

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Masterstudiengang Werte und Normen & Englisch mit dem
Abschluss „Master of Education (Gymnasium)“

MASTERARBEIT

Computerspiele als Ort philosophischen Fragens

Zum didaktischen Vermögen von Computerspielen für den philosophischen Unterricht

vorgelegt von

Sören Malte Anton Ziemer

Soeren.malte.anton.ziemer@uni-oldenburg.de

Betreuender Gutachter

Apl. Prof. Dr. Hans-Georg Bensch

Zweite Gutachterin

Apl. Prof. Dr. Susanne Möbuß

Oldenburg, den 11.08.2017

Inhalt

1. Einleitung.....	1
2. Was ist ein Computerspiel? Perspektiven der Game Studies	4
2.1 Ludologische Positionen.....	6
2.1.1 Die Lenkungscompetenz.....	9
2.1.2 Interaktivität	12
2.2 Narratologische Positionen	15
2.2.1 Narrativität in der transmedialen Erzähltheorie.....	16
2.2.2 Narrative Strukturen	18
2.3 Ludische und narrative Elemente im Wechselspiel.....	22
3. Computerspiele als Lerngegenstand	27
4. Auf dem Weg zu einer fachdidaktischen Konzeptionalisierung: Theoretische Anschlussstellen für den Einsatz von Computerspielen.....	31
4.1 Philosophie als bewusste Kulturteilhabe.....	32
4.2. Medienästhetische Ansätze in der Philosophiedidaktik.....	37
4.2.1 Narrativität	38
4.2.2 Performativität	44
4.2.3 Visualität.....	46
4.3 Zwischenfazit: Zur Bedeutung von Computerspielen für die Philosophiedidaktik.....	48
5. Eine Betrachtung des Computerspiels <i>The Stanley Parable</i> hinsichtlich seines philosophiedidaktischen Potentials.....	52
5.1 Ludologische Analyse	53
5.2 Narratologische Analyse.....	54
5.3 Mögliche Spielpfade und ihr philosophischer Gehalt	57
5.4 Fachliche Verortung	65
5.5 Didaktische Überlegungen	68
6. Fazit.....	71
Bibliographie.....	76

1. Einleitung

„Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“¹

Friedrich Schiller

Das Spielen stellt seit jeher eine anthropologische Konstante dar. Während es für Schiller sogar ein Bestimmungsmerkmal des Menschen ist, ist der Umstand ihres zweckfreien Charakters immer auch Anlass von Kritik gewesen. Dies gilt in besonderer Weise für das digitale Spielen des 21. Jahrhunderts: So wird die Erfahrungsarmut der heranwachsenden Generation beklagt, die A-Sozialität des Gamers befürchtet und vor den digitalen Welten als wertfreie Räume gewarnt – Kulturverfall wird angenommen.² Trotz des Bekenntnisses „Computerspiele sind Kulturgut“³ des Deutschen Kulturrates 2008 polarisieren Computerspiele⁴ weiterhin und befeuern die Debatte um Medienkompetenz. In der öffentlichen Diskussion um ‚Killer-Spiele‘, ausgelöst durch die Amokläufe an Schulen in den Jahren nach der Jahrtausendwende und der Entdeckung, dass die Täter Spiele mit Gewaltinhalt spielten, wurde der Ruf nach dem Verbot von gewaltverherrlichenden Computerspielen laut.⁵ Dass diese Debatte von einem unterkomplexen Verständnis von Computerspielen und deren Spielern begleitet war, denen „unmittelbare und unreflektierte Nachahmungstaten“⁷ unterstellt wurden, führte zu der Veröffentlichung von mehreren deutschsprachigen Werken zur Förderung des Verständnisses der neuen digitalen Spielform.⁸ Dabei besteht kein Zweifel darüber, dass Computerspiele fest in die Alltagskultur von Jugendlichen und mittlerweile Erwachsenen verankert sind. Der stetig wachsende Markt der Spieleindustrie legt Zeugnis über die breite Popularität und damit auch kulturelle Bedeutung des Medium ab.⁹

¹ Schiller 1795, *Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen*, S. 88

² Vgl. Kunczik 2013, *Gewalt – Medien – Sucht: Computerspiele*, S.27

³ Vgl. Albers-Heinemann 2008, *Deutscher Kulturrat ernannt PC-Spiele zum Kulturgut*.

⁴ Die vorliegende Arbeit benutzt den Terminus Computerspiel als Sammelbegriff für digitale Spiele – darunter fallen ebenso Konsolenspiele, Mobile Games, Arcadeautomaten, etc..

⁵ Vgl. Stöcker 2005, *Koalition will „Killerspiele“ verbieten*.

⁶ Noch im Jahre 2016 forderte Innenminister De Maizière das Verbot von Killerspielen, vgl. Brühl 2016, *Zurück in die Nullerjahre: De Maizière reanimiert Killerspiel-Debatte*.

⁷ Vgl. Zierold, *Computerspielanalyse*, S. 1

⁸ Zu diesen gehören zum Beispiel die Arbeiten von Zierold (2011) und Kringiel (2009), welche beide auch Eingang in diese Arbeit finden.

⁹ In Sachen Popularität und wirtschaftlicher Bedeutung stehen Computerspiele anderen Formaten in nichts nach: Während in der Filmindustrie der Film „Avatar“ als einer der wirtschaftlich erfolgreichsten Filme innerhalb eines Wochenendes 1 Milliarde Dollar einspielen konnte, konnte das Computerspiel *Call of Duty: Ghosts* (2013) dies im Jahre 2013 binnen 24 Stunden erreichen.

Aber was ist *Spielen* überhaupt? Angesichts der Mannigfaltigkeit der Arten von Spielen, ihrer Genres und kulturellen Kontexte lassen sie sich vor allem als ein kulturübergreifendes, schon seit der Antike geschätztes Phänomen begreifen. Brincken und Konietzny betonen, dass das „Spielen als eigenständige Form kulturellen Handelns [...] in seiner langen Geschichte ständig Regulierungsversuchen ausgesetzt [war]“ – so wurde stets versucht „es zu normieren, seine Lizenzen und Tabus abzustecken“.¹⁰ Konstitutiv für das Spielen waren damit auch immer jene Spannungsverhältnisse, die sich im Versuch einer theoretischen Verortung, vor dem Hintergrund öffentlicher Legitimation und kultureller Bedeutung, offenbaren:

„Von besonderer Brisanz war dabei stets die Spannung zwischen Spielregeln und Zweckfreiheit, zwischen einer festschreibbaren offiziellen Spiel-Ordnung auf der einen und affektiv-kreativer Überschreitung im spielerischen Handeln auf der anderen Seite. Spielen war in dieser Hinsicht nicht wirklich eine über einzelne Spielstrukturen, Genres oder Regeln identifizierbare Größe, denn mehr eine kulturelle ›battle-zone‹ auf der Schnittstelle zwischen intellektueller Orientierung und kreativer, gefühlsgeleiteter Transgression, zwischen Matrix und Lust.“¹¹

Das sich im Zuge der technisch-medialen Transformation in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelnde Format des Computerspiels fordert Definitionsversuche über das Spielen als „nicht wirklich [...] identifizierbare Größe“¹² weiter heraus und wirft völlig neue Fragen auf, die in kulturwissenschaftlichen, medientheoretischen und auch philosophischen Fachdiskursen Eingang gefunden haben. Obwohl es sich hierbei um ein sehr junges Medium handelt, wird es bereits von einigen Autoren als das „Leitmedium des 21. Jahrhunderts“¹³ betitelt und hat sich in vielen Formen als kulturelle Praxis der jüngeren Generationen etabliert¹⁴, während dem Buch seine unangefochtene Vormachtstellung schon seit den siebziger Jahren abgesprochen wird.¹⁵

Die zunehmende Präsenz und Etablierung von digitalen Medien im Allgemeinen und Computerspielen im Speziellen in menschlichen Lebenswelten erfordert auch ein

¹⁰ Brincken u. Konietzny 2012, *Emotional Gaming – Gefühlsdimensionen der Video Game Culture*, S. 15

¹¹ Ebd.

¹² Ebd.

¹³ Vgl. Stiftung digitale Spielekultur 2016, *Immer Immersiver – Leitmedium Computerspiel*.

¹⁴ Zeugnisse dessen gibt es zahlreiche: Unter dem Schlagwort E-Sports (Electronic sports) schlagen Computerspiele weltweit Millionen in ihren Bann: Spiele wie *Counter Strike (2000)* oder *DOTA 2 (2013)* besitzen eigene Wettkampfligen inklusive Weltmeisterschaften, in denen bis zu 20 Millionen US-Dollar Preisgeld ausgeschrieben werden und sich dementsprechend professionelle Spieler in Vollzeit diesem Spiel verschrieben haben, während in Südkorea die *Starcraft*-Liga bereits in den neunziger Jahren verstaatlicht worden ist und mit speziell eingerichteten Fernsehsendern übertragen wird. Die Übertragungen von Meisterschaften findet hierzulande sowohl über Internet als auch in Form von Viewing-Events per Live-übertragung in Kinos statt. Auch in den USA hat der traditionelle Sportsender ESPN mit der Übertragung von E-Sport-Inhalten begonnen. Inzwischen haben auch traditionelle Fußball-Vereine wie der VfL Wolfsburg und Schalke 04 E-Sport-Teams aufgebaut und dementsprechend E-Sportler unter Vertrag genommen.

¹⁵ Vgl. McLuhan 1968, *Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters*

Umdenken im Bildungsbetrieb: „Bildung in der digitalen Welt“¹⁶ titelt das Strategieblatt der Kultusministerkonferenz vom Dezember 2016. Die „fortschreitende Digitalisierung“ der „Lebens-, Berufs- und Arbeitswelt“ zum Anlass nehmend wird hier die Einbeziehung der neuen Medien innerhalb des Schulbetriebs zum Ziel erklärt.¹⁷ Den digitalen Medien wird „ein großes Potential zur Gestaltung neuer Lehr- und Lernprozessen“ zugesprochen und das „Analysieren und Reflektieren“ eben jener zu einem zentralen Anliegen ernannt.¹⁸ Zunehmend hat sich die Einsicht durchgesetzt, dass Förderung von Medienkompetenz sich nicht in Warnungen vor sogenannten ‚Killer-Spielen‘ erschöpfen kann, sondern eine Rezeptionsfähigkeit und einen reflexiven Umgang vermitteln muss – was auch mit Anforderungen an Lehrpersonen verbunden ist, da dies voraussetzt, das Medium in seiner Vielfältigkeit analysieren und bedienen zu können. Dass es vermehrt Ansätze zur Förderung einer Medienkompetenz im Allgemeinen gibt, Computerspiele als Formate aber eine marginale bis gar keine Rolle spielen und ihre Verwendung in Schulen bis heute nur wenig Fortschritte gemacht hat, mag an den genannten Vorbehalten liegen. So folgern kritische Stimmen, die Schule habe „den Anschluss zur Alltags- und Lebenswelt der Schüler verloren“.¹⁹ Obwohl dem Einsatz von Computerspielen ein großes didaktisches Potential zugeschrieben wird und insbesondere „ein spannendes Feld für die Philosophiedidaktik darstellen könnte“, stellen sie „nach wie vor ein Desiderat der Philosophiedidaktik“ dar.²⁰ Wie also können Computerspiele als Orte des philosophischen Fragens verstanden und vor diesem Hintergrund fachdidaktisch verortet werden?

Die vorliegende Arbeit möchte jener konzeptionellen Leerstelle begegnen, indem sie Computerspiele sowohl als Lerngegenstand als auch als Medium aus einer mehrperspektivischen Betrachtung heraus zu beschreiben und dabei sowohl Elemente zur Bewertung der Eignung als auch fachdidaktische Anknüpfungspunkte für eine didaktische Nutzung zu identifizieren sucht. Dies geschieht in einem ersten Schritt unter der Darstellung ausgewählter Inhalte des fachwissenschaftlichen Diskurses um Computerspiele, den Game Studies. Dabei werden die ludologische, narratologische und cyberdramatische Perspektiven und ihre jeweiligen Analysemittel vorgestellt.

Nachfolgend werden Computerspiele in Kapitel 3 kulturwissenschaftlich betrachtet und ein Verständnis als Kulturartefakt entwickelt. In Kapitel 4 werden Computerspiele über ihre in den dargestellten Fachdiskursen aufgezeigten Eigenschaften sowohl als

¹⁶ Vgl. Kultusministerkonferenz 2016, *Strategie der Kultusministerkonferenz - „Bildung in der digitalen Welt“*

¹⁷ Kultusministerkonferenz 2016, *Strategie der Kultusministerkonferenz - „Bildung in der digitalen Welt“*, S. 5ff.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Biermann 2012, *Digitale Spiele und ihre Akzeptanz im schulischen Kontext*, S. 72

²⁰ Schmidt u. Schütze 2015, *Digitale Medien im philosophischen Unterricht*, S. 307

Lerngegenstand als auch als Lernmedium über Steenblocks Philosophiebegriff und entsprechende fachdidaktische Theorieansätze in der Philosophiedidaktik verortet, um eine Bewertung des philosophiedidaktischen Potentials zu ermöglichen. Münden werden die Ergebnisse dann in einer exemplarischen Analyse des Computerspiels *The Stanley Parable* (2013) hinsichtlich seines didaktischen Vermögens für den Philosophieunterricht²¹. Abschließen wird die Arbeit mit einem Fazit, welches wesentliche Ergebnisse der Arbeit zusammenfasst und diskutiert.

Dieser Arbeit liegt eine DVD bei, die Videomaterial enthält. An gegebenen Stellen wird darauf hingewiesen, wenn relevantes Videomaterial vorliegt.

2. Was ist ein Computerspiel? Perspektiven der *Game Studies*

„Das Spiel auf den Begriff zu bringen – ist das nicht ein Widerspruch in sich, ein unmögliches Unterfangen, das gerade das Thema verscheucht, das man stellen will? Zerstört die Reflexion hier ein Phänomen, das reine Lebensunmittelbarkeit ist? Das Spiel zu bedenken, ist es nicht wie mit grober Hand Schmetterlingsflügel zu fassen?“²²

In Anbetracht einer fortschreitenden Digitalisierung, die die Lebenswelt der Heranwachsenden prägt, sowie der viel diskutierten Forderung nach Medienkompetenz stellt sich die Frage, wie die sogenannten „Neuen Medien“ beschaffen sind, welche Spezifika sie charakterisieren und wie eine Befähigung zu einem kompetenten Umgang mit eben diesen überhaupt aussehen mag. Die in der Einleitung aufgezeigten Entwicklungen offenbaren einerseits, dass Medienkompetenz nicht nur Quellenkritik bedeuten und auf Informiertheit zielen kann, sondern auch, dass Momente der Sinnproduktion, der Zerstreuung, des Genusses, des Spiels und möglicherweise auch der philosophischen und ästhetischen Erfahrung hierin tangiert werden. Das didaktische Vermögen von Computerspielen als Lerngegenstand und Lernmedium auszutariieren bedeutet, ihn als Gegenstand erst einmal konzeptionell zu erschließen. Dies wird im folgenden Kapitel vor dem Hintergrund der kulturwissenschaftlich ausgerichteten, aber grundlegend interdisziplinär aufgestellten Fachdiskurse der *Game Studies* geschehen.

Die Auseinandersetzung damit, was ein Computerspiel ist, stößt zunächst auf die definitorische Herausforderung, dass die Bandbreite sowohl in technischer als auch in

²¹ Philosophieunterricht wird in dieser Arbeit auch stellvertretend für den Werte- und Normenunterricht verwendet.

²² Fink 1979, *Grundphänomene des menschlichen Daseins*, S.387

inhaltlicher Sicht enorm ist und rasanten Veränderungen unterliegt. Die Mannigfaltigkeit lässt sich veranschaulichen, wenn zwei der prominentesten Computerspiele vergleichend gegenübergestellt werden (Beispielvideos in der digitalen Anlage); *Tetris* (1989) und *Grand Theft Auto IV* (2008):

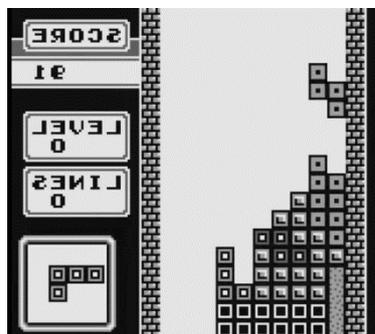


Abbildung 1 Tetris (1989)



Abbildung 2 Grand Theft Auto IV (2008)

Obwohl beide Titel als Computerspiele bezeichnet werden, könnten sie kaum unterschiedlicher sein. Die Differenz liegt nicht nur in der graphischen Darstellungsform: Die Spielenden haben im Fall von *Tetris* schon nach wenigen Spielminuten den gesamten Inhalt des Spiels inklusiver sämtlicher Regeln erfahren. Alle folgenden Spielabläufe basieren auf den gleichen Prinzipien, die sich mit leichten Variationen wiederholen. Spielende, die *Grand Theft Auto IV* spielen, erwartet wesentlich mehr als dies: Zu Beginn warten einige Minuten filmähnliche Eingangssequenzen auf, ehe begonnen werden kann, ein Gefühl für das Steuern des Avatars zu entwickeln. Dieser bewegt sich als Charakter in einer riesigen Spielwelt, ist mit einer Vielzahl anderer Charaktere in eine Geschichte eingebettet und erlaubt dem Spieler unzählige verschiedene Spielaktivitäten; insgesamt beläuft sich die Spielzeit (ohne Wiederholungen von Spielabläufen) hier auf über 90 Stunden.²³ Trotz der Kluft zwischen beiden Spielen hinsichtlich der Komplexität der Spielaktivität werden beide unter demselben Begriff gehalten – doch wie kann dieser Begriff nun definiert werden? Der Versuch, eine Definition zu finden, die beide Titel gleichsam in befriedigender Art und Weise beschreibt, endet notwendigerweise in einer Definition, die Gefahr läuft, unscharf zu sein. Kringel löst das sich ergebende Problem wie folgt:

„Es mag nicht möglich sein, eine erschöpfende Definition des Computerspiels zu geben, und doch lässt sich alltagspraktisch klar ein Bereich von Phänomenen umgrenzen, den der Begriff ‚Computerspiel‘ bezeichnet. [...] Als kulturelle Praxis stützt sie [die Handhabung im Alltag, S.Z.] uns mit leitenden Verständnissen des Computerspiels aus, die sich natürlich – ebenso wie die Praxis – verändern können, jedoch einen ersten Orientierungspunkt bieten, weil sie uns in gewisser Weise den Gegenstand Computerspiel an erster Stelle verfügbar macht, auf den sich dann auch die theoretisch-wissenschaftliche Reflektion [sic!] beziehen kann. Ein Computerspiel ist in diesem Sinne schlicht all das, was von Computerspielern, der Computerspielindustrie, der

²³ Jäger 2008, *Grand Theft Auto 4 - So viel Spielzeit bietet der Top-Hit*

Computerspielpresse und all den Menschen außerhalb der Computerspiel-Szene als Computerspiel angesehen, bezeichnet und behandelt wird.“²⁴

Die Arbeit wird sich dieser einfachen, aber zunächst ausreichenden Definition anschließen. Die Schwierigkeiten, die sich aus der Diversität der Computerspiele ergeben, beschränken sich jedoch nicht nur auf die allgemeine Definition von ‚dem Computerspiel‘. Vielmehr sind viele der theoretischen Ansätze mal mehr, mal weniger zutreffend auf einzelne Titel anwendbar, was einer allgemeingültigen theoretischen Auseinandersetzung zuwiderläuft. Die jeweiligen theoretischen Ansätze und Definitionsversuche, die in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Computerspielen verhandelt werden, finden in den Fachdiskursen der *Game Studies* statt. Seit der Jahrtausendwende hat dieses junge wissenschaftliche Feld mit einem erhöhten Aufkommen von Publikationen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Computerspielen beitragen können. Dabei wird oftmals auf Konzepte und Theorien aus der Auseinandersetzung mit nicht-digitalen kulturellen Praktiken zurückgegriffen. Für diese Arbeit werden hauptsächlich ludologische, narratologische und cyberdramatische Ansätze von Bedeutung sein, da sich aus jenen die wichtigsten Analysekriterien für philosophiedidaktisch motivierte Aufbereitungen ergeben.

2.1 Ludologische Positionen

„Computerspiele oder besser gesagt die Spiele der Computer sind nicht einfach mit Traditionslinien sonstigen Spiel-Zeugs verknüpfbar, sie schicken sich vielmehr an, unser gesamtes Dasein, unsere Verhaltensweisen, Zeit-Spiel-Räume, Welt-Bilder und alle damit verbundenen Begriffe einer neuen Definitionsgewalt zu unterwerfen.“²⁵

Unter der ludologischen Perspektive vereint sich der Schwerpunkt der *Game Studies*, der das Computerspiel als eine Sonder- oder neue Form des klassischen Spiels versteht. Prägend für den ludologischen Diskurs, welcher sich mit den *Spielstrukturen* auseinandersetzt, ist die Arbeit von Huizinga, in der er auf das Spielen als anthropologische Konstante verweist: „Homo Ludens“ nennt er den Menschen in seinem gleichnamigen Werk von 1956, welches schon im Titel „[v]om Ursprung der Kultur im Spiel“ spricht. Er definiert das Spiel als „freies Handeln“, welches sich weder „biologisch noch logisch vollkommen determinieren“ lässt und ein „Heraustreten“ aus dem „gewöhnliche[n]“ Leben darstellt.²⁶ Im Spiel als Katalysator für kreative Schaffensprozesse begründet sich für ihn die Kultur selbst, denn Kultur wurde

²⁴ Kringiel 2009, *Computerspielanalyse konkret*, S. 29

²⁵ Schramm 2005, *Spiel*, S. 313

²⁶ Huizinga 1956, *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*, S. 17

„anfänglich gespielt“.²⁷ Mit seinen Überlegungen legte Huizinga den Grundstein für die vertiefte Auseinandersetzung mit Spielen als anthropologische Konstante und wird bis heute im interdisziplinären Fachdiskurs um Computerspiele rezipiert.

Anknüpfend an Huizinga stellt sich in der ludologischen Auseinandersetzung mit Computerspielen die Frage nach dem grundlegenden Verständnis des Spielens. Während in der deutschen Sprache lediglich das Wort *Spiel* im Kontext von Spielen verwendet wird, ist in anderen Sprachen, zum Beispiel im Englischen, eine differenziertere Wortverwendung anzutreffen. Dort finden sich die Begriffe *game* und *play*, welche sich in ihrer Bedeutung unterscheiden: *game* bezeichnet ein regelgeleitetes Spiel während *play* die Bedeutung des Schauspiels, der Phantasie, des ‚So-tun-als-ob‘ trägt. Äquivalent dazu sind traditionelle Spieltheorien meist auf eine der beiden Wortbedeutungen bezogen. Mathematische Spieltheorien, welche sich mit Regeln und Verhaltensweisen auseinandersetzen, entsprechen dem *game*, während kulturtheoretische und kulturanthropologische Spieltheorien dem Begriff *play* zuzuordnen sind.²⁸

Adamowsky bemängelt die fehlende Differenzierung in der deutschen Sprache, wo doch das englische *play*

„auf die Intensität und Expressivität des Spiels, auf das [...] Spielerische, seinen Witz, wenn man so will, sein Vermögen, toll zu machen [verweist, S.Z.]. Games sind demgegenüber nur ein Ausschnitt, eine kulturell geformte, meist institutionalisierte Struktur, in der sich *play* entfalten kann, aber nicht muss.“²⁹

Im Computerspiel vereinigen sich beide Aspekte des Spiels – das Regelgeleitete wird hierbei vom Programmcode, also den Algorithmen, welche das logische Fundament des Computerspiels ausmachen, realisiert. Für Zierold scheint es überraschend, dass trotz der algorithmischen Funktionsweise des Computers sich das *play* im Spielen mit starren und logischen Apparaten wiederfindet, wo doch „das Spiel eine Sache der Leidenschaften ist. [...] Für das Computerspiel bedeutet dies, dass bei allen vernünftigen Interpretationsofferten ein Irrationales mitschwingt, das sich weder disziplinieren noch pädagogisieren lässt“³⁰. Ohne diese Leidenschaften würden sich Computerspiele sicher nicht dieser Beliebtheit erfreuen und auch Adamowsky hält fest, dass *game* ohne *play* reizlos sei.³¹ Aufbauend auf Huizinga und dieser Unterscheidung fanden die Überlegungen von Roger Caillois im Jahre 1958 statt. Für ihn waren Spiele eine

²⁷ Ebd., S. 51

²⁸ Vgl. Zierold 2011, *Computerspielanalyse*, S.27

²⁹ Adamowsky 2001, zit. nach Zierold 2011, *Computerspielanalyse*, S.29

³⁰ Ebd.

³¹ Vgl. Zierold 2011, *Computerspielanalyse*, S. 29

Möglichkeit, die Kulturen der Menschen zu analysieren. Hierfür griff er auf die Begriffe *paidia* (analog dem Begriff *play*) und *ludus* (analog dem Begriff *game*) zurück.

Paidia bezeichnet das phantasievolle, improvisierte Spiele ohne Ziel, welches jedem Kind zu eigen ist. Im Kinde liegt die Lust der *paidia* nach Caillois darin „sich als *Ursache* zu fühlen“³². *Ludus* hingegen ist auf ein Spielziel ausgerichtet, welches durch das Überwinden von Hindernissen zu erreichen ist, wenn auch das eigentliche Spielziel letztlich ohne Nutzen ist³³ – dies geschieht dadurch, dass Regeln und damit einhergehend meistens auch Möglichkeiten und Bedingungen des Gewinnens und Verlierens eingebracht werden.³⁴ Für Caillois ist *ludus* eine Erweiterung der *paidia*, sie „diszipliniert“ das freie Spielen durch ein Regelsystem, gibt ihm damit einen abgegrenzten Raum und wird durch die ludische Strukturierung analysierbar.³⁵

In seiner kulturwissenschaftlichen Arbeit analysiert Caillois die Spiele in ihren jeweiligen Kulturen, wobei er zur Analyse zwischen vier Grundarten des Spielens unterscheidet; Wettkampfspiele (*Agôn*), Glücksspiele (*Alea*), Schauspiele (*Mimicry*) und rituelle Spiele und Rauschzustände (*Ilinx*). Wettkampfspiele bestehen aus dem Messen der Fähigkeiten der Spieler, Glücksspiele bestehen aus einer Unterwerfung unter Zufallsbedingungen, *Mimicry* ist das Schauspiel oder die Verkleidung und der Rausch liegt darin, „für einen Augenblick die Stabilität der Wahrnehmung zu stören“³⁶. Diese Spieltypologie bildet die Grundlage seiner Analysen, welche sich auch in den zeitgenössischen Analysen von Computerspielen wiederfindet, allerdings in leicht modifizierter Form. So wird das Flow-Gefühl, welches als „das Kompetenzerleben, welches durch ein Aufgehen in der Tätigkeit evoziert wird“³⁷, zusammengefasst werden kann, den Rauschzuständen zugeschrieben. Weiterhin wird auf Vorschlag von Adamowsky das Experiment als fünfte Kategorie hinzugefügt³⁸ – diese „zeigt sich allein in der Freude an der Weiterentwicklung und der Modellierung“³⁹. Schrammel und Mitgutsch stellen in der folgenden Tabelle die erweiterten Cailloischen Spieltypen dar:

³² Caillois 1958, *Die Spiele und die Menschen*, S. 38

³³ Vgl. Caillois 1958, *Die Spiele und die Menschen*, S. 39

³⁴ Vgl. Frasca 1999, *Ludology meets Narratology: Similitude and differences between (video)games and narrative*

³⁵ Vgl. Caillois 1958, *Die Spiele und die Menschen* S. 39

³⁶ Ebd., S. 32

³⁷ Fritz 1997, *Langeweile, Streß und Flow*, S.211

³⁸ Vgl. Adamowsky 2005, *Spielen und Erkennen – Spiele als Archive*

³⁹ Schrammel u. Mitgutsch 2009, *Computerspielen als medial-kulturelle Praktik*, S. 9

	Agôn [Wettkampf]	Alea [Chance]	Mimicry [Verkleidung]	Ilinx / Flow [Rausch]	Experiment [Modellieren]
Play [paidia]	Nichtgeregelter Wettlauf, Kampf, Athletik	Auszählspiele, Kopf oder Zahl	Kindliche Nachahmung, Illusionsspiele, Puppe, Maske	Kindliche Drehspiele, Zirkus, Schaukel, Flow	Baustein
Game [ludus]	Sportwettkämpfe im Allgemeinen	Einfache Lotterie, Lotterie auf Buchung	Schaukünste im Allgemeinen	Alpinismus, Kunst- Sprünge	Chemie- Baukasten, Strategiespiele

Tabelle 1 Die erweiterten Cailloischen Spieltypen nach Schrammel und Mitgutsch⁴⁰

Mit diesen Spieltypen lässt sich eine erste Einteilung und Analyse von Computerspielen vornehmen. Auch wenn eindeutige Zuordnungen nicht immer möglich sind, da sich oftmals Mischformen ergeben, lässt sich in den meisten Fällen eine dominierende Form ausmachen.

Das Aufzeigen der Strukturierung der *paidia* durch ludische Formen weist auf die Frage Zierolds zurück, welche auch didaktisch relevant ist: Wie kann echtes, lustvolles Spielen durch ludische Formen generiert werden? Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass das Befolgen von Regelsystemen allein den Reiz des Spielens ausmacht, wird dies, gemeinsam mit den Anforderungen, die Computerspiele an die Spielenden stellen, im folgenden Kapitel genauer betrachtet.

2.1.1 Die Lenkungscompetenz

Da Computerspiele durch logische Algorithmen realisiert sind, welche dem reinen *game*, bzw. *ludus* entsprechen, sieht sich der Spieler zu Beginn eines Spiels nur mit der ludischen Seite des Spiels konfrontiert. Ehe es zur *paidia*, dem freien Spielerleben kommen kann, muss er diese ludische Seite des Spiels meistern, um überhaupt einen Zugriff auf das Spielgeschehen zu erhalten und selbst wirksam zu werden.

Fritz identifiziert dafür eine Reihe von notwendigen Kompetenzen, die in der „Lenkungscompetenz“ münden, welche er als „Fähigkeit, angemessen zu lenken, was lenkbar ist“ beschreibt.⁴¹ In vier aufeinander aufbauenden Schritten, welche er als Funktionskreise bezeichnet, erlernt der Spieler die Lenkungscompetenz: Diese sind der pragmatische Funktionskreis, der semantische Funktionskreis, der syntaktische

⁴⁰ Schrammel u. Mitgutsch 2009, *Computerspielen als medial-kulturelle Praktik*, S. 10

⁴¹ Fritz 1997, *Macht, Herrschaft und Kontrolle im Computerspiel*, S.190

Funktionskreis und schließlich der dynamische Funktionskreis. Diese werden nachfolgend vorgestellt.

Der pragmatische Funktionskreis beinhaltet die Fähigkeit, „eigene Bewegungsmuster und Wahrnehmungsformen auf die programmgesteuerten Bewegungs- und Handlungsmöglichkeiten der Figur abzustimmen“⁴², bei erfolgreichem Erwerb dieser Kompetenz ist es dem Spieler möglich, sich bzw. seinen Stellvertreter, den zu lenkenden Avatar, innerhalb des im Spiel gegebenen Raums zu bewegen.

Darauf aufbauend kann der semantische Funktionskreis über eine Bedeutungsübertragung erlangt werden: Fritz versteht hierunter die Fähigkeit, „das Spiel [...] in Richtung auf die von den Spieldesignern angesonnenen Bedeutungsgehalte“⁴³ zu deuten. Hierfür werden die Erfahrung und Sozialisation des Spielers mit semantischen Zeichen des Spiels in Einklang gebracht: „In Anlehnung an seine in der Sozialisation erfahrenen kulturellen Muster findet sich der Spieler z.B. in einer „Weltraumschlacht“, bei einer „Autofahrt“ oder auf einem „Fußballplatz“ wieder“.⁴⁴ Aufgrund der fortschreitenden graphischen Darstellungsmöglichkeiten ist ein Ausdeuten der simulierten Räume im Verlauf der Jahre zunehmend einfacher geworden, wobei diese aber abstrakte Formen annehmen können. Damit geht auch ein Verständnis der Handlungsoptionen einher, was eine Rollenübernahme der zu steuernden Spielfigur möglich macht: „Im semantischen Funktionskreis ‚belebe‘ ich meinen „elektronischen Stellvertreter“ durch die Bedeutung, die ich ihm in Bezug auf meinen kulturellen Hintergrund gebe“⁴⁵.

Der dritte Kompetenzbereich, der „syntaktische Funktionskreis“, beinhaltet die Regelkompetenz. Die Objekte der Spielwelt werden durch die Regeln zueinander in Beziehung gesetzt und bestimmen damit die Grenzen und Möglichkeiten spielerischen Handelns. Ebenso erlauben sie, die Leistungsanforderungen des Spiels zu erkennen und lösen damit Spannung aus. Es stellt sich diesbezüglich die Frage, inwiefern der Spieler dazu in der Lage ist, die Spielhandlungen innerhalb des Regelrahmens zur Spielzielerreichung effizient zu nutzen. Während die Gefahr des Scheiterns, die gewissermaßen eine Zurückweisung durch das Medium bedeutet, im semantischen Funktionskreis im Unverständnis der Spielelemente besteht, liegt sie im syntaktischen Funktionskreis im Nicht-Erreichen der Leistungsanforderung.

Die Ausbildung der Regelkompetenz beginnt mit der Konstruktion der Bedeutung der Spielobjekte, die im Spielprozess vom Spielenden durch ihre Wechselwirkungen mit anderen Spielelementen auf ihre spielrelevanten Eigenschaften (z.B. nützlich,

⁴² Fritz 1997, *Macht, Herrschaft und Kontrolle im Computerspiel*, S.190

⁴³ Ebd., S. 191

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ Ebd., S. 191f.

gefährlich, schnell, etc.) hin analysiert werden. Durch die Verknüpfung der kausalen Zusammenhänge wird ein Geflecht von Beziehungen der Spielelemente und deren Eigenschaften hergestellt. Dadurch wird es dem Spielenden möglich, Strategien zur Spielbewältigung zu entwickeln. Verschiedene Strategien können im Folgenden miteinander verknüpft werden, wodurch die Komplexität der Regelkompetenz und der erarbeiteten Strategien progressiv gesteigert wird. Diese Regelkompetenz kann auf andere Spiele des gleichen Genres angewendet werden, auch wenn die Strategien meist von Spiel zu Spiel etwas variiert werden müssen.⁴⁶

Mit der Erlangung dieser ersten drei Kompetenzen kann der Spieler das Spiel funktional steuern, jedoch ist damit noch nicht der eigentliche Spielspaß erklärt. Dieser ergibt sich mit dem dynamischen Funktionskreis: Hier kann der Spieler sich in Beziehung zum Spiel setzen. „Durch den Selbstbezug werden Bildschirmspiele zu einem mehrfädig geflochtenen Band bedeutsamer Metaphern, die in ihren vielfältigen Verweisungen Individuelles mit Gesellschaftlichem verbinden“⁴⁷. Die Bewältigung der ludischen Hindernisse wird mit einer persönlich bedeutsamen Lebensthematik verknüpft, d.h. es wird nicht „irgendetwas“ gespielt, sondern die Möglichkeit der Befriedigung eines Bedürfnisses in einem spielerischen Rahmen (unbewusst) angesprochen. So ist das Spielen von Ego-Shootern hauptsächlich ein Wettkampf mit anderen Spielern, dessen Reiz in der Messung von Fähigkeiten und dem Austragen von Konflikten besteht, welche in einem spielerischem Schutzraum stattfinden und damit keine Konsequenzen für die reale Lebenswelt nach sich ziehen – ein solche Betrachtung der Spielhandlungen eröffnet in diesem Sinne eine (bedürfnisbezogene) Reflexionsdimension von Computerspielen sowohl für den Einzelnen als auch, im Fall von populären Spielen, für die Gemeinschaft der Spielergruppe. Fritz erkennt verschiedene „Grundmuster“ von ludischen Anforderungen, welche als Brücken zu Lebensthematiken fungieren⁴⁸:

Grundmuster	Lebensthematik
Kampf	Konflikte austragen
Erledigung	Aufgaben zur Zufriedenheit erledigen
Bereicherung und Verstärkung (personale Ausdehnung)	Reicher werden, an Fähigkeiten und Möglichkeiten wachsen
Verbreitung (räumliche Ausdehnung)	Den eigenen Wirkungskreis erweitern
Ziellauf	Als Erster eine Aufgabe erfüllen
Prüfung und Bewährung	Prüfungs- und Bewährungssituationen bestehen
Ordnung	Elemente des Lebens in eine sinnvolle und/oder nützliche Ordnung bringen

Tabelle 2 Die Grundmuster ludischer Anforderungen nach Fritz

Es stellt sich also dar, dass die ludische Form von Computerspielen erst dann für die Spieler interessant werden, wenn sie es (unbewusst) mit für sich selbst bedeutsamen

⁴⁶ Fritz 1997, *Macht, Herrschaft und Kontrolle im Computerspiel*, S.192

⁴⁷ Ebd., S. 193

⁴⁸ Ebd., S. 193

Lebensthematiken in Verbindung bringen können und das Spiel in diesem Sinne mit ihrem Leben „füllen“ können. Wenn dies geschieht

„koppelt er die Skripte des Bildschirmspiels mit der eigenen Erfahrungswelt, den Handlungsbereitschaften und Erwartungsstrukturen und verbindet so die Spieldynamik des Bildschirmspiels mit den psychodynamischen und soziodynamischen Anteilen seiner Person. Die virtuelle Wirklichkeit des Spiels wird für den Spieler wirklich, weil er sie mit seiner inneren Wirklichkeit wirksam verbunden hat.“⁴⁹

Fromme zieht in seiner Arbeit ähnliche Schlüsse, erweitert es jedoch um inhaltliche Komponenten:

„Der primäre Anreiz, der die Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Spiel oder Spielgenre begründet, beruht offenbar auf einer strukturellen Koppelung, zwischen der Lebenswelt des Heranwachsenden und der virtuellen Welt des Spieles. Faszinierend sind dann jene Spiele, die relevante Themen, Lebenssituationen, Gefühle, Wünsche oder Phantasien aufgreifen und ihnen Ausdruck verleihen.“⁵⁰

Zusammenfassend konnte hier gezeigt werden, mit welchen Schwierigkeiten insbesondere unerfahrene Rezipienten des Mediums konfrontiert sind. Das Erkennen dieser Schwierigkeiten erlaubt Lehrkräften Schwierigkeiten zu antizipieren, rezeptionsbehindernde Elemente zu identifizieren und hieraus Implikationen für die konkreten Bildungsprozesse abzuleiten – etwa die Schüler_innen dementsprechend nicht zu früh mit der Deutung des Spielgeschehens zu konfrontieren. Deutlich wird hier auch der Faktor des Vorwissens im Umgang mit Computerspielen. Das Spielen von Computerspielen erfordert eine Kompetenz und Computerspiele können aus diesem Grund besonders erfolgreich in Schulklassen angewendet werden, in denen im privatem Spielgebrauch die grundlegenden Kompetenzen zumindest ansatzweise bereits erworben worden sind.

Die hieraus zu ziehenden didaktischen Implikationen beziehen sich dementsprechend zunächst auf die Anforderungen des Computerspielens, dann aber auf die Möglichkeit der Reflexion der Beziehung zwischen dem Spielen als befriedigender Tätigkeit und der ludischen Anforderungen und Ziele.

2.1.2 Interaktivität

In diesem Kapitel soll eines der Merkmale, welches am häufigsten im Kontext von digitalen Medien, einschließlich Computerspielen, angeführt wird, genauer betrachtet werden: die Interaktivität.

Der Begriff der Interaktivität ist ursprünglich in den Sozialwissenschaften verortet, sozial geprägt und beschreibt das gegenseitige Wechselwirken zweier Individuen.⁵¹ Da beim

⁴⁹ Fritz 1997, *Macht, Herrschaft und Kontrolle im Computerspiel*, S. 194

⁵⁰ Fromme 1997, *Pädagogische Reflexionen über die Computerspielekultur der Heranwachsenden*, S. 305

⁵¹ Vgl. Rüschemeyer 1969, *Interaktion (und Soziale Beziehung)*. S. 479ff.

Computerspielen nicht mit einem Individuum, sondern mit einem Computerprogramm in Kontakt getreten wird, stellt sich die Frage nach der Art dieses Verhältnisses. Der Unterschied liegt wesentlich darin begründet, dass das Computerprogramm im „Kontakt“ in unveränderlicher Form vorliegt. Dies bedeutet, dass die Möglichkeiten der Aktionen für den Spieler bereits vor Spielbeginn festgelegt worden sind und dem Spieler eigens erdachte Handlungsoptionen fernab von vorgezeichneten Wegen daher nicht zur Verfügung stehen. Aus diesem Grund ist die Interaktivität von Computerspielen wiederholt angezweifelt worden.⁵² Um eine bessere Trennschärfe zu erreichen, stellt Ryan aus diesem Grund drei verschiedene Grade von Interaktivität auf⁵³:

1. Reaktive Interaktivität – hier wird zufällig und nicht vorsätzlich auf einen Output vom Computer reagiert.
2. Performative Interaktivität – hier wird vorsätzlich, aber ohne Wissen der Konsequenzen der Entscheidung reagiert.
3. Konfigurative Interaktivität – hier wird dem Spieler die Möglichkeit gegeben gestaltend teilzunehmen. Hierfür wäre jedoch die Möglichkeit der Veränderung des Programmcodes nötig.

In Anlehnung an die Interaktivitätsgrade nach Ryan versteht Zierold die in Computerspielen vorherrschende Interaktivitätsformen als performativ, da „sie dem Rezipienten Handlungsmacht und Entscheidungsfreiheit übertragen und ihn zu einem verantwortlichen Verursacher von Handlungen [...] machen“.⁵⁴

Weiterhin geben sich moderne Produktionen große Mühe, die fehlende konfigurative Interaktivität durch das Spieldesign zu kaschieren: Die Spielumgebungen werden auf eine Art und Weise gestaltet, die die Nicht-Erhältlichkeit von anderen Handlungsoptionen plausibel erscheinen lässt. Zum Beispiel kann dem Spieler ein tatsächlich tunnelartiger Spielverlauf innerhalb einer Stadt mit einer Vielzahl von Kreuzungen und potentiellen Abweichungen vom Spielpfad visuell durch Absperrungen, umgestürzte Gebäude, Feuer und ähnlichen Hindernissen als plausibel erklärt werden.

Letztlich ist entscheidend, dass sich der Spieler durch *seine Tätigkeit* von Knotenpunkt zu Knotenpunkt bewegt, um den Spielverlauf voranzubringen. Auf diese Weise verwirklicht sich die performative Interaktivität, die sich nach Boelmann als „Fiktion der Interaktivität“ verstehen lässt:

„Die Geschichte des Spiels wird nur dann weitererzählt, wenn sich der Spieler den Regeln des Spiels unterwirft. Tut er dies, entsteht ein Wechselspiel von Aktion und Reaktion, die

⁵² Vgl. Mertens 2004, *Computerspiele sind nicht interaktiv*

⁵³ Ryan 2001 zit. nach Zierold 2011, *Computerspielanalyse*, S. 116

⁵⁴ Zierold 2011, *Computerspielanalyse*, S. 117

eine ‚Fiktion der Interaktivität‘ nach sich zieht – ein Zustand, den Computerspiele bewusst zu erschaffen und aufrechterhalten versuchen“.⁵⁵

Trotz der Einschränkungen im Vergleich zu einer „echten“, d.h. konfigurativen Interaktivität kann sich das Computerspiel mit der performativen Interaktivität gegenüber anderen Medien absetzen:

„Der größte Reiz des Videospieles [...] ist die ungleich größere Freiheit und Gestaltungsmöglichkeit, die es im Vergleich zu anderen Unterhaltungsmedien bietet. [...] Leser wie Kinobesucher fügen dem Roman oder dem Film stets eigene Phantasien und Vorstellungen hinzu. Letztlich aber werden sie immer mit einem fertigen, unveränderlichen Inhalt konfrontiert.“⁵⁶

Boelmann sieht in diesem Zitat zwei didaktisch relevante Inhalte: Erstens wird darauf verwiesen, dass der Spieler eines Spiels die Handlung nur durch sein eigenes Zutun vorantreiben kann – damit geht einher, „dass der Spieler eigene Erwartungen und Handlungsideen in den Spielverlauf einbringt [...]. Dennoch ist er sich [...] dessen nicht oder nur bedingt bewusst, was einem aktiven Lernprozess entgegensteht“⁵⁷. Didaktisch sollte diesem Umstand durch Reflexionshilfen Rechnung getragen werden. Zweitens verweist das Zitat auf den unveränderlichen Inhalt von Literatur oder Film – bei diesen Medien wird jeder Rezipient mit dem gleichen sensorischen Input konfrontiert, was bei Computerspielen nicht der Fall ist. Auch wenn die Geschichte vor dem Spielbeginn festgelegt ist, kann die Spielerfahrung der Spielenden unterschiedlich ausfallen, zum Beispiel durch fehlschlagende Spielmanöver, dem Ausloten von Handlungsoptionen und Strategien oder auch der genaueren Betrachtung der Spielumgebung. Mit der Interaktivität geht also eine potentielle Differenz der Spieldurchläufe einher. Komplizierter wird es noch, wenn Spiele sich nicht-lineare Geschichtsverläufe bedienen: Die Knotenpunkte der möglichen Verläufe sind in solchen Fällen nicht in ihrer Reihenfolge festgelegt. Ebenso werden oftmals durch Entscheidungen Spielverläufe realisiert, die andere Spielverläufe ausschließen – wer sich zum Beispiel in einem Spiel dazu entscheidet, sich Partei A anzuschließen, kann sich nicht nachträglich für die andere Handlungsoption entscheiden. Erst durch einen Neustart des Spielgeschehens lässt sich der andere Spielverlauf nachvollziehen.

Dies kann zu gänzlich unterschiedlichen Spielerfahrungen führen – Ein Beispiel aus der *The Elder Scrolls*-Spielereihe kann hier angeführt werden: *The Elder Scrolls Daggerfall* ist ein Rollenspiel aus dem Jahre 1996, welches sich durch seine Größe auszeichnet:

⁵⁵ Boelmann 2015, *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen*, S. 109

⁵⁶ Gundelach 2006, zit. nach Boelmann 2015, *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen*, S.

110

⁵⁷ Ebd.

Die frei begehbare Spielwelt entspricht der Größe Groß-Britanniens⁵⁸, ein Durchschreiten der Spielwelt von einem Ende zum anderen dauert 69 ½ Stunden. In dieser Spielwelt existieren 15.000 Ortschaften, welche von 750.000 Charakteren bevölkert werden. Dass zwei Spieler in dieser Welt die gleiche Erfahrung machen, grenzt demnach an Unmöglichkeit.



Abbildung 3 The Elder Scrolls II - Daggerfall (1996)

Die Interaktivität von Computerspielen führt, im Vergleich zu anderen Medien, sowohl zu einer Qualität in Form von Handlungsfähigkeit, gleichzeitig aber zu Schwierigkeiten hinsichtlich einer didaktischen Aufbereitung aufgrund der sich daraus ergebenden Unvorhersehbarkeit der differierenden Spielerfahrungen. Um diesen Bedingungen konzeptionell zu begegnen und im Einzelfall das Maß der Varianz einzuschätzen können, werden im weiteren Verlauf die narrativen Positionen betrachtet.

2.2 Narratologische Positionen

Maßgebend für den Diskurs der *Game Studies* ist der Antagonismus der ludologischen und narratologischen Positionen.⁵⁹ Während die ludologischen Positionen Computerspiele als reines Spiel verstehen und damit einen Fokus auf die Ordnung von Abläufen und Regeln legen, verstehen narratologische Positionen das Computerspiel als Text und transferieren literaturwissenschaftliche Ansätze und Herangehensweisen auf einen neuen bzw. erweiterten Textbegriff. Sowohl die Ludologen als auch die Narratologen beanspruchen die Deutungshoheit für das neue Medium auf der Basis ihrer Traditionen. Bis heute scheinen sich die Lager gegenüberzustehen⁶⁰, wenn auch einige Autoren der Meinung sind, dass die von vornherein angenommene Unvereinbarkeit der Positionen die Diskussion zur Fruchtlosigkeit verdammt hat.⁶¹ Integrative Ansätze, die beide Positionen miteinander verbinden, werden u.a. von Zierold⁶² vorgenommen und auch die vorliegende Arbeit wird Schlüsse aus der Kombination der Positionen ziehen.

⁵⁸ Vgl. Bethesda, offizielle Website des Spiels *The Elder Scrolls II: Daggerfall*

⁵⁹ Vgl. Zierold 2011, *Computerspielanalyse*, S. 24

⁶⁰ Vgl. ebd., S. 87

⁶¹ Vgl. Frasca 2003, *Ludologists love stories, too: notes from a debate that never took place*

⁶² Vgl. Zierold 2011, *Computerspielanalyse*, S. 26

Ziel dieses Kapitels ist es, die Narrativität in Computerspielen auf einer theoretischen Ebene zu begründen und damit die Grundlage zu schaffen, einen Anknüpfungspunkt für eine textuelle Auseinandersetzung mit Computerspielen im Philosophieunterricht zu ermöglichen. Dazu gehört das Aufzeigen von Analysemöglichkeiten sowie das Erörtern didaktischer Momente, welche insbesondere in der weiteren Verknüpfung mit den ludischen Elementen in den Vordergrund treten.

2.2.1 Narrativität in der transmedialen Erzähltheorie

Dieses Kapitel widmet sich der Frage, ob Computerspiele als narrative Medien anerkannt werden können, um eine Basis für eine narrative Behandlung von Computerspielen zu bieten und narrative von nicht-narrativen Computerspielen unterscheiden zu können. Auch wenn die Narrativität als Spezifikum von Computerspielen diskutiert wird,⁶³ können zunächst wesentliche Gemeinsamkeiten festgestellt werden: „computer programs share many elements with stories: characters, chained actions, endings, settings“⁶⁴. Diese Gemeinsamkeit zum Anlass nehmend werden im Folgenden Computerspiele aus der Perspektive der transmedialen Erzähltheorie auf ihr Wesen als narrativ konstituierte Gegenstände hin überprüft. Die transmediale Erzähltheorie begreift Narrativität weniger als ein Attribut, das einem Medium *per definitionem* innewohnt und unabhängig vom Rezipienten ist. Stattdessen verlagert sie den Fokus auf den Rezipienten und versteht Narrativität als „eine grundlegende Fähigkeit des Menschen, Ereignisse der Lebenswirklichkeit sinnvoll zu organisieren und zu vermitteln“⁶⁵, woraus sich für eine mediale Auseinandersetzung ein Perspektivwechsel ergibt:

„Im Sinne der transmedialen Erzähltheorie ist es somit nicht das narrative Medium, das dem Leser/Seher/Spieler eine Geschichte erzählt, sondern es ist der Rezipient, der aus den spezifischen Informationen, die diese Medien ihm präsentieren, eine zusammenhängende Geschichte konstruiert.“⁶⁶

Die Konstruktion von Narrativität wird hier durch „mediengebundene Indizien“⁶⁷ initiiert, welche in der transmedialen Erzähltheorie nach Wolf als Narreme bezeichnet werden. Diese Narreme werden unterschieden in qualitative, syntaktische und inhaltliche Narreme.

⁶³ Siehe Ryan 2002, *Beyond Myth and Metaphor: Narrative in Digital Media*

⁶⁴ Frasca 1999 *Ludology meets Narratology: Similitude and differences between (video)games and narrative*, o.S.

⁶⁵ Mahne 2007, *Transmediale Erzähltheorie. Eine Einführung*, S. 9

⁶⁶ Boelmann 2015, *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen*, S. 119

⁶⁷ Ebd.

Als Basisfunktion des Narrativen gelten die **qualitativen Narreme**, welche in Form einer „insbesondere die Zeitlichkeit involvierende Sinndimension“⁶⁸ besteht. Um eine Abgrenzung zu den Textarten der Argumentationen und Beschreibungen zu erreichen, ist ferner eine „nicht näher definierte Darstellungsqualität und Erlebnisqualität“⁶⁹ erforderlich. Für Computerspiele, in denen ein Spieler eine Tätigkeit einnimmt, sind beide hier geforderten Elemente zwingend vorhanden, da nur durch eine erschlossene Sinndimension bewusstes Handeln möglich ist.

Syntaktische Narreme bezeichnen hingegen die Mittel, mit denen Inhalte miteinander verknüpft werden. Wichtigster Bestandteil ist hierbei die Chronologie der Ereignisse. Ergänzend werden hier Kausalität und Teleologie genannt, diese sind aber im Gegensatz zur Chronologie nicht fakultativ. Syntaktische Narreme werden durch die Einbettung des Spielers in die Spielwelt leicht dekodiert, da „der Spieler durch sein Handeln Einfluss auf das Geschehen am Bildschirm nehmen muss, um den Fortgang des Spiels zu gewährleisten“, woraus sich „zwingend eine Chronologie der Spielereignisse“ ergibt und meist auch eine kausale Involvierung des Spielers in die Erzählhandlungen.⁷⁰

Inhaltliche Narreme beziehen sich, im Gegensatz zu qualitativen und syntaktischen Narremen, auf den eigentlichen Inhalt und entsprechen den zuvor genannten Elementen von Geschichten, also den Figuren, Ort, Zeit sowie Ereignisse. Die Ereignisse werden unterteilt in Handlung und Geschehnis, welche sich in der Relation zum Protagonisten unterscheiden: Geschehnissen steht der Protagonist (und damit der Spieler) passiv gegenüber, während einer Handlung ist er aktiv, wobei neben physischer Aktivität auch mentale Zustandsveränderungen des Protagonisten als Aktivität verstanden werden.⁷¹ Da das Handeln eine Grundkonstante von Computerspielen ist, „das durch Geschehnisse motiviert wird, räumlich an die Spielwelt gebunden“ sein kann „und innerhalb einer spezifischen Erzählzeit, die sich nicht mit der erzählten Zeit decken muss, geschieht“, können Computerspiele auch diese Bedingungen für Narrativität innerhalb der transmedialen Erzähltheorie erfüllen.⁷² Ähnlich fasst Ryan ihre Narrativitätstheorie zusammen: „As a mental representation, narrative consists of a world (setting), populated by individuals (characters), who participate in actions and happenings (events, plot), through which they undergo change (temporal dimension).“⁷³

Auf Basis der transmedialen Erzähltheorie können Computerspiele als narrative Computerspiele verstanden werden, sobald sie die nötigen inhaltliche Narreme

⁶⁸ Boelmann 2015, *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen*, S. 120

⁶⁹ Ebd.

⁷⁰ Ebd.

⁷¹ Vgl. Boelmann 2015, *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen*, S. 121

⁷² Ebd.

⁷³ Ryan 2002, *Beyond Myth and Metaphor: Narrative in Digital Media*, S. 583

aufweisen. Auf dieser Erkenntnis aufbauend werden nachfolgend wesentliche Merkmale der Narrativität von Computerspielen erörtert werden, um diese sowohl von traditionellen narrativen Medien trennen zu können als auch einen sachgemäßen schulkontextuellen Umgang zu begünstigen. Dazu gehört insbesondere die Analyse der narrativen Strukturen.

2.2.2 Narrative Strukturen

Für eine Annäherung an eine Konzeptionalisierung, die Computerspiele als narrative Systeme begreift, werden zwei Theorieansätze herangezogen: Aarseths Begriff der ergodischen Literatur und die von Boelmann vorgestellte Strukturierung in Handlungs- und Präsentationssequenzen.

Aarseth ergründete 1997 in dem Buch *Cybertext* eines der wesentlichen Merkmale der Narrativität in Computerspielen und entwickelt für nicht-lineare Arten von digitalen Texten den Begriff der ergodischen Literatur. Der Begriff setzt sich aus den griechischen Wörtern *Ergon* (Arbeit) und *Hodos* (Weg) zusammen, wodurch dem Umstand Rechnung getragen werden soll, dass eine Erzählung in Computerspielen, im Gegensatz zu einem Film, erst durch eine physische (durch eine Eingabe) und bewusste (der Spieler entscheidet sich für eine bestimmte Aktion) Betätigung des Rezipienten stattfindet.⁷⁴ Der entstehende „Text“ des jeweiligen Spiels wird in diesem Sinne durch die Arbeit des Rezipienten verwirklicht und ist somit vom Spieler abhängig. Für eine Betrachtung der narrativen Strukturen wird daher eine Trennung von Texttiefenstruktur und Textoberfläche nötig. Aarseth führt hierfür die Begriffe *Texton* und *Scripton* ein: *Textons* betiteln jene Zeichen, die in dem Text angelegt sind und *Scripton* bezeichnen die Zeichen, die vom Rezipienten realisiert werden.⁷⁵ Der Autor eines Computerspiels entwickelt bei seiner Arbeit eine Vielzahl von *Textons*, welche in sehr unterschiedlicher Art und Weise angelegt sein können. Dazu gehören ‚traditionelle‘ Zeichenarten, wie etwa Monologe und Dialoge von Charakteren, Poster, die an der Wand hängen, Briefe und Bücher, die in der Spielwelt umherliegen und gelesen werden können, aber auch die Architektur, Bildsprache, Musik, etc.. Während traditionelle Medien aus Ketten von Zeichen bestehen, liegen die Zeichen lose im Spielraum verteilt und müssen vom Rezipienten zu einem kohärenten Narrativ zusammengesetzt werden.⁷⁶ Für Jenkins kommt aus diesem Grund der Räumlichkeit der Spielräume eine besondere Bedeutung zu, woraufhin er das Konzept von „spatial stories“ in den Vordergrund rückt und

⁷⁴ Vgl. Aarseth 1997, *Cybertext*, S. 64

⁷⁵ Ebd., S. 62

⁷⁶ Vgl. Jenkins 2004, *Game Design as Narrative Architecture*, S.121ff.

Spieledesigner weniger als Geschichtenerzähler, sondern als narrative Architekten begreift. Die Folgerung dessen ist, dass digitale Spiele ein Informationsraum sind, in dem sich Spieler bewegen können⁷⁷:

„[A] game designer can somewhat control the narrational process by distributing the information across the game space. [...] [O]ne can imagine the game designer as developing two kinds of narratives – one relatively unstructured and controlled by the player as they explore the game space and unlock its secrets; the other prestructured but embedded within the mise-en-scene awaiting discovery. The game world becomes a kind of information space, a memory palace.“⁷⁸

Die räumliche Erkundung des Handlungsrahmens erlaubt die Bildung einer Geschichte, welche sich, anlehnend an die transmediale Erzähltheorie und der ergodischen Literatur Aarseths, darstellt als „the end point of a process through which readers encounter, work upon, and work through various textual cues“⁷⁹. Durch die räumliche Komponente der narrativen Struktur wird die Bedeutung des Spielers und seiner Handlungen noch stärker in den Vordergrund gerückt.

Aus dieser Betrachtung ergeben sich zwei Probleme für den Einsatz von Computerspielen im Philosophieunterricht: Das erste Problem ist die potentielle Varianz der *Scriptons*, d.h. der vom Spieler realisierten Zeichenketten. Einige Computerspiele, insbesondere Open-world-Spiele, welche dem Spieler größtmögliche Freiheit bieten, können zu gänzlich unterschiedlichen Spielerfahrungen führen (vgl. Kapitel 2.1.2). Eine gemeinsame Basis für eine didaktische Aufbereitung ist mit einem solchen Titel ggf. schwer zu erreichen. Aus diesem Grund entscheidet sich Boelmann in seiner didaktisch orientierten Definition von narrativen Computerspielen dafür, nur Computerspiele einzubeziehen, deren *Scriptone* keine oder kaum Varianz aufweisen.⁸⁰

Darüber hinaus identifiziert Aarseth ein wesentliches Problem, dass sich beim „Lesen“ von Computerspielen einstellt: „the risk of rejection“⁸¹ – denn um eine Zeichenkette zu realisieren, müssen die Eingaben des Spielers dem Code des Programms entsprechen. Wenn dies nicht der Fall ist, wird die Intention und Eingabe des Spielers ignoriert, bzw. vom Text abgelehnt. Die Folge ist, dass „Frustration, Ausweglosigkeit und Ahnungslosigkeit“⁸² zu den Erfahrungen des Spielers gehören können – Aus diesem Grund ist die Lenkungscompetenz in Kapitel 2.3 dargestellt worden.

⁷⁷ Die Überlegungen von Jenkins sind wegweisend im Hinblick auf den Umgang mit digitalen Medien und der Bedeutung der Performativität in interaktiv-narrativen Umgebungen, die mit der wachsenden Bedeutung des Internets in alle Lebensbereiche greift, vgl. Barker et al. 2011, *Performing Digital Aesthetics: The Framework for a Theory of the Formation of Interactive Narratives*

⁷⁸ Jenkins 2004, *Game Design as Narrative Architecture*, S.126

⁷⁹ Jenkins 2004, *Henry Jenkins responds in turn*, o.S.

⁸⁰ Boelmann 2015, *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen*, S. 123

⁸¹ Aarseth 1997, *Cybertext*, S.3

⁸² Zierold 2011, *Computerspielanalyse*, S. 67

Für eine didaktische Anwendung wird aus der Betrachtung von *Textons* und *Scriptons* die Bedeutung der Analyse der narrativen Strukturen deutlich, um zum einen die Varianz der *Scriptons* einzuschätzen als auch erkennen zu können, in welcher Struktur die *Textons* angelegt worden sind. Hierfür bietet sich die Strukturierung nach Boelmann an.⁸³ Hierbei werden Computerspielverläufe in zwei verschiedene Grundformen unterteilt: Erstens die sogenannten „Präsentationssequenzen“, in denen der Spieler keine Kontrolle über das Spielgeschehen besitzt und unabhängig von ihm vorgegebene Inhalte präsentiert werden. Dies können zum Beispiel vorgefertigte Videosequenzen sein, die oftmals zu Beginn eingesetzt werden und in Zwischensequenzen das Spielgeschehen vorantreiben. „Handlungssequenzen“ sind hingegen solche Phasen, in denen der Spieler die Kontrolle über das Geschehen erhält. In den meisten *narrativen* Computerspielen wird von einem Wechselspiel dieser verschiedenen Formen Gebrauch gemacht.

In narrativen Computerspielen wird in einer Eingangssequenz der Spieler in die Spielwelt eingeführt, es wird die Ausgangslage für das spätere Spielgeschehen dargelegt, oftmals wird hier bereits ein Konflikt eingeführt, welcher den Handlungsbedarf des Spielers aufzeigt. Auf diese einführende Präsentationssequenz folgt die erste Handlungssequenz, der Spieler erhält die Möglichkeit, sich durch die Spielwelt zu bewegen und eine Geschichte zu erarbeiten. Wenn der Spieler die nötigen Schritte absolviert hat, wird sein Handeln durch eine Präsentationssequenz abgeschlossen und die nächste Handlungsaufforderung präsentiert oder, wenn das Spiel abgeschlossen ist, die Narration mit einer Abschlussequenz zu Ende geführt. Als Beispiel für solch abwechselnde Sequenzen ist der Beginn des Spiels *Assassins Creed IV (2013)* auf der beigefügten DVD als Video zu finden.

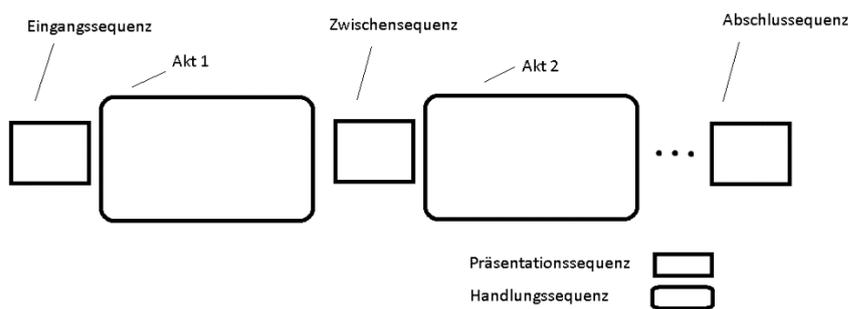


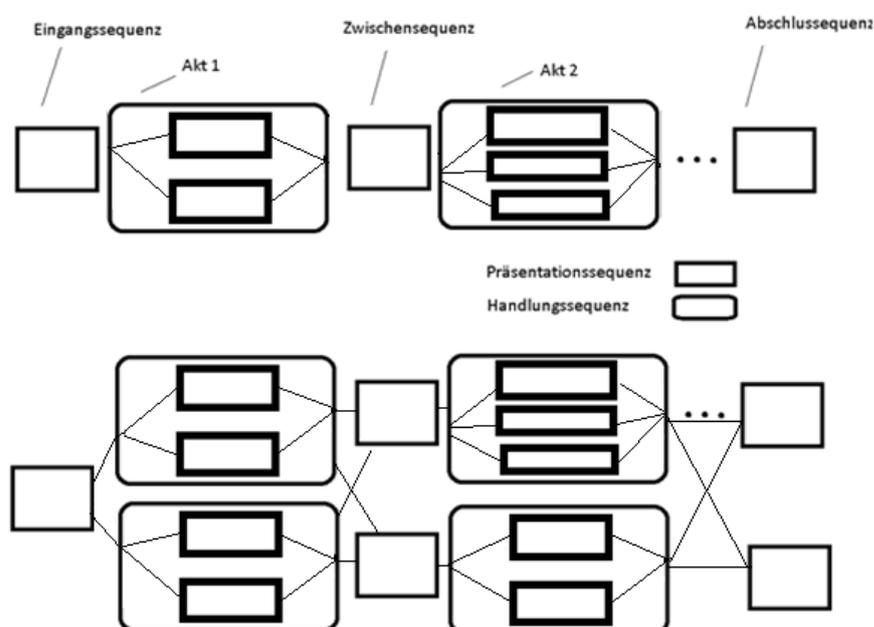
Abbildung 4 Narrative Struktur eines Computerspiels nach Boelmann 2015⁸⁴

⁸³ Boelmann 2015, *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen*, 114ff.

⁸⁴ Vgl. ebd., S. 115

Die Einteilung in Handlungs- und Präsentationssequenzen erlaubt es, Strukturen aufzuweisen, die für eine geordnete und gezielte Betrachtung genutzt werden können. Die Rückführung an die narrativen Elemente geschieht über die Einführung des Begriffs des Narratems: Ein Narratem ist „eine Kombination aus Handlungs- und Präsentationssequenzen [...], deren Durchlaufen einen Fortgang der Handlung zur Folge hat“⁸⁵ und mit einem Akt eines Theaterstücks verglichen werden kann. Zwar können diese Narrateme in ihrer Durchführung von Spielverlauf zu Spielverlauf unterschiedlich ausfallen, etwa wenn Spieler sich mehr oder weniger Zeit lassen, letztlich haben sie auf den Handlungsverlauf aber die gleiche Auswirkung.

Für nicht-lineare Computerspiele gelten jedoch kompliziertere Muster, da die Akte in ihrer Sequenz nicht festgelegt sind und auch verschiedene Spielakte realisiert werden können, die sich gegenseitig ausschließen:



Abbildungen 5 Narrative Strukturen von nicht-linearen Computerspielen nach Boelmann 2015

Für einen schulischen Einsatz muss der Lehrer daher genau analysieren, ob die Struktur des Computerspiels einen zielführenden Einsatz verhindert. Für eine Bewertung der didaktischen Eignung muss die Varianz von *Scriptons* und auch die narrative Struktur untersucht und berücksichtigt werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass sämtliche nicht-lineare Spiele ausgeschlossen werden sollten. Vielmehr bieten gerade nicht-lineare Spiele eine eigene Qualität, die sich positiv auf den Einsatz im Philosophieunterricht auswirken kann. Diese spezifische Qualität von nicht-linearen Spielen wird im folgenden Kapiteln genauer bestimmt.

⁸⁵ Boelmann 2015, Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen, S. 118

2.3 Ludische und narrative Elemente im Wechselspiel

Im vorangegangenen Kapitel wurden narrative Computerspiele als ergodische Literatur identifiziert, in denen die Narrativität mit der transmedialen Erzähltheorie begründbar ist. Ebenso konnte eine für eine Analyse hilfreiche Strukturierungsform dargestellt werden. Im Folgenden sollen die ludischen Elemente mit den narrativen in Verbindung gebracht werden, um das Verhältnis des Spielers zum Spielgeschehen besser einschätzen zu können. Während die Spannungen zwischen Ludologen und Narratologen darauf zurückzuführen sind, dass versucht worden ist, Computerspiele entweder als reines Spiel oder als reines Zeichen zu verstehen, ergeben sich gerade aus der Kombination der beiden Perspektiven Chancen, Spielerfahrungen antizipier- und analysierbar zu machen, das didaktische Potential zu identifizieren und Möglichkeiten für eine philosophiedidaktische Aufbereitung des neuen Mediums auszuloten.

Backe versucht die ludischen und narrativen Formen und die daraus resultierenden Emotionen des Spielers in einen Bezug zueinander zu stellen: Er versteht das Computerspielen als „ein Aufeinandertreffen unterschiedlicher Spiel-Haltungen und Regelsysteme“.⁸⁶ Aus dieser Perspektive steht die Rezeption der ludischen Elemente als ein Spiel erster Ordnung der Rezeption der narrativen Elemente als ein Spiel zweiter Ordnung gegenüber, wobei beide Spieldimensionen jeweils eigene Regeln und Zielsetzungen besitzen.⁸⁷ Die ludische Spieldimension ergibt sich aus den Spielregeln und damit auch den Spielzielen, etwa den Protagonisten an den Feinden vorbei zu einer bestimmten Position zu führen, während die narrative Spieldimension z.B. aus dem Hintergrund der Spielfigur und der Bedeutung der Handlungen für den Protagonisten, seinen Widersacher und dem Verlauf der Geschichte der Spielwelt besteht. Zwischen diesen Spieldimensionen kommt es jedoch zu einem Spannungsverhältnis im Rezeptionsprozess, welches in erster Linie durch die Anforderungen der ludischen Elemente an den Spieler entsteht. Der Unterschied zwischen Verlieren und Gewinnen wird schließlich durch die ludischen Formen und nicht durch die narrativen Elemente bestimmt, was dazu führt, dass ein Fortfahren des Spielverlaufs ohne ein Verständnis der Geschehnisse stattfinden kann, nicht aber ohne das Bestehen der ludischen Herausforderung. Dieses Spannungsverhältnis scheint die emotionale Tiefe von Computerspielen zu hemmen: Denn auf emotionaler Ebene scheinen Computerspiele in den meisten Fällen primäre Emotionen (Lust, Stress, Desorientierung, Verlorenheit, Schwindelgefühl, Angst), welche als „grundlegende, unmittelbare und universelle Reaktionen“⁸⁸ beschrieben werden, zu evozieren. Sekundäre und komplexere

⁸⁶ Backe 2012, *Mit Gefühlen spielen*, S. 48

⁸⁷ Vgl. ebd.

⁸⁸ Ebd., S. 47

Emotionen wie Mitgefühl oder Trauer, welche in der Rezeption der Schwestermedien Literatur und Film häufiger angeregt werden, werden Backe zufolge seltener geweckt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die primären Emotionen durch einzelne, prägnante Stimuli hervorgerufen werden können und keiner komplexen Einbettung bedürfen, um erfolgreich hervorgerufen zu werden:⁸⁹ „Eine ganze Palette von Emotionen wird also bereits durch die Wahrnehmung von Bewegung und Anordnung von visuellen Zeichen erzeugt, die [...] durch den Akt des Spielens selbst produziert werden“⁹⁰.

Neben dem ludischen Spiel der ersten Ordnung findet zeitgleich ein Spiel zweiter Ordnung statt: Der Leseakt und der damit verbundene „Verstehens- und Interpretationsprozess des Rezipienten“, welches als „primär strategisches Spiel“ verstanden wird:⁹¹

„Rezipienten lassen sich [...] auf die Fiktion eines Textes ein wie auf die Regeln eines Spiels, auch insofern, als dass der Fantasie während der Rezeption bestimmte Beschränkungen, vor allem durch die Wahl eines Genres oder einer Welt, auferlegt werden. Leser, bzw. Zuschauer spielen dabei gegen Autor, bzw. Regisseur, und Gegenstand des Spiels sind Verstehen und Interpretation von Geschichte und Diskurs. Die Protagonisten der Geschichte sind dabei die Spielfiguren: Nicht sie selbst oder ihre Handlungen stehen dabei im Mittelpunkt des ‹Rezeptionsspiels›, sondern das Netzwerk von Kausalzusammenhängen und Symbolen, die auf Autorenmenseite kodiert und auf Rezipientenseite dekodiert werden – ein Akt, der [...] als Spiel miteinander konkurrierender Strategien verstanden wird.“⁹²

Ähnlich hat Caillois seine vier Grundtypen des Spiels nicht nur auf die Spielenden, sondern auch auf die Zuschauer, zum Beispiel bei einem Fußballspiel oder auch einem Theaterstück, bezogen:

„[D]er Zuschauer wiederum muß bereit sein, sich der Illusion hinzugeben, ohne sich von vornherein gegen die Dekoration, die Maske und die künstliche Welt zu wehren; er muß der Einladung Folge leisten, muß eine gegebene Zeit an sie glauben, so als sei sie eine Wirklichkeit jenseits der Wirklichkeit“⁹³.

Der Spieler eines Computerspiels ist in diesem Sinne sowohl Spieler als auch Zuschauer und nimmt an den Spielen erster und zweiter Ordnung zugleich teil. Die Spielelemente kommen ihm aus diesem Grund in doppelter Bedeutung zu, die sich in ihren Eigenschaften unterscheiden. Die Folge des doppelten Spiels für das Computerspiel ist, dass die Zeichen in ihrer narrativen Bedeutung Gefahr laufen, vom ludischen Spiel ‚übertönt‘ und infolge dessen dekontextualisiert zu werden: Die Repräsentation des Spiels wird auf die Spielmechaniken hin umgedeutet, d.h. die Zeichen werden auf ihre Funktionalität innerhalb des Spielgeschehens auf das Spielziel hin reduziert. „Ganz

⁸⁹ Ein Effekt, den sich insbesondere Horror-Filme zunutze machen

⁹⁰ Backe 2012, *Mit Gefühlen spielen*, S. 50

⁹¹ Ebd., S. 50

⁹² Ebd., S. 50f.

⁹³ Caillois 1958, *Die Spiele und die Menschen*, S. 31f.

gleich, wie realistisch die Darstellung ist, wird sie stets von der spielerischen Simulation beherrscht – das Tun wird wichtiger als das Sein, die spielerische Funktion wichtiger als das Objekt selbst⁹⁴. Für den Spieler ist es dann gegebenenfalls nicht mehr von Belang, ob er z.B. als Widerstandskämpfer gegen Nationalsozialisten des Dritten Reiches vorgeht oder er die gegenseitige Position einnimmt. Die Moralität der Frage, ob der Spieler gewillt ist, eine unschuldige Spielfigur für eine höhere Gewinnchance zu töten, ist dann nicht zwingend ein Faktor in der Entscheidungsfindung. Dass Spieler den semantisch aufgeladenen Spielelementen derart gleichgültig gegenüberstehen können, ist kein Phänomen des Computerspiels, sondern dem Spielen allgemein. Schon Huizinga identifizierte für das Spielen, dass es in einem eigenem, von der Lebenswelt abgekoppeltem Raum stattfindet: „Es gibt einen Spielraum, entweder das Mühle-, Schach- oder Damebrett oder das Stadion, die Rennbahn, den Ring, die Bühne oder die Arena. Hier verliert alles, was sich außerhalb dieser idealen Grenze ereignet, seinen Wert“⁹⁵. Auch Zierold merkt an, dass eine „Spiel-Ethik über die Regeln des Spiels [...] und nicht mittels vorherrschender Moralvorstellungen außerhalb des Spiels“⁹⁶ begründet ist. Wie bereits in Kapitel 2.1.1 dargelegt liegt die Spielmotivation primär in der Kopplung mit der ludischen Spieldimension und nur sekundär in der narrativen Spieldimension. Weiterhin kann die narrative Spieldimension durch eine Reflexion nach dem aktiven Spielen in den Vordergrund treten.

Um einer Dekontextualisierung der narrativen Elemente entgegenzuwirken, identifiziert Backe drei Spielelemente: Zum einen betont er den Einsatz von Präsentationssequenzen, denn in diesen Sequenzen ist z.B. der Protagonist für die Spielenden nicht mehr der Stellvertreter, sondern eine dramaturgische Figur. Das Rezeptionsspiel steht aufgrund der temporär fehlenden ludischen Dimension damit automatisch im Vordergrund. Dies begünstigt es, die Spielelemente nicht nur als Funktionsträger, sondern auch in ihrer narrativen Bedeutung wahrzunehmen. Zum anderen kann eine Rekontextualisierung durch die Implementierung von Wechselwirkungen der beiden Spielordnungen begünstigt werden. Dass zum Beispiel ein Mord an einer Spielperson nicht nur Vorteile, sondern auch Nachteile mit sich bringt. Letztlich ist die Konfrontation der Spielenden mit den Auswirkungen ihrer Spielhandlungen eine weitere Möglichkeit, das Rezeptionsspiel weiter in den Vordergrund zu rücken. Das Spiel *Fallout 3* zum Beispiel geht in seiner abschließenden Präsentationssequenz auf die Effekte der von den Spielenden ausgeführten Spielhandlungen auf andere Spielfiguren ein. Damit die Spielenden die Effekte ihrer

⁹⁴ Backe 2012, *Mit Gefühlen spielen*, S. 53

⁹⁵ Huizinga 1962, *Homo ludens*, S. 17

⁹⁶ Zierold 2011, *Computerspielanalyse*, S. 51

Handlungen auf sich zurückbeziehen, bedarf es jedoch dem Gefühl der Verantwortung, welches sich beim Computerspielen nicht automatisch einstellt.

Die Frage nach jener Verantwortung des Spielers versucht Ryan zu beantworten, indem sie Spielgenres auf ihre narrativen Interaktivitätsmodi hin untersucht. Als differenzierende Parameter unterscheidet sie zunächst zwischen interner und externer Positionierung des Spielers in Relation zum Narrativ: Diese beziehen sich auf die Frage, ob der Spieler eine Spielfigur spielt, die in den narrativen Rahmen eingebunden ist, oder als (unsichtbarer) Außenstehender dem Spielgeschehen gegenübersteht. Die Parameter ‚explorativ‘ und ‚ontologisch‘ beziehen sich auf die Möglichkeit des Spielers, entweder das Narrativ nur nachzuvollziehen oder entscheidend in die Entwicklung des Narrativs einzugreifen.⁹⁷ In den Überlegungen Ryans finden sich damit die Aspekte der Zugehörigkeit und der Verantwortlichkeit wieder, die auf das Spielerlebnis für den Rezipienten wesentliche Auswirkungen haben. Ein intern-ontologischer Interaktivitätsmodus ist, im Rückbezug auf Backes Überlegungen, aufgrund der narrativen Verantwortung, welche den Spielenden zukommt, ein Attribut von Spielen, die weniger das Risiko einer Dekontextualisierung der narrativen Dimension bergen. Auf genretypische Spielkonzeptionen bezogen nimmt Ryan die folgende Einteilung vor:

	Intern	Extern
Exploratorisch	Action Games	Hypertexte
Ontologisch	Rollenspiele	Simulationen

Tabelle 3 Die Matrix der narrativen Interaktivitätsmodi nach Ryan⁹⁸

Vor dem Hintergrund der ludischen und narrativen Spielordnungen in intern-ontologischen Interaktivitätsmodi stellt sich die Frage der Verortung des Spielers im Spielgeschehen sowie die Frage, wie ihm das Konstrukt Computerspiel, sowohl inhaltlich als auch strukturell, gegenübersteht, neu. Für einen Teil des Forschungsfeldes der *Game Studies* wird diese Frage unter dem übergeordneten Begriff Cyberdrama zu beantworten versucht. Wie der Name schon vermuten lässt, wird hier ein Brückenschlag zu den Theaterwissenschaften angestrebt, in dem dementsprechend weniger von einem starren Text, sondern von einer Performanz ausgegangen wird. In diesem Ansatz werden die Spielenden als eine Art Schauspieler identifiziert, der in einer zwar fremdbestimmten Welt aber eine eigene Performanz ausübt und infolgedessen eine ‚dramatic experience‘ erfährt. Aus dieser Perspektive wird Narrativität nicht im traditionellen Sinne verstanden, sondern von einer inszenierten Narrativität ausgegangen, in die der Spieler performativ eingreift:

„The player pursues the goal specified by the game by performing a series of moves that determine the destiny of the gameworld. This destiny is created dramatically, by being enacted, rather than diegetically, by being narrated. But in contrast to standard drama,

⁹⁷ Vgl. Zierold 2011, *Computerspielanalyse*, S. 128f.

⁹⁸ Zit. nach Zierold 2011, *Computerspielanalyse*, S. 129

the enactment is autotelic, rather than being directed at an observer: performing actions is the point of the game and the main source of the player's pleasure."⁹⁹

Murray stellt für derartige interaktiv-performative Erfahrungen in digitalen Medien drei ästhetische Kategorien auf: *Immersion*, *Agency* und *Transformation*. Mit *Immersion* wird das Gefühl des Rezipienten beschrieben, sich am Ort der Narration zu befinden, welches mit der Bereitschaft der Akzeptanz eines von der realen Welt abweichenden fiktionalen Logik-Systems¹⁰⁰ die Basis einer „dramatic experience“ bildet.

Das innerhalb der Spielwelt bedeutsame Tätigsein des Spielers ist hier das zentrale Element, welches als *Agency* behandelt wird: „Agency is the term I use to distinguish the pleasure of interactivity, which arises from the two properties of the procedural and the participatory“¹⁰¹. *Agency* ist eng an die intern-ontologische Einbettung der Spielenden nach Ryan gekoppelt, geht in seiner Berücksichtigung der Spielenden noch weiter: Denn damit *Agency* vom Spieler wahrgenommen werden kann, müssen die Entscheidungen, zwischen denen das Spiel die Spielenden entscheiden lässt, sich mit den Intentionen dieser decken; denn nur so können die Spielenden die Erfahrung machen, dass ihre Tätigkeiten von Bedeutung sind. Eine weitere Grundlage für ein Selbstwirksamkeitserleben ist die Erwartungshaltung der Spielenden, in einer gegebenen Situation erfolgreich handeln zu können.¹⁰² Sind diese Bedingungen erfüllt, ist es möglich, dass der Spieler sich verantwortlich für die Verwirklichung eines narrativen Verlaufs des Spielgeschehens fühlt.

Die Identifikation mit den Protagonisten in solchen intern-ontologischen Spielen ist in medienpsychologischen Untersuchungen evaluiert worden mit dem Fazit, das

„models of interactive video game experiences can claim the utility of “identification” with an especially strong legitimization: As players actively connect to the character (through controls and commands), the link between character and players' self is, in our view, more direct, close, and evident than for other media examples, such as watching TV characters. Therefore, we suggest considering the video game experience as the “true” occurrence of identification“¹⁰³.

Transformation ist die dritte ästhetische Kategorie, welche sich sowohl auf die Transformation des Spielers zu jemand anderem als Spielfigur, der Transformation als differierende performative Ausgestaltungen sowie die persönliche Transformation des Spielers durch die Spielerfahrung, welche durch die ersten beiden Arten der

⁹⁹ Ryan 2004, zit. nach Zierold 2011, *Computerspielanalyse*, S. 125

¹⁰⁰ Für eine Diskussion der Akzeptanz von fiktionalen Realitäten vgl. Walton 1987, *Fearing Fictions*.

¹⁰¹ Murray 2004, *From Game-Story to Cyberdrama*, S.10

¹⁰² Vgl. Klimmt 2006, *Computerspielen als Handlung*, S. 76ff.

¹⁰³ Klimmt et al. 2009, *The Video Game Experience as “True” Identification: A Theory of Enjoyable Alterations of Players' Self-Perception*, S. 363

Transformation begünstigt wird, bezieht und die Relevanz der Spielerfahrung als performative Erfahrung betont.¹⁰⁴

Durch die Perspektive der Cyberdramatik wird die Bedeutung der performativen Einbettung des Spielers für das Spielerlebnis in intern-ontologischen Interaktivitätsmodi erkenntlich: Der Spieler tritt den inhaltlichen Narrem (vgl. Kapitel 2.2.1) und ihren narrativen Implikationen auf einer performativen und persönlichen Ebene gegenüber. Damit können Computerspiele ein Alleinstellungsmerkmal aufweisen, dass sie deutlich von den Schwestermedien Literatur und Film abgrenzt. Durch die Immersion in eine fiktive Welt kann der Spieler in einem abgegrenzten Spielraum somit intime Erfahrungsmomente durchleben:

„Spiele sind mehr als der Anlass zur Interaktion im engen Korsett von Reiz-Reaktions-
Mustern, denn sie *sind* nicht, sondern sie *werden* gespielt. Als sozusagen *prozessuale*
Phänomene können Spiele Freiräume öffnen, in denen sich menschliche
Verhaltensstrategien auf die Probe stellen lassen, in denen alternative, anormale,
extreme und auch angstbesetzte Erfahrungen, die die menschliche Existenz für uns
bereit hält, ‹probehandelnd› erfahren und erlebt werden können. Und in denen wir unser
Leben spielerisch erleben und eine seltsame Erfahrung des ‹Zwischendrin› machen: wir
sind dort, wo wir Videospiele spielen, stets Figur, Co-Regisseur und Zuschauer zugleich.
Wir erleben Intimes aus der Distanz – und trotz aller Distanz sind wir ‹gefühl nah› dran.“

¹⁰⁵

Als „interaktive Lebensweltsimulatoren, deren Nachstellung von »symbolisch-figurativen Realitätsbereichen« als faszinierend, attraktiv und unterhaltsam empfunden wird“, besitzen Computerspiele somit das Potential, für den Philosophieunterricht relevante Fragestellungen in einem intimen und abgekoppeltem Raum an den Rezipienten heranzutragen. Dies kann dazu führen, dass die Rezipienten Fragestellungen, die sich in den komplexen, nicht-linearen Narrativen ergeben, als eigene Fragestellungen übernehmen und infolgedessen einen Lernreiz bieten. Da die Erfahrungen zunächst an die fiktive Erfahrungswelt gekoppelt sind, bedarf es aber einer reflexiven Transferleistung.

3. Computerspiele als Lerngegenstand

Nach dieser Auseinandersetzung, die Computerspiele vor allem als *Medium* begreifen, folgt nun eine Betrachtung aus kulturwissenschaftlicher Perspektive mit dem Ziel, Computerspiele mit Blick auf die weitere Konzeptualisierung als *Lerngegenstand* zu erfassen. Diese Perspektive nimmt das Computerspiel als ein kulturelles Artefakt sowie das Computerspielen als eine kulturelle Praxis wahr und nimmt die anthropologisch orientierte Überlegungen der Analyse von Spielen, wie es etwa bereits die Autoren

¹⁰⁴ Vgl. Mateas 2004, *A Preliminary Poetics for Interactive Drama and Games*, S. 21f.

¹⁰⁵ Brincken u. Konietzny 2012, *Emotional Gaming – Gefühlsdimensionen der Video Game Culture*, S. 19

Huizinga und Caillois anstrebten, mit in den Blick. Infolgedessen werden die potentiell bedeutsamen Reflexionsdimensionen des Gegenstands Computerspiel als auch der Praktik des Computerspielens erweitert, denn das „Spielen ist [...] auf die jeweilige Kultur bezogen, in der es hervorgebracht wird, und Spiele spiegeln gesellschaftliche Strukturen, Normen und Wertvorstellungen wider“¹⁰⁶.

Basis dieser Überlegungen ist der Begriff der kulturellen Praxis, welche das „Kulturelle des Lebens“ in der „Pragmatik der Kultur, d.h. in den sozialen Praktiken, die mit einer gewissen Beständigkeit und Kompetenz ausgeführt werden“, untersucht.¹⁰⁷ Das Verständnis der Kultur als Praxis setzt sich von Kulturtheorien ab, bei denen „»Kultur« das Gewebe, nicht das Weben, der Text, nicht der Prozess des Aufschreibens und Lesens, die Struktur, nicht die Geschichte“¹⁰⁸ darstellen, denn um

„zu verstehen, warum Menschen das tun, was sie tun, reicht es [...] nicht aus, die vorherrschenden kulturellen Konstrukte einer Gesellschaft zu erkennen, sondern genauso wichtig ist es, die Wege und Weisen zu analysieren, wie diese Konstrukte in die sozialen Handlungspraktiken der Menschen Eingang finden, vor allem wegen des polyphonen Charakters kultureller Realitäten“¹⁰⁹.

Die Kritik an der alleinigen Analyse der Produkte liegt darin, dass eine „zu enge und starre Kulturanalyse [...] die Widersprüche und Zweideutigkeiten von Kultur nicht genügend berücksichtigen“¹¹⁰ kann. Die soziale Praxis, definiert als „das Ingangsetzen und Ausführen von Handlungsweisen, [...] die in relativ routinierten Formen verlaufen“¹¹¹, und als „Handlungszüge sozial erwartbar“¹¹² sind, setzt sich ab von einem sozialen Handeln, welches auf „das tätige Herstellen, Bewirken, Hervorbringen von Sachverhalten“¹¹³ ausgerichtet ist. Kulturelle Praxis äußert sich nicht notwendigerweise in *bewussten* Handlungsentscheidungen, sondern in „eingespielte[n] Handlungsprozeduren“¹¹⁴, die „übersubjektiv eingebettet in die Routinen sozialer Interaktionszusammenhänge“ sind und ein „kollektives Bedeutungs- und Handlungswissen“¹¹⁵ zum Ausdruck bringen:

„Wenn bestimmte Praxiszüge zu unterschiedlichen Zeitpunkten relativ gleichförmig von Akteuren wiederholt, d.h. wieder erzeugt werden, dann müssen dem bestimmte übersubjektive Wissens- und Bedeutungsbestände zu Grunde liegen. Indem Praktiken sozial eingespielt sind, vermitteln sie den Teilnehmern zudem Einblick und Einsicht in die ablaufenden Handlungszusammenhänge und geben ihnen auch bestimmte interpretierende und bewertende Maßstäbe an die Hand.“¹¹⁶

¹⁰⁶ Schrammel u. Mitgutsch 2009, *Computerspielen als medial-kulturelle Praktik*, S. 2

¹⁰⁷ Hörning 2004, *Kultur als Praxis*, S. 139

¹⁰⁸ Ebd. S. 141

¹⁰⁹ Ebd.

¹¹⁰ Ebd.

¹¹¹ Ebd.

¹¹² Ebd.

¹¹³ Ebd.

¹¹⁴ Ebd. S. 144

¹¹⁵ Ebd.

¹¹⁶ Ebd.

„Soziale Praktiken sind somit als soziales nicht nur auf die jeweilige Situation ihrer Ausführung“ bezogen bedeutsam, sondern darüberhinausgehend Träger „indirekt[er] kulturelle[r] Bedeutungs-Schemata, die in routinisierten Interpretationen und Sinnzuschreibungen der Akteure ihren Eingang ins Handlungsgeschehen finden“¹¹⁷. Aus diesem Grund legt die Analyse der kulturellen Praxis den „Startpunkt [...] auf die Ausführung, den Vollzug, die Performanz.“¹¹⁸

Da Computerspiele „eine Verbindung der Kulturtechniken Spielen und Erzählen“¹¹⁹ darstellen, ist die Frage danach, unter welchen Aspekten eine Analyse von Computerspielen und der kulturellen Praxis des Computerspielens konzeptualisiert werden kann, gerechtfertigt. Analog sind Computerspiele für Lackner für einen Zugriff auf relevante Fragestellungen bezüglich der zeitgenössischen Gesellschaft von großer Wichtigkeit:

„Computerspiele und ihre Nutzung sind ein Abbild des postmodernen, fragmentierten Selbst. Sie versinnbildlichen Modernes und Vormodernes, stellen Gleichzeitigkeiten von eigentlichen Ungleichzeitigkeiten her. Dadurch spiegelt sich in ihnen unsere Kultur und Lebensweise mit allen Brüchen und ständigen Transformationsprozessen wider. Eine Erforschung von Computerspielen ist letztendlich eine Analyse unserer postmodernen Lebensweise und Kultur.“¹²⁰

Ebenso finden sich Computerspiele als Analysepunkt in der Subjektforschung von Reckwitz wieder. Ausgehend von einer Definition in der

„das Subjekt [...] als eine sozial-kulturelle Form zu verstehen [ist], als kontingentes Produkt symbolischer Ordnungen, welche auf sehr spezifische Weise modellieren, was ein Subjekt ist, als was es sich versteht, wie es zu handeln, zu reden, sich zu bewegen hat, was es wollen kann“¹²¹,

analysiert er die sozialen Praktiken und deren Vollzug um den Einfluss der Kultur auf die Kulturteilnehmer zu untersuchen.¹²² Der verwendete Zugang geht dabei von einer „Doppelstruktur“ des Subjekts aus – Einerseits ist es autonom und selbstbestimmt, zum anderen ist es einer kulturellen und gesellschaftlichen Verfasstheit unterworfen.¹²³ Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie das gesellschaftlich gewendete Ich „in historisch-spezifische materielle Ensembles von Artefakten [eingebettet]“¹²⁴ ist.

Als kulturelle Räume der Bedeutungsproduktion identifiziert Reckwitz u.a. Artefakte der materiellen Kultur, vor allem in Form technischer Revolutionen, und die kulturell-ästhetischen Bewegungen – an deren Schnittstelle Computerspiele verortet werden können. „So wie die Subjektform der bürgerlichen Kultur ihre Voraussetzung in der

¹¹⁷ Hörning 2004, *Kultur als Praxis*, S. 146

¹¹⁸ Ebd. S. 147

¹¹⁹ Zierold 2011, *Computerspielanalyse*, S. 58

¹²⁰ Lackner 2014, *Computerspiel und Lebenswelt*, S.111

¹²¹ Reckwitz 2010, *Das hybride Subjekt*, S. 34

¹²² Vgl. Ebd., S. 35

¹²³ Ebd., S. 13 f.

¹²⁴ Ebd., S.106

›Gutenberg-Revolution‹ findet, findet [...] die Subjektform der Postmoderne ihre in der Computer-Revolution.“¹²⁵ Reckwitz zufolge wird im Zuge der Digitalisierung „die Sinngrenze zwischen einer ästhetisch produzierten, ›fiktiven‹ Welt und der ›realen‹ Lebenswelt des Alltags fragil“. ¹²⁶ Während kulturgeschichtlich betrachtet das Medium des Buches als kulturelles Artefakt „zwar mental-imaginativ wirkte[...], [...] das Subjekt jedoch nicht handelnd einzugreifen vermochte“¹²⁷, ermöglichen die virtuellen Welten von Computerspielen ein gewissermaßen handelndes Erfahren:

„[D]as Subjekt vermag eine ästhetisch produzierte Welt zu beeinflussen, diese wird Teil seiner Wirksphäre und bleibt trotzdem eine künstlich produzierte Parallelwelt, in der Limitierungen seiner Alltagswelt aufgehoben sind. Dieses ›Eintreten‹ des Benutzers in eine virtuell-artifizielle Welt, die ohne äußere Referenten existiert und trotzdem einen Raum subjektiven Explorierens und Entscheidens aufspannt, bewirkt auf der Ebene der Subjektstruktur die Vertiefung eines ästhetischem Sensationssinns, einen Sinn für den ›Spiel-Charakter des Handelns, eine Veralltäglicung des Kontingenzbewusstseins, auch gegenüber der Form des Selbst, schließlich eine Abschwächung der Orientierung am Intersubjektiven zugunsten einer Orientierung am Interobjektiven.“¹²⁸

Was bedeutet also Medienkompetenz vor dem Hintergrund der von Reckwitz postulierten Effekte der kulturellen Praxis des Computerspielens? Es ließe sich argumentieren, dass der „Abschwächung der Orientierung am Intersubjektiven zugunsten einer Orientierung am Interobjektiven“ mit einer Medienkompetenz begegnet werden kann. Die Bedeutung der Einübung einer reflexiven Haltung gegenüber dem Gegenstand Computerspiel und der kulturellen Praxis des Computerspielens für eine Bildung im emanzipatorischen Sinne wird hier deutlich.

Fernab des metatheoretischen Ansatzes Reckwitz‘, welcher mit Blick auf die nachfolgenden Kapitel zwar für den fachdidaktischen Begründungszusammenhang relevant, für die konkrete Vermittlungssituation aber wenig hilfreich ist, lassen sich in Computerspielen auch recht konkret kulturell geformte Aspekte finden, denn „[w]ir vermitteln mit jeder Geschichte ethische, ideologische, moralische, historische oder auch soziale Konzepte, wir vermitteln Werte, geben Wissen weiter.“¹²⁹ Auch die ludischen Konzeptionen selbst, welche anhand der spieltheoretischen Überlegungen freigelegt werden können, sind kulturell geformt und können dementsprechend eine weitere Reflexionsebene eröffnen und im Sinne der bildungspolitischen Forderung nach einer Reflexionsfähigkeit bezüglich Computerspielen eine Lerngelegenheit bieten.¹³⁰ Wenn man der Annahme folgt, „dass Spielen eine kulturell geprägte, aktive und soziale

¹²⁵ Reckwitz 2010, *Das hybride Subjekt*, S. 92

¹²⁶ Ebd., S. 581

¹²⁷ Ebd.

¹²⁸ Ebd., S. 581 f.

¹²⁹ Bhatti 2008, *Interactive Story Telling – Anforderungen an die narrative Konzeption und dramaturgische Mechanismen einer jungen Medienform*, S. 52

¹³⁰ Vgl. Kultusministerkonferenz 2016, *Strategie der Kultusministerkonferenz - „Bildung in der digitalen Welt“*, S.18

Auseinandersetzung mit dem Spiel als Artefakt, Regelwerk und Geschichte impliziert [...], werden Computerspiele und ihr Spielen als Transformation und Produktion von kulturellen Erfahrungen¹³¹ zu einem wertvollen Lerngegenstand.

Zum Beispiel kann die ludische Rahmung in Form zugrundeliegender Spielprinzipien (vgl. Kapitel 2.1) nach ihrer von Caillois zugeschriebenen Bedeutung als „zähe, beständige und damit universell erscheinende Antriebe menschlicher Aktivität“¹³² sowie vor dem Hintergrund der von Fritz identifizierten Anschlüsse an Lebensthematiken (vgl. Kapitel 2.1.1) betrachtet und hinterfragt werden. Als „Vollzug einer spezifisch situierten medial-kulturellen Praxis“¹³³ sind insbesondere die individuellen „Bedeutungszuschreibungen seitens der einzelnen Spielenden in der Auseinandersetzung mit der sozialen und natürlichen Spielwelt, welche Computerspiele eröffnen und begrenzen“¹³⁴, mehr als nur ein einfaches Bewältigen von Problemstellungen. Als abgegrenzter Experimentierraum erlauben Spiele „im Rahmen von «Als-ob»-Handlungen die Ausgestaltung von Selbst- und Weltverhältnissen in einem bildenden Sinn“¹³⁵. Um eben diesem ‚bildenden Sinn‘ für philosophische Bildungsprozesse auf die Spur zu kommen, wird im Folgenden der Einsatz von Computerspielen fachdidaktisch erörtert und eingeordnet.

4. Auf dem Weg zu einer fachdidaktischen Konzeptionalisierung: Theoretische Anschlussstellen für den Einsatz von Computerspielen

Die folgende Verortung von Computerspielen in der Philosophiedidaktik wird den beiden in der theoretischen Aufbereitung von Computerspielen aufgezeigten Perspektiven folgen: Dabei werden Computerspiele zum einen als Lerngegenstand und zum anderen als Lernmedium begriffen. Die Verortung als Lerngegenstand im Verständnis eines kulturellen Artefakts wird hier über den Begriff der philosophischen Bildung nach Steenblock geschehen, während die Verortung als Lernmedium über die Verknüpfung der narrativen, performativen und visuellen Eigenschaften mit entsprechenden medial-ästhetischen Anknüpfungspunkten in der Philosophiedidaktik vorgenommen wird. Ziel ist es, das Potential und die Einsatzmöglichkeiten von Computerspielen für den Philosophieunterricht zu untersuchen und besser greifbar zu machen.

¹³¹ Schrammel u. Mitgutsch 2009, *Computerspielen als medial-kulturelle Praktik*, S. 1

¹³² Ebd., S. 6

¹³³ Ebd., S. 2

¹³⁴ Ebd.

¹³⁵ Ebd.

4.1 Philosophie als bewusste Kulturteilhabe

Ausgangspunkt des hier verwendeten Begriffes philosophischer Bildung stellt die Diskussion der für die deutschsprachige Didaktik wichtigsten Ansätze¹³⁶ von Ekkehard Martens und Wulff D. Rehfus dar (Rehfus-Martens-Kontroverse). Martens dialogisch-pragmatischer Ansatz wird hier dem bildungstheoretisch-identitätstheoretischen Ansatz von Rehfus gegenübergestellt. Martens persönlich zufolge ginge es in dieser Auseinandersetzung – programmatisch verkürzt zusammengefasst – um „Philosophieren lernen (Kant)“ oder „Philosophie lernen (Hegel)“.¹³⁷

Der dialogisch-pragmatische Ansatz setzt den Schwerpunkt auf ein „Philosophieren als Selbstdenken in konkreten Schülersituationen und anhand aktueller Probleme, nicht auf dem Lernen der Philosophiegeschichte“, denn Philosophieren soll „nicht um ihrer, sondern um unserer selbst“ Willen betrieben werden.¹³⁸ Demgegenüber zielt Rehfus' bildungstheoretisch-identitätstheoretischer Ansatz auf die

„Konstituierung von Selbstbewusstsein, indem der Schüler in die Lage versetzt wird, im Bewusstsein möglicher Freiheit sich Welt intellektuell anzueignen, d.h. dergestalt Subjekt von Geschichte zu werden, dass er sich als Individuum in einen historischen Bezug zu Gesellschaft und Staat setzt, in dem Herrschaftsverhältnisse nicht fixiert werden, sondern dessen Ziel Autonomie des Bewusstseinssubjektes ist.“¹³⁹

Die Kritik von Rehfus an Martens liegt in der Prophezeiung, dass der Philosophie als „substanzielles Denken“ eine „Auflösung in Kommunikation und Diskurs“ prophezeit wird. Um diesem entgegenzuwirken, sollten „Gehalte vor deren Kommunikation“ gesetzt werden, wie es bei Rehfus der Fall ist.¹⁴⁰

Steenblock bewertet den sich darstellenden Antagonismus als einen „Scheingegensatz“, da „Sachtradition der Philosophie und Studenten-/Schüler-/Hörerinteressen“ und die „Rezeption der Gedanken anderer und Selbstdenken“ sich nicht gegenseitig ausschließen.¹⁴¹ Dass diese Positionen als Gegensätze wahrgenommen wurden, führt Steenblock auf den Fehlglauben zurück, dass es ‚die‘ objektiven philosophischen Inhalte gäbe, die den Lernenden zu vermitteln seien.¹⁴² Im Sinne einer „postmodernen“ Sichtweise sei nicht von einer kohärenten und leitenden Philosophietradition

¹³⁶ Vgl. Pfister 2010, *Fachdidaktik Philosophie*, S. 177

¹³⁷ Martens 2012, *Didaktik der Philosophie – eine Standortbestimmung*, o. S.

¹³⁸ Martens 1979, zit. Nach Steenblock 2011, *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, S. 30

¹³⁹ Rehfus 1976, zit. nach Steenblock 2011, *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, S. 30

¹⁴⁰ Steenblock 2011, *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, S. 31

¹⁴¹ Ebd.

¹⁴² Ebd., S.31f.

auszugehen, sondern stattdessen von vielen verschiedenen Ansätzen, die oft unvereinbar miteinander sind.¹⁴³

Die vorliegende Arbeit schließt sich den Überlegungen von Steenblock an, die sich an dem philosophiedidaktischen Ansatz von Martens orientieren: Er versteht Philosophie als „eine grundsätzliche Ausdrucksform des Menschen, als ein sinnhervorbringendes und sinnvermittelndes Kulturphänomen“ und einen „Kulturvollzug, an dem wir [...] als Menschen [...] allesamt Anteil haben“.¹⁴⁴ Als Anliegen formuliert er eine „Grundorientierung in Sinn- und Wertfragen“, welche durch die Philosophie als „Form bewusster Kulturteilhabe“ erreicht werden solle.¹⁴⁵ Hierfür muss die Philosophie „den Status eines gesellschaftlichen Miniatur-Sektors überwinden“ und als „Arbeit am Logos“ verstanden werden, welches als „Projekt kultureller Arbeit [...] sich als in die Geschichte eingelassenes und auf seine Prägung und Belehrung durch die Geschichte angewiesen“ erweist.¹⁴⁶ Diese Überlegungen nehmen die Hermeneutik als „Nachfühlen fremder Seelenzustände“ zum Verständnis der Kulturprozesse zur Grundlage, welches sich

„von dem Auffassen kindlichen Lallens bis zu dem des Hamlet oder der Vernunftkritik [erstreckt]. Aus Steinen, Marmor, musikalisch geformten Tönen, aus Gebärden, Worten, Schrift, aus Handlungen, wirtschaftlichen Ordnungen und Verfassungen spricht derselbe menschliche Geist zu uns und bedarf der Auslegung.“¹⁴⁷

Die Hermeneutik erweist sich als „umfassende Kulturtheorie“, die sich ihrer „eigenen kulturellen Kontextualität“¹⁴⁸ bewusst ist: Sie „bezeichnet die Art und Weise überhaupt, in der wir uns zu den kulturellen Sinn- und Sachverhalten in ein Verhältnis setzen, sie uns zu eigen machen und sie durch eigene Beiträge fortzuführen suchen.“¹⁴⁹ Für eine aktive Kulturteilnahme, die sowohl die „Re- und Neuproduktion der Kultur“ mit einschließt, müssen ihre Subjekte die Fähigkeit erlangen, an „ihren Gehalten und Prozessen“ teilzuhaben, was „wiederum [...] undenkbar ohne den Einsatz eines konkreten Instrumentariums didaktisch-methodischer Schritte und Verfahren“ ist.¹⁵⁰ Erweitert wird die Hermeneutik mit einem Bildungsbegriff, der „zunächst und ganz grundsätzlich die Identitätsfindung konkreter Subjekte und ihre ‚Arbeit an sich selbst‘ in Auseinandersetzung mit der kulturellen Konstruktion der Welt“¹⁵¹ miteinschließt und auf eine

„Einheit von Theorie und Praxis im Selbst- und Weltverhältnis des Menschen bis hin zu der Hoffnung, ihre Subjekte auch praktisch handlungsfähig werden zu sehen [zielt], d.h.

¹⁴³ Steenblock 2011, *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, S.32

¹⁴⁴ Ebd., S. 46

¹⁴⁵ Ebd.

¹⁴⁶ Ebd.

¹⁴⁷ Ebd., S. 48

¹⁴⁸ Ebd.

¹⁴⁹ Ebd.

¹⁵⁰ Ebd., S. 49

¹⁵¹ Ebd., S. 50

Bildung zu verweisen auf die eigene Mitverantwortung für die Gestaltung des sozialen und kulturellen Lebens.“¹⁵²

Als Kulturtechnik gilt für die Philosophie im Hinblick auf kulturelle Teilhabe und Mitgestaltung die Zielstellung, es dem Einzelnen zu ermöglichen, „vom Objekt aller ihn prägenden Umstände, des Marktes, der Medien, usw. zum Subjekt seiner selbst zu werden“.¹⁵³ Philosophie ist in diesem Sinne

„eine eminente Form bewusster Kulturteilhabe: wir können gar nicht leben, bzw. einen halbwegs anspruchsvollen Begriff unseres Menschseins nicht realisieren, so lässt sich hier behaupten: ohne ein mehr oder weniger bewusstes Selbst- und Weltverhältnis zu entwickeln. Dieses Denken methodisch klarer zu gestalten und ihm die Sinngehalte der Philosophie zu vermitteln, ist die Aufgabe philosophischer Bildung.“¹⁵⁴

Dies alles geschieht auf der zentralen Einsicht, „dass *Philosophieren das durch und durch und von Grund auf Menschliche ist*“.¹⁵⁵

Für eine zu erwerbende kulturelle Handlungskompetenz ist es nötig, „Verbindungen zwischen den Orten und Arten (Medien) des Philosophierens einzurichten, denn nur eine verstärkte integrative Vernetzung der Bildungsorte kann eine solche Vermittlungsleistung erbringen“.¹⁵⁶ Philosophische Bildungsprozesse sollten dementsprechend „auf ein Sich-Interessieren, auf kritisches Prüfen und Weiterfragen“¹⁵⁷ hinwirken und so zur kulturellen Orientierung beitragen. Zu den einzubeziehenden Elementen der philosophischen Bildung gehört es infolgedessen, „die Veränderungen [zu] nutzen, die in den Bereichen der neuen wie der längst bekannten Medien [...] vor sich gehen.“¹⁵⁸

Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses von philosophischer Bildung als auf kulturelle Handlungsfähigkeit ausgerichtetes Ziel erscheint der Einbezug von Computerspielen, welche sich in den letzten Jahren stark insbesondere in die Jugendkultur eingegliedert haben, als ein sinnvolles Unterfangen. Insbesondere ist dies mit dem Verständnis des Computerspiels als kulturelles Artefakt und des Computerspielens als kultureller Praxis, im Hinblick auf den Gedanken, „vom Objekt aller ihn prägenden Umstände [...] zum Subjekt seiner selbst zu werden“¹⁵⁹, anschlussfähig. Schrammel und Mitgutsch argumentieren ebenso für eine kulturalistische Perspektive auf Computerspiele, denn so kann ein Einblick in eine Praktik erlangt werden die „uns viel über die jeweilige Kultur, die Regeln, die Riten und die Fantasien einer Gesellschaft

¹⁵² Steenblock 2011, *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, S. 51

¹⁵³ Ebd., S. 52

¹⁵⁴ Ebd., S. 46

¹⁵⁵ Ebd., Hervorhebung im Original.

¹⁵⁶ Ebd., S. 55

¹⁵⁷ Ebd., S. 55

¹⁵⁸ Ebd., S. 56

¹⁵⁹ Ebd., S. 52

verrät [...]. Das Spiel kommt dadurch als ein Etwas in den Blick, das mehr beinhaltet als seine Regeln, sein Spielfeld und sein Spielziel.“¹⁶⁰

Dass Computerspiele dabei gegenüber anderen Medien eine Sonderrolle einnehmen, liegt in der Kombination mit der Freiheit des Spielens begründet, denn sie bietet den Spielenden einen abgegrenzten Schutzraum, in dem sie sich spielerisch mit dem kulturell geprägten Rahmen, sei dieser ludisch oder narrativ ausgeprägt, auseinandersetzen vermögen: Das Computerspiel(en) „eröffnet in seinem genealogischen Vollzug ein Archiv kulturellen Wissens, in dem erprobt, fantasiert und ziellos experimentiert werden kann.“¹⁶¹ Der ‚bildende Sinn‘ wird von Schrammel und Mitgutsch vor dem Hintergrund eines Lernbegriffs identifiziert, nach dem Lernen „nicht linear, sondern zirkulär und situativ in seiner kulturellen und medialen Verflechtung verstanden“ wird.¹⁶² Dieser geht auf bildungsphilosophische Arbeiten von Meyer-Drawe zurück, in denen die ‚negative Dimension‘ des Lernens in Form der Erfahrung des eigenen Wissens und Unwissens und der eigenen Wertvorstellungen betont und von Thompson aufgegriffen wird: „Lernen bezieht sich danach besonders auf jene Situationen, in denen es dem erfahrenden Ich nicht möglich ist, den eigenen Erfahrungskurs beizubehalten. Die Erfahrung ist krisenhaft“¹⁶³. Versteht man das Computerspiel mit Blick auf die Überlegungen in Kapitel 2.3 als Erfahrungsraum, stellt es damit eine Quelle für kulturanalytische Reflexionsanlässe dar.

Ein derartiger Ansatz, der die Auseinandersetzung mit Computerspielen im Sinne einer kritischen Kulturteilhabe zum Ziel hat, ist auch mit den Forderungen der niedersächsischen Kerncurricula vereinbar: Hier werden für das Fach Werte und Normen die „Unsicherheiten bezüglich [...] des eigenen Handelns“ in einem gesellschaftlichem Kontext genannt, welche zum Ziel der Ermächtigung der Schüler_innen „sich als selbstbestimmtes Individuum an der Gestaltung des menschlichen Lebens zu beteiligen“ zu behandeln sind.¹⁶⁴ Als implizit mediale Träger von gesellschaftlichen Normen ist eine kritische Auseinandersetzung mit dem Medium hinsichtlich einer aktiven Kulturteilnahme anstelle einer passiven Kulturkonsumtion zu rechtfertigen. Hier kann durch das kritische Prüfen der Momente, die den Einzelnen beeinflussen, eine kritische Betrachtung der Gesellschaft erfolgen. In der Fachpräambel für das Unterrichtsfach Philosophie wird als grundsätzliches Ziel die Befähigung der Schüler_innen „philosophische Implikationen und Fragen zu erkennen, sie zu formulieren und zu vertiefen. [...] Dabei kann der Zugang [...] beispielsweise [...] über

¹⁶⁰ Schrammel u. Mitgutsch 2009, *Computerspielen als medial-kulturelle Praktik*, S. 7

¹⁶¹ Ebd.

¹⁶² Ebd., S. 3

¹⁶³ Thompson 2009, *Bildung und die Grenzen der Erfahrung*, S. 59

¹⁶⁴ Niedersächsisches Kultusministerium 2009, *Kerncurriculum für das Gymnasium – Schuljahrgänge 5 - 10. Werte und Normen*, S. 7

die Begegnung mit Personen oder Gegenständen“¹⁶⁵ erfolgen, womit auch hier der Einsatz von Computerspielen gerechtfertigt scheint.

Die didaktischen Implikationen, die sich aus dieser Perspektive auf Spiele als *Gegenstand* ergeben, sind mannigfaltig, da Computerspiele in ihrer medialen Vielschichtigkeit nun als Kulturartefakte in mehreren Dimensionen der Analyse unterzogen werden können. Gleichzeitig sind nun potentiell alle Computerspiele für den Unterricht von Bedeutung und eine allgemeingültige Einschränkung auf der Basis von Genres, Inhalten oder ähnlichen Kategorien ist nun nicht mehr vertretbar. Das bedeutet jedoch nicht, dass sämtliche Spieletitel gleichermaßen sinnvoll für den schulischen Einsatz sind. Noch vor der Betrachtung der eigentlichen Reflexionsbasis ist, unter Rückgriff auf den Begriff der ergodischen Literatur und der damit einhergehenden ‚risk of rejection‘ (vgl. Kapitel 2.1.1 sowie 2.2.2), die ludische Basis des Spiels bezüglich der Anforderungen an die Spielenden zu prüfen.

Die verschiedenen Dimensionen, die dabei reflektiert werden können, beziehen sich zum Beispiel auf die Fragen, wie bestimmte gesellschaftliche Rollenbilder reproduziert werden, etwa Geschlechterrollen, Milieurepräsentationen, Berufsrollen, etc.. Eng verbunden damit sind Werte und Normen, die auch in implizit vorhandenen Wertorientierungen zu entdecken sind.¹⁶⁶ Weitere Mittel, die für die Analyse von Computerspielen zum Einsatz kommen können, sind zum Beispiel die Cailloischen Spielkategorien und ihre ludische oder paidische Ausprägung (vgl. Kapitel 2.1). Des Weiteren sind auch die von Fritz aufgestellten Verknüpfungspunkte von Spiellogik und Lebensthematik denkbar (vgl. Kapitel 2.1.1), die wiederum reflexionswürdige ‚Bedürfnisse‘ der Spielenden aufzeigen können.



Abbildung 6 Die Sims (2000)

Ein Titel, der sich für eine Betrachtung der gesellschaftlichen Maßstäbe bezüglich der Lebensführung anbietet, ist die überaus beliebte Spielereihe *Die Sims*, deren erster Teil das meistverkaufte Spiel aller Zeiten ist und eine Art Lebenssimulation darstellt und dessen Trailer auf der beigelegten DVD zu finden ist. Der Spieler erstellt eine virtuelle Familie, welche dann durch ihr Leben bis zum Tod geführt wird. Dabei trifft der Spieler

¹⁶⁵ Kultusministerkonferenz 2006, *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Philosophie* S.5

¹⁶⁶ Implizit bedeutet hier, dass beispielsweise eine Wertvorstellung sich in ihrer ludischen Bedeutung über Spielregeln und nicht über eine explizite Darstellung, etwa über ein inhaltliches Narrativ, äußert – so zum Beispiel ein Mord an einer Person, der sich ludisch nur dahingehend auswirkt, dass die Spielfigur Vorteile erhält.

wesentliche, der echten Lebenswelt entlehnten Lebensentscheidungen wie zum Beispiel der sexuellen Orientierung, der Entwicklung von Fähigkeiten, des Verlebens der freien Zeit, der Karrierewahl und Karriereaufstieg sowie der ‚erfolgreichen‘ Führung eines Soziallebens während gleichzeitig die Grundbedürfnisse (Nahrung, Schlaf, Hygiene, Unterhaltung, sozialer Kontakt, Komfort, Ordnung) der Spielfiguren befriedigt werden müssen. Damit sieht sich der Spieler mit kulturell geformten Vorstellungen von Lebensführung konfrontiert, die zwar Wahlmöglichkeiten erlauben, jedoch nicht jede Form von Lebensführung zulassen. Der Spieler wird mit seinen eigenen Vorstellungen und seinem Weltwissen entsprechend die Spielführung übernehmen und mit den im Spiel implizit enthaltenen kulturbedingten Vorstellungen von Normalität konfrontiert. Ob es ihm möglich ist, die eigenen Vorstellungen mit den vorgegebenen Möglichkeiten in Einklang zu bringen, bleibt dabei offen und ist ein potentieller Quell für Diskussionsanlässe. Ist das Leben den eigenen Vorstellungen entsprechend abgebildet und realisierbar? Ist das Abgebildete befriedigend oder unbefriedigend? Welche Wertmaßstäbe liegen dem Spielgeschehen zugrunde? Die Aufgabe der Lehrkraft besteht infolgedessen darin, mögliche Spannungsverhältnisse auszumachen und Reflexionsmöglichkeiten zu bieten. Es entsteht somit die Chance des Dialogs bezüglich eigenen und gesellschaftlichen Wertvorstellungen von dem ‚guten‘ oder ‚richtigen‘ Leben. Ziel sollte es sein, den Schüler_innen durch Reflexionsangebote während oder nach dem Spielen von Computerspielen die eigenen und fremden Vorstellungen zu explizieren helfen und das Verhältnis dieser zueinander zu beleuchten. Als spielerischer Erfahrungsraum, in dem eine freie Auseinandersetzung mit dem ‚Fremden‘ oder ggf. ‚Gesellschaftlichem‘ stattfinden kann, können Computerspiele in diesem Sinne aufgrund der erfahrenen Alterität eine Irritation im Rezipienten hervorrufen. Ein erfahrungsbasiertes Lernen im Sinne Meyer-Drawes, welches auf der Krisenhaftigkeit des eigenen Erfahrungsdiskurses basiert, kann somit im Spielvollzug initiiert werden sowie Grundlage einer reflexiven Auseinandersetzung sein.

4.2. Medienästhetische Ansätze in der Philosophiedidaktik

Nach der Betrachtung der Bedeutung von Computerspielen als Lerngegenstand für den Philosophieunterricht wird nun das Augenmerk auf die Bedeutung der Computerspiele als Medium gerichtet. Hierfür wird das Potential der medialen Zugänge der Narrativität, Performativität und Visualität von Computerspielen innerhalb der Philosophiedidaktik erörtert und auf ihre Anschlussfähigkeit befragt.

4.2.1 Narrativität

Der Einsatz von narrativen Medien im Philosophieunterricht erfährt in den letzten Jahren zwar einen Aufschwung¹⁶⁷, beschränkt sich in den meisten Fällen jedoch auf den Einsatz von literarischen Texten. Da in Kapitel 2.5.1 mit der transmedialen Erzähltheorie Computerspiele als potentiell narrativ definiert worden sind, können Computerspiele den Kreis der narrativen Einsatzmittel für den Philosophieunterricht bedeutend erweitern. Das Erzählen als „ein Grundmuster aller Kommunikation, eine Grundoperation der Sinnbildung“¹⁶⁸:

„Als mündliche oder schriftliche Darstellung von Begebenheiten ermöglicht die Erzählung eine einerseits elementare, andererseits hochkomplex elaborierte Auffassung, Strukturierung, Deutung und Vermittlung von realen oder imaginierten Erfahrungen, von Vorstellungen und Intentionen.“¹⁶⁹

Die Bandbreite von Verhältnissen, Sachverhalten und Lebenswegen, die in Narrationen thematisiert werden, ergeben damit einen nahezu endlosen Quell von Diskussions- und damit Lernanlässen für den Philosophieunterricht. Als Alternative zur reinen Textarbeit als Auseinandersetzung mit philosophischen Werken können Narrationen insbesondere aufgrund ihrer Qualitäten bezüglich eines Unterhaltsamkeitserlebens eine erfrischende Abwechslung darstellen. Die Narrative müssen nach Sistermann dabei keineswegs explizit eine philosophische Problemstellung thematisieren: Solange sie „zur philosophischen Problemreflexion herausfordern und motivieren können“¹⁷⁰, sind sie für den Unterricht bedeutsam, wobei vor allem auf die Erfahrung der Figuren verwiesen wird:

„Die Vergegenwärtigung von Situationen ‚Anderer‘ (in Gestalt literarischer Figuren) erweitert den Horizont unseres Verstehens; sie erlaubt uns eine imaginative ‚Teilnahme‘ an vielfältigen Handlungszusammenhängen, Motiven, Gefühlen, Haltungen, Sichtweisen und Stimmungen, die uns selbst im wirklichen Leben nicht ‚zuteil‘ werden.“¹⁷¹

Der Einbezug von Fremderfahrung ist in manchen Fällen den Schülererfahrungen als Grundlage für den Philosophieunterricht zu bevorzugen, da Schüler_innen nicht immer frei von Verunsicherungen sind, welche zu kontraproduktiven gruppodynamischen Prozessen führen können.¹⁷² Aus diesem Grund können unpersönliche Projektionsflächen gewissermaßen aus einer ‚bildenden‘ Distanz heraus eine unvorbelastete Herangehensweise an Themen ermöglichen, wenn etwa fiktive Charaktere untersucht und beurteilt werden. Unter dem Begriff der „narrativen Identität“

¹⁶⁷ Vgl. Hühnerfeld 2006, *Theaterstücke im Philosophieunterricht*, S. 114ff.

¹⁶⁸ Pankau 1994, zit. nach Fulda 2011, *Sinn und Erzählung – Narrative Kohärenzansprüche der Kulturen*, S. 251

¹⁶⁹ Ebd.

¹⁷⁰ Sistermann 2017, *Literarische Texte*, S. 271

¹⁷¹ Gabriel 2008, zit. nach Sistermann, *Literarische Texte*, S. 272

¹⁷² Vgl. Sistermann, *Literarische Texte*, S. 272

betont Zeder die Bedeutung von Narrationen für die Philosophiedidaktik als schülernahes Instrumentarium, da Personen letztlich „das Produkt ihrer vielfältigen Lebensgeschichten“¹⁷³ seien. Dass z.B. Romane sich nicht nur für „das Aufspüren einer impliziten Ethik“, sondern vielmehr als „Resonanzraum für philosophisches“¹⁷⁴ anböten, ist für ihn offensichtlich. Insbesondere aufgrund der „Anschaulichkeit und Plastizität“¹⁷⁵ bieten Narrationen einen „induktiven Zugang zur abstrahierenden Philosophie“¹⁷⁶, wobei die Philosophie „ein essentieller oder ein peripherer Bestandteil sein [kann], entweder explizit präsentiert oder auf eine subtile Weise in den Text verwoben“¹⁷⁷.

Inwiefern eine Narration ein Resonanzraum für das Philosophische sein kann, wird mit den Überlegungen von Haker deutlich, die insbesondere in der Ethik die narrative Dimension als ein wesentliches sieht. Auf der Suche nach einer angemessenen Form der Reflexion des „richtigen Handelns“¹⁷⁸ stellt sie fest, dass die reine Diskursivität in Form der Rechtfertigung von Urteilen einen Mangel aufweist, da sie die narrative Reflexionsform vermissen lässt. Sie entwickelt den Begriff der narrativen Ethik, welche sie zwischen der deskriptiven und präskriptiven Ethik verortet, und begreift das Erzählen „als Konfiguration von Ereignissen und Ereigniselementen zu einer an jemanden gerichteten und auf Sinn angelegten Bedeutungseinheit – als eine *notwendige* Form der Auseinandersetzung um Fragen des guten Lebens und richtigen Handelns“¹⁷⁹. Basierend auf der Erkenntnis Ricœurs, dass „moralische Praktiken [...] nicht nur handlungsorientiert, sondern zugleich auch narrativ strukturiert“¹⁸⁰ sind, nutzt sie die Narrationsanalyse als Zugang zu Praktiken der Werte- und Normensysteme:

„Narrative Ethik ist keine deskriptive Ethik, weil sie Bestandteil der wertorientierten Auseinandersetzung um das gute Leben ist, und sie ist keine präskriptive Ethik, weil sie zwar die hermeneutischen Rahmenbedingungen für die normative Frage nach dem moralischen Sollen vorgibt, sofern diese auf historische Situationen bezogen wird und den formalen Begründungsdiskurs transzendiert, weil sie aber nicht selbst zu einem Begründungsdiskurs wird.“¹⁸¹

Sie führt drei Gründe an, die für einen narrativen Bezug in der (akademischen als auch schulkontextuellen) Ethik plädieren: Ethik sei erstens sekundär gegenüber der Moral: sie reflektiert und analysiert Haltungen und Überzeugungen, beurteilt Handlungen und stellt Beurteilungsregeln auf. Sie „betrachtet Institutionen sowie soziale Werte- und

¹⁷³ Zeder 2012, *Skeptisches, narratives und literales Philosophieren*, S. 60f.

¹⁷⁴ Ebd., S. 61

¹⁷⁵ Ebd.

¹⁷⁶ Ebd.

¹⁷⁷ Ebd.

¹⁷⁸ Haker 2010, *Narrative Ethik*, S. 74

¹⁷⁹ Ebd., S. 75

¹⁸⁰ Ebd.

¹⁸¹ Ebd., S. 75f.

Normensysteme unter dem Blickwinkel der Gerechtigkeit und ihrer Eignung für ein soziales Zusammenleben¹⁸² – um nicht in der Metaethik zu verbleiben, muss jedoch ein praktischer Bezug hergestellt werden „und insofern ist eine Reflexion auf die narrative Struktur der Praxis unausweichlich“¹⁸³. Zweitens sind Moralische Handlungsurteile nicht nur argumentativer Natur, sondern sind von der Interpretation der Handlungssituation abhängig und drittens ist Narrativität aufgrund der geschichtlichen Einbettung ein „epistemologischer Bezugspunkt“¹⁸⁴ von Moral und Ethik.

„Als hermeneutische Ethik ist narrative Ethik notwendig *kontextuelle* Ethik: Sie bezieht ihre ethischen Analysen auf konkrete Personen, Handlungen sowie Wert- und Normensysteme und zeigt diese in ihrer ‚Verstrickung in Geschichten‘“¹⁸⁵. Weiterhin ist sie eine kritische Ethik, da sie kritisch gegenüber der vorgefundenen Moral als auch den Erzählungen selbst ist. Insbesondere die Erfahrungsgebundenheit ist für die narrative Ethik von Bedeutung – hierbei werden nicht nur eigene, sondern auch Erfahrungen Anderer einbezogen. Relevante Erfahrungen sind hier zunächst *Erfahrungen der Sinnhaftigkeit*:

„der Möglichkeiten [...] der eigenen Existenz, des ‚Könnens‘ und ‚Nicht-Könnens‘, das mit der Handlungsfähigkeit einhergeht und menschliches Handeln vom Verhalten unterscheidet. Konzepte der Selbstsorge reflektieren auf die Möglichkeiten und Herausforderungen, die sich dem Selbst im Umgang mit seinem Leben stellen“¹⁸⁶.

Weiterhin können *Erfahrungen der moralischen Gefühle*, welche zwar nicht der Vernunft entspringen, zumindest aber wertend und skalierbar sind, relevant sein. Auch die bereits erwähnten *Erfahrungen des Anderen* finden sich bei Haker wieder, welche als Erfahrung der Fremdheit sowohl in der Bedeutung der Undurchsichtigkeit des Selbst als auch der ‚Nötigung‘, sich in Beziehung zum Anderen zu setzen und Verantwortung zu übernehmen, von Bedeutung sind. Letztlich zählt sie die *Erfahrungen von Gemeinsamkeit* auf, womit sowohl identitätsstiftende als auch Selbstwirksamkeitserfahrungen gemeint sind.

„Erzählungen artikulieren Werte- und Normensysteme. Sie sind ein Medium, in dem moralische Konflikte und Dilemmata ausgetragen werden. Auf der Ebene des Erlebens kann man diese Erfahrungen als Ereignisse in Raum und Zeit charakterisieren – zur Erfahrung wird das Erlebte aber erst durch den reflexiven Bezug, der sich wiederum in vielen Fällen ohne die narrative Dimension nicht beschreiben lässt: Der Erfahrungsbegriff verbindet das Erlebte, sofern es artikuliert wird, mit einer Interpretation, welche die Form des Erzählens annimmt. Umgekehrt bedeutet dies: Erzählungen sind Sedimente von Erfahrungen. Doch bilden sie nicht etwa Erfahrungen ab, sondern sie bringen sie zur Darstellung. Im und durch das Erzählen entsteht eine Ordnungsstruktur, welche die Erfahrungen zu Sinngefügen transformieren. Deshalb ist es für die narrative Ethik

¹⁸² Haker 2010, *Narrative Ethik*, S. 76

¹⁸³ Ebd., S. 76

¹⁸⁴ Ebd., S. 76f.

¹⁸⁵ Ebd., S. 77

¹⁸⁶ Ebd., S. 78

naheliegend, Erfahrungen, Erzählungen und Lebensgeschichten zu einem primären Gegenstand ihrer Analysen zu machen.“¹⁸⁷

Über die ethische Analyse von Narrationen wird es dementsprechend möglich, Zugriff auf eine „komplexe Darstellung und Interpretation der Lebenswelt“¹⁸⁸ zu erhalten. Des Weiteren birgt die Fiktion, welche über das lebensweltliche Erzählen hinausgeht, noch größeres Potential, denn der „Bezug zur Erfahrung ist durch das gegeben, was *möglich* ist, nicht durch das, was wirklich ist. Literatur schafft ‚Wirklichkeit‘, und in dieser spezifischen, sehr stark vermittelten Weise wirkt sie auf die Handlungs- und soziale Erfahrungswirklichkeit zurück“.¹⁸⁹ Die Freiheit der Kunst ermöglicht es, in Narrationen Handlungen zu beschreiben, die sich nicht für Unvereinbarkeiten mit moralischen Vorstellungen der Lebenswelt rechtfertigen müssen – Gewalt, Sexismus, Rassismus können hier als moralische Ordnung entworfen werden, welche dann mit der Wirklichkeit gegebenenfalls kontrastiert werden können. Nach Haker ist es nicht die Aufgabe der Kunst, sondern der Ethik, ethische Rechtfertigung zu leisten. Hier zeigt sich wiederum die vermittelnde Position der narrativen Ethik – sie setzt „die ästhetische Autonomie ins Verhältnis zur ethischen Autonomie“¹⁹⁰. Die narrative Ethik ist aufgrund dieser Darstellung im Hinblick auf die didaktische Begründung von Computerspielen ein Argument, das für den Einsatz von Computerspielen im Philosophieunterricht spricht. Da in Computerspielen die Narrativität durch performatives Eingreifen der Spielenden inszeniert wird und die Spielenden eine aktive Rolle in Narrationen einnehmen, in denen sie Verantwortung für die narrative Entwicklung übernehmen, wird das philosophiedidaktische Potential von Computerspielen deutlich.

Um den Resonanzraum der Narrationen für genuin philosophische Fragen über die ethische Dimension hinaus greifbar zu machen, wird eine Sonderform von Narrationen an dieser Stelle Eingang finden: das Gedankenexperiment. Dazu gehören sowohl die Gedankenexperimente im engeren Sinn, welche kontrafaktisch, fiktiv und ohne Wahrheitsanspruch als „Katalysatoren des Denkprozesses“¹⁹¹ fungieren und zum Beispiel zum Anwenden von Ideen und Theorien außerhalb ihrer normalen Kontexte eingesetzt werden, als auch Gedankenexperimente im weiteren Sinne, welche sich realitätsnah mit *möglichen* Welten auseinandersetzen, welche „eine gedankliche Konstruktion von fiktiven Welten, die im Bereich einer reell vorstellbaren Zukunftsvision stehen“¹⁹², sind. Die Funktionen von Gedankenexperimenten liegen in der Verifikation

¹⁸⁷ Haker 2010, *Narrative Ethik*, S. 78f.

¹⁸⁸ Ebd., S. 80

¹⁸⁹ Ebd., S. 80

¹⁹⁰ Ebd., S. 81

¹⁹¹ Brüning 2003, *Philosophieren in der Sekundarstufe*, S. 77

¹⁹² Haker 2010, *Narrative Ethik*, S. 79

der Geltungsansprüche von Theorien oder Argumentationen, in der Verdeutlichung und Darstellung von Plausibilitäten oder Handlungsoptionen, in der heuristischen Funktion der Entwicklung und Erprobung neuer Sichtweisen, Fragerichtungen und Modelle sowie schließlich in der Förderung der „Fähigkeit, Unterschiede und Zusammenhänge zwischen Begriffen, Ideen oder Sichtweisen herauszufinden“¹⁹³. Gedankenexperimente bieten damit „wie kein anderes methodisches Verfahren die Möglichkeit, *Bekanntes und Selbstverständliches zu befragen*“¹⁹⁴.

Schulzke zufolge bergen Computerspiele das Vermögen als *ausführbare* Gedankenexperimente nicht nur alle Qualitäten von Gedankenexperimenten aufzuweisen, sondern darüberhinausgehend Vorteile gegenüber rein narrativen Gedankenexperimenten zu verfügen.¹⁹⁵ Die Narrationen in Computerspielen sind zunächst ebenso wie narrative Gedankenexperimente dazu in der Lage, philosophisch relevante Kontexte herzustellen. Den ‚klassischen‘ Gedankenexperimenten gegenüber besitzen sie jedoch eine potentiell stärkere Plastizität und Anschaulichkeit und darüber hinaus das Element der Interaktivität und damit der Exekution: Spieler sind dazu in der Lage, Handlungsoptionen auszuprobieren. Die simulative Natur von (manchen) Computerspielen erlaubt es den Spielenden, eine präferierte Option auf ihre Konsequenzen innerhalb der Spielwelt hin zu überprüfen. Da die Gedankenexperimente in Computerspielen nicht nur ein abgegrenztes Entscheidungsszenario, sondern in eine Spielwelt kontextuell eingebunden sind, können insbesondere ethische Fragestellungen vor einer zu abstrahierten Auseinandersetzung bewahrt werden. Dass der Spieler als performative Figur in der jeweiligen Situation als handelnd eingebunden ist, begünstigt dies noch weiter; wer z.B. in einer Trolley-Dilemma-Situation rational utilitaristisch argumentiert, könnte sich durch den performativen Akt der Ausführung in einem Computerspiel zu einem Überdenken seiner moralischen Argumentation angeregt werden. Auch begünstigt das exekutive Element die Möglichkeit des Entdeckens von Details, die in einer rein narrativen und gedanklich hypothetischen Darstellung von Gedankenexperimenten fehlen könnte. Problematisch beim Auffinden von Gedankenexperimenten in Computerspielen ist die sogenannte „observer-relativity“¹⁹⁶: Diese beschreibt den Umstand, dass im Spiel identifizierte Gedankenexperimente nicht vom Entwickler intendiert sein müssen. Zwar ist dies nicht *per se* problematisch, kann jedoch aufgrund eines möglicherweise für eine philosophische Betrachtung ungenügenden thematischen Tiefgangs, etwa in Form von sehr einfachen

¹⁹³ Ebd.

¹⁹⁴ Ebd.

¹⁹⁵ Vgl. Schulzke 2014, *Simulating Philosophy: Interpreting Video Games as Executable Thought Experiments*, S. 251

¹⁹⁶ Schulzke 2014, *Simulating Philosophy: Interpreting Video Games as Executable Thought Experiments*, S. 255

Handlungsoptionen im Sinne eines Gut-Böse-Dualismus, zu einer unterkomplexen Behandlung von Problemstellungen führen. Aufgrund dessen sollten auch Handlungsoptionen, die nicht im Spielcode enthalten sind, Grundlage einer Diskussion der jeweiligen Thematik sein. Dies bedeutet zum Beispiel, dass in Computerspielen hypothetisch aufgestellte Sachverhalte zum Anlass für Diskussionen genommen werden können, der Umgang mit diesen aber nicht auf die Handlungsoptionen im Spiel beschränkt bleibt, sondern die Diskussion mit Ideen, Perspektiven und Vorschlägen der Schüler_innen fernab des konkreten Spiels angereichert wird. Beispielhaft kann hier die *Fallout*-Reihe (Das Intro zu Teil 1 ist auf der DVD beigelegt) vorgestellt werden: Diese Rollenspielreihe findet in einer postnuklearen Dystopie statt, in der ein globaler Atomkrieg beinahe die gesamte Menschheit ausgelöscht hat. Die einzigen Überlebenden konnten dem Inferno in großen Bunkeranlagen entgehen. Diese öffneten sich nach 100 Jahren, um die Repopulation der postapokalyptischen Erdoberfläche zu initiieren. Die Kultur fällt dabei teilweise in Stammesstrukturen zurück, ist aber mit den technologischen Überbleibseln der Vorkriegszeit ausgestattet. Vor dem Hintergrund der widrigen Lebensumgebung, der entstehenden Streitigkeiten zwischen den Überlebenden und den davor verblassenden Moralvorstellungen lassen sich philosophische und insbesondere ethische Fragestellungen hinterfragen. Zum Beispiel kann vor diesem Hintergrund Hobbes' Naturzustand diskutiert werden, da die Nuklearapokalypse für manche besser mit ihrer Lebenswelt verknüpfbar ist als die (hypothetische) Ur-Sippe. Da die *Fallout*-Reihe dem Spieler ein reiches Repertoire an Charakteren, möglichen Spielverläufen und Handlungsoptionen bietet, ist eine Vielzahl von performativen Akten möglich, die sich potentiell als Gedankenexperimente eignen.¹⁹⁷ Abhängig von der ‚Lesekompetenz‘ (im Sinne einer computerspielspezifischen Medienkompetenz) der Lehrperson lassen sich in Computerspielen viele Gedankenexperimente ausmachen, die für den Einsatz im schulischen Kontext in Frage kommen und eine philosophische Lerngelegenheit bieten können.

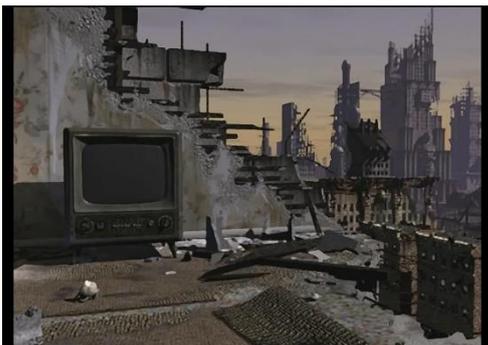


Abbildung 7 *Fallout* (1996)

¹⁹⁷ Vgl. Schulzke 2014, *Simulating Philosophy: Interpreting Video Games as Executable Thought Experiments*, S. 255ff.

4.2.2 Performativität

Eingang gefunden hat die Performativität im fachdidaktischen Ansatz des Theatralen Philosophierens¹⁹⁸ meist in der Form von Rollenspielen. Diese bieten „die Möglichkeit, statt bloßer Textlektüre sich in das Empfinden und Denken von Bezugspersonen einzufühlen, Situationen erfahren zu lassen, Handlungsweisen verstehbar zu machen“¹⁹⁹. Dabei wird über die Inklusion der Handlung die emotionale Komponente von ethischen Fragestellungen in den Vordergrund gerückt, welche für die Moralerziehung förderlich ist.²⁰⁰ Moralisches Handeln ist

„eine Angelegenheit des Herzens (,emotionale Bildung‘) ebenso wie begrifflicher Anstrengung, eine Aufgabe der Sensibilisierung und Kultivierung des ‚Sich-Hineinversetzens‘ in die Gefühle anderer Menschen [...] genauso wie der gedanklich-methodischen Arbeit.“²⁰¹

Es ergibt sich damit ein „rational-emotionale[r] Doppelcharakter“, der dem Handeln der Menschen zugrundeliegt und dementsprechend in „diskursiver wie performativer Form in philosophische Bildungsprozesse einzuführen“ ist.²⁰² Der Einbezug der emotionalen Komponente ermöglicht ebenso eine gesellschaftskritische Auseinandersetzung, denn so

„sehr die Grunddisposition zu Gefühlen evolutionär in uns Menschen angelegt, also eine anthropologische Konstante ist, so sehr ist ihre konkrete Ausgestaltung sozial und kulturell vermittelt. Oder anders formuliert: Jeder Mensch kann sich schämen, worüber man sich aber schämt, hängt ganz überwiegend vom sozialen Kontext ab.“²⁰³

Die Art der Performativität, die Computerspielen zu eigen sein kann, ist mit der Performativität in theatraler Form zwar vergleichbar, setzt sich aber noch von dieser ab: Aufgrund der größeren Handlungsfreiheit des Spielers gegenüber starren, vorgeschriebenen Skripten und der Tatsache, dass die Spielwelt auf die spontanen Handlungen der Spielenden ebenso spontan reagiert bzw. die narrative Entwicklung von diesen abhängig ist und den Spielenden die Entwicklung nicht vorher bekannt ist, kann angenommen werden, dass Computerspiele durch die spielinterne Verantwortung ein erhöhtes Maß an emotionaler Nähe hervorzubringen in der Lage sind. Insbesondere neuerscheinende Computerspiele zielen auf die emotionale Bindung der Spielenden ab:

„Ihre affektive Bindung an Spielgeschehen und Mitspieler scheint der Schlüssel zum Erfolg neuer Spiele zu sein, die eine emotionale Beteiligung der Spieler ermöglichen, die weit facettenreicher ist, als es die [...] emotionalen Engführungen in mediendominierenden Shooter Games vermeintlich zulassen. Es werden Spielkonzepte entwickelt, die moralische Entscheidungen fordern und für den Spielerfolg relevant

¹⁹⁸ Vgl. z.B. Hühnerfeld 2006, *Theaterstücke im Philosophieunterricht*

¹⁹⁹ Steenblock 2007, *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, S. 192

²⁰⁰ Vgl. Hühnerfeld 2006, *Theaterstücke im Philosophieunterricht*, S. 103

²⁰¹ Steenblock 2007, *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, S. 192

²⁰² Ebd.

²⁰³ Ebd.

werden lassen – liebevolle Zuwendung statt schnellem Töten? In der Erforschung der narrativen und emotionalen Intelligenz von Spielkonzepten liegen die eigentlichen Entwicklungschancen“²⁰⁴.



Abbildung 8 *That Dragon, Cancer* (2016)

Ein eindrucksvolles Beispiel für ein Computerspiel, das eine emotionale Erfahrung anstrebt, ist *That Dragon, Cancer*, in welchem die Spielenden die Rolle eines Vaters übernehmen, dessen Sohn an Leukämie erkrankt ist. Ein Trailer für dieses Spiel ist auf der beigelegfügten DVD zu finden.

Der Anspruch eines handlungsorientierten

Zugangs, Lerngegenstände durch Performativität erfahrbar und in ihrer individuellen Bedeutung verstehbar zu machen, zielt auf die Transformation abstrakter philosophischer Problemstellungen in konkrete Handlungssituationen. Für das Handeln in digitalen Welten sieht Gualeno mit dem Blick auf die (zukünftigen) technischen Entwicklungen die Möglichkeit, Computer als epistemologische und ontologische Instrumente zu nutzen.²⁰⁵ Aufgrund der Entbindung der Handlungen vom real-körperlichen Erleben hin zu einem digital-ästhetischen Erfahren sieht er in Computerspielen die Chance, der Antwort auf die für die Philosophie des Geistes so vertrauten Frage „Wie ist es eine Fledermaus zu sein?“²⁰⁶ näher kommen zu können als durch jedes andere zuvor verfügbare Mittel.²⁰⁷ Denn Antworten wie diese können nicht durch mediale Textarbeit erschlossen werden, „but from acting within the medium: from DOING.“²⁰⁸ So erlauben digitale Medien die Simulation alternativer Realitätserfahrungen, die mit entsprechend angepassten Handlungsoptionen das Erleben einer alternativen digitalen Körpererfahrungen ermöglichen. Besonders im Hinblick auf die Entwicklung von ‚Virtual-Reality‘-Gerätschaften, die die sensorische Distanz zum Computerspielinhalt zu verringern suchen, kann dieser Ansatz in den kommenden Jahren an Bedeutung gewinnen und möglicherweise Einzug in fachdidaktische Konzeptionen finden.

In Anlehnung an den theatral-didaktisch Ansatz und mit Blick auf die emotionale Dimension philosophischer Bildungsprozesse sowie hinsichtlich einer ‚digitalen Körpererfahrung‘ kann Computerspielen in ihrem Performanzangebot eine besondere Rolle zukommen.

²⁰⁴ Brincken u. Konietzny 2012, *Emotional Gaming – Gefühlsdimensionen der Video Game Culture*, S. 11

²⁰⁵ Gualeni 2014, *Augmented Ontologies or How to Philosophize with a Digital Hammer*, S. 177

²⁰⁶ Vgl. Diel u. Nagel 2016, *What is it like to be a bat? Englisch/Deutsch = Wie ist es, eine Fledermaus zu sein?*

²⁰⁷ Gualeni 2014, *Augmented Ontologies or How to Philosophize with a Digital Hammer*, S. 177

²⁰⁸ Ebd., S. 194.

4.2.3 Visualität

In diesem Kapitel soll auf ein Merkmal von Computerspielen und seine Bedeutung für die Philosophiedidaktik eingegangen werden, welches zwar konstitutiv für das Medium ist, in dieser Arbeit bisher aber noch keine Erwähnung gefunden hat: die Visualität. Obwohl Bilder, oftmals in Form von Karikaturen, zum Standardrepertoire des Philosophieunterrichts gehören und der Einsatz von Illustrationen zur Vermittlung von philosophischen Problemstellungen eine Tradition, die bis in die Antike zurückgeht, darstellt²⁰⁹, wird der Einsatz von Bildmitteln im Philosophieunterricht noch immer diskutiert. Während kritische Stimmen die Relevanz von Bildern in der Philosophie als gering ansehen – „In der Philosophie geht es um Grundsätzliches und damit um Abstraktes, und das kann man schlecht in Bildern darstellen“²¹⁰ –, wird an anderen Stellen „Bildwahrnehmung [...] [als] eine ursprüngliche Form des Begreifens“²¹¹ verstanden und die Begriffsbildung einer „Visuellen Philosophie“ als längst überfälliges Unterfangen angestrebt.²¹² Neben der motivationalen Komponente, die der Einsatz von verschiedenen Medien mit sich bringt, zeichnet sich die Qualität von Bildern durch ihre *andersartige Form* der Darstellung aus. Da „räumliche Darstellungen über Ähnlichkeitsbeziehungen häufig über sich selbst hinaus“ weisen, werden sie zumeist „als Symbol für Objekte der Welt [...] gelesen“ und können dementsprechend einen eigenen Zugang zu philosophischen Problemstellungen bieten.²¹³ Nach Reichl

„erlaubt die Visualisierung von Philosophie uns, unser Denken und seine Gegebenheiten neu wahrzunehmen, gerade weil die übliche Logik des sprachlichen Denkens und seiner Beziehung zur Welterfahrung nicht etwa ausgesetzt, sondern in ungewohnter Weise sichtbar wird.“²¹⁴

Da sich der „Sinn“ von Bildern erst durch eine Verknüpfung mit einer Verbalisierung²¹⁵ ergibt, eignen sich Bilder als Ankerpunkte, an denen entweder ein Lernvorgang initiiert oder auf seinen Fortschritt hin überprüft werden kann, was sich insbesondere durch den Einsatz als Ausgangspunkt von Diskussionen in vielfältiger Form verwirklichen lässt.²¹⁶ Da Bilder stets der Interpretation bedürfen, ergibt sich damit einerseits die Notwendigkeit der Hinwendung zu einer begrifflichen Auseinandersetzung, andererseits ist die sich ergebende Abhängigkeit vom Interpretieren und damit stets gegebene Subjektivität

²⁰⁹ Vgl. Burkhard 2015, *Der dtv-Atlas Philosophie*, S. 17

²¹⁰ Pfister 2010, *Fachdidaktik Philosophie*, S. 89

²¹¹ Rolf, Wiesen 2006, *Bildung durch Bilder – Zur Didaktik und Methodik des bildlichen Denkens*, S. 130

²¹² Vgl. Depner 2015, *Was ist visuelle Philosophie?*, S. 7

²¹³ Ebd.

²¹⁴ Reichl 2015, *Im Wunderland: Die Entstehung von Sinn und Unsinn bei der Visualisierung von Philosophie*, S. 88

²¹⁵ Ebd.

²¹⁶ Brüning 2003, *Philosophieren in der Sekundarstufe*, S. 143f.

förderlich für eine ungezwungene und damit kreativitätsfördernde Diskussionsbasis. Damit stellt sich aber auch die Notwendigkeit einer medialen Kompetenz ein, die zur Dekodierung von Bedeutungen befähigt, welche als ‚visuelle Kompetenz‘ dementsprechend eine ‚Subkompetenz‘ der Videospielelesefähigkeit ist. Diese ‚visuelle Kompetenz‘

„ist 1. (kognitiv) die Voraussetzung dafür, Visualisierungen zu verstehen, sie führt 2. (affektiv) zu einer verbesserten Wahrnehmung, sie schafft 3. (konativ) ein Bewusstsein für visuelle Manipulationen, das weiteres Verhalten anleiten kann, erlaubt 4. (ästhetisch) eine gesteigerte Wertschätzung von Zeichen und Bildern und ermöglicht auch 5. (kreativ) Visualisierungen zu verbessern bzw. zu schaffen.“²¹⁷

Wie die Bildentschlüsselung letztlich von der Lehrperson gesteuert werden sollte, wird unterschiedlich bewertet²¹⁸²¹⁹ und kann nicht pauschal beantwortet werden, vielmehr ist dies auf das jeweilige Bildmaterial, den Sachverhalt und die Schüler_innen bezogen kontextuell zu bewerten. Besonders hervorgehoben sei an dieser Stelle aber die Anlehnung an das Fünf-Finger-Modell von Martens, welche verschiedene Zugänge zu philosophischen Problemen darstellt und damit eine mehrperspektivische Betrachtung des Bildmaterials sicherstellt.²²⁰ Die fünf Finger repräsentieren hier den *phänomenologischen Zugang*, welcher sich auf die subjektive Wahrnehmung bezieht, den *analytischen Zugang*, welcher sich auf die Fragen ‚Was ist dargestellt und wie ist es dargestellt?‘ bezieht und systematisch vorgeht, den *hermeneutischen Zugang*, welcher eine kulturelle Kontextualisierung vornimmt und auf philosophisches und kulturelles Vorwissen zurückgreift, den *dialektischen Zugang*, welcher die Auseinandersetzung mit der ausgemachten Aussage des Bildes vorsieht und dem *spekulativen Zugang*, welcher aufbauend auf den Eindrücken des Bildes die Entwicklung neuer Ideen und ein Weiterdenken vorsieht.²²¹

Für den Einsatz von Computerspielen ergibt sich aus dieser Perspektive die Option, der bildlichen Komponente von Computerspielen eine stärkere Bedeutung beizumessen. Auch kann es sich anbieten, nur einzelne Bilder oder Szenen aus Spielen auf ihre Bedeutung hin zu untersuchen und alle spielerischen und sogar narrativen Elemente auszuklammern.

²¹⁷ Wägenbauer 2009, *Visuelle Kompetenz: Semiotik, Bildwissenschaft, Visuelle Kultur*, S. 389

²¹⁸ Brüning 2003, *Philosophieren in der Sekundarstufe*, S. 143

²¹⁹ Doelker 1997, *Ein Bild ist mehr als ein Bild: visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*, S. 146ff.

²²⁰ Wiesen 2006, *Bildung durch Bilder – Zur Didaktik und Methodik des bildlichen Denkens*, S. 144f.

²²¹ Vgl. ebd.

Um ein Beispiel für ein Spiel zu geben, das sich als Bildmaterial anbietet, kann auf das Computerspiel INSIDE verwiesen werden. Dieser Titel verzichtet in seiner Realisierung komplett auf verbale Zeichen und konzentriert sich stattdessen auf die Bildsprache. In dieser Spielwelt scheint die Bevölkerung unter Gedankenkontrolle zu stehen. Im Spielgeschehen steuert der Spieler einen Jungen, der nicht unter Gedankenkontrolle steht und sich auf der Flucht vor Agenten befindet. Als Beispiel für eine Diskussion über eine Zwei-Klassen-Gesellschaft unter dem Stichwort „Humankapital“ oder

„Menschenmaterial“ bietet sich etwa die Szene auf der beigefügten DVD an. Die zu spielende Figur muss sich an dieser Stelle in eine Reihe von Menschen einreihen, die sich im Gleichschritt bewegen. Die Haltung und die Bewegungen der Menschen zeugen von einer apathischen, willenslosen Handlung. Der Takt der

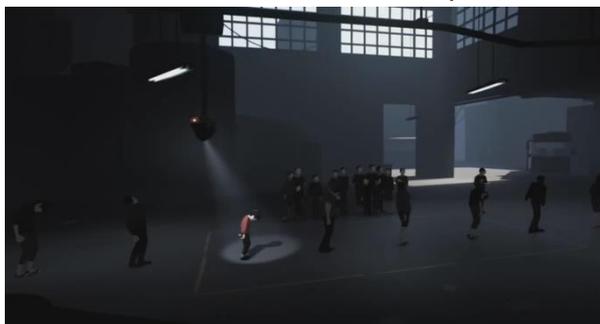


Abbildung 9 Standbild der beschriebenen Szene aus INSIDE (2016)

Bewegung wird dabei vorgegeben und wer sich diesem Takt nicht unterwirft, wird von einer Lanze betäubt und aus der Reihe geholt. Im Hintergrund sind Menschen zu sehen, die nicht der Kontrolle zu unterstehen scheinen und das Geschehen beobachten. Offensichtlich wird hier ein Unterschied zwischen zwei Menschengruppen aufgezeigt, in der eine Mehrheit gerichteten Zwängen unterliegt und eine privilegierte Minderheit sich frei bewegen vermag. Es kann damit ein Diskussionsanlass für ähnliche Verhältnisse in der heutigen Gesellschaft und ihrer kapitalistisch-sozialen Strukturen sein, z.B. der Kluft zwischen arm und reich, gebildet und ungebildet und der damit einhergehenden Freiheiten bzw. Unfreiheiten.

4.3 Zwischenfazit: Zur Bedeutung von Computerspielen für die Philosophiedidaktik

Im vorangegangenen Kapitel konnten zuletzt narrative, performative und visuelle Theorieansätze als theoretische Anschlussstellen für einen Einsatz von Computerspielen im Philosophieunterricht identifiziert und mit Blick auf deren potentielle Bedeutung konkretisiert werden. Neben diesen medialen Zugängen ist auch einem Verständnis von Computerspielen als Kulturartefakten und dem Computerspielen als kulturelle Praxis wesentliche Bedeutung beigemessen worden. Dies konnte insbesondere mit dem Verständnis der Philosophie als bewusster Kulturteilhabe nach Steenblock und den kerncurricularen Forderungen des Landes Niedersachsen in

Einklang gebracht werden. Insbesondere im Hinblick auf Vor diesem Hintergrund stellen Computerspiele eine wertvolle Bereicherung für den Philosophieunterricht dar, welche sich in vielfältiger Form verwirklichen kann. Schmidt schlägt vor, den Einsatz von Computerspielen in drei verschiedenen Formen zu kategorisieren, in welche die Ergebnisse dieser Arbeit untergebracht werden können:²²² das Philosophieren über Spiele, das Philosophieren in Spielen und das Philosophieren über das Spielen.

Beim **Philosophieren über Spiele** werden die Computerspiele analysiert, ohne sie selbst zu spielen. Diese Analyse bezieht sich hauptsächlich auf die ludischen Elemente und der narrativen Ausgangslage. Unter Rückgriff auf ludologische Analysemittel, etwa die Cailloischen Spieltypen, die Spielregeln (vgl. Kapitel 2.2) und die Verknüpfung zu Lebensthematiken von Fritz (vgl. Kapitel 2.3), können insbesondere bei der Analyse von populären Spielen Rückschlüsse auf kulturelle Normen sowie Bedürfnisse und Vorlieben der Spielerschaft gezogen und damit eine zeitgenössisch-gesellschaftliche Perspektive eröffnet werden. Narrative Analysemittel können ergänzend herangezogen werden, um den Rahmen der performativen Handlungen zu betrachten. Zum Philosophieren über Spiele zählt auch der Einsatz von Computerspielen, der nur die visuelle Komponente von Computerspielen heranzieht und die anderen Komponenten ausklammert (vgl. Kapitel 3.4).

Das **Philosophieren über das Spielen** greift die Erfahrungen, die Computerspiele den Spielenden bieten, auf und macht sie zur Grundlage des Unterrichtsgeschehens. Hierbei werden die Möglichkeiten, die Computerspiele als narrative und performative Erfahrungsräume bieten, dafür genutzt, den Schüler_innen Fremderfahrungen zugänglich zu machen. In einem solchen Fall werden die konkreten Spiele von den Schüler_innen gespielt und im Anschluss die Erfahrungen gesammelt, reflektiert und auf die Lebenswelt transferiert.

„Damit wird das Spiel zur Horizonterweiterung – und zwar auf eine Art und Weise, die eine bloße Textarbeit nicht leisten kann, da im Spiel auch eine Interaktion, ein Probehandeln, ein Erleben der Spielwelt und Handlungsfolgen möglich ist. Man kann nun kritisch fragen, inwiefern das Spiel lebensweltliche Prozesse abgebildet hat, inwiefern die modellhafte Abbildung diesen gerecht wird. Darauf lassen sich weiterführende Analysen und Reflexionen aufbauen“²²³.

Das **Philosophieren in Spielen** verbindet die Ansätze des Spielens und der Analyse von Spielen: Dabei wird der Diskurs innerhalb des Spielraumes geführt, welcher einen „geschützten und weitgehend herrschaftsfreien Diskurs“²²⁴ ermöglicht. Das Spielen wird hierbei von reflexiven Phasen unterbrochen, welche eine aktive Auseinandersetzung mit

²²² Schmidt 2015, *Spielend philosophieren*, S. 6f.

²²³ Ebd., S. 7

²²⁴ Ebd., S. 6

den Spielformen und Spielinhalten während des Spielprozesses ermöglichen. Dazu gehört auch, den Schüler_innen die theoretischen Hilfsmittel in Form von ludologischen und narratologischen Analysemitteln für eine zielführende Bearbeitung bereitzustellen. Eine solche Herangehensweise ist auch mit der Verwendung von Computerspielen analog zu Gedankenexperimenten (vgl. Kapitel 4.2.1) zu verwirklichen – das Spielgeschehen wird analysiert und die möglichen Entscheidungen spielerisch ausprobiert und diskutiert. Dies bietet sich besonders bei Entscheidungssituationen, die eine moralische Entscheidung des Spielers erfordern.²²⁵ Denkbar wäre zum Beispiel eine Diskussion über auf spezifischen Moralphilosophien basierenden Handlungsentscheidungen und eine darauffolgende Handlung.

Um dem Titel dieser Arbeit, Computerspiele als Ort philosophischen Fragens, gerecht zu werden, soll an dieser Stelle die Bedeutung der Verortung der Spielenden im medial geleitetem Spielgeschehen hervorgehoben werden. Als nicht passiv-konsumierende, sondern aktiv-handelnd-verantwortliche Rezipienten ist den Spielenden die Möglichkeit eines Alteritätserlebnisses gegeben, das in Form einer spielerischen Auseinandersetzung bedeutsame Erfahrungen evozieren kann. Diese Erfahrungen können philosophische Fragen im Rezipienten generieren, die, auch aufgrund einer identifikatorischen und emotionalen Nähe, persönlicher Natur sind. Es ist davon auszugehen, dass sich die Fragen von Schüler_innen zunächst auf das konkret Erlebte in der Spielewelt beziehen und aufgrund dessen einen Reflexionsprozess durchlaufen müssen. In einer solchen reflexiven Auseinandersetzung mit dem Erlebten können die Fragen der Spielwelt auf die Lebenswelt bezogen werden. Aus diesen Spielerfahrungen philosophische Fragestellungen zu explizieren ist somit die Herausforderung der konkreten Vermittlungssituation, welche im Sinne eines problemorientierten Zugangs²²⁶ zum Beispiel durch eine Auseinandersetzung mit ‚klassischen‘ philosophischen Positionen anzureichern und zu beantworten versucht werden können. Das Computerspiel als Lerngegenstand und -medium fungiert hier als freier Erfahrungsraum und ermöglicht einen induktiven Zugriff auf philosophische Problemstellungen insofern, dass, im Sinne Wagenscheins genetischer Lehr- und Lerntheorie, die Frage „sich aufwirft“²²⁷.

So groß das Potential von Computerspielen zu sein scheint, stellt sie auch große Anforderungen an alle Beteiligten. Sowohl Lehrperson als auch Schüler_innen müssen mehrere Kompetenzen vorweisen, um einen erfolgreichen Einsatz von Computerspielen

²²⁵ Insbesondere die bereits genannte *Fallout*-Reihe stellt den Spieler vor moralische Entscheidungen.

Eine Betrachtung dieser findet sich in Schulzke 2009, *Moral Decision Making in Fallout*

²²⁶ Vgl. Pfister 2010, *Fachdidaktik Philosophie*, S. 166ff.

²²⁷ Ebd.

zu ermöglichen, wobei diese durch die Auseinandersetzung mit Computerspielen auch gefördert werden. Einteilen lassen sich diese in drei Kompetenzbereiche: die Computerspiellenkungs-kompetenz, die Computerspiellesekompetenz sowie eine Reflexionskompetenz. Während die Computerspiellenkungs-kompetenz in Kapitel 2.1.1 genauer beschrieben ist, speist sich die Computerspiellesekompetenz aus den narrativen (vgl. Kapitel 2.2), cyberdramatischen (vgl. Kapitel 2.3), ludischen (vgl. Kapitel 2.1) sowie visuellen Lesekompetenzen (vgl. Kapitel 4.2.3). Aufgrund der möglichen Mehrperspektivität auf Computerspiele wäre eine schulfachübergreifende Herangehensweise denkbar; zum Beispiel können filmanalytische aber auch literarische Analyse-mittel, welche im Deutsch- oder Englischunterricht Anwendung finden, für eine Auseinandersetzung mit Computerspielen in Form einer Projektarbeit o.Ä. genutzt und gefördert werden. Eine Einbindung des Kunstunterrichts wäre ebenso denkbar, welche sich der Bildsprache widmen könnte.

Die Reflexionskompetenz bezieht sich sowohl auf die Reflexion der eigenen Erfahrung und der eigenen Performanz in der Spielwelt als auch auf eine kulturkritische Reflexion des Kulturartefaktes, welche von Mitgutsch wie folgt zusammengefasst wird:

„[T]he players should be capable of reflecting upon and rethinking meta-levels of semiotic domains, models of game and learning cultures, and predetermined goals that restrict their learning habits. Furthermore, the learners should be enabled to understand the impact of media on our culture, beliefs and fields of knowledge [...]. In this sense, the learners are challenged to develop a new media literacy [...] that allows them to play within the limits of games and to rethink, reflect upon and relearn their actions in games.“²²⁸

Die Auswahl von Computerspielen muss sich infolge der dargestellten Einsatzmöglichkeiten von Computerspielen an diesen orientieren. Während das Philosophieren über Spiele prinzipiell anhand eines jeden Spieles geschehen kann, kann für einen Einsatz als Medium auf der Basis der hier erfolgten Darstellung Kriterien für geeignete Spiele aufgezeigt werden: So empfehlen sich narrative (vgl. Kapitel 2.2.1) Computerspiele, die dem Spieler einen intern-ontologischen Interaktivitätsmodus und *Agency* (vgl. Kapitel 2.3) bieten, und in dem die narrativen Elemente nicht aufgrund der ludischen Rahmung dekontextualisiert werden (vgl. ebd.). Ferner muss die Komplexität der narrativen Struktur geprüft werden, um die Varianz der *Scriptons* einzuschätzen (vgl. Kapitel 2.2.2). Entscheidend ist dann noch die Antizipation der Schwierigkeit des ‚Lesens‘ des Computerspiels und die Identifikation der impliziten oder expliziten philosophischen Gehalte.

²²⁸ Mitgutsch 2008, *Digital Play-Based Learning*, S. 32

Um ein Beispiel für die praktische Umsetzung der hier aufgezeigten theoretischen Überlegungen zu bieten, wird im Folgenden ein Computerspiel auf Basis der erarbeiteten Analysemittel für eine didaktische Anwendung aufbereitet.

5. Eine Betrachtung des Computerspiels *The Stanley Parable* hinsichtlich seines philosophiedidaktischen Potentials

„Die bildende Erfahrung besteht in einer Organisierung der Perspektive auf das Ich, das die Grenzen der als vormalig organisierten Weltansicht überschreitet. Es geht in der bildenden Erfahrung nicht um eine objektiv identifizierbare Realität, sondern ein destruierendes wie Möglichkeitsräume eröffnendes Geschehen.“²²⁹

Nach der vorangegangenen theoretischen Betrachtung von Computerspielen hinsichtlich ihrer Eignung für den Philosophieunterricht soll eine praktische Annäherung in Form der Betrachtung eines einzelnen Titels den Abschluss dieser Arbeit bilden. Ziel ist es dabei, einerseits herauszustellen, inwiefern dieses Computerspiel als Erfahrungsraum in den Schüler_innen philosophisch relevante Fragen hervorbringen kann. Andererseits sollen auch didaktische Implikationen aus der Analyse gezogen werden, indem z.B. Schwierigkeiten im Rezeptionsprozess antizipiert werden. Für beide Zielstellungen wird auf die Theorien, welche in den vorangegangenen Kapiteln erörtert wurden, zurückgegriffen. Da Computerspiele eine Vielzahl von analytischen Ansatzpunkten mit sich bringen, ist eine erschöpfende Analyse eines Computerspiels im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich.²³⁰ Stattdessen wird eine Analyse angestrebt, die zielführende Aspekte und Inhalte betrachtet. Dabei stehen das didaktische Potential, förderliche sowie hinderliche Elemente bezüglich eines Schuleinsatzes sowie die Verbindung zu relevanten Schulinhalten im Vordergrund.

***The Stanley Parable* (2013)**

Im Folgenden wird beispielhaft *The Stanley Parable* vorgestellt, welches sich für den Einsatz im Werte- und Normen Unterricht zum Thema Willensfreiheit und Determinismus in der gymnasialen Oberstufe eignen kann. Es handelt sich hierbei um ein

²²⁹ Thompson 2009, *Bildung und die Grenzen der Erfahrung*, S. 76

²³⁰ Die Ausmaße, die eine genaue Beschreibung und Analyse eines Computerspiels annehmen kann, wird anhand der Dissertation von Kringiel deutlich: 349 Seiten füllt dabei die Betrachtung des Computerspiels *Max Payne 2*, vgl. Kringiel 2009, *Computerspielanalyse konkret*

unkonventionelles Spiel, welches neben der Thematisierung der genannten Themenbereiche auch durch selbstreferentielle Bezüge sich selbst als kulturelles Artefakt und das Computerspielen als Praxis kritisch in den Blick nimmt. Zwar ist das Spiel nur mit englischer Sprachausgabe erhältlich, es lassen sich aber zumindest Untertitel einschalten.

Der Beschreibungstext des Spiels auf der spieleeigenen Webseite kündigt das Spielerlebnis wie folgt an:

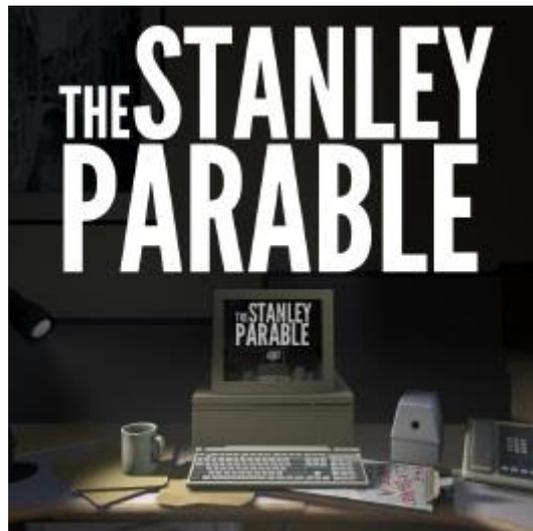


Abbildung 10 *The Stanley Parable* (2013)

„The Stanley Parable is a first-person exploration game. You will play as Stanley, and you will not play as Stanley. You will follow a story, you will not follow a story. You will have a choice, you will have no choice. The game will end, the game will never end. Contradiction follows contradiction, the rules of how games should work are broken, then broken again. This world was not made for you to understand.

But as you explore, slowly, meaning begins to arise, the paradoxes might start to make sense, perhaps you are powerful after all. The game is not here to fight you; it is inviting you to dance.“²³¹

5.1 Ludologische Analyse

Als ‚First-Person-Exploration‘-Spiel speist sich das Spiel aus dem Genre der First-Person-Spiele mit explorativem Schwerpunkt, d.h. die Erkundung des Spielraumes ist eines der Hauptaugenmerke. Die First-Person-Komponente äußert sich zum einen in der Ego-Perspektive, aus der der Spieler das Spielgeschehen betrachtet: Dieses soll das Sichtfeld des Protagonisten repräsentieren; der Spieler sieht, was der Protagonist sieht. Zum anderen ergibt sich damit auch die Steuerung des Avatars – als ‚WASD‘²³²-Steuerung wird die Bewegung im Raum durch diese Tasten realisiert, ergänzend erlaubt die Maus ‚Kopfbewegungen‘ auszuführen. Da es sich hierbei um eines der am häufigsten anzutreffenden Steuerungssysteme handelt, kann davon ausgegangen werden, dass computerspielerfahrene Schüler_innen keinerlei Schwierigkeiten bezüglich der Bewegung im Spielraum haben werden. Als weitere Handlungsmöglichkeit steht dem Spieler die Aktionstaste zur Verfügung. Die Aktion ist vom jeweilig anvisierten Objekt

²³¹ Galactic Cafe: *offizielle Website des Spiels The Stanley Parable* /

²³² Jede der Tasten weist in eine Richtung, Kombinationen erlauben diagonale Bewegungen.

abhängig. Richtet der Spieler seinen Blick auf ein interaktionsfähiges Objekt, z.B. eine Türklinke oder einen Lichtschalter, kann er mit diesem interagieren.

Die Steuerung als Grundvoraussetzung zur Spielbewältigung fällt damit übersichtlich aus und ist als einsteigerfreundlich zu bewerten. Es gibt darüber hinaus keine Hindernisse, die durch Geschicklichkeit im Umgang mit den Eingabegeräten zu bewältigen sind, wie etwa im Kampf zu besiegende Gegner, Hindernisläufe oder Ähnliches. Den spielerischen Anforderungen ist durch Beobachten und Erkunden der Umgebung zu begegnen. Die Zeitkomponente wirkt sich ebenso positiv auf die Spielschwierigkeit aus, da es keinen Zeitdruck gibt. Weiterhin wird das Spielgeschehen auch nicht durch Zufallselemente gestört, was auch bedeutet, dass eine Reproduktion von Spielwegen stets möglich ist. Dies ist für den Einsatz im Schulkontext förderlich, da es die zuverlässige Reproduktion von Spielererfahrungen im Unterricht erlaubt.

The Stanley Parable ist im Vergleich zum Großteil der Computerspiele sehr unkonventionell, da es zwar Spielhandlungen bereitstellt, diese aber nicht an ludische Ziele gekoppelt sind. Aus diesem Grund kann eine Analyse der Kopplung von ludischer Zielsetzung an Lebensthematik nach Fritz nicht geschehen. Im Sinne der Cailloischen Spielanalyse ist es damit zunächst der *paidia* zuzuordnen. Weiterhin ist es in dominanter Form Mimicry, da die Spielenden in die Rolle Stanleys schlüpfen. Teilweise können Momente der *ilinx* identifiziert werden, da es rauschähnliche, surreale Momente gibt – z.B. wenn Stanley sich durch sich ewig wiederholende Korridore bewegt oder Wahnvorstellungen zu haben scheint. Der Interaktivitätsmodus ist eindeutig performativ und in Bezug auf das Narrativ als intern-ontologisch zu identifizieren. Damit ist weiterhin die Grundlage für *Agency* gegeben, welche dementsprechend das Spielgeschehen in Form einer ‚dramatic experience‘ erfahrbar machen kann.

5.2 Narratologische Analyse

The Stanley Parable fällt unter die narrativen Computerspiele, da es neben den qualitativen und syntaktischen Narremem auch alle nötigen inhaltlichen Narreme beinhaltet.

Für die narratologische Analyse ist bei diesem Titel die narrative Struktur genauer zu betrachten, da diese non-linear ist, welche vom Entwickler selbst wie folgt erklärt wird:

„The Stanley Parable is a binary system. You go left or you go right; you obey or you disobey. But that seemingly simple structure opens up a garden of forking paths, opportunities for the player and the narrator to subvert their own expectations.“²³³

²³³ Fredner 2013, *The Stanley Parable Creator Davey Wreden Discusses His Un-Discussable Game*, o.S.

Auf der Basis von binären Entscheidungssituationen wird vom Spieler jeweils einer von mehreren möglichen Spielverläufen verwirklicht. Jeder Spielverlauf unterscheidet sich vom anderen räumlich, aber auch inhaltlich, worauf in der Inhaltsanalyse eingegangen werden wird. Die Spielverläufe benötigen in den meisten Fällen nur wenige Minuten um abgeschlossen zu werden. Das Erkunden aller Spielverläufe benötigt in etwa zwei bis drei Stunden.

Das Spiel beginnt mit einer Einleitungssequenz, in welcher die Ausgangsposition der Spielhandlung und der handlungsauffordernde Konflikt präsentiert wird. Dem Spieler wird dann die Kontrolle über den Avatar gewährt. Zwischen Spielverläufen wird z.B. durch das Wählen zwischen dem Durchschreiten einer linken oder einer rechten Tür entschieden. Durch Aneinanderreihungen von solchen Entscheidungen ergeben sich insgesamt 19 verschiedene Spieldurchläufe, welche in Abbildung 9 dargestellt sind. Der Startpunkt ist in grün hinterlegt, die roten Punkte stehen jeweils für eine Abschlussequenz. Diese Enden werden, bis auf eine Ausnahme, von einem Erzähler durch einen Monolog in einer abschließenden Präsentationssequenz abgeschlossen. Nach jedem Ende findet der Spieler sich in der Ausgangsposition wieder und kann einen weiteren Spielverlauf verfolgen. Eine Entscheidung, die anfänglich getroffen wird, hat daher keine langfristigen Folgen, etwa indem andere endgültig Narrateme ausgeschlossen werden.

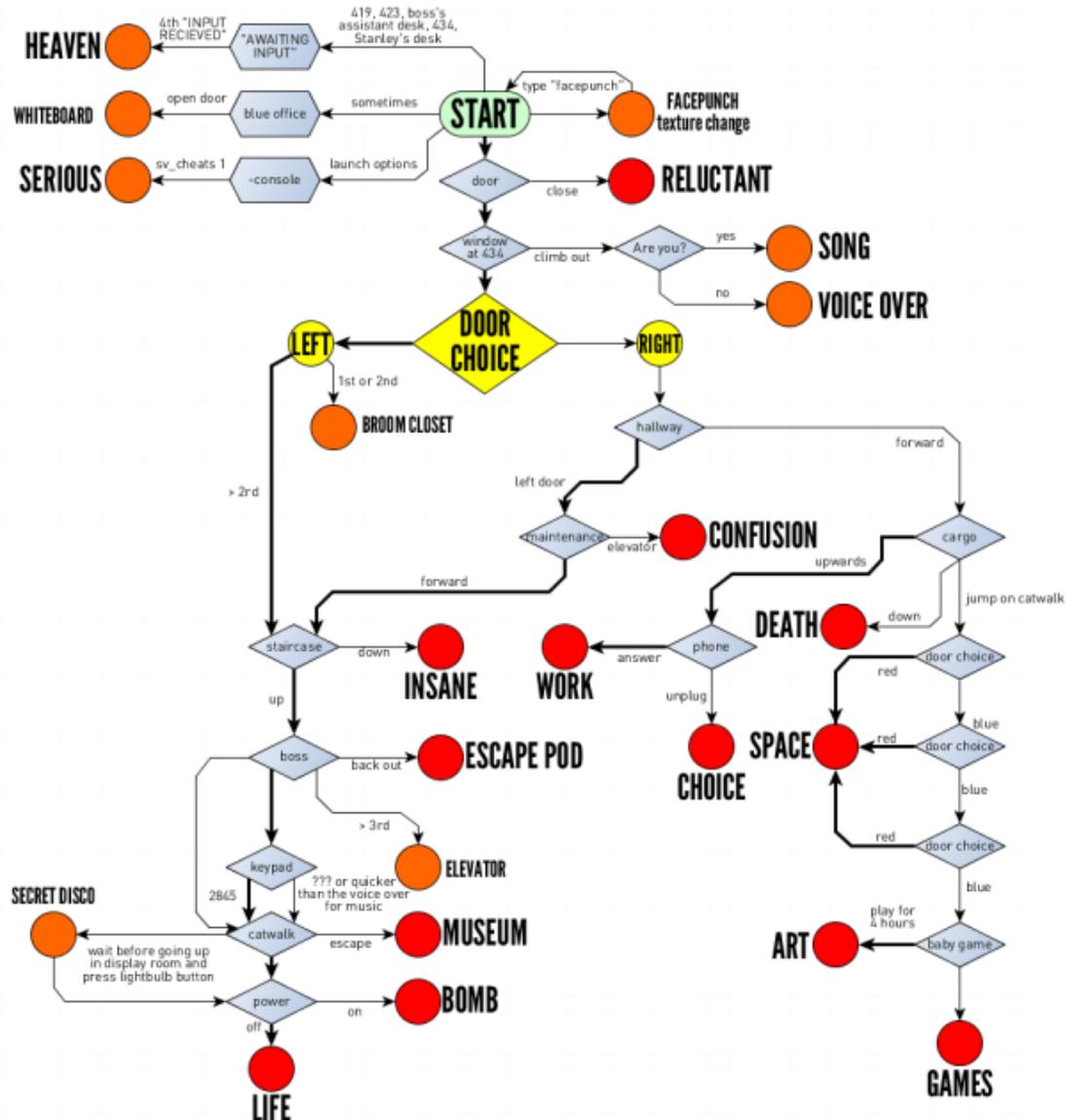


Abbildung 11 Narrative Struktur von *The Stanley Parable* (2013)

Die narratologische Analyse zeigt zunächst eine Schwierigkeit im Umgang mit dem Spiel auf: Aufgrund der Vielzahl der möglichen Spielverläufe kann nicht garantiert werden, dass die Schüler_innen die von der Lehrperson gewünschten Spielwege wählen. Aufgrund dessen werden sich damit auch die jeweiligen Erfahrungen der Schüler_innen unterscheiden. Andererseits ist es gerade die Freiheit, die den Spielern gegeben wird, die eine intern-ontologische Interaktivität ausmachen, dementsprechend die Spielenden verantwortlich für die narrative Entwicklung machen und infolge dessen *agency* hervorrufen können.

Weiterhin sind die überschaubare Größe der Spielwelt und die geringe benötigte Spielzeit zur Bewältigung der Hauptspielwege günstig für einen Schuleinsatz, da dies innerhalb von zwei Stunden – auch als Hausaufgabe – bearbeitet werden kann. Auch können Spielverläufe nachgespielt, d.h. reproduziert werden. Aufgrund der Kürze der einzelnen Abschnitte können damit Diskussionsgrundlagen, die dem Spiel entspringen,

nachgespielt und nachvollzogen werden. Das Spiel birgt jedoch ein gewisses Maß an Ungewissheit, das sich im Umgang mit klassischen Medien nicht ergibt und muss in der Planung und Ausführung durch die Lehrperson berücksichtigt werden.

5.3 Mögliche Spielpfade und ihr philosophischer Gehalt

Für die Inhaltsanalyse kann nicht auf alle Spielpfade eingegangen werden, stattdessen werden die spielerisch wahrscheinlichsten und gleichzeitig auch für den Unterricht förderlichen Spielpfade vorgestellt. Thematisch verweisen diese Spielpfade auf Fragen nach dem freien Willen, dem Determinismus und dem Sinn und der Bedeutung von Computerspielen.

Ausgangsposition und Spielwelt

Der Schauplatz des Geschehens ist ein nicht näher bestimmtes Bürogebäude. Die Gestaltung orientiert sich hierbei sehr stark an dem, was gemeinhin mit Büros assoziiert



Abbildung 12 Die Büroräume in The Stanley Parable (2013)

wird: Kleine Räume mit Parzellen, die von Schreibtischen, Telefonen, Akten und Computern okkupiert werden, was in der Komposition eine realitätsnahe Repräsentation eines Bürogebäudes ergibt, dabei jedoch keine Details zeigt und dadurch jedweden Verwaltungs- oder Dienstleistungsbereich angehörig sein könnte.

Der Spieler übernimmt die Rolle des Protagonisten Stanley, ein Angestellter, dessen Arbeit aus einer peniblen und akkuraten Befolgung von kleinschrittigen und anspruchslosen Arbeitsaufträgen besteht: Auf seinem Computerbildschirm erscheinen einzelne Buchstaben, welche dann von ihm auf der Tastatur zu drücken sind.

Ausgangspunkt des Spielgeschehens ist die Feststellung Stanleys, dass an dem Tag des Spielgeschehens weder Arbeitsaufträge noch Arbeitskollegen eingetroffen sind. Aus dieser aufzulösenden Ungewissheit des Verbleibs der Kollegen und der Arbeitsaufträge wird dem Spieler die Kontrolle über die Spielfigur verliehen und ihm die Erkundung der Spielwelt ermöglicht.

Die zu erforschende Spielwelt beginnt zwar zunächst im besagten Bürogebäude, kann aber mit einigen surrealen Momenten und Umgebungen aufwarten und führt den Spieler an Orte, die eher Science-Fiction Filmen entliehen zu sein scheinen als dem Büroalltag. So befindet sich eine gewaltige Überwachungsanlage, welche die Arbeit der Mitarbeiter

überwacht als auch eine (ausgeschaltete) Gedankenkontrollmaschine im Keller des Gebäudes. Die Spielverläufe führen den Spieler vom ‚Gewöhnlichen‘, dem Bürogebäude, ‚hinter die Kulissen‘, welche den Spieler mit genuin philosophischen Fragestellungen konfrontieren. Die Konfrontation mit dem jeweiligen Inhalt geschieht nicht nur durch die aufzufindenden Objekte, wie etwa der Gedankenkontrollmaschine, sondern vor allem durch den omnipräsenten Erzähler. Dieser nimmt neben Stanley (und zwei sehr kleinen Nebenrollen) die wichtigste Rolle im Spiel ein und trägt wesentlich zum Narrativ bei. Die Spielenden befinden sich zwar in der Ego-Perspektive Stanleys, die dadurch entstehende Nähe qua Spielperspektivität wird jedoch von der Kommentierung des Erzählers, der von Stanley bzw. ‚einem selbst‘ in der dritten Person spricht, gebrochen. Die besagte ‚bildnerische Distanz‘ ist demzufolge in der narratologischen Struktur angelegt und evoziert so aus der bzw. trotz der ‚Ego-Perspektive‘ eine reflexive Haltung der Spielenden, da die Stimme aus dem Off die mentalen Vorgänge der zu übernehmenden Figur darlegt und damit bestimmt. Damit ist auch die Thematik der Fremdbestimmung hier strukturell implementiert.

Der Erzähler leitet nicht nur das Spielgeschehen ein und schließt es ab – stetig kommentiert und kontextualisiert er die Handlungen des Spielers und gibt Einblicke in die Gedanken der Spielfigur. Zunächst ist er von einer aus traditionellen Medien bekannten Erzählfigur nicht zu unterscheiden. Es stellt sich jedoch heraus, dass der Erzähler eine eigene Agenda besitzt – er möchte die Erzählung in eine spezifische Richtung führen und versucht Stanley dementsprechend zu beeinflussen. So trifft der Spieler als Stanley kurz nach Spielbeginn auf einen Raum mit zwei Türen. Sobald er den Raum betritt, beginnt der Erzähler zu erzählen, dass Stanley durch die linke Tür ging, um zum Konferenzraum zu gelangen, wo er die fehlenden Kollegen vermutete. Dem Spieler ist an dieser Stelle aber die Möglichkeit gegeben, sich entgegen der Aussage des Erzählers zu entscheiden. Es steht somit zur Wahl, sich dem vom Erzähler dargelegtem Narrativ entsprechend zu verhalten oder nicht.



Abbildung 13 Die zwei Türen in The Stanley Parable (2013)

In den verschiedenen Spielverläufen kommt es zu unterschiedlichen Geschichten mit je eigenen Inhalten, Ausgängen und Kommentaren seitens des Erzählers, wobei es auch zum ‚Streit‘ zwischen Erzähler und Spieler kommen kann, wenn dieser nicht den ‚Anweisungen‘ des Erzählers nachkommt. Daraus ergibt sich ein Mit- und Gegeneinander zwischen Spieler und Erzähler – in dieser Grundstruktur ist das Thema der Fremdbestimmung bereits im Spielprinzip angelegt. Insgesamt gibt es 19

verschiedene Spielverläufe auf, von denen einige nun kurz dargestellt werden. Bei der Auswahl dieser Spielpfade wurde darauf geachtet, solche zu nehmen, die sehr wahrscheinlich, aufgrund ihrer Platzierung in der Spielwelt, von den Spielenden gewählt werden: der Freiheit-Pfad, der Museum-Pfad und der Kunst-Pfad. Die jeweiligen Transkriptionen sind den zuschaltbaren Untertiteln des Spieles entnommen. Das Intro und die beschriebenen Verläufe sind als Videosequenz auf der beigelegten DVD zu finden.

Der Freiheit-Pfad

Wenn der Spieler sich dazu entscheidet, den Anweisungen des Erzählers Folge zu leisten, schlägt er den sogenannten Freiheit-Pfad ein. Der Erzähler führt den Spieler zunächst in den Konferenz-Raum, um nachzuschauen, ob Stanley nur eine Teamsitzung versäumt hat. Nachdem sich dort niemand findet, macht sich Stanley auf den Weg in das Büro des Vorgesetzten, welches ebenso verlassen ist. Über eine Geheimtür im Büro des Vorgesetzten findet Stanley den Weg in ein Überwachungszentrum, welches mit Bildschirmen gefüllt ist, die die Büros des Firmengebäudes zeigen. Hier erfährt Stanley, dass jeder der Angestellten über eine Videokamera überwacht wird.



Abbildung 14 Der Überwachungsraum in The Stanley Parable (2013)

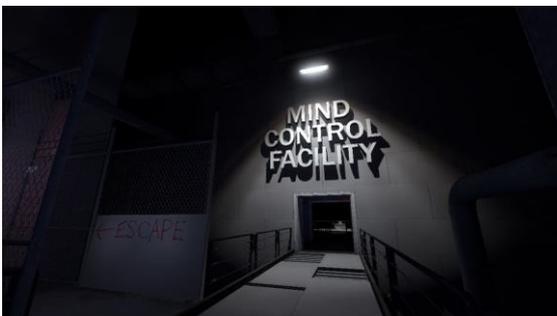


Abbildung 15 Die Gedankenkontrollereinrichtung in The Stanley Parable (2013)

Auf dem weiteren Weg findet Stanley dann Eingang in eine Gedankenkontroll-einrichtung, was vom Erzähler wie folgt kommentiert wird:

„This mind control facility. It was too horrible to believe, it couldn't be true. Had Stanley really been in someone else's control all this time? Was this the only reason he was happy with his boring job, that his emotions had been manipulated to accept it blindly?“

Der weitere Weg führt Stanley zum Zentrum der Einrichtung, wo sich das Steuerpult befindet. Der Spieler kann in diesem Moment entscheiden, die Maschine zu reaktivieren oder sie komplett abzuschalten, wobei der Erzähler die Abschaltung wünscht. Wenn der Spieler dem Narrativ des Erzählers folgt und die Maschine abstellt, wird das Licht gelöscht und es öffnet sich eine Tür in ein Naturgebiet, begleitet von einem abschließenden Monolog des Erzählers:

“Blackness...and a rising chill of uncertainty... Was it over? Yes! He had won. He had defeated the machine, unshackled himself from someone else's command. Freedom was mere moments away. And, yet, even as the immense door slowly opened, Stanley reflected on how many puzzles still lay unsolved. Where had his co-workers gone? How had he been freed from the machine's grasp? What other mysteries did this strange building hold? But as sunlight streamed into the chamber, he realized none of this mattered to him. For it was not knowledge, or even power, that he had been seeking, but happiness. Perhaps his goal had not been to understand, but to let go. No longer would anyone tell him where to go, what to do, or how to feel. Whatever life he lives; it will be his. And that was all he needed to know. It was, perhaps, the only thing worth knowing. Stanley stepped through the open door. Stanley felt the cool breeze upon his skin, the feeling of liberation, the immense possibility of the new path before him. This was exactly the way, right now, that things were meant to happen. And Stanley was happy.”



Abbildung 16 Die 'Freiheit' in The Stanley Parable (2013)

Der Spielverlauf endet damit, dass Stanley zum Schluss der Präsentationssequenz in die Natur tritt, ehe das Spielgeschehen wieder in die Ausgangslage zurückversetzt wird.

Die Verknüpfung zum Thema der Willensfreiheit stellt sich in diesem Spielverlauf mit am deutlichsten dar; einerseits erfährt die Spielfigur, dass sie über Jahre hinweg nicht nur überwacht, sondern auch durch eine Gedankenkontrollmaschine kontrolliert worden ist. Weiterhin spricht der Erzähler davon, dass Stanley sich freimachen konnte von der Kontrolle anderer und sich einem freien, selbstbestimmten und damit glücklichem Leben erfreuen kann. Untermalt wird dieser starke Kontrast auch durch die visuelle Sprache: Der Spieler bewegt sich von einem kleinen Büroraum durch enge Korridore hin zur farbenfrohen, weitläufigen Naturlandschaft.

Diese scheinbare Freimachung wird jedoch von einer ironischen Rahmenhandlung *ad absurdum* geführt, denn der Weg zur Freiheit wird im Spiel dadurch erreicht, genaue Anweisungen zu befolgen und ist eben nicht durch freie Wahl zu erreichen. Weiterhin wird auch im Abspann davon gesprochen, dass dies der Weg sei, „that things were meant to happen. And Stanley was happy“. Es kann hier aufgrund der Widersprüchlichkeit eine Irritation aufgrund der vermeintlichen Selbstbestimmung durch Fremdbestimmung im Rezipienten hervorgerufen werden.

Aus diesem Spielverlauf ergeben sich damit folgende Fragestellungen, die sich an die Spielenden richten und im weiteren Verlauf reflektiert und bearbeitet werden können:

- In welcher Art könnte Stanley einer Gedankenkontrolle unterlegen gewesen sein?

- Warum hat er nichts von der Gedankenkontrolle geahnt?
- Könnten wir als Menschen einer Gedankenkontrolle unterliegen, ohne davon etwas zu merken?
- Gibt es Faktoren, die unser Denken und unsere Handlungen beeinflussen, bzw. sind solche denkbar? (Bedürfnisse, Begierden, Instinkte, Gesellschaftliche und soziale Dispositionen, Anforderungen und Erwartungen, Moral, etc.)
- Was beeinflusst unser Denken und Handeln? Ist unser Wille frei?
- Könnte eine Gedankenkontrollmaschine wie in *The Stanley Parable* wünschenswert sein?

Der Museum-Pfad

Bevor der Spieler die Gedankenkontrollereinrichtung betritt, passiert er eine Abbiegung zu seiner Linken, auf welcher in roten Großbuchstaben „ESCAPE“ geschrieben steht. Der Weg, dem hier gefolgt werden kann, besteht aus einem schmalen, langgezogenen Korridor. Der Erzähler weist Stanley darauf hin, dass dieser Weg in den sicheren Tod führt, womit er recht behält. Kurz bevor Stanley stirbt, verharrt das Spielgeschehen und eine zweite, (dem Erzähler) übergeordnete Erzählerin ergreift das Wort:



Abbildung 17 Der Weg in das Museum in *The Stanley Parable* (2013)

„'Farewell Stanley' cried the Narrator, as Stanley was led helplessly into the enormous metal jaws. In a single visceral instant, Stanley was obliterated, as the machine crushed every bone in his body, killing him instantly.”

In diesem Moment wird Stanley aus der Todesfalle gelöst und in den Eingang eines Museums geleitet. Die Erzählerin fährt fort:

„And yet it would be just a few minutes before Stanley would restart the game, back in his office, as alive as ever. What exactly did the Narrator think he was going to accomplish? When every path you can walk has been created for you long in advance, death becomes meaningless, making life the same. Do you see now? Do you see that Stanley was already dead from the moment he hit Start?”

Das Museum, in dem sich der Spieler nun befindet, beinhaltet eine Ausstellung, die Produktionsaspekte des Spiels selbst offenlegt. Die Ausstellungsstücke sind frühere Versionen von Spielelementen, architektonische Gestaltungsmerkmale und Hintergrundinformationen zum Produktionsprozess. Wenn der Spieler das Museum verlässt, wird er zurück in die Tötungsmaschine versetzt und die Erzählerin meldet sich ein weiteres Mal zu Wort:

„Oh look at these two! How they wish to destroy one another! How they wish to control one another! How they both wish to be free. Can you see? Can you see how much they need one another? No, perhaps not. Sometimes these things cannot be seen.

But listen to me! You can still save these two! You can stop the program before they both fail! Push escape and press Quit! There's no other way to beat this game! As long as you move forward you'll be walking someone else's path! Stop now and it'll be your only true choice! Whatever you do choose it! Don't let time choose for you! Don't let time choose for you!”

In diesem Spielverlauf nimmt das Spiel auf sich selbst als Produkt Bezug und bricht damit bewusst die Einbettung des Spielers in der Spielwelt auf. Der Spieler wird in eine Art Metaebene gehoben, in der das Spielgeschehen und das Spiel selbst neu bewertet werden kann. Dies wird durch den Einsatz der weiblichen Erzählerin, welche sich über den bekannten Erzähler erhebt, sowie das Befreien aus der Todesmaschine in einem ‚*deus ex machina*‘-Moment, dramaturgisch betont. Das Offenbaren der Produktionsprozesse und der Zwischenschritte in dem Museum zeigt dabei deutlich, wie eingeschränkt und fremdbestimmt die Handlungsoptionen des Spielers wirklich sind. Damit macht das Spiel die in dieser Arbeit in Kapitel 2.4 dargestellte eingeschränkte Interaktivität zum Thema und kann durch die selbstreferentielle Offenlegung der eingesetzten Mittel und eingeflossenen Überlegungen im Besonderen eine Entwicklung der kritischen Medienkompetenz im Umgang mit Computerspielen fördern. Weiterhin wird diese Betrachtung verknüpft mit der Aussage, dass das Betreten von vorher ausgearbeiteten Pfaden bedeutungslos ist und dass die einzige freie Entscheidung das Beenden des Programms ist – ein Kommentar, der dem Interesse von Computerspielproduzenten eigentlich zuwiderläuft und den Spielvollzug dementsprechend weiter irritiert. Weiterhin regt das Spiel abermals die Frage nach dem freien Willen und dem Einfluss äußerer Faktoren auf die eigenen Handlungen an, bezieht in Form der Erzählerin selbst aber wertend Stellung. Die Frage bezieht sich zunächst zwar auf die Spielhandlungen, können aber in einer Reflexion auf die Lebenswelt transferiert werden.

Damit können folgende Fragen aus diesem Spielpfad und seiner Reflexion hervorgehen:

- Welche Rolle spielen Spieler in Computerspielen?
- Welcher Art ist die Entscheidungsfreiheit von Spielern in Computerspielen?
- Welcher Art ist die Entscheidungsfreiheit von Menschen in unserer Lebenswelt?
- Warum meint die Erzählerin, dass der Tod und das Leben von Stanley bedeutungslos sind? Lässt sich diese Frage auf den Menschen übertragen?
- Sind Computerspiele bedeutungslos?

Der Kunst-Pfad

Wenn der Spieler sich stets gegen die Präferenzen des Erzählers entscheidet und von einem beweglichen Podest auf eine Brücke springt (die einzige geschicklichkeitserfordernde Handlung im Spiel), wertet der Erzähler dies als Kritik des Spielers am Spiel und führt daraufhin ‚Verbesserungen‘ in das Spiel ein. So wird das Spiel zum Raum mit den zwei Türen zurückgestellt, in welchem sich nun drei Türen befinden. Durchschreitet der Spieler diese dritte Tür, kann er dem Erzähler Feedback darüber geben, inwiefern sich dadurch das Spiel verbessert hat. Daraufhin wird das Spielgeschehen abermals zum Raum mit den zwei Türen zurückgesetzt, in welchem sich nun auch eine (Attrappe einer) Highscore-Tabelle aller Spieler weltweit befindet. Wenn der Spieler nun wieder die dritte Tür durchschreitet, stellt der Erzähler ihm andere Spielkonzepte vor.

Er beginnt mit einem Spiel, in welchem sich ein Kleinkind beharrlich auf ein Feuer zu bewegt und durch das Drücken eines Schalters vom Spieler in die Ausgangsposition zurückversetzt werden kann. Der Erzähler beschreibt sein Spiel als „sehr bedeutsam“:



Abbildung 18 Das Baby-Spiel in The Stanley Parable (2013)

„It's a very meaningful game - all about the desperation and tedium of endlessly confronting the demand of family life. I think the art world will really take notice. But of course, the message of the game only becomes clear once you've been playing it for about four hours. So why don't you give it four hours of play to make sure it's effective. Be sure to keep notes of your experiment.“

Da dieses sehr rudimentäre ‚Spiel‘ nicht zu gewinnen ist, wird der Spieler früher oder



Abbildung 19 Die Minecraft-Kopie in The Stanley Parable (2013)

später aufgeben müssen und das Kind ins Feuer krabbeln lassen. Der Erzähler wird daraufhin erklären, dass er es aufgabe, Verbesserungen am Spiel für ihn vorzunehmen und transportiert ihn daraufhin in eine Reproduktion des Spiels *Minecraft*, eines der weltweit populärsten Spiele der letzten Jahre,

welches in etwa einer digitalen Version des Spielens mit Lego-Steinen entspricht.

“Well, I'll say this, I'm done making things for you. For now on, I will only create to fulfill a greater artistic purpose. Watch this, Stanley, I'm going to build a house!”

Der Spieler kann daraufhin dem Erzähler dabei zusehen, wie er das Spiel *Minecraft* spielt. Nach wenigen Minuten bricht er dieses Spiel ab und schickt den Spieler in ein anderes überaus populäres Puzzle-Spiel der letzten Jahre, *Portal*. Doch auch dieses Spiel bricht er nach wenigen Momenten ab, mit dem Verweis darauf, dass er sich nicht mehr darum schere, Stanley durch diese Spiele gehen zu sehen:

„I'm just going to leave you here. You can pretend you've beaten the game if it makes it any richer for you but as for me, I've had enough. [...] I don't need your advice. I don't need your ratings. [...] I think I'll just go about my business: making meaningful cultural contributions to the world.”

Der Spieler wird daraufhin allein gelassen und das Spiel nach kurzer Zeit wieder an den Anfangszustand zurückversetzt.

Die Fragen, die sich in diesem Spielverlauf ergeben, beziehen sich aufgrund der Präsentation von verschiedenen Spielen und ihrer Spielprinzipien auf die Frage nach



Abbildung 20 Die Portal-Kopie in The Stanley Parable (2013)

der Bedeutung von Computerspielen und dem Spielen von Computerspielen.

der Bedeutung von Computerspielen und dem Spielen von Computerspielen.

Für die Analyse dieser ‚Spielelexkurse‘ bietet sich insbesondere die Verknüpfung der ludischen Anforderung an Lebensthematiken nach Fritz (vgl. Kapitel 2.3) an, da sich die Frage, ab wann einem Spiel als ‚künstlicher Herausforderung‘ Bedeutung beigemessen wird, stellt: Das Baby-Spiel besteht aus sehr simplen Mechanismen und wird bei kaum einem Spieler auf positive Resonanz treffen, eine Bewertung als ‚sinnlos‘ kann hier antizipiert werden. Der plötzliche, direkte Vergleich zu einem der populärsten Spiele, *Minecraft*, kann die kritische Haltung herübertragen: Wo liegt der kritische Unterschied, wo doch sowohl das Spielen des Baby-Spiels als auch *Minecraft* oder *Portal* keine Auswirkungen auf die Lebenswelt der Spielenden haben? Dass die Bedeutung in der Verknüpfung der ludischen Anforderung mit Lebensthematiken liegt, kann eine kritische Sicht sowohl auf den eigenen Umgang mit Computerspielen als auch des Computerspielens als Massenphänomen anregen.

Die Fragen, die sich aus diesem Spielverlauf ergeben können, beziehen sich daher auf die Rolle von Computerspielen:

- Was macht ein (Computer-)Spiel aus?
- Warum spielt der Mensch?

- In welcher Rolle tritt der Erzähler in diesem Abschnitt auf? Inwiefern verweist der Erzähler auf die Artifizialität des Spiels?

Mit dieser kurzen Darstellung von ausgewählten Spielverläufen wurde dargestellt, in welcher narrativen und inhaltlichen Einbettung die Spielenden ihre performativ-interaktive Handlungen vollziehen. Die wesentlichen Fragestellungen stehen im Themenkomplex der Beziehung zwischen dem Individuum und der Welt, insbesondere im Hinblick auf Determination, Fremdbestimmung, Freiheit und freiem Willen, welche sich zum einen in der narrativen Struktur, d.h. durch die vorbestimmten Bahnen des Spielgeschehens und dem Erzähler angelegt sind, und sich zum anderen in der narrativen Entwicklung offenbaren.

Da innerhalb des Spiels die Ausgangsfrage, wo Stanleys Kollegen sind und warum sie nicht zur Arbeit erschienen, nicht beantwortet wird und auch die inhaltliche Konfrontation mehr Fragen aufwirft als sie Antworten bietet, lädt das Spiel zur Spekulation und Diskussion an. Aufgrund seiner rekursiven Struktur zeigt das Spiel dabei kein spezifisches Ende auf, was zu einer anhaltend fragenden Haltung der Rezipienten führt und in diesem Sinne einer weitergehenden Diskussion gegenüber förderlich ist.

5.4 Fachliche Verortung

Um den Fragen der Schüler_innen in diesem Themenkomplex durch Antwortmöglichkeiten der philosophischen Disziplin begegnen zu können, wird im Folgenden der betreffende Diskurs kurz dargestellt werden.

In der Geschichte der Philosophie ist die Frage des freien Willens wiederholt, und insbesondere dem Determinismus gegenübergestellt, behandelt worden. Der Determinismus (von latein. *determinare* = begrenzen, bestimmen²³⁴) ist eine philosophische Position,

„der zufolge jedes Ereignis x durch die Gesamtheit der ihm vorangegangenen Ereignisse in der Weise bestimmt ist, dass aus einer Beschreibung dieser Gesamtheit und den geltenden Naturgesetzen die Aussage, dass x stattfindet, logisch folgt.“²³⁵

Der Determinismus versteht damit das Weltgeschehen als eine Kausalkette unter Rückbezug auf (auch unbekannte und für den Menschen unerkennbare) Naturgesetze. Folglich ist unter solchen Bedingungen ebenso jedwedes menschliche Handeln nicht durch den Willen des Einzelnen, sondern durch vorhergehende Ereignisse bestimmt.

²³⁴ Vgl. Gessmann u. Schmidt 2009, *Philosophisches Wörterbuch*, S. 160

²³⁵ Ebd.

Aufgrund neuerer Erkenntnisse, z.B. der Zufälligkeit von quantenmechanischen Prozessen²³⁶ ist seit dem frühen 20. Jahrhundert der klassische Determinismus jedoch nicht mehr haltbar, weswegen ein ‚moderner‘ Determinismus auch Zufallsereignisse miteinbeziehen muss.²³⁷ Andere wissenschaftliche Erkenntnisse, insbesondere auf dem Gebiet der Hirnforschung, in der geistige an biologische Prozesse gekoppelt werden, befeuern die Debatte ‚Freiheit oder Determinismus‘ erneut.²³⁸ Als Sonderform des Determinismus ist der theologische Determinismus zu nennen, welcher sich auf die Vorherbestimmung durch eine göttliche Instanz beruft.²³⁹

Am anderen Ende der Diskussion um den Determinismus steht die Frage nach der Freiheit. Aufgrund der „Vielzahl der in der Tradition diskutierten Freiheitsbegriffe und -konzeptionen“²⁴⁰ wird diese nach Wildfeuer hier in den Dimensionen der *negativ internen* und *positiv internen* Freiheit, welche sich auf die Willensfreiheit beziehen, sowie der *negativ äußeren* und *positiv externen* Freiheit, welche sich auf Handlungsfreiheit beziehen, dargestellt:²⁴¹

Die *negativ interne* Bestimmung der Freiheit bezieht sich auf die

„Abwesenheit von psychischen und physiologischen Hindernissen und Hemmnissen, mithin in der Unabhängigkeit von innerer Naturbestimmung oder psychophysischen Mechanismen, die uns daran hindern würden, Subjekt unseres Wollens und unserer Handlungen zu sein.“²⁴²

Dieser Position entgegen stehen vor allem der *psychologische Determinismus*, welche Handlungen durch „psychische, bewusste oder unbewusste Umstände (Charakter, Wünsche, Motive, Handlungsbegründungen, Urteile, etc.)“ bestimmt sehen, sowie der *physiologische Determinismus*, welcher körperliche Umstände als ursächlich für Handlungen postuliert.²⁴³

Von *positiv interner* Freiheit kann gesprochen werden,

„wenn alle internen (psychophysischen) Handlungsfaktoren und Möglichkeitsbedingungen vorhanden sind, die [...] es ermöglichen, dass wir uns trotz und entgegen natürlicher Vorgaben und Einflussfaktoren allein von Vernunft bestimmen“²⁴⁴.

Die *positive interne Freiheit* wird bei Rousseau als „natürliche Freiheit“ in Abgrenzung zum instinktgeleiteten Tier, bei Molina als „Freiheit der Indifferenz“ in Form einer

²³⁶ Vgl. Heisenberg 2014, *Quantentheorie und Philosophie*, S. 42ff.

²³⁷ Vgl. Gessmann u. Schmidt 2009, *Philosophisches Wörterbuch*, S. 160

²³⁸ Vgl. ebd., S. 161

²³⁹ Ebd.

²⁴⁰ Wildfeuer 2002, *Freiheit*, S. 353

²⁴¹ Vgl. ebd. 353ff.

²⁴² Ebd., S. 353

²⁴³ Ebd., S. 353f.

²⁴⁴ Ebd., S. 354

„grundsätzlichen[n] Möglichkeit einer Ja/Nein-Stellungnahme [...] überhaupt“ und bei Descartes als „radikal indeterministisch [...], ›absolute‹ Willensfreiheit“ vertreten.²⁴⁵ Sie wird besonders bei Kant deutlich, der mit seinem Verständnis des Menschen als ‚Bürger zweier Welten‘ den Fokus auf den Menschen als Verstandeswesen, welches sich in seiner Autonomie selbst als Ursache setzen kann und sein Wille und Handeln damit nicht der Naturkausalität folgen muss, sondern einer Kausalität aus Freiheit folgen kann.²⁴⁶

Die *negative äußere Freiheit* „besteht in der Unabhängigkeit von äußeren, unser Handlungsfeld einschränkenden [...] Zwängen und Hemmnissen, die das Handlungssubjekt daran hindern, das zu tun, was es will“²⁴⁷. Solche Freiheitsbegriffe wurden u.a. von Aristoteles, Hobbes und Locke vertreten. Eine *negative äußere Freiheit* kann sich sowohl auf physische Freiheit, auch im Sinne der „Befreiung von den Zwängen der Natur durch Wissenschaft und Technik“²⁴⁸ als auch auf „Unabhängigkeit von politischer Gewalt [...] [und] den Zwängen des gesellschaftlichen Daseins, wie sie als Handlungshemmnis von [...] sozialen und kulturellen Strukturen, Institutionen, Normen Konventionen ausgehen“ beziehen, wobei letztere Grundlage von aufklärerischen, emanzipatorischen und Freiheitsrechtsbewegungen sind.²⁴⁹

Die *positiv externe Freiheit* ist die Handlungsfreiheit im eigentlichen Sinne, da sie darin besteht, „das, was man der Möglichkeit nach kann, auch tatsächlich zu tun, mithin durch Handlungen in der Wirklichkeit das Gesollte und Gewollte auch umzusetzen, selbst gesetzte Zwecke zu verwirklichen“²⁵⁰.

Aus der Debatte um den Determinismus und den freien Willen haben sich im Laufe der Zeit verschiedene Grundpositionen herausgebildet, die hier kurz aufgezeigt werden:

Der *Inkompatibilismus* geht von der Unvereinbarkeit der Freiheit mit dem Determinismus aus, wobei hier das Lager des „›starken‹ Determinismus“²⁵¹ davon ausgeht, dass sowohl die Welt als auch der Mensch komplett determiniert ist. Dem entgegen stehen die Vertreter einer „›starken‹ Freiheitsbehauptung“²⁵², welche 1) als *starke Indeterministen* (z.B. W. James, A.H. Compton) sowohl der Welt als auch dem Menschen Indeterminiertheit zuschreiben, 2) als *Liberartier* (z.B. C.a. Campbell, R. Taylor) „Lücken im deterministischen Geschehen, [...] wenn ein freier Handelnder eingreift“²⁵³, annehmen, 3) als *epistemische Indeterministen* (z.B. H. Bergson, K.R. Popper, L.

²⁴⁵ Vgl. ebd. S. 354ff.

²⁴⁶ Vgl. Kant 2003, *Kritik der praktischen Vernunft*, S. 37f.

²⁴⁷ Wildfeuer 2002, *Freiheit*, S. 356

²⁴⁸ Ebd., S. 357

²⁴⁹ Ebd.

²⁵⁰ Ebd.

²⁵¹ Ebd., S.358

²⁵² Ebd.

²⁵³ Ebd.

Wittgenstein) auf „das Vorhandensein von Freiheit“ „wie schon Descartes [...] aus der Unmöglichkeit der Voraussagbarkeit der eigenen Handlungen“ schließen²⁵⁴, 4) auf die „Selbstwidersprüchlichkeit“ des Determinismus oder „die erkenntnis- und handlungstheoretische Abhängigkeit des kausal- und des naturwissenschaftlichen Begriffs vom Handlungsbegriff“ (z.B. G. H. v. Wright) hinweisen.²⁵⁵

Der *Kompatibilismus* vereinigt die Konzepte der Freiheit und des Determinismus und kommt in drei Formen vor – 1) als *starker Kompatibilismus* wird trotz einer Determiniertheit der Welt und des Menschen davon ausgegangen, dass der Mensch „frei und verantwortlich“²⁵⁶ sei (z.B. D. Hume, G.E. Moore), 2) als „*dialektische[...] Vermittlungsverhältnisse[...]*“²⁵⁷, z.B. bei De Spinoza: „Notwendigkeit als Gegensatz zur Zufälligkeit ist die einzige und eigentliche Freiheit“²⁵⁸, 3) in einer *schwachen Form*, in der in einer „Dualitätsperspektive“, auf Kant zurückbezogen, die Determiniertheit und Freiheit unterschiedlichen „Seins- und Erfahrungsbereichen“ zugeordnet wird (z.B. C.A. Campbell, A. Kenny).²⁵⁹

Die Diskussion um die Frage nach dem freien Willen und dem Determinismus ist insbesondere im Hinblick auf die Frage nach der Verantwortlichkeit gegenüber Handlungen brisant und noch lange nicht abgeschlossen.

5.5 Didaktische Überlegungen

Die didaktische Begründung für den Einsatz des Spiels *The Stanley Parable* im thematischen Kontext zu Fragen nach der Willensfreiheit und dem Determinismus ergibt sich vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit angestellten Überlegungen, Computerspiele als Erfahrungsraum und Orte des philosophischen Fragens zu verstehen. Die durch *The Stanley Parable* ausgelöste Spielerfahrung vermag es durch die angelegte Irritation, einen bildenden Moment der Beunruhigung bzw. der kognitiven Dissonanz auszulösen, der genuin philosophische Fragen bei den Lernenden generiert und die Bedeutung des philosophischen Problems um den freien Willen entfalten kann. Indem bewusst nicht von der unmittelbaren Lebenswirklichkeit der Schüler_innen ausgegangen, sondern durch die (digitale) Alteritätserfahrung eine bildende Distanz hervorgebracht wird, werden philosophische Bildungsprozesse initiiert, die darauf zielen,

²⁵⁴ Ebd.

²⁵⁵ Ebd.

²⁵⁶ Ebd. S. 359

²⁵⁷ Ebd.

²⁵⁸ Ebd.

²⁵⁹ Ebd.

„die Grenzen der [...] vormalig organisierten Weltansicht [zu] überschreite[n]“²⁶⁰ und die Lernenden so für ein kritisches Prüfen der möglicherweise als gegeben empfundenen Willensfreiheit empfänglich zu machen. Den problemorientierten Zugang über ein narratives Computerspiel zu suchen, ermöglicht es den philosophischen Fragen erfahrungsbasiert und narrativ kontextualisiert zu begegnen.

Eine formale Legitimation erfährt der Themenkomplex um Fragen nach dem freien Willen und dem Determinismus beispielsweise im niedersächsischen Kerncurriculum für das Fach Werte und Normen in der gymnasialen Oberstufe, wobei eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit den Begriffen der Freiheit und dem Determinismus sowie mit der „Willensfreiheit als spezifische Dimension des Menschseins“ gefordert ist.²⁶¹

Der grundsätzliche Bildungsauftrag des Unterrichtsfaches Werte und Normen besteht in der Aufgabe, den Schüler_innen dabei zu helfen, „eine eigenständige, sich selbst bejahende und stabile Identität entwickeln; diese bietet eine grundlegende Voraussetzung dafür, dass sie zu einer individuellen, selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Lebensgestaltung befähigt werden.“²⁶² Dazu gehört im Sinne der philosophischen Bildung mit dem Ziel einer bewussten Kulturteilhabe (vgl. Kapitel 4.1) und Computerspielen als Teil der (Jugend-)Kultur auch eine kritische Auseinandersetzung mit diesen. Weiterhin müssen insbesondere gesellschaftliche Normen und deren Infragestellung thematisiert und „aktives, eigenständiges und problemorientiertes sowie nicht bloß [...] rein rezeptives Lernen“²⁶³ initiiert werden. Insbesondere letzteres findet durch den Einsatz von Computerspielen und der dargelegten Involvierung der Spielenden (und damit der Schüler_innen) als aktiv Handelnde in besonderer Weise Berücksichtigung.

Die Spielthematik von *The Stanley Parable* wirft in einem konkret narrativen Setting Fragen zu Grenzen und Reichweite der eigenen Selbstbestimmung auf und verweist somit in ihrer **exemplarischen Bedeutung**²⁶⁴ auf zentrale Aspekte des philosophischen Diskurses um Willensfreiheit und Determinismus. Durch das initiierte Gedankenexperiment (vgl. Kapitel 4.2.1) sind die spielenden Lernenden einerseits in ihrer Rolle des Protagonisten Stanley damit konfrontiert, dass dieser soeben die Fremdbestimmung seines bisherigen Lebens entlarvt hat; andererseits ist die Thematik der Fremdbestimmung auch auf narratologischer Ebene angelegt, da der Erzähler, der

²⁶⁰ Thompson 2009, *Bildung und die Grenzen der Erfahrung*, S. 76

²⁶¹ Niedersächsisches Kultusministerium 2011, *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe. Werte und Normen*, S.33

²⁶² Ebd. S. 7

²⁶³ Ebd. S. 7f.

²⁶⁴ Die didaktische Analyse des Unterrichtsgegenstandes wird anhand der didaktischen Grundfragen Klafkis vorgenommen werden, vgl. Jank u. Meyer 2003, *Didaktische Modelle*, S. 205ff.

das Spielgeschehen durch eine Stimme aus dem Off begleitet und zunächst sinnstiftend kontextualisiert, sich als manipulativ herausstellt. Neben der Dekodierung des Narrativs besteht die Aufgabe des Spielers auch darin, sich von der erzählenden Instanz zu entsagen und Handlungsoptionen spielerisch zu erproben, welche sich wiederum als fremdbestimmte Wege herausstellen. Die spielerische Erfahrung wirft Fragen auf und stößt die Schüler_innen exemplarisch auf Implikationen der eigenen Willensbildung wie etwa inneren und äußeren Zwang. Durch den selbstreferentiellen Charakter des Spiels wird des Weiteren eine kritische Auseinandersetzung mit dem Medium hinsichtlich seiner kulturellen Bedeutung.

In Verbindung mit der Frage nach dem **Zugang und der Struktur des Inhalts** erlaubt das Erleben der Fremderfahrungen des Protagonisten in Form einer aktiven Performativität, wesentliche Lebensfragen hinsichtlich der Handlungs- und Willensfreiheit konträr zur Fremdbestimmtheit als bedeutsam zu erkennen. Diese induktive Vorgehensweise geht von der Spielerfahrung als Besonderes zum Allgemeinen in Form eines philosophischen Problems als begrifflicher Reflexion. Auf diese Weise wird an den fachdidaktischen Standpunkt von Martens angeschlossen, welcher die Tätigkeit des Philosophierens an konkreten Lebensfragen in den Fokus rückt (vgl. Kapitel 4.1). Eine große Herausforderung besteht darin, aus den Erfahrungen der Schüler_innen die konkreten philosophischen Problemstellungen im Unterrichtsgespräch zu explizieren und die Fragen, die sich zunächst auf das Spielgeschehen beziehen, zu allgemeinen oder lebensweltbezogenen philosophische Fragen zu transformieren. Je nach Tiefe der Auseinandersetzung kann ein Anreichern mit philosophischen Positionen in Form von Primär- und Sekundärquellen sinnvoll sein, um Rehfus' Warnung vor einer bloßen „Auflösung in Kommunikation und Diskurs“²⁶⁵ ernst zu nehmen.

Die Bedeutung des thematischen Komplexes ‚Willensfreiheit und Determinismus‘ für die **Gegenwart und Zukunft der Lernenden** ergibt sich daraus, sich selbst in diesem Spannungsverhältnis zu befinden sowie Momenten der Fremdbestimmung ausgesetzt zu sein. Das Einüben eines reflektierten Umgangs mit den Anforderungen und Einschränkungen, die aus der Umwelt und dem eigenen ‚Ich‘ erwachsen können, schafft im Sinne einer emanzipatorischen Bildungspraxis die Voraussetzung für ein selbstbestimmtes Leben. Dies erfordert „eine objektivierende Distanz gegenüber dem Frage-Objekt ‚Mensch‘“²⁶⁶, welche durch *The Stanley Parable* angeregt wird. Die Frageperspektive ist einerseits Ausdruck der menschlichen Existenz, indem „bereits der

²⁶⁵ Steenblock 2007, *Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie*, S. 31

²⁶⁶ Niedersächsisches Kultusministerium 2011, *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe. Werte und Normen*, S. 30

Modus des aktiven Fragens nach sich selbst eine mentale Autonomie und Spontaneität des fragenden Subjekts [impliziert]²⁶⁷. Andererseits wird der Lernende in eine Haltung der Nachdenklichkeit sich selbst und der Welt gegenüber versetzt und eine kritische Lesefähigkeit eingeübt. Hierbei wird das Computerspiel als Kulturartefakt verstanden und Fragen der menschlichen Existenz in einem zeitgenössischen Spiel entdeckt. Darüber hinaus wird, auch im Sinne einer narrativen Ethik (vgl. Kapitel 4.2.2), das Spiel als Parabel analysiert und symbolisches Verstehen gefördert.²⁶⁸ Diesen Sinnbildungsprozess zu begleiten, metaphorisch zu dekodieren ohne fachliche Fehlkonzepte hervorzubringen, ist die zentrale Anforderung an die Lehrperson beim Einsatz von *The Stanley Parable* im Philosophieunterricht der Oberstufe.

6. Fazit

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde das neue digitale Medium des Computerspiels im Hinblick auf das didaktische Potential für den Philosophieunterricht aus mehreren Perspektiven betrachtet und dabei in seiner möglichen Bedeutung sowohl als Lernmedium als auch als Lerngegenstand herausgestellt. Hier wurde, dem Titel dieser Arbeit folgend, der Frage nachgegangen, inwiefern Computerspiele Orte philosophischen Fragens sein können.

Dabei wurde zunächst auf das grundsätzliche Problem der Diversität von Computerspielen hingewiesen, die eine allgemeingültige theoretische Auseinandersetzung erschweren.

Ausgehend von den kulturanthropologischen Überlegungen Huizingas wurde in Kapitel 2.1 das Spielen als menschliche Tätigkeit zunächst begrifflich gefasst, wobei in der Unterscheidung zwischen *play* und *game*, bzw. *paidia* und *ludus* der Doppelcharakter des einerseits freien Spielens als auch regelgebundenen Spielens erkennbar wurde. Mit den spieltheoretischen Analysemitteln konnten infolgedessen Grundarten des Spielens identifiziert, als auch die Kopplung der ludischen Strukturen mit bedeutsamen Lebensthematiken der Spielenden als ursächlich für den Reiz der Bewältigung der ludischen Anforderungen herausgestellt werden. Damit ergeben sich aus spieltheoretischer Sicht Reflexionsdimensionen, die losgelöst von der inhaltlichen Ausgestaltung von Bedeutung sein können. Diese Perspektive kann insbesondere im Fall von populären Computerspielen zu interessanten Einsichten über Spielen, Spielerschaften und ihren Erfahrungsbedürfnissen führen. Weiterhin konnten mit der

²⁶⁷ Ebd.

²⁶⁸ Spinner 2006, Literarisches Lernen, S. 6ff.

Aufschlüsselung der Lenkungscompetenz die Anforderungen, die die ludischen Formen an die Spielenden richten, aufgezeigt und auf die Gefahr, vom Medium abgewiesen zu werden, hingewiesen werden.

Da das Spielen von Computerspielen zwar eine Handlung darstellt, der Rahmen der Spielerhandlung jedoch unveränderlich ist, wurde die sich anschließende Frage nach der Art des Verhältnisses zwischen Spieler und Spiel mit der performativen Interaktivität beantwortet. Es wurde in der Auseinandersetzung mit der performativen Interaktivität einerseits deutlich, dass die viel besungene Interaktivität letztendlich in der Bedienung eines Apparates beschränkt bleibt; andererseits zeigte diese Einsicht auch die Notwendigkeit, Computerspielräume in Strukturen möglicher Verläufe zu begreifen und sie somit auch der Form nach analysierbar zu machen. Dies erfolgte Kapitel 2.2 unter der Darstellung der narratologischen Positionen: Hier wurde zunächst die Narrativität von Computerspielen über die transmediale Erzähltheorie als kognitives Konstrukt des Rezipienten begründet und die Differenz der im Spielraum angelegten Texttiefenstruktur (*Textons*) und der von den Spielenden verwirklichten Textoberfläche (*Scriptons*) deutlich gemacht. Damit wurde zum einen die Bedeutung der Art der aktiven Einbindung der Spielenden offenbar, zum anderen ergab sich daraus auch die Erkenntnis, dass die Varianz der *Scriptons* einer auf ein Lernziel gerichteten Anwendung im Schulkontext entgegenwirken können. Über die Strukturierung in Handlungs- und Präsentationssequenzen nach Boelmann wurde eine Möglichkeit aufgezeigt, narrative Strukturen von Computerspielen zu analysieren und Spielerfahrungsverläufe zu antizipieren.

In dem Bestreben, ludische und narrative Elemente in ihren Wechselwirkungen zu betrachten, konnte in Kapitel 2.3 die Verortung der Spielenden gegenüber dem Spielgeschehen besser greifbar gemacht werden. So konnte zunächst gezeigt werden, dass während des Spielens die Spielelemente den Spielern gleichzeitig in zwei verschiedenen ‚Rezeptionsspielen‘ in ludischer und narrativer Bedeutung gegenüberstehen. Da die ludische Struktur konstitutiv für das Spielgeschehen und die narrative Bedeutung daher nur sekundär ist, laufen die narrativen Elemente Gefahr, von der ludischen Bedeutung dekontextualisiert zu werden. Diese Gefahr ist für eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Computerspielen daher nicht zu unterschätzen, wobei hier Spielelemente dargelegt werden konnten, die dieser entgegenwirken. Dazu gehört im Besonderen die Konfrontation der Spielenden mit der Bedeutung ihrer Handlungen für die Spielwelt, z.B. in Form von Präsentationssequenzen. Damit die Spielhandlungskonsequenzen von den Spielenden aber überhaupt mit ihrem Handeln in Verbindung gebracht werden können, stellte sich die Frage nach der Verantwortung der Spielenden gegenüber dem Spielgeschehen. Dabei wurde über die narrativen

Interaktivitätsmodi strukturell die Relation des Spielers zur narrativen Entwicklung genretypisch aufgezeigt und im Anschluss über cyberdramatische Konzeptionen genauer herausgestellt. So konnte mit den ästhetischen Kategorien der *Immersion*, *Agency* und *Transformation* die Möglichkeit der Bedeutung der performativen Einbettung des Spielers im Spielgeschehen als ‚dramatic experience‘ identifiziert werden. Somit wurde aufgezeigt, dass Computerspiele den Spielenden performative und damit potentiell persönlich bedeutsame Erfahrungsräume eröffnen können, welche, je nach inhaltlicher Ausgestaltung, als Alteritätserfahrung philosophische Bildungsprozesse zu initiieren vermögen.

Nach dieser Aufbereitung von Computerspielen als Medium wurden Computerspiele in Kapitel 3 in ihrer Bedeutung als Lerngegenstand behandelt. Hierbei wurden Computerspiele als kulturelle Artefakte und das Computerspielen als kulturelle Praxis betrachtet, in denen insofern Fragen der menschlichen Existenz eingeschrieben sind. Durch diese Perspektive konnte darauf hingewiesen werden, dass Computerspiele als Gegenstände eine weitere Sinndimension besitzen, die, unterstützt durch die Anwendung der ludischen und narratologischen Analysemittel, Basis einer Reflexion im Hinblick auf menschliche und philosophische Dimensionen sein können. Dies gilt ebenso für das Computerspielen als kulturelle Praxis, welche das Spielen als spielerische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Wertvorstellungen, Anforderungen und Bedürfnissen erkennt und daher die Performanz und Erfahrung des Einzelnen in den Vordergrund stellt.

Um die mögliche Bedeutung von Computerspielen für die Philosophiedidaktik in Kapitel 4 aufzuzeigen, wurde zunächst nach Steenblock die Philosophie als bewusster Kulturteilhabe zugrunde gelegt, welche insbesondere den Zugang zu Computerspielen als kulturelle Artefakte und das Computerspielen als kulturelle Praxis als relevant zu bewerten erlaubt. Um die potentielle Bedeutung von Computerspielen als Medium für den Philosophieunterricht herauszustellen, wurden anschließend die in Computerspielen aufgezeigten Aspekte der Narrativität und Performativität sowie der Visualität als Anknüpfungspunkte zur Philosophiedidaktik genutzt, um eine konzeptionelle Anbindung sicherzustellen. Dabei wurden im Fall der Narrativität insbesondere die narrative Ethik nach Haker herangezogen und der Einsatz von Gedankenexperimenten als anschlussfähige Konzepte für den Einsatz von narrativen Computerspielen aufgezeigt, während die Betrachtung der Performativität insbesondere die emotionale Komponente des moralischen Handelns und digital-performative Fremderfahrungen als Zugänge zu geistesphilosophischen Fragestellungen betont. Aufgrund der Visualität von Computerspielen und der zur Anwendung kommenden Bildsprache wurde zuletzt die Bedeutung von visuellen Medien in der Philosophiedidaktik erörtert.

Um die theoretischen Überlegungen abschließend in anwendungsbezogenen didaktischen Konzepten nach Schmidt zu verankern, wurden diese in drei Grundarten des Einsatzes von Computerspielen im Philosophieunterricht eingeteilt: dem Philosophieren über Spiele, dem Philosophieren über das Spielen und dem Philosophieren in Spielen. Abgeschlossen wurde die didaktische Betrachtung mit der Erörterung der bedeutsamen Kompetenzbereiche.

Um die Theorie zur Anwendung zu bringen wurde in einem letzten Schritt exemplarisch anhand des Computerspiels *The Stanley Parable* unter Anwendung der in dieser Arbeit vorgestellten theoretischen Ansätze, Analysemittel und Erkenntnisse für einen schulischen Einsatz untersucht, beschrieben und mit Blick auf fachliche und didaktische Dimensionen analysiert. Dabei konnte in Kapitel 5 gezeigt werden, dass es sich für den Einsatz im Philosophieunterricht im Zusammenhang mit dem Themenkomplex des Determinismus und des freien Willens anbietet.

Versteht man Computerspiele kulturwissenschaftlich als Orte, in denen Fragen der menschlichen Existenz angelegt sein können, ist in Anbetracht der Bedeutung von Computerspielen in der Lebenswelt der Heranwachsenden von einem enormen medialen Sozialisationsfaktor auszugehen. Spielererfahrungen im Allgemeinen sowie solche mit dezidiert philosophischer Prägung sind mit Blick auf ihre Sozialisationswirkung bislang nicht untersucht worden und stellen daher ein Forschungsdesiderat dar. Dies ist zum einen dem Umstand geschuldet, dass das Computerspiel als Medium ein sehr junges Phänomen mit entsprechend junger Spielerschaft ist, welches in der Kürze der Zeit aber eine beträchtliche inhaltliche wie technische Ausdifferenzierung erfahren hat. Zum anderen liegt es in der Eigenlogik des *Erfahrens* begründet, dass – ähnlich wie in der literar-ästhetischen Erfahrung – es sich einer empirischen Untersuchung und Bestimmung gewissermaßen entzieht und damit unverfügbar bleibt, da es letztendlich höchst subjektiv ist und nur durch Verbalisierung geteilt werden kann. Im Rahmen einer Art Gamer-Biografieforschung, die nach prägenden Spielererfahrungen und möglicherweise auch nach erlebten Momenten einer philosophisch anmutenden Problemreflexion fragt, könnten erhellende Erkenntnisse der zumindest informell bildenden Wirkung möglich sein.

Die Schwierigkeit der empirischen Überprüfung ist letztendlich aber nicht nur ein forschungsmethodisches Problem, sondern wird im Zuge eines gegenwärtigen *output*-orientierten Bildungsverständnisses auch unterrichtspraktisch relevant, wenn Vermittlung sich in der Fokussierung auf abfragbare Kenntnisse erschöpft. Um die Ziele philosophischer Bildung im Rahmen des Philosophieunterrichts nicht preiszugeben, gilt es die, etwa in dieser Arbeit visierten, Reflexions- und Erfahrungsräume zu eröffnen und für die Lernenden als sinnstiftend erlebbar zu machen. Im Allgemeinen steht die

Entwicklung konkreter Zugriffe auf spezifische Computerspiele – hier stellt die Didaktisierung des Spiel *The Stanley Parable* eine Variante dar. Hierbei könnten auch angesichts der geringen Stundenanzahl des Fachunterrichts fächerübergreifende Projektformate, beispielweise mit dem Englisch-, Literatur- sowie Kunstunterricht, in Erwägung gezogen werden.

Der Einsatz von Computerspielen bietet wertvolle Reflexions- und Diskussionsanlässe und stellt demnach eine sinnvolle Ergänzung dar. Lernenden einen Zugang zu Computerspielen zu eröffnen, in dem die expliziteren oder impliziteren philosophischen Fragen entdeckt bzw. im Modus der Nachdenklichkeit eigene Fragen an das im Spielgeschehen Verhandelte gerichtet werden, bedeutet im Sinne Steenblocks in der Tätigkeit des Philosophierens kulturelle Teilhabe zu finden.

Ein so gesehen *Sinn*-voller Umgang mit dem Medium des Computerspiels in seiner auch narrativen Ausprägung sowie die Förderung einer kulturellen Lesefähigkeit trägt weitaus mehr zu einer Medienkompetenz bei, als ihre, wie einleitend moniert wurde, Reduktion auf sogenannte ‚Killer-Spiele‘. Die Schülermotivation gegenüber Computerspielen zu nutzen ohne das Medium ernst zu nehmen, läuft auf sogenannte *Gamification* hinaus, die letztendlich genau das meint, was Gruschka unter der „Entsorgung des Inhalts durch Medienkonsum“²⁶⁹ als Folge einer Didaktisierung versteht.

Welche Bedeutung den Computerspielen zukünftig in der schulischen Bildung neben anderen Medien zu Teil werden wird, wird sich zeigen und wohl maßgeblich vom konkreten ‚Wert‘ des Einzelfalls abhängen. Der Streit um die Frage, ob Schule „gegenüber der Flut verrohender digitaler Angebote [...] als Schutzraum verstanden und bewahrt [werden darf und muss]“, wird im gesellschaftlichen Diskurs noch ausgefochten werden.²⁷⁰

²⁶⁹ Gruschka 2011, *Verstehen lehren*, S. 78.

²⁷⁰ Vgl. Felten 2017, *Werden Kinder bald in der Schule Killerspiele spielen?*

Bibliographie

- Aarseth, Espen J.: *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore, London: John Hopkins University Press 1997
- Adamowsky, Natascha. *Spielen und Erkennen – Spiele als Archive*, in: *Anthropologie und Pädagogik des Spiels*, hg. v. Johannes Bilstein, Mathias Winzen u. Christopf Wulf. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 2005, S. 37–52.
- Albers-Heinemann, Tobias: *Deutscher Kulturrat ernennt PC-Spiele zum Kulturgut*. *Medienpädagogik-praxis*, 8.1.2008. Online verfügbar: <https://www.medienpaedagogik-praxis.de/2008/11/08/deutscher-kulturrat-ernennt-pc-spiele-zum-kulturgut/> [Datum des Zugriffs: 1.4.2017]
- Arnold, Wilhelm; Eysenck, Hans Jürgen; Meili, Richard: *Lexikon der Psychologie*. Freiburg im Breisgau: Herder 1994
- Backe, Hans-Joachim: *Mit Gefühlen spielen. Emotionalität zwischen den Regel- und Zeichensystemen von Spiel und Erzählung*, in: *Emotional Gaming – Gefühlsdimensionen des Computerspielens*, hg. v. Jörg von Brincken u. Horst Konietzny, München: Epodium 2012, S. 47-60
- Bethesda: *offizielle Website des Spiels The Elder Scrolls II: Daggerfall*. online verfügbar: <https://elderscrolls.bethesda.net/en/daggerfall> [Datum des Zugriffs: 23.1.2017]
- Bettin, Grietje: *Massenmedium Computerspiele – Computerspiele sind Kultur- und Wirtschaftsgut*, in: *Streitfall Computerspiele: Computerspiele zwischen kultureller Bildung, Kunstfreiheit und Jugendschutz*, hg. v. Olaf Zimmermann u. Theo Geißler, Berlin: Deutscher Kulturrat e.V. 2008, S. 47-49
- Bhatty, Michael: *Interactive Story Telling – Anforderungen an die narrative Konzeption und dramaturgische Mechanismen einer jungen Medienform*, in: *Streitfall Computerspiele: Computerspiele zwischen kultureller Bildung, Kunstfreiheit und Jugendschutz*, hg. v. Olaf Zimmermann u. Theo Geißler, Berlin: Deutscher Kulturrat e.V. 2008, S. 52-54
- Biermann, Ralf: *Digitale Spiele und ihre Akzeptanz im schulischen Kontext*, In: *Gamebased Learning: clash of realities 2012*, hg. v. Winfred Kaminski u. Martin Lorber, München: Kopaed 2012, S.71-86
- Boelmann, Jan M.: *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen: eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium*. München: Kopaed 2015
- Brincken, Jörg von u. Konietzny, Horst: *Emotional Gaming – Gefühlsdimensionen der Video Game Culture*, in: *Emotional Gaming – Gefühlsdimensionen des Computerspielens*, hg. v. Jörg von Brincken u. Horst Konietzny, München: Epodium 2012, S. 9-28
- Barker, Timothy S.; Brown, Neil C.M u. Del Favero, Dennis: *Performing Digital Aesthetics: The Framework for a Theory of the Formation of Interactive Narratives*, in: *Leonardo*, Vol. 44, No. 3, 2011, S. 212-219
- Brühl, Jannis: *Zurück in die Nullerjahre: De Maizière reanimiert Killerspiel-Debatte*. *Süddeutsche Zeitung*, 23.7.2016. Online verfügbar: <http://www.sueddeutsche.de/digital/amoklauf-in-muenchen-zurueck-in-die-nullerjahre-de-maizire-reanimiert-killerspiel-debatte-1.3092117> [Datum des Zugriffs: 23.4.2017]
- Brüning, Barbara: *Philosophieren in der Sekundarstufe*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 2003
- Burkhard, Franz-Peter: *Der dtv-Atlas Philosophie*, in: *Visuelle Philosophie*, hg. v. Hanno Depner, Würzburg: Verlag Königshausen 2015, S. 17-24

- Caillois, Roger. Die Spiele und die Menschen – Maske und Rausch. München, Wien: Albert Langen Georg Müller Verlag 1958
- Depner, Hanno: Was ist Visuelle Philosophie?, in: Visuelle Philosophie, hg. v. Hanno Depner, Würzburg: Verlag Königshausen 2015, S. 7-16
- Diel, Ulrich u. Nagel, Thomas: What is it like to be a bat? Englisch/Deutsch = Wie ist es, eine Fledermaus zu sein?. Stuttgart: Reclam 2016
- Doelker, Christian: Ein Bild ist mehr als ein Bild: visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta 1997
- Felten, Michael: Werden Kinder bald in der Schule Killerspiele spielen? Zeit online, 23.06.2017. Online verfügbar: <http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2017-06/computerspiele-gewalt-unterricht-bdp> [Datum des Zugriffs: 25.06.2017]
- Fink, Eugen: Grundphänomene des menschlichen Daseins. Freiburg, München: Verlag Karl Alber 1979
- Frasca, Gonzalo: Ludologists love stories, too: notes from a debate that never took place. Online verfügbar: http://ludology.org/articles/Frasca_LevelUp2003.pdf [Datum des Zugriffs: 12.12.2016]
- Frasca, Gonzalo: Ludology meets Narratology: Similitude and differences between (video)games and narrative. Online verfügbar: <http://www.ludology.org/articles/ludology.htm> [Datum des Zugriffs: 12.1.2017]
- Fredner, Erik: The Stanley Parable Creator Davey Wreden Discusses His Un-Discussable Game. Killscreen, 16.10.2013. Online verfügbar: <https://killscreen.com/articles/inside-stanley-parable-game-no-one-can-describe/> [Datum des Zugriffs: 22.3.2017]
- Fritz, Jürgen: Langeweile, Streß und Flow, in: Handbuch Medien: Computerspiele, hg. v. Jürgen Fritz u. Wolfgang Fehr, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1997, S. 207-216
- Fritz, Jürgen: Macht, Herrschaft und Kontrolle im Computerspiel, in: Handbuch Medien: Computerspiele, hg. v. Jürgen Fritz u. Wolfgang Fehr, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1997, S. 183-196
- Fromme, Johannes: Pädagogische Reflexionen über die Computerspielekultur der Heranwachsenden, in: Handbuch Medien: Computerspiele, hg. v. Jürgen Fritz u. Wolfgang Fehr, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1997, S. 299-308
- Fulda, Daniel: Sinn und Erzählung – Narrative Kohärenzansprüche der Kulturen, in: Handbuch der Kulturwissenschaften - Bd. 1., Grundlagen und Schlüsselbegriffe, hg. v. Friedrich Jaeger u. Burkhard Liebsch, Stuttgart: Metzler 2011, S. 251-265
- Galactic Café: offizielle Website des Spiels The Stanley Parable. online verfügbar: <https://stanleyparable.com/> [Datum des Zugriffs: 20.2.2017]
- Gessmann, Martin u. Schmidt, Heinrich: Philosophisches Wörterbuch. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag 2009
- Gruschka, Andreas: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam 2011
- Gualeni, Stefano: Augmented Ontologies or How to Philosophize with a Digital Hammer, in: Philosophy & Technology, Volume 27, Issue 2, 2014, S. 177-199.
- Haker, Hille: Narrative Ethik, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 2 / 2010, S. 74-82
- Heisenberg, Werner: Quantentheorie und Philosophie. Stuttgart: Reclam 2014

- Hörning, Karl H.: Kultur als Praxis, in: Handbuch der Kulturwissenschaften - Bd. 1., Grundlagen und Schlüsselbegriffe, hg. v. Friedrich Jaeger u. Burkhard Liebsch, Stuttgart: Metzler 2011, S. 139-151
- Huberts, Christian: Noch immer kein Leitmedium. Zeit online, 22.9.2015. Online verfügbar: <http://www.zeit.de/digital/games/2015-09/videospiele-leitmedium-kultur-gamification> [Datum des Zugriffs: 12.2.2017]
- Hühnerfeld, Marion: Theaterstücke im Philosophieunterricht, Diss., Düsseldorf 2006.
- Huizinga, Johan: Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Reinbek: Rowohlt 1956
- Jäger, Sebastian: Grand Theft Auto 4 – So viel Spielzeit bietet der Top-Hit. Gamona, 5.4.2008. Online verfügbar: <http://www.gamona.de/games/grand-theft-auto-4,so-viel-spielzeit-bietet-der-top-hit:news,626233.html> [Datum des Zugriffs: 1.12.2016]
- Jank, Werner u. Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor 2003
- Jenkins, Henry: Game Design as Narrative Architecture, in: First Person. New Media as Story, Performance, and Game, hg. v. Michael Crumpton, Pat Harrigan u. Noah Wardrip-Fruin, Cambridge, London: MIT Press 2004, S.118-130
- Jenkins, Henry: Henry Jenkins responds in turn. 01.09.2004. online verfügbar: <http://www.electronicbookreview.com/thread/firstperson/well-syuzheted> [Datum des Zugriffs: 5.1.2017]
- Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft. Hamburg: Felix Meiner Verlag 2003.
- Klimmt, Christoph: Computerspielen als Handlung. Dimensionen und Determinanten des Erlebens interaktiver Unterhaltungsangebote. Köln: Herbert von Halem Verlag 2006.
- Klimmt, Christoph; Hefner Dorothee u. Vorderer, Peter: The Video Game Experience as "True" Identification: A Theory of Enjoyable Alterations of Players' Self-Perception, in: Communication Theory Volume 19, Issue 4, 2009, S. 351–373
- Kringiel, Danny: Computerspielanalyse konkret. Methoden und Instrumente – erprobt an Max Payne 2. München: Kopaed 2009
- Kultusministerkonferenz: Strategie der Kultusministerkonferenz - „Bildung in der digitalen Welt“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016
- Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Philosophie. 2006
- Kunczik, Michael: Gewalt – Medien – Sucht: Computerspiele. Münster: LIT Verlag 2013
- Lackner, Thomas: Computerspiel und Lebenswelt. Bielefeld: Transcript 2014
- Mahne, Nicole: Transmediale Erzähltheorie. Eine Einführung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2007
- Martens, Ekkehard: Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik. Hannover: Schroedel 1979
- Martens, Ekkehard: Didaktik der Philosophie – eine Standortbestimmung, in: Information Philosophie, 03-04 2012, online verfügbar: <http://www.information-philosophie.de/?a=1&t=6695&n=2&y=4&c=102> [Datum des Zugriffs: 1.2.2017]
- Mateas, Michael: A Preliminary Poetics for Interactive Drama and Games, in: First Person. New Media as Story, P/erformance, and Game, hg. v. Michael Crumpton, Pat Harrigan u. Noah Wardrip-Fruin, Cambridge, London: MIT Press 2004, S. 19-34
- McLuhan, Marshall: Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters. Düsseldorf, Wien: Econ 1968

- Mertens, Mathias: Computerspiele sind nicht interaktiv, in: Interaktivität. Ein transdisziplinärer Schlüsselbegriff, hg. v. Christoph Bieber u. Claus Leggewie. Frankfurt, Main: Campus Verlag 2004, S. 272-288
- Mitgutsch, Konstantin: Digital Play-Based Learning. A Philosophical-Pedagogical Perspective on Learning and Playing in Computer Games, in: Human IT, Volume 9, Nr 3, 2008, S. 18-36
- Moore, George E.: Grundprobleme der Ethik. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung 1975
- Murray, Janet: From Game-Story to Cyberdrama, in: First Person. New Media as Story, Performance, and Game, hg. v. Michael Crumpton, Pat Harrigan u. Noah Wardrip-Fruin, Cambridge, London: MIT Press 2004, S. 2-11
- Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe. Werte und Normen. Hannover 2011
- Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium – Schuljahrgänge 5 - 10. Werte und Normen. Hannover 2009
- Pfister, Jonas: Fachdidaktik Philosophie. Bern: Haupt 2010
- Reckwitz, Andreas: Das hybride Subjekt – Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft 2010
- Reichl, Veronika: Im Wunderland, Die Entstehung von Sinn und Unsinn bei der Visualisierung von Philosophie, in: Visuelle Philosophie, hg. v. Hanno Depner, Würzburg: Verlag Königshausen 2015, S. 69
- Rolf, Bernd u. Wiesen, Brigitte: Bildung durch Bilder – Zur Didaktik und Methodik des bildlichen Denkens, in: Philosophische Bildung und Ausbildung, hg. v. Johannes Rohbeck u. Volker Steenblock. Dresden: w.e.b. Universitätsverlag 2006, S. 130-151
- Rüschemeyer, D.: Interaktion (und Soziale Beziehung), in: Wörterbuch der Soziologie, hg. v. Wilhelm Vernsdorf. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag 1969, S.479-487
- Ryan, Marie-Laure: Beyond Myth and Metaphor: Narrative in Digital Media, in: Poetics Today, Volume 23, Number 4, 2002, S. 581-609.
- Schiller, Friedrich von: Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen, in: ders., Die Horen, 2. Stück. Tübingen, 1795, online verfügbar: http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/schiller_erziehung02_1795?p=38 [Datum des Zugriffs: 1.6.2017]
- Schmidt, Donat: Spielend philosophieren – Das Spiel als Medium des Philosophierens, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 4 / 2015, S. 3 - 8
- Schmidt, Donat u. Schütze, Mandy: Digitale Medien im philosophischen Unterricht, in: Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik, hg. v. Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel u. Markus Tiedemann. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, S. 300-308
- Schramm, Helmer: Spiel, in: Metzler-Lexikon Theatertheorie, hg. v. Erika Fischer-Lichte, Doris Kolesch u. Matthias Warstat. Stuttgart, Weimar: Metzler 2005, S.307-314
- Schrammel, Sabrina u. Mitgutsch, Konstantin: Computerspielen als medial-kulturelle Praktik - Ein medienpädagogisch-kulturtheoretischer Zugang zum Phänomen Computerspielen, in: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Heft 15, 2009, S. 1-16
- Schulzke, Marcus: Moral Decision Making in Fallout, in: Game Studies, Vol. 9, Issue 2, 2009, o. S. online verfügbar: <http://gamestudies.org/0902/articles/schulzke> [Datum des Zugriffs: 02.02.2017]

- Schulzke, Marcus: Simulating Philosophy: Interpreting Video Games as Executable Thought Experiments, in: Philosophy & Technology, Volume 27, Issue 2, 2014, S.251-265
- Sistermann, Rolf: Literarische Texte, In: Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik, hg. v. Julian Nida-Rümelin, Irina Spiegel u. Markus Tiedemann. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015, S.270-269
- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen, in: Praxis Deutsch, Nr. 200, 2006, S. 6-16
- Steenblock, Volker: Philosophische Bildung. Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: Praktische Philosophie. Berlin: LIT-Verlag 2007
- Stiftung digitale Spielekultur: Immer Immersiver – Leitmedium Computerspiel. Stiftung digitale Spielekultur 27.6.2016. Online verfügbar: <http://www.stiftung-digitale-spielekultur.de/immer-immersiver-leitmedium-computerspiel/> [Datum des Zugriffs: 1.2.2017]
- Stöcker, Christian: Koalition will "Killerspiele" verbieten. Spiegel Online, 14.11.2005. Online verfügbar: <http://www.spiegel.de/netzwelt/web/game-politik-koalition-will-killerspiele-verbieten-a-384911.html> [Datum des Zugriffs: 1.4.2017]
- Tauss, Jörg: Bedeutendes Kultur- und Wirtschaftsgut – Verantwortungsvoller Umgang mit den Medien, in: Streitfall Computerspiele: Computerspiele zwischen kultureller Bildung, Kunstfreiheit und Jugendschutz, hg. v. Olaf Zimmermann u. Theo Geißler, Berlin: Deutscher Kulturrat e.V. 2008, S. 38-40
- Thompson, Christiane: Bildung und die Grenzen der Erfahrung: Randgänge der Bildungsphilosophie. Paderborn: Schöningh 2009
- Wägenbauer, Thomas: Visuelle Kompetenz: Semiotik, Bildwissenschaft, Visuelle Kultur, in: Schlüsselqualifikationen für Studium, Beruf und Gesellschaft, hg. v. Caroline Y. Robertson-von Trotha, Karlsruhe: Universitätsverlag Karlsruhe 2009, S.389-408
- Wagenschein, Martin: Verstehen lehren. Weinheim: Beltz 1999
- Walton, Kendall L.: Fearing Fictions, in: The Journal of Philosophy, Vol 75, No. 1 , 1987, S. 5-27
- Wildfeuer, Armin G.: Freiheit, in: Handbuch Ethik, hg. v. Marcus Düwell, Christoph Hübenthal u. Micha Werner, Stuttgart, Weimar: Metzler 2002, S.352-360
- Zeder, Franz: Skeptisches, narratives und literales Philosophieren, in: Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik, 2012, S. 57-64
- Zierold, Kirsten: Computerspielanalyse – Perspektivenstrukturen, Handlungsspielräume, moralische Implikationen. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier 2011

Computerspielverzeichnis (Jahr) (Entwickler) (Publisher)

Assassin's Creed IV (2013) (Ubisoft Montreal) (Ubisoft)
Call of Duty: Ghosts (2013) (Infinity Ward) (Activision)
Counter-Strike (2000) (Valve) (Valve)
Die Sims (2000) (Maxis) (EA Games)
DOTA 2 (2013) (Valve) (Valve)
Fallout (1997) (Black Isle Studios) (Interplay)
Fallout 3 (2008) (Bethesda Game Studios) (Bethesda Softworks)
Grand Theft Auto IV (2008) (Rockstar North) (Rockstar Games)
INSIDE (2016) (Playdead) (Playdead)
Max Payne 2 (2003) (Remedy Entertainment) (Rockstar Games)
Minecraft (2009) (Mojang) (Mojang)
Portal (2007) (Valve) (Valve)
Starcraft (1998) (Blizzard) (Blizzard)
Tetris (1989) (Paschitnow) (Nintendo)
That Dragon, Cancer (2016) (Numinous Games) (Numinous Games)
The Elder Scrolls II – Daggerfall (1996) (Bethesda Softworks) (Bethesda Softworks)
The Stanley Parable (2013) (Galactic Cafe) (Galactic Cafe)

Tabellenverzeichnis

	Seite
Tabelle 1: Die erweiterten Cailloischen Spieltypen nach Schrammel und Mitgutsch	9
Tabelle 2: Die Grundmuster ludischer Anforderungen nach Fritz	11
Tabelle 3: Die Matrix der narrativen Interaktivitätsmodi nach Ryan	25

Abbildungsverzeichnis

	Seite
Abbildung 1: <i>Tetris</i> (1989)	5
Abbildung 2: <i>Grand Theft Auto IV</i> (2008)	5
Abbildung 3: <i>The Elder Scrolls II – Daggerfall</i> (1996)	15
Abbildung 4: Narrative Struktur eines Computerspiels nach Boelmann 2015	20
Abbildung 5: Narrative Strukturen von nicht-linearen Computerspielen nach Boelmann 2015	21
Abbildung 6: Die Sims (2000) (Trailer auf DVD)	36
Abbildung 7: <i>Fallout</i> (1996)	43
Abbildung 8: <i>That Dragon, Cancer</i> (2016)	45
Abbildung 9: Standbild der beschriebenen Szene aus INSIDE (2016)	48
Abbildung 10: <i>The Stanley Parable</i> (2013)	53
Abbildung 11: Narrative Struktur von <i>The Stanley Parable</i> (2013)	56
Abbildung 12: Die Büroräume in <i>The Stanley Parable</i> (2013)	57
Abbildung 13: Die zwei Türen in <i>The Stanley Parable</i> (2013)	58
Abbildung 14: Der Überwachungsraum in <i>The Stanley Parable</i> (2013)	59
Abbildung 15: Die Gedankenkontrolleinrichtung in <i>The Stanley Parable</i> (2013)	59
Abbildung 16: Die 'Freiheit' in <i>The Stanley Parable</i> (2013)	60
Abbildung 17: Der Weg in das Museum in <i>The Stanley Parable</i> (2013)	61
Abbildung 18: Das Baby-Spiel in <i>The Stanley Parable</i> (2013)	63
Abbildung 19: Die <i>Minecraft</i> -Kopie in <i>The Stanley Parable</i> (2013)	63
Abbildung 20: Die <i>Portal</i> -Kopie in <i>The Stanley Parable</i> (2013)	64

Plagiatserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Außerdem versichere ich, dass ich die allgemeinen Prinzipien wissenschaftlicher Arbeit und Veröffentlichung, wie sie in den Leitlinien guter wissenschaftlicher Praxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg festgelegt sind, befolgt habe.

Unterschrift
