

Ulrich Wechselberger



Game-based Learning zwischen Spiel und Ernst

Das Informations- und Motivationspotenzial von
Lernspielen aus handlungstheoretischer Perspektive

kopaed

Ulrich Wechselberger
Game-based Learning zwischen Spiel und Ernst

Ulrich Wechselberger

Game-based Learning zwischen Spiel und Ernst

Das Informations- und Motivationspotenzial
von Lernspielen aus handlungstheoretischer
Perspektive

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

Diese Publikation ist eine leicht überarbeitete Fassung der gleichnamigen Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie am Fachbereich 1 (Bildungswissenschaften) der Universität Koblenz-Landau, angenommen am 17. Mai 2011.

ISBN 978-3-86736-256-6

Druck: docupoint, Magdeburg

© kopaed 2012

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089.688 900 98 Fax: 089.689 19 12

e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| Vorwort | v |
| 1 Spielen und Spiele | 1 |
| 1.1 Spiel – ein mehrdeutiger Begriff | 1 |
| 1.2 Handlungs- und Rahmungsdimension | 3 |
| 1.2.1 Spielen vs. Ernst und Arbeit | 3 |
| 1.2.2 Merkmale des Spielens | 6 |
| 1.3 Konstruktdimension | 14 |
| 1.3.1 Eigenschaften von Spielen | 16 |
| 1.3.2 Spielkern und Spielhülle | 19 |
| 1.3.3 Spiele und Kultur | 25 |
| 1.3.4 Besonderheiten digitaler Spiele | 27 |
| 1.4 Zusammenfassung | 28 |
| 2 Lernen und Vergnügen im Spiel | 29 |
| 2.1 Einflüsse auf Lernprozesse | 29 |
| 2.1.1 Spielen und Lernen | 29 |
| 2.1.2 Lernen mit Computerspielen | 36 |
| 2.1.3 Exkurs: Wider die Spaßpädagogik? | 56 |
| 2.2 Spielvergnügen | 58 |
| 2.2.1 Abwechslung und Erholung | 59 |
| 2.2.2 Aktivierungszirkel nach Heckhausen | 59 |
| 2.2.3 Flow | 61 |
| 2.2.4 Funktionslust und Selbstwirksamkeit | 64 |
| 2.2.5 Spielregeln | 64 |
| 2.2.6 Reizquellen bei Spielkonstrukten | 66 |
| 2.2.7 Computerspielspaß | 69 |
| 2.2.8 Differenzierung der Unterhaltungsmechanismen | 77 |
| 2.3 Zusammenfassung | 83 |
| 3 Digitale Lernspiele | 87 |
| 3.1 Begriffliche Abgrenzung | 87 |
| 3.2 Systematik digitaler Lernspiele | 88 |
| 3.2.1 Spielmerkmale der Konstruktdimension | 90 |
| 3.2.2 Didaktische Funktion | 94 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 3.2.3 | Lernziel | 97 |
| 3.2.4 | Themengebiet | 100 |
| 3.2.5 | Fazit | 101 |
| 3.3 | Game-based Learning – pro und kontra | 102 |
| 3.3.1 | Ein alter Diskurs | 102 |
| 3.3.2 | Gegenwärtige Diskussion | 104 |
| 3.3.3 | Einwände gegen Game-based Learning | 108 |
| 3.4 | Zusammenfassung | 119 |
| 3.4.1 | Zwischenfazit und erweiterte Fragestellung | 120 |
| 3.4.2 | Eingrenzungen und Erweiterungen | 122 |
| 4 | Computerspielen als soziales Handeln | 127 |
| 4.1 | Grundlagen | 128 |
| 4.1.1 | Ziel | 128 |
| 4.1.2 | Hintergrund | 129 |
| 4.1.3 | Das Grundmodell in Kurzform | 129 |
| 4.1.4 | Formale Anforderungen | 134 |
| 4.1.5 | Theoretische Wurzeln | 137 |
| 4.2 | Situationslogik | 151 |
| 4.2.1 | Wissen und Werte | 152 |
| 4.2.2 | Opportunitäten und Restriktionen | 154 |
| 4.2.3 | Institutionen | 154 |
| 4.2.4 | Kulturelle Bezugsrahmen und Symbole | 157 |
| 4.2.5 | Soziale Produktionsfunktionen | 158 |
| 4.2.6 | Zusammenfassung | 160 |
| 4.3 | Selektionslogik | 161 |
| 4.3.1 | Kausale Erklärung des Handelns | 162 |
| 4.3.2 | Heuristik der Entscheidungsfindung | 172 |
| 4.3.3 | Vorgeschichte der Situation | 174 |
| 4.3.4 | Kognition | 175 |
| 4.3.5 | Orientierung | 176 |
| 4.3.6 | Exkurs: Handlungstheorie vs. Tätigkeitstheorie | 193 |
| 4.4 | Integration | 197 |
| 4.4.1 | Symbolischer Interaktionismus | 198 |
| 4.4.2 | Phänomenologie nach Alfred Schütz | 202 |
| 4.4.3 | Ethnomethodologie | 204 |
| 4.4.4 | Wissen und Werte | 207 |
| 4.4.5 | Opportunitäten und Restriktionen | 208 |
| 4.4.6 | Institutionen und soziale Produktionsfunktionen | 209 |
| 4.4.7 | Kulturelle Bezugsrahmen und Symbole | 214 |

| | |
|---|------------|
| 4.4.8 Selektionslogik | 224 |
| 4.5 Zusammenfassung | 233 |
| 4.5.1 Fazit | 235 |
| 5 Empirische Untersuchung | 241 |
| 5.1 Problemstellung und Hypothesen | 241 |
| 5.2 Methodik | 242 |
| 5.2.1 Operationalisierung der Variablen | 242 |
| 5.2.2 Zielpopulation und Stichproben | 253 |
| 5.2.3 Kontrolle der Störvariablen | 255 |
| 5.2.4 Ablauf der Untersuchung | 257 |
| 5.2.5 Datenanalyse | 264 |
| 5.3 Stichprobenbeschreibung | 266 |
| 5.4 Rezeption | 267 |
| 5.4.1 Ergebnisse | 267 |
| 5.4.2 Diskussion | 270 |
| 5.5 Unterhaltung | 277 |
| 5.5.1 Ergebnisse | 277 |
| 5.5.2 Diskussion | 280 |
| 5.6 Benennung des Lernspiels | 287 |
| 6 Gesamtdiskussion | 291 |
| 6.1 Zusammenfassung | 291 |
| 6.2 Implikationen | 295 |
| 6.2.1 Rahmenmodell | 295 |
| 6.2.2 Methodik | 310 |
| 6.2.3 Grenzen dieser Untersuchung | 312 |
| 6.2.4 Fazit | 316 |
| 6.3 Ausblick | 317 |
| Literaturverzeichnis | 321 |
| Sonstige Quellen | 335 |
| Spieleverzeichnis | 337 |
| Abbildungsverzeichnis | 339 |
| Tabellenverzeichnis | 341 |
| Anhang zur empirischen Studie | 343 |

Vorwort

Irgendwann in der zweiten Hälfte des Jahres 2008 bemerkte ich in einem Linienbus, wie ein etwa 12 Jahre alter Junge emsig auf den Busfahrer einredete. Der Junge schwärmte von seinem neuen Lieblingsspiel, einem Omnibus-Simulator. Souverän fachsimpelte er über Gelenkbusse und deren verzwickte Handhabung in engen Straßen. „Dieser junge Mann“, kam mir in den Sinn, „hat etwas aus dem Videospiele gelernt.“ Nun bin ich zwar rundweg spielaffin, aber bezüglich Lernspielen mit einer milden Skepsis ausgestattet. Angesichts der beobachteten Situation stellte ich mir (nicht zum ersten mal) die Frage, ob die zuweilen geäußerten Zweifel gegenüber dem didaktischen Potenzial von Lernspielen vielleicht lediglich theoretische Haarspalterei und die Wirklichkeit über alle Bedenken gegenüber spielbasierten Lernansätzen erhaben ist. Und wie ich da so saß und über meine Zweifel zweifelte, nahm das ungewollt belauschte Gespräch aus der Fahrerkabine eine Wendung: Der Junge verkündete, er habe einen Programmierfehler entdeckt, mit dem er in kürzerer Zeit zu mehr Fahrgeld (und damit einem höheren Highscore) komme. Man müsse den Fahrgästen an den Haltestellen lediglich schnell die Tür vor der Nase schließen und weiterfahren. Dadurch blieben die Gäste zwar schimpfend an der Haltestelle zurück, man spare aber wertvolle Fahrzeit und kassiere dennoch den vollen Fahrpreis. So wurde mir klar, dass das Handeln des Jungen eben doch „nur ein Spiel“ war: Es ging für ihn primär nicht um ein authentisches Erleben des Busfahrer-daseins, sondern um den kreativen, pfeffigen Umgang mit Spielregeln (und -lücken) und das Gameplay. Der junge Spieler wollte sich keine reale Wirklichkeit aneignen, sondern diese in den Grenzen des Spiels verwandeln und an seine Bedürfnisse anpassen. Dieser Vorgang ist das grundlegendste und ureigenste Merkmal aller echten Spielhandlungen.

In dieser Episode spiegelt sich die Kernfrage des vorliegenden Buchs wider: In welchem Umfang können Computerspiele gleichzeitig motivieren und informieren? Genauer: Steht das Spielerische und Realitätsverwandelnde des Spielens in Konflikt zur wirklichkeitsgetreuen Informationsvermittlung? Ist der Anspruch von Lernspielen an Authentizität und Realitätsnähe ein Widerspruch zum Spielerischen?

Diese Fragen sind heute womöglich drängender denn je. Spielbasierte

Lehr- und Lernformen stehen in Wissenschaft und Bildung derzeit international hoch im Kurs. Es sind in den vergangenen Jahren eine Vielzahl von Publikationen veröffentlicht, zahlreiche Konferenzen und Workshops abgehalten und eine ganze Reihe von Internetportalen und Diskussionsplattformen zu diesem Thema geschaffen worden (Ritterfeld, Cody und Vorderer 2009, S. 3). Zwei Hauptmotive treiben das Interesse an Lernspielen voran: zum einen der Unterhaltungswert der Computerspiele, der für eine hohe intrinsische Motivation seitens der Nutzer sorgen soll. Und zum anderen ein postulierter didaktischer Mehrwert spielbasierter Lernformen. Sykes (2006, S. 3) weist zwar zu Recht darauf hin, dass sich die aktuelle Diskussion nicht zu sehr von jener aus den 60er- und 70er-Jahren unterscheidet (die allerdings die „analogen“ spielbasierten Lernansätze behandelte). Nichtsdestotrotz zeigt er sich vorsichtig optimistisch, denn die Verlagerung des Spielens auf den Computer bereichere die früheren Ansätze um neue Formen der Interaktivität und Affektivität (vgl. dazu auch die Ausführungen ab S. 106 in dieser Arbeit). Weiterhin besteht heute eine nie dagewesene Notwendigkeit zu kontinuierlichem, lebenslangem Lernen. Unsere Gesellschaft produziert und verbreitet immer mehr Informationen in immer kürzerer Zeit (Fischer 2001; Kirchmair 2001). Folglich müssen ihre Mitglieder ihr Wissen kontinuierlich aktualisieren und erweitern – gerade auch um den Anforderungen des Berufslebens gerecht zu werden (Meier und Seufert 2003, S. 1). Vor allem aber sind Computer- und Videospiele längst zu einem festen Bestandteil der jugendlichen Lebenswelt geworden und haben dort einen hohen Stellenwert – ganz besonders bei den männlichen Jugendlichen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2009, S. 19). Etwa zwei Drittel der 12- bis 19-Jährigen besitzen eine stationäre und/oder tragbare Spielkonsole (wenn auch hier mit deutlichem Gefälle zwischen spielaffinen Jungen und etwas zurückhaltenderen Mädchen (ebd., S. 6–9). Game-based Learning ist somit ein Ansatz, die Adressaten „da abzuholen, wo sie sind“.

Das macht Computer- und Videospiele zu interessanten Objekten für Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis. Als Hauptkriterien des Erfolgs spielbasierter Ansätze können die angeregten Lern- und Motivationsprozesse angesehen werden. Diese beiden Aspekte – Informations- und Motivationspotenzial – stehen im Fokus dieses Buchs. Der Euphorie, welche dem Ansatz computerspielbasierten Lernens zuweilen entgegengebracht wird („It is possible to get learners of *all* ages totally involved in learning *any* subject matter“ (Prensky 2001, S. 33)), möchte ich mich vorerst nicht anschließen – dafür erscheinen mir aus einer um Neutralität und Distanz bemühten Perspektive zu viele Fragen unbeantwortet: Wie

passt es beispielsweise zusammen, dass Lernspiele einerseits als effektive Lernumgebungen angesehen werden, die Medienwirkungsforschung jedoch genau diese Effekte im Bereich medialer Gewalt nicht übergreifend nachweisen kann (vgl. Kunczik und Zipfel 2004)? Und entfalten sich in Computerspielen und Spielhandlungen nicht Fantasie und Abgrenzungen von der Realität, die im Widerspruch zu einer authentischen Informationsvermittlung stehen? Kann ein Lernspiel, das unter dem Leistungs- und Erfolgsdruck einer institutionalisierten Unterrichtssituation gespielt wird und womöglich Grundlage einer Leistungsbewertung ist, tatsächlich ein dem freiwilligen Freizeitspiel vergleichbares Motivationspotenzial entfalten?

Dies sind die Leitfragen dieser Untersuchung. Sie werden anfangs offen formuliert; die ausdifferenzierte Fragestellung findet sich am Ende von Kapitel 3. Dies hat seinen Grund darin, dass das Verständnis der Detailfragestellung theoretische Hintergründe voraussetzt, die erst noch ausgebreitet werden müssen. Dafür wird in den ersten Kapiteln auf unterschiedliche theoretische Beiträge aus der bildungs- und medienwissenschaftlichen Literatur zurückgegriffen. Die Beiträge werden anschließend zu einer integrativen Perspektive verknüpft. Schließlich münden die theoretischen Überlegungen in eine empirische Untersuchung. Die Arbeit gliedert sich damit in sechs Teile.

Kapitel 1 widmet sich der begrifflichen Fassung des „Spiels“. Es wird unterschieden zwischen der Tätigkeit des Spielens und den Spielen als regelbasierten Konstrukten. Ausgehend von den klassischen Theorien des Spiels und den neueren Game Studies werden Merkmale und Besonderheiten der beiden Phänomene herausgestellt, die für die späteren Kapitel von besonderer Bedeutung sind.

Kapitel 2 behandelt Wirkungspotenziale des Spielens und der Spiele. Im Fokus stehen jene Aspekte, um deren willen Game-based Learning meist propagiert wird: Lernen und Vergnügen. Zur Sprache kommen nicht nur aktuelle Argumentationslinien, sondern auch ältere Beiträge aus den Theorien des Spiels. Dabei wird nach den vorher getrennten Bereichen des tätigkeitsbezogenen Spielens und der konstruktbezogenen Spiele differenziert.

In Kapitel 3 werden digitale Lernspiele ausführlich behandelt. Ausgehend von der Schwierigkeit, eine etablierte und umfassende begriffliche Definition von Lernspielen zu finden, wird ein Klassifikationssystem für digitale Lernspiele vorgeschlagen, das die (aus pädagogischer Sicht) wesentlichen Dimensionen berücksichtigt. Zudem werden die in der aktuellen Literatur gängigen pädagogischen Motive und Argumente für

Game-based Learning zusammengefasst und mit potenziellen Einwänden konfrontiert. Das Kapitel mündet in die (nun dank der geleisteten Theoriearbeit ermöglichten) Formulierungen der detaillierten Fragestellung und Arbeitshypothesen dieser Arbeit.

Kapitel 4 integriert die bisher isolierten Theoriefragmente in ein handlungstheoretisches Rahmenmodell. Grundlage ist das Modell der soziologischen Erklärung nach Hartmut Esser, das in seinen hier relevanten Aspekten dargestellt wird und in das die bisherigen Ausführungen übersetzt werden. Kernpunkt ist das Konzept des „Framings“, der individuellen, aber sozial determinierten Interpretation einer Situation, die subjektiven Sinn produziert und das Denken, Fühlen und Handeln des Akteurs beeinflusst. Das Spielen (auch von Lernspielen) wird so als soziales Handeln unter Berücksichtigung des situativen Kontexts beschreib- und erklärbar. Dabei geht es um die Fragen, inwiefern die Motivation des Spielens und die Wahrnehmung der in Computerspielen eingebetteten Informationen als Lerninhalte Produkte des sozialen Framings sind. So greift das Kapitel die Differenzierung zwischen tätigkeits- und konstruktbezogenen Spielbegriffen aus Kapitel eins auf und erlaubt in Zusammenhang mit den jeweiligen Wirkungsmechanismen aus Kapitel zwei eine hypothetische Vorhersage des in Kapitel drei behandelten Potenzials.

In Kapitel 5 werden die bis dahin erfolgten theoretischen Überlegungen in eine empirische Untersuchung überführt. Das Kapitel enthält die Beschreibung, Auswertung und Diskussion einer quantitativen Studie, die im Sommer 2010 an drei Realschulen durchgeführt wurde.

In Kapitel 6 werden die gewonnenen Ergebnisse umfassend diskutiert. Die Implikationen der empirischen Studie für Theorie und Methodik der Untersuchungen werden genannt, Grenzen und Stärken der Arbeit dargestellt. Das Kapitel schließt mit einem Ausblick auf weiße Flecke der Forschungslandschaft und künftige Forschungsarbeiten.

Hinter jeder Arbeit stehen Menschen, die den jeweiligen Verfassern mit Rat und Tat zur Seite gestanden haben. Ich danke all den Personen, die mit ihrer Unterstützung zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. Meiner Lebensgefährtin Jessica Gahn danke ich innig für ihre immerwährende und kompromisslose moralische Unterstützung. Auch hat sie nicht nur den in der Endphase des Schreibprozesses zunehmend entnervten Autor geduldig ertragen, sondern stand jederzeit für kritisch-konstruktives Feedback jeglicher Art zur Verfügung. Meiner Mutter, Ellen Rebien, danke ich von Herzen dafür, dass sie mir in jeder Lebenslage fraglos und ohne Zögern den Bildungsweg ermöglicht hat, ohne den ich niemals diese

Arbeit hätte verfassen können. Peter Rödler danke ich für seinen inspirierenden Einfluss, die fachliche und persönliche Unterstützung und die Selbstverständlichkeit, mit der diese erfolgte, sowie die immer zuvorkommende und herzliche Betreuung. Auch Rudi Krawitz danke ich für seine freundliche und herzliche Unterstützung. Ich danke Stefan Müller für die organisatorische Hilfestellung und die hervorragenden Arbeitsbedingungen, die das Schreiben dieser Abhandlung ungemein erleichtert haben. Dominik Ospelt danke ich für die zuverlässige, fleißige, engagierte und fachkundige Umsetzung des Lernspielkonzepts. Und ein herzliches Dankeschön auch an die Schülerinnen, Schüler, Lehrerinnen und Lehrer der Clemens-Brentano-Realschule Koblenz, der Hermann-Gmeiner-Realschule Mendig sowie der Albert-Schweitzer-Realschule Mayen. Ohne sie hätte die empirische Studie nicht stattfinden können!

Kapitel 1

Spiele und Spiele

Der Begriff „Spiel“ ist ein schwammiger Begriff. Er soll diesem Kapitel beschrieben und differenziert werden, um eine begriffliche Basis für die späteren Kapitel zu schaffen und seine für diese Arbeit zentralen Eigenschaften herauszustellen.

1.1 Spiel – ein mehrdeutiger Begriff

Betrachtet man die Literatur zu den Theorien des Spiels – sei es die Primärliteratur der Klassiker seit der Aufklärung oder die neuere Sekundärliteratur – fällt auf, dass nahezu jede Autorin und jeder Autor den eigenen Abhandlungen die entschuldigende Bemerkung voranstellt, dass die begriffliche Fassung des „Spiels“ ein herausforderndes, aufreibendes, wenn nicht gar hoffnungsloses Unterfangen sei: „Eines ist auch diesen Forschungen nicht gelungen: die begriffliche Bestimmung dessen, was unter ‚Spiel‘ verstanden werden soll und was ‚Spiel‘ in seinem ‚Wesen‘ ist“ (Fritz 2004, S. 16).

Ein erster Schritt zur Begriffsklärung ist die Unterteilung des Spielbegriffs in zwei „Unterphänomene“. Hier hilft die englische Sprache, die im Gegensatz zum Deutschen zwischen Play und Game unterscheidet. Play bezeichnet das freie, mit bestimmten Merkmalen versehene Handeln, eine subjektive Haltung zum Handlungsobjekt (sei es ein Computerspiel, ein Spielzeug oder irgendein beliebiger Gegenstand) und Game ein regelbasiertes Ereignis (vgl. Juul 2005, S. 28–29; Wenz 2001, S. 269; Salen und Zimmerman 2004, S. 72–73). Juul weist ebenso wie Salen und Zimmerman darauf hin, dass beide Begriffe eng miteinander zusammenhängen. Nach Salen und Zimmerman (2004, S. 72–73) können Games als formalisierte Sonderfälle von „Play-Tätigkeiten“ betrachtet werden, als mögliche, aber nicht alleinige Form von Play. Diese Perspektive ist nach Juul die gebräuchlichste.¹ Diese Sichtweise liegt auch diesem Buch zugrunde.

¹Nicht aber die alleinige. Salen und Zimmerman weisen zu Recht darauf hin, dass ebenso Play als Sonderfall von Games betrachtet werden kann: Denn das Spielen von Games ist nur eine Tätigkeit neben vielen anderen denkbaren. Spiele können nicht nur gespielt, sondern auch

Im Fokus der Untersuchung liegen die Lernspiele in ihrer Dimension des Gespielt-Werdens: Der spielerische Umgang mit Lernspielen und die spezifische, sich daraus ergebende Spielhaltung gegenüber dem Spielkonstrukt (inkl. entsprechender Voraussetzungen und Folgen) stehen hier im Mittelpunkt. Fritz (2004) geht bei seinem Versuch der Beschreibung des Spiels einen ähnlichen Weg, indem er drei Dimensionen des Spiels beschreibt:

- eine *Verhaltensdimension*, die das Spiel als Form eines speziellen, durch bestimmte Merkmale beschreibbaren Verhaltens betrachtet,
- eine *Rahmungsdimension*, die das Spielgeschehen nicht der realen, sondern einer alternativen Wirklichkeit zuordnet
- sowie eine *Konstruktdimension*, die das Spiel als Gebilde von Regeln und Konventionen beschreibt.

Während sich die Konstruktdimension auf das Game im obigen Sinne bezieht, stellen Verhaltens- und Rahmungsdimensionen Teilmengen des Play dar. Das Spiel als Play ist eine Verhaltensform, die mit bestimmten Merkmalen verbunden ist, unter anderem die von Fritz genannte Zugehörigkeit zu einer alternativen Realität. Einerseits gelingt es Fritz anhand dieser Untergliederung, Konstrukte abzugrenzen, die zwar umgangssprachlich als „Spiel“ bezeichnet werden und in ihrer Verhaltensdimension auch Merkmale des Play aufweisen, mangels ihrer Rahmungsdimension aber Tätigkeitsformen mit hohem Realitätsbezug sind. Dazu gehören etwa das „Durchspielen“ neuer Ideen und Entwürfe oder das Bauen eines Baumhauses. Wie Fritz anmerkt, werden diese Tätigkeiten aus der Perspektive der Eltern, nicht aber der Perspektive der Kinder als Spiel betrachtet. Andererseits nimmt in der vorliegenden Arbeit die Rahmungsdimension, der alternative Wirklichkeitsbezug des Spielens, eine besondere Stellung ein. Daher wird hier an der zweidimensionalen Unterteilung des Spiels zwischen Play (das Rahmungs- und Verhaltensdimension vereint) und Game festgehalten. Das Spiel in seiner Verhaltensdimension (Play) soll hier fortan als das Spielen bezeichnet werden (um den Handlungsaspekt zu betonen). Der Begriff Spiel soll im weiteren Verlauf dem Konstrukt Game vorbehalten bleiben.²

Die Trennlinie zwischen Play und Game verläuft empirisch nicht so klar, wie die abstrakte begriffliche Trennung dies suggeriert. Die Übergänge

gestaltet, beschrieben, analysiert etc. werden.

²Davon ausgenommen sind wörtliche Zitate, die nicht zwischen Play und Game differenzieren.

zwischen beiden Phänomenen sind vielmehr fließend. Viele Autoren haben bei der Definition dessen, was sie Spiel nennen, die Eigenschaften des Game mit in ihre Beschreibung aufgenommen, obwohl sie offenbar eher das Spielen in der Handlungsdimension meinen – ein Umstand, der sicherlich auch sprachlichen Barrieren zuzuschreiben ist, da nicht nur im Deutschen das Wort „Spiel“ eine ambivalente Bedeutung hat. Besonders deutlich tritt dies bei Caillois zutage. Dieser unterscheidet das Spiel und das Spielen nicht explizit, drückt aber die Dualität des Begriffs über zwei unterschiedliche Hauptkomponenten der Phänomene aus: Regelhaftigkeit und Scheinhaftigkeit. „Sie [die Spiele, d. Verf.] sind entweder geregelt oder fiktiv“ (Caillois 1982, S. 15), beide Merkmale schließen sich gegenseitig innerhalb eines Phänomens aus. Caillois definiert Regelhaftigkeit und Scheinhaftigkeit daher als Pole, und je nachdem, welchem Pol eine Spielhandlung näher ist, wird sie „ludus“ oder „paidia“ genannt. Paidia ist „ein gemeinsames Prinzip des Vergnügens, der freien Improvisation und der unbekümmerten Lebensfreude“ (ebd., S. 20). Sie entspricht also dem freien Spielen (Play). Ludus dagegen ähnelt dem Game, dem Gegenpol zur paidia, der sich durch Konventionierung und Regeln auszeichnet, die Handlungsmöglichkeiten beschränkt und das Erreichen des Spielziels erschwert.

Der Begriff „Spiel“ kann also zweierlei bedeuten: Das Play meint eine bestimmte, freie Art zu handeln, und das Game verweist auf ein reguliertes Konstrukt. Diese Unterscheidung spielt im vorliegenden Buch eine zentrale Rolle: Das Spiel als Konstrukt, als Lernspiel, existiert unabhängig von der Haltung, mit der man sich ihm widmet. Lernspiele können gespielt, aber auch analysiert, bearbeitet, etc. werden. Unter dem handlungstheoretischen Fokus dieser Arbeit hilft eine solche Differenzierung dabei, das Informations- und Motivationspotenzials digitaler Lernspiele trennschärfer untersuchen zu können.

1.2 Handlungs- und Rahmungsdimension

1.2.1 Spielen vs. Ernst und Arbeit

Die Theorien des Spiels untersuchen das Spielen als Tätigkeit etwa seit der Aufklärung.³ Die Schwierigkeiten, die sich dabei ergeben, beginnen mit der Frage, auf welche Weise das Spielen überhaupt begrifflich zu fassen sei. Ein einzelnes, eindeutiges Merkmal kann, so resümiert Wenz

³Einen Überblick über die Geschichte der Theorien des Spiels und die Vielfalt der Perspektiven liefern Scheuerl (1978) und Wenz (2001) sowie Fritz (2004, S. 89–122).