

Weiß, Gabriele [Hrsg.]
Ludifizierung und Gamification. Digitale Entgrenzungen und Transformationen des Spiels

Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, 113 S.



Quellenangabe/ Reference:

Weiß, Gabriele [Hrsg.]: Ludifizierung und Gamification. Digitale Entgrenzungen und Transformationen des Spiels. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2024, 113 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-330913 - DOI: 10.25656/01:33091; 10.3262/978-3-7799-7581-6

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-330913>

<https://doi.org/10.25656/01:33091>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Gabriele Weiß (Hrsg.)

Ludifizierung und Gamification

Digitale Entgrenzungen und
Transformationen des Spiels

BELTZ JUVENTA

Gabriele Weiß (Hrsg.)
Ludifizierung und Gamification

Gabriele Weiß (Hrsg.)

Ludifizierung und Gamification

Digitale Entgrenzungen und
Transformationen des Spiels

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>

legalcode. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7580-9 Print

ISBN 978-3-7799-7581-6 E-Book (PDF)

DOI 10.3262/978-3-7799-7581-6

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa

Verlagsgruppe Beltz

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Einige Rechte vorbehalten

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort	7
Gamification – Pädagogisierung des Spiels oder Ludifizierung des Pädagogischen? <i>Gabriele Weiß</i>	11
Die agonale (Un-)Wirklichkeit des Spiels in der ludifizierten Gesellschaft <i>Miguel Zulaica y Mugica</i>	21
Die Machtsphäre des (digitalen) Spiels – World of Warcraft‘ und der Blick des Dritten <i>Steffen Wittig</i>	41
Gemeinsam die Welt retten. Zusammen spielen als Antwort auf die Probleme pädagogischer Vereinzelung <i>Iris Laner</i>	59
Wer hat Angst vor Fortnite? Manipulation in Computerspielen und die Frage nach der Voraussetzung von Bildungsprozessen <i>Cornelia Zobl</i>	74
Speedrunning – inszeniertes Falschspielen. Über das Schaffen von Bildungspotentialen durch das Aushebeln von Spielmechaniken in digitalen Spielen <i>Tim Homrighausen</i>	98
Autor:innen	113

Vorwort

Der Band entstand im Nachgang zu einer Arbeitsgruppe, deren Beiträge zum Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Thema „Entgrenzungen“ im März 2022 online zur Diskussion gestellt wurden. Für die Idee und Initiative danken wir an dieser Stelle Mark Fabian Buck und Miguel Zulaica y Mugica.

Die Frage nach den Entgrenzungen und Transformationen stellte sich im sich überschneidenden Diskursfeld von Spiel, Pädagogik und Digitalisierung. Die These, dass sich Spiel und Pädagogik im Zuge der Digitalisierung transformieren werden, erweitert um die Frage nach dem geänderten Verhältnis zueinander aufgrund der digitalen Entgrenzungen.

Die Autor:innen nähern sich primär vor dem Hintergrund bildungstheoretischer Erwägungen dem Problemkreis. Dieser beinhaltet bspw. Fragen danach, ob es zu Entgrenzungen zwischen *Serious Games* und didaktischen/pädagogischen Praktiken kommt und ob und inwiefern eine Gamification pädagogischer Praxis festzustellen und wie diese zu bewerten ist. Hierbei greifen sie bisherige Versuche auf, das Spiel begrifflich wie konzeptuell pädagogisch zu bestimmen, und erörtern, wie in digitalisierten Lebenswelten sich pädagogische Aufgaben wie auch soziale Verhältnisse aufgrund von Ludifizierungsprozessen wandeln. Zweifelsohne stellen sich Veränderungsprozesse für unterschiedliche pädagogische Handlungsfelder different dar; es geht jedoch um *allgemeine* und generalisierbare Beobachtungen und Konsequenzen für theoretische Erwägungen.

Im Spiel kulminieren Momente didaktischer Machbarkeitserwägung (in Form der Immersion und im Medium des Übens), die vor dem Hintergrund von *Gamification* und *Serious Games* zunehmend pointiert werden, und bildungstheoretische Zugänge, in denen das Spiel als bildendes Moment der Auseinandersetzung mit Welt vorausgesetzt wird. Das Spiel als ein solcher Kulminationspunkt erfordert demnach eine doppelte allgemeinpädagogische Reflexion, auf die Praxis des Spiels selbst sowie seinen Diskurs, in dem verschiedene Semantiken und pädagogische Funktionalisierungen artikuliert werden. Es sind Momente der Kreativität, Autonomie/Heteronomie und Umdeutung (des Spiels wie des Pädagogischen), die als Grenzzonen unmittelbar sichtbar und (neben anderen) einer theoretisierenden Neubetrachtung unterzogen werden.

Gabriele Weiß beginnt mit der Problematisierung von Gamification und dem Verhältnis von Spiel und Pädagogik anhand dieses postdigitalen Phänomens. Schon die Begriffsbestimmung von „Gamification“ als eine Übertragung von Spielelementen in nicht-spielerische Umgebungen setzt eine Grenze voraus und über-

schreitet diese gleichzeitig. Dieses Paradox liegt dem Phänomen Spiel selbst zugrunde. Als ein Modus der „Heraushebung“ (Huizinga 2009), d. h. Abgrenzung vom gewöhnlichen (ernsthaften, wirklichen) Leben setzt sich jedes Spiel eine rahmende Grenze, innerhalb derer andere Regeln (Normen, Werte) gelten können, aber nicht müssen. Die Verschiebung der Grenze zwischen Spiel und Nicht-Spiel, ohne sie aufzuheben, erfolgt über das bewusste und unbewusste Gelten und Unterlaufen von Regeln und Spielregeln. Post-digitale Lebenswelten verändern das Verhältnis von Spiel und Pädagogik vor allem über die Entgrenzung der räumlichen und zeitlichen Rahmungen. Viel interessanter scheint jedoch der Blick auf die Spieler:innen. Wenn Spielelemente motivieren, langweilige oder mühevollen Tätigkeiten (Zähneputzen, Arbeiten, Lernen, die Umwelt retten) zu verrichten, stellt sich jenseits einer Motivationspsychologie die Frage neu: Warum spielen wir (so gern)? Ein genauer Blick auf die konkreten Spielelemente, welche in Gamification verwendet werden, zeigt erneut einen Zirkel, denn vieles davon wie z. B. Vergleich, Wettbewerb, Verkleidung und Gruppenzugehörigkeit wurden zuvor aus dem Sozialen oder Pädagogischen in das Spiel importiert.

Miguel Zulaica y Mugica konstatiert, dass gegenwärtig Technologien, die auf Spielelemente basieren, wie Gamification innerhalb von schulischen und außerschulischen Bildungskontexten eine hohe Nachfrage erleben. Spielelemente werden hierbei in ein Netz neobehavioristischer und digitalisierter Sozialtechnologien integriert, anhand der die Motivation von Adressat:innen pädagogischen Handelns für die Realisation spezifischer Verhaltens- und Lernformen kontrollierbar gemacht werden soll. Bedeutsam für die Kritik dieser Technologien als „Bullshit“ (Bogost 2014) ist ihre Abgrenzung vom eigentlichen Spiel und deren Unwirklichkeit. In Anschluss an Eugen Fink wird diese Unwirklichkeit des Spiels als ein kreativer Erprobungsraum ohne die Präsenz lebensweltlicher Sachzwänge rekonstruiert. Statt nun aber die Unwirklichkeit des Spiels gegen ihre Instrumentalisierung in Anschlag zu bringen, wird in dem Beitrag die empirisch gesättigte These vertreten, dass das Spiel in der ludifizierten digitalisierten Gesellschaft agonale Formen annimmt und sich diese Agonalität über den Begriff der Unwirklichkeit des Spiels verstehen lässt. Im Mittelpunkt seiner Besprechung der These stehen die Fragen, wie politische und ökonomische Hierarchien in eine ludifizierte Wirklichkeit eingeschrieben werden und wie sich Widerständigkeit spielerisch organisiert. Abschließend wird die Bedeutung einer sozialwissenschaftlichen Perspektive für eine erziehungswissenschaftliche Forschung zu Gamification diskutiert und werden ethisch pädagogische Fragen eröffnet.

Steffen Wittig beschäftigt sich mit der These, dass es sich beim Spiel um eine spezifische Machtsphäre handelt, die einerseits das Potential hat, in eine ‚Wirklichkeit‘ jenseits des Spiels zu entgrenzen, indem sie andererseits das Subjekt auf eine spezifische Weise in sich als Spielsphäre hineinzieht. Um diese These zu ver-

folgen, wird *erstens* mit einer Problematisierung des Spiels begonnen, um *zweitens* die Sphäre des Als-Ob des Spiels als spezifischen Machtraum mit Huizingas Figur des ‚heiligen Ernstes‘ zu umreißen. Die Verstrickung in jene ‚unwirkliche Wirklichkeit‘ des Spiels erfolgt dabei über eine spezifische Rolle des Blicks des Dritten. Hierzu arbeitet der Text den Terminus des ‚verdoppelten Blicks‘ aus, um *drittens* die hierdurch gewonnenen Perspektiven auf das Beispiel des digitalen Spiels ‚World of Warcraft‘ zu wenden.

Iris Laner widmet sich der Frage, inwiefern bestimmte Weisen des Spielens eine Alternative bieten zu den stark auf Vereinzelung und Individualisierung drängenden Lehr- und Vermittlungspraxen in kompetitiv ausgerichteten westlichen Bildungssystemen. Sie interessiert sich dabei vor allem für Spiele, in denen nicht gegeneinander, sondern miteinander gespielt werden muss, um gemeinsam Zugänge zu entwickeln zur Lösung von Problemen oder Gestaltung von Situationen, die im Alleingang nicht möglich sind. Das pädagogische Potential des gemeinsamen Tuns ausgehend hiervon gerade auch in Hinblick auf ein vorherrschendes, neoliberales westliches Bildungsverständnis zu reflektieren, kann – so die These des Beitrags – nicht zuletzt die große Bedeutung von ästhetischer, neben der theoretischen und praktischen, Bildung unterstreichen.

Cornelia Zobl argumentiert: Wird das (analoge) Spiel bei Schiller als höchste Daseinsform und als Ausgang ästhetischer Bildungsprozesse verstanden, wird gerade dies bei digitalisierten Formen des Spiels häufig in Frage gestellt. Mit dieser durchaus berechtigten Kritik gerät jedoch auch die Frage nach den Voraussetzungen von Bildung aus dem Blick. Zobl geht dementsprechend davon aus, dass das exemplarisch herangezogene Computerspiel Fortnite nur einen geringen Bildungswert aufweist. Seine Gefälligkeit, die seit mehreren Jahren Massen an Jugendlichen und Erwachsenen an sich bindet, vermag – so ihre These – Aufschluss über die Frage nach den Voraussetzungen von Bildungsprozessen unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Voraussetzungen zu geben. Bildungssubjekte müssen sich allererst anerkannt und angerufen fühlen, um sich selbst riskieren zu können. Es zeigt sich, dass Spieler:innen, die sich im dystopischen Raum (Naturgewalt, Krieg, Invasion, Vereinzelung) von Fortnite bewegen, sich gerade nicht an ethisch-moralischen Maximen abarbeiten (wollen). Fortnite-Spieler:innen begegnen den Bedrohungen vielmehr mit humoristischen Strategien, die Handlungsfähigkeit jenseits logischer Zumutungen der Situation(en) eröffnet. Der radikale Individualismus, mit der sich der:die Spieler:in konfrontiert sieht, wird dahingehend gebrochen, dass Spieler:innen auch nach deren Ausscheiden aus dem aktiven Spielgeschehen, als Beobachter:innen, Teil dieses bleiben. Der Arbeit an individuellen Voraussetzungen, die über eine Platzierung im Spiel entscheiden, wird in Fortnite viel Raum gegeben.

Tim Homrighausen untersucht in seinem Beitrag, wie sich digital Spielende den Vorgaben und Regeln der Hersteller:innen entziehen und ihr eigenes Spiel im Spiel kreieren. Sie entziehen sich damit einer digitalen Entmündigung und wechseln von einer Konsumhaltung in einen Bildungsprozess, dessen mögliche Transformationen herausgearbeitet werden. Anhand klassischer Merkmale des Spiels wird hervorgehoben, was sich ändert im digitalen Format und was sich in welcher Form wiederfindet. Am Beispiel der Speedrunner und deren Communities zeigt Homrighausen ästhetisch-bildende Aspekte von digitalen Spielen als in mehrfacher Hinsicht grenzüberschreitende Phänomene.

Gamification – Pädagogisierung des Spiels oder Ludifizierung des Pädagogischen?

Gabriele Weiß

Einleitung

Der Untertitel des vorliegenden Bandes „Digitale Entgrenzungen und Transformationen des Spiels“ geht von der Annahme aus, dass die kulturellen Praktiken des Spiels sich im Zuge der Digitalisierung verändern und hierbei ihre Grenzen überschreiten. Auch pädagogische Praxen entgrenzen sich und damit stellt sich die schon viel ältere Frage nach dem Verhältnis von Spiel und Pädagogik zueinander neu. Entgrenzungen bergen zwei Möglichkeiten: Sie überschreiten Grenzen und lassen diese bestehen oder sie beseitigen Grenzen. Um diese Differenz zu öffnen und in der Schwebelage zu halten, soll im Folgenden der Zusammenhang von Spiel und Pädagogik thematisiert werden, ihre Abgrenzungen voneinander und auch beider Entgrenzungen. Dennoch ist es meine These, dass eine Grenze zwischen Spiel und Pädagogik bleiben muss, auch wenn diese changiert, sich bewegt und nicht zu fixieren ist. Mein Anliegen ist es, Grenzen des Spiels, wie die der Pädagogik, gegenseitig zu irritieren und derart in Frage zu stellen, dass ein Diskursraum – vielleicht auch ein Spielraum – entsteht. Diese positiv zu sehende Irritation soll mit dem Phänomen „Gamification“ dargelegt werden, in welchem sich die drei Diskursfelder Spiel, Pädagogik und Digitalisierung überschneiden.

1 Gamification und ihre Entgrenzungen

Das Wort „Gamification“ übt eine Faszination¹ aus, welche die exakt wörtliche Übersetzung ins Deutsche nicht einholen kann. „Spielifizierung“ wird zwar gelegentlich verwendet (vgl. Stampfl 2012, S. 16), hat sich aber weder im populären noch wissenschaftlichen deutschsprachigen Diskurs durchgesetzt. Dies nicht nur, weil die erste Literatur zu Gamification aus dem englischsprachigen Raum stammt, sondern auch, weil die Kontexte, in denen das Phänomen überwiegend diskutiert wird (Game-Studies und Medienwissenschaften), international in englischer Sprache kommunizieren. Doch der ursprüngliche Kontext, in welchem Gamification seinen Siegeszug begann, waren wirtschaftliche Kreise

1 Die Faszination am Wort Gamification entlarvt Ian Bogost (2011) schon zu Beginn des Diskurses in den differenten Wissenschaften als suspektes Versprechen.

des Marketings und Unternehmertums (vgl. Stampfl 2012) gepaart mit psychologischen Sichtweisen der Leistungs- und Motivationssteigerung (vgl. Sailer 2016). Das führt zu der seltsamen Begebenheit, dass in den Game-Studies Gamification meist kritisch gesehen wird, aufgrund eines „marketinggetriebenen Konzept[s] von Gamification“ (Rackowski/Schrape 2018), aber dennoch aus den wissenschaftlichen Erforschungen der Game-Studies und den Kreationen der Game-Designer wie Game-Entwickler ein Rethinking (vgl. Fuchs et al. 2014) und praktische Innovationen von Gamification hervorgebracht werden.

Der Zeitpunkt der Konjunktur von Gamification – kurz nach dem Millennium – erklärt sich auch biographisch bzw. demographisch; die sogenannte „Generation Gaming“, welche selbstverständlich mit Computerspielen aufwuchs, trat ins Erwachsenenalter und Arbeitsleben ein. „Die Generation Gaming hat eine spielerische Perspektive auf *alle* Bereiche ihres Lebens“ (Stampfl 2012, S. 46; Herv. G.W.). Sie denken, interagieren, kommunizieren, lernen und arbeiten in einer anderen, d. h. spielerischen Art und Weise (vgl. ebd., S. 50). Um diese Generation als Arbeitende sowie Kunden adäquat anzusprechen, ließen sich Ausbildner, Manager und Wissenschaftler der Erwachsenenbildung wie Berufs- und Wirtschaftspädagogik etwas Neues einfallen mit dem Ziel Motivation und Leistung zu steigern.

Der Begriff und Hype von Gamification ist demnach eine recht junge Erscheinung im post-digitalen Zeitalter, obwohl das, was dahintersteckt, spätestens seit Beginn der Zeit diskutiert wird als die Pädagogik das Spiel für ihre Zwecke entdeckte. Für diese Inanspruchnahme steht das lateinische Wort „Ludifizierung“, welches auf den viel älteren Diskurs um Spiel und seinen Bezug zum Alltag verweist, dessen Beginn oft bei Schiller verortet wird und seinem berühmten Satz: „[D]er Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (Schiller 1795/2005, S. 355). Zwischen Schillers Ideen zur ästhetischen Erziehung und den heutigen Game-Studies liegt ein weites Feld. Und dennoch wird in den meisten Thematisierungen von Gamification auf die Klassiker der Thematisierung von Spiel wie Schiller und Huizinga (1938/1994) verwiesen. Denn – und jetzt doch einmal in Deutsch – um Spielifizierung zu erklären, muss zuvor Spiel erklärt werden.

Es scheint mir bedeutsam, dass von „Gamification“ als terminus technicus erst im Zusammenhang mit *digitalen* Spielen die Rede ist. Insofern lässt sich die dahinterliegende Idee einer *Übertragung von Spielelementen in nicht-spielerische Kontexte* differenzieren als Gamification, wenn es um digitale Devices geht und Ludifizierung, wenn es allgemein darum geht, Spiele über ihren Rahmen hinaus einzusetzen, d. h. zu entgrenzen. Im Folgenden wird das Wort „Gamification“ nur verwendet, wenn es sich um digitale Übertragungen und Anwendungen von Spielelementen handelt. Der Transfer von digitalen Spielelementen wird erst ab dem Zeitpunkt relevant, als die digitale Technik erstens für viele zugänglich und zweitens so weit entwickelt war, dass sie über Sensoren verfügte, welche Aktivitäten messen und aufzeichnen können (vgl. Sailer 2016, S. 5 f.). Voraussetzung für Gami-

fication sind demnach das Messen, Quantifizieren und „Verdatung beziehungsweise Verpunktung“ (Rackowski/Schrape 2018, S. 315) der Tätigkeiten und deren computerisierten Speicherung für den Vergleich mit andern.

Um eine Definition von Gamification wird im wissenschaftlichen Diskurs ab 2011 gerungen. „Die Grundidee von Gamification besteht darin, einzelne Aspekte aus Spielen in einen Arbeits- oder Lernprozess zu übertragen, in der Hoffnung, hierdurch Motivation und folglich Leistung beim Lernen, beim Arbeiten oder bei Alltagsaktivitäten fördern zu können“ (Sailer 2016, S. 2). Eine der ersten und immer wieder zitierten Definitionen stammt von Deterding, Dixon, Khaled & Nacke: „gamification is the use of game design elements in non-games contexts“ (Deterding et al. 2011, S. 2). Gamification meint die Übertragung einzelner spielerischer Elemente in Kontexte des Nicht-Spielerischen, d. h. in den Alltag, die Arbeit oder in pädagogische Settings. Einzelne differente Spielelemente aus Videospielen werden für individuelle Selbstoptimierung, berufliche Leistungssteigerung bis hin zu Umweltrettungsanliegen genutzt – und genau in dieser Nutzbarmachung liegt das Problem – nicht für den Nutzen, sondern für das Spiel und seine Entgrenzung.

Schon die Begriffsbestimmung von „Gamification“ setzt eine Grenze voraus und überschreitet diese gleichzeitig. Um Elemente, Aspekte, Mechanismen bis hin zu einer Logik aus dem Spielerischen in das reale, wirkliche, alltägliche Leben übertragen zu können, muss eine Differenz angenommen werden. Diese Differenz – Grenze, oder auch Rahmen (vgl. Bateson 1985) genannt – ist wesentlich in den zahlreichen Versuchen Spiel als Phänomen oder Praxis theoretisch wie empirisch habhaft zu werden, d. h. Spiel als solches zu identifizieren.

Der Kulturanthropologe Johan Huizinga suchte in seinem Buch „Homo ludens“ 1938 nach wesentlichen Kennzeichen des Spiels. Ein Hauptkennzeichen ist für ihn, dass Spiel *nicht* das gewöhnliche Leben ist, es ist ein Heraustreten aus diesem (vgl. Huizinga 1938/1994, S. 16 f.). Mit dieser Kennzeichnung wird Spiel in Relation zum Nicht-Spiel gedacht – quasi ex negativo. Die Relation zum Nicht-Spiel muss aber präsent bleiben beim Spielen, der Spieler hat das „Bewusstsein des ‚Andersseins‘ als das ‚gewöhnliche Leben‘“ (ebd.; S. 37). Verliert man dieses Bewusstsein, wird das Spiel zum Ernst. Man sagt dazu ganz treffend: die Spielerin „kippt ins Spiel“ – Gamer nennen es Immersion. Damit wird das Spiel zum Ernst. Was Gamification jedoch bezweckt, ist den Ernst (Alltag, Arbeit, Lernen) zum Spiel zu machen.

Worauf es mir hier ankommt ist die Grenze und deren Überschreitung oder besser deren Verschiebung. Bei Gamification dringt das Spiel bzw. Spielerisches ein in die Wirklichkeit und bei einer Pädagogisierung dringt die Wirklichkeit – die pädagogische – ins Spiel ein. Dieses Verhältnis auszuloten, darum geht es im Folgenden.

Gregory Bateson thematisiert in den 80iger Jahren das Spiel als paradoxes Grenzphänomen: Spieler sind im Spiel, aber mit dem Bewusstsein, dass es ein

Spiel ist, sind sie gleichzeitig draußen. Bateson nennt es den „paradoxen Spielrahmen“ (Bateson 1985, S. 250), welcher das Spiel als Spiel eingrenzt und vom Nicht-Spiel abgrenzt. Gleichzeitig im Spiel und außerhalb des Spielrahmens zu sein bildet das Paradox. Um im Spiel zu sein, muss die Spielerin sich der Tätigkeit als Spiel bewusst sein und das heißt außerhalb des Spiels sein. Mit dem permanenten Bewusstsein, dass es (nur) Spiel ist, zu spielen, geht eigentlich nicht, man kann dann nicht ernsthaft spielen, das macht keinen Spaß. Ohne das Bewusstsein wäre es aber kein Spiel mehr. Man könnte es – in Anlehnung an Kant – so formulieren: Das „Ich spiele“, muss alle meine Spielhandlungen begleiten *können* – d. h. nicht permanent begleiten. Damit wird deutlich, dass die Grenze des Spiels im Spielenden von ihm selbst gezogen wird und flexibel ist – aber sie bleibt notwendige Bedingung für Spiel überhaupt. Ob etwas Spiel ist oder Lernen z. B. hängt nicht vom Spiel ab, sondern von den Spielenden. Die gleiche Tätigkeit kann als lästige Alltagsroutine (Zähneputzen) oder mühsames Lernen (Vokabeltraining) – empfunden werden, oder aber als ein Spiel, einen Smiley zu bekommen oder ein Level aufzusteigen. Das Überschreiten der Grenze liegt im Spielenden, tritt er heraus aus dem gewöhnlichen Leben in ein Spiel oder nicht. In beiden Fällen jedoch bleibt die Grenze bestehen, ja sie ist notwendig für den innerlichen Switch. Dieser kann durch technische, speziell digitale Tools angeregt und unterstützt werden und jede neue Technologie bringt neues Anregungspotential.

Mit dem Merkmal des Heraustretens aus dem gewöhnlichen Leben sind für Huizinga noch zwei weitere Hauptkennzeichen von Spiel verbunden: Zweckfreiheit und Freiwilligkeit überhaupt. Zwar pochen die meisten Gamification-Angebote auf die Freiwilligkeit der Nutzung, aber eine Zweckfreiheit besteht nie. Gamification zielt dezidiert auf einen Zweck außerhalb des Spiels. Spiele seien jedoch nach Huizinga (und vielen anderen Theoretikern des Spiels) selbstzweckhaft. Damit fällt strenggenommen Gamification gar nicht unter die Kategorie Spiel. Diese, vom Standpunkt des Alltags aus betrachtete, Zwecklosigkeit war lange Zeit das Problem der Spiele und machte ihren Verruf aus. Es waren berühmte Pädagogen, welche das Potential des Spiels entdeckten und nutzen wollten.

2 Pädagogisierung des Spiels

Schon in den Anfängen der Pädagogik als Wissenschaft war die Reflexion über das Verhältnis von Spiel und Pädagogik ein Dauerbrenner. *John Locke* denkt 1693 darüber nach, das für ihn unzweifelhaft nutzlose Spiel, in welchem die Kinder allerdings stundenlang fokussiert und aufmerksam geschäftig sind, für zweckmäßige und anstrengende Dinge zu nutzen. Er erwähnt die Portugiesen, bei welchen das Lesen- und Schreibenlernen der Kinder eine Sache des Wettkampfes sei: „Sie lernen es einer vom anderen und sind so eifrig dabei, als wäre es ihnen verboten“

(Locke 1693; zit. n. Scheuerl 1997, S. 17). Dieser Wettkampf ruft einen Willen und Eifer hervor, zu lernen, was der englische Knabe im Einzelunterricht nur widerwillig anfängt.

Mit der gleichen Beobachtung, dass Kinder im Spiel vieles „ohne Klagen und sogar lachend“ auf sich nehmen und vergnügt die Zeit vergessen, will *Jean Jaques Rousseau* die spielerischen Vergnügungen zum Unterricht machen (Rousseau 1762; zit. n. Scheuerl 1997, S. 22). Interessanterweise ist er aber strikt *gegen* den Wett-eifer und Vergleich mit anderen. Vergleiche man sich mit anderen, so Rousseau, entstehe nur Übel. Sei man besser, entstehe Eitelkeit, sei man schlechter, komme es zu Neid. Die gesamte gesellschaftliche Entwicklung beruht auf diesem Übel, meint Rousseau im Diskurs über die Ungleichheit (Rousseau 1750/1984, S. 205). Mit Rousseau ließe sich wettbewerbsbasierte Gamification dahingehend kritisieren, dass vielleicht die Leistung gesteigert würde, aber die soziale wie moralische Erziehung verloren wäre.

Ernst Christian Trapp sieht das Spiel 1787 schon entwicklungspsychologisch: Kinder unter 8 Jahre sollten spielend unterrichtet werden, und nach und nach soll das Lernen ernsthaften Charakter annehmen. Die Vorzüge des Spiels für das Vorschulkind solle der Pädagoge geschickt nutzen, so Trapp, wobei das Geschick vor allem darin bestehe, dass das Kind die eigentliche pädagogische Absicht nicht erahnen darf. Wenn das Kind es merkt, wird der Pädagoge zum Spielverderber (vgl. Trapp 1787; zit. n. Scheuerl 1997, S. 25). Doch die wichtigste Eigenschaft des Spiels besteht für Trapp darin, dass es ohne Zwang erfolgt, mit dem Effekt – die Kinder unterwerfen sich *freiwillig* dem Zwang der Spielregeln.

Was läge also näher, als über das Spiel die Freiheit bei dem Zwange zu kultivieren? *Friedrich Schiller* würde dem sofort zustimmen. Aber *Immanuel Kant* ist dagegen. Er unterscheidet strikt: „Die scholastische Bildung soll für das Kind Arbeit, die freie soll Spiel sein“ (Kant 1803; zit. n. Scheuerl 1997, S. 30). Kant führt nur die erste Hälfte des Satzes aus: Die Schule müsse zur Arbeit kultivieren, denn der Mensch neige schon so zur Untätigkeit, und „je mehr ein Mensch gefaulenzt hat, desto schwerer entschließt er sich dazu, zu arbeiten“ (ebd., S. 31). Es gibt aber neben der scholastischen Bildung noch eine *freie*, und die kann Spiel sein. Scholastische Bildung meint schulische Lehre, welche einer Funktion unterliegt, ganz allgemein die gesellschaftliche Enkulturation. Sie hat einen institutionellen Ort, und dort geht es um den Ernst des Lebens. Aber Bildung findet nicht nur im Rahmen von institutioneller Pädagogik statt, und dort kann sie andere Formen annehmen. Denn dort ist Bildung *nicht* einer (gesellschaftlichen) Funktion untergeordnet und in dem Sinne frei. Wenn sie *dann* in Form eines Spiels erfolgt, hat Kant nichts dagegen. Kant argumentiert in Verteidigung der Bildung, welche nicht dem von ihm abgewerteten Spielerischen unterliegen darf, sondern den Lernenden in die Pflicht nimmt. Meine Kritik argumentiert in Verteidigung des Spiels, welches durch eine Pädagogisierung sein Potential verliert, was Trapp

gesehen hat, als er die pädagogische Absicht vor dem Kind verborgen wissen wollte.

Pädagogisierung erschien einst als notwendiger Prozess, als die Ausdifferenzierung der Gesellschaft die pädagogische Tätigkeit zum Beruf machte, wofür eine Ausbildung und in dem Sinne Professionalisierung nötig wurde. Noch heute nennt man den Prozess, wenn gesellschaftliche und soziale Probleme zum Gegenstand pädagogischer Tätigkeit werden, Pädagogisierung. Doch in dieser Darstellung oder Vorstellung von Pädagogisierung besteht ein Bedarf seitens der Sache, einem Problem oder einer Gegebenheit, welche dann Pädagogik auf den Plan ruft. Nun ist Spiel weder eine gesellschaftlich bedeutende Gegebenheit, noch bedarf es der Pädagogik, um zu spielen. Heute dreht sich die Zuwendung um: Nicht das Problem bedarf der Pädagogik, sondern die Pädagogik bedarf des Spiels. War bei der historischen Pädagogisierung die Pädagogik die Lösung von Problemen – ist bei heutiger Pädagogisierung die Pädagogik das Problem. Die heutige Entgrenzung der Pädagogik in das gesellschaftliche Leben – auch wenn sie spielerisch und freiwillig erfolgt – erfährt oft eine Ablehnung. Ob es der Bildungspfad im Wald oder die Schritte zählende digitale Uhr ist, zu viel davon wird als belehrend, bevormundend, übergriffig kurz: als paternalistisch empfunden. Und hier liegt der Bedarf der Pädagogik. Pädagogen nutzen das Spiel in Form von Gamification oder Serious Games als *Tarnung* ihrer Praktiken. Um besser zu wirken, werden die pädagogischen Praktiken als solche kaschiert. Kaschierte Dominanzmanöver nennt Roland Reichenbach (2007) pädagogische Handlungen, die ihre Absichten hinter Einladungen und suggerierter Freiwilligkeit verstecken.

3 Ludifizierung des Pädagogischen

Die Tarnung des Pädagogischen bei Gamification erfolgt über das Spielerische. Bei Gamification sollen die Nutzer das Pädagogische nicht wahrnehmen – was wiederum dazu führt, dass fraglich wird, was als „pädagogisch“ identifiziert werden kann. In einem positiven Sinne kommt es so zu Streit und Auseinandersetzungen um das Allgemeine in der Pädagogik und um pädagogische Kategorien, mit denen man Praktiken als pädagogische identifizieren kann. Wenn man wiederum diesen Diskurs und Widerstreit als die Eigenlogik des Pädagogischen aufruft und ihre pluralen Bestimmungsversuche offenlässt, kippt auch der wissenschaftliche Diskurs in ein Spiel – ein Sprachspiel. Es wäre dann von einer Ludifizierung der Erziehungswissenschaft zu sprechen: einer „Fröhlichen Erziehungswissenschaft“ (vgl. Weiß 2009).

Doch die mit Gamification verbundene verdeckte Pädagogisierung unterliegt vielmehr der Kritik von Erziehungswissenschaftlern (vgl. Zulaica y Mugica 2020). Pädagogisierung des Spiels ist der Übergriff oder Zugriff der Pädagogik auf das Spiel. Spiel wird von Pädagogen in dem Glauben instrumentalisiert ihre pädago-

gische Tätigkeit zu optimieren. Bei der Ludifizierung der Pädagogik hingegen bricht das Spiel in die Pädagogik ein. Der Effekt ist der gleiche, die Vermischung von zwei unterschiedlichen Praxen mit unterschiedlicher Handlungslogik. Mark Fabian Buck (2017) kritisiert Gamification als eine Lernifizierung – in welcher Unterricht auf die bloße Akkumulation von Wissen reduziert wird. Pädagogisierung des Spiels meint also nicht nur die Instrumentalisierung eines vorhandenen Spiels zu Zwecken außerhalb des Spiels, sondern auch die Erfindung und Konstruktion von Spielen zu Zwecken des Unterrichtens, wie z. B. die „Anton-App“ mit dem Anspruch eines Game-based-Learning. Damit wird Unterricht gamifiziert. Die heutige Kritik daran ähnelt derjenigen von Rousseau und Kant: Gamification als Manipulationsstrategie hat als Langzeitfolge, dass wenn alles Mühevollen spielerisch motiviert werde, Aufgaben ohne dies und um ihrer selbst willen keine Chance auf freiwillige Erledigung haben (vgl. Dittmeyer 2020). Je mehr ein Mensch gespielt hat, desto schwerer entschließt er sich dazu, zu arbeiten. Und weiter zugespitzt: Je mehr die Arbeit zum Spiel wird, desto schwerer entschließt er sich zu spielen, denn das Spiel verliert seinen Reiz.

Eine andere Kritik besteht darin, dass Gamification ein rein behavioristisches Lernmodell zugrunde liegt (vgl. Raczkowski 2018): Tu dies und du bekommst jenes. Das Erstaunliche bei Gamification ist noch dazu, dass jenes nicht viel Wert ist. 10.000 Schritte und der bunte Ring füllt sich. 3 min Zähne geputzt und der Smiley zwinkert dir zu. Warum „funktioniert“ das, wenn auch meist nicht lang? Der Bonus liegt in der neuen Technik, einer ansprechenden Ästhetik und deren einfacher Handhabung im Alltag. Gamification hat seine Anfänge in der Digitalisierung des Spiels und aus deren Strukturen auch grundlegende Merkmale: Um mit einer Maschine spielen zu können, muss eine Zählbarkeit gegeben sein und die Interaktionen müssen eindeutig, d. h. für die Maschine lesbar sein – und das heißt wiederum: sie müssen standardisiert werden. Es kommt also zu einer Verminderung von Uneindeutigkeit, welche Spielhandlungen präfiguriert. Es können nur solche Spielzüge ausgeführt werden, die digital operierende Maschinen erfassen können.

Und somit stehen an erster Stelle von Spielelementen, welche aus der spielerischen Praxis in die Lebenswelt übertragen werden – Punktesysteme. Von numerischen Punkten bis zu wertvollen Token (Coins, Spielgeld) reicht die Palette, um den Spielstand und Spielfortschritt zählbar, d. h. messbar und sichtbar zu machen. Erreicht man einen bestimmten Spielstand oder die Zeit ist abgelaufen, kommt es über den Punktestand zur Vergabe von Abzeichen, Trophäen – welche die Errungenschaften zusammenfassen, eine bestimmte Qualifizierung oder ein Level und Status symbolisieren. Hier und noch mehr im nächsten Spielelement – den Ranglisten und Bestenlisten – rückt der Vergleich mit Anderen und das (Vor-)Zeigen des Erreichten in den Vordergrund. Der kompetitive Charakter von Rankings hat aber auch negative Effekte, vor allem für Verlierer. Das letzte hier genannte Spielelement, der Leistungsgraph, welcher den individuellen Fortschritt

im zeitlichen Verlauf visualisiert, fängt dieses Defizit auf. Es sind mal mehr und mal weniger, man kann einzelne Spielelemente auch noch differenzieren, aber im Großen und Ganzen sind das die häufigsten Design-Elemente bei der Kreation einer gamifizierten Anwendung. Punkte – Trophäen – Level, was sind das anderes als schulische Noten, Auszeichnungen der Besten und Klassenstufen. Und aus dieser schulischen Sozialisation haben Erwachsene diese Mechanismen, den Wettbewerb verinnerlicht und wollen wissen, wo sie stehen im Vergleich zu anderen. Man könnte meinen, dass das, was hier aus dem Spiel entnommen wurde, zuvor vom Spiel aus der Pädagogik geklaut wurde. Gerade der als Hard-Fun-Faktor gepriesene Motivator *Stolz* (vgl. Stampfl, S. 65), d. h. dass Spiele das Gefühl geben, eine Herausforderung geschafft zu haben (etwas gelernt zu haben und nun zu können), scheint ein Aspekt, der aus der Pädagogik in das Spiel und von dort wieder in pädagogische Ziele übertragen wird. Daran sieht man auch, dass das Isolieren der einzelnen Elemente diese in ihrer Wirkung reduzieren.

Alle genannten Spielelemente liegen im Bereich des Wettbewerbs (Agon). Doch es gibt noch eine andere Gruppe von Spielelementen, welche mehr im Bereich von PLAY in Abgrenzung zu GAME liegen – das sind z. B. Narrative und Avatare. Auch hier wird versucht eine alltägliche Realität über Erzählungen und Charaktere (ähnlich dem Schauspiel) mit Spannung und Spaß aufzuladen, um ihre Mühseligkeit und Verpflichtung zu kaschieren. So kann man Arten von Gamification differenzieren (vgl. Stöcklin 2020), doch es können auch alle Spielelemente gemeinsam auftreten und kombiniert mehrere Bedürfnisse ansprechen (z. B. Identifikation, Autonomie und Selbstwirksamkeit oder Zugehörigkeit).

Die mehr regelhaften Spielelemente des Wettbewerbes erzielen ihre Spieldynamik in Verbindung mit künstlichen Hindernissen wie Zeitlimit, Countdown, Ressourcenknappheit bis hin zum Zufall. Aber auch dies ist nichts, was der Schule oder Hochschule fremd wäre. Jeder Test, jede Klausur hat sein Zeitlimit, die Ressourcen sind begrenzt auf das eigene Wissen, und ob dieses zu den Fragen passt, ist Zufall. Eine Klausurfrage mit 4 Antwortmöglichkeiten sieht rein formal schon aus wie bei Spielen wie z. B. „Wer wird Millionär“ oder Quiz-Duell. Was macht den Unterschied? Die verminderte Folgenlosigkeit, man hat im Spiel nichts zu verlieren – und dahinter steckt das schon genannten Hauptelement von Huizinga – die Selbstzweckhaftigkeit von Spielen, welche mit dem Heraustreten aus dem gewöhnlichen Leben verbunden ist. Und das kann nicht wieder hinein in das gewöhnliche Leben übertragen werden. Spiele verfolgen keinen Zweck außerhalb ihrer selbst, sie sind zwecklos bzw. selbstzweckhaft. Es geht um nichts anderes als das Spielen und darin besteht die Freiheit. Was die Visionen von Gamification übersehen, ist, dass das motivierende Potential nicht nur in der Freiwilligkeit besteht, sondern in der ästhetischen Freiheit im Spiel selbst. Diese ästhetische Freiheit ist nicht in die alltägliche Praxis zu transferieren, denn ihr haften ernsthafte Folgen an. Gamification kann höchstens den Ernst einer praktischen Handlung „vorübergehend aussetzen“, doch damit ist der Ernst nicht aufgehoben (Menke

2005, S. 141). Was Christoph Menke am Schauspiel erläutert trifft für alle Spiele sowie Gamification (gerade mit Narrativen und Avatar) zu: „in der spielerischen Handlungsvorführung verwirklicht sich die Freiheit des Schauspielers *gegenüber* dem Ernst der Handlungsausführung, die darin nur unterbrochen, nicht verändert wird“ (ebd.; S. 144, Herv. i.O.). Der Glaube die Haltungen der Spielenden im Spiel in die Praxis außerhalb des Spiels übertragen zu können, verkenne Spiel, denn dessen ästhetische Freiheit kann sich nur entfalten, weil sie keine praktische Freiheit ist.

Die Freiheiten des Ästhetischen, unter welche das Spiel auch fällt, werden verspielt, wenn Pädagogisierung in Form von Gamification sich kaschiert. Es gibt gute Spiele, in denen Kinder viel lernen, aber wer Spiele designt, *damit* Kinder etwas lernen, ist ein Spielverderber zumindest aus Sicht der Spielenden. Es wird damit nicht abgestritten, dass man spielerisch lernen kann, wahrscheinlich sogar besser als nicht-spielerisch, aber das heißt nicht zwangsläufig, dass spielerisches Unterrichten generell gut ist. Die Intention mit Spiel einen pädagogischen Prozess zu verbessern, *verspielt* im wahrsten Sinne des Wortes das Potenzial des Spiels. In diesem instrumentellen Sinne sehe ich Gamification als Pädagogisierung des Spiels kritisch.

Für Pädagogen folgt daraus ein *Kategorischer Imperativ* in Bezug auf das Spiel: Verwende es niemals bloß als Mittel, sondern immer zugleich als Zweck an sich selbst! Die meisten Gamification-Anwendungen berücksichtigen die Konsequenzlosigkeit, insofern sie nur mit Belohnung operieren. Mit einem Verlust oder Scheitern fällt man in das gewöhnliche Leben zurück: Wenn keine Zähne geputzt werden, oder nicht bis zum Smiley, dann folgt die Strafe beim nächsten Zahnarztbesuch. Die Belohnung des Zähneputzens wird im gewöhnlichen Leben nicht erfahrbar und der Smiley ersetzt diese nicht erfahrbare Langzeitwirkung durch ein sofortiges Feedback: Lächeln, Zwinkern – gut gemacht! Sempel, behavioristisch, dennoch in Maßen funktionierend, selbst dann noch, wenn das kaschierte Dominanzmanöver (Reichenbach 2007) durchschaut wurde. Wir kaschieren unsere eigene Selbstdisziplinierung eben gern mit ästhetischen und spielerischen Mitteln der Belohnung.

Literatur

- Bogost, Ian (2011): Persuasive Games: Exploitationware. Gamasutra: Online: <https://www.gamedeveloper.com/design/persuasive-games-exploitationware> (Abfrage: 21.08.2023)
- Buck, Marc Fabian (2017): Gamification von Unterricht als Destruktion von Schule und Lehrberuf. Vierteljahresschrift für Pädagogik, 93 (2), 268–282.
- Deterding, Sebastian/Khaled, Rilla/Nacke, Lennart/Dixon, Dan (2011): Gamification. In CHI 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts.
- Dittmeyer, Moritz (2020): Der programmierte Mensch. Zur Idee der Ethik von Gamification. Paderborn: mentis.

- Fuchs, Mathias / Fizek, Sonia / Ruffino, Paolo / Scharpe, Niklas (Hrsg.) (2014): Rethinking Gamification. Lüneburg: meson press.
- Huizinga, Johan (1938/1994): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg: Rowohlt TB.
- Menke, Christoph (2005): Die Gegenwart der Tragödie. Versuch über Urteil und Spiel. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Rackowski, Felix (2018): Digitalisierung des Spiels. Games, Gamification und Serious Games. Berlin: Kadmos.
- Reichenbach, Roland (2007): Kaschierte Dominanz – leichte Unterwerfung. Bemerkungen zur Subtilisierung der pädagogischen Autorität. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, Heft 5, S. 651–659.
- Rousseau, Jean-Jacques (1750/1984): Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen. In: Schriften zur Kulturkritik. Hamburg: Meiner.
- Sailer, Michael (2016): Die Wirkung von Gamification auf Motivation und Leistung. Empirische Studien im Kontext manueller Arbeitsprozesse. Wiesbaden: Springer.
- Scheuerl, Hans (1997): Das Spiel. Theorien des Spiels. Band 2. Weinheim: Beltz.
- Schiller, Friedrich (1795/2005): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In: Sämtliche Werke, Philosophische Schriften, 8. Bd. Berlin: Aufbau-Verlag.
- Stampfl, Nora (2012): Die verspielte Gesellschaft. Gamification oder Leben im Zeitalter des Computerspiels. Hannover: Heise.
- Stöcklin, Nando (2018): Vielfältige Möglichkeiten von Gamification im Bildungskontext. Framework zur Kategorisierung von Gamification-Ansätzen im Bildungskontext. In: Junge Thorsenten/Schumacher, Claudia (Hrsg.): Digitale Spiele im Diskurs. URL: <http://www.medien-im-diskurs.de>
- Weiß, Gabriele (2009): Fröhliche Erziehungswissenschaft. In: Kubac, Richard/Rabl, Christine/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 90–100.
- Zulaica y Mugica, Miguel (2020): Ernsthaftes Verspieltsein und verspielte Ernsthaftigkeit. Der Begriff der Kindheit im Feld „Neuer Technologien“. In: Buck, Marc Fabian/Drerup, Johannes/Schweiger, Gottfried (Hrsg.): Neue Technologien – Neue Kindheiten? Ethische und bildungsphilosophische Reflexionen. Stuttgart: Metzler, S. 125–150.

Die agonale (Un-)Wirklichkeit des Spiels in der ludifizierten Gesellschaft

Miguel Zulaica y Mugica

Einleitung

Spielend die Welt verbessern – so ließe sich die Studie *Reality is Broken* von Jane McGonigal verkürzt zusammenfassen (vgl. McGonigal 2012). Sie verleiht dem Spiel eine utopische Dimension und speist dieses zugleich in ein Netz neobehavioristischer und digitalisierter Sozialtechnologien ein, die den Spaß am *vernünftigen* Verhalten erhöhen sollen. Die Vermittlung normativer Ordnungen ohne den unsicheren Weg durch die reflexive Selbstdisziplinierung über den Spaß am Spiel ist die Hoffnung und der Kern von Gamification und ihre Bedeutung als gouvernementaler Regierungstechnik. Die Kennzeichnung dieser Technologie als *Bullshit* (vgl. Bogost 2014) in kritischer Absicht und ihre Abgrenzung vom *eigentlichen* Spiel ruft zwar einen imaginären Gehalt des Spiels auf, gibt jedoch nur wenig Aufschluss über ihre Auswirkungen auf die soziale Wirklichkeit. Im folgenden Beitrag wird empirisch gesättigt die These vertreten, dass das Spiel in der ludifizierten Gesellschaft agonale Formen annimmt und sich diese Agonalität über den Begriff der Unwirklichkeit des Spiels verstehen lässt.

Diskutiert wird diese These beispielhaft an Gamification¹ als Spielbarmachung von spielfernen Tätigkeiten zum Zweck der Motivationssteigerung (vgl. Rachkowski/Schrape 2018, S. 313). Gamification basiert auf der Implementierung von „points, levels, leaderboards, badges, challenges/quests, onboarding, and engagement loops“ (Zicherman/Cunningham 2011, S. 36) in ästhetisch designte Anwendungen, die alltägliche Interaktionen (soziale Aufmerksamkeit – likeability) und Handlungsverläufe (Autofahren, Sportaktivitäten, Körpergewichtskontrolle) quantifizieren, verdaten und vernetzen. Ohne Big Data ist

1 Gamification wird von Serious Games meist darin unterschieden, dass bei Gamification-Anwendungen eine Immersion oder ein Involvement über das spezifische Gameplay eines auf Belohnung aufbauenden Feedbacksystems im Sinne des Flows erreicht wird und gerade nicht über die narrativen Elemente (vgl. Loh 2019, S. 159–161). Während Serious Games (Bsp. *World Without Oil*) in der Regel bei einer komplexen Narration ansetzen, die in einem Informations-, Lern- und Reflexionsprozess eingeflochten ist, handelt es sich nach Loh bei Gamification um eine Art aktionaler Involvementstrategie (vgl. ebd.), die paternalistisch auf Verhaltenskontrolle ausgerichtet ist. Im Kontrast hierzu vertritt Raczkowski die These, dass für Gamification narrative Elemente wie etwa die Heldenreise sehr wohl konstitutiv sind. Dies wird im Folgenden ausgeführt.

Gamification undenkbar (vgl. Schrape 2014, S. 31 f.). Grundlage dieser persuasiven Technologie ist es, menschliche Aktivitäten an einem Punktesystem messbar werden zu lassen, ein Rankingsystem hinsichtlich erreichbarer und nach oben skalierbarer Level zu modellieren und eine vernetzte Sichtbarkeit zwischen den Nutzenden zu gewährleisten, die vor diesem Hintergrund des Wettbewerbsspiels – *agon*² – zu Gegenspieler:innen werden.

Im Diskurs um Gamification werden reformpädagogische Motive der Aktivität, des Vorreflexiven und des spielerischen Lernens in populärwissenschaftlichen Publikationen mit affirmativen Rhetoriken der Digitalisierung amalgamiert und Gamification als Antwort lanciert (vgl. Buck 2017). Ausdruck findet der Erfolg dieses Narrativs in den ökonomischen Zahlen. Demnach hat der *global gamification market* 2022 ein finanzielles Volumen von ca. 13,44 Milliarden Dollar³ umfasst, während dieses Volumen 2017 „nur“ ca. 2,17 Milliarden Dollar betragen habe (vgl. Xi/Hamari 2019). Die Wachstumsprognosen changieren zwischen 26,5 %⁴ und 32 %⁵. Das Marktvolumen im Bildungsbereich lag 2020 bei 741,01 Millionen Dollar mit ähnlichen Wachstumsprognosen.⁶ Erstaunlich an diesem Wachstum ist, dass die derzeitige Studienlage zur Funktionalität dieser Technologie ernüchternd ausfällt (vgl. de Salas et al. 2022, S. 471). Dies liegt nicht nur an der Heterogenität der Forschungsdesigns (vgl. Bodnar et al. 2016; Dichev/Dicheva 2017) oder an den fehlenden evidenzbasierten Explorationen der differenten Spielelemente (vgl. da Silva/Rodrigues/Leal 2019). Gründe hierfür sind auch:

- Die meisten Gamification-Anwendungen basieren auf einem simplen Game-design wie etwa Points, Levels, Competition etc., die durch extrinsische Motivation Verhaltensveränderungen zu bewirken suchen (vgl. Kalogiannakis/Papadakis/Zourmpakis 2021, S. 20).
- Der primäre Fokus von Gamification liegt auf kurzfristigen Verhaltensmodifikationen (vgl. Aubert/Bauer/Lienert 2018) und nicht auf „nachhaltigen“ Veränderungen (vgl. de Salas et al. 2022, S. 489).
- Die Lernkontexte und die Lerntypen finden in der Forschung und bei den Anwendungen kaum Beachtung (vgl. Dichev/Decheva/Irwin 2020).
- Der Novelty-Effekt wird unterschätzt. Demnach lässt sich eine signifikante Reduktion der Motivation nach vier Wochen feststellen, wenngleich dieser

2 Roger Callois unterscheidet die Spielformen *agon* (Wettkampf – Sport, Gesellschaftsspiele), *alea* (Chance – Glücksspiel), *mimicry* (Verkleidung – Theater, Rollenspiel) und *ilinx* (Rausch – Schauspiel, Drehspiel, Alpinismus, Extremsport) (vgl. Callois 1955/2017).

3 [/web/20230214084357/https://www.precedenceresearch.com/gamification-market](https://www.precedenceresearch.com/gamification-market)

4 [/web/20230214084615/https://www.mordorintelligence.com/industry-reports/gamification-market](https://www.mordorintelligence.com/industry-reports/gamification-market)

5 [/web/20230214084711/https://www.techsciresearch.com/report/global-gamification-market/3892.html](https://www.techsciresearch.com/report/global-gamification-market/3892.html)

6 [/web/20230214084813/https://www.verifiedmarketresearch.com/product/gamification-in-education-market/](https://www.verifiedmarketresearch.com/product/gamification-in-education-market/)

Motivationseinbruch sich nach einer Gewöhnungszeit von zehn bis zwölf Wochen wieder auf einem niedrigeren Motivationsniveau einpendelt (vgl. Rodriguez et al. 2022).

- Darüber hinaus konnten negative Auswirkungen auf kommunikative didaktische Settings nachgewiesen werden (vgl. Hanus / Fox 2015).
- Zur Reduktion der konstraintentionalen Effekte und eines „nachhaltigeren“ Einsatzes von Gamification werden innovativere Designs, kollaborative Spielelemente und individualisierte Formate gefordert (vgl. de Salas et al. 2022; Rodriguez et al. 2022; Dichev / Dicheva 2021).

In diesem Beitrag soll es nicht um eine evidenzbasierte Optimierung der „Nachhaltigkeit“ von Gamification als edukative Technologie gehen. Gegenstand der folgenden Diskussion wird das Verhältnis der sozialtechnologischen Perspektive, die dem Diskurs um „Nachhaltigkeit“ und Effektivität von Gamification – auch innerhalb pädagogischer Settings (hierzu bspw.: Manolev et al. 2019; Williamson 2017) – eingeschrieben ist, zur Unwirklichkeit des Spiels selbst bilden. Im ersten Schritt wird das Spiel als normativer und bildungstheoretischer Bezugspunkt rekonstruiert, der mit Gamification als Sozialtechnologie kontrastiert wird (vgl. Dittmeyer 2020; Bogost 2014), und es wird die virtuelle Medialität des Spiels als Unwirklichkeit nachgezeichnet, auf die sowohl emanzipative Versprechen als auch instrumentelle Zugriffe referieren (Abschnitt 1). Im nächsten argumentativen Schritt wird der Unwirklichkeit des Spiels im Kontext der Ludifizierung des Sozialen nachgegangen und an einem empirischen Beispiel der gamifizierten Über-Plattform als agonales Spielfeld besprochen. Bei dieser Besprechung werden die Spielpraktiken der Fahrer:innen und ihre widerständigen Spielstrategien im Vordergrund stehen und die Virtualität bzw. Unbestimmtheit der ludifizierten Wirklichkeit ausgeleuchtet, die von politischer und ökonomischer Asymmetrie charakterisiert ist (Abschnitt 2). Abschließend wird ein kurzer Ausblick bezüglich einer möglichen erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung zu Gamification gegeben und Überlegungen zu einem ethisch-pädagogischen Umgang mit dieser Technologie angestellt (Abschnitt 3).

1 Die Unwirklichkeit des Spiels

Der Begriff des Spiels ist vielschichtig. Michael Parmentier spricht von einem „vi-brierende[n] Sammelname[n]“ (Parmentier 2010, S. 929) „mit verschwommenen Rändern“ (ebd.). Strukturell kann nach Gregory Bateson von einem Spiel dann gesprochen werden, wenn eine Interaktion vorliegt, bei der das Signal „Dies ist ein Spiel“ (Bateson 1983, S. 242) am Anfang steht. In Folge dessen erhält die Handlung im Spiel einen uneigentlichen Charakter. Das „Zwicken“ (ebd., S. 244) der spielenden Katze symbolisiert zwar einen Biss, es ist aber kein Biss. Alfred Schäfer und

Christiane Thompson formulieren diese Uneigentlichkeit treffend als „Unwirklichkeit des wirklichen Spiels“ (Schäfer/Thompson 2014, S. 14). Mit der Unwirklichkeit sind grundsätzlich zwei Momente verbunden:

1. Im Spiel treten die Spielenden aus ihren sozialen Zusammenhängen heraus und treten in eine Als-Ob-Struktur ein (vgl. Wittig 2018). Das Spiel bleibt damit an die Wirklichkeit derart gebunden, dass die Symbolebene auf diese referiert (Monopolygeld *symbolisiert* Geld), ohne diese aber zu repräsentieren (Monopolygeld *ist* Spielgeld). Spielen ist ein von Verantwortung entlastetes, simulierendes Handeln. Aufgrund dessen gehört nach Bateson zum Spiel die immer wieder zu aktualisierende Erinnerung daran, ein Spiel zu spielen (vgl. Bateson 1983, S. 248).
2. Im Spielen entsteht ein eigener Modus der Ernsthaftigkeit⁷ – der „heilige Ernst“ (Huizinga 1938/1997, S. 27). Die Unwirklichkeit des Spiels kann hiernach nur realisiert werden, wenn dieses „Spieler in den Bann“ (vgl. Wittig 2014, S. 175) zieht.⁸ Es ist eine Form des Glaubens der Wirklichkeit in der Unwirklichkeit (vgl. Schäfer/Thompson 2014, S. 19 f.), die auch als Immersion verstanden werden kann.

Diese zwei Momente sind es, die das Spiel selbst zu einem imaginären Bezugspunkt für bildungstheoretische und kritische Einsätze werden lässt. Ihre spezifische virtuelle Medialität (Unwirklichkeit) wird hiernach mit Kontingenzerfahrungen und Kreativität verbunden und gewinnt auch deswegen in der postmodernen Theoriebildung an Bedeutung (vgl. Minnema 1998).⁹ Diese Bezugnahme wird im Folgenden darzulegen sein.

Der Versuch, dem Begriff der Unwirklichkeit einen philosophischen Gehalt abzurufen, geht hiernach auf Eugen Fink zurück. Der Begriff der Unwirklichkeit geht nach Fink nicht in dem banalen Umstand auf, dass eine Spielwelt keine empirische Entsprechung hat – z. B. ein Stock zum Zauberstab wird. Fink denkt die Unwirklichkeit des Spiels vielmehr ausgehend von einer in der Tradition Aristoteles stehenden Zweckbestimmung menschlicher Handlung als *enérgeia* bzw. „Am-Werksein“ (Fink 1960/2010, S. 84). Wirklich ist der Sinn, den der Mensch

7 Roger Callois unterscheidet diesbezüglich zwischen *paida* und *ludus* als Modi des Spielens. Bei *paida* dominiert das Prinzip des Vergnügens und der „anarchischen und launenhaften Natur“ (Callois 1955/2017, S. 34). Der Spielmodus des *ludus* entspricht dem Prinzip der Regulierung, dem zunehmenden Anspruch an Geschicklichkeit, Anstrengung und Übung.

8 Mit Eugen Fink finden sich die Spielenden in einer „Spielwelt“ (Fink 1960/2010, S. 88) wieder, die nur für diese wirklich wird. Kinder, die miteinander Ärzt:in und Patient:in spielen, müssen sich in einer Arztpraxis glauben, um das Rollenspiel als solches zu spielen.

9 Während bis in die 80er Jahre des 20. Jhd. die Ökonomisierung des Spiels noch primär auf die Kindheit bezogen war, markiert nach Zygmunt Bauman (1995) das Verhältnis zum Spiel den Übergang von der Moderne zur Postmoderne. „The mark of postmodern adulthood is the willingness to embrace the game whole-heartedly, as children do“ (Bauman 1995, S. 99).

seinem Handeln in der Tätigkeit bzw. der Arbeit gibt. Unwirklich ist das sinnlose Tun – der Zeitvertreib. Die Spieler:innen erfahren das Spiel von dem Selbsterhaltungskampf des „Lebensernst[s]“ (ebd., S. 75) losgelöst. Sie erfahren es als Selbstzweck. Die Produktivität des Spiels ist hierbei nicht ihre Ferne von, sondern ihr doppeltes Verhältnis zur Wirklichkeit. Einerseits ist das Spiel entkoppelt von den Sachzwängen des Alltags und des Tätigseins und andererseits symbolisiert es zugleich diese wirkliche Welt des Sozialen. Das Spiel sei „die scheinhafte Paraphrase des Ernstlebens“ (ebd., S. 77). Es ist ein schöpferischer, ästhetischer und imaginärer Raum für die „phantasievolle Variation des Ernstlebens“ (ebd.) – ein Spiel mit Möglichkeiten. Spiel als Weltsymbol erschafft demnach Wirklichkeit in der Unwirklichkeit und referiert damit auf die Wirklichkeit, ohne diese sein zu können (vgl. ebd., S. 125).¹⁰ Das Spiel ist virtuell. Es können Formen des gemeinsamen Zusammenlebens erprobt, Problemlösungsstrategien simuliert, andere, fremde Rollen und Identitäten übernommen oder auch ethische Herausforderungen durchspielt werden.

Mit dem Spiel der Möglichkeit schließt Fink an Schillers ästhetische Schriften an, in denen Schiller die Sinnlosigkeit in Referenz zu Kants Kritik der Urteilsbildung als Interessenslosigkeit bespricht und das Spiel als Ort der Menschwerdung definiert (hierzu Weiß 2020, S. 78 f.). In dem berühmt gewordenen Zitat – „[D]er Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ (Schiller 1801/2013, S. 62 f.) – formuliert er die Programmatik einer ästhetischen Deutung des Spiels, in der Einbildungskraft und Verstand in eine Wechselwirkung treten und der Antagonismus des Selbsterhaltungszwangs („Stofftrieb“ (ebd., S. 69)) und der formalen Rationalität und Gesetze („Formtrieb“ (ebd.)) über den „Spieltrieb“ (ebd., S. 59) im Spiel mit der Schönheit aufgehoben wird. Das Ästhetische erhält einen utopischen und auch kritischen Gehalt, insofern es Alternativen denkbar werden lässt und das „Problem der Grundlegung unter modernen Vorzeichen“ (Schäfer/Thompson 2014, S. 25) markiert. Christoph Menke sieht etwa in der Spielform der mimicry bzw. des Theaters das Potential, Naturalisierungsprozesse normativer Ordnungen performativ zu explorieren, ohne sie als Kunst direkt verändern zu können (vgl. Menke 2005, S. 153). Robert Pfaller arbeitet mit Bataille eine eigentümliche Souveränität im Spiel heraus (vgl. Pfaller 2010; hierzu auch vgl. Zulaica y Mugica 2022) – eine Souveränität, die gerade nicht in der Kontrolllogik besteht, sondern in der Souveränität, sich selbst und Normen aufs Spiel zu setzen. Gabriele Weiß erkennt genau in dieser spielerischen Souveränität den „Eigen- und Bildungswert von Spielen“ (Weiß 2014, S. 60). Eine gesellschaftstheoretische Wendung hat Giorgio Agamben dieser Lesart der Unwirklichkeit gegeben, indem er die Verdrängung des Spiels in das Kinderzimmer bzw. in das „Land des Spielzeugs“ (Agamben 2004, S. 127)

10 Zu Eugen Finks Begriff des Imaginären arbeitet Malte Brinkmann zuletzt die Bedeutung der Bildlichkeit für Finks Erfahrungsbegriff heraus (vgl. Brinkmann 2023).

und ihre Reduktion auf das kindliche Moratorium in der industriellen Moderne als eine Sublimierung dessen Subversionspotentials interpretiert hat.¹¹ Mit Fink argumentierend, extrapoliert zuletzt auch Steffen Wittig den spielerischen Modus des Als-Ob auf das Soziale im Allgemeinen – *Ludifizierung des Sozialen* – und lokalisiert in der Differenz von spielerischer und nicht-spielerischer Erfahrung eine Reflexion der Grundlosigkeit des Sozialen – oder anders ausgedrückt: eine Unmöglichkeit der Begründung von sozialen Normen (vgl. Wittig 2014/2018).

Oben angesprochen wurde die virtuelle Medialität des Spiels (hierzu aus einer soziologischen Perspektive Harth 2020, S. 59–76), die in der Unwirklichkeit zum Ausdruck kommt.¹² Wie lässt sich diese Virtualität genauer verstehen? Ohne den verschlungenen Diskurs zum Begriff des Virtuellen an dieser Stelle auffallen zu können (vgl. Kasprowicz/Rieger 2020, S. 7 f.), handelt es sich hierbei nicht bloß um die Differenz von Materialität und Virtualität, wie sie in technologischen Diskursen häufig angesprochen wird. Vielmehr ist es eine Differenz von Virtualität (Unbestimmtes) und Aktualität (Bestimmtes), die für ein Verständnis der Unwirklichkeit produktiver ist, und dies in mehrfacher Hinsicht. 1) Virtualisiert werden bei Eugen Fink in der Unwirklichkeit die symbolischen Ordnungen – Spiel als *Weltsymbol*, womit sie zugleich auf eine andere Art aktualisiert werden, nämlich als eine veränderliche Aktualisierung symbolischer Ordnungen. 2) Dies ist eine Aktualisierung, die potentiell als Akt freier Setzung verstanden werden kann, womit es zu einem Spiel mit Möglichkeiten wird. 3) Das Spiel mit Möglichkeiten konkretisiert in der jeweiligen spielerischen Aktualisierung eine Möglichkeit unter potentiell infiniten Möglichkeiten. Diese Aktualisierung einer Möglichkeit bliebe jedoch unterbestimmt, wenn diese als Rekombination von Elementen (z. B. differenten Spielstrategien bei Schach) interpretiert würde. 4) Das schöpferische und kreative Moment der Virtualität muss selbst mit der Frage nach dem Neuen zusammengedacht werden. An dieser Stelle wäre eine Relektüre der Unwirklichkeit vor dem Hintergrund des Deleuze'schen Virtualitätstheorems produktiv, weil dieser mit dem Begriff der Virtualität eine transzendente Bedingung des Neuen einführt (vgl. Deleuze 2005, S. 370). In diesem Zusammenhang muss die Anmerkung genügen, dass das Virtuelle im Anschluss an Deleuze' Theorem als das vorrepräsentativ Gegebene verstanden werden kann, welches solange unterhalb der Wahrnehmungsschwelle verbleibt, bis es in der Aktualisierung umgewandelt wird – umgewandelt in ein Aktuelles bzw. Gegebenes, welches wiederum zugleich ak-

11 Die „Subversion“ (ebd., S. 127) des Spiels liegt in der Transformation von „Strukturen in Ereignisse“ (Agamben 2004, S. 108). Die vorsprachliche Erfahrung der Ereignishaftigkeit zieht nach Agamben Bruchstellen in die „Zeiterfahrung“ (ebd., S. 146) ein.

12 Eine philosophische Beschäftigung mit der Virtualität von digitalen Spielen hat Tobias Holischka (2016) vorgelegt. Leider wurde trotz einer umfassenden Materialanalyse keine nähere Auseinandersetzung mit Eugen Fink vorgenommen.

tual (bestimmt) und virtuell (unbestimmt) ist.¹³ Die Virtualität wäre hiernach eine konstitutive Offenheit und Unbestimmtheit von Wirklichkeit, womit eine Theorie der Kreativität verbunden ist (vgl. Engelhardt 2016, S. 55). Die ästhetische¹⁴ Dimension dieser Kreativitätstheorie wird darin deutlich, dass sie anschlussfähig an phänomenologische Erfahrungsbegriffe eine sinnliche Sensibilität für das Vorrepräsentative, für das Besondere und für das Nichtidentische hervorhebt.

Die hier vertretene These ist, dass der imaginäre Gehalt der „Unwirklichkeit des wirklichen Spiels“ auf eine virtuelle Medialität verweist¹⁵, die gegenüber Instrumentalisierungsversuchen in Anschlag gebracht oder dem ein Subversionspotential zugesprochen wird (vgl. Richter/Allert 2017). Zugleich wird diese Virtualität, die die Vorstellung einer Zwanglosigkeit bei gleichzeitiger Ernsthaftigkeit im Sinne einer Aufmerksamkeitsfokussierung aufruft, zum Ansatzpunkt instrumenteller Zugriffe, so auch in der pädagogischen Theoriebildung (hierzu Parmentier 2010). Beim Spiel als Regierungstechnik wird die Erfahrung der Disziplinierung spielerisch eingeklammert und auf die Spielerfahrung verschoben. Der imaginäre Gehalt des Spiels konvergiert dabei mit den gouvernementalen Regimen in postfordistischen Gesellschaften (vgl. Foucault 1988), in dem die industriegesellschaftlichen Anpassungsimperative durch Individualisierungs- und Singularisierungspraktiken eingehegt werden (vgl. Reckwitz 2017; Beck 1986). Auch Fink spricht zwar nicht in persuasiver Absicht aber doch von der „Verführungsgewalt“ (Fink 1960/2010, S. 86) des Spiels, die zum Ansatzpunkt des Regierens wird. Vor dem Hintergrund des politischen Signifikants „individuelle Autonomie“, mit dem ein agonaler Diskursraum im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlicher Reproduktion, staatlich institutioneller Normierung und Selbstbestimmungs- und Authentizitätsnarrativen einhergeht und welches zum idealisierten und scheinbar selbstevidenten Bezugshorizont in diesem wird, wird die Produktivität des Spiels, in der Motive der Freiheit aufgerufen werden, als eine Formierung des Sozialen ersichtlich und durchzieht zugleich den Dis-

13 „Das Virtuelle steht nicht dem Realen, sondern bloß dem Aktuellen gegenüber. *Das Virtuelle besitzt volle Realität, als Virtuelles.* Vom Virtuellen muß genau das gesagt werden, was Proust von den Resonanzzuständen sagte: Sie seien ‚real ohne aktuell zu sein, ideal ohne abstrakt zu sein; und symbolisch ohne fiktiv zu sein‘ (Deleuze 1992/2007, S. 264). In ihren Überlegungen zu einer virtuellen Pädagogik beschäftigen sich Frank Beiler und Olaf Sanders mit Deleuze'schen Virtualitätsbegriff und führen dieses im Kontext der Digitalisierung der Schulen aus (vgl. Beiler/Sanders 2020, S. 513 ff.).

14 Das Ästhetische kann im Anschluss an Kant als ein eigenständiger ‚Gegenstandsbezug‘ (Feige 2018, S. 91) verstanden werden, in dem die Besonderheit des Besonderen gewürdigt und zum Gegenstand des Urteils wird.

15 Zur Utopie des Spiels (Bredekamp 2018).

kurs der Gamification¹⁶ als eine in diesem Diskursfeld fungible Regierungs- und Sozialtechnologie.

2 Ludifizierung des Sozialen und Gamification

Die Ludifizierung des Sozialen begegnet uns in digitalisierten Gesellschaften alltäglich (vgl. Verständig / Holze 2014; hierzu auch Raessen 2014; Dragona 2014). Sei es der florierende Videospiegelmarkt, der mit *casual games* und *mobile games* generationsübergreifend das Bedürfnis nach Zerstreuung zu wecken und zu befriedigen sucht; oder seien es Zahnbürsten, die uns anlächeln; Zombies, vor denen wir beim Joggen wegrennen oder das Überwinden von depressiven Verstimmungen als Held:in unserer Selbst. Neben Begriffen wie *Learnification*, *Game Based Learning*, *Serious Games* wird der Begriff der *Gamification* prominent verhandelt. Gamification läuft auf das Versprechen der spielerisch vermittelten Verhaltensveränderung ohne die Mühen der Reflexivität hinaus (Schrape 2014, S. 25 f.). Bezogen auf das Phänomen der Gamification habe ich in differenten Studien zwei Argumente entwickelt. In meiner Studie *verspielte Ernsthaftigkeit und ernsthaftes Verspieltsein* habe ich ausgehend von der zeitdiagnostischen Diagnose einer Ludifizierung der Gesellschaft am Ausgang der Postmoderne, von Digitalisierungs- und Ökonomisierungsprozessen ein Konfliktfeld pädagogischer Theoriebildung skizziert, in der sowohl instrumentelle als auch emanzipative Thematisierungen von Spiel aufeinander bezogen und miteinander verwickelt sind. Auf das Imaginäre des Spiels Bezugnehmend stiftet die Differenz von Ludifizierung und Gamification agonale und fragmentierte Diskursräume, in denen die politischen, ökonomischen und edukativen Interessen an der sozialtechnologischen Funktionalisierung von Spielelementen im Kontext der *behavioral science* dominant sind. In diesem Zusammenhang habe ich am Beispiel Pokémon Go auf die eigentümliche Parallelität von pädagogisch empfohlener Bewegungsmotivation, die Rekonstruktion reflexiver Potentiale bei Pokémon Go bezüglich der Veränderbarkeit „herrschende[r] symbolische[r] Ordnungen“ (Daryan 2018, S. 90) und der Verfügbarmachung dieser Bewegung über einen Nudging-Index innerhalb des Forschungsbereichs der *persuasive technologies* (Meschtscherjakov et al. 2017, S. 243) aufmerksam gemacht (vgl. Zulaica y Mugica 2020; hierzu auch

16 Zu diesem Diskurs schreibt Sebastian Deterding: „A central motif in the rhetorics of play is to portray it as what by definition escapes definition, graspable only in the negative reversal of any existing order or form, as an inherently ‚meta‘ phenomenon of ‚antistructure‘ (Turner 1982, 53). [...] Fittingly, in both the game studies and gamification discourse, the rhetoric of playfulness takes the shape of a counterdiscourse (Sicart 2011; Sicart, in press; Sicart, the volume; Nicholson 2012). It draws on philosophy and aesthetics to evoke the protean, creative, unruly power of *paida* (Caillois 2001) of *Free Play* (Nachmanovitch 1990).“ (2014, S. 47)

Gabriel 2020). Schon hier ist der normative Gehalt, der in der Differenz von Gamification und Ludifizierung (hierzu Bogost 2014; Dittmeyer 2020) in Anschlag gebracht wird, fragil. Zumal die Virtualität und der instrumentelle Zugriff sich in der digitalisierten Konstellation nicht auszuschließen scheinen.

Dieser instrumentelle Zugriff lässt sich auch an der narrativen Grundstruktur von Gamification als eine Held:innenreise nachzeichnen, wie es Marc Fabian Buck und ich an dem Konzept der Erfahrungspunkte am Beispiel von Classcraft gezeigt haben (vgl. Zulaica y Mugica / Buck 2023). Hiernach wird mit Gamification das vorausgesetzte Sinndefizit der nicht-ludischen Realität (*Reality is Broken*, vgl. McGonigal 2012) mit der Narration einer Held:innenreise und ihrer spielerischen Umsetzung bearbeitet.¹⁷ Die Spielenden überwinden auf ihrem Streben nach Erfahrungspunkten Herausforderungen und erfahren meist über den Avatar eine charakterliche Progression. Der Argumentation von Felix Raczkowski und seiner Studie *Digitalisierung des Spiels* (2018) folgend, lässt sich die Funktion der Narration bei Gamification in einer dreifachen Weise bestimmen – 1. als Framing der Spielmechanik (zur Einübung der Spielmechanik¹⁸), 2. als sinnhafte Gliederung von nicht-ludischen Tätigkeiten (Bsp.: Klausurbearbeitung) und spielinternen Motiven (Bsp.: Klausur als Boss-Kampf) und 3. die gesellschaftliche Dekontextualisierung und Mystifizierung von Organisationen und ihren Hierarchien (Bsp.: Schule als Spielfeld). Der Witz von Gamification (gerade auch in den komplexeren Varianten, die nicht nur auf Rankings ausgerichtet sind, vgl. Schmidt 2016) wäre, dass das „Motivating Environment“ (Raczkowski 2018, S. 185) nicht nur eines guten Gameplays, sondern eines Weltentwurfes (so simpel dieser auch sein mag) bedarf, in dem Held:innenreisen vollzogen werden können. Das Angebot, das Gamification unterbreitet, ist ein Perspektivwechsel von einem gesellschaftlich strukturierten, mit Fiktionen einhergehenden Ort zu einer mythischen Kohärenzillusion, die zur Optimierung der Identitätsarbeit veranlasst (vgl. Zulaica y Mugica / Buck 2023) und durch die die Spielenden von Reflexionsaufforderungen entlastet werden (vgl. Schrape 2014). Die Virtualität der Unwirklichkeit wird zu einer „ewigen Gegenwart“ (Agamben 2004, S. 114) oder, wie es Roberto Simanowski beschreibt, zu einem Verlust reflexiver Gegenwart, der Selbst- und Weltvergewisserungsprozesse implizieren würden (vgl. Simanowski 2016, S. 162). Eine solche Momentarisierung zeigt sich auch an dem psychologischen Begriff des „Flow“ (Csíkszentmihályi 1990) als einem auf die Tätigkeit zentrierten

17 Der Diskurs um die Relevanz von ludischen und narrativen Elementen in digitalen Spielen verfolge ich an dieser Stelle nicht weiter (hierzu Juul 2001; Bogost 2006; Feige 2016).

18 Unter einer Spielmechanik werden in der Regel die ludischen Merkmale gefasst, die das Gameplay ausmachen, d. h. der kognitiv-motorische Nachvollzug von Einflussmöglichkeiten der Spielenden auf den Verlauf des Spiels – bspw. eine bestimmte Tastenkombination um eine Ereignisfolge zu initiieren (Bsp.: ein Schuss aufs Tor in einer Fußballsimulation). Im Sinne eines „procedure of action“ wird die Spielmechanik auch von Regeln und vom Spielsystem unterschieden (hierzu Bojahr / Herte 2018, S. 237 f.).

Bewusstseinszustand, in dem das Zeitgefühl eingeklammert wird und der über das Gameplay, aufgrund eines ausbalancierten Korridors von Kompetenz und Anforderungsniveau, die Aufmerksamkeitsbindung erklären soll.

Möglicherweise lässt sich allerdings eine signifikante Differenz zwischen dieser gamifizierten Motivationsumwelt und Finks Konzept anhand der Form der Virtualität ablesen. So ließe sich die Vermutung aufstellen, dass die gamifizierte Virtualität keine Differenzerfahrung im Sinne eines Spiels mit Möglichkeiten eröffnet. Vielmehr könnte die These formuliert werden, dass es sich bei Gamification um „anästhetische Schließungen“ (Rebentisch 2019, S. 374) handelt, die gerade *keine* kreativen Momente hervorzubringen sucht und auf die Schließung von Verhandlungsräumen gerichtet ist. In diesem Sinne ließe sich auch von einer anästhetischen Unwirklichkeit sprechen.

Zur Konkretisierung dieser Vermutung wende ich mich einem empirischen Beispiel zu, in welchem die Auseinandersetzungs- und Aneignungsformen von Akteur:innen auf einer von dem Taxi-Anbieter Uber gamifizierten Plattform beleuchtet wird. Hervorzuheben ist an der Studie *Gamification and work games: Examining consent resistance among Uber drivers* von Krishnan Vasudevan und Ngai Keung Chan (2022), dass die gamifizierte Plattform als konfliktreiches Spielfeld rekonstruiert wird, auf dem die Fahrer:innen sich über den Entwurf und Praktiken widerständiger und oppositioneller Spiele als Akteur:innen verstehen lernen.

Die Uber-Plattform ist ein digitales Verwaltungs- und Feedbacksystem, welches u. a. auf der Kundenevaluation, der Akzeptanzrate von Fahrten und der spielerischen Bewährung innerhalb der Quests und der Spielmodi basiert und die Fahrer:innen als sogenannte „gig-worker“ mit einer algorithmisch erhobenen und in einen der Tokenrationalität von Erfahrungspunkten übersetzten Metrik identifiziert.¹⁹ „Gamification of labor“ (ebd., S. 869) wird von Uber genutzt, um über Quests und Boni 1) die Kund:innenanfragen, die Streckenplanung und das Angebot optimal aufeinander abzustimmen, 2) Loyalität der Fahrer:innen gegenüber Uber zu sichern, 3) eine rationale Selbstreflexion zu mindern und 4) darauf aufbauend eine Entkoppelung von Leistungserbringung und Lohnkosten zu erreichen.²⁰ Die Gamification-Applikationen sollen allgemein das Spielgefühl des Flows bei den Fahrer:innen evozieren und damit das Zeit- und

19 Fahrer:innen können hiernach nur für Uber fahren, wenn sie einen Account haben, sich mit dieser Metrik identifizieren lassen; wenn sie akzeptieren, dass sie diese Metrik mit dem Sammeln von Erfahrungspunkten beeinflussen können; und wenn diese Metrik für alle Nutzer:innen der Plattform transparent gemacht werden darf (vgl. Vasudevan/Chan 2022, S. 867).

20 Beispielsweise sollen Fahrer:innen zur Akzeptanz von weniger ertragreichen Strecken dadurch gestupst (Nudging) werden, dass die Informationen über eine Kund:innenanfrage als eine Belohnung freigespielt werden muss und die Freigabe an eine kontinuierliche Akzeptanzrate von 85% gekoppelt wird (vgl. Vasudevan/Chan 2022, S. 879).

Raumgefühl hin zu einer höheren Leistungsbereitschaft verschieben.²¹ Der Algorithmus bleibt für die einzelnen Fahrer:innen hierbei intransparent. Es ist für diese nicht ersichtlich, wann eine neue Herausforderung erscheint, ob es Zusatzboni gibt, mit welchem ökonomischen Ertrag zu rechnen ist. Die Opazität des Algorithmus ist ein hegemoniales Moment, der die Berechenbarkeit der Plattform und die Planbarkeit der Arbeit unterläuft (zur Diskussion der algorithmischen (Un-)Sichtbarkeit: Ernst 2022). Die scheinbare Kontingenz eröffnet Über die Souveränität über die Regeln des Spiels zu bestimmen und konstituiert ein asymmetrisches Spielfeld. Im antizipierten Verlust an Urteilsvermögen über Leistung und Ertrag sollen die Fahrer:innen zu uninformierten Entscheidungen zugunsten Über verleitet werden.

Die Studie bleibt jedoch nicht bei der beachtlichen Rekonstruktion der „unpredictable policies“ (Vasudevan/Chan 2022, S. 864) von Uber und den entsprechenden gamifizierten und algorithmischen Regierungsregimen stehen, sondern setzt sich mit den widerständigen Strategien der Fahrer:innen auseinander, die ihnen erlaubt, ihre Integrität zu bewahren und ihren Interessen Raum zu verschaffen. Vasudevan und Chan werten hierfür ein Forum von Uber-Fahrer:innen aus, die sich über das „gamified algorithmic management“ (ebd., S. 872) von Uber verständigen, eigene Erfahrungen und Strategien des Umgangs artikulieren, Informationen über den Algorithmus sammeln und gemeinsame Strategien und Spielformen in Relation zu dem Uber-Algorithmus entwickeln. Vasudevan und Chan nennen diese Spiele in Anschluss an den Soziologen Michael Burawoy *work games* und zeichnen zwei Spielmodi nach – „*grinding* and *oppositional play*“ (ebd., S. 874). Als *grinding play* wird ein Mitspielen nach den Regeln der Plattform genannt. Es ist ein Einlassen auf den Flow der Spielelemente und eine Subjektivierung im Spiel vor dem Hintergrund von Ubers Entrepreneurship-Ideologie – ein Zitat aus dem Forum: „It’s still possible to make a living by grinding even more. Yes, you do have to accept more pax [= passengers; MZ] and spend more time on the road, but no one said this is an easy job.“ (Ebd., S. 875)

Neben der Inkorporierung der intendierten Verhaltensmodifikationen erscheinen die Fahrer:innen den Spielelementen eine besondere Sogwirkung – „this job feels like an addiction“ (ebd.). Der Spielmodus des *oppositional play* ist hingegen eine widerständige Form des Spielens gegen das gamifizierte algorithmische Kontrollregime von Uber. Kennzeichnend für die oppositionelle Spielform ist ein kreativer Umgang mit den algorithmischen Entscheidungs- und Aufforderungsstrukturen, um den eigenen Ertrag zu erhöhen, die Kontrolle

21 Belohnungen und Badges sollen darüber hinaus soziale Anerkennungsregime etablieren und die Verbindung von individuellem Selbstkonzept und Metrik ermöglichen. Die Bearbeitung von Quests soll die Qualität von Selbstwirksamkeitserfahrungen gewinnen, die sich als einen individuellen Fortschritt im Aufstieg von Leveln und Verbesserung des sozialen Status vermitteln (vgl. Vasudevan/Chan 2022, S. 875).

über die Informationen und über die eigene Arbeit zurückzuerlangen – Beispiele für oppositionelle Spiele sind: Mario Karting, long hauling, shuffling, cherry picking etc. Bei dem Spiel *Mario Karting* bspw. fahren die Fahrer:innen nach jedem Auftrag in einer anderen Zone der Uber-Topographie, um keine Reduktion ihres Ertrags hinnehmen zu müssen.

Bemerkenswert an den Ergebnissen der Studie ist, dass die Spiele und Strategien keine individuellen Antworten auf den Algorithmus sind. Die Praktiken sind in einer Art Gegenöffentlichkeit von Uber-Fahrer:innen entstanden, die aufgrund des intersubjektiven Erfahrungsaustauschs die Mechanismen des gamifizierten algorithmischen Regimes nachvollziehen und gemeinsame Strategien entwickeln kann. Die Isolation des solipsistischen Users wird im kommunikativen Rahmen des Forums überwunden, ein gemeinsamer Datenpool (durch Posts und Mitteilung von Beobachtungen) aufgebaut, über gemeinsame Interessen verhandelt und eine oppositionelle soziale Anerkennungsordnung etabliert, in der die Strategien der Widerständigkeit geschätzt werden. Die oppositionellen *work games* sollen die Asymmetrie des Spielfeldes relativieren und zugleich lernen die Fahrer:innen bei dem Entwurf von Gegenspielen, sich gemeinsam über eine algorithmische Plattform auszutauschen und Problemlösungsstrategien zu gestalten.²² Sie erwerben eine „algorithmic competency“ (ebd., S. 880).

Diese Umgangsform ließe sich auch als ein „Design-Spiel“ (Jörissen 2015, S. 229) interpretieren, in dem die Mitglieder des Forums das algorithmische Design der Entscheidungsarchitektur rekonstruieren und eigene subversive Spiele und Strategien designen. An anderer Stelle habe ich entsprechende Praktiken der Distanznahme und der Verhandlung von Normen und Regeln in Designentscheidungen als eine ästhetische Souveränität diskutiert (vgl. Zulaica y Mugica 2022; Leineweber/Zulaica y Mugica 2022). An dem Uber-Forum zeigt sich, dass in einer postdigitalen Gesellschaft widerständige Praktiken gegenüber einer algorithmisch strukturierten Plattform kooperativer und vernetzter Verständigungs- und Koordinationsprozesse bedürfen (vgl. Engel/Mayweg/Carnap 2022; Engel/Jörissen 2019). Die Gelegenheit zur Opposition wird hierbei nicht durch das *grinding play* bzw. das Mitspielen selbst erreicht. Die Opposition hat den Entzug von dem Flow des Spiels zur Voraussetzung – einer Selbstdisziplinierung gegenüber dem Nudge. Zu Akteur:innen werden die Fahrer:innen, indem sie das Spielfeld mit ihren widerständigen Praktiken verändern und mit Uber und dem Algorithmus spielen. Der anästhetisierten Unwirklichkeit der Uber-Plattform, innerhalb der die Leistung von der Materialität abstrahiert werden soll, wird von den Fahrer:innen ein Möglichkeitsraum abgerungen, gleichwohl hier nicht von einer Symmetrie gesprochen werden kann. Sie bleiben den prekären Arbeits-

22 Die Bedeutung von kollaborativen Praktiken des Lernens und der Bildung in einer postdigitalen Gesellschaft tritt zunehmend ins Zentrum bildungswissenschaftlicher Diskurse (Kerres 2020; Jörissen 2020; Engel/Mayweg/Carnap 2022; Raffel et al. 2022 usw.).

bedingungen unterworfen und laufen Gefahr, sanktioniert zu werden und die Lizenz zu verlieren. Sie werden zu „Falschspielern“ (Huizinga 1938/1997, S. 27) und eröffnen derart Verhandlungs- und neue Handlungsmöglichkeiten.

3 Ausblick – Gamification, Unwirklichkeit und Pädagogik

Die erziehungswissenschaftliche Bedeutung der diskutierten empirischen Studie liegt in der Rekonstruktion der Praktiken im Umgang mit Gamification-Anwendungen, in welchen kollaborative Formen des Widerstands und des Lernens nachvollziehbar werden. Entsprechende sozialwissenschaftliche und qualitativ-empirische Studien wären auch für pädagogische Settings anzustreben, die nicht primär die Funktionalität von Gamification oder Risiken und Chancen, sondern die Praktiken in Bezug auf Gamification-Anwendungen erforschen. Hierbei wären die Praktiken der Aufmerksamkeitsregulierung in sozialer Dimension, die Inszenierung von Wissen und von Geltungsansprüchen in sachlicher Dimension²³ sowie die schüler:innenseitigen Strategien des Umgangs mit Gamification von besonderer Bedeutung. Entsprechende Studien würden nicht nur Aufschluss über die Überdeterminiertheit von sozialen Handlungssituationen geben. Sie würden auch pädagogische Ambitionen und Programmatiken irritieren, die im Abstrakten der Lern- und Motivationstheorien verharren. Die Überdeterminiertheit verweist in der besprochenen Studie zur Uber-Plattform auf die konstitutive Offenheit und Unbestimmtheit der Wirklichkeit und hier in der virtuellen Medialität des Spiels, in dem sich ein ernstes und zugleich lustvolles Spiel um Regeln und Spielweisen entsponnen hat. Die Unwirklichkeit wird in diesem Fall zum agonalen Spielfeld asymmetrischer Akteur:innen, in dem die Fahrer:innen trotz des digitalen, überwachungskapitalistischen Arbeitszusammenhangs – „surveillance capitalism“ (Zuboff 2019) – aus einer subalternen Position heraus über die widerständigen Spielstrategien Veränderungen hervorbringen und um ein würdigeres Arbeitsverhältnis ringen – auch wenn dies an der Form der digitalen Ausbeutung nichts grundlegend verändert und hier gesetzliche Rahmenbedingung zur Verwendung von gamifizierten Überwachungsplattformen notwendig wären.

Darüber hinaus ermöglicht eine solche qualitativ-empirische Studie eine kritische Verhältnisbestimmung, die über eine unkonkrete Bezugnahme auf den politischen Signifikanten der „individuellen Autonomie“ hinausgeht und Semantiken negativer Freiheit reproduziert, die selbst Teil des Problems sind. In Bezug

23 Mit der Dimensionierung beziehe ich mich auf die methodologischen Reflexionen zum Unterricht nach Wolfgang Meseth (2011, S. 187).

auf die Sozialtechnologie des Nudging²⁴ arbeiten Carolin Amlinger und Oliver Nachtwey etwa heraus, dass die paternalistische Gouvernamentalität des Nudging eine Antwort auf das „Liberalisierungsparadox“ (2022, S. 129) in Anschluss an die neoliberalen Reformen seit den 1980er Jahren wäre. Die Deregulierung in ökonomischen und sozialen Systemen, die Privatisierung oder die Umstellung von öffentlicher Verwaltung auf Public-Private-Partnership hat Individualisierungsprozesse initiiert, die die Vorstellungen von Authentizität und Praktiken der Selbstoptimierung (vgl. Böhmer 2012; Ricken/Casale/Thompson 2020; Höhne 2012/2015) dominant hat werden lassen. Demnach versuchen politische Institutionen und entsprechende Akteur:innen aufgrund der geschwächten „vertikale[n] staatliche[n] Autorität“ (Amlinger/Nachtwey 2022, S. 129), mit Verrechtlichung und eben auch mit Sozialtechnologien wie dem Nudging Handlungsfelder abzusichern, um Partizipation zu ermöglichen und Verantwortungsstrukturen zu organisieren. In der paternalistischen Regierungsform des Nudging dokumentiert sich hiernach eine eigentümliche Dynamik zwischen einem modernen Emanzipationsversprechen der ungebundenen Authentizität und der Regulierung der Lebenswelt, die wiederum regressive Formen libertärer Autoritarismen evoziert. Gamification ließe sich womöglich ebenfalls als eine solche Antwort auf das „Liberalisierungsparadox“ interpretieren.

Aus einer pädagogisch-ethischen Perspektive ist die Autonomie jedoch ein irreduzibles, normatives Konzept (vgl. Meyer-Drawe 2000), insofern sie nicht nur die unhintergehbare Bedingung dafür ist, die Frage nach Legitimität zu stellen und sich gegen Kollektivismen zu verwehren. Sie setzt vor allem dem pädagogischen Zugriff Grenzen (vgl. Benner 2015). Im Kontrast zu psychologischen Theorien von Autonomie müssen diese aber relational ausformuliert (vgl. Reichenbach 2018) und die Sozialität im höheren Maße berücksichtigt (vgl. Zulaica y Mugica 2021) werden, weil es sich bei pädagogischen Beziehungen unter den Bedingungen der Selbst- und Fremdintransparenz um kommunikative Beziehungsformen handelt. Zur theoretischen Exploration müsste ferner nachvollzogen werden, in welcher Weise von Autonomie eigentlich gesprochen wird – „autonomy as capacity“, „autonomy as condition“, „autonomy as ideal“ und „autonomy as right“ (Quante/Mooren 2020, S. 401). Hinsichtlich der rechtlichen Autonomie von Heranwachsenden wären der Anwendung von Gamification in pädagogischen Zusammenhängen schlicht ethische Verpflichtungen in Referenz zu Moritz Dittmeyer aufzuerlegen. Diese würden darin bestehen Adressat:innen darüber aufzuklären, dass sie sich in einen gamifizierten Kontext begeben (vgl. Dittmeyer 2020, S. 185) und ihnen ein substantielles Verständnis dessen zu vermitteln, worum es sich bei Gamifizierung handelt. Ferner sollte transparent

24 Zum Verhältnis von Nudging und Gamification vgl. Deterding 2014, S. 39 f., und zur Diskussion des Nudging in der Erziehungswissenschaft vgl. Decuyper/Hartong 2022; Nohl 2022; Drerup 2020.

sein, welche Verhaltensbeeinflussung intendiert ist, wer von diesen Modifikationen profitiert, mit welchen Konsequenzen die Person oder die Gruppe zu rechnen hat und welche Daten für wen erhoben werden. Es müsste der steigende Leistungsdruck, die Frustrationserlebnisse, der kollektive Druck auf Gruppenmitglieder und die symbolischen Ordnungen vor der Folie rassismuskritischer und (allgemeiner) diskriminierungskritischer Kriterien in den Blick genommen werden. Schließlich müsste es eine Widerspruchsmöglichkeit der Adressat:innen gegen gamifizierte Anwendung ohne die Befürchtung von Sanktionen geben. Zusammengefasst müsste kontextabhängig geklärt werden, ob die physische und psychische Integrität der Personen geachtet wird. Speziell der Punkt der Sanktionierung steht im Widerspruch zu der Organisationslogik von Schule, die keine demokratische, sondern eine hierarchisch organisierte Institution ist. Die Machtdifferenz im Wettlauf um Noten, Lebenschancen und in den fragilen Autoritätsregimen innerhalb der Klasse (vgl. Helsper 2009) würde eine solche Implementierung von Einspruchs- und Widerspruchsmöglichkeiten erschweren. Zudem gibt es ernstzunehmende Bedenken, ob plattformökonomische Modelle zu nichtintendierten Folgen der Abhängigkeit von Schule führen (hierzu Dander 2020; speziell in Bezug auf Hochschulen Waldmann/Walgenbach 2020) und gar Deprofessionalisierungsprozesse nach sich ziehen könnten (hierzu Helsper 2021).

Schlussendlich hat das Spiel entgegen der Diagnose Agambens das Kinderzimmer in der digitalisierten spätmodernen Gesellschaft verlassen und, überspitzt formuliert, könnte man sich zur Annahme verführt sehen, dass die „ewige Gegenwart“ des Kinderzimmers die der ludifizierten Gesellschaft geworden ist. Die normative Dualität von Spiel und Arbeit, von Unwirklichkeit und Wirklichkeit und von Spiel und Gamification versperrt jedoch den Blick – so die hier dargelegte Argumentation – darauf, dass die Unwirklichkeit des Spiels in der sozialen, digitalisierten Wirklichkeit die Form eines agonalen Spielfelds angenommen hat, in der politische und ökonomische Logiken eine wesentliche Rolle spielen.

Literatur

- Agamben, Giorgio (2004): *Kindheit und Geschichte. Zerstörung der Erfahrung und Ursprung der Geschichte*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Amlinger, Carolin/Nachtwey, Oliver (2022): *Gekränkte Freiheit. Aspekte des libertären Autoritarismus*. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Ariès, Philippe (1978): *Geschichte der Kindheit*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Aubert, Alice H./Bauer, René/Lienert, Judit (2018): A review of water-related serious games to specify use in environmental Multi-Criteria Decision Analysis. In: *Environmental Modelling & Software* 105, S. 64–78.

- Bateson, Gregory (1983): Eine Theorie des Spiels und der Phantasie. In: ders. (Hrsg.): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Übers. H. G. Holl. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 241–261.
- Bauman, Zygmunt (1995): *Life in fragments. Essays in postmodern morality*. Oxford: Blackwell.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Beiler, Frank/Sanders, Olaf (2020): Virtuelle Pädagogik. In: Kasprowicz, Dawid/Rieger, Stefan (Hrsg.): *Handbuch Virtualität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Benner, Dietrich (2015): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 8. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bodnar, Cheryl A. /Anastasio, Daniel/Enszer, Joshua A. /Burkey, Daniel D. (2016): Engineers at play. Games as teaching tools for undergraduate engineering students. In: *Journal of Engineering Education* 105, H.1, S. 147–200. <https://doi.org/10.1002/jee.20106>
- Bogost, Ian (2006): *Uni Operations. An Approach to Videogame Criticism*. Cambridge und Massachusetts: MIT Press.
- Bogost, Ian (2014): Why Gamification is Bullshit. In: Walz, Steffen P./Deterding, Sebastian (Hrsg.): *The Gameful World. Approaches, Issues, Applications*. Cambridge und Massachusetts: MIT Press, S. 65–80.
- Böhmer, Anselm (2012): Ästhetik der Bildung. Zur Kritik von Subjektivität im Bildungsbegriff. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58, H. 3, S. 389–406.
- Bojahr, Philipp/Herte, Michelle (2018): Spielmechanik. In: Beil, Benjamin/Hensel, Thomas/Rauscher, Andreas (Hrsg.): *Game Studies*. Wiesbaden: Springer VS, S. 235–250.
- Bredenkamp, Horst (2018): Der Affe der Natur. Zur Utopie des Spiels. In: Stein, Christian/Lilge, Thomas (Hrsg.): *Spielwissen und Wissensspiele*. Bielefeld: transcript, S. 21–26.
- Brinkmann, Malte (2023): Bildung als Imaginierung. Zur Humantechnologie des Digitalen mit Eugen Fink. In: Buck, Marc Fabian/Zulaica y Mugica, Miguel (Hrsg.): *Digitalisierte Lebenswelten. Bildungstheoretische Reflexionen*. Berlin: Metzler, S. 47–72.
- Buck, Marc Fabian (2017): Gamification von Unterricht als Destruktion von Schule und Lehrberuf. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93, H.2, S. 268–282.
- Cailliois, Roger (1958/2017): *Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Csikszentmihályi, Mihály (1990): *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.
- Da Silva, Rui J.R. /Rodrigues, Ricardo G. /Leal, Carmem T.P. (2019): Gamification in Management Education. A Systematic Literature Review. In: *BAR – Brazilian Administration Review* 16, H. 2, S. 1–31. <https://doi.org/10.1590/1807-7692bar2019180103>
- Dander, Valentin (2020): Grundzüge einer Kritischen Politischen Ökonomie von Big Data Analytics – und ihre bildungstheoretischen Implikationen. In: Iske, Stefan/Fromme, Johannes/Verständig, Dan/Wilde, Katrin (Hrsg.): *Big Data, Dataifizierung und digitale Artefakte*. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–95.
- Daryan, Nika (2018): Revidierbarkeit, ein Muster der Hypersphäre. In: Pietraß, Manuela/Fromme, Johannes/Grell, Petra/Hug, Theo (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik* 14. Der digitale Raum – Medienpädagogische Untersuchungen und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 75–94.
- Decuyper, Mathias/Hartong, Sigrid (2022): Edunudge. In: *Learning, Media and Technology* 48, H. 1, S. 138–152. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2086261>
- Deleuze, Gilles (2005): *Schizophrenie und Gesellschaft. Texte und Gespräche von 1975 bis 1995*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Deleuze, Gille (1992/2007): *Differenz und Wiederholung*. München: Wilhelm Fink.

- Deterding, Sebastian (2014): The Ambiguity of Games. Histories and Discourses of a Gameful World. In: Walz, Steffen P./Deterding, Sebastian (Hrsg.): *The Gameful World. Approaches, Issues, Applications*. Cambridge und Massachusetts: MIT Press, S. 23–64.
- Dichev, Christo/Dicheva, Darina (2017): Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. In: *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 14, H. 1, S. 1–36. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>.
- Dichev, Christo/Dicheva, Darina/Irwin, Keith (2020): Gamifying learning for learners. In: *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 17, H. 1, S. 1–14. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00231-0>.
- Dittmeyer, Moritz (2020): *Der programmierte Mensch. Zur Idee der Ethik von Gamification*. Paderborn: mentis.
- Dragona, Daphne (2014): Counter-Gamification. Emerging Tactics and Practices Against The Rule of Numbers. In: Fuchs, Mathias/Fizek, Sonia/Ruffino, Paolo/Schrape, Niklas (Hrsg.): *Rethinking gamification*. Lüneburg: meson press, S. 227–250.
- Drerup, Johannes (2020): Libertärer Paternalismus: Ein erziehungsphilosophischer Exportschlager. In: Binder, Ulrich/Drerup, Johannes/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Pädagogische Debatten*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 193–205.
- Engel, Juliane/Jörissen, Benjamin (2019): Unsichtbare Sichtbarkeiten. Kontrollverlust und Kontrollphantasmen in öffentlichen und jugendkulturellen Digitalisierungsdiagnosen. In: Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Etzmüller, Thomas (Hrsg.): *Gegenwartsdiagnosen*. Bielefeld: transcript, S. 547–565.
- Engel, Juliane/Mayweg, Elisabeth/Carnap, Anna (2022): Postdigital bedingte Souveränität. Zum Wandel von Handlungsmächtigkeit aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: *merzWissenschaft* 66, H. 6, S. 13–24.
- Engelhardt, Miriam (2016): Virtualität und Aktualität. In: *Deleuze als Methode. Ein Seismograph für theoretische Innovationen durchgeführt an Beispielen des feministischen Diskurses*. Leiden, Niederlande: Brill Fink, S. 55–88. https://doi.org/10.30965/9783846746608_005
- Ernst, Julian (2022): Kritik am (Un-)Sichtbaren? Medianpädagogische Überlegungen zur alltäglichen Erfahrung als Ausgangspunkt der kritischen Auseinandersetzung mit Algorithmen. In: *merzWissenschaft* 66, H. 6, S. 171–180.
- Feige, Daniel Martin (2016): Ästhetik und Kunst des Computerspiels. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 64, H. 5, S. 699–719.
- Feige, Daniel Martin (2018): *Design. Eine philosophische Analyse*. Berlin: Suhrkamp.
- Fink, Eugen (1960/2010): Spiel als Weltsymbol. In: Nielsen, Cathrin/Sepp, Hans Rainer (Hrsg.): *Spiel als Weltsymbol*. Freiburg im Breisgau: Alber, S. 30–235.
- Foucault, Michel (1988): Technologien des Selbst. In: Defert, Daniel/Ewald, François (Hrsg.): *Michel Foucault. Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst, unter Mitarbeit von Jacques Lagrange, ausgewählt und mit einem Nachwort von Martin Saar*, S. 287–318.
- Gabriel, Sonja (2020): The Case of Pokémon Go or How an AR-Game Influences Our Lives. In: Bektic, Emir/Bruns, Daniela/Gabriel, Sonja/Kelle, Florian/Pölsterl, Gerhard/Schniz, Felix (Hrsg.): *Mixed reality and games. Theoretical and practical approaches in game studies and education*. Bielefeld: transcript, S. 187–204.
- Hanus, Michael D./Fox, Jesse (2015): Assessing the effects of gamification in the classroom. A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. In: *Computers & Education* 80, S. 152–161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Harth, Jonathan (2020): Ludification. In: Kasprowicz, Dawid/Rieger, Stefan (Hrsg.): *Handbuch Virtualität*. Wiesbaden: Springer, S. 59–76.
- Helsper, Werner (2009): Autorität und Schule – zur Ambivalenz der Lehrerautorität. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Autorität*. Paderborn: Schöningh, S. 65–83.

- Helsper, Werner (2021): Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: utb.
- Höhne, Thomas (2012): Ökonomisierung von Bildung. In: Bauer, Ulrich / Bittlingmayer, Uwe H. / Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer, S. 797–812. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_47
- Höhne, Thomas (2015): Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08974-0>
- Holischka, Tobias (2016): CyberPlaces – Philosophische Annäherungen an den virtuellen Ort. Bielefeld: transcript.
- Huizinga, Johan (1938/1997): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Jörissen, Benjamin (2015): Bildung der Dinge: Design und Subjektivierung. In: Jörissen, Benjamin / Meyer, Torsten (Hrsg.): Subjekt Medium Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 215–234.
- Jörissen, Benjamin (2020): Ästhetische Bildung im Regime des Computablen. In: Zeitschrift für Pädagogik 66, H. 3, S. 341–356.
- Juul, Jesper (2001): Games telling stories? A brief note on games and narratives. In: Game Studies 1. <https://web.archive.org/web/20220831232816/http://gamestudies.org/0101/juul-gts> (Memento vom 21.08.2022).
- Kalogiannakis, Michail / Papadakis, Stamatios / Zourmpakis, Alkinoos-Ioannis (2021): Gamification in Science Education. A Systematic Review of the Literature. In: Education Sciences 11, H. 22, S. 1–36. <https://doi.org/10.3390/educsci11010022>
- Kasprówic, Dawid / Rieger, Stefan (2020): Einleitung. In: ders. (Hrsg.): Handbuch Virtualität. Wiesbaden: Springer VS.
- Kerres, Michael (2020): Bildung in der digitalen Welt. Eine Positionsbestimmung für die Lehrerbildung. In: Rothland, Martin / Herrlinger, Simone (Hrsg.): Digital!?! Perspektiven der Digitalisierung für den Lehrerberuf und die Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 17–34.
- Leineweber, Christian / Zulaica y Mugica, Miguel (2022): Die Choreografie des Souveränen. Sozialtechnologische Quantifizierungen des Digitalen und die (An-)Ästhetik des Selbst. In: merzWissenschaft 66, H. 6, S. 156–170.
- Loh, Wulf (2019): The Gamification of Political Participation. In: Moral Philosophy and Politics 6, H. 2, S. 261–280. <https://doi.org/10.1515/mopp-2018-0037>
- Manolev, Jamie / Sullivan, Anna / Slee, Roger (2019): The datafication of discipline. ClassDojo, surveillance and a performative classroom culture. In: Learning, Media & Technology 44, H. 1, S. 36–51. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1558237>
- McGonigal, Jane (2012): Reality is broken. Why games make us better and how they can change the world. London: Vintage Books.
- Menke, Christoph (2005): Die Gegenwart der Tragödie. Versuch über Urteil und Spiel. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Meschtscherjakov, Alexander / Trösterer, Sandra / Lupp, Arthur / Tscheligi, Manfred (2017): Pokémon WALK. Persuasive Effects of Pokémon GO Game-Design Elements. In: PERSUASIVE 2017: Persuasive technology. Development and implementation of personalized technologies to change attitudes and behaviors, S. 241–252.
- Meseth, Wolfgang (2011): Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung. methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 12, H. 2, S. 177–197.
- Meyer-Drawe, Käte (2000): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München: Peter Kirchheim Verlag.
- Minnema, Lourens (1998): Play and (Post)Modern Culture. In: Cultural Dynamics 10, H. 1, S. 21–47. <https://doi.org/10.1177/092137409801000102>
- Nohl, Arnd-Michael (2022): Nudging ein Erziehungersatz. In: ders. (Hrsg.): Erziehende Demokratie. Orientierungsumsetzungen für Erwachsene. Wiesbaden: Springer VS, S. 177–194.

- Parmentier, Michael (2010): Spiel. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 929–945.
- Pfaller, Robert (2010): Der Exzess des Spiels als Begründer der Kultur Georges Bataille liest Johan Huizinga. In: Fuchs, Mathias/Strouhal, Ernst (Hrsg.): Das Spiel und seine Grenzen Passagen des Spiels II. Wien: Springer Vienna, S. 9–30.
- Quante, Michael/Mooren, Nadine (2020): Systematischer Ausblick. In: Moggach, Douglas/Mooren, Nadine/Quante, Michael (Hrsg.): Perfektionismus der Autonomie. Leiden, Niederlande: Brill|Fink, S. 399–404.
- Raczkowski, Felix (2018): Digitalisierung des Spiels. Games, Gamification und Serious Games. Berlin: Kadmos.
- Raczkowski, Felix/Schrape, Niklas (2018): Gamification. In: Beil, Benjamin/Hensel, Thomas/Rauscher, Andreas (Hrsg.): Game Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 313–329.
- Raffel, Lars-Arne/Allert, Heidrun/Richter Christoph (2022): Mitgestaltungskompetenz als eine Grundlage kritischer Datenkompetenz. In: merzWissenschaft 66, H. 6, S. 118–130.
- Raessens, Joost (2014): The Ludification of Culture. In: Fuchs, Mathias/Fizek, Sonia/Ruffino, Paolo/Schrape, Niklas (Hrsg.): Rethinking gamification. Lüneburg: meson press, S. 91–118.
- Rebentisch, Juliane (2019): Die Kunst der Freiheit. Zur Dialektik demokratischer Existenz, 3. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp.
- Reichenbach, Roland (2018): Ethik der Bildung und Erziehung. Essays zur pädagogischen Ethik. Paderborn: Schöningh. <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838548593>
- Richter, Christoph/Allert, Heidrun (2017): Poetische Spielzüge als Bildungsoption in einer Kultur der Digitalität. In: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Bielefeld: transcript.
- Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (2020): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rodrigues, Luiz/Pereira, Filipe D./Toda, Armando M./Palomino, Paula T./Pessoa, Marcela/Carvalho, Leandro Silva Galvão et al. (2022): Gamification suffers from the novelty effect but benefits from the familiarization effect. Findings from a longitudinal study. In: International Journal of Educational Technology in Higher Education 19, H. 1, S. 1–25. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00314-6>
- Rousseau, Jean Jaques (1762/1963): Emile oder Über die Erziehung. Stuttgart: Reclam.
- De Salas, Kristy/Ashbarry, Louise/Seabourne, Mkaela/Lewis, Ian/Wells, Lindsay/Dermoudy, Julian/Roehrer, Erin/Springer, Matthew/Sauer, James D./Scott, Jenn (2022): Improving Environmental Outcomes With Games. An Exploration of Behavioural and Technological Design and Evaluation Approaches. In: Simulation & Gaming 53, H. 5, S. 470–512. <https://doi.org/10.1177/10468781221114160>
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2014): Spiel – eine Einleitung. In: ders.: Spiel. Paderborn: Schöningh, S. 7–34.
- Schrape, Niklas (2014): Gamification and Governmentality. In: Fuchs, Mathias/Fizek, Sonia/Ruffino, Paolo/Schrape, Niklas (Hrsg.): Rethinking gamification. Lüneburg: meson press, S. 21–45.
- Scheuerl, Hans (1997): Das Spiel. Theorien des Spiels. Weinheim: Beltz.
- Schiller, Friedrich (1801/2013): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Mit den Augustenburger Briefen. Stuttgart: Reclam.
- Schmidt, Sascha (2016): Alles nur ein Spiel?! Grundlagen und Anwendungsszenarien von Gamification. Ein Beitrag aus der Perspektive der Medienpädagogik. In: Junge, Thorsten/Clausen, Dennis (Hrsg.): Digitale Spiele im Diskurs. URL: www.medien-im-diskurs.de
- Simanowski, Robert (2016): Facebook-Gesellschaft. Berlin: Matthes & Seitz.

- Vasudevan, Krishnan/Chan, Ngai Keung (2022): Gamification and work games. Examining consent and resistance among Uber drivers. In: *new media & society* 24, H. 4, S. 866–886. <https://doi.org/10.1177/14614448221079028>
- Verständig, Dan/Holze, Jens (2014): Die Ludifizierung des Sozialen durch Digitale Räume. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Spiel*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 129–156.
- Waldmann, Maximilian/Walgenbach, Katharina (2020): Digitalisierung der Hochschulbildung. Eine kritische Analyse von Learning-Analytics-Architekturen am Beispiel von Dashboards. In: *Z.fPäd* 66, H. 3, S. 357–372. <https://doi.org/10.25656/01:25799>
- Weiß, Gabriele (2014): Sich verausgabende Spieler und andere vereinnahmende Falschspieler. Das Spiel zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit in ästhetischen Lebensformen. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Spiel*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 35–61. https://doi.org/10.30965/9783657776030_003
- Weiß, Gabriele (2020): *Spiel*. In: Weiß, Gabriele/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 77–88.
- Williamson, Ben (2017): Decoding ClassDojo. psycho-policy, social-emotional learning, and persuasive educational technologies. In: *Learning, Media and Technology* 42, H. 4, S. 440–453. <https://doi.org/10.1080/17439884.2017.1278020>
- Wittig, Steffen (2014): Kultur – Spiel – Subjekt. Zur Konstruktion von Kultur in und als Spiel. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Spiel*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 157–184. https://doi.org/10.30965/9783657776030_007
- Wittig, Steffen (2018): *Die Ludifizierung des Sozialen. Differenztheoretische Bruchstücke des Als-Ob*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Xi, Nannan/Hamari, Juho (2019): Does gamification satisfy needs? A study on the relationship between gamification features and intrinsic need satisfaction. *International Journal of Information Management* 46, S. 210–221. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.12.002>
- Zichermann, Gabe/Cunningham, Christopher (2011): *Gamification by Design. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Köln: O'Reilly Media.
- Zuboff, Shoshana (2019): *The Age of Surveillance Capitalism. The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. London: Profile Books.
- Zulaica y Mugica, Miguel (2020): Ernsthaftes Verspieltsein und verspielte Ernsthaftigkeit. Der Begriff der Kindheit im Feld „Neuer Technologien“. In: Buck, Marc Fabian/Drerup, Johannes/Schweiger, Gottfried (Hrsg.): *Neue Technologien Neue Kindheiten? Ethische und bildungsphilosophische Reflexionen*. Stuttgart: Metzler, S. 125–150.
- Zulaica y Mugica, Miguel (2021): Sozialität und Bildung – die Dialektik von Freiheit und Befreiung mit Blick auf Hegel und ihre pädagogische Dimension. In: *Pädagogische Korrespondenz* 63, H. 1, S. 42–65.
- Zulaica y Mugica, Miguel (2022): Digitale Souveränität als pädagogisches Programm – Ein bildungsphilosophischer Einspruch. In: Rieger-Ladich, Markus/Thompson, Christiane/Brinkmann, Malte (Hrsg.): *Öffentlichkeiten. Urteilsbildung in fragmentierten pädagogischen Räumen*. Weinheim/Juventa: Beltz Juventa, S. 157–176.
- Zulaica y Mugica, Miguel/Buck, Marc Fabian (2023): Narration, Motivation, Subjektivierung. Zum Konzept der Erfahrungspunkte in pädagogischen Kontexten. In: Leineweber, Christian/de Witt, Claudia (Hrsg.): *Digitale Erfahrungswelten im Diskurs – Interdisziplinäre Beiträge zum Verhältnis von Erfahrung und Digitalität*.

Die Machtsphäre des (digitalen) Spiels – World of Warcraft' und der Blick des Dritten

Steffen Wittig

Einleitung

Ich möchte an dieser Stelle einer Spur nachgehen, die im Vorangegangenen bereits touchiert wurde. Miguel Zulaica y Mugica hat sie mit dem sozialtechnologischen Phänomen der Gamification berührt. *Auch* in ihm liegt, wie in so vielen Spielen, ein Versprechen, eine versprochene „Oase des Glücks“ (Fink 1960/2010a), in der es scheinbar möglich wird, sein Verhalten wie bspw. die Weisen des Lernens (vgl. Fuchs 2014, S. 132 f.) zu ändern, ohne dass man mühsam auf die Möglichkeiten und Grenzen derartiger Dispositionsveränderungen reflektieren müsste (vgl. Zulaica y Mugica in diesem Band). Was sich hier zeigt, ist ein als pädagogisch¹ qualifiziertes ‚Einbrechen‘ des Spiels ins scheinbar Wirkliche. Ich sage *auch*, da sich diese pädagogische Phantasie, wie Gabriele Weiß (ebenfalls in diesem Band) zeigt, ebenso als ein Eindringen einer machtvoll als pädagogisch artikulierten Wirklichkeit in das Spiel darstellt. Wenn ich beiden, sowohl Zulaica y Mugica als auch Weiß, folge, artikuliert sich das Spiel zum einen als eine spezifische Form der Wirklichkeit, die sich eines Modus des Als-Ob bedient, der trotz seiner Unwirklichkeit doch im Spiel als wirklich erscheint; zum anderen scheint diese Form der *wirklichen Unwirklichkeit/unwirklichen Wirklichkeit* sich durch eine Unmöglichkeit zu kennzeichnen: Im Spiel lassen sich Wirklichkeit und Unwirklichkeit unmöglich eindeutig voneinander unterscheiden. Dieses wechselseitige Einbrechen oder Eindringen des Wirklichen ins Unwirkliche vice versa (vgl. Wittig 2018) scheint jedoch ein Relais zu haben: die Spieler:in. Schrape (2014) geht sogar so weit dem Spiel in Bezug auf das Phänomen der Gamification eine subjektivierende Wirkung zu unterstellen: Das Subjekt ist biopolitisch „constructed as a free player in a defined rule-space“ (ebd., S. 21).

Im Folgenden will ich der These nachgehen, dass es sich beim Spiel um eine spezifische Machtsphäre handelt und dabei die Fäden der Entgrenzung des (Un)Wirklichen einerseits und der machtvollen Unterwerfung andererseits auf-

1 Es ist an dieser Stelle wichtig, die Problematizität nicht aus den Augen zu verlieren, dass die Qualifikationsweise dieses Einbrechens des Spiels in die Wirklichkeit resp. der Wirklichkeit in das Spiel als ‚pädagogisch‘ nicht eindeutig möglich ist. Ich habe an anderer Stelle zusammen mit Golle und Mayer (2022, S. 131 ff.) in Bezug auf den Gegenstand der ‚Beziehung‘ auf eben jene Problematik hingewiesen.

nehmen und zurückfragen: Ist es nicht die spezifische Machtsphäre des Spiels, die unterwerfend über ihre Entgrenzung von Wirklichkeit und Unwirklichkeit die Spieler:in in ihren Bann zieht? Ich will hierfür, *erstens*, mit einer Problematisierung des Spiels beginnen, um *zweitens* dergestalt die Sphäre des Als-Ob, diese wirkliche Unwirklichkeit des Spiels, als spezifischen Machtraum mit Huizingas Figur des ‚heiligen Ernstes‘ (Huizinga 2009, S. 30) zu umreißen. Hiernach will ich, die These verfolgen, dass diese Verstrickung in jene ‚unwirkliche Wirklichkeit‘ gerade durch die spezifische Rolle des Blickes des Dritten artikuliert wird. Auf diesen ‚verdoppelten Blick‘ will ich in einer kurzen Thematisierung des Phänomens der Macht bei Foucault hinweisen. Ich will *drittens* die hierdurch gewonnenen Perspektiven auf das Beispiel des digitalen Spiels ‚World of Warcraft‘ wenden und dort nachvollziehen. Abschließen will ich den Beitrag, *viertens*, mit einem Fazit.

1 „Defining ‚games‘ is a formidable challenge“ ...

... so Salen/Zimmerman (2006, S. 77) in ihrem *Game Design Reader*. Das Spiel entzieht sich einer klaren Definition. Wittgenstein geht sogar so weit zu sagen, dass es sich einem denkenden Zugriff verweigert. Man müsse Spiele ‚anschauen‘ (vgl. Wittgenstein 1958, S. 31), sie praktisch vollziehen – nur so könne man sich ihnen nähern, ohne dass man sie aber theoretisch verstehen könne.² Vergleicht man die unterschiedlichen Spiele in ihrer Weise als etwas Anschauliches zu erscheinen, ist ihnen nichts unbedingt gemeinsam. Sie haben höchstens „Ähnlichkeiten“ (ebd.) miteinander. Folgt man Salen/Zimmerman (2006, S. 78) weiter, so ergründet sich an dieser Schwierigkeit – man findet keine eindeutige Definition für das Spiel, höchstens Ähnlichkeiten *zwischen* Spielen – die Heterogenität der Artikulationsweisen des Spiels. Man kann aber in Bezug auf diese möglichen Ähnlichkeiten *formale Definitionsversuche* des Spiels von jenen unterscheiden, die eine „lusory attitude“ (Suits 2005, S. 54) der Spieler:innen in den Fokus stellen.

Eine prominente *formale Definition* findet sich bei Roger Caillois (1982). Ihm entgeht – bezugnehmend auf den im Diskurs um das Spiel so präsenten Johan Huizinga – keineswegs, dass es sich bei Spielen um höchst problematische Phänomene handelt. Allerdings reagiert Caillois auf die Problematizität des Spiels,

2 Bezieht man sich auf Wittgensteins *Philosophische Untersuchungen* (1958) so zeichnet sich ein Sprachspiel durch eine spezifische sozial situierte und kontextualisierte Verwendung von Sprache aus. Zentral erscheint hier die Differenzierung zwischen einer zeigenden „Abrichtung“ auf die Bedeutung der Dinge auf der einen Seite und einem handelnden Vollzug in Bezug auf die gezeigte Bedeutung. Auf die hier implizierten Problematiken bspw. der Vermittlung, des pädagogischen Verhältnisses, aber auch der Bildung und des Lernens kann ich an dieser Stelle nicht eingehen (vgl. hierzu Meder 2004 und Platzer 2006). Der Punkt, um den es mir hier geht, zeigt sich lediglich darin, dass Spiele nicht jenseits einer handelnden Involviertheit gedacht werden können.

als eines freien, räumlich und zeitlich begrenzten, ungewissen, unproduktiven und fiktiven Regelzusammenhangs – so seine Definition³ –, mit einer Formalisierung: Es geht darum wissenschaftlich ein „Ordnungsprinzip“ (ebd., S. 18) zu finden. Sein Vorschlag: „eine Einteilung in vier Hauptrubriken [...], je nachdem, ob innerhalb des jeweiligen Spiels das Moment des Wettstreits, des Zufalls, der Maskierung oder des Rausches vorherrscht. Ich bezeichne sie als *Agôn*, *Alea*, *Mimicry*, und *Ilynx*“ (vgl. ebd., S. 19). Caillois bemerkt aber recht schnell in seinem Nachdenken über das Spiel, dass „diese Bezeichnungen noch nicht den ganzen Umkreis des Spiels [umfassen]“ (ebd.). Und so ergänzt er seine Formalisierung noch durch eine zusätzliche Systematisierung. Jene vier Momente des Spiels „teilen es in Quadranten, deren jeder von einem ursprünglichen Prinzip regiert wird.“ (ebd.) Diese Prinzipien aber bilden „zwei entgegengesetzte Pole“ (ebd.):

„Auf der einen Seite regiert fast ausschließlich ein gemeinsames Prinzip des Vergnügens, der freien Improvisation und der unbekümmerten Lebensfreude, wodurch eine gewisse unkontrollierte Phantasie, die man mit dem Namen *paidia* bezeichnen könnte, zum Ausdruck kommt. Auf der anderen Seite ist diese überschäumende Eulenspiegelei, diese erste Eingebung fast gänzlich absorbiert, jedenfalls aber wird sie gebändigt durch eine ergänzende Tendenz, die der anarchischen und launenhaften Natur der anderen Seite in mancher, wenn auch nicht in jeder Hinsicht entgegensteht. Es ist dies ein wachsendes Bedürfnis, die anarchische Natur willkürlichen, gebieterischen und absichtlich hemmenden Konventionen zu unterwerfen, die immer mehr in die Enge zu treiben, indem man fortwährend schwierigere Hindernisse einbaut, um so den Weg zu dem ersehnten Resultat möglichst unbequem zu gestalten. Dieses Resultat ist ohne jeden Nutzen, obwohl es ständig zunehmende Anstrengungen, Geduld oder Geschicklichkeit und Erfindungsgabe erfordert. Diese zweite Komponente nenne ich *ludus*“ (ebd., S. 20).

-
- 3 Caillois setzt in seiner Definition des Spiels an jener Position Johan Huizingas an, um die es mir im Folgenden gehen wird. Er formuliert in *Die Spiele und die Menschen*: Das Spiel sei „1. eine freie Betätigung, zu der der Spieler nicht gezwungen werden kann, ohne daß das Spiel alsbald seines Charakters der anziehenden und fröhlichen Unterhaltung verlustig ginge; 2. eine abgetrennte Betätigung, die sich innerhalb genauer und im voraus festgelegter Grenzen von Raum und Zeit vollzieht; 3. eine ungewisse Betätigung, deren Ablauf und deren Ergebnis nicht von vorherein feststeht, da bei allem Zwang, zu einem Ergebnis zu kommen, die Initiative des Spielers notwendigerweise eine gewisse Bewegungsfreiheit zubilligt werden muß. 4. eine unproduktive Betätigung, die weder Güter noch Reichtum noch sonst ein neues Element erschafft und die, abgesehen von einer Verschiebung des Eigentums innerhalb des Spielerkreises, bei einer Situation endet, die identisch ist mit der zu Beginn des Spiels; 5. eine geregelte Betätigung, die Konventionen unterworfen ist, welche die üblichen Gesetze aufheben und für den Augenblick eine neue, alleingültige Gesetzgebung einführen; 6. eine fiktive Betätigung, die von einem spezifischen Bewußtsein einer zweiten Wirklichkeit oder einer in bezug auf das gewöhnliche Leben freien Unwirklichkeit begleitet wird“ (Caillois 1982, S. 16).

Das Interessante an jenem Ordnungsversuch des Spiels – über eine Polarität des Spielraums – erscheint nun *einerseits* darin, dass jedem Pol eine bestimmte Ausprägung des Spiels zugeordnet werden kann: Agôn und alea ordnen sich dem Pol des ludus zu (ebd., S. 40 ff.), mimicry und ilynx dem Pol der paidaia (vgl. ebd., S. 37). *Andererseits* – und ungleich interessanter – schreibt Caillois diesen Polen eine gewisse Dynamik zu. Die Seite der paidaia, verstanden als „Tumult und Ausgelassenheit“ (ebd., S. 41) bzw. als „ursprüngliche Begabung zur Improvisation und Fähigkeit zur Freude“ (ebd., S. 36) kann sich permanent in die Seite des ludus, des „Hang[s] zur Meisterung künstlicher Schwierigkeiten“ (ebd., S. 36) und umgekehrt transformieren. Gerade in dieser Transformabilität liegt für Caillois der „zivilisierenden Einfluß“ des Spiels, indem „die moralischen und intellektuellen Werte einer Kultur“ in einer Übersetzung zwischen regelloser Improvisation und regelhafter Meisterschaft im Spiel hervorgebracht werden (vgl. ebd., S. 37). Ich will an dieser Stelle allerdings nicht auf die permanente Übersetzung von paidaia und ludus ineinander eingehen, die Caillois in ihrer Formalität belässt. Ich will eher auf eine Dimension der Transformabilität hinaus, die Caillois nur anreißt: die Spieler:in und deren ‚lusory attitude‘.

Wenn Caillois in Bezug auf diese Übersetzung formuliert: „In der Tat treten die meisten Spiele als Frage und Antwort in Erscheinung, als Herausforderung und Entgegnung, Provokation und Übertragung, Überschwang und geteilte Spannung“ (ebd., S. 49 f.), so muss man sich fragen: Wer wird denn in diesem Verhältnis von Frage/Antwort, Herausforderung/Entgegnung, Provokation/Übertragung als Moment der Transformation von ludus und paidaia eigentlich adressiert? Meine These ist hier, dass die Spieler:in auf spezifische Weise im Spiel als Moment der Übersetzung von Unterwerfung unter eine Regelmäßigkeit und freiheitlicher Subversion derselben artikuliert wird. Um diese These zu verfolgen, will ich an dieser Stelle jedoch an jenem Punkt ansetzen, an dem Caillois seine Formalisierung des Spiels beginnt, dann aber in eine Formalisierung abdriftet: An der Position Huizingas (2009).

Diese scheint einen Schritt zurückzutreten und danach zu fragen, wie sich die Sphäre des Spiels und die Spieler:in als eine spezifische Relation artikulieren. Aus doppelter Hinsicht scheint gerade dies für die formulierte These interessant, dass es sich beim Spiel um eine Sphäre handelt, die sich *einerseits* durch partikuläre Relationen der Macht auszeichnet und die *andererseits* auf spezifische Weise die Spieler:innen subjektiv in Beschlag nimmt. Ich will beide Seiten beleuchten, indem ich mit Huizinga versuche zu umreißen, wie sich die Sphäre des Spiels skizzieren lässt.

2 Huizingas Spiel

Freiheitliche Unterwerfung – Partikulare Relationen der Macht im Spiel

Die Vermutung aufzustellen, dass die Sphäre des Spiels einen Machtraum darstellt, dem sich Subjekte auf spezifische Weise unterwerfen, scheint zunächst provokativ. Das Spiel zeichnet sich formal doch durch eine Freiheit der Handlung aus, so Huizinga (2009). Konkret schreibt er:

„Der Form nach betrachtet, kann man das Spiel also zusammenfassend eine freie Handlung nennen, die als ‚nicht so gemeint‘ und außerhalb des gewöhnlichen Lebens stehend empfunden wird und trotzdem die Spieler völlig in Beschlag nehmen kann, an die kein materielles Interesse geknüpft ist und mit der kein Nutzen erworben wird, die sich innerhalb einer eigens bestimmten Zeit und eines eigens bestimmten Raums vollzieht, die nach bestimmten Regeln ordnungsgemäß verläuft und Gemeinschaftsverbände ins Leben ruft, die ihrerseits sich gern mit einem Geheimnis umgeben und durch Verkleidung als anders von der gewöhnlichen Welt abheben.“ (Huizinga 2009, S. 22)

Für meine Argumentation ist an dieser vielstimmigen Skizze des Spiels allerdings nur jenes Spannungsfeld von freier Handlung und des Völlig-in-Beschlag-genommen-Werdens entscheidend.⁴

Die Sphäre des Spiels bringt sich *einerseits* durch die Abwesenheit von äußeren Zwängen hervor (vgl. Huizinga 2009, S. 16): Zwänge, die einem Spiel auferlegt sind, verunmöglichen es: „Befohlenes Spiel ist kein Spiel mehr“, schreibt Huizinga (ebd.). Dies wird bspw. problematisch für Ansätze, die das Spiel funktionalisierend als didaktisches Instrument einer „pädagogischen Vermittlungspraxis“ (Schäfer/Thompson 2014, S. 8) aufrufen. Auch Caillois (1982, S. 12) pflichtet dem in seiner Auseinandersetzung mit Huizingas formalen Kennzeichen des Spiels bei: Man kann mit dem Spiel „weder Hunger oder Durst“ stillen, „noch [...] seinen Lebensunterhalt“ verdienen oder gar das Spiel als „Schonraum“ (ebd.) für die Verwirklichung pädagogischer Ziele nutzen. An das Spiel ist, wie Huizinga (2009, S. 22) in der zitierten Passage weiter oben verweist, „kein materielles Interesse geknüpft“. Dies hat mit Huizingas Kennzeichnung des Spiels als „freie[r] Handlung“ (ebd.) zu tun. Die Freiheit des Spiels meint dergestalt das Nicht-Vorhandensein einer „natürlichen Determiniertheit“ (ebd.). Würde eine „physische Notwendigkeit“ (ebd.), ein äußerlicher Grund wie bspw. ein didaktisches Interesse, ein Subjekt zur Praxis des Spielens nötigen, so wäre das, was da handelnd passiert, kein Spiel. Es wäre nichts als der Ernst des „gewöhnlichen [...] Lebens“ (ebd.), von

4 Für die nähere Kontextualisierung der Theorie des Spiels bei Huizinga muss ich an dieser Stelle allerdings auf meine Dissertation verweisen, in der eine ausgedehntere Beschäftigung mit Huizingas Perspektive auf das Spiel als eine Form der ‚Kulturkritik‘ (vgl. Köster 1947, S. 56) zu finden ist (vgl. Wittig 2018).

dem sich das Spiel für Huizinga jedoch auf spezifische Weise abgrenzt. Huizinga schlägt vor, für das Spiel deshalb einen „weitere[n]“ Freiheitsbegriff (ebd.) zu verwenden, der – folgt man Deines (2012, S. 36) – als ein Ineinanderfallen einer Freiheit *von* und einer Freiheit *zu* gedacht werden kann.

Andererseits entsteht erst durch die Abwesenheit äußerer Zwänge, also erst durch eine Freiheit *von* Heteronomie, *im* Spiel als spielimmanenter Akt eine Freiheit *zu* spielen, die wiederum als ausgeübte Freiheit *zu* spielen, eine Freiheit *von* heteronomen Bedingungen verifiziert. Sprich: Beide Seiten jener Freiheit sind derartig einander verschlungen, dass sie ein Vexierbild bilden: Die Freiheit *von* Zwang ermöglicht es erst am Spiel spielend teilzunehmen; das spielende Bewegen im Möglichkeitsraum des Spiels verifiziert die Abwesenheit äußerlicher Heteronomie. Es scheint dahingehend äußerst schwierig zwischen einer Freiheit *von* heteronomen Faktoren und einer Freiheit *zu* Spielen zu unterscheiden.

Nun mag man aber berechtigt einwenden, dass das Spiel selbst aber auch ein heteronomer Zusammenhang ist. Spiele sind Räume, die sich „nach bestimmten Regeln ordnungsgemäß“ (Huizinga 2009, S. 22) vollziehen. Diese Regeln konstituieren sich im Spiel aber auf spezifische Weise. Für Huizinga artikuliert sich das Spiel als eine Sphäre der Freiheit, in der es gerade um eine Abgrenzung vom Ernst des „gewöhnlichen“ oder des „eigentlichen Leben[s]“ (ebd., S. 16) geht. Das „Spiel [ist] nicht das ‚gewöhnliche‘ oder das ‚eigentliche‘ Leben. Es ist vielmehr das Heraustreten aus ihm in eine zeitweilige Sphäre von Aktivität mit einer eigenen Tendenz“ (ebd.). In Differenzierung zu jenem ‚Ernst des gewöhnlichen Lebens‘ bringt sich das Spiel als Sphäre eines ‚Nicht-Ernstes‘ hervor (vgl. ebd., S. 14). Praktiken gelten hier als „nicht so gemeint“ (ebd., S. 22).

Gerade diese Freiheiten *von* spezifischen Zwängen scheinen nun aber jene Freiheiten *zu* spielen zu markieren, die das Spielen attraktiv macht. Man tut so als wäre etwas wirklich und zugleich unterwirft sich die Spieler:in freiheitlich diesem imaginierten Als-Ob-Raum. In dieser Unterwerfung wird ein Möglichkeitsraum subjektiven Handelns eröffnet, der sich entlang von *vier Achsen* artikuliert. *Ers-tens* bringt sich eine Praxis des Spielens frei „von ethischen Verbindlichkeiten“ (Bührmann 2012, S. 46) hervor. Jenseits möglicher Konsequenzen des Handelns artikuliert sich jener Möglichkeitsraum des Spiels als ein Ausprobieren ethischer Handlungen, die man im ‚gewöhnlichen Leben‘ so nicht ausführen würde bzw. könnte. So wird es z. B. unproblematisch möglich, in Online-Role-Playing-Games wie ‚World of Warcraft, nackt rumlaufend Aufgaben zu lösen, um so anderen zu beweisen, dass man stärker ist als sie oder einfach nur kurz: ‚Overpro‘ (man möge sich dies bspw. im Berufsalltag vorstellen). *Zweitens*, hierauf verweist Thiedeke (2010, S. 29), werden in diesem Möglichkeitsraum Sachverhalte und Praktiken in Bezug auf das Selbst imaginierbar, die im gewöhnlichen Leben unmöglich wären: Thiedeke skizziert hier diesen Möglichkeitsraum als eine Sphäre des Experimentierens mit Identität: Man kann sein „physisches Geschlecht wechseln, wieder jünger werden, fliegen [...] durch Wände gehen, zugleich mehrere sein“,

sich „in Steine und Bäume verwandeln“ (ebd.), unglaublich gut Fußball spielen, unsterblich sein, die Zeit zurückdrehen usw. Eine „Inversion der Irreversibilität“ (Krämer 2005, S. 3), das Rückgängig-Machen-Können des Unwiederbringlichen, die Möglichkeit des Resetzens, für den Fall, dass man bspw. verliert oder gar stirbt, artikuliert m. E. eine *dritte Weise* des Als-Ob eines solchen spielerischen Möglichkeitsraums. Ich kann in einem Spiel meine Mitspieler:innen reihenweise massakrieren oder selbst sterben; im ‚real-life‘ sitzen jene Spieler:innen (hoffentlich) immer noch atmend und vergnügt nebeneinander auf der Couch. *Viertens* wird es möglich in einem solchen Als-Ob des Spiels alternative Formen von Ordnung zu produzieren. Fink (1960/2010b, S. 221 ff.) verdeutlicht, dass im Spiel eine symbolische Beziehung zwischen der imaginären Sphäre des Spiels und dem ‚Ernst des gewöhnlichen Lebens‘ hervorgebracht wird. Das Spiel verweist symbolisch, als Bruchstück, auf eine mögliche, aber zu imaginierende Ganzheit dieser Welt (vgl. ebd., S. 122), jenseits jeglicher Komplexität, kann aber die Welt (in metaphorischer Referenz auf die Welt des gewöhnlichen Ernstes) vollkommen neu gestaltet werden.

Etwas wie die eingangs angeführte ‚Gamification‘ müsste vor dem Hintergrund einer solchen im Vorangegangenen problematisierten Freiheit des Spiels und einer sich so andeutenden Machtsphäre des Spiels kritisch betrachtet werden. Definiert man Gamification, wie Schrape (2014, S. 22) dies tut als „permeation of non-game contexts with game elements“, so müsste man mit Hui-zinga in Abrede stellen, dass es sich bei diesen Spielelementen überhaupt noch um solche handelt: Haben jene Spielelemente, die in das Soziale mit Hilfe von Highscores, Tokensystemen o. ä. eingelassen werden nicht auch ‚normierende‘, ‚hierarchisierende‘ und ‚prüfende‘ Effekte auf die Subjekte (vgl. Foucault 1994)? Führt ‚Gamification‘ dergestalt nicht zu einer „Entmaterialisierung physischer Gewalt“ (Rieger-Ladich 2004, S. 206), wenn man davon ausgeht, dass man sich mit anderen ja eben nur in Formen des Spiels misst und nicht im ‚gewöhnlichen Leben‘? Artikuliert sich Gamification dahingehend nicht auch als biopolitisches Element einer gouvernementalen Unterwerfung bzw. als Potential einer Führung zur Selbstführung, wenn man jene „kapriziöse Freiheit“ (Bataille 2001, S. 309) des Als-Ob des Spiels in den Fokus rückt? Erst dadurch, dass nicht zum Spielen gezwungen wird (Freiheit *von*), können sich Praktiken in einem sich so eröffnenden spielerischen Möglichkeitsraum vollziehen, die als nicht so gemeint gelten wollen (Freiheit *zu*). Erst dadurch, dass man sich jener Spielsphäre unterwirft und diese unbedingt ernstnimmt, verifiziert sich aber gleichsam eine Freiheit *von* äußeren Zwängen im Rahmen des spielerischen Als-Ob. Ist eine solche ‚kapriziöse Freiheit‘ also nur Illusion? Warum sollte etwas, das nur im Modus eines Als-Ob zu existieren scheint, so anziehend sein, dass die Spieler:innen zum Teil im „Fieber des Spiels“ (Bataille 2001, S. 306) vergessen, dass es sich nur um ein Spiel handelt?

Ich will im Folgenden den sich hier schemenhaft andeutenden Machtraum des Spiels weiter problematisierend konkretisieren und dabei auf Pfallers Diskussion des Huizinga'schen ‚heiligen Ernstes‘ des Spiels zurückgreifen.

‚Heiliger Ernst‘ – Unterwerfung unter den Blick des Dritten

Das Spiel artikuliert sich, das sollte bis hierhin deutlich geworden sein, als ein freiheitlicher Raum, in dem es um ein Abseits-Sein vom Ernst des „gewöhnlichen Lebens“ (Huizinga 2009, S. 16) geht. Der Akt der freiwilligen Teilnahme am Spiel, als Spielhandlung, die als „nicht so gemeint“ (ebd.) gilt, unterwirft sich einem mit ihr gemeinsam artikulierten Als-Ob.⁵ Zu fragen bleibt, wie eine machtvolle, aber freiheitliche Unterwerfung unter etwas, das nur imaginär anwesend ist, vorstellbar wird?⁶ Huizinga gibt ein Beispiel einer solchen Unterwerfung:

„Spiel ist nicht das ‚gewöhnliche‘ oder das ‚eigentliche‘ Leben. Es ist, vielmehr das Heraustreten aus ihm in eine zeitweilige Sphäre von Aktivität mit einer eigenen Tendenz. Schon das kleine Kind weiß genau, daß es ‚bloß so tut‘, daß alles ‚bloß zum Spaß‘ ist. Wie tief dieses Bewußtsein in der Kinderseele haftet, wird m. E. besonders schlagend durch den Fall illustriert, den mir seinerzeit der Vater eines Kindes mitgeteilt hat: Er trifft sein vierjähriges Söhnchen an, wie es auf dem vordersten einer Reihe von Stühlen sitzt und ‚Eisenbahn‘ spielt. Er hätschelt das Kind, dies aber sagt: ‚Vater, du darfst die Lokomotive nicht küssen, sonst denken die Wagen, es wäre nicht echt.‘“ (Huizinga 2009, S. 16 f.)

Ich will mich an dieser Stelle auf die für mich wesentliche Figur beschränken. Die des *Dritten*: Ein solcher Blick eines Dritten zeigt sich in Huizingas Beispiel auf Seiten des spielenden Jungen daran, dass er seinem Vater gegenüber äußert, nicht geküsst werden zu wollen, da sonst die Wagons denken würden, die Eisenbahn wäre nicht echt. Er unterwirft sich freiwillig dem Blick des Dritten, der Spielgegenstände, der Wagons, *im Wissen darum*, dass es sich bei jenem Bereich des Unernstes des Spiels um ein Als-Ob handelt. Und dennoch glaubt er an die Wirklichkeit dieses Blickes: Die Wagons sollen nicht denken, dass das alles nicht echt ist. Huizinga beschreibt dies als „heiligen Ernst“ des Spieles: *Subjekte unterwerfen sich freiwillig wider besseren Wissens* der Macht-Sphäre des Spiels.

Entscheidend an dieser freiwilligen Unterwerfung ist die Position des Dritten, die eine spezifische subjektive „Haltung“ (ebd., S. 30) hervorbringt. Im Spiel ver-

5 Eine solche „Sphäre“ konstituiert sich hier als ein *Raum des Als-Ob* jenseits des sonstigen Ernstes des Lebens. Es bildet, wie Bührmann (2012, p. 46) dies treffend formuliert, ein „Zwischen“, in dem gleichsam auch nicht mehr zwischen Ernst und Nicht-Ernst unterschieden werden kann.

6 Ich versuche hier einen Gedanken weiter auszuarbeiten, den ich zuerst auf einem Vortrag an der Sorbonne in Paris (Université 8 et 13) unter dem Titel *Intermediate Things. Concerning the articulation of the Imaginary as real through the gaze or: a reading of Huizinga with Lacan* formuliert habe (vgl. Wittig 2019).

strickt sich die Spieler:in – im Wissen um das Als-Ob – in das „Fieber des Spiels“ (Bataille 2001, S. 306), weil sie es nicht als bloße Unwirklichkeit abtun kann. Es artikuliert sich ein doppeltes Verhältnis des Subjekts, welches zugleich distanziert und distanzlos zum Spiel steht. Es ergreift Besitz von der Spieler:in *gerade durch* das Wissen nur zu spielen (vgl. Huizinga 2009, S. 11 f.). Huizinga nennt gerade diese Bewusstseinshaltung der Spieler:in den ‚heiligen Ernst‘ des Spiels. Dieser bezeichnet dabei eine bestimmte Bewusstseinshaltung des Spielenden (ebd., S. 30), in der „[d]as ‚gewöhnliche Leben‘ [...] stillgelegt“ ist, so Huizinga (ebd.) und in der, laut Rodriguez (2006), die Grenze zwischen der Sphäre des Ernstes des gewöhnlichen Lebens und der Sphäre des Als-Ob des Spiels suspendiert wird. Das Wissen über den bloß imaginären Charakter des Spiels scheint hier zentral, da es, glaubt man Pfaller (2002), die Spielenden zu „Eingeweihten“ macht, die „die Illusion des Spiels durchschauen“ (ebd., S. 112). Ihnen gegenüber erscheint eine Gruppe derer, die sich von der Illusion des Spiels täuschen lassen. Diese ‚Getäuschten‘ müssen aber nicht notwendigerweise eine reale Existenz besitzen, wie die Beispiele zeigen: Die Wagen des Zuges dürfen keinen Verdacht schöpfen, dass der Zug nicht echt sein könnte. Nur weil die Spieler:innen darum wissen, dass das Spiel nicht wirklich ist, wissen sie noch längst nicht darum, ob es für *andere* nicht vollkommener Ernst ist, ob es sich nun bei diesen anderen um die vorgestellten Wagen oder andere Spieler:innen, Schaulustige oder um sich selbst als Zuschauer:in handelt, bleibt dabei offen. Vielmehr werden diese unbestimmten Anderen immer als jemand oder etwas angenommen, der/das potentiell an die Ernsthaftigkeit des Spiels glaubt: „Ob man nun Zauberer oder Bezauberter ist, man ist selbst zugleich wissend und betrogen. Aber man will der Betrogene sein“ (Huizinga 2009, S. 33). Dieser unterstellte, vollkommen unbestimmte Andere, der als möglicherweise ‚Bezauberter‘, ‚Betrogener‘ o. ä. aufgerufen wird, ermöglicht es der Spieler:in sich selbst als jemanden zu erkennen, der im vom Spiel bezauberten Blick dieses angenommenen Anderen als spielend wahrgenommen wird. Der produktive Zauber des Spiels entfaltet sich vor dem Hintergrund des unterstellten Blicks dieses Anderen, der die Spieler:innen in eine Illusion verwickelt, die sie erst in ihrem spielenden Handeln zum Leben erwecken.

Meines Erachtens ist hier eine tiefergehende Konkretion dieser Sphäre der Verstrickung der Spieler:innen von Nöten: Robert Pfaller (2002) versucht, den „heiligen Ernst“ Huizingas, der sich gerade durch den *Glauben an die Wirklichkeit des Als-Ob* des Spiels im Wissen um die Unwirklichkeit desgleichen hervorbringt, in seinen *Die Illusionen der anderen* zu erläutern. Er fragt sich hier: Wie kann das Phänomen erklärt werden, dass wir an etwas glauben, von dem wir genau wissen, dass es absolut „blöd“ oder „idiotisch“ ist (ebd., S. 10)? Wie können wir uns also in etwas verlieren, das formal von einem „entgegengesetzten Wissen begleitet“ (ebd.) ist. Folgt man Pfaller in seiner Argumentation so ist es *gerade* jenes Wissen um die Nicht-Ernsthaftigkeit solcher „Einbildung[en] ohne Eigentümer“ (ebd., S. 9), wie er sie nennt, die diese zu etwas Wirklichem machen. Wirklich werden

jene ‚Einbildungen‘, diese Unwirklichkeiten, weil sie auf „eine virtuelle, nicht auf eine tatsächlich anwesende Öffentlichkeit bezogen“ (ebd., S. 37) sind.

Im *Akt* (des Spielens) selbst wird jener Glaube der Spielenden als etwas hervor-gebracht, das nur einem Dritten unterstellt wird, ohne dass dieser wirklich daran glauben müsste. Es ist der „Glaube-an-das-Glauben-des-anderen“ (Bergrande 2010, S. 109), der Glaube daran, dass jemand diese Unwirklichkeit ernstnehmen *könnte*, der die Spieler:in an das Als-Ob des Spiels glauben lässt, obwohl sie darum weiß, dass dieses nicht wirklich ist. Damit ist die Spieler:in keine „vom Spiel Getäuschte“ (Pfaller 2002, S. 114), sondern sie wird „nur und gerade dann“ von der Illusion des Spiels „gepackt“, wenn sie „die Illusion des Spiels“ (ebd., S. 115) durchblickt. Žižek spitzt dies, in Bezug auf jenes berühmt gewordene Beispiel des Basketballspielers, zu, der sein ganzes Spiel einem Jungen im Rollstuhl vor dem Fernseher widmet, von dem er unterstellt, er würde ausnahmslos jedes Spiel von ihm verfolgen: „Ich kann nur insofern aktiv sein [...], als ich mich mit einem anderen unbeteiligten Blick, für den ich auf dem Platz stehe, identifiziere, das heißt nur insofern, als ich die passive Erfahrung des Fasziniertseins von meinem Tun auf einen anderen übertrage, insofern, als ich mir vorstelle, diesem Anderen zu *erscheinen*, der meine Handlungen im symbolischen Netzwerk registriert“ (Žižek 2013, S. 154). Das zentrale Moment dieser sich so artikulierenden Interpassivität liegt in der ‚Verdoppelung des Blickes‘ (vgl. ebd.): Es ist das Erscheinen des Blickes des Basketballspielers, der das fasziniert Angeblickt-Sein durch den Jungen im Rollstuhl vorm Fernseher unterstellt. Durch diese Unterstellung eines Blicks wird es egal, ob dieser Junge wirklich vor dem Fernseher sitzt. Es scheint die bloße Imagination eines fasziniert Angeblickt-Werdens auszureichen, durch die die durchschaute Nicht-Ernsthaftigkeit des Spiels zu etwas bedingungslosen Ernstem wird. Das Entlarven der Illusion des Spiels, jenes Moment, in welchem die Spieler:in den Eindruck hat zu wissen, womit sie es zu tun hat und wer alles von der ausgemachten Illusion getäuscht wird, lässt sie einen „virtuellen Beobachter“ (Pfaller 2002, S. 263 f.) unterstellen, in dessen imaginiertem Blick sie sich als etwas oder jemand hervorbringt, deren Handeln/Spiel von einem anderen genossen werden kann.

Indirekt weist Pfaller so darauf hin, dass Huizinga an eine entscheidende Grenze stößt: Wenn der Glaube an die Ernsthaftigkeit der Nicht-Ernsthaftigkeit des Spiels gerade durch die Annahme einer dritten Instanz konstituiert wird, der ein Glaube an die Wirklichkeit des Imaginären unterstellt wird, dann bleibt es jedoch fraglich, wie eine solche Bindung an eine angenommene dritte Instanz gedacht werden könnte. Einen Hinweis darauf liefert das eingangs erwähnte Lokomotiven-Beispiel: In dem Moment, in dem der Vater den Jungen umarmt, droht der illusionäre Spielcharakter vor der vermeintlichen dritten Instanz – der Lokomotive und ihren Wagons – zusammenzubrechen, weil ebenfalls unterstellt wird, dass dieser Dritte unentwegt den die Illusion durchschauenden spielenden

Jungen ansieht. Nichts entgeht ihm, jedes Nicht-Ernstnehmen des Uernstes kann deshalb den spielerischen Raum des Als-Ob zum Kollabieren bringen.

Bricht die Sphäre hier (potentiell) zusammen, weil die beschriebenen *vier Achsen der Als-Ob-Sphäre des Spiels* – die Freiheit von ethischen Verbindlichkeiten, die Imaginierbarkeit des Unmöglichen, die Inversion der Irreversibilität und die Möglichkeit der Neugestaltung der Welt – fraglich werden? Droht die Spielwelt zu kollabieren, weil die Freiheit zu spielen als Täuschung darüber deutlich wird, dass es keine Abwesenheit äußerer Gründe gibt, sondern eine Unterwerfung unter die ‚*Täuschung*‘ einer Freiheit zu spielen erst die *Illusion einer Freiheit von den Zwängen des ‚gewöhnlichen Lebens‘* hervorgebracht hat? Oder ist es die Offenlegung jenes *imaginierten allsehenden Blickes eines unterstellten Dritten*, die das Spiel womöglich zusammenbrechen lässt? Halten diese drei Faktoren in ihrer Relationalität nicht die (Macht)Sphäre des Spiels zusammen?

Diese drei Figuren des Spiels ähneln m. E. in gewisser Weise spezifischen Artikulationsweisen des Verhältnisses von Heteronomie und Autonomie, wie sie bei Foucault (1994) zur Thematisierung einer spezifischen Machtförmigkeit über den Blick aufgerufen wird (sie ist mit ihr allerdings nicht gleichzusetzen). Ich will diese an der Figur des Panopticons in aller Kürze anreißen, um lediglich auf die Nähe zwischen jener spezifischen Artikulation von Macht und der Sphäre des Spiels, wie sie bis hierhin dargestellt wurde, hinzuweisen, um hiernach jene Machtsphäre des Spiels am Beispiel des Online-Role-Playing-Games *World of Warcraft* zu illustrieren.

Panoptische Täuschungen?

Aus Foucaults Perspektive bringt sich die Autonomie des Subjekts gerade durch seine freiheitliche Unterwerfung unter eine spezifische diskursiv sich (re)produzierende Norm hervor (vgl. Rieger-Ladich 2004, S. 209). Unterwerfung und Autonomie „bilden“ – ähnlich wie in jenem *doppelten Begriff der Freiheit im Spiel*, so meine Vermutung – „eine Kippfigur, die zwei Gesichter eines Januskopfes“, so Menke (2003, S. 285). Die Autonomie des Subjekts – folgt man Foucaults Repressionshypothese⁷ – ist einerseits *conditio sine qua non* andererseits aber eben auch Effekt einer diskursiven Unterwerfung. Diese Form, der das Subjekt erst hervorbringenden freiheitlichen Unterwerfung, artikuliert sich gerade durch einen sich nach innen wendenden Blick, der über einen imaginierten beobachtenden Dritten induziert wird. Es ist Foucaults Interpretation des Bentham’schen Panopticons, die zur Betrachtung dieses *verdoppelten Blickes* entscheidend ist. Konzipiert als „ein ringförmiges Gebäude mit einem Turm in der Mitte, das so gestaltet ist, dass jeder Winkel jederzeit von diesem Turm aus einsehbar ist“ (Grabau/Rieger-

7 Die Repressionshypothese artikuliert sich dabei an jener Formulierung aus *Überwachen und Strafen*: „Der Mensch, von dem man uns spricht und zu dessen Befreiung man einlädt, ist bereits in sich das Resultat einer Unterwerfung, die viel tiefer ist als er“ (Foucault 1994, S. 42).

Ladich 2014, S. 65), diene es in Foucaults Analyse der *Geburt des Gefängnisses*, wie es im Untertitel von *Überwachen und Strafen* heißt, nicht nur dazu „jeden Winkel, jeden Gefangenen, jeden Insassen, jeden Schüler beobachten zu können“ (ebd.). Ein einziger Beobachter konnte alle Zellen bzw. jegliche Positionierungen in einem Raum (bspw. auch einem Klassenraum) einsehen und mögliches, als nicht Norm entsprechend artikuliertes Verhalten unverzüglich sanktionieren. Viel entscheidender aber in jenem Gebilde des Panopticons ist eine „Entmaterialisierung physischer Gewalt“ (Rieger-Ladich 2004, S. 206). So war es bspw. nicht möglich, aus der Gefängniszelle heraus einsehen zu können, ob ein Beobachter den Turm in die institutionelle Landschaft blickend besetzt. Die Gefangene „wird gesehen, ohne selber zu sehen“ (Foucault 1994, S. 257). Das produktive Moment an jener Überwachung, in der die Überwachte nicht sieht, ob sie überwacht wird, kann in einem nach *innen gewendeten Blick* beschrieben werden: Man ist einem Blick eines Überwachers ausgesetzt, von dem man nicht weiß, ob er überhaupt auf einem ruht. Man muss ihn vielmehr permanent unterstellen, um sich zu etwaig vorliegendem sanktionierbaren Verhalten potentiell verhalten zu können. Das Subjekt muss den stets anwesenden und möglicherweise doch abwesenden Blick des Überwachers „antizipieren“ und „[wird] schließlich dazu genötigt [...], sich selbst an dessen Stelle zu versetzen und auf diese Weise zum Überwachungsorgan der eigenen Handlungen zu werden“ (Rieger-Ladich 2004, S. 206). Wenn die sich in diesen Weisen der freiheitlichen Unterwerfung erst hervorbringende Autonomie zugleich Bedingung und Effekt eines nach innen gewendeten Blicks ist, kann sie dann nicht auch als „zu enthüllende Täuschung behandelt“ (Dreyfus/Rabinow 1994, S. 161) und aufgerufen werden? Ist sie nicht nur als „beschränkte“ Autonomie zu denken (Rieger-Ladich 2004, S. 209), welche sich in „gewissen Spielräumen des Handelns“ (ebd.), in einem „Bereich des Zwischen“ (ebd., S. 208) positioniert?

Der Blick, der unterscheidet, hierarchisiert und normiert, existiert dergestalt nur als Imagination eines sich nach innen wendenden individuellen Blicks. Ein solcher imaginierte Blick des Dritten ist bei Foucault aber gleichsam an einen diskursiven „Macht/Wissen-Komplex“ (Foucault 1994, S. 39) gebunden. Eine solche Unterwerfung unter den sich inmitten eines Macht/Wissens-Komplexes situierenden Blicks eines imaginierten Dritten bringt dabei „das erkennende Subjekt“ als Bedingung und „Effekt“ einer solchen Unterwerfung (ebd.) hervor. Erst aber vor dem Hintergrund dieser unklaren Grenzen zwischen „Innen und Außen, zwischen Eigenem und Fremden“ (Rieger-Ladich 2004, S. 207), die sich durch jenen nach innen gewendeten Blick hervorbringen, rücken Fragen der Subjektivierung und insbesondere Fragen danach, wie Normen artikuliert werden, anhand derer sich Subjekte in den Blick nehmen oder wie Normabweichungen als begründete Positionen hervorgebracht werden in den Vordergrund. In der Instituierung dieses „zwingenden Blicks“ vollzieht sich jene Macht, die sich Foucault als ein „Netz“ (Foucault 1994, S. 38) der Relationen zeigt: Das Panopticon markiert mit seinem Potential mit „einem einzigen Blick [...] dauernd alles zu sehen“, die Einrichtung

eines solchen „zwingenden Blicks“ (ebd., S. 224). Die Überwachung, die über einen solchen unterstellten Blick eines Dritten aufgerufen wird, legt sich „wie ein Beziehungsnetz von oben nach unten und nach den Seiten“ (ebd., S. 228) über alle Beziehungen der Individuen zueinander, da es nicht nur jener Überwacher im Turm des Panopticons zu sein scheint, dem eine Überwachung unterstellt werden muss. Es sind eben auch die anderen, denen ein solcher *zwingender Blick potentiell zugeschrieben werden muss*: den Mit-Insassen, den Mit-Bürgern, den Mit-Schülern, den Mit-Spielern etc. Sie sind allesamt „pausenlos überwachte Überwacher“ (ebd.). Jenes Netz der unterstellten und so verdoppelten Blicke „hält“ sozusagen „das Ganze und durchsetzt es mit Machtwirkungen“ (ebd.). Aber es ist weit weniger das Angeblickt-Sein durch einen Überwacher als vielmehr das Sich-selbst-Anblicken im Blick des überwachten Überwachers, in dem sich das Subjekt hervorbringt. Das Moment der Subjektivierung vollzieht sich erst über jenes Nachinnen-wenden des unterstellten Blicks des Dritten. Erst durch diesen beginnt sich das Subjekt anhand von als relevant angenommenen Normen selbst zu führen und so zu subjektivieren. Es wird sich – ähnlich wie im verdoppelten Blick des Spiels – im unterstellten Blick des Dritten selbst ansichtig.

Die an der Sphäre des Spiels herausgearbeiteten Momente der freiheitlichen Unterwerfung unter ein Als-Ob bzw. die Verwirklichung dieses Als-Ob in der Verstrickung in den unterstellten Blick eines imaginierten Dritten scheinen sich in Foucaults Thematisierung der Macht zu wiederholen. Sie rücken die Sphäre des Spiels und jene der Macht in eine gewisse Nähe zueinander. Sind aber eben nicht gleichzusetzen: Die herausgestellten *vier Achsen* der Spielsphäre unterscheiden die Thematisierung von Macht im Sozialen eklatant von jener im Spiel.

Ich will im Folgenden am Online-Game World of Warcraft jedoch diese freiwillige Unterwerfung unter den Blick eines ‚virtuellen Beobachters‘ in seinen machtförmigen Effekten abschließend in den Blick nehmen, um eine mögliche Machtsphäre des Spiels noch einmal zu illustrieren.

3 Die Machtsphäre des Spiels am Beispiel *World of Warcraft*

Nicht nur in konventionellen Spielen scheinen sich dieser doppelte Begriff von Freiheit, diese vier Achsen der Spielsphäre und jener virtualisierte Blick des Dritten zu zeigen und Spieler:innen in die Sphäre des Spiels zu verstricken. In Computerspielen scheinen diese Perspektiven ebenso anwesend zu sein und (Spieler:innen-)Subjektivitäten hervorzubringen. Ich will im Folgenden aber auf jenes Moment des *verdoppelten Blicks* fokussieren, da er m. E. in Bezug auf die Frage nach der Machtsphäre des Spiels und die Weise der Hervorbringung von Subjekten im Spiel besonders relevant zu sein scheint. Ich will dies in aller Kürze an Rapps Studie zum ‚Massive Multi Player Online Role-Playing Game‘ (MMPORPG) *World of*

Warcraft (WoW) analysieren. Ziel seiner ethnografischen Studie war es zu analysieren, wie sich Spieler durch WoW formieren (vgl. Rapp 2018).

MMORPGs artikulieren sich vor allem als soziale Phänomene. Spiele wie WoW bieten alternative Welten, in denen soziale Funktionen, Lernen und die Entwicklung sozialer Fähigkeiten in einer virtuellen Umgebung geübt werden können (vgl. Davidson/Goldberg 2009). *World of Warcraft* ist seit 18 Jahren eines der beliebtesten MMORPGs mit gegenwärtig etwa 2 Millionen Spielern weltweit. Eine Spieler:in in WoW übernimmt die Rolle eines Helden und erkundet die virtuelle Welt von Azeroth. Die Spieler:innen können mit Tausenden anderer Spieler:innen in derselben Welt interagieren und gemeinsam Abenteuer erleben oder auch gegeneinander kämpfen. Das Spektrum an Praktiken ist heterogen: Die Spieler:innen können Freundschaften schließen, Allianzen bilden (sogenannte Gilden), in denen sie einen sozialen Rang einnehmen können, gegen Feinde antreten und dadurch Erfahrungen sammeln, durch die sie in ihren Spielstufen aufsteigen. Sie können Fähigkeiten entwickeln, zaubern, fliegen etc.; sie können Berufe erlernen, wertvolle Gegenstände gewinnen oder auch herstellen. Kurzum: Sie können sich und ihre Welt neu erschaffen. Das Spiel und seine Elemente zeichnen sich nicht nur durch die Möglichkeit aus, das Unmögliche als möglich zu imaginieren: Wenn man stirbt, fängt man einfach vom Friedhof wieder an und sucht seine Leiche, um ins Spiels zurückzukehren. Es ist zudem noch durch die Befreiung von ethischen Verbindlichkeiten gekennzeichnet: Im Spiel bilden sich bspw. auch Liebesbeziehungen aus, die parallel zu real existierenden Beziehungen bestehen, es wird polyamor miteinander gelebt und auch Sex praktiziert, jenseits von den Verbindlichkeiten des gewöhnlichen Lebens.

Zudem artikuliert sich hier eben jener verdoppelte Blick über einen unterstellten Dritten in Form einer *community*. In verschiedenen Studien wurden die Merkmale des sozialen Lebens in WoW untersucht. Nardi/Harris (2010) beschreiben zum Beispiel wie Spieler:innen im Spiel zusammenarbeiten und wie sie ihre Spielfähigkeiten durch Chat-Unterhaltungen mit ihren Gildenkameraden entwickeln. Williams/Kirschner (2012) umreißen verschiedene Formen von koordinierten Aktionen innerhalb von sogenannten Schlachtzügen, Gilden und Gruppen im Spiel. Ich will auf ein ethnografisches Protokoll Rapps in Bezug auf die Erfahrung der Rolle von Gilden als Formen der sozialen Strukturierungen hinweisen, die m. E. auf die freiwillige Unterwerfung unter den Blick des Dritten in besonderem Maße verweisen:

„These social structures are able to trigger emotional experiences that are similar to, if not stronger than, those that we might feel in ‚real life‘. Having roles, responsibilities, rules to be respected is somehow reassuring: you can find a place where your contribution is valued, in which you can continuously receive a social recognition for your accomplishments. Moreover, you can progress in ‚your career‘. I became an officer twice, and I have to admit that this experience provided me with great satisfaction:

it allows you to exert power on others, to increase your reputation, and to feel yourself useful to a sort of ‚transcendent‘ objective. However, what really makes the guild life exciting is, on the one hand, the sense of freedom, agency and negotiation, that you preserve despite all the rules and duties. On the other hand, the feeling of being part of a community of people that you care of is crucial to remain stuck on a certain guild: you have a goal, it's true, defeating the next boss, but this is not the whole story. You have ties, you share your ingame experiences, your fun, and even your private life. When I left the Emperor for experimenting a new guild, for example, I felt as I missed something important. I left it for my research purposes, but I would have stayed there.“ (Rapp 2018, S. 21)⁸

Diese soziale Figuration scheint für den Interviewten ‚emotional experiences‘ stärker zu affizieren als vergleichbare Erfahrungen im ‚gewöhnlichen‘ Leben. Man nimmt Rollen ein, bekommt Verantwortung, gibt sich zu respektierende Regeln und kann dergestalt eine ‚Karriere‘ verfolgen. Es artikuliert sich einerseits eine Freiheit innerhalb all der selbst gegebenen Regeln. Andererseits bringt sich ein ‚transzendierendes‘ Ziel hervor, das man als Teil einer Gemeinschaft verfolgt, die sich wiederum regelhaft strukturiert. Diese freiwillige Unterwerfung unter jenes ‚transzendierende‘ Als-Ob des Spiels bringt sich gerade in der Imagination eines Anderen hervor, der das, was man gemeinsam erlebt, als „wirklicher als die Wirklichkeit“ (Gebauer/Wulf 1998, S. 201) empfindet: als ‚tie‘. Als imaginierter Blick einer ‚community‘, die an die Spieler:in Anforderungen stellt: Übe jenen Beruf auf diese Weise aus, verursache beim Gegner mindestens so viel Schaden (wird an Dummies geprüft), halte dich an diese und jene taktische Rollenzuweisung usw. Dieser imaginierte Blick einer ‚community‘ hat dahingehend machtvollere Effekte auf die Spieler:innen. Eine solche Bindung hat aber genauso das Potential zu entgrenzen: Sie entgrenzt auf sogenannte Non-Player-Characters (NPCs). Rapp geht sogar so weit, zu sagen, dass „Even if you can't speak with them [NPCs – S.W.] as they were humans, somehow you interact with them and in some cases you could also forget that they aren't real players“ (Rapp 2018, S. 31). Es bilden sich jenseits des Spiels ‚wirkliche‘ Freundschaften resp. Beziehungen (vgl. McKenna/Gardner/Myers 2010) aus, aus Online-Rollenspielen werden echte Rollenspiel-Festivals, sogenannte LARPs. Pädagogisch interessant scheint aber vor allem eine Entgrenzung der Entwicklung von virtuellen Fähigkeiten. Es entwickeln sich ‚forced interactions‘ (Rapp 2018, S. 20) im Spiel, um bestimmte Fähigkeiten, die im Spiel als relevant artikuliert werden, auszubilden, welche in das ‚gewöhnliche Leben‘ hineinreichen. Diese ‚Fähigkeiten‘ und ihre Entwicklung entgrenzen: Bspw. entgrenzt der Beruf des Kochs in WoW dahingehend, dass

8 Ich beziehe mich hierbei auf das Arbeitspapier jenes Artikels, das vom Material her ausgedehnter ist als der publizierte Artikel.

reale Kochbücher entstehen, in denen man die Rezepte aus dem Spiel *World of Warcraft* nachkochen kann (vgl. Monroe-Cassel 2016).

4 Die Entgrenzung des unterwerfenden Blicks des ‚virtualisierten‘ Dritten

Ich habe im Vorangegangenen zu zeigen versucht, dass die Sphäre des Spiels sich als ein spezifischer Machtraum artikuliert, der Spieler:innen unterwirft, ohne dass sie zu einer solcher Unterwerfung gezwungen werden würden. Die Macht-sphäre des Spiels artikuliert sich über die Relationierung jener herausgestellten vier Achsen der Spielsphäre (die Freiheit von ethischen Verbindlichkeiten, die Imaginierbarkeit des Unmöglichen, die ‚Inversion der Irreversibilität und die Möglichkeit der Neugestaltung der Welt) zu einem doppelten Begriff der Freiheit (Gleichzeitigkeit einer Freiheit *von* und einer Freiheit *zu*) und zu dem, was ich *verdoppelten Blick* genannt habe, also jenes Angeblickt-Sein von einem Blick eines unterstellten Dritten. Ich habe angedeutet, dass die freiwillige Unterwerfung unter den Blick des Dritten, den Foucault in seinem subjektivationstheoretischen Ansatz im Rahmen des panoptischen Macht/Wissens-Komplexes entwickelt, einerseits eine Ähnlichkeit zu jener freiwilligen Unterwerfung im Spiel hat. Andererseits wollte ich mit der kurzen Betrachtung des MMROPGs *World of Warcraft* unterstreichen, dass jener ‚virtuelle Dritte‘ des Spiels sich in eine Vielstimmigkeit verschiebt, die dessen Blick entgrenzen lässt. Es ist dies jene Vielstimmigkeit, die sich als Unterstellung des Blickes eines Anderen, einer virtuellen Mitspieler:in, einer digitalen ‚community of people‘, selbst eines NPCs artikuliert, die die Spieler:in als „something important“ vermisst, wenn sie abwesend ist. Jener Blick ist es aber auch, der die Spieler:in antreibt sich selbst vor dem Hintergrund jener Tätigkeit selbst zu führen, die sie als relevant imaginiert. Wie muss ich spielen bzw. über welche Fertigkeiten muss ich im Spiel verfügen, um als Teil der community anerkannt zu werden? Sind dies nicht auch *Praktiken* und *Beziehungen*, die man auch mal im wirklichen Leben ausprobieren möchte?

Zur genaueren Analyse jenes Blickes eines ‚virtualisierten‘ Dritten bedarf es jedoch einer genaueren Untersuchung in Bezug nicht nur auf digitale Spiele, sondern in Bezug auf das Digitale im Allgemeinen. Zu betrachten wäre hier m. E. einerseits jene Verschiebung des machtvoll-imaginierten Foucaultschen ‚panoptischen Dritten‘ hin zu einer Figur eines ‚virtuellen Beobachters‘. Andererseits benötigen die vielstimmigen Artikulationsweisen jener systematischen Figur des, vielleicht auch pädagogischen, Blickes (vgl. Ricken 2016) eines ‚virtualisierten‘ Dritten einer exakteren Betrachtung.

Literatur

- Bataille, George (2001): Spiel und Ernst. In: ders.: Die Aufhebung der Ökonomie. München: Matthes & Seitz, S. 303–338.
- Bergrande, Wolfram (2010): Das Blinzeln des letzten Menschen. In: RISS. Zeitschrift für Psychoanalyse. 24. Jahrgang. Heft 75 (2010/11), Wien/Berlin: Textem, S. 100–114.
- Bührmann, Mario (2012): Riskante Zwischenräume? Überlegungen zum Konzept des Spiels bei Johan Huizinga und Victor Turner. In: Strätling, Regine (Hrsg.): Spielformen des Selbst. Das Spiel zwischen Subjektivität, Kunst und Alltagspraxis. Bielefeld: transcript, S. 39–58.
- Caillois, Roger (1982): Die Spiele und die Menschen. Maske und Rausch. Frankfurt/Berlin/Wien: Ullstein.
- Davidson, Cathy/Goldberg, David Theo (2009): The Future of Learning Institutions in a Digital Age. Cambridge: MIT Press.
- Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (1994): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Weinheim: Beltz Athenäum.
- Fink, Eugen (1960/2010a): Oase des Glücks. In: ders.: Spiel als Weltsymbol, Freiburg/München: Verlag Karl Alber, S. 11–29.
- Fink, Eugen (1960/2010b): Spiel als Weltsymbol, Freiburg/München.
- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Fuchs, Mathias (2014): Predigital Precursors of Gamification. In: Mathias Fuchs, Sonia Fizek, Paolo Ruffino u. a. (Hrsg.): *Rethinking Gamification*. Lüneburg: meson press 2014, S. 119–140. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/589>.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1998): Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Grabau, Christian/Rieger-Ladich, Markus (2014): Schule als Disziplinierungs- und Machtraum. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität: Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule. Wiesbaden: Springer, S. 65–78.
- Golle, Julia/Mayer, Ralf/Wittig, Steffen (2022): Beziehungsarbeit – Eine Diskursanalyse zur Frage nach der Konstitution pädagogischer Räume. In: Reimann, Philipp/Heinzel, Friederike/Retkowski, Alexandra/Rieske, Thomas Viola/Thole, Werner/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): Professionsethik nach 2010. Sexualität und Macht in Schule und Sozialer Arbeit. Wiesbaden: Springer, S. 131–151.
- Huizinga, Johan (2009): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek: Rowohlt.
- Köster, Kurt (1947): Johan Huizinga. 1872–1945. Oberursel (Taunus): Europa Archiv.
- Krämer, Sybille (2005): Die Welt – ein Spiel? Über die Spielbewegung als Umkehrbarkeit. https://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we01/institut/mitarbeiter/emeriti/kraemer/PDFs/Die_Welt_-_ein_Spiel.pdf (Abfrage: 13.04.2023)
- McKenna, Brad/Gardner, Lesley/Myers, Michael David (2010): Chaotic Worlds: An Analysis of World of Warcraft. In: AMCIS 2010 Proceedings. <https://aisel.aisnet.org/amcis2010/>
- Meder, Norbert (2004): Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Menke, Christoph (2003): Zweierlei Übung. Zum Verhältnis von sozialer Disziplinierung und ästhetischer Existenz. In: Honneth, Axel/Saar, Martin (Hrsg.): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 283–299.
- Monroe-Cassel, Chelsea (2016): World of Warcraft. Das offizielle Kochbuch. Stuttgart: Panini Books.
- Nardi, Bonnie/Harris, Justin (2010): Strangers and friends: collaborative play in world of warcraft. In: Hunsinger, Jeremy/Klastrup, Lisbeth/Allen, Matthew (Hrsg.): International Handbook of Internet Research. Dordrecht/Heidelberg/London/New York: Springer, S. 395–410.

- Pfaller, Robert (2002): Die Illusionen der anderen. Über das Lustprinzip in der Kultur, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Platzer, Barbara (2006): Sprechen und Lernen. Untersuchungen zum Begriff des Lernens im Anschluß an Ludwig Wittgenstein. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Rapp, Amon (2018): Social Game Elements in World of Warcraft: Interpersonal Relations, Groups, and Organizations for Gamification Design. In: International Journal of Human-Computer Interaction. 34:8, S. 759–773, DOI: 10.1080/10447318.2018.1461760 und in der materialreicheren Version: https://www.researchgate.net/publication/324511604_Social_Game_Elements_in_World_of_Warcraft_Interpersonal_Relations_Groups_and_Organizations_for_Gamification_Design.
- Ricken, Norbert (2016): Die Macht des pädagogischen Blicks: Erkundungen im Register des Visuellen. In: Schmidt, Friederike/Schulz, Marc/Graßhoff, Gunter (Hrsg.): Pädagogische Blicke. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rieger-Ladich, Markus (2004): Unterwerfung und Überschreitung: Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung. In: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer VS, S. 203–223.
- Rodriguez, Hector (2006): The Playful and the Serious: An approximation to Huizinga's Homo Ludens. In: Game Studies: The International Journal of Computer Game Research, volume 6, issue 1. <https://gamestudies.org/0601/articles/rodrigues> (Abfrage: 13.04.2023).
- Salen, Katie/Zimmerman, Eric (2006): The Game Design Reader. Cambridge/London: MIT Press.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2014): Spiel. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schrape, Niklas (2014): Gamification and Governmentality. In: Mathias Fuchs, Sonia Fizek, Paolo Ruffino u. a. (Hrsg.): *Rethinking Gamification*. Lüneburg: meson press 2014, S. 21–45.
- Suits, Bernard (2005): The Grasshopper: Games, Life and Utopia. Orchard Park/New York: Broadview Press.
- Thiedeke, Udo (2010): Spiel-Räume. Kleine Soziologie gesellschaftlicher Exklusionsbereiche. In: Thimm, Caja (Hrsg.): Das Spiel. Muster und Metapher der Mediengesellschaft, Wiesbaden: Springer, S. 17–32.
- Williams, J. Patrick/Kirschner, David (2012): Coordinated Action in the Massively Multiplayer Online Game World of Warcraft. In: Symbolic Interaction. Volume 35, Issue3, S. 340–367.
- Wittgenstein, Ludwig (1958): Philosophische Untersuchungen. 2. Auflage. Oxford: Blackwell Publishers.
- Wittig, Steffen (2018): Die Ludifizierung des Sozialen. Bruchstücke des Als-Ob. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Wittig, Steffen (2019): Intermediate Things: Concerning the Articulation of the Imaginary as Real Through the Gaze or: a Reading of Huizinga with Lacan. 8th International Toy Research Association World Conference, International Toy Research Association (ITRA). Paris: Université Sorbonne Paris Nord Press. <https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-02083797>
- Žižek, Slavoj (2013): Klassenkampf oder Postmodernismus? Ja, bitte! In: Butler, Judith/Laclau, Ernesto/Zizek, Slavoj: Kontingenz, Hegemonie, Universalität. Wien: Passagen, S. 57–112.

Gemeinsam die Welt retten. Zusammen spielen als Antwort auf die Probleme pädagogischer Vereinzelung

Iris Laner

Einleitung

Wenn Jean-Jacques Rousseau über die Erziehung von Émile nachdenkt und in diesem Zuge edukative Prinzipien festschreibt, setzt er damit nicht nur einen theoretischen Grundstein für die Reformpädagogik. Er antwortet auch auf die Forderung der Aufklärung nach individuellem Vernunftgebrauch und Eigenständigkeit, die im Begriff der Mündigkeit kulminiert. Rousseau schreibt, wie viele andere pädagogische (Vor-)Denker:innen, der Zuwendung zu den Fertigkeiten, Bedürfnissen und Interessen der Einzelnen eine wesentliche Rolle im Erziehungsgeschehen zu. So überzeugend diese Hinwendung zur Vereinzelung im Lichte einer Hinterfragung der massenhaften Disziplinierung und Gleichmachung zunächst wirken mag, so problematisch kann sie doch erscheinen, wenn ihre Implikationen auf das zunehmend kompetitive und aussondernde Bildungs- und Erziehungssystem in Zeiten eines globalen Kapitalismus in den Fokus gerückt werden: Das Besinnen auf sich selbst, die eigenen Fähigkeiten und das eigene Tun samt ihren Folgen für die Verantwortung, die anderen gegenüber getragen wird, wird dann nämlich allzu schnell zu einem Übertreffen der anderen mit dem Ziel, im Verhältnis direkter oder indirekter Konkurrenz als die:der Bessere abzuschneiden. Gerade in Bezug auf die Handlungsmacht der Einzelnen übersteigende Herausforderungen – wie die ökologische Krise, Pandemien oder auch politische Unruhen – erweist sich eine derartige systematische Konzentration auf individuelle Leistungen und Kompetenzen als fatal. Sie erschwert eine gemeinschaftliche Situierung des Denkens und Handelns; sie eliminiert, radikal gesprochen, den Blick auf die eigene Beziehung zu anderen und zum anderen, die nicht bloß eine nachträgliche, sondern für das Menschsein konstitutive und das gesamte Leben auf dem Planeten notwendige ist.

Mit der hier so verkürzt aufgerollten Blickwendung soll nicht gesagt sein, dass eine Zuwendung zur Individualisierung notwendigerweise zu einer kapitalistischen Konkurrenzlogik im Bildungsbetrieb führen muss, welche die Einzelnen nicht in zuwendender¹, sondern in abgrenzender Beziehung zu anderen sieht;

1 Die Wichtigkeit der Zuwendung wird intensiv mit Blick auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden beschrieben; gerade auch kritische und feministische Positionen legen auf den

doch soll die angedeutete Zweischneidigkeit Anlass geben, mit Blick auf das pädagogische Streben um Vereinzelung denkerisch innezuhalten und zu überlegen, inwiefern die Konzentration auf das für sich genommene Subjekt nicht eine ausreichend plausible und wünschenswerte Perspektive für das gegenwärtige Bildungs- und Erziehungsdenken bietet.²

Im Folgenden möchte ich mich in einer Zuwendung zur Idee und zur Praxis des Spielens an der Grenze von ästhetischen und pädagogischen Reflexionen den Fallstricken der Vereinzelung zuwenden und überlegen, wo Vergemeinschaftung für ein Bildungs- und Erziehungsdenken sinnvollerweise einsetzen könnte. Mir wird es dabei nicht um temporäre Formen der Kooperation gehen, die den Einzelnen ermöglichen, bessere individuelle Leistungen zu erzielen;³ vielmehr wird es mir um Weisen der spielerischen Auseinandersetzung gehen, die auf andere angewiesen sind, in der Gemeinschaft eine genuine Dimension der Beschäftigung erfahren und in diesem Sinne Lerneffekte für die Gemeinschaft zeitigen. Solche Auseinandersetzungen können sich, soweit der Gedanke, den ich entfalten möchte, vorzugsweise im ästhetischen Erfahrungsraum vollziehen, da dieser den Wettkampfcharakter des Spielens, welcher wiederum die oben beschriebene kompetitive Haltung befördern kann, suspendieren kann. Zu diesem Zweck muss aber jene Selbstbezüglichkeit problematisiert werden, die im klassischen Verständnis das ästhetische Erfahren charakterisiert. Die Analyse einer gemeinsamen spielerisch-ästhetischen Annäherung an das Computerspiel *Children of Morta* (2019) soll beispielhaft einen gemeinschaftlichen Erfahrungsraum konkretisieren und Bezugspunkte für eine an Spielen interessierte Pädagogik aufzeigen.

Um den Weg vom Denken von (ästhetischer) Erziehung und Bildung als Vereinzelung, dem vereinzelnden Bildungsbetrieb bis zu einem vergemeinschafteten (Ver-)Lernen der Abgrenzung von anderen und anderem zu beschreiten, werde ich zunächst die Idee der Vereinzelung sowohl als für die Pädagogik wie auch für die Ästhetik seit der Neuzeit skizzieren. Danach werde ich das Spielen beschreiben als eine Praxis, die sozial sein kann, aber nicht muss. Das ästhetische Spiel werde ich als eine Sonderform des Spielens charakterisieren, die sich dadurch auszeichnet, dass sie sich nicht auf das im Spielen wichtige Element des Gewinnens richtet, sondern die spielende Tätigkeit selbst in den Fokus rückt, wobei sie

Care-Gedanken viel Wert. Wenige Denker:innen aber führen, so wie etwa hooks (2003), diesen Gedanken über die Lehrer:innen/Schüler:innen hinaus auf eine Gemeinschaft der Lernenden.

- 2 Die Grenzen bzw. der Tod des souveränen Subjekts sind im pädagogischen Diskurs seit der Wende zur Postmoderne vielerorts erläutert worden (vgl. z. B. Ricken 1999; Meyer-Drawe 2000; dazu auch: Laner 2019). Die Folgen dieser Infragestellung eines für die Aufklärung bezeichnenden Verständnisses des vernünftigen Subjekts führen aber nicht notwendigerweise zur Thematisierung von Prozessen der Vergemeinschaftung.
- 3 Viele rezente pädagogische Studien zu Kooperation, Kollaboration oder zum Zusammenarbeiten kreisen letztendlich um die Frage, wie das Lernen in Gruppen das individuelle Lernverhalten oder die einzelnen Kompetenzen befördern kann.

im klassischen Verständnis allerdings wieder das isolierte Subjekt ins Zentrum stellt. Mit diesem Theorieinventar im Gepäck werde ich mich schließlich an eine Analyse des Computerspiels *Children of Morta* machen und herausarbeiten, wie eine gemeinsame ästhetische Spielweise ein besonderes Potential zum (Ver-)Lernen bergen könnte. Schließlich werde ich am Ende auf grundsätzlichere Konsequenzen für das pädagogische Nachdenken eingehen.

1 Vereinzelte Subjekte im Spannungsfeld von Erziehung, Bildung und ästhetischem Engagement

Erziehung und Bildung sind – neben Lernen und Lehren als Beschreibung der Tätigkeiten, welche im Rahmen von Erziehungs- oder Bildungsprozessen vollzogen werden, und der Sozialisation als prägendes Geschehen – die beiden wohl zentralsten Konzepte deutschsprachiger pädagogischer Reflexion. Auch wenn sie durchaus unterschiedliche Beziehungskonstellationen beschreiben, haben sie beide doch einen geteilten Horizont, nämlich die Hervorbringung bzw. Entwicklung eines weitgehend eigenständigen, selbstreflexiven und handlungsfähigen Subjekts. Während Bildung bereits in den klassischen Diskussionen einen selbstverantworteten Prozess der Reflexion in der Auseinandersetzung mit der Welt und sich selbst beschreibt (vgl. Humboldt 1960; Koller 2012; Dörpinghaus 2015), verweist Erziehung auf ein interpersonelles Geschehen, in das mindestens zwei Parteien involviert sind: die Erziehenden und die Zöglinge (vgl. Herbart 1806; Sünkel 2011). Trotz dieser Angewiesenheit auf die Beziehung zu anderen darf sich Erziehung im aufgeklärten Verständnis und in ihrer Absicht der Förderung von Mündigkeit aber keinesfalls auf autoritäre Anleitung⁴ beschränken, sondern sie muss zur Selbsttätigkeit anregen (vgl. Herbart 1804/1982, S. 108). Während Bildung also per se Selbsttätigkeit bereits in ihrem Vollzug als „Selbstbildung“ (Schäfer 2005, S. 153) und nicht nur in ihrem Horizont beschreibt, wird in den Konzepten der Erziehung spätestens mit und nach der Aufklärung die Eigenständigkeit als der Kulminationspunkt eines Zusammenwirkens von mindestens zwei Parteien beschrieben. Der eingangs bereits in die Diskussion gebrachte Rousseau begreift Erziehung insofern als Prozess der autonomen Entdeckung (vgl. Rousseau 1762/1998). Der Geist der Aufklärung, welcher das westliche Denken trotz aller kritischen Interventionen bis heute in Theorie und Praxis prägt, verlangt nach dem Ausgang des Menschen aus seiner „selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant

4 Es gibt allerdings durchaus eine lebhaft diskutierte Rolle der Autorität in der Erziehung. Hannah Arendt etwa betont die Wichtigkeit der Autorität in der Erziehung der Kinder, indem sie die Welt der Kinder klar von der der Erwachsenen scheidet und unterstreicht, inwiefern für die Transition von der Kinder- in die Erwachsenenwelt das Ausüben von Autorität notwendig ist (vgl. Arendt 1994, S. 270 ff.).

1784/2017, S. 7) und zielt auf die Souveränität des Einzelnen, die nicht zuletzt im Zuge von Erziehung erlangt werden kann. Kritische Denker:innen wie Theodor W. Adorno, Hannah Arendt, Klaus Mollenhauer oder Henry Giroux betonen ebenso wie die klassischen Positionen der Aufklärung, dass Mündigkeit in Form von „kritischer Selbstreflexion“ (Adorno 1970, S. 90), „etwas Neue[m], nicht [...] Erwartetes zu unternehmen“ (Arendt 1994, S. 276), „Verantwortung der Vernunft“ (Mollenhauer 1973, S. 167) oder „informed, critical citizenry“ (Giroux 2011, S. 15) letztlich auf eine Besinnung auf sich selbst, die eigene Vernunft und die eigene Verantwortung zurückzuführen ist. Sie wird dabei verschiedentlich als eine Lebenshaltung verstanden, die für das Erwachsenenleben charakteristisch ist, oder aber ohne Reflexion über die Unterscheidung der Selbstreflexionsfähigkeit im Lauf der menschlichen Entwicklung dargestellt, was Konsequenzen für die Praxis des Erziehens hat. Bezüglich des Punkts, auf den Erziehung zustrebt, nämlich die möglichst große Unabhängigkeit der Einzelnen von anderen im Sinne einer Fähigkeit zur Selbstbestimmung, sind sich die genannten Positionen denkbar einig. In der breiter geführten Diskussion um Bildung ist die Orientierung an Idealen oder Zielen zwar weniger deutlich oder wird teilweise sogar bewusst gemieden⁵, als letztlich selbstbezüglich konzipiertes Geschehen ist sie darum aber nicht weniger dem vereinzelt Subjekt und seiner Haltung der Welt und anderen gegenüber zugetan. Subjektivierung⁶ ist im Rahmen der Diskussion um Bildung und *education* ein Konzept, das die Bewegung von einer anderen ausgelieferten und fremdgeprägten zu einer freien und weitestgehend autonom handeln könnenden Person beschreibt (vgl. Biesta 2020).

Für das gesellschaftlich etablierte Erziehungs- und Bildungssystem spielt neben den erwähnten grundlegenden Konzepten auch jene Perspektive eine große Rolle, die durch die sogenannte Kompetenzorientierung eröffnet wird. Kompetenz wird dabei verstanden als eine individuelle Fertigkeit (vgl. Weinert 2001, S. 27 f.), die als körperliche, intellektuelle, emotionale oder perzeptive gezielt trainiert werden kann. Als solche gibt sie mittlerweile die Stoßrichtung von Curricula vor, die auf die Optimierung der Einzelnen vor dem Hintergrund allgemeiner Kompetenzraster zielen. In diesem Kontext treten insbesondere im Schulkontext

5 In einer seit einigen Jahren vermehrt geführten Diskussion über die normative Ausrichtung bzw. Normativität von Bildung wird dieses Anvisieren von Zielen per se in Frage gestellt. Vgl. zur Debatte z. B. Koller 2016 und Fuchs 2014.

6 Nach dem Tod des Subjekts in der Postmoderne rechnet auch der erziehungswissenschaftliche Diskurs mit einer Prekarität des Subjekts; diese Prekarität allerdings schmälert nicht die Wichtigkeit der Subjektivierung. Überspitzt formuliert könnte ein schnelles Urteil über die diskursive Situation lauten, dass postmodern informierte und poststrukturalistisch belehnte Erziehungswissenschaftler:innen Subjektivierung nicht als ein bei sich selbst Bleiben eines ursprünglich qua seiner Vernunft autonom konzipiertes Subjekt begreifen, sondern als ein unaufhörliches auf sich Besinnen eines entrückten, im Werden begriffenes Subjekt (vgl. dazu auch Laner 2019).

die Schüler:innen notwendigerweise in ein Konkurrenzverhältnis, weil ihre individuellen Leistungen unter dem Richtmaß einer allgemeingültigen Norm im Verhältnis zueinander erfasst werden.

Mit dieser systembestimmenden Orientierung an Messbarkeit kommen die Fächer im schulischen Kanon unterschiedlich gut zurecht. Für den Kunstunterricht ist die Kompetenzorientierung mitsamt ihrer Betonung der Operationalisierbarkeit von Leistungen und Fertigkeiten auf Grund ihres Strebens nach der Freiheit individuellen Ausdrucks und Erfahrung nur schwer verdaulich.⁷ Interessant ist für den Kunstunterricht und allgemeiner für den Bereich der ästhetischen Erziehung bzw. ästhetischen Bildung allerdings diesseits der paradoxen Logik von Vereinzelung und gleichzeitiger Standardisierung im Bildungssystem, dass die Ästhetik ähnlich wie die Pädagogik seit der Aufklärung einen ausgesprochen starken Fokus auf die Selbsttätigkeit des Subjekts legt. Die Entwicklung und Leistung der bzw. des Einzelnen steht in diesem Sinne nicht nur von jeher im Zentrum pädagogischer Bemühungen; sie ist auch der Kulminationspunkt der ästhetischen Diskussionen im abendländischen Raum seit der Neuzeit. Ähnlich der pädagogischen Theoriebildung kursiert sie auch in der kunstpädagogischen Diskussion über die Schwellen der Jahrhunderte, die „Grenze zu den alten Didaktiken“ hinweg: „Das muss Ihnen deutlich vor Augen stehen: [...] Ästhetisch arbeiten kann man nur mit ästhetischen Subjekten und als ästhetisches Subjekt. An dem Satz kann ich mich festhalten. Er scheint auch jenseits der Grenze zu den alten Didaktiken in der Offenheit des Denkens zu gelten“ (Selle 2004, S. 32 f.). Wie Gert Selle betont, zählt die Kunstpädagogik auf das ästhetische Subjekt, welches in seiner Zuwendung zum ästhetischen Gegenstand traditionellerweise als solipsistisches verstanden wird. Nicht nur gilt für das ästhetische Subjekt die Selbsttätigkeit im Sinne eines eigenständigen Erfahrens und einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Gegenstand als zentrale Voraussetzung für jegliche ästhetische Handlung, sei sie nun rezeptiv oder produktiv. Laut Immanuel Kant, dem Denker mit dem wohl größten Einfluss auf die deutschsprachige Ästhetik und in Folge auch Kunstpädagogik, bezieht sich ein Subjekt in der ästhetischen Erfahrung darüber hinaus auch tatsächlich nicht auf den Gegenstand, sondern auf sich selbst und das eigene Empfinden. Durch ein Gefühl der Lust, „wodurch gar nichts im Objekt bezeichnet wird, sondern in der das Subjekt, wie es durch die Vorstellungen affiziert wird, sich selbst fühlt“ (Kant 1790/2001, B 4), wird das Subjekt als ästhetisches erst hervorgebracht. Da die Bezugnahme, die den Bereich des Ästhetischen als Erfahrungsraum öffnet, selbstbezüglich ist, rückt sie die Vereinzelung

7 Entsprechend wird der Kompetenzbegriff in der kunstpädagogischen Diskussion teilweise offen kritisiert, teilweise aber auch vermieden. Einige wenige Autor:innen versuchen sich an einer Vermittlung von kompetenzbejahenden und kompetenzkritischen Argumenten. Siehe z. B. Grünewald/Sowa 2006 oder Aden/Peters 2011.

als Voraussetzung für eine ästhetische Auseinandersetzung ins Zentrum der Debatten (vgl. dazu auch Laner 2021).

2 Spielen: ästhetische Erfahrung, Wettbewerb oder gemeinschaftliche Praxis?

Mit Blick auf die Ästhetik der Aufklärung ist für meine Überlegungen nicht nur von Belang, dass ästhetische Erfahrungen klassischerweise mit Selbstbezüglichkeit verknüpft werden und insofern auf eine vereinzelte Form der Auseinandersetzung zusteuern, die nicht zuletzt Konsequenzen für die (Kunst-)Pädagogik in Theorie und Praxis zeitigt. Es ist auch interessant, dass das aufklärerische Nachdenken über ästhetisches Engagement das Konzept des Spielens stark macht und es hierin, wenig verwunderlich, ebenso als eine Praxis der Vereinzelung auffasst.

In Kants *Kritik der Urteilskraft* lässt sich die Beschreibung der ästhetischen Erfahrung als „Erkenntniskräfte [...] in einem freien Spiele“ (Kant 1790/2001, B 28), überspitzt formuliert, als zentrale Wegmarke im Prozess des Findens eines Schönheitsurteils verstehen. Es handelt sich um eine Erfahrung, in der die gewöhnliche Beziehung zwischen den Kräften der perzeptiven und der kognitiven Auseinandersetzung mit einem Gegenstand suspendiert wird. Wird etwas ästhetisch erfahren, so ordnet der Verstand als kognitives Vermögen das mannigfaltig sinnlich Wahrgenommene nicht einfach einem Begriff unter, wie das üblicherweise in der Erfahrung geschieht. Der sinnliche Anteil des Erfahrenen gesinnt sich stattdessen neben den kognitiven Anteil und beide bewegen sich, zumindest für die Dauer dieses ästhetischen Zustands, auf Augenhöhe: Die beiden Erkenntniskräfte befinden sich im besagten „freien Spiele“, ohne dass die eine Seite in der letztendlichen konzeptuellen Erfassung des Dings in die Schranken gewiesen werden würde. An diesem Zusammenspiel, welches nicht auf die Erkenntnis von etwas Bestimmtem, sondern auf die „*Erkenntnis überhaupt*“ (ebd., B 28) gerichtet ist, finden die Erfahrenden Gefallen. Wenn das hierarchische Verhältnis zwischen Einbildungskraft und Verstand auf ruhend gestellt wird, erfährt das ästhetische Subjekt daher Lust. Es wohnt einer höchst ungewöhnlichen Gleichwertigkeit von Einbildungskraft und Verstand bei und erlebt in diesem Zuge eine Freiheit, die sich durch das Auflösen einer Überformung vollzieht.

Diese von Kant beschriebene Freiheit ist es, die Friedrich Schiller in seinen berühmten Briefen *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795) aufgreift und als Grundcharakteristikum eines ästhetischen Spielens versteht, in welchem der Mensch ganz zu sich als Mensch kommen kann. Warum der Mensch überhaupt im Zug des ästhetischen Spiels allererst zu sich kommen muss, lässt sich daraus verstehen, dass Schiller Kants Beschreibung des hierarchischen Verhältnisses von Einbildungskraft und Verstand als anthropologischen Grundkonflikt beschreibt:

Der Mensch ist als gleichsam sinnliches und vernunftbegabtes Wesen entzweit und aufgespalten zwischen der Erfüllung basaler Bedürfnisse und dem Streben nach höherer Wahrheit und Vernunft. Diese Zwiegespaltenheit muss aufgehoben, Trieb und Vernunft in Einklang gebracht werden, damit der einzelne Mensch zu Gunsten einer neu und anders gedachten Gemeinschaft frei werden kann. Gelingen kann das Aufheben der Spaltung im Verlauf der ästhetischen Erfahrung (Schiller 1795/2009, S. 56). Diese hat, wie schon von Kant unterstrichen, Spielcharakter: Trieb und Vernunft, Inhalt und Form werden in eine Balance gebracht, in der die Herrschaft des einen über das andere suspendiert ist. Spielen heißt demnach, Verhältnisse als gleichwertige auszuhalten, klare Zuschreibungen zu negieren, umzukehren, in der Waage zu halten, zu balancieren, zwischen den Stühlen zu sitzen, ohne dabei aber negative Gefühle zu haben. Im Gegenteil: Spielen ist lustvoll; es wird um seiner selbst Willen und nicht mit Blick auf anderes gesucht. Schiller weist sehr klar darauf hin, dass er mit seinem Entwurf des Spielens einen distinkten Gegenstandsbereich, nämlich den ästhetischen, den der Schönheit, im Blick hat und dass er sich dagegen von „Volksspielen“ (Schiller 1795/2009, 15. Brief, Anm.) abgrenzt. Nichtsdestotrotz aber hat das ästhetische Spielen durchaus Verwandtschaften mit nicht primär der Schönheit gewidmeten Spielen, die nicht nur begrifflicher Natur sind. Ich werde auf diese Verwandtschaften, aber auch auf die Unterschiede nun zu sprechen kommen, wobei ein wesentlicher Unterschied sich auf die Vereinzelung im ästhetischen Spiel bezieht. Das ästhetische Spiel ist, sowohl in den Ausführungen Kants als auch in denjenigen Schillers, ein Spiel, das allein gespielt wird. Die Dynamik zwischen Einbildungskraft und Verstand, zwischen Trieb und Vernunft, die so bedeutsam für beide Denker ist, stellt sich in der solipsistischen Hinwendung zur eigenen Empfindung der formalen Brillanz (Kant) oder zum Kunstwerk (Schiller) ein.

Gespielt wird in einem weitläufigeren Verständnis nun allerdings oft gerade nicht allein, sondern zusammen mit anderen. Nicht zufällig bezeichnet Johan Huizinga das Spiel daher als soziale Praxis. Er interessiert sich damit allem voran für das Spielen miteinander und nicht für das selbsttätige Spiel, etwa von Säuglingen. Spielen wird definiert als ein „*freies Handeln*“ (Huizinga 1938/2013, S. 16), ausgezeichnet durch eine „Aktivität mit einer eigenen Tendenz“ (ebd.), die ihre Unterschiedenheit von Tätigkeiten im Rahmen des normalen Lebensalltags als ein „Intermezzo“ (ebd., S. 17) ausmacht, das von einer eigenen zeitlichen wie auch räumlichen Ordnungslogik geprägt ist. Die besondere Welt des Spiels zeichnet sich nicht zuletzt dadurch aus, dass in ihr Sachen anders gemacht werden (ebd., S. 21). Auch wenn im Spiel der „Nichternst“ (ebd., S. 14) regiert, d. h. die Differenz zum Ernst des Lebens, ist Spielen nichtsdestotrotz eine notwendigerweise ernsthafte Auseinandersetzung, im Sinne einer Einhaltung von Regeln und Ordnungen. Obwohl im Spiel so eine eigene Welt geschaffen wird, die eine spezifische Struktur hat und distinkte Handlungsweisen etabliert, stellt Huizinga eine Tendenz zur Erhaltung der Spielgemeinschaft auch über das Spiel hinaus fest. Dass

der Zauber des Zusammenspiels auch nach Ende des Spiels weiterwirken kann (ebd.), ist besonders für pädagogische Überlegungen interessant, die an Prozessen der nachhaltigen Vergemeinschaftung interessiert sind.⁸ Zu Bedenken bleibt in diesem Zusammenhang aber der bestimmende Aspekt des Gewinnens. In vielen Spielen – sei es Halma, Schach, Fußball oder Tennis – wird gegeneinander gespielt, sei es als Einzelperson oder in einem Team. Spielen wird im Lichte des Gewinnens damit immer auch ein Stück weit zu einem Wettbewerb zwischen konkurrierenden Individuen oder Teams. Als solches kann es als soziale Praxis Konkurrenz zwischen und Abspaltung von anderen Spieler:innen fördern und in diesem Zusammenhang Vergemeinschaftung erschweren, zumindest über die Grenzen eines konkurrenzfähigen Teams hinweg.

Dass das Spiel aus dem Alltag ausschert und diesen damit gewissermaßen vom Rande her tangiert, unterstreicht neben Huizinga auch Jacques Rancière. Das Spiel hat „herkömmlicherweise eine Ausnahmestelle in der Ordnung der Plätze und Beschäftigungen“ (Rancière 2006, S. 44). Es zeichnet sich seit der Antike dadurch aus, dass die Grenzen des Spielbaren und die Orte des Spielens klar markiert sind, ebenso wie die potentiellen Spieler:innen gewisse Fähigkeiten (zwischen Ernst und Spaß differenzieren zu können), Einstellungen (ernst zu spielen, allerdings zu wissen, dass es sich dabei nicht um den Ernst des Lebens handelt) und vor allem die Muße für das Spielen brauchen. Mit dem aufklärerischen, dem ästhetischen Verständnis des Spielens nach Kant und schließlich Schiller wird diese klare Aufteilung laut Rancière nun allerdings aufgehoben, indem die Grenzen zwischen Spiel und Lebenswelt in ihrer Widersprüchlichkeit zusammengeführt werden. Diese Widersprüchlichkeit wird im Spiel performiert, zunächst um ihrer selbst Willen, aber schließlich auch mit unmittelbaren Folgen für die Spielenden nach dem Ende des Spiels. Christoph Menke formuliert diese Folgen so: „Zu spielen aber heißt nichts anderes, als die beiden Triebe, deren Herrschaftsverhältnisse untereinander Grund und Figur politisch-sozialer Herrschaft sind, so, so anders, wirksam werden zu lassen, dass sie auch in ein anderes Verhältnis untereinander als das der Herrschaft treten können. So gewinnt der Mensch im ästhetischen Spiel sein Vermögen der Subjektivität (zurück)“ (Menke 2006, S. 63). Für Menke, der sich auf Rancière, Schiller und auch Kant bezieht, geht es im ästhetischen Spielen also nicht nur um eine Selbsterfahrung. Es geht vielmehr um eine Öffnung hin auf eine neue Form des Relationierens, welches nicht zuletzt Auswirkungen auf politischer Ebene hat, indem das Freiwerden für eine neue Gemeinschaft, ein anderes Umgehen mit anderen damit versprochen wird.

8 In diesem Zusammenhang ist auch die Frage nach dem Stellenwert des Spiels in der Kultur interessant. Steffen Wittig (2018, S. 40) hält in Bezug auf Huizinga fest, dass Kultur und Spiel untrennbar aufeinander bezogen sind, indem die Kultur Spielcharakter hat, als Spiel „aufgeführt“ wird, das Spiel aber gleichsam konkreter Inhalt der Kultur ist.

Gegen den Wettbewerb wird in der ästhetischen Wendung des Spiels also die Aussicht auf eine Öffnung für eine neue Gemeinschaftlichkeit gesetzt, die allerdings entschieden von der Einzelperson ausgeht. Gespielt wird so zunächst allein – und damit auch konkurrenzlos –, aber mit Folgen, die über die Situation des Spielens hinausgehen und das Verhältnis zu anderen auf prinzipieller Ebene affizieren. Während das ästhetische Spielen⁹ als Praxis andere also ausschließt, insofern es in der Selbsttätigkeit begründet ist, bezieht das nicht-ästhetische Spielen diese mit ein, insofern zusammen oder eben gegeneinander gespielt wird. Im Verlauf des Spielens allerdings erfolgt eher im ästhetischen als im nicht-ästhetischen Spielen eine Öffnung hin auf andere, da ersteres fernab jedes Interesses am Gewinnen und diesseits des Konkurrenzierens vonstattengeht und durch die Infragestellung hierarchisierender Relationen ganz grundsätzlich das Freiwerden für andere und anderes anstößt. Dieser Aspekt wird von Gayatri Spivak sogar ins Zentrum gerückt, wenn sie betont, dass „training of the imagination“ (Spivak 2013, S. 27) Voraussetzung für das Spielen ist und dieses Spielen letztlich das Selbst „verändern“ und in ein neues Verhältnis zu anderen setzen kann (ebd., S. 113). Im nicht-ästhetischen Spielen sind durch die klaren Ordnungen, die zum Beispiel auch die Zugehörigkeiten zu Teams im Normalfall vor Spielbeginn klären, der Vergemeinschaftung als offener Prozess sowohl während als auch nach dem Spiel Grenzen gesetzt. Das ästhetische Spielen wiederum schließt die anderen während des Spielens gänzlich aus, weswegen es zu einer Vergemeinschaftung überhaupt erst nach der bereits beschriebenen „*Erkenntnis überhaupt*“ (Kant 1790/2001, B 28) kommen könnte. Es erlaubt aber Vergemeinschaftung nach dem Spiel als offenen Prozess zu denken. Für ein Spielen, das für eine an Vergemeinschaftung als nicht homogenisierende Schließung von Gruppen, sondern als Öffnung für eine sich anderen zuwendende Pädagogik von Interesse ist, müssten also jene Momente der beiden Spielweisen miteinander verknüpft werden, die Offenheit, Freiwerden und gemeinsames Engagement gleichermaßen erlauben. Das Spielen müsste also insofern verlernt werden, als es, zugespitzt formuliert, *entweder* allein und um seiner selbst Willen *oder* zusammen und um des Gewinns Willen passiert. Erlernt werden könnte dann ein Spielen, das zusammen und um seiner selbst Willen stattfindet und damit eine offene Form der Vergemeinschaftung mit anderen in und diesseits der Spielewelt möglich macht.

9 Huizinga versteht ästhetische Momente als charakteristisch, nicht aber als notwendig für das Spielen. Er betont, dass das Spiel nicht per se ästhetisch ist, dass es aber durchaus ästhetische Aspekte aufweisen kann (vgl. Huizinga 2013, S. 15).

3 Anders spielen? Zusammen den Umgang mit anderen (ver-)lernen

Die hier erörterte theoretische Erkenntnis über das Potential einer Veränderung durch das Spielen über das Spiel hinaus deckt sich über weite Strecken mit der der Medienwissenschaft,¹⁰ die sich in den letzten Jahrzehnten auf Grund der zunehmenden Digitalisierung vermehrt für Computerspiele interessiert: Es wird dabei betont, dass sich im Zuge des Konsums von Computerspielen eine engagierte Auseinandersetzung mit virtuellen Welten vollzieht, die durchaus unsere Wahrnehmungsgewohnheiten und Auffassungen der Lebenswelt (um-)prägen können (vgl. Rötzer 2002, S. 9). Verhaltensweisen und Fertigkeiten, die in der Spielwelt entwickelt werden, werden allerdings nicht einfach eins zu eins übernommen, sondern die Differenz der Spiele- und der Lebenswelten sind bedeutsam; zwischen ihnen findet ein Transfer als „ein Bewegungsprozess zwischen zwei Kontexten, der Transformationen einschließen kann“ (Fritz 2011, S. 88) statt. Als Möglichkeiten von immersivem Lernen (vgl. Mathez 2019) sind sie für die Pädagogik von nachhaltigem Interesse.

Das Potential von Computerspielen zum Errichten eigener Welten im virtuellen Raum, in denen „intensive Lernerlebnisse möglich sind“ (Wiebe 2001, S. 170), ist dabei nicht zuletzt unter dem Aspekt des Zusammenwirkens und Interagierens spannend. Neben den individuellen Fertigkeiten und Kompetenzen können Computerspiele in diesem Sinne einen „kollaborative[n] Geist“ (Fromme/Jörissen/Unger 2008, S. 17) kultivieren, das heißt einen Sinn für gemeinschaftliches Agieren ausbilden. Diese Perspektive besitzt zwar nicht dieselbe Emphase wie Schillers, Rancières oder Menkes Verweis auf eine politische Neuorientierung, welche das Spielen ermöglicht; sie bricht aber die Grenzen des solipsistischen, selbstbezüglichen Spielens zugunsten eines sozialen Zusammenspiels auf, das nicht nur auf das Gemeinschaftliche NACH dem Spielen setzt, sondern auch die Vergemeinschaftung WÄHREND des Spielens zum Thema macht.

Um eine solche Bewegung besser zu verstehen, möchte ich nun das Beispiel eines Computerspiels heranziehen, welches meines Erachtens in einigen Zügen eine ästhetische und eine nicht-ästhetische Spielweise miteinander verknüpfen könnte und in dieser Hinsicht einen Raum für das gemeinschaftliche spielende Engagement als Basis für ein Offenwerden für andere Vergemeinschaftungen bereitstellt. Das Computerspiel *Children of Morta*, das 2019 von Dead Mage entwickelt und von 11 bit studios veröffentlicht wurde, kann, wie ich ausgehend von einer selbst erfahrenen, in Gemeinschaft vollzogenen Auseinandersetzung unterstrei-

10 Im Unterschied zur Pädagogik ist die Medienwissenschaft tendenziell sehr positiv eingestellt; in den pädagogischen Diskussionen werden neben den weiter unten teilweise angesprochenen Potentialen auch die Gefahren und Schwachstellen von Computerspielen, gerade auch mit Blick einer Gamification des Unterrichts, problematisiert (vgl. Buck 2017).

chen möchte, in einem nicht-ästhetischen Sinne gespielt werden: Es handelt sich um ein Spiel mit klaren Regeln, festgelegten Charakteren, es kann entweder On- oder Offline im Team gespielt werden; Ziel ist das Gewinnen, und zwar gegen eine sich immer weiter ausbreitende dunkle Macht, die Fäulnis. In diesem Sinne ist *Children of Morta* auf den ersten Blick ein recht konventionelles Spiel, das zu einem eingeübten Spielverhalten einlädt und in diesem Zuge nicht außerordentlich viel Potential für Öffnungen für andere Formen der Vergemeinschaftung bereitzustellen scheint. Das Spiel setzt aber auch Momente eines ästhetischen Spielens frei, welche allerdings – und hier sehe ich einen äußerst spannenden pädagogischen Möglichkeitsraum, indem gleichzeitig verlernt und erlernt werden kann – zusammen erfahren werden können. Bevor ich diesen Aspekt versuche zu verdeutlichen, will ich in aller Kürze das Spiel in Thematik, Inhalt und Form beschreiben.

Die Familie Bergson kämpft in *Children of Morta* gegen die Fäulnis, eine dunkle, monsterhervorbringende und alles konsumierende Macht. Die sechs spielbaren Charaktere reichen vom Vater der Großfamilie John über dessen Kinder Linda, Kevin, Mark und Lucy bis zu deren Cousin Joey. Vom Grundprinzip her scheint das Spiel also sehr klar dem dualen Muster gut vs. böse zu folgen. Diesseits der rahmenden Grunddifferenz allerdings zeigt sich, dass diese duale Ordnung keineswegs feststeht. Viele Spielelemente können, je nach Verhalten der Charaktere, hilfreich oder fatal wirken. Damit löst sich die Klarheit der Ordnung schnell auf und es entsteht eine Welt, in der viel von den Relationen abhängt, die gepflegt werden, und in der die Weise des Zugehens und Umgehens mit anderen sich darauf auswirkt, welche Rolle sie im Spielgeschehen einnehmen. Das Spiel wird auf Grund der großen Massen an Monstern, die die Fäulnis hervorbringt, als durchaus anspruchsvoll beschrieben; ein großer Vorteil im Kampf gegen das dunkle Verderben ist der Coop-Modus, der sowohl online als auch offline gespielt werden kann und es ermöglicht, einen Nahkampf mit einem Fernkampfcharakter zu kombinieren und dadurch die Welt gemeinsam mit weitaus größeren Chancen zu retten. Die Charaktere treten somit sowohl im Spielen als auch in der Geschichte in Beziehung zueinander wie auch in Beziehung zur Natur, die einmal feindlich erlebt, einmal für das Überleben nutzbar gemacht werden kann. Für Letzteres ist die Relation ausschlaggebend und das Verständnis ihrer Funktionsweise. Die Beziehung zu anderen und der Umgang mit der Natur ist also ein Thema, das spielerisch verhandelt wird. Die Charaktere zeigen darüber hinaus auch in der Rahmenerzählung immer wieder auffallend enge Beziehungen zueinander, zu anderen Spezies und zur Natur. Das Setdesign wirkt nostalgisch, wenig technologisiert, fast magisch, das Ambiente durchaus melancholisch, was durch das Sounddesign, die Musik und die sonore Stimme des Erzählers noch unterstrichen wird. Insgesamt ist *Children of Morta* ein stark emotional aufgeladenes, stimmungsvolles Roguelite-Spiel, das einlädt, die Welt gemeinsam vor einem krisenhaften Verfall zu retten und dafür nicht zuletzt die Kraft der Natur zu nutzen.

Während die nicht-ästhetischen Spielmomente vermutlich einigermaßen leicht nachvollziehbar sind, will ich versuchen, nun die ästhetische Spieldimension – basierend auf einer gemeinschaftlichen Erfahrung – genauer zu beschreiben. Wie oben bereits ausgeführt, zeichnet sich ein ästhetisches Spielen durch das 1. als lustvoll erlebte Aufheben von hierarchischen Relationen oder Kräften aus wie auch 2. dadurch, dass die Lust am Spielen um der (Selbst)Erfahrung selbst Willen und nicht durch ein Gewinnen oder das Erreichen eines bestimmten Zieles ausgezeichnet ist. Das Aufheben von hierarchischen Relationen und überformenden Kräften spielt trotz der oberflächlichen klaren Trennung in gut vs. böse in *Children of Morta* sowohl auf thematischer als auch auf spielerischer Ebene eine Rolle und kann dadurch Teil der Spielerfahrung werden, ja, sogar in deren Zentrum rücken. Thematisch werden Hierarchien und Kräfteverhältnisse dann in Frage gestellt, wenn plötzlich nicht mehr feststeht, dass die Erwachsenen mehr Kompetenz, Wissen und Fertigkeiten zum Retten der Welt besitzen als die Kinder und dass die Natur einfach kontrolliert und unterworfen werden kann. Beide Themen verlangen entsprechend auch nach einer spielerischen Antwort, indem der scheinbar stärkere Charakter dem schwächeren nicht einfach vorgezogen wird, sondern alle Charaktere für sich und – noch wichtiger – in ihrem Zusammenwirken gespielt werden. Ein Stärker oder Schwächer gibt es in diesem Sinne nicht, sondern Stärke und Schwäche erweisen sich als relational und situativ gebunden, sodass sie ins Verhältnis gesetzt werden müssen. Noch deutlicher zeigt sich das Leben von Relationen der Unentschiedenheit und der Uneindeutigkeit der Kräfte im Verhältnis zur Natur, die, wie bereits erwähnt, immer schon beides ist: Freundin und Feindin, oder eben keines von beiden. Insofern verlangt das Spielen auch in dieser Hinsicht nach einem offenen Balancieren, einem Sitzenbleiben zwischen den Stühlen, einer Unentschiedenheit, die stets aufs Neue performiert wird. Wenn die Spieler:innen von *Children of Morta* gerade diese Aspekte des Spiels zusammen mit seinem einnehmenden Design und seiner Atmosphäre als lustvoll erfahren, dann kann tatsächlich ein gemeinsamer Moment ästhetischen Erfahrens stattfinden, in dem der Auftrag, die Fäulnis zu besiegen, nur mehr eine untergeordnete Rolle spielt und es nicht primär um das Gewinnen geht, weil man gar nicht will, dass das Spiel damit auch zu einem Ende findet.

Obwohl *Children of Morta* so ganz und gar kein Lern-Spiel im klassischen Sinne ist, nicht zuletzt da es sich auf dem kommerziellen Markt der Entertainment-Industrie behauptet, besitzt es dennoch ein großes pädagogisches Potential: Die Spielerfahrung, zumal sie gemeinschaftlich gemacht wird, kann mit einem Prozess des (Ver-)Lernens einhergehen, der insofern spielerisch ist, weil er Beziehungsräume, Kräfteverhältnisse und Konstellationen auslotet anstatt sie festzusetzen, weil er zur Erkundung und nicht zur Festlegung von Relationen anregt und in diesem Zuge die Öffnung hin auf anderes geradezu einfordert. Vergemeinschaftung wird so im Vollzug – mit der jeweils anderen Spielerin, aber auch mit

den virtuellen Elementen und Akteur:innen im Spiel, aber auch im Thema – Familienverband, bestehend aus menschlichen und nicht-menschlichen Akteur:innen, Freundschaften zwischen Tier und Mensch, Beziehung zur Natur als handlungsmächtige Akteurin – greifbar. Durch diese doppelte Adressierung kann ein manchmal vielleicht allzu einsames ästhetisches Engagement, das sich nicht nur momentan, sondern auch über das direkte spielerische Erlebnis hinaus vollzieht, zu einem gemeinsamen werden: Die Lust am Durchdringen der melancholischen Umwelten, an der Begegnung mit anderen, die einem freundlich oder feindlich gesinnt sein können, das Gestalten von Beziehungen, zueinander und zu anderen, das Teilhaben an den offenen, sich neu formenden Relationen, eventuell gar das Tauschen der Rollen als zusätzliche gemeinschaftliche Praxis, das wir immer wieder gezielt voneinander eingefordert haben, um unserer Neugier nachzugeben, all das berührt durchaus das Register des ästhetischen Erfahrens. Auch wenn wir nie die Erfahrung des anderen haben können, so haben wir doch die gemeinsame Erfahrung, auf die wir durchaus auch reflexiv Bezug nehmen können, spielend, fühlend, diskutierend. Auch dieser Aspekt scheint mir für eine Pädagogik des (Ver-)Lernen von Vergemeinschaftung spannend zu sein. Denn wenn wir selbst im ästhetischen Erfahren ein Stück weit anders werden, warum sollten wir nicht mit anderen anders werden können?

Literatur

- Aden, Maike/Peters, Maria (2011): ‚Standart‘ – Möglichkeiten, Grenzen und die produktive Erweiterung kompetenzorientierter Standards in performativen Prozessen der Kunstpädagogik. In: *Kunstpädagogische Positionen* 22. Hamburg: Repro Lüdke.
- Adorno, Theodor W. (1970): Erziehung nach Auschwitz. In: ders.: *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 92–109.
- Arendt, Hannah (1994): Die Krise in der Erziehung. In: dies.: *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. München: Piper, S. 255–276.
- Biesta, Gert (2020): Risking Ourselves in Education. Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. In: *Educational Theory* 70/1, S. 89–104.
- Buck, Fabian (2017): Gamification von Unterricht als Destruktion von Schule und Lehrberuf. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 93/2, S. 268–282.
- Dörpinghaus, Andreas (2015): Theorie der Bildung. Versuch einer „unzureichenden“ Grundlegung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61/4, S. 464–480.
- Fritz, Jürgen (2011): Wie Computerspieler ins Spiel kommen. Theorien und Modelle zur Nutzung und Wirkung virtueller Spielwelten. Berlin: VISTAS.
- Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin/Unger, Alexander (2008): Bildungspotenziale digitaler Spiele und Spielkulturen. In: *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 15/16, S. 1–23. <https://doi.org/10.21240/mpaed/15+16/2008.12.22.X>.
- Fuchs, Thorsten (2014): „Das war das Bedeutendste daran, dass ich mich so verändert habe.“ Mit Ehrgeiz und Ansporn über Umwege zum Ziel – der ‚Bildungsweg‘ Hakans. Oder: Ist jede Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen sogleich bildungsbedeutsam? In: Koller, Hans-Christoph/Wulfange, Gereon (Hrsg.): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld: transcript, S. 127–151.

- Giroux, Henry A. (2011): *On Critical Pedagogy*. London: Continuum.
- Grünewald, Dietrich/Sowa, Hubert (2006): Künstlerische Basiskompetenzen und ästhetisches Surplus. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hrsg.): *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*. München: Kopaed, S. 286–313.
- Herbart, Johann Friedrich (1804/1982): Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1804): In: ders.: *Pädagogische Schriften*. Erster Band. Kleinere pädagogische Schriften. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 105–121.
- Herbart, Johann Friedrich (1806): *Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet*. Göttingen: Johann Friedrich Röwer.
- hooks, bell (2003): *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
- Huizinga, Johan (1938/2013): *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Humboldt, Wilhelm v. (1960): Theorie der Bildung des Menschen [1785–1795]. In: ders.: *Werke in fünf Bänden*. Bd. 1: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234–240.
- Kant, Immanuel (1784/2017): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: ders.: *Denken wagen. Der Weg aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit*, Stuttgart: Reclam, S. 7–16.
- Kant, Immanuel (1790/2001). *Kritik der Urteilskraft*. Hamburg: Meiner.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativ-scher Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformativ-scher Bildungsprozesse. In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hrsg.): *Von der Bildung zur Medienbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 149–161.
- Laner, Iris (2019): Subjektivierung durch Einfühlung und Nacherleben. Zur Bedeutung von Phantasie und Imagination für die Bildung des Ich. In: Norbert Ricken et al. (Hrsg.): *Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven*. Paderborn: Schöningh 2019, S. 217–241.
- Laner, Iris (2021): Sehen in Gemeinschaft. Über Wissen und Erkenntnisse im Zuge gemeinschaftlichen ästhetischen Erfahrens. In: *Kunstpädagogische Positionen 54*. Hamburg: Hamburg University Press 2021.
- Lischka, Konrad (2002): *Kultur, Geschichte und Ästhetik des Computerspiels*. Hamburg: Heise Verlag.
- Mathez, Judith (2019): Eintauchen in andere Welten. Immersives Lernen mit Games. In: *Computer+Unterricht* 29 115, S. 12–15
- Menke, Christoph (2006): Vom Schicksal ästhetischer Erziehung. In: Ensslin, Felix (Hrsg.): *Spieltrieb. Was bringt die Klassik auf die Bühne? Schillers Ästhetik heute*. Berlin: Theater der Zeit, S. 58–70.
- Meyer-Drawe, Käte (2000): *Illusionen der Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München: Peter Kirchheim.
- Mollenhauer, Klaus (1973): *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. München: Juventa.
- Rancière, Jacques (2006): Schiller und das ästhetische Versprechen. In: Ensslin, Felix (Hrsg.): *Spieltrieb. Was bringt die Klassik auf die Bühne?* Berlin: Theater der Zeit, S. 39–55.
- Richard, Birgit (2004): *Sheroes. Genderspiele im Dritten Raum*. Bielefeld: transcript.
- Ricken, Norbert (1999): *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Rötzer, Florian (Hrsg.) (2002): *Virtuelle Welten – Reale Gewalt?* Hamburg: Heise Verlag.
- Rousseau, Jean-Jacques (1762/1998): *Emil oder Über die Erziehung*. Stuttgart: UTB.
- Schäfer, Alfred (2005): *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Weinheim: Beltz.
- Schiller, Friedrich (1795/2009): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Selle, Gert (2004): Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens. Hamburg: Hamburg University Press.
- Sünkel, Wolfgang (2011): Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung. 2 Bände. Weinheim/ München: Juventa.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.
- Wiebe, Gerrit (2001): „Hang out and make funky things“ Spielerisches Lernen in Multi-User-Dungeons. In: Fromme, Johannes/Meder, Norbert (Hrsg.): Bildung und Computerspiele, hrsg. v. Wiesbaden: Springer VS, S. 169–178.
- Wittig, Steffen (2018): Die Ludifizierung des Sozialen. Differenztheoretische Bruchstücke des Als-Ob. Paderborn: Schöningh.

Wer hat Angst vor Fortnite?

Manipulation in Computerspielen und die Frage nach der Voraussetzung von Bildungsprozessen

Cornelia Zobl

„Was hat denn Helene Fischer hier verloren? Sie soll singen! Und didaktisches Theater ist scheiße, Berufsprotest, Berufsdenunziation, Berufsdemonstration, Berufsselbstgerechtigkeit, es ist fürchterlich und selbstlimitierend. Gabi Delgado von DAF wollte doch kein ‚Lied gegen rechts‘ schreiben und die Leute zum Nachdenken anregen. Er ist in den Ring gestiegen gegen Hitler, er hat den Kampf aufgenommen, den Kampf gegen die Verführung, gegen den Dämon – vor allem: gegen den Dämon in ihm, in Gabi Delgado!“

Jonathan Meese, 2022

1 Was kann man von Fortnite wollen?

Zugegeben, mit Fortnite mache ich es mir an dieser Stelle einfach: Um Computerspiele aus bildungstheoretischer Perspektive in ein schlechtes Licht zu rücken, ist es ratsam, ein Spiel zu wählen, das viele negativen Klischees¹ erfüllt und die Kritik somit möglichst unmittelbar und breitenwirksam nachvollzogen werden kann. Für ein solches Beispiel spricht zudem die enorm hohe Zahl an Spieler:innen aller Altersstufen², die das Spiel seit seinem Release 2017 zu einem beinahe beispiellosten wirtschaftlichen Erfolg³ geführt hat. Fortnite soll mir in diesem Sinne helfen, einen Blick auf Computerspiele zu eröffnen, der ein Warum des bildungstheoreti-

-
- 1 An dieser Stelle soll vor allem das Spielprinzip des Ego-Shooters, die gefällige Graphik (humoristischer Comic-Stil), das Belohnungssystem und die Möglichkeit von In-Game-Käufen herausgestellt werden.
 - 2 Einen Überblick über die aktuellen Spieler:innenzahlen bietet die Homepage von Spiele-Release. So sind etwa 390 Millionen Spieler:innen registriert. Die Zahl der Fans steigt jedoch, wenn Plattformen wie der Streaming Anbieter Twitch miteingerechnet werden (vgl. spiele-release.de 2022).
 - 3 Epic-Games ist mit Fortnite, das sich hauptsächlich über In-Game-Käufe finanziert, ein wirtschaftlicher Erfolg gelungen. So ist Epic Games laut dem Wall Street Journal 2021 durch Fortnite 28,7 Milliarden Dollar wert (vgl. Needleman 2021, o.S.).

schen Blicks auf die Inhalte von Computerspielen zunächst fraglich machen soll, um dann die Dringlichkeit dieses Unterfangens herauszuarbeiten.⁴ Es wird dabei nicht um die Frage des Bildungspotenzials von Fortnite gehen. Als Jonathan Meese im Interview (2022) zur gemeinsamen Ausstellung mit Alexander Kluge mit der Sängerin Helene Fischer, als Beispiel für schlechte Kunst bzw. Musik, konfrontiert wird, weist er auf einen Kategorienfehler hin: „Was hat denn Helene Fischer hier verloren?“ (Gorkow/Grundmann 2022, o.S.). So wird Kunst nach Meese nicht gemacht, um Personen zu erziehen oder zu belehren. Kunst hat nach Meese vor allem den Sinn, „die Dämonen“ (ebd.) des:der Künstler:in zu konfrontieren. Kunst ist in erster Linie emotionale Auseinandersetzung des:der Künstler:in bzw. des Künstlerkollektivs mit den eigenen Ängsten. Meese führt an dieser Stelle das Beispiel „Tanz den Mussolini“ (1981) von DAF an. Kluge schließt an: „Wir sind hier mit diesem Song von DAF beim Kern des ganzen Gesprächs – der Imitatio. Der Nachahmung und dadurch der Austreibung des Bösen. [...] Die Spontanität ist aller Anfang. Die Wurzel eines guten Gedankens ist immer emotional, sie ist naturgemäß noch nicht durchdacht. Zunächst ist da nur das Zwerchfell, die Haut, das Ohr. [...] Das Zwerchfell ist nicht beherrschbar, das Zwerchfell meldet: Die Lava muss rauß! [Wir lernen davon, dass wir, C.Z.] von unten nach oben funktionieren, nicht von oben nach unten, und dass wir zuhören müssen.“ (ebd.)

Im nachfolgenden Artikel verfolge ich die Annahme, dass der bildungstheoretische Blick auf die Inhalte von vermeintlich ‚schlechten‘, weil hochmanipulativen⁵ Computerspielen lohnen kann. Es soll dabei nicht die Frage des ‚intellektuellen oder künstlerischen Werts‘ und damit des Bildungspotenzials im Mittelpunkt stehen. Dies würde Fortnite aus der ‚rationalen Distanzierung‘ heraus befragen, d. h. danach fragen, inwiefern Fortnite eine Befremdung des eigenen Blicks bzw. eine kritische Distanznahme zu eigenen Selbst-, Welt- und Anderenverhältnissen ermöglicht (vgl. Fromme/Könitz 2014). Und wie bereits angedeutet und mit den Worten von Meese zum Schluss führen, dass Fortnite ‚scheiße‘ ist. Im folgenden Artikel soll vielmehr die Frage der Manipulation – der emotional-sinnlichen Ver-

4 In einem vorangegangenen Artikel versuchte ich dem Bildungspotenzial von Fortnite nachzugehen. Nach einer umfangreichen Analyse stellte sich heraus, dass es gerade die technischen Möglichkeiten des Spiels sind, die als Voraussetzung von Bildungsprozessen angesehen werden können. So eröffnet der Live Team Speak in Fortnite die Möglichkeit des kritischen Heraus-tretens aus dem unmittelbaren Spielgeschehen und transformiert die Spieler:innen in diesem Sinne zu Regisseur:innen einer improvisierten Life-Performance ihrer Avatare (vgl. Zobl 2023, S. 263).

5 Die WHO erkennt seit 2019 nun offiziell die Computerspielsucht (gaming disorder) als Krankheit an. Eine Spielesucht für Jugendliche und junge Erwachsene wahrscheinlicher machen dabei Faktoren, wie beispielsweise Rollenspiele, Belohnungssysteme und Einbindung in ein soziales Netzwerk (vgl. Puhm/Strizek 2016, S. 28–29). Bei Fortnite handelt es sich um ein Rollenspiel, zudem fußt es auf dem Leistungsprinzip und setzt auf ein zusätzliches Belohnungssystem für spielerische Errungenschaften und es ermöglicht den Spieler:innen ein soziales Netzwerk über das Spiel aufzubauen.

wicklung – von Fortnite-Spieler:innen in den Mittelpunkt rücken. Außerdem soll danach gefragt werden, wie Computerspiele, wie eben Fortnite, methodologisch und methodisch überhaupt in den bildungstheoretischen Blick geraten können? Um nicht zuletzt kritisch zu fragen, welchen Benefit eine solche Fragerichtung für eine bildungstheoretische Auseinandersetzung hat.

Ausgehend von der Prämisse ästhetischer Bildungsprozesse, die anhand des Spielens von Fortnite eher weniger als mehr vermutet werden dürfen bzw. ihren potenziellen Ausgang finden können (vgl. Zobl 2023), soll es im Speziellen darum gehen, unterschiedlichen emotional-sinnlichen Bedürfnissen von Fortnite-spielenden Bildungssubjekten nachzuspüren. Warum binden sich Fortnite-Spieler:innen allererst an das Spiel? Ästhetische Bildungsprozesse changieren in einem für bildungstheoretische Auseinandersetzungen interessanten Spannungsverhältnis, nämlich das zwischen emotional-sinnlichen Verstrickung und rationaler Distanzierung.⁶ Ist für bildungstheoretische Auseinandersetzungen ‚naturgemäß‘ die rationale Distanzierung von größerer Bedeutung, soll in diesem Artikel die Voraussetzung dieser rationalen Distanzierung, nämlich die emotional-sinnliche Verstrickung aus der Perspektive von ästhetischen Bildungsprozessen in den Blick geraten.

Jene emotional-sinnliche Bedürfnisbefriedigung durch das Spielen von Fortnite sollen im Folgenden einerseits als Voraussetzung und andererseits auch als Teil von potenziellen (ästhetischen) Bildungsprozessen angesehen werden. Mit Voraussetzung meine ich einerseits aus bildungstheoretischer Perspektive Anerkennungs- und Anrufungslogiken im Spiel und durch das Spielen und andererseits aus ästhetischer Perspektive eine Verortung des Spiels nach ästhetischen Geschmacksurteilen. Fußen ästhetische Bildungsprozesse auf differenziertem und kritischem Empfinden, Erfahren und Urteilen, die eine Differenz zu Bekanntem herstellen (vgl. Laner 2018, S. 23), so muss sich das Bildungssubjekt für gelingende Bildungsprozesse von Anderen und von Dingen zuallererst angerufen fühlen⁷ oder in der Beziehung und in der Gesellschaft anerkannt fühlen.⁸ Bil-

6 Schiller macht gerade dieses Spannungsverhältnis zwischen emotional-sinnlicher Verstrickung und rationaler Distanzierung zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen von ästhetischen Bildungsprozessen. Obwohl Sinnlichkeit und Abstraktion sich gegenseitig bedingen und durch angemessene Kunst im Menschen beiderseits angesprochen werden, so ist es die emotional-sinnliche Verstrickung mit der Kunst, die ästhetische Bildungsprozesse als abstrahiertes ‚Zerdenken‘ des Wahrgenommenen bedingt. Der Stofftrieb ist nach Schiller die Voraussetzung, um den Formtrieb des Menschen allererst zu ‚aktivieren‘ (vgl. Schiller 1795/2010, S. 31 ff.).

7 Auch wenn das Konzept der Anrufung (Althusser) per se ein machttheoretisches ist und die Unfreiheit der Subjekte markiert, so kann dennoch argumentiert werden, dass spezifische schulische Anrufungsprozesse – die im besten Fall zu Bildungsprozessen führen können – das Bildungssubjekt allererst ‚erreichen‘ müssen. Das Bildungssubjekt muss sich durch die Anrufung durch das Bildungssystem angerufen fühlen.

8 In „Kampf um Anerkennung“ entwickelt Axel Honneth 1994 eine ausführliche Theorie der Anerkennung, die sich auf die Bedeutung für die Entwicklung von Identität und Selbstwertgefühl

dung, so eine vermeintlich verwandte Debatte, braucht einen Safe-Space, einen Raum, in dem sich das Bildungssubjekt sich selbst, andere und die Welt allererst riskieren kann.⁹ Im Anschluss an diese Überlegungen, möchte ich folgende These aufstellen: Bildungssubjekte lassen sich von Computerspielen wie Fortnite manipulieren¹⁰ bzw. „dermaßen“¹¹ emotional-sinnlich verstricken, weil sie sich durch das Spiel angerufen und anerkannt fühlen. Fortnite, um es anders zu sagen, trifft den ästhetischen Geschmack von Vielen. Das Spiel ruft Bildungssubjekte in ihrem Sinne angemessen an. Fortnite kann in diesem Sinne demnach auch als Safe-Space für potenzielle Bildungssubjekte angesehen werden, dessen Inhalt dadurch für bildungstheoretische Blicke relevant wird. Für mich leiten sich daraus folgende Fragen ab: Welche Imaginationen und emotional-sinnlichen Settings, im Sinne des Als-Ob-Modus des Spielens, ‚fesseln‘ die Computerspieler:innen dabei? Fortnite bereitet einer großen Zahl von Bildungssubjekten emotional-sinnliche Lust und gerade dies macht – so möchte ich hier argumentieren – das spezifische Spiel so interessant für bildungstheoretische Betrachtungen. Nicht alle Fortnite-Spieler:innen sind so hochgradig manipuliert, dass diese als computerspielesüchtig angesehen werden können, aber alle Fortnite-Spieler:innen hält etwas im Spiel, das diese oft nachhaltig¹² an genau jenes Spiel bindet. Ich möchte „diesem Etwas“ nachgehen, um damit auch der Frage nach den Voraussetzungen von (ästhetischen) Bildungsprozessen. Welches emotional-sinnliche Setting ‚brauchen‘ Bildungssubjekte, um sich im Sinne von Bildungsprozessen allererst riskieren zu können? Denn „Triebe“, um es mit Schiller zu sagen, „sind

konzentriert (vgl. Honneth 2021). Auch im Kontext von Bildungsprozessen wird die Bedeutung von Anerkennung häufig betont (vgl. u. a. Fend 2008; Ricken 2009).

- 9 Die Vertreter:innen der Anerkennungstheorie sprechen sich dafür aus, dass Bildung und Lernen eine geborgene und sichere Umgebung braucht. Spezifisch setzt sich u. a. Ernst Orth mit dem Zusammenhang von Emotionen und Lernen auseinander (vgl. Orth 2021). Plastisch kann die Notwendigkeit von Sicherheit und Geborgenheit in sportwissenschaftlichen Studien dargelegt werden, so legen etwa Schöllhorn, Horst und Heinz (2017) dar, dass leibliches Lernen unter Stress nur zu gering nachhaltigen Erfolgen führt.
- 10 Publisher investieren viel, um Spieler:innen langfristig in Spielen zu halten. So setzen Computerspielanalysen, die die Erfahrungen von Spieler:innen im Spiel in den Blick nehmen wollen, auf psychologische Theorien, wie z. B. im Fall der UPEQ-Testung auf die Selbstbestimmungstheorie, zurück. Spieler:innen, so die Überlegung, entwickeln dann eine intrinsische Motivation, ein Computerspiel zu spielen, wenn ihr Bedürfnis nach Selbstbestimmung im Spiel angemessen befriedigt werden (vgl. Azadvar/Canossa 2018, S. 2).
- 11 Ich lehne mich hier an Foucaults Überlegung zu Macht- und Herrschaftsverhältnissen an, wenn er davon ausgeht, dass Subjekte nicht aus gesellschaftlichen Verhältnissen heraustreten sollen bzw. können, sondern deren Ziel es vielmehr sein muss, nicht „dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1984, S. 12).
- 12 Fortnite ist bzw. war nach der 2018 veröffentlichten JIM Studie das beliebteste Game der 12- bis 17-Jährigen. Im Schnitt spielen Teenager 103 Minuten an Wochentagen und 125 Minuten an Wochenendtagen Computerspiele an Handy, Konsole oder Computer (vgl. Ruch 2018, o.S.).

die einzigen bewegenden Kräfte in der empfindlichen Welt“ (Schiller 2010, S. 31) und es erscheint wichtig, hier anzusetzen.

2 Methodologische und methodische Überlegungen: Fortnite als Designobjekt

Der Blick auf die manipulativen Ebene von Computerspielen, so der Vorschlag dieses Artikels, kann die Frage nach den sich veränderlichen subjektiven, kulturellen, gesellschaftlichen, technologischen etc. Voraussetzungen von gelingenden Bildungsprozessen mit offenlegen und zu einer Diskussion beitragen. Doch wie kann ein Spiel wie Fortnite methodologisch und methodisch in den Blick genommen werden? So scheint es – wie bereits angemerkt – verfehlt, Fortnite als Kunst bzw. künstlerische Arbeit zu fassen.¹³ Obgleich manche Computerspiele als künstlerische Arbeiten angesehen werden, so kann Fortnite aus den unterschiedlichsten Gründen nicht als künstlerisches Objekt angesehen werden. Vielmehr handelt es sich beim Spiel um ein popkulturelles Phänomen, das sich gerade durch seine Gefälligkeit auszeichnet. Computerspiele wie auch Fortnite zeichnen sich durch ihre materielle und immaterielle Dinglichkeit aus, ihre bewusste technologische und ästhetische Gestaltetheit und ihre Funktionalität im Sinne des vom Entwickler:innenstudio intendierten Anwendens. Das Spielen soll hier als eine Möglichkeit der Anwendung verstanden werden. Spiele sind – so möchte ich vorschlagen – deshalb Design-Objekte bzw. Alltagsdesign von künstlerisch höherem oder niederem Gehalt. Der Designbegriff ist für Computerspiele aus meiner Sicht auch deshalb passend, da dieser im Gegensatz zu künstlerischen Arbeiten nicht in erster Linie nur die ästhetische Erscheinung adressiert, sondern auch den Designprozess des:der Designer:innen (vom: von der Designer:in bzw. vom Designer:innenkollektiv intendierter Gebrauch) und die Interaktion des:der Anwender:in(nen) mit dem Design (Benutzer:innenfreundlichkeit bzw. tatsächlicher Gebrauch) in den Blick zu nehmen vermag (vgl. Burkhardt 2010). Design, als Antwort auf individuelle und gesellschaftliche Bedürfnisse, hat somit auch immer eine gesellschaftspolitische Dimension (vgl. von Borries 2021; Papanek 2020). Die Frage nach den Voraussetzungen von Bildung als emotionale Verstri-

13 Die Unterscheidung von Kunst und Nicht-Kunst ist eine wichtige Debatte im Feld der Kunst- und Kulturwissenschaften und auch der Kunstpädagogik. Hier kann stellvertretend die noch recht junge Debatte um die sogenannte Visual Literacy herangezogen werden, die Bildungsprozesse nicht nur anhand von Kunst denkt (vgl. u. a. Wagner 2018). Ich möchte an dieser Stelle die These der Funktionslosigkeit von Kunst bemühen (vgl. Laner 2018, S. 29), um Fortnite als Design und nicht als Kunst zu deklarieren. Die Macher:innen von Fortnite verfolgen – so meine Einschätzung – vor allem einen ökonomischen Zweck, der sich auch anhand von umstrittenen In-Game-Verkäufen zeigt. Fortnite kann als Spiel mit vorrangig ökonomischer Funktionalität für Epic-Games verstanden werden, so mein Vorschlag.

ckung von Bildungssubjekten, kann im Hinblick auf den Design-Begriff recht differenziert gestellt werden. Die Bildungssubjekte kommen in doppelter Hinsicht in den Blick: Als Individuen und Gemeinschaften, die spezifische sinnlich-emotionale Bedürfnisse haben und diese zu befrieden suchen. Die Ohnmacht der Manipulation durch gestaltete Dinge¹⁴ ist in diesem Sinne durchbrochen, als dass im Ringen um die Aufmerksamkeit durch ökonomische Akteur:innen ein gewisser Machtausgleich durch ein Überangebot an Optionen für die potenziellen Konsument:innen gewährleistet wird (vgl. Waldenfels 2019, S. 255 ff.). Auch wenn mitunter auch mit unlauteren Mitteln gearbeitet wird, möchte ich das gewisse Maß an ‚Freiheit‘ für das Bildungssubjekt an dieser Stelle betonen, nämlich dass die Aufmerksamkeit den Um-Aufmerksamkeit-Buhenden erst zukommen lassen werden müssen. Dies ist kein bewusster Prozess, im Sinne einer rationalen Entscheidung, wie Kluge im Interview herausarbeitet (siehe Zitat oben). Es ist eine „zunächst nicht durchdachte“ (Gorkow/Grundmann 2022, o.S.) körperliche Reaktion, die auf ein emotional-sinnliches Bedürfnis des Bildungssubjekts reagiert.

Ähnlich wie bei der Kunst stellt sich auch im Kontext des Designs die Frage, wann denn überhaupt von Design gesprochen werden kann. Daniel Feige geht in seiner Abhandlung über Design (2019) genau jener Frage nach und kommt zum Schluss, dass die ästhetische Erscheinung eines materiellen oder immateriellen Dings beim Design zur Funktion wird. „Das Funktionieren von Designgegenständen [ist] eine genuine ästhetische Kategorie“ (Feige 2019, S. 89). Design ist, so Feige, eine ästhetisch-praktische Form der Welterschließung. Computerspiele, so möchte ich an Feige anschließen, sind nicht Design, wenn diese nur als technologisch und ökonomisch funktionale betrachtet werden, die ohne eigenständige (kreative) Entscheidungen des Entwickler:innen-Teams zur Anwendung gebracht werden. Doch Computerspiele – ich denke, das wird durch die bewusst verkürzende Darstellung von Computerspielen deutlich – sind immer auch bewusst ästhetisch gestaltete Spiele. Im Gegensatz zum freien Spiel (des Kindes) geben diese dem:der Spielenden mehr vor (Spielregeln, generierte Spieleumgebung, Avatare, etc.), d. h. der Eigensinn des Spielens ist bei Computerspielen eingeschränkt, denn Computerspiele sind in erster Linie von Anderen gestaltete Spiele. Dies macht sie, wie auch andere Spiele, zu einem Hybrid. So ist Fortnite, ähnlich wie Fußball, sowohl Sport als auch Spiel. Wettbewerb bzw. Leistung und Kunst bzw. Freiheit überlappen sich. Spieler:innen von Fortnite unterliegen aber auch dem Als-Ob-Modus des Spielens, dem heiligen Ernst im Spiel (Huizinga 2011). Fortnite Spieler:innen sind Anwender:innen bzw. Konsument:innen, aber gleichzeitig auch in gewissem Maße Spieler:innen im

14 Mir geht es nicht darum, Sucht bzw. Manipulation zu bestreiten oder diese zu bagatellisieren. Mir geht es darum, eine Differenzierung im Blick auf Bildungssubjekte zu erreichen, die sich scheinbar mit bildungstheoretisch irrelevanten Dingen umgeben.

Schiller'schen Sinn. Computerspiele sind – so möchte ich zusammenfassen – eigenständige und einzigartige Entwicklungen, die diese als Designobjekte in Erscheinung treten lassen. Computerspiele sind eine ästhetische Art der Welterschließung, weil diese nach unterschiedlichen funktionalen Kriterien aber über ästhetische Gestaltungsprinzipien designt wurden.

Feige arbeitet in Anlehnung an die Überlegungen von Heidegger heraus, dass gestaltetes „Zeug“ überhaupt nur dann in den Blick gerät, wenn es sich gängigen und gewohnten Blicken widersetzt. Das heißt, wenn es in einem bestimmten Sinne nicht funktioniert (vgl. Feige 2019, S. 82 f.). Computerspiele wie Fortnite widersetzen sich eines affirmativen bzw. affirmativ-kritischen Zugriffs durch bildungstheoretische Auseinandersetzungen. Mit Fortnite lasse ich ein Computerspiel in den Blick geraten, dass durch viele, wenn nicht jegliche Raster bildungstheoretischer Auseinandersetzung fällt. Fortnite ist – überspitzt formuliert – bildungstheoretische Antithese. Wenn man will, fordert ein versuchter affirmativer Blick auf Fortnite die Bildungstheorien quasi vollständig heraus. Eine Abgrenzung vom Spiel ist daher naheliegend und auch ich möchte hier nicht generell das Gegenteil behaupten.

3 Fortnite: Auf den ersten Blick Leistungsprinzip, Stumpfsinn und Zeitraub

Fortnite gehört zu den sogenannten Ego-Shootern.¹⁵ Es macht das moralisch verwerfliche Töten von Anderen zum Inhalt¹⁶, unterliegt vorrangig dem Leistungsprinzip und legitimiert sich gerade damit als eSport¹⁷, finanziert sich u. a.

15 Ego-Shooter bezeichnet ein Spielprinzip, in dem die Spielenden aus direkter oder indirekter Perspektive ihres Avatars mittels unterschiedlicher, meist real dargestellter Waffensysteme Andere töten müssen (vgl. duden.de 2023). In der Altersfreigabe wird dabei unterschieden, ob und wie das Sterben bzw. Gewalt dargestellt wird (vgl. USK.de 2023). Dass dieses Als-Ob des Tötens mit einer Steigerung von Aggressivität bei den Spieler:innen im Alltagsbereich einhergeht ist mittlerweile widerlegt (vgl. Coyne & Stockdale 2021; Kühn et al. 2019). Auch die Frage nach der ethischen Verwerflichkeit einer solchen Stellvertreter:innenhandlung wird beispielsweise von Sebastian Ostritsch aus philosophisch Perspektive verworfen (vgl. Ostritsch 2018).

16 Vor allem nach Schussmassakern im öffentlichen Raum oder in Schulen werden immer wieder Ego-Shooter mit realen Tötungen und Tötungsversuchen in Verbindung gebracht, wie beispielsweise sehr prominent beim norwegischen Massaker an Schüler:innen durch Anders Behring Breivik (vgl. Graff 2011).

17 eSport bezeichnet den „unmittelbaren Wettkampf zwischen menschlichen Spieler/innen unter Nutzung von geeigneten Video- und Computerspielen an verschiedenen Geräten und auf digitalen Plattformen unter festgelegten Regeln. Der Vergleich der sportlichen Leistung im eSport bestimmt sich aus dem Zusammenwirken einer zielgerichteten Bedienung der Eingabegeräte in direkter Reaktion auf den dargestellten Spielablauf bei gleichzeitiger taktischer Beherrschung des übergreifenden Spielgeschehens. Bezugsobjekt der sportlichen Tätigkeit sind Videospiele, die in ihrem Aufbau und ihrer Wirkungsweise den Anforderungen an die sportliche

mit In-Game-Käufen¹⁸ und weist u.a. auch dadurch psychologisch nachgewiesene Suchtfaktoren auf (vgl. Schmidt 2019). Fortnite bedient aus ästhetischer Perspektive auf die medial generierte Spieleumgebung einen Populismus, der auf Trends und Gefälligkeit aus ist (vgl. Zobl 2023, S. 259 f.). Fortnite als Computerspiel, einer mittlerweile äußerst gewichtig gewordenen Spieleindustrie¹⁹, die vor allem Geld generieren will, ist eines von vielen Beispielen, die das menschliche Phänomen des Spielens – verstanden als Denk- und Handlungspraxis des Eigen- und Gemeinsinns (vgl. Schiller 2010; Huizinga 2011; Laner in diesem Band) – vermeintlich ad absurdum führt. Es ist die bewusste Manipulation der Spielenden durch Entwickler:innen-Teams zum Computerspielen als Akt des Konsums, die bildungstheoretisch vor allem in den Vordergrund rückt. Wie können Spielende zeitlich und monetär an ein Spiel gebunden werden, ohne dabei ‚qualitativen Content‘ liefern zu müssen?²⁰ Wie können Spieler:innen an ein Spiel ohne intellektuellen oder künstlerischen Anspruch gebunden werden? Ein Weg, der gerade

Leistungsermittlung genügen, den Spielerfolg nicht überwiegend dem Zufall überlassen und einen reproduzierbaren Spielrahmen zum Vergleich der Leistung zwischen den Spieler:innen bieten.“ (esportverbund.de 2023)

- 18 In-Game-Käufe bezeichnen „Käufe, die direkt innerhalb des Spiels oder innerhalb der App getätigt werden“ (USK.de 2023b). Sie sind vor allem deshalb umstritten, da diese an das Prinzip von Glücksspiel erinnern, indem Sie den Spieleerfolg bzw. den Spieleinhalt von monetären Zuwendungen abhängig machen. Eine extreme Entwicklung sind in diesem Kontext die sogenannten Idle oder Clicker Games, deren Spielmechanik z. B. auf ein (schnelles) Antippen des Bildschirms reduziert wird, um In-Game-Währungen zu erhalten, die wiederum inhaltlichen Fortschritt generieren (sollen). Jenes Tippen kann in vielen Idle Games auch über Micro-Transaktionen (In-Game-Käufen von Spiele-Währung) umgangen werden. Ein schnellerer Spielefortschritt ist somit gewährleistet. Ein Beispiel hierfür ist das 2022 releaste Diablo Immortal, das dem Publisher Blizzard innerhalb kürzester Zeit viel Kritik, aber auch 24 Millionen Dollar an Umsatz einbrachte (vgl. DerStandard.at 2022, o.S.).
- 19 Da immer mehr Menschen Computerspiele spielen ist die sogenannte Gaming Branche zu einem wichtigen Wirtschaftsfaktor geworden. Obwohl der weltweite Umsatz im Markt für Computerspiele seit Jahren enorm steigt, wird die Branche nach wie vor häufig unterschätzt, wie die Wirtschaftskammer Österreich auf ihrer Homepage schreibt (vgl. WKO.at 2020).
- 20 Unter dem Begriff „Nudging“ wurde von Cass Sunstein und Richard Thaler 2008 erstmals ein Konzept vorgestellt, das durch eine spezifische Gestaltung der Umgebung ‚bessere‘ Entscheidungen von Personen z. B. in Bezug auf Ernährung, Bewegung, Verkehr, etc. ermöglichen sollte, ohne dabei jedoch die Freiheit der Personen zu unterminieren (vgl. Sunstein/Thaler 2008). Gerade die virtuell und technologisch gestaltete Spieleumgebung von Computerspielen bietet viele Möglichkeiten, um das Verhalten der Spieler:innen in gewissem Maße steuern zu können. So geht z. B. Tim Wu (2016) der Frage nach, wie und warum es mittels Technologien, u. a. auch von Computerspielen, möglich ist, Verhalten von Personen zu verändern. Die Computerspieleentwickler und -tester Ahmad Azadvar und Alessandro Canossa schreiben in ihrem 2018 veröffentlichten Artikel über die Möglichkeiten Spieler:innen möglichst lange in Spielen zu halten. Die psychologischen Bedürfnisse sollten, so der Vorschlag, von möglichst vielen Spieler:innen gezielt bedient werden. Es geht darum Personen bzw. Computerspieler:innen ein ‚gutes‘ Gefühl zu geben und diese emotionale Einbettung ermöglicht die nachhaltige Veränderung von Verhaltensmustern.

„das Andere“ der bildungstheoretischen Vorstellungen der Voraussetzung von Bildung einschlägt und die Subjekte durch Gefälliges²¹ bindet und diese dadurch vermeintlich ihrer Zeit beraubt. Ein distanzierendes Heraustreten aus der emotional-sinnlichen Verstrickung durch Fortnite ermöglicht keinen oder nur wenig bildungstheoretischen Mehrwert für das spielende Subjekt. Die emotionale Verstrickung des Bildungssubjekts in banale Zusammenhänge gefährdet zunehmend das, was eben unter Bildung und bildender Haltung verstanden wird. Ein solches Spielen bindet die Spieler:innen an etwas, ohne darüber nachdenken zu müssen, d. h. den eigenen, subjektiven Wert und Sinn bzw. kognitiven Zugang zu den Dingen und Phänomenen freilegen zu müssen.

Bildungstheoretisch in den Blick gerät an dieser Stelle das Phänomen der sogenannten Gamification: Der Übertrag von manipulativen, spielerischen Settings in Bildungssituationen, die nur vermeintlich eine höhere fachliche Leistung der Bildungssubjekte in den Bildungsinstitutionen nach sich zieht, jedoch Bildung und Schule schlussendlich in Frage stellt, wie etwa Mark Fabian Buck herausarbeitet (vgl. Buck 2017). Dabei wird gerade die Freiwilligkeit von Bildung, des Übens und Lernens in (außer-)schulischen Kontexten angegriffen, d. h. die Möglichkeit, den eigenen, subjektiven Zugang zu sich, den Anderen- und Weltverhältnissen zu finden. Die Suche nach der subjektiven Sinnhaftigkeit der Notwendigkeiten von Lernen und Bildung spezifischer Inhalte und Haltungen, als Basis eines weiteren Strebens nach Lernen und Bildung, wird dabei untergraben. Schüler:innen üben und lernen um des „spassigen“ Übens und Lernens willen und nicht – nach dem bildungstheoretischen Ideal gesprochen – freiwillig und unter den Voraussetzungen eines eigenständigen kritischen Denkens und Handelns. Lernen und Bildung – der auch hier ableitbare breiter bildungstheoretische Konsens – brauchen die teilweise leidvolle Auseinandersetzung mit sich, den und dem anderen und der Welt, um Bildungsprozesse allererst zu ermöglichen.²² Was jedoch

21 Schiller sieht gerade dies als Problem für die Etablierung kritischer Subjekte bzw. einer kritischen Gesellschaft, die im Sinne der Aufklärung vernunftbegabt agiert. Die leiblichen und materiellen Bedürfnisse „tyrannisieren“ die Menschheit, die im Kontext eines triebhaften Agierens moralisch schlechte Entscheidungen treffen (vgl. Schiller 1795/2010, S. 9). Sebastian Ostritsch (2018) stellt die Frage nach der Ethik und Moral des Computerspielens und unterscheidet unterschiedliche Kategorien, die auf unterschiedliche Weise relevant sind (vgl. ebd., S. 79). In den öffentlichen Blick geraten hier häufig die „spielerischen Interaktionen zwischen realen Personen“, wie bei Fortnite z. B. das Töten von Anderen. Eine Amoralität sei, nach Ostritsch jedoch durch das Als-Ob des Spielens kaum behauptbar. Vielmehr sieht er in der Überschreitung des einvernehmlichen Miteinanders z. B. durch Beleidigung und in der Vernachlässigung der eigenen leiblichen Bedürfnisse durch das Computerspielen eindeutige moralische Vergehen, die in direktem Zusammenhang mit dem Computerspielen und seinen Eigenheiten stehen. Den Übertrag von Spiel in nicht-spielerische Kontexte (Gamification, Didaktik) sieht er als Ausdruck der Frage nach dem guten Leben (vgl. ebd., S. 84–94).

22 Platons Höhlengleichnis wird aus bildungstheoretischer Perspektive häufig als Metapher für Bildungsprozesse und ihr implizites Leid herangezogen. Gerade wenn das Subjekt eine Transformation im eigenen Selbst-, Anderen- oder Weltverhältnis erfahren soll, braucht es die akti-

in dieser Debatte mit dem sogenannten Kinde im Bade ausgeschüttet wird, ist die Frage nach der Voraussetzung von Bildung bzw. die sinnlich-emotionale Verstrickung des Bildungssubjekts mit dem Selbst, den Anderen und der Welt als wesentlicher Teil von Bildung. Das heißt, Bildung braucht die sinnlich-emotionale Verstrickung, das sinnlich-emotionale Interesse am Selbst, am Anderen und an der Welt, um dann kritisch dazu in Distanz zu gelangen, die eigene sinnliche Verstrickung zu ‚zerdenken‘.

Dem freien Spiel bzw. der Kunst – als von Anderen produzierte materielle und immaterielle Objekte – wird das Potenzial zugestanden, dass Bildung gerade auch aus einer emotional-sinnlichen Verstrickung möglich ist. Sie manipulieren das Bildungssubjekt vermeintlich nicht dermaßen, da diese sich beim freien Spiel aus dem Selbst schöpft und es bei der Kunst (scheinbar) keine übergeordnete Funktion bzw. Zweck gibt. Wird das Spielen oder spezifischer das freie Spiel (des Kindes) in Anschluss an Schiller (1795/2010) als höchste Daseinsform verstanden, wird dies bei Computerspielen gerade wegen den manipulativen Elementen häufig in Abrede gestellt.²³ So wird weniger der Geist, sondern vorrangig der Leib durch solche Spiele angesprochen und durch das Üben transformiert. Deutlich wird dies auch in den herangezogenen Beispielen von Steffen Wittig in diesem Band, nämlich einerseits dem Lok-spielenden Jungen und andererseits dem Spielen von „World of Warcraft“. Es wird eine spezifische Differenz zwischen freiem Spiel und Computerspiel deutlich, nämlich die Unterscheidung der von den Spieledesigner:innen und Schnittstellendesigner:innen bewusst auf medialer wie technologischer Ebene gestaltete Spieleumgebung.²⁴ Wird die Spieleumgebung anhand vorgefundener Dinge und gedanklicher Einbildung vom Lok-spielenden-Jungen selbst erdacht, können Computerspieler:innen auf eine von Anderen vollständig generierte Umgebung zugreifen. Die Freiheit des Denkens begrenzt sich beim Computerspielen an den vorgegebenen Rahmenbedingungen, den vorgezeichneten Bildern und den Spielregeln. In diesem Spielraum und im Sinne eines mehr oder weniger begrenzenden Regelwerks sind nur noch

ve Entscheidung für diesen transformativen Prozess, dessen Ausgang für das Bildungssubjekt zuvor nicht absehbar ist. Bildung stellt sich in dieser Art und Weise als äußerst prekär und risikobehaftet dar (vgl. Rieger-Ladich 2019, S. 6 ff.).

- 23 „Wenn nun aber das Spiel als solches ein angemessener Gegenstand für das philosophische Nachdenken ist, dann gibt es keinen Grund, Computerspielen diese Angemessenheit abzuspoken. Im Gegenteil: Wenn Spielen eine wesentliche oder zumindest eigentümliche Tätigkeit des Menschen ausmacht, so könnte man den Gebrauch von Computerspielen als heutige paradigmatische Manifestation derselben verstehen – so dass die philosophische Beschäftigung mit dem Computerspiel ebenfalls in besonderem Maße angezeigt wäre.“ (Feige / Ostritsch / Rautzenberg 2018, S. 3)
- 24 Mit Rautzenberger zeigt sich durch das Zusammentreffen von Spiel und Computer der Umgang mit Medien als Umgang mit dem Ungewissen und somit die ludische Verfasstheit von Medien (2018, S. 24). Daniel Cermak-Sasserath thematisiert den Computer selbst als Spielzeug (Cermak-Sassenrath 2010).

spezifische Denk- und Handlungsweisen möglich.²⁵ Jene Gestaltetheit, die eben auch ökonomischen Logiken unterliegt, wird häufig als Ausgang von zu problematisierenden manipulativen Eingriffen auf die Spieler:innen verstanden (vgl. Weiß in diesem Band), die sich im freien Spiel so explizit nicht darstellen.

4 Fortnite: Auch auf den zweiten Blick wenig tiefgründig, aber lustig

Fortnite zeichnet ein immer gleichbleibendes Regelwerk aus, das in unterschiedlichen „Seasons“ in unterschiedliche Kontexte eingebettet wird. Im Folgenden beziehe ich mich auf die „Fortnite Season 7 Invasion“, das 2021 erstmals releast wurde. Der Kontext des Regelwerks bildet die Geschichte einer feindlichen Alien-Invasion der Fortnite-Insel, die für die Spieler:innen besondere Herausforderungen bietet. Ziel des Spieles ist es jedoch nicht, die Invasor:innen zu bekämpfen. Die Alien-Schiffe bieten für die Spieler:innen lediglich zusätzliche spielerische Herausforderungen, die sich durch die Alien-Schiffe als neu gestaltete Spieleumgebung und als Flugobjekte mit verschobenen Anforderungen und Möglichkeiten zeigen. Abbildung 1 zeigt eine Szene aus dem Intro des Spiels, in der die Szenerie dargestellt wird.

Immer gleich bleibender Kernmechanismus des Spiels ist die Herausforderung für die Spieler:innen auf einer Insel zu landen und im Angesicht eines gewaltigen und den Tod bringen Sturms, möglichst lange gegen 99 andere Spieler:innen zu überleben. Der Sturm zieht sich in zeitlich getakteten Intervallen immer enger zusammen (Auge des Sturms) und bringt die Spieler:innen immer näher zusammen. In Abbildung 3 wird die Form der Darstellung des Aktionsradius der Spielerin deutlich: Eine eingeblendete Karte, oben rechts im Bild, zeigt die eigene Position auf der Insel und den kreisförmigen Rand des Sturms an. Betritt man den Bereich des Sturms, stirbt man in wenigen Augenblicken.

Alien-Invasion und Sturm sind zwei Indizien der verlassenen Insel, die sich durch ländliche, dörfliche und städtische Strukturen auszeichnet. Überall finden sich liegengebliebene Fahrzeuge (Land und Wasser), die – sofern Treibstoff vorhanden ist – zur Fortbewegung genutzt werden können. Die ästhetische Erscheinungsform von Fortnite ist im Comicstil. Humor, zuweilen auch schwarzer Humor, ist eine wichtige Komponente. Im Trailer wird dies besonders deutlich. So spielen in Fortnite bekannte Superheld:innen gegen Anti-Held:innen und gegen fast gewöhnliche Männer und Frauen. In Fortnite hat das Aussehen jedoch keinen Einfluss auf den Spieleerfolg. Vom Spiel zufällig generierte und somit kostenlose Avatare (siehe Abbildung 2) sind zwar weniger augenfällig, doch nicht von Nach-

25 Dies trifft auch auf Brettspiele oder jede andere Form von gestalteten Spielen zu!

teil für die Spieler:innen. Der Raußwurf bzw. Reinwurf ins Spielgeschehen aus einem fliegenden Linienbus eröffnet das Spiel.

Wird man durch den Sturm, andere Gefahren oder Mitspielende getötet (siehe Abbildung 3), ist die Zeit zwar als aktive Spieler:in vorbei, jedoch bleibt man dennoch im Spielgeschehen. Den Getöteten ist es möglich, die noch im Spiel verbliebenen Spieler:innen und deren Strategien zu beobachten. Speziell für unerfahrene Spieler:innen bietet dieser Spielmechanismus eine Quelle um für das eigene Spielverhalten zu lernen.

Abbildung 1: Fortnite Season 7 erzählt die Story einer feindlichen Alien Invasion auf der Insel. Die Darstellung zeigt eine Szene aus einem Video, dass vor dem Spiel gezeigt wird.



Abbildung 2: Zufällige Zuteilung eines Avatars im kostenlosen Battle Royale Modus von Fortnite.



Abbildung 3: Überleben ist Ziel des Spiels, wobei nicht nur die Mitspielenden, sondern auch die Umgebung gefährlich werden kann.



5 Die Frage nach den Voraussetzungen von (ästhetischen) Bildungsprozessen

Ästhetische Bildungsprozesse werden in theoretischen Auseinandersetzungen vorrangig an die Produktion und Rezeption von künstlerischen Arbeiten oder an das freie Spiel gebunden verstanden.²⁶ Doch auch hier können Bildungs- und Lernprozesse scheitern. Diese Einsicht ist vor allem für die kunstpädagogische bzw. kunstdidaktische Perspektive von Relevanz. So stellt sich aus diesen Perspektiven die Frage wie in schulischen und außerschulischen, wie z. B. musealen Settings, ästhetische Bildungsprozesse möglich werden können. Es geht dabei also nicht um die umstrittene Frage, ob ästhetische Bildungsprozesse neben der Produktion und Rezeption von künstlerischen Arbeiten auch anhand von Alltagsbildern statthaben können²⁷, sondern vielmehr um die Frage nach den möglichen Voraussetzungen von Bildungs- und Lernprozessen für das Bildungssubjekt. Unter welchen Bedingungen kann sich das Bildungssubjekt im Sinne von Bildung und Lernen allererst riskieren? Unter welchen Voraussetzungen kann sich das Bildungssubjekt auf Lern- und Bildungsprozesse einlassen? Die ästhetische Bildung setzt die emotional-sinnliche Verstrickung für ästhetische Bildungsprozesse voraus bzw. ist jene emotional-sinnliche Verstrickung auch Teil der ästhetischen Bildungsprozesse.

Diese Fokusverschiebung nehme ich als Anlass um über die Relevanz einer bildungstheoretischen Betrachtung von populären Computerspielen wie Fortnite nachzudenken. Die emotional-sinnlich erfahrbare Umgebung von Lern- und Bildungsprozessen kann auch im allgemeinen bildungstheoretischen Diskurs als Voraussetzung von Lern- und Bildungsprozesse angesehen werden.²⁸ Die Frage von Kunst oder Nicht-Kunst im Diskursraum der ästhetischen Bildung, als Voraussetzung geistiger Freiheit, rückt durch die Frage nach den leiblichen und emotional-sinnlichen Voraussetzungen, die eben auch eine ‚sichere‘ und sinnlich-anregende Umgebung miteinschließen in den Hintergrund. So setzt das Bildungssubjekt bei Lern- und Bildungsprozessen generell nichts weniger als sich selbst aufs Spiel. Lernen und Bildung, als subjektiv höchst prekäre Prozesse, geschehen deshalb vor allem auch unter den Voraussetzungen einer ‚sicheren‘ Umgebung, nämlich um sich selbst, andere und die Welt nicht „dermaßen“ (Foucault) zu ris-

26 Einen Überblick über die Voraussetzungen ästhetischer Bildung und ihren ‚Zweck‘ bietet Iris Laner in ihrer Einführung *Ästhetische Bildung* (2018).

27 Einen prominenten Bruch im kunstpädagogischen bzw. kunstdidaktischen Diskurs markiert hier der Kunstpädagoge Franz Billmayer, der mit seiner kompetenzorientierten Kunstvermittlung vor allem auch die alltäglichen Bildwelten, wie z. B. auch Werbung, für den Kunstunterricht fruchtbar macht (vgl. Billmayer 2023).

28 Der Fokus auf den Begriff der Erfahrung, wie beispielsweise in phänomenologischen Betrachtungen des Lernens oder von Bildung, betont gerade die sinnliche Erfahrung als Primat von Lernen und Bildung (vgl. Meyer-Drawe 2008; Brinkmann 2008).

kieren. Lernen und Bildung soll nach schulpädagogischen Prämissen gerade in solchen wohlwollenden Beziehungsräumen passieren, um bei den Schüler:innen auch langfristig eine positive Haltung gegenüber Lernen und Bildung zu ermöglichen (vgl. Lemov 2023). Die bewusste Gestaltung von Bildungs- und Lernräumen spielt hier implizit und explizit eine wesentliche Rolle²⁹. Wie bei der Gestaltung von Spielen, deren Inhalte bildungstheoretisch relevant sein sollen, ist bei der Gestaltung von Bildungs- und Lernräumen sowohl die emotional-sinnliche Ebene als auch die rational-intellektuelle Ebene wichtig. Doch kann die rational-intellektuelle Ebene erst erreicht werden, wenn sich die Bildungssubjekte auf emotional-sinnlicher Ebene angerufen und anerkannt fühlen. Dies beinhaltet vor allem auch immer die ästhetisch-geschmackliche Ebene.

Im Anschluss an diese Überlegungen möchte ich Gamification-Prozesse im Bildungsbereich bzw. Manipulationen in Computerspielen – unter bestimmten Voraussetzungen – weniger als Verhinderer als vielmehr als Katalysator für die Herstellung emotional-sinnlicher Bedürfnisse von Bildungssubjekten, die im besten Fall Lern- und Bildungsprozesse ermöglichen können, betrachten. So changieren institutionalisierte Bildungsräume ebenso wie Computerspiele – betrachtet als Designobjekte – zwischen ökonomischen Verwertungskriterien und bildungstheoretisch relevanten Freiräumen für das Bildungssubjekt. Werden Lern- und Bildungsräume zu Spielräumen für das Bildungssubjekt umgestaltet, so stellt sich explizit die Frage, durch welche spielerischen Elemente die Bildungssubjekte emotional-sinnlich ‚manipuliert‘ werden können, um im besten Fall jene emotional-sinnliche Verstrickung pädagogisch ‚zu nutzen‘, um bei den Bildungssubjekten (ästhetische) Bildungsprozesse anzuregen. Schiller treibt jenes Verhältnis in seinen Ästhetischen Briefen um, nämlich dann, wenn er über das Verhältnis von Form- und Stofftrieb nachdenkt. Der Formtrieb beschreibt bei Schiller die Fähigkeit des Menschen zum philosophischen Denken und dem Extrahieren von allgemeingültigen moralischen Ansprüchen. Der Stofftrieb beschreibt die Natur des Menschen, die diesen in seinem sinnlichen Wahrnehmen und Verlagen zum Teil der Welt neben den Tieren macht. Der Stofftrieb löst, so möchte ich Schillers Überlegungen deuten, beim Bildungssubjekt den Wunsch aus, sich im Hier und Jetzt zu verorten, ein Teil von Welt und Gesellschaft zu sein. Das Spielen, so Schillers weitere Überlegungen, bedient ein ebensolches emotional-sinnlich Bedürfnis. Die emotional-sinnliche ‚Verankerung‘ macht es dem Bildungssubjekt sodann möglich, sich selbst (auf leiblicher) und geistiger Ebene auszuprobieren und sogar zu riskieren. Schiller sieht hierfür die schönen Künste vor: Er versteht diese als Hinwendung von Künstler:innen zu allgemeingültiger Schönheit und Wahrheit, die das Bildungssubjekt in der Auseinandersetzung

29 Während die Reformpädagogik einen großen Fokus auf die Gestaltung der Bildungsumgebungen richtet und dies in die Arbeit der Pädagog:innen einbezieht, spielt diese Gestaltung nach pädagogischen Kriterien in ‚klassischen‘ Schulkontexten eher eine untergeordnete Rolle.

bewusst und unbewusst nachvollzieht³⁰ (vgl. Schiller 1795/2010, S. 33 ff.). Schiller sieht den Stofftrieb als Voraussetzung, um den Menschen ‚zum Gebrauch‘ seiner kritischen Vernunft zu bringen. Der Stofftrieb bzw. die emotional-sinnliche Erfahrbarkeit der Kunst, so könnte man überspitzt anmerken, ist der Gamification-Anteil der Künste. Jene Stofflichkeit machen die Künste für das Bildungssubjekt allererst auf abstrakt-geistiger Ebene zugänglich. Dasselbe gilt auch für das freie Spiel: Verortet in der Umgebung der emotional-sinnlichen Welt, ist es dem Subjekt allererst möglich abstrakte Bezüge herzustellen. Der Geist ist auf den Leib und seinen emotional-sinnlichen Bedürfnissen angewiesen. Aus bildungstheoretischer Perspektive scheint es daher wesentlich, sich mit den leiblich-sinnlichen Bedürfnissen der Bildungssubjekte kritisch auseinanderzusetzen.

6 Populäre Computerspiele und die Frage nach der Gestaltung von Bildungs(-spiel-)räumen

Die bildungstheoretische Betrachtung von populären Computerspielen wie Fortnite macht insofern keinen Sinn, weil Fortnite durch seine manipulative Ebene zwar den „Stofftrieb“ von Bildungssubjekten anspricht, jedoch der „Formtrieb“ durch zu enge Denk- und Handlungsspielräume kaum berücksichtigt (vgl. Zobl 2023). Das Ansprechen des „Stofftriebs“, das heißt die Anrufung und Anerkennung der emotional-sinnlichen und der ästhetisch-geschmacklichen Bedürfnisse von Bildungssubjekten, kann bei Fortnite jedoch als herausragend markiert werden. Dies beweisen die anhaltend hohen Spieler:innenzahlen jeder Altersstufe, jedoch besonders von Jugendlichen Spieler:innen. Als Voraussetzung und wesentlicher Teil von Bildungsprozessen soll demzufolge gerade jene Ebene bildungstheoretisch betrachtet werden. Die aktive Gestaltetheit durch Entwickler:innenteams macht diese Anrufungs- und Anerkennungsprozesse für die theoretische Frage nach Bildung und auch für die praktische Gestaltung von Bildungsräumen relevant. Wodurch lassen sich Bildungssubjekte emotional-sinnlich ‚manipulieren‘? Wodurch fühlen diese sich angerufen und anerkannt? Welche ästhetisch-geschmacklichen Voraussetzungen sprechen möglichst viele Bildungssubjekte an? In welcher emotional-sinnlich-ästhetischen Umgebung können sich Bildungssubjekte riskieren, d. h. eine bildende Haltung einnehmen? Gamification bzw. das spielerische Denken und Handeln in Lern- und Bildungsräumen soll durch diese Herangehensweise differenziert(er) betrachtet werden. Im Folgenden gehe ich kurz auf drei Aspekte beim Spielen von Fortnite ein, die

30 Nach Schiller kann Schönheit auch Schlechtes hervorbringen, da der „Geschmack auf die Form und nie auf den Inhalt achtet.“ (Schiller 2010, S. 40) Deshalb ist es so wichtig, dass sich Künstler:innen am Ideal der Zeit abarbeiten, um über die Form auch den ‚richtigen‘ Inhalt zu vermitteln.

aus meiner Sicht wesentlich sind, um Fortnite-Spieler:innen emotional-sinnlich und ästhetisch-geschmacklich an das Spiel zu binden. Es wird sich zeigen, dass es Individualisierungsprozesse, Chancengleichheit, gesellschaftliche und globale Krisen und die Frage nach der Normativität von Bildung sind, die gerade auch in Fortnite augenscheinlich werden. Themenstellungen, die in bildungstheoretischen Überlegungen wichtig sind. Im Anschluss an die Darstellung stellt sich für mich jedoch die Frage, was diese Einsichten für die Voraussetzung von Bildungsprozessen bedeuten kann.

7 Die Anrufung von Fortnite-Spieler:innen als Individuen und Chancengleiche

Fortnite setzt auf gleiche Ungleichheit, wenn es um das Spiel mit dem Avatar in einer generierten Umgebung geht. So ist es für den Spielenden möglich, den Avatar so aussehen zu lassen, wie es dem eigenen Geschmacksurteil beliebt. Die Fähigkeiten des Avatars sind jedoch unabhängig von ästhetischen Differenzierungen durch die Spielenden immer gleich. Spieler:innen werden als Individuen und als Chancengleiche angerufen. Es obliegt den Spielenden, welchen erweiterten Sinn sie dem Avatar und dem Spielen geben. So sind eben nicht nur Entscheidungen des Looks Privatsache, sondern auch die Strategie im Spiel. Beziehungen mit anderen Spieler:innen (über Teamspeak) und deren Avataren (über gemeinsame Handlungsstrategien) einzugehen, kann, muss aber nicht passieren. Unmittelbar auffallend ist, dass die Avatare in Fortnite Merkmale des „unternehmerischen Selbst“, wie es beispielsweise Bröckling (2008) beschreibt, aufweisen: So wird über die Identifikationsfigur des Avatars ein Spieler:innen-Typus angerufen, der schnell, offen und aktiv denken und handeln kann. Die Tatsache, dass während einer feindlichen Alien-Invasion (wie in der letzten veröffentlichten Version von Fortnite) und einer aufkommenden Naturkatastrophe gegen Mitmenschen gekämpft wird, darf von den Spielenden nicht kritisch hinterfragt werden, da diese sonst auf unüberwindbare Widersprüchlichkeiten stoßen würden. Mode und Aussehen, als Teil von subjektiven Möglichkeitsräumen im Spiel, unterliegen dem eigenen Geschmack, aber auch schnelllebigen Trends im Spiel. Die Umgebung ist bloße Kulisse, um das vorgegebene Ziel erreichen zu können – nämlich als Letzte:r zu überleben. Die so angerufene Fortnite-Spieler:in agiert mit ihrem Avatar demnach als eine funktionale Individualist:in, die ohne Erinnerung und Gewissen aus der Zeit heraus agiert. Vordergründig sind die eigene körperliche Unversehrtheit und Geschicklichkeit relevant und nicht umsichtiges und kritisches Denken und Handeln.

Die Anrufungen zum unternehmerischen Subjekt überschneiden sich für die Avatare im Spiel, wie für die Spieler:innen in der gesellschaftlichen Wirklichkeit.

Zeigt sich die Wirklichkeit jedoch als chancenungleich, präsentiert sich Fortnite den Spieler:innen als chancengerechte Gemeinschaft, die nach einem konsequenten und nachvollziehbaren Leistungsprinzip funktioniert. Die Mühen des unternehmerischen Subjekts werden in Fortnite belohnt. Ermöglicht bzw. sogar vorausgesetzt werden Individualismus und Diversität, wobei sich weder Vor- oder Nachteile für den Spielverlauf daraus ziehen lassen. Die individuelle Erscheinungsform dient dem Wiedererkennungswert von Avatar und Spielendem und ist als Distinktionsmöglichkeit nach eigenen Bedürfnissen anpassbar.

8 Die Anrufung von Fortnite-Spieler:innen als Unschuldige, Handlungsfähige und Sorglose

In der Hinwendung zum radikalen Individualismus in Fortnite lässt sich eine Bruchlinie nachzeichnen, die das Individuum in der gesellschaftlichen Wirklichkeit an die Gemeinschaft rückzubinden sucht. In Fortnite wird dadurch ein vielbemühter subjektiver und gesellschaftlicher Grenzgang für die Spielenden über ihre Avatare erfahrbar; nämlich als Subjekt humanistische Ideale abzustreifen und sich in einem wettbewerbsorientierten Sozialdarwinismus zielgerichtet und ohne kritisches Hinterfragen individueller und gemeinschaftlicher Entscheidungen an der Umwelt abzuarbeiten. Die Haltung zu Umweltzerstörung, technologischem Wandel und fremdartigen Invasor:innen ist für die Spieler:innen über ihre Avatare eindeutig: Es bleibt für das computerspielende Subjekt nicht länger mit der Ungewissheit einer Zukunft durch jene Bedrohungen und den vermeintlich negativen Konsequenzen des eigenen Handelns umzugehen. Die Spieler:innen interessiert ausschließlich die unmittelbare Nützlichkeit der Gegebenheiten für das eigene Ziel, nämlich eben als Letzte:r zu überleben und sich so als Stärkste und Widerständigste auszuweisen. Das Tragen von Werkzeug und Waffen ist Teil dieses spielerischen Ernstes. Das Zerstören von kulturellen Gütern und das offene Töten bzw. jenes aus dem Hinterhalt heraus, sind unhinterfragbarer Teil dieses ‚natürlichen‘ Laufs der Dinge. Die Spieler:innen entwickeln sich über den Avatar zur Tötungsmaschine. Der Tod erscheint aber wie auch andere materielle Dinge bedeutungslos. Doch auch ohne Übung im Töten sind die Avatare ‚kulturlose Tiere‘. Das Dasein in Fortnite zeigt sich auch unter diesem Blickwinkel radikal gegenwärtig. Es entledigt sich der Sorge um Vergangenheit und Zukunft. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Schuld an der gegenwärtigen Situation fällt in Fortnite weg. Sorge gilt einzig und allein dem unmittelbaren Überleben, nicht aber einer Zukunft und deren Bestehen durch das eigene kritische Befragen von bestehenden Denk- und Handlungsweisen.

9 Die Anerkennung von allen Fortnite-Spieler:innen ohne Wenn und Aber

Eine Besonderheit bietet Fortnite für das Miteinander-Spielen von unterschiedlich erfahrenen Spieler:innen: So ist es auch für ungeübte Spielende möglich, bereits beim ersten Spielversuch Erfolge zu erzielen. Wichtige Herausforderungen des Spiels, wie das Finden und Aneignen von Waffen, können unmittelbar und ohne vorheriges Üben gemeistert werden. Auch das In-Betrieb-nehmen und das Manövrieren von Fahrzeugen ist unmittelbar möglich. Selbst bei der ersten Berührung mit dem Spiel sind das Erreichen von oberen Rängen möglich, was zu Erfolgserfahrungen und Anerkennung der eigenen Leistung führt. Zudem ermöglicht der längere Verbleib im Spiel schnellen Fortschritt gegenüber den spielimmanenten Herausforderungen zu machen. Das Ausscheiden ist Teil des Spiels. So tötet die Waffe bzw. die Umgebung den Avatar nicht, sondern verändert nur seine Erscheinungsform. Die aktive Teilnahme am Spielgeschehen wechselt dann in einen Beobachter:innen-Modus, in dem aktiv zwischen den verbleibenden Spieler:innen gewählt werden kann. Das Scheitern im Spiel ermöglicht den Spielenden, andere Spieler:innen und ihre Strategien zu beobachten und somit von diesen zu lernen.

Den Macher:innen von Fortnite ist es gelungen, im Battle-Royale-Modus alle Fähigkeitsstufen von Spielenden ‚auf Augenhöhe‘ miteinander bzw. gegeneinander spielen zu lassen. Voraussetzung ist die radikale Gleichheit der Avatare. Erscheinung und Tanz sind humoristisch und suggerieren, sich selbst als Avatar nicht zu ernst zu nehmen. Es ist die Spielerfahrung und das -geschick der Spieler:in, die neben Zufällen über Erfolg und Scheitern entscheiden. Die Herausforderungen sind schnell meisterbar und bieten dennoch den Rahmen zur Steigerung der eigenen Fähigkeiten. Das heißt, das Spiel hat genug Raum, um sich in seinen eigenen Fähigkeiten, angemessen zu üben. Setzen sich geübte Spieler:innen bewusst größeren Gefahren aus und werden ihren Fähigkeiten entsprechend, gefordert, so ist es der Ungeübten möglich, sich in ruhigeren Bereichen auf das Spiel einzulassen. Fortnite macht gerade durch diese durchdachten, einfachen Regeln, die alle Voraussetzungen berücksichtigen und der lernenden Spieler:in Raum geben, Spaß.

Conclusio

Chancengerechtigkeit, Sorglosigkeit, Unschuld, Individueller Ausdruck, Zukunftssicherheit, kein moralischer Druck, sich für sich selbst jedoch dennoch in einer Gemeinschaft ohne Druck und mit Humor ausprobieren dürfen: So könnte Fortnite als Erfahrungsraum für Spieler:innen beschrieben werden. Oder auch so: Spieler:innen von Fortnite spielen ein vermeintlich brutales Tötungsspiel, in

dem diese sich ständig auf existenzielle Weise riskieren. Bei näherer Betrachtung verliert jedoch das Töten seine Bedeutung. Es steht vielmehr für eine Erneuerung, da nie der Kontakt zur Umgebung und den Anderen verloren geht. Als Teil des Spiels steht das Töten und Getötet-Werden in Fortnite für das Besser- und Klüger-Werden. Das Riskieren der eigenen Existenz, das Handeln an den Grenzen der eigenen Denk- und Handlungsfähigkeit, wird dadurch allererst ermöglicht. Es geht nur darum, seine eigenen Fähigkeiten zu erproben und zu verbessern. Es geht nicht darum, ‚die Welt‘ zu retten. Fortnite-Spieler:innen finden sich wahrlich in einem Safe-Space, auch wenn es augenscheinlich nicht so scheint. Ganz auf sich bezogen, erlernen Sie nach eigenem Tempo die Möglichkeiten, die für das Spiel wichtig sind. Das Spiel mit dem Aussehen, das Spiel mit der Umgebung, die Erkundung der Landschaft, die Kommunikation mit den Anderen über Teamspeak, etc. werden Spiel im Spiel. Die Spielenden können sich jedoch sicher sein, dass alle anderen Spieler:innen die gleichen Voraussetzungen haben. Monetäre Vorteile der Spieler:innen zeigen sich anhand extravaganter Darstellungsformen ihrer Avatare. Einen Vorteil im Kontext des Erfolgs im Spiel, sofern man diesen am möglichst langen Überleben in der Apokalypse bemisst, gibt es dadurch jedoch nicht.

Fortnite zeichnet sich als eine auf vielen Ebenen gut funktionierende Lernumgebung aus, in der das Üben der eigenen Fähigkeiten in den Fokus gerät. Die emotional-sinnlichen, aber auch die ästhetisch-geschmacklichen Bedürfnisse der Bildungssubjekte werden befriedet. Das eigene Riskieren verliert in Fortnite seinen Schrecken. Jegliche kritischen Einschränkungen des eigenen Denkens und Handelns sind durch die bewusst gestaltete Spieleumgebung und Spielmechanik ausgehebelt. Ein radikales Ausprobieren wird bei Fortnite sogar unterstützt. Dass die Individualisierung des Erscheinungsbildes des Avatars monetären Mitteln unterliegt, kann kritisch gefasst werden. Dies trifft vor allem dann zu, wenn man davon ausgeht, dass das ästhetische Erscheinungsbild ein wichtiges Mittel zur Erreichung persönlicher und gesellschaftlicher Ziele bzw. ein anthropologisches Grundbedürfnis darstellt. Es trifft nicht zu, wenn genau jene Prämissen in Frage gestellt werden. Dem Erscheinungsbild, so könnte man auch argumentieren, wird so wenig Bedeutung für das Lernen und für Bildungsprozesse zugestanden, dass dies als zusätzliches, nicht-funktionales Feature bezahlt werden muss. Spieler:innen, die viel Geld für Outfits ausgeben, können einerseits Anerkennung dafür erfahren, geben sich jedoch andererseits der Oberflächlichkeit preis.

Bildungstheoretisch sind diese Themen sicher nicht neu. Durch eine Betrachtungsweise der Inhalte von Fortnite können diese in ihrer Dringlichkeit betont werden. Doch dies war nicht das Ziel dieser Überlegungen. Es stellt sich vielmehr die Frage, wie die Analyse der Anrufungs- und Anerkennungsprozesse in Fortnite helfen können die Voraussetzung von Bildungsprozessen zu denken. Das (freie) Spiel wird in der ästhetischen Theorie als Voraussetzung von ästhe-

tischen Bildungsprozessen verstanden. Die emotional-sinnliche Verwicklung oder auch Manipulation des Bildungssubjekts ermöglichen eine zunächst rein leiblich-sinnliche Auseinandersetzung, bevor im besten Fall ein – um es mit Kluge zu sagen – „Zerdenken“ dieses nicht-bewusst-steuerbaren Reagierens des eigenen Leibes, d. h. eine kritisch-reflexive Distanzierung statthaben kann. Spiele, wie Fortnite stehen nicht zu Unrecht im Verdacht, hoch-manipulativ zu sein. Dies hat vor allem den Grund, da Spiele wie Fortnite nur auf die Manipulation von Spieler:innen abzielen. Eine kritisch-reflexive Distanzierung, im Sinne eines Bildungsprozesses, geben die Inhalte ob ihrer geringen Komplexität und ihres geringen künstlerischen Wertes kaum her. Dennoch kann Fortnite als Spiel im Schiller'schen Sinn betrachtet werden, das potenziell ästhetische Bildungsprozesse ermöglichen kann. Fortnite ist aber vor allem ein Design-Objekt, d. h. ein ästhetisch, mechanisch und funktional bewusst gestaltetes materielles (Hardware) und immaterielles (Software) Ding. Das heißt bei Fortnite, gestaltet nicht das Bildungssubjekt das Spiel, sondern das Spiel wird von Anderen für das Bildungssubjekt gestaltet. Fortnite will nicht bilden. Fortnite will Spieler:innen möglichst intensiv und langfristig an das Spiel binden. Lasst die Spieler:innen Fortnite spielen, um es frei nach Meese zu sagen. Vielleicht ist es das Durchleben von individuell nicht bewältigbaren Situationen und Herausforderungen, wie der Klimaerwärmung oder einer möglichen Invasion durch fremde Kulturen, die den Spieler:innen und Macher:innen von Fortnite eine Katharsis ermöglichen? Sicher ist aber, dass wir von den Macher:innen von Fortnite für die Gestaltung von Bildungsprozessen lernen können, nämlich dort wo es möglich ist: In institutionalisierten Bildungseinrichtungen. Gamification wird als didaktisches Tool eingeführt, um Schüler:innen für das Lernen und für Bildung zu gewinnen. Nach neuestem Erkenntnisstand scheitern diese Versuche aber allzu häufig: „Didaktisches Spiel ist scheiße!“ (frei nach Meese 2022). Weniger populistisch lässt sich mit Gabriele Weiß sagen, dass der Versuch das Spiel didaktisch zu verzwecken, das Spiel ad absurdum führt. Die Verzweckung des Spiels ist nach Weiß ein Spielverderber (vgl. Weiß in diesem Band). Gamification darf aus bildungstheoretischer Perspektive also nicht bedeuten, Spiele zu gestalten, die in irgendeiner Weise einen pädagogischen Mehrwert aufweisen sollen. Gamification von Unterricht sollte vielmehr bedeuten, darüber nachzudenken, wie Lernen und Bildung als für das Bildungssubjekt riskante Prozesse aktiv gestaltet werden können, um Lern- und Bildungssubjekten Lernen und Bildung allererst zu ermöglichen. Bildungsräume müssen Spielräume werden, in denen man sich riskieren kann, ohne Wenn und Aber. Schulen und ihre Gestalter:innen müssen alles daran setzen, dass diese spielerische Als-Ob von Chancengleichheit, Unschuld, Sorglosigkeit, Individualität, moralischer Entlastung etc. für die Bildungssubjekte ermöglicht werden. Lernen und Bildung als Spiel mit dem Selbst, der Welt und den Anderen kann in diesem Sinne die Form des heiligen Ernsts, wie Huizinga den Modus des Spielens fasst, ermöglichen. Die Frage nach den emotional-sinnlichen und

ästhetisch-geschmacklichen Bedürfnissen von Bildungssubjekten nachzugehen, bedeutet nicht Bildung zu riskieren. Es bedeutet vielmehr, Bildungssubjekten Bildung allererst zu ermöglichen, nämlich gerade durch die emotional-sinnliche Verstrickung. Lernen und Bildung darf nicht nur Leid bedeuten, Lernen und Bildung darf auch im Sinne der ästhetischen Bildung zuallererst sinnliche Lust bereiten.

Literatur

- Azadvar, Ahmad/Canossa, Alessandro (2018): UPEQ: Ubisoft Perceived Experience Questionnaire. A self-determination evaluation tool for video games. <https://doi.org/10.1145/3235765.3235780> (Abfrage: 16.07.2021)
- Billmayer, Franz (2023): European Network for Visual Literacy. <https://envil.eu/author/franz/> (Abfrage: 01.02.2023)
- Brinkmann, Malte (2008): Üben – elementares Lernen, Überlegungen zur Phänomenologie, Theorie und Didaktik der pädagogischen Übung. In: Mitgutsch, Konstantin/Sattler, Elisabeth/Wesphal, Kerstin/Breinbauer, Ines (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 278–294.
- Bröckling, Ulrich (2008): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Buck, Marc Fabian (2017): Gamification of Learning and Teaching in Schools – A Critical Stance. In: Seminar.net – International journal of media, technology and lifelong learning, Vol. 13 (1), S. 35–54.
- Burckhardt, Lucius (2010): Design ist unsichtbar. In: Edelbach, Klaus/Terstiege, Gerrit (Hrsg.): Gestaltung denken. Grundlagentexte zu Design und Architektur. Basel: Birkhäuser, S. 211–217.
- Cermak-Sassenrath, Daniel (2010): Interaktivität als Spiel. Neue Perspektiven auf den Alltag mit dem Computer. Bielefeld: transcript.
- Coyne, Sarah M./Stockdale, Laura (2021): Growing Up with Grand Theft Auto: A 10-Year Study of Longitudinal Growth of Violent Video Game Play in Adolescents. In: Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, <http://doi.org/10.1089/cyber.2020.0049>, S. 11–16.
- DerStandard.at (2022): „Diablo Immortal“: 24 Millionen Dollar Umsatz dank Mikrotransaktionen. <https://www.derstandard.at/story/2000136678618/diablo-immortal-24-millionen-dollar-umsatz-dank-mikrotransaktionen?ref=rec> (Abfrage: 10.07.2022)
- Duden.de (2023): Ego-Shooter, Egoshooter, der. https://www.duden.de/rechtschreibung/Ego_Shooter (Abfrage: 31.01.2023)
- Esportverbund.de (2023): Was ist eSport? <https://esportbund.de/esport/was-ist-esport/> (Abfrage: 01.02.2023)
- Feige, Daniel (2019): Design. Eine philosophische Analyse. Berlin: Suhrkamp.
- Feige, Daniel/Ostritsch, Sebastian/Rautzenberg, Markus (Hrsg.) (2018): Philosophie des Computerspiels. Theorie – Praxis – Ästhetik. Einleitung. Stuttgart: Metzler, S. 1–8.
- Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, Michel (1984): Der Gebrauch der Lüste: Die Geschichte der Sexualität, Band 2. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Fromme, Johannes/Könitz, Christopher (2014): Bildungspotenziale von Computerspielen – Überlegungen zur Analyse und bildungstheoretischen Einschätzung eines hybriden Medienphänomens. In: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hrsg.): Perspektiven der Medienbildung. Medienbildung und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer, S. 235–286.

- Gorkow, Alexander/Grundmann, Matthias (2022): Im Namen der Freiheit. <https://www.sueddeutsche.de/projekte/artikel/kultur/alexander-kluge-jonathan-meese-freiheit-interview-e192713/?reduced=true> (Abfrage: 22.05.2023)
- Graff, Bernd (2011): Ego-Shooter als Massaker-Vorbereitung. <https://www.sueddeutsche.de/digital/anschlaege-in-norwegen-wie-der-attentaeter-sich-mit-ego-shootern-vorbereitete-1.1125117> (Abfrage: 01.02.2023)
- Honneth, Axel (2021): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Huizinga, Johan (2011): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg: Rowohlt.
- Kühn, Simone/Kugler, Dimitrij T./Schmalen, Katharina/Weichenberger, Markus/Witt, Charlotte/Gallinat, Jürgen (2019): Does playing violent video games cause aggression? A longitudinal intervention study. <https://www.nature.com/articles/s41380-018-0031-7> (Abfrage: 01.02.2023)
- Laner, Iris (2018): Ästhetische Bildung zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Lemov, Doug (2023): Unterrichten wie ein Champion. 63 Techniken, die Schüler zum Lernen bringen. Weinheim: Wiley-VCH.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Fink.
- Needleman, Sarah (2021): Fortnite Maker Epic Games Valued at Nearly \$ 29 Billion in Funding Round. <https://www.wsj.com/articles/fortnite-maker-epic-games-valued-at-nearly-29-billion-in-funding-round-11618325321> (Abfrage: 05.09.2022)
- Orth, Ernst (2021): Emotionen im Unterricht. Psychologische, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ostritsch, Sebastian (2018): Ethik. In: Feige, Daniel/Ostritsch, Sebastian/Rautzenberg, Markus (Hrsg.): Philosophie des Computerspiels. Theorie – Praxis – Ästhetik. Stuttgart: Metzler, S. 77–96.
- Papanek, Victor (2020 [1984]): Design for the Real World. London: Thames & Hudson.
- Puhm, Alexandra/Strizek, Julian (2016): Problematische Nutzung von digitalen Spielen. Forschungsbericht. <file:///C:/Users/Corne/Downloads/Problematische%20Nutzung%20von%20digitalen%20Spielen.pdf> (Abfrage: 29.08.2022)
- Rautzenberg, Markus (2018): Medium. In: Feige, Daniel/Ostritsch, Sebastian/Rautzenberg, Markus (Hrsg.): Philosophie des Computerspiels. Theorie – Praxis – Ästhetik. Stuttgart: Metzler, S. 11–26.
- Ricken, Norbert (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, Kathrin/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlagen – Anschlüsse – Diskussion. Paderborn: Schöningh, S. 111–134.
- Rieger-Ladich, Markus (2019): Bildungstheorie zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Ruch, Thomas (2018): Fortnite laut aktuellen Statistiken das Lieblingsspiel der deutschen Teenager. <https://www.play3.de/2018/11/30/fortnite-laut-aktuellen-statistiken-das-lieblingsspiel-der-deutschen-teenager/> (Abfrage: 05.09.2022)
- Schiller, Friedrich (1795/2010): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Stuttgart: Reclam.
- Schmidt, Sascha (2019): Neue Studie. 465.000 Jugendliche in Deutschland seien Risiko-Gamer. <https://www.lmz-bw.de/aktuelles/aktuelle-meldungen/detailseite/neue-studie-465000-jugendliche-in-deutschland-seien-risiko-gamer/> (Abfrage: 17.08.2021)
- Spiele-Release.de (2022): Faszination Fortnite. Spielerzahlen 2022. <https://spiele-release.de/blog/news/faszination-fortnite-spielerzahlen-2022/> (Abfrage: 05.09.2022)
- Schöllhorn, Wolfgang/Horst, Fabian/Heinz, Diana (2017): Differenzielles Lernen als Turbo für Körper und Gehirn – Teil 2: Gehirnzustände bei verschiedenen Trainings- / Lernmethoden. <https://www.researchgate.net/publication/314879094> (Abfrage: 22.05.2023)
- Sunstein, Cass/Thaler, Richard (2008): Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth and Happiness. Yale University Press.
- USK.de (2023): Die USK-Alterskennzeichen. <https://usk.de/die-usk-alterskennzeichen/> (Abfrage: 01.02.2023)

- USK.de (2023b): In-Game-Käufe. <https://usk.de/alle-lexikonbegriffe/in-game-kaeufe/> (Abfrage: 01.02.2023)
- Von Borries, Friedrich (2021): Weltenentwerfen. Eine politische Designtheorie. Berlin: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2019): Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Wagner, Ernst (2018): Bildkompetenz – Visual Literacy. Kunstpädagogische Theorie- und Lehrplanentwicklungen im deutschen und europäischen Diskurs. <https://www.kubi-online.de/artikel/bildkompetenz-visual-literacy-kunstpaedagogische-theorie-lehrplanentwicklungen-deutschen> (Abfrage: 31.01.2023)
- Wko.at (2018): Wirtschaftsfaktor Gaming. <https://news.wko.at/news/oesterreich/Wirtschaftsfaktor-Gaming.html> (Abfrage: 06.09.2022)
- Wu, Tim (2016): The attention merchants: The epic scramble to get inside our heads. Knopf Doubleday Publishing Group.
- Zobl, Cornelia (2023): Digitale Spielräume. Fortnite (spielen) als Herausforderung und Möglichkeit bildungstheoretischer Auseinandersetzungen. In: Buck, Marc Fabian/Zulaica y Mugica, Miguel: Digitalisierte Lebenswelten: Bildungstheoretische Reflexionen. Stuttgart: Metzler, S. 253–270.

Speedrunning – inszeniertes Falschspielen. Über das Schaffen von Bildungspotentialen durch das Aushebeln von Spielmechaniken in digitalen Spielen

Tim Homrighausen

Einleitung

Digitale Spiele durchlaufen langjährige Prozesse der Entwicklung und Testung, bevor diese veröffentlicht werden. Selten haben die späteren Endnutzer:innen bzw. Spieler:innen die Möglichkeit, in den Entwicklungsprozess des Spiels einzugreifen. Generell legen die Spieleentwickler:innen bereits die Regeln und Interaktionsmöglichkeiten der späteren Nutzer:innen fest. So lange digitale Spiele passiven Konsum und keine aktiv-gestaltende Auseinandersetzung ermöglichen, scheint der Subjektstatus im Spiel gefährdet. Gerade weil digitale Spiele einen aufsteigenden Industriezweig darstellen, besteht die Gefahr einer Manipulation durch industrielle Interessen. Die Unterordnung der Bedürfnisse des Menschen unter die Logik der industriellen Gesellschaft (vgl. Marcuse 1964) kann deshalb heute in einer digitalen Entmündigung (vgl. Mühlhoff 2018) resultieren. Auch digitale Spiele können Träger industrieller und kommerzieller Manipulation und digitaler Entmündigung sein. Sie sind in diesen Narrativen besonders gefährdet, auf die Rolle von passiven Konsumobjekten reduziert zu werden. Unter Berücksichtigung der monetären Gewinne, welche sie erwirtschaften, ist die Annahme, dass die Spieler:innen zur Zielscheibe von industriellen Interessen werden, nicht ungerechtfertigt.

Ob ein digitales Spiel als rein passives Konsumgut genutzt wird, liegt nicht nur in der Hand der Entwickler:innen, sondern auch der Spielenden. Dieser Beitrag stellt die Frage nach der ästhetisch-bildenden Funktion von digitalen Spielen und unterstützt die These, dass Spieler:innen trotz externer Vereinnahmung Möglichkeiten besitzen, sich bildend mit dem Spiel auseinanderzusetzen. Hierzu stellen sich folgende Fragen: Was passiert, wenn die Spieler:innen anders spielen als von den Entwickler:innen intendiert? Finden sich z. B. in der Verweigerung, „nach den Regeln“ zu spielen, Momente der Bildung?

Am Beispiel der „Speedrunning“-Communities soll dieser Beitrag verdeutlichen, wie Online-Gemeinschaften ein „Spiel im Spiel“ geschaffen haben, um digitale Spiele nach eigenen Regeln zu gestalten. Speedrunning beschreibt das Phänomen, digitale Spiele in der schnellstmöglichen Zeit abzuschließen. Um dieses

Ziel zu erreichen, versuchen Spielende, die von den Entwickler:innen definierten Regeln über Spiel-Fehler, so genannte Glitches oder Bugs, zu umgehen. Weiterhin interagieren so genannte „Speedrunner“, Spielende, welche aktiv am Speedrunning partizipieren, in größeren Spiele-Gemeinschaften online miteinander über Videoportale, Kommunikationsdienste und Foren (vgl. Wendt 2014; Au 2022).

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, ob sich in diesem Phänomen Bildungspotentiale zeigen und ob durch den „Widerstand“ gegen fremd-induzierte Spielregeln Potentiale zur Stärkung der Autonomie entstehen. Aus diesem Grund bedient sich dieser Beitrag aus bildungstheoretischer Perspektive der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse und der Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen (vgl. Koller 2018). Zuerst soll jedoch eine Eingrenzung des Phänomens „Speedrunning“ erfolgen, um im Anschluss die Veränderung des digitalen Spiels im Kontext des Speedrunnings anhand unterschiedlicher Autoren zu verdeutlichen. Spiel wird dabei in seinen Eigenschaften zwischen vorschreibenden Regeln und subversivem Brechen dieser verortet.

1 Beschreibung des Phänomens „Speedrunning“

Speedrunning-Communities und andere Online-Spielegemeinschaften finden bisher in Deutschland wenig wissenschaftliche Beachtung. In den letzten Jahrzehnten wurden zwar Artikel zum Thema Speedrunning in deutschsprachigen Tageszeitungen veröffentlicht (Grohé 2005; Au 2022; D. Koller 2019; Kreienbrink 2021), jedoch nicht aus bildungswissenschaftlicher Perspektive. Speedrunning-Communities organisieren sich vorrangig international über Foren, wie z. B. Speedrun.com (Elo Entertainment Inc. 2022b) oder über so genannte Sub-Reddits, wie „r/speedrun“ (2022) der Online-Gemeinschaft Reddit. Hier handelt es sich um digitale Orte, an denen Spielende über Speedrunning in Kontakt treten und Bestzeiten zu verschiedenen Spielen einsehen können. Auf den Webseiten finden sich Spieler:innen, Zuschauer:innen und Interessenten zusammen, um sich über Speedrunning auszutauschen.

Offiziell existiert keine eindeutige wissenschaftliche Beschreibung des Phänomens. Die populäre Internetplattform der Speedrunning-Community „Speedrun.com“ beschreibt das Phänomen des Speedrunnings folgendermaßen: „Speedrunning is when an individual attempts to beat part or all of a video game as quickly as possible. This can include individual levels, specific objectives, or unique limitations as decided by the community or player“ (Elo Entertainment Inc. 2022b). Zentrale Elemente des Speedrunnings beinhalten demnach individuelle Versuche ein digitales Spiel oder Teile eines digitalen Spiels schnellstmöglich abzuschließen. Die Ziele des Speedrunnings werden von Spieler:innen oder der Spielergemeinschaft hierbei individuell festgelegt und können den Abschluss spezifischer Level, Ziele oder weitere Bedingungen beinhalten. Ähnliche Be-

schreibungen des Phänomens, welche das schnelle Abschließen als zentrales Element benennen, lassen sich ebenfalls in deutschsprachigen Printmedien finden (vgl. Grohé 2005; Au 2022; D. Koller 2019; Kreienbrink 2021). Populäre Beispiele des Speedrunnings beziehen sich vorrangig auf Einzelspieler-Spiele. Diese Spiele werden meist von einer Person und nicht direkt in Echtzeit gegen andere Spieler:innen gespielt, sondern stattdessen gegen die Bestzeiten anderer Spieler:innen oder die eigenen Bestzeiten (vgl. D. Koller 2019).

Zusätzlich existieren verschiedene Typen des Speedruns. Wahlweise wird zwischen „100 %“, „Any%“ und „Glitchless“ Speedruns unterschieden (vgl. Elo Entertainment Inc. 2022a). Während das Ziel bei Any% Speedruns darin besteht, das Ende des Spiels möglichst schnell zu erreichen, wird bei 100 % Speedruns darauf geachtet das Spiel vollständig (inklusive aller Nebenaufgaben) unter schnellstmöglicher Zeit abzuschließen (vgl. Elo Entertainment Inc. 2022a; Grohé 2005). Da Speedruns bewusst Fehler in der Programmierung seitens der Entwickler:innen ausnutzen, existiert ebenfalls die Kategorie des „Glitchless“ Speedruns, welcher den schnellstmöglichen Abschluss des Spiels ohne das Ausnutzen von Programmierfehlern, sog. „Glitches“ beinhaltet (vgl. Elo Entertainment Inc. 2022a; Grohé 2005). Hier wird das Spiel schnellstmöglich nach den von den Entwickler:innen intendierten Regeln gespielt. Häufiger jedoch stellt das subversive Unterlaufen der Spielregeln über Glitches ein zentrales Element von Speedruns dar. Vor allem für die Zuschauer:innen erfüllt der gekonnte Einsatz von Spielfehlern eine schaustellerische Funktion und sorgt für Faszination (vgl. Kreienbrink 2021).

Speedruns werden häufig unter Anwesenheit eines Publikums ins Netz übertragen (Streaming) oder auf Videoportalen, wie YouTube im Netz hochgeladen. Das Speedrunning enthält also nicht nur kompetitive, sondern auch schaustellerische Aspekte. Online tauschen sich dann Zuschauer:innen und Speedrunner auf den oben genannten Internetseiten aus. Weiterhin interagieren viele Speedrunner mit der Spiele-Gemeinschaft und erklären und kommentieren ihre Strategien (vgl. D. Koller 2019). Insofern handelt es sich beim Speedrunning um eine soziale Massenveranstaltung. Um das Publikum zu unterhalten, bedienen sich Speedrunner nicht nur der Aspekte des Wettkampfes, sondern auch zeitgleich des Schauspiels, indem sie sich selbst inszenieren und das Aushebeln von Spielfehlern zu einem Spektakel machen. Der Kulturanthropologe Johan Huizinga äußert zur Spielgemeinschaft, dass diese allgemein die Neigung habe, zu einer dauerhaften Gemeinschaft zu werden. Der „Klub“ gehöre demnach zum Spiel „wie der Hut zum Kopf“ (vgl. Huizinga 2009, S. 21). Dies wird besonders deutlich bei der Betrachtung der enormen Zuschauerzahlen, welche unterschiedliche Speedruns international erreichen (vgl. D. Koller 2019).

Das für Zuschauer:innen Spektakuläre daran ist das Unterlaufen der Spielregeln durch Programmierfehler. Beim Speedrunning besteht deshalb ein ambivalentes Spannungsverhältnis zwischen ordnenden und subversiven Elementen.

2 Spiel zwischen Ordnung und Subversion

Johan Huizinga stellte als erster eine systematische Aufzählung von zentralen Elementen des Spiels zusammen, welche bis in die Kultur der Digitalität Bestand zeitigen. Die *Freiheit* des Spiels, seine *Losgelöstheit von der Realität*, seine *zeitliche und räumliche Abgeschlossenheit*, seine *Regelmäßigkeit*, dessen *Gemeinschaftlichkeit* sowie die *Verbindung zu einem Geheimnis* sind Elemente des Spiels (vgl. Huizinga 2009, S. 22). In einem späteren Kapitel fasst Huizinga das Spiel begrifflich zudem wie folgt: „Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird“ (Huizinga 2009, S. 37). Neben der Freiwilligkeit werden besonders zentral die Aspekte der Andersartigkeit und Losgelöstheit von der Realität sowie die Geschlossenheit des Spiels betont. Obwohl Huizinga auf die Unvollständigkeit seiner begrifflichen Einordnung eingeht und noch nicht von digitalen Spielen wusste, kann diese Einordnung auf digitale Spiele übertragen werden. Das Speedrunning jedoch konterkariert den Aspekt der Geschlossenheit und Regelmäßigkeit des Spiels, indem kontinuierlich versucht wird die vorgeschriebenen Regeln zu brechen und somit die Freiheit des Spielers auszudehnen.

Roger Caillois bezieht sich auf Huizinga und betont ebenso die räumlich und zeitlich begrenzte Geschlossenheit und Abgetrenntheit von der Realität. Ein Verlassen oder Überschreiten der Grenzen des Spiels sei in vielen Spielen mit einer Strafe verbunden (vgl. Caillois 1958, S. 160). Was aber, wenn – wie beim Speedrunning – das Überschreiten von Grenzen eine elementare Regel des Spiels wird? Es wird ein neues Spiel *im* Spiel oder *mit* dem Spiel gespielt.

Caillois ist für das folgende Thema unter einem weiteren Aspekt von Interesse: der Vergeudung von Zeit. Spiel stellt das rationale und effiziente Denken und Handeln unter der Perspektive der Zeit in Frage. Gespielt wird dann, wenn zu viel Zeit vorhanden ist: „Das Spiel ist eine Gelegenheit zu reiner Vergeudung von Zeit, Energie, Erfindungsgabe, Geschicklichkeit und oft auch von Geld für den Ankauf von Spieleutensilien oder für die eventuelle Bezahlung der Lokalmiete“ (Caillois 1958, S. 159 f.). Speedrunning hingegen steht augenscheinlich im Widerspruch zu dieser Aussage. Das Ziel von Speedrunning besteht darin, keine Zeit zu verschwenden und möglichst schnell und effizient das Spiel abzuschließen. Auf der anderen Seite führt jedoch genau dieses Effizienzdenken zum Aufbrechen der ordnenden Elemente des digitalen Spiels. Erst durch die künstliche Hürde des Zeitdrucks entsteht ein neues Spiel im Spiel, in welchem kreative Lösungen gefunden werden müssen, die über die Grenzen des von den Entwicklern designten Spiels hinausgehen. Nach Caillois besteht Spiel zwar „in der Notwendigkeit, unmittelbar innerhalb der Grenzen und Regeln eine freie Antwort zu finden und zu erfinden“ (Caillois 1958, S. 161). Beim Speedrunning besteht hingegen die Notwendigkeit darin, die Grenzen des Spiels aufzuheben und über diese hinaus eine freie

Antwort zu finden. Hierzu ist es notwendig, nicht nur die Spielregeln, sondern ebenfalls die Logik der Spieleentwickler:innen zu verstehen.

Caillois fügt der unbedingten Freiwilligkeit noch ein weiteres Moment hinzu, welches den Spaß und das Vergnügen provoziert: die Unbestimmtheit des Spiels. Dementsprechend müsse der Ausgang des Spiels bis zum Ende offenbleiben (vgl. Caillois 1958, S. 161). Die Unbestimmtheit des Spiels ist Bedingung für die vereinnehmende Spannung und „birgt für den Spieler von vornherein das Risiko in sich, seinen Coup zu verfehlen, und die Befürchtung, sein Ziel nicht zu erreichen, sonst würde das Spiel kein Vergnügen mehr machen. Tatsächlich macht das Spiel dem, der zu eifrig oder zu geschickt ist, der ohne Mühe und unfehlbar gewinnt, auch keinen Spaß mehr“ (ebd.). Hier liegt eine Ursache der Entstehung von Speedrunning, die Spielenden sind zu geschickt und das ursprüngliche Spiel verliert seine Spannung. Ein neues Risiko muss aufgebaut werden, um das Vergnügen an der Befürchtung, zu scheitern, wiederzubeleben.

Die berühmte Einteilung der Spiele nach Caillois in die vier Hauptkategorien *Agôn* (Wettkampf), *Alea* (Zufall), *Mimicry* (Verkleidung) und *Ilinx* (Rausch) (vgl. Caillois 1958, S. 163) lässt sich auf das Speedrunning anwenden: Speedrunning ist in erster Linie ein Wettkampf (*Agôn*), die Spielenden treten untereinander an. Zudem beinhalten verschiedene digitale Spiele zufallsgenerierte Werte, womit das Element des Zufalls (*Alea*) abgebildet wird. Auch der Aspekt des Schauspiels (*Mimicry*) kommt vor, wenn die Akteure in Speedrunning-Communities Videos ihrer Bestzeiten online veröffentlichen und sich in diesen Videos entsprechend inszenieren. Inwiefern die oft bei digitalen Spielen beschriebene Immersion dem Rausch (*Ilinx*) von Caillois entspricht muss einer anderen Untersuchung überlassen werden.

Auch die grundlegendere Unterscheidung von Regelmäßigkeit der Spiele von Caillois in *Ludus* und *Paidia* wird im heutigen Diskurs um digitale Spiele aufgegriffen (vgl. Stampfl 2012, S. 7). Die Differenz zwischen *Ludus* und *Paidia* sieht Caillois auf einer Skala an deren Enden mit *Ludus* die völlig geregelten Spiele auf der einen Seite stehen und *Paidia* auf der anderen Seite völlig freie Improvisationen erlaubt. In der Mitte der Skala können sich die Spielformen annähern, aber an den Enden stehen die Regelmäßigkeit des Spiels (*ludus*) und die Fiktionalität des Spiels (*paidia*) im gegenseitigen Widerspruch zueinander (vgl. Caillois 1958, S. 163). Nora Stampfl überträgt diese Einordnung der Spiele auf digitale Spiele und entdeckt Unterschiede: Versucht man digitale Spiele auf dem Spektrum von *Ludus* und *Paidia* einzuordnen, stellt man fest, dass es völlig freie Spiele nicht gibt, da digitale Spiele bereits durch eine Entwicklungsumgebung vorstrukturiert seien. Selbst Spiele, welche die Spielenden eine Person oder ganze Welten digital aufbauen lassen (z. B. *Final Fantasy XIV Online*, *Minecraft* oder *Fortnite*), sind eingeschränkt durch die zur Auswahl stehenden Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. Stampfl 2012, S. 7). Mit Verweis auf McGregor (2008) konstatiert Stampfl: „*Paidia* in Reinform bieten solche Computerspiele und virtuelle Welten nicht, vielmehr

hat man es hierbei mit *Paidia* innerhalb von *Ludus* zu tun“ (ebd.). Mit dem Beispiel der Speedrunner wäre auch die umgekehrte These möglich, weil sie ludische, d. h. regelhafte Elemente (spiele so schnell wie möglich) in ein eher freies Spiel einbringen. *Ludus* innerhalb von *Paidia* hieße dann, zusätzliche Regeln in ein freies Spiel zu bringen. Speedrunner heben einerseits Regeln auf, indem sie die vorstrukturierte Funktionsweise der Entwicklungsumgebung über Glitches aufbrechen und führen andererseits neue Regeln in das Spiel ein, indem sie künstliche Hürden aufstellen und die Dauer des Spiels eine neue Bedeutung erhält.

In Bezug auf Dauer und Zeit findet Stampfl einen weiteren Differenzpunkt: „Im Unterschied zu vielen anderen Medien findet in der digitalen Sphäre daher Spiel in Echtzeit statt, das dynamisch auf Handlungen und Entscheidungen des Spielers reagiert“ (Stampfl 2012, S. 8). Die Kategorie der „Zeit“ stellt bei digitalen Spielen deshalb eine zentrale Komponente dar. Dies trifft besonders auf das Speedrunning zu, da Speedrunning ebenfalls in Echtzeit mit der Anwesenheit eines Live-Publikums stattfinden kann.

Innerhalb der zeitlichen Besonderheit taucht ein dritter Differenzpunkt digitaler Spiele auf:

„So ist es beispielsweise Merkmal vieler Computerspiele, dass sie Informationen nur häppchenweise preisgeben, wenn etwa zusätzliche Figuren in das Spiel eintreten oder sich die räumlichen Gegebenheiten nur nach und nach dem Spieler erschließen. Auch laufen digitale Spiele automatisiert ab. In nicht digitalen Spielen liegt es immer an den Spielern, das Spiel voranschreiten zu lassen, indem sie den Regeln folgend Spielzüge bestimmen und Aktionen je nach Eintritt bestimmter Bedingungen ausführen“ (Stampfl 2012, S. 8).

Die zeitlichen Abläufe in digitalen Spielen erfolgen beim regulären Spielen demnach automatisiert und sequentiell. Beim Speedrunning geht es jedoch darum, Zeit einzusparen, indem der automatisierte und sequentielle Spielverlauf übersprungen wird. Stampfl beschreibt, dass bei digitalen Spielen die Generierung der Regeln und Berechnung des Spielverlaufs automatisiert erfolge, was dazu führe, dass den Spieler:innen die Spielerfahrung durch die fehlende Einsicht in die Algorithmizität und Berechnungen in Spielentscheidungen geraubt werde und diese folglich keinen Einfluss auf den Spielverlauf haben (vgl. Stampfl 2012, S. 8).

Gegen ebenjene Automatisierung begehren die Speedrunner auf, indem diese die Grenzen des Spiels aufheben, um bestimmte automatisierte Sequenzen zu überspringen. Sie weisen zudem die automatisierten Zeitabläufe der Entwickler:innen zurück und ersetzen diese durch ihre eigenen Abläufe. So zeigt sich ein ambivalentes Verhältnis zwischen Subversion und Ordnung sowie Zeitverschwendung und Zeitersparnis. Weiterhin stehen den Speedrunnern die Informationen über das Spiel bereits zu Beginn zur Verfügung, da diese das Spiel

mindestens einmal abgeschlossen haben müssen, bevor eine Bestzeit angestrebt wird. Dies ist notwendig, um alle Details sowie die kürzesten Strecken verschiedener Level zu kennen. Somit gewinnen die Speedrunner die Kontrolle über den Spielverlauf zurück, um ein eigenes Spiel im Spiel zu erschaffen.

Eine weitere Besonderheit digitaler Spiele stellt nach Stampfl die Masse an Spieler:innen dar, welche online sozial miteinander interagieren. Vor allem Spiele im Mehrspielermodus hätten sich bei digitalen Spielen besonders durchgesetzt (vgl. Stampfl 2012, S. 8 f.). Speedruns stellen insofern eine Besonderheit dar, da häufig Spiele im Einzelspielermodus ohne direkte Interaktion in Echtzeit mit anderen Spieler:innen gespielt werden. Dennoch geschieht dies meist mit Publikum oder in Online-Gemeinschaften und beinhaltet eine soziale Komponente. Stampfl betont den sozialen Charakter von Gamification, welcher auf digitale Spiele übertragbar sei: „Dadurch, dass der Trend heute hauptsächlich im Internet stattfindet, kommt eine soziale Komponente hinzu, indem Spieler:innen vernetzt und gemeinschaftlich agieren können. Dies stillt nicht nur den Hunger der Menschen nach sozialen Interaktionen, sondern facht auch Wettbewerb an, was Menschen immer schon zu besonderen Leistungen angestachelt hat“ (Stampfl 2012, S. 32). Besonders Aspekte des gemeinsamen sozialen Wettkampfs sind beim Speedrunning vorzufinden, denn obwohl man gegeneinander antritt, spielt man zusammen gegen das Spiel bzw. die Intentionen der Hersteller:innen.

Das Spiel *im* Spiel oder *mit* dem Spiel verweigert und unterläuft die ökonomischen und realen Interessen der Spieleindustrie. Die Unwirklichkeit des Spiels wird gegen seine externe Instrumentalisierung von den Spielenden selbst wiederhergestellt. Nach Alfred Schäfer und Christiane Thompson „lassen sich Übergriffe der (ökonomischen und politischen) ‚Wirklichkeit‘ auf den Bereich der spielerisch-ästhetischen Erfahrung konstatieren – Übergriffe, die das ‚Unwirkliche‘ zum Instrument von realen Machttechniken machen. Dies lässt sich beispielsweise an der Tendenz aufzeigen, mit der Spielende mehr und mehr in der Logik von Kapital bzw. Humankapital operieren“ (Schäfer/Thompson 2014, S. 26). Diese Aspekte knüpfen an die zuvor genannten Thesen der industriellen Vereinnahmung und der digitalen Entmündigung an. So ist es bereits gängige Praxis in digitalen Spielen die Spieler:innen mit Belohnungssystemen zu beeinflussen zusätzliches Geld in Spielgegenstände zu investieren. Als Gegenpol sind deshalb die bildenden Aspekte von digitalen Spielen für diesen Beitrag besonders interessant. In diesem Kontext sind Speedrunner bildungstheoretisch relevant, da sie einerseits die Ordnung und andererseits die zeitlichen Abläufe der Entwickler:innen (als Repräsentanten industrieller Vereinnahmung) aufheben, um ihr eigenes Spiel zu erschaffen.

Für bildungstheoretisch relevant halten Schäfer und Thompson zudem die ästhetische Erfahrung beim Spiel: „In solchen Auseinandersetzungen kann man – eher traditionell und bildungstheoretisch – auf die Bedeutung der mit dem Spiel verbundenen ästhetischen Erfahrung verweisen, die eine Suspendierung ver-

meintlicher Gewissheiten und Selbstverständlichkeiten zu induzieren vermag“ (ebd.). Dementsprechend können die mit dem Spiel verbundenen ästhetischen Erfahrungen einen besonderen Einfluss auf die „Widerständigkeit der Materialität der Welt wie auch den eigenen Bearbeitungs- und Erfahrungsmöglichkeiten“ haben (ebd.). Das Spiel habe bei aller externen Funktionalisierung einen offenen ästhetischen Raum, welcher den Aufbau von Distanz zur Welt ermöglicht (vgl. ebd., S. 27).

Der benannte offene Raum und Ausgang, die Unbestimmtheit des Spiels (Caillois), die subversive Aufhebung der bestehenden Ordnung sowie der kreative Umgang mit Zeit erscheinen im Kontext dieses Beitrags besonders relevant, da es sich bei dem Phänomen des Speedrunnings um die subversive Aneignung des Spiels handelt, welche diese Offenheit und Unbestimmtheit nutzt, um ihr eigenes Spiel zu spielen.

3 Transformationsprozesse im Speedrunning

Sucht man nach bildungsrelevanten Faktoren im beschriebenen Phänomen des Speedrunnings, dann bietet sich der ‚transformatorische Bildungsbegriff‘ von Hans-Christoph Koller an, welcher die Möglichkeit birgt, die *subjektive Veränderung des Verhältnisses von Subjekt zur Welt und sich selbst und anderen zu differenzieren* (vgl. Koller 2018, S. 9). Dementsprechend erscheint es sinnvoll, nach bildungsrelevanten Veränderungen der spielenden Subjekte *zur Welt (1), zu anderen (2) und zu sich selbst (3)* beim Speedrunning zu suchen.

Für die erste Veränderung des Verhältnisses zwischen *Subjekt und (Spiel-)Welt* wird der Fokus auf die *Sprache* (vgl. Koller 2018, S. 13 f.) als Medium von Bildung relevant für eine bildungstheoretische Betrachtung des Speedrunnings. Speedrunner müssen sich die Sprache des Spiels und die Logik der Entwickler:innen aneignen. Spiele-Entwickler:innen bedienen sich bei der Konstruktion der digitalen Spielewelt eigener Symbolsysteme. Um die „Glitches“ in der Konstruktion für das Speedrunning zu nutzen, müssen die Spieler:innen die Symbolsysteme der Entwickler:innen verstehen und nutzen lernen. Das Lernen von Spielsystemen beinhaltet Parallelen zum Lernen einer neuen Sprache. Die Spielewelterschließung erfolgt über die grundlegende Grammatik, wie z. B. Tastenkombinationen, Symbole, Regeln und Spielablauf, um das Spiel grundsätzlich spielen zu können. Für das Speedrunning ist sogar eine tiefere Einsicht in die Konstruktion der Spielregeln und Symbolsysteme notwendig, um sich die Regelsysteme anzueignen und subversiv unterlaufen zu können. Damit transformiert sich das Verhältnis der Spielenden zur Spielewelt insofern, dass die Welt in ihrer Unwirklichkeit und Konstruiertheit nicht nur rezeptiv wahrgenommen wird und *in* ihr interagiert wird, sondern *anders mit ihr* umgegangen wird, so dass Welt sich für den Spielenden verändert.

Beim digitalen Spielen findet demnach ein impliziter Dialog zwischen Spiele-Entwickler:innen und Spieler:innen statt. Explizit interagieren auch die Speedrunner untereinander mit unterschiedlichen Symbol- und Regelsystemen. Dies geht direkt in den zweiten Aspekt, der Veränderung des Verhältnisses zwischen dem *Subjekt und anderen* über. Für die subversive Aneignung des Spiels müssen Speedrunner das Verhältnis zwischen sich, den anderen Spielenden und den Spiele-Entwickler:innen verändern. Spieler:innen spielen *im* ursprünglich vorgesehenen Spiel *mit und gegeneinander*, aber niemals als Akteure *gegenüber* dem Spiel und den Hersteller:innen. Die Mechanismen und Regeln werden *im* „normalen“ Spiel befolgt und damit ist das Verhältnis zu denjenigen, welche die Regeln vorgeben, ein gehorchendes. Beim Speedrunning entsteht eine doppelte Rolle zu den anderen Mitspieler:innen: Sie treten einerseits *gegeneinander* um die Bestzeit an und andererseits *miteinander* gegen die Hersteller:innen. Diese Gleichzeitigkeit von einem Gegen-die-Anderen und Mit-den-Anderen verlangt eine permanente Transformation des Verhältnisses zu anderen.

Das dritte Moment des transformatorischen Bildungsbegriffs zeigt sich in der den Bildungsprozess auslösenden „*Krisenerfahrung*“, wie z. B. die Konfrontation mit einer unbekannten Problemlage als Anlass für Bildung (vgl. Koller 2018, S. 15 f.). Hier manifestiert sich letztlich der Aspekt der Veränderung des *Subjekts zu sich selbst*. Das Scheitern bzw. die Krisen stellen einen wiederkehrenden Aspekt nicht nur in digitalen Spielen dar. So werden die Spieler:innen kontinuierlich mit Problemlagen konfrontiert, die sie im Spiel lösen müssen. Das Nicht-Lösen dieser Probleme führt folglich zum Scheitern, oder im Gaming-Jargon zum „Game Over“. Es lassen sich zwei Formen von Krisen beim Speedrunning identifizieren: erstens das Scheitern *im* Spiel und den damit verbundenen Zeitverlust und zweitens das Scheitern *gegenüber* dem Spiel, wenn mit Hilfe von Glitches/Fehler der Spielverlauf verändert werden soll.

Im ersten Fall kann beim Speedrunning das Scheitern zum kompletten Neustart des Spiels führen, wenn die verlorene Zeit nicht mehr aufgeholt werden kann. Andererseits kann das Scheitern jedoch genauso zu einer Chance werden, falls der Fehlschlag zur Entdeckung eines neuen Glitches verwendet werden kann. In diesem Fall bildet das Scheitern in der Gegenwart die Möglichkeit einer neuen Erkenntnis für die Zukunft.

Im zweiten Fall besteht die Krise in der mangelnden Erkenntnis der Fehler des Spiels. Die Suche nach und das kompetente Nutzen von zuvor unbekannten Entwicklungsfehlern stellt ein „Spiel im Spiel“ dar, in welchem die Speedrunner mit einer Krise konfrontiert werden, welche sie mit dem bisherigen Selbst- und (Spiel-)Weltverständnis nicht lösen können und dieses transformieren müssen, um die Grenzen des Spiels zu überwinden. Das Selbstverhältnis Spielender, welche gleichzeitig im Spiel und außerhalb des Spiels dem Spiel gegenüber agieren, ist ein anderes als das beim „normalen“ Spielen. Das Scheitern dieser zweiten Variante besteht darin das Spiel nur „normal“ zu spielen und folglich die Spielregeln

der Entwickler:innen nicht unterlaufen zu können. Diese Krise kann nur durch eine tiefere Einsicht in die zugrundeliegenden Algorithmen und Mechanismen des Spiels gelöst werden.

Dieser letzte Punkt wirft den Verdacht auf, dass alle drei Veränderungsprozesse des Verhältnisses zur Welt, zu anderen und zu sich selbst im kumulativen Wissenserwerb verbleiben. Letztlich stellt sich die Frage, ob es sich hier wirklich um Bildungsprozesse im Sinne der Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen handelt oder um Verarbeitungsprozesse des Lernens, auf welche Koller ebenfalls verweist (vgl. Koller 2018, S. 15). Dabei geht es lediglich um eine Erweiterung des Wissens und Könnens. Das Schnellerwerden beim Speedrunning scheint vielmehr ein kumulativer Lernprozess mit einer Aneignung von Kompetenzen im spielerischen Wettbewerb zu sein.

Lenkt man den Blick wiederum auf das Falschspielen und das Spielen vor Publikum beim Speedrunning kommen die Momente der Mimikry in den Fokus. Dabei wird deutlich, dass einerseits das Aussetzen einer vorgesehenen Rolle und andererseits das Einnehmen einer selbstbestimmten Rolle vor anderen, das Verhältnis des Selbst zu anderen transformiert.

4 Speedrunning zwischen Falschspielen und Schauspielen

Es wurde bereits das taktische Nutzen von Programmierfehlern beim Speedrunning erwähnt. Speedrunner spielen Spiele nicht nach den intendierten Regeln; anders formuliert: Sie spielen falsch. Falschspieler sind keine Spielverderber und deshalb in gewissem Sinne beliebter, denn sie halten die Illusion des Spiels aufrecht und fügen ihr eine weitere hinzu (vgl. Huizinga 2009, S. 20; Caillois 1975, S. 160 f.). Falsch spielt man immer *vor* anderen. So werden im Folgenden zwei Dinge fokussiert, das Falschspielen und Unterlaufen der Regeln als Spiel *im* Spiel; sowie das Vorspielen des Spiels *vor* anderen. Ein Speedrunner wird zum Falschspieler (1) und zum Schauspieler (2) gleichzeitig. Der veränderte Blick auf die Spielwelt und Regeln des jeweiligen Spiels impliziert einen Transformationsprozess der Spieler:innen (vgl. Weiß 2014, S. 39 f.).

Falschspieler:innen befinden sich in einem ambivalenten Verhältnis zwischen Spielen, Nicht-Spielen und Anders-Spielen. Durch die Täuschung das Spiel ernsthaft zu spielen und das gleichzeitige Unterlaufen desselben spielen sie auf der einen Seite ihr eigenes Spiel im Spiel und hebeln auf der anderen Seite das ursprüngliche Spiel aus. Somit sind Falschspieler:innen einerseits involviert und damit Teil des Spiels, andererseits spielen sie distanziert dem Spiel gegenüber. Hierdurch zerstören Falschspieler:innen das Spiel nicht, wie Spielverderber, welche aus dem Spiel heraus treten, sondern sie verstärken bzw. potenzieren dessen Spielcharakter (vgl. Weiß 2014, S. 45).

Speedrunner treten bei Einzelspieler-Spielen nicht unmittelbar in Echtzeit gegen andere Mitspieler:innen an und müssen nicht auf die Aktionen ihrer Mitspieler:innen reagieren. Stattdessen spielen sie gegen die automatisierten Abläufe und die Regeln der Entwickler:innen. Entsprechend unterlaufen Speedrunner, ähnlich den Falschspieler:innen, die von den Entwickler:innen gesetzten Regeln und spielen ein eigenes Spiel im Spiel. Speedrunner treten jedoch insofern gegen andere Speedrunner an, als dass sie versuchen zu beweisen, wer die Regeln der Entwickler:innen besser und schneller austricksen kann. Entwickler:innen können darauf nur reagieren indem sie Programmierfehler nachträglich über Updates beheben, um das kollaborative Falschspiel zu verhindern. Als Gegenreaktion haben die Falsch-Spielenden wiederum die Möglichkeit neue Wege zu finden, um die Grenzen des Spiels zu überschreiten. Die Spieler:innen können/müssen dann autonom ein neues Spielformat selbstständig gestalten.

Das gekonnte Falschspielen erfordert ein tieferes Verständnis in das System des Spiels: „Diesem ist jedoch das Richtig-Spielen vorausgesetzt, das einerseits im Ernst der Sache liegt, aber andererseits auch in der Könnerschaft und Kunst der Regeln. Derjenige, welcher falsch spielt, muss das Spiel kennen und können. Wer vortäuscht, muss das, was er vortäuscht, gut kennen und können“ (Weiß 2014, S. 58). Beim Speedrunning müssen die Spieler:innen das Spiel nicht nur gut kennen und können, sondern auch die Logik und Programmiersprache derer verstehen, welche das Spiel konzipierten. Das eigentliche Falschspiel beim Speedrunning erfolgt nicht gegenüber der Spielgemeinschaft, sondern gegenüber den Entwickler:innen des Spiels. Mit anderen Speedrunnern gemeinsam spielen sie ihr eigenes Spiel nach selbst definierten Regeln. Damit kann insofern eine Transformation des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses im Sinne Kollers verbunden werden, als dass Speedrunning Spielende permanent die Perspektive auf die Spielwelt sowie die Mitspielenden verändern. Das Verhältnis zum Spiel sowie den Mitspielenden verändert sich doppelt: scheinbar den Regeln folgend spielt man *gegen* die anderen um die Bestzeit und die Regeln unterlaufend spielt man *mit* den anderen gemeinsam. Ein Drittes kommt hinzu, man spielt *vor* anderen.

Mit der Organisation von Speedrunning-Communities, wird die Faszination am Falschspielen gegenüber den Entwickler:innen kommuniziert und zur Schau gestellt. „Die Faszination am Falschspieler liegt in dessen Könnerschaft“ (Weiß 2014, S. 46). Da manche Glitches unter anderem schwer herbeizuführen sind, wird mit dem erfolgreichen Aushebeln eines Spielfehlers zudem ein Können assoziiert, welches Zuschauer begeistert. Diese Tricks werden beim Speedrunning nicht versteckt, sondern dem Publikum vor-geführt und gegebenenfalls zu einem Spektakel erhoben (vgl. D. Koller 2019). Mit einer derartigen Aufführung unterscheidet sich das Speedrunning vom Falschspiel, da es nicht verdeckt geschieht.

Falschspielen bzw. Andersspielen im Spiel wird zu einem Schau-Spielen, das Spiel im Spiel wird einem Publikum vor-gestellt. Beim Speedrunning gibt es

neben der Spielergemeinschaft eine aktive Zuschauergemeinschaft, die beim ‚Falsch- bzw. Andersspielen‘ partizipiert. Anders als beim regulären Spielen, wird beim Speedrunning das Falschspiel demnach nicht heimlich, sondern offen inszeniert und einem Online-Publikum präsentiert. Damit wird das Falschspiel legitim und wechselt durch die Offenlegung vom Wettkampf (agon) zum Schauspiel (mimicry). Es wird ein Spiel im Spiel und darüber hinaus gespielt, denn das Publikum ist außerhalb des Spiels. Durch die offene Darstellung und die zur Schau gestellte Inszenierung des Falschspielens spielen die Speedrunner nicht zwangsläufig falsch, sondern stattdessen anders. Ein möglicher Transformationsprozess liegt hierbei darin, dass mit dem gleichzeitigen Falsch- und Schauspielen die eigene Position gegenüber den anderen in einer Schwebelage (man könnte es auch Krise nennen) gehalten werden muss.

Entscheidend für den bildenden Effekt beim Speedrunning, erscheint deshalb der Wechsel zwischen *Involviertheit* und *Distanz*. Spielende befinden sich immer in einem Spannungsverhältnis zwischen der Distanz zum Spiel und der Involviertheit im Spiel. Weiß konstatiert, dass die Grenze zwischen Spiel und Lebenspraxis bei diesem Spannungsverhältnis nicht aufgehoben werden könne und dass der Fokus vorrangig auf dem spielenden Subjekt liegen müsse (vgl. Weiß 2014, S. 40–41). Die Leistung des spielenden Subjekts bestehe infolgedessen darin, dass Spiel ernst zu nehmen, ohne die Souveränität zu verlieren das Spiel „als Spiel“ wahrzunehmen.

Beim Speedrunning sind zwei Transformationen des Wirklichkeitsverständnisses notwendig. Speedrunner müssen die Regeln des „wirklichen, d. h. ursprünglichen“ Spiels verinnerlichen und eine entsprechende Distanz zu diesem aufbauen. Es kommt jedoch eine Ebene hinzu, denn die Distanz zum Spiel führt nicht zu einer Auflösung des Spiels, sondern zur kreativen Schöpfung eines neuen Spiels im Spiel. Im Gegensatz zum ursprünglichen Spiel werden die Regeln jedoch durch die Subjekte selbst bestimmt und nicht von außen vorgegeben. Um dieses Spiel im Spiel zu erschaffen, müssen Speedrunner und die Online-Gemeinschaft einen Perspektivwechsel untereinander und zu den Entwickler:innen durchführen, um die Fehler im Spiel zu entdecken. Für die Speedrunner bedarf es dann einerseits der Immersion (Eintauchen) ins Spiel, um spielen zu können und andererseits der Distanz (Auftauchen), um die Fehler des Spiels zu erkennen und für ein anderes Spiel nutzen zu können.

Fazit

Zu Anfang des Beitrages wurde anhand der Speedrunning-Communities deutlich, dass die Auseinandersetzung mit digitalen Spielen nicht in einer digitalen Entmündigung nach Mühlhoff resultieren muss. Entgegen dieser Narrative können Diskrepanz- und Ambivalenzerfahrungen beim digitalen Spielen z. B. in der

Form des Speedrunnings transformative Bildungsprozesse auslösen. Die sich gegenseitig bedingenden Ambivalenzen finden in drei Zwischenräumen statt: zwischen ordnenden und subversiven Elementen, zwischen Falschspielen und Schauspielen und zuletzt zwischen Involviertheit und Distanz zum Spiel.

Die Ordnung des Spiels wird beim Speedrunning subversiv unterlaufen. Dies geschieht einerseits durch das Aushebeln der Spielregeln und das Aufbrechen der Spielgrenzen über die subversive Anwendung von „Glitches“ und andererseits durch die Aneignung des Spiels über die kreative Verwendung von Zeit. Die Speedrunner negieren folglich die Regeln und die automatisierten Zeitabläufe der Entwickler:innen, um diese durch eigene selbstdefinierte Regeln und Zeitvorstellungen zu ersetzen. Spielende transformieren das Spiel bzw. ihr Verhältnis zur Spielewelt und treten entsprechend in Widerstand zu den automatisierten Regeln von Spiele-Entwickler:innen. Sie kreieren ein eigenes „Spiel im Spiel“. Während das digitale Spiel die Spieler:innen zwingt das Spiel nach den automatisierten Spielregeln zu spielen, erschaffen Spielergemeinschaften durch Phänomene wie z. B. das Speedrunning eine eigenständige Wirklichkeit in der Unwirklichkeit des Spiels, auf welche sie einen Einfluss haben.

Zweitens werden durch das Aufheben der Regeln Speedrunner zu Falschspieler:innen, die ihr eigenes Spiel spielen und damit Autonomie und Zweckfreiheit des Spiels zurückerobern. Besonders in dem Wechselverhältnis zwischen Falschspiel und Schauspiel lassen sich Transformationsprozesse des Selbst erkennen. Durch die Inszenierung des Falschspielens vor einem Online-Publikum verändern sich die Positionen der Spielenden untereinander und gegenüber anderen, den Entwickler:innen sowie dem Publikum.

Hierzu bedarf es Drittens einer Transformation in Form eines Balanceakts zwischen Involviertheit im Spiel und Distanz zum Spiel. Als Grundlage für diesen Transformationsprozess muss zuerst das Wirklichkeitsverständnis zur Spielewelt transformiert worden sein, um auf dieser Basis eine Distanz zum Spiel herstellen zu können. Im Spiel ein anderes Spiel zu spielen bedarf dann einer doppelten Ambivalenz zwischen Wirklichkeiten innerhalb und außerhalb der Spiele.

Letztlich muss jedoch offenbleiben, ob es sich bei den genannten Prozessen tatsächlich um Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen handelt. Hierzu wäre eine detaillierte empirische Untersuchung von Bildungsprozessen in digitalen Spielen und deren Veränderung durch Spielende notwendig. Die genannten Theorien lassen jedoch vorläufig den Schluss zu, dass Bildung im Sinne von Selbst- und Welttransformationen beim konkreten Beispiel Speedrunning möglich ist und somit digitale Spiele nicht nur als Träger industrieller Interessen betrachtet werden sollten. Besonders im Überschreiten von Spielgrenzen beim Speedrunning findet sich eine kreative Auseinandersetzung mit automatisierten Spielregeln wieder. Die Bildungsleistung besteht darin, die Programmierfehler im Spiel zu nutzen und Problemlösungen zu finden, welche nicht von den Entwickler:innen intendiert wurden. Dies erfordert, ein tieferes Verständnis

des Spiels, bis hin zum Verständnis der Logik und Programmiersprache der Spiele-Entwickler:innen. Ein Ausblick auf weitere Forschung besteht darin, dass Speedrunning nur *eine* Form des kreativen Umgangs mit Spielmechaniken und Spielmechanismen darstellt. Online bilden sich zunehmend unterschiedliche Gemeinschaften um digitale Spiele, welche sich dann auch anderweitig kreativ mit den Spielen auseinandersetzen. Hier existieren z. B. Modding-Communities, welche Spiele so modifizieren, dass sie mit dem ursprünglichen Spiel kaum Gemeinsamkeiten haben. Spielerposition und Spielwelt werden derart modifiziert, dass sie zu einer Transformation von Spielenden-Selbst- und Spielweltverhältnissen führen.

Literatur

- Au, Caspar von (2022): Speedrunner: Stundenlang an der Bestzeit tüfteln. BR24 Newsletter. www.br.de/nachrichten/kultur/speedrunner-stundenlang-an-der-bestzeit-tuefteln,T3SRO33 (Abfrage: 28.09.2022).
- Caillouis, Roger (1958): Definition und Einteilung der Spiele. In: Hans Scheuerl (1975) (Hrsg.): *Theorien des Spiels*. 10. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz-Studienbuch, 88), S. 157–165.
- Elo Entertainment Inc. (2022a): Speedrun.com Knowledge Base. How To Start Speedrunning. www.speedrun.com/knowledgebase/how-to-start-speedrunning (Abfrage: 28.09.2022).
- Elo Entertainment Inc. (2022b): Speedrun.com Knowledge Base. What Is Speedrunning? www.speedrun.com/knowledgebase/what-is-speedrunning (Abfrage: 28.09.2022).
- Grohé, Moses (2005): Speedrun. Spiel auf Zeit. In: *Spiegel Netzwelt 2005*, 06.09.2005. Online verfügbar unter www.spiegel.de/netzwelt/web/speedrun-spiel-auf-zeit-a-373176.html (Abfrage: 28.09.2022).
- Huizinga, Johan (2009): *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. 21. Auflage. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Koller, Daniel (2019): Besser und schneller geht nicht: Die zehn spektakulärsten Speedruns aller Zeiten. In: *Der Standard* 2019, 16.01.2019. www.derstandard.de/story/2000096289955/besser-und-schneller-geht-nicht-die-zehn-spektakulaersten-speedruns-aller (Abfrage: 28.09.2022).
- Koller, Hans-Christoph (2018): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativ-schulischer Bildungsprozesse*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kreienbrink, Matthias (2021): Speedruns in Computerspielen. Stunden trainieren, um Sekunden zu sparen. In: *Spiegel Netzwelt 2021*, 15.08.2021. www.spiegel.de/netzwelt/speedruns-stunden-trainieren-um-sekunden-zu-sparen-a-f6a793bc-7b0e-4609-9b65-b0a8a5463762 (Abfrage: 28.09.2022).
- Marcuse, Herbert (1964): *One dimensional Man. Studies in the ideology of advanced industrial society*. London: Routledge & Paul.
- McGregor, Georgia Leigh (2008): Terra ludus, terra paidia, terra prefab: spatialization of play in videogames & virtual worlds. In: *Proceedings of the 5th Australasian Conference on Interactive Entertainment (IE '08)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, Article 5, S. 1–8.
- Mühlhoff, Rainer (2018): Digitale Entmündigung und ‚User Experience Design‘. Wie digitale Geräte uns nudgen, tracken und zur Unwissenheit erziehen. In: *Leviathan – Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft* 46 (4), S. 551–574.
- r/speedrun (2022): Speedrunning Reddit. r/speedrun. www.reddit.com/r/speedrun/ (Abfrage: 28.09.2022).

- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (2014): Spiel – Eine Einleitung. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Spiel. Paderborn: Ferdinand Schöningh (Pädagogik – Perspektiven), S. 7–34.
- Stampfl, Nora S. (2012): Die verspielte Gesellschaft: Gamification oder Leben im Zeitalter des Computerspiels. 1. Auflage. Hannover: Heise (Telepolis).
- Weiß, Gabriele (2014): Sich verausgabende Spieler und andere vereinnahmende Falschspieler. Das Spiel zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit in ästhetischen Lebensformen. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Spiel. Paderborn: Ferdinand Schöningh (Pädagogik – Perspektiven), S. 35–61.
- Wendt, Johannes (2014): Im Affenzahn zum Endgegner. In: Zeit Online 2014, 24.11.2014. www.zeit.de/digital/games/2014-11/speedrunner-games-rekorde-charity (Abfrage: 28.09.2022).

Autor:innen

Tim Homrighausen ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät Bildung Architektur Künste der Universität Siegen. Schwerpunkte der Forschung: Zusammenhänge zwischen Digitalität und Bildung, digitale Spiele und deren Bildungs- und Lernprozesse, Verschränkung von medien- und inklusionsorientierten Ansätzen in der Lehrer:innenbildung.

Iris Laner ist Professorin für Bildende Kunst und Bildnerische Erziehung an der Universität Mozarteum Salzburg. Als Leiterin des Fachbereichs Fachdidaktik interessiert sie sich für die Schnittstelle Theorie und Praxis mit Blick auf schulische und außerschulische Kunst- und Kulturvermittlung. Derzeit forscht sie zu Möglichkeiten ästhetischer Vergemeinschaftung, kritischen ästhetischen Praktiken und Bildethik.

Gabriele Weiß ist Professorin für Erziehungswissenschaft an der Fakultät Bildung Architektur Künste der Universität Siegen. Schwerpunkte der Forschung: Bildungstheorien und Bildungsphilosophie, Kulturelle Bildung, Spiel und Museumspädagogik.

Steffen Wittig ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Allgemeine Erziehungswissenschaft am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Kassel. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Systematische Problematisierung erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Theorien und Grundbegriffe (insbesondere Demokratie, Teilhabe, Exklusion und Gleichheit) sowie die theoretische wie empirisch-qualitative Erforschung von ‚Bildungsregimes‘.

Cornelia Zobl ist Lehrende für Technik und Design in der Primarstufe an der privaten pädagogischen Hochschule Wien/Krems. Schwerpunkt der Forschung: Lernen und Bildung im Kontext von Technologisierungs- und Digitalisierungsprozessen.

Miguel Zulaica y Mugica ist akademischer Rat a.Z. im Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft an der TU Dortmund. Schwerpunkte der Forschung: systematische Problemstellungen der Erziehungs- und Bildungsphilosophie; Spiel, Ästhetik und Digitalität; qualitativ empirische Zugänge zur Erforschung von Kontroversität im pädagogischen Kontext; Kontroversität und Erinnerungskultur.