



informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Videospiele

Herausgegeben von
Katharina Evelin Perschak und Felix Schniz

Heft 2-2020
44. Jahrgang

Editorial

- KATHARINA EVELIN PERSCHAK,
FELIX SCHNIZ: Videospiele und
Deutschunterricht.
Eine Beziehung mit Zukunft 5

Service

- FLORIAN KELLE:
Videospiele im Unterricht.
Bibliographische Notizen 129

Magazin

Kommentar

- EDMUND HUDITZ:
Künstliche Intelligenz in Apps
für den Unterricht 134

ide empfiehlt

- WERNER WINTERSTEINER:
Andreas Leben, Alenka Koron
(Hg., 2019): Literarische Mehr-
sprachigkeit im österreichischen
und slowenischen Kontext 136

- Neu im Regal* 138

Einführung und Ermutigung

JAN M. BOELMANN, JANEK STECHEL: Erfahrungsbasiertes Lernen mit Computerspielen in formalen Bildungskontexten	9
ROMAN MANDEL: <i>Video games in education</i> . Die rasante Entwicklung von Videospielen als Chance für die interaktive Unterrichtsgestaltung von heute.....	22
WENDY ISABEL ZELLING: Die Adoleszenz in Videospielen. Am Beispiel von Dontnod Entertainments <i>Life Is Strange</i>	33
FELIX SCHNIZ: Videospiele im pädagogischen Schulalltag. Fünf Fragen und Antworten für den praktischen Einsatz.....	45

Zwischensequenz

STEFAN KÖHLER: Spiele erzählen. Anders. Über den Umgang mit Computerspielen im Deutschunterricht. Essay	57
--	----

Videospielen im Unterricht begegnen

THOMAS FALLER, FELIX SCHNIZ: Gemeinsames Videospielen als methodische Gesprächsgrundlage nach dem Modell des Klagenfurt Critical Game Lab	66
EVA IRENE KRASSNITZER: Level One. Methodenvorschläge für einen gelungenen Einstieg in die Thematik und das Medium Videospiel im Unterricht.....	73
GERDA WOBİK: »Ich und Computerspiele haben ein zwiespältiges Verhältnis«. Videospiel als Thema der LehrerInnen-Fort- und -Weiterbildung	80

3 Genres – 3 Spiele – 3 Ideen

STEFAN EMMERSBERGER: Fantasie als Superkraft: <i>The Awesome Adventures of Captain Spirit</i> . Zur Rolle von Fiktion bei der Verarbeitung von Realität..	89
KATHARINA EVELIN PERSCHAK: Interaktive Geschichten erspielen im Unterricht. Das Potential von Walking Simulators am Beispiel <i>Virginia</i>	100
MARINA WALLNER, THOMAS KUNZE: King for a Day. Entscheidungskompetenz, Dialogfähigkeit und Wortschatzerweiterung – welche Möglichkeiten das Computerspiel <i>Reigns</i> für den Regelunterricht im Fach Deutsch bietet	109

Spiele-Kiste

VANESSA ERAT: <i>Assassins's Creed: Origins</i>	119
THOMAS HAINSCO: <i>The Wanderer: Frankenstein's Creature</i>	122
THOMAS OGRADNIG: Interdisziplinärer und fächerübergreifender Unterricht durch <i>SimCity BuildIt</i>	124
MATTHIAS KUNCIC: <i>Ori and the Blind Forest</i>	126

»Videospiele« und »Digitale Medien« in anderen ide-Heften

ide 1-2019	Deutschunterricht 4.0
ide 1-2018	Literaturvermittlung
ide 4-2016	New Literacies
ide 1-2015	Bewegte Bilder
ide 1-2013	Literale Praxis von Jugendlichen
ide 3-2012	Pubertät
ide 2-2012	Kultur des Sehens
ide 2-2009	Internet
ide 2-2006	Fernsehen

Das nächste ide-Heft

ide 3-2020	Märchen <i>erscheint im September 2020</i>
------------	---

Vorschau

ide 4-2020	Spracherwerb und Sprachenlernen
ide 1-2021	Interpretieren

<https://ide.aau.at>

Besuchen Sie die *ide*-Webseite! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.aau.at/germanistik/fachdidaktik

Besuchen Sie auch die Webseite des Instituts für Germanistik^{AECC},
Abteilung für Fachdidaktik an der AAU Klagenfurt:
Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Videospiele und Deutschunterricht Eine Beziehung mit Zukunft

Seit einiger Zeit beschäftigt sich auch der Deutschunterricht mit Videospielen. Diese verspätet eingetretene Beschäftigung kann mit bis heute herrschenden Vorstellungen – um nicht zu sagen Vorurteilen – gegenüber Videospielen zu tun haben. Nach wie vor ist der Diskurs um Videospiele von kritischen Aspekten geprägt, thematisiert werden Gewalt, Suchtverhalten, Ethik und Sexismus. Zu einfach macht es einem die zumeist negative mediale Berichterstattung dabei noch, in Pauschalitäten zu verfallen. Während in den Bereichen Film und Literatur schon lange kritisch-normativ über einzelne Werke und deren pädagogischen, kulturellen (oder eben nicht vorhandenen) Anspruch fachlich kompetent beratschlagt wird, ist »das« Videospiele in der öffentlichen Wahrnehmung entweder »Kinder-« oder »Killerspiel« – und das zu Unrecht! Bei aller berechtigten Kritik, die man einzelnen Videospielen durchaus entgegenbringen kann, gehen wir mit dieser *ide* bewusst einen anderen, differenzierten Weg: Unser Ziel ist es, das Potential von – in erster Linie narrativen – Videospielen aufzuzeigen.

Videospiele – der Begriff ist im Deutschen nicht ganz so gebräuchlich wie im Englischen – weist schon darauf hin, dass es sich um kein neues Medium handelt. Videospiele traten ihren Siegeszug in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts an und haben sich seitdem als Medium und Kulturgut etabliert. Videospiele als Begriff schließt sowohl Computerspiele als auch Konsolenspiele wie Playstation, Xbox oder Nintendo, Smartphone-Spiele und sogar Virtual-Reality-Spiele mit ein.

Dass SchülerInnen einen wesentlichen Teil der heutigen SpielerInnen ausmachen, wurde bereits in vielen Studien gezeigt. So konstatiert etwa die JIM-Studie 2018 mit 58 % wesentlich mehr regelmäßige – also mehrmals pro Woche – SpielerInnen als LeserInnen (vgl. MPFS 2018, S. 13). Weitere Studien kommen zu ähnlichen Zahlen. Dies ist nicht als Zeichen von abnehmendem Interesse an Geschichten zu sehen, sondern kann als Ressource für den Deutschunterricht genutzt werden, vor allem als Gelegenheit des literarischen Lernens, wie dies mehrere Beiträge in diesem Heft vorführen, und zur Steigerung der Medienkompetenz. Beides liegt im Kompetenzbereich des Deutschunterrichts, der hier besondere Stärken aufweist, und die fächerübergreifende Behandlung bestimmter Spiele bietet sich ebenfalls an: Sei es Geographie und Wirtschaftskunde, Bildnerische Erziehung, Englisch, Geschichte- und Sozialkunde/Politische Bildung oder Informatik – es lohnt sich, ein Spiel aus mehreren Perspektiven zu betrachten. Auch dazu wollen die Beiträge in diesem Heft anregen. Denn niemand wird als SpielerIn geboren –

es ist eine Fähigkeit, die erworben und trainiert werden muss. Nur erledigen dies viele Jugendliche in ihrer Freizeit, der Schule kommt dafür die Rolle zu, den kritisch-analytischen Blick auf Spiele zu vermitteln. Es ist dieses Ausbalancieren von SchülerInnen-Interessen und Kompetenzvermittlung, das das Arbeiten mit Spielen im Deutschunterricht so reizvoll macht. Unser Ziel ist es, nicht nur die anzusprechen, die sich ohnehin schon für Videospiele interessieren, sondern auch die, die noch nie mit Videospielen zu tun hatten, sich von der großen Auswahl erschlagen fühlen und von ihrem Potential noch keine Vorstellung haben. Besonders ihnen wollen wir Mut und Inspiration vermitteln, sich mit diesem Medium auseinanderzusetzen.

Jan M. Boelmann und *Janek Stechel* legen den Grundstein für dieses Heft: In ihrem Beitrag widmen sie sich explizit dem pädagogischen Nutzen von Videospielen. Im Zentrum ihrer Überlegungen dabei: eine modellhafte Begründung der Erfahrungen, die man im Videospiel machen kann, der Reflexionsprozess darüber und die aus Erfahrungen ziehbaren Lehren.

Roman Mandelc' Beitrag erweitert diese grundlegenden Feststellungen mit einem konkreten Blick auf die Visionen und Potentiale der sich rasant entwickelnden Kulturindustrie Videospiel. Der Autor von Werken wie *111 Gründe, Computerspiele zu lieben* (2015) bietet dabei eine weitreichende Übersicht zum Thema kommerzielle Videospiele und spickt diese mit pädagogisch-pragmatisch orientierten Empfehlungen.

Wendy Isabel Zelling widmet sich in ihrem Beitrag einem für den Deutschunterricht seit jeher relevanten Themenkomplex: der Adoleszenz. Coming-of-Age-Romane jedweder Form zählen zum Standardrepertoire der Deutschdidaktik, doch auch hier bieten Videospiele eine aussichtsreiche Zukunftsperspektive. Anhand fundierter Analysen herausragender Fallbeispiele demonstriert sie das Potential der Coming-of-Age-Videospiele.

Felix Schniz hat zahlreiche Fort- und Weiterbildungen für LehrerInnen gehalten. In diesem Artikel beantwortet er die häufigsten Fragen, die ihm zu Videospielen gestellt werden, etwa, warum sich LehrerInnen überhaupt damit beschäftigen sollten, welche Rolle Videospiele im Unterricht einnehmen, wie man sie auswählt und wie Videospielen im Unterricht umgesetzt werden kann.

Gewissermaßen als Scharnier zu den praxisorientierten Teilen des Heftes fungiert der Essay von *Stefan Köhler*. Er ist Lehrer, Spiele-Autor und Game Designer und beschäftigt sich auch wissenschaftlich mit Videospielen. Aus dieser Position, die so viele Rollen vereint, entstand der Essay, der auf persönliche Weise die Rollen von Erzählen und Erfahren im Videospiel mit dem Einsatz im Deutschunterricht verbindet.

Einen praktischen und leicht adaptierbaren Vorschlag für den Einbau von Spielen in den Unterricht liefern *Thomas Faller* und *Felix Schniz*. Für das Klagenfurt Critical Game Lab, eine Arbeitseinheit zum Thema Videospiel mit Seminarcharakter, entwickelten sie eine didaktische Anleitung zur gemeinsamen Videospielerfahrung. Das

Modell ist für alle Altersgruppen sowie jede Art von Themenkomplex adaptierbar und wird hier, zusammen mit einem passenden Arbeitsblatt, geteilt.

Jedes Spiel beginnt mit dem ersten Level. *Eva Irene Krafsnitzer* übernimmt dies für ihren Beitrag, der zeigen soll, wie man erste Schritte zum Einsatz von Videospielen im Unterricht setzt. Sie bezieht sich dabei auf die Lebensrealität der SchülerInnen und zeigt, wie man von einem ersten Einstieg bis zum Konzipieren eigener Videospiele kommt, ohne dabei die Persönlichkeitsentwicklung und soziale Kompetenzen im Unterricht zu vernachlässigen. Doch Voraussetzung ist, als Lehrerin/Lehrer selbst mitzuspielen.

Gerda Wobik legt den Fokus auf die LehrerInnenfort- und -weiterbildung. Fort- und Weiterbildungen sind ein probates Mittel, um Lehrkräfte an Videospiele heranzuführen, denn sie treffen aktuelle und relevante Themen aus dem unmittelbaren Umfeld der SchülerInnen. In ihrem Artikel zeigt Wobik anhand praktischer, theoriebasierter Übungen, wie man Berührungspunkte mit dem Medium überwinden und Videospiele gezielt für literarisches Verstehen und kreativen Schreibunterricht nutzen kann.

In der folgenden Rubrik sind diese Vorschläge sehr praxisnah umgesetzt. Die AutorInnen bieten Unterrichtsideen anhand von drei Spielen:

Stefan Emmersberger beschäftigt sich mit dem Spiel *The Awesome Adventures of Captain Spirit*. Er analysiert die interaktive Erzählung des Spiels und bearbeitet dessen Potential für literarisches Verstehen. An Maiwald orientiert, zeigt Emmersberger Ziele

auf gegenstands- und subjektbezogener Seite und widmet sich auch den intermedialen Referenzen des Spiels, insbesondere der verwendeten Musik.

Katharina Evelin Perschak erörtert in ihrem Artikel das Potential eines verhältnismäßig jungen Genres von Videospielen, den sogenannten *Walking Simulators*. Auch wenn viele erfahrene SpielerInnen aufgrund der limitierten Interaktionsmöglichkeiten von diesen Spielen eher irritiert sind, machen sie gerade diese vermeintlichen Schwächen für den Deutschunterricht interessant. Anhand des Spiels *Virginia* zeigt Perschak, wie man Medien- und literarische Kompetenz verknüpfen kann.

Reigns ist ein Spiel mit minimaler Spielmechanik, aber starken narrativen Elementen, was sich *Marina Wallner* und *Thomas Kunze* zunutze machen: Mit ihrem Vorschlag für Unterrichtssequenzen, die das Spiel in den Mittelpunkt stellen, zeigen sie, welche Möglichkeiten auch ein einfaches Smartphone-Spiel mit »Wisch-Mechanik« bietet.

In der letzten Rubrik des Hefts, der »Spiele-Kiste«, finden kurze Empfehlungen für Spiele Platz. *Vanessa Erat* beleuchtet hier den explizit pädagogischen Anspruch von Videospielen, wie den Entdeckungstour-Modus der bekannten Spielereihe *Assassin's Creed*, mit dessen Hilfe man fremde Zeiten und Länder erleben kann.

Dem Literatur vermittelnden Anspruch von *The Wanderer: Frankenstein's Creature*, einem Spiel nach dem Roman von Mary Shelley, widmet sich *Thomas Hainscho*.

Thomas Ogradnig zeigt, wie die App *SimCity BuildIt* mit ihren Möglich-

keiten der digitalen Stadtentwicklung als Schreibimpuls genutzt werden kann. *Ori and the Blind Forest* ist ein erfolgreiches Jump'n'Run-Spiel des österreichischen Entwicklers Moon Studios. Inwiefern dieses Spiel vor allem zur Vermittlung ästhetischer Erfahrungen geeignet ist, erörtert *Matthias Kuncic*.

Eine gut sortierte Auswahl an fachdidaktischen und (medien-)pädagogischen Zugängen zum Thema bietet die Bibliographie von *Florian Kelle*. Wie sich die künstliche Intelligenz in Apps für den Unterricht nutzen lässt, legt *Edmund Huditz* in seinem Kommentar dar. Die Rezensionen zu aktuellen Publikationen wurden von *Werner Wintersteiner* und *Ursula Esterl* verfasst.

KATHARINA EVELIN PERSCHAK
FELIX SCHNIZ

Literatur

MPFS (Hg.): *JIM-Studie 2018 – Jugend, Information, Medien*. Online: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf [Zugriff: 20.3.2020].

KATHARINA EVELIN PERSCHAK hat Germanistik in Klagenfurt und Bologna studiert. Derzeit arbeitet sie als Universitätsassistentin am Institut für Germanistik^{A^{ECC}} der AAU Klagenfurt, Abteilung Fachdidaktik. Sie beschäftigt sich mit Mündlichkeit, Argumentieren und Debattieren, mit LeserInnenforschung sowie (vor-)wissenschaftlichem Lesen und Schreiben. E-Mail: katharina.perschak@aau.at

FELIX SCHNIZ promoviert am Institut für Anglistik und Amerikanistik der AAU Klagenfurt über die Erfahrungswelten britischer Videospiele. Er ist Studienprogrammleiter des Masterprogramms Game Studies and Engineering und stets daran interessiert, aus und mit Videospiele zu lernen. E-Mail: felix.schniz@aau.at

**Verleihung
des Friedrich-Preises
für Deutschdidaktik 2020
an
Prof. Dr. Thomas Zabka
(Universität Hamburg)**

Der Friedrich-Preis für Deutschdidaktik 2020 geht an Prof. Dr. Thomas Zabka (Universität Hamburg).

Diesen mit 10. 000 Euro dotierten Preis der Erhard-Friedrich-Stiftung erhält Thomas Zabka für sein beharrliches Forschen zu innovativen Fragestellungen im literaturdidaktischen Diskurs und seinen wegweisenden Beitrag zu einer für deutschdidaktisches Handeln relevanten Theoriebildung. Seine Beiträge zur Fachlichkeit der Literaturdidaktik sind gleichermaßen grundlegend für die Entwicklung des Literaturunterrichts und die Selbstverständigung der Disziplin über ihre Gegenstände; diese verdankt ihm u. a. wichtige Überlegungen zur Dringlichkeit der Aufgabe ästhetischer Bildung auch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. Thomas Zabkas Vorträge und Publikationen zeichnen sich stets durch tiefe fachwissenschaftliche Fundierung und didaktisch weiterführende Argumentation aus. Gewürdigt wird mit dem Preis aber auch sein Engagement für den Fachverband »Symposion Deutschdidaktik e.V.«, beispielsweise in Zusammenhang mit dem Symposion 2018 in Hamburg, und sein Einsatz für fachpolitische Belange in einer Zeit verstärkter öffentlicher Aufmerksamkeit für die im Deutschunterricht zu erwerbenden Kompetenzen.

Die Preisverleihung findet voraussichtlich am 14. September 2020 an der Universität Hildesheim statt.

Für die Jury zur Vergabe des Friedrich-Preises 2020: Ulf Abraham

*

ide und die Abteilung Fachdidaktik
des Instituts für Germanistik^{A^{ECC}}
der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
gratulieren sehr herzlich!

Jan M. Boelmann, Janek Stechel

Erfahrungsbasiertes Lernen mit Computerspielen in formalen Bildungskontexten

Dieser Beitrag modelliert Computerspielen als erfahrungsbasiertes Lernen, indem der Kreislauf des Erfahrungslernens Kolbs (1984) auf die Möglichkeiten interaktiver Handlungsmedien übertragen wird. Das so entwickelte Modell des erfahrungsbasierten Lernens mit Computerspielen unterscheidet verschiedene Formen von Erfahrungen (Problemerkennung, Irritationserfahrung, Abwägungserfahrung, Zwangserfahrung, Folgenerfahrung, Emotionale Erfahrung, Narrative Erfahrung und Immersionserfahrung) und daraus zu gewinnende Abstraktionen (Konzeptbildung, Konzeptanpassung, Erweiterung und Bildung von Handlungsschemata, Erweiterung und Bildung von Erwartungsschemata und Selbsterkenntnis). Eine exemplarische Analyse des Computerspiels *Papers, Please* (Pope 2013) verdeutlicht die spezifische Leistungsfähigkeit des Modells.

Interaktive Bildschirmmedien konstituieren sich durch das Handeln des Spielenden in der Spielwelt. Das Spiel greift diese Handlungen auf und reagiert quasi-interaktiv (vgl. Boelmann 2015, S. 107 ff.): Durch das Wechselspiel von Aktion und Reaktion, aber auch insbesondere durch die kognitiv-aktive Auseinandersetzung mit den narrativen und ludischen Inhalten, der Auswahl von passenden Problem-

JAN M. BOELMANN ist Professor für Literatur- und Mediendidaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und Direktor des Zentrums für didaktische Computerspielforschung. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Feldern des literarischen Lernens mit allen Medien und der empirischen Bildungsforschung. E-Mail: jan.boelmann@ph-freiburg.de

JANEK STECHEL ist akademischer Mitarbeiter an der PH Freiburg und dort als Doktorand am Zentrum für didaktische Computerspielforschung tätig. Sein Forschungsschwerpunkt ist die Implikation von Computerspielen in ethische und philosophische Bildungsprozesse. E-Mail: janek.stechel@ph-freiburg.de

lösestrategien und der Konfrontation mit Konsequenzen des eigenen Handelns eröffnen Computerspiele Erfahrungsräume, deren Reichweite im Folgenden näher untersucht wird. Hierbei stehen die Leitfragen zentral, welcher Status diesen Spielerfahrungen zugeschrieben werden kann und wie sie sich in schulischen Lernsettings nutzen lassen. Insbesondere das schulische Lernen rückt die Ziele des Lernens häufig in den Mittelpunkt und marginalisiert deren Erwerbwege (vgl. Buck 2019, S. 5), Erfahrungslernen steht dem in seiner Ausrichtung auf die im Lernprozess gemachten Erfahrungen entgegen. Die Bedeutung des Lernwegs soll auch durch das hier vorgestellte Modell des erfahrungsbasierten Lernens mit Computerspielen betont werden.

In diesem Beitrag nähern wir uns dem Begriff *Erfahrung* von verschiedenen Seiten und nutzen zwei dieser Annäherungen, um die Verbindung von Erfahrungen, Lernen und Computerspielen zu skizzieren. Auf der einen Seite stehen Theorien des Erfahrungslernens (vgl. Kolb 1984; Lewin 1951), die – unter Rückgriff auf Dewey – von einer »intimate and necessary relation« (Dewey 2015, S. 20) zwischen Bildung und Erfahrung ausgehen. Auf der anderen Seite steht reichhaltige Literatur über Computerspiele und die Qualität der in ihnen gemachten Erfahrungen, so definiert Squire Videospiele als »designed experience« (Squire 2006) und Malliet beschreibt »virtual experience« als eine Dimension des Erlebens von Realismus (Malliet 2006). Eine Lücke der bisherigen Forschung stellt jedoch die Verbindung zwischen Erfahrungslernen und Computerspielen dar. Um diesem Desiderat zu begegnen, wird in diesem Beitrag eine Modellierung vorgestellt, die beschreibt, welche Erfahrungen in Computerspielen gemacht werden und zu welchen Abstraktionsformen diese Erfahrungen führen. In diesem Rahmen werden acht verschiedene Erfahrungskategorien entwickelt, die in Computerspielen erlebt werden können, und daran anknüpfend fünf Arten von Abstraktion expliziert, die durch die Erfahrungen initiiert werden.

1. Erfahrungsbegriff und Erfahrungen in Computerspielen

1.1 Computerspielinduzierte Erfahrungen

Der Computerspielkosmos ist reich an semantischen Feldern rund um den Erfahrungsbegriff, der häufig mit zeitlichen Ressourcen gekoppelt wird: Eine erfahrene Spieler*in hat viel Zeit in einem Spiel verbracht, messbare Erfolge erzielt und hiermit einhergehend – sofern im Spiel möglich – viele Erfahrungspunkte erworben. Dieser Blick verwendet eine umgangssprachliche Blickrichtung auf den Erfahrungsbegriff als »erworbene Fähigkeit sicherer Orientierung« (Mittelstraß 2005, S. 361). Im Folgenden soll jedoch eine spezifischere Leseweise im Zentrum stehen, die den initiierenden Charakter von Erfahrungen in den Blick nimmt und sie somit als Erlebnisse versteht, die als Ausgangspunkt einer weiteren Entwicklung fungieren.

Erfahrungen in diesem Sinne zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine Aktivität des Individuums voraussetzen, welches sich mit einem Erlebnis auseinandersetzt.

Zu betonen ist dabei die Prozesshaftigkeit von Erfahrungen (vgl. Buck 2019, S. XXV), die eingebettet sind in einen größeren Bedeutungsrahmen und einen Zuwachs von »Neuem« bedeuten – zunächst unabhängig davon, was der Inhalt dieses »Neuen« ist. An diesem Punkt wird auch die Frage nach dem Unterschied von Erfahrung und Handlung virulent. Beide überschneiden sich in der Betonung der individuellen Aktivität, jedoch beschränkt sich der Handlungsbegriff auf eine nach außen hin sichtbare Form von Aktivität, während der Erfahrungsbegriff insbesondere kognitive Aktivitäten voraussetzt. Rein mechanisches Tun bietet demgemäß keinen Raum für Erfahrungen in diesem Sinn.

Als nachrangig stellt sich hierbei die Art und Weise des Zugangs zu den Erfahrungen dar, da eine aktive Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner Umwelt keiner vorher definierten medialen oder unmittelbaren Vermittlungsform bedarf (vgl. Dewey 2015, S. 43). Vielmehr können vielfältige Anlässe und die aus ihnen resultierenden Reflexionen für das Individuum emotionale oder kognitive Erfahrungen erwirken (vgl. Kolb/Kolb 2009, S. 301; vgl. Kolb/Kolb 2017, S. 42).

Grundlegend für diesen Beitrag ist somit ein weiterer Erfahrungsbegriff, der neben der Möglichkeit von individuell erlebten Erfahrungen auch abstrakte Erfahrungen vorsieht: Erfahrungen im hier vorgestellten Sinne sind Erlebnisse, die a) eine – auch geistige – Aktivität beinhalten, b) Konsequenzen haben und c) weitere mentale oder enaktive Folgehandlungen initiieren.

Computerspiele ermöglichen ihren Spielenden Erlebnisse, die den hier vorgestellten Merkmalen von Erfahrung genügen und somit zum Ausgangspunkt erfahrungsbasierten Lernens werden: Erstens erfordern Computerspiele eine Form der Auseinandersetzung, die über ein passives Rezipieren hinausgeht, da für das erfolgreiche Bewältigen eines Computerspiels mindestens eine bewusste oder unterbewusste Wahrnehmung und Adaption des zugrundeliegenden Regelsystems obligatorisch ist. Zweitens bewerten die Regelsysteme eines Computerspiels die Handlungen des Spielenden und geben entsprechende Rückmeldungen an den Spielenden. Hierdurch entsteht ein stetiges Wechselspiel von Aktion und Reaktion, in dem die Spielenden ihre Handlungen interaktiv an die Computerspielaktionen anpassen müssen. Drittens stellen Computerspiele ihre Nutzer*innen vor Probleme, deren Lösung obligatorisch für die Fortführung des Spielerlebens ist: Finden sie keine unmittelbare Lösung für die vom Spiel präsentierten Probleme, ruht das Spiel, was Spielende dazu animiert, sich auch über die unmittelbare Spielsitzung hinaus mit dem Spiel zu befassen (vgl. Sicart 2009, S. 73).

Diese grundlegende Feststellung, dass Computerspiele *überhaupt* Erfahrungen ermöglichen, muss jedoch um die Perspektive erweitert werden, welche Spezifika diesen Erfahrungen zugeschrieben werden können.

1.2 Faktoren lernförderlicher Erfahrungen

Wenngleich jeder Erfahrung ein Lernpotenzial innewohnt, hat Dewey (2015, S. 44) zwei zentrale Faktoren für das Gelingen von erfahrungsbasierten Lernprozessen benannt, die insbesondere auch für den Einsatz von Computerspielen im Bildungs-

kontext als Leitlinie gelten können: Der bildende Wert einer Erfahrung liege erstens in der *Ermöglichung von Kontinuität* begründet, was die Befähigung zu weiteren wünschenswerten Erfahrungen in der Zukunft (ebd., S. 27) umfasst, und zweitens in der *Herstellung eines gelungenen Gleichgewichts zwischen inneren und äußeren Bedingungen* (ebd., S. 42). Wird kein Einklang zwischen diesen beiden Punkten erreicht, entstehen sogenannte *defektive Erfahrungen*, denen kein nachhaltiges Lernpotenzial innewohnt. In Hinblick auf das schulische Lernen seiner Zeit konstatierte Dewey: »[T]he central problem of an education based upon experience is to select the kind of present experiences that live fruitfully and creatively in subsequent experiences.« (Ebd., S. 27 f.) Zentrale Probleme ergeben sich somit bei der Auswahl und der Passung von Erfahrungsräumen in Bildungskontexten, die zudem unter Berücksichtigung der oben genannten Faktoren zum Einsatz gebracht werden müssen.

Der Blick auf diese beiden Anforderungen offenbart das besondere Potenzial von Computerspielen in Bildungskontexten, da sie sie Erfahrungen bereitstellen, die den hier genannten Faktoren besonders gut entsprechen. So generieren Computerspiele durch die Ermöglichung von Interaktion mit simulierten Umgebungen eine besondere Nähe zu realen Erfahrungen (vgl. Fromme/Jörissen/Unger 2008, S. 4) und können »situiertes Lernen« (vgl. Gee 2007, S. 84; Le/Weber/Ebner 2013; Meier/Seufert 2003, S. 15) fördern, indem sie authentische Probleme bereitstellen. Auf diese Weise werden Computerspielerfahrungen zu fruchtbaren Erfahrungen, die die Grundlage für weitere Erfahrungen inner- und außerhalb von Computerspielen bilde. Gleichzeitig ist gerade die Interaktivität ein Schlüssel, um sowohl die personellen Bedingungen der Lernenden als auch die äußeren Bedingungen der Lernsituation in Einklang zu bringen, indem der Lernende das Spiel auf seine Weise in seinem Tempo erkundet. Computerspiele passen sich besonders gut an den Kenntnisstand und die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler an und verhindern damit Über- oder Unterforderung.

Vor diesem Hintergrund kann davon gesprochen werden, dass Computerspielerfahrungen sowohl eine Grundlage für weitere Erfahrungen bieten können als auch das Potenzial besitzen, zwischen personellen und situativen Faktoren einer Lernsituation zu vermitteln. Um nun diese Erfahrungen näher zu beleuchten, wird im folgenden Kapitel das Modell zum erfahrungsbasierten Lernen mit Computerspielen vorgestellt.

2. Erfahrungsbasiertes Lernen mit Computerspielen

Da bislang eine Übertragung von Konzepten des Erfahrungslernens auf den Bereich des Computerspiels fehlt, wird in diesem Kapitel eine Brücke zwischen diesen beiden Bereichen geschlagen und eine Perspektive auf den Schulkontext geworfen. Einen ersten Anhaltspunkt für die Verbindung von Erfahrungslernen mit Computerspielen bieten die Gedanken von Kolb und Kolb (2017, S. 295), die die besondere Bedeutung des Spiels im Allgemeinen für das Erfahrungslernen herausstellen. Dabei sind es die besonderen Eigenschaften des Spiels im Allgemeinen, die

es für das Erfahrungslernen interessant werden lassen: So sind die Lernenden im Spiel bereits intrinsisch motiviert, die Handlung fortzusetzen, gleichzeitig gibt das Spiel weder dem (Lern-)Prozess noch dem (Lern-)Ergebnis den Vorzug gegenüber dem jeweils anderen. Darüber hinaus verfügt das Spiel selbst über eine rekursive Natur, was den mehrfachen Durchlauf durch den Erfahrungskreislauf begünstigt. Diese dem Spiel innewohnenden begünstigenden Potenziale für das Erfahrungslernen gelten in der gleichen Weise für das Computerspiel.

2.1 Der *Experiential Learning Cycle*

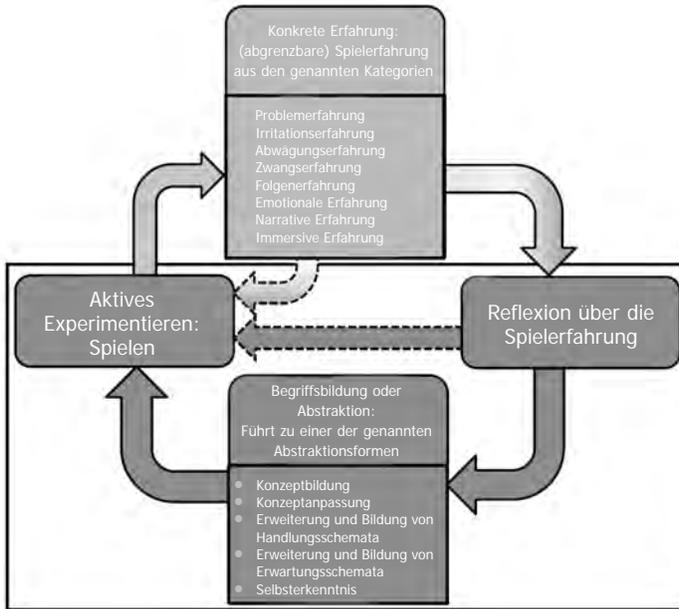
Als Ausgangspunkt für das hier entwickelte Modell von Erfahrungslernen mit Computerspielen dient der von Kolb (1984) entwickelte *Experiential Learning Cycle*. Dieser bestimmt, bezugnehmend auf Lewin (1951), Dewey (2015) und Piaget (1951), vier Lernmodi, die im Erfahrungslernen involviert sind: Erstens die konkreten Erfahrungen, die als Ausgangspunkt für die weiteren Schritte des Kreislaufes dienen. Zweitens die reflektierende Beobachtung, die ein mentales Operieren mit den gemachten Erfahrungen beinhaltet. Drittens die Abstraktion, in deren Rahmen die vorherigen Reflexionen gefiltert werden und die einen weiteren Handlungsraum eröffnen. Viertens schließlich das aktive Experimentieren mit den aus der vorangegangenen Abstraktion gewonnenen Erkenntnissen.

Grundsätzlich kann dieser Zyklus mehrfach durchlaufen werden und eröffnet so durch das aktive Experimentieren Raum für weitere Erfahrungen. Der mehrfache Durchlauf durch den Lernzyklus gleicht damit einer spiralförmigen Bewegung und wird durch eine Spannung (»Creative Tension«; Kolb/Kolb 2017, S. 298) zwischen den einzelnen Schritten ausgelöst, die das Voranschreiten im Zyklus begünstigt. Der erste und der dritte Schritt des Kreislaufs werden von Kolb/Kolb als »modes of grasping experience« (ebd.) definiert, während der zweite und vierte Schritt als »modes of transforming experience« (ebd.) beschrieben werden. Diese Einteilung beschreibt die Verwandtschaftsverhältnisse zwischen den verschiedenen Schritten. So zeichnen sich die konkreten Erfahrungen und die Abstraktion dadurch aus, dass sie dem Erfassen und Begreifen (»prehension«; Kolb 1984, S. 43) der Erfahrungen gewidmet sind. Die reflektierende Beobachtung und das aktive Experimentieren hingegen transformieren die gemachten Erfahrungen bereits, indem sie diese gewissermaßen in andere Aggregatzustände übertragen, entweder durch innere Reflexion oder Manipulation der Welt (vgl. ebd., S. 41).

2.2 Adaption des Lernkreislaufes

Für die Adaption des Lernkreislaufes treten vor allem die Fragen in den Vordergrund, welcher Art die in Computerspielen gemachten Erfahrungen sind und wie sich die entsprechenden Abstraktionen begreifen lassen. Zu diesem Zweck werden an dieser Stelle die vier Schritte des Zyklus unter Berücksichtigung des neuen Erfahrungsraumes expliziert. Abbildung 1 zeigt den Lernkreislauf mit seinen vier Schritten als Grafik: Die Pfeile zwischen den Teilen deuten den Weg gelungenen

Abb. 1: Spirale des Erfahrungslernens mit Computerspielen



Erfahrungslernens an, während die gestrichelten Pfeile einen in der Praxis häufig vorkommenden unvollständigen Durchlauf durch den Zyklus andeuten, dieses Phänomen wird in Abschnitt 2.3 näher erläutert. Durch den in sich geschlossenen Kreislauf wird deutlich, dass der mehrfache Durchgang hier der Regel entspricht, wobei vorangegangene Erfahrungen dabei die Basis für nachfolgende Erfahrungen konstituieren.

Das *aktive Experimentieren* stellt den Ausgangspunkt des erfahrungsbasierten Lernens mit Computerspielen dar. Es beinhaltet die direkte Konfrontation mit dem Spiel und damit das unmittelbare Spielerlebnis, jedoch ist hiermit kein ungeleitetes, ziel- oder planloses Hantieren gemeint, sondern vielmehr liegt der Fokus auf der Erkundung einer bestimmten Spielsituation, gerahmt durch einen Unterrichtskontext, der den Schülerinnen und Schülern einen Handlungsrahmen bereitstellt. Spielintern geschieht dies zumeist durch einen Arbeitsauftrag oder eine Problemstellung, die zugleich einen Rahmen für die Problemlösung aufspannen. Somit stellt das aktive Experimentieren die Grundlage für die folgenden Erfahrungen dar, indem hier die situationsrelevante Umwelt erkundet wird.

Unter *konkreten Erfahrungen* im Sinne eines erfahrungsbasierten Lernens mit Computerspielen werden abgrenzbare Spielerfahrungen verstanden, sodass die Erfahrung an einem gewissen Punkt im Spielverlauf auftritt und zeitlich eng begrenzt ist. Eine längere Spielsitzung setzt sich somit vielmehr aus einer Menge unter-

schiedlicher Erfahrungen zusammen, die jeweils Reflexion und Abstraktion verursachen. Die Erfahrungen, die Computerspiele auslösen, lassen sich in acht Kategorien unterteilen:

- *Problemerkfahrung*: Die dem Spielenden bekannten Handlungsschemata sind nicht erfolgreich bei der Lösung eines Problems.
- *Irritationserfahrung*: Eine vom Spielenden ausgeführte Handlung hat andere als die erwarteten Folgen.
- *Abwägungserfahrung*: Dem Spielenden liegt eine Situation vor, in der er aus mehreren möglichen, einander ausschließenden Handlungsalternativen wählen muss.
- *Zwangserfahrung*: Dem Spielenden wird ein Handlungsspielraum entzogen, den er zuvor hatte und gegebenenfalls anschließend zurückerhält.
- *Folgenerfahrung*: Eine dem Spielenden bisher unbekannte Handlung wird von ihm ausgeführt, diese erzeugt Konsequenzen, die dem Spielenden zum Zeitpunkt des Handelns unbekannt waren.
- *Emotionale Erfahrung*: Eine im Spiel ausgeführte Handlung erzeugt Emotionen beim Spielenden.
- *Narrative Erfahrung*: Der Spielende erlebt sich als Handelnder in einer vom Computerspiel erzählten Geschichte.
- *Immersive Erfahrung*: Der Spielende erlebt sich selbst als Teil des durch das Computerspiel entfalteten Erfahrungsraumes.

Alle Erfahrungen lassen sich als *Selbsterfahrung* begreifen, da sie dem Handelnden stets etwas über ihn selbst vermitteln. Quer zu diesen Kategorien stehen Erfahrungen fach- bzw. domänenspezifischer Art. Neben den genannten Erfahrungskategorien stehen also beispielsweise mathematische oder physikalische Erfahrungen, die den Charakter derselben näher definieren.

Dieser Zusammenhang ließe sich in einem tabellarischen Raster ausdrücken, das Erfahrungen in die genannten übergreifenden Erfahrungskategorien einsortiert und gleichzeitig die fachliche Dimension herausstellt (vgl. Tabelle 1). Damit ließe sich nicht nur allgemein von einer Problemerkfahrung sprechen, sondern beispielhaft fachspezifisch von mathematischen oder physikalischen Problemerkfahrung. Je nach Zahl der betrachteten Domänen vervielfachen sich demgemäß auch die möglichen Erfahrungen.

Die *reflektierende Beobachtung* nimmt bereits Abstand vom unmittelbaren Spielgeschehen und beginnt erst, wenn automatisierte Handlungsweisen, über die ein Spieler verfügt, an ihre Grenzen stoßen oder wenn der Spielprozess unterbrochen ist. Wesentliches Merkmal der reflektierenden Beobachtung ist die Bewusstwerdung der zuvor gemachten Erfahrungen: Der Spielende wird sich an dieser Stelle zunächst darüber klar, dass etwas mit ihm geschehen ist, das über rein immersives Spielerleben hinausgeht. Dieser Vorgang lässt sich unter Rückgriff auf die Schema-Theorie von Douglas und Hargadon (2000) erfassen; dieser Theorie zufolge beginnt die kritische Rezeption eines Textes, wenn durch ihn viele unterschiedliche oder widersprüchliche Schemata angesprochen werden, ein Text

Tab. 1: Kategorien des Erfahrungslernens im Fokus fachspezifischer Domänen

	Mathematische Erfahrung	Physikalische Erfahrung	Sprachliche Erfahrung	Religiöse Erfahrung	...
Problemerkennung					
Irritationserfahrung					
Abwägungserfahrung					
Zwangserfahrung					
Folgenerfahrung					
Emotionale Erfahrung					
Narrative Erfahrung					
Immersive Erfahrung					

hingegen, der nur wenige Schemata anspricht, führt zu einem tiefen Immersionserleben (vgl. Pietschmann 2017, S. 72). Erlebt der Spielende eine starke Immersion, kann die reflektierende Beobachtung somit erst nach dem eigentlichen Spielen beginnen.

Es ist nicht verwunderlich, dass es besonders Brüche im Spielfluss sind, die für das erfahrungsbasierte Lernen interessant werden. Diese Unterbrechungen im Spielverlauf führen zu einer kritischen Auseinandersetzung, weil sie jenes mechanische Tun verhindern, das zwar für Immersion sorgt, aber in gleichem Maß Erfahrungsräume schließt. Erst die Entstehung einer kritischen Distanz zum Spielgeschehen ermöglicht die oben beschriebenen Erfahrungen und damit reflektierende Beobachtungen. Im noch fehlenden Schritt des Kreislaufes, der *Abstraktion*, können die verschiedenen Kategorien von Erfahrungen über eine Reflexion zu unterschiedlichen Formen der Abstraktion führen.

Es lassen sich fünf Arten von Abstraktionen unterscheiden, die durch Computerspielerfahrungen hervorgerufen werden:

- *Konzeptbildung*: Die Erfahrung führt dazu, dass dem Spielenden neue mentale Kategorien, Begriffe und Konzepte zur Verfügung stehen.
- *Konzeptanpassung*: Die Erfahrung führt dazu, dass die mentalen Kategorien, Begriffe und Konzepte, über die der Spielende verfügt, angepasst werden.
- *Erweiterung und Bildung von Handlungsschemata*: Die Erfahrung führt dazu, dass der Spielende neue Strategien entwickelt, um mit verschiedenen Situationen umzugehen.
- *Erweiterung und Bildung von Erwartungsschemata*: Die Erfahrung führt dazu, dass der Spielende Konsequenzen eigenen Handelns erfährt.
- *Selbsterkenntnis*: Die Erfahrung führt dazu, dass der Spielende etwas über sich selbst erfährt, indem ihm etwa seine Einstellungen und Überzeugungen zu einem bestimmten Thema bewusst werden.

Der Erfahrungszyklus schließt sich in einem weiteren Übergang zum *aktiven Experimentieren*, dieser Schritt ist dabei keinesfalls als ein Zurück zu verstehen. Vielmehr geschieht der erneute Durchlauf durch den Zyklus auf der Grundlage der bereits gesammelten Erfahrungen und daraus gewonnenen Abstraktionen (vgl. Kolb 1984, S. 28), was für den Lernenden ein Fortschreiten bedeutet.

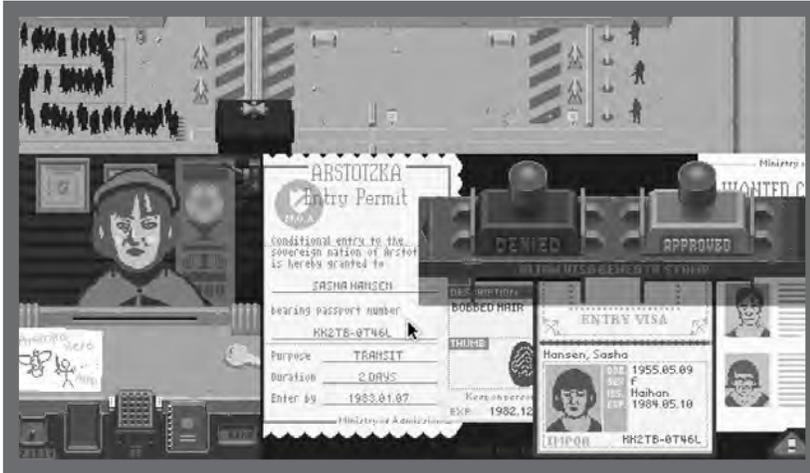
2.3 Erfahrungslernen mit Computerspielen in der Schule

Bezogen auf ein unterrichtliches Vorgehen, das das Erfahrungslernen mit Computerspielen fokussiert, ist zwischen den konkreten Erfahrungen und den übrigen drei Teilen des Zyklus zu differenzieren. Während die konkrete Erfahrung in hohem Maße individualisiert geschieht und sich damit einer Steuerung entzieht, können die übrigen Elemente zwar individuell stattfinden, lassen sich aber auch in Gruppen erfahren.

Lernende und Lehrende können keine Erfahrungen stellvertretend für andere machen, Erfahrungen sind deshalb notwendigerweise dem Erfahrenden je eigen. Für den Unterricht birgt dies die Schwierigkeit, dass Erfahrungen weder vorweggenommen noch erzwungen werden können. Die Aufgabe des Unterrichts besteht dementsprechend in der Öffnung von Erfahrungsräumen, ohne dass ein Anspruch auf Vollzug bestünde. Zugleich lassen sich Lernarrangements anlegen, die es vermögen, den Erwerb von Erfahrungen wie auch die beiden letzten Schritte des Zyklus zu fördern. Die Grundlage hierfür stellt – wie in jeder unterrichtlichen Lernsituation – die Wahl eines für Lerngruppe und Lernziel geeigneten Gegenstands dar, wobei für das lernzielorientierte Erfahrungslernen insbesondere Spiele geeignet sind, die die Übernahme spezifischer Rollen oder die Konfrontation mit Konfliktsituationen ins Zentrum stellen.

In der konkreten Unterrichtssituation muss die Lehrkraft entsprechend darauf achten, Räume für das aktive Experimentieren bereitzustellen und anschließend methodisch die Phasen der Reflexion und Abstraktion anzuregen. Hierbei kommt dem »Debriefing« eine zentrale Stellung zu, dessen Bedeutung in der Literatur vielfach hervorgehoben wird (vgl. Garris/Ahlers/Driskell 2002, S. 454): Aufgabe dieses Schrittes ist die Rückschau, Besprechung und Analyse von Ereignissen, die während des Spielens aufgetreten sind. Auf diesem Weg wird das Spielerleben in der realen Welt verankert: »Debriefing provides a link between what is represented in the simulation/gaming experience and the real world.« (Ebd.)

Problemfelder ergeben sich dann, wenn die Lernenden einen verkürzten Kreislauf durchlaufen (in der Abbildung durch gestrichelte Pfeile angedeutet). Dies geschieht zumeist, wenn das aktive Experimentieren und die konkrete Erfahrung mit großer innerer Distanz durchlaufen werden und damit keine Reflexion eingeleitet wird. Doch auch nach erfolgreicher Reflexion muss nicht zwangsläufig eine Abstraktion erfolgen. Dies kann dann der Fall sein, wenn die Erfahrung für den Lernenden zu trivial war und keine der beschriebenen Abstraktionsformen eintritt. Liegt eine defektive Erfahrung vor (vgl. Abschnitt 1.2), etwa wenn innere Bedingungen des Lernenden nicht mit äußeren Faktoren der Lernsituation korrespondieren,

Abb. 2: Screenshot aus *Papers, Please* (Pope 2013)

führt dies ebenfalls zu einem unvollständigen Durchlauf durch den Zyklus. Eine weitere Aufgabe des Unterrichts ist es diesen Überlegungen zufolge, Rahmenbedingungen zu schaffen, die Reflexion und Abstraktion fördern.

3. Erfahrungslernen am Beispiel *Papers, Please*

Das hier dargestellte Modell kann als analytisches Werkzeug zur Untersuchung der durch Computerspielerfahrungen initiierten Lernprozesse dienen. Die Analyse eines Spiels auf die beschriebenen Erfahrungskategorien und Abstraktionen hin hilft dabei, die Verortung der eigenen Lehrziele im Spiel zu überprüfen. Wie ein solche Analyse erfolgen kann, soll im Folgenden am Beispiel des Spiels *Papers, Please* (Pope 2013) erläutert werden.

In *Papers, Please* spielt der Spielende einen Grenzbeamten im fiktiven Staat Arstotzka im Jahr 1982. Seine Aufgabe ist es, die Papiere der Personen zu überprüfen, die einen Grenzübergang überqueren wollen. Das zuständige Ministerium ändert dabei beinahe täglich die Anforderungen an den Grenzbeamten und verlangt im Laufe der Zeit immer mehr verschiedene Dokumente von den Einreisenden. Für jede korrekt in das Land gelassene Person erhält der Spielende eine finanzielle Belohnung, für falsche Ablehnungen und falsche Einreiseerlaubnisse Abzüge vom Gehalt. Von seinem Lohn muss der Spielende Wohnung, Nahrung und gegebenenfalls Medikamente für seine Familie zahlen, was nur schwer gelingt. Während der Arbeit treten immer wieder Personen mit speziellen Bitten an den Grenzbeamten heran, andere wollen ohne gültige Papiere eingelassen werden. Der Spielende agiert im Wesentlichen über zwei Stempel mit den Spielcharakteren: *Approved* (anerkannt) und *Denied* (abgelehnt), mit denen er die Ausweise abstempelt.

Daneben kann man Personen über Unstimmigkeiten in ihren Dokumenten befragen. Das Handeln des Spielenden steht damit im Spannungsverhältnis zwischen der Versorgung seiner Familie – Gehalt wird nur für *formell* richtige Entscheidungen gezahlt – und den Bitten der an der Grenze wartenden Personen. Gesteigert werden diese Schwierigkeiten noch durch den Zeitdruck, unter dem der Grenzbeamte steht, eine kleine Uhr informiert den Spielenden über die Uhrzeit, am Ende jedes Tages werden die Zahlungen für Miete und Lebensmittel fällig (Abb. 2).

Das Spiel *Papers, Please* ermöglicht dem Spielenden Erfahrungen aus verschiedenen Kategorien, die durch die geschilderten Spielprinzipien gerahmt und ermöglicht werden. Die narrative Struktur des Spiels bettet die Entscheidungen des Spielenden in einen größeren Kontext ein und versieht sie mit Konsequenzen: Abgelehnte Personen werden den Grenzbeamten beschimpfen, Angenommene werden unter Umständen Terroranschläge in Arstotzka begehen. Bei all dem muss der Spielende gleichzeitig seine Familie im Hinterkopf behalten, die er versorgen muss.

Insbesondere durch die narrative Rahmung der Verantwortung für die Familie wird dem Spielenden die Freiheit genommen, alle Bittsteller in das Land zu lassen, denn lässt er alle Bittsteller ungeachtet ihrer Papiere passieren – eine moralisch möglicherweise als positiv bewertete Handlung –, wird dieses Handeln von den Behörden schnell registriert und die Spielfigur landet mit entsprechenden Folgen für die Familie im Gefängnis. Der enge Rahmen, in dem sich der Spielende hier bewegt, bewirkt eine *Zwangserfahrung*: Auch wenn man nicht mit den Regeln übereinstimmt, muss man doch nach ihnen handeln. Es gibt damit für den Spielenden keinen einfachen Weg aus der Situation, Einlass kann nur manchen gewährt werden, Abwägungen müssen getroffen werden.

Vordergründig handelt der Spielende über das Anbringen eines von zwei Stempeln »Approved« oder »Denied« in den Pass der Reisenden. Es gibt keinen dritten Entscheidungsweg und hat ein Bittsteller seinen mit Stempel versehenen Pass zurückgehalten, hat die Entscheidung Bestand. Damit werden von den Spielenden wieder und wieder Abwägungen verlangt, deren Ergebnis sich in einer formellen Handlung, dem Anbringen des Stempels, äußert. Es treten im Verlauf des Spiels also *Abwägungserfahrungen* auf, wobei die Entscheidungen durch die bereits erwähnte Kontextualisierung des Spielerhandelns erschwert werden.

Die Atmosphäre des Spiels ist manchmal bedrückend, das eigene Handeln hinterlässt bleibende Eindrücke bei den Spielenden. Dies führt auch zu *emotionalen Erfahrungen*. Der Spielende versucht, sein Handeln sich selbst gegenüber zu rechtfertigen. Die schwierig zu vereinbarenden Anforderungen, die dabei von außen an ihn herangetragen werden, vom Staat, von der Familie, von den Reisenden, machen es unmöglich, die Wichtigkeit der eigenen Entscheidungen zu ignorieren. Hier ist auch eine *immersive Erfahrung* möglich, die es mit sich bringt, dass man sich während des Spielens mit dem Grenzbeamten identifiziert, der in einem kleinen Schalter an der Grenze Entscheidungen mit großer Tragweite zu treffen hat.

In Bezug auf die fachliche Domäne lassen sich die Erfahrungen in *Papers, Please* als moralische Erfahrungen deuten, da sie die Frage nach dem moralisch richtigen

Handeln in einem Wertekonflikt aufwerfen. Die verschiedenen Interessengruppen, mit denen der Spielende in Kontakt kommt, treten jeweils mit spezifischen Anforderungen an ihn heran und verlangen Entscheidungen, die für den Spielenden bedeuten, einen Wert einem anderen Wert vorzuziehen.

Aus deutschdidaktischer Sicht kann diese vertiefte Form des Lernens dazu beitragen, Perspektiven ludonarrativer Figuren besser zu verstehen, indem nicht nur die ihren Entscheidungen zu Grunde liegenden Erfahrungen in der Phase des aktiven Experimentierens selber durchlaufen werden, sondern am Ende des Lernprozesses auch reflexiv neue Abstraktionen angelegt werden, die grundlegend die Weltsicht der Spielenden verändern oder erweitern. Mit diesen neuen Perspektiven kann in einer zweiten Phase die Handlung des literarischen Gegenstands Computerspiel neu bewertet werden und eine neue Sinndeutung des Erlebten erfolgen.

Dies zeigt, dass das Spiel *Papers, Please* mindestens vier der oben entwickelten Erfahrungskategorien anspricht. Im Spielverlauf gehen diese zum Teil ineinander über und treten auch gleichzeitig auf. Die Trennung in verschiedene Kategorien ist hier also eher ein analytisches Werkzeug, für den Spielenden ergibt sich aus dem Spielfluss ein in sich geschlossener Erfahrungsraum, in dem verschiedenste Elemente auftauchen. Diese Elemente aufzugreifen und zu explizieren ist Aufgabe eines unterrichtlichen Vorgehens, das sich an das aktive Experimentieren mit dem Spiel selbst und den Spielerfahrungen anschließt.

4. Fazit

Computerspiele generieren nicht nur Erfahrungen, sondern lassen sich auch lernförderlich im Sinne Deweys einsetzen, da sie sowohl Folgeerfahrungen ermöglichen als auch personale und situative Bedingungsfaktoren in Einklang bringen. Hierbei befördern die von Schüler*innen gemachten Erfahrungen ein nachhaltiges und vertieftes Verstehen von Welt, was durch Prozesse der Reflexion angeregt und zu Abstraktionen verarbeitet wird. Dieses Vorgehen birgt zahlreiche interdisziplinäre, aber auch spezifisch deutschdidaktische Potenziale, wobei in Bezug auf das Erfahrungslernen mit Computerspielen weiterhin viele offene Fragen bestehen, die zukünftig zu beantworten sind. Besonders die konkreten Rahmenbedingungen für ein erfolgreiches Erfahrungslernen mit Computerspielen konnten hier nur angeschnitten werden, weitere, auch empirische Forschung, ist hier notwendig. Ebenfalls bedarf das Verhältnis von Computerspiel- zu Realerfahrungen weiterer Klärung. Die Erforschung des didaktischen Potenzials von Computerspielen steht insgesamt noch am Anfang. Die hier vorgelegten Überlegungen sollen daher einen Beitrag dazu leisten, die Potenziale des Mediums Computerspiel für Lernsituationen zu erschließen. Besonders das Feld des Erfahrungslernens scheint hierfür fruchtbar zu sein, da dieses den Lernweg, weniger das Lernziel, ins Rampenlicht rückt.

Literatur

- BOELMANN, JAN M. (2015): *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen*. München: kopaed.
- BUCK, GÜNTHER (2019): *Lernen und Erfahrung. Epagogik*. Hg. von Malte Brinkmann. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (= Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Bd. 5).
- DEWEY, JOHN (2015 [1938]): *Experience and Education. The Kappa Delta Pi Lecture Series*. New York: Free Press.
- DOUGLAS, YELLOWLEES; HARGADON, ANDREW (2000): The Pleasure Principle: Immersion, Engagement and Flow. In: *Proceedings of the eleventh ACM on Hypertext and hypermedia*. San Antonio, TX: ACM, S. 153–160.
- FROMME, JOHANNES; JÖRISSEN, BENJAMIN; UNGER, ALEXANDER (2008): Bildungspotenziale digitaler Spiele und Spielkulturen. In: *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 5, S. 1–23.
- GARRIS, ROSEMARY; AHLERS, ROBERT; DRISKELL, JAMES E. (2002): Games, motivation, and learning. A research and practice model. In: *Simulation & Gaming* 33 (4), S. 441–467.
- GEE, JAMES PAUL (2007): *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: St. Martin's Griffin.
- KOLB, ALICE Y.; KOLB, DAVID A. (2009): The Learning Way: Meta-cognitive Aspects of Experiential Learning. In: *Simulation & Gaming*, H. 3, Jg. 40, S. 297–327. Online: <https://doi.org/10.1177/1046878108325713> [Zugriff: 2.4.2020].
- DIES. (2017): *The Experiential Educator. Principles and practices of experiential learning*. Kaunakakai, HI: EBLS Press.
- KOLB, DAVID ALLEN (1984): *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- LE, SON; WEBER, PETER; EBNER, MARTIN (2013): Game-Based Learning. Spielend Lernen. In: Ebner, Martin; Schön, Sandra (Hg.): *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Berlin: epubli, S. 267–276.
- LEWIN, KURT (1951): *Field Theory in Social Sciences*. New York, NY: Harper & Row.
- MALLIET, STEVEN (2006): An Exploration of Adolescents' Perceptions of Videogame Realism. In: *Learning, Media and Technology* 31 (4), S. 377–394.
- MEIER, CHRISTOPH; SEUFERT, SABINE (2003): Game-based learning. Erfahrungen mit und Perspektiven für digitale Lernspiele in der beruflichen Bildung. In: Hohenstein, Andreas; Wilbers, Karl (Hg.): *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis – Strategien, Instrumente, Fallstudien*. 2 Bände. Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst, S. 1–17.
- MITTELSTRASS, JÜRGEN (2005): Erfahrung. In: Ders. (Hg.): *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 2: C-F*. 2. Neu bearbeitete und wesentlich ergänzte Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 361–363.
- PIAGET, JEAN (1951): *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York, NY: W. W. Norton.
- PIETSCHMANN, DANIEL (2017): *Das Erleben virtueller Welten. Involvierung, Immersion und Engagement in Computerspielen*. Glückstadt: Werner Hülsbusch.
- POPE, LUCAS (2013): *Papers, Please*. Steam Green light. Online: papersplea.se [Zugriff: 2.4.2020].
- SICART, MIGUEL (2009): *The ethics of computer games*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- SQUIRE, KURT (2006): From Content to Context. Videogames as Designed Experiences. In: *Educational Researcher* 35 (8), S. 19–29.

Ludographie

Papers Please. Lucas Pope. USA, 2013.

Roman Mandelc

Video games in education

Die rasante Entwicklung von Videospiele als Chance für die interaktive Unterrichtsgestaltung von heute

Der folgende Beitrag ermutigt zum Einsatz kommerzieller Videospiele als ergänzendes Instrument zur Wissensvermittlung im Unterrichtsalltag. Als Einstieg dient ein Blick auf die geschichtliche Entwicklung von Videospiele, um typische Merkmale interaktiver Spielwelten kennenzulernen und eine Überleitung zu ausgewählten Modellen für den Unterricht herzustellen. Den Kern des Artikels bildet ein praxisorientierter Leitfaden, der Lehrenden eine Hilfestellung und Inspiration für den Unterricht bietet. Anhand der vier Schlüsselwörter Interaktion, Regelwerk, Narration und Audiovision werden mögliche Lehransätze diskutiert und mit Beispielen greifbar gemacht. Darüber hinaus soll dieser Leitfaden Lehrende unterstützen, Videospiele als relevantes Element moderner Gesellschaften besser zu verstehen, um künftigen Generationen den verantwortungsvollen Umgang mit dem Leitmedium der Zukunft vermitteln zu können.

1. Hinter jedem popkulturellen Phänomen steckt eine visionäre Idee

Videospiele haben sich längst aus dem Schattendasein der etablierten Unterhaltungsformen wie Musik, Literatur, Theater und Film befreit und spielen in der Populärkultur des 21. Jahrhunderts ganz vorne mit. Während manche Kritiker

ROMAN MANDELIC hat seine Dissertation in den Fächern Film und Game Studies geschrieben. Neben seiner langjährigen Leidenschaft für Videospiele und die italienische Fußballmacht Juventus Turin verbringt er viel Zeit mit dem Bereisen der faszinierendsten Fußballstadien dieser Welt. Egal ob die italienische Serie A, deutsche Bundesliga, Champions League oder Weltmeisterschaftsendspiel – der selbstständige Schriftsteller, Übersetzer und Lehrende ist überall mit von der Partie. Da ist es kein Zufall, dass die bisherigen Publikationen vor allem Bücher wie *111 Gründe, Juventus Turin zu lieben* (2014), *111 Gründe, Computerspiele zu lieben* (2015, jeweils Schwarzkopf & Schwarzkopf) und *SPIEL. FILM: Videospiele-Ästhetik und die Schwierigkeit ihrer filmischen Adaption* (2017, Schüren) umfassen. E-Mail: rmandelc@outlook.com

immer noch die Gefahr einer Verrohung der Sitten durch sogenannte »Killerspiele« wittern (vgl. etwa Koller 2019), sieht die Medienwissenschaft das große Potential von Videospielen als neuem Leitmedium unserer Zukunft. Doch auch wenn es noch ein weiter Weg bis zur vollständigen gesellschaftlichen Akzeptanz ist, beeinflussen Videospiele die öffentliche Meinung und andere Massenmedien nachhaltig.

Wie schon das Medium selbst ist auch die Beantwortung der Frage nach dem Erfinder des Videospieles umstritten. Gesichert ist nur die Tatsache, dass das Medium nicht in einer Garage, sondern in amerikanischen High-Tech-Labors entstanden ist. Heutige Standard-Komponenten wie etwa hochentwickelte RAM-Chips oder hochauflösende TV-Formate gab es damals noch nicht, lediglich Elite-Universitäten und Forschungsstätten besaßen die zur Videospielefindung nötige Technik. Vier Visionäre, drei etablierte US-Forscher und ein Elektronikingenieur der Universität Stanford, erarbeiteten voneinander unabhängig das erste und einzige interaktive Unterhaltungsmedium (vgl. Forster 2002, S. 6).

Der Physiker William Higinbotham gilt als Pionier, der die Grundidee eines Videospieles hatte. Sein Konzept war 1958 – in einer Zeit, in der es in den USA nur etwa 2.500 Computer gab – ebenso genial wie einfach: Da es an Rechenkraft mangelte, aus dem Computer einen »Spielpartner« zu machen, ließ Higinbotham diese Aufgabe einfach durch einen anderen Spieler verrichten. Dazu brauchte es lediglich einen beweglichen Punkt, einen waagerechten Strich und drei senkrechte Linien. *Tennis for two* (1958) war geboren und gilt heute als erstes Videospiel der Geschichte (vgl. Lischka 2002, S. 19). Allerdings erfüllt *Tennis for two* die technischen Anforderungen eines Videospieles nicht, da dessen Basis ein Oszillograph und kein Computer ist. Trotz der Pionierarbeit Higinbothams ist also nicht er, sondern Steve Russell der Vater des Computerspiels. Anfang der 1960er Jahre war Russell Programmierer am Massachusetts Institute of Technology (MIT), der wichtigsten Forschungsstätte des Computer-Zeitalters (vgl. Forster 2002, S. 6). 1962 entstand *Spacewar!*: Zwei Raumschiffe mit begrenztem Treibstoffvorrat kämpfen gegeneinander, die Spieler steuern ihre Schiffe mit je vier Knöpfen an der Bedienungskonsole. Zum einen ist dieses Spielprinzip Ausdruck der klassischen Hacker-Subkultur, zum anderen ist *Spacewar!* ein Produkt des Kalten Krieges: Der Kampf zweier Gegner bis zur Vernichtung, der Weltraum als Ort der entscheidenden Schlacht und die Rakete als Leittechnik. Hier reflektiert das Spiel seine Entstehungsgeschichte, denn ohne die kollektive Paranoia der späten 1950er Jahre infolge des Sputnik-Starts 1958 hätte es womöglich nie eine solch enorme Ausrüstung in der Computertechnologie gegeben (vgl. Lischka 2002, S. 24 f.).

Als juristischer Vater des Videospieles gilt der deutschstämmige Ralph Baer, der Mitte der 1960er Jahre als Radarexperte arbeitete und sich Gedanken über alternative Einsatzgebiete für das Schwarz-Weiß-Fernsehen machte. Anfangs entwickelte Baer Golf- und Ballspiele für TV-Geräte, später dienten seine Ideen als Grundlage für die erste Videospiel-Konsole, die *Magnavox Odyssey* aus dem Jahr 1972. Schließlich erkannte der Ingenieur Nolan Bushnell das ungeahnte Potential von Videospielen. Er entwickelte die Experimente von Higinbotham, Baer und Russell weiter und sollte alsbald die Videospiel-Branche revolutionieren: 1972 gründete Bushnell

Atari und brachte *Pong*, ein Ballspiel und Münzautomat für Kneipen und Flipperhallen, auf den Markt. *Pong* war ein kommerzieller Erfolg und gilt als Ausgangspunkt der weltweiten Verbreitung von Videospiele (vgl. Forster 2002, S. 7 f.).

Dieser skizzenhafte Blick auf die Frühgeschichte des Videospiele zeigt, dass es für dessen ökonomischen Erfolg mehr als zwei Jahrzehnte brauchte. Heute, gut 60 Jahre nach Higinbothams visionärem Gehversuch, sind Videospiele ein nicht wegzudenkender Wirtschaftsfaktor, offenbaren aber in der soziokulturellen Praxis Nachholbedarf: Sie sind fester Bestandteil der Alltagskultur vieler junger Menschen, werden jedoch an Bildungseinrichtungen immer noch selten thematisiert oder in den Unterricht eingebunden. Die Auseinandersetzung mit Videospiele bietet nicht nur einen pädagogischen Mehrwert für Lernende, sondern auch eine Chance für Lehrende, dieses Medium sinnvoll in den eigenen Unterrichtsalltag zu integrieren. Während moderne Videospiele beeindruckende virtuelle Spielwelten darstellen, etablierten bereits die genannten Beispiele heute noch gültige, zeitlose Ästhetik-Kriterien. Sie zu verstehen bildet nachfolgend das Herzstück eines Leitfadens zur besseren praktischen Nutzbarkeit von Videospiele im Unterricht.

2. Die Ästhetik von Videospiele als didaktischer Schlüssel

Als Pendant zur Literatur- oder Filmwissenschaft ist es die Aufgabe der *Game Studies*, theoretische und ästhetische Strukturen der Spielkunst zu untersuchen und zu interpretieren. Einfach formuliert geht es darum, das Wesen von Videospiele zu ergründen. Für viele Lehrende stellen Videospiele jedoch pädagogisches Neuland dar. Was ist nun beim Erstkontakt zu beachten? Und wie können kommerzielle Videospiele konkret im Unterricht eingesetzt werden? Empfehlenswerte Standard-Werke für NeueinsteigerInnen¹ gibt es viele, für den vorliegenden Beitrag dient das kompakte *Ästhetik-Modell* von Mandelc und Kohlmaier (2017, S. 37) als *benutzerfreundliche Orientierungshilfe*. Die Ästhetik von Videospiele ist ein komplexes Konstrukt, das sich der Einfachheit halber in vier einander überlappende Kategorien aufschlüsseln lässt: *Interaktion*, *Regelwerk*, *Narration* und *Audiovision*. Dadurch ergeben sich neue didaktische Perspektiven, die zudem einen hohen Praxisbezug für die Lehre ermöglichen. Um das Modell greifbar zu machen, wird es zunächst für eine methodisch-pädagogische Herangehensweise »geöffnet« und anschließend mit Beispielen untermauert.

2.1 Interaktive Spielerfahrung als Tool zur Wissensvermittlung

Die amerikanische Medienexpertin Janet Murray (1997, S. 98 f.) beschreibt in ihrem progressiven Werk *Hamlet on a Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace* den

1 Beispielhaft seien an dieser Stelle zwei Quellen empfohlen, die einen leichten Einstieg in die Welt der Videospiele-Ästhetik ermöglichen und sich in der Praxis bewährt haben: *First Person* (2004) von Noah Wardrip-Fruin und Pat Harrigan (Englisch) sowie *Literatur, Film und das Computerspiel* (2004) von Bernd Hartmann (siehe Literaturverzeichnis).

Begriff der *Immersion* als metaphorischen Ausdruck, der vom physischen Akt des Eintauchens in Wasser herrührt. Vergleichbar mit SpielerInnen, die in virtuelle Welten abtauchen, hebt Murray deren psychologische Komponente hervor:

The experience of being transported to an elaborately simulated place is pleasurable itself, regardless of the fantasy content. [...] The sensation of of being surrounded by a completely other reality, as different as water is from air, that takes over all our attention, our whole perceptual apparatus. (Ebd.)

Menschen können diese Wahrnehmung je nach Spiel und eigener Persönlichkeit unterschiedlich erleben. Daher ist es entscheidend, Immersion als direkte Folge der potentiellen Interaktionsmöglichkeiten zu begreifen. Gängige Theorien gehen davon aus, *Interaktion* im ludischen Kontext nicht als »*singular phenomenon*« (Zimmerman 2004, S. 158) zu verstehen. Vielmehr geht es um ein vielseitig nutzbares Instrument, das eine narrative Erfahrung für schulische Zwecke zu öffnen vermag.

So umfasst etwa die *explizite Interaktivität* das Mitwirken an einem Spiel, die aktive Beeinflussung der Geschichte eines narrativen Textes oder die simple Reaktion auf programmierte Zufallsereignisse (vgl. ebd.). Das Wechselspiel aus Interaktion und Immersion kann dazu genutzt werden, durch Videospiele Wissen spielerisch zu vermitteln. Immersion ist hierbei der entscheidende Faktor, die Motivation von Lernenden zu wecken. Der simple Akt des Spielens trägt bereits dazu bei, potentielle Hemmschwellen oder Desinteresse zu senken (siehe Kapitel 3).

Hierfür bestens geeignet ist das 1993 veröffentlichte *Mario is Missing!* für die Spielkonsole Super Nintendo. Erstmals steuert der Spieler nicht Nintendos schnauzbärtigen Helden Super Mario, sondern dessen Bruder Luigi. Auf seiner Mission muss Luigi die ganze Welt bereisen und gestohlene Schätze finden, um Mario aus den Klauen des Serien-Bösewichts Bowser zu befreien. Vergleichbar mit sogenannten *Serious Games*, die den pädagogischen Nutzen zum primären Spielprinzip erklären, wurde *Mario is Missing!* mit erzieherischen Komponenten angereichert. Dies wird im Spielablauf deutlich: Wenngleich das Plattformspiel simpler ausfällt als bei vergleichbaren Spielen, muss Luigi genretypisch Sprung- und Laufpassagen meistern, um vermisste Artefakte wie etwa Londons Big Ben, da Vincis Mona Lisa oder die Große Sphinx von Gizeh aufzuspüren. Es obliegt den Spielern, die optisch einfach gehaltene Spielwelt zu erkunden, mit anderen Charakteren zu sprechen, Fragen zu stellen und schlussendlich historisch akkurate Zusammenhänge zu erkennen.

Empfohlene Ludographie

- *Valiant Hearts: The Great War* (Ubisoft, 2014): Eingebettet in historische Fakten und reale Geschehnisse, erzählt das Antikriegsspiel die eindringliche Geschichte fiktiver Charaktere des Ersten Weltkriegs.
- *Mozart: The Conspirators of Prague* (GameCo Studios, 2009): Das Abenteuerspiel behandelt das Leben von Wolfgang Amadeus Mozart um circa 1788.

2.2 *Non scholae, sed ludum discimus*: Damit ein Spiel funktioniert, braucht es Regeln

Analog zu sozial gewünschten Umgangsformen im realen Leben verleiht auch das Regelwerk dem Erlebnis des Spielens Kontur und Struktur. Es zu verstehen ist das Fundament eines jeden Spiels, da viele Videospiele ihren Spaß über den Prozess des Aushandelns von Unterwerfung und Dominanz generieren. Das Resultat bildet eine Art Pendelbewegung: SpielerInnen gestalten die virtuelle Welt durch ihr ludisches Handeln aktiv mit, unterwerfen sich aber zur selben Zeit Regeln, die ihre Handlungsoptionen einschränken. Das Regelwerk erzeugt somit künstlich geschaffene Stolpersteine, die den Spielerfolg erschweren sollen und Einfluss auf das Spielerlebnis und das Spiel selbst nehmen (vgl. Kennedy/Dovey 2006, S. 26). Im Allgemeinen beschneiden Regeln den Handlungsspielraum, sind sowohl explizit und eindeutig als auch festgelegt und bindend, werden von allen SpielerInnen geteilt und sind wiederholbar (vgl. Salen/Zimmerman 2004, S. 122f.). In Videospiele basieren sie darüber hinaus auf programmierten Codes und bleiben für User in der Regel verborgen.

Digitale Spielwelten werden zunehmend komplexer. Daher gilt es, diverse Spielertypen zu beachten, die individuell mit dem Regelsystem umgehen. Manche Gamer halten sich voll und ganz an die Regeln, andere wiederum studieren das formale System bis ins Detail und nutzen dann Schlupflöcher, um die Herausforderungen zu meistern. Unsportliche SpielerInnen bedienen sich, insbesondere bei Online-Mehrspieler-Erfahrungen, schmutziger Tricks, um zu gewinnen, oder brechen die Regeln vorsätzlich. Widerspenstige Naturen werden gar zum Spielverderber, indem sie das gesamte Regelkonstrukt ablehnen und somit zu dessen Zerstörung beitragen (vgl. ebd., S. 268 f.).

Das Wissen um die eingangs genannte Pendelbewegung und die Spielertypen hilft bei der richtigen Wahl eines Videospieles für den Unterrichtseinsatz. Hierzu eignen sich besonders Sport- und Strategiespiele, wie etwa die Fußballsimulation *Pro Evolution Soccer*, kurz *PES*, oder die renommierte *Total War*-Reihe. Sie können helfen, allgemeine Werte und in der Theorie abstrakt wirkende Taktiken und Strategien praktisch zu vermitteln. Diese und ähnliche Genvertreter fördern auch die Problemlösefähigkeit: So bietet *PES* umfassende Optionen an, eine Mannschaft taktisch geschickt auf den Gegner einzustellen oder durch kontinuierliches Training zu verbessern. In *Total War: Attila* (2015) hingegen spielt man den Zerfall des Weströmischen Reichs ab 395 n. Chr. nach. Historische Feldzüge, wie etwa die Schlacht von Adrianopel, können nur durch strategisches Geschick gewonnen werden.

Empfohlene Ludographie

- Jährlich erscheinende Sportsimulationen wie *FIFA*, *NBA*, *NHL* & *NFL* (von Electronic Arts).
- Populäre Mehrspieler-Phänomene wie *Rocket League* (Psyonix, 2015).
- Strategiespiele für ein jüngeres Publikum wie *Mario + Rabbids: Kingdom Battle* (Ubisoft, 2017).

2.3 Analyse des narrativen Charakters von Videospiele im (Deutsch-)Unterricht

Der unbestreitbare Einfluss, den Medien, Literatur und speziell Film auf die Entwicklung des Videospiele hatten, ist beträchtlich. Besonders dort, wo Spiele Geschichten vermitteln, wurde seitens der Produzenten häufig versucht, bereits etablierte Dramaturgien des Geschichtenerzählens zu übernehmen (vgl. Murray 2004, S. 2 ff.). Im Gegensatz zu Film und Literatur unterscheiden sich Videospiele im Sinne der Erzähltheorie in einem zentralen Punkt: Jedes Spiel ist ein narratives System, doch nicht jedes Spiel erzählt auch eine Geschichte. *Tetris* (1984), das seinerzeit wegweisende russische Puzzlespiel, verzichtet gänzlich auf erzählrelevante Elemente und bezieht seinen Reiz aus dem Verbinden von möglichst vielen Blöcken, um diese anschließend taktisch geschickt aufzulösen. Mit dem Fortschritt des Videospiele als optischem Medium wurde alsbald der Spielfilm zum Vorbild (vgl. Hartmann 2004, S. 23). Die größte Umwälzung in der Videospielebranche ereignete sich Anfang der 1990er Jahre. Der Schritt von 8- auf 16-Bit-Hardware in der Vergangenheit war klein verglichen mit dem Sprung ins 32-Bit-Zeitalter. Zwei innovative Technologien – CD-ROM und 3D-Echtzeitgrafik – schufen völlig neue Spielwelten und Erlebnisse (vgl. Forster 2002, S. 84). Dadurch entwickelte sich der narrative Charakter kontinuierlich weiter, da traditionelle Motive der Literaturgeschichte – zum Beispiel Rache und Liebe sowie der Kampf Gut gegen Böse – zunehmend auch in Videospiele einen bedeutenden Faktor bildeten (vgl. Mandelc/Kohlmaier 2017, S. 61).

Wegweisende Werke wie *Life Is Strange* (2015) eignen sich dazu, diesen erzähltheoretischen Evolutionssprung als ergänzende Alternative zu klassischer Pflichtlektüre, wie etwa *Der Schüler Gerber* von Friedrich Torberg, zu nutzen: Die 18-jährige Protagonistin Max Caulfield sieht sich mit schulischen Alltagsproblemen konfrontiert und muss sich an ihrer Lehranstalt darüber hinaus mit dem spurlosen Verschwinden einer Kommilitonin auseinandersetzen. Speziell hier zeigen sich Parallelen zum Roman, denn auch die neuzeitliche Interpretation eines Schüler-Lehrer-Machtkampfes verwendet eine leicht verständliche Sprache. Analog dazu ist auch das spielerische Grundgerüst einfach gehalten und ermöglicht eine unkomplizierte Integration in den Unterricht (siehe auch Zelling in diesem Heft).

Empfohlene Ludographie

- *Gone Home* (The Fullbright Company, 2013): Diese emotionale, manchmal etwas unheimliche Erzählung besticht durch Qualität und didaktische Zugänglichkeit.
- *Silent Hill 2* (Konami, 2001): Diese Tour de Force erzählt eine verschachtelte Geschichte auf gleich mehreren Ebenen und gilt heute als Klassiker des Psycho-Horror-Genres.

2.4 *Ich will verreisen*: Digitale Spielwelten als Fenster zur Lebensrealität längst vergangener Tage

Das Wesen von Videospiele gestaltet sich komplex, denn das aufstrebende Medium befindet sich in ständiger Bewegung: Selbst erfahrene VideospieldesignerInnen und -expertInnen entdecken regelmäßig neue Facetten, erdenken innovative Spielkonzepte oder entwickeln die zugrunde liegende Technik weiter. Auch die drei bislang etablierten Begriffe evolvieren ständig und sind wichtig für die didaktische Konzeption von kommerziellen Videospiele: Für die Entfaltung eines Lehrplans braucht es daher seitens der Lehrenden – je nach Vorerfahrung mit digitalen Medien – eine gewisse Einarbeitungszeit. Das vierte und letzte Element, die *audiovisuelle Komponente*, bietet hingegen eine vergleichsweise schnell umsetzbare Alternative, im Unterricht besprochene Inhalte in der virtuellen Welt hautnah nachzuerleben. Es ist diese Stärke, eine beinahe magisch anmutende Einheit aus Interaktion, Raum und Zeit, Bild und Ton, Text und Bewegung, die Videospiele sowohl für AnfängerInnen als auch erfahrene (Medien-)PädagogInnen interessant macht (vgl. Zimmerman 2004, S. 162).

Die emotionale Reaktion des Publikums auf audiovisuelle Inhalte kann anhand mehrerer Schritte für die Unterrichtspraxis genutzt werden. Zunächst löst die Wahrnehmung von Bildern und Tönen perzeptuelle Effekte und Empfindungen aus, die in Sympathie bzw. Empathie und situationsbedingte Emotionen münden. Eine Erkundung indirekter Bedeutungen führt zu einer kritischen Reflexion und gipfelt idealerweise im kommunikativen Austausch (vgl. Mandelc/Kohlmaier 2017, S. 60).

Der sogenannte Foto-Modus vieler Spiele greift den kommunikativen Aspekt auf. Per Knopfdruck können zu jedem Zeitpunkt ästhetisch ansprechende Bilder aufgenommen und anschließend kritisch reflektiert werden. *Assassin's Creed Origins* (2017) entwickelt dieses Konzept mit dem sogenannten *Entdeckungstour-Modus* weiter. Hierbei handelt es sich um eine spezielle Option für SpielerInnen, die detailgetreue virtuelle Nachbildung des Alten Ägyptens frei zu erkunden, um mehr über dessen Geschichte und das tägliche Leben zu lernen. Kuratiert von Historikern und Ägyptologen, liegt der Schwerpunkt auf Erkundung, ohne sich dabei mit einem komplexen Spielsystem auseinandersetzen zu müssen.

Empfohlene Ludographie

- *Assassin's Creed Odyssey* (Ubisoft, 2018): Der Entdeckungstour-Modus vermittelt den SpielerInnen Wissen über das antike Griechenland.
- *God of War* (Sony, 2018): Für ein erwachsenes Publikum ausgerichtet, ermöglicht der Foto-Modus die bildhafte Auseinandersetzung mit der Nordischen Mythologie.
- *Super Mario Odyssey* (Nintendo, 2017): Der Foto-Modus in diesem 3D-Hüpfspiel ermöglicht kreative Bildaufnahmen für Lernende jeden Alters.

3. Einbettung des Leitfadens in den Unterricht

Die hier vorgestellten Fallbeispiele sind praktisch dann nutzbar, wenn man sie im Kontext des Strukturmodells des Didaktischen Dreiecks sieht. Dieses Dreieck zeigt die drei Unterrichtsfaktoren *Lerninhalt*, *Lehrer* und *Schüler*, stellt die verschiedenen Unterrichtsformen anschaulich dar und öffnet sie für Alternativen. Mit der Methode sollen Lernende den Lehrstoff bewusster wahrnehmen und ihn mit Hilfe einer Lehrperson verarbeiten (vgl. Bönsch 2006, S. 149 f.). Videospiele sind dabei kein zusätzliches Element des Dreiecks. Vielmehr sind sie ein alternatives Werkzeug, das den Lehrstoff in ein modernes Gewand hüllt und eine Vermittlungsfunktion an eine zunehmend technisierte Gesellschaft und deren Anforderungen übernimmt.

Als Ansatzpunkt zur praktischen Umsetzung dient die kritisch-kommunikative Didaktik nach Schäfer und Schaller (1971). Diese klassische Didaktik stellt die aktive Mitarbeit, die Reflexion sowie die kritische Auseinandersetzung mit komplexen Themengebieten durch Kommunikation in den Vordergrund. Lernprozesse zeichnen sich durch eine hohe Autonomie der SchülerInnen aus, während LehrerInnen flexibel und zurückhaltend handeln. Schlussendlich soll das Lernen beinahe selbstverständlich werden (vgl. Stangl 2015, o. S.). Die Nutzung digitaler Spiele regt dazu an, gestalterischen Freiraum zu ermöglichen. Lehrkräfte sollten folglich einen passenden Ablaufplan für den Unterricht kreieren und Schüler und Schülerinnen aktiv in die Unterrichtsgestaltung miteinbeziehen. Das vorgestellte Ästhetik-Modell dient zur Orientierung für Lehrkräfte, da ein besseres Verständnis über Videospiele genau diesen Prozess vereinfacht: So können Videospiele gemeinsam im Unterricht diskutiert und ausgewählt werden. Die Alltagsnähe ist ganz im Sinne der kritisch-kommunikativen Didaktik, da diese grundsätzlich alltäglichen Situationen realistischer gegenübersteht als andere Didaktiken (vgl. Winkel 2006, S. 109 f.). Videospiele können durch den ludischen Aspekt dazu beitragen, den Unterricht harmonischer zu gestalten. Lernende fühlen sich durch die positive und spielerisch-orientierte Ausrichtung ungleich wohler und engagieren sich mehr im Unterricht. Diese Beobachtung stützt die Annahme, dass eine Lernaktivität als intrinsisch motiviert gilt, wenn sie selbstbestimmt erlebt wird und Lernende sich mit dem Lerngegenstand identifizieren können (vgl. Rheinberg/Engeser 2018, S. 442 f.).

Für den *Didaktischen Ort*, also die zeitliche Phase in einem Unterrichtsverlauf, ergeben sich gemäß Rinschede (2007, S. 244 ff.) vielfältige Möglichkeiten. Abhängig vom gewählten Videospiele, ist die lernprozessorientierte Gliederung von verschiedenen Unterrichtsabschnitten anzupassen: In der *Einstiegsphase* kann ein Videospiele dazu genutzt werden, um Schüler- oder StudentInnen für das folgende Unterrichtsthema zu begeistern und die Problemstellung zu erörtern. In der anschließenden *Erarbeitungsphase* wird das Thema vertieft, zum Beispiel in Form von Gruppen-, Schul- oder Hausarbeiten. In der *Anwendungsphase* werden alle Lernergebnisse zusammengetragen und abschließend mit dem eigentlichen Unterrichtsthema in Bezug gesetzt oder vertiefend behandelt.

Das vorgestellte Ästhetik-Modell dient dazu, den komplexen Anforderungen durch vier einfache, zielgerichtete Auswahlmöglichkeiten gerecht zu werden: So vermittelt *Mario is Missing!* Wissen, das beispielsweise im Deutsch- oder Geographieunterricht hilfreich sein kann (*Interaktion*). *PES* liefert taktische Richtwerte und Trainingsvorschläge für den Sportunterricht, während die historischen Schlachten in *Total War: Attila* das Geschichtsfach um eine spannende Facette erweitern können (*Regelwerk*). *Life Is Strange* ist besonders für den Deutschunterricht interessant, jedoch aufgrund des interdisziplinären Charakters des Ästhetik-Modells vielseitig einsetzbar. Denn das Modell ist so konzipiert, dass man einzelne Aspekte herausfiltern und für eigene Zwecke instrumentalisieren kann. An dieser Stelle sei beispielsweise der Originalton zu nennen, der etwa für das leichtere Erlernen der englischen Sprache im Unterricht dienen kann. Oder das Handeln der ProtagonistInnen ließe sich im Philosophieunterricht kritisch hinterfragen. Oder die Passion der Heldin Max Caulfield – die Fotografie – wäre als Anregung für den Kunstunterricht zu implementieren. Diese Vielseitigkeit und dieser Raum für individuelle Entfaltung sind die größten Stärken des Modells. So könnten sowohl ethische Aspekte der Handlung im Unterricht diskutiert als auch schriftliche Arbeiten auf Basis der erzählten Geschichte geplant und umgesetzt werden (*Narration*). Gerade einfache Optionen, wie der Foto-Modus oder die Entdeckungstour in *Assassin's Creed*, können sowohl Lehrenden als auch Lernenden dabei behilflich sein, einen schnellen Einstieg in die unterstützende Wirkung von Videospiele im Unterrichtseinsatz zu schaffen (*Audiovision*).

Gestaltung einer Deutschstunde (à 50 Minuten) am Beispiel von *Life Is Strange*

Vorbereitung: Auswahl passend zum Alter der Lernenden (hier: USK ab 12); geeignetes Wesensmerkmal für das gewählte Thema finden (hier: Ästhetik-Modell: Narration).

1. *Einstiegsphase:* (10 min)

Lerninhalt: Klassische und moderne Erzähltheorien; Erörterung der Problemstellung.

2. *Erarbeitungsphase:* (20 min)

Lernende: Unter Führung der Lehrkraft wird *Life Is Strange* im Unterricht gespielt; die komplexen Lerninhalte werden dadurch greifbar und erhöhen die Motivation.

3. *Anwendungsphase:* (20 min)

Lehrende: Gemeinsame kritische Reflexion; anschließende Rückführung zum Unterrichtsthema durch Theorie-Input und Hausaufgaben oder Gruppenarbeiten.

4. Conclusio

Niemand würde Videospiele als Allheilmittel für die Herausforderungen der heutigen Erziehungswissenschaft vorschlagen, doch Lehrende können durchaus etwas von der Faszination solcher Spiele lernen. Das Ästhetik-Modell von Mandelc und Kohlmaier wurde im vorliegenden Beitrag als *easy-to-use* Leitfaden vorgestellt, um die zielgerichtete Auswahl von Videospiele als interaktive Ergänzung zu gängigen Unterrichtsmethoden voranzutreiben. Idealerweise werden Lehrende dadurch inspiriert, eigene Ideen und Praxisbeispiele in den Unterrichtsplan einzubauen. Der amerikanische Medienwissenschaftler Henry Jenkins (2005, S. 48) kennt die

Herausforderungen und konstatiert hierzu pointiert: »The worst thing a kid can say about a homework assignment is that it's too hard; the worst thing a kid can say about a game is that it's too easy.«

Obwohl Videospiele eine motivierende Art des Lernens darstellen, sind die hier empfohlenen Beispiele kein Ersatz für bereits etablierte Lehrkonstrukte. Vielmehr sollen sie eine Ergänzung sein, um das Interesse von Schüler- oder StudentInnen am Lehrstoff zu wecken. Die Lernpsychologie verortet ein Videospiele folglich als Möglichkeit, intrinsische Motivation zu fördern. Ein Spiel zu spielen macht Spaß, man macht es gern und aufgrund der tiefen Verwurzelung im Alltag fördert dies die interne Prozessmotivation. Das Spielen als didaktische Aufgabe gibt Lernenden also die Möglichkeit, abseits des Spaßes den Sinn der Aufgabenstellung leichter zu erfassen, ohne sich dabei unter- oder überfordert zu fühlen. Dabei ist der experimentelle Charakter hilfreich, denn wie einst Higinbotham, Russel, Baer und Bushnell befinden wir uns heute in der Pionierzeit der videospielemotivierten Didaktik. Zwar beschreibt die Ludologie über Jahrzehnte geprägte Motive und Wesensmerkmale von Videospiele, doch es liegt letzten Endes an uns Lehrenden, das volle Potential des Leitmediums der Zukunft zu ergründen und es im Unterricht auch zu nutzen.

Literatur

- BÖNSCH, MANFRED (2006): Das didaktische Dreieck als Grundmodell. In: Ders.: *Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft vom Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 149–150.
- FORSTER, WINNIE (2002): *Spielkonsolen und Heim-Computer*. Diessen am Ammersee: Gameplan.
- HARTMANN, BERND (2004): *Literatur, Film und das Computerspiel*. Münster: LIT.
- JENKINS, HENRY (2005): Getting Into the Game. In: *The Adolescent Learner*, Jg. 62, Nr. 7 (April), S. 48–51.
- KENNEDY, HELEN; DOVEY, JON (2006): *Game Cultures. Computer Games as New Media*. New York: McGraw-Hill.
- KOLLER, DANIEL (2019): Sündenbock Games: Immer wieder »Killerspiele«. In: *DerStandard*. Online: <https://www.derstandard.at/story/2000107126251/suendenbock-games-immer-wieder-killerspiele> [Zugriff: 17.3.2020].
- LISCHKA, KONRAD (2002): *Spielplatz Computer. Kultur, Geschichte und Ästhetik des Computerspiels*. Hannover: Heise Medien.
- MANDEL, ROMAN; KOHLMAIER, STEFAN (2017): *Spiel.Film: Videospieleästhetik und die Schwierigkeit ihrer filmischen Adaption*. Marburg: Schüren.
- MURRAY, JANET (1997): *Hamlet on a Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*. New York: MIT Press Ltd.
- DIES. (2004): From Game-Story to Cyberdrama. In: Wardrip-Fruin, Noah; Harrigan, Pat (Hg.): *First Person: New Media as Story, Performance, and Game*. Cambridge: The MIT Press, S. 2–11.
- RHEINBERG, FALKO; ENGESER, STEFAN (2018): Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In: Heckhausen, Jutta; Heckhausen, Heinz (Hg.): *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer, S. 423–450.
- RINSCHDEDE, GISBERT (2007): *Geographiedidaktik*. Paderborn: UTB.
- SALEN, KATIE; ZIMMERMAN, ERIC (2004): *Rules of Play. Game Design Fundamentals*. Cambridge: The MIT Press.
- SCHÄFER, KARL-HERMANN; SCHALLER, KLAUS (1971): *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

- STANGL, WERNER (2015): *Kritisch-Kommunikative Didaktik*. Online: <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/WISSENSCHAFTPAEDAGOGIK/DidaktikKommunikative.shtml> [Zugriff: 23.12.2019].
- WARDRIIP-FRUIIN, NOAH; HARRIGAN, PAT (2004): *First Person: New Media as Story, Performance, and Game*. Cambridge: The MIT Press.
- WINKEL, RAINER (2006): Die kritisch-kommunikative Didaktik. In: Gudjons, Herbert; Winkel, Rainer (Hg.): *Didaktische Theorien*. Hamburg: Bergmann & Helbig.
- ZIMMERMAN, ERIC (2004): Four Naughty Concepts in Need of Discipline. In: Wardrip-Fruin, Noah; Harrigan, Pat (Hg.): *First Person: New Media as Story, Performance, and Game*. Cambridge: The MIT Press, S. 154–164.

Ludographie

- Assassin's Creed Odyssey*. Ubisoft. CAN, 2018.
- Assassin's Creed Origins*. Ubisoft. CAN, 2017.
- God of War*. Sony. USA, 2018.
- Gone Home*. The Fullbright Company. USA, 2013.
- Life Is Strange*. Dontnod. FRA, 2015.
- Mario is Missing!* Nintendo/Mindscape. USA/JPN, 1993.
- Mario + Rabbids Kingdom Battle*. Ubisoft. FRA, 2017.
- Mozart: The Conspirators of Prague*. GameCo Studios. FRA, 2009.
- Pong*. Atari. USA, 1972.
- Pro Evolution Soccer (PES)*. Konami. JPN, erscheint jährlich.
- Red Dead Redemption 2*. Rockstar. USA, 2018.
- Rocket League*. Psyonix. USA, 2015.
- Silent Hill 2*. Konami. JPN, 2001.
- Spacewar!* Steve Russell. USA, 1962.
- Super Mario Odyssey*. Nintendo. JPN, 2017.
- Tennis for two*. William Higinbotham. USA, 1958.
- The Last of Us*. Naughty Dog. USA, 2013.
- Total War: Attila*. Creative Assembly. GB, 2015.
- Valiant Hearts: The Great War*. Ubisoft. FRA, 2014.

Wendy Isabel Zelling

Die Adoleszenz in Videospiele

Am Beispiel von Dontnod Entertainments *Life Is Strange*

Wenngleich Videospiele mittlerweile als legitime Kunstform gelten und einen festen Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen darstellen, sahen sie sich doch jahrelang pädagogischer Kritik und Ablehnung ausgesetzt und als gefährlich für die Moral der Jugend verurteilt – Vorbehalte, die auch dem Adoleszenzroman gegenüber immer wieder geäußert wurden. Im folgenden Beitrag sollen eingangs kurz die Entwicklung sowie zentrale Motive des Adoleszenzromans wie Identitätssuche und die Konflikthaftigkeit und Komplexität des Erwachsenwerdens nachgezeichnet werden, um dann Parallelen zwischen der jugendliterarischen Untergattung des Adoleszenzromans und dem Medium Videospiele aufzudecken. Dabei wird Dontnod Entertainments *Life Is Strange* als Beispielmateriale herangezogen.

1. Jugendliche und Videospiele – eine gefährliche Kombination?

Das Ersinnen »komplizierter regelbestimmter Spiele« (Freyermuth 2015, S. 47) reicht bis in das alte Ägypten zurück (ebd., S. 47 ff.). Seitdem werden – ähnlich der Literatur, die unter Jugendlichen populär ist – Spiele bereits in ihrer analogen Form einerseits als Lehrmedium zustimmend anerkannt, andererseits als Verrohungsmaterial der Massen verpönt (ebd.). Beobachtet man die gesellschaftliche Reaktion auf Kunst, die sich potenziell an Jugendliche richtet, so ist eine stete Angst vor einer

WENDY ISABEL ZELLING erlangte im Jahr 2019 das 1. Staatsexamen in den Fächern der Germanistik und Anglistik an der Universität Mannheim. Da während ihrer Studienzeit die Liebe zur akademischen Forschungsarbeit mit aktuellem Zeitbezug stetig anwuchs, promoviert sie nun zum Thema *Die Adoleszenz in Videospiele* in Kooperation mit Herrn Prof. Dr. Justus Fetscher (Universität Mannheim) und Frau Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Ute Dettmar (Goethe Universität Frankfurt).
E-Mail: wzelling@mail.uni-mannheim.de

»Misserziehung« der Adoleszenten durch die analogen sowie digitalen Medien zu erahnen. Bereits Goethes von jungen Stürmern und Drängern euphorisch rezipiertes *Die Leiden des jungen Werthers* stand bei Pädagogen und Theologen der Spätaufklärung unter Generalverdacht, Heranwachsende moralisch zu verwahrlosen, durch unchristliche Selbstmordgedanken zu verderben oder gar wegen der kritischen Haltung des Protagonisten gegenüber dem Staat eine Rebellion gegen das tradierte System anzustoßen (Engel 1986, S. 76 ff.).

Der Ursprung dieses andauernden Ressentiments ist womöglich die aus der Aufklärung stammende These, dass der Kunstgenuss stets einen lehrreichen Mehrwert mit sich bringen sollte, um den Menschen effektiv zur Vernunft zu erziehen (Segreff 1984, S. 53 ff.). Diese Auffassung resoniert in den Diskussionen zu Zeiten der allmählich aufblühenden Jugendliteratur im 18. Jahrhundert: Pädagogen der Romantik sehen einerseits die Chance, Jugendliche mithilfe der Literatur zu sozialisieren und erziehen (Oesterle 1997, S. 14), andererseits fürchten sie die »Gefahren der Einbildungskraft« (ebd., S. 15) – es scheint, als werde bereits zu dieser Zeit »[d]ie Gefährdung der Jugend [...] ein Dauerthema der Pädagogik« (ebd., S. 11).

Eben jene skeptische Grundhaltung gegenüber den von Jugendlichen konsumierten Werken wird auch in besonderem Maß dem Medium Videospiele entgegengebracht. Ganz gleich, ob Feuilleton oder wissenschaftliches Magazin: Immer wieder wird die Gefahr des schädlichen Einflusses von Videospiele auf die geistige Entwicklung der jugendlichen Gamer betont. Ein besonders prominentes Beispiel ist die anhaltende *Killerspiel*-Diskussion (Felten 2017), welche auch im Jahr 2019 infolge eines rechtsradikalen Terrorangriffs mit Allusionen zur Gaming-Szene von der Politik aufgegriffen wurde (Hurtz/von Au 2019). Auch in einer Studie von Glogauer aus dem Jahr 1993 steht mit nahezu polemischer Alarmierung geschrieben: »Das Menschenjagen, Totkicken, Abknallen, Vergasen, Folter usw. sind [...] Tätigkeiten oder Gruppenaktionen, zu denen sich Kinder und Jugendliche häufig treffen [...]. Andere brauchen gleich nach der Schule die Baller- und Vernichtungsspiele, anscheinend um den am Vormittag aufgebauten Frust loszuwerden.« (Glogauer 1993, S. 57)

Aufgrund solcher voreiligen Schlüsse wird häufig die Vielfältigkeit der Videospiele unterschlagen. Tatsächlich sind sie imstande, den Rezipienten viel mehr als nur actionreiche Schusswechsel zu bieten; durch sie können Spielende aktiv an der Adoleszenz der Protagonisten wie bei der Lektüre eines Adoleszenzromans teilhaben. Gar mehr: Die Rezipienten können sie nach ihrem Belieben steuern und dadurch eine intensive Immersion ins Videospiel erleben. Besondere Beachtung findet hierbei die jugendliterarische Untergattung des Adoleszenzromans (Gansel 2005, S. 359), welcher seinen Fokus auf »den gesamten Prozess der Identitätssuche junger Leute« (ebd., S. 370) setzt.

2. Der Beginn der Identitätssuche in den Sphären der Literatur

Der pädagogische Esprit der Romantiker ist in den Romantypen ab dem späten 18. Jahrhundert, etwa den aufkommenden Gattungen der Entwicklungs-,

Erziehungs- und Bildungsromane, welche allesamt historisch mit der Adoleszenzliteratur verwandt sind, spürbar. Es eint sie der Fokus auf den »psychologischen und intellektuellen Werdegang eines Protagonisten« (Gansel 2005, S. 366), wobei anzumerken ist, dass jeder Typus einen anderen Schwerpunkt setzt. Jedoch findet letztlich ein großer Bruch mit der klassischen Auffassung des Bildungs- sowie Erziehungsromans durch die Wiederbelebung des *Schulromans der Jahrhundertwende* gegen 1950 statt (ebd., S. 386 ff.). Obwohl sich der Schulroman mit der Entwicklung der Identität eines Adoleszenten auseinandersetzt, wird er nicht eher als im Verlauf der 1980er Jahre als vollwertige Gattung der Jugendliteratur angesehen (ebd., S. 370). Mittlerweile kategorisiert ihn Gansel als »klassische[n] bzw. traditionelle[n] Adoleszenzroman« (ebd., S. 373). Zuvor zählte er zur Erwachsenenliteratur (ebd., S. 370).¹

Den finalen Schritt zum modernen Verständnis des Adoleszenzromans prägt u. a. die Veröffentlichung J. D. Salingers *The Catcher in the Rye* (ebd., S. 375). Der Roman löste unter Heranwachsenden in der BRD und DDR gleichermaßen einen regelrechten Hype aus – er vermochte es, »[dem] Lebensgefühl einer jungen Generation Ausdruck [zu verleihen], einer Generation, die zunehmend gegen die etablierten gesellschaftlichen Instanzen revoltierte, überkommene Rollenbilder angriff und auf der Suche nach sich selbst war« (ebd., S. 369). Daraufhin kristallisiert sich im Zeitraum der 1980er Jahre der Begriff *Adoleszenzroman* endgültig nach dem amerikanischen Vorbild der *adolescent novel* heraus (ebd., S. 370).

Von zunehmender Bedeutung für den modernen Adoleszenzroman ist der *Initiationsroman* (ebd., S. 375). Ein Beispiel hierfür findet sich in Banana Yoshimotos *Kitchen*; ein Werk, welches überdies mit der Tradition des männlichen Adoleszenten als Protagonisten bricht. In dem Roman ist die japanische Studentin Mikage Sakurai durch den Tod des letzten verbleibenden Familienmitglieds fortan auf sich allein gestellt (Yoshimoto 1992, S. 17 ff.); somit wird ihre Adoleszenz im Sinne der Initiation erzwungen (Kümmerling-Meibauer 2012, S. 128).

Ein fast noch wichtigeres Merkmal des Adoleszenzromans ist die geschickte Einflechtung von popkulturellen Merkmalen und jugend(sub)kulturellen Einflüssen (Gansel 2005, S. 375 f.). Die Einbettung ist in *Kitchen* nicht nur im Narrativ an sich ersichtlich, beispielsweise in einer Traumsequenz, in der Mikage und ihr Freund Yūichi gemeinsam das Lied *Futari No Night Dive* des Popsternchens Momoko Kikuchi singen (Yoshimoto 1992, S. 50 f.), sondern auch im Schreibstil Yoshimotos selbst. Sie vermag es, adoleszenzromantypische moderne Erzähltechniken des Romans wie die zuvor genannte Traumsequenz (Gansel 2005, S. 369), die »Sprache des *manga*« (Amitrano 1992, S. 202), die Erzählformen eines *shojo manga* (ebd.,

1 Generell ist anzumerken, dass erst gegen 1950 literarische Erzählungen mit Fokus auf »jugendliche Selbstfindungs- und Identitätsprobleme von Jugendlichen [...] zur spezifischen Jugendliteratur [zählen]« (Gansel 2005, S. 370). Bis heute sind die Grenzen zwischen Jugendliteratur und Erwachsenenliteratur weitestgehend fließend (Kaulen 1999, S. 4); viele Bücher, die als Jugendliteratur gelten, wurden nicht für Heranwachsende geschrieben, stoßen jedoch gerade bei ihnen auf große Beliebtheit (Gansel 2005, S. 369).

S. 194 ff.) sowie die des Films in ihren Texten spielerisch zu einem literarischen Gesamtkunstwerk zu vereinen (ebd., S. 201 ff.).

Andere bemerkenswerte Eigenschaften des modernen Adoleszenzromans sind eng mit der Phase der Adoleszenz per se verwandt: Die weiblichen *oder* männlichen Protagonisten erleben den ersten Kuss, den ersten Sex, vielleicht auch den ersten Rausch. Manche hinterfragen unterdessen ihre sexuelle Identität oder hadern generell mit ihrer Rolle in der Gesellschaft. Im Umgang mit ihrer Umwelt entwickeln sie allmählich ihr eigenes Wertesystem, knüpfen Kontakte mit Gleichaltrigen sowie erleben kleinere und größere Krisen auf der Suche nach sich selbst, ohne dabei ein Teil der problemorientierten realistischen Jugendliteratur zu werden.² Das Erleben eben jener Miseren lässt die Protagonisten dabei als »individuelle und unverwechselbare Einzelpersonen« (Kaulen 1999, S. 7) erscheinen; die Rezipienten erhalten einen Einblick in das komplexe Innenleben der Figuren, was zumeist durch erzählerische Kniffe wie die der erlebten Rede o. Ä. preisgegeben wird (ebd.). Dabei findet die Ablösung von den Eltern statt, welche durchaus von Zerwürfnissen gespickt sein kann, was aber keineswegs zwingend notwendig ist (ebd.). Ein gutes Exempel hierfür ist erneut der Roman *The Catcher in the Rye*, der Holden Caulfields Eltern nur am Rande erwähnt bzw. sie nicht zum Auslöser seiner existentiellen Krise ernannt (Gansel 1994b, S. 20). Generell scheint im Lauf der letzten Jahre die Brisanz des Konflikts zwischen Jugendlichen und Eltern sowie Jugendlichen und Lehrern abgenommen zu haben (Gansel 2005, S. 377).

Wird der Adoleszenzroman oftmals von Initiationserlebnissen (Kaulen 1999, S. 7) getragen oder losgetreten, so hat er ebenso häufig ein offenes Ende. Die Identitätssuche wird demnach lustvoll oder resigniert fortgesetzt (Gansel 2005, S. 371), kann aber auch unglücklich scheitern (Kaulen 1999, S. 7). Zuletzt sei noch angemerkt, dass die Adoleszenz keineswegs auf die Phase der Pubertät begrenzt ist; unter Berücksichtigung der Postadoleszenz³ kann sich die Darstellung der Identitätssuche bis spät in die dreißiger Jahre der Protagonisten erstrecken (Gansel 2005, S. 370).⁴

2 Hinter diesen Krisen verstecken sich gerne übliche Problemthemen der Jugendliteratur. Neben den »üblichen Verdächtigen wie Sex, Drugs and Rock'n'Roll« finden sich hier Essstörungen, Rassismus, sexueller Missbrauch, u. v. m. (Gansel 1994b, S. 27). Die Liste kann freilich durch aktuelle Probleme erweitert werden. Des Weiteren kann es im postmodernen Adoleszenzroman zu besonders extremen, gar skandalauslösenden Darstellungen kommen; so zum Beispiel in *Trainspotting* von Irvine Welsh (Kaulen 1999, S. 9 ff.).

3 Wegen einer Aufschubung des Erwachsenwerdens erweitert sich die Spanne der Adoleszenz signifikant. Neben dem üblicherweise genannten Zeitrahmen von 11 bis 24 Jahren wird nun auch die *Postadoleszenz* ein wichtiges Thema – diese kann sich, beispielsweise aufgrund eines lang dauernden Studiums oder einer durch sich verändernde Lebensumstände verlangten Umorientierung, bis in die vierziger Jahre eines Menschen erstrecken. Auch eine Neuorientierung von Erwachsenen ist möglich (Gansel 2005, S. 360 ff.).

4 Die Darstellung der Postadoleszenz kann auch in einem allgemeinliterarischen Adoleszenzroman vollzogen werden (Born 2015, S. 76). Die Übergänge sind meines Erachtens jedoch fließend.

3. Fiktionale und digitale Spielräume

Ein Begriff, der in vielerlei Varianten während der Literatursichtung wiederholt auftrat, ist der des *Spiels*. So nennt beispielsweise Oesterle in Bezug auf die Adoleszenz das Lexem *Spielraum* (1997, S. 10); Gansel spricht unterdessen von einer »Zeit des Erprobens« (Gansel 2005, S. 360). Des Weiteren kontrastiert er die Räume, in welchen sich Jugendliche und Erwachsene in Adoleszenzromanen bewegen, folgendermaßen: »Der fest gefügten, phantasielosen, kalten Welt der Erwachsenen steht jene andere Welt der Jungen entgegen, die voll von Freiräumen für Phantasie, Spiel, Selbstständigkeit, Emotionalität ist« (ebd., S. 375).

Im Kontext der Adoleszenz lässt sich also der Begriff *Spiel* auf zwei seiner grundsätzlichen Wortbedeutungen herunterbrechen: Bewegungsfreiheit bzw. Handlungsfreiheit oder eine »Tätigkeit, die ohne bewussten Zweck zum Vergnügen, zur Entspannung, aus Freude an ihr selbst und an ihrem Resultat ausgeübt wird« (Dudenredaktion 2019). Beides wird nicht nur im Rahmen des Adoleszenzromans, sondern auch im Medium der Videospiele auf mehreren Ebenen ästhetisch möglich, gar erlebbar gemacht. In der *quartären Audiovisualität*⁵ erhalten die Rezipienten, die sich während des Lesens üblicherweise nicht in den Gefilden der *Audiovisualität* verlieren, ein »Upgrade«: Im Gegensatz zum analogen Medium des Romans ist hier die Umsetzung eines Spielraums, in dem sich die Rezipienten im Rahmen der Spielregeln frei bewegen und mit Elementen innerhalb der Spielwelt interagieren können, möglich (Freyermuth 2015, S. 112). Folglich kann im Videospiel die spielerische Phase der Adoleszenz nicht nur dargeboten, sondern (inter-)aktiv erlebbar gemacht werden. Das Erfahren dieser virtuellen Welt kann, je nach der Implementierung verschiedener Videospiele-Mechaniken (beispielsweise Rätsel, Kämpfe, *Quick Time Events* o. Ä.), als ebenso lustvoll oder herausfordernd wie die Adoleszenz gestaltet werden. Noch spannender ist die Frage nach der Identifikation mit den Protagonisten: Der Roman erlaubt zwar eine Identifikation mit den Figuren, doch das Videospiel lässt die Rezipienten vollständig in die Rolle des Helden schlüpfen sowie sie nach eigenem Belieben ausgestalten und sogar sich spielerisch an anderen (Wunsch-)Identitäten, ganz im Sinne der Adoleszenten, ausprobieren (ebd.).

Darüber hinaus fällt bei Betrachtung verschiedener Definitionen des Spiels auf, dass sich das Medium des (Video-)Spiels aufgrund seiner Beschaffenheit für die

5 Die quartäre Audiovisualität, definiert nach Freyermuth, »[...] erlaubt Immersion in *Hyperrealistisches*: sich in Echt-, Eigen- oder Fremdzeit in Artefakte oder programmierte Prozeduren zu verlieren – digitale Spiele oder andere nonlineare Audiovisionen. Die Nutzer werden dazu ermächtigt, Zeiten und Orte zu erkunden und zu erfahren, in und an denen sie nicht leben (was sie aber vielleicht gerne täten) und an denen sie sich wie Wesen verhalten können, die sie vielleicht gerne wären (aber nicht sind). Indem quartäre Audiovisualität die Qualitäten primärer, sekundärer und tertiärer Audiovisualitäten virtualisiert und damit über die Kombination heraus steigert, vermag sie auch ein Eintauchen in ihre virtuellen Welten zu ermöglichen, wie es die älteren audiovisuellen Medien nicht erlauben.« (Freyermuth 2015, S. 112)

Darstellung der Jugendphase anbietet. Besonders auffallend ist hierbei Jesse Schells Meta-Definition:

- Q1. Games are entered willfully.
- Q2. Games have goals.
- Q3. Games have conflict.
- Q4. Games have rules.
- Q5. Games can be won and lost.
- Q6. Games are interactive.
- Q7. Games have challenge.
- Q8. Games can create their own internal value.
- Q9. Games engage players.
- Q10. Games are closed, formal systems. (Schell 2015, S. 34)

Basierend auf diesen Regeln konkludiert er: »A game is a problem-solving activity, approached with a playful attitude.« (Ebd., S. 37) Umformuliert lassen sich Schells Regeln fast passgenau auf das Genre des Adoleszenzromans und dessen Darstellung der Jugendphase übertragen: Am Ende des Adoleszenzromans steht das *Ziel* der erfolgreichen Identitätsentwicklung, die jedoch nicht *ohne Konflikte, Herausforderungen* und *Interaktion* auskommt. Die Suche *fesselt* den Jugendlichen. Allerdings wird der Dringlichkeit des Erreichens des Ziels von Protagonist zu Protagonist ein unterschiedlicher *Wert* zugesprochen. Nicht immer muss die Suche *glücken*, sie kann sogar *scheitern*. Selbst wenn es die Adoleszenten ungern wahrhaben möchten, herrschen dabei stets die *Regeln* der Gesellschaft. Die Phase der Adoleszenz gilt als ein *eigener, in sich abgeschlossener Lebensabschnitt*. Lediglich der Fakt des *Gewolltseins* kann aufgrund der zuvor erwähnten Initiationserlebnisse (Kaulen 1999, S. 7) kritisch gesehen werden. Dennoch lässt sich nach dem Vorbild Schells zusammenfassend sagen, dass die Jugendphase im Adoleszenzroman *das Problem der Identitätssuche spielerisch angeht*.

Wichtig ist jedoch die Anmerkung, dass der Kern der Definition auf analogen Spielen basiert und gängige Definitionen demnach »vor der Realität digitaler Spiele und dem Stand ästhetischer Theorie versagen« (Freyermuth 2015, S. 39). Außerdem werden sie der vollen Breite der Spielformen nicht gerecht. Vergleichbar mit der Literatur existiert mittlerweile im Medium der Videospiele eine entsprechend große Genrevielfalt, welche sich nicht nur im Fokus der Narrative niederschlägt, sondern auch in den verschiedenen Spielmechaniken. So lässt sich das Videospiele mit dem selbsterklärenden Titel *Farming Simulator* anders spielen als das cineastisch inszenierte Action Adventure *Detroit: Become Human*, welches hauptsächlich auf den moralischen Entscheidungen der Rezipienten basiert, welche so spontan wie möglich via Knopfdruck ausgewählt werden müssen.

4. Vom Adoleszenzroman zum Adoleszenzvideospiele am Beispiel *Life Is Strange*

In der Analyse des Videospiele *Life Is Strange* lassen sich weitere Überschneidungen mit herausstechenden Genreeigenschaften des Adoleszenzromans sowie dessen Vorreitern feststellen. Bei Dontnod Entertainments Videospiele, welches in fünf

Episoden erschienen ist, handelt es sich wohl um einen der bekanntesten Vertreter für die Darstellung der Adoleszenz in Videospiele; zudem wurde es bereits in einigen Rezensionen in die Nähe des Jugendromans (Nordsieck 2015) oder des *Coming of Age-Genres* (Quiram 2015) gerückt.

Die Rezipienten übernehmen in diesem Videospiele die Kontrolle über die Schülerin Max Caulfield. Wie im Adoleszenzroman erlebt die junge Frau ihre ersten Gehversuche ohne Eltern: Sie ist aus Seattle zurück nach Oregon in ihre fiktive Heimatstadt Arcadia Bay gezogen, um an einem angesehenen College mit dem Schwerpunkt der Fotografie dem Traum einer Karriere als renommierte Fotografin näherzukommen. Auslöser der Handlung ist der Mord an Max' Kindheitsfreundin Chloe Price sowie die darauffolgende Entdeckung, dass Max plötzlich über die Fähigkeit verfügt, die Zeit zurückzudrehen. Demzufolge kann sie den Tod der jungen Frau verhindern (*Life Is Strange: Chrysalis*, 2015), löst jedoch gleichzeitig einen fatalen Schmetterlingseffekt aus (*Life Is Strange: Polarized*, 2015). Fortan versuchen die beiden Mädchen gemeinsam mit Max' Fähigkeiten das Rätsel um eine verschwundene Schulkameradin aufzudecken. Unterdessen kämpfen sie im Alltag mit Jugendproblemen wie Drogen, Missbrauch, Verlust, Gewalt, psychischen Krankheiten und Mobbing.

Durch die geschickte Anwendung der neugewonnenen Superkraft als eingebettete Videospiele-Mechanik steht es den Spielenden frei, den jugendlichen Wunsch nach Popularität zu erfüllen: Tritt man im Gespräch mit einer Person in ein Fettnäpfchen, kann man dies im Handumdrehen mit dem Gedrückthalten einer Taste ungeschehen machen – auch falsche Antworten im Unterricht können zugunsten Max' Reputation revidiert und korrigiert werden. Zudem werden Mitmenschen durch die zeitreisebedingten Wissensvorsprünge Geheimnisse einfacher entlockt. Dies äußert sich in einer Erweiterung der Antwortmöglichkeiten im Konversationsmenü, das während des Gespräches mit einer Person angezeigt wird. Durch das Betätigen der jeweiligen Taste wird die gewünschte Gesprächsoption ausgeführt. So wird die eher unscheinbare Max, auf deren Shirt zu Beginn bezeichnend die stilisierte Platzhalterphrase *Jane Doe* (zu Deutsch etwa *Erika Musterfrau* oder *Lieschen Müller*) als subtile Charakterdefinition abgedruckt ist (OED 2019), je nach Handlungsweise der Rezipienten zur begehrten Freundin oder waschechten Heldin (*Life Is Strange: Chrysalis*, 2015).⁶

Der Clou des Videospiele ist seine Realitätsnähe: Gerüstet mit Schultasche und Fotoapparat bewegen sich die Rezipienten durch Max' Schule, den anliegenden Campus, das Zuhause ihrer Freundin und die Umgebung der Kleinstadt. Dies steht im Kontrast zu dem verallgemeinerten Konzept eines Videospiele, das stets mit

6 In einer späteren Episode trägt Max nach einem nächtlichen Einbruch in die Schule die Klamotten der verschwundenen Schülerin Rachel Amber, welche zuvor für Chloe eine wichtige Bezugsperson darstellte, die zudem ihre jugendlichen Ausbruchsfantasien teilte (*Life Is Strange: Chaos Theory*, 2015). Dies kann symbolisieren, dass Max nun Rachels Platz als Chloes beste bzw. feste Freundin einnimmt, Max sich an einer neuen Facette ihrer Identität versucht oder die rebellische Phase der Jugendlichen ausprobiert.

gezogenem Schild, Schwert oder einer Pistole bestritten wird. Dabei wirkt sich jede ausgespielte Entscheidung der Rezipienten auf den Fortschritt von Max' Adoleszenz aus sowie auf ihre Umwelt und den Wissensstand darüber. Dabei kann es sich um vergleichsweise kleinere Dinge wie das Erleben des ersten Kusses, das Erforschen der sexuellen Orientierung und den Umgang mit Drogen handeln – allerdings auch um signifikante Entscheidungen, die nahezu in der Art eines Initiationsereignisses auftreten. So zum Beispiel das Verhindern des Suizids einer von (Internet-)Schikanen gepeinigten Klassenkameradin, was nur durch die achtsame Wahl der Aussagen seitens des aufmerksamen Rezipienten vonstattengeht (*Life Is Strange: Out of Time*, 2015). Während dieser prägenden Erlebnisse wird den Spielenden jedoch zumeist die Zeitreisefähigkeit genommen – dies zeigt, dass sich nicht alle Konflikte durch die Nutzung von Superkräften lösen lassen, sondern die eigenen charakterlichen Fähigkeiten benötigt werden.

Schlussendlich stellt sich die Frage, ob Max' jugendliche Anbiederungsversuche nicht nur sie und ihre Freunde in den Ruin treiben, sondern folgenschwere und weitreichende Konsequenzen im Zeit-Raum-Kontinuum hervorrufen, die in der Auslöschung ganz Arcadia Bays münden.⁷ So bestimmen die Rezipienten mit einer finalen Entscheidung, ob die Adoleszenz der Schülerin im traditionellen Sinne geglückt oder gescheitert ist: Entweder werden alle Manipulationen an der Zeit zurückgenommen, Chloes Tod akzeptiert und dadurch die todbringende Katastrophe verhindert oder das verheerende Resultat von Max' Handlungen wird erneut für einen eigensüchtigen Grund in Kauf genommen. Verzichten die Rezipienten auf eine Zukunft mit der Kindheitsfreundin zugunsten des Wohls aller, werden automatisch die Vergehen der Antagonisten aufgedeckt und es findet für Max eine Ruckeingliederung in das System statt; schlussendlich nimmt sie während der Beerdigung von Chloe als Personifikation ihrer kurzfristigen Rebellion Abschied – die Adoleszenz glückt somit nach dem traditionellen Vorbild. Fällt die Entscheidung der Spielenden jedoch auf die Rettung Chloes und den damit einhergehenden Untergang Arcadia Bays, so brechen beide aus dem System aus, indem sie die vernichtete Stadt mit allen Opfern hinter sich lassen und ins Ungewisse reisen. Folglich ist es möglich, dass die Superkraft eine Mentorenrolle übernimmt, die Max und den Spielenden gleichermaßen – allerdings ohne einen offensichtlich erhobenen pädagogischen Zeigefinger – nahebringen soll, dass es viel wertvoller ist, Fehlertritte sowie Schicksalsschläge aus eigener Kraft zu überwinden und deren Existenz schlussendlich zu akzeptieren. Des Weiteren hilft sie ihr, ein adäquates Werte- und Moralsystem aufzubauen. Dies erinnert ferner an die pädagogischen Merkmale des

7 Die Spielwelt reagiert auf die Zeitspielereien der Rezipienten: Zunächst sind die Auswirkungen in subtilen, leicht übersehbaren, doch eigenartigen Veränderungen auszumachen: eine Ameisenkolonie formt eine unheimliche Spirale vor einem Diner und tote Vögel pflastern die Wege (*Life Is Strange: Chaos Theory*, 2015). Nach einem heftigen Eingriff in das Zeitgefüge stranden Wale und zwei Monde erstrahlen vom Nachthimmel, was schließlich auch von anderen Personen in der Spielwelt kommentiert wird (*Life Is Strange: Dark Room*, 2015).

Erziehungsromans. Ob die Identitätssuche der jungen Frau mit diesem Abenteuer wirklich abgeschlossen ist, lassen jedoch beide Enden offen.

Während Max' Abenteuer wird außerdem unter den Jugendlichen eine rege Unterhaltung über Sub- und Popkultur wie Skateboarding, Musik, Videospiele, Filme und Serien in direkten Konversationen, E-Mails und SMS geführt. Viele der Personen in Max' Umfeld können dazu verschiedenen jugendlichen Subkulturen zugezählt werden; so zum Beispiel Warren Graham, welcher der Geek oder Nerd Culture angehört, oder Chloe Price mit Punkrock oder Emo-Attitüden daherkommt (*Life Is Strange: Chrysalis*, 2015).⁸

Unterdessen werden stimmungsvolle Songs verschiedener Interpreten aktiv als Erzählinstanz ins Videospiel eingebunden: Schwelgt Max' Freundin Chloe in Erinnerungen an ihren verstorbenen Vater sowie an die als vermisst gemeldete Freundin, werden die Spielenden gebeten, den CD-Player zu betätigen (*Life Is Strange: Chrysalis*, 2015). Nur wenige Sekunden später ertönt Angus & Julia Stones *Santa Monica Dream* (Genius 2019), das in den Lyrics den Verlust einer geliebten Person behandelt und eindrücklich Chloes Gemütszustand in Text und Ton widerspiegelt. Generell wird der seelische Zustand der Figuren immer wieder zum Thema gemacht. Neben der bereits erwähnten Chloe, die mit dem Tod ihres Vaters, dem Verlust ihrer Freundin, dem übermäßig autoritären Stiefvater und der schlechten finanziellen Situation ihres Elternhauses hadert, tauchen die Rezipienten allmählich in die Psyche anderer Schüler*innen ein. Beispielsweise stellt sich im Handlungsverlauf heraus, dass der als Antagonist agierende Schüler Nathan Prescott unter psychischen Erkrankungen leidet und auf seiner Suche nach einer liebenden Vaterfigur von einer Lehrkraft manipuliert wurde (*Life Is Strange: Polarized*, 2015).

Zudem werden (adoleszenz-)romantypische Erzähltechniken wie die des inneren Monologs eingebaut, sobald sich die Spielenden beispielsweise für eine Rast auf einer Parkbank entscheiden. Des Weiteren kann mit allerhand Objekten interagiert werden: Die Rezipienten erleben eine vollständige Immersion in die Spielwelt durch informierende Poster in den Gängen der Schule oder des Schülerwohnheims, Fotos in Max' Zimmer, Einträge in Max' Tagebuch, Graffiti an den Wänden oder im Hintergrund ablaufende Aktionen der Schüler*innen, die durch die Einwirkung der Rezipienten von der Protagonistin entweder kommentiert, manchmal als Foto dokumentiert oder manipuliert werden.

Die ludisch erzählte Geschichte der Schülerin behandelt ihre Jugendphase, die als *Jane Doe* beginnt und – je nach den Entscheidungen der Spielenden – mit einer an ihren Erlebnissen gewachsenen Max Caulfield endet, nicht nur im Sinne des

8 Weitere Figuren gehören jugendlichen Strömungen wie den Schickimickis, Hippies, Jocks, Stoner, der Tumblr-Culture u. v. m. an. Diese werden in *Life Is Strange* an manchen Stellen überzogen stereotypisch und daher unauthentisch dargestellt; womöglich liegt dies an den Autoren, welche selbst schon lange kein Teil einer Jugendkultur mehr sind und daher lediglich als Betrachter statt Kenner fungieren (Gansel 1994a, S. 8). Nordsiek kritisiert dementsprechend in seinem Artikel die »stellenweise gezwungen jugendlich wirkende Wortwahl« (2015).

Adoleszenz- und Erziehungsromans, sondern auch des genreprägenden Schulromans. Die zurückhaltend erscheinende Max wird durch ihre rebellische Freundin Chloe kontrastiert und komplementiert. Gemeinsam treten sie gegen das korrupte System der Schule an, das für die Schüler*innen als entwicklungsunterstützende Instanz unzumutbar geworden ist. Der Rektor schützt die reichen und starken Schulbesucher aufgrund des (finanziellen) Einflusses ihrer Eltern und um den schönen Schein zu wahren. Die Starken wiederum drangsalieren gnadenlos die Schwachen (*Life Is Strange: Out of Time*, 2015); hinzu kommt der Lehrer Mark Jefferson, welcher seine Position als populärer Fotograf und Autoritätsperson gegenüber unerfahrenen sowie labilen Schüler*innen mit all ihren jugendlichen Hoffnungen und Träumen ausnutzt (*Life Is Strange: Polarized*, 2015). Letztendlich ist es Max, die ähnlich ihrem Namensvetter Holden Caulfield (Salinger 2010, S. 243 ff.), das wahre Gesicht eines andere missbrauchenden Lehrers aufdeckt und hinter die Fassade des American Dream blickt (*Life Is Strange: Polarized*, 2015).

5. Ein vorläufiges Fazit

Die Rezipienten können aufgrund der einzigartigen Merkmale des Mediums des Videospieles immersiv und spielerisch die Adoleszenz der Protagonistin frei (mit-) erleben und aktiv nach ihren Wünschen (mit-)gestalten. Indem die Spielenden in eine realistisch ausgearbeitete Spielwelt eintauchen und mit ihren eigenen Entscheidungen den weiteren Verlauf der Handlung anstoßen, treiben sie zudem Max' Identitätsentwicklung voran. Ob sie letztlich missglückt oder erfolgreich ist, bleibt den Rezipienten allerdings überlassen.

Doch nicht nur der Rezipient interagiert mit den Figuren oder Objekten innerhalb der Spielwelt; auch die Spielwelt reagiert auf die getätigten Entscheidungen und Handlungen, was wiederum die Spielenden noch mehr an ihr einzigartiges Spielerlebnis fesseln kann. Dabei sorgt das Feature der Zeitmanipulation für noch mehr Identifikations- und Handlungsmöglichkeiten.

An unzähligen Stellen gelingt es *Life Is Strange*, die Merkmale des Adoleszenzromans und dessen Vorreiter in die Sphären der quartären Audiovisualität zu übertragen. Die Rezipienten erleben demnach als Max nicht nur den ersten Kuss, sondern auch die ersten großen Krisen im Zuge der Adoleszenz und weitere genretypische Eigenarten. Auslöser dafür sind einschneidende Ereignisse, die teilweise einer Initiation gleichkommen. Außerdem findet sich die Protagonistin im Setting einer korrupten Schule wieder, was starke Assoziationen zur Definition des Schulromans hervorruft. Aufgrund der vermuteten Mentorenrolle von Max' Superfähigkeit, die identitäts- sowie morallbildend wirkt, besteht demgemäß auch eine Verbindung zum Bildungsroman. Unterdessen lernen die Rezipienten mit den Konsequenzen ihrer Handlungen umzugehen.

Auch ein Blick in das Prequel *Life Is Strange: Before The Storm* und den losgelösten Teil *Life Is Strange 2* mit dessen Prequel *The Awesome Adventures of Captain Spirit* (siehe Beitrag Emmersberger in diesem Heft) sind der weiteren Forschungsarbeit zuträglich; insbesondere, da sich *Life Is Strange 2* noch mehr zeitgenössischer

Themen wie der Polizeigewalt gegenüber mexikanischen Jugendlichen und des Amerikas der Ära Trump annimmt (*Life Is Strange 2: Roads*). Dennoch steht eine ausgiebige Analyse des gesamten Themenspektrums noch aus. Insbesondere wäre es ratsam, der Frage nachzugehen, ob und inwiefern Videospiele ihre eigene Form der Adoleszenzdarstellung verfolgen und somit ihre eigene Gattung bilden können. Da *Life Is Strange* nahe der Spielform des Adventure steht, sind Analysen der Adoleszenzdarstellung in weiteren Videospielen mit einem anderen Gameplay-Fokus nötig. Hierbei würde sich eine Auseinandersetzung mit dem JRPG *Persona 5* anbieten, welches eine Verbindung zwischen Schulalltag und Kämpfen im klassischen Stil eines japanischen Rollenspiels herstellt. Da das Videospiel das Produkt eines japanischen Entwicklerstudios ist, wäre es möglich, einen analytischen Blick auf den unterschiedlichen kulturellen Hintergrund zu werfen.

Im Sinne der Postadoleszenz präsentiert sich des Weiteren die Möglichkeit, das 2018 erschienene Videospiel *God of War* oder das 2013 publizierte *BioShock Infinite* näher zu betrachten. Im Rahmen dieser Videospiele könnte außerdem das Augenmerk auf die prägende Beziehung zwischen den Vätern und ihren Kindern gelegt werden.

Literatur

- AMITRANO, GIORGIO (1992): Das Phänomen Banana Yoshimoto. In: Yoshimoto, Banana: *Kitchen*. Ins Deutsche übersetzt von Wolfgang E. Schlecht. Zürich: Diogenes, S. 191–203.
- BORN, STEFAN (2015): *Allgemeinliterarische Adoleszenzromane: Untersuchungen zu Herrndorf, Regener, Strunk, Kehlmann und anderen*. Heidelberg: Winter.
- DUDENREDAKTION (2019): *Spiel*. Duden. Online: <https://www.duden.de/node/170024/revision/170060> [Zugriff: 25.12.2019].
- ENGEL, INGRID (1986): *Werther und die Wertheriaden: Ein Beitrag zur Wirkungsgeschichte*. St. Ingbert: Werner J. Röhrig.
- FELTEN, MICHAEL (2017): Computerspiele: Werden Kinder bald in der Schule Killerspiele spielen? In: *Zeit Online*. Online: <https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2017-06/computerspiele-gewalt-unterricht-bdp> [Zugriff: 2.12.2019].
- FREYERMUTH, GUNDOLF S. (2015): *Games, Game Design, Game Studies: Eine Einführung*. Bielefeld: transcript.
- GANSEL, CARSTEN (1994a): Einleitung. In: Doderer, Klaus; Ewers, Hans-Heino (Hg.): *Jugendkultur im Adoleszenzroman: Jugendliteratur der 80er und 90er Jahre zwischen Moderne und Postmoderne*. Weinheim-München: Juventa, S. 7–12.
- DERS. (1994b): Jugendliteratur und jugendkultureller Wandel. In: Doderer, Klaus; Ewers, Hans-Heino (Hg.): *Jugendkultur im Adoleszenzroman: Jugendliteratur der 80er und 90er Jahre zwischen Moderne und Postmoderne*. Weinheim-München: Juventa, S. 13–43.
- DERS. (2005): Der Adoleszenzroman: Zwischen Moderne und Postmoderne. In: Lange, Günter (Hg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur: Grundlagen, Gattungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 359–398.
- GLOGAUER, WERNER (1993): *Die neuen Medien verändern die Kindheit: Nutzung und Auswirkungen des Fernsehens, der Videospiele, Videofilme u. a. bei 6- bis 10jährigen Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- HURTZ, SIMON; VON AU, CASPAR (2019): Debatte über Rechtsextremismus: Selbst Söder lobt die Gamer-Community. In: *Süddeutsche Zeitung*. Online: <https://www.sueddeutsche.de/digital/seehofer-gamerszene-kritik-rechtsextremismus-steam-1.4639861> [Zugriff: 2.12.2019].
- KAULEN, HEINRICH (1999): Jugend- und Adoleszenzromane zwischen Moderne und Postmoderne. In: *1000 und 1 Buch*, H. 1, S. 4–12.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, BETTINA (2012): *Kinder- und Jugendliteratur: Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- NORDSIEK, PATRIK (2015): *Life is Strange: Review*. GBase. Online: https://www.gbase.de/global/reviews/14025/Life-is-Strange-4756_p2.html [Zugriff: 25.12.2019].
- OED (2019): *Jane Doe*. Oxford English Dictionary. Online: <https://www.oed.com/view/Entry/100724?redirectedFrom=Jane+Doe&> [Zugriff: 25.12.2019].
- OESTERLE, GÜNTER (1997): Jugend – Ein romantisches Konzept? Einleitung. In: Ders. (Hg.): *Jugend – Ein romantisches Konzept?* Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 9–29.
- QUIRAM, TOBIAS (2015): *Life Is Strange – Coming of Age mit Zeitschleife*. Medien Nomaden. Online: <http://www.medien-nomaden.de/life-is-strange-coming-of-age-mit-zeitschleife/> [Zugriff: 27.12.2019].
- SALINGER, J. D. (2010): *Der Fänger im Roggen*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- SHELL, JESSE (2015): *The Art of Game Design: A Book of Lenses*. Boca Raton. Online: http://proquest.techbus.safaribooksonline.de/book/programming/game-programming/9781466598645/4-the-experience-rises-out-of-a-game/ch04lev1sec3_html?uicode=unimann [Zugriff: 25.12.2019].
- SEGREFE, KLAUS-WERNER (1984): *Moses Mendelssohn und die Aufklärungsästhetik im 18. Jahrhundert*. Bonn: Bouvier Verlag Herbert Grundmann.
- STONE, ANGUS; STONE, JULIA (2019): *Santa Monica Dream*. Genius. Online: <https://genius.com/Angus-and-julia-stone-santa-monica-dream-lyrics> [Zugriff: 27.12.2019].
- YOSHIMOTO, BANANA (1992): *Kitchen*. In: Dies.: *Kitchen*. Ins Deutsche übersetzt von Wolfgang E. Schlecht. Zürich: Diogenes, S. 8–56.

Ludographie

- BioShock Infinite*. Irrational Games. USA, 2013.
- God of War*. SIE Santa Monica Studio. USA, 2018.
- Life Is Strange: Chaos Theory*. Dontnod Entertainment, Square Enix. FRA, 2015.
- Life Is Strange: Chrysalis*. Dontnod Entertainment, Square Enix. FRA, 2015.
- Life Is Strange: Dark Room*. Regie: Raoul Barbet, Michel. Dontnod Entertainment, Square Enix. FRA, 2015.
- Life Is Strange: Out of Time*. Regie: Raoul Barbet, Michel. Dontnod Entertainment, Square Enix. FRA, 2015.
- Life Is Strange: Polarized*. Regie: Raoul Barbet, Michel. Dontnod Entertainment, Square Enix. FRA, 2015.
- Life Is Strange 2: Roads*. Regie: Raoul Barbet, Michel. Dontnod Entertainment, Square Enix. FRA, 2018.
- Persona 5*. P-Studio. Japan, 2016.

Felix Schniz

Videospiele im pädagogischen Schulalltag

Fünf Fragen und Antworten für den praktischen Einsatz

Die Mär von der »Jugendflause Videospiele« ist auch im 21. Jahrhundert noch bestimmender Faktor mitteleuropäischer Pädagogik. Trotz seiner kulturellen, ökonomischen und sozialen Wirkkraft fristet das Medium in Schulen ein Nischendasein. Resultat daraus ist eine frappierende Divergenz zwischen der Lebensrealität von Schülerinnen und Schülern, in der Videospiele präsent sind, und dem pädagogisch vorgelebten Bedeutungszugeständnis von Videospiele, was sich negativ auf die Entwicklung von Medienkompetenzen auswirken kann. Präzise vermittelt über einen Korpus fünf praxisnaher Fragen und Antworten legt der vorliegende Text den Grundstein für ein pädagogisches Verständnis von Videospiele. Neben dem Unterstreichen der heutigen Bedeutung des Mediums konkretisiert er dessen Sinn und Verwendung im Unterricht, gibt praktische Einstiegstipps in Anwendungsmöglichkeiten an der Schule und beleuchtet Herausforderungen. Schlussendlich ermöglicht er damit eines: die eigenständige Annäherung an das aus pädagogischer Sicht oft noch als fremd empfundene Medium.

1. Videospiele und Pädagogik: die ewige Einleitung

Im Jahr 2020 hat das Einleiten eines deutschsprachigen Textes über die pädagogische Sinnhaftigkeit von Videospiele immer noch etwas Rituelles. Während vor allem in englischsprachigen Kulturkreisen bereits handlungsorientiert über die spezifischen Vorzüge von Videospiele für den Schulunterricht gesprochen wird – sei es beispielsweise in Studien über die Vorzüge für den Spracherwerb (vgl. DeHaan 2013) oder gar im Sinne vollkommen neuer didaktischer Ansätze wie in der New Yorker *Quest To Learn* (2020), welche den kompletten schulischen Werdegang nach Spielprinzipien strukturiert –, scheut sich der deutschsprachige Raum noch vor dem Medium.

Gründe für ein derartiges Zögern sind zahlreich: Lautstark vertretene Sozionarrative wie Manfred Spitzers *Digitale Demenz* (2012) schüren Angst vor dem Einsatz der Technik und evozieren eine hermetische Verbindung von Mediennutzung und Suchtverhalten. Dabei gehen sie, wie im Falle Spitzers, jedoch meist von einer inhaltlich fragwürdigen und polemisch punzierten, flächendeckenden Überbenützung und nicht von einem sinnig kontextualisierten Einsatz des Mediums aus. Das »mag zum Teil in einer Überforderung begründet sein«, erwidern Markus Appel und Constanze Schreiner (2014, S. 22). Tatsächlich sehen sich videospieldneugierige, jedoch unbedarfte Nutzer oft mit einer großen Einstiegshürde konfrontiert: Wer selbst nicht mit Videospiele groß geworden ist, hält oft respektvolle Distanz zu dem Medium – beispielsweise weil unklar ist, wie die Steuerung der Spielkonsole funktioniert, nach welchen Handlungsmustern einzelne Videospiele ablaufen oder, platt formuliert, wie »Spiele zu lesen sind«. Es fehlen also schlicht die technischen Grundlagen und das grundlegende Wissen über eine prozedurale Rhetorik (vgl. Bogost 2008) des Mediums, um sich selbsttätig damit zu befassen und sich von dramatischen Generalisierungen nicht verunsichern zu lassen.

Der hier vorliegende Text enthält das gesammelte Wissen unzähliger für Pädagoginnen und Pädagogen abgehaltener Workshops, Symposien und Beratungsstunden, um eine erste eigenständige Annäherung an das Medium zu ermöglichen. Basierend auf konkreten Anliegen, welche mich über meine regelmäßig an Schulen angebotenen Workshops von interessierten, aber im Bereich Videospiele noch wenig erfahrenen Kolleginnen und Kollegen erreichen, fasst er fünf zentrale Fragen zusammen und beantwortet diese aus einer pragmatischen Motivation heraus. Dieser Text soll nicht nur ein Weckruf sein – denn eine Didaktik des 21. Jahrhunderts, des »Ludic Century« (Zimmerman 2013), muss in ihren Grundzügen eine digitalinklusive Didaktik sein, welche den gesellschaftlichen Stellenwert von Videospiele anerkennt –, sondern auch einen zentralen Impetus bieten, sich dem Themenfeld gerne kritisch, jedoch vor allen Dingen aufgeschlossen zu widmen.

Um das Videospiele in seiner gesellschaftlichen Bedeutung verstehen zu können, eröffnet der Text mit einer Erläuterung seines gesellschaftlichen Stellenwerts. Stetig konkretisierend widmet er sich darauf der Rolle, die Videospiele im Schulunterricht einnehmen können, sowie den Fragen, welche Videospiele sich für den pädagogischen Einsatz eignen und wie man sie online oder auf anderem Wege finden, erwerben und testen kann. Ein abschließender Frage-und-Antwort-Block bietet eine handliche Merkliste mit zu bedenkenden konkreten Planungsschritten für den Einsatz im eigenen Unterricht.

2. Warum sollten mich Videospiele beschäftigen?

Die Vorstellung, dass sich der Jugendliche (bewusst im generischen Maskulinum gesetzt – denn wie der Volksmund weiß, hat *die* Jugendliche kein Interesse an der Elektronik) in einem begrenzten Zeitraum zwischen Kindheit und Erwachsenwerden dem »Daddeln« an PC und Spielkonsole widmet, um sich danach anderen, reiferen Themenfeldern zuzuwenden, besaß schon in den 1970er und 1980er Jahren nur

begrenzte Gültigkeit. In Zeiten der Digitalisierung verkommt die Klischeevorstellung immer mehr zur Fake News: Weder ist Videospiele per se Kinderspiel noch rein männlich konnotiert oder gar eine kulturwirtschaftliche Randerscheinung.

Weltweit haben Videospiele im Jahr 2018 einen Umsatz von etwa 120 Milliarden US-Dollar generiert und sich damit deutlich als zentrales kulturindustrielles Medium neben Film, Musik und Literatur etabliert (vgl. Webb 2019). Auch die Zusammensetzung der Spielerschaft widerspricht den gängigen Klischees, wie beispielsweise die jährlich veröffentlichten Statistiken der Entertainment Software Association (ESA) belegen (2019): Die Videospiele*innen von heute sind

- zwischen 32 und 34 Jahre alt,
- zu 46 Prozent Frauen und zu 54 Prozent Männer,
- und nur zu 21 Prozent unter 18 Jahren – dafür aber auch nur zu 21 Prozent über 50 Jahre alt.

Zweifellos belegt die Statistik der ESA, dass – auch wenn diese Zahlen wohl nationalen Abweichungen unterworfen sind – Videospiele einen zentralen Bestandteil der heutigen Lebensrealität und Gesellschaft ausmachen.

Videospiele sind also nicht nur eine mediale Erfolgsgeschichte, sondern auch eine soziokulturelle. In gewisser Weise befriedigen sie einen wachsenden Drang zur Mitbestimmung, wie er unser »Ludic Century« bestimmt und vorantreibt. Heutige Medien sind verspielt und kreativ, sie laden zur interaktiven Nutzung und zur kreativen Mitgestaltung ein. In diesem Spektrum erfüllen Videospiele eine stetig wachsende Sehnsucht nach kreativer, intellektueller und ethischer Entscheidungsfreiheit in den medialen Kulturpraktiken einer jungen Generation (vgl. Egenfeldt-Nielsen u. a. 2016, S. 7 f.), insbesondere ihrer narrativen Dimension: Man wird vom Geschichtenerzähler zum Erzähler seiner ganz eigenen Abenteuer, realisiert über die Interaktionsmöglichkeiten des Videospieles.

Zudem muss das Videospiele im 21. Jahrhundert als Teil einer facettenreichen Lebenshaltung verstanden werden. Deutlich wird dies besonders angesichts großer E-Sports-Veranstaltungen, in denen Videospiele zum Austragungsmedium großer sportlich-kompetitiver Wettbewerbe werden. Diese Veranstaltungen stehen klassischen sportlichen Großveranstaltungen derweil weder in Radius noch Prestige nach: Sie werden in Ligen organisiert, erfolgreiche Vereine werden von namhaften Industriegegrößen gesponsert und ihre Matches füllen Stadien mit tausenden Zuschauern – wie im Juli 2019 zum *Fortnite* Worldcup, an dem auch der zum damaligen Zeitpunkt 17-jährige Kärntner E-Sportler David Wang teilnahm und mit seinem Teampartner ein Preisgeld von 3 Mio. US-Dollar erspielte (vgl. Koller 2019, o. S.). Daneben hat sich um viele Videospiele auch eine kreative Fangemeinde gesammelt. Spieler*innen beschäftigen sich mit ihren Lieblingstiteln unter anderem als sogenannte Cosplayer (ein Portmanteau der Wörter *Costume* und *Play*), die sich als Videospielehelden verkleiden (vgl. Cosbase 2020, o. S.), produzieren eigenständige Kunstwerke, Lyrik und Prosatexte, die das Narrativ ihres bevorzugten Videospieles erweitern (sogenannte Fan Fiction oder Fan Writing; vgl. Jenkins 2013), oder generieren auf andere Weisen gemeinschaftliche Momente über das Medium Videospiele. Diese sind mittlerweile auch in der Populärkultur angekommen:

Beliebte TV-Formate wie die US-Serie *Big Bang Theory* (Cendrowski, 2007–2019) thematisieren »Geek Culture« als Normalität im Lebensalltag. Auch im schulischen Alltag müssen Videospiele daher präsent sein. Verankert ist dies beispielsweise in der Initiative »Schule 4.0 – jetzt wird's digital«, gemäß welcher eine digitale Grundbildung sowohl unter Pädagoginnen und Pädagogen als auch deren Schülerinnen und Schülern etabliert werden soll (vgl. Bauer 2017). Das generelle Feld der Medienkompetenz ist ein nicht zu unterschätzender Grund, Videospielen im Unterricht Aufmerksamkeit zu schenken. Im *Grundsatzertlass Medienerziehung* (BMBF 2014) wird dazu festgehalten:

Der Anteil von Medien an der Welt/Wirklichkeitserfahrung nimmt stetig zu – eine neue Dimension von Wirklichkeit ist mit dem Aufkommen von hoch entwickelten Technologien entstanden. Wenn nun die reflektierende Begegnung und Auseinandersetzung mit Wirklichkeiten ein grundlegender Bestandteil von Pädagogik ist, dann ergibt sich daraus der Schluss, dass Medienpädagogik die gesamte Pädagogik wesentlich stärker durchdringen soll. Pädagogik muss gleichzeitig auch Medienpädagogik sein. (Ebd., S. 1)

Konkret muss die Relevanz von Videospielen für heutige Pädagoginnen und Pädagogen also aus nachfolgender Triebkraft heraus verstanden werden: Videospiele sind in der Mitte der Gesellschaft angekommen, sie sind ein dominanter Bestandteil heutiger kulturwirtschaftlicher Prozesse, ein sozial vereinesendes Medium und Ausdruck eines *modus operandi*. Ihr Stellenwert muss akzeptiert und erfasst werden, um Schüler*innen einen medienkompetenten Umgang mit Videospielen vermitteln zu können. Für diese Altersgruppe ist es besonders relevant, nicht nur in ihrer Freizeit mit Videospielen konfrontiert, sondern auch in ihrem schulischen Alltag unter kritischem Verständnis an sie herangeführt zu werden. Die Idee des »digital native«, der sich den Umgang mit Videospielen und anderen digitalen Medien autodidaktisch beibringt, ist der tatsächlichen Medienkompetenz nicht förderlich. Um einen vernünftigen, nutzbringenden und angemessenen Umgang mit Videospielen vermitteln zu können, muss zunächst ein eigenes Verständnis über das Medium erlangt werden.

3. Welche konkrete Rolle haben Videospiele im Schulunterricht?

Angesichts dieser Fakten steht es außer Frage, dass Videospiele auch greifbar im Schulunterricht präsent sein müssen. Allgemein hin fallen Videospiele jedoch nicht nur in die Kategorie von Werken, ähnlich etwa Kino- und Fernsehproduktionen oder literarischen Werken, die im Unterricht analysiert werden können, um zu einer notwendigen Medienkompetenz beizutragen. Sie können zudem auf Grund ihrer eigenen, interaktiven Wirkweise grundlegend und mit positivem Effekt in die methodische Unterrichtsgestaltung integriert werden.

Erfahrungen, die man mittels eines Videospieles macht, sind, in Anlehnung an die Erfahrungslehre des Philosophen Walter Hammel (1997, S. 15–21) verstanden, Hybride zwischen dem originären und vermittelten Wissen. Originär sind sie, weil sie von eigenständigen Handlungen ausgehen. Ein Videospiel funktioniert nicht

ohne die Komponente Spieler*in. Nur durch ihre Neugierde, ihren Mut, Entscheidungen zu treffen, und ihren Wunsch, aktiv am Geschehen teilnehmen zu können, umgesetzt in Eingaben über Tastatur, Gamepad und Co, entfalten sich die Erfahrungshorizonte des Videospieles. Somit werden sie, genauso wie jede Erfahrung, auf unvermittelte und direkte Weise vom Menschen selbst empfunden und direkt in kognitive und emotionale Korrespondenz gesetzt. In *Der methodische Beitrag von Videospielele in Unterricht zum Verständnis abstrakter Begriffe durch Selbsterfahrung* (Schniz 2018) etablierte ich bereits den logischen Sinn von Videospielele als methodischen Teil des Schulunterrichts im Sinne von Hartman, Näf und Reicherts (2007, S. 116) Trias der schulischen Pädagogik. Gemäß den Autoren kann Wissen auf drei Weisen vermittelt werden: einmal symbolisch als Verschriftlichung, des Weiteren ikonisch als grafische Darstellung in Form von Schaubildern oder Diagrammen und, letzten Endes, auch enaktiv, also über die selbstgemachte Erfahrung eines Sachverhaltes. Idealerweise werden im Unterricht alle drei Ebenen der Vermittlung für den Lernerfolg eingesetzt, doch gerade im Falle der enaktiven Ebene ist dies nicht immer leicht. Der Bau von Modellen ist zeitaufwändig, Materialien verursachen Kosten, und nicht jeder Sachverhalt kann physisch nachgebaut werden. Hier erfüllen Videospiele eine relevante Rolle: Selbst »komplexe kognitive Prozesse können, wenn sie schwer zu beschreiben [oder aufwendig in der Umsetzung] sind, über eine originäre Erfahrung verständlich gemacht werden« (Schniz 2018, S. 78) – die virtuellen Welten von Videospielele bieten hier unzählige Möglichkeiten.

Schlüsselbegriff ist hier die von Janet Murray etablierte Idee der *Agency* (vgl. Murray 1997, S. 126–129). Darunter zu verstehen ist das Erlebnis des eigentätigen Handelns, welches Spieler*innen in einem Videospiele erfahren. Durch diesen Clou erfordern Videospiele in der Regel nicht nur eine aufmerksame Rezeption des Geschehenen, sondern ebenso eine aktive Reflexion darüber, wie interaktiv auf das im Videospiele Geschehene Einfluss genommen wurde. Es geht jedoch nicht nur darum, eigenmächtige Entscheidungen treffen zu können: Implizit verweist Murrays Begriff auch auf ein Bewusstsein dessen, was es überhaupt bedeutet, Handlungsmacht genießen zu können und empfinden zu können, dass das eigene Handeln Auswirkungen auf die Umwelt hat – denn über den eigenen Handlungsrahmen nachzudenken, ist förderlich für abstrakte Transferverhältnisse. Gerade für das Unterrichten von und mit Literatur können Videospiele durch ihre Eigenheit, im Herzen eine Fiktion vermittelnde, aber durch eine Agency mitbestimmte Erzählung zu bieten, eine Bereicherung sein. Ein Vergleich zu den Grundbegriffen und wichtigen Imperativen der Literaturvermittlung im schulischen Unterricht, wie sie Werner Delanoy (2015) evoziert, zeigt, zu welchen durch Literatur vermittelten kulturellen Kompetenzen Videospiele durch die Agency, welche sie ihrer Spielerschaft verleihen, unterstützend beitragen können: Durch die beschriebene Zuweisung von Handlungsmacht sind Videospiele in der Lage, verantwortungsbewusstes Engagement mit einem Themenfeld im Sinne Edward Saids (2003) zu fördern. Said betont in *Humanism and Democratic Criticism* etwa das kritische und selbstkritische empathische Handeln (vgl. Said 2003, S. 61 f.). Gerade Videospiele mit deutlichen ethischen Komponenten können die Schülerinnen und Schüler dazu

auffordern, schwierige Entscheidungen zu fällen und sich mit deren Konsequenzen auseinanderzusetzen. Wie Miguel Sicart beschreibt, können sie etwa entweder durch direktes Feedback auf eine Handlung, aber auch durch den Wegfall eines moralisch verbindlichen Kommentars Spieler*innen dazu bringen, über die Tragkraft ihrer Agency nachzudenken (vgl. Sicart 2009) und diese Lehren auch auf ihr realweltliches Handlungsvermögen zu übertragen.

Videospiele ermöglichen zudem eine *Bedeutungsschaffung und Aushandlung* kultureller Bedeutungshorizonte. Dies ist vergleichbar mit der Bedeutung literarischer Texte zur Ausbildung kultureller Kompetenzen, wie sie Sheridan Blau beschreibt. Über literarische Erzählräume, so Blau, wird ein diskursives Empfinden von alltäglicher Lebensrealität empathisch erfahrbar gemacht. Wie von Blau thematisiert, wird über die Literatur eine ästhetische Distanz zur tatsächlichen Realität geschaffen, welche Platz für Interpretationen, aber auch das Erproben emotionaler und intellektueller Reaktionen offenlässt (vgl. Blau 2003, S. 77 f.). Durch Agency in einer virtuellen Welt, welche auf das Handeln von Schüler*innen reagiert, erfüllen Videospiele diese Komponente und laden zu einer enaktiven Erkundung dieses Kreativraumes ein. Videospiele sind ein perfekter medialer Übungsplatz, in dem beispielsweise ethische Verhaltensmuster erprobt und in abgewandelter Form wiederholt werden können, um zu vergleichen, welche Interaktion wie Einfluss auf die virtuelle Spielwelt nimmt (vgl. Zagal 2009, S. 8) – und damit die für Blau relevante aufmerksame Rezeption und den Mut, Risiken einzugehen und Ideen austesten zu können (vgl. Blau 2003, S. 211), fördert.

Diese Denkansätze machen deutlich, dass Videospiele ebenso wie Literatur wertvolle Kompetenzen im Schulunterricht vermitteln können. Nach diesem bisher allgemein gehaltenen Fragenkomplex wirft diese Erkenntnis jedoch zwei wichtige Folgefragen auf: Welche Videospiele eignen sich für den pädagogischen Einsatz und wie kann man mehr über einzelne, interessante Spieletitel erfahren?

4. Welche Videospiele eignen sich für den Schulunterricht?

In der Flut von Videospiele das richtige für den pädagogischen Gebrauch zu finden, kann eine Herausforderung sein. Hilfreich kann hier ein Blick auf eine klassische Zweiteilung in der Differenzierung des pädagogischen Nutzens von Videospiele sein: die zwischen Lernspielen, welche explizit mit didaktischem Gedanken entwickelt wurden, und kommerziellen Videospiele, welche nichtsdestotrotz didaktisch eingesetzt werden können.

Klassiker unter den Lernspielen ist etwa die auf Primarstufen ausgelegte *Math Blaster!*-Serie (Davidson & Associates, seit 1994), in der Spieler*innen durch das Lösen von Rechenaufgaben die Geschichte um einen kleinen Astronauten voranbringen. Der Vorteil solcher explizit als Lernspiel gestalteten Titel liegt primär in ihrem spezifisch zugeschnittenen Inhalt. So müssen in besagtem *Math Blaster* etwa Aufgaben aus dem Feld der vier Grundrechenarten gelöst werden. Lernspiele sind damit auch immer deutlich auf eine Altersgruppe oder Schulstufe und ihre jeweiligen Lernziele in einzelnen Fächern zugeschnitten. Damit sind Lernspiele in

gewisser Weise auch eine Gewähr für den entsprechenden pädagogischen Einsatz eines entsprechenden Bildungsinhaltes.

Dezidierte Lernspiele sind jedoch nicht unbedingt ein Garant für neue Lehr- und Lernimpulse im eigenen Unterricht. Wie Egenfeldt-Nielsen, Smith und Tosca (2016, S. 246 f.) betonen, hat sich diese SpieleGattung seit den 1980er Jahren kaum weiterentwickelt und verlässt sich auf das Lernen nicht förderliche Prinzipien. Oft stellen Lernspiele beispielsweise ein ansprechendes Design von Spielwelt und Gameplay – das »Spielgefühl« – hinter die gedachten Lehrziele. Dies führt dazu, dass der eigentliche Anreiz, sich mit einem Videospiele zu beschäftigen, nämlich die intrinsische Motivation, in einer virtuellen Welt zu handeln, abhandenkommt und damit auch der Anreiz, sich mit dem Lerninhalt des Videospiele auseinanderzusetzen. Zudem sind dezidierte Lernspiele auch in der Klassenzimmeranwendung oft schwieriger unterzubringen, als ihr Genre vermuten lässt. Durch den Fokus auf die »Drill-and-Practice«-Methodik in diesen Titeln, also den intendierten Lernerfolg durch stetige Wiederholung, wird es unumgänglich, dass jede Schülerin und jeder Schüler den Titel an einem eigenen Gerät benutzen muss. Für solche Titel muss also ein Computerraum oder Ähnliches zur Verfügung stehen, was Anschaffungsgebühren und logistische Ansprüche ansteigen lässt.

Dem gegenüber stehen kommerziell vermarktete Videospiele. Titel wie das 2017 erschienene *Assassins Creed: Origins* (Ubisoft Montreal) lassen ihre Spielerschaft Abenteuer im historischen Ägypten der ptolemäischen Zeit erleben. Grafisch und vom Design her aufwendig zusammengestellt, sind gerade solche AAA-Titel – Blockbuster-Produktionen im Videospielebereich – oft sehr umfangreich, was sich für die Unterrichtsplanung als kritisch erweisen kann. Ein einfaches »Anspielen«, um zu ermitteln, ob sich der Titel für die eigenen Ansprüche und Methodik eignet, ist so nicht immer möglich, und das gemeinsame Spielen einer bestimmten Passage kann viel Eigenarbeit erfordern. Zudem sind kommerzielle Spiele selbstredend nicht so spezifisch auf einzelne thematische Unterrichtseinheiten ausgerichtet, wie es Lernspiele sind. Gerade darin liegt jedoch auch eine deutliche Stärke kommerzieller Spiele: Ihr ästhetisiertes inhaltliches Design ist ein kultureller Ausdruck am Puls realweltlicher Kultur, ganz ohne explizit erhobenen pädagogischen Zeigefinger. Gleichwohl orientieren sich immer mehr Spiele auch an den pädagogischen Ansprüchen ihrer Nutzer. Das besagte *Assassins Creed: Origins* bietet etwa einen eigenen für den Unterricht zugeschnittenen Spielmodus an.¹ Ein noch deutlicherer Vorteil kommerzieller Videospiele besteht in der Beschaffung. Gängige Titel sind im üblichen Elektronikhandel verfügbar, downloadbar auf Plattformen und ermöglichen auf Grund ihrer Gestaltung auch den Einsatz im Unterricht mit nur einem einzigen Computer oder einer einzigen Konsole. Ein Zwischenfazit kann hier also lauten: Kommerzielle Videospiele eignen sich bevorzugt für die Nutzung im Unterricht, und das trotz einiger Mankos. Für die methodische Anwendung im Unterricht müssen sie ebenso präzise wie andere Materialien vorbereitet und gut selbst

1 Mehr dazu in Vanessa Erats Beitrag zur »Spiele-Kiste« in diesem Heft.

ausgewählt werden, sind jedoch in Beschaffung und eigentlichem Spielanreiz klare Favoriten.

5. Wie finde ich das richtige Videospiele für meine Lehrziele?

Eine erste Anlaufstelle kann die Bundesprüfstelle zur Positivprädikatisierung von digitalen Spielen (*Bupp.at*) sein. Sie »bietet Informationen zu empfehlenswerten Computerspielen und empfehlenswerten Games für Konsolen und mobile Geräte (Smartphones, Tablets), um Eltern und pädagogisch Tätigen eine Orientierungshilfe bei der Auswahl zu bieten« (BMFJ). Titelgebend stehen im Mittelpunkt der BuPP nicht die einschränkenden oder bedenklichen Kriterien anderer Bewertungsseiten, wie etwa die Altersfreigabe oder Hinweise zu negativen Inhalten. Dezidiert werden auf der Seite Videospiele präsentiert, die auf zu befürwortende Art und Weise kognitive, soziale und kulturelle Kompetenzen fördern.

YouTube kann über das Genre der sogenannten »Let's Play«-Videos ebenso dienen, um einen Eindruck von einem Videospiele zu erhalten. Let's Plays können sich über die Suchleiste zu beinahe jedem Spiel schnell finden lassen. Wichtig ist hierbei jedoch, den bedeutsamen originären Anteil der eigenen Videospieleerfahrung nicht außer Acht zu lassen. Videospiele können zwar auch passiv beobachtet auf erste Kriterien untersucht werden, die Bedeutungsschwere der eigenen Handlung innerhalb einer virtuellen Fiktion kann jedoch nur selbst erfahren werden.

Die eigentlichen Videospiele für die eigene Analyse und die schulische Nutzung finden sich heute leicht zugänglich auf diversen Onlineplattformen. Als bekannteste Verkaufsplattform für Videospiele etablierte sich das 2001 gegründete *Steam* (*steam.com*), wo sich ein Gros der Spieleveröffentlichungen finden lässt. Daneben bietet die Plattform *Good old games* (*gog.com*) ein ähnlich großes Angebot, jedoch mit einem Fokus auf ältere Spieletitel. Dies kann von Vorteil sein, da sich die oftmals älteren, aufgearbeiteten Titel in Sachen Hardwareanforderungen begrenzt halten und sich damit anbieten, falls nur ältere Laptops oder Computer für die Arbeit mit Spielen zur Verfügung stehen. Spannend ist, dass diese Plattformen heute von ihren Kunden- und Benutzergruppen kuratiert werden. Diese können Spiele mit *Tags*, aussagekräftigen Schlagwörtern, versehen, welche es erlauben, Videospiele anhand spezifischer Kriterien zu suchen.

Die erste analytische Annäherung an ein Videospiele kann, gerade für den nicht im Medium versierten Laien, eine große Herausforderung sein. Um den Einstieg in erste analytische Erfahrungen mit dem Medium zu erleichtern, entwickelte René Reinhold Schallegger die sogenannte NAME-Methode.²

In dem Akronym vereint er die wichtigsten Ebenen, welchen bei der Rezeption eines Videospiele Beachtung geschenkt werden sollte:

2 Erklärungen über den Hintergrund sowie eine handliche Kopie des bereits zitierten NAME-Modells, zur Befüllung durch Schülerinnen und Schüler geeignet, finden Sie im Beitrag von Faller/Schniz in diesem Heft, S. 68 f.

- *Narration*: Erforschen Sie das Wie und Was der Erzählung des Videospieles. Welche Geschichte vermittelt der Titel und wie ist diese narrativ aufgebaut? Bedienen Sie sich Ihres strukturalistischen Wissens zu Textaufbau, Fokalisierung und Dramaturgie (Wie wird die Geschichte fokalisiert? Über die eigene Spielfigur? Gibt es einen Erzähler?).
- *Audio-Visualität*: Videospiele vereinen unzählige mediale Ausdrucksformen: In ihrer ästhetischen Ausgestaltung umfassen sie den Einsatz von Text und Kunst bis hin zu akustischen und filmischen Stilmitteln, welche zur Analyse und Interpretation einladen. Es geht darum zu erfassen, wie diese einzelnen Ausdrucksformen verortet werden können (Welche Art von Musik nutzt das Spiel? Ist die Grafik comichaft? Versucht sie, realistisch zu sein?), aber auch, wie diese ineinander übergreifen (Harmonisieren Spielmusik und Grafik? Wird ein Kontrast evoziert?).
- *Mechanik*: Jedes Videospiegel stellt ein in sich abgeschlossenes, programmiertes System dar, mit dem Spielerinnen und Spieler interagieren. Unter dem Begriff Mechanik versteht man generell die Attribute, über die mit diesem System interagiert werden kann. Unter diesem Punkt wird hinterfragt, welche Steuerungsmöglichkeiten Ihnen das Spiel bietet (Was kann getan werden?), welches Gefühl Ihnen dadurch vermittelt wird (Ist es komplex? Simuliert es reale Prozesse?) und nach welchen generellen Regeln das Spiel operiert (Was muss getan werden, um voranzukommen?).
- *Ethik*: Da jedes Videospiegel eine ideologische Welt virtuell erforschbar macht, birgt auch jedes Spiel eine moralische Implikation. Es kann (und muss!) hinterfragt werden, welche moralische Lehre über die Interaktion mit dem Spiel vermittelt wird. Welche Handlungsweisen werden als gut oder schlecht konnotiert (beziehungsweise: Wird überhaupt eine scharfe Trennung vermittelt)? Was wird vom Spiel belohnt, was bestraft (beziehungsweise: Bewertet das Spiel Handlungen nach ethischen Prinzipien oder bleibt dies den Spielenden überlassen)? Wie wird dieses ethische Vermögen über die Geschichte des Spiels und ihre Akteure kontextualisiert?

Die Faszination des Videospieles, so zeigt insbesondere die letzte Frage, entfaltet sich über die Sinnzusammenhänge, die zwischen diesen Wirkebenen bestehen. Erlaubt die Mechanik des Spiels ein ethisch differenziertes Aushandeln von Situationen? Inwieweit unterstützt die audio-visuelle Ausgestaltung die Spielerzählung? Im erneuten Verweis auf das Videospiegel als kulturelles Artefakt muss anerkannt werden, dass sich die Gesamtwirkung des Spiels aus dem individuellen Aushandeln von Spieler*innen ergibt. Über eine Dokumentation nach dem NAME-System können so Titel mit Blick auf die von Ihnen gewünschte Kernkompetenz untersucht und dann methodisch und unterrichtslogistisch verpackt werden.

6. Wie bringe ich Videospiele an die Schule?

Die tatsächliche praktische Anwendung von Videospieles an der eigenen Schule steht vor diversen Herausforderungen. Diese sind selten theoretisch, sondern oft durch praktische, unumgängliche Rahmenbedingungen bestimmt. Um den erfolg-

reichen Einsatz von Videospiele im eigenen Unterricht zu gewährleisten, sollten Pädagoginnen und Pädagogen die folgenden, unter dem Akronym LEARN vereinten Kriterien berücksichtigen:

- *Logistik:* Welche Hardware und Raumtechnik stehen zur Verfügung und was benötige ich? Als audiovisuelles Medium bedarf der Einsatz von Videospiele einer Basis an technischen Komponenten, welche sich primär an der Art des Umgangs mit dem Videospiele sowie am ausgewählten Titel orientiert. Es muss geprüft werden, auf welchen Geräten das Spiel zur Verfügung steht. Bedarf es eines Computers, einer spezifischen Spielekonsole, oder handelt es sich um eine Smartphone- oder Tablet-Applikation? Wenn alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen mit dem Videospiele arbeiten sollen, muss genug Hardware beziehungsweise ein Computerraum verfügbar sein. Doch auch, wenn gemeinsam an einem Computer oder einer Konsole gespielt werden kann, muss genauestens auf die benötigte Technik geachtet werden. Leinwand und Beamer werden in diesen Fällen benötigt. Es muss zudem überprüft werden, dass Beamer und Konsole oder Laptop mit dem Beamer verbunden werden können.
- *Ergebnisse:* Was soll durch den Einsatz von Videospiele erreicht werden? Die erwartete evozierte Erfahrung eines Videospiele muss mit der Unterrichtseinheit abgestimmt werden. Es muss gründlich recherchiert werden, welche Videospiele sich zum Erreichen der intendierten Lernergebnisse eignen könnten. Schließlich spielt hierbei auch die oft betonte selbstgemachte Erfahrung eine entscheidende Rolle. Um zu verstehen, ob ein Videospiele eine bestimmte Erfahrung vermitteln kann, muss dieses selbst angespielt und das Erlebte gründlich reflektiert werden.
- *Ablaufplan:* Wieviel Zeit steht dem Videospiele zur Verfügung? Selbst, wenn ein Videospiele gefunden wird, das den intendierten Ergebnissen gerecht wird, besteht die Frage der zeitlichen Möglichkeiten. Diese spielen sowohl vor als auch während der eigentlichen Unterrichtseinheit eine Rolle, denn nicht alle Spiele erlauben den Spielstart von einem beliebigen inhaltlichen Punkt aus. Wenn eine bestimmte Spielszene im Unterricht genutzt werden soll, kann es sein, dass diese durch vorausgehendes Spielen zunächst erreicht werden muss. Zudem muss einkalkuliert werden, dass Schülerinnen und Schüler immer zunächst mit der Steuerung eines Spiels vertraut gemacht werden müssen. In beiden Fällen empfiehlt es sich, das gewünschte Videospiele im Vorfeld zu testen und entsprechend die Zeit zu messen.
- *Ressourcen:* Wie soll die Spieleerfahrung materiell eingedeckt werden? Auch die methodische Einführung oder die Aufarbeitung des Gelernten müssen organisiert werden. Sobald eruiert wurde, welche Erfahrung über ein Videospiele erlangt werden sollte, kann dazu übergegangen werden zu bedenken, wie diese mit Arbeitsmaterial vorbereitet und nachbereitet werden kann. Die Möglichkeiten sind hier deckungsgleich mit anderen Themenkomplexen und können entsprechendes Lesematerial oder Arbeitsblätter beinhalten.
- *Notizen:* Was wurde bereits eigentätig über das Spiel erarbeitet? Da es sich bei Videospiele stets um eine selbstgemachte Erfahrung mit dem Medium handelt,

muss/sollte das Spiel vorher selbst gespielt werden. Erweitert man die Frage, kann man sich überlegen, welche weiteren Ressourcen aufgebracht werden können, um sich in das Spiel einzuarbeiten, oder welche Ressourcen den Schülerinnen und Schülern an die Hand geben werden können, um einen Spieletitel kontextuell einzubetten.

7. Zusammenfassung

Der versierte Umgang mit Videospiele, so das Resümee, kann eine Bereicherung für den schulischen Unterricht sein. Im »ludischen« 21. Jahrhundert, in dem Grundkompetenzen im Umgang mit digitalen Medien so wichtig sind wie nie zuvor, sollte dies auch eine Selbstverständlichkeit sein. Ganz entgegen eines noch immer zu vernehmenden Zauderns geht es nicht darum, dass Videospiele und digitale Interaktivität alleinbestimmend den Schulunterricht dominieren sollten: vielmehr geht es darum, ihren Stellenwert in der heutigen Kulturlandschaft wahrzunehmen und das Medium mit all seinen Eigenschaften, die zu dieser Entwicklung beigetragen haben, zu verstehen und vermitteln zu können. Wichtig hierzu ist der Wille zur Selbsterfahrung: Videospiele müssen selbst gespielt werden, um den Reiz ihrer Agency und die daraus resultierenden Lernpotentiale im Umgang mit einer virtuellen Welt begreifen und vermitteln zu können. Nur so kann erlebt werden, welchen Beitrag Videospiele – ähnlich der Literatur – zu unserer kulturellen Kompetenz beisteuern können, wozu sich Lernspiele und wozu sich kommerzielle Spiele eignen können und wo man sich Videospiele aneignen und sich über sie informieren kann. Praktische Maßnahmen wie das NAME-Prinzip oder der LEARN-Merksatz können weiters dabei helfen, den Einsatz von Videospiele im eigenen Unterricht versiert anzugehen. Der Aufruf, der diesen Beitrag eröffnete, wird so zum adäquaten Schlusswort. Die pädagogische Arbeit mit Videospiele ist im Jahr 2020 relevanter denn je – und mit den hier gelieferten Grundkonzepten fehlt zum Eigenerwerb digitaler Kompetenzen in diesem Bereich nur noch eines: der Mut, selbst ein Videospiele zu erleben.

Literatur

- APPEL, MARKUS; SCHREINER, CONSTANZE (2014): *Digitale Demenz? Mythen und wissenschaftliche Befundlage zur Auswirkung von Internetnutzung*. Uni-Koblenz-Landau. Online: https://www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/fb8/ikms/medpsych/Appel/2013_appel-schreiner_digitale-demenz.pdf?redirection=True [Zugriff: 19.3.2020].
- BAUER, MARTIN (2017): *Wir sind Schule 4.0*. Bundesministerium für Bildung. Online: https://education.at/fileadmin/downloads/Folien_17-11-24_eEducationFachtagung.pdf [Zugriff: 19.3.2020].
- BLAU, SHERIDAN (2003): *The Literature Workshop: Teaching Texts and Their Readers*. Portsmouth: Heinemann.
- BMBF (2014): *Grundsatzlerlass Medienerziehung*. BMUKK, Rundschreiben, Nr. 4/2012. Online: <https://www.mediamanual.at/mediamanual/leitfaden/medienerziehung/grundsatzlerlass/index.php> [Zugriff: 19.3.2020].

- BMFJ/BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT, FAMILIE UND JUGEND (o. J.): *Bupp.at. Informationen zu digitalen Spielen*. Online: <https://bupp.at/> [Zugriff: 19.3.2020].
- BOGOST, IAN (2008): The Rhetoric of Video Games. In: Salen, Katie (Hg.): *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. Cambridge: MIT Press, S. 117–140.
- CENDROWSKI, MIKE (2007–2019): *The Big Bang Theory*. New York: CBS.
- COSBASE (2020): *Cosplay – Definition, Fakten, Geschichte*. Cosbase. Online: <https://www.cosbase.de/index.php?r=info/default/cosplay> [Zugriff: 19.3.2020].
- DEHAAN, JONATHAN (2013): *Video Games and Second Language Acquisition: Six Genre Case Studies*. Champaign: Common Ground Publishing.
- DELANOY, WERNER (2015): Literature Teaching and Learning: Theory and Practice. In: Delanoy, Werne; Eisenmann, Maria; Matz, Frauke (Hg.): *Learning with Literature in the EFL Classroom*. Frankfurt/ M.: Peter Lang, S. 19–47.
- EGENFELDT-NIELSEN, SIMON; HEIDE SMITH, JONAS; PAJARES TOSCA, SUSANA (2016): *Understanding Video Games: The Essential Introduction*. New York: Routledge.
- ESA/ENTERTAINMENT SOFTWARE ASSOCIATION (2019): *About the Computer and Video Game Industry*. The ESA. Online: https://www.theesa.com/wp-content/uploads/2019/05/ESA_Essential_facts_2019_final.pdf [Zugriff: 19.3.2020].
- HAMMEL, WALTER (1997): *Was ist Erfahrung?* Hamburg: Dr. Kovač.
- HARTMANN, WERNER; NÄF, MICHAEL; REICHERT, RAIMOND (2007): *Informatikunterricht planen und durchführen*. Berlin: Springer.
- JENKINS, HENRY (2013): *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*. New York: Routledge.
- KOLLER, DANIEL (2019): Mit 17 Millionär: Österreicher gewinnt überraschend bei Fortnite Weltmeisterschaft. In: *Der Standard*. Online: <https://www.derstandard.at/story/2000106771412/mit-17-jahren-millionaer-oesterreicher-gewinnt-ueberraschend-bei-fortnite-weltmeisterschaft> [Zugriff: 19.3.2020].
- MURRAY, JANET (1997): *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*. Cambridge: MIT Press.
- Quest to Learn (2020): Quest to Learn (Q2L) – Middle School and High School. Quest to Learn. Online: <https://www.q2l.org/> [Zugriff: 19.3.2020].
- SAID, EDWARD (2003): *Humanism and Democratic Criticism*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- SCHNIZ, FELIX (2018): Der methodische Beitrag von Videospielen im Unterricht zum Verständnis abstrakter Begriffe durch Selbsterfahrung. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 42, H. 1, S. 75–86.
- SICART, MIGUEL (2009): *The Ethics of Computer Games*. Cambridge: MIT Press.
- SPITZER, MANFRED (2012): *Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer.
- WEBB, KEVIN (2019): The \$120 billion gaming industry is going through more change than it ever has before, and everyone is trying to cash in. In: *Business Insider*. Online: <https://www.businessinsider.de/international/video-game-industry-120-billion-future-innovation-2019-9/?r=US&IR=T>. [Zugriff: 19.3.2020].
- ZAGAL, JOSÉ (2009): *Ethically Notable Videogames: Moral Dilemmas and Gameplay*. University of Utah. Online: <https://my.eng.utah.edu/~zagal/Papers/Zagal-EthicallyNotableVideogames.pdf> [Zugriff: 19.3.2020].
- ZIMMERMAN, ERIC (2013): *Manifesto for a Ludic Century*. Kotaku. Online: <https://kotaku.com/manifesto-the-21st-century-will-be-defined-by-games-1275355204> [Zugriff: 19.3.2020].

Ludographie

- Assassins Creed: Origins*. Ubisoft. CAN, 2017.
- Fortnite*. Epic Games. USA, 2017.
- Math Blaster!* Davidson & Associates. USA, seit 1994.

Stefan Köhler

Spiele erzählen. Anders

Über den Umgang mit Computerspielen im Deutschunterricht.

Essay

Manchmal zeigt sich einem erst im Rückblick ein roter Faden entlang der Erkenntnisse und Erfahrungen, die man im Laufe seines Lebens sammelt. Innerhalb der letzten zehn Jahre wurde ich so von einem Autor für Computerspiele zu einem Narrative Designer (auf den Unterschied werde ich an gegebener Stelle noch eingehen). Dadurch, dass ich nebenbei noch auf Lehramt studierte und inzwischen Deutsch und Englisch unterrichte, war und bin ich zudem theoretisch wie praktisch kontinuierlich an den Schnittstellen zwischen Spielentwicklung und Didaktik aktiv. Dabei begegne ich in verschiedener Form immer wieder der Frage, wie Spiele erzählen – vor allem aber, wie sie (im schulischen Kontext) erzählt werden.

1. Multilineare, digital vermittelte Erzählungen im Literaturunterricht

Wie es wahrscheinlich jedem »neuen« Medium widerfährt, wurde zunächst (wenn überhaupt) nur ÜBER Computerspiele gesprochen. So dienten sie als Kontrastfolie, um »zwischen eigentlicher Wirklichkeit und virtuellen Welten in Medien« (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz 2003, S. 15) unterscheiden zu können, und wurden in Schulbüchern zum Thema gemacht – allerdings meist nur in Bezug auf einzelne Aspekte und oft problematisierend, wenn Schülerinnen und Schüler zum

STEFAN KÖHLER ist Lehrer für Deutsch und Englisch an einer Haupt- und Realschule in Niedersachsen. Als Autor und Game Designer war er unter anderem für das Lernspiel *Winterfest* (Serious Games Award 2011) und zuletzt für das Adventure *Martin Luther auf der Spur* (2017) verantwortlich. Wissenschaftlich beschäftigt er sich ansonsten vor allem mit Modifikationen an Spielen.
E-Mail: stefanclemenskoehler@web.de

Beispiel erörtern sollten, ob sogenannte »Killerspiele« verboten werden sollten oder nicht.

Einen ersten Schritt in die Richtung, das Medium mit seiner spezifischen Art der Vermittlung von Informationen sowie der Erzeugung von Bedeutung in den Blick zu nehmen, unternahm schließlich Jan M. Boelmann mit seinem Konzept, literarische Kompetenzen durch die Analyse narrativer Computerspiele zu vermitteln. Der Zusatz »narrativ« zeigt bereits, dass es sich hier um eine Auswahl von Computerspielen handelt, in denen nicht nur (Spiel-)Figuren Handlungen ausüben und sich Ereignisse ergeben, die miteinander verbunden sind (diese Definition würde auch auf Simulationen und Sportspiele zutreffen), sondern in denen vor allem Anfang, Verlauf und Ende der Geschichte vorgegeben sind. Die Gleichheit der Pfade, denen Spielende somit folgen, ist dabei nach Boelmann überhaupt erst Grundbedingung, dass Computerspiele dieser Art mit literaturwissenschaftlicher Methodik analysiert werden können. Wie auch bei Büchern können dadurch etwa als (Schreib-)Produkte Inhaltsangaben und Figurenbeschreibungen verfasst oder auf Ebene der literarischen Kompetenzen unter anderem das Verständnis der narrativen und dramaturgischen Handlungslogik gefördert werden (vgl. Boelmann 2011, S. 124–132). Die oben angesprochene Gleichheit der Pfade bedeutet aber eben nicht, dass alle Spielerinnen und Spieler wie bei linearen Medien demselben Erzählpfad folgen (mit Ausnahme eines Haupterzählstrangs, der Anfang, Verlauf und Ende der Grundgeschichte verbindet), sondern dass für alle dasselbe Angebot an verschiedenen, sich möglicherweise verzweigenden Pfaden besteht.

Multilineare Erzählungen an sich sind dabei nichts Neues: Leser von Choose-Your-Own-Adventure-Büchern kennen ebenfalls die Spannung, sich für eine von mehreren Optionen, wohin sie gehen oder was sie tun wollen, zu entscheiden. Auch Lesespurgeschichten, die sich im Deutschunterricht der Primarstufe wachsender Beliebtheit erfreuen, folgen demselben Prinzip. Während das Hin- und Herblättern in Büchern bei steigender Komplexität der Erzählstrukturen aber irgendwann mühsam werden kann, bieten Computer den Vorteil, Entscheidungsbäume mit vielen Verästelungen und Verknüpfungen zu verwalten und Lesenden sofort die Konsequenz ihrer Entscheidungen präsentieren zu können.

Während dies bei Text-Adventures noch zunächst in Form der Beschreibung einer Situation geschah, die meist verschiedene Handlungsoptionen eröffnete, kam es später auch zu einer grafischen Darstellung von Figuren, Aktionen, Objekten und Orten. Diese Form bietet sich im Literaturunterricht für Analysen solcher multilinearen, digital vermittelten Erzählungen an, da sie es, meist durch Sound und Sprache unterstützt, Schülerinnen und Schülern leichter macht, Informationen auf verschiedenen Ebenen der Wahrnehmung zu sammeln und zu kombinieren, um so Figuren besser beschreiben oder fundiertere Erwartungen und Hypothesen über den Fortgang der Geschichte formulieren zu können. Um selbst schnell und einfach multilineare, digital vermittelte Erzählungen erstellen zu können, setze ich in meinem Deutschunterricht Software wie *Twine* ein, durch deren Editor Schülerinnen und Schüler eigene, sich verzweigende Geschichten anlegen, die später in Form eines Text-Adventures durchlaufen werden können. Dabei wird vor allem die

Kompetenz der adressatenorientierten Vergabe von Informationen gefördert, die hier im Vergleich zu linearen Geschichten noch wichtiger ist, um Leserinnen und Lesern alle notwendigen Hinweise an die Hand zu geben, damit sie die Auswirkungen unterschiedlicher Handlungsoptionen antizipieren können.

Eine Ebene höher lassen sich auch komplexere narrative Konzepte anhand von multilinenaren, digital vermittelten Erzählungen studieren: So entpuppt sich etwa der Erzähler in *The Stanley Parable* (2011) als unzuverlässig. Ist er erst nur genervt, wenn Spielende nicht seiner Geschichte folgen, sondern eigene Pfade einschlagen, arbeitet er im späteren Verlauf sogar aktiv gegen den Protagonisten. Die Prämisse des ebenfalls von Davey Wreden entwickelten *The Beginner's Guide* (2015) ist dagegen eher für die Oberstufe geeignet: Nutzt Wreden hier tatsächlich die unfertigen Levelskizzen eines ehemaligen Freundes, um Spielenden anhand seiner Kommentare aufzuzeigen, wie die Verschlechterung des psychischen Zustands dieses Entwicklers namens Coda sich nach und nach auch in dessen Arbeit manifestiert? Oder handelt es sich nur um eine Metafiktion, die Fragen zum Verhältnis von Autor, Erzähler und Werk sowie der Macht der (Miss-)Interpretation künstlerischer Arbeiten aufwirft?

2. Erzählung durch Exploration einer Umgebung

Eines der ersten Levels von *The Beginner's Guide* versetzt einen in eine Raumstation. Das Verständnis für die Situation, in der man sich befindet, ergibt sich dabei durch Warnhinweise, die auf Displays erscheinen und als Durchsage einer Computertimme zu hören sind: Man solle die Station sofort verlassen, da sie bald zerstört werde. Neben dieser Text- und Sprachebene erzeugen oft nur spärlich erleuchtete, enge Flure, zum Teil durch Trümmer blockiert, sowie eine Alarmsirene und hektisch blinkende rote Lichter eine dringliche Atmosphäre. Von Anfang an trägt man zudem eine Waffe, die man auch abfeuern kann – ohne aber jemals auf Gegner zu treffen. An dieser Stelle kommentiert eine Erzählstimme auf der Metaebene, ob Coda einfach nicht dazu gekommen sei, Antagonisten einzubauen – oder ob er dies vielleicht nie vorgehabt habe.

Mir selbst machte diese Erfahrung bewusst, wie wichtig die Umgebung für die Erzählung in Computerspielen ist. Da ich vom Schreiben kam, musste ich erst lernen, dass sich meine Rolle als Autor bei Computerspielen nicht auf das Verfassen von Texten beschränken musste, sondern auch darin bestehen konnte, alle Elemente so zu gestalten bzw. deren Gestaltung vorzugeben, dass sie mit ihren spezifischen Mitteln zur Erzählung beitragen. Narratives Design bedeutet somit nach meinem Verständnis, kohärente Welten zu erschaffen, die Spielenden relevante Informationen zur Situation und Handlung nicht nur durch Text und Sprache, sondern auf allen Kanälen der Wahrnehmung vermitteln, also durch die Architektur der Orte, das Aussehen der Figuren, Musik, Sounds usw. Eine erste (Heraus-)Forderung an den Literaturunterricht bestünde daher darin, wie auch beim Film mit seinen Mitteln der Kameraperspektiven, Bildausschnitte, Beleuchtung etc. alle Elemente in die Analyse einzubeziehen, die als Bedeutungsträger für die Erzählung

in Spielen fungieren können. Während die Waffe in *The Beginner's Guide* dazu dient, mit den Erwartungen von Spielenden zu spielen, die durch vorherige Erfahrungen geprägt wurden (eine Waffe erhält man sonst nur, wenn man sie benutzen muss), verzichtet *Gone Home* (2013) neben Gegnern auch auf Waffen und bietet nur eine aus der Egoperspektive erkundbare Welt. Auch wenn es möglich ist, in nur einer Minute auf direktem Weg zur Lösung des Geheimnisses um ein verschwundenes Mädchen zu gelangen, ist bei *Gone Home* eigentlich der Weg das Ziel, da man sich stundenlang in den verlassenen Zimmern der Familienvilla umsehen kann, um durch das Kombinieren der Informationen und Eindrücke, die man sammelt, all die Geschichten rekonstruieren zu können, die das Haus über seine jetzigen und ehemaligen Bewohner erzählt. Die Idee, die Umgebung nicht nur als zusätzliche Informationsquelle zu nutzen, welche die Erzählung unterstützt, die in den bisher betrachteten Werken primär über die Text- bzw. Sprachebene vermittelt wird, sondern als Angebot von Hinweisen und Bedeutung tragenden Teilinformationen, die einen zum Herstellen von Sinnzusammenhängen, aber auch zur Interpretation des Wahrgenommenen einladen, kam mir dabei sehr vertraut vor. 2008 hatte ich für meine Diplomarbeit im Studiengang Szenische Künste die in Shakespeares Stück *Der Sturm* beschriebene Insel in einer Modifikation des Egoshooters *Far Cry* (2004) als dreidimensionale, begehbare Welt nachgebaut. Diese Umgebung bot im wahren Sinne des Wortes einen anderen Zugang zu dem literarischen Werk, da man sich frei auf der Insel bewegen konnte, um sich so aus den an verschiedenen Orten gemachten Erfahrungen in Form von Zitaten, Sounds und kurzen interaktiven Sequenzen ein eigenes Bild der Figuren und Ereignisse zusammensetzen. Mein erzählerisches Experiment wurde von Nutzerinnen und Nutzern dafür kritisiert, kein Spiel mehr zu sein, da die Herausforderung fehle – eine Kritik, die auch *Gone Home* traf (siehe Beitrag Perschak in diesem Heft). Sobald sie jedoch eine Machete gefunden hatten, die als Werkzeug für den Geist Ariel stehen sollte, der dem Zauberer Prospero hilft, machten sich viele Spielerinnen und Spieler auf die Jagd nach dem einzigen Lebewesen auf der Insel, einem Wildschwein. Da dies von mir weder intendiert noch vorgegeben wurde, könnte man solch eine Vorgehensweise als Beweis dafür sehen, wie uns Spiele verrohen – oder dafür, dass die Spielenden eine Bedeutungsebene ergänzten, die ihnen gefehlt hatte.

Aber worin besteht nun die medienpezifische, andere Erzählweise von Spielen? Text, Bild, Ton und Raum als zuvor beschriebene Ebenen von Erzählung finden sich auch in anderen Medien – was erklärt, warum die bisher behandelten Werke anschlussfähig an den Literaturunterricht sind. Aber handelt es sich bei diesen multilinearen bzw. explorativen Erzählungen, die digital vermittelt werden, überhaupt um (Computer-)Spiele?

3. Erzählung vs. Erfahrung

Um diese Frage zu klären, ist zunächst etwas theoretischer Vorlauf nötig. Als Aktualisierung der von Roger Callois vorgeschlagenen zwei Grundformen des Spiels, »Paidea« und »Ludus«, definiert Gonzalo Frasca (1999) den ersten Begriff als

»Prodigality [= Fülle] of physical or mental activity which has no immediate useful objective, nor defined objective, and whose only reason to be is based in the pleasure experimented by the player«, während er »Ludus« als »activity organized under a system of rules that defines a victory or a defeat, a gain or a loss« charakterisiert. Um ein Verständnis der Beziehung zwischen Spiel und Erzählung zu entwickeln, geht Frasca im nächsten Schritt nur von Ludus aus, da sich diese Form des Spiels durch ihre oben definierten Eigenschaften als ein Prozess abbilden lässt, der in vereinfachter Darstellung einen Anfang, eine Entwicklung und ein Resultat (Sieg oder Niederlage) hat. Regeln sind dabei in allen drei Phasen von Bedeutung, da sie zu Beginn festgelegt beziehungsweise von den Spielern akzeptiert werden müssen, bevor sie in der »Entwicklung«, also dem eigentlichen Spiel, dessen Verlauf steuern und am Ende darüber entscheiden, wer als Sieger/Besiegter gilt (vgl. Frasca 1999).

Stellt man dem gegenüber das von Claude Bremond entwickelte und von Frasca ergänzte Schema der basalen Handlungsoptionen eines »Agenten« (einer Figur) zu einem beliebigen Moment in einer Erzählung sowie den sich daraus ergebenden Konsequenzen, finden sich auf den ersten Blick große Ähnlichkeiten: Dem »Agenten« wird zunächst eine Aufgabe angeboten (analog zu einem Spielangebot). Er oder sie hat die Wahl, die Aufgabe anzunehmen (parallel zur Entscheidung, an einem Spiel teilzunehmen) oder nicht (Weigerung, zu spielen). Nur falls die Aufgabe angenommen wurde, geht es für den »Agenten« weiter und führt zu zwei möglichen Ausgängen: Entweder er oder sie erledigt die Aufgabe erfolgreich (Gewinn) oder scheitert (Niederlage) (vgl. Frasca 1999). Den Grund für diese strukturellen Ähnlichkeiten sieht Frasca darin, dass beide Schemata eine Aktion bzw. eine Reihe von Aktionen beschreiben, die ein bestimmtes »Gewicht« haben, also nach ihrer Ausführung jeweils einen bestimmten Wert zugeteilt bekommen (Erfolg oder Nichterfolg bzw. Sieg oder Niederlage). Jeden möglichen »Weg«, den der Agent im Rahmen der Wahl seiner Handlungsoptionen zurücklegt, bezeichnet Bremond dabei als »Sequenz«. So besteht eine Sequenz nur darin, dass die Figur keine Aktion durchführt (Enthaltung), während die zwei anderen möglichen Sequenzen beide die Akzeptanz der Aufgabe enthalten, der dann aber entweder die Erfüllung der Aufgabe oder das Scheitern folgt. Übertragen auf den Aufbau eines Text- oder Grafik-Adventures, wie sie zu Beginn dieses Essays behandelt wurden, scheint es zunächst, als ob sich diese durch Bremonds Schema beschreiben ließen: Spieler müssen Probleme überwinden, um voranzukommen, und folgen so entweder einem »richtigen« Pfad (einer Sequenz), der zum erfolgreichen Abschluss der Geschichte führt, oder scheitern zuvor an einem der Rätsel bzw. müssen so lange suchen, bis sie die »Abzweigung« zu dessen Lösung gefunden haben (vgl. Frasca 1999). Bedeutet dies nun, »that games and narrative are the same thing« (ebd.)?

Frasca beantwortet diese Frage selbst mit einem entschiedenen »Nein«. Er weist darauf, dass Bremonds Schema nicht den Aufbau einer Erzählung darstellt, sondern (in grober und abstrakter Form) die MÖGLICHEN NARRATIVE aufzeigt, die einem Autor zur Verfügung stehen, wenn er eine Geschichte konstruiert. Die Entscheidung, welche Sequenz im Sinne einer Verkettung von Entscheidungen/Ereignissen beschrieben wird, führt dann zur Entstehung einer bestimmten

Geschichte (vgl. Frasca 1999). In ähnlicher Weise repräsentiert das Schema des »Ludus-Prozesses« nicht eine bestimmte Partie, sondern alle MÖGLICHEN VERLÄUFE eines Spiels: »Thus, we cannot claim that *ludus* and narrative are equivalent, because the first is a set of possibilities, while the second is a set of chained actions« (Frasca 1999; Hervorhebung im Original). Der Game Designer Chris Crawford nimmt eine ähnliche Unterscheidung vor, auch wenn er anstelle von (multilinearer) Erzählung von Puzzles spricht: Puzzles seien »static; they present the ›player‹ with a logic structure to be solved with the assistance of clues. ›Games‹, by contrast, are not static, but change with the player's actions« (Costikyan 2006, S. 193).

Spiel als Ludus unterscheidet sich von einer Erzählung also nicht nur dadurch, dass die zu erlebenden Geschichten nicht vorgegeben sind und von Spielenden nur KONFIGURIERT werden können, um so die bestmögliche oder gewünschte Sequenz zu realisieren, sondern dass vielmehr ERFAHRUNGEN in der Auseinandersetzung mit einem System gemacht werden, in dem durch Vorgaben Prozesse ablaufen, die durch Aktionen beeinflusst werden können, um einen gewünschten Endzustand herzustellen. Erfahrungen entstehen somit EMERGENT im Sinne der Möglichkeit der Herausbildung von neuen Eigenschaften oder Strukturen eines Systems infolge des Zusammenspiels seiner Elemente. Am Beispiel von Schach lässt sich dies folgendermaßen erklären: Wenn es einen Erfinder oder eine Erfinderin dieses Spiels gab, hat er oder sie nicht sämtliche möglichen Verläufe von Partien im Voraus überlegt, damit Spielende diese Sequenzen nachvollziehen können. Vielmehr bietet das Regelsystem von Schach einen »Möglichkeitsraum« (vgl. Bogost 2008, S. 121), in dem sich durch jeden Zug (und natürlich auch die Reaktion eines Gegners oder einer Gegnerin) der Verlauf eines Spiels ändern kann und sich so unzählige verschiedene Partien ergeben. Augenscheinlich ist diesbezüglich, dass bei den einzelnen Spielfiguren im Schach nicht die äußere Form wichtig ist, sondern ihre unterschiedlichen Bewegungsmuster, die Spielenden verschiedene Möglichkeiten geben, auf die Spielwelt (und damit auch die gegnerischen Figuren) einzuwirken. Auf Computerspiele übertragen stellt sich somit die Frage, ob also zum Beispiel die *Tomb Raider*-Spiele, welche die Geschicklichkeit der Spielerin herausfordern, nicht genauso funktionieren würden, wenn statt der kurvenreichen Heldin Lara Croft ein Mann von Plattform zu Plattform spränge (was ursprünglich so vorgesehen war). Die negative Schlussfolgerung, dass damit das komplette Szenario (im Sinne einer Meta-Geschichte) eines Spiels ebenfalls beliebig austauschbar wäre, kann auch positiv umgedeutet werden: Regelsysteme, die Spielende vor bestimmte Herausforderungen stellen und damit wiederum spezifische Erfahrungen ermöglichen, können durch verschiedene Szenarien mit neuen Bedeutungen aufgeladen werden, die entweder auf Vorerfahrungen der Spielenden rekurrieren oder einen Zugang zu einer fiktiven Welt/einer Erzählung herstellen, die den Spielenden noch unbekannt ist und die das Spiel in einem Modell erfahrbar macht.

In *Papers, please* (2013) übernehmen wir beispielsweise die Rolle eines Grenzbeamten. Dieser steht unter Druck, bei der Kontrolle von Einreisenden die

Vorgaben seiner Vorgesetzten umzusetzen, da ihn Verstöße Geld kosten, das er braucht, um seine Familie zu versorgen. Anstatt nur zuzusehen oder je nach gewählten Handlungsoptionen verschiedenen Pfaden einer vorgegebenen multilinearen Erzählung zu folgen, macht der Spieler selbst die Erfahrung, wie schwierig Entscheidungen in einem immer komplexer werdenden Möglichkeitsraum sein können – wenn etwa noch Bestechung dazukommt – und wie schwer es fallen kann, eigene moralische Prinzipien nicht zu verraten (siehe Beitrag Boelmann/Stechel in diesem Heft).

Gefährdet ist die Immersion oft dadurch, dass viele (komplexere) Computerspiele, die nicht nur reine Simulationen sind, die zuvor beschriebenen zwei Modi der Informationsvermittlung, Erzählung und Erfahrung, kombinieren, um Spielende dadurch eine Geschichte erleben zu lassen. Liefern narrative Sequenzen und Spielmechaniken unterschiedliche Informationen, kann so eine ludonarrative Dissonanz entstehen, welche die Immersion zerstört. In der Neuauflage der *Tomb Raider*-Serie aus dem Jahr 2013 wird die junge Lara Croft beispielsweise zunächst als ein verletzliches Opfer gezeigt, das schwer damit zu kämpfen hat, ein Leben zu nehmen – bevor sie nur kurze Zeit später Gegnerhorden am laufenden Band erledigt, ohne mit der Wimper zu zucken. Die (durchaus noble) Absicht der Autorin Rhianna Pratchett, Lara Crofts Entwicklung emotional vielschichtig(er) zu zeigen, kollidierte hier mit der Vorstellung der Entwickler (und wahrscheinlich eines Großteils der Spielenden!), im Spiel die Erfahrung zu inszenieren beziehungsweise zu machen, als tödliche Amazone alle Hindernisse zu überwinden.

Bevor an dieser Stelle ein falscher Eindruck entsteht: Obwohl die Antwort auf die Frage, ob es sich bei Text- und Grafik-Adventures sowie Geschichten, die sich aus der Erkundung einer Umgebung wie in *Gone Home* ergeben, um Computerspiele handelt, nach der engen Spiel-Definition von Frasca ein klares »Nein« ist, soll dies nicht heißen, dass solche digital vermittelten multilinearen bzw. explorativen Erzählungen nicht im Literaturunterricht behandelt werden sollten. Durch den Medienwechsel vom Buch zum Computer ergeben sich im Gegenteil andere Möglichkeiten der Analyse, aber auch der Produktion, die Schülerinnen und Schüler motivieren und ihre literarischen Kompetenzen fördern können. Auch Puzzles, die gemäß Crawford herausfordern, die richtige Lösung für eine statische logische Struktur zu finden, können einen Mehrwert für den Deutschunterricht besitzen, etwa das für 2020 angekündigte *Storyteller*, in dem der Plot erst gebaut werden muss, indem Figuren mit unterschiedlichen Eigenschaften in aufeinanderfolgenden Comicpanels eingesetzt werden. Schülerinnen und Schüler könnten so im Spiel mit diesem System ein Verständnis für die Elemente eines Plots entwickeln und ihre Erkenntnisse dann auch beim Schreiben eigener Geschichten anwenden.

4. Herausforderungen für die Deutschdidaktik

Falls Deutschdidaktik (Computer-)Spiele als Medium jedoch wirklich ernst nehmen will, sollte auch die sie von anderen Medien unterscheidende spezifische Art der Erzeugung von Bedeutung im Unterricht behandelt werden. Denn nur im

Bewusstsein, dass (Computer-)Spiele anders »erzählen«, können wir sie auch Schülerinnen und Schülern anders »erzählen«.

Zunächst wäre zu überlegen, wie die in diesem Essay beschriebenen Formen der Vermittlung von Informationen begrifflich unterschieden werden könnten. Als ersten Vorschlag könnte man einerseits von konfigurativen, digital vermittelten Erzählungen sprechen, denen je nach Art der Informationsvergabe noch die Zusätze multilinear und explorativ beigelegt werden könnten. Auf der anderen Seite stünden emergente (also sich aus der Interaktion mit einem (Regel-)System und dessen Möglichkeiten ergebende), digital vermittelte Erfahrungen, die durch Interpretation (und der Beimessung von Wert aufgrund der eigenen Involviertheit im Verlauf der Ereignisse) als Geschichten wahrgenommen werden können. Wie oben bereits erwähnt, sind emergente, digital vermittelte Erfahrungen nicht immer mit »(Computer-)Spielen« gleichzusetzen, da Letztere für ihre Geschichten nicht nur die Erfahrung aus der Interaktion mit einem System, sondern auch die aus anderen Medien bekannten Mittel der Erzählung (Text, Bild, Ton und Raum) einsetzen. Diese Erkenntnis mindert andersherum aber die Gefahr, bei der Analyse nur die Ebene der Erzählung als bedeutungstragend zu sehen und den Einfluss der Prozessebene, welche die Spielerfahrung formt, zu vernachlässigen oder gar überhaupt nicht wahrzunehmen; eine Gefahr, die vor allem besteht, wenn man Computerspiele nur von außen passiv als Rezipientin zu verstehen versucht, da ihre Bedeutung nur aktiv als am Prozess beteiligte Person wahrgenommen werden kann.

Die Beeinflussung der Spielenden durch die Gestaltung des Spielprozesses, an dem sie teilnehmen, bezeichnet Ian Bogost als »prozessuale Rhetorik« von Spielen: »Unlike productivity software such as word processors and spreadsheets, [computer] games are usually created with some expressive purpose in mind; they represent models of systems or spaces that players can inhabit, rather than serving as mere tools.« (Bogost 2008, S. 122) Die Überzeugungskraft eines Computerspiels rührt also nicht allein von immersiver Grafik und Sound her, sondern vor allem von der Tatsache, dass der Computer sich um die Umsetzung der Regeln kümmert, was bei analogen Spielen Aufgabe der Spielenden oder einer Spielleiterin ist. Die Rechenleistung des Computers macht hier komplexere Systeme möglich, deren Regeln den Spielenden zum Teil nicht mehr bewusst sind. Bogost plädiert daher für ein Aufdecken und Hinterfragen der in Regelsystemen von Computerspielen »eingeschriebenen« Ideologien (vgl. ebd., S. 128), die seiner Ansicht nach eine Art »Spielbildung« voraussetzt, »the kind of literacy that helps us make or critique the systems we live in« (ebd., S. 136).

An dieser Stelle ist der rote Faden erst einmal an sein Ende gekommen. Um ihn weiterzuspinnen, müsste die Deutschdidaktik Antworten auf die Frage finden, wie Schülerinnen und Schüler im Sinne einer erweiterten Medienkompetenz dazu befähigt werden könnten, ein grundlegendes Verständnis von Spielprinzipien zu erlangen, um deren (Zusammen-)Wirken zu verstehen und den Einfluss von Prozessen für die Erzeugung von Bedeutung nachzuvollziehen. Wenn der Game Designer Eric Zimmerman wie Bogost von einer neuen Bildung im Sinne des Erzeugens und Verstehens von Bedeutung spricht – also was Menschen in die Lage

versetzt, zu schreiben (erschaffen) und zu lesen (verstehen) –, die in Spielen erlernt werden kann, da sie die ersten interaktiven Systeme sind, die unsere Spezies erfunden hat (vgl. Zimmerman 2013), sollte analog zur »Filmsprache« also irgendwann auch eine »Spielsprache« entwickelt werden. Diese könnte dann Schülerinnen und Schülern im Deutschunterricht vermittelt werden, um ihnen dadurch zu ermöglichen, auch ihre eigenen Erfahrungen in dieser ästhetischen Ausdrucksform zu verarbeiten und so für andere (spielerisch) zugänglich zu machen.

Noch weiter gedacht wäre somit der Einsatz einer Methode möglich, die ich 2017 im Rahmen meiner Masterarbeit skizzierte: Analog zum Szenischen Interpretieren könnten Schülerinnen und Schüler mit dem dafür notwendigen Wissen zu Spielmechaniken und ihren Wirkungen beim »Spielsystemischen Interpretieren« analoge wie auch digitale Spiele zu (entscheidenden Situationen von) literarischen Werken entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler würden dabei nicht nur davon profitieren, sich in der Entwicklung eines Spiel-Modells zu einem Text vertieft mit dem literarischen Werk auseinanderzusetzen, da dieser Prozess eine fundierte Kenntnis der Funktion einzelner Elemente (wie Figuren) in einer Geschichte und/oder übergeordneter Themen/Prinzipien voraussetzt. Die so entstehenden Möglichkeitsräume könnten schließlich wiederum anderen Schülerinnen und Schülern Zugänge zu (zentralen Aspekten in) dem literarischen Werk eröffnen.

Literatur

- BESCHLÜSSE DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (2003): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf [Zugriff: 1.12.2019].
- BOELMANN, JAN M. (2011): Narrative Computerspiele im Literaturunterricht. In: Jost, Roland; Krommer, Axel (Hg.): *Comics und Computerspiele im Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 120-137.
- BOGOST, IAN (2008): *The Rhetoric of Video Games*. Online: http://www.arts.rpi.edu/~ruiz/EGD-Spring10/readings/RhetoricVideoGames_Bogost.pdf [Zugriff: 31.12.2019].
- COSTIKYAN, GREG (2006): I Have No Words & I Must Design. In: Salen, Katie; Zimmerman, Eric (Hg.): *The Game Design Reader. A Rules of Play Anthology*. Massachusetts: Cambridge, S. 192-211.
- FRASCA, GONZALO (1999): *LUDOLOGY MEETS NARRATOLOGY. Similitude and differences between (video)games and narrative*. Online: <http://www.ludology.org/articles/ludology.htm> [Zugriff: 31.12.2019].
- ZIMMERMAN, ERIC (2013): *Manifesto for a Ludic Century*. Online: <https://kotaku.com/manifesto-the-21st-century-will-be-defined-by-games-1275355204> [Zugriff: 31.12.2019].

Ludographie

- Far Cry*. Crytek. Deutschland, 2004.
- Gone Home*. Fullbright. USA, 2013.
- Papers Please*. Lucas Pope. USA, 2013.
- The Beginner's Guide*. Everything Unlimited. USA, 2015.
- The Stanley Parable*. Galactic Café. USA, 2011.

Thomas Faller, Felix Schniz

Gemeinsames Videospiele als methodische Gesprächsgrundlage nach dem Modell des Klagenfurt Critical Game Lab

Als methodisch geplante Gruppenerfahrung gestaltet, kann Videospiele als pädagogisch wertvolle Basis für anspruchsvolle Gespräche dienen. Der folgende Text beschreibt die formelle Gestaltung eines solchen Gesprächsrahmens nach dem Muster des *Klagenfurt Critical Game Lab*, eines unterrichtsbegleitenden Konzepts des Masterprogramms Game Studies and Engineering der Universität Klagenfurt. Er umreißt kurz die Entstehungsgeschichte des Modells, erläutert dessen Organisation, Aufbau und Gestaltung anhand eines Fallbeispiels und bietet weiterführende Ideen zur Implementierung des analytischen Gesprächs in Langzeitunterrichtseinheiten.

1. Ursprung und Konzept

2015 gründete René Reinhold Schalleger einen unterrichtspraktischen Rahmen zur Analyse von Videospiele: das Klagenfurt Critical Game Lab. Schalleger, dessen Ethik- und *Cyber-Citizenship*¹-fokussierte Lehre schon immer Affinität zu Videospiele ob deren Angebot zur Darstellung Konsequenzen aufzeigenden, eigenmächtigen Handelns aufwies, ersann ursprünglich ein Veranstaltungskonzept

THOMAS FALLER hat Lehramt für Englisch und Geschichte studiert. Er arbeitet als Lehrkraft am BG|BRG Peraustraße Villach, wo er seinen Unterricht, sowohl in der Unter- als auch in der Oberstufe, mit Medien aller Art anreichert. E-Mail: fal@peraugym.at

FELIX SCHNITZ siehe Seite 8.

- 1 Generell stellt dieser Forschungszweig Fragen der Codependenz und -evolution von Menschheit und Technik in den Mittelpunkt. Cyber-Citizenship will verstehen, wie wir in ein digitales Zeitalter hineinwachsen, wie Virtualität unser Verständnis von Kommunikation, Kultur und Korrespondenz beeinflusst und auf welche humanen Grundbedürfnisse hin kritische Fragen an den technischen Fortschritt gestellt werden müssen.

als Tutorium für spezifische Lehrveranstaltungen, die sich Videospielen widmeten. Studierende, die nicht über die nötige Hardware verfügten, um sich für solche Seminare in ein Videospiel einzuarbeiten, konnten so in Räumen der Universität Klagenfurt mit dem entsprechenden Titel in Kontakt treten. Begleitet wurden die Game Labs von engagierten Studierenden oder Tutorinnen und Tutoren, welche die kollektive Spielerfahrung entsprechend der zugehörigen Lehrveranstaltung thematisch einbetteten.

Positive Synergie-Effekte im Rahmen dieses Modells ergaben sich schnell aus der grundsätzlich entspannten, gleichwohl akademisch anspruchsvollen Programmführung der Game Labs. Die thematischen Einführungen bereiteten eine zielorientierte Spielatmosphäre vor und sorgten für eine geteilte Verständnisbasis. Auf diese Leitthemen eingestimmt, tauschten sich die Studierenden untereinander aus und speisten ihre Wortmeldungen dabei nicht nur aus der Analyse des gemeinsamen Spielerlebnisses, sondern auch aus ihrem eigenen Fachhintergrund. Studierende der Geistes-, Medien- und Technischen Wissenschaften, welche die Veranstaltung verpflichtend, aber auch freiwillig-interessiert besuchten, ergänzten einander fließend mit den theoretischen und methodischen Ansätzen ihrer Disziplinen. Der Rahmen des Klagenfurt Critical Game Lab hat damit automatisch eine interdisziplinäre Kommunikationsbasis im ludisch-digitalen Themenraum geschaffen.

Seither fand das Gesprächsmodell des Klagenfurt Critical Game Lab Anwendung in den verschiedensten thematischen Kontexten. Auf Konferenzen können in Vorträgen angesprochene Videospiele vom Fachpublikum selbst erlebt und, unter Federführung der entsprechenden Vortragenden, versiert besprochen werden. Auf inhaltlich relevanten Messen, etwa der Klagenfurter HaruCon, einer Großveranstaltung an der Schnittstelle von Jugend- und Populärkultur, konnten Messebesuchern über das Modell nicht nur Grundlagen des Game Designs und der Game Studies – der wissenschaftlichen Arbeit mit Videospielen –, sondern auch grundsätzliche akademische Arbeitspraktiken realitätsnah und einladend vermittelt werden.

Im folgenden Text wird erklärt, wie eine anspruchsvolle, gemeinsame Spielerfahrung gemäß dem Modell des Klagenfurt Critical Game Lab organisiert ist. Es werden formelle Vorüberlegungen sowie der tatsächliche Veranstaltungsablauf mit besonderem Blick auf die notwendige Ausgestaltung der Moderation erörtert und abschließend um Überlegungen zur Integration des Modells in langfristig ausgelegte schulische Unterrichtsfelder erweitert. Das Modell wird anhand eines praktischen Beispiels veranschaulicht.

2. Beispieltitel: *Rime*

Rime ist ein 2017 veröffentlichtes Abenteuerspiel² des Entwicklerstudios Tequila Works. Im Titel schlüpfen Spielerinnen und Spieler in die Rolle eines jungen

2 Im Sinne eines Spiels, in dem das Vorantreiben einer spannenden oder mysteriösen Geschichte durch Erkunden und/oder Lösen das Ziel ist.

Burschen, der auf einer einsamen Insel Schiffbruch erleidet. Um die Geheimnisse der Insel zu lüften und schließlich den Weg nach Hause zu finden, müssen Rätsel gelöst, Gebirgshänge erklimmt und Ruinen erkundet werden. *Rime* ist mit einer Altersfreigabe von sechs Jahren als Spiel primär auf ein jüngeres Zielpublikum zugeschnitten und entsprechend zugänglich. Die Spielmechanik ist leicht erlernbar, die Grafik bunt und zeichentrickhaft gehalten und Konflikte werden ohne Gewalt gelöst.

Gleichwohl kann *Rime* durch seine Gestaltung auch für ältere Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines Critical Game Lab zu angeregten Gesprächen führen. Der Titel kommt vollkommen ohne Worte, weder in geschriebener noch gesprochener Form, aus. Für die Anwendung in einem Klagenfurt Critical Game Lab bietet das Spiel durch diese Komposition vielerlei Vorzüge. Ohne sprachliche Voraussetzungen öffnet sich der Titel nicht nur für viele Altersgruppen, sondern auch für heterogene Spielerschaften verschiedener Sprachniveaus und Herkünfte. Gleichzeitig bietet *Rime* durch seine dominante Bildsprache viel Raum für offene, diskutierbare Fragen (auch im Sinne von möglichen Folgearbeiten, etwa kreativen Schreibübungen) und erlaubt es Teilnehmer*innen, sich in ihren Beobachtungen rein auf das Spielgeschehen und die Sinnzusammenhänge einzelner Spielkomponenten zu konzentrieren.

3. Aufbau

Das Klagenfurt Critical Game Lab (KCGL) ist auf eine Teilnehmerzahl von 10 bis 20 Diskutierenden ausgelegt. Es kann jedoch, den nötigen Willen zur Moderation vorausgesetzt, problemlos für größere Gruppen adaptiert werden. Genaue Voraussetzungen und zu bedenkende Faktoren können gemäß dem LEARN-Merksatz³ wie folgt aufgeschlüsselt werden:

- *Logistik:*

Neben einem Raum mit der richtigen Größe für die erwarteten Teilnehmer*innen werden eine Spielkonsole bzw. ein Computer und ein Beamer mit Leinwand und Lautsprecherausgabe benötigt. *Rime* ist aktuell (Stand Februar 2020) auf den Spielekonsolen Nintendo Switch, Playstation 4, Xbox One und Windows-PCs verfügbar. Die Stühle sollten, insofern umsetzbar, im Halbkreis vor der Leinwand aufgestellt werden. Teilnehmer*innen sollten über den eigenen oder einen extra eingerichteten Sitzplatz in der Lage sein, die Hardware zu benützen und die Rolle der*des aktiv Spielenden zu übernehmen. Das Spiel sollte auf dem jeweiligen Gerät vor Veranstaltungsbeginn installiert und auf seine Funktionsfähigkeit hin geprüft werden, die Leinwand von allen Plätzen gut einsehbar sein.

Versichern Sie sich im Vorfeld, dass der Beamer über die benötigten Kabeleingänge verfügt, um mit der Konsole oder dem Computer verbunden werden zu können (aktuell: meist HDMI-Anschlüsse), dass die entsprechenden Kabel vor

3 Erläutert auf S. 54 f. dieser *ide*-Ausgabe.

Ort sind oder von Ihnen mitgebracht werden, dass der Leinwandbereich gegebenenfalls abgedunkelt werden kann und die Lautsprecher Ausgabe korrekt justiert ist.

- *Ergebnisse:*

Gerade die ersten Schritte in der mysteriösen Welt von *Rime* bieten viele spannende Momente, in denen die Faszination Videospiele deutlich zur Geltung kommt und besprochen werden kann. Spielende lernen schnell, welche Handlungen zur Erforschung der Insel notwendig sind (ohne dass dies direkt formuliert wird), werden indirekt mit audio-visuellen Signalen belohnt, wenn sie Geheimnisse aufdecken und mit der Symbolsprache des Spiels, etwa im Sinne von konnotierten Farben, vertraut gemacht. Überlegen Sie sich, worauf sich Ihre Teilnehmerinnen und Teilnehmer konzentrieren sollen.

- *Ablaufplan:*

Im Normalfall ist das Klagenfurt Critical Game Lab auf einen Zeitrahmen von 150 Minuten ausgelegt. Die ersten und letzten 25 Minuten bestehen dabei aus einer inhaltlichen Rahmung, der Rest der Zeit ist geleitetes Spielen und Diskutieren. Dieser Zeitrahmen ist freilich nicht immer in ausreichender Form vorhanden, aber kann leicht für die eigenen Möglichkeiten und Bedürfnisse adaptiert werden.

Planen Sie ein, wie viel Zeit Sie in eine Vor- und Nachbesprechung und in das eigentliche gemeinsame Spielen investieren können. Versuchen Sie mindestens 30 Minuten gemeinsame Spielzeit einzuplanen, um den Anwesenden bedeutungsvolle Erfahrungen zu ermöglichen.

- *Ressourcen:*

Überlegen Sie, welche Materialien die Spielerfahrung Ihrer Klagenfurt Critical Game Lab Sitzung einbetten und begleiten sollen. Dies kann im schulischen Kontext bereits mit einem Blick auf langfristig ausgelegte Unterrichtseinheiten geschehen, etwa in Anlehnung an zuvor gelesene literarische Werke.

Zur Begleitung des tatsächlichen Game Labs wurde ein praktisches Handout erstellt (Abb. 1). Es dient der Verschriftlichung einer Videospiele Erfahrung gemäß des NAME-Modells.⁴

- *Notizen:*

Da es sich bei Videospiele stets um eine selbstgemachte Erfahrung mit dem Medium handelt, muss das Spiel von der begleitenden Person vorher selbst gespielt werden. Dies ist aus mehreren Gründen notwendig. Es erleichtert Ihnen, Ihr Publikum versiert an knifflige Spielpassagen heranzuführen, und erlaubt eine realistische Evaluation dessen, was während des zeitlich abgesteckten Rahmens eines Klagenfurt Critical Game Labs gesehen und erlebt werden kann. Spielen Sie das Videospiele ausgiebig vor einer Veranstaltung und notieren Sie sich, worauf Sie Ihre Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufmerksam machen möchten.

4 Erläutert auf S. 53 dieser *ide*-Ausgabe.

Abb. 1: Arbeitsblatt

Videospiele untersuchen – das NAME Schema

Was fällt dir zu den folgenden Stichpunkten auf, während du das Spiel spielst/jemand anderem in der Gruppe beim Spielen zusehen kannst?

Narrative

- Was wird erzählt? Wie wird erzählt? Welche unterschiedlichen Erzählstränge und -perspektiven gibt es?

Audio-Visualität

- Was höre/sehe ich? Wie ist es gestaltet?

Mechaniken

- Was kann ich tun? Wie kann ich mit dem Spiel interagieren?

Ethik

- Was bewertet das Spiel als »gut«, was als »schlecht«? Wie kann ich die »Moral« meines Spielerlebnisses bewerten?

Mache dir in den Kästchen Notizen und ziehe Pfeile, wenn sich Beobachtungen gegenseitig beeinflussen (z. B. einen von zwei Wegen wählen [Mechanik] → Geschichte ändert sich [Narrative]).

N
A
M
E



4. Durchführung

Kurz vor Veranstaltungsbeginn sollten Sie ein letztes Mal Technik und Raumbeschaffenheit überprüfen. Vergewissern Sie sich, dass Spielkonsole oder Computer fest mit dem Beamer verbunden sind, dass das Videospiel korrekt dargestellt wird und der Ton funktioniert. Danach bauen Sie den Stuhlkreis auf und bereiten eventuell benötigte weitere Materialien (z. B. Ihre Pinnwand) vor.

Nachdem alle Teilnehmer*innen der Veranstaltung angekommen sind, erfolgt zur Eröffnung einer jeden Veranstaltung eine inhaltliche Einstimmung. Hierdurch soll den Teilnehmer*innen auch direkt eine Aufgabenverteilung vermittelt werden: Die Anwesenden diskutieren und übernehmen den Spielverlauf, Sie als Organisator*in schlüpfen vornehmlich in die informierte Moderatorenrolle. Durch entsprechende Anregungen soll auf das Thema der Spielsitzung und die Diskussion eingestimmt werden. Im Falle unseres Beispiels *Rime* könnte dies ein Blitzlicht, eine Ideensammlung an einer Pinnwand oder eine offene Gesprächsrunde über den Reiz des Videospieles sein (Leitfragen: Wer im Publikum beschäftigt sich mit dem Medium in der Freizeit, wer nicht, und was fasziniert Sie daran?), denkbar wäre jedoch auch ein Bezug zum narrativen Hintergrund von *Rime* (Schiffbruch, einsame Insel) oder zu diversen anderen sinnigen Interessenspunkten. Die Stärke des KCGL-Aufbaus besteht darin, dass die gemeinsame Erfahrung schnell auf die aktuellen Bedürfnisse der Anwesenden ausgerichtet werden kann. Je nach Teilnehmerschaft, eigenen Fachkenntnissen oder zu besprechenden (Unterrichts-)

Themen kann ein Game Lab neben den erwähnten literarisch-narrativen Konzepten auch künstlerische (Grafikstil), musikalische (Spielmusik), ethische (Umgang der Spielenden mit anderen Spielfiguren) und viele weitere Themenfelder gekannt und durch Selbsterfahrung erlebt zur Debatte bringen.

Für ein Publikum, das mit der Analyse von Videospiele noch nicht so vertraut ist, sollte eine kurze Grundlagenerklärung erfolgen. Dies gibt allen Anwesenden wichtige Anhaltspunkte für den Verlauf der gemeinsamen Spielesitzung. *Rime* soll über die bereits erwähnte NAME-Methode erlebt und analysiert werden. Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind zur Begriffssammlung anhand der vier Schlüsselbegriffe Narration, Audiovisualität, Mechanik und Ethik angeregt (siehe Abb. 1). Sind das Aufgabenblatt besprochen und verbleibende Fragen geklärt, kann die erste Spielerin oder der erste Spieler ausgewählt werden.

Spielen ist per se eine interaktive Erfahrung und muss als solche verstanden werden. Es reicht keinesfalls aus, die Aufzeichnung eines Videospielemoments vorzuführen! Das Schauen eines Videos beraubt das Videospiel der essenziellen spielmechanischen Komponente, die sinnerzeugend ist. Lassen Sie eine*n der Anwesenden das Spiel eröffnen und achten Sie darauf, dass diese Person ihre spielmechanischen Erlebnisse (»Wie fühlt es sich an, das Spiel zu spielen?«) teilt – gerne auf Zuruffragen aus dem Publikum oder durch Ihre Fragen aus der Moderationsposition heraus. Wichtig ist, eine Spielerin oder einen Spieler auf freiwillige Art zu bestimmen. Freiwilligkeit garantiert, dass die Person über die nötigen motorischen Grundkompetenzen verfügt, der Erfahrung gegenüber offen und aufgeschlossen ist und sich mit Freude für die Aufgabe begeistert. Selbstverständlich kann während des für das Spielen festgelegten Zeitrahmens mehrfach der Spieler oder die Spielerin gewechselt werden.

In der Methode des Klagenfurt Critical Game Lab ist das Spielerlebnis ein offenes und gemeinsames. Ermutigen Sie Ihre Teilnehmer*innen, per Wortmeldung Beobachtungen zu dokumentieren und mit den anderen zu teilen. Erlauben Sie es den Teilnehmer*innen, Interaktionswünsche an den oder die Spieler*in zu richten, um das Gefühl von Agency, der Handlungsmacht in einem Videospiel, mit der gesamten Runde zu teilen. Nehmen Sie es sich auch heraus, den oder die Spieler*in pausieren zu lassen, um wichtige Entscheidungen gemeinsam zu treffen.

Das Spielerlebnis soll durch Moderation nicht bestimmt, sondern nur begleitet werden. Erinnern Sie an das NAME-Arbeitsblatt, insbesondere in Schlüsselmomenten, die Ihnen wichtig erscheinen. Hierfür greifen Sie freilich auf das Vorwissen aus Ihrer eigenen Erfahrung mit dem Spiel zurück. Stehen Sie erklärend zur Seite, falls inhaltliche Fragen aufkommen.

Nach der Phase des gemeinsamen Spielens beenden Sie die Game Lab-Erfahrung der Teilnehmer*innen mit einer zusammenfassenden Diskussion. Erfragen Sie, was sich die Teilnehmer*innen notiert haben und was ihnen besonders in Erinnerung geblieben ist. Geben Sie hierbei insbesondere der im Verlauf des Labs aktiv spielenden Person die Gelegenheit, sich mitzuteilen.

5. Das KCGL-Modell als Teil größerer Unterrichtseinheiten

Das Modell des Klagenfurt Critical Game Labs erlaubt es, Videospiele mit minimalem logistischem Aufwand als Grundlage eines lehrinhaltsmotivierten Diskussionskreises zu verwenden. Die diskutierten Videospiele können entsprechend dem jeweils diskutierten Thema gewählt und vorgetestet werden. Zudem erlaubt die Harmonie aus spielerbestimmtem Prozess und versierter Moderation, Sinn und Kern der gemeinsamen Erfahrung, die konsequente Abstimmung auf inhaltliche Aspekte.

Auch im schulischen Kontext kann das KCGL-Modell darum Verwendung finden. Auf Grund der geringen Ansprüche an Raum und Technik eignet es sich für die eigenmotivierte Umsetzung und bietet ob der zahlreich verfügbaren Videospiele für jedes Interessensgebiet eine Basis, um Themen virtuell zu erfahren und unter pädagogischer Leitung zu diskutieren. Zudem kann das Modell auch zur weiterführenden methodischen Arbeit in der Lehre verwendet werden. Einerseits eröffnet es die Möglichkeit, einen thematischen Diskurs über die selbst gesammelte Erfahrung in einem Videospiele zu führen und sich von dort aus einen Korpus von Spielen zu erschließen. Thematisch könnte das in diesem Text angesprochene Videospiele *Rime* etwa in kreativen Schreibaufgaben umgesetzt werden oder in eine Lektüre der *Schatzinsel* überleiten. Andererseits können gemeinsame Spielesitzungen nach dem KCGL-Modell auch den Abschluss einer Lehrinheit bilden. Wieder am Beispiel *Rime* erläutert wäre es etwa denkbar, im Anschluss an eine Textlektüre eine Game Lab-Sitzung zu verorten, um bisher von Romanfiguren fokalisierte Ereignisse mit den selbst als Spieler*in gemachten Erfahrungen zu vergleichen – oder über das gemeinsame Spielerlebnis gar direkt auf einen neuen inhaltlichen oder methodischen Pfad einzustimmen. Über das KCGL-Modell wird Videospiele schnell und unkompliziert zum Bestandteil eines digital-kompetenten Lehrplans.

6. Anmerkung

Nach wie vor stellt das Klagenfurt Critical Game Lab ein wichtiges Lehrangebot der Universität Klagenfurt in den Bereichen Game Design, Game Engineering und Game Studies dar. Als extracurriculare Veranstaltungsreihe steht das Klagenfurt Critical Game Lab Studierenden aller Fachbereiche und externen Gästen offen.

Sämtliche Veranstaltungstermine des jeweiligen Semesters, weitere Informationen zum Game Lab und ein Archiv an Spotlight-Papern – peer review-geprüften Kleinveröffentlichungen, die im Rahmen des Game Labs entstanden sind – finden Sie unter: <http://kcgl.aau.at>

Ludographie

Rime. Tequila Works. Spanien, 2017.

Eva Irene Kraßnitzer

Level One

Methodenvorschläge für einen gelungenen Einstieg in die Thematik und das Medium Videospiele im Unterricht

In diesem Beitrag werden konkrete Ideen für die Thematisierung und den Einsatz von Videospielen im Unterricht besprochen. Die sich rasant weiterentwickelnde Technologie steht in keiner Relation zu der sich nur stetig langsam verändernden Schullandschaft. Die Traumjobs unserer heutigen Schülerinnen und Schüler sind Influencer, YouTuber, Twitch-Streamer und Let's-Player, und Videospiele sind schon lange ein alltägliches Medium, mit dem die heutige Generation aufgewachsen ist. Während Literatur, Filme und Social Media längst Teil der Schulbücher sind, bleiben Video- und Computerspiele weiterhin außen vor. Dies gilt es zu ändern und dieser Text soll eine Hilfestellung für alle Lehrkräfte ab der Sekundarstufe I darstellen, die es gerne versuchen wollen.

1. Stellenwert von Video- und Computerspielen

Computerspiele sind bildungsrelevant. Nicht nur, weil sie fester Bestandteil des Alltags der Jugendlichen sind, sondern unabhängig davon, weil sie »die Reflexion und den Umgang mit Differenzen fördern« (Fromme/Meder 2001, S. 21 f.) und eine sichere Plattform bieten, auf der Schülerinnen und Schüler sich ausprobieren können. Wie andere Medien auch, müssen Videospiele jedoch erst in die Mitte der Gesellschaft finden. Laut Schrammel (2008, S. 118–120) muss jedes neue Medium dazu erst bestimmte Phasen durchlaufen, von anfänglicher Irritation über Zurückweisung bis hin zur finalen Stufe der Akzeptanz und Instrumentalisierung, in der dieses neue Hilfsmittel endlich auf eine adäquate Art und Weise nutzbar gemacht

EVA IRENE KRASSNITZER ist Lehrerin für Deutsch und Englisch sowie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ). Nebenbei studiert sie im Masterprogramm Game Studies and Engineering an der Universität Klagenfurt. E-Mail: evkrassn@edu.aau.at

werden kann. Dieser Prozess der Akzeptanz wird nun auch zwangsweise von der Initiative »Schule 4.0« in Österreich vorangetrieben, deren Ziel es ist, bis 2023 sämtliche Bereiche des Schulsystems, von den Lehrplänen über die Ausstattung der Klassenzimmer bis hin zu den Aus-, Fort- und Weiterbildungen der Lehrenden, zu modernisieren und weitestgehend zu digitalisieren (vgl. Faßmann 2018). Digitale Tools sollen laut dem »Masterplan Digitalisierung« flächendeckend an Schulen zum Einsatz kommen, um Methodik und Didaktik zu revolutionieren bzw. dem Alltag, der bereits seit Längerem stark technisch geprägt ist, anzupassen. Dies stellt einen Meilenstein für das österreichische Bildungssystem dar, da digitale Bildung dadurch bereits ab der Volksschule Teil der Grundausbildung jeder Schülerin und jedes Schülers wird (vgl. Nagl/Steinscherer 2018).

2. Level 1 – erster Einstieg in das Thema Games

Um das Thema Videospiele in den Klassenraum zu bringen, empfiehlt es sich, in einer ersten Phase mit einem Fragebogen zum Spielverhalten der Schülerinnen und Schüler zu beginnen. Diese Umfrage sollte anonym erfolgen und auf möglichst viele Aspekte des Spielverhaltens der Lernenden eingehen.

Folgende Fragen könnten gestellt werden:

- Was wird gespielt? (konkrete Spieletitel, Genres)
- Wie wird gespielt? (allein/mit anderen, online/offline, digital/analog, kooperativ/kompetitiv, mobil/stationär)
- Wie lange und wie oft wird gespielt? (Zeitaufwand pro Woche/Tag in Stunden)

Wenn sich die Lehrperson nach Auswertung der Fragebögen einen ersten Überblick über das Spielverhalten der Klasse verschafft hat, sollten die Ergebnisse im Plenum besprochen und z.B. an der Tafel oder über Beamer visualisiert werden. Nach Abschluss einer Einheit wäre es wünschenswert, in den letzten verbleibenden Minuten gemeinsam kooperativ zu spielen, um die Gruppenbildung zu fördern. Dafür eignen sich kurze Spiele, die nur wenige Regeln aufweisen und somit schnell erklärt werden können. Als besonders empfehlenswert dafür erweist sich zum Beispiel das Spiel *12 orbits*, da es von bis zu zwölf Personen gleichzeitig auf einer Tastatur gespielt werden kann und man daher selbst für große Schülergruppen nur wenige Computer benötigt. *12 orbits* hat vier verschiedene Spielmodi. Im Arena-Modus geht es zum Beispiel darum, eine virtuelle Arena mit Kugeln der eigenen Farbe zu füllen und dabei den Gegnern (den anderen Spielern) auszuweichen. Mit der Zeit wird das Spiel immer schneller und intensiver, was den SchülerInnen vollste Konzentration abverlangt.

Die zweite Phase, die direkt darauffolgt, beinhaltet die Einteilung der SchülerInnen in Recherchegruppen, die kleine Präsentationen zu den in der Umfrage genannten Spieletiteln vorbereiten. Sollten sich im Klassenverband SchülerInnen befinden, die in der Umfrage dasselbe Spiel genannt haben, können diese gleich eine gemeinsame Gruppe bilden. Je nach Klassenstufe und Vorliebe der Lehrperson können natürlich auch individuelle Präsentationen gehalten werden.

In der dritten und letzten Einstiegsphase stellen die SchülerInnen ihre Spiele anhand der vorbereiteten Präsentationen vor und formulieren eine Empfehlung. Es sollte nicht darauf vergessen werden, nach Möglichkeit nach jeder Einheit wieder kurz gemeinsam zu spielen. Sobald der Grundstein für das Thema Videospiele im Unterricht gelegt wurde, kann man sich komplexeren Games widmen und anhand dieser gemeinsam Unterrichtsinhalte erarbeiten.

Eine weitere, indirektere Einstiegsmöglichkeit in das Themenfeld Videospiele bietet sich über den Weg der Klassenlektüre oder über das Medium Film. Wer sich erst einmal langsam an das Thema herantasten möchte und auch wichtige aktuelle Themen wie Datenschutz und Computersucht im Unterricht behandeln will, kann auf Jugendromane wie *Zero* von Marc Elsberg oder *Erebos* von Ursula Poznanski aufbauen, zu Letzterem erschien bereits eine Lehrerhandreichung mit zahlreichen Kopiervorlagen und Materialien. Besonders interessant wäre es, den gesamten Medienverband eines Themas bestehend aus Buch, Film und Spiel zu nutzen und die Umsetzung der Narration in diesen sehr unterschiedlichen Kunstformen zu erleben, zu erforschen und zu vergleichen. Dazu eignet sich *The Witcher* besonders gut, das ursprünglich als Romanreihe entstand und von dem es mittlerweile bereits mehrere Videospiele und eine Netflix-Serie gibt. Den Hype um gewisse trendige Medien sollte man im Unterricht unbedingt nutzen, indem man die Interessen der Lernenden berücksichtigt und damit eine Brücke zwischen Alltag und Schulwelt schlägt. Auch viele andere erfolgreiche Spiele nach literarischer Vorlage sind auf Steam¹ zu finden, jedoch sind diese vor ihrem Einsatz kritisch von der Lehrperson zu beurteilen, denn sie werden oft schnell auf den Markt geworfen und sind daher möglicherweise qualitativ minderwertig.

3. Level 2 – Character Design und Storytelling

Die Erstellung eines eigenen Spielcharakters steht oft am Beginn eines Videospieles. Durch das Kreieren eines Avatars können sich Jugendliche mit ihrer eigenen Identität auseinandersetzen, während ihnen der Schutzraum Spiel vielfältige Möglichkeiten des Ausprobierens zur Verfügung stellt. Videospiele bieten einen zeitlosen, allgemein menschlichen Raum, in dem Mythen die Welt erklären. Jugendliche sind für diese Mythen besonders empfänglich (vgl. Fromme/Meder 2001, S. 36). Beim Designen eines Spielcharakters werden Fragen wie »Wer bin ich?« und »Wer will ich sein?« aufgeworfen und während viele Menschen versuchen, ihren digitalen Stellvertreter ihrem realen Ich möglichst detailgetreu nachzubauen, reizen andere die oft surreal kreativen Gestaltungsmöglichkeiten des Spiels soweit es geht aus, um eine möglichst skurrile, außergewöhnliche Figur zu erschaffen. Vor allem für genderqueere Personen bietet sich hier ein vorurteilsfreier Raum, in dem sie sich selbst so zeigen können, wie sie es wirklich wollen. Sie können unterschiedliche Körper und Geschlechter ausprobieren oder einen Menschen erschaffen, der weder

1 Internetvertriebsplattform für Computerspiele und Ähnliches.

Abb. 1: Spielerin Eva - im Alltag und in der Spielwelt (Foto: © <https://www.ruxi.photo>)



männlich noch weiblich ist (vgl. Kreienbrink 2019). In Workshops hat sich allerdings gezeigt, dass die Avatare von SchülerInnen immer Anteile ihrer Persönlichkeit aufweisen (vgl. Geisler 2011). Weiters gibt es Hinweise darauf, dass die Persönlichkeit eines Ingame-Avatars sich direkt auf die Real Life (RL)-Persönlichkeit einer Person auswirkt. Dieser sogenannte Proteus-Effekt kann sich sowohl positiv als auch negativ auf das Verhalten von Gamern auswirken und somit auch bewusst genutzt werden, um wünschenswerte Charaktereigenschaften zu fördern (vgl. Yee/Bailenson 2007, S. 285). Die realistischsten und umfangreichsten Charakter-Editoren finden sich in Videospiele wie *Die Sims*, *The Elder Scrolls* und den meisten (Rollenspiel-)MMOs². Durch Videospiele-Modifikationen (Mods) können manchen Editoren noch zahllose weitere Optionen hinzugefügt werden.

3.1 Narrative Skills

Wie die meisten anderen Medien haben auch Videospiele narrative Qualitäten. Was Videospielecharaktere jedoch zum Beispiel von Figuren in Filmen unterscheidet, ist, dass Erstere interaktiv sind, sie können auf die Spielwelt einwirken. Diese Wechselwirkung zwischen Videospielewelt und -charakter macht die gesamte Spielerfahrung emotionaler, ansprechender und glaubhafter, als ein Film je sein könnte (vgl. Walsh 2007, S. 104). Durch den oft selbst individualisierten Avatar bewegen sich Spielende frei durch virtuelle Welten, erforschen diese und lernen, angetrieben durch ihre eigene Neugierde und ihren Entdeckergeist, ihre Möglichkeiten und Grenzen in ebendiesen kennen. Wer etwas selbst erlebt hat, dem fällt es auch leichter, darüber

² Massively Multiplayer Online Game.

zu schreiben. So bieten sich Videospiele als Startpunkt für Erlebniserzählungen an, aber auch für viele andere Textsorten wie Gruselgeschichte, Charakteristik und Kriminalgeschichte. Laut Fromme/Meder (2001, S. 43) ist es viel wichtiger, Erfahrungen zu reflektieren als »Wissen« zu erwerben, das bald schon überholt ist. Für sie stehen das selbstständige Lernen und das Beschreiten neuer Lernwege im Vordergrund.

Als besonders empfehlenswert für möglichst nichtlineare Stories sei das Spiel *Minecraft* genannt. Die pixelige, legoartige Grafik des Spieleklassikers spricht die meisten Schülerinnen und Schüler sofort an. Die Dauer eines gesamten Minecraft-Tages inklusive Tag und Nacht beträgt in Echtzeit etwa 20 Minuten. Diese kurze Spielzeit reicht bereits aus, um darauffolgend eine lebhaftere Erlebniserzählung zu formulieren. Wer lieber auf gänzlich gewaltfreie Spiele setzen möchte, dem sei *Stardew Valley* inklusive optionalem »Pazifisten-Mod« ans Herz gelegt. Während des Spielens können SchülerInnen mittels Screenshots ihre besonderen Erlebnisse festhalten und diese Bilder anschließend beim Verfassen ihrer Texte als Gedächtnisstütze heranziehen, um Ereignisse, Landschaften und Personen zu beschreiben.

4. Level 3 – eigene Spiele entwickeln

Wenn die SchülerInnen bereits eigene Spielerfahrung mit verschiedenen Games gemacht haben und mit den Charakteristika der unterschiedlichen Genres vertraut sind, können sie selbst gestalterisch tätig werden. Dazu zählen bereits das Entwickeln eigener Spielideen, Entwerfen von Charakteren, Spielwelten und Geschichten und Schreiben von Dialogen. Erste Entwürfe können in einem sogenannten Storyboard (ein Blatt Papier mit Einzelszenen, ähnlich einem Comic) festgehalten werden. Weiters können Spielanleitungen erfunden und verfasst werden, sowohl für bereits existierende als auch neue Spiele (vgl. Kepser 2019, S. 118). Auch geschichtliche Inhalte könnten in solche Storyboards und Spielideen einbezogen werden. Überhaupt empfiehlt es sich, so viele Unterrichtsfächer wie möglich bei so einem Projekt einzubinden.

In weiterer Folge könnten die SchülerInnen kleine Spielsequenzen selbst gestalten. Dies könnte auch fächerübergreifend mit dem Informatikunterricht geschehen. Zu diesem Zweck müssen weder Sie noch Ihre SchülerInnen unbedingt eine Programmiersprache beherrschen, da es bereits genügend Softwareangebote gibt, die einem mittels drag and drop ermöglichen, in kurzer Zeit eigene Videospiele zu erstellen. Mittels *RPG Maker* oder *Scratch* zum Beispiel könnten SchülerInnen Unterrichtsinhalte in kurzen Leveln aufarbeiten oder auch Kapitel der Klassenlektüre lebendiger gestalten. Eine ganze Klasse in Gruppen eingeteilt könnte so Klassiker wie *Effi Briest* gemeinsam als Computerspiel neu interpretieren und das fertige Produkt anderen SchülerInnen weltweit zur Verfügung stellen, sodass diese das Werk interaktiv erleben können. Der *RPG Maker* im Speziellen ist mittlerweile sehr weit entwickelt und bietet eine angemessene Zahl von aufeinander aufbauenden Tutorials im Programm, mit deren Hilfe SchülerInnen erste Gehversuche im praktischen Designen von Spielen machen können. Online bieten viele andere

RPG-Begeisterte auch eigens designte Zusatzinhalte an. In Kooperation mit dem Fach Bildnerische Erziehung wäre die Erstellung von eigenen, individuellen Sprites (Grafiken von Spielfiguren) vorstellbar.

4.1 Game Jams

An diversen Bildungseinrichtungen weltweit sowie online finden regelmäßig sogenannte Game Jams statt. Dabei handelt es sich um kleine, freundschaftliche Wettbewerbe zwischen Spieleentwicklern, die sich meist in einer kurzen Zeitspanne (zwischen 24 und 72 Stunden) zu einem bestimmten vorgegebenen Thema ein Spielkonzept überlegen und dieses umsetzen. Jedoch sind solche Events nicht nur etwas für ProgrammiererInnen. Um Spielideen erfolgreich umsetzen zu können, werden zum Beispiel auch KünstlerInnen im bildnerischen und musikalischen Bereich benötigt. Des Weiteren kommen sogenannte »Unicorns« zum Einsatz, Teammitglieder, die beim Verfassen von Dialogen, dem Platzieren von Ingame-Bausteinen und anderen wichtigen Prozessabläufen helfen, sich jedoch keiner bestimmten Talentkategorie zuordnen lassen. Nachdem SchülerInnen sich mit den unterschiedlichen Ebenen des Umsetzens von Spielideen auseinandergesetzt haben, wäre eine Teilnahme an so einer Game Jam vorstellbar. Auch schulinterne Game Jams oder offene Bewerbe in Zusammenarbeit mit anderen Schulen könnten veranstaltet werden.

5. Durch digitale Spiele erworbene soziale Kompetenzen

Das Bild, das die meisten Menschen von Gamern haben, ist jenes des zuhause in einem abgedunkelten Raum sitzenden, sich einsam in eine virtuelle Welt flüchtenden Teenagers (vgl. Lenhart u. a. 2008). Die Mehrheit der ZockerInnen hat allerdings regen Kontakt zu anderen Menschen, indem sie durch Multiplayer-Spiele online neue Freundschaften knüpfen oder mit alten FreundInnen und Familienmitgliedern auf diese Art Kontakt halten und im Austausch stehen (vgl. ISFE 2017; ESA 2017, S. 8). Durch gemeinsame Ziele fördern unter anderem MMOs die Zusammenarbeit zwischen Individuen. Wenn SpielerInnen gerade nicht direkt mit anderen kooperieren oder sich im Wettstreit mit ihnen befinden, dient immer noch die Präsenz ihres Avatars in der Spielwelt als Mittel zum Austausch mit der »world community« (Squire 2011, S. 94). Videospiele bieten zahlreiche Möglichkeiten zu sozialen Interaktionen, sowohl online als auch offline, wenn eine Spielerin zum Beispiel einem Freund, der mit einem Spiel nicht vertraut ist, davon erzählt.

6. Fazit

Es ist wichtig und sinnvoll, über und mit Games zu lehren. Nicht nur, weil Videospiele ein alltägliches Medium sind, in dem sich unsere SchülerInnen zuhause fühlen, sondern auch deswegen, weil Spielen in der Natur des Menschen liegt und einfach Spaß macht. Computerspiele haben sich seit den 1960er Jahren mehr und

mehr in unserem Alltag etabliert und sind heutzutage, genauso wie die Medien Buch und Film, nicht mehr aus unserer popkulturell geprägten Realität wegzudenken. Selbst wenn manche Kontroversen noch immer das Image von digitalen Spielen negativ beeinflussen, kann sich die Wahrnehmung dieses Mediums bald wieder verändern und wir können das Potential dieses Mediums in vollem Ausmaß nutzen. Lasst uns bereits heute damit beginnen, indem wir die Spiele, die unsere SchülerInnen bewegen und beeinflussen, ernst nehmen und dieses große Interesse an digitalen Welten in die Mitte unseres Unterrichts holen, um die Jugendlichen zu fördern und ihnen mehr Freude an der Schule zu ermöglichen.

Literatur

- ESA/ENTERTAINMENT SOFTWARE ASSOCIATION (2017): *Essential Facts About the Computer and Video Game Industry: 2017 - Sales, Demographic and Usage Data*. Online: http://www.theesa.com/wp-content/uploads/2017/04/?fbclid=IwAR3RzR47x_qSW5sI5B_YqeaVMXiOdMOqG_ujFVQ5XTzI-ysm-TT2MnBN4-g [Zugriff: 4.5.2020].
- FASSMANN, HEINZ (2018): *Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen*. Online: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi.html?fbclid=IwAR1klCFB2x5oX_bOKZtwA9JHw6NTW-JeG4s0TpyFVTxYN6Xgn2vJbPwqGd0U [Zugriff: 29.2.2020].
- FROMME, JOHANNES; MEDER, NORBERT (Hg., 2001): *Bildung und Computerspiele: zum kreativen Umgang mit elektronischen Bildschirmspielen*. Opladen: Leske + Budrich.
- GEISLER, MARTIN (2011): *Mein Avatar und Ich - Identitätsarbeit mittels Computerspielfiguren*. Online: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60357/mein-avatar-und-ich?p=all%C3%A2%C2%80%C2%8B> [Zugriff: 21.12.2019].
- ISFE/INTERACTIVE SOFTWARE FEDERATION OF EUROPE (2017): *Game Track Digest: Quarter 3*. Online: https://www.isfe.eu/industry-facts?fbclid=IwAR20II0UGqU_Rqeq-oyeZpl6oER4wnuJFR42K9Y0NzfkYHy8uMLDG1nBC6o [Zugriff: 4.5.2018].
- KEPSE, MATTHIAS (2019): Computerspielbildung als Auftrag für die sprachlichen Fächer in der Schule. Versuch eines neuen Kompetenzmodells. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 43, H. 1, S. 104-122.
- KREIENBRINK, MATTHIAS (2019): *Identitäten in Videospielen - Das bin ich - und das auch*. Online: <https://www.spiegel.de/netzwelt/games/identitaeten-in-games-das-bin-ich-und-das-auch-a-1268975.html> [Zugriff: 31.12.2019].
- LENHART, AMANDA; KAHNE, JOSEPH; MIDDAGH, ELLEN; MACGILL ALEXANDRA RANKI; EVANS, CHRIS; VITAK, JESSICA (2008): *Teens, Video Games, and Civics: Teens' Gaming Experiences are Diverse and Include Significant Social Interaction and Civic Engagement*. Online: https://www.pewresearch.org/internet/2008/09/16/teens-video-games-and-civics/?fbclid=IwAR1ZMeqYABjdaYXv3woe5PrKakVmy_la0StPKBqteaAdQksqTd4LdJWR-_M [Zugriff: 3.1.2020].
- NAGL, MANUEL; STEINSCHERER, SASCHA (2018): *In Schulen wird digital normal*. Online: https://www.kleinezeitung.at/service/schule/5383651/Schule-40_In-Schulen-wird-digital-normal?fbclid=IwAR2wAnT9PGSfPkXdeBG4Z9SE9FkV2wpgQuWkrmuRl_G98SsjUfuHeh1-pIk [Zugriff: 31.12.2019].
- SCHRAMMEL, SABRINA (2008): Play-based learning: Die Aktivität des Computerspielens als Lernanlass. In: Mitgutsch, Konstantin; Rosenstingl; Herbert (Hg.): *Faszination Computerspielen: Theorie - Kultur - Erleben*. Wien: Braumüller, S. 117-125.
- SQUIRE, KURT (2011): *Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age*. New York: Teachers College Press.
- WALSH, ANDREW (2007): Game Characters. In: Bateman, Chris (Hg.): *Game Writing - Narrative Skills for Videogames*. Boston, Mass.: Charles River Media, S. 103-126.
- YEE, NICK; BAILENSON, JEREMY (2007): The Proteus Effect: The Effect of Transformed Self-Representation on Behavior. In: *Human Communication Research* 33 (3), S. 271-290.

Gerda Wobik

»Ich und Computerspiele haben ein zwiespältiges Verhältnis« Videospiele als Thema der LehrerInnen-Fort- und -Weiterbildung

Im folgenden Beitrag wird eine eintägige Fortbildungsveranstaltung zum Thema Videospiele im Deutsch- und Englischunterricht vorgestellt, die im November 2019 an der Pädagogischen Hochschule Kärnten/Viktor-Frankl-Hochschule durchgeführt wurde. Dabei sollen das Was und das Wie sowie das Warum im Mittelpunkt stehen, um modellhaft zu erläutern, wie das Thema Videospiele LehrerInnen der Sekundarstufen nähergebracht werden kann und was sie daran besonders interessiert. Diese praktischen Überlegungen werden in einen allgemeinen Rahmen von Ansprüchen an und Wirksamkeit von LehrerInnen-Fort- und -Weiterbildung gestellt.

Wenn man nach der Mittagspause eine Klasse einer Höheren Technischen Lehranstalt (und wahrscheinlich trifft das auch auf viele andere Schularten zu) betritt, zeigt sich quer durch alle Jahrgänge ein relativ einheitliches Bild: junge Menschen mit dem Smartphone in der Hand, oft auch zu zweit oder zu dritt über ein Display gebeugt, andere vor dem Laptop oder dem Tablet. Gemeinsam ist ihnen allen eine Tätigkeit: Sie spielen. Seien es nun kurze Geschicklichkeitsspiele oder umfassende Strategiespiele, die Hauptbeschäftigung in der Freizeit spielt sich offenbar im digitalen Bereich ab. Für uns Lehrende ist das eine oftmals fremde Welt, die wir selten bis gar nicht betreten oder schon Jahrzehnte hinter uns gelassen haben. Und aus dieser Fremdheit entstehen Scheu, Ablehnung, gar Angst, die uns den digitalen Spielen und somit unseren SchülerInnen noch weiter entfremden.

Um die SchülerInnen »dort abzuholen, wo sie stehen«, wie es schlagwortartig immer wieder heißt, sind wir Lehrpersonen allerdings verpflichtet, uns mit deren

Lebenswelten zu beschäftigen, nicht ohne natürlich den kritischen Blick darauf zu verlieren oder einen solchen an die SchülerInnen zu vermitteln. Dies kann bis zum Einsatz von Videospielen als Thema oder als Medium im Unterricht reichen (siehe Beitrag Kraßnitzer in diesem Heft), aber: »Für die Mehrzahl der Lehrenden [...] muss ein deutlicher Mehrwert darstellbar sein, um den – zumindest gefühlten – Mehraufwand des Einsatzes digitaler Spiele zu rechtfertigen.« (Zielinski 2017, S. 181) Dieser Mehrwert soll im Folgenden exemplarisch erläutert werden. Dabei wird es absichtlich weder um Serious Games, also um Videospiele, die mit einem pädagogischen oder didaktischen Impetus erfunden und programmiert wurden, noch um Lern-Apps für den Unterricht gehen, sondern es soll mit handelsüblichen, teilweise auch sehr beliebten Spielen gearbeitet werden. Dementsprechend steht vor allem die Sekundarstufe II im Fokus, die grundlegenden Informationen und Diskussionspunkte betreffen aber alle Schulformen, beginnend wahrscheinlich bereits in der Elementarstufe.

1. Fort- und Weiterbildungsbedarf hinsichtlich Videospiele

Laut der europaweit durchgeführten TALIS-Studie 2019, in der es um die Rahmenbedingungen von Schule und Lernen aus Sicht der Lehrkräfte und der Schulleitungen geht, besuchen 92 Prozent der österreichischen LehrerInnen Fortbildungseminare, an die auch dementsprechende Erwartungen gestellt werden: Sie sollen zum eigenen Fortbildungsbedarf passen (93 %) sowie an das Vorwissen anknüpfen (91 %), sie sollten schlüssig strukturiert sein (85 %) und sich in die Klasse übertragen lassen (78 %), weiters sollten die Lehrpersonen selbst aktiv etwas lernen können (74 %) (vgl. Schmich/Lindemann/Gurtner-Reinthal 2019, S. 45). Als Themen stehen dabei vor allem das Fachwissen sowie pädagogische Kompetenzen im eigenen Gegenstand im Vordergrund, auch wenn für andere Bereiche vonseiten der befragten LehrerInnen selbst der größere Bedarf an Fort- und Weiterbildung konstatiert wird, etwa bezüglich des SchülerInnen-Verhaltens oder der fächerübergreifenden Kompetenzen (vgl. ebd., S. 46). Dieses Auseinanderklaffen erklärt man mit der sogenannten Neigungshypothese, die besagt, dass LehrerInnen eher auf Angebote zurückgreifen, die ihre Interessen betreffen, als auf solche, die ihren Entwicklungsbedarf erfüllen könnten (vgl. Müller 2019, S. 54). Die Diskrepanz ist sowohl SchulleiterInnen als auch Lehrkräften bewusst, nichtsdestotrotz gibt es den Wunsch an die Fortbildungsinstitutionen nach dem Angebot aktueller, gesellschaftspolitisch relevanter Themen, die vor allem das Interesse der Lehrpersonen befriedigen (sollen) (vgl. Erlacher u. a. 2019, S. 16 ff.).

Jedenfalls gilt es, bei allen LehrerInnen-Weiterbildungen die SchülerInnen als Zielgruppe jeglichen daraus resultierenden unterrichtlichen Handelns im Blick zu behalten: »Fortbildung sollte dem Ziel gehorchen, Lernbedingungen und Lernerträge für Schülerinnen und Schüler zu optimieren. Will man entsprechende Wirkungen feststellen, setzt das voraus, dass Lernausgangslagen differenziert bekannt, Lernschwierigkeiten für einzelne identifiziert und nächste Entwicklungsschritte beschreibbar sind.« (Maritzen 2017, S. 39; Hervorh. im Original) Erschwert wird

dieser Anspruch noch durch den Umstand, dass selbst die Lebenswelt heutiger SchülerInnen den Lehrkräften immer fremder zu werden scheint: Kommunikation ist ohne digitale Medien nicht mehr vorstellbar, Selbstfindungsprozesse finden in den Sozialen Medien statt und Ereignisse in Online-Spielwelten werden als genauso real betrachtet wie der (schulische) Alltag. Insofern ist die Wahl von Videospiele als Thema einer LehrerInnen-Fortbildung brandaktuell und erfüllt eine dringende Bedürfnislage. Momentan ist die Vertrautheit von LehrerInnen mit dem Medium noch wenig gegeben, von einem Einsatz im Unterricht kann in einem nennenswerten Ausmaß wohl auch nicht die Rede sein:

So beschränkt sich der Einsatz digitaler Spiele insbesondere in schulischen Kontexten [...] auf einige wenige, hochmotivierte Lehrer*innen, die intrinsisch motiviert und oftmals gegen Widerstände von innen wie außen – also sowohl innerhalb der Organisation Schule als auch durch Eltern – nach innovativen Wegen suchen, in der Lehre an jugendliche Lebenswelten anzuknüpfen und Bildungspotenziale auszuschöpfen. (Zielinski 2017, S. 181)

Das Thema Videospiele ist für eine eintägige Veranstaltung aber durchaus ambitioniert und trifft auf mehrere Problemlagen: Die Kenntnisstände des Zielpublikums reichen (rückgeschlossen aus den Matrikelnummern und den Geburtsjahren, auch wenn dies durchaus zu Trugschlüssen führen kann) von in der digitalen Welt vollkommen Fremden bis hin zu begeisterten VideospielelerInnen. Bei manchen trifft das Thema auf völlige Ablehnung, für andere stellt es einen unhinterfragten Teil ihres Alltags dar. Und schließlich gilt es natürlich auch noch, unterschiedliche technische Voraussetzungen miteinzubeziehen. Leistbar scheint dieser Spagat durch die Zusammenarbeit von zwei ExpertInnen mit verschiedenem fachlichem Hintergrund: Felix Schniz forscht mittlerweile seit Jahren im Bereich Videospiele und lehrt im Masterstudium »Game Studies and Engineering« an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; Gerda Wobik unterrichtet seit Jahren Deutsch an einer Höheren Schule mit technischem Schwerpunkt sowie als Deutschdidaktikerin in der LehrerInnenaus- und -weiterbildung und bringt somit die unterrichtspraktischen Aspekte mit ein. Aus einem vagen Wunsch nach Kooperation entstand schließlich am 20. November 2019 das Seminar »Computerspiele als Thema und Herausforderung schulischen Unterrichts« an der Pädagogischen Hochschule Kärnten/Viktor-Frankl-Hochschule mit 14 teilnehmenden LehrerInnen aus NMS, AHS und BHS.

Im Folgenden soll erläutert werden, wie die Lehrveranstaltung aufgebaut war und welcher abschätzbare Nutzen sich daraus ergibt.

2. Aufbau und Ablauf der Fortbildungsveranstaltung

2.1 Einbindung des Vorwissens

Bewusst provokant begann die Lehrveranstaltung vor dem eigentlichen Start um 09:00 Uhr mit dem Spielen von *Fortnite*, einem momentan bei Jugendlichen außerordentlich beliebten Online-Survival-Spiel, das nicht zuletzt aufgrund der Tatsache,

dass ein Kärntner Jugendlicher bei einem eSports-Turnier 1,5 Millionen Dollar gewinnen konnte, auch große mediale Aufmerksamkeit erlangt hat. Das Spiel wurde mittels Beamer live vorgeführt, die TeilnehmerInnen erlebten also je nach Eintreffen bis zu 20 Minuten eines Mediums, das viele Jugendliche täglich begleitet. Im Anschluss daran wurden die Eindrücke zum Gesehenen mithilfe von Kärtchen an einer Pinnwand festgehalten, schon hier zeigte sich die große Bandbreite des Publikums: Manche assoziierten das Spiel mit Spaß, Spannung oder Ehrgeiz, andere fühlten sich gestresst, vor allem durch die »Schüsse am Morgen«. Einerseits wurden die Dynamik und die Grafik hervorgehoben, andererseits das Klischeehafte der Physis weiblicher Figuren kritisiert. Manche Aspekte des Spielgeschehens blieben, unter Umständen auch wegen der schnellen Abfolge der Ereignisse, unverstanden, manchen TeilnehmerInnen fehlte der Zugang beziehungsweise die Verbindung zum Unterricht. Breit angemerkt wurde der Stellenwert des Spielens im Alltag der SchülerInnen: »Wir sahen den normalen Alltag vieler Jugendlicher«, teilweise versehen mit traurigen Smileys. Das Problembewusstsein war durch die bewusste »Irritation«, wie das Spielen von einem/einer TeilnehmerIn genannt wurde, geweckt.

2.2 Videospiele und Lernen

In einem ersten Informationsblock wurde der Stellenwert von Videospiele im Leben der Jugendlichen anhand der JIM-Studie 2018 sowie in ökonomischer Hinsicht unterstrichen, um die Aktualität des Themas in unserer Gesellschaft zu betonen. So spielen 30 Prozent der 2018 stichprobenartig befragten 1.200 deutschen Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren täglich digitale Spiele, weitere 28 Prozent spielen mehrmals pro Woche (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2019, S. 13). Grundsätzlich ist das Interesse bei Jungen größer als bei Mädchen; nur ein Zehntel der Jugendlichen spielt nie (vgl. ebd., S. 55).

Daraufhin ging es um die Verbindung von Videospiele und Lernen, wobei einige Begrifflichkeiten geklärt werden sollten: Immersive Didaktik bedeutet, dass man das Flow-Erleben des Spiels nicht unterbrechen möchte, Stealth Teaching meint den Umstand, dass man die für ein bestimmtes Spiel benötigten Kompetenzen im Laufe dieses Spiels selbst lernt (vgl. Seidler 2014, S. 110). Insofern ist das Lernen durch und aus Videospiele im Bereich des informellen Lernens anzusiedeln, die größten Pluspunkte hieran sind die Interaktivität, die ein unmittelbares Partizipieren am Geschehen ermöglicht, sowie die stetige Erfahrung des Besser-Werdens, die SchülerInnen motiviert. Videospiele bieten Förderpotential in unterschiedlichen Bereichen, beginnend bei der Sensomotorik, zum Beispiel in Form der Hand-Auge-Koordination, über die persönlichen Kompetenzen wie emotionale Selbstkontrolle oder die Medienkompetenz und die soziale Kompetenz, etwa die Kooperationsfähigkeit mit anderen SpielerInnen, bis hin zu kognitiven Kompetenzen, zum Beispiel dem Schlussfolgern oder dem Problemlösen (vgl. Boelmann 2015, S. 32). Für den Deutschunterricht kann man eigene Qualitäten feststellen, die Videospiele bereithalten: Die Narration spielt in diesem Medium eine große Rolle, häufig eher

in Form einer Storyworld als in einer klaren Handlungslinie, dennoch trainiert man das Verständnis der narrativen und dramaturgischen Handlungslogik; archetypische Erzählmuster sowie literaturhistorische Stoffe und Motive kommen zum Einsatz (vgl. Seidler 2014, S. 105). Im Sinne einer anzustrebenden Media Literacy sollte man im Deutschunterricht nicht zuletzt Wert darauf legen, »die Spielenden in die Lage zu versetzen, sich zur eigenen Spielerfahrung reflektiert verhalten zu können und über die unterschiedliche Rahmung und den bewussten oder unbewussten Transfer nachzudenken« (Rosenstingl/Mitgutsch 2009, S. 156).

2.3 Geschichte und Genres der Videospiele

Nach einer kurzen Sequenz zur Bewusstmachung der rasanten Entwicklung technischer Neuerungen in den letzten Jahrzehnten wurde anhand einiger Meilensteine die Geschichte des Videospiele skizziert, wobei mittels Video- und Bildmaterial die Entwicklungssprünge klar ersichtlich wurden. Auch aktuelle Entwicklungen spielten hier eine große Rolle, um den TeilnehmerInnen klarzumachen, welchen großen Einfluss Spiele mittlerweile auf das alltägliche Leben der Jugendlichen haben. So kann man an *Pokémon Go* und dem darum entstandenen Hype eine Verschränkung zwischen Realem und Digitalem feststellen, die die Grenzen zwischen den beiden Bereichen deutlich aufweicht.

Daraufhin wurde der Begriff »Genre« problematisiert und für Videospiele erklärt, um aufzuzeigen, welche Systematisierungsmöglichkeiten es dafür gibt. Hier wurde mehrfach die Brücke zum Unterricht geschlagen, da man natürlich bedenken muss, welche Elemente ein Spiel mit sich bringt, wenn man es in ein didaktisches Konzept einbaut, und ob es deshalb überhaupt dafür geeignet ist; als Stichwort seien hier Ego-Shooter genannt.

2.4 Probleme durch Videospiele

Dieses Thema war schon vorher von den LehrerInnen immer wieder zur Sprache gebracht worden, sowohl bei den Einstiegsübungen als auch in Form von Wortmeldungen. Und natürlich soll und muss auch die Kritik an Videospiele ausreichend zur Sprache kommen; gerade wenn man mit Jugendlichen arbeitet, sieht man auch die Schattenseiten des Mediums. Die Themen hierbei reichen von Suchtverhalten und dessen Definition über Sexismus und Rassismus in der Gamingszene bis hin zu Aggression und den sogenannten High-Risk-Playern (vgl. Rosenstingl/Mitgutsch 2009, S. 84). Trotz aller Kritik kam es uns als Vortragenden auch darauf an, den Lehrkräften die Sorgen und Ängste etwas zu nehmen, indem die negativen Begleit Aspekte, die mit Videospiele einhergehen können, mit ihren jeweiligen Definitionen, also etwa den Kriterien für Computerspielsucht nach dem DSM-5 versehen wurden. Weiters wurde auf das empirische Problem von Korrelation oder Kausalität hingewiesen, das Studien im psychologischen Bereich, bei denen auch Umfeldfaktoren immer eine Rolle spielen, so komplex und oft schwierig deutbar macht: So ist etwa richtig, dass viele SchulamokläuferInnen der letzten Jahrzehnte

Zeit mit Videospiele verbracht haben und sich dabei speziell den sogenannten Ego-Shootern widmeten, die auch optische Parallelen zu Amoklauf-Szenarien aufweisen (können); allerdings gibt es andere Faktoren, die noch auffälliger übereinstimmen: Schulamokläufe werden fast durchwegs von männlichen Jugendlichen ausgeführt, die im Vorfeld unter Mobbing oder Demütigungen sowie unter großem schulischem Leistungsdruck gelitten haben (vgl. Breiner 2019, S. 62 ff.). Oftmals ist auch nicht das Videospiele das Problem, sondern nur ein Symptom von anderen Schwierigkeiten, die einen dazu bringen, in eine andere (in diesem Fall digitale) Welt zu flüchten. Um schließlich noch praktisches Handwerkszeug zur Einordnung des Gefahrenpotentials von Videospiele mitzugeben, wurden die Kontrollinstanzen USK und PEGI vorgestellt. Weiters wurde eine Liste mit Webseiten zur Verfügung gestellt, auf denen man Besprechungen von Videospiele auch aus pädagogisch-didaktischer Perspektive findet, zum Beispiel www.bup.at oder www.spielbar.de.

2.5 Videospiele im (Kreativen) Schreibunterricht

Schließlich wurde das erste didaktisch aufbereitete Videospiele vorgeführt, nämlich *Gone Home* von The Fulbright Company. Darin geht es um ein etwa zwanzigjähriges Mädchen, das nachts von einer einjährigen Weltreise nach Hause zurückkehrt und im Haus seiner Familie niemanden findet, dafür wurden ihm eine Menge kryptischer Nachrichten hinterlassen. Das Spielziel besteht darin, herauszufinden, was im Vorfeld passiert ist. Die TeilnehmerInnen folgten dem Spiel via Beamer an einer Leinwand und konnten mitentscheiden, was der Avatar tun sollte, sowie sich über Lösungsvarianten für die rätselhafte Ausgangslage austauschen. Immer wieder wurde das Spiel unterbrochen, um an kleinen Schreibaufträgen dazu zu arbeiten, wie zum Beispiel an einem kurzen inneren Monolog, was dem Avatar (und somit eigentlich uns SpielerInnen) durch den Kopf geht, als er in ein verlassenes Haus zurückkehrt, oder an einer Biografie oder einer Charakteristik von Nebenfiguren, über die man Andeutungen findet, oder an hypothetischen weiteren Handlungsverläufen. Nicht nur kreative Schreibaufträge lassen sich einbauen, auch analytische Zugänge kann man finden, indem man etwa die Mechanismen der Entstehung einer unheimlichen Atmosphäre ergründet.

Der didaktische Mehrwert, der den (wenn auch in diesem Fall geringen) zeitlichen Mehraufwand des Videospieleinsatzes im Schreibunterricht gegenüber einem Textinput als Ausgangspunkt rechtfertigt, besteht unter anderem in der Motivation durch die Einbindung eines für den Unterricht ungewöhnlichen Mediums, das im Alltag der Jugendlichen allerdings ganz gewöhnlich ist. Um die bereits angesprochene Media Literacy zu fördern, sollte das Medium kritisch analysiert und reflektiert werden, wozu es entsprechende Aufgaben, aber auch eine genaue Wahrnehmung braucht. Durch die Verschriftlichung eigener Gedanken wird persönliches Schreiben gewährleistet, gleichzeitig bewegt man sich allerdings in einer vorgegebenen Storyworld, wodurch klare Rahmenbedingungen vorgegeben sind, was die Ideenfindung erleichtern könnte.

2.6 Literarisches Verstehen anhand von Videospiele

Videospiele können literarisches Verstehen in mehrfacher Hinsicht unterstützen oder anbahnen, wie Jan Boelmann theoretisch wie empirisch darlegt (vgl. Boelmann 2015, S. 41). In der Fortbildungsveranstaltung konzentrierten wir uns auf zwei Themenbereiche des literarischen Lernens:

In einem ersten Abschnitt ging es um die Parallelen zwischen den literarischen Perspektiven und denjenigen in Videospiele. Da Zweiteres im Alltag der SchülerInnen einer Sekundarstufe II vorausgesetzt werden kann, lohnt es sich, die literarische Perspektivierung oberflächlich anhand von Videospiele-Beispielen (sei es in gespielten Sequenzen, als Let's Plays oder mithilfe von Screenshots) zu erläutern, um dann in einem zweiten Schritt mit den SchülerInnen zu überlegen, welche Auswirkungen solche »beschränkten Ausschnitte der Wirklichkeit« auf die LeserInnen beziehungsweise die SpielerInnen und ZuseherInnen haben. Hier zeigt sich ein echter Mehrwert des Einsatzes von Videospiele im Unterricht, indem aufwändige Erläuterungen durch einen Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen leicht zu ersetzen sind.

Basierend auf einer bereits in der *ide* vorgestellten Idee von Felix Schniz (vgl. Schniz 2018, S. 81 ff.) wurde daraufhin eine Unterrichtssequenz zur Parabel *Gib's auf* von Franz Kafka durchgeführt. Begonnen wurde mit einem literarischen Unterrichtsgespräch zum Text, der vorerst ohne Titel und Autor diskutiert wurde, um voreilige Rückschlüsse auf das Vorwissen zu Kafkas Werk und Motive zu vermeiden. Anhand von sehr offenen Leitfragen wurden in der Gruppe Interpretations-hypothesen erstellt, am Text überprüft, überdacht und teilweise wieder verworfen, bis man zu den komplexesten Aspekten des Textes vordrang: der unzuverlässigen Autoritätsperson, dem Labyrinthhaften des undefinierbaren Ortes und der seltsamen Schwäche des Protagonisten. An diese textuellen Irritationen schloss sich nun das Spielen von *The Stanley Parable* von Galactic Café an. In diesem Videospiele ist man Stanley, der an seinem Arbeitsplatz immer dieselben monotonen Computertätigkeiten ausübt, bis er eines Tages bemerkt, dass alle seine ArbeitskollegInnen verschwunden sind. Er begibt sich im Gebäude auf die Suche nach einer Klärung dieses Rätsels, begleitet von einem Erzählerkommentar, der bald beginnt, Stanley vorzuschreiben, wohin er sich wenden solle, und unwirsch bis hin zu aggressiv wird, wenn er sich anders verhält. An den jeweiligen Entscheidungspunkten, etwa zwischen zwei Türen, kamen wieder die TeilnehmerInnen des Seminars zum Einsatz, die diskutierten, was man tun solle. Nach dem Spielerlebnis, das im Tod von Stanley und seinem erneuten Erwachen in derselben Situation an seinem Schreibtisch mündete, diskutierten wir die kafkaesken Elemente im Spiel und die Brückenfunktion, die dieses für die SchülerInnen im Verständnis einer literarischen Parabel dieser Rätselhaftigkeit und Informationsdichte einnehmen könnte.

3. Abschätzbarer Mehrwert der Fortbildungsveranstaltung

Abschließend soll diskutiert werden, inwieweit sich ein Mehrwert der beschriebenen Fortbildungsveranstaltung für die TeilnehmerInnen eruieren lässt; dazu gibt es das Wirkungsmodell auf vier Ebenen von Frank Lipowsky:

Wirkungen von Fortbildungen lassen sich nach der Reichweite ihrer Wirkungen auf vier Ebenen verorten: Auf einer ersten Ebene lassen sie sich an den unmittelbaren Reaktionen und Einschätzungen der teilnehmenden Lehrkräfte, an ihrer Zufriedenheit und Akzeptanz festmachen, zum zweiten an kognitiven Veränderungen, also z. B. an der Erweiterung des Lehrerwissens, auf einer dritten Ebene an Veränderungen im unterrichtspraktischen Handeln und auf einer vierten Ebene an Veränderungen auf Seiten der Schüler/innen, also z.B. an einem höheren lernerfolg, einer günstigeren Motivationsentwicklung oder einem veränderten Lernverhalten. (Lipowsky 2010, S. 52)

Die erste Ebene der Wirkung lässt sich anhand der verpflichtend vorgeschriebenen Feedbackbögen recht gut abschätzen, die Veranstaltung stieß insgesamt auf positive Resonanz (1,3 nach Schulnotensystem), wurde als persönliche Bereicherung betrachtet (1,4) und deren Inhalte lassen sich in der Praxis umsetzen (1,8). Uns als Vortragenden wurde eine entsprechende Expertise bescheinigt (beide 1,0), was ja von LehrerInnen als Anspruch an Fortbildung deutlich gefordert wird (vgl. Erlacher u. a. 2019, S. 112). Kognitive Veränderungen auf der zweiten Ebene lassen sich in unserem Fall auch nur an diesbezüglichen Äußerungen festmachen, wie sie in Form einer Blitzlichttrunde am Abschluss des Seminartages wiederum anonym und schriftlich getätigt wurden: »Meine Sichtweise bezüglich Computerspiele hat sich verändert« oder »Ich habe einen neuen Einblick bekommen, der es mir ermöglicht, meinen Unterricht abwechslungsreich zu gestalten« weisen auf eine Erweiterung des Wissens bezüglich Videospiele hin. Für fundierte Aussagen über die Wirkungsebenen 3 und 4 würde es Langzeit-Wirkungsforschung brauchen. Aber schon das Anbahnen von Verständnis, was die Lebenswelt der heutigen Jugendlichen und deren Freizeitverhalten betrifft, wie es mehrfach im Laufe des Tages, auch im persönlichen Gespräch, geäußert wurde, gibt Anlass zur Hoffnung, dass für einige Lehrkräfte ein Umdenken stattgefunden haben könnte. »Das Ergebnis von Fortbildung soll in verändertem Verhalten und veränderten Einstellungen und Annahmen der Lehrkräfte sichtbar werden.« (Maritzen 2017, S. 40; Hervorh. im Original) Auch wenn also geändertes Verhalten nicht beurteilbar ist, zu veränderten Einstellungen und Annahmen sollte es durch die Fortbildungsveranstaltung »Computerspiele als Thema und Herausforderung schulischen Unterrichts« eindeutig gekommen sein.

Literatur

BOELMANN, JAN M. (2015): *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium*. München: kopaed (= Medien im Deutschunterricht. Beiträge zur Forschung, Bd. 13).

- BREINER, TOBIAS C. (2019): Computerspiele und Schulamokläufe. In: Breiner, Tobias C.; Kolibius, Luca D. (Hg.): *Computerspiele im Diskurs: Aggression, Amokläufe und Sucht*. Berlin: Springer, S. 61–105.
- ERLACHER, WILLIBALD; MAIRHOFER, ELISABETH; KREIS, ISOLDE; KYSELA-SCHIEMER, GERDA; PLATTNER, ALEXANDER; PÖTSCHER-GAREISS, MICHAELA; ZWERGER-BONELL, VERENA (2019): *Wie muss/soll Fortbildung konzipiert sein, damit sie in der Schule ankommt?* Online: https://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/forschung/Forschungsberichte/Forschungsbericht_Wie_soll_muss_Fortbildung_konzipiert_sein.intern.pdf [Zugriff: 5.12.2019].
- LIPOWSKY, FRANK (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, Florian H.; Eichenberger, Astrid; Lüders, Manfred; Mayr, Johannes (Hg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster u. a.: Waxmann, S. 51–70.
- MARITZEN, NORBERT (2017): Lehrer/innenfortbildung im Kontext des Bildungsmonitorings: Möglichkeiten und Herausforderungen einer evidenzbasierten Professionalisierung. In: Kreis, Isolde; Unterköfler-Klatzer, Dagmar (Hg.): *Fortbildung Kompakt. Wissenschaftstheoretische und praktische Modelle zur wirksamen Lehrer/innenfortbildung*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 27–48.
- MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (2019): *JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Online: https://www.mpsf.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf [Zugriff: 31.10.2019].
- MÜLLER, FLORIAN H. (2019): Kommentar zu Kapitel 3. Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und Schulleitungen. In: Schmich, Juliane; Itzlinger-Bruneforth, Ursula (Hg.): *TALIS 2018. Band 1: Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam, S. 53–55.
- ROSENSTINGL, HERBERT, MITGUTSCH, KONSTANTIN (2009): *Schauplatz Computerspiele*. Wien: Lesethek.
- SCHMICH, JULIANE; LINDEMANN, ROMANA; GURTNER-REINTHALER, SAYA (2019): Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und Schulleitungen. In: Schmich, Juliane; Itzlinger-Bruneforth, Ursula (Hg.): *TALIS 2018. Band 1: Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam, S. 39–52.
- SCHNIZ, FELIX (2018): Der methodische Beitrag von Videospiele im Unterricht zum Verständnis abstrakter Begriffe durch Selbsterfahrung. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 42, H. 1, S. 75–86.
- SEIDLER, ANDREAS (2014): Perspektiven der Computerspielforschung für die Deutschdidaktik. In: Jost, Roland; Krommer, Axel (Hg.): *Comics und Computerspiele im Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 103–119.
- ZIELINSKI, WOLFGANG (2017): »Dicke Bretter bohren« oder: Selbstverantwortung für den eigenen Kompetenzzuwachs. In: Zielinski, Wolfgang; Aßmann, Sandra; Kaspar, Kai; Moormann, Peter (Hg.): *Spielend lernen! Computerspiele(n) in Schule und Unterricht*. Düsseldorf- München: kopaed, S. 179–183.

Ludographie

- Fortnite*. Epic Games. USA, 2017.
- Gone Home*. The Fullbright Company. USA, 2013.
- Pokémon Go*. Niantic. USA, 2016.
- The Stanley Parable*. Galactic Café. USA, 2011.

Stefan Emmersberger

Fantasie als Superkraft: *The Awesome Adventures of Captain Spirit*

Zur Rolle von Fiktion bei der Verarbeitung von Realität

In diesem Beitrag wird das 3D-Adventure *The Awesome Adventures of Captain Spirit* vorgestellt und sein literaturdidaktisches Potential herausgearbeitet. Dazu werden das narrative Setting, der Plot und das Gameplay, die psychologische Bedeutung der sogenannten »Superaufgaben« sowie das interaktive Storytelling und Chris' Superkräfte als Captain Spirit eingehend analysiert. Anschließend wird mit Maiwald (2015) zwischen gegenstands- und subjektbezogenen Zielen des Literaturunterrichts unterschieden und vor dem Hintergrund eines transmedialen Literaturverständnisses aufgezeigt, wie diese mithilfe des Videospieles erreicht werden können.

The Awesome Adventures of Captain Spirit ist im Juni 2018 für Windows, PlayStation 4 und Xbox One erschienen. Entwickelt wurde das 3D-Adventure aus einer Third-Person-Perspektive von dem französischen Studio Dontnod Entertainment. Der Publisher ist die japanische Firma Square Enix. Das Videospiel wurde auf dem Markt als eine kostenlose Demo platziert und diente als Teaser für *Life Is Strange 2*, das kurz darauf in fünf Episoden von September 2018 bis Dezember 2019 veröffentlicht wurde.

Inhaltlich knüpft *The Awesome Adventures of Captain Spirit* an die beiden Vorgänger *Life Is Strange* (fünf Episoden von Januar bis Oktober 2015) und *Life Is*

STEFAN EMMERSBERGER examinierte 2008 für das Lehramt an Gymnasien in den Fächern Deutsch und Sport. Von 2008 bis 2010 absolvierte er das Referendariat und unterrichtete bis 2015 am Gymnasium. Seit 2015 ist er als Akademischer Rat a. Z. am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Augsburg. In seiner Dissertation hat er sich aus schreibdidaktischer Perspektive mit der Veränderung der Abituraufgabenformate auseinandergesetzt. Ein weiterer Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich digitaler Kinder- und Jugendmedien.

E-Mail: stefan.emmersberger@philhist.uni-augsburg.de

Abb. 1: *The Awesome Adventures of Captain Spirit*, Titelbild



Strange: Before the Storm (vier Episoden von August 2017 bis März 2018) an und ist eng in die Storyworld des *Life-is-Strange*-Universums eingebunden. Damit bietet die Demo den Fans nostalgische Anspielungen und Rückbezüge auf Wohlbekanntes und gibt gleichzeitig einen spannenden Ausblick auf den neuen Teil. Die Idee zu dem Spin-Off ist den Entwicklern nach eigener Aussage bei der Ausgestaltung der Hintergrundgeschichten zu den Figuren von *Life Is Strange 2* gekommen.¹ Dort taucht Captain Spirit in der zweiten Episode als Nebenfigur wieder auf.

1. Narratives Setting

Im Mittelpunkt der Geschichte in *The Awesome Adventures of Captain Spirit* steht der zehnjährige Junge Christopher »Chris« Eriksen (Abb. 1). Er lebt zusammen mit seinem Vater etwas abgelegen in Beaver Creek in dem US-Bundesstaat Oregon. Der zentrale Konflikt ist der plötzliche Tod der Mutter bei einem Verkehrsunfall, mit dem Chris und sein Vater nun irgendwie zurechtkommen müssen.

Die Beziehung zwischen Chris' Vater, Charles Eriksen, und seiner Mutter, Emily Wyatt, war eine fast schon klischeehafte Bilderbuchliebe. Er, der lokale Basketballstar, lernt sie, die talentierte Comiczeichnerin und Künstlerin, auf der Highschool beim Lernen für die Abschlussprüfungen kennen. Das Paar heiratet schließlich und zieht nach Beaver Creek, Oregon, wo kurz darauf der gemeinsame Sohn Chris auf

1 Vgl. <https://www.twitch.tv/videos/271706096?t=04h31m30s> [Zugriff: 20.3.2020].

die Welt kommt. 2014 stirbt Emily jedoch mit 28 Jahren bei einem Autounfall. Der Unfallverursacher begeht Fahrerflucht.

Chris' Vater kommt mit dem plötzlichen Tod seiner Jugendliebe und Frau nicht zurecht. Er beginnt zu trinken, verliert seinen Job als Trainer an einer Schule und kommt in finanzielle Schwierigkeiten. Die Eltern von Emily appellieren an Charles' Vernunft und bitten ihn, Chris in ihre Obhut zu geben, bis er seine persönlichen Probleme wieder in den Griff bekommen hat.

Chris steht vor der Herausforderung, nicht nur den Verlust seiner Mutter verkraften zu müssen. Zusätzlich ist er mit der psychischen Instabilität seines Vaters konfrontiert und bemüht sich, diese auszugleichen – so weit er es eben vermag. Nachvollziehbarerweise ist der Zehnjährige mit dieser Situation emotional vollkommen überfordert und erfindet aus diesem Grund ein Superhelden-Alter-Ego: Captain Spirit. In dieser fiktiven Rolle stellt er sich seinen Ängsten und versucht, das Erlebte zu verarbeiten und mit seiner gegenwärtigen Situation klarzukommen. *The Awesome Adventures of Captain Spirit* greift damit das zentrale Motiv der fantastischen Kinder- und Jugendliteratur auf: die Trennung in eine real-fiktive Welt und eine wunderbare Anderswelt (vgl. Weinkauff/von Glasenapp 2018, S. 103–105).

2. Plot und Gameplay

Das Spiel startet mit stimmungsvollen Einstellungen von einer idyllischen Schneelandschaft. Zu Sufjan Stevens Song *Death With Dignity* (2015) nähert sich die Kamera behutsam Chris' und Charles' Haus und wechselt schließlich in Chris' Kinderzimmer. Dort ist der Junge gerade damit beschäftigt, das Superheldenkostüm seiner Fantasiefigur Captain Spirit zu zeichnen. Auf den ersten Blick scheinen wir in das Leben einer glücklichen Familie einzutauchen. Nur der Liedtext zeigt das zentrale Thema des Spiels schon an: den Verlust eines geliebten Menschen.

In Bezug auf das Gameplay hat sich die *Life-Is-Strange*-Reihe von Anfang an durch eine konsequente Umsetzung von interaktivem Storytelling ausgezeichnet (vgl. Emmersberger 2018). Die Entscheidungen der Spieler*innen beeinflussen im Kleinen wie im Großen den weiteren Handlungsverlauf der erzählten bzw. erlebten Geschichte. In *The Awesome Adventures of Captain Spirit* wird auf dieses Grundprinzip verwiesen, wenn die Spieler*innen gleich zu Beginn zwischen verschiedenen grafischen Gestaltungsoptionen von Captain Spirit auswählen dürfen. Nach Fertigstellung der Zeichnung hält Chris auffordernd fest: »Hallo Samstagmorgen! Ich kann heute tun, was ich will!«

In seinem Kinderzimmer finden sich bereits viele Hinweise auf die Storyworld des Spiels und das, was einen erwartet. So erfährt man, dass man es als Chris alias Captain Spirit mit dem gefährlichen Superschurken Mantroid und seinen Monstern aufnehmen muss. Einen guten räumlichen Überblick über die erzählte (Fantasie-) Welt bietet dabei die Karte, die Chris gezeichnet und im Kinderzimmer aufgehängt hat. Auf ihr ist beispielsweise das Baumhaus im Garten als »fliegende Festung« bezeichnet und eine geheime Stelle für einen Schatz markiert. Parallel zu Hinweisen dieser Art lässt sich über die Steuerung eine sogenannte »Superaufgabenliste«

einblenden. Auf ihr finden sich all jene Herausforderungen, denen sich die Spieler*innen zusammen in Chris' Fantasiewelt stellen müssen. Dazu zählen unter anderem: den Wasserfresser besiegen, Captain Spirits Kostüm erstellen, mit einem Raumschiff auf Mantroids Planeten fliegen und Captain Spirits Schatz finden.

Dabei ist es wichtig zu verstehen, dass diese Herausforderungen zwar Chris' Fantasie entspringen, aber untrennbar mit der schwierigen Lebenssituation, in der er sich befindet, verbunden sind. Das wird gleich zu Beginn des Spiels deutlich, wenn man das Kinderzimmer verlässt und in die Küche kommt, in der Chris' Vater Charles das Frühstück zubereitet. Er selbst trinkt Dosenbier und als Chris erhält man lieblos zubereitetes Rührei mit Toast. Nach einem kurzen Gespräch über den Verlust der Mutter und ersten Hinweisen auf Charles' Wutausbrüche und finanzielle Probleme wechselt der Vater in den Wohnzimmersessel, um am »Gameday« ein Basketballspiel zu schauen und weiterzutrinken. Dennoch verspricht er, mit Chris danach einen Baum für das anstehende Weihnachtsfest zu kaufen.

3. Zur psychologischen Bedeutung der »Superaufgaben«

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangssituation gehen die Spieler*innen die einzelnen Aufgaben des Spiels an. Dabei erfahren sie immer mehr über Chris' Leben, seinen Vater und seine verstorbene Mutter. So findet man beispielsweise heraus, wie sich Chris' Eltern kennengelernt haben, wie idyllisch Chris' frühere Kindheit gewesen ist und dass Charles früher ein glücklicher und attraktiver Mann gewesen sein muss.

Wie schon in *Life Is Strange* sind besonders die Szenen eindrucksvoll, in denen den Spieler*innen Zeit gegeben wird, die zu den Figuren gesammelten Hintergrundinformationen emotional zu verarbeiten. Nachdem Chris eine alte Lieblingsplatte von seiner Mutter aufgelegt hat, legt er sich beispielsweise auf das Bett und hängt seinen Gedanken nach. Bei der intradiegetisch eingelegten Musik handelt es sich um den Song *Moon and Moon* (2009) der britischen Musikerin *Bat for Lashes*, der ein starkes Sehnsuchtsgefühl evoziert. Auffällig ist, dass die Kamera nicht bei Chris bleibt. Sie streift Erinnerungsstücke an die Mutter wie ihr Parfüm und richtet sich dann auf Chris' Vater. Er wird gezeigt, wie er enthusiastisch dem Spiel folgt. Im Hintergrund sind Pokale und Bilder aus seiner einstmaligen erfolgreichen Sportlerkarriere zu sehen.

Eine weitere Szene dieser Art erlebt man, wenn man die fliegende Festung, sprich das Baumhaus im Garten, erreicht hat. Hier wird der Song aus dem Intro, *Death With Dignity*, aufgegriffen und mit Einstellungen kombiniert, die diesmal nicht die Welt drinnen, sondern die Welt draußen zeigen. Die stimmungsvollen Bilder der verschneiten Natur gipfeln in Chris' lebensbejahendem Ausruf »Captain Spirit ist hier!«

Die einzelnen Herausforderungen, denen man sich als Chris stellt, sind in diese Reise in Chris' Vergangenheit und Psyche eingebunden. Sie lassen sich als eine Auseinandersetzung mit den Ängsten verstehen, die der Tod der Mutter bei ihm ausgelöst hat.

Das beginnt etwa beim Wasserfresser, bei dem es sich in Wirklichkeit um einen Boiler in einem dunklen Wäscheraum handelt. Im Englischen ist das Wortspiel zwischen »waterheater« und »watereater« offensichtlich. *The Awesome Adventures of Captain Spirit* spielt dabei mit der Grenze zwischen realer Welt und Fantasiewelt. Wenn wir etwa die Tür zum dunklen Wäscheraum aufmachen wollen, sagt uns Chris, dass er sich sehr vor diesem dunklen Raum fürchtet. Erst wenn wir unsere Superkräfte über die Steuerung aktivieren, überwindet er sich und öffnet die Tür. In dem Moment, in dem man den Raum betritt, verlässt man jedoch die Wirklichkeit und taucht in Chris' Innenwelt ein. Man sieht, was er sich vorstellt. In diesem Fall ist das eine in bedrohliches Lila getauchte endlose Weite, aus der sich der Wasserfresser als Monster aus wabernden Rauchschwaden erhebt. Erst durch den erneuten Einsatz von Chris' Superkräften kann man den Wasserfresser zähmen und seine Erscheinung zusammenschrumpfen lassen. Im nächsten Moment schaltet man den Boiler an und findet sich in der taghellen Wirklichkeit wieder.

Die größte Herausforderung ist die Auseinandersetzung mit dem Superschurken Mantroid. Um auf seinen Planeten zu gelangen, muss man allerdings erst das Superhelden-Outfit vervollständigen, das man zu Beginn gezeichnet hat. Dazu gilt es, die einzelnen Bestandteile wie Cape oder Maske zu finden. Gelingt einem dies, startet plötzlich eine fantastische Filmsequenz, die auf prototypische Verwandlungsszenen anspielt, wie man sie etwa aus Anime-Serien wie *He-Man* (1982–1988) oder *Sailor Moon* (1992–1997) kennt. Vor dem Hintergrund einer lichtdurchfluteten Sternenvelt und untermalt mit hymnischer Musik fliegen die einzelnen Teile der Ausrüstung heran und Chris alias Captain Spirit beginnt Feuerbälle zu schießen. Die Filmsequenz endet dann genauso abrupt, wie sie begonnen hat. Auf einmal stoppt die Musik und Chris steht in seiner Verkleidung wieder in der gewöhnlichen Welt. Als ironisches Augenzwinkern ist dabei die Pose zu verstehen, die er am Ende einnimmt: Wie John Travolta in *Saturday Night Fever* (1977) stemmt er die linke Hand in die Hüfte, während er die rechte mit erhobenem Zeigefinger in den Himmel streckt.

Ist das Superhelden-Outfit vervollständigt, kann man in Charles' Auto einsteigen und mit diesem »Raumschiff« (in der Fantasie) auf den Planeten von Mantroid fliegen. Verlässt man das Auto wieder, befindet man sich nicht mehr in der idyllischen Schneelandschaft in Oregon, sondern in einer in Rot getauchten Wüstenlandschaft. Erneut kann man nur unter Einsatz von Chris' Superkräften den Widerstand überwinden und sich zu einer Straßenkreuzung schleppen, die von einer einzelnen Straßenlaterne beleuchtet wird. Aus dem Augenwinkel nimmt man noch die Straßenschilder der Kreuzung wahr und es wird klar, aus welchen Bestandteilen sich das Wort Man-troid zusammensetzt: Mantle Street und Asteroid Drive. Chris sieht also noch einmal die Kreuzung, an der seine Mutter bei dem Autounfall gestorben ist. Der Superschurke Mantroid und sein Wüstenplanet symbolisieren Chris' Trauma der Verlusterfahrung.

Einen positiven Kontrapunkt zu Chris' Ängsten bildet sein Schatz. Ihn kann man erreichen, sobald man die Karte in seinem Kinderzimmer mit einer Schatzkarte ergänzt, die draußen im Baumhaus versteckt ist. Der Schatz ist in einer Ansammlung

aus Holzplatten und Wellblechen versteckt, die zusammen ein Labyrinth aus Gängen formen. An dessen Ende findet man eine Box. In ihr bewahrt Chris Fotos und Comiczeichnungen auf, die ihn zusammen mit seiner Mutter und seinem Vater zeigen und ihn an eine glücklichere Zeit erinnern. Unterlegt ist diese Sequenz mit den letzten Zeilen aus dem Song *Death With Dignity*:

I forgive you mother I can hear you, and I long to be near you
 But every road leads to an end
 Yes every road leads to an end
 Your apparition passes through me, in the willows and five red hens
 You'll never see us again
 You'll never see us again

4. Interaktives Storytelling und Chris' Superkräfte als Captain Spirit

Der Einfluss, den man in *The Awesome Adventure of Captain Spirit* mit seinen Entscheidungen auf den Fortgang der Handlung nehmen kann, ist überschaubar. Er ist deutlich geringer als bei den »vollwertigen« Teilen der *Life-Is-Strange*-Reihe. Hinsichtlich dieses wichtigen Aspekts des Gameplays ist der Demo-Charakter des Spiels spürbar. So ist die Lösung der »Superaufgaben« immer gleich und es gibt keine alternativen Enden.

Auch Chris' Superkräfte als Captain Spirit sind in diesem Zusammenhang vor allem als augenzwinkernde Aufforderung zu verstehen, sich auf Chris' Fantasiewelt einzulassen. So muss man seine Superkräfte über die Steuerung eigens aktivieren, wenn man sie beispielsweise zum Zähmen des Wasserfressers einsetzen will. Sie haben keine Veränderung des Handlungsablaufs zur Folge, aber um die entsprechenden Aufgaben zu lösen, muss man sie nutzen. Es gibt keine Alternativen. Für die Atmosphäre des Spiels sind die Superkräfte jedoch wichtig. An ihnen entzündet sich Chris' Fantasie und sie markieren die Schwelle zwischen Realität und Fantasiewelt. Mit ihrer Hilfe verbannt er seine realen Ängste in die Fantasie und kann sie dadurch in Schach halten.

Gleich zu Beginn findet sich eine unscheinbare, aber symbolisch aufgeladene Szene. Noch bevor Chris die Zeichnung seines Superhelden-Kostüms anfertigt, spielt er mit einem Raumschiff. Als er den Startvorgang einleitet und sich das Raumschiff in die Luft zu erheben beginnt, ist die Kameraeinstellung so gewählt, dass man nicht sehen kann, dass Chris das Spielzeug am hinteren Ende hält. Dadurch entsteht kurzzeitig die Illusion, dass sich das Raumschiff tatsächlich nur auf Grund seiner Superkräfte bewegt. Kombiniert wird diese Einstellung mit Chris' (scheinbar) erstauntem Blick. Dieser erinnert in Verbindung mit der aus dem *Star-Wars*-Universum bekannten Handhaltung zur Aktivierung der Macht an eine populäre Werbung von VW aus dem Jahr 2011. In ihr versucht ein als Darth Vader verkleideter Junge in ähnlicher Weise seine Superkräfte zu erproben.² In der Raumschiff-Szene genügt

2 Vgl. z. B. <https://www.youtube.com/watch?v=iyR3w9Bl9VQ> [Zugriff: 20.3.2020].

eine leichte Veränderung der Kameraeinstellung und schon ist Chris' Hand am hinteren Ende des Raumschiffs zu sehen und die Illusion zerstört. Das Prinzip des interaktiven Storytellings kommt aber letztlich nur in den Gesprächen mit anderen Figuren zum Tragen. Dabei sind besonders die beiden längeren Gespräche mit dem Vater und das Gespräch mit Frau Reynolds, der Nachbarin, interessant.

Am Anfang des Spiels ruft Charles Chris zum Frühstück an den Küchentisch. Dort spricht er mit ihm über den Tod der Mutter und sein Alkoholproblem. Allerdings handelt es sich um kein offenes Gespräch. Man spürt, dass das Verhältnis zwischen Chris und seinem Vater belastet ist. Der Vater scheint sogar schon einmal die Kontrolle verloren zu haben und gewalttätig gegenüber dem Sohn geworden zu sein. Entsprechend schwierig gestaltet sich die Kommunikation und die Auswahl der Antwortmöglichkeiten, zwischen denen die Spieler*innen wählen müssen. Hier hat man zum Beispiel die Möglichkeit, den Tod der Mutter offen anzusprechen oder so zu tun, als wäre alles in Ordnung. Je nachdem, für welche Antwort man sich entscheidet, reagiert der Vater unterschiedlich und es entwickelt sich eine andere soziale Dynamik im Gespräch.

Das zweite Gespräch zwischen den beiden findet statt, wenn man Charles in seinem Sessel aufweckt. Er ist zuvor beim Fernsehschauen eingeschlafen. Dieses Gespräch bietet keine Wahlmöglichkeiten, ist aber direkt mit dem Gespräch mit Frau Reynolds verbunden. Sie klingelt an der Tür und möchte sich erkundigen, ob alles in Ordnung ist. Es ist offensichtlich, dass sie sich angesichts des Zustands von Chris' Vater um den Jungen sorgt. In dem Gespräch mit ihr hat man die Möglichkeit, eher ehrlich zu sein oder die schwierige Situation schönzureden. Je nachdem, für welchen Weg man sich entscheidet, geht das Gespräch unterschiedlich aus. So oder so geht sie aber und man ist mit Charles wieder allein. Dieser beginnt dann sofort, sich in Rage zu reden. Er wirft Chris vor, dass er ihn als schlechten Vater sehen würde und dass letztendlich er an dem Tod seiner Frau schuld sei. Als der Unfall passiert ist, war die Mutter anscheinend gerade auf dem Weg, ihren Sohn abzuholen.

Nach dem Gespräch rennt Chris weinend nach draußen und möchte sich vor diesen ungerechtfertigten Anschuldigen in sein Baumhaus flüchten. Als er jedoch die Leiter hochklettert, bricht eine Sprosse ab, er verliert das Gleichgewicht und fällt herunter. Kurz über dem Boden wird er wie von Zauberhand aufgefangen und schwebt über dem Boden. Die Einstellung suggeriert, dass er zu glauben beginnt, dass er tatsächlich über Superkräfte verfügt. Er blickt in dieser Szene auf und sieht bei Frau Reynolds die beiden Protagonisten aus *Life Is Strange 2*: die zwei Brüder Sean und Daniel Diaz. Die Pointe dabei ist, dass Daniel tatsächlich über Superkräfte verfügt und er es in Wirklichkeit war, der Chris aufgefangen hat.

Wie gesagt ist dieses Ende alternativlos. Unterschiede bei der Geschichte, die man in *The Awesome Adventures of Captain Spirit* erlebt, gibt es damit nur beim Verlauf der Dialoge und bei der Reihenfolge, in der man die Superaufgaben erledigt. Hier wird definitiv Potential verschenkt, vor allem, wenn man bedenkt, dass die Simulation von »Dramatic Agency« (Murray 2017, S. 189) als die spezifische Stärke von digitalen Medien und insbesondere Computerspiel-Narrationen gilt (vgl. auch Rauscher 2018a).

5. Literarisches Lernen mit *The Awesome Adventures of Captain Spirit*

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Literaturdidaktik im Zuge der empirischen Wende stark gewandelt (vgl. Boelmann 2018) und für unterschiedliche Gattungen, Genres und Formate geöffnet (vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 49–55). So sind etwa für Kepser (2018 und 2019) Videospiele als interaktive Bildschirmnarrationen ein wichtiges Element eines digitalisierten Literaturunterrichts.

Zur Konkretisierung des literaturdidaktischen Potentials von *The Awesome Adventures of Captain Spirit* wird im Folgenden die Sekundarstufe I (5. bis 7. Jahrgangsstufe) anvisiert und auf das Modell von Maiwald (2015, vor allem S. 92 f.) zurückgegriffen. Es ordnet Spinners (2006) elf Aspekte literarischen Lernens systematisch und präzisiert diese. Vor dem Hintergrund eines transmedial ausgerichteten Literaturbegriffs versteht Maiwald (2015) literarisches Lernen als umfassenden didaktischen Integrationsbegriff. Als das übergreifende Anliegen von Literaturunterricht wird die Persönlichkeitsbildung an literarischen Wirklichkeitsmodellen gesehen. Sie verbindet gegenstands- und subjektbezogene Zielsetzungen über das Erfahren von Literatur als lebendige kommunikative kulturelle Praxis.

5.1 Gegenstandsbezogene Ziele

Auf gegenstandsbezogener Seite lässt sich zunächst festhalten, dass *The Awesome Adventures of Captain Spirit* über ein komplexes Situationsmodell einer fiktiven Welt verfügt, das sich zu rekonstruieren lohnt. Die Ausgangssituation des Spiels basiert auf der existenziellen Verlusterfahrung, die der Tod eines Elternteils für eine Familie bedeutet. Dieses Motiv und die Figurenkonstellation aus verzweifelterm Vater und überfordertem Sohn, der durch den Tod der Mutter und die daraus resultierenden emotionalen Probleme des Vaters im Prinzip beide elterlichen Bezugspersonen auf einmal verliert, ist nicht neu. Auch dass traumatische Erfahrungen dieser Art nur über die Fantasie verarbeitbar werden, ist ein wohlbekanntes Motiv. In dem Videospiel werden allerdings beide Motive auf innovative Weise mit dem populärkulturellen Thema Superhelden kombiniert. Dadurch wird die schwerwiegende Verlusterfahrung für Kinder und Jugendliche zugänglicher und gleichzeitig gewinnt das Superhelden-Motiv an inhaltlicher Tiefe. Von Anfang an ist klar, dass Chris sein Alter Ego Captain Spirit nicht entwirft, um etwa Gewaltfantasien auszuleben. Die Rolle des Captain Spirit ermöglicht Chris, das Erlebte in seine Fantasiewelt zu verbannen und es dadurch zu verarbeiten.

Für die Rekonstruktion des Situationsmodells der fiktiven Welt bietet das Videospiel auch als Demo ausreichend Komplexität. Die Figurenkonstellation und die Hintergrundgeschichte erschließen sich erst nach und nach aus den Gesprächen, die die Spieler*innen führen, und den Hinweisen, die sie finden. Dazu ist es genre-typisch notwendig, die Spielwelt zu erkunden und kleine Rätsel zu lösen. So muss man zum Beispiel das Kennenlernjahr von Chris' Eltern in Erfahrung bringen, um damit das Schloss im Schuppen öffnen zu können. Darin finden sich wiederum ein Polizeibericht zu Emilys tödlichem Autounfall und die Todesanzeige. In den

Dialogen werden die Konflikte meist nur indirekt angesprochen. Um etwa Charles' besorgte Nachfragen zu Chris' blauen Flecken am Arm oder die Suggestivfragen von Frau Reynolds zu verstehen, sind ein Hineinversetzen in die Figuren und soziale Intelligenz nötig.

Aber nicht nur auf Inhaltsebene bietet das Videospiel ausreichend Komplexität für eine vertiefte Analyse. An vielen Stellen ist es gewinnbringend, die medien-ästhetische Struktur in das Textverstehen einzubeziehen. Anders als bei Romanen oder Filmen hängt die Genrezuordnung bei Videospielen im Wesentlichen von der Spielmechanik ab (vgl. Rauscher 2018b und Bojahr/Herte 2018). Deswegen ist es wichtig, sich zuallererst klarzumachen, wie die Storyworld und das Gameplay angelegt sind und wie sich dies auf das Spielerlebnis auswirkt. Auch wenn die Geschichte nur bedingt Interaktivität im Sinne von alternativen Plotsträngen zulässt, stehen die Gamedesigner vor der Herausforderung, die Linearität der Geschichte mit der Offenheit der Spielwelt auszubalancieren. Nach dem Gespräch mit dem Vater zu Beginn steht es den Spieler*innen ja prinzipiell frei, welche Aufgabe sie zuerst angehen oder welchen Raum sie zuerst erkunden möchten. Trotzdem müssen die einzelnen Bausteine der Geschichte immer zusammenpassen. In *The Awesome Adventures of Captain Spirit* sind deshalb bestimmte Reihenfolgen festgelegt, die die Spieler*innen (unbewusst) einhalten müssen. So kann man zum Beispiel erst zu Mantroids Planeten fliegen, wenn das Superheldenkostüm vervollständigt ist.

Für die Analyse der audiovisuellen Inszenierung bieten sich thematisch besonders zwei Arten von Szenen an: jene, in denen der Übergang von der Wirklichkeit zur fantastischen Welt dargestellt wird, und jene, in denen den Spieler*innen Raum zur Reflexion gegeben wird. Für Erstere sind besonders das Bezwingen des Wasserfressers, die Verwandlung zu Captain Spirit und der Flug zu Mantroids Planeten reizvoll. Hier wechselt die visuelle Darstellung abrupt und wird durch entsprechende Geräusche und den Einsatz von Musik unterstützt. Zweitere betreffen die Szene auf dem elterlichen Bett und die Szene im Baumhaus. Die Einstellungswechsel in Verbindung mit der Musik haben eine hohe symbolische Kraft.

5.2 Subjektbezogene Ziele

Auf subjektbezogener Seite hält *The Awesome Adventures of Captain Spirit* vor allem Potentiale für folgende von Maiwald (2015) genannten Ziele bereit: die vielfältigen Wirkungen von Literatur kennen und bedürfnisorientiert nutzen sowie Literatur als Angebot fiktionaler mehrdeutiger Denk- und Handlungsmodelle erfahren und diese in Bezug zu eigenen Selbst- und Wertvorstellungen bringen.

Hinsichtlich des ersten Punkts ist es für Schüler*innen sicherlich eine interessante Erfahrung, dass Videospiele ernst genommen und als wertvoll für den Literaturunterricht befunden werden. Man erfährt, dass diese Medienangebote – bei bewusster Auswahl – über eine inhaltliche Tiefe und ästhetische Qualität verfügen können, die eine vertiefte Auseinandersetzung lohnen. In gewisser Weise ist das der umgekehrte Effekt zu dem, der sich bei einer gelungenen Aufbereitung von

sogenannter Höhenkammliteratur einstellt. Die Schaffung eines solchen Bewusstseins ist in gewisser Weise die Voraussetzung für eine kritische Medienkompetenz (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2018, S. 70–77).

Für den zweiten Punkt ist Chris bzw. Captain Spirit der Dreh- und Angelpunkt. Nicht zuletzt, da man aus der Perspektive dieser Figur spielt, dürfte die Identifikation mit ihr leichtfallen. Als Außenseiterfigur mit verborgenen Stärken verfügt Chris über Charakterzüge, die gerade eher introvertierte Schüler*innen wohl auch bei sich selbst ausmachen können. Eine emotionale Herausforderung, die die Lebenswelt vieler Kinder und Jugendlicher hingegen übersteigt, stellt Chris' Lebenssituation dar. Entwicklungspsychologisch gesehen ist er mit Aufgaben konfrontiert, die für sein Alter deutlich zu früh kommen (vgl. Eschenbeck/Knauf 2018). In einem geschützten fiktionalen Raum können die Schüler*innen sich seine Situation spielend erschließen und erleben, wie es sich anfühlt, solchen traumatischen Erfahrungen nicht nur ausgesetzt zu sein, sondern diese mithilfe von Fantasie auch zu verarbeiten – zumindest ein Stück weit.

Insofern bietet *The Awesome Adventures of Captain Spirit* genau das, was Maiwald (2015) sich vom Literaturunterricht erhofft: Als Spin-off einer populären Videospiele-Reihe ist es Teil der gegenwärtigen kulturellen Praxis von Literatur und eröffnet als ästhetisch ansprechendes Adventure mit inhaltlicher Tiefe sowohl auf gegenstands- als auch auf subjektbezogener Seite Lernpotentiale, die zur Persönlichkeitsentwicklung an literarischen Wirklichkeitsmodellen beitragen können.

Literatur

- BOELMANN, JAN M. (2018): Literarisches Verstehen. Spuren einer Suchbewegung. In: Ders. (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 203–220.
- BOJAHR, PHILIPP; HERTE, MICHELLE (2018): Spielmechanik. In: Beil, Benjamin; Hensel, Thomas; Rauscher, Andreas (Hg.): *Game Studies*. Berlin: Springer (= Film, Fernsehen, Neue Medien), S. 235–249.
- EMMERSBERGER, STEFAN (2018): Storytelling in virtuellen Welten – Potential und Grenzen eines intermedialen Literaturunterrichts am Beispiel des interaktiven Films »Life Is Strange«. In: Maiwald, Klaus (Hg.): *Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 91–109.
- ESCHENBECK, HEIKE; KNAUF, RHEA-KATHARINA (2018): Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In: Lohaus, Arnold (Hg.): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Berlin: Springer (= Springer-Lehrbuch), S. 23–50.
- FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL; MAIWALD, KLAUS (2018): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 44).
- KEPSEK, MATTHIS (2018): Digitalisierung im Deutschunterricht der Sekundarstufen. Ein Blick zurück und Einblicke in die Zukunft. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 65, H. 3, S. 247–268.
- DERS. (2019): Computerspielbildung als Auftrag für die sprachlichen Fächer in der Schule. Versuch eines neuen Kompetenzmodells. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 43, H. 1, S. 104–122.
- KEPSEK, MATTHIS; ABRAHAM, ULF (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 42).

- MAIWALD, KLAUS (2015): Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff – Spinners »Elf Aspekte« als Struktur- und Denkraum für weiterführende Modellierung(en). In: *Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 2, H. 2, S. 85-95.
- MURRAY, JANET H. (2017): *Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in the Cyberspace*. Cambridge-London: MIT Press.
- RAUSCHER, ANDREAS (2018a): Story. In: Beil, Benjamin; Hensel, Thomas; Rauscher, Andreas (Hg.): *Game Studies*. Berlin: Springer (= Film, Fernsehen, Neue Medien), S. 63-85.
- DERS. (2018b): Genre. In: Beil, Benjamin; Hensel, Thomas; Rauscher, Andreas (Hg.): *Game Studies*. Berlin: Springer (= Film, Fernsehen, Neue Medien), S. 343-362.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 33, H. 200, S. 6-16.
- WEINKAUFF, GINA; VON GLASENAPP, GABRIELE (2018): *Kinder- und Jugendliteratur*. Paderborn: Schöningh (= StandardWissen Lehramt).

Ludographie

- Life Is Strange: The Awesome Adventures of Captain Spirit*. Dontnod Entertainment, Square Enix. Frankreich, 2018.

Katharina Evelin Perschak

Interaktive Geschichten erspielen im Unterricht

Das Potential von Walking Simulators am Beispiel *Virginia*

Um das Potential zu zeigen, das Videospiele im Deutschunterricht innewohnt, wird in diesem Beitrag ein relativ neues Genre vorgestellt – Walking Simulators. Die ursprünglich abwertende Bezeichnung steht für Spiele, die sich durch minimale Spielmechanik und eine dominant-erzählende Spielwelt auszeichnen. In diesem Beitrag wird ein Einblick in das Genre und seine zentralen Merkmale gegeben. Welches Potential das Genre der Walking Simulators für den Deutschunterricht birgt, wird in diesem Beitrag anhand des Spiels *Virginia* erläutert. *Virginia* ist ein Mystery-Spiel, das ohne Dialoge auskommt und sich für den Unterricht in der Sekundarstufe II eignet. Mit passenden Aufgabenstellungen soll nicht nur die literarische Kompetenz, sondern auch die Medienkompetenz der SchülerInnen erweitert werden.

Als 2012 das Spiel *Dear Esther (The Chinese Room)* offiziell auf den Markt kommt, sind die SpielerInnen irritiert: »This is not a game«, ist das Urteil und ergeht gleichermaßen als Warnung an andere in vielen Rezensionen.¹ Vor den Kopf gestoßen fühlt man sich ob der mangelnden Interaktionsmöglichkeiten,² der anspruchsvollen Geschichte³ und der Unmöglichkeit, es einem bestimmten Genre zuzuordnen (vgl. Bahr 2017). Die tendenziell bessere Bewertung der Kritik ändert nichts an der Tatsache, dass *Dear Esther* bereits die Reaktionen entgegenschlugen, die sich in Folge an beinahe allen Spielen des Genres wiederholen. *Dear Esther*, eine Art Kreuzung

KATHARINA EVELIN PERSCHAK siehe Seite 8.

1 Vgl. z. B. <https://steamcommunity.com/id/likeucare/recommended/203810/> [Zugriff: 19.3.2020].

2 Vgl. <https://steamcommunity.com/id/xelubest/recommended/203810/> [Zugriff: 19.3.2020].

3 Vgl. <https://steamcommunity.com/id/verticalcleave/recommended/203810> [Zugriff: 19.3.2020].

aus Exploration Game und Briefroman, gilt als genrebegründend für die sogenannten »Walking Simulators«. Die Genre-Bezeichnung »Walking Simulator«, also Spaziergangssimulator, weist – ironisch überspitzt – auf die Haupttätigkeit hin, die man in vielen dieser Spiele macht: gehen. Auch wenn die Bezeichnung ursprünglich abwertend gemeint war, wird sie inzwischen von vielen SpielerInnen und EntwicklerInnen mit einem gewissen Selbstbewusstsein getragen.

1. Walking Simulators

Walking Simulator bezeichnet »[e]in Spielgenre, dessen zentrale Charakteristiken die First-Person-Perspektive sowie der restriktive Umgang mit Interaktionsmöglichkeiten ist. Als Designprämisse steht der Wirkeffekt des bedeutsamen, sinnhaften Durchwanderns virtueller Landschaften im Vordergrund. Das Gameplay von Walkingsimulatoren ist zumeist ruhig und meditativ« (Schniz, i. V.). Walking Simulator bezieht sich dabei – wie oft bei Videospiele üblich – auf die Spielmechanik und nicht auf ein Genre im engeren Sinn, sondern fungiert als eine Art Hyper-Genre, das unterschiedliche Subgenres in sich aufnehmen oder ausbilden kann. Alternative Bezeichnung wie das wesentlich unspezifischere Exploration Game oder Narrative Exploration Game sind als Genrebezeichnungen ebenfalls verbreitet. Am genauesten trifft wohl »First Person Narrative Adventure« wesentliche Kennzeichen des Genres: Die Perspektive der Hauptfigur wird eingenommen, deren Geschichte erzählt – mit Betonung eben dieses Erzählens –, und das Entdecken eines Geheimnisses oder Erleben eines Abenteuers mit teilweise aus – vor allem älteren – Adventures bekannten Spielmechaniken steht im Zentrum. Aufgrund der eingeschränkten Interaktionsmöglichkeiten rücken Spiele dieses Genres stärker an Filme heran – worauf auch die manchmal gebräuchliche Bezeichnung interaktiver Film hinweist. Dass diese eingeschränkten Interaktionsmöglichkeiten also die Erwartungen der SpielerInnen unterlaufen, mag verständlich sein. Die Genrebezeichnung Exploration Games weist bereits darauf hin, dass Entdecken eine zentrale Aufgabe in diesen Spielen ist. Das Genre eignet sich daher besonders gut für Mystery- und Kriminalplots.

Was für SpielerInnen von Action-, Strategie- oder Rollenspielen vielleicht ungewöhnlich erscheint, macht die Walking Simulators für den Deutschunterricht interessant: Sie benötigen im Normalfall kein Vorwissen über die Steuerung, damit bieten sie auch für unerfahrene SpielerInnen nur eine geringe Einstiegsschwelle, wenn die Aufmerksamkeit auf das Umgehen mit der Maus und interagierbare Objekt gelenkt wird. Aus diesem Grund bietet es sich an, das Spiel im Unterricht gemeinsam anzuspielden. Wie der Begriff »Walking Simulator« besagt, sind Interaktionsmöglichkeiten mit der dargestellten Welt meist sehr begrenzt, Plot und Ästhetik stehen dafür im Vordergrund. Es geht nicht um Reaktionsgeschwindigkeiten wie zum Beispiel in Action- oder Rennspielen, Übung ist nicht erforderlich, und das Ziel des Spieles lässt sich durch zwei Mechaniken erreichen: Gehen und Entdecken. Da man die Spielwelt ohne Druck erkunden kann und durch Spiel-elemente immer wieder zur Haupthandlung geleitet wird, ist »stecken bleiben«

oder verlaufen kaum möglich. Es benötigt nicht mehrmalige Anläufe, um ein bestimmtes Hindernis zu überwinden, und die Spielzeit beträgt zwischen Spielfilmlänge - 1,5 Stunden bei den kürzesten - und der Länge einer BBC-Serie (8 Stunden). SpielerInnenentscheidungen beeinflussen den Verlauf des Spiels nur gering (als Gegenbeispiel sei allerdings *The Stanley Parable*, Galactic Cafe, 2011 genannt; vgl. Schniz 2018), die Länge kann dennoch je nach Entdeckungsfreude der SpielerInnen variieren.

Viele Walking Simulators erscheinen für mehrere Konsolen, für die Schule am relevantesten ist aber wohl der PC. An Systemvoraussetzungen reicht für die meisten dieser Spiele am PC etwa die Maus und die Bewegungssteuerung via WASD-Tasten. Auch auf einem durchschnittlichen Laptop können Walking Simulators gespielt werden, Voraussetzungen, wie viel Arbeitsspeicher und eine leistungsstarke Grafikkarte, sind meist nicht notwendig. Walking Simulators sind verhältnismäßig günstig und kosten etwa so viel wie ein Taschenbuch. Auch die Entwickler von Walkings Simulators haben meist geringere Voraussetzungen zu erfüllen, viele Spiele erscheinen daher unter Independent-Labels, werden also nicht von großen Spielefirmen produziert. Dementsprechend divers sind die Spiele dieses Genres.

Was auf spielmechanischer Seite an Voraussetzungen fehlt, wird aber den SpielerInnen an ludonarrativem Involvement abverlangt: Im Mittelpunkt steht die erzählte Geschichte, auf die man sich einlassen muss. Erzählt wird dabei oft auf ungewöhnliche Art und Weise: von eher konventionell wie *Everybody's Gone to the Rapture* (The Chinese Room, 2015), *The Vanishing of Ethan Carter* (The Astronauts, 2014) über zumindest ungewöhnlich wie *Journey* (Thatgamecompany, 2012), *Virginia* (Variable State, 2016) oder *What Remains of Edith Finch* (Giant Sparrow, 2017) bis hin zu stark experimentell wie bei *The Stanley Parable* (Galactic Cafe, 2011), *Gone Home* (Fullbright, 2013) (siehe Beitrag Wobik in diesem Heft) und *Dear Esther* (The Chinese Room, 2012). Eine Besonderheit sind die oft ungewöhnlich ernstesten Themen dieser Spiele: Verhandelt werden Fragen von Krankheit, Verlust und Tod, Suizid, Trauer, Drogen, Okkultismus, sexueller Orientierung sowie ethische Dilemmata oder psychische Störungen. Aus diesem Grund ist für die meisten Walking Simulators der Einsatz erst in der Sekundarstufe II empfehlenswert.

Walking Simulators bieten sich aufgrund der narrativen Grundkonzeption für den Deutschunterricht an. Sie können die ein oder andere Klassenlektüre sogar ersetzen, denn literarische Kompetenzen können auch an diesem Medium erworben werden (vgl. Boelmann 2012). Die meisten dieser Spiele sind als Nischenprodukte in einem sehr diversifizierten, beinahe komplett über Onlinehandel agierenden Markt zu betrachten und erscheinen daher auf Englisch - unabhängig vom Herstellungsland. Da Spiele sowohl Sprachausgabe als auch im Spiel integrierte Texte umfassen, die Übersetzung aber meist auf Untertitel beschränkt ist, bleiben oft gewisse Lücken in der Übersetzung - üblich ist z.B., dass Dialoge zwar untertitelt, nicht jedoch nachsynchronisiert werden. Die deutsche Übersetzung ist also für die meisten Spiele verfügbar, jedoch meist nur als Untertitel. Ein Spiel, das gänzlich

ohne Dialoge auskommt, ist *Virginia*. Aus diesem Grund soll es im Folgenden vorgestellt und sein Potential für den Deutschunterricht ausgelotet werden.

2. *Virginia*

Ein Beispiel für einen Walking Simulator, der sich für den Deutschunterricht nutzbar machen lässt, ist das 2016 erschienene Spiel *Virginia*, das Elemente aus Adventure, Thriller und Mystery kombiniert. Schon den Inhalt von *Virginia* nachzuerzählen, stellt eineN vor gewisse Herausforderungen, denn die sechs Tage – Montag bis Samstag –, die das Spiel erzählt, werden durch Traumsequenzen, Rückblenden und Halluzinationen unterbrochen, deren Beginn und Ende nicht immer leicht herauszufinden sind. Manches bleibt bewusst der Interpretation der SpielerInnen überlassen, so kann auch diese Inhaltsangabe nur eine Annäherung sein.

2.1 Handlung

Virginia spielt im Jahr 1992. Man übernimmt die Rolle der frisch gebackenen FBI-Agentin Anne Tarver, die ihren ersten Fall – die Suche nach einem vermissten Jungen aus der Stadt Kingdom, Virginia – zugewiesen bekommt. Untersuchen soll man dieses Verschwinden mit der erfahrenen Agentin Maria Halperin. Insgeheim ist es jedoch Halperin, gegen die Anne – und damit die Spielerin/der Spieler – intern ermitteln soll.

Der erste Weg führt die Agentinnen in das Haus der Familie des verschwundenen Jungen Lucas Fairfax. Dort entdeckt man ein geheimes Fotolabor in Lucas' Zimmer. Lucas war offenbar einer Verschwörung auf der Spur, die er mit UFOs in Verbindung bringt, worauf seine Fotos und ein Notizbuch hinweisen. Die Vermutung liegt nahe, dass er zu viel wusste und sein Verschwinden kein Zufall war. Tarver und Halperin beschatten die Einfahrt zur alten Sternwarte, wo sich mehrere Akteure der Verschwörung zu treffen scheinen. Im Laufe des Spiels erfährt man, dass immer mehr Mitglieder lokaler Institutionen ein geheimes Netzwerk bilden und die Geschicke der Stadt kontrollieren.

Im Laufe der Ermittlungen vertieft sich die Beziehung zwischen den beiden FBI-Agentinnen: Nach einer durchzechten Nacht auf der Suche nach Informationen schläft Tarver bei Halperin, die ihr morgens Frühstück macht. In der Wohnung lebte offenbar auch Halperins verstorbene Mutter – Judith Ortega –, ihr Foto ist in Halperins Amulett zu sehen (offenbar hat sie ihre kranke Mutter gepflegt). Doch als Halperin Tarver ein Stofftier schenkt, entdeckt sie ihre eigene FBI-Akte und merkt, dass Tarver gegen sie ermittelt – das Vertrauensverhältnis ist zerstört. Tarver entschließt sich, nach Halperins Amulett, das ihr im Zuge der Ermittlungen entrisen wurde, zu suchen, um es ihr zurückzugeben. Dabei entdeckt sie einen geheimen Zugang zur in der Stadt angesiedelten Air-Force-Basis. Als sie in Halperins Wohnung zurückkehrt, ist ein zuvor verschlossener Raum geöffnet und sie findet heraus, dass Halperins Mutter, Judith Ortega, selbst FBI-Agentin und der Verschwörung, in die auch das FBI involviert ist, auf der Spur war. Aus Andeutungen kann

man vermuten, dass Halperin die Untersuchungen ihrer Mutter weitergeführt hat. Tarver zerstört daraufhin die interne Akte vor Halperins Augen. Im Gegenzug gibt Halperin ihr einen roten Umschlag zurück, den sie wiederum von Tarver entwendet hat. Der Umschlag enthält ein LSD-Blättchen, das Tarver als Beweismittel hätte sichern sollen. Damit ist weder das Rätsel um Lucas' Verschwinden noch um die Verschwörung gelöst.

Am nächsten Tag werden Tarver und Halperin von der lokalen Polizei verhaftet, der Grund ist nicht ganz klar (eventuell weil sie sich zwei Tage zuvor bei Lucas' Elternhaus unerlaubt Zutritt verschafft haben). Im restlichen Spielverlauf wird es schwierig, die Diegesen auseinanderzuhalten, vieles bleibt der Interpretation der RezipientInnen überlassen: In der Untersuchungshaftzelle malt sich Tarver zuerst ihre Zukunft aus, wenn sie Halperin um ihrer eigenen Karriere willen verrät: Sie erwartet eine steile FBI-Karriere, die darauf aufbaut, das Vertrauen ihrer KollegInnen zu gewinnen und anschließend intern gegen sie zu ermitteln. So schafft sie es bis zur Direktorin, wo es nun ihre Aufgabe ist, die internen Ermittlungen zu verteilen. Der Zyklus setzt sich fort, Tarvers Privatleben bleibt auf der Strecke und Gewissensbisse verschlechtern ihre psychische Gesundheit. Ihr erster Fall – das Verschwinden von Lucas Fairfax – bleibt immer ungelöst.

Nach dieser negativen Vision entschließt sich Tarver, Halperin nicht zu verraten, ihr das Amulett zurückzugeben und den roten Umschlag zu öffnen. Sie nimmt das Blättchen und die folgende Halluzination scheint bisher gesammelte Hinweise auf symbolische Art zu einer Lösung des Rätsels zu kombinieren. Zu erleben ist eine kultische Sequenz – die Tötung eines Bisons, des Staatstieres von Virginia. Tarver schlüpft dabei in die Rolle unterschiedlicher ProtagonistInnen der Verschwörung und gewinnt Einblick in deren Privatleben, das von psychischen Problemen geprägt ist: Polizeichef Taft scheint mit seinen Aggressionen nicht umgehen zu können, Politiker Bacon leidet unter Selbstzweifel, Air-Force-Chef Emenegger kann keine emotionale Nähe seines Sohnes zulassen, FBI-Direktor McCadden leidet unter Einsamkeit, Lucas' Vater, der Pfarrer, hat eine Affäre mit einer jüngeren Frau, die Lucas aufdeckt und fotografiert. Diese Halluzinationen vermischen sich mit einer Erinnerung Tarvers: Sie vernichtet ein rotes Kästchen für ihren Vater, der offenbar krank ist und im Sterben liegt. Die Interpretation, dass Tarvers Vater selbst beim FBI war (und eventuell gleichermaßen Geheimnisse hatte), liegt aufgrund eines Fotos neben dem Krankenbett nahe.

In einer letzten halluzinierten Sequenz verschwindet Lucas. Damit endet die Halluzination, man verliert die Kontrolle über die Figur und nach einem Schnitt – wie im Film – erlebt man das Ende des Spiels: Tarver und Halperin verlassen gemeinsam die Stadt. In einiger Entfernung überholen sie Lucas, der von zuhause ausgerissen ist. Sie lassen ihn gehen und fahren weiter.

Zahlreiche Interpretationsmöglichkeiten und Themen sind in diesem Spiel enthalten. Loyalität und Verrat, Macht und Machtmissbrauch, Geschlechterverhältnisse prägen das Spiel. Anne und Maria sind als einzige Figuren des Spiels schwarz, noch eine Generation davor musste Marias Mutter Judith gegen Rassismus und Misogynie kämpfen (ihr Zimmer weist sie als Feministin und Aktivistin aus). Am

Ende entscheiden sich Anne und Maria gegen eine korrupte, kaltblütige Karriere, wie sie die Männer des Spiels verfolgen, und für die Freundschaft; auch Lucas (und seine Mutter) scheint den starren Strukturen, die durch die vorangehenden Generationen erschaffen wurden, zu entfliehen. Dadurch wird also auch ein Generationenwechsel und Paradigmenwechsel im FBI und anderen Institutionen angedeutet.

2.2 *Virginia* im Deutschunterricht

Die Spielmechanik wird zur Gänze der erzählten Geschichte unterworfen. Regelmäßig verlieren die SpielerInnen die Kontrolle über Anne, wenn etwa Szenenwechsel durch Jump Cuts – anstatt durch Zwischensequenzen/Cutscenes, Ortswechsel, Portale usw. – geschehen. Das Spiel fühlt sich in vielerlei Hinsicht an wie ein »interaktiver Film«, als das es auch mehrfach kategorisiert wurde, und bietet im Verhältnis zu anderen Videospiele nur wenige Interaktionsmöglichkeiten. Die Nähe zum Film macht die Spielerfahrung auch für Nicht-SpielerInnen leicht anschlussfähig, bekannte Begriffe aus der Literatur- und Filmanalyse können darauf übertragen werden. Es zeigt, dass ein Spiel gleich komplex sein kann wie literarische Werke, mit ähnlichen Mitteln arbeitet und ebenso viel von den SpielerInnen abverlangt wie der ein oder andere Text. Das Besondere: *Virginia* verzichtet sowohl auf Erzählstimme als auch auf Dialoge. Sprachliche Daten bieten nur spärlich im Spiel integrierte Texte wie alte Zeitungsausschnitte und Akten (die aber besondere Aufmerksamkeit erfordern, um den zeitlichen Ablauf der Geschehnisse rekonstruieren zu können).

Die zeitliche Gestaltung und die Diegesen in der Diegese nachzuvollziehen ist eine Herausforderung dieses Spiels. Sie erfordern Anschlusskommunikation von den SchülerInnen, die vermutlich nicht die gesamte Handlung auf Anhieb verstehen werden. Über das Menü können einzelne Kapitel des Spiels gezielt angewählt und noch einmal gespielt werden. Einige Fragen müssen dabei auch offen bleiben, jede Nacherzählung wird bis zu einem gewissen Grad auf Interpretationen bauen.

Angesichts der dichten Geschichte ist die Spielzeit relativ knapp, sie beträgt zwischen 1,5 und 2 Stunden. Das Spiel könnte daher auch im Unterricht gespielt werden, denn ein relativ mysteriöses Spiel wie *Virginia* gemeinsam zu spielen, bietet zahlreiche Vorteile. Die SchülerInnen können – und sollen – sich während des Spielens unterhalten, Fragen stellen, Deutungshypothesen aufwerfen (siehe Beitrag Faller/Schniz in diesem Heft). Ist ein Spielen im Plenum nicht möglich, kann je nach Lizenz-Verfügbarkeit das Spiel zu zweit oder zu dritt gespielt werden – Maus und Tastatur sollten dabei weitergereicht werden. Da das Ende schnell und symbolhaft abläuft, kann ein zweiter Durchgang des Spiels Klarheit schaffen. Gewisse Aspekte sind aber bewusst ambivalent gestaltet, eine völlige Aufklärung des Geheimnisses ist nicht möglich.

Aufgrund der Komplexität und der behandelten Themen und Inhalte (Drogen, Okkultismus, Politik, Verschwörungen) ist eine Behandlung im Unterricht ab der zehnten Schulstufe zu empfehlen.

2.3 Aufgabengestaltung

Videospiele werden seit einigen Jahren als geeignete Medien für literarisches Lernen betrachtet (vgl. z. B. Boelmann/Seidler 2012). Als narratives Spiel ist *Virginia* natürlich auch dafür höchst geeignet (siehe andere Beiträge in diesem Heft). Neben den erwähnten Ideen könnte etwa das Leitmotiv des roten Vogels – ein Rotkardinal, der Staatsvogel Virginias – und die Bedeutung der Farbe Rot überhaupt untersucht werden. Die kollaborative Rekonstruktion der Handlung anhand von Screenshots wäre eine weitere Idee. Durch die Sprachlosigkeit des Spiels regt es auch zum kreativen Schreiben an. Das Spiel bietet außerdem intertextuelle Verweise zu anderen Spielen, aber vor allem zu Mystery-Serien und -Filmen wie *True Detective* (Pizzolato, seit 2014), *Akte X – die unheimlichen Fälle des FBI* (Carter, seit 1993), *Das Schweigen der Lämmer* (Demme 1991) oder *Twin Peaks* (Lynch, seit 1990), die untersucht werden könnten.

Aber Spiele können nicht nur als Quellen für literarisches Lernen betrachtet werden, sondern auch als eigenes Medium erfasst werden, das eigene Kompetenzbereiche erfordert und fördern kann, die sogenannte »Computerspielbildung« (Kepser 2012). Vor allem, was Matthis Kepser auf Ebene der Gestaltung verortet, wird mit den folgenden Aufgabenstellungen untersucht. Die nachstehende Aufgabe soll in Kleingruppen erarbeitet werden.

Aufgabe: Eine Akte anlegen

Ziel dieser Aufgabe ist es, die Gestaltung der virtuellen Handlungsorte im Detail zu analysieren. In Videospiele werden zahlreiche Informationen nicht über den Text kommuniziert. *Virginia* macht das aufgrund des weitgehenden Verzichts auf Text besonders deutlich. Umso mehr Kommunikationsaufgaben muss das Leveldesign übernehmen. Da die Interaktionsmöglichkeiten begrenzt sind, ist die Aufmerksamkeit der SpielerInnen verstärkt auf die Umgebung gerichtet. Ein Level kann durchdrungen und wie ein Text gelesen werden, die interagierbaren und nicht-interagierbaren Gegenstände zu finden, per Screenshot zu dokumentieren, zu beschreiben und in Hinblick auf das Gesamtspiel zu interpretieren ist eine herausfordernde Aufgabe. Ein zentraler Ort im Spiel, der sich dafür eignet, da sich dort spätere Entwicklungen schon abzeichnen (was erst nach dem Durchspielen klar wird), ist das Haus der Familie Fairfax. Eine Voraussetzung für die Bewältigung dieser Aufgabe ist, das Spiel durchgespielt zu haben.

- Stellen Sie sich vor, Sie sind Anne Tarver und kehren in die FBI-Zentrale zurück. Für das Archiv benötigen Sie eine Akte mit allen Hinweisen und Personen, die Sie im Haus der Familie Fairfax entdeckt haben. Wer sind die Fairfax'? Welche Berufe, Hobbys und Träume haben sie? Was sagen die Gegenstände und das Verhalten der Personen über die Familie Fairfax? Wer ist im Haus der Fairfax' anwesend und was wissen Sie über die Personen? Welche Details können übersehen werden? Betätigen Sie sich selbst als DetektivIn und deuten Sie die

Gegenstände. Beachten Sie dabei folgende Räume: Wohnzimmer und Küche, Lucas' Zimmer und (verstecktes) Fotolabor, Schlafzimmer der Eltern, Arbeitszimmer des Vaters.

- Gestalten Sie eine Akte, in der Sie Screenshots und Beschreibungen der Hinweise verzeichnen. Diese Akte sollte möglichst vollständig sein, denn bei den Ermittlungen können auch Kleinigkeiten von Bedeutung sein. Wählen Sie dazu das entsprechende Kapitel an und fotografieren Sie per Screenshot (in Steam: F12) alles, was Ihnen von Bedeutung erscheint. Charakterisieren Sie dabei auch die Figuren. Gestalten Sie die Akte nach der folgenden Vorlage:

Screenshot	Beschreibung
	<p>Getrennte Betten im Schlafzimmer der Eltern. Die Mutter schläft rechts, der Vater links.</p>

Ergänzen Sie die Akte anschließend um einen Bericht, in dem Sie erläutern, wie die einzelnen Hinweise mit der Gesamtgeschichte in Verbindung stehen.

Beispiel: An den getrennten Betten im Schlafzimmer der Eltern ließen sich Eheprobleme schon erahnen. Später stellte sich heraus, dass Lucas' Vater eine Affäre mit einer jüngeren Frau hat. Unklar ist, ob Lucas' Mutter davon wusste. Jedenfalls versuchte auch sie, ihren eigenen Weg zu gehen, denn in einer Ecke des Zimmers ...

Nach Abschluss der Aufgabe sollte diese zum Beispiel als Gallery Walk präsentiert werden. Die Gruppen werden dabei zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Diese Ergebnisse können verglichen und im Plenum nachbesprochen werden. Aufmerksamkeit wird dabei auf die unterschiedliche Wahrnehmung ein und desselben Levels gelegt.

3. Fazit

Anhand von *Virginia* wurde gezeigt, wie eine mögliche Aufgabenstellung aussehen kann. Aber auch, wenn dieses Spiel nicht für eine Klasse passend erscheint, gibt es genügend Alternativen. Finden kann man diese etwa über zahlreiche Best-of-Listen

für Walking Simulators im Internet.⁴ Viele dieser Spiele haben ein zentrales Geheimnis, eine Leerstelle oder eine überraschende Wendung in ihrem Zentrum, die im Lauf der Geschichte gefunden und entdeckt werden muss. Daher sind diese Spiele am besten zu konsumieren, wenn man ihre Handlung nicht vorab kennt – das gilt für Lehrpersonen ebenso wie für SchülerInnen. Zu Recherchezwecken müssen Spiele trotzdem nicht gekauft werden, sondern können als Let's Plays auf YouTube oder Twitch gesichtet werden. Der Spaß des Selbst-Spielens bleibt hierbei zwar aus, aber so kann man sich schnell eine Meinung bilden, ob man ein Spiel selbst ausprobieren möchte.

Vielleicht bauen in Zukunft aus diesem Grund mehr Schulen Spiele-Bibliotheken auf und integrieren das Medium – neben den vielerorts üblichen DVDs und Hörbüchern – in ihre Beschaffung. Denn Videospiele sind kein triviales Medium, sondern können ebenso gut zur Kompetenzförderung genutzt werden wie Film und Literatur.

Literatur

- BAHR, JENS (2017): *Ambiguity in Game Design: What developers can learn from Dear Esther*. Gamasutra. Online: https://www.gamasutra.com/blogs/JensBahr/20170222/292241/Ambiguity_in_Game_Design_What_developers_can_learn_from_Dear_Esther.php [Zugriff: 20.3.2020].
- BOELMANN, JAN M. (2012) Literarische Kompetenz und narrative Computerspiele. Empirische Ergebnisse. In: Boelmann/Seidler 2012, S. 85-102.
- BOELMANN, JAN M.; SEIDLER, ANDREAS (Hg., 2012): *Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- KEPSE, MATTHIS (2012): Computerspielbildung. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Didaktik des Computerspiels. In: Boelmann/Seidler 2012, S. 13-47.
- SCHNIZ, FELIX (2018): Der methodische Beitrag von Videospiele im Unterricht zum Verständnis abstrakter Begriffe durch Selbsterfahrung. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 42, H. 1, S. 75-86.
- DERS. (in Veröffentlichung): *Genres in drei Dimensionen: Die unmögliche Taxonomie der Videospiele*. Wiesbaden: Springer.

Ludographie

- Dear Esther*. The Chinese Room. GB, 2012.
- Everybody's Gone to the Rapture*. The Chinese Room. GB, 2015.
- Gone Home*. Fullbright. USA, 2013.
- Journey*. Thatgamecompany. USA, 2012.
- The Stanley Parable*. Galactic Cafe. USA, 2011.
- The Vanishing of Ethan Carter*. The Astronauts. Polen, 2014.
- Virginia*. Variable State. GB/IRL, 2016.
- What Remains of Edith Finch*. Giant Sparrow. USA, 2017.

4 Zum Beispiel <https://www.usgamer.net/articles/digital-gems-the-best-walking-simulators> [Zugriff: 20.3.2020].

Marina Wallner, Thomas Kunze

King for a Day

Entscheidungskompetenz, Dialogfähigkeit und Wortschatzerweiterung – welche Möglichkeiten das Computerspiel *Reigns* für den Regelunterricht im Fach Deutsch bietet

In Zeiten von Kompetenzorientierung, Zentralmatura und anderen standardisierten Tests stellt das Erreichen von Lehr- und Lernzielen eine große Herausforderung dar. Um die kostbare Unterrichtszeit nicht zu »vergeuden«, scheuen viele Lehrerinnen und Lehrer den Einsatz von Spielen im Unterricht. Der vorliegende Artikel möchte aufzeigen, was mit Game-Based Learning an Schulen möglich ist, und erläutert anhand des Computerspiels *Reigns* einige Möglichkeiten für die direkte Umsetzung im Unterricht. Einfach und kompakt erklärt möchten die Autor*innen mehr Lehrpersonen dazu motivieren und ermutigen, Spiele im Unterricht einzusetzen und als Lehrmittel zu betrachten, da sie aus der Lebenswelt der Jugendlichen nicht mehr wegzudenken sind und eine Bereicherung für die Schule, die Lehrenden, aber auch die Kinder und Jugendlichen darstellen.

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit den positiven Seiten der Verwendung des Computerspiels *Reigns* für den Schulunterricht. Mit kompetenzorientierter Herangehensweise sowie Lehrplanbezug werden Praxisbeispiele formuliert, die für Lehrende nicht nur als Inspiration, sondern auch als Unterstützung bei der Umsetzung im Unterricht dienen. Nach einer kurzen Einführung und einer

MARINA WALLNER hat Deutsch und Geschichte an der Universität Wien studiert, ist als Lehrerin an einer NMS in Wien tätig und versucht dort, Game-Based Learning stärker in den Unterricht zu integrieren. Seit einem Jahr unterstützt sie das Games Institute Austria darin, spielerische Konzepte zu entwickeln. E-Mail: wallner.marina@gmail.com

THOMAS KUNZE ist der Gründer des Games Institute Austria und des Vereins Spielermacher. Als ausgebildeter Lehrer und Linguist ist er überzeugt davon, dass Spiele ein enormes Potenzial auch für die Bildung und Kommunikation darstellen, weshalb er mit Lehrern, Game Designern und Bildungsinstitutionen daran arbeitet, Games und diese Settings stärker zusammenzubringen.

E-Mail: tk@gamesinstitute.at

Verknüpfung mit Lehrplan und Kompetenzen wird die didaktische Umsetzung detailliert beschrieben und anhand einer Unterrichtsverlaufsskizze dargestellt. Dies ermöglicht es Unterrichtenden, die vorgestellten Beispiele aus dem Artikel sofort in die Tat umzusetzen und in ihre Lernstunden zu integrieren. Die intensive Auseinandersetzung mit Computerspielen im Unterricht stellt eine der wichtigsten Aufgaben des Bildungsbereichs im 21. Jahrhundert dar, da dieses Medium ein wichtiger Bestandteil des Lebens der Lernenden geworden ist und somit stärkere Aufmerksamkeit und Berechtigung im Schulalltag erhalten sollte. Der vorliegende Artikel sieht sich als wichtiger Beitrag für die Etablierung von Computerspielen an Schulen und pädagogischen Institutionen und möchte die vielfältigen und großartigen Möglichkeiten der Arbeit damit erörtern.

Reigns ist ein 2016 publiziertes Strategiespiel vom Studio Nerial, bei dem man als König immer wieder vor Entscheidungen gestellt wird, die vier verschiedene Faktoren des Königreichs beeinflussen: Bevölkerung, Religion, Militär und Finanzen.

In jeder Spielrunde tätigt eine Person, die am Hofe des Königs eine Rolle spielt, eine Aussage, die unterschiedliche Auswirkungen auf die vier Herrschaftsbereiche hat. Gestaltet ist das Spiel ähnlich einem Kartenspiel, bei dem immer eine Karte aufgedeckt wird. Der Spielende kann durch das Wischen nach rechts oder links immer aus zwei Entscheidungsmöglichkeiten wählen, die meist Zustimmung oder Ablehnung bedeuten. Spannend bei der Spielmechanik ist weiters, dass jede der Entscheidungen des Spiels ausschließlich auf dem Prinzip von »Entweder« und »Oder« basiert. Optisch wird vor der Entscheidung dargestellt, welchen der genannten Bereiche dies wie stark beeinflusst, jedoch nicht, ob positiv oder negativ. Das erfährt man erst, nachdem man eine der beiden Möglichkeiten gewählt hat und die Folgen seiner Wahl akzeptieren muss.

Ziel ist es, so lange wie möglich zu regieren und durch die eigenen Entscheidungen, die durch eine Wischbewegung nach rechts oder links getroffen werden, die Herrschaft nicht zu gefährden, sondern zu stabilisieren und auszubauen. Sollte einer dieser vier Bereiche während des Spielens auf null sinken oder auf das Maximum steigen, so hat man verloren und der König ist tot. Innerhalb des Spielverlaufs besteht auch die Möglichkeit, verschiedene Etappenziele zu erreichen, beispielsweise bestimmte Figuren wie den Teufel zu treffen, möglichst habgierig zu regieren oder einen Arzt an den Hof zu rekrutieren. Aufgrund des Erfolgs von *Reigns* gibt es bereits mehrere Fortsetzungen des Spiels, unter anderem auch eine *Game of Thrones*-Edition sowie ein Brettspiel-Format (*Reigns. The Council* 2019).

1. Erwerbbarer Kompetenzen und Lehrplanbezüge

Der folgende Abschnitt erläutert anhand der Lehrpläne der Sekundarstufe I und II für die Fächer Deutsch sowie Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, wie *Reigns* im Unterricht verwendet werden kann. Die zitierten Lehrpläne, die im Rechtsinformationssystem des Bundes RIS aufzurufen sind, listen folgende Kompetenzen auf, die unter anderem mit *Reigns* im Schulunterricht gefördert werden können:

- Im Lehrplan für Deutsch in der Unterstufe (BMBWF 2000, o. S.) findet sich bereits im ersten Absatz der Bildungs- und Lehraufgabe der Hinweis, dass »die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, [...] mit Sprache Erfahrungen und Gedanken auszutauschen, [...] sich mit Sachthemen auseinanderzusetzen« und auch »Ausdrucksformen von Texten und Medien und deren Wirkung zu verstehen [...]«. Dieses Ziel kann mit *Reigns* ohne Aufwand und Mühe erreicht werden, da die Schülerinnen und Schüler nur durch die Verwendung von Sprache und Diskussionen zu einem Entschluss kommen können, wie sich der König im Spiel entscheiden sollte. Das Sprechen an sich sowie auch das Leseverstehen werden als immanente Teilaspekte des Deutschunterrichts dauerhaft erprobt und weiterentwickelt, sofern das Spiel im Klassenverband gespielt wird. Wie dies im tatsächlichen Unterrichtsgeschehen umgesetzt werden kann, wird weiter unten noch näher ausgeführt.
- Weiters sieht der Lehrplan der Unterstufe vor, dass »der Deutschunterricht [...] Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen weiterentwickeln« (ebd.) soll. All diese Kompetenzen werden während des Spiels gefordert und gefördert, ohne dass dies den Jugendlichen bewusst wäre. Sie müssen permanent ein Urteil fällen und Entscheidungen treffen, um voranzukommen, und erfahren, welche Konsequenzen und Folgen ihre Handlungen für das Spielziel haben.
- Selbst in der Oberstufe kann man *Reigns* für den Unterricht heranziehen, da, wie bereits erwähnt, vor allem die mündliche Kompetenz geschult und gefördert wird und dadurch das kommunikative Verhalten der Schülerinnen und Schüler optimiert werden kann. Dies erreicht das Spiel sowohl durch die Diskussion um die Auswahl und ihre möglichen Folgen, die permanent stattfindet, als auch durch die Reflexionsgespräche und -fragen im Anschluss an eine Entscheidung oder eine fertige Spielrunde.
- Für das Erreichen der Ziele aus dem Lehrplan Geschichte, vor allem aus der Sekundarstufe I, leistet das Spiel einen wichtigen Beitrag zur Kompetenzbildung der Schülerinnen und Schüler. Im Bereich des Basiskonzepts, das Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussiert, wird auf verschiedene Konzepte verwiesen, die auch von *Reigns* angesprochen werden können, wie beispielsweise Struktur oder Macht. Die Schülerinnen und Schüler lernen während des Spielens die Struktur der mittelalterlichen Gesellschaft kennen und verstehen ihre Zusammenhänge besser. Hier mit einer zusätzlichen Ebene des Lernen zu arbeiten, nämlich mithilfe eines Spiels, ermöglicht ein erweitertes, tieferes Verständnis sowie einen gänzlich anderen Blickwinkel auf die historische Epoche.
- Auch in anderen Fächern wie Geographie und Wirtschaftskunde oder Bildnerischer Erziehung kann mit dem Spiel sinnvoll und gewinnbringend gearbeitet werden. Zum Beispiel lassen sich anhand von *Reigns* gut ökonomische Verhältnisse und deren Schwankungen aufgrund der Entscheidungen der Herrschenden nachvollziehen, während der Kunstunterricht beispielsweise die mittelalterlich anmutenden Figuren aus dem Spiel heranziehen kann, um sie als Gesamtfiguren

oder in ein historisches Setting eingebettet zeichnen zu lassen (vgl. BMBWF 2000).

Obleich mit keinem Wort erwähnt wird, in welcher Epoche wir uns befinden, so suggeriert das Spiel doch anhand vieler Details eine Atmosphäre, die man dem europäischen Mittelalter zuschreiben würde. Schon der Umstand, dass man den König in einer Monarchie spielt, sowie auch die Namen und Bezeichnungen der Charaktere oder die Begriffe und Designs, die im Spiel immer wieder Erwähnung finden, deuten auf ein mittelalterliches Setting: die Figur des Hofnarren, Begriffe wie Krieg, Armee, Hexen oder Alchemie sowie der Text »Burg wird errichtet« als Ladebildschirm sind neben der Anrede mit »Majestät« eindeutige Indizien für eine Verortung in dieser historischen Epoche.

Im Zusammenhang damit sollte noch darauf hingewiesen werden, dass der Konnex, den man zwischen diesem Spiel und dem Mittelalter macht, zu einem großen Teil der romantischen Vorstellung von dieser Zeit geschuldet ist, die in den verschiedenen Medien abgebildet wird und zu einem für uns historisch adäquaten Bild dieser Epoche geworden ist.

2. Lehr- und Lernziele

Die Lehr- und Lernziele für diese Unterrichtsreihe beschränken sich nicht nur auf die hier angeführten, die als eine Auswahl angesehen werden, natürlich sind auch weitere Ziele formulierbar. Ein mögliches Lernziel für die Arbeit mit *Reigns* wäre beispielsweise die Förderung der Diskussionsfähigkeit. Durch ein gemeinsames Gespräch über die möglichen Konsequenzen einer Entscheidung können die Regeln einer Diskussion geübt und Redebeiträge formuliert werden. Als weiteres Lernziel kann der Kompetenzerwerb angesehen werden. Für eine nähere Erläuterung desselben und welche Kompetenzen konkret angesprochen werden, sei auf das vorherige Kapitel »Erwerbbarer Kompetenzen und Lehrplanbezüge« verwiesen.

Auch eine gewisse Analysekompetenz beziehungsweise kritisches Denken kann als Lernziel gelten, denn im Spiel geht es auch darum, zweifelhafte Angebote kritisch zu hinterfragen und dementsprechend zu entscheiden. Ebenso kann die Wissensvermittlung in Bezug auf das Funktionieren einer feudalen Gesellschaft als Lehrziel angesehen werden, denn die Jugendlichen lernen diese spezifische Form der Herrschaft kennen, erwerben diesbezüglich Wissen und verstehen die erforderlichen Sachverhalte besser.

3. Didaktische Umsetzung und Unterrichtsgestaltung

Wie nun also implementiert man *Reigns* möglichst gewinnbringend und didaktisch angemessen in seinen Unterricht und warum sollte man überhaupt mit diesem Computerspiel arbeiten? *Reigns* eignet sich hervorragend, um die Schülerinnen und Schüler in eine Welt zu entführen, in der sie nebenbei und ohne das Gefühl des Lernens viele der zu erwerbenden Kompetenzen, die oben genannt wurden, ausbauen

und stärken können. Im Folgenden wird nun detailliert ausgeführt, wie man dieses Spiel zielführend in der Schule und im eigenen Unterricht implementieren kann.

Vorbereitend muss die Lehrperson das Spiel erwerben, was recht einfach und kostengünstig (der reguläre Preis beträgt 2,99€) auf der Plattform *Steam* möglich ist. Außerdem ist das Spiel auch für Smartphones und Tablets erhältlich. Unerlässlich ist es im Anschluss, dass die/der Lehrende das Spiel selbst häufig genug spielt, um die Spielmechanik und das Gameplay soweit zu verinnerlichen, dass sie/er den Schülerinnen und Schülern die nötige Unterstützung bieten kann.

Weiters ist die technische Ausstattung, die zur Umsetzung vorhanden sein muss, eine nicht unerhebliche Komponente für eine erfolgreiche Implementierung, denn das Spiel braucht mindestens einerseits ein Gerät (Laptop oder PC), auf dem Steam installiert werden kann oder bereits installiert ist, andererseits einen Beamer und natürlich eine stabile Internetverbindung. In der einfachsten Version des Unterrichts ist ein Gerät mit einem Beamer ausreichend, auf dem *Reigns* läuft und die Jugendlichen Zuschauer*innen sind, wobei eine Person das Spiel steuern kann, sofern die Lehrperson diese Aufgabe nicht übernehmen möchte. Möglich ist es natürlich auch, auf mehreren Geräten in Gruppen simultan zu spielen, dafür wären jedoch verschiedene Accounts auf verschiedenen Rechnern nötig, die alle das Spiel und Steam installiert haben müssten, was nicht immer umsetzbar ist. Für diese Art des Spielens wäre die Version auf dem Smartphone praktischer.

3.1 Beispielhaftes Unterrichtsmodell für die Sekundarstufe I in Deutsch

Je nachdem, in welcher Jahrgangsstufe oder Schulform man sich befindet, orientiert man sich bei seiner Stundenvorbereitung am jeweiligen Lehrplan und formuliert dementsprechend seine Lehr- und Lernziele. Um beispielsweise im Fach Deutsch in der 7. Schulstufe der Sekundarstufe I mit *Reigns* gewinnbringend zu arbeiten, kann man bezüglich Diskussionsfähigkeit, kritischem Denken, Ausdruck seiner eigenen Meinung sowie narrativem Storytelling seine Ziele formulieren. Hierbei muss man jedoch mindestens vier bis fünf Unterrichtseinheiten einplanen, um mithilfe des Spiels diesbezügliche Erfolge zu verzeichnen. In der ersten Einheit wird das Spiel vorgestellt, wobei es immer im gleichen Setting stattfinden wird. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit, sich mit der Thematik und dem Gameplay auseinanderzusetzen und einzelne Ausgewählte, vornehmlich Freiwillige, können auch selbst die Kontrolle übernehmen und nach rechts oder links wischen. Auch die vier Bereiche von *Reigns* mit ihren jeweiligen Symbolen, die maßgeblich für den Erfolg oder die Niederlage verantwortlich sind, müssen ausführlich besprochen werden. Jeder dieser vier Teile wird erst anhand des Symbols von den Lernenden identifiziert und benannt, um im Anschluss dann ausführlicher besprochen zu werden.

Jede Lerngruppe sollte die Wichtigkeit der einzelnen Bereiche sowie ihre möglichen Zusammenhänge oberflächlich verstehen, denn ein tieferes Verständnis derselben ist eines der vielen Ziele, die mit dem Spiel erreicht werden können. Die Jugendlichen verstehen durch die Interaktivität und Auseinandersetzung damit

einerseits die Ziele von *Reigns* und auch die Mechaniken, wie sie an diese Ziele gelangen können, andererseits erkennen sie auch die Hindernisse, die auf dem Weg zum »Sieg« vor ihnen liegen und überwunden werden müssen, um erfolgreich zu sein.

Die zweite Einheit beschäftigt sich nun intensiver mit der Diskussionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Das Setting bleibt immer gleich, da eine konstante und stabile Lernumgebung wichtig und nötig ist, um den Jugendlichen eine entspannte Lernatmosphäre zu ermöglichen und die Kompetenzen bestmöglich zu fördern. Für diese Unterrichtsstunde sollte die Lehrperson die Rolle des Spielenden übernehmen, während sich die Jugendlichen ein Blatt vorbereiten, auf dem die wichtigsten Gedankengänge und Diskussionsbeiträge notiert werden können. Im Vorfeld wird den Lernenden erklärt, dass sie während des Spiels stichwortartige Notizen zu ihren jeweiligen Beiträgen anfertigen sollen, die ihnen als Diskussionsgrundlage dienen und für die spätere Reflexion zentral sind. Hierbei wird den Schülerinnen und Schülern während des Spiels genügend Zeit gegeben, ihre Gedanken aufzuschreiben und gleich in der Interaktion mit der Lerngruppe anzuwenden. Außerdem sollten in dieser Einheit auch gemeinsam mit der Gruppe Regeln für die Diskussion erstellt werden, die verbindlich sind, und die Form von guten und sachlichen Argumenten sollte in der Klasse erarbeitet werden. Daher scheint ein Einsatz dieses Unterrichtsvorschlags erst ab der 7. Schulstufe sinnvoll, da sich die Lernenden in diesem Alter bereits mit Argumenten, Meinungen und Begründungen derselben innerhalb des Deutschunterrichts auseinandergesetzt haben sollten.

In der dritten Unterrichtseinheit beginnen dann das tatsächliche Spielen und Diskutieren im Klassenzimmer. Jede neue Szene/Karte von *Reigns* nach jeder Wischbewegung (und damit jeder neue Kurzdiallog mit der nächsten Entscheidungsmöglichkeit) kann als Grundlage für einen Austausch dienen, im besten Falle entscheidet die Lehrperson, welche Darstellung möglichst gewinnbringend oder auch möglichst diskussionsfähig ist, um diese dann beispielhaft heranzuziehen. Alle Jugendlichen erhalten, bevor eine Entscheidung im Spiel getroffen wird, die Möglichkeit, sich über die Vor- und Nachteile der jeweiligen Entscheidung auszutauschen, indem sie die Regeln der Diskussion einhalten und ihre Beiträge entsprechend in ganzen Sätzen formulieren. Dies ermöglicht die Förderung ihrer sprachlichen Ausdrucksformen sowie ihrer Kritik- und Urteilskompetenz, da sie auch lernen, gegenteilige Gesprächsbeiträge zu akzeptieren und eventuell dagegen zu argumentieren. Argumentation ist hier das Stichwort, denn genau das lernen die Schülerinnen und Schüler vorrangig in diesem Unterrichtsmodell. Um diesen Ansatz bestmöglich ausnutzen zu können, sollte man nach jener dritten Einheit, in der gespielt wurde, noch mindestens eine oder zwei weitere anknüpfen, um den Jugendlichen genügend Raum und Zeit zu geben, *Reigns* zu verstehen, zu spielen und auch ihre Diskussionsfähigkeiten sowie die anderen Kompetenzen zu verbessern und zu fördern. Außerdem kann die Lehrperson immer wieder korrigierend oder unterstützend eingreifen, um die sprachliche Ausdrucksform der Schülerinnen und Schüler zu verbessern oder einen weiteren Denkanstoß zu bieten.

In einer vertieften Form, eher für die Oberstufe geeignet, kann die Klasse, nachdem diese Unterrichtseinheiten erfolgreich durchgeführt wurden, versuchen, in der Sprache des Spiels argumentieren zu lernen und sich den narrativen Rahmen desselben anzueignen. Dafür müssen die Begrifflichkeiten sowie die Satzstrukturen und die Anreden herausgefunden werden, um selbst Sätze und Aussagen erstellen zu können. Dies setzt aber eine intensivere Beschäftigung mit *Reigns* sowie mit den verschiedenen Begriffen und Sprachstrukturen des Spiels voraus und benötigt daher mehr Vorbereitung und Übungszeit.

Um dieses Unterrichtsmodell der Sekundarstufe I konkreter darzustellen, findet sich hier anschließend eine kurze und knappe Unterrichtsplanung, die die ersten drei Einheiten detailliert umfasst, wobei die dritte Unterrichtseinheit stellvertretend für weitere steht. Nochmals sei darauf verwiesen, dass es sich hierbei lediglich um einen Vorschlag handelt, der je nach persönlicher Präferenz und Schwerpunktsetzung adaptiert und erweitert werden kann:

1. Unterrichtseinheit				
Zeit	Lernziele	Thema	Methoden	Medien
10 min	Schülerinnen und Schüler wissen, was sie erwartet	Einführung, Erklärung des Spiels	Vortrag des/der Lehrenden	Gerät mit Spiel, Beamer
10 min	4 Bereiche / Symbole verstehen	4 Bereiche des Spiels erklären	Vortrag des/der Lehrenden	Gerät mit Spiel, Beamer, Tafel
40 min	Schüler*innen verstehen das Spiel und die Ziele des Spiels	Spielverständnis, Spiel wird gespielt	Individuelles oder gemeinsames Spielen	Gerät mit Spiel, Beamer

2. Unterrichtseinheit				
Zeit	Lernziele	Thema	Methoden	Medien
15 min	Diskussionsregeln und Argumentationsbau festlegen	Regeln und Argumentationsbau gemeinsam erarbeiten	Gespräch im Plenum	Tafel
5 min	Diskussionsregeln als verbindlich verstehen	Diskussionsregeln auf Plakat aufschreiben, um Verbindlichkeit zu demonstrieren	Gespräch im Plenum	Plakat für Regeln
30-35 min	Aufbau von wirkungsvollen Argumenten verstehen	Der Aufbau von guten Argumenten wird detailliert besprochen und schriftlich festgehalten	Vortrag des/der Lehrenden, Gespräch im Plenum, aufschreiben	Tafel, Notizblatt für Schüler*innen

3. Unterrichtseinheit und weitere Unterrichtseinheiten				
Zeit	Lernziele	Thema	Methoden	Medien
5 min	Diskussionsregeln, Argumentation und Gameplay nochmals besprechen, verstehen	Wiederholung des bisher Besprochenen	Gespräch im Plenum	Tafel, Plakat mit Regeln
45 min	Diskussions- und Kritikfähigkeit fördern, Urteilskompetenz fördern, sprachlichen Ausdruck fördern	Lernende spielen das Spiel und unterbrechen immer wieder, um ihre Argumente, die sie zuvor auf einem Blatt verschriftlicht haben, in Diskussionen zu erproben.	Spielen, Gespräch im Plenum, Gruppendiskussion	Gerät mit Spiel, Beamer, Notizblatt für Schüler*innen

3.2 Weitere Anwendungsmöglichkeiten im Unterricht

Natürlich gibt es neben dem eben vorgestellten Unterrichtsmodul für die Sekundarstufe I noch viele weitere Möglichkeiten, das Spiel *Reigns* in den eigenen Unterricht einzubauen, wobei man nicht nur auf Deutsch beschränkt ist, sondern damit auch in Geschichte oder anderen Unterrichtsfächern erfolgreich arbeiten kann.

Ein weiteres Beispiel für die Anwendung des Spiels in Deutsch in der Unterstufe, vor allem in der Mittelschule, aber auch in der Oberstufe, ist im Bereich »Wortschatzerweiterung« angesiedelt. Da es sich bei *Reigns* nicht nur um ein Strategiespiel handelt, sondern auch um einen »Storytelling Generator«, eignet es sich hervorragend für diese Art von Unterricht, um den Wortschatz der Jugendlichen zu bereichern. Bei jeder Runde ist der Text der Figuren ein bisschen anders und die Interaktion mit diesem Textangebot führt eben zu einem unterschiedlichen Spielverlauf, der dahingehend analysiert werden kann.

Die Art der Sprache, die bei *Reigns* verwendet wird, stellt auch für eine Mittelschule eine Herausforderung dar, weshalb Wortschatztraining sowie Kompetenztraining, um die Sprachkompetenz zu verbessern, mithilfe dieses Computerspiels zielführend ist. Anhand der verschiedenen Sätze der Charaktere können beispielsweise Begriffe geklärt und in einen Kontext gebracht werden. Um über das Spiel sprechen zu können, erscheint es sinnvoll, sich einen entsprechenden Fachwortschatz anzueignen. Zum Beispiel sollten die Bezeichnungen »Klerus«, »Hofstaat«, »Bruder« oder »Ehre« erläutert werden, da sie in dieser Verwendung weit weg von der sprachlichen Realität der Schülerinnen und Schüler sind. Um sich tatsächlich mit den Begriffen auseinanderzusetzen, kann man nun die Lernenden in Gruppen einteilen, wobei jede Gruppe sich mit einem Charakter beschäftigen soll. Schriftlich

werden einzelne Keywords dieser Figuren sowie ganze Sätze festgehalten, die im Anschluss analysiert werden können. So wird auch ein Verständnis der unterschiedlichen Charaktere ermöglicht, was zu einem erweiterten Verstehen derselben Rollen im geschichtlichen Kontext des europäischen Mittelalters führen kann.

Eine weitere Anwendungsmöglichkeit, die eher für die Sekundarstufe II geeignet ist, bezieht sich auf die zuvor genannten Wortschatzarbeiten sowie die Analyse der Sprache des Spiels, fordert die Schülerinnen und Schüler aber noch mehr. In dieser Form des Unterrichts wird nicht nur die Sprachkompetenz beim Sprechen erweitert, sondern auch der schriftliche Gebrauch von Sprache sowie das Sprachbewusstsein selbst werden gefördert. Man kann die Jugendlichen nicht nur Argumentationen in dieser antiquiert anmutenden Sprache des Spiels schreiben lassen sowie zu Diskussionen anregen, sondern ebenso Briefe erstellen, Reden verfassen, Theaterstücke schreiben oder andere Textsorten des Deutschunterrichts heranziehen, um diese umzuformen und in der Sprache von *Reigns* zu formulieren.

Aus einer für das Schuljahr 2019/2020 aktuellen Perspektive einer Lehrperson an einer Neuen Mittelschule kann man *Reigns* als weiteres Beispiel für die Verwendung im fächerübergreifenden Unterricht auch dafür heranziehen, die tagtäglich benutzten Begrifflichkeiten der Jugendlichen wie »Ehrenmann« und in weiterer Folge »Ehre« oder auch »Bruder« näher zu beleuchten, und versuchen, die sprachgeschichtliche Entwicklung nachzuvollziehen. Erst klärt man gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern im Geschichtsunterricht, was diese Worte im mittelalterlichen Kontext, in dem sich das Spiel befindet, für eine Bedeutung hatten. Man stellt beispielsweise Fragen wie: Wer sind die »Ehrenmänner« im Spiel im Gegensatz zur heutigen Ansicht? Was haben Geburt, Stand und Geld damit zu tun? Dann wird erarbeitet, welche Konzepte früher dahintersteckten und wie sich diese im Laufe der Zeit bis heute verändert haben. Solch eine Art der Anwendung von *Reigns* im Unterricht arbeitet nicht nur ebenso kompetenzorientiert wie die bereits genannten Einheiten, sondern orientiert sich sprachlich stark an der realen Lebenswelt der Jugendlichen und erzeugt bei ihnen das Gefühl, dass sie in ihrem Alltag und ihrem Ausdruck ernst genommen werden.

4. Beobachtungen und Rückschlüsse aus der Praxis

Aus eigener Erfahrung und Beobachtung im Unterricht lässt sich schließen, dass die Schülerinnen und Schüler mit größerer Begeisterung und Motivation am Unterrichtsgeschehen mitarbeiten und teilnehmen, als dies bei konventionellen Einheiten der Fall ist. Schon der Umstand, dass die Lehrperson ihre Lebensrealität wahrnimmt und in den Unterricht einbezieht, gibt den Jugendlichen das Gefühl, ernst genommen zu werden. Dies ist zentral für ein gutes Lernklima sowie eine solide Beziehung zueinander und wirkt sich positiv auf die schulische Zusammenarbeit und auch auf das Lernverhalten der Lerngruppe aus.

Präzise Einzelfallbeispiele, die bisher in einer dritten Klasse (7. Schulstufe) einer Neuen Mittelschule in Wien mit *Reigns* durchgeführt wurden, können den beobachteten positiven Effekt zusätzlich unterstreichen, auch wenn aus Zeitgründen

nur die Diskussion mit den einzelnen Beiträgen der Jugendlichen während des Spiels möglich war. Die Schülerinnen und Schüler entwickelten eine vorbildliche Art, ihre Meinung argumentativ zum Ausdruck zu bringen, und hielten sich an die vereinbarten Regeln, auch wenn es während einer Diskussion hitzig werden konnte. Sie respektierten die jeweils gegenteilige Meinung, versuchten aber, diese mithilfe ihrer eigenen Begründungen zu widerlegen. Ein solcher Enthusiasmus und eine solche aktive Mitarbeit während einer Unterrichtseinheit sind selten und zeigen, wie gewinnbringend der Einsatz eines Spiels in der Schule sein kann, in meiner Klasse und wahrscheinlich auch darüber hinaus. Zudem werden die Schülerinnen und Schüler durch das Spielen dazu motiviert, sich umfassender mit den Spiel- und Lerninhalten auseinanderzusetzen, auch wenn sie dies auf unbewusster Ebene tun.

5. Abschließende Worte

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich das Computerspiel *Reigns* vielseitig im Unterricht einsetzen lässt, sowohl in verschiedenen Fächern als auch in verschiedenen Jahrgängen. Diese beispielhafte Darstellung unterschiedlicher Unterrichtsmodelle und -vorschläge ist lediglich eine Sammlung von Möglichkeiten, die sich ohne Frage nicht als vollständig erachtet. Das Spiel sowie andere digitale und analoge Spiele bieten neben Spaß eine Vielzahl an Zugängen für Schule und Unterricht, die mit diesem Artikel nur gestreift werden können, aber aufzeigen sollen, wie viel mit Game-Based Learning möglich ist, und Mut machen, mehr Spiele in den Unterricht zu integrieren. Beim Spielen lernt man unglaublich viel, auch wenn einem selbst dieser Vorgang nicht bewusst ist – aber genau das macht den Charme von Games im Unterricht aus: Die Möglichkeit, den Schülerinnen und Schülern etwas Wichtiges beizubringen, ohne sie in die Situation des schulischen Lernens zu bringen.

Literatur

BMBWF (2000): *Lehrplan allgemeinbildende höhere Schule*. BGBl. II Nr. 133/2000. Wien. Tagesaktuelle Fassung online: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [Zugriff: 20.5.2020].

Ludographie

Reigns. Nerial. GB, 2018. Online: <https://reignsgame.com/reigns/> [Zugriff: 7.12.2019].

Reigns. The Council. Brettspiel. Autoren: Bruno Faidutti und Hervé Marly. Nerial. GB, 2019.

Vanessa Erat

Assassin's Creed: Origins

Als der französisch-kanadische Spieleentwickler Ubisoft im Jahr 2017 das Abenteuerspiel *Assassin's Creed: Origins* für Microsoft Windows, PlayStation 4 und Xbox One veröffentlichte, versprach er für Februar 2018 eine kostenlose, bis dato einzigartige Spielerweiterung: In einem Entdeckungstour-Modus wird Spielenden eine detaillierte, museumsähnliche Beschäftigung mit der Spielwelt im Alten Ägypten ermöglicht.

Spielende können über den Startbildschirm direkt in diese Erkundungswelt eintauchen, ohne in den Erzählmodus einsteigen zu müssen. Abseits narrativer Ablenkungen (Missionen oder Auseinandersetzungen) können sie sich vollends auf die historische Nachbildung konzentrieren und diese nach Belieben erkunden; oder sie entschließen sich zu einer Führung durch die kulturellen und historischen Besonderheiten des Alten Ägyptens und seiner ProtagonistInnen: Von den EntwicklerInnen als »virtuelles Museum« konzipiert und thematisch kategorisiert, bietet der Modus eine Vielzahl an größtenteils fünf- bis zwanzigminütigen Touren an (Abb. 1). Mit ihren Voiceover-Erläuterungen zum gewählten Thema erinnern die Touren an museale Audio-Guides, die die Spielenden durch interaktive und mit zusätzlichen Informationen versehene Stationen führen. Diese Touren finden nicht etwa ausgesondert statt, sondern sind zentral im vertrauten 3D-Umfeld der Spiele-

VANESSA ERAT studierte Anglistik und Amerikanistik sowie Angewandte Kulturwissenschaften an der Universität Klagenfurt, wo sie weiterhin dem interdisziplinären Forschungscluster der Game Studies verbunden ist. Als Fulbright-Stipendiatin war sie 2018–2019 Sprachassistentin für Deutsch als Fremdsprache an der University of Oklahoma. E-Mail: vanessa.erat@aa.u.at



Abb. 1:
Entdeckungsmodus – Katalog



Abb. 2:
Entdeckungsmodus – Tour

welt lokalisiert und machen sich die bereits bekannte Umgebung inklusive Nichtspielercharaktere zunutze (Abb. 2). Möchten Spielende mehr über Praktiken der Mumifizierung lernen, besuchen sie das Einbalsamierungshaus im Tempel von Memphis und verfolgen die Handlungsabläufe der PriesterInnen vor Ort. Wollen sie sich über die Entstehungsgeschichte der Pyramiden von Gizeh informieren, so erfahren sie davon, während sie mit ihrer Spielfigur die Bauten erklimmen. Als Hypertext angelegt, kann jede dieser Stationen unabhängig voneinander sofort und wiederholt aufgerufen werden.

Die Touren sind audiovisuell untermalt; zusätzlich zur aufbereiteten Information mittels Audioguide eröffnet jede Station mit einem Klick ein eingebettetes Exponat. Wie eng Ubisoft mit HistorikerInnen zusammengearbeitet hat, wird hier verdeutlicht, denn alle diese Fundstücke stammen aus Museumssammlungen (größtenteils aus dem französisch- und englischsprachigen Raum, aber auch aus dem Neuen Museum in Berlin). Die visuelle Darstellung dieser Exponate ist in allen Fällen mit einer Quelle versehen, was zum einen den wissenschaftlichen Charakter der digitalen Ausstellung unterstreicht und zum anderen die Möglichkeit für eine vertiefende, eigenständige Auseinandersetzung mit der im Spiel dargestellten Epoche, aber auch mit Geschichtsvermittlung an sich bietet. Auf drei Weisen wird hier Wissen über antike Kultur(en) vermittelt: optisch-visuell durch die Tour in einer 3D-Welt, auditiv dank der Voiceover-Tour und mechanisch durch die direkte Interaktion mit den Objekten der Spielwelt.

Der museumspädagogische Ansatz überwiegt bei der Wissensvermittlung in diesem Entdeckungsmodus. Im Gegensatz zur Schulpädagogik wird auch hier stark auf die Freiwilligkeit der Lernenden gesetzt. Sich dieses Element zunutze machend, bettet *Assassins's Creed: Origins* im Entdeckungsmodus eine durchaus persönliche, im Moment verankerte Auseinandersetzung mit thematisch gegliederten Exponaten ein, die durch eine Kernmechanik des Videospieles erschlossen werden: die Erkundung im Rahmen der freien Mobilität in der virtuellen Welt. Freiwilligkeit und Freiheit werden hier gekonnt gebündelt, um Spielende zu animieren und eine persönliche Museumstour in den eigenen vier Wänden zu ermöglichen. Daraus ergibt sich auch ein erheblicher Vorteil gegenüber der klassischen Museumspädagogik, wenn Videospiele sich der historischen Wissensvermittlung verschreiben: Sie setzen nicht voraus, dass ihr Zielpublikum örtlich gebunden ist, sondern realisieren Wissensvermittlung gemäß der lokalen und temporalen Präferenz desselben. Gerade diese Unabhängigkeit kann auch das Problem der kurzfristig konzipierten Wissensvermittlung beseitigen, da der Zugriff auf den Entdeckungsmodus ständig gegeben ist und bereits erkundete Touren und Themen immer wieder neu aufgerollt werden können, ohne bei den Spielenden zusätzliche Kosten oder einen größeren, mobilitätsbedingten Zeitaufwand zu generieren.

Was sich hier an Gelegenheiten für die Schulpädagogik bietet, ist zunächst die Verwertung der zunehmenden Popularität und Tragweite des Mediums Videospiele. Verkaufszahlen, die dem Medium mehr wirtschaftlichen Gewinn als der Filmindustrie attestieren, sprechen in dieser Hinsicht für sich. Die Kollaboration zwischen Spieleentwickler Ubisoft, HistorikerInnen und ÄgyptologInnen beglaubigt die Modi der Wissensproduktion und -vermittlung. Der rasche Einstieg in den Entdeckungsmodus über das Startportal und die Vielzahl an kurzweiligen, diversen Touren beseitigen ein Problem, das dem Medium Videospiele inhärent ist: dass oftmals erst eine mehrstündige Auseinandersetzung mit dem Material zu Schlüssel-szenen führen kann. Indes können hier die Spielenden sofort und wiederholt direkt auf den wesentlichen Spielinhalt zugreifen. Einzelne Erkundungstouren können aufgrund dieser Unmittelbarkeit leicht in tiefergreifende Stundenpläne eingebettet werden und erlauben eine dynamische, flexible Komposition an Lernmaterial, Aufgabenstellung und Zeitaufwand. Ton und Untertitel der umfangreichen Sprach-einstellungen sind außerdem frei einstellbar, was das historische (Spiel-)Potenzial um Einsatzmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht bereichert.

Mit der Einführung eines Entdeckungsmodus (auch im Nachfolgerspiel *Assassins's Creed: Odyssey* aus dem Jahr 2018, im Alten Griechenland angesiedelt) gelingt Ubisoft ein für die Schulpädagogik besonders wertvoller Spagat, der sowohl den Bekanntheitsgrad der *Assassins's Creed*-Reihe als auch die Voraussetzungen für Wissensvermittlung abseits linearer Erzählwelten vollends ausschöpft.

Ludographie

Assassins's Creed: Odyssey. Ubisoft. Kanada, 2017.

Assassins's Creed: Origins. Ubisoft. Kanada, 2017.

Thomas Hainscho

The Wanderer: Frankenstein's Creature

The Wanderer: Frankenstein's Creature ist ein an Mary Shelleys Roman *Frankenstein* angelehntes narratives Adventure. Spielerinnen und Spieler erkunden darin als Frankensteins Kreatur – der Wanderer – das Europa des 19. Jahrhunderts. Die Reise ist in 18 kurze Episoden unterteilt, in denen verschiedene Entscheidungen gefällt werden müssen, wodurch eine moralische Identität des Wanderers entsteht. Die Episoden sind aus dem Roman übernommen, daran angelehnt oder neu erfunden. So erzählt das Spiel eine alternative Frankenstein-Geschichte, die Frankensteins Kreatur als eine neugierige, friedliche und missverstandene Figur in den Mittelpunkt der Handlung stellt.

Spielerisch eignet sich *The Wanderer* für unerfahrene Spielerinnen und Spieler. Am PC wird die Spielfigur mit der Maus durch die Bildlandschaften gesteuert. Das Spiel enthält einige Minispiele – Rätsel, Ballspiele, das Spielen von Musikinstrumenten –, die intuitiv verständlich und einfach zu bedienen sind. Der Erfolg bzw. Misserfolg bei diesen Spielen sowie die Auswahl von Dialog- und Handlungsoptionen lenken den Verlauf der Geschichte. Die komplette Spieldauer umfasst rund zwei Stunden.

The Wanderer kann für den Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II verwendet werden. Das Spiel ermöglicht eine alternative und vertiefte Erfahrung mit

der Frankenstein-Geschichte aus der Perspektive von Frankensteins Kreatur. Es eignet sich dafür, Spielerfahrungen zu verbalisieren und mit anderen zu vergleichen. Etwa können Briefe oder Tagebucheinträge, die sich an der Form des Romans *Frankenstein* orientieren, über die Erfahrungen des Wanderers verfasst werden, die im Roman nicht oder anders vorkommen. Ebenso weist das Spiel intertextuelle Bezüge zur klassischen Weltliteratur auf, die im Unterricht weiter verfolgt werden können. Fächerübergreifender Unterricht bietet sich etwa mit Englisch und einer Beschäftigung mit Gothic Novels an oder ist im Zeichenunterricht mit Aquarelltechnik, von der die Hintergründe im Spiel inspiriert sind, möglich.

Eine literaturgeschichtliche Auseinandersetzung mit dem Thema stellt das Prequel zu *The Wanderer* dar, das Computerspiel *Frankenstein: Birth of a Myth*. Das Prequel führt in die Spielmechanik von *The Wanderer* ein und vermittelt die Entstehungsgeschichte des Romans – man nimmt in der Rolle von Mary Shelley an einem Gespräch in der Villa Diodati teil, das den Ausgangspunkt für die Entstehung von Frankenstein bildet. *Frankenstein: Birth of a Myth* kann kostenlos auf der Webseite von *The Wanderer* im Browser gespielt werden.

The Wanderer wurde im Oktober 2019 für den PC (14,99 EUR) und Apple-Plattformen (4,49 EUR) veröffentlicht. Versionen für Android und Nintendo Switch sind angekündigt. Das Spiel wurde von Arte France in Auftrag gegeben und von La Belle Games entwickelt. Auch weitere von Arte in Auftrag gegebene Spiele können für den Deutschunterricht empfohlen werden.

Ludographie [Zugriff: 13.4.2020]

ARTE: *Digitale Poduktionen. Kreationen und Erfahrungen*. Online: <https://www.arte.tv/sites/de/web-productions/category/spiel/>

Frankenstein: Birth of a Myth. La Belle Games. ARTE. Frankreich, 2019. Online: frankenstein.arte.tv/game.html

The Wanderer: Frankenstein's Creature. La Belle Games. ARTE. Frankreich, 2019. Online: frankenstein.arte.tv/de/

The Wanderer: Frankenstein's Creature. Walkthrough-Guide. Online: <https://www.appunwrapper.com/2019/11/21/the-wanderer-frankensteins-creature-walkthrough-guide/>

Thomas Ogradnig

Interdisziplinärer und fächerübergreifender Unterricht durch *SimCity BuildIt*

SimCity BuildIt ist eine simple App, die für jedes Smartphone und Tablet (Android und iOS) kostenlos verfügbar ist, die Spieler*innen in die Rolle eines Bürgermeisters/einer Bürgermeisterin schlüpfen lässt und einen Städtebau simuliert. Das mobile Spiel konfrontiert die Spielenden mit einer Vielfalt an Aufgaben, die Problemlösekompetenz fordern (z. B. Import, Export, Ressourcenbildung, Steuerbelastung, Transportsystem, Ästhetik, Zufriedenheit der Einwohner*innen).

Gemäß § 21 des Schulorganisationsgesetzes ist es der gesetzliche Auftrag von Schulen, Schüler*innen »je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit [...] für das Berufsleben vorzubereiten« (BMBWF 2018, S. 1). Ein Erwerb von Urteils- und Entscheidungskompetenz, somit Lösungen für Konflikte zu erarbeiten und abzuwägen, soll auf die Arbeits- bzw. Berufswelt vorbereiten. Schüler*innen sollen schließlich ein Verständnis für eine von Technologie geprägte Gesellschaft erlangen (ebd., S. 2 f.). Speziell, dass sich Schüler*innen »mit Problemstellen auseinandersetzen, Gegebenheiten kritisch hinterfragen, Probleme erkennen und definieren, Lösungswege eigenständig suchen [...]« (ebd.), erweist sich in Kombination mit der

THOMAS OGRADNIG befindet sich aktuell im Masterstudium Lehramt (Deutsch/Englisch) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Hierbei ist ihm Effektivität im Unterricht und das Erarbeiten von neuen Methoden ein Anliegen. Deshalb befasst er sich in Kooperation mit dem ÖJRK als Erste-Hilfe-Lehrbeauftragter mit der Unterrichtsentwicklung von Erste-Hilfe-Kursen und der Induktionsphase von Lehrbeauftragten. E-Mail: thogradnig@edu.aau.at

Förderung der »digitalen Kompetenz« als richtungsweisend. All diese Kompetenzen können bei adäquater Nutzung mit *SimCity BuildIt* gefördert werden.

Der folgende Unterrichtsvorschlag ist für den Unterricht an Neuen Mittelschulen gedacht. Jene Schulklassen, die mit Tablets ausgestattet sind, können mit klasseninternen iPads während einer Projektphase mithilfe von *SimCity BuildIt* Städte generieren. Täglich wird den Schüler*innen ein Zeitraum für die Nutzung der App eingeräumt, und in Kleingruppen werden nächste Schritte der Städteverwaltung (wirtschaftliche, privatrechtliche und kulturelle Faktoren) diskutiert, evaluiert und entschieden. Diese Nutzung bedarf zusätzlich einer zielführenden Handhabung im Unterricht. An *SimCity BuildIt* anknüpfend können beispielsweise im Physikunterricht die Erzeugung von Strom, in Geografie die Bodenbeschaffenheit, in Biologie der Feldanbau etc. mit Rückgriff auf die App behandelt werden. Eine sorgfältige Planung in Kooperation mit der Projektleitung ist dazu notwendig. Innerhalb des Projektzeitraums kann diese App Ausgangspunkt für handlungsorientierten, interdisziplinären und fächerübergreifenden Unterricht sein.

Im Deutschunterricht stehen Kreativität und Motivation im Mittelpunkt. Mithilfe dieser selbst kreierten Welt können Schüler*innen während des Projektzeitraumes (und auch darüber hinaus) eigenständig Geschichten, die innerhalb dieser fiktiven Welt geschehen, erfinden und sich ausdenken. Das angestrebte Ziel ist es, dass diese Unterrichtseinheiten zu Schreibenlässen/Texten führen. Dies stimuliert einerseits kognitive sowie kreative Prozesse und erhöht andererseits Schreibmotivation und Lernprozess (vgl. Böttcher 2008, S. 55). Je nach Unterrichtsplanung können diese Texte aufeinander aufbauend oder voneinander unabhängig sein. Eine weitere Möglichkeit wäre es, kollaboratives/gemeinschaftliches Schreiben in diesem Projekt zu verankern. Via eLearning könnten die Schüler*innen interaktiv mithilfe eines Ideenpools Motivation steigern oder Lösungen bei Schreibblockaden erarbeiten.

Schüler*innen erlernen durch *SimCity BuildIt*, wie viele Ebenen aus kommunalpolitischer Perspektive bedeutsam sind. Ein derart komplexes System einer Gesellschaft, wie es die App darstellt, bestehend aus Wirtschaft, Institutionen, Öffentlichkeit und Privatpersonen, wird heutzutage geprägt von Diversität und Transkulturalität. Auch in der App weisen junge Erwachsene, ältere Erwachsene und Personen mit Migrationshintergrund unterschiedliche und komplexe Bedürfnisse auf. Sämtliche Facetten werden implizit im Simulationsspiel aufgegriffen und die App dient als möglicher weiterer Ausgangspunkt, um Inter- und Transkulturalität zu fokussieren – zum Beispiel im Fremdsprachen-, Ethik- und Deutschunterricht.

Literatur

BMBWF/BUNDESMINISTERIUM BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2018): *Lehrplan der Neuen Mittelschule*. Wien: RIS. Online: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40207228/NOR40207228.pdf> [ZugriffL: 23.4.2020].

BÖTTCHER, INGRID (2008): *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden. Beispiele für Fächer und Projekte. Schreibecke und Dokumentation*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Matthias Kuncic

Ori and the Blind Forest

Alles beginnt mit einem Sturm, der den Wald von Nibel heimsucht und dessen Böen an den Ästen und Zweigen des riesigen Geisterbaumes zerren, bis ein Blatt sich löst. Nicht nur irgendein Blatt, in dieser Nacht wird dem Geisterbaum ein Schutzgeist entrissen – Ori kommt auf dem Boden des Waldes, der Heimat beraubt und als Waise, zu liegen. Doch Ori wird gefunden, Naru, ein pummeliger Waldbewohner, nimmt sich des Schutzgeistes an und fortan bildet das ungleiche Paar eine Familie.

Eine weitere schicksalshafte Nacht verändert schließlich alles: Das Gleichgewicht des Waldes geht verloren; wo einst grüne Wiesen und saftige Früchte vorherrschten, kehrt Dürre ein. In dieser trostlosen Zeit bleibt nur die Zweisamkeit, bis Naru dem Hunger zum Opfer fällt. Wieder ist Ori eine Waise, die nichts mehr an jenem Ort hält, der einst so vertraut war – Oris Reise beginnt und somit auch die unsere.

Ori and the Blind Forest erschien im Jahre 2015 und ist für PC, Xbox One und Nintendo Switch erhältlich. Das Spiel kostet rund 20€, entwickelt wurde es vom österreichischen Entwicklerstudio Moon Studios. Das Spiel ist ein Jump-’n’-Run-Spiel, gesteuert wird der kleine Waldgeist Ori. Es müssen Gegner bekämpft, Rätsel gelöst und Wege durch die wundervoll gestaltete Welt gefunden werden. Zu Beginn

des Spiels ist Ori noch schwach, erlangt aber im Laufe der Zeit immer mehr Fähigkeiten, wodurch das Spiel nicht langweilig wird. Die Entwicklung Oris macht Spaß, man spürt, wie der kleine Waldgeist mächtiger wird, ohne dass dabei das Gefühl der Verwundbarkeit verloren geht. Laufend, springend, schwimmend, fliegend und teleportierend leitet die Spielerin oder der Spieler Ori so durch die aufwändig gestalteten und abwechslungsreichen Schauplätze der Spielwelt auf der Suche nach drei Elementen, um den Wald wieder ins Gleichgewicht zu bringen. Timing und Koordination sind dabei das Wichtigste, eine große Herausforderung des Spiels sind anspruchsvolle Sprungpassagen, die einen geschickten Einsatz aller Fähigkeiten zum richtigen Zeitpunkt erfordern. Misslingt dies, so stirbt Ori und wird am letzten Speicherpunkt wiederbelebt. Solche Speicherpunkte kann die Spielerin oder der Spieler frei erstellen, vorausgesetzt, es wurden genügend Energiekugeln gesammelt. Durch dieses System muss von Beginn an gründlich überlegt werden, ob man einen Wiederbelebungspunkt erstellt oder die Energie lieber aufspart, denn einmal verbraucht, muss sie erst in der Welt wiedergefunden werden. Überlegen und Vorausplanen sind deshalb entscheidend.

Einige Passagen sind durchaus anspruchsvoll, hier hilft oft nur ein genaues Einstudieren der Bewegungsabläufe und wiederholtes Probieren – das kann frustrierend werden, mit Hektik kommt man allerdings nicht weiter; entscheidend sind Ruhe, ein überlegtes Vorgehen und ein Lernen aus dem Scheitern.

Kämpfe gegen jegliche Art von Monstern, Wesen und Unwesen halten sich im gesamten Spiel im Hintergrund. Um Kampf geht es nicht, auch wenn er Teil des Spiels ist – im Vordergrund steht etwas anderes.

Wie für viele andere Spiele benötigen Spielerinnen und Spieler für *Ori and the Blind Forest* bestimmte Fähigkeiten: Ausdauer, Konzentration, Geschicklichkeit, Planungsfähigkeit, taktisches Denken usw.; das alleine kann bereits einen Einsatz im Unterricht rechtfertigen.

In ihrem Aufsatz zeigen Siewert und Fritz elf Aspekte, durch die ein Spiel anreizend wirken kann, und erläutern, welche positiven Effekte davon ausgehen können (vgl. Siewert/Fritz 2018, S. 6f.). Besonders zutreffend für *Ori and the Blind Forest* sind wohl der problemlösende Aspekt, der Strategie und Taktik voraussetzt, wie auch der Aspekt, der Risikobereitschaft erfordert. In besonderer Weise wird der Aspekt der ästhetischen Erfahrung und der sinnlichen Eindrücke aufgegriffen.

Betrachtet man *Ori and the Blind Forest* aus spieltechnischer Perspektive, so ist es alles in allem ein sehr gutes Spiel. Herausragend wird das Spiel durch die Geschichte und deren Präsentation. Mein erster Absatz erzählt den etwa 10-minütigen Prolog des Spiels nach, der mit zu den besten Einführungen eines Spieles überhaupt zählen dürfte. Das Zusammenspiel der großartig gestalteten Grafik, der orchestralen Musik und der emotionalen Geschichte zieht die Spielerin oder den Spieler in die Welt hinein – in eine Welt von Freundschaft, Hoffnung, Gleichgewicht, aber auch von Verlust, Angst und Tod. Es ist die Geschichte, die *Ori and the Blind Forest* Leben verleiht, darauf haben auch die Entwickler Wert gelegt – auf audiovisuelles Erzählen. Mit einer einfachen Geschichte, die durchaus auch Wendungen

hat, zieht das Spiel uns in seinen Bann und erinnert dabei an ein Märchen. Der Inhalt und die Motivik sind einprägsam, die lineare Handlung erleichtert das Folgen und das gute Ende, nach all den Gefahren, erfreut. Zudem richtet sich das Spiel aufgrund der Fantasiewelt an sämtliche Altersstufen und Nationalitäten (vgl. Röth 1993, S. 18f.).

Das Eintauchen in die Geschichte fällt den Schülerinnen und Schülern somit leicht, auch weil Computerspiele keine vergangenen Geschehnisse darstellen, sondern einen zeitgleichen Ablauf simulieren (vgl. Martínez 2017, S. 34) und weil der Zugang zu fiktiven Welten in Spielen ein anderer ist: Mogel bezeichnet dies als »Symbolwelten«, da in das Geschehen eingegriffen werden kann (vgl. Mogel 2008, S. 198).

Computerspiele erzählen anders, *Ori and the Blind Forest* in besonderem Maße. Es verbindet spieltechnische, erzähltechnische und ästhetische Elemente auf hohem Niveau. Die Behandlung der Geschichte bietet einen sanften Einstieg in die didaktische Umsetzung von Computerspielen im Unterricht.

In einer Zeit, in der transmediales Erzählen mehr und mehr an Bedeutung gewinnt – fiktionales Erzählen ist schon lange nicht mehr an Literatur gebunden (vgl. Martínez 2011, S. 283) –, sollte es auch Gegenstand des Unterrichts werden. *Ori and the Blind Forest* scheint dafür geeignet zu sein, da es spieltechnisch herausfordernd und unterhaltend ist, zugleich aber eine audiovisuelle Erzählung bietet, die leicht zugänglich ist, aber dennoch stark emotionalisiert. Für einen ersten Vorgeschmack lohnt es sich, das Intro des Spiels auf YouTube anzusehen,¹ zeigt es doch wesentlich besser, was ich im ersten Absatz des Prologs erzählt habe.

Literatur

- MARTÍNEZ, MATÍAS (Hg., 2011): *Handbuch Erzählliteratur. Theorie, Analyse, Geschichte*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- DERS. (Hg., 2017): *Erzählen. Ein Interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- MOGEL, HANS (2008): *Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel*. Heidelberg: Springer.
- RÖTH, DIETHER (Hg., 1993): *Märchen und Märchenforschung in Europa. Ein Handbuch*. Frankfurt/M.: Haag + Herchen.
- SIEWERT, JÖRG; FRITZ, JÜRGEN (2018): Spielen im Unterricht. In: *Pädagogik*, H. 70, S. 6–9.

Ludographie

Ori and the Blind Forest. Moon Studios. Österreich, 2015.

1 <https://www.youtube.com/watch?v=TyTGIP2KjZM> [Zugriff: 26.3.2020].

Florian Kelle

Videospiele im Unterricht

Bibliographische Notizen

Videospiele sind schon lange in der Mitte der Gesellschaft angekommen. Sie finden immer mehr Verwendung im täglichen Leben und sprechen somit ein stetig wachsendes Spektrum an Nutzer*innen an. Aufgrund dessen wird es immer wichtiger, Videospiele in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen zu nutzen. Dank der sich stetig weiterentwickelnden Technik können immer komplexere Sachverhalte dargestellt werden. Hierdurch eignen sich Videospiele insbesondere, um auf zeitgenössische Weise Unterrichtsthemen abzuhandeln. Aufgrund der Verankerung als Kulturgut und Unterhaltungsmedium ist es für Lehrpersonen jedoch wichtig, neben didaktischem Fachwissen auch ein kulturelles und medientheoretisches Verständnis zu vermitteln. Durch diese Kombination von Ansätzen lassen sich Videospiele besser verstehen, was letztendlich die Lehr- und Lernqualität erhöht. Diese Bibliographie bietet eine Auswahl an fachdidaktischen Ansätzen zum Einsatz im Unterricht, mit Beiträgen zum pädagogischen Potential, dem literarischen Lernen und Fallbeispielen. Neben praktischen Ansätzen werden hier ebenfalls Studien aufgeführt, die sich mit dem Lernpotential beschäftigen. Um den didaktischen Teil gesellschaftlich stärker zu verorten, wird darüber hinaus ein breites Spektrum an spezifischer- und einführender Literatur zu den Bereichen Kultur, Gesellschaft und Game Studies geboten.

FLORIAN KELLE hat British and American Studies an der Universität Bielefeld studiert. Seine Abschlussarbeit hat er zu ludo-narratologischen Ansätzen in Videospielen geschrieben. Seit Oktober 2018 studiert er Game Studies and Engineering im Master an der Universität Klagenfurt.
E-Mail: fkelle@edu.aau.at

1. Videospiele im Unterricht

1.1 Videospiele und ihr pädagogisches Potential

- Bischoff, Sandra; Büsch, Andreas; Geiger, Gunter; Harles, Lothar; Holnick, Peter (2015): Was wird hier gespielt? Computerspiele in Familie 2020. Opladen: Barbara Budrich.
- Egenfeldt-Nielsen, Simon (2007): Educational Potential of Computer Games. London: Continuum.
- Gee, James Paul (2007): What Video Games Have to Teach us about Learning and Literacy. New York: Palgrave Macmillan.
- Le, Son; Weber, Peter; Ebner, Martin (2013): Game-Based Learning. Spielend Lernen. In: Ebner, Martin; Schön, Sandra (Hg.): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. Berlin: epubli GmbH, S. 267-275.
- Mauruschat, Fabian; Rürup, Matthias; Schäfer, Timothy; Schledjewski, Janine (Hg., 2017): Spiel Versus Leben: Wie Computerspiele unser Leben verändern – Ein Projekt für und mit Jugendlichen. Linz: Verlag 3.0.
- Meier, Christoph; Seufert, Sabine (2003): Game-based learning. Erfahrungen mit und Perspektiven für digitale Lernspiele in der beruflichen Bildung. In: Hohenstein, Andreas; Wilbers, Karl (Hg.): Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis – Strategien, Instrumente, Fallstudien. 2 Bände. Köln: Fachverlag Deutscher Wirtschaftsdienst, S. 1-17.
- Niedermeier, Sandra; Müller, Claudia (2016): Game-Based-Learning in Aus- und Weiterbildung – von der Idee zur Umsetzung. In: Wachtle, Josef; Ebner, Martin; Gröbinger, Ortrun; Kopp, Michael; Bratengeyer, Erwin; Steinbacher, Hans-Peter; Freisleben-Teutscher, Christian; Kapper, Christine (Hg.): Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung. New York: Waxmann, S. 190-200.
- Pieniek, Tobias (2008): Computerspiele und Schule. Pädagogische Herausforderung virtueller Gewaltspiele und Konsequenzen für den schulischen Alltag. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin.
- Schrammel, Sabrina (2008): Play-based learning: Die Aktivität des Computerspielens als Lernanlass. In: Mitgutsch, Konstantin; Rosenstingl, Herbert (Hg.): Faszination Computerspielen: Theorie – Kultur – Erleben. Wien: Braumüller, S. 117-125.
- Seidler, Andreas (2014): Perspektiven der Computerspielforschung für die Deutschdidaktik. In: Jost, Roland; Krommer, Axel (Hg.): Comics und Computerspiele im Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehen, S. 103-119.
- Siewert, Jörg; Fritz, Jürgen (2018): Spielen im Unterricht. In: Pädagogik, H. 70, S. 6-9.
- Squire, Kurt (2006): From Content to Context. Videogames as Designed Experiences. In: Educational Researcher, H. 35 (8), S. 19-29.
- Squire, Kurt (2011): Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age. New York: Teachers College Press.
- Süss, Daniela; Lampert, Claudia; Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2018): Mediendidaktik: Lehren und Lernen mit Medien. In: Süss, Daniel; Lampert, Claudia; Trültzsch-Wijnen, Christine W. (Hg.): Medienpädagogik. Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 161-188.
- Tillmann, Angela; Weßel, André (2018): Das digitale Spiel als Ermöglichungsraum für Bildungsprozesse. In: Pietraß, Manuela; Fromme, Johannes; Grell, Petra; Hug, Theo (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 14. Wiesbaden: Springer VS, S. 111-132. doi: 10.1007/978-3-658-19839-8_7
- Zielinski, Wolfgang; Aßmann, Sandra; Kaspar, Kai; Moorman, Peter (2017): Spielend lernen! Computerspiele(n) in Schule und Unterricht. Düsseldorf: kopaed.

1.2 Literarisches Lernen und Computerspielbildung

- Amann, Wilhelm; Sieburg, Heinz (Hg., 2020): *Spiel-Werke. Perspektiven auf literarische Spiele und Games*. Bielefeld: transcript.
- Boelmann, Jan M. (2010): Narrative Computerspiele als Gegenstand des Literaturunterrichts: Computerspielbasiertes literarisches Lernen mit dem Adventure-Spiel »Ceville«. In: Rupp, Gerhard; Boelmann, Jan; Frickl, Daniela (Hg.): *Aspekte literarischen Lernens: Junge Forschung in der Didaktik*. Berlin: Lit, S. 61–67.
- Boelmann, Jan M. (2015): *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium*. München: kopaed.
- Boelmann, Jan M.; Seidler, Andreas (Hg., 2014): *Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Delanoy, Werner (2015): *Literature Teaching and Learning: Theory and Practice*. In: Delanoy, Werner; Eisenmann, Maria; Matz, Frauke (Hg.): *Learning with Literature in the EFL Classroom*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 19–47.
- Kaindel, Christoph (2019): *TextSpielReisen: Praktische Medienarbeit mit interaktiven Texten*. In: Elmenreich, Wilfried; Schallegger, René Reinhold; Schniz, Felix; Gabriel, Sonja; Pölsterl, Gerhard; Ruge, Wolfgang B. (Hg.): *Savegame: Agency, Design, Engineering*. Wiesbaden: Springer VS, S. 253–261.
- Keper, Matthis (2012): *Computerspielbildung*. In: Boelmann, Jan; Seidler, Andreas (Hg.): *Computerspielbildung. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Didaktik des Computerspiels*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 13–48.
- Keper, Matthis (2019): *Computerspielbildung als Auftrag für die sprachlichen Fächer in der Schule – Versuch eines neuen Kompetenzmodells*. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 43, H. 1, S. 104–122.

1.3 Fallbeispiele, Analysen und praktischer Einsatz

- Albrecht, Christian; Conrad, Maren (2020): *Let's Play, Talk & Analyze. Gespräche über narrative Computerspiele*. In: *Praxis Deutsch*, H. 280, S. 46–49.
- Breitlauch, Linda (2013): *Spielfreude als erfolgreiche Lern- und Therapiemethode*. In: Inderst, Rudolph; Just, Peter (Hg.): *Build 'em Up – Shoot 'em Down: Körperlichkeit in digitalen Spielen*. Glücksstadt: VWH, S. 179–191.
- Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Hg., 2019): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Christen, Markus; Katsarov, Johannes (2018): *Serious Moral Games – Videospiele als Werkzeuge der Ethikbildung*. In: Junge, Thorsten; Schumacher, Claudia; Clausen, Dennis (Hg.): *Digitale Spiele im Diskurs*. Hagen: FernUniversität in Hagen, S. 1–12. doi: 10.5167/uzh-160330.
- DeHaan, Jonathan (2013): *Video Games and Second Language Acquisition. Six Genre Case Studies*. Champaign: Common Ground Publishing.
- Feierabend, Sabine; Plankenhorn, Theresa; Rathgeb, Thomas (2014): *KIM-Studie 2014: Kinder + Medien + Computer + Internet*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest.
- Fileccia, Marco; Fromme, Johannes; Kohring, Torben; Lüpke, Marcus; Wiemken, Jens (2013): *Computerspiele in der Grundschule: 3. und 4. Klasse*. Düsseldorf: Medienpass NRW.
- Gabriel, Sonja (2019): *Spielend Fremdsprachen lernen – Wie können digitale Spiele den Fremdspracherwerb unterstützen? Eine kurze Übersicht über den derzeitigen Stand der Forschung*. In: Barberi, Alessandro; Ballhausen, Thomas; Berger, Christian; Kaiser-Müller, Katharina; Missomelius, Petra; Sonderegger, Ruth; Swertz, Christian; Danner, Rosa (Hg.): *Medienimpulse: Beiträge zur Medienpädagogik 2016–2017*. Wien: NAP, S. 143–156.

- Heinrich, Jens (2017): Videospiele im Philosophieunterricht? Game Studies im Kontext fachdidaktischer Reflexionen. In: *Angewandte Philosophie*, H. 4 (1), S. 83–111.
- Jonas, Kristina; Jonas, Marten (2013): My Video Game – Erstellung Digitaler Spiele in der Schule unter Berücksichtigung partizipativer Produktionsströmungen. In: Biermann, Ralf; Fromme, Johannes; Verständig, Dan (Hg.): *Partizipative Medienkulturen: Positionen und Untersuchungen zu veränderten Formen öffentlicher Teilhabe*. Wiesbaden: Springer VS, S. 233–259. doi: 10.1007/978-3-658-01793-4.
- Kerschbaumer, Florian; Winnerling, Tobias (2015): Spielend Geschichte lernen? Videospiele, Geschichtswissenschaft, universitäre Praxis. In: Buchberger, Wolfgang; Kühberger, Christoph; Stuhlberger, Christoph (Hg.): *Nutzung digitaler Medien im Geschichtsunterricht*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 99–110.
- Mikuszeit, Bernd (Hg., 2014): *Blended-Learning mit digitalen Bildungsmedien: Mediennutzung | Weiterbildungsangebote | Projekte*. Berlin: IB&M.
- Mogel, Hans (2008): *Psychologie des Kinderspiels. Von den frühesten Spielen bis zum Computerspiel*. Heidelberg: Springer.
- Schmoelz, Alexander; Kremsner, Gertraud; Proyer, Michelle; Handle-Pfeiffer, Daniel; Möhlen, Lisa-Katharina; Karpouzis, Kostas (2019): *Inklusiver Unterricht mit Digitalen Spielen*. In: Barberi, Alessandro; Ballhausen, Thomas; Berger, Christian; Kaiser-Müller, Katharina; Missomelius, Petra; Sonderegger, Ruth; Swertz, Christian; Rosa, Danner (Hg.): *Medienimpulse: Beiträge zur Medienpädagogik 2016–2017*. Wien: NAP, S. 324–342.
- Schniz, Felix (2018): Der methodische Beitrag von Videospiele im Unterricht zum Verständnis abstrakter Begriffe durch Selbsterfahrung. In: *ide. informationen zur Deutschdidaktik*, Jg. 42, H. 1, S. 75–86.

2. Videospiele in Gesellschaft und Kultur

- Gapski, Harald (Hg., 2009): *Jenseits der digitalen Spaltung: Gründe und Motive der Nichtnutzung von Computer und Internet*. München: kopaed.
- Klimmt, Christoph (2006): *Computerspielen als Handlung. Dimensionen und Determinanten des Erlebens interaktiver Unterhaltungsangebote*. Köln: Herbert von Halem.
- Lampert, Claudia; Schwinge, Christiane; Klammerl, Rudolf; Hirschhäuser, Lena (2012): *Computerspiele(n) in der Familie: Computerspielsozialisation von Heranwachsenden unter der Berücksichtigung genderspezifischer Aspekte*. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen.
- Lober, Andreas (2007): *Virtuelle Welten werden real: Second Life, World of Warcraft & Co: Faszination, Gefahren, Business*. Hannover: Heise Zeitschriften Verlag.
- Mertens, Mathias (Hg., 2010): *Ladezeit. Andere Geschichten vom Computerspiel*. Göttingen: Blumenkamp.
- Rutter, Jason; Brice, Jo (Hg., 2006): *Understanding Digital Games*. London: SAGE Publications Ltd.
- Von Salisch, Maria; Kristen, Astrid; Oppl, Caroline (2007): *Computerspiele mit und ohne Gewalt: Auswahl und Wirkung bei Kindern*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Vorderer, Peter; Bryant, Jennings (Hg., 2006): *Playing Video Games: Motives, Responses, and Consequences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Wolf, Mark J. P. (2012): *Encyclopedia of Video Games: Culture, Technology, and Art of Gaming: Volume Two*. California: Greenwood.

3. Game Studies & Medientheorie

- Beil, Benjamin (2013): *Game Studies: eine Einführung*. Berlin: Lit Dr. W. Hopf.
- Distelmeyer, Jan; Hanke, Christine; Mersch, Dieter (Hg., 2008): *Game over?! Perspektiven des Computerspiels*. Bielefeld: transcript.

- Kaminski, Winfried; Witting, Tanja (2007): Digitale Spielräume: Basiswissen Computer- und Videospiele. München: kopaed.
- Kringiel, Danny (2009): Computerspielanalyse konkret. Methoden und Instrumente – erprobt and Max Payne 2. München: kopaed.
- Mukherjee, Souvik (2015): Video Games and Storytelling: Reading Games and Playing Books. New York: Palgrave Macmillan.
- Neitzel, Britta (2013): Point of View und Point of Action – Eine Perspektive auf die Perspektive in Computerspielen. In: Repositorium Medienkulturforschung, H. 4. Online: <http://repositorium.medienkulturforschung.de/?p=360> [Zugriff: 11.4.2020].
- Quandt, Thorsten; Wimmer, Jeffrey; Wolling, Jens (Hg., 2009): Der Computerspieler: Studien zur Nutzung von Computergames. Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenfelder, Andreas (2008): Digitale Paradiise: Von der schrecklichen Schönheit der Computerspiele. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Sachs-Hombach, Klaus; Thon, Jan-Noël (Hg., 2015): Game Studies: Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung. Köln: Herbert von Halem.

4. Zeitschriften

- Computer + Unterricht, Nr. 72/2008: Spezial – Computerspiele.
- Computer + Unterricht, Nr. 111/2018: Storytelling.
- Computer + Unterricht, Nr. 115/2019: Gamification.
- Der Deutschunterricht, Nr. 5/2016: Digitale Literatur und elektronisches Lesen.
- Deutschmagazin, Nr. 1/2010: Spielend lernen.
- Deutschunterricht, Nr. 1/2019: Literaturunterricht in der digitalen Welt.
- Game Studies (2020): Game Studies. Online: <http://gamestudies.org/2001> [Zugriff: 11.4.2020].
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4/2016: New Literacies im Deutschunterricht.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1/2019: Deutschunterricht 4.0.
- MedienPädagogik, Nr. 15/2008: Computerspiel.
- Praxis Deutsch, Nr. 265/2017: Deutsch per Smartphone.
- Praxis Deutschunterricht, Nr. 5/2019: Digitales Schreiben.

Kommentar

Künstliche Intelligenz in Apps für den Unterricht

Apps sind hilfreich – wenn sie die individuellen Möglichkeiten sinnvoll erweitern. Dieser Text wird mithilfe von Spracheingabe erzeugt. Das geht bei mir viel schneller, und es ergeben sich dabei weniger Fehler, da die App auch über eine automatische Fehlerkorrektur verfügt. Die im Hintergrund arbeitende künstliche Intelligenz, welche Algorithmen folgt, sowie eine gewaltige Datenbank sind für mich eine Erleichterung.

Sie ersparen es mir allerdings nicht, den Text nochmals durchzulesen und zu redigieren, da die App noch bei Weitem nicht perfekt ist. Je komplexer die Satz- und Wortkreationen, desto schneller stößt sie an ihre Grenzen. Würde ich gar neue Worte erfinden, wäre sie völlig überfordert. Also möchte ich festhalten: Je kreativer die Gestaltung, desto weniger kann die momentane künstliche Intelligenz den Menschen ersetzen.

Diese Einleitung war keine Abschweifung, sondern sie führt direkt ins Zentrum meiner Überlegungen.

Apps sind Werkzeuge, deren Weiterentwicklung und Verbesserung ständiger menschlicher Intervention bedürfen. Dazu benötigt es vielfach allerdings auch große Datenmengen, deren Generierung auf der Mitarbeit vieler Menschen beruht. Indem wir einem Entwickler Zugriff auf unsere Spracheingabe erlauben, ermöglichen wir auch eine Weiterentwicklung. Dies führt allerdings zur Frage, ob wir aus Datenschutzgründen dazu wirklich bereit sind beziehungsweise bereit sein wollen. Gesellschaften, welche diesbezüglich weniger Vorbehalte haben, sind hier natürlich im Vorteil. Andererseits kann dies auch auf Kosten der eigenen Privatsphäre gehen.

Gerade an Schulen muss besondere Rücksicht auf den Datenschutz genommen werden, um die Schüler und Schülerinnen nicht von klein auf zu gläsernen Menschen zu machen. Die Anonymisierung von Daten zum Beispiel durch Dummy-Profilen kann hierbei recht hilfreich sein. Keine Option für einen zeitgemäßen Unterricht ist es, auf Apps völlig zu verzichten. Personalisierung und Interaktivität sind ohne diese Werkzeuge kaum realisierbar.

Dabei möchte ich bei den Apps zwei Kategorien unterscheiden. Bei der ersten handelt es sich um Anwendungen, welche vor allem Wissen überprüfen und sofortiges Feedback geben. Als Beispiele seien hier *Kahoot* und *Socratic* angeführt, da sie sich großer Beliebtheit erfreuen. Die Eingaben lassen sich bei ihnen auch leicht anonymisieren. Etwas schwieriger ist es bereits bei Apps, die gezielt auf das Sammeln personenbezogener Daten abgestimmt sind, die Ergebnisse auch über einen

längeren Zeitraum aufzeichnen und die andererseits dadurch aber auch individualisiertes Feedback und Vorschläge für weitere Übungen geben können, wie zum Beispiel CAT (Computerized Adaptive Testing). Ihre Weiterentwicklung und Verbesserung basieren auf der Sammlung personenbezogener Daten. Selbst für die Beurteilung von Aufsätzen gibt es bereits die ersten Tools, welche durch künstliche Intelligenz unterstützt werden. Hier einige Beispiele dafür: <https://windowsreport.com/automated-essay-grading-software/> [Zugriff: 21.6.2019].

Bei der zweiten Kategorie von Apps geht es primär um Kompetenzerwerb und kreative Gestaltung. Hier möchte ich als Beispiele Ton- und Videoaufnahmen, Stop-Motion und Coding-Tools wie *Pocket Code* anführen. Sie eröffnen für den Unterricht völlig neue Möglichkeiten und sind besonders für projektorientiertes Lernen eine große Bereicherung. Je offener und kreativer dabei eine Aufgabenstellung durch die Lehrperson erfolgt, desto eher kann man die Wahl der Apps auch den Schüler/innen überlassen. Auch hier kann ein Tool dazu dienen, die Datenbasis für die Auswertung durch eine künst-

liche Intelligenz zu erweitern. Dazu ein Beispiel aus dem Bereich Bildnerisches Gestalten: <https://quickdraw.withgoogle.com/> [Zugriff: 21.06.2019].

Durch die Nutzung trägt man bewusst zur Erweiterung der Datenbasis bei, was aber bei den meisten dieser Tools weniger problematisch ist, da sie nicht auf die Sammlung personenbezogener Daten abzielen.

Mit der Spracheingabe habe ich begonnen, mit der Sprachausgabe möchte ich enden. Eine App, welche mir Texte vorliest, erscheint zunächst einmal nicht unbedingt notwendig. Wenn man sich aber vorstellt, dass beispielsweise Legastheniker/innen durch das Anhören ihrer selbstgeschriebenen Texte erst ihre Fehler entdecken oder dass insbesondere sehbehinderte und blinde Menschen völlig neue Möglichkeiten haben, dann wird mir ihr Nutzen bewusster. Auch beim Erlernen einer Fremdsprache kann eine solche App sehr gute Dienste leisten. Aber auch hier hängt die Qualität der Ausgabe von der Größe der Datenbasis ab.

Abschließend möchte ich festhalten: Apps sind Werkzeuge, und wie bei allen Werkzeugen kommt es darauf an, wie und wozu sie genutzt werden.



Mag. Edmund Huditz

unterrichtet am Peraugymnasium in Villach Englisch, Mathematik und ITG. Zusätzlich war er in der Bundeskoordination von eLSA (e-Learning im Schulalltag) sowie KidZ (Klassenzimmer der Zukunft) tätig. Seit 2015 ist er mit Leitungs- und Koordinationsaufgaben im Bereich eEducation für die Bildungsdirektion Kärnten und das BMBWF betraut und auch an der PH Kärnten beschäftigt.

E-Mail: huditz@gmail.com

ide empfiehlt

»There is no such thing as a monolingual text«
(Till Dembeck, S. 249)



Andreas Leben, Alenka Koron (Hg.)
**Literarische Mehrsprachigkeit
im österreichischen und
slowenischen Kontext**

Tübingen: Narr Francke Attempto, 2019.
317 Seiten.

ISBN 978-3-7720-8676-2 • EUR 78,00

Der Sammelband *Literarische Mehrsprachigkeit im österreichischen und slowenischen Kontext* geht auf ein von Andreas Leben und Alenka Koron geleitetes Forschungsprojekt zurück, das einen neuen Blick auf die beiden »Nationalliteraturen« wie auch auf die österreichisch-slowenischen Literaturbeziehungen wirft. Letztlich wird das Konzept der Nationalliteratur selbst in Zweifel gezogen.

Das Buch beginnt mit allgemeinen Beiträgen und Überblicksdarstellungen, geht dann über zu Einzeluntersuchungen und schließt ab mit historischen Studien. Man verzichtet bewusst auf eine Binnengliederung, um nicht

den Eindruck einer einheitlichen theoretischen Konzeption der Beiträge zu erwecken, wie es im Vorwort heißt.

Ein theoretischer Eckpfeiler ist dennoch Marco Juvans Aufsatz *Ein- und Mehrsprachigkeit literarischer Systeme*. Er weist nach, dass die slowenische Literaturlandschaft bereits seit ihren Anfängen mehrsprachig ist, und argumentiert, dass dies im Grunde für alle Literaturen gelte. Statt die Nationalliteraturen als »Elementarteilchen der Weltliteratur« zu betrachten, sollte man eher die »Ökosysteme des Literaturkreislaufs« nachzeichnen. In diesem Sinne skizziert er, am Beispiel Sloweniens, die Geschichte des literarischen Systems Europa: ausgehend von der Zeit der Dominanz des »kosmopolitischen« Lateins über die Vernakulärsprachen, die sich allmählich in Nationalsprachen verwandeln und die Literatursysteme auf Einsprachigkeit reduzieren, bis zu den Machtverhältnissen innerhalb des heutigen weltliterarischen Systems, das von den Sprachen und Literaturen der mächtigsten Staaten beherrscht wird. Statt in das unverbindliche Lob der Mehrsprachigkeit einzustimmen, geht es Juvan vielmehr um eine radikale »Kritik an der hegemonialen Einsprachigkeit und ihrer ökonomisch-politischen Hintergründe«. Sein Eintreten für *kleine Literaturen* wird zu einem Eintreten für eine gerechtere Weltordnung.

Ausgehend von ähnlichen Intentionen stellt Andreas Leben das Konzept des *überregionalen literarischen Aktionsraums* vor. Er knüpft dabei an die »Polyphonie der Kulturen« im Alpen-Adria-Raum an, wie sie seit längerem von Johann Strutz vertreten wird, geht aber einen entscheidenden

Schritt weiter. Denn er definiert Raum, gestützt auf Henri Lefebvre, nicht mehr als realen Ort, sondern als ein Feld der Kulturkämpfe.

Dies wird in den folgenden Beiträgen weiter konkretisiert: Auf Basis einer Analyse der literarischen Institutionen und Akteur*innen im zweisprachigen literarischen Feld Kärntens weist Erwin Köstler die gewaltigen Verschiebungen der letzten Jahrzehnte nach. Immer mehr werde dieses Feld auch zu einem Anziehungspunkt deutschsprachiger Künstler*innen, die die literarische Mehrsprachigkeit entdecken und praktizieren, wie umgekehrt Literat*innen slowenischer Muttersprache sich von traditionellen »nationalen« Institutionen abwendeten. Dominik Srienec untersucht, wie Literat*innen seiner Generation die gängigen Konventionen literarischer Praxis mit mehrsprachig-ästhetischen Innovationen unterlaufen. Felix Oliver Kohl zeigt anhand der biographischen Einordnung von Kärntner Slowen*innen in Literaturlexika und Literaturgeschichten die Brüchigkeit und Problematik der jeweiligen Zuschreibungen.

Die weiteren Beiträge gehen über das genannte Forschungsprojekt hinaus, wie Jeanne Gleseners Abriss des Begriffs *Kleine Literaturen*. Florjan Lipuš und Peter Handke sind eigene Beiträge gewidmet. Migrantische Autor*innen in Slowenien bzw. in Österreich, wie auch die slowenische Literatur in Italien oder die italienische Literatur in Istrien werden in einzelnen Aufsätzen dargestellt. Johann Strutz erläutert die Polyphonie der Literaturen im Alpen-Adria-Raum. Elena Messner wiederum verweist auf die besondere Rolle der Kärntner (zweisprachigen)

Verlage für den Literaturtransfer aus dem Serbischen seit den 1990er Jahren. Mit historischen Fragen der Mehrsprachigkeit beschäftigen sich Matjaž Birk und Sašo Zver (*Marburger Zeitung* im Ersten Weltkrieg), Alexandra Millner (Transdifferenz in Österreich-Ungarn) und Miran Hladnik (Literarische Zweisprachigkeit im slowenischen Teil der Habsburger Monarchie).

Wenn auch die Fragestellungen und Theorieansätze der 19 Beiträge durchaus unterschiedlich sein mögen, die kategorische Aussage Till Dembecks »There is no such thing as a monolingual text« kann wohl als gemeinsames Credo der Beiträger*innen gelten.

Die Stärke und das große Verdienst dieses Sammelbandes bestehen darin, dass hier die gewohnten nationalliterarischen Denkbahnen verlassen werden, und gestützt auf postkoloniale und andere herrschaftskritische Theorieansätze ein literarischer Raum neu vermessen wird. Damit kommt das Phänomen literarischer Mehrsprachigkeit auch als Ausdruck von Machtbeziehungen ins Blickfeld. Freilich hätte man sich gewünscht, dass das theoretische Instrumentarium für die Einzelanalysen stärker genutzt worden wäre, das hätte dem Band auch mehr Kompaktheit und Linie verschafft.

Die literaturdidaktische Relevanz dieses Sammelbandes ist von den Herausgeber*innen intendiert und wird einleitend auch angesprochen. Dieses Buch untermauert die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels durch den Nachweis, wie problematisch jede rein nationale Literaturgeschichtsschreibung ist und wie viele literarische Phänomene damit unbeachtet bleiben.

WERNER WINTERSTEINER

Neu im Regal

Steffen Gailberger,
Frauke Wietzke (Hg.)

Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft

Unterrichtsanregungen für die Sekundarstufen.
Weinheim-Basel: Beltz Juventa, 2018.
334 Seiten.

ISBN 978-3-7799-3790-6 • EUR 29,95

Der private und berufliche Alltag großer Teile der Gesellschaft ist von der Nutzung digitaler Medien geprägt und so ist es gut nachvollziehbar, dass auch für den schulischen Bereich in Deutschland und Österreich zahlreiche Initiativen zur Digitalisierung des Unterrichts entwickelt wurden, die nun nach und nach auch umgesetzt werden sollen. Wie Schüler_innen umfassend, über einen rein anwendungsorientierten Zugang hinausgehend, auch kompetenzorientiert auf die Anforderungen einer digitalisierten Welt vorbereitet werden können, wird im vorliegenden Band aus sprach- und literaturdidaktischer Perspektive für den Deutschunterricht beleuchtet, wobei bildungspolitische Vorgaben, mediendidaktische Theorien und empirische Daten gleichermaßen berücksichtigt und daraus resultierende fachdidaktische Implikationen abgeleitet werden.

Ausgehend von der Frage, welche Aspekte des digitalen Wandels den

Deutschunterricht in den Sekundarstufen insbesondere betreffen, werden fachdidaktisch fundierte und erprobte Beispiele aus allen vier Kompetenzbereichen für den konkreten Unterricht vorgestellt und deutschdidaktische Prinzipien aus mediendidaktischer Perspektive aufbereitet. Medienkompetenz soll durch eine konsequente Medienintegration, verstanden als eine »nachhaltige und erfolgreiche Einbettung digitaler Medien in der Schule« (vgl. Gailberger, S. 36) mit dem Ziel, den Bildungserfolg aller Schüler_innen zu verbessern und eine lernfreundliche Umgebung zu schaffen, erreicht werden. Im Fokus stehen Lehrende, deren digitale Kompetenzen vertieft werden sollen, um etwaige Hürden beim Einsatz digitaler Medien abzubauen, und Lernende, für die digitale Lehr- und Lernprozesse konzipiert und angeboten werden sollen.

Basierend auf dem »Haus der digitalen Bildung« nach Diethelm/Brinda 2016 (vgl. Gailberger, S. 47) nähern sich die vierzehn Beiträge in diesem Sammelband dem Thema Digitalisierung unter anwenderbezogenen, technologischen und gesellschaftlich-kulturellen Perspektiven auf unterschiedlichen Ebenen: als Unterrichtsgegenstand mit dem Ziel des Erschließens, Verstehens und Beurteilens von unterschiedlichen Medienprodukten; als Gestaltungsmittel und -gegenstand mit dem Ziel des kreativen und produktiven Handelns und Gestaltens; als Unterrichtsmittel mit dem Ziel, Lernprozesse digital zu unterstützen und als Organisationsmittel mit dem Ziel, Schule (digital) zu verbessern. In den Blick genommen werden dabei die Möglichkeiten von Social Media wie WhatsApp, Face-

book, Twitter und Co, digitale Medien wie YouTube Clips, Hörtexte u. Ä. als Unterrichtsmittel, um literarische Erfahrung und ästhetische Wahrnehmung zu schulen; digitale Gestaltungsmittel, wie digitale Portfolios, Apps, Weblogs und Wikis mit ihren Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung und Individualisierung, um Lern- und Reflexionsprozesse zu begleiten. Aber auch digitale Artefakte können als Unterrichtsgegenstand herangezogen werden, um Hintergrundwissen zu erarbeiten und so beispielsweise auf den Umgang mit Fake News vorzubereiten. Darüber hinaus wird spezielle Lernsoftware zur Vertiefung unterschiedlicher Kompetenzbereiche vorgestellt. Die vielfältigen Vorschläge bieten zumeist niederschwellige Zugänge zur Einbeziehung digitaler Medien in den Unterricht und zur Ausschöpfung ihres Potentials und tragen dazu bei, dass sowohl für Lehrende als auch für Lernende neue und motivierende Wege zu den Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts eröffnet werden.

Wilhelm Amann,
Heinz Sieburg (Hg.)
Spiel-Werke

Perspektiven auf literarische Spiele
und Games.

Bielefeld: transcript, 2020. 208 Seiten.

ISBN 978-3-8376-5098-3 • EUR 40,00

Sind »Computerspiele die neue Literatur der Gegenwart? Sind die Entwickler von Computerspielen die großen Erzähler unserer Zeit?« – diese Fragen aus dem *Wissen*-Magazin der Wochenzeitung *Die Zeit* legt auch Wilhelm

Amann seiner Einführung zu dem von ihm und Heinz Sieburg herausgegebenen Sammelband *Spiel-Werke* zugrunde. Er ortet in aktuellen Entwicklungen der Medienevolution eine Umbruchsphase, die von Imitation und Nebeneinander unterschiedlicher Medienformate geprägt ist. Literarische und digitale Erzählformate existieren immer noch nebeneinander, Spiele stellen dabei als *Tertium Comparationis* etwas Verbindendes dar, wobei der Narratologie und der Verknüpfung von Erzählen und Spielen besondere Bedeutung zukommt.

Die Beiträge des vorliegenden Bandes basieren weitgehend auf einer von den Herausgebern an der Universität Luxemburg im Sommersemester 2016 veranstaltete Ringvorlesung mit dem Titel *Spiel-Räume. Das »Spiel« in Diskursen der Wissenschaften* und nähern sich in einem einführenden und acht weiteren Beiträgen der Thematik aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Die einzelnen Autor_innen bieten dabei exemplarische Analysen zu den Leistungen der literarischen Spiel-Kultur und präsentieren unterschiedliche Forschungsansätze zum Wandel des Spiels in Form, Inhalt und Bedeutung in der Digitalkultur. Die Annäherungen an die Thematik erfolgen aus literatur-, sprach- und medientheoretischer Sicht, aber auch sozialpsychologische, philosophische und kulturwissenschaftliche Ansätze werden aufgegriffen. Etablierte Wissenschaftsdisziplinen treffen dabei auf den Forschungsbereich der relativ neuen Disziplin der Game Studies, die vor allem die Evolution des Spiels vom linearen zum non-linearen audiovisuellen Medium sowie die Bedeutung der Intermedialität und

das Selbstverständnis ludischen Handelns in den Blick nimmt. Die gehaltvollen Beiträge gewähren Einblicke in zentrale Diskurse der einzelnen Wissenschaften zur Bedeutung des Spiels und des Spielens für die »ludische Gesellschaft« (Amann, S. 20).

Simon Hartmann, Dirk Purz
Unterrichten in der digitalen Welt

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2018.
 166 Seiten.
 ISBN 978-3-5257-0246-8 • EUR 20,00

Kerstin Ziemer
Didaktik und Inklusion

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2018.
 192 Seiten.
 ISBN 978-3-5257-1140-8 • EUR 25,00

Im Folgenden sollen zwei Bände aus der V&R-Reihe Pädagogik vorgestellt werden. Simon Hartmann und Dirk Purz setzen sich mit Fragen des Unterrichts in einer digitalen Welt auseinander. Dabei gehen sie auf Möglichkeiten einer sinnvollen Nutzung der Digitalität im Unterricht, auf Kriterien für einen guten digitalen Unterricht, auf Herausforderungen und neue Möglichkeiten, aber auch auf die Rolle der Lehrkräfte in der digitalen Welt ein. Darüber hinaus werden die Kompetenzen, die Schüler_innen und Lehrer_innen für einen Unterricht in der digitalen Welt brauchen, thematisiert. Die beiden Autoren loten die Möglichkeiten des Web 2.0 für den Schulunterricht aus, bieten Grundlagen des Lehrens und Lernens in der digitalen Welt und geben Tipps für guten digitalen Unterricht. Medienkompetenz wird dabei als Teil gesellschaftlicher Hand-

lungsfähigkeit verstanden. Chancen, Herausforderungen und Folgen der Digitalität beeinflussen den pädagogischen Alltag von Lehrkräften und Schüler_innen aller Schulformen und -stufen, digitale Anwenderkompetenz soll dabei als Querschnittsaufgabe für alle Fächer aufgefasst werden, wobei digitales Lernen als Bereicherung und Anknüpfung an die Lebenswelt der Schüler_innen verstanden werden soll. Dies ermöglicht größere (Methoden-)Vielfalt im Unterricht, ohne das analoge Lernen zu ersetzen. Die beiden Autoren nähern sich dem Thema aus unterschiedlicher Perspektive, nämlich aus jener der täglich im Klassenzimmer stehenden Lehrkraft und aus der des Lehrerfortbildners. Gemeinsam ist ihnen dabei das Anliegen, Lehrpersonen, die die Möglichkeiten einer digitalen Didaktik kennenlernen und in ihren Unterricht integrieren möchten, auf ihrem Weg zu unterstützen. Dabei bieten sie eine gute Mischung aus Theorie und konkreten Praxisbeispielen.

Im zweiten Band setzt sich Kerstin Ziemer, Professorin für Pädagogik und Didaktik an der Universität zu Köln, mit Fragen der Didaktik im inklusiven Unterricht auseinander. Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention müssen auch in den Ländern Deutschland, Österreich und Schweiz Rahmenbedingungen für einen inklusiven Unterricht geschaffen werden, um allen Kindern und Jugendlichen eine Teilnahme am gemeinsamen Unterricht in der Regelklasse zu ermöglichen. Die Autorin geht zuerst auf unterschiedliche Differenzlinien, wie sozio-ökonomische Lage, Geschlecht, Migration, Behinderung und (Neuro-)Diversität ein, um daran an-

schließend Fragen von Pädagogik und Didaktik im inklusiven Setting zu erörtern. Im Zentrum ihrer Ausführungen stehen jedoch die fünf Dimensionen für eine von ihr entwickelte »Mehrdimensionale reflexive Didaktik« für inklusiven Unterricht. Diese sind in einen didaktischen Gesamtrahmen eingebettet. Dimension I umfasst makrostrukturelle Aspekte wie Kultur(en), Recht, Gesellschaft, Schulsystem und die Institution Schule. Dimension II bietet eine Auseinandersetzung mit den Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten aller an Schule beteiligten Akteur_innen und Kooperationen. Dimension III reflektiert den didaktischen Gesamtprozess durch Lehrkräfte und Teammitarbeiter_innen. Das Verhältnis zwischen den Schüler_innen und dem Lerngegenstand wird in Dimension IV in den Blick genommen und Dimension V fokussiert die konkrete didaktische Gestaltung des Unterrichts, die notwendige innere Differenzierung, fächerübergreifenden Unterricht, spezielle didaktische Konzepte und die zu berücksichtigenden Gestaltungsmöglichkeiten. Abschließend bieten Planungshilfen für den Unterricht noch Orientierung für die konkrete schulpraktische Umsetzung und runden den Band ab. Die intendierte Zielgruppe sind Lehrpersonen und Teammitarbeiter_innen an Schulen, aber auch Studierende unterschiedlicher mit Inklusion befasster Fächer. Die Ausführungen sind fachlich fundiert, dabei kompakt und gut verständlich dargelegt und erlauben eine intensive Auseinandersetzung mit diesem so aktuellen, unterrichtsrelevanten Thema.

Michael Becker-Mrotzek,
Joachim Grabowski,
Torsten Steinhoff (Hg.)

Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik

Münster-New York: Waxmann, 2017.
404 Seiten.

ISBN 978-3-8309 3432 5 • EUR 39,90

Die Empirisierung der Bildungsforschung hat seit dem schlechten Abschneiden von Deutschland und Österreich bei den PISA-Testungen im Jahr 2000 rasch an Bedeutung gewonnen. Dies betrifft auch in hohem Maße den Kompetenzbereich Schreiben und die Erforschung der Voraussetzungen und Gelingensbedingungen von Schreibentwicklung, Schreibprozessen und ihrer Didaktik und der damit verbundenen Vielzahl sozialer, kultureller und didaktischer Fragen. In den USA bereits in den 1970er bzw. 1980er Jahren etabliert, entwickelte sich allmählich auch im deutschsprachigen Raum eine empirische Schreibforschung, die verschiedene Bereiche des Schreibens und der Textproduktion evidenzbasiert in den Blick nahm. Dem vorliegenden Forschungshandbuch kommt das Verdienst zu, erstmals umfassend und systematisch zentrale Theorien und Modelle, methodische und forschungspraktische Standards und bestehende Desiderata der empirischen Schreibdidaktik zu dokumentieren. Dabei legen die Herausgeber Wert auf die Rezeption von nationalen Standards (in Deutschland, Österreich und der Schweiz), wie die Bildungsstandards, aber auch auf eine reflektierte Auseinandersetzung mit internationalen Diskursen zur Schreibforschung. Ein weiteres Grundprinzip ist

die Interdisziplinarität, die sich in einer Kooperation der Fächer Linguistik, Sprachdidaktik und Psychologie zeigt.

In den sechs Bereichen des Forschungshandbuchs werden Modelle, Entwicklung, Förderung und Diagnose der Schreibkompetenz in den Blick genommen, darüber hinaus gibt es noch ein Kapitel zu Interventionen und einen Überblick über die unterschiedlichen Forschungsmethoden und ihre methodischen Besonderheiten bei der Untersuchung von Schreibprozessen und Schreibprodukten. Es werden etablierte und breit rezipierte Modelle vorgestellt, aber auch neue Untersuchungen zu Schreibaufgaben und Textprozeduren vorgestellt sowie die Entwicklungen der jüngsten Zeit, wie die Bedeutung von Computer, Internet und sozialen Medien für die Textproduktion, berücksichtigt.

Das Handbuch bietet einen umfassenden Überblick über den aktuellen Stand der Forschung zur Schreibdidaktik und leistet damit einen wichtigen Beitrag zur empirischen Bildungsforschung. Es richtet sich an Forscherinnen und Forscher, die sich mit Fragen der empirischen Schreibdidaktik auseinandersetzen und möchte einen Beitrag zur Verbesserung der Forschungs- und Methodenausbildung in einschlägigen, auch lehramtsbezogenen Studiengängen und in der wissenschaftlichen Nachwuchsqualifikation leisten. Die von ausgewiesenen Expert_innen verfassten Beiträge bilden den Stand der (inter)nationalen Forschung gewissenhaft ab und bieten Einblicke in zentrale Forschungsmethoden, die in der grundlagen- wie anwendungsorientierten Wissenschaft gewinnbringend eingesetzt werden. Trotz der

Komplexität der Thematik sind die Ausführungen, die darum bemüht sind, eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen, gut verständlich und laden zu eigenen Forschungsprojekten ein.

Ludger Hoffmann, Shinichi Kameyama, Monika Riedel, Pembe Şahiner, Nadja Wulff (Hg.)
Deutsch als Zweitsprache

Ein Handbuch für die Lehrerbildung.
 Berlin: Erich Schmidt, 2017. 542 Seiten.
 ISBN 978-3-5031-7194-1 • EUR 29,95

Mehrsprachigkeit ist in den amtlich deutschsprachigen Ländern eine gesellschaftliche Tatsache und die Aneignung des Deutschen eine für eine erfolgreiche schulische und berufliche Laufbahn nötige Anforderung an mehrsprachige Schüler_innen. Das vorliegende Handbuch zeigt auf, wie die Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache unter Berücksichtigung der jeweiligen Erstsprachen der Schüler_innen erfolgen kann, um das Potential der Mehrsprachigkeit und des gesellschaftlich-kulturellen Austausches zu nutzen. Das erste Kapitel bietet eine Einführung ins Thema und vermittelt Grundbegriffe zur Sprachbeschreibung, zum Deutschen als Zweitsprache und zur Textanalyse. Kapitel 2 setzt sich, mit Blick auf die Anforderungen an Bildungsinstitutionen, mit ausgewählten Aspekten der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit auseinander. Im dritten Kapitel wird ein Überblick über ausgewählte Migrations- und Minderheitensprachen wie Türkisch, Russisch, Polnisch, Arabisch,

Albanisch/Japanisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch geboten, um Grundlagen für einen sprachaufmerksamen und sprachvergleichenden Unterricht zu schaffen. In Kapitel 4 werden zentrale Theorien zu Spracherwerb und Sprachentwicklung vorgestellt. Kapitel 5 zeigt auf, wie mittels Sprachbiographien und Sprachstandsdiagnosen Zugänge zu den sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden erschlossen werden können. Kapitel 6 widmet sich dem Zusammenhang von sprachlichem und fachlichem Lernen mit Blick auf die unterschiedlichen Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts, aber auch auf die sprachlichen Anforderungen in anderen Unterrichtsfächern sowie im Inklusionsunterricht. Kapitel 7 richtet die Aufmerksamkeit auf die institutionelle Elternbeteiligung in Bildungseinrichtungen in der mehrsprachigen Gesellschaft und das achte Kapitel entwickelt abschließend Perspektiven für eine mehrsprachige, sprachensible Schule. Abgerundet werden die Ausführungen mit umfassenden Literaturempfehlungen und einem Sachregister.

Die Stärk dieses Bandes ist die umfassende Zusammenschau relevanter Bereiche des Deutsch als Zweitspracheunterrichts, besonders hervorzuheben ist dabei die Bezugnahme auf relevante Migrationssprachen, um der in der Forschung lange schon erhobenen Forderung nach Berücksichtigung der Erstsprachen der Lernenden auch Rechnung zu tragen. Der Anspruch, möglichst umfassend zu informieren, wird erfüllt, auch wenn der mit 500 Seiten doch etwas unhandliche Band und die sehr knappe Aufbereitung der Inhalte ein wenig zulasten der Lese-

freundlichkeit gehen. Das Handbuch wurde insbesondere für Studierende des Lehramts entwickelt, enthält aber auch für bereits erfahrene Lehrpersonen wertvolle Informationen und wird sich als geeignetes Grundlagenwerk für die Ausbildung bewähren.

Kerstin Göbel, Petra Buchwald
Interkulturalität und Schule

Migration - Heterogenität - Bildung.
(= Standardwissen Lehramt, utb 4642).
Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2017.
352 Seiten.
ISBN 978-3-8252-4642-6 • EUR 29,99

Der Zusammenhang von Migration und Bildung ist für die Schule in der Migrationsgesellschaft von großem Interesse und schlägt sich dementsprechend auch in bildungspolitischen Diskussionen und Vorgaben nieder. Da ist es gut nachvollziehbar, dass die Forderung laut wird, interkulturelle Themen auch in der Lehrer_inn-Aus- und -Weiterbildung zu berücksichtigen, um (künftige) Lehrkräfte auf die Herausforderungen im kulturell und sprachlich heterogenen Klassenzimmer vorzubereiten. Ausgehend von Vorgaben der Lehrpläne und der Frage, welche Kenntnisse Lehrpersonen in der Migrationsgesellschaft brauchen (vgl. Lanfranchi 2008), stellen Kerstin Göbel und Petra Buchwald in ihrem Lehrbuch *Interkulturalität und Schule* pädagogisch-psychologische, erziehungswissenschaftliche und soziologische Erkenntnisse für die Arbeit mit einer kulturell und sprachlich heterogenen Schülerschaft vor. Dabei werden sowohl relevante theoretische

Konzepte als auch empirische Ergebnisse berücksichtig. Im ersten Teil des Buches wird eine allgemeine theoretische Einführung in relevante Themenbereiche zu Migration und Akkulturation im Zusammenhang mit Schule geboten, es folgt eine intensive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Konzepten zu Kultur und interkultureller Kompetenz, gefolgt von einem Überblick über unterschiedliche Themenbereiche im Kontext von Sprache und Migration aus linguistischer, psychosozialer und entwicklungspsychologischer Perspektive. Empirische Befunde zu Schulleistung, Sprache, kultureller Identität, Stress und Stressbewältigung ergänzen die Ausführungen. Der zweite eher praxisorientierte Teil bietet einen Überblick über schulische Ansätze zur Sprachförderung – unter Berücksichtigung der Entwicklung von Bildungssprache und sprachaufmerksamen Unterricht in allen Fächern sowie der Förderung von Herkunftssprachen und Mehrsprachigkeit –, zur interkulturellen und interlingualen Bewusstseinsbildung von Lehrenden und Schüler_innen und zur Interaktion mit Eltern mit Zuwanderungsgeschichte.

Die komplexen Inhalte wurden gut verständlich aufbereitet, kurze Zusammenfassungen und Kontrollfragen am Ende jedes Kapitels sollen helfen, das erworbene Wissen zu überprüfen und die eigenen Vorstellungen von interkulturellem Lernen zu reflektieren; ein sehr umfassendes Literaturverzeichnis lädt zur vertiefenden Auseinandersetzung mit dem Thema ein. Das Lehrbuch richtet sich insbesondere an Lehramtsstudierende, stellt jedoch auch für andere im pädagogischen Kontext Tätige wertvolle Informatio-

nen bereit und wird seinem Anspruch, auf die sprachliche und kulturelle Heterogenität im Schulalltag vorzubereiten, vollends gerecht.

Stefan Jeuk

Deutsch als Zweitsprache in der Schule

Grundlagen – Diagnose – Förderung.
(= Lehren und Lernen).

Stuttgart: Kohlhammer, 42018. 171 Seiten.

ISBN 978-3-1703-4154-8 • EUR 22,00

Stefan Jeuks Publikation *Deutsch als Zweitsprache in der Schule* ist ein »Klassiker« und hat auch in seiner vierten Auflage nichts von seiner Attraktivität als Grundlagenwerk verloren, daher soll in dieser Rubrik noch einmal darauf aufmerksam gemacht werden. Auf wissenschaftlich fundierte, dennoch gut verständliche Weise werden theoretische Grundlagen zum Zweitspracherwerb, dessen Verlauf und den damit verbundenen Lernschwierigkeiten vorgestellt. Ein weiteres Kapitel widmet sich dem im Bildungsbereich (zu) fest verankerten Bereich Sprachstandserhebungen und Leistungsbewertung. Daran anschließend werden pädagogische und didaktische Modelle des DaF- und DaZ-Unterrichts in den Blick genommen sowie Methoden der Sprachförderung und des Sprachunterrichts auf unterschiedlichen Schulstufen präsentiert. Der Band richtet sich an Lehrkräfte aller Schularten, kann aber auch gewinnbringend in der Lehrer_innen-Ausbildung eingesetzt werden.

Rezensionen: URSULA ESTERL