

Kathrin Demmler / Klaus Lutz /
Sebastian Ring (Hg.)

Computerspiele und Medienpädagogik

Konzepte und Perspektiven

kopaed

Materialien zur Medienpädagogik Band 11

Demmler _ Lutz _ Ring (Hg.)

Computerspiele und Medienpädagogik

Materialien zur Medienpädagogik Band 11

Herausgegeben vom JFF – Institut für
Medienpädagogik in Forschung und Praxis

Kathrin Demmler _ Klaus Lutz _
Sebastian Ring (Hg.)

Computerspiele und Medienpädagogik

Konzepte und Perspektiven

kopaed, muenchen
www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

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



Diese Publikation wurde von der Stiftung Deutsche Jugendmarke e.V. im Rahmen des Projekts MyGames – Jugendtagungen zu Computerspielen gefördert.

Lektorat Elisabeth Jäcklein-Kreis, Swenja Wütscher

ISBN 978-3-86736-183-5

Druck: Kessler Druck + Medien, Bobingen

© kopaed 2014

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Vorwort	9
Klaus Lutz Einführung Die Faszination der Medien pädagogisch nutzen	11
Alles nur ein Spiel	
Jürgen Fritz Homo Ludens Virtualis Der spielende Mensch im Zeitalter virtueller Räume	19
Roland Poellinger Wer da? Turings Test in virtuellen Spielwelten	27
Sebastian Ring _ Ulrike Wagner Verspielt und vernetzt Computerspiele als Teil der konvergenten Medienwelt	35
Rudolf Inderst Spielerjournalismus Gefangen zwischen Stiftung Warentest und Feuilleton?	47
Silja Rheingans Digitale Spielkultur	55



Theorie und Praxis zu Games

Dagmar Brand _ Burkhard Fuhs _ Susanne Schneider Der pädagogische Blick auf Spielen und den Wandel der Spielformen	65
Sebastian Ring Im besten Sinne ‚gut‘ spielen kompetent computerspielen	73
Anna Hoblitz _ Sonja Ganguin Digitale Spiele im Schulunterricht? Game-based Learning in formalen Bildungskontexten	79
Angelika Beranek Games im Jugendtreff	91
Franz Josef Röhl Über Stämme, Clans, Gilden und die Wiederverzauberung der Welt	97
Rüdiger Funiok _ Sebastian Ring Moral im Spiel Anforderungen und Rahmenbedingungen moralischen Urteilens	109
Susanne Heidenreich Computerspiele ... Sind Medien gut oder schlecht? Verändern sie unsere Kultur? Verändern sie den Menschen? Schaden sie dem Menschen sogar, erst recht unseren Kindern?	117
Verena Weigand _ Martina Mühlberger Kann man auch das ‚Falsche‘ spielen? Jugendmedienschutz in Deutschland bei digitalen Spielen	135

Medienpädagogische Ideen und Konzepte

Jürgen Slegers LOAD “EIGENE_SPIELERFAHRUNG“, 8,1	151
Games und Gamer durch eigene Spielerfahrung verstehen lernen	
Sebastian Ring _ Mareike Schemmerling MyGames	157
Jugendtagungen zu Computerspielen	
Arne Busse Politische Bildung und Computerspiele	165
Michaela Anderle Gamepaddle	173
Games zur Schlüsselkomptenzförderung nutzen	
Ulrich Tausend Gamedesign in der Medienpädagogik	181
Daniel Seitz mobile game design als Methode aktiver Medienarbeit	185
Horst Pohlmann Sensibilisierung Jugendlicher für schwierige Themen im Umgang mit Games – ein Erfahrungsbericht	189
Lambert Zumbrägel Spiel des Lebens 2.0	197
Pädagogisches Arbeiten mit Computerspielen	
Sabine Bankauf _ Daniela Biebl _ Jennifer Ehrmann Circles	203
Digitale Stadtspielwelten	
Daniel Heinz _ Torben Kohring Was Eltern über Computerspiele wissen wollen und müssen	209
Sonja Breitwieser Lernen und Kompetenzentwicklung mit Games	216
aus MyGames „Was kann man beim Gamen lernen?“	



Sonja Breitwieser	
Kriterien für gute Games _ Rezensionen	218
Entwickeln eigener genrespezifischer Kriterien aus MyGames (Postkarten) ‚Kriterien für ein gutes Game‘ & GamesLab ‚multimediale Game-Reviews‘	
Sonja Breitwieser	
Kleine Spiele selbst programmiert	220
aus MyGames (Kodu Tagesprojekt) & GamesLab (Kodu Schul-AG)	
Sonja Breitwieser	
Game-Movie	222
Filmische Umsetzung von Elementen aus Spielen aus MyGames (Tagungstrailer) & GamesLab (Real Life Gaming)	
Sonja Breitwieser	
Video- und Audiostatements als Diskussionsinputs	224
aus MyGames (Medieninputs zur Diskussion innerhalb der Podiumsdiskussion)	
Jürgen Fritz	
Forge of Empires	227
Einblicke in eine digitale Spielwelt	
Autorinnen und Autoren	237

Vorwort

Die gesellschaftliche Betrachtung von Computerspielen ist ungebrochen vielfältig. Während die einen sie nach wie vor verteufeln und für fast alles Übel im Jugendalter verantwortlich machen, sehen die anderen sie als Kulturgut, als Lerngegenstand und moderne Form Geschichten zu erzählen. Sicher ist, Computerspiele faszinieren große Teile der Bevölkerung, darunter viele Jugendliche. Diese sind die ersten Adressatinnen und Adressaten für die Blockbuster unter den Computerspielen, für alle Angebote, die mit den klassischen Elementen von Thrillern und Horrorfilmen, Sportgroßveranstaltungen und technischen Neuheiten werben. Neben den ‚Klassikern‘, den Blockbustern und Serien, die seit Jahren die Angebotspalette prägen, erschließen sich die Firmen zunehmend neue Zielgruppen. Online-Spiele und mobile Spiele, Social Games und Casual Games erobern den Markt. Darüber hinaus hat sich im Bereich der Independent Games eine Szene entwickelt, die vor allem durch innovative Spielkonzepte die Spielkultur bereichert. Somit werden Computerspiele in immer größeren Teilen der Bevölkerung akzeptiert. Dabei bleiben sie mitunter riskant und ziehen den Spielerinnen und Spielern das Geld aus der Tasche, bannen die Aufmerksamkeit über das gesunde Maß hinaus oder verpacken fragwürdige Inhalte. Wie kann die (Medien-)Pädagogik adäquat auf dieses Phänomen reagieren? Welche Konzepte sind erprobt? Welche Entwicklungen zeichnen sich ab? Und wie wird die Medienpädagogik dem Anspruch gerecht, Kinder und Jugendliche bei einem souveränen Umgang mit Games zu unterstützen, der Spielspaß und Kreativität genauso einschließt wie das Mitmischen am gesellschaftlichen Diskurs über Games?

In diesem Buch werden pädagogische Erfahrungen gebündelt, Hintergründe dargestellt und Konzepte verfügbar gemacht. Grundlage dafür sind einerseits die Erkenntnisse aus dem Projekt *MyGames* sowie die großartige Arbeit, die bundesweit zu diesem Thema gemacht wird. Gerade beim Thema Computerspiele sind Netzwerke unerlässlich. Das Spektrum ist so vielfältig, die Dichte an Neuerscheinungen so groß und die konzeptionellen Hintergründe so unterschiedlich, dass nur ein konstanter interdisziplinärer Fachaustausch dem Thema gerecht werden kann. In den letzten Jahren haben sich aus diesem Grund stabile Netzwerke entwickelt, die gemeinsam versuchen, einen kreativen und reflektierten Umgang Jugendlicher mit Computerspielen zu fördern und eine konstruktive und reflektierte Diskussion zu diesem Thema in der Gesellschaft



anzustoßen. Risiken und Problembereiche dürfen nicht ignoriert werden, aber das Bewusstsein darüber darf gleichzeitig nicht dazu führen, dass Computerspiele Jugendlicher in eine Schmutzedecke gedrängt werden und der Dialog zwischen den Generationen hierzu abbricht. Hier haben das *JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis* und das *Medienzentrum Parabol* mit dem Projekt *MyGames* angesetzt und Konzepte erprobt, die einen aktiven und kreativen, aber auch kritischen Umgang mit Computerspielen fördern und Jugendliche, Eltern und Fachkräfte ins Gespräch über Spiele, Spielkultur, (Frei-)Zeit und soziale Netzwerke bringen. Gefördert von der *Stiftung Deutsche Jugendmarke* konnten zwischen 2010 und 2012 Jugendtagungen zum Thema Computerspiele umgesetzt und wissenschaftlich begleitet werden. Diese Tagungen wurden von Jugendlichen in Workshops und Schulprojekten vorbereitet und von ihnen mit anderen Jugendlichen durchgeführt. Bei der Vorbereitung der Tagungen konnten die Jugendlichen ihr Wissen zu Computerspielen zusammentragen und kreativ medial aufbereiten, Wissenslücken und Interessensgebiete identifizieren und Tagungen aus ihrer Perspektive auf Computerspiele konzipieren. Diese wurden von ihnen selbst durchgeführt, sie konnten aber die Expertise erwachsener Fachleute nutzen und diese auch als Referentinnen und Referenten einladen. So kam es zu einem sehr ernsthaften gewinnbringenden Diskurs unter den Jugendlichen, aber auch zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, der den Spaß am Spielen ebenso betonte wie die Notwendigkeit, kritisch und sensibel damit umzugehen und die Augen für einen individuell problematischen Umgang mit Spielen offen zu halten, unter den Jugendlichen, aber auch in der Familie und in Schule, in Jugendarbeit und Jugendhilfe.

Aufbauend auf dem Projekt *MyGames* konnten in der Zwischenzeit mit Unterstützung des *Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Soziales, Familie und Integration* in dem Projekt *GamesLab* weitere Konzepte erprobt werden.

Die gewonnenen Erfahrungen möchten wir in diesem Buch bündeln und gemeinsam mit zahlreichen Expertinnen und Experten aus dem ganzen Bundesgebiet Anregungen für eine reflektierte pädagogische Arbeit zum Thema Games geben, die den Spaß am Spielen nicht aus dem Blick verliert. Denn Spielen ist eine grundlegende Fertigkeit der Weltaneignung und eines der Grundrechte von Kindern und Jugendlichen.

Abschließend möchten wir uns bei allen bedanken, die mit ihrem Wissen, ihren Erfahrungen und viel Engagement und Geduld dieses Buch unterstützen. Außerdem gilt unser Dank Elisabeth Jäcklein-Kreis, die dieses Buch nicht nur lektoriert hat, sondern uns auch organisatorisch und inhaltlich sehr wertvoll unterstützt hat.

Nun wünschen wir aber viel Spaß bei der Lektüre, hoffen, Inspiration für neue Konzepte zu liefern, empfehlen zusätzlich den Klick in unsere einschlägige Materialsammlung www.jff.de/games und freuen uns über Rückmeldungen.

Kathrin Demmler, Klaus Lutz und Sebastian Ring

Klaus Lutz

Einführung

Die Faszination der Medien pädagogisch nutzen

Unlängst bat das *Medienzentrum Parabol* zu einem Wochenendworkshop „Computerspiele selber machen“ für Jungen im Alter von zwölf bis 16 Jahren. Bereits kurz nach Veröffentlichung der Ausschreibung war der Workshop ausgebucht und viele teilnahmewillige, aber zu spät gekommene Jungs, die sich auf ein Wochenende Dauerdaddeln gefreut hatten, mussten vertröstet werden, ebenso wie ihre ob der erhofften, pädagogisch wertvollen Aufarbeitung des Computerspielwahns frohlockenden Eltern. Die Warteliste wurde immer länger. An einem Samstag trafen sich dann zehn computeraffine Jungs in freudiger Erwartung unendlicher Spielwelten. Nach kurzer Einführung in das Programm *Kodu*, das mit Hilfe von grafischen Symbolen Computerspielfiguren und Landschaften zum Leben erwecken kann, entdeckten die jungen Workshopteilnehmer schnell, dass sie mit Hilfe des Programms Spielszenarien wie *Mario Kart* nachbauen und durch eigene Spielideen erweitern konnten. Erstmals wurden sie in die Lage versetzt, das, was sie am liebsten tun, selbst zu gestalten. Mit großer Energie und erstaunlicher Geschicklichkeit begannen sie in Kleingruppen Spielideen zu entwickeln, Landschaften zu bauen und Spielfiguren zu programmieren. Schon nach der Hälfte des Workshops konnten sie sich wechselseitig kleine funktionierende Spiele vorstellen und ausprobieren. Einmal in den Bann gezogen von der Möglichkeit, eigenständig Computerspiele zu entwickeln, wurde kurzerhand die Mittagspause gestrichen und an neuen, größeren und komplexeren Spielideen gearbeitet. Den Endpunkt des Workshops setzte – wie so oft – in ihrem Umgang mit dem Computer nicht die Zeit, sondern die Eltern, die bereit standen, um ihre Kinder abzuholen. Dennoch bestanden die Kinder darauf, ihren Eltern die selbst entwickelten Computerspiele vorzuführen. Mit ungläubigem Staunen betrachteten die Eltern die sehr professionell wirkenden Spiele und waren sich einig, dass so viel Energie beim Mathe- oder Englischlernen wünschenswert wäre. Der Workshop war aber für viele der Teilnehmer erst der Beginn einer wunderbaren Freundschaft. Das im Internet kostenlos verfügbare Programm *Kodu* wurde nämlich anschließend von fast allen auf dem eigenen Computer installiert. Ein Großteil der Gruppe trifft sich in unregelmäßigen Abständen immer wieder, um sich gegenseitig die entwickelten Spiele vorzustellen und gemeinsam an weiteren Ideen zu arbeiten. Dies geht mittlerweile so weit, dass der Kern der Gruppe am Projekttag in der Schule einen eigenständigen Workshop



anbietet und Anleitungen zum Umgang mit *Kodu* erstellt. Ein Beispiel dafür, wie man die Kompetenzen von Vielspielerinnen und -spielern in einem pädagogischen Setting auf eine erweiterte Umgangsform mit Medien transformieren kann – aber davon später mehr.

Mediennutzung junger Menschen findet immer mehr auch in der Öffentlichkeit statt

Portable Endgeräte wie Tablets und Handys machen die Mediennutzung junger Menschen für die Öffentlichkeit sichtbar. In der U-Bahn, an Bushaltestellen, im Kino – es gibt kaum einen Ort, an dem nicht Menschen einen Blick auf den Bildschirm werfen. Dies gilt übrigens für Kinder und Jugendliche wie für Erwachsene gleichermaßen. Dabei wird nicht unterschieden, ob gerade ein Buch gelesen oder gespielt wird oder die Mails abgerufen werden. Der ständige Blick in den Bildschirm wird als ‚Sucht‘ oder zumindest als ‚Zuviel‘ wahrgenommen. Hier wird ein Problem in der Wahrnehmung jugendlicher Medienwelten offensichtlich, denn es wird nicht differenziert betrachtet, wofür die Medien genutzt werden; vielmehr stehen ausschließlich die zeitliche Dauer der Nutzung und die vermeintlich ständige Präsenz von Handy und Co. im Fokus der Kritik.

Auch wenn die Einschätzungen, wann Medien exzessiv genutzt werden, recht unterschiedlich ausfallen: Die Medien und ihr Potenzial, Kinder und Jugendliche in ihren Bann zu ziehen, werden als ernst zu nehmende und zu bekämpfende Bedrohung wahrgenommen. Dies gilt besonders für Computerspiele.

Die Anziehungskraft, die Medien auf Kinder und Jugendliche ausüben, führt im Erziehungs- und Bildungsalltag häufig zu Konflikten. Vor allem die Mediennutzungszeiten, aber auch die Angebote und Tätigkeiten sind hier Stein des Anstoßes. Die Medien treten dabei sowohl in der Sicht der Eltern als auch der Lehrkräfte häufig in Konkurrenz zu den von der Schule beanspruchten Lern- und Übungszeiten. Nicht zuletzt beklagen Lehrerinnen und Lehrer vielfach den von ihnen vermuteten Zusammenhang von schlechten Schulleistungen und Mediennutzung. Geht es um ‚Bildung‘, wird die Mediennutzung der Kinder eher als hinderlich denn als fördernd gesehen. Auch wenn es mittlerweile immer mehr Stimmen gibt, dieser Faszination der Medien mit mehr Gelassenheit zu begegnen, bleibt doch ein Großteil der Pädagoginnen und Pädagogen skeptisch. Auch Eltern sind verunsichert, wie eine verantwortliche Erziehung in Bezug auf Mediennutzung aussehen kann. Nur wenige Erziehungsratgeber ermutigen dabei zur Gelassenheit, wie beispielsweise das Buch von Tanja und Johnny Haeusler *Netzgemüse. Aufzucht und Pflege der Generation Internet*, in dem vor allem das Verstehen der Netzwelt und nicht länger die apokalyptischen Vorstellungen über die Folgen jugendlicher Mediennutzung im Mittelpunkt stehen (Haeusler/Haeusler 2012). Aber es soll nicht in Abrede gestellt werden, dass die Medien eine pädagogische Herausforderung darstellen, der sich Eltern und Pädagogik stellen müssen.

Bekämpfung durch Verbote?

Sicher kann die Lösung nicht darin liegen, Mediennutzungszeiten zu reduzieren und stattdessen Freizeitangebote ohne Medien anzubieten. Kompetenter Umgang mit Medien kann nur durch Medienhandeln erworben werden. Wie also das Dilemma auflösen und sich der Mediennutzung, die eine zentrale Rolle im Alltagsleben junger Menschen spielt und ihnen Spaß bereitet, kritisch nähern?

Im Kern geht es darum, Kinder und Jugendliche dazu zu befähigen, Medien für sich gewinnbringend in ihren Alltag einzubinden. Dabei ist die ‚Zeit‘, die Kinder und Jugendliche mit Medien verbringen, nur ein Parameter, der einer kritischen Analyse bedarf. Vor allem geht es darum, Mediennutzungszeiten in Verbindung mit dem gesamten Alltagshandeln von Kindern und Jugendlichen zu betrachten. Wenn Mediennutzung in die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben eingebunden und somit der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen förderlich ist, spielt der Zeitfaktor eine eher untergeordnete Rolle.

Sind Medien aber überhaupt geeignet, Kinder und Jugendliche bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zu unterstützen? Eike Rösch beschreibt in seinem Artikel „Jugendarbeit im Social Web“ in der Zeitschrift *deutsche Jugend* vier zentrale Entwicklungsaufgaben und setzt sie in Bezug zur Mediennutzung von Jugendlichen. Diese vier zentralen Entwicklungsaufgaben – nach Hurrelmann und Quenzel – sind: „Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren. Dazu gehören unter anderem soziale Kompetenzen und die Qualifizierung für eine spätere Berufstätigkeit, die Fähigkeit, soziale Kontakte zu etablieren und zu pflegen, aber auch die Fähigkeit, eine Bürger(innen)rolle auszufüllen und gesellschaftlich und politisch zu partizipieren“ (Rösch 2013, S. 165). In Bezug auf die Mediennutzung Jugendlicher leitet Rösch hieraus folgendes ab:

„Wenn es um das ‚Spiel‘ mit der eigenen Identität geht, um die Auseinandersetzung mit eigenen Wünschen, Vorstellungen, Plänen, um die Darstellung dieses Selbstbildes, um die Möglichkeit, mit Rollen zu spielen, und vor allem um Feedback aus dem eigenen Umfeld dazu, dann ist das Social Web für Jugendliche in diesem Prozess sehr hilfreich. [...]

Das Social Web hat eine hohe Bedeutung für das Beziehungsmanagement von Jugendlichen. Seine Nutzung zur Unterstützung des Aufbaus und der Pflege von Beziehungen ist daher nicht nur eine aktuelle Notwendigkeit im Jugendalter, sondern gehört auch zu den erforderlichen Kompetenzen und Qualifikationen für spätere berufliche Tätigkeiten.

Auch für das Informationsverhalten von Jugendlichen ist das Social Web wichtig. Dabei geht es zunächst um gruppenbezogene Informationen, aber auch um allgemeine Informationen. [...] Sie üben also ein, was den Informationalismus ausmacht.“ (ebd.)

Wenn also Medienhandeln eine zentrale Rolle in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen spielt, so heißt dies aber auch, dass die Verhinderung oder Reduzierung von Mediennutzungszeiten und die im Erziehungsalltag damit verbundenen Konflikte stärker aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen gesehen werden müssen. Das Verbot von Mediennutzung ist damit nämlich nicht nur unter dem Aspekt ‚sinnvolle Freizeitnutzung vs. sinnlose Medienzeiten‘ einzuordnen, sondern unter dem Gesichtspunkt zu betrachten, dass ein Medienverbot den Sozialisationsprozess empfindlich behindert. Dabei geht es nicht um eine unkritische Betrachtungsweise von Mediennutzung der Kinder und Jugendlichen, sondern um das Werben um Verständnis dafür, dass Medien für junge Menschen weit mehr sind als bloßer Zeitvertreib. Zugegeben, die Grenzen sind fließend und zu beurteilen, wo die Grenze zum ‚zu viel‘ überschritten ist, fällt schwer und ist individuell sehr unterschiedlich. Hier helfen Rezepte – wie ‚ab welchem Alter darf mein Kind was wie lange spielen?‘ – nicht weiter, liegt dem pädagogischen Handeln doch die Einsicht zu Grunde, dass Pädagogik unmöglich als Anwendung rezeptförmigen Wissens zu begreifen ist (vgl. Koller 2004, S.11).



Der Wunsch nach eindeutigem Regelwerk mag der Tatsache geschuldet sein, dass die Medien und ihre Nutzungszeiten im Erziehungsalltag einen ständigen Konfliktherd darstellen. So ist der Hausarrest längst dem Computer- oder Handyverbot als häufigste Erziehungsmaßnahme gewichen, die im Alltag auch ihre Wirkung nicht verfehlt.

Medienkompetenz als Erziehungsziel

Mit welchem Erziehungshandeln lässt sich nun das Ziel erreichen, dass Kinder und Jugendliche Mediennutzung angemessen in ihren Alltag einbauen und in der Lage sind, ihr Nutzungsverhalten zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern? Hierbei geht es um die Vorstufe von Mediensucht, nämlich um die ‚Vielnutzung‘. Bei einer diagnostizierten Mediensucht wären hingegen – wie bei andern Suchterkrankungen auch – therapeutische Maßnahmen veranlasst, die außerhalb pädagogischer Kompetenzen liegen.

Das zentrale pädagogische Anliegen ist hierbei die Vermittlung von ‚Medienkompetenz‘, die jugendliche Nutzende in die Lage versetzen soll, Medien zielgerichtet und im Sinne ihrer Interessen zu nutzen. Hier stellt sich die Frage, wie sich Medienkompetenz entwickeln lässt im Spannungsverhältnis von Autonomie und Erziehung. Medienkompetenz wird im Prozess der Sozialisation ausgeformt – im Umgang mit Medien ebenso wie durch Anregungen von außen, die bereits erworbenen Fähigkeiten beständig zu erweitern oder auch Haltungen zu korrigieren (Theunert 1999, S. 58).

Hierhin liegt auch die Verantwortung des erzieherischen Jugendschutzes. Wenn auch mit fortschreitendem Alter die autonomen Erfahrungen im Umgang mit Medien zunehmen, so hat doch Erziehung im Umgang mit Medien auch noch im Jugendalter ihren Platz. Dabei treten gezielte erzieherische Anstöße gegenüber autonomen Aneignungsprozessen immer mehr in den Hintergrund: „Erziehung im Sinne von Unterstützen, Anregen und Fördern, um bereits Vorhandenes weiterzutreiben und zu verfeinern.“ Erziehung in diesem Sinne ist somit ausgerichtet auf das Eröffnen und Bereitstellen von Räumen, in denen Jugendliche in eigener Regie ihre Medienkompetenz im selbstbestimmten und aktiven Umgang mit Medien und ihren Produkten weiter entwickeln und ausformen können (vgl. ebd.).

Das Praxisprojekt GamesLab

Der Fragestellung, ob und welche medienpädagogischen Projekte und Materialien geeignet sind, Kinder und Jugendliche zu einer kritischen Reflektion ihres Medienhandels bezogen auf die Nutzung von Computerspielen zu befähigen, hat sich das Projekt *GamesLab* gewidmet, das vom *JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis* in Zusammenarbeit mit dem *Medienzentrum Parabol* durchgeführt wurde. Im Zentrum dieses Projekts stehen Heranwachsende ab zwölf Jahren und ihr Umgang mit Computerspielen – ein Thema, das einerseits für sie eine hohe Relevanz besitzt und andererseits in der öffentlichen Diskussion stark durch Aspekte risikobehafteten Spielverhaltens geprägt ist. Vor dem Hintergrund dieses Spannungsfeldes möchte *GamesLab* über modellhafte Aktivitäten in ganz Bayern Peer-to-Peer-Prozesse zur Förderung von Medienkompetenz unterstützen. Über pädagogisch angeleitete Werkstätten werden Heranwachsende dazu motiviert, Materialien zu entwickeln, die ihre Sicht auf Computerspiele darstellen, verbunden mit Fragen, Anregungen und Handlungsempfehlungen. Die in den Werkstätten erstellten Produkte bringen die Heranwachsenden in sogenannte Jugend-

tagungen ein und nutzen sie für weitere Aktivitäten in ihrem sozialen Umfeld, sei es Schule oder Jugendarbeit. Das Projekt zielt insgesamt darauf ab,

- die Ressourcen der Heranwachsenden zum Thema Computerspiele über die Methoden der aktiven Medienarbeit nutzbar zu machen,
- die Kompetenzen der Heranwachsenden in Bezug auf einen reflektierten, eigenverantwortlichen Umgang mit Computerspielen zu stärken und
- erfolgversprechende, innovative und präventive Ansätze in Bezug auf einen problematischen Umgang mit Computerspielen zu bündeln und weiterzuentwickeln.

Die zu Beginn des Projekts *GamesLab* vorgeschaltete Expertise ermittelte folgenden Handlungsbedarf für die Entwicklung medienpädagogischer Praxisprojekte.

Die Expertise

Als Konklusion aus der Materialanalyse und den vorliegenden Informationen über Praxisprojekte zu digitalen Spielwelten ist ein wesentlicher Handlungsbedarf darin zu sehen, die Perspektive von Kindern und Jugendlichen, ihre Fragen, Interessen und Spielvorlieben, aber auch ihre Ressourcen noch stärker zu verankern. Sowohl in Bezug auf Informationsmaterialien als auch auf Projekte gilt es, zielgruppenadäquate Angebote zu schaffen, die an den Interessen und Nutzungsgewohnheiten Heranwachsender ausgerichtet sind. Während sich in Projekten durchaus Ansätze finden, sie aktiv in die Gestaltung einzubeziehen und Konzepte partizipativ anzulegen, finden sich in Informationsmaterialien kaum Aussagen von Kindern und Jugendlichen selbst. Einzelne Materialien arbeiten zwar mit Zitaten zur Bedeutung von Computerspielen, sie geben den Heranwachsenden aber keine Stimme im Hinblick darauf, sich beratend zu äußern. Die aktuell in der Pädagogik weit verbreiteten Peeransätze sollten auch bei der Erstellung von Materialien Anwendung finden, gerade wenn es um Materialien für Kinder und Jugendliche selbst geht (Expertise im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts *GamesLab*, S. 31).

Die Werkstätten

In Werkstätten können Jugendliche probieren und experimentieren: Wieso spielt der Mensch? Was macht ein gutes Game aus? Welche Rolle haben Computerspiele in unserem Alltag – und wie sieht ein souveräner Umgang mit digitalen Spielwelten aus? Angeleitet von einem medienpädagogischen Team tauschen Jugendliche sich untereinander über ihre Erfahrungen aus, erstellen kreative Medienprodukte rund um das Thema Spielen und produzieren eigene Games. Außerdem werden Peer-Aktivitäten an den beteiligten Einrichtungen unterstützt.

Der Verlauf des Projekts und die Produkte der bereits durchgeführten Werkstätten sowie die bereits erarbeiteten Methoden können auf der Internetseite www.jff.de/games/gameslab nachgelesen werden.

Erste Erkenntnisse aus den Werkstätten

Die hohe Beteiligung sowohl von Seiten der Jugendlichen als auch von pädagogischen Institutionen zeigt das starke Interesse an dem Thema ‚Computerspiele‘ und die damit verbundene



Problematik der zeitlichen Nutzungsdimension. Vor allem hat sich der Ansatz, die jungen Computerspieler als Experten mit einzubinden, als extrem motivationsfördernd erwiesen. Das Einbinden von älteren Jugendlichen mit langen ‚Spielbiografien‘ oder von Expertinnen und Experten aus der Computerbranche (z. B. Spieleentwickler) erwies sich in der Praxis ebenfalls als sehr förderlich. Hier liegt aus meiner Sicht auch noch ein nutzbares Potenzial, wenn es um die kritische Reflektion des eigenen Spielverhaltens geht. Ebenso bestätigte sich, dass das gemeinsame Interesse ‚Computerspiele‘ ein gemeinsames pädagogisches Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen sozialen Schichten ermöglicht.

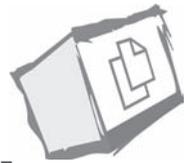
Ausblick

Die Medienpädagogik kann sich den Problemen, die die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen mit sich bringt, nicht verweigern. Ihr kommt aber auch die Rolle zu, die Nutzungsmotive der Kinder und Jugendlichen differenziert zu beschreiben und um Verständnis für das Medienhandeln junger Menschen zu werben. Wichtig ist es, im Altersverlauf bei der Entwicklung von Medienkompetenz die Zunahme von Eigenerfahrungen (handlungsorientiertes Lernen) bei der Erziehung zu berücksichtigen. Dabei lässt sich das Phänomen der ‚Vielnutzung‘ nicht auf das Feld der Computerspiele begrenzen. Längst hat die zeitliche Nutzung auf andere mediale Anwendungen wie soziale Netzwerke übergriffen und häufig vermischen sich z. B. auch Spielewelten und Soziale Netzwerke.

Für die Medienpädagogik bedeutet dies, Kindern und Jugendlichen Reflexionsmöglichkeiten für ihre Medienerfahrungen zu bieten. Dabei ist aber nach dem Grundsatz ‚Anregung statt Aufregung‘ zu verfahren. Wir nehmen den Kindern und Jugendlichen jeglichen Gestaltungs- und somit Bildungsraum, wenn wir die Gefahren, die Computerspiele oder das Netz zweifelsohne bieten, zum zentralen Ausgangspunkt unseres pädagogischen Handelns machen. Wir verstellen damit den Blick für die vielen Möglichkeiten, welche die Medien für die Pädagogik bieten und verlieren zudem den Zugang zu aktuellen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Sie suchen Bestätigung und Anerkennung mit und in Medien. Sie brauchen auch Anerkennung für ihre ‚Kompetenz‘ im Umgang mit der digitalen Welt. Kindern sollte Verständnis für die Faszination, die virtuelle Welten auf sie ausüben, entgegengebracht werden. Die Leistung, die sie im Umgang mit Medien erbringen, sollte angemessen gewürdigt werden. Nur im medialen Handeln kann ein kompetenter Umgang mit Medien ausgebildet werden.

Literatur

- Haeusler, Johnny/Haeusler, Tanja (2012). Netzgemüse. Aufzucht und Pflege der Generation Internet. München: Goldmann.
- Koller, Hans-Christoph (2004). Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaften. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rösch, Eike (2013). Jugendarbeit im Social Web - gute Gründe, damit anzufangen. deutsche jugend, Heft 4 (2013), Weinheim: Juventa. S. 162-169
- Theunert, Helga (1999). Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: Schell, Fred/Stolzenberg, Elke/Theunert, Helga (Hg.) Medienkompetenz, Grundlagen und pädagogisches Handeln, München: KoPäd.



Alles nur ein Spiel

Jürgen Fritz

Homo Ludens Virtualis¹

Der spielende Mensch im Zeitalter virtueller Räume

Menschliche Kultur und digitale Spielräume

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Überzeugung von Johan Huizinga, „dass menschliche Kultur im Spiel – als Spiel – aufkommt und sich entfaltet.“² Für Huizinga sind „die großen ursprünglichen Betätigungen des menschlichen Zusammenlebens alle bereits von Spiel durchwoben.“³ Für Huizinga ist ‚Spiel‘ ein spezifischer Impuls, der sich im spielerischen Handeln realisiert und zu einer Spielhaltung führt. Für Huizinga ist dieser spielerische Impuls den Menschen eigen und nicht etwas kulturell Vermitteltes. „Die Spielhaltung muss bereits vorhanden gewesen sein, bevor es menschliche Kultur oder menschliches Sprach- und Ausdrucksvermögen gab.“⁴

Damit sich der spielerische Impuls entfalten kann, sind Spielräume notwendig, die außerhalb der realen Welt angesiedelt und von den Merkmalen der realen Welt entlastet sind. Diese Räume besitzen nicht den Ernstcharakter, den Folgenreichtum und die Verbindlichkeit, die mit Handlungen verbunden sind, die der realen Welt zugerechnet werden. Im Spielprozess wird eine andere Wirklichkeit konstruiert, als sie in der realen Welt erfahren und gelebt wird. Diese Rahmung der Realität bezeichnen wir, in Abgrenzung zur realen Welt, als ‚Spielwelt‘. Spielwelt und reale Welt unterscheiden sich in ihrem Grad der Festlegung und der Wirkung auf den Menschen. Im Vergleich zur Spielwelt kann man die Konstruktionen der realen Welt als ‚fest‘, verbindlich und folgenreich ansehen. Die Festlegungen in der Spielwelt sind weitaus flüchtiger, unverbindlicher, zufälliger. Sie entstehen, vergehen, verwandeln sich und unterliegen einem fortwährenden Prozess der Veränderung. In den Spielwelten übersteigt der Mensch für einige Zeit die Festlegungen seiner realen Welt.⁵

- 1 Das 1938 von Johan Huizinga erschienene Werk „Homo Ludens“ gehört zu den ‚Klassikern‘ der Spieltheorie. Es ist eine reizvolle Aufgabe, die vor 75 Jahren entwickelten Erkenntnisse in Beziehung zum ‚Zeitalter virtueller Räume‘ zu setzen und zu prüfen, ob und inwieweit diese Überlegungen noch heute Gültigkeit besitzen.
- 2 Huizinga 1956, S. 7.
- 3 ebd., S. 12.
- 4 ebd., S. 155.
- 5 Ausführlich erläutert in Fritz 2004, S. 27ff.



Nun ist der spielerische Impuls nicht auf Spielwelten begrenzt. Er zeigt sich als ‚spielerisches Verhalten‘ auch in der realen Welt. Die menschliche Kultur ist von Elementen spielerischer Impulse durchzogen. Huizinga belegt anhand vielfältiger Beispiele, „dass die menschliche Kultur in Form von Spiel entsteht, dass Kultur anfänglich gespielt wird, [...] dass der Kultur in ihren ursprünglichen Phasen etwas Spielmäßiges eigen ist, ja dass sie in den Formen und der Stimmung eines Spiels aufgeführt wird.“⁶

Durch die Computertechnologie, durch Hard- und Software, durch vielfältige Netzwerke haben sich in den letzten Jahrzehnten digitale Räume gebildet, die zu wesentlichen, kaum hintergehbaren Bestandteilen unserer menschlichen Kultur geworden sind. Diese ‚digitale Kultur‘ hatte in ihrem Ursprung etwas Spielmäßiges. Digitale Spiele (Computerspiele, Videospiele) ermöglichen Spielwelten in digitalen Räumen. Diese virtuellen Spielwelten gründen sich auf die Spielimpulse von Millionen Spielerinnen und Spielern und schaffen zugleich die Entfaltung einer ‚digitalen Kultur‘, die sich fest in der realen Welt verankert hat. „Je mehr (das Spiel) dazu geeignet ist, die Intensität des Lebens des einzelnen oder der Gruppe zu erhöhen, um so mehr steigt es zu Kultur auf.“⁷ Und in der Tat: Die digitalen Spiele haben nicht unwesentlich zu dieser Entwicklung beigetragen. Sie sind, allen Widerständen zum Trotz, zu einem ‚Kulturgut‘ geworden, das nicht nur Wirtschaftsfaktor ist, sondern auch Impulsgeber für vielfältige Kontexte der realen Welt.

Warum haben die digitalen Spiele eine solche Wirkung erzielen können? Was sind die Gründe, warum sich Menschen diesen Spielwelten mit großer Motivation und zeitlichem Engagement zuwenden und so zu Teilnehmenden oder gar Gestaltenden einer sich entfaltenden ‚digitalen Spielkultur‘ werden?

Motivation und virtuelle Spielwelten

Für viele Spielerinnen und Spieler verbindet sich der Spielprozess mit dem Gefühl, frei zu sein von den momentanen Belastungen des Alltags, Freizeit genießen zu dürfen, für kurze Zeit entlastet zu sein von den vielfältigen Verpflichtungen und Notwendigkeiten des Lebens. Das digitale Spiel bietet ihnen einen Spielraum für selbstbestimmtes Tun. Dabei ist den meisten nicht bewusst, dass das spielerische Handeln durchzogen ist von Formen gesellschaftlicher Handlungsmuster. Man empfindet das Gefühl frei zu sein, ist jedoch nur frei in den Grenzen des Spiels und seinen Regelwerken, die wiederum Spiegelungen unserer Kultur sind. Oder um es in den Worten von Johan Huizinga zu sagen: „In diesen Spielen bringt die Gemeinschaft ihre Deutung des Lebens und der Welt zum Ausdruck“.⁸

Gleichwohl: Das Spiel vermittelt vielen das Gefühl, Freiräume nutzen zu können und selbst etwas gestalten zu können, ohne dazu von außen veranlasst worden zu sein. Bestimmte digitale Spiele ermöglichen es, im Rahmen der Spielregeln kreativ zu sein und Einfälle verwirklichen zu können. Auch darin steckt ein Moment selbstbestimmter Freizeitgestaltung, das für viele ein Anreiz ist, sich mit den virtuellen Spielwelten zu beschäftigen.

Der andere Pol der Spielmotivation geht von den Spielanforderungen aus, die von vielen unter Leistungsgesichtspunkten wahrgenommen werden. Viele möchten im Spiel ihr Leistungsvermögen unter Beweis stellen, ihre Leistungen steigern, sich disziplinieren, um im Wettbewerb mit

6 Huizinga 1956, S. 57.

7 ebd., S. 59.

8 ebd., S. 57.

anderen bestehen zu können. Damit hängt der Wunsch zusammen, Erfolge zu erringen, über das Spiel (und die Mitspielenden) im Spielprozess Macht und Kontrolle auszuüben. Es vermittelt für viele ein stark motivierendes Gefühl, den Anforderungen des Spiels zu entsprechen, das Spiel in seinen verschiedenen Schwierigkeitsgraden zu beherrschen und souverän im Spielprozess handeln zu können. Das Gefühl der Selbstwirksamkeit kann überaus befriedigend sein. Wenn das Spiel dazu Möglichkeiten bietet, trägt es zur Selbstaktualisierung der Spielerin oder des Spielers bei und schafft so gute Voraussetzungen, sich lange und intensiv mit dem Spiel zu beschäftigen.

Diese Spiel motive sind vielfach eingeschlossen in dem Wunsch, sich durch die Spielprozesse angenehme Gefühle zu verschaffen. Vielfach nutzen die Spielerinnen und Spieler mehr oder weniger bewusst die Computerspiele zum ‚Mood-Management‘. Über das Spiel regulieren und modifizieren sie ihre Gefühle. Häufig werden die Spiele genutzt, um Wut rauszulassen, den Kopf frei zu bekommen, mal nicht an unangenehme Probleme denken zu müssen und um eine gute Stimmung aufkommen zu lassen.

Das zentrale Motiv, sich auf virtuelle Spielwelten einzulassen, liegt jedoch im sozialen Interesse. Man möchte in den Spielprozessen (und darüber hinaus) Kontaktmöglichkeiten nutzen, Zuwendung, Wertschätzung und Zuneigung erfahren. Virtuelle Spielwelten bieten (durch den inzwischen erreichten hohen Grad der Vernetzung) die Nähe zu anderen Menschen und eine Form ‚virtueller Verbundenheit‘. Virtuelle Spielgemeinschaften sind Ausdruck sozialer Gesellungsformen in virtuellen Räumen. Es bilden sich durch Austauschprozesse zahlreiche unterschiedliche Gruppierungen mit Normen, Strukturen, Erwartbarkeiten und gemeinsamer Spielorientierung, die wesentlich dazu beitragen, dass soziale Wünsche erfüllt werden können. Die Spielerinnen und Spieler wählen recht bewusst die Spielgemeinschaften, die sowohl ihrem Spielinteresse und ihrer Spielmotivation entsprechen als auch die Gewähr bieten für befriedigende soziale Gratifikationen.

Es mag zunächst überraschend erscheinen, das soziale Interesse als das zentrale Motiv zu bezeichnen. Die Öffentlichkeit ist vielleicht noch zu sehr vom Bild der einsamen und vereinsamen Spielerinnen und Spieler bestimmt, die sich durch das Spielen aus den sozialen Netzwerken entfernen. Die Untersuchungsergebnisse machen jedoch deutlich, dass gerade der Wunsch, mit Freundinnen und Freunden zusammen zu sein, ein häufiges Motiv ist, sich (auch) in virtuellen Spielwelten zu treffen und durch das gemeinsame Spiel das soziale Netzwerk auszuweiten und zu verdichten. Spielerinnen und Spieler, die nur über schwach geknüpfte Netzwerke verfügen, haben häufig ein starkes Interesse, die (schmerzlich) fehlenden sozialen Kontakte in virtuellen Räumen zu finden, zu knüpfen, zu gestalten und weiter zu entwickeln. Vielfach sind diese ‚niederschwelliger‘ Kontakte auch ein erster Schritt, real Kontakt mit Menschen aufzunehmen.

Joachim Bauer macht deutlich, dass die Motivationssysteme darauf zielen, Zuwendung von anderen zu erhalten und gelingende Beziehungen zu anderen Menschen aufzubauen und zu leben: „Kern aller Motivation ist es, zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung, Zuwendung oder Zuneigung zu finden und zu geben. Wir sind – aus neurobiologischer Sicht – auf soziale Resonanz und Kooperation angelegte Wesen. [...] Nichts aktiviert die Motivationssysteme so sehr wie der Wunsch, von anderen gesehen zu werden, die Aussicht auf soziale Anerkennung, das Erleben positiver Zuwendung und – erst recht – die Erfahrung von Liebe.“⁹

Virtuelle Räume und virtuelle Spielwelten bieten zunehmend Möglichkeiten, die auf den Kern menschlicher Motivationen zielen. Die Spielerinnen und Spieler ‚verwandeln‘ sich in Avatare, sie trainieren schwierige Missionen, sie bauen ‚Staaten‘, ‚Sternensysteme‘ auf, sie



entwickeln sich (in virtuellen Spielwelten) weiter, werden stärker und mächtiger, um letztlich das Maß an sozialer Beachtung, Anerkennung und Wertschätzung zu erfahren, das sie so dringend benötigen und erwarten. Isolation, Ausgrenzung, Missachtung, wenn sie über längere Zeit anhalten, darauf weist Joachim Bauer eindringlich hin, führen zu Apathie und zum Zusammenbruch der Motivation. „Über längere Zeit vorenthaltener sozialer Kontakt hat den biologischen Kollaps der Motivationssysteme des Gehirns zur Folge.“¹⁰

So positiv die Wirkung virtueller Spielwelten auf die Motivsysteme der Spielerinnen und Spieler im Moment klingen mag, so sollte man die Gefahren, die damit verbunden sein könnten, nicht aus dem Blick verlieren. Die vielfältigen Aktivitäten in virtuellen Spielwelten ermöglichen zwar eine Ausweitung des Beziehungsnetzes. Aber ob diese Kontakte hinlänglich stabil bleiben, ob sie in echte Freundschaften einmünden, bleibt fraglich. Kontakte in Netzwerken können Beziehungsnetze mit ‚echten‘ Freundinnen und Freunden und Bekannten in realen Räumen nicht ersetzen. Die Suche nach sozialer Beachtung und Anerkennung kann zur ‚Abhängigkeit‘ werden, wenn sie sich zunehmend nur auf die Möglichkeiten in virtuellen Spielwelten bezieht. Reale Beziehungen in realen Räumen sind nicht hintergebar.

In dem Maße, in dem Spielerinnen und Spieler soziale Gratifikationen nur noch in virtuellen Spielräumen suchen und andere Beziehungen vermeiden, werden die Belohnungswerte immer stärker existentiell notwendig. Die soziale Bedürftigkeit, der Mangel an menschlicher Zuwendung erhöht zwar die Spielmotivation und bringt durch ein sich zeitlich steigendes Engagement einen unmittelbaren sozialen und emotionalen Nutzen. Dies vergrößert jedoch das Ausmaß der Gefährdungen. Wenn es nicht gelingt, Beziehungen aus verlässlichen und emotional befriedigenden realen Kontakten aufzubauen, steigt die Tendenz, sich immer stärker und länger den digitalen Räumen und virtuellen Spielwelten zuzuwenden.¹¹

Virtuelle Spielwelten und reale Welt

Der unmittelbare Nutzen der Computerspiele findet sich im Hier-und-Jetzt der Spielprozesse. Unter dem Gesichtspunkt des Nutzens entsteht die spannende Frage, ob die im Spiel geforderten und damit geförderten Fähigkeiten über das Spiel hinaus wirken – mit anderen Worten, ob Transfers möglich sind und wodurch sie ausgelöst werden können.¹²

Gut belegt sind intramondiale Transferprozesse. Spielerinnen und Spieler können ihre Fähigkeiten und Spielerfahrungen in ähnliche Spiele einbringen. Mit diesen ‚neuen‘ Spielen, die eine ähnliche Struktur besitzen, können sie besser klarkommen als ungeübte Spielende. Die für die Bewältigung der Spielforderungen notwendigen Schemata sind bei den geübten und erfahrenen Spielenden gelernt worden und besitzen intramondiale Transfereignung.

Was ist aber, wenn es sich um Situationen in der realen Welt handelt? Besitzen bestimmte Computerspiele auch eine intermondiale Transfereignung? Die Frage nach dem intermondialen Transfer lässt sich nicht so klar und eindeutig beantworten. In den Interviews geben viele Spielerinnen und Spieler an, dass man möglicherweise etwas für die reale Welt gelernt haben könnte. Wenn es dann aber um konkrete eigene Erfahrungen des Transfers geht, sind die Aussagen wesentlich weniger eindeutig. Sie trennen hier sehr genau zwischen der virtuellen Spielwelt und der realen Welt. Nach den Ergebnissen der Befragung geht es, wenn überhaupt,

10 end., S. 38.

11 Vgl. Fritz/Lampert/Schmidt/Witting 2011, S. 91.

12 Ausführliche Darstellungen zum Problemfeld des Transfers finden sich bei Fritz 2011, S. 87ff.

um recht allgemeine Fähigkeiten, die einen Nutzen für die reale Welt besitzen könnten. Genannt werden basale Kompetenzen wie Reaktionsschnelligkeit und rasches Auffassungsvermögen, teilweise auch räumliches Orientierungsvermögen. Einige wenige Spielende vermuten, dass sie durch komplexe Strategiespiele in ihrer Fähigkeit, schwierige Sachverhalte angemessen zu durchdenken, gefördert, zumindest angeregt wurden.

Die Bewältigung schwieriger Spielforderungen macht es notwendig, dass Spielende gemeinsam mit anderen die Herausforderungen annehmen. Dazu entstehen bestimmte spielbezogene Gruppierungen (virtuelle Spielgemeinschaften wie ‚Allianzen‘, ‚Clans‘). Die Mitwirkung in solchen Gemeinschaften fordert und fördert bestimmte soziale Kompetenzen (so z. B. eine Gruppe bei gemeinsamen Aktionen zu führen, Mitglieder zu gewinnen, Regeln aufzustellen und durchzusetzen). Inwieweit diese sozialen Kompetenzen (die möglicherweise eine Transfereignung besitzen) tatsächlich in reale Gruppen, Teams und Arbeitszusammenhänge transferiert wurden, bleibt offen.

Es bleibt als Fazit, dass Spielerinnen und Spieler im Spiel und für das Spiel lernen und daraus einen unmittelbaren Nutzen während der Spielprozesse ziehen können. Die unmittelbare ‚Nützlichkeit‘ von Computerspielen für die Bewältigung von Herausforderungen in der realen Welt geht am Wesen der digitalen Spiele vorbei. Im besten Fall schaffen sie Freiheitsspielräume, in denen das noch nicht real Gewordene Gestalt annehmen kann – mit offener Nützlichkeit für soziale, technologische und gesellschaftliche Entwicklungen. Möglicherweise eröffnen sich durch virtuelle Spielwelten Spielräume, sich auf eine digitale Kultur einzustellen. Daraus erwächst die Erfordernis, seiner vielfältig verflochtenen Identität Elemente eines ‚homo digitalis‘ hinzuzufügen, ohne dabei selbst zu einem ‚homo digitalis‘ zu werden. Dazu ist es notwendig, dass der ‚Homo Ludens Virtualis‘ eine ausgeprägte Rahmungskompetenz entwickelt, die ihm die Chance bietet, unbeabsichtigte Transfers von der virtuellen Spielwelt in die reale Welt zu erkennen und angemessen damit umzugehen.

Godehard Brüntrup gibt zu bedenken, dass Spielerinnen und Spieler aktiv in das Geschehen eingreifen, intensiv dort eintauchen (Immersion), sodass Verhaltensmuster (möglicherweise) direkt praktisch eingeübt werden können. „Unter Berücksichtigung der lebenslangen Lernfähigkeit und neuronalen Plastizität wäre es naiv anzunehmen, dass dieses Verhalten nicht kausale Spuren im Nervensystem hinterlassen würde. Diese Spuren sind nichts anderes als erlernte Muster des Verhaltens, die in späteren Situationen wieder abgerufen werden können oder sich spontan einstellen oder aufdrängen.“¹³ Für dieses Argument spricht, dass sich die reale Welt ‚neuronal‘ nicht von der virtuellen Welt unterscheidet. „Das neuronale Netzwerk wird also eine Tendenz zeigen, sich auch in der realen Welt auf die in der virtuellen Welt eingeübten Muster einzupendeln, um so auf Umweltsituationen adäquat und wie gelernt zu reagieren.“¹⁴

Dagegen spricht das Argument, dass sich Spielerinnen und Spieler in unterschiedlichen Arealen der Lebenswelt aufhalten, dort recht unterschiedliche Schemata ausbilden und modifizieren und auch gelernt haben, diese Schemata angemessen anzuwenden. Die Spielprozesse in virtuellen Spielwelten sind zeitlich und räumlich abgeschlossen und dürften durch die Rahmungskompetenz auf den virtuellen Raum begrenzt bleiben. Zum anderen werden sie durch Schemata, die in der realen Welt angemessen sind und dort mit Erfolg erprobt wurden, mehr als ausgeglichen, vermutlich sogar wirkungsvoll überlagert.

13 Brüntrup 2010, S. 60.

14 ebd.



„Es wäre schön“, so Brüntrup, „wenn wir immer derart souverän mit unserem Gehirn umgehen könnten. Die Idee eines souverän über den verschiedenen neurophysiologisch eingespielten Verhaltensmustern schwebenden ‚Ichs‘, das dann völlig autonom je nach Kontext entscheidet, welches Modul gerade aktiviert wird, ist aber sehr kartesisch, dualistisch und vermutlich falsch. Es gibt keinen Homunculus, der die neuronale Symphonie dirigiert. Fest eingespielte Muster haben eine Eigendynamik, bringen sich in das Konzert mit ein, ob man es will oder nicht.“

In Hinblick auf die ‚Weltaneignung‘ durch digitale Spiele ist es möglich, dass durch intensive Nutzung dieser Spiele Akzentverschiebungen in Richtung auf spezielle gesellschaftliche Muster stattfinden, die typisch für diese Spielform sind: Macht, Kontrolle und Herrschaft zu erlangen. Die Aufenthalte in virtuellen Spielwelten befreien nicht von den Normen, Strukturen und Wertvorstellungen des umgreifenden gesellschaftlichen Systems.¹⁵ Entgegen allen ‚Freiheitsgefühlen‘, die Spielende im Spielprozess erleben können, spiegeln die Spiele durch ihre Inhalte, Regeln, Handlungsanforderungen, Vorgaben und Zielvorstellungen gesellschaftliche Strukturen, die sich fest in unserer Triebstruktur verankert haben. Insoweit geht von den Spielen ein Sozialisationsimpuls aus, der die Spielerinnen und Spieler auf wesentliche Normen, Wertvorstellungen und Handlungsimpulse unserer Gesellschaft ausrichtet.

Virtuelle Spielwelten werden durch eine virtuelle Ökonomie beherrscht, die durch Warenbesitz und Wertzuweisungen gekennzeichnet ist. In den verschiedenen Spielwelten sind Fortschritte im Spielverlauf untrennbar mit Warenbesitz verbunden. Es gilt, Artefakte zu erwerben (z. B. fantastische Waffen, Ausrüstungen, magische Gegenstände). Das Herstellen, Erwerben und Besitzen von Gebäuden und Produktionsmitteln ist notwendig, um im Spiel voranzukommen. Das Gleiche gilt für realistisch dargestellte militärische Waren, die als Machtmittel im Spielprozess ihre Notwendigkeit erweisen. Geld, Gold, Münzen und ‚virtuelle Währungen‘ sind in Produktions- und Entwicklungsprozesse eingewoben. Ihr Erwerb ist unverzichtbar, um Erfolg im Spiel zu haben. Gebunden an virtuelle Währungen (als Ausdruck der Leistungsfähigkeit der Spielenden) sind auch alle mögliche Verbesserungen der Position der Spielenden: ihrer Spielfigur, der Siedlungen oder des Herrschaftsgebiets. Dies gilt für den wissenschaftlichen, technischen, kulturellen und militärischen Fortschritt. Jegliches Wachstum im Spielprozess gründet sich auf einer virtuellen Ökonomie. Insoweit verwundert es nicht, dass virtuelle Waren einen Tauschwert in der realen Ökonomie besitzen können.

Der ‚Warenhunger‘ in unserer Gesellschaft, also Waren zur Befriedigung von Besitzbedürfnissen zu nutzen, findet seine Entsprechung in virtuellen Spielwelten. Der Erwerb von virtuellen Waren wird zu einer wichtigen unterschwelligen Motivationsquelle, kontinuierlich am Spielprozess teilzunehmen. Dadurch erhält das Grundmuster der Bereicherung eine zentrale Bedeutung im Spielprozess und bei der Zufriedenheit der Spielerinnen und Spieler mit dem Spielprozess. Die Ausrichtung, virtuelle Waren zu erwerben, verspricht nicht nur Erfolg und das Gefühl der Selbstwirksamkeit, sondern liefert zudem ein spannendes Spielgeschehen, das eine Abkehr von der Langeweile zu gewährleisten scheint.

Um zu virtuellen Waren zu gelangen, ist ‚virtuelle Arbeit‘ notwendig. Spielende müssen Zeit, Konzentrationskraft und Anstrengungsbereitschaft einsetzen, um in den Besitz der Waren zu kommen, die einen ‚Aufstieg‘ im Spiel garantieren. Wie sieht diese ‚virtuelle Arbeit‘ aus? Man

15 ebd., S. 61.