

Mark Weisshaupt & Elke Hildebrandt

Die Bildung und die Games

Zusammenfassung: Der Artikel behandelt den möglichen Bildungswert von Computerspielen. Hierbei wird auf John Dewey zurückgegriffen, um *offene* von *geschlossenen* Spielerfahrungen zu differenzieren. Es wird argumentiert, dass für diese Unterscheidung nur teilweise das Game selbst entscheidend ist, denn es kommt zentral – analog zu anderen Kunstformen und speziell bei Games – auf die aktive Rezeption des Werkes an. Jedoch sind sowohl die Instrumente der Analyse als auch eingewöhnte rituelle Praktiken der gemeinsamen Rezeption von Games noch wenig verbreitet. Trotz bedingt nützlicher Lernspiele wird deswegen der Bildungswert von Games noch wenig genutzt. Der Artikel plädiert für die Kultivierung der aktiven Rezeption und *Öffnung* von Games im Kontext von Familie und Schule, auch und gerade bei scheinbar „pädagogisch wertlosen“ Games.

Education and Computer Games

Abstract: The article focuses the potential of cultural experience that computer games can offer. Drawing on John Dewey, a distinction is proposed between *open* and *closed* gameplay experience. It is argued that this distinction is only in part dependent on the game at hand, as – like in any form of art and especially with games – the way of active social reception is key to the experience of the art object. Unfortunately concepts enabling to analyze games are not widely known, and habits or rituals of shared reception of games are scarce. The potential of cultural experience playing computer games is therefore hardly realized, despite the availability of *serious games*, which are useful to a certain extend. The article promotes the active and reflected reception of games in family contexts as well as in schools, especially regarding games, which have no obvious educative value.

1 Problemlage

Die gegenwärtige Diskussion zum Lern- und Bildungswert von Games ist im deutschsprachigen Raum von starker Polarisierung und vielfach von einem vorreflexiven Argwohn bestimmt. Die Beschäftigung mit Computerspielen wird mit eskapistischen Motiven und schlechten schulischen Leistungen in Zusammenhang gebracht, und dies vor allem über die angenommene aufmerksamkeitsstreuende Wirkung, die Videospiele unterstellt wird (Spitzer 2012).

Allerdings steht dieser Befund nicht in Einklang mit der zunehmenden Anerkennung des Computerspiels als Kunst und Kulturgut (zuletzt durch das Museum of Modern Art, New York; vgl. auch Dean 2011) Wie findet man einen Weg durch diese sich völlig widersprechenden Abbilder des *Gamens*? Wie kann man eine sinnvolle Herangehensweise im Bereich

Computerspiele entwickeln, die Bildung ermöglicht und nicht von ihr ablenkt? Und kann man diese Bildung schliesslich auch Kindern zugänglich machen?

2 Hypnotischer Dämmerzustand oder Öffnung für Sinn

John Dewey, der immer versuchte, scheinbar Gegensätzliches zu verbinden, wie Theorie und Praxis, Kultur und Alltag, soll hier den Weg weisen: Für ihn gab es zwei Arten von *Spie-
len*: Zum einen die Spiele, die einen abgeschlossenen Raum von Sinneseindrücken erzeug-
ten, unverbunden mit der restlichen Welt, ohne Sinnzusammenhang zum Äusseren des
Spiels.¹ Diese Abschliessung der Spielwelt wird von Dewey beschrieben als „hypnotischer
Dämmerzustand“ mit sinnentleerter „Erregung“ (Dewey 2000, 269). Mit einer solchen Be-
schreibung könnte ein skeptischer Beobachter heute viele Gaming-Spielszenen von aussen
scheinbar treffend kennzeichnen: Der (immer noch allzu oft männliche) Gamer² hockt vor
dem Bildschirm resp. Smartphone, weltvergessen, und reagiert mehr oder weniger stumpf
auf die scheinbar sinnlosen Scheinwelten, die ihm vom PC-, Konsolen- oder Mobilgerät vor-
gegaukelt werden.

In der langen Tradition des Nachdenkens über Spiele drückt schon bei Huizinga das Bild
des „magic circle“, des „Zauberkreis des Spiels“ (Huizinga 2004, 20) die Abtrennung, die Ei-
genständigkeit der Spielwelt gegenüber der „wirklichen Welt“ aus. Für Dewey gab es aber
auch eine andere Art von *Spiel*, ein Spiel, das weniger mit reinem, weltvergessenem Vergnü-
gen und mehr mit Arbeit gemein hat, und zugleich mehr mit Kunst.

„Spiel und Arbeit sind in ihrem Wesen keineswegs solche Gegensätze, wie man oft
annimmt. [...] Das Kennzeichen des Spiels im psychologischen Sinne ist nicht Vergnü-
gen oder Zweckfreiheit. [...] Das Spiel hat einen Zweck im Sinne eines leitenden Ge-
dankens, der die Richtung [...] bestimmt, [...] Sinn gibt.“ (Dewey 1993 (1916), 268-269)

Diese Art von Spiel ist nach Dewey weniger mit einer *weltabgewandten Zweckfreiheit* als
durch den *Zweck des Spielers* gekennzeichnet. Eine Öffnung des Spieles für den Spieler, ei-
ne Öffnung des *magic circle* für die Interessen des Spielers – in unserem Zusammenhang
die sich entwickelnden Interessen des Kindes. Wenn das Spiel nicht offen für die Interessen
und Fähigkeiten, für die aktive Aneignung durch das Kind ist, die dem Spiel die (wenn auch
wechselhafte) Richtung und Zweck geben, dann ist es für Dewey kein gutes Spiel: Es führt
zu eben jenem „hypnotischen Dämmerzustand“ mit sinnentleerter „Erregung“ (ebd., 269).
Hier kommt man an einem Konvergenzpunkt an, der auch für die neuere Lernforschung ab-
solut zentral ist: Die Offenheit des Tätigseins für die Interessen, die aktive Aneignung und
den Sinn des Tätigen: das, was wir als das selbstgesteuerte und entdeckende Lernen be-
zeichnen. Für Dewey galt dies für die wahlverwandten Ausprägungen von Spiel, Arbeit und
Kunst.

¹ Er kritisierte hierbei durchaus explizit auch seine reformpädagogische Kollegin Montessori mit, insofern sie ihre
Sinnesgegenstände so gestaltete, dass immer nur eine Sache damit gelernt werden sollte und keine weiteren
Sinnzusammenhänge durch die Kinder mit dem Montessori-Material erschlossen werden sollten.

² Nicht aus diesem Grund, sondern aus stilistischen Gründen wird in diesem Text zumeist die männliche Form für
den Spieler verwendet. Weibliche Spielerinnen sind mit gemeint und nehmen zum Glück zunehmend, wenn auch
in kleinen Schritten, allmählich mehr Anteil an der Games-Kultur, was ihr prinzipiell nur zugute kommen kann (vgl.
<http://www.spielbar.de/neu/2011/10/games-report-2011jeder-zweite-gamer-ist-weiblich/>; 14.02.2013)

3 Die Spielwelt, die Kunst, ihr Appell und ihre Öffnung

Auch wenn sich bei manchem zunächst alles gegen die Idee sträubt, z.B. ein relativ stumpfes Ballerspiel wie „Call of Duty“ mit Kunst zu vergleichen, so muss die strukturelle Ähnlichkeit von Kunst und Games im Allgemeinen in einer Hinsicht klar gemacht werden: Beide setzen auf die aktive Rezeption des Einzelnen, die gleichwohl sozial vermittelt sein muss. Beispiel Lesen: Genre- und Stil-Kenntnisse ermöglichen hier eine vertiefte persönliche Aneignung der Literatur. Kenntnis von Kritiken und Interpretationen sind weitere sozial vermittelte Instrumente der Verfeinerung des persönlichen Urteils und des Genusses von Kunst. Bis zur persönlichen Perspektive des Lesers, seiner Biographie und Lebenssituation bestimmen so die sozial vermittelten Instrumente der Rezeption die eigene Erfahrung von Literatur mit. D.h. die aktive Anwendung der Rezeptionsinstrumente in der dann individuellen Perspektive ist entscheidend und eben nicht nur das Werk selbst.³

Bei Games kommt nun ein medialer Unterschied und ein Unterschied in der Rezeptionskultur hinzu. Zuerst zum medialen Unterschied:

Bei Games ist die Art und Weise der Öffnung für deren Publikum, die Spielenden, bereits verstärkt und ganz zentral in das Medium selbst eingebaut: Das Video-Spiel ist gerade dadurch *definiert*, dass es von der Aktivität des Spielers, der Interaktion mit dem Spiel bzw. mit der Spielwelt abhängt: Es tut sich nichts, wenn der Spieler nicht aktiv in das Game eingreift, dann eine Reaktion erfährt, die er interpretiert, und die ihm dadurch weitere Interaktionen mit der Spielwelt ermöglicht.

Und an dieser Stelle geht das verbreitete Argument ins Leere, das einseitige Kritiker von Games immer wieder ins Feld führen: Die „Ablenkung“, „De-Fokussierung“, die angeblich aufmerksamkeitsstreuende Wirkung von Games (so Spitzer im dradio-Gespräch vom 25.08.2012). Das Argument: Man müsse beim Gamen immer seine Aufmerksamkeit in verschiedene Richtungen streuen, was gamende Kinder automatisch zu aufmerksamkeitsgestörten Individuen und, noch schlimmer, schlechten Schülern mache (vgl. auch Spitzer 2012, 186).

Aber: Die Interaktion mit der virtuellen Spielumgebung erfordert Antizipation, das Erwarten von Aktion und Reaktion, das Abschätzen von Folgen der eigenen Handlungsentwürfe, die imaginative Vervollständigung von unvollständigen, stilisierten, im Game nur angedeuteten Symbolwelten, eben die Ausfüllung der Appellstruktur, der Öffnung, die das jeweilige Game für den Spieler bereit hält. Mit anderen Worten: Das Gamen bedingt keine De-Fokussierung, es verlangt im Gegenteil eben gerade *intensive, fokussierte Aufmerksamkeit*. Das konnte auch empirisch von der schweizerischen JAMES-Studie⁴ gezeigt werden, aus der sich ergibt, dass das *Gamen* als einzige Tätigkeit im Bereich von digi-

³ Hier können die zahllosen Diskussionen zum Thema Autorschaft, über den „Tod des Autors“ (Barthes), die „Appellstruktur“ der Texte (Iser), über Freiheit und Grenzen der Interpretation nur aufgerufen werden. Entscheidend ist, der Bedeutung der aktiven Aneignung beim Lesen gewahr zu sein. Man muss also nicht auf Kunst-Happenings rekurrieren, um zu sehen: Die Art und Weise ihrer *Öffnung* bei der sozialen und persönlichen Rezeption ist entscheidend für die Kunst.

⁴ <http://www.psychologie.zhaw.ch/de/psychologie/forschung-und-entwicklung/medienpsychologie/medienumgang-von-kindern-und-jugendlichen/james.html> (14.02.2013) und Prof. Dr. Daniel Süss: Vortrag: „Medienbildung für die Schule und Gesellschaft von morgen“, anlässlich der Impulsveranstaltung „Integrative Medienbildung“ am 22.11.2012 in Aarau

taler Technik und Kommunikation in der Regel genauso viel Aufmerksamkeit verlangt wie das Lesen.

Hier trifft sich das Gamen wieder mit dem Lesen: Sie benötigen beide, ganz im Gegensatz zum Konsum von TV und dem Nutzen von Social Media, die man durchaus beiläufig und „zerstreut“ nutzen kann, die volle Aufmerksamkeit. Die oben beschriebene Szene setzt sich so neu zusammen: Der Gamer sitzt weltvergessen da, ganz genau wie der Leser.

Die entscheidende Frage ist: Lohnt sich diese Aufmerksamkeit? Was ist der „Nutzen“? Was ist der Bildungswert der Games? Hier lohnt es sich dann auch wieder zu unterscheiden. Zum Vergleich: Was ist der Bildungswert von *Harry Potter* im Gegensatz zu *Tom Sawyer und Huckleberry Finn*? Im Gegensatz zu *Hamlet*?

Es muss nicht, es *kann* sich aber viel mehr tun bei Letzteren als bei Ersterem, und zwar an kultureller Erfahrung, an Verfeinerung der eigenen Wahrnehmung, an Lernen und Verarbeitung der eigenen Erlebnisse, wenn die richtige Ausrüstung vorhanden ist: wenn die Rezeptionsinstrumente geschärft sind, wenn sie aktiv *genutzt* werden, wenn man über das Gelesene nachdenkt, wenn man darüber spricht (oder sogar schreibt).

Gibt es den *Hamlet* des Gamens? Vieles deutet darauf hin, dass das *noch* nicht der Fall ist. Aber es gibt viel, was sich zu spielen lohnt, auch für jüngere Kinder.⁵ Und wenn das Kind dann aber doch wieder beim neuesten Teil von *Call of Duty* oder Vergleichbarem angelangt ist? Es ist, wie so viele Spiele, wie so viele Bücher, eher dumpf und simpel gestrickt: das Gameplay im normalen Einzelspielermodus „wie auf Schienen“, die Charaktere oftmals reine Schablonen, hurra-patriotisch. Es ist wie das klassische, bestgehasste Spielzeug der Pädagogen: die Action-Figur, die nur eine Handbewegung ausführen kann, geschlossen und festgelegt.⁶ Die Öffnung für eine aktive Aneignung durch den Spieler ist gering, denn obwohl diese in allen Games angelegt ist, wie oben argumentiert wurde, fällt ihre Qualität bei verschiedenen Games sehr unterschiedlich aus.⁷ In bei Kindern populären Pet-Sims, z.B. Haustier-Games wie *Nintendogs*, finden sich meist nur sehr begrenzte Möglichkeiten, mit seinem „Haustier“ zu interagieren. In ebenso bei Kindern wie Jugendlichen populären Spielen wie *Pokémon* treibt ein zweifelhafter, aber letztlich effektiver Sammeltrieb die Spieler mehr an als dass die zumeist (nicht immer) flache Story die Phantasie anregen würde. Hier soll durchaus der Spielspass und auch die Passion nicht bestritten werden, die Spiele wie *Pokémon* oder *Call of Duty* ermöglichen. Aber was soll man tun, wenn man als Elternteil, als Pädagoge mit den im Spiel der Kinder angelegten begrenzten Möglichkeiten, mit der Spiel-Story, mit dem mangelnden ästhetischen Anspruch nicht zufrieden ist?

⁵ Es kann hier nicht das Ziel sein, eine Liste zu erstellen, aber als Beispiele können so unterschiedliche Spiele wie *Heavy Rain*, *Journey*, *Civilization* oder *Shadow of the Colossus* dienen, aber auch viele kleine Games, die für Mobilgeräte entwickelt wurden, und besonders auch für Kinder leicht zugängliche, aber nachhaltige Spielerfahrung bieten, wie *Wo ist mein Wasser?*, *Monster Physics*, *Der Karneval der Tiere*, *Scribblenauts*, *Fingerkünstler* etc. Zu speziellen „edukativen“ Game Genres wie Serious Games erfolgen Überlegungen im Anschluss.

⁶ Man spricht im Zusammenhang dieses Typus auch von überbordendem „Skripting“ und „Schlauch-Levels“, was im Wesentlichen heisst, dass man nur einen vorbestimmten Weg im Spiel nehmen und keine eigenen Wege gehen kann.

⁷ *Call of Duty* ist natürlich nicht für Kinder frei gegeben oder im entferntesten geeignet. In der Wirklichkeit sind solche Verbote oftmals unwirksam. Jedoch dient das Spiel hier als Platzhalter für einen Typus an *geschlossenenem Spiel* und zugleich für den Typus Spiel, der im Diskurs symbolisch für die Gefährlichkeit von Games steht, und der deshalb hier mit behandelt werden soll, um dem nicht einfach aus dem Weg zu gehen.

4 Rezeption und kreative Aneignung von Games

Es bringt wenig, dem Kind seinen *Harry Potter* weg zu nehmen und ihm umstandslos *Hamlet* in die Hand zu drücken. Auch bei den Games erreicht man durch Verbote nur kurzfristige Pyrrussiege. Besser wäre, den Weg der Öffnung des geschlossenen Spiels über eine aktive, gemeinsame Rezeption, während und nach dem Spiel, zu suchen: Im Fall *Call of Duty* vielleicht ein Gespräch über Heldentum (bei Jungen wäre das Thema heute dringender denn je zu besprechen), die Grenzen des Heldentums, im Krieg, im Alltag; was Heldentum im modernen, angeblich „post-heroischen“ Zeitalter noch bedeuten könnte. Vielleicht ein Gespräch mit der Vater-Figur? Es gibt viele Gründe für die Bedeutung von solcher gemeinsamer sozialer Rezeption des Mediums *Game*, für die Einübung und Verfeinerung des Urteils, und ebenso viele Gründe, warum sie weitgehend ausfällt.

Hier zeigt sich der zweite hier relevante Unterschied zum Lesen, neben der oben ange deuteten Art und Weise der medial „eingebauten“ Aktivierung des Spielers: Ein Hauptgrund für die noch existierende Kluft zwischen der „Games-Welt“ und der Welt der Bildung – vor allem im deutschsprachigen Raum – ist, dass die Genrekenntnis, die Rezeptionsinstrumente, Kritiken über und Erfahrung mit Games vielen Eltern fehlen, genauso wie vielen Pädagogen. Gamen ist für sie nicht Spiel, sondern Arbeit – Schwerstarbeit.

Deshalb verfängt auch das alte Motto: „Spielt mit Euren Kindern zusammen Videospiele“ trotz seiner Richtigkeit nach wie vor wenig. Es gibt gerade im deutschsprachigen Raum noch wenig Bewusstsein für die Bedeutung von Games als Bildungsobjekte und die mögliche Interpretationstiefe von vielen Games ist noch kaum, z.B. im Feuilleton, angekommen.⁸ Die Eltern und die Lehrpersonen bewegen sich eher auf der anderen Seite des Diskurses: „Was an diesen Games ist gefährlich?“ Einseitige Abwehrfeldzüge verstellen aber den Blick. Im Gegenzug bilden sich Rezeptionsmuster in Jugend-Medien, im Netz, in Games-Zeitschriften, die überwiegend keinen gehobenen Anspruch haben und auch keinen Anschluss in den vorwiegend angelsächsischen, aber zunehmend auch deutschen *game-studies*-Ansätzen suchen, welche aber die Analyse- und Rezeptionsinstrumente zu schärfen helfen könnten (Mayra 2008; Behr 2010). Es wäre an der Zeit, diese *Kluft im Diskurs* zu überwinden und die Rezeptions- und Aneignungskompetenzen in vielerlei Hinsicht auszubauen, zu verbessern und zu kultivieren.

Positive Beispiele und Akteure gibt es genug. Die Aneignung im gemeinsamen Spielerleben kann den geschlossenen Sinn von bestimmten Spielen durchbrechen: Mitglieder der Initiative Creative Gaming⁹, um ein poetisches Beispiel zu nehmen, haben ein statisches Spiel wie *Call of Duty* genutzt, um mit Schülern eine Tanzchoreographie *innerhalb* und *ausserhalb* des Spiels synchronisiert zu performen.¹⁰ Die Aneignung kann darauf hinaus laufen, dass Spielende innerhalb des Spiels eigene Welten erschaffen und mit anderen Spielern teilen. Oder die *Regeln* des Spiels werden gebrochen und eine andere Art von Spiel entsteht daraus. In vielen Spielen sind solche Möglichkeiten der kreativen Beteiligung der Spieler schon

⁸ Eines der wenigen Gegenbeispiele: Christian Stöckers Rezension des Klassikers *Shadow of the Colossus* (Stöcker 2006): <http://www.spiegel.de/netzwelt/web/spiel-shadow-of-the-colossus-ein-stilles-meisterwerk-a-402686.html> (14.02.2013)

⁹ <http://creative-gaming.eu/> (14.02.2013)

¹⁰ <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/corso/1952585/> (15.02.2013)



mitgedacht und ermöglicht (*Gaming 2.0* bzw. kreative Mods von Computerspielen, die das ursprüngliche Spiel verändern und erweitern; vgl. Tolino 2010). Es gibt Eltern-Fortbildungen¹¹ oder Versuche, in der Schule die Genre-Kenntnisse und Spielmechaniken von Computerspielen zu reflektieren.¹²

Es gilt die unverbundene Sonderwelt der Games mit dem Alltag zu verbinden. Es sollte selbstverständlich sein, dass sich Familienangehörige und Lehrpersonen in Kindergarten und Schule für die Games-Welten der Kinder interessieren. Es müsste normal sein, dass man sich eine gemeinsame Sprache für diese Welten erarbeitet, erspielt hat. All dies ist jedoch alles andere als selbstverständlich, was auch dazu führt, dass die elterlichen Verbote, oder schlichte zeitliche Einschränkungen ohne jede Auseinandersetzung mit den ästhetischen und sonstigen Qualitäten der Games nicht verfangen. Vor allem in gemeinsamen, im wahrsten Sinne des Wortes eingespielten Ritualen in den Familien, läge auch ein wesentlicher Schlüssel, um die gefährliche mangelnde Rezeption von Games zu mildern. Die Kunst der Rezeption bestünde zunächst darin, auch ein eher wenig bedeutendes Werk zur Bildungsreise zu machen. Es muss nicht immer *Hamlet* sein.

5 Lernspiele

Bis jetzt wurden vor allem ästhetische Dimensionen des Spiels angesprochen. Oftmals wird der Nutzen oder die „Nutzlosigkeit“ von Games auch daran gemessen, was man in einem fachlichen Sinne „lernen“ kann. Auch wenn Bildung in mehr als „nur“ in einem fachlichen Sinne zu verstehen ist, auch und gerade im Bereich Games, wie deutlich geworden sein sollte, so liegt auch im Fachlichen dort viel Potenzial. Denn von den oben beschriebenen Rezeptionsmodi und Aneignungen aller Art ganz abgesehen, werden bei guten Games – wie bei guten „traditionellen“ Spielen (Burkhardt Bossi, Lieger & van Felten 2009; Hauser 2005) – viele fachliche Kompetenzen „nebenbei“ angeeignet. Ein *Crazy Machines* vermittelt als Experimentierbaukasten in Spielform Physik-Wissen ohne Notendruck. Ein *Professor Layton*-Game ist ein weit weniger aufdringlich als „Gehirn-Jogging“ beworbenes Spiel als so mancher „Förder“-Titel, fördert komplexes Denken aber auf vielen Gebieten, ohne dass sich die Spielenden dabei bevormundet vorkommen müssen.¹³

Hier ist die Abgrenzung zu den „Lernspielen“ von Bedeutung: Explizite „Lernspiele“ entkommen meist nicht ihrer Zurichtung und Einengung auf bestimmte fachliche Lernziele hin und sind im Ergebnis bei den Spielenden im Vergleich wenig beliebt. Das heisst nicht, dass man damit nicht bestimmte Lernerfolge erzielen kann, jedoch ist der Vorzug der Lernspiele im Vergleich zu den nicht als „Lernspiele“ firmierenden Games in den fachlichen Kompeten-

¹¹ <http://www.bpb.de/veranstaltungen/5OSRWT> (15.02.2013)

¹² <http://www.gamelab.ch/?p=3968> (14.02.2013)

¹³ Zudem stimmt, dass selbst bei in künstlerischer oder qualitativer, die Spieltiefe betreffender Hinsicht weniger anspruchsvollen Games fachliche bzw. soziale Kompetenzen durchaus effektiv nebenbei vermittelt werden können. Man kann auch bei fragwürdigen *Farming*-Spielen durchaus etwas über Pflanzen und Landwirtschaft lernen, bei ansonsten höchst ambivalenten Online-Games wie *World of Warcraft* etwas über Team-Arbeit. Das ändert natürlich nichts an der Notwendigkeit der aktiven sozialen Begleitung und Rezeption, der Reflexion und Auseinandersetzung mit solchen Spielen, die – unreflektiert – schnell viel zu viel Platz greifen können im Leben der Spielenden.



zen bisher nicht deutlich nachgewiesen worden (Schrader 2010; vgl. Wechselberger 2011).¹⁴ Anders ist die Lage noch bei den *Serious Games*, welche die Grenze zwischen Lernspiel und der künstlerischen Öffnung der Games zu beschreiten suchen – mit unterschiedlichem Erfolg und zumeist noch weitab von Popularität, und damit von Breitenwirkung (Ma 2012).

Für den direkten Einsatz von Games in traditionellen Schulformen gibt es noch keine Patentrezepte.¹⁵ Vieles spricht dafür, dass auch hier ein Schlüssel für den Erfolg bei der Rezeptionskompetenz der Lehrpersonen liegt. Diese Kompetenz sollte grundlegende Genrekenntnisse (Sterbenz 2011) und Erfahrung mit Games aufweisen, genau wie dies in anderen Künsten erforderlich ist, so dass die Möglichkeiten zur Öffnung von Games wahrgenommen werden können. Lerngelegenheiten sollten auch und gerade bei solchen Games erkannt und umgesetzt werden können, die der Pädagoge nicht, aber das Kind umso mehr liebt.¹⁶

Gerade weil sich die Trennlinie zwischen dem von Dewey beschriebenen „sinnentleerten“, geschlossenen Spiel und dem für den Spieler offenen, Sinnbezüge ausserhalb des Spiels ermöglichenden Spiel bei den Games, wie argumentiert, an der aktiven Rezeption des Spiels entscheidet, gilt es diese Rezeptionskultur von Games zu fördern, und dabei nicht zu vergessen, dass aus zunächst scheinbar „unproduktivem“ Spiel (Caillois 1986; Huizinga 2004) Kultur erwächst.

¹⁴ Eine öffnende Rezeption ist im Bereich Lernspiele im Übrigen kaum möglich, da zumeist keine emotionalen oder ästhetischen Komponenten vorhanden sind, die einen künstlerischen Mehrwert erzeugen oder tiefere Appellstrukturen aufweisen könnten.

¹⁵ Allein die Frage, in welche Formen von Unterricht der Einsatz von Games sich effektiv einfügen könnte, ist offen und muss noch erprobt und erforscht werden.

¹⁶ Diese Problemlage und diese Bedürfnisse aufgreifend, wird auch die Lernwerkstatt SPIEL in Brugg (Schweiz) aufgebaut. Dabei wird einerseits die Bedeutung von traditionellen Spielformen für Unterricht und Bildung bedacht und andererseits den Gefahren und Bildungspotenzialen von Games im oben beschriebenen Sinne nachgegangen. Die Studierenden, die sich in einem Bachelorstudiengang als Lehrperson für Kindergarten und Unterstufe (Primarstufe bis 3. Klasse) qualifizieren, können sich hier intensiv mit der Bedeutung des Spiels auseinandersetzen und dieses später gezielt in Kindergarten und Schule fördern. Vgl. en detail hierzu auch (Hildebrandt & Weisshaupt 2012) <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/441> (14.02.2013); www.lernwerkstatt-spiel.ch (14.02.2013)

Literatur

- Behr, K.-M. (2010): *Kreativer Umgang mit Computerspielen: Die Entwicklung von Spielmodifikationen aus aneignungstheoretischer Sicht*. 1., Auflage. Boizenburg
- Burkhardt Bossi, C.; Lieger, C. & Felten, R. von (2009): *Spielen als Lernprozess planen, begleiten und beobachten*. Zürich
- Caillois, R. (1986): *Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch*. Berlin
- Dean, Ph. D. (2011): *Game Studies - Interactivity, Inhabitation and Pragmatist Aesthetics*. In: game studies. [<http://gamestudies.org/1102/articles/deen>; 12.1.2012].
- Dewey, J. (2000): *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Berlin
- dradio (2012): *Digitale Medien für Kinder: Sinnvoll oder gefährlich? - Gäste: Prof. Dr. Klaus Peter Jantke; Prof. Dr. Manfred Spitzer | Radiofeuilleton - Im Gespräch | Deutschlandradio Kultur*.
[<http://www.dradio.de/dkultur/sendungen/imgespraech/1848423/>; 14.02.2013].
- Hauser, B. (2005): *Das Spiel als Lernmodus: Unter Druck von Verschulung – im Lichte der neueren Forschung*. In: Guldemann, Titus (Hrsg.): *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. S. 143 – 163. Münster
- Hildebrandt, E. & Weisshaupt, M. (2012): *Werkstatt erarbeiten - Welt erspielen*. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Heft 7 / Nr.3 (Juni). S. 74–83. [05.07.2012].
- Hrsg. JAMES-Studie 2012: *Jugend, Aktivitäten, Medien - Erhebung Schweiz*. In: [<http://www.psychologie.zhaw.ch/de/psychologie/forschung-und-entwicklung/medienspsychologie/medienumgang-von-kindern-und-jugendlichen/james.html>; 14.02.2013].
- Huizinga, J. (2004): *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. 22. Aufl. Reinbek
- Ma, M. (Hrsg.) (2012): *Serious Games Development and Applications: Third International Conference, SGDA 2012 Bremen, Germany, September 26-29, 2012 Proceedings*. Berlin
- Mayra, F. (2008): *An Introduction to Game Studies: Games in Culture*. Thousand Oaks
- Schrader, Cl. (2010): *Computerbasierte Lernspiele. Stand der Forschung*. In: S. Ganguin & B. Hoffmann (Hrsg.): *Digitale Spielkultur*. München
- Spitzer, M. (2012): *Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München
- Sterbenz, B. (2011): *Genres in Computerspielen - eine Annäherung*. Boizenburg
- Stöcker, Chr. (2006): *Spiel „Shadow of the Colossus“: Ein stilles Meisterwerk*. In: Spiegel Online, 24.02.2006. [<http://www.spiegel.de/netzwelt/web/spiel-shadow-of-the-colossus-ein-stilles-meisterwerk-a-402686.html>; 14.02.2013].
- Tolino, A. (2010): *Gaming 2.0 - Computerspiele und Kulturproduktion: Analyse der Partizipa-*

tion von Computerspielern an einer konvergenten Medienkultur und Taxonomie von ludischen Artefakten. Boizenburg

Wechselberger, U. (2011): *Game-based-learning zwischen Spiel und Ernst*. München

Elke Hildebrandt



Dr. phil. Erziehungswissenschaften, Leiterin der Professur Unterrichtsentwicklung in der Vorschul- und Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule der FHNW, Baslerstrasse 45, CH-5200 Brugg.

Arbeitsschwerpunkte: Aufbau der Lernwerkstatt SPIEL, Bedeutung des Spielens für Bildungsprozesse, Teamteaching, Schulleitungshandeln in seiner Bedeutung für Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen

www.fhnw.ch/personen/elke-hildebrandt
elke.hildebrandt@fhnw.ch

.Mark Weisshaupt



Soziologe (M.A.), Wiss. Mitarbeiter in der Professur Unterrichtsentwicklung in der Vorschul- und Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule der FHNW, Baslerstrasse 45, CH-5200 Brugg, seit 2011 verantwortlich für die Lernwerkstatt SPIEL in Brugg (Schweiz). Dort werden angehende Lehrpersonen in Spielbegleitung, in Theorie und Praxis des traditionellen wie des digitalen Spiels ausgebildet.

Arbeitsschwerpunkte: Soziologie des Spiels, Game Studies, Begleitetes Spiel: Bildungsprozesse und Identitätsentwicklung, Emotion und kommunikative Erfahrungsverarbeitung beim Spiel, Generationenbeziehungen, Biographien und Identitätsnarrative

www.fhnw.ch/personen/mark-weisshaupt
mark.weisshaupt@fhnw.ch