

Ralf Vollbrecht

Computerspiele als medienpädagogische Herausforderung

(In: Fritz, J. 2008: *Computerspiele(r) verstehen. Zugänge zu virtuellen Spielwelten für Eltern und Pädagogen. Bonn (hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung), 236-262*)

Wenn ich mich dem Thema Computerspiele in pädagogischer Absicht nähere, so stellt sich mir zunächst die Frage, worin überhaupt die entscheidenden Unterschiede zu anderen Medien liegen. Offensichtlich sind Computerspiele weder *Programm-Medien* wie Fernsehen oder Radio, noch *publizistische Medien* (wie Zeitungen, Fernsehen, Radio). Sie ähneln den *Massenmedien* darin, dass eine große Zahl von Menschen die gleichen Medienprodukte nutzen, aber die Inhalte werden nicht in Echtzeit versendet oder zeitnah konsumiert (abgesehen von Online-Spielen), sind also nicht bestimmt für den Instant-Konsum, sondern werden eine Zeit lang zu Alltagsbegleitern und ähneln darin schon wieder den Fernseh-Soaps, wenn man diese nicht als Einzelsendung, sondern als Gesamtkunstwerk betrachtet. Computerspiele eignen sich nicht als Nebenbei-Medium wie Musik, Radio oder Fernsehen, denn es ist schwer vorstellbar, dass jemand beim Computerspielen z. B. bügelt oder sich auch nur intensiv über andere Dinge unterhält als über das Spielgeschehen. Vor allem sind sie jedoch *interaktiv*, beziehen die Spieler in das Geschehen ein (Immersion) und gewähren ihnen die Kontrolle – dies allerdings in einem klar abgesteckten Setting, das die Handlungsoptionen auf vorab definierte Vorgaben beschränkt. Der Spieler hat vielleicht die Möglichkeit, verschiedene Rollen auszuwählen, aber im einmal gewählten Skript hat er nur begrenzte Freiräume, verglichen mit *Gestaltungsmedien* wie Foto und Film, die in dieser Hinsicht sehr viel mehr Kreativität erlauben. Interaktivität beinhaltet notwendig auch ein Feedback (Rückkopplung). Kein anderes Medium gibt den Nutzern vergleichbare Rückmeldungen über den Erfolg oder Misserfolg ihrer Aktivitäten (und manchmal auch weiterführende Hilfen).

In der praktischen Medienarbeit unterscheidet die Medienpädagogik „rezeptionsorientierte“ Ansätze und „aktive“ bzw. „handlungsorientierte“ Ansätze. Die Begriffe sind missverständlich, weil auch die Rezeption, also das Ansehen eines Films oder das Hören einer Musik als eine Handlung zu verstehen ist, bei der wir uns nicht nur „berieseln“ lassen, sondern Deutungsleistungen erbringen müssen (sofern wir nicht wegdämmern), und insofern sind wir auch bei der Rezeption aktiv. Der Unterschied der Ansätze liegt eher darin, dass der rezeptionsorientierte Ansatz die Mediennutzung (Rezeption) und die Mediennutzer pädagogisch in den Blick nimmt, während der aktive, handlungsorientierte Ansatz das eigene Medienhandeln unterstützen will. Einfach gesagt geht es im ersten Fall beispielweise um den „mündigen Zuschauer“, der wissen sollte, wie Nachrichten gemacht, wie Bilder manipuliert, wie durch geeignete Metaphern Stimmungen erzeugt werden etc. Im zweiten Fall geht es einerseits darum, ein Medienverständnis nicht nur kognitiv zu vermitteln, sondern durch Eigenproduktionen (Fotos, Videos, Internetsites) auch erfahrbar werden zu lassen, andererseits auch darum, Einzelnen, Gruppen oder Szenen ein Ausdrucksmedium an die Hand zu geben, mit dem sie sich selbst, ihre Lebenssituation oder ihren Blick auf die Welt (auch jenseits der Konventionen des Hollywoodkinos) präsentieren und darüber dann auch reflektieren können. Beide Ansätze umfassen eine politische Dimension, die beim rezeptionsorientierten Ansatz vor allem als Medienkritik (z.B. Bewerten von Nachrichten und Informationen) zur Geltung kommt, beim aktiven Ansatz als Mediengestaltung (politische Anliegen und Standpunkte öffentlich machen oder etwa die Schaffung von Gegenöffentlichkeiten bei einseitiger Berichterstattung, z.B. in Blogs).

Auf Computerspiele scheinen diese beiden klassischen Ansätze auf den ersten Blick nicht so recht zu passen. Computerspiele sind offensichtlich keine Massenmedien im Sinne publizistischer Medien (Zeitung, Rundfunk), ähneln Massenmedien jedoch darin, dass der jeweils gleiche Inhalt einer Vielzahl von Nutzern dargeboten wird. Die Nutzung erfolgt im Spiel jedoch sehr unterschiedlich, so dass sich auch nicht von einem Massenpublikum sprechen lässt. Andererseits heben sich Computerspiele auch ab von individuell handhabbaren Medien wie Foto und Film, die mit der Kamera die eigene Gestaltung von Medienprodukten erlauben, einen eigenen ästhetischen Ausdruck und eine eigene Inszenierung von Wirklichkeit. Sie bieten auch die Möglichkeit zur Selbst-Präsentation, denn die „Medienprodukte“ sagen ja auch etwas über ihre Produzenten aus. Bei Computerspielen ist das Setting weitgehend vorgegeben – über die Gestaltungsmöglichkeiten wird noch zu sprechen sein.

Doch auch bei Computerspielen sind solche Identitätsaspekte wie die Selbst-Präsentation von großer Bedeutung für die Spieler und entsprechend auch pädagogisch relevant. Schon die Auswahl von Genres, Spielthemen und konkreten Spielen hat nicht nur mit Vorlieben, sondern auch mit persönlichen Themen der Spieler oder – bei Kindern und Jugendlichen – auch mit Entwicklungsaufgaben zu tun. Deshalb ist auch Gewalt bzw. Macht ein nicht seltener Spielinhalt: Viele Jugendliche sind ja nicht nur wegen der körperlichen Veränderungen, die sie in der Pubertät erleben, sondern auch wegen der sozialen Umbrüche und der immensen Schwierigkeit, im Berufsleben Fuß zu fassen, in einer Situation der Verunsicherung. Auch Ohnmachtserfahrungen gehören für Kinder und Jugendliche zum Alltag, denn die Definitions- und Verbotsmacht liegt – abgesehen von jugendkulturellen Themen, in denen Jugendliche die Definitionshoheit behaupten können – allein bei den Erwachsenen. Zu wenig beachtet wird daher in den Mediengewaltdiskussionen, dass es im Kern meist nicht um Gewalt (im Sinne gewalttätigen Handelns), sondern um die Frage von Macht und Ohnmacht geht, wobei Macht als Gewalt verbildlicht wird. Gerade für Jungen ist das „stark sein wollen“ ein zentrales Motiv in der Sozialisation, und ein entsprechendes (und prekäres) Männerbild ist ja auch weit verbreitet und akzeptiert. Solche Identitätsaspekte werden speziell von Jungen auch mittels der Gewaltfantasien der Medien bearbeitet. Das erzieherisch relevante Problem ist meines Erachtens hier die Verunsicherung des männlichen Rollenbildes, die die beiden Fragen aufwirft: „Wie sollen Jungen werden wollen?“ und: „Wie können wir die Jungen in ihrer Selbst-Findung unterstützen?“ Über solche Rollenvorstellungen mit jugendlichen Computerspielerinnen und -spielern zu diskutieren – auch anhand unterschiedlicher Rollenmuster verschiedener Spiele – scheint mir lohnender als die Ewigkeitsdebatte der Mediengewalt eine Runde weiter zu führen.

Etwas anders sieht die Situation für Mädchen aus. Weibliche Spielfiguren sind im Unterschied zu männlichen durch eine Art „Body-Sampling“ (Schmidt 1999, S. 35; zit.n. Zaremba 2006, S. 162) gekennzeichnet, bei dem Versatzstücke aus verschiedenen visuellen Codes zusammengesetzt werden, wobei eine ambivalente Mischung aus sexueller Verlockung, Begehrlichkeit und Kampfstärke entsteht. Zaremba weist darauf hin, dass diese Heldinnen oft mit einer normierten Biographie ausgestattet sind: Diese Frauenfiguren „werden als intellektuell und hoch gebildet beschrieben, sind gleichzeitig jedoch gekennzeichnet durch eine Nicht-Eingebundenheit in soziale Netze, was – anders als bei männlichen Figuren – zur Erklärung ihrer ungebremsten Aggressivität herangezogen wird.“ (Zaremba 2006, S. 162). Häufig findet sich wie bei „Lara Croft“ in Tomb Raider auch das Motiv der Suche nach dem Vater als eigentliche Ursache der Abenteuerlust. Beim männlichen Helden, der ja ebenfalls nicht zur Gemeinschaft gehört (jedenfalls der typisch amerikanische Held, der von außen hinzu kommt, die bedrohte Gemeinschaft rettet und dann allein in den Sonnenuntergang reitet), bedarf es solcher (Defizit-)Erklärungen nicht. Die Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten der Frauenfiguren dürften allerdings realistischer wirken (vgl. Lenzhofer 2006) als eindimensionale

Actionhelden und somit mehr Identifikationsmöglichkeiten bieten. In dem speziell auf junge Mädchen zugeschnittenen „Pink Market“ mit Spielinhalten um die Themen Schönheit, Kleidung, Schminken, Freundschaft, Fitness und Ponyhof sind die weibliche Rollenbilder dagegen meist konventionell. Dass es auch ganz anders geht, zeigen „Womengamer“ oder „Grrlgamer“ (siehe dazu Zaremba 2006, S. 168ff.).

Das Selbstbild von Computerspielern zeigt sich – nicht selten ironisch gebrochen – auch in der Wahl von Avataren (Spielfiguren) und den Namen, die ihnen gegeben werden. Hier wird ja ein zweites Ich, ein „Spiel-Ich“ entworfen, das den Spieler (oder einige Identitätsaspekte) repräsentiert, und mit dem die Spieler mal ernsthaft, aber auch spielerisch umgehen. Die Gestaltungsmöglichkeiten von Avataren sind bei heutigen Spielen faszinierend, beispielsweise können die Gesichter anhand dutzender Einstellungen bis ins Feinste modelliert werden. Wie sich jemand stilisiert, welchen Namen jemand wählt, ist eine Setzung von Zeichen, die sowohl an sich selbst adressiert werden (Selbst-Vergewisserung) als auch von anderen entschlüsselt werden sollen (Selbst-Präsentation), was ein gewisses Maß an Szenekenntnis voraussetzt.

Dies ist ganz ähnlich wie bei anderen Jugendkulturen. Auch Computerspieler können sich als Teil einer Jugendkultur begreifen, in der Spiele auch außerhalb der Spielsituation zum zentralen Gesprächsthema werden können. Dabei kann Expertenwissen gezeigt und damit Anerkennung erworben werden. Wie erreicht man das nächste Level? Kennst du einen „cheat“ für folgende Situation? Grundsätzlich ist das nicht anders als bei anderen Freizeitkulturen. Und selbstverständlich wird das Internet als Infomedium und Austauschmedium (Foren) genutzt und ist für Online-Spieler sowieso das zentrale Medium.

Online-Spieler treffen sich nicht einfach zufällig auf Spiele-Servern, sondern organisieren sich in virtuellen Communitys, also in sozialen Netzen mit medialen Kommunikationsformen – was gelegentliche Treffen im RL, beispielsweise auf LAN-Partys oder bei Wettkämpfen nicht ausschließt. Das Spektrum reicht dabei vom reinen Freizeit- und Spaßbereich bis zum Wettkampfbereich der „Pro-Gamer“, die sich als Profi-Sportler verstehen und damit auch ihr Geld verdienen. Die Wettbewerbe des elektronischen Sports (E-Sport) verlaufen ganz analog zu anderen Sportveranstaltungen (nur eben digital), wobei die Mannschaften (Clans) im Mehrspielermodus der jeweiligen Computerspiele bzw. Genres gegeneinander antreten. Inzwischen gibt es längst auch internationale Wettkämpfe, bei denen dann selbstredend die Siegprämien und nicht der Spielspaß im Vordergrund stehen. Bei der größten Liga im deutschen Raum, der ESL (Electronic Sports League), soll es dabei um Siegprämien von bis zu 500.000 € gehen.

Der *Mehrspielermodus*, bei dem mehrere menschliche Mitstreiter gegen- oder miteinander spielen bietet den Vorteil eines direkten Vergleichs der Spielfertigkeiten aller Mitspieler, was offensichtlich für den E-Sport und beim Pro-Gaming essentiell ist. Im Freizeitbereich sind Onlinespiele mit hoher Spielerzahl bei Jugendlichen wegen der sozialen Komponente ebenfalls sehr beliebt. Bei den *Massive(ly) Multiplayer Online Role-Playing Games* (MMORPGs) spielen mehrere Tausend Menschen zusammen ein Rollenspiel. Das bekannteste Beispiel dürfte „World of Warcraft“ sein, dass die 8-Millionen-Spieler-Grenze (weltweit) zu Beginn des Jahres 2007 angeblich überschritten hat. Schon um die Server nicht zu überlasten werden derart große Spielwelten in Universen aufgeteilt.

Mehr noch als im Einzelplayermodus verlangen diese Teamspiele strategische Planung. Viele Spielaufgaben lassen sich nur bewältigen, wenn Spielcharaktere mit unterschiedlichen Fertigkeiten sich ergänzen. Auch bei Spielen, die dem flüchtigen Betrachter einen eher martiali-

schen Eindruck vermitteln, müssen Verabredungen getroffen und Aufgaben verteilt werden, denn es geht um strategische Planungen, um Einbeziehung von vermuteten Reaktionen, um überlegtes Zusammenspiel – mit bloßem Rumballern kommt man in den komplexen heutigen Spielen nicht weit und schon gar nicht zu einem angenehmen Spielerlebnis. Notwendig sind jene *Softskills*, die auch in der Arbeitswelt ständig gefordert werden. Das ist kein Zufall, weil es in beiden Fällen um Teamwork geht und darum, Aufgaben durch strategische Kommunikation einer Lösung zuzuführen.

Die alten Befürchtungen einer Isolation der Computerspieler wirken da nicht nur seltsam versponnen, sondern sind auch empirisch widerlegt (z.B. Gräf 1997, 114; Heintz 2000, 213). Wer andererseits sozial isoliert ist oder einsam (oder sich in der Pubertät so fühlt), wird durch Computerspiele oder andere Medien seine Situation vielleicht erträglicher gestalten, aber meist nicht entscheidend verändern. Die interaktiven Medien ebenso wie die kommunikativen Dienste im Internet, aber auch Online-Multiplayer-Spiele bieten da unter allen Medien noch die besten Möglichkeiten, denn sie ermöglichen eine niedrighschwellige Kontaktaufnahme, die freilich dann auch genutzt werden muss. Aus pädagogischer Perspektive geht es jedoch eher um die Frage, warum jemand sozial isoliert oder einsam ist und welcher Weg aus dieser Situation heraus führen könnte (und dies wird in der Regel nicht ein Computerspiel sein).

Die Virtual Communitys der Spieler sind bislang noch zu wenig untersucht. Abgesehen von LAN-Partys (vgl. etwa Illing 2006) wissen wir wenig über Strukturen, Funktionen und Veränderungen ihrer Beziehungsnetze. Die große Faszination auf Jugendliche spricht dafür, dass auch hier – im Verbund mit RL-Kommunikation – Identitätsaspekte verhandelt werden. Welche Effekte die Erfahrungen in diesem Sozialisationsfeld haben, in welchem Ergänzungs-, Komplementär- oder sonstigem Verhältnis CMC- und RL-Kommunikation stehen, ist ebenfalls ungeklärt. Eine weitere zentrale Frage ist, inwieweit neben der Kommunikation unter Spielern oder in Peergroups auch eine pädagogische Anschlusskommunikation stattfindet. Vermuten lässt sich, dass sie in der Schule gar nicht und im Elternhaus (über Kontrollorientierung hinaus) eher selten stattfindet. Pädagogische Anschlusskommunikation wäre jedoch immer dann wünschenswert, wenn bei länger andauernder Beschäftigung mit bestimmten Spielthemen auch zentrale Identitätsfragen, Entwicklungsthemen oder persönliche Themen im Spiel sein könnten, mit denen Kinder und Jugendliche sich auseinander setzen.

Bevor nun jemand auf den Gedanken einer Dauerintervention kommt, sei eines angemerkt: Ein zentrales Thema im Jugendalter ist die Abgrenzung von den Eltern. Das erfordert den schwierigen Spagat des Sich-Anbietens als Gesprächspartner ohne sich aufzudrängen, der authentisches Interesse zeigt, auch Dinge anspricht, über die sonst nicht geredet werden würde, und der neugierig zuhören kann, ohne gleich mit der eigenen Lebensweisheit zu kontern. Bei Computerspielen kommt wie bei anderen jugendkulturellen Themen hinzu, dass man sich speziell bei der versuchten Durchsetzung erzieherischer Standpunkte hinreichend auskennen muss, wenn man auf Augenhöhe verhandeln will. Dafür muss man nicht erst zum besseren Spieler werden – beim Fußball würde es bereits reichen, wenn man die Abseitsregel erklären kann und damit eine basale Kompetenz nachweist.

Computerspiele können Fragen zu Identitätsaspekten oder Entwicklungsthemen zwar durchaus aufwerfen, sie aber nicht befriedigend und tiefgehend beantworten. Dafür sind sie bei aller Komplexität und oft auch Narrativität denn doch zu einfach strukturiert. Wenn Kinder mit großer Freude beispielsweise Autorennspiele spielen, ist das ein eher harmloser Spaß, der jedoch die interessante und erzieherisch beiläufig einmal aufzugreifende Frage aufwirft, warum so viele Menschen ein Auto nicht nach rationalen Kriterien kaufen (preiswert, funktional, dem tatsächlichen Bedarf angepasst), sondern sich für Autos begeistern können, die

schnell, groß, elegant, sportlich oder sexy sind. Oder: Ein Jugendlicher, der sich eher schwach und unterlegen fühlt, der vielleicht auch in der Schule Misserfolgserlebnisse hat, kann sich mit einem starken Computerspielhelden identifizieren, sich im Spiel bewähren und aus seinen Spilleistungen auch Selbstvertrauen schöpfen. Dieses Selbstvertrauen bleibt jedoch fragil, wenn es im RL auf die alten Muster trifft. Hier wäre dann zu überlegen, wie auch im RL ein positives Selbstwertgefühl vermittelt werden kann, um einen Transfer der Spielerfahrungen zu ermöglichen oder zu stützen – auch damit die Spielewelt nicht zur positiv besetzten Fluchtwelt wird. Diese ganz einfachen Beispiele zeigen, dass nicht die Spielinhalte aus sich heraus pädagogisch relevant sind, sondern die Themen der Kinder und Jugendlichen, die daran symbolisch anknüpfen können.

Aus medienpädagogischer Sicht scheint es mir wesentlich um Aspekte der Identitätsarbeit zu gehen. Freilich wird vieles auch nur ausprobiert und schnell wieder beiseite gelegt – es wäre aber für Eltern und Erzieher interessant, sich gerade die sich wiederholenden Themen in ihrer Tiefendimension genauer anzuschauen. Und mit etwas pädagogischer Phantasie drängen sich die Fragen geradezu auf, über die zu diskutieren sich lohnen würde (ohne immer gleich den Gefährdungshammer heraus zu holen), etwa: Was macht die Faszination bestimmter Spiele für mich aus? Was spricht mich an dieser Fantasywelt so an? Was vermisse ich vielleicht in der Realwelt? Welche Erfolgserlebnisse vermittelt mir dieses Spiel? Warum spiele ich weiter, auch wenn ich müde werde? Warum spiele ich trotz starkem Leistungsdruck gerne, obwohl ich solchen Leistungsdruck sonst unangenehm finde? Welche Spielewelt würde ich gerne in der Wirklichkeit erleben? Und welche auf gar keinen Fall?

Die Qualität von Computerspielen ist – wie könnte es auch anders sein – sehr unterschiedlich. Bei Büchern reicht das Spektrum vom Trivialroman bis zur Nobelpreis gekrönten Literatur, bei Computerspielen gibt es nach oben noch etwas Entwicklungspotential, da die komplexeren Spiele inzwischen zwar narrativer (und damit filmähnlicher) und auch mehrdimensionaler in der Handlung werden, die Spielfiguren also freier agieren können und die Spieler Handlungsalternativen mit unterschiedlichen Konsequenzen haben, andererseits die Persönlichkeiten der Spielfiguren noch weit von einer Differenziertheit wie in guten Filmen oder Büchern entfernt sind. Neben den genannten Aspekten sind für Computerspieler weitere Qualitätsmerkmale relevant wie die grundlegende Spielidee, der (Langzeit-)Spielspaß, eine anspruchsvolle Grafik, der Sound, eine einfach zu handhabende Steuerung, eine realistische Darstellung, gegebenenfalls ein Mehrspielermodus und nicht zuletzt das Preis/Leistungs-Verhältnis. Sind bei einem Spiel diese Merkmale akzeptabel, bleibt neben der Jugend-Freigabe nur noch die Systemvoraussetzung zu klären, also die Frage, ob mein PC (Prozessor, Grafikkarte) noch leistungsfähig genug für dieses Spiel ist bzw. ob es das Spiel auch für meine Konsole gibt.

Computerspiele haben in der Pädagogik nicht den besten Ruf – jedenfalls dann nicht, wenn sie im Kontext Freizeit betrachtet werden, eben als bloßes Spiel, als „unernst“. Insofern ist es nicht erstaunlich, dass sie andererseits im Kontext des Lernens mit neuen Medien durchaus positiv gesehen, sogar als wünschenswert propagiert werden. So finden sich in der pädagogischen Literatur zum schulischen medialen Lernen und für den häuslichen „Nachmittagsunterricht“ seit den 90er Jahren zuhauf Hinweise auf den pädagogischen Nutzen von *Lernspielen* und *Edutainment* (z.B. Seufert/Meier 2003; Gebel/Gut/Wagner 2005), das gerade als *Entertainment Education* neuen Zuspruch zu erhalten scheint. Und nachdem in der schulischen und außerschulischen Lehre die Illusion eines rein mediengestützten Lehrens und Lernens in der Praxis erwartbar gescheitert und durch die bescheidenere Variante eines „blended learning“ (medienbegleitetes Lernen), neuerdings auch „blended online learning“ ersetzt worden ist, werden für die berufliche Weiterbildung auch Ansätze eines „digital game-based learning“ (Prensky 2001) entwickelt. Hierbei wird angezielt, in Lernprogramme bei-

spielsweise für einen Produktionsablauf „computerspielähnliche“ Elemente einzubeziehen, um einen motivationalen und didaktischen Mehrwert zu erzielen.

Auch auf der Computermesse CeBIT 2007 wurde unter dem neuen Label *Serious Games* über dieses „Zukunftsthema der Unterhaltungssoftwareindustrie“ (Untertitel der Tagung) diskutiert. Herausgestellt wird bei „Serious Games“ der Vorteil von Computerspielen gegenüber anderen Medien, dass die Spieler nicht nur Zuhörer oder Zuschauer sind, sondern aktiv handeln müssen, dadurch das Geschehen mitbestimmen und auch selbst unmittelbar von Ereignissen betroffen sind. Sie erleben als die zentrale Figur im Spielgeschehen eine große *Selbstwirksamkeit*, die eine höhere emotionale und persönliche Bindung erzeugen kann. Dies lässt sich auch zur Vermittlung von Lerninhalten nutzen. Worin der Unterschied im pädagogischen Konzept zwischen *Edutainment*, das schon begrifflich (*Education + Entertainment*) die Freude am Lernen durch geeignete Computerspiele betont, und *Serious Games* mit dem Fokus auf Selbstwirksamkeit und der begrifflichen Abkehr („serious“) vom unernsten *Edutainment* denn nun genau liegt, wird bislang nicht deutlich. Beide Aspekte – Lernfreude und Selbstwirksamkeitserfahrung – können dem Lernen förderlich sein – soweit die Spiele noch als Spiele funktionieren, denn eine zu starke Didaktisierung ist noch keinem Medium gut bekommen.

Im Unterschied zu diesen Diskursen wird am Stammtisch und ihm Feuilleton über Computerspiele dagegen bestenfalls als Jugendschutzproblem debattiert, im schlechteren Fall werden nur gängige Vorurteile aufgewärmt. Das ist bedauerlich, weil es ein Desinteresse an einer ernsthaften Auseinandersetzung widerspiegelt und zugleich zeigt, wie tief manche Deutungsmuster verankert sind. Das zeigt sich gerade dann, wenn sie beiläufig und unterschwellig in die Argumentation einfließen. So heißt es beispielsweise in einem zufällig herausgegriffenen Artikel aus der „Zeit“, dessen Thema nicht Medien sind, sondern der Zusammenhang von Armut und mangelnder Bildung: „Wie lehrt man jemanden lesen, der zu Hause überhaupt keinen Zugang zu Büchern hat? Wie übt man eine Konzentrationsfähigkeit ein, die dem dauereingeschalteten Computer trotzt? Wie interessiert man jemanden für Geschichte und Politik, dessen Weltbild von RTL II geprägt ist?“ (Gaschke 2007, 3). Während die erste und dritte Frage aus medienpädagogischer Perspektive gut nachvollziehbar sind, scheint bei der zweiten Frage einfach das Wort Fernsehen durch das Wort Computer ersetzt worden zu sein (um medienaktuell zu sein?), wobei en passant ein Vorurteil auf ein anderes Medium übertragen wird. Fernsehen oder auch Radio könnten grundsätzlich ja wirklich unkonzentriert, „berieselnd“ genutzt und der dauereingeschaltete Fernseher als Geräusch- und Bildkulisse verwendet werden. Auf den Computer lässt sich das so nicht übertragen. Wenn er nicht gerade als Musikmaschine genutzt wird, stünde er „dauereingeschaltet“ nur dumm rum, wahrscheinlicher wird er jedoch für Anwendungen benutzt, die in höchstem Maße Konzentration erfordern. Und dies gilt nicht nur für das Schreiben von Texten für das Feuilleton, das Erstellen von Statistiken und Schaubildern, für Programmier Tätigkeiten und ähnlich „Sinnvolles“, sondern gerade auch für Computerspiele. Wer unkonzentriert beispielsweise ein Strategiespiel spielt, sagen wir Schach, ist matt, wer ein Kampfspiel spielt, ist tot, und wer im Spiel ein Autorennen fährt, fährt vor die Wand – in jedem Fall ist der Spielspaß erst einmal vorbei.

Ein anderes, für das Fernsehen widerlegtes Vorurteil „bewahrheitet“ sich dagegen beim Computer. Der sehr geringe Abstand zum Computerbildschirm begünstigt eine partielle Unterdrückung des Lidschlagreflexes, wodurch die Hornhaut des Auges (zeitweise) austrocknet und das Auge schmerzt. Dagegen helfen ausreichende Pausen wie sie das Arbeitsschutzgesetz am Arbeitsplatz aus gutem Grund vorschreibt und fallweise auch künstliche Tränenflüssigkeit. Ein nicht ergonomischer Arbeits- beziehungsweise „Spielplatz“ (Stuhl, Sitzhöhe, Helligkeit, Blickwinkel auf den Bildschirm, Tastatur, Maus et cetera) und dauerhafte Überanstrengung (Gefahr von Sehnenscheidenentzündung) sind die wohl wichtigsten und meist unterschätzten

Gefährdungen bei der Computerarbeit ebenso wie beim Computerspiel. Doch die Pädagogik, dieses alte Schlachttross, zieht unverdrossen wie bei jedem neuen Medium aufs Neue in den Kampf, um die alten Schlachten noch einmal zu schlagen (was ich mir nebenbei bemerkt auch sehr gut als ein Computerspiel vorstellen könnte), während – pointiert gesagt – die Wirklichkeit längst in der Virtualität angekommen ist.

Denn das virtuelle Leben ist bereits Teil unserer Alltagsrealität geworden, wie die wachsende Digitalisierung unserer Lebenswelten (und keineswegs nur der Berufswelt) deutlich zeigt. Die Erziehungswissenschaft (vgl. Tillmann/Vollbrecht 2006), aber auch Politik und Wirtschaft erkennen und schätzen zunehmend die Kommunikationspotenziale der virtuellen Parallelwelten. Von besonderem Interesse sind derzeit die Online-Spielewelten, die eine Community um sich scharen wie beispielsweise „Second Life“ (<http://www.secondlife.com>). Es handelt sich hierbei um eine frei zugängliche Multiplayer-Spielwelt, die „das ganz normale Leben“ als Rollenspiel simuliert – mit dem Unterschied, dass die Spieler sich hier völlig neu erfinden und ein Leben führen können (bzw. ihre Avatare, also ihre Stellvertreter im Spiel), von dem sie schon immer geträumt haben. Auch die Spielwelt des Second Life selbst kann von den Spielern verändert werden. Der Hauptunterschied zu ähnlichen Spielen liegt darin, dass die spielinterne Währung (Linden Dollar) gegen echte Dollar konvertierbar ist. Wer sich im Spiel also schicke Kleidung, ein Auto oder Haus zulegen möchte, kann entweder spielintern Geld verdienen oder mit echtem Geld bezahlen. Umgekehrt lassen sich auch Gewinne, die durch eigene Arbeit – wie z.B. die digitale Erstellung und der Verkauf von Kleidungsstücken oder Autos (genauer: deren digitalen Texturen) – oder etwa durch „Immobilienpekulation“ erzielt werden, ins RL (Real Life) transferieren. Und wer sich im Spiel nach Markenprodukten umsieht, ist nur einen Mausklick entfernt von den regulären Online-Shops, in denen die gleichen Produkte – ganz normal tragbar im RL – erworben werden können. Klar, dass solche Werbemaßnahmen einer „Corporate Citizenship“ für die Werbebranche hochinteressant sind (vgl. Vollbrecht 2007).

Multiplayer-Onlinespiele sind derzeit eine der beliebtesten Gaming-Formen und daher attraktiv für große Medienkonzerne. Seit Online-Games in den Mainstream drängen lässt sich mit Spielen wie „World of Warcraft“ (WoW) gutes Geld verdienen. Da bei WoW und vielen anderen Online-Spielen (keineswegs allen) Abonnementgebühren anfallen, lässt sich auch nach dem ersten Erscheinen eines Spiels dauerhaft Geld einnehmen, so dass sich die Millionen-Investitionen rechnen. Die parallele Welt des Second Life ist dagegen für Privatnutzer gebührenfrei, während Unternehmen auch hier z.B. für eine Werbeinsel Abgebühren zahlen müssen. Aber nicht nur Werbetreibende und Marken-Unternehmen, sondern auch kulturelle und politische Institutionen ziehen in Second Life ein. So plant die Kommunikationsabteilung der EU gerade eine eigene EU-Vertretung, um die Kommunikation mit EU-Bürgern zu verbessern, und als erstes Land will Schweden eine Botschaft in Second Life eröffnen (pte/08.03.2007/13:39). Der US-Kongress hat im Januar 2007 bereits ein virtuelles Kapitol erbauen lassen und die Amtseinführung der demokratischen Mehrheitsführerin im Repräsentantenhaus dorthin übertragen. Und während die Präsidentschaftskandidaten in den USA ein jüngeres Zielpublikum mit Videobotschaften auf YouTube zu erreichen versuchen, spielt sich der französische Präsidentschaftswahlkampf (auch) in Second Life ab. Die Kandidatin der sozialdemokratischen Parti Socialiste, Segolene Royal, war mit einem Komitee mit dem Namen „Desirs d’avenir“ (Zukunftswünsche) präsent, und Nicolas Sarkozy, Kandidat der konservativen UMP, gründete die Insel „L’île Sarkozy“. Zwischen Second Life und den bekannten „Sims“, von denen laut Electronic Arts (EA) insgesamt 85 Millionen Exemplare in den verschiedenen Spielreihen verkauft worden sein sollen, besteht durchaus eine Ähnlichkeit. Das Zielpublikum dürfte sich jedoch stark unterscheiden, da die Sims-Reihe offline gespielt wird, also keine Kommunikation mit Mitspielern möglich ist, keine Online-Communi-

nity entstehen kann und damit fiktiv bleibt, während Second Life reale Interaktionen (im virtuellen „Raum“) zulässt.

Daher lässt sich in Second Life auch *elearning* realisieren, und eine Reihe von Universitäten tummeln sich dort auch bereits mit ersten Gehversuchen. Als Lernumgebung bietet Second Life die Möglichkeit, Inhalte zugänglich zu machen, (Lern-)Gruppen zu bilden, eine Infrastruktur mit Nutzerverwaltung, kostenfreien Tools und virtuellen Räume, die die herkömmlichen, oft überdimensionierten und daher nicht immer nutzerfreundlichen klassischen Lernmanagementsysteme ersetzen könnte. Und mit den monetären Abrechnungsmechanismen liegt es auch ganz auf der von Bertelsmann/CHE (Centrum für Hochschulentwicklung) gepushten politischen Umorientierung von „Bildung für alle“ hin zu „Bildung als Ware“. Second Life ist ohne Zweifel eine Lernumgebung mit vielen Möglichkeiten.

Auch Sozialwissenschaftler nutzen Online-Rollenspiele, um bestimmte Formen sozialen Verhaltens von Menschen zu erforschen, da im Spiel „störende Umwelteinflüsse“ ausgeblendet werden können. So hat beispielsweise der Ökonom Edward Castronova Marktmechanismen in „Everquest“ untersucht (Castronova 2003) und Nick Yee (ein Ph.D.-Student an der Stanford University; <http://www.nickyee.com/>) hat die Kommunikation im „Second Life“ mit RL-Kommunikation verglichen und dabei festgestellt, dass auch Avatare den Blickkontakt verringern, wenn sie sich näher kommen. Andere entwickeln eigene Spiele für ihre Forschungszwecke, etwa ein Flirtspiel, in dem virtuelle Agenten miteinander interagieren, um das Flirtverhalten von realen Personen untersuchen. Ähnliche Studien gibt es zu den „Sims“: „Hier wurden klare Geschlechterunterschiede festgestellt, Frauen legen oft mehr Wert auf Einrichtung und geben dafür Geld im Spiel aus, Männer tendieren zu Technik. Wie man sich im realen Leben verhält, so verhält man sich auch mit seinem virtuellen Agenten“, meint Oberzaucher (Managing Director am Ludwig Boltzmann Institut) laut [presstext.austria \(pte/02.03.2007/14:55\)](http://presstext.austria.pte/02.03.2007/14:55). Wer vom Spielverhalten direkt auf Realverhalten schließt, setzt dabei allerdings eine Hypothese der parallelen Verhaltensweisen voraus. Ob dies zulässig ist, dürfte stark von der jeweiligen Forschungsfrage abhängen, denn bei vielen Verhaltensweisen ist ihre Rahmung (als Spiel) entscheidend, also das Wissen des Spielers, dass das Handeln im Spiel gerade nicht die entsprechenden „parallelen“ Konsequenzen in der Wirklichkeit hat.

Diese Entwicklungen zeigen allesamt eines: Die Pädagogik kann es sich – wenn sie ernst genommen werden will – nicht leisten, Computerspiele nur aus einer Risiko- oder Gefährdungsperspektive zu betrachten und durch diese Gefährdungsfixierung die Chancen und Potentiale weiterhin übersehen, während die Nutzung von Computerspielen in weiten gesellschaftlichen Bereichen bereits veralltäglicht ist. Es könnte ja durchaus lohnenswert sein, sich auch einmal die positiven Lerneffekte von Computerspielen vor Augen zu führen. Den Bereich des Edutainments sowie alle didaktisierten Spiele klammere ich hier aus, da ich davon ausgehe, dass der pädagogische Einsatz pädagogisch prinzipiell wertvoller Computerspiele unumstritten ist, ausgenommen vielleicht bei denjenigen, die definitiv nicht zur Zielgruppe dieses Buches gehören, weil sie beispielsweise den Medienumgang von Kindern generell ablehnen.

Damit ist eine grundsätzliche Unterscheidung bereits getroffen, nämlich zwischen *intentionalem* und *inzidentellem* Lernen. Wir lernen ja nicht nur absichtsvoll wie in der Schule oder beim Selbststudium (intentional), sondern die meisten Dinge ganz nebenbei (inzidentell) in gerade auch außerschulischen Lerngelegenheiten. Die Pädagogik ist daher darum bemüht, entsprechende Bildungsgelegenheiten zu schaffen. So lautet beispielsweise in der Bildungstheorie Hartmut von Hentigs die Maxime: „Das Leben bildet!“ – Schule ist zwar wichtig, aber bedeutsamer für die Bildung sind die außerschulischen Lerngelegenheiten und die Schule als

ein Erfahrungsraum jenseits des Curriculums. Von Hentig würde allerdings vermutlich den Computerspielen (wie den meisten anderen Medien außer vielleicht Büchern und Asterix-Comics in lateinischer Sprache) jeglichen Bildungswert abstreiten, weil sie eben nicht „das Leben“ sind – ein Standpunkt, der m. E. unterschätzt, wie stark unsere Lebenswelten und unsere ganz alltägliche Erfahrung heute medial signiert sind. So wertvoll die „unvermittelte“, selbst gemachte Erfahrung ist: das meiste (nicht unbedingt das wichtigste) Wissen ist uns über Medien bekannt geworden (auch in der Schule übrigens). Vermittelte und unvermittelte Erfahrung gegeneinander auszuspielen scheint mir äußerst unproduktiv zu sein. Das Problem ist ja eher, dass Kinder immer weniger Möglichkeiten haben zu unvermittelten Erfahrungen – beispielsweise in der modernen Berufswelt. Wo immer es geht, sollte man ihnen diese unvermittelten Erfahrungen verschaffen. Das spricht jedoch nicht dagegen, auch aus Medien zu lernen.

Computerspiele und andere Medien „vermitteln“ genau genommen nichts, schon gar nicht Wirklichkeit. Vielmehr machen Medien Kommunikationsangebote, die wir annehmen oder ablehnen können, und im Fall der Annahme müssen wir sie (immer) ausdeuten vor dem Hintergrund unserer Erwartungen, Erfahrungen und Interessen, können sie (oft) in irgendeiner Art und Weise auf uns selbst beziehen und (unterschiedliche) Folgehandlungen anschließen (Transfer auf verschiedenen Ebenen). Offensichtlich geht es wie bei jeder Kommunikation also auch um Lerngelegenheiten und – je nach Bildungsbegriff – manchmal auch um Bildungsgelegenheiten, womit die Qualitätsfrage ins Spiel kommt. Denn „Lernen“ ist ja neutral – gelernt werden kann zum Guten wie zum Schlechten.

Was also könnte in Computerspielen über die bereits angesprochenen Identitätsaspekte hinaus inzidentell gelernt werden? Zunächst einmal kann man feststellen, dass Computerspiele bestimmte Fertigkeiten und Geschicklichkeiten verlangen, wenn sie schnell und gut ausgeführt werden sollen. Wie bei jeder anderen Tätigkeit werden solche Geschicklichkeiten durch häufige Ausführung gefördert. Und je mehr die Arbeitswelt auf Computertätigkeiten abstellt, desto mehr werden die in Computerspielen erworbenen motorischen und kognitiven Leistungen auch gefragt und entsprechend verwertbar.

Sollten Sie sich beispielsweise demnächst einer chirurgischen Operation unterziehen müssen, könnte es sinnvoll sein, die Chirurgen nach ihrer Computerspielerfahrung zu fragen. Zuversichtlich sein dürfen sie bei denjenigen, die eben erst die virtuelle Kettensäge gegen das Skalpell getauscht haben. Das besagt jedenfalls ein gerade erschienener Artikel in der Zeitschrift „Archives of Surgery“ (Rosser et al. 2007). Bei einer Weiterbildung von 33 Chirurgen erwiesen sich jene neun, die früher mindestens drei Stunden pro Woche Computerspiele gespielt hatten, als besonders gute Operateure. Sie machten nicht nur 37 Prozent weniger Fehler, sondern waren auch noch 27 Prozent schneller als jene 15 Kollegen, die nie am Computer gespielt hatten. Bei laparoskopischen Operationen (einer minimalinvasiven Methode mit kleinst möglichem Schnitt in die Bauchdecke, bei der die Bewegungen des Operationsbestecks an einem Bildschirm verfolgt werden, der von einer Sonde aufgenommene Bilder aus dem Bauch des Patienten zeigt), schnitten die Gamer sogar um 42 Prozent besser ab.

Seit längerem ist auch bekannt, dass Computerspieler, die optisch komplexe Actionspiele spielen, in Wahrnehmungstests besser abschneiden als Nichtspieler. Bavelier stellte bereits vor Jahren fest, dass Computerspieler kurz aufblitzende Kreise oder Punkte am äußeren Rand ihres Blickfelds bemerkenswert gut registrierten. Während die Nichtspieler nicht mehr als drei Punkte ausmachen konnten, nahmen die Vielspieler bis zu fünf wahr und erzielten auch in anderen Wahrnehmungsaufgaben bessere Ergebnisse. In einer weiteren Studie (Green/Bavelier 2007) führte Bavelier mit Studenten, die in den vergangenen Jahren wenig bis keine Com-

puterspiele gespielt hatten, einen Sehtest durch, bei dem in einer Reihe von Ablenkungs-Buchstaben möglichst schnell die Orientierung eines Ziel-Buchstabens erkannt werden sollte. Danach spielte die eine Hälfte der Probanden innerhalb eines Monats insgesamt 30 Stunden mit dem Ego-Shooter „Unreal Tournament“, die andere Hälfte ebenso lange mit dem Klassiker „Tetris“. Anschließende Messungen zeigten, dass sich das Wahrnehmungsvermögen der ersten Gruppe um durchschnittlich ein Fünftel gebessert hatte, während es in der zweiten Gruppe konstant blieb. Wegen der kleinen Fallzahlen wären weitere Studien zur Stützung dieser Ergebnisse (wie auch bei der oben genannten Untersuchung) wünschenswert.

Eine praktische Folgerung wäre nicht nur, dass es für unsere Soldaten in Afghanistan ein Überlebensvorteil sein könnte, rechtzeitig genügend Actionspiele gespielt zu haben, durch die sich Aufmerksamkeit und Reaktionsvermögen trainieren lassen, sondern auch jeder Autofahrer (bzw. alle Verkehrsteilnehmer) könnte von Actionspielen profitieren, denn einen guten Autofahrer zeichnet ja auch eine höhere Aufmerksamkeit auf die Ränder des Blickfeldes aus. Die räumliche Wahrnehmung im Sinne eines räumlichen Orientierungsvermögens (Navigation) dürfte dagegen eher bei Roleplay-Games gefördert werden. Hier bewegen sich die Spieler fantasy-typisch durch unübersichtliche und verschachtelte Dungeons und Höhlen, in denen die Orientierung zunächst äußerst schwer, mit etwas Übung jedoch deutlich leichter fällt. Die Bedeutung des räumlichen Vorstellungsvermögens für mathematische Fähigkeiten sei an dieser Stelle nur erwähnt.

Einen positiven Einfluss auf bestimmte räumliche Fähigkeiten wie das geistige Herumdrehen von geometrischen Figuren zeigt eine Studie von De Lisi (2002), der Kinder zwischen acht und neun Jahren entsprechende Aufgaben lösen ließ. Auch Kinder, die zuvor schlecht in der Rotationsaufgabe abgeschnitten hatten, verbesserten sich deutlich, wenn sie vorher eine halbe Stunde lang mit dem Computerspiel „Tetris“ trainiert hatten. Erfahrene Spieler schneiden auch deutlich besser in Aufgaben ab, in denen es um kontrollierte Aufmerksamkeit geht, also etwa darum, sich einen schnellen Überblick zu verschaffen und Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden. Green/Bavelier zeigten (2006), dass in Spielen wie „Grand Theft Auto 3“, „Half-Life“ oder „Counterstrike“ versierte Versuchspersonen bestimmte Suchobjekte schneller erkannten, auch wenn diese von ablenkenden Figuren umgeben waren.

Diese Studien lassen sich insofern kritisieren, als sie als Laborstudien konzipiert sind und wir daher nicht wissen, welche Transferprozesse in der Praxis tatsächlich stattfinden. Darum geht es mir hier jedoch nicht, da ich sie nur als Beispiele dafür heranziehe, welche Lern-Potentiale in Computerspielen liegen, die in der pädagogischen Praxis viel zu wenig in den Blick genommen werden. Einige Erkenntnisse aus der Medienforschung (zu anderen Medien) dürften sich auch auf Computerspiele übertragen lassen. Beispielsweise geht es bei der Medienrezeption immer auch um symbolische Auseinandersetzungen mit sich selbst, mit einem Lebens-thema oder mit Entwicklungsaufgaben, die alle Kinder und Jugendlichen bewältigen müssen. Es lohnt sich daher oft, mit Kindern und Jugendlichen darüber zu reden, warum ihr Lieblingsspiel für sie so bedeutsam ist, denn dann kann man auch andere Lösungswege anbieten, z. B. mit Bedrohungsgefühlen, Ängsten und speziell Versagensängsten umzugehen – neben der Bearbeitung im Computerspiel, die ja oft zu einfache Lösungsmuster anbietet und das Kind bzw. den Jugendlichen nicht voran bringt.

Positiv ist auch die Erfahrung von *Kontrolle* – und nicht zuletzt von *Leistung* – zu bewerten, die Computerspiele ermöglichen. Nicht fehlende Leistungsbereitschaft, sondern überzogene Leistungsansprüche sind bei Computerspielen ja eher das Problem, weil immer noch eine weitere Aufgabe zu lösen ist und die Zeit davon rast. Dieser Kontrollverlust in der Alltagswelt (beim Spielen) kontrastiert mit der Erfahrung von Kontrolle im Spiel. Hier können Jugend-

liche Erfolgserlebnisse durch eigene Leistung und Geschicklichkeit im Spiel erleben, was der Selbstbehauptung zugute kommt. Wenn man (auch jenseits des Computerspielthemas) täglich in den Nachrichten zu hören bekommt, was Jugendlichen noch alles verboten werden sollte, weil sie es im Unterschied zur erwachsenen Bevölkerung nicht können, dürfen oder schlicht sollen, lässt sich erahnen, welche identitätsstiftende Erfahrung von Kontrolle über ein Geschehen sich in Computerspielen bietet. Wo sonst gibt es die Räume, in denen Jugendliche sich beweisen können? Der Diskurs über Jugend in unserer Gesellschaft scheint ihnen ja fast nur noch eines zuzutrauen: immer das Schlimmste.

Da trifft es sich gut, wenn in Computerspielen auch Frustrationstoleranz eingeübt werden kann, denn die Spielaufgaben sind ja nicht auf Anheb zu lösen (das würde ein Spiel auch reizlos machen). Diesen Spielanforderungen können sich Spieler zwar entziehen durch Abbruch oder Wechsel des Spiels oder unerlaubte Hilfen (cheats). Gegenüber anderen Spielern disqualifiziert man sich damit freilich: Über Kleinigkeiten kann man ja hinwegsehen, aber wer – wie es in den englischsprachigen Foren heißt – mit „Überitems“ oder „Überpower“ von Sieg zu Sieg eilt, ist ein Loser.

Der kommunikative Austausch über Spiele bezieht Eltern leider viel zu selten ein, da diese meist nicht über genügend Spielwissen und Spielerfahrung verfügen, um kompetent mitreden zu können. Das ist schon deshalb bedauerlich, weil dadurch auch sachlich berechtigte Mahnungen verpuffen – wer hört schon auf jemanden, der keine Ahnung hat. Innerhalb der Peer-groups selbst kann fehlendes Computerspielwissen bedeuten, nicht mitreden zu können, und ein herausgehobenes Wissen kann Jugendlichen auch einen „Expertenstatus“ verleihen, also der sozialen Distinktion dienen.

Die Frage, was sich aus Computerspielen lernen lässt, ist – wie die obigen Beispiele gezeigt haben – nicht unabhängig vom Genre zu beantworten. Zwar ist der Spieler immer gefordert, sich am Geschehen aktiv zu beteiligen und sich auf die Spielanforderungen und Aufgaben einzulassen, doch diese Aufgaben und Bewährungssituationen sind nach Genre und Spiel sehr unterschiedlich, fordern verschiedene Fähigkeiten und sind auch unterschiedlich schwierig.

So verlangen *Action-Spiele* eine gute Koordination, eine differenzierte Wahrnehmung, um wichtige von unbedeutenden Spiel-Elementen abzugrenzen, Reaktionsschnelligkeit, eine gute räumliche Orientierung sowie auch Gedächtnisleistungen. Bei *Abenteuerspielen* steht dagegen das kombinatorische Denken im Vordergrund, denn hier muss der Spieler durch die Lösung von Aufgaben, Rätseln, Quests und die Entwicklung des eigenen „Charakters“ seiner Spielfigur die Spielgeschichte entwickeln. Anders sieht es bei *Strategiespielen* aus, bei denen zunächst meist erst komplexe Regelwerke gelernt werden müssen, um auf diesem Wissen aufbauend strategische Entscheidungen treffen zu können, die die eigene Spielposition verbessern. Gefordert sind hier Kategorisierungsleistungen, um die jeweiligen Abhängigkeiten von Spielelementen und ihre Einsatzmöglichkeiten einschätzen zu können. Empathie und strategisches Denken sind besonders gefordert, wenn Strategiespiele auch Gegner beinhalten, deren Spielhandlungen ebenfalls zu kalkulieren und auf die eigenen Handlungen abzustimmen sind. Ähnlich wie bei *Simulationen* liegt der Reiz für den Spieler in der Erschaffung und Erhaltung eines gut austarierten Systems. Aufgrund der vielfältigen Handlungsmöglichkeiten gerät ein solches System leicht aus dem Lot, wenn Spieler nicht umsichtig und verantwortungsvoll agieren oder auch einmal bereit sind, Kompromisse einzugehen, um ein höheres Ziel zu erreichen.

Im Kölner Forschungsschwerpunkt „Virtuelle Welten“ wurden die kognitiven Anforderungsprofile von Computerspielen verschiedener Genres, der Ablauf von Problemlösungsprozessen

in diesen Computerspielen sowie der Einfluss von Vorerfahrungen mit Computerspielen auf den Problemlösungsprozess bei 117 Computerspielern empirisch untersucht. „Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass Computerspiele differenzierte kognitive Anforderungen an den Spieler stellen. Neben sensumotorischen Fähigkeiten verlangen sie analytisch-operatives sowie taktisches und strategisches Denken. Empirische Belege verdeutlichen, dass der Spieler durch Perturbationen (Störungen), die den Spielprozess blockieren, dazu angeregt wird, flexibler und schneller in der Modifizierung und Neubildung seiner Wahrnehmungs- und Handlungsschemata zu werden.“ (Kraam-Aulenbach 2003, S. 1).

Pädagogisch relevant dürfte vor allem der Aspekt des *problemlösenden Denkens* sein, das durch Computerspiele gefördert werden kann. Dass Computerspiele auch sensumotorische Fähigkeiten fördern, ist unmittelbar einsichtig. Nicht zu vernachlässigen ist jedoch auch die Förderung analytisch-operativen, taktischen und strategischen Denkens: „Der Spieler wird dazu angeregt, flexibler und schneller in der Modifizierung und Neubildung seiner Wahrnehmungs- und Handlungsschemata zu werden. In den meisten komplexen Computerspielen geht es darum, Kausalstränge zu erkennen. Der Spieler ist ständig gefordert, seine Taktiken zu verändern, sie an neue Bedingungen anzupassen und zu optimieren. Hat der Spieler diese Ursache-Wirkung-Kette erkannt und ist er mit seiner Taktik erfolgreich gewesen, bildet er Schemata aus, die er in ähnlichen Situationen abrufen und anwendet.“ (Kraam-Aulenbach 2003, S. 22f.).

Positiv für Lernprozesse dürfte sich auch die hohe *Motivation* der Spieler auswirken. Sie sind ja stark am Spiel-Erfolg interessiert und wählen meist von vornherein bestimmte Genres und Spiele, die nicht nur ihren Interessen, sondern auch ihren eigenen Fähigkeiten entgegen kommen. Zugleich müssen die Spiele jedoch herausfordernd sein, also über einen angemessenen Schwierigkeitsgrad und entsprechende Komplexität verfügen. Dies ist in der Regel schon dadurch gewährleistet, dass im Spielverlauf der Schwierigkeitsgrad von Level zu Level ansteigt und für Anfänger auch tutorielle Hilfen zur Verfügung stehen.

Neben Transferprozessen, die auf inhaltlicher Ebene jenseits von Lernspielen eher inzidentell stattfinden und bei denen sowohl Wissen in die Spielewelt, als auch in der Spielewelt angeeignetes Wissen in die reale Welt übertragen werden kann, fördern Computerspiele auch Transfer im Sinne problemlösenden Denkens sowie des Verständnisses von Regelstrukturen und räumlicher Vorstellungskraft. Kraam-Aulenbach (ebd.) nennt hier *induktive Fähigkeiten*, die ein Spieler benötigt, um Regeln aus bisherigen Spielerfahrungen und Kenntnissen abzuleiten. Diese Regeln muss er jedoch auch verändern, an die Dynamik des Spiels anpassen und somit die eigenen Handlungsmuster variieren. Ein zweiter Aspekt ist die *räumliche Vorstellungskraft*, die durch das Zurechtfinden-Müssen in dreidimensionalen Räumen herausgefordert wird. Räume müssen immer wieder aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, vor dem geistigen Auge gedreht werden oder auch abgeglichen werden mit der Vogelperspektive einer Kartendarstellung. Die *Koordination von Auge und Hand* ist eine weitere, für Computerspieler unbedingt notwendige Fähigkeit, damit ein flüssiger Handlungsablauf zustande kommt und Reaktionszeiten auf ein Minimum reduziert werden – offensichtlich besonders wichtig in Actionspielen. Hingewiesen wird von Kraam-Aulenbach auch auf *soziale Kompetenzen*, da Computerspiele auch zum Nucleus von soziokulturellen Räumen werden, also „Spezialkulturen mit charakteristischen Aktivitäts- und Bedeutungsmustern“ (ebd.) entstehen.

Diese neuen Sozialisationsfelder unterliegen wie alle Jugendkulturen zunächst einmal der *Selbstsozialisation* von Jugendlichen. Damit ist jedoch nicht gesagt, dass Erwachsene per se völlig ausgeschlossen wären. Konstatieren lässt sich eher eine Selbstausbürgerung der Erwachsenen, insoweit sie sich nicht hinreichend interessieren, nicht bereit sind, sich auf

Spiele auch ganz konkret einzulassen, und sich damit der Chance begeben, kompetent und informiert in einen Dialog einzutreten, in dem positive Aspekte ebenso wie mögliche pädagogische Fehlentwicklungen ihren Platz hätten. Es ist doch klar, dass es pädagogisch nicht wünschenswert sein kann, Kinder in einem für sie subjektiv bedeutsamen Sozialisationsfeld auf Dauer allein zu lassen. Denn sie verlaufen sich schon mal – in der realen wie in der virtuellen Welt. Aber wenn sie uns dann brauchen, werden sie eine Hilfe eher anzunehmen bereit sein, wenn sie uns als kompetent erleben, und nicht als nur besorgt oder besserwisserisch.

In didaktischen Diskussionen wird immer wieder herausgestellt, wie wichtig das Denken in Zusammenhängen für das Lernen ist. Computerspiele können dazu beitragen und haben in dieser Perspektive einen Bildungswert. Das gilt selbst dann, wenn die Spielinhalte trivial sind. Denn Bildung zeigt sich nicht im Wissen vieler Einzelheiten – für solche Informationen gibt es schließlich hervorragende Speichermedien – sondern in der Fähigkeit zum vernetzten Denken.

Bleibt die Frage zu klären, ob man beim Computerspielen nicht vor allem eines lernt, nämlich Computerspiele zu spielen. Das ist in der Tat der Fall. Diese Feststellung ist jedoch trivial, denn sie gilt für jede Lerntätigkeit: Wir lernen etwas, indem wir es tun. Wer schulische Mathematikaufgaben übt, lernt dabei vor allem, schulische Mathematikaufgaben zu lösen. Ob ein Transfer ins wirkliche Leben gelingt, ist nicht gesichert und dürfte auch stark von der Didaktik abhängen. Auch bei Computerspielen wird man die Frage, was gelernt wird, differenziert beantworten müssen, abhängig von Genre und Spiel, von der Motivation und vom Vorwissen der Spieler etc. Immerhin lassen sich einige allgemeine Hinweise nach Genres – hier mit aktuellen Spielbeispielen – geben:

So ist in reinen Actionspielen wie *GTA Andreas* oder *Mafia*, aber auch in Action-Adventures wie *Tomb Raider* oder Action-Rollenspielen wie *Deus Ex* oder *Marvel: Ultimate Alliance* in erster Linie gutes Reaktionsvermögen gefragt, bei Adventure- (*Ankh: Herz des Osiris*, *Runaway 2*) oder Rollenspielen (*The Elder Scrolls 4: Oblivion*, *Gothic 3*) müssen dagegen Quests gelöst werden und die Identitätsdarstellung nimmt einen größeren Raum ein. Bei Online-Rollenspielen wie *World of Warcraft* oder *Everquest 2* kommt eine soziale Dimension hinzu, da die Herausforderungen nur gelöst werden können, indem die Spieler sich zu Allianzen zusammen schließen. Auch Mehrspieler-Shooter (*Quake 4*, *Battlefield 2142*), Taktik-Shooter (*SWAT 4*, *Rainbox Six: Vegas*) und Ego-Shooter wie *Half-Life 2* erfordern Teamarbeit sowie ein strategisches Vorgehen. Von zentraler Bedeutung sind strategisches und taktisches Denken bei Strategiespielen, die man intern differenzieren kann als Aufbau-Strategie (*Siedler*, *Anno 1701*), Echtzeit-Strategie (*Spellforce 2*) oder Rundenbasierende Strategie (*Civilization 4*, *Medieval 2: Total War*). Simulationen können dagegen sehr unterschiedliche Fähigkeiten fördern, da sie als Flugsimulation (*Flight Simulator X*) oder Rennspiel (*Need for Speed: Most Wanted*) entweder auf technische Beherrschung abzielen oder auf vernetztes Denken wie etwa bei einer Wirtschaftssimulation (*Die Gilde*, *Railroad Tycoon 3*) oder einem der beliebten Sportmanager (*Eishockeymanager 2007*, *Fußball Manager 07*). Bei sonstigen Simulationen (*Die Sims 2*) und reinen Sportspielen (*Topspin 2*, *Pro Evolution Soccer 6*) wäre fallweise zu prüfen, wo Schwerpunkte liegen.

Eine andere Frage ist, ob alles was im Computerspiel gelernt werden kann (außer dem Computerspielen selbst), sich nicht auch mit anderen Mitteln ebenso gut lernen ließe. Auch das ist tendenziell zu bejahen. Solche Lerngelegenheiten sollte man Kindern und Jugendlichen dann auch nicht vorenthalten – und wenn sie ein ähnliches Faszinationspotential besitzen, werden sie auch angenommen.

Außer Frage steht heute, dass Computerspiele ein Lernpotential haben, das über die Spiele hinausweist und pädagogisch zu nutzen wäre. Von der Schule darf man sich in dieser Hinsicht jedoch nicht viel erwarten. Die Lehrerschaft ist (jedenfalls bezogen auf Spiele, die Jugendliche favorisieren – also insbesondere abgesehen von Lernspielen) überwiegend computerspielabstinent, computerspielkritisch und in Teilen offen computerspielfeindlich gesinnt. Anderen Lehrerinnen und Lehrern wird es schwer gemacht, angefangen von der Ausstattung der Schulen mit Räumen, Hard- und Software – die Schulcomputer dürften schon bei der Neu-Anschaffung überwiegend nicht den Anforderungen eines Spiel-PC entsprechen (zum Vergleich: die aktuelle Playstation-Konsole verfügt über acht Prozessorkerne) und über Software-Etats muss man nicht lange reden.

Ein weiteres kommt hinzu: In einer Welt, in der inzwischen die Controller die Macht übernommen haben, scheint leider auch in den Schulen beinahe nur noch das abtestbare Wissen einen Wert zu besitzen. Was nicht zu den Kernfächern gehört, ist inzwischen abgewertet, und in den Kernfächern lernen kluge Abiturienten vor allem (und zeitpunktgenau darauf abgestimmt) für das mit dem Zentralabitur erwartbare Anforderungsprofil (und verantwortungsbewusste Lehrerinnen und Lehrer werden sie darin unterstützen, damit sie gute Noten bekommen). Wenn dann im Rahmen einer Ganztagschule, die ja Zeit-Räume öffnen könnte für ein ganzheitlicheres Lernen oder unterstützende sozialpädagogische Angebote, der Unterricht mancherorts statt dessen zur Ganztagspenetration wird, stellt sich mir schon die Frage, welchen Stellenwert Medienpädagogik außer als bloße Mediendidaktik oder als Topos in der schulpolitischen Rhetorik in der Schule noch zukommen kann.

Dabei gibt es auch für Computerspiele eine hervorragende Andockmöglichkeiten für eine aktive, handlungsorientierte Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen. Ein Beispiel dafür ist das Fantasy-Rollenspiel „The Elder Scrolls 4: Oblivion“, das im Frühjahr 2006 erschienen ist und vom Anbieter vermutlich wegen seiner Komplexität ab 16 Jahren empfohlen wird (Jugendfreigabe: USK 12). Die Komplexität der Handlung und vor allem die grafische Ausstattung haben Oblivion zu einem der beliebtesten Rollenspiele des Jahres 2006 werden lassen. Die Haupthandlung (Main-Quest) ist eine Fantasy-Variation des alten Themas „das Gute besiegt das Böse“ – die Assoziation mit „Herr der Ringe“ kann vielleicht einen ersten Eindruck vermitteln. Der Spieler steht auf der Seite des Guten, kann sich jedoch – gleich zu Beginn, aber auch noch im Verlauf des Spiels – auch für die dunkle Seite entscheiden und einen anderen (Spiel-) Lebensweg gehen. Abgesehen von dieser Grundsatzentscheidung, die auch das Verhalten anderer Spielfiguren beeinflusst, gerät der Spieler immer wieder in Entscheidungssituationen, in denen er sich moralisch positionieren muss. Diese Entscheidungen haben auch Konsequenzen. Beispielsweise werden Verbrechen in den Städten von den Wachen sofort verfolgt (sofern man dabei beobachtet wurde). Oder bei einem ungünstigen Verhältnis von „Fame“ zu „Infamy“ aufgrund begangener Untaten wird dem Spieler in den Kirchen der Segen verweigert, womit die Erneuerung von Lebenspunkten sowie die Heilung von Krankheiten verbunden ist, die man sich bei Kämpfen mit Monstern leicht zuzieht. Und wer z.B. in einer Quest ein Gilddenmitglied anschwärzt, das wichtigen Pflichten nicht nachgekommen ist, muss später erleben, in einer anderen Quest nicht die notwendigen Informationen von diesem zu bekommen – die gegenteilige Entscheidung hätte jedoch ebenfalls (nicht absehbare) Konsequenzen gehabt. Es gibt also eine große Entscheidungsfreiheit des Spielers, aber die Entscheidungen sind folgenreich.

Ein Spiel wie Oblivion bietet daher viele Entwicklungsmöglichkeiten für die Spielcharaktere. So ist es auch keineswegs notwendig, der relativ klaren Linie des Main Quests zu folgen. Es gibt eine ganze Reihe von Nebenmissionen, etwa Gilddenmissionen, die zum Aufstieg in Krieger-, Magier-, Diebes- oder anderen Gildden führen, oder Wildnismissionen. Oder man durch-

streift einfach die Wälder und stößt auf Ruinen oder Höhlen, die das Entdeckerherz höher schlagen lassen. Nach Lust und Laune kann man das eine oder andere weiterverfolgen oder auch nur die eigenen Spielfigur-Fähigkeiten trainieren, in der Arena für Geld kämpfen oder auf andere Kämpfe wetten. Vergeben werden die Missionen in Gesprächen mit den richtigen Leuten, deren Sympathie oder Vertrauen man manchmal erst gewinnen muss, um an Informationen zu gelangen. Die NPCs (non player characters) haben ihre Stimmungen und Launen und sind ausgestattet mit einer rudimentären AI. Sie erledigen daher selbsttätig bestimmte Aufgaben, führen auch Gespräche untereinander, wenn sie sich begegnen (auch dies eine Informationsquelle für den Spieler), sprechen gelegentlich auch den Spieler an und lassen sich andererseits auch anreden. Hier gilt es aufzupassen, ob im Smalltalk nicht wichtige Informationen enthalten sind. Der Spieler muss also nicht nur Quest-Aufgaben lösen, Kämpfe austragen und Höhlen durchsuchen, sondern immer wieder auch Gespräche auf der Straße führen, Gildenhäuser, Tavernen und Geschäfte aufsuchen, erbeutete Gegenstände verkaufen, magische Tränke brauen, Ausrüstung (Kleidung, Waffen, Rüstung etc.) kaufen und ebenso ein Haus, damit er seine Besitztümer sicher aufbewahren und auch selbst in Sicherheit ruhen kann.

Oblivion ist nicht nur im Hinblick auf die moralische Entscheidungsdimension pädagogisch interessant, sondern gerade auch deshalb, weil es eine gute Voraussetzung für aktive Medienarbeit bietet. Neben der Gamer-Szene gibt es bei Computerspielen ja auch eine sogenannte Modder-Szene¹, in der diejenigen aktiv sind, die Computerspiele nicht einfach nur spielen, sondern auch selbst verändern wollen. Der Name ist abgeleitet von „Mod“ für „Modification“. Dies sind Plug-Ins, meist kleinere Programme, die auf dem Rechner zusätzlich zum Spiel installiert werden und das Originalspiel in unterschiedlicher Weise erweitern oder verändern. Bei Spielkonsolen ist dies nicht möglich, so dass Konsolenspieler außen vor bleiben.

Bereits ein knappes Jahr nach dem Erscheinen von „The Elder Scrolls 4: Oblivion“ gibt es im Internet knapp 7.000 Mods, die von Fans (auch schon 12- bis 13-Jährigen) für Fans mit viel Liebe hergestellt werden. Man kann die Mods unentgeltlich downloaden und mit ihnen das Spiel den eigenen Wünschen gemäß verändern. Man kann sich andererseits auch anregen lassen, selber Mods zu erstellen – und das ist mit der ebenfalls bereitgestellten (kostenlosen) Software einfacher als man zunächst vermuten mag. Auf den entsprechenden Internetsites finden sich neben Cheatlisten und Questlösungen auch dazu Hilfen und Tutorials.

Da der betriebene Aufwand für das Erstellen von Mods dennoch nicht unerheblich ist, lässt sich an ihnen ablesen, was die Fans besonders bewegt oder für besonders verbesserungswürdig erachten. Das Spektrum ist ungeheuer breit und reicht von schöneren Augen für die Pferde bis zu völlig neuen Aufgaben für die Heldinnen und Helden. Solche Quests sind ziemlich aufwendig – vor allem, wenn sie mit gesprochenen (statt schriftlichen) Dialogen verbunden sind. Manche Mods, z.B. oft Haus-Mods, sind auch mit kleineren Quests ausgestattet. Besonders beliebt sind neue, schönere oder mächtigere Waffen und Rüstungen sowie neue Häuser und Gebäude, die vom Spieler bewohnt werden können, vom düsteren Versteck für die eher dunklen Charaktere, bis zum Palast, zur Festung, oder gar zum opulenten römischen Badehaus mit NPCs, deren Biographie mit Originalspielfiguren verknüpft ist, oder einem Naturkundemuseum mit allen Kreaturen der „Tamriel“-Welt als Exponaten. Auch komplette Dörfer (mit NPCs), neue Inseln, schönere Landschaften, abenteuerlichere Höhlen sowie (steuerbare) Piratenschiffe sind im Angebot. Hinzu kommen praktische Dinge des täglichen Lebens wie schönere Wand-Bilder, Sofas oder allerlei Nippes für die Häuser oder Traveller-Ausrüstung für unterwegs wie Zelte, Schlafsäcke oder Feuerstellen.

¹ Auf die Demo-Szene sowie auf „Case-Modder“, deren Spezialität der ästhetisierende Umbau von PC-Gehäusen ist, gehe ich hier nicht ein.

Ein großer Bereich sind Texture-Replacer für Mensch, Tier und Monster. Darunter fallen neue Haarfrisuren, schönere Augen, Tattoos, besser aussehende Gesichtstexturen in höherer Auflösung oder auch „schafiger“ aussehende Schafe. Auch die Körperformen werden verändert mit Body-Replacern für weibliche Körperformen, die entweder besonders sexy sind oder einerseits auch sexy, aber andererseits nicht zu barbiehaft, sondern muskulös genug für die zu bewältigenden Abenteuer – in den Foren lassen sich dazu die entsprechenden Argumentationen und Kommentare verfolgen.

Im Originalspiel tragen die Figuren zumindest einen Lendenschurz, der – wie ein Forenbeitrag zutreffend vermerkt – eher wie eine Pampers aussieht. Auch der lässt sich mit einem Mod verbessern, wenn man nicht gleich ganz darauf verzichten möchte und einen Nude-Mod einsetzt. Selbstverständlich gibt es auch Nude-Replacer für männliche Körper und zwar vom Typ schlank oder muskulös oder mit deutlichem Bauchansatz – dieses Bemühen um mehr Realitätsnähe ist in vielen Mods zu spüren. Body-Replacer mit anderen Körpermaßen benötigen unbedingt auch neue Kleidung, da sonst Darstellungsfehler auftreten, weil Kleidung ja nicht als weitere Schicht über dem Körper liegt, sondern die Kleidungstextur eine andere Textur völlig ersetzt. Solche angepassten, aber auch völlig neue Kleidungsstücke kann man entweder bei den „alteingesessenen“ Händlern erwerben oder sie werden in Mod-Boutiquen von mitgeliefertem Personal angeboten. Auch für die Originalkörper gibt es natürlich Mods für schickere Kleidung oder Rüstungen.

Andere Mods bringen neue Personen oder Tiere ins Spiel, etwa Hunde als Haustiere oder Wölfe als Begleiter, (reitbare) Pferde verschiedener Rassen, Monster für die Wälder oder „Cats & Rats“, die durch die Straßen laufen. Es gibt neue Händler und sogar Geschäfte, die der Spieler betreiben kann, um an Geld zu kommen. Andere Modder stört anscheinend, dass viele Non-Player-Character keiner geregelten Beschäftigung nachgehen und ändern dies durch „NPCs with Jobs“. Und wer als Spieler nicht immer ganz allein die Abenteuer bestehen möchte, kann sich Begleiter oder Begleiterinnen suchen, die eigenständig mitkämpfen und denen man nach Belieben das Kämpfen auch gleich ganz überlassen kann. Manchen kann man auch die schweren Beutestücke zum Tragen überlassen, was sehr praktisch ist, da die eigene Kraft begrenzt ist. Und last not least schleicht sich mit den Begleiter-Mods auch die Romantik ins Spiel, etwa bei „Romancing Eyra“ – mit einer eher herben Schönheit, deren Aussehen in einem anderen Mod daher noch einmal verändert wurde. So gibt es oft mehrere Varianten, unter denen Spieler wählen können.

Ein weiterer wichtiger Bereich sind magische Gegenstände wie Amulette oder verzauberte Ringe, Rüstungen und Kleidungsstücke, die besondere Eigenschaften haben, z.B. die Erhöhung von Fähigkeiten wie Ausdauer, Kraft, Geschicklichkeit, Treffsicherheit beim Bogenschießen, oder die die Stärke feindlicher Angriffe oder Zauber verringern. Mit „Inebriation“ lässt sich sogar eine Trübung der Sinneswahrnehmung bei Einnahme alkoholischer Getränke simulieren. Bei magischen Items handelt es sich im Grunde um Cheats, da es zusätzliche (unerlaubte) Hilfen sind. Ähnliche Items bekommt man jedoch auch im Originalspiel, so dass eher die Stärke eines Effekts darüber entscheidet, ob man sie als Cheats betrachtet will – auch dies wird in Foren diskutiert und manche Modder gehen auch in ihrer Mod-Beschreibung darauf ein. Über einen Konsolenbefehl einen Gegner auszuschalten oder sich so auf einen Schlag 1000 Goldstücke zu verschaffen, liegt jedenfalls noch einmal auf einer anderen Ebene.

Andere Mods verbessern die Wetter-Darstellung, ändern die nächtliche Beleuchtung in den Häusern, statten Buchregale mit neuen Büchern mit selbst geschriebenen Geschichten aus, unterlegen verschiedene Szenarien mit anderer Musik oder ermöglichen neue Bewegungen

der Figuren im Kampf oder nur zum Posing. Auch die Pflanzenwelt hat es den Moddern angetan. Im Originalspiel bleiben Pflanzen, die man für magische Tränke gesammelt hat, einfach stehen. Harvest-Mods ernten diese Pflanzen ab außer denjenigen, bei denen z.B. nur die Samenkapseln oder Wurzeln arzneilich wirksam sind und gesammelt werden. Auch Jungen lernen so im Spiel einige Dutzend verschiedener Pflanzen kennen, wobei neben dem Aussehen – verbessert durch „Realistic Flora“ – die typischen Standorte „im Vorbeigehen“ gleich mitgelernt werden können. Interface-Mods verbessern die Darstellung der Anzeigen, etwa der Landkarte, oder machen das Spieler-Inventar übersichtlicher.

Patches dienen der Korrektur von Fehlern im Spiel (wenn z.B. eine Quest-notwendige Figur vor Ende des Quests getötet werden kann und die Vergabe oder Beendigung des Quest dadurch unmöglich wird). Neben den offiziellen Patches zum Spiel erstellen auch Fans inoffizielle Patches, z.B. Sprachfixes (für die schlechte deutsche Übersetzung) oder für alternative Startmöglichkeiten, denn der normale Spielbeginn führt jedesmal ausführlich in die Geschichte ein und beginnt mit einem Ausbruch des Spielers aus dem kaiserlichen Kerker. Dies ist als (etwa halbstündiges) Tutorial aufgebaut, in dem Spielneulinge mit dem Grundkonzept des Spiels und den Steuerungsmöglichkeiten der eigenen Figur vertraut gemacht werden. Wer später ein weiteres Spiel starten möchte, wird darauf gern verzichten – möglich ist es nur mit einem entsprechenden Mod.

Ein letztes Beispiel sind „Saved Games“, bei denen es sich genau genommen nicht um Mods handelt, sondern um gespeicherte Spielstände. Die Einstellungen zur Konstruktion des Gesichts der eigenen Spielfigur sind zwar kinderleicht zu bedienen, aber es erfordert dennoch großes Können, einen ästhetisch besonders ansprechenden Character zu erschaffen. Die darauf zurecht stolzen Schöpfer geben ihre Figuren als „Saved Games“ zur Benutzung frei – meist auf dem Spielstand nach dem Kerker-Tutorial (s.o.).

Viele Mods zeigen Einflüsse anderer Fantasygeschichten, Einflüsse aus anderen Medien oder auch Märchenelemente, z.B. das Motiv der zu rettenden Prinzessin („Damsels in Mistress“ – dem Autor war es zu langweilig, immer wieder Höhlen auszurauben, in denen es nur Banditen oder gefährliche Kreaturen gibt). Eine direkte Übernahme wie bei Harry Potters Zauberbesen als Fluggerät oder Items aus „Herr der Ringe“ ist allerdings die Ausnahme und wird oft auch als „gut gemacht, aber nicht so passend in diesem Spiel“ kommentiert.

Eine erste einfache Mod lässt sich mit einer Anleitung und dem TES „Construction Set“ zum Erstellen von Plug-Ins in ein bis zwei Stunden erstellen. Das CS enthält alle Items und Characters (samt AI und Dialogen) des Originalspiels, die sich für Mods neu konfigurieren lassen. Wer sich intensiver damit befassen will, wird sich schnell in weitere Programme einarbeiten: „Mod-Manager“ (wie OBMM) erlauben nicht nur eine übersichtlichere Installation und De-Installation von Mods, sondern auch die Überprüfung von gegenseitigen Abhängigkeiten, eine Fehlerbereinigung (archive invalidation) und mehr. „SaveGame Manager“ benötigt man, um gleichzeitig mehrere Spiele mit unterschiedlichen Spielfiguren zu spielen (z.B. zum Ausprobieren neuer Mods, um bei Fehlern nicht hart erarbeitete Spielstände zu zerstören). Mit „Face-Exchange“ oder anderen Austauschern lassen sich Gesichtsmodelle von NPCs oder aus Saved Games übernehmen, falls man die Visage der eigenen Figur leid ist oder beispielsweise die Handlung einmal aus veränderter Gender-Perspektive erleben möchte. Mit Programmen wie „TESsnip“ lassen sich Skripte sowohl anzeigen als auch verändern (im CS ist die Neukompilation nicht möglich, so dass Veränderungen nicht gespeichert werden) und für Mods mit erweiterten Skripten benötigt man dann noch einen „Script Extender“ (z.B. OBSE) zum (automatischen) Laden der erweiterten Skripte beim Spielstart.

Wer dann richtig Blut geleckt hat, benötigt in der kreativen Ausrichtung noch ein Bildbearbeitungsprogramm für räumliche Bilder (des Typs „.nif“), um eigene Texturen zu erstellen. Eher theoretisch Interessierte möchten sich vielleicht mit der Havok-Physik anfreunden und mit der Frage beschäftigen, wie man die Bilder von Gegenständen so animiert, dass sie sich im Spiel wie Gegenstände in der Realwelt verhalten (zum Beispiel runterfallen, statt beim Loslassen einfach in der Luft zu schweben). Da betrachten wir jedoch schon berufsbezogene Kompetenzen, die von der Fanwelt noch ein gutes Stück entfernt sind.

Ich habe die Oblivion-Mods recht ausführlich dargestellt, um anhand der Beispiele wenigstens anzudeuten, wo eine praktische handlungsorientierte Medienarbeit anknüpfen könnte und auf welcher unterschiedlichen Ebenen hier Lernprozesse stattfinden. Manchmal sind Bildungsgelegenheiten einfach da – man muss sie nur nutzen.

Literatur:

- Castel, A. D./Pratt, J./Drummond, E. 2005: The effects of action video game experience on the time course of inhibition of return and the efficiency of visual search. *Acta Psychologica*, 119, 217-230
- Castronova, Edward 2003: The Price of ‘Man’ and ‘Woman’: A Hedonic Pricing Model of Avatar Attributes in a Synthetic World. CESifo Working Paper Series No. 957 (Center for Economic Studies and Ifo Institute for Economic Research) June 2003 (http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=415043)
- De Lisi, R. 2002: Improving children’s mental rotation accuracy with computer game playing. *Journal of Genetic Psychology*, 163, 3, 272-282
- Gaschke, S. 2007: Robin Hood hilft nicht mehr. Die einfache Antwort auf Armut lautet: Nehmt von den Reihen! Doch mancher Betroffene braucht Disziplin statt Wohltaten. In: *Die Zeit* Nr. 9, 2007, 3
- Gebel, C./Gut, M./Wagner, U. 2005: Kompetenzförderliche Potentiale populärer Computerspiele. In: QUEM-report: E-Lernen: Hybride Lernformen, Online-Communities, Spiele – Teil 1, H. 92, 241-376 [www.abwf.de/main/publik/frame_html?ebene2=report; Mai 2006]
- Gräf, L. 1997: Locker verknüpft im Cyberspace. Einige Thesen zur Änderung sozialer Netzwerke durch die Nutzung des Internet. In: Gräf, L./Krajewski, M. (Hg.): *Soziologie des Internet. Handeln im elektronischen Web-Werk*. Frankfurt, 99-124
- Green, C.S./Bavelier, Daphne 2006: Effect of Action Video Games on the Spatial Distribution of Visuospatial Attention. In: *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 2006, Vol. 32, No. 6, 1465–1478
- Green, C.S./Bavelier, Daphne 2007: Action-Video-Game Experience Alters the Spatial Resolution of Vision. In: *Psychological Science*, Volume 18, Number 1, January 2007
- Heintz, B. 2000: Gemeinschaft ohne Nähe? Virtuelle Gruppen und reale Netze. In: Thiedeke, U. (Hg.): *Virtuelle Gruppen. Charakteristika und Problemdimensionen*. Wiesbaden, 188-243
- Illing, D. 2006: „Richtige Männer schlafen auf der Tastatur!“ Eine Einführung in die LAN-Party-Szene. In: Tillmann, A./Vollbrecht, R. (Hg.): *Abenteuer Cyberspace. Jugendliche in virtuellen Welten*. Frankfurt, 89-102
- Kraam-Aulenbach, N. 2000: Problemlöseprozesse im Computerspiel. Köln: Forschungsschwerpunkt „Virtuelle Welten“ FH Köln, Fachbereich Sozialpädagogik
- Kraam-Aulenbach, N. 2003: Spielend schlauer. Computerspiele fordern und fördern die Fähigkeit Probleme zu lösen. In: Fehr, W./Fritz, J. (Hg.): *Computerspiele. Virtuelle Lern- und Spielwelten*. Bonn, CD-ROM, 1-25
- Lenzhofer, K. 2006: Chicks Rule! Die schönen neuen Heldinnen in US-amerikanischen Fernsehserien. Bielefeld
- Prensky, M. 2001: *Digital Game-Based Learning*. New York (McGraw-Hill)
- Rosser, James C. Jr./Lynch, Paul J./Cuddihy, Laurie/Gentile, Douglas A./Klonsky, Jonathan/Merrell, Ronald 2007: The Impact of Video Games on Training Surgeons in the 21st Century. In: *Archives of Surgery*, Vol. 142, No. 2, February 2007, 181-186
- Schmidt, B.U. 1999: Lara Croft – A ‘Good Girl’ Going Everywhere. In: Barth, M. (Hg.): *LaraCroftism*. München
- Seufert, S./Meier, C. 2003: Planspiele und digitale Lernspiele: Neue Edutainment-Welle oder nicht erkannte Potentiale neuer Lernformen? [www.scil.ch/seufert/docs/lernspiele-planspiele-edutainment.pdf; Mai 2006]
- Subrahmanyam, K./Greenfield, P. M. 1994: Effect of video game practice on spatial skills in girls and boys. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 13-32
- Tillmann, A./Vollbrecht, R. 2006: Informelle virtuelle Lerngemeinschaften – das Beispiel Lizzynet. In: Arnold, R./Lermen, M. (Hg.): *eLearning-Didaktik*. Baltmannsweiler, 173-186

- Vollbrecht, R. 2007: Vom Bühnenstück zum Mitmach-Theater. Über Theatralisierungen in der Werbung. In: Willems, H. (Hg.): Theatralisierungen und Enttheatralisierungen in der Gegenwartsgesellschaft. Bd. 1: Soziale Felder. Wiesbaden (im Druck)
- Zaremba, J. 2006: GENDER NON/KONFORM. Die produktive Uniformität von Heldinnen und Gamerinnen. In: Kaminski, W./ Lorber, M. (Hg.): Clash of Realities. Computerspiele und soziale Wirklichkeit. München, 161-174