

Martin Geisler

DIGITALE SPIELE IN DER MEDIENPÄDAGOGIK

**Einstellungen, Erfahrungen
und Haltungen von Spielleitenden**



kopaed

Martin Geisler

Digitale Spiele in der Medienpädagogik

Einstellungen, Erfahrungen und Haltungen
von Spielleitenden

Martin Geisler

Digitale Spiele in der Medienpädagogik

Einstellungen, Erfahrungen und Haltungen
von Spielleitenden

kopead (München)

Inhalt

1. Einleitung	7
2. Grundlagen, Theorien, Perspektiven	13
2.1 Galaxienwandel.....	13
2.2 Kulturelle Bildung.....	16
2.3 Spiel und Bildung.....	21
2.3.1 Perspektiven auf Spiel	22
2.3.2 Perspektiven auf Bildung	31
2.4 Dimensionen der Medienpädagogik.....	38
2.5 Digital Game Based Learning	42
2.6 Qualitätsaspekte der Arbeit von Anleitenden.....	46
3. Quantitative Befragung von spielleitenden Medienpädagog*innen	52
3.1 Demografische Daten.....	53
3.1.1 Geschlecht.....	53
3.1.2 Alter	55
3.1.3 Regionale Verteilung.....	56
3.1.4 Ausbildungsniveau	58
3.1.5 Erwerbssituation der spielleitenden Medienpädagog*innen.....	59
3.2 Praxiserfahrungen und Zielgruppen	61
3.2.1 Praxiserfahrungen.....	61
3.2.2 Bildungskontext.....	62
3.2.3 Altersspektren der Zielgruppen.....	63
3.3 Spielformen, Spielgenres, Spieleinsatz	64
3.3.1 Kategorien digitaler Spiele in der Bildung	64
3.3.2 Spielgenres der eingesetzten Spiele	66
3.3.3 Einsatzhäufigkeit von digitalen Spielen in der Bildung	67
3.3.4 Zeitliche Intensität des Spieleinsatz in Projekten	68
3.4 Erfahrungen, Qualifikation, Kompetenzen und Projektquellen	69
3.4.1 Spielerfahrungen der Anleitenden.....	69
3.4.2 Berufliche Qualifikation.....	70
3.4.3 Weiterbildungs- und Vertiefungsbereiche	71
3.4.4 Verfolgte Kompetenzen	73
3.4.5 Praxiserfahrungen in Bereichen der Kulturellen Bildung	77
3.4.6 Projektquellen	78
3.5 Zusammenfassung der Befragungsergebnisse	79
4. Haltungsempfehlungen für spielleitende Medienpädagog*innen	81
4.1 Projektgestaltung und Projektablauf.....	83
4.1.1 Aufgaben von Spielleitenden	85
4.1.3 Phasen im Projektablauf.....	93
4.1.4 Methoden für Reflexionsprozesse.....	95

4.1.5 Empfehlungen zur Projektgestaltung und zum Projektablauf....	98
4.2 Haltungen bezüglich der Rahmenbedingungen	101
4.2.1 Rahmen und deren Einfluss in der Projektvorbereitung.....	102
4.2.2 Jugendmedienschutz.....	106
4.2.3 schulischen und außerschulischen Projektkontexten.....	113
4.2.4 Zusammensetzung der Teilnehmenden in Projekten.....	117
4.2.5 Transferprozesse & Ausgleich	121
4.2.6 Empfehlungen für Spielleitende zu den Rahmenbedingungen	123
4.3 Haltungen hinsichtlich des Spiels und der Spiele	126
4.3.1 Wesensmerkmale des Spiels	129
4.3.2 Spielformen.....	133
4.3.3 Flow-Erlebnisse	138
4.3.4 antagonistische und kooperative Spielprinzipien	141
4.3.5 Spielprozess und Spieldausgang	146
4.3.6 Empfehlungen hinsichtlich des Spiels und der Spiele.....	149
4.4 Zielgruppen, Teilnehmende und Gruppenprozesse	152
4.4.1 Vorerfahrungen von Teilnehmenden	153
4.4.2 Einfluss auf gruppensdynamische Prozesse	158
4.4.3 Gender & Diversität	160
4.4.4 Inklusion	164
4.4.5 Spieler*innentypen	168
4.4.6 Empfehlungen zu Zielgruppen und Gruppenprozessen	170
4.5 Kompetenzen, Wirkungen und Effekte	174
4.5.1 Formulierte Bildungsziele	175
4.5.2 Transparenz der Methoden.....	180
4.5.3 Schnittstellen zu anderen Formen der Kulturellen Bildung	183
4.5.4 Förderung von Kompetenzbereichen durch digitale Spiele	187
4.5.5 Evaluation der Wirkungen, Effekte und Zielstellungen	192
4.5.6 Empfehlungen zu Kompetenzvermittlungen und Effekten	197
4.6 Haltungen und Qualifikationen.....	200
4.6.1 Erfahrungen und Qualifikationen.....	203
4.6.2 Umgang mit persönlichen Spielerfahrungen	208
4.6.3 Fehler in der Anleitung.....	211
4.6.4 Selbstverständnis und Rollenbild.....	215
4.6.5 Empfehlungen über Haltung und Qualifikation	220
5. Aufgaben, Fähigkeiten und Haltungsempfehlungen für die Spielleitung	223
Haltungsempfehlungen in der Übersicht.....	232
Literatur.....	239
Abbildungszeichniss.....	257

1. Einleitung

In der deutschsprachigen Bildungslandschaft finden digitale Spiele immer häufiger Verwendung. Allerdings kann längst nicht von einer Standardisierung oder optimalen Qualitäts- und Rahmenbedingungen für ihre Verwendung in Bildungskontexten gesprochen werden. Zugleich sind Games insbesondere für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene hoch populär, beliebt und verbreitet. Es erscheint daher angemessen, das pädagogische Potenzial von Computerspielen (weiter) auszuloten und Kriterien für den angemessenen Einsatz von digitalen Spielen in pädagogischen Feldern und Bildungsprozessen zu erarbeiten. Während Elemente der Spiel-, Theater-, Erlebnis-, Sport-, Medien-, Musik-, Literatur- oder Handwerkspädagogik in schulischen wie außerschulischen Bildungskontexten wohlwollend akzeptiert und praktiziert werden, ist der Einsatz von digitalen Spielen in der Bildung häufig noch durch Skepsis, Misstrauen, Ängste, Umsetzungsschwierigkeiten und vor allem Seltenheit geprägt.

Gleichsam ist bekannt, dass Spiele – auch digitale Spiele – Bildungspotentiale (→ 2.3) haben und für die Entwicklung und Entfaltung von Menschen sinn- und genussvoll sind (vgl. Breuer, 2010; Ganguin, 2010; Huizinga, 2001; Eibl-Eibesfeldt, 1987; Demmler, Lutz & Ring 2014; Münch, 2013; Müller-Schwarze, 1978; Malo, Diener & Hambach, 2009; Mitgutsch, 2008; Klimmt, 2001). Seit geraumer Zeit wurden sie dahingehend erforscht, Methoden entwickelt und Projekte generiert. Es wurden Kategorien für den Einsatz von Games in der Bildung skizziert (→2.5), Preise für herausragende Bildungsspiele verliehen, Spielratgeber generiert, Spieletestergruppen angeleitet, Best-Practice-Projekte (Geisler, Ring & Slegers, 2012; digitale-spielewelten.de; gameskompakt.de) gesammelt und ausgezeichnet. Zudem nimmt das Spiel auch außerhalb von Bildungsinstitutionen eine wichtige Rolle in der Weltaneignung, dem Experimentieren, der Entfaltung und dem Erwerb von Erfahrungen ein.

Inhalt und Fragestellung

Pädagogische Projekte haben das Ziel, bei den Teilnehmenden bestimmte Kompetenzen zu entwickeln bzw. zu fördern. Wie gut das gelingt, hängt zu meist nicht in erster Linie vom Medium ab. Vermittlungserfolge sind maßgeblich an das didaktische Design, an den Prozess und die Art und Weise, wie Pädagog*innen lehren, gebunden. Der alleinige Blick auf das eingesetzte Medium verstellt die Sicht auf einen der bedeutendsten Faktoren in Lern- und Entwicklungsprozessen – die Anleitenden.

Der sogenannten Hattie-Studie (Hattie, 2009) ist zu entnehmen, welche große Bedeutung den Anleitenden für das Erreichen der jeweiligen Ziele zufällt. Die Bildungsqualität eines Mediums entfaltet sich somit in bedeutsamer

Weise durch die Anleitung. Diese ist in gewisser Weise selbst Medium und sollte daher mindestens ebenso intensiv hinterfragt, gefordert und gefördert werden, wie technische Hilfsmittel.

Allerdings existieren bisher nur wenige Studien und Publikationen, die sich den Fragen widmen, wer (digitale) Medien – hier Spiele – zur Kompetenzförderung nutzt, welche Haltungen Anleitende einnehmen, welche Erfahrungen sie benötigen, in welchen Bildungskontexten sie Games am intensivsten einsetzen, was sie beim Einsatz von digitalen Spielen in der Bildung beachten müssen, welche Fehler es zu vermeiden gilt und welche Qualifikationen für die Arbeit als spielleitende Medienpädagog*innen nötig bzw. hilfreich sind. Dieses Buch soll jenen Fragen nachgehen und untersucht den didaktischen und methodischen Einsatz von digitalen Spielen mit dem Ziel, medienpädagogische Qualitätsstandards zu entwickeln. Insbesondere die Haltung der Spielleitenden steht dabei im Vordergrund. Ziel ist eine Qualifikation der Praktiker*innen und damit verbunden, eine Erhöhung der Chancen, die Kompetenz- und Qualifikationsziele der jeweiligen Projekte qualitativ zu verorten.

Zielgruppen

Das Buch richtet sich an all jene, die digitale Spiele in Bildungskontexten einsetzen. Dies betrifft insbesondere Medienpädagog*innen, schließt unter Umständen aber auch Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen, Erzieher*innen etc. ein, selbst wenn diese sich selbst nicht zwingend als Spiel- oder Medienpädagog*in verstehen. Da anleitende Medienpädagog*innen in ihren Projekten keineswegs ausschließlich digitale Spiele verwenden, sondern auch analoge Spielformen, theatrale Elemente und Künste verschiedener Art, mag die Bezeichnung Medienpädagog*in einengend und damit fehlerhaft erscheinen. Eine strikte Trennung der Professionen erscheint ohnehin fragwürdig. In der Folge werden daher die Begriffe Spiel-, Medien-, Kulturpädagog*in oder Anleitende teils synonym verwendet. Ähnliches gilt für die Begriffe: Games, digitale oder Computerspiele. Den/die „Computerspielpädagog*in“ gibt es nicht. Anleitende decken meist ein breites Spektrum an Themen, Zielgruppen, Technologien und Bildungskontexten ab. Nur wenige haben sich gänzlich und ausschließlich auf ein bestimmtes Medium spezialisiert.

All jene, die Games für Bildungszwecke verwenden, müssen die nötigen Fähigkeiten und das Fingerspitzengefühl in der Arbeit mit Einzelpersonen und Gruppen sowie im sensiblen Einsatz des Spiels erwerben und ggf. stetig weiter ausbauen. Die Bildungsqualität eines Mediums ist an die Bedürfnisse der Zielgruppen gebunden, muss entsprechend durch die Anleitung gewählt bzw. modifiziert werden und entfaltet sich oft erst durch eine adäquate Didaktik. Das vorliegende Buch widmet sich daher nicht zuerst den digitalen Spielen als solchen, sondern jenen Personen, die sie in Bildungskontexten einsetzen.

Die Spielleitenden werden charakterisiert und nach relevanten Rahmenbedingungen befragt. Die Ergebnisse beinhalten Hinweise für die Entwicklung und den Einsatz von digitalen Spielen in der Bildung. Obwohl eine (sozial-)pädagogische Ausgangsperspektive gewählt wird, gilt es sensibel mit Intentionen, Zielen oder gar dem Erziehungsbegriff umzugehen. Anleitende haben nicht nur pädagogische Aufträge. Sie sind zugleich auch Spielleitende. Als solche ist es ihre Aufgabe, einen für das Spiel förderlichen Raum durch Planung, Material und Anregungen zum Prozess zu gestalten. Sie müssen den Spielenden genügend Raum für ihr eigenes Handeln einräumen. Trotz der Anleitung sollen sich Spielende mit ihren Ideen, Vorstellungen, Fähigkeiten und Handlungsimpulsen einbringen können (vgl. Fritz 2018, S. 240). Spielleitende dürfen weder zu viel noch zu wenig auf Spielende einwirken. Spielräume sind Freiräume und Spiel bewegt sich in einer Art Schwebestand zwischen Freiheit und Regelmäßigkeit. Somit wird die Gratwanderung und das Spannungsfeld deutlich, in welchem sich die Anleitenden mit Fingerspitzengefühl bewegen müssen, welches sie aushalten, ausbalancieren und sogar genießen können. Spielende wirken direkt auf das Spiel ein und bestimmen so den Spielprozess. Wollen Anleitende demnach den Rahmen gestalten, kommen sie nicht umhin, auch auf die Spielenden einzuwirken. So lässt sich sagen: „Die Ergebnisse der Arbeit mit den Spielen stehen und fallen [...] mit der Person des Spielleiters – mit seiner Vorbereitung, seiner eigenen Einstellung gegenüber einem Spiel und insbesondere auch mit seiner Erfahrung“ (Gilsdorf & Kistner, 1995, S. 24). Die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit der Spielleitung sind keineswegs auf den Einsatz von digitalen Spielen begrenzt. Grundlegende Beschreibungen können auch für andere Medien, Spiele und für ein breites Spektrum an Multiplikator*innen adaptiert werden.

Von den Anregungen dieses Buchs sollen vor allem bereits tätige Spiel- und Medienpädagog*innen profitieren bzw. jene, die sich in der Ausbildung dazu befinden. Aber auch alle anderen, die in ihrer Arbeit mit bestimmten Zielgruppen Berührungspunkte zu Spiel und Medien haben soll das Buch als Orientierungshilfe dienen.

Dialog und Identität

Die Heterogenität der Anleitenden bringt nicht nur Vorteile mit sich. Vielfältige, zum Teil sehr unterschiedliche, bisweilen gar widersprüchliche Perspektiven, Theorien, Ziele und Qualifikationen erschweren die Bildung eines Wir-Gefühls (vgl. Tönnies, 1982, S. 33 / Arnscheid, 1999, S. 19) und somit die Bildung einer beruflichen Identität. Für die Formulierung von Empfehlungen und Handlungsleitfäden ist es jedoch sinnvoll, eine Zielgruppe anzusprechen, welche sich durch grundlegende Gemeinsamkeiten kennzeichnet. Es ist wertvoll und nötig, sich immer wieder bewusst zu machen, in welchen Zusammenhängen Spiel- und Medienpädagog*innen arbeiten und leben. Es

sind die Vereinbarungen über soziale und professionelle Praxis und die immer wieder thematisierten Bestätigungen des Wir-Gefühls, die der Fragilität einer beruflichen Gemeinschaft entgegenwirken. Der gemeinsame Wesenswille ist auch bei Arbeitsgemeinschaften der Grundbaustein eines Wir-Gefühls. „[Er] ist die geistig gefühlsmäßige Grundlage der organisch-gemeinschaftlichen Formen menschlicher Verbundenheit, von dem er jeweils geprägt wird“ (Fuchs, 1978, S. 863). So kann Gemeinschaft als ein Verhältnis beschrieben werden, „das zwischen Menschen besteht, sofern sie etwas zu gesamter Hand gemeinsam haben“ (Geiger, 1982, S. 20). Gemeinschaft als ein Verhältnis menschlicher Verbundenheit, gleich ob auf materieller oder geistiger Grundlage, beruht auf Werten, Normen, Traditionen und überlieferten Einstellungen (vgl. ebd.). Ziel des vorliegenden Buches ist es daher, auch den Dialog unter den anleitenden Spiel- und Medienpädagog*innen zu fördern. Ein Verständnis für die Vielfalt der Betrachtungsweisen auf Medien und Spiel ist zugleich die Voraussetzung, um ggf. Missstände, Missverständnisse oder in Unausgewogenheit geratene Verhältnisse zu erkennen und gegenzusteuern.

Wo sich Anleitende im Hin und Her zwischen Zweck und Freiheit, Ziel und Offenheit, Ludus und Oeconomicus verorten, müssen sie selbst bestimmen und reflektieren. Als Anregung und Impuls dient dieses Buch und die darin vorgestellten Ergebnisse. Lesende sind dazu aufgerufen, sich mit Hilfe der unterschiedlichen theoretischen Sichtweisen sowie der Äußerungen erfahrener Anleiter*innen selbst zu hinterfragen und in Austausch mit anderen zu treten. Eine (berufliche) Gemeinschaft „zeichnet sich durch intersubjektiv geteilte Wissens- und Erfahrungsbestände sowie Deutungsmuster aus.“ (Marotzki, 2002, S. 50). Die folgenden Ausführungen dienen daher auch der Frage, welche Gemeinsamkeiten Anleitende haben, welche Grundsätze bestehen, welche Voraussetzungen gegeben sein sollten und was das generelle Ziel der Anleitenden ist. Auch Probleme und Handlungsbedarfe lassen sich auf diese Weise verorten und ableiten. Entsteht ein berufliches Gemeinschaftsgefühl, mag dies nicht nur der persönlichen Motivation helfen. Es schafft unter Umständen auch Synergieeffekte, welche wiederum für (bildungs-)politische Belange relevant sind und ggf. nötigen Forderungen mehr Geltung verschaffen können.

Haltung

Die Darlegungen in diesem Buch gehen davon aus, dass die innere Haltung der Anleitenden und die klare Intention der Leitung in jedem Fall die wesentlichen Kernelemente einer gelungenen Spiel- und Medienpädagogik sind. Es reicht daher nicht aus, wenn in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Spiel- und Medienpädagog*innen der Fokus auf der Vermittlung von Theorien, Techniken, Übungen und Methoden liegt. Vorrangig bleiben die Arbeit mit

den Menschen, die Herstellung von Beziehungen und damit didaktische Fragen und Konzepte für pädagogische Haltungen und das eigene Profil (vgl. Anklam, Meyer & Reyer, 2018, S. 11). „Eine Haltung ist eine konzeptionell begründete Zielvorstellung über die eigene Rolle in einem spezifischen Setting [z.B. spiel-, theater- oder medienpädagogische Projekte]. Sie definiert die Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf die reflektierten Werte. Haltung bildet die Voraussetzung für bzw. ist Teil der Kompetenz: Sie ist entscheidend für die Wahrnehmung und Interpretation einer komplexen Situation, den Entwurf und die Bewertung unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten, prägend für die Entscheidung und genaue Ausführung der intendierten Handlungen – also auch der Methodenwahl und -anwendung“ (ebd., S. 26).

Es geht somit in dem vorliegenden Buch weder um die Analyse einzelner Spiele, noch um die strukturelle Prüfung von medienpädagogischen Projekten. Vielmehr geht es darum Anleitende und deren Eigenschaften zu analysieren und zur Reflexion anzuregen. Eine wiederkehrende Dynamik von Praxis und Theorie ist dafür hilfreich. Haltungen, welche in der Praxis zum Ausdruck kommen, können bewusst gemacht, durch Quellen und Theorien angeregt oder auch kritisiert werden und sich in anschließenden Praxisprojekten niederschlagen. Anleitende sind dazu aufgerufen stetig auf einer Reise zu sein. Eine Reise zwischen den Stationen, welche aus Erfahrungen, Praxis, Fortbildung, Forschung, Theorie, Metaebenen, Pausen, neuen Ideen oder Modellen bestehen, um dann wieder in die Praxis zu gehen und den Kreislauf von vorn zu beginnen. Die Vielseitigkeit der Anleitenden und die Veränderungen innerhalb einer Berufslaufbahn sind begrüßenswert. In Anlehnung an Anklam, Meyer und Reyer (2018), welche die Haltung von Theaterpädagog*innen beschreiben, lässt sich formulieren: Es wird nicht ein/e Medienpädagog*in wie der/die andere, „sondern jede möglichst genau die [Spiel- oder Medienpädagog*in], die sie aufgrund ihrer unverwechselbaren Persönlichkeit mit all ihren Erlebnissen und Talenten werden will und kann“ (Anklam, Meyer & Reyer, 2018, S. 8). Auf die Frage, wie genau sich Spielleitende verhalten sollten, kann keine eindeutige Antwort erfolgen. „Der Spielleiter kann vom Typ her etwas von einem einfühlsamen und geduldigen Pädagogen haben. Er kann eine begeisterungsfähige theaterbegabte Künstlernatur sein oder auch ein spielfreudiger Spaßmacher, der auf eine Gruppe ansteckend wirkt. Wie wirksam ein Spielleiter ist, hängt sehr von der Gruppe ab und von dem gemeinsamen Lern- und Angleichungsprozess, der mit jeder spielerischen Aktivität verbunden ist.“ (Fritz, 2018, S. 242)

Aufbau des Buches

Obwohl Lesende nicht zuerst oder ausschließlich **theoretische Betrachtungen (1)** auf die Spielleitung erhalten sollen, so bietet ein Überblick auf bestehende theoretische Ansätze, Disziplinen, Perspektiven und Dimensionen erste Möglichkeiten zur Verortung an. Anleitende können und sollten sich anhand dieser in ihrer Ausrichtung orientieren und selbstkritisch positionieren. Die Kenntnis über theoretische Vielfalt ist zudem dienlich, um sich im interdisziplinären Austausch mit anderen Fachkräften zu begegnen und dabei die eigene wissenschaftliche Herangehensweise begründen zu können. Auf diese Weise lassen sich nicht nur (Kommunikations-)Störungen und scheinbare Unvereinbarkeiten ausräumen, sondern wichtige Synergieeffekte herstellen. Nicht zuletzt bieten theoretische Betrachtungen die Möglichkeit, ganzheitliche Blickwinkel einzunehmen, Entwicklungen aus einer Metaperspektive heraus zu betrachten und auf diese Weise mittel- und langfristige Ziele zu verfolgen. Gerade die Medienpädagogik mit digitalen Spielen ist auch Teil einer Dynamik, die in ihrer Geschwindigkeit und Stärke viel Erstaunen, Faszination, aber auch Zweifel auslöst. Zugleich sind die Errungenschaften, Technologien, Kommunikations- und Sozialräume eingebettet in größere Prozesse, welche unterschwellig verlaufen und dabei begleitet, gestaltet oder zumindest reflektiert werden sollten. Um Empfehlungen für Anleitende zu geben, erscheint es nötig, zunächst zu erheben, um welche Personengruppe es sich dabei handelt, wie diese ausgebildet, verbreitet und ausgestattet sind. Es muss hinterfragt werden, welche Ziele sie verfolgen, welche Medien und Methoden sie anwenden, wer ihre Zielgruppen sind und welche Erfahrungen sie mitbringen. Diese und weitere Fragen wird durch eine **quantitative Online-Befragung von Spielleitenden (2)** nachgegangen. Lesende können sich auf diese Weise einen Überblick über das Feld der spielleitenden Medienpädagog*innen verschaffen und sich innerhalb des Gesamtbildes einordnen. Zudem erhalten sie Einblick in den Bedarf, die Tätigkeitsfelder und die Auslastung der Anleitenden. Diese Erkenntnisse lassen sich auch für bildungspolitische Prozesse einsetzen. Im Fokus der Publikation stehen jedoch die Antworten von zehn erfahrenen Medienpädagog*innen, welche den Einsatz von digitalen Spielen in der Bildung im deutschsprachigen Raum entscheidend geprägt haben. Diese geben Hinweise zur Haltung von Spielleiter*innen und deren Aufgaben im Projektablauf, zu den Rahmenbedingungen, zur Rolle des Spiels, zu Zielgruppen und Teilnehmenden, zu Zielen und Kompetenzen sowie zur Frage der Qualifikation. Die Leitfrage der **Expert*inneninterviews (3)** lautet dabei, was Spielleitende beim Einsatz von Games in der Bildung berücksichtigen müssen und welchen Grundprinzipien sie folgen. Im Ergebnis werden sämtliche **Empfehlungen (4)** zusammengefasst, mit bestehenden Spielleitungstipps verglichen und als Kriterienkatalog wiedergegeben.

2. Grundlagen, Theorien, Perspektiven

Bevor Ergebnisse über die Profile von spielleitenden Medienpädagog*innen und deren persönliche Empfehlungen präsentiert werden, ist es dienlich, die bereits angesprochene Vielfalt der Perspektiven in groben Umrissen zu skizzieren. Auf diese Weise lassen sich Orientierungshilfen konstruieren, die Anleitenden behilflich sein können. Diese Orientierungshilfen sind jedoch lediglich Anregungen, beinhalten keine qualitativen Wertungen, existieren in der Praxis nicht strikt voneinander getrennt, sondern meist als Mischformen bzw. parallel zueinander und verändern ihre Gewichtung situativ. Ähnlich dem Vier-Ohren-Kommunikationsmodell von Friedemann Schulz von Thun (1989) werden meist mehrere Ebenen von verschiedenen Modellen mit unterschiedlicher Ausprägung verwendet.

2.1 Galaxienwandel

Bei der Auseinandersetzung mit Voraussetzungen, Empfehlungen und Handlungsaspekten von spiel- und medienpädagogischen Projektleitenden erscheint es sinnvoll, die eigene Position, Dynamik und damit verbunden mögliche Herausforderungen zu hinterfragen. Insbesondere der Einsatz von modernen Medien in der Bildung greift Veränderungsprozesse auf, ist notwendige Reaktion darauf und beeinflusst zugleich selbst Entwicklungen. Die Intensität der Umbrüche und somit die Summe der Herausforderungen ist aktuell hoch, tiefgreifend und sollte ggf. in einer Art Metaperspektive von Anleitenden beleuchtet werden. In den letzten Jahren hat sich als Schlagwort und in Anlehnung an die Industrialisierung der Begriff der Digitalisierung manifestiert. Dieser ist bislang jedoch nur ungenügend mit Inhalten und konkreten Vorstellungen untersetzt und insofern missverständlich, als dass es meist nicht darum geht, Prozesse in 1 und 0 zu übersetzen. So mag der Begriff des Galaxienwandels für die sich verändernden Prozesse dienlicher erscheinen.

Als Galaxienwandel werden jene Veränderungen beschrieben, die sich im Zuge bedeutender Umbrüche in der Kommunikation vollzogen haben bzw. vollziehen und welche im Zusammenhang mit der Veränderung von gesellschaftlichen Dynamiken eine große Rolle spielen. Marshall McLuhan schrieb 1962 das Buch „*The Gutenberg Galaxy*“. Er skizzierte darin die enorme Bedeutung und Wirkung der Erfindung des Buchdrucks mit beweglichen Lettern um das Jahr 1450. Das geschriebene Wort sowie seine leichtere Vervielfältigung und Übertragbarkeit wirkten sich enorm auf Wissen und Wissenschaft, Lehre, Partizipation, Politik, Identität, Semiotik, Machtverhältnisse, Denkweisen und auch gesellschaftlichen Zusammenhalt aus.

Gefördert wurde 500 Jahre lang das rationale Denken und Dekodieren der Welt. Berücksichtigt man den Konstruktivismus und die Rolle der Kommunikation darin, hat die *Gutenberg-Galaxie* auch Auswirkungen auf Wirklichkeit, Ästhetik und Bildung (vgl. Hoffmann, 2003, S. 62).

Ohne an dieser Stelle auf kleinteiligere technologische Entwicklungen einzugehen betonte McLuhan mit seiner bekannten These „*Das Medium ist die Botschaft*“ („*The medium is the message*“), im Wesentlichen die Medialität des Mediums selbst und nicht das, was Medien übermitteln oder übertragen (Mersch, 2006, S. 111). Auch deshalb stehen emotionale Diskussionen, insbesondere um digitale Spiele, im Spannungsfeld zwischen Perspektiven, welche eher auf einzelne Inhalte, Narrationen, Bilder oder Provokationen blicken und jenen, die über diese Ebenen hinaus auf weitreichendere Prozesse schauen. Nach McLuhan ist „die ‚Botschaft‘ jedes Mediums oder jeder Technik [...] die Veränderung des Maßstabs, Tempos oder Schemas. [...] Die Eisenbahn hat der menschlichen Gesellschaft nicht Bewegung, Transport oder das Rad oder die Straße gebracht, sondern das Ausmaß früherer menschlicher Funktionen vergrößert und beschleunigt und damit vollkommen neue Arten von Städten und neue Arten der Arbeit und Freizeit geschaffen.“ (McLuhan, 1992, S. 18). McLuhan geht es in seiner Medientheorie trotz aller Ordnungsversuche jedoch nicht um eine starre Strukturierung der Dinge, sondern um die Entwicklung eines gut ausbalancierten und möglichst vollständigen Wahrnehmungsapparats. Darin ähneln seine Ansprüche zugleich denen, die heute als Medienkompetenzen benötigt werden. Ziel ist es, auf eine vielschichtige mediale Umwelt angemessen reagieren zu können (vgl. McLuhan, Baltes, Böhler, Höltschl & Reuß, 1997, S. 8f.).

Die Kulturtechniken der *Gutenberg-Galaxie* beruhen darauf, dass Menschen Zeichen hervorbringen, anschauen, umformen, interpretieren und löschen können, nur interagieren können sie mit ihnen nicht (Krämer, 2002, S. 55). Aber schon McLuhan sah das Ende der *Gutenberg-Galaxie* im Zusammenhang mit dem Aufkommen elektronischer Medien. Das elektrische Netz stellt für ihn ein naturgetreues Modell des Zentralnervensystems dar (Kloock & Spahr, 2012, S. 68). „Der Mensch trägt das Gehirn jetzt außerhalb seines Schädels und die Nerven außerhalb seiner Haut. Eine neue Technologie züchtet einen neuen Menschen heran“ (McLuhan, Baltes, Boehler, Höltschl & Reuß, 2001, S. 235). Manuel Castells nahm sich McLuhans Überlegungen an und beschrieb in seinen Büchern „Das Informationszeitalter“ (1997) und „The Internet Galaxy“ (2001) die Internet-Galaxie. Er geht darin davon aus, dass die Entwicklung moderner Medien, insbesondere der Computer und die Art der Kommunikation ähnlich weitreichende Veränderungen mit sich bringen wie jene des Buchdrucks. Jede/r Nutzende der Technologie ist zugleich auch produzierend aktiv. Neben seiner militärischen und wirtschaftlichen Herkunft ist das Internet an die Einflüsse der Hacker gebunden. So werden

insgesamt vielfältige gemeinschaftliche und soziale Aspekt der Selbststeuerung betont. Castells verweist darauf, dass unternehmerische Kultur auch mit den sozialen und kreativen Potenzialen Geld verdienen will. Die Virtualität des Internets ist eine Fortsetzung des Lebens in seiner gesellschaftlichen Realität, d.h. mit all seinen Dimensionen und Facetten. Castells formuliert letztlich drei Herausforderungen für das Informationszeitalter: Globale freie Kommunikation für alle (1), Vermeidung von Exklusion aus den Netzwerken (2) und Verbreitung der Kompetenz der Informationsverarbeitung und der Produktion von Wissen (3). Medienpädagog*innen können daraus bereits hinaus Handlungsaufträge ableiten (Oleimeulen, 2005).

Die Veränderungen des Galaxienwandels vollziehen sich nicht reibungslos und bringen eine Vielzahl von Problemen und Orientierungsschwierigkeiten mit sich. Alltag hat sich enttraditionalisiert. Dabei gewinnt der Einzelne mehr Freiheit und eigene Deutungs- und Handlungsspielräume. Der Nachteil ist jedoch eine hohe Orientierungslast (vgl. Ziehe, 2005, S. 74). Das Individuum muss aus- und abwählen. Dazu bedarf es Fähigkeiten, die weniger mit Wissen als vielmehr mit eigenen Stärken, mit Mut, Kritikfähigkeit, Vertrauen, Verantwortung etc. zu tun haben (vgl. Fuchs, 2000, S. 80).

Die Art und Weise, wie Medien und Dinge allgemein auf- und wahrgenommen sowie interpretiert werden, verändern sich im Zuge des Galaxienwandels. Beispielsweise kann dazu die visuelle Wahrnehmung betrachtet werden. Die heutige Wirklichkeit ist durch die Erfahrungen medialer Wahrnehmung und dabei insbesondere der Bildwahrnehmung geprägt. Kinder und Jugendliche haben eine dementsprechend andere Disposition zur Wahrnehmung von Welt. „Die sinnliche Erfahrung der ‚Welt als Abbild‘ prägt die Wirklichkeitskonstruktion, so dass sich Bezugspunkte für eine Orientierung in der Realität auch aufgrund der Folien medialer Vorerfahrungen herausbilden.“ (Röll, 1998, S. 35) Die Ästhetisierung des Alltagserlebens zählt zu den Aufgaben und Herausforderungen einer kulturellen Modernisierung und wird insbesondere von Kindern und Jugendlichen forciert und praktiziert. „Je künstlicher ich mir die Welt mache und je künstlicher ich sie wahrnehme, umso mehr ist es eine von mir ‚gemachte‘, und insofern dann ‚meine Welt‘.“ (Ziehe, 1994, S. 21) Unsere Gehirnhälften (Hemisphären) interpretieren identische Informationen anders. Während die rechte Hemisphäre eher für das Schöpferisch-Künstlerische zuständig ist, ist die linke Hemisphäre für jene Fähigkeiten verantwortlich, auf die sich unser abendländisches Bildungssystem aufbaut (Sprache und rationales Denken). Frühere Generationen haben die Welt vorwiegend mit der linken Gehirnhälfte interpretiert. Nunmehr wird das Potenzial der rechten Gehirnhälfte aktiviert (vgl. Wohlfahrt, 1997, S. 166f).

Eine von Bildern dominierte Welt, kann nur mit Hilfe ästhetischen Denkens dechiffriert werden. Ästhetisches Denken ist daher durchaus zeitgemäß und

entwickelt sich, neben der nicht geringer zu schätzenden Schriftsprache, zu einer wichtigen Kompetenz. In diesem Kontext fällt auf, dass im Zuge der neuen Medien, auch die schriftliche Kommunikation enorm an Verwendung gewonnen hat (Franzmann, 2001, S. 97). So wird offenbar, welche Bedeutung die Kultur- und Medienpädagogik für alltägliche Lebensbereiche hat. „Die Schulung der Wahrnehmung als Basisqualifikation ästhetischer Denkweise könnte dabei eine zentrale Rolle spielen.“ (Röll, 1998, S. 64) Wahrnehmungskompetenz wird eine wesentliche Fähigkeit für die angemessene Beurteilung von realer und medialer Wirklichkeit sein.

Die Aufgaben von Lehrenden, Pädagog*innen und Anleitenden zeichneten sich lange Zeit dadurch aus, dass sich eine Person Fachwissen in einem bestimmten Gebiet aneignete und dieses den Lernenden vermittelte. Wissen ist heute jedoch weniger exklusiv. Via Computer und Internet werden Theorien, Anleitungen, Fachwissen, Reparaturtipps, Rezensionen vermittelt, diskutiert und aktualisiert. Jede*r Lernende mit Smartphone erscheint Lehrer*innen im Unterricht in Sachen Faktenwissen als mögliche Konkurrenz. Auch potenzielle Identitätskrisen seitens der Lehrenden erscheinen so in einem anderen Licht. Allerdings lassen sich daraus auch Chancen ableiten: Denn wenn Fachwissen an sich vorhanden und abrufbar ist, liegt die neue (und alte) Aufgabe von Anleitenden darin, zum Wissenserwerb anzuregen, Neugier zu erzeugen, kritische Fragen zu stellen, Reflektion zu wecken, Themenverknüpfungen herzustellen, Entfaltung zu ermöglichen und das selbstständige Lernen zu begleiten. Lehrer*innen wandeln sich im Zuge des Galaxienwandels vom Fachmenschen zum Coach. In diesem Zusammenhang muss sich auch die Ausbildung angehender Multiplikator*innen, also auch die von spiel- und medienpädagogischen Angeboten verändern. So haben in Fragen der Klient*innenzentrierung und des Coachings Sozialarbeiter*innen einen Vorteil: Zentral sind Lebensweltorientierung, Subjekt- und Handlungsorientierung (Thiersch, 2002). Die Selbstbefähigung (Herriger, 2006, S. 72) ist die Grundlage der Kulturellen Bildung, an die sich auch die pädagogische Arbeit mit Medien anlehnen sollte.

2.2 Kulturelle Bildung

Je tiefer man sich in die Materie von Medienpädagogik, Spielpädagogik, Zirkus-, Tanz-, Musik-, Erlebnis-, Literatur-, Theaterpädagogik usw. hineinarbeitet, umso mehr wird man einerseits spezifische Unterschiede, als auch grundlegende Gemeinsamkeiten erkennen. Diese Grundlagen können die Soziale Arbeit, die Erziehungs- und Medienwissenschaft, Kommunikationstheorien oder die Kulturelle Bildung sein. Damit sind zugleich die wesentlichen theoretischen Professionen beschrieben, aus denen heraus Anleitende medienpädagogisch aktiv werden (→ 3.1.4 / 3.4.2 / 3.4.3). Gemein haben diese

Bereiche, dass es in ihrer Umsetzung meist nicht zuerst darum geht, großartige Produkte mit Kindern, Jugendlichen oder anderen Teilnehmenden zu erstellen, sondern darum, Wirksamkeit zu vermitteln. Die Diskussion um das Wesen, die Inhalte und die Relevanz der Ästhetischen oder Kulturellen Bildung haben bereits die großen Denker der Antike wie Platon und Aristoteles geführt. Seitdem werden die komplexen und vielfältigen Sinngehalte in Bezug auf eine Erziehung mit und durch die Künste erörtert (vgl. Bilstein et al., 2009; Zirfas & Klepacki, 2011).

Schönheit und Ästhetik sind nicht selten auch Ergebnis eines Spiels. Maler, Musiker, Tänzer, Dichter oder Bildhauer probieren, erkunden und setzen ihre jeweiligen Medien neu zusammen. Berthold Brecht sieht in jeder künstlerischen Betätigung die Freisetzung aller Produktivität zur Gestaltung eines freieren Lebens der Menschen (Brauneck, 1993, S. 339). Er beschreibt, sicherlich nicht zuletzt geprägt durch die marxistische Gesellschaftslehre, den gesellschaftlichen Zustand als Produkt seiner eigenen Praxis. Folglich ist die Gesellschaftslage durch gesellschaftliche Praxis zu verändern (vgl. Krabiell, 1993, S. 128). „Die heutige Welt ist dem Menschen nur beschreibbar, wenn sie als eine veränderbare Welt beschrieben wird.“ (Brauneck, 1993, S. 334)

Kulturelle Bildung ist durch sehr umfassende und grundsätzliche Ansätze gekennzeichnet. Zugleich ist sie innerhalb ihrer Handlungsfelder praxisnah und prozessorientiert. Im Ergebnis bedeutet kulturelle Bildung die Fähigkeit zur erfolgreichen Teilhabe an kulturbezogener Kommunikation mit positiven Folgen für die gesellschaftliche Teilhabe insgesamt (vgl. Ermert, 2009). Wirksamkeit, Entfaltung und Akzeptanz sind wichtige Elemente, um Menschen das Gefühl von Gestaltung, Einfluss, Partizipation sowie Mit- und Selbstbestimmung zu verleihen. So verdeutlichen sich nochmals die Nähe zwischen Kultureller Bildung, Sozialer Arbeit und Politischer Bildung.

Die Subjektorientierung in der Sozialen Arbeit korrespondiert auch mit der Medienpädagogik und Kulturellen Bildung. Es geht insbesondere um die Förderung der Selbstbildungspotenziale. Ästhetische Bildung in der Sozialen Arbeit hat vor allem Alltagsrelevanz und ist nicht notwendigerweise mit den Künsten im engeren Sinne verknüpft (vgl. Meis, Mies, & Bieker, 2012, S. 27). In diesem Zusammenhang sollte differenziert werden, um welche Kompetenzen es sich handelt. Das Bewusstsein darüber, welche Ziele verfolgt werden, ist nicht nur zwingende Voraussetzung für ein absichtsvolles Handeln von Anleitenden. Es dient auch Lernenden dazu, sich über Entwicklungen bewusst zu werden, Bedarfe zu verorten und letztlich selbstgesteuert zu agieren. Zudem werden bei der Auseinandersetzung auch Unterschiede zwischen formalen, non-formalen und informellen Bildungskontexten offenbar. Das Deutsche Jugendinstitut (Abb. 1) differenziert Schlüsselkompetenzen in die Kategorien personale Kompetenzen (1), sozial-kommunikative Kompetenzen (2), aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen (3), sowie

fachlich-methodische Kompetenzen (4) (vgl. Deutsches Jugendinstitut, 2006). Teils mehr als 20 einzelne Kompetenzen werden unter den jeweiligen Kategorien beschrieben.¹

Bereiche der Schlüsselkompetenzen			
<p>personale Kompetenzen</p> <p>Durchsetzungsvermögen, Auftreten, Anpassungsfähigkeit, Sorgfalt, Authentizität, Flexibilität, Selbstbehauptung, Ausdauer, Selbststeuerung, Selbststrukturierung, Leistungsbereitschaft, Initiative ergreifen können, Verantwortungsbereitschaft, Verbales Ausdrucksvermögen, Lernbereitschaft, Zielorientiertes Handeln, Eigenverantwortung, Entscheidungsfähigkeit, Logisches Denken, Selbstreflexion, Kreativität</p>	<p>sozial-kommunikative Kompetenzen</p> <p>Zuverlässigkeit, Interkulturelle Kompetenzen, Toleranz, Verhandlungsfähigkeit, Fähigkeit zu motivieren, Einfühlungsvermögen, Konfliktmanagement, Kritikfähigkeit, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit</p>	<p>aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen</p> <p>Fähigkeit zu kontrollieren, Fähigkeit zu delegieren, Veränderungsbereitschaft, Risikoeinschätzung, Stressbewältigung, Partnerorientierung, Zeitmanagement, Konzeptionelle Fähigkeiten, Vorausschauendes Denken, Organisationsfähigkeit, Beurteilungsvermögen, Analysefähigkeit, Nutzen von Wissen, Problemlösungsfähigkeit</p>	<p>fachlich-methodische Kompetenzen</p> <p>spezifisches Fachwissen, Gender und Diversität, schriftl. Ausdrucksvermögen, Umweltbewusstsein</p>

Abbildung 1: Bereiche der Schlüsselkompetenzen

Bei der Förderung dieser Kompetenzen müssen Anleitende keineswegs davon ausgehen, dass diese Fähigkeiten bei Teilnehmenden noch nicht vorhanden sind. Nicht selten haben Kinder und Jugendlichen, längst Methoden gefunden, sich auszudrücken, ihr Umfeld zu gestalten, teilzuhaben und auf diese Weise auch entsprechende Kompetenzen entwickelt. „Digitale Medien stellen einen wesentlichen Faktor heutiger kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe dar. Dies gilt insbesondere für Jugendliche, da sie ihre kulturellen Praktiken vor allem in Bezug auf oder in Medien ausleben. [...] In ihrem mobilen und vernetzten Medienhandeln pflegen Jugendliche nicht nur Beziehungen, agieren in Communities, demonstrieren ihre Zugehörigkeit zu Szenen und inszenieren sich in verschiedenen Formen, sondern sie beteiligen sich auch aktiv an der Gestaltung der Medienkultur bzw. an dem Prozess der Mediatisierung.“ (Helbig, 2016, S. 2)

Dass die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zunehmend mit digitalen Medien verknüpft sind, belegen zahlreiche Studien (z. B. die Zahlen des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest, MPFS, 2005-2017). Auch der Einfluss der Digitalisierung auf die Alltagsgestaltung lässt

¹ Die OECD führt alternativ drei Kompetenzkategorien an: Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (1), Interagieren in heterogenen Gruppen (2) und Eigenständiges Handeln (3) (siehe: OECD 2003, DeSeCo).

sich daraus ablesen. Ergänzend liegen Studien der Mediensozialisationsforschung vor (z. B. Demmler & Wagner, 2012, 2013). Auf dieser Basis finden sich deutliche Hinweise dafür, dass sich Kinder und Jugendliche in ihrem Medienhandeln mit gesellschaftlichen Werten und Normen auseinandersetzen und Entwicklungsaufgaben bearbeiten (vgl. Schmidt, Paus-Hasebrink, & Hasebrink, 2011; Wagner & Eggert, 2013). „Aufwachsen in der Moderne bedeutet, in einer Gesellschaft zu leben, welche viele Optionen bereithält. Dies ergibt für die Sozialisanden mehr Freiheit als früher, aber zugleich sind die Orientierungshilfen auch spärlicher geworden“ (Süss, Lampert, & Wijnen, 2010, S. 43). „In einer individualisierten und pluralisierten Gesellschaft, die Kindern und Jugendlichen suggeriert, eine unüberschaubare Zahl an Optionen zu haben, ziehen junge Menschen vor allem auch Medien heran, um Zugang zu Orientierungsangeboten zu bekommen“. (Helbig, 2016, S. 2)

Im Bereich der Arbeit mit digitalen Spielen ist dabei der „user generated content“ (nutzergenerierter Inhalt) von großer Bedeutung. Let’s Plays, Cosplaying, Casemodding, Parcours, FanFictions oder viele weitere Formen sind keine Ergebnisse pädagogischer Intentionen und tragen doch enormes Bildungs- und kulturell wertvolles Potenzial in sich. Bei entsprechender Neugier, Offenheit und Vorerfahrung werden Anleitenden schnell vielfältige Schnittmengen zu Bereichen der Kulturellen Bildung offenbar. So ergeben sich beispielsweise allein für Cosplaying methodische Brücken zur Kunst-, Theater-, Handwerks-, Zirkus-, Spiel- und Medienpädagogik.

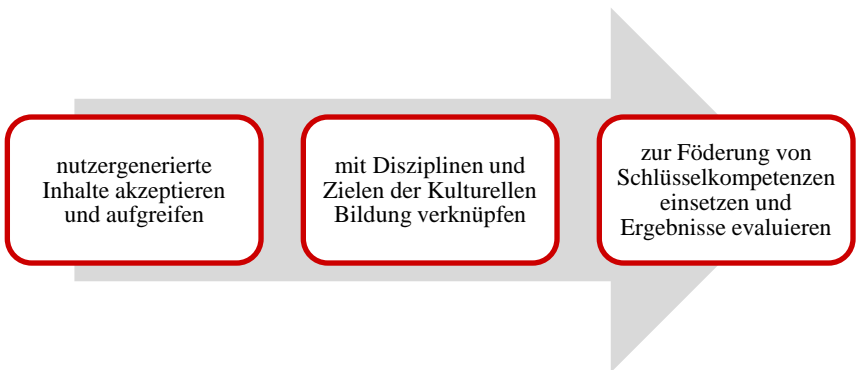


Abbildung 2: Nutzergenerierte Inhalte in der Kulturellen Bildung

Die Haltung, die sich aus dieser Einstellung für Anleitende ergibt, beruht auf drei Schritten (Abb. 2): Zunächst gilt es, durch Lebenswelt- und Ressourcenorientierung kreative Aktivitäten von Kindern- und Jugendlichen wahrzunehmen (1). Die Aktivitäten sollten dann, ohne sie dabei in ihrem Mehr-

wert zu fragmentieren, mit fachlichen Methoden aus Bereichen der Kulturellen Bildung verknüpft und mit einem didaktischen Modell bzw. einer Zielstellung versehen werden (2). Schließlich soll Transfer und Mehrwert im Sinne der Förderung von Schlüsselkompetenzen erzielt werden. Zudem sollten Anleitende ggf. eine qualitative Überprüfung ihrer Methoden und der erreichten Ziele ergänzen (3).

Allerdings bedeutet die Wahrnehmung, Achtung und der Einbezug kreativer Ausdrucksformen von Nutzenden nicht automatisch, dass diese einen reflektierten Umgang mit neuen Medien betreiben. Die Zahl derer, die innovativ und kreativ Medien gestalten, bleibt ausbaufähig. Die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen kann eine medienpädagogische Anleitung gut gebrauchen, um über den Tellerrand zu schauen, sich selbst zu hinterfragen, aktiv zu werden und etwas Neues auszuprobieren. Dabei ist durchaus zu berücksichtigen, dass viele Medien zunächst einmal den „Konsumenten“ suchen und nicht etwa von sich aus zur Kreativität aufrufen.

Digitale Spiele haben auch einen künstlerischen und ästhetischen Wert. Dies zeigt sich darin, dass zur Entwicklung von Games eine Vielzahl kreativer und künstlerischer Professionen herangezogen wird. So ist auch die Aufnahme des Bundesverbandes der Entwickler von Computerspielen (G.a.m.e.) als Mitglied im Deutschen Kulturrat im Jahr 2008 zu verstehen. Gern argumentieren Spielende und auch Medienpädagog*innen damit, dass Games Kulturgut sind und sich dies auf die Spielenden positiv auswirkt. Hier liegt jedoch ein Missverständnis vor. Tatsächlich hieß es zur Begründung der Aufnahme, die Branche sei Auftraggeber für Künstler*innen unterschiedlichster Sparten wie Designer*innen, Drehbuchautor*innen bis hin zu Komponist*innen. Der Einfluss auf oder gar die Aktivitäten von Spielenden wurden dabei nicht einbezogen. Es ist durchaus begrüßenswert, dass Games als Kulturgut anerkannt werden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Legitimation von Games durch ihre Bedeutung für die Jugendkultur geprägt ist. Vielmehr verläuft diese aktuell entlang ökonomischer Interessen und betrachtet somit Spielende als Konsumenten. Bedauerlich wäre, wenn die Interessen von Jugendkultur und Entwicklerszene sich gegenläufig entwickeln.

Spiele dürfen und sollten, ganz im Sinne der Definition von Johan Huizinga, auch nutzlos, zweckfrei und zum Spaß da sein. In der Kulturellen Bildung und der Medienpädagogik jedoch werden sie zu einem Medium, das Nutzende auffordert etwas auszudrücken, zu entwickeln, zu interpretieren oder neu zu erschaffen. „Im Spiel werden die bekannten Strukturen und Ordnungen des Lebens porös. Im Spiel tauchen wir ein in jene Potenziale, die zu entfalten uns lebendig macht. Im Spiel eröffnen sich uns neue Perspektiven“ (Hüther & Quarch 2016, S. 72). Friedrich Nietzsche formulierte: „Ich kenne keine andere Art, mit großen Aufgaben zu verkehren, als das Spiel“ (Nietzsche, KSA 6, 1988, S. 297).

2.3 Spiel und Bildung

Bei der Suche nach den Brücken zwischen Spiel und Bildung fällt auf, dass es ohne die Möglichkeit des spielerischen Ausprobierens gar keine Entwicklung, Kreativität oder Gestaltung gäbe (vgl. Hüther & Quarch, 2016, S. 12). Spielen beginnt damit, in Gedanken alle vorstellbaren Möglichkeiten zur Lösungen eines Problems, zur Erreichung eines Ziels oder zur Realisierung einer Absicht durchzuspielen. Gedankenspiele sind ein Grundsatz unseres Seins. Die Fähigkeit, flexibel und kreativ zu denken, ist eng mit dem Spiel verknüpft und lässt sich durch Spiele fördern. Spielen und Lernen sind in der menschlichen Entwicklung seit jeher eng miteinander verbunden (vgl. Eibl-Eibesfeldt, 1987; Müller-Schwarze, 1978; Malo, Diener & Hambach, 2009). In der Spielpädagogik geht es um das Eröffnen von Erfahrungsräumen. Ulrich Heimlich definiert die Spielpädagogik als „zusammenfassende Bezeichnung für Interventionen von Erwachsenen in das [...] Spiel mit dem Ziel, die Fähigkeiten des Kindes [der Jugendlichen oder auch Erwachsenen] zur selbstbestimmteren Spieltätigkeit zu fördern“ (Heimlich, 2014, S. 15). Ziele sind dabei meist, die Fähigkeiten zu erweitern, Selbsteinsichten zuzulassen oder Verknüpfungen von Denken und Handeln zu ermöglichen. Mindestens ebenso bedeutsam ist es jedoch, eine Kultur des Spiels zu fördern. Johan Huizinga weißt gleich auf der ersten Seite seines Buches „Homo ludens – Vom Ursprung der Kultur im Spiel“ darauf hin, dass es für ihn nicht darum geht, „welchen Platz das Spielen mitten unter den übrigen Kulturercheinungen einnimmt, sondern inwieweit die Kultur selbst Spielcharakter hat.“ (Huizinga, 1994, S. 7) So könnten auch Spiel- und Medienpädagog*innen es als ein Teil ihrer Arbeit verstehen, nicht nur die Teilnehmenden ihrer Angebote und Projekte, sondern die kulturelle Gesellschaft an sich mit Wesenszügen des Spiels zu bereichern.

Gleichwohl geht es beim Einsatz von Spiel in der Bildung maßgeblich um die Aktivierung von Klient*innen, um deren Selbstwirksamkeit und ihren Gestaltungsspielraum. Anleitende befinden sich dabei in der wichtigen Funktion, die Rahmen vorzubereiten, in Beziehungen zu treten und mit geschultem Blick Übungen und Methoden auf die für die Anwesenden beste Weise zu erläutern. „Der Spielleiter schafft einen für das Spiel förderlichen Spielraum.“ (Fritz, 2018, S. 240) Anleitende sind dabei behilflich, Gefühle wie Kraft, Mut, Freude, Miteinander und Wirksamkeit wieder entwickeln bzw. wieder entdecken zu lassen. ‚Wieder‘, weil die Spielpädagogik im Grunde die professionelle Variante jener Vereinigung von Spiel und Bildung darstellt, welche Menschen in ihren ersten Lebensjahren ganz von selbst nutzen. Betrachtet man die meisten formalen Bildungsangebote, stehen diese dem Spiel oft kritisch gegenüber oder lassen es hauptsächlich in Phasen der Entspannung bzw. als Freizeitbeschäftigung zu. „Erst die institutionalisierten Formen der Bildung und des Lernens heben [die Verbindung von Spiel und

Lernen] auf und verfestigen die klare Trennung zwischen Lernen (Arbeit) und Spielen (Freizeit)“ (Breuer, 2010, S. 7). Dabei kollidieren zunächst die Zweckhaftigkeit der Bildung mit der Freiheit des Spiels. „Da Spielpädagogik dem Pädagogischen verpflichtet ist, entstehen in der erzieherischen Praxis, typische Widersprüche, die bereits in der Planung und Realisierung von Spielaktionen deutlich geworden sind. Die Notwendigkeit zur Planung steht grundsätzlich im Widerspruch zur Spontaneität, zur Freiwilligkeit und zur Zweckfreiheit des Spiels.“ (Fritz, 2018, S. 241) Spiel ist „eine Tätigkeit, die man nicht um des resultats oder eines praktischen zwecks willen, sondern zum zeitvertreib, zur unterhaltung und zum vergnügen übt“ (Grimm, 1983. In: Heimlich, 2014, S. 20).

Kann in dem Fall Spiel überhaupt mit formaler und non-formaler Bildung in Verbindung gebracht werden und falls ja, welche Bedingungen sind zu berücksichtigen? In welcher Form der Bildung kann sich das Spiel als Mediums am besten entfalten? Anleitende sind dazu aufgefordert, sich mit den teils widersprüchlichen, teils erst auf den zweiten Blick zu vereinbarenden theoretischen Auffassungen der Erziehungs- und Spielwissenschaft auseinanderzusetzen.

2.3.1 Perspektiven auf Spiel

Das Spiels wurde in der Vergangenheit und unter Berücksichtigung regionaler, politischer sowie religiöser Strukturen verschieden aufgefasst, gewertet, geduldet, genutzt und teils sogar bekämpft.



Abbildung 3: Grundmuster der gesellschaftlichen Haltung zum Spiel

„Nach längerer Phase der spielpädagogischen Abstinenz, in der die pädagogische Inszenierung des kindlichen Spiels als unvereinbar mit dem spontanen Charakter kindlicher Spieltätigkeiten kritisiert wurde, sollte das Verhältnis von Spiel und Pädagogik deshalb neu bestimmt werden“ (Heimlich, 2014, S.

13). Ansätze der verschiedenen Blickwinkel existieren auch heute (Abb. 3) und sind nicht selten Ursache für emotionale Diskussionen.

Neben der naiven Deutung (1), in der das Spiel als kurios oder nutzlos galt und lediglich den Kindern zugestanden wurde (vgl. Scheuerl, 1975, S. 8; Ganguin, 2010, S. 172) und dem mittelalterlichen Puritanismus (2), in welchem insbesondere die Verführung des Spiels betont wurde, beschreibt das dritte Muster die Zweckmäßigkeit des Spielens (3). Diese Zweckmäßigkeit führt Scheuerl zur pädagogischen Ausnutzung (vgl. Scheuerl, 1975, S. 8). Ziel ist dabei „Spielen und Lernen so miteinander zu verbinden, daß etwas ‚Nützliches‘ von den Kindern gelernt werde“ (Fritz, 1993, S. 129). Daraus lässt sich jedoch nach wie vor ein gewisses Misstrauen gegenüber dem ‚nutzlosen‘ Spiel ablesen. Aus der Zeit der Romantik stammt das vierte Deutungsmuster: die Idealisierung und Überhöhung (4). Auch der bekannte Satz von Schiller: „Der Mensch ist nur ganz Mensch, wo er spielt“ (Schiller, 1794, S. 15. (Brief) stammt aus dieser Zeit. Wenn man sich auf die beiden letzten Deutungen konzentriert, fällt der schmale Grat zwischen der Instrumentalisierung von Spiel und seiner dienlichen Freiheit auf.

Für Anleitende gilt es zu durchdenken, welche Auffassungen sie wie dominant einnehmen. Der Balanceakt zwischen den Auffassungen oder die bewusste Entscheidung für eine Auffassung, setzt so oder so eine Auseinandersetzung mit dem Wesen des Spiels voraus. Selbst jene, die dem Spiel prinzipiell wohlgesonnen gegenüberstehen, müssen sich mitunter in widersprüchlichen Dynamiken verorten. Spiel bewegt sich zwischen den Polen Paidia (Freiheit, Ausgelassenheit, Improvisation, Spontaneität) und Ludus (Meisterung, Ordnung und Regelmäßigkeit) (Caillois, 1958, S. 9-16). Dabei ist Spiel nicht gleich Spiel. Roger Caillois unterscheidet die Spielformen: „Agon“ (Wettstreit, Wettkampf), „Alea“ (Zufall, Glücksspiel), „Ilinx“ (Rausch) und „Mimikry“ (Maskierung, Rollenspiel) (Caillois, 1958, S. 19-20). Jürgen Fritz (2004) erweitert die vier Reizquellen von Roger Caillois um kämpfend, Mut/Wagnis, auf Glück vertrauend, unterhaltend, rauschhaft, meditativ, sammelnd, verwandelnd, genießend, gestaltend, problemlösend. Die Bedeutung des Spiels liegt in seiner Kraft, dass sich Spielende im Spiel selbst erfahren und entfalten. Spiel ist Verheißung und Hoffnung auf Freiheit, Entwicklung und Veränderung. Auch digitale Spielräume sind Orte, in denen die Spielenden das Bewusstsein haben dürfen, (sich) zu kontrollieren, zu lenken, zu schaffen und zu entfalten. Es erlaubt das Gefühl von Einfluss. So treffen Menschen im Spiel Aussagen über ihre Grundverhältnisse und Grundbedürfnisse. Auch und insbesondere beim Einsatz von digitalen Spielen in der Bildung lohnt es sich, nochmals und wiederkehrend die **Wesensmerkmale des Spiels** zu betrachten. Die folgenden Zitate zum Spiel verdeutlichen noch einmal seine grundlegenden Wesensmerkmale.

Spiel ist frei!

„Alles Spiel ist zunächst und vor allem ein freies Handeln“ (Huizinga, 1994, S.15). „Es ist frei von Ziel- und Zweckbestimmungen, die von außen an uns herangetragen werden könnten“ (Scheuerl, 1975, S. 342f.). Spiel kann grundlegend als jene Tätigkeit, die aus Freude an ihr selbst geschieht, verstanden werden (vgl. Huizinga, 1994, S. 37). „Spiel bedeutet immer auch Entfaltung“ (Fritz, 2004, S. 260). Es ist damit frei, überraschend, beweglich und lebendig.

Spiel ist als ob!

„Spiel ist nicht das ‚gewöhnliche‘ oder das ‚eigentliche‘ Leben. Es ist vielmehr das Heraustreten aus ihm in eine zeitweilige Sphäre von Aktivität mit einer eigenen Tendenz“ (Huizinga, 1994, S. 16). „Spiel findet in einem Bereich der Fiktion und des ‚Als-Ob‘ statt (Moment der Scheinhaftigkeit)“ (Scheuerl, 1975, S. 342f.).

Spiel ist abgeschlossen und begrenzt!

„Das Spiel ‚spielt‘ sich innerhalb bestimmter Grenzen von Zeit und Raum ‚ab‘. Es hat seinen Verlauf und seinen Sinn in sich selbst“ (Huizinga, 1994, S. 16). „Um seinen Freiraum der inneren Offenheit bewahren zu können, muss es nach außen abgegrenzt sein (Moment der Geschlossenheit). (...) Spielprozesse sind Prozesse in der Zeit. Sie haben in der Regel keine weitreichende zeitliche Perspektive über die Gegenwart hinaus (Moment der Gegenwärtigkeit)“ (Scheuerl, 1975, S. 342f.). Spiel benötigt dazu Räume, die vom Ernstcharakter der realen Welt weitgehend entlastet sind (Cantz, 2005, S. 149).

Jedes Spiel hat seine eigenen Regeln!

„Die Regeln eines Spiels sind unbedingt bindend und dulden keinen Zweifel. (...) Sobald die Regeln übertreten werden, stürzt die Spielwelt zusammen. Dann ist es aus mit dem Spiel“ (Huizinga, 1994, S. 16). Spiel ist „eine geregelte Betätigung, die Konventionen unterworfen ist, welche die üblichen Gesetze aufheben und für den Augenblick eine neue, alleingültige Gesetzgebung einführen“ (Callois, 1982, S. 16).

Spiel besitzt ein hohes Maß an Selbstbestimmtheit!

„Die Erfahrung, etwas bewirken zu können, gehört zu den wesentlichen Antrieben, um in Spieltätigkeiten einzusteigen“ (Heimlich, 2014, S. 29).

Spiel ist Wagnis und Experiment!

„Mit dem spielerischen Verhalten verbunden sind Wagnis und Experiment. Gelingt, was ich vorhabe? Schaffe ist es, die mir selbst gesetzte Aufgabe zu bewältigen? Insofern sind Ungewissheit und Spannung wichtige Merkmale eines Verhaltens, das wir spielerisch nennen“ (Fritz, 2004, S. 24).

Spiel ist wiederholbar!

Wenn es einmal gespielt worden ist, bleibt es als geistige Schöpfung oder als geistiger Schatz in der Erinnerung haften, es wird überliefert und kann jederzeit wiederholt werden, sei es nun unmittelbar nach Beendigung, (...) oder nach langer Zwischenpause. Diese Wiederholbarkeit ist eine der wesentlichsten Eigenschaften des Spiels (Huizinga, 1994, S. 15). Spiel ist gekennzeichnet durch Revidierbarkeit, Wiederholung, Proberäume, sich ausprobieren und Als-Ob-Situationen. (Levy, 1978).

„Der Form nach betrachtet, kann man das Spiel also zusammenfassend eine freie Handlung nennen, die als ‚nicht so gemeint‘ und außerhalb des gewöhnlichen Lebens stehend empfunden wird und trotzdem den Spieler völlig in Beschlag nehmen kann, an die kein materielles Interesse geknüpft ist und mit der kein Nutzen erworben wird, die sich innerhalb einer eigens bestimmten Zeit und eines eigens bestimmten Raums vollzieht, die nach bestimmten Regeln ordnungsgemäß verläuft und Gemeinschaftsverbände ins Leben ruft, die sich ihrerseits gern mit einem Geheimnis umgeben oder durch Verkleidung als anderes als die gewöhnliche Welt herausheben“ (Huizinga, 1956, S. 20).

Gleich mehrere der aufgeführten Wesensmerkmale des Spiels stehen im Widerspruch zur (formalen) Bildung, die eben nicht zwecklos sein will. Das Risiko, Spiel nur dann zu akzeptieren, wenn es zweckmäßig ist, besteht auch heute. Die Kritik der Instrumentalisierung betrifft auch Tätige der Spiel- und Medienpädagogik oder der Kulturellen Bildung. Denn sie sind es, die dem Spiel einen pädagogischen Wert beimischen oder abverlangen, die begründen müssen, warum ein Spiel innerhalb der Bildung relevant ist und die unterscheiden in wertvolle, sinnlose sowie schädliche Spiele. Gleichzeitig entstehen Spiele in ihrer aktuellen Epoche, greifen Themen, Konflikte, Missverhältnisse und Wünsche auf. Sie werden zum Spiegel der Gegenwart – mit allen Vor- und Nachteilen.

John Dewey forderte 1916, dass das Spiel keineswegs als Zeitvertreib oder zur Erholung angesehen werden soll. Vielmehr habe es eine wichtige soziale und kognitive Funktion (Dewey, 1993, S. 259). Er sah das Spiel als zweckgerichtete Tätigkeit, die keineswegs von Arbeit klar zu trennen sei. „Spielende Menschen tun nicht eben irgendetwas (...), sondern versuchen etwas Bestimmtes zu tun oder zu bewirken; ihre geistige Haltung schließt Vorwegnahmen ein, die ihre augenblicklichen Reaktionen auslösen“ (Dewey, 1993, S. 269). Es mag an unserer heutigen Auffassung von Arbeit liegen, dass wir die Verbindung von Spiel und Arbeit eher bestreiten. Dewey verwendet für fremdbestimmte Arbeit den Begriff der „Plackerei“ (ebd., S. 271) und erinnert daran, dass zum Beispiel Künstler*innen auch heute noch eine Verschmelzung von Spiel und Arbeit erleben. Dewey sah eine demokratische Gesellschaft dann gegeben, wenn sie in der Lage ist, ihre jeweiligen