

sind, haben diese »Hidden Experts« doch zuvor eine profunde Ausbildung und Praxis für Recherche-Strategien und das Auffinden von Informationsquellen erhalten.

4. Schluss

Wurde einleitend auf die althergebrachten Gemeinplätze zum Bibliothekswesen und seinem Personalstand hingewiesen und der Versuch unternommen, diese zu entkräften, so ist der Ehrlichkeit halber einzustehen, dass das digitale Zeitalter ebenso Klischees über Bibliotheken und ihre Mitarbeitenden hervorbringt. Zwei davon lehren Bibliothekar_innen das Fürchten: *Es wird bald keine Bücher mehr in Bibliotheken geben* und *Das Personal wird sich auf einige wenige reduzieren, da Maschinen die Arbeit abnehmen*. Beide Ansichten sind falsch, zumal nicht jedes Buch elektronisch verbreitet werden kann oder darf, und Maschinen werden nicht in der Lage sein, Auskunft über ihresgleichen, nämlich Maschinen zu geben. Alexa, Cortana, Siri¹⁶ u. v. m. können nur jene Auskünfte erteilen, mit denen sie vorher gefüttert bzw. programmiert worden sind. Der Bibliotheksbestand wird als hybride Ansammlung alter Handschriften, Inkunabeln, alter und neuer Printbücher, diverser elektronischer Medien und digitaler Dokumente weiterhin bestehen bleiben. Neue Technologien, wie Digitalisierung und Langzeitarchivierung eröffnen für alle unterschiedlichen Medien in Bibliotheken Themenfelder, für die es noch keine eindeutig befriedigenden Lösungen gibt. Weiterhin werden sich Menschen mit deren Behebung befassen müssen.

Literatur

KÖSTNER-PEMSL, CHRISTINA (2015): *Die Lust zur Ordnung. Bibliothekarinnen an wissenschaftlichen Bibliotheken in Österreich*. Master Thesis, Universität Wien. Online: <http://ubdata.univie.ac.at/AC13032527> [Zugriff: 8.2.2018].

¹⁶ Intelligente persönliche Assistenten.

Felix Schniz

Der methodische Beitrag von Videospielen im Unterricht zum Verständnis abstrakter Begriffe durch Selbsterfahrung

Videospiele erfreuen sich stetig wachsender Beliebtheit bei Schülern aller Altersstufen. Ihr größter Anreiz ist, dass sie im Vergleich zu anderen medialen Erzählformen eigenmächtiges Handeln erlauben und Spieler so eine besondere Bindung zum Geschehen entwickeln können. Dieses Phänomen kann im Schulunterricht zur effektiven Vermittlung abstrakter Konzepte genutzt werden. Der folgende Beitrag erläutert den pädagogischen Nutzen von Videospielen als virtuelle Erlebnisräume aus theoretischer Perspektive und gibt anschließend anhand des Begriffs des Kafkaschen ein praktisches Beispiel zur methodischen Einbettung. Durch eine allgemeine Einführung will er ausdrücklich allen Lesern Zugang zum Videospiel als Unterrichtsressource zu verschaffen.

1. Wie Videospielen an Schulen funktionieren kann

Der Einsatz von Videospielen im Unterricht stellt selbst medienaffine Pädagogen vor eine Herausforderung. Die Bandbreite an veröffentlichten Videospielen bewegt sich in unüberschaubaren Dimensionen¹, weswegen oft die Zeit fehlt, sich voll- und eigenständig in die Materie einzuarbeiten. Gezielt in einen Themenkomplex einge-

FELIX SCHNIZ promoviert am Institut für Anglistik und Amerikanistik der AAU Klagenfurt über die Erfahrungswelten britischer Videospiele. Er ist Studienprogrammleiter des Masterprogramms Game Studies and Engineering und stets daran interessiert, aus und mit Videospielen zu lernen.
E-Mail: felix.schniz@aau.at

¹ 2016 wurden alleine STEAM, der bekanntesten Downloadplattform für Videospiele, 4207 neue Titel hinzugefügt (vgl. Plunkett 2016).

bunden, können Videospiele jedoch eine große Bereicherung für den Unterricht darstellen. Dafür müssen vorbereitende Überlegungen getroffen werden: Es gilt einerseits, persönliche Erfahrungen mit spezifischen Spieldaten zu sammeln, und andererseits zu eruieren, wie sie im Unterricht ideale Verwendung finden können. Die grundlegende Erkenntnis darüber, welches Unikum den Videospielen ihren Stellenwert in der Lehre verleiht, bestimmt beide Planungsschritte dabei essentiell: Wer den Reiz von Videospiele begriffen hat, mediert und dennoch direkt Erfahrungen zugänglich zu machen, wird sie methodisch effektiv anwenden können.

2. Second Reality und moderiertes Erfahrungslernen

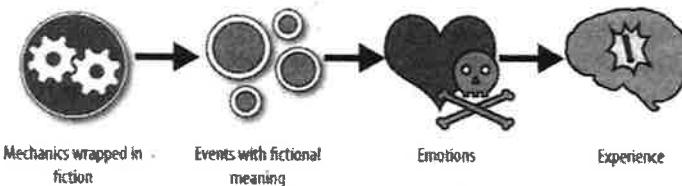
Jenseits ihrer ergodischen Struktur aus Programmcodes und Algorithmen, welche dem Nutzer ohnehin zumeist verborgen bleibt, dienen Videospiele zum Erleben dessen, was Literatur- und Kulturwissenschaftler René Schallegger in Anlehnung an Fantasy-Autor J.R.R. Tolkien als Second Reality, als sekundäre Realität bezeichnet (vgl. Schallegger 2017): Man taucht in eine virtuelle Welt ein und erlebt, gebunden an die Perspektive eines Avatars (einer Figur, die als narrative Instanz dient und den Spielern zugleich Handlungsvollmacht verleiht), in dieser Welt stattfindende Ereignisse, welche sich aus narrativen, ludischen und interaktiven Impulsen speisen. Schlüsselwort dieser kultukünstlerischen Melange ist die Immersion, die evozierte Verschmelzung des Spielerbewusstseins mit dem Avatar durch die vollkommene Vertiefung in die Spielkomposition: Ist Immersion erreicht, werden Spielereignisse tiefgreifend aufgefasst, als wäre man selbst in der Funktion seines Avatars in dieser Welt vertreten (vgl. Schallegger 2017, S. 46).²

Immersiv als handelnder Akteur in die sekundäre Realität eines Videospels versettzt, werden Ereignisse als prägend-bedeutsam empfunden, die sich in der Virtualität abspielen. Game-Designer Tynan Sylvester beschreibt den phänomenologischen Effekt der immersiven Eingebundenheit ins Videospiel als eine kognitive Kausalkette zwischen Spielsystem und Spielern (Abb. 1).

Immersion bindet Spieler in eine fiktionale, wertevermittelnde Wahrnehmungsebene ein, welche von darunterliegenden Spielmechaniken getragen wird. Sie stellen die Grundlage für bedeutungsvolle Ereignisse dar, in welche Spieler während des Spielens eingebunden werden. Die aktive Anteilnahme am Spielgeschehen setzt emotionale oder kognitive Schlüsselreize, deren Summe letztendlich in der Erfahrung kulminiert, die der Spieler aus dem Erleben im Videospiel gewinnt.

² Es muss erwähnt werden, dass der Begriff Immersion im Sinne des Eintauchens in eine Virtualität in der westlichen Welt historisch bis ins Jahr 20 vor Christus zurückverfolgt werden kann (vgl. Grau 2003, S. 5) und über Epochen und Fachgebiete hinweg darum eine Vielzahl an Definitionen provozierte. Die hier verwendete Kurzbeschreibung von Schallegger ist für den folgenden Gedankengang zweckdienlich, da sie sowohl das Medium Videospiel als auch die Erfahrung des Spielers in den Mittelpunkt stellt.

Abb. 1: Vom Spielprinzip zur originären Erfahrung (Sylvester 2013, S. 44)



Dieser Erfahrungwohnt die zentrale Schlüsselqualität von Videospiele inne, die der Philosoph Daniel Martin Feige als der »Witz [...] dass sich der Spieler im Spiel dieser Computerspiele selbst durchspielt« (Feige 2015, S. 173; kursiv im Original), beschreibt. Wenn ein Videospiel einen Lerneffekt bewirken kann, dann dadurch, dass es durch seine Form – seine Regelmechanik, deren fiktionale Darstellung und die Eingebundenheit des Spielers – diesem die Erfahrung einer besonderen, eigenmächtigen Handlung vermittelt. »Gelingen heißt hier, dass das, was das entsprechende Computerspiel verhandelt, etwas ist, was nur in und durch die Form seiner Verhandlung zu haben ist.« (ebd., S. 173f.)

Videospiele können also als virtuelle Experimentierfelder verstanden werden (vgl. Zagal 2009, S. 8), die uns in eine komplexe erlebbare Fiktion einbeziehen, um eine bestimmte Erfahrung zu vermitteln, die stark vom Wechselverhältnis zwischen Spieler, Spielfigur und Spielgeschehen bestimmt ist. Dieses Experiment ist, im Sinne Feiges, in erster Linie ein Selbstexperiment innerhalb des Videospiels: Gelenkt von der Neugierde der Spieler eröffnet es Dimensionen der Erprobung von Selbstausdruck, Selbstverständnis und Selbsterfahrung. Videospiele erlauben es uns, die Identität eines Avatars anzunehmen oder zu gestalten und so über das Nachahmen einer Rolle zu lernen (vgl. Son/Ebner/Weber 2013, S. 5). Sie können auch moralische Anforderungen an uns stellen und uns so erlauben, ethische Grenzen auszutesten und zu erleben, welches Feedback diese Aktionen in der Spielwelt hervorrufen (vgl. Sicart 2009). Sie erlauben es uns so, sowohl über unser eigenes Verhalten als auch unser Umfeld in jeder gegebenen zweiten Realität entsprechend zu reflektieren.

3. Bedeutung des Erfahrungslernens in der Pädagogik

Aus dem oben Dargelegten wird deutlich, dass der Nutzen von Videospiele im Schulunterricht in der besonderen Form der Erfahrung liegt, die sie vermitteln. Unterscheidet man gemäß dem Philosophen Walter Hammel, gibt es eine klare Differenz zwischen Primär- und Sekundärerfahrungen, also selbst erlebtem und vermitteltem Geschehen (vgl. Hammel 1997, S. 18). Mit Sekundärerfahrungen sind Erfahrungen gemeint, die wir phänomenologisch aus zweiter Hand wahrnehmen. Dazu zählen beispielsweise Schaubilderklärungen oder passiv wahrgenommene Video- und Tonaufzeichnungen. Primäre Erfahrungen wiederum sind selbst

erschlossene Erfahrungen, welche »intensiver als das von einem Lehrer gläubig [Ü]bernommene« (ebd., S. 15) sind, also eine größere Wirkkraft für uns haben. Man vertraut selbst gemachten Erfahrungen intuitiver als vermittelten und kann sie auf Grund ihrer Intensität eher mit der eigenen psychischen Lebenssituation in Einklang bringen. Interessanterweise stellen Videospiele die Dualität Hammels nun auf eine Probe: Wohl sind sie eine Form der medialen Vermittlung, jedoch eröffnet sich ihr Inhalt nur den direkt interaktiv handelnden Spielern. Videospiele nehmen somit ein Hybridform im dualen Erfahrungsverständnis ein. Durch den großen Fokus auf Interaktivität jedoch kann argumentiert werden, dass Videospiele den primären Erfahrungen näherstehen als den sekundären. Sie simulieren primäre Erfahrungen unter den spezifischen fiktionalen und regelgeleiteten Bedingungen einer sekundären Realität – was ihnen letztendlich einen besonderen pädagogischen Nutzen zukommen lässt.

Abstrakte Sachverhalte, zu denen sich nur schwer ein direkter Alltagsbezug herstellen lässt, können durch diese Art des Erfahrungslerbens eine pädagogische Stütze erhalten. Gemeint sein können damit rein theoretische Konzepte, wie sie etwa im Mathematikunterricht vermittelt werden sollen, jedoch auch soziokulturelle und psychische Empfindungen, die zwar gemeinhin wissenschaftlich vermuteten Gesetzmäßigkeiten folgen, jedoch gleichzeitig subjektiv empfunden und ausgedeutet werden können. So erläutern es beispielsweise die Informatikdidaktiker Werner Hartmann, Michael Näf und Raimond Reichert, die sich in ihren Ausführungen zu ihrem Buch *Informatikunterricht planen und durchführen* auch dazu äußern, wie sich rein im Computer stattfindende Prozesse für Schüler und Studierende fassbar machen lassen. So beschreiben sie beispielsweise, wie die digitale Textverarbeitung greifbar vermittelt werden kann, indem Schüler sie mit einem analog aus Werkstoffen gebauten Modell simulieren (vgl. Hartmann/Näf/Reichert 2007, S. 118). Ihre Ergebnisse lassen sich auch auf andere Lernfelder übertragen, wie im später behandelten Beispiel, der Vermittlung des Kafkaesken durch Videospiele, ersichtlich ist. Angelehnt an die Werke der Psychologen Jean Piaget und Jérôme Bruner nennen sie drei grundlegende Repräsentationsebenen, über die Wissensvermittlung geschehen kann (ebd., S. 116): die symbolische Ebene, das Erlernen von Sachverhalten durch Zeichen und Zeichensetzung; die ikonische Ebene, das Erfassen von Wissen vermittelt durch Schaubilder, Skizzen und Zeichnungen; die enaktive Ebene, das Erlangen von Verständnis durch eigenmächtige Handlungen. Idealerweise werden alle drei Ebenen abgedeckt, um ausreichende Lehreffizienz zu gewährleisten. Tatsächlich aber konzentriert sich Schulunterricht vornehmlich auf symbolische und ikonische Dimensionen, obwohl die enaktive ein sehr unmittelbares Lernen gewährleistet. Auch komplexe kognitive Prozesse können, wenn sie schwer zu beschreiben sind, über eine originäre Erfahrung verständlich gemacht werden – und hier können Videospiele ihren Einsatz finden.

Diese Form des eigenständigen Lernens über die Selbsterfahrung in der Second Reality eines Videospiele vermag es zwar, bleibende Eindrücke bei Schülerinnen und Schülern zu hinterlassen, bedarf jedoch einer Moderation der selbstgemachten Erfahrung, um sie als Wissen zu sichern. Es gilt also, im Verlauf einer videospiel-

zentrierten Unterrichtseinheit gemeinsam zu hinterfragen, was geschehen ist, welche Rückschlüsse auf die Spielmechanik daraus zu ziehen sind und welche Gesamterfahrung man aus diesem Zusammenspiel mitnimmt. Dies sind jedoch bei weitem nicht die einzigen Elemente, die beachtet werden müssen, um Videospiele erfolgreich in den Unterricht zu integrieren.

4. Herausforderungen des Spielverständnisses

Zentral für die Erfassung des Mehrwerts eines Videospieles für den eigenen Unterricht ist der Selbsttest mit anschließender Reflexion. Der Moment des Selbst-Durchspielens, wie Feige ihn charakterisiert, ist ein einzigartiger, und ohne ihn selbst zu erfahren, wird man nicht verstehen, welchen Reiz eine Spielsituation bieten kann oder wie diese sich didaktisch aufarbeiten lässt. Auch wenn die aktuelle Medienwelt viele Möglichkeiten bietet, sich im Vorfeld über ein Videospiel zu informieren oder sich damit auseinanderzusetzen, sind diese nur bedingt empfohlen. Wohl können Rezensionen oder YouTube-Videos einen ersten Eindruck, jedoch niemals die tatsächliche Immersion in eine Second Reality vermitteln.

Zudem muss auch ein Augenmerk auf die Altersfreigabe von Videospiele gerichtet werden. Sie dient als wichtiger Indikator, gerade aus Lehrerperspektive, doch die genaue Zusammensetzung dieses Prädikats muss verstanden werden, damit es bei der Suche nach geeignetem Unterrichtsmaterial dienlich sein kann. Prädikate der deutschen Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle, kurz USK, beziehen sich nämlich »nur auf eventuell problematische Inhalte, wie Gewalt, Sex, erschreckende Darstellungen oder anderes. Sie sagen nichts über die Spielbarkeit oder die Schwierigkeit aus, sind also keine pädagogischen Altersempfehlungen« (Fileccia u. a. 2010, S. 13).³ Das Aufbaustrategiespiel *Civilization V* beispielsweise ist laut USK bereits ab zwölf Jahren zu erwerben und für seine detailreiche, breitgefächerte und gut recherchierte Darstellung weltgeschichtlicher Themen bekannt. Auf Grund seiner hohen Komplexität und des nötigen Vorwissens zur Weltgeschichte dürfte es jedoch nur bedingt ein attraktives Spielerlebnis für ein Gros der Altersgruppe darstellen.

5. Herausforderungen im Unterrichtssetting

Für die engere Auswahl eines Spieletitels sind weitere Gesichtspunkte zu berücksichtigen, welche sich grob in zwei Problemfelder unterteilen lassen: die allgemeinen räumlichen Gegebenheiten des Schulgebäudes und der gewünschte Grad der Einbeziehung der Klasse in das Videospiel. Steht ein Computerraum zur Verfügung, bietet das einer vollen Klasse die Möglichkeit, ein Spiel eigenmächtig zu spielen, sodass jeder Schüler seine eigenen Erfahrungen sammeln kann. Diese auf den

³ Weitere Informationen zu den Alterskennzeichnungen auf <http://www.usk.de/pruef-verfahren/alterskennzeichen/> [Zugriff: 1.12.2017].

ersten Blick interessante Variante ist jedoch unweigerlich mit großem Aufwand und zumeist auch hohen Kosten verbunden. Spiele müssen für jedes Gerät einzeln angeschafft und vorinstalliert werden. Angesichts des Aufwands ist diese Variante also nur für groß angelegte Projektnachmitten/-wochen oder Arbeitsgruppen empfehlenswert.

Sowohl komfortabler als auch realistischer in einer Doppelstunde ist es, das Spiel von einem einzigen Laptop aus über einen Beamer im Klassenraum zu projizieren. Die benötigte technische Infrastruktur hierfür sollte im Wesentlichen verfügbar sein und erlaubt ein hohes Maß an Flexibilität in Bezug auf die Vorbereitung (Spiele können auf dem eigenen Laptop installiert, getestet und bis zu relevanten Passagen hin vorbereitet werden) und changierende Nutzung im Unterricht (Drahtlose Tastaturen und -mäuse sind heutzutage günstig verfügbar und können einfach zwischen den Schülerinnen und Schülern herumgereicht werden). Besonders wichtig ist unter diesen Rahmenbedingungen, dass das Spielerlebnis dennoch als ein gemeinsames wahrgenommen wird. Es gilt also, alle Schüler und Schülerinnen ins Spielgeschehen zu integrieren, um die enaktive Ebene nicht aus dem Blick zu verlieren. Lassen Sie beispielsweise mehrere Schüler für kürzere Phasen spielen oder den aktiv spielenden Schüler im Anschluss Interviewfragen seiner Klassenkameraden über das Spielerlebnis beantworten, um die eigene Erfahrung im Fokus zu behalten – auch, wenn immer nur eine Person zeitgleich an Maus und Tastatur sitzen kann.

Der für ein Videospiel zu betreibende Zeitaufwand ist zudem ein nicht zu unterschätzender Faktor, denn die ersten Minuten stellen auch für geübte Spieler immer eine Orientierungsphase dar. Erst, wenn gewisse Grundmechaniken verinnerlicht worden sind, kann man sich fokussiert auf den Spielinhalt konzentrieren. Eine einstündige Sitzung ist hierfür also immer zu wenig, vielmehr muss bereits bei kurzen Ausflügen in die Virtualität eine Doppelsitzung eingeplant werden, um Schülerinnen und Schülern genug Zeit für die Einarbeitung in das Spiel, ein ausgiebiges Erproben des Erfahrungshorizonts und eine ordentliche Nachbesprechung zu geben.

Die Aufgeschlossenheit dem Medium gegenüber, die man von Kindern und Jugendlichen kennt, ist es letztendlich, die den Einsatz von Videospielen in der Schule vor eine herausfordernde Heterogenität stellt. So vielschichtig das Feld der Videospiele ist – verteilt über diverse Betriebssysteme und Konsolen, spielmechanische und ästhetische Genres –, so divers ist auch die Kompetenz im Umgang mit Videospielen, die Autor und Game-Designer Ian Bogost als *Procedural Literacy* bezeichnet, das Verständnis, Probleme in einer computergenerierten Welt zu lösen (vgl. Bogost 2005, S. 32). Manche Schüler sind möglicherweise auf Grund ihrer persönlichen Präferenzen sehr versiert in der Handhabung oder mit den narrativen Konventionen eines bestimmten Spielgenres (und darum bereit, sich Aufgabenstellungen in ihrem Spezialgebiet aufgeschlossen und experimentierfreudig zu nähern), jedoch gar nicht in einem anderen. Auf Grund dieser Nischenversiertheit vieler Spieler warnen die Learning-Sciences-Expertin Amy Bruckman und der Entertainment-Arts-Engineer José Zagal, die sich in *Novices, Gamers, and Scholars: A Classroom Case Study About Games with the Herausforderungen des*

Lehrens mit Videospielen an Universitäten beschäftigen, davor, dass sich die persönlichen, oft recht spezifischen Spielerfahrungen Einzelner hinderlich auf den Unterricht auswirken können (vgl. Bruckman/Zagal 2008). Als Fans einer bestimmten Spieltradition fällt es den Schülern oft schwer, das Spiel als zu untersuchendes Arbeitsmaterial zu verstehen und es kritisch-objektiv zu beäugen. Dennoch kann ihre Begeisterung Anwendung finden: Gerade Schüler, die mit Videospielen wenig Berührungspunkte haben, können sich von begeisterten Fans zur ausgiebigen Beschäftigung mit einem Spiel animieren lassen. Methodisch in Think-Pairs oder Expertengruppen eingeteilt, kann so der ambitionierte Hobbyspieler den Nichtspieler in der Tat einiges erklären, während der Nichtspieler die objektiv-analytische Distanz in die Gruppenarbeit einfließen lässt.

Fallbeispiel: das Kafkaeske in Spiel und Literatur

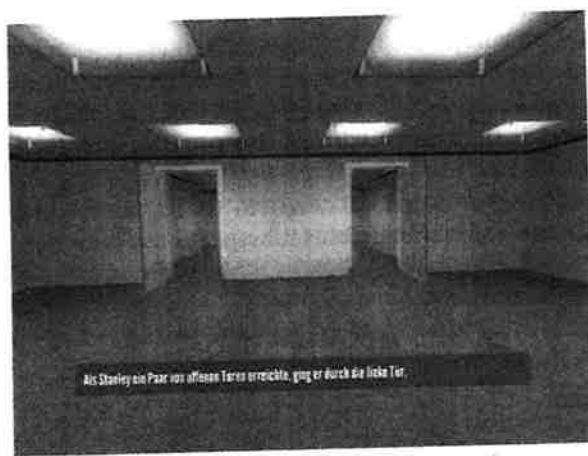
»Meistens meinen die Leute damit etwas Absurdes und zugleich Unheimliches, meistens geht es um irgendwelche Machtbeziehungen: Wenn diejenigen, die das Zentrum der Macht besetzen, im Dunkeln bleiben, dann hat man das Gefühl, die Situation sei „kafkaesk.“« (David 2008, o.S.)

Das hier von Kafka-Biograph Reiner Stach im Gespräch mit Thomas David beschriebene Phänomen spielt oftmals eine Rolle im Deutschunterricht der Sekundarstufen.⁴ Erschließen lässt sich der Begriff für Schüler nun aus einer methodischen Kombination bekannter Texte Kafkas – als Beispiel sei im Folgenden die Tortwächterparabel aus dem *Process* verwendet – und dem Videospiel *The Stanley Parable* des amerikanischen Entwicklerteams Galactic Café. Gemeinsam kann so eine mittelfristige Unterrichtseinheit konzipiert werden, in der ein gemeinsames Leitmotiv erfahren, literarisch aufgearbeitet und schließlich als Hinführung zum Text Verwendung finden kann.

Das Spiel *The Stanley Parable* lässt seine Spieler eine humorvoll erzählte, jedoch zutiefst perfide Schleife des Scheiterns an einem Machtapparat durchleben. Der Spieler nimmt hier die Rolle des Büroangestellten Stanley ein, der eines Tages nicht nur keine Arbeitsanweisungen mehr auf seinem Computer vorfindet, sondern auch feststellen muss, dass seine Arbeitskollegen allesamt spurlos verschwunden sind. Auf dem Irrweg durch die leeren Flure des Komplexes – dabei stets begleitet vom trockenen Humor eines namenlosen, allwissenden Erzählers – wird der vom Spieler gelenkte Stanley implizit dazu verleitet, der Erzählung durch seine Handlungen zu folgen. An gewissen Knotenpunkten jedoch haben die Spieler die Möglichkeit, ihren interaktiven Part zu nutzen und gegen den Sinn des Erzählers einen anderen Weg einzuschlagen (siehe Abb. 2). Nicht amüsiert über die Rebellion seines Objekts versetzt der Erzähler Stanley daraufhin in immer abstrusere Untiefen seiner Erzählung und macht immer wieder deutlich, dass er es ist, der die Macht über die Narration besitzt, die Abweichungen des Spielers lediglich toleriert werden. Insgesamt 19

⁴ Etwa in der 10. Jahrgangsstufe Sachsens, wo Kafkas Literatur das »Kennen von Kurzgeschichten, Parabeln und ihren Merkmalen« vermitteln soll (vgl. Comenius-Institut 2011, S. 37).

Abb. 2: Stanleys erste Entscheidung: Widersetzen wir uns dem Erzähler? (*The Stanley Parable*)



mögliche Endpunkte der Handlung kann *The Stanley Parable* infolgedessen aufweisen. Doch ein Ende – darin weihen uns die regelmäßigen Ladebildschirme des Titels ein – ist niemals ein Ende in Stanleys Suche nach der Wahrheit um seine Handlungsfähigkeit. Hat der Spieler das vom Gott-Erzähler gewünschte Ziel erreicht oder ihn weit genug durch Ungehorsam getrieben, wird er an den Ausgangspunkt seiner Reise zurückversetzt.

Im Dilemma zwischen programmiertem Erzähler und »erzähltem« Spieler, auf komisch-tragische Weise ausgetragen im Limbus endloser Bürogänge, liegt der einmalige Erfahrungswert der *Stanley Parable*, der die literarische Dimension des Kafkaschen greifbar macht. Schlagartig wird Stanley – und mit ihm der Spieler – aus seinem Alltag gerissen und mit einer menschlich auftretenden, dennoch anonym bleibenden und letztendlich kontrollierenden Machtinstanz konfrontiert. Diese Machtinstanz kann der Spieler zwar herausfordern, aber sich nie über ihre Funktion innerhalb der Geschichte – sie bestimmt die Spielregeln – hinwegsetzen. So lässt *The Stanley Parable* den Spieler eine von bizarrem Humor geprägte, zugleich aber verzweifelte Flucht vor einem anonymen Machtapparat erleben. Das Spiel stellt letztendlich die Frage, wie viel Handlungsmacht der Spieler eigentlich besitzt, ob eigenmächtiges Handeln eine Illusion ist, und vermittelt ein Gefühl von Ohnmacht (vgl. Ensslin 2015, S. 61).

Parallelen zur Torhüterparabel in Kafkas *Process* sind unverkennbar. Beide Werke spielen in einer abstrakten Verwaltungsarchitektur, es gibt den hilflos Suchenden (Mann vom Lande/Stanley) und den Wächter/Erzähler, der die Möglichkeit eines Gewinnens, eines Fortschritts suggeriert, welche jedoch nie Erfüllung findet. An dieser Stelle fallen auch Unterschiede zwischen den Werken ins Auge, die den gemeinsamen Grundton jedoch nicht verändern. Während für den Mann vom Lande der Torhüter das erste und einzige Hindernis seiner Odyssee bleibt, welches die

Weg oft passieren. – Doch ist diese Tatsache relevant, wenn alles nur auf den Willen des Erzählers hin passiert und dieser Stanley nach Belieben wieder an den Start seiner Reise zurückversetzen kann? Dieser Frage kann im Rahmen einer stimmigen, auf enaktivem Lernen basierenden Lehreinheit nachgegangen werden.

6. Unterrichtsidee

Basierend auf der selbsterlangten Erfahrung im Spiel und den entdeckten thematischen und inhaltlichen Überschneidungen zum Kafkaschen kann an einem Unterrichtskonzept gearbeitet werden, das hier skizzenhaft dargestellt werden soll.⁵ Gedacht ist eine Lehreinheit, die Schülern das Kafkasche erfahrbar macht, um ihr Verständnis für die literarischen Motive des Autors zu erweitern. Die Brücke zwischen Videospiel und Lektüre soll über den titelgebenden Parabelbegriff geschlagen werden. Dies kann etwa in Form einer zum Thema hinführenden Doppelsitzung geschehen, um das Auge der Schüler durch die Selbsterfahrung hinsichtlich der sie erwartenden Lektüre zu stärken – sie könnte jedoch auch am Ende stehen, um bisher nur symbolische und ikonische Motive des Texts durch Selbsterfahrung zu verinnerlichen. Der Plan ist ausgelegt auf eine Umsetzung von mindestens einer Doppelstunde, in der *The Stanley Parable* im Mittelpunkt stehen soll. Das vorgeschlagene Konzept orientiert sich dabei in seiner didaktischen Struktur an der Lernzieltaxonomie von Bloom u. a. (1956), fordert nach einer kurzen, wissensaktivierenden Einstimmung das analytische Denken der Schülerinnen und Schüler und mündet letztendlich in einem vorgeschlagenen Angebot weiterer kreativ-evaluierender Aufgaben.

Das Eruieren von Vorwissen über Parabeln eröffnet die Sitzung. Die Fragen danach, ob den Schülern bereits Parabeln bekannt sind und wenn ja, welche Merkmale diese Geschichten haben, kann eine gute Grundlage für das folgende Spielexperiment bieten. Wohl zählt der Parabelbegriff zu den schwer fassbaren literarischen Konzepten, der in den unterschiedlichsten Kontexten zur Funktion gebracht wird (vgl. Wenzelburger 1990, S. 344), doch geht es hier nicht um eine präzise Definition, sondern um das In-Erinnerung-Rufen bekannter, gängiger literarischer Formen und Stilmittel sowie um das generelle Verständnis des Texts als moralische Lektion: die Vorführung einer Vergleichssituation anhand von flachen, symbolischen Figurenkonzeptionen. Die so eruierten Merkmale sollen die Schüler für das bald zu Erlebende sensibilisieren.

Darauf folgt die gemeinsame Spielerfahrung von *The Stanley Parable*. Das Tempo des Spiels ist hierfür gut geeignet. Es gibt weder Zeitdruck noch spielmechanische Herausforderungen, die ein außergewöhnliches Maß an motorischer Koordination erfordern. An jedem Entscheidungspunkt, etwa den Türen aus Abbildung 2, kann

⁵ Mein herzlicher Dank gilt den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des PFL-Deutsch-Seminars im Juli 2017 in Bruck an der Mur. Viele erkenntnisreiche Gespräche und Erfahrungsberichte haben zum Aufbau dieser Skizze beigetragen.

beliebig lang verharrt und überlegt werden – ideale Bedingungen, um die gesamte Klasse in den Entscheidungsprozess einzubeziehen. Durchschnittlich ist ein Spieler in *The Stanley Parable* in 20 bis 30 Minuten zu erreichen. Sollten sich die Schüler auf einem längeren Irrweg verloren haben, kann das Spielerlebnis an jedem sinnvoll erscheinenden Punkt beendet werden. Das für die Erkenntnis wichtigste Ereignis – die in Abbildung 2 gezeigte Möglichkeit, dem Erzähler erstmalig zu widersetzen – ist bereits nach knapp drei Minuten Spielzeit erreicht, und selbst wenn die Schüler dem Erzähler konsequent blind gehorchen sollten, ist dieser Spielpfad nach kurzem durchlaufen, der Erzähler startet die Geschichte erneut, und die Schüler können explizit dazu aufgefordert werden, sich nun der Erzählung zu widersetzen.

Nach dem Spielerlebnis muss eine Rekapitulation des Geschehenen mit anschließender analytischer Reflexion der gesammelten Erfahrung erfolgen. Wissen über das Geschehene muss gesichert werden, dabei dürfen objektive und subjektive Wahrnehmungen gerne zusammenfließen. Die Schüler sollen animiert werden, genau zu beschreiben, was während des Spielens geschehen ist, und die Ereignisse nachzuerzählen, aber auch zu hinterfragen, wie die zuvor festgehaltenen Impressionen zu Stande gekommen sind – etwa wann ihnen die Situation humorvoll erschien, wann düster. Dem oder den Spielenden kommt dabei eine besonders wichtige Aufgabe zu. Sie müssen genug Darstellungsraum bekommen, um ihre Erfahrungen in der Second Reality an die Klassenkameraden zu kommunizieren.

Die höheren Ebenen der Lernzieltaxonomie bis hin zu evaluierenden Aufgabenstellungen lassen sich dann auf Basis vergleichender Aufgabenstellungen zwischen *The Stanley Parable* und der Torwächterparabel aus dem *Process* bearbeiten. Anbieten würde sich etwa eine kritische Gegenüberstellung der Hauptfiguren, der Antagonisten oder des Begriffs der Parabel als solchem. Worin unterscheidet sich Stanley vom Mann vom Lande? Warum kommen beide nicht ans Ziel – und wer ist schuld, wenn sie es nicht schaffen? Sind sie es selbst, weil sie sich überhaupt auf das Spiel/das Warten vor dem Gesetz eingelassen haben?

Zum Abschluss dieser Überlegung möchte ich noch auf die interdisziplinäre Anwendbarkeit von *The Stanley Parable* hinweisen, denn mit dieser Unterrichtseinheit ist das Potential des Videospiels im Unterricht noch nicht erschöpft. Da das Spiel zwar deutsch untertitelt, ansonsten aber nur in einer englischen Sprachfassung vorliegt, wäre beispielsweise ein fächerübergreifendes Unterrichtsprojekt mit Englisch denkbar. Doch auch Religions- und Ethikunterricht sowie Psychologie und Philosophie eignen sich als Lehrplätze für das Spiel – etwa um Fragen der Willensfreiheit zu diskutieren.

7. Fazit

Zusammenfassend lässt sich das Videospiel als Medium für den Unterricht dadurch charakterisieren, dass es im Rahmen einer angemessenen Didaktisierung zwar sorgsam und mit großer Planungsvoraussicht in einen Lernbereich integriert werden muss, durch sein enaktives Potential jedoch gezielt dort Wissen vermitteln

kann, wo sich abstrakte Themen nur schwer durch traditionelle ikonische und symbolische Methoden vermitteln lassen. Das eigene Erleben von Erfahrungskomplexen in einer zweiten Realität ermöglicht ein tiefgreifendes Verständnis sonst oftmals schwer zu begreifender Phänomene, das durch eine ausgiebige Nachbesprechung und Reflexion aufbereitet und als selbst erarbeitetes Wissen gesichert werden kann. Wie am Beispiel des Kafkaesken gezeigt wurde, kann ein Videospiel so auch eine relevante Schlüsselrolle in der mentalen Vorbereitung auf kanonisierte Literatur spielen und – im Blick auf die interdisziplinäre Lehre – als Schlüsselpunkt zur fächerübergreifenden Koordination von Lehrstoff Verwendung finden.

In *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*, einem der frühesten geisteswissenschaftlichen Texte über Videospiele, schlägt Janet Murray eine geistreiche Brücke zwischen Videospiel und Techno-Utopie, in Reminiszenz an die Science-Fiction-Serie *Star Trek*. Deren Protagonisten nutzen die sogenannten Holodecks – kubische Konstrukte, in denen zahllose Welten von einer Computersimulation imaginiert werden –, um im virtuellen Raum die Probleme einer konkreten Realität aufzuarbeiten (vgl. Murray 1997). Versetzt in andere Kontexte und vertieft im Darstellungsspiel mit virtuellen Akteuren, die von richtigen Menschen kaum unterscheidbar sind, stellen sich die Helden der Serie hier ihren Ängsten und Emotionen oder erproben logisches Denken, um Probleme der echten Welt zu lösen. Heute nähern wir uns dieser von Murray beschriebenen Zukunftsvision in rasanten Schritten. Das Spielerische, auf Grund dessen Videospiele Jahrzehntelang nur am Rande beachtet wurden, rückt immer mehr in den Hintergrund zugunsten eines ganzheitlichen Verständnisses dessen, was uns Videospiele durch den besten Lehrmeister vermitteln können: unsere eigene Erfahrung.

Literatur

- BLOOM, BENJAMIN; ENGELHART, MAX; FURST, EDWARD; HILL, WALKER; KRATHWOHL, DAVID (1956): *Taxonomy of Educational Objectives*. London: Longman.
- BOGOST, IAN (2005): Procedural Literacy: Problem Solving with Programming, Systems, Play. In: *Telemedium*, Winter/Spring, S. 32–36. Online: <http://bogost.com/downloads/I.%20Bogost%20Procedural%20Literacy.pdf> [Zugriff: 30.11.2017].
- BRUCKMANN, AMY; ZAGAL, JOSÉ (2008): *Novices, Gamers, and Scholars: Exploring the Challenges of Teaching About Games*. *Game Studies*. Online: http://gamestudies.org/0802/articles/zagal_bruckmann [Zugriff: 30.11.2017].
- COMENIUS-INSTITUT (2011): *Lehrplan Gymnasium: Deutsch*. Dresden: Sächsisches Staatsministerium für Kultus.
- DAVID, THOMAS (2008): War Kafkas Leben kafkaesk? Im Gespräch: Reiner Stach. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Online: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/belletristik/im-gespraech-reiner-stach-war-kafkas-leben-kafkaesk-1543808.html> [Zugriff: 30.11.2017].
- ENSSLIN, ASTRID (2015): Video Games as Unnatural Narratives. In: Fuchs, Mathias (Hg.): *Diversity of Play*. Lüneburg: meson Press, S. 41–72.
- FEIGE, DANIEL (2015): *Computerspiele: Eine Ästhetik*. Berlin: Suhrkamp.
- FILECCIA, MARCO; FROMME, JOHANNES; WIEMKEN, JENS (2010): *Computerspiele und virtuelle Welten als Reflexionsgegenstand von Unterricht*. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen.

- GRAU, OLIVER (2003): *Virtual Art: From Illusion to Immersion*. London: MIT Press.
- HAMMEL, WALTER (1997): *Was ist Erfahrung?* Hamburg: Dr. Kovač.
- HARTMANN, WERNER; NÄF, MICHAEL; REICHERT, RAIMOND (2007): *Informatikunterricht planen und durchführen*. Berlin: Springer.
- KAFKA, FRANZ (1998): *Der Process*. Stuttgart: Reclam.
- MURRAY, JANET (1997): *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*. Cambridge: MIT Press.
- PLUNKETT, LUKE (2016): *Nearly 40% Of All Steam Games Were Released In 2016*. Kotaku. Online: <https://kotaku.com/nearly-40-of-all-steam-games-were-released-in-2016-1789535450> [Zugriff: 30.11.2017].
- SCHALLEGG, RENÉ (2017): WTH are Games? – Towards a Triad of Triads. In: Helbig, Jörg; Schallegger, René (Hg.): *Digitale Spiele*. Köln: Herbert von Halem (= Klagenfurter Beiträge zur Visuellen Kultur, Bd. 5), S. 14–49.
- SICART, MIGUEL (2009): *The Ethics of Computer Games*. Cambridge: MIT Press.
- SON, LE; EBNER, MARTIN; WEBER, PETER (2013): Game-Based Learning, Spielend Lernen? In: Ebner, Martin; Schön, Sandra (Hg.): *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Online: <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/120/102> [Zugriff: 8.1.2018].
- SYLVESTER, TYNAN (2013): *Designing Games. A Guide to Engineering Experiences*. Sebastopol: O'Reilly.
- WENZELBURGER, DIETMAR (1990): Parabel. In: Schweikle, Günther; Schweikle, Irmgard: *Metzler-Literatur-Lexikon*. 2., überarbeitete Aufl. Stuttgart: Metzler, S. 344.
- ZAGAL, JOSÉ P. (2009) »Ethically Notable Videogames: Moral Dilemmas and Gameplay«. Proceedings of DiGRA, London UK, September 1–4, 2009. Online: <https://www.eng.utah.edu/~zagal/Papers/Zagal-EthicallyNotableVideogames.pdf> [Zugriff: 6.1.2018].

Ludographie

- Civilization V*. Firaxis Games (2010).
- The Stanley Parable*. David Wreden (2013).

Johannes Mayer, Peter Bannier

Lesen, Sprechen und Schreiben verbinden Literarisches Lernen in Vorlesegesprächen und Lernportfolios

Der Beitrag stellt die Schule als einen Ort der Literaturvermittlung vor und betont insbesondere die Bedeutung des Gesprächs für literarisches Lernen und eine gemeinsame kulturelle Praxis. Mit dem Fokus auf die Primarstufe werden in unterrichtspraktischer Perspektive anhand eines Phasenmodells unterschiedliche Lernbereiche des Deutschunterrichts verknüpft und Möglichkeiten vorgestellt, literarische Lernprozesse so zu initiieren, dass sich gruppenorientierte und individuelle Lernphasen gegenseitig ergänzen. Die Darstellung konzentriert sich dabei auf die Durchführung gemeinsamer Vorlesegespräche, die durch die Arbeit mit Lernportfolios ergänzt werden.

1. Schulische Literaturvermittlung im Lesen, Sprechen und Schreiben

Die Schule gehört zu den zentralen Instanzen der Literaturvermittlung. Sie vermittelt nicht nur Literatur als Bildungsgegenstand, sondern auch Lesen als kulturelle Praxis durch unterschiedliche Formen der Literaturbegegnung. Literarisches Lernen umfasst daher sowohl den Aufbau literarischer Rezeptionskompetenz als auch die Fähigkeit zur »Teilhabe am Handlungsfeld Literatur« (vgl. Abraham/Kepser 2009, S. 13 ff.). Nach der in den vergangenen Jahren dominierenden Output-Orientierung mit ihrem Fokus auf den Erwerb übertragbarer Kompetenzen werden im

JOHANNES MAYER ist Juniorprofessor für Kinderliteratur und literarisches Lernen in der Primarstufe an der Universität Leipzig. E-Mail: johannes.mayer@uni-leipzig.de

PETER BANNER arbeitete nach seinem Studium des Lehramtes an Grundschulen an der Universität Leipzig als wissenschaftliche Hilfskraft im Arbeitsbereich Grundschuldidaktik Deutsch und befindet sich seit Februar 2018 als Lehramtsanwärter im Vorbereitungsdienst an einer sächsischen Grundschule. E-Mail: peter-bannier@web.de