



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Kompetenzorientierter und motivierender Einsatz
von Computer- und Videospiele im und außerhalb
des Deutschunterrichts“

Verfasser

Florian Pogutter

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im September 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 344

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Englisch

Betreuerin:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Pia Janke

Verfasst in großer Dankbarkeit für die Unterstützung
während des gesamten Weges durch meine Eltern und
meine Freundin.

Ohne euch wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Inhaltsverzeichnis

1	Themengengese und Hypothesen der Arbeit	1
2	Der allgemeine Kompetenzbegriff im Unterricht	2
2.1	Entstehung und Entwicklung des Kompetenzbegriffs.....	3
2.2	Was sind Kompetenzen?	5
2.3	Der Weg der Kompetenz in den Unterricht.....	8
2.3.1	Nachhaltigkeit.....	12
2.3.2	Individualisierung.....	13
2.4	Ist das guter Unterricht?	16
2.5	Der Kompetenzbegriff im Deutschunterricht	20
2.6	Relevante Kompetenzen und Schwerpunkte.....	32
3	Motivation	33
3.1	Unterricht und Motivation	34
3.2	Motivation in Computer- und Videospielen	36
3.2.1	Der Spielbegriff und seine Merkmale	37
3.2.2	Motivation im (Computer- und Video)spiel	39
3.3	Zusammenfassung der Analysekriterien	51
4	Lernsoftware, Kompetenzen und Motivation	52
4.1	Emil und Pauline auf Safari.....	54
4.1.1	Der Kompetenzaspekt.....	55
4.1.2	Der Motivationsaspekt.....	61
4.1.3	Verwendung im und außerhalb des Deutschunterrichts	65
4.2	Lernvitamin Deutsch (für diverse Schulstufen)	66
4.2.1	Der Kompetenzaspekt.....	67

4.2.2	Der Motivationsaspekt.....	72
4.2.3	Verwendung im und außerhalb des Deutschunterrichts	75
5	Computer- und Videospiele, Motivation und Kompetenzen.....	76
5.1	World of Warcraft	77
5.1.1	Der Kompetenzaspekt.....	78
5.1.2	Der Motivationsaspekt.....	88
5.1.3	Verwendung im und außerhalb des Deutschunterrichts	93
5.2	The Elder Scrolls V: Skyrim.....	95
5.2.1	Der Kompetenzaspekt.....	96
5.2.2	Der Motivationsaspekt.....	103
5.2.3	Verwendung im und außerhalb des Deutschunterrichts	107
6	Der Vergleich.....	107
7	Überprüfung der Hypothesen und Forschungsausblick	111
8	Bibliographie	114
8.1	Literaturverzeichnis	114
8.2	Software.....	118
8.3	Link Verzeichnis	119
8.4	Quellen der Abbildungen.....	120

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Standards – Individualisierung.	15
Abbildung 2:	Guter Unterricht	18
Abbildung 3:	Lehrplan/Kompetenzmodell.	23
Abbildung 4:	Übersicht Lehrplan/Bildungsziele – Kompetenzmodell – Bildungsstandards - Aufgabenbeispiele.	23
Abbildung 5:	Kompetenzbereich Zuhören und Sprechen.	26
Abbildung 6:	Kompetenzbereich Lesen.	27
Abbildung 7:	Kompetenzbereich Sprachbewusstsein.	28
Abbildung 8:	Das flow-Erlebnis.	46
Abbildung 9:	Spielertypen nach Bartle.	50
Abbildung 10:	Emil und Pauline auf Safari Cover.	54
Abbildung 11:	Emil und Pauline auf Safari – Grammatik Übung.	57
Abbildung 12:	Kompetenzbereich Sprachbewusstsein.	60
Abbildung 13:	Emil und Pauline auf Safari - Wortarten erkennen.	61
Abbildung 14:	Lernvitamin Deutsch 7. Klasse – Titelblatt.	66
Abbildung 15:	Lernvitamin Deutsch 7. Klasse – Rechtschreibübung.	68
Abbildung 16:	Lernvitamin Deutsch – Intelliplan.	73
Abbildung 17:	World of Warcraft – Cover.	77
Abbildung 18:	World of Warcraft – Startgebiet.	79
Abbildung 19:	World of Warcraft – Gebiete und Stufen.	80
Abbildung 20:	World of Warcraft – Aufgaben Logbuch.	81
Abbildung 21:	World of Warcraft - Körpersprachliche Signale.	88
Abbildung 22:	World of Warcraft – Unterschied durch Kompetenzsteigerung.	91
Abbildung 23:	The Elder Scrolls V: Skyrim.	95

Abbildung 24:	Skyrim – Aufgaben Logbuch.	97
Abbildung 25:	Skyrim – Ödsturzhügelgrab Rätsel.	99
Abbildung 26:	Skyrim – Goldene Klaue.	100

1 Themengene und Hypothesen der Arbeit

Computer- und Videospiele, seien es nun Lehr- und Lernspiele oder Unterhaltungsspiele, nehmen in der Freizeitgestaltung von Jugendlichen einen immer größeren Platz ein. Aktuelle Studien zeigen eine tägliche Nutzungsdauer des Computers von über zwei Stunden bei 72 Prozent der 11-12-Jährigen. Dieser Prozentsatz steigt auf 89 Prozent in der Altersgruppe der 15-16-Jährigen.¹ Obwohl diese Zeit nicht nur mit Spielen verbracht wird, so ist doch zu vermuten, dass Teile der Zeit dazu verwendet werden, zu spielen. Es ist nun die Frage zu stellen, begründet durch den populären Diskurs über die Nutzung von Computer- und Videospiele und auch durch persönliche Erfahrungen, ob die Zeit, die damit verbracht wird, Lehr- und Lernspiele als auch Unterhaltungsspiele zu spielen, verschwendet wird, oder ob festgestellt werden kann, dass die Beschäftigung mit den beiden Genres durchaus zu empfehlen ist. Die erste Möglichkeit, diese Fragestellung in einem universitären Umfeld zu bearbeiten, bot sich beim Abfassen einer Seminararbeit für ein Fachdidaktik Seminar des Unterrichtsfaches Deutsch. Damals konnte, auf sehr begrenztem Raum, festgestellt werden, dass einige Merkmale guten Unterrichts sowie durch den Lehrplan vorgeschriebene Lehr- und Lerninhalte in Unterhaltungsspielen beobachtet werden konnten. Diese Beobachtungen gaben den Anlass, sich weiter mit dem Thema zu beschäftigen und führten, nach einiger Theoriearbeit, zur Formulierung folgender Forschungshypothesen für diese Diplomarbeit. Ausgehend von der Annahme, dass Lehr- und Lernspiele als auch Unterhaltungsspiele im Unterricht der ersten und zweiten Sekundarstufe, also Unter- und Oberstufe, einsetzbar sind, soll festgestellt werden, ob Merkmale der allgemeinen Kompetenzorientierung, Kompetenzen des Deutschunterrichts sowie Elemente der Motivationsgenerierung an ausgewählten Beispielen gezeigt werden können. Auf dieser ersten Hypothese aufbauend, soll außerdem die Annahme überprüft werden, dass die genannten Kriterien in Unterhaltungsspielen umfassender festgemacht werden können und somit behauptet werden kann, dass Unterhaltungsspiele, bei sachgemäßem Einsatz im als auch außerhalb des Unterrichts, sinnvoller eingesetzt werden können als Lehr- und Lernspiele.

Zur Überprüfung der beiden Hypothesen wird es im ersten Teil der Arbeit notwendig sein, die Analyse Kriterien für den praktischen Teil der Arbeit, der Analyse von vier ausgewählten Bei-

¹ Studie zur Mediennutzung: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/studie-zur-mediennutzung-jugendliche-mit-schulfrust-sehen-mehr-fern-a-818470.html> (eingesehen am 17.07.2014).

spielen, zu erarbeiten. Dabei soll einerseits auf theoretische Werke zum allgemeinen Kompetenzbegriff als auch zum Kompetenzbegriff im Deutschunterricht zurückgegriffen werden, um diesen, auch unter Berücksichtigung des österreichischen Lehrplanes für die Unter- und Oberstufe, ausreichend zu erfassen. Andererseits muss der äußerst vielschichtige Begriff der Motivation erarbeitet werden. Dies soll vor allem in Hinblick auf die Motivationsgenerierung im Medium Spiel geschehen, da es auch Spiele sind, die im praktischen Teil analysiert werden sollen. Erst nach ausreichender Erarbeitung der theoretischen Begrifflichkeiten und nach Erstellung eines Analyseplanes kann mit der Bearbeitung der praktischen Beispiele begonnen werden.

Die Auswahl der Beispiele der praktischen Analyse geschah nach Kriterien, die bereits durch die Hypothese impliziert wurden. Einerseits wurden zwei Lehr- und Lernspiele ausgewählt, die, soweit dies möglich war, für die Unter- als auch die Oberstufe anwendbar sind. In der Auswahl der Unterhaltungsspiele, die, ob der großen Anzahl der Vertreter dieses Genres, ungleich leichter war, wurde ebenfalls auf eine Verwendbarkeit für die Altersstufe der Unter- als auch der Oberstufe geachtet. Ein weiteres ebenso bedeutsames Kriterium stellte die Verbreitung der Unterhaltungsspiele dar. Es wurde in der Auswahl darauf geachtet, dass Vertreter gewählt wurden, die in ihrer Verbreitung die Führungspositionen des Genres einnehmen, um zu gewährleisten, dass möglichst umfassende Aussagen getroffen werden können.

Nachdem sowohl Lehr- und Lernspiele als auch Unterhaltungsspiele unter Anlegen der theoretischen Kriterien jeweils einzeln analysiert wurden, soll den Analysen eine erste Zusammenfassung folgen, die die Frage über Einsetzbarkeit im und außerhalb des Unterrichts bereits beantworten soll. Erst nach der gesamten Analyse soll diese Beantwortung auf die Ebene der Forschungshypothesen gehoben werden und in einem Vergleich der vier Beispiele ein Versuch gemacht werden, die Ergebnisse hinsichtlich der Hypothesen zusammenzufassen.

Im letzten Kapitel der Arbeit soll dann die explizite Überprüfung der beiden Hypothesen stattfinden, die außerdem ermöglichen soll, Aussagen über nicht beachtete Aspekte der Arbeit zu geben, die weitere Beschäftigung mit dem Thema anregen könnten.

2 Der allgemeine Kompetenzbegriff im Unterricht

Ein Teilbereich der Forschungshypothese beschäftigt sich, wie bereits in der Einleitung erwähnt, mit der möglichen kompetenzfördernden Wirkung von Computer- und Videospiele.

Diese Kompetenzförderung, um an Beispielen festgemacht werden zu können, muss allerdings zuerst definiert und umrissen werden. Dabei scheint es sinnvoll, zuerst in aller Kürze die historische Dimension des Kompetenzbegriffs zu umreißen, da es sich hierbei um einen Begriff handelt, der erst in den letzten Jahren modern wurde, wie in weiterer Folge gezeigt werden wird. Danach soll auf die Implementierung des Begriffs in das für die Fragestellung relevante Fach, nämlich Deutsch, eingegangen werden, um festzustellen, wie dort Kompetenzen unterteilt und definiert sind. Aus dieser Analyse soll sich in weiterer Folge und am Ende des Dreischritts eine Argumentationslinie für die Auswahl jener Kompetenzen ergeben, die für die Analyse von praktischen Beispielen, seien es nun Lernspiele oder Computer- und Videospiele, die dem reinen Unterhaltungszweck dienen, relevant erscheinen.

Es muss hier darauf hingewiesen werden, dass der Kompetenzbegriff keineswegs ein in seinem Diskurs abgeschlossener Begriff ist. Wo es für die Analyse sinnvoll erscheint, soll auf verschiedene, eventuell widersprüchliche, Argumente eingegangen werden. Da der Kompetenzbegriff aber nur Mittel zum Zweck der Analyse ist, kann der wissenschaftliche Diskurs nicht in seiner ganzen Breite erfasst werden. Wichtig erscheint vor allem die Erarbeitung klarer Kriterien zur späteren Analyse der Computer- und Videospiele, die den Schwerpunkt dieser Arbeit darstellen.

2.1 Entstehung und Entwicklung des Kompetenzbegriffs

Die aufgestellte Behauptung, dass der Begriff der Kompetenz ein neuer in der Didaktik sei, muss am Beginn dieses kurzen historischen Überblicks sofort wieder relativiert werden. Elmar Drieschner bezeichnet die „Förderung der *Kompetenz*“² als „keine neue pädagogische Leitvorstellung“³

vielmehr wollen engagierte Lehrkräfte seit jeher den Kompetenzerwerb – genauer die aufeinander bezogene Entwicklung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen – bei ihren Schülerinnen und Schülern anregen und sich nicht nur auf die Vermittlung von so genanntem ‚trägen‘ und ‚isolierten‘ Faktenwissen beschränken.⁴

² Drieschner, Elmar: Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehren und Lernens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009. S. 9.

³ ebd. S. 9.

⁴ ebd. S. 9.

Auf die neue Aktualität des Begriffes soll in Kürze eingegangen werden. Zuvor scheint die Verwendung des Begriffes, auch in Hinblick auf das Zitat von Drieschner interessant. Er sagt, Lehrkräfte würden seit jeher den Kompetenzerwerb anregen und zeigt dies sehr empiristisch an einem Beispiel aus einer erziehungswissenschaftlichen Literaturdatenbank: „eine aktuelle Stichwortsuche in der erziehungswissenschaftlichen Literaturdatenbank ‚FIS Bildung‘ erbrachte 8.889 Einträge des Begriffes ‚Kompetenz‘“⁵ und ein weiteres Beispiel zeigt gar 27.255 Einträge ab dem Jahr 1985 für die Begriffe ‚competence‘ bzw. ‚competency‘ in der Datenbank ‚PsycInfo‘.⁶

Wie aus diesen beiden Beispielen zu erkennen ist, scheint der Kompetenzbegriff bereits seit einiger Zeit im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vorzukommen, nun zeigt aber bereits der Titel dieser Arbeit, dass es vor allem die Kompetenzorientierung ist, die im Zentrum der Fragestellung steht und eben hierbei handelt es sich um einen Begriff, der erst seit dem, auch im populären Diskurs omnipräsenten Akronym, PISA Test mehr Beachtung in der erziehungswissenschaftlichen Theorie findet. Da nun nicht näher auf den PISA-Test eingegangen werden soll, muss eine kurze Definition des Begriffes genügen. Unter dem PISA (Programme for International Student Assessment) Test versteht man eine von der OECD organisierte, dreijährliche, freiwillige Testung in den Fachgebieten Lesen, Mathematik und Naturkunde, die zuletzt 2012 in 65 Ländern weltweit durchgeführt wurde.⁷ Der Test, und das scheint für die Arbeit besonders relevant, liefert umfassende Ergebnisse zur Lesekompetenz der getesteten Schüler und Schülerinnen. Eben diese Ergebnisse gaben nun im Jahr 2000 in Deutschland als auch Österreich Anlass zur Besorgnis und bedingten ein unmittelbares Einführen von „Bildungsstandards“ und den Schwenk der Schule auf „Kompetenz- und Outputorientierung“.⁸

Schulische Bildungsziele werden auf diese Weise nicht inhaltsbezogen als Lehrziele, sondern formal als erwünschte Lernergebnisse formuliert, die systematisch in Kompetenzmodellen verortet sind. Dieser Fokus auf dem zielgerichteten Er-

⁵ Drieschner, Elmar: Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehren und Lernens. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009. S. 9.

⁶ vgl. Klieme, Eckhard / Hartig, Johannes: Kompetenzkonzepte in der Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 10. Sonderheft 8/2007 S.11-32. S. 12.

⁷ vgl.: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> (29.06.2014).

⁸ Heynitz, Martina von: Bildungs und literarische Kompetenz nach PISA. Konzeptualisierung liter-ästhetischen Verstehens am Beispiel von Test-, Prüf- und Lernaufgaben. Frankfurt am Main: Peter Lang 2011. Studien zur Pädagogik der Schule (Band 35). S. 7.

werb von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen basiert auf einem Verständnis von Unterricht als „Arrangement, das dazu dienen soll, möglichst viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei ihrem Lernen zu unterstützen.“⁹

Hierbei ist wichtig zu erwähnen, dass die PISA-Testung gezeigt hat, dass „[d]as klassische Vertrauen darauf, dass das, was gelehrt wird, auch gelernt wird [sich] als nicht haltbar erwiesen [hat]“.¹⁰

Da es sich bei dieser Arbeit nicht um eine Abhandlung über guten oder schlechten Unterricht handelt, noch die Qualität von bestimmten Unterrichtskonzepten beurteilt werden soll, muss der Exkurs in die Zeit des PISA Schocks hier beendet werden. Es soll nun aber für die Fragestellung der Arbeit erkenntlich gemacht worden sein, dass die Kompetenzorientierung erst vor vergleichsweise kurzer Zeit Eingang in die Bildungsforschung gefunden hat und aus den Erkenntnissen der PISA-Studie heraus entstanden ist. Die mangelhaften Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in der Testung haben offenbart, dass die bisherigen Unterrichtskonzepte nicht zur Verbesserung des Outputs beitrugen und deshalb wurde ein gänzlich neuer Weg eingeschlagen, einer, der nun näher erläutert werden soll.

2.2 Was sind Kompetenzen?

„Früher wollte man mit dem Unterricht ‚Inhalte‘ vermitteln und ‚Lernziele‘ erreichen, heute möchte man, dass Schüler ‚Kompetenzen‘ entwickeln“.¹¹ Eben dieser von Klieme angesprochene Fokuswechsel bestimmt nun seit den Ergebnissen der PISA-Studie neue Unterrichtskonzepte und Theorien und ermöglicht, wie bereits in der Einleitung erläutert, die Hypothese dieser Arbeit, denn:

Inhalte, Stoffe und Themen schulischen Lernens werden damit zu mehr oder weniger variablen Platzhaltern für den Erwerb vorgegebener Kompetenzen. Begünstigten bisherige inputorientierte Lehrplanvorgaben eine bestimmte Art der Wahrnehmung des Unterrichts und des Lehrerjargons, wonach man je nach Fach gerade ‚Jona‘, ‚Magnetismus‘ oder ‚Märchen‘ ‚macht‘, so lenken die vorgegebenen Bildungsstandards die Aufmerksamkeit auf die Fragen: Welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen können die Schülerinnen und Schüler in der

⁹ Drieschner, Elmar: Bildungsstandards praktisch. S. 11.

¹⁰ Merkens, Hans: Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft. In: Merkens, Hans (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 9-20. S. 17.

¹¹ Klieme, Eckhard: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik 56 2004. S.6-13. S. 6.

Auseinandersetzung mit diesen Unterrichtsthemen erwerben? Wie lässt sich der Kompetenzerwerb evaluieren? Ein Unterrichtsinhalt ist aus dieser Perspektive nach der Frage auszuwählen, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen an ihm erworben werden können, wobei aus zeitökonomischen Gründen didaktisch so aufzubereiten ist, dass möglichst viele der curricular ausgewiesenen Kompetenzen an ihm angebahnt, erworben oder weiterentwickelt werden können.¹²

In eben diesem Kern der Erneuerung der Auffassung von Bildung liegt auch der Kern der Hypothese dieser Arbeit verborgen und deshalb erscheint auch eine rudimentäre Erklärung der historischen Dimension der Begrifflichkeiten angebracht. Wenn der Inhalt des Unterrichts nach der Fragestellung ausgewählt werden kann, welche „Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen an ihm erworben werden können [...]“ dann können, sofern Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen in bisher nicht beachteten Gebieten, im Fall der Arbeit in Computer- und Videospiele, „angebaut, erworben oder weiterentwickelt werden“, eben diese Inhalte auch sinnvoll im Unterricht genutzt werden. Aus diesem Grund werden bereits von Experten ausgearbeitete und curricular vorgegebene Kompetenzen und das damit einhergehende Bewertungsschema von ‚gutem‘ und ‚sinnvollem‘ Unterricht an Computer- und Videospiele angelegt, um eventuell zu zeigen, dass hier ein unterrichtsinhaltlich brach liegendes und, wie später durch aktuelle Zahlen belegt werden soll, sehr beliebtes Gebiet der Freizeitbeschäftigung nutzbar und erschließbar gemacht werden könnte.

Nachdem nun die Begriffe Kompetenz und Kompetenzorientierung historisch verortet wurden und nochmals auf die elementare Hypothese dieser Arbeit zurückgeführt wurden, muss nun, bevor die eigentlichen Kompetenzen im Unterrichtsfach Deutsch und deren Begründung und Entstehung erläutert werden können, der Begriff der Kompetenz im Mittelpunkt stehen und wie aus dem abstrakten Begriff tatsächliche Ziele für den Unterricht formuliert werden können und warum der zweite Aspekt der Fragestellung dieser Arbeit, nämlich die Motivation, bereits hier von großer Wichtigkeit ist.

Wie bereits aus dem bisherigen Kapitel erkenntlich geworden sein sollte, sind Kompetenzen die Verbindung zwischen „Wissen und Können“.¹³ Man versteht unter Kompetenzen „die bei

¹² Drieschner, Elmar: Bildungsstandards praktisch. S. 40.

¹³ Beer Rudolf/ Benischek, Isabella: Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens. In: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.): Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Graz: Leykam 2011. S. 5-28. S. 9.

Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“¹⁴

Einerseits kann aus diesem Zitat von Weinert geschlossen werden, dass es sich bei Kompetenzen um Konstrukte handelt, die nicht unbedingt direkt beobachtbar sind sowie dass andere Aspekte, nämlich „motivationale, volitionale und soziale“ ebenfalls eine Rolle in diesen Konstrukten spielen. In eben diesem Zitat von Weinert begründet sich auch die weitere Flexion der Fragestellung, nämlich die Beachtung der Motivation, aber mehr dazu im nächsten Kapitel. Der Kompetenzbegriff fordert also eine „Verbindung der kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [und] heißt, das Wissen mit dem Können, also akademisches Wissen mit Handlungswissen zu verbinden, und geht damit über das bloße Verstehen und Replizieren hinaus“.¹⁵ Hier findet sich einer der elementaren Unterschiede zu bisherigen Unterrichtskonzepten, in denen der Kompetenzbegriff bzw. die Kompetenzorientierung noch nicht den heutigen Stellenwert besitzt. Wissen soll nicht um des Wissens willen gebildet werden, sondern die Operationalisierbarkeit am konkreten Handeln bildet den Kern des Kompetenzbegriffs.¹⁶ Dieser Kern wird nun von Weinert um die Ebene der Motivation als „Voraussetzung erfolgreichen Handelns und somit als lohnenswertes Ziel schulischer Bemühungen“¹⁷ erweitert. Ein weiterer Aspekt des komplexen Begriffes ist die „soziale Voraussetzung zum Handlungsvollzug. [...] Die intendierte Problemlösung in variablen Situationen unterstreicht die Fähigkeit, das erworbene Wissen abseits abstrakter Standardsituationen erfolgreich einsetzen zu können. Erst die verantwortungsvolle Nutzung kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten zeichnet Kompetenz aus.“¹⁸ Diese Lösung von Problemen wird in der späteren Analyse der Lern- und Unterhaltungsspiele wieder aufgegriffen werden, und unterstreicht die Wichtigkeit der Erläuterung des allgemeinen Kompetenzbegriffes für die spätere Analyse. Zusammenfassend kann über Weinerts Kompetenzbegriff gesagt werden, dass fachliche Kompetenzen und die Ausbil-

¹⁴ Weinert, Franz E.: Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim / Basel: Beltz 2003. S. 27-28.

¹⁵ Beer, Rudolf / Benischek, Isabella: Aspekte kompetenzorientierten Lernen und Lehrens. S. 9.

¹⁶ vgl. ebd. S. 9.

¹⁷ ebd. S. 9.

¹⁸ ebd. S. 9.

dung eines lebendigen und anwendungsbezogenen Fachwissens gemeint sind.¹⁹ Dieses Fachwissen wird im nächsten Unterpunkt, am Beispiel des Unterrichtsgegenstandes Deutsch, näher erläutert. Neben diesem Fachwissen dürfen allerdings die von einem weiteren Autor, nämlich Andreas Müller, erwähnten methodischen Kompetenzen, kurz learning skills, nicht fehlen.²⁰ Hierbei handelt es sich um ein möglichst vielfältiges Strategie- und Methodenrepertoire, das laut Müller die Erfolgswahrscheinlichkeit erhöht.²¹ Diese Aspekte des Kompetenzbegriffes, die sich wohlgerne immer noch auf der generellen Ebene bewegen und noch nicht auf die Ebene des Deutschunterrichtes und die, damit verbunden Kompetenzen beziehen, sind bereits von elementarer Wichtigkeit für die spätere Bearbeitung der Forschungsfrage, nämlich ob Computer- und Videospiele, seien es Lern- oder Unterhaltungsspiele, überhaupt so etwas wie Kompetenzorientierung aufweisen und wie, falls vorhanden, diese Orientierung aussieht.

2.3 Der Weg der Kompetenz in den Unterricht

Nach diesem Versuch, den sehr vielschichtigen und abstrakten Begriff der Kompetenz zu erläutern und immer wieder an die spätere Analyse anzuknüpfen, ohne dabei vorzugreifen, muss nun die Implementierung des Kompetenzbegriffes in den eigentlichen Unterricht abgesteckt werden. Es erscheint hier sinnvoll, die Implementierung des Begriffes im Unterricht allgemein zu behandeln, bevor in weiterer Folge, also im nächsten Unterkapitel, der Begriff der Kompetenz im Deutschunterricht verortet werden soll. Diese allgemeine Verortung ist nicht unwichtig, da sich die Arbeit zum ersten Mal auf das Schulunterrichtsgesetz bezieht und somit zeigt, dass es sich bei den neumodisch anmutenden Begrifflichkeiten keineswegs um Hirngespinnste einiger weniger Bildungsforscher handelt, sondern für die Orientierung des Unterrichts an einem Kompetenzmodell durchaus gesetzliche Grundlagen bestehen, die einzuhalten sind.

Die erste Implementierung des Kompetenzbegriffes im Unterricht erfolgt auf einer grundlegenden Ebene, nämlich der der „Grundkompetenzen“, die eine „Basis für die kritische Auseinandersetzung mit sich und der Welt [darstellen]“.²² Von der Europäischen Union wurden

¹⁹ Beer, Rudolf / Benischek, Isabella: Aspekte kompetenzorientierten Lernen und Lehrens. S. 9.

²⁰ vgl. Müller, Andreas: Mehr ausbrüten, weniger gackern. Denn Lernen heisst: Freude am Umgang mit Widerständen. Oder kurz: Vom Was und Wie. Bern: h.e.p. Verlag 2008. S. 14.

²¹ ebd. S. 14.

²² Beer, Rudolf: Bildungsstandards – Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern. Wien / Berlin / Münster: Lit 2007. S. 15-16.

2002 folgende Schlüsselkompetenzen definiert, die im Unterricht zu erwerben sind: „Kommunikation in der Muttersprache und in Fremdsprache, IKT [Informations- und Kommunikationstechnik], Fertigkeiten in Mathematik/Naturwissenschaften/Technik, Unternehmergeist, Sozialkompetenz und Bürgerkompetenz, Lernen lernen, Allgemeinwissen“.²³ Wie hier durch die Europäische Kommission vorgegeben, sind bestimmte Fertigkeiten, oder Kompetenzen im Unterricht zu erwerben. Dieser Erwerb erfolgt in Österreich wiederum durch das Konzept der Bildungsstandards. Diese setzen

einen besonderen Schwerpunkt auf den Erwerb von grundlegenden fachlichen Kompetenzen, welche in der Verordnung zu den Bildungsstandards dargelegt sind. Diese grundlegenden fachbezogenen Kompetenzen decken die wesentlichen Inhaltsbereiche eines Unterrichtsgegenstandes ab, da sie auf den Lehrplan bezogen sind. Für den weiteren Kompetenzaufbau sind sie daher von größter Bedeutung.²⁴

Die vorhin erwähnte gesetzliche Verankerung dieser Bildungsstandards und die damit einhergehenden Verordnungen für die einzelnen Gegenstände erfolgt im § 17 des Schulunterrichtsgesetzes, genauer im Teil 1a:

(1a) Der zuständige Bundesminister hat für einzelne Schulstufen der in § 1 genannten Schularten (Formen, Fachrichtungen) Bildungsstandards zu verordnen, wenn dies für die Entwicklung und Evaluation des österreichischen Schulwesens notwendig ist. Bildungsstandards sind konkret formulierte Lernergebnisse, die sich gemäß dem Lehrplan der jeweiligen Schulart (Form, Fachrichtung) auf einzelne Pflichtgegenstände oder auf mehrere in fachlichem Zusammenhang stehende Pflichtgegenstände beziehen. Die individuellen Lernergebnisse zeigen das Ausmaß des Erreichens grundlegender, nachhaltig erworbener Kompetenzen auf. Der Lehrer hat bei der Planung und Gestaltung seiner Unterrichtsarbeit die Kompetenzen und die darauf bezogenen Bildungsstandards zu berücksichtigen sowie die Leistungen der Schüler in diesen Bereichen zu beobachten, zu fördern und bestmöglich zu sichern. Die Verordnung hat über die Festlegung von Schularten, Schulstufen und Pflichtgegenständen hinaus insbesondere die Ziele der nachhaltigen Ergebnisorientierung in der Planung und Durchführung von Unterricht, der bestmöglichen Diagnostik und individuellen Förderung durch konkrete Vergleichsmaßstäbe und der Unterstützung der Qualitätsentwicklung in der Schule sicher zu stellen. Es ist vorzusehen, dass die Ergebnisse von Standardüberprüfungen so auszuwerten und rückzumelden sind, dass sie für die langfris-

²³ Europäische Kommission (Hrsg.): Schlüsselkompetenz in einer wissensbasierten Wirtschaft 2002. S. 7.

²⁴ Beer, Rudolf / Benischek, Isabella: Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens. S. 10.

tige systematische Qualitätsentwicklung in den Schulen nutzbringend verwertet werden können.²⁵

Durch diese Verordnung von Bildungsstandards in einzelnen Gegenständen wird eine Auswahl von Kompetenzen getroffen, die vom BIFIE hinsichtlich der weiteren schulischen und beruflichen Bildung, auch im Sinne eines lebenslangen Lernens, als von zentraler Bedeutung bezeichnet werden.²⁶ Da, wie bereits dargelegt, der Begriff der Kompetenz ein unsichtbarer und abstrakter ist, sind „in den Bildungsstandards Verhaltensweisen als Indikatoren für die dahinterliegenden, zu erreichenden Kompetenzen beschrieben. Für die praktikable Anwendung wurden die Bildungsstandards nicht als psychologische Konstrukte formuliert [...]“²⁷ Die Beschreibung erfolgt durch Indikatoren, nämlich „Kann-Beschreibungen“²⁸ (Er/Sie KANN das Hauptthema eines Textes erkennen), ein Umstand, der für den weiteren Verlauf der Arbeit, vor allem für die Analyse von großer Bedeutung ist, da durch diese konkreten Kann-Beschreibungen Ziele für den Unterricht bzw. das Lernen formuliert werden. Diese Ziele können nun, der Hypothese folgend, aber auch in anderen Umgebungen und durch andere Aktivitäten erreicht werden.

Der Umstand, dass genau diese Ziele und deren Erreichen im Unterricht auch einer der am meisten ignorierten in der Implementierung des Systems ist, wie aktuelle empirisch erarbeitete Publikationen²⁹ zeigen, soll hier nicht unerwähnt bleiben. Wichtig für die Fragestellung der Arbeit ist allerdings, dass die Ziele, begründet durch gesetzliche Verordnungen, existieren und umgesetzt werden können. Bevor nun der Gegenstand Deutsch und das zugehörige Kom-

²⁵ Schulunterrichtsgesetz (SchUG): § 17 Unterrichtsarbeit 1a.

²⁶ vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.): Bildungsstandards – für höchste Qualität an Österreichs Schulen. Salzburg: La Linea 2010. S. 2.

²⁷ Rudolf Beer / Benischek, Isabella: Aspekte kompetenzorientierten Lernen und Lehrens. S. 10.

²⁸ Zeitler, Sigrid / Köller, Olaf / Tesch Bernd: Bildungsstandards und ihre Implikationen für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In: Gehrmann, Axel / Hericks, Uwe / Lüders, Manfred (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010. S. 23-36. S. 24.

²⁹ Schott, Franz / Ghanbari, Sharam Azizi: Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards. *Com-Trans* – ein theoriegeleiteter Ansatz zum Kompetenztransfer als Diskussionsvorlage. Münster: Waxmann 2008. S. 10.

petenzmodell behandelt wird, soll der Weg von der Verordnung zum tatsächlichen Lehr- und Lernziel erläutert werden.

Um den Weg von der Verordnung zum Lehr- und Lernziel zu beschreiten, werden Kompetenzmodelle benötigt, diese „beschreiben zu erwartende Lernergebnisse von Schüler/innen auf bestimmten Altersstufen und setzen methodisch/didaktische Vorgaben, um die gesetzten Erwartungen zu erfüllen“.³⁰ In diesen Modellen ist folglich jede „Kompetenzstufe durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert, die die Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe bewältigen können, nicht aber Schülerinnen und Schüler auf niedrigeren Stufen“.³¹ Laut Beer und Benischek ist es nun wichtig, dass die den Kompetenzmodellen folgenden „Lehranreize möglichst nahe an der Schnittstelle zwischen Wissen und Nicht-Wissen angeboten werden.“³² Zu leichte Aufgaben können die Schülerinnen und Schüler unterfordern, bei zu schweren Aufgaben kann Frustration auftreten, hier ist auf eine optimale Anpassung an die einzelnen Schülerinnen und Schüler zu achten.³³ Olechowski empfiehlt außerdem, dass „die Rückmeldevorgänge kontinuierlich erfolgen, d.h. bei jeder Reaktion des Lernenden eine positive Rückmeldung erfolgt, [denn dann] schreitet der Lernprozess mit maximaler Schnelligkeit voran.“³⁴ Diese Organisation der Ziele des Unterrichts in Kompetenzmodelle und ihre richtige Anwendung, also nicht zu leicht und nicht zu schwer, erscheint deshalb von größter Wichtigkeit, da eine ähnliche Organisation von Inhalten in der späteren Analyse der Computer- und Videospiele, sowohl in Lern- als auch in Unterhaltungsspielen, zu finden ist.

Die Herausforderung für Lehrpersonen ist nun, die Verordnungen und die darin vermittelten Kompetenzen, die nur als langfristige Ziele formuliert werden können, an die jeweiligen Ge-

³⁰ Beer, Rudolf: Bildungsstandards – Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern. Wien / Berlin / Münster: Lit 2007. S. 228.

³¹ Wolf, Wilhelm: Zur bisherigen Entwicklung von Bildungsstandards in der österreichischen Grundschule. Anmerkungen aus grundschulpädagogischer Sicht. In: Erziehung und Unterricht. 2004 154/7-8. S. 571-581. S. 576.

³² Beer, Rudolf / Benischek, Isabella: Aspekte kompetenzorientierten Lernen und Lehrens. S. 11.

³³ vgl. ebd. S. 11.

³⁴ Olechowski, Richard: Alternative Leistungsbeurteilungen – Humanisierung der Schule. In: Babosik, István / Olechowski, Richard (Hrsg.): Lehren – Lernen – Prüfen. Frankfurt am Main: Peter Lang 2003. S. 215-232. S. 215.

gebenheiten, also die Klasse, anzupassen.³⁵ Dieses Herunterbrechen auf die einzelnen Klassenstufen wird später am Beispiel des Unterrichtsfaches Deutsch an konkreten Beispielen erneut genauer ausgeführt. Wichtig für die Fragestellung der Arbeit ist, dass diese Zuordnungen zu einzelnen Klassenstufen ermöglicht, bestimmte Kompetenzen, die eventuell von Computer- und Videospiele trainiert werden, klaren Altersstufen zuzuordnen. Dies wird vor allem dann relevant, wenn Altersbeschränkungen, die teilweise mit Spielen verbunden sind, und im Sinne einer Stimmigkeit der Argumentation beachtet werden müssen, benutzt werden, um zu zeigen, dass auch im höheren Alter von Schülerinnen und Schülern immer noch für den Schulunterricht relevante Kompetenzen geschult werden. Um die Analyse weiter zu erleichtern, erfolgt das soeben erwähnte Herunterbrechen auf bestimmte Schulstufen, in den bereits erwähnten Kann-Formulierungen, in sogenannten Kompetenzrastern. Diese Raster, die am Beispiel des Deutschunterrichts nochmal in Erscheinung treten werden, „geben den Lernenden die Möglichkeit, sich zu orientieren, denn Kompetenzraster beschreiben, was man können könnte.“³⁶

2.3.1 Nachhaltigkeit

Ein weiteres Ziel des allgemeinen Kompetenzmodells, also nicht nur des Modells des Deutschunterrichts, ist, zu erreichen, dass Bildungsinhalte nicht mehr zu einem bestimmten Zeitpunkt, beispielsweise an einem bestimmten Tag, in einem bestimmten Ausmaß, beispielsweise ein Stoffgebiet, überprüft werden sollen, um danach in wenigen Stunden, Tagen oder Wochen vergessen zu werden. Vielmehr soll erreicht werden, dass Bildungsinhalten bzw. vermittelten Kompetenzen eine gewisse Nachhaltigkeit innewohnt,³⁷ diese Nachhaltigkeit ist, wie die anderen allgemeinen Aspekte des Kompetenzmodells, erneut ein wichtiger Punkt für den praktischen Teil dieser Arbeit, der nicht nur jetzt näher ausgeführt werden, sondern in der Analyse verortet werden soll.

Der Unterschied zwischen Kompetenzwissen und Inhaltswissen, auf dem der Begriff der Nachhaltigkeit beruht, lässt sich an einem Beispiel verdeutlichen, dass wiederum, beinahe deckungsgleich, in der späteren Spielanalyse zu finden sein wird:

³⁵ vgl. Beer, Rudolf / Benischek, Isabella: Aspekte kompetenzorientierten Lernen und Lehrens. S. 11.

³⁶ Müller, Andreas: Eigentlich wäre Lernen geil. Wie Schule (auch) sein kann: alles ausser gewöhnlich. Bern: h.e.p. Verlag 2006. S. 47.

³⁷ vgl. Beer, Rudolf / Benischek, Isabella: Aspekte kompetenzorientierten Lernen und Lehrens. S. 12.

Wenn wir im Rahmen einer Urlaubsreise in eine Stadt kommen, die wir noch nicht kennen und die wir erkunden möchten, dann verschaffen wir uns dazu eine Übersicht. Wir erwerben z.B. Kenntnisse über Sehenswürdigkeiten, Museen, Konzerte, Restaurants, Öffnungszeiten, Verkehrsmittel und den Stadtplan. Diese Kenntnisse entsprechen den beiden erstgenannten Punkten, welche die Kompetenzen charakterisieren: Es sind Mengen von Aufgaben, die wir mit bestimmten Kompetenzen ausführen können wollten. Viele dieser Aufgaben werden bedeutungslos, wenn wir die Stadt verlassen haben, wir vergessen die meisten davon. Anders bei Kompetenzen: Wenn wir z.B. eine Fremdsprache oder mathematische Kenntnisse erwerben oder erwerben sollen, dann sprechen wir hier von ‚Kompetenzen‘, weil die genannten Fähigkeiten uns möglichst lange eigenen sein sollen. Diese gewünschte Nachhaltigkeit von Kompetenzen hat [...] wichtige Konsequenzen. Eine davon ist die Notwendigkeit der Beachtung der Plastizität von Kompetenzen: Je nach individuellem Umfeld wird im Laufe der Zeit eine individuelle Kompetenz weiter geübt und gefestigt oder sie geht verloren. Kurz: Wir definieren Kompetenzen als relativ überdauernde Kenntnisse.³⁸

Dieses Beispiel soll nun abermals den Unterschied zwischen Kompetenz und reinem Wissen gezeigt haben und ist von grundsätzlicher Bedeutung für die Hypothese dieser Arbeit und deren Überprüfung. Die erwähnte Plastizität von Kompetenzen kann als eine Greifbarkeit, also Sinnhaftigkeit, der einzelnen Kompetenzen verstanden werden, und scheint eng mit der Motivation, bestimmte Kompetenzen zu erlernen, verbunden zu sein.

2.3.2 Individualisierung

Ein weiterer Aspekt des Kompetenzbegriffes und wiederum ein wichtiger Gesichtspunkt für den praktischen Teil der Arbeit ist Individualisierung. Jank und Meyer zitieren dazu Johann Friedrich Herbart, den Gründer der Pädagogik als eigenständige Disziplin, der vor über 200 Jahren sagte: „Die Verschiedenheit der Köpfe ist das große Hindernis aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten, ist der Grundfehler aller Schulgesetze, die den Despotismus der Schülermänner begünstigen und alle nach einer Schnur zu hobeln veranlassen.“³⁹ Seit Herbarts Zitat sind, glücklicherweise, einige Jahre vergangen und die Individualisierung hat mittlerweile einen Platz in den Lehrplänen gefunden, wie später, beim näheren Blick in den Lehrplan des Faches Deutsch, gezeigt werden wird. Nun stellt sich die Frage, was unter dem Begriff

³⁸ Schott, Franz / Ghanbari, Sharam Azizi: Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards. ComTrans – ein theoriegeleiteter Ansatz zum Kompetenztransfer als Diskussionsvorlage. Münster: Waxmann 2008. S. 40.

³⁹ Jank, Werner / Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen Scriptor. 2009. S. 78.

Individualisierung verstanden werden kann? Es handelt sich um ein Konzept, das das ‚Ich‘, also den Schüler oder die Schülerin selbst, direkt am Lernen beteiligt, während es sich Lehr- und Lerninhalte aneignet. Schüler und Schülerinnen sollen „einen persönlichen Zugang zu Lerninhalten finden und die Bedeutung ihrer eigenen Lernerfahrungen für ihr Leben erschließen können.“⁴⁰ In einem Rundschreiben des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur wird der Begriff ‚Individualisierung‘ folgendermaßen präzisiert:

Unter Individualisierung verstehen wir die Gesamtheit aller unterrichtsmethodischen und lern-/lehrorganisatorischen Maßnahmen, die davon ausgehen, dass das Lernen eine ganz persönliche Eigenaktivität jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers selbst ist, und die darauf abzielen, die Schülerinnen und Schüler gemäß ihrer Persönlichkeit, ihrer Lernvoraussetzungen und Potenziale bestmöglich zu fördern und zu fordern.“⁴¹

Die Begrifflichkeit der Individualisierung wird im späteren Verlauf der Arbeit wieder aufgegriffen werden und es soll im Sinne der Hypothese versucht werden, eben diese Individualisierung auch bei Computer- und Videospiele, sowohl Lehr- und Lernspielen als auch Unterhaltungsspielen festzumachen. Die Verbindung scheint zu bestehen, da von Theoretikerinnen wie Schubert gefordert wird, dass Schülerinnen und Schüler durch den Einsatz von bestimmten Lehr- und Lernmitteln, entsprechenden Lernumgebungen und nicht zuletzt durch die Haltung der Lehrperson gegenüber den Schülern und Schülerinnen, ihr gesamtes Potenzial ausschöpfen können.⁴² Laut Beer und Benischek bleiben diese individualisierten Lehr- und Lernprozesse im Moment sehr lehrerzentriert, das heißt, sie werden vor allem im Unterricht wirksam. Ein Umstand, der eventuell zu kurz greift und erneut Anlass für die Überprüfung Hypothese der Arbeit gibt.⁴³ Die Tatsache, dass der Prozess der Individualisierung existiert, ja existieren muss, scheint bereits seit dem eingangs erwähnten Herbart Zitat evident. Wichtig erscheint, und hier ähneln sich die Argumentationen mehrerer Publikationen zum Thema, in denen verlangt wird, den Begriff der Individualisierung erneut zu definieren. Er muss auch

⁴⁰ Radnitzky, Edwin / Westfall-Greiter, Tanja: Comenius wäre begeistert! In: Schrack, Christian / Nárosy, Thomas (Hrsg.): Individualisieren mit eLearning. Neues Lernen in heterogenen Lerngemeinschaften. Wien: Hausdruckerei des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur 2009. S. 14-17. S. 14-15.

⁴¹ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (Hrsg.): Rundschreiben 9/2007 – Initiative 25plus: Individualisierung des Unterrichts. Wien 2007.

⁴² vgl. Schubert, Christa: Standards und Individualisierung – ein Widerspruch? In: Erziehung und Unterricht. 2010 160. Jahrgang Heft 3-4. S. 267-273. S. 271.

⁴³ vgl. Beer, Rudolf / Benischek, Isabella: Aspekte kompetenzorientierten Lernen und Lehrens. S. 13.

bedeuten, „dass die Lernenden zu eigenverantwortlichem Lernen ermutigt und befähigt werden, dass sie in ihrem Selbstkonzept bestärkt und dass ihnen immer wieder bewertungsfreie Räume zur Entfaltung der individuellen Neigung zur Verfügung gestellt werden.“⁴⁴ Laut Thurn konkretisiert sich Individualisierung auf mehreren Ebenen:

auf jener der Lernenden (Eigenverantwortung, Erfolg, Selbsttätigkeit etc.), auf jener der Lehrenden (Zeit, Forderung/Förderung, Vertrauen etc.), auf jener der Lernumgebung (Platz, Möglichkeiten, Anreiz, Lernort/Lebensort etc.) und auf jener der Gemeinschaft (Heterogenität, Geborgenheit, Wertschätzung etc.)⁴⁵

Diese neue Konkretisierung des Begriffes und die vielfältigen Verortungen in verschiedensten Bereichen innerhalb und außerhalb des Unterrichts ermöglichen vielfältige Ansatzpunkte für die Fragestellung, wie und wo Kompetenzen in der Verwendung von Computer- und Videospiele geschult werden können. Um den wichtigen Begriff der Individualisierung nochmals zusammenzufassen, scheint es sinnvoll, eine Abbildung von Beer und Benischek heranzuziehen:

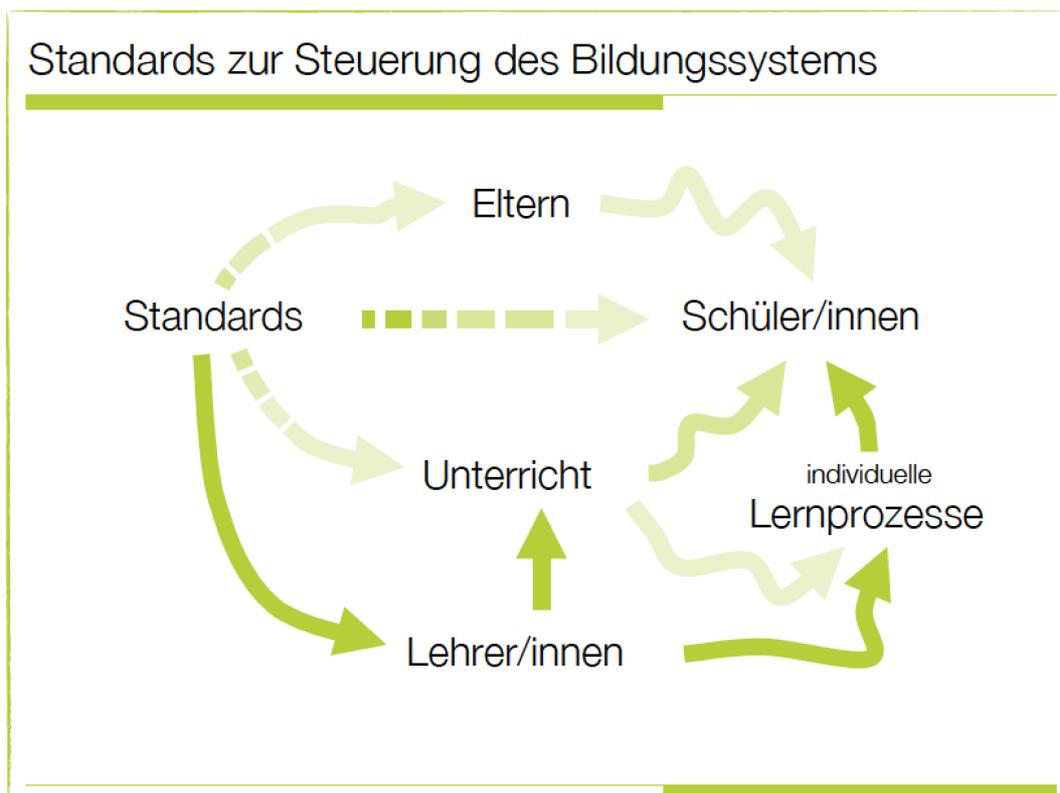


Abbildung 1: Standards – Individualisierung.⁴⁶

⁴⁴ Radnitzky, Edwin / Westfall-Greiter, Tanja: Comenius wäre begeistert! S. 6.

⁴⁵ Thurn, Susanne: Individualisierung kann gelingen. In: Pädagogik. 2006. 58. Jahrgang Heft 1. S. 6-9. S. 9.

⁴⁶ Beer, Rudolf / Benischek, Isabella: Aspekte kompetenzorientierten Lernen und Lehrens. S. 14.

Die Abbildung soll erneut verdeutlichen, wo individuelle Lernprozesse stattfinden und dabei ist darauf zu achten, dass sie nicht nur über den Unterricht angeleitet werden können und müssen. Lehrer und Lehrerinnen leiten den Unterricht, individuelle Lernprozesse finden in diesem statt, können aber sowohl über die Eltern als auch über die Lehrperson, außerhalb des Unterrichts angeleitet werden. Über dem gesamten Konstrukt der Individualisierung und der individuellen Lernprozesse stehen die Bildungsstandards, die bereits ausgiebig erläutert wurden und anhand derer wiederum individuelle Lernprozesse ermöglicht werden sollen. Die Individualisierung scheint demnach ein Punkt gewesen zu sein, dem Aufmerksamkeit geschenkt werden muss, da es eben diese individuellen Lernprozesse sind, also von den Schülern und Schülerinnen selbstständig in Gang gesetzte, die später an konkreten Beispielen gezeigt werden sollen.

2.4 Ist das guter Unterricht?

Nachdem nun die Begriffe der Kompetenz, der Bildungsstandards und der Kompetenzorientierung in ihren vielen Facetten behandelt wurden, und dadurch eine erste Basis für die Analyse der praktischen Beispiele geschaffen wurde, muss nun, bevor die konkreten und ausformulierten Kompetenzen des Deutschunterrichts besprochen werden können, noch ein Exkurs in die Unterrichtstheorie stattfinden. Da im Fokus dieser Arbeit die Frage steht, wie Lehr- und Lernspiele bzw. Unterhaltungsspiele kompetenzorientiert (und motivierend, aber dazu später) im und außerhalb des Unterrichts eingesetzt werden können, so scheint es an dieser Stelle noch angebracht, anhand einer gängigen Definition abzustecken, was denn guter Unterricht ist. Es soll sich hierbei nicht um aufwendige und vielschichtige theoretische Konzepte handeln, aber es erscheint wichtig, dass für die Analyse die Möglichkeit besteht, guten von schlechtem Unterricht zu unterscheiden. Zu leicht wäre es, eine Verwendung von bestimmten Spielen, seien es nun Lehr- oder Lernspiele oder Unterhaltungsspiele zu empfehlen, ohne dabei darauf zu achten, ob der Unterricht, der damit erreicht wird, weiterhin den Grundlagen guten Unterrichts folgt.

Eines der Standardwerke zum Thema stammt von Hilbert Meyer und trägt den treffenden Namen „Was ist guter Unterricht?“. Meyer definiert darin guten Unterricht als solchen,

in dem (1) im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur (2) auf der Grundlage des Erziehungsauftrages (3) und mit dem Ziel eines gelingenden Ar-

beitsbündnisses (4) eine sinnstiftende Ordnung (5) und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird.“⁴⁷

Meyer führt in seinem Werk nun zehn Merkmale guten Unterrichts ein, die auch in ihrer Vollständigkeit übernommen werden sollen. Ein Großteil davon wird im praktischen Teil der Arbeit wieder aufgegriffen werden, um Argumentationslinien zu unterstützen.

- 1) klare Strukturierung: Klarheit bei Prozessen, Zielen und Inhalten, Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen
- 2) hoher Anteil an echter Lernzeit: erreichbar durch ein gutes Zeitmanagement, durch Pünktlichkeit, durch Auslagerung von ‚Organisationskram‘ und durch eine Rhythmisierung des Tagesablaufs
- 3) lernförderliches Klima: gegenseitiger Respekt, Einhaltung von Regeln, Übernahme von Verantwortung, Gerechtigkeit und Fürsorge
- 4) inhaltliche Klarheit: Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung
- 5) sinnstiftendes Kommunizieren: durch die Beteiligung an der Planung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen, Lerntagebücher und Schüler/innen-Feedback
- 6) Methodenvielfalt: Reichtum an Inszenierungstechniken, Vielfalt der Handlungsmuster, Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen
- 7) individuelles Fördern: durch innere Differenzierung und Integration, Schaffung von Freiräumen, Geduld und Zeit, durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne
- 8) intelligentes Üben: durch Bewusstmachung von Lernstrategien, passende Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und entsprechende Rahmenbedingungen
- 9) transparente Leistungserwartungen: durch ein an den Richtlinien/Bildungsstandards orientierte, dem Leistungsvermögen der Schüler/innen entsprechendes Lernangebot und durch förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt
- 10) vorbereitete Umgebung: durch entsprechende Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug⁴⁸

Diese Vorschläge für guten Unterricht, die wie erwähnt eine wichtige Rolle in der systematischen Analyse spielen werden, sind natürlich nicht alle vollständig auf die praktischen Beispiele anwendbar, da Meyer neben dem eigentlichen Unterricht auch eine Meta-Ebene des

⁴⁷ Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelson Scriptor 2004. S. 13.

⁴⁸ Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelson Scriptor 2004. S. 17-18.

Unterrichts in seiner Aufzählung inkludiert, auf die in dieser Arbeit keine Rücksicht genommen werden kann, da, obwohl praktische Beispiele analysiert werden, diese Analyse eine im hohen Maße theoretische bleiben muss, da die Möglichkeit der Erprobung am Subjekt nicht besteht.

Beer und Benischek, in deren Artikel Hilbert Meyer und seine Merkmale des guten Unterrichts ebenfalls aufgegriffen werden, ergänzen Meyers Modell und fügen diesem einige wichtige Gesichtspunkte hinzu:

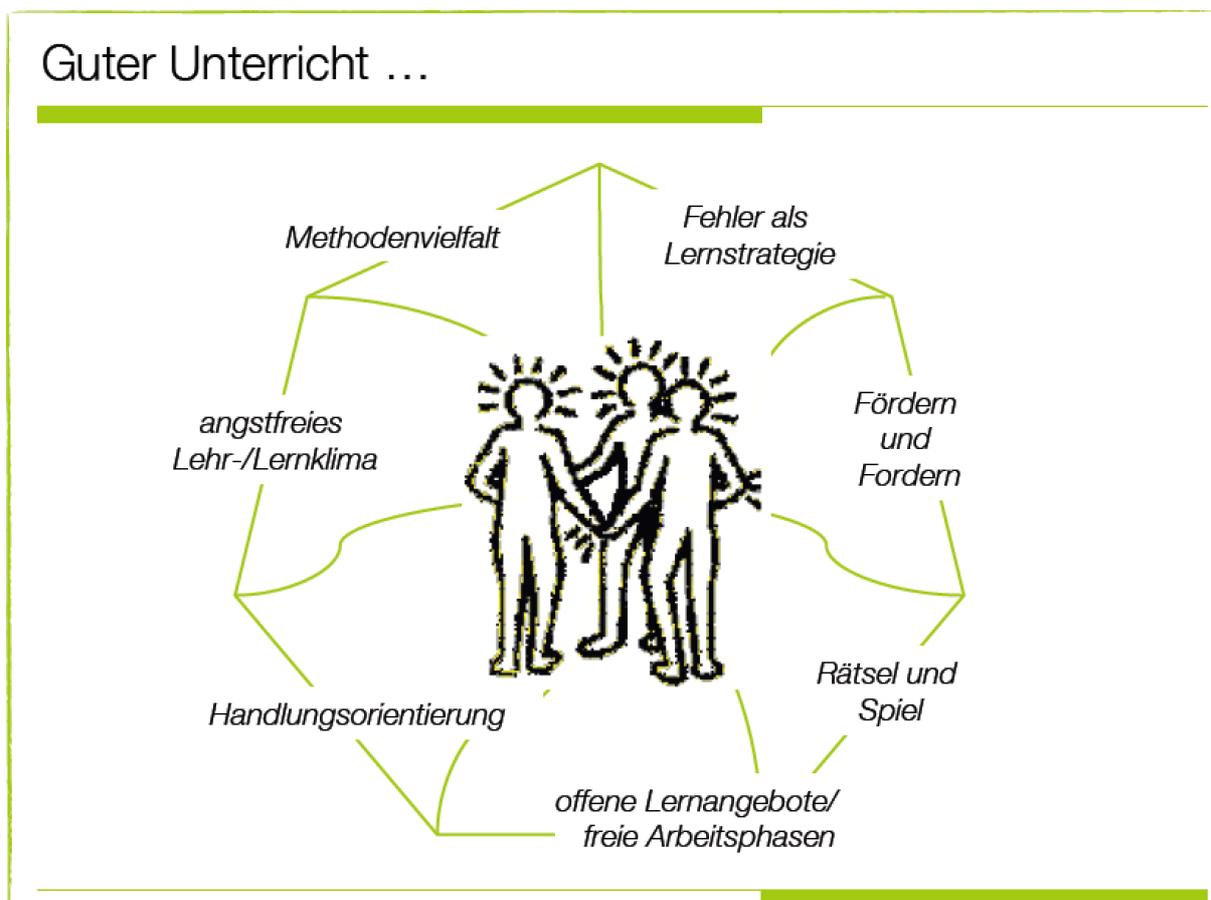


Abbildung 2: Guter Unterricht⁴⁹

Einige Punkte, die in Abbildung 2 von Beer und Benischek vorgeschlagen werden, decken sich mit den von Meyer vorgeschlagenen Merkmalen guten Unterrichts. Diejenigen, die für die spätere Analyse besonders entscheiden sind, sollen nun kurz erläutert werden.

Der Begriff Handlungsorientierung ist für die spätere Analyse von großer Bedeutung, da in ihm die bereits erwähnte Fokussierung auf das Produkt des Lernens eingeschrieben ist. „Ler-

⁴⁹ Beer, Rudolf / Benischek, Isabella: Aspekte kompetenzorientierten Lernen und Lehrens. S. 21.

nende experimentieren, planen, forschen, bearbeiten, strukturieren, visualisieren, präsentieren usw.⁵⁰ im Rahmen des handlungsorientierten Unterrichts und es soll laut Hutterer gelingen „die intellektuelle Bildung („Kopf“), die sittliche Bildung („Herz“) und die praktisch-motorische Bildung („Hand“)⁵¹ miteinander zu verbinden. Ein wichtiger Satz im Zusammenhang mit Handlungsorientierung im Unterricht fällt auch bei Radnitzky und Westfall-Greiter, wenn diese schreiben,

dass Lernen dort stattfindet, wo die Lernenden ihre eigenen Entscheidungen treffen könnten, um ein erwünschtes Ergebnis zu erreichen. Solch ein Handeln kann letztendlich nur persönlich sein, weil persönliche Entscheidungen getroffen werden und eigene Erfahrungen, Informationen und Konzepte während des Lernprozesses gedeutet und/oder revidiert werden müssen.⁵²

Wie an diesen Beispielen aus der Theorie erkenntlich werden soll, ist die Handlungsorientierung von Unterricht ein wichtiger Maßstab um die Qualität von Unterricht darzustellen, wenn also ein hohes Maß an Handlungsorientierung bei der späteren Analyse von Computer- und Videospiele festgemacht werden kann, so scheint es angebracht, diese auch für guten Unterricht empfehlen zu können.

Ein weiterer Aspekt von gutem Unterricht, der aus der Abbildung 2 hervorgehoben werden soll, ist „Rätsel und Spiel“. Dieser scheint, von der Themenstellung der Arbeit ausgehend, bereits ohne weitere Erklärung der Abbildung, auf die Fragestellung der Arbeit hinzuweisen. Beer und Benischek gehen in diesem Unterpunkt von einem „hohen Motivationscharakter einer Spielkonstellation [aus, die] zu einer intensiven Durchdringung der Sache [führt], die meist soziale Situationen eröffnet und ungewohnte Sichtweisen schafft.“⁵³ Vollkommen uneingeschränkt kann dieser Punkt nicht für die Analyse verwendet werden, bzw. fällt eine Verortung gemeinsamer Spielsituation, wie sie hier gemeint sind, nicht immer einfach. Wie die spätere Analyse, vor allem an einem Beispiel, zeigen wird, scheinen Beer und Benischeks Behauptungen zumindest an einem Beispiel beobachtbar zu sein.

⁵⁰ Beer, Rudolf / Benischek, Isabella: Aspekte kompetenzorientierten Lernen und Lehrens. S. S. 21.

⁵¹ Hutterer, Robert: Das Paradigma der Humanistischen Psychologie. Wien / New York: Springer 1998. S. 103.

⁵² Radnitzky, Edwin / Westfall-Greiter, Tanja: Comenius wäre begeistert! S. 14.

⁵³ Beer, Rudolf / Benischek, Isabella: Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens. S. 22.

Somit wurden nun in der gebotenen Kürze mehrere Kriterien guten Unterrichts in die Arbeit eingeführt, die für die Analyse der praktischen Beispiele, wieder relevant sein sollen.

2.5 Der Kompetenzbegriff im Deutschunterricht

Nach der Darlegung und eingehenden Betrachtung des Kompetenzbegriffes und seiner Unter-
aspekte sowie des, für die Bewertung von Unterricht verwendeten, Modells sollen nun die für
die Arbeit maßgeblichen Analysemittel etabliert worden sein. Für die umfassende Analyse
konkreter Beispiele unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzorientierung ist es nun notwen-
dig, die konkreten Kompetenzen und Kompetenzbereiche für das Fach Deutsch einzuführen.
Erst danach können zusammenfassend alle Punkte der Analyse versammelt werden, an denen
systematisch einzelne Lehr- und Lernspiele sowie Unterhaltungsspiele untersucht werden
sollen. Durch diese schrittweise Annäherung soll eine höchstmögliche Vergleichbarkeit und
umfassende Analyse jedes einzelnen Beispiels ermöglicht werden.

Wie in der allgemeinen Erarbeitung des Kompetenzbegriffes soll auch der Kompetenzbegriff
des Faches Deutsch über den Lehrplan, also der gesetzlichen Grundlage, hergeleitet werden.
Für die Analyse besonders relevant sind hier die Lehrpläne ab der fünften Schulstufe bis hin
zur zwölften Schulstufe. Eine weitere Einschränkung muss hier gemacht werden, um sich
nicht in Einzelheiten zu verlieren. So sollen für die Analyse lediglich die Lehrpläne der all-
gemeinbildenden höheren Schulen (AHS) relevant sein. Die Lehrpläne des Bundesministeri-
ums für Unterricht Kunst und Kultur (BMUKK) sind ihrerseits wiederum in Unter- und Ober-
stufe unterteilt, also 5.-8. Schulstufe und 9.-12. Schulstufe, und innerhalb dieser findet eine
Unterteilung in die einzelnen Schulstufen statt. Für das schrittweise Herangehen und um eine
Inkludierung des gesamten Lehrplans in die Arbeit zu vermeiden, sollen lediglich allgemeine
Passagen zitiert werden, die für die im weiteren Verlauf besprochenen Kompetenzmodelle
relevant erscheinen. Die Erarbeitung soll nun mit dem Lehrplan der Unterstufe beginnen, da
hier bereits die wichtigsten Grundlagen eingeführt werden können. Diese sollen dann durch
einzelne Passagen aus dem Lehrplan der Oberstufe ergänzt werden, um alle Werkzeuge für
die Analyse bereitzustellen.

Exemplarisch für die anderen Schulstufen soll der Lehrplan für die 1. Klasse AHS dazu dienen, die groben Unterteilungen des Lehrplans aufzuzeigen, die im verwendeten Kompetenzmodell von Habringer und Staud⁵⁴ wieder aufgegriffen werden.

Sprache als Grundlage von Beziehungen

Erlebnisse, Erfahrungen, Gedanken austauschen: Erlebnisse, Erfahrungen und Gedanken mündlich und schriftlich partnergerecht mitteilen.

Beziehungen aufnehmen, ausbauen und gemeinsames Handeln ermöglichen: Einfache Mittel kennen lernen und anwenden, um Gespräche partner- und situationsgerecht zu führen. Vertraute Gesprächsformen anwenden und neue kennen lernen. In vielfältigen Situationen und unter verschiedenen Bedingungen ausdrucksvoll und verständlich sprechen. Texte verfassen um persönliche Beziehungen auszudrücken; entsprechende Formen der Übermittlung kennen lernen und einsetzen.

Interessen wahrnehmen: Eigene Absichten und Absichten anderer wahrnehmen und mit eigenen Worten ausdrücken. Anliegen mündlich und schriftlich vorbringen; dafür einfache sprachliche Mittel sichern.

Sprache als Trägerin von Sachinformationen aus verschiedenen Bereichen

Informationsquellen erschließen: Personen befragen; Auskünfte einholen. Mit Ordnungs- und Suchhilfen vertraut werden; Bibliotheken, Medien bzw. andere Informationssysteme zur Erarbeitung von Themen nützen.

Informationen aufnehmen und verstehen: Die Fähigkeit zum sinnerfassenden Lesen weiterentwickeln und das individuelle Lesetempo steigern; Lesetechniken zur Informationsentnahme kennen lernen und anwenden. Aus Gehörtem und Gesehenem Informationen entnehmen.

Informationen für bestimmte Zwecke bearbeiten sowie schriftlich und mündlich vermitteln: Aus Gehörtem, Gesehenem und Gelesenem Wesentliches wiedergeben.

Sich mit Sachthemen auseinander setzen: Zu einfachen Sachverhalten und Äußerungen mündlich und schriftlich Stellung nehmen lernen.

Sprache als Gestaltungsmittel

Literarische Textformen und Ausdrucksmittel kennen lernen: Persönliche Zugänge zu literarischen Texten finden, im Besonderen aus der Kinder- und Jugendliteratur. Einfache Gestaltungsmittel erkennen und als Anregung für eigene Texte nützen.

⁵⁴ Habringer, Gerhard / Staud, Herbert: Kompetenzorientierter Unterricht – Sekundarstufe I – Deutsch. In: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.): Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Graz: Leykam 2011. S. 47-68.

Ausdrucksformen in verschiedenen Medien kennen lernen: Einfache Möglichkeiten kennen lernen, wie in Medien Themen und Inhalte gezielt aufbereitet und gestaltet werden (auch durch eigenes Erproben). Deren Wirkung auf sich und andere wahrnehmen und beschreiben.

Kreative sprachliche Gestaltungsmittel kennen lernen: Schriftlich und mündlich erzählen; erzählerische Mittel einsetzen um Texte bewusst zu gestalten. Durch kreativen Umgang mit Lauten, Wörtern, Sätzen oder Texten Möglichkeiten sprachlicher Gestaltung erleben und erproben.

Sprachbetrachtung und Rechtschreibung

Sprachliche Erscheinungsformen erkennen und anwenden.

Wissen über Sprache erwerben und anwenden, wie es für einen möglichst fehlerfreien Sprachgebrauch notwendig ist. Einblicke in Struktur und Funktion von Sprache gewinnen, und zwar aus den Bereichen der Pragmatik, der Semantik und der Text-, Satz- und Wortgrammatik. Maßgebend für die Auswahl sind der Entwicklungsstand, die Leistungsfähigkeit und der sprachliche Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler.

Rechtschreiben

Den Gebrauchswortschatz entsprechend dem jeweiligen Thema stetig erweitern und orthographisch sichern.

Die Regelmäßigkeit von Sprachformen und Schreibung in zunehmendem Maße erkennen und verstehen.

Neben anderen Hilfen Wortbedeutungen und Wortbildung zum Erschließen der richtigen Schreibung nützen lernen. Individuelle Rechtschreibschwächen herausfinden und durch regelmäßige Übungen abbauen. Hilfsmittel (Wörterbücher, elektronische Programme u. a.) benützen lernen und regelmäßig verwenden.⁵⁵

Dieser vergleichsweise kurze Abschnitt des Lehrplans, der zu allen Schulstufen ausformuliert ist und demnach auch Änderungen im behandelten Stoffgebiet aufweist, soll hier genügen, um aufzuzeigen, welche vier Themengebiete, im Lehrplan als Überschriften gekennzeichnet, im verwendeten Kompetenzmodell für den Deutschunterricht herangezogen werden. Diese Themenbereiche werden nun von Habringer und Staud in ein Kompetenzmodell System umgelegt:

⁵⁵ Lehrplan für die AHS Unterstufe (Deutsch):
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7_781.pdf?4dzgm2 S. 5. (Einsicht 04.07.2014).

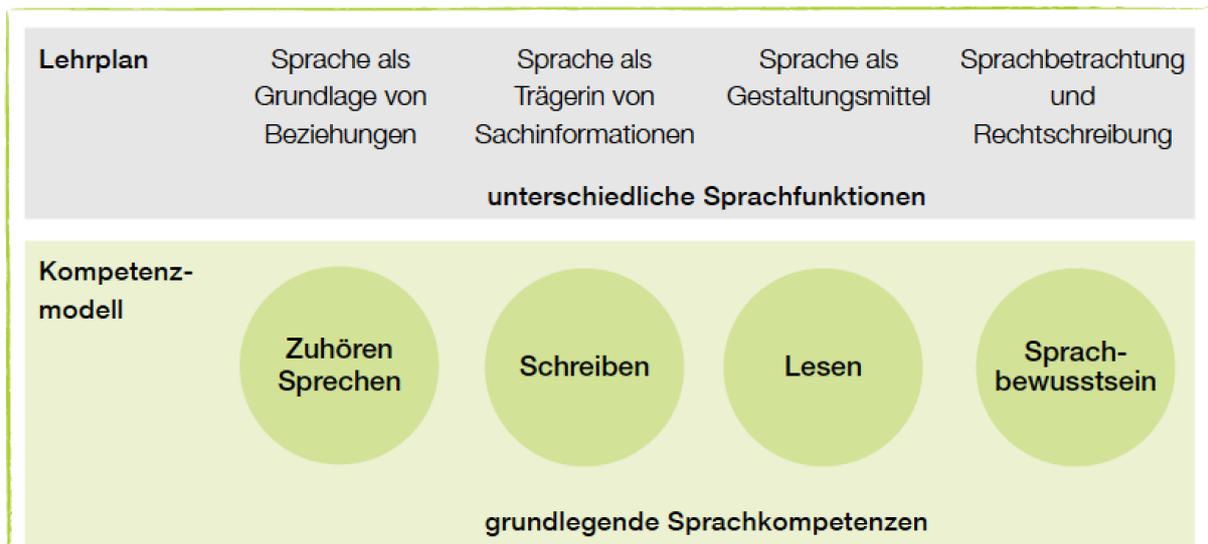


Abbildung 3: Lehrplan/Kompetenzmodell.⁵⁶

Diese in Abbildung 3 vollzogene Einteilung in wiederum vier verschiedene Sprachkompetenzen kann als Zwischenschritt verstanden werden, um zu den, im allgemeinen Kompetenz Kapitel bereits erwähnten, „Kann-Botschaften“ zu gelangen. Ausgehend vom Lehrplan werden grundlegende Kompetenzen formuliert, die wiederum in verordneten Bildungsstandards ausformuliert werden und die im Unterricht erreicht werden sollen. Als letzten Schritt, für die Analyse eher zweitrangig, sollen Aufgabenbeispiele formuliert werden, die diese Standards illustrieren. Habringer und Staud fassen diese vier Stationen ebenfalls in einer Grafik zusammen:

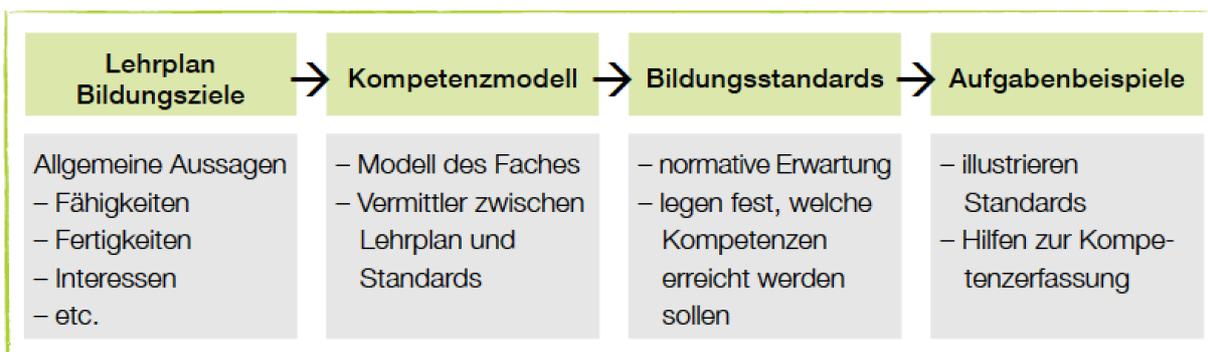


Abbildung 4: Übersicht Lehrplan/Bildungsziele – Kompetenzmodell – Bildungsstandards – Aufgabenbeispiele.⁵⁷

Dieser Weg vom Lehrplan zur Kompetenz ist für die Legitimierung der Analyse besonders relevant, da gezeigt werden soll, dass die angelegten Kompetenzen, die laut Hypothese in Lehr- und Lernspielen sowie Unterhaltungsspielen gefördert werden, ihren Anfang im Lehr-

⁵⁶ Habringer, Gerhard / Staud, Herbert: Kompetenzorientierter Unterricht – Sekundarstufe I – Deutsch. S. 47.

⁵⁷ Habringer, Gerhard / Staud, Herbert: Kompetenzorientierter Unterricht – Sekundarstufe I – Deutsch. S. 47.

plan nehmen. So soll jegliche Aussage über Einsatz im Unterricht, sofern Kompetenzförderung am konkreten Beispiel gezeigt werden kann, weiter abgesichert werden.

Bevor nun die ausformulierten Kompetenzen für Unter- als auch Oberstufe eingeführt werden, muss der Lehrplan der AHS-Oberstufe und seine Unterschiede zum Lehrplan der Unterstufe besprochen werden. Logischerweise weisen die beiden Lehrpläne massive Unterschiede auf. Die Erwähnung des Oberstufen-Lehrplans ist demnach wichtig, da er, wie in Kürze erkennbar werden wird, andere ausformulierte Kompetenzen bedingt, also zusätzliche und wichtige Werkzeuge, vor allem für die Analyse der Computer- und Videospiele, liefert. Die wichtigsten Passagen, die auch für die Analyse den fruchtbaren Boden bieten, sind folgende:

An **Textkompetenz** werden unter den Bedingungen multimedialer Kommunikation höhere und differenziertere Anforderungen gestellt. Texte sind heute selbst zunehmend multimediale Produkte, die eine synästhetische Rezeption erfordern. Textrezeption bzw. Lesen wird verstanden als Interaktion zwischen den Sinnangeboten des Textes und dem Weltwissen und Textwissen der Leserinnen und Leser. Dabei ist eine aktive Auseinandersetzung mit Texten - sowohl emotional als auch argumentativ – zu ermöglichen. Der kognitiv-analysierende Zugang zu Texten soll die Einsicht in die textkonstituierenden Mittel und in die Entstehungsbedingungen von Texten ermöglichen und so die Funktion der Sprache und anderer semiotischer Systeme als Vermittlerin von Wirklichkeiten offen legen. Auf dieser Basis soll die Vielfalt der Deutungsmöglichkeiten von Texten erkannt und genützt werden. Die Ausbildung dieser Fähigkeiten ist für alle Arten von Texten anzustreben, wobei künstlerisch-literarischen Texten eine besondere Bedeutung zukommt.

Literarische Bildung hat den Schülerinnen und Schülern möglichst vielfältige rezeptive, analytische, produktive und kreative Zugänge zu ästhetischen Texten aller Medienformate und unterschiedlicher Kulturen zu bieten. Die Schülerinnen und Schüler sollen zur Freude am Lesen geführt werden und dabei lernen, mit Texten emotional, kognitiv und produktiv-handelnd umzugehen, eine eigenständige Interpretation und ästhetisches und kritisches Urteilsvermögen zu entwickeln und unterschiedliche Rezeptionshaltungen zu reflektieren. Die Analyse von Besonderheiten ästhetischer Texte und ihrer Entstehungsbedingungen sowie die Einordnung von Texten in den kulturellen und historischen Kontext sind anzustreben. Auszuwählen sind Texte, die repräsentativ für ihre Epoche sind, Bezüge zur Gegenwart aufweisen und das Interesse der Schülerinnen und Schüler erwecken. Die Komplexität der Texte und die Intensität ihrer Auslotung sind der pädagogischen Situation anzupassen. Der Schwerpunkt ist auf die Begegnung mit deutschsprachiger unter besonderer Berücksichtigung der österreichischen Literatur zu legen.

Mediale Bildung im Deutschunterricht umfasst die Beschäftigung mit allen Arten von Medien, vor allem unter dem Gesichtspunkt der sprachlichen Bildung. Dabei ist sowohl die zentrale Bedeutung der audiovisuellen Medien für die Unterhaltung, Information und die Identitätsfindung von Jugendlichen zu berücksichtigen wie auch die zunehmende Bedeutung der Neuen Medien für alle ge-

sellschaftlichen Bereiche und auch die neue Rolle der Printmedien im medialen Gesamtkontext zu beleuchten. Der Deutschunterricht hat Mediennutzungskompetenz zu vermitteln, dh. die Fähigkeit, sich der Medien zielgerichtet und funktional zu bedienen, wie auch Medienkulturkompetenz, also die Fähigkeit, sich in einer von Medientechnologie stark geprägten Kultur zu orientieren.⁵⁸

Dieser Teil des Lehrplans für die AHS-Oberstufe zeigt bereits, welche Unterschiede bestehen. Der Begriff „Mediale Bildung“ ist in den Lehrplan gerückt und in jedem der drei Teilgebiete ist von verschiedenen „Medien“ oder dem Adjektiv „multimedial“ die Rede.

Ohne jetzt den Zwischenschritt des Kompetenzmodells abermals zu setzen, sollen nun die ausformulierten „Kann-Botschaften“ zu den zugehörigen Lehrplänen und Kompetenzmodellen eingeführt werden. Diese Botschaften sind abermals durch das BIFIE formuliert worden und finden in Schulen (hoffentlich) tägliche Anwendung. Wie bereits durch einige Hinweise hervorgegangen ist, gibt es Kompetenzbereiche, die für die Analyse besonders interessant sind und andere, die wiederum nur wenig Beachtung finden werden. Dieser Umstand ist dadurch zu erklären, dass eine einzelne Aufgabe, eine einzelne Unterrichtsaktivität also, nicht alle Kompetenzen schulen kann, sondern eklektisch vorgehen muss. Auch innerhalb der einzelnen Kompetenzbereiche gibt es wiederum zahlreiche Kann-Formulierungen, die ebenfalls immer nur teilweise beinhaltet sein können. Diese genaue Formulierung ermöglicht aber auch eine sehr genaue Beschreibung von bearbeiteten Kompetenzen. Die Kann-Botschaften für die Unterstufe sind, wie bereits angemerkt, vom BIFIE publiziert worden, die Ausformulierungen für die Oberstufe sind auf die Reifeprüfung, also die Matura, zugeschnitten und deshalb nur bedingt verwendbar. Um klare und möglichst aussagekräftige Analysewerkzeuge zu gewährleisten, soll deshalb für die Oberstufe direkt mit den im Lehrplan formulierten Zielen gearbeitet werden.

Die vom BIFIE zur Verfügung gestellten Kompetenzen für die 8. Schulstufe, also Ende der Unterstufe:

⁵⁸ Lehrplan für die AHS Oberstufe:

https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?4dzgm2 S. 2-3. (Einsicht 04.07.2014).

Kompetenzbereich Zuhören und Sprechen:

Altersgemäße mündliche Texte im direkten persönlichen Kontakt oder über Medien vermittelt verstehen	<ol style="list-style-type: none">1. Schüler/innen können das Hauptthema gesprochener Texte erkennen2. Schüler/innen können die wesentlichen Informationen gesprochener Texte verstehen3. Schüler/innen können die grundlegenden Informationen gesprochener Texte mündlich und schriftlich wiedergeben4. Schüler/innen können die Redeabsicht gesprochener Texte erkennen5. Schüler/innen können stimmliche (Lautstärke, Betonung, Pause, Sprechtempo, Stimmführung) und körpersprachliche (Mimik, Gestik) Mittel der Kommunikation erkennen
---	--

Abbildung 5: Kompetenzbereich Zuhören und Sprechen.⁵⁹

Wie hier bereits zu sehen ist, sind die Kompetenzen nummeriert und als Kann-Botschaften formuliert. Es sind genau diese Kompetenzen, die im praktischen Teil, neben den erarbeiteten Kompetenzen aus dem allgemeinen Teil, in den ausgewählten Beispielen verortet werden sollen. Es gilt hierbei zu bemerken, dass die Kann-Botschaften nur durch Überprüfung, beispielsweise Tests, im Unterricht festgestellt werden können, für die Unterrichtsinhalte ist es allerdings wichtig, an den Inhalten der Kann-Botschaften zu arbeiten.

⁵⁹ https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf (eingesehen am 04.07.2014).

Kompetenzbereich Lesen:

Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln	<ol style="list-style-type: none"> 14. Schüler/innen können das Hauptthema eines Textes/eines Textabschnittes erkennen 15. Schüler/innen können die Gliederung eines Textes erkennen 16. Schüler/innen können Textsignale (Überschrift, Zwischenüberschriften, Fettdruck, Hervorhebungen, Absätze, Einrückungen, Gliederungszeichen) zum Textverständnis nutzen 17. Schüler/innen können grundlegende nicht-fiktionale Textsorten in unterschiedlicher medialer Form erkennen und ihre Textfunktion (Information, Nachricht, Meinung, Anleitung, Vorschrift, Appell, Unterhaltung) erfassen 18. Schüler/innen können epische, lyrische und dramatische Texte unterscheiden und grundlegende epische Kleinformen (Märchen, Sage, Fabel, Kurzgeschichte) und ihre wesentlichen Merkmale erkennen
Explizite Informationen ermitteln	<ol style="list-style-type: none"> 19. Schüler/innen können zentrale und detaillierte Informationen in unterschiedlichen Texten und Textabschnitten finden 20. Schüler/innen können Informationen aus Grafiken, Tabellen, Schaubildern und Bild-Text-Kombinationen ermitteln 21. Schüler/innen können Wortbedeutungen mit Hilfe von (elektronischen) Nachschlagewerken klären 22. Schüler/innen können gezielt Informationen in unterschiedlichen Medien aufsuchen und beherrschen, insbesondere die Internetrecherche und Benützung von Nachschlagewerken
Eine textbezogene Interpretation entwickeln	<ol style="list-style-type: none"> 23. Schüler/innen können Informationen aus unterschiedlichen Texten und Medien vergleichen 24. Schüler/innen können durch das Herstellen von Bezügen zwischen Textstellen die Bedeutung von Wörtern und Phrasen aus dem Kontext ableiten 25. Schüler/innen können zwischen Information, Unterhaltung und Wertung in Printtexten und anderen Medien unterscheiden
Den Inhalt des Textes reflektieren	<ol style="list-style-type: none"> 26. Schüler/innen können Intentionen und vermutliche Wirkungen von Texten und Medienangeboten reflektieren 27. Schüler/innen können Eigenschaften, Verhaltensweisen und Handlungsmotive von Figuren in altersgemäßen literarischen Texten reflektieren

Abbildung 6: Kompetenzbereich Lesen.⁶⁰

Der Kompetenzbereich Lesen scheint einer der fruchtbarsten für die spätere Analyse zu sein. Wie in der Analyse erläutert werden wird, geschieht sehr viel auf der Ebene des Textes, sowohl in Lehr- und Lernspielen als auch in Unterhaltungsspielen.

⁶⁰ https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf (eingesehen am 04.07.2014).

Da ein Teil der im praktischen Teil analysierten Spiele Lehr- und Lernspiele sein werden, ist es auch wichtig, die Kann-Botschaften der Kompetenzen zu erwähnen, die in diesen Spielen geschult werden.

Kompetenzbereich Sprachbewusstsein:

Text- und Satzstrukturen kennen und anwenden	41. Schüler/innen erkennen die sprachlichen Mittel für den Textzusammenhang (Binde-, Ersatz- und Verweiswörter) und ihre Funktion 42. Schüler/innen erkennen und variieren Satzbau und Satzbauelemente: Hauptsatz, Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil 43. Schüler/innen können Sätze durch Satzzeichen strukturieren 44. Schüler/innen erkennen Verbformen und können sie funktional anwenden
Wortarten und Wortstrukturen kennen und anwenden	45. Schüler/innen können Wortarten und ihre wesentlichen Funktionen erkennen und benennen 46. Schüler/innen können Grundregeln der Wortbildung (Ableitung und Zusammensetzung) anwenden
Über einen differenzierten Wortschatz verfügen und sprachliche Ausdrucksmittel situationsgerecht anwenden	47. Schüler/innen kennen Bedeutungsunterschiede von Wörtern: Wortfelder, Wortfamilien, Synonyme, Antonyme, Ober- und Unterbegriffe 48. Schüler/innen kennen die Bedeutung von grundlegenden idiomatischen Wendungen (insbesondere von verbalen Phrasen) 49. Schüler/innen können Sprachebenen unterscheiden (z. B. gesprochene und geschriebene Sprache, Dialekt, Umgangssprache, Standardsprache) und an die kommunikative Situation anpassen
Über Rechtschreibbewusstsein verfügen	50. Schüler/innen beherrschen grundlegende Regeln der Dehnung, der Schärfung, des Stammprinzips, der Groß- und Kleinschreibung und können diese beim Schreiben anwenden 51. Schüler/innen beherrschen die Rechtschreibung des Gebrauchswortschatzes einschließlich gängiger Fremdwörter 52. Schüler/innen können Arbeitshilfen zur Rechtschreibung (z. B. Wörterbuch) einsetzen

Abbildung 7: Kompetenzbereich Sprachbewusstsein.⁶¹

Nachdem nun alle relevanten Kompetenzen und den ihnen zugeordneten Kann-Botschaften der Unterstufe eingeführt wurden, sollen nun die Lehr- und Lernziele der Oberstufe, dem Lehrplan entnommen, dargelegt werden und durch einige Überlegungen aus der Fachliteratur ergänzt werden.

Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die Kommunikations-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit sowie die ästhetische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler durch Lernen mit und über Sprache in einer mehrsprachigen Gesellschaft zu fördern.

Im Besonderen sollen die Schülerinnen und Schüler

- befähigt werden, mit Sprache Erfahrungen und Gedanken auszutauschen, Beziehungen zu gestalten und Interessen wahrzunehmen

⁶¹ https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf (eingesehen am 04.07.2014).

- befähigt werden, sich zwischen sprachlichen Normen und Abweichungen zu orientieren und sich der Sprache als Erkenntnismittel zu bedienen
- Einblicke in Struktur, Funktion und Geschichte der deutschen Sprache gewinnen sowie Sprachreflexion, Sprachkritik und ein Bewusstsein von der Vielfalt der Sprachen entwickeln
- befähigt werden, Informationen alleine oder in Teamarbeit zu finden, aufzunehmen, zu verarbeiten und zu vermitteln
- befähigt werden, Ausdrucksformen von Texten, Medien, Medientexten und deren Wirkung zu verstehen sowie sprachliche Gestaltungsmittel kreativ einzusetzen
- befähigt werden, schriftlich und mündlich sowie in Form medialer Präsentation Texte zu produzieren, die den sprachlichen Standards und den situativen Anforderungen entsprechen
- einen Überblick über die deutschsprachige Literatur im Kontext der Weltliteratur erhalten
- befähigt werden, literarisch-ästhetische Botschaften kognitiv zu verstehen und emotional aufzunehmen.⁶²

Wie aus dieser Gliederung, entnommen aus dem Lehrplan, ersichtlich ist, werden hier keine „Kann-Botschaften“ formuliert und auch das BIFIE liefert keine ähnliche Aufstellung der Kompetenzbereiche und den in ihnen zu erreichenden Unterkompetenzen. Da die Liste allerdings doch sehr grob ist, auch dadurch begründet, dass der Lehrplan nur der erste Schritt zur ausformulierten Kompetenz ist, wie bereits in der Erarbeitung der Kompetenzliste für die Unterstufe dargelegt, so soll hier ergänzend eingegriffen werden. Bei der Besprechung des Lehrplanes der Oberstufe wurden vor allem die Lesekompetenz als auch die Medienkompetenz, letztere als grober Unterschied zum Lehrplan der Unterstufe, herausgestrichen, demnach sollen eben diese beiden Kompetenzen, da sie auch in der angeführten Auflistung nur rudimentär beschrieben werden, anhand von Fachliteratur näher abgesteckt werden.

Einführend ist zu sagen, dass dem Lesen, auch in der Oberstufe, ein besonderer Stellenwert zukommen sollte. „Der Deutschunterricht kann nicht mehr – wie noch vor wenigen Jahrzehnten – von einer selbstverständlichen Lesebereitschaft, Leselust und Lesekompetenz bei den Heranwachsenden ausgehen. Ihre Förderung wird vielmehr zu einer seiner zentralen Aufga-

⁶² Lehrplan für die AHS Oberstufe:

https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?4dzgm2 S. 1. (eingesehen am 04.07.2014).

ben.“⁶³ Abraham, ein führender Deutschdidaktiker, und Frederking fordern weiter eine „[f]achspezifische Medienintegration und Medienreflexion“,⁶⁴ denn

[d]ieser Prozess steht der mit der PISA-Studie erkennbar gewordenen Notwendigkeit einer gezielten Förderung der ‚Lesekompetenz‘ keinesfalls entgegen. Denn gleichzeitig eröffnet der fachspezifische Einsatz von Computer und Internet im Deutschunterricht neue Chancen für einen interessanten Umgang mit Sprache und Literatur, der die Lesekompetenz der Schüler(innen) erweitern bzw. vertiefen kann. Im Gegensatz zu den audiovisuellen Medien sind Computer und Internet nämlich auf Sprache gegründete Medien.⁶⁵

In der Analyse angelegte Lesekompetenzen könnten nun also den durch die PISA-Testung geforderten und überprüften entsprechen. In der Testung werden vor allem verstehendes Lesen aber keine Wissensbestände überprüft.⁶⁶ Im Mittelpunkt der Lesekompetenz soll also „die eigenständige Problemerschließung“⁶⁷ stehen. Spinner verwendet hier den Begriff „induktiven Lernens“⁶⁸, bei dem „Schülerinnen und Schüler ausgehend von einzelnen Beobachtungen selbst Zusammenhänge erkennen [...]“. ⁶⁹ Die fachdidaktische Diskussion, die in Spinners Text geführt wird, ob und wie diese Forderungen von PISA im Unterricht implementiert werden, soll hier nicht weiter ausgeführt werden. Wichtig sind die von ihm und durch PISA ausformulierten Kompetenzen, die geschult werden sollen, im- oder außerhalb des Unterrichts. Abschließend und über PISA hinausgehend beschreibt Spinner auch eine weitere Kompetenz, die durch Lesen, vor allem literarisches Lesen unterstützt werden soll. Diese soll ob ihrer Wichtigkeit ebenfalls als Kriterium für die Analyse verwendet werden und stellt für diese, auch aufgrund der untersuchten Objekte, eine besondere Wichtigkeit dar:

Literarisches Lesen stützt den Möglichkeitssinn des Menschen: Es sind mögliche Welten, denen man in den Büchern begegnet; man spielt z.B. in der Imagination

⁶³ Abraham, Ulf / Frederking, Volker: Einleitung: Nach PISA und IGLU. Konsequenzen für Deutschunterricht und Deutschdidaktik. In: Abraham, Ulf / Bremerich-Vos, Albert / Frederking, Volker / Wieler, Petra (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag 2003. S. 189-203. S. 190.

⁶⁴ ebd. S. 193.

⁶⁵ ebd. S. 193.

⁶⁶ vgl. Spinner, Kaspar H.: Lesekompetenz nach PISA und Literaturunterricht. In: Abraham, Ulf / Bremerich-Vos, Albert / Frederking, Volker / Wieler, Petra (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag 2003. S. 238-248. S. 238.

⁶⁷ ebd. S. 239.

⁶⁸ ebd. S. 239.

⁶⁹ ebd. S. 239.

die Rollen von Figuren mit, man entwirft Hypothesen und alternative Handlungsverläufe beim Lesen, etwa im Sinne von ‚Wer könnte das gewesen sein?‘, ‚Was mag sie jetzt wohl empfinden‘, ‚Was würde ich in dieser Situation tun‘ usw.. In der Entfaltung des Möglichkeitssinnes kann man eine Kompetenz allgemeinbildenden Charakters sehen, die über das Verstehen von Literatur hinausreicht. Der Lesekompetenzbegriff von PISA beschränkt sich auf das Verstehen, Reflektieren und Beurteilen von Texten, er bezieht sich damit auf eine grundlegende und wichtige Zielsetzung des Leseunterrichts, aber er umfasst keineswegs alles, was Literaturunterricht leisten kann.⁷⁰

Nachdem nun einige Werkzeuge für die Analyse von, die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern fördernden, Lehr- und Lernspielen bzw. Unterhaltungsspielen zur Verfügung stehen, die im nächsten Kapitel für die systematische Analyse noch einmal zusammengefasst werden sollen, muss nun die Medienkompetenz näher umrissen werden, da diese einen nicht unerheblichen Teil des Lehrplanes der Oberstufe ausmacht. Obwohl die Inkludierung von Medienkompetenz in den Lehrplan bereits stattgefunden hat, so spielt sich diese immer noch hauptsächlich „buchdominiert“⁷¹ ab. Josting verlangt für die ausreichende Integration von Medien einen „umfassenden Medienbegriff“, der sich über die, laut Josting unzureichende, Einteilung in primäre, sekundäre und tertiäre Medien hinwegsetzt.⁷² Sie begründet dies unter anderem mit Studien, die den Stellenwert von Medien bei Jugendlichen verschiedener Altersgruppen erheben⁷³, die auch für den praktischen Teil der Arbeit unerlässlich erscheinen:

[...] Ergebnisse sind der aktuellen JIM-Studie zu entnehmen, in der die 12- bis 19-Jährigen untersucht wurden. Fernseher, Musik-CDs/Kassetten und Radio rangieren vorn; es folgen Computer, Internet, Zeitung, Zeitschriften/Magazine, Bücher, DVD und u.a. Hörspielkassetten/-CDs.⁷⁴

Obwohl diese Studie bereits einige Jahre alt ist, so muss davon ausgegangen werden, dass die Ergebnisse sich weiter in Richtung neuer Medien wie Computer, Internet und Spielkonsolen verschoben haben. Für die Analyse ist demnach relevant, dass ein Umgang mit neuen Medien geschult wird, um Medienkompetenz zu schulen. In Verbindung mit der im Lehrplan der Oberstufe durchaus modern formulierten Zielsetzung des differenzierten Umganges mit allen

⁷⁰ Spinner, Kaspar H.: Lesekompetenz nach PISA und Literaturunterricht. S. 247.

⁷¹ Josting, Petra: Medienkompetenz im Literaturunterricht. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang 2008 Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik (Band 9). 2. Auflage. S. 71-90. S. 87.

⁷² vgl. ebd. S. 75.

⁷³ vgl. ebd. S. 71.

⁷⁴ ebd. S. 72.

Arten von Medien, deren sinnvolle Nutzung als auch die Vermittlung einer Medienkulturkompetenz⁷⁵ können so einige sinnvolle Analysewerkzeuge für den praktischen Teil der Arbeit bereitgestellt werden.

2.6 Relevante Kompetenzen und Schwerpunkte

Um die Analyse der praktischen Beispiele nicht in einer unübersichtlichen Sammlung von Beispielen enden zu lassen, soll in diesem Unterkapitel der methodische Weg der Analyse beschrieben werden, bevor das zweite theoretische Standbein der praktischen Analyse, nämlich der Begriff Motivation, näher bearbeitet wird. Zusammen mit den erarbeiteten Kategorien der Analyse aus dem Kapitel „Motivation“ soll dann ein für die Leserinnen und Leser klares Muster für die Bearbeitung der Fallbeispiele bereitgestellt werden.

Die Struktur des Kompetenzkapitels stellt bereits eine erste Gliederung der Analyse dar und soll auch größtenteils übernommen werden. Anhand des am Beginn der Arbeit eingeführten Kompetenzbegriffes und seiner Bedeutung soll eine erste Erschließung des praktischen Lehr- und Lernspiels bzw. des Unterhaltungsspiels, nach einer kurzen Beschreibung des selbigen, ermöglicht werden. Danach wird versucht, die Begriffe Nachhaltigkeit und Personalisierung im Beispiel zu verorten. Nachdem dies geschehen ist, folgt eine Änderung der Kapitelabfolge und die Anlegung des Kompetenzbegriffes des Deutschunterrichts wird der Frage „Ist das guter Unterricht?“ vorgezogen. Dies liegt vor allem daran, dass die Frage nach der Verwendbarkeit im Unterricht erst sinnvoll erscheint, nachdem die gesamte Analyse, auch die des Motivationsaspekts, durchgeführt wurde. Demnach erfolgt eine Aufschlüsselung nach den erwähnten Kann-Botschaften bzw. der für die Oberstufe eingeführten Merkmale für Kompetenzorientierung.

Nachdem nun die Kriterien für die Analyse unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzorientierung, im Allgemeinen als auch für den Deutschunterricht, erarbeitet wurden, soll nun dieser Teil des Kriterienkatalogs zur Bearbeitung der Hypothese ruhen und zum zweiten Teil des selbigen übergegangen werden, nämlich zum Begriff der Motivation, der bereits einige Male in diesem Kapitel Erwähnung fand und eng mit dem Begriff der Kompetenz in Verbindung zu stehen scheint.

⁷⁵ vgl. Lehrplan der AHS Oberstufe. S. 3.

3 Motivation

Das zweite theoretische Standbein, neben den Ausführungen zum Kompetenzbegriff, ist das der Motivation. Zuerst gilt es also zu klären und zu erklären, wieso gerade die Motivation als geeigneter Partner des Kompetenzbegriffes gewählt wurde, um den Lehr- und Lernspielen als auch den Unterhaltungsspielen im praktischen Teil der Arbeit analysierend beizukommen? Einerseits wurde bereits gezeigt, dass Motivation und motiviertes Handeln Teile eines kompetenzorientierten Unterrichts sind, ja sein müssen. Demnach ist dies als einer der Gründe zu verstehen, wieso die Fragestellung nach motivierender Verwendung von Computer- und Videospiele in die Hypothese aufgenommen wurde. Andererseits würde bei einer Analyse der Fallbeispiele nur aus dem Gesichtspunkt der Kompetenzorientierung eine wichtige Frage vergessen werden, nämlich wieso sollten Schülerinnen und Schüler diese Spiele lieber spielen, als sich herkömmlichen Lernprozessen zu widmen. Einerseits scheint hier der Motivationsbegriff ein probates Mittel, um zu versuchen Lehr- und Lernspiele auf ihre Fähigkeit hin zu beurteilen, wie und ob sie die Lernerin oder den Lerner motivieren. Diesen Lehr- und Lernspielen stehen dann die Unterhaltungsspiele gegenüber, die auf ihre motivierenden Elemente hin untersucht werden sollen, um ebenfalls festzustellen, wie und ob sie motivierend für die Spielerin bzw. den Spieler sind. Die Aussagen, die dann nach der Analyse, im Vergleich der beiden Spielgebiete, ermöglicht werden, sollen Auskunft darüber geben, ob Lehr- und Lernspiele hinsichtlich der Motivation von Spielerinnen und Spielern gleich oder unterschiedlich operieren und ob die eine Kategorie der anderen gegenüber Vorteile bzw. Nachteile aufweist. Gemeinsam mit dem im vorigen Kapitel abgesteckten Kompetenzbegriff soll so eine wertende Antwort hinsichtlich der Hypothese der Arbeit ermöglicht werden.

Um die Erschließung des Motivationsbegriffes ebenso methodisch ablaufen zu lassen wie die des Kompetenzbegriffes ist es zuerst notwendig, die Motivation und den Diskurs über Motivation im Unterricht zu verorten, bevor dann das Spiel im Mittelpunkt stehen wird. Dabei ist wichtig anzumerken, dass motivierender Unterricht nur einen Nebenschauplatz darstellt, da die Motivation, auch in Hinblick auf die Analyse, als ein vor allem vom Spiel selbst ausgehendes Element betrachtet wird.

Es gilt auch zu bemerken, dass die Motivationsbegriffe, mit denen in den folgenden Kapiteln gearbeitet wird, nur Auszüge aus dem größeren wissenschaftlichen Diskurs sind und die Arbeit nicht den Platz dafür bietet, sich allen Theorien zu widmen.

Am Ende des Kapitels soll wieder versucht werden die Theorie in ein funktionierendes Arrangement von Kriterien zu verpacken, die in der Analyse an die einzelnen Beispiele angelegt werden können.

3.1 Unterricht und Motivation

Die bereits in der Arbeit erwähnte Aufregung, nach der PISA-Testung in Österreich und Deutschland ist, nicht zwangsläufig nur im Nicht-Können von Lehr- und Lerninhalten begründet, sondern eben dieses Nicht-Können wird durch das Fehlen von Motivation bedingt.⁷⁶

Die geringe Lernfreude von Schüler(inne)n ihre mangelnde Bereitschaft, im Unterricht mitzuarbeiten und aufgetragene Hausarbeiten zu erledigen, ihr mangelndes Interesse an den Fachinhalten, ihre Versuche, sich schulischen Anforderungen zu entziehen und ihre scheinbare Teilnahmslosigkeit in Anbetracht schlechter Leistungen sind Phänomene, die im schulischen Kontext allgegenwärtig und altbekannt sind.[...] Sowohl alltagspsychologisch (mit der Binsenweisheit ‚Ohne Fleiß kein Preis‘) wie auch fachwissenschaftlich ist unumstritten, dass kognitive Fähigkeiten keine hinreichende Bedingungen individueller Lernzuwächse und guter schulischer Leistungen sind. Vielmehr bilden Anstrengung und Ausdauer eine notwendige Voraussetzung [...] Vor diesem Hintergrund werden Motivationsdefizite für Schüler(innen) zu einem virulenten Problem, denn sie erschweren erheblich den Erwerb der in späteren Lebensphasen notwendigen Kompetenzen und Wissensbestände.⁷⁷

Nun stellt sich die Frage, wie diese offensichtlichen Defizite an Motivation, die einerseits zu schlechten standardisierten Testungen also auch zur Behinderung des Kompetenzerwerbs führen, aufgeholt werden können. Dresel beschreibt zwei Faktoren, die im Motivationsprozess der Schule eine wichtige Rolle spielen:

(1) Nicht Interessen, sondern vor allem Annahmen bezüglich vorhandener Kompetenzen und existierender Erfolgchancen bestimmen in bevorstehenden Leistungssituationen in entscheidender Weise, wie viel Anstrengung Schüler(innen) aufbringen [...]. (2) Schulische Leistungen sind meist an den Selbstwert der Schüler(innen) gekoppelt. Die Motivation, diesen zu schützen oder zu erhöhen überwiegt oftmals die Motivation, sich auf die Art und Weise mit einem Lerngegenstand auseinander zu setzen, wie es im Unterricht gefordert wird.⁷⁸

⁷⁶ vgl. Dresel, Markus: Motivationsförderung im schulischen Kontext. Göttingen: Hogrefe – Verlag für Psychologie 2004. S. 1.

⁷⁷ ebd. S. 1.

⁷⁸ ebd. S. 2.

Wie im vorliegenden Zitat von Dresler beschrieben, hat also die subjektive Annahme über das Können von bestimmten Stoffgebieten und die daraus gezogene, wiederum subjektive Einschätzung über die dadurch begründeten Erfolgschancen des Schülers bzw. der Schülerin einen wichtigen Einfluss auf die endgültigen Leistungen im schulischen Kontext.⁷⁹ Da diese Einschätzung, die nicht nur subjektiv, sondern auch realitätsfern ist, einen negativen Effekt auf bevorstehende Leistungsbeurteilungssituationen hat, sind schlechte Leistungen also oft dadurch bedingt, dass Schülerinnen und Schüler ihre Leistungen bereits davor schlechter einschätzen als sie sind. „Nimmt beispielsweise eine Schülerin an, in der bevorstehenden Klassenarbeit auch unter den größten Anstrengungen zu scheitern, wird sie sich mit großer Wahrscheinlichkeit gar nicht erst darauf vorbereiten, selbst wenn sie die Inhalte für nützlich erachtet.“⁸⁰ Für Dresler und auch für die Herleitung von Bewertungskriterien für Lehr- und Lernspielen als auch Unterhaltungsspielen ist nun Folgendes essenziell.

Festhalten lässt sich, dass die Motivation von Schüler(inne)n wesentlich durch ihr selbstbezogenes Wissen bestimmt ist. Insbesondere sind realistische bis moderat optimistische Fähigkeitseinschätzungen eine bedeutsame Voraussetzung motivierten Lernens [...]. Auf der anderen Seite sind unrealistische selbstbezogene Kognition, insbesondere eine systematische Unterschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten, auslösende Bedingungen von Motivations- und Leistungsdefiziten. Eine zentrale Stellung nehmen kausale Interpretationen von Leistungsergebnissen ein, da sie Fähigkeitsüberzeugungen und Erwartungen für zukünftige Aufgabenstellungen bedingen.⁸¹

Dresler führt nun eine Methode ins Feld, die auch für die spätere Analyse ergiebig erscheint. Aus den dargelegten Überlegungen folgt nun, dass, wenn Schülerinnen und Schüler ihr eigenes Können systematisch unterschätzen, diese Einschätzung zuerst revidiert werden muss.⁸² „Die Beschäftigung mit dem Lerngegenstand muss ihnen erfolversprechend erscheinen und nicht als Selbstwertgefährdung. [...] Zur Motivationsförderung sind somit effektive Methoden notwendig, die den Aufbau einer realistischen Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und der bestehenden Erfolgschancen leisten und zudem emotionale Aspekte im Motivationsprozess berücksichtigen.“⁸³

⁷⁹ vgl. Dresler, Markus: Motivationsförderung im schulischen Kontext. S. 2.

⁸⁰ ebd. S. 2.

⁸¹ ebd. S. 4.

⁸² vgl. ebd. S. 4.

⁸³ ebd. S. 4.

Dresler schlägt nun die Anwendung von attributionalem Feedback vor, dessen Grundidee es ist,

dass Schüler(inne)n mit der Veränderung ihrer ungünstigen (genauer: unrealistischen) Ursachenerklärung ein funktionales Wissen hinsichtlich eigener Handlungsmöglichkeiten vermittelt wird und sie damit zu Lerntätigkeiten motiviert werden können. Diese Annahme basiert auf der bereits erläuterten eminenten Handlungsrelevanz subjektiv wahrgenommener Kausalfaktoren. Kann beispielsweise die (in den meisten Fällen) unrealistische Zuschreibung eines Misserfolgs auf mangelnde eigene Fähigkeiten durch realistische Ursachenerklärung wie mangelnde oder ineffiziente Anstrengungen ersetzt werden, ergibt sich daraus nicht nur eine geringere Selbstwertbedrohung, sondern auch eine funktionälere Wahrnehmung der zur Verfügung stehenden Bewältigungsmöglichkeiten.⁸⁴

Diese nun dargelegte Theorie über Motivationsförderung soll nun so übernommen werden, um im späteren Analyseteil auf die bearbeiteten Beispiele angewendet werden zu können. Wiederum soll darauf hingewiesen werden, dass es sich hierbei lediglich um eine Theorie zur Motivationsförderung handelt, es erschien bei der Recherche aber eine der vielversprechendsten, da sie, wie durch die Ausführungen erkenntlich geworden sein soll, sehr viele Gemeinsamkeiten mit der Zuschreibung von Kompetenzen aufweist. Einerseits dient Dreslers Methode ebenfalls dazu, Leistungen und Leistungsstände von Schülerinnen und Schülern realitätsnaher zu beschreiben, andererseits sind auch die oftmals erwähnten Kann-Botschaften in denen viele Kompetenzen formuliert sind, eine positive Zuschreibung von Attributen, die wie in Dreslers Modell motivierend und wenig selbstwertgefährdend wirken sollen.

3.2 Motivation in Computer- und Videospielen

Nachdem nun Motivation und Motivationsförderung in der Schule anhand eines Modells erläutert wurde, dessen Grundsätze auch später für die Analyse verwendet werden sollen, muss nun der weite Begriff der Motivation in Computer- und Videospielen abgedeckt werden. Wenn hier von Computer- und Videospielen gesprochen wird, die bis jetzt immer aufgeteilt waren in Lehr- und Lernspiele und Unterhaltungsspiele so soll in diesem Kapitel immer explizit erwähnt werden, welchem Teil der beiden groben Unterteilungen die Ausführungen gelten.

⁸⁴ Dresler, Markus: Motivationsförderung im schulischen Kontext. S. 4-5.

Zu Beginn des Kapitels soll kurz auf den Spielbegriff selbst eingegangen werden und was Spiel eigentlich ist. Damit soll die Frage beantwortet werden, was im weiteren Verlauf gemeint ist, wenn vom Spielen gesprochen wird. In weiterer Folge werden allgemeine Theorien zu Motivation im und durch das Spiel dargelegt. Am Ende des Kapitels sollen wieder verschiedene Kriterien für die Analyse bereitgestellt werden, die dann, im, diesem Kapitel folgenden praktischen Teil, zur Anwendung kommen werden.

3.2.1 Der Spielbegriff und seine Merkmale

Rolf Oerter, ein vielzitatierter Autor zum Thema Spiel, beschreibt in seinem Aufsatz „Zur Psychologie des Spiels“ dieses als eine Tätigkeit, das bereits vor dem Erscheinen des Homo sapiens in der Tierwelt in Erscheinung getreten ist, und beruft sich auf Beispiele aus der Tierwelt.⁸⁵ Dieses Spielen und Spielverhalten tritt laut Oerter in allen Kulturen auf und nimmt bis zur Pubertät oder darüber hinaus eine wichtige Rolle ein.⁸⁶ In unserer Wettbewerbsgesellschaft beschreibt er das Spiel, genauer „sportliche Regelspiele“ als eine Art mit dem Leistungsdruck im Erwachsenenalter umzugehen.⁸⁷ Er hält fest, „das Spiel beim Menschen sowohl evolutionär als auch kulturell verankert ist.“⁸⁸

Nach dieser kurzen historischen Verortung und Genese des Spielbegriffs können diesem vier Merkmale zugeschrieben werden. Einerseits lässt sich im Spiel ein gewisser Selbstzweck erkennen, also das Spiel um des Spielens willen. Die Tätigkeit im Spiel wird bedingt durch eine tätigkeitszentrierte Motivation.⁸⁹ Wichtig ist hier laut Oerter ein wichtiger Begriff, nämlich der des „flow“, der von Csikszentmihalyi⁹⁰ in den Diskurs eingeführt wurde.⁹¹

Es ist u. a. durch besondere Erfahrungen bei der ausführenden Tätigkeit gekennzeichnet: Man fühlt sich optimal beansprucht, der Handlungsablauf geht glatt und flüssig vonstatten, die Konzentration erfolgt von selbst, das Zeiterleben wird

⁸⁵ vgl. Oerter, Rolf: Zur Psychologie des Spiels. In: Psychologie & Gesellschaftskritik 31 (4). 2007. S. 7-32. S. 7.

⁸⁶ vgl. ebd. S. 8.

⁸⁷ vgl. ebd. S. 8.

⁸⁸ ebd. S. 8.

⁸⁹ ebd. S. 8.

⁹⁰ Csikszentmihalyi, Michael: Das Flow-Erlebnis. Stuttgart: Klett-Cotta 1985.

⁹¹ vgl. Oerter, Rolf: Zur Psychologie des Spiels. S. 9.

weitgehend ausgeschaltet, und man selbst erlebt sich nicht mehr abgehoben von der Tätigkeit, sondern geht in ihr auf.⁹²

Dieses flow-Erlebnis ist bereits eine wichtige Kategorie für die spätere Analyse, da durch persönliche Eindrücke über ein Einstellen oder Ausbleiben des flow-Erlebnisses eine, wenn auch subjektive, Wertung möglich werden soll.

Ein weiteres wichtiges Merkmal des Spiels ist der sich einstellende „Wechsel des Realitätsbezuges“⁹³ Im Spiel wird eine andere Realität konstruiert, nämlich eine der „eingebildeten Situation“.⁹⁴ Damit ist gemeint, dass innerhalb des Handlungsrahmens eines Spiels, Gegenstände, Handlungen und Personen etwas anderes bedeuten können, als in der Realität außerhalb des Handlungsrahmens.⁹⁵ Dieser Wechsel des Realitätsbezuges ist wiederum für die Einteilung der Spiele wichtig, da ausgehend von der zweiten Hypothese der Arbeit, ein Unterschied zwischen Lehr- und Lernspiel und Unterhaltungsspiel festgemacht werden soll. In dieser Einteilung werden die Merkmale von Spielen von großer Wichtigkeit sein.

Weitere Begriffe, die ein zentrales Merkmal des Spiels darstellen, sind die Wiederholung oder das Ritual. Oerter spricht hier von Wiederholung von Handlungen, auch exzessiver Art, in jeglichen Spielformen.⁹⁶

[I]m Ritual [zeigt sich] eine Paradoxie des Spiels. Obwohl Spiel Handlungsfreiheit eröffnet, wird diese zugleich durch Regeln eingeschränkt. Das Kind benutzt die im Spiel gewonnene Freiheit oft dazu, seinem Handeln Zwang aufzuerlegen. Die Regeln, die das Rollenspiel und mehr noch das Regelspiel bestimmen, entspringen dem Ritual, denn dieses taucht früher auf und hat eine biologische Wurzel, wie das ritualisierte Verhalten von Tieren zeigt. Was aber ist die Funktion solcher einschränkender Rituale? Sie bewirken zweierlei: Geborgenheit und Sicherheit durch die hergestellte Ordnung und zugleich Existenzsteigerung durch das Erleben des Besonderen bis hin zum Erhabenen. Rituale als fester Bestandteil des Tagesablaufs, wie das Zubettgehen des Kindes, verleihen Sicherheit

⁹² Rheinberg, Falko. Flow-Erleben beim Motorradfahren: Eine Erkundungsstudie zu einem besonderen Funktionszustand. Deutsche Fassung von: Flow-experience when motorcycling: A study of special human condition. In: Brendicke, Reiner (Hrsg.): Proceedings of the 1991 International Motorcycle Conference. 1991. S. 2-3. S. 2-3.

⁹³ Oerter, Rolf: Zur Psychologie des Spiels. S. 9.

⁹⁴ Elkonin, Daniel: Psychologie des Spiels. Köln: Pahl-Rugenstein 1980. S. 11.

⁹⁵ vgl. Oerter, Rolf: Zur Psychologie des Spiels. S. 9.

⁹⁶ ebd. S. 9.

und Geborgenheit. Erst die festgelegte Ordnung ermöglicht die Nutzung des Spielraumes für die Erprobung neuer Verhaltensweisen.⁹⁷

Die Begriffe Ritual und Wiederholung im Spiel werden im praktischen Teil wieder relevant werden, sobald mit ihnen bestimmte Vorgänge im Spiel, die eng mit Motivation verknüpft sind, näher beleuchtet werden.

Das letzte von Oerter definierte Merkmal von Spielen ist der Gegenstandsbezug. Spiele sind demnach in hohem Maße auf Gegenstände bezogen. Oerter führt hier die Beispiele „Spielsachen, Gesellschaftsspiele [und] Sportgeräte“⁹⁸ an. Spiele grenzen sich hiermit von Arbeitshandlungen ab, „die [...] auf Gegenstände mit festen Bedeutungen und Funktionen gerichtet sind, [...] da] das Spiel Objekte nahezu beliebig umzudeuten und ihnen in transformierten Realitäten neue Funktionen zuzuweisen [vermag]“.⁹⁹ Wie die anderen drei Merkmale des Spiels soll auch der Gegenstandsbezug verwendet werden, um die praktischen Beispiele unterteilen und beschreiben zu können.

In diesem Unterkapitel wurden nun vier Begrifflichkeiten eingeführt, die dabei helfen sollen, den sehr unterschiedlichen praktischen Beispielen erklärend und einteilend beizukommen. Sie stellen eine Basis für die Auseinandersetzung dar und haben in ihrer ursprünglichen Form wenig mit Kompetenzen und Motivation zu tun. Sie eignen sich aber sehr gut dafür, über Spiele sinnvoll und theoriegeleitet zu kommunizieren und für die Analyse schien es wenig zielführend, auf Begrifflichkeiten führender Spiel-Theoretiker zu verzichten.

3.2.2 Motivation im (Computer- und Video)spiel

In diesem Kapitel wird anhand von verschiedenen Theorien zum Spiel bzw. zum Spiel im digitalen Raum, also dem Computer- und Videospiel, sei es nun das Lehr- und Lernspiel oder das Unterhaltungsspiel, untersucht, wie Motivation zustande kommt. Die Erkenntnisse, die in diesem Kapitel gewonnen werden, sollen ihrerseits wiederum in der praktischen Analyse angewendet werden, um Aussagen darüber zu treffen, ob ein Spiel motivierend ist und warum bzw. warum nicht. Es soll auch eine Einteilung der Spielerinnen und Spieler getroffen werden, die weiter verdeutlichen soll, wer woraus welche Motivation bezieht.

⁹⁷ Oerter, Rolf: Psychologie des Spiels. München: Quintessenz 1993. S. 18.

⁹⁸ Oerter, Rolf: Zur Psychologie des Spiels. S. 9.

⁹⁹ ebd. S. 9.

Zuerst ist zu sagen, „dass in der Psychologie davon ausgegangen [wird], dass jedes Verhalten motiviert ist.“¹⁰⁰ Bereits 1954 schrieb Hans Scheuerl, Freud folgend, dass Spannungssteigerung zu Unlustgefühlen führen würde, demnach sei der Mensch bestrebt, Unlust zu vermeiden, Spannungssteigerung bedinge den Antrieb zur Spannungsminderung, die wiederum Lust erzeuge.¹⁰¹ Für Monica Mayer bedeutet das zusammenfassend, „dass der Mensch immer handelt, um Bedürfnisse zu befriedigen (was Lust verursacht), oder um das Entstehen von Bedürfnissen zu vermeiden (um Unlust zu vermeiden)“.¹⁰² Nach Scheuerl sind „[a]lle Tätigkeiten, nicht nur die ‚ernsten‘[...] – um mit Hegel zu sprechen – Vorgänge ‚in Beziehung auf das Bedürfnis ‘“.¹⁰³ Nach diesen Ausführungen stellt sich nun aber die Frage, wie Bedürfnisse befriedigt werden können. Ein weiterer Theoretiker beantwortet diese Frage folgendermaßen¹⁰⁴: „Indem man in einer dafür geeigneten Situation (nämlich einer Zielsituation) eine geeignete Handlung (nämlich eine konsummatorische Endhandlung) ausführt.“¹⁰⁵

Welche Ziele angestrebt, und wie sie erreicht werden, ist oft kulturell geprägt. Mechanismen, die eine größtmögliche Bedürfnisbefriedigung bei möglichst geringem Aufwand erwirken, prägen sich besonders fest ein. Solche, die nur einmalig oder gar nicht zum Erfolg führen, werden (langfristig) ausgemerzt.¹⁰⁶

Nun liefern diese theoretischen Überlegungen noch keine befriedigende Antwort auf die Frage, wieso nun Computerspiele gespielt werden und wie und wodurch Motivation erzeugt wird. Mayer, deren Arbeit hier als roter Faden für die Erschließung des Themas dienen soll, beschreibt in ihren Ausführungen diese Frage als „besonders fesselnd“,¹⁰⁷ und spricht eine Geisteshaltung an, die in den persönlichen Bemerkungen zum Thema nochmals aufgegriffen werden soll:

Auf den ersten Blick ist kein Nutzen [im Spielen von Computer- und Videospielen] zu erkennen, sondern es steht eher zu befürchten, dass langfristige Schäden entstehen (Rücken- oder Haltungsschäden, schmerzende Augen und Kopf-

¹⁰⁰ Mayer, Monica Alice: Warum leben, wenn man stattdessen spielen kann? Kognition, Motivation und Emotion am Beispiel digitaler Spiele. Boizenburg: Verlag Werner Hülsbusch 2009. Dissertation: Otto-Friedrich-Universität Bamberg. S. 145.

¹⁰¹ vgl. Scheuerl, Hans: Das Spiel. Weinheim: Verlag Julius Beltz 1954. S. 72.

¹⁰² Mayer, Monica Alice: Warum leben, wenn man stattdessen spielen kann? S. 145.

¹⁰³ Scheuerl, Hans: Das Spiel. S. 73.

¹⁰⁴ vgl. Mayer, Monica Alice: Warum leben, wenn man stattdessen spielen kann? S. 146.

¹⁰⁵ Dörner, Dietrich: Die Mechanik des Seelenwagens – Eine neuronale Theorie der Handlungsregulation. Bern: Hans Huber 2002. S. 35.

¹⁰⁶ Mayer, Monica Alice: Warum leben, wenn man stattdessen spielen kann? S. 146.

¹⁰⁷ ebd. S. 146.

schmerzen). Die meisten Nicht-Computerspieler sind sich einig darüber, dass die Zeit viel besser investiert wäre, wenn man läse, Schach spielte, ein Musikinstrument lernte oder Sport triebe. Kurzum: in alles, was bildet und auch etwas für die Zukunft bringt.¹⁰⁸

Für die Erschließung des Motivationsaspektes sind nun, nach dieser allgemeinen Einführung, wiederum vier verschiedene Theorien relevant, die an den späteren Beispielen angewendet werden können. Sie sollen nun jeweils kurz beschrieben und erläutert werden, und danach gewährleisten, dass den praktischen Beispielen auch in Hinblick auf deren potentiell innewohnende motivierende Wirkung, beigegeben wird. Diese Theorien wurden von Mayer in ihrer Publikation zusammengetragen und die Reihenfolge folgt eben dieser Publikation.¹⁰⁹

3.2.2.1 Motivation und die PSI-Theorie von Dörner

Dörner beschreibt in seiner Theorie fünf Grundbedürfnisse, die ihrerseits Motivation bedingen.¹¹⁰ Mayer fasst diese als „Selbst- und arterhaltende Bedürfnisse“, „Sexualität“, „Affiliation“, „Bestimmtheit“ und „Kompetenz“ zusammen.¹¹¹ Besonders wichtig für die Analyse scheinen die letzten drei Begriffe, nämlich Affiliation, Bestimmtheit und Kompetenz. Affiliation meint, dass man sich einer Gruppe zugehörig fühlen möchte und diese Zugehörigkeit durch Signale der Gruppe bestätigt werden soll. Weiters möchte man sich auf die Gruppe in Gefahrensituationen verlassen können.¹¹² Die Bestimmtheit ist eng mit dem im vorherigen Kapitel eingeführten Begriff von Oerter, nämlich dem Ritual, verbunden. Es geht hierbei um „das Bedürfnis, seine Umgebung verstehen und vorhersagen zu können“.¹¹³ Der letzte Begriff Kompetenz, meint nicht den Begriff aus dem schulischen Diskurs, ist aber trotzdem damit und mit dem bereits dargelegten Modell für schulische Motivation vergleichbar. Laut Mayer

erfüllt [Kompetenz] eine Doppelfunktion: Einerseits drückt sie das beständige Streben aus, sich zu verbessern und Dinge gut zu machen, psychologisch gesprochen: Effizienzsignale einzusammeln. Andererseits dient sie als ‚Messsystem‘ für die Fähigkeiten, Probleme und Aufgaben zu bewältigen.“¹¹⁴

¹⁰⁸ Mayer, Monica Alice: Warum leben, wenn man stattdessen spielen kann? S. 146.

¹⁰⁹ vgl. ebd. S. 147-181.

¹¹⁰ vgl. Dörner, Dietrich: Bauplan für eine Seele Reinbek: Rowohlt 1999. S. 301-436.

¹¹¹ Mayer, Monica Alice: Warum leben, wenn man stattdessen spielen kann? S. 12.

¹¹² vgl. ebd. S. 12.

¹¹³ ebd. S. 12.

¹¹⁴ ebd. S. 12.

Die Deckung des im ersten Kapitel besprochenen Kompetenzbegriffes, der Motivationsförderung in der Schule zu Beginn des dritten Kapitels und diesem Begriff scheinen nicht von der Hand zu weisen zu sein. Einerseits wird hier von Verbesserung von Leistung gesprochen, ein bekanntes Ziel der Einführung des neuen Kompetenzbegriffes im schulischen Bereich, andererseits dienen Kompetenzen als Messsystem, eine Aufgabe, die ihnen im schulischen Kontext und auch in dieser Arbeit zugedacht wird. Der Kompetenzbegriff scheint nun auch für die Motivation in Spielen wie auch im schulischen Kontext relevant, da

jede beliebige Bedürfnisbefriedigung auch zu einer Befriedigung des Kompetenzbedürfnisses führt. Jede Bedürfnisreduktion signalisiert, dass ein motivierendes Verhalten erfolgreich war. Wie sehr dabei die einzelnen Befriedigungen zu einer Kompetenzsteigerung beitragen, hängt davon ab, wie wichtig sie von Personen eingeschätzt werden“.¹¹⁵

Dörners Modell funktioniert nun nach dem Prinzip eines „Bedürfnistanks“.¹¹⁶ Wenn dieser Tank absinkt, wird ein Bedarf angemeldet. Sollte dieser Bedarf nun wahrgenommen werden, so wird er zum Bedürfnis. Sollte nun eine bekannte Strategie verfügbar sein, dieses Bedürfnis zu befriedigen so spricht man von einem Motiv.¹¹⁷ „Die Grundlage der Motivation ist nicht lediglich das Bedürfnis oder die Bedürfnisstärke, sondern diese gekoppelt an die Vorstellung, wie dieses Bedürfnis zu befriedigen, wie diese Spannung zu lösen sei. Erst dann kann eine erfolgsversprechende Strategie eingeleitet werden.“¹¹⁸

Für die praktische Analyse soll diese Einführung in Dörners PSI-Modell nach Mayer genügen, um Beispiele sinnerfassend zu bewerten. Wie bereits erwähnt, spielen die drei Bedürfnisse Affiliation, Bestimmtheit und Kompetenz eine wichtige Rolle, da sie, so die Annahme, in Spielen befriedigt werden und dieser Umstand anhand praktischer Beispiele sichtbar gemacht werden kann. Wie aus dem letzten Zitat ersichtlich geworden sein soll, ist eben dann von Motivation zu sprechen, wenn man die genannten Bedürfnisse nicht nur befriedigt, sondern auch weiß, wie sie zu befriedigen sind, eine Aussage, die ebenfalls anschaulich gemacht werden soll.

¹¹⁵ Halcour, Dorothee: Wie wirkt Kunst? Zur Psychologie ästhetischen Erlebens. Frankfurt am Main: Peter Lang 2002. S. 61-62.

¹¹⁶ Mayer, Monica Alice: Warum leben, wenn man stattdessen spielen kann? S. 147.

¹¹⁷ vgl. ebd. S. 147.

¹¹⁸ ebd. S. 147.

3.2.2.2 *Extrinsische und intrinsische Motivation und der flow-Begriff*

Der flow-Begriff, der bereits bei Oerter als eines der Grundmerkmale von Spielen eingeführt wurde, spielt auch in der Motivationstheorie eine bedeutende Rolle, wie bereits in den bisherigen Ausführungen zum Begriff impliziert wurde. Grundlegend für das Verständnis des flow-Begriffs ist, dass grundsätzlich jede Handlung, jedes Objekt oder jede Erfahrung lustvoll sein kann.¹¹⁹ Csikszentmihalyi setzt sich mit der Fragestellung auseinander, wieso in einer Welt, die durch Größen wie Geld, Macht und Lust definiert wird, bestimmte, flüchtige, teilweise sehr gefährliche Erfahrungen, brotlose oder dem Anschein nach sinnlose Beschäftigungen trotzdem gesucht und ausgeübt werden.¹²⁰ Man denke hier an diverse Extremsportarten, aber auch eine Tätigkeit wie das Spielen von Computer- und Videospiele. Er verwendet hier den Begriff „intrinsische Belohnung“¹²¹ und meint damit eine von der Tätigkeit selbst enthaltene, ihr eingeschriebene, Belohnung. Ihr gegenüber steht die „extrinsische Belohnung“.¹²² Mayer beschreibt Csikszentmihalyis Ausführungen folgendermaßen:

In der extrinsischen Motivation sieht der Autor die Grundlage dafür, dass Arbeiter bald lernen, dass ihre Arbeit an sich bedeutungslos ist und der einzige Grund, sie zu erledigen, der Gehaltsscheck am Monatsende ist. Dieses Muster wird in unserer Gesellschaft so verallgemeinert, dass der Eindruck entsteht, dass ein Widerspruch zwischen ‚Müssen‘ und ‚Lust‘ vorhanden ist – woraus sich die Unterscheidung zwischen Arbeit und Freizeit ergibt.¹²³

Die Unterscheidung zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation ist bereits ein wichtiges Gegensatzpaar für die Analyse und soll nun um einige weitere Begriffe erweitert werden.

In Zusammenhang und für das Verständnis des flow-Begriffs essenziell beschreibt Csikszentmihalyi den Begriff „autotelisch“.¹²⁴ Nachdem eine telisch Handlung eine sinnhafte, zweckmäßige und definierte Handlung ist,¹²⁵ so handelt es sich bei einer autotelischen Handlung um eine, die durch und in sich sinnhaft und zweckmäßig ist. Besonders wichtig für den

¹¹⁹ vgl. Csikszentmihalyi, Mihaly: *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers 1975. S. X.

¹²⁰ ebd. S. 1.

¹²¹ ebd. S. 13.

¹²² ebd. S. 2.

¹²³ Mayer, Monica Alice: *Warum leben, wenn man stattdessen spielen kann?* S. 154.

¹²⁴ Csikszentmihalyi, Mihalyi: *Beyond Boredom and Anxiety*. S. 22.

¹²⁵ vgl. Mayer, Monica Alice: *Warum leben, wenn man stattdessen spielen kann?* S. 154.

praktischen Teil der Arbeit ist hierbei die „autotelische Aktivität“¹²⁶ und Mayer fasst seinen Standpunkt folgendermaßen zusammen:

Csikszentmihalyi vermutet in der Struktur der autotelischen Aktivität notwendigerweise die Herausforderung. Diese kann zweierlei sein: Die Herausforderung des Unbekannten – das, was zu Entdeckung, Exploration und Problemlösen führt, und die erforderlich ist für Aktivitäten wie Komponieren, Tanzen, Klettern und Schach – oder die konkrete Herausforderung des Wettbewerbs, die wichtig ist in Aktivitäten wie Basketball. [...] Autotelische Aktivitäten (intrinsisch belohnende Erfahrungen) verlangen Involviertheit und aktive Teilnahme, wobei die Art von Interaktion offen ist – ihr Ausgang kann durch den Teilnehmer determiniert werden, Er ist nicht vorhersehbar wie eine routinierte Arbeit, noch ist er unvorhersehbar wie waghalsiges Fahren oder Glücksspielmaschinen. Der Ausgang einer autotelischen Aktivität ist unsicher [...], aber der Handelnde ist potentiell in der Lage, ihn zu kontrollieren.¹²⁷

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird gezeigt werden, dass das Spielen von Computer- und Videospielen ein gutes Beispiel für eine autotelische Aktivität zu sein scheint. Mit der eben eingeführten Begrifflichkeit steht demnach ein weiteres Werkzeug zur Erschließung von Lehr- und Lernspielen sowie Unterhaltungsspielen unter dem Gesichtspunkt der Motivation zur Verfügung.

Die Begriffe intrinsische Belohnung, sowie autotelische Aktivität sollen nun für die Ausführungen zum Begriff und Kapiteltitel flow dienen. „Flow-Erfahrungen sind normalerweise mehr oder weniger autotelische – Menschen suchen Flow vorrangig der intrinsischen Belohnung wegen, und nicht wegen den möglicherweise anfallenden extrinsischen Belohnungen.“¹²⁸ Laut Csikszentmihalyi neigen bestimmte Tätigkeiten besonders dazu, diese flow-Erfahrung zu erleben. Er nennt hier Klettern, Schach, Basketball und Spiele im Allgemeinen.¹²⁹ Besonders gut für die Verortung in der späteren Analyse eignen sich nun sechs Eigenschaften, die Mayer nach Csikszentmihalyi flow-Erfahrungen zugeschrieben hat.

1. Handlung und Wahrnehmung vermischen sich;
2. die Aufmerksamkeit ist zentriert auf ein begrenztes Stimulusfeld; eindringende Stimuli werden ausgeblendet;

¹²⁶ Csikszentmihalyi, Mihalyi: Beyond Boredom and Anxiety. S. 23.

¹²⁷ Mayer, Monica Alice: Warum leben, wenn man stattdessen spielen kann? S. 155.

¹²⁸ ebd. S. 155.

¹²⁹ vgl. Csikszentmihalyi, Mihalyi: Beyond Boredom and Anxiety. S. 37.

3. Verlust des Ego, Selbstvergessenheit, Verlust des Selbstbewusstseins, Fusion mit der Welt (wobei dies nicht bedeutet, dass eine Person in Flow den Kontakt mit ihrer eigenen physischen Realität verliert; nur das Konzept des Selbst verliert sich);
4. Kontrolle über die eigenen Aktionen und die Umwelt ist absolut – kein aktives Bewusstsein der Kontrolle, sondern einfach keine Angst, die Kontrolle zu verlieren;
5. kohärente, nicht widersprüchliche Anforderungen an Handlungen und klare, eindeutige Feedbacks zu den Aktionen. Ziele und Mittel sind logisch geordnet, Ergebnisse der verschiedenen möglichen Aktionen sind voraussehbar;
6. autotelische Natur; keine externe Ziele oder extrinsische Belohnungen.¹³⁰

Diese sechs Merkmale gilt es wiederum, in den späteren Beispielen festzumachen. Ein weiterer, vor allem für Spielerfahrungen relevanter Aspekt der flow-Erfahrung ist die Abstimmung von „Aktionsmöglichkeiten und Herausforderungen. Der Status von Flow wird erfahren, wenn die (wahrgenommenen) Herausforderungen im Gleichgewicht stehen mit den (wahrgenommenen) Fähigkeiten des Handelnden.“¹³¹ Sind die entsprechenden Fähigkeiten, durchaus im Beispiel des Spiels gedacht, größer als die Anforderungen so resultiert dies, laut Theorie, in Langeweile oder Angst, sollte der Unterschied zu groß sein, im umgekehrten Fall, also bei den Fähigkeiten überfordernden Anforderungen entsteht Besorgnis und wiederum Angst.¹³²

¹³⁰ Mayer, Monica Alice: Warum leben, wenn man stattdessen spielen kann? S. 156.

¹³¹ ebd. S. 156-157.

¹³² vgl. ebd. S. 157.

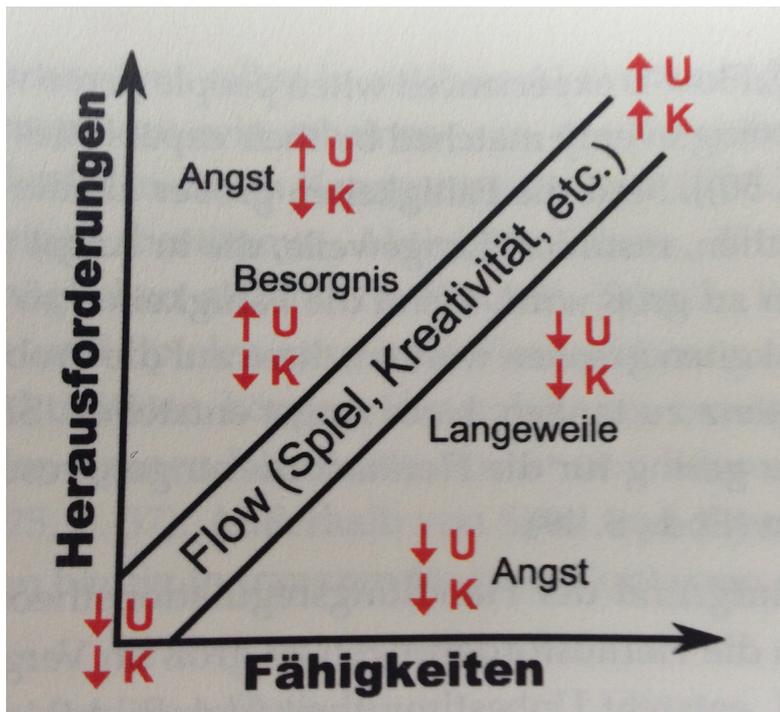


Abbildung 8: Das flow-Erlebnis.¹³³

Die Ausführungen zum flow-Erlebnis sollen nun an Abbildung 8 erkenntlich gemacht werden. Die Buchstaben U und K stehen hier in Verbindung mit dem im vorigen Unterkapitel beschriebenen Modell von Dörner, um genauer zu sein, sind damit die Begriffe Unbestimmtheit und Kompetenz gemeint. Nur wenn sich das flow-Erlebnis in der geeigneten Ebene zwischen Fähigkeiten und Herausforderungen bewegt, ist es möglich Kompetenz zu steigern, ohne dabei in Unbestimmtheit abzugleiten. Unsicherheit der eigenen Leistungsfähigkeit oder Fähigkeit gegenüber kann, wie bereits im Kapitel „Unterricht und Motivation“ beschrieben wurden, zu Besorgnis oder gar Angst führen und damit die eigenen Kompetenzen senken. Kurz: „Nur dort, wo Unbestimmtheit und Kompetenz ausgeglichen sind und Bedürfnisentstehung und –befriedigung sich die Waage halten, kann das lustvolle Flow-Erlebnis entstehen.“¹³⁴ Bei einem weiteren Computerspiel-Theoretiker, nämlich Christoph Klimmt wird dieses Verhältnis von Unbestimmtheit und Kompetenz auf Handlungsmöglichkeiten und Handlungsnotwendigkeiten umgelegt: „erst aus dem Verhältnis der beiden Variablen zueinander [entsteht] eine Größe, die für das Unterhaltungserleben – und hier konkret die leistungs- und erfolgsbezogenen Aspekte – relevant ist.“¹³⁵ Im weiteren Verlauf der Arbeit wird diese Größe als Schwierigkeitsgrad, eine zentrale Maßeinheit in beinahe jedem konventionellem Computer- und Videospiel, bezeichnet, die durch die bisherigen Ausführungen nun ebenfalls als eine für die Analyse er-

¹³³ Mayer, Monica Alice: Warum leben, wenn man stattdessen spielen kann? S. 158.

¹³⁴ ebd. S. 157.

¹³⁵ Klimmt, Christoph: Computerspielen als Handlung. Köln: Halem 2006. S. 133.

arbeitete bezeichnet werden kann. Konrad Lischka, Verfasser einer Kulturgeschichte des Computerspiels, verortet in diesem Verhältnis gar das Erfolgsgeheimnis von ganzen Firmen, in diesem Fall der Firma Nintendo, wenn er sagt: „Der Schwierigkeitsgrad verhindert Frustration ebenso wie allzu schnelle Erfolge.“¹³⁶ Durch diesen Standpunkt soll nochmals verdeutlicht werden, wie wichtig der Schwierigkeitsgrad einerseits für die flow-Erfahrung als auch für den Erfolg von Computer- und Videospielen ist. Demnach kann in der Analyse also nicht darauf verzichtet werden und es gilt an praktischen Beispielen zu zeigen, wie sich ein Fehlen bzw. ein Vorhandensein von verschiedensten Schwierigkeitsgraden auf die Motivation auswirken.

Abschließend ist zum Abschluss des flow-Erfahrung-Unterkapitels zu sagen, dass Csikszentmihalyi Schlussfolgerung in seinem Werk durchaus auf die Hypothese dieser Arbeit anwendbar ist und auch für diese produktiv erscheint. Der Autor sagt, dass die vorherrschende Dichotomie zwischen Spiel und Arbeit in unserer Gesellschaft vor allem durch intrinsische Belohnungen während flow-Erfahrungen oder das Fehlen der selbigen entsteht. Er plädiert dafür, das Gegensatzpaar Spiel und Arbeit, zugunsten einer Unterscheidung zwischen flow-Erfahrung, die auch während der Arbeit auftreten kann, und Langeweile und Angst, aufzugeben.¹³⁷ Diese Unterscheidung scheint auch den in dieser Arbeit aufgestellten Hypothesen mitzuschwingen, da auch der motivierende, Csikszentmihalyi folgend also mit flow-Erfahrungen verbundene, Einsatz von bestimmten Spielen im und außerhalb des Unterrichts untersucht werden soll. Dabei wird natürlich impliziert, wie in den Kapiteln „Ist das guter Unterricht?“ und „Unterricht und Motivation“ bereits angesprochen, dass dieser Unterricht eben nicht von Langeweile und Angst bestimmt sein soll.

3.2.2.3 Selbstwirksamkeitserfahrung

Der letzte Aspekt der Generierung von Motivation in Computer- und Videospielen, die für die praktische Analyse relevant sein soll, ist ihrerseits wiederum den bereits erwähnten Begriffen eingeschrieben und mit ihnen verbunden. Klimmt, dessen Ausführungen bereits in der Erarbeitung des Begriffes des Schwierigkeitsgrads relevant waren, betrachtet die Selbstwirksamkeitserfahrung, kurz SWE, als eine zentrale Quelle der Motivation. SWE meint, dass Handlungen, die ein Subjekt setzt, sofortige und vor allem, wahrnehmbare Auswirkungen auf die

¹³⁶ Lischka, Konrad: Spielplatz Computer – Kultur, Geschichte und Ästhetik des Computerspiels. Heidelberg: Heise 2002. S. 59.

¹³⁷ vgl. Csikszentmihalyi, Mihalyi: Beyond Boredom and Anxiety. S. 185.

Umwelt des Subjekts haben. Demgegenüber steht die normale, reale Welt, in der Auswirkungen des eigenen Handelns sehr selten sofortige Auswirkungen und Folgen haben.

Computersysteme und andere Maschinen (z.B. Autos oder auch Musikinstrumente) sind jedoch in der Lage, in die Kontingenz ihre Reaktion auf die Eingaben ihrer Nutzer/innen dauerhaft aufrecht zu erhalten. Für das Subjekt entsteht dadurch der stabile Eindruck, dass nach Ausführungen jede Handlung das zugehörige Ergebnis unmittelbar und sofort eintritt. Daher kann das Subjekt sich selbst (und *nur* sich selbst) als Ursache der Ergebnisse erkennen. [...] Die Wirkung jeder einzelnen eigenen Handlung ist eindeutig wahrnehmbar.¹³⁸

Passend dazu scheint ein Gefühl zu sein, das Bill Gates, Gründer von Microsoft, in seinem Buch „Der Weg nach vorn“ beschreibt: „Wir waren zu jung, um Autos zu fahren oder irgendetwas anderes zu tun, was die scheinbar so lustige Erwachsenenwelt ausmachte, dieser großen Maschine aber konnten wir Befehle geben, und sie gehorchte immer.“¹³⁹ Das Gefühl, das Bill Gates hier beschreibt, scheint auch eng mit Csikszentmihalyis Ausführungen zum Thema flow-Erfahrungen verbunden, da dieser einen in unserer Kultur eklatanten Mangel an flow-Erfahrungen für Jugendliche feststellt, die sich seiner Meinung nach dann unter anderem Spaßtechnologien zuwenden, um diesem Mangel entgegenzuwirken.¹⁴⁰

Klimmths Theorie ist für die Analyse maßgeblich, da die von ihm angesprochenen Selbstwirksamkeitserfahrungen eben auch in den praktischen Beispielen festgemacht werden sollen, um dadurch eine wertende Aussage über Motivationsgenerierung des jeweiligen Spiels zu untermauern. Klimmt entwickelt seine Theorie auch explizit am Beispiel der Computerspiele, wenn er sagt: „Sich selbst als wirksam, als kausaler Agent zu empfinden, bereitet dem Subjekt demnach großes Vergnügen. [...] Computerspiele sind also (besonders gut) in der Lage, den als unterhaltsam empfundenen Zustand des Selbstwirksamkeitserlebens herbeizuführen.“¹⁴¹

Rückführend auf die eingangs besprochene Theorie von Dörner und seinem Sinnbild des Tanks, gefüllt anhand eines gewissen Kompetenzpegels, bedeutet Klimmths Theorie, dass, sollte der Pegel des Tanks gefährlich niedrig sinken, durch wiederholte Misserfolge beispielsweise, die Person immer noch die Möglichkeit hat, diesen Tank durch Handlungen auf-

¹³⁸ Klimmt, Christoph: Computerspielen als Handlung. Köln: Halem 2006. S. 76.

¹³⁹ zitiert nach: Seabrook, John: Odyssee im Cyberspace – Leben in virtuellen Welten. Düsseldorf: Metropolitan Verlag 1997. S. 39.

¹⁴⁰ vgl. Csikszentmihalyi, Mihalyi: Beyond Boredom and Anxiety. S. 201.

¹⁴¹ Klimmt, Christoph: Computerspielen als Handlung. Köln: Halem 2006. S. 79.

zufüllen, die eine gewisse Selbstwirksamkeitserfahrungen bedeuten um kompetenzsteigernd wirken.¹⁴² Diese Verbindung soll nicht unter den Tisch fallen, da durch das Aufzeigen von Selbstwirksamkeitserfahrungen bzw. Möglichkeiten diese zu machen, in manchen Fällen motivierend eingegriffen werden kann, eventuell auch durch den Einsatz von Lehr- und Lernspielen als auch Unterhaltungsspielen.

3.2.2.4 Spielertypen

Als letztes Kriterium für die Analyse des Motivationsaspektes muss nun noch eine Einteilung in verschiedene Spielertypen in die Arbeit einfließen. Diese Unterteilung und Aufschlüsselung in vier verschiedene Typen scheint deshalb sinnvoll, da argumentiert werden kann, dass eine höhere Motivationsgenerierung vorliegt, je mehr Spielertypen von einem Spiel angesprochen werden. Weiters sollen die Spielertypen dazu dienen, alle Aspekte eines Spiels zu erfassen, und sie nicht lose aufzuzählen. So sind die vier verschiedenen Typen ihrerseits wieder Analyse Kriterien und werden im nächsten Kapitel bereits ihre Anwendung finden.

Die ursprüngliche Einteilung in vier Spielertypen erfolgt nach Bartle, der diese anhand von Kartenspielen und deren Spielern und Spielerinnen vornimmt.¹⁴³ Mayer folgt dieser Einteilung und ergänzt sie um den für die Analyse wichtigen Gesichtspunkt der Computer- und Videospiele, also legt sie auf dieses Themengebiet um. Sie beschreibt vier verschiedene Spielertypen, nämlich: „Explorer“, „Achiever“, „Socializer“ und „Killer“.¹⁴⁴ Diese Spielertypen sollen nun näher definiert werden, auch um sie besser in der späteren Analyse zuordnen zu können. Mayer teilt diese auch, Bartle folgend in das Koordinatensystem ein, das in Abbildung 9 zu sehen ist:

¹⁴² vgl. Mayer, Monica Alice: Warum leben, wenn man stattdessen spielen kann? S. 167.

¹⁴³ vgl. Bartle, Richard: Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players who suit MUDs. Verfügbar unter: <http://mud.co.uk/richard/hcds.htm> (eingesehen am 09.07.2014).

¹⁴⁴ Mayer, Monica Alice: Warum leben, wenn man stattdessen spielen kann? S. 181-182.

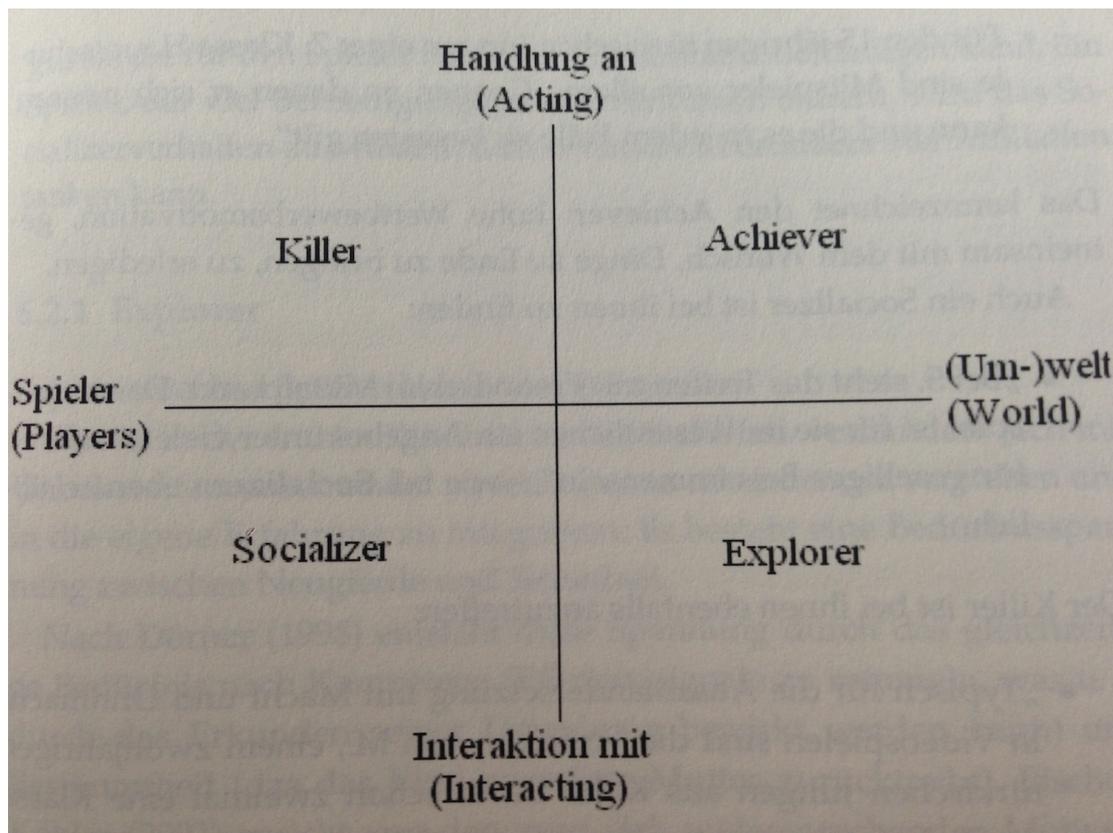


Abbildung 9: Spielertypen nach Bartle.¹⁴⁵

Explorer sind Spieler, die möglichst viel über das Spiel herausfinden wollen (Prinzip: interaction with the world). Besonders beliebt sind bei ihnen Strategiespiele, in denen sie verschiedene Möglichkeiten ausprobieren können. Dabei ist der Sieg über den Feind nicht das Ziel selber, sondern lediglich ein Indikator für den Erfolg der Strategie. Die Spiele werden dabei solange gespielt, bis die raffinierteste Vorgehensweise gefunden wurde (welche Einheit ist gegen welche Einheit gut? Mit welcher Strategie können welche Gegner geschlagen werden? Was bewirkt eigentlich Waffe XY?). Das Spiel wird also nicht gespielt, um einen Sieg zu erringen, sondern um einen Lösungsweg zu finden. ‚Der Weg ist das Ziel‘.¹⁴⁶

Achiever haben das Ziel, die vorgegebenen Aufgaben zu erledigen, das Spiel zu Ende durchzuspielen (Prinzip: Acting on the world). Sie scheuen den Wettbewerb nicht, sind stolz auf ihren formalen Status und sind sehr erfolgs- und aufstiegsorientiert. Kommunikation mit anderen Spielern wird vorrangig betrieben, um herauszufinden, wie schnell gepunktet werden kann. Sie interessieren sich nicht für ausgefeilte Alternativen, sondern wollen möglichst geradlinig das ausführen, was ihnen aufgetragen wurde. Bevorzugt werden Spiele mit klaren Handlungsanweisungen (z.B. Rollenspielen mit ihren Quests).¹⁴⁷

¹⁴⁵ Mayer, Monica Alice: Wieso leben, wenn man stattdessen spielen kann? S. 183.

¹⁴⁶ ebd. S. 181-182.

¹⁴⁷ ebd. S. 182.

Socializer spielen ein Spiel wegen der Menschen, mit denen sie spielen (Prinzip: Interacting with other players). Sei es, um sich *während* des Spiels zu unterhalten (was bspw. bei Rollenspielen besonders gern getan wird), sei es, um hinterher über die Strategien zu diskutieren, sei es, um einfach dazuzugehören. Sie haben besonders Spaß am Gruppenspiel in verschiedenen Varianten (z.B. taktische Ego Shooter, Rollenspiele). Sind sehr kommunikativ, suchen vorrangig Spaß, und sind stolz auf ihren Einfluss im Spiel. Häufig benutzen sie das Spiel lediglich als Kommunikationsgelegenheit, als Treffpunkt¹⁴⁸

Killer haben besonders daran Spaß, besser zu sein als andere, was sich im Extremfall an der Fähigkeit zeigt, den anderen zu vernichten (Prinzip: Acting on other players). Sie sind stark wettbewerbsorientiert und schauen nicht davor zurück, ihre Überlegenheit auch gegenüber Schwächeren auszuspielen (Verhaltensweisen, der sie den Namen ‚Killer‘ verdanken). Sie beziehen Befriedigung aus der Übervorteilung anderer und sind besonders auf ihre Kampferfahrung stolz, die sie immer wieder unter Beweis stellen. Der Name bezieht sich dabei lediglich auf das Spielverhalten und hat wenig mit dem Töten von ‚wirklichen‘ Menschen zu tun.¹⁴⁹

Diese von Mayer übernommenen Kategorien und ihre genauen Beschreibungen sollen im weiteren Verlauf dazu dienen, bestimmten Spielen analytisch besser beizukommen. Sie sollen helfen, Aspekte dieser Spiele zu beschreiben bzw. fehlende Aspekte, und demnach fehlende Motivationsgenerierung für bestimmte Gruppen von Spielern und Spielerinnen, aufzuzeigen. Die Verortung der Spielertypen in Abbildung 9 soll ebenfalls dabei helfen, wie diese Spielertypen mit dem Spiel, ihrer Umwelt und anderen Spielerinnen und Spielern umgehen.

Zusammenfassend soll festgehalten werden, dass es natürlich auch möglich ist, mehrere Spielertypen innerhalb eines Spiels anzusprechen und es scheint wenig verwunderlich, dass diese Spiele auch die mit der höchsten nachweisbaren Anzahl an Spielerinnen und Spielern ist, wie die Analyse zeigen wird.

3.3 Zusammenfassung der Analysekriterien

Analog zum Kompetenzbegriff sollen nun auch die erarbeiteten Kriterien zusammengefasst und für die Analyse geordnet werden, die den Motivationsaspekt der Hypothese erschließen sollen. Wiederum soll die Analyse streng nach der Einteilung des Kapitels vorstattengehen, es scheint allerdings abermals sinnvoll, den Aspekt, der zuerst behandelt wurde, nämlich den des Kapitels „Unterricht und Motivation“ an das Ende der Analyse zu stellen, um ebenfalls

¹⁴⁸ Mayer, Monica Alice: Wieso leben, wenn man stattdessen spielen kann? S. 182.

¹⁴⁹ ebd. S. 182.

etwaige Sinnhaftigkeit für den Unterricht festzustellen bzw. diese abzusprechen. Abgesehen davon sollen die vier Merkmale eines Spiels nach Oerter vor allem dazu dienen, in der Analyse sinnvoll über Spiele zu kommunizieren, wie bereits am Ende des zugehörigen Kapitels „Der Spielbegriff und seine Merkmale“ erwähnt wurde. Maßgeblich für die Analyse werden die vier verschiedenen Begrifflichkeiten sein, unter denen der Motivationsaspekt im Computer- und Videospiel aufgeschlüsselt wurde. Nachdem diese Aspekte bearbeitet wurden, soll versucht werden, anhand von praktischen, aus dem Spiel stammenden Beispielen, diesem verschiedene Spielertypen zuzuordnen. Nach dieser theoriegeleiteten Analyse soll versucht werden, eine Aussage über die jeweilige Motivationsgenerierung und deren Abläufe zu treffen, um so, neben dem Kompetenzförderungsbegriff, ein weiteres Kriterium für den, im letzten Kapitel stattfindenden und für die Beantwortung der Hypothese essentiellen Vergleich, zu schaffen.

4 Lernsoftware, Kompetenzen und Motivation

Nach der ausführlichen Erarbeitung des Theoriefundaments anhand der beiden Ausgangsbegriffe Kompetenz und Motivation sollen in diesem Kapitel nun praktische Beispiele von Lernspielen analysiert werden. Einleitend sind mehrere Anmerkungen zum Thema Lernspiele zu machen, die einerseits die Auswahl erklären und andererseits eine Einleitung in das Genre geben sollen. Besonders wichtig ist es zu erwähnen, dass es sich bei der Analyse, bei aller systematischen Herleitung des Kriterienkataloges, immer nur um eine subjektive handeln kann. Die Aussagen, die über Lernspiele gemacht werden, sollen auf subjektiven Beobachtungen basieren und anhand der eingeführten Kriterien argumentiert werden, es wäre aber vermessen zu sagen, dass es sich hierbei um der Weisheit letzten Schluss handelt.

Bei den Recherchen zur Auswahl der Lernspiele traten zunächst mehrere Probleme auf. Die Auswahlkriterien waren klar, da der Kriterienkatalog und seine Theorie bereits angelegt waren, und würden sich an die in diesem ausgewählten Klassen und Schulstufen halten. Dennoch war es nur schwer möglich, passende Lernspiele für die bestimmten Klassen zu finden. Besonders überraschend war dabei, dass der Elektronik-Fachhandel zwar zahlreiche Spiele bzw. Software für das Lernen von Deutsch als Fremdsprache zur Verfügung stellte, sich allerdings keine Lernprogramme für die Unterstufe, also die fünfte Schulstufe, noch für die Oberstufe finden ließen. Nach mehrmaligen Anfragen bei verschiedenen Händlern musste diese Suche aufgegeben werden und im Internet fortgeführt werden. Hier fanden sich bereits nach wenigen

Suchanfragen mehrere Ergebnisse, aus denen ausgewählt werden, konnte. Grundsätzlich konnte festgestellt werden, dass die Lehr- und Lernspiele, die in diesem Kapitel behandelt werden, einerseits über den Online-Versandhandel (Amazon) verfügbar sind, andererseits direkt auf der Website des Herstellers, meist ein Verlag, über den Postversand bestellt oder direkt, nach Online-Zahlung, heruntergeladen werden können. Zum einen bedeutet dies, dass Lehr- und Lernspiele sehr bequem und schnell geordert werden können, zum anderen macht die fehlende Verfügbarkeit im Fachhandel doch stutzig. Die Gründe dafür können hier nur gemutmaßt werden, logisch erscheint aber, dass die Nachfrage nach diesen Spielen relativ gering ist, was nicht nur ihre Abwesenheit im Fachhandel, sondern auch das Ausweichen auf Online-Verkaufsmöglichkeiten der Vertreiber, erklären würde. Ein weiteres Problem, das durch die Abwesenheit im Fachhandel auftritt ist, dass nur schwer geklärt werden kann, wie hoch bzw. niedrig die Verkaufszahlen der Lehr- und Lernspiele sind. Eine derartige Abwesenheit von Daten wird im Kapitel der Unterhaltungsspiele dann ein eindrucksvolles Gegenbeispiel entgegengesetzt. Abschließend kann also gesagt werden, dass die Lehr- und Lernspiele nur nach subjektiven Kriterien ausgewählt werden konnten, da es keine Größen bzw. Hinweise gab, die Beispiele empfehlen bzw. ausschließen würden.

4.1 Emil und Pauline auf Safari

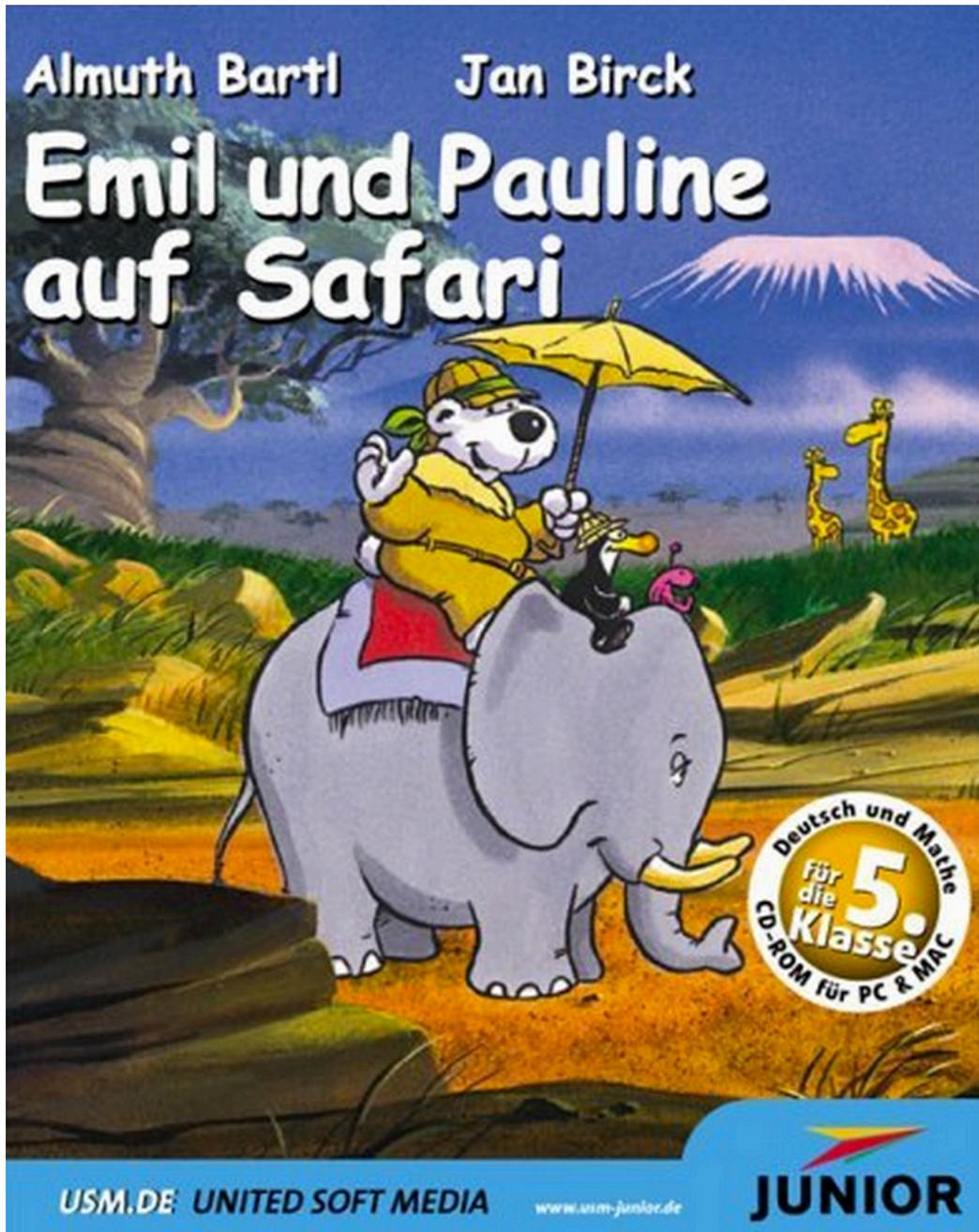


Abbildung 10: Emil und Pauline auf Safari Cover.¹⁵⁰

Zu Beginn der Analyse eines Spiels soll in einem allgemeinen Teil die Auswahl des Spiels, seine Verfügbarkeit sowie die bestehenden Systemvoraussetzungen und unterstützten Betriebssysteme erwähnt werden. Dies soll, auch für den späteren Vergleich, wichtige Einblicke in die, mit der Verwendung von Spielen verbundene, Logistik geben.

¹⁵⁰ Emil und Pauline auf Safari Cover. Quelle: <http://www.amazon.de/Emil-Pauline-auf-Safari-Klasse/dp/380324109X> (eingesehen am 10.07.2014).

„Emil und Pauline auf Safari“¹⁵¹ ist ein Lehr- und Lernspiel für die fünfte Schulstufe, das in Deutschland veröffentlicht wurde und sich auch deshalb an den Lehrplan der fünften Schulstufe in Deutschland hält. Dies soll allerdings für die Eignung zur Analyse kein Hindernis darstellen, da die Kriterien, in diesem Fall die Kompetenzen, zwar auf dem österreichischen Lehrplan beruhen, die Aussagen über etwaige Kompetenzorientierung aber auch nur für Österreich getroffen werden. Für den Aspekt der Motivation scheint das Erscheinen in Deutschland ebenfalls keine Relevanz zu haben. Es handelt sich bei diesem Spiel um eines, das die Fächer Deutsch und Mathematik behandelt, für die Analyse ist allerdings nur der Deutsch Teil, der klar vom Mathematik Teil abgegrenzt ist, relevant. Das Spiel erschien 2004 und ist verfügbar für sowohl Windows als auch Macintosh Betriebssysteme. Hier ist anzufügen, dass neuere Betriebssysteme wie Windows 8 oder Mac OS X 10.5 und aufsteigend nicht mehr unterstützt werden.¹⁵² Diese Beobachtung ist vor allem deshalb relevant, da somit der Einsetzbarkeit bereits eine gewisse Beschränkung ausweist, wobei diese, besonders im Fall von Windows noch als sehr gering zu bezeichnen ist, da Windows 8 erst seit Kurzem standardmäßig auf neuen Computern verfügbar ist. Die Verfügbarkeit beschränkt sich außerdem auf PC und Macintosh, also auf Computer. Es sind keine Tablet-, Smartphone- oder Konsolen-Versionen verfügbar.

4.1.1 Der Kompetenzaspekt

Zu Beginn der Analyse des Kompetenzaspektes steht die allgemeine Betrachtung hinsichtlich der Kompetenzen. In der Theorie wurde zuerst von einer möglichst nahen Verortung des Lehranreizes zwischen Wissen und Nicht-Wissen gesprochen und es gilt nun festzustellen, ob dies im Spiel der Fall ist.

Da nur schwer auf Wissen bzw. Nichtwissen geschlossen werden kann, wenn eine Person das Spiel testet, die nicht mit der empfohlenen Klassenstufe übereinstimmt so können hier nur annäherungsweise Aussagen getroffen werden, die anhand von einigen Indikatoren festgemacht werden sollen. Einer dieser wichtigen Indikatoren ist die Verstellbarkeit des Schwierigkeitsgrades, also die Verfügbarkeit eines selbigen. Im Spiel gibt es die Möglichkeit für die

¹⁵¹ Bartl, Almuth / Birck, Jan: Emil und Pauline auf Safari. München: United Soft Media Verlag GmbH 2004.

¹⁵² Emil und Pauline auf Safari (Systemvoraussetzungen): http://www.emil-und-pauline.de/shop/klassiker_89/product/emil-und-pauline-auf-safari.html (eingesehen am 10.07.2014)

Deutschaufgaben drei verschiedene Schwierigkeitsgrade auszuwählen, dies führt dazu, dass optimalerweise der Schwierigkeitsgrad gewählt wird, der für die spielende Person angemessen ist. Hierbei gibt es allerdings zwei Probleme, die einerseits sofort, andererseits im übernächsten Absatz angesprochen werden. Das erste Problem für die Wählbarkeit des Schwierigkeitsgrades stellt die zweite Forderung der Kompetenzorientierung dar, nämlich der Aufruf zu kontinuierlichen Rückmeldevorgängen. Ein Verstellen des Schwierigkeitsgrades bewirkt keine Änderung des Rückmeldevorganges, Emil und Pauline, die LernbegleiterInnen in Form eines Bären und eines Pinguins, geben immer wieder dieselben Sätze von sich, ohne auf den Schwierigkeitsgrad Rücksicht zu nehmen. Dies führt nun dazu, dass das Umstellen des Schwierigkeitsgrades zwar zu schwierigeren Beispielen führt, also hier im Sinne der Lernanreize durchaus positiv zu sehen ist, die Rückmeldung, obwohl ebenfalls positiv zu bewerten, allerdings immer gleich bleibt. So scheint hier eine tolle Funktion etwas zu kurz zu kommen. Es kann außerdem beobachtet werden, dass die kontinuierlichen Rückmeldevorgänge, die definitiv im Spiel vorhanden sind, nur wenig sinnvoll zur weiteren Arbeit damit erscheinen. Falsche Antworten werden klar gekennzeichnet, richtige ebenfalls, und im späteren Feedback von Emil und Pauline wird bei jeglichem Ergebnis positiv formuliertes Feedback gegeben. Es werden jedoch keine, für die Altersstufe verständlichen Grafiken bei Verbesserung bzw. Verschlechterung der Ergebnisse ausgegeben, die Beispiele existieren im Vakuum und erfüllen somit nur rudimentär, was die Kompetenzorientierung unter kontinuierlichen Rückmeldevorgängen versteht. Der Aspekt der Orientierung an einer bestimmten Klassenstufe und dem Herunterbrechen der vermittelten Kompetenzen auf eben diese erfolgt im Spiel durchaus nach den Vorstellungen zur Kompetenzorientierung. Evident ist dieser Umstand bereits am Cover des Spiels¹⁵³, auf dem mit dem Aufdruck „für die 5. Klasse“ geworben wird. Auf der Website des Vertriebers wird außerdem nochmals erwähnt, dass sich alle Lernspiele am schulischen Lehrplan orientieren.¹⁵⁴ Ob dem wirklich so ist, soll nochmals im Abschnitt der behandelten Kompetenzen aus dem Unterrichtsfach Deutsch beantwortet werden, eine erste Orientierung scheint allerdings evident, da die Beispiele, die im Spiel vorkommen, nach bestimmten Auswahlkriterien gewählt werden müssen und der Lehrplan ein sinnvolles und verkaufssteigerndes Kriterium darstellt.

¹⁵³ Emil und Pauline auf Safari Cover: http://www.emil-und-pauline.de/shop/klassiker_89/product/emil-und-pauline-auf-safari.html (eingesehen am 10.07.2014)

¹⁵⁴ vgl. ebd.

Der nächste Aspekt, der einer genaueren Betrachtung unterzogen werden soll, ist der der Nachhaltigkeit. Im Theorieteil wurde gezeigt, dass Nachhaltigkeit vor allem die Unterscheidung zwischen Inhaltswissen und Kompetenzwissen meint. Es wird gefordert, Kompetenzen zu unterrichten und nicht bloßes Inhaltswissen. Angesichts der im Spiel verwendeten Beispiele ist die Frage zu stellen, ob bestimmte Kompetenzen geschult werden, oder nur bestimmte Inhalte eingeübt werden, die ohne Verbindung dargeboten werden? Es scheint sinnvoll, diese Frage, anhand eines Screenshots einer exemplarisch ausgewählten Übung, zu beantworten.



Abbildung 11: Emil und Pauline auf Safari – Grammatik Übung.¹⁵⁵

In dieser Übung sollen auf Anweisung von Emil und Pauline hin, bestimmte Wortarten ausgemacht werden. Bei den behandelten Wortgruppen handelt es sich um Nomen, Verben und Adjektive. Es steht nun nicht die Frage im Mittelpunkt, ob diese Übung für den Deutsch-Unterricht relevante Kompetenzen schult, diese Frage wird später beantwortet, sondern ob hier, im Sinne der Nachhaltigkeit, Kompetenzwissen oder Inhaltswissen vermittelt wird. Die Beantwortung dieser Frage, eine subjektive wohlgerneht, ist, dass hier lediglich Inhaltswissen

¹⁵⁵ Emil und Pauline auf Safari – Grammatik Übung: http://www.emil-und-pauline.de/shop/klassiker_89/product/emil-und-pauline-auf-safari.html (eingesehen am 10.07.2014).

vermittelt wird. Egal, welche Wortart gesucht werden muss, die Auswahl, die durch Klicken mit der Maus erfolgt, orientiert sich nicht an zuvor erklärten Unterschieden zwischen den zu unterscheidenden Wortarten. Die Übung existiert im Vakuum und schult hier lediglich Inhaltswissen zu einem begrenzten Wortinventar und nicht die Kompetenz des Wortartenerkennens selbst. Da die Übung allerdings in den drei Schwierigkeitsgraden beliebig wiederholbar ist und dabei immer wieder neue Wörter vorkommen (die genaue Anzahl der verschiedenen Wortarten war nicht feststellbar), kann zumindest gehofft werden, dass die Unterschiede und die Kriterien zum Erkennen verschiedener Wortarten, bei wiederholtem Absolvieren der Übung, induktiv von der Spielerin bzw. dem Spieler herausgefunden werden. Im Sinne der Nachhaltigkeit, die auch eine gewisse Sinnhaftigkeit der Übung fordert, müssen hier also, zumindest teilweise, Bedenken angemeldet werden.

Der nächste Aspekt allgemeiner Kompetenzorientierung ist der der Individualisierung. Grundsätzlich ist zu sagen, dass der Lern- und Übungsprozess bei der Verwendung des Spiels immer ein persönlicher ist, da dieses dazu gedacht ist, Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Altersgruppe für sie angemessene Lehr- und Lerninhalte üben zu lassen, und das ausschließlich alleine. Die Beispiele werden auch angemessen von den beiden Lernbegleitern und Lernbegleiterinnen Emil und Pauline begleitet, sodass es durchaus logisch erscheint, die Spielerinnen und Spieler alleine vor dem Computer üben zu lassen. Auf der Website der Hersteller wird hinsichtlich der Individualisierung auch mit den verstellbaren Schwierigkeitsgraden geworben,¹⁵⁶ dies erscheint allerdings, wie bereits angekündigt, problematisch. Die Schwierigkeitsgrade sind leicht zu verändern und können jederzeit, vor Beginn einer Übung, gewechselt werden. Die Übung kann also während des selbstständigen Übens auf dem leichtesten Schwierigkeitsgrad absolviert werden, ohne dass dies für die späteren Ergebnisse ausgewiesen wird. Hier muss, wenn Spielerinnen und Spieler alleine üben sollen, auf deren Motivation vertraut werden, den passenden Schwierigkeitsgrad zu verwenden. Die Frage, ob es belohnend genug ist, den Schwierigkeitsgrad richtig einzustellen, stellt sich im Unterkapitel zur Motivation. Abgesehen von der Problematik, die soeben in Verbindung mit der Wahl des Schwierigkeitsgrades aufgezeigt wurde, bietet das Spiel durchaus Anreize zum selbstständigen Lernen. Das Spiel selbst, und das sollte bereits aus den verwendeten Abbildungen hervorgegangen sein, ist durchaus ansprechend gestaltet und das Setting Safari hat wenig bzw. gar

¹⁵⁶ vgl. Emil und Pauline auf Safari – Produktinfo: http://www.emil-und-pauline.de/shop/klassiker_89/product/emil-und-pauline-auf-safari.html (eingesehen am 11.07.2014).

keine Verbindung mit dem Thema Deutsch. Vorrangig und während der Erfüllung der Aufgaben ist es also ein Spiel, bei dem zwar offensichtlich gelernt werden soll, das allerdings wie ein Spiel aussieht. Es scheint also Anreize zu bieten, zu spielen, also auf Safari zu gehen, wohlwissend, dass dabei relevanter Stoff gelernt und wiederholt werden soll. Abschließend kann also zum Begriff Individualisierung gesagt werden, dass das Spiel selbsttätiges Lernen anregt, auch Anreize zu eben diesem bietet. Die Eigenverantwortung wird, wie bereits erwähnt, durchaus gefördert, wenn es darum geht, den richtigen Schwierigkeitsgrad zu wählen.

Nachdem nun die Kriterien des allgemeinen Kompetenzbegriffes an das Spiel angelegt wurden, ist es nun an der Zeit die Deutsch-Kompetenzen exakt zu benennen, die im Spiel geschult werden. Dabei scheint es sinnvoll zuerst eine Auflistung der Stoffgebiete zu geben, die im Spiel enthalten sind:

Satzarten erkennen, Anfangs- und Endbuchstaben zuordnen, Wortarten erkennen, Trennregeln anwenden, Wörter mit äu/eu, z/tz, k/ck, s/ß/ss üben, 1. Vergangenheit bilden, Satzteile bestimmen, Rechtschreibung trainieren, Wörter mit ie, h und i üben, richtige Verbformen zum vorgegebenen Pronomen finden, in alphabetischer Reihenfolge sortieren¹⁵⁷

Diese Auflistung, die der Website des Herstellers entnommen wurde und im Spiel überprüft wurde, gibt umfassende Auskunft über die geübten Stoffgebiete. Hierbei ist ein Umstand sofort ersichtlich, der sich auch in den behandelten Kompetenzen niederschlägt. Alle Übungen behandeln das Thema Grammatik oder Rechtschreibung, was wiederum zur Folge hat, dass auch nur diese Kompetenzen geübt werden. Um die Zuordnung zu erleichtern, soll hier nochmals der relevante Teil des Kompetenzrasters vor Augen geführt werden.

¹⁵⁷ Emil und Pauline auf Safari – Lernziele: http://www.emil-und-pauline.de/shop/klassiker_89/product/emil-und-pauline-auf-safari.html (eingesehen am 11.07.2014).

Text- und Satzstrukturen kennen und anwenden	41. Schüler/innen erkennen die sprachlichen Mittel für den Textzusammenhang (Binde-, Ersatz- und Verweiswörter) und ihre Funktion 42. Schüler/innen erkennen und variieren Satzbau und Satzbauelemente: Hauptsatz, Gliedsatz, Satzglied, Satzgliedteil 43. Schüler/innen können Sätze durch Satzzeichen strukturieren 44. Schüler/innen erkennen Verbformen und können sie funktional anwenden
Wortarten und Wortstrukturen kennen und anwenden	45. Schüler/innen können Wortarten und ihre wesentlichen Funktionen erkennen und benennen 46. Schüler/innen können Grundregeln der Wortbildung (Ableitung und Zusammensetzung) anwenden
Über einen differenzierten Wortschatz verfügen und sprachliche Ausdrucksmittel situationsgerecht anwenden	47. Schüler/innen kennen Bedeutungsunterschiede von Wörtern: Wortfelder, Wortfamilien, Synonyme, Antonyme, Ober- und Unterbegriffe 48. Schüler/innen kennen die Bedeutung von grundlegenden idiomatischen Wendungen (insbesondere von verbalen Phrasen) 49. Schüler/innen können Sprachebenen unterscheiden (z. B. gesprochene und geschriebene Sprache, Dialekt, Umgangssprache, Standardsprache) und an die kommunikative Situation anpassen
Über Rechtschreibbewusstsein verfügen	50. Schüler/innen beherrschen grundlegende Regeln der Dehnung, der Schärfung, des Stamprinzipis, der Groß- und Kleinschreibung und können diese beim Schreiben anwenden 51. Schüler/innen beherrschen die Rechtschreibung des Gebrauchswortschatzes einschließlich gängiger Fremdwörter 52. Schüler/innen können Arbeitshilfen zur Rechtschreibung (z. B. Wörterbuch) einsetzen

Abbildung 12: Kompetenzbereich Sprachbewusstsein.¹⁵⁸

Die bewusst geübten Kompetenzen sind also lediglich im Bereich Sprachbewusstsein zu verorten und Abbildung 12 soll nochmals dazu dienen geübte bzw. nicht geübte Kompetenzen zu veranschaulichen. Es ist festzuhalten, dass bei Weitem nicht alle Kompetenzen des Bereiches Sprachbewusstsein abgedeckt werden. Die Punkte 48, 49, 51 und 52 werden nicht bearbeitet und Kompetenzen wie 44, 46 sowie 50 werden nur teilweise abgedeckt, da die Spielerinnen und Spieler keine Möglichkeit haben, konkrete Anwendungen der durch Klicken gelösten Aufgaben zu üben. Neben der starken Fokussierung auf den Kompetenzbereich Sprachbewusstsein ist anzumerken, dass auch der Kompetenzbereich Zuhören und Sprechen zumindest teilweise, eventuell unbeabsichtigt, abgedeckt wird. Durch die Aufgabenstellung, die durch Emil und Pauline im Spiel verbal mitgeteilt wird, kann argumentiert werden, dass sehr wohl Kompetenzen aus dem Bereich Zuhören und Sprechen geübt werden. So wird von Spielerinnen und Spielern verlangt, „das Hauptthema gesprochener Texte zu erkennen“ und „wesentliche Informationen gesprochener Texte zu verstehen“, ersichtlich in Abbildung 5. Kompetenzen aus dem Bereich Lesen werden nicht geübt, da im Text keine geschriebenen Texte auftauchen, an denen Leseverständnis geübt werden kann. Betrachtet man also das Spiel unter dem Aspekt der Kompetenzorientierung für den Deutschunterricht, so ist ein

¹⁵⁸ Kompetenzbereich Sprachbewusstsein. Quelle: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf (eingesehen am 04.07.2014).

starker Fokus auf einen Kompetenzbereich zu erkennen. Eine definitive Erklärung für diesen Umstand zu geben, scheint schwer möglich zu sein, allerdings muss auch gesagt werden, dass Kompetenzen des Sprachbewusstseins leichter in Lernspiele zu verpacken sind. Viele der Übungen, wie die in Abbildung 11 und 13 ersichtlichen, sind animierte Grammatik Arbeitsblätter, die durch Klicken und nicht durch Ankreuzen oder Ausfüllen abgearbeitet werden können. Hier muss also die Frage gestellt werden, ob Lernspiele dieser Art nicht zu kurz greifen, da sie nur einen Bruchteil des Lehrplanes und nur bestimmte Kompetenzen bearbeiten.

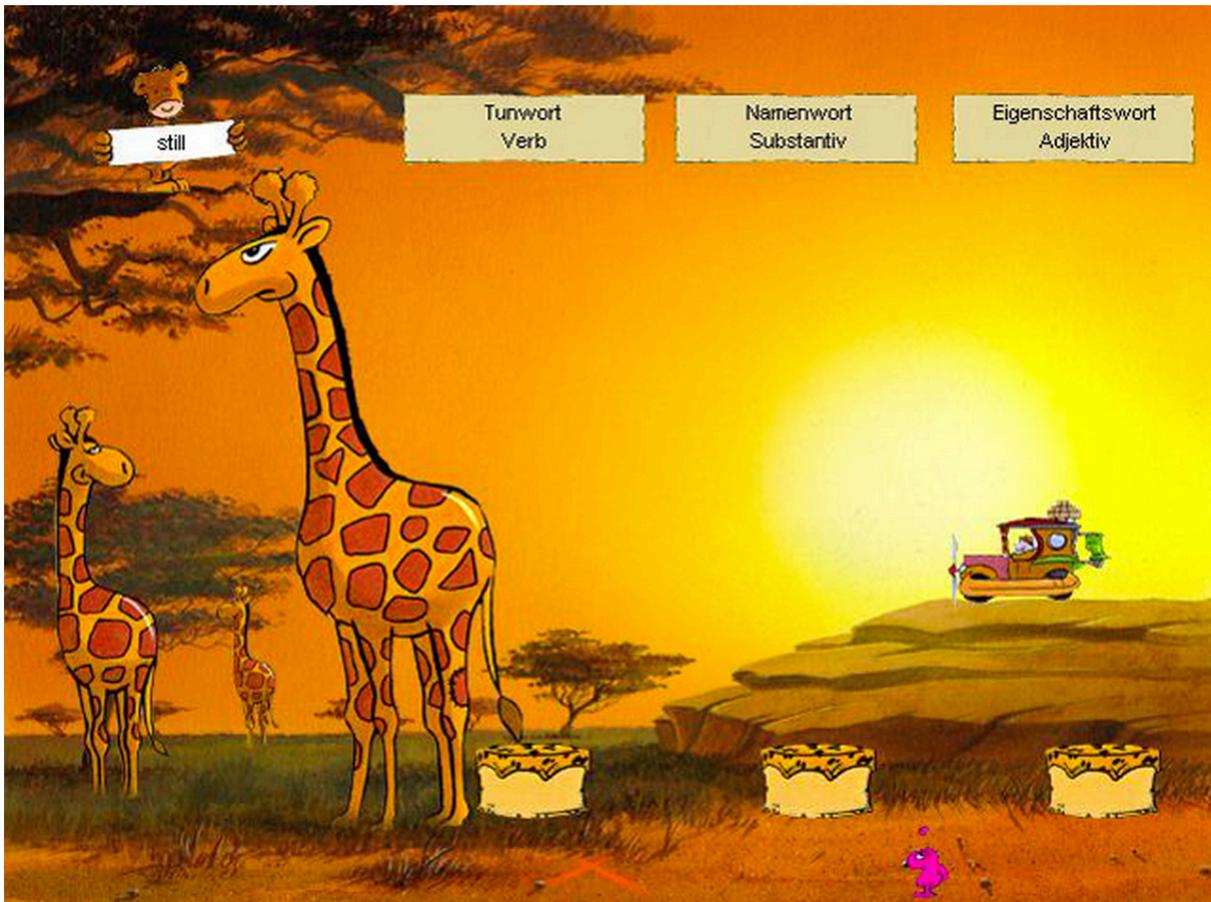


Abbildung 13: Emil und Pauline auf Safari - Wortarten erkennen.¹⁵⁹

4.1.2 Der Motivationsaspekt

Nachdem nun der Kompetenzbegriff im Spiel im Mittelpunkt der Analyse stand, soll nun der Motivationsaspekt behandelt werden. Wie bereits aus der Analyse der Kompetenzorientierung hervorgegangen ist, werden einige Begriffe, wie zum Beispiel der Schwierigkeitsgrad, auch

¹⁵⁹ Emil und Pauline auf Safari – Wortarten erkennen: http://www.emil-und-pauline.de/shop/klassiker_89/product/emil-und-pauline-auf-safari.html (eingesehen am 11.07.2014).

hier wieder eine wichtige Rolle spielen. Es gilt hier zu erkennen, dass Motivation und Kompetenz durchaus Verbindungen zueinander aufweisen. Die Analyse erfolgt nach dem bereits erwähnten Schema.

Zuerst soll geklärt werden, wie viele Merkmale eines Spiels im bearbeiteten Beispiel zu erkennen sind, um so der Frage nachzugehen, ob es sich überhaupt um ein Spiel im traditionellen Sinne handelt. Der erste Begriff, der hier relevant wird, ist der des Selbstzwecks. Da es sich bei besagtem Beispiel um ein ausgewiesenes Lernspiel handelt, stellt sich die Frage, ob das Spiel zum Zweck des Lernens gespielt wird, oder ob das Spielen durch einen Selbstzweck angeregt wird. Hier kann argumentiert werden, dass zwar gelernt werden soll, dass die Umgebung, also das Setting der Safari, sowie die beiden LernbegleiterInnen Emil und Pauline durchaus dazu motivieren, das Spiel zu spielen, um zu erfahren, wo die Safari hinget und was dabei entdeckt wird. Im Spiel ist allerdings kein wirklicher Ablauf der Safari zu erkennen, also die Spielszenen finden in Umgebungen statt, die zwar unter dem Begriff Safari zusammengefasst werden können, aber der Verlauf der Safari wird nicht dargestellt. So kann, nach subjektiver Einschätzung, nie wirklich das Gefühl einer echten Safari aufkommen. Es werden keine Vorbereitungen getroffen, keine Reiseroute ist sichtbar und es gibt kein wirkliches Ende, keinen Höhepunkt und keine Andeutung eines Handlungs bogens, alles Voraussetzungen dafür, dass das Spiel gespielt wird, nur um zu erfahren, wie es weitergeht. Es muss angenommen werden, dass das Spiel immer im Bewusstsein gespielt wird, dass jetzt gelernt werden soll. Der Selbstzweck muss also fraglich bleiben.

Ein weiteres Merkmal von Spielen, nämlich der Wechsel des Realitätsbezuges, ist durchaus gegeben und soll aus den bisherigen Abbildungen ersichtlich werden. Man befindet sich auf Safari mit einem Pinguin und einem Bären, die einerseits sprechen können, andererseits andere menschliche Tätigkeiten ausführen, wie zum Beispiel die Morgenwäsche und das Steuern eines Geländefahrzeuges, erkennbar in Abbildung 11 und Abbildung 13. Der Realitätsbezug wird hier also gewechselt und dieser Vorgang ist in sich stimmig und wird im Spiel durchgehalten.

Der Begriff Ritual, also die ständige Wiederholung bestimmter Handlungen, kann im Beispiel ebenfalls festgemacht werden. So können bestimmte Übungen immer wieder gemacht werden, ohne dass sich diese dabei in ihrem Inhalt wiederholen. Die Tätigkeit, im Fall des Spieles also das Klicken auf Antworten, ist immer wieder gegeben und bleibt gleich. Es kann hier also von einer ritualisierten Handlung gesprochen werden. Ob die Aufgaben motivierend genug er-

scheinen, um sie immer wieder zu wiederholen, soll noch in diesem Unterkapitel beantwortet werden.

Der Gegenstandsbezug scheint, vor allem im Beispiel eines Spiels, das auf dem Computer gespielt wird, durchaus gegeben zu sein. Ein Gegenstand, der von sich aus wenig mit dem Begriff Spiel zu tun hat, wird dazu verwendet, ein Lernspiel zu spielen.

Abschließend kann also gesagt werden, dass von den Merkmalen eines Spiels alle, zumindest teilweise, am Beispiel verortet werden können. Die Frage, ob das Lernspiel also ein richtiges Spiel darstellt, kann guten Gewissens mit Ja beantwortet werden, eine Antwort, die in der weiteren Analyse nicht immer so leicht gegeben werden kann.

Hinsichtlich der PSI-Theorie und den drei als besonders wichtig bezeichneten Begriffen für Motivationsgenerierung Affiliation, Bestimmtheit und Kompetenz scheinen zwei dieser Begriffe am Spiel erkennbar zu sein. Da es sich um ein Spiel handelt, das alleine gespielt wird und bei dem es keine Möglichkeit gibt, mit anderen Spielern in Kontakt zu treten, noch deren Ergebnisse mit den eigenen zu vergleichen, muss der Begriff der Affiliation hier außen vor bleiben. Bestimmtheit ist am Spiel durchaus zu zeigen, da die Navigation durch die Spielwelt nachvollziehbaren Regeln folgt, die Antworten intuitiv durch Klicken gegeben werden können und sofort nach jedem Klick eine nachvollziehbare Reaktion, nämlich eine Aussage ob die Antwort richtig oder falsch ist, seitens des Spiels erfolgt. Der Begriff der Kompetenz also das Bedürfnis nach Kompetenzsteigerung wird im Spiel durchaus befriedigt. Richtige Antworten werden gelobt, bei falschen Antworten wird positiv formulierte Kritik geäußert und dazu angespornt es nochmal zu versuchen. Der Begriff Kompetenz, unter dem Gesichtspunkt Motivation, ist allerdings auch eng damit verbunden zu sehen, wie sich die eigenen Fähigkeiten verbessern und dies messbar zu erfahren. Hier scheint das Spiel, hinsichtlich seiner Motivationsgenerierung, etwas zu kurz zu greifen. Am Ende einer Übung werden zwar richtige und falsche Antworten ausgewiesen, es erfolgt aber kein zusätzliches Lob, wenn ein höherer Schwierigkeitsgrad gewählt wurde und es werden keine Statistiken aufgezeichnet, wie sich das eigene Üben verbessert oder verschlechtert. Hier kann also das Bedürfnis nach nachweisbarer Kompetenzsteigerung nicht erfüllt werden, und so scheint es fraglich bzw. unwahrscheinlich, dass die Übungen auf Dauer ihren motivierenden Charakter beibehalten.

Hinsichtlich der im Spiel vorhandenen Belohnungen wurde bereits mehrmals angemerkt, dass diese nicht existent sind, wenn man vom Lob der LernbegleiterInnen absieht. Demnach

scheint der Schluss nahe zu liegen, dass das Spielen hauptsächlich durch extrinsische Belohnungen motiviert wird. Beispiele hierfür wären Belohnungen durch die Eltern, wenn bestimmte Übungen geübt und abgeschlossen werden. Auch hier bleibt die aus dem Spiel erfolgende Motivationsgenerierung aus.

Ein sich einstellendes flow-Erlebnis ist im Spiel, auch durch bereits erwähnte Gründe, nicht unbedingt festzustellen. Das Spiel stellt keine durchgängige Reise dar, die Übungen werden immer wieder durch Auswahlbildschirme unterbrochen und können demnach nicht in einem durchgehenden Erlebnis absolviert werden. Das flow-Erlebnis durch eine gute Anpassung des Schwierigkeitsgrades, wie in Abbildung 8 dargestellt, ist schwer festzustellen, da kein Testsubjekt der geeigneten Altersstufe zur Verfügung stand. Es ist anzunehmen, dass aufgrund der drei Schwierigkeitsgrade ein passender gewählt werden könnte, um die richtige Balance zu erhalten. Das flow-Erlebnis lässt sich anhand der eingeführten Merkmale feststellen und dies würde wiederum eine gewisse Motivationsgenerierung bedingen. Es kann also angenommen werden, dass das Spiel zu einem gewissen Grad motivierend ist.

Ein weiterer Punkt der Motivationsgenerierung, die Selbstwirksamkeitserfahrung, ist im Spiel gut zu erkennen. Handlungen, also Auswahl durch Klicks, haben im Spiel sofortige und auf mehreren Sinnesebenen wahrnehmbare Folgen. So hat eine richtige Antwort eine Animation, also eine sichtbare Auswirkung, zur Folge. Emil und Pauline loben die richtige Antwort, die Folgen des Handelns können also gehört werden und am Ende der Übung sind die eigenen Handlungen in einer Zusammenfassung sichtbar. Das Spiel hat hinsichtlich der Motivationsgenerierung durch Selbstwirksamkeitserfahrung also durchaus Stärken, die die Gemeinsamkeiten mit Arbeitsblättern, die im Kapitel der Kompetenzorientierung kritisiert wurden, relativieren.

Abschließend stellt sich noch die Frage, welcher Spielertyp am ehesten dem Lernspiel zugeordnet werden kann, also von diesem am meisten motiviert werden würde. Die Spielertypen „Socializer“ und „Killer“ scheinen bereits im Vorhinein auszuschneiden, da beide andere Spieler in der Spielwelt erfordern. Am ehesten scheint der Spielertyp des „Achievers“ vom Spiel angesprochen zu werden, da möglichst geradlinig, also richtig bestimmte, klar definierte, Aufgaben zu erledigen sind. Leider liefert das Spiel keine Möglichkeiten, diese erfüllten Aufgaben auf längere Zeit hin zu verfolgen, um eine Verbesserung in ihrer Erfüllung erkennbar zu machen. Trotzdem scheint gerade diese Art von Lernspiel, in denen Aufgaben mit einer richtigen Lösung vorherrschen, besonders den Spielertyp des „Achievers“ anzusprechen.

4.1.3 Verwendung im und außerhalb des Deutschunterrichts

Nachdem nun das Spiel in den beiden Analysekapiteln hinsichtlich der beiden Theorieaspekte untersucht wurde, soll anhand der Ergebnisse Auskunft über die Verwendung im und außerhalb des Deutschunterrichts gegeben werden.

Den Kriterien guten Unterrichts folgend, sind einige dieser am Spiel zu erkennen. Einerseits wird durch die klare Absicht des Spiels, ein Lehr- und Lernspiel zu sein, ein hohes Maß an echter Lernzeit erreicht. Die Übungen und das Üben erfolgen kurz, nachdem das Spiel gestartet wurde, und sind nacheinander, nur durch kurze Unterbrechungen getrennt, anwählbar. Die Verbindung von Lernen und Spiel, ebenfalls als Kriterium guten Unterrichts eingeführt, ist ebenfalls im Spiel ersichtlich, außerdem kann argumentiert werden, dass durch das positive Feedback der LernbegleiterInnen eine angstfreie Umgebung geschaffen wird. Hinsichtlich des Motivationsaspektes ist zu sagen, dass den Spielerinnen und Spielern kein klar strukturiertes und Schwächen aufzeigendes Feedback zur Verfügung gestellt wird. Da dies ein wichtiges Kriterium für Motivation im Unterricht darstellt, kann das Spiel, hinsichtlich dieses Aspektes, nicht unbedingt für den Unterricht empfohlen werden. Generell spricht für die Verwendung im Unterricht aber einiges, es gilt aber zu bemerken, dass größtenteils nur ein Kompetenzaspekt, also nur ein Bruchteil des Lehrplanes geübt wird. Da der Einsatz eines Computerspiels auch Infrastruktur erfordert, ist fraglich ob die Motivationsgenerierung und die einseitige Schulung von Kompetenzen den Einsatz rechtfertigt.

Außerhalb des Unterrichts scheint das Spiel durchaus gewinnbringend einsetzbar. Es ist wiederum anzumerken, dass nur ein kleiner Ausschnitt des Kompetenzkatalogs geübt wird, ein Üben außerhalb des Unterrichts, nur durch dieses Spiel unterstützt, scheint also zu kurz zu greifen. Auch hinsichtlich der generierten Motivation scheint es fraglich, dass das Spiel längere Zeit für die Spielerin oder den Spieler motivierend bleibt, ohne durch extrinsische Motivation nachzuhelfen. Zum Üben des eines Stoffgebietes und für kurze Zeit kann das Spiel allerdings eingesetzt werden, ohne dass die in der Analyse beschriebenen Nachteile allzu schlagend werden.

4.2 Lernvitamin Deutsch (für diverse Schulstufen)



Abbildung 14: Lernvitamin Deutsch 7. Klasse – Titelblatt.¹⁶⁰

Das nächste Lehr- und Lernspiel, das in der praktischen Analyse beleuchtet werden soll, ist eine vom Cornelsen Verlag herausgegebene Reihe, die sich über den gesamten Schulstufenbereich der Arbeit zieht. Die „Lernvitamin Deutsch“¹⁶¹ Spiele sind eine, seit mehreren Jahren erscheinende, die Klassen 4 bis 8 abdeckende Reihe, die für die Analyse ausgewählt wurde, da sie eine der einzigen Lehr- und Lernspiel-Reihen ist, die sich in ihrem Inhalt so nahe wie möglich am Stoffgebiet der zweiten Sekundarstufe, also ab der neunten Schulstufe, bewegt. Die Reihe, genauer die Ausgabe für die 7./8. Klasse, nimmt somit eine Ausnahmestellung ein,

¹⁶⁰ Lernvitamin Deutsch 7. Klasse: <http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-7188/ra-9607/titel/9783060090457> (eingesehen am 12.07.2014).

¹⁶¹ Lernvitamin Deutsch. Berlin: Cornelsen o. J.

da es das einzig verfügbare Lehr- und Lernspiel für das Ende der Sekundarstufe 1 zu sein scheint. Das Spiel ist, entweder digital oder auf CD verfügbar für Windows Betriebssysteme bis Windows 7. Hier ist abermals eine Einschränkung sichtbar, die noch einschneidender ist, als die, die bereits im Beispiel „Emil und Pauline“ beschrieben wurde. Besitzer und Besitzerinnen eines Macintosh Betriebssystems können das Spiel nicht verwenden.¹⁶² Auch für Konsolen, Tablet oder Smartphone Besitzer und Besitzerinnen gibt es keine funktionierende Version.

4.2.1 Der Kompetenzaspekt

Wie auch im vorherigen Beispiel soll nun wieder, anhand der erarbeiteten Kriterien, festgestellt werden, inwieweit das Spiel, in diesem Fall die Reihe, als kompetenzorientiert bezeichnet werden kann. Aussagen, die wiederum nur subjektiv sein können, sollen anhand der Version für die 7. Klasse getätigt werden, Umlegungen auf andere Titel der Reihe werden gekennzeichnet und gesondert argumentiert.

Die erste Beobachtung, die gemacht werden, kann ist, dass wiederum drei Schwierigkeitsgrade der Übungen zur Auswahl stehen. Abermals können sich also Spielerinnen und Spieler selbst die notwendigen Lehranreize suchen, die, wie bereits erwähnt, möglichst am Schnittpunkt zwischen Wissen und Nicht-Wissen liegen sollten. Es existiert hierbei auch die Möglichkeit, die Übung nach dem Abschluss nochmals leichter oder schwieriger zu spielen, dies erscheint eine gute Chance zu sein, den Schwierigkeitsgrad optimal anzupassen. Besonders hervorzuheben ist der in der Reihe in jedem Titel verfügbare „Intelliplan“, eine mitlaufende Statistik über die geübten Übungen, die Schwierigkeitsgrade sowie über abgearbeitete Stoffgebiete Auskunft gibt. Durch diesen Plan ist zu jeder Zeit klar ersichtlich, wie viel schon zu einem bestimmten Thema geübt wurde, wie frühere Ergebnisse aussehen und inwieweit sich die Spielerin oder der Spieler verbessert oder verschlechtert hat. Im Sinne der Kompetenzorientierung scheinen also vor allem die kontinuierlichen Rückmeldevorgänge durchaus implementiert. Ein weiterer Vorteil des Spiels ist die genaue Aufteilung in Klassenstufen, an den Reihentiteln erkennbar,¹⁶³ die den Bereich der fünften bis achten Klasse abdecken. Neben der Orientierung am Lehrplan, die bereits in Abbildung 14 durch den Untertitel „Lehrplanaus-

¹⁶² Lernvitamin Deutsch – Systemanforderungen: <http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-7188/ra-9607/titel/9783060090457> (eingesehen am 12.07.2014).

¹⁶³ Lernvitamin Deutsch – Titel: <http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-7188/ra-9607/titel> (eingesehen am 12.07.2014).

wahl: Gymnasium oder Realschule“ gekennzeichnet ist, ermöglicht die Software auch, die Übungen, je nach Lehrplan, anzupassen und auch zu wechseln. Der für die Klasse relevante Stoff wird also abgedeckt. Ob auch alle Stoffgebiete des Kompetenzbereiches Deutsch und gemäß des Lehrplans abgedeckt werden, wird zu einem späteren Zeitpunkt beantwortet werden.

Hinsichtlich der Nachhaltigkeit, also der Verwendbarkeit des Stoffs und der Präferenz von Kompetenz- über Sachwissen, scheinen wiederum Abschlüsse notwendig zu sein. Abermals werden lediglich Inhalte geübt, beispielsweise die Getrennt- und Zusammenschreibung, wie in Abbildung 15 ersichtlich.

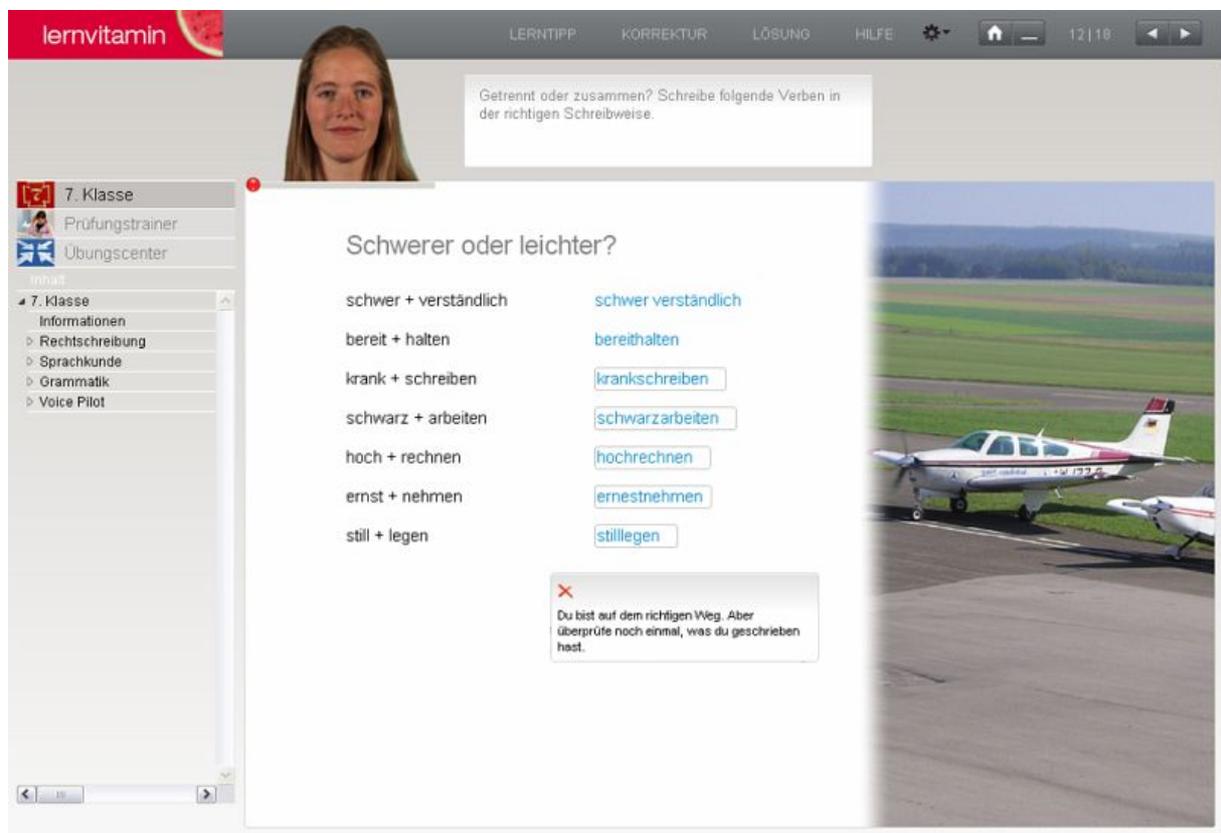


Abbildung 15: Lernvitamin Deutsch 7. Klasse – Rechtschreibübung.¹⁶⁴

Wie ebenfalls in Abbildung 15 ersichtlich ist, wird die Korrektur, im Gegensatz zu den Erfordernissen von Kompetenzorientierung, nur sehr vage vorgenommen. Die Aussage in Abbildung 15: „Du bist auf dem richtigen Weg. Aber überprüfe noch einmal, was du geschrieben hast.“, gibt keine genaue Erklärung, was falsch gemacht wurde. Der Rechtschreibfehler, der sich im Wort „ernestnehmen (sic!)“ eingeschlichen hat, wird nicht benannt und ein falsches

¹⁶⁴ Lernvitamin Deutsch 7. Klasse – Rechtschreibübung:
http://bilder.buecher.de/zusatz/36/36429/36429585_scre_1.jpg (eingesehen am 12.07.2014).

Zusammen- bzw. Getrenntschreiben führt zur gleichen Fehlermeldung. Dies soll zeigen, dass, wie im Spiel zuvor, lediglich Inhaltswissen, also Beispielwissen, vermittelt wird, und nicht die Kompetenz selbst. Es ist allerdings anzumerken, dass jedem Lernvitamin Deutsch ein Lernbegleiter beiliegt, der rudimentär die geübten Inhalte auf einer theoretischen Ebene erklärt. So muss der Spieler bzw. die Spielerin neben dem Computer auch den Lernbegleiter einsetzen, um in Richtung Kompetenzorientierung zu kommen. Die Möglichkeit besteht allerdings, scheint aber weit hergeholt, da auch Schulbücher zurate gezogen werden könnten und dies ebenso unwahrscheinlich erscheint.

Unter dem Gesichtspunkt einer Individualisierung betrachtet scheint sich das Spiel ebenfalls zwischen Licht und Schatten zu bewegen. Einerseits, und dieser Umstand wurde bereits angemerkt, trägt die leichte Verstellbarkeit des Schwierigkeitsgrades und die gut umgesetzte Anpassung an die einzelnen Klassenstufen dazu bei, dass bestmöglich, nach den individuellen Fähigkeiten, geübt und gelernt werden kann. Die Erklärung der Beispiele sowie deren Präsentation übernimmt die in Abbildung 15 sichtbare Lernbegleiterin, die die Aufgaben vorliest. Es ist somit, vor allem hinsichtlich des bereits fortgeschrittenen Alters der Spieler und Spielerinnen, anzunehmen, das durchaus selbstständig geübt werden kann. Die Problematik des Schwierigkeitsgrades, die im vorherigen Beispiel zur Debatte stand, kann hier also etwas differenzierter betrachtet werden, da es durchaus im Bereich des Machbaren erscheint, dass junge Menschen, in diesem Fall der siebten Schulstufe, in der Lage sind, Schwierigkeitsgrade nach bestem Wissen auszuwählen. Wie bereits angemerkt ist der Schwierigkeitsgrad nachvollziehbar, auch nach Abschluss der Übung, also fällt eine etwaige Kontrolle des Lernpensums leichter. Während im vorherigen Beispiel noch die Safari als durchaus interessantes Setting ausgemacht wurde, fällt dieses, in Abbildung 15 ersichtlich, sehr nüchtern aus. Da dieser Aspekt die Analyse vor allem hinsichtlich des Motivationsaspektes noch genauer beschäftigen wird, so soll hier nur kurz vorgegriffen und die Frage gestellt werden, wie hoch der Lernreiz für 13 bis 14-jährige Spieler und Spielerinnen ist, wenn Getrennt- und Zusammenschreibübungen neben dem Bild eines Propellerflugzeuges absolviert werden? Zum allgemeinen Kompetenzbegriff ist also zu sagen, dass, abgesehen von der vortrefflichen Auswahlmöglichkeit und Verfolgbarkeit der eigenen Lernergebnisse, wenig davon im Spiel zu finden ist. Wiederum werden lediglich Inhalte vermittelt, deren tieferen Mechaniken nur durch ein Zusatzwerk, in Form eines Buches, erläutert werden.

Die Hinwendung zum kompetenzorientierten Unterricht des Faches Deutsch soll nun ebenfalls überprüft werden und wiederum sollen zuerst die, durch das Spiel abgedeckten, Stoffge-

biere Erwähnung finden. Laut Website der Hersteller vermittelt das Programm „Grammatik und Rechtschreibung“ sowie „Grundlagen der Sprachkunde“.¹⁶⁵ Nun soll festgestellt werden, welche dieser Aspekte genau behandelt werden und welche Kann-Botschaften demnach durch das Spiel abgedeckt werden. Außerdem soll hier nun auch versucht werden, Teile der für die Oberstufe hergeleiteten Aspekte für die Kompetenzorientierung im Fach Deutsch anzulegen, da sich die Klassenstufe an der sich das Spiel orientiert bereits sehr nah an der Oberstufe befindet. Wiederum spielt sich beinahe das gesamte Kompetenzinventar im Bereich Sprachbewusstsein, ersichtlich in Abbildung 12, ab. Da der Fokus, wie bereits auf der Website ausgewiesen, wiederum auf Grammatik, Rechtschreibung und Sprachkunde liegt, ist dieser Umstand naheliegend. Es werden wiederum beinahe alle Inhalte des vom BIFIE empfohlenen Rasters abgedeckt, wobei die Kann-Botschaften 48, 49 und 52 Ausnahmen bilden. Diese Ausnahmen entstehen vor allem durch die Fokussierung auf geschriebene Sprache, somit fallen idiomatische Verwendung von Sprache und das Erkennen von verschiedenen Sprachebenen unter den Tisch. Die einzigen Instanzen gesprochener Sprache sind die Anweisungen der Lernbegleiterin, die vor jeder Übung abgespielt werden, allerdings nochmals schriftlich festgehalten werden. Die Anweisungen für die Arbeitsaufträge sind kurz und auf den Punkt, ein Umstand, der auch logisch erscheint, und so konnten im Test keine idiomatischen Wendungen oder verschiedene Sprachebenen entdeckt werden. Die Arbeit mit dem Wörterbuch, ebenfalls eine vom BIFIE formulierte Kann-Botschaft, kommt ebenfalls zu kurz, hier ist allerdings auch zu bedenken, dass das Lernen bzw. Spielen am Computer stattfindet und somit eine Verwendung des Wörterbuchs, zumindest einer Buch-Version, impraktikabel erscheint, wenn die Macht der Online-Suche zur Verfügung steht. Im Vergleich zum zuvor behandelten Lehr- und Lernspiel ist allerdings auch zu sagen, dass durch die Behandlung des Sprachkunde Aspektes neue Kann-Botschaften durch das Spiel abgedeckt werden. Die Anwendung von Verformen und Regeln der Wortbildung aus den Punkten 44 und 46 werden nun in konkreten Beispielen angewandt und müssen auch, zumindest via Tastatur eingegeben werden, somit kann hier auch eine wirkliche Anwendungsdimension der beiden Kompetenzen erkannt werden. Auch die Regeln der Rechtschreibung werden in konkreten Anwendungen wiederholt und nicht nur durch, von der Anwendung losgelöstes, Klicken erfüllt. Somit kann auch Punkt 50 als ein von der Anwendung abgedeckter bezeichnet werden. Die Kompetenzbereiche Zuhören und Sprechen sowie Lesen werden nicht bzw. nur rudimentär abgedeckt. Die einzige Form des Zuhö-

¹⁶⁵ Lernvitamin Deutsch – Konzept: <http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-7188/ra-9607/konzept> (eingesehen am 13.07.2014).

rens erfolgt beim Erklären der Aufgaben, die im Beispiel Lernvitamin Deutsch noch kürzer ausfällt als im Vorbeispiel und zusätzlich in schriftlicher Form erfolgt. Somit kann also nur in entferntester Form davon gesprochen werden, dass Kann-Botschaften aus den Kompetenzbereichen der Abbildungen 5 und 6 abgedeckt und geübt werden. Besonders interessant hinsichtlich des Anlegens des Lehrplanes der Oberstufe erscheinen die, diesem entnommenen, Punkte:

- befähigt werden, sich zwischen sprachlichen Normen und Abweichungen zu orientieren und sich der Sprache als Erkenntnismittel zu bedienen
- Einblicke in Struktur, Funktion und Geschichte der deutschen Sprache gewinnen sowie Sprachreflexion, Sprachkritik und ein Bewusstsein von der Vielfalt der Sprachen entwickeln¹⁶⁶

Hier kann gesagt werden, dass sprachliche Normen sowie Struktur und Funktion der deutschen Sprache definitiv Platz im Lernvitamin Deutsch finden. Sprachliche Normen sind einer der Hauptbestandteile und ihre richtige Einhaltung wird im gesamten Programm trainiert. Auch die Lehrinhalte Struktur und Funktion sind im Kapitel Sprachkunde zu finden. Es kann also gesagt werden, dass auch für die Oberstufe wichtige Bereiche des Lehrplans abgedeckt werden. Es muss nun allerdings die Einschränkung eingeführt werden, dass es zu keiner Besprechung von Abweichungen der Norm kommt sowie keine wirkliche Sprachreflexion stattfindet. Lernvitamin Deutsch bleibt hier auf seine Aufgabe als Rechtschreibungs- und Grammatiktrainer begrenzt. Die vom Lehrplan der Oberstufe und verschiedensten Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern geforderte Medienkompetenz, die bereits im Theorieteil näher erläutert wurde, findet sich nicht im Lernvitamin Deutsch. Dieses fehlende Üben von Medienkompetenz, also den Umgang mit neuen Medien, die Nutzung des Computers als Lernhilfe und die Aufbereitung von Stoffgebieten auf digitale Weise, kann, obwohl es sich um ein Lehr- und Lernprogramm für den Computer handelt, nicht verortet werden. Wie bereits leicht polemisch im Beispiel des Propellerflugzeuges als Illustration angedeutet wurde und wie in Kürze, in der Bearbeitung des Motivationsaspektes nochmals gezeigt werden wird, scheint das Programm hinter seinen Möglichkeiten zurückzubleiben. Wie bereits im anderen Spiel festgestellt, ähneln die Aufgaben sehr digitalen Arbeitsblättern, wiederum ist eine Druckfunktion verfügbar, die die Aufgaben ohne große Änderungen zu Arbeitsblättern transformiert.

¹⁶⁶ Lehrplan für die AHS Oberstufe:

https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?4dzgm2 (eingesehen am 04.07.2014)

Diese Möglichkeit und die komplette Abwesenheit der Integrierung der Aufgaben in ein lehr- und lernerferneres Setting, wie es mit dem Setting der Safari aus dem Vorbeispiel der Fall war, legt den Schluss nahe, dass das Programm sehr nahe am alten, inhaltsbezogenen Begriff von Lehren und Lernen operiert und auf diesem, wie im theoretischen Teil gezeigt, veralteten Fundament aufbaut.

4.2.2 Der Motivationsaspekt

Die Ausführungen zum Motivationsaspekt sollen nun zuerst die, im Fall von Lernvitamin Deutsch, sehr interessante Frage bearbeiten, ob es sich überhaupt um ein Spiel im herkömmlichen Sinne handelt oder ob eventuell ein anderer Begriff treffender wäre. Das erste Merkmal eines Spiels ist bekanntlich das Aufweisen eines gewissen Selbstzweckes. Hier scheint es nur schwer möglich zu sein, einen, dem Spiel innewohnenden Selbstzweck zu erkennen. Lernvitamin Deutsch bietet keine Rahmenhandlung und keine Einbettung in ein Setting, das dazu führen könnte, das Spiel zu spielen, ohne dabei zuerst an die Tätigkeit des Lernens zu denken. Das Lernen und das Wiederholen von Stoffgebieten scheint der Hauptzweck zu sein, das Programm zu starten, demnach ist kein erkennbarer Selbstzweck vorhanden. Das fehlende Setting schlägt sich auch im Wechsel des Realitätsbezugs als Merkmal eines Spiels nieder.

Der Realitätsbezug wird nicht gewechselt, es scheint sogar Ziel des Spiels zu sein, möglichst Nahe an der Realität zu bleiben. Die Bilder, die während den Übungen eingeblendet werden, beispielsweise in Abbildung 15, haben keine sichtbare Verbindung mit den geübten Inhalten, sind aber augenscheinlich der Realität entnommen. So finden sich neben Bildern von Fahrzeugen auch Bilder aus der Natur, beispielsweise Tiere und Pflanzen. Es scheint also während des Übens nicht die Möglichkeit zu bestehen, in eine andere Realität einzutauchen, eine Beobachtung, die im späteren Verlauf der Analyse der Motivationsgenerierung weitere Auswirkungen zeigen wird.

Der Begriff Ritual kann am Beispiel Lernvitamin Deutsch durchaus verortet werden. Durch den bereits erwähnten Intelliplan, zu sehen in Abbildung 16, der neben einer Prozentanzeige und bei mehrmaligem Üben eine Verlaufskurve bietet, könnten Spielerinnen und Spieler dazu motiviert werden, die Übungen mehrmals zu wiederholen, um diese Verlaufskurve, in Abbildung 16 im grünen Bereich, in möglichst hohe Bereiche zu verändern. Die Wiederholung,

also das Ritual, könnte also durch Funktionen des Spiels, als auch durch die, laut Hersteller, über 2500 verfügbaren Übungen¹⁶⁷ gewährleistet werden.



Abbildung 16: Lernvitamin Deutsch – Intelliplan.¹⁶⁸

Das letzte in der Theorie erarbeitete Merkmal eines Spiels, nämlich die beliebige Gegenstandsbezogenheit, kann auch in diesem Beispiel festgestellt werden. Abermals wird der Computer dazu verwendet, zu spielen bzw. eine Tätigkeit auszuführen, die sonst nicht am Computer ausgeführt wird, nämlich das Ausfüllen von Lehr- und Lernaufgaben, die durch ein Programm zusammengefasst werden und unter dem Begriff Lernspiel vertrieben werden. Wie die Ausführungen gezeigt haben sollten, ist es durchaus fragwürdig, ob Lernvitamin Deutsch wirklich als Spiel zu bezeichnen ist. Einige Elemente lassen den Schluss zu, dass dem so ist, andere, vor allem der fehlende Selbstzweck, legen das Gegenteil nahe. Wichtig scheint hier vor allem das Etikett, das dem Spiel gegeben wird, da es den Verkauf und die Auffindbarkeit im Internet bestimmt. Käufer und Käuferinnen haben nicht die Möglichkeit, eine Analyse anhand theoriegeleiteter Spielmerkmale durchzuführen, demnach können sie, wenn ein Produkt online als Lehr- und Lernspiel ausgewiesen ist, auch nicht die Frage beantworten, ob es sich wirklich um ein Spiel handelt, das den für ein Spiel üblichen Merkmalen folgt. In der Analyse sollte gezeigt worden sein, dass der spielerische Aspekt, rein auf die Merkmale reduziert, sehr kurz kommt. Der Einfachheit halber soll das Programm allerdings weiter als Spiel bezeichnet werden, da es auch unter diesem Etikett verkauft wird.

Hinsichtlich der Motivationsgenerierung sind nun mehrere weitere Aspekte des Spiels zu untersuchen. Wiederum wird das Spiel alleine gespielt, was sich auf die Anwendbarkeit des Begriffes Affiliation niederschlägt. Es werden keine Verbindungen zu anderen Spielerinnen und Spielern hergestellt, es besteht trotz der vortrefflichen Aufzeichnung von Statistiken, keine Vergleichbarkeit mit anderen, was wiederum heißt, dass das eigenen Können nicht in Relation gesetzt werden kann. Diese Relation erfolgt lediglich am Kriterium richtig oder falsch.

¹⁶⁷ vgl. <http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-7188/ra-9607/konzept> (eingesehen am 13.07.2014).

¹⁶⁸ Lernvitamin Deutsch 7. Klasse. Berlin: Cornelson 2012.

Diese Kriterien erleichtern allerdings die Anwendbarkeit des Begriffes Bestimmtheit. Die Bedienung und das Verhalten des Spiels erfolgt nach nachvollziehbaren und festen Regeln. Eine Eingabe wird, nach Freigabe zur Bewertung, entweder als richtig oder falsch markiert. Erfolgt eine durchgehend richtige Eingabe, erfolgt eine entsprechende hundertprozentige Erfolgsquote. Die Quote, der Verlauf und die errechnete Prozentzahl, erkennbar in Abbildung 16, sind nachvollziehbar und demnach wird dem Wunsch nach Bestimmtheit nachgekommen.

Den Bedürfnissen nach Kompetenzsteigerung und Auskunft über die eigene Kompetenz wird, wie bereits aus den Ausführungen hervorgehen sollte, ebenfalls nachgekommen. Die eigene Kompetenz kann jederzeit aus dem Intelliplan abgelesen werden und eine Verbesserung bzw. Verschlechterung der Ergebnisse ist sofort ersichtlich. Hinsichtlich des Kompetenzbegriffes nach Dörner scheint also eine sehr hohe Generierung von Motivation gegeben zu sein.

Der Intelliplan stellt auch die einzige dem Spiel eingeschriebene, also intrinsische Belohnung, dar. Durch ihn kann gezeigt werden, dass Stoffgebiete, gut oder schlecht, abgeschlossen und geübt wurden, dass sich Ergebnisse verbessern und wie hoch das Wissen zu einem bestimmten Stoffgebiet ist. Es kann argumentiert werden, dass durch die Zahlen und den Farbverlauf im Ampelsystem, die in Abbildung 16 ersichtlich sind, eine intrinsische Belohnung des Spielers bzw. der Spielerin stattfindet. Extrinsische Belohnungen scheinen aber auch ein wichtiger Faktor zu sein, um das Spiel zu spielen. Es erscheint fragwürdig, wie lange bloße Prozentzahlen und Farbverläufe die Spielerinnen und Spieler motivieren, ohne nach extrinsischen Belohnungen, durch die Eltern beispielsweise, zu verlangen, um weiterhin motiviert zu bleiben, das Spiel zu spielen.

Hinsichtlich des flow-Erlebnisses sind zwei Dinge anzumerken. Einerseits scheint die leichte Verstellbarkeit des Schwierigkeitsgrades und die hohe Passung mit verschiedensten Klassen- und Schulstufen dazu beizutragen, das flow-Erlebnis herzustellen. Andererseits sollte nicht vergessen werden, dass die Übungen nur lose bzw. gar nicht aneinandergereiht sind und in keine Geschichte bzw. Setting eingebettet sind. Dies kann durchaus zu einer Behinderung des flow-Erlebnisses führen, da kein Verlust des Egos, wie in den Merkmalen des flow-Erlebnisses erwähnt, stattfindet. Auch die nur geringfügigen intrinsischen Belohnungen scheinen, diesen Merkmalen nach, dazu zu führen, dass das flow-Erlebnis ausbleibt.

Die im Spiel auftretenden Selbstwirksamkeitserfahrungen beschränken sich abermals auf den bereits mehrmals erwähnten Intelliplan. Die Spielerinnen und Spieler können die Wirksamkeit

ihres eigenen Handelns und dessen Konsequenzen sofort am Intelliplan ablesen. So heben sich die Übungen wieder von Arbeitsblättern ab und scheinen, der Theorie folgend, um einiges mehr an Motivation zu generieren, da im Spiel, im Gegensatz zu den ausgedruckten Versionen der Aufgaben, die Handlungen des Spielers bzw. der Spielerin sofort sichtbar und wirksam werden.

Hinsichtlich eines bestimmten Spielertyps, für den die Spielerfahrung besonders motivierend wäre, kann wieder die Behauptung aufgestellt werden, dass vor allem Spielerinnen und Spieler des Typs „Achiever“ besondere Motivation im Spiel finden werden. Wie im Beispiel davor belohnt das Spiel richtiges Ausfüllen der Übungen, weiters führt Schnelligkeit zu einer kürzen Lernzeit. Demnach kann darauf geschlossen werden, dass „Achiever“, denen eben diese Aspekte beim Spielen eines Spiels motivierend erscheinen, durch das Programm angesprochen werden.

4.2.3 Verwendung im und außerhalb des Deutschunterrichts

Um der Analyse hinsichtlich des Kompetenz- als auch des Motivationsaspektes nun ein Resümee folgen zu lassen, kann gesagt werden, dass die hohe Passung mit dem Kompetenzbereich Sprachbewusstsein einen Einsatz im Unterricht durchaus rechtfertigen würde. Hinsichtlich der Motivation, die im Unterricht generiert werden soll und der Forderung einer Methodenvielfalt im Unterricht kann argumentiert werden, dass diese einerseits durch das genaue Feedback, das den Spielerinnen und Schülern durch den Intelliplan zur Verfügung gestellt wird, andererseits durch den Einsatz von Computern und Lernprogrammen erreicht wird. Schülerinnen und Schüler können ihre eigenen Leistungen gut verfolgen, individualisiert üben und, sofern diese vorhanden sind, Medien wie den Computer im Unterricht verwenden. Der Einsatz im Unterricht, ergänzt durch die Unterstützung durch die Lehrperson, kann auch den Kritikpunkt der fehlenden Affiliation, also der Vergleichbarkeit zwischen den Spielerinnen und Spielern, relativieren, da die Ergebnisse aus dem Intelliplan manuell verglichen werden können. Durch das sehr begrenzte Stoffgebiet scheint es aber nicht möglich, das Lehr- und Lernprogramm allzu oft einzusetzen, da der Grammatik und Rechtschreibunterricht nur einen kleinen Teil des Lehrplans und der zu erreichenden Kompetenzen darstellt. Die Motivationsgenerierung im Unterricht ist, wie bereits einleitend erwähnt, durchaus gegeben, da Schülerinnen und Schüler durch das genaue Feedback und die Hinweise auf Stoffgebiete, die noch Schwächen aufweisen, der Theorie folgend, motiviert werden, sich zu verbessern. Hier spielt auch die festgestellte, sehr hohe Selbstwirksamkeitserfahrung eine wichtige Rolle.

Außerhalb des Unterrichts scheint das Spiel, vor allem wenn zusätzliche Motivation durch extrinsische Belohnungen generiert wird, durchaus sinnvoll einsetzbar. Wie für den Unterricht ist allerdings die Einschränkung auf das kleine Stoffgebiet hinderlich am umfassenden Einsatz. Es scheint aber für selbstständiges Lernen durchaus sinnvoll und auf eine gewisse Zeit motivierend, die eigenen Lernergebnisse und Fortschritte leicht und beständig verfolgen zu können.

Auch wenn Lernvitamin Deutsch kein Spiel im herkömmlichen Sinne darstellt, so zeigt die Analyse, dass bestimmte motivationsgenerierende Aspekte sowie das Abdecken wichtiger Kompetenzgebiete nicht von der Hand zu weisen sind. Interessant wird in späterer Folge vor allem die Frage, wie das Spiel im Vergleich zu Unterhaltungsspielen bewertet werden kann? Eine Frage, die nach der nun folgenden Analyse zweier Unterhaltungsspiele im letzten Kapitel, dem Vergleich, beantwortet werden soll.

5 Computer- und Videospiele, Motivation und Kompetenzen

Nachdem nun zwei Lehr- und Lernspiele anhand der erarbeiteten Kriterien analysiert wurden, sollen, auch um einen Vergleich gemäß der Hypothese dieser Arbeit zu ermöglichen, zwei Unterhaltungsspiele analysiert werden. Wiederum geschah die Auswahl nach bestimmten Kriterien, die nun kurz erläutert werden sollen.

Analog zur Auswahl der Lehr- und Lernspiele wurde auch bei den Unterhaltungsspielen darauf geachtet, dass sie, hinsichtlich des Alters der Spieler und Spielerinnen, ebenfalls in Ober- und Unterstufe aufgeteilt werden können. Wie bereits erklärt wurde, gelang dies nicht vollständig bei der Auswahl der Lehr- und Lernspiele, ist aber im unüberschaubaren Genre der Unterhaltungsspiele kein Problem. Als Auswahlkriterium wurde die Altersfreigabe angewendet, die als schnelles und zuverlässiges Kriterium erschien. Es ist natürlich anzumerken, dass Unterhaltungsspiele ab 12 oder 15 Jahren nicht unbedingt nur von Jugendlichen dieses Alters gespielt werden. Jede andere Einteilung nach Alter wäre aber nur schwer zu argumentieren und nicht nachvollziehbar. Zum Genre der Unterhaltungsspiele ist zu sagen, dass aus ihm immer nur Fallbeispiele ausgewählt werden können, da die Masse der erscheinenden Spiele zu groß ist. Im Gegensatz zu den Lehr- und Lernspielen stehen aber für den Einzelfall Verkaufszahlen zur Verfügung, die, wie im Unterkapitel der Spiele genauer erwähnt wird, eben-

falls ein Kriterium für die Auswahl waren. Es schien nicht zweckmäßig, Spiele zu analysieren, bei denen es sich um unbekannte und obskure Titel handelt. Die Spiele, die ausgewählt wurden, sind sogenannte AAA (Triple A) Titel, also Titel, die mit entsprechendem Budget, von bekannten Firmen entwickelt werden und demnach auch ein gewisses KäuferInnenvolumen generieren können. Weitere Ausführungen zur Auswahl einzelner Beispiele sollen im jeweiligen Unterkapitel zur Verfügung gestellt werden.

5.1 World of Warcraft

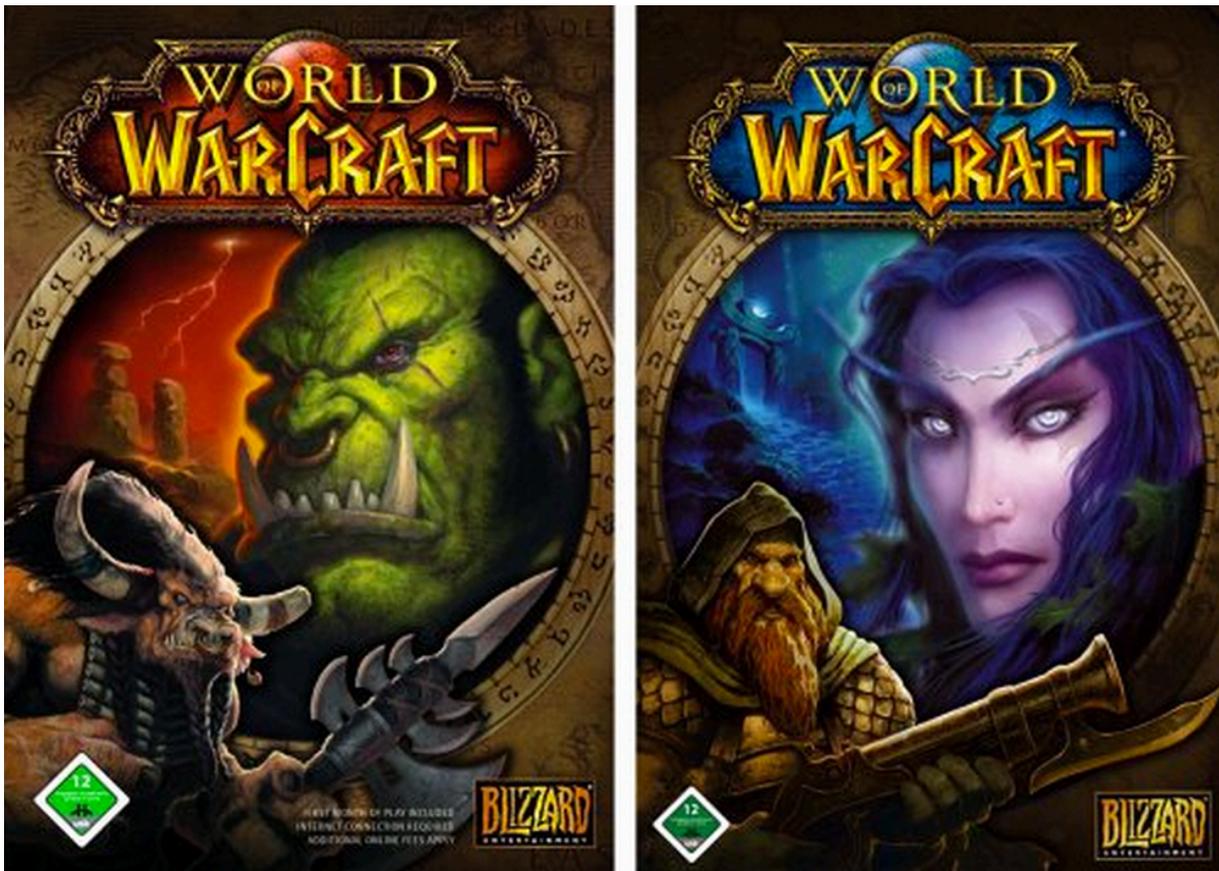


Abbildung 17: World of Warcraft – Cover.¹⁶⁹

Als erstes und eigentlich unumgängliches Beispiel wurde für die Analyse das Online-Rollenspiel „World of Warcraft“¹⁷⁰ ausgewählt. „World of Warcraft“ wurde 2004 in den Vereinigten Staaten von Amerika und 2005 in großen Teilen Europas veröffentlicht und hat seit-her viele Rekorde hinsichtlich der Spieler und Spielerinnen und Verkaufszahlen gebrochen. 2010 erreichte das Spiel eine Anzahl an Spielern und Spielerinnen von mehr als 12 Millio-

¹⁶⁹ World of Warcraft – Cover: http://alanzed.files.wordpress.com/2010/01/wow_cover.jpg (eingesehen am 14.07.2014).

¹⁷⁰ Blizzard Entertainment: World of Warcraft. Activision Blizzard: 2004.

nen,¹⁷¹ eine Zahl, die selbst in der Unterhaltungsspielbranche astronomisch ist. Hier ist anzumerken, dass es sich um ein Spiel mit Abonnement System handelt. Monatlich wird ein bestimmtes Entgelt entrichtet, um das Spiel spielen zu können. Ziel des Spiels ist es, Kontrolle über einen selbst erstellten Charakter zu übernehmen und mit ihm Abenteuer in einer fiktiven Welt, der „World of Warcraft“, zu bestehen. Besonders ist dabei, dass nur online gespielt wird. Spieler und Spielerinnen spielen in großen Serverclustern zusammen, die mehreren Tausend Spielern Platz bieten. Die Spieler können diesen Server zu Beginn des Spiels auswählen und dann nicht mehr verändern. So entsteht eine bestimmte Population pro Server, diese Population von mehreren Tausend Spielerinnen und Spieler bevölkern die Spielwelt.

Die Auswahl des Spiels erfolgte zum einen wegen des großen Erfolgs und der großen Bekanntheit des Spiels, es scheint zum anderen ein passendes Beispiel zu sein, um zu versuchen, verschiedene Analyse Kriterien anzulegen. Ein weiterer Grund war die Altersfreigabe, die, wie in Abbildung 17 ersichtlich ist, erlaubt, das Spiel ab dem zwölften Lebensjahr zu spielen. Dies stellt ein ideales Alter für das Anlegen der Kriterien für die Unterstufe dar, verhindert aber nicht, dass auch Kriterien der Oberstufe am Spiel verortet werden können. Die Anzahl der Spieler und Spielerinnen, die wirklich im passenden Alter sind, kann nicht festgestellt werden, es kann aber angenommen werden, dass sehr viele Jugendliche das Spiel spielen oder es ihnen zumindest bekannt ist. Da es sich mit der „World of Warcraft“ um ein riesiges, über die Jahre, durch zusätzliche Programme, mehrmals erweitertes Universum handelt, kann in dieser Analyse nicht jeder Spielaspekt hinsichtlich der Kriterien analysiert werden. Da die Spielwelt so groß und umfassend ist, könnten zu vielen Kriterien mehrere Beispiele angeführt werden, es handelt sich also um ein Spiel, dem, um ihm beizukommen, eine eigene Arbeit gewidmet werden müsste. Da dies nicht möglich ist, muss beachtet werden, dass es sich bei den angeführten Beispielen immer nur um Blitzlichter handeln kann.

5.1.1 Der Kompetenzaspekt

Wie bisher soll zuerst der allgemeine Kompetenzbegriff an das Spiel angelegt werden, um allgemeine Aussagen über die Kompetenzorientierung zu ermöglichen. Da es sich bei World of Warcraft um ein Unterhaltungsspiel handelt, also ein Spiel, das zu Unterhaltungszwecken

¹⁷¹ vgl. Activision Blizzard: Quarterly Report Pursuant to Section 13 or 15(d) of the Securities Exchange Act of 1934. United States Securities and Exchange Commission: 2010. <http://investor.activision.com/secfiling.cfm?filingID=1104659-10-56564> (eingesehen am 14.07.2014)

entwickelt wurde, soll hier versucht werden, Begriffe wie Lehr- und Lernanreize auf die Spielwelt umzulegen.

Das erste Kriterium, das Kompetenzorientierung charakterisiert, ist ein Ansetzen an der Schnittstelle zwischen Wissen und Nichtwissen. Auf ein Unterhaltungsspiel umgelegt kann also die Frage gestellt werden, wie leicht ein Spiel zu erlernen ist, welche Lernkurve es bietet, und wie im Spielverlauf Anreize zur Verbesserung geboten werden. Die Spieler und Spielerinnen werden zu Beginn des Abenteuers in „World of Warcraft“, nur in Fetzen gekleidet, in ein bestimmtes Gebiet versetzt, in denen ihnen die ersten Aufgaben gestellt werden.



Abbildung 18: World of Warcraft – Startgebiet.¹⁷²

Die Spielfigur der Spieler und Spielerinnen, hier in Lila gekleidet, befindet sich in der Mitte des Bildschirms. Oben links ist neben dem Kopf der Spielfigur die Stufe zu erkennen, auf der sich die Spielfigur befindet, in diesem Fall Stufe 1. Diese Beobachtung ist wichtig für die

¹⁷² World of Warcraft – Startgebiet: <http://2.bp.blogspot.com/-oXctzL6Ckcg/TfA1XVb6UdI/AAAAAAAAAEg/ILsaOYAMMMo/s1600/wow%2B2011-06-08%2B16-48-42-031.jpg> (eingesehen am 14.07.2014).

Verortung der Lehr- und Lernanreize. Die Spielfigur, auf Level 1 noch beinahe wehrlos, kann im Verlauf des Spiels bis auf Stufe 90 aufsteigen. Die Herausforderungen, die im Verlauf zu bestehen sind, können als kontinuierlich aufsteigend beschrieben werden. Während auf Stufe 1 noch eine Wolfplage bekämpft wird, ein Exemplar ist rechts in Abbildung 18 zu erkennen, muss auf Stufe 90 eine Bedrohung für die gesamte Spielwelt zurückgeschlagen werden. Die Spieler und Spielerinnen werden also im Verlauf des Spiels mit immer schwieriger werdenden Aufgaben konfrontiert, die es zu lösen gilt. Mehr zu diesem ansteigenden und im späteren Verlauf auch auswählbaren Schwierigkeitsgrad soll zu einem späteren Punkt der Analyse ergänzt werden. Hier soll nun veranschaulicht werden, dass, von einer bestimmten Stufe ausgehend, kontinuierliche Anreize zur Verbesserung geliefert werden. Die Stufe der Spielfigur steigt, die Aufgaben werden zu leicht und neue Aufgaben werden zur Verfügung gestellt. Die Spielwelt ist dabei in Stufen eingeteilt, in Abbildung 19 ersichtlich, in denen empfohlen wird, dort Aufgaben zu erledigen.

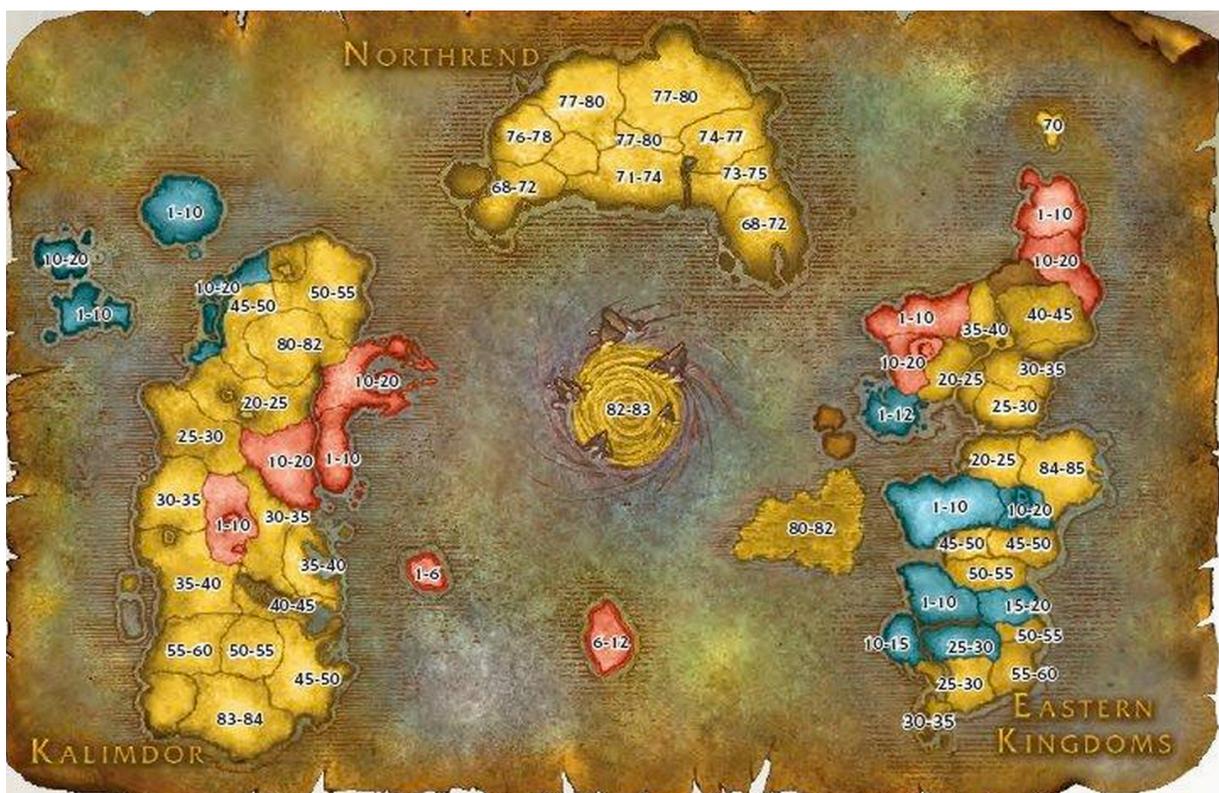


Abbildung 19: World of Warcraft – Gebiete und Stufen.¹⁷³

Während die kontinuierlichen Rückmeldevorgänge in den Lehr- und Lernspielen durch etwaige LernbegleiterInnen geschehen, wird diese Aufgabe in „World of Warcraft“ durch ein Auf-

¹⁷³ World of Warcraft – Gebiete und Stufen: <http://up.picr.de/9332107pus.jpg> (eingesehen am 14.07.2014).

gaben Logbuch übernommen. Dieses Logbuch wird in der späteren Analyse der im Spiel bearbeiteten Kompetenzen des Deutschunterrichts nochmals von großer Wichtigkeit sein, soll aber bereits hier erklärt werden. Jede Aufgabe, die im Spiel zu erledigen ist, wird im Aufgaben Logbuch aufgezeichnet und verfolgt. Muss beispielsweise eine bestimmte Anzahl an Pflanzen gesammelt werden, so wird dies im Logbuch verzeichnet. Sammelt die Spielfigur eine Pflanze, geht der Zähler nach oben, sind alle Pflanzen gesammelt, wird dies ebenfalls angezeigt und die Aufgabe kann beim Auftraggeber oder der Auftraggeberin abgeschlossen werden. Diese Auftraggeber und Auftraggeberinnen sind computergesteuerte Charaktere im Spiel.



Abbildung 20: World of Warcraft – Aufgaben Logbuch.¹⁷⁴

Abbildung 20, in diesem Fall aus der englischen Sprachversion des Spiels, ein Umstand, der für Anschauungszwecke nun allerdings nicht relevant ist, zeigt mehrere gleichzeitig ablaufende Rückmeldevorgänge. Einerseits kann der beschriebene Zähler (Terrorfish 0/10) rechts oben erkannt werden. Andererseits ist auf der linken Seite eine Farbcodierung sichtbar, die Überschriften sind einerseits in Gelb, andererseits in Grau gehalten. Diese Farbcodes bedeuten, wie optimal die Aufgabe zur jeweiligen Stufe der Spielfigur passt. Gelb heißt hierbei ideal, grau

¹⁷⁴ World of Warcraft – Aufgaben Logbuch.

http://img4.wikia.nocookie.net/__cb20100728174736/wowwiki/images/thumb/b/bc/Patch33qlog.png/547px-Patch33qlog.png (eingesehen am 14.07.2014).

bedeutet, dass die Aufgabe für die Spielfigur zu einfach sein wird. Weitere Codierungen, hier nicht sichtbar, sind rot, grün und orange. Rot würde bedeuten, dass die Aufgabe zu schwer ist, orange, dass sie unter Anstrengungen machbar sein sollte und grün, dass sie etwas zu leicht für die Spielfigur ist. Das Aufgaben Logbuch gibt dem Spieler also laufend aktualisierte Rückmeldungen über die Aufgaben, deren Schwierigkeitsgrad und deren Fortschritt. Auch über die Belohnung nach Abschluss der Aufgabe wird Auskunft gegeben. In Abbildung 20 ist diese Belohnung rechts unten zu erkennen und in diesem Fall handelt es sich um einen Rucksack voller Schätze für Fischer, ein Beruf, der im Spiel erlernt werden kann.

Wie nun bereits angedeutet wurde, werden die Aufgaben in „World of Warcraft“ auf verschiedenste Schwierigkeitsstufen heruntergebrochen. Manche sind leichter, andere schwerer zu erledigen. Während des Stufenaufstiegs erfolgt dieses Herunterbrechen durch den beschriebenen Stufenaufstieg. Die Spielfigur wird stärker und stärker und kann dann immer stärkere Gegner bezwingen. Zusätzlich dazu existieren, sobald die höchste Stufe, also Stufe 90, erreicht wurde, mehrere Schwierigkeitsgrade, die den Spieler bzw. die Spielerin zusätzliche Herausforderungen bieten sollen. Ohne hier zu sehr ins Detail zu gehen, kann dazu gesagt werden, dass neben dem normalen Schwierigkeitsgrad, der jederzeit im Spiel verstellt werden kann, ein leichter Schwierigkeitsgrad, sowie ein höherer Schwierigkeitsgrad zur Verfügung steht. Das Absolvieren bestimmter Aufgaben in bestimmten Schwierigkeitsgraden lockt die Spieler und Spielerinnen mit verschiedenen Belohnungen. Höhere Schwierigkeitsgrade bieten dabei rarer und größere Belohnungen. Für die Analyse des Motivationsaspektes sollen die verschiedenen Schwierigkeitsgrade nochmals in den Fokus rücken. Für die Frage nach der allgemeinen Kompetenzorientierung bedeuten die Ausführungen zum Herunterbrechen auf bestimmte (Klassen)stufen also, dass durchaus Aspekte von Kompetenzorientierung am Spiel festgemacht werden können.

Ein weiterer Gesichtspunkt, der für die Kompetenzorientierung als ein wichtiger definiert wurde, ist die Nachhaltigkeit. Im Theoriekapitel zur Nachhaltigkeit wurde ein Beispiel einer Urlaubsreise angeführt. In diesem Beispiel wird Detailwissen über die Stadt, die besucht wird, nach der Reise nutzlos. Vielmehr sollen, dem Beispiel folgend, also Kompetenzen erlangt werden, die das Erlangen von Inhaltswissen, unabhängig von Situation und Ort, ermöglichen. Dies wurde als Dichotomie zwischen Kompetenz und Inhaltswissen definiert. Genau diese Schulung von Kompetenzen kann nun am Beispiel aus Abbildung 20, diesmal in der deutschen Version, erläutert werden:

Gefährlich Köstlich

Marcia Balzer in Dalaran möchte, dass Ihr ihr 10 Schreckensfische bringt.

Beschreibung

Die besten Angelplätze sind oft die gefährlichsten. Für diejenigen, die dreist genug sind, bietet sich Tausendwinter an – dort sind großzügige Fänge zu machen.

Genau genommen ist es der einzige Ort, wo man den sagenhaften Schreckensfisch fangen kann – ein Fisch, tödlich und köstlich zugleich. Bringt mir ein paar und wir können weiterreden.

Schreckensfisch 0/10¹⁷⁵

Dieses Beispiel, das für die spätere Verortung von Deutsch-Kompetenzen nochmals verwendet werden soll, zeigt, wie Kompetenzen und nicht Inhaltswissen in World of Warcraft gefördert werden. Die Spieler und Spielerinnen erfahren, dass sie für die Auftraggeberin 10 Schreckensfische angeln sollen, durch Lesen des Aufgaben Logbuches erfahren sie auch, wo diese Schreckensfische zu finden sind, nämlich in den Gewässern von Tausendwinter, einem Gebiet der Welt. Die Aufgabe erfordert also nicht, dass die Spieler und Spielerinnen wissen, wo der Schreckensfisch zu finden ist, ein Fall von Inhaltswissen, diese Information wird ihnen zur Verfügung gestellt, sie erfordert die Kompetenz, anhand des Aufgaben Logbuches herauszufinden, wo der Schreckensfisch zu finden ist. Hier soll beispielhaft erläutert werden, wie die Kompetenz, für die Erfüllung von Aufgaben wichtige Informationen dem Aufgaben Logbuch zu entnehmen, in „World of Warcraft“ geschult wird. Diese Kompetenz wird dann, in verschiedensten Variationen immer wieder wiederholt. Nicht immer kann darauf gezählt werden, dass nur ein Gegenstand, in diesem Fall der Schreckensfisch, zu suchen ist. Manchmal müssen verschiedenste Gegenstände aus verschiedensten Orten der Spielwelt zusammengetragen werden. Es wird hier also während des Spielens laufend Kompetenzwissen geschult, Inhaltswissen wird nebenbei angesammelt.

Der letzte Begriff, der für die Analyse des allgemeinen Kompetenzbegriffes am Spiel gezeigt werden soll, ist der der Individualisierung. Wiederum muss festgestellt werden, wie sich dieser Begriff auf das Spiel umlegen lässt. Wichtig scheint zu sein, dass das Spiel zwar gemeinsam mit Tausenden anderen gespielt wird, der Spielcharakter sowie der Name dieser Spielfi-

¹⁷⁵ Gefährlich Köstlich Aufgabe: <http://wowdata.buffed.de/quest/Gefaehrlich-koestlich-13834> (eingesehen am 14.07.2014).

gur einzigartig sind. Bei der Erstellung der Spielfigur stehen außerdem viele Möglichkeiten zur Verfügung, so kann zwischen 13 verschiedenen Rassen, zwei Geschlechtern sowie weiteren unzähligen Körpermerkmalen wie Gesichtszügen, Frisuren, Haarfarben, Körperschmuck und vielen anderen gewählt werden. Die Permutationen erscheinen also zahllos. Diese Einstellungen haben nur wenig Einfluss auf das Spiel selbst und dienen lediglich zur Personalisierung der Spielfigur. Jedem Spieler und jeder Spielerin wird somit ermöglicht, sich einen eigenen, persönlichen Zugang zum Spiel zu verschaffen. Es gibt auch keine vorgeschriebene Art das Spiel zu spielen, welche Aufträge erledigt werden sollen und wie man sich in der Spielwelt zu verhalten hat. Den Spielern und Spielerinnen werden also verschiedenste Möglichkeiten geboten, das Spiel zu erleben, eine Beobachtung, die später in dem Versuch der Zuordnung von Spielertypen nochmals aufgegriffen werden wird. Ein Anreiz, das Spiel so zu spielen, wie man möchte, wird für alle Spieler zur Verfügung gestellt. Ein Beispiel ist Abbildung 20 in der zu sehen ist, dass Spieler und Spielerinnen, die den Beruf des Fischers bzw. der Fischerin wählen, bestimmte Belohnungen für bestimmte Aufgaben erhalten. Sollten die Spieler bzw. Spielerinnen einen der vielen anderen Berufe wählen, so werden sie dafür ebenso entlohnt. Es besteht also der von der Theorie geforderte Anreiz, seinen persönlichen Zugang zum Spiel zu entwickeln und zu verfolgen.

Nachdem nun die Frage nach der Vereinbarkeit von „World of Warcraft“ und dem allgemeinen Kompetenzbegriff bearbeitet wurde, muss nun geklärt werden, welche Kompetenzen des Deutschunterrichts im Spiel beobachtet werden können. Der Anfang soll abermals durch das Anlegen des Kompetenzrasters der Unterstufe gemacht werden.

In der bisherigen Analyse des Kompetenzbegriffes der Lehr- und Lernspiele für das Fach Deutsch konnte gezeigt werden, dass der Fokus auf dem Unterbereich Sprachbewusstsein lag. Dies wurde unter anderem dadurch begründet, dass Lehr- und Lernspiele leicht zusammenstellbare und überprüfbare Übungen beinhalten, die, der Natur der Sache geschuldet, vor allem aus dem Bereich der Grammatik und Rechtschreibung kommen. Diese, einfach in der digitalen Umgebung realisierbaren Übungen, sollten sich nun, in Unterhaltungsspielen, nicht mehr finden lassen, da keine Veranlassung besteht, auf leichte Umsetzbarkeit von Schulübungen zu bauen. Laut Hypothese dieser Arbeit sollen aber auch Unterhaltungsspiele bestimmte Kompetenzen aus dem Deutschunterricht schulen, die sich in anderen Kompetenzbereichen finden lassen.

Am Beispiel der Schreckensfisch-Aufgabe, das bereits für die Darstellung des Unterschieds zwischen Inhaltswissen und Kompetenzwissen verwendet wurde, soll nun exemplarisch gezeigt werden, dass auch die, vor allem seit der PISA-Testung vehement geforderte, Lesekompetenz beim Spielen von „World of Warcraft“ gefördert wird. Besonders wichtig, um mit dem Kompetenzraster für den Bereich Lesen, ersichtlich in Abbildung 6, zu arbeiten, scheinen hier die Kompetenzen zu sein, die dem allgemeinen Verständnis von Texten zugeschrieben werden. Die Punkte 14, 15 und 16 können bereits an der ausgewählten Aufgabe festgemacht werden. Zuerst, gleich nach dem Titel der Aufgabe, wird das Hauptthema präsentiert und es wird von der Spielerin oder dem Spieler verlangt, zu verstehen, dass es sich hier um eine Sammel-aufgabe handelt. Die Gliederung, die in dieser Form unzählige Male im Spiel vorkommt, kann ebenfalls erkannt werden. Der Titel ist klar von einem dem Zeitungsartikel ähnlichen Absatz getrennt, danach folgt die Beschreibung, also der genaue Inhalt der Aufgabe. Es kann also argumentiert werden, dass Spielerinnen und Spieler auch mit verschiedenen Textsignalen in Berührung kommen und das Erkennen der selbigen zum Spielerfolg beiträgt. Neben den Textsignalen müssen in der genauen Aufgabenbeschreibung auch Detailinformationen, im konkreten Beispiel das Fanggebiet des Schreckensfisches, erkannt und entnommen werden. Im Kompetenzraster wäre diese Kompetenz Punkt 19 zuzuordnen. Es muss hier erwähnt werden, dass ein Fortschritt ohne den Abschluss von Aufgaben im Spiel nicht möglich ist. Man erlangt keine neuen Ausrüstungsgegenstände, man kann keine neuen Stufen erreichen und die Spielwelt bleibt demnach begrenzt. Aus diesem Grund ist das Verständnis und das Lesen von Texten also eine zentrale Anforderung des Spiels. Die genaue Anzahl der Aufgaben im Spiel kann, Online-Verzeichnissen der einzelnen Aufgaben folgend auf insgesamt 15.975 beziffert werden, wobei jeweils die ungefähre Hälfte, genauer gesagt 7.999 auf die Fraktion der Allianz, 7.976 auf die Fraktion der Horde, entfallen. Da sich der Spieler oder die Spielerin am Anfang des Spiels für eine dieser Fraktionen entscheiden muss, stehen dem einzelnen Spieler also beinahe 8.000 Aufgaben zur Verfügung, die wie nun anhand eines Beispiels gezeigt wurde, die Lesekompetenz fördern.

Neben dem Verständnis von geschriebenem Text, also der Förderung der Lesekompetenz, lässt sich die Förderung des Sprachbewusstseins nur schwer am Spiel zeigen. Während der Kompetenzbereich Sprachbewusstsein, aus bereits angeführten Gründen, nur schwer auf Unterhaltungsspiele anwendbar scheint, muss der Kompetenzbereich des Zuhörens und Sprechens aus logistischen Gründen im Spiel kürzer kommen. Eine Vertonung jeder einzelnen Aufgabe wäre wahrscheinlich nur schwer machbar, und obwohl im Spiel gesprochene Spra-

che existiert, so beschränkt sich diese auf Begrüßungen, kurze Äußerungen in bestimmten Situationen und verschiedene Aussagen, die Spieler und Spielerinnen untereinander austauschen können, wie Witze, Annäherungsversuche oder die gerade erwähnten Begrüßungen oder Verabschiedungen. Die im Kompetenzbereich Zuhören und Sprechen, ersichtlich in Abbildung 5, formulierten Kann-Botschaften können demnach nicht so umfassend wie die Kompetenzen des Bereiches Lesen am Spiel festgemacht werden. Da keine essentiellen Informationen über die gesprochene Sprache vermittelt werden und auch kein Grund zur schriftlichen und mündlichen Wiedergabe besteht, müssen die Punkte 2 und 3 hier außen vor bleiben. Hauptthemen, Redeabsichten sowie Körpersprache sind sehr wohl im Spiel zu beobachten. So erfolgen im gesamten Spielverlauf Aussagen über Stimmung einzelner Personen. Wichtige Aussagen, die Hauptgeschichte des Spiels betreffend, sind ebenfalls vertont und so kann hier vom Verständnis von Hauptthemen und Redeabsichten gesprochen werden. Jede Spielfigur verfügt auch über ein Inventar an körpersprachlichen Zeichen, die via Texteingabe ausgelöst werden können. So kann unter anderen geschrien, gelacht und applaudiert werden. Weitere komplizierte körpersprachliche Gesten sind das Schicken von Küssen, Tanzen und in Verlegenheit geraten.¹⁷⁶ In Abbildung 21 ist eine weibliche Vertreterin der Rasse der Pandaren zu sehen, die den Textbefehl „/winken“ ausführt. Wie ebenfalls in Abbildung 21 zu sehen ist, lächelt die Spielfigur, also vollführt hier einen der zahlreichen verschiedenen Gesichtsausdrücke, die immer in Verbindung mit Körpersprache auftreten. Es kann also durchaus argumentiert werden, dass bestimmte Kompetenzen des Bereiches Zuhören und Sprechen im Spiel zu beobachten sind, auch wenn der Fokus, vor allem durch die Funktionsweise des Spiels begründet, auf der geschriebenen Sprache zu beruhen scheint, deren Verständnis für eine zufriedenstellende Spielerfahrung von größter Wichtigkeit zu sein scheint.

Hinsichtlich des Kompetenzbegriffes für Deutsch in der Oberstufe können an den bereits angeführten Beispielen wiederum einige Beobachtungen gemacht werden. Es wurden im Kapitel „Der Kompetenzbegriff im Deutschunterricht“ Theoretiker und Theoretikerinnen wie Petra Josting zitiert, die einen differenzierteren Umgang mit Medien forderten,¹⁷⁷ Spinner sprach gar von der Förderung eines „Möglichkeitssinnes“.¹⁷⁸ Es soll hier, hinsichtlich dieser, auch die Oberstufe umfassenden, Forderungen gezeigt werden, dass beim Spielen von „World of

¹⁷⁶ Liste der körpersprachlichen Möglichkeiten in World of Warcraft:
http://www.wowwiki.com/List_of_emotes (eingesehen am 15.07.2014).

¹⁷⁷ vgl. Josting, Petra: Medienkompetenz im Literaturunterricht.

¹⁷⁸ Spinner, Kaspar H.: Lesekompetenz nach PISA und Literaturunterricht. S. 247.

Warcraft“ diesen Forderungen durchaus nachgekommen wird. Es erfolgt eine Verpflanzung von Text in ein Medium, nämlich den Computer, das in der von Josting zitierten Studie¹⁷⁹ immer mehr jugendliche Anwender und Anwenderinnen findet. Der Forderung nach einem umfassender gedachten Medienbegriff, einer neuerlichen Zuordnung und Verortung von Text und der Tätigkeit des Lesens, weg vom Buch hin zu anderen Medien, wird also nachgekommen. Der Möglichkeitssinn, von dem Spinner so poetisch anmutend spricht, kann ebenfalls im Spiel gezeigt werden. Die Geschichte, die vom Spiel erzählt wird, lässt durchaus Platz für Interpretationen, für das Mitdenken von Gefühlen durch den Spieler oder die Spielerin und lässt, vor allem durch die Verortung in einem ewigen Konflikt der beiden Spielfraktionen, Möglichkeiten, über die Einteilung in Gut und Böse hinwegzudenken und differenzierte Meinungen zu bestimmten Fragen der Moral zu entwickeln.

Abschließend kann gesagt werden, dass sowohl der Kompetenzbegriff der Unter- als auch der Oberstufe am Spiel festgemacht werden kann, auch wenn dieses, gleich den Lehr- und Lernspielen, durch sein Genre bedingte Begrenzungen aufweist. Die im Theoriekapitel mehrmals, als die zentrale Kompetenz bezeichnete Lesekompetenz erfährt, wie exemplarisch gezeigt, eine ständige Förderung im Spiel, eine Beobachtung, die in den Lehr- und Lernspielen nicht gemacht werden konnte.

¹⁷⁹ Josting, Petra: Medienkompetenz im Literaturunterricht. S 72.



Abbildung 21: World of Warcraft - Körpersprachliche Signale.¹⁸⁰

5.1.2 Der Motivationsaspekt

Während die Zuschreibung des Spielbegriffes in der bisherigen Analyse nicht immer leicht fiel, so kann am Beispiel von „World of Warcraft“ gezeigt werden, wie zutreffend die von Oerter eingeführten Merkmale eines Spiels sein können.

Da es sich bei „World of Warcraft“ um ein Unterhaltungsspiel handelt, das im Gegensatz zu Lehr- und Lernspielen, ohne bestimmten von außen angelegten Zweck gespielt wird, kann hier durchaus von einem feststellbaren Selbstzweck des Spiels gesprochen werden. Grundsätzlich haben Spieler und Spielerinnen keinen Grund, „World of Warcraft“ zu kaufen und zusätzlich monatliche Gebühren zu zahlen, nur um das Spiel spielen zu dürfen. Der Zweck scheint also größtenteils aus dem Spiel selbst generiert zu werden. Die Gründe dafür, also die motivationsgenerierenden Elemente, sollen später in diesem Unterkapitel angeführt werden.

Da es sich bei „World of Warcraft“, wie bereits erwähnt, um ein in sich logisch und räumlich abgeschlossenes Fantasieuniversum handelt, in dem es Bewohner, verschiedene Sprachen,

¹⁸⁰ World of Warcraft – Körpersprachliche Signale:
http://de.tinypic.com/view.php?pic=2ziuhqb&s=5#.U8Ts1Y1_uV4 (eingesehen am 15.07.2014).

Legenden und Konflikte gibt, kann beim Spielen durchaus von einem Realitätsbezugswechsel gesprochen werden. So kann der 26-jährige Student nach seinen Universitätskursen in die Rolle eines Stufe 90 Pandaren Kriegers schlüpfen und seine Fraktion im Kampf unterstützen. Die Spielfigur ist dabei in ihrem Aussehen, in ihrer Verbindung zu anderen Spielfiguren und ihrem Platz in der Spielwelt einzigartig. Ein Wechsel der Realität, der für die Dauer der Spieleinheit viele Bereiche umfasst, scheint also nur schwer von der Hand zu weisen.

Der Begriff des Rituals ist neben dem im Kompetenzkapitel erwähnten Aufbau auf Text, ein weiteres konstituierendes Element des Spiels. Bestimmte Ziele im Spiel, wie die Verbesserung und Verstärkung der eigenen Spielfigur, können meistens nur durch oftmaliges Wiederholen von Aufgaben erlangt werden. So gibt es ein ganzes Arsenal an Aufgaben, die einmal täglich erfüllbar sind, jeden Tag von Neuem erfüllbar sind, und nach einer bestimmten Anzahl an Wiederholungen dazu führen, dass eine bestimmte Ausrüstung für die Spielfigur freigeschalten wird. Diese Belohnungen können kosmetischer Natur sein, also keinen direkten Einfluss auf die Stärke der Spielfigur selbst haben, oder diese um einiges verstärken und ihr so neue Spielinhalte eröffnen. Oftmals sind beide Arten von Belohnungen mit der täglichen Vollführung des Rituals verbunden. Hierbei ist anzumerken, dass Spieler und Spielerinnen, die nicht täglich bestimmte Aufgaben erledigen, diese Belohnungen auch erreichen können, dazu aber bei sporadischer Erfüllung um einiges länger brauchen. So führt das tägliche Abschließen der vielen möglichen Rituale im Spiel zu einem deutlichen Vorsprung gegenüber anderen Spielern und kann als distinguierendes Element bezeichnet werden.

Der Gegenstandsbezug als Merkmal des Spiels scheint wiederum auf der Hand zu liegen, da wiederum das Medium des Computers zum Spielen verwendet wird. Einzelne Funktionen des Spiels können auch über das Smartphone oder Tablet genutzt werden, somit scheint der Gegenstandsbezug im Vergleich zu anderen Spielen viel ausgeprägter.

Weiterführend sollen die motivationsgenerierenden Elemente in „World of Warcraft“ aufgezeigt werden. Hinsichtlich der PSI-Theorie zeichnet sich World of Warcraft durch das Aufweisen aller drei als wichtig bezeichneten Begriffe, nämlich Affiliation, Bestimmtheit und Kompetenz aus.

Da „World of Warcraft“ nur online, also mit bestehender Verbindung zum Internet gespielt werden kann, und dieses Spielen auf einem Server mit mehreren Tausend anderen Spielern stattfindet, ist ein gemeinsames Spielen naheliegend. Tatsächlich können Aufgaben der Stufen

1-90 komplett alleine ausgeführt werden. Für Spielinhalte danach werden allerdings mindestens vier weitere Spieler und Spielerinnen, im besten Fall neun oder 24 weitere benötigt. Für das Absolvieren der schwierigsten Spielinhalte, sogenannten Instanzen, in denen riesige Monster darauf warten, bezwungen zu werden, wird eine Gruppe von mindestens zehn Spielern benötigt. Gruppen können sich aber bis zu einer maximalen Anzahl von 40 Spielern zusammenschließen, um gemeinsam umherzustreifen. Da, wie nun erwähnt, ein großer Teil des Spiels in der Gruppe stattfindet, kann argumentiert werden, dass in dieser Affiliation, also Bestätigung sowie Unterstützung durch die Gruppe durchaus ein wichtiges Element darstellt. Um schwierige Kämpfe zu absolvieren, ist es unbedingt notwendig, dass sich Gruppenmitglieder untereinander unterstützen, und da jedes Gruppenmitglied eine andere Aufgabe zu erfüllen hat, kann bei guter Erfüllung, auf Lob durch die Gruppe gehofft werden.

Der Begriff der Bestimmtheit kann, wie bei bisher allen Beispielen, sehr gut am Spiel festgemacht werden. Die Spielwelt funktioniert nach bestimmten Regeln, die logisch vorhersehbar sind und nicht plötzlich geändert werden. Die Eingabe von Befehlen, die Navigation und die Erfüllung von Aufgaben erfolgen nach festgelegten und bekannten Regeln.

Hinsichtlich des Begriffs der Kompetenz kann am Beispiel beobachtet werden, dass das eigene Können und die Bestätigung und Steigerung des selbigen auf mehreren Ebenen des Spiels stattfindet. Einerseits wurde dieses kompetenzbestätigende Element bereits im Aufgaben Logbuch geortet, andererseits gibt es im Spiel die bereits erwähnten Belohnungen für das Absolvieren bestimmter Aufgaben. Die Möglichkeiten der Bestätigung der eigenen Kompetenz sowie deren Steigerung durch das erfolgreiche Erfüllen von Spielinhalten scheinen so zahllos, dass jedes Beispiel nur einen geringen Ausschnitt abdecken kann. Exemplarisch, aber besonders aussagekräftig, soll der Unterschied des Aussehens zwischen einer Spielfigur der Stufe 1 und einer Spielfigur der Stufe 90 dienen.



Abbildung 22: World of Warcraft – Unterschied durch Kompetenzsteigerung.¹⁸¹

Wie in Abbildung 22 erkennbar, wird die eigene Kompetenz also auch durch das Aussehen der Spielfigur gesteigert und dient demnach dazu, sich von anderen Spielern und Spielerinnen abzugrenzen.

Nachdem nun die drei motivationsgenerierenden Begriffe der PSI-Theorie am Spiel gezeigt wurden, stellt sich die Frage, ob die Motivation „World of Warcraft“ zu spielen hauptsächlich durch intrinsische oder extrinsische Belohnungen stattfindet. In der bisherigen Analyse wurde die Behauptung aufgestellt, dass die Lehr- und Lernspiele wenig intrinsische Belohnungen liefern würden und die Motivationsgenerierung hauptsächlich über extrinsische Faktoren stattfindet. Wie bereits mehrmals erwähnt, basiert ein großer Teil von „World of Warcraft“ auf der Erfüllung von Aufgaben und dem Erhalt der darauf folgenden Belohnung. Beinahe jede Handlung wird im Spiel durch kosmetische Belohnungen oder eine Verbesserung der Ausrüstung belohnt. Ein Hauptmerkmal dieser Belohnungen ist vor allem die Sichtbarkeit derer für andere Spieler und Spielerinnen. Es existieren allerdings nur sehr wenige extrinsische Belohnungen für das Spielen von World of Warcraft. Abgesehen von einer jährlich abgehaltenen

¹⁸¹ World of Warcraft – Unterschied durch Kompetenzsteigerung.
http://worldofwarcraftmeet.com/wp-content/uploads/2014/01/f3ee86475a_512z4O1YTuL.jpg
/ <http://i.imgur.com/LLhyF.jpg> (beide eingesehen am 15.07.2014).

Meisterschaft im Kampf Spielerin gegen Spieler, die mit einem Preisgeld verbunden ist, geschieht jede andere Belohnung direkt im Spiel, also intrinsisch. Bei diesen Belohnungen handelt es sich dann um die bereits erwähnten Ausrüstungsgegenstände, besondere Reittiere, Titel, die den eigenen Spielernamen ergänzen und ebenfalls für andere Spieler und Spielerinnen sichtbar sind, oder Geldbelohnungen in der Währung des Spiels, die dazu genutzt werden kann, Verbrauchsgegenstände zu erwerben. Da die intrinsische Belohnung in der Theorie, als der extrinsischen überlegene, und wichtiges Element der Motivationsgenerierung bezeichnet wurde, kann hier argumentiert werden, dass angesichts der hohen Anzahl an intrinsischen Belohnungen des Spiels auf eine sehr hohe Motivationsgenerierung geschlossen werden kann.

Hinsichtlich der Herstellung von flow-Erfahrungen scheint das Spielsystem von World of Warcraft ebenfalls den Theorieüberlegungen zu folgen. Der vielseitig variierbare Schwierigkeitsgrad, der bereits im Kompetenzkapitel erläutert wurde, die hohe Dichte an intrinsischen Belohnungen sowie die absolute Kontrolle über die eigene Spielfigur und der hohe Bestimmtheitsgrad der Spielwelt markieren grundlegende, durch die Theorie vorausgesetzte, Merkmale, um die Einstellung einer flow-Erfahrung zu begünstigen.

Die eigenen Handlungen, die im Spiel sofort sichtbar und wirksam werden, bestätigen die Existenz einer gewissen Selbstwirksamkeitserfahrungen, die Spieler und Spielerinnen beim Benutzen von „World of Warcraft“ erfahren. Die bereits erwähnte absolute Kontrolle über die Spielfigur sowie die klare Nachvollziehbarkeit von Handlungen und ihren Auswirkungen, beispielsweise das Fangen eines Schreckensfisches und dessen sofortige Sichtbarkeit im Aufgaben Logbuch, tragen dazu bei, dass die Selbstwirksamkeit im Spielverlauf immer wieder evident wird. Demnach kann hier von einer hohen Motivationsgenerierung gesprochen werden.

Im Bezug auf einzelne Spielertypen sollen nun einige kurze Beispiele zeigen, dass im Grunde jeder Typ bestimmte Elemente in „World of Warcraft“ als motivierend empfinden kann. Der Spielertyp des „Explorers“ kann die riesige Welt zur Gänze erkunden, schwer auffindbare Gegner suchen und besiegen, die besten Strategien zur Erledigung bestimmter Aufgaben suchen, und scheint dadurch von mehreren Spielelementen motiviert zu werden. Der „Achiever“ kann versuchen, das beinahe nicht komplett abschließbare Spiel „World of Warcraft“ durchzuspielen, da dies aufgrund der schier unendlichen Anzahl an Aufgaben und erreichbaren Belohnungen aber nicht möglich ist, kann er zumindest versuchen, Teilbereiche besonders umfassend abzuschließen. So kann der „Achiever“ sich zum Ziel setzen, jeden Angelauftrag

im Spiel zu erledigen, jeden seltenen Fisch zu fangen, und alle Angelaufgaben abzuschließen, danach kann er sich beispielsweise der Schmiedekunst zuwenden und versuchen diese in all ihren Facetten abzuschließen. Auch dieser Spielertyp scheint also im Spiel durch verschiedene Facetten motiviert zu werden. Der Spielertyp des „Socializers“ scheint durch den grundlegenden Charakter des Spiels besonders angesprochen zu werden. Es ist nur schwer möglich, während des Spiels nicht auf andere Spieler und Spielerinnen zu treffen mit denen interagiert werden kann. Die Notwendigkeit der Gruppenbildung zur Erfüllung schwieriger Aufgaben begünstigt ebenfalls das Interagieren von Spielern und Spielerinnen, was das Hauptelement der Motivationsgenerierung für diesen Spielertyp darstellt. Der letzte Spielertyp, nämlich der des „Killers“, scheint in seinem Bedürfnis Dominanz über andere Spieler auszuüben, ebenfalls nicht zu kurz zu kommen. Einerseits besteht die Möglichkeit, sich im Kampf Spielerin gegen Spieler mit anderen zu vergleichen, andererseits kann Dominanz auch durch Aussehen, also durch besonders eindrucksvolle Ausrüstung oder kosmetische Belohnungen ausgeübt werden. Spieler und Spielerinnen dieses Typs haben dann die Möglichkeit, sich in sehr bevölkerten Gebieten, wie den existierenden Hauptstädten, in denen sich oft mehrere Hundert Spieler und Spielerinnen gleichzeitig aufhalten, zur Schau zu stellen.

Es kann also gesagt werden, dass „World of Warcraft“ für jeden Spielertyp verschiedenste Motivationsanreize bietet und diesen Spielern und Spielerinnen ermöglicht, das Spiel auf die von ihnen gewünschte Art zu spielen.

5.1.3 Verwendung im und außerhalb des Deutschunterrichts

Obwohl das Spiel Elemente aufweist, die hinsichtlich eines kompetenzorientierten und guten Unterrichts durch die Theorie als sinnvoll bezeichnet wurden, wie zum Beispiel die hohe Vielfalt der Vermittlungsmethoden, die am Beispiel der Schreckensfische gezeigte Handlungsorientierung sowie die Schaffung eines individualisierten Lernraumes, scheint eine Anwendung im Unterricht schwierig. Durch die Größe sowie den Preis der Nutzung von „World of Warcraft“ und den beinahe zu zahlreichen Spielmöglichkeiten scheint die Anwendung, trotz der beobachteten Förderung der Lesekompetenz als auch des Kompetenzbereiches des Zuhörens und Sprechens, nicht empfehlenswert.

Die besondere Stärke des Spiels scheint darin zu liegen, den Spieler bzw. die Spielerin zum Spielen zu animieren, es müssen also, zur Nutzung außerhalb des Unterrichts, Wege überlegt werden, wie die Förderung der Kompetenzen, die in der Analyse festgestellt wurde, verstärkt

und genutzt werden kann. Besonders wichtig scheint dabei vor allem das Fokussieren der Aufmerksamkeit auf die Prozesse des Lesens und des Zuhörens während des Spiels. Es soll durch die Analyse auch gezeigt worden sein, dass das Spielen von „World of Warcraft“ eben nicht nur der Unterhaltung dienen muss, sondern eben auch Kompetenzen geschult werden. Ein, gezielt das Lesen oder das Zuhören hervorhebender, Einsatz und eine Lenkung der Aufmerksamkeit auf diese Elemente erscheint also als durchaus sinnvoll. Der in der Theorie erwähnten steigenden Unlust, Bücher zu lesen, sich mit Texten zu beschäftigen und zu versuchen, Texte zu verstehen, kann durch Spiele, die einen so hohen Motivationsfaktor besitzen, eventuell entgegengewirkt werden. Auch wenn dieses Entgegenwirken aufgrund der Spielcharakteristiken gezwungenermaßen außerhalb des Unterrichts stattfinden muss, obwohl hinsichtlich der Motivationsgenerierung im Unterricht wieder hohe Passung mit den eingeführten theoretischen Konzepten besteht.

Ein weiterer Zugang, auf den vor allem am Ende der Arbeit nochmal eingegangen werden soll, wäre, nicht das gesamte Spiel in den Unterricht zu bringen, da dies, aus den oben genannten Gründen, nur schwer möglich ist, sondern nur einzelne Elemente aus diesem zu übernehmen. So könnten die Elemente, die im Spiel besonders motivierend wirken, auf den Unterricht übertragen werden oder einzelne Aufgaben, die im Spiel die Lesekompetenz fördern, für den Unterricht nutzbar gemacht werden, ohne dabei das ganze Spiel und die damit verbundenen logistischen Gegebenheiten in den Unterricht zu integrieren. Die Frage, wie diese Teilintegration funktionieren könnte, soll zu einem späteren Zeitpunkt nochmals aufgegriffen werden.

5.2 The Elder Scrolls V: Skyrim



Abbildung 23: The Elder Scrolls V: Skyrim.¹⁸²

Das letzte Spiel, das in der praktischen Analyse dieser Arbeit behandelt werden soll, blickt auf eine lange und erfolgreiche Geschichte zurück. Der erste Titel der Reihe erschien 1994 und wurde seitdem um elf weitere Titel für verschiedene Spieleplattformen ergänzt.¹⁸³ Für die Analyse wurde der 2011 erschienene fünfte Teil der Elder Scrolls Reihe, „Skyrim“,¹⁸⁴ ausgewählt. Die Auswahl fiel auf diesen Titel, da er einen der aktuellsten, aber auch beliebtesten Teil der Reihe darstellt und für die höchste Anzahl an Spielplattformen verfügbar ist. „Skyrim“ kann einerseits auf allen Computern installiert werden, die ein Windows Betriebssystem haben, andererseits ist es auch möglich, auf weitverbreiteten Spielekonsolen wie der Microsoft Xbox 360 als auch der Playstation 3 zu spielen. „Skyrim“ ist in dieser Analyse somit Vorreiter, was die unterstützten Spielplattformen angeht. Ein Merkmal, das für die Verkaufszahlen nicht abträglich ist. Mit über 20 Millionen verkauften Exemplaren reiht es sich in der Liste der 20 bestverkauften Spiele aller Zeiten ein.¹⁸⁵ Wiederum kann angenommen werden, dass sich ein nicht zu vernachlässigender Teil der Käufer und Käuferinnen in der für die Analyse

¹⁸² The Elder Scrolls V: Skyrim: <http://dirtypixelgaming.blog.com/files/2012/10/elder-scrolls-v-skyrim-logo1.jpg> (eingesehen am 16.07.2014).

¹⁸³ vgl. Belfiglio, Alexander: 15 Years of the Elder Scrolls Series. In: <http://planetelderscrolls.gamespy.com/fullstory.php?id=159095> (eingesehen am 16.07.2014).

¹⁸⁴ Bethesda Game Studios: The Elder Scrolls V: Skyrim. Bethesda Softworks: 2011.

¹⁸⁵ vgl. Peckham, Matt: At 20 Million Copies Sold, Skyrim Is in the Top 20 Bestselling Games of All Time. In: <http://time.com/1875/at-20-million-copies-sold-skyrim-is-in-the-top-20-best-selling-games-of-all-time/> (eingesehen am 16.07.2014).

relevanten Altersgruppe befindet. Neben dem Auswahlkriterium der Popularität war auch die Altersfreigabe ein Kriterium für die Auswahl des Spiels. „Skyrim“ ist in Österreich ab 15 Jahren zum Verkauf freigegeben, die tatsächlichen Käufer sind in vielen Fällen wahrscheinlich sogar jünger, da die Kontrolle in Österreich nur in großen Handelsketten durchgeführt wird, im Einzelhandel allerdings nur sporadisch. Wichtig ist diese Altersfreigabe für die angelegten Analyse Kriterien. Während bei World of Warcraft sowohl die Kriterien für die Unter- als auch die Oberstufe angelegt wurde, so soll Skyrim speziell für die Verwendung im Unterricht der Oberstufe untersucht werden. Die Kriterien der Unterstufe können mitgedacht werden, eine Basis für eine sinnvolle Argumentation in der Arbeit wird aber durch die hohe Altersfreigabe verhindert.

Bei „Skyrim“ handelt es sich, wie bei „World of Warcraft“, um ein Rollenspiel. Der Spieler bzw. die Spielerin nimmt also die Rolle einer Spielfigur ein, die sich in einem Universum bewegt. Der Hauptunterschied ist dabei, dass „Skyrim“ ein Spiel ist, das nur alleine gespielt werden kann. Die Welt ist nicht von anderen Spielfiguren realer Spieler und Spielerinnen bevölkert, wie das im vorherigen Beispiel der Fall war, sondern ausschließlich von Nicht-Spieler-Charakteren (Non-Player-Characters), kurz NPCs. Die gesamte Interaktion findet somit mit diesen Charakteren statt. „Skyrim“ beinhaltet eine sehr hohe Anzahl an verschiedenen Handlungssträngen, aus denen wenige für die Analyse herausgehoben werden sollen, die Haupthandlung dreht sich aber um die Spielfigur des Spielers oder der Spielerin, die auserwählt ist, die Spielwelt „Skyrim“, von einer drohenden Apokalypse zu bewahren.

5.2.1 Der Kompetenzaspekt

Nachdem nun die Auswahlkriterien sowie die Handlung des Spiels kurz umrissen wurden, soll nun auf gewohnte Weise der Kompetenzbegriff im Spiel analysiert werden. Das erste Merkmal einer Orientierung am Kompetenzbegriff stellt die Verfügbarkeit von Lehranreizen zwischen Wissen und Nicht-Wissen dar. „Skyrim“ bietet hier ein System, das in der Analyse eine Ausnahmestellung ausnimmt. Einerseits bietet „Skyrim“ fünf Schwierigkeitsgrade, von „Adept“ bis „Legendär“, die jederzeit, auch während des Spiels, geändert werden können. Außerdem bleibt die Schwierigkeit von Aufgaben und Gegnern und Gegnerinnen immer auf der Stufe der Spielfigur. Die Spielfigur kann, ähnlich wie bei „World of Warcraft“ 50 Stufen aufsteigen, danach erfolgt der Aufstieg zwar weiterhin, aber sehr langsam. Theoretisch sind dem Stufenaufstieg also keine Grenzen gesetzt. Die Gegner und Gegnerinnen und der Schwierigkeitsgrad passen sich nun allerdings immer der derzeitigen Stufe der Spielfigur an, somit

wird sichergestellt, dass alle Aufgaben, die in Skyrim zu jeder beliebigen Stufe der Spielfigur erledigt werden können, immer reizvoll und anspruchsvoll bleiben. Ein Angebot von Reizen zwischen Wissen und Nicht-Wissen scheint hier also durchaus gegeben.

Die kontinuierlichen Rückmeldevorgänge erfolgen in „Skyrim“ auf verschiedenen Ebenen. Einerseits steht wie in „World of Warcraft“ ein Aufgaben Logbuch zur Verfügung, das offene sowie erledigte Aufgaben ausweist und auch den Fortschritt in eben jenen aufzeigt.



Abbildung 24: Skyrim – Aufgaben Logbuch.¹⁸⁶

Wiederum wird dem Spieler bzw. der Spielerin jederzeit Auskunft darüber gegeben, welche Aufgaben noch zu erledigen sind und welche bereits erledigt wurden. In Abbildung 24 ist dies an den weißen bzw. schwarzen Karos zu erkennen. Weiß bedeutet, dass dieser Unterpunkt bereits erledigt wurde, schwarz bedeutet, dass diese Aufgabe noch erledigt werden muss. Während diese Aufgaben nun recht trivial aussehen, so muss erwähnt werden, wie kontinuierliche Rückmeldevorgänge in „Skyrim“ operieren. „Skyrim“ ist kein rechtsfreier Raum, in der

¹⁸⁶ Skyrim – Aufgaben Logbuch: <http://www.nirn.de/files/6353/2030-G7io1g/Screenshot9.jpg> (eingesehen am 16.07.2014).

Spielfiguren tun und lassen können, was sie wollen. Es existiert eine Art Sicherheitsorgan, die Wache, die illegale Aktivitäten bemerken kann und dann die Spielfigur zur Rechenschaft zieht. Dies reicht von Bezahlung eines Bußgelds über Zeit im Kerker bis zum Aussetzen eines Kopfgeldes, dies macht die Spielfigur in bestimmten Teilen des Reiches zu einem oder einer Verfolgten. Demnach gibt es auch Rückmeldevorgänge, was die Legalität der eigenen Handlungen betrifft. Man kann, diesen Rückmeldevorgängen geschuldet, enge Freundschaften mit NPCs knüpfen, oder in eine tiefe Feindschaft rutschen. Muss beispielsweise ein Objekt beschafft werden, dieses allerdings im Besitz einer anderen Spielfigur ist, so besteht die Möglichkeit zu stehlen, zu rauben, zu verhandeln oder die Aufgabe nicht zu erfüllen. Jede dieser Handlungen hat bestimmte Rückmeldevorgänge im Spiel zur Folge. Diese Art der Rückmeldevorgänge wird die Analyse während der Analyse der Selbstwirksamkeitserfahrung nochmals beschäftigen. Es kann, den bisherigen Ausführungen folgend, also gesagt werden, dass kontinuierliche Rückmeldevorgänge auf mehreren Ebenen im Spiel vorhanden sind.

Die Verfügbarkeit der zahlreichen Schwierigkeitsgrade und die Anpassung der Aufgaben und Gegner und Gegnerinnen an die Spieler und Spielerinnen sowie deren die Spielfigur belegt, dass das Spiel auf verschiedensten Fähigkeitsstufen gespielt werden kann. Demnach kann hier von einem sinnvollen Herunterbrechen auf Klassenstufen gesprochen werden.

Hinsichtlich der Nachhaltigkeit soll, ähnlich wie in der Analyse von „World of Warcraft“, exemplarisch eine Aufgabe vorgestellt werden, die die Fokussierung des Spiels auf Kompetenzwissen zeigen soll. Gleich zu Beginn des Spiels, innerhalb der ersten Spielstunde und bei beständigem Fortschreiten erreicht die Spielfigur das erste Dorf der Spielwelt, Flusswald genannt. In diesem Dorf trifft die Spielfigur auf den Händler Lucan Valerius, dem ein Schmuckstück, genauer gesagt eine goldene Klaue, aus seinem Haus entwendet wurde. Erklärt sich die Spielfigur bereit, Lucan Valerius zu helfen, so wird die Aufgabe ins Aufgaben Logbuch übernommen. In weiterer Folge führen Tipps des Händlers die Spielfigur zum Ödsturzhügelgrab, in dem sich die Diebesbande verstecken soll. Nach dem Durchsuchen des Hügelgrabes kann die goldene Klaue beim Oberhaupt der Diebesbande Arvel ausgemacht werden. Nachdem Arvel besiegt ist, erhält die Spielfigur sowohl die Klaue als auch das Tagebuch von Arvel und hier wird es für die Analyse des Unterschieds zwischen Kompetenz und Inhaltswissen interessant. Der Inhalt des Tagebuchs lautet wie folgt:

Meine Finger zittern. Ich halte die Goldene Klaue endlich in Händen und mit ihr die Macht über die uralten Nord-Helden. Dieser Schwachkopf Lucan Valerius hatte keine Ahnung, dass die Lieblingsdekoration seines Ladens in Wirklichkeit

der Schlüssel zum Ödsturzhügelgrab war. Jetzt muss ich nur noch zur Halle der Geschichten und die Tür aufschließen. Der Legende nach haben die Nord den Zugang mit einer Prüfung versehen, um die Unwürdigen fernzuhalten, aber es heißt: „Wenn Ihr die Goldene Klaue besitzt, dann liegt die Lösung in der Hand.“¹⁸⁷

Bei weiterer Erkundung des Grabs fällt der Spielfigur eine, durch ein Codesystem versperrte, Steintür (Abbildung 25) auf.



Abbildung 25: Skyrim – Ödsturzhügelgrab Rätsel.¹⁸⁸

Liest der Spieler bzw. die Spielerin nun in Arvels Tagebuch, so wurde auf den Zugang bzw. die damit verbundene Prüfung hingewiesen, die Lösung muss allerdings selbst herausgefunden werden. Arvels einziger Hinweis ist, dass die Lösung auf der Hand liege, sobald man die Klaue besitzt. Kombiniert der Spieler bzw. die Spielerin nun, so kommen sie möglicherweise zu dem Schluss, die Klaue genauer zu beobachten, die Lösung liegt nämlich wirklich auf der Hand (Abbildung 26).

¹⁸⁷ Arvels Tagebuch: http://de.elderscrolls.wikia.com/wiki/Arvels_Tagebuch (eingesehen am 16.07.2014).

¹⁸⁸ Skyrim – Ödsturzhügelgrab Rätsel: http://www.nirn.de/files/26894/1214-8Kl2Ng/TES5_10662.jpg (eingesehen am 16.07.2014).



Abbildung 26: Skyrim – Goldene Klaue.¹⁸⁹

Hier wird zum ersten Mal im Spiel die Kompetenz geschult, Rätsel durch Hinweise aus der Umgebung zu lösen. Es ist in diesem Fall nicht das Inhaltswissen, also der genaue Code der Tür, relevant, sondern das Wissen um die Kompetenz zum Finden von Hinweisen und zum Interpretieren dieser. Arvels Tagebuch ist nur ein Beispiel, wie Texte in Skyrim verwendet werden, um Hinweise bzw. Hintergrundinformationen zu geben, und soll hier als anschauliches Beispiel dienen, wie wiederum Kompetenzwissen und nicht Inhaltswissen im Vordergrund steht. Die in diesem Beispiel gelernte Kompetenz kann immer wieder im Spiel angewendet werden und der Spielfigur Zugang zu verschiedensten Orten und Handlungssträngen verschaffen.

¹⁸⁹ Skyrim – Goldene Klaue: http://www.nirn.de/files/26894/1215-iABdJp/TES5_10666.jpg (eingesehen am 16.07.2014).

Hinsichtlich der Individualisierung bietet „Skyrim“, auch bedingt durch das Genre des Rollenspiels, eine Vielzahl an Möglichkeiten. Ähnlich wie in „World of Warcraft“ kann aus 10 verschiedenen Rassen, zwei Geschlechtern und verschiedensten Körpermerkmalen ausgewählt werden. Die Auswahlmöglichkeiten sind dabei aber noch umfangreicher. Zusätzlich können auch Sternzeichen und besondere Fähigkeiten ausgewählt werden, die wiederum Auswirkungen auf die Stärken aber auch Schwächen der Spielfigur haben. Im Spielverlauf haben Spieler und Spielerinnen die Möglichkeit ihre Fertigkeiten durch Einsatz der selbigen zu verbessern. Werden beispielsweise viele Schlösser geknackt, so wird diese Fertigkeit verbessert, das führt dazu, dass Spielfiguren nie wirklich gleich sind, jeder Spieler und jede Spielerin kann die Fähigkeiten schulen, die ihm oder ihr am sinnvollsten erscheinen und zur Spielweise passen. Diese Beobachtung wird in der Zuweisung von Spielertypen wieder relevant werden. Das Spiel bietet also viele Anreize, seinen persönlichen und individuellen Weg im Spiel zu verfolgen. Viele Aufgaben weisen verschiedene Lösungswege auf, die wiederum Spielfiguren mit verschiedenen Fertigkeiten leichter bzw. schwieriger fallen. So scheint es für eine Spielfigur die eine hohe Schleichfertigkeit besitzt aber nur geringe Fähigkeiten im Nahkampf ratsamer, einen Schatz zu stehlen und die Wachen zu umgehen, während eine Nahkämpferin wohl den Kampf bevorzugt, da sie beim Schleichen entdeckt werden würde. Die Individualisierung ist also, gemäß einer allgemeinen Orientierung am Kompetenzbegriff, durchaus festzustellen.

Hinsichtlich der Verortung der Kompetenzen des Deutschunterrichts soll das Beispiel von Arvels Tagebuch aber auch andere Beispiele aus der reichhaltigen Spielwelt benutzt werden, um zu zeigen, wo Deutschkompetenzen im Spiel gefördert werden. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, soll lediglich der Kompetenzbegriff der Oberstufe angewendet werden, obwohl hinsichtlich der Kompetenzraster der Unterstufe doch einige Kompetenzen am Beispiel von Arvels Tagebuch gezeigt werden könnten. Da aber anzunehmen ist, dass ein Großteil der Schüler und Schülerinnen der Unterstufe noch nicht 15 sind, muss diese Analyse ausbleiben.

Wie „World of Warcraft“ basiert auch „Skyrim“ hauptsächlich auf geschriebener Sprache, denn obwohl, im Gegensatz zum Vorbeispiel, alle Äußerungen der NPCs auch vertont sind, existiert in Skyrim eine ungleich höhere Anzahl an Text. Einerseits ist hier der Text gemeint, der im Aufgaben Logbuch gelesen werden kann, andererseits existieren 821 verschiedene Texte,

also Bücher, Briefe, Rezepte, Notizen und Schatzkarten in „Skyrim“.¹⁹⁰ Ein Hauptteil entfällt dabei auf Bücher, die die verschiedensten Genres beinhalten. Ohne hier genauer auf die verschiedenen Texte einzugehen, soll die Zahl zur Veranschaulichung der Textmenge dienen, mit denen der Spieler bzw. die Spielerin in „Skyrim“ konfrontiert wird. Legt man diese hohe Anzahl an Texten nun auf den Kompetenzbegriff und den Lehrplan der Oberstufe, so können mehrere Schlüsse bzw. Verbindungen gezogen werden. Das Finden und Verstehen von Information ist noch Teil des Lehrplans der Oberstufe und kann, auch wenn dies vom BIFIE bisher noch nicht vollzogen wurde, als Kompetenz formuliert werden.¹⁹¹ Eine weitere Erfüllung eines Ziels des Lehrplans im Spiel stellt Beschäftigung und das Verständnis mit bzw. von verschiedenen Ausdrucksformen und deren Auswirkungen dar. Die hohe Anzahl an verschiedenen Textsorten, beispielsweise historische Aufzeichnungen, Tagebücher, Unterhaltungsliteratur, Kochrezepte, etc., bedingt einen stetigen Kontakt mit diesen, vom Lehrplan erwähnten, verschiedenen Ausdrucksformen und deren verschiedenen Auswirkungen und Bedingungen auf und an den Text.¹⁹² Beim Lesen von Büchern im Spiel werden verschiedene literarische und ästhetische Botschaften an den Spieler bzw. die Spielerin gesendet und müssen von diesen interpretiert und verstanden werden.¹⁹³

Die Forderungen von Theoretikerinnen und Theoretikern wie Josting und Spinner können ebenfalls am Spiel gezeigt werden. Abermals wird der Medienbegriff durch seine neue Einbettung differenziert und Lesen erfolgt auf einer anderen, nicht traditionellen Ebene.¹⁹⁴ Spinners Möglichkeitssinn scheint ebenfalls angeregt zu werden, angesichts der vielen Texte, die im Spiel keine Funktion haben, außer Hintergrundinformationen zu liefern oder einfach nur Unterhaltungsliteratur darstellen. Hier wird der Spieler bzw. die Spielerin durchaus angeregt, eigene Verbindungen herzustellen, Leerstellen auszufüllen und die Spielwelt durch den eigenen Möglichkeitssinn zu ergänzen.¹⁹⁵ Die hohe Durchdringung mit Text bedingt also durchaus eine gewisse Deckung mit dem Lehrplan bzw. dem Kompetenzbegriff der Oberstufe. Es

¹⁹⁰ vgl. Skyrim – Bücher: [http://elderscrolls.wikia.com/wiki/Books_\(Skyrim\)](http://elderscrolls.wikia.com/wiki/Books_(Skyrim)) (eingesehen am 16.07.2014).

¹⁹¹ vgl. Lehrplan für die AHS Oberstufe: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?4dzgm2 S. 1. (eingesehen am 04.07.2014).

¹⁹² vgl. ebd.

¹⁹³ vgl. ebd.

¹⁹⁴ vgl. Josting, Petra: Medienkompetenz im Literaturunterricht. S. 2.

¹⁹⁵ vgl. Spinner, Kaspar H.: Lesekompetenz nach PISA und Literaturunterricht. S. 247.

kann folglich also argumentiert werden, dass bestimmte Forderungen des Lehrplans durch das Spiel gefördert und geübt werden können.

5.2.2 Der Motivationsaspekt

Nachdem nun die durchaus existierende Deckung von Spiel- und Lehrplaninhalten und das Aufweisen von bestimmten Merkmalen des allgemeinen Kompetenzbegriffes am Spiel gezeigt wurden, muss die Frage beantwortet werden, durch welche Merkmale „Skyrim“ als Spiel bezeichnet werden kann und ob und wodurch Motivation im Spiel generiert wird?

Wiederum kann der Selbstzweck an diesem Unterhaltungsspiel relativ leicht festgestellt werden. Es scheint, wie in „World of Warcraft“, keinen Grund zu geben, der ein Spielen von Skyrim rechtfertigen würde, außer den, das Spiel um des Spielens willen zu spielen. Der Zweck liegt hier wiederum im Spiel selbst und somit wird eines der Hauptmerkmale eines Spiels erfüllt.

Der Wechsel des Realitätsbezuges erfolgt in „Skyrim“ ebenso umfassend wie in „World of Warcraft“. Die Spielwelt ist riesig und in sich logisch abgeschlossen. Es finden neue Zuordnungen statt, die nicht der Realität entsprechen. So begegnet der Spieler bzw. die Spielerin mächtigen und sprechenden Drachen, Elfen, Orks und anderen Fantasiefiguren. Die Realität wie sie die Spieler und Spielerinnen kennen wird für die Zeit des Spiels zugunsten einer anderen abgelegt.

Das Ritual ist wiederum deutlich am Spiel festzumachen, obwohl es keinen so zentralen Standpunkt einnimmt wie in „World of Warcraft“. Um verschiedene Fähigkeiten zu verbessern, müssen ähnliche oder gleiche Tätigkeiten immer wieder ausgeübt werden, dabei folgt diese Ausübungen immer gleichen Mustern, die nicht unbedingt vom Spiel vorgegeben werden, sondern vom Spieler und Spielerinnen bzw. der Spielfigur selbst auferlegt werden. So kann bei ausreichender und immerwährender Jagd auf die Tiere die Fähigkeit zur Lederverarbeitung immer weiter verbessert werden, wenn dies der Spieler bzw. die Spielerin wünscht. Die ständige Wiederholung der gleichen Tätigkeiten, nämlich Jagen, Kürschnern und Verarbeiten des Leders, legen sich die Spieler und Spielerinnen selbst auf und werden nicht vom Spiel gefordert.

Der beliebig veränderbare Gegenstandsbezug ist ebenfalls feststellbar, da im Fall von „Skyrim“ nicht nur auf dem, im Grunde nicht primär für Spiele dieser Art gedachten, Computer

gespielt werden kann, sondern auch auf speziellen Spielkonsolen. Diese dienen zwar nur dazu, um Videospiele zu spielen, allerdings können sie für eine so große Anzahl dieser genutzt werden, dass bereits wieder vom beliebig veränderbaren Gegenstandsbezug gesprochen werden kann.

Nach dem Anlegen der Kategorien wird also ersichtlich, dass „Skyrim“ ein Spiel ist, das nicht nur als solches bezeichnet wird, sondern auch den Merkmalen folgt, die für den allgemeinen Spielbegriff eingeführt wurden.

Wiederum soll nun zuerst Dörners PSI-Theorie dazu dienen, um verschiedene Begriffe der Bedürfnisbefriedigung und demnach auch der Möglichkeit zur Motivationsgenerierung am Spiel zu zeigen. Anders als bei „World of Warcraft“ ist es in „Skyrim“ nicht möglich, mit anderen, menschlichen Spielern und Spielerinnen in Kontakt zu treten. Da das Spiel nur im Einzelspielermodus zur Verfügung steht, trifft die Spielfigur auf die bereits erwähnten NPCs. Da diese allerdings komplexe Verhaltensweisen zeigen, der Spielfigur gegenüber freundlich, abweisend oder feindlich sein können und neben einem eigenen Tagesablauf auch Reaktionen auf die Handlungen der Spieler und Spielerinnen zeigen, kann möglicherweise eine gewisse Affiliation eintreten. Zur Befriedigung des Verlangens nach Affiliation ist es laut Theorie notwendig, dass man sich einer Gruppe zugehörig fühlen kann bzw. von dieser Gruppe auch unterstützt wird.¹⁹⁶ Dies ist in „Skyrim“ durchaus möglich, da die Spielfigur verschiedenen Gilden, beispielsweise der Diebesgilde beitreten kann. In dieser Gilde werden Aufträge erledigt, Fähigkeiten geschult und besondere Leistungen werden, unter anderem durch Aussagen der NPCs gewürdigt. Im Falle einer Konfrontation kann man auch auf die Hilfe der eigenen Gilde hoffen. Somit scheinen alle Voraussetzungen für Affiliation erfüllt, obwohl diese nicht durch reale Spieler und Spielerinnen stattfindet wie im vorherigen Beispiel der Analyse.

Dem Bedürfnis nach Bestimmtheit, also nach Nachvollziehbarkeit von Auswirkungen der eigenen Handlungen und der Existenz eines festen Regelwerkes wird ebenfalls im Spiel Rechnung getragen. Einerseits haben Handlungen, sollten diese mit dem Rechtssystem des Spiels nicht vereinbar sein, Folgen. Andererseits kann der Spieler bzw. die Spielerin darauf vertrauen, dass Hilfestellungen gegenüber NPCs dazu führen, dass diese einem freundlich gesinnt sind.

¹⁹⁶ vgl. Mayer, Monica Alice: Warum leben, wenn man stattdessen spielen kann? S. 12.

Der Kompetenzbegriff wird einerseits in der Nachvollziehbarkeit der eigenen Fähigkeiten, deren stetige Verbesserung ersichtlich, andererseits darin, dass der Schwierigkeitsgrad beständig mit der Stufe der Spielfigur mitsteigt. Somit kann auch auf einer hohen Stufe der eigenen Spielfigur noch Bestätigung der eigenen Kompetenz erlangt werden, egal welche Aufgabe erledigt wird oder welche Gegner und Gegnerinnen bezwungen werden.

Die Belohnungen erfolgen in „Skyrim“, ähnlich wie bei „World of Warcraft“, ausschließlich intrinsisch, also im Spiel selbst. Die Erledigung von Aufgaben, das Lesen bestimmter Bücher und das Bezwingen bestimmter Monster führen zu bestimmten Belohnungen. Diese Belohnungen sind aber nur in den seltensten Fällen vorhersehbar sondern werden zufällig generiert. So weiß man zwar, dass am Ende einer von Monstern bewohnten Höhle ein Schatz wartet, dessen Inhalt ist allerdings unklar. Schätze werden an die Fähigkeiten der Spielfigur angepasst und so ist das Finden eines sinnvollen Gegenstandes garantiert. So findet eine Nahkämpferin keinen besonders mächtigen Bogen, sondern eine Axt oder einen Streithammer. Ein Dieb wird andererseits vielleicht mit Stiefeln belohnt, die ihm ermöglichen, sich noch lautloser fortzubewegen. Relevant ist hierbei, dass die Belohnungen lediglich im Spiel erfolgen, von außerhalb wird keine Motivation generiert.

Die Ausführungen zu den Arten der Belohnungen stellen auch einen wichtigen Aspekt für das Eintreten eines flow-Erlebnisses dar. Wie durch die Theorie gezeigt, wird das flow-Erlebnis durch einen angemessenen Schwierigkeitsgrad der Aufgaben bedingt, deren Veränderbarkeit nun bereits mehrmals Thema der Analyse war. Hinzu kommt, dass auch in „Skyrim“ die Kontrolle über die Spielfigur eine absolute und nachvollziehbare ist. Die gesamte Abwesenheit von extrinsischen Belohnungen legt zusätzlich nahe, dass sich beim Spielen des Spiels ein flow-Erlebnis einstellt, das eine hohe Motivationsgenerierung bedingt.

Die Selbstwirksamkeitserfahrung scheint ein besonders motivationsgenerierender Faktor des Spiels zu sein. Da die eigenen Auswirkungen auf die Spielwelt sofort sichtbar sind und sichtbar bleiben, kann von einer sehr hohen Selbstwirksamkeitserfahrung gesprochen werden. So ist es möglich, alle Waren eines Händlers zu stehlen, dies führt dazu, dass dieser keine Waren mehr verkaufen kann. Hilft man einem lokalen Fürsten im Kampf gegen Rebellen, so werden die Rebellenlager nach und nach weniger oder verschwinden komplett, um kurz darauf durch Siedlungen ersetzt zu werden. Dies funktioniert allerdings auch umgekehrt: Ist man aufseiten der Rebellen, so kann nach der Erfüllung von vielen Aufgaben und nach Einnahme der Burg des lokalen Fürsten, dieser abgesetzt werden und man kann schlussendlich selbst die Herr-

schaft über gewisse Landstriche übernehmen. Wie an diesen Beispielen erkenntlich werden soll, sind die eigenen Taten immer mit Auswirkungen in der Spielwelt verbunden, die neue Möglichkeiten eröffnen aber auch manche Handlungen verhindern. Unter dem Gesichtspunkt der Selbstwirksamkeitserfahrung scheint also eine hohe Motivationsgenerierung stattzufinden.

Nachdem nun die verschiedenen Aspekte der Motivationsgenerierung anhand von Beispielen am Spiel festgemacht wurden, soll zum Abschluss der Analyse des Motivationsaspektes noch festgestellt werden, welche Spielertypen durch Möglichkeiten im Spiel besonders motiviert sein könnten, es zu spielen. Durch die hohe Anzahl an Möglichkeiten sowie der großen Freiheit, die einem erlaubt, die gesamte Spielwelt zu jeden beliebigen Zeitpunkt des Spiels zu erkunden kann vermutet werden, dass das Spiel für den Spielertyp des „Explorers“ viele Spielanreize bietet. Dem „Achiever“ wird die Möglichkeit geboten, alle Aufträge im Spiel zu erledigen, Vorsitzender jeder einzelnen Gilde zu werden, es ist sogar möglich, den Platz des Kaisers selbst einzunehmen. Je nach Belieben kann also der eigene Status erhöht werden, in dem man die entsprechenden Handlungen setzt. Die Erhöhung des formalen Status, der diesem Spielertyp besonders wichtig ist, kann also ebenfalls zum Spielinhalt gemacht werden. Dem Spielertyp des „Socializer“ scheinen nicht allzu viele Möglichkeiten zur Verfügung zu stehen, seine Anforderungen an ein Spiel zu befriedigen. Obwohl argumentiert wurde, dass Affiliation durchaus möglich erscheint, sind die Bedürfnisse des „Socializer“ nicht unbedingt die gleichen. Die Interaktion mit NPCs bleibt immer nur eine Kommunikation zwischen Mensch und Maschine, es besteht nicht die Möglichkeit, den vorgegebenen Äußerungen der eigenen Spielfigur und den diesen folgenden Äußerungen des NPCs zu entfliehen. Schlussendlich kann auch gesagt werden, dass der Spielertyp des „Killers“ zwar die Möglichkeit hat, ganze Landstriche zu entvölkern, dies würde allerdings dazu führen, dass vonseiten der NPCS keine Interaktion mehr stattfinden würde, die Spielfigur könnte also keine Aufträge mehr erfüllen, die Spielgeschichte nicht weiterspinnen und wäre dazu verdammt, alleine in einer leeren Spielwelt herumzustreifen. Dem Spielertyp des „Killers“ scheint also keine wirkliche Möglichkeit gegeben, seine Bedürfnisse im Spiel auszuleben. Da kein geregelter und fairer Wettbewerb zwischen Spielfigur und NPC stattfinden kann, scheint dies der Spielertyp zu sein, der von Skyrim am wenigsten angesprochen wird.

5.2.3 Verwendung im und außerhalb des Deutschunterrichts

Nachdem nun sowohl der Kompetenz- als auch der Motivationsaspekt analysiert wurden, soll wieder der Versuch gewagt werden, eine Empfehlung hinsichtlich der Verwendung des Spiels im und außerhalb des Unterrichts zu geben.

Obwohl das Spiel durch die Spielbarkeit auf verschiedenen Plattformen leicht zugänglich ist, scheint eine umfassende Verwendung im Unterricht wiederum fragwürdig. Einerseits verhindert die Altersbeschränkung, dass das Spiel in der Unterstufe eingesetzt wird, andererseits scheint es nur schwer möglich, jedem Schüler bzw. jeder Schülerin die Möglichkeit zu bieten, gleichzeitig das Spiel zu spielen. Abermals scheint aber eine teilweise Verwendung einzelner Aspekte, auch hinsichtlich der Kriterien für kompetenzorientierten und motivierenden Unterricht, möglich. Die Art der Aufgabenstellung und die Verfolgbarkeit von Verbesserungen stellen, der Theorie folgend, durchaus gute Beispiele für den Unterricht dar, sei es nun hinsichtlich der Kriterien für guten Unterricht als auch den Motivationsaspekt im Unterricht betreffend. Wichtig scheint hier die Auswahl als auch die Aufbereitung zu sein. Nachdem eine Kompetenzorientierung der Aufgaben als auch der motivierende Charakter des Spiels in der Analyse gezeigt wurde, muss nun überlegt werden, wie einzelne Aufgaben für den Unterricht anwendbar gemacht werden könnten. Da die Beantwortung dieser Frage allerdings einer eigenen Arbeit würdig wäre, kann die Beantwortung nicht in dieser Zusammenfassung der Ergebnisse eines einzelnen Spiels stattfinden.

Außerhalb des Unterrichts scheint Skyrim besonders aufgrund der Anzahl der verschiedenen Texte und Textsorten sowie der kompetenzorientierten Aufgabenstellung seine Existenzberechtigung zu haben. Die Aufmerksamkeit des Spielers bzw. der Spielerin sollte hierbei auf die verschiedenen Arten von Texten und deren Wirkung und Sinn auf und für den Spieler bzw. die Spielerin gelenkt werden. Somit könnte erreicht werden, dass beim Spielen bestimmte Kompetenzen und bestimmte Inhalte des Lehrplans geübt werden während die, in der Analyse dargelegten, motivationsgenerierenden Elemente das ihre tun, um die Lust am Spiel zu gewährleisten.

6 Der Vergleich

Nachdem nun in ausführlicher Weise jeweils zwei Vertreter des Genres Lehr- und Lernspiele sowie des Genres der Unterhaltungsspiele analysiert wurden, soll dieses vorletzte Kapitel der

Arbeit dazu dienen, die Ergebnisse kurz zusammenzufassen und Vergleiche zwischen den Ergebnissen für die beiden Genres zu ziehen, die in der Einzelanalyse zwar angedeutet wurden, hier aber nochmals explizit ausformuliert werden sollen. Der Vergleich soll sich, wie bereits die Analyse, an die durch den Kriterienkatalog vorgegebene Reihenfolge halten.

Hinsichtlich der allgemeinen Kompetenzorientierung und nach dem Anlegen des allgemeinen Kompetenzbegriffes und seiner Merkmale konnte ersichtlich werden, dass die Schulung von Kompetenzwissen, trotz Lehrplanorientierung, nicht die Stärke von Lehr- und Lernspielen zu sein scheint. In beiden Beispielen konnte gezeigt werden, dass hauptsächlich Inhaltswissen in seiner reinsten Form, nämlich in Form von unzähligen Übungen und Beispielen, vermittelt wird. Demgegenüber stehen die Spiele, die keinen Lehrplan und keinen Stoff als Grundlage ihres Spieldesigns aufweisen, sich vielleicht auch gerade deshalb eher am Kompetenzbegriff orientieren und nicht darauf abzielen, dass Spieler und Spielerinnen möglichst viele Beispiele derselben grammatikalischen Fragestellung üben. Dieses Aufweisen von Merkmalen des allgemeinen Kompetenzbegriffes geschieht dabei vermutlich nicht absichtlich, die angelegten Merkmale scheinen aber wichtig für gutes Spieldesign zu sein. Die Fokussierung auf Kompetenzwissen scheint demnach für Unterhaltungsspiele leichter einzuhalten zu sein als für Lehr- und Lernspiele, die, wie in den Beispielen gezeigt wurde, auch angesichts der Konkurrenz, dazu gezwungen sind, mit Lehrplanorientierung und demnach Abarbeiten von Stoffgebieten zu werben.

Während bei der Vermittlung von Kompetenzwissen noch Schwierigkeiten bestanden, waren die beständigen Rückmeldevorgänge nur bei einem Spiel im Sinne des allgemeinen Kompetenzbegriffes problematisch. Am Spiel „Lernvitamin Deutsch“ als auch an beiden Unterhaltungsspielen konnte gezeigt werden, dass Rückmeldevorgänge und Nachvollziehbarkeit von Lernerfolgen und Fortschritten bereits den Weg in das Spieldesign gefunden haben, eine Funktion, die bereits in der Theorie als sehr wichtig bezeichnet wurde.

Die Vermittlung von Wissen direkt am Schnittpunkt zwischen Wissen und Nicht-Wissen konnte ebenfalls an allen Spielen gezeigt werden, hierbei schien es für die Lehr- und Lernspiele besonders förderlich, dass sie eine Lehrplanorientierung verfolgten, da somit erreicht wurde, dass die Inhalte, die vermittelt wurden, immer optimal auf die Klassenstufen abgestimmt waren. Außerdem konnte in jedem Spiel eine mehr oder weniger ausgefeilte Veränderbarkeit des Schwierigkeitsgrades festgestellt werden.

Während die Einhaltung der Merkmale des allgemeinen Kompetenzbegriffes also durchaus in einigen Punkten gegeben ist, müssen hinsichtlich des Kompetenzbegriffes des Deutschunterrichts einige Einschränkungen gemacht werden. Wie bereits in der Einleitung der Analyse erwähnt, scheint es utopisch zu erwarten, dass alle Kompetenzbereiche von einem Spiel abgedeckt werden können. Genau diese Einschränkung wurde auch in der Analyse belegt. Während bei beiden Lehr- und Lernspielen der Kompetenzbereich des Sprachbewusstseins im Mittelpunkt stand, so wurde dieser in beiden Unterhaltungsspielen komplett ausgeblendet. In den Letzteren wurde vor allem eine Förderung des Kompetenzbereiches des Lesens sowie des Zuhörens und Sprechens beobachtet.

Diese Ergebnisse können darauf zurückgeführt werden, dass die Kompetenz des Sprachbewusstseins, die Rechtschreibung und Grammatik beinhaltet, die klassische Übungskompetenz darstellt. Rechtschreibung als auch Grammatik stellen, vor allem im populären Diskurs über den Deutschunterricht die Stoffinhalte dar, die, durch die Eltern angeleitet, von Schülerinnen und Schülern geübt werden sollen. Außerdem stellt die regelgemäße Rechtschreibung bzw. die Einhaltung von Grammatikregeln in Teilen Österreichs immer noch den Bereich der schulischen Leistungsbeurteilung dar, der bei Nichtbeherrschung sehr schnell zu negativen Leistungsbeurteilungen führt. Erst langsam erfolgt durch die Einführung neuer Bewertungsraster für die Benotung von Deutschschularbeiten ein Umdenken. Es scheint deshalb nicht verwunderlich, wenn Eltern, die als Hauptkäufer und Hauptkäuferinnen von Lehr- und Lernspielen vermutet werden können, nach wie vor Spiele bevorzugen, die sich besonders diesem Kompetenzbereich widmen. Andererseits, und dies wurde bereits in der Analyse angedeutet, stellen Grammatik- und Rechtschreibübungen die am leichtesten digitalisierbaren dar. Es scheint ungleich schwerer, komplexe Hör- und Leseübungen in ein Spiel zu verpacken, als bereits in Unmengen existierende Grammatik- und Rechtschreibübungen zu digitalisieren. Es wurde bereits in der Analyse angemerkt, dass zwischen der Tätigkeit des Klickens und des Ziehens und dem Einsetzen eines Wortes auf einem Arbeitsblatt nur wenig Unterschied besteht.

Während bei Lehr- und Lernspielen vor allem die Kompetenz des Sprachbewusstseins gefördert wurde, so war diese in der Analyse der Unterhaltungsspiele vollkommen abwesend. Das Unterhaltungsspiel als textbasiertes Medium machte dieser Einteilung alle Ehre und in der Analyse konnten hauptsächlich die Förderung von Lesekompetenzen sowie die des Sprechens und Hörens beobachtet werden. Es scheint für ein Unterhaltungsspiel auch nicht angemessen, Rechtschreibübungen oder Grammatikaufgaben zu beinhalten, demnach konnte auch davon ausgegangen werden, dass diese Kompetenzen in der Analyse abwesend sein würden. Im

Vergleich zu den Lehr- und Lernspielen, und dieser Umstand ist eng mit dem bereits erwähnten Unterschied zwischen Kompetenz- und Inhaltswissen verbunden, konnte aber beobachtet werden, dass die Integration der Übungen auf einem ganz anderen Level stattfindet. Das Üben der Lesekompetenz erfolgt nicht auf eine offensichtliche Art, sondern musste in der Analyse an Beispielen gezeigt werden. Es wurde in der Einzelanalyse auch argumentiert, dass diese Übungen, losgelöst vom eigentlichen Spiel, durchaus im Unterricht zu verwenden wären, da sie, im Gegensatz zu den Übungen der Lehr- und Lernspiele, sowohl Kompetenzen des Deutschunterrichts als auch die Merkmale der allgemeinen Kompetenzorientierung in sich vereinen.

Hinsichtlich der Motivationsgenerierung konnte in der Analyse der Beispiele ebenfalls die Beobachtung gemacht werden, dass diese in Lehr- und Lernspielen und Unterhaltungsspielen höchst unterschiedlich vonstattengeht. Während bei Lehr- und Lernspielen in einem Beispiel die Anwendung der Bezeichnung Spiel schwierig erschien und hauptsächlich extrinsische Motivation vermutet werden musste, so konnte durch das Anlegen der theoriegeleiteten Kriterien für Motivationsgenerierung an die beiden Unterhaltungsspiele gezeigt werden, wieso sie, obwohl ohne äußeren Nutzen, so motivierend sind. Es kann also behauptet werden, dass Lehr- und Lernspiele hinsichtlich der Motivationsgenerierung weit hinter den Unterhaltungsspielen zurückbleiben. Es sollte aber auch aus der Analyse hervorgegangen sein, dass dieser Umstand nicht unbedingt durch das Genre begründet sein muss. Auch innerhalb der Kategorie der Lehr- und Lernspiele konnten große Unterschiede festgestellt werden, man denke hierbei an die liebevoll gezeichneten Safari-Hintergründe des einen Lernspiels und die zusammenhangslos präsentierten Fotos des anderen. Während „Emil und Pauline auf Safari“, wie bereits in der Analyse erwähnt, nicht das volle Potential der Motivationsgenerierung ausschöpfte, so könnte dem Spiel „Lernvitamin Deutsch“ die Bezeichnung Spiel entzogen werden.

Die Einsetzbarkeit im und außerhalb des Deutschunterrichts scheint bei allen vier Spielen, wenn auch mit Einschränkungen verbunden, sinnvoll. Für den Unterricht scheint die oberste Prämisse die Umsetzbarkeit zu sein. Jedes noch so kompetenzorientierte und motivierende Spiel wird für den Unterricht unbrauchbar, wenn die Implementierung zu viele Ressourcen verbraucht. Es scheint hier an den Lehrkräften zu liegen, diese leicht verfügbaren und, wie die Analyse gezeigt hat, sinnvollen Inhalte von Unterhaltungsspielen, auf den Unterricht umzulegen und für diesen nutzbar zu machen. Lehr- und Lernspiele können zwar leichter im Unterricht eingesetzt werden, es bedarf allerdings abermals der Lehrkräfte, die Einschränkungen dieser Spiele zu kennen, um einen motivierenden und kompetenzorientierten Einsatz zu ge-

währleisten. Es kann also behauptet werden, dass Lehr- und Lernspiele als auch Unterhaltungsspiele vermutlich keine Lehrkraft im Unterricht ersetzen können, sondern genau diese brauchen, um ihre Nützlichkeit zu entfalten.

Während innerhalb des Unterrichts die Expertise von Lehrkräften gebraucht wird, um einen sinnvollen Einsatz von Lehr- und Lernspielen sowie Unterhaltungsspielen zu gewährleisten, so sind außerhalb des Unterrichts die Eltern gefragt. Wie die Analyse gezeigt hat, kann das Spielen von Lehr- und Lernspielen nicht motivierende und kompetenzorientierungsfreie Zeitverschwendung darstellen, während das Spielen von Unterhaltungsspielen eben nicht immer Zeitverschwendung ist. Es gilt hier ebenfalls, sich mit dem Einzelbeispiel auseinanderzusetzen und dann zu beurteilen, wo, auch im Unterhaltungsspiel, Kompetenzen geschult werden und demnach Lernen stattfindet. Die ungemeine Motivationsgenerierung von Unterhaltungsspielen, die einerseits in der Analyse gezeigt werden konnte und die andererseits von Eltern von Schülerinnen und Schülern, die viel Zeit vor dem Computer bzw. vor der Spielkonsole verbringen, beobachtet wird, sollte nicht ungenutzt bleiben. Hier scheint eine Beschäftigung mit der Materie durch die Eltern selbst und eine darauffolgende Impulsgebung hinsichtlich der im Spiel vorhandenen Lehr- und Lernanreize notwendig, um einen sinnvollen Einsatz, auch von Unterhaltungsspielen, zu erreichen.

Abschließend ist in diesem Vergleich zu sagen, dass Lehr- und Lernspiele oft zu vergessen scheinen, dass sie Spiele sind. Die Fokussierung auf den Lernaspekt, die hauptsächlich durch Vermittlung von Inhaltswissen geschieht, beeinflusst nicht nur die Orientierung am Begriff der Kompetenzorientierung negativ, sondern verhindert auch, dass diese Spiele oft nur in geringem Maße den Theorien folgen, die für die Entwicklung von Unterhaltungsspielen maßgeblich sind. Somit wird ein Produkt erzeugt, das, obwohl es die Möglichkeiten von Unterhaltungsspielen hätte, weit hinter diesen zurückbleibt. In der Analyse konnte dieser Rückstand allerdings nicht nur am Begriff der Motivationsgenerierung festgemacht werden, sondern wurde auch hinsichtlich der Kompetenzorientierung festgestellt. Sobald Lehr- und Lernspiele ihre eigentliche Aufgabe schlechter erfüllen als Unterhaltungsspiele ist Vorsicht geboten, da hier ein Ersetzungsprozess durchaus denkbar wäre.

7 Überprüfung der Hypothesen und Forschungsausblick

Im letzten Kapitel dieser Arbeit soll noch einmal auf die in der Einleitung aufgestellten Hypothesen rekurriert werden und deren Beantwortung, die innerhalb der Arbeit bereits implizit

vorhanden ist, expliziert formuliert werden. Es soll außerdem der Versuch unternommen werden, angesichts der wissenschaftlichen Diskurse und der eigenen Ergebnisse eine Richtung zu empfehlen, in der möglicherweise weitere Erkenntnisse liegen könnten.

Die erste Hypothese, in welcher behauptet wurde, dass sowohl Lehr- und Lernspiele als auch Unterhaltungsspiele bestimmte Merkmale des allgemeinen sowie des Kompetenzbegriffes des Deutschunterrichts aufweisen, konnte durch die eingehende Analyse von vier Beispielen bestätigt werden. Obwohl die Kompetenzorientierung sowie Motivationsgenerierung oft mit Einschränkungen verbunden war, so konnten doch Elemente der beiden Begrifflichkeiten in allen vier Beispielen gezeigt werden.

Es konnte ebenfalls die Behauptung der zweiten Hypothese dieser Arbeit bestätigt werden, die in ihrer Formulierung eng auf der Bestätigung der ersten Hypothese aufbaut. Es wurde behauptet, dass, sollten Elemente der Kompetenzorientierung sowie der Motivationsgenerierung existieren, diese bei Unterhaltungsspielen, hinsichtlich eines Einsatzes im und außerhalb des Deutschunterrichtes, in einem höheren Grade feststellbar sind und somit einen Ersatz der Lehr- und Lernspiele durch Unterhaltungsspiele rechtfertigen würden. Während die Antwort auf diese Hypothese bereits in der Analyse der Beispiele angedeutet wurde, so sollte sie spätestens im zusammenfassenden Vergleich der Analyseergebnisse offensichtlich geworden sein. Durch die, sowohl hinsichtlich der Erfüllung des allgemeinen Kompetenzbegriffes als auch der Motivationsgenerierung, offensichtlichen Vorteile von Unterhaltungsspielen, ist, bei richtigem Einsatz, ein Ersatz von Lehr- und Lernspielen im und außerhalb des Deutschunterrichts durchaus denkbar.

Obwohl in der Arbeit versucht wurde die Beantwortung der Hypothesen so theoriegeleitet wie möglich ablaufen zu lassen, so müssen doch einige Fragen offenbleiben, die im Rahmen einer Diplomarbeit nur schwer zu beantworten schienen. Ein Aspekt, der in der Analyse offenbleiben musste und der einen Inhalt zukünftiger Forschungen darstellen könnte, wäre die Frage, ob, auch ohne Zutun der Eltern, ein unbewusster Lernprozess beim Spielen von Unterhaltungsspielen stattfindet. Im Vergleich wurde die Behauptung aufgestellt, dass Eltern, nach ihrer Beschäftigung mit den Spielinhalten, die Aufmerksamkeit der Schüler und Schülerinnen, also der Spieler und Spielerinnen, auf Lernmöglichkeiten lenken sollen. Es könnte allerdings auch möglich sein, dass es nicht notwendig ist, die Aufmerksamkeit auf diese Inhalte zu lenken, da der Lernprozess unbewusst stattfindet. Um diese Hypothese zu überprüfen, wären nicht nur weiterführende theoretische Beschäftigung mit dem Begriff Lernprozess notwendig,

sondern auch eine empirische Studie hinsichtlich der Leseleistungen der einzelnen Schüler und Schülerinnen und die Korrelation mit den in der Freizeit gespielten Unterhaltungsspielen. Um diese Frage allerdings seriös beantworten zu können, scheint mehr als eine Diplomarbeit notwendig. Hier liegt also auch die persönliche Chance, sich weiter mit der Materie von Computer- und Videospielen im und außerhalb des Unterrichts zu beschäftigen.

8 Bibliographie

8.1 Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf / Bremerich-Vos, Albert / Frederking, Volker / Wieler, Petra (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag 2003.

Abraham, Ulf / Frederking, Volker: Einleitung: Nach PISA und IGLU . Konsequenzen für Deutschunterricht und Deutschdidaktik. In: Abraham, Ulf / Bremerich-Vos, Albert / Frederking, Volker / Wieler, Petra (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag 2003. S. 189-203.

Babosik, István / Olechowski, Richard (Hrsg.): Lehren – Lernen – Prüfen. Frankfurt am Main: Peter Lang 2003.

Beer Rudolf / Benischek, Isabella: Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens. In: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.): Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Graz: Leykam 2011. S. 5-28.

Beer, Rudolf: Bildungsstandards – Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern. Wien / Berlin / Münster: Lit 2007.

Brendicke, Reiner (Hrsg.): Proceedings of the 1991 International Motorcycle Conference. 1991.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.): Bildungsstandards – für höchste Qualität an Österreichs Schulen. Salzburg: La Linea 2010.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.): Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Graz: Leykam 2011.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (Hrsg.): Rundschreiben 9/2007 – Initiative 25plus: Individualisierung des Unterrichts. Wien 2007.

Csikszentmihalyi, Mihaly: *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers 1975.

Csikszentmihalyi, Michael: *Das Flow-Erlebnis*. Stuttgart: Klett-Cotta 1985.

Dörner, Dietrich: *Bauplan für eine Seele* Reinbek: Rowohlt 1999.

Dörner, Dietrich: *Die Mechanik des Seelenwagens – Eine neuronale Theorie der Handlungsregulation*. Bern: Hans Huber 2002.

Dresel, Markus: *Motivationsförderung im schulischen Kontext*. Göttingen: Hogrefe – Verlag für Psychologie 2004.

Drieschner, Elmar: *Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehren und Lernens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009.

Elkonin, Daniel: *Psychologie des Spiels*. Köln: Pahl-Rugenstein 1980.

Europäische Kommission (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz in einer wissensbasierten Wirtschaft* 2002.

Gehrmann, Axel / Hericks, Uwe / Lüders, Manfred (Hrsg.): *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010.

Habringer, Gerhard / Staud, Herbert: *Kompetenzorientierter Unterricht – Sekundarstufe I – Deutsch*. In: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.): *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Graz: Leykam 2011. S. 47-68.

Halcour, Dorothée: *Wie wirkt Kunst? Zur Psychologie ästhetischen Erlebens*. Frankfurt am Main: Peter Lang 2002.

Heynitz, Martina von: *Bildungs und literarische Kompetenz nach PISA. Konzeptualisierung liter-ästhetischen Verstehens am Beispiel von Test-, Prüf- und Lernaufgaben*. Frankfurt am Main: Peter Lang 2011. *Studien zur Pädagogik der Schule* (Band 35).

Hutterer, Robert: Das Paradigma der Humanistischen Psychologie. Wien / New York: Springer 1998.

Jank, Werner / Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Berlin: Cornelson Scriptor. 2009.

Josting, Petra: Medienkompetenz im Literaturunterricht. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang 2008 Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik (Band 9). 2. Auflage. S. 71-90.

Klieme, Eckhard / Hartig, Johannes: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 10, Sonderheft 8/2007. S. 11-32.

Klieme, Eckhard: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik 56 2004. S. 6-13.

Klimmt, Christoph: Computerspielen als Handlung. Köln: Halem 2006.

Lischka, Konrad: Spielplatz Computer – Kultur, Geschichte und Ästhetik des Computerspiels. Heidelberg: Heise 2002

Mayer, Monica Alice: Warum leben, wenn man stattdessen spielen kann? Kognition, Motivation und Emotion am Beispiel digitaler Spiele. Boizenburg: Verlag Werner Hülsbusch 2009. Dissertation: Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Merkens, Hans (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006.

Merkens, Hans: Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft. In: Merkens, Hans (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006. S. 9-20.

Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelson Scriptor 2004.

Müller, Andreas: Eigentlich wäre Lernen geil. Wie Schule (auch) sein kann: alles ausser gewöhnlich. Bern: h.e.p. Verlag 2006.

Müller, Andreas: Mehr ausbrüten, weniger gackern. Denn Lernen heisst: Freude am Umgang mit Widerständen. Oder kurz: Vom Was und Wie. Bern: h.e.p. Verlag 2008.

Oerter, Rolf: Psychologie des Spiels. München: Quintessenz 1993.

Oerter, Rolf: Zur Psychologie des Spiels. In: Psychologie & Gesellschaftskritik 31 (4). S. 7-32. 2007.

Olechowski, Richard: Alternative Leistungsbeurteilungen – Humanisierung der Schule. In: Babosik, István / Olechowski, Richard (Hrsg.): Lehren – Lernen – Prüfen. Frankfurt am Main: Peter Lang 2003. S. 215-232.

Radnitzky, Edwin / Westfall-Greiter, Tanja: Comenius wäre begeistert! In: Schrack, Christian / Nárosy, Thomas (Hrsg.): Individualisieren mit eLearning. Neues Lernen in heterogenen Lerngemeinschaften. Wien: Hausdruckerei des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur 2009. S. 14-17.

Rheinberg, Falko. Flow-Erleben beim Motorradfahren: EINE Erkundungsstudie zu einem besonderen Funktionszustand. Deutsche Fassung von: Flow-experience when motorcycling: A study of special human condition. In: Brendicke, Reiner (Hrsg.): Proceedings of the 1991 International Motorcycle Conference. 1991. S. 2-3.

Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang 2008 Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik (Band 9). 2. Auflage.

Scheuerl, Hans: Das Spiel. Weinheim: Verlag Julius Beltz 1954.

Schott, Franz / Ghanbari, Sharam Azizi: Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards. *Com-Trans* – ein theoriegeleiteter Ansatz zum Kompetenztransfer als Diskussionsvorlage. Münster: Waxmann 2008.

Schrack, Christian / Nárosy, Thomas (Hrsg.): Individualisieren mit eLearning. Neues Lernen in heterogenen Lerngemeinschaften. Wien: Hausdruckerei des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur 2009

Schubert, Christa: Standards und Individualisierung – ein Widerspruch? In: Erziehung und Unterricht. 2010 160. Jahrgang Heft 3-4. S. 267-273.

Schulunterrichtsgesetz (SchUG): § 17 Unterrichtsarbeit 1a.

Seabrook, John: Odyssee im Cyberspace – Leben in virtuellen Welten. Düsseldorf: Metropolitan Verlag 1997. S. 39.

Spinner, Kaspar H.: Lesekompetenz nach PISA und Literaturunterricht. In: Abraham, Ulf / Bremerich-Vos, Albert / Frederking, Volker / Wieler, Petra (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag 2003. S. 238-248.

Thurn, Susanne: Individualisierung kann gelingen. In: Pädagogik. 2006. 58. Jahrgang Heft 1. S. 6-9.

Weinert, Franz E.: Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim / Basel: Beltz 2003.

Wolf, Wilhelm: Zur bisherigen Entwicklung von Bildungsstandards in der österreichischen Grundschule. Anmerkungen aus grundschulpädagogischer Sicht. In: Erziehung und Unterricht. 2004 154/7-8. 571-581.

Zeitler, Sigrid / Köller, Olaf / Tesch Bernd: Bildungsstandards und ihre Implikationen für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In: Gehrman, Axel / Hericks, Uwe / Lüders, Manfred (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010. S 23-36.

8.2 Software

Bartl, Almuth / Birck, Jan: Emil und Pauline auf Safari. München: United Soft Media Verlag GmbH 2004.

Lernvitamin Deutsch 7. Klasse. Berlin: Cornelson 2012.

Blizzard Entertainment: World of Warcraft. Activision Blizzard: 2004.

Bethesda Game Studios: The Elder Scrolls V: Skyrim. Bethesda Softworks: 2011.

8.3 Link Verzeichnis

Activision Blizzard: Quarterly Report Pursuant to Section 13 or 15(d) of the Securities Exchange Act of 1934. United States Securities and Exchange Commission: 2010.
<http://investor.activision.com/secfiling.cfm?filingID=1104659-10-56564> (eingesehen am 14.07.2014)

Arvels Tagebuch: http://de.elderscrolls.wikia.com/wiki/Arvels_Tagebuch (eingesehen am 16.07.2014).

Belfiglio, Alexander: 15 Years of the Elder Scrolls Series. In:
<http://planetelderscrolls.gamespy.com/fullstory.php?id=159095> (eingesehen am 16.07.2014).

Emil und Pauline auf Safari Cover: http://www.emil-und-pauline.de/shop/klassiker_89/product/emil-und-pauline-auf-safari.html (eingesehen am 10.07.2014).

Emil und Pauline auf Safari Systemvoraussetzungen: http://www.emil-und-pauline.de/shop/klassiker_89/product/emil-und-pauline-auf-safari.html (eingesehen am 10.07.2014).

Gefährlich Köstlich Aufgabe: <http://wowdata.buffed.de/quest/Gefaehrlich-koestlich-13834> (eingesehen am 14.07.2014).

Der PISA Test: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> (eingesehen am 26.06.2014)

Lehrplan für die AHS Unterstufe (Deutsch):
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs7_781.pdf?4dzgm2 (Einsicht 04.07.2014)

Lehrplan für die AHS Oberstufe (Deutsch):
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?4dzgm2 (Einsicht 04.07.2014)

Lernvitamin Deutsch – Konzept: <http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-7188/ra-9607/konzept> (eingesehen am 13.07.2014).

Lernvitamin Deutsch – Systemanforderungen: <http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-7188/ra-9607/titel/9783060090457> (eingesehen am 12.07.2014).

Lernvitamin Deutsch – Titel: <http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-7188/ra-9607/titel> (eingesehen am 12.07.2014).

Liste der körpersprachlichen Möglichkeiten in World of Warcraft:
http://www.wowwiki.com/List_of_emotes (eingesehen am 15.07.2014).

Peckham, Matt: At 20 Million Copies Sold, Skyrim Is in the Top 20 Bestselling Games of All Time. In: <http://time.com/1875/at-20-million-copies-sold-skyrim-is-in-the-top-20-bestselling-games-of-all-time/> (eingesehen am 16.07.2014).

Skyrim – Bücher: [http://elderscrolls.wikia.com/wiki/Books_\(Skyrim\)](http://elderscrolls.wikia.com/wiki/Books_(Skyrim)) (eingesehen am 16.07.2014).

Studie zur Mediennutzung: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/studie-zur-mediennutzung-jugendliche-mit-schulfrust-sehen-mehr-fern-a-818470.html> (eingesehen am 17.07.2014).

8.4 Quellen der Abbildungen

Abbildung 1: Standards – Individualisierung. Quelle: Beer Rudolf / Benischek, Isabella: Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens. In: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.): Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Graz: Leykam 2011. S. 5-28.

Abbildung 2: Guter Unterricht ... Quelle: Beer Rudolf / Benischek, Isabella: Aspekte kompetenzorientierten Lernens und Lehrens. In: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.): Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Graz: Leykam 2011. S. 5-28.

Abbildung 3: Lehrplan/Kompetenzmodell. Quelle: Habringer, Gerhard / Staud, Herbert: Kompetenzorientierter Unterricht – Sekundarstufe I – Deutsch. In: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.): Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Graz: Leykam 2011. S. 47.

Abbildung 4: Lehrplan/Kompetenzmodell. Quelle: Habringer, Gerhard / Staud, Herbert: Kompetenzorientierter Unterricht – Sekundarstufe I – Deutsch. In: Bundesinstitut für Bil-

dungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.): Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Graz: Leykam 2011. S. 47.

Abbildung 5: Kompetenzbereich Zuhören und Sprechen. Quelle:

https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf (eingesehen am 04.07.2014).

Abbildung 6: Kompetenzbereich Lesen. Quelle:

https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf (eingesehen am 04.07.2014).

Abbildung 7: Kompetenzbereich Sprachbewusstsein. Quelle:

https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf (eingesehen am 04.07.2014).

Abbildung 8: Das flow-Erlebnis. Quelle: Mayer, Monica Alice: Warum leben, wenn man stattdessen spielen kann? Kognition, Motivation und Emotion am Beispiel digitaler Spiele. Boizenburg: Verlag Werner Hülsbusch 2009. Dissertation: Otto-Friedrich-Universität Bamberg. S. 158.

Abbildung 9: Spielertypen nach Bartle. Quelle: Mayer, Monica Alice: Warum leben, wenn man stattdessen spielen kann? Kognition, Motivation und Emotion am Beispiel digitaler Spiele. Boizenburg: Verlag Werner Hülsbusch 2009. Dissertation: Otto-Friedrich-Universität Bamberg. S. 183.

Abbildung 10: Emil und Pauline auf Safari Cover. Quelle: <http://www.amazon.de/Emil-Pauline-auf-Safari-Klasse/dp/380324109X> (eingesehen am 10.07.2014).

Abbildung 11: Emil und Pauline auf Safari – Grammatik Übung. Quelle: http://www.emil-und-pauline.de/shop/klassiker_89/product/emil-und-pauline-auf-safari.html (eingesehen am 10.07.2014).

Abbildung 12: Kompetenzbereich Sprachbewusstsein: Quelle:

https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf (eingesehen am 04.07.2014).

Abbildung 13: Emil und Pauline auf Safari – Wortarten erkennen. Quelle: http://www.emil-und-pauline.de/shop/klassiker_89/product/emil-und-pauline-auf-safari.html (eingesehen am 11.07.2014).

Abbildung 14: Lernvitamin Deutsch 7. Klasse – Titelblatt. Quelle: Lernvitamin Deutsch 7. Klasse: <http://www.cornelsen.de/lehrkraefte/reihe/r-7188/ra-9607/titel/9783060090457> (eingesehen am 12.07.2014).

Abbildung 15: Lernvitamin Deutsch 7. Klasse – Rechtschreibübung:
http://bilder.buecher.de/zusatz/36/36429/36429585_scre_1.jpg (eingesehen am 12.07.2014).

Abbildung 16: Lernvitamin Deutsch – Intelliplan: Lernvitamin Deutsch 7. Klasse. Berlin: Cornelson 2012.

Abbildung 17: World of Warcraft – Cover. Quelle:
http://alanzed.files.wordpress.com/2010/01/wow_cover.jpg (eingesehen am 14.07.2014).

Abbildung 18: World of Warcraft – Startgebiet: World of Warcraft – Startgebiet. Quelle:
http://2.bp.blogspot.com/_oXctzL6Ckcg/TfA1XVb6UdI/AAAAAAAAAEg/ILsaOYAMMMo/s1600/wow%2B2011-06-08%2B16-48-42-031.jpg (eingesehen am 14.07.2014).

Abbildung 19: World of Warcraft – Gebiete und Stufen. Quelle:
<http://up.picr.de/9332107pus.jpg> (eingesehen am 14.07.2014).

Abbildung 20: World of Warcraft – Aufgaben Logbuch. Quelle:
http://img4.wikia.nocookie.net/__cb20100728174736/wowwiki/images/thumb/b/bc/Patch33qlog.png/547px-Patch33qlog.png (eingesehen am 14.07.2014).

Abbildung 21: World of Warcraft – Körpersprachliche Signale. Quelle:
http://de.tinypic.com/view.php?pic=2ziuhqb&s=5#.U8Ts1Y1_uV4 (eingesehen am 15.07.2014).

Abbildung 22: World of Warcraft – Unterschied durch Kompetenzsteigerung. Quelle:
http://worldofwarcraftmeet.com/wp-content/uploads/2014/01/f3ee86475a_512z4O1YTUL.jpg
/ <http://i.imgur.com/LLhyF.jpg> (beide eingesehen am 15.07.2014).

Abbildung 23: The Elder Scrolls V: Skyrim. Quelle:

<http://dirtypixelgaming.blog.com/files/2012/10/elder-scrolls-v-skyrim-logo1.jpg> (eingesehen am 16.07.2014).

Abbildung 24: Skyrim – Aufgaben Logbuch. Quelle: Aufgaben Logbuch Skyrim:

<http://www.nirn.de/files/6353/2030-G7io1g/Screenshot9.jpg> (eingesehen am 16.07.2014).

Abbildung 25: Skyrim – Ödsturzhügelgrab Rätsel. Quelle:

http://www.nirn.de/files/26894/1214-8Kl2Ng/TES5_10662.jpg (eingesehen am 16.07.2014).

Abbildung 26: Skyrim – Goldene Klaue. Quelle: Skyrim – Goldene Klaue:

http://www.nirn.de/files/26894/1215-iABdJp/TES5_10666.jpg (eingesehen am 16.07.2014).

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Fragestellung, wie die Begriffe Kompetenzorientierung und Motivation an Lehr- und Lernspielen und Unterhaltungsspielen festgemacht werden können, um wertende Aussagen darüber treffen zu können, welche Spiele im und außerhalb des Unterrichts zur Anwendung kommen sollen.

Vor einer praktischen Analyse werden die Analysekriterien in zwei Theoriekapiteln eingeführt. Einerseits wird der Kompetenzbegriff im Allgemeinen und seine genaue Anwendung im Deutschunterricht beschrieben, andererseits werden Motivationstheorien aus dem Bereich der Computer- und Videospiele verwendet, um diesen theoretischen Unterbau in der Analyse von zwei Lehr- und Lernspielen sowie zwei Unterhaltungsspielen anzulegen.

Die Erkenntnisse aus dem praktischen Teil der Arbeit sollen ermöglichen, Aussagen über Kompetenzorientierung und Motivationsgenerierung von Lehr- und Lernspielen als auch Unterhaltungsspielen zu treffen. Es soll außerdem die Hypothese überprüft werden, dass Unterhaltungsspiele, sowohl hinsichtlich ihrer Kompetenzorientierung als auch Motivationsgenerierung, Lehr- und Lernspielen in ihrem Einsatz im und außerhalb des Unterrichts überlegen sind.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Florian Pogutter
Geburtsdaten: 26. November 1987 in Linz
Wohnort: Wien
Email: florian.pogutter@me.com

Bildungsweg:

seit 2012 Lehramtsstudium Deutsch / Englisch, Wien
2007 – 2012 Diplomstudium Deutsch / Englisch, Wien
2006 Matura Kollegium Aloisianum, Linz

Berufserfahrung:

seit 2014 Lehrer für das Fach Deutsch, HLW 19 Wien
2013 – 2014 Nachhilfelehrer, Schülerhilfe Purkersdorf
2012 Praktikum als Redakteur, LT 1 Privatfernsehen Linz