyrim (Bethesda 2011)* beispielsweise lässt sich kaum mit einem besonders originellen Spielkonzept erklären, wohl aber mit den überwältigenden Landschaften, in denen sich die Spieler bzw. ihre Avatare bewegen – sie stehen ganz in der Tradition romantischer Erhabenheitstopoi (vgl. Abb. 3).

All diese Gratifikationen erhält freilich nur, wer die zum Teil recht komplizierten Regeln und die Spielsteuerungen beherrscht – ansonsten wartet auf den Spieler vor allem eines: Frustration.

Literaturdidaktiker mögen einwenden, dass die genannten Gratifikationen doch recht bescheiden sind im Vergleich zu jenen, die für das Lesen propagiert werden: Computerspielfiguren scheinen beispielweise wenig zur Identifikation einzuladen. Infolgedessen ist kaum zu erwarten, dass in der Begegnung mit ihnen Empathiefähigkeit und Fremdverstehen gefördert werden. Tatsächlich handelt es sich bei den meisten Figuren um (Stereo-)Typen, nicht um vielschichtige

21 Vgl. Kaminski 2008, 92.

22 Vgl. <http://www.biu-online.de/de/fakten/gamer-statistiken/altersverteilung.html>

23 Vgl. Klimmt 2008.

24 MODs für engl. Modifications. Zumeist von Hobbyprogrammierern kostenlos zur Verfügung gestellte Varianten (z.B. Landschaften) oder Erweiterungen (z.B. Figuren) bereits auf dem Markt befindlicher Spiele. Die dazu benötigten Tools werden oft von den ursprünglichen Spielentwicklern selbst umsonst bereitgestellt. Vgl. unten 3.3.

25 Vgl. Klimmt 2008, Kunczic/Zipfel 2006, 290-295. Vgl. zu Kompetenzpotenzialen von Computerspielen Gebel 2006.

26 Vgl. Egenfeldt-Nielsen/Smith/Tosca 2008, 31f.



Abb. 3: Szene aus „Skyrim“ (Bethesda 2011), romantische Erhabenheitstopoi aufgreifend.
Quelle: <http://www.pottwalblog.ch/wp-content/upload/Skyrim.jpg>

Charaktere, die sich im Laufe eines Spiels in die eine oder andere Richtung entwickeln. Daran ändert sich auch nichts, wenn das Spiel die Möglichkeit vorsieht, eine eigene Spielfigur zu kreieren: Selbst das variantenreichste Characterdesign-Tool produziert am Ende doch nur zusammengesetzte, mal mehr, meist aber eher weniger realistische Comic-Helden. Auch das von Rollenspielen her bekannte Prinzip der Eigenschaftenzuweisung führt nicht zu einer charakterlichen Vielschichtigkeit. Zur Auswahl stehen meist nur agonal interessante Fertigkeiten wie Kampfesstärke oder die Fähigkeit zur Fremd- und Selbstheilung „verletzter“ Spielfiguren. Die sogenannten Nichtspielerfiguren (NSF, Non-Player Characters, NPCs) verhalten sich fast immer berechenbar einseitig: Wo hat man schon mal einen Endgegner („Boss“) gesehen, der in einem Rollenspiel plötzlich seine Waffen streckt, weil ihn das unsinnige Gemetzel, im Jargon „Hack’n Slay“ genannt, anödet. Die Einfühlung in Computerspielfiguren wird zusätzlich dadurch erschwert, dass man selten Einblick in ihr Innenleben bekommt.²⁷ Auch nonverbale Signale senden sie selten aus: Ihre Mimik wirkt meist maskenhaft starr.

Für alle Spiele gilt dies aber nicht. So wird in letzter Zeit immer häufiger das sogenannte Motion-Capture-Verfahren eingesetzt, bei dem Gestik und Mimik

27 Vgl. Leubner/Saupe 2006, 283. Eine Ausnahme sind vielleicht Adventure Games, in denen Figuren in Form des Inneren Monologs ihre Gedanken verraten, z.B. in *Edna bricht aus* (Daedalic 2008).

realer Schauspieler digitalisiert werden.²⁸ Bisweilen gibt es auch Innere Monologe, die Einsicht in die Gedanken- und Gefühlswelt einer oder mehrerer Figuren geben. Man findet sie beispielsweise in dem viel gelobten deutschen Adventure *Edna bricht aus* (Daedalic 2008), dessen selbstbewusste Protagonistin sich durchaus als Identifikationsfigur für junge Spielerinnen anbietet. Überdies produzieren viele Computerspiele eine Immersion, die kaum jemanden kaltlässt. Das gilt nicht nur für Ego-Shooter mit First-Person-Perspektive. Die Übernahme der Spielfigur durch den Spieler funktioniert bisweilen so gut, dass wir vor dem Bildschirm sagen „Ich bin verletzt“, wenn der Avatar in einem virtuellen Kampf Blessuren davon trägt. Thomas Hoffmann und Oliver Lüth konnten in ihren Analysen schriftlicher Textproduktionen zu einem Adventure zeigen, dass zumindest einige der von ihnen untersuchten Viertklässler durchaus die Perspektive ihrer Spielfigur einnehmen, indem sie die Ich-Erzählung mit Innensicht zur Wiedergabe von Spielerlebnissen wählten.²⁹ Wer einige Stunden interaktive Bildschirmabenteuer durchlebt hat, den verfolgen die Bilder nicht selten weiter nachts in den Träumen. Völlig zu Recht sind Survival-Horrorspiele wie *Resident Evil* (Capcom 1996ff.) und *Silent Hill* (Konami 1999ff.) erst ab 18 Jahren freigegeben. Sie erzeugen tatsächlich einen so großen Angst-Stress, dass jüngere Spieler und Spielerinnen sogar freiwillig davon die Finger lassen, wie der Autor beobachten konnte.

2.2 Soziale Bedeutsamkeit des Handlungsfeldes „Computerspiele“

Im Gegensatz zum weitverbreiteten Klischee des vereinsamten Videospielers hat die empirische Forschung gezeigt, dass Computerspiele sehr wohl eine große soziale Bedeutung haben. PC-Spiele werden gegenwärtig von 32% der 12 bis 19-Jährigen mindestens einmal im Monat offline mit anderen zusammen gespielt, bei Konsolenspielen sind das sogar 61%.³⁰ Die Differenz erklärt sich nicht nur

28 Für das Open-World-Adventure *L.A. Noir* (Rockstar 2011) wurden die Gesichter von 39 Schauspielern und Schauspielerinnen mit je 32 Kameras aufgenommen, um sie später im Spiel aus jeder möglichen Perspektive realistisch anmuten zu lassen. *L.A. Noir* macht auch die Rollenübernahme durch den Spieler zum medienkritischen Thema. So erweist sich die vom Spieler gesteuerte Heldenfigur im Laufe der Handlung als charakterschwache Gestalt, von der man sich moralisch nur distanzieren kann. Um das Spiel beenden zu können, bleibt man aber an seinen Charakter gefesselt. Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/L.A._Noir.

29 Vgl. Dehn/Hoffmann/Lüth 2004; Hoffmann/Lüth 2006, 267-269 und den Beitrag von Thomas Hoffmann in vorliegendem Band. Auch Petra Josting (2002, 2004) konnte in ihren Untersuchungen zeigen, dass zumindest Kinder beim Spielen von interaktiven Detektivgeschichten Empathie zu den Figuren entwickelt haben.

30 Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, 43.

damit, dass ein großer Fernsehbildschirm der Geselligkeit zuträglicher ist als ein 19Zoll-Monitor. Konsolenspiele sind häufig speziell für das Spielen zu zweit oder in kleinen Gruppen konzipiert.³¹ Im Zeitalter des Internets müssen die Mitspieler nicht mehr unbedingt körperlich anwesend sein. 33% der Jugendlichen sind aktuell mindestens einmal im Monat auf einem Multiuser-Spieleserver unterwegs.³²

Zum eigentlichen Spielen kommen weitere soziale Tätigkeiten, die sich auf das Computerspiel beziehen. Die US-amerikanische Forschung unterscheidet diesbezüglich die „Game Communities“ von den sogenannten „Metacultures“.³³ Game Communities sind Spielergemeinschaften, die in mehr oder weniger großen Teams gemeinsam an der Lösung eines Spiels arbeiten (v.a. in MMORPGS³⁴) oder die als Team gegen andere Teams antreten, z.B. in teamorientierten Shootern wie *Counter Strike* (Valve 2000ff.) oder *Team Fortress 2* (Valve 2007ff.). Im Gegensatz zu realen Gemeinschaften sind sowohl der Zutritt als auch der Austritt zumeist ohne große Hürden und Restriktionen möglich. Es handelt sich also um recht labile Gebilde, mit Ausnahme der festen Mannschaften, die bei E-Sport-Events auf LAN-Partys antreten. Zur Erreichung des gesteckten Ziels sind ähnliche soziale Kompetenzen nötig, wie in Teams des richtigen Lebens: Es müssen Absprachen getroffen werden, häufig sogar in der Ver-

31 Das Handlungsfeld der Konsolen-Spiele ist in der medienwissenschaftlichen und medienpädagogischen bzw. didaktischen Forschung wenig untersucht. Dabei gibt es einige (Sub-)Genres, die fast ausschließlich für solche Spielmaschinen entwickelt werden, z.B. die sogenannten „Partyspiele“. Unter der Gegenstandsperspektive handelt es sich um Spiele, die schwerpunktmäßig offline im Mehrspielermodus zu spielen sind und eine eher kurze Spieldauer haben. Verwendet werden sie bei Zusammenkünften von Kindern und Jugendlichen, die nicht oder nicht ausschließlich zum Zwecke des Computerspiels angesetzt sind, als Casual-Games für Zwischendurch. Typische Titel sind etwa *Mario Party* (Hudson Soft 1998ff.) oder *Wii Party* (Nintendo 2010), auch *Wii Sports Resort* (Nintendo 2009) kann dazu gezählt werden, ebenso Musik-Spiele wie *Band Hero* (RedOctane 2009). Ihr Ziel und die damit verbundene Gratifikation ist vor allem das gemeinschaftliche Tun jenseits von Verwertungszusammenhängen und die Stärkung der sozialen Gemeinschaft, wie das bei anderen Party-Spielen ohne Computertechnologie auch der Fall ist.

32 Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011, 43.

33 Vgl. Egenfeldt-Nielsen/Smith/Tosca 2008, 151-161.

34 MMORPG: Massively Multiplayer Online Role-Playing Game. Rollenspiele, bei denen zahlreiche menschliche Spieler mit ihren Spielfiguren (Avatare) auf einem gemeinsamen Server spielen. Sie können sich gegenseitig bekämpfen, aber auch helfen, was in den meisten Spielen Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung bestimmter Aufgaben ist. Einer der bekanntesten Vertreter ist *World of Warcraft* (Blizzard/Vivendi 2004f.)

kehrsprache Englisch, unterschiedliche Interessen müssen berücksichtigt und Konflikte bereinigt werden.³⁵

Als „Metacultures“ werden Gemeinschaften rund um ein oder mehrere Spiele bezeichnet, die häufig via Internet kommunizieren, auf Fan-Seiten und Diskussionsforen oder YouTube. Für letztere Plattform hat sich seit einigen Jahren ein eigenes Videoformat für Komplettlösungen entwickelt: In sogenannten „Walk-through“ oder „Let’s-Play“-Videos führen deren Produzenten die Zuschauer mit einem kommentierten Film durch ein Spiel. Metacultures betätigen sich aber auch häufig kreativ über das Spiel hinaus. So entstehen auf den Fan-Seiten Gedichte oder Kurzgeschichten, die im Zusammenhang mit den Spielen stehen. Besondere Aufmerksamkeit haben unter Medienpädagogen in letzter Zeit die sogenannten „Machinima“ bekommen.³⁶ Dabei handelt es sich um Kurzfilme, die mit Hilfe eines Computerspiels, Screenshot-Software und einem Videoschnittprogramm hergestellt werden. Gelegentlich treffen sich die Mitglieder der Metacultures auch face-to-face bei großen Gamer Conventions wie etwa der jährlichen Kölner Role Play Convention. Bei solchen Treffen „in real life“ erscheinen die Spieler nicht selten in Kostümen ihrer virtuellen Helden und einige performen sogar Situationen aus einem Spiel. Zu den Metacultures zählen schließlich Gemeinschaften, die zusammen Modifikationen bestehender Spiele (MODs) oder neue Spiele konstruieren (z.B. *Game Maker*-Community).

Sowohl die Teilhabe an einer Game Community als auch die an der Metaculture bieten als positive Erlebnisse das Gemeinschaftsgefühl, die Freude am Austausch mit Gleichgesinnten und ggf. das Gefühl, alleine oder gemeinsam etwas geschafft zu haben, das nicht zuletzt auch die Anerkennung anderer findet. Der Sozialpsychologe Erik H. Erikson nannte dies „Werksinn“.³⁷ Jenseits der Game Communities und Metacultures winken diese Gratifikationen bei spielbezogener Kommunikation in den Peer Groups. Für Jungen und männliche Jugendliche sind Computerspiele ein zentraler Gesprächsgegenstand. In einer empirischen Erhebung aus dem Jahr 2006 befragte der Autor zusammen mit einigen Kollegen über 700 Abiturienten aus sechs Bundesländern nach ihren medienbezogenen Gesprächsanlässen. Über 52% der jungen Männer gaben an, sich häufig oder sehr häufig über Computerspiele zu unterhalten. Damit waren Computerspiele nach Spielfilmen der zweithäufigste medienbezogene Gesprächsanlass unter den

35 Vgl. z.B. Bausch/Jörissen (2004): Bisweilen entstehen Konflikte nicht nur innerhalb der Game Community, sondern auch mit den Herstellern bzw. Betreibern von Spieleplattformen. Sie treten insbesondere dann auf, wenn sich Game Communities nicht regelkonform verhalten, sondern sich mithilfe unerlaubter und meist auch unvorhergesehener Tricks (sog. Cheats) Vorteile zu verschaffen versuchen.

36 Vgl. z.B. Buchele 2007; Kaminski 2008; Mascher 2008.

37 Erikson 1973, 98-106.