



Universitätsverlag Potsdam

Artikel erschienen in:

*Sebastian Möring, Manuela Pohl,
Nathanael Riemer (Hrsg.)*

Didaktik des digitalen Spielens

(DIGAREC Series 09)

2021 – 318 S.

ISBN 978-3-86956-511-8

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-50957>



Empfohlene Zitation:

Annegret Montag: Videospiele als Teil der Lehramtsausbildung für das Unterrichtsfach Deutsch, In: Sebastian Möring, Manuela Pohl, Nathanael Riemer (Hrsg.): *Didaktik des digitalen Spielens* (Digarec Series 9), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2021, S. 178–207.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-52674>

Soweit nicht anders gekennzeichnet ist dieses Werk unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert: Namensnennung Nicht kommerziell Keine Bearbeitungen 4.0. Dies gilt nicht für zitierte Inhalte anderer Autoren:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Annegret Montag

Videospiele als Teil der Lehramtsausbildung für das Unterrichtsfach Deutsch

Ein Seminarbericht

Der vorliegende Artikel nimmt den aktuellen Stand zur Integration von digitalen Medien und insbesondere Videospielen in der Lehrer*innenausbildung in den Fokus. Dabei soll in einem Dreischritt vorgegangen werden: Zunächst wird ein allgemeiner Blick auf den aktuellen Stand der digitalen Ausstattung an Schulen und Hochschulen vorgenommen. Im Anschluss wird auf die formalen Vorgaben der Modulprüfungsordnungen eingegangen und folgend das didaktisch perspektivierte Konzept von Matthis Kepser (2012) vorgestellt. Darauf aufbauend wird ein Konzept für das Seminar „Narrative Computerspiele im Deutschunterricht“ vorgestellt, welches den Einsatz des RPG MAKER vorsieht. Nach diesen theoretischen Vorüberlegungen wird dargestellt, welche Ergebnisse im Rahmen des Seminars, welches von 2016 bis 2019 jährlich an der Universität Kassel durchgeführt wurde, entstanden sind und an einem Beispiel verdeutlicht, welche Chancen und Herausforderungen ein solches Seminarformat sowohl für die Lehramtsausbildung als auch für den Deutschunterricht mit sich bringt.

Videospiele können als Teil des Unterrichts sowohl auf der Seite der Schüler*innen und Studierenden als auch auf der Seite der Lehrenden eine enorme Faszinationskraft entfalten (Seidler 2011: 112). Als Gegenstand der Lebenswelt der Schüler*innen und Studierenden finden sie noch wenig Beachtung in der schulischen (vgl. Rose 2008, Kepser 2008) und hochschulischen Ausbildung in den Fächern Deutsch/Germanistik, wenngleich in den letz-

in: *Didaktik des digitalen Spielens*, hg. von Sebastian Möring, Manuela Pohl und Nathanael Riemer, Potsdam: Universitätsverlag Potsdam 2021, 178–207.
<https://doi.org/10.25932/publishup-52674>

ten Jahren immer mehr Publikationen rund um das Thema veröffentlicht worden sind. So sind 2020 einige Sonderhefte rund um das Thema erschienen. Exemplarisch seien die *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* unter dem Titel „Sprechende Pixel – Computerspielphilologie in Schule und Hochschule“ (Engelns/Voßkamp 2020) sowie die *Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* unter dem Titel „Videospiele“ genannt (Perschak/Schniz 2020). Der vorliegende Artikel soll deshalb auf die Rolle von Videospiele in der germanistischen Lehrer*innenbildung eingehen und die Potenziale für einen medien-integrativen und medienreflexiven Deutschunterricht aufzeigen. Dabei kann die universitäre Ausbildung durchaus eine Brücke zwischen dem Hochschulunterricht und dem Deutschunterricht bilden.

Dazu soll zunächst ein Blick auf die aktuelle Situation der digitalen Lehre an Hochschulen und Schulen in Deutschland geworfen werden. Denn insbesondere die Hochschulen nehmen eine doppelte Funktion ein, sie sind zum einen Ausbildungsstätte für angehende Lehrer*innen und zum anderen auch der Ort, an dem geforscht wird und neue wissenschaftliche Konzepte und Erkenntnisse erprobt, evaluiert und veröffentlicht werden. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat in ihrem Strategiepapier zur digitalen Bildung 2016 diesem Punkt Berücksichtigung eingeräumt und konstatiert:

„Darüber hinaus bieten sich den Hochschulen als Lehrbetrieb durch die Digitalisierung neue und innovative Formen der Wissensvermittlung an, die sich längst nicht nur auf die Digitalisierung als Forschungsgegenstand beziehen, sondern in unterschiedlicher Ausprägung für sämtliche Lehrinhalte der verschiedenen Disziplinen eine Bereicherung darstellen können. Vor diesem Hintergrund sind die Hochschulen Orte zur

Entwicklung, Erprobung und Anwendung von Formen und Methoden der digitalen Lehre sowie zur Erforschung der individuellen und gesellschaftlichen Folgen der Digitalisierung“ (KMK 2017:10).

Dabei liegt der Fokus des Artikels vor allem auf dem hochschuldidaktischen Kontext der Lehrer*innenausbildung, es soll an dieser Stelle nach dem *Warum* gefragt werden. Warum brauchen Studierende *Wissen* für den schulischen Einsatz von Videospiele als Teil eines digitalen Bildungsangebots? Anschließend soll exemplarisch gezeigt werden, *wie* eine hochschuldidaktische Vermittlung aussehen könnte. Dabei wird auf konkrete Erfahrungen aus einer Seminarreihe zu „Narrativen Computerspielen im Deutschunterricht“, die in den Jahren von 2016–2019 jährlich an der Universität Kassel gehalten wurde, Bezug genommen. Da es sich bei der Lehramtsausbildung auch immer um Top-down-Prozesse handelt, also Gelerntes im Idealfall Anwendung in der Schule findet, können die Betrachtungen nicht ohne den Anwendungsraum der Schule gedacht werden. Aus diesem Grund geht der Artikel an einigen Stellen auf den schulischen Deutschunterricht ein.

Relevanz für die Lehrer*innenausbildung

Das Jahr 2020 und die durch die Corona-Krise verursachten besonderen Umstände haben im Bereich der Schule Schwachstellen aufgezeigt. Nachdem im Frühjahr 2020 der erste Lockdown zu Schulschließungen führte, mussten Lehrer*innen bundesweit schnelle Anpassungen an ihren Unterricht vornehmen. So fand unter anderem eine Transformation des Unterrichts vom Klassenzimmer in den virtuellen Raum statt. Innerhalb dieses Transformationsprozesses wurde deutlich, dass es im Bereich der Digitalisierung von Unterricht Nachholbedarf gibt:

„Gerade im Corona-bedingten Lockdown hat sich gezeigt, dass Deutschlands Schulen beim Thema Digitalisierung reichlich Nachholbedarf haben. Weder gab es flächendeckend Geräte für digitalen Unterricht, [sic!] noch ausgereifte Lernplattformen oder pädagogische Konzepte. Auch zu Hause haben viele Schüler keinen Zugriff auf ausreichenden Internetzugang und Geräte, mit denen sie sinnvoll am Homeschooling teilnehmen können“ (Stalinski 2020).

Daraus lassen sich die folgenden drei Problembereiche ableiten.

Problembereich 1: Die technische Ausstattung der Schulen

Mit dem DigitalPakt Schule haben die deutsche Bundesregierung und der Deutsche Bundestag im Jahr 2018 entschieden, die Schulen mit einem Betrag von 5 Milliarden Euro zu fördern. Dieser Vorschlag wurde 2019 durch die „Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019–2024“ (2019) von Bund und Ländern auch formalisiert. Demnach konnten Schulen auf Basis von Medienkonzepten Anträge stellen, um die bereitgestellten Mittel abzurufen. In der praktischen Umsetzung stellte sich dies als schwierig dar: So sind, laut einem Bericht der Tagesschau, bis zum 30. Juni „gerade mal 15,7 Millionen [Euro, A. M.] in die Länder geflossen“ (Stalinski 2020). Pauschal gesprochen wird durch diese Zahlen verdeutlicht, dass es an den Schulen ein Nachholpotenzial in Bezug auf die technische Ausstattung gibt. Das Problem, welches mit der fehlenden technischen Ausstattung der Schulen einhergeht: Die Ausbildung von Schüler*innen in einer digitalen Welt hin zu kompetenten Nutzer*innen hängt leider noch zu oft von der Eigeninitiative einzelner Lehrer*innen und den finanziellen Ressourcen der Eltern ab. Dieser Fakt führt, dystopisch gesprochen, über kurz oder lang dazu, dass Deutschland als Innovations-

treiber und Forschungsstandort von anderen Ländern abgehängt wird. Im Bereich der Digitalisierung der Schulen zeigt sich dieser Trend schon heute, während in unseren Nachbarländern die Ausstattung der Schulen heutzutage gar nicht mehr diskutiert wird, weil mit dieser bereits Anfang der 2000er-Jahre begonnen wurde (vgl. Spiewak 2019), zeigt sich hierzulande ein anderes Bild: Studierende kommen oft mit einer unterdurchschnittlichen bis durchschnittlichen Medienkompetenz an die Hochschule, was in der Lehre ein Problem darstellt und wodurch ein kompetenter Umgang oftmals mit den Studierenden erst eingeübt werden muss, bzw. alle Studierenden müssen auf einen ähnlichen Stand gebracht werden. Studienanfänger*innen sind eben keine „Digital Natives“, zu diesem Schluss kommt auch Julia Knopf in einem Vortrag: „Ich kann nicht voraussetzen, nur weil Sie [die Erstsemester*innen, A. M.] 17 oder 18 sind, dass Sie tatsächlich medienkompetent sind, im eigentlichen Sinne“ (Knopf 2017:00:07:13).

Problembereich 2: Digitale Infrastruktur

Der zweite Problembereich betrifft die digitale Infrastruktur, denn zu einem zeitgemäßen Unterricht gehört nicht nur die Ausstattung der Schulen mit Endgeräten und WLAN, sondern auch eine digitale Infrastruktur. Diese ermöglicht Schüler*innen in Zeiten des Homeschoolings den Austausch mit den Lehrer*innen und auch den Kontakt mit Mitschüler*innen. Während Hochschulen in Deutschland nicht mehr ohne eine digitale Infrastruktur vorstellbar sind (die meisten Universitäten arbeiten mit digitalen Plattformen, Beispiele sind Moodle oder Stud.IP), haben Schulen hier oftmals (noch) keine funktionierende digitale Infrastruktur. Ullrich Bauer und Klaus Hurrelmann konstatieren: „Den Schulen fällt auf die Füße, dass digitale Lernformate allenfalls als Fassade existieren. Geteilte Standards, gemeinsame Hardwarevoraus-

setzungen oder die Sicherheit der Erreichbarkeit sind nicht gewährleistet“ (Bauer/Hurrelmann 2020:12). Dieses Defizit sorgt dafür, dass Lehrer*innen ihren Unterricht nicht digital gestalten können, oder – vielleicht noch schlimmer – unter rechtlichen und datenschutztechnischen Gesichtspunkten auf bedenkliche Lösungen zurückgreifen, beispielsweise durch die Nutzung von privaten E-Mail-Adressen, WhatsApp oder Zoom-Videokonferenzen. Eine Implementierung der Aufbereitung digitaler Lerninhalte und auch der Benutzung digitaler Lösungen in den Modulen der Lehrer*innenausbildung scheint, zusätzlich zu einem daraufhin ausgerichteten Fortbildungsangebot, unumgänglich.

Problembereich 3: Strategien und Konzepte für einen Unterricht mit digitalen Medien

Diese Lücken in der technischen Ausstattung und der digitalen Infrastruktur gipfeln darin, dass es an sinnvollen Strategien und Konzepten für einen (Fach-)Unterricht mit digitalen Medien fehlt. Bei dem Transformationsprozess vom schulischen Unterricht hin zur Beschulung zu Hause wurde vor allem deutlich, dass sich die meisten Lehrer*innen weder als kompetente Nutzer*innen digitaler Medien sehen noch Anwendungsstrategien für den schulischen Einsatz erlernt haben. Wenngleich es zwar zunehmend Fortbildungen auch im Umgang mit digitalen Medien gibt, ist das Problem der Umsetzbarkeit an den Schulen nicht gelöst, was wiederum mit den zuvor dargestellten Problembereichen einhergeht. Auch aus diesem Punkt ergibt sich die Notwendigkeit, Lehramtsstudierenden Konzepte für einen erfolgreichen Unterricht mit digitalen Medien an die Hand zu geben und sie bei eigenen Konzeptionen eines mit digitalen Medien gestützten Unterrichts zu unterstützen, indem für die Studierenden Erprobungsräume geschaffen werden. In diesen können eigene Erfahrungen mit

den Medien und den Inhalten gesammelt und reflektiert werden. Dies kann beispielsweise durch die Verknüpfung der Lehramtsausbildung an Hochschulen mit dem Erproben dieser an Schulen geschehen. Das Praxissemester ist bereits ein fester Bestandteil der Lehramtsausbildung, eine Verknüpfung darüber hinaus beispielsweise in Form von Projektseminaren findet zwar statt, ist jedoch nicht der Standard. Julia Knopf bemerkt zu diesem Punkt mit Blick auf die Ausbildung an der Universität des Saarlandes: „Und gerade wenn es um den Umgang mit digitalen Medien im Deutschunterricht geht, haben wir die Erfahrung gemacht, dass dieses phasenübergreifende Arbeiten sehr vorteilhaft ist“ (2017: 00:08:29).

Die benannten Problembereiche müssen auch auf bildungspolitischer Ebene besprochen und diskutiert werden, insbesondere das KMK-Strategiepapier aus dem Jahr 2016 (und in der Neufassung vom Dezember 2017) nimmt auf die genannten Punkte Bezug und stellt im Hinblick auf die Schulen Folgendes fest:

„Für den schulischen Bereich gilt, dass das Lehren und Lernen in der digitalen Welt dem Primat des Pädagogischen – also dem Bildungs- und Erziehungsauftrag – folgen muss. Das heißt, dass die Berücksichtigung des digitalen Wandels dem Ziel dient, die aktuellen bildungspolitischen Leitlinien zu ergänzen und durch Veränderungen bei der inhaltlichen und formalen Gestaltung von Lernprozessen die Stärkung der Selbstständigkeit zu fördern und individuelle Potenziale innerhalb einer inklusiven Bildung auch durch Nutzung digitaler Lernumgebungen besser zur Entfaltung bringen zu können“ (KMK 2017:9).

Zusammengefasst heißt das, dass angehende Lehrer*innen in der Lage sein müssen, digitale Lehre in den allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag des schulischen Unterrichts zu integrieren. Das wiederum setzt voraus, dass Lehrer*innen bereits in ihrer

Ausbildung in die Lage versetzt werden müssen, digitale Medien reflektiert und situationsabhängig für den eigenen Unterricht auszuwählen, um die curricularen Vorgaben der jeweiligen Unterrichtsfächer mit den gewählten digitalen Medien zu gestalten.

Hochschulausbildung am Beispiel der Lehrer*innenausbildung der Universität Kassel, Lehramt für die Primarstufe Deutsch

Die nachfolgenden Überlegungen knüpfen an die dargestellten Probleme und die daraus resultierenden Forderungen nach einer Veränderung der Lehramtsausbildung an. Das Seminarkonzept, auf welches im nächsten Abschnitt eingegangen werden soll, gründet zum einen auf den Modulplänen für das Lehramt an Grundschulen mit dem Unterrichtsfach Deutsch der Universität Kassel, an der das Seminar in der Praxis erprobt wurde, und zum anderen auf den fachdidaktischen Überlegungen von Matthias Kepser.

Die Grundlage für die konkrete fachliche Konzeption der jeweiligen Seminare war das Modulhandbuch der Universität.

Das Modulhandbuch legt unter dem Modul „Literarisches Lernen II“ explizit den Fokus auf die Literatur- bzw. Mediendidaktik und benennt ausdrücklich die Punkte „Wissen und Verstehen von literarisch-ästhetischen Lernprozessen, literarischen und medialen Sozialisationsprozessen, Kenntnisse von Wegen zu kultureller Teilhabe auch unter mediendidaktischen Gesichtspunkten“ (Modulprüfungsordnung der Universität Kassel 2014:473).

Ausgehend von der Frage, welche Medien Kinder und Jugendliche (und damit Schüler*innen) vornehmlich konsumieren, wurde das Seminar erstellt. Die KIM-Studie, welche im Rhythmus von zwei Jahren immer wieder Kinder nach ihrem Mediennutzungsverhalten befragt, zeigte, dass Kinder im Alter von 6 bis 13 Jahren

bei den Themeninteressen Computer-/Konsolen-/Onlinespiele mit 29% als sehr interessant und 35% als interessant einordneten (vgl. Feierabend/Rathgeb/Reutter 2018b:7 (KIM-Studie)). Demnach sind Videospiele Teil der Kinder- und Jugendkultur. Die JIM-Studie (vgl. Feierabend/Rathgeb/Reutter 2018a:56), welche die Altersgruppe der Jugendlichen in den Fokus nimmt, untermauert diese Ergebnisse. Auch hier gaben die Befragten an, an dem Medium Videospiele sehr interessiert zu sein und dieses regelmäßig zu konsumieren. Im Rahmen der mediendidaktischen Ausbildung der Studierenden wurden diese Studien in die erste Sitzung aufgenommen und ausgehend von diesen Ergebnissen ein Seminarplan zusammengestellt, der diese thematisiert und die Ergebnisse in einen mediendidaktischen Kontext stellt. In einem nächsten Schritt wird nach Forschungsperspektiven aus der Deutschdidaktik gefragt und ein Raum für eigene Ideen im Sinne eines handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtskonzeptes eröffnet.

Seminarkonzept

An dieser Stelle soll ein Blick auf die Forschungssituation zu digitalen Medien aus deutschdidaktischer Perspektive unternommen werden, um die Schwerpunktlegung im Seminar zu verdeutlichen.

Die aktuelle Forschung der Deutschdidaktik im Hinblick auf digitale Medien kommt langsam voran. Relevante Publikationen, insbesondere zum Einsatz von Videospiele, gibt es bereits seit den 1990er-Jahren. Die Bundeszentrale für politische Bildung hat mit Jürgen Fritz und Wolfgang Fehr 1997 das *Handbuch Medien: Computerspiele. Theorie, Forschung, Praxis* herausgegeben. In diesem finden sich neben einer Einordnung des Mediums auch Aufsätze zu gesellschaftlichen Kontroversen. Dabei wird auf unterschiedliche Aspekte des Marktes, die Faszinationskraft, aber auch auf pädagogische Fragestellungen rund um das Medium eingegan-

gen. Bereits in diesem Sammelband wird über gesellschaftliche Diskurse rund um Gewalt- und Aggressionspotenziale, Flow-Erlebnisse und (Netz-)Communitys nachgedacht. Wenngleich dieses Handbuch bereits 23 Jahre alt ist (Stand 2020), verliert es in seinen grundlegenden Betrachtungsweisen jedoch keine Relevanz und bietet somit einen guten Überblick für Studierende und Lehrer*innen.

Nach 1997 gab es ebenfalls immer wieder vorsichtige Versuche, das Medium auch für den Unterricht „salonfähig“ zu machen. Grundlegende Ideen für den Deutschunterricht finden sich bei Matthis Kepsers, dessen Überlegungen maßgeblich für das Konzept des Seminars waren. Dieser schlägt in seinem Artikel „Computerspielbildung. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Didaktik des Computerspiels“ vor, dass der Fokus beim Einsatz von Videospiele im Unterricht auf den zu erwerbenden Kompetenzen liegen soll. Wenngleich diese Kompetenzorientierung mit Sicherheit in der Forscher*innenlandschaft nicht überall auf Zustimmung trifft, sind Kepsers Überlegungen zum einen eine gute Basis für eine Rechtfertigungsebene gegenüber den Vorbehalten von Kolleg*innen und Eltern, zum anderen stellen sie wohlüberlegte Möglichkeiten dar, Schüler*innen in ihrem Lebensalltag abzuholen. Weiter gedacht stellen Kepsers Vorschläge auch ein hohes Motivationspotenzial für Studierende dar und knüpfen somit an die in der Modulprüfungsordnung geforderte Einordnung in den Fachdiskurs sowie an mediale Sozialisationsprozesse an.

Kepsers verortet das „Kulturelle Handlungsfeld Computerspiel“ in der Mitte aus Individuation (persönliche Bedeutsamkeit von Spielen für die eigene Entwicklung, aber auch für die gesellschaftliche Teilhabe), Sozialisation (Gespräche innerhalb der eigenen Peer-Group, aber auch als Teil einer Gruppe, die sich im Internet über die Umsetzung und Inhalte austauscht und sich – zum Teil – in der Erstellung von Mods (Computerspielmodifikation-

nen) ausprobiert, sowie Anschlusskommunikation mit Lehrer*innen und Eltern über das Gespielte) und Enkulturationsprozessen (hier fasst er Computerspiele als Teil einer kulturellen Gruppe und spricht über die Diskussionen rund um Gewalthandeln und Gewaltdarstellungen in Videospielen). Diese drei Felder – Individuation, Sozialisation und Enkulturation – sind, wie Kepser weiter ausführt, nicht frei von Spannungen. Als solche konnte beispielsweise die Einordnung von Spielen in Altersgruppen (USK und PEGI) ausfindig gemacht werden. So sei es auch wichtig, diese Spannungen und Überlegungen im Rahmen eines medienreflexiven Unterrichts zu thematisieren (vgl. Kepser 2012:18).

Innerhalb dieser Punkte eröffnet er seine verschiedenen Kompetenzbereiche, die er in weitere Teilkompetenzen unterteilt. Diese Kompetenz- und Teilkompetenzbereiche dienen neben den formalen Vorgaben der Modulprüfungsordnung als Grundlage für das Seminarkonzept.

Zunächst wurden unter den Punkten der Enkulturation und Sozialisation wissenschaftstheoretische Zugänge zum Forschungsfeld Videospiele erarbeitet, um das Medium Videospiele und den damit vorgeschlagenen Kompetenzbereich „Computerspiele in der Mediengesellschaft“ (Kepser 2012:41) abzudecken. Hierbei standen insbesondere Fragen rund um Gattungen, geschichtliche Entwicklung und Genres im Fokus des Seminars. Damit ist die Grundlagenforschung aus den Game Studies im ersten Drittel des Seminars eingehend besprochen und thematisiert worden. Im Anschluss daran wurde die explizit deutschdidaktische Forschungsliteratur gemeinsam erarbeitet und erörtert. Innerhalb dieses Seminarabschnittes ist immer wieder auch Rücksicht auf Fragen rund um bildungspolitische und rechtliche Themen im schulischen Kontext genommen worden.

In diesem Teil des Seminars wurde zudem regelmäßig selbst gespielt: Von spielzeitlich kurz angelegten Spielen wie TETRIS

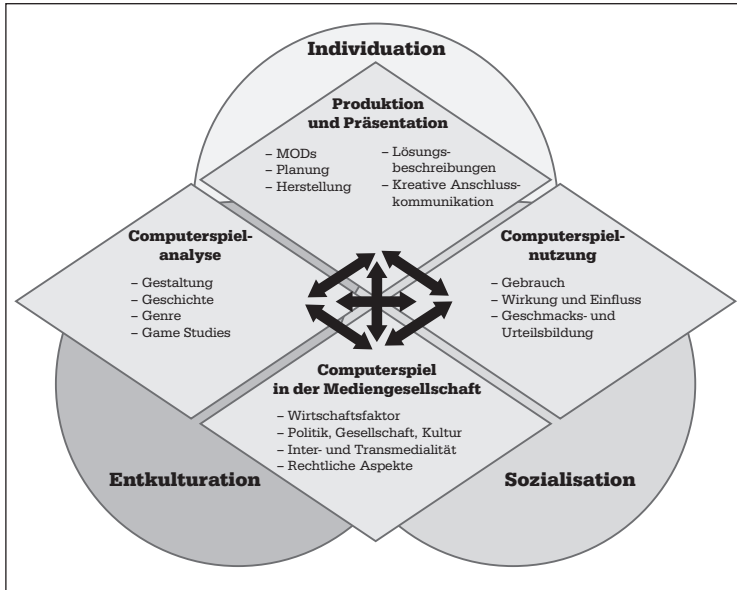


Abb. 1: Kepser (2012:31).

(1984) über Jump 'n' Run-Titel wie MARIO BROS. (1983) bis zu ausschweifenderen Adventure-Games wie KING'S QUEST (1984/2015) und dem Ego-Shooter COUNTER-STRIKE (2000). Die gesammelten Spielerfahrungen wurden im Seminar aufgegriffen und es wurde bewusst Zeit für Rückfragen und Denkanstöße eingeräumt, um die Studierenden in einem reflektierten Umgang zu schulen und eigene Recherchen mit dem Seminar zu teilen und zu besprechen.

Die weiteren zwei Drittel des Seminars wurden durch die eigene Produktion von Videospiele gefüllt. Ziel war es hierbei, die von Kepser unter dem Punkt Individuation zusammengefassten Inhalte genauer zu betrachten. Dazu sollten die Studierenden vor dem Hintergrund des Lehrplans für die Primarstufe Deutsch

zunächst darüber nachdenken, welche Spiele sie gern im Unterricht einsetzen möchten. Schnell wurde deutlich, dass es zwar ausreichend Spiele gibt, die von den Studierenden ohne große Mühe ausgewählt werden könnten, aber dass auch das Erstellen eines eigenen Spiels ein interessanter Lerninhalt sein könnte, also das Kennenlernen der Produktionsseite. Ausgehend von diesem Punkt hatten die Studierenden die Aufgabe, sich einen Themenkomplex auszusuchen und skizzenartig erste Ideen für ein Spiel zu generieren. Dies entspricht dem Kompetenzbereich „Computerspielbezogene Produktion und Präsentation“ (Kepser 2012:40) und dessen Teilbereich „Mods: Sich selbst an der Möglichkeit beteiligen können, Computerspiele selbst kreativ zu modifizieren“ (ebd.). Unter dem Punkt der „Produktionsplanung“ sollten die Studierenden im Seminar eine Spielidee entwickeln, die auf die Bedürfnisse des Deutschunterrichts in der Grundschule (3./4. Klasse) zugeschnitten ist. Dabei war eine Vorgabe, die Bildungsstandards des Landes Hessen für das Fach Deutsch in die Überlegungen einzubeziehen und didaktisch zu begründen, warum sich für den jeweiligen Ansatz entschieden wurde. Dem nächsten Teilbereich „Computerspielherstellung und Präsentation“ wurde durch das Erstellen der Spiele Rechnung getragen. So mussten die Studierenden innerhalb des Seminars ihre Projektideen umsetzen und „ein eigenes (kleines) Computerspiel herstellen und präsentieren“ (ebd.). Dies wurde mit dem Tool RPG MAKER MV (2015) praktisch möglich gemacht.

Tool: RPG MAKER

Der RPG MAKER schien sich zu eignen, weil damit die Ideen und Vorstellungen der Studierenden direkt im Spiel umgesetzt werden konnten. Die Software stellt eine Game-Engine bzw. einen Editor für Rollenspiele dar. (RPG steht dabei als Abkürzung für

„role playing (video) game“. Diese RPGs sind ein Genre, welches seinen Ursprung in den Pen & Paper-Spielen hat, bei denen in einer fiktiven Spielwelt ein Abenteuer gespielt wird. Dabei haben die Mitspieler*innen bestimmte Rollen inne, die von einem Spiel-leiter durch das Abenteuer geführt werden. Bei digitalen RPGs wird diese Funktion vom Computer übernommen. Der Hersteller bietet für die verschiedenen veröffentlichten Versionen Testversionen an, die für einen zeitlich begrenzten Einsatz im Seminar ausreichen.)

In der 2015 veröffentlichten Version des RPG MAKER MV können die erstellten Spiele auf tragbaren Endgeräten wie Smartphones oder Tablets gespielt werden. Dadurch ist der Einsatz auf den eigenen bzw. auf denen der Eltern oder weiteren im Haushalt verfügbaren Geräten möglich. Die Erstellung von eigenen Rollenspielgeschichten und Abenteuern selbst ist sowohl auf der Konsole als auch am PC möglich. Der RPG MAKER verfügt über ein Baukastensystem, mit dem die Studierenden eigene Welten erschaffen können. Dabei ist insbesondere das Karten-Tool sehr hilfreich, welches die Möglichkeit einräumt, schnell Karten nach eigenen Bedürfnissen und Ideen zu erstellen. Daneben verfügt der RPG MAKER über eine große Datenbank, aus der Objekte und Hintergründe zur Verbesserung des Gameplays ausgewählt werden können. Insbesondere im Hinblick darauf unterscheidet sich der RPG MAKER von Programmen wie TWINE (2009). TWINE ist eine kostenlose Open-Source-Software, in der ohne Programmierkenntnisse einfache Geschichten erstellt werden. Es können eigene Texte und Bilder eingebunden und über eine Verlinkung interaktiv miteinander verbunden werden. Dabei erinnert die optische Darstellung eher an ein interaktives Buch bzw. an Unterseiten einer Website, die über eine Hyperlink-Struktur miteinander verbunden sind und einen sehr schnellen Einstieg in textbasierte Spiele und Hypertextstrukturen ermöglichen, aber lediglich einen

stark lesezentrierten Zugang bieten. Im Seminar war es jedoch der Wunsch der Seminarteilnehmer*innen, auch das Gameplay designen zu können, was die Entscheidung für den RPG MAKER bestärkte.

Die Hürden für die Nutzung des RPG MAKER sind nicht hoch. Für den Einstieg sind lediglich basale Kenntnisse nötig und es existieren verschiedene Versionen, die eine zeitlich begrenzte, kostenlose Nutzung anbieten. Insbesondere die Möglichkeit, schnell spielbare Adventures zu entwerfen, war für das Seminar wichtig, da die meisten Seminarideen sich auf die Möglichkeit einer eigenen Umsetzung stützen. Hinzu kommt die gute Verfügbarkeit von Communitys, die Foreneinträge verfassen, Videos zur Benutzung anbieten und sich als Ansprechpartner*innen präsentieren, die bei Problemen und Fragen Hilfe anbieten können.

In der Praxis hat sich der RPG MAKER für den Einstieg in die Erstellung von Games mit unerfahrenen Nutzer*innen als ein hilfreiches Tool erwiesen. Voraussetzung ist, dass ausreichend Zeit für das Kennenlernen des Programms gegeben wird. Für die Einführung in die Nutzung des RPG MAKER wurde daher ein kompletter Seminartag verwendet, an dem die Studierenden die Grundlagen kennenlernen und die Umsetzung ihrer eigenen Ideen starten konnten. Schnell wurde deutlich, dass die geplanten acht Stunden für die Erstellung eines eigenen Minispiels nicht ausreichen.

Beispiel aus dem Seminar: GRIMMSTEDT

An dieser Stelle soll ein Ergebnis aus dem Seminar vorgestellt werden. Im hier erstellten Fließtext wird Bezug auf die im Seminkontext erstellte Reflexion genommen. Der Student hatte die Idee, ein Computerspiel zu entwickeln, welches in der Grundschule einer dritten/vierten Klasse zum Themenkomplex Märchen eingesetzt werden soll.



Abb. 2: GRIMMSTEDT (2019).



Abb. 3: Die Sterntaler (Grimm/Grimm 1812a) in GRIMMSTEDT.

Diese Überlegung des Studenten erscheint insofern sinnvoll, als dass das hessische Kerncurriculum des Fachs Deutsch vorsieht, dass die Schüler*innen im Inhaltsfeld Test und Medien in der Lage sind, „[...] erste formale Merkmale von Textsorten zu unterscheiden sowie medienspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede [zu] erkennen“ (Hessisches Kultusministerium 2011: 19). Das Märchen als eine literarische Gattung ist Schüler*innen bereits seit den frühesten Kindheitstagen vertraut. Sowohl in der Literatur als auch in Filmen, Serien und Videospielen werden die Motive verarbeitet und die Strukturelemente aufgegriffen und bearbeitet. Philipp Wuwer hat sich in seinem Aufsatz „Märchendidaktik im Deutschunterricht anhand von Point-and-Click Adventures“ (2012) ebenfalls mit der Gattung des Märchens im schulischen Unterricht auseinandergesetzt und stellt fest, „[d]ass Computerspiele häufig Märchenelemente aufweisen“ (2012:200). Als Elemente des Märchens definiert Wuwer nach Propp den „Kampf gegen Gut und Böse, eine Rettung durch den Helden und die Erfüllung einer auferlegten, schwierigen Reise“ (ebd.). All diese Elemente seien auch in Videospielen zu finden, was insbesondere auf narrative Videospiele zutrifft, die sich oftmals in einem Adventure-Setting verorten lassen.

GRIMMSTEDT (2019) ist ein mit dem RPG MAKER entwickeltes Spiel, in dem die Schüler*innen innerhalb einer Rahmenerzählung in die titelgebende Stadt reisen, um mit der Spieler*innenfigur ihre Großeltern zu besuchen. Dabei fungiert der virtuelle Ort als Hub-Welt, von der aus mit einem Hauptcharakter die einzelnen Märchen (es wurden „Die Sterntaler“ (Grimm/Grimm 1812a) und „Frau Holle“ (Grimm/Grimm 1812b) umgesetzt) angesteuert und gespielt werden können. Der Student hat dabei eine Rahmenhandlung um die einzelnen Märchen konstruiert und der Hub-Welt weitere Aufgaben zugeschrieben. Innerhalb der Hub-Welt hat er weiterführende Informationen rund um die Brüder Grimm

eingefügt und ein Quiz angelegt, in dem das erlernte Wissen abgeprüft werden kann. Dieses wurde in Form einer Spielhalle umgesetzt. Darüber hinaus ist ein „Haus des Schreibens“ angelegt worden, in dem gattungsspezifische Merkmale der Märchen erlernt und selbst erprobt werden können. Bei der Gestaltung des Spiels hat er großen Wert auf die Einbindung von spielerischen, visuellen und akustischen Elementen gelegt.

Diese Inhalte können vor dem Hintergrund der von Matthias Kepser geforderten Kernkompetenzen betrachtet werden und dadurch im Unterricht Anwendung finden. Der Fokus liegt hierbei auf dem Kompetenzbereich „Computerspiele in der Mediengesellschaft“ (Kepser 2012:41) und lässt sich weiter unterteilen in den Teilbereich inter- und transmediale Wirkung (ebd.:42). Diese gliedert Kepser weiter auf in folgende Kompetenzerwartungen (hier sind die für diesen Artikel relevanten Auszüge zitiert, Kepser selbst nennt noch weitere):

- Kinder- und Jugendliteratur mit Bezug zu Computerspielen erschließen können.
- Inhaltliche und ästhetische Referenzen zu Computerspielen in Büchern, Spielfilmen oder Theaterinszenierungen erkennen und in ihrer Funktion interpretieren können.

Durch das Spielen von GRIMMSTEDT im Unterricht können die oben genannten Kompetenzen in Bezug auf das Thema „Märchen“ behandelt sowie medienreflexiv und -integrativ gefördert werden.

Herausforderungen und Grenzen bei der Erstellung des Spiels

Bei der Erstellung des Spiels wurden auch Herausforderungen und Grenzen des Einsatzes eines solchen Tools sichtbar, die an dieser Stelle kurz umrissen werden sollen. Eine Herausforderung, die durchweg zu beobachten war, ist die Abwägung des Einsatzes spielerischer Elemente, ohne die ursprüngliche narrative Struktur zu stark zu verfremden. Im zuvor eingeführten Beispiel stellte sich diese Herausforderung wie folgt dar: Dadurch, dass die einzelnen Märchen der Brüder Grimm innerhalb von GRIMMSTEDT spielbar sein sollten, kristallisierte sich eine wichtige Frage heraus: Wie sollte das Verhältnis von narrativen Anteilen (hierunter sind insbesondere Elemente zu verstehen, die zur Erzählung beitragen, darunter sind sowohl die lesbaren Anteile als auch gesprochene Sprache zu verstehen) und ludischen Anteilen (hierunter sind die Anteile zu verstehen, die spielbar sind und insbesondere das Gameplay betreffen) sein, um den Spiel Spaß und die Motivation bei Schüler*innen hoch zu halten, ohne dass der literaturdidaktische Ansatz und die damit verbundene inhaltliche Vermittlung der Märchen verloren gehen? Während bei dem Märchen „Die Sterntaler“ eine lineare Abfolge der Ereignisse lediglich zu einem relativ gleichförmigen Suchen und Finden von Kleidungsstücken führt, also wenig spielbare Anteile zu finden sind, muss bei anderen Märchen, beispielsweise bei „Dornröschen“, genau überlegt werden, welche Anteile der Geschichte spielbar gemacht werden sollen. Es hat sich gezeigt, dass hierzu die Nutzung von Leerstellen in der literarischen Vorlage vorteilhaft sein kann (zum Konzept und zur Nutzung von Leerstellen in Computerspielen beim Sprachenerwerb siehe auch den Artikel von Pohl/Möring im vorliegenden Band). Beispielsweise kann die Suche nach dem Spinnrad im Märchen zu einem spielbaren

Part verändert werden, ohne zu stark in die narrative Struktur des Märchens einzugreifen. Beim Märchen „Frau Holle“ hingegen ist die Leerstelle „größer“. Als Goldmarie bei Frau Holle wohnt, verbringt sie dort mehrere Wochen. Was im Märchen mit wenigen Sätzen beschrieben wird, müsste in der spielerischen Umsetzung mit mehr Inhalt gefüllt werden, damit der Weg zu Frau Holle im Vergleich zum Aufenthalt nicht unverhältnismäßig kurz ausfällt. Nun kann diese Leerstelle im Sinn des Märchens ausgefüllt werden und es werden Aufgaben gewählt, die zu diesem Kontext passen – einen Eingriff in die narrative Struktur des Märchens stellt es dennoch dar.

Diese Herausforderung konnte im Seminar thematisiert und reflektiert werden. Dadurch war es den Studierenden möglich, an die Diskussionen rund um die Forschungsansätze der Narratologie und der Ludologie aus den Game Studies (Thon 2015; Beil 2013) anzuknüpfen, die im ersten Drittel des Seminars besprochen wurden, wodurch eine Verflechtung von Theorie und Praxis erreicht werden konnte. Dabei wurde auch schnell deutlich, dass wissenschaftliche Theorien und Ansätze keine „Komplettlösungen“ darstellen, sondern sich einem Thema immer aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven annähern, ohne eine abschließende Antwort zu finden. Die Thematisierung im Seminar ermöglichte es, auf Grundlage didaktischer Überlegungen (Zielgruppe, Einsatzgebiet) eine entsprechende Abwägung zu treffen. Im genannten Beispiel bestand diese darin, zunächst Märchen mit linearer Erzählstruktur auszuwählen, die mit nur minimalen Eingriffen in ihre Struktur spielbar gemacht werden konnten. Dadurch konnte gewährleistet werden, dass den curricularen Vorgaben des Landes Hessen Rechnung getragen wird und das Spiel potenziell im Unterricht eingesetzt werden kann.

Erfahrungen aus den Seminaren

Die Seminarreihe war auf verschiedenen Ebenen erfolgreich. So konnte auf der einen Seite ein Raum für die Studierenden geschaffen werden, in dem sie ihre eigenen Medienerfahrungen reflektieren und den wissenschaftlichen Diskurs rund um das Thema aufgreifen und vertiefen konnten. Im Rahmen von Kepsers Kompetenzbereich „Computerspielbezogene Produktion und Präsentation“ wurden sie selbst zu Produzierenden von Spielen. Daneben haben sie didaktische Überlegungen in ihre eigenen Lernerfahrungen einbezogen und vor dem Hintergrund der fachdidaktischen Forschung und der Vorgaben des Kultusministeriums argumentiert, warum sie bestimmte Entscheidungen treffen. Die Rückmeldungen der Studierenden waren sehr positiv; häufig wurde betont, dass insbesondere „sich selbst auszuprobieren“ sehr viel Freude bereitet hat und gleichzeitig einen großen Lerneffekt hatte (hier ging es insbesondere darum, dass sie zum einen gemerkt haben, wie komplex das Erstellen eines Spiels ist, zum anderen haben sie die grundlegenden Mechanismen rund um narrative und spiele- rische Elemente verstanden). Deutlich wurde jedoch auch, dass nur eines von den insgesamt zehn Projekten (siehe oben) bis zu einem Status durchdacht und programmiert wurde, dass es im Unterricht einsetzbar wäre. Der Student gab ca. 150 Zeitstunden für die Erstellung von GRIMMSTEDT an. Die größten Ressourcen wurden dabei für das Suchen von passenden Bildern und Musik und für das Editieren und Programmieren benötigt.

Alle anderen Projekte wurden im Rahmen des Projekttages begonnen, aber nicht „unterrichtsreif“ finalisiert. Es gab im Wesentlichen zwei Gründe, die dafür verantwortlich waren:

1. Einarbeitung in das Programm und die Programmierung des RPG MAKER: Ohne Vorerfahrungen im Programmieren be-

nötigt das Anpassen der Vorlagen an die gewünschten Ereignisse viel Zeit. Mit steigender Komplexität des Spiels wurden an einigen Stellen Verknüpfungen und Hyperlinks notwendig, was seinerseits viel Zeit in Anspruch nahm.

2. Auch wenn der Großteil der Seminarteilnehmer*innen es als Bereicherung empfunden hat, in die Produktionsseite zu schauen, haben die meisten das für die Abbildung komplexerer Spielhandlungen notwendige technische Know-how unterschätzt.

Tools wie der RPG MAKER können eine Möglichkeit sein, eigene Spiele für den Unterricht zu entwerfen, jedoch nur, wenn diese Programme vorher bekannt sind. Für einen flächendeckenden Einsatz eignet sich die Software nicht, da ein zu hoher Zeiteinsatz für die Einarbeitung notwendig ist. Die Arbeit mit anderen, einfacheren Tools scheint vor diesem Hintergrund sinnvoll.

Grundsätzlich hat der Einsatz von Tools, mit denen eigene Spiele gestaltet werden können, ein enormes Potenzial und sollte aus diesem Grund mit in den Unterricht einfließen. Die Arbeitswelt von morgen braucht Fachkräfte, die sich mit digitalen Techniken auskennen. Jedoch wurde eines sehr deutlich: Für den Grundschulbereich ist der RPG MAKER nicht geeignet, da er zu komplex ist. Für eine Oberstufe, die ein Projekt über den Zeitraum eines Schuljahres – mit dem Ziel, ein eigenes Spiel zu entwickeln – umsetzt, erscheint dies machbar. Die Umsetzung dieses Projektes ist aktuell mit einer Schule in Planung.

Die Implementierung dieses Formats (einschließlich der Erstellung eines eigenen Spiels) in die Lehrer*innenausbildung scheint derzeit eher unrealistisch. Der enorme Zeitaufwand spricht eher gegen eine feste Implementierung. Im Rahmen von (freiwillig wählbaren) Projektseminaren kann ein solcher Aufwand jedoch zu guten Ergebnissen führen. Der (medien-)theoretische Unter-

bau des Seminars hat sich als gute theoretische Fundierung erwiesen, darauf aufbauend können bereits vorhandene Spiele aus dem Entertainment-Bereich gewählt werden und auf deren Anknüpfungspotenziale im Deutschunterricht mit den Studierenden hin untersucht werden (Dieses Format wurde anhand des Spiels KING'S QUEST: CHAPTER I: A KNIGHT TO REMEMBER (2015) ebenfalls mit Studierenden erprobt und vor dem Hintergrund des sprachhistorischen Lernens betrachtet. Hierbei scheint insbesondere das „Faszinationspotenzial Mittelalter“ ein relevanter Punkt für die Grundschule zu sein (siehe auch Montag 2021)).

Aus deutschdidaktischer Perspektive haben sich andere offene Fragen ergeben. Diese sind zunächst konzeptioneller Natur. Die Studierenden haben im Sinne eines handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts eine Methode kennengelernt, wie sie Spiele für ihren eigenen Unterricht erstellen können. Dabei haben sie auch die Produktionsseite vor den Fragen des Deutschunterrichts betrachtet. Insbesondere die oben aufgeworfene Frage nach dem auf Spielspaß orientierten Eingriff in den zugrundeliegenden Stoff und die narrative Struktur von Videospiele hat sich als spannend erwiesen. Dabei kam auch die Frage auf, inwieweit Videospieldesigner*innen Leerstellen ausfüllen sollten und wo diese im Sinne eines Literaturunterrichts nicht auch Funktionen übernehmen können, die sonst eher an Texten verdeutlicht werden. Darüber hinaus ist interessant, ob die Studierenden nach dem Seminar in der Lage sind, sich ein didaktisches Modell, wie in diesem Beispiel das von Matthis Kepser, herauszugreifen und anhand der neuen Erfahrungen ein für ihren Unterricht passendes Unterrichtskonzept zu entwickeln. Ob diese Transferleistung gelingt, wäre zu untersuchen. Es wäre jedoch in jedem Fall ein interessantes Thema, welches in Rahmen eines weiteren Seminars, das als Projektseminar die Erprobung mit einer Schulklasse in den Fokus stellt, untersucht werden könnte.

Ein theoretisches und auch praktisch fundiertes Seminar zu Videospiele im Rahmen der Lehramtsausbildung für das Unterrichtsfach Deutsch anzubieten, hat einige Vorteile. Durch die Auseinandersetzung mit einem in der breiten Gesellschaft etablierten, in der Ausbildung jedoch oftmals noch problematisierten Gegenstand, können Studierende Hemmschwellen abbauen und zum Teil auch an ihren eigenen Standpunkten abgeholt werden. In den Jahren von 2016–2019 kamen immer wieder Studierende in das Seminar, die entweder Ablehnung gegenüber dem Medium mitbrachten oder Teil der Community rund um Videospiele waren und die gesammelten Medienerfahrungen nie vor einem didaktischen Hintergrund reflektiert hatten. Der stark wissenschaftstheoretische Zugang zu einem zeitgemäßen Medium hatte ein hohes Motivationspotenzial für Studierende und sollte insbesondere im Hinblick auf die Digitalisierung des Unterrichts genutzt werden.

Vor dem Hintergrund der eingangs genannten Problembereiche im Hinblick auf die Digitalisierung der Schulen geben solche Seminare wie das beschriebene Anlass zur Hoffnung, dass Studierende direkt in ihrer Lehramtsausbildung zu kompetenten Nutzer*innen digitaler Bildungsangebote befähigt werden. In thematisch passenden Seminaren, die einen handlungs- und produktionsorientierten Ansatz verfolgen, ergeben sich immer wieder Möglichkeiten, auch weniger technisch versierten Studierenden Raum für Rückfragen zu geben oder – im besten Fall – mit den Kommiliton*innen gemeinsam Lösungen für technische Fragen und Probleme zu finden. Denn neben der Ausstattung der Schulen, an denen Lehrer*innen in erster Instanz zunächst wenig ändern können, lernen sie so, Hürden im eigenen Umgang mit digitalen Medien abzubauen, und können ihre eigenen Problemlösungskompetenzen schulen.

Referenzen

Bauer, Ullrich/Hurrelmann, Klaus (2020): „Sozialisation in Krisenzeiten – der Lockdown offenbart die Defizite des deutschen Schulsystems“, in: *Das Schuljahr nach Corona. Was sich nun ändern muss*, hrsg. von J. Egbers/A. Himmelrath, Kindle-Version, Bern: hep.

Beil, Benjamin (2013): *Game Studies. Eine Einführung*, Berlin: Lit.

Engels, Markus/Voßkamp, Patrik (Hrsg.) (2020): *Sprechende Pixel – Computerspielphilologie in Schule und Hochschule: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 96*, Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

Feierabend, Sabine/Rathgeb, Thomas/Reutter, Theresa/Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2018a): JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf.

Feierabend, Sabine/Rathgeb, Thomas/Reutter, Theresa/Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2018b): *KIM 2018. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*, Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf.

Fritz, Jürgen/Fehr, Wolfgang (Hrsg.) (1997): *Handbuch Medien: Computerspiele, Theorie, Forschung, Praxis*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm (1812a): „Die Sterntaler“, in: *Kinder und Hausmärchen*, hrsg. von J. Grimm/W. Grimm, Berlin: Realschulbuchhandlung.

– (1812b): „Frau Holle“, in: *Kinder und Hausmärchen*, hrsg. von J. Grimm/W. Grimm, Berlin: Realschulbuchhandlung.

Hessisches Kultusministerium (2011): *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen Primarstufe*, https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/kc_deutsch_prst_2011.pdf.

Kepser, Matthis (2008): *Computer und Deutschunterricht – ein provokanter Zwischenruf*, http://www.ag-medien.de/dokumente/Online%20Zeitschrift/Online-Zeitschrift-Komplett_2009-08-25.pdf.

– (2012): „Computerspielbildung. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Didaktik des Computerspiels“, in: *Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts*, hrsg. von J. Boelmann/A. Seidler, Frankfurt am Main: Peter Lang, 13–48.

Knopf, Julia (2017): „Vom Overhead-Projektor zu digitalen Medien: Wir müssen bei den Lehramtsstudierenden ein Umdenken erreichen“, in: *werkstatt.bpb.de*, <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/258580/vom-overhead-projektor-zu-digitalen-medien-wir-muessen-bei-den-lehramtsstudierenden-ein-umdenken-erreichen>.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2017): *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf.

Montag, Annegret (2021): „So... You want to hear a story?‘ Zum Faszinationspotenzial von Computerspielen mit mittelalterlichem Setting“, in: *„Loading...“ – Game Studies interdisziplinär*, hrsg. von T. Bodden/M. Madeheim/A. Montag, Paderborn: Fink.

Perschak, Katharina E./Schniz, Felix (Hrsg.) (2020): *Videospiele: ideo informationen zur deutschdidaktik*. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 44/2-2020, Innsbruck: Studien-Verlag.

Rose, Kurt (2008): *Immer mehr Schülerinnen und Schüler werden Computernutzer – doch die Einbindung von Computern in den Deutschunterricht stagniert*, http://www.ag-medien.de/dokumente/Online%20Zeitschrift/Online-Zeitschrift-Komplett_2009-08-25.pdf.

Spiewak, Martin (2019): *Um Klassen smarter*, <https://www.zeit.de/2019/46/digitale-bildung-schulen-digitalisierung-kompetenzen-daenemark/komplettansicht>.

Seidler, Andreas (2011): „Perspektiven der Computerspielforschung für die Deutschdidaktik“, in: *Comics und Computerspiele im Deutschunterricht: fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte*, hrsg. von R. Jost/A. Krommer, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag, 103–119.

Stalinski, Sandra (2020): *An Geld fehlt es nicht. Digitalisierung an Schulen*, <https://www.tagesschau.de/inland/digitalisierung-schule-105.html>.

Thon, Jan-Noel (2015): „Game Studies und Narratologie“, in: *Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung*, hrsg. von K. Sachs-Hombach/J.N. Thon, Köln: Herbert-von-Halem-Verlag, 104–164.

Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019 bis 2024 (2019), https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_05_17-Verwaltungsvereinbarung-Digital-pakt-Schule.pdf.

Wuwer, Philipp (2012): „Märchendidaktik im Deutschunterricht anhand von Point-and-Click Adventures“, in: *Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts*, hrsg. von J. Boelmann/A. Seidler, Frankfurt am Main: Peter Lang, 199–215.

COUNTER-STRIKE (2000), Valve, PC, Xbox, Linux, macOS.

GRIMMSTEDT (2019), Daniel Schulz, PC.

KING'S QUEST: QUEST FOR THE CROWN (1984), Sierra On-Line, DOS, AMIGA, Atari ST.

KING'S QUEST: CHAPTER I: A KNIGHT TO REMEMBER (2015), Sierra Entertainment, Xbox One, PC, PlayStation 3, Xbox 360.

RPG MAKER MV (2015), DEGICA, PC, macOS, Ubuntu 14.04.

MARIO BROS. (1983), Nintendo, Nintendo Entertainment System.

TETRIS (1984), Alexei Paschitnow, Atari, Game Boy, PC, Xbox.

TWINE (2009), Chris Klimas, PC, macOS, Linux, <http://www.twinery.org>.

Biografie



Annegret Montag

wissenschaftliche Mitarbeiterin der Heinrich-Heine-Universität am Institut für Medien- und Kulturwissenschaft. Studium: Politik und Wirtschaft, Germanistik, Abschluss: 1. Staatsexamen.

Forschungsinteressen:

Medienphänomene zu Videospiele, schulischer Einsatz von Videospiele, Videospiele in der Lehrer*innenbildung.

Publikationen mit Themenbezug:

- (2021): „So... You want to hear a story?“ Zum Faszinationspotenzial von Computerspielen mit mittelalterlichem Setting“, in: *„Loading...“ – Game Studies interdisziplinär*, hrsg. von T. Bodden/M. Madeheim/A. Montag, Paderborn: Fink.
- (2020): „Grenzübergänge des Fantastischen in Die unendliche Geschichte (1979) und deren Potenzial für den Literaturunterricht“, in: *kjl&m 20.extra „Faszination Zauberwelt“*, hrsg. von C. Jantzen/A. Ritter/M. Ritter, 213–237.

– (2020): „Ausbildung und Arbeitsmarkt“, in: *Handbuch Gameskultur*, hrsg. von O. Zimmermann/F. Falk, Berlin: Deutscher Kultur-
rat, 230–235.

<https://annegretmontag.de>

mail@annegretmontag.de