

Online-Spielkulturen als Lern- und Wissensgemeinschaften?

Überlegungen für eine qualitativ-empirische Exploration der Let's Play-Szene

Johannes Fromme und Tom Hartig

[Preprint-Version. Erschienen in: Freericks, Renate/Brinkmann, Dieter (Hrsg.) (2019). *Digitale Freizeit 4.0. Analysen – Perspektiven – Projekte*. Bremen: IFKA, S. 213-235.]

1 Einleitung

Computer- und Videospiele tragen seit den 1980er-Jahren wesentlich dazu bei, dass digitale Technologien in die privaten Haushalte eindringen und speziell von Heranwachsenden freiwillig und intensiv genutzt werden. Sie sind somit ein wichtiger Motor der Digitalisierung der Freizeit bzw. der alltäglichen Lebenswelt. Digitale Spiele sind einerseits interaktive Unterhaltungsangebote, die sich inzwischen „im Mainstream der Medien“ etabliert haben (Quandt et al. 2013, S. 483). Sie sind andererseits aber auch Bezugspunkt für kulturelle Praktiken verschiedener Art, für die Jenkins et al. den Begriff „participatory cultures“ geprägt haben: „A participatory culture is a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing one's creations, and some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is passed along to novices“ (Jenkins et al. 2006, S. 3). Jenkins et al. gehen also davon aus, dass sich im Kontext kommerzieller Medienangebote engagierte Fan-Kulturen entwickeln, in denen die Akteure künstlerische Produkte und Erfahrungen (ver-)teilen und die als informelle Lern- und Wissenskulturen betrachtet werden können (siehe auch Jenkins 2006; Dovey/Kennedy 2006; Biermann et al. 2010; Fromme/Unger 2012).

Ein populäres Beispiel für eine auf digitale Spiele bezogene Medienkultur bildet das Phänomen der Let's Plays. Dabei handelt es sich um Videos, in denen Computerspiele vorgeführt werden. Jemand zeichnet das eigene Spielen auf, kommentiert das Spielgeschehen und vermittelt so Einblicke nicht nur in das jeweilige Spiel, sondern auch in persönliche Spielerlebnisse und Spielwahrnehmungen. Die populärste Plattform zur Verbreitung und Rezeption solcher Let's Play-Videos ist YouTube, von wachsender Bedeutung ist aber auch das Livestreaming-Portal Twitch, auf dem man Spieler/-innen live beim Spielen zusehen kann. Let's Plays haben im Medienalltag speziell von jüngeren Menschen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung gewonnen: Der in Deutschland erfolgreichste um Let's Plays zentrierte YouTube-Kanal von Gronkh zählt über 4,8 Mio. Abonnenten und liegt derzeit auf Platz 8 der deutschen YouTube-Kanäle (vgl. Liste der meistabonnierten deutschen YouTube-Kanäle 2019). Gronkh hat über 11.000 Videos hochgeladen und kommt auf über 2,8 Mrd. Videoaufrufe (vgl. ebd.). Laut der aktuellen JIM-Studie schauen sich 32% der 12- bis 19-Jährigen (50% der Jungen und 12% der Mädchen) in Deutschland regelmäßig Let's Play-Videos auf YouTube an (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018, S. 50). Weiterhin übt die Produktion eigener Let's Plays einen großen Reiz auf Heranwachsende aus. Auch in der handlungsorientierten Medienpädagogik wird dieses Thema inzwischen aufgegriffen. Ackermann resümiert: „Damit haben Let's Play-Videos im Laufe ihres zehnjährigen Bestehens eine immense Entwicklung durchlaufen und einen festen Platz im Medienensemble der heutigen (digitalen) Kultur eingenommen. Trotz ihrer Relevanz und Verbreitung haben sie jedoch bislang kaum Einzug in die (medien-)wissenschaftliche Forschung gehalten“ (Ackermann 2017, S. 1).

Im vorliegenden Beitrag wollen wir aufzeigen, dass Let's Plays einen relevanten und lohnenden Untersuchungsgegenstand für die erziehungswissenschaftliche Medien- und Freizeitforschung sind, und wir wollen skizzieren, wie eine qualitativ-empirische Annäherung an diesen Gegenstandsbereich erfolgen kann. Unsere leitende Annahme ist, dass die Let's Play-Szene ein interessantes Beispiel für informelle Medienkulturen des digitalen Zeitalters darstellt, in denen gerade junge Menschen einen niederschweligen und aktiven Zugang zu digitalen Technologien und Kompetenzen finden, die für eine chancengerechte Teilhabe in mediatisierten Gesellschaften zunehmend wichtig werden. Die informellen Lern- und Bildungsprozesse finden dabei in einem komplexen Spannungsfeld statt, in dem verschiedene Akteure (z.B. professionelle und Amateur-Let's Player, Follower/-innen, Fans, Entwickler/-innen, Publisher, Plattformbetreiber/-innen, Werbenetzwerke etc.) mit z.T. unterschiedlichen Zielen, Interessen und Orientierungen aktiv sind, in dem aber auch die digitalen Technologien eine konstitutive Kraft entfalten.

2 Computerspiele als kulturelles Phänomen

Die gesellschaftliche Stellung von Computerspielen ist ambivalent. Ihre wirtschaftliche Bedeutung und die damit verbundene Anerkennung sind inzwischen unstrittig. Der Umsatz der deutschen Games-Industrie lag 2017 bei rund 3,3 Mrd. Euro, und die Branchenvertreter stellen gern heraus, dass der Umsatz der Games-Industrie inzwischen deutlich größer sei als der Umsatz anderer Medien-Industrien wie Musik oder Kino (vgl. Gameswirtschaft 2018). In kultureller Hinsicht ergibt sich dagegen ein widersprüchliches Bild. Einerseits sind Computerspiele durch die Aufnahme des Bundesverbandes der Entwickler von Computerspielen als Mitglied im Deutschen Kulturrat (im August 2008) offiziell als Kulturgut anerkannt worden (vgl. Zimmermann/Geißler 2008), so dass inzwischen auch Bundesmittel zur Förderung digitaler Spiele bereitgestellt werden (vgl. Game 2018). Auf der anderen Seite werden in öffentlichen Debatten immer wieder kausale Zusammenhänge zwischen dem Spielen digitaler Spiele und negativen sozialen oder kulturellen Effekten hergestellt, z.B. der Förderung jugendlicher Gewaltbereitschaft, einer verminderten Lern- und schulischen Leistungsfähigkeit oder der Entwicklung suchtähnlicher Verhaltensweisen (vgl. zusammenfassend Fritz et al. 2011). Von einer allgemeinen Akzeptanz oder Anerkennung des Computerspiels kulturelles Phänomen – wie wir sie etwa für den Film konstatieren können – sind wir also noch ein gutes Stück entfernt.

Das gilt im Kern auch für die verschiedenen sozialen und kulturellen Praktiken von Spiele-Fans, die im Kontext digitaler Spiele entstanden sind – vielleicht mit dem Unterschied, dass diese von der daran nicht partizipierenden Öffentlichkeit zum Teil gar nicht wahrgenommen werden. Einen gewissen Bekanntheitsgrad hat inzwischen der eSport erhalten, also der sportliche Wettkampf von Einzelnen oder Teams in Multiplayer-Spielen. Die Anerkennung als Sportart durch den Deutschen Olympischen Sportbund blieb ihm trotz steigender Popularität aber bisher verwehrt. Andere Phänomene der digitalen Spielkultur wie Speedrunning, wo es darum geht, ein bestimmtes Computerspiel in der schnellstmöglichen Zeit durchzuspielen (vgl. Reising 2019), oder Modding, wo vorhandene Computerspiele mehr oder weniger umfassend verändert oder erweitert werden (vgl. Unger 2012), oder Machinima, wo mit einer Spiele-Engine eigene Filme inszeniert werden (vgl. Frølund 2012), entwickeln sich trotz beachtlicher Fan-Basis weitgehend ohne breitere öffentliche Aufmerksamkeit. Im wissenschaftlichen Kontext finden sie am ehesten Beachtung in der Computerspielforschung (z.B. Ganguin/Hoffmann 2010; Fromme/Unger 2012), in den Cultural Studies (z.B. Jenkins 2006) oder in der Jugendforschung bzw. Jugendkulturforschung (z.B. Liebsch 2012; Sandring et al. 2015). Mit Jenkins et al. (2006) gehen wir davon aus, dass die Beteiligung an diesen kulturellen Praktiken und

Szenen unterschiedliche Formen des Wissens, Könnens und Reflektierens fordert und fördert. Gerade dieser Dimension ist in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung um informelles Lernen im Kontext von Computerspielen bisher aber nur wenig Aufmerksamkeit gewidmet worden. Dieses Forschungsdesiderat soll durch eine exemplarische qualitativ-empirische Untersuchung einer aktuell sehr dynamischen Szene aus dem größeren Kontext der Gamer-Kultur bearbeitet werden, nämlich der Let's Play-Szene. Diesem Feld bzw. Gegenstandsbereich wollen wir uns im Folgenden annähern.

3 Phänomen Let's Play

3.1 Entwicklung

Video- und Computerspiele wurden in ihren Anfängen – und bis in die 1980er-Jahre hinein – in erster Linie in öffentlichen Spielhallen gespielt. Die Teenager trafen sich dort, um selbst an den Automaten zu spielen oder anderen dabei über die Schulter zu schauen. Mit Home-Computern und an den Fernseher anschließbaren Konsolen verlagerte sich das elektronische Spielen zunächst in den privaten Raum, und das mögliche Publikum reduzierte sich auf Freunde und Verwandte. Videoaufzeichnungen von digitalen Spielszenen kamen nur vereinzelt in TV-Berichterstattungen vor. Die zunehmende Vernetzung über das Internet eröffnete schließlich neue Kommunikationsräume: Spielerfahrungen wurden zunächst in Textform in Foren ausgetauscht und mit Screenshots angereichert (sog. After Action Reports). Der Begriff „Let's Play“ tauchte 2006 zum ersten Mal auf, als der User Vanilla Ice im Something-Awful-Forum andere dazu aufforderte, mit ihm den Klassiker *The Oregon Trail* von 1985 durchzuspielen. Spielentscheidungen wurden im Forum abgefragt und dann durch den User umgesetzt. 2007 erweiterte der User Slowbeef im selben Forum das Konzept mit integrierten und kommentierten Videoausschnitten (vgl. Ackermann 2017, S. 2ff.). Zunehmend mehr Menschen zeichneten das eigene, kommentierte Spielhandeln auf und stellten die Videos ins Netz. Besonders hervorzuheben ist hier Gronkh, der 2010 mit einer Let's Play-Reihe zum Spiel *Minecraft* (2009) große Erfolge feierte. Seitdem sind die Zahlen von produzierten und angeschauten Let's Plays förmlich explodiert. Neben dem Upload von vorher produzierten Videos etablierte sich auch der Modus, die Videos live zu produzieren bzw. zu streamen. Wie andere erfolgreiche YouTuber/-innen organisieren sich auch Let's Player zum Teil in Multi-Channel-Netzwerken, betätigen sich öffentlichkeitswirksam in Bereichen auch außerhalb des Spielens, integrieren die Videoproduktion in Monetarisierungssysteme usw. Die Spieleindustrie wiederum hat nach anfänglicher Skepsis größtenteils einen für sich positiven Effekt aus dem Phänomen abgeleitet und umwirbt reichweitenstarke Let's Player, die auch auf Messen (wie der Gamescom in Köln) eine zunehmend wichtige Rolle spielen.

3.2 Merkmale

In einem Let's Play wird kommentiertes Spielgeschehen in Videoform präsentiert. Zu den gemeinsamen Strukturmerkmalen gehört, dass im Vordergrund die audiovisuelle Darstellung der Spiele steht, dass zusätzlich der Kommentar der Spieler/-innen zu hören ist und diese oft auch selbst über eine Einblendung am Videorand zu sehen sind. Das Publikum wird i.d.R. direkt angesprochen. Auch wenn die Länge der Videos, die bei YouTube eingestellt werden können, nicht mehr auf wenige Minuten begrenzt ist, werden Let's Plays häufig in mehrere kürzere Videos unterteilt und durchnummeriert.



Abb. 1: Let's Play *Red Dead Redemption II*

Quelle: Screenshot des Let's Play „Red Dead Redemption 2 AWESOME! EPISODE 16 Part 1“, Kanal farfromsubtle, veröffentlicht am 08.02.2019¹

Zu den populären Varianten dieses Schemas gehören Videos, bei denen mehrere Personen spielen bzw. kommentieren, bestimmte inhaltliche Schwerpunktsetzungen wie bei eSport- oder Speedrun-Videos, oder eine Nutzung des Spiels als eher schmückendes Beiwerk für die Ausführungen der Spieler/-innen über ihren Alltag. An den gestreamten oder hochgeladenen Videos kann eine unbestimmte Zahl an Interessierten teilhaben. Anders ausgedrückt: Viele Menschen schauen anderen Menschen beim Spielen zu – ähnlich wie bei einer Fußballübertragung.

Die Teilnahme am Let's Play-Geschehen ist aber nicht auf die Rollen Spieler/-in und Zuschauer/-in begrenzt. Vielmehr gibt es viele Hinweise darauf, dass es sich um eine produktive und interaktive Szene handelt. Nach einer repräsentativen Umfrage im Auftrag des Bundesverbands Interaktive Unterhaltungssoftware haben ca. 19% der deutschen Spieler/-innen bereits selbst ein Let's Play erstellt oder können sich vorstellen, das in naher Zukunft zu tun (SZ 2018). Die Produktion ist vergleichsweise niedrigschwellig: Ein Computer, ein Computerspiel, ein Mikrofon, eine (kostenfrei erhältliche) Aufnahmesoftware sowie Zugang zum Internet reichen aus. Notwendige Einstiegshilfen gibt es auf zahlreichen Kommunikationsplattformen im Internet. Moderne Spielekonsolen haben bereits Streaming-Funktionen integriert, die das Übertragen per Knopfdruck ermöglichen.

Die Produktivität beschränkt sich nicht auf die Herstellung von Let's Plays, sondern äußert sich auch durch Beteiligungen in der Peripherie: Let's Play-Videos sind i.d.R. Teil von kommunikativen Räumen. Beteiligte können das Video kommentieren und miteinander diskutieren – sei es auf der Videoseite oder anderen Plattformen. Let's Player regen dies häufig innerhalb der Videos an und reagieren auf das Feedback, welches im Falle von Live-Übertragungen auch Auswirkungen auf das unmittelbare Spielgeschehen haben kann. Die Zuschauenden nehmen hier potentiell Einfluss auf das Spiel: Das latente Versprechen der Formulierung „Let's Play“ als gemeinschaftliche Handlung kann eingelöst werden – so wie es auch 2006 bereits in „Let's Play Oregon Trail“ der Fall war (siehe 3.1).

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=YPWYnChIG38&index=66&list=PLGxCL8JAojAPkQMjZXSoLe7Bhhspxxo8e> (22.02.2019).

Über das wechselseitige Verhältnis zwischen Let's Player, Publikum und anderen Beteiligten wissen wir bisher wenig. Let's Player übernehmen eine gewisse Doppelrolle: Sie agieren als Spieler/-in und sind gleichzeitig Aufführer/-in einer Performance. Das wird z.B. deutlich, wenn Dialogtexte mit verstellten Stimmen interpretiert werden, Spielfiguren (rollenspielähnlich) angesprochen werden oder die Kameraperspektive filmähnlich inszeniert wird. Vor allem eine komödiantisch-ironisierende Haltung gegenüber dem Spielgeschehen lässt sich bei vielen Let's Playern beobachten. Die Video- und Streaming-Plattformen im Netz bieten den Zuschauenden die Möglichkeit des Likens und Kommentierens an, die den Let's Playern wiederum als Orientierung dienen können. Die Zuschauenden können sich aber auch auf die Kommentare der anderen beziehen oder ohne direkten Bezug zum Video austauschen. Die Teilhabe an der Aufführung erinnert an das gemeinschaftliche Anschauen eines Kultfilms, bei dem das angeregte Mitmachen und Kommentieren des Geschehens auf der Leinwand elementarer Bestandteil der kulturellen Performance ist (vgl. Rauscher 2017).

Die Haltung der Zuschauenden zu den Spielen kann durch die Videos beeinflusst werden (vgl. Wimmer 2017). Daher werden Let's Player auch in kleinerem und größerem Maße von der Spieleindustrie umworben. Andererseits finden sich zahlreiche Let's Plays zu relativ alten Spielen, so dass die Videos eine Retrospektive erlauben: Auf der Suche nach neuem Material werden Klassiker ebenso wie in Vergessenheit geratene Spiele wiederentdeckt, diskutiert und mit aktuellen Titeln in Bezug gesetzt (vgl. Rehbach 2017). Dies korreliert mit einem Retro-Trend der Spielebranche in den letzten Jahren, welcher von Remakes, Remasters und Fortsetzungen alter Games geprägt ist und sich bei einigen Produktionen auch optisch in einem bewusst gewählten Pixel-Stil niederschlägt.

Diese erste Annäherung an den Gegenstandsbereich der Let's Plays deutet bereits auf Praxen hin, die sich außerhalb der Videoplattformen abspielen: Die Beschäftigung mit Let's Plays kann an zahlreichen Orten, zu jeder denkbaren Zeit und in unterschiedlichen Kontexten stattfinden, sei es das Schulhofgespräch über das neueste Video des Lieblings-Streamers, das Entwerfen eines Produktionsplans für eigene Let's Play-Projekte, die Vernetzung und Kooperation mit anderen Let's Playern, das Treffen mit Fans auf Conventions oder das Anschauen von Videos am Fernseher zu Hause oder auf dem Smartphone auf dem Weg zur Schule.

3.3 Lernen mit Let's Plays

Die Frage, welche Lern- oder Bildungsprozesse mit den Praktiken in der Let's Play-Szene verbunden sind, ist bislang nicht näher untersucht. Es liegt aber nahe anzunehmen, dass ein Let's Player nicht nur das Spiel beherrschen, das eigene Tun synchron kommentieren und die Spiel- und Kommentierungsweise im Austausch mit den aktiv Zuschauenden modifizieren können muss, sondern grundlegender im Rahmen der Remediatisierung das eigene Verhältnis (und ggf. auch das Verhältnis der Zuschauenden) zum Spiel verändert. Digitale Spiele zeichnen sich zumeist durch ein hohes Immersions- und Involvierungspotenzial aus. In der Vorführung werden die Spiele für Spieler/-innen wie auch für das Publikum auf Distanz gebracht, so dass es besser diskutiert und reflektiert werden kann (vgl. Othold 2017; Schemer-Reinhard 2017; Venus 2017). Das kann Elemente der Spielmechaniken bzw. Spieltechnik (also die ludische Ebene) betreffen, wenn z.B. über Steuerung, Grafikqualität, Schwierigkeitsgrad usw. gesprochen wird. Es kann aber auch die Story, die Charaktere oder die Dramaturgie betreffen (also die narrative Ebene).

Let's Plays können somit als Reflexionsraum über Computerspiele betrachtet werden. Dieser Raum folgt jedoch eigenen Regeln und Konventionen, die gelernt werden müssen. Die Komplexität der

Prozesse und Bedingungen verbunden mit der großen Bedeutung impliziter Regeln und Orientierungen sowie der Komplexität der Spiele selbst tragen dazu bei, dass aktive Teilhabe und Zugehörigkeit nicht unabhängig von entsprechendem Wissen und Können möglich ist. Dies wird beim Blick auf ausgewählte Let's Plays schnell deutlich, wenn sich dem außenstehenden Beobachter zunächst weder das Spielgeschehen, noch die von Fachbegriffen geprägten Kommentare der Spieler/-innen oder die mit Abkürzungen und Grafiken durchsetzten und schnell herunterrollenden Live-Kommentare sinnvoll erschließen.

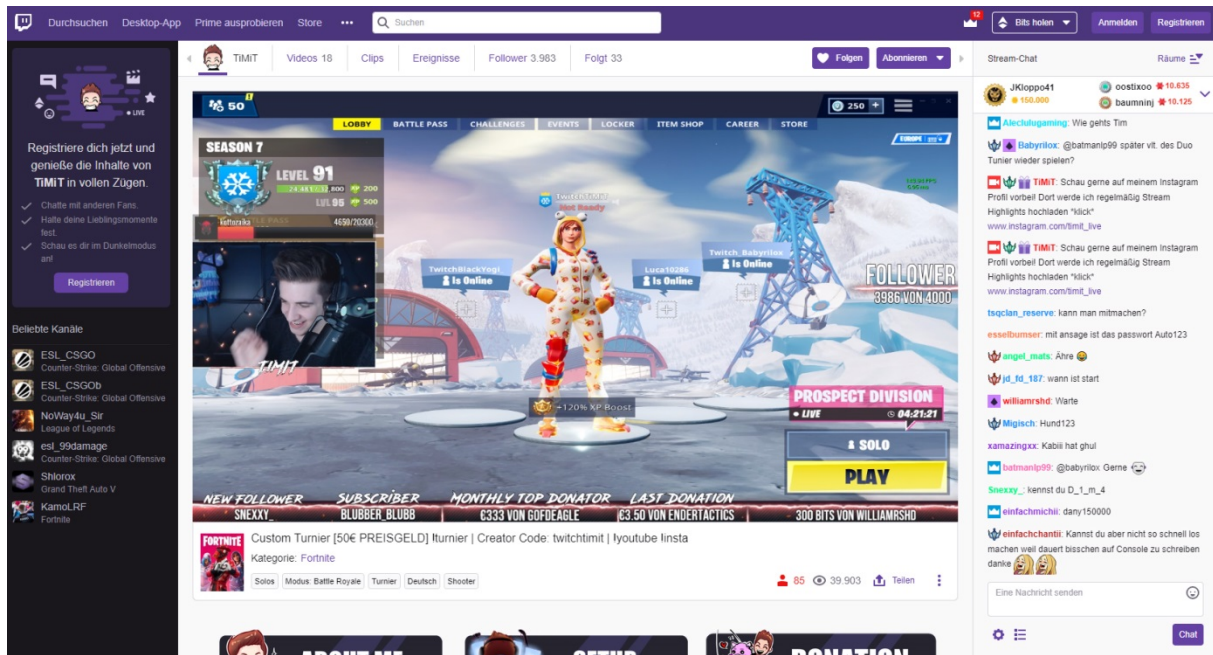


Abb. 2.: Fortnite Custom Turnier auf Twitch

Quelle: Screenshot aus dem Twitch-Video „Custom Turnier [50€ PREISGELD] !turnier | Creator Code: twichtimit | !youtube !insta“ vom 20.02.2019

Die Praktiken um die Videos herum bringen diese selbst wiederum auf Distanz und stellen kommunikativ Sinn her: Let's Plays sind Gegenstand von Meta-Diskussionen über die Qualität der Videos, der Spieler/-innen, Bezüge zur Spielbranche u.ä. Inzwischen finden sich auch Debatten über längerfristige Entwicklungen und damit verbundene Einschätzungen. Mit zunehmender Lebensdauer wächst die Wahrscheinlichkeit, dass Let's Plays zu einem relevanten Teil jugendlicher Biographien werden.

4 Forschungsdesign und theoretische Rahmung

4.1 Diskussions- und Forschungsstand

Die Relevanz informellen Lernens wird seit Beginn der 2000er-Jahre intensiv diskutiert. Im Fokus standen zunächst die Erwachsenenbildung und das lebenslange Lernen (z.B. Dohmen 2001), dann auch jugendliche Lernwelten (z.B. Wahler et al. 2004) und weitere Zielgruppen und Kontexte (vgl. Harring et al. 2016). Digitale Medien spielen dabei überwiegend eine nachgeordnete Rolle. Wenn sie Beachtung finden, werden sie zumeist (nur) als mögliche Hilfsmittel z.B. für webbasierte Lehr-Lernszenarien betrachtet (z.B. bei Massive Open Online Courses – MOOCs), manchmal auch als relevanter Gegenstandsbereich des informellen Lernens (z.B. wenn es um den Erwerb von Medienkompetenz geht).

Arbeiten, in denen die Bedeutung von Computerspielen für Lernen oder Bildung diskutiert werden, fokussieren zumeist die Lernpotenziale der individuellen Auseinandersetzung mit einem Spiel. So hat in den 1980er- und 1990er-Jahren die amerikanische Medienforscherin Patricia Greenfield auf die informelle Schulung bestimmter kognitiver Fähigkeiten durch das Spielen digitaler Spiele hingewiesen (Greenfield 1984; Greenfield/Cocking 1996). Auch Gebel et al. (2005) haben ausgehend von den spezifischen Anforderungspotenzialen ausgewählter Spiele deren Potenziale zur Förderung individueller Kompetenzen im kognitiven, sozialen, sensomotorischen und affektiven Bereich beschrieben. Hieran anknüpfend haben wiederum Lampert et al. (2011) eine empirische Studie zur Kompetenzförderung durch Computerspiele durchgeführt, mit der sie zeigen konnten, dass durch das Spielen jene Kompetenzen gesteigert werden, die für die Bewältigung der Spielaufgaben benötigt werden.²

Auch wenn es um den gezielten Einsatz von Computerspielen zur Förderung bestimmter Kenntnisse oder Fähigkeiten in formellen Lernkontexten geht, ist eine Fokussierung auf einzelne Spielende und das einzelne Spiel zu beobachten. Das zeigt sich in der Debatte um Serious Games, also solche Spiele, die das Ziel haben, jenseits von Unterhaltung (auch) ernsthafte Inhalte zu vermitteln (vgl. Ritterfeld et al. 2009). Und es zeigt sich auch dort, wo aus pädagogischer Sicht interessant erscheinende Mainstream-Spiele z.B. in der Schule eingesetzt werden (vgl. Zielinski et al. 2017).

Auf diesen Zusammenhang von Computerspielen und Lernen oder Bildung soll hier nicht weiter eingegangen werden. Erwähnt seien lediglich zwei Probleme, die in diesem Kontext deutlich werden. Zum einen wird sowohl beim informellen Kompetenzerwerb durch digitale Spiele als auch beim Einsatz der Spiele in formellen Lernsettings der Transfer des Gelernten in andere Kontexte als Herausforderung diskutiert (vgl. z.B. Wernbacher/Pfeiffer 2012). Zum anderen besteht eine methodische Schwierigkeit darin, jene Lernprozesse empirisch in den Blick zu nehmen, die den Spielenden als solche nicht bewusst werden (vgl. z.B. Lampert et al. 2011).

Wie bereits skizziert, wollen wir nicht die individuelle Auseinandersetzung mit Computerspielen, sondern digitale Spielkulturen als informelle und durch soziale Interaktionen geprägte Lern- und Bildungsräume in den Blick nehmen. Zur Lern- und Bildungsrelevanz solcher Medienkulturen liegen bislang nur wenige Untersuchungen vor.

Wegbereitende Arbeiten in dieser Perspektive hat, wie erwähnt, Henry Jenkins vorgelegt. Er sieht das Social Web als technologische Basis für die Entstehung neuer Kulturräume an, welche durch Teilnahme und Mitwirkung geprägt sind. Als Beispiele für solche „participatory cultures“ werden Game Clans, Fan-Fiction, Modding, Machinima, Soziale Netzwerke, Wikipedia u.a. genannt. Die These ist, dass in diesen Kulturräumen jene Schlüsselkompetenzen benötigt und auch erworben werden, die für das 21. Jahrhundert notwendig sind (vgl. Jenkins et al. 2006, S. 4ff.). Allerdings gehen Jenkins et al. davon aus, dass Heranwachsende diese Kompetenzen in den neuen digitalen Kulturen nicht allein und ohne Hilfe von Erwachsenen erwerben. Gegen einen solchen „laissez faire approach“ (Jenkins et al. 2006, S. 12) werden drei Einwände bzw. Herausforderungen ins Feld geführt, mit denen zugleich die Notwendigkeit einer zeitgemäßen Medienerziehung begründet wird: der „participation gap“ (also der Umstand, dass es hinsichtlich des Zugangs junger Menschen zu neuen Medientechnologien fundamentale Ungleichheiten gibt), das „transparency problem“ (also der Umstand, dass sich die Fähig-

² Auffällig war dabei aber, dass die Befragten deutlich zwischen Lernen und Spielen unterschieden und sich bei Fragen zum Lernen eher auf Lernspiele als auf Mainstream-Spiele bezogen (vgl. Lampert et al. 2011, S. 148). Spielerfahrungen wurden kaum als Lernerfahrungen betrachtet, und die beim Spielen erworbenen Kompetenzen fast ausschließlich auf das konkret zu bewältigende Spiel bezogen.

keit der Heranwachsenden, die Medien selbst kritisch zu untersuchen und zu reflektieren, oft als begrenzt erweist), und die „ethics challenge“ (also der Umstand, dass Heranwachsende von sich aus nicht in der Lage seien, angemessene ethische Normen zu entwickeln, um in einer komplexen und heterogenen sozialen Umgebung zurecht zu kommen) (vgl. ebd.). Die Überlegungen zu den Lernpotenzialen und auch Grenzen partizipativer Kulturen werden zwar mit Verweis auf Fallbeispiele und die Befunde einer quantitativen Studie zur Internetnutzung Heranwachsender (Lenhardt/Madden 2005) entwickelt, sie stützen sich aber nicht auf eigene empirische Erkenntnisse.

Welche Rolle die Beteiligung an virtuellen Gemeinschaften für das Lernen der Nutzer/-innen spielt, hat Nina Kahnwald in ihrer Dissertation untersucht. Für informelles Lernen werden hier drei zentrale Kontexte aufgezeigt (vgl. Kahnwald 2013, S. 159f.): die Lösung akuter Probleme (hier wird vor allem auf Erfahrungsberichte und Rezepte anderer Nutzer/-innen zurückgegriffen), das interessegeleitete Lernen (hier geht es einerseits um gezielte Suche nach Wissen, andererseits um kontinuierliche Formen von Beobachtung bei generellem Interesse) und die Wissenserarbeitung in der Rolle Spezialist/-in oder Experte bzw. Expertin. Interessanterweise sei das Lernen nicht zwangsläufig von einer eigenen, aktiven Beteiligung in der Gemeinschaft abhängig: „Zahlen und Studien zeigen, dass die meisten Internet-NutzerInnen als so genannte Lurker still mitlesen und kaum oder gar nicht eigene Inhalte einstellen“ (Kahnwald 2013, S. 12). Die Studie nimmt eine interessante Neubewertung des Lurking im Kontext informellen Lernens vor, bei dem das stille Mitlesen als Strategie betrachtet wird, die prä-sentierete Ordnung nicht (z.B. durch zuvor bereits beantwortete Fragen) zu stören. Sie nimmt als Fälle allerdings einzelne Internet-Nutzer/-innen in den Blick und keine spezifischen Gemeinschaften oder Szenen.

Das ist bei einer Studie von Wolf und Wudarski etwas anders. Ihre Untersuchung zu „Cultures of Amateur Learning“ (Wolf/Wudarski 2008), bei der es um Möglichkeiten und Prozesse einer informellen Expertisierung durch partizipative Medien geht, nimmt exemplarisch zwei junge Lerndomänen in den Blick, die sich durch einen hohen Anteil autodidaktischer Amateur-Lerner/-innen auszeichnen: Multiplayer-Online-Gaming (MOG) und die Do it Yourself-Maker-Szene (DIY_MAKER). Beides seien sehr große Domänen „with divergent subcultures of learning“ (ebd. S. 135). Den Ausgangspunkt der Untersuchung bildet die Diagnose, es sei „an open question as to whether a changing media environment in times of deep mediatization opens up informal expertise development for everyone across all learning domains, or if this process has been overrated and is instead only happening in certain domains and for some elite users“ (ebd. S. 124). Sie plädieren daher für eine genauere Untersuchung der Art und Weise, wie sich Amateure digitale Medien für ihre autodidaktische Expertisierung aneignen. Die vorliegende Veröffentlichung beschreibt die ersten Schritte und Zwischenergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie, die hierzu neue Erkenntnisse generieren soll. Die Fokussierung auf bestimmte Lerndomänen begründen sie damit, dass individuelle Lerner/-innen im Kontext informeller Lernprojekte zunächst ein Interesse an einer spezifischen Lerndomäne entwickeln, „which acts as a frame of relevance“ (ebd., S. 129), und dann bestimmte kommunikative Praktiken anwenden, um ihre Expertise zu entwickeln. Die sozialen Diskursarenen in den beiden Domänen weisen ersten Ergebnissen zufolge unterschiedliche Merkmale auf. In der DIY_Maker-Domäne sei eine starke Sharing und Community Arena zu finden, die an Selbstentwicklung ausgerichtet sei und als Gegengewicht zur Kommerzialisierung fungiere. Demgegenüber sei in der MOG-Domäne einerseits die Arena Kommerzialisierung stärker ausgeprägt und andererseits eine Meta-Game-Arena zu finden, in der z.B. die Spannungen zwischen den kulturellen Werten der Gamer und den Interessen der Industrie verhandelt würden. Interessant an der Studie ist u.a. das methodische Vorgehen bei der Datenerhe-

bung, eine Kombination aus Interviews mit Lernenden, teilnehmender Beobachtung und netnografischen Analysen von individuellen und kollektiven Lernkommunikationen. Das Hauptinteresse gilt hier der informellen Expertisierung, also einem Lernen, das Amateurrinnen und Amateuren einen Weg zum Expertentum eröffnet. Dieser Weg scheint in der MOG-Domäne enger verwoben zu sein mit kommerziellen Interessen und Einflüssen. Das könnte im Bereich der Let's Play-Szene ähnlich sein.

Auch Elke Hemminger hat in ihre vergleichende Untersuchung des Lernens in unterschiedlichen medialen Gemeinschaften eine Game Community einbezogen, nämlich die des Multiplayer Online Games *World of Warcraft* (seit 2004).³ In ihrer fallanalytisch angelegten Studie stellt sie das Lernen in dieser Game Community exemplarisch dem in zwei Online-Fan-Gemeinschaften gegenüber. Ähnlich wie Kahnwald geht sie davon aus, dass die Gemeinschaften als „communities of practice“ (Hemminger 2018, S. 182) verstanden werden können. Beschrieben werden zunächst die Lernprozesse, die erforderlich seien, um als Neuling Mitglied zu werden, und im Anschluss die vertiefende Schritte, um ein anerkannter Teil der Game- oder Fan-Kultur zu werden. Bei den informellen Lernprozessen gehe es aber nicht nur um die Aneignung von Skills und Erfahrungen, sondern auch darum, die eigene Rolle in der Gemeinschaft zu reflektieren. „As our study has shown, many players see the game space as a playground for testing roles and experimenting with identities, whereas fans frequently say that their fandom is a means of expressing who they feel they really are or would like to be“ (ebd., S. 198). Das Involvement in Online-Gemeinschaften könne vor diesem Hintergrund nicht als eskapistische Zeitverschwendung abgetan und abgewertet werden, wie es in öffentlichen Diskursen häufig der Fall sei. Vielmehr handele es sich um spielerisches und freiwilliges Lernen, das auch in andere Kontexte transferierbar sei. Betont wird hier, dass das anzueignende Wissen überwiegend weder verschriftlicht vorliege noch überhaupt einen statischen Charakter habe, sondern nur durch die Teilnahme am Spiel bzw. an den Praktiken der Gemeinschaft erworben werden könne. Hemminger geht zwar von einer Vielfalt der individuellen Lernwege aus, beschreibt das soziale Feld der Gemeinschaften aber im Wesentlichen als Community von gleichgesinnten und gleichberechtigten Teilnehmenden. Lernen müssen vor allem Neulinge, die anerkannte Mitglieder der Praxisgemeinschaft werden wollen.

Die skizzierten Studien vermitteln je spezifische Einblicke in Bedingungen und Prozesse des informellen Lernens im Kontext neuer Gemeinschaften bzw. Medienkulturen. Das Phänomen Let's Play wird in keiner dieser Untersuchungen berücksichtigt. Eine geringe Beachtung findet bislang auch das Mit- und Gegeneinander verschiedener Akteure und Akteurinnen mit unterschiedlichen Positionen in diesen Medienkulturen. Lediglich Wolf und Wudarski verweisen mit Blick auf ihre Game-Domäne auf das dort diskutierte Spannungsfeld zwischen Game Culture und Kommerzialisierung. Gerade für Let's Plays ist dieser Aspekt nicht zu vernachlässigen.⁴ Die bisher vorliegenden Arbeiten zum Phänomen Let's Play sind überwiegend theoretischer Art (vgl. Ackermann 2017) und verfolgen keine lern- oder bildungstheoretischen Fragestellungen oder Perspektiven.

³ Hemminger verwendet statt MOG die längere Genre-Bezeichnung Massively Multiplayer Online Role-playing Game (MMORPG).

⁴ Nicola Döring beschreibt in einem Artikel zu neueren Entwicklungen auf der Videoplattform YouTube sehr anschaulich den dort zu beobachtenden Trend zur Professionalisierung und Kommerzialisierung. Im Vergleich zu professionellen YouTubern und ihren Kanälen, die vertraglich zunehmend in Multi-Channel-Netzwerke eingebunden seien, gerieten selbstgemachte Amateurvideos zunehmend ins Abseits (vgl. Döring 2014).

4.2 Mögliche theoretische Rahmungen

Die oben kurz vorgestellten Studien gehen überwiegend davon aus, dass die neuen Medienkulturen als Gemeinschaften verstanden werden können. Teilweise ist dabei von neuen Gemeinschaftsformen die Rede, es werden aber auch Analogien zu traditionellen Arbeits- bzw. Praxisgemeinschaften hergestellt. Als konstitutiv für Gemeinschaften jeder Art gelten aus sozialwissenschaftlicher Sicht „a) die Abgrenzung gegenüber einem wie auch immer gearteten ‚Nicht-Wir‘, b) ein wodurch auch immer entstandenes *Zu(sammen)gehörigkeitsgefühl*, c) ein wie auch immer geartetes, von den Mitgliedern der Gemeinschaft geteiltes *Interesse* bzw. *Anliegen*, d) eine wie auch immer geartete, von den Mitgliedern der Gemeinschaft anerkannte *Wertsetzung* und schließlich e) irgendwelche, wie auch immer geartete, den Mitgliedern zugängliche Interaktions(zeit)räume“ (Hitzler et al. 2009, S. 10, Hervorh. i.O.). Vor dem Hintergrund des Übergangs in eine andere Moderne, wie er seit den 1980er-Jahren breit diskutiert wird (z.B. Beck 1986; Beck et al. 1996), wird auch ein Wandel der sozialen Gesellungsformen hin zu posttraditionalen Gemeinschaften diagnostiziert. Sie seien dadurch gekennzeichnet, dass soziale Zugehörigkeit nicht auf tradierten sozialen Einbindungen basiere, sondern als individuelle, selbst gewählte Partizipation auf Zeit zu beschreiben sei (vgl. Hitzler et al. 2009). Mit einer solchen Art von Partizipation haben wir es in Medienkulturen wie der Game-Kultur offenbar zu tun. Gleichwohl sehen wir es vor dem Hintergrund der skizzierten Heterogenität der Interessen und Positionen der Beteiligten als offene Frage an, inwieweit diejenigen, die sich mit Let's Plays beschäftigen, sich jenseits des gemeinsamen Interesses und der geteilten Interaktions(zeit)räume auch als zu- oder zusammengehörig fühlen.

Etwas offener hinsichtlich der Zugehörigkeitsfrage nähern sich Wolf und Wudarski mit ihrem Konzept der kommunikativen Figurationen ihren Akteuren und sozialen Domänen. Das Konzept greift aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht den Figurationsbegriff von Norbert Elias auf, mit dessen Hilfe dieser soziale Domänen als wechselseitige Verflechtung von Akteuren beschrieben hat (vgl. Hepp/Hasebrink 2017, S. 338). Figurationen seien demnach grundsätzlich kommunikativ hergestellt. Sie zeichneten sich durch drei Charakteristika aus: 1) eine Akteurskonstellation, die die strukturelle Basis jeder kommunikativen Figuration bilde, 2) einen Relevanzrahmen, der die (handlungsleitende) Sinnorientierung definiere, und 3) die sie konstituierenden kommunikativen Praktiken, die mit weiteren sozialen Praktiken verwoben seien (vgl. ebd.).⁵

Aber auch im Rahmen des Konzepts der posttraditionalen Gemeinschaften finden wir mit dem Szenebegriff einen Ansatz, der Vergemeinschaftung von vornherein offener und entgrenzter fasst. Szenen werden verstanden als „eine Form von lockerem sozialen Netzwerk von Personen, das sich, regional verdichtend und lokale Spezifika ausprägend, zumindest im Prinzip über den ganzen Globus herum erstreckt, und in dem sich – dem Charakter einer ‚globalen Mikrokultur‘ entsprechend – unbestimmt (und unbestimmbar) viele beteiligte Personen und Personengruppen vergemeinschaften“ (Pfadenhauer/Eisewicht 2015, S. 293). Hitzler betrachtet Szenen als „prototypische Gesellungsformen der individualisierten und v.a. der juvenilen Menschen in Gesellschaften im Übergang zu einer ‚anderen‘ Moderne“ (Hitzler 2009, S. 57). Eine Szene weise keine klaren Ränder und Strukturen auf, man wisse oft nicht, ob man am Rande mitlaufe oder nahe am Zentrum sei (vgl. ebd.). Allerdings berichtet Hitzler auch von der Schwierigkeit zu entscheiden, für welche Gesellungsformen das Etikett

⁵ Interessanterweise beschreibt Wenger (2008) für Praxisgemeinschaften ähnliche Strukturmerkmale wie sie Hepp und Hasebrink für kommunikative Figurationen angeben, nämlich die Domäne (als Rahmung), die Gemeinschaft (als Orientierung) und die Praktiken der Akteure.

Szene in analytisch begründbarer Weise verwendet werden könne. In seiner für das Thema maßgeblichen Publikation vertritt er z.B. die Position, dass neue Internet-User-Groups wie „YouTube-Prosumenten, Wikipedia-Autoren, Themen-Blogger“ zwar Beachtung und Beobachtung verdienen, aber nicht als Szenen anzusehen seien (ebd., S. 62). Inwieweit die Online-Kultur der Let's Plays seinen Kriterien einer Szene entspricht, könnte man diskutieren.

Wir selbst haben in diesem Beitrag an mehreren Stellen von der Let's Play-Szene gesprochen. Das ist ein zunächst heuristischer Sprachgebrauch, dem keine Prüfung des Phänomens im Lichte des theoretischen Modells zugrunde liegt. Eine solche Prüfung, bei der eine vorliegende Theorie die Kriterien für die Einordnung des Phänomens vorgibt, liefe u.E. aber auch Gefahr, dem Phänomen letztlich gar nicht gerecht zu werden. Daher soll eine offene qualitativ-empirische Annäherung an die „Szene“ Let's Play erfolgen, deren Ergebnis auch sein kann, dass der Szenebegriff als theoretisches Modell verworfen wird.

4.3 Empirisches Forschungsdesign

Aus den bisherigen Überlegungen ergibt sich, dass die Let's Play-Szene als informelle Lernumgebung betrachtet werden kann, wir aber wenig über die sozialen Konstellationen, die technischen Rahmungen sowie die Interaktionen und Kommunikationen wissen, in denen sich die Lern- und Bildungsprozesse vollziehen. Bisher liegen kaum empirische Untersuchungen zur Frage vor, welche Praxen die Szene ausmachen und welche Bedeutungen ihnen von den verschiedenen Teilnehmenden zugeschrieben werden. Wir planen daher ein ethnographisches Vorgehen im Rahmen einer qualitativ-empirischen Studie. Dies berücksichtigt die kulturellen Eigenheiten der Szene, ohne ihnen vorschnell bestimmte Interpretationsmuster überzustülpen.

Da die Let's Play-Szene eng mit bestimmten Internetplattformen verwoben und im Kern durch internetbasierte Medienkommunikation konstituiert ist, sollen in einem ersten Schritt mit Hilfe der Online-Ethnografie nach Marotzki (2003) und Jörissen (2009) strukturelle Merkmale und Besonderheiten ausgewählter Plattformen untersucht werden. Grundgedanke ist, dass Sozialität und Gemeinschaft im Internet technisch-medial mit konstituiert sind bzw. werden. Je nach Ausgestaltung von virtueller Umgebung, Regelwerk, soziografischer Struktur, Kommunikationsstruktur, Präsentationsstruktur und Partizipationsstruktur ergeben sich andere soziale Ordnungen und Kommunikationsverhältnisse.

Im zweiten Schritt sollen mittels teilnehmender Beobachtungen die kommunikativen und sonstigen im Netz sichtbaren Praktiken analysiert werden. Da diese (z.B. in Form von Videos, Kommentaren und Forenbeiträgen) überwiegend öffentlich im Netz stattfinden und in der Regel auch längerfristig abrufbar sind, ergeben sich hier günstige Ausgangsbedingungen für die Forschung. Es müssen keine eigenen Daten generiert, sondern es kann auf vorhandenes Material zurückgegriffen werden. Eine aktiv teilnehmende Beobachtung soll zusätzlich den Zugang zu eventuellen nicht-öffentlichen Räumen und Praktiken ermöglichen. Von großer Bedeutung wird die Beantwortung der Frage werden, wie das Forschungsmaterial sinnvoll be- und eingegrenzt werden kann. Derzeit ist die Planung, sich auf Chatprotokolle und Forenbeiträge zu konzentrieren, um relevante Akteure bzw. Akteurinnen und Themen herausarbeiten und Hinweise auf Lern- und Bildungsprozesse aufspüren zu können. Wie bereits angedeutet, versuchen sich viele Teilnehmende mit eigenen Produktionen einzubringen, welche vor allem in Foren oft direkt auf ein Feedback zielend öffentlich zur Diskussion gestellt werden. Durch die Analyse von Let's Play-Strukturen und das Beobachten der kommunikativen Praxen lässt sich ein erstes Bild zum besseren Verständnis der Szene zeichnen. Nicht vorgesehen ist nach aktuel-

lem Planungsstand dabei eine differenzierte Analyse von Let's Play-Videos, etwa im Hinblick auf ästhetische Stile und mediale Mittel, die eingesetzt werden.

Ein dritter Forschungsschritt sollen Interviews mit verschiedenen Teilnehmenden der Let's Play-Szene sein, um die ggf. unterschiedlichen Perspektiven und Relevanzen in dem Feld rekonstruieren zu können. Ausgehend von den ersten Beobachtungen können themenzentrierte Fragen für offene Leitfadeninterviews entworfen werden, welche sowohl auf die Bedeutung der Praktiken hinzielen als auch weitere Praktiken enthüllen können. Sowohl Beobachtung als auch Interviews werden solange wiederholt und verfeinert, bis eine theoretische Sättigung im Sinne der Grounded Theory (vgl. Strauss/Corbin 1997) erreicht wird. Entsprechend der lern- und bildungsorientierten Forschungsperspektive interessieren uns vor allem jene Bedeutungsrekonstruktionen, welche auf Veränderungen der Wahrnehmung von Selbst, Welt und Selbst-Welt-Verhältnissen hindeuten. Daher soll die Auswertung sich zwar an der Grounded Theory orientieren, dabei aber die von Tiefel (2005) modifizierten Kodierungsleitlinien verwenden.

5 Fazit

Das Phänomen Let's Play wurde als relevanter Bestandteil einer neuen Medienkultur um Computerspiele herum herausgearbeitet. Wir begreifen sie als Zentrum von partizipativen Gesellungsformen, die wir vorläufig als Szene bezeichnen wollen. Mit Jenkins et al. (2006) nehmen wir an, dass in diesen Szenen relevante Fähigkeiten und Kompetenzen für die Teilhabe im Rahmen einer zunehmend digitalisierten Gesellschaft erworben werden können. Offen ist aber die Frage, inwieweit diese Lern- und Bildungsprozesse sich selbst überlassen werden können oder sollten. Jenkins et al. haben hierzu ernstzunehmende Zweifel artikuliert. Mit dem hier skizzierten Forschungsprojekt soll zunächst ein besseres Verständnis für die ausgewählte Szene (als Beispiel für die höchst dynamische Gamer-Kultur insgesamt) geschaffen werden. Das Ernstnehmen von spielzentrierten Phänomenen und Praktiken ist dabei eine zentrale Voraussetzung (vgl. Fromme et al. 2015). Die Szene soll nicht auf ihre Nützlichkeit für andere Lernkontexte hin untersucht werden. Sie stellt in unserer Perspektive einen Erfahrungsraum mit eigenem Wert dar, in dem sich die Teilhabenden in ein Geflecht von Akteuren begeben, eigene Sinnhorizonte erschließen und Praktiken ausüben, die wiederum konstituierend für die Szene sind. Was und wie dabei gelernt wird und welche Relevanzen das für Einzelne haben kann, gilt es innerhalb dieser Rahmung herauszufinden. Der dargestellte ethnographische Ansatz ist dabei bewusst ergebnisoffen gewählt, um sich explorativ relevanten Aspekten annähern zu können. Mithilfe der geplanten Studie soll das bisherige Defizit an empirischen Untersuchungen zur Let's Play-Szene aus lerntheoretischer Perspektive angegangen werden, um Lern- und Bildungsprozesse in digitalisierten informellen sozialen Domänen besser zu verstehen und dann auch Bildungsangebote im Schnittfeld von formellen und informellen Settings entwickeln zu können.

Literatur

- Ackermann, Judith (2017): Einleitung. In Dies. (Hrsg.): Phänomen Let's Play-Video. Entstehung, Ästhetik, Aneignung und Faszination aufgezeichneten Computerspielhandelns. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-18.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (1996): Reflexive Modernisierung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Biermann, Ralf/Fromme, Johannes/Unger, Alexander (2010): Digitale Spiele und Spielkulturen im Wandel. Zur Entstehung und Entwicklung partizipativer und kreativ-produktiver Nutzungsformen. In Ganguin, Sonja/Hoffmann, Bernward (Hrsg.): Digitale Spielkultur. München: kopaed, S. 61-78.
- Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: BMBF.
- Döring, Nicola (2014): Professionalisierung und Kommerzialisierung auf YouTube. *medien + erziehung* 58. Jg., Heft 4, S. 24-31.
- Dovey, Jon/Kennedy, Helen W. (2006): *Game Cultures. Computer Games as New Media*. Berkshire: Open University Press.
- Fritz, Jürgen/Lampert, Claudia/Schmidt, Jan-Hinrik/Witting, Tanja (2011): Einleitung. In Dies. (Hrsg.): *Kompetenzen und exzessive Nutzung bei Computerspielern: Gefordert, gefördert, gefährdet*. Berlin: Vistas, S. 11-20.
- Frølund, Lisbeth (2012): *Machinima Filmmaking as Culture in Practice: Dialogical Processes of Remix*. In Fromme, Johannes/Unger, Alexander (Eds.): *Computer Games and New Media Cultures*. Dordrecht/Heidelberg/New York/London: Springer, S. 491-508.
- Fromme, Johannes/Meder, Norbert/Vollmer, Nikolaus (2015). *Computerspiele in der Kinderkultur*. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität, elektronische Neuauflage. DOI: 10.24352/UB.OVGU-2017-078. [Originalausgabe: Opladen: Leske + Budrich 2000].
- Fromme, Johannes/Unger, Alexander (Hrsg.) (2012): *Computer Games and New Media Cultures. A Handbook of Digital Game Studies*. Dordrecht/Heidelberg/New York/London: Springer
- Game (2018): Bundeshaushalt enthält erstmals 50 Millionen Euro für Games-Förderung. <https://www.game.de/blog/2018/11/08/bundeshaushalt-enthaelt-erstmal-50-millionen-euro-fuer-games-foerderung/> (12.2.2019).
- Gameswirtschaft (2018): Umsatz-Vergleich 2017: Games deutlich vor Kino und Musik. <https://www.gameswirtschaft.de/wirtschaft/umsatz-vergleich-2017-games-kino-musik/> (10.02.2019).
- Ganguin, Sonja/Hoffmann, Bernward (Hrsg.) (2010): *Digitale Spielkultur*. München: kopaed.
- Gebel, Christa/Gurt, Michael/Wagner, Ulrike (2005): Kompetenzförderliche Potenziale populärer Computerspiele. In Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): *E-Lernen: Hybride Lernformen, Online-Communities, Spiele*. QUEM-report, Heft 92, S. 241-376.
- Greenfield, Patricia M. (1984): *Mind and media: The effects of television, video games, and computers*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Greenfield, Patricia M./Cocking, Rodney R. (Hrsg.) (1996): *Interacting with Video*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Harring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo (Hrsg.) (2016): *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Hemminger, Elke (2018): *The Digital Construction of Social Reality. An Analysis of Online Cultures as Communities of Practice*. In Kahnwald, Nina/Täubig, Vicki (Hrsg.): *Informelles Lernen*. Wiesbaden: Springer, S. 181-197.
- Hepp, Andreas/Hasebrink, Uwe (2017): *Kommunikative Figurationen. Ein konzeptioneller Rahmen zur Erforschung kommunikativer Konstruktionsprozesse in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung*. *Medien & Kommunikationswissenschaft*. 65. Jg., Heft 2, S. 330-347.
- Hitzler, Ronald (2009): *Brutstätten posttraditionaler Vergemeinschaftung. Über Jugendszenen*. In Hitzler, Ronald/Honer, Anne/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): *Posttraditionale Gemeinschaften*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 55-72.
- Hitzler, Ronald/Honer, Anne/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.) (2009): *Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnografische Erkundungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Jenkins, Henry (2006): *Fans, Bloggers, and Gamers. Exploring Participatory Culture*. New York/London: New York University Press.
- Jenkins, Henry/Clinton, Katie/Purushotma, Ravi/Robinson, Alice J./Weigel, Margaret (2006): *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago, IL: MacArthur Foundation.

- Jörissen, Benjamin (2009): Strukturelle Ethnografie Virtueller Welten. In Grell, Petra/Marotzki, Winfried/Schelhowe, Heidi (Hrsg.): Neue digitale Kultur- und Bildungsräume. Wiesbaden: VS Verlag, S. 119-143.
- Kahnwald, Nina (2013): Informelles Lernen in virtuellen Gemeinschaften. Nutzungspraktiken zwischen Information und Partizipation. Münster u.a.: Waxmann.
- Lampert, Claudia/Schwinge, Christiane/Teredesai, Sheela (2011): Kompetenzförderung in und durch Computerspiele(n). In Fritz, Jürgen/Lampert, Claudia/Schmidt, Jan-Hinrik/Witting, Tanja (Hrsg.): Kompetenzen und exzessive Nutzung bei Computerspielen: Gefordert, gefördert, gefährdet. Berlin: Vistas, S. 117-179.
- Lenhardt, Amanda/Madden, Mary (2005): Teen Content Creators and Consumers. <http://www.pewinternet.org/2005/11/02/teen-content-creators-and-consumers/> (14.2.2019).
- Liebsch, Katharina (2012): Szenen, Stile, Tribes und Gangs: Lebenswelt Jugendkulturen. In Dies. (Hrsg.): Jugendsoziologie: über Adoleszenz, Teenager und neue Generationen. München: Oldenbourg, S. 91-113.
- Liste der meistabonnierten deutschen YouTube-Kanäle (2019): Wikipedia. Stand 1. Februar 2019. https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_meistabonnierten_deutschen_YouTube-Kan%C3%A4le (12.2.2019).
- Marotzki, Winfried (2003): Online-Ethnographie: Wege und Ergebnisse zur Forschung im Kulturraum Internet. In Bachmair, Ben/Diepold, Peter/de Witt, Claudia (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 3. Opladen: Leske + Budrich, S. 149–165.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2018): JIM 2018. Jugend, Information, Medien. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Gesamt.pdf (10.02.2019).
- Othold, Tim (2017): Let's Not Play – Kooperatives Nicht-Spielen. In Ackermann, Judith (Hrsg.): Phänomen Let's Play-Video. Wiesbaden: VS Verlag, S. 43-54.
- Pfadenhauer Michaela/Eisewicht, Paul (2015): Kompetenzerwerb in Jugendszenen. Überlegungen zum Aufschwung eines Themas und seiner Konzeptualisierung. In Sandring, Sabine/Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Jugend. Wiesbaden: Springer VS, S. 289-310.
- Quandt, Torsten/Breuer, Johannes/Festl, Ruth/Scharkow, Michael (2013): Digitale Spiele: Stabile Nutzung in einem dynamischen Markt. Media Perspektiven, 10/2013, S. 483-492.
- Rauscher, Andreas (2017): Revenge of the Riffing Nerds – Mysteriöse, Mitternächtliche und Mediale Familienbande der Let's Play-Videos. In Ackermann, Judith (Hrsg.): Phänomen Let's Play-Video. Wiesbaden: VS Verlag, S. 87-104.
- Rehbach, Simon (2017): Nostalgische Erinnerungen an Computerspiele auf YouTube. Let's Play Retro! In Ackermann, Judith (Hrsg.) Phänomen Let's Play-Video. Wiesbaden: VS Verlag, S. 181-193.
- Reising, Patrick (2019): Das Spiel mit der Zeit – Eine qualitativ-empirische Untersuchung des Videospielphänomens Speedrunning. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität. Erscheint 2019. <http://journals.ub.uni-magdeburg.de/ubjournals/index.php/MB-KK/issue/archive>.
- Ritterfeld, Ute/ Cody, Michael J./ Vorderer, Peter (Hrsg.) (2009): Serious games: mechanisms and effects. New York: Routledge.
- Sandring, Sabine/Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.) (2015): Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder. Wiesbaden: Springer VS.
- Schemer-Reinhard, Timo (2017): Let's Play without Controller. Zu den Effekten des Verschwindens der Steuerung im remediatisierten Game. In Ackermann, Judith (Hrsg.): Phänomen Let's Play-Video. Wiesbaden: VS Verlag, S. 55-70.
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet M. (1997): Grounded Theory in Practice. Thousand Oaks: SAGE.
- SZ (2018): Let's-Play-Videos ziehen mehr Zuschauer an. <https://www.sueddeutsche.de/news/wissen/technik-lets-play-videos-ziehen-mehr-zuschauer-an-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-180115-99-642500> (04.02.2019).
- Tiefel, Sandra (2005): Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert. Kodierungsleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. ZBBS, 6. Jg., Heft 1, S. 65-84.

- Unger, Alexander (2012): Modding as a part of Game Culture. In Fromme, Johannes/Unger, Alexander (Eds.): Computer Games and New Media Cultures. Dordrecht/Heidelberg/New York/London: Springer, S. 509-524.
- Venus, Jochen (2017): Stilisierte Rezeption. Überlegungen zum epistemischen Status von Let's Play-Videos. In Ackermann, Judith (Hrsg.): Phänomen Let's Play-Video. Wiesbaden: VS Verlag, S. 19-30.
- Wahler, Peter/Tully, Claus J./Preiß, Christine (2004): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wenger, Etienne (2008): Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. 18. Auflage. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Wernbacher, Thomas/ Pfeiffer, Alexander (2012): LUDWIG – ein Physikabenteurer. In Kaminski, Winfred/Lorber, Manfred (Hrsg.): Gamebased Learning. München: kopaed, S. 153-168.
- Wimmer, Jeffrey (2017): "Erfahrenen Gamern sozusagen über die Schulter schauen" Eine Interviewstudie deutscher YouTube-NutzerInnen zu Let's Play-Videos. In Ackermann, Judith (Hrsg.): Phänomen Let's Play-Video. Wiesbaden: VS Verlag, S. 147-160.
- Wolf, Karsten D./Wudarski, Urszula (2018): Communicative Figurations of Expertization: DIY_MAKER and Multi-Player Online Gaming (MOG) as Cultures of Amateur Learning. In Hepp, Andreas/Breiter, Andreas/Hasebrink, Uwe (Hrsg.): Communicative Figurations. Cham: Palgrave MacMillan, S. 123-149.
- Zielinski, Wolfgang/Aßmann, Sandra/Kaspar, Kai/Moormann, Peter (2017): Spielend lernen! Computerspiele(n) in Schule und Unterricht. München: kopaed.
- Zimmermann, Olaf/Geißler, Theo (Hrsg.) (2008): Streitfall Computerspiele: Computerspiele zwischen kultureller Bildung, Kunstfreiheit und Jugendschutz. 2. Erweiterte Auflage. Berlin: Deutscher Kulturrat e.V.

Games

- Fortnite (2018): Epic Games, People Can Fly (Entwickler); Epic Games, Gearbox Publishing (Publisher)
- Minecraft (2009): Mojang (Entwickler und Publisher)
- Red Dead Redemption 2 (2018): Rockstar Studios (Entwickler und Publisher)
- The Oregon Trail (1985): Don Rawitsch, Bill Heinemann, Paul Dillenberger (Entwickler); Brøderbund (Publisher)
- World of Warcraft (seit 2004): Blizzard Entertainment (Entwickler), Vivendi (Publisher bis 2008), Activision Blizzard (Publisher ab 2008).