

**Martin Geisler**

Die Widersprüchlichkeit des freiheitlichen Wesens  
von Spiel und seiner Verwendung als Lernmittel

Erschienen in:  
Junge, Thorsten/Clausen, Dennis (Hrsg.):  
Digitale Spiele im Diskurs

**Kultur- und  
Sozialwissen-  
schaften**

Arena - Meinungsorientierte Beiträge



## Die Widersprüchlichkeit des freiheitlichen Wesens von Spiel und seiner Verwendung als Lernmittel

Martin Geisler

**Nach der Anerkennung der Digitalen Spiele als Freizeitbeschäftigung und Kulturgut wird verstärkt deren Nutzbarkeit in der Bildung diskutiert. Der meinungsorientierte Beitrag hinterfragt kritisch inwieweit dabei das Spiel, mit seinen ganz eigenen Wesensmerkmalen, missverstanden, ausgenutzt oder gar konterkariert wird und um welche Art des Lernens es sich beim Einsatz von digitalen Spielen handeln kann.**

### Einleitung

Viele Beiträge um digitale Spiele beginnen mit der Skizzierung des Neuen, der Herausforderung und der künftigen Aufgaben. Natürlich sind diese Sichtweisen richtig und wichtig. Und obwohl das digitale Spiel inzwischen fast gebetsmühlenartig als „in der Mitte der Gesellschaft angekommen“ beschrieben wird, bleibt es dennoch an vielen Stellen *jung-dynamisch*. Das zeigt sich nicht allein durch die Ablehnung von Nicht-Spielenden, Kritiker\*innen und Verständnislosen, auch Vertreter\*innen der Spielenden demonstrieren in verschiedenen Krisen eine hohe Nervosität, Sensibilität und teils sogar Unreife (siehe: GamersGate oder zuletzt die Reaktionen auf Moderator Jimmy Kimmel). Und trotzdem hat die medienpädagogische Auseinandersetzung mit Computerspielen bereits eine kleine Historie. Eine Historie, die sich lohnt nochmals zu skizzieren. Insbesondere, wenn es darum geht, das digitale Spiel funktional einzuordnen; als didaktisches Mittel, als Motivations-schub, zur Lebensweltorientierung, sprich als Bildungsmedium. Als provokanter Ausgangspunkt ließe sich nämlich ein elementarer Widerspruch zwischen Spiel und formellen Lernprozessen beschreiben. Die Diskrepanz des freiheitlichen Wesens von Spiel und deren (medien-)pädagogische Verwendung als Lernmittel kann und sollte gerade aktuell fortwährend hinterfragt werden. Bevor ich jedoch näher auf das Wesen des Spiels, bisherige Methoden seiner Verwendung für die Bildung und sogar auf etwas Wehmut über verstummte Kritiker (und es fühlt sich sehr seltsam an, das zu formulieren) eingehe, will ich kurz die Geschichte bzgl. der *Bearbeitung des Compu-*

*terspiels* beschreiben. Vielleicht hilft es, über diesen Rückblick ein reflektiertes Bewusstsein gegenwärtiger Diskussionen zu erlangen. Vertiefted möchte ich dazu die Publikation von Sonja Ganguin „Computerspiele und lebenslanges Lernen: Eine Synthese von Gegensätzen“ (2010) empfehlen.

### Ein Blick zurück

Noch vor ca. 10 Jahren bestand eine wichtige Aufgabe der Medienpädagogik darin, über das Computerspiel aufzuklären, kommunikative Brücken zwischen Spielenden und Nicht-Spielenden zu schlagen, demografische Daten zu erheben, Unterschiede der Genres zu skizzieren und zu einem sachlichen Umgang anzuregen. Hierbei setzen wir bereits voraus, dass kulturelle Bildung, Soziale Arbeit und die Geisteswissenschaften das Computerspiel als wissenschaftliches Thema anerkennen. Selbst innerhalb der Medienpädagogik bedurfte es einiger Überzeugungsarbeit, um zu begründen, warum man sich auf dieses Medium fokussieren wollte. Selbst heute sehe ich in irritierte Gesichter, wenn ich angehenden Sozialarbeitern und Sozialarbeiterinnen erkläre, warum Medienpädagogik und auch Computerspiele für sie ein Thema sein sollte. In der Presse und auch Wissenschaft gab es herbe Kritik, klare Ablehnung und extremes Misstrauen gegenüber dem Medium und seinen Spielenden. Antagonisten bildeten sich heraus und allein die Erwähnung von Namen wie „Pfeiffer“<sup>1</sup> und „Spitzer“<sup>2</sup> ließ sich kabarettistisch für Lacher, Kopfschütteln und Protest verwenden. Als Vertreter der differenzierten Fürsprecher genoss man die Atmosphäre rebellischer Auflehnung, das Entdeckertum bisher unbekannter Welten, die Identifikation mit Jugendszenen und den tiefen Patriotismus gegenüber jenen, die hier zu Unrecht ins Aus gestellt wurden. Wir Davids gegen euch Goliaths. Viele sehen sich auch heute noch in dieser Aufgabe. Doch war diese Situation gesellschaftlich tatsächlich neu? Keineswegs. Die Muster, mit der neue Medien in der Gesellschaft aufgenommen werden, wiederholen sich. In diesem Verlauf sollten wir (insbesondere für die Betrachtung von digitalen Spielen für die Bildung) nicht nur die abnehmende Skepsis beschreiben, sondern ebenso die zunächst euphorischen und dann doch nicht so enormen Erwartungen für formelle und informelle Lernkontexte berücksichtigen. Merkt

<sup>1</sup> Prof. Dr. Christian Pfeiffer war über viele Jahre als Direktor des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen tätig.

<sup>2</sup> Prof. Dr. med. Dr. phil. Manfred Spitzer ist an der Psychiatrischen Universitätsklinik in Ulm tätig und hat mehrere Bücher zu den Gefahren der Mediennutzung veröffentlicht.

beschrieb bereits 1992 (S. 7ff.) die aufeinanderfolgenden Stadien gesellschaftlicher Reaktion auf neue Medien: Irritation und Ablehnung (1), Vereinnahmung und Instrumentalisierung (2) und das Stadium der medienangemessenen Auseinandersetzung (3). Bezogen auf die pädagogischen Erwartungen und die Verwendung des Computerspiels als Lernmittel bewegen wir uns in einem großen Spannungsfeld zwischen Instrumentalisierung und angemessener Bedeutungszuweisung. Das Spiel am Computerspiel nimmt dabei eine besondere Rolle ein. Es unterscheidet dieses Medium von seinen Vorgängern, hat bereits eine pädagogische Historie, ist verlockend in seinem Nutzen, sensibel und zerbrechlich in seiner Dynamik und dennoch unzählbar. Es kann daher nicht schaden, das Wesen des Spiels nochmals zu beschreiben.

### Das Wesen des Spiels

Lange Zeit betrachtete man am Computerspiel zunächst die neue Technologie. Seit einiger Zeit jedoch wird untersucht, wo und wie das Spiel im Computerspiel wirkt. Um umgekehrt zu überprüfen, inwieweit das Computerspiel als Spiel angekommen ist, kann ein Blick in spieltheoretische Publikationen helfen. Obwohl namhafte Autoren diese Brücke längst hergestellt haben (siehe Jürgen Fritz (2004): Das Spiel verstehen), ist die Schnittstelle noch keine Selbstverständlichkeit. Betrachten wir die Wesensmerkmale des Spiels daher genauer und behalten im Hinterkopf, dass wir in der Folge nach Potenzialen des Spiels für Lernprozesse fragen.

Johan Huizinga formulierte: „Alles Spiel ist zunächst und vor allem ein freies Handeln. Befohlenen Spiel ist kein Spiel mehr (Huizinga 1994 (1938), S. 16). Und auch die Abgrenzung, die „Als-Ob-Situation“ zum alltäglichen Leben kennzeichnet das Spiel. „Spiel ist nicht das ‚gewöhnliche‘ oder das ‚eigentliche‘ Leben. Es ist vielmehr das Heraustreten aus ihm in eine zeitweilige Sphäre von Aktivität mit einer eigenen Tendenz.“ (ebd.) Das Spiel sollte folgen- und konsequenzlos für das Alltagsleben sein. Der Spielende kann „frech“ und „ungezogen“ sein. Denn „im Spielrahmen ist dieses Verhalten erlaubt – vielleicht sogar erwünscht (Rosenstingl/Mitgutsch 2009, S. 20). Huizinga schreibt, dass das Spiel dennoch ernsthaft betrieben werden kann (1994, S. 14). Schließlich bewegt sich spielerisches Handeln in einem Zwischenraum von Ernst und Unernst, Freiheit und Regeln, *paidia* und *ludus* (vgl. Caillois 1982, S. 20). Spielen ist der freiwillige Versuch, unnötige Hindernisse zu überwinden (vgl. Suits 1978, S. 41). Konstantin Mitgutsch führte

hierzu unterhaltsam das Beispiel des Golfspiels an. Man könnte den Ball auch einfach in das Loch legen, aber die Spielregeln schreiben vor, dass man ihn aus mehreren hundert Metern mittels eines Schlägers dorthin bringen soll. Ich möchte hier nicht die gesamte Spieltheorie ausführen. Erlauben Sie mir daher eine kurze Übersicht über die Wesensmerkmale des Spiels:

#### *Spiel ist frei!*

„Alles Spiel ist zunächst und vor allem ein freies Handeln.“ (Huizinga 1956, S.16. i.O. 1938) „Es ist frei von Ziel- und Zweckbestimmungen, die von außen an uns herangetragen werden könnten.“ (Scheuerl 1975, S. 342f.) Spiel kann grundlegend als jene Tätigkeit, die aus Freude an ihr selbst geschieht, verstanden werden. (vgl. Huizinga 1994, S. 37) „Spiel bedeutet immer auch Entfaltung.“ [frei, überraschend, beweglich und lebendig] (Fritz 2004, S. 260).

#### *Spiel ist als ob!*

„Spiel ist nicht das ‚gewöhnliche‘ oder das ‚eigentliche‘ Leben. Es ist vielmehr das Heraustreten aus ihm in eine zeitweilige Sphäre von Aktivität mit einer eigenen Tendenz.“ (Huizinga 1991, S. 16 i.O. 1938) „Spiel findet in einem Bereich der Fiktion und des ‚Als-Ob‘ statt (Moment der Scheinhaftigkeit). (Scheuerl 1975, S. 342f.)

#### *Spiel ist abgeschlossen und begrenzt!*

„Das Spiel ‚spielt‘ sich innerhalb bestimmter Grenzen von Zeit und Raum ‚ab‘. Es hat seinen Verlauf und seinen Sinn in sich selbst.“ (Huizinga 1994, S. 16, i.O. 1938.) „Um seinen Freiraum der inneren Offenheit bewahren zu können, muss es nach außen abgegrenzt sein (Moment der Geschlossenheit). (...) Spielprozesse sind Prozesse in der Zeit. Sie haben in der Regel keine weitreichende zeitliche Perspektive über die Gegenwart hinaus (Moment der Gegenwärtigkeit)“. (Scheuerl 1975, S. 342f.) Spiel benötigt dazu Räume, die vom Ernstcharakter der realen Welt weitgehend entlastet sind. (Cantz 2005, S. 149.)

*Jedes Spiel hat seine eigenen Regeln!*

„Die Regeln eines Spiels sind unbedingt bindend und dulden keinen Zweifel. (...) Sobald die Regeln übertreten werden, stürzt die Spielwelt zusammen. Dann ist es aus mit dem Spiel.“ (Huizinga 1991, S. 16, i.O. 1938.) Spiel ist „eine geregelte Betätigung, die Konventionen unterworfen ist, welche die üblichen Gesetze aufheben und für den Augenblick eine neue, alleingültige Gesetzgebung einführen.“ (Callois 1982, S. 16, i.O. 1958.)

*Spiel besitzt ein hohes Maß an Selbstbestimmtheit!*

„Die Erfahrung, etwas bewirken zu können, gehört zu den wesentlichen Antrieben, um in Spielätigkeiten einzusteigen.“ (Heimlich 1993, S. 29.)

*Spiel ist Wagnis und Experiment!*

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

*Spiel ist wiederholbar!*

„Wenn es einmal gespielt worden ist, bleibt es als geistige Schöpfung oder als geistiger Schatz in der Erinnerung haften, es wird überliefert und kann jederzeit wiederholt werden, sei es nun unmittelbar nach Beendigung, (...) oder nach langer Zwischenpause. Diese Wiederholbarkeit ist eine der wesentlichsten Eigenschaften des Spiels.“ (Huizinga 1994, S. 15, i.O. 1938) Spiel ist gekennzeichnet durch: Revidierbarkeit / Wiederholung, Proberäume / sich ausprobieren, Als-Ob-Situation. Natürlich ist es nicht so, dass diese Merkmale des Spiels Spielentwicklern\*innen, Wissenschaftler\*innen und Pädagog\*innen unbekannt wären. Der Widerspruch zum Lernen jedoch lässt sich auf den ersten Blick nur schwerlich ignorieren. Formelle Lernprozesse verlaufen tendenziell festgelegt und Spielprozesse sind durch Spontaneität und Offenheit gekennzeichnet. Darin liegt nicht zuletzt ein Grund für die Sorge der meisten Kritiker\*innen (vgl. Fritz 1993, S. 128f.).

**Das digitale Spiel in der Bildung**

Scheuerl beschrieb 1988 aus historischer Perspektive vier Grundmuster der gesellschaftlichen Haltung zum Spiel. Neben der naiven Deutung (1), in der das Spiel als kurios, nutzlos und lediglich den Kindern zugestanden wurde (vgl. Scheuerl 1975, S. 8 / Ganguin 2010, S. 172) und dem mittelalterlichen Puritanismus (2), in welchem insbesondere die Verführung des Spiels betont wurde, beschreibt das dritte Muster die Zweckmäßigkeit des Spielens (3). Diese Zweckmäßigkeit führt laut Scheuerl zur pädagogischen Ausnutzung (vgl. Scheuerl 1975, S. 8). Ziel ist dabei „Spielen und Lernen so miteinander zu verbinden, daß etwas ‚Nützlich‘ von den Kindern gelernt werde“ (Fritz 1993, S. 129). Daraus lässt sich jedoch nach wie vor ein gewisses Misstrauen gegenüber dem „nutzlosen“ Spiel ablesen. Aus der Zeit der Romantik stammt das vierte Deutungsmuster: die Idealisierung und Überhöhung (4). Aus dieser Zeit stammt der bekannte Satz von Schiller: „der Mensch ist nur ganz Mensch, wo er spielt“ (Schiller, 1794, S. 15, (Brief)). Wenn man sich auf die beiden letzten Deutungen konzentriert, fällt der schmale Grat zwischen der Instrumentalisierung von Spiel und seiner dienlichen Freiheit auf.

Nachdem, auch durch die medienpädagogische Aufklärung unterstützt, positive Potenziale des Computerspiels (siehe zum Beispiel: Gebel/Gurt/Wagner 2005) aufgezeigt wurden, war der pädagogischen Nutzbarkeit die Tür geöffnet. Daran ist nichts auszusetzen. Dennoch kann man fragen, inwieweit Multiplikator\*innen die Hintergründe, Prozesse und Grundlagen des Spiels dazu verinnerlichten und beachteten. Sich kritischen Fragen auszusetzen, tiefgehende Argumentationen und Begründungen für den Einsatz und den Mehrwert von Spielen in der Bildung bereitzuhalten, ist durchaus vorteilhaft hinsichtlich der Fundierung des jeweiligen Einsatzes. Insofern kann man den inzwischen leiseren Kritiker\*innen fast nachtrauern.

Das Risiko, Spiel abermals als nur dann zu akzeptieren, wenn es zweckmäßig ist, besteht immer noch. Einfache sprachliche Hinweise deuten darauf hin. Selbst die in ihren Projekten beispielhafte „Initiative Creative Gaming“ formuliert auf ihrer Website: „Jenseits stupider Gewaltspiele hat sich eine bunte Szene etabliert...“ (creative-gaming.eu). Nicht nur hier wird damit pauschal zwischen den „guten“ Kreativ- und Lernspielen und den „schlechten“ Gewaltspielen unterschieden. Diese Unterscheidung macht jedoch kaum Sinn. Wo dabei genau Potenziale oder Ausschlussmomente für die

Bildung stecken, ist nicht erkennbar. Spannend ist in diesem Zusammenhang, dass „Counter Strike“ und „Rainbow Six“, welche wohl für viele unter die „stupiden Gewaltspiele“ fallen, durch die Studie „Kompetenzförderliche Potenziale populärer Computerspiele“ in die Kategorie „vielfältige Förderungspotenziale“ (Gebel/Gurt/Wagner 2004, S.9) eingeordnet wurden. Auch die Eingrenzung durch die Kriterien der USK kann nur in gesetzlichen Rahmenaspekten für die pädagogische Verwendung gelten, da sie das Lernen abermals allein auf Kinder und Jugendliche projizieren würde. Ohne die Frage hier konkret zu beantworten, lässt sich durchaus durchdenken, inwieweit auch wirtschaftliche Interessen daran beteiligt sind, dem „Schmuddelimage“ des Computerspiels eine gesellschaftliche Anerkennung durch pädagogischen Mehrwert zu bieten. Nicht wenige Aktionen lassen sich hier hinterfragen und bringen nach Überprüfung einen überraschend kleinen Bildungseffekt mit sich.

Dennoch soll nicht der Eindruck entstehen, dass digitale Spiele keine Verwendung in der Bildung finden könnten. Bislang haben nicht nur dieser Beitrag, sondern auch viele Aktive zu wenig differenziert, wo sich Computerspiele und Lernen begegnen. Erst Ende 2014 skizzierte Konstantin Mitgutsch Kategorien für „Spiele als Lernwerkzeug“ (Video: Eiselmaier 2014), die für unsere Überlegung eine wichtige Basis bilden. Er differenziert dabei:

#### *Learning Games / Lernspiele*

Der Fokus liegt bei diesen Spielen auf Lernerhalten. Bekannt ist in diesem Kontext das Bild des „Chocolate covered broccoli“ (vgl. Klopfer/Osterweil/Salen 2009, S. 19). Schwere, unbequeme oder uninteressant scheinende Themen werden mit einer süßen Hülle aus Spiel überzogen. Das Spiel wird somit zum Begleiteffekt und zum didaktischen Design. Die Motivation, solche Spiele zu spielen, ist jedoch oftmals gering. Allein die Tatsache, dass in formellen Bildungskontexten plötzlich gespielt wird, bietet für viele Jugendliche einen Grund zur Skepsis. Der Unterhaltungswert solcher Spiele ist meist marginal und bislang gibt es kaum Spiele dieser Art, die in der Produktion auch nur annähernd an das Produktionsniveau von großen AAA-Titeln heranreichen. Im schlechtesten Fall jedoch werden diese Spiele mit einem gewissen Druck gespielt. Wer jedoch zu einem Spiel zwingt, torpediert das Wesen des Spiels und zerstört im gleichen Augenblick dessen eigentlichen Mehrwert.

#### *Serious Games / Themenspiele*

Im Serious Game (siehe: Abt 1975, S. 9) geht es oftmals nicht darum, Wissen zu vermitteln, sondern Erfahrungen spielerisch zu ermöglichen und Themen zu eröffnen. Im Verhältnis von Ludus und Narration bewegen sich diese Spiele häufig auf der Ebene der Spielgeschichte. Das Design ist ebenfalls an der didaktischen Verwendung ausgerichtet. Gute Serious Games sind dennoch auch unterhaltsam. Damit sich jedoch die pädagogische Wirkung entfaltet, müssen Spielende diese Angebote annehmen und reflektieren. Das unbegleitete Spielen von Serious Games ist daher nicht selten pädagogisch ergebnislos. Spielende modifizieren den Spielfokus und spielen es auf ihre Weise.

#### *Expressive & Persuasive Games / Kunstspiele*

Auch hier soll kein konkretes Wissen vermittelt werden. Es geht in erster Linie auch nicht darum, wie Rezipienten das Spiel spielen. Vielmehr positioniert sich der Spielerstellende, hier ggf. ein Künstler oder eine Künstlerin, zu einem bestimmten Thema. Entsprechend unterliegt das Design diesem künstlerischen Anspruch und muss mit geringen finanziellen Mitteln auskommen. Diese Spiele sind oftmals hoch innovativ, teils provokant und nicht selten schwer zu verdauen. Ihr Unterhaltungswert ist eher rudimentär. In der öffentlichen Wahrnehmung nehmen sie einen sehr kleinen Stellenwert ein. Weitergedacht gäbe es vielleicht die Möglichkeit, Lernende mittels dieser Expressive Games zur eigenen Meinungsäußerung anzuregen. Die nötigen Fähigkeiten zur Erstellung einfacher Spiele sind dabei ein zusätzlicher Effekt.

#### *Serious Playing / Spiele mit pädagogischer Begleitung*

Serious Playing halte ich (wie Mitgutsch) für einen sehr unterschätzten sowie spannenden Bereich. Dabei werden ganz „normale“ und populäre Games im pädagogischen Kontext aufgegriffen. Die Spiele selbst erscheinen hier auf den ersten Blick meist pädagogisch wertlos. Das Design ist hochkarätig und die Spielmöglichkeiten opulent. Entsprechend groß ist die Spielmotivation. Erst der Kontext, die Rahmung, Modifikationen der Spielweise, ausgelöste Assoziationen, Brücken zu Lebenswelten, Spielweisen der Zielgruppen usw. bringen den Mehrwert. Das setzt seitens der Lehrenden selbstverständlich ein hohes Maß an Kenntnissen und Erfahrungen voraus.

Der enorme Vorteil liegt jedoch darin, dass Sie nahe an der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen agieren, deren Sehnsüchte, Wünsche, Probleme und Spielweisen erfahren sowie zur Reflexion des eigenen Medienhandelns anregen. Voraussetzung der Spielenden muss es jedoch sein, aus dem Spiel heraus einen Gewinn ziehen zu wollen.

### *Gamification / Spielelemente in Nichtspiel-Kontexten*

Hier handelt es sich im Grunde nicht um ein digitales Spiel. Es werden Spielelemente in Nicht-Spielkontexte gebracht. Belohnungs- und Aufstiegsysteme, Anzeigen von Fortschritten, Punkte oder Abzeichen sammeln usw. kennen viele inzwischen durch Apps, Webportale oder gar Einkaufsmärkte. Bekannt im Sinne formeller Bildung ist „Classcraft“. Der Trend der letzten Jahre geht deutlich in diese Richtung. Es gibt jedoch auch Kritiken. Das System ist stark behavioristisch ausgelegt und nicht selten mit grundkapitalistischen Zielen versehen. Es darf hinterfragt werden, ob Teilnehmende hierbei noch für den eigentlichen Kontext agieren, also intrinsisch handeln, oder es lediglich auf die nächste Belohnung (extrinsisch) anlegen? Andere Kategorisierungsvorschläge unterscheiden zwischen Digital Game-Based Learning (siehe: Prensky 2001, S. 1 / Breuer 2010, S. 18), Digital Play-Based Learning (siehe: Frasca, 1999 / Mitgutsch 2008, S. 31 / Wagner/Mitgutsch 2008, S. 27 / Rosenstigl/Mitgutsch 2009, S. 157f.) und Gamification (siehe: Deterding et al. 2011, S. 9 / Stampfl 2012, S. 25).

Ergebnisoffen sollte jede Kategorie und vielleicht jedes Spiel hinsichtlich der Wesensmerkmale des Spiels überprüft werden. Ist das Spiel darin noch frei, als-ob, begrenzt und abgeschlossen, verläuft es in seinen eigenen Regeln, von der Alltagswelt entlastet, mit hoher Selbstbestimmtheit, erlaubt es Wagnis, ist es Experiment und wiederholbar? Auch hier können wir diese Fragen nicht zur Gänze beantworten.

Eine sinnvolle Verbindung von Spiel und Lernen kann lerntheoretisch dann gelingen, wenn das Interesse des Lernenden aufgegriffen und/oder unterstützt wird (vgl. Holzkamp 1993, S. 212f.), wenn Aufmerksamkeit und intrinsische Motivation aktiviert werden, wenn Wünsche nach Einfluss und Wirksamkeit beispielhaft erfahren und übertragen werden (vgl. Fritz 2004 S, 20ff. / Klimmt 2006, S. 76ff.), wenn die Balance zwischen Unterforderung und Überforderung gelingt (vgl. Csikszentmihalyi 1985, S. 75), wenn Entwürfe zu Problemlösungen oder gar Identitätsmustern im Schutzraum

getestet werden dürfen und anteilig transferiert werden (vgl. Rosenstigl/Mitgutsch 2009, S. 98f. / vgl. Fritz 2010, S. 109 / vgl. Witting 2007, S. 236). Für intramondiale Transferprozesse bedarf es der Frage, was Spielende aus dem Spiel in die Alltagswelt mitnehmen und ob sie Gelerntes übertragen können. Das Gelernte sollte das Spiel also verlassen und darüber hinaus wirken. Vieles, was wir im Spiel lernen, lernen wir allein für das Spiel. Dabei können wir trotzdem Lebenserfahrungen sammeln. (Das Spiel nimmt entwicklungstheoretisch auch in der Tierwelt eine große Bedeutung ein und dient der folgenlosen Erprobung von realen Situationen.) Das Erweitern von Problemlösungsfähigkeiten, Reaktionsgeschwindigkeit, Feinmotorik, Auffassungs- und Orientierungsvermögen, kommunikative Fähigkeiten und (im Mehrspielermodus oder Spielgemeinschaften) auch soziale Fähigkeiten lassen sich erzielen. Solche Fähigkeiten werden in der formellen Bildung jedoch eher als Schlüsselkompetenzen zusammengefasst und vom klassischen Lehrstoff abgegrenzt.

Das Spiel darf in der Nutzbarkeit von Bildung nicht konterkariert werden. Wenn das Spiel in seinem Wesen ein zwischen den Polen Ernst und Freiheit schwebendes Element ist, kann jede Instrumentalisierung, jedes Ziehen zu einer dieser Seiten, zur Aufhebung seiner Existenz führen. Spielende müssen das Spiel nach wie vor als Spiel auffassen können. Auch Absurditäten des Spiels, das Ertragen von Gewaltdarstellungen und Gegensätze zur Alltagswelt (z.B.: Wiedereinstieg nach dem Tod) sind nur dann im Spiel zu akzeptieren, wenn wir wissen, dass das Wesen des Spiels unbeschadet ist. Es muss Aspekte der realen Welt enthalten, um Erlebnisdichte zu gewährleisten, aber auch ästhetisch codiert werden, um nicht abzustoßen.

Dies gilt in ähnlicher Weise für jedes Spiel im Lernkontext. Für Sport, Theater, Musik, Erlebnis- und Spielpädagogik. Diese Bereiche können beispielgebend sein, wie das digitale Spiel auch oder insb. in Bildungskontexte eingebunden werden kann. Ein wichtiger Aspekt ist dabei, dass sie auf dem Erleben und Reflektieren von Erfahrungen aufbauen. Es geht weniger um die Aneignung von Wissen, als vielmehr um ausprobieren, neue Seiten entdecken, in Rollen begeben, mit anderen ein Ziel verfolgen und sich selbst zu erweitern. Es fällt auf, wie nah diese Ziele dem Wesen des Spiels sind, es zwar ebenfalls instrumentalisieren, jedoch ohne seinen Reiz und seine Dynamik zu stören. Der Unterschied in der Zielstellung, ob Wissen oder Erfahrungen avisiert werden, sollte auch in der Debatte um die Möglichkeiten von digitalen Spielen wesentlich sein. Digitale Spiele können eine zusätzliche didaktische Option sein, eine weitere Facette der *kulturellen Bildung*, mit

Vor- und Nachteilen. Das Erfolgserlebnis einer gelungenen Theatervorstellung ist für Kinder und Jugendliche wohl nicht mit dem siegreich beendeten Computerspiel gleichzusetzen. Die konkreten Lerninhalte sind je nach Kategorie, Genre und Verwendung des Computerspiels sehr unterschiedlich. Bei der Wahl zwischen Trommelworkshop und Computerspielcamp werden sich viele jedoch für das Gaming entscheiden und sollten darin ernst genommen werden. Sie können eine Vielzahl von Fähigkeiten entwickeln, die in einer mediendominierten Welt wichtig sind. Auch ästhetische Kompetenzen, das Decodieren von Zeichen, Symbolen und Mechanismen zählen hierzu.

Wie sollte Lernen künftig aussehen? Neue Lehr- und Lernkulturen befassen sich seit einiger Zeit mit den Ansätzen und Einflüssen des situierten, ortsbasierten, handlungsorientierten und problembasierten Lernens und entwickeln neue Lernarrangements. Betrachtet man sich die bisherigen Tendenzen der „neuen Lehr- und Lernkultur“ fällt jedoch auf, dass zwar vielfältige „neue“ Medien als didaktisch reizvoll erkannt werden und auch punktuell eingesetzt werden, insgesamt der Trend aber eher dahin geht, die Summe des gleichzeitigen Medieneinsatzes zu reduzieren. Dozierende verstehen sich zunehmend selbst als Medium, lassen beispielsweise Folien und Bildschirmpräsentationen weg und bieten Lernenden (auch spielerisch) Gelegenheit zur Selbsterfahrung. Zunehmend wird die Bedeutung des einzelnen Lehrenden deutlich. Ein neues Medium allein kann demnach kaum das Lernen verändern. Leidenschaftliche Lehrende mit Hilfe eines brückenschlagenden Mediums jedoch schon.

## Resümee

Das digitale Spiel hat fraglos Potenziale, um in der Bildung eingesetzt zu werden. Wo und welches Lernen ist damit jedoch gemeint? Die Spiel-, Theater- und Erlebnispädagogik hat bereits große Felder eröffnet und Beispiele gegeben. Diese Bereiche finden sich jedoch überwiegend in der offenen Jugendarbeit und weniger in Schulen. Dort, wo es um die Vermittlung von Wissensbeständen geht, haben in der Vergangenheit jeweils neue Medien nur marginal zu einer veränderten Didaktik geführt. Auf die Herausforderungen und Hindernisse, die durch schulische Systeme, Lehrerqualifikation und technische Ausstattung entstehen, sind wir dabei noch gar nicht eingegangen. Grundlage jeder Bildung sind selbstverständlich Medien. Hier je-

doch wohl eher klassische Medien in Form von Büchern etc. Selbst das Video und der Film nehmen im Schulunterricht eher eine Randstellung im didaktischen Potpourri der Lehrer und Lehrerinnen ein. Nun ließe sich die Frage stellen, ob nicht etwa die Schule ein veraltetes Bild von Lehre und Lerninhalten hat. Begibt man sich auf eine Metaperspektive, ist nicht zu leugnen, dass sich Bildung insgesamt (und zwar auch durch den Einfluss von Technologie) stark verändert. Wissen ist überall und zu jeder Zeit abrufbar. So wird es künftig vielleicht weniger wichtig sein, etwas zu wissen, als vielmehr mit entsprechendem Wissen umzugehen. Längst haben Wissenschaftler wie Max Fuchs betont, dass es neben „Reading, Writing and Arithmetics“ auch um emotionale und soziale Kompetenzen gehen sollte (vgl. Fuchs 2006). Und rasch fragt man sich, ob ausgerechnet digitale Spiele dabei dienlich sein können. Unter Umständen schon. Verliert Schule und das Wissenserlernen jedoch dabei gänzlich an Bedeutung? Natürlich nicht. Grundlegendes Wissen um Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften sind auch dazu nötig, um Medieninhalte angemessen zu reflektieren.

Lassen Sie mich noch eine etwas konservative Haltung einnehmen. Das Lernen im Spiel ist oftmals lernen mit hoher Motivation und einem, wenn gelungen, angenehmen Flow zwischen wiederkehrenden Herausforderungen und angenehmen Erfolgserlebnissen. Nun lässt sich bemerken, dass größere oder langfristige Hindernisse im Realife von Kindern und Jugendlichen als extrem anstrengend empfunden werden. Rasch sinkt die Begeisterung, steigt die Frustration und folgt der Abbruch des Lernwillens. Etwas zu wagen, zu riskieren und dabei ohne spielerischen Schutz auszuprobieren, beinhaltet große Möglichkeiten und große Gefahren. Ein Musikinstrument zu lernen, kann schrecklich beschwerlich und von vielen Frustrationsmomenten geprägt sein. Sich durch die Strapazen gekämpft zu haben und einst ein ganzes Stück zu spielen, gibt nicht nur Anerkennung von außen, sondern eine große Befriedung. Ein Gemälde zu malen und dabei seine ganze Leidenschaft hineinzuwurfen, kann einem bei Misslingen in ein tiefes Loch stürzen, kann die Motivation rauben und einem sogar das Gefühl der Unfähigkeit vermitteln. Es nach mehreren Anläufen jedoch geschafft zu haben, zufrieden mit seiner Gestaltung zu sein, bringt Stolz, Selbstvertrauen und neue Schaffenskraft. (Dabei kann das Musikstück auch aus dem Soundtrack eines Games stammen oder die Vorlage für das Gemälde an einen Screenshot angelehnt sein.)

Digitale Spiele haben seitens der Spielherstellenden längst Lern- und Motivationsmechanismen implementiert. Und doch werden sie nur schwerlich

den gleichen Ernst, die gleiche Bedeutung, die gleichen Verlustängste und die gleichen Erfolgsaussichten erreichen, wie andere, kreative Ausdrucksmedien. Darin liegt nicht etwa ein Vorwurf, sondern vielmehr eine Freude. Die Freude, dass das Spiel einfach Spiel sein darf. Das Wesens des Spiels und seine Leichtigkeit schließen zu viel Ernsthaftigkeit aus und schaffen damit zugleich den Reiz des Spiels. Ein „Achievement“ im Spiel bleibt eine nette Geste, die zunächst nur im Spiel eine Bedeutung erfährt. Wobei sich im eSport, beim Cosplay, beim Modding und vielen anderen Bereichen Erfolge erzielen lassen, die keineswegs auf das Spiel begrenzt sein müssen. Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene suchen nach Möglichkeiten der Einflussnahme, der Lebensgestaltung und der Partizipation. Keine leichte Aufgabe. Es ist anstrengend und verantwortungsvoll und mit vielen Hindernissen verbunden, die nicht selten all unsere Kraft einfordert. Jürgen Fritz formuliert: „Medien machen nicht satt, sie machen hungrig.“ (2004, S. 203.) Wo das Spiel zum Sport, Handwerk, zur Kunst, ja vielleicht sogar zum Beruf wird, dort wo der Spielende etwas aus dem Spiel in sein reales Leben mitnimmt, liegt eine schmale Ebene, in der sich digitale Spiele und Lernen wunderbar vereinigen. Bedenken wir aber, dass das Spiel weiterhin frei ist, sich kaum instrumentalisieren lässt, ohne beschädigt zu werden und seine wichtigsten Anreize in der Flexibilität hat.

## Literatur

- Abt, Clark C. (1975): *Serious Games*. New York: Viking Compass.
- Between (Video) Games and Narrative. Parnasso#3. Online: <http://www.ludology.org/articles/ludology.htm> (Zugriff am 08.09.2015)
- Breuer, Johannes (2010): *Spielend lernen? Eine Bestandsaufnahme zum (Digital) Game-Based Learning*. Düsseldorf.
- Caillois, Roger (1982): *Die Spiele und die Menschen*. Frankfurt a.M. / Berlin.
- Cantz, Hatje (2005): *Spielen – Zwischen Rausch und Regel*. Dresden.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1985): *Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst u. Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart.
- Deterding, Sebastian / Dixon, Dan / Khaled, Rilla / Nacke, Lennart (2011): *From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification."* *MindTrek'11*. ACM Press. S. 9-15. Online: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/220532/00%20Publications/p9-deterding.pdf> (Zugriff am 08.09.2015)

- Eiselmaier, Peter (Hrsg.) (2014): *Konstantin Mitgutsch: Spiele als Lernwerkzeuge*. Online: <http://www.edugroup.at/bildungstv/detail/spiele-als-lernwerkzeuge.html>
- Frasca, Gonzalo (1999): *Ludology Meets Narratology: Similitude and Differences*
- Fritz, Jürgen (1993): *Theorie und Pädagogik des Spiels. Eine praxisorientierte Einführung*. 2., korrigierte Aufl. Weinheim und München.
- Fritz, Jürgen (2004): *Das Spiel verstehen. Eine Einführung in Theorie und Bedeutung*. Weinheim / München.
- Fritz, Jürgen (2010): *Virtuelle Spielwelten mit Kompetenz rahmen*. In: Ganguin, Sonja (Hrsg.) (2010): *Digitale Spielkultur*. München.
- Fuchs, Max (2006): *Bildung und Kultur öffnen Welten - Herausforderungen für eine integrierte Bildungs-, Jugend- und Kulturpolitik* - "Vortrag bei der Stiefungsfachtagung des deutschen Sparkassen- und Giroverbandes am 15. März 2006 in Berlin KNKnet, BKJ 2007.
- Ganguin, Sonja (2010): *Computerspiele und lebenslanges Lernen: Eine Synthese von Gegensätzen*. Wiesbaden.
- Gebel, Christa, Gurt, Michael, Wagner, Ulrike (2004): *Kompetenzförderliche Potenziale populärer Computerspiele. Kurzfassung der Ergebnisse des Projekts*. [http://www.jff.de/dateien/Kurzfassung\\_computerspiele.pdf](http://www.jff.de/dateien/Kurzfassung_computerspiele.pdf) (Zugriff am 08.09.2015)
- Gebel, Christa/ Gurt, Michael/ Wagner, Ulrike (2005): *Kompetenzförderliche Potenziale populärer Computerspiele*. In: *Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): E-Lernen: Hybride Lernformen, Online-Communities, Spiele. QUEM-report, Heft 92, Berlin 2005, S. 241-376*.
- Heimlich, Ulrich (1993): *Einführung in die Spielpädagogik*. Bad Heilbrunn.
- Holtkamp, Klaus (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main und New York.
- Huizinga, Johan (1994): *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek.
- Initiative Creative Gaming. [http://www.creative-gaming.eu/initiative\\_creative\\_gaming/](http://www.creative-gaming.eu/initiative_creative_gaming/) (Zugriff am 07.09.2015)
- Klimmt, Christoph (2006): *Computerspielen als Handlung. Dimensionen und Determinanten des Erlebens interaktiver Unterhaltungsangebote*. Köln.



- Klopfer, Eric / Osterweil, Scot / Salen, Katie (2009): Moving Learning Games Forward. Obstacles, Opportunities & Openness. Online: [https://www.brainpop.com/educators/community/wp-content/uploads/2013/10/MovingLearningGamesForward\\_EdArcade.pdf](https://www.brainpop.com/educators/community/wp-content/uploads/2013/10/MovingLearningGamesForward_EdArcade.pdf) (Zugriff am 08.09.2015)
- Merkert, Rainald (1992): Medien und Erziehung. Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters. Darmstadt.
- Mitgutsch, Konstantin (2008): Digital Play-Based Learning. A Philosophical-Pedagogical Perspective on Learning and Playing in Computer Games. HUMAN IT 9.3. S. 18-36. Online: <http://etjanst.hb.se/bhs/ith/3-9/km.pdf> (Zugriff am 07.09.2015)
- Mitgutsch, Konstantin / Rosenstingl, Herbert (Hrsg.) (2008): Faszination Computerspielen. Theorie - Kultur - Erleben. Wien.
- Prensky, Marc (2001): Digital game-based learning. Paragon House ed. St. Paul, Minn: Paragon House.
- Rosenstingl, Herbert / Mitgutsch, Konstantin (2009): Schauplatz Computerspiele. Wien.
- Scheuerl, Hans (1975): Theorien des Spiels, Weinheim und Basel.
- Schiller, Friedrich in: Matuschek, Stefan (2009): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Frankfurt am Main.
- Stampfl, Nora S. (2012): Die verspielte Gesellschaft. Gamification oder Leben im Zeitalter des Computerspiels. Hannover.
- Suits, Bernard (1978): The Grasshopper: Games, Life and Utopia. Peterborough.
- Wagner, Michael / Mitgutsch, Konstantin (2008): Endbericht des Projekts Didaktische Szenarien des Digital Game Based Learning. Online: [http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/department/imb/acgs/endbericht\\_dsdgbl.pdf](http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/department/imb/acgs/endbericht_dsdgbl.pdf) (Zugriff am 07.09.2015)
- Witting, Tanja (2007): Wie Computerspiele uns beeinflussen. München.

Geben Sie bei der Zitation dieses Beitrags bitte folgende Quelle an:

Martin Geisler (2016): Die Widersprüchlichkeit des freiheitlichen Wesens von Spiel und seiner Verwendung als Lernmittel. In: Junge, Thorsten/Clausen, Dennis (Hrsg.): Digitale Spiele im Diskurs. URL: [www.medien-im-diskurs.de](http://www.medien-im-diskurs.de)



Inhalt steht unter einer [Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell-KeineBearbeitung 3.0 Unported Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/).



**Martin Geisler** ist Absolvent der Walter-Gropius-Schule für Kunst und Gestaltung und studierte an der Fachhochschule Erfurt Sozialpädagogik. Er war als freiberuflicher Medienpädagoge und Bildberichterstätter tätig und ist zudem als Kunstfotograf, im Schauspiel, in der Lyrik sowie als (Clan-)Spieler aktiv. Er war von 2005 bis 2014 stellvertretender Vorsitzender des Theaters ImproVision e.V.. Nach seiner Promotion an der Universität Erfurt (2008), war er als Referent und Dozent für Medienpädagogik und eLearning Mitarbeiter der Fachhochschule Erfurt tätig. Seit 2007 leitet er das medienpädagogische Institut für Computerspiel - Spawnpoint und seit 2014 ist er Landessprecher der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur – Thüringen. Seit Oktober 2011 ist er an der EAH Jena am Fachbereich Sozialwesen Professor für Kultur und Medien.