

Videospiele als didaktische Herausforderung

hrsg. von Nathanael Riemer und Sebastian Möring

DIGAREC Series 08

Videospiele als didaktische Herausforderung

herausgegeben von Nathanael Riemer und Sebastian Möring

DIGAREC Series 08

Universitätsverlag Potsdam 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Universitätsverlag Potsdam 2020

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam

Tel.: ++49 (0) 331 / 9 77 25 33

Fax: ++49 (0) 331 / 9 77 22 92

Web: <http://verlag.ub.uni-potsdam.de/>

E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Wissenschaftlicher Beirat:

Prof. Dr. Oliver Castendyk (Forschungs- und Kompetenzzentrum Audiovisuelle Produktion, Hamburg Media School)

Prof. Winfried Gerling (Fachbereich Design, Fachhochschule Potsdam)

Prof. Dr. Stephan Günzel (Fachgebiet Medienwissenschaft, Technische Universität Berlin)

Prof. Dr. Barbara Krahe (Institut für Psychologie, Universität Potsdam)

Prof. Dr. Dieter Mersch (Institut für Theorie, Züricher Hochschule der Künste)

Prof. Ulrich Weinberg (School of Design Thinking, Hasso-Plattner-Institut Potsdam)

Diese Veröffentlichung wurde ermöglicht durch eine Förderung von „Gamology“ – Verein zur Unterstützung der Computerspielforschung und dem Institut für Künste und Medien der Universität Potsdam.

DIGAREC Series wird herausgegeben vom:

Digital Games Research Center

www.digarec.org

Layout: Klaus Zimmermann (<https://krzimmermann.com>)

Satz: text plus form, Dresden

Druck: docupoint GmbH Magdeburg

Soweit nicht anders gekennzeichnet ist dieses Werk unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert:

Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitungen 4.0

International. Dies gilt nicht für zitierte Inhalte anderer Autoren.

Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

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

ISSN 1867-6219 (print), 1867-6227 (online)

ISBN 978-3-86956-467-8

Zugleich online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam:

<https://doi.org/10.25932/publishup-42932>

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-429329>

Inhalt

Einleitung – 008

Heiko Christians

**Was bedeutet der alte Topos vom ‚spielerischen Lernen‘
für die neuen ‚Games‘ und die Schule?** – 014

Sebastian Möring

**Was verstehen wir, wenn wir Computerspiele spielen?
Zur Hermeneutik des Computerspiels** – 042

Jan Distelmeyer

**Kontrollieren – (Inter-)Aktivitäten in, mit
und von Computerspielen** – 070

Manuela Pohl

**„The game’s afoot!“ – Zum Potential von Computerspielen
im Fremdsprachenunterricht** – 104

Nathanael Riemer

**Mit den Göttern zocken – Religionen in Videospiele.
Einsatzmöglichkeiten und Grenzen für den Unterricht** – 134

Sebastian Ernst

**S(t)imulated Moralities? –
Videospiele im LER- und Ethik-Unterricht** – 174

Heiko Brendel

**4X-Spiele in Geschichtswissenschaft, Geografie
und Politikwissenschaft – Konzepte aus
dem Computerspieldesign als didaktisches Instrument?** – 206

Martin Thiele-Schweiz

**Die Geschichte lebt! Fünf Prämissen zur Entwicklung
digitaler und analoger didaktischer Spielformen – 238**

André Czauderna

**Unvollständigkeit als didaktische Chance – Überlegungen
zum Einsatz von DEMOCRACY 3 im Politikunterricht – 266**

Stephan Günzel

Computerspiele im Kunstunterricht – 292

Einleitung

Mit zunehmender Schnelligkeit etablieren sich neue Medien, Kommunikationsmittel und Kunstformen innerhalb unserer Gesellschaften. Oft sind es Jugendliche, die sich als „digital natives“ unbefangen auf diese Entwicklungen einlassen können. Der Ruf nach einem kritischen Umgang mit Medien, einer systematischen Medienerziehung und Medienbildung wird seit geraumer Zeit formuliert. Allerdings existieren bisher wenige Bemühungen die angehenden Pädagoginnen und Pädagogen mit entsprechenden Methoden, Ideen und Materialien auszustatten. So verwundert es nicht, dass die Entstehung dieser Publikation auf ein Gespräch mit Lehramtsstudierenden der Universität Potsdam zurückzuführen ist, die auf die oben erwähnten Desiderate aufmerksam machten.

Das vorliegende Buch entstand aus den Vorträgen einer interdisziplinären Ringvorlesung mit dem Titel „Videospiele als didaktische Herausforderung“, die im Sommersemester 2017 an der Philosophischen Fakultät der Universität Potsdam durchgeführt wurde. Ihre Zielsetzung besteht darin, die Einsetzbarkeit von Videospiele im schulischen Unterricht und für Aktivitäten in außerschulischen Jugendeinrichtungen zu untersuchen. Aus folgendem Grund wurde der Schwerpunkt des Interesses auf unterhaltende Videospiele gesetzt: Seit mehreren Dekaden werden digitale Lernspiele – auch als „Serious Games“ oder „Educational Games“ bezeichnet – sowohl im Unterricht angewendet als auch seitens der Forschung untersucht. Es sind jedoch gerade die unterhaltenden Videospiele, die für Jugendliche und Erwachsene einen wichtigen Bestandteil ihrer Lebenswelt bilden und die ihnen Deutungs- und Handlungsmuster in dieser Lebenswelt vermitteln. Innerhalb der Medienbildung werden unterhaltende Computerspiele jedoch nur marginal berücksichtigt und zumeist negativ konnotiert.

Daher wurden die Autorinnen und Autoren gebeten aus den jeweiligen Perspektiven ihrer Fachdisziplinen konkrete Methoden und Anwendungsmöglichkeiten für den Einsatz von unterhaltenen Video- und Computerspielen anhand ausgewählter Beispiele zu erörtern.

Im ersten Beitrag des vorliegenden Bandes unterzieht Heiko Christians den Topos ‚Spielerisch lernt es sich am besten‘ einer kritischen Prüfung. Er verfolgt die Frage, wo die produktiven Übereinstimmungen zwischen ‚Spielen‘ und ‚Lernen‘ genau liegen. Ist es überhaupt möglich, das Unterhaltungsmedium Videospiel in unsere etablierten Konzepte von Bildung und Lernen einzubeziehen und wie könnte dies im schulischen Kontext erfolgen?

Der Frage, auf welche Weisen Computerspiele verstanden und interpretiert werden, widmet sich der Beitrag von Sebastian Möring. Ausgehend von den Game Studies schlägt er zwei Interpretationsmodi für das Computerspiel vor – eine Texthermeneutik und eine praktische Hermeneutik –, die die textuellen und ergodischen Besonderheiten des Computerspiels berücksichtigen und zeigt an zwei Beispielen wie Computerspiele „gelesen“ werden und im Deutsch- oder Englischunterricht zum Einsatz kommen können.

In seinem Beitrag „Kontrollieren – (Inter-)Aktivitäten in, mit und von Computerspielen“ widmet sich Jan Distelmeyer den Fragen, was ein Computerspiel eigentlich ist und worauf sich die vielzitierte Inter-Aktivität und Digitalität bezieht. Wer kontrolliert im Spiel wen – die Spielenden den Computer, der Computer die Spielenden oder die Programmierenden die Spielenden? Um die verschiedenen Fragen zu beantworten, untersucht der Autor ausgewählte Games in Hinblick auf ihre Ästhetik und Verfügungsgewalt.

Waren bis vor wenigen Dekaden Songs und Filme ein Ansporn sich selbstständig die englische Sprache anzueignen, so gilt dies

seit geraumer Zeit auch für Videospiele. Ausgehend vom lebensweltlichen Medienkonsum von Jugendlichen erörtert Manuela Pohl die Möglichkeiten, Videospiele für den Fremdsprachenunterricht einzusetzen. In ihrem Beitrag bietet sie didaktisch-methodische Überlegungen zum Einsatz von Videospiele im Englischunterricht und macht konkrete Vorschläge zum didaktischen Potenzial zweier Computerspiele.

Sebastian Ernst weist in seinem Artikel darauf hin, dass Videogames die Spielenden mit moralischen Dilemmata konfrontieren und sie dadurch emotional involvieren. Infolgedessen müssen die Akteure nicht nur lernen, mit den Konsequenzen des eigenen Handelns umzugehen, sondern auch die daraus resultierenden Emotionen zu bewältigen. Der Einsatz von Videospiele im Ethik- und LER-Unterricht (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde) bietet die Möglichkeit, die Komplexität realweltlicher Dilemmata in einem erfahrungsbasierten und handlungsorientierten Unterricht zu erörtern.

Wo hat man heute noch die Möglichkeit mit den Göttern zu reden, mit ihnen zu spielen und gegen sie in dem Kampf zu ziehen? Nathanael Riemer setzt sich in seinem Beitrag mit der Simulation und Rezeption religiöser Themen in Videospiele auseinander und bietet Zugänge für den schulischen Unterricht. Die Annäherung an das Thema erfolgt über kurze Einführungen in das Verhältnis zwischen Religionen und Spielen in der Kulturgeschichte sowie die marktwirtschaftlichen Rahmenbedingungen der Gameindustrie. Der Beitrag schließt ab mit kritischen Überlegungen über die Einführung der „Game Studies“ als Unterrichtsfach und diskutiert die Forderungen, Videospiele als Kulturgut zu betrachten.

Ausgehend von Strategiespielen, die seit der Antike bekannt sind und im 18. und 19. Jahrhundert zu komplexen Kriegsspielen ausgestaltet wurden, unterbreitet Heiko Brendel einen Vorschlag, wie im schulischen Unterricht ein Globalstrategiespiel (4X-Spiel)

zu einem historischen Thema entworfen werden kann, um Schülerinnen und Schüler in einem aktiven Lern- und Designprozess einzubeziehen. Die Modellierung des Globalstrategiespiels erfolgt in den drei Arbeitsschritten Themenfindung, Modellfindung und Parametrierung. In den Entwurf des Modells fließen zahlreiche Überlegungen ein, die für die Fächer Geschichte, Geographie, Politik und Gemeinschaftskunde bzw. Sozialkunde relevant sind.

Der Gamedesigner Martin Thiele-Schweiz stellt in seinem Beitrag „Die Geschichte lebt“ verschiedene Prämissen zur Entwicklung digitaler und analoger Lernspiele vor, die vom Storytelling über die Mechanik bis hin zu diversen Testverfahren reichen. Die einzelnen Prämissen erläutert er anhand von selbstentwickelten Games, die historische Ereignisse von der Reformation bis in die Zeit- bzw. Gegenwartsgeschichte thematisieren.

Demokratische Entscheidungsprozesse werden zwischen verschiedenen Interessensgruppen ausgehandelt und sind naturgegeben meistens sehr komplex. Anhand der Politiksimulation DEMOCRACY 3 untersucht André Czauderna in seinem Beitrag die Grenzen für den Einsatz dieses Videospiele im Politikunterricht. Die vorhandenen Leerstellen versteht er für die pädagogische Praxis weniger als ein Problem, sondern vor allem als eine Chance für einen kritischen Vergleich mit der Realität politischer Prozesse, die ein tieferes Verständnis ermöglichen.

In der Auseinandersetzung mit Games wird häufig darauf hingewiesen, dass diese mit künstlerischem Anspruch geschaffen werden. Stephan Günzel setzt sich in seinem Beitrag mit der Überlegung auseinander, Videospiele aufgrund der bildlichen Stilmittel mit kunsthistorischen Entwicklungen zu vergleichen. Wesentlicher Aspekt seiner These ist die Stilanalyse des Kunstwissenschaftlers Heinrich Wölfflin, der die Veränderungen der realistischen Malerei von der Renaissance zum Barock als Wechsel von ‚flachen‘ zu ‚tiefen‘ Darstellungen beschreibt. Ähnliche

Veränderungen lassen sich auch in der ästhetischen Entwicklung von Videospiele beobachten.

Die meisten Vorträge der Vorlesung wurden aufgezeichnet und können auf der Videoplattform der Universität Potsdam Media UP (<https://mediaup.uni-potsdam.de/>) angesehen werden, wenn man dort nach den Namen der Autor*innen sucht.

Zur Entstehung der Ringvorlesung und der vorliegenden Publikation haben viele Menschen beigetragen. Zunächst sind die Studierenden unserer Lehrveranstaltungen zu würdigen, die mit ihren Ideen wesentliche Impulse dazu beigetragen haben. Ohne Vortragende und Beitragende kann weder eine Ringvorlesung noch ein Sammelband bestritten werden. Allen Referierenden und Vortragenden sei herzlich für ihre Überlegungen und Unterstützungen gedankt.

Wir danken unseren Partnerinstitutionen und Unterstützenden, dem Kooperationsstudiengang Europäische Medienwissenschaft, der Universität Potsdam und der Fachhochschule Potsdam, dem Brandenburgischen Zentrum für Medienwissenschaft und den Mitgliedern des DIGAREC – Zentrum für Computerspielforschung. Lydia Kray, Daniel Boll und Jessica Rehse wird herzlich für das Lektorat der Artikel gedankt.

Damit Bücher nicht nur schön aussehen, sondern auch gut zu lesen sind, braucht es Layouter, die die ästhetische Gesamterscheinung perfektionieren. Dies hat für diesen Band dankenswerterweise text plus form (Dresden) für uns getan.

Damit aus vielen Texten mit einem schönen Layout dann auch ein Buch wird, das erworben werden kann, ist ein Verlag notwendig. Hiermit möchten wir den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Universitätsverlages Potsdam für die umsichtige Betreuung des Bandes und der DIGAREC-Reihe danken.

Nathanael Riemer, Sebastian Möring

Was bedeutet der alte Topos vom ‚spielerischen Lernen‘ für die neuen ‚Games‘ und die Schule?

Ein Topos soll überprüft werden: ‚Spielerisch lernt es sich am besten.‘ Ist das wirklich so? Wo genau liegen die produktiven Übereinstimmungen zwischen ‚Spielen‘ und ‚Lernen‘? Wie kann man die Games-Kultur, die primär eine Unterhaltungskultur ist, für Konzepte des Lernens und der Bildung unter Bedingungen der Digitalität technischer Umgebungen (zurück-)gewinnen? Die allgegenwärtige Struktur des Spiels und des Spielens könnte einiges über die Logik des Lernens verraten.

Spielen und Spiele haben grundsätzlich ein gutes Image in unserer Kultur. Das liegt daran, dass wir den spielenden Menschen als einen Menschen betrachten, der im Moment des Spiels sein notorisch erwachsenes Aufgeteiltsein in verschiedene Funktionen und Rollen vergessen kann. Genau das aber spiegelt unsere Vorstellung von Unversehrtheit, von Ganzheit, von einem gelungenen Leben: „Jeder will ganz sein oder es vor sich scheinen.“ – So hintergründig drückt es Goethe in den *Maximen und Reflexionen* aus. Blumenberg hatte daran schon Maß genommen mit seiner Bemerkung, dass „alle Bildung darauf zielt, sich von außen sehen zu lernen“ (Blumenberg 2002:171). Spiel und Ganzes geben schließlich eine eigene Pädagogik her:

„Das ganze Lernen des Kindes in seinen Spielen, das ist der eigentliche Ernst, das ist das Leben. [...] Es wird ein Stück herausgenommen. Im Spiel geht man raus, aber gerade, um ein Ganzer zu sein“ (Sloterdijk 1993:63–77).

Dieses Verhältnis von Spiel und Ganzheit – als ein ‚Raus sein‘, um ins wahre Ganze zu gelangen – deutet Walter Benjamin als Zusammenspiel der Sinne:

„Das Spiel, wie jede andre Leidenschaft, gibt sein Gesicht darinnen zu erkennen, wie der Funke im leiblichen Bereich von einem Zentrum zum anderen überspringt, bald dies bald jenes Organ mobilmacht und in ihm das ganze Dasein sammelt und begrenzt“ (Benjamin 1928:112).

Nun ist eine interessante Frage, warum all das ausgerechnet dann unter den Tisch fällt, wenn Spielen so thematisiert wird, wie es diese Vorlesungsreihe vorsieht: am Computer.

Die Geschichte von der ‚Goldfarm‘

Bevor ich mich mit den Möglichkeiten, Problemen und der Geschichte des Lernens im Zusammenhang mit spielfähigen Computern aus historischer Perspektive beschäftige, möchte ich wenigstens einen ganz kurzen Blick auf das werfen, was die Band *Pink Floyd* 1973 einmal *The Dark Side of the Moon* genannt hat. Es gibt nämlich in Sachen Games eine Geschichte von der dunklen Seite des Mondes, die sehr beeindruckend ist. Sie kam 2006 in Umlauf und beschreibt einen Sachverhalt, der seit 2002 besteht. Sie könnte die *Geschichte von der Goldfarm* genannt werden. Und sie geht so: Im Jahr 2006 wurde international ruchbar, dass (erstens) von damals ca. 100 Millionen Online-Spielern 27 Millionen allein in China lebten und dass (zweitens) von diesen 27 Millionen in China ca. 200 000 ungelernete Jugendliche damit ihrem gewöhnungsbedürftigen Traumberuf nachgingen. Was genau aber war dieser Traumberuf?

Nun sie spielen in Schichten, in speziellen Etablissements, unter strenger Aufsicht 12 Stunden am Stück Online-Rollenspiele.

Videaufzeichnung unter:

<https://mediaup.uni-potsdam.de/Play/7239>

Sie spielen vor allem WORLD OF WARCRAFT. Sie sind auf der Jagd nach Gratifikationen, die es erlauben auf höheren *Levels* zu spielen. Diese Gratifikationen, die sie erspielen, werden von ihren Chefs, den Chefs der *Goldfarmen*, die es auch in Rumänien oder Indonesien gibt, bei *eBay* oder bei einschlägigen Brokern verkauft. Das in China erspielte Gold erlaubt es Spielern im Westen, ohne selbst die langwierige Jagd nach diesen Trophäen leisten zu müssen, schneller auf höhere *Levels* zu kommen oder dort zu verbleiben. Für die Firmen gibt es spezielle Essenszulieferer, für die Schichtarbeiter – wie auf einer Ölplattform – Schlafräume. Die Firmensitze können Bürotürme, aber auch Garagen sein. Es gibt – wie immer im Leben – schon längst alles, was man sich vorstellen kann. 2011 wurden die Umsätze mit virtuellem Gold in China auf 3 Milliarden US-Dollar geschätzt. Zu den Direktoren der Goldfarmen – und hier wird es noch einmal ein bisschen dunkler – sollen in China auch Direktoren staatlicher Gefängnisse gehören (nach Siemons 2006:29).

Antworttyp 1: Der Abgeklärte

So, das war meine Geschichte von der anderen Seite des Mondes, jetzt bleiben wir aber endgültig auf der uns bekannten. Die sogenannten Computerspiele verkaufen sich bestens. Sie sind der größte Wachstumsmarkt der Unterhaltungsindustrie. Die recht gleich gearteten Warnungen vor ihnen sind entsprechend epidemisch. Computerspiele kosten – vor allem Jugendliche – angeblich wertvolle Zeit des Lernens und verführen dazu, virtuelle Realität und reale Realität zu verwechseln. Mit Bildung habe das eben alles überhaupt nichts zu tun, im Gegenteil, und die Schule müsse deshalb gerade ein Raum sein, der vor dieser Invasion der Unterhaltung im Namen von Reflexion, historischer Bildung und Urteilskraft schützt. Sonst wären ja die Eltern endgültig ganz im Stich gelassen mit den Spielen.

Die Abgeklärten weisen nun darauf hin, dass das alles schon am Beispiel von Comics und Video-Film-Cassetten durchgekaut worden sei, und eben deshalb alles halb so wild, denn da sei auch nichts passiert. Es habe nur ein paar Änderungen in den Leselisten oder Lehrplänen gegeben, ab und zu wurde auch ganz kreativ ein Comic selber gemacht, ein Film geschaut – fertig war die Laube. Man könnte auch sagen: ‚Fertig war die Gartenlaube.‘ Fertig war die Medienidylle rund ums Buch. Aber – so ist mein Eindruck – die Gartenlaube, das ‚illustrierte Familienblatt‘ aus dem 19. Jahrhundert, ist leider abgebrannt. Dieses scheinbar unwiderlegbare, mit historischen Vergleichen arbeitende Argument der Abgeklärten hat genaugenommen den Nachteil, dass man das Neue im Alten nicht erkennt. Der Abgeklärte will nämlich eigentlich nur ungestört so weitermachen wie bisher. Wir werden sehen, ob er noch einmal recht behält.

Aber es gibt auch noch andere, positivere und offensivere Stimmen. Die gehen dann so: Wenn schon die ganze Lebenswelt der Schüler vollgestellt ist mit spielefähigen Smartphones oder Konsolen, wenn sie das denn – verdammt noch mal! – so wahn-sinnig gerne, fortwährend und freiwillig tun, warum holt man es dann nicht in die Schule rein, wo es bekanntlich schwieriger wird, die jugendlichen Insassen nachhaltiger zu motivieren. Außerdem – sagen wenigstens neuerdings *die Norweger* – fördern Ballerspiele vor allem die Konzentrationsfähigkeit (vgl. Baurmann 2017:65). Diese offensive Einstellung spiegelt sich auch in den Feuilletons der Zeitungen. Ein Imagewechsel bereitet sich vor: 2006 heißt es über das Spiel KAYNE & LYNCH (2006) in der an sich konservativen *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*: „Neben der kinetischen, biologischen und psychologischen Aufrüstung der Spielewelten setzen die Entwickler aber vor allem auf gute Stories“ (Rosenfelder 2006:35). Im Februar 2017 heißt es kurz und knapp in der *Sonntagszeitung* aus demselben Verlagshaus, dass

das Spiel RESIDENT EVIL 7 dem Film *Resident Evil: The Final Chapter* (2017) an erzählerischer Genauigkeit und Atmosphäre klar überlegen sei (vgl. Lindemann 2017:53). Eine (niemals) letzte Meldung aus der Verlagslandschaft lautet, dass *Bastei-Lübbe* Deutschlands erfolgreichste Computerspielfirma gekauft hat: die Firma Daedalic Entertainment in Hamburg. Die Firma hat gerade Ken Folletts *Säulen der Erde* (1989) in ein Spiel transformiert. Der Roman wurde in den 1990er Jahren von 4 Millionen Menschen gelesen (vgl. Lindemann 2006:50). Spiele zu Romanen sind im Gegensatz zu Spielen zu Filmen neu.

Leider, muss man jetzt allerdings – bei aller Sympathie für den Vorwärtsgang in der Geschichte, für das offene und offensive Angehen von Problemen – sagen, dass Offenheit noch nicht ausreicht. Ein Konzept muss auch für neue komplexe Erzähltechniken der Spiele her, wenn man sie in Schule und Universität holen will.

Antworttyp 2: Der Ausgleichende

Kommen wir noch zu einem anderen Antworttyp – einem vielversprechenderen: Es ist der ausgleichende Typ. Der Ausgleichende erkennt im Gegensatz zum Abgeklärten das Neue der Situation an und im Gegensatz zum Emphatiker findet er das Neue nicht schon allein deswegen, weil es überall auftaucht, integrations- und förderungswürdig. Der Ausgleichende hat eine Kompromissformel parat, die auf irgendwie undurchschaubare Weise ebenfalls historisch argumentiert – er ist schließlich gebildet. Sein Argument geht so: Das Spielerische und der Ernst des Lebens – in Gestalt der Schule – schlössen sich doch gar nicht aus. Der Mensch ‚sei doch ohnehin nur da ganz Mensch, wo er spielt‘. Es ist nicht irgendein Klassiker-Zitat, das hier aufgefahren wird, um das Neue kontrolliert zu integrieren, es ist der Topos schlechthin zu unserem Thema, und er ist von Schiller höchstpersönlich:

„Denn um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (Schiller 1795:358).

Gut. Was wäre also die Antwort? Da der Mensch ja im Mittelpunkt stehen soll im Bildungssystem – als vollgültiger oder ‚ganzer‘ Mensch (s. *Intro*) –, lässt man ihn ab jetzt, streng nach Schiller, einfach genau dort auch ganz viel spielen. Und Gottseidank: Die Spiele sind ja jetzt praktisch überall. Da er aber natürlich auch was lernen soll, lässt man ihn *spielerisch* lernen. Dann ist man auf Nummer sicher gegangen. Das Klassiker-Zitat scheint den Weg frei zu machen für einen Kompromiss, der kulturhistorisch sogar noch besser abgefedert ist als beim etwas zu bequemen Abgeklärten. Comics und Videos führte der Abgeklärte beschwichtigend – aber souverän über die Geschichte verfügend – an, hätten ja auch nicht wirklich etwas verändert bei aller Angstmacherei. Und schon bei diesem Argument wirkte der Hinweis auf die Geschichte irgendwie beruhigend. Auch wenn es nur die Medien-geschichte ist.

Mit Schiller aber – und das ist nicht zu toppen – hält die ganze Menschheitsgeschichte in die Debatte Einzug. Die Lösung ist gefunden. *Wir* denken an Schiller. Aber woran dachte eigentlich Schiller? Nun, wenn man nur drei Sätze weiterliest – was man bei einem Topos natürlich niemals tun sollte –, lesen wir bei Schiller, „dass dieser Satz“, er meint jenen Satz, dass ‚der Mensch nur da ganz Mensch ist, wo er spielt‘,

„auch *nur* in der Wissenschaft unerwartet ist; längst schon lebte und wirkte er (nämlich) in der Kunst, und in dem Gefühle der Griechen, (im Gefühl) ihrer vornehmsten Meister, nur daß sie in den Olympus versetzten, was auf der Erde sollte ausgeführt werden“ (Schiller 1795:358).

Dankenswerterweise hat Schiller aber noch festgehalten, wie der Grundsatz dann auf dem Olymp ausgeführt worden ist (damit wir ihn hier dann auch umsetzen können):

„Von der Wahrheit desselben [Satzes] geleitet ließen sie sowohl den Ernst und die Arbeit, welche die Wangen der Sterblichen furchen, als die nichtige Lust, die das leere Angesicht glättet, aus der Stirne der seligen Götter verschwinden“ (Schiller 1975: 358).

Jetzt ist natürlich die Frage, ob das Computerspiel tendenziell nicht doch unter die ‚nichtige Lust, die das leere Angesicht glättet‘, zu zählen ist. Leitet Schiller so nicht selbst die Kulturkritik an den ewig leeren Gesichtern der sich bloß elektronisch vergnügenden Jugend ein? Diese Spur wollen wir nicht weiterverfolgen, denn *Kulturkritik und Spiel* ist nicht unser Thema, sondern *Spielen und Lernen*. Und der Topos Schillers, und eben nicht seine Fortsetzung, werden genau für die Empfehlung dieser erzieherischen Maxime benutzt – und sie gilt es zu untersuchen.

Was ist dran am ‚spielerischen Lernen‘?

Also, was ist dran am *spielerischen Lernen*, das dem systematischen Lernen mindestens zur Seite springen sollte, wenn ihm nicht sogar überlegen ist? Mal ganz naiv gefragt: Passt das überhaupt zusammen: Spielen und Lernen? Wenn das so wäre, gäbe es doch eigentlich das sogenannte ‚Pauken‘ gar nicht. Und woran denken wir überhaupt, wenn wir Spiele und Spielen sagen? Ich würde sagen: An freies Herumtollen, also an Bewegungsspiele, und immer öfter auch an Computerspiele, die – wenn man nicht gerade eine *Wii* hat oder nach *Pokémóns* in der näheren Botanik sucht – vom Sich-Bewegen zurzeit eher noch abhalten.

Nun könnte man sagen: Es gibt die Hofpause. Es gibt den Sportunterricht. Es gibt den Schachklub an der Schule, um mal vom Herumtollen wegzukommen. Und der Schachklub findet gleich nach der Schule, aber in der Schule statt. Das war bisher doch auch alles kein Problem. Aber Spielen und Lernen sollen eben *noch* näher zusammenrücken. Man stellt sich das – denke ich – so vor: Spielen ist das einzige, was Heranwachsende nicht sofort erschöpft und langweilt. Ob man den *Clash of Clans*-Spielern zusieht, die versunken auf die winzigen ‚Knöpfe‘ des Handy-Displays drücken, oder auch dem Fußballer, der eine Stunde lang den Ball gegen eine drei Meter entfernte Wand kickt. Warum, verdammt noch mal, beschweren die sich über nichts, warum kennen sie keine Uhr mehr, warum ist ihnen alles recht, warum sind sie so konzentriert, kurz: Warum ist ausgerechnet hier alles anders als im Unterricht? Obwohl sie im Unterricht doch auch nur etwas üben sollen?

Das ist einigermaßen rätselhaft, oder? Warum ist bewusstes systematisches Üben so schrecklich und spielerisches selbstvergessenes Lernen so toll? Und vor allem: Wie kriegt man dann diese Selbstvergessenheit des Spiels wieder in die Bewusstheit des Lernens rein? Ein wahrhaft Schiller-würdiges Problem! Nun könnte man sagen: Beim Kicken kann man sich ein bisschen wie Messi, Ronaldo oder Lewandowski fühlen, bei der Kommasetzung sind der Vorbild-Aktivierung engere Grenzen gesetzt. Und überhaupt: Ein Grammatikspiel auf dem Rechner? Wie soll das denn aussehen? Und: hat dazu irgendjemand Lust? Aber man könnte ja Grammatik-Aufgaben mit Belohnungstools aus dem Computerspielsektor kombinieren.

Level und Lernen

Vielleicht kann man das. Das Problem scheint mir aber unter anderem beim Unterschied von *Levels* und *Lernen* zu liegen. Wenn ich einen Schüler auf ein neues *Level* gebracht habe, dann ist das immer noch ein metaphorischer Ausdruck. Wenn ich ein Spiel spiele, das mich z. B. nach der Lösung von Aufgaben, nach dem Auffinden hinterlegter Schätze oder dem Erreichen von höheren Punktzahlen durch das Abknipsen oder Umfahren von Hindernissen, von einem Level auf das nächst höhere Level führt, dann liegt der Lustgewinn gerade auch *darin*, dass ich von den überwundenen Levels kognitiv eben nichts weiter mit mir herumschleppen muss. Sonst wäre ja auch nicht erklärlich, warum chinesische Jugendliche vor allem *das* – in dem geschilderten besonderen Fall – stellvertretend für die halbe Welt erledigen können.

Eine gelöste Aufgabe geistert selten als Mahnung, genau diesen Lösungsweg nicht zu vergessen, durch den Rest des Spiels. Denn der mitzuschleppende, zu notierende, zu registrierende Bewusstseinszuwachs würde die Freude am spielerischen Sich-Einlassen auf die nächste Wiederholung unter sehr wohl neuen oder variierten Bedingungen hemmen. Die überwundenen Levels sind in der Regel dazu da gewesen, eben überwunden zu werden auf dem Weg zu einem nächst höheren – bis ich auf einem imaginierten Gipfel, in einem imaginierten Zielgebiet, in einer ausgezeichneten *Scoring*-Rate angelangt bin, um mich dort zu halten. Dort – und das ist wichtig – ist dann nicht für alle Platz. Oder, zweite Möglichkeit, ich verdränge mich selbst, ich verdränge eine ältere Höchstleistung von mir.

Die wiederholten Spielabläufe auf unterschiedlichen Levels sind als solche nun wertlos bzw. sie sind nicht wertlos, sondern sie sind mit ihren Ergebnissen eher dem Kurzzeitgedächtnis des Spielers zuzuordnen. Auch wenn das – während des Spielens

kaum erreichbare – Langzeitgedächtnis des Rechners sie irgendwo ablegt. Sie sind natürlich nicht wertlos als Orientierung in Richtung auf die mit dem nächsten Spiel schon wieder übertrumpfbare Erreichung eines bisherigen höchsten Wertes. Sie sind von *relationalem* Wert beim Spielen. Aber tatsächlich scheint mir der strukturelle Status der Wiederholung ein Schlüssel zur Analyse der nicht zu unterschätzenden *lern-abweisenden* Kapazitäten des Spiels im Sinne von Bildung.

Operieren

Nachdem ich mir das so überlegt hatte, habe ich mir genau daraufhin spielphilosophische oder spieltheoretische Texte angesehen – aber ich wurde nicht so recht fündig. Erst als ich in der Bochumer, bei Hermann Lübke angefertigten Habilitationsschrift des Phänomenologen Jürgen Frese – mit dem etwas spröden Titel *Prozesse im Handlungsfeld* – von 1985 herum las, und zwar in dem noch spröderen Kapitel *Operieren*, kam ich auf meine Kosten. Dort wird derselbe Sachverhalt behandelt. Man kann hier nachlesen, wie Frese ‚ernste‘ von ‚spielerischen‘ Operationen unterscheidet:

„Die entscheidende Differenz zwischen Ernst und Spiel besteht nicht etwa in der ‚Zweckfreiheit‘ des Spiels, sondern in einer eigentümlich lockeren Beziehung zwischen Spielzweck und jeweiligem Operationsresultat, die nur so weit geht, im Spiel darauf zu achten, dass überhaupt irgendein den Operationsregeln entsprechendes Resultat erzielt wird, aber nicht fordert, das Resultat festzuhalten, sondern im Gegenteil von vornherein darauf achtet, dass die Ausgangssituation des Spiels, die Null-Situation, unproblematisch wiederhergestellt werden kann – und den Beteiligten dies als Spiel-Bedingung klar ist. In der Rückstellbarkeit der Null-Situation (kurz: der ‚Nullrevision‘) liegt das Eigentümliche spielerischer, nichternsthafter Opera-

tionen. [...] Die Spielresultate, unabhängig davon, ob sie wirklich aufgelöst werden oder eine Weile ‚stehen bleiben‘, werden den spielenden Personen *nicht* wesentlich *zugerechnet* (wie dies in jeder sozialen Ernst-Situation geschieht)“ (Frese 1985: 113).

Ich bin froh, dass ich meinen etwas vorläufigen Gedanken noch seriös belegen konnte. Jetzt aber zur Wiederholung in einem etwas anderen Zusammenhang: Zu berücksichtigen ist schließlich auch, dass das Lesen eine Schlüsseloperation des Lernens ist, aber nur bedingt beim Spielen im Mittelpunkt steht. Und auch hier spielt der Status der Wiederholung eine große Rolle.

Lesen und Spielen als Wiederholen

Von der frühen Auswendigkeit bis zum Verstehen wurde Lesen in Lernprozesse an entscheidender Stelle eingebaut. Spieldurchläufe sind aber nur unter Vorbehalt mit Lektüren vergleichbar. Wenn man einen Text nicht gerade auswendig lernen will, liest man ihn 2–3 Mal, dann ist man dem nahe, was man ‚Verstehen‘ nennt und kann ihn diskutieren. Spiele hingegen werden sehr selten als eine Art von Lektüre oder wie eine Lektüre rekapituliert. Natürlich gibt es den Cheftrainer, der eine vorangegangene Partie des Gegners oder der eigenen Mannschaft mehrfach ganz und in Ausschnitten – also quasi hermeneutisch – zeigt und bespricht und es gibt für das Schachspiel sogar eine genial einfach Notationsweise, um genau das tun zu können, was ich hier im Allgemeinen in Abrede stelle. Aber diese Beispiele sind im Meer der ergehenden Durchläufe, Partien und Spiele die Ausnahme – oder Zeichen eines deutlichen kommerziellen Professionalisierungsschubes. Was im Kerngebiet des Lernens immer stattfinden muss – die Verlangsamung von Prozessen – verträgt das Spiel nicht besonders gut, ist mein Eindruck. Das Glück, und es ist Glück, liegt ja gerade in der fast

selbstvergessenen Wiederholung einer sich recht ähnlichen Betätigung mit dem einzigen Zweck, diese *nur* in *genau* diesem Setting *sinnvolle* Betätigung noch besser zu beherrschen. Heinrich Popitz hat diese (Spannungs-)Architektur der Spiele 1994 unter dem Titel *Was tun wir, wenn wir spielen?* analysiert und kommt auf die Wiederholung zu sprechen:

„Die formale Struktur des Spiels ist die modifizierte Wiederholung. Erst auf der Basis der Wiederholung entwickelt sich Spannung durch Ungewissheit“ (Popitz 1994:65).

Wiederholbarkeit und Spannung aber schließen sich doch eigentlich aus? Liegt eventuell in dieser Art Spannung, die gleichzeitig ja – durch *absehbare* Wiederholbarkeit nämlich – Entspannung bietet, ein kritisches Moment des Lernens durch Spielen? Ein Lehrer kann ja weder im Stoff ständig ganz an den Anfang zurückgehen [Freses *Nullrevision*], noch kann er auf das stetige Eröffnen von strukturell Neuem verzichten. Das Entspannungsmoment ist nicht systematisch eingebaut. Das spezifische Spannungsmoment des Spielens, das mit der Wiederholung als absehbare Variierbarkeit zusammenhängt, wie wir gesehen haben, kann sogar zu einem *Wiederholungszwang* werden. Der ist dann endgültig alles andere als didaktisch wertvoll. Hans Lipps, ein unbekannter Phänomenologe wie Frese, ein Husserl-Schüler, hat ein diesem Extrem der Sucht innewohnendes *Paradox* 1941 wunderbar auf den aphoristischen Punkt gebracht – und hat gleichzeitig das Problem markiert, warum Lernen und Spielen nicht problemlos zusammengehen:

„Der Spieler sucht eine Spannung, die als Zuständlichkeit wiederholbar ist“ (Lipps 1941:121).

Hier ist das partielle Vergessen des Spielens eingebaut. Und wie man es auch dreht und wendet: Die laufenden Zwischen-Bilan-

zierungen der spielerischen Betätigung bleiben seltsam *summativ*. Sie gehen entweder in der unausgesprochenen Bereitschaft zur *Routinierung einer Fertigkeit* auf oder in einem *bezifferbaren Ergebnis*, das eine Hierarchie unter den Teilnehmern herstellt bzw. unter den von einem selbst unternommenen Durchgängen durch das Spiel. Der riesige Vorteil des Spiels ist offenbar der Folgende: Die Hierarchie unter mehreren Teilnehmern kann mit den nächsten Durchgängen oder Partien komplett anders ausfallen. Sie wird vom Ergebnis diktiert – nicht von einer vorgängigen sozialen Struktur oder einem Wissensstand, der nicht schon ganz in seinem Ergebnischarakter aufginge. Sportliche und spielerische Hierarchien haben etwas sehr Vorläufiges und gleichzeitig – sozial gesehen – etwas extrem Unvermitteltes, direktes, schnell zu Erreichendes.

Menschsein und Unterricht

Das *Menschsein* aber, das Schiller ja durch das Spielen verspricht, artikuliert sich so immer wieder auf irgendwie unstatthafte Weise – jedenfalls im Verhältnis zu dem hochphilosophischen Anspruch –, es artikuliert sich in schnöden *Ergebnissen*. Es sei denn, man interpretiert die Möglichkeit immer neuer Hierarchisierungsprozesse mit jedem neuen Spielbeginn gerade als *urdemokratisches* Moment des Spielens. Aber der deutsche Idealismus war in dieser Hinsicht ziemlich undemokratisch und hat sich – wie Paul de Man gezeigt hat, der auch ziemlich undemokratisch war (vgl. Barish 2014) – immer wieder ausgerechnet den höfischen Tanz als Bild des spielerisch-ästhetischen Staates gewählt (de Man 1984:205–231). Und von dem waren die Bauern und die Bürger bekanntlich ausgeschlossen.

Das ist alles tausend Mal besprochen. Ich will hier deshalb einen anderen Vorschlag machen, bevor ich auf meinen zweiten

Hauptpunkt komme: Wenn es denn die von mir angedeuteten Probleme – und sicher auch Lösungen – gibt, das Spiel als Struktur in den Unterricht zu integrieren, so kann man es zumindest problemlos als Gegenstand hineinnehmen. Gerade weil so viel von Fächer-übergreifendem Unterricht, von integriertem Lernen die Rede ist, sollte man die Möglichkeit beherzt ergreifen, das Spiel im Unterricht als Struktur zu durchdenken und *ein* Spiel im Unterricht beispielhaft zu erarbeiten und die Geschichte des Spiels gleichzeitig mit hineinnehmen. Bei der Umsetzung des Spiels oder der Spiele, deren historische und systematische Typologie ein wunderbarer Unterrichtsgegenstand wären (vgl. Alfons 1283), kann man je nach Lage entscheiden, ob beispielsweise eine stärker handwerklich-analoge und eine stärker digital-programmierte Version eines Spielkonzepts erarbeitet werden soll. Das Brettspiel, das man entwickeln möchte, könnte Maß am Schachspiel nehmen. Das wiederum könnte Gegenstand im Mathematikunterricht, im Informatikunterricht und im Geschichtsunterricht sein. Es wäre auch sehr vielversprechend, mit den Schülern die Frage selbst zu erörtern, an welcher Stelle des Unterrichts und bei welcher Fragestellung spielerische Elemente sinnvoll oder effizienter wären, um sie dann gemeinsam zu erarbeiten oder auszuwählen. Der nörglerische Kommentar vieler Schüler – ‚Wir mussten wieder selbstbestimmt lernen‘ – sagt ja viel über die häufig divergierenden Vorlieben von Schülern und Lehrern aus.

Man kommt jedenfalls auf diesem Weg zu einem Verständnis des Spielens, das dann tatsächlich das eigene Spielen zum Gegenstand der Reflexion – und nicht der Abwehr oder auch der unreflektierten Einfügung in den Unterricht ist. Denn – seien wir ehrlich – ein apostrophierter Spiele-Tag in der Schule oder freies Spielen im Fach Computer mag der Schule die Vertretungsplanarithmetik erleichtern, den Schülern bringt ‚beaufsichtigtes Spielen‘ am zur Verfügung gestellten Rechner oder am mitgebrachten

Tablet rein gar nichts im Hinblick auf das institutionell immer noch vorgeschriebene Lernen. – Und wie (und warum) will man umgekehrt ‚freies Spielen‘ eigentlich beaufsichtigen?

Spiel und Umgebung

‚Der Mensch ist nur ganz Mensch, wo er spielt.‘ Zum Topos gehört immer auch, dass er anders oder sogar gegenteilig gelesen werden kann. Aristoteles’ Paradebeispiel für einen Topos war schließlich die Formel ‚Das Leichte fällt schwer‘ (vgl. Aristoteles 1970: 268–314). Nun, ich muss wohl nicht extra beweisen, dass – im entsprechenden Kontext – auch umgekehrt eine ernst zu nehmende Aussage herauskommt. Topoi sind sehr beweglich, das ist ihre Funktion in der Rede (vgl. Mertner 1956:178–224). So fragen wir noch mal nach: ‚Ist der Mensch *nur* ganz Mensch, wo er spielt?‘ Ist das Spiel tatsächlich eine ursprüngliche, natürliche, nicht-technisierte, nicht-entfremdete Form menschlichen Verhaltens, zu der man aus entfremdeten Verhältnissen nur ausnahmsweise zurückkehren kann, um doch noch periodisch wieder ganz Mensch sein zu können? Oder ist es genau anders herum: Wird hier ein Phänomen idealisiert, rhetorisch in eine Reinform gebracht, das in Reinform aber gar nicht zu haben ist? Wenn man Spielen anthropologisch-philosophisch liest, dann ist ja jede Form des Spielens in jeder Umgebung irgendwie grundsätzlich gut oder auf seinen guten Kern zurückführbar – der dann mit dem *eigentlichen Menschsein* identisch wäre.

Aber so einfach ist es wohl nicht: Das Spiel ist vielmehr etwas, das tatsächlich immer eine technische Infrastruktur braucht: Plätze, Spielplätze aber auch gesellschaftliche Knotenpunkte, Bretter, Würfel, Strom, Pferde, Verkleidungen, Kostüme, Masken, Computer, Grafikkarten etc., etc. So könnte man auch sagen: Alles ist Medialität: Spielende Menschen spielen im Austausch mit sym-

bolisch verdichteten Ausschnitten (> Spielbrett) sich langsam wandelnder technischer Umgebungen auf immer neuen Levels – um diese Metapher einmal anders zu gebrauchen. Schon das zeitlich limitierte, regelgeleitete Balgen um einen Kalbskopf zu Pferd auf einem abgezirkelten Feld war ja eine hoch unwahrscheinliche voraussetzungsreiche Kulturleistung, die rein gar nichts mit Instinkten oder Natur zu tun hat. Sie setzte die Domestikation des Pferdes voraus, (irgend-)einen Kalender, wann es – in regelmäßigen Abständen – zu diesen Spielen kommen sollte, zwei gegnerische, aber eben nicht verfeindete Mannschaften usw.

Jetzt könnte man sich einige Dauerbrenner – z.B. Schach und Fußball – nehmen und zeigen, dass hier der Technisierung enge Grenzen gesetzt sind. Aber das ist natürlich grundfalsch, denn der heutige Profi-Fußball braucht eine riesige Übertragungsinfrastruktur, es gibt Werbung, Wettbüros, engmaschige medizinische Überwachung der Spielerkörper bis in den Urlaub und vieles mehr, was dieses Spiel wie kaum ein anderes mit den neuesten technischen Infrastrukturen verstrickt. Am Beispiel des mittlerweile flächendeckend eingesetzten *Videobeweises* könnte man vermuten, dass die Erhaltung des relativen Willkürcharakters der Schiedsrichterentscheidung als sogenannte *Tatsachenentscheidung* genau von diesen Verhältnissen ablenkt.

Beim Schach wird immer wieder als Gegenbeispiel, als Beleg für die Nicht-Technisierbarkeit dieses Spiels, der Betrug mit dem Schachautomaten, dem sogenannten *Schachtürken* von Kempeles, angeführt. Aber an dieser Anekdote aus dem 18. Jahrhundert ist ja nicht signifikant, dass es *nicht geklappt* hat, sondern vor allem, dass *versucht* worden ist, das Schachspiel mit den drum herum herrschenden Standards der Mechanisierung zu verknüpfen. Hier kommt die Technik-Definition von Bran Ferren zum Tragen: ‚Technik ist Zeug, das noch nicht funktioniert‘ (vgl. Adams

1999) – irgendwann funktioniert es dann eben. Goethe hat es in den *Maximen und Reflexionen* etwas vornehmer ausgedrückt:

„Fehler der Dilettanten: Phantasie und Technik unmittelbar verbinden zu wollen“ (Goethe 1981:561).

Tatsächlich trainieren ja auch heute alle die, die auf hohem Niveau unter Anwesenden gegeneinander antreten, längst mit Schachcomputern und -programmen vornehmlich im Virtuellen.

Lernkulturenvergleich

Von der Spieltheorie im herkömmlichen Sinne trennt die Computerspielfrage genau diese beispiellose, unmittelbare und so offensichtliche Anbindung an schneller evolutionierende technische Standards der Umgebung. Rechnerkapazitäten und Grafikkarten bestimmen die Produkte und Entwürfe in relativ kurzer Folge neu. Dann erst kommen die Folgefragen: Zunächst ist der Markt eine Leistungsschau. Was kann der Computer als Spielmedium jetzt denn schon wieder Neues, Täuschenderes, Genaueres oder Schnelleres?

Wir reden immer noch darüber, ob *Spielen und Lernen* sinnvoll zusammenzubringen sind. Welches Mittel haben wir zur Verfügung, die didaktische Eignung und Relevanz der Computerspielkultur für die Lernkultur zu überprüfen? – Es kann nur durch einen Vergleich gelingen. Es kommt auf den *richtigen* Vergleich an, nicht auf einen Vergleich mit Comic oder Videokassette, sondern auf den Vergleich zweier Lernkulturen, wo die Infrastrukturfrage, die Umgebungsfrage, mit einbegriffen wird. Am 18. Jahrhundert, am Aufkommen des Romans, kann man lernen, dass die stärkste einflussreichste Umgebung für das Lernen seit der Moderne die Unterhaltungsinfrastrukturen sind: In diesem Fall ist es der aufkommende moderne Roman und seine Massen-Produktion von

Unterhaltungsstoff für das gleichzeitig aufkommende System allgemeiner Schulpflicht gewesen. Die Romane waren Ende des 18. Jahrhunderts da und wurden gelesen (vgl. McKeon 2002). Nach der Schule oder vor der Schule. Der Druck dieser Unterhaltungslektüre, die natürlich das Viellesen schulte, aber auch das relativ distanzlose identifikatorische Lesen, war so groß, dass die Schule reagieren musste: Sie änderte ihre Lesetechnik und Strategie – und damit auch die Gegenstände. Gelesen wurden nun mit gleichem Recht längere deutschsprachige Texte anstatt kurzer lateinischer Texte. An den lateinischen Texten hatte man entweder rhetorische Figuren isoliert, um sie selbst zu beherrschen, oder topische Argumentationen trainiert. Jetzt – nach 1800 – wurde mehr gelesen, schneller gelesen, mehr Verstehen abgeprüft, mehr paraphrasiert statt grammatikalisch korrekt nachkonstruiert.

Es wurde nun auch mehr geschrieben im Sinne von *Besinnung*, im Sinne psychisch differenzierter Selbstreflexion. Das ist eine Kulturtechnik und ein Programm, die der Roman ja erst etablierte. Das reine Spannungslesen galt und gilt bis heute als Zeitvertreib, bei dem nichts Bleibendes gestiftet wird. Erst wenn das Buch mit Unterbrechungen für eigenhändige Notizen gelesen oder zweimal gelesen wird, so dass man zusammenhängend darüber sprechen kann, darf es in der Schule namentlich genannt werden oder in den Unterricht integriert werden. Man kann an Roman und allgemeiner Schulpflicht sehen, dass herrschende Unterhaltungskultur und installiertes Bildungssystem keine Gegensätze waren und sind und dass sie, obwohl sie scheinbar immer wieder entgegengesetzte Werthorizonte im oft negativen Bezug aufeinander ausgeprägt haben, als unterschiedliche Abschnitte auf einer Skala angesehen werden können. Stellt man aber, wie schon mehrfach angedeutet, ‚höhere Bildung‘ apodiktisch ‚trivialer Unterhaltung‘ gegenüber, dann lernt man weder etwas über die Anfänge von Unterhaltung noch über die Zukunft von Bildung. Beides hängt

nämlich so eng zusammen, dass man nur aus der Kenntnis ihrer engen Verwobenheit eine hinreichende Urteilsfähigkeit für akute Fragestellungen erlangt.

Schließlich ist aber auch eine weitreichende und entscheidende technische Änderung im Herzen der Institution zu verzeichnen: Durch den Gebrauch neuer technischer Medien, vor allem im immer stärker kapitalisierten Freizeitsektor, ist die relative Kongruenz der Medien-Gebrauchsweisen in der Operation des Lesens zwischen populären Freizeitkulturen und hochkulturellen Bildungsanstrengungen, die immerhin etwa 200 Jahre in gewisser Weise geherrscht hat, nicht aufgehoben, aber in Frage gestellt. Der Comicleser hat ja noch geblättert in Printprodukten und der Videokassettenbenutzer hat den Film *ganz* angesehen – und wenn er ihm gefiel, dann eben mehrfach.

Man sieht hier aber auch ganz gut: Isolationismus bringt nichts (Protektionismus unter Umständen schon). Die dominante *Unterhaltungskultur ist gegebenenfalls auch die entscheidende Umgebung der Bildung*. In dieser Konstellation, die man natürlich bestimmen können muss, werden Differenzen in beide Richtungen aufgebaut und ausgehandelt. Tempo-Standards aus der Unterhaltung werden als offiziöse oder seriöse Programmatik zunächst in der Tradition einer Kennzeichnung als bloßem ‚Zeitvertreib‘ abgelehnt, andererseits aber als eine Art neuer Bedienungsstandard stillschweigend vorausgesetzt und irgendwann offiziell eingebaut.

Gamen

Was machen wir also mit dem Computerspiel? Das Computerspiel, das auf unterschiedlichen Plattformen gespielt werden kann, gehört ja definitiv zur neuen dominanten medialen Umgebung der Gegenwart. Seine Praxis ist mit ‚gamen‘ oder (neudeutsch) ‚dadeln‘ bzw. ‚zocken‘ noch unzureichend benannt (vgl. Fuchs 2015:

288–296). Was kann jemand als Lehrer in einem institutionellen Rahmen verfeinernd oder variierend lernen lassen, wenn man davon ausgehen muss, dass der Mediengebrauch, auf den diese Fertigkeit oder Virtuosität – ähnlich wie im Falle des unterhaltenden schnellen Lesens von Romanstoff – aufbaut, zunächst keine hochkulturelle Ansicht kennt, die für ein Bildungsprogramm ausreicht. Technisch ist jetzt die Frage an einem konkreten und aktuellen Beispiel auf dem Tisch, wie man etwas aus der Freizeitkultur in die institutionell gebändigte verlangsamte Bildungskultur integriert – und gleichzeitig herauslöst aus dem Tempo und der Mobilisierungsumgebung derselben Freizeitkultur. Oder ist die Stunde der Computerspiele gekommen, weil dieser Tempounterschied zwischen den Umgebungen und den Institutionen ohnehin zur Diskussion steht: Dann sind *Scoring*-Ziele und *Gamification* nicht mehr länger obsolet – sondern Tempobrücken.

Es gibt tatsächlich die Tendenz, schon allein den Anschluss *ans schnelle Netz* für jede Schule als Fortschritt zu feiern. Aber was machen wir dann mit der *Temposchranke* zwischen Unterhaltungsumgebung und Lerninstitution? Ich glaube: Wir brauchen diese Temposchranke weiterhin, weil nur die Verlangsamung das Lernen ermöglicht. Zum Spielen braucht es Fantasie. Das ist ein sehr platter Topos. Noch platter als der Schillersche Topos, den ich eingangs zitierte. Aber Tatsache ist, dass die Spiel-Technologie der neuen Medien die Räume der Vorstellung, in denen sich die Fantasie dann bewegt, durch taktile Operationen, und nicht mehr so sehr durch Lesen, technischer auch einfacher eröffnet. Genau hier ist aber der *Tempogewinn*, wenn man konzidiert, dass die Vorstellungskraft der Möglichkeit nach immer schon an technische Medien gekoppelt war. Angefangen bei der Höhlenmalerei. Und hier ist ganz genau und analog auch die Erleichterung wiederzufinden, die die Romanlektüre deutschsprachiger iden-

tifikationsfähiger Romane unter alphabetisierten Bevölkerungen ebenfalls einmal bedeutet haben muss.

Vorstellungsräume

Es geht meines Erachtens im Unterricht um eine Verlangsamung und Reflexion dieser technisch so überaus effektiven Eröffnung von *Vorstellungsräumen*, nicht um ihre Zurückweisung oder Leugnung. Aber erst wenn wir Praktiken und Techniken, Fragen und Modelle entwickelt haben, dieses so überaus schnell Vorstellungsräume bildende und öffnende technische Potential der neuen Medien zum Gegenstand von Unterricht zu erheben, sind wir am Ziel. Sind sie regelmäßig zum Gegenstand historischer, ästhetischer und technischer Erörterungen und Aufgaben erhoben worden, müssen wir keine Angst mehr vor dieser Umgebung haben.

Noch einmal: Die *Imagination* wird, das kann man prognostizieren, unschlagbar *bequem* werden. Man starrt – mittels Spezialbrillen – in realistische oder fantastisch bewegte dreidimensionale Räume – ohne sich noch groß etwas vorstellen zu müssen außer eben der Vorstellung, dass man ‚drin ist‘, dass man tatsächlich *aktiver* Teil von dem ist, was man nur sieht und hört. Das entlastet für Freizeit, verstanden als unschlagbare Entspannungs-/Anspannungsroutinen. Es belastet aber eher für das Erreichen eines Bildungsziels. Wohlgermerkt: Bildung verstanden als integrative, aber nicht summative Levelsteigerung. Das Problem hat durchaus systematischen Charakter, denn *die Frage ist ja im Falle von Bildung, wo liegt die Anstrengung, die einen lohnenswerten Ertrag bietet, der nicht nach Beendigung der Runde fallengelassen werden kann und muss? Wo liegt und wie gelingt die Motivation für die Fortsetzung einer zweck- aber nicht sinnlosen systematischen Anstrengung? Wo liegt die Möglichkeit eines Erkenntniszuwachses, einer Horizonterweiterung, die nicht mit der Leistung der jeweils*

stärksten Grafikkarte identisch ist? Bildung meint einen metaphorischen, keinen optischen Horizont – wie ihn der Level-Begriff ursprünglich (mindestens seit 1340) schon fordert: „An instrument which indicates a line parallel to the plane of the horizon, used in determining the position as to horizontality of a surface to which it is applied“ (vgl. [Art.] Level 1933:224).

Zum wesentlichen Bestandteil des Bildungsdiskurses könnte in ganz offensiver Weise der Unterschied von Bildungs- zu Spielprozessen gemacht werden. Dann wäre das Problem, mit dem wir es hier offenbar zu tun haben, im Zentrum derjenigen Institution angekommen, wo es meines Erachtens hingehört. Man könnte mit den Schülern eine Mediengeschichte der *Einbildungskraft* erarbeiten, die sich grob an biografischen Stationen orientiert: Wie benutzt man eigentlich ein Bilderbuch? Wie gut muss man lesen können, um sich *beim Lesen etwas vorstellen* zu können? Warum lässt das Kino Räume für die Vorstellung, obwohl es schon an einander anschließende bewegte Bilder zeigt? Wie wichtig ist die Habitualisierung der Bedienungsinterfaces, damit das Spielen am Computer überhaupt Spaß machen kann? Wann setzt diese taktile Bildung ein?

Taktile Bildung und Selbstbewusstsein?

Und jetzt kommt eine zentrale Frage für die Lehrer der Menschheit – um es noch einmal mit Schiller und mit viel Pathos zu sagen: Gibt es weiterhin oberhalb der taktilen Bildung, die bisher ja nur aus dem Durch-Blättern oder Weiter-Blättern der Buchseiten bestand, gibt es nun – wo diese taktile Bildung zur Schlüsseltechnologie wird – weiterhin ein Konzept von Bildung, das noch irgendwie die im Buchzeitalter erarbeiteten und hinterlegten Ideen von *Persönlichkeit* und *historisch-kultureller Bildung* unter den Bedingungen neuer technologischer Umgebungen ermöglicht (vgl.

Bickenbach 2000)? Ich würde genau hier eine zweite Runde mit den Schülern vorm Computer einläuten: Wie wird die gleichzeitig spannende und entspannende Fremdidentifikation mit einem fantastischen Helden wieder zurückgebogen auf ein mühsames Selbstverständnis, auf ein sich ideal steigerndes Selbstbewusstsein als Subjekt, das eben nicht vorgestellt ist, sondern real in der Verantwortung steht? Wie wird die Fähigkeit, eine Rolle zu erkennen, zu imaginieren und nachzuempfinden, mit der Einsicht in die Notwendigkeit einer bei sich selbst erst noch zu formenden, laufend entscheidungssicherer agierenden Persönlichkeit, einer realen eigenen Lebensgeschichte, erfolgreich entwickelt? Diese Fragen beantwortbar zu machen für Heranwachsende ist immer noch der *Sinn von Bildung*.

Alle Äußerlichkeiten sind der Bildung schließlich nur Anlass, im Inneren der Subjekte eine Folge möglicher Geschichten des eigenen Lebenslaufes auf Probe imaginieren zu lassen und sich für eine zu bewältigende Anzahl solcher Entwürfe und ihre Abfolge oder Koexistenz zu entscheiden. Die eingebildeten Geschichten sind als eigentliche Farbpalette von Bildung anzusehen, wenn sie dem flüchtigen Konsum entzogen werden können. Die zentrale Frage an die neuen Medien muss lauten, ob und wie sie Geschichten verteilen und Vorstellungsräume öffnen. Und die entscheidende Frage an die Schule muss sein: Wie die Einübung in solche Räume der Freizeitkultur systematisiert und reflektiert werden kann. Denn die Aufgabe der Schule und der Bildungsinstitutionen ist immer noch – ich formuliere es gerne noch einmal –, in den jungen Menschen eine Kraft zu etablieren, aus einem leicht zugänglichen Meer von Geschichten einige wenige auszuwählen und zu einer Art Strukturplan für das eigene Leben werden zu lassen.

Referenzen

(Art.) „**Level**“ (1933), in: *The Oxford English Dictionary*, Vol. VI: L–M, Oxford: Clarendon Press, 224–226.

Adams, Douglas (1999): *How To Stop Worrying And Learn To Love The Internet*, <http://www.douglasadams.com/dna/19990901-00-a.html>.

Alfons X. (2009): *Das Buch der Spiele*, hrsg. u. komm. von U. Schädler/R. Calvo, Wien u. a.: LIT [1283].

Aristoteles (1970): *Aristotelis opera 1. Ed. Academia regia Borussica*. Neuauflage, hrsg. v. I. Bekker/O. Gigon, Berlin: de Gruyter, 268–314.

Barish, Evelyn (2014): *The Double Life of Paul de Man*, New York/London: Liveright.

Baurmann, Jana Gioia (2017): „Kopfschuss: Glatte eins! An einer norwegischen Schule stehen Ballerspiele auf dem Stundenplan. Ist das Wahnsinn oder eine bildungspolitische Vision?“, in: *Die Zeit*, Nr. 21, 65–66.

Benjamin, Walter (2009): „Das Spiel“, in: ders., *Einbahnstraße* (Werke und Nachlaß. Kritische Gesamtausgabe Bd. 8, hrsg. von D. Schöttker), Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 112–113 [1928].

Bickenbach, Matthias (2000): „Knopfdruck und Auswahl, Zur taktilen Bildung der Medien“, in: *Zeitschrift für Linguistik und Literaturwissenschaft*, H. 171: Taktilität, 9–32.

Blumenberg, Hans (2002): *Zu den Sachen und zurück*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Follett, Ken (1990): *Die Säulen der Erde*, Bergisch-Gladbach: Lübbe.

Frese, Jürgen (1985): *Prozesse im Handlungsfeld*, München: Boer.

Fuchs, Matthias (2015): (Art.) „Gamen“, in: *Historisches Wörterbuch des Mediengebrauchs*, hrsg. von H. Christians/M. Bickenbach/N. Wegmann, Köln u. a.: Böhlau, 288–296.

Goethe, Johann W. v. (*1781): Werke in zwölf Bänden. Siebenter Band: *Wilhelm Meisters Wanderjahre/Maximen und Reflexionen*, hrsg. von den Nationalen Forschungs- und Gedenkstätten der klassischen deutschen Literatur in Weimar, Berlin u. a.: Aufbau-Verlag [1821/1829].

Lindemann, Thomas (2006): „Spiel mir das Lied vom Tod“, in: *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung* 40, 09. 11. 2006, 50.

Lipps, Hans (1941): *Die menschliche Natur*, Frankfurt a. M.: Klostermann.

Man, Paul de (1988): „Ästhetische Formalisierung: Kleists Über das Marionettentheater“, in: ders., *Allegorien des Lesens*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 205–233 [1984].

McKeon, Michael (2002): *The Origins of the English Novel 1600–1740*, Baltimore/London: John Hopkins Univ. Press [1987].

Popitz, Heinrich (1994): „Was tun wir, wenn wir spielen?“, in: *Wege der Kreativität*, Tübingen: Mohr Siebeck, 50–79 [1997].

Rosenfelder, Andreas (2006): „Sei dein eigener Ninja. Die besten Spiele auf der Games Convention in Leipzig“, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 198, 26. 08. 2006, 35.

Schiller, Friedrich (1795): „Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen“, 15. Brief, in: *Sämtliche Werke, Bd. V: Philosophische und Vermischte Schriften*, München: Winkler, 354–359 [1795].

Siemons, Mark (2006): „Wer verkauft mir seine Lebenszeit?“, in: *Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung* 42, 22. 10. 2006, 29.

Sloterdijk, Peter/zur Lippe, Rudolf/Hrachovec, Herbert (1993):
„Kultur des Spiels – Spiel der Kultur (Eine Diskussion)“, in: *Vom Ernst des Spiels. Über Spiel und Spieltheorie*, hrsg. von U. Baatz/W. Müller-Funk, Berlin: Reimer, 63–77.

Resident Evil: The Final Chapter (2017), Paul W. S. Anderson, USA.

KAYNE & LYNCH: DEAD MEN (2007), IO Interactive, PlayStation 3,
Xbox 360, PC.

RESIDENT EVIL 7: BIOHAZARD (2017), Capcom, PC, PlayStation 4,
Xbox One.

WORLD OF WARCRAFT (2004), Blizzard Entertainment, PC.

Biographie



Heiko Christians, Prof. Dr.

Institut für Künste und Medien/Universität Potsdam.

Forschungsinteressen:

Bildungsgeschichte/Bildung und digitale Medien.

Publikationen mit Themenbezug

- Bildung und Umgebung I (2017): „Wege aus der pädagogischen Provinz“, in: *Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken* 71/819, 32–43.
- Bildung und Umgebung II (2017): „Wege aus der pädagogischen Provinz“, in: *Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken* 71/820, 13–22.

<https://www.uni-potsdam.de/medienkulturgeschichte/index.html>

hchrist@uni-potsdam.de

Was verstehen wir, wenn wir Computerspiele spielen? Zur Hermeneutik des Computerspiels

In diesem Beitrag geht es um die Frage nach der Interpretierbarkeit von Computerspielen sowie die Unterscheidung zwischen einer Texthermeneutik von einer praktischen Hermeneutik von Computerspielen. Es wird zunächst mithilfe von Aarseths Konzept des Cybertexts gefragt, ob Computerspiele eine besondere Form von Text sind. Es folgt die Beobachtung, dass insbesondere persuasive Spiele hauptsächlich dazu entwickelt werden, um interpretiert zu werden. Der Beitrag argumentiert, dass in gewöhnlichen Unterhaltungsspielen zunächst immer die praktische Hermeneutik des Spielens im Zentrum steht. Dementsprechend steht das praktische Spielverstehen im Vordergrund und bildet die Voraussetzung, um den Text eines Spieles interpretieren zu können. In persuasiven Spielen ist die Textinterpretation das ausgemachte Ziel, dem das spielende bzw. praktische Verstehen untergeordnet ist. Abschließend werden Unterhaltungsspiele empfohlen, die sich für eine Textinterpretation im Deutsch- oder Englischunterricht eignen, und Überlegungen zum E-Sport getätigt.

Wenn ich meine Überlegungen einem Schulfach zuordnen sollte, dann wären dies vermutlich die Fächer Deutsch oder Englisch. Denn im Zentrum meines Aufsatzes steht die Frage, ob Computerspiele interpretiert werden können, so wie zum Beispiel ein Gedicht oder eine Erzählung im Deutsch- oder Englischunterricht. Diese Frage wirft dann automatisch weitere Fragen auf, wie:

- Kann ich ein Computerspiel überhaupt so interpretieren wie ein Gedicht oder eine Erzählung? Das ginge ja nur, wenn das

in: *Videospiele als didaktische Herausforderung*, hrsg. von Nathanael Riemer und Sebastian Möring, Potsdam: Universitätsverlag Potsdam 2020, 042–069.
<https://doi.org/10.25932/publishup-43065>

Computerspiel gleiche oder zumindest ähnliche Eigenschaften aufwiese, wie ein Gedicht oder eine Erzählung.

- Verkenne ich zentrale Eigenschaften, wenn ich ein Computerspiel interpretiere wie ein Gedicht oder eine Erzählung, weil ich mich dann etwa nur auf die textuellen Elemente eines bestimmten Spieles beziehe, aber seine Regelstruktur und Spielmechaniken außer Acht lasse?
- Oder behandle ich das Spiel dann sogar als etwas anderes, wenn ich es so interpretiere wie ein Gedicht – nämlich wie einen Text? Hinzu kommt dann, dass Interpretieren immer auch Verstehen voraussetzt. Daran schließt sich eine weitere Frage an:
- Was an einem Computerspiel kann verstanden werden und wie wirkt sich das auf seine Interpretierbarkeit aus?

Um diese Fragen ansatzweise zu beantworten, werde ich mich vor allem auf Autor*innen beziehen, die sich dem interdisziplinären Feld der „Game Studies“ zuordnen lassen und die sich diesen Fragen auf unterschiedliche Weise angenähert haben. Wenn dieser Aufsatz den Begriff Hermeneutik im Titel trägt, dann deshalb, weil dieser Begriff zwei Arten des Verstehens und der Auslegung bezeichnet, die beide für das Verstehen von Computerspielen relevant sind, sich aber unterschiedlich zueinander verhalten. Im Artikel zur „Hermeneutik“ im Metzler *Lexikon für Literatur- und Kulturtheorie* (Ahrens 2008) wird gleich zu Anfang auf beide Arten des Verstehens hingewiesen:

„Hermeneutik (gr. *hermeneutike technē*: Auslegungs-, Übersetzungskunst), der Begriff bezeichnet sowohl die literar.-philologische Kunstlehre der Textinterpretation als auch die philosophische Theorie der Auslegung und des Verstehens überhaupt“ (Ahrens 2008:281).

Videoaufzeichnung unter:

<https://mediaup.uni-potsdam.de/Play/7240>

Zum einen gibt es also die Textinterpretation oder Texthermeneutik, bei der das Verstehen explizit auf das Medium Text gerichtet ist, und zum anderen gibt es die philosophische Hermeneutik, die die Möglichkeiten des Verstehens an sich betrifft. Für Texthermeneutiker*innen ist das zentrale Objekt des Verstehens ein Text, eine Aussage, ein Gedicht etc. Vertreter*innen der philosophischen Hermeneutik geht es um Fragen nach den grundlegenden Bedingungen und Voraussetzungen des Verstehens. Die philosophische Hermeneutik geht insbesondere seit Martin Heidegger davon aus, dass der Mensch immer schon verstehend ist (2006). Nach Heidegger erfolgt die Praxis des Lebensvollzugs bereits verstehend. Wir verstehen, wie wir uns etwas zu essen zubereiten, wie wir uns die Schuhe zubinden, wir verstehen es Fahrrad zu fahren, ein Instrument zu spielen usw. Dieses Verstehen hat oft die Form eines impliziten Know-Hows. Wir wissen, wie wir etwas tun, ohne es theoretisieren zu müssen oder es in seinen Einzelheiten erklären zu können. Im Laufe dieses Beitrags werde ich nun also zwischen Texthermeneutik und praktischer Hermeneutik unterscheiden, denn diese Unterscheidung ist wichtig für die Frage nach der Interpretierbarkeit von Computerspielen. Die Texthermeneutik bezeichnet hier das Lesen, Verstehen und Interpretieren von Computerspielen als Text. Die praktische Hermeneutik bezeichnet hier das Verstehen der praktischen Aspekte des Computerspielens als immer schon verstehendes Spielen und Operieren.

Computerspielverstehen als Texthermeneutik

Ich möchte mit einem Beispiel beginnen, das so bekannt ist, dass es keiner weiteren Erklärung bedarf: Es geht um das berühmte Computerspiel TETRIS (1984). Den meisten Menschen wird die Gameboy-Version des Spiels bekannt sein, die Anfang der 1990er

Jahre zusammen mit besagtem Gameboy massenhaft verkauft wurde. Zur Erinnerung: Es geht darum, herunterfallende Blöcke, sogenannte Tetrominos, mit unterschiedlichen geometrischen Formen so ineinanderzupassen, dass sie vollständige Zeilen ergeben und diese Zeilen aus dem Spielfeld gelöscht werden. Schaffen es die Spielenden nicht, die Zeilen entsprechend zu löschen, stapeln sie sich. Erreichen die Zeilen den oberen Rand des Spielfelds endet das Spiel im Game Over.

Die Interaktionsdesignerin und Pionierin in der Theorie digitaler Erzählungen, Janet Murray, hat im Jahr 1997 einen Klassiker der Game Studies und der New Media Studies veröffentlicht mit dem Titel *Hamlet on the Holodeck*. Darin skizziert sie eine Zukunft des Theaters, die durch das Computerspiel ermöglicht und maßgeblich gestaltet wird. Im Kapitel mit der Überschrift „Games as symbolic dramas“ behauptet sie prominent „games can also be read as texts that offer interpretations of experience“ (Murray 1997:143). In der Folge lieferte Murray selbst die wahrscheinlich meistzitierte Interpretation eines Computerspiels überhaupt. Über TETRIS schreibt sie, es sei:

„... the perfect enactment of the overtasked lives of Americans in the 1990s – of the constant bombardment of tasks that demand our attention and that we must somehow fit into our overcrowded schedules to clear off our desks in order to make room for the next onslaught“ (Murray 1997:144).

Auf Deutsch sagt sie frei übersetzt also: TETRIS sei

„die perfekte Nachahmung/Darstellung der gestressten/überlasteten Lebenswirklichkeiten von Amerikanern in den 1990er Jahren – des steten Bombardements von Aufgaben, die unsere Aufmerksamkeit erfordern und welche wir irgendwie in unsere überfüllten To-Do-Listen zwingen müssen, um Platz für

den nächsten Ansturm auf unseren Schreibtischen zu machen“ (Murray 1997:144).

Murray interpretiert TETRIS also als eine bestimmte Form von Arbeit, denn für Murray ist TETRIS vergleichbar mit dem Arbeitsalltag von amerikanischen Angestellten Anfang der 1990er Jahre. Wenn dies eine zulässige Interpretation ist, dann kann man annehmen, dass Computerspiele immer auch ihre Zeit reflektieren und dass Computerspiele selbst eine Interpretation des soziokulturellen Zeitgeistes ihrer Zeit sind. Sollte dies also stimmen, dann könnte TETRIS auch im Sozialkunde-, Politik- oder Lebenskundeunterricht eingesetzt und entsprechend besprochen werden.

Kommen wir aber zurück zu der Frage, ob diese Interpretation von TETRIS zulässig ist. Man könnte annehmen, Murray folgt hier dem Linguistic Turn aus den 1960er Jahren und leitet daraus eine allgemeine Interpretierbarkeit von Computerspielen ab. Der Linguistic Turn bezeichnet einen Wandel in den Geisteswissenschaften, der einen sehr breiten Textbegriff etabliert und somit viel mehr Phänomene als Text versteht als konventionelle Texte. Dank des Linguistic Turns wird z. B. auch das Phänomen des Fußballspiels interpretierbar als kultureller Text. Fußball wird lesbar als Symbol einer Kultur. Wenn Murray nun also TETRIS als einen kulturellen Text bzw. in Begriffen eines kulturellen Diskurses interpretiert, bedeutet dies dann, dass sie annimmt, dass Computerspiele auch Texte *sind*?

Cybertext

Gegen diese Annahme spricht nicht nur Murrays eigene Arbeit sondern auch die von Espen Aarseth, der im gleichen Jahr wie Murray ein mindestens genauso einflussreiches Buch veröffentlicht hat mit dem Titel *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature* (1997). Aarseth zufolge sind Computerspiele nicht einfach Texte

sondern *Cybertexte*. Grundsätzlich beinhalten Cybertexte auch konventionelle Texte. Ihr Kern ist jedoch keine Kette von Zeichen, wie etwa bei einem Gedicht, einem Prosatext oder einer klassischen Vorlesung (Aarseth 1997:20). Cybertexte bzw. Computerspiele sind ein Zusammenspiel aus einem Zeichenvorrat und einer kybernetischen Maschine. Je nachdem, wie die Maschine bedient wird, setzen sich die Zeichen anders zusammen. In TETRIS besteht der Zeichenvorrat z.B. aus den Tetrominos, der Punkteanzeige, der Musik. Kurz: Der Zeichenvorrat von TETRIS umfasst all das, was visuell oder auditiv an TETRIS wahrnehmbar ist. Dahinter, praktisch unsichtbar, verbirgt sich die Maschine. Sie besteht aus dem Zusammenspiel der Programmierung mit der Hardware und dem Input der Spielerinnen und Spieler. Was wir auf der textuellen Ebene von TETRIS also zu sehen bekommen, hängt nicht primär von den wahrnehmbaren Zeichen ab, sondern von der Maschine und schließlich auch von der Performance der Spielerinnen und Spieler. Von ihnen hängt ab, wie die Tetrominos verteilt werden und schließlich auch, ob TETRIS überhaupt weiterläuft und nicht im Game Over endet.

Ein anderes Beispiel hierfür ist das Adventurespiel THE SECRET OF MONKEY ISLAND (1990): Je nachdem, welche Objekte die Spielenden kombinieren, mit welchen Charakteren sie sprechen, bekommen sie andere Teile der Spielwelt, andere Charaktere oder Objekte zu sehen. Ein je anderer Teil des Zeichenvorrats von MONKEY ISLAND wird aktualisiert und somit ist es theoretisch möglich, dass sie bei jedem Mal spielen, einen anderen Text zu sehen bekommen, vorausgesetzt, sie treffen immer andere Entscheidungen als in den Spielen zuvor.

Hinzu kommt nun, dass in die Maschine des Maschine-Text-Hybrids auch die Bedingungen des Erfolgs und Misserfolgs von TETRIS eingeschrieben sind. Wie gesagt: Wenn sich die Tetrominos so hoch stapeln, dass sie die obere Bildschirmkante berühren,

dann heißt es: Game Over. Wenn die Spielenden scheitern, zeigt das Spiel ihnen keine Tetrominos mehr an. Sie müssen von vorne beginnen.

Dies ist laut Aarseth ein deutlicher Unterschied zwischen Cybertexten und konventionellen Texten wie Gedichten oder Romanen. Wenn Lesende wissen wollen, was im Roman als nächstes passiert, müssen sie nur die nächste Seite aufschlagen und weiterlesen. Bei Computerspielen bzw. Cybertexten funktioniert das auf der performativen, technischen Ebene nicht immer so einfach. Dort müssen die Spielenden meist eine Aufgabe erfolgreich erledigen, um in den nächsten Level, zur nächsten Szene oder zur nächsten Welt zu gelangen. Sie müssen etwas tun, um sehen zu können, was dort passiert. Aarseth nennt Cybertexte deshalb auch ergodische Literatur. Ergodisch ist ein Hybridwort, das sich aus den griechischen Begriffen „ergon“ und „hodos“ zusammensetzt. „Ergon“ bedeutet „Arbeit“ oder „Werk“ und „hodos“ bedeutet Weg oder Pfad (Aarseth 1997:1). Computerspielen besteht meist darin, eine gewisse Arbeit zu verrichten, um seinen Weg weitergehen zu können. Man denke nur an das Schicksal von Super Mario oder vom Space Marine in DOOM (1993; 2016). Sowohl Super Mario in SUPER MARIO WORLD (1990) als auch der Space Marine in DOOM gehen einen bestimmten Weg von A nach B und kämpfen – man könnte auch sagen „arbeiten“ – gegen Widerstände unterschiedlicher Art: Schildkröten, feuerspeiende Pflanzen, Untote, usw. um ihrer Wege gehen zu können.

Spielende kennen das: Beim vermeintlichen *Computerspielen* bekommt man mithin den Eindruck, man würde arbeiten. Wenn man etwa in MINECRAFT (2011) stundenlang nach Kohle, Eisen und Diamanten gräbt oder in NO MAN'S SKY (2016) auf verschiedenen Planeten nach seltenen Ressourcen sucht und diese in mühevoller Handarbeit abbaut. Die Spiele der DARK SOULS-Reihe (2011; 2014; 2016) haben einen so hohen Schwierigkeits-

grad, dass sie selbst für hartgesottene Gamerinnen und Gamer, eine Herausforderung darstellen und den Spielenden echte Leistung abverlangen. Das sind Spiele in denen es fast unmöglich ist, die Spielcharaktere über längere Zeit am Leben zu halten. Diese Spielerfahrung kann ihnen sprichwörtlich wie Sisyphusarbeit vorkommen. Eron Rauch (2016) und Rainer Sigl (2016) beschreiben sogar einen aktuellen Trend mit dem Begriff *Workification* analog zum Konzept der Gamification, dem gemäß sich Spiele immer mehr wie Arbeit anfühlen.

Wenn Janet Murray also meint, dass Computerspiele wie Texte interpretiert werden können, dann kann sie dabei nur Cybertexte gemeint haben, Hybride, die aus Maschine und Text im weitesten Sinne (Bilder, Musik, geschriebene Sprache etc.) bestehen. Im Gegensatz zu konventionellen Texten erfordert ergodische Literatur von den Userinnen und Usern einen nichttrivialen Aufwand („nontrivial effort“ (Aarseth 1997:1)), sie fordert den Nutzerinnen und Nutzern eine Leistung bzw. Arbeit ab. Diese Arbeit kann kognitiver und/oder körperlicher Natur sein.

Hier wird nun eine Schwierigkeit in Murrays Interpretation von TETRIS deutlich. Wir hatten zuvor bereits festgestellt, dass sie TETRIS als eine Form von Arbeit versteht. Nun haben wir aber auch bei Aarseth gesehen, dass das Spielen von Computerspielen *immer* eine gewisse Arbeit erfordert. Jetzt stehen wir vor dem Problem, dass Murray eine scheinbar versteckte Bedeutung von TETRIS interpretiert hat, die nach Aarseth jedoch ein grundlegender Bestandteil des Computerspielens ist. Murray hat etwas, das Arbeit *ist*, in den Begriffen von Arbeit interpretiert. Dies mutet zunächst tautologisch an. Wenn man genauer darüber nachdenkt, merkt man, dass Murrays Interpretation z. B. auch mit einer Tennissimulation wie etwa VIRTUA TENNIS 4 (Sega 2011) funktionieren würde. Jeder Ball, der in das eigene Feld fliegt, muss

wieder returniert werden. Jede gelöste Aufgabe zieht eine weitere Aufgabe nach sich.

Dass Computerspiele eine andere Form von Text, nämlich Cybertexte, sind, bedeutet aber nicht automatisch, dass sie nicht interpretiert werden können. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sie anders interpretiert werden müssen, als klassische literarische Texte. Interpretation bedeutet im Fall von Computerspielen etwas anderes als bei Gedichten oder Erzählungen.

Computerspiele mit einer Agenda

Die Computerspielforscher und Gamedesigner Gonzalo Frasca und Ian Bogost haben z. B. das Konzept „Games with an agenda“ bzw. Computerspiele mit einer Agenda entwickelt (Frasca 2007, 26). Bogost hat später auch den Begriff „Persuasive Games“ geprägt, der auf diesem Begriff aufbaut (Bogost 2007). Als Spiele mit einer Agenda bezeichnen Bogost und Frasca Computerspiele, in denen absichtlich oder unabsichtlich ein Vorurteil oder eine Ideologie einer bestimmten politischen, ökonomischen, kulturellen etc. Position oder Verhaltensweise steckt. Für Frasca und Bogost steckt diese Ideologie nicht allein in textuellen Elementen eines Computerspiels, sondern in der Art und Weise, wie ein bestimmter Gegenstand oder Sachverhalt vom Spiel simuliert wird. Für Frasca ist auch nicht entscheidend, dass Computerspiele als Texte funktionieren müssen, um interpretierbar zu sein. Für ihn ist wichtig, dass Computerspiele im Gegensatz zu Texten von ihrem Gegenstand nicht primär erzählen, sondern ihn simulieren. Etwas zu simulieren bedeutet nach Frasca „ein (Ursprungs-)System durch ein anderes System zu modellieren, welches für einen Benutzer oder Beobachter einige Verhaltensweisen des Ursprungsystems aufweist“ (Frasca 2003:223).

Scheinbar einfache Beispiele für Simulationen sind die Computerspiele SIMCITY (Maxis Software 2013) oder CITIES: SKY-LINES (Colossal Order und Tantalus Media 2015), die für ihre Designer*innen und Spieler*innen die infrastrukturellen, ökonomischen, sozialen, kulturellen, klimatischen usw. Dynamiken einer Stadt modellieren und ähnliche oder für ähnlich gehaltene Verhaltensweisen aufweisen, wenn sie gespielt werden.

Da aber Simulationen immer von Menschen gemacht sind, sind sie nie objektive dynamische Abbilder der Welt, sondern beinhalten immer auch Wertvorstellungen ihrer Schöpfer. Das heißt, in Simulationen steckt immer eine Ideologie. Ted Friedman (1999) sagt über SIMCITY, dass es für sein ökonomisches Model kritisiert wurde. Das Spiel basiert offenbar auf der Annahme, dass geringe Steuern zu Wachstum führen, wogegen hohe Steuern einen Konjunkturrückgang nach sich ziehen. Zudem belohnt es Investitionen in den Nahverkehr, sanktioniert aber den Ausbau von Atomenergie. Die Kritik bezieht sich hier dann darauf, dass zum Beispiel keine Stadt gebaut werden kann, in der Atomenergie subventioniert werden kann. Man kann also mit Frasca und Bogost sagen, dass SIMCITY eine bestimmte volkswirtschaftliche Agenda prädestiniert und eine andere, ebenso mögliche Agenda dafür unter den Tisch fallen lässt. Dieser „simulation bias“ oder, „simulation gap“ (Bogost 2006:107) schleicht sich, wie im Fall von SIMCITY, oft unabsichtlich in Computerspiele ein, kann aber durch intensives und vor allem kritisches Spielen zum Vorschein kommen. Frasca und Bogost sehen darin eine einzigartige Möglichkeit von Computerspielen, um bewusst bestimmte Botschaften mit Computerspielen zu transportieren. Ein prominentes Beispiel dafür ist Frascas eigenes Spiel SEPTEMBER 12TH: A TOY WORLD (2003).

In SEPTEMBER 12TH (Abb. 1) sehen die Spielerinnen und Spieler eine Stadt in der Draufsicht. Es gibt Gebäude, einen Marktplatz und zwei Arten von Menschen: Zivilisten und bewaffnete

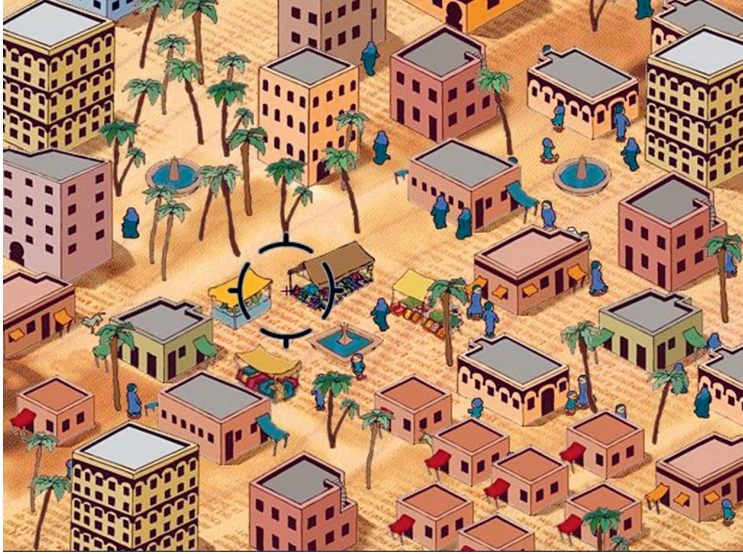


Abb. 1: *SEPTEMBER 12TH: A TOY WORLD* (Screenshot).

Terroristen. Die Spielenden navigieren ein Fadenkreuz über der Stadt und können per Mausknopf/Feuerknopf einen Bomben- bzw. Raketenabwurf auslösen. Eliminieren sie dabei Zivilisten, versammeln sich andere Zivilisten am Tatort, trauern um die Verstorbenen und konvertieren anschließend selbst zu bewaffneten Terroristen. Nach einer Weile werden die Spielenden feststellen, dass sie für Abschüsse der Terroristen keine Punkte bekommen und dass mit jedem Abschuss nicht weniger, sondern mehr Terroristen die Stadt bevölkern, da Zivilisten oft als Kollateralschaden getroffen werden und ihre Angehörigen dann zu Terroristen konvertieren. Die Spielenden werden auch feststellen, dass das Spiel zu keinem Ende kommt und ewig weiterläuft. Man könnte also sagen, im Verhalten dieser Simulation steckt eine Botschaft, die man nur durch das Spielen entdeckt, indem die Spielenden etwa verschiedene Strategien ausprobieren. Die Botschaft in *SEPTEM-*

BER 12TH ist dann in etwa die gleiche, wie die des Films *War Games* von 1983, in der die Hauptfigur gegen eine künstliche Intelligenz spielt, von der sich später herausstellt, dass diese den dritten Weltkrieg auslösen könnte. Die finale Message des Films lautet also „you can only win this game if you don't play“.

In SEPTEMBER 12TH wird diese Botschaft insbesondere dadurch gestützt, dass das Spiel eine ganz bestimmte computer-spielspezifische Erwartung unterwandert: Computerspielwelten werden meist eindeutig in Gut und Böse eingeteilt. In ihnen ist es erstrebenswert, dass die Guten gewinnen. Folglich müsste man in SEPTEMBER 12TH gewinnen, wenn man genügend Terroristen abschießt. Der weitere Verlauf des Spiels zeigt freilich, dass es in dem Spiel gar nichts zu gewinnen gibt. Gleichwohl können die Spielerinnen und Spieler das Spiel allerdings auch nicht verlieren.

Wie zuvor bei Janet Murray und ihrer Interpretation von TETRIS gibt es auch in diesem Spiel ein Problem mit dessen Botschaft. Denn obwohl Frasca meint, dass die Botschaft in der Simulation steckt, wird sie den Spielerinnen und Spielern zuvor durch genuin textuelle Elemente des Spiels bereits verraten: Zum einen ist der Titel, SEPTEMBER 12TH: A TOY WORLD bereits eine ziemlich deutliche Referenz auf die Terroranschläge des 11. September 2001 und bettet damit das Spiel bereits in einen bestimmten Diskurs ein, nämlich den des „War on Terror“. Möglicherweise lockt der Titel die Spielerinnen und Spieler auf eine falsche Fährte und lässt sie glauben, dass dieses Spiel einen typischen Gut-gegen-Böse-Plot im Krieg gegen den Terror bedient.

Zum anderen liefert das Spiel gleich zu Anfang einen Bildschirm, der mit „Instructions“ überschrieben ist, und der den folgenden Text enthält:

„This is not a game. / You can't win and you can't lose. / This is a simulation. / It has no ending. It has already begun. / The

rules are deadly simple. You can shoot. Or not. / This is a simple model you can use to explore some aspects of the war on terror“ (SEPTEMBER 12TH).

Das bedeutet, die Spielerinnen und Spieler können die Bedeutung des Spiels gar nicht aus ihrem eigenen Umgang mit dem Spiel und dessen Verhalten herauslesen. Die Bedeutung wird ihnen zuvor bereits per Text unter die Nase gerieben und dann nur noch durch das Verhalten des Spiels bestätigt.

Für diesen Fall lässt sich also nicht eindeutig sagen, ob die Agenda des Spiels auch aus seinem Verhalten gelesen werden könnte, ohne dass sie zuvor als Text präsentiert worden wäre.

Wie oben bereits angedeutet hat der Computerspieldesigner und Computerspielforscher, Ian Bogost, das Konzept der „Games with an agenda“ weiterentwickelt und nennt entsprechende Spiele – wie sein gleichnamiges Buch (2007) – *Persuasive Games* bzw. überzeugende Spiele. Diese Spiele verwenden laut Bogost „prozedurale Rhetorik“, um eine bestimmte Botschaft zu vermitteln. Prozedurale Rhetorik bedeutet: im Gegensatz zu klassischen Texten argumentieren Computerspiele nicht mithilfe von Text oder Textfragmenten, sondern durch die implementierten Prozeduren, Mechaniken, Simulationen etc., so wie es bei SEPTEMBER 12TH der Fall wäre, wenn die Lösung nicht bereits zuvor als Text durch das Spiel mitgeliefert würde.

Texthermeneutik und praktische Hermeneutik als mögliche Formen der Interpretation von Computerspielen

Nichtsdestotrotz, wenn man versucht, einem Spiel eine Botschaft zu entlocken, so, wie auch Janet Murray es mit TETRIS getan hat und so, wie Bogost und Frasca es vorschlagen, dann behandelt man ein Computerspiel wie einen Text; egal, ob dieses Spiel Text

enthält oder nicht. Das bedeutet, man behandelt ein ergodisches Medium (das Computerspiel) wie ein nichtergodisches Medium (einen Text, einen Film, eine Fotografie). Markku Eskelinen hat den Unterschied zwischen nicht-ergodischen und ergodischen Medien in einen einprägsamen Satz gefasst. Er schreibt:

„In [nonergodic, S.M.] art we might have to configure in order to be able to interpret whereas in games we have to interpret in order to be able to configure“ (Eskelinen 2001).

In nichtergodischen Medien, müssen wir konfigurieren, um interpretieren zu können, und in Computerspielen bzw. ergodischen Medien müssen wir interpretieren, um diese konfigurieren zu können (Eskelinen 2001). Eskelinen meint damit, dass wir, wenn wir einen Text lesen und interpretieren wollen, zunächst unser Textverständnis mit unserem Vorwissen abgleichen müssen, bevor wir beginnen können, einen Text zu interpretieren. Wir konfigurieren gewissermaßen unser Vorwissen, um den Text interpretieren zu können. Bei Computerspielen ist es seiner Meinung nach umgekehrt: Wir interpretieren zuerst, welche Auswirkungen bestimmte Handlungen im Spiel haben können, bevor wir ein Spiel spielen, also bestimmte Auswahlen treffen und im Spiel aktualisieren.

Es wird deutlich, das Wort „interpretieren“ hat bei Eskelinen zwei verschiedene Bedeutungen. Zum einen meint es das Verstehen z. B. der allegorischen Bedeutung eines konventionellen literarischen Textes. Zum anderen bedeutet „interpretieren“ so viel wie eine Situation zu verstehen und einzuschätzen. Letzteres tun Computerspielerinnen und Computerspieler recht häufig, wenn sie etwa Spielsituationen als gefährlich oder ungefährlich interpretieren und davon ihre weiteren Spielhandlungen abhängig machen. Sie könnten ausgehend von ihrer Einschätzung z. B. ein höheres oder niedrigeres Risiko eingehen.

Man kann sagen, dass Eskelinen mit den zwei Bedeutungen des Wortes „interpretieren“ zwischen einer Texthermeneutik und einer praktischen Hermeneutik unterscheidet. Die Texthermeneutik ist dann bei ihm für das Interpretieren nichtergodischer Medien reserviert und die praktische Hermeneutik für das Interpretieren ergodischer Medien wie Computerspiele.

Ich würde dagegen behaupten, dass Computerspiele beide Formen der Hermeneutik zulassen, dass diese aber in einem bestimmten Verhältnis zueinander stehen, das ich am Beispiel von DOOM (2016) kurz erläutern werde. DOOM ist einer der bekanntesten First-Person-Shooter, die hierzulande auch unter dem Begriff „Ego-Shooter“ firmieren, da diese Spiele aus der Erste-Person-Perspektive gespielt werden. Nach Stephan Günzel erfordert ein First-Person-Shooter wie DOOM von den Spieler*innen hauptsächlich, dass diese den Mittelpunkt des Computerbildschirms auf ein Ziel im Raumbild des Computerspiels ausrichten und den Feuerknopf drücken (Günzel 2012). Wenn sich nun die Untoten im Spiel auf die Spielfigur, den namenlosen Space Marine, zubewegen, nützt es ihnen nichts, wenn die Spielenden interpretieren, dass diese Figuren etwa die Angststörung des Spieldesigners symbolisch repräsentieren. Wichtiger ist zunächst, dass die Spielerin oder der Spieler verstehen, wie sie das Spiel erfolgreich spielen, ohne dass ihre Spielfigur ständig stirbt und sie den gleichen Level immer wieder von vorn beginnen müssen.

Hier stellt sich also die Frage nach dem Verhältnis zwischen a) dem verstehenden Spielen also der praktischen Hermeneutik eines Computerspiels und b) dem interpretierenden Verstehen etwa einer allegorischen Bedeutung eines Computerspiels also der Texthermeneutik eines Computerspiels. Im Folgenden werde ich nun die verschiedenen Verhältnisse diskutieren.

Zuallererst wird man feststellen, dass das Verstehen der Bedeutung eines Computerspiels immer das praktische Verstehen

voraussetzt, wie ein Spiel zu spielen ist. Dies gilt für alle Interpretationen von Computerspielen. Wenn Janet Murray TETRIS nicht zunächst gespielt hätte, könnte sie keine Bedeutung in das Spiel hineinlesen. Das gleiche gilt, wenn jemand die Bedeutung der Welt von GRAND THEFT AUTO V (2013) interpretieren möchte und zu dem Schluss kommen will, dass es sich dabei um eine Parodie der US-amerikanischen Kultur handelt. Dazu muss diese Person zuvor verstanden haben, wie das Spiel gespielt wird und gespielt werden kann. Das bedeutet, die praktische Hermeneutik ist der Texthermeneutik am Beginn eines hermeneutischen Zirkels immer vorgelagert. Sie ist primär. Ohne die erste hermeneutische Ebene gelangt man nicht zur zweiten. In einem längeren Interpretationsprozess können sich die beiden hermeneutischen Ebenen freilich oszillierend abwechseln und gegenseitig beeinflussen.

Gordon Calleja (2011) unterscheidet bei Computerspielen zwischen zwei Formen der Involvierung, wenn man Computerspiele spielt, bzw. zwei Arten, wie Spielende am Computerspiel partizipieren: die Mikro-Involvierung und die Makro-Involvierung. Die Mikro-Involvierung bezeichnet die Momente, wenn die Spielenden tatsächlich gerade ein Computerspiel spielen. Die Makro-Involvierung bezeichnet die Momente, in denen Spielende sich zwar noch mit einem Spiel beschäftigen, es aber gerade nicht mehr aktiv spielen. Das passiert zum Beispiel, wenn sie neue Taktiken und Strategien überlegen oder wenn sie eine Spielsitzung Revue passieren lassen und analysieren, welche Entscheidungen gut waren und welche nicht funktioniert haben.

Dies geschieht aber auch, wenn jemand ein Spiel wie einen Text interpretiert. Das bedeutet, die Texthermeneutik geschieht als Makro-Involvierung und die praktische Hermeneutik vollzieht sich als Mikro- und als Makro-Involvierung. Für die Verwendung von Computerspielen im Unterricht bedeutet dies, dass

Computerspiele von den Schülerinnen und Schülern zunächst gespielt werden müssen, wenn diese wie kulturelle Texte interpretiert werden sollen. So etwas ist nicht mit allen Spielen und in allen Schulen gleichermaßen möglich. Unterschiedliche Spiele erfordern unterschiedliches Equipment, unterschiedlich viel Zeit etc. GRAND THEFT AUTO V z. B. ist so groß und komplex, dass es kaum in einem Unterrichtshalbjahr sinnvoll analysiert werden kann, da es sehr viel Zeit braucht, das Spiel ausgiebig zu spielen und zu erkunden. Zudem benötigt man einen Klassensatz aktueller Hardware (sprich: Spielekonsolen oder PCs), damit die Schülerinnen und Schüler das Spiel gleichzeitig analysieren können. Zudem kann dieses Spiel, folgt man strikt der Einstufung der USK (Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle), erst ab der zwölften Klasse im Unterricht eingesetzt werden.

Wenn man Schülerinnen und Schüler die Spiele aus Gründen der Zeitökonomie nur ansehen lässt, z. B. per Let's Play-Video auf YouTube (zu Let's Play-Videos siehe Ackermann 2017), dann muss für das Analyse-Ergebnis immer mitbedacht werden, dass diese Schülerinnen und Schüler das Spiel nicht selbst gespielt haben. Wenn die Schülerinnen und Schüler nur Trailer oder Let's Play-Videos von Spielen ansehen, dann muss man sich bewusstmachen, dass Spieletrailer und Let's Play-Videos selbst nichtergodische Medien sind und die Computerspiele darin als Film präsentiert werden.

In Computerspielen, die primär zur Unterhaltung produziert werden, wie z. B. GRAND THEFT AUTO V steht zunächst immer das Spielverstehen also eine praktische Hermeneutik im Vordergrund. Die Spielenden finden heraus, welche Objekte sie benutzen können, welche Fahrzeuge es gibt, wie sie zu mehr Geld kommen, wie die Radiosender im Spiel funktionieren, welche Bezirke es gibt, wo es Flugplätze gibt und so weiter. Ob sie das Spiel danach als Text interpretieren, bleibt zunächst der Muße der Spielenden

überlassen. Zum Spielen des Spiels ist das nicht notwendig. Aber im Englischunterricht, wenn es beispielsweise um US-amerikanische Popkultur geht, könnte man das Spiel als Anschauungsobjekt benutzen und die darin simulierte Kultur analysieren.

Neben den Unterhaltungsspielen gibt es die weiter oben bereits angesprochenen überzeugenden Spiele, die auch je nach Gestaltungs-Fokus als Artgame, Serious Game, Persuasive Game, Game With An Agenda oder Game With A Message bezeichnet werden. Diese Spiele verwenden prozedurale Rhetorik und sind von ihren Designerinnen und Designern von vornherein mit einer Agenda bzw. mit einer bestimmten Botschaft ausgestattet. Bei Spielen dieser Art ist das Spielziel oft gar nicht zu gewinnen oder das Spiel gut zu spielen. Das Ziel des Spielens ist es, dass die Spielerinnen und Spieler die intendierte Botschaft des Spiels verstehen. Hier stehen die praktische Hermeneutik und die Texthermeneutik des Spiels in einem engeren Zusammenhang, denn hier spielt man, um eine bestimmte Bedeutung zu interpretieren bzw. zu erkennen. Die praktische Hermeneutik des Spielens ist der Texthermeneutik nicht nur vorgelagert. Es ist sogar so, dass die praktische Hermeneutik der Texthermeneutik zuarbeitet, wie eine Hilfskraft einer Vorarbeiterin. Das Spielen ist nur in dem Maße interessant, in dem es der Hervorbringung der intendierten Botschaft dient. Bei Spielen dieser Art hat man oft den Effekt, den man auch den sogenannten „Educational Games“ oder schlicht „Lernspielen“ nachsagt: man merkt beim Spielen, dass das Spiel den Spielerinnen und Spielern häufig unbedingt etwas beibringen und deren Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Sachverhalt lenken möchte – als Spieler*in kommt man sich dann oft leider seltsam belehrt vor. Ausgerechnet Spiele dieser Art werden nun aber gerade besonders häufig für Unterrichtszusammenhänge produziert und vertrieben. Sie sind entweder oft recht kompakt und/oder sehr eng in ihrer Spieler*innenführung. Häufig kann

man diese Spiele gar nicht spielen, sondern lediglich operieren. Das bedeutet, solche Spiele lassen den Spielenden nicht sehr viel Freiraum oder „Spielraum“, um diese Spiele z. B. gegen den Strich zu spielen. Und wenn solche Spiele gegen den Strich gespielt werden, geht deren Message oft verloren oder die Spielenden werden unter Umständen sanktioniert, sobald sie anfangen ihre Freiheiten im Spiel zu erproben.

Das Verstehen von narrativen Computerspielen versus das Verstehen eines Spiels im E-Sport

Zum Abschluss diskutiere ich zwei Bereiche aus der Computerspielwelt, in denen die beiden vorgestellten Hermeneutiken sinnvoll im Unterrichtskontext zur Anwendung kommen können. Ich spreche zum einen von Computerspielen, die starke erzählerische Elemente bzw. starke Narrationen beinhalten und damit eine Textanalyse und -interpretation begünstigen. Zum anderen spreche ich von Spielen, die als sogenannter E-Sport betrieben werden und bei denen es darum geht, Wege zu finden, wie man besonders erfolgreich spielt. Im Bereich des E-Sports steht dann die praktische Hermeneutik also das Spielverstehen im Vordergrund.

Ich beginne mit den narrativen Spielen und deren Analyse. Es gibt viele Spiele, die von einer starken Erzählung getragen werden, mit zentralen Charakteren, linearen Handlungssträngen usw. Bis vor kurzem waren diese Spiele meist in einem Fantasy-, Kriegs-, Science-Fiction- oder Horror-Setting angesiedelt und ihre Geschichten hatten oft eine recht simple Struktur: nämlich die einer Heldenerzählung, in der ein einsamer, zu oft männlicher, weißer Kämpfer die Welt vor dem Verderben rettet und dazu eine Menge Hindernisse überwindet und gegnerische Kämpfer und/oder Monster eliminiert. Als Beispiel reicht hier das bereits besprochene DOOM.

Mittlerweile gibt es dankenswerterweise immer mehr Spiele, die versuchen Geschichten zu erzählen, welche teilweise in Settings stattfinden, die unserer gegenwärtigen Welt ähneln und deren Geschichten nicht als Heldensaga strukturiert sind. Ich denke hier an Spiele wie *LIFE IS STRANGE* (2015), *HEAVY RAIN* (2010), *BEYOND TWO SOULS* (2013), in denen es hauptsächlich um zwischenmenschliche Beziehungen geht und darum, wie sich Charaktere im Verlauf einer Geschichte entwickeln.

Solche Spiele eignen sich für verschiedene Analysen, die im Deutsch- oder Englischunterricht stattfinden können. Nehmen wir *LIFE IS STRANGE* (Abb. 2). Im Zentrum steht die Spielfigur, Max, eine ambitionierte Hobby-Fotografin, die in ihrem Internat mysteriösen Geschehnissen nachforscht und dabei selbst in Gefahr gerät. Hier kann man Textanalyse und -interpretation also Texthermeneutik betreiben, in dem man etwa die verschiedenen Charaktere, deren Motive und soziale Hintergründe sowie ihr Verhalten im Spiel analysiert. Sind sie etwa stereotype Charaktere oder unkonventionell? Zudem verfügt die Hauptfigur, Maxine „Max“ Caulfield (deren Name sicher nicht zufällig an Holden Caulfield aus dem Coming-of-Age-Roman *Der Fänger im Roggen* (Salinger 2015) erinnert), über die besondere Fähigkeit, die Zeit zurückdrehen zu können. Dies erlaubt es den Spielerinnen und Spielern sowie der Hauptfigur selbst, ihre Entscheidungen rückgängig zu machen und alternative Entscheidungen auszuprobieren. Was in vielen Spielen nur funktioniert, indem man einen früheren Spielstand lädt, ist hier in die Geschichte des Spiels eingewoben und kann als Spielmechanik an bestimmten Stellen im Spiel ausgeführt werden. Gegenüber der Analyse etwa von Goethes *Werther* (2013) hat dies den Vorteil, dass man nicht nur über alternative Entwicklungen der Handlung nachdenken könnte, sondern man kann diese auch ausprobieren. Damit werden die verschiedenen Spielfiguren an verschiedenen Punkten in der



Abb. 2: *LIFE IS STRANGE* (Screenshot).

Geschichte als ein Komplex aus aktualisierten und potentiellen Handlungsmöglichkeiten erfahrbar. Im Gegensatz zu klassischen literarischen Texten können die potentiellen Handlungsmöglichkeiten hier auch ausprobiert werden. Die Spielenden können so ein breiteres Bild vom Charakter der Figur bekommen. Und wo wir schon dabei sind: Als klassische Coming-of-Age-Geschichte böte sich *LIFE IS STRANGE* sogar an, um mit dem *Werther*, dem *Fänger im Roggen* oder mit Herrendorfs *Tschick* (2016) im Unterricht verglichen zu werden. So wird denkbar, dass es neben dem Bildungsroman auch ein Bildungsspiel geben kann.

LIFE IS STRANGE bietet zudem den Vorteil, den Heiko Christians in seinem Beitrag in diesem Band stark macht: es bietet Zeit zum Reflektieren, da es sich nicht um ein Actionspiel handelt. Es gibt nur wenige Sequenzen, die die Entscheidung der Spielerinnen und Spieler unter Zeitdruck stellen. Man kann also während des Spielens zwischen den Modi der Texthermeneutik und der praktischen Hermeneutik wechseln. Um aber auszuprobieren, wie Charaktere sich verhalten und ob sie damit andere

Facetten ihres Charakters offenbaren, müssen unterschiedliche Handlungsoptionen im Spiel ausgewählt werden. D.h. hier setzt die Texthermeneutik wieder die praktische Hermeneutik des Spielverstehens voraus. Allerdings sind hier die Anforderungen an das spielerische Können der Spielerinnen und Spieler niedriger als etwa bei *Doom*, das mit seinen kinästhetischen Herausforderungen (vgl. Karhulahti 2013) neben der kognitiven vor allem die körperliche Geschicklichkeit der Spielerinnen und Spieler herausfordert. In *LIFE IS STRANGE* gibt es keine kinästhetischen Herausforderungen, so dass es für die Spielenden einfacher ist, das Spiel erfolgreich zu spielen. Interessanterweise werden bei *LIFE IS STRANGE* am Ende jeder Episode Statistiken eingeblendet, mit deren Hilfe die Spielenden vergleichen können, ob ihre gewählten Entscheidungen eher im Mainstream der gesamten Spieler*innenschaft lagen oder ob sie Außenseiter*innen-Entscheidungen getroffen haben. Dies könnte dann ebenfalls im Unterricht besprochen werden.

Das Spiel „lesen“ – Zur praktischen Hermeneutik im E-Sport

Die praktische Hermeneutik des Computerspielens kann freilich auch in einem anderen Bereich eine Rolle spielen, nämlich im Sport oder genauer im sogenannten E-Sport, wo es primär darum geht, ein bestimmtes, oft kinästhetisches Können einer Sportlerin, eines Sportlers bzw. einer Spielerin, eines Spielers zu verbessern. Ich komme auf dieses Thema, weil es den Begriff des Spielverstehens noch einmal etwas anders nuanciert. Heiko Christians spricht in seinem Beitrag in diesem Buch davon, dass Sportler*innen ein Spiel „lesen“ können. Dass also eine gute Fußballspielerin wie die Brasilianerin Marta oder ein Fußballtrainer wie Thomas Tuchel ein Spiel „lesen“ könne. Dies ist vor allem des-

halb möglich, weil beide sowohl über ein implizites praktisches Verständnis des Spiels verfügen als auch über ein explizites theoretisches Verständnis und diese beiden Formen sich gegenseitig beeinflussen. So wird über die theoretische Analyse im Nachgang eines Profifußballspiels durch das Studium etwa von Videoaufnahmen oder das Auslesen von Laktatwerten versucht, Einfluss auf die Fähigkeiten der Spieler*innen zu nehmen. Damit diese zu besseren Spieler*innen werden und lernen bestimmte Momente in einem Spiel auf eine bestimmte Art zu verstehen bzw. zu lesen und vorteilhafte Entscheidungen treffen.

Im Gegensatz zur Texthermeneutik von Spielen mit einer starken Erzählung ist hier die praktische Hermeneutik nicht der Texthermeneutik untergeordnet. Sondern es geht umgekehrt darum, die Spielerinnen und Spieler besser zu machen und ihre Lesefähigkeiten eines Spiels, während das Spiel abläuft, zu verbessern. Dies ist natürlich auf den Bereich des E-Sports übertragbar, wo es dann nicht darum geht im Profi-Fußball, -Basketball, -Tennis oder -Eishockey, sondern in den professionellen E-Sports-Ligen, in denen LEAGUE OF LEGENDS (2009), WORLD OF TANKS (2010) oder auch FIFA 18 (2017) gespielt werden, zu reüssieren.

Beim E-Sport geht es dann darum ein Spiel gut „lesen“ zu können, um es erfolgreich zu spielen. Und bei dem vorhergehenden Beispiel ging es eher darum ein Spiel gut genug zu spielen, um es gut „lesen“ also dessen Welt, Charaktere und Geschichten gut analysieren und interpretieren zu können.

Das mag sich für viele Menschen noch etwas seltsam anfühlen: Aber, wenn es in Schulen Schach-AGs gibt, dann wird es dort bald auch LEAGUE OF LEGENDS-AGs geben. Die Sporthochschule Köln und die Universität Bayreuth bieten bereits Seminare zum Thema E-Sports an und mittlerweile haben auch viele Profifußballklubs ihre eigenen E-Sports-Teams wie etwa der FC Schalke 04.

Referenzen

- Aarseth, Espen** (1997): *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ackermann, Judith** (Hrsg.) (2017): *Phänomen Let's Play-Video: Entstehung, Ästhetik, Aneignung und Faszination aufgezeichneten Computerspielhandelns*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ahrens, Rüdiger** (2008): „Hermeneutik“, in: *Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze – Personen – Grundbegriffe*, hrsg. von A. Nünning, Stuttgart: Metzler, 281–284 [1998].
- Bogost, Ian** (2006): *Unit Operations*. Cambridge/London: MIT Press.
- (2007): *Persuasive Games. The Expressive Power of Videogames*, Cambridge/London: MIT Press.
- Calleja, Gordon** (2011): *In-Game. From Immersion to Incorporation*, Cambridge/London: MIT Press.
- Eskelinen, Markku** (2001): „The Gaming Situation“, in: *Game Studies. The International Journal of Computer Game Research* 1/1, <http://www.gamestudies.org/0101/eskelinen>.
- Frasca, Gonzalo** (2003) „Simulation Versus Narrative: Introduction to Ludology“, in: *The Video Game Theory Reader*, hrsg. von M. J. P. Wolf und B. Perron. New York, London: Routledge, 221–35.
- Frasca, Gonzalo** (2007): *Play the Message. Play, Game and Videogame Rhetoric*, Dissertation (Manuskript), Kopenhagen: IT-Universität Kopenhagen.
- Friedman, Ted** (1999): „The Semiotics of SimCity“, in: *First Monday* 4/4.
- Goethe, Johann Wolfgang von** (2013): *Die Leiden des jungen Werther*, Stuttgart: Reclam [1774].

Günzel, Stephan (2012): *Egoshoooter: das Raumbild des Computerspiels*, Frankfurt am Main: Campus.

Heidegger, Martin (¹⁹2006): *Sein und Zeit*, Tübingen: Niemeyer [1927].

Herrndorf, Wolfgang (⁶⁴2016): *Tschick*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt [2010].

Karhulahti, Veli-Matti (2013): „A Kinesthetic Theory of Videogames: Time-Critical Challenge and Aporetic Rhematic“, in: *Game Studies* 13/1, http://gamestudies.org/1301/articles/karhulahti_kinesthetic_theory_of_the_videogame.

Murray, Janet H. (1997): *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*, Cambridge, MA: MIT Press.

Rauch, Eron (2016): „Bridging Worlds: Workified Games I–IV“, in: *Videogametourism*, <http://videogametourism.at/tags/workification>.

Salinger, Jerome D. (¹⁶2015) *Der Fänger im Roggen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt [1951].

Sigl, Rainer (2016): „Workification: Warum sich Games immer mehr wie Arbeit anfühlen“, in: *derStandard.at*, <http://derstandard.at/2000037190014/Workification-Warum-sich-Games-immer-mehr-wie-Arbeit-anfuehlen>.

WarGames (1983), John Bradham, USA.

BEYOND TWO SOULS (2013), Sony Computer Entertainment America, PlayStation 3, PlayStation 4.

CITIES: SKYLINES (2015), Paradox Interactive, Xbox One, PC, Mac OS, Linux.

- DARK SOULS (2011), From Software, Bandai Namco Entertainment, PlayStation 3, Xbox 360.
- DARK SOULS II (2014), From Software, PlayStation 4, PlayStation 3, Xbox 360, Xbox One, PC.
- DARK SOULS III (2016), Bandai Namco Entertainment, PlayStation 4, Xbox One, PC.
- DOOM (1993), id Software, MS-DOS.
- DOOM (2016), id Software, PC, PlayStation 4, Xbox One.
- FIFA 17 (2016), Electronic Arts, Xbox 360, PlayStation 3, PlayStation 4, Xbox One.
- GRAND THEFT AUTO V (2013), Rockstar Games, PlayStation 3, PlayStation 4, Xbox 360, Xbox One, PC.
- HEAVY RAIN (2010), Sony Computer Entertainment America, PlayStation 3.
- LEAGUE OF LEGENDS (2009), Riot Games, PC.
- LIFE IS STRANGE (2015), Square Enix, PlayStation 4, PlayStation 3, Xbox One, Xbox 360.
- MINECRAFT (2011), Mojang, PC.
- NO MAN'S SKY (2016), Sony Interactive Entertainment, PlayStation 4, Xbox One, PC.
- VIRTUA TENNIS 4 (2011), Sega, Wii, Xbox 360, PlayStation 3.
- SEPTEMBER 12TH: A TOY WORLD (2003), Gonzalo Frasca, <http://www.newsgaming.com/games/index12.htm>.
- SIMCITY (2013), Electronic Arts, PC.
- SUPER MARIO WORLD (1990), Nintendo, Super Nintendo Entertainment System.
- TETRIS (1984), Alexey Pajitnov, verschiedene.
- THE SECRET OF MONKEY ISLAND (1990), LucasArts, MS-DOS.
- WORLD OF TANKS (2010), Wargaming, PC, Xbox 360, Xbox One, PlayStation 4, iOS, Android.

Biographie



Sebastian Möring, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter für Game Studies im Kooperationsstudiengang Europäische Medienwissenschaft an der Universität Potsdam und der Fachhochschule Potsdam, Koordinator des DIGAREC – Zentrum für Computerspielforschung der Universität Potsdam.

Forschungsinteressen:

Computerspielästhetik, Philosophie des Computerspiels, Computerspielfotografie, Darstellung von Klima und Umwelt im Computerspiel.

Publikationen mit Themenbezug:

- /M. de Mutiis (2019): „Camera Ludica. Reflections on Photography in Computer Games“, in: *Intermedia Games – Games Inter Media. Video Games and Intermediality*, hrsg. von M. Fuchs/J. Thoss, New York: Bloomsbury Academic, 69–94.
- /B. Schneider (2018): „Klima – Spiel – Welten. Eine medienästhetische Untersuchung der Darstellung und Funktion von Klima im Computerspiel“, in: *Paidia. Zeitschrift für Computerspielforschung*,

Sonderausgabe „Repräsentationen und Funktionen von ‚Umwelt‘ im Computerspiel“, <http://www.paidia.de/?p=11517>.

– /O. T. Leino (2016): „Beyond Games as Political Education – Neo-liberalism in the Contemporary Computer Game Form“, in: *Journal of Gaming & Virtual Worlds* 8/2: 145–161, doi:10.1386/jgvw.8.2.145_1.

<https://sebastianmoering.com>
smoering@uni-potsdam.de

Kontrollieren – (Inter-)Aktivitäten in, mit und von Computerspielen

Ausgehend vom Begriff der Interaktivität erörtert der Beitrag, was ein Computerspiel ist und ermöglicht. Daraus entstehen neue Möglichkeiten und Ansatzpunkte, Games zum Komplex der Medienbildung zu machen und sie spielend zu reflektieren. Um die (Inter-)Aktivitäten in, mit und von Computerspielen zu diskutieren, werden Games in Bezug zur Ästhetik und Logik der Verfügung gesetzt, welche die Gegenwart des Computers in seinen diversen Formen auszeichnet.

Am 23. Juli 1993 begegneten sich zwei kalifornische Orte, deren klangvolle Namen ganze Industrien meinen. „Silicon Valley came to Hollywood“, berichtete Matt Rothman drei Tage später in *Variety*, „as Intl. Creative Management hosted a morning long presentation that brought together seven of the top multimedia designers with moviemaking talent“ (Rothman 1993a). Dieses Treffen war bei weitem nicht das einzige dieser Art Anfang der 1990er Jahre; es steht stellvertretend für die Akzeptanz einer Entwicklung, die bis heute als digitale Revolution verstanden wird und sich damals vor allem auf Computerspiele bezog. Die traditions- und einflussreiche US-Filmindustrie, Mitte der 1990er längst Teil globaler Medienkonglomerate, kümmerte sich darum, wie man vom Siegeszug und Hype der Games – die mal „videogame“ (ebd.) und mal „computer game“ (Rothman 1993b) genannt wurden – nicht abgehängt werden könnte.

Der Druck, den computerbasierte Unterhaltung damals auf Hollywood ausübte, wurde von Matt Rothman so zusammengefasst: „The carrot, of course, is the fact that agencies see that videogames and educational interactive software generate \$10

billion in worldwide sales, eclipsing the box office“ (Rothman 1993a). Demzufolge, so die Überzeugung auf Seiten der Filmindustrie, müsse man sich vergegenwärtigen, dass all diese Angebote und Produkte Inhalte brauchen und die Verwertung geistigen Eigentums und künstlerischer Dienstleistungen eben einen neuen Markt habe. Die Quintessenz dieser Bemühungen zu neuen Medien und Märkten lautete: „Clearly, interactive entertainment – where pictures, sound and text are merged onto compact disc – is the hottest ticket in town“ (ebd.).

Um an diesem Hype der *interactive software* zu partizipieren, verlegten sich die Studios nicht nur auf groß angelegte Verfilmungen von Videospiele – „the ‚Streetfighter‘ film follows on the heels of Hollywood Pictures planned May 28 release of ‚Super Mario Brothers,‘ based on the hit videogame“ (Yilott 1993). Zugleich war die Partizipation der Studios an Game-Entwicklungen unübersehbar und fragten öffentlichkeitswirksame Treffen zwischen den Branchen „how Hollywood talent can contribute to the new generation of videogame and education titles“ (Rothman 1993a). „Meanwhile“, hieß es in *Variety* 1994, „studio execs and filmmakers, hoping to figure out how to get in on all the action, mingled with game designers“ (Marx 1994). „Keines der großen amerikanischen Filmstudios ist inzwischen ohne Beteiligung an der zukünftigen Entwicklung des Videospiele-Marktes“ (Everschor 1993:41), bilanzierte der *film-dienst* Mitte 1993:

„Obwohl Warner Communications einst mit Atari schlechte Erfahrungen sammeln musste, schreckt das keinen mehr ab, denn die heutige Technik der Videospiele lässt sich mit Ataris Anfangszeit nicht mehr vergleichen. Sony, die Eigentümerin von Columbia Pictures, verfügt z. B. inzwischen über eine eigene Abteilung, „Sony Electronic Publishing“, zu der u. a. die Videospiele-Gesellschaft Imagesoft gehört. Imagesoft hat be-

Videoaufzeichnung unter:

<https://mediaup.uni-potsdam.de/Play/7297>

reits ein Spiel nach dem Coppola-Film *Dracula* entwickelt, das 20 Minuten Ausschnittmaterial aus dem Kinofilm verwendet. Dasselbe passiert zur Zeit mit Schwarzeneggers *Last Action Hero*. Spectrum-Holobyte produziert eine Spiel-Version von Paramounts *Star Trek*" (ebd.).

Es passt ins Bild dieser popkulturellen und ökonomischen Fixierung, was Steven Spielbergs *Jurassic Park* als erfolgreichster Film des Jahres zu bieten hatte: als erste Attraktion des Saurierparks dürfen die Kinder Tim (Joseph Mazzello) und Lex (Ariana Richards), die hier mit postklassischer Selbstironie als „unser Zielpublikum“ vorgestellt werden, nichts Geringeres als einen Computermonitor mit Touchscreen bestaunen. „Ein interaktives CD-ROM! Hier, siehst du?!“, erklärt Lex, „Du tippst nur auf den Monitor, und er erzählt dir alles, was du hören willst.“ *The Zeitgeist proudly presents*: Gleich zu Anfang wird damit die Attraktion des „hottest ticket in town“ in die Filmerzählung integriert. Und es wird auch nicht lange dauern, bis das komplette Computersystem des Urtierparks versagen muss, damit die Saurier, die ihre Existenz ebenfalls Computerleistungen verdanken, spektakulär den Park übernehmen können.

Doch nicht nur Attraktion und Bedrohung hängen hier auf mehreren Ebenen mit *interactive software* zusammen. Auch die Rettung der Menschen durch die Reaktivierung der Park-Computer kommt – wie könnte es anders sein – in Gestalt des interaktiven Zielpublikums. Die computeraffine Lex, die zu Anfang noch die CD-ROM bejubelte, kriegt die Interaktion mit der Technologie spielend hin: Mit den Worten „Das ist ein Unix-System, damit kenne ich mich aus!“ und der Maus in der rechten Hand, steuert sie sich durch die graphische Gebrauchsoberfläche wie durch ein Adventure-Game und meistert das finale Level: „Es sind alle Da-



Abb. 1: Interagieren in Jurassic Park.

teilen des gesamten Parks, es zeigt einem alles an. Ich muss nur die richtige Datei finden.“

Der „extraordinary hype‘ over interactive product development“ (zitiert nach Marx 1994) nahm in dieser Zeit immer stärker zu. So sehr, dass sich der Fernsehproduzent Jonathan Goodson bei einem weiteren „Hollywood Meets Silicon Valley“-Workshop Ende 1993 zu einem kleinen Dämpfer genötigt sah. „[T]he words ‚interactive‘ and ‚successful‘“, gab er zu bedenken, „don‘t automatically belong together“ (ebd.).

Wie interagieren?

Der Ankündigung zufolge stellt sich dieser Band die Frage nach der „Einsetzbarkeit von Computer- und Videospiele in schulischen Unterricht und für Aktivitäten in außerschulischen Jugendeinrichtungen“. Ihr Ausgangspunkt ist der „Ruf nach einem kritischen Umgang mit Medien, einer systematischen Medien-erziehung und Medienbildung“. Mein Beitrag dazu setzt einen Schritt vor konkreten Anwendungsmöglichkeiten im Unterricht oder ähnlichen Zusammenhängen an: bei der Bestimmung dessen, was ein Computerspiel ist und ermöglicht. Daraus entstehen, so meine Überzeugung, neue Möglichkeiten und Ansatzpunkte, Games im Sinne eines solchen kritischen Umgangs zum Gegenstand oder besser Komplex von Medienbildung zu machen.

Mich interessiert dabei jener 1993 so (über-)betonte Aspekt der Interaktivität. Wie stark dieses Buzzword in den 1990er Jahren aufgeladen und an das Umgehen mit Maschinen (und nicht etwa mit Menschen) sowie Hoffnungen auf eine Steigerung von Verbundenheit gekoppelt war, zeigt nicht nur der Rückblick auf die Unterhaltungsindustrie. Auch in der Medienwissenschaft gab es hierzu durchaus Gewissheit, wie z.B. Wulf Halbach in seinem Rückgriff auf Jonathan Steuers „Interaktivitäts-Matrix“

1994 bezeugt. Mit „steigendem Maß an ‚Lebendigkeit‘ und ‚Interaktivität‘ innerhalb eines Mediums“, so Halbach, wachse gleichermaßen „der Grad der Okkupation, durch die ein Benutzer an dieses Medium gebunden wird“ (Halbach 1994:163). Thomas Hensel hat diese Überzeugung als eine Ablehnung des Bildes diskutiert: „Hier erscheinen Bilder, etwa Gemälde oder Plastiken, als veritable Antipoden der Videospiele, mithin als etwas, das hinsichtlich seiner ‚Interaktivität‘ und ‚Lebendigkeit‘ gleichsam auf einer niedrigeren Entwicklungsstufe stehengeblieben ist“ (Hensel 2012:130).

Computerspiele zu verstehen, scheint auf das Engste an das Verständnis von Interaktivität geknüpft zu sein. Peter Molyneux, dank Spielen wie POPULOUS (1989), SYNDICATE (1993), DUNGEON KEEPER (1997) und BLACK & WHITE (2001) einer der frühen Stars unter den Game-Entwicklern, betont: „[D]ie größte Herausforderung, vor der wir Spieledesigner stehen, wenn wir über die nächste Spielegeneration nachdenken, ist die Frage, wie die Spieler mit den Produkten interagieren werden“ (Molyneux 2002:148). Wikipedia definiert „Computerspiel“ als „ein Computerprogramm, das einem oder mehreren Benutzern ermöglicht, interaktiv ein durch implementierte Regeln beschriebenes Spiel zu spielen“ (Wikipedia 2018).

Was ist das für eine Form von Aktivität? Was bedeutet Interaktivität in und mit Computerspielen? Diese grundsätzlichen Fragen, die auch die berühmt-berüchtigte Game-Studies-Kontroverse zwischen Ludologie und Narratologie befeuert hat, scheinen mir gerade für den Kontext des Unterrichtens wichtig zu sein, für den Fragen zur „Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion“ (Ulich 2001:76–115) bzw. „Lehrer-Schüler-Interaktion“ (Schweer 2017) zum Standard gehören. So wichtig ein Interagieren in Game und Unterricht ganz offenkundig ist, so sehr unterscheiden sich die Bedingungen dieser Prozesse. Aus diesem Grunde geht es mir

hier darum, von (einem Teil der) Bedingungen jenes Interagierens zu sprechen, das für das Umgehen mit und somit für das Realisieren von Computerspielen eingeräumt wird. Weil Computerspiele erst dadurch als Computerspiele erfahrbar sind, indem sie eben gespielt werden, interessiert mich der Modus des Spielens als die viel gerühmte Interaktion mit der Maschine.

Wie ändert sich das Verständnis von Interagieren, wenn wir es nicht mit zwischenmenschlichem Verhalten (z. B. im Klassenraum), sondern eben mit einer Technologie und ihren präzise bestimmten Verhältnissen von Software, Hardware und uns Spielenden zu tun bekommen? Was also bedeutet Spielen unter den Bedingungen des Computers? Und was hat dieses Verhältnis zwischen Mensch und Computer mit Kontrollfragen zu tun? Diese letzte Frage, die ebenfalls grundlegende Verhältnisse angeht, stellt sich in Bezug auf Computerspiele schon deshalb so offensichtlich, weil Eingabegeräte wie Gamepads, Joysticks, Lenkräder oder auch die kabellosen Steuerstumpen der Nintendo Wii und der Samsung Gear VR traditionell als Game-Controller verstanden und vermarktet werden.

Digitalizität

„The video game“, hat Mark J.P. Wolf zur Genese des computerbasierten Spielens zusammengefasst, „was perhaps the most commercially successful combination of art and technology to emerge in the early 1970s, and in many cases, the first computer technology widely available to the public and the first to enter homes. As entertainment, it would soon come to compete with film and television, providing another source of on-screen ‚worlds‘ of sight and sound, and the only ones with which a player could directly interact“ (Wolf 2008a:20). Dass „direkt“ interagiert wird, ist für diese weit verbreitete Perspektive wichtig – gespiegelt auch in Wolfs Definition des Computerspiels (bei ihm: Videospiele)

als „the first medium to combine moving imagery, sound, and real-time user interaction in one machine, and so it made possible the first widespread appearance of interactive, on-screen worlds in which a game or story took place“ (Wolf 2008b:21).

Begriffe wie „direkt“, *real-time* oder „Echtzeit“ bezeichnen die Anforderung bzw. den Wunsch einer Art unverzüglicher Ausführung dessen, was über Steuerungsmittel eingegeben wurde. Was zugleich bedeutet, dass sich die Auswirkungen dieser Ausführung wiederum sogleich über Displays, Lautsprecher und andere Hardware-Medien zeigen sollen. Der Charakter des Medialen als dem Vermittelnden, als dem, was eben dazwischen ist, soll hier vor allem zeitlich nicht ins Gewicht fallen. Computerspiel-Interaktionen in „Echtzeit“ leben den paradoxen Traum einer unvermittelten Vermittlung. Das geht so lange gut, bis etwas hakt, nicht gelingt oder eben, was medientheoretisch eine besonders schöne Formulierung ist, dazwischenkommt.

Aber an was für eine Idee von Interaktion ist dieses Versprechen der Direktheit und „Echtzeit“ gekoppelt? An dieser Stelle scheint mir die Erinnerung daran wichtig, wie eng diese Erwartung an Computerspiele mit den Erwartungen verzahnt ist, die seit den 1980er Jahren mit der Durchsetzung des Personal Computers verbunden werden – mit den Erwartungen an die so genannte „digitale Revolution“ (Negroponte 1995:249), die in Nicolas Negropontes einflussreichem Buch *Being digital/Total digital* 1995 bereits als „weltumspannend“ (ebd.) geschätzt wurde.

Negropontes Buch pries „die digitale Welt“ und ihre „wirklich interaktive[n] Medien“, die durch „die digitale *lingua franca* von Bits entstanden sind“ (ebd.:82). Diese „Vorzüge und Konsequenzen des digitalen Lebens“ (ebd.:19) profitierten, so Negroponte, von der Unterscheidung zwischen Atomen (als kleinste Einheit des „analogen“ Lebens) und Bits (als kleinste Einheit des „digitalen“ Lebens). Was kann schon dazwischenkommen und die wirk-

liche Interaktivität stören, wenn das digitale Leben sich von der Sperrigkeit und Schwere analoger Materialität verabschiedet hat? Bereits 1984, als Steven Levys *Hackers: Heroes of the Computer Revolution* erschien, war die kybernetische Hoffnung auf das Vorbild der Computertechnik an die universale Verbreitung von Interaktion gebunden:

„Wouldn't we benefit if we learned from computers the means of creating a perfect system, and set about emulating that perfection in a human system? If *everyone* could interact with computers with the same innocent, productive, creative impulse that hackers did, the Hacker Ethic might spread through society like a benevolent ripple, and computers would indeed change the world for the better“ (Levy 2010:37).

Zu den „Phantasmen“, die damals mit „der angeblichen ‚digitalen Revolution‘ und der so genannten virtuellen Realität“ (Schröter/Spies 2006:105) aufkamen, zählt insbesondere jene Aktiv-Passiv-Dichotomie, die zugunsten der digitalen, aktiven Medien beschworen wurde, wie Jens Schröter und Christian Spies betont haben. Neu = interaktiv: Die Rede von *new media*, die sich ab Mitte der 1990er Jahre durchsetzte, spezifizierte *digital media* als interaktive Medien – „it was not digitized forms of other media (photography, video, text), but rather an interactive medium“ (Chun 2006:1).

„Die neuen Medien sind interaktiv“, postulierte Don Tapscott 1997, „[d]er Benutzer hat sie unter Kontrolle“ (Tapscott 1997:352). Zur Frage des Einflusses der „neuen digitalen Techniken“ auf den Film hob Jay David Bolter 1997 vor allen Dingen das Potential der Interaktivität hervor: „daß dem Benutzer ein gewisser Grad an Kontrolle über die Bilder eröffnet werden kann, daß der Computer digitale Bilder interaktiv machen kann“ (Bolter 1997:86–87). Wollte das Kino „wahrhaft digital“ sein, unterstrich John Belton in

seinem Aufsatz zum digitalen Kino als Scheinrevolution, müsste es eine spezifische Interaktivität erlauben – es müsste „[a]n jedem Sessel [...] eine Computermaus oder ein virtueller Handschuh installiert sein“ (Belton 2003:13). Für Russell Richards ist dementsprechend das „digitale Zeitalter“ zugleich das „interaktive Zeitalter“ (Richards 2006:536), und ein von Belton zitierter Kinobetreiber brachte diese Hoffnung 1994 auf den Punkt: „Digital bedeutet Fortschritt, und die Zuschauer wollen den Fortschritt“ (Belton 2003:8).

Mindestens zweierlei zeigt dieser Rückblick: „Digital“ ist ein mythischer Begriff, und er ist eng mit Versprechungen von Interaktivität verknüpft (vgl. Distelmeyer 2012:173–179). Genau darum wird der Neologismus „Digitalizität“ (ebd.) produktiv, weil er diesen mythischen Begriff des Digitalen, der mehr vor- als beschreibt, nicht reproduziert und ihn dennoch verhandelt, um seine Strahlkraft zu untersuchen (vgl. Holert 2002).

Mythische Begriffe operieren auf ihre Art. Sie stellen her, was sie vermeintlich nur repräsentieren. Darum soll mit Digitalizität explizit von jener Aufladung gesprochen werden, die sonst eher implizit mitspricht und diese kulturelle Formation gleichsam natürlich erscheinen lässt. Es ist daher insbesondere die Frage nach dem, was sich hinter den Versprechungen der Interaktivität verbirgt, die eine Auseinandersetzung mit Computerspielen für eine Analyse der Digitalizität so interessant macht. Ihre Interaktivität sei es, hat Steven Johnson diese dominante Logik bestätigt, mit der sich Computerspiele „ihrem Wesen nach“ von den „passiveren Medien Fernsehen und Film“ (Johnson 2006:74) absetzen.

Kontrollfragen

Wie also ist diese aufgeladene Idee der Interaktivität zu verstehen, wenn wir es mit Computerspielen zu tun bekommen? Seit der Etablierung der Game Studies um das Jahr 2000 stehen dazu Fragen der Kontrolle im Raum. Interaktivität, so eine weit verbreitete Perspektive, zeigt sich darin, dass und wie Spielende das Spielgeschehen insofern verändern können, als sie gewisse Vorgänge im Spielgeschehen unter ihrer Kontrolle haben. Wir sagen, wo es langgeht.

Mark J. P. Wolf und Bernard Perron haben hierzu die Erwartung unterstrichen, dass sich Computerspielbilder von gedruckten Bildern und Filmen eben dadurch unterscheiden, dass Spielerinnen und Spieler Bewegungen kontrollieren können – „have some moving component under player control“ (Wolf/Perron 2003:15). Mit Bezug auf Espen Aarseths Konzept ergodischer Spiele und Texte, die als Werke auf das (inter-)aktive Einschlagen von Wegen und somit die Mitwirkung durch Spielende angewiesen sind, hebt Gordon Calleja diese Abhängigkeit des Spiels hervor: „[T]he player, must provide active input in order for the text to come into being. The player reconfigures the constitution of the text through her input“ (Calleja 2012:41).

Torben Grodal zufolge bedeutet Interaktivität in Computerspielen, „that the user/player is able to change the visual appearance of a computer screen (and/or sounds from speakers) by some motor action via an interface“ (Grodal 2003:142). Je mehr diese motorische Interaktion in einer Spielwelt stattfindet und mich als simulierter Akteur (z.B. mittels eines Avatars) bestätigt, desto größer sei die Erfahrung von Interaktivität. Diese Definition, so Grodal, stimme zudem mit unserer alltäglichen Erfahrung von Interaktivität überein:

„To describe an active reader or viewer of texts as interactive is confusing in relation to ordinary language. The definition furthermore focuses on the experience of the user/player (performing motor acts) and thus avoids those metaphysical speculations of whether the user/player is ‚really‘ in control or not“ (ebd.).

In der Tat kommt es darauf an, unterschiedliche Verständnisse und Bedingungen, interaktiv zu sein, auseinanderzuhalten. Dies scheint mir gerade für die Frage bedeutend, wie das Interagieren mit Computerspielen eben in Interaktion mit Schülerinnen und Schülern vermittelt und verhandelt werden kann. Ich bin allerdings skeptisch, ob die von Grodal vorgeschlagene Bezugnahme auf ein alltagssprachliches Verständnis von Interaktivität so übernommen werden kann. Denn neben dem hier vertretenen Konzept von Interaktivität als Kontrolle (einem Knotenpunkt im Netz der Digitalität) existieren noch weitere. Interaktivität kann als Ermöglichung wechselseitiger Beeinflussung und Reaktion auch ohne rechnergestützte Input-Output-Verhältnisse gedacht werden. Anders gesagt: Wenn Grodals Einschätzung zum alltäglichen Verständnis, interaktiv zu sein, zutrifft, so hat sich hier die Digitalität und damit eine *programmatisch* bedingte Form des Interaktiven durchgesetzt.

„Interaktivität, wie sie heute diskutiert wird“, hat Britta Neitzel 2012 formuliert,

„wird generell verstanden als eine Eigenschaft von Medien, die eine Beteiligung von Benutzern zulässt. Ryan unterscheidet zwischen Interaktivität im wörtlichen und im übertragenen Sinn, wobei sich die Interaktivität im übertragenen Sinn auf die Interpretation von Texten durch die Rezipienten bezieht (wie Aarseth betont, ist diese Arbeit immer am Werk) und bis in die Rezeptionstheorie von Wolfgang Iser (1994) oder Um-

berto Eco (1993) zurückverfolgt werden kann. Interaktivität im wörtlichen Sinn hingegen bezieht sich auf die Möglichkeiten des Umgangs mit digitalen Medien [...]“ (Neitzel 2012: 80–81).

Die historische Dimension dieses Umgangs führt zur Bedeutung des Befehls, die ich hier unterstreichen möchte. Zum Befehl, der bis heute wirkenden Wurzel des digitalen Computing, hat Wendy Chun diese Bilanz gezogen – am Beispiel der Computerpionierin Grace Murray Hopper in den 1940er Jahren bei der US-Navy: „Dem Rechnen ist ‚yes, Sir‘ als Antwort auf kurze, deklarative Sätze und Aufforderungen, die eigentlich Befehle sind, zugrunde gelegt. Anders als Neal Stephenson argumentiert, stand am Anfang der Befehl und nicht die Kommandozeile“ (Chun 2017:289).

Es ist diese historische Dimension des *yes, Sir*, von der aus Britta Neitzel wiederum eine Beziehung zum soziologischen Konzept der Interaktion herstellt:

„In der Informatik wurde die Batch- oder Stapelverarbeitung, bei der Befehle auf Lochkarten in einen Rechner eingegeben und abgearbeitet wurden, ohne dass die Benutzer eingriffen, von der interaktiven oder *Dialog*verarbeitung, bei der in den Prozess eingegriffen werden kann, abgelöst. Dass interaktive Verarbeitung auch Dialogverarbeitung genannt wird, verweist auf die soziologischen Quellen des Konzepts. Jedoch wird in der Soziologie keineswegs von Interaktivität, sondern von Interaktion gesprochen und diese auch nicht mit dem Dialog gleichgesetzt, wie Luhmanns Beschreibung von Interaktion zeigt:

Als Interaktion soll dasjenige Sozialsystem bezeichnet sein, das sich zwangsläufig bildet, wenn immer Personen einander begegnen, das heißt wahrnehmen, daß sie einander wahrnehmen, und dadurch genötigt sind, ihr Handeln in Rücksicht auf-

einander zu wählen. Kommunikation hingegen brauche mehr als gegenseitiges Wahrnehmen“ (Neitzel 2012:81).

Hier kommt, scheint mir, der Kern der Differenz zwischen einem soziologischen oder pädagogischen Verständnis von Interagieren und jener Dialogverarbeitung, die den technischen Grundstein für eine computerbasierte Interaktivität gelegt hat, ins Spiel. Mit Computertechnik umzugehen, ist zu unterscheiden von Prozessen der Begegnung von Personen, die sich (einander wahrnehmend) aufgerufen fühlen, im Bewusstsein des Miteinanders ihr Handeln zu wählen. Genau das ist von Niklas Luhmann als einfach und komplex zugleich beschrieben worden:

„Interaktionen sind einfache Sozialsysteme insofern, als sie nahezu voraussetzungslos entstehen können. Sie setzen nur diesen face-to-face Kontakt voraus. Sie sind gleichwohl sehr komplexe Systeme, wenn man auf die in ihnen möglichen Handlungen und die Beziehungen zwischen den Handlungen abhebt“ (Luhmann 2005:93).

Wie Games und Spielende (oder Computer und User) ihr Miteinander „wahrnehmen“ können, hat bestimmte technische Bedingungen. Und diese Bedingungen sind das exakte Gegenteil von „voraussetzungslos“. Über sie ist zu reden, wenn hier von Interaktion oder Interaktivität die Rede sein soll. Damit ist nicht gesagt, eine Begegnung und Interaktion zwischen Menschen geschehe etwa „voraussetzungslos“ – ohne Frage wirken hier diverse Bedingungen, die u. a. auf sozialen, körperlichen, psychischen und nicht zuletzt ideologischen Differenzen beruhen. Die Bedingungen des Umgangs mit Computern aber, diese Interaktivität, hat sehr spezielle, nämlich *programmatische* Voraussetzungen.

Die verschiedenen Arten, mit Computerspielen umzugehen und sie zu spielen, indem wir Controller benutzen, durch die wir

unseren nötigen Einfluss auf das Spielgeschehen nehmen, haben alle eine Gemeinsamkeit. Diese macht Games zu eben *Computerspielen* und verbindet dieses Spielen mit den mannigfachen anderen Formen einer Interaktivität mit Computern: In jedem Fall gehen wir mit Programmen und angebotenen Konstellationen von Software und Hardware um. Wir verfügen über das, was uns Computer und Computerspiele mitsamt ihren angeschlossenen und elektrifizierten Gerätschaften einräumen.

Um diese besondere Bedingtheit von Computerspielen zu verstehen, scheint es mir hilfreich, sie in Bezug zur *Ästhetik und Logik der Verfügung* zu stellen, mit der die Gegenwart des Computers (und seiner diversen Formen) beschrieben werden kann. In all ihren Schattierungen – ob nun als Arcade-Spiel, als Gameboy- oder PC-Spiel, als MMORPG (Massive Multiplayer Online Roleplaying Game) oder als Konsolen-Spiele mit oder ohne kabellose Steuerung dank z. B. Wii oder Kinect – sind sie Ausgestaltungen einer Ästhetik des Computers, die eine Ästhetik der Verfügung ausbildet und einer Logik der Verfügung folgt.

Verfügen und Fügen

Jedes Umgehen mit dem Computer, das wir im Sinne von *Human Computer Interaction* als Interaktivität begreifen, ist durch die Vorschriften der Programmierung und definierte Hardware-Software-Beziehungen vorbereitet. Wir können auf die audiovisuellen und auf unsere Eingaben reagierenden Schnittstelleninszenierungen von z. B. Computerspielen reagieren, weil es die Programmierung vorgesehen hat. Unser Spielraum ist eingeräumt. Was wir tun, ist uns überlassen – aber unser Tun kann und wird die Maschine nicht unvorbereitet treffen. Es kann nicht anders sein, als dass wir als User oder Spieler*in von einer Konstellation aus Software und Hardware profitieren, die auf Programmierung beruht.

Letztere hat überall dort, wo ich in und mit Interfaces aktiv sein will, sowohl Wege als auch Mittel an- und festgelegt. Mein Spielraum, mag er dank aufwändigem Spielkonzept und -design auch noch so weitläufig sein wie z. B. in den Open-World-Games RED DEAD REDEMPTION (2010), MINECRAFT (2011) oder NO MAN'S SKY (2016), ist ein Regelrefugium. Ein, wie Rudolf Maresch hervor-gehoben hat, besonderer Kontrollraum:

„Seit Alan Turings spektakulärer Konstruktion einer diskreten Maschine und John von Neumanns Implementierung einer entscheidungssicheren Funktionslogik steht die Turingmaschine Modell für eine universale Rechenmaschine, die Intelligenz in elementare, machbare Rechenoperationen zerlegt. Der symbolische Raum, der in ihrem Innern entsteht, ist ein rein numerischer. Hier ist alles streng determiniert, vorausberechnet und kalkuliert [...]. Die Menge möglicher Interaktionen wird durch mathematisch festgelegte Regeln vollständig definiert“ (Maresch 2004:280).

Weil der Computer an „Regeln, Ausführungsvorschriften, Algorithmen immer schon gebunden“ ist und dabei, so Hartmut Winkler, „die Regel aus ihrer Latenz befreit und sie auf die Oberfläche der lesbaren Programmtexte bringt“ (Winkler 2004:152), ist er strikter im Auferlegen von Bedingungen als jene Maschinen und Medien, die nicht auf Programmierbarkeit beruhen. Nicht nur die Rechenleistung irgendeines Programms, sondern auch die Mittel, es z. B. durch das Tippen graphischer Interface-Inszenierungen auf einem Smartphone zu starten, beruhen auf der gleichen, klar definierten Logik. Das gilt nicht weniger für die programmatisch eingeräumte Möglichkeit, mit der rechten Aktionstaste des Gameboy den Sprung meines Avatars über eine Menge Fässer im Jump'n'Run-Game DONKEY KONG (1994) ausführen zu lassen.



Abb. 2: Springen in DONKEY KONG (Screenshot).

Darauf hat Frieder Nake schon 1984 gepocht: Was und wie ich in den Computer „eingebe“, wird der Computer „unter Regie des Programms“ für Eintragungen (verstanden als „Zuordnungen von Werten zu Parametern“) und Entscheidungen (verstanden als „Verzweigungen im Programm“) nutzen (Nake 1984:114). Dass und wie „Daten“ dann „innerhalb des Computers diese Bedeutung erlangen, ist vom Programmierer so und nicht anders festgelegt worden“ (ebd.:115). Darum hat Nake die „Mensch-Maschine-Kommunikation“, die in den frühen 1980er Jahren dem Interaktions-Hype voranging, als eine „hilflose Formel für einen zutiefst gesellschaftlichen Prozeß“ (ebd.:117) bezeichnet: „Die Partner, die über die kommunikative Schnittstelle in Verbindung treten, sind viel weniger der Computer und sein Bediener als der Bediener und der Programmierer“ (ebd.:115).

Diese Idee eines einzelnen, menschlichen Gegenübers, der als Programmierer oder Programmiererin die kontrollierende Über- und Einsicht hat, mag heute historisch anmuten. Zu wichtig wirken zunehmend komplexere und flächendeckende Verschaltungen von Rechnern und Rechenvorgängen, die z.B. un-

ter Schlagworten wie „künstliche Intelligenz“, „ambient intelligence“, „smart cities“ und „sensing environments“ verhandelt werden. Und tatsächlich wird hier die Frage nach den Instanzen und Verfahren der Programmierung komplexer und desto dringlicher (vgl. Engemann/Sprenger 2015; Gabrys 2016; Distelmeyer 2017b).

Doch das ändert nichts an der grundständigen Bedeutung des Programms und der Programmierbarkeit – jener Rolle der Vorschriftsmäßigkeit, nach der Software, Hardware und Gebrauch dann funktional in Beziehung gesetzt werden können. Programmierbarkeit macht die Kraft des Computers als „universelle“ oder besser: multifunktionale Maschine aus. Und eben hieraus wächst das Irritationspotential, die dadurch ermöglichten Umgangsformen – z. B. das Spielen von DONKEY KONG oder MINECRAFT – Interaktion zu nennen.

In die Irre, genauer in die programmatische Verengung führt der Begriff, weil diese vermeintlich aufeinander bezogenen Handlungen nicht nur aufeinander bezogen sind – „weil ludische wie auch digitale ‚Interaktionen‘“, so hat es Dieter Mersch formuliert, „nichts anderes als Dialoge mit einer ‚Maschine‘, d. h. mit Programmen und Interfaces sein können“, bei der jede „Kommunikationsmöglichkeit [...] sich als ebenso computergeneriert wie computerkontrolliert und damit auch restringiert“ (Mersch 2008:30–31) erweist. Alles läuft vorschriftsmäßig. Diese Form der Interaktivität ist eine, mit den Worten von Britta Neitzel und Rolf Nohr, „Funktion ‚kybernetisch‘ gedachter Regelkreise“ (Neitzel/Nohr 2006:15).

Interaktion mit dem Computer bedeutet, sich auf programmatisch bestimmte Möglichkeitsbedingungen und deren Grenzen einzulassen. Darum ist die Verfügung über das, was Computer bieten, stets an ein Sichfügen gebunden.

Doch auch dieses Fügen – und das ist wesentlich – ist keineswegs als Effekt unabdingbarer Herrschaft oder als Einbahnstraße

der Macht zu verstehen. Es gibt vielmehr Um-, Seiten- und Auswege, durch die sich Verhältnisse ändern können.

Denn eben weil diese Art des Regels auf Grundlage der Programmierbarkeit läuft, kann sie auf genau dieser Basis auch umgangen oder verändert werden. Zu besonders öffentlichkeitswirksamen und aufgeladenen Beispielen gehören Praktiken des Hackens als „elektronischer ziviler Ungehorsam“ (Critical Art Ensemble 2007:339) und die so genannte „digitale Piraterie“, womit vor allem die Film- und Musikindustrie ungewollte und nicht lizenzierte Verbreitungen ihrer digitalisierten Produkte als illegal deklarieren (vgl. Distelmeyer 2012:239–252).

So läuft eine potentiell endlose Bewegung zwischen Verfügen und Sichfügen. Dass und wie die Verfügungsgewalt, die z. B. Computerspiele anbieten, gleichzeitig bedeutet, sich in (An-)Ordnungen zu fügen, deren Regeln auf der gleichen Grundlage wie jene eingeräumten Machtoptionen beruhen und eben darum angreifbar werden, macht das Doppelspiel unserer Begegnung mit Computern aus. Es unterscheidet sich deutlich von anderen Bedingungsverhältnissen, in denen ich z. B. die von Sendern vorgegebenen Radio- oder Fernsehprogramme akzeptiere oder mich in die beschränkte Seitenzahl eines Buchs füge.

Denn in der Ästhetik und Logik der Verfügung des Computers sind eben nicht nur Art und Menge des zur Wahl Gestellten vorgegeben. Vielmehr sind auch die Mittel unserer Verfügungsgewalt in gleicher Weise regulierbar; sie unterliegen gleichfalls der Programmierung und eines vorgesehenen Zusammenhangs von Soft- und Hardware.

„Umblättern“ bei computerbasierten Lektüren hat ebenso wie „Fahren“ oder „Streicheln“ unter den Bedingungen eines Computerspiels – wie z. B. bei GRAND THEFT AUTO V (2013) und KINECTIMALS (2010) – nicht nur etwas mit Körperbewegungen und einer bestimmten Sorte Material, Hardware, zu tun, sondern



Abb. 3: Fahren in GRAND THEFT AUTO V (Screenshot).

mit Übersetzungsleistungen und vorbereitenden Operationen. Bestimmte Signalübertragungen sind an bestimmte Umgangsformen gekoppelt. Wir realisieren sie im Umgehen mit z. B. Maus, Controller, Touchscreen und operativen Bildern graphischer Interfaces oder durch lesbare/vorgesehene Gesten vor der Kinect-Kamera, damit die angelegte Kombination von Hard- und Software die Umsetzung von „Umblättern“, „Fahren“ oder „Streicheln“ ermöglicht.

Die Vorschrift von Wenn-dann-Regeln gestattet dabei immer auch spezielle Ge- und Verbote wie z. B. automatisierte Einschränkungen von Online-Diensten je nach der Lokalisierung durch die IP-Adresse des Computers. Die Bedingungen reagieren in mehr als einem Sinne auf „mich“, also auf den eingeplant-realisierbaren Akt des Umgangs. Bis jemand kommt und eine Veränderung vornimmt, die zwar von der Programmierung nicht vor(her)gesehen, aber eben dank der Programmierbarkeit grundsätzlich möglich ist. Denn Programmierbarkeit, diese besondere Form von Vorschrifts-

mäßigkeit, ist stets zugleich ein Einfallstor des Widerspruchs (vgl. Distelmeyer 2017a:88–92).

Spielende Untersuchung (was Computerspiele sind)

Zum Komplex der „Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion“ hat Klaus Ulich im Rückgriff auf Carl-Friedrich Graumann mehrere Faktoren als wesentlich aufgeführt. Sie alle prägen die Bestimmung dieser Interaktion als „wechselseitige [...] Beziehungen zueinander“ (Ulich 2001:76). Dazu gehören insbesondere „wechselseitige Einwirkung, d.h. für die Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion, dass nicht nur das Verhalten des Lehrers auf das der Schüler einwirkt, sondern auch umgekehrt das Verhalten von Schülern den Lehrer beeinflusst“; „wechselseitige Kontrolle, d.h. das Verhalten von Lehrern und Schülern unterliegt einer gegenseitigen, freilich recht ungleich verteilten Sanktionierung entsprechend den schulischen Normen“; „wechselseitige Abhängigkeit, d.h., Schüler sind – viel stärker als umgekehrt – vom Verhalten des Lehrers, von seinen Reaktionen und Anweisungen abhängig“ (ebd.:77).

Zu dieser Wechselseitigkeit gehören immer auch Prozesse von Spontaneität und Ungeplantes, auf das zu reagieren beiden Gruppen dieser Interaktion gerade darum schwerfallen mag, weil eben Regeln verletzt werden können. Genau hierin unterscheidet sie sich von Interaktion mit Computern und ihren Spielen. Bestimmte Regeln sind dabei buchstäblich unantastbar: Wenn ich bei der Widget-Version 3.0.1 von DONKEY KONG (2014) nicht die vorgesehenen Knöpfe der Tastatur drücke, sondern z. B. anstatt einer Pfeil eine Buchstaben-Taste, agiere ich zwar. Ich interagiere sogar in gewisser Weise, weil mich der Computer-Output zu Handlungen animiert, die ich wiederum mit dem Computer ausführe. Nur das Spiel, diese Software und seine mit ihm abgestimmten Hardware-

Teile, kann davon nichts wissen, weil es diese Interaktion nach der Ordnung des Programms gar nicht gibt.

Game Over: Wer diese Regel so bricht, bricht keine Regel in dem Sinne, dass sich dies als Regelbruch – wie z.B. im Klassenzimmer – zeigen und bemerkbar machen würde. Hier geht es nicht um Dissidenz als erscheinender Akt. Wer diese Regel bricht, tut vielmehr im Sinne der programmatischen Ordnung gar nichts. Das führt dann bei DONKEY KONG binnen weniger Sekunden zum Verlust des nächsten Lebens. Obwohl ich handle, handle ich nicht, weil im Interagieren/Spielen mit dem Computer (bis auf Weiteres) nicht sein kann, was nicht sein soll. Unser spontanes Tun muss einkalkuliert worden sein, damit dieses Tun im Spiel eine Rolle spielen kann. Kurz gesagt: Die Rolle der Vorschrift, des Programms, ist hier maschinell und programmatisch unerbittlich.

Das macht diese Form der Vorschriften im Vergleich zu jenen im Klassenzimmer oder anderen sozialen Räumen nicht unbedingt restriktiver. Hacking ist ja eine Folge dieser Vorschriftenregeln, und soziale Regeln können durch Erziehung ebenfalls nahezu widerspruchsfrei werden. Die jeweiligen Funktionsweisen und Widerspruchsoptionen sind jedoch schlicht anders bedingt.

Solange das Computerprogramm läuft, hat es (jenseits des Hackings) keinen Regelbruch zu fürchten, weil es den Regelbruch nicht als (destruktiven) Beitrag zum Programmablauf aufnehmen und darstellen wird. Das ist insbesondere für die gegenwärtigen Debatten um „algorithmic governance“ (Bratton 2016:38) und „algorithmic governmentality“ (Rouvroy/Stiegler 2016) von Bedeutung, in denen der Begriff des Algorithmus die mathematische Entscheidungssicherheit des Programmatischen unterstreicht (und bisweilen auch überhöht).

In diesem Sinne verstehe ich die Differenz zwischen dem soziologischen Konzept der Interaktion und dem der Informatik, die auch Jens Jensen betont – der Beziehung zwischen „two or more

people who, in a given situation, mutually adapt their behavior and actions to each other“ steht der Prozess gegenüber, „that takes place when a human user operates a machine“ (Jensen 1998:188–190). Es gibt Unterschiede zwischen Dialog und Dialogverarbeitung.

Die Frage nach der „Einsetzbarkeit von Computer- und Videospielen im schulischen Unterricht und für Aktivitäten in außerschulischen Jugendeinrichtungen“ für einen „kritischen Umgang mit Medien“ könnte somit zu eben diesem Punkt führen. Das Ziel wäre dann nicht die Einbindung von Games in Themenkomplexe, die durch Games erhellt werden, sondern der Komplex des Interagierens in und mit Computerspielen selbst. Es geht um eine aktive, spielende Untersuchung, was Computerspiele zu *Computer*-spielen macht.

Weniger Genres und Inhalte als der Akt und die Möglichkeiten des Spielens selbst treten dabei in den Vordergrund, der freilich kein Vordergrund wird, ohne das, was sich da an Ereignissen, Bewegungen und Geschichten auf Displays und über Lautsprecher abspielt, miteinzubeziehen. Spiele auch mit dem Fokus darauf zu spielen, worin meine Möglichkeiten jeweils bestehen, inwieweit ich eingeplant bin oder geplanten Abläufen entkommen kann (z.B. durch Cheats), ist eine Möglichkeit, eine neue Haltung zur eigenen Position in/mit Computerspielen zu gewinnen. Hilfreich können dabei Experimente werden, die z.B. von Game-Art angeboten oder selbstständig im Umgang mit Mainstream-Games entwickelt werden.

Um ein klassisches Beispiel der Game-Art zu nennen: In *THE GRAVEYARD* (2009) ist zu erspielen, wie eine alte Dame auf einem Friedhof ihren Weg zu einer Sitzbank findet, um sich zu setzen und danach den Friedhof wieder zu verlassen. Zeit spielt dabei eine entscheidende Rolle.



Abb. 4: Gehen in *THE GRAVEYARD*.

Es geht langsam zu in *THE GRAVEYARD*. Die Dame geht am Stock. Seitenwege können begangen, aber nicht eingesehen werden, weil unser Blick nur geradeaus gerichtet bleibt – Fluchtpunkt Sitzbank. Der im Game-Zusammenhang so gern verwendete Begriff der „Echtzeit“ erhält hier eine ganz neue Bedeutung; die Bedingungen der alten Dame werden die unseren und werden es doch nicht, weil wir ihr nur auf einem Wege folgen können. Wenige Games führen so deutlich vor Augen, Ohren und Händen, was von Computerspielen (und Interaktion mit Computern) üblicherweise erwartet werden darf, indem diese Erwartungen erfüllt und zugleich gestört werden. Dass dies mit einem Avatar geschieht, deren menschliche Pendanten (noch immer) nicht zum Zielpublikum von Firmen wie Activision Blizzard oder Electronic Arts gehören, macht die Frage der Vermittlung, die hier auf mehreren Ebenen ankommt, desto interessanter.

Ein anderes Beispiel ist das Experimentalsystem *SpielBar*, das von Studierenden des Kooperationsstudiengangs „Europäische Medienwissenschaft“ der Universität Potsdam und Fachhochschule Potsdam entwickelt wurde. Während die Zeit in *THE GRAVE-*

YARD zum Thema und vielleicht Problem des Gameplays wird, dreht sich *SpielBar* besonders um die Frage des (Spiel-)Raums.

Erprobt an der populären E-Sport-Game-Reihe FIFA (Electronic Arts) mit der PlayStation/Xbox geht es um einen bestimmten Multiplayer-Versuchsaufbau, der so auch auf andere Games übertragbar ist: Spielerin und Spieler sitzen mit dem Controller dabei mit dem Rücken zum Bildschirm und werden durch Kommandos Dritter, die den ganzen Spielraum vor Augen haben, gesteuert.

Diese verdoppelte Interaktion, die z. B. eindeutige Kommandos wie „rechts“ und „links“ zur Ansichtssache macht, lässt anders erfahren, was Kontrolle im Umgang mit Computerspielen (nicht) heißt, was genau der Spielraum ist und wo die Unterschiede zwischen den Befehlen, die ich per Controller an die Maschine eingebe, und jenen Befehlen beginnen, die ich als beobachtender Steuermann meinem blinden Gegenüber am Controller zurufe. Die (Inter-)Aktion in *SpielBar* gemahnt an die „yes, Sir-Logik“ des Computers und die verschiedenen Modi des Interagierens.

Ausgehend von Erfahrungen, die Computerspiele wie THE GRAVEYARD und *SpielBar* ermöglichen, können Games grundsätzlich und neu erspielt werden. Hier liegt eine Chance, in der Auseinandersetzung mit Games von der Logik einer Medienwissenschaft zu profitieren, die Theorie und Praxis als sich stets wechselseitig bedingend begreift. Es ist die Möglichkeit, *über* und dabei zugleich *mit* Games zu reflektieren.

Aus dieser Verbindung von Theorie und Praxis kann darum eine besondere Form des kritischen Umgangs mit Medien und einer systematischen Medienbildung entstehen: Sie hilft im und nach dem konkreten Spielen grundsätzliche Bedingungen des Computerspielens zu erfahren, zu reflektieren und zu diskutieren. Beispiele wie THE GRAVEYARD und *SpielBar* regen an, über die Medialität von Games nachzudenken. Sie zu spielen und dabei an die Grenzen früherer Game-Erfahrungen zu stoßen, ist zugleich

die Bildung von Ausgangspunkten, sich darüber zu verständigen, wie hier Spielen (nicht) funktioniert.

Im *SpielBar*-Modus die Vielzahl unterschiedlicher Games und Genres zu erproben und dabei auch die Rollen zu tauschen, mag dabei vor allem ein Charakteristikum vor Augen führen: die Wechselwirkung, dass ich sowohl das Spiel spiele als auch vom Spiel gespielt werde (vgl. Perron 2003:249). Beide Modi des Spielens – mein Einfluss auf das Spiel und der Einfluss des Spiels auf mich – werden hier anders beobachtbar, indem von „außen“ Kommandos gegeben werden, die selbst Teil des Spiels sind und bei denen dennoch Spiel und Spieler*in gleichzeitig im Blick bleiben müssen. Was das ist, ein Computerspiel, kann damit neu erfahren und erörtert werden.

Referenzen

Belton, John (2003): „Das digitale Kino – eine Scheinrevolution“, in: *montage/av* 1, 6–27.

Bolter, Jay D. (1997): „Die neue visuelle Kultur. Vom Hypertext zum Hyperfilm“, in: *Hollywood Goes Digital. Neue Medien und neues Kino*, hrsg. von S. Bollmann, Mannheim: Bollmann, 84–91.

Bratton, Benjamin (2016): *The Stack: On Software and Sovereignty*. Cambridge: MIT Press.

Calleja, Gordon (2012): *In-Game: From Immersion to Incorporation*, Cambridge: MIT Press.

Chun, Wendy H. K. (2006): „Introduction: Did Somebody Say New Media?“, in: *New Media, Old Media: A History and Theory Reader*, hrsg. von W. H. K. Chun/T. Keenan, New York: Routledge, 1–10.

– (2017): „Über Software, oder: Die Beharrlichkeit visuellen Wissens“, in: *Gender und Medien Reader*, hrsg. von K. Peters/A. Seier, Zürich/Berlin: Diaphanes, 279–302.

Critical Art Ensemble (2007): „Elektronischer ziviler Ungehorsam“, in: *Reader Neue Medien. Texte zur digitalen Kultur und Kommunikation*, hrsg. von K. Bruns/R. Reichert, Bielefeld: transcript, 335–344.

Distelmeyer, Jan (2012): *Das flexible Kino. Ästhetik und Dispositiv der DVD & Blu-ray*, Berlin: Bertz und Fischer.

– (2017a): *Machtzeichen. Anordnungen des Computers*, Berlin: Bertz und Fischer.

– (2017b): „An/Leiten. Implikationen und Zwecke der Computerisierung“, in: *Medien, Interfaces und implizites Wissen*. (Navigationen 17:2), hrsg. von C. Ernst/J. Schröter, Siegen: Universitätsverlag, 37–53.

Dressel, Christian O./Scheffler, Hauke (2002): „Rechtsschutz gegen Digitale Piraterie“, in: *Multimediarrecht für die Praxis*, hrsg. von O. Merx/E. Tandler/H. Hahn, Berlin: Springer, 195–230.

Engemann, Christoph/Sprenger, Florian (2015) (Hrsg.): *Internet der Dinge. Über smarte Objekte, intelligente Umgebungen und die technische Durchdringung der Welt*, Bielefeld: transcript.

Everschor, Franz (1993): „Mit Filmen Spielen. Hollywood investiert in Videospiele und interaktives Fernsehen“, in: *film-dienst* 16, 41.

Gabrys, Jennifer (2016): *Program Earth: Environmental Sensing Technology and the Making of a Computational Planet*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Grodal, Torben (2003): „Stories for Eye, Ear, and Muscles. Video Games, Media, and Embodied Experiences“, in: *The Video Game Theory Reader*, hrsg. von M. J. P. Wolf/B. Perron, New York: Routledge, 130–155.

Halbach, Wulf R. (1994): *Interfaces. Medien- und kommunikationstheoretische Elemente einer Interface-Theorie*, München: Fink.

Hensel, Thomas (2012): „Das Computerspiel als Bildmedium“, in: *Theorien des Computerspiels zur Einführung*, hrsg. von Games Coop, Hamburg: Junius, 128–146.

Holert, Tom (2002): *Globodigitalität. Über die Zumutung des Evidenten*, www.khm.de/kmw/kit/pdf/holert.pdf.

Jensen, Jens F. (1998): „Interactivity'. Tracking a New Concept in Media and Communication Studies“, in: *Nordicom Review* 1, 185–204.

Johnson, Steven (2006): *Neue Intelligenz. Warum wir durch Computerspiele und TV klüger werden*, Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Levy, Steven (2010): *Hackers: Heroes of the Computer Revolution* (25th Anniversary Edition), Sebastopol: O'Reilly.

Luhmann, Niklas (2005): *Soziologische Aufklärung*, Bd. 3, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Maresch, Rudolf (2004): „Virtualität“, in: *Glossar der Gegenwart*, hrsg. von U. Bröckling/S. Krasmann/T. Lemke, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 277–284.

Marx, Andy (1994): „Scent of Interactive Coin Lures H'wood to CES“, in *Variety*, 13. 1. 1994, <http://variety.com/1993/tv/news/sorting-interactive-wheat-from-chaff-115663>.

Mersch, Dieter (2008): „Logik und Medialität des Computerspiels. Eine medientheoretische Synthese“, in: *Game Over?! Perspektiven des Computerspiels*, hrsg. von J. Distelmeyer/C. Hanke/D. Mersch, Bielefeld: transcript, 19–41.

Molyneux, Peter (2002): „Ausblick“, in: *Spielplatz Computer. Kultur, Geschichte und Ästhetik des Computerspiels*, hrsg. von K. Lischka, Heidelberg: Heise, 147–148.

Nake, Frieder (1984): „Schnittstelle Mensch-Maschine“, in: *Kursbuch 75 (Computerkultur)*, hrsg. von K.M. Michel/T. Spengler, Berlin: Wagenbach, 109–118.

Negroponte, Nicholas (1995): *Total digital. Die Welt zwischen 0 und 1 oder Die Zukunft der Kommunikation*, München: Bertelsmann.

Neitzel, Britta (2012): „Involvierungsstrategien des Computerspiels“, in: *Theorien des Computerspiels zur Einführung*, hrsg. von Games Coop, Hamburg: Junius, 75–103.

Neitzel, Britta/Nohr, Rolf F. (2006): „Das Spiel mit dem Medium. Immersion – Interaktion – Partizipation“, in: *Das Spiel mit dem Medium. Partizipation – Immersion – Interaktion*, hrsg. von B. Neitzel/R. F. Nohr, Marburg: Schüren, 9–17.

Perron, Bernard (2003): „From Gamers to Players and Gameplayers: The Example of Interactive Movies“, in: *The Video Game Theory Reader*, hrsg. von M. J. P. Wolf/B. Perron, New York: Routledge, 237–258.

Richards, Russell (2006): „Users, Interactivity and Generation“, in: *New Media & Society* 4, 531–550.

Rothman, Matt (1993a): „ICM Aims Talent at Videogames“, in: *Variety*, 26. 7. 1993, <http://variety.com/1993/film/news/icm-aims-talent-at-videogames-108947/>.

– (1993b): „Tech News“, in: *Variety*, 17. 2. 1993, <http://variety.com/1993/digital/news/tech-news-2-104076>.

Rouvroy, Antoinette/Stiegler, Bernard (2016): „The Digital Regime of Truth: From the Algorithmic Governmentality to a New Rule of Law“, in: *La Deleuziana – Online Journal of Philosophy* 3, http://www.ladeleuziana.org/wp-content/uploads/2016/12/Rouvroy-Stiegler_eng.pdf.

Schröter, Jens/Spies, Christian (2006): „Interface. Analoger Closed Circuit versus Digitale Interaktivität“, in: *Das Spiel mit dem Medium. Partizipation – Immersion – Interaktion*, hrsg. von B. Neitzel/R. F. Nohr, Marburg: Schüren, 104–116.

Schweer, Martin K. W. (Hg.) (2017): *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Tapscott, Don (1997): *Die digitale Revolution*, Wiesbaden: Gabler.

Ulich, Klaus (2001): *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*, Weinheim/Basel: Beltz.

Wikipedia (2018): *Computerspiel*, <https://de.wikipedia.org/wiki/Computerspiel>.

Winkler, Hartmut (2004): *Diskursökonomie. Versuch über die innere Ökonomie der Medien*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Wolf, Mark J. P. (2008a): „Influences and Precursors“, in: *The Video Game Explosion: A History from PONG to PlayStation and Beyond*, hrsg. von M. J. P. Wolf, Westport/London: ABC-Clio, 17–20.

– (2008b): „The Study of Video Games“, in: *The Video Game Explosion: A History from PONG to PlayStation and Beyond*, hrsg. von M. J. P. Wolf, Westport/London: ABC-Clio, 21–28.

Wolf, Mark J. P./Perron, Bernard (2003): „Introduction“, in: *The Video Game Theory Reader*, hrsg. von M. J. P. Wolf/B. Perron, New York: Routledge, 1–24.

Yilott, Terry (1993): „‘Streetfighter’ Game to Film“, in: *Variety*, 20. 3. 1993, <http://variety.com/1993/film/news/streetfighter-game-to-film-107001/>.

Bram Stoker's Dracula (1992), Francis Ford Coppola, USA.

Jurassic Park (1993), Steven Spielberg, USA.

Last Action Hero (1993), John McTiernan, USA.

Star Trek: The Motion Picture (1979), Robert Wise, USA.

BLACK & WHITE (2001), Bullfrog Productions, PC.

DONKEY KONG (1994), Nintendo, Gameboy.

DONKEY KONG (2014), Widget-Version 3.0.1, MacOS.

DUNGEON KEEPER (1997), Bullfrog Productions, PC.

GRAND THEFT AUTO V (2013), Rockstar Games, Xbox 360.

KINECTIMALS (2010), PC Game Studios, Xbox 360.

MINECRAFT (2011), Mojang, PC.

NO MAN'S SKY (2016), Hello Games, PC.

POPULOUS (1989), Bullfrog Productions, Amiga.

RED DEAD REDEMPTION (2010), Rockstar Games, Xbox 360.

THE GRAVEYARD (2009), Tale of Tales, PC.

Biographie



Jan Distelmeyer, Prof. Dr.

Professor für Theorie und Geschichte der technischen Medien im Kooperationsstudiengang „Europäische Medienwissenschaft“ (Universität Potsdam und Fachhochschule Potsdam), FH Potsdam.

Forschungsinteressen:

Medialität des Populären, Ästhetik & Dispositiv, Kritik der Digitalität, Interfaces.

Publikationen mit Themenbezug:

- Distelmeyer, Jan (2017): *Machtzeichen. Anordnungen des Computers*, Berlin: Bertz und Fischer.
- Distelmeyer, Jan (2017): „An/Leiten. Implikationen und Zwecke der Computerisierung“, in: *Medien, Interfaces und implizites Wissen*, Navigationen 17/2, hrsg. von C. Ernst/J. Schröter, Siegen: Universitätsverlag, 37–53.

– Distelmeyer, Jan (2018): „Drawing Connections – How Interfaces Matter“, in: *Interface Critique Journal* 1, 22–32, <http://interfacecritique.net/journal/volume-1/distelmeyer-drawing-connections>.
www.emw.eu/personen_lehrende_portrait.php?tid=48.

distelm@uni-potsdam.de

distelmeyer@fh-potsdam.de

„The game’s afoot!“ – Zum Potential von Computerspielen im Fremdsprachenunterricht

Computerspiele bieten – verstanden als Text, als popkulturelles Artefakt, als Lerngelegenheit und vieles mehr – auch für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht zahlreiche Möglichkeiten, curricular vorgegebene Kompetenzen auszubilden. Nicht nur kann die Auseinandersetzung mit Computerspielen einen Beitrag zur fachintegrativen Vermittlung von Medienkompetenz leisten, sondern ebenso dazu genutzt werden, Handlungen zu simulieren, in denen Schülerinnen und Schüler fremdsprachig (inter-)agieren. Der folgende Beitrag versucht daher, exemplarisch zwei Computerspiele auf ihr Potential für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht Englisch zu untersuchen. Er versteht sich als praktischer Beitrag, der Einblick in didaktisch-methodische Überlegungen bietet, welche die Auseinandersetzung mit den zwei exemplarisch ausgewählten Spielen, *HER STORY* (2015) und *1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY* (2016), in den Blick nehmen.

Der Titel dieses Beitrags, *The game’s afoot!*, müsste richtiger Weise zunächst noch mit einem Fragezeichen versehen sein, denn es bleibt zu fragen, ob das Thema *Games* im Fremdsprachenunterricht tatsächlich schon „afoot“, also im Anmarsch, ist. Methodisch gesehen scheint das Thema *Games* im Unterricht eher noch in den Kinderschuhen zu stecken. Nichtsdestotrotz bringt uns dieser Sherlock-Holmes-Ausruf direkt zum Kern der Frage danach, wie Sprachenlernen funktioniert. Kehren wir zurück zu Sherlock Holmes, zählen sowohl die Rätsel und Probleme, die es zu lösen gilt, als auch die deduktiven Fähigkeiten, welche ihm das Lösen

in: *Videospiele als didaktische Herausforderung*, hrsg. von Nathanael Riemer und Sebastian Möring, Potsdam: Universitätsverlag Potsdam 2020, 104–133.
<https://doi.org/10.25932/publishup-43067>

jener Fälle ermöglichen, sowie die Beobachtungsgabe, die ihm den Stoff für die Interpretation der Ereignisse geben, zu den wesentlichen Aspekten, die auch gute Fremdsprachenlernerinnen und -lerner auszeichnen. So zeigen Rubins Analysen, die seit 1975 immer noch nicht an Relevanz verloren haben, dass u. a. die Fähigkeit und die Bereitschaft, gut zu raten bzw. Vermutungen aufzustellen, die konstante Suche nach Mustern, die sich in der Sprache bzw. Kommunikationssituationen abzeichnen sowie das Beobachten von Sprache und Kommunikation bzgl. ihrer Wirkungen gute Fremdsprachenlerner bzw. -lernerinnen ausmachen (Rubin 1975:41–50). Dementsprechend geht es im Weiteren darum, das Potential, das sich hier bietet, genauer auszuleuchten.

Relevanz von Computerspielen im Leben Jugendlicher

Da Jugendliche heutzutage in einem Alltag leben, der durch verschiedene Medienformate geprägt ist, sollten sie befähigt werden,

„selbstbestimmt, sachgerecht, sozial verantwortlich, kommunikativ und kreativ mit den Medien umzugehen, sie für eigene Bildungsprozesse sowie zur Erweiterung von Handlungsspielräumen zu nutzen und sich in medialen wie nichtmedialen Umwelten zu orientieren und wertbestimmte Entscheidungen zu treffen“ (Kultusministerkonferenz der Länder 2012:9).

Diesem Beschluss zur schulischen Medienbildung folgend muss es als wesentliche Aufgabe der Schule betrachtet werden, den reflektierten Umgang mit verschiedenen Medienformaten zu prägen. Dazu gehören auch Computerspiele, in denen die Handlungsräume der Jugendlichen tatsächlich erweitert werden und in denen die interaktive Auseinandersetzung mit anderen Spielerinnen und Spielern vielfältige Entscheidungsprozesse anstößt.

Dass Computerspiele aus dem Freizeitleben Jugendlicher nicht mehr wegzudenken sind, zeigt u. a. die jährlich durchgeführte Jugend- und Medienstudie JIM deutlich. Sie erfasst seit 2014 auch die Anzahl von Kindern und Jugendlichen, die in ihrer Freizeit digitale Spiele spielen und unterscheidet dabei zwischen Spielen auf Computern, Konsolen, Tablets, Smartphones oder Online:

„Nimmt man die drei ‚klassischen‘ digitalen Spielmöglichkeiten über Computer, Konsole oder online gemeinsam in den Blick, dann werden diese von 44 Prozent der Zwölf- bis 19-Jährigen regelmäßig genutzt, wobei hier die männlichen Spieler (70 %, Mädchen: 16 %) deutlich dominieren“ (Feierabend u. a. 2017:48).

Zieht man Handy- und Tablet-Spiele hinzu, so steigt die Beteiligung der Mädchen an allen Spielformen auf 41 % – wohingegen der Anteil an Jungs, die mindestens mehrmals pro Woche spielen, auf 83 % steigt (Feierabend u. a. 2017:48). Verglichen mit den Zahlen des Jahresreports der Computer- und Videospiegelbranche (BIU) lässt sich die Vermutung aufstellen, dass weibliche Spielerinnen ein späteres Einstiegsalter haben, da sich – gemessen an diesen Zahlen – das Verhältnis zwischen dem Anteil männlicher und weiblicher Spielerinnen an der Gesamtzahl deutlich ausgeglichen darstellt (BIU 2017:36).

Auch in den Bildungsplänen und Curricula der Länder tauchen Computerspiele auf. Die länderübergreifend verabschiedete „Strategie der Kultusministerkonferenz zur Bildung in der digitalen Welt“ bezeichnet u. a. die Kompetenz, „Wirkungen von Medien in der digitalen Welt (z. B. mediale Konstrukte, Stars, Idole, Computerspiele, ...)“ analysieren und reflektieren zu können, als Teilziel der Medienbildung (Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2017:18).

Dass Computerspiele als Teil des Medienbegriffs auch im Bereich länderspezifischer Medienerziehung eine Rolle spielen

sollten, zeigt sich u. a. in den Medienbildungsplänen Berlin-Brandenburgs, Mecklenburg-Vorpommerns und Hamburgs (SenBJW Berlin/MBJS Brandenburg 2015:13; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2004:3; Freie und Hansestadt Hamburg 2011:27).

Didaktische Einordnung

Computerspiele als Thema im Unterricht scheinen als didaktischer Gegenstand aufgrund ihres Lebensweltbezugs vielversprechend. Eine Fremdsprachendidaktik wiederum, die Prinzipien wie Lernerorientierung (Haß 2009:22), Handlungsorientierung (Haß 2009:21) und Authentizität (Thaler 2012:128) pflegt, sollte einen solchen Gegenstand zur Potentialanalyse in Betracht ziehen.

Aus allgemeindidaktischer Perspektive fällt vor allem der Mehrwert des interaktiven Aspekts ins Auge, der Möglichkeiten eröffnet „to create learning environments that actively involve students in problem solving“ (Garris u. a. 2002:442). Durch das aktive Involviertsein in eine Handlung, wie dies beim Spielen von Computerspielen der Fall ist, werden die Lernenden ganzheitlich gefordert, so dass die Computersimulation zur Lernchance wird. Computerspiele erzählen Geschichten und bieten Spielerinnen und Spielern darüber hinaus Gelegenheit, in eine Welt einzutauchen, die über die Grenzen des Klassenraums hinausgeht. Für Computersimulationen darf angenommen werden, was auch für Simulationen im Fremdsprachenunterricht generell konstatiert wird: „Das mit Simulationen verbundene Spielerlebnis motiviert, reduziert Lernhemmungen und ermöglicht es den Lernenden, ihre kommunikativen Kompetenzen zu entwickeln“ (Freitag-Hild 2017:2). Mit Simulationen sind hier inszenierte Situationen gemeint, die einer realen Interaktion in Gesprächs- und Handlungssituationen nachempfunden sind. Dabei können Lernende die Bedingungen von

Entscheidungsprozessen kennenlernen und diese Prozesse in der Fremdsprache erleben, und damit verbunden verschiedene Meinungen und Interessenlagen reflektieren (Freitag-Hild 2017:2–3).

Diese Erkenntnisse sprechen auch für einen Einsatz digitaler Simulationen in Form von Computerspielen, die das Eintauchen in eine virtuelle Identität ermöglichen:

„[...] taking part in a digital role playing game and entering the ludic sphere of *as if*. Players use the computer as a medium of inebriation and daydreaming“ (Butler 2010:219–220).

Eine solche Situation bietet Schülerinnen und Schülern einen Ermöglichungsraum, in dem ganzheitliches Lernen stattfinden kann, Erfahrungen in einem geschützten Raum gemacht werden und komplexe Prozesse auf engem Raum durchlebt werden können. Der Vorteil der Simulation ist weiterhin der experimentelle Charakter einer solchen Situation: „Games in education provide a vehicle by which students can explore, solve problems, attempt challenges, make decisions [...]“ (Figueroa-Flores 2016:515). Dieses Potential zu heben und zu nutzen, verspricht einen erheblichen Mehrwert für fremdsprachige Lernprozesse. Werden solche Herausforderungen in der Fremdsprache präsentiert und verhandelt, wird die Problemlösung ebenfalls in der Fremdsprache in Angriff genommen. Dabei werden bereits bestehende Kompetenzen angewendet, denn es wird „Fachliches Können und Wissen [...] bildungskonstitutiv, wenn Individuen in der Lage sind, dieses aus dem fachlichen und institutionellen Erwerbskontext in lebensweltliche und in ihre eigenen alltagssprachlichen Kontexte zu ‚übersetzen‘“ (Hallet 2016:171).

Gelingt Schülerinnen und Schülern eine solche Überführung in authentische Interaktion, kann Lernen nachhaltig stattfinden. Ihnen die Möglichkeit zu geben, solche Kontexte in den engen Grenzen des Klassenraums zu simulieren, erweitert ihren Hand-

lungsraum und darin ihr Handlungsspektrum, so dass dies einen Beitrag dazu leisten kann, ihre Handlungsfähigkeit zu stärken. Dies im Fremdsprachenunterricht entlang kommunikativer Interaktion zu betreiben, ist eines der Prinzipien des *Communicative Approaches* im Fremdsprachenunterricht, für den maßgeblich ist, dass Schülerinnen und Schüler in bedeutungsvollen Kontexten lernen, um ihre Kommunikationsziele zu erreichen (Hyland 2007: 150). Ist eine solche Bedeutsamkeit auf Seiten der Jugendlichen gewährleistet, kann fremdsprachiges Lernen stattfinden – vorausgesetzt ein bedeutsames Ziel ist vorhanden, für dessen Erreichen die Fremdsprache als relevant wahrgenommen wird (Saville-Troike 2012:86).

Dies kann durch die Konzeption von Game-based Language Learning Szenarios erreicht werden, welche auch vermehrt in Fremdsprachenlehrprozessen eingesetzt werden (Cornillie u.a. 2012:243). Dabei werden im Folgenden zwei Unterrichtsideen skizziert, die basierend auf den Spielen HER STORY (2015) und 1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY (2016) zur interkulturellen kommunikativen Kompetenzförderung eingesetzt werden können. Dabei sollen beide Spiele jeweils in ihrem Handlungsverlauf bzw. ihren Zielkomponenten beschrieben werden, um davon ausgehend Aufgabenformate abzuleiten, die die Schülerinnen und Schüler in verschiedene Interaktionsformate versetzen. So sollen im ersten Szenario Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden, in Kleingruppen einen Kriminalfall zu lösen (*interactive problem solving*). Im zweiten Szenario sollen Schülerinnen und Schüler sowohl ihr historisches Wissen ausbauen als auch ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten anwenden, um sich mit dem Gegenstand des Spiels argumentativ auseinanderzusetzen. Gestützt auf Kronenbergs Kriterien zur Auswahl von Computerspielen im Fremdsprachenunterricht (Kronenberg 2012:55) soll daran an-

schließlich geklärt werden, ob und inwieweit sich die ausgewählten Spiele für den Fremdsprachenunterricht einsetzen lassen.

HER STORY (2015)

Ein Spiel, das auch für wenig computerspielerprobte Lehrerinnen und Lehrer – oder auch Schülerinnen und Schüler – als Gegenstand eines Game-based Language Learning Szenarios geeignet scheint, ist das 2015 von Sam Barlow entwickelte HER STORY. Dieses Spiel folgt den Mechanismen des interaktiven Storytelling, über die die Spielerin bzw. der Spieler einen Kriminalfall aufarbeiten muss, der sich bereits im Jahr 1994 zugetragen hat. Die Spielerin bzw. der Spieler hat die Aufgabe, den Fall rund um die Tat zu rekonstruieren. Zur Verfügung steht den Spielerinnen und Spielern hierfür lediglich eine Polizeidatenbank, die ihnen Zugang zu weit über 200 Videoausschnitten aus sieben verschiedenen Polizeiverhören gibt. Um nähere Informationen über das Opfer, dessen Namen man im Verlauf des Spiels erst herausfinden muss, mögliche Tatmotive und -verdächtige zu erlangen, wurde die Ehefrau des Opfers verhört. Sie erzählt den Spielerinnen und Spielern *ihre Geschichte*. In den Videoaufzeichnungen dieser verschiedenen Verhöre, die die Spielerinnen und Spieler zum Zwecke der Aufklärung gezielt untersuchen müssen, treten verschiedene Hinweise zutage, die es ermöglichen, den Tathergang Schritt für Schritt zu rekonstruieren. Dabei bestimmen die Spielerinnen und Spieler selbst die Reihenfolge der Untersuchung. Es gibt in diesem Spiel weder einen konkreten Anfang noch ein genaues Ende. Spielerinnen und Spieler recherchieren im Stichwortkatalog der Videodatenbank und bekommen jene Videoausschnitte angezeigt, in denen das gewählte Stichwort auftaucht. Aus diesem Ausschnitt ergeben sich dann in der Regel neue Impulse oder Fragen für weitere Rechreschritte. Dabei ist

die Kombinationsgabe der Spielerinnen und Spieler gefragt, um investigativ einen sich als unerwartet komplex darstellenden Kriminalfall aufzuklären. Das Spieldesign ist so angelegt, dass mithilfe einfacher Mittel und einem sehr überschaubaren Set von Steuerungselementen, polizeiliche Aufklärungsarbeit durch die Spielerinnen und Spieler simuliert werden kann. Innerhalb des lediglich auf Videoaufzeichnungen basierenden Spiels eröffnet sich Lernenden die Möglichkeit, ihr Hör-Seh-Verstehen interaktiv zu schulen. Bereits Schülerinnen und Schüler in den höheren Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I können hier – auch in Teams/ Paaren gemeinsam diskutierend – zu Lösungen kommen. Besonders die Möglichkeiten, einen Rechercheprozess in individuellem Tempo zu durchschreiten, englischsprachige Videoausschnitte mit Schlagwörtern zu kategorisieren sowie mit Gedankenstützen zu versehen, mitunter wiederholt ansehen, Untertitel zum besseren Verständnis hinzuschalten, selbständig unbekannte Vokabeln bzw. Formulierungen im Internet recherchieren zu können, ermöglichen einen selbstgesteuerten Arbeitsprozess. Interessant an diesem Simulationsspiel ist ebenfalls, dass die Spielerinnen und Spieler selbst erkennen (müssen), wann das Ende des Spiels erreicht ist – wann sie sich das Verbrechen also lückenlos erklären können. Allerdings reicht das Medium allein noch nicht für einen Lernerfolg. Erfolgreiches Lernen erfolgt durch eine gezielte Auswahl von Methoden, die den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler initiieren (Clark 1994:27). Es muss eine didaktische Kontextualisierung erfolgen, damit den Schülerinnen und Schülern das Szenario präsentiert werden kann. Durch eine sinnvolle methodische Ausgestaltung können Lernende sodann zur Bewusstmachung des Gelernten angeregt werden.

Über das Spiel in die Diskussion zu kommen, Spielstrategien zu planen, Hypothesen aufzustellen und Indizien bzw. deren In-

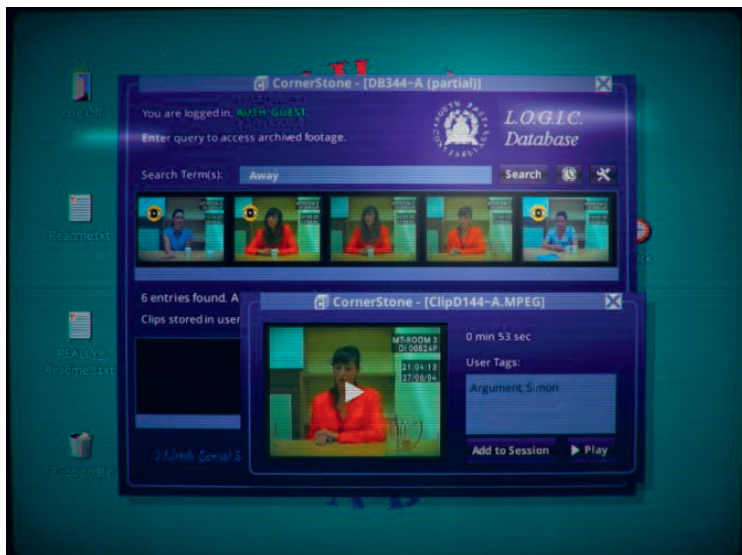


Abb. 1: HER STORY (Screenshot).

terpretation abzuwägen, bietet Lernenden eine Bandbreite an lernrelevanten Aktivitäten.

Dementsprechend muss ein Szenario, das auf Problemlösen und Interaktion in der Fremdsprache abzielt, Aufgaben beinhalten, die die Lernenden dazu anregen,

„[...] to act primarily as a language user, and not as a language learner. Tasks are supposed to elicit the kinds of communicative behavior (such as the negotiation for meaning) that naturally arises from performing real-life tasks, because these are believed to foster language acquisition“ (van den Branden 2006: 8–9).

Bezogen auf das exemplarisch vorgestellte Spiel könnte ein Unterrichtsszenario entlang der Bestandteile einer klassischen „task“

(Aufgabe) aus Pre-Task, Task Cycle und Language Focus gestaltet werden (Willis 1996:155).

Beim Entwerfen von Aufgaben-Sets müssen „[...] Beziehungen zwischen den einzelnen Aufgaben bestehen, die lernförderlich wirken. [...] Aufgaben so angeordnet werden, dass die Aufgabenkomplexität kontinuierlich steigt“ (Astleitner 2006:58). Beispielsweise kann die Auseinandersetzung mit HER STORY eingebettet werden in eine Ermittler-Simulation. Die Ermittlerinnen und Ermittler (Schülerinnen und Schüler) bekommen die Aufgabe, in Teams einen Fall zu lösen, dessen Aufklärung am Ende der Unterrichtseinheit im gemeinsamen Arbeitsplenum ausgewertet wird. Die erste Phase, die *Pre-task* vor dem eigentlichen Spielen von HER STORY, sollte zum Reaktivieren von Vorwissen und zur Einstimmung auf die eigentliche Arbeitsphase dienen. Diese könnte beispielsweise unter dem Motto „What makes a good detective?“ stehen. Schülerinnen und Schüler könnten zunächst dazu angeregt werden, sich damit auseinanderzusetzen, was ein „guter Detektiv“ leisten können muss, welche Kompetenzen er benötigt usw. Als Impuls hierfür wäre beispielsweise eine kurze Lektüre von Sherlock Holmes' Erklärung seiner Arbeit denkbar (Conan Doyle 2001:5–6). Dieses Textextrakt könnte die Schülerinnen und Schüler dazu anregen, sich mit den Grundlagen und Regeln von Detektivarbeit auseinanderzusetzen. Wenn sie darüber hinaus in kollaborativer Arbeit eine Art eigenen Regelkatalog zur kriminalistischen Aufklärungsarbeit entwerfen, kann ihnen ein solcher im späteren Verlauf ihrer (spielenden) Arbeit methodische Unterstützung oder auch Entscheidungshilfe bieten und im Anschluss auf seine Praxistauglichkeit hin analysiert werden. Als Überleitung zum *echten* Fall könnte der Trailer zu HER STORY gezeigt werden. Dieser hilft den Schülerinnen und Schülern, eine Erwartungshaltung aufzubauen, Hypothesen zu formulieren, diese zu begründen und sich dazu auszutauschen, was genau zu ihren

ersten Vermutungen und Annahmen bzgl. Inhalt des Falls, einzelner Charaktere u. ä. geführt hat. Auf diese Weise werden bereits Wortfelder abgesteckt, die für das Verständnis des Spiels bedeutsam sind. Das auf diese Weise reaktivierte sprachliche Vorwissen erleichtert so den Schülerinnen und Schülern das Einlassen auf das als interaktiver Hör-Seh-Text verstandene Spiel.

Im Rahmen des *Task Cycles* sind daran anschließend Planungsschritte notwendig, um den sich anschließenden Investigationsprozess zu strukturieren. Da das Spiel verschiedene Lösungsschritte zulässt, ist es besonders interessant, diese während des Rechercheprozesses zu dokumentieren, um im Nachhinein die Fallaufklärung rekonstruieren zu können. Teilaktivitäten hier sind die Recherche (in der Datenbank), die Spracharbeit oder das Protokollieren (Fragen, Annahmen, Entscheidungen, Beweise, spezielle Hinweise etc.) In diesem Sinne ist nur folgerichtig, nach dem Spielen von HER STORY eine Präsentation/Dokumentation der eigenen Arbeit anzufertigen. Hier würden wiederum eine Umwälzung des verwendeten Wortmaterials und gleichzeitig eine kritische Reflexion der Arbeitsschritte erfolgen. Eine Möglichkeit zur Differenzierung im Schwierigkeitsgrad könnte sich ergeben, wenn die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten würden, innerhalb der Spracharbeit hochfrequentes Wortmaterial festzuhalten und daraus Rückschlüsse auf die Fragen zu ziehen, die möglicherweise im fiktiven Verhör gestellt worden sind – diese sind auf den Videoaufnahmen nicht zu hören. Ebenso kann dies als Grundlage für den im Klassenplenum vorgestellten Ermittlungsbericht dienen und damit der *Language Focus* herausgearbeitet werden. Diese Berichte kurz vorzustellen, schließt ein, dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, Präsentationen ziel- und adressatengerichtet zu erstellen.

Während des Spielens müssen die Spielerinnen und Spieler sowohl die Hauptaussagen als auch vereinzelt Detailinformatio-

nen der Protagonistin verstehen und textinterne Informationen zueinander in Beziehung setzen. Dabei werden sie auf außerordentlich aktivierende Art und Weise dazu angehalten, dem Hör-Seh-Text aufmerksam zu folgen, Widersprüche aufzudecken und Recherchestrategien zu diskutieren und zu entscheiden, wie sich die Geschichte vor ihnen entfaltet. Simuliert man im Klassenraum ein größeres Ermittlerteam, in dessen Kreis die unterschiedlichen Ermittlungsergebnisse vorgestellt werden, so üben Schülerinnen und Schüler ebenfalls das rezipierte Wortmaterial einzusetzen, um sich somit in der Fremdsprache zu beispielhaften Sachverhalten zu äußern.

Aufgrund der relativ einfachen Bedienbarkeit und der inhaltlichen Unbedenklichkeit kann HER STORY bereits in einer leistungsstarken 9. Klasse eingesetzt werden. Es ist sprachlich eine Herausforderung, stellt aber durch die Verbindung von Hör-Seh- und Leseverstehen (aufgrund der aufrufbaren Untertitel) eine annehmbare Herausforderung für diese Altersgruppe dar. Der Wortschatz entspricht weitestgehend Bereichen der Alltagslexik, da die Themenfelder Biographie, Tagesablauf, Ausbildung, Familienbeziehungen u. ä. Anwendung finden. Je nachdem, wie kompetent einzelne Schülerinnen und Schüler im Bereich Hör-Seh-Verstehen sind, können auch geeignete Unterstützungsmaterialien zur Verfügung gestellt werden, die Lehrende bei Bedarf differenzierend einsetzen. So ist die Bereitstellung von bestimmten Stichworten auf *Cue Cards* denkbar, auf denen den Schülerinnen und Schülern Hinweise (*cues*) zur Verfügung gestellt werden, welche wiederum verlässlich Videoausschnitte zutage fördern, in denen sehr deutliche Indizien für die Aufklärung des Kriminalfalls geliefert werden. Die Erarbeitung solcher *Cue Cards* kann auch im Vorfeld durch eine ältere oder lernstärkere Lerngruppe im Zuge eines Spielprozesses erfolgen. Dies böte für jene ältere Lerngruppe wiederum eine ideale Gelegenheit, inhaltsbezogene sowie

strategische Diskussionen zu führen und sich mit verschiedenen Lösungswegen auseinanderzusetzen. Diese Ansätze können beliebig weiterentwickelt und ausgebaut werden, so dass lebendiges Fremdsprachenlernen, ausgelöst durch lebensweltbezogenen fremdsprachigen Input ermöglicht wird.

1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY (2016)

Ein Spiel, das eher in älteren Jahrgängen eingesetzt werden kann, ist das von Navid Khonsari entwickelte, dem Genre der *Interactive Documentary Games* zuzuordnende Spiel 1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY (2016), das die Spielerinnen und Spieler, wie dem Titel bereits zu entnehmen ist, in die Revolution im Iran des Jahres 1979 versetzt. Die Geschichte entwickelt sich um jenen sogenannten *Black Friday*, an dem die Revolte gegen die Herrschaft des Schahs ihren traurigen Höhepunkt erreichte. Im Spiel werden dabei historische, kulturelle und private Aspekte des Lebens im Iran zur Zeit des Umsturzes fokussiert. Es geht um die Dokumentation eines realen historischen Ereignisses, das Spielerinnen und Spieler aus der Perspektive des Fotojournalisten Reza Shirazi erleben. Dafür werden Techniken des interaktiven Storytelling angewendet, durch die historische Ereignisse erlebbar werden. Man sieht den Fotografen Reza in verschiedenen Situationen der Revolution auf Freunde, Verwandte und Fremde treffen, die ein Bild von der historischen Situation zeichnen. In Gesprächen und Beobachtungen wird deutlich, unter welcher Zerrissenheit Staat und Gesellschaft litten. Im Spielverlauf entscheiden Spielerinnen und Spieler stellvertretend für die Hauptfigur über Gesprächsverläufe und Aktivitäten, wodurch eine Auseinandersetzung mit dem thematischen Gegenstand des Spiels stattfindet. Es muss entschieden werden, wie Reza in der Konfrontation mit Protestierenden, verschiedenen politischen Lagern, Unterdrückern u. a.

handelt. Worüber er am Esstisch der Familie redet oder wen er vor der Geheimpolizei retten möchte, fällt ebenso in den Entscheidungsspielraum der Spielerinnen und Spieler. Hier wird bereits offenbar, dass das Spiel die Spielerinnen oder Spieler herausfordert, folgenreiche Entscheidungen zu treffen, von denen keine für den Spielverlauf richtig oder falsch ist – man erreicht lediglich ein anderes Spielende. Die historischen Abläufe im Spiel sind stabil angelegt – und erhalten so den dokumentarischen Charakter des Spiels aufrecht. Flexibilität gibt es allerdings im persönlichen Bereich, im Rahmen dessen man das Schicksal der Hauptfigur lenken kann.

Eine weitere Besonderheit des Spiels bezüglich des dokumentarischen Charakters ist die Aufgabe des Fotojournalisten Reza, zentrale Momente der Revolution für die ausländische Presse zu dokumentieren. Hierbei haben die Spielerinnen und Spieler an bestimmten Punkten des Spiels die Aufgabe, Motive innerhalb der Spiellandschaft wiederzuerkennen. Diese Motive sind real existierenden, im Zuge der Revolution entstandenen Fotografien nachempfunden und in den Spielverlauf eingebunden. Über diese Bilder erschließen sich den Spielerinnen und Spielern Zusatzinformationen, die Einblicke in historische Zusammenhänge vermitteln, indem der journalistische Blick auf den Revolutionsschauplatz gerichtet wird und bedeutsame Situationen besondere Aufmerksamkeit erfahren.

Während des Spielverlaufs bewegt sich Reza durch die Straßen und Gebäude Teherans und trifft auf verschiedene politische Akteure des Konflikts. In der Auseinandersetzung mit ihnen wird in Ansätzen die politische Situation im Iran Ende der 70er Jahre vermittelt. So werden die religiösen und politischen Standpunkte verschiedener Akteure skizziert, die Hintergründe zu den rivalisierenden Gruppen, die den Schah nach dem Sturz abzulösen planen, verdeutlicht. Je nachdem, wie man seine Figur im Spiel-

verlauf anlegt, wird Reza vor die Wahl gestellt, sich für die eine oder andere Seite einzusetzen. Darüber hinaus wird er ebenso vor die Wahl gestellt – um des eigenen Lebens Willen –, andere Wegbegleiterinnen und -begleiter zu unterstützen oder auch zu verraten. Solche Dilemma-Situationen einzuschätzen und u. U. auch auszuhalten, erfordert eine psychische Stärke, die eher älteren Schülerinnen und Schülern zuzurechnen ist. Gerade das macht das Spiel für die Auseinandersetzung gleichzeitig aber höchst interessant. Gespräche darüber, was die persönliche Spielentscheidung beeinflusst hat oder welche Grundannahmen und Prinzipien der eigenen Handlung zugrundeliegen, spielen hier eine Rolle und können zu mannigfaltigen Diskussionen führen.

Für Lernende wird so ein historisches Setting simuliert, innerhalb dessen sie sich Kenntnisse zu historischen Ereignissen erarbeiten können. Ergänzt sind die Spielaufträge jeweils mit kurzen Informationstexten zu besonderen Ereignissen, Figuren oder Objekten. Dabei können Spielerinnen und Spieler erfahrungs- oder interessengetrieben vorgehen und diese Zusatzinformationen nutzen oder historische Dokumente zur Unterstützung konsultieren. Auch die Möglichkeit, Hintergrundwissen parallel online zu recherchieren, bietet sich an.

Aufgrund der Komplexität der inhaltlichen Zusammenhänge wird dieses Spiel erst für die Sekundarstufe II empfohlen. Auch der Fakt, dass Reza durch die Geheimpolizei festgenommen wird und während des Verhörs Gewalt durch die Geheimpolizei erfährt, trägt zu dieser Empfehlung bei. Jedoch sollte darauf hingewiesen werden, dass Gewalt innerhalb des Spiels nur an einer Stelle direkt vom zu spielenden Charakter ausgeht (bzw. ausgehen kann – es gibt in der entsprechenden Szene explizit auch eine gewaltfreie alternative Handlungsoption).

Sprachlich ist dieses Spiel für Lernende vor allem geeignet, um ihr Hör-Seh-Verstehen zu trainieren. Die eingebauten Entschei-



Abb. 2: Rezas Dilemma in 1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY (Screenshot).

dungssituationen, vor die die Spielerin oder der Spieler gestellt wird, erzwingen stets eine Reaktion innerhalb weniger Sekunden, was den Schwierigkeitsgrad des Spiels erhöht. Unterstützend kommt allerdings hinzu, dass es die Möglichkeit gibt, Untertitel, die dem besseren Verständnis der verbalen Interaktion dienen, hinzuzuziehen.

Das Eintauchen in eine simulierte – allerdings auf wahren Begebenheiten basierenden – Welt ermöglicht Schülerinnen und Schülern hier ein immersives Erlebnis, in dem Sprachhandeln erlebbare Konsequenzen hat. Dementsprechend kann es hervorragend dazu beitragen, die interkulturelle kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache Englisch zu fördern. Gleichsam können Schülerinnen und Schüler beim Spielen dieses Spiels in einem geschützten Raum die Tragweite individueller Entscheidungen in

einer politisch aufgeladenen Situation erleben. Hierbei ist besonders wichtig, dass es weder eindeutig richtige oder falsche Entscheidungen gibt – eine Situation, die für Heranwachsende auf der Suche nach Orientierung, Sicherheit und Klarheit nicht immer leicht auszuhalten ist. Bedenkt man aber, dass die Aufgabe schulischer Bildung grundsätzlich ist, Heranwachsende zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern zu erziehen, müssen sie in die Lage versetzt werden, auch in moralisch oder politisch undurchsichtigen Situationen sorgfältig reflektierend begründete Entscheidungen treffen zu können. Dabei können Herausforderungen der Gegenwart bzw. globale Fragen im Fremdsprachenunterricht thematisiert werden und damit einhergehende Diskussionen angeregt werden.

Ein interaktives Aufgabenszenario, in das dieses Spiel eingebettet werden kann, kann entlang eines allgemeineren Task-Cycles in Pre-, While- und Post-Playing-Aktivitäten eingeteilt werden (Rost 2001:11). Darin sollten sich ebenso die verschiedenen Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler auf einer Lernzieltaxonomie von „Wiederholen, Zusammenfassen, Illustrieren, Vorhersagen, Erklären und Bewerten“ (Astleitner 2006:65) wiederfinden lassen.

Dabei können in *Pre-Playing-Aktivitäten* Erwartungshaltungen bzw. Erfahrungen mit dem Gegenstand des Computerspiels bzw. dem Inhalt ausgetauscht werden. Denkbar ist, die Schülerinnen einerseits in die Welt politischer Auseinandersetzungen im Nahen Osten einzuführen und historische Entwicklungen zu skizzieren. Sie können gleichzeitig herausgefordert werden, sich in ersten Dilemma-Situationen zu positionieren. Möglich wäre hier, jeweils aktuelle revolutionäre Bewegungen zu beleuchten, um im Anschluss zu diskutieren, ob und unter welchen Umständen Gewalt Gegengewalt rechtfertigen kann. Durch polarisierende Statements werden Schülerinnen und Schüler so dazu angeregt, sich

mit der Multiperspektivität komplexer gesellschaftspolitischer Situationen auseinanderzusetzen.

Zu den *While-Playing Aktivitäten* würden vordergründig die Verarbeitung der Sprachhandlungen im Spiel gehören. Da das Spiel mitunter schnelle Entscheidungen verlangt, ist hier ein Spielen in Einzelarbeit eine geeignete Variante, so dass alle Schülerinnen in ihren Entscheidungen zunächst auf ihr eigenes Wissen angewiesen sind und Entscheidungen schnell getroffen werden können. Zu den Tätigkeiten, die die Schülerinnen und Schüler während des Spielens, also während der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand vordergründig durchführen, gehören u. a. das Aufstellen von Hypothesen bezüglich des weiteren Spielverlaufs. Hierdurch werden Lücken im eigenen Wissensbestand aufgedeckt, die sie sodann im Spielverlauf schließen können. Eine wichtige Rolle spielt hierbei dann das Monitoring der eigenen Arbeitsweise, um Ursachen und Lösungszusammenhänge erklären zu können und in die Lage versetzt zu werden, durch Schlüsse und Analogien das eigene Handeln bewusst steuern zu können. Die Kompetenz, eigene Thesen zu reflektieren, zu erklären, zu revidieren und weitere Schlussfolgerungen abzuleiten, ist das wesentliche Ziel dieser Phase.

In den *Post-Playing-Phasen* sollte das zunächst abgerufene Wissen restrukturiert werden, um eine Verankerung und Verknüpfung mit bereits vorhandenen Wissensstrukturen zu realisieren. Hier ist die Interaktion mit anderen Schülerinnen und Schülern sicherlich spannend, da verschiedene Entscheidungen verschiedene Wege durch das Spiel zur Folge haben. Diese Unterschiede bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte für die diskursive Auseinandersetzung innerhalb der Lerngruppe. Dies kann beispielsweise in Form von Interviews passieren. Nach Beendigung des Spiels bekommt jede Spielerin und jeder Spieler einen kurzen Überblick über wegweisende Entscheidungen innerhalb des Spiels. Diese

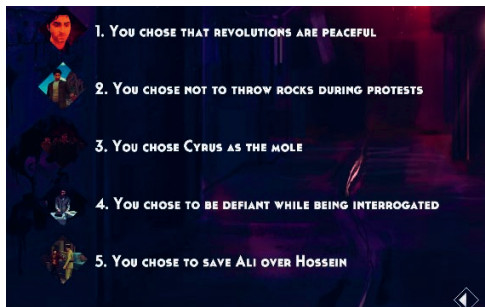


Abb. 3: Spielentscheidungen in 1979
*REVOLUTION: BLACK
FRIDAY* (Screenshot).

kurzen Sätze können als Impuls für die Gespräche innerhalb der Lerngruppe genutzt werden.

So ist denkbar, dass Schülerinnen und Schüler für jede der Entscheidungen zunächst in Kleingruppen zusammenfinden, in denen gleiche oder ähnliche Entscheidungen thematisiert werden, um sich darüber zu verständigen, welche Ursachen dem zugrunde lagen und welche Auswirkungen ihre Entscheidungen hatten. In einem zweiten Schritt könnten sich gemischte Gruppen zusammensuchen, um die unterschiedlichen Entscheidungen einer kritischen Reflexion zu unterziehen. Es kann diskutiert werden, was der u. U. „erfolgreichste“ Weg durch das Spiel wäre und warum dieser als solcher empfunden worden ist.

Aufgabenstellungen, die Schülerinnen und Schüler dazu anregen sollen, das kritische Denken zu fördern, müssen im Vorfeld bewusst auf dieses Ziel abgestimmt werden:

„What ensures that a person plays video games in a way that involves active and critical learning and thinking? Nothing, of course, can ensure such a thing. [...] One is the internal game design [...] The other is the people around the learner [...] If these people encourage reflective metatalk, thinking, and actions in regard to the design of the game, [...] this, too, can en-

courage and facilitate active and critical learning and thinking [...]“ (Gee 2007:38–39).

Für ein Szenario, in dem eine Lerngruppe der Sekundarstufe II mit dem Spiel konfrontiert werden würde, sollten entsprechende Fragen gesammelt werden, die an die Bildungsziele im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I anknüpfen, in dem bereits gefordert wird:

„[...] Jugendliche sollen frühzeitig erfahren, vor welchen großen Aufgaben unsere Gesellschaft und die Weltgemeinschaft stehen, und lernen, welche vielfältigen Aspekte es bei der Planung und Entwicklung von Lösungsstrategien zu berücksichtigen gilt“ (SenBJW Berlin/MBJS Brandenburg 2015:3).

Auch Möglichkeiten, den Spielerinnen und Spielern Beobachtungsaufgaben zu geben, die in einer Art Spieltagebuch festgehalten werden, eignen sich als Grundlage für die spätere Auseinandersetzung. Besonders interessant ist hier der Kontext einer nicht originär anglophonen Umgebung. Das Agieren in einer solchen Umgebung erfordert in besonderem Maße Fähigkeiten, die Byram für den idealen *intercultural speaker* aufführt. Er oder sie ist eine Person, die „sich situationsadäquat in verschiedenen soziokulturellen Kontexten verständigen kann, sich von ethnozentrischen Sichtweisen abgrenzt und einen respektvollen Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen pflegt“ (Byram in Freitag-Hild 2010: 21–22). Ein darauf basierender Fremdsprachenunterricht sollte demnach in impulsgebenden Aufgaben die Reflexion über kulturelle Deutungsmuster und die damit verbundenen Routinen der Selbst- und Fremdwahrnehmung anregen. An Potential für eine solche Auseinandersetzung fehlt es in 1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY nicht. Solche Momente herauszufiltern, ermöglicht Schülerinnen und Schülern, sich dazu in einer Form sozialen Lernens

auszutauschen, Meinungen und Haltungen zu begründen, sich argumentativ mit anderen auseinanderzusetzen und Standpunkte zu verhandeln. Auf diese Weise üben sie sich in wesentlichen Fertigkeiten in ihrer interkulturellen kommunikativen Kompetenz und verhandeln bedeutsame Inhalte.

Anwendung von Auswahlkriterien auf HER STORY und 1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY

Blickt man nun zur Einschätzung des Potentials von HER STORY und 1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY für den Fremdsprachenunterricht auf Kronenbergs Auswahlkriterien (Kronenberg 2012), so kann festgestellt werden, dass beide Spiele für fast alle Kriterien positiv ausgewertet werden können.

So trifft für das Kriterium *motivation and flow* zu, dass die Fremdsprachenverwendung nur „Mittel zum Zweck“ ist. Die Spielenden spielen, um das Spielziel zu erreichen. Dies motiviert sie und versetzt sie in einen flow, im Zuge dessen sie die Sprache anwenden müssen. Auch das Kriterium der *clearly defined and spaced goals* ist dadurch erfüllt, dass es in HER STORY ein übergreifendes Spielziel gibt, das in mehreren Teilschritten erreicht werden kann; in 1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY wiederum wird die Hauptfigur durch das Spiel geleitet und schreitet Szene für Szene durch die Geschichte. Zudem sind die benötigten *game skills and game mechanics* zumindest in HER STORY vergleichsweise gering bzw. einfach verständlich, so dass die Spielbarkeit auch für unerfahrene Spielerinnen oder Spieler gewährleistet ist. In 1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY müssen Spielerinnen und Spieler bereits einige *game skills and game mechanics* beherrschen – jedoch keine, die nicht im Laufe des Spiels schnell erworben werden können. Auch das Kriterium des *content* ist dergestalt erfüllt, als dass in HER STORY ein altersangemessener In-

halt vorzufinden ist, der Themen des alltäglichen Lebens in einer Kriminalgeschichte präsentiert.

Dementsprechend finden sich ebenso für das Kriterium *story and narrative* Belege. Da die Ausgestaltung des Spiels von einer Geschichte ausgeht, die es für die Spielerinnen und Spieler zu entdecken gilt, kann hier von einer *narrative* gesprochen werden, die zunächst der *writer's story* entspricht. Dass die Spielerinnen und Spieler durch die im Spiel veranlagte Interaktivität teilweise Kontrolle über die Abfolge innerhalb der *player's story* gewinnen (vgl. Kronenberg 2012:55), ist eine Stärke des Spiels, die auch im Gespräch über das Spiel durch die Schülerinnen und Schüler reflektiert werden kann. Diskutiert werden können Fragen dazu, wie stark der Erkenntnisprozess durch den Entwickler des Spiels gelenkt werden kann oder wieviel Freiheit man in der individuellen Rekonstruktion des Falls durch die Spielmechanik als Spielerin bzw. Spieler behält. All diese Aspekte bieten weiteres Diskussionspotential auf der Metaebene, auf der beispielsweise die Frage diskutiert werden könnte, ob dieses Spiel ein klassisches Computerspiel sei.

Sowohl die Kriterien des *content* als auch *story and narrative* sind ebenfalls in 1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY erfüllt, weil hier ein weniger bekanntes Thema in den Fokus gestellt wird und im Spiel eine Geschichte erzählt wird, die Spielerinnen und Spieler aktiv mitentwickeln und durch ihre Entscheidungen steuern. In engem Zusammenhang damit sei auch das Kriterium *multimodality* ins Spiel gebracht, das in den beiden Spielen unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Zwar werden in HER STORY audiovisuelle Texte rezipiert und im schriftsprachlichen Modus recherchiert, jedoch bietet der stets gleichbleibende audiovisuelle Kontext wenig Abwechslung. Spielerinnen und Spieler steuern in dieser Geschichte keine Figuren durch eine simulierte Welt – wie dies in 1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY der Fall ist –, sondern eine

imaginierte Welt entsteht durch erzählerische Impulse im Kopf der Spielerinnen und Spieler von HER STORY. Das ist auch die Besonderheit, die diesem Computerspiel zugrunde liegt. Hier haben Spielerinnen und Spieler die Möglichkeit, sich auf ein hoch individuelles Gedankenexperiment einzulassen, das daher großes Potential zum gemeinsamen Austausch über Wahrnehmungen, Entscheidungsprozesse u. v. m. in der Fremdsprache bietet. Als Besonderheit im Bereich der *multimodality* von 1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY wiederum muss auf die innovative Fotofunktion der Hauptfigur hingewiesen werden, die die zahlreichen Formen audiovisuellen Inputs (Texte, Filme, Töne usw.) im Spiel ergänzt und dieses zu einem multimodalen Erlebnis macht. Dementsprechend kommt in beiden Spielen trotz der vorgezeichneten *writer's story* der Aspekt der *agency* nicht zu kurz. Dem Spieler oder der Spielerin sind zahlreiche Wahlmöglichkeiten und Unterstützungsformen gegeben, die in HER STORY die Rekonstruktion der Handlung und in 1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY den Ausgang der Geschichte betreffen, so dass hier die wahrgenommene Kontrolle über Arbeitsschritte im Spiel vergleichsweise hoch sein dürfte. Für das Kriterium *course integration and scaffolding* wurden oben bereits einige Vorschläge gemacht, die nachweisen, dass beide Spiele in verschiedenen Kursformaten bzw. Altersgruppen als Texte in den Fremdsprachenunterricht integriert werden können. Was das Kriterium *financial, technical, and administrative considerations* betrifft, so kann die Hardware entweder durch die Schule zur Verfügung gestellt werden oder durch eine *bring-your-own-device-policy* gewährleistet werden, dass alle Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, das Spiel zu spielen. Je nach Finanzstärke des Schulträgers kann das Spiel durch die Schule oder als Lernmaterial durch die Eltern beschafft werden. Der Schritt in Richtung dessen, dass Computerspiele als Äquivalent zu literarischen Texten oder Filmen als Träger bildungsrelevanter Inhalte

gesehen werden, ist vermutlich ein Schritt, der vielerorts noch bevorsteht.

Sind Computerspiele also „afoot“?!

Es konnte anhand zweier Beispiele gezeigt werden, dass die Integration von Computerspielen in den Fremdsprachenunterricht keine unüberwindbare Hürde darstellt. Durch die Konzeptualisierung zweier Szenarien wurde deutlich, dass sich verschiedene Computerspiele in verschiedenen Altersgruppen aufbauend auf verschiedenen Sprachlernaktivitäten einsetzen lassen. Wenn Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit bekommen, in eine fremde Welt einzutauchen und in dieser erfahren, dass sie auch fremdsprachig handlungsfähig sind, haben sie ein Erfolgserlebnis, dass sich durch wenige andere authentische Materialien (Literatur, Filme, Musik) ersetzen lässt. Gerade die Interaktion birgt großes Gesprächspotential für Lernende:

„The content of video games, when they are played actively and critically, is something like this: They situate meaning in a multimodal space through embodied experiences to solve problems and reflect on the intricacies of the design of imagined worlds and the design of both real and imagined social relationships and identities in the modern world“ (Gee 2007:40–41).

Darüber in einen Austausch zu kommen, ist eine geeignete Form, fremdsprachige Interaktion anzuregen. Sobald Schülerinnen und Schüler in eine Handlung involviert sind, Verantwortung übernehmen, persönliche Entscheidungen treffen, über gemeinsame Entscheidungsfindungen verhandeln etc. entsteht eine Grundlage für sprachlichen Austausch. Je stärker die Bindung an Inhalte des Fremdsprachenunterrichts an dieser Stelle ausfällt, desto zielgerichteter können auch Computerspiele wie HER STORY oder 1979

REVOLUTION: BLACK FRIDAY dazu beitragen, das fremdsprachige Handlungsrepertoire der Schülerinnen und Schüler im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht zu erweitern. Dieser Beitrag hat skizziert, dass die ausgewählten Spiele als Single-Player-Games sowohl zum selbständigen Spielen innerhalb des Klassenverbands als auch zum gemeinsamen Spielen in Teams geeignet sind. Als Gegenstand eines Unterrichtsszenarios können sie als Gesprächsanlass dienen, indem Handlungsoptionen, Spielmechanismen oder auch Werte und Normen der Spielewelt reflektiert und diskutiert werden.

Insofern bleibt zu hoffen, dass das eingangs verwendete Sherlock-Holmes-Zitat, „*The game's afoot!*“, bald gelebte Realität an Schulen ist und auf kreative und begeisterungsfähige Lehrerinnen und Lehrer stößt, die das Potential von Computerspielen für den (Fremdsprachen-)Unterricht erkennen.

Referenzen

Astleitner, Hermann (2006): *Aufgaben-Sets und Lernen. Instruktionspsychologische Grundlagen und Anwendungen*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

BIU – Bundesverband Interaktive Unterhaltungssoftware e. V. (2017): *Jahresreport der Computer- und Videospielebranche in Deutschland 2017*, https://www.game.de/wp-content/uploads/2017/09/game_Jahresreport_2017_interaktiv.pdf.

Butler, Mark (2010): „On Reality and Simulation in an Extra-Moral Sense. The Playful Logic of Life and Death in Liberty City“, in: *DIGAREC Series. Logic and structure of the computer game*, hrsg. von S. Günzel/M. Liebe/D. Mersch/S. Möring, Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 212–231.

Clark, Richard E. (1994): „Media Will Never Influence Learning“, in: *Educational Technology Research and Development* 42/2, 21–29.

Cornillie, Frederik/Thorne, Stephen L./Desmet, Piet (2012): „ReCALL Special Issue: Digital Games for Language Learning: Challenges and Opportunities“, in: *ReCALL* 24/3, 243–256.

Doyle, Arthur C. (2001): „A Scandal in Bohemia“, in: *The Adventures of Sherlock Holmes and The Memoirs of Sherlock Holmes*, hrsg. von A. C. Doyle, London: Penguin [1892].

Feierabend, Sabine/Plankenhorn, Theresa/Rathgeb, Thomas (2017): *JIM-Studie 2017. Jugend-Information-(Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*, https://www.mpdfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf.

Figuroa-Flores, Jorge F. (2016): „Gamification and Game-Based Learning: Two Strategies for the 21st Century Learner“, in: *World Journal of Educational Research* 3/2, 507–522.

Freie und Hansestadt Hamburg (2011): *Bildungsplan Gymnasium – Sekundarstufe I Aufgabengebiete*, <http://www.hamburg.de/contentblob/2373350/08fc901a414ca9ab870e8b7c7487d62e/data/aufgabengebiete-gym-seki.pdf>.

Freitag-Hild, Britta (2010): *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik. ‚British Fictions of Migration‘ im Fremdsprachenunterricht*, Trier: Wiss. Verl.

Freitag-Hild, Britta (2017): „Den Ernstfall (er)proben: Mit Simulationen Kommunikations- und Handlungsfähigkeit entwickeln“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 51/147, 2–7.

Garris, Rosemary/Ahlers, Robert/Driskell, James E. (2002): „Games, Motivation, and Learning: A Research and Practice Model“, in: *Simulation & Gaming* 33/4, 441–467.

Gee, James, P. (2007): *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Hallet, Wolfgang (2016): *Genres im fremdsprachlichen und bilingualen Unterricht. Formen und Muster der sprachlichen Interaktion*, Seelze: Klett/Kallmeyer.

Hyland, Ken (2007): „Genre Pedagogy: Language, Literacy and L2 Writing Instruction“, in: *Journal of Second Language Writing* 16/3, 148–164.

Kress, Gunther (1993): „Genre as Social Process“, in: *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* hrsg. von B. Cope/ M. Kalantzis, London: Routledge, 22–37.

Kronenberg, Felix A. (2012): „Selection Criteria for Commercial Off-the-Shelf (COTS) Video Games for Language Learning“, *IALLT Journal of Language Learning Technologies* 42/2, 52–78.

Lightbown, Patsy M./Spada, Nina (2006): *How Languages Are Learned. Oxford Handbooks for Language Teachers*, Oxford: Oxford University Press [1993].

Lotze, Netaya (2014): „Interaktives Alignment im Dialog“, in: *Sprachen? Vielfalt! Sprache und Kommunikation in der Gesellschaft und den Medien. Eine Online-Festschrift zum Jubiläum von Peter Schlobinski*, hrsg. von A. Mathias/J. Runkehl/T. Siever, Hannover: Networx 64, 275–288.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2004): *Rahmenplan Medienerziehung Grundschule Regionale Schule Verbundene Haupt- und Realschule Hauptschule Realschule Gymnasium Integrierte Gesamtschule Kooperative Gesamtschule, Erprobungsfassung*, <https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/rp-medienerziehung.pdf>.

Mondada, Lorenza/Doehler, Simona P. (2004): „Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom“, in: *The Modern Language Journal* 88/4, 501–518.

Oxford, Rebecca (2001): „Language Learning Strategies“, in: *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* hrsg. von R. Carter/D. Nunan, Cambridge: Cambridge University Press, 166–172.

Purushotma, Ravi (2005): „Commentary: You're not Studying, You're Just...“, in: *Language Learning & Technology* 9/1, 80–96.

Rost, Michael (2001): „Listening“, in: *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, hrsg. von R. Carter/D. Nunan, Cambridge: Cambridge University Press, 7–13.

Rubin, Joan (1975): „What the ‚Good Language Learner‘ Can Teach Us“, in: *TESOL Quarterly* 9/1, 41–50.

Saville-Troike, Muriel (2012): *Introducing Second Language Acquisition. Cambridge Introductions to Language and Linguistics*, Cambridge: Cambridge University Press [2005].

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2012): *Medienbildung in der Schule*, http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2017): *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brande-
nburg (SenBJW Berlin/MBJS Brandenburg) (2015): *Rahmenlehr-*
plan Jahrgangsstufen 1–10. Teil B: Fachübergreifende Kompetenzen,
[https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/
unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_
Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf).

van den Branden, Kris (2006): „Introduction: Task-based Language
Teaching in a Nutshell“, in: *Cambridge Applied Linguistics. Task-*
based Language Education: From Theory to Practice, hrsg. von K. van
den Branden, Cambridge: Cambridge University Press, 1–16.

Willis, Jane (1996): *A Framework for Task-based Learning. Longman*
Handbooks for Language Teachers, Harlow: Longman.

HER STORY (2015), Sam Barlow, Android, iOS, PC, Mac OS.

1979 REVOLUTION: BLACK FRIDAY (2016), iNKstories, Android, iOS,
PC, Mac OS.

Biographie



Manuela Pohl

Fremdsprachenlehrerin, Fremdsprachendidaktikerin, Referentin, Doktorandin am Lehrstuhl „Didaktik der Anglistik und Amerikanistik mit dem Schwerpunkt interkulturelles Lernen“ am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Potsdam.

Forschungsinteressen:

Digitale Medien im Fremdsprachenunterricht, Computer-Mediated Communication und kommunikative Praktiken im Fremdsprachenunterricht, Mehrsprachigkeitsdidaktik.

<https://www.uni-potsdam.de/tefl/academicstaff/pohl.html>

manuela.pohl@uni-potsdam.de

Mit den Göttern zocken – Religionen in Videospiele. Einsatzmöglichkeiten und Grenzen für den Unterricht

Der vorliegende Beitrag setzt sich mit der Simulation und Rezeption religiöser Themen in Videospiele auseinander und möchte verschiedene Einstiegsmöglichkeiten für die Vermittlung im Erwachsenenunterricht bieten. Die Annäherung an das Thema erfolgt über knapp gehaltene Hinführungen, in denen wesentliche Rahmenbedingungen der Spieleindustrie skizziert werden, da diese die Einbindung religiöser Aspekte in Videospiele entscheidend beeinflussen. Der Beitrag wird mit kritischen Überlegungen über die Einführung der „Game Studies“ als Unterrichtsfach abgeschlossen und die Forderungen erörtern, Videospiele als Kulturgut zu betrachten.

Religionen und Videospiele? Bei dieser Konjunktion von Phänomenen schütteln noch immer viele Menschen entrüstet den Kopf und heben abwehrend die Hände – entweder weil sie einer Religion angehören, in denen Interpretationen heiliger Texte Werte vermitteln, die neutralere Positionen gegenüber Videospiele erschweren, oder weil sie eher skeptische Haltungen gegenüber transzendenten Konzepten einnehmen und diese für das Leid auf dieser Welt verantwortlich machen. Der vorliegende Beitrag möchte die ausgetretenen Pfade der komplexen Vorbehalte verlassen und die reflektierende Vermittlung des durchaus intensiven Verhältnisses zwischen Religionen und Videospiele in den Mittelpunkt rücken.

Für den folgenden Beitrag wird eine religionswissenschaftliche und nicht eine theologische Perspektive gewählt. Der reli-

gionswissenschaftliche Zugang ist keinem bestimmten Glaubensbekenntnis wie z.B. Judentum, Christentum oder Atheismus verpflichtet. Er erhebt daher keinen Wahrheitsanspruch und verzichtet auf missionarische Aktivitäten. Demgegenüber vermitteln Theologien an bestimmte Auffassungen gebundene Lehren von Gottheiten und versuchen diese Lehren nach außen hin zu vertreten.

Alle Versuche, das Phänomen „Religion“ exakt und prägnant zu definieren, sind bisher gescheitert. So zählte James Leuba im Jahr 1909 bereits 48 verschiedene Definitionen des Religionsbegriffs (Leuba 1909). Heute existieren mehr als hundert unterschiedliche Definitionen. Aus diesem Grund ist die Forschung dazu übergegangen, die zahlreichen Versuche, das Phänomen zu beschreiben, folgendermaßen (vgl. Pollack/Rosta 2015:48–72) zu systematisieren.

- a) Der substantielle bzw. essentielle Religionsbegriff definiert Religionen anhand ihrer inhaltlichen Wesensmerkmale wie z.B. dem Verständnis des Transzendenten, Heiligen oder Omnipräsenten und beschreibt die sinnlichen Reaktionen des Menschen. So meint Gustav Mensching (1959:18–19): „Religion ist erlebnishafte Begegnung mit dem Heiligen und antwortendes Handeln des vom Heiligen bestimmten Menschen“. Was jeweils als transzendent, heilig oder omnipräsent bestimmt wird, ist von der jeweiligen Perspektive abhängig. Allerdings vermag sich der Betrachter kaum von den Selbstverständnissen und Begrifflichkeiten der jeweiligen Religion zu lösen, so dass eine sachlich-vergleichende Betrachtung schwierig ist. Aus diesen Gründen distanzierte sich die neuere religionswissenschaftliche Forschung von diesem Religionsbegriff.

Videaufzeichnung unter:

<https://mediaup.uni-potsdam.de/Play/7629>

- b) Der funktionalistische Religionsbegriff versteht Religion als eine anthropologische Grundkonstante, die sowohl das Individuum maßgeblich formt als auch das Zusammenleben einer Gesellschaft ordnet. Dazu gehören gemeinsame Überzeugungen von erwünschten bzw. unerwünschten Ritualen oder Moralvorstellungen. Doch unter diesen Parametern können auch quasireligiöse Bereiche wie zum Beispiel die Welt der „Fußballgötter“ von Religionswissenschaftlern untersucht werden, da hier alle Aspekte des funktionalistischen Religionsbegriffes vorliegen (vgl. Klein/Schmidt-Lux 2006: 18–35; Arnhold/Klein 2014; Scheidhammer 2014).
- c) Der dritte Religionsbegriff ist ein kulturwissenschaftlich geprägter, der die Kritik an den ersten beiden zusammenführt und von einem konsensfähigen, populären Religionsverständnis ausgeht, das in unserer Jetztzeit verankert ist (Bergunder 2011:3–55). Dieser kulturwissenschaftliche Religionsbegriff liegt dem vorliegenden Beitrag zugrunde. Unter Religionen werden im Folgenden also realweltliche Religionen, indigene Kulte, alternativreligiöse Kulte und spirituelle Bewegungen einschließlich magischer Handlungen verstanden, die in der Vergangenheit existierten und/oder die Gegenwart beeinflussen.

Level 1: Religionen und ihr Bezug zu Sport und Spiel

Das reziproke Verhältnis zwischen Religionen und Spielen (im weitesten Sinne) reicht weit in die Geschichte der Menschheit zurück und ist keine Erfindung der Moderne. Stellvertretend für zahlreiche Arten dieser Verbindung möchte ich an dieser Stelle lediglich an einige prominente Beispiele von sportlichen Spielen in verschiedenen Kulturen erinnern. Dagmar Dahl konstatiert in Bezug auf die europäischsten aller Spiele:

„Die Olympischen Spiele der Antike waren Teil der damaligen griechischen Religion und dienten der Verehrung antiker Götter, allen voran Zeus. Die antiken Sportstätten in Olympia bestehen überwiegend aus sakralen Bauten und liefern ein deutliches Zeugnis der ursprünglichen Koppelung von sportlicher Aktivität als Teil eines Religionskultes“ (2008:41–42).

Eine enge Verbindung zwischen sportlichen Spielen und Religion ist auch aus alten außereuropäischen Regionen bekannt. Rituelle Ballspiele waren fester Bestandteil der Maya- und Aztekenkulturen und stellten religiöse Handlungen zu Ehren der Götter dar, die oft mit dem Opfertod der Spieler endeten. Wolfgang Behringer (2012:82; vgl. Colas/Voss 2006:186–191) vergleicht die für diese sportlichen „Gottesdienste“ relevante Grundkonstante mit jener, die auch für viele digitale Spiele gilt: „Der Kampf Gut gegen Böse – den wir heute z. B. durch das Betrachten von Kriminalfilmen oder in Videospiele nachvollziehen – wurde in den altamerikanischen Gesellschaften mit dem rituellen Ballspiel veranschaulicht.“

Ältere Spiele einer verdrängten Religion wurden oft in das religiöse System einer neuen Kultur integriert. So entstand der uriranische „Fitnesssport“ *Zurkhaneh* unter dem Einfluss zoroastrischer und gnostischer Kulte, der nach der arabischen Eroberung Persiens im Jahre 637 nach der christlichen Zeitrechnung zunächst im Verborgenen als eine kulturelle Widerstandsform praktiziert wurde. Im 8. Jahrhundert nahm dieser Sport mystische Elemente des Sufismus auf und konnte sich im 14. Jahrhundert endgültig im schiitischen Islam etablieren (vgl. Chehabi 2006).

Doch aufgrund der engen Beziehung zwischen polytheistischen Religionen und sportlichen Spielen verhielten sich die monotheistischen Religionen überwiegend kritisch zu diesen Formen der Unterhaltung (vgl. Steffen 2017:34–35). Die hebräische Verbwurzel קנש (SiHeK) (Gesenius 1962:781–782) umfasst Hand-

lungen wie zum Beispiel „Spielen“, „Scherze treiben“, „Spotten“, „sich vergnügen“ sowie „Tanzen“ und kann in Bezug auf Erwachsene moralisch verwerfliche Situationen andeuten (BerR § 22), die gelegentlich mit Götzendienst, Inzest und Mord in Verbindung gebracht werden (ShemR § 42). Christliche und muslimische Gelehrte übernahmen die kritische Haltung des antiken Judentums gegenüber zahlreichen Formen des Spielens, insbesondere der Glücksspiele und des Losewerfens, da es das menschliche Schicksal von nicht göttlichen Mächten abhängig macht und in problematischer Weise Eigentum verschieben kann (Maimonides: Mishne Tora, Hilkhot Gesela, § 6,10).

Andererseits belegen unzählige Quellen, dass niemand die Mehrheit der Bevölkerung an der Ausübung von Spielen jeglicher Art hindern konnte. Obwohl Gelehrte der monotheistischen Religionen ihre Gläubigen immer wieder von den „heidnischen Kulturen“ abzugrenzen versuchten und demzufolge auch das Theater ablehnten, so wusste man andererseits auch vieles zu integrieren. Beispielsweise setzte man die Schauspielkunst im mitteleuropäischen Judentum in Form von Purimspielen (vgl. Butzer 2003) und in christlichen Kontexten als Passionsspiele ein.

Es gilt tatsächlich: Homo ludens (Huizinga 1938)! Der Mensch übernimmt Spiele aus älteren Kulturen, erfindet neue und versucht seine Spielbedürfnisse mit den Rahmenbedingungen seiner jeweiligen kulturellen Umgebung zu harmonisieren.

Level 2: Rezeption von Religionen in Mainstream und Indie-Games

Bevor ich zu unserem eigentlichen Thema komme, werde ich kurz einige wirtschaftliche Rahmenbedingungen der Spieleindustrie und wesentliche Marketingstrategien skizzieren müssen, welche die ambivalente Rezeption von Religionen in Videospielen ent-

scheidend beeinflussen. Wenn wir uns den Videospiele zuwenden, stellen wir fest, dass diese in zwei große Gruppen unterteilt werden können: Die Mainstream-Games, die unter kommerziellen Gesichtspunkten entwickelt, produziert und vertrieben werden, und die Independent-Games, hinter denen nach Autonomie strebende Teams stehen, die oftmals mit geringem Budget und unter hohem persönlichen Einsatz ihre Ideen umzusetzen versuchen. Es verwundert demzufolge nicht, dass die meisten freilich sehr interessanten Indie-Games keine Produkte sind, die sich an den Marktbedingungen orientieren und daher zumeist ökonomisch weniger erfolgreich sind.

In größeren, marktwirtschaftlich arbeitenden Unternehmen sind an der Entwicklung von Videospiele mehrere hundert, bisweilen sogar mehr als tausend Mitarbeiter beteiligt (Makuch 2013). Oft erstreckt sich die Entwicklung eines Videospiele über mehrere Jahre. Die Investitionen für international erfolgreiche Videospiele übersteigen schon seit einiger Zeit die Budgets von Blockbustern der Filmindustrie (Huber 2014). Ähnlich wie bei der Filmindustrie bestimmen diese fiskalischen Aspekte auch die inhaltliche Ausgestaltung der Videospiele. Soll der Verkauf des Videospiele die hohen Einsätze amortisieren, so müssen möglichst viele Käufer davon überzeugt sein, dass das Produkt ihre jeweiligen Bedürfnisse und Interessen befriedigt und – wie es im Marketingwesen heißt – sie sich mit diesem „identifizieren“ können.

Oliver Steffen (2017:37) setzt sich in seinem Buch *Gamen mit Gott* mit dem Verhältnis der Gameentwickler zum Einsatz von Religion auseinander und konstatiert hier „eine Mauer des Schweigens“. Steffen zitiert Peter Molyneux, einen der wenigen Entwickler, der sich bereitwillig über Religion äußerte, mit folgenden Worten: „Es gibt kein heißeres Eisen als dieses heiße Eisen. Religion – zumindest, wenn du konkret wirst – ist eines jener Dinge,

mit denen du dir einen Haufen Ärger einhandelst. Du musst sehr, sehr vorsichtig sein.“

Warum? Molyneux, der geistige Vater von BLACK & WHITE (2001), muss in der westlichen Welt mit Sicherheit keine religiösen Instanzen fürchten, sondern nur die Kunden, die für einen Video-spielehersteller die weitaus existentiellere Bedeutung einnehmen und ihn sinnbildlich in den „Himmel“ oder die „Hölle“ schicken.

Dieser Sachverhalt kann anhand einer Newzoo-Analyse aus dem Jahr 2018 (Abb. 1) genauer erläutert werden, in welcher der gesamte Game-Markt beobachtet wird. Bei der geographischen Aufteilung des Gesamtmarktes fällt auf, dass lediglich 21% der Marktanteile durch die hier blau dargestellten europäischen, nah-östlichen und afrikanischen Regionen bestimmt werden. An dieser Stelle beginnt nun die Arbeit der Kulturwissenschaftler, die die nackten Zahlen in einen größeren Kontext einbinden müssen: Der überwiegende Teil dieser 21% setzt sich aus europäischen Ländern zusammen, von denen einige weitgehend säkular sind

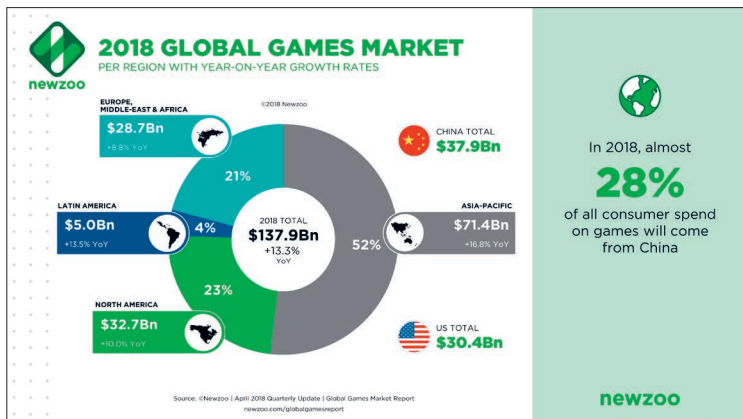


Abb. 1: 2018 Global Games Market (© Newzoo 2018).

(mittel- und nordeuropäische Länder), andere aber stark von religiös-traditionellen Perspektiven geprägt sind (Süd- und Osteuropa).

Ebenfalls 23% Marktanteile hält der grün markierte nordamerikanische Raum. Auch hier müssen die Zahlen kontextualisiert werden: Abgesehen von den größeren Städten an der Ost- und Westküste sind die verschiedenen Gesellschaften der USA sowohl von zahlreichen christlichen Denominationen als auch ethnischen Minderheiten mit ihren diversen religiösen Vorstellungen geprägt.

Mit derzeit 52% und stark steigender Relevanz ist der Verbrauchermarkt für Games in den grau gekennzeichneten asiatisch-pazifischen Regionen der wichtigste. In vielen asiatischen Ländern – wie zum Beispiel in der Computerspielnation Japan – nehmen traditionelle Werte eine starke Rolle ein. In China kommt noch hinzu, dass durch die Öffnungspolitik der letzten Dekaden gleichzeitig westliche Religionen im Wachsen begriffen sind (Johnson 2017). Im Hinblick auf China könnte man von einer Art „freiwilliger Selbstkolonialisierung“ sprechen, da man sich beim sozialen Aufstieg auch an den Mustern der US-amerikanisch-christlichen Kultur orientiert, die für den wirtschaftlichen Erfolg schlechthin steht, an dem viele Menschen partizipieren möchten.

Level 2.1: Strategien des Einsatzes von religiösen Topoi in Games

Gameentwickler und -produzenten, die Videospiele international erfolgreich vermarkten und verkaufen möchten (vgl. Anderje 2016; Fung 2016), achten überwiegend darauf, dass sie die Werte und Empfindungen ihrer Kunden nicht verletzen. Für diese Tendenz sind zwei wesentliche Aspekte der Betriebswirtschaftslehre verantwortlich, die zu den Grundlehren dieser Disziplin gehö-

ren: *Kulturell geprägtes Konsumverhalten* auf der Verbraucherseite (Kotler/Keller/Opresnik 2015:198–228) und *Interkulturelles Marketing* auf der Anbieterseite (de Mooji 2010; Emrich 2007). Ersteres besagt, dass zahlreiche kulturelle, gesellschaftliche und persönliche Faktoren das Kaufverhalten von Verbrauchern auf verschiedenen Ebenen beeinflussen. Demzufolge versuchen Anbieter von Konsumartikeln, ihre Produkte durch interkulturelles Marketing auf die jeweiligen Rahmenbedingungen der Region auszurichten. Diese Vorgehensweise ist beispielsweise aus der Autoindustrie wesentlich bekannter und einleuchtend: Autohersteller werden in Werbeclips, die die Einführung einer neuen Automarke in einem muslimisch geprägten Land stützen sollen, auf das Zeigen von Bierflaschen und sexistischen Darstellungen von leicht bekleideten Frauen verzichten.

International agierende Gameproduzenten berücksichtigen diese Marketingregeln und versuchen tendenziell, eine unmittelbare Kritik an realweltlichen Religionen zu vermeiden. Dies führt zu unterschiedlichen Strategien, die ich im Folgenden systematisch herausstellen möchte. Selbstverständlich können sich die verschiedenen Strategien auch überschneiden.

- a) Enthalten Games Bezüge zu realweltlichen Religionen, so können diese mit einem Disclaimer ausgestattet werden. Dieses Verfahren nutzt beispielsweise das erfolgreiche Action-Adventure ASSASSIN'S CREED II (2009), in dem Disclaimer mit folgendem Inhalt den Spieler informieren: „Inspired by historical events and characters. This work of fiction was designed, developed and produced by a multicultural team of various religious faiths and beliefs.“
- b) Werden einzelne Szenen oder Motive als problematisch empfunden, so entscheiden sich Gameproduzenten gelegentlich, diese herauszunehmen. Dies geschah beispielsweise bei

ASSASSIN'S CREED: BROTHERHOOD (2010) und DANTE'S INFERNO (2010). In anderen Fällen nahmen Unternehmen Games aus dem Handel und vernichteten damit sämtliche getätigten Investitionen. Es handelt sich dabei um ein Verfahren, das sich nur Global Player wie zum Beispiel Microsoft bei KAKUTO CHOJIN: BACK ALLEY BRUTAL (2002) einigermaßen unbeschadet leisten können. In dem Spiel wurden Koran-Rezitationen eingesetzt (Steffen 2017:38–39; vgl. Sloan 2015:60–63).

Andererseits bietet die Einbindung von Religionen auch zahlreiche Chancen, welche der Narration Dramatik verleihen und die Immersion der simulierten Welt unterstützen können. Jedoch stellen in den meisten Games religiöse Themen und Motive eine „ästhetische Fassade“ dar (Steffen 2017:54).

- c) Realweltliche Religionen werden vor allem in Strategiespielen und Zivilisationssimulationen als funktional-neutrale Elemente verwendet: Kirchen, Klöster, Moscheen und Tempel stärken den Zusammenhalt einer Gesellschaft, erhöhen die „Zufriedenheit“ der Bewohner einer Siedlung und befördern ihre geistige, technologische und wirtschaftliche Entwicklung. Diese sakralen Bauten werden damit vor allem als soziokulturelle Einrichtungen verstanden, die als bedeutende Stimuli das Überleben und die Evolution von Zivilisationen ermöglichen.
- d) Entwickler verlagern sehr häufig religiöse Themen unter der Verwendung griechischer, römischer, nordischer und asiatischer Mythologien in vergangene Epochen. Die gilt beispielsweise für die Reihe GOD OF WAR (2005). In dem neuesten und offiziell vierten Teil GOD OF WAR (2018) begegnet der spartanische Protagonist beispielsweise der nordischen Wel-

tenschlange. Auch HELLBLADE: SENUA'S SACRIFICE (2017) ist geschickt in die Götter- und Heldensagen der älteren und jüngeren Edda eingebettet (Rehse 2020a).

- e) Oft kreieren Unternehmen für Spielwelten gänzlich neue Religionen. In Games, die ich als *konstruierte Religionen des Typs A* bezeichnen möchte, werden Aspekte einer realweltlichen Religion stark verändert und mit Motiven anderer Kulte so verbunden, dass die Bezüge zur ursprünglichen realweltlichen Religion nur in Ansätzen erkennbar sind und ein Protest nur seitens weniger Kunden zu erwarten ist. Das ist beispielsweise bei BIOSHOCK INFINITE (2013) und HORIZON: ZERO DAWN (2017) zu beobachten. Ich komme später noch darauf zurück.
- f) In Games, die ich als *konstruierte Religionen des Typs B* differenziere, werden vollständig neue Theologien entwickelt, in denen nur wenige verfremdete Motive realweltlicher Religionen eingesetzt werden. Das heißt, dass die Vorlagen erst nach einer genaueren Analyse zu erkennen sind. Dies gilt beispielsweise für THE ELDER SCROLLS V: SKYRIM (2011) und für Elemente in NIER: AUTOMATA (2017). Auf beide Spiele werde ich an späterer Stelle noch eingehen.
- g) Einige Gameentwickler verändern realweltliche Religionen und kalkulieren die Konfrontationslinien zwischen Provokation und künstlerischer Freiheit gezielt als virale Marketingstrategie ein, um durch Zustimmung und radikale Ablehnung gesellschaftliche Aufmerksamkeit für das Produkt zu generieren (vgl. Langner 2009). Diese Strategie kann gelegentlich in der Bewerbung des 2018 erschienenen Spiels FAR CRY 5 (Abb. 2) beobachtet werden.

Das Coverbild rezipiert Da Vincis Gemälde *Das Abendmahl* und damit nicht nur ein sehr bekanntes Kunstwerk, sondern auch einen zentralen Ritus der Christenheiten, der hier eben-



Abb. 2: Coverbild FAR CRY 5.

falls mit seinen Symbolen visuell dargestellt wird. Zahlreiche Gamejournalisten deuten an, dass sie eine gesellschaftliche Debatte über das Spiel erwarten, in die aktuelle politische Diskurse der USA eingebunden werden. So zeigt der YouTuber Darryl Does (2017:3:16 min) eine interessante Deutung des Coverbildes in Form einer Collage, in welche das Gesicht Donald Trumps in die Gestalt des Protagonisten eingefügt wurde. Und Erik Kain (2017) schreibt im Wirtschaftsjournal *Forbes*: „I get the feeling that Far Cry 5 is going to be a controversial game, and I’m pretty sure that Ubisoft wants it that way. [...] After all, most people who voted for Trump aren’t religious cult types or militia men or Neo-Nazis, but there’s such political rancor these days that many people have decided that’s what every Trump voter must look like.“ GameStar-Reporter Phil Elsner (2017:5:21 min) kommentiert diese Strategie von Ubisoft mit den Worten: „Kontroversen [sind] auch immer etwas, was Verkaufszahlen ankurbeln (sic). Negative Publicity ist auch im Spielmarkt gute Publicity.“

- h) Man kann die Ankündigungen zu FAR CRY 5 auch anders lesen, und zwar nicht als Provokation, sondern als Simulierung einer realweltlichen „Sekte“. Deutlicher wird dies bei dem Survival-Horror-Game OUTLAST II (2017). Die Entwickler des Spieles lehnen sich im Plot an das Jonestown-Massaker von 1978 an, das sich im südamerikanischen Staat Guyana ereignete. Jim Jones, Gründer und Führer einer christlich geprägten Sekte namens Peoples Temple, wanderte mit rund 1100 Anhängern aus den USA aus: Die Berichte ehemaliger Mitglieder über totalitäre Hierarchien und Missbrauch sowie die Sorge von Familienangehörigen um ihre Verwandten setzen die Sekte zunehmend unter Druck. Als der Kongressabgeordnete Leo Ryan der Kommunität eine Visitation abstattete, eskalierte die gesamte Situation. Ryan wurde durch Sektenmitglieder bei seinem Abflug getötet; wenig später starben über 900 Mitglieder bei einem Massensuizid durch einen Gifttrank und Erschießung (Guinn 2017; Kich 2015:737–739). Das Action-Adventure-Game THE CHURCH IN THE DARKNESS (2019) rezipiert ebenfalls das Jonestown-Massaker. Im Vordergrund des Spieles steht eine Kommunität, die sich von der korrupten US-amerikanischen Gesellschaft absondert, um im südamerikanischen Regenwald die Idee eines christlichen Sozialismus zu verwirklichen. Zugestanden bieten Simulationen realweltlicher Sekten mit Massensuiziden ein interessantes Setting für einschlägige Game-Genres, vermitteln jedoch keineswegs neutrale Perspektiven auf Religionen.

Level 2.2: Religiöse Topoi in Games

Im folgenden Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, welche Inhalte in Videospielen als „religiöse“ Aspekte einzuordnen sind. Ich differenziere dabei zwischen verschiedenen Formen, die in Games auftreten, und werde dafür exemplarische Beispiele anführen. Einige Beispiele sind in Spiele implementierte Szenen oder Titelbilder, die ihre jeweilige Funktion für Narration, Dramaturgie und Verkaufsförderung einnehmen. Meiner Ansicht nach sind sie als gleichwertige Bestandteile eines Gesamtkunstwerkes wahrzunehmen.

Religiöse Symbole und Motive

Das Cover von FAR CRY 5 greift auf das christliche Motiv des *letzten Abendmahles* zurück, das Jesus mit den zwölf Jüngern während des Pessachfestes und vor seiner Kreuzigung in Jerusalem als Abschiedsmahl feierte. Auf dem Titelbild werden zwei christliche Symbole gezeigt, die zwar schon innerhalb des Pessach Seder eine rituelle Rolle spielten, aber vom Christentum aufgenommen, umgedeutet und zu den Symbolen der Christenheiten schlechthin etabliert wurden: Nämlich Wein bzw. hier der Weinkelch und Brot, die in der Eucharistie und der Abendmahlfeier eine zentrale Rolle spielen. Brot und Wein stehen für die reale und lebendige Gegenwart Jesu, die die Gemeinschaft der Gläubigen erneuern soll. Von den Gläubigen werden eine Gewissensprüfung und ein Sündenbekenntnis vor der Teilnahme am Abendmahl erwartet. Ferner zeigt das vorliegende Titelbild von FAR CRY 5 hinter dem Tisch elf Jünger, eine Frau und einen Hund. Vor dem Tisch sitzt ein als „Sinner“ gezeichneter und gefesselter Mensch, der offenbar aus der Gemeinschaft ausgestoßen wurde. Mit dieser Figurenkonstellation, dem durchaus ansehnlichen Waffenarsenal und

christlichen Symbolen wie z. B. einer weißen Lilie in der Hand der Frau und den zwei Fischen weiter rechts auf dem Tisch wird eine dramatische Spannung erzeugt, die bestimmte Kundensegmente ansprechen soll.

Spirituelle Figuren

Als spirituelle Figuren können beispielsweise Gottheiten, Priester, Geistliche, Heiler, Magier realweltlicher und konstruierter Religionen gelten. Bei zukünftigen systematischen Untersuchungen sind diese Figuren genauer zu definieren und voneinander abzugrenzen.

Ich möchte zwei Beispiele anführen, die unterschiedlicher nicht ausfallen könnten. Das erste Beispiel entstammt dem Point-and-Click-Adventure mit dem Titel THE SHIVAH (2006), der mit „Trauerfeier“ frei übersetzt werden kann. Es handelt sich um eines der seltenen Games, in denen explizit jüdische Figuren auftreten – im vorliegenden Fall zwei Rabbiner. THE SHIVAH ist im Grunde eine Detektivgeschichte, die, abgesehen von Symbolen, einzelnen klischeehaften Redewendungen etc. wenige jüdische Elemente aufweist. Beide Protagonisten agieren innerhalb des Spieles nicht besonders fromm: Der Ältere ist ein Schwerekrimineller; der Jüngere vertritt Auffassungen, die innerhalb einiger jüdischer Strömungen sehr umstritten sind.

Ein Spiel, das sowohl aufgrund ludischer als auch ästhetischer Elemente eine größere künstlerische Bedeutung einnimmt, ist das im selben Jahr publizierte Action-Adventure ŌKAMI (2006). In ŌKAMI steuert der spielende Mensch die Sonnengöttin Amaterasu, die in der Gestalt eines weißen Wolfes eine achtköpfige Riesenschlange namens Orochi bekämpft. Damit der Spieler dem Bösen erfolgreich entgegentreten kann, muss er durch das Vollbringen guter Taten Erfahrungspunkte sammeln und dadurch seine Göttlichkeit unter Beweis stellen. Beispielsweise müssen

hungrige Tiere gefüttert, Menschen aus lebensbedrohlichen Situationen gerettet und eine Stadt von einer Seuche befreit werden. Die entscheidenden Spiel- und „Kampftechniken“ von ÖKAMI bestehen in der Ausführung asiatisch inspirierter Malkünste mit einem „göttlichen Pinsel“. Ich sehe hierin ein Beispiel dafür, dass Religion bzw. eine umfassende Lebenskultur nicht nur in die ästhetische Ebene, sondern in die gesamte Struktur eines Spieles eingewoben werden kann.

Spirituelle Handlungen

Spirituelle Handlungen wie z. B. Riten, Anbetung, Berufung, Salbung, Entsendung und magische Aktionen lassen sich in vielfältigen Formen in Videospiele beobachten. In HORIZON: ZERO DAWN nimmt ein konstruierter indigener Kultus eine zentrale Rolle ein. Der matriarchalisch organisierte Stamm der Nora verehrt eine Gottheit namens „All-Mother“. Es handelt sich hierbei um eine elektronische Türsteuerung mit Identitätsüberprüfung und einer akustischen Mitteilung – also um einen doch recht komplexen Computer. Dieser *Deus Ex Machina* ist das Artefakt einer längst untergegangenen Kultur, die in einer neuen, beginnenden Zivilisation als Heiligtum verehrt wird.

Aufgrund ihrer empirischen Beobachtungen innerhalb der spielenden Quests artikuliert die Protagonistin Aloy starke Vorbehalte gegenüber dem indigenen Kult und möchte sich nicht als spirituelle Führerin anbeten lassen (Abb. 3). Andererseits muss sie sich jedoch an die kulturellen Rahmenbedingungen ihres Umfeldes anpassen, um ihre Ziele erreichen zu können. Letztlich akzeptiert sie die ihr zugewiesene Berufung und messianische Funktion, um den Stamm mit einer Mission zu entsenden, in der sie die militärische Führung übernimmt (Rehse 2020b). Aloys skeptischer Umgang mit dem Kultus des Stammes kann als eine kurzgefasste Geschichte der Religionskritik des 19. und 20. Jahr-



Abb. 3: Aloy lehnt es ab, angebetet zu werden (HORIZON: ZERO DAWN; Screenshot).

hunderts gelesen werden. Allein mit der Analyse der religionshistorischen Hintergründe ließen sich mehrere Unterrichtseinheiten füllen.

Heilslehren – Sünde, Tod, Formen der Heilserlangung und des (Über-)Lebens

Es verwundert nun nicht, dass Games zahlreiche Wege der Heilserlangung simulieren, die im theologischen Kontext als Soteriologie bezeichnet werden. Ich möchte an dieser Stelle an eine Spielszene aus NIER: AUTOMATA erinnern. Der Gamer spielt die Androidin 2B und wird von der pazifistischen, Nietzsche lesenden Maschine Pascal um Unterstützung gebeten (Rehse/Riemer 2020a). Denn ein Zusammenschluss von Maschinen, die sich in einer stillgelegten Fabrik ansiedelten, haben dem Dorf von Pascal einen Friedensvertrag angeboten. Das geplante Friedensabkommen läuft aus dem Ruder, als Kierkegaard, Gründer und Gottheit der Kolonie, tot von seinem Thron fällt. Spontan passen sich die

Maschinen an die neue Situation an und entwickeln innerhalb weniger Sekunden eine neue Heilslehre, die sie in ihren rituellen Gesängen zum Ausdruck bringen. Ich werde diese Spielsequenz im zweiten Teil des vorliegenden Beitrages in einem Vorschlag für eine Unterrichtseinheit analysieren und möchte daher das Ergebnis nicht vorwegnehmen.

Narrative Topoi (Heldenreise, Weltentstehung, Weltuntergang)

Zahlreiche Videospiele verwenden narrative Elemente, die aus historischen und realweltlichen Religionen stammen. Dies trifft beispielsweise auf das Motiv der Heldenreise zu, für das der US-amerikanische Mythenforscher Joseph Campbell (1904–1987) bestimmte Stationen definierte (Campbell 1999). Sie reichen von der Berufung über die Apotheose (Vergottung) bis zur Freiheit zum Leben. In HORIZON: ZERO DAWN absolviert die Protagonistin Aloy eine solche Heldenreise, die zum festen Bestandteil von Hagiografien gehört. Eine ihrer letzten Entwicklungsstationen kann als eine sogenannte „Rückkehr über die Schwelle“ bezeichnet werden, in der ihr inneres Ich in Konfrontation mit ihrer Umgebung gerät, sie aber dann zur „Herrin zweier Welten“ wird, die beide miteinander zu harmonisieren vermag: Nämlich ihre empirischen Erfahrungen (in der sich die westliche Religionskritik niederschlägt) mit dem tribalen Kult um die „All-Mother“.

Weitere narrative Topoi wie zum Beispiel Weltentstehung und Apokalypse sind ein Struktur- und Wesensmerkmal unzähliger Games. Zahllose Details klären an bestimmten Stationen der jeweiligen Videospiele darüber auf, welche Ereignisse dazu geführt haben, dass die Welt entstand, in der man gerade spielt. Weitaus dominanter ist jedoch die Rezeption der eschatologischen Topoi „Apokalypse“ und „Post-Apokalypse“, die sich in verschiedenen Krisenphasen des Judentums herausbildeten und später auch

vom Christentum und Islam weiterentwickelt wurden ([RGG] 1998: Bd. 1:590–600). Dem Gefühl, in „untergehenden Welten“ zu leben, konnte die Hoffnung auf neue „Welten nach dem Untergang“ entgegengesetzt werden, die das Überleben des Einzelnen und der Gemeinschaft ermöglichten.

Einer der bekanntesten Texte des Weltunterganges entstammt dem 16. Kapitel der Johannes-Apokalypse, dem letzten Buch der christlichen Bibel. Geschildert wird, wie sieben Engel die Schalen des Zorns ausgießen und damit den Weltuntergang einleiten, in dem ein mystischer Ort namens Harmagedon bzw. Har Meggido eine zentrale Rolle spielt. Der Text deutet Seuchen, Wasserverschmutzung, Hitzeperioden mit Zunahme von Wüstengebieten, Schädlingsplagen, Luftverschmutzung, Erdbeben – ja den Weltuntergang schlechthin an. Entsprechend schillernd fallen die Beschreibungen des messianischen Friedensreiches ([RGG] 1998: Bd. 5:1143–1162) nach der Apokalypse aus. Die spätere Kulturgeschichte hat beide Phasen in literarischen und künstlerischen Bearbeitungen sehr stark ausgeschmückt. Videospiele bedienen sich dieser kulturell verankerten Bilder.

Level 2.3: Indie-Games (Freigeistige und religiöse Games)

Es existieren zahlreiche Independent-Games, die religiöse Aspekte rezipieren. Hinter Indie-Games können sowohl freigeistige Entwickler als auch Teams stehen, die religiöse Spiele konzipieren. Beide Gruppen weisen das Problem auf, dass sie eine bestimmte Mission verfolgen und ihre eigene Einstellung verbreiten möchten. Insofern können diese Games in vielen Fällen als einfache „Serious Games“ betrachtet werden, die für den vorliegenden Sammelband aus der engeren Betrachtung ausgeschlossen wurden.

Als Beispiel für ein freigeistig geprägtes Indie-Game kann FAITH FIGHTERS herangezogen werden, das Ende der 2000er-Jahre von der italienischen Guerilla-Website *Molleindustria* (Pseudonym für den Computerspielkünstler Paolo Pedercini) erstellt wurde. Im April 2009 protestierte die *Organisation of the Islamic Conference* dagegen, dass man mit dem Propheten Mohammed gegen andere Gottheiten wie z.B. Buddha und Jesus antritt. Daraufhin brachte die Guerilla-Website eine Fassung heraus, die in ironischer Form eine „Zensur“ vorgibt, in der jedoch bis auf einen Disclaimer und das verdeckte Gesicht des Propheten nichts verändert wurde.

Religiöse Videospiele christlicher, muslimischer, jüdischer und buddhistischer Produzenten sind in der Regel Games, die bei Kindern und Jugendlichen das religiöse Wissen stärken oder sie gar für den eigenen Glauben überzeugen wollen (vgl. Steffen 2017: 68–74). Oft sind sie als einfache Quiz-, Kampf-, Geschicklichkeits- oder Ausmalspiele gestaltet und werden in jüngster Zeit auch als moderne Apps für einen größeren Markt angeboten.

Level 3: Möglichkeiten der Anwendbarkeit von Games im Unterricht

Im Folgenden werde ich drei exemplarische Zugänge vorstellen, die sich für die Erörterung von religiösen Aspekten in Videospiele im Unterricht anbieten. Die Einsatzmöglichkeiten der folgenden Spielsequenzen reichen vom Religions- und Philosophie- über den Kunst- bis hin zum Musikunterricht und eignen sich angesichts der USK-Beschränkungen der betreffenden Spiele eher für die höheren Jahrgangsstufen und die Erwachsenenbildung.

Aufgrund der aktuellen zeitlichen, finanziellen und technischen Rahmenbedingungen ist davon auszugehen, dass das vollständige Erspielen eines Videospiele im Schulunterricht in den nächs-

ten Jahren eher ein Randphänomen darstellen wird. Aus diesem Grund werden Lehrkraft und Schüler zunächst überwiegend mit Let's-Play-Videos und Screenshots ausgewählter Spielszenen, Werbematerialien etc. arbeiten, weshalb die ludische Immersion innerhalb des Klassenzimmers eine eingeschränkte Erfahrung bleiben und sich möglicherweise eher auf die Vor- und Nachbereitung beschränken wird.

Level 3.1: Gamekultur, ludisches Verhalten und religiöse Praxis

Der erste thematische Zugang ist ein theoretisch-methodischer. In erster Linie dann, wenn von einem funktionalistischen Religionsbegriff ausgegangen wird (siehe Artikelbeginn), können das ritualisierte und mit Erwartungen verbundene Spielen und Zuschauen von Spielen quasireligiöse Formen annehmen. Dies gilt nicht nur für den Fußballsport, sondern unter besonderen Umständen auch für Videospiele. Vor allem durch „Massively Multiplayer-Online-Games“ und den E-Sport können Individuen geformt, zugleich das (virtuelle) Zusammenleben von Gesellschaftsteilen – in diesem Fall Subkulturen – bestimmt sowie Riten, Hierarchien und Moralvorstellungen herausgebildet werden, die auch in religiösen Gruppen zu beobachten sind. An dieser Stelle bietet sich zunächst eine intensivere Auseinandersetzung mit der Problematik von Definitionen anhand der eingangs dargestellten Religionsbegriffe an. Darüber hinaus können die Schülerinnen und Schüler (SuS) damit beauftragt werden, innerhalb der Gamekultur nach Phänomenen zu suchen, die in religiösen Gruppen auftreten.

In *THE ELDER SCROLLS V: SKYRIM* kann man nicht nur religiöse Elemente beobachten, sondern auch ludisch zum „frommen Menschen“ werden, indem man eine Gottheit oder einen

Dämon auswählt, sie/ihn anbetet und in ihrem/seinem Namen handelt bzw. als ihr/sein Diener auftritt (vgl. Steffen 2017:62–74). In diesem Kontext ist es möglich, dass das Videospielen selbst zur Religion wird und sich kaum vom Ritus realweltlicher Religionen unterscheidet. Transzendenz, Heiligkeit und religiöse Gefühle einschließlich der Bildung von Identitäten sind hier durchaus möglich und reichen auch in die Realwelt hinein.

Im Unterschied zu den Adaptionen traditioneller Vorlagen besteht in apokalyptisch und postapokalyptisch geprägten Videospielen oftmals kaum Hoffnung auf Rettung, Frieden oder das Erreichen eines Paradieses. Es scheint so, als bestünden Videospiele zu großen Teilen aus Dystopien. Und dennoch gibt es eine Hoffnung – den Gamer selbst. In vielen Fällen ist er der Superheld, der Einzige und Auserwählte, der je nach Spiel die letzten Reste der Menschheit retten, beschützen und beim Überleben unterstützen muss oder kann. Die simulierte Weltrettung und/oder der Aufbau einer neuen Zivilisation bilden eine eschatologische Aufgabe, zu der der Gamer als „Messias“ auserwählt ist – insofern kann das Spielen als genuin religiöses Handeln begriffen werden. Bei einer christlichen Lesart könnte man auch noch einen Schritt weitergehen und die Orientierung des Spielers zu Beginn des Games mit dem unsicheren Suchen und den Selbstzweifeln Jesu vergleichen: Das temporäre Scheitern im Spiel folgt dem Leiden vor und während der Kreuzigung – der Sieg über den Boss als Sieg über das Böse schlechthin.

Auch bei zahlreichen Strategiespielen stellt sich die Frage, ob der spielende Mensch nicht eine gottähnliche Funktion einnimmt, indem er Figuren erschafft, über Gut und Böse entscheidet und das Schicksal seiner Welt lenkt. Andererseits kann argumentiert werden, dass es nicht der Spieler ist, sondern es sind die geschriebenen Programme, die die Parameter festlegen und ihn zum Handeln nötigen. Diese verschiedenen Perspektiven lassen sich mit

Problemkreisen verbinden, die in allen Epochen der Philosophiegeschichte diskutiert wurden und mit den SuS erörtert werden können.

Level 3.2: NIER: AUTOMATA: Konstruktion einer Theologie

NIER: AUTOMATA hat von der USK eine Altersfreigabe ab 16 Jahren erhalten, was meines Erachtens aufgrund einiger sehr emotionaler Szenen gerechtfertigt ist. Die relevante Passage mit Kierkegaard und seinen Anhängern bietet die Möglichkeit, religiöse Elemente eines Videospiele systematisch zu untersuchen (Kapitel 9: Gestörte Religion). Je nach Vorwissen der Schüler wird man dafür mindestens eine Doppelstunde ansetzen müssen (vgl. Rehse/Riemer 2020a).

Aus den Inhalten der Glaubensbezeugung und des tranceartigen Gesanges können die theologischen Botschaften und ihre Vorlagen rekonstruiert werden. Dazu sind mit den SuS zunächst die Texte in deutscher oder englischer Sprache zu transkribieren; die Quellen lassen sich zügig finden und in eine Synopse einpflegen. An einigen Stellen bin ich auf Parallelen in der Kunst und Musik gestoßen, so dass Motive und Motivgeschichte in anderen Disziplinen verfolgt werden können.

Während die Gemeinschaft vor dem Tod Kierkegaards als eine innerlich-friedliebende Gemeinschaft mit illuminierten Riten bestimmt werden kann, geschieht innerhalb weniger Spielsekunden das, was in der Religionsgeschichte oft Jahre und Jahrzehnte dauert: Die religiösen Inhalte werden an die neue Situation entsprechend angepasst und gedeutet (Abb. 4). Abschließend wird das philosophische Problem der Theodizee – der Frage, warum Gott Leiden zulässt – artikuliert, ohne dass der Spieler durch das Spiel dazu gezwungen wird, darüber nachzudenken.

Szene/Text	Hintergrund	Rezeption & Interpretationen
<i>Vor dem Tod Kierkegaards</i>		
„Sobald ich Gott mein Herz öffnete, wurde ich mit Gelassenheit erfüllt ...“	Motiv der Herzenstür: „Siehe, ich stehe vor der Tür und klopfe an. So jemand meine Stimme hören wird und die Tür auftun, zu dem werde ich eingehen ...“ (Apk. 3,20) „Ein gelassenes Herz ist des Leibes Leben“ Spr. 14,30.	Kirchenlied: „Herr, öffne mir die Herzenstür“ US-amerikanisches Weihnachtslied: „Open your Heart's Door to Silence and Song“ Künstler Warner Sallman: „Christ at Heart' Door“
„Wie ich mich danach sehne, dass Seine Gnaden unseren Weg erhellt ...“	Gott ist Sinnbild für Licht sowie Leben ermöglichendes Licht allgemein, z. B.: „Dein Wort ist meine Fußes Leuchte und ein Licht auf meinem Wege.“ Ps. 119,105; vgl. Spr. 6,23.	Gottheiten und Heilige werden in der gesamten Kulturgeschichte auf unterschiedlichste Arten als Lichtquelle dargestellt
„Mögen Elend und Konflikte für immer von dieser Welt verbannt werden ...“	Gott als Weltenrichter und Friedenskönig: „Und er wird richten unter den Heiden und zurechtweisen viele Völker. Da werden sie ihre Schwerter zu Pflugscharen und ihre Spieße zu Sicheln machen. Denn es wird kein Volk wider das andere das Schwert erheben, und sie werden hinfort nicht mehr lernen, Krieg zu führen.“ Jes. 2,4; vgl. u. a. ferner Ps. 46, 9; Apk. 21,4.	Unzählige Kunstwerke von der Antike über das Mittelalter bis hin zur Friedensbewegung in der BRD und DDR: „Schwerter zu Pflugscharen“
<i>Grundlehren:</i>		
a) <i>Durch ein innig-mystisches Verhältnis zwischen dem Individuum und Gott treten Gelassenheit und Erleuchtung in das Leben des Gläubigen ein.</i>		
b) <i>Sehr allgemein wird die Hoffnung auf einen wie auch immer gearteten Weltfrieden ausgedrückt.</i>		

Szene/Text	Hintergrund	Rezeption & Interpretationen
<i>Nach dem Tod Kierkegaards</i>		
„Seine wundersamen Gnaden ist zu einem Gott geworden! Seine Gnaden ist ein Gott!“	Jesus als Gott und Mensch bzw. als „Gottessohn“ und „Menschensohn“; zahlreiche Textvorlagen, u. a. 1. Joh. 5,20	Die Motive Gottessohn und Menschensohn haben verschiedene Parallelen in der Antike. Die Zwei-Naturen-Lehre wurde auf dem Konzil zu Chalcedon (451) beschlossen.
„Wir werden ebenfalls zu Göttern werden!“	Gotteskindschaft der Gläubigen, u. a. „Ihr seid Götter und allzumal Kinder des Höchsten“ Ps. 82,5; Joh. 10,34; Einswerdung mit Gott und Teilhabe am Heil: „Meine Lieben, wir sind nun Gottes Kinder; ...“ 1. Joh. 3,2.	
„Ihr alle werdet zu Göttern werden!“	s. o.	
„Wir werden alle gemeinsam sterben und zu Göttern werden!“	Umdeutung des Weherufes aus Ps. 82,6; sowie Anlehnung an die Entwicklung von realweltlichen Sekten	Märtyrer-Traditionen in Religionen und Ideologien, Jonestown-Massaker 1978
„Auch ihr müsst sterben und zu Göttern werden!“	Anlehnung an kultische Menschenopfer und Ritualmorde in der Antike	Zahlreiche Beispiele; Darstellungen von Ritualmorden im Kontext von Kolonialisierung und Mission

Szene/Text	Hintergrund	Rezeption & Interpretationen
„Das Nachleben ist wundervoll!“	Jenseitsvorstellungen in den antiken Religionen, u. a. Jer. 31,12 – bei eschatologischer Interpretation	Zahlreiche Darstellungen des Jenseits in Literatur, Kunst etc.
<i>Neue Grundlehre:</i>		
<ul style="list-style-type: none"> – <i>Kierkegaard ist durch den Tod zur Gottheit erhöht worden.</i> – <i>Seine Jünger werden ebenfalls zu Göttern werden, wenn sie sterben.</i> – <i>Das Leben nach dem Tod ist erstrebenswert.</i> 		
<i>Nach der Katastrophe</i>		
Verängstigte Gläubige: „Wie konnte Gott [Kierkegaard?] das nur zulassen?“ Und ähnliche Fragen	Problemkreis der Theodizee und Verdrängung der Verantwortlichkeit des Menschen bei vermeidbaren Katastrophen	Naturkatastrophen (Lissabon 1755 in der Literatur, Kunst, Musik); menschliche Schicksale: Joseph Roth: Hiob.



Abb. 4: Theologische Neudeutung in NIER: AUTOMATA (Screenshot).

Der Spieler erfährt weder Genaueres über den Gründer, noch warum er ausgerechnet Kierkegaard heißt. Welches der höchst verschiedenen Werke des dänischen Philosophen Søren Kierkegaard (1813–1855) soll damit kommentiert oder kritisiert werden? Oder sind die Benennungen der verschiedenen Roboterfiguren nach berühmten Philosophen ein humorvoller Seitenhieb auf die Philosophie im Allgemeinen? Vielleicht sind diese Lücken intendierte Interpretationsspielräume?

In jedem Fall eignen sich diese Leerstellen hervorragend für den Einsatz im Unterricht. Im Grunde handelt es sich bei NIER: AUTOMATA auch um eine klassische „Fabel“ – nur, dass nicht Tiere, sondern Maschinen und Androiden für die Menschen handeln, bzw. sie imitieren (Riemer 2019). So wird dem *Homo ludens* das Spiegelbild der menschlichen Gesellschaft vorgehalten. Hier können nun philosophische Fragen der Zukunft angeknüpft werden. Welche menschlichen Aspekte werden Cyborgs, Androiden und künstliche Intelligenzen in der Zukunft übernehmen? Sollten sie das tun oder nicht? Werden sie ihre Zeit mit der Schaffung von Kultur und Unterhaltung „verschwenden“ oder ausschließlich rational-berechnend arbeiten und Mehrwerte schaffen?

Level 3.3: BIOSHOCK INFINITE: Analysen verwendeter Motive und ihre Kontexte

Die für uns bedeutsamen Motive erscheinen zu Beginn des 2013 veröffentlichten First-Person-Shooters BIOSHOCK INFINITE, der ebenfalls zu Recht eine USK-18-Einstufung erhielt. Die relevanten Spielstrecken enthalten jedoch keine Szenen, in denen Gewalt, Sexualität oder sonstige problematische Aspekte eine Rolle spielen.

Zu Beginn des Games entdeckt die Spielfigur im Welcome-Center verschiedene Räumlichkeiten, die aufgrund von Altarbildern, Statuen und mit religiösen Texten versehenen Bleiglasfenstern

sofort als sakrale Räume empfunden werden. Die Lehrkraft kann die SuS an die Altarbilder und Bleiglasfenster mittels einer klassischen Bildbeschreibung heranführen und zunächst die kunsthistorischen Elemente herausgreifen. Ich präsentiere im Folgenden lediglich einen kleinen Ausschnitt dieser Spielszenen, da mein Team weitere Zugänge an anderer Stelle ausführlicher erläutern wird (vgl. Rehse/Riemer 2020b).

Das Umfeld des Altars (Abb. 5) ist vom überall präsenten Wasser, den Altarkerzen und den beiden Engeln bestimmt. Links und rechts angeordnet verweisen die zwei mit Schwertern bewaffneten Serafim auf das biblische Motiv der Vertreibung Adams und Evas aus dem irdischen Paradies („Garten Eden“, Gen. 3) als Folge des Sündenfalls. Die christliche Theologie deutete den Sündenfall des „ersten Adams“ als die Ursache für den Beginn von Sünde und Tod in der Welt und setzte die Lehre dagegen, dass nur durch das Eintreten eines „neuen Adams“ – nämlich Jesus – die gesamte Schöpfung wieder erlöst werden kann. Das erste Altar-

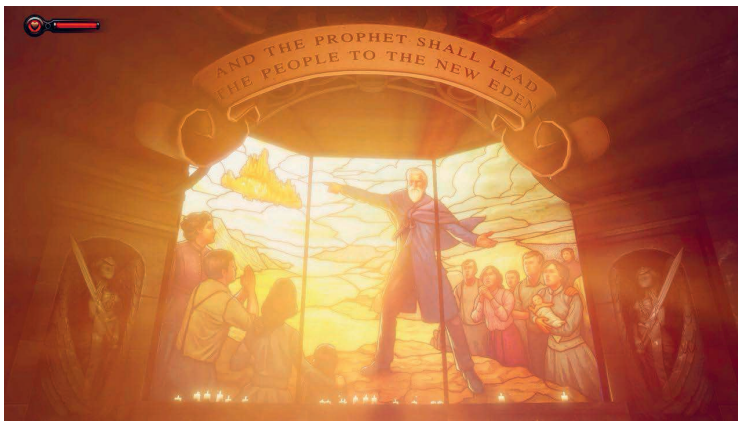


Abb. 5: Altar: „And the Prophet shall lead the people to the New Eden“ (Screenshot).

bild rezipiert einige Kernelemente der christlichen Theologie, die in das ideologische System Comstocks eingewoben wurden: Zentrale Figur ist nicht der Gott-Mensch Jesus, der sich durch seinen stellvertretenden Kreuzestod erniedrigt, die Menschheit erlöst und den Gläubigen das „neue Eden“, das „neue Jerusalem“ bzw. das „himmlische Jerusalem“ (Offb. 21) bereitet. Es ist Comstock, der als Prophet auftritt und als Führer die Menschheit in das neue Paradies leiten möchte. Die Körperhaltungen der links und rechts angeordneten Familiengruppen lassen erkennen, dass er sich nicht nur verehren, sondern auch als messianische Heilsfigur anbeten lässt.

Während die Deutung des ersten Altarbilds noch relativ schwierig ist, dürfte der „Weihnachtsaltar“ (Abb. 6) für SuS leichter zu erschließen sein: Nicht nur aufgrund der diversen „Geschenke“ bzw. Opfergaben, die vor den Kerzen liegen, sondern vor allem, weil das überaus populäre Motiv der „Heiligen Familie“ in der Winterjahreszeit christlich-westlicher Kulturen sehr präsent ist. „Maria,

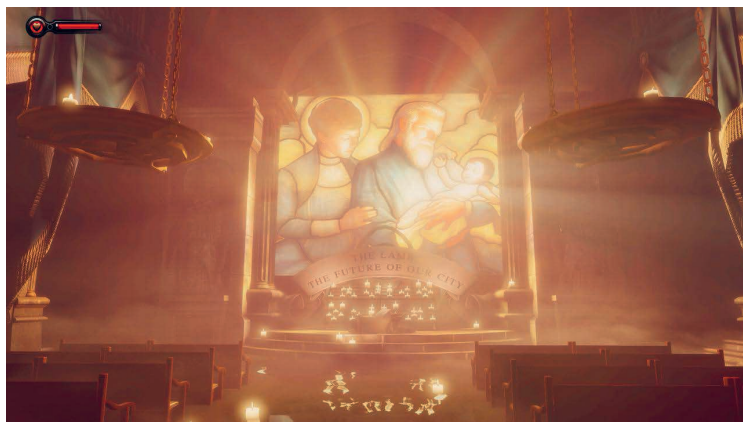


Abb. 6: Altar „The Lamb – the future of our city“ (Screenshot).

Joseph und das Kind“ – es scheint zunächst alles zu passen. Lady Comstock und das Kind sind zwar mit einem Nimbus ausgestattet, der bei Comstock fehlt, die entscheidenden Elemente sind jedoch andere: Im Vergleich mit traditionellen Kunstwerken dieses Motivs fällt auf, dass in den meisten Darstellungen der „Heiligen Familie“ die Marienfigur mit dem Jesuskind den Mittelpunkt des Bildes bildet. Hier ist es Comstock, der sowohl im Mittelpunkt steht, als auch das Kind hält. Letzteres wird dicht an den rechten Bildrand gedrängt, während Lady Comstock als „Mutter Gottes“ ihres Attributes beraubt und zu einer Nebenfigur degradiert wird. Auch die Inschrift *The Lamb – the future of our city* geht auf eine christliche Vorlage zurück, die verändert wurde: Johannes der Täufer, der Jesus als das „Lamm Gottes“ vorstellt, „das der Welt Sünde trägt“ (Joh. 1,29). In BIOSHOCK INFINITE benutzt Comstock das „Lamm“ Elizabeth lediglich dazu, seine Visionen umzusetzen, ohne dass sie für die Menschen eine soteriologische Rolle einnimmt.

Nach der Analyse der Altarbilder und ihrer Überschriften können mit den SuS einige wesentliche Bestandteile des konstruierten theologischen Systems von BIOSHOCK INFINITE ermittelt werden. Die Herausforderung besteht darin, dass die SuS über ein Basiswissen über die Geschichte der europäischen und nordamerikanischen Kulturen verfügen müssen.

Level 4: Kritische Anmerkungen zum Abschluss

In den verschiedenen lebendigen Diskussionen, die wir im Anschluss an die Vorträge unserer Ringvorlesung geführt haben, ist mir deutlich geworden, dass nicht damit zu rechnen ist, dass sich die „Game Studies“ in den nächsten zehn Jahren *flächendeckend als reguläres Unterrichtsfach* etablieren werden. Das hängt sicherlich nicht von der „Boshaftigkeit“ der Ministerien für Erziehung

und Bildung und der Schulbehörden ab. In erster Linie ist es eine Reihe struktureller Umstände, die die Etablierung neuer Schulfächer erschweren – wie zum Beispiel die entsprechende systematische Ausbildung von Lehrern, die zuvor die Einrichtung eines solchen Faches an Universitäten notwendig macht.

Hinzu kommen die seit Jahren andauernden sogenannten „Reformen“, mit denen alle Jahre wieder neue Änderungen mit weniger Personal und künstlich verknüpften finanziellen Ressourcen umgesetzt werden müssen. Möchte man wirklich *Neue Medien* einschließlich Hardware, Software und eigenem WLAN an Schulen etablieren, wird man für eine mittelgroße Schule mindestens zwei bis drei hauptamtliche IT-Techniker einstellen müssen, um die Anschaffung und Wartung gewährleisten zu können.

Sofern Videospiele im Schulunterricht genutzt werden sollen, bieten sich vor allem vier Möglichkeiten: Nämlich die Etablierung von 1.) Arbeitsgemeinschaften (AGs) an Nachmittagen, 2.) AGs in Projektwochen, 3.) die Nutzung von Vertretungsstunden und 4.) die Implementierung von Videospiele in bestehende Unterrichtsfächer. AGs an Nachmittagen sind zeitlich begrenzt, versprechen jedoch eine Regelmäßigkeit. AGs in Projektwochen sind eher einmalige Veranstaltungen, bieten aber die Gelegenheit, sich mehrere Tage einzelnen Spielen widmen zu können. Vertretungsstunden verlangen viel Spontanität, sind aber durch dünne Personaldecken relativ häufig. Darüber hinaus stellt die Integration von Videospiele in bestehende Unterrichtsfächer eine regelmäßig wiederkehrende Chance dar, die genutzt werden kann.

Von weitaus grundsätzlicherer Bedeutung sind jedoch andere Aspekte, die den Ruf nach digitaler Bildung in den Schulen betreffen: Was bedeutet Bildung? Was sollten Eltern, Lehrer und schulische Erziehung vermitteln? Welche wesentlichen Kulturtechniken sind zunächst zu erlernen und zu festigen? Welche Bedeutung nehmen das aktive Lesen, Schreiben und Rechnen ge-

genüber der anwendungsorientierten Beherrschung von Neuen Medien ein? Stellt das Spielen – in unserem Falle das digitale Spielen – eine unverzichtbare Kulturtechnik oder einen natürlichen Wesenszug des Menschen dar? Und noch wichtiger ist die Frage danach, wem die Digitalisierung der Bildungssektoren den meisten Nutzen bringt. Manche Kritiker halten es für möglich, dass die derzeitige Debatte auf ein lanciertes Marketingkonzept der IT-Lobbyisten zurückzuführen ist (Lembke 2017). Unbestritten werden SuS, die aufgrund idealer Bedingungen bereits in den ersten Schuljahren in mehreren Sprachen sicher lesen, schreiben und rechnen können, auch schnell lernen, Computer zusammenzubauen und Apps zu programmieren. Der Alltag des größten Teils der SuS, Eltern und Schulen wird von schwierigeren Lebenswirklichkeiten bestimmt. Andererseits schaffen es immer wieder einzelne Heranwachsende, ohne Unterstützung und nur aufgrund ihrer stark ausgeprägten Begeisterung für Videospiele beispielsweise Englisch zu lernen und im E-Sport Fuß zu fassen.

Abschließend möchte ich bemerken, dass ich gegenüber Videospielen eine Erwartungshaltung habe, die auf den Bildungsbegriff bewusst zurückgreift: Wenn Games „Kulturgut“ sein wollen, erwarte ich, dass sie sich in die Literatur, Kunst, Musik – also in die Kultur der Menschheitsgeschichte schlechthin – einfügen. Der Anspruch, „Kulturgut“ zu schaffen, fordert Gameentwickler dazu heraus, wirklich zu Dichtern und Künstlern zu werden, die die großen Seinsfragen zukünftiger Menschen, Androiden, Cyborgs und künstlichen Intelligenzen diskutieren und sie in diese Diskurse einbeziehen, sofern sie real werden sollten (Riemer 2019).

Ein herzliches Dankeschön für die Diskussionen und Hilfe ergeht an Jessica Rehse. Frau Dr. Sigrid Senkbeil und Daniel Boll danke ich herzlich für das Lektorat.

Referenzen

Anderie, Lutz (2016): *Game Industry Management. Gründung, Strategie und Leadership. Theoretische Grundlagen*, Berlin: Springer Verlag.

Arnhold, Oliver/Klein, Constantin (2014): *Zwischen Abseits und Jenseits. Fußball und Religion. Materialien für Klasse 8–12*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Behringer, Wolfgang (2012): *Kulturgeschichte des Sports vom antiken Olympia bis ins 21. Jahrhundert*, München: C. H. Beck.

Bergunder, Michael (2011): „Was ist Religion? Kulturwissenschaftliche Überlegungen zum Gegenstand der Religionswissenschaft“, in: *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 1/2, 3–55.

Butzer, Evi (2003): *Die Anfänge des jiddischen purim shpiln in ihrem literarischen und kulturgeschichtlichen Kontext*, Hamburg: Helmut Buske Verlag.

Campbell, Joseph (1999): *Der Heros in tausend Gestalten*, Frankfurt a. M. u. a.: Insel Verlag.

Chehabi, Houchang E. (2006): ZUR-ĶĀNA, in: *Encyclopædia Iranica*, hrsg. von E. Yarshater, <http://www.iranicaonline.org/articles/zur-kana>.

Colas, P. R./Voss, A. W. (2006): „A Game of Life and Death – The Maya Ball Game“, in: *Maya: Divine Kings of the Rain Forest*, hrsg. von N. Grube, Köln: Könemann Verlag.

Dahl, Dagmar (2008): *Zum Verständnis von Körper, Bewegung und Sport in Christentum, Islam und Buddhismus. Impulse zum interreligiösen Ethikdiskurs zum Spitzensport*, Berlin: Logos Verlag.

de Mooij, Marieke (2010): *Global Marketing and Advertising: Understanding Cultural Paradoxes*, Los Angeles/London/New Delhi: Sage.

Does, Darryl (2017): *Far Cry 5 Takes on Religion?!*, <https://www.youtube.com/watch?v=zXduPinezWI> (3:16 min).

Elsner, Phil (2017): *Far Cry 5 im Angst-Amerika – Kontroverser, als es Ubisoft lieb ist?*, <https://www.youtube.com/watch?v=73HgYGq9mGU> (5:21 min).

Emrich, Christin (2007): *Interkulturelles Marketing-Management. Erfolgsstrategien, Konzepte, Analysen*, Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Fung, Anthony (2016): *Global Game Industries and Cultural Policy*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Gesenius, Wilhelm (¹⁷1962): *Hebräisches und Aramäisches Handwörterbuch über das Alte Testament*, Berlin/Göttingen/Heidelberg: Springer Verlag.

Guinn, Jeff (2017): *The Road to Jonestown. Jim Jones and Peoples Temple*, New York/London u. a.: Simon & Schuster.

Huber, Matthias (2014): „Destiny. Das teuerste Computerspiel der Welt“, in: *SZ.de*, <http://www.sueddeutsche.de/digital/destiny-das-teuerste-computerspiel-der-welt-1.2117606>.

Huizinga, Johan (1938): *Homo ludens: Versuch einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur*, Basel: Akademische Verlagsanstalt Pantheon.

Johnson, Ian (2017): *The Souls of China. The Return of Religion after Mao*, New York: Pantheon Books.

Kain, Erik (2017): „Far Cry 5' Is Bound To Be Controversial In The Age Of Trump“, in: *Forbes*, <https://www.forbes.com/sites/erikkain/2017/05/24/this-far-cry-5-box-art-is-bound-to-be-controversial-in-the-age-of-trump>.

- Kich, Martin** (2015): „Jonestown Massacre“, in: *Postwar America: An Encyclopedia of Social, Political, Cultural, and Economic History*, hrsg. von J. Ciment, Abingdon/New York: Taylor and Francis.
- Klein, Constantin/Schmidt-Lux, Thomas** (2006): „Ist Fußball Religion? Theoretische Perspektiven und Forschungsbefunde“, in: *Fußball. Fremdsprachen. Forschung*, hrsg. von E. Thaler, Aachen: Shaker Verlag.
- Kotler, Philip/Keller, Kevin L./Opresnik, Marc O.** (¹⁴2015): *Marketing-Management. Konzepte, Instrumente, Unternehmensfallstudien*, Hallbergmoos: Pearson-Verlag.
- Langner, Sascha** (2009): *Viral Marketing. Wie Sie Mundpropaganda gezielt auslösen und Gewinn bringend nutzen*, Wiesbaden: Springer Gabler Verlag.
- Lembke, Gerald** (2017): „IT-Lobbyisten in den Klassenzimmern“, in: *SZ.de*, <http://www.sueddeutsche.de/bildung/schule-it-lobbyisten-machen-vor-den-klassenzimmern-nicht-halt-1.3663067>.
- Leuba, James H.** (1909): *The Psychological Origin and the Nature of Religion*, London: A. Constable.
- Maimonides**: Mishne Tora, Hilkhot Gesela.
- Makuch, Eddie** (2013): „Rockstar: More Than 1000 People Made GTAV“, in: *Gamespot*, <https://www.gamespot.com/articles/rockstar-more-than-1000-people-made-gtav/1100-6415330>.
- Mensching, Gustav** (1951): *Die Religion. Erscheinungsformen, Strukturtypen u. Lebensgesetze*, Stuttgart: Schwab.
- Pollack, Detlef/Rosta, Gergely** (2015): *Religion in der Moderne. Ein internationaler Vergleich*, Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Rehse, Jessica (2020a): „Hellblade Senua's Sacrifice“, in: *„Wir alle treffen Entscheidungen im Leben, aber letztendlich treffen unsere Entscheidungen uns.“ Didaktische Potentiale digitaler Spielwelten*, hrsg. von J. Rehse/N. Riemer (in Druck).

– (2020b): „Horizon: Zero Dawn“, in: *„Wir alle treffen Entscheidungen im Leben, aber letztendlich treffen unsere Entscheidungen uns.“ Didaktische Potentiale digitaler Spielwelten*, hrsg. von J. Rehse/N. Riemer (in Druck).

Rehse, Jessica/Riemer, Nathanael (2020a): „BioShock Infinite“, in: *„Wir alle treffen Entscheidungen im Leben, aber letztendlich treffen unsere Entscheidungen uns.“ Didaktische Potentiale digitaler Spielwelten*, hrsg. von J. Rehse/N. Riemer (in Druck).

– (2020b): „NieR: Automata“, in: *„Wir alle treffen Entscheidungen im Leben, aber letztendlich treffen unsere Entscheidungen uns.“ Didaktische Potentiale digitaler Spielwelten*, hrsg. von J. Rehse/N. Riemer (in Druck).

[**RGG**] (*1998): „Apokalyptik“, in: *Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft*, hrsg. von H. D. Betz/D. S. Browning/B. Janowski/E. Jüngel. [Bd. 1], Tübingen: Mohr Siebeck Verlag.

– (*1998): „Messias/Messianismus“, in: *Religion in Geschichte und Gegenwart. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft*, hrsg. von H. D. Betz/D. S. Browning/B. Janowski/E. Jüngel. [Bd. 5], Tübingen: Mohr Siebeck Verlag.

Riemer, Nathanael (2019): „Menschen, Maschinen und Hybride in Videospiele“, in: *Literaturstraße. Chinesisch-deutsches Jahrbuch für Sprache, Literatur und Kultur*, hrsg. von F. Yalin/Z. Jianhua/W. Yuqing/G. Lauer/G. Roesch 20/2 (in Druck).

Scheidhammer, Franz-Josef (2006): *Kicker, Kutten und Choräle. Fußball und Religion – eine Projektmappe. Arbeitsmaterialien für die SEK I*, Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Sloan, Robin J. S. (2015): *Character Design for Games and Interactive Media*, Boca Raton: CRC Press.

Steffen, Oliver (2017): *Gamen mit Gott. Wo sich Computerspiele und Religion begegnen*. Zürich: Theologischer Verlag.

ASSASSIN'S CREED BROTHERHOOD (2010), Ubisoft, Xbox 360, PlayStation 3, PC, Mac OS.

ASSASSIN'S CREED II (2009), Ubisoft, Xbox 360, PlayStation 3, PC, Mac OS.

BIOSHOCK INFINITE (2013), 2K Games, Xbox 360, PlayStation 3, PC.

BLACK & WHITE (2001), Electronic Arts, PC, Mac OS.

DANTE'S INFERNO (2010), Electronic Arts, Xbox 360, PlayStation 3, PlayStation Portable.

FAITH FIGHTERS (2008), Molleindustria, PC, Mac OS.

FAR CRY 5 (2018), Ubisoft, Xbox One, PlayStation 4, PC.

GOD OF WAR (2005), Sony Interactive Entertainment, PlayStation 2.

GOD OF WAR (2018), Sony Interactive Entertainment, PlayStation 4.

HELLBLADE: SENUA'S SACRIFICE (2017), Ninja Theory, PlayStation 4, PC.

HORIZON: ZERO DAWN (2017), Sony Interactive Entertainment, PlayStation 4.

KAKUTO CHOJIN: BACK ALLEY BRUTAL (2002), Microsoft Game Studios, Xbox.

NIER: AUTOMATA (2017), Square Enix, PlayStation 4, PC.

ŌKAMI (2006), Capcom, PlayStation 2.

OUTLAST II (2017), Warner Bros. Interactive, Xbox One, PlayStation 4, PC.

THE SHIVAH (2006), Wadjet Eye Games, Android, iOS, PC, Mac OS, Linux.

THE CHURCH IN THE DARKNESS (2019), Paranoid Productions, Xbox One, PlayStation 4, PC, Mac OS.

THE ELDER SCROLLS V: SKYRIM (2011), Bethesda Softworks, Xbox 360, PlayStation 3, PC.

Biographie



Nathanael Riemer, Prof. Dr.

Juniorprofessor für Jüdische Studien mit dem Schwerpunkt Interreligiöser Dialog.

Forschungsinteressen:

Religiöse Kulturen, Populäre Kulturen, Materielle Kulturen.

Publikationen

- (2019): „Menschen, Tiere, Maschinen und Hybride in Videospiele“, in: *Literaturstraße. Chinesisch-deutsches Jahrbuch für Sprache, Literatur und Kultur*, hrsg. von F. Yalin/Z. Jianhua/W. Yuqing/G. Lauer/G. Roesch 20/2 (in Druck).
- (2016): „Past is Future. Gadi Pollack’s Haredic Comics“, in: *European Journal of Jewish Studies* 10/1, 108–147.
- (2015): „Religiös inspirierte und religiöse Comics in islamischen Kulturen“ in: *Graphic Novels und Comics als Medien religiöser Kulturen*, hrsg. von N. Riemer/J. Ahrens/F. T. Brinkmann, Berlin: Springer Press, 165–199.

<https://www.uni-potsdam.de/js-rw/institut/jprof/riemer.html>
nriemer@uni-potsdam.de

S(t)imulated Moralities? – Videospiele im LER- und Ethik-Unterricht

Videospiele konfrontieren die Spielenden mit moralischen Settings, die es handelnd zu bewältigen gilt und in die diese emotional involviert werden. Auf diese Weise ermöglichen sie nicht nur Erfahrungen mit den Konsequenzen eigenen Handelns in gegebenen, teils komplexen Kontexten, sondern auch mit (der eigenen) Emotionalität als Teil von Entscheidungsprozessen. Diese Erfahrungen können gezielt für eine ethische Reflexion in einem erfahrungsbasierten und handlungsorientierten Unterricht genutzt werden, um sich so der Komplexität realweltlicher Dilemmata anzunähern.

„Ich habe mich in das Haus geschlichen und einen Teddybären aus einem Haufen Schrott mitgenommen. Ich habe nichts außer dem Bären mitgenommen – für meine Tochter. Den Rest habe ich liegen gelassen. Im Haus sind Geräusche zu hören gewesen, weswegen ich mich leise durch den Keller hineingeschlichen habe. Beim Wühlen durch Schänke und Erdhaufen habe ich versucht, nur Essen mitzunehmen, da ich weiß, dass meine Mitbewohner zu Hause vor allem hungrig sind. Sollten Menschen in dieser Ruine wohnen, will ich ihnen wenigstens ein paar Sachen übrig lassen“ (Teilnehmer*in 1).

Wenn öffentlich über Videospiele und Moral gesprochen wird, so geschieht dies nicht selten in negativer Weise und vor allem in Bezug auf deren vermeintliches Gewalt- und Suchtpotential. Die sozialen Kompetenzen verkümmerten, die im Spiel ausgelebte Gewalt lasse verrohen und insbesondere die Jugend werde moralisch verdorben (Petko 2008:1). Die Forschung der letzten Jahre hat

in: *Videospiele als didaktische Herausforderung*, hrsg. von Nathanael Riemer und Sebastian Möring, Potsdam: Universitätsverlag Potsdam 2020, 174–205.
<https://doi.org/10.25932/publishup-43069>

diese einseitige, eher politisch motivierte Sündenbocksuche nicht nur dekonstruiert, sondern ihr ein differenzierteres Bild entgegengesetzt (Klimmt 2008). Ein solches deutet sich auch im obigen Zitat an. Nicht Lust und Freude an exzessiver Gewalt scheinen hier hervor, sondern Verstehen und Mitgefühl. Dieses Zitat ist dabei ein Auszug aus einem Erfahrungsbericht, der im Rahmen eines Seminars zu Videospiele im Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) entstanden ist, das im Wintersemester 2017/18 an der Universität Potsdam stattfand.

Ein Ziel dieses Seminars war es, die Potentiale von Videospiele für die Förderung und Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz auszuloten und deren Einsatzmöglichkeiten im Unterricht zu diskutieren. Dieser Frage geht auch der vorliegende Aufsatz unter Rückgriff auf die Ergebnisse des Seminars nach. Dabei geht es weder darum, ob Videospiele nun „gut“ oder „böse“ seien, was auch immer dies heißen mag, noch, ob diese, wie einige Studien vorsichtig meinen, tatsächlich moralisches Verhalten im Alltag fördern können (Lewis/Weaver 2012; Grizzard u. a. 2014). Auch hier wäre sofort zu fragen, was denn damit gemeint sein soll. Besonders vor dem Hintergrund der Dekonstruktion der „großen Erzählungen“ zugunsten der postmodernen Vielfalt wäre ein solches Vorhaben ohnehin schwierig. Entsprechend geht es auch im Unterricht nicht mehr darum, die Schüler*innen zu einer bestimmten Moral zu erziehen, sondern sie zu einer ethischen Reflexion zu befähigen (Simkins/Steinkuehler 2008:336). Im Fach LER wird dies mit dem Begriff der „Ethischen Partizipationskompetenz“ umschrieben und meint „die Fähigkeit, sich aktiv an der Diskussion ethisch-moralischer Fragestellungen beteiligen zu können und in Konfliktsituationen Entscheidungs- und Handlungsoptionen zu erkennen, zu prüfen und anzuwenden“ (SenBJW Berlin/MBJS Brandenburg 2017:4). Dafür ist es nötig, sowohl sich selbst und die eigenen Vorstellungen als auch andere Menschen

und von außen herangetragene Angebote zu verstehen, zu historisieren und zu dekonstruieren, um letztendlich selbstbestimmt Entscheidungen treffen zu können.

Um die diskutierten Möglichkeiten auch für den Ethik-Unterricht anwendbar zu machen, gilt der Fokus im Folgenden also der E-Dimension des Faches. Dabei werden jedoch einerseits die moralpsychologischen Perspektiven des Faches LER berücksichtigt als auch dessen Lebensweltbezug beibehalten. Dies meint dabei nicht nur eine allgemeindidaktische Forderung, sondern den Umstand, dass alle Probleme ihren Ausgang aus einer lebensweltlichen Analyse nehmen und deren Bearbeitung sich wieder auf lebensweltliches Handeln zurückbezieht.

Regeln und Geschichten

Um sich den Potentialen von Videospiele zu nähern, scheint die Frage hilfreich, was diese denn eigentlich sind und welche Eigenschaften diese auszeichnen. Dabei geht es ausdrücklich nicht um eine abschließende Antwort bezüglich des Wesens von Videospiele. Eine solche Festlegung ist eher hinderlich, insofern diese Einfluss darauf nehmen kann, welche Möglichkeiten des Einsatzes überhaupt denkbar erscheinen. Je nach Betrachtungsweise ändern sich eben nicht nur die Kategorien, mit denen diese beschrieben und analysiert werden (Günzel 2013:489–496). Vielmehr hat diese Entscheidung auch Auswirkungen auf den Einsatz im Unterricht. Es gilt somit, verschiedene Perspektiven zu betrachten, um möglichst viele Eigenschaften und Zugänge zu erfassen, die dann hinsichtlich der Einsatzmöglichkeiten in Lernprozessen befragt werden können.

Eine klassische Position ist hierbei nun die der Narratolog*innen, die Videospiele als Erzählungen bzw. Geschichten betrachten und somit auch eine Moral enthalten (können). Diese treten

somit als „Agenten moralischer Werte“ auf (Mitgutsch/Schrammel 2009:2; Wimmer 2014:274–275). In ihren Erzählungen spiegeln sich gesellschaftliche Strukturen, Normen, Werte und Tugenden sowie allgemein unterschiedliche Weltdeutungen, darunter beispielsweise utilitaristische, aber auch sexistische, rassistische, nationalistische und kapitalistische Varianten, die mehr oder weniger offen zutage treten und reproduziert werden. Man beachte in diesem Zusammenhang vor allem die Debatte um die nationalistische Ideologie im Spiel KINGDOM COME: DELIVERANCE (2018; vgl. dazu Let's Play History 2018). Die Beschäftigung mit Videospiele leistet dementsprechend einen wichtigen Beitrag sowohl zur Gesellschaftskritik als auch besonders zur Medienkompetenz. Dies gilt letztlich auch für die zweite klassische Position, die ludologische, insofern Videospiele hier als Spiele im Sinne von Regelwerken erscheinen. Auch diese können hinsichtlich der dort konservierten Vorstellungen analysiert werden. Dabei tritt in dieser Sichtweise die Performance des oder der Spielenden hinzu, die ebenso Aussagen über verinnerlichte Werthaltungen und deren Reflexion ermöglicht. Bei Multiplayer-Titeln können zudem soziale Aushandlungsprozesse sowie Fragen nach Fairplay und Regelkonformismus thematisiert werden. Für die im Rahmen dieses Aufsatzes fokussierten Fragestellungen ist diese Sichtweise jedoch weniger relevant.

Auf der anderen Seite sind die in Videospiele erzählten Geschichten für einen Ethik-Unterricht attraktiv, der die Narrativität von Moral thematisiert. Dabei wird einerseits deren Verflochtenheit mit den Geschichten ihrer Entstehung betont, wie auch dem Umstand Rechnung getragen, dass sich Ethik auf die moralische Praxis bezieht. Somit werden Handlungen und Überzeugungen mit Blick auf konkrete Situationen und Ereignisse analysiert und beurteilt, die wiederum auf der Interpretation der beteiligten Akteur*innen beruhen (Haker 2010:76–77). In der Reflexion gilt es

dann, die biografischen, sozialen und kulturellen Einflussfaktoren offenzulegen und zu thematisieren. Die aus dieser Auseinandersetzung hervorgehenden Sollensurteile müssen dabei ebenso an ein konkretes Handeln in lebensweltlichen Situationen zurückgebunden und in Bezug dazu diskutiert werden (Haker 2010:78). Erst auf diese Weise wird ein tatsächlich handlungsorientierter Ethik-Unterricht möglich, der ethische Reflexion fördert, die sowohl die Möglichkeit der eigenen, selbstbestimmten Orientierung schafft als auch die Pluralität der Ansätze und Sichtweisen ernst nimmt. Im Zuge dessen nimmt die Herausbildung von Empathie einen zentralen Stellenwert ein. Mit dieser ist die Fähigkeit gemeint, „to understand a situation and other people or parties without having to accept or agree with their point of view“ (Boltz u. a. 2015:6). Die Schüler*innen sollen also befähigt werden, die Komplexität von Situationen wahrzunehmen und diese aus der Perspektive verschiedener Akteur*innen unterschiedlich deuten zu können. Für das Erlernen einer solchen Perspektivübernahme ist allerdings auch ein konkretes und kontextgebundenes Gegenüber nötig, das es zu verstehen und zu analysieren gilt. Ein solches lässt sich in Videospiele finden. Entsprechend streiten auch im eingangs zitierten Reflexionsbeispiel von Teilnehmer*in 1 nicht einfach zwei abstrakte Personen mit verallgemeinerten Eigenschaften und mit aller Zeit der Welt über das Für und Wider einer bestimmten moralischen Theorie, sondern ein Vater und seine Tochter kämpfen in einem simulierten Kriegsszenario ums Überleben. Dies stellt insbesondere den Vater vor ganz konkrete Herausforderungen, in denen verschiedene Bedürfnisse in Beziehung zu den Umständen gesetzt werden müssen. Dabei zeigt sich, dass das Überleben nicht nur eine Frage von Nahrung und Unterschlupf ist, sondern auch den Versuch einschließt, ein kleines bisschen Normalität zu schaffen. Ebenso zählt nicht nur das eigene Überleben, sondern auch das der anderen, deren situativen und

konkreten Nöte und Bedürfnisse dann in Beziehung zu den eigenen Moralvorstellungen und Bedürfnissen gesetzt werden.

Damit eröffnen die Erzählungen in Videospiele Möglichkeiten einer ethischen Reflexion, die sowohl sich selbst als auch andere als konkrete Einzelne und moralische Akteur*innen in einem komplexen Geflecht im Blick hat. Auf diese Weise wird ein ethisches Lernen im Kontext ermöglicht (Simkins/Steinkuehler 2008: 339; Petko 2008:4). Zwar bleiben die Charaktere im Vergleich zu tatsächlichen Personen immer noch unterkomplex und stellenweise stereotyp. Sie bieten aber eine Möglichkeit, andere Werte, Perspektiven und Situationen kennenzulernen und eignen sich gerade aufgrund der Reduktion, richtig eingesetzt, für eine Hinführung zur Komplexität realweltlicher moralischer Settings, bei denen konkrete, verstehbare Akteur*innen beteiligt sind.

Mehrwerte

Was nun auf den ersten Blick nach einem vielversprechenden Einsatzpotential klingt, sieht sich aus didaktischer Sicht jedoch der Frage ausgesetzt, warum hierfür gerade Videospiele eingesetzt werden sollten, wenn es doch andere Erzählmedien gibt, die mit einem geringeren (technischen) Aufwand verbunden und mit weniger Vorurteilen behaftet sind. Der Fokus einer didaktischen Betrachtung sollte daher vor allem auf den Besonderheiten von Videospiele liegen, die sie nicht in erster Linie als eine Form von etwas anderem verstehen, sondern in ihrer Besonderheit gegenüber diesem fassen. Das gilt grundsätzlich für alle verabsolutierenden Positionen. Erst auf diese Weise lässt sich über deren potentiellen Mehrwert für Bildungsprozesse entscheiden und der momentan noch höhere Aufwand auch da rechtfertigen, wo es eben nicht um eine zeitgenössische Medienkompetenz geht, für die eine Beschäftigung mit Videospiele obligatorisch sein sollte.

Nun sind Videospiele eben nicht nur rezipierbare Erzählungen, sondern Geschichten, die aktiv durch das eigene Handeln gestaltet werden können. Entsprechend vergleicht Jenkins diese mit Themenparks, die einen mehr oder weniger groben erzählerischen Rahmen vorgeben, innerhalb dessen sich die Akteur*innen selbstbestimmt bewegen können (Günzel 2013:501–502). Auf diese Weise werden Einwände der zweiten klassischen Position, der Ludologie, bezüglich der Erzählstruktur aufgegriffen. Für die Fragestellung hier ist dabei die Unterscheidung zwischen dem Videospiele – als Regelwerk oder erzählerischer Rahmen verstanden – und dem Spielen von Videospiele als Praktik wichtig. Im Zuge dessen gewinnt der spielerisch-kreative Einfluss der Spielenden an Bedeutung, der eben nicht völlig durch Erzählung oder Regelwerk bestimmt ist (Mitgutsch/Schrammel 2009:1–2, 7). So können die Spielenden auch entgegen der eigentlichen Spielziele agieren. Nicht zuletzt in diesen Momenten offenbaren sich dabei besonders die in dem Videospiele enthaltenen Ideologien und Moralvorstellungen. Beispiele dafür lassen sich in den im Rahmen des Seminars anzufertigenden Erfahrungsberichten finden:

„In einer anderen Situation griff mich beim Plündern ein anderer Plünderer an und schlug mich. Als Konsequenz darauf schlug mein Mitspieler den Plünderer automatisch zurück, ohne dass ich es ihm befahl. Das zeigte mir, dass das Spiel die Annahme suggeriert: ‚Wenn mich ein Mensch körperlich verletzt, dann darf ich ihn ebenfalls körperlich verletzen.‘ Diese Situation irritierte mich, da sie meinem Moralsystem nicht entsprach und als unmoralisch gelten würde, jedoch vom Spiel so automatisch initiiert wurde. Wieso geht das Spiel davon aus, dass es legitim ist, jemanden zu verletzen, der mich verletzt hat? Wahrscheinlich hätte ich mir diese Frage nicht gestellt, wenn

ich das Spiel nicht nach dem deontologischen Ansatz gespielt hätte“ (Teilnehmer*in 2).

Mit dieser Sichtweise wird die Betrachtung nun um das Moment der Agency erweitert, also um ein mit Handlungsmacht ausgestattetes Subjekt, das tatsächlich die Erzählung nicht nur in einem gewissen Rahmen beeinflussen kann, sondern auch muss, um in dieser voranzuschreiten (Matuszkiewicz 2016).

Das bedeutet, dass, im Unterschied zu anderen Medien und Erzählweisen, die hier vorgefundenen Situationen mit ihren (virtuellen) sozialen und kulturellen Kontexten nicht nur analysiert und gedeutet, sondern auch handelnd bewältigt werden müssen. Dabei gilt es, Entscheidungen zu treffen, die wiederum zu durchaus unterschiedlichen Konsequenzen führen können. Diese Pluralität kann dabei als Grundlage für Reflexion und Diskussion dienen, in deren Rahmen die unterschiedlichen Interpretationen der Situation und Legitimationen der Handlungen thematisiert werden.

Emotionale Ermöglichungsräume

Anders als bei bloßen Gedankenspielen werden die Konsequenzen aber auch erfahren. Videospiele können somit als Ermöglichungsräume verstanden werden, als Räume also, die „gefahrlos“ (Mitgutsch/Schrammel 2009:2) konkrete Erfahrungen mit unbekanntem Situationen, Werten und Handlungsweisen (Fromme/Jörissen/Unger 2008:10), mit anderen Akteur*innen in Form der Nicht-Spieler-Charaktere (NSCs), aber auch mit Grenzen des Machbaren und den Konsequenzen eigenen Handelns (Wimmer 2014:277) ermöglichen. Das Gefahrlose des Handelns im virtuellen Raum bedeutet dabei aber ausdrücklich keine Gleichgültigkeit. Dank der immersiven Wirkung des Videospiel-Settings kann es zu einem „emotional investment“ (Boltz u. a. 2015:6) kommen, das die Spielenden mit einem Interesse nicht nur an den Spielzie-

len oder dem „Highscore“, sondern am Ausgang des Spiels und am Wohlergehen der Charaktere ausstatten kann. Diese handeln also, als ob sie tatsächlich beteiligt wären. Die Performance kann dabei durch Empathie, aber auch durch Sympathie im Sinne von „feelings of pity and sorrow for someone else’s misfortune“ (Boltz u. a. 2015:6) geprägt sein. Eine solche emotionale Involviertheit wirkt sich dabei auf die Art und Weise aus, wie und welche Entscheidungen getroffen und wie diese bewertet werden. Dabei können eben nicht nur Emotionen in Bezug auf das Spielen als Praktik, wie Frust oder Freude, auftreten (Butler 2007:79), sondern ausdrücklich auch moralische bzw. soziale wie Schuld und Mitleid (Lewis/Weaver 2012:610, Boltz u. a. 2015:5, Grizzard u. a. 2014). Auf diese Weise lassen sich an konkreten Beispielen der Einfluss und die Bedeutung von Emotionen für das individuelle Handeln (Damasio 2014) und für gesellschaftliche Strukturen thematisieren (Scheve 2009) sowie deren Rolle für die Moral diskutieren (Meier-Seethaler 1997). Betrachtet man die aktuelle Forschung, so sind es eben diese, die die Akteur*innen in die Welt als Ganzes und in konkrete moralische Situationen involvieren, die den einzelnen Dingen Bedeutung geben, auf diese Weise Wahrnehmung und Denken lenken und schließlich überhaupt erst zum Handeln motivieren. Dabei tritt das Fühlen eben nicht einfach in Opposition zum Denken, sondern steht mit diesem in Wechselwirkung. Eine Beschäftigung mit Emotionen ist somit für eine lebensweltliche ethische Handlungskompetenz von zentraler Bedeutung und wird auch im Rahmenlehrplan des Faches LER ausdrücklich gefordert (SenBJW Berlin/MBJS Brandenburg 2017:7).

Dabei können Videospiele nun nicht nur zu dieser wichtigen Diskussion über (moralische) Gefühle führen, sondern sie ermöglichen auch das Erfahren solcher durch das Simulieren moralischer Settings, denen die Teilnehmenden (emotional) involviert gegenüberstehen. In deren Bewältigung treffen diese dann Entscheidungen.

gen, deren Ergebnisse (ihnen) etwas bedeuten. Videospiele, die eine entsprechende, sich auf das Handeln auswirkende emotionale Involviertheit in die Geschichte und ihre Charaktere fördern, simulieren somit auch den realweltlichen Einfluss emotionaler Prozesse und Bindungen. Auf diese Weise können virtuelle Dilemmata weit besser für realweltliche sensibilisieren als abstrakte Gedankenspiele oder rezipierte Geschichten. Nicht nur führen sie zu deren Komplexität, sondern sie bereiten auch auf bestimmte Erfahrungen und eine emotionale Involviertheit vor.

An die Stelle einer abstrakten Diskussion über das Für und Wider moralischer Theorien tritt somit die Frage nach dem richtigen Handeln in konkreten Situationen, geprägt durch eigene erlebte und emotional erlittene Konsequenzen. Die in diesem Rahmen gemachten Erfahrungen können schließlich Basis nicht nur eines handlungs-, sondern auch erfahrungsbasierten Unterrichts sein.

Dabei sind die Spielenden nicht nur darauf beschränkt, jedes Mal gleich und gemäß ihrer momentanen Identität und Vorstellungen zu handeln. Vielmehr können neue Perspektiven, Handlungsmuster, Identitäten und soziale Interaktionen (eben ausdrücklich auch mit einem NSC als konkretem Anderen) (Butler 2007:66–67) ausprobiert und deren mögliche Konsequenzen im Rahmen konkreter sozialer, kultureller und situativer Kontexte erfahren werden (Wimmer 2014:275–277; Mitgutsch/Schrammel 2009:2; Fromme/Jörissen/Unger 2008:4). Auf diese Besonderheit verweist der durch Wimmer geprägte Begriff des „sozialen Labors“ (Wimmer 2014:275), nur dass die Distanz des „gefährlosen“ Experiments im positiven Sinne durch eine emotionale Involviertheit ergänzt wird, die für eine (ethische) Reflexion ebenso wichtig ist.

Dabei ist es letztendlich nicht wichtig, dass alle Teilnehmenden die hier beschriebenen Emotionen „tatsächlich“ empfinden. Zum einen lässt sich dies ohnehin nicht überprüfen, da wir nur

einen mittelbaren Zugang zu den Emotionen anderer besitzen. Andererseits kann dabei trotzdem ein Verständnis dafür bestehen und entwickelt werden, wann bestimmte Emotionen angebracht und damit auch moralisch relevant wären. Durch den Einsatz von Videospiele besteht aber zumindest die Möglichkeit, diese realweltlich, aber auch im Akt des Spielens hervorzurufen. Nämlich dann, wenn die Involviertheit ausreichend ist.

Einsatz im Unterricht

Inwiefern dieses Potential nun für formale Unterrichtsprozesse genutzt werden kann, soll im Folgenden anhand eines Beispiels aus dem oben genannten Seminar diskutiert werden. Der Aufsatz versteht sich dabei als Werkstattbericht und Diskussionsbeitrag. Wichtig für eine Einbindung in den Unterricht sind dabei vorab vor allem zwei Dinge. Erstens muss die allgemeine Sicht auf Videospiele verlassen werden, denn die einzelnen Genres und Titel können sich stark voneinander unterscheiden. Die Vielfalt an Definitionen rührt nicht zuletzt von der einseitigen Betrachtung einzelner Genres, wodurch die Vielfalt und damit auch Verschiedenheit leicht übersehen werden. Viel wichtiger für die Unterrichtsgestaltung ist daher der Blick auf die einzelnen Titel. Zweitens müssen jeweils geeignete Aufgabenstellungen entwickelt werden, um die möglichen Potentiale auch umsetzen zu können. Diese sind dabei auch deswegen wichtig, um die Spielweise entsprechend der Unterrichtsinhalte anzupassen und so beispielsweise die Erzählung und die Bedeutung der einzelnen Elemente gegenüber der Spielmechanik als handlungsleitend zu fokussieren.

Das Spiel

Für den hier thematisierten Abschnitt des Seminars fiel die Wahl auf THIS WAR OF MINE: JUBILÄUMSEDITION (2016). Der Titel ist von der USK ab 16 Jahren freigegeben. Dieser Punkt ist nicht nur rechtlich relevant. Eine altersgerechte Aufarbeitung ist deshalb wichtig, weil Titel, die als zu „einfach“ oder „kindlich“ wahrgenommen werden, einer ernsthaften Beschäftigung und Involviertheit entgegenwirken können und so bestimmte Erfahrungen eher verhindern, als dass sie sie fördern (Fromme/Jörissen/Unger 2008:9).

Inhaltlich erzählt das Videospiel von einem fiktiven modernen Krieg, allerdings aus der Perspektive von Zivilist*innen. Deren Ziel ist das Überleben bis zum Eintritt eines Waffenstillstandes. Zu Beginn wählen die Spielenden einen Spielmodus, das freie Spiel oder ein Szenario, aus. Im freien Spiel gibt es verschiedene Einstell- und Wahlmöglichkeiten wie die Dauer der Kampfhand-



Abb. 1: Aus dem Spiel THIS WAR OF MINE (Screenshot).

lungen, den Zeitpunkt des Wintereinbruchs und die Intensität des Konflikts. Ebenso kann aus einer Anzahl an Charakteren mit je eigenen Stärken und Schwächen sowie unterschiedlichen Bedürfnissen und Biografien ausgewählt werden. Diese sind dabei klar als Individuen samt Bedürfnissen erkennbar. Dies ist insofern wichtig, als dass zu flache Charaktere über ihre Austauschbarkeit einen emotionalen Bezug ebenso verhindern wie zu stark festgelegte.

Das Spiel beginnt an Tag 1 im eigenen Unterschlupf, der tagsüber nicht verlassen wird. Nachts können sich die Spielenden dazu entscheiden, plündern zu gehen, um für das Überleben nötige Dinge wie Lebensmittel, Medikamente und Baumaterialien zu beschaffen. Im Laufe des Spiels tauchen dabei immer wieder moralische Fragestellungen auf, die u. a. die Verteilung der knappen Güter, die Unterstützung anderer Akteur*innen und die Entscheidung zum Plündern und Töten thematisieren. Die einzelnen Entscheidungen haben dabei teils drastische Auswirkungen auf das Spiel. So werden nicht nur gestorbene Figuren dauerhaft aus dem aktuellen Spiel entfernt, sondern jede getroffene Entscheidung hat mitunter Auswirkungen auch auf den psychischen Zustand der jeweiligen Figuren. Diese kommentieren dabei die positiven oder negativen Entwicklungen und passen auch ihre Körpersprache und ihr Verhalten bis hin zur Arbeitsverweigerung und zum Verlassen der Gruppe an. Da eine ethische Fragestellung im Fokus steht, sind solche tatsächlichen und spürbaren Konsequenzen der eigenen spielerischen Handlung unbedingt nötig. Dabei sind vor allem Titel mit einem oberflächlichen Bewertungssystem zu vermeiden (Wimmer 2014:278–279). Gleiches gilt für zu einfache Szenarien und Lösungsmöglichkeiten. Stattdessen müssen echte Dilemmata auftreten (Wimmer 2014:277–278). Im hier verwendeten Titel lassen sich solche Konflikte ausdrücklich finden, wie ein*e Teilnehmer*in berichtet:

„Ich nahm mir einen kurzen Moment vor dem Computer und wurde mir meiner misslichen Lage bewusst. Nur noch Vater und Tochter waren übrig, wie sollte ich sie durchbringen? Ich hatte das Gefühl, als Verantwortlicher für die Gruppe versagt zu haben. Ich befand mich in einem moralischen Dilemma. Wenn ich nichts unternehme, erfrieren oder verhungern Christo und Ishra. Wenn ich mit Christo losziehe, um zu plündern, ist Ishra nachts ganz allein im Haus und wäre anderen Plünderern und Eindringlingen hilflos ausgeliefert. Ich musste mich entscheiden, und ich entschied mich falsch“ (Teilnehmer*in 3).

Praxisbericht

Im Seminar wurden nun zwei praktische Sitzungen durchgeführt, bei denen der erwähnte Titel in Einzelarbeit gespielt wurde. Die reine Spielzeit pro Sitzung betrug dabei etwa 90 Minuten. Wichtig ist hierbei, dass die Spieldauer allgemein nicht zu kurz gehalten wird, um die gewünschten Effekte der Involvierung und damit das emotionale Investment zu ermöglichen. Dafür muss auch ausreichend Zeit eingeplant werden, um die Spielsteuerung und die Spielwelt inklusive ihrer Regeln erlernen zu können.

Zu jeder Sitzung sollten schriftliche Erfahrungsberichte angefertigt werden. Um die emotionale Involviertheit zu erhöhen bzw. während des Spiels durch die Aufgabenstellung nicht zu sehr zu unterbrechen, sollten diese aus der Ich-Perspektive geschrieben werden, wobei nicht weiter spezifiziert wurde, ob damit die Perspektive der Spielenden als Agierende oder aber die eines spezifischen steuerbaren Charakters gemeint ist.

Als Teil der Aufgabenstellung sollten in den Erfahrungsberichten bestimmte Fragen beantwortet werden. Damit wurde einerseits eine Distanz zum Zwecke einer anschließenden Reflexion geschaffen und andererseits die Aufmerksamkeit auf be-

stimmte Aspekte und die Selbstbeobachtung gelenkt. Dies ist in formalen Unterrichtsprozessen zudem nötig, um das Spielen den gewünschten Zwecken zuführen zu können. Die angefertigten Berichte bildeten in der jeweiligen Folgesitzung die Basis der erfahrungsgeleiteten Diskussion.

Die im Folgenden diskutierten Aufgaben bilden hierbei nur ein Beispiel, das es je nach Kompetenzniveau und Klassenstufe anzupassen oder durch neue Aufgaben zu ersetzen gilt. Dabei sind auch andere Sozialformen denkbar, so dass die Aufgaben auch in Gruppen oder im Klassenverband zu lösen sind. Ähnliches gilt für den verwendeten Titel. Auch dieser kann durch andere ersetzt werden. Möglich ist eine Reihe weiterer, ähnlicher Titel, die über je eigene Vor- und Nachteile verfügen und eigene inhaltliche Akzente setzen.

Die erste Sitzung diente dazu, die Regeln und die Steuerung des Videospiele kennenzulernen. Zugleich ging es darum, sich in die Spielwelt einzufinden und die Charaktere kennenzulernen, um auf diese Weise langsam eine emotionale Involviertheit aufzubauen. Gleichzeitig sollte der erste Teil der zugehörigen Aufgabe das Spielen als emotionalen Erfahrungsraum öffnen und die Aufmerksamkeit auf die Selbstbeobachtung lenken. Dieser lautete in Anlehnung an einen von Simkins durchgeführten Versuch zu Rollenspielen (Simkins/Steinkuehler 2008:340): Berichten Sie von Situationen und Momenten, die Sie bewegt haben. Welche Empfindungen traten auf? Auf was bezogen sich diese?

Hierbei wurde zuerst einmal von der Gesamtstimmung, die das Videospiel erzeugte, und von deren Wirkung berichtet:

„Das schlichte, dunkle, zur dargestellten Situation passende Erscheinungsbild, die ruhige, bedrückende Musik und die sehr realistisch wirkenden Dialoge kreierten in ihrer Gesamtheit ein Setting, in welchem es mir nicht schwerfiel, mich auf die Story des Spiels einzulassen und in ihr zu agieren“ (Teilnehmer*in 4).

Dabei werden immer wieder auch gezielt die Mittel benannt, die zu diesen Empfindungen führen. Dazu gehört ausdrücklich auch das Verhalten der einzelnen steuerbaren Charaktere, die, sofern diese nicht gerade durch die Spielenden gesteuert werden, gemäß ihrer Bedürfnisse eigenen Beschäftigungen nachgehen und damit auch ihren Zustand anzeigen, der sich auf die Spielenden zurückwirkt: „Vor allem das Verhalten der im Haus lebenden Menschen hatte eine große Auswirkung auf mein eigenes Wohlbefinden“ (Teilnehmer*in 2).

Die so erzeugte Stimmung beeinflusst schließlich die Spielweise hin zu einer auf die Erzählung orientierten Variante:

„Meiner Meinung nach wirkte dieses Spiel stark auf meine Emotionen ein. Das führte dazu, dass ich mich für die im Haus lebenden Menschen verantwortlich fühlte und zu ihnen schnell eine persönliche Beziehung entwickelte“ (Teilnehmer*in 2).

Entsprechend stehen die im Zuge des Spielens entstehenden Emotionen nicht einfach nur in Bezug zu Erfolg oder Misserfolg im Spiel, sondern vor allem in Bezug zur Bedeutung, die dies für die nun emotional bedeutsamen Charaktere hat:

„Da ist es, das erste Mal, als ich mit Boris zu ‚unserem Haus‘ zurückkehre: das Wir-Gefühl. Ein Gefühl, für meine Mannschaft verantwortlich zu sein, welches ich sonst nur von meiner großen Leidenschaft Fußball kenne. Es ist mir nicht egal, dass Boris Hunger hat oder dass Christo und seine Tochter traurig und müde sind und Anton friert. Ich fühle mich gut mit meinen ‚erbeuteten‘ Dingen, ich präsentiere sie den anderen Bewohnern. Die Tage verbringen wir damit, aus den Materialien beispielsweise Betten zu bauen. Denn der Schlaf darin ist effektiver als auf dem Boden und schon geht es meinem Team besser, ich fühle mich gut! Es ist eigenartig, aber vor ca. 60 Minuten

wären diese Gedanken in meinem Kopf völlig absurd gewesen“ (Teilnehmer*in 3).

Dies führt dazu, dass die einzelnen Entscheidungen nicht mehr leicht zu treffen waren:

„Auch hier wieder große Überraschung in meinen Gedanken. Vor dem Spiel völlig unvorstellbar, schossen mir viele Punkte durch den Kopf. Das war mein bester Plünderer ... Boris ... Wer geht jetzt nachts los? Einer muss Wache halten ... wer passt auf Ishra auf, wenn Christo unterwegs ist ... Ich war fast selbst erschrocken, wie viel ich nun grübelte“ (Teilnehmer*in 3).

Die eigene Performance wird also hinsichtlich der Folgen für die einzelnen Bewohner bewertet, für die sich die Spielenden verantwortlich fühlen:

„Ich hatte ein schlechtes Gewissen. Ich dachte, ich hätte Boris durch meinen blöden Ehrgeiz, noch etwas Wertvolles zu finden, umgebracht und zusätzlich hatten meine anderen Figuren jetzt gar nichts. Als würde das nicht reichen, erschien ein Text, dass zwei meiner Figuren wegen einer Plünderung leicht verletzt wären. Ich war wütend, frustriert und fühlte mich hilflos. Was sollte ich denn tun? Ich wollte doch Nahrung und Medikamente holen, aber es gelang mir nicht. Ich hoffte, dass Boris vielleicht doch noch wiederkommen würde. Ich wollte ihn als Wache aufstellen. Als er dann tatsächlich wieder ins Haus kam, freute ich mich. Ich legte ihn gleich schlafen, sodass er in der Nacht Wache stehen könnte“ (Teilnehmer*in 5).

Teilnehmer*in 4 schreibt gar:

„Umso erleichterter, ja vielleicht sogar ein bisschen stolz, war ich, als meine Spielfigur von dieser Hilfe unbeschadet zurückkehrte. Selbst, dass sie dies mit leeren Händen tat, schien mich

erst einmal nicht zu interessieren. Das fiel mir erst jetzt während des Schreibens auf“ (Teilnehmer*in 4).

Lassen sich bis hierhin bereits Ansätze zu sozialen und moralischen Aspekten finden, thematisiert der nächste Teil der Aufgabe die moralische Ebene explizit: Beschreiben Sie eine moralisch relevante bzw. eine Dilemma- oder Konfliktsituation. Beschreiben Sie, wie Sie diese gelöst haben. Begründen Sie. Beschreiben Sie die Konsequenzen und welche Emotionen, Denkprozesse oder Veränderungen diese bei Ihnen auslösten. Falls Sie eine unmoralische Handlung getroffen haben, erklären bzw. rechtfertigen Sie diese.

Mittels dieser Aufgabe wird als Erstes das Verständnis von moralischen Situationen und Dilemmata offengelegt und über die Pluralität der Antworten zugleich zu einer Diskussion bezüglich deren Kriterien übergeleitet. Hierbei wird zugleich das empathische Hineinversetzen in konkrete Andere in Form der Charaktere eingeübt, insofern die Konfliktsituationen aus deren Perspektive wahrgenommen und beschrieben werden müssen. Die Erfahrungen der emotionalen Involviertheit und des im Spiel herrschenden latenten Zeitdrucks des Handelnmüssens bringen dabei wichtige Aspekte einer realweltlichen Dilemma-Situation ein. Anders als in analogen Rollenspielen kann sich weder der Ausgangssituation entzogen noch diese verändert, sondern nur unterschiedlichen Deutungen unterzogen werden. Die verschiedenen Deutungen des Vorgegebenen sind wiederum wichtiger Bestandteil realweltlicher Situationen und Konflikte und daher ausdrücklich zu thematisieren. Zugleich steht hier tatsächlich etwas auf dem Spiel, nämlich die mitunter liebgewonnene Spielfigur, in die viel Zeit investiert wurde.

Nachdem schließlich eine Entscheidung getroffen worden ist, gilt es diese erneut vor dem Hintergrund der konkreten Situation

zu begründen und zu rechtfertigen. Im nächsten Schritt müssen dann auch Konsequenzen ausgewertet werden. Auf dieser Basis können dann die Entscheidungen und Annahmen kritisch überprüft werden. Dabei nehmen auch hier die im Zuge dessen aufgetretenen Emotionen einen wichtigen Stellenwert ein und sollen aktiv beobachtet werden, um sie als Erklärung des eigenen Verhaltens thematisieren zu können.

In den Erfahrungsberichten wurden verschiedene Situationen benannt. Eine davon betraf die Frage nach dem Plündern, das sowohl gerechtfertigt als auch abgelehnt worden ist. In der Entscheidung vorab und deren Rechtfertigung spielen vor allem die eigenen moralischen Vorstellungen, aber auch biografische Erlebnisse eine wichtige Rolle:

„Ich habe mich trotzdem auch in den folgenden Nächten immer gegen das Stehlen entschieden, und würde es auch jedes Mal erneut so entscheiden. Der Grund dafür liegt wieder bei mir als Person, da ich persönlich Diebstahl sehr stark ablehne. Ich wurde selbst schon bestohlen und bilde mir eigentlich ein, zu verstehen, was Menschen in aussichtslosen Lagen zu Diebstahl bewegt. Die eigenen Bedürfnisse haben Priorität. Da es allerdings allen so geht, insbesondere in der beschriebenen Kriegssituation, sehe ich das nicht ein. Das gilt allerdings nur, solange es noch andere Alternativen gibt“ (Teilnehmer*in 6).

Die im Videospiel geschaffenen Umstände bringen den moralischen Kompass allerdings ins Wanken:

„Als dann die Nächte kamen, in denen ich keine Nahrung aufreiben konnte, und tagsüber niemand zum Handeln kam, folgte eine Erkenntnis, die mir selbst im Spiel nicht leicht fiel und die ich so lange es ging hinausgezögert hatte: Ich muss anderen ihr Essen wegnehmen, notfalls mit Gewalt“ (Teilnehmer*in 7).

Ebenso drastisch an anderer Stelle:

„Trotzdem glaube ich, dass ich spätestens, wenn alle kurz vor dem Hungertod stehen, meine Werte über Bord werfen würde, und zumindest wenig von denen, die das Meiste besitzen, stehen würde“ (Teilnehmer*in 6).

Neben diesen offensichtlicheren Konflikten tauchten aufgrund des Fokus auf moralische Situationen aber noch andere auf. Das analog dem Alltagshandeln vollzogene, vor allem auf automatisierten Wahrnehmungs- und Handlungsmustern basierende Agieren weicht auch hier einem distanzierteren Blick und nimmt die Vielschichtigkeit moralischer Situationen wahr. So wurde auch die Entscheidung, wer zum Plündern geschickt wird, zu einer kniffligen Frage:

„So war es bereits für mich eine moralische Entscheidung, ob ich den Vater des Kindes (beides zwei meiner vier Spielfiguren) nachts zum Plündern schicken sollte und somit das kleine Mädchen im Unterschlupf zurücklasse. Diese Entscheidung wurde auch sofort mit einem Feedback ‚honoriert‘. Nach der morgendlichen Wiederkehr des Vaters entwickelte sich ein Dialog zwischen ihnen beiden, in welchem das kleine Mädchen das Vermissen ganz offen kommunizierte. Ich hatte zugegebenermaßen schon eine Art schlechtes Gewissen – konnte ich den anderen Charakteren denn so stark vertrauen, hätte ich jemand anderes schicken sollen. War es nicht aber auch eine verantwortungsvolle und gute Tat für die gesamte Gruppe und insbesondere für die Tochter, die ausgewiesenen Fähigkeiten des Vaters zur Besorgung von Gütern zu nutzen? Was ist ohnehin mit Gerechtigkeit hinsichtlich des Abwechselns beim Erledigen aller Aufgaben? Fragen, die das Spiel durchaus unmittelbar in mir hervorrief“ (Teilnehmer*in 4).

Nach der Auswertungssitzung, in der die Erlebnisse diskutiert worden sind, folgte die zweite praktische Sitzung, in der das Videospiel, soweit möglich, mit folgender Aufgabe fortgesetzt werden sollte: Entscheiden Sie sich für eine moralische Richtlinie und agieren Sie danach. Skizzieren Sie kurz, was Sie darunter verstehen. Beschreiben Sie die während des Spiels auftretenden Probleme, Irritationen, Gefühle. Setzen Sie Ihre Erfahrungen dann in Bezug zum gewählten Moralsystem.

Hierbei standen verschiedene Moralsysteme oder Handlungsmaximen zur Auswahl: Utilitarismus, kategorischer Imperativ, Altruismus und, dank einer scherzhaften Anmerkung, Nihilismus. Dabei müssen diese vorab gerade nicht detailliert besprochen werden. Vielmehr lassen sich die einzelnen Konzepte am konkreten Beispiel spielerisch erarbeiten und zugleich hinsichtlich praktischer Probleme ausloten.

Die Fragestellung erlaubt hierbei eine stufenweise Anpassung, indem zum Beispiel die Regelsysteme vereinfacht werden und altruistisch, egoistisch, heldenhaft oder gemäß der Goldenen Regel gehandelt werden soll. Ebenso sind inhaltliche Weiterführungen und im Sinne des Faches LER ausdrücklich auch interdisziplinäre Perspektiven möglich. So kann die Auswahl auch um religiöse Regelwerke erweitert werden.

Das Videospiel bietet dabei nun die Möglichkeit, zu einem tieferen Verständnis der einzelnen Moraltheorien (oder auch religiösen Regeln) anzureizen, indem diese auf konkrete Situationen angewendet werden müssen und in Bezug auf diese verstehbar werden. Dabei kommt es zu einer Reihe an praktischen Problemen, die eine Vielzahl neuer Fragen aufwerfen. Zu diesen gehören solche nach der Basis alltäglichen (moralischen) Handelns und der Praktikabilität philosophischer Moraltheorien:

„Insgesamt fand ich diese Art zu spielen zwar interessant, aber auch etwas anstrengend. Bei jeder noch so kleinen Entschei-

„dung muss man sich die Frage stellen, welche Handlung nach diesem Moralsystem richtig wäre. Man handelt nicht mehr intuitiv“ (Teilnehmer*in 8).

An anderer Stelle wurde hingegen die soziale Eingebundenheit problematisiert:

„Es mag löblich sein, nach der ‚Goldenen Regel‘ zu handeln, doch wie sehen das die anderen im Umkreis? Anscheinend handeln sie nach einem anderen Moralsystem, denn ich werde des Nachts gnadenlos ausgeplündert. Meine Vorräte, ein großer Teil der Materialien, alles weg. Der schlaue Ratschlag, mehr Wachen aufstellen zu müssen, macht mich in diesem Moment nur wütend. Ich merke, dass der kategorische Imperativ, vorausgesetzt nur, ich halte mich daran, eine wenig erfolgversprechende Strategie in einer Kriegsszenerie zu sein scheint“ (Teilnehmer*in 3).

Demgegenüber konnte aber auch der Nutzen moralischer Regeln betont werden, sofern diese in einfache Regeln gegossen werden:

„Auf der anderen Seite fiel es mir aber dieses Mal viel leichter, Entscheidungen zu treffen, als beim letzten Mal. Ich denke, das liegt daran, weil ich beim letzten Mal die Auswahl hatte und jede mögliche Konsequenz meiner Entscheidung absehen musste. Dieses Mal hatte ich Kriterien, nach denen ich konsistent handeln musste. Somit hatte ich keine Entscheidungsfreiheit, was das Entscheidungentreffen für mich vereinfachte“ (Teilnehmer*in 2).

Für die Diskussion von universeller Moral oder persönlichen moralischen Richtlinien sowie der Rolle moralischer Gefühle und Intuitionen liefert schließlich die außerordentlich dichte und atmosphärische Beschreibung der nihilistischen Spielweise von Teilnehmer*in 1 einen wichtigen Beitrag. Dabei ging diese*r sogar

so weit, nicht nur aus einer bestimmten Moraltheorie heraus zu agieren, in deren Sinne die Situation eingeschätzt wurde, sondern auch die erfahrenen Konsequenzen aus Sicht der Akteur*innen, die sich diese Moral angeeignet haben, zu bewerten und zu beschreiben:

„Ich habe mich entschieden, ein verlassenes Haus aufzusuchen. Die Informationen auf der Übersichtskarte verheißen Waffenteile und Munition. Mein oberstes Ziel ist es, in den Besitz einer Feuerwaffe zu gelangen. Diese könnte mir in Zukunft helfen, die Interessen meiner Gruppe durchzusetzen, etwa indem ich besetzte Gebäude überfalle. Zu meiner Überraschung ist das Haus dennoch bewohnt – von einem alten Ehepaar. Der alte Mann hat Angst. Ich steige in den Keller herab, er folgt mir. Ich erschlage ihn mit der Schaufel. Er hätte mich sonst wahrscheinlich daran gehindert, den Keller weiter zu untersuchen. [...] Ich fühle Mitleid mit dem Mann. Er wollte auch nur überleben, seine Frau und sich irgendwie durch den Krieg bringen. Aber sie waren alt und offensichtlich krank, sie hätten es ohnehin nicht mehr lange gemacht. Und er war mir im Weg. Endlich kann ich mich dem widmen, warum ich hergekommen bin: Waffen besorgen. Ich breche die Kellertür auf – die mir überdurchschnittlich gut gesichert scheint. Dahinter befindet sich ein Schrank, ebenfalls gut gesichert. Aber auch dieses Schloss kann meiner Brechstange nicht widerstehen. Meine Intuition war richtig, der Schrank ist voll mit Waffenteilen und Munition, ja, sogar eine kaputte Pistole befindet sich darin! [...] Im Obergeschoss finde ich die vollkommen verängstigte Frau des alten Mannes, zusammengekauert auf dem Fußboden. Sie ruft nach Hilfe, rührt sich aber nicht vom Fleck. Von ihr geht keine Bedrohung aus, ich brauche sie nicht auch zu töten. Ich habe Mitleid mit ihr. Sie wird es allein nicht mehr lange schaffen. Sie

weiß wahrscheinlich nicht einmal, was mit ihrem Mann geschehen ist. Wäre der Tod für sie Erlösung, ein Akt von Gnade? Vielleicht, aber ich bin kein Monster. Ich tue, was nötig ist, damit wir überleben. Ich muss mich nicht um die Sorgen anderer Menschen kümmern und schon gar nicht ohne Anlass morden“ (Teilnehmer*in 1).

Eine solche Handlungsweise durchzuhalten, erschien Teilnehmer*in 1 äußerst schwer und erzeugte Erfahrungen, die für die anschließende Diskussion über den Stellenwert moralischer Überzeugungen und insbesondere über Mitgefühl auch für das eigene Wohlbefinden besonders produktiv waren.

Zugleich sensibilisierte die Aufgabenstellung noch stärker für mögliche moralische Situationen und Fragen:

„Bei dem Versuch, konsequent nach meinem ‚Goldenen Imperativ‘ zu handeln, ergaben sich an verschiedenen Stellen Schwierigkeiten. Ein Problem begann schon damit, dass ich meine Anfangshandlungen im Vorfeld nicht reflektiert habe. Das Haus, in dem ich das Spiel starte: Gehört es mir? Gehört es fremden Menschen? Ist es mein Eigentum und somit legitim, wenn ich den Schrank durchforste? Glücklicherweise war ich in der Lage, dieses Verhalten mit meinem Spielmotiv in Einklang zu bringen: Ich befinde mich in einem Haus und bin für vier Personen (Figuren) verantwortlich, die alle unter den Kriegszuständen leiden, die hungern, Angst haben und sterben, wenn wir nicht in den Schränken etc. nach Nahrung oder Ähnlichem suchen. Zugegeben, ich habe erst versucht, mir einzureden, dass es wirklich okay wäre, einfach, damit ich wirklich spielen kann und weiterkomme. Außerdem wäre es schließlich absolute Verschwendung, Holz, Wasser und Bandagen in einem brennenden Haus zu lassen. Es würde einfach verbrennen und daher niemandem helfen. Wenn ich es aber mitnehme, kann ich we-

nigstens mir selbst und meinem Team ein Stück weit helfen. Aber als ich in der ersten Nacht nachgedacht habe, wurde mir klar, dass ich wirklich wollen würde, dass Menschen in solchen Notsituationen alle Möglichkeiten ausschöpfen, um sich selbst am Leben zu erhalten“ (Teilnehmer*in 9).

Die Lösungen fallen dabei sehr unterschiedlich aus. Das erste Ergebnis ist somit auch hier wieder eine Pluralität an Lösungen, die sich nicht nur als der unterschiedlichen Deutung der allgemeinen Ansätze ergibt, sondern auch aus einer unterschiedlichen Deutung der Situation, auf die die abstrakten Regeln auf einmal bezogen werden müssen:

„Ich unterscheide im Folgenden ‚Stehlen‘ von ‚Plündern‘. Unter ‚Plündern‘ verstehe ich das Untersuchen von verlassenem Orten, an denen sich niemand befindet, der Besitzansprüche erhebt. Zugegebenermaßen ist dies eine Grauzone, da es möglich ist, dass ursprüngliche Besitzer noch leben und eines Tages zurückkehren und somit ihr Eigentum nicht mehr vorfinden. Ich bin allerdings auch der Meinung, dass es in Kriegssituationen nicht allgemeines Gesetz für alle sein sollte, überlebenswichtige Güter niemandem zugänglich zu machen, weil eventuell Besitzansprüche bestehen könnten. So nützen sie niemandem. Daher habe ich diese Art von ‚Plündern‘ für mich im Spiel legitimiert. ‚Stehlen‘ wäre nun das Entwenden von Gütern, von denen mir eindeutig bekannt ist, dass sie jemandem gehören“ (Teilnehmer*in 6).

Auch die konkreten Bedürfnisse der einzelnen Charaktere stellten plötzlich eine zusätzliche Herausforderung dar, die durchaus unterschiedlich gewichtet worden ist:

„Was mich in diesem Moment eher weniger interessierte, waren die persönlichen Interessen der Figuren, z. B. die Tatsache, dass

Boris ein Raucher war. Hätte ich darauf Rücksicht genommen, wäre wertvoller Lagerplatz im Rucksack verloren gegangen“ (Teilnehmer*in 10).

Anders jedoch:

„Das Erste, was ich getan habe bzw. worauf ich geachtet habe, war, dass ich versucht habe, jedem gerecht zu werden. Ich habe mich in die Charaktere hineinversetzt und habe versucht, darüber nachzudenken, wie ich in dieser Situation gerne behandelt werden würde. So habe ich beispielsweise für das Kind so schnell es ging eine Schaukel gebaut, um es glücklich zu machen, auch wenn dies vielleicht in dieser Situation nicht sehr notwendig gewesen wäre. (Für mich wäre es aber als Kind wichtig gewesen, daher habe ich mich dafür entschieden.) Für den anderen Charakter habe ich so schnell es ging Zigaretten besorgt, weil ich mir vorstellen kann, wie wichtig dies für einen Raucher ist (obwohl ich Nichtraucher bin)“ (Teilnehmer*in 11).

Damit kommen auch hier wieder die Emotionen ins Spiel. Dabei kann sich einerseits die emotionale Involviertheit durch die Anwendung eines von außen vorgegebenen moralischen Systems abschwächen:

„Anders als beim letzten Mal waren auch die Beziehung und die emotionale Verbindung zu meinen Spielern. Durch die Anweisung, nach einem moralischen System zu handeln, empfand ich das Spielen als eine Art ‚Experiment‘, weil es für mich keine natürliche Situation mehr war und mir bestimmte Freiheiten genommen wurden, was mich emotional von meinem Spielen entfernte“ (Teilnehmer*in 2).

Auf der anderen Seite aber kann sich diese mittels bestimmter Emotionen auch gegen das angeblich moralische Handeln stellen:

„Meine Empfindungen während des Spielens würde ich als bedrückend beschreiben. Das alte Ehepaar auszurauben, war wohl auch das unangenehmste. Die alten Leute haben sich nicht gewehrt, aber konstant gefleht und gebettelt, sie nicht auszurauben, was großen Einfluss auf meine Gefühlslage hatte. Des Weiteren stand beim Nehmen ihrer Ressourcen immer ‚Privatbesitz‘ über den Gegenständen, was ich bei den anderen Orten nicht feststellen konnte. Dies verstärkte mein Gefühl, etwas moralisch Falsches zu tun, obwohl ich meiner vorgegebenen Moral nach richtig gehandelt hatte“ (Teilnehmer*in 12).

Das Erfahren bestimmter Emotionen in solchen moralischen Kontexten bietet damit einen konkreten Ansatzpunkt für eine Kritik an vielen Moraltheorien bezüglich ihrer (scheinbaren) rationalen Engführung. Nicht nur das Verhältnis von abstrakter Moraltheorie zu praktischem Handeln, sondern auch das von scheinbar rationaler Abwägung und emotionaler Involviertheit in die Welt kann so thematisiert werden.

Simulation oder Stimulation?

Die Ergebnisse zusammenführend zeigt sich, dass Videospiele moralisch herausfordernde Situationen simulieren können. In diesen können die Spielenden sowohl sich selbst als auch unterschiedliche philosophische, religiöse oder gesellschaftliche Handlungsangebote austesten, konkret anwenden und damit verstehen und kritisch hinterfragen lernen. Die emotionale Involviertheit in das eigene (virtuelle) Handeln und deren Auswirkungen auf die beteiligten Akteur*innen können hierbei zugleich zu einer besonderen ethischen Reflexion stimulieren. Diese bleibt eben nicht abstrakt, sondern findet in Bezug auf teils komplexe situative Kontexte statt, zu denen auch ein konkretes Gegenüber gehört. Dabei kann auf die in der virtuellen Lebenswelt gemachten Erfahrungen un-

ter besonderer Berücksichtigung von Emotionalität zurückgegriffen werden. Hierin liegt ein in konkreten Aufgabenstellungen zu verwirklichendes, großes Potential für einen zugleich erfahrungsbasierten und handlungsorientierten Unterricht.

Referenzen

Boltz, Liz O./Henriksen, Danah/Mishra, Punya/The Deep-Play Research Group (2015): „Rethinking Technology & Creativity in the 21st Century: Empathy through Gaming – Perspective Taking in a Complex World“, in: *TechTrends* 59/6, 3–8.

Butler, Mark (2007): „Zur Performativität des Computerspielens. Erfahrende Beobachtung beim digitalen Nervenkitzel“, in: *Escape! Computerspiele als Kulturtechnik*, hrsg. von C. Holtorf/C. Pias, Köln/Weimar/Wien: Böhlau, 65–84.

Damasio, Antonio R. (2014): *Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen*, übers. von H. Kober, Berlin: List [2005].

Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin/Unger, Alexander (2008): „Bildungspotentiale digitaler Spiele und Spielkulturen“, in: *Medien-Pädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Themenheft 15/16, <http://www.medienpaed.com/article/view/103>.

Grizzard, Matthew/Tamborini, Ron/Lewis, Robert J./Wang, Lu/Prabhu, Sujay (2014): „Being Bad in a Video Game Can Make Us More Morally Sensitive“, in: *Cyberpsychology, Behaviour and Social Networking* 17/8, 499–504.

Günzel, Stephan (2013): „Raum(bild)handlung im Computerspiel“, in: *Kultur – Wissen – Narration*, hrsg. von A. Strohmaier, Bielefeld: transcript, 489–510.

Haker, Hille (2010): „Narrative Ethik“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 2/2010, 74–82.

Klimmt, Christoph (2008): „Die Nutzung von Computerspielen. Interdisziplinäre Perspektiven“, in: *Die Computerspieler. Studien zur Nutzung von Computergames*, hrsg. von T. Quandt/J. Wimmer/J. Wolling, Wiesbaden: VS Verlag.

Let's Play History (2018): „Das ‚authentischste‘ Historienspiel aller Zeiten?! Die gewaltige Schräglage von ‚Kingdom Come: Deliverance‘“, <https://lepetitcapo.wordpress.com/2018/01/13/das-authentischste-historienspiel-aller-zeiten-die-gewaltige-schraeglage-von-kingdom-come-deliverance/>.

Lewis, Nicky/Weaver, Andrew J. (2012): „Mirrored Morality: An Exploration of Moral Choice in Video Games“, in: *Cyberpsychology, Behaviour and Social Networking* 15/11, 610–614.

Matuszkiewicz, Kai (2016): „Agency und Interaktivität – Zur Kompatibilität von zwei Handlungskonzepten in den Digital Game Studies“, in: *Paidia. Zeitschrift für Computerspielforschung*, <http://www.paidia.de/?p=7640>.

Meier-Seethaler, Carola (1997): *Gefühl und Urteilskraft. Ein Plädoyer für die emotionale Vernunft*, München: C. H. Beck.

Mitgutsch, Konstantin/Schrammel, Sabrina (2009): „Computerspielen als medial-kulturelle Praktik“, in: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. Themenheft 15/16, <http://www.medienpaed.com/article/view/100>.

Petko, Dominik (2008): „Unterrichten mit Computerspielen. Didaktische Potenziale und Ansätze für den gezielten Einsatz in Schule und Ausbildung“, in: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. Themenheft 15/16, <http://www.medienpaed.com/article/view/106>.

Simkins, David D./Steinkuehler, Constance (2008): „Critical Ethical Reasoning and Role-Play“, in: *Games and Culture* 3, 333–355.

Anonymisierter, schriftlicher Erfahrungsbericht über This War of Mine (2017): Teilnehmer*in 1–12: Jubiläumsedition im Seminar „Um die Welt zu retten, muss man auch mal ein paar alte Damen die Treppe runterschubsen“ – Computerspiele im LER-Unterricht an der Universität Potsdam, archiviert von Sebastian Ernst.

Scheve, Christian von (2009): *Emotionen und soziale Strukturen. Die affektiven Grundlagen sozialer Ordnung*, Frankfurt am Main/New York: Campus.

Wimmer, Jeffrey (2014): „Moralische Dilemmata in digitalen Spielen. Wie Computerspiele die ethische Reflexion fördern können“, in: *Communicatio Socialis* 47/3, 274–282.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (SenBJW Berlin/MBJS Brandenburg) (2017): Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1–10. Teil C: Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (5–10 Brandenburg), http://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_L-E-R_2015_11_10_WEB.pdf.

THIS WAR OF MINE: JUBILÄUMSEDITION (2016), Koch Media, PC, Mac OS, Linux, Android, Apple iOS, PlayStation 4, Xbox One.

Biographie



Sebastian Ernst, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde der Universität Potsdam.

Forschung zu Potentialen und Methoden des Einsatzes von digitalen Spielen im LER-Unterricht unter besonderer Berücksichtigung der Interdisziplinarität des Faches allgemein sowie spezifisch zu digitalen Spielen, Moral und Emotionen.

<https://www.uni-potsdam.de/de/ler/das-institut/mitarbeiter-a-z/dr-phil-sebastian-ernst.html>

seernst@uni-potsdam.de

4X-Spiele in Geschichtswissenschaft, Geografie und Politikwissenschaft – Konzepte aus dem Computerspiel- design als didaktisches Instrument?

Nach einer Einführung in die Geschichte der Strategiespiele und im Speziellen von 4X-Spielen wird das Phänomen der „Hands-off-Games“ erläutert. Im Anschluss wird ein Vorschlag unterbreitet, wie 4X-Geschichtsspiele im Unterricht eingesetzt werden können. Dabei soll ein 4X-Strategiespiel zu einem historischen Thema entworfen werden. Die Modellierung erfolgt in drei Arbeitsschritten: Themenfindung, Modellfindung, Parametrierung. In den Entwurf des Modells fließen viele Überlegungen ein, die zentrale Fragen der Gemeinschaftskunde betreffen.

Computerspiele – ich bevorzuge diesen Begriff oder den Ausdruck „Digitale Spiele“ gegenüber dem meiner Meinung nach zu sehr mit der Spielekonsole verknüpften Begriff „Videospiele“ – sind für jeden Lehrenden, ob an Hochschulen oder allgemeinbildenden Schulen, eine Herausforderung. Mit diesem Essay möchte ich dazu ermutigen, das didaktische Potenzial von Computerspielen speziell für den Unterricht im Bereich der Geschichtswissenschaft, Geografie und Politikwissenschaft ernst zu nehmen. Dazu widme ich mich einigen ausgewählten Aspekten dieser Fragestellung.

Im ersten Teil des Essays gehe ich auf die Geschichte des Strategiespielgenres im Brettspielbereich ein, im zweiten Teil folgt der Computerspielbereich. Hier setze ich mich mit den sogenannten 4X-Spielen auseinander – der Buchstabe X steht für

„Auskundschaften“ („eXplore“), „Ausbreiten“ („eXpand“), „Ausbeuten“ („eXploit“) und „Auslöschen“ („eXterminate“) (Emrich 1993). Ich erläutere dabei auch das Phänomen der „Hands-off-Games“, die nicht auf die übliche interaktive Art und Weise gespielt werden. Stattdessen beobachten die Spielerinnen und Spieler computergesteuerte Abläufe – eine Option, die ursprünglich von Computerspielentwicklern und Betatestern für die Beurteilung der Leistungsfähigkeit der künstlichen Intelligenz und des „Balancings“ von Strategiespielen genutzt wurde. Mittlerweile hat sie einen eigenen „Spielstil“ hervorgebracht: Hands-off-Games machen aus Computerspielen in gewisser Weise „Geschichts- und Gesellschaftssimulatoren“.

Im dritten Teil meines Essays unterbreite ich einen Vorschlag, wie solche 4X-Geschichtsspiele im gemeinschaftskundlichen Unterricht eingesetzt werden könnten. Dabei schlage ich jedoch nicht vor, diese Spiele im Unterricht tatsächlich zu spielen – dies würde schon an der dafür nötigen Zeit scheitern. Vielmehr ermutige ich dazu, dass sich Lehrerinnen und Lehrer sowie Hochschuldozentinnen und -dozenten zusammen mit den von ihnen Unterrichteten in die Rolle von Computerspieldesignteams versetzen, um beispielsweise im Rahmen einer Projektarbeit das Simulationsmodell eines Hands-off-geeigneten 4X-Strategiespiels zu einem gemeinsam ausgewählten historischen Thema zu entwerfen. Die Modellierung erfolgt dabei in drei Arbeitsschritten:

1. Vorüberlegungen/Themenfindung,
2. Modellfindung,
3. (Exemplarische) Parametrierung.

In den Entwurf des Simulationsmodells, der im professionellen Computerspieldesign immer vor der Programmierung einer neuen Spielengine stattfindet, fließen viele Überlegungen ein, die zen-

Videoaufzeichnung unter:

<https://mediaup.uni-potsdam.de/Play/7298>

trale Fragen der Fächer Geschichte, Geografie und Politikwissenschaft sowie interdisziplinäre Fragestellungen dieser Bereiche berühren. Darüber hinaus könnten solche Computerspiel-designprojekte bei allen Beteiligten die Wahrnehmung dafür schärfen, inwieweit die seit den 1960er-Jahren rasch voranschreitende Computerisierung vieler Teile der Gesellschaft bestimmte Geschichts-, Gesellschafts- und Menschenbilder begünstigt. Die drei zentralen Stichworte lauten hier: Reduktion, Abstraktion und Mathematisierung. Im vierten Teil des Essays erläutere ich meine Idee am Beispiel des Designs eines 4X-Geschichtsspiels zum Thema „Reformation“.

Strategie- und Konfliktsimulationsspiele – ein historischer Überblick

Was sind Strategiespiele? Bei dieser Art von Spielen – Schach ist das prominenteste in Europa, Mancala im südlichen Afrika, Go in Ostasien – steht die langfristige Planung des Spielgeschehens im Mittelpunkt. Zudem sind keine oder nur wenige Glücks- und Zufallselemente vorhanden. Im späten 18. Jahrhundert begannen preußische Offiziere damit, Strategiespiele mit einem höheren „Realitätsgrad“ zu versehen, wodurch das Genre der „Konfliktsimulationen“ begründet wurde. Ein erster Höhepunkt dieser Entwicklung war das preußische „Kriegsspiel“ des frühen 19. Jahrhunderts, das zur Schlachtensimulation in der Ausbildung preußischer Generalstabsoffiziere eingesetzt wurde (Hilgers 2000). Im frühen 20. Jahrhundert erreichten Konfliktsimulationen in Europa erstmals eine etwas breitere Öffentlichkeit. Zumeist handelte es sich dabei um Publikationen, die wenig Hehl aus ihren kriegsverherrlichenden und kriegstreiberischen Absichten machten. Diese Spiele waren – sowohl in Fragen des Designs und der Wertigkeit als auch im Bereich der Spielmechaniken – sehr schlicht gehalten. Sie hatten,

ganz im Gegensatz zum preußischen „Kriegsspiel“, nicht den Anspruch, eine „realistische“ Kriegssimulation zu sein. Die Trennung zwischen Simulation und Spiel ist dabei schwer zu ziehen. Phänomenologisch lässt sich die Frage, ob ein Spiel oder eine Simulation vorliegt, nicht beantworten. Die Unterscheidung liegt in erster Linie im Zweck: Teleologisch betrachtet, dient eine Simulation dazu, bestimmte Fragestellungen rechnerisch oder empirisch-experimentell zu lösen. Ein Spiel hingegen dient in erster Linie der Unterhaltung. Daraus kann abgeleitet werden, dass eine Simulation der Exaktheit verpflichtet ist, ein Spiel dem Spielspaß (Brendel 2012: 96–98). Chris Crawford, Designer des politischen Strategiespiels *BALANCE OF POWER* (1985), hob hervor, dass Simulationen „detailliert“, Spiele „stilisiert“ sind (Crawford 1982).

Erst ein knappes Jahrzehnt nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs sollte sich eine Revolution im Genre der Konfliktsimulationen ereignen: 1954 erschien in den Vereinigten Staaten von Amerika das Brettspiel *TACTICS* (1954), in gewisser Weise der Urahn aller modernen Strategie- und Konfliktsimulationsspiele und damit auch der direkte Brettspielvorläufer des Computerspielgenres der Strategiespiele. *TACTICS* kann in vielen Aspekten mit dem preußischen „Kriegsspiel“ verglichen werden, war aber im Unterschied zu diesem keine Simulation, sondern ein vollwertiges und auch spielbares Spiel. Bald entstand eine kleine, aber zahlungskräftige Fangemeinde, wodurch eine gewisse Nachfrage nach dieser Art von Spielen befördert wurde, die vor allem von der US-amerikanischen Brettspielfirma Avalon Hill befriedigt wurde. Avalon-Hill-Spiele befassten sich typischerweise mit militärhistorischen Inhalten, also mit historischen Kriegen und Schlachten.

Doch nicht nur aufgrund des martialischen Spielgegenstands erreichten diese „neuen“ Strategiespiele nicht den Massenmarkt. Es gab auch weitere Schwierigkeiten: Die Mehrzahl der Avalon-Hill-Spiele war – ganz in der Tradition von Schach, Mancala und

Go – für nur zwei Spielerinnen und Spieler konzipiert, vor allem aber hatten diese Spiele zumeist komplexe, nicht selten sogar äußerst umständliche und unzugängliche Regelwerke, die manchmal unfreiwillig an die schwer verständlichen Spielanleitungen des preußischen „Kriegsspiels“ erinnerten. Als problematisch erwiesen sich bei manchen dieser Spiele unübersichtliche Ergebnis- und Ereignistabellen, deren Konsultation den Spielfluss erheblich unterbrechen konnte. Dazu kam eine selbst bei umfassender Regelkenntnis und optimaler Vorbereitung für den Freizeit- und Gelegenheitsspieler deutlich zu lange Spieldauer. Und auch „Hexfeld“ und „Pappcounter“, die bald zum Markenzeichen des Genres wurden, sprachen ästhetisch nicht jeden potenziellen Kunden an.

Die Entwicklung der Hexfeld- und Pappcounter-Spiele erreichten in der ersten Hälfte der 1980er-Jahre ihren Höhepunkt. Zu nennen wären hier beispielsweise Avalon Hills HITLER'S WAR aus dem Jahre 1981 (siehe Abb. 1) und das 1985 veröffentlichte WORLD IN FLAMES der Australian Design Group. Der gleiche australische Entwickler hatte schon 1983 EMPIRES IN ARMS publiziert – ein Spiel, mit dem zwei bis sieben Spielerinnen und Spieler die Epoche der Napoleonischen Kriege nachspielen konnten und dessen Spieldauer mit 100 bis 200 Stunden angegeben wurde. Eine Partie konnte sich also, selbst wenn wöchentliche Spielereffen stattfanden, über Monate ziehen. Dass sich dennoch Spieler an diese monströsen Spiele – deren Spielpläne tausende Hexfelder umfassten, auf denen viele hundert Pappcounter bewegt wurden – heranwagten, kann eigentlich nur damit erklärt werden, dass in diesen Spielen mehr gesehen wurde als eben „nur“ ein Spiel: So wurde WORLD IN FLAMES (1985) als einigermaßen realistische Kriegs-, Wirtschafts- und Politiksimulation des Zweiten Weltkriegs verstanden, EMPIRES IN ARMS (1983) analog dazu als Simulation der Napoleonischen Kriege. Und nicht nur die Spieler, auch die Spielentwicklungsteams hatten – zumindest



Abb. 1: HITLER'S WAR – ein typisches Hexfeld-und-Pappcounter-Spiel (Bildquelle: <https://www.boardgamegeek.com/boardgame/2168/hitlers-war>).

implizit – diesen Anspruch. Für den Simulationscharakter dieser Spiele spricht zudem, dass in ihrer Entwicklung ein für Spiele ungewöhnliches „Balancing“ betrieben wurde: Üblicherweise sind Spieldesigner bemüht, Chancengleichheit zwischen den Spielfraktionen herzustellen. Bei den genannten Strategiespielen bedeutete „Balancing“ hingegen, die im dargestellten Zeitrahmen und Kontext vorhandenen historischen Unterschiede möglichst genau mit dem Regelwerk des Spiels abzubilden: Die Staaten, die historisch militärisch und wirtschaftlich stark waren, mussten dies folglich auch im Spiel sein – ohne Rücksicht auf den möglichen Frust und die geringen Siegchancen der Spieler der „schwächeren“ Staaten.

Deutlich ausbalancierter und leichter zugänglich – aber auch viel abstrakter – war das berühmte Strategiespiel DIPLOMACY

aus dem Jahr 1959, bei dem nicht die militärische Auseinandersetzung auf dem Spielbrett, sondern die Interaktion zwischen den Spielerinnen und Spielern am Spieltisch im Mittelpunkt des Geschehens stand. Eine große Bedeutung auf dem Massenmarkt spielte die schon 1957 in Frankreich entwickelte Konfliktsimulation LA CONQUÊTE DU MONDE, in Deutschland besser bekannt als RISIKO, das zwar auch ziemlich ausbalanciert ist, dessen Spielverlauf jedoch so glücksabhängig ist, dass man es kaum als Strategiespiel im engeren Sinne betrachten kann.

In Deutschland, wo im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert die „realistischen“ Konfliktsimulationen von Offizieren erfunden worden waren, wurden die aufgeführten Spiele nach dem Zweiten Weltkrieg jedoch so gut wie nicht gespielt. Gründe waren seit der Nachkriegszeit gepflegte generelle Vorbehalte gegenüber Kriegsspielen und Kriegssimulationen, dazu kam in der Bundesrepublik Deutschland die Indizierung „kriegsverherrlichender“ Spiele sowie von Spielen zum Zweiten Weltkrieg, deren Cover, Spielpläne oder Spielanleitung beispielsweise Hakenkreuze oder SS-Runen zeigten. Außerdem gab es eine Sprachhürde: Die langen und komplizierten Regelwerke der Hexfeld-und-Pappcounter-Spiele setzten gute Englischkenntnisse der Spielerinnen und Spieler voraus. Zu guter Letzt waren die genannten Spiele als Importware aus den USA sehr teuer.

Die 1980er-Jahre markieren nicht nur den Höhepunkt der Hexfeld-und-Pappcounter-Spiele, sie brachten auch mehrere Innovationen auf dem Strategiespielmarkt mit sich: 1984 erfolgte der massenmarktwirksame Durchbruch für Strategiespiele und Konfliktsimulationen, als der große US-amerikanische Spieleproduzent Milton Bradley („MB Spiele“) AXIS AND ALLIES in sein Programm aufnahm. Man könnte AXIS AND ALLIES als einen Hybriden aus dem sehr glücksabhängigen RISIKO und den komplexen, geschichtsverliebten Avalon-Hill-Konfliktsimulationen be-

schreiben: *AXIS AND ALLIES* war, genreuntypisch, sehr plastiklastig und insgesamt recht ansprechend designt. Hexfelder gab es keine, stattdessen zeigte der Spielplan Territorien, deren Grenzverläufe historisch-geografisch, aber auch in der Spielmechanik begründet waren. Vor allem aber war *AXIS AND ALLIES* mit einem – für eine Konfliktsimulation – schlanken Regelwerk ausgestattet, mit dem zwei bis zu fünf Spielerinnen und Spieler den Zweiten Weltkrieg nicht in einer Ferienwoche, sondern tatsächlich im Laufe eines langen Nachmittags nachspielen konnten. Zudem spielten Zufallsmechanismen in Form von zahlreichen Würfelwürfen bei *AXIS AND ALLIES* eine große Rolle, was es auch weniger erfahrenen Spielerinnen und Spielern ermöglichte, mit etwas Glück selbst gegen erfahrenere Gegnerinnen und Gegner zu gewinnen – ohne jedoch im Spielverlauf so beliebig wie *RISIKO* zu werden. Zudem unternahmen die Spielentwickler den Versuch, zumindest die beiden Fraktionen – die Achsenmächte und die Alliierten – gegeneinander auszubalancieren.

1985 erschien mit *PAX BRITANNICA* von Greg Costikyan – der auch zum Thema Spieldesign publizierte (Costikyan 2000) – ein innovatives Brettspiel, das Spielkonzepte aus *DIPLOMACY* und komplexen Konfliktsimulationen verschmolz und den Kolonialismus sowie die Großmachtsdiplomatie von 1880 bis zum Ersten Weltkrieg zum Gegenstand hatte. Die Spielmechaniken von *PAX BRITANNICA* sahen vor, dass das Spiel mit dem Ausbruch eines globalen, multilateralen Großmachtskonflikts sofort endete – und die Spielerinnen und Spieler, die die Eskalation zu verantworten hatten, kaum Chancen auf den Sieg hatten. Schon 1980 war im Vereinigten Königreich das bahnbrechende, noch weniger kriegslastige Strategiespiel *CIVILIZATION* erschienen: Zwei bis sieben Spieler konnten auf einem Spielplan, der eine Karte des Nahen Ostens – vom östlichen Mittelmeer bis an den Persischen Golf – zeigte, eine antike Zivilisation von der Jungsteinzeit in die Eisen-

zeit führen. Dabei spielte Krieg – im Unterschied zu den typischen Konfliktsimulationen – aber eine weitgehend untergeordnete Rolle. Vielmehr wurden die ökonomische Entwicklung und der technologische „Fortschritt“ in den Mittelpunkt der Spielerfahrung gerückt.

Die Computerspielrevolution der 1980er-Jahre

Gleichzeitig weckten ab den frühen 1980er-Jahren zunehmend Computerspiele – womit ich beim zweiten Teil dieses Essays bin – das Interesse der passionierten Strategie- und Konfliktsimulationsspieler und revolutionierten damit das Genre, denn Computerspiele hatten einige entscheidende Vorteile gegenüber Brettspielen: Selbst ausgesprochen komplexe Spielmechaniken waren für die Spielengines keine Hürde, komplizierte Rechenoperationen erfolgten in Sekundenbruchteilen. Gleiches galt für das Durchsuchen umfassender und unübersichtlicher Ergebnis- und Ereignistabellen, die nun als Datenbanken hinterlegt werden konnten. So wurde die Spielbarkeit durch die Digitalisierung deutlich erhöht, und selbst komplizierte Spielmechanismen wurden prinzipiell massentauglich. Zudem konnten Computerstrategiespiele im Unterschied zu den meisten Brettspielen auch alleine gespielt werden – ein nicht zu unterschätzender Vorteil. Zu guter Letzt spielte wohl auch noch die Faszination des neuen Mediums eine Rolle, die diese Art von Computerspielen Schritt für Schritt einem Publikum öffnete, das deutlich jünger und ein wenig weiblicher war als das der sperrigen Avalon-Hill-Konfliktsimulationen der 1970er-Jahre.

Schon 1977 hatte Walter Bright mit *EMPIRE* ein an *RISIKO* erinnerndes Computerspiel geschrieben. Dieses wurde anfangs auf den Großrechnern der US-amerikanischen Universitäten gespielt und in den 1980er-Jahren auf Heimcomputer portiert (sie-

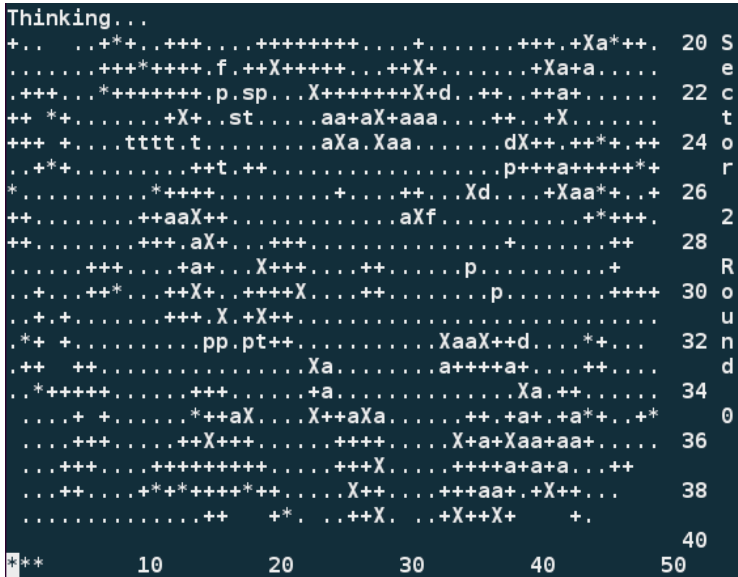


Abb. 2: EMPIRE – ein frühes Computerspiel (Bildquelle: <https://libregamewiki.org/File:Vms-empire.png>).

he Abb. 2). 1989 erschien dann die Brettspieladaption RISK: THE WORLD CONQUEST GAME von Virgin Mastertronic International. Im selben Jahr kam mit STORM ACROSS EUROPE von Strategic Simulations ein an Avalon Hills HITLER'S WAR aus dem Jahre 1981 erinnerndes Strategiespiel zum Zweiten Weltkrieg auf den Markt, das vermutlich zum ersten Mal eine Komplexität aufwies, die zuvor von keinem Brettspiel erreicht worden war – aber selbst als Computerspiel aufgrund des wenig intuitiven Interfaces und des schlechten und unvollständigen Handbuchs kaum spielbar war und wegen des hohen Abstraktionsgrades und inhaltlicher Ungenauigkeiten auch als „Simulation“ nicht taugte.

1991 erschien dann ein Computerstrategiespiel, das in der Computerspielbranche einen ähnlich revolutionären Effekt haben

sollte, wie ihn *AXIS AND ALLIES* sieben Jahre zuvor im Brettspielbereich hatte: Ein bislang einer nur kleinen, verschrobenen Fangemeinde vorbehaltenes Genre wurde massentauglich. Bei dem Spiel handelte es sich um *SID MEIER'S CIVILIZATION*, das mit Blick auf seine Spielmechanik nicht allzu viel mit dem namensgebenden Brettspiel gemeinsam hatte, sondern in vielen Aspekten eher an das Science-Fiction-Brettspiel *STELLAR CONQUEST* aus dem Jahre 1974 erinnerte. *SID MEIER'S CIVILIZATION* war das bis zu diesem Zeitpunkt erfolgreichste 4X-Strategiespiel. „4X“ steht für die vier Grundkonzepte, auf denen die Spielmechanik aufbaut:

1. Auskundschaften („explore“),
2. Ausbreiten („expand“),
3. Ausbeuten („exploit“) und
4. Auslöschen („exterminate“).

In einem 4X-Spiel bedeutet diese Spielmechanik, dass die Spielerin oder der Spieler vier Aufgaben hat: die Erkundung des Spielfelds, den Erwerb von Territorium, die Ausnutzung dieses Gebiets und das Bekämpfen feindlicher Fraktionen. Dazu kommt in vielen 4X-Spielen die Entwicklung neuer Technologien und Erfindungen, die das Aufklären, das Erobern und das Ausbeuten von Territorien sowie das Kriegführen erleichtern. Der Begriff „4X-Spiel“ wurde 1993 vom Computerspieldesigner Alan Emrich in einer Review des epischen Weltraumstrategiespiels *MASTER OF ORION* (1993) geprägt (Emrich 1993). Erste – deutlich weniger erfolgreiche und ästhetisch erheblich weniger ansprechende – 4X-Spiel-Vorläufer können retrospektiv schon in den frühen 1980er-Jahren identifiziert werden. Erwähnt werden soll an dieser Stelle das Science-Fiction-Computerspiel *ANDROMEDA CONQUEST* aus dem Jahre 1982, das bereits viele Spielkonzepte enthielt, die spä-

ter Sid Meier erfolgreich aufgriff. Erwähnenswert ist ANDROMEDA CONQUEST darüber hinaus, da es einen der letztlich vergeblichen Versuche der Brettspielfirma Avalon Hill darstellte, in der aufstrebenden Computerspielbranche Fuß zu fassen.

SID MEIER'S CIVILIZATION aus dem Jahre 1991 ließ die Spielerin oder den Spieler, beginnend mit dem Jahr 4000 vor Christus, die Geschicke eines Reiches – einer „Zivilisation“ – über sechs Jahrtausende lenken. Entscheidend war dabei der Aufbau einer funktionierenden Volkswirtschaft und, auf dieser fußend, das Erkunden der Spielwelt (die in den üblichen Szenarien einem erdähnlichen Planeten entsprach), der Bau und Ausbau von Städten, die territoriale Expansion und die technologische Fortentwicklung des eigenen Reiches sowie die diplomatische Interaktion mit anderen Reichen und das Kriegführen gegen diese. Die im Spiel vorkommenden Reiche und entwickelbaren „Technologien“ hatten dabei eindeutige historische Vorbilder, SID MEIER'S CIVILIZATION somit einen historischen Anspruch. Das Spiel gilt bis heute als eine der erfolgreichsten Entwicklungen der Computerspielgeschichte und wurde seither mehrfach kommerziell, aber auch als Public Domain, neu aufgelegt. Zuletzt erschien im Herbst 2016 SID MEIER'S CIVILIZATION VI von Firaxis Games.

Die Entwicklung von Strategie Brettspielen ging trotz des durchschlagenen Erfolgs der Computerspiele auch in den 1990er-Jahren weiter. Dass deren Marktanteil im Vergleich zu den um die gleiche Spielergemeinde konkurrierenden Computerspielen deutlich schrumpfte, war für die Hersteller verkraftbar, da der Spielmarkt insgesamt stark wuchs. Ein Höhepunkt der Brettspielentwicklung – und gleichzeitig ein Beleg dafür, dass die Entwicklung in eine Sackgasse geraten war – war das 1993 von Philippe Thibaut entwickelte und von Azure Wish in Frankreich publizierte Strategiespiel EUROPA UNIVERSALIS, das zusammen mit seiner drei Jahre später erschienenen Erweiterung vermutlich das

komplexeste – und eines der am schlechtesten ausbalancierten – Brettspiele aller Zeiten darstellt. Schon das Spielmaterial erschlug einen: Zwei farbige Spielpläne mit jeweils tischfüllenden 80 mal 60 Zentimetern, auf denen hunderte „Provinzen“ abgebildet waren, und 1 685 Pappcounter, die Armeen, Flotten, Anführer, Kolonien, Handelsposten und so weiter darstellten. Die Spielregeln umfassten 72 eng bedruckte DIN-A4-Seiten, dazu kamen ein Anhang mit weiteren 48 Seiten sowie 52 Seiten Spielszenarios. Das Spiel deckte die Weltgeschichte von 1492 bis 1792 ab, jeder der bis zu sechs Spielerinnen und Spieler spielte eine der europäischen Großmächte dieser Epoche. Das Urteil über das Spiel konnte nur ein verheerendes sein und musste lauten: Unspielbar. Alleine für den Aufbau des „Grand-Campaign“-Szenarios wurde ein halber Tag benötigt.

Man könnte daher sagen, dass, vom Tag seines Erscheinens an, Philippe Thibauts Brettspiel EUROPA UNIVERSALIS nach einer Computerspieladaption verlangte. Im Jahre 2000 sollte es schließlich so weit sein: Der schwedische Computerspielentwickler Paradox Entertainment brachte das 4X-Globalstrategiespiel EUROPA UNIVERSALIS auf den Markt – ein wichtiger Unterschied zu SID MEIER'S CIVILIZATION war, dass es sich bei EUROPA UNIVERSALIS nicht um ein rundenbasiertes, sondern um ein Echtzeitstrategiespiel handelte. Seither folgten mehrere Neuauflagen des Spieles. Für EUROPA UNIVERSALIS III entwickelte Paradox Interactive eine Spielengine, die bezeichnenderweise den Namen „Clausewitz Engine“ trägt. Aktuell ist das auf der „Clausewitz Engine 2.5“ basierende Spiel EUROPA UNIVERSALIS IV, das im August 2013 erschien und durch bislang zahlreiche Erweiterungen ergänzt wurde. Während beispielsweise die Erweiterung, „Mandate of Heaven“ das Spiel schwerpunktmäßig um zusätzliche Spielmechaniken für asiatische Staaten, insbesondere Ming-China und das Japan der Shogune, ergänzte, konzentrierte sich

die jüngste Erweiterung, „Rule Britannia“, auf das Vereinigte Königreich und ergänzte unter anderem neue Spielmechaniken im Bereich der Missionierung.

Bei EUROPA UNIVERSALIS IV lenkt die Spielerin oder der Spieler die Wirtschaft, die technologische Entwicklung, die Verwaltung, die Diplomatie, die Kolonisierungsbestrebungen und die Kriegsführung eines von 582 historischen Staaten und staatsähnlichen Gebilden im Zeitraum von 1444 bis 1821. Das „Spielfeld“ besteht dabei aus insgesamt 3158 „Provinzen“. Allen „Landprovinzen“ sind zahlreiche Variablen und Attribute zugeordnet, die direkte und indirekte Auswirkungen auf das Spielgeschehen haben und zum Teil durch Interaktionen beeinflusst werden können (siehe Abb. 3). Das zugrunde liegende Spielkonzept sieht vor, dass der Spielbeginn möglichst „historisch akkurat“ ist und das Spiel dann mit fortlaufender Dauer immer kontrafaktischer wird. Ebenso wie das gleichnamige Brettspiel legt auch die Europa-Universalis-Reihe keinen Wert auf Balancing im Sinne einer Schaffung von Chancengleichheit zwischen den Spielerinnen und Spielern verschiedener Fraktionen.

Doch die Spielerinnen und Spieler schreckt das nicht ab: Manche investieren viele tausend Stunden in das Spiel und schreiben in den entsprechenden Online-Foren ebenso lange wie enthusiastische Beiträge über ihre Spielerlebnisse, sogenannte „After Action Reports“. EUROPA UNIVERSALIS IV gilt in seinem Genre als großer Verkaufserfolg, weltweit wurde es mehr als eine Million Mal verkauft. Zum Vergleich: Diese Verkaufszahl erreichte das deutlich massenmarkttauglichere CIVILIZATION VI bereits zwei Wochen nach seiner Markteinführung.

Vergleichbare 4X-Geschichtsspiele aus dem Hause Paradox sind vor allem die Europa-Universalis-Ableger CRUSADER KINGS (2004), VICTORIA: AN EMPIRE UNDER THE SUN (2003) und HEARTS OF IRON (2002), die das Mittelalter, das „lange“ 19. Jahr-

hundert beziehungsweise die Zeit des Zweiten Weltkrieges zum Gegenstand haben. Von anderen Spielefirmen – deren Spiele durchweg weniger komplex sind und einen geringeren historischen Anspruch als die 4X-Globalechtzeitstrategiespiele von Paradox Interactive haben – sind beispielsweise LORDS OF THE REALM (1994) von Impressions Games, RISE OF NATIONS (2003) von Big Huge Games und natürlich die TOTAL-WAR-Reihe von The Creative Assembly. Letztere behandelt in ihren insgesamt neun Teilen, die historische Themen zum Gegenstand haben, die europäisch-nahöstliche Antike, das europäische Mittelalter, das feudale Japan sowie die globale Großmächtskonkurrenz im 18. und frühen 19. Jahrhundert. Die Spiele dieser Reihe zeichnet dabei aus, dass die Spielerinnen und Spieler – im Unterschied zu den Spielen der CIVILIZATION- und EUROPA-UNIVERSALIS-Familien – auf taktischer Ebene in Schlachten eingreifen und die Schlachtverläufe dadurch deutlich in ihrem Sinne beeinflussen können.

Insbesondere die historischen Computerspiele von Paradox Interactive werden, mehr als alle anderen genannten Titel, von der Spielerschaft als „historische Simulationen“ betrachtet. Und dies trotz aller Beteuerungen des Chefprogrammierers Johan Andersson, der betonte, Spiele zu programmieren – und eben keine Simulationen (Andersson 19.8.2003). Dass viele Spielerinnen und Spieler dies ziemlich anders sehen, zeigt eine Spielvariante, die ursprünglich von Betatestern verwendet wurde, um Schwächen der künstlichen Intelligenz aufzudecken: die sogenannten „Hands-off-Games“, auch als „Zero-Player-Games“ oder „No-Player-Games“ bezeichnet. Dabei interagieren die Spieler nicht oder nur minimal mit dem Spiel, sondern beobachten und protokollieren teilweise stundenlang das Spielgeschehen, ohne selbst in dieses einzugreifen. Sie lassen gewissermaßen das Spiel gegen sich selbst spielen. Grundsätzlich sind „Hands-off-Games“ mit allen

Spielen möglich. Doch bei den meisten Computerspielen führen diese dazu, dass einfach nichts geschieht oder das Spiel ziemlich schnell – zumeist zuungunsten des Spielers – endet. EUROPA UNIVERSALIS und seine Ableger hingegen verfügen sogar über einen speziellen „Hands-off-Modus“. Auch in der CIVILIZATION-Reihe lassen Spieler die Engines gegen sich selbst spielen (Moss 20.2.2015).

In gewisser Weise verwenden die Spielerinnen und Spieler die Spiele damit als Geschichtssimulatoren. Das Interesse der Zielgruppe gilt dabei naheliegenderweise nicht dem eigenen Spielerfolg, sondern der „Plausibilität“ der beobachteten Geschichtsverläufe. Unabhängig von der Frage, ob es sich dabei um eine Zweckentfremdung dieser Spiele handelt – wogegen angeführt werden kann, dass es entsprechende Modi gibt und darüber hinaus niemand den Spielerinnen und Spielern vorschreiben kann, wie sie spielen sollen –, spricht für den Simulationscharakter der Spiele, dass die Spielerinnen und Spieler in ihren „Hands-off-Games“ kontrollierte Experimente durchführen: Sie ändern zum Beispiel gezielt Spielvariablen und beobachten die Folgen für den weiteren Spielverlauf.

4X-Geschichtsspiele im Unterricht?

Im dritten Teil dieses Essays entwickle ich eine Idee, wie 4X-Geschichtsspiele im Schulunterricht – aber auch in Lehrveranstaltungen an Universitäten – genutzt werden könnten. Es scheint nahe zu liegen, solche Hands-off-tauglichen Computerspiele als eine Art „Geschichtssimulator“ im Unterricht zu verwenden. Dagegen spricht der große Zeitaufwand, vor allem aber die Notwendigkeit, schon vorab möglichst umfassende Kenntnisse dieser komplizierten 4X-Geschichtsspiele zu haben. Noch stärker spricht das Zeitargument aber dagegen, die Spiele im Unterricht oder als ver-

pflichtende Hausaufgaben wirklich zu spielen. Dies wäre selbst in Hauptfächern nicht möglich, denn alleine schon die Einarbeitung in die Spielmechanismen kann viele Stunden, wenn nicht Tage dauern. Viele Spielerinnen und Spieler brauchen dutzende oder gar hunderte Stunden Übung, um die Spielmechanismen zu verinnerlichen. Dazu kommt das Problem, dass vermutlich nur wenige Universitäten oder Schulen bereit wären, Geld für die nötige Hardware und vor allem die nötigen Computerspiellizenzen auszugeben. Denn selbst wenn diese bei älteren Spielen nicht allzu teuer sind, würden für 20 und mehr Lizenzen natürlich leicht dreistellige Eurobeträge zusammenkommen.

Das sind alles gute Argumente, diese Spiele nicht für den konkreten Unterricht der gemeinschaftskundlichen Fächer Geschichte, Geografie und Politikwissenschaft/Sozialkunde/Politische Bildung einzusetzen. Aber das „Spielen“ im engeren Sinne ist auch nicht mein Vorschlag. Vielmehr geht es mir darum, dass die Schülerinnen und Schüler oder Studentinnen und Studenten 4X-Geschichtsspiele nicht aktiv spielen, sondern selbst zu Spieldesignerinnen und Spieldesignern werden. Dabei meine ich nicht, dass die Schülerinnen und Schüler oder Studentinnen und Studenten selbst Brettspiele basteln oder Computerspiele programmieren sollen, so erfreulich ich dies fände.

Wie können an Schulen und Universitäten 4X-Geschichtsspiele mit historischen Inhalten entworfen werden? Dazu müssen sich alle Beteiligten (Schülerinnen und Schüler, Studentinnen und Studenten, Lehrkräfte) – zum Beispiel im Rahmen einer Projektarbeit – in die Rolle eines Spielentwicklungsteams versetzen. Das gemeinsame Ziel ist es, ein anspruchsvolles Spiel mit historischen Inhalten zu entwerfen. Ich würde empfehlen, ein Computerspiel aus der EUROPA-UNIVERSALIS-Reihe oder einen ihrer Ableger als Beispiel anzuführen, auch CIVILIZATION und TOTAL WAR wären grundsätzlich geeignet. Mit etwas Glück sind solche Spiele

vielleicht einigen Schülerinnen und Schülern oder Studentinnen und Studenten bereits bekannt. Warum ich dazu rate, Computerspiele – und nicht etwa eines der vielen Brettspiele – als Beispiel zu nehmen, hat mehrere Gründe, auf die ich im Folgenden eingehen werde.

Ich lege den Schwerpunkt dabei auf drei Schritte, die in Jesse Schells „Tetrade der Spielentwicklung“ zum Bereich der „Mechanik“ gehören (Schell 2015:51):

1. Vorüberlegungen/Themenfindung,
2. Modellfindung,
3. Parametrierung.

Die *Vorüberlegungen* dienen dazu, sich über den Gegenstand, der im zu entwerfenden Spiel thematisiert werden soll, vorab Gedanken zu machen. Idealerweise sollte ein Thema aufgegriffen werden, das vor nicht allzu langer Zeit im Unterricht und/oder in den Medien thematisiert wurde. Die Auswahl sollte zusammen mit den Schülerinnen und Schülern erfolgen und grundsätzlich für den 4X-Spielmechanismus – Auskundschaften, Ausbreiten, Ausbeuten und Auslöschen – geeignet sein. Dabei ist zu beachten, dass 4X-Spiele nicht zwingend alle vier idealtypischen Mechanismen abbilden müssen – und schon gar nicht müssen diese vier Mechanismen im Spiel gleichwertig oder gleich wichtig sein. Aber mindestens einer der vier Aspekte – das Erkunden oder Entdecken, das Aus- oder Verbreiten, das Ausbeuten, das Nutzbarmachen oder das Veredeln von Ressourcen, das Auslöschen oder Verdrängen von Konkurrenten – sollte im Spiel eine zentrale Rolle einnehmen, während die übrigen Spielaspekte zumindest nicht gänzlich ausgeschlossen sein sollten.

Das fiktive Spielentwicklungsteam steht nun vor der schweren Aufgabe, sich Gedanken zu einem 4X-Geschichtsspiel zu machen,

das „Hands-off-Games“ ermöglichen, also dezidierten Simulationscharakter haben soll. Und genau das ist ein Punkt, der Brett- von Computerspielen unterscheidet: Auch Brettspiele können einen sehr starken Simulationscharakter haben, aber „Hands-off-Games“ sind ganz eindeutig und aus sehr naheliegenden Gründen ein Computerspielphänomen.

Zum Einstieg sollte darauf hingewiesen werden, dass jedes Brett- oder Computerspiel, das einen historischen Gegenstand behandelt, immer und zwangsläufig eine radikale Vereinfachung der „historischen Wirklichkeit“ darstellt – und sich darin nicht von anderen populären und auch fachwissenschaftlichen Geschichtsdarstellungen unterscheidet. Aufgrund des Phänomens der „Hands-off-Games“ kann hingegen eine eigentlich zentrale Frage des Spieldesigns – die Frage, was eigentlich gespielt wird, wie also mit dem Spiel über dessen Interface interagiert werden kann – fast vollständig ignoriert werden.

Bei der *Modellfindung* für ein „Hands-off-“taugliches Geschichtsspiel geht es letztlich darum, ein historisches Modell zu entwickeln – also ein vereinfachtes Abbild der „historischen Wirklichkeit“ zu entwerfen, das den Spielanforderungen entspricht. Wie bei jeder guten Modellierung sollte dabei gelten: So komplex wie nötig, aber so einfach wie möglich. In diesem Prozess wird der Simulations-, nicht der Spielcharakter in den Mittelpunkt gerückt: Historische Prozesse und Ereignisse sind von einem dynamischen Systemverhalten geprägt. Dabei ist das System zum einen komplex, zum anderen sind die relevanten Parameter und Variablen oft nur fragmentarisch bekannt. Eines sollte jedoch nicht abschrecken: Große Datenmengen, denn damit können Computerprogramme wunderbar umgehen – ganz im Gegensatz zu Brettspielen, die bei zu vielen oder zu komplexen Parametern sehr schnell unspielbar werden.

Ein 4X-Geschichtsspiel ist somit immer eine Art Geschichtssimulator, der ein bestimmtes theoretisches Modell der Vergangenheit realisiert. Die Spieldesignerinnen und Spieldesigner entscheiden über das Simulationsmodell des Spiels, das das zu simulierende System – also die geschehene Geschichte – simuliert. Deswegen ist der erste Schritt einer Simulation stets die Modellfindung. Welche Strukturen auf der Mikro- und Makroebene soll dieses Simulationsmodell abbilden? Und welche Funktionen? Wie soll es sich in bestimmten Situationen verhalten, welche Algorithmen sollen das Spielverhalten bestimmen?

Üblicherweise muss für ein neues Geschichtsstrategiespiel ein neues, passendes Simulationsmodell entwickelt werden. Es hat also eine gezielte Modellierung des gewählten historischen Gegenstandes zu erfolgen, bei der zwingend interdisziplinär vorgegangen werden muss. Im Mittelpunkt stehen dabei üblicherweise die Fächer Geschichtswissenschaft, Geografie und Politikwissenschaft sowie die Soziologie. Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, dass jedes Brett- und Computerspiel, das ein historisches Thema behandelt, immer auch – ob nun explizit oder implizit – für ein bestimmtes Geschichts-, Gesellschafts- und Menschenbild steht – und zwar dasjenige der beteiligten Spieldesignerinnen und Spieldesigner. Bei Spielen, die von Teams – zum Beispiel einer Schulklasse oder den Teilnehmerinnen und Teilnehmern einer Lehrveranstaltung an einer Universität – erstellt werden, ist es nicht ungewöhnlich, dass in verschiedenen Spielelementen unterschiedliche, womöglich sogar sich widersprechende Geschichts-, Gesellschafts- und Menschenbilder identifiziert werden können.

Sobald nun ein basales Simulationsmodell hinreichend detailliert ausgearbeitet wurde, müssen die Variablen dieses „Gerüsts“ mit konkreten Werten – Parametern – gefüllt werden. Dies ist der dritte Schritt, die *Parametrierung*. Erst nach erfolgter Parametrie-

rung kann das Simulationsexperiment beginnen – also das Spiel gespielt werden. Aber die Parametrierung ist gerade bei Simulationen, die soziale Ereignisse und Prozesse abbilden, alles andere als trivial. Oft werden die Spieldesignerinnen und Spieldesigner durch Probleme bei der Parametrierung dazu gezwungen, zur Modellfindung zurückzukehren. Im schlimmsten Fall muss das ganze Simulationsmodell überarbeitet werden.

Bei einer Computerspielfirma würde die Programmierung der Spiel-Engine erst erfolgen, wenn ein Simulationsmodell vorliegt, das aller Voraussicht nach ausreichend parametriert werden kann. Die Suche nach einem geeigneten Simulationsmodell sollte aber nicht als die Suche nach der einen perfekten Lösung für ein überkomplexes Problem verstanden werden. Vielmehr wird ein Simulationsmodell gesucht, das die gewünschten Strukturen, Funktionen und Verhaltensweisen im Rahmen des Spiels hinreichend abbildet – und für dessen Variablen gleichzeitig genügend geeignete Daten zur Verfügung stehen. Es wird also eine Art Pareto-Optimum gesucht: Sobald man nun versucht, exakter zu modellieren, wird man ein Problem haben, die für die Parametrierung nötigen Daten zusammenzutragen.

Und auch im Verlauf der Parametrierung selbst kann bei komplexen Simulationsmodellen immer nur ein Pareto-Optimum erreicht werden: Die Daten sollen einerseits möglichst valide und reliabel, andererseits mit angemessenem Aufwand zu erheben sein. Sobald man versucht, die Validität oder Reliabilität zu erhöhen, steigt der Aufwand zur Erhebung der „besseren“ Daten unverhältnismäßig an. Dadurch wird eine Verbesserung des Datensatzes impraktikabel.

In mehrerer Hinsicht werden beim Spieldesign also Zustände erreicht, in denen es nicht möglich ist, eine Eigenschaft zu verbessern, ohne zugleich eine andere verschlechtern zu müssen. Hier ist der geeignete Zeitpunkt, dass das Spielentwicklungsteam an

die wirtschaftliche Lage des Spielunternehmens erinnert werden muss: Die Rücklagen der fiktiven Firma, für die das fiktive Spiel entwickelt wird, sind bald aufgebraucht, und Investorinnen und Investoren haben wenig Interesse an einer Finanzierung ins Blaue hinein. Das Produkt, das Spiel, sollte also in absehbarer Zeit fertiggestellt werden.

Ein 4X-Geschichtsspiel zur Reformation als Unterrichtsprojekt?

Die recht theoretischen Ausführungen möchte ich im vierten und letzten Teil des Essays an einem Beispiel erläutern: Im Rahmen der Vorüberlegungen wurde sich darauf geeinigt, ein Spiel zum Thema „Reformation“ zu designen. Welche Strukturen, welche Funktionen und welches Verhalten muss ein Modell abbilden, das die Reformation simulieren soll? Was die Strukturen betrifft, müssen bei einem 4X- Geschichtsspiel die räumlichen und zeitlichen Dimensionen des Spielfelds festgelegt, die auszubeutenden Ressourcen benannt und die gegeneinander antretenden Fraktionen definiert werden.

Schon die Begrenzung des „Spielfelds“ wirft bei einem Reformationsspiel große Designfragen auf. In der räumlichen Dimension: Soll das Spiel die ganze Welt umfassen – oder nur Europa? Vielleicht nur Mitteleuropa abbilden? Auf das Heilige Römische Reich beschränkt sein? Auf die Britischen Inseln? Auf Frankreich? Auf Polen-Litauen oder Ungarn? Auf Dänemark? Das Territorium des Deutschen Ordens im Baltikum? Gar nur einen Teil der genannten Gebiete umfassen? Etwa die Schweiz oder Böhmen? Die Niederlande? Soll das Spiel womöglich nur eine einzige Stadt abbilden? Augsburg? Genf? Nürnberg? Wittenberg? Vielleicht nur ein einziges Kloster? Wie wäre es mit einem Spiel zu den Folgen der Reformation in europäischen Kolonien auf dem amerika-

nischen Kontinent? Und in welchem Maßstab werden die schließlich gewählten Regionen projiziert?

Welche geografischen Informationen sind schließlich für das Thema des Spiels relevant? Liegen überhaupt geeignete historische Daten vor? Oder muss über diese qualifiziert spekuliert werden? Haben sich womöglich grundlegende topografische Eigenschaften des simulierten Raums geändert? Haben Flüsse ihren Lauf geändert, sind künstliche Seen angelegt worden? Welche Siedlungen und Bauwerke existierten im relevanten Zeitrahmen? Welche Straßen gab es schon, welche noch nicht? Macht es womöglich Sinn, ein Geoinformationssystem zu verwenden, um überlieferte historische Karten georeferenzieren zu können? Wie erhalten die Spieldesignerinnen und Spieldesigner Angaben zu historischen Flurnamen, und so weiter?

In der zeitlichen Dimension muss die Frage beantwortet werden, welchen Zeitraum das Spiel umfassen soll. Soll der Begriff „Reformation“ zeitlich und kontextuell eng auf die von Martin Luther ausgelöste kirchliche Erneuerungsbewegung bezogen oder weit gefasst werden? Soll das Spiel erst mit dem reformatorischen Durchbruch ab 1517 beginnen? Oder schon mit John Wyclif und Jan Hus? Soll es mit dem Augsburger Religionsfrieden enden? Oder den Dreißigjährigen Krieg mit einschließen? Soll es womöglich erst mit dem Toleranzedikt Ludwigs XVI. im Jahr 1787 enden? Wäre nicht ein Spiel interessant, das die Ausbreitung des charismatischen Protestantismus in Afrika und Südamerika im späten 20. und frühen 21. Jahrhundert zum Gegenstand hat? Wäre das überhaupt noch ein „Reformationsspiel“? Soll im Falle eines rundenbasierten Spiels eine Spielrunde Tage, Wochen, Monate, Jahre oder gar mehrere Jahrzehnte umfassen? In einem Echtzeitspiel muss die Frage geklärt werden, wie stark das Spiel maximal beschleunigt werden kann.

Je nach zeitlichem und räumlichem Maßstab ist zu klären, um welche Ressourcen im Spiel gestritten wird: Menschen? Stadtbürger? Adlige? Geistliche Würdenträger? Städte? Fürstensitze? Abteien? Wirtschafts- oder Handelsgüter? Geld? Militärische Macht? Prestige? Stimmen im Reichstag oder dem Sejm? Kurfürstenstimmen? Und über welche Mechanismen wird im Spiel Einfluss über diese Ressourcen gewonnen? Horden konkrete historische Personen wie die Reformatoren Luther, Melanchthon, Zwingli und Calvin und deren Gegner Johannes Eck und Thomas Cajetan die Ressourcen oder den sich aus diesen ergebenden, wie auch immer zu quantifizierenden „Einfluss“? Oder sind die weltlichen und geistlichen Herrscher der dargestellten Zeit die eigentlichen Akteure? Stehen vielleicht simulierte Institutionen – zum Beispiel Staaten und staatsähnliche Gebilde oder christliche Orden – im Mittelpunkt? Und in welchen Beziehungen stehen die verschiedenen Ressourcen zueinander und zur räumlichen Modellierung des Spiels? Sind Hexfeldern, „Provinzen“ oder Gebäuden jeweils bestimmte Werte zugeordnet? Sind diese Werte stabil oder ändern sie sich im Laufe des Spiels? Entstehen Ressourcen ständig oder turnusmäßig neu? Oder verschwinden sie nach „Verwendung“ aus dem Spiel? Haben Ressourcen ein „Verfallsdatum“? Wird Inflation simuliert? Gibt es wetterbedingte, klimabedingte oder jahreszeitliche Abhängigkeiten? Sind entsprechende Daten vorhanden?

Da das Spiel einen historischen Anspruch hat, sollte die Parametrierung von Anfang an immer mitgedacht werden – ist es überhaupt praktikabel, den räumlichen oder zeitlichen Maßstab sehr groß oder sehr klein zu wählen? Können dann noch die nötigen historischen Datensätze erstellt werden? Allgemein stellt sich die Frage, wie die nötigen Daten beschafft werden können. Wie erhalten die Spieldesignerinnen und Spieldesigner Angaben zu beispielsweise historischen Bevölkerungszahlen, Landwirt-

schaftsprodukten, Handelsgütern und Handelsrouten? Zu historischen Klimadaten? Wie verlässlich sind diese Angaben? Der Detailtiefe sind grundsätzlich kaum Grenzen gesetzt – es sollte aber immer begründet werden können, warum mehr Daten benötigt werden oder nicht weniger Daten ausreichend sein, um dem allgemeinen Designgrundsatz „So komplex wie nötig, aber so einfach wie möglich.“ zu entsprechen. Schließlich soll das Spiel nicht eine „Weltsimulation“ werden, sondern die Reformation abbilden. Es kann als eine Art Regel in der Spielentwicklung gelten, dass ein größerer zeitlicher und räumlicher Maßstab zu stärkerer Abstraktion und größerem Reduktionismus führen muss. Schließlich ist die Frage zu beantworten, ob das Erfassen der vom Simulationsmodell verlangten Daten in einer akzeptablen Zeit möglich ist. Falls nein, sollte das Simulationsmodell überdacht werden. Und liegen die nötigen Informationen überhaupt in einer computerverständlichen Form vor? Oder können sie zumindest in eine solche umgewandelt werden? Das Stichwort wäre hier „Mathematisierung“.

Ein weiterer, in 4X-Geschichtsspielen wichtiger, wenn nicht sogar zentraler Aspekt ist die Frage des Konflikts und der Konfliktlösung: Wie regelt das Simulationsmodell Auseinandersetzungen zwischen den simulierten Akteuren? Kommen dabei spieltheoretische Ansätze zum Tragen? Welche Rolle spielt – wenn überhaupt – quantifizierbarer Ressourceneinsatz? Was ist mit Glücks- und Zufallsfaktoren? Ist Zufall eine Kategorie, die Teil eines Geschichtsspiels sein sollte? Ist Zufall eine geeignete Kategorie, um „Schlachtenglück“ zu simulieren? Ist „Zufall“ überhaupt eine brauchbare historische Kategorie? An dieser Stelle könnte darüber nachgedacht werden, wie pfadabhängig das designte Spiel sein sollte. Oder anders gesagt: Wie kontrafaktisch der Spielverlauf sein darf – und mit welchen Spielmechanismen hier eventuell korrigierend eingegriffen werden könnte. Eine viel prak-

tizierte Lösung wäre die Verwendung geskripteter „historischer Ereignisse“, die das Spiel auf den aus dem Geschichtsbuch bekannten Pfad zurückführen.

Spätestens bei der Diskussion dieser Punkte könnten durch die Lehrkräfte dann Geschichts-, Gesellschafts- und Menschenbilder – und damit grundlegende Fragen der Fächer Geschichte, Geografie und Politikwissenschaft – angesprochen werden. Gerade diese grundlegenden Konzepte kommen in den genannten Fächern in der Unterrichtspraxis sowohl in der Schule als auch an der Universität oft zu kurz. Anregungen zur Diskussion sollten die Überlegungen zum Design eines 4X-Geschichtsspiels und damit zur Modellierung und Parametrisierung von Geschichte zur Genüge geliefert haben.

Weitere Fragen schließen daran an: Inwieweit befördern und unterstützen solche Computermodelle bestimmte Geschichts-, Gesellschafts- und Menschenbilder (Götter/Selge 2017)? Stichworte sind hier die drei angesprochenen Faktoren Abstraktion, Reduktion und Mathematisierung. Und zu guter Letzt: Hat die Computerisierung seit den 1960er-Jahren und die heutige faktische Omnipräsenz von Computern vielleicht schon längst unsere Geschichts-, Gesellschafts- und Menschenbilder in eine bestimmte Richtung verändert?

Referenzen

Andersson, Johan (2003): *HOI is Currently Unplayable*, #39, <https://forum.paradoxplaza.com/forum/index.php?threads/hoi-is-currently-unplayable.100452/page-2#post-1937003>.

Brendel, Heiko (2012): „Historischer Determinismus und historische Tiefe – oder Spielspaß? Die Globalechtzeitstrategiespiele von Paradox Interactive“, in: „*Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf ihre Gegner werfen?*“. *Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel*, hrsg. von A. Schwarz, Münster, LIT, 107–135.

Costikyan, Greg (2000): „Where Stories End and Games Begin“, in: *Game Developer* 7/9, 44–53.

Crawford, Chris (1982): *The Art of Computer Game Design*, <http://www.vancouver.wsu.edu/fac/peabody/game-book/ACGD.pdf>.

Emrich, Alan (1993): „MicroProse' Strategic Space Opera is Rated XXXX“, in: *Computer Gaming World* 110, 92–93.

Götter, Christian/Selge, Christoph (2017): „Die Mechanismen der Geschichte im Spiel“, in: *Portal Militärgeschichte*, <http://doi.org/10.15500/akm>.

Hilgers, Philipp von (2000): „Eine Anleitung zur Anleitung. Das taktische Kriegsspiel 1812–1824“, in: *Board Game Studies* 3/3, 59–77.

Moss, Richard (2015): „Why People Are Making The AI Fight Itself In Civilization“, in: *Rock Paper Shotgun*, <https://www.rockpapershotgun.com/2015/02/20/civilization-streams-are-making-ai-fight>.

Schell, Jesse (2015): *The Art of Game Design. A Book of Lenses*, Boca Raton: CRC Press.

Schwarz, Angela (Hrsg.) (?2012): *„Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf ihre Gegner werfen?“. Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel*, Münster: LIT.

ANDROMEDA CONQUEST (1982), Avalon Hill, MS-DOS.
 AXIS AND ALLIES (1984), Milton Bradley, Brettspiel.
 BALANCE OF POWER (1985), Mindscape Group, MS-DOS.
 CIVILIZATION (1980), Hartland Trefoil Ltd, Brettspiel.
 CRUSADER KINGS (2004), Paradox Interactive, PC.
 DIPLOMACY (1959), The Avalon Hill Game Company, Brettspiel.
 EMPIRE (1977), Walter Bright, PDP-10.
 EMPIRES IN ARMS (1983), Australian Design Group, Brettspiel.
 EUROPA UNIVERSALIS (1993), Azure Wish Enterprise, Brettspiel.
 EUROPA UNIVERSALIS (2000), Blackstar Interactive, PC.
 EUROPA UNIVERSALIS III (2007), Paradox Interactive, PC.
 EUROPA UNIVERSALIS IV (2013), Paradox Interactive, PC.
 HEARTS OF IRON (2002), Paradox Interactive, PC.
 HITLER'S WAR (1981), The Avalon Hill Game Company, Brettspiel.
 LA CONQUÊTE DU MONDE [RISIKO] (1957), Miro Company, Brettspiel.
 LORDS OF THE REALM (1994), Impressions Games, MS-DOS.
 MASTER OF ORION (1993), MicroProse, MS-DOS.
 PAX BRITANNICA (1985), Victory Games, Brettspiel.
 RISE OF NATIONS (2003), Microsoft Game Studios, PC.
 RISK: THE WORLD CONQUEST GAME (1989), Virgin Mastertronic International, MS-DOS.
 SHOGUN: TOTAL WAR (2000), Electronic Arts, PC.
 SID MEIER'S CIVILIZATION (1991), Microprose, MS-DOS.
 SID MEIER'S CIVILIZATION VI (2016), 2K Games, PC.
 STORM ACROSS EUROPE (1989), Strategic Simulations, C64.

TACTICS (1954), Avalon Game Company.

VICTORIA: AN EMPIRE UNDER THE SUN (2003), Paradox Interactive,
PC.

WORLD IN FLAMES (1985), Australian Design Group, Brettspiel.

Biographie



Heiko Brendel, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Digital Humanities der Universität Passau.

Forschungsinteressen:

Geschichte im Brett- und Computerspiel, Krieg und Gewalt im Brett- und Computerspiel, Kontrafaktische Geschichte.

Publikationen mit Themenbezug:

– (2012): „Historischer Determinismus und historische Tiefe – oder Spielspaß? Die Globalechtzeitstrategiespiele von Paradox Interactive“, in: *„Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf ihre Gegner werfen?“*. Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel, hrsg. von A. Schwarz, Münster, LIT, 107–135.

<http://www.phil.uni-passau.de/dh/lehrstuhlteam/heiko-brendel>
heiko.brendel@uni-passau.de

Die Geschichte lebt! Fünf Prämissen zur Entwicklung digitaler und analoger didaktischer Spielformen

In „Die Geschichte lebt!“ skizziert der Autor fünf wichtige Prämissen zur erfolgreichen Entwicklung didaktischer Spielformen. Auf Basis seiner eigenen Tätigkeit als Gamedesigner exemplifiziert er diese anhand eigener digitaler und analoger Spielformen und erklärt anschaulich das eigene Vorgehen bei der Entwicklung von Serious Games und Lernspielen.

Die Gegenwart stellt uns vor diverse Herausforderungen in der Vermittlung von Lehrinhalten. Zum einen erweist sich das Abrufen von Daten und Fakten heutzutage dank digitaler Möglichkeiten als kinderleicht und bildet längst nicht mehr den Kern der Lehre. Vielmehr gilt es – so lautet die Maxime – Kompetenzen zu fördern. Daneben steht die Tatsache, dass die Gesellschaft und unser Leben in ihr stets an Komplexität zunehmen. Bei Norbert Bolz heißt es etwa, das Weltwissen verdopple sich alle sieben Jahre (2000:326).

Zusammenhänge in der komplexen Welt aufzuzeigen, zu erschließen und Abhängigkeiten transparent zu machen, stellt die Herausforderung für all jene dar, die Inhalte vermitteln wollen. Innerhalb der vergangenen Jahre war genau das mein Ziel. Als Medienwissenschaftler und -didaktiker arbeitete ich in den vergangenen zehn Jahren im Kontext diverser Vermittlungsthemen, überwiegend im Umfeld von Geschichte (oftmals deutscher Teilungsgeschichte), Politik und Gesellschaft. Wie es gelingt komplexe Themen niedrigschwellig einer bestimmten (meist jüngeren) Zielgruppe näher zu bringen, war eine dabei häufig gestellte

Grundfrage. Das Spiel offenbarte sich im Zuge dessen als das Medium meiner Wahl. Da es seine medien-spezifischen Vorzüge vermögen, eben jene Komplexitäten darzustellen und seinen Nutzer*innen bzw. Spieler*innen begreiflich zu machen. Durch meine eigene Arbeit durchlief ich etliche Entwicklungsprozesse didaktischer Spielformen, angefangen von der ersten Planung, über die Realisierung bis hin zum letztlichen Praxiseinsatz.

Was nötig ist, um ein Spiel zu entwickeln, das nicht allein Vergnügen bereitet, sondern auch einen didaktischen Mehrwert bietet, soll im Folgenden skizziert werden. Aus meiner Perspektive als Gamedesigner sollen praxisnah fünf wichtige Säulen der Spieleentwicklung herausgestellt und anhand digitaler und analoger Beispiele erörtert werden. Bewusst entscheide ich mich in der Besprechung eben jener Säulen für eine exemplarische Auswahl eigener Spieleentwicklungen. Sicherlich ließen sich etliche andere Beispiele finden, jene könnten allerdings nur auf Basis ihres Endprodukts und nicht im Hinblick auf den Entstehungsprozess bewertet werden. Über eigene Entwicklungen dagegen können der Designprozess aus persönlicher Erfahrung dargelegt sowie Aspekte des Gelingens und Scheiterns bewertet und das Vorgehen präzise beschrieben werden.

Folgender Text soll damit als eine Art „Werkstattbericht“ über von mir produzierte Spiele dienen, der angehenden Didaktiker*innen oder Spieleentwickler*innen Einblicke gibt, welche Aspekte es zu beachten und welche Herausforderungen es zu bewältigen gilt.

Videoaufzeichnung unter:

<https://mediaup.uni-potsdam.de/Play/7478>

Die Angst vor dem schokoladenüberzogenen Brokkoli

Überblickt man das weite Feld der Spiele, die im weiteren Sinne in die Kategorien von Lernspiel oder Serious Game fallen, wird unweigerlich das Dilemma dieses Genre-Umfelds deutlich. Auf der einen Seite sind die Gamedesigner*innen nicht selten der Kritik ausgesetzt, dass die inhaltliche Richtigkeit durch einen zu starken Fokus auf das Gameplay gefährdet ist. „Lebendigere Präsentation auf Kosten des historischen Inhalts, das sollte für viele Titel ab den 2000er-Jahren gelten“, resümieren beispielsweise Gießler und Graf in ihrer Reportage über Geschichte in Spielen (2016:97). Auf der anderen Seite begegnen uns in diesem Umfeld mehr und mehr Spiele, welche augenscheinlich von Personen entwickelt wurden, die den überwiegenden Blick auf die Vermittlungsinhalte richteten und damit die spezifischen Chancen des Mediums nicht hinlänglich ausschöpfen. Der potentielle Spielspaß, den ein gutes Spiel zu liefern im Stande wäre, bleibt nicht selten auf der Strecke. Für derartige Lernanwendungen, welche in der Verkleidung eines Spiels daherkommen etablierte sich innerhalb der letzten Jahre der Terminus des *chocolate-covered broccoli*.

„Games that blur the line between fun and education can all too frequently fall into the trap of becoming ‚edutainment,‘ thinly disguised educational software or ‚chocolate-covered broccoli.‘ A coating of sweet does not make the learning suddenly fun. While no one expects a learning game to be on par with a blockbuster AAA title, like Battlefield 4, there should be no excuse for poor design“ (Farber 2014).

Der Fehler, der in der Ausgestaltung und Entwicklung von analogen Lernspielen und digitalen Serious Games am häufigsten zu beobachten ist – schlichtweg, weil er so einfach zu begehen ist – ist die Platzierung der Spielformen *neben* dem eigentlichen

didaktischen Inhalt. Der bedauernswerte Klassiker hierbei, ist die Darbietung einer Geschichte, welche Wissen vermitteln soll, das anschließend in Form eines Quiz abgefragt wird. In einigen Fällen werden derlei Formaten noch Mini-Games als Belohnung für ein gelungenes Quiz beigemischt. Nun kann der Versuch, der spielerischen Vermittlung, sicher als loblich beurteilt werden, gleichwohl hat auch das Medium Spiel seine Prämissen. Kurzum: spielerisches Lernen kann nur dann Früchte tragen, wenn das Spiel selbst Vergnügen bereitet, seine Spieler*innen zum eigenen aktiven Handeln motiviert und ihnen gleichzeitig Freiheiten gibt, Handlungsoptionen abzuwägen und anschließend bedacht umzusetzen. Nichts davon vermag ein bloßes Quiz.

Wie also lassen sich Spiele entwickeln, denen es gelingt, mit den spezifischen Eigenheiten des Mediums komplexe Inhalte darzubieten? Ein Blick auf fünf wichtige Säulen des Game Designs, die ich in meiner persönlichen Arbeitspraxis als relevant erachte, sollen hier Aufschluss geben. Sie können als Leitfaden für all jene gelten, die sicher erstmals – beispielsweise im Rahmen von Workshops oder Projekttagen – mit der eigenen Realisierung von didaktischen Spielformen oder der Übersetzung anspruchsvoller Inhalte in Spielmechanismen befasst sind.

Schritt 1: Storytelling – Abtauchen in die Geschichte und Utopie

Was stellt den Ausgangspunkt einer Spieleentwicklung dar? Von welcher Seite können wir uns dem Endprodukt, dem fertigen Spiel, gedanklich nähern? Aus meiner persönlichen Erfahrung gibt es hierauf zwei ratsame Möglichkeiten. Beide Stoßrichtungen fallen in ähnlicher Form auch in den Gegenstandsbereich der Gründungsfrage der Game Studies: Narratologie oder Ludologie? Liegt der Fokus der Spiele eher auf dem erzählten Gehalt des Me-

diums oder bestimmt die Interaktivität? Geht es um das Storytelling oder um das Gameplay? Unpräziser gesprochen: Wird das Spiel auf Basis einer Geschichte oder auf Basis einer Mechanik entwickelt? Beides ist gut möglich, wenn es auch völlig verschiedene Folgen nach sich zieht.

Versucht man den erstgenannten Weg zu gehen und von einer Geschichte zu starten, gilt es zuerst die Frage zu klären, was überhaupt eine geeignete Geschichte ist. Die Antwort und damit einhergehende Behauptung ist trivial. Jede Geschichte lässt sich potentiell interaktiv simulieren und mit spielerischen Elementen anreichern. Ich meine jedoch, dass nur *die* erzählten Inhalte bei ihren Rezipient*innen auf fruchtbaren Boden fallen, die spannend erzählt werden. Die Geschichte muss dazu diejenigen bewegen, die sie erzählen. Das Verständnis für das Thema muss vorliegen und die Gewissheit vorherrschen, dass es sich um eine relevante, erzählenswerte Geschichte handelt. Doch wird die Wahl der Geschichte für das Medium Spiel insbesondere darum so relevant, da nicht allein historische, prosaische oder fachspezifische Narrationen als Gegenstand dienen können. Es werden nicht bloße Geschichten widergegeben, sondern die Welten in denen dieselben stattfinden werden regelrecht erschaffen:

„Game designers don't simply tell stories; they design worlds and sculpt spaces“ (Jenkins 2004:121).

Mit Blick auf Johan Huizingas *Zauberkreis*, der das Spiel neben das Realweltliche stellt, wird ersichtlich, dass das Medium es in hervorragender Manier erlaubt Utopien lebendig zu machen. Spielen ist, so lautet die These Huizingas, „nicht das ‚gewöhnliche‘ oder das ‚eigentliche‘ Leben“ (Huizinga 2001:16). Zwar mögen Bezüge aus der realen Welt als Gegenstand in das Spiel einfließen, doch haben die Handlungen, die innerhalb der Spielrealität stattfinden, keine Folgen für das echte Leben der Spieler*innen. Wie im Thea-

ter ist auch das phantasievolle Spiel der Kinder und das regelgeleitete Brettspiel der Erwachsenen ein „So-tun-als-ob“. Huizinga erweitert dieses Wesensmerkmal um eine gesellschaftstheoretische, geradezu marxistische Deutung. So deutet er das Spiel, „als geweihte Handlung [...] [die] dem Wohl der Gruppe dienen [kann]“ (Huizinga 2001:18), da es eben nicht allein auf den Erwerb des Lebensbedarfs in der Realität gerichtet ist, sondern Interessen verfolgt, die jenseits des Materiellen und Egozentrischen liegen. Da der Bezug zum Realen also nicht oder nur symbolisch gegeben sein muss, ist es dem Spiel möglich, Alternativen zur Realwelt aufleben zu lassen. Natürliche Grenzen sind im Spiel de facto nicht vorherrschend. Nimmt man diese Deutung von Huizinga ernst, wird das Spiel das Medium der Utopien. Seine Spieler*innen vermögen darin jedes noch so fantastische Lebens- und Handlungsmodell durchzuspielen.

Aber ist es möglich ein Spiel zu entwickeln, welches eine historisch profunde Geschichte zeichnet und gleichsam die Möglichkeiten des Utopischen ausnutzt? Ein praktisches Beispiel gibt Aufschluss:

2017 entwickelte ich als Gamedesigner das Mobilegame LUTHER – DIE REISE. Im Jahr des 500. Jubiläums der Reformation war es das Ziel unseres Teams, einen Lebensabschnitt aus Luthers Biografie abzubilden, der bekannt aber dennoch wenig besprochen ist. Gleichsam war es unser Anspruch einen Entertainment-Titel zu entwickeln, der stichhaltig recherchiert ist und neben dem Vergnügen einen inhaltlichen Mehrwert bietet. So widmet sich das Mobilegame den historischen Tagen nach Luthers Weigerung, seine 95 Thesen vor dem Wormser Reichstag zu widerrufen. Nach der Banndrohung des Papstes verhängte nunmehr Kaiser Karl der V. die Reichsacht. Luther und sein Gefolge flohen gen Wittenberg. Bekanntermaßen endete die Flucht mit einer inszenierten Entführung und dem Untertauchen Luthers

auf der Wartburg. Diese historische Begebenheit bot reichlich Potential für eine spielerische Darstellung. Während die Rahmenbedingungen des Gameplays entwickelt wurden, recherchierte ich die Hintergründe und aktuelle Quellenlage zum Thema. Recherchen auf derartigen Fachgebieten, sollten – wie auch hier – stets mit historischen Beratern stattfinden, um den fachspezifischen Themen auch mit gebotener Genauigkeit und Sorgfalt zu begegnen. In diesem Fall legten wir als Produktionsteam einen großen Wert darauf, dass Reiseroute, Reisezeit sowie die Gruppe von Luthers Begleitern richtig abgebildet sind. Zudem wurden alle Personen und relevanten Spielelemente, vom einfachen Apfel bis hin zu Luthers historischen Schriften, beschrieben und innerhalb des Spiels kontextualisiert.

Doch stellte sich mit vertiefender historischer Recherche in den verfügbaren Quellen heraus, dass – trotz der Schlagworte vogelfrei, Verbannung und Reichsacht – die mehrtägige Flucht durch das mitteleuropäische Flachland für Luther etwas entschärfter zu bewerten waren. So wurden Luther beispielsweise 14 Tage freies Geleit gewährt, seine Bekanntheit machte die Reise bisweilen zum Triumphzug, die Universität Wittenberg stellte 22 Gulden als Wegegeld zur Verfügung und auch eine Kutsche machte die knapp 400 Kilometer weit weniger problematisch als zunächst angenommen. Als Gamedesigner war ich nun mit der Aufgabe konfrontiert, die historischen Tatsachen in der Form darzubieten, dass die Geschichte im Kern nicht verfälscht wird, jedoch der Spielspaß gewahrt bleibt. Die Lösung bestand darin, die Reise in Form eines Ressourcen-Management Spiels zu erzählen und die Spieler*innen aktiv zu machen. So müssen die Spieler*innen dafür Sorge tragen, dass die Gruppe nicht hungrig, durstig, müde oder verzweifelt ist. Steigt das Missbehagen, verlangsamt sich die Gruppe und die kaiserlichen Schergen, die der Gruppe auf den Fersen sind, rücken näher. Randomisierte Ereignisse, wie sie aus

Rollenspielen bekannt sind, sorgen für Abwechslung und verlangen den Spieler*innen dabei Entscheidungen ab. Die Ereignisse selbst sind zu weiten Teilen so inszeniert, dass sie historisch denkbar, wenngleich aber nicht nachweisbar sind. So können dem Reformator Wegelagerer, Händler, Musiker oder Trunkenbolde begegnen, die die Situation immer wieder verändern. Das utopische Potential wird nun an den Stellen ausgeschöpft, wo *denkbare* Begebenheiten inszeniert werden, von denen wir historisch wissen, dass sie nicht stattgefunden haben. Selbiges ist natürlich im Spiel kontextualisiert. Es bestand der Wunsch, den Spieler*innen an manchen Stellen die Möglichkeiten zu geben, über das Gewesene hinauszugehen. So können sie beispielsweise dem Zeitgenossen Albrecht Dürer begegnen und sich portraitieren lassen – eine Begebenheit die sich niemals zugetragen hat, wenngleich Dürer dies wohl bedauerte. Schließlich schrieb er einst einen Brief, in dem er sich diese Gelegenheit ausdrücklich wünschte: „Und hilft mir Gott, dass ich zu Martin Luther komme, so will ich ihn mit Fleiß abkonterfeien und in Kupfer stechen zu einem dauernden Andenken des christlichen Mannes ...“ (Müller 1927:164–165). Die Mittel, mit denen es gelungen ist, dieses Kapitel der mitteleuropäischen Geschichte vergnüglich aufzubereiten, sind folglich auf beiden Ebenen, in der Aufbereitung der Narration, sowie im Gameplay zu finden: Die Geschichte wurde zum einen abwechslungsreich und durch randomisierte und bisweilen utopische Begebenheiten unkonventionell erzählt. Zum anderen sorgte das spezifische Gameplay für das nötige Maß an Involviertheit, motivierte zum aktiven Handeln doch ließ dabei den notwendigen Grad der Freiheit für seine Spieler*innen. Die Grundlagen für ein vergnügliches Spiel, oder für das, was gemeinhin als Spielspaß bezeichnet wird, werden demnach durch eine originell erzählte Geschichte begünstigt, aber durch das Gameplay zum Leben erweckt.

Schritt 2: Mechanik – Die spielerische Handlung definieren

Neben dem was erzählt wird, muss ebenfalls geklärt werden, *wie* erzählt wird. Gemeint ist die Ebene der spielimmanenten Grenzen und Möglichkeiten, kurzum die Ebene der Regeln. Sie erst schaffen die Vorgaben und Richtlinien, die ein Spiel in der angestrebten Form spielbar machen. Erst durch das Regelwerk und die gemeinschaftliche Einigung der beteiligten Spieler*innen auf selbiges, wird ein bestimmtes Spiel möglich. Ein Spielelement (zum Beispiel ein Spielbrett) allein, samt seiner inhärenten Narration, ergäbe noch kein Spiel, da die Einigung und Anerkennung der Spielenden noch nicht vorläge. Die Regelebene ist wiederum jene, die die Spielmechaniken vermittelt, die neben der Inhaltsebene das Spiel erst erlebbar machen. Auch der dänische Ludologe Jesper Juul weist in seiner einschlägigen Dissertation darauf hin, dass das Spiel als regelbasiertes System zu verstehen sei. Seine Game-Definition ist im Bereich der Game Studies zu verorten – fokussiert damit primär digitale Spiele – gleichwohl unterstreicht sie die Kennzeichen, die auch für das Spiel im Allgemeinen zu Grunde gelegt sind.

„A game is a rule-based system with a variable and quantifiable outcome, where different outcomes are assigned different values, the player exerts effort in order to influence the outcome, the player feels emotionally attached to the outcome, and the consequences of the activity are negotiable“ (Juul 2005:36).

Die Narration ist kein Gegenstand in Juuls Spiel-Definition. Vielmehr fokussiert er die Variabilität des Spiels, seine Auswertbarkeit durch (quantitative) Wertemaßstäbe, den Ausgang, der positiv oder negativ sein kann, und die daraus folgenden Bemühungen der Spieler*innen, das Spiel zu gewinnen.

Um zu gewinnen oder zu verlieren, müssen im Game-Design die Bedingungen für Sieg- und Niederlage definiert werden. Die Ausgestaltung der Mechanik verlangt es also ab, genau niederzulegen, was im Spiel getan werden soll und was nicht, was die Ziele sind und welche Hürden es zum Erreichen der Ziele zu überwinden gilt. Dies zu definieren und es anschließend in eine klare, verständliche und eindeutige Regel zu gießen, ist der Anspruch für die Ausgestaltung einer guten Spielmechanik. Doch muss dabei das Rad nicht immer wieder aufs Neue erfunden werden. Das heißt, dass es durchaus üblich und legitim ist, auf bestehenden Spielmechaniken aufzubauen und diese individuell zu verfeinern, wie folgendes Praxisbeispiel zeigen soll.

Für *Tellux Next* entwickelte ich in meiner Tätigkeit als Game-designer ein (bisher noch unveröffentlichtes) Spiel, welches die Baugeschichte des Kölner Doms über die Jahrhunderte bis heute nachvollziehbar machen will. Auch in diesem Fall ist die historische Geschichte, welche es zu erzählen gilt, hinlänglich erforscht und könnte in allerlei Formen vermittelt werden. Unter dem Titel CATHEDRAL – GUARDIAN OF THE COLOGNE DOME (ohne Jahr) entsteht jedoch ein mobiles Spiel, welches die Baugeschichte in Form eines Jump'n'Runs erzählt. Spieler*innen begegnen dem Spiel unweigerlich mit dem Vorteil, dass die grundlegenden Mechaniken eines Jump'n'Runs bereits weitgehend bekannt sind. Der Protagonist – in diesem Fall ein Gargoyle, der über die Jahrhunderte durch den Dom geistert – kann laufen und springen. Weitere denkbare Mechanismen, wie gleiten, versteinern oder Feuer spucken, sind ebenfalls intuitiv nachvollziehbar und aus der mannigfaltigen Darstellung vergleichbarer Fantasiewesen heraus bekannt.

Um den schokoladenüberzogenen Brokkoli allerdings zu vermeiden, muss es das erklärte Ziel in der Erstellung eines Serious Games sein, die Lehrinhalte in die Spielmechanik zu integrie-



Abb. 1: CATHEDRAL – Work in Progress Game-Design-Skizze.

ren. Der Inhalt darf nicht neben dem Spiel stehen, sondern das Spiel muss der Lehrinhalt sein. Im Falle von CATHEDRAL findet die Vermittlung insbesondere über die Architektur der Welt, Cut-scenes sowie über die Darstellung und Anwendung der historischen Baumittel statt. So bildet das Spiel in seinen diversen Levels die verschiedenen Entstehungsschritte des Doms ab, von seiner Grundsteinlegung im 13. Jahrhundert, über den langen Baustopp im ausklingenden Mittelalter, bis hin zu den Fliegerangriffen auf Köln im 2. Weltkrieg. Jedes Level bietet somit andere – historisch begründete – Herausforderungen, welche spielerisch niedergelegt sind. Im Level des ausklingenden Mittelalters beispielsweise, der Südturm muss fertiggestellt werden, waren die architektonischen Bedingungen gefährlich: Buntglasfenster und Steine wurden in 15 Metern Höhe auf fragilen Gerüsten bewegt. Nicht wenige Arbeiter starben. Den Spieler*innen obliegt es nun brüchige Gerüste zu reparieren, Buntglasfenster aufzubauen und dabei unentdeckt zu bleiben. Dazu dienen den Spie-

ler*innen selbstverständlich die Mittel, die auch historisch verfügbar waren – sei es der Flaschenzug, um Lasten zu bewegen, der Bleigusstopf, mit dem flüssiges Blei in die steinernen Fensterrahmen gegossen wurde, um jene über Jahrhunderte zu fixieren oder der sogenannte Zugwolf, der den Arbeitern – und nunmehr unserem Gargoyle – erlaubt schwere Steine zu ziehen. Historische Gegenstände werden somit nicht bloß abgebildet, sondern den Spieler*innen aktiv verfügbar gemacht. Erst durch die spielerische Anwendung derselben vermögen sie das Werkzeug und die Anstrengungen der jeweiligen Zeit hinlänglich zu verstehen. Historische Informationen sind in die Spielmechanik eingeschrieben.

Das Wissen, was kolportiert werden soll, eignen sich die Spieler*innen also dann an, wenn sie sich aufmerksam dem Spiel widmen und die erstellten Rätsel lösen. Damit das jedoch geschieht, ist es von äußerster Wichtigkeit Grundlagen für ein ausgewogenes Gameplay (insbesondere bzgl. eines Jump'n'Runs) zu beherrsigen. Dazu gehören unter anderem folgende Aspekte:

- Führung der Spieler*innen: Das Level muss so aufgebaut sein, dass neues Wissen und Spielinhalte schrittweise gelehrt werden. Spieler*innen sollten stets wissen, was sie gerade tun (müssen), um voran zu kommen.
- Feedback: Die Spieler*innen sollten unmittelbar verstehen, wann eine spielerische Aktion sinnvoll (Belohnung, Punkte, Level-up etc.) oder wann sie falsch war (Schaden, Verlust, Bedrohung etc.).
- Erwartungen bedienen: Spieler*innen haben gewisse Vorerwartungen. Diesen sollte entsprochen werden, um den Spielfluss zu begünstigen. Das bewusste Arbeiten gegen die Erwartungen der Spieler*innen ist ebenso möglich, muss aber bewusst eingesetzt und geplant sein.

Werden diese grundlegenden (und etliche weitere) Aspekte in der Ausarbeitung der Spielmechanik beherzigt und qualitativ hochwertig umgesetzt, können die Spieler*innen auch ein unterhaltsames Spiel erwarten. Ist der Spielspaß gegeben, ist auch eine längere und bereitwilligere Beschäftigung mit dem Spiel zu erwarten und die Inhalte erreichen ihre Zielgruppe. Dass der Spielspaß darüber hinaus nicht bloß einen positiven Effekt auf den Wissenserwerb, sondern gar auf die Intelligenz seiner Spieler*innen hat, leitet Linda Breitlauch aus dem in *Nature* publizierten Fachartikel „The neural basis of video gaming“ ab und meint, „Alle Spiele fördern Intelligenz, wenn sie Spaß machen“ (Breitlauch in Krüger-Brand 2013).

Schritt 3: Zielgruppe – Wer spielt denn?

Was im Kontext der Bildung und Vermittlung immer wieder als bedauerlich zu beurteilen ist, ist die Tatsache, dass einerseits eine zunehmende Öffnung in Richtung „spielerisches Lernen“ erfolgt, damit jedoch oftmals nur an digitale Spiele gedacht wird. Allerdings kann ich aus Erfahrung sagen: Bildung durch Spiel ist freilich nicht auf das Digitale begrenzt – vielmehr spielt die positive Haltung zur Idee die entscheidende Rolle.

Mit dem Brettspiel BÜROKRATOPOLY (2014) konnten wir zeigen, wie das Spiel auch in seiner analogen Form sinnvollen Einsatz im Bildungskontext finden kann. Doch egal, ob digital oder analog, essentiell für ein gelungenes Game-Design ist die genaue Kenntnis der Zielgruppe und deren Einbeziehung in den Entstehungsprozess. So stellen Alter, Einsatzszenario, Spieldauer etc. integrale Prämissen dar, die vor dem Game-Design festgelegt sein müssen, um das gewünschte Ergebnis zu erzielen. Dies gilt freilich für alle zielgruppenspezifischen Medienprodukte und nicht nur für das Spiel. Gleichwohl meine ich, dass es hier eine beson-

dere Erwähnung finden soll, da eben jenes Medium ein aktives Mitmachen erfordert und somit allein mit der Akzeptanz bei seiner Zielgruppe funktionieren kann.

Im Falle von BÜROKRATOPOLY hatte ich als Gamedesigner (gemeinsam mit meinem Partner Michael Geithner von *Playing History*) einen entscheidenden Vorteil: Das Spiel existierte in einer ursprünglichen Form bereits. Martin Böttger, Friedensaktivist in der DDR, entwickelte dieses Spiel in den 1980er Jahren in der DDR. Während Monopoly die Verhältnisse im Kapitalismus ironisch aufzeigte, fragte sich Böttger, wie ein derartiges Spiel im Kontext der DDR aussehen könnte. Da Geld in der DDR, so Böttger, nicht die bestimmende Rolle spielte, versuchte er ein Spiel zu schaffen, das andere Mechanismen darstellte. Mit Blick auf sein Land machte er das Streben nach Macht als entscheidenden Einflussfaktor aus und erschuf ein Spiel, in dem die Spieler*innen das Ziel verfolgten, vom einfachen Arbeiter zum Generalsekretär der

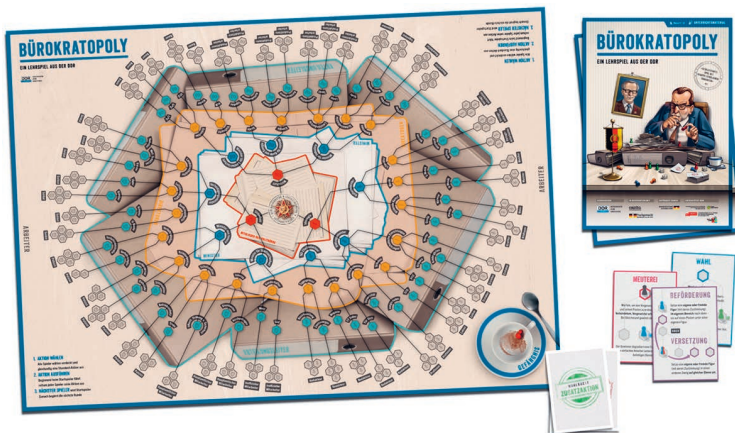


ABB. 2: BÜROKRATOPOLY – Spielplan.

SED aufzusteigen. Dabei war natürlich jedes Mittel Recht: Lug, Wahlbetrug und zeitweise Koalitionen zwischen den Machtwilligen (Böttger 2013:19–20).

Insbesondere da BÜROKRATOPOLY für Gruppen von bis zu neun Personen geschaffen wurde, lag es auf der Hand: Das Spiel bietet sich für den Einsatz in Schulen an, um in größeren Gruppen die Machtverhältnisse in der DDR nachzuvollziehen. Natürlich ist das Brettspiel nicht als Organigramm des Staates zu verstehen, allerdings führt BÜROKRATOPOLY als historisches Zeitzeugnis vor Augen, wie ein Oppositioneller den Staat und seine Aufstiegsmöglichkeiten darin damals wahrnahm. Die Aufgabe, ein historisches Spiel, das bisher eher in heimlichen Kreisen von Opposition und Studentenschaft gespielt wurde, umzuarbeiten und für Schüler*innen auszugestalten, barg etliche Herausforderungen. Die Spielmechanik musste für die Zielgruppe optimiert werden: Wir erneuerten die Gestaltung von Grund auf und bemühten uns auch bei großen Gruppen die Downtime (die Zeit, in der einzelne Spieler*innen nichts zu tun haben) möglichst gering zu halten. Zudem war es von größter Wichtigkeit das Spiel für reguläre Unterrichtseinheiten (z. B. 2 × 45min) aufzubereiten. Dazu bedurfte es nicht allein einer Kurzspielvariante mit Zusatzregeln für eine kürzere Spieldauer, sondern auch eines Lehrer*innenhefts. Das zugehörige Heft umfasst sowohl die historische Einbettung des Spiels, als auch zahlreiche themenbezogene Arbeitsblätter, sowie eine Übersicht, die alle historischen Bezüge erklärt und somit die Lerninhalte in engen Zusammenhang zum Spiel stellt. Das Machtstreben erleben die Spieler*innen im Spielprozess. Das bestätigten uns zumindest die etlichen Testspielgruppen, mit denen wir vor der Veröffentlichung arbeiteten. Das Feedback der Schüler*innen kann nicht hoch genug geschätzt werden, schließlich sind sie es, die letztlich besonders kritisch mit dem Medium umgehen, das ihnen vom Lehrkörper vorge setzt wird. Auch das Lehrper-

sonal, das implizit ebenfalls als Zielgruppe zu verstehen ist, muss mit einbezogen werden. Schließlich kann ein Spiel im Unterricht nicht funktionieren, wenn diejenigen, die es letztlich vermitteln sollen, selbst keinen Zugang dazu haben.

Schritt 4: Entwicklung

Ist die Geschichte festgelegt, der Mechanismus zumindest weitgehend umrissen und die Zielgruppe geklärt, so hat die Entwicklung des Spiels eigentlich schon begonnen. Bei der Entwicklung selbst handelt es sich um einen derart komplexen Prozess, dass er nur schwer nach konkreten Schemata und Handlungsmustern in eine Schablone zu packen ist. Schließlich hängt die Entwicklung selbst stark vom Zielmedium, dem verfügbaren Budget- und Zeitrahmen, sowie etlichen weiteren Faktoren ab. Obendrein laufen Entwicklungen analoger und digitaler Spiele doch überaus unterschiedlich ab. Gleichwohl gibt es einige grundlegende Learnings, die man bei der Spieleentwicklung berücksichtigen sollte. Im Folgenden sollen vier wesentliche Grundlagen für einen erfolgreichen Entwicklungsprozess eines Spiels anhand des Games LIGATO (2013) beleuchtet werden.

Zunächst zur Vorgeschichte des Spiels: Bei LIGATO handelt es sich um ein schlichtes agonales Brettspiel. Der traditionelle Wettstreit auf dem Brettspiel wird zwischen zwei gleichstarken Parteien ausgefochten – meist Schwarz gegen Weiß. Im Gegensatz zu DAME oder SCHACH „schlagen“ sich die Spielfiguren nicht. Vielmehr geht es darum, durch geschicktes Setzen und Positionieren der je sechs Spielfiguren, die Gegner*innen zu behindern und zuerst die Grundlinie des Gegners oder der Gegnerin einzunehmen. Entstanden ist das Brettspiel in den 80er Jahren in der DDR. Sein Urheber, Lothar Schubert, der in seiner Freizeit Spiele entwickelte, verkaufte dieses Spiel sogar an den volkseigenen Betrieb (VEB)



Abb. 3: LIGATO – In-Game Screen.

Berlinplast. Doch das musste nicht notwendigerweise bedeuten, dass Schubert sein Spiel auch auf dem Markt sehen würde. Schließlich wurden bereits vier seiner Ideen gekauft, aufgrund mangelnder Produktionsmittel jedoch nie realisiert. Im Falle von LIGATO allerdings gab es Hoffnung für Herrn Schubert: Schließlich besprach der Verlag den Titel des Spiels, die Anleitungstexte und die Gestaltung mit dem Spieleautor schon äußerst konkret. Er erhielt sogar ein Handmuster seines Spiels, doch anschließend wieder: Funkstille. Monate vergingen und die DDR ging ihrem Ende entgegen. 1990 Jahre erhielt Schubert einen Brief. Im Briefkopf war VEB durchgestrichen und GmbH hinter Berlinplast gekritzelt, im Brief war von Umstrukturierung die Rede. Die Mauer war gefallen und auch die Produktion seines Spiels wurde eingestellt. Ca. 30 Jahre nach seiner Entstehung entdeckten wir dieses Spiel und seine Hintergrundgeschichte, die uns einen Einblick in die Industrie und Produktionsbedingungen des „Arbeiter- und Bauernstaats“ lieferte. Die Frage, die sich nun stellte, war, wie es gelingen könnte dieses Spiel neu aufzulegen und gleichsam über seine historischen Aspekte zu informieren.

Learning 1: „Keep it simple, stupid“

Wenn Geschichte und Mechanik geklärt sind, muss die Frage beantwortet werden, was die Kernmechanik ausmachen soll. Der Kern der spielerischen Aktion muss initial herausgearbeitet werden. Aspekte wie Anleitung (bzw. Tutorial), Punkteverteilung, Gratifikationen, Menüführung u. v. m. sind dazu erst einmal nebensächlich. Erfahrungsgemäß sollte hierfür zunächst vom KISS-Prinzip („Keep it simple, stupid“) ausgegangen werden. Der Versuch wird angestellt, eine einfache, vielleicht *die einfachste* Kernfunktionalität auszumachen. Implizit wird damit die Frage beantwortet, was es sein soll, das den Spieler*innen letztlich

im Kern Vergnügen am Spiel bereitet. Davon ausgehend weiter zu iterieren ist oftmals ein weniger großes Problem als ein aufgeblähtes Konzept reduzieren zu müssen. So gilt hier die Grundregel, dass der Mechanismus dann am besten ist, wenn nichts mehr von ihm entfernt werden könnte. Im Fall von LIGATO diene also ein vorhandenes, agonales Spielprinzip als Kern der Anwendung. Um diese Spielfunktionalität wurde alles Übrige aufgebaut. In eine ähnliche Kerbe schlägt das 2. Learning.

Learning 2: Einlassen auf Abstraktion

Insbesondere dann, wenn das Spiel zur Wissensvermittlung Einsatz finden soll, muss immer wieder verdeutlicht werden, dass es sich bei Spielen um Abstraktion handelt. Das heißt, dass mit ihnen eher das Ziel verfolgt werden kann ein Gespür für komplexe Systeme zu vermitteln als Daten und Fakten wiederzugeben. Gerade in Anbetracht dieser Abstraktion gilt es sich auf ein konkretes Thema festzulegen und dieses Thema zielgerichtet darzustellen. Im Falle von LIGATO bedeutete das für uns, dass wir versuchten, das Kräftemessen der beiden historischen Weltmächte auf wesentliche Elemente zu reduzieren und in ein (digital aufgearbeitetes) Brettspiel zu versetzen. Es rollen keine Panzer, es findet kein explizites Wettrüsten statt und auch diplomatischer Austausch ist nicht vorgesehen. Vielmehr wetteifern zwei gleichstarke Parteien um ihre Vormachtstellung auf dem Spielbrett und versuchen dabei den Gegner in ungünstige und sich selbst in vorteilhafte Situationen zu versetzen. Diese überaus abstrakte Spielform reicht aus, um ein Gefühl für das sogenannte historische „Gleichgewicht des Schreckens“ zu erzählen.

Learning 3: Frühzeitig Design involvieren

Bei jeder Spieleentwicklung sollten möglichst frühzeitig Gestalter*innen (resp. Designer*innen) miteinbezogen werden. Spiele sind Abstraktion und regelgeleitetes System. Diese müssen von den Spieler*innen verstanden, dementsprechend aufgebaut und ausgestaltet werden. Nur so können sie funktionieren und fesseln. In diesem Zusammenhang wird nicht selten von Immersion gesprochen; das Vermögen des Spiels seine Spieler*innen in eine Welt eintauchen zu lassen und sie in den Bann zu ziehen. Dieses Vermögen ist untrennbar an die visuelle (sowie selbstverständlich auch auditive) Ausgestaltung des Spiels gebunden. Wie ein Spiel funktioniert, ist zwar in erster Linie Aufgabe der Game-designer*innen, gleichwohl handelt es sich um eine genuine Designleistung und es ist zu klären, wie die Funktionalität den Spieler*innen vermittelt wird. Wie werden die Gegenstände des Spiels dargestellt und wie werden Zusammenhänge und Funktionalitäten optisch aufbereitet? Im Falle von LIGATO knüpften wir auf gestalterischer und narrativer Ebene an die (Bild-)Sprache der damaligen Zeit an. Aus dem Machtkampf zwischen Schwarz und Weiß wurde das Kräfteressen zwischen den USA und der Sowjetunion (wie es schon aus COMMAND & CONQUER: RED ALERT (1996), TWILIGHT STRUGGLE (2005) und vielen anderen Spielen bekannt ist). Um die Vorteile einer digitalen Anwendung zu nutzen, optimierten wir das Spiel für mobile Geräte. Dies bedeutete insbesondere die Bedienbarkeit auf die üblichen Befehle wie Tappen oder Wischen anzupassen sowie spielerische Belohnungssysteme zu integrieren. Diese Belohnungssysteme in das Spiel einzuarbeiten und durch optimiertes Nutzer*innen-Feedback verständlich zu machen, musste im Schulterschluss mit Designer*innen geschehen. Schließlich erweiterten die Belohnungssysteme das recht simple Brettspiel um Komponenten, die sich in der Form nur mit digitalen Hilfsmitteln abbilden lassen.

Learning 4: Konsistenz ist das A und O

Im Entstehungsprozess muss dafür Sorge getragen werden auf die Konsistenz der Spielelemente Acht zu geben. Nicht bloß das Spiel für sich muss funktional und lebendig sein, sondern auch Regelwerk, Begleithefte, Menüführung, Schachtel und alle anderen (möglichen) Elemente, die im Spiel und daneben stattfinden, sollten „aus einem Guss“ sein, um eben für die erwähnte Immersion zu sorgen. Im Fall von LIGATO bestand der besondere Reiz und gleichsam die Schnittstelle von Spiel und Wissensvermittlung darin, die Belohnungen durch eine bestimmte Anzahl an Achievements freizuspielen. Zum einen erzählen Comic-Strips die wahre Hintergrundgeschichte des Spiels. Zum anderen werden historische Briefwechsel und Dokumente dargeboten, welche eben jene Geschichte belegen. Je erfolgreicher die Spieler*innen die App selbst meistern, desto mehr Comics und Zeitzeugnisse schalten sie frei. Durch die wohlbalancierte Mischung aus kurzweiligem Game und belohnender Comic-Narration erschließen sich die Spieler*innen die wahre Hintergrundgeschichte zum Spiel und bringen Informationen über die DDR-Geschichte, ihre Industrie und Produktionsbedingungen in Erfahrung. Die Ausgestaltung aller Spielelemente in einem einheitlichen Stil sowie die Rhetorik, die sich an den Termini des Kalten Krieges bedient, sorgen für jene geforderte Konsistenz.

Schritt 5: Go with the Flow

Vor dem Hintergrund der dargestellten Schritte stellt sich jedoch die Frage, wo die Entwicklung hingehen soll. Was ist das Ziel in der Ausarbeitung und Realisierung? Neben der Wissensvermittlung, im Falle didaktischer Spiele, kann das Ziel eigentlich nur eines sein: spielerisches Vergnügen zu bereiten. Soll ein Spiel Vergnügen bereiten, müssen Anforderungen des Spiels und Fä-

higkeiten der Spielenden in einem Gleichgewicht gehalten werden und proportional wachsen. Diese Idee ist zurückzuführen auf die Flow-Theorie des Psychologen und Glücksforschers Mihály Csíkszentmihályi (2010:74–79). Im Kern besagt diese Theorie, auf das Game-Design angewandt, dass eine beglückende Vertiefung in bestimmte Themen, Aktivitäten oder Inhalte dann erfolgt, wenn mit der Zeit der Beschäftigung in angemessener Qualität auch der Anspruch wächst und damit ein idealer Balanceakt (oder eben Flow) zwischen den Polen Überforderung (Angst) und Unterforderung (Langeweile) erfolgt. Die Spielenden werden gefordert, ohne überfordert zu werden. Und gehen dabei voll in der Beschäftigung des Spielens auf. Findet eine nachhaltige Beschäftigung mit einer Spielform statt, ist eine Verbesserung der spielerischen Fähigkeiten und damit auch ein anhaltendes Interesse an einer guten Spielform, die in ihrem Anspruch wächst, zu erwarten. Als die acht Merkmale des Flows und damit des immersiv gestalteten Spiels gelten: 1. Festlegung klarer Ziele, 2. Harmonisches Verhältnis zwischen den eigenen Fähigkeiten und der Schwierigkeit der Aufgabe, 3. Glatter Handlungsablauf (Handeln und Bewusstsein verschmelzen), 4. Geschärfte Aufmerksamkeit auf die aktuelle Aufgabe, 5. Gefühl der Kontrollmöglichkeit, 6. Selbstversunkenheit (Überschreitung eigener Grenzen), 7. Verändertes Zeitgefühl, 8. Autotelisches Handeln, also die Befriedigung in der Handlung selbst und nicht allein in dem damit verbunden Ziel zu finden (Locher 2014:164).

Doch was heißt das bezogen auf die Entwicklung des Spiels? Die Zauberworte hier sind: *Testing* und *Balancing*. Gerade da ein Spiel im Prozess stattfindet, ist es wichtig diesen Prozess so früh wie möglich mit der gefundenen Zielgruppe abzuprüfen und zu testen. Was stimmt schon – was stimmt noch nicht? Was ist unterhaltsam – was ist unverständlich? Das Feedback – gerade zu ersten Iterationsstufen – kann äußerst schmerzhaft sein, hilft aber

ungemein dabei Schritt für Schritt das Spiel in Richtung eines Flow-Erlebnisses auszubalancieren. Testergebnisse sollten dokumentiert und ausgewertet, aber insbesondere ernst genommen werden. Das gilt nicht allein aus Respekt gegenüber den entsprechenden Testgruppen. Die Erfahrung lehrt, dass besonders ein vermeintlich triviales Feedback eklatante Mängel aufzeigen kann. Dies hängt mitunter damit zusammen, dass monatelange Arbeit an einer Spielidee oftmals dazu führt, den Game-Design-Fokus auf Feinheiten zu richten und somit „blind“ für grundlegende Aspekte des Designs zu werden, welche Testgruppen mitunter noch nicht recht einleuchten.

Eines unserer jüngeren Spiele, WENDEPUNKTE (2016), soll als letztes Beispiel Erwähnung finden und in Kürze darstellen, welche Rolle hierbei das Testing und Balancing gespielt haben. WENDEPUNKTE ist ein kartenbasiertes Impulsspiel für den Schulunterricht, welches sich der deutsch-deutschen Teilungsgeschichte widmet. Das Leben der DDR-Bürger*innen in der Zeit vor und nach 1989 wird von Jugendlichen nachgespielt, so dass individuelle Biografien spielerisch erlebt werden können. Was waren die Zwänge und Nöte? Wo gab es Widersprüche und Abhängigkeiten? Wie beeinflusste der historische Paradigmenwechsel durch Mauerfall und Wiedervereinigung das eigene Leben? Zwei spielerische Mechanismen machen das möglich: Zunächst arbeitet WENDEPUNKTE mit sogenannten Einfluss-Symbolen, welche die Spieler*innen durch das geschickte Auslegen von Lebensereignissen sammeln. So bringt der Besuch der Polytechnischen Oberschule (POS) beispielsweise ein Bildungs-Symbol. Das nächtliche Verteilen politischer Flugblätter führt zu einem Oppositions-Symbol. Die Verpflichtung als Inoffizieller Mitarbeiter (IM) sorgt für ganze zwei SED Symbole. Wie im echten Leben öffnen gewisse Ereignisse einerseits die Türen für weitere, versperren andere Türen aber gleichzeitig auch. So bleibt den Spieler*innen beispielsweise

das Hochschulstudium verwehrt, wenn sie zu stark politisch auffallen, und der Wartburg ohne Wartezeit ist natürlich nur mit ausreichend Einfluss in der SED möglich. Da WENDEPUNKTE circa einhundert mögliche Lebensereignisse für die Spieler*innen parat hält, wird jede Biografie einzigartig und die Geschichten, welche die Spieler*innen dabei erleben, sind spannend, widersprüchlich und zum Teil ungerecht. Durch das Nacherzählen der erlebten Biografien erfolgt bei den Schüler*innen schnell die kritische Einschätzung derselben und auch der Bezug auf mögliche eigene biografische Erlebnisse, welche von Zwängen, Widersprüchen oder möglichen Ungerechtigkeiten geprägt waren.

Doch wer gewinnt ein Spiel, welches private Biografien erzählt? Gewinner*in von WENDEPUNKTE wird die Person, die am Ende – die Mauer ist inzwischen gefallen – mit den meisten Punkten das Spiel verlässt. Jedem Ereignis sind Punktwertungen zugeordnet, doch sind diese Punkte nicht eindeutig. Hierin liegt der zweite Kniff des Spiels: Jedes Lebensereignis wird zweimal einer Punktwertung unterzogen. So bringt das Tragen des „Schwerver zu Pflugscharen“-Aufnehmers beispielsweise nur zwei Punkte in der DDR, gilt mit vier Punkten im vereinten Deutschland aber als rühmlicher. FDJ-Mitglied zu sein wird in der DDR mit drei Punkten belohnt, zählt nach dem Mauerfall jedoch mit null Punkten gar nichts mehr. Auf diesem Weg erfahren die Jugendlichen spielerisch, dass die Bewertung eines Ereignisses nicht objektiv ist, sondern stets von der historischen Rahmung und von derzeit gültigen Wertemaßstäben abhängig ist. Welche Werte und Normen Gültigkeit haben, wie diese im Wandel begriffen sind und ob es möglicherweise problematisch ist, Lebensereignisse überhaupt mit Punkten zu bewerten, können die Schüler*innen im Nachgang des Spiels kritisch mit ihren Lehrer*innen diskutieren.

Mit Blick auf dieses exemplarische Beispiel wird deutlich, warum das schrittweise Testen eine derart wichtige Rolle spielt.

Nicht allein musste geprüft werden, ob die spielerischen Zusammenhänge und Logiken in sich schlüssig und vermittelbar sind. Ebenso musste das mehrdeutige Vergabesystem der Punkte und damit Sieg- und Niederlagebedingungen hinreichend geprüft werden. Da das Spiel zudem einen großen Stellenwert auf seinen didaktischen Rahmen und den narrativen Charakter legt, galt es auch diesen Aspekt in mehreren Schulen abzuprüfen. Dort fokussierten sich die Testrunden nicht bloß auf die Schulklassen, sondern ebenfalls auf das Lehrpersonal, welches auch vom Spiel überzeugt sein muss, damit das Spiel seinen Einsatz im Unterricht finden kann. Mehrfach – so viel kann gesagt werden – wurde das bestehende Konzept und Gameplay zu WENDEPUNKTE auf Basis des Feedbacks von Lehrer*innen und Schüler*innen verworfen oder überarbeitet.

Ja – ein Spiel kann Inhalte vermitteln

Spiele sind ein hervorragendes Medium zur Erschließung komplexer Themen. Für Kinder und Jugendliche, aber nicht minder für Erwachsene ermöglichen sie einen spannenden Zugang, der allein durch den fesselnden Spielprozess mit Lernen verbunden ist. Um ein gelungenes Spiel – egal ob digital oder analog – zur (Geschichts-)vermittlung zu erstellen, sollte man meines Erachtens die obenstehenden Grundsätze beachten.

Klar ist aber auch, dass die voranstehenden Punkte sicherlich nur Schlaglichter darstellen, was für ein gelungenes Spiel zu beachten ist. Wie mitreißend und nachhaltig spannend ein Spiel ist, hängt von so vielen Faktoren ab, dass es erst in der Praxis erlebt werden muss, um seine Qualität in Gänze zu beurteilen. Gleichwohl gilt – auf die Gefahr hin, dass ich mich wiederhole – dass Spiele im Bildungskontext als äußerst zeitgemäßes Medium zu bewerten sind. Dies bestätigt mir nicht bloß die Nachfrage nach der-

lei Spielen durch Schulen, Museen oder andere vermittelnde Einrichtungen. Auch die Pädagog*innen selbst erweisen sich, nach meiner persönlichen Erfahrung, als immer offener für originelle und lebendige Ideen zur Wissensvermittlung.

Referenzen

Böttger, Martin (2013): „Doppeltes Gesellschaftsspiel“, in: *Nachgemacht – Spielekopien aus der DDR*, hrsg. von M. Thiele/M. Geithner, Berlin: DDR Museum Verlag, 14–29.

Bolz, Norbert (2000): „Medienkompetenz statt Weltwissen“, in: *Texte zur Medientheorie*, hrsg. von G. Helmes/W. Köster, Stuttgart: Reclam, 326–331.

Krüger-Brand, Heike E. (2013): „Serious Games: Spiel dich gesund“, in: *Deutsches Ärzteblatt* 110/4, A126–A128.

Csikszentmihályi, Mihály (¹⁰2010): *Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*, Stuttgart: Klett-Cotta.

Farber, Matthew (2014): *Game-Based Learning: Why Serious Games Are Not Chocolate-Covered Broccoli*, <http://www.edutopia.org/blog/serious-games-not-chocolate-broccoli-matthew-farber>.

Gießler, Denis/Graf, Michael (2016): „Das spielbare Gestern“, in: *GameStar* 8, 90–97.

Huizinga, Johan (¹⁸2001): *Homo Ludens – Vom Ursprung der Kultur im Spiel*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt [1938].

Jenkins, Henry (2004): „Game Design as Narrative Architecture“, in: *FirstPerson. New Media as Story, Performance, and Game*, hrsg. von N. Wardrip-Fruin/P. Harrigan: Cambridge/London: MIT Press, 118–130.

Juul, Jesper (2005): *Half-Real: Video Games Between Real Rules and Fictional Worlds*, Cambridge/London: MIT Press.

Lochner, David (2014): *Storytelling in virtuellen Welten*, Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft.

Müller, Georg (1927): *Albrecht Dürer, Tagebücher und Briefe*, München: Georg Müller.

BÜROKRATOPOLY (2014), DDR Museum Verlag, Brettspiel und Bildungsmaterial.

CATHEDRAL – GUARDIAN OF THE COLOGNE DOME (angekündigt 2020), Tellux Next, iOS, Android.

COMMAND & CONQUER: RED ALERT (1996), Westwood Studios, PC.

LIGATO – A REAL COLD WAR STRATEGIE GAME (2013), Playing History, Mobilegame und Gegenstand in der Dauerausstellung des DDR Museum Berlin.

LUTHER – DIE REISE (2017), Target Games, iOS, Android.

TWILIGHT STRUGGLE (2005), GMT Games, Brettspiel.

WENDEPUNKTE (2016), Playing History, Kartenspiel inkl. Lehrmaterial.

Biographie



Martin Thiele-Schweiz, Dr.

Gamedesigner und Geschäftsführer von *Playing History*.

Forschungsinteressen:

Spiele der deutsch-deutschen Teilungsgeschichte und Spiele als Form der Geschichtserzählung, Spiele als moralische Herausforderung, Spiele als Intervention im Gesundheitssektor (Health Games).

Publikationen mit Themenbezug:

- u. a. (2018): *DIN SPEC 91380:2018–06: Serious Games Metadata Format*, Berlin: BEUTH publishing DIN.
- (2017): „Da bin ich im Spiele frei: Subversive Spiele im Schatten der Diktatur“, in: *Zeitreise Österreich: Spiele & Spielzeug 7*, Wien: zeitreise.österreich Zeitschriften-Verlag.
- (2017): „Playing History – Wie wird Geschichte durch Spiele vermittelt?“, in: *Diktatur und Demokratie: Der Fall DDR*, hrsg. von J. Hüttmann/A. von Arnim-Rosenthal, Berlin: Metropolis Verlag.

www.martin-thiele.eu

mt@martin-thiele.eu

Unvollständigkeit als didaktische Chance – Überlegungen zum Einsatz von DEMOCRACY 3 im Politikunterricht

Der Beitrag beschäftigt sich mit dem Potential von Computerspielen für den Politikunterricht. Im Mittelpunkt steht die Frage, ob sich die Politiksimulation DEMOCRACY 3 für einen Einsatz in der gymnasialen Oberstufe eignet. Es wird herausgearbeitet, dass sich die Spieler von DEMOCRACY 3 mit den Auswirkungen politischer Entscheidungen auf die ökonomische, soziale und kulturelle Lage eines westlichen Landes auseinandersetzen, während die Komplexität politischer Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse in demokratischen Regierungssystemen nicht erfahrbar wird. Die hier festgestellte Unvollständigkeit der politischen Simulation wird für die pädagogische Praxis aber nicht nur als Problem, sondern vor allem auch als didaktische Chance gesehen. Denn es sind gerade die Leer- und Schwachstellen der Simulation des Spieles, die besondere Anknüpfungsmöglichkeiten für den Unterricht bieten, da sie eine kritische Analyse der Simulation bzw. einen Vergleich mit der Realität politischer Prozesse und damit eine tiefe Auseinandersetzung mit Politik im Allgemeinen herausfordern. Schließlich werden drei konkrete Ideen für die schulische Praxis vorgestellt.

Der Einsatz von Spielen in der politischen Bildung und dem Politikunterricht ist kein neues Phänomen. Das Planspiel *Model United Nations*, in dem die Spieler die Rolle von Diplomaten einnehmen und gemeinsam die Arbeit der Vereinten Nationen simulieren, gehört seit Jahrzehnten zum Repertoire der schulischen und außerschulischen politischen Bildung. Auch das Potential

in: *Videospiele als didaktische Herausforderung*, hrsg. von Nathanael Riemer und Sebastian Möring, Potsdam: Universitätsverlag Potsdam 2020, 266–291.
<https://doi.org/10.25932/publishup-43074>

von Computerspielen für den Politikunterricht wird seit längerem diskutiert. Motyka und Zehe (2014) zufolge können mit Computerspielen „komplexe Zusammenhänge veranschaulicht“ sowie „Werte und Normen untersucht“ werden. Außerdem ermöglichten Computerspiele ihren Spielern „einen Perspektivenwechsel“. Insgesamt könnten Computerspiele „das methodische Repertoire von Lehrkräften erweitern und der oft kritisierten Methodenarmut des Politikunterrichts (...) entgegenwirken“ (Motyka/Zehe 2014).

Zu den bekannteren Serious Games (d. h. Computerspielen, die einen über das reine Entertainment hinausgehenden Zweck verfolgen) mit Relevanz für den Politikunterricht gehören Spiele wie ENERGETIKA (2010), FOODFORCE (2005) und PEACEMAKER (2007). In ENERGETIKA geht es um die Energiepolitik in der Bundesrepublik Deutschland, in FOODFORCE um das Welternährungsprogramm der Vereinten Nationen, und in PEACEMAKER um den Nahostkonflikt, den der Spieler entweder als Vertreter der Israelis oder als Vertreter der Palästinenser zu lösen hat. Während sich die genannten Spiele mit einzelnen Politikfeldern beschäftigen, widmen sich andere Spiele politischen Prozessen im Allgemeinen. Als Beispiel kann hier das von der Bundeszentrale für politische Bildung unterstützte Spiel GENIUS – IM ZENTRUM DER MACHT (2007) genannt werden.

Empirische Ergebnisse zu den Wirkungen von Serious Games für die politische Bildung liegen nur vereinzelt vor. Ein Großteil der vorliegenden Studien beschäftigt sich mit der Frage, ob und inwieweit Serious Games zu einer Veränderung von politischen Einstellungen beitragen können (vgl. z. B. Cuhadar/Kampf 2014; Alhabash/Wise 2012; Gonzalez/Saner/Eisenberg 2012). Ob und inwieweit Serious Games auch zu einem besseren Verständnis politischer Prozesse führen, ist weniger gut untersucht. Theoretische Arbeiten zum sogenannten „Digital Game-Based Learning“

sowie Studien über Computerspiele zu anderen Wissensdomänen – darunter auch Studien zu kommerziellen Spielen wie CIVILIZATION III (2001) – lassen allerdings durchaus darauf schließen, dass auch hier Wirkungen zu erzielen sind (vgl. z. B. Squire 2005).

Democracy 3: Spielbeschreibung

Dem Ansatz des vorliegenden Bandes entsprechend, widme ich mich in meinem Beitrag einem Computerspiel, das nicht der Gruppe der Serious Games zugeordnet werden kann, weil es dem Entwickler zufolge in erster Linie Unterhaltungszwecken dienen soll: dem rundenbasierten Strategiespiel DEMOCRACY 3 (2013). Im Verlauf des Beitrages werde ich die Frage beantworten, ob und unter welchen Bedingungen sich dieses Spiel für einen Einsatz im Politikunterricht (bzw. in ähnlichen Fächern) der gymnasialen Oberstufe eignet. Hierzu werde ich im Folgenden zunächst die grundlegenden Spielmechaniken des Spieles rekonstruieren und damit auch schon einen ersten Blick auf die Lernmöglichkeiten des Spieles freigeben, bevor ich im darauffolgenden Kapitel die bereits angedeuteten Lernmöglichkeiten abstrahieren und explizieren werde. Im anschließenden Kapitel werde ich dann aber auch darauf eingehen, was in dem Spiel nicht über Politik gelernt werden kann. Schließlich werde ich im abschließenden Kapitel meines Beitrages Anregungen für den Politikunterricht der gymnasialen Oberstufe geben.

In DEMOCRACY 3, dem dritten Teil einer Serie, die vom Indie-Studio „Positech Games“ bzw. vom britischen Programmierer Cliff Harris (fast im Alleingang) entwickelt wird, schlüpfen die Spieler in die Rolle eines Regierungschefs bzw. Staatsoberhauptes. Zu Beginn des Spieles entscheiden sich die Spieler für das zu regierende Land. Zur Auswahl stehen Australien, Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Kanada und die Vereinigten Staaten von Ame-

rika. Ihr Regierungsamt übernehmen die Spieler dann unmittelbar nach einer gewonnenen Wahl. Hauptziel des Spieles ist es, mit dem eigenen Regierungshandeln die Zustimmung einer Mehrheit der wahlberechtigten Bevölkerung in Wahlen zu gewinnen.

Bei DEMOCRACY 3 handelt es sich um ein rundenbasiertes Spiel. Das heißt auch, dass es im Spiel keinerlei zeitkritische Komponenten gibt. Alle Entscheidungen können in aller Ruhe getroffen werden. Der Spieler entscheidet selbst, wann er eine Runde abschließen möchte. Eine Runde repräsentiert dabei jeweils einen Zeitraum von drei Monaten.

Interessanterweise kann das Spiel nicht gewonnen werden. Der Spieler verliert immer – entweder, weil er eine Wahl verliert oder einem Attentat zum Opfer fällt. Im englischsprachigen Handbuch des Spieles heißt es treffend: „All political careers end in failure“ (Positech 2013:1).

Das zentrale Interface des Spieles basiert – wie in Abbildung 1 zu sehen – auf einem komplexen Netzwerk, einem Beziehungsgeflecht zwischen zahlreichen politischen und ökonomischen Variablen. Diese werden im Interface als Kreise dargestellt und nach Politikfeldern sortiert. DEMOCRACY 3 unterscheidet zwischen sieben Politikfeldern: Steuern, Wirtschaft, Öffentliche Dienste, Wohlfahrt, Transport, Recht und Ordnung sowie Außenpolitik.

Die grauen Kreise stellen Politiken dar, die vom Spieler gestaltet werden können. Die blauen Kreise beinhalten weitere Daten bzw. Statistiken, die vom Spieler indirekt beeinflusst werden können. Die grünen und roten Kreise sind positive Ereignisse (wie z.B. ein „Technologievorsprung“ gegenüber anderen Ländern) oder negative Ereignisse (wie z.B. in der Bevölkerung verbreiteter „Alkoholmissbrauch“).

Statistiken und Ereignisse resultieren unmittelbar aus der Politik des Spielers. Wer in DEMOCRACY 3 erfolgreich sein will, muss sowohl Statistiken als auch Ereignisse permanent beobachten.

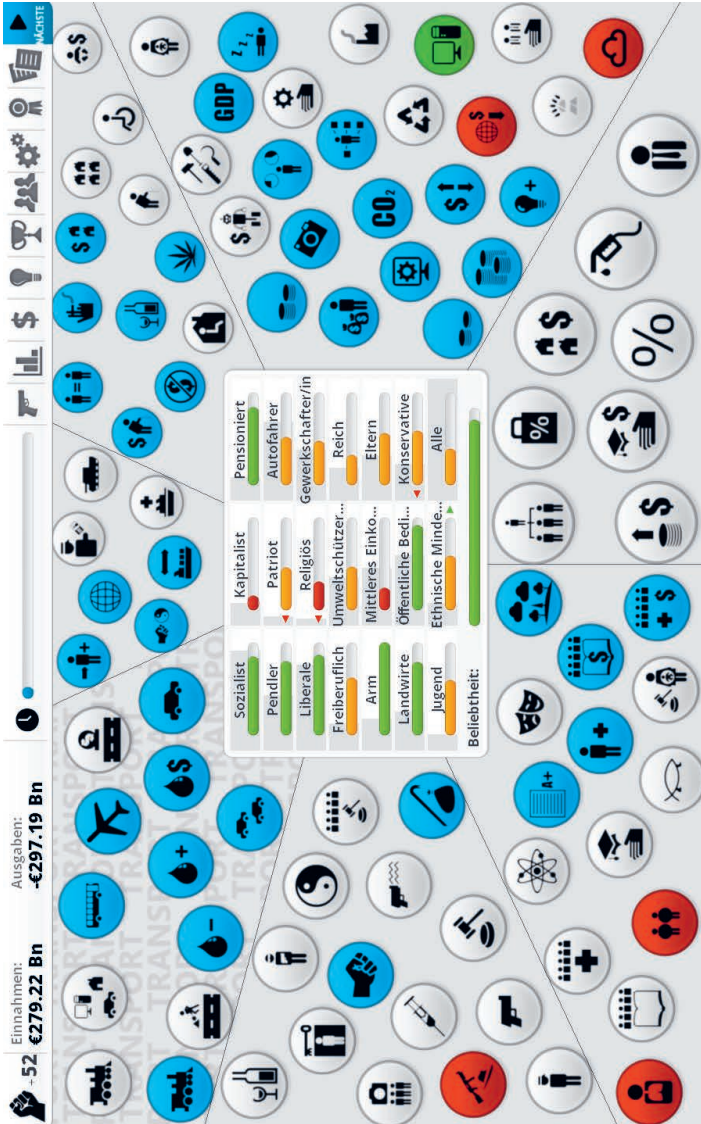


Abb. 1: Zentrales Interface (Screenshot aus DEMOCRACY 3).

Eine Auswahl der wichtigsten Statistiken wird dem Spieler nach jeder Runde im jeweiligen Quartalsbericht vorgelegt. Dabei handelt es sich um Daten zum Bruttoinlandsprodukt, zur Gesundheit, zur Bildung, zur Arbeitslosigkeit, zur Kriminalität und zur Armut.

Die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen werden im Interface sichtbar, wenn man mit dem Mauszeiger über ein bestimmtes Item fährt. So erscheinen dann animierte Verbindungslinien zwischen der ausgewählten Variable und anderen Variablen. Eine grüne Linie bedeutet einen positiven Effekt; eine rote Linie einen negativen Effekt. Die kleinen Zeichen auf den Linien zeigen die Richtung der Effekte an. Je schneller die Linien sich bewegen, desto stärker sind die Effekte zwischen den Variablen. Abbildung 2 illustriert das komplexe Beziehungsgeflecht des Bruttoinlandsproduktes.

Wenn von positiven und negativen Effekten die Rede ist, werden damit keine Wertungen vorgenommen. Ein positiver Effekt auf die Arbeitslosigkeit impliziert steigende Arbeitslosigkeit. Ein negativer Effekt auf die Umweltverschmutzung bedeutet sinkende Umweltverschmutzung. Ob die Effekte erwünscht oder unerwünscht sind, spielt in der Benennung keine Rolle.

Wer in DEMOCRACY 3 erfolgreich sein will, muss in erster Linie seine Wähler zufrieden stellen, weil sie es sind, die nach dem Ende jeder Legislaturperiode darüber entscheiden, ob der Spieler weiterregieren bzw. weiterspielen darf oder ob das Spiel für ihn zu Ende ist.

In ihrer Gesamtheit repräsentieren die Wähler in DEMOCRACY 3 einen Querschnitt der Gesellschaft. Jeder einzelne von ihnen weist verschiedene Eigenschaften auf: Er ist mehr oder weniger liberal oder konservativ, er ist mehr oder weniger sozialistisch oder kapitalistisch eingestellt, und er gehört einer bestimmten Einkommensgruppe an. Das heißt, er ist Geringverdiener, Durchschnittsverdiener oder Gutverdiener. Darüber hinaus gehört jeder

Wähler weiteren Gruppen an, wie z. B. der Gruppe der Eltern oder der Autofahrer. Die Bindung an die jeweilige Gruppe ist dabei unterschiedlich stark ausgeprägt.

Die Zufriedenheit der 20 Wählergruppen mit der Politik des jeweiligen Spielers wird in der Mitte des Hauptmenüs dargestellt (vgl. Abb. 1). Für den Spieler von DEMOCRACY 3 ist es wichtig zu verstehen, dass die Zufriedenheit einer bestimmten Wählergruppe immer nur einen abstrakten Wert darstellt. Denn die Zufriedenheit eines einzelnen echten Wählers basiert nicht nur auf seiner Zugehörigkeit zu *einer* Gruppe. Dementsprechend kann sich auch ein Wähler, der als Sozialist der Politik des Spielers zustimmt, am Ende doch dagegen entscheiden, den Spieler zu wählen – und zwar, weil ihm seine Politik in anderer Hinsicht missfällt. Theoretisch könnten also die Sozialisten im Spiel zu 100% zufrieden sein, aber trotzdem zu 0% die Partei des Spielers wählen.

Spieler, die sich im Spiel genauer mit den eigenen Wählern beschäftigen möchten, können das Feature der Fokusgruppe nutzen. In den Fokusgruppen des Spieles kann sich der Spieler einzelne, zufällig ausgewählte Wähler im Detail anschauen. Ein Diagramm zeigt dem Spieler, wie stark sich der einzelne Wähler mit den Wählergruppen, denen er angehört, identifiziert. Außerdem erhält der Spieler Informationen zum Effekt, den die einzelne Mitgliedschaft zu einer bestimmten Gruppe momentan auf seine potentielle Wahlentscheidung ausübt.

Die zentrale Spielhandlung in DEMOCRACY 3 ist die Umsetzung von politischen Maßnahmen. Darunter fallen z. B. die Verabschiedung von Gesetzen sowie Investitionen in verschiedenen Politikfeldern. Das Politikmachen wird im Spiel mit der Währung des „politischen Kapitals“ bezahlt. Mit diesem Konzept wird der politische Aufwand, den eine bestimmte Politik mit sich bringt, symbolisch dargestellt. Kleinere, wenig kontroverse Vorhaben kosten weniger politisches Kapital als große umstrittene Vor-

haben. Zu Beginn jeder Runde bekommt der Spieler neues politisches Kapital. Die Höhe des politischen Kapitals pro Runde hängt dabei sehr stark auch mit der Qualität (d. h. im Spiel mit den Werten) des eigenen Kabinetts zusammen.

Veränderungen einer Politik nimmt der Spieler mit dem sogenannten „Policy Slider“ vor. Mit diesem Schieberegler bestimmt er die Intensität der Politik in einem bestimmten Bereich. Bei Gesetzen wird mit dem Regler in der Regel so etwas wie die Härte der Bestrafung bei Nichteinhaltung des Gesetzes reguliert. Bei Ausgaben und Investitionen geht es um die Bestimmung der Höhe der investierten Summe. Und bei Steuern regelt der Spieler über den Slider die jeweiligen Steuersätze.

Manche Politiken sind einfach zu implementieren. Sie können unmittelbar in Kraft treten. Hierzu gehören z. B. steuerliche Veränderungen, die schon zum nächsten Quartal wirksam werden können. Andere Politiken, wie z. B. der Bau neuer Eisenbahnstrecken oder der Aufbau eines Raumfahrtprogrammes, brauchen hingegen mehrere Quartale, um umgesetzt werden zu können. Auch Investitionen in Wissenschaft und Bildung rentieren sich erst langfristig.

Die Kosten und Einnahmen einer Politik hängen im Spiel im Übrigen nicht nur von den Handlungen des Spielers, sondern auch von anderen Faktoren ab. So werden die Kosten und Einnahmen z. B. von der Effektivität des jeweiligen Fachministers beeinflusst. Auch externe Faktoren spielen eine Rolle. Wenn z. B. bestimmte Krankheiten in der Bevölkerung verstärkt auftreten, kann das die Kosten für das staatliche Gesundheitssystem in die Höhe schießen lassen. Nicht zuletzt hat es der Spieler mit einer globalen Wirtschaft zu tun, die wirtschaftlichen Zyklen unterliegt und nicht im unmittelbaren Einflussbereich des Spielers liegt.

Neben der Anpassung (oder Abschaffung) von bestehenden Politiken kann der Spieler auch neue Politiken einführen. Hierfür

steht in DEMOCRACY 3 ein eigenes Menü unter der Überschrift „Politische Ideen“ zur Verfügung. Auch hier kann der Spieler wieder aus den bekannten Politikfeldern wählen: Außenpolitik, Wohlfahrt, Wirtschaft, Steuern, Öffentliche Dienste, Recht und Ordnung sowie Transport.

Eine besondere Rolle spielt in DEMOCRACY 3 der Staatshaushalt, wobei sich der Spieler in allen Ländern zunächst mit einem gewissen Grad an Staatsverschuldung konfrontiert sieht. Grundsätzlich besteht keine Verpflichtung, den Schuldenberg auch abzutragen. Solange sich der Staat die Zinsen leisten kann, werden die Schulden den Spieler erst einmal nicht in größere Schwierigkeiten bringen. Eine finanzielle Schieflage kann aber dann entstehen, wenn sich die Zinsen deutlich erhöhen. Dies ist z. B. in bestimmten Konjunkturlagen der Fall, oder wenn das „Credit Rating“ des vom Spieler regierten Staates herabgestuft wird, weil Besorgnis hinsichtlich der Stabilität der Regierung oder der Zahlungsfähigkeit des Staates besteht.

Während der Spieler in DEMOCRACY 3 normalerweise selbst entscheidet, welchen Politikfeldern er sich zu welchem Zeitpunkt widmet, wird er ab und an mit sogenannten Dilemmas konfrontiert. Es geht dann um zeitkritische Themen oder um Debatten, die eine Positionierung bzw. Entscheidung des Spielers verlangen.

Die Länge einer Legislaturperiode, d. h. die Dauer bis zur nächsten Wahl, hängt in DEMOCRACY 3 vom ausgewählten Land ab. In jedem Land aber gibt es nur zwei Parteien: die des Spielers und die der Opposition. Die Wahl selbst wird dann immer als Direktwahl des Staats- bzw. Regierungschefs durchgeführt.

Den Logiken politischer Prozesse entsprechend, kommt den Wahlen in DEMOCRACY 3 eine besondere Bedeutung zu. So kann jede Wahl zum Ende der Karriere des Spielers/Politikers, d. h. zum Ende des Spieles führen. Im Anschluss an die Simulation der Wahl

durch den Computer werden dem Spieler die Wahlbeteiligung und das Wahlergebnis mitgeteilt. Unmittelbar danach ist das Spiel entweder zu Ende oder geht mit der nächsten Legislaturperiode weiter.

Eine andere Form, das Spiel zu verlieren, ist, einem Attentat durch eine Terrororganisation zum Opfer zu fallen. Terrororganisationen gruppieren sich im Spiel vor allem dann, wenn die Politik des Spielers eine bestimmte Interessengruppe überhaupt nicht angemessen berücksichtigt. Wenn sich beispielsweise die Gruppe der Patrioten dauerhaft benachteiligt fühlt, wird sich ein kleiner Teil von ihnen Terrororganisationen anschließen, wodurch für den Spieler die Gefahr wächst, das Spiel infolge eines Attentates zu verlieren. Auch aus diesem Grund ist es für die Spieler wichtig, die innere Sicherheit im Blick zu halten. Die Überwachung terroristischer Organisationen erfolgt im Spiel über den sogenannten „Security Screen“. Terrorgruppen können kurzfristig geheimdienstlich bekämpft werden. Mittelfristig kann auch eine Änderung der Politik helfen.

Die Macht des Spielers als Staats- oder Regierungschef ist in DEMOCRACY 3 sehr groß. Politische Aushandlungs- und Kontrollprozesse zwischen Exekutive, Legislative und Judikative werden nicht simuliert. Immerhin hat es der Spieler mit einem Kabinett zu tun, dem Minister unterschiedlicher Ressorts angehören.

Die Minister sind in dreierlei Hinsicht von Bedeutung: Sie generieren erstens politisches Kapital, welches dem Spieler die Durchsetzung seiner Politik im Allgemeinen ermöglicht. Sie beeinflussen zweitens ganz speziell den Erfolg von Politiken in ihrem Ministerium. Und sie helfen drittens dem Spieler, bei bestimmten Wählergruppen gut anzukommen. Wenn der Spieler mit der Performance von Ministern unzufrieden ist oder eine strategische Neuaufstellung als erforderlich erachtet, kann er Minister entlassen und neu berufen oder das ganze Kabinett umbilden. Es ist

deutlich zu betonen, dass die Minister in DEMOCRACY 3 – anders als in der Realität – keine eigenen Entscheidungen über politische Maßnahmen treffen. Die Ausrichtung der Politik liegt allein in der Hand des Spielers als Regierungschef bzw. Staatsoberhaupt.

Von Zeit zu Zeit erscheinen für DEMOCRACY 3 Erweiterungen, die das bestehende Spiel in eine bestimmte Richtung ausbauen. Für den Kontext des vorliegenden Beitrages ist die Erweiterung DEMOCRACY 3: ELECTIONEERING (2016) von besonderem Interesse, weil sie dazu beiträgt, die Zusammenhänge des politischen Systems, d. h. hier vor allem das Handeln der Wählerschaft, realistischer zu simulieren. Während die Wähler im regulären Spiel ihre Wahlentscheidungen ausschließlich als Reaktion auf die politischen Handlungen des Spielers treffen, d. h. rational und analytisch agieren, verändert die Erweiterung das Wählerverhalten insofern, als sich die Wähler nun auch von politischen Versprechungen und Kampagnen beeinflussen lassen. Für den Spieler heißt das, dass er sich vor den Wahlen um ein Wahlprogramm, politische Reden, Fundraising und seine Persönlichkeitswerte kümmern muss. Damit nähert sich die im Spiel enthaltene Simulation politischer Arbeit der realen Arbeit von Politikern in Wahlkampfzeiten an. Gleichwohl sei schon an dieser Stelle ausdrücklich betont, dass das Spiel insgesamt (auch mit der Erweiterung) natürlich keine vollständige Abbildung politischer Prozesse leisten kann – allein schon deshalb, weil hier für den Zweck spielerischer Unterhaltung eine weitreichende Reduktion von Komplexität vorgenommen werden musste.

Schließlich ist aus pädagogischer Perspektive erwähnenswert, dass das Spiel offen für „Modding“ ist. So können die zentralen Mechaniken des Spieles von Außenstehenden recht einfach verändert werden. Damit besteht für die Spieler die Möglichkeit, zum Co-Designer des Spieles zu werden. Eine Auswahl der DEMOCRACY-3-Mods wird über die offizielle Website des Spieles ver-

öffentlich und so einer großen Spielerschaft zugänglich gemacht. Zu diesen Mods gehören z. B. neue Länder oder die Einbeziehung neuer Faktoren wie etwa der Inflation. Die Erstellung eigener DEMOCRACY-3-Mods könnte in der Schule z. B. im Rahmen von Projektwochen umgesetzt werden. Die in diesem Rahmen mögliche aktive Auseinandersetzung mit den Strukturen der Simulation hinter dem Spiel bzw. der Modellierung politischer Prozesse verspricht meines Erachtens besonders vielversprechende (auch fächerübergreifende) Lernmöglichkeiten. Da pädagogische Projekte dieser Art jedoch sowohl an die durchführenden Lehrer als auch die teilnehmenden Schüler besonders hohe Anforderungen stellen, konzentriere ich mich im weiteren Verlauf meines Beitrages auf die Lernmöglichkeiten beim Spielen von DEMOCRACY 3.

Was in Democracy 3 über Politik gelernt werden kann

Im Folgenden werde ich herausarbeiten, was in DEMOCRACY 3 über Politik gelernt werden kann. Zunächst ist zu sagen, dass sich der Spieler durch die Übernahme der Rolle eines Regierungschefs mit den Wirkungen von Regierungshandeln zu beschäftigen hat. Im Rahmen der Ausführung seiner Regierungsgeschäfte wird sich der Spieler unmittelbar mit den Konsequenzen seiner politischen Entscheidungen für die ökonomische, soziale und kulturelle Lage des regierten Landes konfrontiert sehen. Des Weiteren wird sich der Spieler mit den Auswirkungen seiner Politik auf die Zustimmung der Wählerschaft auseinandersetzen müssen, d. h. er wird erfahren, ob er mit seiner Politik Wahlen gewinnen kann.

Insgesamt wird dem Spieler im Verlauf des Spieles die Komplexität politischer Entscheidungen vor Augen geführt. Letztlich bekommt er die Möglichkeit, zu realisieren, wie schwierig es ist, die verschiedenen Anforderungen an eine Regierung in Einklang zu bringen: so z. B. die Erfüllung der Bedürfnisse möglichst vieler

Bevölkerungsgruppen, die Vorlage eines angemessenen Staatshaushaltes und die Steigerung des Bruttosozialproduktes.

Im Grunde handelt es sich bei DEMOCRACY 3 um so etwas wie ein Testlabor oder Experimentierfeld für politische Ideen. Das Spiel ermöglicht dem Spieler, politische Philosophien – wie z.B. Sozialismus oder Wirtschaftsliberalismus – idealtypisch umzusetzen und die Folgen einer solchen Politik unmittelbar zu beobachten. Das Spiel bietet damit die Möglichkeit des „What-if“, des „Was-wäre-wenn“.

An dieser Stelle ist auf das Feature des „Politischen Kompasses“ zu verweisen. Dieser zeigt dem Spieler mithilfe eines Koordinatensystems, wo die eigene Politik im politischen Feld zu verorten ist. Die horizontale Achse lokalisiert die Politik des Spielers im Spektrum zwischen Sozialismus und Kapitalismus. Die vertikale Achse bezieht sich auf das Spektrum zwischen liberaler und konservativer Politik. Im Fall einer gewonnenen Wahl kann der Spieler die ideologische Positionierung seiner Politik dann auch mit den Wahlsiegen in früheren Spielrunden und gegebenenfalls mit den Wahlsiegen seiner Freunde vergleichen (vgl. Abb. 3).

Im Verlauf der Umsetzung von radikalen Politiken wird der Spieler möglicherweise feststellen, dass das Spielziel – nicht abgewählt zu werden und keinem Attentat zum Opfer zu fallen – mit einer solchen polarisierenden Politik nicht erreicht werden kann. In jedem Fall hätte der Spieler dann gelernt, dass die politischen, ökonomischen und kulturellen Realitäten der Umsetzung von politischen Idealen entgegenstehen können. Als Reaktion auf das Scheitern einer solchen Politik wird der Spieler dann vielleicht seine Taktik ändern und eine moderatere Form der jeweils verfolgten idealistisch motivierten Politik umsetzen, um damit die Bedürfnisse verschiedener Wählergruppen zu befriedigen und letztlich eine politische Mehrheit zu erzielen.



Abb. 3: Das Feature des politischen Kompasses (Screenshot aus DEMOCRACY 3).

Was in Democracy 3 nicht über Politik gelernt werden kann

Trotz der soeben dargestellten Lernmöglichkeiten, die DEMOCRACY 3 seinen Spielern bietet, ist deutlich darauf zu verweisen, dass die politische Simulation des Spieles unvollständig bleibt. Im Folgenden werde ich darstellen, was in DEMOCRACY 3 *nicht* über Politik gelernt werden kann.

Zuallererst ist hervorzuheben, dass es sich bei DEMOCRACY 3 ausschließlich um den Versuch einer Simulation von Regierungstätigkeit handelt. D. h., der Spieler übernimmt stets die Rolle eines Regierungschefs, niemals die Rolle eines anderen politischen Akteurs, wie z. B. die des Oppositionsführers. Aber auch die Tätigkeit eines Regierungschefs wird insgesamt nicht annähernd realistisch dargestellt. Denn ein Großteil politischer Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse wird einfach ausgeblendet bzw. in ihrer Komplexität radikal reduziert. Die Gesetzgebung wird beispielsweise auf die finale Entscheidung des Regierungschefs verkürzt, womit der tatsächliche Prozess der Gesetzgebung (in seinen verschiedenen Variationen) bzw. dessen einzelne Stationen – wie die Erstellung eines Gesetzesentwurfes oder dessen Diskussion im Kabinett, in den Ausschüssen und im Plenum des Parlaments – nicht einmal in vereinfachter Form abgebildet werden. An keiner Stelle des Spieles muss sich der Spieler – als Chef der Regierung – um die Zustimmung der Legislative kümmern. Auch die Kontrollfunktion der Judikative spielt keine Rolle. Den Druck der eigenen Partei bekommt der Spieler ebenfalls nicht zu spüren. Von einer realistischen Simulation des Parteiensystems kann also auch keine Rede sein. Nicht einmal die im Spiel vorkommenden Minister treffen ihre Entscheidungen selbst. Stattdessen liegen alle politischen Entscheidungen in der alleinigen Hand des Spielers. „Checks and Balances“ tauchen in DEMOCRACY 3 schlichtweg nicht auf.

Auch eventuelle Wechselwirkungen nationaler Politik, für die der Spieler verantwortlich ist, mit Politik auf lokaler und internationaler Ebene wurden nicht modelliert. Diplomatie, internationale Beziehungen und die Zusammenarbeit mit internationalen Institutionen finden ebenfalls keine Berücksichtigung.

Deutlich muss an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass der Spieler an keiner Stelle im Spiel seine Politik zu diskutieren hat. Das begründete politische Argument ist im Spiel selbst nicht erforderlich. In diesem Punkt unterscheidet sich das Spiel von Planspielen wie dem zu Beginn meines Beitrages erwähnten *Model United Nations*.

Eine andere Schwachstelle der Simulation besteht darin, dass auch die Besonderheiten nationaler Systeme nicht angemessen berücksichtigt werden. Die Pluralität demokratischer Regierungsformen wird nicht abgebildet. Am ehesten repräsentiert das Spiel ein Präsidialsystem US-amerikanischer Prägung, das auf der Konkurrenz zweier Parteien und der Direktwahl eines relativ mächtigen Staatsoberhauptes basiert. Das politische System Deutschlands hingegen passt weniger gut zu den Möglichkeiten politischen Handelns in DEMOCRACY 3. So findet im Spiel beispielsweise keine Wahl des Parlamentes statt. Auch die Bildung von Koalitionen ist nicht erforderlich. Dazu passt, dass auch die im Spiel auftauchenden politischen Themen und Debatten nicht angemessen lokalisiert wurden und insgesamt eher den angelsächsischen Ländern gerecht werden. Dass sich ein deutscher Regierungschef mit der Debatte „Creationism vs. Evolutionism“ zu beschäftigen hat, entspricht zum Beispiel sicher nicht den politischen Realitäten hierzulande. Meines Erachtens hätte das Spiel insgesamt an Realitätsbezug gewonnen, wenn sich der Entwickler auf die Modellierung eines einzigen politischen Systems (wie z. B. eines Präsidialsystems US-amerikanischer Prägung) beschränkt hätte.

Ein weiteres Manko der Simulation liegt im Bild des Wählers, das in DEMOCRACY 3 vermittelt wird. Denn es entsteht der Eindruck, dass Wähler ausschließlich rational handeln: dass sie politisches Handeln evaluieren und auf dieser Grundlage – unter Berücksichtigung ihrer Überzeugungen und der Implikationen einer bestimmten Politik für das eigene Leben – ihre Wahlentscheidung fällen. Dass sich Wähler auch durch politische Kampagnen beeinflussen lassen, wird in DEMOCRACY 3 nicht gewürdigt. Damit ist das Spiel blind für das Phänomen populistischer Wahlkämpfe, wie wir sie in den vergangenen Jahren sowohl in den USA als auch in Europa erlebt haben. Allerdings kann hier – wie bereits erwähnt – die einzeln zu erwerbende (aber das Hauptspiel erfordernde) Erweiterung des Spieles mit dem Titel DEMOCRACY 3: ELECTIONEERING Abhilfe schaffen.

Die Liste mit Leer- und Schwachstellen der Simulation von Politik im Allgemeinen und Regierungshandeln im Besonderen könnte an dieser Stelle weiter fortgeführt und präzisiert werden. Für den hier vorliegenden Zweck einer didaktischen Analyse sollte jedoch bereits klargeworden sein: Die Komplexität von Politik wird im Spiel auch im Bereich der im Mittelpunkt der Modellierung stehenden Exekutive deutlich reduziert. Die tatsächliche Arbeit einer Regierung in demokratischen Systemen, die in Wirklichkeit in ein viel komplexeres Netzwerk politischer Akteure eingebunden ist, kann damit nicht veranschaulicht werden.

Überlegungen und Anregungen zum Einsatz im Unterricht

Obwohl DEMOCRACY 3 nicht als Serious Game konzipiert wurde, bekommt der Entwickler des Spieles regelmäßig Anfragen von Lehrern, die sich für einen Einsatz des Spieles in der Schule interessieren. Um dieser Nachfrage gerecht zu werden, bietet der

Entwickler Schulen und anderen Bildungsinstitutionen Lizenzen zu günstigen Preisen an. Eine Lizenz für 40 Schüler kostet 100 britische Pfund. Angaben des Entwicklers zufolge wird das Spiel bereits von mehr als 70 Schulen und Universitäten verwendet, um Politik und Ökonomie zu unterrichten.

In Anbetracht der Komplexität des Spieles gehe ich davon aus, dass es sich vor allem für einen Einsatz in der gymnasialen Oberstufe eignet. Wer DEMOCRACY 3 ernsthaft spielen möchte, sollte Grundlagenwissen aus den Bereichen Politik und Wirtschaft bereits mitbringen. Andernfalls wird der Spieler viele der im Spiel auftauchenden Konzepte und Zusammenhänge nicht verstehen. Das Spiel erfordert zudem eine gewisse Konzentrationsfähigkeit und Frustrationstoleranz. Denn in DEMOCRACY 3 erhält der Spieler, dem hier vorliegenden Genre entsprechend, eben nicht, wie das in anderen (z.B. eher actionorientierten) Genres üblich ist, auf jede seiner Spielhandlungen eine unmittelbare Rückmeldung. Stattdessen hat es der Spieler mit einem komplexen System zu tun, dem er sich über einen längeren Zeitraum ohne direkte Belohnung nach jeder Spielhandlung konzentriert widmen muss. Auch vorausschauendes Denken ist unbedingt erforderlich.

Im Verlauf meines Beitrages habe ich bereits dargestellt, was Spieler in DEMOCRACY 3 über Politik lernen können. Darüber hinaus habe ich herausgearbeitet, was sie in dem Spiel nicht über Politik lernen können. In diesem Zusammenhang betonte ich deutlich, dass es sich bei DEMOCRACY 3 um eine unvollständige Politiksimulation handelt, die dementsprechend auch nur ein unvollständiges Bild politischer Prozesse vermitteln kann. Aus pädagogischer Perspektive scheint damit die Gefahr verbunden, dass Spieler von DEMOCRACY 3, die sich bis dahin nicht ausreichend mit Politik beschäftigt haben, einen falschen Eindruck politischer Prozesse gewinnen könnten. Für den Einsatz des Spieles im Politikunterricht lässt sich daraus ableiten, dass das Spielen des Spie-

les unbedingt um eine kritische Diskussion im Unterricht ergänzt werden muss.

Die beschriebene Unvollständigkeit der politischen Simulation erachte ich aber nicht nur als pädagogisches Problem. Von der Annahme ausgehend, dass Schüler grundsätzlich sehr wohl dazu in der Lage sind, eine kritische Distanz zu medialen Inhalten einzunehmen, sehe ich in ihr vor allem auch eine didaktische Chance. Denn es sind gerade die Leer- und Schwachstellen der Simulation des Spieles, die besondere Anknüpfungsmöglichkeiten für den Unterricht bieten, da sie eine kritische Analyse der Simulation, d. h. einen Vergleich mit der Realität politischer Prozesse, geradezu herausfordern – was zu einer tiefen Auseinandersetzung mit politischen Prozessen im Allgemeinen führen könnte.

Ohnehin wird in der Literatur zum „Digital Game-Based Learning“ davon ausgegangen, dass die Verarbeitung der Spielerfahrung im Rahmen eines sogenannten „Debriefings“ unbedingt erforderlich ist, um nachhaltige Lernprozesse zu initiieren (vgl. z. B. Crookall 2010; Arnab et al. 2012; Kolb/Kolb 2009). So würde ich für den Einsatz von DEMOCRACY 3 im Unterricht im Einklang mit dem Ansatz des „Experiential Learning“ (Kolb/Kolb 2009) empfehlen, nach einer gewissen Zeit des Spielens ein umfangreiches „Debriefing“ – d. h. z. B. ein Unterrichtsgespräch oder eine Gruppenarbeit – vorzusehen. Im Anschluss daran würde ich die Schüler erneut spielen lassen und danach wieder ein „Debriefing“ ansetzen – und so weiter und so fort. Kurzum: Spiel- und Reflexionsphasen sollten einander abwechseln.

Zum Schluss meines Beitrages möchte ich drei kurze Anregungen geben, in welche Richtung ein Einsatz von DEMOCRACY 3 im Politikunterricht der Oberstufe gehen könnte:

1. Ich kann mir – wie bereits erläutert – gut vorstellen, dass die Stärke eines Einsatzes von DEMOCRACY 3 im Politikunter-

richt gerade in der Anknüpfung an die bereits erläuterten Schwächen der Politiksimulation liegen könnte. So fände ich es lohnenswert, Schüler die Simulation von Politik, wie sie sich im Spiel darstellt, mit der Realität von Politik, wie sie z.B. in wissenschaftlichen Quellen nachzulesen ist, vergleichen zu lassen. Ausgehend von diesem Vergleich ginge es dann im Unterricht um die Herausarbeitung von Stärken und Schwächen der Simulation.

2. Außerdem schlage ich vor, Schüler in DEMOCRACY 3 mit politischen Philosophien, wie Sozialismus oder Wirtschaftsliberalismus, spielen zu lassen. Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang das bereits erwähnte Feature des „Politischen Kompasses“. Dieser zeigt dem Spieler, wo die eigene Politik im Koordinatensystem politischer Ideen zu verorten ist. Auch ermöglicht der „Politische Kompass“ den Vergleich mit früheren Spielrunden sowie mit Spielrunden der Mitschüler. Im Rahmen des Experimentierens mit politischen Philosophien würden sich die Schüler letztlich auch mit der Frage beschäftigen, welche Auswirkungen die konsequente Umsetzung politischer Philosophien in der Praxis haben könnte, d. h. auch, welche Schwierigkeiten damit verbunden sein könnten. Das Spielen mit (radikalen) politischen Philosophien finde ich auch deshalb besonders interessant für den Oberstufenunterricht, weil in der Adoleszenz häufig eine Neigung zur Beschäftigung mit idealistischen Ideen besteht, weshalb hier großes Interesse und Diskussionspotential zu erwarten ist.
3. Nicht zuletzt finde ich die Idee spannend, Schüler in DEMOCRACY 3 aktuelle Wahlprogramme politischer Parteien nachspielen und damit auf ihre Auswirkungen überprüfen zu lassen. Daran anschließend könnte zum Beispiel auch eine kritische Diskussion über politische Versprechungen auf der

einen Seite und Realpolitik auf der anderen Seite geführt werden. Außerdem könnte damit ein Bezug zum politischen Tagesgeschehen hergestellt werden.

Das Nachspielen von Wahlprogrammen mit dem Spiel DEMOCRACY 3 hat der Journalist Dan Griliopoulos übrigens schon mehrfach ausprobiert und dokumentiert. Erst kürzlich veröffentlichte er in der britischen politischen Wochenzeitung „The New Statesman“ die Ergebnisse seiner Spielerfahrungen mit den Wahlprogrammen der „Tories“ und der „Labour Party“ für die Wahlen in Großbritannien im Jahre 2017. Während die Umsetzung des Wahlprogrammes der „Labour Party“ noch recht erfolgreich war (vgl. Griliopoulos 2017b), endete die Umsetzung des Wahlprogrammes der „Tories“ in einer verheerenden Niederlage (vgl. Griliopoulos 2017 a). Griliopoulos erklärt sich das folgendermaßen: „Events, dear boy, events.' She [die britische Premierministerin] couldn't shake off the general strike, which pushed GDP down, which in turn pushed up unemployment, and high unemployment just destroys everything – I didn't go into the detail, but there were armed gangs on the streets, horrible alcoholism everywhere, and poverty galore“ (ebd.). Ob und inwieweit die Modellierungen des Spieles und die Schlussfolgerungen von Griliopoulos hier tatsächlich richtig sind, soll und kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden. Auf jeden Fall wird hier aber meines Erachtens Folgendes deutlich: Die angeleitete Beschäftigung mit DEMOCRACY 3 dürfte auch aufseiten der spielenden Schüler zu interessanten Gedankenspielen und damit einer aktiven und kritischen Auseinandersetzung mit Politik führen. Allein deshalb erachte ich einen Einsatz des Spieles im Unterricht der gymnasialen Oberstufe – trotz der herausgearbeiteten Schwachstellen des Spieles als Simulation – als äußerst lohnenswert.

Referenzen

Alhabash, Saleem/Wise, Kevin (2015): „Playing Their Game: Changing Stereotypes of Palestinians and Israelis through Video-game Play“, in: *New Media & Society* 17/8, 1358–1376.

Arnab, Sylvester/Berta, Riccardo/Earp, Jeffrey/De Freitas, Sara/Popescu, Maria/Romero, Margarida/Stanescu, Ioana/Usart, Mireia (2012): „Framing the Adoption of Serious Games in Formal Education“, in: *Electronic Journal of e-Learning* 10/2, 159–171.

Crookall, David (2010): „Serious Games, Debriefing, and Simulation/Gaming As a Discipline“, in: *Simulation & Gaming* 41/6, 898–920.

Cuhadar, Esra/Kampf, Ronit (2014): „Learning About Conflict and Negotiations through Computer Simulations: The Case of Peace-Maker“, in: *International Studies Perspectives* 15/4, 509–524.

Gonzalez, Cleotilde/Saner, Lelyn D./Eisenberg, Laurie Z. (2013): „Learning to Stand in the Other’s Shoes: A Computer Video Game Experience of the Israeli-Palestinian Conflict“, in: *Social Science Computer Review* 31/2, 236–243.

Griliopoulos, Dan (2017a): „We Ran the Tory 2017 Manifesto through a Video Game ... and the Results Were Terrifying“, in: *The New Statesman* (31.05.2017), <http://www.newstatesman.com/2017/05/simulection-we-ran-tory-2017-manifesto-through-video-game-and-results-were-terrifying>.

– (2017b): „We Ran Labour’s 2017 Manifesto through a Video Game – and Got an Egalitarian Miracle“, in: *The New Statesman* (01.06.2017), <http://www.newstatesman.com/politics/elections/2017/06/we-ran-labours-2017-manifesto-through-video-game-and-got-egalitarian>.

Kolb, Alice Y./Kolb, David A. (2009): „The Learning Way: Metacognitive Aspects of Experiential Learning“, in: *Simulation & Gaming* 40, 297–327.

Motyka, Marc/Zehe, Mario (2014): „Lernen mit Computerspielen im Politikunterricht – Empfehlungen und Fallbeispiele für die Praxis“, in: *Politik unterrichten* 29/2, 37–43.

Positech (2013): *Democracy 3. Institute of Effective Government: Briefing Notes. Version 1.0*, http://cdn1.macgamestore.com/macgamesarcade/manuals/Democracy3_Manual.pdf.

Squire, Kurt (2005): „Changing the Game: What Happens When Video Games Enter the Classroom“, in: *Innovate: Journal of Online Education* 1/6.

SID MEIER'S CIVILIZATION III (2001), Infogrames (Win)/MacSoft (Mac), PC, Mac OS.

DEMOCRACY 3 (2013), Positech Games, Linux, PC, Mac OS.

DEMOCRACY 3: ELECTIONEERING (2016), Positech Games.

ENERGETIKA 2010 (2010), Bundesministerium für Bildung und Forschung, Browser, www.energiespiel.de.

FOODFORCE (2005), United Nations World Food Programme, PC, Mac OS.

GENIUS – IM ZENTRUM DER MACHT (2007), Cornelsen, PC.

PEACEMAKER (2007), ImpactGames, PC, Mac OS.

Biographie



André Czauderna, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Cologne Game Lab der TH Köln.

Forschungsinteressen:

Lernen in digitalen Spielen, Video Game Affinity Spaces, akademische Games-Ausbildung und qualitative Forschungsmethoden.

Publikationen mit Themenbezug:

- (2014): *Lernen als soziale Praxis im Internet. Objektiv hermeneutische Rekonstruktionen aus einem Forum zum Videospiel Pokémon*, Wiesbaden: Springer VS.
- (2015): „International Game Design Education: Six Examples from Five Countries“, in: *Games | Game Design | Game Studies. An Introduction*, hrsg. von G.S. Freyermuth, Bielefeld: transcript, 241–256.

- (2018): „Sozialwissenschaftliche Game Studies. Entwurf eines curricularen Rahmens für das Studium der Gestaltung und Entwicklung digitaler Spiele“, in: *Games studieren – was, wie, wo? Staatliche Studienangebote im Bereich digitaler Spiele*, hrsg. von B. Bartholdy/L. Breitlauch/A. Czauderna/G.S. Freyermuth: Bielefeld: transcript, 127–153.

<https://www.th-koeln.de/personen/andre.czauderna/>
andre.czauderna@th-koeln.de

Computerspiele im Kunstunterricht

Der Beitrag befasst sich mit der Möglichkeit, Computerspiele aufgrund der bildlichen Stilmittel parallel zu Entwicklungen der Kunstgeschichte zu untersuchen. Hierzu wird auf die Stilanalyse des Schweizer Kunstwissenschaftlers Heinrich Wölfflin zurückgegriffen, der den Wandel der realistischen Malerei von der Renaissance zum Barock am Übergang von ‚flachen‘ zu ‚tiefen‘ Darstellungen festmacht. In einem zeitlich wesentlich kürzeren Abstand lässt sich die gleiche Veränderung am Übergang früher realistischer Computerspiele vom Anfang der 1990er Jahre bis zu den 2000er Jahren feststellen. Damit zeigt sich sowohl die Relevanz der kunstgeschichtlichen Auseinandersetzung mit Computerspielen als auch eine neue Perspektive auf die Frage nach digitalen Spielen ‚als Kunst‘ eröffnet.

Fast zu einem Gemeinplatz geworden ist die Behauptung, dass Computerspiele ‚Kunst‘ sind. Zumeist wird damit entweder insinuiert, dass die Macher der Spiele eine Fertigkeit besitzen müssen, die denjenigen eines (bildenden) Künstlers nahekkommt, oder, dass die Spiele einen kulturellen Wert haben, der mit denjenigen anderer – in Museen aufgenommenen – Artefakte vergleichbar ist. Beide Annahmen haben ihre Berechtigung, greifen jedoch zu kurz oder führen letztendlich zu einer Verschiebung der bisher gepflegten Unterscheidung. Die Grenze verläuft dann nicht mehr zwischen Computerspielen und anderen (Kunst-)Objekten, sondern etwa zwischen ‚künstlerisch wertvollen‘ Spielen und solchen, die entweder keine sonderliche Begabung seitens der Designer voraussetzen, (potentielle Kandidaten sind hier: Free-to-Play/Pay-to-Win Games und Sequels) oder die aufgrund einer

in: *Videospiele als didaktische Herausforderung*, hrsg. von Nathanael Riemer und Sebastian Möring, Potsdam: Universitätsverlag Potsdam 2020, 292–307.
<https://doi.org/10.25932/publishup-43075>

obszönen oder gewalthaltigen Darstellung sich nicht für einen Computerspielpreis oder die Aufnahme in ein Museum qualifizieren (wie dies meist für First Person-Shooter gilt). – Freilich ist nichts gegen die Aufnahme von Computerspielen in solchen Institutionen zu sagen – so emblematisch (außerhalb spezieller Computerspielmuseen) seit 2012 im Museum of Modern Art –, doch diese Zuordnungen sind im höchsten Maße kontingent und überholen sich zumeist historisch von selbst. Zu denken ist etwa an die nachträgliche ‚Adelung‘ von ehemals zensierten Horrorfilmen.

Ein substantiellerer Blick auf Computerspiele im Zeichen von ‚Kunst‘ kann dagegen durch eine Stilanalyse erfolgen, die einen doppelten Effekt hat: Zum einen können Computerspiele dadurch rein formal oder ‚ästhetisch‘ betrachtet werden, ohne sogleich die inhaltliche Frage nach einer (ethischen) Bewertung zu stellen, deren Komplexität zumeist unterschätzt wird; zum anderen wird die Kunstgeschichte selbst ‚greifbarer‘, da auch deren Bilder nicht mehr länger per se als ‚hohe Kunst‘ gelten, sondern in einem schlichten Vergleich zu Beispielen für Gestaltung werden. Als bekanntester Vertreter dieses Ansatzes kann der 1929 verstorbene Hamburger Kulturwissenschaftler Aby Warburg gelten, für den Ausdrucksformen der antiken Kunst noch bis hinein in die moderne Werbung zu finden sind.

Kunstgeschichte als Wiederkehr der Formen

Nach Warburg war es vor allem der französische Kunsthistoriker Henri Focillon (1954) der die Ansicht vertrat, dass kunstgeschichtliche Formen nicht aussterben, sondern im Repertoire der Kunst erhalten blieben, oder vielmehr: dass Formen ein eigenes Leben unabhängig von ihrem erstmaligen historischen Auftauchen hätten. Auf gegenwärtige Unterhaltungsmedien angewandt hat Focillons Ansatz erstmals die australische Filmwissenschaftlerin

Angela Ndalians (2004), die konstatiert, dass es um die Jahrtausendwende zu einer Wiederkehr des Barock oder vielmehr des barocken Stils gekommen sei: Nach Ndalians zeichnet sich die gegenwärtige Ästhetik der Bildmedien insofern durch die barocke Form aus, als dass sie durch Iteration und Selbstreferenz charakterisiert sind. Das Neubarocke könne vor allem an der Bezugnahme zwischen Bildern festgemacht werden, das heißt daran, dass die Themen der Bilder selbst wieder aus Bildern stammen. So gibt es etwa Computerspiele, in denen die Inhalte eines Filmbildes als Simulation umgesetzt sind – wie *Pirates of the Caribbean* (2003), wobei der Film seinerseits an die gleichnamige Themenfahrt aus den Disney-Freizeitparks anschließt (in dem die Zuschauer in Booten an Szenen mit Figuren der Handlung vorbeigleiten werden), und diese schon Vorlage für das dem Film vorhergehende Computerspiel THE SECRET OF MONKEY ISLAND (1990) war –, so dann Filme, die Spielinhalte darstellen – wie *Lara Croft* (2001) oder *Max Payne* (2008) – oder auch die gleichzeitige Konzeption und Veröffentlichung – wie *Spider-Man* (2002) –, wobei Spiel und Film ihrerseits auf einer Comic- und Cartoonvorlage beruhen.

Eine neobarocke Ästhetik liegt nach Ndalians aber nicht nur aufgrund dieser Immanenz der Bilder vor, sondern ist schon durch das Phänomen der Serialität gegeben: Denn nicht nur werden Inhalte in anderen Bildmedien aufgegriffen, sondern auch schon innerhalb derselben Medien. Dies gilt vor allem für Filme und TV-Produktionen, die explizit als Reihen auftreten. Das Besondere daran ist, dass deren erste Folge meist keine Auskunft über den Anfang der Handlungsstränge oder die Motive der dargestellten Personen gibt, sondern regelrecht *in der Mitte* einsetzt. Gründe und Ursprünge werden zumeist erst im Verlauf der Fernsehserie aufgedeckt oder im Spielfilm durch dezidierte Prequels.

‚Tiefer‘ und ‚flacher‘ Raum (Heinrich Wölfflin)

Tatsächlich ist das Serielle gegenwärtig ein dominierendes Prinzip. Doch nicht erst der Inhalt heutiger Unterhaltungsmedien, wie von Ndalians hervorgehoben, sondern bereits die visuelle Form vieler Bildmedien ist barock oder neobarock. An Computerspielen lässt sich dies insofern gut aufzeigen, als dass es innerhalb der letzten zwei Dekaden zu einer Veränderung der Raumdarstellung kam, nämlich als Intensivierung des Tiefeneindrucks, insbesondere durch eine Staffelung der Bildobjekte. Und es war vor allem diese formale Eigenschaft des Bildes, an der sich zufolge des Kunsthistorikers Heinrich Wölfflin das barocke Stadium von Kunst festgemacht lässt: Nach Wölfflin (2004) besteht der Unterschied zwischen Renaissance und Barock sowohl in Architektur wie Plastik und Malerei in einer Abkehr von der *Fläche* und einer Hinwendung zur *Tiefe*. Diese sei aber nur für den Preis des Schnörkelhaften oder Üppigen – eben des Barocken – zu haben, weil etwa erst ornamentale Oberflächen es dem Betrachter ermöglichen, den Raum im Bild als tief zu empfinden. Die Darstellung planer Oberflächen rufe dagegen auch bei zentralperspektivisch komponierten Bildern keinen solchen Eindruck hervor. Für Wölfflin sind Raum und Tiefe daher keine Synonyme und Fläche ist kein Gegensatz zu Raum. Freilich sind Bilder als Gegenstände stets flach, aber Wölfflin geht es nicht um die Trägereigenschaften, sondern um die Beschaffenheit der Darstellungen, das heißt: ihre ästhetische Form. Fläche und Tiefe sind demnach Gegensatzpaare oder, wie Wölfflin sie nennt, Grundbegriffe. Als solche sind sie keine empirischen, sondern kategoriale Bestimmungen – das heißt: aufeinander bezogene bildlogische Möglichkeiten (Wiesing 2008). Dabei gilt, dass kaum eine Darstellung ausschließlich tief oder (mit Ausnahme von Monochromen) gänzlich flach ist, vielmehr sind die sichtbaren Eigenschaften eines Bildes mehr oder

weniger tief, mehr oder weniger flach. Es ist aber undenkbar, dass die Form der Bilddarstellung *weder tief noch flach ist*.

‚Optischer‘ und ‚haptischer‘ Raum (Riegl)

Anstelle von ‚flach‘ und ‚tief‘ ließen sich auch andere Begriffe heranziehen, die von Alois Riegl bereits vor Wölfflin eingebracht wurden und die unterstreichen können, dass sich die ästhetische Formbestimmung auf die Wahrnehmungsmöglichkeit bezieht, welche die Darstellung dem Betrachter eröffnet. Bei Riegl (1927) lautet die Leitdifferenz nicht tief und flach, sondern *optisch* und *haptisch*. Auch wenn Riegl damit nicht die neuzeitliche Kunst, sondern die Übergänge von der ägyptischen zur griechischen (als der Form, die in der Renaissance wiederkehrt) und von da aus zur römischen Architektur beschreibt, so ist sein Ansatz doch vergleichbar, da er ebenfalls auf ein qualitatives Moment von Räumlichkeit abhebt, insofern sich in römischen Kuppeln erstmals eine mit dem Auge erfahrbare Tiefe verwirklicht fände. In der ägyptischen und griechischen Architektur muteten die gebauten (Innen-)Räume dagegen so an – hier haben Riegls Begriffe ihren metaphorischen Ursprung – als sei der Architekt blind gewesen und hätte nur das zu bauen angewiesen, was dem Tastsinn, nicht aber dem Sehen zugänglich ist. Während somit in der römischen Architektur (vor allem mit dem Pantheon) ein visuell erfahrbarer Tiefenraum gebaut wurde, sei das Innere von ägyptischen, aber auch noch von griechischen Tempeln zumeist mit Säulen oder anderen Raumteilern angefüllt, die keine Durchsicht erlaubten, sondern nur eine Oberflächenwahrnehmung.

‚Glatter‘ und ‚gekerbter‘ Raum (Gilles Deleuze/ Félix Guattari)

Riegls Ansatz ist für eine Analyse von Computerspielen nun insofern hilfreich, als damit die auf rein statische Objekte bezogene Analyse von Wölfflin auch für interaktive Bilder angewandt werden kann. Denn bei diesen ist nicht etwa nur die Wahrnehmung eines ausgesuchten Blickwinkels möglich, sondern zudem eine Ortsveränderung, also eine Erfahrung der Bildraumarchitektur bzw. der räumlichen Eigenschaften des Simulationsbildes. Eben hieran kann gezeigt werden, dass es zu einer Wiederholung des Übergangs von der Renaissance zum Barock (oder mit Riegl vom ägyptisch-griechischen zum römischen Stil) nicht nur auf inhaltlicher, sondern auch auf formaler Ebene kommt. Im Anschluss an Gilles Deleuze und Félix Guattari (1992) können die von Riegl und Wölfflin aufgewiesenen Spektren letztlich auf ein gemeinsames Begriffspaar gebracht werden: den Gegensatz von *glatt* und *gekerbt*. Deleuze und Guattari entnehmen diese Benennung der Musiktheorie von Pierre Boulez (1963), der damit zunächst die Eigenschaft von Klangräumen bezeichnete und Kompositionen, die von einem Kontinuum ausgehen, solchen gegenüberstellt, die beim Intervall ansetzen. Ein interaktiver Bildraum kann demnach *glatt* (optisch-tief) oder *gekerbt* (haptisch-flach) sein, je nachdem, ob das Simulationsbild fließende Übergänge oder harte Brüche aufweist. Bei Wölfflin findet sich auch das Begriffspaar von *linear* und *malerisch*, das von ihm jedoch nur indirekt mit der Raumdarstellung in Verbindung gebracht wird; Erstes ist ein Kennzeichen der Renaissance, Zweiteres des Barock: Linearität beruht auf der strikten Abgrenzung der (farblichen) Flächen untereinander, das Malerische auf fließenden Übergängen, wodurch eine Glättung des Raums im Sinne von Deleuze und Guattari befördert wird.

‚System-‘ und ‚Aggregatraum‘ (Erwin Panofsky)

Wie für Wölfflins und Riegls Kategorienpaare gilt auch hier, dass der Interaktionsraum nicht gänzlich glatt oder gänzlich gekerbt ist; vielmehr liegen wiederum Mischformen vor und ist von „Kerbungen“ oder „Glättungen“ als Formveränderung zu sprechen. Eine vergleichbare Anwendung von Kategorien der Kunstwissenschaft auf Computerspiele findet sich bereits bei Lev Manovich, der sich auf die Unterscheidung Erwin Panofskys (1998) bezieht, demzufolge Renaissancegemälde einen ‚systemischen Raum‘ zeigen, in dem sich die neuzeitliche Kosmologie des absoluten Raums ankündigt, während vorlaufende mittelalterliche und antike Darstellungen einen Aggregatraum zeigten, der sich aus einzelnen Orten zusammensetzt. Anstelle die Unterscheidung im Sinne von der hier gezeigten Anwendung Wölfflins und Riegls zur Unterscheidung von Computerspielen zu verwenden, legt Manovich (2000) dabei jedoch nahe, dass jedes Computerspiel als digitales Artefakt per se nur ein Aggregatraum zur Darstellung bringen kann.

Kunstgeschichte des Computerspiels I: Renaissance

Die zunehmende Glättung des Computerspielbildraums lässt sich an kaum einem Computerspielgenre so gut aufzeigen, wie an Ego-shootern, da bei diesen das Spielprinzip auf die Darstellungsform angewiesen ist: Egoshooter sind dadurch ausgezeichnet, dass die erfolgreiche Handhabung des zentralperspektivischen Bildes in einem Zur-Deckung-Bringen des Fluchtpunkts mit auftauchenden Bildobjekten und der abschließenden Bestätigung in Form einer Eingabe (meist das Klicken mit der linken Maustaste) besteht. Egoshooter zu spielen, ist daher dem Öffnen von Ordnern auf dem Desktop vergleichbar, nur dass fast alle gestalterischen Elemente im Egoshooterbild die Funktion haben, den Vorgang des Erken-



Abb. 1: id Software: WOLFENSTEIN 3D (Screenshot).

nens zu erschweren. So ist schon die perspektivische Darstellung mit der einhergehenden Sehfeldbegrenzung selbst ein Hindernis, ganz zu schweigen von den Verwinklung des Spielraums und der Bewegungsgeschwindigkeit auftauchender Objekte.

Betrachtet man nun frühe Egoshooter wie etwa das prototypische WOLFENSTEIN 3D (1992), so kann das Bild aus verschiedenen Gründen der Renaissanceform zugerechnet werden: Er bringt einen gekerbten, flachen Raum zur Darstellung, in dem die Wände nur wenig komplexe Texturen aufweisen, die deutlich voneinander geschieden sind: Die Decke ist gänzlich einfarbig, am Boden sind nur ab und an Lichtflecken angedeutet. Zum flachen Gesamteindruck des Spielbildes tragen nicht zuletzt die Erscheinungen der feindlichen Figuren bei, die als Sprites aus einzelnen Pixeln aufgebaut sind, die dadurch wie Pappfiguren anmuten. Hinzu kommt, dass auch ihre Bewegungen in der Fläche vonstattengehen: Die Figuren werden nicht kontinuierlich größer, indem sie entlang der Tiefenlinie auf den Bildvordergrund zulaufen, sondern bewegen sich zur Seite, wechseln dann in eine andere Größe und bewegen sich wieder zurück zur Bildmitte. Signifikant für die Re-

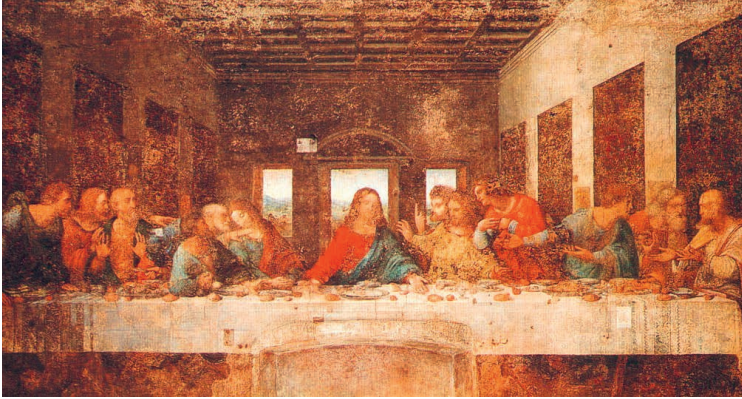


Abb. 2: Leonardo da Vinci: Das Abendmahl (1494–97).

naissancestufe des Computerspiels ist also das Zusammengehen von flachen Figuren und gekerbtem Bildraum. Hinsichtlich seiner formalen Eigenschaften weist WOLFENSTEIN 3D daher dieselben Grundzüge auf wie die Abendmahldarstellung von Leonardo da Vinci aus dem späten 15. Jahrhundert, nur dass dessen Bildobjekte gänzlich statisch sind und es einen anderen Inhalt besitzt.

Der Bildraum des einschlägigen Renaissancegemäldes ist ebenfalls flach und gekerbt. Hier sind jedoch die vertikalen Flächen strukturlos, eine Flächendifferenzierung an der Decke ist durch die Kassetten gegeben. Die Figuren, welche sich allesamt nebeneinander in einer Bildebene aufgereiht finden, sind zwar nicht wie die Bildobjekte früherer Egoshoooter aus einzelnen Pixeln aufgebaut, wohl aber fehlt ihnen im gleichen Maße die Plastizität nachfolgender Barockdarstellungen: Die Gesichter sind entweder direkt von vorne oder strikt seitlich im Profil zu sehen. Zudem ‚lügt‘ das Abendmahlbild bezüglich der gezeigten Raumverhältnisse: Aufgrund der gleichförmig nach hinten verlaufenden Grenzlinien des Deckenmusters muss davon ausgegangen wer-

den, dass der Raum im Bildvordergrund die selbe Breite besitzt wie am hinteren Ende. Daraus folgt aber, dass die drei Fenster an der Rückwand zusammen die gleiche Ausdehnung besitzen wie der Tisch im Vordergrund, an dem die dreizehn Personen nebeneinander Platz finden – was aufgrund der Proportion jedoch nicht konform geht mit der Höhe von Tür und Fenstern. In gleicher Weise lügt auch das Simulationsbild WOLFENSTEIN 3D: Die Abstände zwischen den Wänden sind derart groß, dass die Decke im Verhältnis nicht nur viel zu niedrig wäre, sondern das Mauerwerk diese auch kaum tragen könnte.

Kunstgeschichte des Computerspiels II: Barock

Damit ist in beiden Fällen das Kriterium der haptisch dominierten Form erfüllt, wonach der zugehörige Architekt regelrecht blind war gegenüber der optischen Tiefenerfahrung, die zugunsten des tastbaren Nahbereichs vernachlässigt ist. Dies bedeutet nicht, dass Renaissancebilder nicht mit dem Auge wahrnehmbar wären; dies heißt nur, dass diese Bildform keine oder nur wenig Informationen enthält, welche die optischen Eigenschaften der Bildobjekte betreffen. Hierzu würden nicht nur die mit dem Auge wahrnehmbaren Raumproportionen gehören, sondern auch Lichtverhältnisse und feinere Farbabstufungen, wie sie die barocke Form bestimmen und zur Plastizität des Bildes oder seiner Glättung und Intensivierung der Tiefenerfahrung beitragen.

Auf der Seite der Egoshooter stehen hierfür insbesondere Spiele aus der ersten Hälfte des vergangenen Jahrzehnts, wie das für seine Grafik vielbeachtete DOOM 3 (2004). Hier sind die Proportionen des Raums nicht nur stimmig bezüglich der optisch wahrnehmbaren Architektur, sondern ist die Bildraumerscheinung in jeder Hinsicht glatt und ‚tief‘: Dies beginnt bei den Figuren, die keine Flächenkörper mehr sind, sondern aufgrund der Polygon-



Abb. 3: id Software: DOOM 3 (Screenshot).

darstellung nun als Raumkörper erscheinen. Zudem können sie sich in kontinuierlicher Größenveränderung in direkter Linie auf den Bildbenutzer zubewegen. Ferner erscheinen Wände, Böden und Decken aufgrund der Wölbungen oder durch die Farbwechsel plastisch. Die Verhältnisse von Licht und Schatten tragen ferner dazu bei, dass nicht jeder Bereich des Bildes gleichmäßig deutlich erscheint. Bei frühen Renaissancebildern sowie den ersten Egoshootern lag an nahezu jeder Stelle des Bildes die gleiche Beleuchtungsintensität vor oder vielmehr wurde auf Lichtverhältnisse keine Rücksicht genommen: Der Bildraum war dem Licht gegenüber indifferent oder ‚blind‘. Im Barockstil tragen Licht und Schatten oder auch absolute Finsternis und grelles Licht dazu bei, dass sich die Objekte trotz ihrer Plastizität und Geschmeidigkeit weniger deutlich von der Umgebung abheben.



Abb. 4: Diego Velázquez: *Die Spinnerinnen* (1644–58).

Vergleichen lässt sich das barocke Computerspielbild mit einem Gemälde von Diego Velázquez aus der Mitte des 17. Jahrhunderts, das nach Wölfflin als exemplarisches Bild der Barockform gilt. Der Bildraum weist eine deutliche Glättung gegenüber der Darstellung von da Vinci auf: Die Röcke der Spinnerinnen werfen Falten und ihre Gesichter sind im Halbprofil gezeigt. Aber auch die Tiefe des Raumes wird mittels einer Öffnung ins Helle und einem vergleichsweise dunklen Vordergrund präsentiert. Gegenüber da Vincis Gemälde haben die Decken aufwendige Strukturen oder finden sich anstelle der Wände Vorhänge und Tücher, welche sie verhüllen. Nicht nur der Inhalt, sondern auch die Form von Computerspielen hat sich demnach dem Barock angenähert.

Freilich gibt es zwischen Computerspielen und Tafelbildern große Unterschiede, wie allen voran die Interaktivität und die Gebrauchskontexte, aber stilistisch können Parallelen aufgezeigt

werden. Das heißt nicht, dass aus den Stilen die Grenzen historischer Epochen abgeleitet oder Entwicklungen vorhergesehen werden können. Dies heißt nur, dass Formen historisch nicht vergehen müssen und in neuen Kontexten zu anderen Zeiten wieder auftauchen können.

Referenzen

Boulez, Pierre (1963): *Musikdenken heute*, Mainz: Schotts.

Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1992): „1400 – Das Glatte und das Gekerbte“, in: *Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie 2*, hrsg. v. G. Deleuze/F. Guattari, Berlin: Merve, 657–693 [frz. 1980].

Focillon, Henri (1954): *Das Leben der Formen*, Bern: Francke [frz. 1934].

Manovich, Lev (2000): „Navigable Space. Raumbewegung als kulturelle Form“, in: *Onscreen/Offscreen. Grenzen, Übergänge und Wandel des filmischen Raumes*, hrsg. v. H. Beller/M. Emele/M. Schuster, Ostfildern bei Stuttgart: Hatje Cantz, 185–207.

Ndalianis, Angela (2004): *Neo-Baroque Aesthetics and Contemporary Entertainment*, Cambridge/London: MIT Press.

Panofsky, Erwin (1998): „Die Perspektive als ‚symbolische Form‘“, in: ders.: *Deutschsprachige Aufsätze*, hrsg. v. K. Michels/M. Warnke, Bd. 2, Berlin: Akademie, 664–757 [1927].

Riegl, Alois ([?]1927): *Spätromische Kunstindustrie*, Wien: Österreichische Staatsdruckerei [1901].

Wiesing, Lambert (2008): *Die Sichtbarkeit des Bildes. Geschichte und Perspektiven der formalen Ästhetik*, Frankfurt a. M./New York: Campus [1997].

Wölfflin, Heinrich (¹⁹2004): *Kunstgeschichtliche Grundbegriffe. Das Problem der Stilentwicklung in der neueren Kunst*, Basel: Schwabe [1915].

Lara Croft: Tomb Raider (2001), Simon West, USA/D/UK/J.

Max Payne (2008), John Moore, USA.

Pirates of the Caribbean: The Curse of the Black Pearl (2003), Gore Verbinski, USA.

Spider-Man (2002), Sam Raimi, USA.

DOOM 3 (2004), Activision, PC.

THE SECRET OF MONKEY ISLAND (1990), Lucasfilm Games, PC.

WOLFENSTEIN 3D (1992), Apogee Software, PC.

Biographie



Stephan Günzel, Prof. Dr.

Fachgebietsleiter und Gastprofessor für Medienwissenschaft,
Institut für Sprache und Kommunikation, Technische Universität
Berlin.

Forschungsinteressen:

Kulturtheorie, Medientheorie, Raumtheorie.

Publikationen mit Themenbezug:

- Günzel, Stephan (2012): *Egoshooter. Das Raumbild des Computerspiels*, Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Günzel, Stephan (2014): *Push Start. The Art of Video Games*, Hamburg: Edel.
- Günzel, Stephan (2016): *8-Bit. Art-Book*, Hamburg: Edel.

<http://www.stephan-guenzel.de/>
stephan.guenzel@tu-berlin.de

Previously published in DIGAREC Series

Volume 7

Wunderlich, Ralf: Der kluge Spieler und die Ethik des Computerspielens, 2012. – 167 S.

ISBN 978-3-86956-157-8 | URN urn:nbn:de:kobv:517-opus-55518

Volume 6

Digarec Keynote-Lectures 2009/10 / with contributions by Espen Aarseth, Lev Manovich, Frans Mäyrä, Katie Salen, Mark J. P. Wolf. Ed. by Stephan Günzel, Michael Liebe and Dieter Mersch, 2011. – 159 S.

ISBN 978-3-86956-115-8 | URN urn:nbn:de:kobv:517-opus-49780

Volume 5

Richter, Angelika: Klassifikationen von Computerspielen, 2010. – 145 S.

ISBN 978-3-86956-076-2 | URN urn:nbn:de:kobv:517-opus-43901

Volume 4

Logic and Structure of the Computer Game / ed. by Stephan Günzel, Michael Liebe, and Dieter Mersch, 2010. – 239 S.

ISBN 978-3-86956-064-9 | URN urn:nbn:de:kobv:517-opus-42695

Volume 3

Kaczmarek, Joël: Gegnerschaft im Computerspiel: Formen des Agonalen in digitalen Spielen, 2010. – 125 S.

ISBN 978-3-86956-010-6 | URN urn:nbn:de:kobv:517-opus-33917

Volume 2

DIGAREC Lectures 2008/09: Vorträge am Zentrum für Computerspielforschung mit Wissenschaftsforum der Deutschen Gamestage | Quo Vadis 2008 und 2009 / hrsg. von Stephan Günzel, Michael Liebe und Dieter Mersch. Unter Mitarbeit von Sebastian Möring, 2009. – 256 S.

ISBN 978-3-86956-004-5 | URN urn:nbn:de:kobv:517-opus-33324

Volume 1

Conference Proceedings of the Philosophy of Computer Games 2008 /
ed. by Stephan Günzel, Michael Liebe and Dieter Mersch, with the
editorial cooperation of Sebastian Möring, 2008. – 341 S.
ISBN 978-3-940793-49-2 | URN urn:nbn:de:kobv:517-opus-20072

Mit zunehmender Schnelligkeit etablieren sich neue Medien, Kommunikationsmittel und Kunstformen innerhalb unserer Gesellschaften. Oft sind es Jugendliche, die sich als "digital natives" unbefangen auf diese Entwicklungen einlassen können. Der Ruf nach einem kritischen Umgang mit Medien, einer systematischen Medienerziehung und Medienbildung wird seit geraumer Zeit formuliert. Allerdings existieren bisher wenige Bemühungen die angehenden Pädagoginnen und Pädagogen mit entsprechenden Methoden, Ideen und Materialien auszustatten.

Der vorliegende Band der **DIGAREC Series** enthält Beiträge der interdisziplinären Ringvorlesung "**Videospiele als didaktische Herausforderung**", die im Sommersemester 2017 an der Philosophischen Fakultät der Universität Potsdam durchgeführt wurde. Die Beiträge machen Vorschläge zum Einsatz von Computer- und Videospielen im schulischen Unterricht und für Aktivitäten in außerschulischen Jugendeinrichtungen. Die Autorinnen und Autoren erörtern aus den jeweiligen Perspektiven ihrer Fachdisziplinen konkrete Methoden und Anwendungsmöglichkeiten anhand von ausgewählten Computerspielen. Schwerpunkt des Interesses bilden dabei Videospiele, die in erster Linie zur Unterhaltung eingesetzt werden, da der Einsatz von "Serious Games"/"Educational Games" in jüngster Zeit schon breiter wahrgenommen wird.

www.digarec.org



ISBN 978-3-86956-467-8
ISSN 1867-6219 (print)
1867-6227 (online)