



## Spielkompetenz Eine Übersicht

Christian Swertz

*Spielkompetenz ist ein Prozessraum, der spezifisch für Spiele ist und in der Interaktion mit Spielen manifestiert wird. Spielkompetenz wird in der Forschung diskutiert als Lernen in Spielen, Lernen über Spiele, Lernen durch Spielentwicklung und Lernen von Spielen. Die Bedeutung und Eigenständigkeit des Gebiets wird im Beitrag diskutiert ...*

*Game Literacy is a space of processes specific to games and created in the interaction with games. Game literacy is discussed as leaning in games, learning about games, learning by game design and learning from games. Relevance and independence of the area is discussed.*

## 1. Einleitung

Bei der Spielkompetenz handelt es sich um einen pädagogischen Prozess und einen Wissensraum, die miteinander in Relation stehen und in der Interaktion mit Spielen manifestiert werden. Diese Prozessräume umfassen (1) Lernprozesse, die während des Spielens stattfinden, (2) Lern- und Bildungsprozesse, die während der Gestaltung von Spielen stattfinden, (3) den Erwerb von Metasprachen zur Reflexion von Spielen und (4) das Lernen des Lehrens von Spielen. Die Verwendung von Spielen im Unterricht und zur Vermittlung von Inhalten, wie bei ernsthaften Spiele (Serious Games) oder Unterhaltungslernspielen (Edutainment), fällt nicht in den Bereich der Spielkompetenz, sondern in den Bereich der Mediendidaktik.

Spielkompetenz wird als eigenes Thema bisher im Wesentlichen in der englischsprachigen Literatur diskutiert. Der Begriff der Kompetenz als ein Oberbegriff von Spielkompetenz wird dabei oft als "Literacy" bezeichnet und verstanden: Kompetenz ist die Aquisition, die Rezeption und die Produktion von Symbolsystemen. Dabei wird gelegentlich der Ausdruck "Game Media Literacy" verwendet; vorwiegend wird das Gebiet aber als "Game Literacy" bezeichnet und daher hier als Spielkompetenz übersetzt. Dabei ist offensichtlich, dass die meisten ForscherInnen Spiele als Medien verstehen, obwohl der Ausdruck "Medien" im Zusammenhang mit der Spielkompetenz selten verwendet wird. Häufiger wird, wie z. B. in der Bezeichnung "alternative texts" (Sanford/Madill 2007), der Ausdruck "Text" als Synonym für "Medien" bevorzugt, obwohl "Media" ein Wortbestandteil von "Game Media Literacy" ist. In manchen Fällen wird statt "Text" auch "Narrativ" verwendet, z. B. in der Formulierung "digital multimedia narratives" (Steinkühler 2010). Mit Letzterem ist ein weiteres Verständnis verbunden, das allgemein die Erzeugung von Sinn (*meaning making*) bezeichnet. Selten wird auch der Ausdruck "Gaming Literacy" verwendet. Insofern die Verwendung der genannten Wörter nicht vermuten lässt, dass verschiedene Begriffe gemeint sind, sondern allenfalls verschiedene Aspekte des gleichen Phänomens betont werden, kann der Ausdruck

Spielkompetenz als Synonym für die unterschiedlichen Wörter, die sich in der Literatur finden, verwendet werden. Die Diskussion über Spielkompetenz ist relativ jung. Alle Aufsätze sind nach der Jahrtausendwende entstanden. Die wohl erste Arbeit im Gebiet der Spielkompetenz ist das Buch "What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy" von James Paul Gee (2004). Die meisten seitdem erschienenen Arbeiten beziehen sich auf Gees Veröffentlichung und bewegen sich im von Gee markierten Gebiet. Wesentliche Änderungen oder unterschiedliche Ansätze liegen, wohl auch, weil die Diskussion noch recht jung ist, bisher nicht vor.

Die meisten vorliegenden Ansätze betonen die breite Verwendung von Spielen, und insbesondere von Computerspielen, durch junge Menschen als einen Anlass, der die Untersuchung von Spielkompetenz und die Vermittlung von Spielkompetenz rechtfertigt. In allen Fällen wird neben der empirischen Legitimation durch die häufige Nutzung als zweite Begründung für die Notwendigkeit einer Spielkompetenztheorie auf die Theorie des Textes zurückgegriffen. Dabei wird zunächst ein enges Textverständnis, das nur gedruckte hochkulturelle Artefakte einschließt, kritisiert. Dem engen Textverständnis wird ein weites Textverständnis, das multimodale (Kress 2003), multimedial (ebd.) und populärkulturelle (Hall 1981) Kommunikation einschließt, gegenübergestellt. Verwendet wird dann das weite Verständnis, nicht aber das enge, was naheliegend ist, weil es schwer ist, mit Büchern als den einzigen gedruckten hochkulturellen Artefakten zu spielen. Sichtbar wird am Bezug auf den Textbegriff der literaturwissenschaftliche Kontext vieler SpielkompetenztheoretikerInnen.

Insofern Spielkompetenz mit einem weiten Verständnis von Text beziehungsweise (in medienpädagogischer Terminologie) von Medien verbunden wird, kann Spielkompetenz in den Kontext von Medienkompetenz (*Media Literacy*) gestellt werden. Mit dem Ausdruck Medienkompetenz werden Ziele für Erziehung und Unterricht über Medien und eine Orientierung für die Mediendidaktik diskutiert, also ein Wissensraum erzeugt. Das schließt die Relation zwischen

Bedeutungserzeugung (*meaning making*) als kreative und produktive Tätigkeit und der kritischen Reflexion ein. Auch die Berücksichtigung von medienkulturellen Praktiken verbindet Spielkompetenz und Medienkompetenz. Die Vorstellung, dass von Spielen gelernt werden kann, wie unterrichtet werden kann, wird in manchen Spielkompetenztheorien jedoch zurückgewiesen. Das kann darauf zurückgeführt werden, dass in Theorien zur Spielkompetenz fast ausschließlich OnlinespielerInnen und die Onlinespielkultur diskutiert werden. Das Spielen von Onlinespielen zu verweigern oder Onlinespiele sogar abzulehnen ist keine Option, die in den Theorien berücksichtigt wird – ähnlich wie in E-Learning-Theorien die Option, E-Learning zu verweigern oder abzulehnen allenfalls als Störgröße im kybernetischen Sinn, aber nicht als Option berücksichtigt wird. Insofern haben viele Spielkompetenztheorien eine unkritische Tendenz, auch wenn kritisches Denken oft betont wird.

Spielen wird in Theorien zur Spielkompetenz als Lesen verstanden, während die Spielentwicklung als Schreiben verstanden wird. In der Literatur werden in diesem Rahmen vier verschiedene Perspektiven unterschieden:

- Lernen in Spielen,
- Lernen über Spiele,
- Lernen durch Spielentwicklung und
- Lernen von Spielen.

Diese Perspektiven werden im Folgenden genauer vorgestellt.

## 2. Lernen in Spielen

Lernen in Spielen bezeichnet den Erwerb von Spielkompetenzen durch SpielerInnen während des Spielens. Dabei wird der Erwerb der Kompetenz das jeweilige Spiel zu spielen vom Transfer von diesen Kompetenzen in die Lebenswelt außerhalb des Spiels unterschieden.

Die Diskussion des Transfers ist mit der Annahme eines Transfers positiver Fähigkeiten und Fertigkeiten in die außerhalb des Spiels liegende Lebenswelt der SpielerInnen verbunden. Dabei scheint ein Widerspruch zur häufig in der Literatur zur Spielkompetenz und insbesondere zur

Computerspielkompetenz zu findenden Bemerkung zu bestehen, dass aggressives Verhalten nicht in die Lebenswelt transferiert wird. Das Argument, dass aggressives Verhalten nicht transferiert wird, wird zwar in der Literatur breit akzeptiert, aber selten ausdrücklich diskutiert oder begründet. Diese fehlende Diskussion kann durch die implizite Annahme eines reflexiven Vermögens bzw. des Vorhandenseins von Urteilskraft bei SpielerInnen in den Spielkompetenztheorien erklärt werden. Durch ihr reflexives Vermögen sind die SpielerInnen dazu in der Lage, zwischen gewalthaltigen Bildern auf ihren Bildschirmen und den Strategien, die sie verwenden, um die Spiele zu gewinnen, zu unterscheiden. Wegen des reflexiven Unterscheidungsvermögens können die SpielerInnen Strategien transferieren, um z. B. in kompetitiven Märkten mit den Strategien aus den Spielen zu gewinnen, ohne dabei die Bilder von Waffen zu transferieren.

Das wurde von einer Studie von Witting (2007) untersucht. Witting führte qualitative Leitfadeninterviews mit 80 ComputerspielerInnen durch. Die Ergebnisse ihrer Studie, die auf dem Transfermodell von Fritz basieren, zeigen, dass Gewaltdarstellungen nicht in Handlungen transferiert werden, während Muster, wie z. B. die genaue Beobachtung oder schnelle Reaktionen, durchaus transferiert werden. Witting konnte ebenfalls beobachten, dass Werte aus der realen Welt in die Spielwelt transferiert werden. Gleichzeitig wurde gezeigt, dass die Förderung von kritischer Reflexion durch Medienkompetenzvermittlung die klare und stabile Unterscheidung zwischen virtueller und realer Welt fördert.

Die Annahme eines möglichen Transfers von positiven Fähigkeiten hat zur Entwicklung von Unterrichtsmethoden angeregt, die den Transfer von Fähigkeiten, die im Spiel erworben werden können, durch die Partizipation an der Spielkultur und insbesondere der Computerspielkultur unterstützen. Eine Methode, die den Transfer von Fähigkeiten unterstützt, wird mit dem Begriff Erkenntnisspiele (*epistemic games*) bezeichnet. In Erkenntnispielen wird der Transfer von Fähigkeiten durch die Verbindung von Handlung und Reflexion in Kontexten

unterstützt, die den Lernverlauf simulieren, in dem PraktikerInnen ihre Erkenntniskonzepte (*epistemic frames*) entwickeln (Schaffer et al. 2009).

Zu den Kompetenzen, die in Spielen entwickelt werden, gehört auch die Sprachkompetenz im Bereich der gesprochenen Sprache. Das gilt für den Fremdspracherwerb in allen Altersstufen und dabei insbesondere für Englisch (Zhuo 2011), aber auch für die Verbesserung der Sprachkompetenz in der Muttersprache. Auch die Kooperationskompetenzen können verbessert werden (Alexander 2009). Das wird häufig mit dem Umstand in Verbindung gebracht, dass viele Onlinespiele eine Kooperation mit anderen SpielerInnen erfordern. Wenn das der Fall ist, werden Kooperationskompetenzen als Erziehungsziele in der Struktur der Spiele zum Ausdruck gebracht. Die Spielmechanik, der Spielalgorithmus (*game engine*) etc. sind dabei als Medien zu verstehen, in denen EntwicklerInnen und Produzentinnen von Spielen ihre Ideen zum Ausdruck bringen und so zu LehrerInnen der SpielerInnen werden.

Neben der Sprachkompetenzförderung und der Kooperationskompetenzförderung wird auch die Identitätsentwicklung im Kontext der Spielkompetenz diskutiert. In diesem Zusammenhang wird häufig kritisiert, dass die Existenz als Avatar kaum zur Lösung von realen Problemen in der echten Welt beiträgt. Diese Kritik nimmt allerdings einen direkten Transfer von Spielen in die Lebenswelt an. Die Spielekompetenzforschung konnte jedoch zeigen, dass es nicht um einen direkten Transfer, sondern um das Spiel mit Identitäten geht – auch im Blick auf die damit verbundenen Emotionen (Jörrissen 2012). SpielerInnen können in Spielen ihre Identität ändern, ohne ihre Persönlichkeit zu exponieren. Wenn eine aufgebaute Onlineidentität scheitert, erzeugen sie einfach eine neue. Durch dieses Spiel mit Onlineidentitäten (und nicht in den Onlineidentitäten selbst) können SpielerInnen Konzepte entwickeln, die dann in andere Bereiche ihrer Lebenswelt transferiert werden können – ein Prozess, der als Bildungsprozess verstanden werden kann (Meder 1998 {2015}). Zuletzt schließt das Lernen von Spielen den Erwerb von Wissen in Gebieten wie Geschichte oder Betriebswirtschaft ein, das in

kommerziellen Spielen (*off the shelf games*) erworben wird, die nicht als Lernspiele konzipiert wurden.

Gelegentlich wird auch die Notwendigkeit zur Berücksichtigung von Aspekten der Informationsökologie in der Diskussion der Frage, was durch das Spielen von Spielen gelernt wird, betont, weil das Spielen von Spielen oft mit der Partizipation in Onlinegemeinschaften verbunden ist. Dieser Aspekt liegt zwischen dem Lernen in Spielen und dem Lernen über Spiele, weil Onlinekommunikation in einer SpielerInnengemeinschaft nicht das Spielen von Spielen, sondern die Kommunikation über Spiele beinhaltet und darüber hinaus nicht auf ein bestimmtes Spiel oder überhaupt auf Spiele beschränkt ist.

### 3. Lernen über Spiele

Die zweite Perspektive ist das Lernen über Spiele. In dieser Perspektive wird Spielkompetenz auf kritisches Denken, kulturelle Kontexte, kreative Handlungen und den Schutz gegen die Schädigung von SpielerInnen durch Spiele bezogen. Die Lernziele werden in dieser Perspektive nicht aus den Spielen abgeleitet, sondern mit allgemeinen Theorien wie z. B. Gerechtigkeitstheorien oder Gesellschaftstheorien begründet. Spiele werden in diesem auf Medienkompetenz bezogenen Verständnis als mediendidaktische Möglichkeiten gesehen, Lernziele im Bereich der Medienkompetenz zu erreichen, die allgemeinen Bedürfnissen der Lernenden entsprechen. Es werden also Bildungsziele angestrebt, d. h. ein Lernen über Spiele, das auch mit Spielen realisiert werden kann. Kritisches Denken wird dabei verstanden als die Reflexion von Ungleichheit, Diversität und Ideologien, die durchaus auch in der Spielkultur zum Ausdruck kommen (Walton/Pallitt 2012). Um kritisches Denken im Sinne von Medienkritik als Teilkompetenz der Medienkompetenz zu unterrichten, wird vor allem der Erwerb von Metasprachen zur Analyse von Spielen betont (Bogost 2006). Daher werden in manchen Ansätzen Metasprachen oder sogar Metametaspachen, die mehr als einen Textyp umfassen, diskutiert. Vor allem im Kontext der Entwicklung von Metasprachen wird die

Weiterbildung von Lehrenden als Problem diskutiert, weil Lehrende oft nicht über die erforderlichen metasprachlichen Kompetenzen verfügen (Apperley & Walsh 2012). Während z. B. Metaspracherwerb als Vermittlung von Kenntnissen im Bereich der Schriftsprachgrammatik Lehrenden, die Sprachen unterrichten, geläufig ist, gilt das nicht für die Grammatik von Spielen oder anderen Medien. Ein Grund dafür kann sein, dass bisher zwar Metasprachen für Spiele entwickelt worden sind, aber kaum eine breit akzeptiert wurde. So wurde der Ansatz der systemfunktionalen Linguistik (*Systemic Functional Linguistics*) als Grundlage für eine Grammatik der Spiele vorgeschlagen, erfuhr aber bisher keine breite Zustimmung.

In der Diskussion über Metasprachen wird nicht angenommen, dass SpielerInnen Metasprachen oder kritisches Denken entwickeln, indem sie einfach nur spielen. Vielmehr wird angenommen, dass reflexive Aktivitäten nach dem Spielen erforderlich sind, um diese Ziele zu erreichen. Das wurde z. B. in einer quantitativen Studie von Treumann u. a. untersucht, in der die Medienkompetenz von 3.200 Jugendlichen mit dem Modell von Baacke untersucht wurde. Mit Hilfe einer Clusteranalyse wurde gezeigt, dass die beobachtete Medienkompetenz mit bestimmten Mediennutzungsmustern einhergehen: 20,4 % Lernorientierte stehen 20,3 % unkritisch Naiven, 19,1 % ahnungslos Integrierten, 12 % Allroundern, 7,8 % Einsamen und 3,2 % kreativen MacherInnen gegenüber (Treumann et al. 2007: 674ff.). Die Ergebnisse legen nahe, dass die Medienkompetenzaneignung nicht schon durch die Mediennutzung erfolgt.

Um Metasprachen zu vermitteln, sind, insofern die Mediennutzung alleine zur Aneignung nicht ausreicht, Unterrichtsmethoden erforderlich. Vorschläge für Unterrichtsmethoden reichen von der Analyse von Spielen über sokratische Dialoge bis zur Spielentwicklung, wobei die Entwicklung von Spielen bevorzugt wird. Das gilt auch für die Förderung des Aufbaus von Ressourcen, die SpielerInnen vor möglichen schädlichen Wirkungen von Spielen schützen. Der Aufbau von Ressourcen wird auf Trägheitseffekte, die sozio-motivationale Dynamik von Spielen und die



Entwicklung einer psychologischen Distanz zu Spielen bezogen (Klimt 2009).

#### 4. Lernen durch Spielentwicklung

Die dritte Perspektive, das Lernen durch Spielentwicklung, könnte auch als Lernen über Spiele verstanden werden (Buckingham & Burn 2007), stellt aber als Orientierung der Unterrichtsmethode statt der Reflexion durch Theorie die Reflexion durch Handlung in den Mittelpunkt. Das entspricht einer handlungsorientierten Medienpädagogik. In der Literatur wird diese Perspektive als "Game Design Literacy" or "Gaming Literacy" bezeichnet. Lernen durch Spielentwicklung beginnt mit der Veränderung von Spielen (*Game Modding*) und reicht bis zur Spieleproduktion.

Lernen durch die Spielentwicklung impliziert eine Sichtweise, die von den Spielen ausgeht. In dieser Sichtweise führt die Gestaltung von Spielen zu einem Verständnis der Welt und des In-der-Welt-Seins (Zimmerman 2009), ohne dass dies wiederum, wie beim Lernen über Spiele, auf Theorien bezogen wird. Das kann als eine implizite Reaktion auf die Verwendung von digital-elektrischen turingmächtigen Maschinen verstanden werden, bei denen es sich um Spielzeuge handelt, die eine Tendenz zum Spiel mit sich bringen (Swertz 1999).

Studien wie z. B. die von Salen (2007) haben gezeigt, dass die Gestaltung von Spielen als Unterrichtsmethode gut ausgebildete Lehrende erfordert, die nicht nur Erfahrungen mit Spielen, mit der Spielgestaltung und der Implementierung von Spielen haben, sondern auch über Kenntnisse in der Spieltheorie verfügen. Als Vorteile der Vermittlung von Spielentwicklungskompetenz werden die Entwicklung von kritischem Denken, von Kooperationskompetenzen, von Kreativität und von einer erwachsenen Haltung gegenüber Spielen genannt. Das wird gelegentlich mit der Notwendigkeit der Verwendung einer spezifischen Entwicklungssprache für die Gestaltung von Spielen in Verbindung gebracht, die eine Reflexion im Handeln (*reflexion in action*) unterstützt. In einer Fallstudie mit Kindern, die "Gamestar Mechanics" verwendet haben,

um Spielentwicklungskompetenz zu erwerben, hat Salen (2007) gezeigt, dass Kinder lernen können, Computerspiele zu entwickeln und im Zuge dieser Tätigkeit ein fundiertes Verständnis von Entwicklungssystemen entwickeln.

Lernen durch Spielentwicklung ist in der Vermittlung von informatischer Bildung (*computational thinking*) weit verbreitet. Wie Studien zeigen, ist die gleichzeitige Vermittlung von informatischer Bildung und kritischem Denken im Sinne der Medienkompetenzvermittlung dabei durchaus möglich. Die Integration beider Konzepte wird allerdings nur in wenigen Ansätzen berücksichtigt.

## 5. Lernen von Spielen

In der vierten Perspektive wird das Lernen von Spielen betont. Dabei steht im Mittelpunkt, dass Lehr- und Lernmethoden, die in Spielen verwendet werden, um das Spiel zu vermitteln, in die Lebenswelt außerhalb von Spielen übertragen werden sollen. Das wird insbesondere für Unternehmen und Schulen vorgeschlagen. Der Transfer von Spielelementen, wie z. B. Bestenlisten, Herausforderungen (*quests*), die interaktive Struktur von Spielen oder die Möglichkeit, mit Identitäten zu spielen, in andere Kontexte wird gelegentlich auch als "gamification" bezeichnet. "Gamification" kann bisher nicht übersetzt werden und ist wohl auch im Englischen eine erst 2002 erfundene Wortkreation (Pellin 2011). Daher kann hier vorgeschlagen werden, "Gamification" mit der Wortkreation "Verspielerung" zu übersetzen. Verspielerungstheorien werden durch die Analyse von Spielen entwickelt. Lernprinzipien, wie das Leistungsprinzip, das Probehandeln und das Eingeweihtenprinzip (*insider principle*), nach dem die Lernenden als TeilnehmerInnen und ProduzentInnen verstanden werden, werden aus der Entwicklung von Spielen und der Beobachtung von Spielen abgeleitet (Gee 2007). Diese Lernprinzipien unterstützen die Lernerfahrungen, die sich durch hohes Engagement und eine hohe Beteiligung auszeichnen (Squire 2008).

In einer experimentellen Kontrollgruppenstudie haben Domínguez et al. (2012) diesen Ansatz in einem AnfängerInnenkurs im Bereich der Informations- und Computertechnologie (ICT) mit 80 TeilnehmerInnen untersucht. In der verspielerten Fassung des Kurses haben die Studierenden höhere Werte im Bereich der Aktivitäten und im Bereich der praktischen Erfahrungen erreicht, in der Abschlussprüfung aber schlechter abgeschnitten. Insgesamt konnten keine signifikanten Unterschiede nachgewiesen werden, was nicht überraschend ist, weil "keine signifikanten Unterschiede" ein stabiles Ergebnis von Studien ist, in denen die Verwendung von digitalen Medien in Lehr- und Lernprozessen untersucht wird (Russell 2001). Das weist darauf hin, dass die Verwendung von digitalen Medien zwar oft mit einer Effizienz- und Effektivitätssteigerung begründet wird, damit aber nicht motiviert werden kann, weil seit Jahrzehnten keine Effizienz- und Effektivitätssteigerungen nachgewiesen werden können. Eine plausible Motivation sind die politischen und ökonomischen Interesse daran, dass Menschen kybernetische Steuerungen akzeptieren.

In der Perspektive des Lernens von Spielen wird auch angenommen, dass die weite Verbreitung von digitalen Spielen einen Einfluss auf das hat, was in der Gegenwartsgesellschaft als kompetent (*literate*) verstanden wird. Insofern ist von Spielen auch zu lernen, was Spielkompetenz bedeuten könnte. Spielkompetenz als dauerhaft fixiertes Wissen im Raum und als Prozess der Verständigung über dieses Wissen werden damit aufeinander bezogen: Spielkompetenz bezeichnet einen relationalen pädagogischen Prozess, in dem Spielpraktiken gestaltet werden und der durch Spielpraktiken gestaltet wird.

## 6. Kontexte der Spielkompetenz

Die genannten vier Perspektiven sind theoretische Unterscheidungen, die keine grundsätzlichen Differenzen implizieren. Alle vier Perspektiven sind aufeinander bezogen und können in der Praxis miteinander verbunden werden. Es ist z. B. durchaus vorstellbar, ein verspielertes

Spielentwicklungprojekt in einer Schule durchzuführen. In einer verspielerten Unterrichtsmethode müssen klarerweise Prinzipien der Verspielerung umgesetzt werden. Diese Prinzipien können mit den Lernenden in einer angemessenen Metasprache diskutiert werden, um eine erste Möglichkeit zum kritischen Denken zu vermitteln – in diesem Fall über Verspielerung. Zusätzlich müssen, wenn Spiele entwickelt werden, die Grenzen und Strukturen von Spielen berücksichtigt werden. Wenn die SpielerInnen dann das von Ihnen gestaltete Spiel spielen, lernen sie, was sie im Spiel zum Ausdruck gebracht haben. Sie unterrichten sich selbst und werden so zur Reflexion ihrer eigenen Gestaltungsentscheidungen angeregt.

Während die meisten Beispiele, die verwendet werden, um Spielkompetenz zu veranschaulichen, digitale Spiele sind, ist Spielekompetenz nicht auf digitale Spiele beschränkt. Spielkompetenz schließt auch Brettspiele, Rollenspiele, Kartenspiele und andere Typen von Spielen mit ein. Insofern ist das Konzept auch für Lehrende und Lernende relevant, die mit digitalen Spielen nicht vertraut sind und sich damit auch nicht vertraut machen möchten. Ein Beispiel ist das eines Bibliothekars, der Lernenden Wissensaufgaben stellt, die in einem Spiel mit den Büchern in der Bibliothek gelöst werden müssen. Dadurch wird die Bibliothek zu einem Spielplatz, auf dem mit dem vorhandenen Wissen gespielt wird. Die Regeln der Bibliothek, die festlegen, wo Preise oder Fähigkeiten erworben werden können, sind dann als Spielregeln und Spielmaschine (*game engine*) zu verstehen. Der Bibliothekar selbst würde dann einen nicht spielbaren Avatar mit künstlicher Intelligenz spielen.

Mit dem Bezug von Spielkompetenz auf Spiele ist die Annahme verbunden, dass pädagogische Prozesse, die durch den Begriff bezeichnet werden, nicht stattfinden, wenn Menschen Medien ernsthaft oder in nichtspielerischen Umgebungen verwenden. Spiel wird damit als eine eigenständige ästhetische Sphäre begriffen. Das kann auf einen berühmten Satz von Schiller bezogen werden: "Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt"

(Schiller 1795). Diese Verbindung wurde in der Spielkompetenztheorie noch nicht ausgearbeitet, würde aber erhebliches Potenzial bieten, um Spiele medienpädagogisch zu verstehen.

Die Diskussion um Spielkompetenz wird wie erwähnt bezogen auf die Diskussion über Gefahren, die von Computerspielen ausgehen. Die Diskussion über Gefahren wird mit Ausdrücken wie "alternative Medienpraktiken" (*alternative literacy practices*) aufgegriffen, die eine positive Bedeutung des Spielens von Computerspielen nahelegen. In dieser Hinsicht wird der Ausdruck "Spielkompetenz" als Kampfbegriff zur Verteidigung der Computerspielkultur gegen AngreiferInnen aus der Buchdruckkultur und der Religionskultur verwendet, und zwar insbesondere gegen die Kultur christlicher Fanatiker, die Spiele im Allgemeinen und Computerspiele im Besonderen als Teufelswerk wahrnehmen. Die Ablehnung von Spielen hat eine lange Tradition in der christlichen Kultur, während Spiele in der wissenschaftlichen Kultur als wesentliche Grundlage der menschlichen Kultur verstanden werden (Huizinga 1949).

Es ist zu vermuten, dass der zuletzt genannter Aspekt implizit beeinflusst, dass in der Spielkompetenztheorie ausgehend von der Diskurstheorie der Respekt für verschiedene Diskurse und die Ablehnung des Verbots bestimmter Diskurse in den Mittelpunkt gerückt wird. In diesem Sinne wird vorgeschlagen, den SpielerInnen-Diskurs und den NichtspielerInnen-Diskurs im Sinne einer inklusiven Medienpädagogik ins Gespräch zu bringen. Ein Beispiel dafür ist ein Dialog über Spiele in einer Klasse, in der z. B. Lehrende als VertreterInnen des NichtspielerInnen-Diskurses und Lernende als VertreterInnen des SpielerInnen-Diskurses auftreten können. Ein solcher Dialog kann den gegenseitigen Respekt und die Reflektion der eigenen kulturellen Praktiken anregen und insofern die Entwicklung kritischen Denkens unterstützen (Squire 2005). Dadurch kann auch die Berücksichtigung von Ungleichheiten zwischen SpielerInnen-Kulturen in die Gestaltung von Spielprojekten einschließen.

Gute Gelegenheiten, um etwas Nützliches in und von Spielen zu lernen (wobei "Nützlich" nicht auf "relevant für kompetitive ökonomische Praktiken" beschränkt ist, sondern auch "nützlich für die persönliche Entwicklung und die Entwicklung der Gesellschaft" oder "Schön im Sinne von Schiller" meint) rechtfertigen Spiele als bedeutsam für informelles Lernen. Alle ForscherInnen, die Spielkompetenz untersuchen, stimmen darin überein, dass es gute Gelegenheiten gibt, etwas Nützliches in Spielen und von Spielen zu lernen. Die Begründungen reichen von der Theorie des Spiels über die Spielanalyse bis zu empirischen Studien. Im Spielkompetenzdiskurs wird die Relevanz des Spielens für Lernen und die individuelle Ästhetik des Spiels überzeugend begründet. Insofern ist Spielkompetenz bedeutsam für die Gegenwartsgesellschaft.

---

#### Literatur

Alexander, Jonathan (2009): Gaming, Student Literacies, and the Composition Classroom: Some Possibilities for Transformation, in: *College Composition and Communication*, 61 (1), 35–163.

Apperley, T./Walsh, C. (2012): What digital games and literacy have in common: a heuristic for understanding pupils' gaming literacy, *Literacy* 46(3), 115–122.

Apperley, T./Beavis, C. (2013): A Model for Critical Games Literacy, *E-Learning and Digital Media* (10) 1, 1–12.

Bogost, I. (2006): *Unit Operations. An Approach to Videogame Criticism*, London/Cambridge: MIT Press.

Buckingham, D.: (2007) Media education goes digital: an introduction. *Learning, Media and Technology*, 32:2, 111–119, online unter: DOI: 10.1080/17439880701343006 (letzter Zugriff: 20.06.2018).

Buckingham, D. & Burn, A. (2007): Game Literacy in Theory and Practice. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 16(3), 323–349.

Domínguez, A./Saenz-de-Navarrete, J./de-Marcos, L./Fernández-Sanz, L./Pagés, C./Martínez-Herráiz J.J. (2012): Gamifying learning experiences:

Practical implications and outcomes. In: Computers & Education 63(2013), 380–392.

Gee, J. P. (2007): What Video Games have to teach us about learning and literacy, Second Edition, New York: St. Martin's Press.

Gee, J. P. (2008): Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses. Third Edition, London/New York: Routledge.

Hall, Stuart (1982): Notes on Deconstructing 'The Popular', in: Samuel, R. (Ed.): People's History and Socialist Theory, London: Routledge, 227–240.

Huizinga, J. (1949): Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture, London: Routledge & Kegan Paul.

Jörrissen, Benjamin (2012): The Expression of the Emotions in Man and Avatars: Zur "Bildung der Gefühle" in virtuellen Umgebungen, online unter: <https://joerissen.name/wp-content/uploads/2018/03/joerissen-Benjamin-2012-Preprint.-The-Expression-of-the-Emotions-in-Man-and-Avatars.pdf> (letzter Zugriff: 20.06.2018).

Kress, Gunther (2003): Literacy in the New Media Age, London: Routledge.

Klimt, C. (2009): Key Dimensions of Contemporary Video Game Literacy: Towards a Normative Model of the Competent Digital Game. Eludamos (3) Retrieved from: <http://www.eludamos.org/index.php/eludamos/article/viewArticle/vol3no1-4/103> (letzter Zugriff: 20.06.2018).

Meder, Norbert (2015): Neue Technologien und Bildung. In: Medienimpulse (1) 2015, online unter: <http://medienimpulse.at/articles/view/788> (letzter Zugriff: 20.06.2018). Zuerst erschienen in: Borelli, Michelle / Ruhloff, Jörg (1998): Deutsche Gegenwartspädagogik Band II. Hohengehren: Schneider-Verlag, 26-40.

Pellin, Nick (2011): The (short) prehistory of "gamification", online unter: <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/> (letzter Zugriff: 20.06.2018).

Russell, Thomas L. (2001): The No Significant Difference Phenomenon. 5th edition, Chicago, Illinois: IDECC.

Sanford, Kathy/Madill, Leanna (2007): Understanding the Power of New Literacies through Video Game Play and Design, in: Canadian Journal of Education 30 (7): 432–455.

Salen, K. (2007): Gaming Literacies: A Game Design Study in Action, in: Journal of Educational Multimedia and Hypermedia 16(3), 301–322.

Schiller, F. (Hrsg.)(1795): Die Horen. 2. Stück, Tübingen: Cottasche Verlagsbuchhandlung.

Shaffer, D. W. (2007): How Computer Games Help Children Learn, New York, NY: Palgrave.

Shaffer, David Williamson/Hatfield, David/Svarovsky, Gina Navoa/Nash, Padraig/Nulty, Aran/Bagley, Elizabeth/Frank, Ken/Rupp, André A./Mislevy, Robert (2009): Epistemic Network Analysis: A Prototype for 21st-Century Assessment of Learning, in: International Journal of Learning and Media 1 (2): 33–53.

Squire, K. D. (2005): Toward a Media Literacy for Games. Telemedium 52(1), 9-15.

Squire, K. D. (2008): Video Game-Based Learning: An Emerging Paradigm for Instruction. In: Performance Improvement Quarterly 21(2), 7–36.

Swertz, C. (1999): Computer als Spielzeug. Spektrum Freizeit 8(2), 112–120.

Steinkühler, Charlotte (2010): Digital Literacies. Journal of Adolescent and Adult Literacy. 54 (19), online unter: DOI: 10.1598/JAAL.54.1.7. (letzter Zugriff: 20.06.2018).

Treumann, K.P./Meister, D. M./Sander, U./Burkatzki, E./Hagedorn, J./Kämmerer, M./Strotmann, M./Wegener, C. (2007): Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz – Bielefelder Medienkompetenzmodell, Wiesbaden: VS-Verlag.

Walton, Marion/Pallitt, Nicola (2012): 'Grand Theft South Africa': games, literacy and inequality in consumer childhoods, Language and Education,



26:4, 347–361, online unter: DOI: 10.1080/09500782.2012.691516 (letzter Zugriff: 20.06.2018).

Witting, T. (2007): *Wie Computerspiele uns beeinflussen. Transferprozesse beim Bildschirmspiel im Erleben der User*, München: kopaed.

Zhuo, Li (2011). *Adolescent English language learners' second language literacy engagement in World of Warcraft*, University of Florida: ProQuest Dissertations Publishing.

Zimmerman, E. (2009): *Gaming literacy: Game design as a model for literacy in the twenty-first century*, in: B. Perron/M. J. P. Wolf (Eds.): *The video game theory reader* (2 ed., pp. 23-31), New York: Routledge.