

Johannes Fromme, Ralf Biermann und Florian Kiefer

Computerspiele

[Preprint-Version des Beitrags aus: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online; ISSN 2191-8325 Fachgebiet/Unterüberschrift: Medienpädagogik, Aktuelle Diskurse, hrsg. von Dorothee Meister, Friederike von Gross und Uwe Sander, 2014, DOI 10.3262/EEO18140326]

Abstract: Computerspiele sind aus dem heutigen Alltag von Kindern und Jugendlichen nicht mehr wegzudenken und werden zunehmend auch Teil des Medienalltags von Erwachsenen. Nach einer zunächst zögerlichen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem digitalen Spielvergnügen, haben sich die Digital Game Studies seit der Jahrtausendwende zu einem expandierenden interdisziplinären Projekt entwickelt, das zur theoretischen und empirischen Klärung des Gegenstandes und seiner individuellen und gesellschaftlichen Bedeutung beitragen will. Die Medienpädagogik befasst sich vor dem Hintergrund ihrer zentralen Arbeits- und Forschungsschwerpunkte der Mediensozialisation, der Medienerziehung und der Mediendidaktik mit den digitalen Spielen. Nach einem historischen Abriss zur medienpädagogischen Entdeckung dieses neuen Medienphänomens wird ein Überblick über den aktuellen Stand der auf Computerspiele bezogenen erziehungswissenschaftlichen Medienforschung gegeben. Zentral ist dabei das Anliegen, aktuelle (öffentliche) Diskussionen aufzugreifen und diese kritisch zu beleuchten. Themen wie Sozialisations- und Bildungspotenziale digitaler Spiele, Computerspielsucht sowie Konzepte für die pädagogisch-erzieherische und didaktische Auseinandersetzung mit Spielen bilden die Schwerpunkte des Beitrags.

Schlüsselbegriffe: Computerspiele; Computerspielsucht; Digital Game Studies; digitale Spielkultur; Erziehungswissenschaftliche Medienforschung; Jugendliche; Kinder; Medienbildung; Mediensozialisation; Serious Games

Inhalt

1.	Einleitung	2
2.	Historischer Abriss zur medienpädagogischen Betrachtung von Computerspielen	3
3.	Computerspiele und Mediensozialisation	5
3.1	Computerspiele und Gewalt	7
3.2	Geschlechterdarstellungen in Computerspielen	8
3.3	Computerspiele und politische Sozialisation	9
3.4	Computerspielsucht	10
3.5	Computerspiele und informelle Medienbildung	13
4.	Computerspiele und Medienerziehung	17
5.	Lehren und Lernen mit Computerspielen	23
6.	Fazit	25
	Literatur	26
	Online-Quellen:	32
	Gameografie	32

1. Einleitung

Computerspiele sind inzwischen zu einem selbstverständlichen Bestandteil der Medien- und Alltagskultur vieler junger und auch immer mehr älterer Menschen geworden. In den Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit kommt diese Entwicklung vor allem aus zwei Perspektiven. Zum einen sind es Meldungen über Rekordumsätze oder andere wirtschaftliche Erfolge, die es in das Rampenlicht der Öffentlichkeit schaffen (z.B. <http://heise.de/-1938175>).¹ Aus dieser ökonomischen Perspektive werden digitale Spiele als wichtiger Wachstumsmarkt und Standortfaktor betrachtet, was zu einer zunehmenden Akzeptanz dieser neuen Medien geführt hat. Diese geht mittlerweile bis hin zu dem Umstand, dass der Deutsche Kulturrat als Spitzenverband der Kulturverbände den Bundesverband der Entwickler von Computerspielen GAME als Mitglied aufgenommen und Computerspiele als Kulturgut anerkannt hat.² Auf der anderen Seite finden wir vielfach eine computerspielkritische Perspektive, in der auf mögliche Gefährdungen (vor allem) von Kindern und Jugendlichen verwiesen wird, die sich intensiv mit diesen für sie offenbar sehr faszinierenden neuen Medien beschäftigen. Exemplarisch für diese Betrachtungsweise stehen die Diskurse, die im Anschluss an sog. Amokläufe an Schulen in Erfurt (2002), Emsdetten (2006) und Winnenden (2009) geführt wurden, und in denen von einigen Politikern und auch Experten³ die Auffassung vertreten wurde, die Taten hingen direkt mit den Medienerfahrungen der Täter (genauer: mit ihrer angeblichen Vorliebe für das Computerspielgenre der Ego-Shooter) zusammen. In dieser Perspektive wird ein direkter monokausaler Wirkungszusammenhang unterstellt, wonach das Spielen von Gewalt inszenierenden Computerspielen diese Taten unmittelbar bedingt. Daneben ist die Vorstellung verbreitet, dass die digitalen Spiele ein großes Suchtpotenzial aufwiesen (vgl. Rehbein, Kleimann u. Möhle 2009; Spitzer 2012). Auf beide Punkte gehen wir unten noch genauer ein.

An dieser Stelle soll noch keine inhaltliche Auseinandersetzung mit diesen Wirkungsannahmen erfolgen, sondern nur dargelegt werden, dass diese meist hoch emotional geführten öffentlichen Diskurse eine erhebliche Bürde für alle medienpädagogischen Versuche der Annäherung an Computerspiele darstellen. Sie lassen sich insofern als gesellschaftliche Rahmung des Phänomens Computerspiel verstehen (vgl. Fritz u.a. 2011b), die auch die pädagogische bzw. medienpädagogische Auseinandersetzung beeinflusst. Das gilt zunächst für die praktische Medienerziehung: Im ungünstigeren Fall werden medienkritische Positionen, wie sie z.B. von Manfred Spitzer (2012) vertreten und verbreitet werden, in der Form rezipiert, dass sie als Rechtfertigung einer rein bewahrpädagogischen Praxis herangezogen werden. Im günstigeren Fall führen sie lediglich zu einer Verunsicherung von Eltern, Erziehern und anderen pädagogischen Fachkräften hinsichtlich der Frage, wie sie damit umgehen sollen, wenn Kinder oder Jugendliche Zeit mit bzw. in digitalen Spielwelten verbringen (wollen) (vgl. Gebel u. Eggert 2013). Daraus resultiert u.a. die Erwartung, dass von Fachleuten aus dem Bereich Medienpädagogik oder Jugendmedienschutz entsprechende Information und Beratung angeboten werden soll, und zwar insbesondere hinsichtlich der problematischen Seiten des Computer-

1 Alle in diesem Beitrag genannten Online-Quellen wurden zuletzt im Februar 2014 geprüft. Auf die Nennung des letzten Zugriffsdatums wird bei den jeweiligen URL daher verzichtet.

2 Zum kulturpolitischen Streit über Computerspiele und dessen Ausgang vgl. Zimmermann u. Geißler sowie <http://www.kulturrat.de/detail.php?detail=1371&rubrik=2>.

3 Im Interesse der besseren Lesbarkeit verzichten wir auf die explizite Nennung weiblicher und männlicher Funktionsbezeichnungen. Es sind immer alle Geschlechter gemeint, sofern nicht ausdrücklich eines zum Thema gemacht wird.

spielens. Aber auch die wissenschaftliche Medienpädagogik ist von dieser gesellschaftlichen Rahmung nicht unabhängig, denn bestimmte »diskursive Konstellationen« werden auch dort aufgegriffen, etwa die Gegensätze »real vs. virtuell«, »Arbeit vs. Spiel« und »wertvoll vs. wertlos« (vgl. Fritz u.a. 2011b, S. 17ff.). Wir kommen darauf u.a. beim Thema der sog. Computerspielabhängigkeit (vgl. Punkt 3.4, S. 10ff.) zurück.

Die Medienpädagogik beschäftigt sich allgemein gefasst aus pädagogischer Perspektive mit Medien und medialen Phänomenen. Das setzt voraus, dass Entwicklungen im Medienbereich zunächst beobachtet und reflektiert werden (vgl. Herzig 2012). Auf dieser Grundlage werden dann theoretisch und empirisch begründete Konzepte für die medienpädagogische Praxis entwickelt. Der vorliegende Beitrag verfolgt vor diesem Hintergrund das Ziel, in einem ersten Schritt die bisherige medienpädagogische Auseinandersetzung mit den digitalen Spielen zu rekonstruieren und zu diskutieren. Anschließend werden dann in systematischer Absicht drei zentrale Arbeits- und Forschungsbereiche erläutert: der Bereich der Computerspiel-Nutzung und -Sozialisation, der Bereich der Computerspiel-Erziehung und der Bereich der Computerspiel-Didaktik. Unser Anspruch ist, eine möglichst differenzierte medienpädagogische Sicht auf Computerspiele zu entfalten, die über die zum Teil sehr oberflächlichen und vorurteilsbehafteten Betrachtungen im Rahmen öffentlicher Diskurse hinausgeht.

2. Historischer Abriss zur medienpädagogischen Betrachtung von Computerspielen

Computerspiele haben sich nach einer Vorgeschichte, die bis in die 1950er Jahre zurückreicht (vgl. Kent 2001; Lowood 2006; Biermann, Fromme u. Unger 2010), seit den 1980er-Jahren zu einem bedeutenden Faktor des Medienalltags (vgl. z.B. Rogge 1985; Spanhel 1987) und der Medienwirtschaft entwickelt (vgl. Müller-Lietzkow 2009; Müller-Lietzkow u. Meister 2010). Eine wissenschaftliche – auch erziehungswissenschaftliche – Aufmerksamkeit erlangten sie zunächst nur sporadisch. Erst seit der Jahrtausendwende ist eine intensivere und differenziertere akademische Beschäftigung mit digitalen Spielen zu verzeichnen. Seither ist die Zahl einschlägiger Publikationen geradezu sprunghaft angestiegen, und im Unterschied zu den eingangs erwähnten ökonomischen und medienkritischen Diskursen sind die meisten Veröffentlichungen nicht normativ verzerrt, sondern an einer unvoreingenommenen, aber i.d.R. keineswegs unkritischen Aufklärung des Phänomens interessiert. Hier sei exemplarisch auf die seit 2001 erscheinende Online-Zeitschrift *Game Studies* (vgl. <http://gamestudies.org>) und die Aktivitäten der Digital Games Research Association (DiGRA) verwiesen, die den wissenschaftlichen Diskurs und Austausch u.a. durch internationale Konferenzen und die Veröffentlichung der Proceedings fördert (vgl. <http://www.digra.org>).

Im erziehungswissenschaftlichen Kontext setzt sich vor allem die Medienpädagogik mit dem Phänomen der Computerspiele auseinander. Sie ist eine recht junge Fachrichtung, die sich erst im Laufe der 1990er-Jahre zu einer eigenen Teildisziplin in der Pädagogik entwickelt und mit eigenen Professuren und Studienprofilen im akademischen Bereich etabliert hat. Die Entwicklung der Medienpädagogik kann als Antwortversuch auf den Umstand angesehen werden, dass pädagogisch relevante Prozesse wie Lernen, Erziehung, Bildung und Sozialisation heute in zunehmend durch technische Medien geprägten Lebenswelten stattfinden. In der Kommunikations- und Medienwissenschaft ist in diesem Zusammenhang von mediatisierten Alltagswelten die Rede (vgl. Krotz u. Hepp 2012). Zum Selbstverständnis der Medienpädagogik gehört es, diesen Wandel pädagogisch zu reflektieren und bei der Entwicklung von Bildungs- und Handlungskonzepten zu berücksichtigen. Die Frage ist nun, in welcher Weise die zuneh-

mende Verbreitung und Nutzung von Computerspielen als hoch interaktiven Medien medienpädagogisch untersucht wurde und wird.

Bereits in den 1980er-Jahren rückten *Bildschirmspiele* oder *Telespiele* in den Fokus einiger pädagogisch interessierter Forscher. Ihre Zielsetzung war es, erstmals belastbare Daten zur Beschreibung des sich durch Video, Computer und Bildschirmspiele wandelnden Medienalltags Jugendlicher zu erhalten. Ein wesentliches Erkenntnisinteresse bestand dabei darin, einschätzen zu können, welche Risiken und Probleme für die Entwicklung und Verhaltensweisen Jugendlicher mit diesen Medien ggf. verbunden sein können. Einige der Befunde erscheinen auch aus heutiger Perspektive noch berichtens- und bemerkenswert:

1985 führte ein Team um Helmut Lukesch eine repräsentative Jugendmedienstudie durch, in der neben anderen Medien auch Video- und Computerspiele berücksichtigt wurden (vgl. Lukesch, Kägi u.a. 1989; Lukesch u.a. 1990). Die schon damals verbreitete Annahme einer »Süchtigkeit« der Jugendlichen nach Computerspielen bestätigte sich dabei nicht. Löschenkohl und Bleyer resümieren einige Jahre später:

»Es gibt Einzelfälle, bei denen das Spiel zu einer Dauerbeschäftigung wird und alle anderen Aktivitäten zu verdrängen scheint. Die Kausalität ist dann aber umgekehrt. Nicht das Spielen hat die Kinder oder Jugendlichen isoliert, ihre soziale Isolation hat sie zu Spielern gemacht« (Löschenkohl u. Bleyer 1995, S. 25).

Auch in der Publikation »Das Bildschirmspiel im Alltag Jugendlicher« (Knoll u.a. 1986) sind Ergebnisse einer repräsentativen Befragung Jugendlicher vorgestellt worden (Swoboda 1986), ergänzt durch historische und pädagogische Überlegungen zu den untersuchten neuen Formen des Spielverhaltens, die mit dem Bildschirmspiel entstehen. Ein wichtiges Ergebnis war:

»Das Zerrbild von einer großen Zahl einsamer, isolierter Jugendlicher am Bildschirm, die von programmierten, aggressionsfördernden Spielszenarios in einen Bann gezogen werden, ist radikal aufzugeben; ebenso jeglicher Versuch, bildschirmspielende Jugendliche zu kriminalisieren. Derartige Fehlurteile entspringen der verengten, eindimensionalen Perspektive psychologischer und kriminologischer Argumentation, die nach individuellen Auffälligkeiten sucht, ohne den lebensweltlichen Rahmen oder gar die strukturellen Bedingungen des Alltags Jugendlicher einzubeziehen« (Swoboda 1986, S. 230).

Gleichzeitig wurde eine (allerdings kleine) Problemgruppe von Vielspielern bzw. »High-Risk-Playern« identifiziert, für die ein pädagogischer Handlungsbedarf formuliert wurde.

Dieter Spanhel hat 1985 eine Repräsentativbefragung von Jugendlichen zu ihrer Nutzung von Videofilmen, Telespielen und Homecomputern durchgeführt (Spanhel 1987) und dabei einen erheblichen Wandel des jugendlichen Medienhandelns konstatiert. Zwei Jahre später hat er eine zweite repräsentative Untersuchung durchgeführt und die Daten mit denen der ersten Untersuchung verglichen um zu prüfen, in welchem Maß die neuen Medien weiter in die Alltagswelt der Jugendlichen vorgedrungen sind (Spanhel 1990). Er zeigt, dass die Nutzung nicht mehr im gleichen Maß zugenommen hat wie in den Jahren zuvor und dass die (damals) viel diskutierte »Medienproblematik« je nach Medium einige genauer bestimmbare Gruppen von Jugendlichen, aber nicht die Allgemeinheit betrifft. Auch Spanhel leitet aus seinen Ergebnissen Ansatzpunkte, Aufgaben und Handlungsmöglichkeiten für die Medienerziehung ab.

Die in der damaligen öffentlichen Debatte kursierenden pauschalen Befürchtungen und Vorurteile wurden, so kann man zusammenfassen, durch keine dieser Studien bestätigt (vgl. auch den internationalen Forschungsüberblick bei Sacher 1993).

In der Folgezeit hat sich die pädagogisch orientierte Forschung und Fachdiskussion nach und nach ausdifferenziert. Bis Ende der 1990er-Jahre wird diese Entwicklung vor allem durch zwei institutionelle Akteure mit vorangetrieben. Zum einen handelt es sich um die Bundeszentrale für politische Bildung, die seit Ende der 1980er-Jahre eine Reihe von Projekten und Publikationen unterstützt hat mit dem Ziel, über relevante Entwicklungen im Bereich der

Computerspiele zu informieren, theoretische Erklärungen für die Faszinationskraft anzubieten und pädagogisch orientierte Angebote für die Auseinandersetzung im Rahmen der politischen Bildung zu entwickeln (vgl. z.B. Fritz 1988; Bundeszentrale für politische Bildung 1993; Fritz u. Fehr 1997; Fritz u. Fehr 2003).⁴ Zum anderen ist ein wichtiger Impuls für die Forschung zu Computerspielen vom Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW ausgegangen, das in den 1990er-Jahren eine Forschergemeinschaft aus verschiedenen Hochschulen koordiniert und gefördert hat (vgl. Fritz 1995; Fromme, Meder u. Vollmer 2000).

Nach der Jahrtausendwende ist die Thematik der digitalen Spiele und Spielkulturen zunehmend auch in medienpädagogischen Zeitschriften (z.B. der Zeitschrift *medien + erziehung* oder in der Online-Zeitschrift *MedienPädagogik*) und Sammelwerken (z.B. Kaminski u. Lorber 2006; Ganguin u. Hoffmann 2010) aufgegriffen worden (siehe auch Fromme 2014). In den letzten Jahren hat die Landesanstalt für Medien in NRW (LfM) der Computerspielforschung in Deutschland durch eine Reihe von Ausschreibungen einige Impulse verliehen. So sind u.a. Forschungsarbeiten zu Themen entstanden wie »Computerspiele als Reflexionsgegenstand von Unterricht« (Fileccia, Fromme u. Wiemken 2010), »Game-based Learning« (Breuer 2010), »Kompetenzen und exzessive Nutzung bei Computerspielern« (Fritz u.a. 2011a), »Werbung in Computerspielen« (Dörr, Klimmt u. Daschmann 2011) und »Computerspiele(n) in der Familie« (Lampert u.a. 2012). Die Veröffentlichungen zu den Projekten sind teilweise auch auf der Webseite der LfM abrufbar (<http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de>).

Systematisch betrachtet lassen sich die in diesem kleinen historischen Rückblick genannten Forschungstätigkeiten und -interessen folgenden drei Themenschwerpunkten zuordnen, die mit den zentralen Arbeits- und Forschungsbereichen der Medienpädagogik korrespondieren:

1. Die Beschreibung und Reflexion der medialen Besonderheiten sowie der Nutzung und der Faszination von Computerspielen gehören in den für die Medienpädagogik grundlegenden Forschungsbereich der Mediennutzung und *Mediensozialisation*.
2. Die Entwicklung konzeptioneller Überlegungen zur Thematisierung von Computerspielen in der (medien-)pädagogischen Praxis lässt sich dem Aufgabenbereich der *Medienerziehung* zuordnen, die auf einen kompetenten und kritischen Umgang mit Medien abzielt.
3. Die Entwicklung von Überlegungen zum Einsatz von Computerspielen (bzw. speziellen Lernspielen) in Schule, Hochschule und Weiterbildung schließlich verweist auf den Bereich der *Mediendidaktik*.

Entlang dieser drei Themenschwerpunkte wollen wir im Folgenden einen Einblick in den gegenwärtigen Stand der medienpädagogischen Forschung und Diskussion zu Computerspielen geben.

3. Computerspiele und Mediensozialisation

Der Begriff der Sozialisation beschreibt die Entwicklung der Persönlichkeit im Kontext gesellschaftlicher Strukturen. Während ältere Theoriemodelle noch von einer Formung des Menschen durch die Gesellschaft ausgingen, betonen die neueren das Wechselverhältnis von Individuum und Gesellschaft:

4 Zu den Angeboten der Bundeszentrale für politische Bildung gehören bis heute Informationen und Ratgeber für pädagogische Fachkräfte, beispielsweise die Interaktive Datenbank für Computerspiele *Search & Play*, die erstmals 1994 auf CD herausgegeben wurde und inzwischen mit aktualisiertem Konzept vom Fachbereich Politikferne Zielgruppen als Online-Projekt auf der Seite <http://www.spielbar.de> weitergeführt wird.

»Sozialisation wird als Prozess der Auseinandersetzung eines Menschen mit seinen biologischen und psychologischen Dispositionen und der sozialen und physikalischen Umwelt verstanden, durch den der Mensch zum gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt wird. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten des kompetenten Handelns werden von einer Lebensphase zur anderen modifiziert und weiterentwickelt« (Hurrelmann 2002, S. 155).

Mit dem Begriff der Sozialisation geht meist eine Bewertung einher, ob diese aus gesellschaftlicher Sicht als gelungen bezeichnet werden kann (vgl. Hurrelmann 2001, S. 157f.). Dies ist nicht unkritisch zu sehen, da entsprechende normative Setzungen vor dem Hintergrund fortschreitender Modernisierungs- und Pluralisierungsprozesse problematisch werden und außerdem gegenüber den individuellen Prozessen und Zielen im Kontext der Sozialisation allzu schnell ein enges Korsett aus normativen Eingrenzungen bilden können.

Der Begriff der Mediensozialisation steht in der Medienpädagogik (und der sozialwissenschaftlich orientierten Medienforschung insgesamt) für alle Bemühungen, das Verhältnis zwischen Subjekt und Medien in der Gesellschaft zu klären. In der aktuellen Sozialisationstheorie und -forschung wird dieses Verhältnis als ein komplexes Gefüge konzipiert, das auf der *Interaktion* des Einzelnen mit seiner mediengeprägten sozio-kulturellen Umwelt und mit den verschiedenen Medienangeboten basiert. Mit dem Begriff der Mediensozialisation werden die vielfältigen medialen Bezüge der Sozialisation in modernen Gesellschaften in den Fokus gerückt, um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass Medien neben den klassischen Sozialisationsinstanzen (Familie, Schule und Peergroup) an der Entwicklung der Persönlichkeit maßgeblich beteiligt sind (vgl. Vollbrecht u. Wegener 2010).

Für die Frage nach dem Zusammenhang von Persönlichkeitsentwicklung (Einzelner) und Gesellschaft sind sozialwissenschaftliche Diagnosen eines gesellschaftlichen Wandels bedeutsam, weil sie aufzeigen, dass das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft historischen Veränderungen unterworfen ist und nicht statisch gefasst werden kann. So wird im Kontext modernisierungstheoretischer Zeitdiagnosen (vgl. etwa Beck 1986; Giddens 1995; Beck, Giddens u. Lash 1996) die These vertreten, dass die tradierten sozialen Institutionen und damit die sozialen Einbindungen des Einzelnen in westlichen Gesellschaften in den letzten Jahrzehnten an Kraft und Verbindlichkeit verloren haben, sodass der Einzelne sich in der Welt zunehmend selbst orientieren muss. Wenn Menschen in (post-)modernen Gesellschaften nun aber immer stärker gefordert sind, ihre persönliche und soziale Identität zu entwickeln, fortzuführen und diese innerhalb des Umfeldes zu verorten, wirkt dies auf den gesamten Lebenszyklus zurück. Dem Eigenanteil des Individuums wird mit dieser Argumentation ein deutlich höherer Stellenwert zugewiesen. Dieser strukturelle Wandel wird in der Sozialisationstheorie u.a. mit dem Konzept der Selbstsozialisation thematisiert (vgl. Zinnecker 2000; Fromme u.a. 1999; Scherr 2004). Unseres Erachtens können Prozesse der Mediensozialisation zu einem erheblichen Anteil als Prozesse der Selbstsozialisation bezeichnet werden, denn Heranwachsende eignen sich in vielen Fällen die aktuellen Medien eigenständig (oder im Kontext der Gleichaltrigen) an, ohne dass Erwachsene daran in nennenswertem Ausmaß beteiligt sind.

Bevor wir uns der Frage der sozialisatorischen Bedeutung von Computerspielen zuwenden, soll mit Kunczik eine analytische Unterscheidung eingeführt werden, nämlich die zwischen dem Medienangebot, der Wahrnehmung des Medienangebots und der Verarbeitung und damit Wirkung des Angebotes. Wichtig ist, dass aus der Angebots- bzw. Medienanalyse allein noch keine Aussage über den Einfluss auf das Individuum abgeleitet werden kann. Vielmehr gilt es, in einem zweiten Schritt die Wahrnehmung des Medienangebots durch den Nutzer zu erfassen um zu prüfen, was von dem Angebot letztlich aufgenommen wird, und in einem dritten Schritt dann die Verarbeitung des Angebotes und somit dessen Wirksamkeit im Hinblick auf eine Veränderung der Persönlichkeit herauszuarbeiten (vgl. Kunczik 2012, S. 72f.). Gleichwohl ist es legitim (und auch nützlich), Medien im Sinne von Sozialisationsangeboten zu analysieren und dafür methodische Verfahren zu entwickeln.

3.1 Computerspiele und Gewalt

Einer der thematischen Schwerpunkte in der Auseinandersetzung mit dem sozialisatorischen Einfluss von Computerspielen ist zweifelsfrei die Wirkung von Gewaltdarstellungen und Gewalthandlungen in Computerspielen. Damit sind Befürchtungen verbunden, dass gewalthaltige und aggressive Spielinhalte bei sozial und moralisch (noch) nicht gefestigten Persönlichkeiten zur Zunahme feindseliger Gefühle, aggressiver Gedanken und gewalttätigen Verhaltens führen könnten (vgl. Anderson u. Bushman 2001). Zu den Computerspiel-Genres, deren Inhalte und Handlungen einen Gewaltbezug haben, gehören z.B. Action-Spiele, Action-Adventure-Spiele, Beat'em up- und Shooter-Spiele. Allerdings zeigen Studien, dass für die Spielenden die inhaltliche Seite von Computerspielen im Vergleich zu anderen Medien eine nachgeordnete Rolle spielt (vgl. Birkholz u. Geisler 1988; Ladas 2002). In den Vordergrund rückt das für Spiele klassische Moment des Wettkampfs (vgl. Caillois 1982), das durch eindeutige Regeln gerahmt wird. Das Erschießen einer anderen Spielfigur wäre dann funktional gleichzusetzen mit dem »Rauswerfen« einer anderen Spielfigur bei »Mensch Ärgere Dich Nicht«. Die Frage ist aber, inwieweit diese funktionale Sicht den Spielerfahrungen gerecht wird. Macht es tatsächlich keinen Unterschied, ob man eine eher konturarme Holz- oder Plastikfigur von einem Spielbrett wirft oder eine realistisch aussehende menschliche Figur in einer virtuellen 3D-Welt mit einer realistisch aussehenden Waffe aus dem Spiel befördert?

Im Unterschied zu traditionellen AV- und auch Printmedien werden die Nutzer bei Computerspielen in ein gewalthaltiges Geschehen nicht nur als externe Beobachter, sondern (inter-)aktiv eingebunden. Neben einer realistischen Darstellung, so wird argumentiert, trage auch diese Interaktivität zu einer Verringerung des Abstands zwischen medialer und realer Gewaltanwendung bei. Es liegen jedoch bisher keine wissenschaftlichen Studien vor, die diese Annahmen bestätigen: »Konsistente Belege für ein erhöhtes Wirkungspotenzial von Virtual-Reality-Bedingungen, hohem Interaktivitätsgrad, Ego-Perspektive (First-Person-Shooter) oder die Verwendung waffenähnlicher Controller liegen (noch) nicht vor« (Kunczik 2012, S. 72). Damit wird zunächst die oben eingeführte analytische Unterscheidung bestätigt: Wirkungen lassen sich nicht unmittelbar aus dem Medienangebot ableiten, eine Analyse von Medienangeboten kann Sozialisationspotenziale aufzeigen, aber nicht die Untersuchung der Wahrnehmung und Verarbeitung durch die Spielenden ersetzen. Unseres Erachtens wird bei interaktiven Medien aber auch ein differenzierterer Blick auf das Medienangebot erforderlich. Neben den Inhalten gilt es, auch die formale Inszenierung zu berücksichtigen, also etwa, in welcher Rolle und Position der Spielende in das Geschehen eingebunden ist, wie stark er vom Spiel unter Zeit- und Handlungsdruck gesetzt wird oder welche Einstellungs- oder Speichermöglichkeiten vorhanden sind. Weiterhin ist zu beachten, dass man beim Computerspiel nicht in der Haltung des Rezipienten verbleiben kann, sondern das Spielgeschehen durch die eigenen Eingaben voranbringen muss. Das macht die Analyse sowohl des Medienangebotes wie auch seiner Wahrnehmung schwieriger bzw. aufwändiger. Je nach den Freiheitsgraden, die das Spiel einräumt, kann ein Gewalt inszenierendes Spiel z.B. eher offensiv (bzw. aggressiv) oder eher defensiv (bzw. Gewalt ausweichend) gespielt werden. In Multiplayer-Spielen wie *Quake III Arena*, *Counterstrike* oder *Call of Duty* sind die Freiheitsgrade für unterschiedliche Spielstrategien je nach Spielmodus (Capture the Flag, Deathmatch usw.) insgesamt relativ groß. Das Verhältnis von Medienangebot, Wahrnehmung und Verarbeitung ist bei Computerspielen also nochmals komplexer zu fassen als bei »klassischen« Medien, bei denen das Medienangebot selbst quasi statisch (im Sinne von unabhängig vom Zutun des Nutzenden) ist.

Vor dem Hintergrund eines Sozialisationskonzeptes, das von interaktiven Prozessen ausgeht, ist eine auf *Wirkungen* fokussierte Perspektive grundsätzlich als unterkomplex anzusehen. Genau diese Frageperspektive dominiert aber in den bisherigen Forschungen zum Zusammenhang von Computerspielen und Gewalt. Kritisch zu betrachten in Bezug auf diese For-

schung ist auch, wie eine negative Wirkung operationalisiert und gemessen wird (zu den unterschiedlichen methodischen Zugängen vgl. Hartmann 2006). Damit stellt sich die Frage, welche Qualität den Daten und den daraus abgeleiteten Erkenntnissen zugesprochen werden kann. Die Ergebnisse entsprechender Studien sind auch keinesfalls einheitlich; relativ häufig wird berichtet, dass gewalthaltige Computerspiele unter gewissen Bedingungen als Verstärker für aggressives Verhalten fungieren können, aber nicht als Auslöser (vgl. exemplarisch Sacher 1993; Kristen 2006; Hartmann 2006; Barlett, Anderson u. Swing 2008; Kunczik 2012).

Um der Komplexität von Sozialisationsprozessen und dem Wechselspiel zwischen Nutzer und Medienangebot gerecht zu werden, muss untersucht werden, wie Gewalt inszenierende Computerspiele von den Spielern verarbeitet werden und was diese veranlasst, sich solchen Medienangeboten zuzuwenden. Dafür sind vor allem rekonstruktive (und damit qualitative) Forschungsansätze erforderlich. Solche Studien sind nicht sehr verbreitet. Bekannt ist aber, dass die medialen Präferenzen der Heranwachsenden mit ihren Lebensbedingungen, Erfahrungen und Entwicklungsaufgaben zusammenhängen (vgl. exemplarisch Fritz 2007, S. 51). Es gibt keine einfachen Erklärungen für Jugendgewalt.

»Tatsächlich bilden geschlechtsspezifische Ursachen zusammen mit den desintegrierenden Folgen von sozialen und kulturellen Entwicklungen sowie zusätzlich mit situativen Anlässen ein Bündel von Faktoren, das latente Gewaltbereitschaft und -faszination in tatsächliches Gewalthandeln gegen Mitmenschen umschlagen lässt« (Kersten 2002).

3.2 Geschlechterdarstellungen in Computerspielen

In unserer Gesellschaft existieren Differenzen zwischen den Geschlechtern (vorherrschend: männlich und weiblich), die aufgrund von Zuschreibungen unterschiedlicher Eigenschaften oft mit Benachteiligungen verbunden sind. Die Medien sind an der gesellschaftlichen Konstruktion und Reproduktion bestimmter Bilder des Mann- oder Frau-Seins maßgeblich beteiligt. Wenn dort vereinfachte, klischeehafte oder gar diskriminierende Darstellungen inszeniert und verbreitet werden, dann unterstützt das potenziell die Reproduktion von kritikwürdigen Geschlechterverhältnissen und Geschlechtsrollenstereotypen. Arbeiten, die sich mit der Darstellung von Geschlechtsrollen in Video- und Computerspielen auseinandergesetzt haben, weisen auf ähnliche Einseitigkeiten und undifferenzierte Darstellungen hin, wie sie auch in anderen Medien gefunden wurden (vgl. Cassell u. Jenkins 1999; Fromme u. Gecius 1997; Richard u. Zaremba 2005; Grapenthin 2009; Knoll-Jung 2010). Die Reproduktion traditioneller Männer- und Frauenrollen erfolgt oft eher beiläufig, weil die Rollen bzw. ausgewählte Merkmale oder Aspekte in das Spielgeschehen ganz selbstverständlich eingebaut sind, ohne im Mittelpunkt zu stehen. Die oft einseitige Inszenierung der Geschlechter zeigt sich auf verschiedenen Ebenen: in den Charaktereigenschaften, in der Gestaltung der virtuellen Körper der Spielfiguren und auch in der zahlenmäßigen Dominanz männlicher gegenüber weiblichen Spielfiguren. Letztere sind dann zumeist auch in (passiven) Nebenrollen des Spiels zu finden. Bezogen auf Kinder resümiert Götz, dass die männlichen Charaktere »aktiver, dominanter, fähiger und in verantwortungsvollen Positionen« (Götz 2014, S. 95) dargestellt werden. Hier sind erziehungswissenschaftliche Konzepte gefragt, die insbesondere Heranwachsenden helfen, eine bloße Reproduktion traditioneller Männer- und Frauenrollen zu hinterfragen (siehe hierzu auch Punkt 4, S. 17ff.).

Dass Kinder mit den angebotenen Rollen nicht immer zufrieden sind, zeigt das Beispiel eines dreijährigen Mädchens, das bei dem Spiel *Donkey Kong* nicht den Helden Mario, sondern eine weibliche Figur spielen wollte:

»Two days ago, she asked me if she could play as the girl and save Mario. She's played as Princess Toadstool in Super Mario Bros. 2 and naturally just assumed she could do the same in Donkey Kong. I told her we couldn't in that particular Mario game, she seemed really bummed out by that« (Mika 2013).

Das Beispiel zeigt, wie bereits kleine Kinder Sozialisationsangebote bewerten und auswählen. Was als männlich und was als weiblich gilt, wird in sozialen Prozessen ausgehandelt. Solche Interaktionsprozesse werden als Doing Gender bezeichnet, um zu verdeutlichen, dass die Heranwachsenden an der Konstruktion ihres sozialen Geschlechts (Gender) beteiligt sind.

3.3 Computerspiele und politische Sozialisation

Die Gesellschaft bzw. die sie tragenden Institutionen haben grundsätzlich ein Interesse daran, dass die Sozialisation der jeweils nachwachsenden Generation überwiegend »gelingt«, dass zentrale Werte, Einstellungen und Normen von ihr also angeeignet und verinnerlicht werden. Am Beispiel der politischen Sozialisation wird das besonders deutlich. Gerade in freiheitlich-demokratischen Staatsformen ist allen, die dieses politische System erhalten und tradieren wollen, daran gelegen, dass Kinder und Jugendliche dessen zentrale Werte übernehmen. Das Problem der »richtigen« politischen Sozialisation der Jugend gewinnt erst mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts an Bedeutung (vgl. Fend 1991, S. 114f.), was primär damit zusammenhängt, dass es vorher kaum Freiräume für eigene Meinungsbildungen im Jugendalter gab.

Computerspiele bieten ein reichhaltiges Angebot an Szenarien politischer und gesellschaftlicher Konstruktionen an, die das Spielgeschehen rahmen oder sogar ein zentrales Element im Spielgeschehen darstellen (vgl. Bevc 2007; Fromme u. Biermann 2009). Dass diese Szenarien nicht immer einem freiheitlich-demokratischen Wesen entsprechen, kann allein deshalb nicht verwundern, weil viele Spiele in historischen oder fiktiven vormodernen Szenarien angesiedelt sind. Allerdings finden sich auch Spiele, die in realitätsnahen Szenarien spielen und auf die daher zum Teil besonders kritisch reagiert wird. An zwei Beispielen soll das kurz illustriert werden.

Im Strategiespiel *Command & Conquer: Generals*, das im Jahr 2000 spielt, übernimmt der Spieler die Führung einer von drei angebotenen Kriegsparteien: Chinesen, Amerikaner oder einer Terrororganisation namens GLA (Global Liberation Army). Jede der drei Parteien hat spezielle Einheiten und Taktiken; wenn man die GLA spielt, kann man beispielsweise auf Selbstmordattentäter zurückgreifen. Die Art und Weise, wie die Parteien inszeniert werden, aber auch verschiedene andere Merkmale des Spiels (z.B. die Nähe zum Irakkrieg und der Umstand, dass die Spielhandlung auch das Töten virtueller Zivilisten verlangt) haben nicht nur zu einer kritischen Debatte, sondern in Deutschland auch zur Indizierung des Spiels rund zwei Wochen nach seinem Erscheinen im Februar 2003 geführt.⁵

Das Spiel *Civilization IV* bietet als »Weltgeschichtensimulation« eine facettenreiche Auswahl an Herrschertypen (z.B. Napoleon oder Julius Cäsar), denen jeweils zwei besondere Eigenschaften zugeschrieben werden. Der Spieler hat so die Möglichkeit, z.B. eher finanzorientiert (d.h. über Handel) oder aggressiv (d.h. über das Militär) seine Ziele zu verfolgen und somit den Spielsieg zu erreichen. Neben der Herrscherfigur, die vor dem Spielstart auszuwählen ist, kann während des Spiels die Staatsform gewählt werden. Letztlich hat der Spieler mit diplomatischem Geschick, strategisch gewählten Staatsformen und ausgeklügeltem wirtschaftlichen Ausbau die besten Chancen, sich im Spiel durchzusetzen. Geschick ist nicht zuletzt auch dann erforderlich, wenn im Spiel die UNO als internationale Institution die Kooperation aller Spieler (auch der Computerspieler) für eine Entscheidung verlangt. So können Resolutionen nur mit Mehrheiten durchgesetzt werden. Je stärker man die anderen vom Computer gesteuerten Spieler zuvor durch diplomatische Strategien an sich gebunden hat, desto eher stimmen

5 Der Hersteller hat im September 2003 eine speziell für den deutschen Markt veränderte Version unter der Bezeichnung *Command & Conquer: Generäle* herausgebracht, bei der u.a. die Namen der Kriegsparteien verändert, die Zivilisten entfernt und die Selbstmordattentäter bei den Terroristen durch sog. rollende Bomben ersetzt wurden (vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Command_%26_Conquer:_Gener%C3%A4le).

diese so ab, wie man es als Spieler wünscht oder benötigt. Aus dieser Perspektive bekommen insbesondere Verknüpfungen und Zusammenhänge zwischen den einzelnen politischen Bereichen (Wirtschaftspolitik, Außenpolitik etc.) eine deutlichere Gewichtung bei der Betrachtung. Bezogen auf das Agieren im Spiel wird klar, dass einzelne Aktionen mitunter vielfältige Auswirkungen haben können, auch solche, die nicht intendiert waren (vgl. Fromme u. Biermann 2009).

In der Diskussion über die Art und Weise, wie politisches Handeln in Computerspielen inszeniert wird, wird vor allem die Frage behandelt, wie »realistisch« oder »authentisch« das von der Politik gezeichnete Bild ist.⁶ Wenn man jugendschutzrelevante Aspekte, wie sie bei *Command & Conquer: Generals* zum Tragen kommen, einmal beiseitelässt (nicht weil sie unwichtig wären, sondern weil sie eine gesonderte Perspektive darstellen), dann ist hinsichtlich der Kritik an der Darstellung von Politik und Geschichte im Computerspiel zu bedenken, dass das Ganze zumeist als fiktives Geschehen gerahmt ist, also explizit kein dokumentarischer Anspruch erhoben wird. Das gilt für Computerspiele noch in stärkerem Maße als für andere Medien, weil sie selbst dann noch einen spielerischen Als-Ob-Charakter aufweisen, wenn sie die Form realistisch erscheinender Simulationen annehmen. Daher stellt sich die Frage, ob bzw. unter welchen Bedingungen die Interaktionserfahrungen mit (und in) solchen medialen Welten auf reale soziale Kontexte übertragen werden und dort verhaltensrelevant werden. Fiktionale Welten erweitern unseren Erlebnisraum in verschiedene den Alltag überschreitende Dimensionen hinein. Die Festlegungen der »realen« Welt sind hier außer Kraft gesetzt, weil Fehler im Spiel für den Spieler in der realen Welt folgenlos bleiben (abgesehen von Lob und Tadel durch die Peers). In der Spielwelt können außerdem ganz andere Festlegungen getroffen werden als in der realen Welt, z.B. dass die Spielfigur fünf Leben hat oder Drachen bekämpfen muss. Insofern eröffnen fiktive Medienwelten die Möglichkeit, sich von den Anforderungen der Alltagswelt – und damit auch von den sozialisatorischen Erwartungen – zu distanzieren und zu entlasten, dem Reiz des Anderen nachzugeben und neue Handlungsweisen durchzuspielen. Spielerisches Handeln kann also nicht reduziert werden auf die Einübung sozialer (oder antisozialer) Verhaltensweisen. Außerdem tragen Erfahrungen mit unterschiedlichen Sinnwelten sowie das Kennenlernen der Grenzen und Übergänge zwischen Alltagswelt und anderen Welten zur Entwicklung der Fähigkeit bei, Spiel und Ernst, Fiktion und Realität unterscheiden zu können (vgl. Oswald 1997; Witting 2007). So gesehen ist der Umgang mit unterschiedlichen »Wirklichkeitsmodi« auch ein sozialisatorisches Lernfeld für den Erwerb von Rahmungskompetenz, die auf dem Wissen beruht, dass in unterschiedlichen Kontexten je eigene Verhaltensregeln gelten (vgl. auch Gee 2003).

3.4 Computerspielsucht

Schon seit Beginn der Computerspielforschung gilt jene »Gruppe von Computerspielern (...), die dieses Medium besonders intensiv nutzen« (Fritz u.a. 1997, S. 197), als potenzielle Problemgruppe, die psychische und/oder soziale Auffälligkeiten aufweist. Empirische Studien haben aber gezeigt, dass diese Viel- oder Intensivspieler nicht gleichgesetzt werden können mit »vereinsamten, süchtigen, sozial inkompetenten Menschen« (ebd., S. 205). Der zeitliche Umfang der Beschäftigung allein ist kein hinreichender Indikator dafür, von einer problematischen Form der Zuwendung zu Computerspielen auszugehen (siehe auch Schmidt u.a. 2011). Gleichwohl ist bei einer starken zeitlichen Ausdehnung des Computerspielens oft von einer übermäßigen, exzessiven und unangemessenen Nutzung die Rede. Sozialisatorisch betrachtet scheinen sich exzessive Nutzer digitaler Spiele dadurch auszuzeichnen, dass sie der Faszinationskraft der Spiele erliegen, also dem Medienangebot nicht genügend Distanz und

6 Ähnlich verhält es sich mit der Diskussion um die Darstellung historischer Ereignisse oder Epochen im Computerspiel (vgl. exemplarisch Schwarz 2010).

Selbstkontrolle entgegen setzen können. Die von der Sozialisationstheorie vertretene These, dass wir es mit aktiven Mediennutzern zu tun haben, die Medienangebote bewusst auswählen, selektiv wahrnehmen und individuell verarbeiten, scheint hier nicht zuzutreffen. Man könnte demnach von einer fehlenden Medienkompetenz oder nicht hinreichend ausgeprägten Fähigkeit der Selbstregulation sprechen.

In der jüngeren Vergangenheit werden exzessive Formen der Nutzung von Computerspielen aber häufig (wieder) mit den Begriffen Computerspielsucht oder -abhängigkeit belegt und damit als krankhaft etikettiert. Verwiesen sei hier exemplarisch auf die KFN-Studie zur »Computerspielabhängigkeit im Kindes- und Jugendalter« (Rehbein, Kleimann u. Möble 2009), bei der eine Computerspielabhängigkeitsskala (abgekürzt KFN-CSAS-II) entwickelt und eingesetzt wurde um zu ermitteln, welcher Anteil der befragten 15-jährigen Mädchen und Jungen als »abhängig« eingestuft werden kann (der Studie zufolge sind es 3 Prozent der Jungen und 0,3 Prozent der Mädchen).⁷ Auch in den Berichten der Drogenbeauftragten der Bundesregierung der Jahre 2011 und 2013 werden sog. »stoffungebundene Suchtformen« betrachtet und wird dem Thema der »Computerspiele- und Internetsucht« jeweils ein eigenes Kapitel gewidmet. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei den Online-Computerspielen gewidmet, die als persistente Spielwelten angelegt sind und denen daher ein besonderes Suchtpotenzial unterstellt wird.

Es stellt sich aber die Frage, ob der Suchtbegriff mehr sein kann als eine Metapher dafür, dass einige Heranwachsende aus Sicht erwachsener Beobachter zu viel Zeit vor dem Bildschirm verbringen. Immerhin ist zu konstatieren, dass in den einschlägigen medizinischen Klassifikationssystemen ICD (International Classification of Diseases) und DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) bislang kein eigenes Krankheitsbild der Computerspielabhängigkeit (oder Onlinesucht) enthalten ist. Im ICD 10, dem aktuellen Verzeichnis der (anerkannten) Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, werden als »Abhängigkeitssyndrome« lediglich psychische Störungen und Verhaltensstörungen aufgeführt, die durch »psychotrope Substanzen« verursacht werden (vgl. <http://www.icd-code.de/icd/code/F10-F19.html>). Die meisten vorliegenden Versuche, eine Computerspiel- oder Onlinesucht zu diagnostizieren, orientieren sich denn auch nicht an diesen Störungsbildern, sondern an Persönlichkeits- und Verhaltensstörungen, die als »Abnorme Gewohnheiten und Störungen der Impulskontrolle« klassifiziert und unter anderem konkretisiert werden als pathologisches Spielen (gemeint ist das zwanghafte Glücksspielen) (F63.0), als pathologische Brandstiftung (F63.1), als pathologisches Stehlen (F63.2) usw. (vgl. <http://www.icd-code.de/suche/icd/code/F63.-.html?sp=SF63>). Die diagnostischen Kriterien für eine »Computerspielabhängigkeit« (oder auch allgemeine »Onlineabhängigkeit«) werden in der Regel unmittelbar abgeleitet von den Kriterien, die zur Diagnose des pathologischen Glücksspiels im Sinne des ICD 10 (F63.0) verwendet werden (z.B. die Skala KFN-CSAS II von Rehbein, Kleimann u. Möble 2009, S. 12).⁸

7 Die KFN-Skala wurde auch bei der Studie von Schmidt u.a. (2011) eingesetzt, bei der ein deutlich geringerer Anteil (0,5%) von Computerspielern ermittelt wurde, der auf der Basis der Selbstauskünfte als »abhängig« gilt. Allerdings wurde hier eine Stichprobe von 14- bis über 50-Jährigen befragt (n=600), die Computerspiele spielen, sodass eine Vergleichbarkeit nur bedingt gegeben ist.

8 Diese Kriterien finden sich im DSM (hier: DSM IV; 312.31), das von der American Psychiatric Association herausgegeben wird und genauere Kriterien für die Diagnose enthält. Allerdings wird es nur in Auszügen kostenlos im Internet angeboten (<http://psycho.silverchair.com/content.aspx?aID=15681&searchStr=pathological+gambling#15681>). Im Wesentlichen wird von einem »fehlangepassten Spielverhalten« dann ausgegangen, wenn mindestens fünf der folgenden Merkmale erfüllt sind (vgl. z.B. <http://www.spielfrei.info/Bin-ich-spielsuechti.16.0.html#c91>): 1. Starke Eingenommenheit vom Glücksspiel, 2. Steigerung der Einsätze, um gewünschte Erregung zu erreichen, 3. wiederholte erfolglose Versuche, das Spiel einzuschränken oder aufzugeben, 4. Unruhe und Gereiztheit beim Versuch, das Spiel einzuschränken oder aufzugeben, 5. Spielen, um Problemen oder

Die Verwendung des Suchtkonzepts im Bereich der exzessiven Mediennutzung wird von verschiedenen Seiten infrage gestellt. Jörg Petry (2010) hat einige wesentliche Gegenargumente zusammengestellt. Zunächst bezeichnet er die Übertragung des für stoffgebundene Erkrankungen entwickelten Krankheitsmodells auf die Computersucht als einen nicht statthaften Analogieschluss:

»Die in der Alkoholismustheorie eindeutig definierten Begriffe Droge, Toleranzentwicklung und Entzugerscheinungen (...) werden so ihrer ursprünglichen organpathologischen Bedeutungen beraubt« (ebd., S. 66).

Das hier verwendete Modell von Sucht und Abhängigkeit falle außerdem hinter psychologische Suchtmodelle zurück, in denen jedes Suchtverhalten als konflikthafte Wechselspiel zwischen belohnender Bindung an das Suchtmittel und Einschränkungen körperlicher, psychischer und sozialer Art betrachtet wird (vgl. ebd.). Die für das Konzept der Computer- oder Internetsucht zentrale Grundannahme, dass für die Entstehung eines mediensüchtigen Verhaltens emotionale »Konditionierungsprozesse des Belohnungszentrums unseres Gehirns von zentraler Bedeutung seien« (ebd., S. 67), sei zurückzuweisen, da »die hirnpfysiologischen Grundlagen der Persönlichkeit wesentlich komplexer sind« (ebd.). Petry lehnt das Konzept der stoffungebundenen Suchtformen nicht gänzlich ab, plädiert aber für dessen strikte Begrenzung auf Phänomene, die unmittelbar gekoppelt sind an Rauschzustände, soziale Devianz und eine fortschreitende Einengung der Handlungskontrolle, was eine Ausdehnung auf Bereiche wie Arbeits-, Kauf- oder auch Computersucht ausschließe (vgl. ebd., S. 68).

Von außen betrachtet haben wir es bei der Auseinandersetzung um die Beschreibung exzessiver Formen der Nutzung von Computerspielen (auch) mit Kämpfen um die Deutungshoheit zu tun:

»Die Sozialwissenschaften, aber auch die Psychologie und Psychiatrie, sind natürlich gegen solche Prozesse des Establishing the Phenomenon nicht immun. Womöglich ist die Computerspielsucht ein solches Phänomen, das in vielen Fällen mit viel Aufwand untersucht wird, obwohl es gar nicht existiert« (Kunczik u. Zipfel 2010, S. 31).

Es stellt sich somit auch die Frage, wer welches Interesse daran hat, exzessives Computerspielen z.B. als Computerspielsucht oder als pathologische PC-Nutzung zu konzeptualisieren. Und in welcher Weise (anhand welcher normativen Setzungen) werden normale von problematischen oder pathologischen Formen der Mediennutzung unterschieden? Auch Jörg Petry, dessen Kritik am Suchtkonzept wir teilen, hält fest an der Vorstellung eines »pathologischen« oder »dysfunktionalen« Gebrauchs von PC und Internet. Er konstruiert in seinem klinisch-heuristischen Modell das Krankheits- bzw. Störungsbild aber entlang einer anderen normativen Einteilung als der zwischen normalem versus abhängigem Verhalten. Als psychisch gestört bezeichnet er ein »überwertiges Immersionserleben«, also eine vollständige Versunkenheit in und anhaltende Bindung an die virtuelle Welt und die Anerkennung durch virtuelle Partner, die er auch als »regressiven Rückzug in die kindliche Welt des Spielens« bezeichnet (vgl. Petry 2010, S. 93).

Der Kampf um die Deutungshoheit ist also eine Auseinandersetzung darum, wo zwischen normal und pathologisch die Grenzen gezogen werden können. Ob es dafür objektive Maßstäbe geben kann, scheint fraglich.

negativen Stimmungen zu entkommen, 6. Wiederaufnahme des Glücksspiels nach Geldverlusten, 7. Lügen gegenüber Dritten, um das Ausmaß der Spielproblematik zu vertuschen, 8. illegale Handlungen zur Finanzierung des Spielens, 9. Gefährdung oder Verlust wichtiger Beziehungen, von Arbeitsplatz und Zukunftschancen, 10. Hoffnung auf Bereitstellung von Geld durch Dritte. Auf die Änderungen im DSM V, das bisher nur in englischer Sprache vorliegt, soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden, weil das neue Manual im Original von uns noch nicht eingesehen werden konnte.

»Die Abgrenzung von Krankheit und Sucht erfolgt oft rein willkürlich, denn viele Drogen wurden und werden auch als Medizin eingesetzt. Bislang nicht gelöst ist die Frage, wer an Hand welcher Kriterien das Ausmaß von Süchtigkeit festlegt. Dies gilt auch für eventuelle Gefährdungspotenziale, deren Einschätzung extrem schwanken kann« (Kunczik u. Zipfel 2010, S. 23).

Letztlich haben wir es mit Konstruktionen von Normalität und Abweichung zu tun, die je nach gesellschaftlich-historischem Kontext unterschiedlich ausfallen, wie das Beispiel der im 18. Jahrhundert diskutierten »Lesesucht« zeigt. Wer sich extrem intensiv mit dem Lesen von Büchern oder mit Sporttreiben beschäftigt, wird heute kaum damit rechnen müssen, dass sein Verhalten als krankhaft bezeichnet wird. Im Interesse einer größeren Sachlichkeit und Transparenz halten wir es daher für erforderlich, bei der Auseinandersetzung um problematische Formen der Computerspielnutzung die jeweiligen normativen Grundlagen offenzulegen und einer kritischen Reflexion zu unterziehen. Sind Erfahrungen in »realen« Umgebungen prinzipiell wertvoller als Erfahrungen in »virtuellen« Umgebungen? Sind rationale und funktionale Formen der Computernutzung prinzipiell wertvoller als spielerische und unterhaltsame Formen? Sind klassische textbasierte Medien per se kognitiv anspruchsvoller und wertvoller als audiovisuelle Medien?

Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive ist vor einer vorschnellen Pathologisierung von Verhaltensweisen zu warnen, die von den eigenen (oder auch mehrheitlich geteilten) Vorstellungen und Normen abweichen. In den vorliegenden empirischen Studien wird der Medienumgang der großen Mehrheit der Computerspieler/innen als unauffällig eingestuft. Demnach wird im Rahmen der informellen bzw. sozialisatorischen Auseinandersetzung mit Computerspielen in den meisten Fällen offenbar eine ausreichende Fähigkeit entwickelt, mit diesen faszinierenden interaktiven Medienwelten in einer selbst bestimmten, kontrollierten und für die soziale Umwelt vertretbaren Weise umzugehen. Diejenigen, deren Mediennutzung als auffällig oder problematisch angesehen wird, benötigen möglicherweise eine (pädagogische) Unterstützung, um eine entsprechende Fähigkeit zur Selbstregulation und Reflexion aufbauen zu können. Allerdings greift eine rein auf das Individuum und den individuellen Medienumgang fokussierte Perspektive in vielen Fällen zu kurz; mit in den Blick zu nehmen ist vielmehr das soziale Umfeld (wie die Familie). Eine Studie zur exzessiven Computer- und Internetnutzung in Familien kommt beispielsweise zu dem Ergebnis, dass in den Familien mit gravierenden Problemen ein inkonsequentes und diffuses medienerzieherisches Handeln der Eltern vorherrscht (vgl. Kammerl u.a. 2012, S. 135). Außerdem besteht in den betroffenen Familien eine hohe Belastung aufgrund häufiger Streits, und die Heranwachsenden weisen insgesamt eine vergleichsweise geringe Lebenszufriedenheit auf (vgl. ebd., S. 141). Insofern handelt es sich nicht um eine auf die Mediennutzung begrenzte (und von den Medien verursachte) Problemlage, sodass auch der Handlungs- und Interventionsbedarf nicht auf diesen Aspekt begrenzt werden kann.

3.5 Computerspiele und informelle Medienbildung

Der Begriff der Medienbildung hat in den letzten Jahren eine bemerkenswerte Verbreitung gefunden. An anderer Stelle ist bereits aufgezeigt worden, welche unterschiedlichen Verständnisse von Bildung der Rede von einer »Medienbildung« zugrunde liegen können (vgl. z.B. Fromme u. Jörissen 2010). Grundlegend unterschieden werden kann zwischen folgenden Verständnissen:

- Bildung als standardisier- und evaluierbarer Output des Bildungswesens
- Bildung als Ergebnis vorangegangener individueller Lernprozesse (Qualifikation, Gebildetheit etc.)
- Bildung als qualitativ-empirisch rekonstruierbarer Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen (vgl. Jörissen 2011, S. 213).

Der hier verwendete Begriff der Medienbildung knüpft an dem dritten Bildungsverständnis an, das letztlich auf die klassischen Bildungstheorien seit Humboldt zurückgeht. Winfried Marotzki (1990) hat dieses Verständnis im Sinne einer strukturalen Bildungstheorie ausgearbeitet und empirisch anschlussfähig gemacht. Entscheidend für diesen Ansatz ist, dass Bildung nicht *inhaltlich* definiert (und die Möglichkeit einer inhaltlichen Bestimmung grundsätzlich infrage gestellt) wird (vgl. Menze 1983, S. 350). Vielmehr wird Bildung strukturtheoretisch (und damit formal) bestimmt, und zwar als *Entfaltung der menschlichen Kräfte durch die tätige Auseinandersetzung mit der umgebenden Welt*. Diesem Verständnis folgend ist Lern- sowie Bildungsprozessen gemein, dass sie als Verarbeitung von Begegnungen und Erfahrungen betrachtet werden. Das, was Lernen und Bildung voneinander struktural unterscheidet, ist der Grad der Komplexität und Reichweite dieser Erfahrungen bezogen auf die Deutungs- und Wahrnehmungsmuster des Subjekts. Von einem Lernprozess können wir sprechen, wenn Wissen oder Können innerhalb eines bereits gegebenen Rahmens angeeignet wird (also z.B. die Fähigkeit, den Ball beim Fußball auch volley zu schießen). Von einem Bildungsprozess kann dann gesprochen werden, wenn Erfahrungen nicht mehr in bestehende Modelle eingeordnet werden können und somit die Entwicklung eines neuen Verständnisses bzw. Orientierungsmusters erforderlich wird (z.B. wenn man im Bereich des Fußballs plötzlich mit Dingen wie Doping oder wettbedingten Manipulationen konfrontiert wird). Letztlich geht es bei Bildungsprozessen in der Tradition von Humboldt um die Entwicklung eines vielfältigen und reflektierten Verhältnisses zu sich selbst, zu anderen und zur Welt insgesamt.

In einer Gesellschaft, die durch eine (radikale) Pluralität von Sinnwelten, eine zunehmende Erosion tradiertener Orientierungssysteme (vgl. Beck 1986) und (nun auch) durch eine Mediatisierung der Alltagswelt gekennzeichnet ist, wächst die Notwendigkeit, eigene Orientierungen und Perspektiven sowie die Fähigkeit zu entwickeln, mit der wachsenden kulturellen Pluralität und Dynamik reflektiert umzugehen. In der Sozialisationstheorie wird vor dem Hintergrund von Modernisierungsprozessen von einer wachsenden Bedeutung von Selbstsozialisation gesprochen, in anderen Kontexten wird eine zunehmende Relevanz des informellen Lernens oder der informellen Bildung diagnostiziert:

»Das Angebot ist heute größer als je zuvor, aber insbesondere größer als die Verarbeitungskapazität jedes Einzelnen (...). Dieser Umstand zwingt zur Wahl, und jede Wahl ist ein Sich-Positionieren in der Welt. (...) Der Umstand der Wahl macht es auch aus, dass der Sozialisationsbegriff das Phänomen der Aneignung von Welt (...) nicht mehr adäquat fassen kann. Vor diesem Hintergrund ist das wachsende Interesse für das so genannte informelle Lernen zu verstehen, das sich gewissermaßen zwischen die Phänomene der Sozialisation und der Erziehung schiebt. Wir präferieren von informeller Bildung zu sprechen, um hervorzuheben, dass es um Prozesse geht, in denen das je spezifische Verhältnis zur dinglichen Welt, zur Gesellschaft und zu sich selbst herausgebildet wird« (Fromme u. Meder 2003, S. 206).

Dies trifft insbesondere auch für die Welt der Medien bzw. die mediatisierte Welt zu. Hier setzt das Konzept der strukturalen Medienbildung an. Es geht davon aus, dass einerseits mediale Artikulationen die Alltagswahrnehmungen und Sichtweisen der Nutzer herausfordern und infrage stellen und somit Bildungsprozesse anregen können, andererseits die vernetzten und digitalen Medien neue Handlungs- und Kommunikationsräume eröffnen, in denen sich alte Fragen der Bildung (wie Identitätsentwicklung, soziale Teilhabe und Orientierung) in neuer Weise stellen. Die strukturale Medienbildung versteht sich primär als Forschungsprogramm, das solche Bildungsprozesse und Bildungspotenziale im Horizont von Medialität in den Blick nimmt (vgl. Fromme u. Jörissen 2010). Pädagogische Kontexte und Möglichkeiten der Förderung von Medienbildung sind erst im zweiten Schritt von Interesse.

Einen wichtigen Arbeitsschwerpunkt der Medienbildung stellt die Analyse von Medien bzw. medialen Konstellationen und Umgebungen aus einer bildungstheoretischen Perspektive dar. In der theoretischen Tradition von McLuhan (1994) werden bei der Analyse vor allem die formalen bzw. strukturellen Merkmale von Medien untersucht, und zwar im Hinblick auf die

Fragestellung, inwiefern sie beim hypothetischen Nutzer einen Effekt der Verfremdung auslösen und ihn in eine »Reflexionsposition« bringen können (vgl. Jörissen u. Marotzki 2009, S. 44). Damit hebt sich der Ansatz von der Mehrzahl der bisherigen Medienanalysen in der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung ab, bei denen in erster Linie die Medieninhalte in den Blick genommen werden (z.B. Theunert u. Best 1993). Methodologisch knüpft die strukturelle Medienbildung somit an Überlegungen des Neoformalismus an, bei dem die Machart von Kunstwerken und medialen Artikulationen fokussiert wird.

»Kunst verfremdet die gewohnte Wahrnehmung der Alltagswelt, der Ideologie (...), anderer Kunstwerke usw., indem Material aus diesen Quellen entnommen und transformiert wird. Die Transformation geschieht dergestalt, dass Material in einen neuen Kontext gestellt und dadurch in ungewohnte formale Muster eingebunden wird« (Thompson 1995, S. 31).

Empirisch und methodisch ausgearbeitet wurde dieser Ansatz zunächst vor allem an den Beispielen Film, Bild (Foto) und Internet (vgl. Jörissen u. Marotzki 2009), inzwischen liegt aber auch eine Adaption für Computerspiele vor (vgl. Fromme u. Könitz 2014). Die wesentliche strukturelle Besonderheit bei vom Computer vermittelten medialen Darstellungen besteht darin, dass sie sich in Abhängigkeit von den Eingaben der Nutzer und den im Programm definierten Regeln verändern und daher als »interaktiv« bezeichnet werden können. Bei interaktiven Medien entsteht ein gegenüber klassischen Massenmedien verändertes Verhältnis zwischen Nutzer und medialer Darstellung. Der mediale Raum wird zu einem virtuellen Handlungsraum, in dem der Nutzer über ein entsprechendes Interface Einfluss nehmen und Wirksamkeit entfalten kann und muss.

Für das Medium Film geht Marotzki (2007) davon aus, dass durch das intensive Zusammenspiel von Bild, Audiovisualität und Narration der Zuschauer emotional sehr stark in das dargestellte Geschehen hineingezogen werden kann. Wenn Filme ihre Zuschauer durch ihre Gestaltung primär in eine solche »Betroffenheitsposition« (mit hohem Involvement) und nicht in eine »Reflexionsposition« bringen, dann weisen sie nach Marotzki eher geringe Bildungspotenziale auf (ebd., S. 81). Für das Medium Computerspiel stehen ähnliche Gestaltungsmittel wie beim Film zur Verfügung, um den Spielenden in das dargestellte Geschehen hineinzuziehen (z.B. narrative, musikalische oder visuelle Mittel); durch die Interaktivität kommt noch eine weitere, höchst wirksame Dimension der Involvierung hinzu. Insofern könnte man die Chancen, den Mediennutzer bei Computerspielen in eine Reflexionsposition zu bringen, von vornherein als sehr gering einschätzen. Allerdings ergibt sich durch die Interaktivität eben auch die Möglichkeit, dem Spielenden Handlungsalternativen anzubieten und ihn so vor eigene Entscheidungen zu stellen (wie es z.B. bei *Mass Effect* der Fall ist), oder eigene Gestaltungsoptionen zu eröffnen (wie es für Open World Games typisch ist). Außerdem finden sich auch beim Computerspiel vielfältige Gestaltungsmittel, die irritieren und über die Spielwelt hinaus verweisen können (vgl. Fromme 2006).

Für eine bildungstheoretisch orientierte formale Analyse von Computerspielen haben Fromme und Könitz (2014) folgendes vierstufiges Modell vorgeschlagen:

1. die vorikonografische (d.h. auf der Basis des Alltagswissens erfolgende) Benennung und Beschreibung der basalen Objekte, Figuren und Ereignisse im Spiel;
2. die Untersuchung der kulturellen Gehalte bzw. Bedeutung der Objekte, Figuren und Ereignisse, die dazu dient, das »ikonografische Thema« bestimmen zu können, sowie die Analyse der Ordnung bzw. des Zusammenhangs der Objekte, Figuren und Ereignisse, um den Bedeutungen durch die Konstitution eines Sinnzusammenhangs auf die Spur zu kommen;
3. die Untersuchung der medialen Inszenierung der Objekte, Figuren und Ereignisse (wie auch des Interface), bei der die formale Seite der Bedeutungsgenerierung in den Mittelpunkt gerückt wird;

4. eine bildungstheoretisch orientierte Interpretation, bei der gefragt wird, in welcher Weise Selbst- oder Weltreferenzen im Spiel thematisiert bzw. artikuliert werden und wie diese Artikulationen in dem jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Kontext zu verstehen sind.

Für die bildungstheoretische Betrachtung von medialen Artikulationen bieten sich nach Jörissen und Marotzki (vgl. 2009, S. 30ff.) vier Perspektiven an, die sie aus den in Kants Logik gestellten Fragen (Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?) ableiten. In der ersten Perspektive des Wissensbezugs werden Wissenslagerungen betrachtet. In der zweiten Perspektive des Handlungsbezugs wird die Frage nach den (ethischen) Grundsätzen des eigenen Handelns betrachtet. In der dritten Perspektive des Grenzbezugs geht es um das Verhältnis von Eigenem und Fremdem sowie die Reflexion auf die Grenzen der menschlichen Möglichkeiten. Und in der vierten Perspektive des Biografiebezugs stehen Fragen der Konstruktion von Identität und der Orientierung unter Bedingungen der Ungewissheit zur Diskussion. Computerspiele sind virtuelle Handlungsräume und erweitern unsere Möglichkeiten des Rollen- bzw. als-ob-*Handelns*. Daher ist zu vermuten, dass Computerspiele nicht zuletzt hinsichtlich der Perspektive des Handlungsbezugs Bildungspotenziale entfalten können, etwa indem sie erlauben, alltagsweltliche Handlungskonzepte spielerisch zu erkunden, zu verändern oder (gänzlich) zu verwerfen.

Über eine Medienanalyse können die in einem Medium angelegten Bildungspotenziale (wie auch Sozialisationspotenziale) herausgearbeitet werden. Es kann aber, wie oben mit Kunczik (2012) erläutert wurde, von hier nicht auf die konkrete Wahrnehmung und Verarbeitung des medialen Angebots durch einen Nutzer geschlossen werden. Wenn konkrete Bildungsprozesse rekonstruiert werden sollen, sind andere Ansätze und Methoden erforderlich. Hier bieten sich insbesondere die Instrumente und Verfahren der qualitativen Bildungs- bzw. Medienforschung an (vgl. Mikos u. Wegener 2005). Die interessierenden Transformationsprozesse lassen sich vor allem über rekonstruktive Verfahren (Bohnsack 2010) empirisch nachzeichnen, etwa durch (autobiografische) narrative Interviews (Schütze 1983; Nohl 2009) oder durch Gruppendiskussionsverfahren (Bohnsack 2009). Allerdings liegen bisher kaum (medienpädagogische) Studien vor, in denen (informelle) Bildungsprozesse im Kontext von Computerspielen untersucht worden sind.

Isabel Zorn hat sich in ihrer Dissertation mit Bildungsprozessen beschäftigt, die sich im Zusammenhang von Konstruktionstätigkeiten mit digitalen Medien zeigen (Zorn 2010). Dazu hat sie qualitative Interviews mit Jugendlichen und Erwachsenen durchgeführt, die als Laien an solchen Konstruktionstätigkeiten beteiligt waren, und diese nach der Grounded Theory kodiert und ausgewertet. Zwar berichten einzelne Interviewpartner auch über ihr Interesse an Computerspielen, aber das Computerspielen fällt nicht unter die von Zorn untersuchten Konstruktionstätigkeiten (vgl. ebd., S. 162). Patrick Bettinger (2012) hat in seiner Studie Medienbildungsprozesse Erwachsener im Umgang mit sozialen Netzwerken untersucht und dafür ebenfalls ein qualitatives Forschungsdesign entwickelt. Die Rekonstruktion der Bildungsprozesse erfolgt hier mittels der dokumentarischen Methode. Computerspiele spielen auch in dieser Studie keine besondere Rolle, aber das Forschungsdesign ließe sich auf diesen Untersuchungsgegenstand durchaus übertragen. Relativ nah an unserer Fragestellung ist die Arbeit von Rust und Händel (2013), die im Rahmen ihrer empirischen Untersuchung klären wollen, wie die Computerspieler mit den Emotionalisierungen von Computerspielen umgehen. Sie gehen davon aus, dass eine aktive Auseinandersetzung mit den »medialen Reizen« stattfinden muss, weil sonst die Gefahr des Scheiterns an der jeweiligen Spielaufgabe besteht. Im Rahmen eines experimentellen Untersuchungsdesigns analysieren sie mit unterschiedlichen Methoden, wie zehn junge Erwachsene auf bestimmte Sequenzen des Ego-Shooters *Metro 2033* reagieren (u.a. durch Messung der Schweißdrüsenaktivität) und wie sie die entsprechenden

emotionalisierenden Sequenzen im anschließenden Interview kommentieren. Dabei arbeiten sie unterschiedliche Verarbeitungstypen heraus, die zum Teil mit den Computerspielerfahrungen korrespondieren. Einen besonders analytischen Stil der Verarbeitung zeigten jene Versuchspersonen, die über umfangreiche Genre-Erfahrungen oder Kenntnisse im Bereich Game Design verfügten. Abschließend sei noch die Dissertation von Tanja Witting (2007) erwähnt, die Transferprozesse im Erleben der User von Computerspielen untersucht. Die Leistung der Arbeit liegt vor allem in der Rekonstruktion verschiedener Austauschprozesse zwischen virtuellen Spielwelten und anderen Bereichen der Lebenswelt der Nutzer, wodurch monokausale und einseitig ausgelegte Wirkungstheorien zu Computerspielen als unhaltbar entlarvt werden. Weiterhin stellt sie die Bedeutung der beim Spielen erworbenen Rahmungskompetenz heraus, durch die die Spielenden in der Lage sind, die verschiedenen Sinnwelten (im Sinne von Alfred Schütz, 1972) und die für sie geltenden Regelsysteme zu unterscheiden. Im Schlussteil der Arbeit formuliert sie die Vermutung, dass diese Rahmungskompetenz

»in diesem Sinne [...] auch als Bestandteil von Medienbildung begriffen werden [kann]. Der Begriff der Bildung scheint in diesem Zusammenhang angemessen, da die Fähigkeit, sich reflexiv mit Rahmungsprozessen auseinander setzen zu können, die Ausprägung eines neuen Selbst- und Weltbezuges ermöglicht« (Witting 2007, S. 237).

Es kann resümiert werden, dass Computerspiele als empirischer Gegenstand im Feld der Bildungstheorie verortet werden können. Es scheint einerseits lohnenswert, die Bildungs- und auch Sozialisationspotenziale im Rahmen von Medienanalysen zu untersuchen, für die in der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung bislang kaum ausgearbeitete methodische Ansätze vorlagen – speziell keine Ansätze, die den formalen Besonderheiten der Medien hinreichend gerecht werden konnten. Hier steht mit der strukturalen Medienbildung nun ein u.E. fruchtbarer Ansatz zur Verfügung, der inzwischen auch empirisch und methodisch ausgearbeitet ist. Andererseits scheint es lohnenswert, Medienbildungsprozesse im Kontext von Computerspielen empirisch zu rekonstruieren. Offen ist, welchen Stellenwert im Bereich des informellen Lernens auf der einen Seite die Bildungs- bzw. Medienbildungstheorie und auf der anderen Seite die Sozialisations- bzw. Mediensozialisierungstheorie einnehmen können. Wir haben die strukturale Medienbildung hier als spezifische Perspektive innerhalb der Mediensozialisationsforschung präsentiert. Ebenso wäre es denkbar, Medienbildung als einen eigenen (vierten) Arbeitsbereich der Medienpädagogik neben der Mediendidaktik, der Medienerziehung und der Mediensozialisierung zu fassen und weiterzuentwickeln.

4. Computerspiele und Medienerziehung

Im Bereich der Mediensozialisierung und der strukturalen Medienbildung nimmt die Medienpädagogik die Position einer *forschenden Reflexionswissenschaft* ein, das heißt sie versucht, die Mediennutzung unter der Perspektive der Sozialisation (oder der informellen Bildung) zu beobachten, zu verstehen und theoretisch zu erklären. Mit dem Begriff der *Medienerziehung* wird demgegenüber ein Aufgabenbereich der Medienpädagogik bezeichnet, in dem es um Grundlagen und Konzepte für intentionales pädagogisches Handeln im Hinblick auf Medien geht. Medien werden hier also zum Thema bzw. Gegenstand pädagogischen Handelns. Bevor wir uns den pädagogischen Konzepten zuwenden, die Computerspiele zum Gegenstand oder Thema machen, soll kurz das Feld der Medienerziehung allgemein umrissen werden.

Der Begriff der Erziehung ist historisch und begrifflich eng mit dem Generationenverhältnis verbunden, denn in der Erziehung geht es vereinfacht gesagt darum, dass die ältere Generation die jüngere in die kulturelle Welt einführt, damit diese dann selbstständig am kulturellen Ganzen teilhaben kann. Somit ist Erziehung kein lebenslanger Prozess, sondern auf eine Übergangsphase beschränkt. Nicht zufällig sprechen wir bei der pädagogischen Arbeit mit

Erwachsenen i.d.R. nicht von Erziehung, sondern von Erwachsenenbildung oder lebenslangem Lernen. Als zu Erziehende gelten also in erster Linie Kinder, und einen Erziehungsauftrag haben zunächst die Eltern, im weiteren Lebensverlauf dann auch pädagogische Fachkräfte in Institutionen wie Kindergarten, Hort und Schule (vgl. Marotzki, Nohl u. Ortlepp 2005, S. 140f.). Zur Grundstruktur von Erziehung gehört, dass sie als *intentionales Handeln* zu bestimmen ist, und darin liegt auch der wesentliche Unterschied zur Sozialisation.

Seit den 1980er-Jahren sind grundsätzliche Vorbehalte gegenüber dem Erziehungsbegriff bzw. seinen normativen Grundlagen vorgetragen worden. Giesecke vertritt beispielsweise die Position, der Erziehungsbegriff sei angesichts der gesellschaftlichen und kulturellen Pluralität zumindest für den Kontext des beruflichen pädagogischen Handelns nicht mehr legitimierbar, weil er eine ganzheitliche Steuerung der Persönlichkeitsentwicklung der Zu-Erziehenden impliziere und dabei die kulturellen Kompetenzen und normativen Vorstellungen der Erziehenden weitgehend unreflektiert als Maßstab anlege. Ein zeitgemäßes Verständnis professionellen pädagogischen Handelns muss für Giesecke die Mündigkeit und Autonomie der Kinder und Jugendlichen anerkennen sowie der normativen Pluralität in modernen Gesellschaften Rechnung tragen. Daher schlägt er vor, die Aufgabe pädagogischen Handelns nicht länger als »Erziehen« zu fassen, sondern als »Lernen ermöglichen«, das partikular im Sinne einer »*Intervention* in einen unabhängig davon ablaufenden Lebens- bzw. Sozialisationsprozeß« zu konzeptualisieren sei (Giesecke 1989, S. 13, Herv.i.O.).

Die dynamischen Entwicklungen im Medienbereich verweisen noch auf ein weiteres Problem von Erziehung: In einer sich schnell wandelnden Kultur sind die Mitglieder der älteren Generation nicht mehr ohne Weiteres in der Rolle der Wissenden, die die nachwachsende Generation in die kulturelle Welt einführen und das für die Zukunft erforderliche Wissen und Können vermitteln können. Die Anthropologin Margaret Mead (1971) spricht bei einer solchen Konstellation von einer »präfigurativen Kultur«, in der das herkömmliche Modell von Erziehung und Lehren als Weitergabe bewährter Kenntnisse und Erfahrungen nicht mehr greift.⁹ Computerspiele sind ein anschauliches Beispiel für einen Bereich, in dem sich Heranwachsende meist besser auskennen als ihre Eltern oder Lehrer/innen. Auch wenn man nicht so weit geht wie Mead, die der Ansicht ist, dass sich in der präfigurativen Kultur das Generationsverhältnis umdreht und die jungen Menschen den Älteren den Weg in die Zukunft weisen müssen (vgl. Mead 1971, S. 128), so wird man doch einräumen müssen, dass gerade im Bereich der Medien die Kenntnisse und Erfahrungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften oft begrenzt sind und allein schon aus diesem Grund den Kompetenzen und lebensweltlichen Erfahrungen der Heranwachsenden in der Medienpädagogik in angemessener Weise Rechnung zu tragen ist. Vor diesem Hintergrund kann diskutiert werden, ob der Erziehungsbegriff im Bereich der Medienpädagogik (und in der Pädagogik insgesamt) überhaupt noch verwendet werden sollte.

Der kritische Diskurs zum Erziehungsbegriff hat gezeigt, dass bestimmte Vorstellungen von Erziehung heute nicht mehr aufrechterhalten werden können. Allerdings scheint es schwierig, eine alternative Bezeichnung zu finden, mit der das intentionale Handeln pädagogischer Akteure angemessen erfasst und von anderen pädagogischen »Grundvorgängen« wie Sozialisation oder Bildung abgegrenzt werden kann.¹⁰ Man könnte in unserem Zusammenhang ggf. von

9 Auch die neuere Diagnose einer Wissensgesellschaft geht von einer veränderten gesellschaftlichen Stellung und Funktion des Wissens aus. Dabei wird zwar nicht so sehr das Generationenverhältnis thematisiert, wohl aber z.B. die wachsende Bedeutung informeller und außerschulischer Lernmöglichkeiten (z.B. Livingstone 1999).

10 Zu den Prozessen, die in der Erziehungswissenschaft als pädagogische Grundvorgänge bzw. Grundprozesse bezeichnet werden, gehören vor allem Sozialisation, Erziehung, Lernen, Hilfe und Beratung sowie Bildung (vgl. Marotzki, Nohl u. Ortlepp 2005, S. 127ff.). Gelegentlich wird auch »Unterricht« als eigener Grundvorgang gefasst (vgl. Terhart 1995).

praktischer Medienpädagogik sprechen oder auch von Medienarbeit (analog etwa zur Kulturarbeit), würde damit das Augenmerk aber vielleicht zu sehr auf methodische Aspekte und das konkrete Tun richten. Wir halten daher am Begriff der Erziehung und der Medienerziehung trotz gewisser Vorbehalte fest. Entscheidend für unseren Zusammenhang ist, dass es um jenen pädagogischen Grundprozess geht, in dem pädagogische Akteure gezielt mit Kindern, Jugendlichen oder anderen Zielgruppen interagieren, um zur Verbesserung und Vervollständigung von Bestandteilen ihres Wissens und Könnens beizutragen, die für ihr selbstständiges Handeln und ihre gesellschaftliche Teilhabe als erforderlich bzw. wichtig angesehen werden. In Abgrenzung zu affirmativen Vorstellungen von Erziehung und in Abgrenzung auch zu naiven Machbarkeitsannahmen wird der hier behandelte pädagogische Grundvorgang also als *soziales Handeln* gefasst (vgl. Giesecke 1989, S. 14), in dessen Verlauf die Zielvorstellungen und Werte der Adressaten kommunikativ und interaktiv eingebunden werden (vgl. Gudjons 1995, S. 189ff.). (Medien-)Erziehung meint also nicht normative Einwirkung, sondern »Anregung und Unterstützung eines selbst bestimmten und eigenverantwortlichen Handelns« (Tulodziecki 2008, S. 110).

Ein Rückblick in die Geschichte der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien (vgl. Vollbrecht 2001, S. 26ff.; Hüther u. Podehl 2005) zeigt, dass bis in die 1950er-Jahre eine bewahrpädagogische Grundhaltung vorherrschte und die pädagogische Aufgabe primär darin gesehen wurde, Kinder und Jugendliche vor dem Einfluss der Medien zu schützen. Wir haben einleitend darauf hingewiesen, dass gegenüber neuen Medien – wie Computerspielen – in der Öffentlichkeit bis heute solche rein medienkritischen und bewahrpädagogischen Positionen anzutreffen sind. Einerseits ist es unstrittig, dass Heranwachsende vor bestimmten Risiken geschützt werden sollten und dass dazu neben entsprechenden gesetzlichen Regelungen (siehe Jugendschutzgesetz und Jugendmedienschutz-Staatsvertrag) auch die Erziehung beitragen sollte (vgl. Friedrichs, Junge u. Sander 2013), andererseits besteht in der modernen Medienpädagogik aber Einigkeit darüber, dass Schutz nicht die alleinige Zielsetzung und Leitlinie der Medienerziehung sein kann (siehe auch Fromme, Biermann u. Kiefer 2014). Das Ziel der Medienerziehung ist also weiter zu fassen. Eine solche weiter gefasste Ziel- und Leitkategorie der Medienpädagogik (und Medienerziehung) bildet seit den 1990er-Jahren die sog. Medienkompetenz (vgl. Hugger 2008). Damit soll die Fähigkeit eines Menschen bezeichnet werden, mit und im Kontext von Medien kompetent, selbstbestimmt, kritisch und sozial verantwortlich zu handeln. Für das Konzept der Medienkompetenz liegen unterschiedliche Dimensionierungen vor (für einen Überblick vgl. Süß, Lampert u. Wijnen 2010, S. 108ff.), aber gemeinsam ist den Bestimmungsversuchen, dass es nicht nur um technische Bedienfähigkeiten und Medienkunde geht, sondern auch um analytische, soziale und gestaltungsorientierte Fähigkeiten.¹¹

Die Verwendung des Kompetenzbegriffs als Zielkategorie der Medienerziehung ist freilich nicht unumstritten, zum einen weil es sich nicht um einen genuin pädagogischen Begriff handelt, sondern um die Adaption eines sprachwissenschaftlichen Konzepts, zum anderen weil der Kompetenzbegriff primär das Ergebnis bzw. den Output von Lehr- und Lernprozessen fokussiert und nicht die Prozesse selbst.¹² Die Rahmenbedingungen sind in den verschiedenen

11 Im englischen Sprachraum ist »media literacy« als Leitkategorie für die Medienerziehung gebräuchlich. Literacy kann mit Lese- und Schreibfähigkeit übersetzt werden. Es geht also um eine Erweiterung der klassischen, auf Texte bezogenen Literalität im Zeitalter audiovisueller und interaktiver Medien.

12 Dies zeigt sich nicht nur an den abschlussbezogenen Bildungsstandards mit definierten Kompetenzniveaus für Fächer wie Deutsch, Mathematik oder die erste Fremdsprache am Ende bestimmter Jahrgangsstufen, die von der KMK eingeführt worden sind. Auch im Bereich der schulischen Vermittlung von Medienkompetenz geht es zunehmend um die Festlegung von überprüfbaren Kompetenzstufen (vgl. z.B. LISA 2010; Winkel 2007). Zur theoretischen Diskussion über die Reichweite des Konzepts der Medienkompetenz, insbesondere in Relation zum prozessorientierten Konzept der Medienbildung, vgl. Moser, Grell u. Niesyto (2011) oder auch Fromme u. Jörissen (2010).

pädagogischen Handlungsfeldern und Institutionen unterschiedlich. Konzeptionell gesehen kann aber das Ziel der Medienerziehung unseres Erachtens nicht reduziert werden auf das Erreichen standardisierter und messbarer Kompetenzniveaus (vgl. Koenig u. Sesink 2012; Fromme 2013; Fromme, Biermann u. Kiefer 2014). Im außerschulischen Bereich mag es einfacher erscheinen, eine Medienerziehung zu realisieren, die Raum lässt für eigene Erfahrungen und von den Lernenden (mit) gesteuerte und (mit) verantwortete Lern- und auch Bildungsprozesse, aber auch die Schule kann sich diesem Anspruch nicht verschließen. Henry Jenkins formuliert für die familiäre, die schulische und die außerschulische Medienerziehung in diesem Sinne das gleiche Ziel: »Enabling Participation« (vgl. Jenkins u.a. 2006).

Kommen wir nun zu den bisherigen medienpädagogischen bzw. medienerzieherischen Konzepten und Ansätzen, die sich speziell auf den Bereich der Computerspiele beziehen. Ausgeklammert bleiben hier mediendidaktische Ansätze, in denen Computerspiele als »Lernhelfer« für andere pädagogische Zwecke eingesetzt werden (siehe dazu Punkt 5, S. 23ff.). Martin Geisler, Sebastian Ring und Jürgen Slegers haben für Heft 4/2012 der Zeitschrift *merz* mithilfe eines Onlinefragebogens »pädagogische Projekte zu oder mit Computerspielen« erhoben (Geisler, Ring u. Slegers 2012, S. 36) und diese einerseits in relativ ausführlichen Steckbriefen dokumentiert¹³ sowie andererseits im Sinne einer vorläufigen Kategorisierung systematisiert. Unterschieden werden folgende vier Projektkategorien (vgl. ebd., S. 39):

1. Kompetenzorientierte Projekte, bei denen es primär um die Förderung computerspielbezogener Kompetenzen geht (Beispiel: Spieletester-Projekte)
2. Aktivierende Projekte, die vom Spiel wegführen in Richtung anderer Lebens- bzw. Erfahrungsbereiche (Beispiel: Umsetzung eines Computerspiels als Geländespiel)
3. Projekte, die von problematischen oder risikobehafteten Aspekten des Spielens ausgehen (Beispiel: Suchtprävention und -beratung)
4. Spielorientierte Projekte, bei denen das Spiel und das Spielen als Projektfundament fungieren (Beispiel: LAN-Party für Mädchen).

Die Kategorisierung basiert teilweise auf der von den Autoren zu Beginn ihres Beitrags vorgenommenen Unterscheidung zwischen kultur-, medien- und spielpädagogischen Zugängen zum Computerspiel. Die Projekte der ersten Kategorie könnten demnach im Wesentlichen als medienpädagogisch ausgerichtet angesehen werden, die Projekte der zweiten Kategorie weisen primär kulturpädagogische Merkmale auf, und die der vierten Kategorie decken sich weitgehend mit den Merkmalen eines spielpädagogischen Zugangs. Etwas außerhalb der Systematik sind die Projekte der dritten Kategorie, bei denen man von einer Kombination von Information, Beratung und Therapie im Hinblick auf angenommene problematische Seiten des Computerspielens sprechen könnte. Uns erscheint diese Vierer-Systematik allerdings vor allem hinsichtlich der methodischen Ausrichtungen noch etwas zu ungenau. Vor dem Hintergrund einer Sichtung der in der Fachliteratur seit Mitte der 1990er Jahre vorgelegten Konzepte für das auf Computerspiele bezogene erzieherische Handeln sowie der Projektübersichten bei Geisler, Ring u. Slegers (2012), Fileccia, Fromme u. Wiemken (2010) und der Landesanstalt für Medien NRW (2010) schlagen wir folgende Typisierung vor:

1. Informative und orientierende Ansätze zum Thema Computerspiele (Fokus: Medienkunde)
2. Erfahrungsorientierte Zugänge zu Computerspielen (Fokus: Mediennutzung)
3. Ansätze für die Analyse und Reflexion von Computerspielen (Fokus: Medienliteralität und Medienkritik)
4. Transformative Konzepte (Fokus: Kreative Mediennutzung und Medienwechsel)

13 Vgl. dazu die ergänzende Online-Publikation zu diesem Heft der Zeitschrift unter http://merz-zeitschrift.de/bestpractice_computerspiele/onlinepub4-12.pdf.

5. Gestaltungsorientierte und produktive Ansätze (Fokus: Mediengestaltung).

Zu 1: Der erste Typ umfasst primär Angebote für Eltern und Pädagogen, die grundlegende Informationen zum Phänomen Computerspiel vermitteln. Die Ausgangsüberlegung ist hier, dass vielen Erwachsenen basales Wissen über die virtuellen Spielwelten fehlt, in denen sich Kinder und Jugendliche bewegen, und damit die Voraussetzung für die Entwicklung adäquater Formen der Medienerziehung. Gerade in frühen pädagogischen Veröffentlichungen finden sich vor dem Hintergrund dieser Diagnose viele informativ angelegte Beiträge, die Eltern und pädagogischen Fachkräften grundlegendes Wissen zu Video- und Computerspielen vermitteln wollen, z.B. zu den Spielgenres, zur Faszinationskraft der Spiele oder zu den nach Alter und Geschlecht unterschiedlichen Spielvorlieben der Kinder (vgl. z.B. Bundeszentrale für politische Bildung 1993; Fritz u. Fehr 1997). Es scheint aber auch heute noch einen Bedarf an entsprechenden Informationen zu geben, wie der von Kaminski und Witting (2007) herausgegebene Band »Basiswissen Computer- und Videospiele« oder das in der Expertise von Fileccia, Fromme und Wiemken zusammengestellte »Grundwissen« zu Computerspielen (2010, S. 10ff.) zeigen. Man kann sagen, es geht hier um eine auf Computerspiele bezogene Medienkunde für Pädagogen, bei der in der Regel auch Wissen über Nutzungsweisen, Wirkungsfragen und andere Aspekte (z.B. Jugendmedienschutz) berücksichtigt wird. Insofern würden auch Informations- und Beratungsangebote zu »riskanten« Formen des Computerspielens (z.B. exzessives Spielen) hier zugeordnet werden können. Als Zielgruppe solcher primär medienkundlich ausgerichteter Angebote kommen neben Eltern und Pädagogen durchaus auch Kinder und Jugendliche in Frage, deren Wissen nicht selten begrenzt bleibt auf die (gespielten) Spiele selbst. Gleichzeitig bietet sich an, die Heranwachsenden bei der Information von Erwachsenen auch in geeigneter Form als computerspielkundige Experten aktiv einzubinden.

Zu 2: Der zweite Typ versammelt jene Ansätze, bei denen nicht nur Wissen über Computerspiele vermittelt werden soll, sondern die Spielerfahrung einen wichtigen konzeptionellen Bestandteil bildet. Ein frühes Beispiel für einen solchen Ansatz bietet der von 1994 bis 1997 durchgeführte Modellversuch der Landesbildstelle Bremen, bei dem unter dem Stichwort Öffnung der Schule verschiedene Varianten erprobt wurden, Computerspiele in die Schule hinein zu holen (vgl. dazu Wiemken 2001). Andere Beispiele wären die Durchführung einer LAN-Party in der Schule (Fileccia u. Schmidt 2006) oder in einer Jugendeinrichtung (Schmidt 2004), die Durchführung eines *SingStar*- oder *MarioKart*-Wettbewerbs oder die Einrichtung einer *World of Warcraft*-Spielergruppe in einem Jugendzentrum (Pohlmann 2007). Es geht also darum, pädagogische Settings zu öffnen für die Medien- und Alltagskultur der Heranwachsenden, verbunden mit der Überlegung, dass schon durch den Wechsel der Spielumgebung die alltägliche Spielerfahrung verändert wird, z.B. im Sinne einer Gruppenerfahrung mit anderen Anwesenden. Weiterhin bieten solche erfahrungsorientierten Ansätze vielfältige Anknüpfungspunkte für eine Anschlusskommunikation zwischen Jugendlichen und Pädagogen, aber auch für die Beteiligung der Jugendlichen an der Vorbereitung und Durchführung solcher Projekte. Teilweise wird auch in der Elternarbeit und bei Fortbildungen von pädagogischen Fachkräften auf solche erfahrungsorientierten Zugänge zurückgegriffen (vgl. z.B. das sog. Eltern-LAN-Konzept der Bundeszentrale für Politische Bildung).

Zu 3: Der dritte Typ ist dadurch gekennzeichnet, dass in Bezug auf Computerspiele eine kritisch-reflexive Urteilsfähigkeit entwickelt werden soll, die oft auch als Gegengewicht zur Sogwirkung der digitalen Bildschirmspiele beschrieben wird (vgl. exemplarisch Müller 2001, S. 45). Projekte und Konzepte mit dieser Ausrichtung sind in den meisten Fällen erfahrungsorientiert angelegt. Sie verfolgen also in der Regel kein instruktives Konzept, sondern greifen die lebensweltlichen Spielerfahrungen der Heranwachsenden in einem pädagogischen Setting auf und fordern dann zu einer analytischen Auseinandersetzung auf, z.B. zur Erstellung von eigenen Spielbewertungen (vgl. die verschiedenen Spieltestergruppen in der Übersicht bei

Geisler, Ring und Slegers 2012, S. 40). Für die Analyse und Bewertung der Spiele sind Methoden und Instrumente erforderlich. Ein besonders differenziertes Repertoire bietet hierfür Kringiel mit seinem Werkzeugkasten für die Computerspielanalyse an. Mit dessen Hilfe könne man sich »über die Mittel Klarheit« verschaffen, »mit denen Computerspiele (...) Inhalte bzw. ihr Spielerlebnis vermitteln« (Kringiel 2009, S. 22). Ziel ist, durch einen analytischen Zugang zu einem mündigen Umgang (bzw. einer Computerspielliteralität) zu finden. Wiemken weist vor dem Hintergrund der Ergebnisse des bereits erwähnten Modellversuchs in Bremen auf das Problem hin, dass es Kindern und Jugendlichen oft sehr schwer falle, Computerspiele und Spielerfahrungen rational und kritisch zu reflektieren (vgl. 2001, S. 144f.). Wesentlich leichter ließen sich nicht-sprachliche Formen der Verarbeitung der Medienerlebnisse realisieren, zum Beispiel Spielfiguren und Spiellandschaften (auch) für eigene Spielideen zu malen oder Ausrüstungsgegenstände zu basteln. Auch in Lissmanns Konzept für ein Projekt bzw. Unterrichtsvorhaben, das Computerspiele aus der Lebenswelt der Jugendlichen zum Gegenstand politischer Bildungsarbeit macht, spielen »spracharme« Formen der Auseinandersetzung (z.B. selbst gezeichnete Comics oder Collagen) eine wichtige Rolle (Lissmann 1993).

Zu 4: Einen Schritt weiter gehen die dem vierten Typ zugeordneten Projekte und Ansätze, denn sie versuchen, durch einen kreativen Umgang mit Computerspielen neue Erfahrungen anzuregen, die jenseits der von den Spielentwicklern intendierten Spielformen liegen. Teilweise werden dabei Elemente aus der Computerspielkultur der Heranwachsenden aufgegriffen, etwa »eine Verwendungsweise von Computerspielen, die vorhandene Spielziele und Spielregeln ignorierte und neue Spielziele und damit neue Spielideen (...) schuf« (Ueberschar 2010, S. 220). Als Beispiele für solches Freestyle Gaming nennt Ueberschar Wettläufe durch Online-Rollenspiele oder Car-Surfing-Wettbewerbe in den *GTA*-Spielen (vgl. ebd.). Eine andere Variante des kreativen Umgangs mit Computerspielen stellen Übersetzungen in andere Spielformen dar, etwa in ein Brettspiel (Slegers 2007), ein Geländespiel (Wiemken 2010), einen Sporthallen-Parcour (Heinz u.a. 2006) oder einen Stop-Motion-Trickfilm (wie in einem Projekt von Marco Fileccia, siehe: https://www.youtube.com/watch?v=frLVB_QnX5E). Die leitende pädagogische Überlegung dieser Ansätze besteht darin, durch kreative Umgangsformen und einen Transfer in einen anderen Kontext die alltäglichen Spielerfahrungen der Teilnehmenden zu verändern und zu erweitern. Während Geisler, Ring und Slegers der Ansicht sind, dass im Rahmen solcher Transfer-Projekte (bei ihnen ist das die Projektkategorie 2) zwar motorische, kreative, politische und andere Bereiche bzw. Lernfelder avisiert werden könnten, »mitunter jedoch nur wenig reflektierende Elemente zum Spielverhalten offenbar« würden (2012, S. 38), wollen wir argumentieren, dass gerade solche Medienwechsel und Transformationen zur Entwicklung einer Reflexionsposition gegenüber den sonstigen Computerspielerfahrungen beitragen können.

Zu 5: Auch der fünfte und letzte Typ kann als pädagogisch-kreativer Umgang mit Computerspielen bezeichnet werden, allerdings stehen diese Ansätze in der Tradition der aktiven Medienarbeit (vgl. Schell 2005) und zielen auf die Produktion eigener digitaler Spiele oder die Veränderung vorhandener Computerspiele ab. Überlegungen für solche produktiven und gestaltungsorientierten Projekte finden sich bereits in den 1990er-Jahren (z.B. Glaap 1993), allerdings kam man damals noch nicht um das Programmieren herum, sodass solche Konzepte nur mit sehr ambitionierten Jugendlichen umgesetzt werden konnten. Inzwischen stehen sehr unterschiedliche Programme und digitale Werkzeuge zur Verfügung, mit denen eigene Spiele oder neue Level von Spielen gestaltet werden können. Für eine Reihe von Computerspielen werden von den Herstellern z.B. kostenlose Editoren angeboten, mit denen das Basisspiel um eigene Level erweitert werden kann (z.B. der Level-Editor für *Portal 2*), andere Spiele werden direkt mit integrierten Level-Editoren ausgeliefert (z.B. die *Trackmania*-Spiele) oder bieten in einem Open World Szenario von vornherein kreative Gestaltungsmöglichkeiten an (z.B. *Minecraft*). Vor diesem Hintergrund haben sich zum einen in der Computerspielkultur pro-

duktive Praxen wie Modding (vgl. Unger 2012) und Machinima (Frølund 2012) entwickelt, zum anderen sind damit aber auch niedrighschwellige medienpädagogische Angebote möglich geworden. Ueberschar (2010) stellt z.B. ein Konzept für ein medienpädagogisches Machinima-Projekt¹⁴ vor. Jonas und Fütterer (2012) haben ein komplettes Game Design-Projekt für Jugendliche konzipiert und in einer Schule umgesetzt (siehe auch <http://myvideogame.de> und Fromme 2014). Die leitende pädagogische Überlegung bei produktiven und gestaltungsorientierten Ansätzen ist, dass konstruktive und gestaltende Zugänge besonders komplexe Erfahrungs- und Lernprozesse ermöglichen (vgl. Jonas u. Fütterer 2012, S. 60ff.). Sie kommen außerdem dem Wunsch der Heranwachsenden entgegen, sich aktiv und handelnd mit der Welt (der Medien) auseinanderzusetzen.

5. Lehren und Lernen mit Computerspielen

Die Mediendidaktik beschäftigt sich vor allem mit den pädagogisch-didaktischen Einsatzmöglichkeiten von Medien, heute speziell von digitalen Medien. Dabei werden einerseits formelle Lehr- und Lernszenarien in Schule, Hochschule oder Weiterbildung in den Blick genommen, andererseits aber auch der Bereich des informellen Lernens (vor allem in der Freizeit). Die erste Perspektive entspricht dem lange Zeit vorherrschenden engen Verständnis der Mediendidaktik (vgl. Süß, Lampert u. Wijnen 2010, S. 150), die den Vorteil einer relativ klaren Abgrenzung des Gegenstandsbereiches hat, aber den aktuellen Entwicklungen kaum mehr gerecht werden kann. Die Erweiterung der Perspektive auf das informelle Lernen ist nicht zuletzt eine Reaktion auf die zunehmende Verbreitung digitaler und vernetzter Medien, die den Zugang zu Wissen und Informationen aller Art grundlegend verändert und neue Möglichkeiten des didaktischen Medieneinsatzes in außerschulischen Einrichtungen (z.B. Museum, Freizeitpark) und dem privaten Umfeld eröffnet hat. Zur Mediendidaktik gehören nicht nur wissenschaftlich begründete Konzepte für den Einsatz von Medien (hier digitalen Spielen bzw. Lernspielen) in formellen und informellen Kontexten, sondern auch die Beteiligung an der Entwicklung solcher Spiele (etwa im Sinne von design-based educational research, vgl. Jensen u.a. 2012) sowie an ihrer Evaluation.

Durch die Verbindung von Spielspaß und Lernen sollen die positiven Aspekte zusammengeführt werden. Heraus kommt dabei ein Oxymoron: Serious Games (vgl. Ritterfeld, Cody u. Vorderer 2009). Eine eindeutige Abgrenzung von anderen Bezeichnungen wie »digitale Lernspiele« oder »Game Based Learning« wird meist nicht vorgenommen (eine Ausnahme bildet Breuer 2010, S. 18). Gemeinsam ist die Ansicht, dass die so bezeichneten Softwareprogramme (auch) ernste Absichten haben und sich somit von reinen Unterhaltungstiteln abgrenzen. Zu solchen »ernsten Absichten« werden unter anderem gezählt (Fromme, Biermann u. Unger 2010, S. 40):

- »Werbung (Spiele, die der Werbung für ein Produkt oder eine Organisation dienen),
- Gesellschaftlicher oder politischer Wandel (Games for Change – Spiele, die zum sozialen, ökologischen oder politischen Wandel beitragen bzw. veränderte Einstellungen oder Werte vermitteln sollen),
- Training und Ausbildung (Simulationen, bei denen bestimmte Handlungsabläufe erprobt oder eingeübt werden können),
- Gesundheit (Games for Health, bei denen es um die spielerische Unterstützung von Therapien, von Gesundheitsbildung o.ä. geht),

14 Machinima ist ein Kunstwort, mit dem die Erstellung eines Animationsfilms mithilfe der Gameengine eines Computerspiels bezeichnet wird.

- Lernen (Game Based Learning im engeren Sinne, wo es um das Erreichen klar definierter Lernergebnisse geht; oder Educational Games, bei denen i.d.R. komplexere Lernziele verfolgt werden).«

Serious Games sollen also die positiven und förderlichen Aspekte des Lernens und des Spielens zusammenführen. Lernen selbst soll durch die »Beimischung« intrinsischer Motivation, die mit dem Spiel verknüpft ist, einfacher und effektiver stattfinden. Dabei sind das Spiel und das Lernen per se nicht voneinander getrennt. Vielmehr ist diese Trennung ein gesellschaftlich-historisches Konstrukt, das u.a. mit dem modernen Bildungssystem institutionalisiert wurde. Schule wird mit ernstem Lernen verbunden, das Spiel bleibt außen vor bzw. auf den Pausenhof begrenzt. Andererseits zeigt sich, dass sich selbst in der Schule lernunmotivierte Kinder bei Computerspielen hoch engagiert den Herausforderungen im Spiel stellen (vgl. Ritterfeld 2011). Bei Lernspielen soll also sowohl die Motivation in einem hohen Maße aufrechterhalten werden als auch der Lernprozess effektiv ablaufen. Angenommen werden teils kongruente Wesensmerkmale von Spielen und Lernen, sodass eine Nutzung von Serious Games die Verbindung der positiven Effekte vermuten lässt (vgl. Breuer 2010, S. 11f.).

Problematisch zeigt sich bei der Entwicklung von Serious Games das Verhältnis von erwünschten und unerwünschten Lernprozessen. Wir finden beispielsweise Spiele, die das Ziel haben, im Sinne einer politischen Bildung Wissen über die Ernährungs- und Hungerproblematik in armen Ländern (*Food Force*) oder über globale Konflikte (*Global Conflicts*-Spielreihe) zu vermitteln und zur Entwicklung einer humanistischen und anti-rassistischen Haltung der Spielenden (im Sinne einer politischen Bildung) beizutragen. Spiele können aber auch verwendet werden, um gegenteilige (z.B. rassistische) Botschaften zu vermitteln.

Serious Games können auf unterschiedlichen lerntheoretischen Modellen bzw. Prinzipien aufbauen. Die Bandbreite reicht von Spielen, die auf »drill and practice« setzen und insofern quasi behavioristisch Kompetenzen vermitteln und einüben wollen, bis hin zu explorativen Spielwelten, die zu selbstgesteuerten und erfahrungsbasierten Lernprozessen im Sinne konstruktivistischer Lerntheorien anregen. Je komplexer der Lernprozess, der angeregt werden soll, desto schwieriger wird auch die Planung und Produktion eines entsprechenden Spiels. Serious Games-Entwickler arbeiten zumeist mit einem kleineren Budget im Vergleich zu den großen Entertainment-Titeln, sodass die audiovisuelle Qualität, aber oft auch das Gameplay hinter den Standards zurückbleibt, die Kinder und Jugendliche von ihren Lieblingsspielen gewohnt sind. Welche Perspektiven haben Serious Games vor diesem Hintergrund?

Erstens besteht unserer Ansicht nach die Möglichkeit, auch im Bereich der Serious Games aufwändige und technisch wie spielerisch anspruchsvolle Spiele zu entwickeln (wie das Spiel *Ludwig*, vgl. <https://www.playludwig.com>) und dafür geeignete Entwickler und Geldgeber zu gewinnen. *Zweitens* könnte der Bereich der Casual Games¹⁵ stärker für Lernspiele ins Auge gefasst werden. Immerhin erfreuen sich Casual Games, die weniger komplex angelegt sind und zumeist als Zeitvertreib zwischendurch gespielt werden, seit einiger Zeit nicht nur einer wachsenden Beliebtheit bei den Spielenden, sondern auch bei den Entwicklern und Publishern, die hier mit neuen Geschäftsmodellen z.T. sehr erfolgreich sind. *Drittens* kann im pädagogisch-didaktischen Kontext stärker auf die Lernpotenziale von Entertainment-Titeln Bezug genommen werden. Exemplarisch sei hier verwiesen auf den Einsatz des Spiels *Napoleon: Total War* im schulischen Kontext (vgl. Fileccia u. Hohnstein 2010). Das Spiel behandelt die Zeit des Aufstiegs von Napoleon zum Kaiser und der emporsteigenden militärischen Macht

15 Als Casual Games (übersetzt: Gelegenheitsspiele) werden solche Computerspiele bezeichnet, die leicht zugänglich und vergleichsweise wenig komplex angelegt sind, also kaum Vorkenntnisse verlangen und gut zwischendurch gespielt werden können. Da die Hardwareanforderungen zumeist nicht sehr hoch sind, lassen sie sich auch leicht auf mobilen Geräten spielen. Bekannte aktuelle Beispiele sind *Angry Birds* oder *Candy Crush*.

Frankreichs. Der Spieler lenkt dabei das militärische Geschick der französischen Truppen und erlebt das Geschehen einer historischen Epoche. So müssen die digitalen Truppen durch die kämpferischen Handlungen in Italien, Ägypten und Nahost geführt werden, um dann in Europa das Ende Napoleons mit zu erleben. Das Spiel wird freilich nicht im Sinne eines Serious Game zur Vermittlung historischen Wissens über Napoleon eingesetzt, sondern als zusätzliche Ressource neben dem Geschichtsbuch. Das Beispiel verweist auf die pädagogischen Möglichkeiten, die sich durch eine stärkere Verbindung von mediendidaktischen und medien-erzieherischen Ansätzen ergeben. Computerspiele werden hier nicht auf eine Funktion als Lernmittel reduziert, sondern in einen Gegenstand der Reflexion und aktiven Auseinandersetzung transformiert.

6. Fazit

Die Medienpädagogik hat sich als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft spezialisiert auf die mit der zunehmenden Mediatisierung verbundenen pädagogischen Herausforderungen. Insofern ist die Medienpädagogik durch den beständigen und dynamischen Wandel von Informations- und Kommunikationstechnologien in spezifischer Weise herausgefordert. Schon in den 1980er-Jahren hat das Phänomen Computerspiel in der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung erste Aufmerksamkeit gefunden. Repräsentative Studien aus dieser Zeit belegten einen mit den interaktiven Bildschirmmedien verbundenen nachhaltigen Wandel im Medienalltag Jugendlicher. Dennoch sind Computerspiele in der Medienpädagogik lange Zeit ein randständiges Thema geblieben, das auf den einschlägigen Tagungen und in den zentralen Publikationsorganen dieser Teildisziplin keine große Rolle spielte. Dies hat sich erst nach der Jahrtausendwende allmählich geändert. Die Medienpädagogik ist, wie die Erziehungswissenschaft insgesamt, auf der einen Seite eine *Reflexionswissenschaft*, die Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationszusammenhänge beobachtet, erforscht und theoretisch zu erklären versucht, und auf der anderen Seite eine *Handlungswissenschaft*, die auf der Grundlage ihrer theoretischen und empirischen Erkenntnisse begründete Konzepte für die pädagogische Praxis entwickelt.

Als Reflexionswissenschaft beschäftigt sich die Medienpädagogik zunächst mit der alltäglichen Nutzung von Computerspielen und den im Kontext der Spiele entstehenden Medienkulturen. Eine leitende Perspektive dabei ist die Frage, in welcher Weise sich im Kontext dieser interaktiven und zunehmend vernetzten Medien Sozialisationsprozesse verändern. Während in öffentlichen Diskursen und auch einigen Bereichen der Medienforschung in diesem Zusammenhang nach wie vor von einseitigen Einflüssen oder Wirkungen der Medien auf die Nutzer ausgegangen wird, haben wir für eine differenziertere Betrachtung (und auch Forschung) plädiert, die dem gegenwärtigen Theorie- und Kenntnisstand gerecht wird und Mediensozialisation als interaktiven Prozess der individuellen Auseinandersetzung mit der zunehmend mediatisierten Umwelt versteht. Insofern ist es notwendig, klarer zwischen Medienanalysen (als Analysen von Sozialisationspotenzialen) und der Untersuchung von Sozialisationsprozessen (also der Verarbeitung der Medienangebote) zu unterscheiden. Für beide Forschungsansätze ergeben sich im Zusammenhang mit der Interaktivität des Mediums aber neue Herausforderungen, die theoretisch und methodisch noch gar nicht hinreichend geklärt scheinen. Weiterhin haben wir versucht, das thematische Spektrum der Computerspiel-Sozialisation über das in der öffentlichen Debatte dominierende Thema der Gewalt hinaus zu erweitern, z.B. auf Aspekte wie politische Sozialisation und die mediale Konstruktion von Frauen- und Männerbildern.

Mit dem Konzept der strukturalen Medienbildung wird dem Umstand Rechnung getragen, dass gerade Erfahrungen im Kontext neuer, digitaler Medien mit dem Konzept der Medienso-

zialisierung nicht mehr hinreichend erfasst und beschrieben werden können. Während mit dem Konzept der Sozialisierung die beiläufigen Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung untersucht werden, werden mit dem Konzept der (strukturalen) Medienbildung informelle Bildungsprozesse im Kontext medialer Artikulationen und medialer Erfahrungsräume in den Blick genommen. Dem »Bildungswert« neuer Medien nähern wir uns (empirisch) über zwei verschiedene Zugänge: durch die Analyse der Bildungspotenziale von Medien und durch die Rekonstruktion von Bildungsprozessen im Kontext von Medialität. Für die Medienanalyse wird dabei ein formaler Ansatz präferiert, weil er die Medialität (hier von Computerspielen) und damit u.a. die interaktive Form der medialen Inszenierung und Erfahrung in den Fokus rückt.

Als Handlungswissenschaft beschäftigt sich die Medienpädagogik auf der einen Seite mit Theorien und Konzepten zur Medienerziehung, auf der anderen Seite mit dem Bereich der Mediendidaktik. Im Unterschied zur Mediensozialisierung zeichnet sich Medienerziehung durch ein intentional ausgerichtetes Handeln aus. Vor dem Hintergrund der Kritik an Erziehungsvorstellungen, deren normative Grundlagen unreflektiert bleiben und einer durch kulturelle Pluralität gekennzeichneten Welt nicht mehr gerecht werden können, kann Medienerziehung nicht als normative »Einwirkung« gedacht werden, sondern als Unterstützung bei der Entwicklung eines selbst bestimmten und eigenverantwortlichen Denkens und Handelns. In diesem Sinne ist auch das medienpädagogische Leitkonzept der Medienkompetenz entwickelt worden, allerdings scheint seine ursprüngliche normative Offenheit im Zuge einer neuen Outputorientierung im Bildungswesen und der damit einhergehenden Festlegung von zu erreichenden Kompetenzniveaus infrage zu stehen. Für den Themenbereich Computerspiele dominieren bislang aber medienerzieherische Ansätze, die auf Information (Medienkunde), Erfahrung, Reflexion, Transformation und Gestaltung bzw. Produktion setzen.

Unter dem Aspekt der Mediendidaktik wurde das Feld der Serious Games diskutiert, die sich dem Ziel verschreiben, die förderlichen Faktoren des Lernens mit den unterhaltenden Aspekten des Spiels zusammenzuführen. In den letzten Jahren ist diesem Anwendungsbereich digitaler Spiele eine hohe wissenschaftliche Aufmerksamkeit zuteil geworden. Das den Serious Games zugeschriebene Potenzial erscheint sehr groß. Allerdings schwingen hier zum Teil auch naive Hoffnungen mit, wie es sie anfangs z.B. auch beim E-Learning gegeben hat. Insofern bleibt abzuwarten, ob die Auseinandersetzung mit Serious Games mehr als eine Modewelle sein wird. Unseres Erachtens wäre eine Abkehr von rein instrumentellen Konzepten erforderlich, die Medien (hier Games) lediglich als Mittel betrachten, und eine stärkere Verbindung von Mediendidaktik und Medienerziehung pädagogisch vielversprechend. Letztlich bleibt es die Aufgabe der Medienpädagogik, auch im Bereich der Mediendidaktik zwischen einer pädagogisch-intentionalen Perspektive und der reklamierten Unverfügbarkeit des Subjektes zu vermitteln.

Literatur

- Anderson, Craig A.; Bushman, Brad J. (2001): Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. In: *Psychological Science*, 12(5), S. 353-359.
- Barlett, Christopher P.; Anderson, Craig A.; Swing, Edward L. (2008): Video Game Effects – Confirmed, Suspected, and Speculative. A Review of the Evidence. In: *Simulation & Gaming* 3, S. 377-403. Online: <http://sag.sagepub.com/cgi/rapidpdf/1046878108327539v1>.¹⁶
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

16 Auch die im Literaturverzeichnis genannten Online-Quellen wurden im Zuge der Erstellung dieses Beitrags im Februar 2014 letztmalig geprüft. Auf eine gesonderte Nennung der Zugriffsdaten pro Quelle wird daher verzichtet.

- Beck, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Scott (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bettinger, Patrick (2012): Medienbildungsprozesse Erwachsener im Umgang mit sozialen Online-Netzwerken. Boizenburg: vwh.
- Bevc, Tobias (Hg.) (2007): Computerspiele und Politik. Zur Konstruktion von Politik und Gesellschaft in Computerspielen. Berlin: Lit.
- Biermann, Ralf; Fromme, Johannes; Unger, Alexander (2010): Digitale Spiele und Spielkulturen im Wandel. Zur Entstehung und Entwicklung partizipativer und kreativ-produktiver Nutzungsformen. In: Sonja Ganguin u. Bernward Hoffmann (Hg.): Digitale Spielkultur. München: kopaed, S. 61-78.
- Birkholz, Christian; Geisler, Eberhard (1988): Kriegsszenarien im Computerspiel. In: Jürgen Fritz (Hg.): Programmiert zum Kriegsspielen: Bilderwelten und Weltbilder im Videospiele. New York: Campus, S. 123-130.
- Bohnsack, Ralf (2009): Gruppendiskussion. In: Uwe Flick, Ernst v. Kardorff u. Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch (7. Auflage). Reinbek: Rowohlt, S. 369-384.
- Bohnsack, Ralf (Hg.) (2010): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden (8. Auflage). Opladen: Leske + Budrich.
- Breuer, Johannes (2010): Spielend lernen? Eine Bestandsaufnahme zum (Digital) Game-Based Learning. Düsseldorf: LfM. Online: <http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Publikationen-Download/Doku41-Spielend-Lernen.pdf>.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (1993): Computerspiele. Bunte Welt im grauen Alltag. Redaktion: Tilmann Ernst. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Caillois, Roger (1982): Die Spiele und die Menschen: Maske und Rausch. Frankfurt a.M., Berlin, Wien: Ullstein.
- Cassell, Justine; Jenkins, Henry (Hg.) (1999): From Barbie to Mortal Kombat: gender and computer games. Cambridge, MA: MIT Press.
- Die Drogenbeauftragte der Bundesregierung (2011): Drogen- und Suchtbericht 2011. Online: http://drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien/Publikationen/Drogen_Sucht/Forschungsberichte/Bericht_Drogen-und_Suchtbericht_2011.pdf.
- Die Drogenbeauftragte der Bundesregierung (2013): Drogen- und Suchtbericht 2013. Online: http://drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/Service/Publikationen/BMG_Drogen-und_Suchtbericht_2013_WEB_Gesamt.pdf.
- Dörr, Dieter; Klimmt, Christoph; Daschmann, Gregor (Hg.) (2011): Werbung in Computerspielen. Herausforderungen für das Medienrecht und die Förderung von Medienkompetenz. Berlin: Vistas.
- Fend, Helmut (1991): Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Stuttgart: Hans Huber.
- Fileccia, Marco; Fromme, Johannes; Wiemken, Jens (2010): Computerspiele und virtuelle Welten als Reflexionsgegenstand von Unterricht. Düsseldorf: LfM-Dokumentation 39/Online: http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Publikationen-Download/LfM_Dokumentation_39_Online_Computerspiele.pdf.
- Fileccia, Marco; Hohnstein, Marisa (2010): Napoleon Buonadigitale: Historische Computerspiele. Online: <http://www.lehrer-online.de/napoleon-buonadigitale.php>.
- Fileccia, Marco; Schmidt, Ulrike (2006): Ein schwieriges Zusammenspiel. Computerspiele und Schule. In: Winfried Kaminski u. Martin Lorber (Hg.): Clash of Realities. Computerspiele und soziale Wirklichkeit. München: kopaed, S. 225-238.
- Friedrichs, Henrike; Junge, Thorsten; Sander, Uwe (Hg.) (2013): Jugendmedienschutz in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS.
- Fritz, Jürgen (Hg.) (1988): Programmiert zum Kriegsspielen. Weltbilder und Bilderwelten im Videospiele. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Fritz, Jürgen (Hg.) (1995): Warum Computerspiele faszinieren: Empirische Annäherungen an Nutzung und Wirkung von Bildschirmspielen. Weinheim: Juventa.
- Fritz, Jürgen (2007): Dick, dumm und delinquent durchs Daddeln? – Wirkungsfragen. In: Winfried Kaminski u. Tanja Witting (Hg.): Basiswissen Computer- und Videospiele. München: kopaed, S. 47-56.
- Fritz, Jürgen; Fehr, Wolfgang (Hg.) (1997): Handbuch Medien. Computerspiele. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Fritz, Jürgen; Fehr, Wolfgang (Hg.) (2003): Computerspiele. Virtuelle Spiel- und Lernwelten (mit CD-ROM). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Fritz, Jürgen; Lampert, Claudia; Schmidt, Jan-Hinrik; Witting, Tanja (Hg.) (2011a): Kompetenzen und exzessive Nutzung bei Computerspielern. Gefordert, gefördert, gefährdet. Berlin: Vistas.
- Fritz, Jürgen; Lampert Claudia; Schmidt, Jan-Hinrik; Witting, Tanja (2011b): Einleitung. In: Jürgen Fritz u.a. (Hg.): Kompetenzen und exzessive Nutzung bei Computerspielern: Gefordert, gefördert, gefährdet. Berlin: Vistas, S. 11-20.

- Fritz, Jürgen; Hönemann, Heike; Misk-Schneider, Karla; Ohnemüller, Bernd (1997): Vielspieler am Computer. In: Jürgen Fritz u. Wolfgang Fehr (Hg.): Handbuch Medien. Computerspiele. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 197-205.
- Frølund, Lisbeth (2012): Machinima Filmmaking as Culture in Practice: Dialogical Processes of Remix. In: Johannes Fromme u. Alexander Unger (Hg.): Computer Games and New Media Cultures. Dordrecht u.a.: Springer, S. 491-507.
- Fromme, Johannes (2006): Zwischen Immersion und Distanz: Lern- und Bildungspotenziale von Computerspielen. In: Winfried Kaminski u. Martin Lorber (Hg.): Clash of Realities. Computerspiele und soziale Wirklichkeit. München: kopaed, S. 177-209.
- Fromme, Johannes (2013): Medienbildung in einer von digitalen Medien geprägten Kultur: Herausforderungen und Handlungsbedarfe. In: Johannes Fromme (Hg.): Medien – Bildung – Schule. Dokumentation der ersten Netzwerktagung Medienkompetenz Sachsen-Anhalt. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität, S. 23-42. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:ma9:1-3550>.
- Fromme, Johannes (2015): Digital Game Studies und Medienpädagogik. In: Klaus Sachs-Hombach u. Jan-Noël Thon (Hg.): Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung (im Erscheinen). Köln: Halem.
- Fromme, Johannes; Biermann, Ralf (2009): Identitätsbildung und politische Sozialisation. In: Tobias Bevc u. Holger Zapf (Hg.): Wie wir spielen, was wir werden. Computerspiele in unserer Gesellschaft. Konstanz: UVK, S. 113-138.
- Fromme, Johannes; Biermann, Ralf; Kiefer, Florian (2014): Medienkompetenz und Medienbildung. Medienpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheit. In: Angela Tillmann, Sandra Fleischer u. Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 59-73.
- Fromme, Johannes; Biermann, Ralf; Unger, Alexander (2010): »Serious Games« oder »taking games seriously«? In: Kai-Uwe Hugger u. Markus Walber (Hg.): Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven. Wiesbaden: VS, S. 39-57.
- Fromme, Johannes; Gecius, Melanie (1997): Geschlechtsrollen in Computer- und Videospielen. In: Jürgen Fritz u. Wolfgang Fehr (Hg.): Handbuch Medien: Computerspiele. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 121-135.
- Fromme, Johannes; Jörissen, Benjamin (2010): Medienbildung und Medienkompetenz: Berührungspunkte und Differenzen zweier nicht ineinander überführbarer Konzepte. In: medien + erziehung, 54(5), S. 46-54.
- Fromme, Johannes; Könitz, Christopher (2014): Bildungspotenziale von Computerspielen: Überlegungen zur Analyse und bildungstheoretischen Einschätzung eines hybriden Medienphänomens. In: Winfried Marotzki u. Norbert Meder (Hg.): Perspektiven der Medienbildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 229-278.
- Fromme, Johannes; Kommer, Sven; Mansel, Jürgen; Treumann, Klaus Peter (Hg.) (1999): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen: Leske + Budrich.
- Fromme, Johannes; Meder, Norbert (2003): Pädagogik der Freizeit und Medien. In: Reinhold Popp u. Marianne Schwab (Hg.): Pädagogik der Freizeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 195-222.
- Fromme, Johannes; Meder, Norbert; Vollmer, Nikolaus. (2000): Computerspiele in der Kinderkultur. Opladen: Leske + Budrich.
- Fromme, Johannes; Unger, Alexander (2012) (Hg.): Computer Games and New Media Cultures. A Handbook of Digital Game Studies. Dordrecht u.a.: Springer.
- Ganguin, Sonja; Hoffmann, Bernward (Hg.) (2010): Digitale Spielkultur. München: kopaed.
- Gebel, Christa; Eggert, Susanne (2013): Konflikttherd Computerspiele. Konflikte über Computerspielerziehung in Familien mit fünf- bis zwölfjährigen Kindern. In: medien + erziehung, 57(4), S. 36-41.
- Gee, James Paul (2003): What video games have to teach us about learning and literacy. New York: Palgrave Macmillan.
- Geisler, Martin; Ring, Sebastian; Slegers, Jürgen (2012): Medienpädagogische Projekte zu Computerspielen. Themen, Methoden und Zielrichtungen. In: medien + erziehung, 56(4), S. 36-43.
- Giddens, Anthony (1995): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Giasecke, Hermann (1989): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns (2. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Glaap, Dieter (1993): Kreativ Arbeiten mit Computern. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Computerspiele. Bunte Welt im grauen Alltag. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 137-145.
- Götz, Maya (2014): Die Konstruktion von Geschlecht. In: Angela Tillmann, Sandra Fleischer u. Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 89-100.
- Grapenthin, Hella (2009): Geschlechterbilder in Computer- und Videospielen. In: Tobias Bevc u. Holger Zapf (Hg.): Wie wir spielen, was wir werden. Computerspiele in unserer Gesellschaft. Konstanz: UVK, S. 161-183.
- Gudjons, Herbert (1995): Pädagogisches Grundwissen (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hartmann, Tilo (2006): Gewaltspiele und Aggression. Aktuelle Forschung und Implikationen. In: Winfred Kaminski u. Martin Lorber (Hg.): *Clash of Realities. Computerspiele und soziale Wirklichkeit*. München: kopaed, S. 81-99.
- Heinz, Julian; Lehnert, Nicole; Schneider, Nina; Törner, Marc (2006): Super Mario Land in der Turnhalle. *Sportpraxis*, 47(4), S. 36-39.
- Herzig, Bardo (2012): *Medienbildung*. München: kopaed.
- Hugger, Kai-Uwe (2008): Medienkompetenz. In: Uwe Sander, Friederike von Gross u. Kai-Uwe Hugger (Hg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS, S. 93-99.
- Hurrelmann, Klaus (2001): *Einführung in die Sozialisationstheorie* (7. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus (2002): Selbstsozialisation oder Selbstorganisation? Ein sympathisierender, aber kritischer Kommentar. In: *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 2, S. 155–166.
- Hüther, Jürgen; Podehl, Bernd (2005): *Geschichte der Medienpädagogik*. In: Jürgen Hüther u. Bernd Schorb (Hg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik* (4., vollst. neu konzip. Auflage). München: kopaed, S. 116-127.
- Jenkins, Henry; Clinton, Katie; Purushotma, Ravi; Robison, Alice J.; Weigel, Margaret (2006): *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century. An occasional paper on digital media and learning*. Chicago: McArthur Foundation. Online: http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF.
- Jenson, Jennifer; de Castell, Suzanne; Taylor, Nicholas; Droumeva, Milena; Fisher Stephanie (2012): *Learning Instruments: Baroque Music Gets Game*. In: Johannes Fromme u. Alexander Unger (Hg.): *Computer Games and New Media Cultures*. Dordrecht et al.: Springer, S. 585-602.
- Jonas, Kristina; Fütterer, Marten (2012): *My Video Game: Konstruktionistisches Erfahrungslernen in der Schule. Die Entwicklung von Computerspielen als Projektpraxis*. Stuttgart: ibidem.
- Jörissen, Benjamin (2011): *Medienbildung: Begriffsverständnisse und -reichweiten*. In: Heinz Moser, Petra Grell u. Horst Niesyto (Hg.): *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 211-235.
- Jörissen, Benjamin; Marotzki, Winfried (2009): *Medienbildung – eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaminski, Winfred; Lorber, Martin (Hg.) (2006): *Clash of Realities. Computerspiele und soziale Wirklichkeit*. München: kopaed.
- Kaminski, Winfred; Witting, Tanja (Hg.) (2007): *Basiswissen Computer- und Videospiele*. München: kopaed.
- Kammerl, Rudolf; Hirschhäuser, Lena; Rosenkranz, Moritz; Schwinge, Christiane; Hein, Sascha; Wartberg, Lutz; Petersen, Kay Uwe im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2012): *EXIF – Exzessive Internetnutzung in Familien. Zusammenhänge zwischen der exzessiven Computer- und Internetnutzung Jugendlicher und dem (medien-) erzieherischen Handeln in den Familien*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Online: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/EXIF-Exzessive-Internetnutzung-in-Familien.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>.
- Kent, Steven L. (2001): *The Ultimate History of Video Games. From Pong to Pokémon and Beyond – The Story Behind the Craze That Touched Our Lives and Changed the World*. New York: Three Rivers Press.
- Kersten, Jochen (2002): *Jugendgewalt und Gesellschaft*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B44 2002. Online: <http://www.bpb.de/apuz/26645/jugendgewalt-und-gesellschaft>.
- Knoll, Joachim Heinrich; Kolfhaus, Stefan; Pfeiffer, Susanne; Swoboda, Wolfgang H. (1986): *Das Bildschirmspiel im Alltag Jugendlicher. Untersuchungen zum Spielverhalten und zur Spielpädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Knoll-Jung, Sebastian (2010): *Geschlecht, Geschichte und Computerspiele. Die Kategorie <Geschlecht> und die Darstellung von Frauen in Historienspielen*. In: Angela Schwarz (Hg.): *Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf ihre Gegner werfen? Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel*. Münster: Lit, S. 171-198.
- Koenig, Christopher; Sesink, Werner (2012): *Notwendige Kompetenzüberschreitungen – Eine Anregung, den Kompetenzbegriff weiter zu denken*. In: Renate Schultz-Zander u.a. (Hg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 9*. Wiesbaden: Springer VS, S. 299-331.
- Kringiel, Danny (2009): *Computerspielanalyse konkret. Methoden und Instrumente – erprobt an Max Payne 2*. München: kopaed.
- Kristen, Astrid (2006): *Aggressive Jungen und gewalthaltige Computerspiele. Eine Längsschnittstudie zu der Frage, wer wen beeinflusst*. Berlin: Freie Universität Berlin, Dissertation. Online: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000002096.
- Krotz, Friedrich; Hepp, Andreas (Hg.) (2012): *Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kunczik, Michael (2012): *Wirkungen gewalthaltiger Computerspiele auf Jugendliche*. In: *tv diskurs*, 4, S. 72-77. Online: http://fsf.de/data/hefte/ausgabe/62/kunczik072_tvd62.pdf.

- Kunczik, Michael; Zipfel, Astrid (2010): Computerspielsucht. Befunde der Forschung. Bericht für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Online: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Computerspielsucht-Befunde-der-Forschung-Langfassung,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>.
- Ladas, Manuel (2002): *Brutale Spiele(r)? Wirkung und Nutzung von Gewalt in Computerspielen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Lampert, Claudia; Schwinge, Christiane; Kammerl, Rudolf; Hirschhäuser, Lena (2012): *Computerspiele(n) in der Familie. Computerspielesozialisation von Heranwachsenden unter Berücksichtigung genderspezifischer Aspekte*. Düsseldorf: LfM-Dokumentation Band 47.
- Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) (Hg.) (2010): *Best Practice Kompass. Computerspiele in der Schule*. Düsseldorf: LfM. Online: http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Publikationen-Download/BestPracticeKompass_Computerspiele_Web.pdf.
- Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) (2010): *Medienbildung – Ein kompetenzorientiertes Konzept für die Sekundarschule mit Beispielaufgaben*. Halle: LISA.
- Lissmann, Hans-Joachim (1993): *Politische Bildung mit spracharmen Medien – Computerspiele und politische Visionen*. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): *Computerspiele. Bunte Welt im grauen Alltag*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 146-154.
- Livingstone, David W. (1999): *Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft*. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): *Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen durch Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress 21.–23. April 1999 in Berlin*. QUEM-Report Heft 60, S. 65–91.
- Löschenkohl, Erich; Bleyer, Michaela (1995): *Faszination Computerspiel. Eine psychologische Bewertung*. Wien: ÖBV Pädag. Verlag.
- Lowood, Henry (2006): *A brief Biography of Computer Games*. In: Peter Vorderer u. Bryant Jennings (Hg.): *Playing video games. Motives, responses, and consequences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum S. 25-41.
- Lukesch, Helmut; Kägi, Hans; Karger, Gerlinde; Taschler-Polacek, Heidrun (1989): *Video im Alltag der Jugend. Quantitative und qualitative Aspekte des Videokonsums, des Videospieles und der Nutzung anderer Medien bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Regensburg: Roderer.
- Lukesch, Helmut; Kischkel, Karl-Heinz; Amann, Anne u.a. (1990): *Jugendmedienstudie: Verbreitung, Nutzung und ausgewählte Wirkungen von Massenmedien bei Kindern und Jugendlichen: Eine Multi-Medien-Untersuchung über Fernsehen, Video, Kino, Video- und Computerspiele sowie Printprodukte (2. Aufl)*. Regensburg: S. Roderer.
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, Winfried (2007): *Die Macht der Erinnerung: Involvement und Reflexion. Aspekte einer strukturalen Medienbildung am Beispiel Film*. In: Johannes Fromme u. Burkhard Schäffer (Hg.): *Medien – Macht – Gesellschaft*. Wiesbaden: VS, S. 77-100.
- Marotzki, Winfried; Nohl, Arnd-Michael; Ortlepp, Wolfgang (2005): *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS.
- McLuhan, Marshall (1994): *Die magischen Kanäle. Understanding Media (Reprint)*. Dresden/Basel: Verlag der Kunst.
- Mead, Margaret (1971): *Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild*. Olten, Freiburg i.Br.: Walter.
- Menze, Clemens (1983): *Bildung*. In: Dieter Lenzen u. Klaus Mollenhauer (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (Vol. 1)*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 350-356.
- Mika, Mike (2013): *Donkey Kong: Pauline Edition*. Kommentarfeld zum YouTubeVideo. Online: https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=JeXDNg7scyU.
- Mikos, Lothar; Wegener, Claudia (Hg.) (2005): *Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch*. Konstanz: UVK.
- Moser, Heinz; Grell, Petra; Niesyto, Horst (Hg.) (2011): *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed.
- Müller, Kai (2001): *Computerspiele reflektieren – Einsatzmöglichkeiten von »Search&Play«*. In: Johannes Fromme u. Norbert Meder (Hg.): *Bildung und Computerspiele. Zum kreativen Umgang mit elektronischen Bildschirmspielen*. Opladen: Leske + Budrich, S. 43-56.
- Müller-Lietzkow, Jörg (2009): *Überblick über die Computer- und Videospieleindustrie*. In: Tobias Bevc u. Holger Zapf (Hg.): *Wie wir spielen, was wir werden. Computerspiele in unserer Gesellschaft*. Konstanz: UVK, S. 241-261.
- Müller-Lietzkow, Jörg; Meister, Dorothee M. (2010): *Der Computer- und Videospielemarkt. Eine (medi-)ökonomische Erfolgsgeschichte*. In: Sonja Ganguin u. Bernward Hoffmann (Hg.): *Digitale Spielkultur*. München: kopaed, S. 79-92.

- Nohl, Arndt-Michael (2009): *Qualitative Sozialforschung. Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Oswald, Hans (1997): Zur sozialistorischen Bedeutung von Kampf- und Tobespielen (Rough and tumble play). In: Erich Renner u.a. (Hg.): *Spiele der Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 154-167.
- Petry, Jörg (2010): *Dysfunktionaler und pathologischer PC- und Internet-Gebrauch*. Göttingen: Hogrefe.
- Pohlmann, Horst (2007): »World of Warcraft« – Ein medienpädagogisches Projekt. In: Winfred Kaminski und Tanja Witting (Hg.): *Basiswissen Computer- und Videospiele*. München: kopaed, S. 85-91.
- Rehbein, Florian; Kleimann, Matthias; Mößle, Thomas (2009): *Computerspielabhängigkeit im Kindes- und Jugendalter. Empirische Befunde zu Ursachen, Diagnostik und Komorbiditäten unter besonderer Berücksichtigung spielimmanenter Abhängigkeitsmerkmale*. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (Forschungsbericht, Nr. 108). Online: <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb108.pdf>.
- Richard, Birgit; Zaremba, Jutta (2005): *Gaming with Grls: Looking for Sheroes in Computer Games*. In: Joost Raessens u. Jeffrey H. Goldstein (Hg.): *Handbook of computer game studies*. Cambridge, MA: MIT Press, S. 283-300.
- Ritterfeld, Ute (2011): *Beim Spielen Lernen? Ein differenzierter Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen von Serious Games*. In: *Computer + Unterricht Spezial*, 84/2011, S. 54-57.
- Ritterfeld, Ute; Cody, Michael J.; Vorderer, Peter (Hg.) (2009): *Serious games: mechanisms and effects*. New York: Routledge.
- Rogge, Jan-Uwe (1985): »Die sehen bald nur noch fern!«. *Medienbiographische Betrachtungen*. In: *medien praktisch*, 4, S. 13-18.
- Rust, Christiane; Händel, Martin (2013): *Emotionalisierung durch Computerspiele. Der reflexive Umgang mit der Emotionalisierung durch Computerspiele am Beispiel des Ego-Shooters Metro 2033*. Stuttgart: ibidem.
- Sacher, Werner (1993): *Jugendgefährdung durch Computerspiele? Diskussion der Risiken im Horizont internationaler Forschungsergebnisse*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), S. 313-333.
- Schell, Fred (2005): *Aktive Medienarbeit*. In: Jürgen Hüther u. Bernd Schorb (Hg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik* (4., vollst. neu konz. Aufl.). München: kopaed, S. 9-17.
- Scherr, Albert (2004): *Selbstsozialisation in der polykontextuellen Gesellschaft. Primat des Objektiven oder Autopoiese psychischer Systeme?* In: Dagmar Hoffmann u. Hans Merckens (Hg.): *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung*. Weinheim: Juventa, S. 221-236.
- Schmidt, Jan-Hinrik; Drosselmeier, Marius; Wohde, Wiebke; Fritz, Jürgen (2011): *Problematische Nutzung und Abhängigkeit von Computerspielen*. In: Jürgen Fritz u.a. (Hg.): *Kompetenzen und exzessive Nutzung bei Computerspielern: Gefordert, gefördert, gefährdet*. Berlin: Vistas, S. 201-251.
- Schmidt, Ulrike (2004): *Im Reich der Feen und Kobolde. LAN-Party für Mädchen*. In: *medien + erziehung*, Nr. 3, S. 30-33.
- Schütz, Alfred (1972): *Gesammelte Aufsätze: 1. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Dordrecht: Springer.
- Schütze, Fritz (1983): *Biographieforschung und narratives Interview*. In: *Neue Praxis*, 13(3), S. 283-293.
- Schwarz, Angela (Hg.) (2010): *Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf Ihre Gegner werfen? Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel*. Münster: Lit.
- Slegers, Jürgen (2007): *Umsetzung eines Videospieles als Brettspiel*. In: Winfred Kaminski u. Tanja Witting (Hg.): *Basiswissen Computer- und Videospiele*. München: kopaed, S. 77-83.
- Spanhel, Dieter (1987): *Jugendliche vor dem Bildschirm. Zur Problematik der Videofilme, Telespiele und Homecomputer*. Weinheim: Dt. Studien Verl.
- Spanhel, Dieter (1990): *Jugendliche vor dem Bildschirm: Neueste Forschungsergebnisse über die Nutzung der Videofilme, Telespiele und Homecomputer durch Jugendliche* (2., völlig neu bearb. Aufl.). Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Spitzer, Manfred (2012): *Digitale Demenz – wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer Knaur.
- Süss, Daniel; Lampert, Claudia; Wijnen, Christine W. (2010): *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Swoboda, Wolfgang (1986): *Zum Umgang Jugendlicher mit dem Bildschirmspiel: Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativbefragung*. In: Joachim Knoll et al.: *Das Bildschirmspiel im Alltag Jugendlicher. Untersuchungen zum Spielverhalten und zur Spielpädagogik*. Opladen: Leske + Budrich: S. 91-235.
- Terhart, Ewald (1995): *Unterricht*. In: Dieter Lenzen (Hg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. (2. verbesserte Aufl.). Reinbek: Rowohlt, S. 133-158.
- Theunert, Helga; Best, Petra (1993): *Einsame Wölfe und Schöne Bräute: Was Mädchen und Jungen in Cartoons finden*. München: Bayerische Landeszentrale für neue Medien.
- Thompson, Kristin (1995): *Neoformalistische Filmanalyse: Ein Ansatz, viele Methoden*. In: *montage AV*, 4(1), S. 23-62.

- Tulodziecki, Gerhard (2008): Medienerziehung. In: Uwe Sander, Friederike von Gross u. Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS, S. 110-115.
- Ueberschar, Andreas (2010): Computerspiele kreativ genutzt. In: Sonja Ganguin u. Bernward Hoffmann (Hg.): Digitale Spielkultur. München: kopaed, S. 219-230.
- Unger, Alexander (2012): Modding as a Part of Game Culture. In: Johannes Fromme u. Alexander Unger (Hg.): Computer Games and New Media Cultures. Dordrecht u.a.: Springer, S. 509-523.
- Vollbrecht, Ralf (2001): Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Vollbrecht, Ralf; Wegener, Claudia (Hg.) (2010): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS.
- Wiemken, Jens (2001): Computerspiele – spielerische und kreative Anwendungen für Kinder und Jugendliche. Ergebnisse eines Modellversuchs der Landesbildstelle Bremen. In: Johannes Fromme u. Norbert Meder (Hg.): Bildung und Computerspiele. Opladen: Leske + Budrich, S. 127-146.
- Wiemken, Jens (2010): »Hardliner«-Projekt. Ein außerschulisches Medienprojekt um Computerspiele mit Gewaltinhalten. In: Sonja Ganguin u. Bernward Hoffmann (Hg.): Digitale Spielkultur. München: kopaed, S. 241-250.
- Winkel, Jens (Hg.) (2007): Standards in der Medienbildung. Paderborn: Paderborner Lehrerbildungszentrum (PLAZ-Forum), Heft 16.
- Witting, Tanja (2007): Wie Computerspiele uns beeinflussen: Transferprozesse beim Bildschirmspiel im Erleben der User. München: kopaed.
- Zimmermann, Olaf; Geißler, Theo (Hg.) (2008): Streitfall Computerspiele: Computerspiele zwischen kultureller Bildung, Kunstfreiheit und Jugendschutz. Redaktion: Gabriele Schulz. Berlin: Deutscher Kulturrat e.V., 2. erweiterte Auflage.
- Zinnecker, Jürgen (2000): Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (3), S. 272-290.
- Zorn, Isabell (2010): Konstruktionstätigkeit mit Digitalen Medien: Eine qualitative Studie als Beitrag zur Medienbildung. Bremen: Univ. Bremen, Dissertation. Online: <http://elib.suub.uni-bremen.de/diss/docs/00011776.pdf>.

Online-Quellen:

- www.digra.org
<http://gamestudies.org>
<http://heise.de/-1938175>
<http://lfmpublicationen.lfm-nrw.de>
http://merz-zeitschrift.de/bestpractice_computerspiele/onlinepub4-12.pdf
<http://myvideogame.de>
<http://psycho.silverchair.com/content.aspx?aID=15681&searchStr=pathological+gambling#15681>
<http://www.icd-code.de/icd/code/F10-F19.html>
<http://www.icd-code.de/suche/icd/code/F63-.html?sp=SF63>
<http://www.kulturrat.de/detail.php?detail=1371&rubrik=2>
<http://www.spielbar.de>
<http://www.spielfrei.info/Bin-ich-spielsuechti.16.0.html#c91>
<https://www.playludwig.com>
https://www.youtube.com/watch?v=frLVB_QnX5E

Gameografie

- Angry Birds (2009): Rovio Entertainment.
Call of Duty (2003): Infinity Ward.
Candy Crush Saga (2012): King.
Civilization IV (2005): Firaxis.
Command & Conquer: Generals (2003): Electronic Arts.
Command & Conquer: Generäle (2003): Electronic Arts.
Counterstrike (2000): Valve.
Donkey Kong (1981): Nintendo.
Food Force (2005): Deepend Playerthree.
Global Conflicts-Spielreihe (seit 2007): Serious Games Interactive.

Grand Theft Auto/GTA-Spielreihe (seit 1997): Rockstar North.
Ludwig (2010): Ovovs realtime3D GmbH.
Mario Kart-Spielserie (seit 1992): Nintendo.
Mass Effect (2007): Bioware.
Metro 2033 (2010): 4A Games.
Minecraft (2011): Mojang.
Napoleon: Total War (2010): Creative Assembly.
Portal 2 (2011): Valve.
Quake III Arena (1999): id-Software.
SingStar-Spielreihe (seit 2004): London Studio.
Trackmania-Spielreihe (seit 2003): Nadeo und Firebrand Games.
World of Warcraft (2004): Blizzard.

Über die Autoren

Johannes **Fromme**, Dr. phil.-habil., Jg. 1956, ist Professor für »Erziehungswissenschaftliche Medienforschung und Medienbildung unter Berücksichtigung der Erwachsenen- und Weiterbildung« an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. *Arbeitsschwerpunkte*: Mediensozialisation und Medienkulturen; Medienbildung; veränderte Formen der audiovisuellen Kommunikation und Interaktion, Medien in formellen und informellen Lern- und Bildungsprozessen, Digital Game Studies.

E-Mail: jfromme@ovgu.de

Ralf **Biermann**, Dr. phil, Jg. 1973, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. *Arbeitsschwerpunkte*: Mediensozialisation unter der Berücksichtigung milieuspezifischer Ansätze, Lernen und Lehren mit neuen Medien in Bildungsprozessen, Kommunikations- und Interaktionsformen in virtuellen Welten, Digital Game Studies.

E-Mail: ralf.biermann@ovgu.de

Florian **Kiefer**, M.A., Jg. 1983, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. *Arbeitsschwerpunkte*: Digital Game Studies, das Verhältnis zwischen Involvierung und Distanzierung in digitalen Bildschirmspielen, Medienwissen für Erziehende und pädagogisch Tätige sowie Rekonstruktive Methoden der empirischen Medienforschung.

E-Mail: florian.kiefer@ovgu.de.