

Sebastian Ernst

S(t)imulated Moralities? – Videospiele im LER- und Ethik-Unterricht

2020

<https://doi.org/10.25969/mediarep/18058>

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Ernst, Sebastian: S(t)imulated Moralities? – Videospiele im LER- und Ethik-Unterricht. (2020), S. 174–204. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/18058>.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Creative Commons - Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0/ deed.de Lizenz zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

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

Terms of use:

This document is made available under a creative commons - Attribution - Non Commercial - No Derivatives 4.0/deed.de License. For more information see:

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

S(t)imulated Moralities? –

Videospiele im LER- und Ethik-Unterricht

Videospiele konfrontieren die Spielenden mit moralischen Settings, die es handelnd zu bewältigen gilt und in die diese emotional involviert werden. Auf diese Weise ermöglichen sie nicht nur Erfahrungen mit den Konsequenzen eigenen Handelns in gegebenen, teils komplexen Kontexten, sondern auch mit (der eigenen) Emotionalität als Teil von Entscheidungsprozessen. Diese Erfahrungen können gezielt für eine ethische Reflexion in einem erfahrungsbasierten und handlungsorientierten Unterricht genutzt werden, um sich so der Komplexität realweltlicher Dilemmata anzunähern.

„Ich habe mich in das Haus geschlichen und einen Teddybären aus einem Haufen Schrott mitgenommen. Ich habe nichts außer dem Bären mitgenommen – für meine Tochter. Den Rest habe ich liegen gelassen. Im Haus sind Geräusche zu hören gewesen, weswegen ich mich leise durch den Keller hineingeschlichen habe. Beim Wühlen durch Schänke und Erdhaufen habe ich versucht, nur Essen mitzunehmen, da ich weiß, dass meine Mitbewohner zu Hause vor allem hungrig sind. Sollten Menschen in dieser Ruine wohnen, will ich ihnen wenigstens ein paar Sachen übrig lassen“ (Teilnehmer*in 1).

Wenn öffentlich über Videospiele und Moral gesprochen wird, so geschieht dies nicht selten in negativer Weise und vor allem in Bezug auf deren vermeintliches Gewalt- und Suchtpotential. Die sozialen Kompetenzen verkümmerten, die im Spiel ausgelebte Gewalt lasse verrohen und insbesondere die Jugend werde moralisch verdorben (Petko 2008:1). Die Forschung der letzten Jahre hat

diese einseitige, eher politisch motivierte Sündenbocksuche nicht nur dekonstruiert, sondern ihr ein differenzierteres Bild entgegengesetzt (Klimmt 2008). Ein solches deutet sich auch im obigen Zitat an. Nicht Lust und Freude an exzessiver Gewalt scheinen hier hervor, sondern Verstehen und Mitgefühl. Dieses Zitat ist dabei ein Auszug aus einem Erfahrungsbericht, der im Rahmen eines Seminars zu Videospielen im Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) entstanden ist, das im Wintersemester 2017/18 an der Universität Potsdam stattfand.

Ein Ziel dieses Seminars war es, die Potentiale von Videospielen für die Förderung und Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz auszuloten und deren Einsatzmöglichkeiten im Unterricht zu diskutieren. Dieser Frage geht auch der vorliegende Aufsatz unter Rückgriff auf die Ergebnisse des Seminars nach. Dabei geht es weder darum, ob Videospiele nun „gut“ oder „böse“ seien, was auch immer dies heißen mag, noch, ob diese, wie einige Studien vorsichtig meinen, tatsächlich moralisches Verhalten im Alltag fördern können (Lewis/Weaver 2012; Grizzard u. a. 2014). Auch hier wäre sofort zu fragen, was denn damit gemeint sein soll. Besonders vor dem Hintergrund der Dekonstruktion der „großen Erzählungen“ zugunsten der postmodernen Vielfalt wäre ein solches Vorhaben ohnehin schwierig. Entsprechend geht es auch im Unterricht nicht mehr darum, die Schüler*innen zu einer bestimmten Moral zu erziehen, sondern sie zu einer ethischen Reflexion zu befähigen (Simkins/Steinkuehler 2008:336). Im Fach LER wird dies mit dem Begriff der „Ethischen Partizipationskompetenz“ umschrieben und meint „die Fähigkeit, sich aktiv an der Diskussion ethisch-moralischer Fragestellungen beteiligen zu können und in Konfliktsituationen Entscheidungs- und Handlungsoptionen zu erkennen, zu prüfen und anzuwenden“ (SenBJW Berlin/MBJS Brandenburg 2017:4). Dafür ist es nötig, sowohl sich selbst und die eigenen Vorstellungen als auch andere Menschen

und von außen herangetragene Angebote zu verstehen, zu historisieren und zu dekonstruieren, um letztendlich selbstbestimmt Entscheidungen treffen zu können.

Um die diskutierten Möglichkeiten auch für den Ethik-Unterricht anwendbar zu machen, gilt der Fokus im Folgenden also der E-Dimension des Faches. Dabei werden jedoch einerseits die moralpsychologischen Perspektiven des Faches LER berücksichtigt als auch dessen Lebensweltbezug beibehalten. Dies meint dabei nicht nur eine allgemeindidaktische Forderung, sondern den Umstand, dass alle Probleme ihren Ausgang aus einer lebensweltlichen Analyse nehmen und deren Bearbeitung sich wieder auf lebensweltliches Handeln zurückbezieht.

Regeln und Geschichten

Um sich den Potentialen von Videospielen zu nähern, scheint die Frage hilfreich, was diese denn eigentlich sind und welche Eigenschaften diese auszeichnen. Dabei geht es ausdrücklich nicht um eine abschließende Antwort bezüglich des Wesens von Videospielen. Eine solche Festlegung ist eher hinderlich, insofern diese Einfluss darauf nehmen kann, welche Möglichkeiten des Einsatzes überhaupt denkbar erscheinen. Je nach Betrachtungsweise ändern sich eben nicht nur die Kategorien, mit denen diese beschrieben und analysiert werden (Günzel 2013:489–496). Vielmehr hat diese Entscheidung auch Auswirkungen auf den Einsatz im Unterricht. Es gilt somit, verschiedene Perspektiven zu betrachten, um möglichst viele Eigenschaften und Zugänge zu erfassen, die dann hinsichtlich der Einsatzmöglichkeiten in Lernprozessen befragt werden können.

Eine klassische Position ist hierbei nun die der Narratolog*innen, die Videospiele als Erzählungen bzw. Geschichten betrachten und somit auch eine Moral enthalten (können). Diese treten

somit als „Agenten moralischer Werte“ auf (Mitgutsch/Schrammel 2009:2; Wimmer 2014:274–275). In ihren Erzählungen spiegeln sich gesellschaftliche Strukturen, Normen, Werte und Tugenden sowie allgemein unterschiedliche Weltdeutungen, darunter beispielsweise utilitaristische, aber auch sexistische, rassistische, nationalistische und kapitalistische Varianten, die mehr oder weniger offen zutage treten und reproduziert werden. Man beachte in diesem Zusammenhang vor allem die Debatte um die nationalistische Ideologie im Spiel KINGDOM COME: DELIVERANCE (2018; vgl. dazu Let's Play History 2018). Die Beschäftigung mit Videospielen leistet dementsprechend einen wichtigen Beitrag sowohl zur Gesellschaftskritik als auch besonders zur Medienkompetenz. Dies gilt letztlich auch für die zweite klassische Position, die ludologische, insofern Videospiele hier als Spiele im Sinne von Regelwerken erscheinen. Auch diese können hinsichtlich der dort konservierten Vorstellungen analysiert werden. Dabei tritt in dieser Sichtweise die Performance des oder der Spielenden hinzu, die ebenso Aussagen über verinnerlichte Werthaltungen und deren Reflexion ermöglicht. Bei Multiplayer-Titeln können zudem soziale Aushandlungsprozesse sowie Fragen nach Fairplay und Regelkonformismus thematisiert werden. Für die im Rahmen dieses Aufsatzes fokussierten Fragestellungen ist diese Sichtweise jedoch weniger relevant.

Auf der anderen Seite sind die in Videospielen erzählten Geschichten für einen Ethik-Unterricht attraktiv, der die Narrativität von Moral thematisiert. Dabei wird einerseits deren Verflochtenheit mit den Geschichten ihrer Entstehung betont, wie auch dem Umstand Rechnung getragen, dass sich Ethik auf die moralische Praxis bezieht. Somit werden Handlungen und Überzeugungen mit Blick auf konkrete Situationen und Ereignisse analysiert und beurteilt, die wiederum auf der Interpretation der beteiligten Akteur*innen beruhen (Haker 2010:76–77). In der Reflexion gilt es

dann, die biografischen, sozialen und kulturellen Einflussfaktoren offenzulegen und zu thematisieren. Die aus dieser Auseinandersetzung hervorgehenden Sollensurteile müssen dabei ebenso an ein konkretes Handeln in lebensweltlichen Situationen zurückgebunden und in Bezug dazu diskutiert werden (Haker 2010:78). Erst auf diese Weise wird ein tatsächlich handlungsorientierter Ethik-Unterricht möglich, der ethische Reflexion fördert, die sowohl die Möglichkeit der eigenen, selbstbestimmten Orientierung schafft als auch die Pluralität der Ansätze und Sichtweisen ernst nimmt. Im Zuge dessen nimmt die Herausbildung von Empathie einen zentralen Stellenwert ein. Mit dieser ist die Fähigkeit gemeint, „to understand a situation and other people or parties without having to accept or agree with their point of view“ (Boltz u. a. 2015:6). Die Schüler*innen sollen also befähigt werden, die Komplexität von Situationen wahrzunehmen und diese aus der Perspektive verschiedener Akteur*innen unterschiedlich deuten zu können. Für das Erlernen einer solchen Perspektivübernahme ist allerdings auch ein konkretes und kontextgebundenes Gegenüber nötig, das es zu verstehen und zu analysieren gilt. Ein solches lässt sich in Videospielen finden. Entsprechend streiten auch im eingangs zitierten Reflexionsbeispiel von Teilnehmer*in 1 nicht einfach zwei abstrakte Personen mit verallgemeinerten Eigenschaften und mit aller Zeit der Welt über das Für und Wider einer bestimmten moralischen Theorie, sondern ein Vater und seine Tochter kämpfen in einem simulierten Kriegsszenario ums Überleben. Dies stellt insbesondere den Vater vor ganz konkrete Herausforderungen, in denen verschiedene Bedürfnisse in Beziehung zu den Umständen gesetzt werden müssen. Dabei zeigt sich, dass das Überleben nicht nur eine Frage von Nahrung und Unterschlupf ist, sondern auch den Versuch einschließt, ein kleines bisschen Normalität zu schaffen. Ebenso zählt nicht nur das eigene Überleben, sondern auch das der anderen, deren situativen und

konkreten Nöte und Bedürfnisse dann in Beziehung zu den eigenen Moralvorstellungen und Bedürfnissen gesetzt werden.

Damit eröffnen die Erzählungen in Videospielen Möglichkeiten einer ethischen Reflexion, die sowohl sich selbst als auch andere als konkrete Einzelne und moralische Akteur*innen in einem komplexen Geflecht im Blick hat. Auf diese Weise wird ein ethisches Lernen im Kontext ermöglicht (Simkins/Steinkuehler 2008: 339; Petko 2008:4). Zwar bleiben die Charaktere im Vergleich zu tatsächlichen Personen immer noch unterkomplex und stellenweise stereotyp. Sie bieten aber eine Möglichkeit, andere Werte, Perspektiven und Situationen kennenzulernen und eignen sich gerade aufgrund der Reduktion, richtig eingesetzt, für eine Hinführung zur Komplexität realweltlicher moralischer Settings, bei denen konkrete, verstehbare Akteur*innen beteiligt sind.

Mehrwerte

Was nun auf den ersten Blick nach einem vielversprechenden Einsatzpotential klingt, sieht sich aus didaktischer Sicht jedoch der Frage ausgesetzt, warum hierfür gerade Videospiele eingesetzt werden sollten, wenn es doch andere Erzählmedien gibt, die mit einem geringeren (technischen) Aufwand verbunden und mit weniger Vorurteilen behaftet sind. Der Fokus einer didaktischen Betrachtung sollte daher vor allem auf den Besonderheiten von Videospielen liegen, die sie nicht in erster Linie als eine Form von etwas anderem verstehen, sondern in ihrer Besonderheit gegenüber diesem fassen. Das gilt grundsätzlich für alle verabsolutierenden Positionen. Erst auf diese Weise lässt sich über deren potentiellen Mehrwert für Bildungsprozesse entscheiden und der momentan noch höhere Aufwand auch da rechtfertigen, wo es eben nicht um eine zeitgenössische Medienkompetenz geht, für die eine Beschäftigung mit Videospielen obligatorisch sein sollte.

Nun sind Videospiele eben nicht nur rezipierbare Erzählungen, sondern Geschichten, die aktiv durch das eigene Handeln gestaltet werden können. Entsprechend vergleicht Jenkins diese mit Themenparks, die einen mehr oder weniger groben erzählerischen Rahmen vorgeben, innerhalb dessen sich die Akteur*innen selbstbestimmt bewegen können (Günzel 2013:501–502). Auf diese Weise werden Einwände der zweiten klassischen Position, der Ludologie, bezüglich der Erzählstruktur aufgegriffen. Für die Fragestellung hier ist dabei die Unterscheidung zwischen dem Videospiel – als Regelwerk oder erzählerischer Rahmen verstanden – und dem Spielen von Videospielen als Praktik wichtig. Im Zuge dessen gewinnt der spielerisch-kreative Einfluss der Spielenden an Bedeutung, der eben nicht völlig durch Erzählung oder Regelwerk bestimmt ist (Mitgutsch/Schrammel 2009:1–2, 7). So können die Spielenden auch entgegen der eigentlichen Spielziele agieren. Nicht zuletzt in diesen Momenten offenbaren sich dabei besonders die in dem Videospiel enthaltenen Ideologien und Moralphorstellungen. Beispiele dafür lassen sich in den im Rahmen des Seminars anzufertigenden Erfahrungsberichten finden:

„In einer anderen Situation griff mich beim Plündern ein anderer Plünderer an und schlug mich. Als Konsequenz darauf schlug mein Mitspieler den Plünderer automatisch zurück, ohne dass ich es ihm befahl. Das zeigte mir, dass das Spiel die Annahme suggeriert: ‚Wenn mich ein Mensch körperlich verletzt, dann darf ich ihn ebenfalls körperlich verletzen.‘ Diese Situation irritierte mich, da sie meinem Moralsystem nicht entsprach und als unmoralisch gelten würde, jedoch vom Spiel so automatisch initiiert wurde. Wieso geht das Spiel davon aus, dass es legitim ist, jemanden zu verletzen, der mich verletzt hat? Wahrscheinlich hätte ich mir diese Frage nicht gestellt, wenn

ich das Spiel nicht nach dem deontologischen Ansatz gespielt hätte“ (Teilnehmer*in 2).

Mit dieser Sichtweise wird die Betrachtung nun um das Moment der Agency erweitert, also um ein mit Handlungsmacht ausgestattetes Subjekt, das tatsächlich die Erzählung nicht nur in einem gewissen Rahmen beeinflussen kann, sondern auch muss, um in dieser voranzuschreiten (Matuszkiewicz 2016).

Das bedeutet, dass, im Unterschied zu anderen Medien und Erzählweisen, die hier vorgefundenen Situationen mit ihren (virtuellen) sozialen und kulturellen Kontexten nicht nur analysiert und gedeutet, sondern auch handelnd bewältigt werden müssen. Dabei gilt es, Entscheidungen zu treffen, die wiederum zu durchaus unterschiedlichen Konsequenzen führen können. Diese Pluralität kann dabei als Grundlage für Reflexion und Diskussion dienen, in deren Rahmen die unterschiedlichen Interpretationen der Situation und Legitimationen der Handlungen thematisiert werden.

Emotionale Ermöglichungsräume

Anders als bei bloßen Gedankenspielen werden die Konsequenzen aber auch erfahren. Videospiele können somit als Ermöglichungsräume verstanden werden, als Räume also, die „gefahrlos“ (Mitgutsch/Schrammel 2009:2) konkrete Erfahrungen mit unbekannten Situationen, Werten und Handlungsweisen (Fromme/Jörisen/Unger 2008:10), mit anderen Akteur*innen in Form der Nicht-Spieler-Charaktere (NSCs), aber auch mit Grenzen des Machbaren und den Konsequenzen eigenen Handelns (Wimmer 2014:277) ermöglichen. Das Gefahrlose des Handelns im virtuellen Raum bedeutet dabei aber ausdrücklich keine Gleichgültigkeit. Dank der immersiven Wirkung des Videospiel-Settings kann es zu einem „emotional investment“ (Boltz u. a. 2015:6) kommen, das die Spielenden mit einem Interesse nicht nur an den Spielzie-

len oder dem „Highscore“, sondern am Ausgang des Spiels und am Wohlergehen der Charaktere ausstatten kann. Diese handeln also, als ob sie tatsächlich beteiligt wären. Die Performance kann dabei durch Empathie, aber auch durch Sympathie im Sinne von „feelings of pity and sorrow for someone else’s misfortune“ (Boltz u. a. 2015:6) geprägt sein. Eine solche emotionale Involviertheit wirkt sich dabei auf die Art und Weise aus, wie und welche Entscheidungen getroffen und wie diese bewertet werden. Dabei können eben nicht nur Emotionen in Bezug auf das Spielen als Praktik, wie Frust oder Freude, auftreten (Butler 2007:79), sondern ausdrücklich auch moralische bzw. soziale wie Schuld und Mitleid (Lewis/Weaver 2012:610, Boltz u. a. 2015:5, Grizzard u. a. 2014). Auf diese Weise lassen sich an konkreten Beispielen der Einfluss und die Bedeutung von Emotionen für das individuelle Handeln (Damasio 2014) und für gesellschaftliche Strukturen thematisieren (Scheve 2009) sowie deren Rolle für die Moral diskutieren (Meier-Seethaler 1997). Betrachtet man die aktuelle Forschung, so sind es eben diese, die die Akteur*innen in die Welt als Ganzes und in konkrete moralische Situationen involvieren, die den einzelnen Dingen Bedeutung geben, auf diese Weise Wahrnehmung und Denken lenken und schließlich überhaupt erst zum Handeln motivieren. Dabei tritt das Fühlen eben nicht einfach in Opposition zum Denken, sondern steht mit diesem in Wechselwirkung. Eine Beschäftigung mit Emotionen ist somit für eine lebensweltliche ethische Handlungskompetenz von zentraler Bedeutung und wird auch im Rahmenlehrplan des Faches LER ausdrücklich gefordert (SenBJW Berlin/MBJS Brandenburg 2017:7).

Dabei können Videospiele nun nicht nur zu dieser wichtigen Diskussion über (moralische) Gefühle führen, sondern sie ermöglichen auch das Erfahren solcher durch das Simulieren moralischer Settings, denen die Teilnehmenden (emotional) involviert gegenüberstehen. In deren Bewältigung treffen diese dann Entscheidungen.

gen, deren Ergebnisse (ihnen) etwas bedeuten. Videospiele, die eine entsprechende, sich auf das Handeln auswirkende emotionale Involviertheit in die Geschichte und ihre Charaktere fördern, simulieren somit auch den realweltlichen Einfluss emotionaler Prozesse und Bindungen. Auf diese Weise können virtuelle Dilemmata weit besser für realweltliche sensibilisieren als abstrakte Gedankenspiele oder rezipierte Geschichten. Nicht nur führen sie zu deren Komplexität, sondern sie bereiten auch auf bestimmte Erfahrungen und eine emotionale Involviertheit vor.

An die Stelle einer abstrakten Diskussion über das Für und Wider moralischer Theorien tritt somit die Frage nach dem richtigen Handeln in konkreten Situationen, geprägt durch eigene erlebte und emotional erlittene Konsequenzen. Die in diesem Rahmen gemachten Erfahrungen können schließlich Basis nicht nur eines handlungs-, sondern auch erfahrungsbasierten Unterrichts sein.

Dabei sind die Spielenden nicht nur darauf beschränkt, jedes Mal gleich und gemäß ihrer momentanen Identität und Vorstellungen zu handeln. Vielmehr können neue Perspektiven, Handlungsmuster, Identitäten und soziale Interaktionen (eben ausdrücklich auch mit einem NSC als konkretem Anderen) (Butler 2007:66–67) ausprobiert und deren mögliche Konsequenzen im Rahmen konkreter sozialer, kultureller und situativer Kontexte erfahren werden (Wimmer 2014:275–277; Mitgutsch/Schrammel 2009:2; Fromme/Jörissen/Unger 2008:4). Auf diese Besonderheit verweist der durch Wimmer geprägte Begriff des „sozialen Labors“ (Wimmer 2014:275), nur dass die Distanz des „gefahrlosen“ Experiments im positiven Sinne durch eine emotionale Involviertheit ergänzt wird, die für eine (ethische) Reflexion ebenso wichtig ist.

Dabei ist es letztendlich nicht wichtig, dass alle Teilnehmenden die hier beschriebenen Emotionen „tatsächlich“ empfinden. Zum einen lässt sich dies ohnehin nicht überprüfen, da wir nur

einen mittelbaren Zugang zu den Emotionen anderer besitzen. Andererseits kann dabei trotzdem ein Verständnis dafür bestehen und entwickelt werden, wann bestimmte Emotionen angebracht und damit auch moralisch relevant wären. Durch den Einsatz von Videospielen besteht aber zumindest die Möglichkeit, diese realweltlich, aber auch im Akt des Spielens hervorzurufen. Nämlich dann, wenn die Involviertheit ausreichend ist.

Einsatz im Unterricht

Inwiefern dieses Potential nun für formale Unterrichtsprozesse genutzt werden kann, soll im Folgenden anhand eines Beispiels aus dem oben genannten Seminar diskutiert werden. Der Aufsatz versteht sich dabei als Werkstattbericht und Diskussionsbeitrag. Wichtig für eine Einbindung in den Unterricht sind dabei vorab vor allem zwei Dinge. Erstens muss die allgemeine Sicht auf Videospiele verlassen werden, denn die einzelnen Genres und Titel können sich stark voneinander unterscheiden. Die Vielfalt an Definitionen rührt nicht zuletzt von der einseitigen Betrachtung einzelner Genres, wodurch die Vielfalt und damit auch Verschiedenheit leicht übersehen werden. Viel wichtiger für die Unterrichtsgestaltung ist daher der Blick auf die einzelnen Titel. Zweitens müssen jeweils geeignete Aufgabenstellungen entwickelt werden, um die möglichen Potentiale auch umsetzen zu können. Diese sind dabei auch deswegen wichtig, um die Spielweise entsprechend der Unterrichtsinhalte anzupassen und so beispielsweise die Erzählung und die Bedeutung der einzelnen Elemente gegenüber der Spielmechanik als handlungsleitend zu fokussieren.

Das Spiel

Für den hier thematisierten Abschnitt des Seminars fiel die Wahl auf THIS WAR OF MINE: JUBILÄUMSEDITION (2016). Der Titel ist von der USK ab 16 Jahren freigegeben. Dieser Punkt ist nicht nur rechtlich relevant. Eine altersgerechte Aufarbeitung ist deshalb wichtig, weil Titel, die als zu „einfach“ oder „kindlich“ wahrgenommen werden, einer ernsthaften Beschäftigung und Involviertheit entgegenwirken können und so bestimmte Erfahrungen eher verhindern, als dass sie sie fördern (Fromme/Jörissen/Unger 2008:9).

Inhaltlich erzählt das Videospiel von einem fiktiven modernen Krieg, allerdings aus der Perspektive von Zivilist*innen. Deren Ziel ist das Überleben bis zum Eintritt eines Waffenstillstandes. Zu Beginn wählen die Spielenden einen Spielmodus, das freie Spiel oder ein Szenario, aus. Im freien Spiel gibt es verschiedene Einstell- und Wahlmöglichkeiten wie die Dauer der Kampfhand-



Abb. 1: Aus dem Spiel THIS WAR OF MINE (Screenshot).

lungen, den Zeitpunkt des Wintereinbruchs und die Intensität des Konflikts. Ebenso kann aus einer Anzahl an Charakteren mit je eigenen Stärken und Schwächen sowie unterschiedlichen Bedürfnissen und Biografien ausgewählt werden. Diese sind dabei klar als Individuen samt Bedürfnissen erkennbar. Dies ist insofern wichtig, als dass zu flache Charaktere über ihre Austauschbarkeit einen emotionalen Bezug ebenso verhindern wie zu stark festgelegte.

Das Spiel beginnt an Tag 1 im eigenen Unterschlupf, der tagsüber nicht verlassen wird. Nachts können sich die Spielenden dazu entscheiden, plündern zu gehen, um für das Überleben nötige Dinge wie Lebensmittel, Medikamente und Baumaterialien zu beschaffen. Im Laufe des Spiels tauchen dabei immer wieder moralische Fragestellungen auf, die u. a. die Verteilung der knappen Güter, die Unterstützung anderer Akteur*innen und die Entscheidung zum Plündern und Töten thematisieren. Die einzelnen Entscheidungen haben dabei teils drastische Auswirkungen auf das Spiel. So werden nicht nur gestorbene Figuren dauerhaft aus dem aktuellen Spiel entfernt, sondern jede getroffene Entscheidung hat mitunter Auswirkungen auch auf den psychischen Zustand der jeweiligen Figuren. Diese kommentieren dabei die positiven oder negativen Entwicklungen und passen auch ihre Körpersprache und ihr Verhalten bis hin zur Arbeitsverweigerung und zum Verlassen der Gruppe an. Da eine ethische Fragestellung im Fokus steht, sind solche tatsächlichen und spürbaren Konsequenzen der eigenen spielerischen Handlung unbedingt nötig. Dabei sind vor allem Titel mit einem oberflächlichen Bewertungssystem zu vermeiden (Wimmer 2014:278–279). Gleiches gilt für zu einfache Szenarien und Lösungsmöglichkeiten. Stattdessen müssen echte Dilemmata auftreten (Wimmer 2014:277–278). Im hier verwendeten Titel lassen sich solche Konflikte ausdrücklich finden, wie ein*e Teilnehmer*in berichtet:

„Ich nahm mir einen kurzen Moment vor dem Computer und wurde mir meiner misslichen Lage bewusst. Nur noch Vater und Tochter waren übrig, wie sollte ich sie durchbringen? Ich hatte das Gefühl, als Verantwortlicher für die Gruppe versagt zu haben. Ich befand mich in einem moralischen Dilemma. Wenn ich nichts unternehme, erfrieren oder verhungern Christo und Ishra. Wenn ich mit Christo losziehe, um zu plündern, ist Ishra nachts ganz allein im Haus und wäre anderen Plünderern und Eindringlingen hilflos ausgeliefert. Ich musste mich entscheiden, und ich entschied mich falsch“ (Teilnehmer*in 3).

Praxisbericht

Im Seminar wurden nun zwei praktische Sitzungen durchgeführt, bei denen der erwähnte Titel in Einzelarbeit gespielt wurde. Die reine Spielzeit pro Sitzung betrug dabei etwa 90 Minuten. Wichtig ist hierbei, dass die Spieldauer allgemein nicht zu kurz gehalten wird, um die gewünschten Effekte der Involvierung und damit das emotionale Investment zu ermöglichen. Dafür muss auch ausreichend Zeit eingeplant werden, um die Spielsteuerung und die Spielwelt inklusive ihrer Regeln erlernen zu können.

Zu jeder Sitzung sollten schriftliche Erfahrungsberichte angefertigt werden. Um die emotionale Involviertheit zu erhöhen bzw. während des Spiels durch die Aufgabenstellung nicht zu sehr zu unterbrechen, sollten diese aus der Ich-Perspektive geschrieben werden, wobei nicht weiter spezifiziert wurde, ob damit die Perspektive der Spielenden als Agierende oder aber die eines spezifischen steuerbaren Charakters gemeint ist.

Als Teil der Aufgabenstellung sollten in den Erfahrungsberichten bestimmte Fragen beantwortet werden. Damit wurde einerseits eine Distanz zum Zwecke einer anschließenden Reflexion geschaffen und andererseits die Aufmerksamkeit auf be-

stimmte Aspekte und die Selbstbeobachtung gelenkt. Dies ist in formalen Unterrichtsprozessen zudem nötig, um das Spielen den gewünschten Zwecken zuführen zu können. Die angefertigten Berichte bildeten in der jeweiligen Folgesitzung die Basis der erfahrungsgeleiteten Diskussion.

Die im Folgenden diskutierten Aufgaben bilden hierbei nur ein Beispiel, das es je nach Kompetenzniveau und Klassenstufe anzupassen oder durch neue Aufgaben zu ersetzen gilt. Dabei sind auch andere Sozialformen denkbar, so dass die Aufgaben auch in Gruppen oder im Klassenverband zu lösen sind. Ähnliches gilt für den verwendeten Titel. Auch dieser kann durch andere ersetzt werden. Möglich ist eine Reihe weiterer, ähnlicher Titel, die über je eigene Vor- und Nachteile verfügen und eigene inhaltliche Akzente setzen.

Die erste Sitzung diente dazu, die Regeln und die Steuerung des Videospiels kennenzulernen. Zugleich ging es darum, sich in die Spielwelt einzufinden und die Charaktere kennenzulernen, um auf diese Weise langsam eine emotionale Involviertheit aufzubauen. Gleichzeitig sollte der erste Teil der zugehörigen Aufgabe das Spielen als emotionalen Erfahrungsraum öffnen und die Aufmerksamkeit auf die Selbstbeobachtung lenken. Dieser lautete in Anlehnung an einen von Simkins durchgeführten Versuch zu Rollenspielen (Simkins/Steinkuehler 2008:340): Berichten Sie von Situationen und Momenten, die Sie bewegt haben. Welche Empfindungen traten auf? Auf was bezogen sich diese?

Hierbei wurde zuerst einmal von der Gesamtstimmung, die das Videospiel erzeugte, und von deren Wirkung berichtet:

„Das schlichte, dunkle, zur dargestellten Situation passende Erscheinungsbild, die ruhige, bedrückende Musik und die sehr realistisch wirkenden Dialoge kreierten in ihrer Gesamtheit ein Setting, in welchem es mir nicht schwerfiel, mich auf die Story des Spiels einzulassen und in ihr zu agieren“ (Teilnehmer*in 4).

Dabei werden immer wieder auch gezielt die Mittel benannt, die zu diesen Empfindungen führen. Dazu gehört ausdrücklich auch das Verhalten der einzelnen steuerbaren Charaktere, die, sofern diese nicht gerade durch die Spielenden gesteuert werden, gemäß ihrer Bedürfnisse eigenen Beschäftigungen nachgehen und damit auch ihren Zustand anzeigen, der sich auf die Spielenden zurückwirkt: „Vor allem das Verhalten der im Haus lebenden Menschen hatte eine große Auswirkung auf mein eigenes Wohlbefinden“ (Teilnehmer*in 2).

Die so erzeugte Stimmung beeinflusst schließlich die Spielweise hin zu einer auf die Erzählung orientierten Variante:

„Meiner Meinung nach wirkte dieses Spiel stark auf meine Emotionen ein. Das führte dazu, dass ich mich für die im Haus lebenden Menschen verantwortlich fühlte und zu ihnen schnell eine persönliche Beziehung entwickelte“ (Teilnehmer*in 2).

Entsprechend stehen die im Zuge des Spielens entstehenden Emotionen nicht einfach nur in Bezug zu Erfolg oder Misserfolg im Spiel, sondern vor allem in Bezug zur Bedeutung, die dies für die nun emotional bedeutsamen Charaktere hat:

„Da ist es, das erste Mal, als ich mit Boris zu ‚unserem Haus‘ zurückkehre: das Wir-Gefühl. Ein Gefühl, für meine Mannschaft verantwortlich zu sein, welches ich sonst nur von meiner großen Leidenschaft Fußball kenne. Es ist mir nicht egal, dass Boris Hunger hat oder dass Christo und seine Tochter traurig und müde sind und Anton friert. Ich fühle mich gut mit meinen ‚erbeuteten‘ Dingen, ich präsentiere sie den anderen Bewohnern. Die Tage verbringen wir damit, aus den Materialien beispielsweise Betten zu bauen. Denn der Schlaf darin ist effektiver als auf dem Boden und schon geht es meinem Team besser, ich fühle mich gut! Es ist eigenartig, aber vor ca. 60 Minuten

wären diese Gedanken in meinem Kopf völlig absurd gewesen“ (Teilnehmer*in 3).

Dies führt dazu, dass die einzelnen Entscheidungen nicht mehr leicht zu treffen waren:

„Auch hier wieder große Überraschung in meinen Gedanken. Vor dem Spiel völlig unvorstellbar, schossen mir viele Punkte durch den Kopf. Das war mein bester Plünderer ... Boris ... Wer geht jetzt nachts los? Einer muss Wache halten ... wer passt auf Ishra auf, wenn Christo unterwegs ist ... Ich war fast selbst erschrocken, wie viel ich nun grübelte“ (Teilnehmer*in 3).

Die eigene Performance wird also hinsichtlich der Folgen für die einzelnen Bewohner bewertet, für die sich die Spielenden verantwortlich fühlen:

„Ich hatte ein schlechtes Gewissen. Ich dachte, ich hätte Boris durch meinen blöden Ehrgeiz, noch etwas Wertvolles zu finden, umgebracht und zusätzlich hatten meine anderen Figuren jetzt gar nichts. Als würde das nicht reichen, erschien ein Text, dass zwei meiner Figuren wegen einer Plünderung leicht verletzt wären. Ich war wütend, frustriert und fühlte mich hilflos. Was sollte ich denn tun? Ich wollte doch Nahrung und Medikamente holen, aber es gelang mir nicht. Ich hoffte, dass Boris vielleicht doch noch wiederkommen würde. Ich wollte ihn als Wache aufstellen. Als er dann tatsächlich wieder ins Haus kam, freute ich mich. Ich legte ihn gleich schlafen, sodass er in der Nacht Wache stehen könnte“ (Teilnehmer*in 5).

Teilnehmer*in 4 schreibt gar:

„Umso erleichterter, ja vielleicht sogar ein bisschen stolz, war ich, als meine Spielfigur von dieser Hilfe unbeschadet zurückkehrte. Selbst, dass sie dies mit leeren Händen tat, schien mich

erst einmal nicht zu interessieren. Das fiel mir erst jetzt während des Schreibens auf“ (Teilnehmer*in 4).

Lassen sich bis hierhin bereits Ansätze zu sozialen und moralischen Aspekten finden, thematisiert der nächste Teil der Aufgabe die moralische Ebene explizit: Beschreiben Sie eine moralisch relevante bzw. eine Dilemma- oder Konfliktsituation. Beschreiben Sie, wie Sie diese gelöst haben. Begründen Sie. Beschreiben Sie die Konsequenzen und welche Emotionen, Denkprozesse oder Veränderungen diese bei Ihnen auslösten. Falls Sie eine unmoralische Handlung getroffen haben, erklären bzw. rechtfertigen Sie diese.

Mittels dieser Aufgabe wird als Erstes das Verständnis von moralischen Situationen und Dilemmata offengelegt und über die Pluralität der Antworten zugleich zu einer Diskussion bezüglich deren Kriterien übergeleitet. Hierbei wird zugleich das empathische Hineinversetzen in konkrete Andere in Form der Charaktere eingeübt, insofern die Konfliktsituationen aus deren Perspektive wahrgenommen und beschrieben werden müssen. Die Erfahrungen der emotionalen Involviertheit und des im Spiel herrschenden latenten Zeitdrucks des Handelnmüssens bringen dabei wichtige Aspekte einer realweltlichen Dilemma-Situation ein. Anders als in analogen Rollenspielen kann sich weder der Ausgangssituation entzogen noch diese verändert, sondern nur unterschiedlichen Deutungen unterzogen werden. Die verschiedenen Deutungen des Vorgegebenen sind wiederum wichtiger Bestandteil realweltlicher Situationen und Konflikte und daher ausdrücklich zu thematisieren. Zugleich steht hier tatsächlich etwas auf dem Spiel, nämlich die mitunter liebgewonnene Spielfigur, in die viel Zeit investiert wurde.

Nachdem schließlich eine Entscheidung getroffen worden ist, gilt es diese erneut vor dem Hintergrund der konkreten Situation

zu begründen und zu rechtfertigen. Im nächsten Schritt müssen dann auch Konsequenzen ausgewertet werden. Auf dieser Basis können dann die Entscheidungen und Annahmen kritisch überprüft werden. Dabei nehmen auch hier die im Zuge dessen aufgetretenen Emotionen einen wichtigen Stellenwert ein und sollen aktiv beobachtet werden, um sie als Erklärung des eigenen Verhaltens thematisieren zu können.

In den Erfahrungsberichten wurden verschiedene Situationen benannt. Eine davon betraf die Frage nach dem Plündern, das sowohl gerechtfertigt als auch abgelehnt worden ist. In der Entscheidung vorab und deren Rechtfertigung spielen vor allem die eigenen moralischen Vorstellungen, aber auch biografische Erlebnisse eine wichtige Rolle:

„Ich habe mich trotzdem auch in den folgenden Nächten immer gegen das Stehlen entschieden, und würde es auch jedes Mal erneut so entscheiden. Der Grund dafür liegt wieder bei mir als Person, da ich persönlich Diebstahl sehr stark ablehne. Ich wurde selbst schon bestohlen und bilde mir eigentlich ein, zu verstehen, was Menschen in aussichtslosen Lagen zu Diebstahl bewegt. Die eigenen Bedürfnisse haben Priorität. Da es allerdings allen so geht, insbesondere in der beschriebenen Kriegssituation, sehe ich das nicht ein. Das gilt allerdings nur, solange es noch andere Alternativen gibt“ (Teilnehmer*in 6).

Die im Videospiel geschaffenen Umstände bringen den moralischen Kompass allerdings ins Wanken:

„Als dann die Nächte kamen, in denen ich keine Nahrung auftreiben konnte, und tagsüber niemand zum Handeln kam, folgte eine Erkenntnis, die mir selbst im Spiel nicht leicht fiel und die ich so lange es ging hinausgezögert hatte: Ich muss anderen ihr Essen wegnehmen, notfalls mit Gewalt“ (Teilnehmer*in 7).

Ebenso drastisch an anderer Stelle:

„Trotzdem glaube ich, dass ich spätestens, wenn alle kurz vor dem Hungertod stehen, meine Werte über Bord werfen würde, und zumindest wenig von denen, die das Meiste besitzen, stehen würde“ (Teilnehmer*in 6).

Neben diesen offensichtlicheren Konflikten tauchten aufgrund des Fokus auf moralische Situationen aber noch andere auf. Das analog dem Alltagshandeln vollzogene, vor allem auf automatisierten Wahrnehmungs- und Handlungsmustern basierende Agieren weicht auch hier einem distanzierteren Blick und nimmt die Vielschichtigkeit moralischer Situationen wahr. So wurde auch die Entscheidung, wer zum Plündern geschickt wird, zu einer kniffligen Frage:

„So war es bereits für mich eine moralische Entscheidung, ob ich den Vater des Kindes (beides zwei meiner vier Spielfiguren) nachts zum Plündern schicken solle und somit das kleine Mädchen im Unterschlupf zurücklasse. Diese Entscheidung wurde auch sofort mit einem Feedback ‚honoriert‘. Nach der morgendlichen Wiederkehr des Vaters entwickelte sich ein Dialog zwischen ihnen beiden, in welchem das kleine Mädchen das Vermissen ganz offen kommunizierte. Ich hatte zugegebenermaßen schon eine Art schlechtes Gewissen – konnte ich den anderen Charakteren denn so stark vertrauen, hätte ich jemand anderes schicken sollen. War es nicht aber auch eine verantwortungsvolle und gute Tat für die gesamte Gruppe und insbesondere für die Tochter, die ausgewiesenen Fähigkeiten des Vaters zur Besorgung von Gütern zu nutzen? Was ist ohnehin mit Gerechtigkeit hinsichtlich des Abwechslens beim Erledigen aller Aufgaben? Fragen, die das Spiel durchaus unmittelbar in mir hervorrief“ (Teilnehmer*in 4).

Nach der Auswertungssitzung, in der die Erlebnisse diskutiert worden sind, folgte die zweite praktische Sitzung, in der das Videospiel, soweit möglich, mit folgender Aufgabe fortgesetzt werden sollte: Entscheiden Sie sich für eine moralische Richtlinie und agieren Sie danach. Skizzieren Sie kurz, was Sie darunter verstehen. Beschreiben Sie die während des Spiels auftretenden Probleme, Irritationen, Gefühle. Setzen Sie Ihre Erfahrungen dann in Bezug zum gewählten Moralsystem.

Hierbei standen verschiedene Moralsysteme oder Handlungsmaximen zur Auswahl: Utilitarismus, kategorischer Imperativ, Altruismus und, dank einer scherzhaften Anmerkung, Nihilismus. Dabei müssen diese vorab gerade nicht detailliert besprochen werden. Vielmehr lassen sich die einzelnen Konzepte am konkreten Beispiel spielerisch erarbeiten und zugleich hinsichtlich praktischer Probleme ausloten.

Die Fragestellung erlaubt hierbei eine stufenweise Anpassung, indem zum Beispiel die Regelsysteme vereinfacht werden und altruistisch, egoistisch, heldenhaft oder gemäß der Goldenen Regel gehandelt werden soll. Ebenso sind inhaltliche Weiterführungen und im Sinne des Faches LER ausdrücklich auch interdisziplinäre Perspektiven möglich. So kann die Auswahl auch um religiöse Regelwerke erweitert werden.

Das Videospiel bietet dabei nun die Möglichkeit, zu einem tieferen Verständnis der einzelnen Moraltheorien (oder auch religiösen Regeln) anzureizen, indem diese auf konkrete Situationen angewendet werden müssen und in Bezug auf diese verstehbar werden. Dabei kommt es zu einer Reihe an praktischen Problemen, die eine Vielzahl neuer Fragen aufwerfen. Zu diesen gehören solche nach der Basis alltäglichen (moralischen) Handelns und der Praktikabilität philosophischer Moraltheorien:

„Insgesamt fand ich diese Art zu spielen zwar interessant, aber auch etwas anstrengend. Bei jeder noch so kleinen Entschei-

„dung muss man sich die Frage stellen, welche Handlung nach diesem Moralsystem richtig wäre. Man handelt nicht mehr intuitiv“ (Teilnehmer*in 8).

An anderer Stelle wurde hingegen die soziale Eingebundenheit problematisiert:

„Es mag löblich sein, nach der ‚Goldenen Regel‘ zu handeln, doch wie sehen das die anderen im Umkreis? Anscheinend handeln sie nach einem anderen Moralsystem, denn ich werde des Nachts gnadenlos ausgeplündert. Meine Vorräte, ein großer Teil der Materialien, alles weg. Der schlaue Ratschlag, mehr Wachen aufstellen zu müssen, macht mich in diesem Moment nur wütend. Ich merke, dass der kategorische Imperativ, vorausgesetzt nur, ich halte mich daran, eine wenig erfolgversprechende Strategie in einer Kriegsszenerie zu sein scheint“ (Teilnehmer*in 3).

Demgegenüber konnte aber auch der Nutzen moralischer Regeln betont werden, sofern diese in einfache Regeln gegossen werden:

„Auf der anderen Seite fiel es mir aber dieses Mal viel leichter, Entscheidungen zu treffen, als beim letzten Mal. Ich denke, das liegt daran, weil ich beim letzten Mal die Auswahl hatte und jede mögliche Konsequenz meiner Entscheidung absehen musste. Dieses Mal hatte ich Kriterien, nach denen ich konsistent handeln musste. Somit hatte ich keine Entscheidungsfreiheit, was das Entscheidungentreffen für mich vereinfachte“ (Teilnehmer*in 2).

Für die Diskussion von universeller Moral oder persönlichen moralischen Richtlinien sowie der Rolle moralischer Gefühle und Intuitionen liefert schließlich die außerordentlich dichte und atmosphärische Beschreibung der nihilistischen Spielweise von Teilnehmer*in 1 einen wichtigen Beitrag. Dabei ging diese*r sogar

so weit, nicht nur aus einer bestimmten Moraltheorie heraus zu agieren, in deren Sinne die Situation eingeschätzt wurde, sondern auch die erfahrenen Konsequenzen aus Sicht der Akteur*innen, die sich diese Moral angeeignet haben, zu bewerten und zu beschreiben:

„Ich habe mich entschieden, ein verlassenes Haus aufzusuchen. Die Informationen auf der Übersichtskarte verheißen Waffenteile und Munition. Mein oberstes Ziel ist es, in den Besitz einer Feuerwaffe zu gelangen. Diese könnte mir in Zukunft helfen, die Interessen meiner Gruppe durchzusetzen, etwa indem ich besetzte Gebäude überfalle. Zu meiner Überraschung ist das Haus dennoch bewohnt – von einem alten Ehepaar. Der alte Mann hat Angst. Ich steige in den Keller herab, er folgt mir. Ich erschlage ihn mit der Schaufel. Er hätte mich sonst wahrscheinlich daran gehindert, den Keller weiter zu untersuchen. [...] Ich fühle Mitleid mit dem Mann. Er wollte auch nur überleben, seine Frau und sich irgendwie durch den Krieg bringen. Aber sie waren alt und offensichtlich krank, sie hätten es ohnehin nicht mehr lange gemacht. Und er war mir im Weg. Endlich kann ich mich dem widmen, warum ich hergekommen bin: Waffen besorgen. Ich breche die Kellertür auf – die mir überdurchschnittlich gut gesichert scheint. Dahinter befindet sich ein Schrank, ebenfalls gut gesichert. Aber auch dieses Schloss kann meiner Brechstange nicht widerstehen. Meine Intuition war richtig, der Schrank ist voll mit Waffenteilen und Munition, ja, sogar eine kaputte Pistole befindet sich darin! [...] Im Obergeschoss finde ich die vollkommen verängstigte Frau des alten Mannes, zusammengekauert auf dem Fußboden. Sie ruft nach Hilfe, rührt sich aber nicht vom Fleck. Von ihr geht keine Bedrohung aus, ich brauche sie nicht auch zu töten. Ich habe Mitleid mit ihr. Sie wird es allein nicht mehr lange schaffen. Sie

weiß wahrscheinlich nicht einmal, was mit ihrem Mann geschehen ist. Wäre der Tod für sie Erlösung, ein Akt von Gnade? Vielleicht, aber ich bin kein Monster. Ich tue, was nötig ist, damit wir überleben. Ich muss mich nicht um die Sorgen anderer Menschen kümmern und schon gar nicht ohne Anlass morden“ (Teilnehmer*in 1).

Eine solche Handlungsweise durchzuhalten, erschien Teilnehmer*in 1 äußerst schwer und erzeugte Erfahrungen, die für die anschließende Diskussion über den Stellenwert moralischer Überzeugungen und insbesondere über Mitgefühl auch für das eigene Wohlbefinden besonders produktiv waren.

Zugleich sensibilisierte die Aufgabenstellung noch stärker für mögliche moralische Situationen und Fragen:

„Bei dem Versuch, konsequent nach meinem ‚Goldenen Imperativ‘ zu handeln, ergaben sich an verschiedenen Stellen Schwierigkeiten. Ein Problem begann schon damit, dass ich meine Anfangshandlungen im Vorfeld nicht reflektiert habe. Das Haus, in dem ich das Spiel starte: Gehört es mir? Gehört es fremden Menschen? Ist es mein Eigentum und somit legitim, wenn ich den Schrank durchforste? Glücklicherweise war ich in der Lage, dieses Verhalten mit meinem Spielmotiv in Einklang zu bringen: Ich befinde mich in einem Haus und bin für vier Personen (Figuren) verantwortlich, die alle unter den Kriegszuständen leiden, die hungern, Angst haben und sterben, wenn wir nicht in den Schränken etc. nach Nahrung oder Ähnlichem suchen. Zugegeben, ich habe erst versucht, mir einzureden, dass es wirklich okay wäre, einfach, damit ich wirklich spielen kann und weiterkomme. Außerdem wäre es schließlich absolute Verschwendung, Holz, Wasser und Bandagen in einem brennenden Haus zu lassen. Es würde einfach verbrennen und daher niemandem helfen. Wenn ich es aber mitnehme, kann ich we-

nigstens mir selbst und meinem Team ein Stück weit helfen. Aber als ich in der ersten Nacht nachgedacht habe, wurde mir klar, dass ich wirklich wollen würde, dass Menschen in solchen Notsituationen alle Möglichkeiten ausschöpfen, um sich selbst am Leben zu erhalten“ (Teilnehmer*in 9).

Die Lösungen fallen dabei sehr unterschiedlich aus. Das erste Ergebnis ist somit auch hier wieder eine Pluralität an Lösungen, die sich nicht nur als der unterschiedlichen Deutung der allgemeinen Ansätze ergibt, sondern auch aus einer unterschiedlichen Deutung der Situation, auf die die abstrakten Regeln auf einmal bezogen werden müssen:

„Ich unterscheide im Folgenden ‚Stehlen‘ von ‚Plündern‘. Unter ‚Plündern‘ verstehe ich das Untersuchen von verlassenem Orten, an denen sich niemand befindet, der Besitzansprüche erhebt. Zugegebenermaßen ist dies eine Grauzone, da es möglich ist, dass ursprüngliche Besitzer noch leben und eines Tages zurückkehren und somit ihr Eigentum nicht mehr vorfinden. Ich bin allerdings auch der Meinung, dass es in Kriegssituationen nicht allgemeines Gesetz für alle sein sollte, überlebenswichtige Güter niemandem zugänglich zu machen, weil eventuell Besitzansprüche bestehen könnten. So nützen sie niemandem. Daher habe ich diese Art von ‚Plündern‘ für mich im Spiel legitimiert. ‚Stehlen‘ wäre nun das Entwenden von Gütern, von denen mir eindeutig bekannt ist, dass sie jemandem gehören“ (Teilnehmer*in 6).

Auch die konkreten Bedürfnisse der einzelnen Charaktere stellten plötzlich eine zusätzliche Herausforderung dar, die durchaus unterschiedlich gewichtet worden ist:

„Was mich in diesem Moment eher weniger interessierte, waren die persönlichen Interessen der Figuren, z. B. die Tatsache, dass

Boris ein Raucher war. Hätte ich darauf Rücksicht genommen, wäre wertvoller Lagerplatz im Rucksack verloren gegangen“ (Teilnehmer*in 10).

Anders jedoch:

„Das Erste, was ich getan habe bzw. worauf ich geachtet habe, war, dass ich versucht habe, jedem gerecht zu werden. Ich habe mich in die Charaktere hineinversetzt und habe versucht, darüber nachzudenken, wie ich in dieser Situation gerne behandelt werden würde. So habe ich beispielsweise für das Kind so schnell es ging eine Schaukel gebaut, um es glücklich zu machen, auch wenn dies vielleicht in dieser Situation nicht sehr notwendig gewesen wäre. (Für mich wäre es aber als Kind wichtig gewesen, daher habe ich mich dafür entschieden.) Für den anderen Charakter habe ich so schnell es ging Zigaretten besorgt, weil ich mir vorstellen kann, wie wichtig dies für einen Raucher ist (obwohl ich Nichtraucher bin)“ (Teilnehmer*in 11).

Damit kommen auch hier wieder die Emotionen ins Spiel. Dabei kann sich einerseits die emotionale Involviertheit durch die Anwendung eines von außen vorgegebenen moralischen Systems abschwächen:

„Anders als beim letzten Mal waren auch die Beziehung und die emotionale Verbindung zu meinen Spielern. Durch die Anweisung, nach einem moralischen System zu handeln, empfand ich das Spielen als eine Art ‚Experiment‘, weil es für mich keine natürliche Situation mehr war und mir bestimmte Freiheiten genommen wurden, was mich emotional von meinem Spielen entfernte“ (Teilnehmer*in 2).

Auf der anderen Seite aber kann sich diese mittels bestimmter Emotionen auch gegen das angeblich moralische Handeln stellen:

„Meine Empfindungen während des Spielens würde ich als bedrückend beschreiben. Das alte Ehepaar auszurauben, war wohl auch das unangenehmste. Die alten Leute haben sich nicht gewehrt, aber konstant gefleht und gebettelt, sie nicht auszurauben, was großen Einfluss auf meine Gefühlslage hatte. Des Weiteren stand beim Nehmen ihrer Ressourcen immer ‚Privatbesitz‘ über den Gegenständen, was ich bei den anderen Orten nicht feststellen konnte. Dies verstärkte mein Gefühl, etwas moralisch Falsches zu tun, obwohl ich meiner vorgegebenen Moral nach richtig gehandelt hatte“ (Teilnehmer*in 12).

Das Erfahren bestimmter Emotionen in solchen moralischen Kontexten bietet damit einen konkreten Ansatzpunkt für eine Kritik an vielen Moraltheorien bezüglich ihrer (scheinbaren) rationalen Engführung. Nicht nur das Verhältnis von abstrakter Moraltheorie zu praktischem Handeln, sondern auch das von scheinbar rationaler Abwägung und emotionaler Involviertheit in die Welt kann so thematisiert werden.

Simulation oder Stimulation?

Die Ergebnisse zusammenführend zeigt sich, dass Videospiele moralisch herausfordernde Situationen simulieren können. In diesen können die Spielenden sowohl sich selbst als auch unterschiedliche philosophische, religiöse oder gesellschaftliche Handlungsangebote austesten, konkret anwenden und damit verstehen und kritisch hinterfragen lernen. Die emotionale Involviertheit in das eigene (virtuelle) Handeln und deren Auswirkungen auf die beteiligten Akteur*innen können hierbei zugleich zu einer besonderen ethischen Reflexion stimulieren. Diese bleibt eben nicht abstrakt, sondern findet in Bezug auf teils komplexe situative Kontexte statt, zu denen auch ein konkretes Gegenüber gehört. Dabei kann auf die in der virtuellen Lebenswelt gemachten Erfahrungen un-

ter besonderer Berücksichtigung von Emotionalität zurückgegriffen werden. Hierin liegt ein in konkreten Aufgabenstellungen zu verwirklichendes, großes Potential für einen zugleich erfahrungsbasierten und handlungsorientierten Unterricht.

Referenzen

Boltz, Liz O./Henriksen, Danah/Mishra, Punya/The Deep-Play Research Group (2015): „Rethinking Technology & Creativity in the 21st Century: Empathy through Gaming – Perspective Taking in a Complex World“, in: *TechTrends* 59/6, 3–8.

Butler, Mark (2007): „Zur Performativität des Computerspielens. Erfahrende Beobachtung beim digitalen Nervenkitzel“, in: *Escape! Computerspiele als Kulturtechnik*, hrsg. von C. Holtorf/C. Pias, Köln/Weimar/Wien: Böhlau, 65–84.

Damasio, Antonio R. (2014): *Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen*, übers. von H. Kober, Berlin: List [2005].

Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin/Unger, Alexander (2008): „Bildungspotentiale digitaler Spiele und Spielkulturen“, in: *Medien-Pädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Themenheft 15/16, <http://www.medienpaed.com/article/view/103>.

Grizzard, Matthew/Tamborini, Ron/Lewis, Robert J./Wang, Lu/Prabhu, Sujay (2014): „Being Bad in a Video Game Can Make Us More Morally Sensitive“, in: *Cyberpsychology, Behaviour and Social Networking* 17/8, 499–504.

Günzel, Stephan (2013): „Raum(bild)handlung im Computerspiel“, in: *Kultur – Wissen – Narration*, hrsg. von A. Strohmaier, Bielefeld: transcript, 489–510.

Haker, Hille (2010): „Narrative Ethik“, in: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik* 2/2010, 74–82.

Klimmt, Christoph (2008): „Die Nutzung von Computerspielen. Interdisziplinäre Perspektiven“, in: *Die Computerspieler. Studien zur Nutzung von Computergames*, hrsg. von T. Quandt/J. Wimmer/J. Wolling, Wiesbaden: VS Verlag.

Let's Play History (2018): „Das ‚authentischste‘ Historienspiel aller Zeiten?! Die gewaltige Schräglage von ‚Kingdom Come: Deliverance‘“, <https://lepetitcapo.wordpress.com/2018/01/13/das-authentischste-historienspiel-aller-zeiten-die-gewaltige-schraeglage-von-kingdom-come-deliverance/>.

Lewis, Nicky/Weaver, Andrew J. (2012): „Mirrored Morality: An Exploration of Moral Choice in Video Games“, in: *Cyberpsychology, Behaviour and Social Networking* 15/11, 610–614.

Matuszkiewicz, Kai (2016): „Agency und Interaktivität – Zur Kompatibilität von zwei Handlungskonzepten in den Digital Game Studies“, in: *Paidia. Zeitschrift für Computerspielforschung*, <http://www.paidia.de/?p=7640>.

Meier-Seethaler, Carola (1997): *Gefühl und Urteilskraft. Ein Plädoyer für die emotionale Vernunft*, München: C. H. Beck.

Mitgutsch, Konstantin/Schrammel, Sabrina (2009): „Computerspielen als medial-kulturelle Praktik“, in: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. Themenheft 15/16, <http://www.medienpaed.com/article/view/100>.

Petko, Dominik (2008): „Unterrichten mit Computerspielen. Didaktische Potenziale und Ansätze für den gezielten Einsatz in Schule und Ausbildung“, in: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. Themenheft 15/16, <http://www.medienpaed.com/article/view/106>.

Simkins, David D./Steinkuehler, Constance (2008): „Critical Ethical Reasoning and Role-Play“, in: *Games and Culture* 3, 333–355.

Anonymisierter, schriftlicher Erfahrungsbericht über This War of Mine (2017): Teilnehmer*in 1–12: Jubiläumsedition im Seminar „Um die Welt zu retten, muss man auch mal ein paar alte Damen die Treppe runterschubsen“ – Computerspiele im LER-Unterricht an der Universität Potsdam, archiviert von Sebastian Ernst.

Scheve, Christian von (2009): *Emotionen und soziale Strukturen. Die affektiven Grundlagen sozialer Ordnung*, Frankfurt am Main/New York: Campus.

Wimmer, Jeffrey (2014): „Moralische Dilemmata in digitalen Spielen. Wie Computerspiele die ethische Reflexion fördern können“, in: *Communicatio Socialis* 47/3, 274–282.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (SenBJW Berlin/MBJS Brandenburg) (2017): Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1–10. Teil C: Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (5–10 Brandenburg), http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_L-E-R_2015_11_10_WEB.pdf.

THIS WAR OF MINE: JUBILÄUMSEDITION (2016), Koch Media, PC, Mac OS, Linux, Android, Apple iOS, PlayStation 4, Xbox One.

Biographie



Sebastian Ernst, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde der Universität Potsdam.

Forschung zu Potentialen und Methoden des Einsatzes von digitalen Spielen im LER-Unterricht unter besonderer Berücksichtigung der Interdisziplinarität des Faches allgemein sowie spezifisch zu digitalen Spielen, Moral und Emotionen.

<https://www.uni-potsdam.de/de/ler/das-institut/mitarbeiter-a-z/dr-phil-sebastian-ernst.html>
seernst@uni-potsdam.de