



Jürgen Fritz, Claudia Lampert,
Jan-Hinrik Schmidt, Tanja Witting (Hrsg.)

Kompetenzen und exzessive Nutzung bei Computerspielern: Gefordert, gefördert, gefährdet

Jürgen Fritz, Claudia Lampert,
Jan-Hinrik Schmidt, Tanja Witting (Hrsg.)
Kompetenzen und exzessive Nutzung
bei Computerspielern:
Gefordert, gefördert, gefährdet

Schriftenreihe Medienforschung
der Landesanstalt für Medien
Nordrhein-Westfalen

Band 66

Jürgen Fritz, Claudia Lampert,
Jan-Hinrik Schmidt, Tanja Witting (Hrsg.)

Kompetenzen und exzessive Nutzung bei Computerspielern: Gefordert, gefördert, gefährdet

unter Mitarbeit von
Marius Drosselmeier, Wiebke Rohde,
Christiane Schwinge und Sheela Teredesai

»lfm:



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Herausgeber:
Landesanstalt für Medien
Nordrhein-Westfalen (LfM)
Zollhof 2
40221 Düsseldorf
Tel.: 0211 / 770 07 – 0
Fax: 0211 / 72 71 70
E-Mail: info@lfm-nrw.de
Internet: www.lfm-nrw.de

Copyright © 2011 by
Landesanstalt für Medien
Nordrhein-Westfalen (LfM), Düsseldorf

Verlag:
VISTAS Verlag GmbH
Goltzstraße 11
10781 Berlin
Tel.: 030 / 32 70 74 46
Fax: 030 / 32 70 74 55
E-Mail: medienverlag@vistas.de
Internet: www.vistas.de

Alle Rechte vorbehalten
ISSN 1862-1090
ISBN 978-3-89158-546-7

Bildnachweis: Titelbild: BBB3/Fotolia.com; Umschlagrückseite: Tino Mager, Dragonxxl,
Andrea Danti, Psop Photo/Fotolia.com
Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal
Satz: Schriftsetzerei – Karsten Lange, Berlin
Druck: Bosch-Druck, Landshut

Vorwort des Herausgebers

Die öffentliche Diskussion zum Thema Computerspiele ist eine Debatte der Extreme: Einerseits werden Computerspiele als förderungswürdige Bildungsmethode und als Kulturgut begriffen. An anderer Stelle gelten Computerspiele als ursächlich für jugendliche Gewaltbereitschaft, verminderte Lernfähigkeit und Desozialisierungserscheinungen. Was oftmals fehlt, ist eine differenzierte, abwägende Auseinandersetzung, die sowohl Chancen als auch problematische Aspekte von Spielen in den Blick nimmt.

Die medienpädagogische Praxis zeigt, dass ein zunehmend problematischer Aspekt von Computerspielen in der exzessiven Nutzung zu sehen ist, was häufig unter dem Begriff der Computerspielsucht diskutiert wird. Dieses Phänomen ist bislang aus medienpädagogischer Perspektive nicht umfänglich erforscht worden. Um künftig jedoch noch bedarfsgerechter zum Thema Computerspiele medienpädagogisch arbeiten und Aufklärungsarbeit leisten zu können, benötigen diejenigen, die mit der Medienbildung von Heranwachsenden befasst sind, wissenschaftlich fundierte Informationen.

Vor diesem Hintergrund hat die LfM das Hans-Bredow-Institut für Medienforschung (Hamburg) gemeinsam mit dem Institut für Medienforschung und Medienpädagogik der Fachhochschule Köln mit der Durchführung eines Forschungsprojekts zum Thema „Kompetenzerwerb, exzessive Nutzung und Abhängigkeit. Chancen und problematische Aspekte von Computerspielen aus medienpädagogischer Perspektive“ beauftragt. Im Rahmen des Projekts sind eine Bestandsaufnahme der vorliegenden wissenschaftlichen Befunde zu Nutzung, Potenzialen und Risiken von Computerspielen sowie eine Repräsentativerhebung zu den Nutzungsgewohnheiten, kompetenzfördernden und riskanten Nutzungspraktiken bzw. möglichen Risikofaktoren erfolgt. Zudem sind zielgruppengerechte Handlungskonzepte und -empfehlungen für die medienpädagogische Praxis formuliert worden.

Der vorliegende Band dokumentiert die Ergebnisse des Projekts, welches dazu beitragen will, sowohl den „durchschnittlichen“ als auch den „exzessiven“ Spieler sowie die sozialen und individuellen Faktoren, die der Spielnutzung zugrunde liegen, besser zu verstehen.

Das der Studie zugrunde gelegte theoretische Konzept sowie die umfangreichen Fallanalysen (Spielerportraits) sind ebenfalls in der LfM-Schriftenreihe Medienforschung, als Bände 67 und 68, veröffentlicht worden.

Dr. Jürgen Brautmeier
Direktor der Landesanstalt
für Medien NRW (LfM)

Dr. Frauke Gerlach
Vorsitzende der
Medienkommission der LfM

Inhalt

1	Einleitung	11
1.1	Computerspiele: Schädlich oder nützlich?	11
1.2	Zur gesellschaftlichen Rahmung von Computerspielen	13
2	Theoretische und methodische Grundlagen	21
2.1	Theorie der Computerspiele: Strukturelle Kopplung und Spieldynamik	21
2.2	Folgerungen für den Forschungsprozess	30
2.3	Vorgehensweise	32
2.3.1	Modul Spielanalysen	32
2.3.2	Modul Einzelinterviews	34
2.3.3	Modul Repräsentativbefragung	38
3	Die Computerspieler in Deutschland	41
3.1	Verbreitung von digitalen Spielen in Deutschland	41
3.2	Spielertypen und Spielmotive	45
3.3	Ergebnisse der Repräsentativbefragung	47
3.3.1	Soziodemographie	47
3.3.2	Spielverhalten	49
3.3.3	Genrepräferenzen	52
3.3.4	Motive	58
3.4	Fazit	62
4	Wie Spieler spielen	65
4.1	Einleitung: Stellenwert und Vorgehensweise des Kapitels	65
4.2	Sims 3	67
4.2.1	Ausgangsdaten aus der Angebotsanalyse und der quantitativen Erhebung	67
4.2.2	Exemplarische Fallanalyse: Spielerin S5	69
4.2.3	Zusammenfassung der Einzelfallanalysen zum Spiel Sims 3	72

4.3	Counter-Strike	75
4.3.1	Ausgangsdaten aus der Angebotsanalyse und der quantitativen Erhebung	75
4.3.2	Exemplarische Fallanalyse: Spieler C2	77
4.3.3	Zusammenfassung der Einzelfallanalysen zum Spiel Counter-Strike	80
4.4	World of Warcraft	81
4.4.1	Ausgangsdaten aus der Angebotsanalyse und der quantitativen Erhebung	81
4.4.2	Exemplarische Fallanalyse: Spielerin W3	83
4.4.3	Zusammenfassung der Einzelfallanalysen zum Spiel World of Warcraft	89
4.5	FIFA	92
4.5.1	Ausgangsdaten aus der Angebotsanalyse und der quantitativen Erhebung	92
4.5.2	Exemplarische Fallanalyse: Spieler FF4	94
4.5.3	Zusammenfassung der Einzelfallanalysen zum Spiel FIFA	97
4.6	FarmVille	99
4.6.1	Ausgangsdaten aus der Angebotsanalyse und der Online-Befragung	99
4.6.2	Exemplarische Fallanalyse: Spieler FV3	102
4.6.3	Zusammenfassung der Einzelfallanalysen zum Spiel FarmVille	105
4.7	Fazit	109
5	Kompetenzförderung in und durch Computerspiele(n)	117
5.1	Kompetenzerwerb als normative Zielkategorie	119
5.2	Überblick über den Stand der Forschung	122
5.3	Anforderungsprofile und Kompetenzpotenziale von Computerspielen	128
5.4	Forschungsleitende Prämissen	134
5.5	Welche Kompetenzen erfordern die Spiele? Ergebnisse der Angebotsanalyse	136
5.5.1	Kognitive Anforderungen	136
5.5.2	Soziale Anforderungen	138
5.5.3	Senso- und psychomotorische Anforderungen	139
5.5.4	Affektive Anforderungen	140
5.5.5	Fazit Spielanforderungen	143

5.6	Welche Kompetenzen erspielen die Spieler?	144
5.6.1	Ergebnisse aus der Repräsentativbefragung	144
5.6.2	Ergebnisse aus den qualitativen Interviews	147
5.7	Wie kompetent nutzen die Spieler Computerspiele? Selbstbestimmte Computerspielnutzung als bedeutsame Basiskompetenz	167
5.8	Fazit	176
6	Computerpiele(n) als zeitliches Phänomen	181
6.1	Digitale Spiele als zeitliches Phänomen	182
6.2	Routinisierung, Rhythmisierung und Beurteilung von zeitlich ausgedehntem Spielen	187
6.3	Repräsentative Befunde zum zeitlichen Umfang des Computerspielens	194
6.4	Die Gruppe der extensiven Spieler	196
6.5	Fazit	200
7	Problematische Nutzung und Abhängigkeit von Computerspielen	201
7.1	Abhängigkeit und Sucht: Definitionen und Diskurse	201
7.2	Verbreitung und Ätiologie exzessiver Computerspielnutzung	205
7.3	Repräsentative Daten zum problematischen Computerspielverhalten	214
7.4	Facetten problematischen Computerspielverhaltens in der Einschätzung der Spieler	219
7.4.1	Kriterien und Indikatoren für problematisches Spielverhalten	220
7.4.2	Phasen und Faktoren exzessiver Spielnutzung	224
7.4.3	Reflexionsprozesse und Selbstregulation	231
7.5	Personen mit problematischem Spielverhalten	234
7.5.1	Patient P1	234
7.5.2	Sekundärauswertung von Interviews mit Spielern exzessiven Spielverhaltens	237
7.6	Experteninterviews	239
7.6.1	Diagnosekriterien, Risiko- und Schutzfaktoren	239
7.6.2	Die Beratungssituation	243
7.6.3	Zum Zusammenhang von Kompetenzen und problematischen Aspekten	246
7.7	Fazit	248

8 Medienpädagogische Konsequenzen und Handlungsempfehlungen	253
8.1 Spielerbezogene Handlungsempfehlungen	255
8.2 Elternbezogene Handlungsempfehlungen	261
8.3 Angebots- und anbieterbezogene Handlungsempfehlungen	264
8.4 Strukturelle Handlungsempfehlungen	266
9 Zusammenfassung und Fazit	271
9.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	271
9.2 Computerspiele(n): Rahmungen und Diskurse	275
10 Literatur	281
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	297
Die Autoren	301

1 Einleitung¹

*Jürgen Fritz, Claudia Lampert,
Jan-Hinrik Schmidt, Tanja Witting*

1.1 Computerspiele: Schädlich oder nützlich?

Seit einigen Jahren lassen sich in regelmäßigen Abständen Schlagzeilen wie „Internetsucht wird zum Massen-Phänomen“ (Höhmnn 2007), „Wenn Eltern ihr Kind an den Computer verlieren“ (Hooock 2009) oder „Verloren in Zeit und Raum“ (Preuß 2009) finden. Die dazugehörigen Artikel widmen sich dem Phänomen der exzessiven Computerspielnutzung, wobei die Ursachen schnell gefunden scheinen, wenn die Diagnose nicht sogar schon in der Überschrift gestellt wird: „Computerspiele wie ‚World of Warcraft‘ machen abhängig“ (Engel 2009). Auch die Jahrestagung 2009 der Drogenbeauftragten der Bundesregierung befasste sich mit dem Thema „Internet- und Computerspielesucht“. Im Internet² oder in Buchform (vgl. z. B. Lerchenmüller-Hilse/Hilse 2009; Grüsser/Thalemann 2006) gibt es zudem inzwischen zahlreiche Ratgeber, die sich mit dem Thema der Abhängigkeit von Computerspielen befassen.

Doch die Vorstellung eines Suchtpotenzials von Computerspielen taucht auch in ganz anderen Zusammenhängen auf: Wenn ein Spiel eine so große Faszination ausübt, dass es „süchtig macht“, kann dies unter Computerspielerinnen und -spielern³ durchaus als Qualitätsmerkmal gelten (vgl. Abb. 1). Der amerikanische Wissenschaftsjournalist Steven Johnson (2006) wirft die Frage auf, „warum wir durch Computerspiele und TV klüger werden“ und gibt die Antwort gleich mit: Weil digitale Spiele – und andere Formen der Populärkultur wie TV-Serien oder Filme – inzwischen eine solche Komplexität erreicht haben,

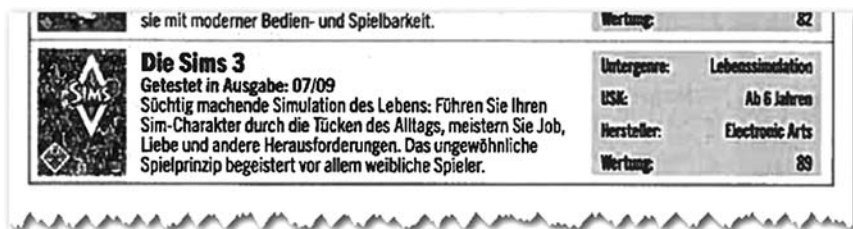
1 Für die Unterstützung im Projekt bedanken sich die hier und in den verschiedenen Kapiteln genannten Autoren auch bei Nils Dargel, Sebastian Deterding, Stephan Dreyer, Uwe Hasebrink, Daniel Heinz, Matthias Hensle, Torben Kohring, Mareike Scheler, Felix Schröter, Lorena Toledo, Georg Weingarten und Jens Wiemken.

2 Vgl. <http://schau-hin.info/medienerziehung/computerspielsucht.html> oder <http://www.rollenspielsucht.de>.

3 Im weiteren Verlauf dieses Berichts wird aus Gründen der Lesbarkeit die männliche Form verwendet.

dass sie Fähigkeiten der Problemlösung und des vernetzten Denkens trainieren. Organisationen wie die Bundeszentrale für politische Bildung oder der Arbeitgeberverband Gesamtmetall bieten Computerspiele an, um politische Zusammenhänge oder berufliche Anforderungen auf interaktive, spielerische Weise zu vermitteln.⁴

Abbildung 1: „Suchtpotenzial“ von Computerspielen als Qualitätsmerkmal



Quelle: PC Games, Nr. 9, 2010, S. 110.

Augenscheinlich lassen sich Computerspiele nicht ohne Weiteres als gefährlich oder nützlich, als Sucht- oder Lernmittel, als gut oder schlecht einstufen. Vor diesem Hintergrund hat die Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) das Hans-Bredow-Institut für Medienforschung (Hamburg) und das Institut für Medienforschung und Medienpädagogik der Fachhochschule Köln mit einem Forschungsprojekt beauftragt, das sich dem Themenkomplex „Kompetenzerwerb, exzessive Nutzung und Abhängigkeitsverhalten bei Computerspielen“ widmen sollte. Drei miteinander zusammenhängende Aufgaben strukturierten das Projekt:

- a) Eine Bestandsaufnahme der vorliegenden wissenschaftlichen Befunde zu Nutzung, Potenzialen und Risiken von Computerspielen vorzunehmen und die Ergebnisse zu bewerten.
- b) Empirische Daten zu Nutzungsgewohnheiten, kompetenzfördernden und riskanten Nutzungspraktiken sowie möglichen Risikofaktoren zu erheben, wobei quantitative und qualitative Methoden kombiniert werden.
- c) Zielgruppengerechte Handlungskonzepte und -empfehlungen für die medienpädagogische Praxis der LfM und anderer Multiplikatoren zu formulieren.

Der vorliegende Band dokumentiert die Ergebnisse des Projekts. Er soll zum einen dazu beitragen, die Diskussionen um die Existenz bzw. Prävalenz von Computerspielabhängigkeit sowie über die kompetenzbezogenen Potenziale von Computerspielen auf Grundlage von umfassenden und multiperspektivisch

4 Vgl. http://www.bpb.de/publikationen/BB1X9Q,0,Genius_Im_Zentrum_der_Macht.html sowie <http://www.techforce.de>.

erhobenen wissenschaftlichen Erkenntnissen führen zu können. Die Studie versteht sich darüber hinaus auch als Beitrag, eine Forschungslücke zu schließen, die Gebel (2010) unlängst prägnant beschrieben hat – denn jenseits von exzessiver oder anderweitig problematischer Nutzung wissen wir gerade „über die eher durchschnittlichen Spielerinnen und Spieler [...] recht wenig: Welche Bedeutung messen sie den Spielen bei, welche Funktion haben die Spiele in ihrem Leben, über welches Medienwissen verfügen sie und wie reflektieren sie über die Spiele, das eigene Spielverhalten und die Spielewelt?“ (Gebel 2010, S. 50). Bevor in den folgenden Kapiteln die Anlage, die Ergebnisse und die Schlussfolgerungen des Projekts vorgestellt werden, soll zunächst jedoch die Entwicklung der Diskurse rund um digitale Spiele dargestellt werden, da die entsprechenden gesellschaftlichen Debatten nicht nur die Praxis des Computerspiels, sondern auch das Forschungsprojekt rahmen.

1.2 Zur gesellschaftlichen Rahmung von Computerspielen

Die ersten Vorläufer heutiger Computerspiele lassen sich bis in die 1950er Jahre zurückverfolgen (vgl. für einen knappen Abriss der Entwicklung von digitalen Spielen Matzenberger 2008, S. 50–69). Als „Videospiele“ fanden sie in den 1970er Jahren einerseits Eingang in die privaten Haushalte, andererseits über Arcade- und Spielhallen in den öffentlichen Raum. In den 1980er Jahren kamen zu den bis dahin dominierenden Konsolen im Heimgebrauch die Home Computer und Personal Computer hinzu, die auch bzw. vorrangig für Spiele genutzt wurden. Der technische Fortschritt in diesem Bereich, die Entwicklung weiterer Generationen von (auch mobilen) Spielkonsolen sowie die in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre einsetzende Verbreitung des Internets sorgten dafür, dass sich das Angebot an digitalen Spielen stetig vergrößerte.

Ähnlich wie bei vorangegangenen Etablierungsprozessen neuer Medien, z. B. bei Film oder Radio, ging und geht auch bei digitalen Spielen diese Diffusion mit gesellschaftlichen Auseinandersetzungen über den Umgang mit der Medientechnologie und ihre antizipierten oder bereits wahrgenommenen Folgen einher. Die Auseinandersetzung mit Computerspielen und ihrer Nutzung wird dabei in starkem Maße durch das Alter der Beteiligten strukturiert: Eine Konfliktlinie verläuft zwischen denjenigen Altersgruppen bzw. Generationen, die mit Computerspielen aufgewachsen sind, und denjenigen, für die digitale Spiele ein neues, gar fremdes Medium sind.⁵ Debatten um Nutzen oder Schaden

5 Mit der „Generation C64“ (Stöcker 2009b) gibt es inzwischen auch eine griffige journalistische Bezeichnung, die auf die unterschiedlichen Haltungen und Erfahrungen zu Computerspielen anspielt. In Bezug auf die Vertrautheit und den Umgang mit digitalen Medien im Allgemeinen ist daneben insbesondere die Gegenüberstellung von „digital natives“ und „digital immigrants“ verbreitet (vgl. Prensky 2001; Palfrey/Gasser 2008; Schmidt/Paus-Hasebrink/Hasebrink 2009).

von Computerspielen haben daher oft auch Elemente von Generationenkonflikten, in denen sich geteilte Lebensvorstellungen und subkulturelle Gemeinsamkeiten manifestieren. Gleichzeitig drücken sich in ihnen grundlegende kulturelle Orientierungen einer Gesellschaft aus, die in Form von Leitbildern und leitenden Distinktionen auch zwischen gesellschaftlichen Gruppen strukturierend wirken und dadurch gesellschaftliche Unterschiede (re-)produzieren.

In seiner umfassenden Rekonstruktion der massenmedialen Diskussion um Computerspiele in Deutschland und Australien zeigt Schröder (2010), dass das in Deutschland vorfindbare Selbstverständnis als „Kulturnation“ dazu führte, dass bereits seit den frühen 1980er Jahren Computerspiele kulturkritisch diskutiert wurden, insbesondere als Ausdruck der US-amerikanischen Unterhaltungsindustrie und der dort besonders stark ausgeprägten Konsumkultur (Schröder 2010, insbes. S. 36–74 sowie 223–242). Die Verbreitung von Computer- und Videospielen in Verbindung mit dem Aufkommen von Videorekordern wurde als weiterer Schritt in eine Welt der schnellen audiovisuellen Reize gedeutet, die hochkulturelle Formen wie Theater oder Literatur verdrängten und stattdessen Isolation und Eskapismus förderten. Bisweilen werden – auch in jüngerer Zeit – aus einer solchen kulturkritischen Haltung heraus Computerspiele als Teil eines umfassenderen Syndroms betrachtet, beispielsweise in der Diagnose von der „Junk Culture“, die aus einem „sinister cocktail of junk food, marketing, over-competitive schooling and electronic entertainment“ bestünde, der Kinder und Jugendliche bedrohe (Fenton 2006; vgl. auch Newman 2008, S. 1 ff.).

Bereits in den 1980er Jahren wurde der Aspekt der Computerspielsucht in die Debatte eingeführt, z. B. in einer Titelgeschichte des SPIEGEL: „Computer – das ist wie eine Sucht“, wo „Videospiele [als] die Einstiegsdroge der Kinder in die Computerwelt“ (o.V. 1983, S. 177) bezeichnet werden. Gleichzeitig fanden politische Weichenstellungen im Bereich des Jugendschutzes statt: 1984 indizierte die Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM) erstmals ein Computerspiel, und 1985 wurde eine Altersbeschränkung für die Nutzung von Videospielautomaten eingeführt.

Mit der anhaltenden gesellschaftlichen Diffusion von Heimcomputern und den wirtschaftlichen Erfolgen von Konzernen wie Nintendo, Sega und später auch Sony, setzte in den 1990er Jahren eine gewisse Normalisierung des Diskurses über Computer- und Videospiele ein, die sich bis in die Gegenwart fortsetzt. Neben einer Betrachtung der ökonomischen Potenziale und Strukturen der noch jungen Branche wurde verstärkt auch über mögliche pädagogische Szenarien diskutiert, beispielsweise ob mit Hilfe von Simulationsspielen die Fähigkeit zu komplexen Entscheidungen trainiert werden könnte. Hinzu kam, dass in den letzten Jahren neue Computerspiele nicht mehr nur in der einschlägigen Fachpresse, sondern auch in etablierten Leitmedien wie dem SPIEGEL oder der ZEIT vorgestellt wurden. Nach längerer Debatte, in der Aspekte wie

die wirtschaftliche Verwertbarkeit und der künstlerische Anspruch, aber auch mögliche gewaltinduzierende Wirkungen von digitalen Spielen behandelt wurden, sind Computerspiele inzwischen als Kulturgut weitgehend anerkannt (vgl. überblicksartig Zimmermann/Geißler 2008). Nach außen sichtbar wird dies u. a. auch durch den 2009 erstmals vergebenen Deutschen Computerspielpreis, zu dessen Ausrichtern neben Branchenverbänden auch der Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien gehört. Der Preis soll explizit „Anreize [...] für die Entwicklung innovativer, kulturell und pädagogisch wertvoller Spielkonzepte und -Inhalte“⁶ setzen.

Doch die „Kultur digitaler Spiele“ reicht weit über das reine softwaretechnische Artefakt des einzelnen Computerspiels hinaus und umfasst eine Vielzahl weiterer kreativer Praktiken (vgl. ausführlich Newman 2008). Auch in anderen Medienprodukten, von professionell produzierten Fachmagazinen bis hin zu „Fanfiction“ oder „Fanart“, setzen sich Menschen mit den interaktiv-narrativen Welten der digitalen Spiele auseinander und entwickeln sie teilweise weiter. Insbesondere das Internet hat Computerspieler in die Lage versetzt, sich mit Gleichgesinnten zu vernetzen, ihr subkulturelles Wissen auszutauschen und so Räume zu schaffen, in denen die Auseinandersetzung mit digitalen Spielen Grundlage für Vergemeinschaftungsprozesse sein kann. Spezifische Formen des Umgangs und der eigensinnigen Aneignung von Computerspielen zeigen sich zudem in Praktiken wie dem „Modding“ (das Modifizieren von Spielelementen) oder im Entwickeln eigener Spielszenarien (vgl. Behr 2008; Sotamaa 2010). Diese Formen von nutzergenerierten Inhalten bzw. der „Consumer Co-Creation“ (Banks/Potts 2010) werden wiederum von den Spielentwicklern unterstützt und als wichtiger Bestandteil der Vermarktung und Kundenbindung angesehen. Spiele wie *Spore* oder *Little Big Planet* beruhen beispielsweise in großem Maße darauf, dass Nutzer selbst aktiv Inhalte (eigene Spielfiguren oder Level) erstellen und mit anderen Spielern teilen.

Obwohl also die Vielfalt von Computerspielen und den mit ihnen verbundenen kulturellen Praktiken inzwischen differenzierter wahrgenommen wird, werden gleichzeitig weiterhin implizit oder explizit Distinktionen vorgenommen, die beispielsweise die anspruchsvolleren „Denkspiele“ den „Prügel- und Ballerspielen“ gegenüberstellen.⁷ Letztere erhalten oft mehr öffentliche Aufmerksamkeit und prägen so das Bild, das sich weite Teile der Gesellschaft von Computerspielen machen; insbesondere, wenn es im Anschluss an Gewalttaten

6 Vgl. <http://www.deutschercomputerspielpreis.de/5.0.html>.

7 Bisweilen finden sich auch einseitig-abschätzige Beurteilungen wie die von Richard/Krafft-Schöning (2007), wo – sogar unter der Überschrift „PC-Spiele – wissenschaftlich betrachtet“ – behauptet wird: „So unterschiedlich die Pro und Kontras in Bezug auf den Konsum von Computerspielen sind: Echte Vorteile bleiben beim Spielen von Computerspielen nicht“ (S. 89).

Jugendlicher oder junger Erwachsener zu fast reflexhaften Debatten über das Verbot von „Killerspielen“ kommt.⁸

In jüngerer Vergangenheit haben allerdings gerade diejenigen Facetten des Computerspielgebrauchs an Aufmerksamkeit gewonnen, die im Mittelpunkt dieses Projekts stehen – Kompetenzerwerb/-förderung einerseits, exzessive Nutzung andererseits. Aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht lässt sich zunächst festhalten, dass in beiden Diskursfeldern die jeweiligen Bezugspunkte bzw. Maßstäbe nicht objektiv bestimmbar, sondern selbst Ergebnis gesellschaftlicher Konstruktionen sind. Anders gesagt: Welche Fertigkeit als „Kompetenz“, welches zeitliche Ausmaß der Nutzung als „exzessiv“ bzw. welches Verhalten als „Ausdruck von Sucht“ gilt, ist nicht von vorneherein festgelegt – vielmehr existieren gesellschaftliche Konventionen über „akzeptables“, „normales“, „nützliches“ oder auch „wertvolles“ Handeln, die durchaus kultur- und zeitspezifisch sein können.

So ist in Bezug auf Kompetenzerwerb zwar unstrittig, dass für das Bedienen und Meistern von Computerspielen bestimmte spielimmanente Fertigkeiten notwendig sind, z. B. Hand-Auge-Koordination, Reaktionsfähigkeit, strategisches Planen oder die Kollaboration mit anderen Spielern. Unabhängig von der (empirisch zu klärenden) Frage danach, ob bzw. unter welchen Umständen ein Transfer dieser Fertigkeiten aus der Spielumgebung in andere Kontexte möglich ist, ist gesellschaftlich allerdings umstritten, inwieweit solcherart transferierte Spielfertigkeiten überhaupt als Kompetenz gelten – wird beispielsweise das Führen einer zwanzigköpfigen Gilde in einem „Massively Multiplayer Online Role-Playing Game“ (MMORPG) als soziale Kompetenz anerkannt und in Situationen außerhalb des Spiels (z. B. in Vorstellungsgesprächen) als solche gewürdigt?⁹ Ausführlicher werden diese Zusammenhänge in Kapitel 5 erläutert.

In Bezug auf problematische Konsequenzen des Computerspielens äußert sich die gesellschaftliche Konstruktion der Maßstäbe hingegen insbesondere darin, dass bereits die Existenz einer eigenständigen „Computerspielsucht“ als Form des abweichenden Verhaltens umstritten ist und dementsprechend derzeit auch keine Einigkeit über mögliche Kriterien oder Schwellenwerte existiert

8 Schröder (2010, S. 64 ff.) zeigt, wie in der massenmedialen Berichterstattung verschiedentlich auch eindeutige Falschinformationen verbreitet werden, die bestimmte Computerspiele dramatisieren und abwerten sowie ihre Spieler als gestörte Persönlichkeiten pathologisieren. Im Rahmen dieser Studie werden die Befunde und Debatten rund um den Themenkomplex „Computerspiele und Gewalt“ nicht näher behandelt (vgl. hierzu u. a. Goldstein 2005; Anderson/Gentile/Buckley 2007; Kys 2007; Barlett/Anderson/Swing 2009; Witting 2010 oder die Beiträge zum Titelthema „... ich will doch nur spielen. Virtuelles Töten und seine Bedeutung in der realen Welt“ von „TV Diskurs“, Nr. 4/2007, S. 244 ff.).

9 Neben zahlreichen Tipps und Schilderungen auf einschlägigen Internetseiten liegt mit dem „Guild Leader's Handbook“ (Andrews 2010) inzwischen sogar ein Buch vor, das im Stil von Management-Ratgebern angehenden Gildenführer Themen wie Nachwuchsrekrutierung, Konfliktbewältigung oder langfristige Gilden-Entwicklung nahebringt.

(vgl. ausführlicher Kapitel 7). Festhalten lässt sich zunächst lediglich, dass in bestimmten Fällen die Nutzung von Computerspielen Formen und Ausmaße annimmt, die für die Handelnden selbst und/oder für ihre soziale Umgebung negative Konsequenzen haben und daher korrektur- bzw. behandlungsbedürftig erscheinen.

Die exzessive Nutzung von Computerspielen bzw. ihre extreme Form als „Computerspielsucht“ überlappt sich sowohl in den einschlägigen Diskursen als auch in der Operationalisierung für empirische Forschung in hohem Maße mit dem Phänomen der exzessiven Nutzung des Internets bzw. der „Internet-sucht/Onlinesucht“, in geringerem Ausmaß auch mit dem Phänomen des exzessiven (Glücks-)Spielens bzw. der Spielsucht. Empirisch-methodisch schlägt sich dies im Design entsprechender Studien nieder, in denen zum Beispiel Skalen und Diagnosekriterien angewandt werden, die aus diagnostischen Manualen für stoffgebundene Abhängigkeiten und pathologisches Spielen (Glücksspielsucht) abgeleitet werden: negative Konsequenzen, Kontrollverlust, Entzugserscheinungen, Einengung des Handlungsspielraums, Toleranzentwicklung und starkes Verlangen (vgl. ausführlich Kapitel 7.2). Diese Kriterien dienen dann einerseits als implizite Maßstäbe, um problematisches von normalem Handeln abzugrenzen, andererseits als inhaltliche Dimensionen, mit deren Hilfe sich Items bzw. Skalen für die Operationalisierung und Messung des Handelns formulieren lassen.

Inhaltlich-diskursiv zeigt sich diese Überlappung in der relativen Nähe von Annahmen und Positionen, die in den Diskursen zu Computerspiel- und Internetsucht auftauchen. Innerhalb dieser Diskurse werden verschiedene Argumentationen gebraucht, denen gemeinsam ist, dass sie dem als problematisch angesehenen Mediengebrauch explizit oder implizit andere Arten des Handelns und des Zeitgebrauchs gegenüberstellen. Drei solcher diskursiver Konstellationen lassen sich unterscheiden:¹⁰

1. *Strukturierender Gegensatz „real vs. virtuell“ – „In welcher Welt befindet man sich?“*

Technische Innovationen im Bereich der digitalen Medien erlauben und erleichtern Interaktionen in computergestützten Räumen, die anders strukturiert sind als real-physikalische Räume. Was sich positiv als Erweiterung unseres Möglichkeitsraums auffassen lässt, wird negativ als Eskapismus oder Sich-Verlieren in nicht-realen, simulierten Welten gedeutet: „Computerwelten sind auf eigentümliche Weise der Zeit enthoben und von den Bindungen und Beengungen des Raumes befreit. Sie lassen fantastische Welten

10 Diese Diskurse sind durch ihre Bezugnahme auf digitale Spiele deutlich spezifischer als bspw. die sieben „popular cultural rhetorics“, die Sutton-Smith (1997) in seiner grundlegenden Abhandlung zur Theorie des Spiels identifiziert.

auf dem Monitor entstehen, dringen in die Tiefen des Mikrokosmos, befreien sich mit einem Schlag daraus und fliegen hoch hinaus, erzeugen magische Bildbewegungen von jener Grenzenlosigkeit, die wir im Universum vermuten. *Grenzenlos, zeitlos, traumlos* – und dabei (fast) immer von ungeheurer Geschwindigkeit. Diese Geschwindigkeit wirkt wie ein Sog. Sie zieht den Spieler in die fantastischen Welten hinein. Sie formt seine Aufmerksamkeit, umhüllt seine Konzentration – die Geschwindigkeit ist eine zweite Dimension der Künstlichkeit, in die ein Spieler am Computer hinein rast und aus der er sich, einmal eingefangen, nur schwer wieder lösen kann“ (Bergmann/Hüther 2006, S. 13 f.; Kursivsetzung im Original). Eine solche Einschätzung ist oft mit der Haltung verbunden, die onlinebasierte Kommunikation sei weniger reichhaltig bzw. entfremdend im Vergleich zur authentischen, „echten“ Face-to-Face-Kommunikation.¹¹ Interaktionen mit anderen Spielern innerhalb von Spielwelten wären aus dieser Perspektive schon allein aufgrund ihres spezifischen Modus der technischen Vermittlung weniger wertvoll als die nicht-technisch vermittelten „realen“ Interaktionen.

2. *Strukturierender Gegensatz „Arbeit vs. Spiel“ – „In welchem Modus befindet man sich?“*

Während Spielen ein (oft, aber nicht immer regelgeleitetes) Tun bezeichnet, dessen Zweck in sich selbst liegt, wird das Arbeiten als Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt und als Grundlage der gesellschaftlichen Reproduktion meist höher bewertet. Übermäßiges „Spielen“ wird negativ als Zeitverschwendung oder reine Ablenkung von wichtigeren Dingen, als buchstäbliches „Verdaddeln“ gedeutet.¹² Im Kern dieses Gegensatzes findet sich somit eine Gegenüberstellung von gesellschaftlich akzeptierten Tätigkeiten, worunter auch Hobbys und Vereinsaktivitäten fallen können, und dem Spielen als zweckfreiem Tun. Zu intensive Zuwendung zu Computerspielen oder gar Computerspielabhängigkeit sind aus dieser Sicht dann auch nicht nur individuell, sondern auch gesellschaftlich problematisch, weil Betroffene dem Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt nicht mehr zur Verfügung

11 Die sozialpsychologische Forschung zur computervermittelten Kommunikation hat in einer Reihe von Studien belegt, dass technisch bedingte Restriktionen („Kanalreduktionen“ bzw. „reduced social cues“) durch bestimmte kommunikative Mechanismen kompensiert werden. Döring (2003, S. 149 ff.) bilanziert in ihrer Übersicht zu den entsprechenden Debatten denn auch: „Insgesamt krankt das technikdeterministische Kanalreduktionsmodell daran, dass die Face-to-Face-Situation idealisiert wird, man rhetorisch mit Bedrohungsszenarien arbeitet, unterschiedliche Kommunikationsanlässe und -bedürfnisse nicht differenziert werden und Metaphern Phänomenologien ersetzen sollen.“ (S. 153).

12 Diese diskursive Abwertung findet sich nicht erst bei Computerspielen, worauf Ganguin (2010) hinweist: „Das Spiel ist – von der Antike bis in das 20. Jahrhundert – Ziel einer in der Tendenz negativen Sinnzuschreibung, konkret: Es gilt zusehends als nutzloser, moralisch verwerflicher Tand“ (S. 97).

stehen, also auch ein gesellschaftlicher Schaden entsteht.¹³ Erst durch diese implizit vorgenommene Wertung wird erklärbar, warum bestimmte Tätigkeiten, die ähnlich zeitaufwendig sein können – wie das Arbeiten oder das Trainieren einer Sportart – als nicht problematisch angesehen werden: Sie dienen der gesellschaftlichen Reproduktion.¹⁴ Sandbothe (2010) weist darauf hin, dass die aus den diagnostischen Manualen wie dem DSM oder dem ICD „übernommenen Suchtkriterien auf eine sehr große Anzahl von Gewohnheiten [zutreffen], die in unserer Gesellschaft zum Alltag gehören. [...] Die so genannte Computerspielsucht [wäre dann] nur eine von vielen Ausdrucksformen der in unserer Kultur weit verbreiteten Neigung, sich von einem bestimmten Stoff oder einer bestimmten Verhaltensweise bzw. Stimulationsform abhängig zu machen“ (Sandbothe 2010, o. S.).

3. *Strukturierender Gegensatz „wertvoll vs. wertlos“ – „Mit welchen Inhalten beschäftigt man sich?“*

Eine dritte Konfliktlinie bezieht sich auf die Inhalte der jeweils gebrauchten Medien. Selbst wenn der Umstand der medienvermittelten Kommunikation nicht per se abgelehnt wird, und auch wenn zweckfreies Handeln bzw. Spielen nicht per se abgewertet wird, werden doch vielfach die in digitalen Spielen vorfindbaren Inhalte oder Narrationen als minderwertig, anspruchslos oder sogar schädlich angesehen. Problematisch ist dieser Perspektive zufolge, dass Menschen zu viel Zeit mit den „falschen Spielen“ verbringen bzw. die Potenziale, die das Computerspiel zum Beispiel als narrative

13 So beispielsweise Stellungnahmen im Rahmen der Expertenanhörung „Abhängigkeits- und Suchtpotenzial von Computerspielen“ (vgl. Schneider/Scherer/Hefner 2009, S. 12 f.). Erklärungsbedürftig bliebe aber auch bei diesem Argument, warum die nach wie vor ähnlich hohen Nutzungszeiten beim Fernsehen nicht zu einer vergleichbaren Diskussion um „Fernsehabhängigkeit“ führen, wie sie in den 1970er und 1980er noch geführt wurde (vgl. z. B. Winn 1979).

14 Die Grenzen zwischen „Spiel“ und „Arbeit“ sind allerdings nicht völlig trennscharf. Dies gilt nicht nur in Bezug auf die professionellen Spieleentwickler (die „Gameworkers“; vgl. Deuze/Martin/Allen 2007), sondern z. B. auch in Hinblick auf die oben erwähnten Formen der „Consumer Co-Creation“, bei denen Nutzer (in der Regel ohne kommerzielle Hintergedanken) unentgeltliche Arbeitsleistungen erbringen. Ein anderes Beispiel ist das „Goldfarming“: in MMORPGs haben sich Geschäftsmodelle etabliert, bei denen bestimmte seltene Gegenstände oder Spielwährung erspielt und gegen reale Währung an andere Spieler verkauft werden (vgl. Xu/Wunderlich 2009). Schätzungen zufolge arbeiteten 2008 etwa 400.000 Menschen, insbesondere in China, für entsprechende Kleinunternehmen, die einen globalen Umsatz von etwa 500 Millionen US-Dollar erzielten (BBC News 2008). Auf einer abstrakteren Ebene argumentiert Rettberg (2008), dass die komplexe Spielstruktur von *World of Warcraft* zahlreiche strukturelle Parallelen zur kapitalistischen Arbeitswelt und Ökonomie aufweise, weil beispielsweise bestimmte „Karriereerfolge“ nur durch Planung und/oder beständiges Wiederholen bestimmter Aufgaben zu erreichen seien. Die Grenzen zwischen Spiel, Arbeit und Sport verschwimmen hingegen im professionellen „eSport“, bei dem einzelne Spitzenspieler durch Preisgelder und Sponsoring inzwischen fünf- bis sechsstellige Jahresbezüge erzielen können (vgl. Müller-Lietzkow 2008). Der Spiel-/Sportbetrieb findet in zahlreichen Ligen für Hobbyspieler und Fortgeschrittene statt, die zum Teil in Dachorganisationen wie der „Electronic Sports League“ organisiert sind. An internationalen Großveranstaltungen wie den „World Cyber Games“ nehmen mehrere hundert Spieler teil, die sich in ihren Heimatländern qualifiziert haben (vgl. Wimmer 2010).

Gattung oder als Medium der Kompetenzvermittlung besitzt, nicht ausschöpfen. Entsprechende Argumente finden sich beispielsweise in der Diskussion um die Repräsentation von Männern und Frauen in digitalen Spielen, die nach wie vor entlang überkommener Stereotype verläuft: „Immer noch herrscht eine Hierarchie, in der die Frauen den Männern untergeordnet sind. Ob nun in Hinblick auf das Alter, das Aussehen, die Kleidung oder die Fähigkeiten, die männlichen Figuren werden insgesamt lebensnaher, vorteilhafter und positiver wiedergegeben als die weiblichen und bieten mehr Identifikationsmöglichkeiten als diese“ (Grapenthin 2009, S.183). Auch in der Debatte um gewalthaltige Computerspiele taucht dieses Motiv auf; selbst wenn den Spielen keine direkten Wirkungen zugeschrieben werden, wird beispielsweise die narrative Einbettung von Gewalt in aktuellen First-Person-Shootern wie „Killzone 2“ oder „Resistance 2“ thematisiert: „Narrativ und ideologisch aber sind diese Titel auf dem Niveau eines Weltkriegsfilms aus den Fünfzigern: Böse Aliens als Gegner erlauben rassistische Ausbrüche im Off-Text, wie sie John Wayne sich damals auch gegenüber japanischen Komparsen noch leisten durfte. Das simple Gut-Böse-Schema macht das Töten zu etwas zweifelsfrei Richtigem. Die Handlung beschränkt sich auf eine vollständig willkürliche, einzig nach Schwierigkeit und Spektakelgröße geordnete Abfolge von ‚Einsätzen‘ – an deren Ende stets die Rettung der Welt steht.“ (Stöcker 2009a).

Diese idealtypisch formulierten Diskurspositionen rahmen nicht nur die gesellschaftliche Bewertung bestimmter Aktivitäten als real oder unreal, als positiv oder negativ, als problematisch oder wertvoll, sondern wirken sich in Form von Normen und Konventionen auch auf die individuelle Interpretation des eigenen Handelns aus, das sich immer auch an gesellschaftlichen Maßstäben misst. So zeigen die qualitativen Interviews, die im Rahmen dieser Studie durchgeführt wurden, dass Computerspieler (selbst ohne Stimulus durch die Interviewer) ihre eigene Spielennutzung in Beziehung zu den gesellschaftlichen Diskursen über positive und negative Potenziale setzen oder möglicherweise (und paradoxerweise) ihr freiwillig gewähltes Hobby als vertane Zeit interpretieren.

2 Theoretische und methodische Grundlagen

Jürgen Fritz, Jan-Hinrik Schmidt, Claudia Lampert

Das multiperspektivisch und multidisziplinär angelegte Forschungsprojekt geht seinen zentralen Fragestellungen (Nutzen vs. Abhängigkeit von Computerspielen) mit verschiedenen Forschungsmethoden nach. Daraus erwachsen zwei Probleme: Erstens müssen die unterschiedlichen Forschungsteile in ihrer Anlage, ihren Zielvorstellungen bzw. Erkenntnisinteressen sowie im methodischen Vorgehen im engeren Sinn so miteinander verzahnt werden, dass die jeweiligen Forschungsergebnisse sich wechselseitig interpretieren können und letztlich eine abschließende Gesamtbeurteilung zulassen. Zweitens muss eine „theoretische Klammer“ gefunden werden, auf die sich die Ergebnisse der einzelnen Forschungsteile beziehen lassen. Es gilt, Erkenntnisgegenstände zu finden und theoretisch abzusichern, die eine multiperspektivische und multidisziplinäre Sicht zulassen, ja geradezu notwendig machen.

Dieses Kapitel skizziert zunächst (in Kapitel 2.1) ein theoretisches Modell, das auf zentralen Erkenntnissen des Konstruktivismus und der Rezeptionsforschung¹⁵ fußt. Kapitel 2.2 reflektiert die aus diesen theoretischen Überlegungen folgenden methodischen Anforderungen, und Kapitel 2.3 stellt die im konkreten Projekt vorgenommenen empirischen Schritte im Detail dar.

2.1 Theorie der Computerspiele: Strukturelle Kopplung und Spieldynamik

Modellhaft lassen sich die verschiedenen Elemente eines digitalen Spiels unter Rückgriff auf drei zentrale Dimensionen charakterisieren und zueinander in Beziehung setzen (vgl. Abb. 2):

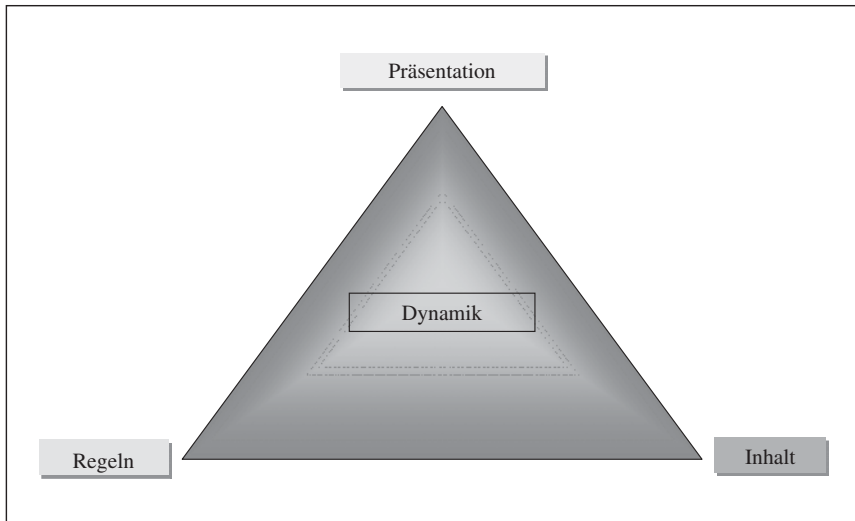
- 1) das Erscheinungsbild eines Spiels in Hinblick auf Grafik, Sound und Animation, also die „Präsentation“;

¹⁵ Eine ausführliche Fassung der theoretischen Konzepte findet sich in Fritz (2011).

- 2) die Spielgeschichte, die inhaltliche Thematik, die Spielfiguren und die einzelnen inhaltlichen Elemente in Hinblick auf ihren Bedeutungsgehalt bilden das Element „Inhalt“;
- 3) hinzu kommen „Regeln“: das Regelwerk des Spiels im engeren Sinn (das auf sehr basale Weise auch als Bestand von vorprogrammierten Entscheidungen der Software verstanden werden kann), aber auch die jeweiligen sozialen Normen und Konventionen, in die das Spiel eingebettet ist.

Aufgespannt durch diese drei Elemente bilden sich als die „Dynamik“ des Spiels Anregungspotenziale: Spaß, Spannung, Handlungsmöglichkeiten, Abwechslungsreichtum. Die Dynamik des Spiels meint die einem Spiel innewohnenden Möglichkeiten, die sich in einem Spielprozess entfalten könnten. Es sind also die dem Spiel eigenen und erfassbaren Kräfte, die latent gegeben sind und die durch Spielhandlungen manifest werden.

Abbildung 2: Struktur der Computerspiele



Im Spielprozess kommt es zu einer Verbindung zwischen Spiel und Spieler, die wir „strukturelle Kopplung“ nennen: Die Strukturen des Spiels (und ihr gesellschaftlicher Kontext) koppeln sich mit den Strukturen des Spielers (und seinen sozialisatorischen Vorgaben und Prägungen). Der Spieler findet sich im Prozess der strukturellen Kopplung im Spiel wieder, es wird zu „seinem“ Spiel, weil es auf seine Erwartungen durch ein entsprechendes Angebot angemessen antworten kann und dies – wie wir sehen werden – auf verschiedenen Ebenen. Durch eine strukturelle Kopplung zwischen dem Angebot des jeweiligen Spiels

und den Präferenzen des einzelnen Spielers verbindet sich die Dynamik des Spiels mit der Handlungsdynamik des Spielers und löst Spielprozesse aus.

In den Austauschprozessen zwischen dem Computerspiel und den Spielern ist die sich bildende Dynamik das für den Spielprozess entscheidende „energetische Potenzial“. Was bedeutet „Dynamik“ in Hinblick auf das Computerspiel, auf den Spieler und auf den Spielprozess? Im *Computerspiel* ist die Dynamik eingekapselt als Potenzial, als Möglichkeit, energetische Prozesse in Gang zu setzen. Die im Computerspiel eingewobene Dynamik stellt ein Angebot an die Spieler dar, sich dazu spielend in Beziehung zu setzen und so die latente Dynamik in Spielprozessen zu entfalten. Die Angebotsstruktur des Computerspiels hat Einflussgrößen und Schemata der gesellschaftlichen Umwelt in sich aufgenommen, weil es nur so möglich ist, dass sich Spieler dazu in Beziehung setzen können.

Beim *Spieler* sind Wahrnehmungs- und Handlungsschemata wie Sedimente angelegt, die gesellschaftlich durch Sozialisation geformt sind. Sie setzen spiele-risches Handeln frei, wenn das Computerspiel mit seinen Reizkonfigurationen Impulse bietet, zu denen sich der Spieler mit seiner Motivationsstruktur in Beziehung setzen kann. Die Dynamik wird so zu einer Bindungskraft zwischen Computerspiel und Spieler.

Im *Spielprozess* koppeln sich die Potenziale des Computerspiels mit den Schemata und ihnen zugrunde liegenden Dynamiken (Potenzialen) des Spielers. Dadurch entsteht im Spieler die Motivation, sich auf den Spielprozess einzulassen. Die latente Dynamik im Computerspiel wie im Spieler wird durch den Spielprozess manifest. Im Spielprozess gestaltet sich diese Dynamik zu fassbaren Gestalten, zu Formen spielerischen Handelns. Insoweit ist die Dynamik keine Gestalt, sondern ein Impuls, eine Anforderung zur Gestaltung. Die Dynamik des Spielprozesses ist ein sich entfaltendes energetisches Feld mit Wirkkräften vom Spieler zum Spiel, vom Spiel zum Spieler.

Gelingende strukturelle Kopplungsprozesse entbinden eine auf das Spiel bezogene Dynamik, die sich mit Blick auf den Spielprozess als energetisches Potenzial beschreiben lässt. Dieses Potenzial ist der Kern der Spielmotivation. Es löst die beim Spieler latent vorhandene Energie aus, sich auf die Spielprozesse einzulassen und sie fortzuführen. Die aus der „Passung“ von Angebotspalette des Spiels und Präferenzen des Spielers erwachsende Handlungsenergie verstärkt ihrerseits nun den weiteren Kopplungsprozess und treibt ihn voran. Diese Kreislaufprozesse dauern so lange an, bis sich die Belohnungswerte für den Spieler im Spielprozess deutlich abschwächen. Die Spielmotivation sinkt dann in der Regel, und der Spieler beendet das Spiel. Denkbar ist aber auch, dass sich die Belohnungswerte für den Spieler im Spielprozess auf einem relativ hohen Niveau einpendeln und Gewöhnungsprozesse eintreten.

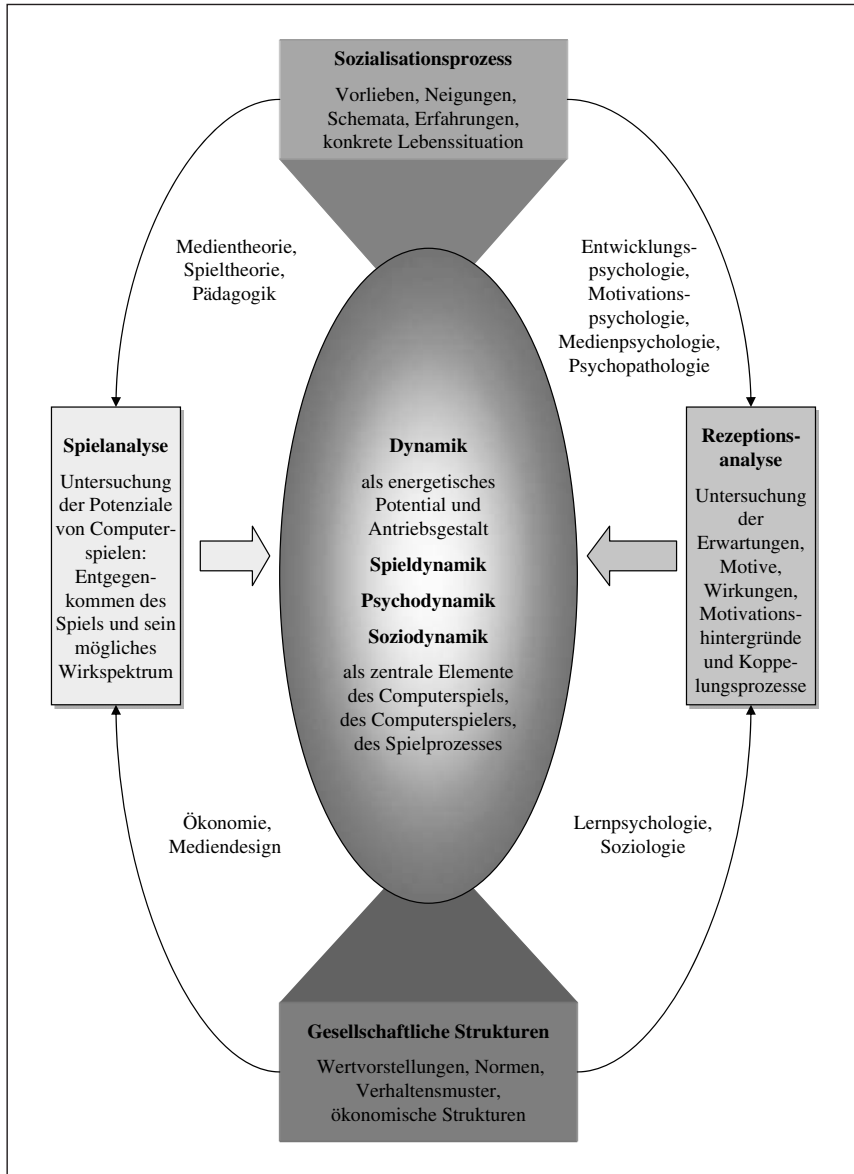
Die Dynamik der Kopplung von Spielangebot und Spieler realisiert sich in konkreten Spielepisoden, in denen sich die unterschiedlichen Einflussgrößen

miteinander verweben. Erkennbar, und insbesondere für die Forschung erkenntnisfördernd, sind hingegen situations- bzw. episodенübergreifende Muster, z. B. Regelmäßigkeiten, Routinen oder überdauernde Vorlieben. Sie schaffen eine Erkenntnisbrücke zu den Wirkspektren der Computerspiele ebenso wie zur Motivationsstruktur der Spieler, zu den gesellschaftlichen Hintergründen und den durch die Sozialisation bedingten Vorgaben. In der Dynamik, die man in der Rezeptionsanalyse und der Analyse der Computerspiele erfassen kann, sind die gesellschaftlichen Strukturen und Bindungskräfte ebenso eingewoben wie die Sedimente aus den Sozialisationsprozessen der Spieler (vgl. Abb. 3). Die Dynamik zeigt sich in drei voneinander unterscheidbaren Ebenen: der spieldynamischen Ebene, der psychodynamischen Ebene und der soziodynamischen Ebene.

Die erste Ebene, die *Spieldynamik*, umfasst die im Computerspiel eingekapselten Handlungspotenziale, die Bindungskräfte entfalten können, wenn sie sich mit den Motivpotenzialen der Spieler strukturell koppeln. Zur Spieldynamik gehören somit die von der Grafik, der Animation und dem Sound ausgehenden Reize, die inhaltliche Thematik und Spielgeschichte sowie ihre angemessene Verschränkung mit dem Regelsystem. Analytisch lassen sich diese Elemente, die die Spieldynamik eines Computerspiels ausmachen, weiter differenzieren z. B. in:

- Handlungsmöglichkeiten im Spiel
- Freiheitsgrade des Handelns und Offenheit im Spieldausgang
- Variationen im Spiel
- Schwierigkeitsgrade und Möglichkeiten individueller Anpassung
- Spannungsmomente im Spiel (Intervallspannung und Finalspannung)
- Anforderungsprofil des Spiels und Art der Spielforderungen
- Spektrum der Problemlösungsprozesse
- Zeitmodi (Turnmodus, Real-Time-Modus)
- Umfang der zeitkritischen Herausforderungen
- Zeitliche Inanspruchnahme
- Bindung durch Persistenz und Permanenz der Spielwelt
- Notwendigkeit für intensive Trainingsphasen
- Art und Umfang der Belohnungswerte
- Narrativer Gehalt der Spielinhalte und -objekte

Abbildung 3: Strukturelle Kopplungen aus multiperspektivischer Sicht



All dies bietet Anknüpfungspunkte für die Spielmotive und Interessen der Spieler. Durch die strukturelle Kopplung zwischen der latenten Dynamik des Spiels (der Angebotsseite im Spielprozess) und der latenten Dynamik des Spielers (der Erwartungsseite im Spielprozess) entfaltet sich im Spielprozess die manifeste Dynamik: das spielerische Handeln und das Ausprägen von Handlungsmustern, um im Spiel erfolgreich zu sein.

Der Prozess der strukturellen Kopplung wird durch die Tiefenschicht der spieldynamischen Muster wirkungsvoll unterstützt. Die im Spiel angelegten und durch das Spiel geforderten Handlungsschemata entsprechen Grundmustern, die in unserer Kultur und in unserem Sozialsystem als Handlungsorientierungen verankert sind. Es sind generelle Handlungsschemata, die aus der Tiefenstruktur des Regelwerks der Computerspiele einen Rahmen für die ausdifferenzierten Handlungsschemata des Spiels abgeben. Jedes der Computerspiele besitzt in der Regel mehrere dieser gesellschaftlichen Grundmuster, wie z. B.

- Bereicherung (möglichst viele Güter erwerben)
- Verbreitung (das eigene Handlungsgebiet ausdehnen)
- Wachstum (die eigene Spielfigur oder das eigene Territorium verbessern)
- Wettkampf (besser und schneller sein als die anderen)
- Kampf (in aggressiven Auseinandersetzungen siegen)
- Verknüpfung (verschiedene Elemente sinnvoll miteinander verbinden)

In diesen Grundmustern spiegeln sich gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen und schaffen daher auf einer meist unbewussten Ebene den „Unterbau“ für Prozesse der strukturellen Kopplung. Es sind energetisch wirksame Schemata mit untergründiger Transfereignung, weil in ihnen allgemeine Rahmenbedingungen der Lebenswelt eingeschrieben sind. Sie sind ein fast schon abstrakter Abglanz gesellschaftlicher Einflüsse auf die Sozialisationsprozesse.

Der Individualisierungsaspekt der strukturellen Kopplung spielt sich auf der zweiten Ebene, der Ebene der *Psychodynamik* ab. Der Spieler findet sich im Spiel wieder, weil die Angebote des Spiels in Regelstruktur und Spielthematik etwas mit seinem persönlichen, individuellen Leben, seiner Lebensgeschichte und Computerspielsozialisation zu tun haben. Dies könnte beispielsweise sein:

- Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (z. B. Ablösung vom Elternhaus, Bindung an Peergroups)
- Bestimmte Vorlieben, Neigungen, Interessen (z. B. Fußballsport)
- Aktuelle Befindlichkeit (z. B. Stress, nicht gelöste Probleme)
- Emotionale Bedürfnisse (z. B. ein „gutes Gefühl“ bekommen)
- Herausforderungen durch die Schule (z. B. Wunsch nach Selbstwirksamkeit)
- Probleme in der Partnerschaft (z. B. Austragen von Konflikten im Spiel)

- Abneigungen gegenüber bzw. Präferenzen von bestimmten Spielinhalten und Spielforderungen
- Frühere Erfahrungen mit bestimmten Spielen und Spielgenres

Im Prozess der strukturellen Kopplung steuert die psychodynamische Ebene die Auswahl der für den jeweiligen Spieler individuell geeigneten Spiele. Das Angebot der Computerspiele wird danach gefiltert, ob das jeweilige Spiel dem individuellen Anforderungsprofil entspricht oder nicht und ob es die Belohnungswerte in Aussicht stellt, die der jeweilige Spieler vom Spiel individuell erwartet. Wiederholte Episoden können sich zu Routinen (auch im Sinne von bestimmten zeitlichen Phasen des Spielens im Tages-, Wochen- oder Jahresablauf) und zu (Genre-)Vorlieben stabilisieren, die in zukünftigen Situationen das Abwägen von Anforderungen und möglichen Belohnungen abkürzen. Dennoch behält das Spielen eine gewisse Ungewissheit, da eben nicht immer klar ist, ob sich in einer konkreten Spielepisode (geschweige denn beim erstmaligen Spielen eines neuen Spiels) die gewünschten Belohnungen erfüllen lassen.

Computerspiele werden oft nicht allein gespielt, sondern in der Gemeinschaft mit anderen Spielern. Insbesondere mit Blick auf die Motivationskraft und Bindungswirkung der auf soziale Kontexte angelegten Spiele gewinnt die *Soziodynamik* im Spielprozess daher eine überragende Bedeutung. Die strukturelle Kopplung auf dieser dritten, der soziodynamischen Ebene führt häufig zu einer Intensivierung und Verstetigung. Dies kann so weit führen, dass die sozialen Belohnungswerte zu einem existentiellen Interesse der Spieler werden. Die soziodynamische Ebene enthält für den Spieler attraktive Angebote zur strukturellen Kopplung, wie z. B.

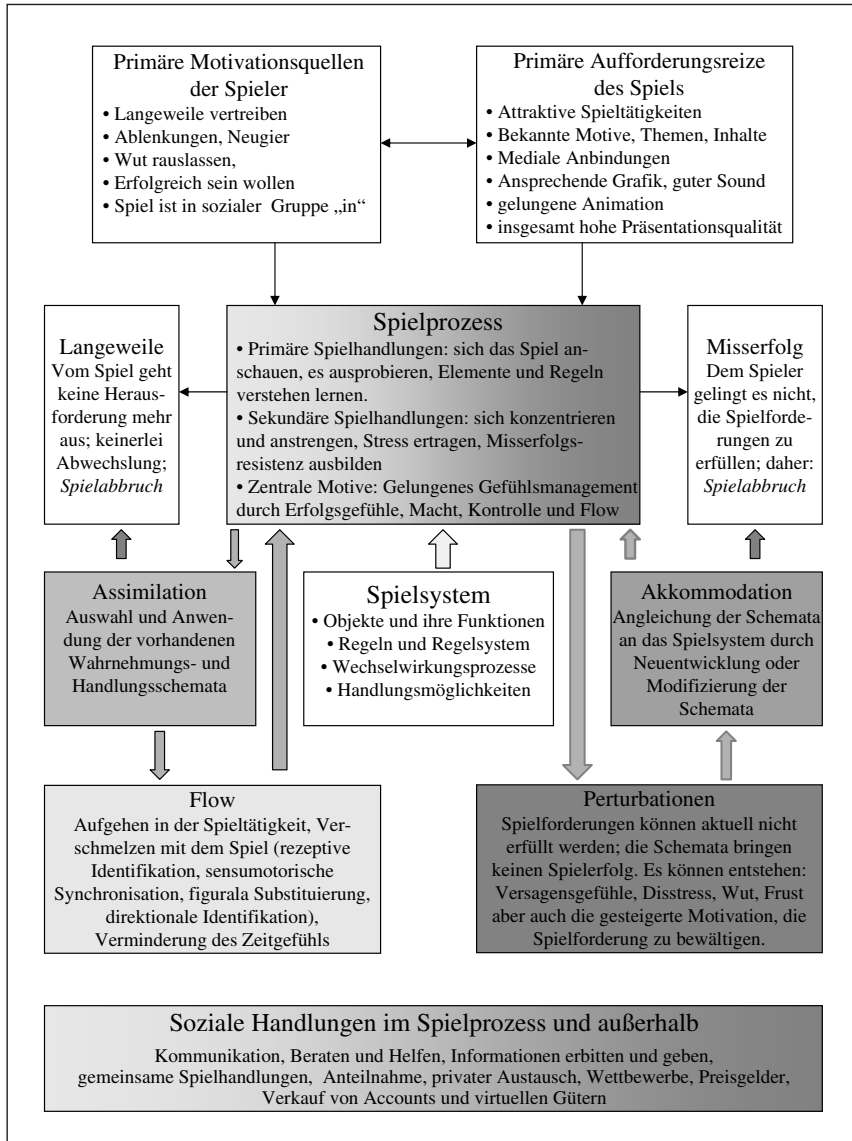
- Fortführung realweltlicher Beziehungs- und Kontaktpflege durch das gemeinsame (kooperative oder kompetitive) Spielen sowie der daran anknüpfenden Begleit- und Anschlusskommunikation.
- Aufbau sozialer Mikro- und Mesosysteme unter den Gesichtspunkten Zusammenarbeit und Wettkampf, Ausbilden von Werten und Normen, Teilhabe an gruppendynamischen Prozessen.
- Insbesondere bei netzbasierten Spielen auch virtuelle Spielgemeinschaften (Clans, Allianzen) und ihre internen Belohnungssysteme in Hinblick auf die Erwartungen und sozialen Wünsche der Spieler. Dies gilt nicht nur für den „eigentlichen“ Spielprozess, sondern auch für ein „soziales Leben“ außerhalb des Spiels.
- Ausweitung der Sozialsysteme durch weitere Netzkontakte, die sich um das Spiel(en) kristallisieren, z. B. durch die Beteiligung an Foren und Diskussionen, die Gestaltung von Websites oder den Aufbau eines Beratungs- und Unterstützungssystems.

Die Prozesse der strukturellen Kopplung, wenn sie gelingen, verstetigen die Dynamik im Spielprozess und bewirken damit ein Ansteigen der Spielmotivation. Der Spieler hat „sein“ Spiel gefunden. Die erwarteten Belohnungswerte stellen sich ein, z. B. Spaß und Freude, das Erleben von Selbstwirksamkeit durch Ausübung von Macht, Kontrolle und Herrschaft, die Erhöhung des Selbstwertgefühls durch Erfolge im Spiel, die Steigerung des Kompetenzgefühls oder das Wachsen einer generellen Erfolgszuversicht. Dadurch verstetigen sich (zumindest zeitweilig) die Prozesse der strukturellen Kopplung, denn durch die Belohnungen wird eine „Aufwärtsspirale“ in Gang gesetzt, die ein Anwachsen der manifesten Dynamik in den Spielprozessen auslöst und motivationale Energie freisetzt: Der Spieler ist vom Spiel angetan. Er spielt mit großer Motivation, sein Involvement steigert sich. Es finden sich in der polyvalenten Struktur des Computerspiels weitere Elemente, die für eine strukturelle Kopplung mit den polyvalent angelegten Erwartungsstrukturen des Spielers geeignet sind.

Die Ausdehnung und Intensivierung der strukturellen Kopplung kann intramondiale Transferprozesse auslösen, sodass die Spieler in der Lage sind, in ähnlichen Spielen bessere Ergebnisse zu erzielen. Nicht auszuschließen ist auch, dass es bei entsprechenden Spielen zu inhaltlich ausgerichteten Lernprozessen kommt, die intermondialen Transfer erlauben: Kenntnisse und Wissen würden dann zunehmen. In der Regel flachen jedoch nach längeren Spielphasen die Belohnungswerte ab, die motivationale Energie sinkt, und die strukturelle Kopplung lockert sich. Dies führt dann dazu, dass der Spielprozess beendet wird und der Spieler sich anderen Tätigkeiten (oder anderen Spielen) zuwendet. Abb. 4 fasst das System von Motivationsquellen und Spielprozessen schematisch zusammen.

Damit soll allerdings nicht impliziert werden, dass eine Motivationskurve immer umgekehrt u-förmig verläuft, also auf ein stetiges Steigen der Motivation ab einer gewissen Zeit ein ebenso stetiges Abflachen folgt. Vielmehr können zum Beispiel situativ bedingte Perturbationen (wie ein unerklärliches Scheitern an Aufgaben, die man an anderen Tagen locker bewältigt) die Motivation zeitweise sinken lassen; zudem können gerade bei komplexeren Spielen bestimmte Motive einander ablösen – ein Spieler kann beispielsweise ein „Massively Multiplayer Online Role-Playing Game“ (MMORPG) mit einer starken Wettkampf-Orientierung beginnen. Stellt sich in dieser Hinsicht Langlebigkeit ein, kann unter Umständen die Sozialität mit inzwischen gewonnenen Bekanntschaften eine noch stärkere Motivation bieten. Schließlich können Ergänzungen, Zusatzsoftware, Verbesserungen oder Erweiterungen, die von den Spieleentwicklern (über Praktiken der „Consumer Co-Creation“ wie Modding, eigenes Leveldesign u. Ä. aber auch von anderen Spielern) bereitgestellt werden, immer wieder neue Motivationsschübe auslösen, die eine gewisse Zeit anhalten.

Abbildung 4: Motivationsprozesse in virtuellen Spielwelten



2.2 Folgerungen für den Forschungsprozess

Aus dem geschilderten theoretischen Rahmen, der den Prozess der strukturellen Kopplung von Spiel und Spieler sowie die daraus resultierenden Dynamiken auf der Ebene des Spiels (Spieldynamik), des Spielers (Psychodynamik) und seiner sozialen Einbettung (Soziodynamik) in den Mittelpunkt stellt, lassen sich eine Reihe von Folgerungen und Anforderungen für die empirische Arbeit des Forschungsprojekts ableiten, die in diesem Abschnitt näher vorgestellt werden (das konkrete Design der einzelnen Instrumente wird in Abschnitt 2.3 erläutert).

Um die Angebotsseite angemessen zu erfassen, müssen exemplarisch Spiele in Hinblick auf ihre Reizkonfigurationen untersucht werden. Computerspiele sind Waren und müssen, wollen sie sich auf dem Markt behaupten, für die Spieler ein attraktives Gebrauchswertversprechen besitzen. Dieses Versprechen artikuliert sich über die Elemente „Präsentation“, „Inhalt“, „Regeln“ und (latenter) „Dynamik“. Aus ihnen bildet sich eine Reizkonfiguration, mit der sich die Spieler strukturell koppeln können. Vollzieht sich eine Passung zwischen Spiel und Spieler, geht von diesem Spiel eine Bindungswirkung aus. Die Stärke dieser Bindungswirkung und die Kombination der sie beeinflussenden Elemente des Spiels gilt es zu untersuchen – nicht zuletzt, um somit auch Fragen nach den Konstellationen von Spiel, Spieler und sozialem Umfeld beantworten zu können, die zu problematischer Sogwirkung (bis hin zur „Abhängigkeit“) führen. Zur Untersuchung der Angebotsseite gehört aber auch, welche Spielforderungen im konkreten Spiel vorhanden sind und inwieweit damit eine Förderung der Spieler in speziellen Kompetenzbereichen verbunden ist. Es bleibt (zunächst) eine offene Forschungsfrage, ob dieser „Kompetenz-zuwachs“ eine Transfereignung für die reale Welt besitzt (intermondialer Transfer) oder ob die gewachsenen Kompetenzen begrenzt bleiben auf digitale Spiele mit ähnlichen Reizkonfigurationen und Anforderungsprofilen (intramondialer Transfer).

Die für das Forschungsprojekt wesentlichen Fragen lassen sich aber durch die Analyse der Angebote allein nicht angemessen beantworten. Das Computerspiel ist lediglich eine von mehreren Einflussgrößen, die auf die Dynamik des Spielprozesses einwirken. Erst im Zusammenspiel mit weiteren Einflussgrößen entstehen relevante Wirkfaktoren, die den Nutzen und den Schaden von Spielprozessen ausmachen. Aus diesen Gründen ist es unverzichtbar, sich auch der Subjektseite des Spielprozesses zuzuwenden. Da nicht das konkret-situative Spielerleben im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses steht, wurde auf eine Beobachtung der Spieler im Spielprozess verzichtet. Vielmehr sollten Muster, Routinen und über die Zeit stabile strukturelle Kopplungen zwischen Spieler und Spiel ebenso wie mögliche Veränderungen und Verschiebungen in den Vorlieben erfasst werden. Dazu wurden im vorliegenden Projekt sowohl

quantitative als auch qualitative Befragungen durchgeführt, die unterschiedliche Varianten von Daten und Wissen hervorbringen.

Die standardisierte Repräsentativbefragung hatte das Ziel, verallgemeinerbare Aussagen über die deutsche Computerspielerschaft zu treffen, wobei insbesondere folgende Aspekte und Themen in den Blick genommen wurden:

- Soziodemographische Merkmale der Computerspieler
- Ausstattung und soziotechnische Modalitäten (alleine vs. gemeinsam, offline vs. online etc.) des Spielens
- Präferenzen und Nutzungsdauer von einzelnen Computerspielgenres
- Motive der Nutzung von Computerspielen
- Aussagen zu wahrgenommenen Folgen des Computerspielens in Bezug auf problematische und kompetenzfördernde Aspekte

Die qualitativen Befragungen hingegen zielten nicht auf statistische Verallgemeinerbarkeit oder das Ermitteln von relativen Anteilen bestimmter Verhaltensweisen und Phänomene. Vielmehr boten sie die Möglichkeit, durch Einzelgespräche die strukturelle Kopplung und die sich in Spielprozessen entfaltende Dynamik sowie die aus der Sozialisation und dem gesellschaftlichen Umfeld stammenden Einflussgrößen tiefergehend zu erfassen und die Zusammenhänge einzelner Aspekte des theoretischen Modells nachvollziehbar herauszuarbeiten. Insbesondere sollten die förderlichen bzw. problematischen Aspekte in der Nutzung der Spiele aus dem Erleben der Spieler heraus erfasst und mit deren biografischen und aktuellen Hintergründen in Beziehung gesetzt werden. Dazu wurde die Einbettung digitaler Spielwelten in die eigene Lebenswelt und in das eigene Beziehungsnetz (in realen und virtuellen Räumen) thematisiert, um die Präferenz für bestimmte Spiele und Prozesse der strukturellen Kopplung erklären zu können. Es ging bei den Interviews primär um selbst erlebte, d. h. an sich selbst erlebte Wirkungen virtueller Spielwelten, die z. B. über Selbsteinschätzungen in verschiedenen Dimensionen des Erlebens (nützlich/problematisch, schwierig/einfach, kognitiv/sozial, entspannend/stressig) ermittelt wurden. Allerdings spielten in vielen Interviews auch Fremdwahrnehmungen eine Rolle, weil die Befragten teils von ihren Erfahrungen mit anderen Spielern, teils von Reaktionen ihres Umfelds auf ihr Spielverhalten berichteten.

Für die Einzelgespräche wurden unterschiedliche Gruppen von Spielern ausgewählt (s. u.), wobei zwei unterschiedliche Selektionsstrategien angewandt wurden. Die erste Strategie setzte an fünf Spielen an, die im Rahmen der Angebotsanalyse im Hinblick auf ihre Gestaltung und Forderungsstruktur näher untersucht wurden. Um eine Verknüpfung der Spielmerkmale mit den persönlichen sowie den kontextbezogenen Merkmalen der Befragten herzustellen, wurden gezielt Spieler rekrutiert, die eigene Spielerfahrung mit einem der Spiele hatten. Die zweite Strategie setzte hingegen bei einer problematischen Folge von Computerspielnutzung an, nämlich der „Computerspielabhängigkeit“.

Dazu wurden zum einen gezielt Personen befragt, die derzeit aufgrund ihrer Computerspielnutzung ein Beratungs- oder Therapieangebot in Anspruch genommen hatten, zum anderen gingen Interviews mit Personen in die Analyse ein, die ohne Rückgriff auf klinische oder psychologische Betreuung ihr als exzessiv empfundenes Spielverhalten regulierten. Schließlich wurden Experteninterviews mit Mitarbeitern aus Beratungseinrichtungen für Computerspielabhängigkeit durchgeführt, um Erkenntnisse über deren spezifischen Zugang zum Phänomen der exzessiven Computerspielnutzung, über vermutete Ursachen und mögliche Behandlungsansätze zu erhalten.

Allen gewählten methodischen Zugängen gemeinsam ist der zentrale Erkenntnisgegenstand: Die manifeste Dynamik der Spielprozesse, in der die unterschiedlichen Einflussgrößen – Spiel, Spieler, Umfeld – miteinander interagieren und spezifische Konstellationen hervorbringen. Diese Dynamik, die sich im konkreten Spielverhalten artikuliert, bietet eine Erkenntnisbrücke zu den Einflussfaktoren auf „Wirkungen“ wie z. B. problematische Nutzung oder Kompetenztransfer, ihre Stärke und ihre Verflochtenheit. Die Computerspiele fördern nicht generell, genauso wenig, wie sie generell schädigen, sondern sie entfalten ihre Wirkkraft erst im Kontext, im Miteinander der verschiedenen, miteinander verflochtenen Einflussgrößen. Und dies geschieht im dynamischen Feld des Spielprozesses, also durch das konkrete Spielverhalten der Spieler und ihrer „Rahmung“ des Spielgeschehens.

2.3 Vorgehensweise

Die geschilderten Forschungsziele wurden im Projekt im Rahmen von drei Modulen in empirische Instrumente überführt. Operationalisierung, Organisation und Durchführung der Datenerhebung sind in den folgenden Abschnitten dokumentiert. An verschiedenen Stellen wird auf Anhänge verwiesen; diese stehen unter http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Forschung/Computerspiele/2011_Anhangband.pdf zum Download bereit.

2.3.1 *Modul Spielanalysen*

Dieses empirische Modul nahm eine Strukturanalyse typischer Computerspiele vor, um ihre mögliche informelle Kompetenzförderung sowie Sogwirkung zu erfassen. Die Auswahl der Spiele wurde zum einen im Hinblick auf ihre Beliebtheit bei den Nutzern, zum anderen bezüglich ihrer Genrezugehörigkeit vorgenommen. Hierzu wurden die Daten der KIM- und JIM-Studien 2008 sowie der Studie „Computerspielabhängigkeit im Kindes- und Jugendalter“ (Rehbein/Kleimann/Mössle 2009) zur Beliebtheit der einzelnen Spiele hinzugezogen und systematisch ausgewertet. Vier Spiele konnten auf diese Weise

festgelegt werden: *World of Warcraft* als Vertreter der MMORPGs, *Counter-Strike* als Vertreter der First-Person-Shooter (bzw. Online-Taktik-Shooter), *Die Sims 3* als Vertreter der Simulationsspiele sowie *FIFA 09* als Vertreter der Sportspiele. Darüber hinaus wurden die beiden Browsergames *Ikariam* und *Dark Orbit* ausgewählt. Zwar hätten Spiele dieses Genres ausgehend von den Daten der o. g. Studien keine Berücksichtigung gefunden. Doch zeigen andere aktuelle Studien, dass Browsergames eine große Spielergemeinde anziehen und ein hohes Faszinationspotenzial enthalten (vgl. Klimmt/Schmid/Orthmann 2009). Im Verlauf des Projekts hat sich herausgestellt, dass der soziale Aspekt der Spiele eine wichtige Rolle spielt. Mit Blick auf aktuelle Entwicklungen auf dem Spielemarkt, insbesondere im Bereich der Social Games, die über soziale Netzwerkseiten wie z. B. Facebook gespielt werden, wurde ergänzend das Spiel *FarmVille* als Beispiel für ein populäres und weitverbreitetes Social Game in die Analyse miteinbezogen.

Für die Analyse der ausgewählten Spiele wurde ein Kriterienkatalog entwickelt, der die folgenden Bereiche beinhaltet: (1.) Grundlagen des Spiels, (2.) Strukturelle Aspekte, (3.) Spielinhalt, (4.) Spielziele und Spielhandlungen, (5.) Dynamik, (6.) Spielforderungen und (7.) Gefährdungen. Die Kriterien bzw. Fragen basieren auf dem Forschungsbericht „Funktionen der Inhalte von Computerspielen für ComputerspielerInnen“ des Forschungsschwerpunktes „Wirkung virtueller Welten“ an der Fachhochschule Köln (vgl. Witting et al. 2004), den Arbeiten zur „Computerspiellesefähigkeit“ von Kringiel (2009) sowie dem Forschungsbericht „Kompetenzförderliche Potenziale populärer Computerspiele“ des JFF (vgl. Gebel/Gurt/Wagner 2004).¹⁶

Der vollständige Kriterienkatalog ist in Anhang 1 dokumentiert. Anhand dieses Kriterienkataloges wurden die Spiele von Experten analysiert, die aufgrund umfangreicher Erfahrung mit dem jeweiligen Spiel über detaillierte Kenntnis desselben verfügen. Ihre Berichte wurden vom Projektteam in eine einheitliche Form gebracht und überarbeitet – ohne die individuellen Stile der Experten vollends aneinander anzupassen. Die daraus resultierenden Dokumente befinden sich in Anhang 2.

16 Daneben existieren weitere Ansätze, das Computerspiel als mediales Artefakt, das in soziale Praktiken eingebunden ist, zu analysieren. So hat Kuhn (2009) in seiner Dissertation *World of Warcraft* als Wahrnehmungsraum und als Sozialraum untersucht, um so dessen Charakter als „integratives vernetztes Medium“ gerecht zu werden; die Oberkategorien seiner Analyse waren Intermediale Elemente, Audiovisuelle Struktur, Narrative Struktur, Interaktive Struktur, Interpersonal-kommunikative Struktur sowie Gemeinschaftsstruktur. Andere Ansätze finden sich in medienwissenschaftlichen Analysen, die u. a. Design und Ästhetik oder auch dispositive Strukturen des digitalen Spiels in den Blick nehmen (vgl. exemplarisch Distelmeyer/Hanke/Mersch 2008; Nohr 2008; Mosel 2009).

2.3.2 Modul Einzelinterviews

Dieses Modul beinhaltete drei separate empirische Zugänge zum Phänomen „Computerspielen“: Interviews mit Computerspielern, Interviews mit Experten aus Beratungseinrichtungen sowie Interviews mit Spielern, die sich in Therapie befinden.

Computerspieler

Um einen vertiefenden Einblick in die Computerspielenutzung von Heranwachsenden zu bekommen, wurden im Januar und Februar 2010 insgesamt 40 Einzelinterviews mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 14 und 27 Jahren durchgeführt. Die Rekrutierung und Durchführung der Interviews fand zu gleichen Teilen in Hamburg und Köln statt. Ein zentrales Rekrutierungsmerkmal war, dass die Befragten (mindestens) eines der in der Spielanalyse berücksichtigten Spiele spielten. Auf diese Weise sollte eine Verbindung bzw. Verschränkung der verschiedenen Untersuchungsteile hergestellt werden.¹⁷ Darüber hinaus wurde versucht, eine ausgewogene Alters- und Geschlechterverteilung herzustellen. Der Bildungshintergrund wurde nicht systematisch berücksichtigt, es wurde jedoch versucht, möglichst heterogene Fälle einzubeziehen. Entgegen der ursprünglichen Planung, *Ikariam*-Spieler zu rekrutieren, wurden stattdessen Nutzer von *FarmVille* berücksichtigt.¹⁸

Das Sample umfasst 25 Männer und 15 Frauen (Tab. 1 enthält eine Übersicht der Zusammensetzung; eine ausführliche Fassung findet sich in Anhang 5.1). Die Spieler wurden über Aushänge, in Spielerforen und über direkte Ansprachen rekrutiert. Für die Teilnahme an einem Gespräch erhielten die Befragten Kinogutscheine oder einen entsprechenden Geldbetrag. Insgesamt konnten deutlich mehr männliche, ältere und höher gebildete Spieler rekrutiert werden. Das Gros der Befragten besucht das Gymnasium oder die Gesamtschule oder befindet sich im Studium. Es findet sich nur ein Jugendlicher, der eine Förderschule besucht, zwei Jugendliche, die keinen Schulabschluss haben und eine Befragte, die zum Zeitpunkt der Befragung arbeitssuchend war. In dem Sample spiegeln sich bereits sehr deutlich geschlechtsspezifische Spielvorlieben wider: Als Interviewpartner für Ego-Shooter und MMORPGs ließen sich eher Männer, für die *Sims* eher Frauen finden.

17 In der Regel spielen die Spieler mehr als ein Spiel und meist auch Spiele unterschiedlicher Gattungen. Auf die über das konkrete Spiel hinausgehenden Spielererfahrungen wurde selbstverständlich im Interview auch eingegangen.

18 Abgesehen davon, dass es vor dem Hintergrund der zunehmenden Verbreitung von Social Games sinnvoll schien, dieses Genre mit in die Analyse einzubeziehen, erwies es sich auch als schwierig, *Ikariam*-Spieler in den vorgesehenen Altersgruppen zu rekrutieren.

Tabelle 1: Zusammensetzung des Samples der qualitativen Einzelinterviews

Spielerfahrung/bevorzugtes Genre	Ingesamt	14–17-Jährige		18–27-Jährige	
		männlich	weiblich	männlich	weiblich
Browser/Social Games (<i>FarmVille</i>)	8	0	0	4	4
Shooter (<i>Counter-Strike</i>)	7	1	0	3	3
MMORPGs (<i>World of Warcraft</i>)	9	4	0	4	2
Sport (<i>FIFA 09</i>)	8	4	0	3	0
Simulationen (<i>Die Sims 3</i>)	8	1	1	1	5
Gesamt	40	10	1	15	14

Für die Durchführung der Interviews wurde ein Leitfaden (dokumentiert in Anhang 5.2) entwickelt, der Fragestellungen zu folgenden Bereichen umfasst:

- Allgemeine Angaben zum persönlichen Hintergrund
 - Alter, Schulausbildung, Beruf etc.
 - Beziehungsnetzwerk¹⁹
 - Zufriedenheit mit dem eigenen Leben
 - Einschätzung von Stärken und Schwächen
- Computerspielesozialisation
 - Spielbiografie
 - Gerätebesitz
 - Spielpräferenzen
 - Nutzungsdauer (in verschiedenen Phasen)
- Aktuelle Computerspielnutzung
 - Genutzte Spiele
 - Nutzungsdauer/Intensität
 - Motive
 - Soziale Einbindung bei Spielprozessen
 - Veränderungen des Beziehungsnetzwerkes und des Freizeitverhaltens durch das Computerspielen
 - Einschätzungen im Hinblick auf Nutzen und Schaden durch virtuelle Spielwelten
 - An sich selbst beobachtete positive und negative Effekte
- Erleben im konkreten Spiel
 - Erleben von Spaß, Spannung, Stress, Unlust, Langeweile
 - Konkrete Anlässe, um ein Spiel zu beginnen bzw. zu beenden
 - Erleben des eigenen Erfolges und mangelnder Kompetenz
 - Erleben der Spielpartner und Auswirkung auf die eigene Motivation

¹⁹ Um etwas über das Beziehungsnetzwerk der Befragten zu erfahren, wurden den Befragten 14 Karten vorgelegt, auf denen soziale Bezugsgruppen (wie „Freunde“, „Eltern“ oder „Kollegen“), Medientechnologien (wie „Handy“, „Spielkonsole“ oder „Fernseher“) sowie Aktivitäten (wie „Schule/Job“, „Verein“ oder „politisches, gesellschaftliches, soziales Engagement“) genannt waren. Die Befragten wurden gebeten, diese Karten auf einem konzentrischen Kreis (bestehend aus 14 Ringen) anzuordnen.

- Erleben, nicht aufhören zu können, die Zeit zu vergessen
- Anschlusskommunikation
- Transfererfahrungen

Die Gespräche dauerten in der Regel (je nach Auskunftsbereitschaft der Befragten) zwischen einer und anderthalb Stunden. Die qualitativen Interviews wurden sämtlich transkribiert und in das Programm Maxqda eingelesen. Auf der Basis des Leitfadens wurde ein Codewortbaum (vgl. Anhang 5.3) erstellt, entlang dessen die Interviews von Projektmitarbeitern in Köln und Hamburg codiert wurden.

Im vorliegenden Bericht wird auf eine deskriptive Beschreibung der einzelnen Kategorien verzichtet; vielmehr wurde versucht, die Ergebnisse aus den qualitativen Interviews mit den Daten aus der Angebotsanalyse und aus der Repräsentativbefragung sinnvoll zu verschränken. Diese Verschränkung erfolgt auf zweierlei Weise: Zum einen wurden die qualitativen Interviews spielbezogen ausgewertet. Hierzu wurde jeweils für jeden Spieler eine Fallbeschreibung angefertigt, in der die individuelle Beziehung des oder der Befragten zum jeweiligen Spiel herausgearbeitet wurde. Besondere Berücksichtigung finden hierbei Prozesse struktureller Kopplung sowie Zuschreibungen der Spieler mit Blick auf negative und positive Effekte (sowohl auf sich selbst, als auch auf andere bezogen). Die Ergebnisse sind in Kapitel 4 dargestellt. Zum anderen wurden die Interviews unter besonderer Berücksichtigung der Frage nach möglichen Kompetenzerfahrungen (Abschnitt 5.6), nach zeitlichen Routinen und Rhythmen (Abschnitt 6.2) sowie nach Erfahrungen von problematischem Computerspielverhalten (Abschnitt 7.4) ausgewertet.

Exzessive Spieler

Zur Rekrutierung der Klienten/Patienten wurden bundesweit mehr als 30 Beratungsstellen und Kliniken mit der Bitte um Unterstützung des Projektes angeschrieben. Die Institutionen wurden gefragt, ob sie bereit wären, anhand eines vorbereiteten Leitfadens Interviews mit ihren Klienten/Patienten zu führen oder ihre Klienten/Patienten für ein Interview zu vermitteln. Im Verlauf des Rekrutierungsprozesses gaben viele Institutionen die Rückmeldung, dass sie an solchen Forschungsprojekten grundsätzlich nicht teilnähmen, um ihre Klienten/Patienten zu schützen. Andere Institutionen unterstützten die Suche nach Interviewteilnehmern, indem sie ihre Patienten über das Projekt informierten. Gleichzeitig wiesen sie darauf hin, dass aufgrund der hohen sozialen Ängstlichkeit der Zielgruppe Rückmeldungen eher unwahrscheinlich seien, was sich schließlich auch bestätigte.

Letztendlich wurde dem Projektteam ein Klient für ein Telefoninterview vermittelt. Zudem konnten acht Interviews mit ehemals exzessiven Spielern, die im Frühjahr 2009 im Rahmen einer Abschlussarbeit an der Fachhochschule

Köln geführt wurden (vgl. Hensle 2009), unter den Fragestellungen dieses Projekts sekundäranalytisch ausgewertet werden. Die Ergebnisse sind in Abschnitt 7.5 zusammengefasst. Zwei weitere Interviews wurden von einem Mitarbeiter einer Beratungsstelle selber durchgeführt. Allerdings lagen die Transkripte erst Mitte September vor, sodass sie für diese Fassung des Berichts nicht mehr berücksichtigt werden konnten.

Um die Gespräche mit den verschiedenen Gruppen von Spielern miteinander in Beziehung setzen zu können, wurde der oben erläuterte Leitfaden, der den übrigen 40 Gesprächen zugrunde lag, mit einigen geringfügigen Erweiterungen verwendet: Zwischen die Fragen zum persönlichen Hintergrund und zur Computerspielsozialisation wurde ein Fragenblock eingefügt, der sich auf die spezifische Beratungs-/Therapiesituation bezog (Motivation für Aufsuchen der Einrichtung; bisherige Fortschritte; Ziele der Behandlung). Bei den Fragen nach der aktuellen Spielenutzung wurde auch die Rolle der eigenen Spielfigur (Avatar) gezielt angesprochen. Zum Abschluss des Gesprächs wurden Fragen nach der Rahmung und Bewertung von spielinternen im Kontrast zu spielexternen Erfolgen und Freundschaften gestellt.

Experten

Mit fünf Personen, die beruflich in der Beratung bzw. Behandlung von Computerspielabhängigkeit beschäftigt sind, wurden leitfadengestützte Interviews geführt:

- E1, weiblich, Dipl.-Psychologin
- E2, männlich, Dipl.-Sozialarbeiter
- E3, männlich, Dipl.-Sozialpädagoge
- E4, männlich, Dipl.-Sozialarbeiter
- E5, weiblich, Dipl.-Rehabilitations-Psychologin

Bei der Rekrutierung der Experten wurde darauf geachtet, dass sich das Sample durch eine Heterogenität in den Kategorien Geschlecht, Standort der Einrichtung und Art der Einrichtung auszeichnet. Aufgrund der kurzfristigen Absage eines in einer Klinik tätigen Experten konnten für die Studie ausschließlich Interviews mit Mitarbeitern aus Suchtberatungsstellen geführt werden. Die Interviews wurden je nach Wunsch der Experten am Telefon, per Skype oder persönlich in den Räumlichkeiten der Fachhochschule Köln geführt.

Der Gesprächsleitfaden ist vollständig in Anhang 5.4 dokumentiert; er umfasste folgende Themen:

- Eigene Haltung zu Computerspielen (persönliche Meinung und Nutzung)
- Einschätzung des fachlichen/berufsspezifischen sowie des medialen Diskurses über Computerspiele
- Definition von Computerspielabhängigkeit

- Diagnosekriterien
- Einschätzung der Verbreitung des Phänomens (allgemein sowie in der eigenen Praxis)
- Merkmale der Spieler (Risiko- und Schutzfaktoren; typischer Fall)
- Merkmale der Spiele und Spielmechanismen
- Behandlungsansätze, -ziele, -dauer und -erfolg
- Handlungsbedarfe

Die Gespräche dauerten in der Regel etwa eine Stunde und wurden anschließend transkribiert. Auf eine umfassende Codierung mit Maxqda wurde verzichtet; die Zusammenfassung der Äußerungen, Argumente und Schilderungen der Experten ist in Kapitel 7.6 dargestellt.

2.3.3 Modul Repräsentativbefragung

Die Befragung wurde vom Befragungsinstitut GfK Enigma zwischen dem 20. Januar und dem 21. Februar 2010 durchgeführt. Der vollständige Fragebogen ist in Anhang 3 dokumentiert. Zielgruppe für die Untersuchung waren Personen im Alter ab 14 Jahren in Haushalten mit Telefonfestnetzanschluss in Deutschland, die Handy-, Computer- oder Konsolenspiele – egal, ob online oder offline und egal, ob portabel oder stationär – zumindest „selten“ spielen.

Die Ausgangsstichprobe wurde auf Basis der ADM-Auswahlgrundlage für Telefonstichproben, die sowohl im Telefonbuch eingetragene als auch nicht-eingetragene Telefonnummern berücksichtigt, gezogen. Bei mehreren „Gamern“ in Haushalten erfolgte eine zufällige Auswahl der Zielpersonen. Die Untersuchung war als Quotenbefragung (vgl. die Zielquoten in Tab. 2) angelegt, um auch die höheren Altersgruppen mit ausreichend Fällen besetzt zu haben. Für die Auswertung wurde der Datensatz entsprechend der bevölkerungsrepräsentativen Daten aus der Mediastudie „Typologie der Wünsche“ gewichtet, wobei jeweils Gewichtungsfaktoren für fünf Jahre umfassende Altersgruppen ermittelt wurden.

Tabelle 2: Zielquoten der standardisierten Befragung

14–19 Jahre	n = 175 Zielpersonen
20–29 Jahre	n = 175 Zielpersonen
30–39 Jahre	n = 100 Zielpersonen
40–49 Jahre	n = 75 Zielpersonen
50 Jahre und älter	n = 75 Zielpersonen

Die Ergebnisse der Repräsentativbefragung zum allgemeinen Profil der Computerspieler sind im folgenden Kapitel 3 dargestellt. Spezifische Auswertungen finden sich an weiteren Stellen des Berichts: Daten zur Verbreitung der

beispielhaft untersuchten Spiele in Kapitel 4, Befunde zu den kompetenzbezogenen Aussagen in Abschnitt 5.6.1, repräsentative Ergebnisse zum zeitlichen Umfang des Computerspielens in Abschnitt 6.3 sowie schließlich Daten zum problematischen Spielverhalten in Abschnitt 7.3.

3 Die Computerspieler in Deutschland

Jan-Hinrik Schmidt, Marius Drosselmeier

In den vergangenen Jahren hat die sozialwissenschaftliche Forschung zu digitalen Spielen stark zugenommen.²⁰ In Hinblick auf quantitative Aspekte der Verbreitung von digitalen Spielen (oder einzelner Gattungen) in der deutschen Bevölkerung (oder spezifischen demographischen Gruppen) gibt inzwischen eine Reihe von repräsentativen Studien Einblick, deren zentrale Ergebnisse in Kapitel 3.1 zusammengefasst sind. Kapitel 3.2 stellt weitere Forschungsergebnisse vor, die sich insbesondere auf die unterschiedlichen Motive der Zuwendung zu digitalen Spielen sowie den Sonderfall der spielbezogenen Gemeinschaften beziehen. Kapitel 3.3 berichtet Befunde aus der repräsentativen Befragung, die im Rahmen des Projekts durchgeführt wurde, soweit sie über die (in späteren Kapiteln behandelten) spezifischen Forschungsfragen zu Kompetenzerwerb und exzessiver Nutzung hinausgehen. Kapitel 3.3.1 liefert Befunde zur Soziodemographie, Kapitel 3.3.2 zum allgemeinen Spielverhalten, Kapitel 3.3.3 dokumentiert Befunde zu Genrepräferenzen und Kapitel 3.3.4 zu den Spielmotiven. Kapitel 3.4 zieht schließlich ein Fazit.

3.1 Verbreitung von digitalen Spielen in Deutschland

Auskünfte über die Mediennutzungsgewohnheiten von Jugendlichen in Deutschland bietet die regelmäßig durchgeführte Studie „*Jugend, Information, (Multi-) Media*“, deren letzte Fassung für das Jahr 2009 vorliegt (vgl. MPFS 2009, S. 39 ff.). Ihr zufolge spielen 45 Prozent der 12- bis 19-Jährigen mehrmals pro Woche oder sogar täglich Computer-, Konsolen- oder Onlinespiele, wobei es

²⁰ Vgl. u. a. die Überblicke und Systematisierungen bei Vorderer/Bryant 2006; Klimmt 2008; Bevc/Zapf 2009; Quandt 2010. Weil die qualitativen Interviews und die standardisierte Befragung des Projekts erst ab einem Mindestalter von 14 Jahren ansetzen, wird in dieser Studie auf eine eingehende Diskussion des Forschungsstands zum Thema „Kinder und digitale Spiele“ verzichtet (vgl. hierzu u. a. Kyas 2007; von Salisch/Kristen/Oppl 2007; MPFS 2008).

deutliche Unterschiede zwischen Mädchen (22 %) und Jungen (67 %) gibt. Die Nutzung von digitalen Spielen kann verschiedene Modalitäten annehmen: Jeweils etwa ein Fünftel der Jugendlichen spielt mehrmals pro Woche bzw. täglich alleine PC-Spiele oder Konsolenspiele sowie Online-Spiele (alleine oder gemeinsam mit anderen).

Die durchschnittliche Nutzungsdauer für Spiele liegt unter der Woche bei 79 Minuten am Tag, wobei auch hier die Geschlechtsunterschiede auftreten (Jungen: 98 Minuten; Mädchen: 53 Minuten). Es zeigen sich zwar kaum Unterschiede in Bezug auf das Alter (14–15 Jahre: 86 Minuten; 16–17 Jahre: 80 Minuten; 18–19 Jahre: 83 Minuten), allerdings in Bezug auf den Bildungshintergrund: Gymnasiasten (63 Minuten) und Realschüler (82 Minuten) spielen deutlich weniger als Jugendliche mit geringerer formaler Bildung (112 Minuten).

Repräsentative Befunde zur Computerspielnutzung der 14- bis 64-jährigen Deutschen liefert die „Allensbacher Computer- und Technikanalyse“ (ACTA), deren Daten Wolling (2008) für den Zeitraum von 1998 bis 2005 analysiert hat (vgl. Tab. 3). Demnach nutzten im Jahr 2005 insgesamt 37 Prozent der Computerbesitzer diesen auch zum Spielen (31 Prozent der Frauen gegenüber 42 Prozent der Männer), was gegenüber den Vorjahren eine leichte Steigerung bedeutete. Die Studie zeigt einen deutlichen Zusammenhang mit dem Alter, denn der Anteil sinkt von 74 Prozent bei den 14- bis 17-Jährigen stetig bis auf

Tabelle 3: Anteil von Computerspielern in soziodemographischen Gruppen 1998 bis 2005 (14 bis 64 Jahre; in %)

Jahr	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
n	9.558	10.132	10.012	10.039	10.507	10.424	10.287	10.329
Gesamt	32	35	28	31	32	35	34	37
Geschlecht								
Männlich	35	37	34	36	38	40	39	42
Weiblich	29	32	22	27	27	29	30	31
Altersgruppen								
14–17 Jahre	55	60	58	67	65	76	71	74
18–24 Jahre	40	48	44	50	52	56	56	57
25–39 Jahre	34	38	34	38	38	39	41	42
40–49 Jahre	38	39	26	29	29	30	31	33
50–64 Jahre	16	17	11	12	17	17	15	17
Bildung								
Hauptschule	23	31	17	20	23	25	27	28
Realschule	36	52	34	38	39	40	39	41
Abitur	44	44	39	43	41	43	40	44
Berufstätigkeit								
In Ausbildung	54	58	55	63	60	66	65	69
Berufstätig	32	36	28	31	33	35	36	36
Nicht berufstätig	20	22	14	16	21	23	21	24

Quelle: Modifiziert nach Wolling 2008, S. 89.

17 Prozent bei den 50- bis 64-Jährigen ab. In Bezug auf den Einfluss formaler Bildung zeigt sich hier ein anderes Bild als in der JIM-Studie. So geben 2005 44 Prozent der Personen mit Hochschulreife an, den Computer zum Spielen zu nutzen, während es unter den Befragten mit Hauptschulabschluss nur 28 Prozent sind, was jedoch vermutlich auf die größere Altersspanne zurückzuführen ist, die in der ACTA abgedeckt wird.

Die speziell auf langfristige wissenschaftliche Grundlagenforschung zur Verbreitung von digitalen Spielen angelegte Studie „GameStat“ wurde im Sommer 2010 erstmals durchgeführt (vgl. Quandt/Scharkow/Festl 2010). Ihr zufolge nutzen 24 Prozent der deutschen Bevölkerung ab 14 Jahren Computer- und/oder Videospiele, wobei auch hier der Anteil unter Männern sowie bei den Unter-30-Jährigen deutlich höher ist (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: Anteil von Computerspielern in soziodemographischen Gruppen 2010 (ab 14 Jahren; in %)

	Anteil
Gesamt	24
Geschlecht (n = 4.506)	
Männlich	30
Weiblich	19
Altersgruppen (n = 4.506)	
14–17 Jahre	60
18–29 Jahre	49
30–49 Jahre	26
50–64 Jahre	15
Ab 65 Jahre	9
Bildung (n = 4.212)	
Ohne Schulabschluss/Hauptschule	19
Mittlere Reife	22
Abitur	29
Hochschulabschluss	19

Quelle: Eigene Zusammenstellung nach Quandt/Scharkow/Festl 2010, S. 517 ff.

Aktuelle Daten zur soziodemographischen Zusammensetzung der Computerspieler in Deutschland liefert schließlich auch die Mediastudie „Typologie der Wünsche“, die für die deutsche Bevölkerung ab 14 Jahren repräsentative Daten zur Mediennutzung und zum Konsumverhalten liefert. Mit Hilfe eines online bereitstehenden Analysewerkzeugs²¹ lassen sich eigene Auswertungen vornehmen. Die Befunde in Tab. 5 beziehen sich auf die weitestmögliche Definition von Computerspielen: Personen ab 14 Jahren, auf die mindestens eines der folgenden Kriterien zutrifft:

21 Vgl. <http://www.tdwi.com/datenanalyseonline.html>.

- Zumindest selten Spiele an Spielekonsolen oder am PC zu spielen;
- Zumindest etwas interessiert daran zu sein, mit anderen Nutzern online zu spielen;
- Mobile Videospielgeräte (Nintendo DS, Gameboy advanced, PSP, etc.) persönlich in Gebrauch zu haben;
- Stationäre Videospielgeräte (Playstation 3, Xbox 360, Nintendo Wii, etc.) persönlich in Gebrauch zu haben.

Tabelle 5: Soziodemographische Struktur der Computerspieler in Deutschland (ab 14 Jahren; in %)

	Bevölkerung (n = 20.154)	Computer- spieler (n = 6.751)	Anteil Computer- spieler an jeweiliger Gruppe
Gesamt	100,0	100,0	33,5
Geschlecht			
Männlich	48,6	59,7	41,2
Weiblich	51,4	40,3	26,2
Altersgruppen			
14–19 Jahre	7,7	18,9	82,5
20–29 Jahre	13,2	24,2	61,4
30–39 Jahre	14,2	20,7	48,8
40–49 Jahre	19,2	21,9	38,1
50–59 Jahre	15,6	10,4	22,3
60–69 Jahre	14,2	3,0	6,9
70 Jahre und älter	15,9	1,0	2,0
Höchster allgemeiner Schulabschluss			
Kein allgemeiner Schulabschluss	5,1	11,1	72,9
Haupt- bzw. Volksschulabschluss	39,7	21,5	18,1
Polytechnische Oberschule (DDR)	7,5	6,9	30,7
Mittlere Reife (oder gleichwert. Abschluss)	28,0	34,8	41,6
Fachhochschulreife	4,9	6,4	43,5
Allgemeine Hochschulreife (Abitur)	14,8	19,4	43,9
Berufstätigkeit*			
In Ausbildung	11,1	26,3	79,1
Berufstätig	52,9	64,1	40,6
Rentner bzw. Pensionär	28,3	3,8	4,5
Nicht berufstätig	7,6	5,8	25,5

* Zusammengefasste Kategorien

Quelle: Eigene Berechnungen auf Grundlage von TdW 2010/II.

Diese Gruppe macht genau ein Drittel (33,5 %) der deutschen Bevölkerung ab 14 Jahren aus, wobei Männer über- und Frauen unterrepräsentiert sind. Auch bei den Altersgruppen zeigen sich erneut Unterschiede: 82 Prozent der 14- bis 19-Jährigen und 61 Prozent der 20- bis 29-Jährigen sind Computerspieler,

auch bei den 30- bis 39-Jährigen fällt noch etwa die Hälfte dieser Altersgruppe unter obige Definition. In allen Altersgruppen bis einschließlich der 40- bis 49-Jährigen sind die Computerspieler überrepräsentiert, d.h. der Anteil der Altersgruppen an den Computerspielern ist höher als der Anteil der Altersgruppen an der gesamten Bevölkerung. In Bezug auf das formale Bildungsniveau zeigt sich, dass jeweils etwa zwei Fünftel der Personen mit Mittlerer Reife, Fachhochschul- sowie allgemeiner Hochschulreife zu den Computerspielern zählen, ebenso mehr als zwei Drittel der Personen ohne allgemeinen Schulabschluss, worunter allerdings auch diejenigen fallen, die noch zur Schule gehen. Etwa vier Fünftel aller Personen in Ausbildung und etwa 40 Prozent aller Berufstätigen in Deutschland spielen zumindest gelegentlich digitale Spiele.

3.2 Spielertypen und Spielermotive

Über die soziodemographischen Gruppen hinaus lassen sich Computerspieler nach weiteren Merkmalen kategorisieren, wobei entsprechende Typologien oft aus Markt- bzw. Zielgruppenüberlegungen heraus entwickelt werden. Beispielfürhaft sei hierfür die Studie „Spielplatz Deutschland“²² genannt, die (im Sommer 2005) fünf Typen ermittelte und für diese auch werberelevante Informationen wie die Einkommens- oder Haushaltsstruktur auswies: Freizeitspieler (54 Prozent aller Computerspieler), Gewohnheitsspieler (24 %), Intensivspieler (5 %), Denkspieler (11 %) und Fantasiespieler (6 %).

Daneben befasst sich eine Vielzahl von wissenschaftlichen Studien mit den Motiven für das Spielen digitaler Spiele (vgl. u. a. die Beiträge in Vorderer/Bryant 2006 sowie die Übersicht bei Mayer 2009, S. 281 ff.). Die dort jeweils aufgeführten Facetten bzw. Dimensionen der Zuwendung zu Spielen sind unterschiedlich detailliert und differenziert. Eine relativ einfache, nichtsdestotrotz sehr einflussreiche Einteilung von Spielertypen stammt von Bartle (1996), der entlang der Dimensionen „Handlungstyp“ (acting vs. interacting) und „Handlungsziel“ (players vs. world) die vier Typen „Achiever“, „Socializer“, „Explorer“ und „Killer“ unterschied. In der ursprünglichen Version beziehen sich diese Typen auf Spieler von MUDs (Multi-User-Dungeons), den textbasierten Vorläufern der heutigen MMORPGs.²³ Aus einer psychologischen Perspektive generalisiert Mayer (2009) diese Typen, indem sie sie als Ausdruck von grundlegenden Bedürfnissen – Affiliation, Bestimmtheit und Kompetenz – näher

22 Vgl. Electronic Arts (2006). Neben dem Unternehmen EA waren auch die Werbeagentur Jung von Matt sowie das Fachmagazin GEE an der Studie beteiligt.

23 Unter Spielern dieses Genres ist die Klassifikation auch relativ verbreitet; so gibt es beispielsweise onlinebasierte Tests zur Selbsteinstufung (vgl. <http://www.gamerdna.com/quizzes/bartle-test-of-gamer-psychology>).

charakterisiert und mit Befunden aus einer qualitativen Befragung von Computerspielern koppelt, die sich diesen grundlegenden Orientierungen zuordnen ließen.

Mit ähnlich umfassendem Anspruch haben Kallio/Mäyrä/Kaipainen (im Druck) auf der Grundlage von qualitativen und quantitativen Verfahren eine differenzierte Heuristik von „gaming mentalities“ formuliert, die je spezifische Kombinationen von Motiven, Kontexten und Praktiken des Spielens darstellen. Auf der Grundlage der drei zentralen Dimensionen „Intensität“ (mit Untervariablen wie Regelmäßigkeit oder Länge einer Spielesession), „Soziabilität“ (mit Untervariablen wie persönliche Bekanntschaft der Mitspieler oder kooperatives vs. wettbewerbsorientiertes Spielen) sowie „Spieltyp“ (mit Untervariablen wie Genrepräferenzen oder technische Ausstattung) identifizieren sie neun Mentalitäten, darunter z. B. „gaming for company“, „relaxing“ oder „immersing“, die sie wie folgt zusammenfassen: „First, there are three socially grounded mentalities which stress the importance of *doing something together*. Second, there are likewise three casually oriented mentalities in which *games provide something to do*. Third, within the most ‚serious‘ or committed gaming mentalities the rallying point is that in one way or another *gaming is important in itself*:“ (Kallio/Mäyrä/Kaipainen im Druck, o. S.; Kursivsetzung im Original)

Deutlich häufiger finden sich allerdings Studien, die sich auf einzelne Bereiche des digitalen Spiel(en)s konzentrieren, so zum Beispiel auf spezifische Motiv- bzw. Gratifikationsbündel wie Wettbewerb (Hartmann 2008) oder das Zusammenspiel von Leistungshandeln und Unterhaltungserleben (Behr/Klimmt/Vorderer 2008). Andere Studien widmen sich spezifischen Spielen bzw. Genres. So ermitteln Lehmann et al. (2008) für Spieler von First-Person-Shootern (wie *Counter-Strike*, *Half-Life* oder *Call of Duty*), dass Motivbündel wie „Macht und Kontrolle“ oder „Leistungsmotivation und Teamorientierung“ einen Einfluss auf den jeweiligen Nutzungsmodus der Spiele (z. B. als Lebensmittelpunkt oder als eSport) haben. Auch für Online-Spiele im Allgemeinen (vgl. Schorb et al. 2008) und MMORPGs im Speziellen liegen einschlägige Studien vor. Yee (2006) hat beispielsweise in einer breit angelegten Studie von Nutzern dieses Genres (n=6.675) ermittelt, dass fünf grundlegende motivationale Faktoren – Achievement, Relationship, Immersion, Escapism und Manipulation – die Zuwendung zu entsprechenden Spielen bestimmen, wobei es zwischen den Geschlechtern signifikante Unterschiede gibt: Für männliche Spieler sind Motive, die mit Leistung und Kontrolle über andere verbunden sind, tendenziell wichtiger als für Spielerinnen, für die beziehungsbezogene Motive im Vordergrund stehen.

Innerhalb der Forschung zu onlinebasierten Spielen lassen sich schließlich eine Reihe von Studien identifizieren, die sich auf spezifische Formen der spielbasierten Vergemeinschaftung in Clans, Ligen, Sippen, Gilden, etc. konzentrieren (vgl. u. a. Williams et al. 2006; Hepp/Vogelsang 2008; Wimmer/Quandt/

Vogel 2008; Geisler 2009; Kuhn 2009; Trippe 2009). Zwar lassen sich aufgrund der selbstselektierenden Stichproben die Zahlen zur Mitgliedschaft in solchen Spielgemeinschaften meist nicht verallgemeinern, doch ist nicht zuletzt aufgrund der Aufgabenstrukturen insbesondere der MMORPGs plausibel, dass ein erheblicher Anteil der regelmäßigen Spieler auch Mitglied in solchen Gruppen ist, um beispielsweise bestimmte Spielbereiche und Aufgaben überhaupt bewältigen zu können. Je nach Größe und Ausrichtung sind diese Spielgemeinschaften unterschiedlich strukturiert (vgl. Geisler 2009, S. 142 ff.). In allen Fällen bilden sich allerdings zumindest implizite Normen, Regeln und Verpflichtungen heraus, die auch mit spezifischen horizontalen Rollen (z. B. die „Arbeitsteilung“ zwischen verschiedenen Spielklassen) oder vertikalen Rollen (z. B. die Hierarchie von einfachen Gildenmitgliedern und leitenden Mitgliedern bzw. Gildenvorsitzenden und -sprechern) korrespondieren. Diese Konventionen können beispielsweise das Verhalten der Gilden- oder Clanmitglieder untereinander und gegenüber anderen Spielern betreffen oder auch Normen der Reziprozität und gegenseitigen Hilfestellung umfassen. Unter Umständen betreffen sie aber auch den zeitlichen Aufwand, den ein Spieler investieren sollte; so berichtet in einer Umfrage unter n=882 MMORPG-Spielern etwa ein Viertel der Befragten, dass in ihrer Gilde Erwartungen gelten, zu bestimmten gemeinsamen Aktivitäten online zu sein (vgl. Trippe 2009).

3.3 Ergebnisse der Repräsentativbefragung

3.3.1 *Soziodemographie*

Da die Befragung im Rahmen der Studie mit Hilfe der Daten der Typologie der Wünsche gewichtet²⁴ wurde, entspricht die Geschlechts- und Altersverteilung den oben bereits erwähnten Befunden: In der Computerspielerschaft sind Männer gegenüber Frauen in der Mehrheit; die größte Altersgruppe sind die 20- bis 29-Jährigen, die etwa ein Viertel aller Computerspieler ausmachen. Teenager sowie Personen in den Dreißigern bzw. in den Vierzigern machen jeweils etwa ein Fünftel aller Computerspieler aus. Zehn Prozent der Computerspieler sind zwischen fünfzig und sechzig Jahre, weitere vier Prozent über sechzig Jahre alt. Etwa sieben Prozent der Befragten haben keine deutsche Staatsangehörigkeit (vgl. Tab. 6).

24 Vgl. die methodischen Hinweise in Kapitel 2.3.3.

Tabelle 6: Geschlecht und Alter der deutschen Computerspieler (in %)

n = 600	Anteil
Geschlecht	
Männlich	57,1
Weiblich	42,9
Altersgruppen	
14–19 Jahre	19,0
20–29 Jahre	24,1
30–39 Jahre	20,7
40–49 Jahre	21,8
50–59 Jahre	10,4
60 Jahre und älter	3,9
Nationalität	
Deutsch	92,9
Andere Nationalität	6,9
Keine Angabe	0,2

Nahezu die Hälfte der Computerspieler in Deutschland geht einer Vollzeit-Berufstätigkeit nach, etwa zehn Prozent sind teilweise berufstätig (vgl. Tab. 7). Aufgrund der Altersstruktur der Computerspieler ist die Gruppe der Personen, die sich noch in der Ausbildung befinden, mit fast 30 Prozent ebenfalls recht

Tabelle 7: Berufstätigkeit und formale Bildung der deutschen Computerspieler (in %)

n = 600	Anteil
Berufstätigkeit	
In Ausbildung	28,7
Voll berufstätig	47,9
Teilweise berufstätig	11,0
Vorübergehend arbeitslos	4,4
Sonstige	8,0
Derzeit besuchte Schule*	
Hauptschule	12,1
Realschule	28,2
Gymnasium	58,7
Höchster Schulabschluss**	
Hauptschule	18,9
Weiterführende Schule ohne Abitur/Realschule	35,4
Abitur	23,7
Studium	20,2
Kein Schulabschluss	1,1
Weiß nicht	0,7

* Diese Frage wurde nur denjenigen Personen gestellt, die derzeit eine Schule besuchen (n = 105). Schüler einer Gesamtschule sollten sich einem der Schulzweige zuordnen.

** Diese Frage wurde nur denjenigen Personen gestellt, die bereits einen Schulabschluss erworben haben (n = 495).

groß: 17,5 Prozent der Computerspieler gehen zur Schule, wobei der ganz überwiegende Teil von ihnen (59 %) ein Gymnasium, etwas weniger als Drittel (28 Prozent) eine Realschule und zwölf Prozent eine Hauptschule besuchen. Auch unter den computerspielenden Personen, die bereits einen Schulabschluss besitzen, sind Abiturienten in der Mehrheit: Etwa ein Viertel hat Abitur, ein weiteres Fünftel ein Studium als höchsten Bildungsabschluss. Realschüler bzw. Personen mit weiterführendem Schulabschluss machen etwas mehr als ein Drittel der Computerspielerschaft aus.

3.3.2 Spielverhalten

Digitale Spiele können über unterschiedliche Endgeräte gespielt werden, wobei sich diese Endgeräte üblicherweise auch für andere Zwecke nutzen lassen – im Fall von Mobiltelefonen oder Personal Computern ist dies relativ offensichtlich, aber auch stationäre oder mobile Konsolen können beispielsweise zum Abspielen von Filmen oder Musik eingesetzt werden. In der Befragung wurde daher zwischen *Verfügbarkeit im Haushalt* und *Nutzung zum Spielen* unterschieden (vgl. Tab. 8). In nahezu allen Haushalten von Computerspielern sind Personal Computer sowie Mobiltelefone vorhanden. Etwa die Hälfte der Computerspieler verfügt über eine stationäre Konsole im Haushalt, ein Drittel über eine mobile Konsole. Doch nur 80 Prozent aller Computerspieler nutzen auch tatsächlich den PC, nur ein Drittel das Handy zum Spielen. Gerade beim Mobiltelefon werden Unterschiede deutlich: Ein größerer Anteil von Frauen sowie von Personen unter 30 Jahren nutzt das Handy für Spiele (vgl. Tab. 9).

Tabelle 8: Technische Geräte – Besitz und Nutzung zum Spielen (in %)

n = 600	Besitz im Haushalt	Wird zum Spielen genutzt (in Prozent der Besitzer)	Wird zum Spielen genutzt (in Prozent aller Befragten)
Computer	99,3	82,7	82,1
Stationäre Konsole	53,8	81,7	43,9
Mobile Konsole	33,1	68,9	22,8
Handy	97,3	35,1	34,2

Tabelle 9: Nutzung technischer Geräte zum Spielen (nach Geschlecht und Alter; in % aller Befragten)

n = 600	Männlich	Weiblich	14–19	20–29	30–39	Über 40	Gesamt
Computer	82,5	81,7	88,6	82,1	75,0	82,9	82,1
Stationäre Konsole	46,4	40,7	60,5	58,6	34,7	30,9	43,9
Mobile Konsole	21,6	24,8	31,6	16,6	25,0	21,2	22,8
Handy	29,8	40,1	50,9	42,1	27,4	24,0	34,2

Jenseits von technischen Geräten existieren zahlreiche unterschiedliche Wege bzw. Modalitäten, um digitale Spiele zu spielen (vgl. Tab. 10). Betrachtet man die Häufigkeit des Spielens, dominiert das „Offline-Spielen“ über den PC: Etwa vierzig Prozent der deutschen Computerspieler spielen zumindest einmal pro Woche (inklusive täglich) alleine ein PC-Spiel ohne Internetverbindung. Jeweils etwa ein Viertel spielt wöchentlich Online-Spiele oder Konsolenspiele alleine. Gemeinsames Spielen ist demgegenüber etwas seltener, tritt aber in zwei spezifischen Formen auf: Nahezu ein Fünftel der Computerspieler misst sich zumindest einmal pro Woche gemeinsam mit bzw. gegen andere vor einer Spielkonsole, also im gleichen Raum; weitere 17 Prozent spielen regelmäßig Online-Spiele mit bzw. gegen andere. Etwa 15 Prozent aller Computerspieler nutzen regelmäßig ihr Mobiltelefon, um zu spielen.

Tabelle 10: Häufigkeit unterschiedlicher Spielmodalitäten (in %)

n = 600	Täglich	≥ 1 × pro Woche	≥ 1 × pro Monat	Seltener	Nie
PC-Spiele ohne Internetverbindung					
alleine	5,5	33,5	18,7	17,1	25,2
mit bzw. gegen andere	1,5	6,6	8,4	12,5	70,9
Online-Spiele					
alleine	6,3	17,1	6,6	14,6	55,4
mit bzw. gegen andere	7,1	10,4	5,1	10,1	67,4
Konsolenspiele					
alleine	2,9	20,2	10,6	10,7	55,6
mit bzw. gegen andere im gleichen Raum	1,4	17,8	17,6	11,5	51,6
mit bzw. gegen andere online	0,8	4,0	2,6	6,1	86,5
Spiele auf einer tragbaren Spielkonsole					
alleine	1,5	7,9	7,7	6,6	76,2
mit bzw. gegen andere	0,3	2,6	3,3	6,2	87,6
Spiele auf dem Handy	2,6	12,2	8,9	14,1	62,3

Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern und den Altersgruppen sind in Hinblick auf die Spielmodalitäten teilweise beträchtlich (vgl. Tab. 11): Bei PC-Spielen und Konsolenspielen, gleich ob alleine oder mit anderen, sowie bei gemeinsamen Onlinespielen ist der Anteil der regelmäßigen Spieler unter den Männern deutlich höher als unter den Frauen. Ein relativ ausgeglichenes Geschlechterverhältnis findet sich dagegen bei den für sich gespielten Onlinespielen sowie den Spielen über mobile Geräte (Spielkonsolen und Mobiltelefone). Auffällig ist zudem, dass es bei nahezu allen Spielmodalitäten einen linearen Alterseffekt gibt: Je jünger die Altersgruppe, desto höher der Anteil an den unterschiedlichen Modi. Die ins Auge springende Ausnahme: Fast die Hälfte der über-40-jährigen Computerspieler spielt zumindest einmal die Woche alleine PC-Spiele.

Tabelle 11: Häufigkeit unterschiedlicher Spielmodalitäten (zumindest einmal pro Woche; in %)

n = 600	Männlich	Weiblich	14–19	20–29	30–39	Über 40	Gesamt
PC-Spiele ohne Internet- verbindung							
alleine	44,6	31,5	44,7	33,8	28,2	45,6	39,0
mit bzw. gegen andere	10,8	4,7	16,5	10,3	7,2	2,8	8,1
Online-Spiele							
alleine	23,9	22,9	30,7	28,3	19,4	18,4	23,5
mit bzw. gegen andere	23,1	9,7	30,7	26,9	17,6	4,1	17,5
Konsolenspiele							
alleine	27,2	17,5	35,7	29,0	18,5	15,2	23,1
mit bzw. gegen andere im gleichen Raum	23,4	13,6	28,1	23,4	14,5	14,3	19,2
mit bzw. gegen andere online	8,6	1,2	7,0	8,3	2,4	2,3	4,7
Spiele auf einer tragbaren Spielkonsole							
alleine	9,9	8,9	18,3	10,3	6,5	5,5	9,4
mit bzw. gegen andere	2,6	3,1	7,9	1,4	1,6	1,8	2,8
Spiele auf dem Handy	16,0	13,2	26,3	17,2	7,3	11,1	14,7

Etwa die Hälfte aller Computerspieler in Deutschland spielt nur an maximal zwei Tagen pro Woche (vgl. Tab. 12), während etwa ein Viertel der Computerspieler an vier Tagen und mehr spielt.

Tabelle 12: Spieldauer in Tagen pro Woche (in %)

n = 600	Anteil	Kumuliert
< 1 Tag	19,1	19,1
1 bis 2 Tage	26,9	46,0
> 2 bis 3 Tage	14,3	60,3
> 3 bis 4 Tage	15,0	75,3
> 4 bis 5 Tage	6,7	82,0
> 5 bis 6 Tage	9,6	91,6
> 6 bis 7 Tage	8,5	100,0

Betrachtet man die Stunden pro Woche, die für Computerspiele aufgewendet werden, zeigt sich ebenfalls eine schiefe Verteilung mit Unterschieden zwischen den Geschlechtern und den Altersgruppen (vgl. Tab. 13): Etwa die Hälfte der Computerspieler verbringt im Durchschnitt bis zu drei Stunden pro Woche mit digitalen Spielen, wobei nur vierzig Prozent der männlichen Spieler, aber sechzig Prozent der Spielerinnen in diese Gruppe fallen. Etwas mehr als zehn Prozent widmen sich zehn bis 20 Stunden, weitere sechs Prozent mehr als 20 Stunden pro Woche Computerspielen. Unter diesen Personen sind wiederum Männer über- und Frauen unterrepräsentiert. Nach Alter unterschieden zeigt sich, dass zeitintensives Spielen insbesondere unter den 20- bis 29-Jährigen verbreitet ist: Etwa 30 Prozent dieser Altersgruppe spielen im Durchschnitt

mehr als zehn Stunden pro Woche, während unter Teenagern etwa jeder Fünfte, unter den älteren Personen nur etwa jeder Zehnte ähnlich viel Zeit aufwendet.

Tabelle 13: Spieldauer in Stunden pro Woche (nach Geschlecht und Alter; in %)

n=600	Männlich	Weiblich	14–19	20–29	30–39	Über 40	Gesamt
Weniger als 3 Stunden	39,7	59,8	41,2	34,5	51,6	59,9	48,4
3 bis 6 Stunden	24,5	19,7	19,3	23,4	28,2	20,3	22,5
> 6 bis 10 Stunden	13,4	8,5	16,7	11,7	8,1	10,1	11,3
> 10 bis 20 Stunden	14,0	8,5	15,8	20,7	8,1	5,1	11,6
Mehr als 20 Stunden	8,5	3,5	7,0	9,7	4,0	4,6	6,2

Weitere Aspekte der zeitlichen Zuwendung zu digitalen Spielen werden in Kapitel 6.3 näher ausgeführt.

3.3.3 Genrepräferenzen

Die Genrepräferenzen der Befragten wurden zum einen mit der Frage nach dem derzeitigen Lieblingsspiel, zum anderen mit der Frage nach der Nutzung bzw. Bekanntheit spezifischer Genre ermittelt.²⁵ Auf die ungestützte Frage nach dem derzeitigen Lieblingsspiel wurden insgesamt 51 Spiele genannt.²⁶ Zehn Prozent der Befragten nannten *Solitär* bzw. *Spider Solitär*, gefolgt von Spielen der *FIFA*-Reihe und *Call of Duty* (vgl. Tab. 14). Die Rangfolge der Lieblingsspiele unterscheidet sich dabei stark zwischen Männern und Frauen. Bei Letzteren sind unter den Top 10 mehrheitlich Knobel- und Denkspiele sowie Fitness- und Bewegungsspiele; bei den Männern hingegen finden sich insbesondere Sport- und Rennspiele sowie Actionspiele/Shooter.

Um die Präferenzen der Computerspieler über die Abfrage einzelner Titel hinaus zu ermitteln, wurde den Befragungsteilnehmern eine Liste von neun Computerspielgenres vorgelegt, deren Nutzung in einer Abfolge von gefilter-

²⁵ Die Einteilung von Computerspielen in Genres ist aus verschiedenen Gründen durchaus problematisch (vgl. ausführlich auch Schmidt/Dreyer/Lampert 2008, S. 19 ff.). Es existiert keine einheitliche Kategorisierung, sondern je nach Kontext kann es zweckmäßig sein, Genres besonders differenziert oder eher allgemein zu definieren. Die USK unterscheidet beispielsweise in ihrer Genre-Übersicht (<http://www.usk.de/pruefverfahren/genres>) insgesamt 14 Genres mit teils weiteren Sub-Genres, während Spielemagazine, die Neuerscheinungen testen, meist weniger Genres auflisten. Im wissenschaftlichen Bereich finden sich wieder andere Typologien; so fragte die JIM-Studie (vgl. MPFS 2009, S. 41 ff.) z. B. zehn verschiedene Genres ab (vgl. auch den frühen Überblick bei Klimmt 2001). Bei standardisierten Befragungen stellt sich das Problem, solche Bezeichnungen wählen zu müssen, die den Befragten auch vertraut sind, jedoch keine allzu differenzierte Unterteilung vorzunehmen, um die Befragung nicht unnötig zu verlängern. Im Rahmen der hier vorgestellten Studie wurde daher eine eigene Einteilung unter Rückgriff auf bewährte Genre-Bezeichnungen aus unterschiedlichen Quellen gewählt, die durch Beispiele gestützt abgefragt wurden. Die vollständigen Frageformulierungen sind im Fragebogen dokumentiert, der in Anhang 3 abrufbar ist.

²⁶ 399 Personen nannten einen Spieletitel, 170 Personen ein Genre, 31 Personen gaben an, kein Lieblingsspiel zu haben.

ten Fragen erhoben wurde. Das meist verbreitete Genre ist demnach das der Knobel- oder Denkspiele (vgl. Tab. 15): Mehr als ein Drittel der Computerspieler in Deutschland geben an, Spiele dieses Typs derzeit zumindest ab und zu zu spielen. Sport- und Rennspiele, Strategie-, Management- bzw. Simulationsspiele sowie Partyspiele werden von mehr als 20 Prozent der Befragten zumindest gelegentlich gespielt, während nur wenig mehr als zehn Prozent Abenteuer- oder Rollenspiele spielen.

Tabelle 14: Meistgenannte Lieblingsspiele (in %)

Alle Befragten (n = 600)	Prozent
1. Solitär (Spider Solitär)	10,3
2. FIFA 09/FIFA 2010	5,3
3. Call of Duty (Modern Warfare 2)	3,8
4. Wii Sports	3,3
5. Die Sims	3,2
6. Super Mario (Galaxy)	3,0
7. World of Warcraft	2,6
7. Need for Speed (Underground)	2,6
7. Mahjongg	2,6
10. Anno 1404/1602/1701	2,4
Nur Frauen	
1. Solitär (Spider Solitär)	15,3
2. Die Sims	6,6
3. Wii Sports	5,1
4. Mahjongg	4,9
5. Sudoku	2,8
6. Tetris	2,7
7. Dr. Kawashima	2,5
8. Wii Fit (Plus)	1,8
9. FarmVille	1,7
10. World of Warcraft	1,5
Nur Männer	
1. FIFA 09/FIFA 2010	8,7
2. Call of Duty (Modern Warfare 2)	6,7
3. Solitär (Spider Solitär)	6,5
4. Need for Speed (Underground)	3,9
5. World of Warcraft	3,4
5. Anno 1404/1602/1701	3,4
7. Mario Kart	2,2
8. Super Mario (Galaxy)	2,0
8. Grand Theft Auto (San Andreas/Vice City)	2,0
10. Pro Evolution Soccer 2010	1,9

Tabelle 15: Hinwendung zu einzelnen Genres (in %)

n = 600	Spiele ich zur Zeit zumindest ab und zu	Habe ich früher mal gespielt	Weiß, um was für Spiele es sich handelt	Höre erstmals davon
Knobel-/Denkspiele	36,8	21,2	37,9	4,1
Sport-/Rennspiele	28,4	25,1	35,0	11,5
Strategie-/Managementspiele/ Simulationen	24,0	21,9	34,9	19,2
Partyspiele	21,7	20,9	39,4	18,1
Jump'n'Run-Spiele bzw. Action-Adventures	19,9	34,3	38,1	7,7
Actionspiele bzw. Shooter	18,5	16,5	46,5	18,6
Fitness-/Bewegungsspiele	17,3	14,7	53,4	14,6
Quiz-/Lernspiele	16,9	28,1	49,9	5,0
Abenteuer-/Rollenspiele	13,4	14,6	50,8	21,2

In der Hinwendung zu den Genres gibt es teils deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern und Altersgruppen (vgl. Tab. 16): Unter Computerspielerinnen sind Knobel- und Denkspiele deutlich stärker verbreitet – etwa die Hälfte von ihnen spielt Vertreter dieses Genres zumindest ab und zu, gefolgt von Partyspielen, Fitness- oder Bewegungsspielen sowie Jump'n'Run-Spielen bzw. Action-Adventures, die jeweils zwischen einem Viertel und einem Fünftel der weiblichen Befragten nennen. Unter den männlichen Spielern sind hingegen Sport- und Rennspiele am weitesten verbreitet, während Strategie-, Management- und Simulationsspiele, Knobel- und Denkspiele sowie Actionspiele/Shooter jeweils knapp dreißig Prozent erreichen. Bei letztgenanntem Genre ist auch die Diskrepanz zwischen den Geschlechtern besonders groß, denn knapp zehnmal so viele Männer wie Frauen spielen Actionspiele/Shooter zumindest ab und zu.

Tabelle 16: Zumindest gelegentliche Hinwendung zu einzelnen Genres (nach Geschlecht und Alter; in %)

n = 600	Männlich	Weiblich	14–19	20–29	30–39	Über 40	Gesamt
Knobel-/Denkspiele	27,2	49,4	30,4	37,9	33,1	41,5	36,8
Sport-/Rennspiele	36,5	17,8	40,9	40,0	26,6	15,2	28,4
Strategie-/Management- spiele/Simulationen	29,7	16,3	36,0	31,0	18,5	16,1	24,0
Partyspiele	19,2	24,9	37,7	34,5	15,3	8,3	21,7
Jump'n'Run-Spiele bzw. Action-Adventures	18,7	21,4	24,6	29,9	13,6	14,4	19,9
Actionspiele bzw. Shooter	29,9	3,1	31,6	30,3	13,7	6,5	18,5
Fitness-/Bewegungsspiele	13,5	22,5	23,7	19,3	18,5	12,0	17,3
Quiz-/Lernspiele	15,5	18,6	17,5	19,4	12,8	17,5	16,9
Abenteuer-/Rollenspiele	18,1	7,4	21,9	22,8	12,1	3,2	13,4

Anmerkung: Angegeben sind die Anteile für „spiele ich zur Zeit zumindest ab und zu“.

Bei Knobel- oder Denkspielen sowie Quiz- oder Lernspielen sind die Über-40-Jährigen leicht überrepräsentiert, doch ansonsten sind die einzelnen Genres insbesondere bei den Unter-30-Jährigen stärker verbreitet: Mindestens ein Fünftel, oft sogar mehr als 30 Prozent dieser Altersgruppen spielt entsprechende Spiele.

Um einen Eindruck über die Spannweite der Präferenzen zu gewinnen, wurde die Breite der Genre-Nutzung berechnet, indem aufaddiert wurde, für wie viele Genres eine Person angibt, entsprechende Spiele zumindest ab und zu zu spielen. Wie aus Tab. 17 ersichtlich wird, nennt etwa die Hälfte (47 %) maximal ein Genre, wobei insbesondere die älteren Spieler in diese Gruppe fallen.²⁷ Etwa ein Drittel (35 %) nennt zwei oder drei Genres, die verbleibenden 18 Prozent spielen Titel aus vier oder mehr Genres zumindest ab und zu. In dieser Gruppe sind männliche Computerspieler sowie 14- bis 19-Jährige (29,6 %) und 20- bis 29-Jährige (31,7 %) häufiger vertreten.

Tabelle 17: Breite der Genre-Nutzung (nach Geschlecht und Alter; in %)

n=600	Männlich	Weiblich	14–19	20–29	30–39	Über 40	Gesamt
Kein/ein Genre	44,3	50,2	30,4	34,5	51,6	60,8	46,8
Zwei/drei Genres	35,6	34,6	40,0	33,8	36,3	32,7	35,2
Vier oder mehr Genres	20,1	15,2	29,6	31,7	12,1	6,5	18,0

Anmerkung: Anzahl der Genres die zur Zeit zumindest „ab und zu“ gespielt werden.

Die Spielhäufigkeit ist über die verschiedenen Genres hinweg unterschiedlich verteilt (vgl. Tab. 18): Für Abenteuer-/Rollenspiele, Strategie-/Management-/Simulationsspiele sowie Actionspiele bzw. Shooter gibt jeweils mehr als die Hälfte der Spieler des entsprechenden Genres an, diese auch häufig zu nutzen. Demgegenüber werden Quiz-/Lernspiele und Partyspiele von etwa vier Fünfteln ihrer Spieler nur gelegentlich oder selten genutzt.

27 Der Umstand, dass 21,7 Prozent der Befragten bei keinem der abgefragten Genre angeben, entsprechende Spiele zumindest ab und zu zu spielen, deutet daraufhin, dass die abgefragten Genres entweder nicht umfassend genug waren oder die Bezeichnungen und Beispieltitel einigen Befragten nichts sagten.

Tabelle 18: Häufigkeit der Hinwendung zu Genres (nur Spieler des Genres; in %)

Genre	n	häufig	gelegentlich	eher selten
Knobel-/Denkspiele	221	30,3	45,7	8,8
Sport-/Rennspiele	171	38,1	36,7	25,3
Strategie-/Managementspiele/Simulationen	144	51,4	26,3	22,3
Partyspiele	130	17,7	50,9	31,4
Jump'n'Run-Spiele bzw. Action-Adventures	120	22,2	42,2	35,6
Actionspiele bzw. Shooter	111	50,6	28,0	21,4
Fitness-/Bewegungsspiele	104	27,3	51,2	21,5
Quiz-/Lernspiele	102	20,4	48,7	30,9
Abenteuer-/Rollenspiele	81	54,2	30,2	15,6

Anmerkung: Diese Frage wurde nur denjenigen gestellt, die das betreffende Genre zumindest „ab und zu“ spielen.

Strategie-/Management-/Simulationsspiele sind auch auf die Grundgesamtheit aller Befragten bezogen das meist genutzte Genre (vgl. Tab. 19): Zwölf Prozent aller deutschen Computerspieler spielen häufig entsprechende Spiele, gefolgt von Knobel-/Denkspielen sowie Sport-/Rennspielen.

Tabelle 19: Häufigkeit der Hinwendung zu Genres (alle Befragten; in %)

n = 600	Häufig	Gelegentlich	Eher selten	Nie
Knobel-/Denkspiele	11,2	16,8	8,8	63,2
Sport-/Rennspiele	10,8	10,4	7,2	71,6
Strategie-/Managementspiele/Simulationen	12,3	6,3	5,3	76,0
Partyspiele	3,8	11,0	6,8	78,3
Jump'n'Run-Spiele bzw. Action-Adventures	4,4	8,4	7,1	80,1
Actionspiele bzw. Shooter	9,4	5,2	3,9	81,5
Fitness-/Bewegungsspiele	4,7	8,8	3,7	82,7
Quiz-/Lernspiele	3,5	8,2	5,2	83,1
Abenteuer-/Rollenspiele	7,3	4,1	2,1	86,6

Diejenigen Personen, die bestimmte Genres zumindest gelegentlich spielen, wurden anschließend nach der sozialen Spielsituation gefragt (vgl. Tab. 20). Bei Knobel-/Denkspielen sowie Strategie-/Management-/Simulationsspielen überwiegt das Alleine-Spielen deutlich, während Fitness-/Bewegungsspiele sowie naheliegenderweise Partyspiele in der Regel mit bzw. gegen andere Personen gespielt werden. Der räumlich-situative Kontext, in dem dieses gemeinsame Spielen stattfindet, unterscheidet sich wiederum deutlich zwischen den Genres (vgl. Tab. 21). Abenteuer-/Rollenspiele sowie in geringerem Maße Strategie-/Management-/Simulationsspiele und Actionspiele/Shooter werden mehrheitlich online oder über LAN-Verbindungen, Fitness-/Bewegungsspiele und Partyspiele hingegen meist in einem Raum vor einem Rechner bzw. einer Konsole gemeinsam gespielt. Auch für Jump'n'Run-Spiele, Quiz-/Lernspiele

oder Sport-/Rennspiele gilt: Wenn sie gemeinsam gespielt werden, dann üblicherweise vor einem Gerät, nicht online.

Tabelle 20: Gemeinsames Spielen einzelner Genres (in %)

Genre	n	Allein	Mit bzw. gegen andere	Beides/ganz unterschiedlich
Knobel-/Denkspiele	168	81,7	14,6	3,7
Sport-/Rennspiele	127	47,7	34,9	17,4
Strategie-/Managementspiele/Simulationen	112	73,2	15,6	11,2
Partyspiele	89	–	97,1	2,9
Jump'n'Run-Spiele bzw. Action-Adventures	77	61,1	28,9	10,0
Actionspiele bzw. Shooter	87	38,9	40,5	20,5
Fitness-/Bewegungsspiele	81	21,6	61,6	16,8
Quiz-/Lernspiele	70	54,4	39,4	6,2
Abenteuer-/Rollenspiele	68	40,2	49,2	10,7

Anmerkung: Diese Frage wurde nur denjenigen gestellt, die das betreffende Genre derzeit „gelegentlich“ oder „häufig“ spielen.

Tabelle 21: Technisch vermitteltes gemeinsames Spielen einzelner Genres (in %)

Genre	n	Über Internet/ anderes Datennetz	Vor einem Gerät	Beides/ganz unterschiedlich
Knobel-/Denkspiele	31	25,5	60,3	14,2
Sport-/Rennspiele	67	10,7	73,2	16,1
Strategie-/Managementspiele/Simulationen	30	59,0	21,1	19,9
Partyspiele	89	7,1	92,9	–
Jump'n'Run-Spiele bzw. Action-Adventures	30	1,8	88,3	9,9
Actionspiele bzw. Shooter	53	58,6	22,4	19,1
Fitness-/Bewegungsspiele	64	–	97,3	2,7
Quiz-/Lernspiele	32	15,3	82,0	2,7
Abenteuer-/Rollenspiele	41	80,2	11,5	8,3

Anmerkung: Diese Frage wurde nur denjenigen gestellt, die das betreffende Genre auch mit bzw. gegen andere spielen.

Denjenigen Personen, die zumindest selten Online-Spiele spielen, wurde zudem die Frage gestellt, ob sie bei irgendeinem Online-Spiel Mitglied in einer spielbezogenen Gruppe (z. B. einer Gilde, einem Clan, einer Liga oder etwas Ähnlichem) sind oder waren. Wie Tab. 22 zeigt, ist etwa jeder Fünfte der Online-Spieler²⁸ derzeit, weitere zwölf Prozent waren früher einmal Mitglied einer solchen Spielgemeinschaft, wobei der Anteil unter den männlichen Befragten deutlich höher als unter den Spielerinnen liegt. Zudem findet sich ein

28 Im Fragebogen wurden durch einen Filter nur diejenigen Personen ausgewählt, die zu Beginn angegeben hatten, zumindest „selten“ Online-Spiele alleine oder mit bzw. gegen andere zu spielen. Diese Gruppe macht 52,5 Prozent der gesamten Spielerschaft aus.

starker Alterseffekt – nur etwa sieben Prozent der über 40-Jährigen, aber mehr als ein Viertel der Teenager gehören einer Spielgemeinschaft an.

Tabelle 22: Mitgliedschaft in Spielgemeinschaften nach Alter und Geschlecht (in %)

n = 315	Männlich	Weiblich	14–19	20–29	30–39	Über 40	Gesamt
Bin Mitglied	26,0	12,7	27,2	25,3	22,4	6,7	19,9
War früher mal Mitglied	17,9	4,2	14,8	14,9	8,6	7,9	11,7
Noch nie Mitglied gewesen	56,1	83,1	58,0	59,8	69,0	85,4	68,4

Anmerkung: Diese Frage wurde nur denjenigen gestellt, die zumindest „selten“ Online-Spiele spielen.

In Bezug auf die Bekanntschaft mit anderen Gruppenmitgliedern ergibt sich ein differenziertes Bild: Etwas mehr als ein Fünftel der Befragten, die Mitglied in einer Spielgemeinschaft sind, kennt alle anderen Mitglieder auch persönlich von Face-to-Face-Treffen.²⁹ Eine ähnlich große Gruppe gibt jedoch an, gar keinen der anderen Kontakte schon persönlich getroffen zu haben, und mehr als ein Drittel kennt nur wenige der Gruppenmitglieder von persönlichen Treffen.

3.3.4 *Motive*

Um die Hinwendung zu Computerspielen näher zu erfassen, wurde eine Liste von 18 Motiven erstellt, die neun der zehn grundlegenden Motivdimensionen für das digitale Spielen erfassen, die Kunczik/Zipfel (2004) diskutieren (vgl. Tab. 23).³⁰

Nach den Motiven der Nutzung von Computerspielen gefragt, ergibt sich eine deutliche Rangfolge (vgl. Tab. 24): Mehr als 90 Prozent der Computerspieler wenden sich digitalen Spielen zu, um Spaß zu haben, etwa drei Viertel wollen sich unterhalten lassen und etwa zwei Drittel sagen, dass sie das Interesse am Thema eines Spiels zur Nutzung motiviert. Für etwas mehr als die Hälfte der Befragten sind Computerspiele zudem eine Möglichkeit, ihre Längeweile zu vertreiben. Motive wie das Schlüpfen in eine andere Rolle, mehr über sich selbst zu erfahren oder Aggressionen abzubauen treffen hingegen nur auf zehn Prozent und weniger der Computerspieler zu.

29 Auf der Grundlage der Daten lässt sich allerdings nicht klären, ob die persönliche Bekanntschaft bereits vor dem gemeinsamen Spielen bestand oder erst im Nachhinein, z.B. durch Gilden- oder Clantreffen zustande kam.

30 Die zehnte Motiv-Dimension, „Strukturelle Kopplung“, ist dem Modell von Computerspielen als Tätigkeit inhärent, das diesem Projekt zugrunde liegt (vgl. Kapitel 2.1) und wurde daher nicht gesondert als Motiv operationalisiert.

Tabelle 23: Operationalisierung von Motivdimensionen in standardisierter Befragung

Dimension	Operationalisierung
Herausforderung, Wettbewerb und Erfolg	1. Um mich mit anderen Spielern zu messen. 2. Um Herausforderungen zu meistern. 3. Um neue Dinge zu lernen, die mir auch außerhalb des Spiels weiterhelfen. 4. Um bestimmte Fähigkeiten zu trainieren.
Ausübung von Macht/Kontrolle	5. Um mir Erfolgserlebnisse zu verschaffen.
Identitätsbildung	6. Um mehr über mich selbst zu erfahren. 7. Um auszuprobieren wie es ist, jemand anders zu sein. 8. Weil mich das Thema des Spiels interessiert.
Geselligkeit	9. Um mit anderen Spielern Zeit zu verbringen.
Bekämpfung von Langeweile	10. Um meine Langeweile zu bekämpfen. 11. Um Zeit zu überbrücken. 12. Um Spaß zu haben.
Fantasie	13. Um Dinge zu tun, die ich im echten Leben nicht tun kann. 14. Um mich unterhalten zu lassen. 15. Um spannende Geschichten zu erleben.
Eskapismus	16. Um den Alltag hinter mir zu lassen.
Stress- und Aggressionsabbau	17. Um Aggressionen abzubauen.
Flow-Erlebnis	18. Um die Welt um mich herum zu vergessen und in das Spiel abzutauchen.
Strukturelle Kopplung	[in anderen Motiven enthalten; nicht gesondert operationalisiert]

Quelle: Kunczik/Zipfel 2004, S. 238 ff.

Zwischen den Geschlechtern gibt es insbesondere bei den weitverbreiteten Motiven keine wesentlichen Unterschiede. Männliche Computerspieler geben allerdings häufiger an, dass das Meistern von Herausforderungen, das Erleben spannender Geschichten oder die Überschreitung von Begrenzungen des „echten Lebens“ für sie zutreffen. Unter Computerspielerinnen sind hingegen Motive wie das Hinter-sich-lassen des Alltags, das Trainieren bestimmter Fähigkeiten oder das Lernen neuer Dinge stärker verbreitet als bei Männern.

Bezogen auf das Alter finden sich weitere Unterschiede: Teenager geben deutlich häufiger als ältere Befragte an, mit Computerspielen ihre Langeweile vertreiben zu wollen; auch die Möglichkeit, über die eigenen Grenzen hinaus Dinge tun zu können sowie in andere Rollen schlüpfen zu können, sind in der jüngsten Altersgruppe stärker verbreitet. Motive wie das Trainieren von Fähigkeiten und – bei deutlich geringerem Auftreten – des Lernens über sich selbst sind hingegen unter älteren Computerspielern stärker verbreitet.

Tabelle 24: Motive für das Spielen digitaler Spiele

n=600 „Ich spiele solche Spiele ...“	Männ.	Weib.	14–19	20–29	30–39	Über 40	Gesamt
... um Spaß zu haben	92,1	92,6	95,7	93,8	87,9	92,6	92,4
... um mich unterhalten zu lassen	75,8	71,3	80,7	82,6	71,2	65,9	73,8
... weil mich das Thema des Spiels interessiert	67,6	65,9	77,2	79,9	66,9	53,5	67,0
... um meine Langeweile zu vertreiben	56,9	56,6	83,3	58,3	54,0	43,8	56,8
... um Zeit zu überbrücken	49,9	49,4	55,3	55,3	46,8	44,7	49,7
... um Herausforderungen zu meistern	51,6	45,5	48,2	51,0	54,9	44,7	49,0
... um den Alltag hinter mir zu lassen	43,1	49,6	32,5	46,2	53,2	48,8	46,0
... um bestimmte Fähigkeiten zu trainieren	38,2	45,7	35,1	37,9	42,7	46,5	41,4
... um mit anderen Spielern Zeit zu verbringen	41,5	37,2	51,8	52,4	42,7	22,6	39,6
... um neue Dinge zu lernen	31,5	40,3	38,3	32,6	40,3	32,3	35,2
... um spannende Geschichten zu erleben	41,7	23,7	43,0	40,3	35,5	24,4	34,0
... um mich mit anderen Spielern zu messen	38,3	22,1	43,9	42,8	32,0	16,6	31,3
... um Dinge zu tun, die ich im echten Leben nicht tun kann	29,7	15,6	39,5	22,1	23,4	16,1	23,7
... um die Welt um mich herum zu vergessen	21,6	17,8	16,5	22,8	23,2	18,4	20,0
... um schnelle Erfolgserlebnisse zu erleben	16,9	16,7	24,6	17,9	20,8	9,7	16,8
... um auszuprobieren wie es ist, jemand anders zu sein	11,4	9,3	20,2	10,3	11,3	5,1	10,6
... um mehr über mich selbst zu erfahren	10,8	7,0	7,9	7,6	8,8	11,5	9,3
... um Aggressionen abzubauen	9,3	6,2	9,6	8,3	14,4	3,2	8,0

Anmerkung: Vorgegeben war eine vierstufige Antwortskala (1 = „Stimme voll und ganz zu“, 2 = „weitgehend“, 3 = „weniger“ bzw. 4 = „stimme gar nicht zu“). Für die Prozentwerte sind die Antworten 1 und 2 zusammengefasst.

Mit Hilfe einer explorativen Faktorenanalyse lassen sich die 18 Motive auf sechs zugrunde liegende Dimensionen reduzieren, die zusammen 44,7 Prozent der Varianz erklären.³¹ Tab. 25 fasst die Dimensionen und die in sie einfließenden Einzelmotive zusammen; die höchste interne Konsistenz, hier durch Cronbachs α ausgedrückt, haben die Dimensionen „Sozialität“ und „Zeit füllen“, gefolgt von „Grenzüberschreitung und Spannung“ sowie „Lernen und Trainieren“.³²

31 Die gewählten Parameter der Faktorenanalyse: Hauptachsenextraktion; Eigenwert-Kriterium; Varimax-Rotation mit Kaiser-Normalisierung; Konvergenz in acht Iterationen. Die Items „um Herausforderungen zu meistern“, „um schnelle Erfolgserlebnisse zu erleben“ sowie „um Aggressionen abzubauen“ wurden wegen geringer Faktorladungen bzw. wegen geringem Erklärungswert in der Dimensionsanalyse im Verlauf der weiteren Berechnungen ausgeschlossen.

32 Insbesondere die Faktoren „Eskapismus“ ($\alpha = .618$) und „Unterhaltung“ ($\alpha = .532$) liegen unterhalb der Werte für Cronbachs Alpha, die üblicherweise als ausreichend für die interne Konsistenz einer Skala angesehen werden.

Tabelle 25: Zusammensetzung der sechs Dimensionen von Spielmotiven

<i>Faktor 1: Grenzüberschreitung und Spannung</i> (Cronbachs $\alpha = .683$)	<i>Faktor 4: Eskapismus</i> (Cronbachs $\alpha = .618$)
– um auszuprobieren wie es ist, jemand anders zu sein – um Dinge zu tun, die ich im echten Leben nicht tun kann – um spannende Geschichten zu erleben	– um den Alltag hinter mir zu lassen – um die Welt um mich herum zu vergessen
<i>Faktor 2: Lernen und Trainieren</i> (Cronbachs $\alpha = .651$)	<i>Faktor 5: Zeit füllen</i> (Cronbachs $\alpha = .719$)
– um neue Dinge zu lernen – um mehr über mich selbst zu erfahren – um bestimmte Fähigkeiten zu trainieren	– um Zeit zu überbrücken – um meine Langeweile zu vertreiben
<i>Faktor 3: Sozialität</i> (Cronbachs $\alpha = .722$)	<i>Faktor 6: Unterhaltung</i> (Cronbachs $\alpha = .532$)
– um mich mit anderen Spielern zu messen – um mit anderen Spielern Zeit zu verbringen – weil mich das Thema des Spiels interessiert	– um mich unterhalten zu lassen – um Spaß zu haben

Für die weitergehende dimensionale Analyse wurde für jeden Faktor ermittelt, ob ein Befragter den entsprechenden Items im Durchschnitt zustimmt. Die meistverbreitete motivationale Dimension ist demnach „Unterhaltung“, die bei etwa drei Viertel der Befragten (72,5 %) vorliegt. Etwas weniger als die Hälfte (44 %) spielen aus Motiven des „Zeitfüllens“, etwa ein Viertel (26,6 %) nennt Motive der „Sozialität“ und ein Fünftel (20,3 %) „Eskapismus“. Am wenigsten verbreitet sind die Dimensionen „Lernen und Trainieren“ (13 %) sowie „Grenzüberschreitung und Spannung“ (12 %).

Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind nur bei „Grenzüberschreitung und Spannung“ sowie „Sozialität“ deutlich ausgeprägt; beide Dimensionen sind unter männlichen Befragten weiter verbreitet als unter weiblichen. Spielerinnen erzielen zwar etwas höhere Anteile bei den Motivdimensionen „Lernen und Trainieren“, „Eskapismus“ sowie „Zeit füllen“, doch die Unterschiede sind sehr gering. Deutliche Altersunterschiede treten hingegen bei allen Motiven auf, wobei es meist direkte lineare Zusammenhänge gibt. Einzig bei den Dimensionen „Lernen und Trainieren“ sowie „Eskapismus“ finden sich die größten Anteile bei den 30- bis 39-Jährigen.

Tabelle 26: Verbreitung der Motivdimensionen (nach Geschlecht und Alter; in %)

n = 600	Männlich	Weiblich	14–19	20–29	30–39	Über 40	Gesamt
Grenzüberschreitung und Spannung (F1)	15,8	7,0	19,3	14,5	13,6	5,5	12,0
Lernen und Trainieren (F2)	12,6	13,6	13,2	10,4	16,0	13,4	13,0
Sozialität (F3)	30,6	21,3	36,8	37,9	26,6	13,8	26,6
Eskapismus (F4)	19,5	21,4	16,5	21,5	25,8	18,4	20,3
Zeit füllen (F5)	43,0	45,3	57,0	50,3	40,3	35,0	44,0
Unterhaltung (F6)	73,8	70,5	86,1	84,1	66,9	60,6	72,5

Anmerkung: Anteil der Personen, die den Items der jeweiligen Dimensionen im Durchschnitt zustimmen.

3.4 Fazit

Die standardisierte Befragung, die im Rahmen der vorgelegten Studie durchgeführt wurde, liefert erstmals umfassende und repräsentative Einblicke in die Zusammensetzung, Nutzungsgewohnheiten, Präferenzen und Motive des Drittels der deutschen Bevölkerung ab 14 Jahren, das zumindest gelegentlich digitale Spiele spielt. PC-Spiele sind dabei am weitesten verbreitet, aber auch onlinebasierte Spiele sowie stationäre Spielkonsolen werden von jeweils etwa einem Viertel der deutschen Computerspieler genutzt.

Die Befragung bestätigt Befunde anderer Studien insofern, als dass Computerspiele vor allem unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen verbreitet und Jungen bzw. Männer in der Mehrzahl sind. Diese Gruppen sind auch tendenziell die intensiveren Spieler, was sich z. B. in längerer Spieldauer oder breiteren Genrepräferenzen ausdrückt. Gleichzeitig wird aber auch erkennbar, dass Computerspiele keinesfalls nur bei den Unter-30-Jährigen verbreitet sind: Mehr als ein Drittel der Computerspieler ist älter als 40 Jahre. Diese möglicherweise überraschende Verbreiterung der Nutzerschaft lässt sich einerseits zeitlich erklären: Wer Mitte der 1980er Jahre als Teenager mit Heimcomputern wie dem C64 aufgewachsen ist und dem Spielen treu blieb, ist inzwischen um die 40 Jahre alt. Andererseits sind unter den älteren Spielern gerade solche Genres verbreitet, die nicht im Fokus der gesellschaftlichen Aufmerksamkeit stehen: Knobel- und Denkspiele, Quiz- oder Lernspiele, oder auch Fitness- und Bewegungsspiele sind in den älteren Altersgruppen besonders populär; dies sind auch diejenigen Genres, die unter Spielerinnen weiter verbreitet sind als unter Spielern.

Über die Altersgruppen und Geschlechter hinweg dominiert der Unterhaltungsbezug: Spaß zu haben und sich unterhalten zu lassen, sind die hauptsächlichen Motive, wegen der sich Menschen digitalen Spielen zuwenden. Hinzu treten Möglichkeiten, mit Computerspielen Zeit zu überbrücken oder Langeweile zu vertreiben. Auf Lernen und Training bezogene Motive zur Computer-

spielnutzung werden hingegen seltener genannt, ähnlich wie eskapistische oder grenzüberschreitende Motive. Sozialbezogene Motive, sei es das Messen mit anderen, sei es das gemeinsame Spielen, sind ebenfalls nur für eine kleinere Gruppe der Spieler relevant; dies korrespondiert mit dem Befund, dass bei den unterschiedlichen technischen Modalitäten des Spielens das Alleine-Spielen jeweils häufiger genannt wird als das gemeinsame Spielen. Etwa ein Fünftel der Online-Spieler – dies entspricht etwa jedem zehnten Computerspieler – ist Mitglied einer spielbezogenen Gemeinschaft wie einer Gilde oder einem Clan.

4 Wie Spieler spielen

Jürgen Fritz, Wiebke Rohde

4.1 Einleitung: Stellenwert und Vorgehensweise des Kapitels

Dieses Kapitel fasst die Ergebnisse der leitfadenzentrierten Interviews mit Computerspielern zusammen. Im Sinne von exemplarischen Fallanalysen soll das Geflecht der wechselseitigen Abhängigkeiten und Verweisungen im Feld des Spielprozesses in den Blick genommen werden. So wird verständlich, wie in konkreten Einzelfällen Nutzen und Beeinträchtigungen von Computerspielen entstehen und durch welche Einflussfaktoren und ihr Zusammenwirken diese Ergebnisse erklärt werden können. Die Fallanalysen zielen nicht auf eine Repräsentativität der Untersuchungsergebnisse im statistischen Sinn, sondern sind derjenige Teil des mehrperspektivischen Forschungsansatzes, der durch qualitativ-empirische Daten belegen kann, *wie* die unterschiedlichen Kräfte im „Feld“ miteinander interagieren, sich wechselseitig bedingen, steuern und beeinflussen, sich verdichten und bestimmte Strukturen ausbilden. Dieses „Wie“ bietet keine generellen Antworten auf eine wie auch immer zu stellende Frage nach den Wirkungen. Es verdeutlicht das Spiel der Kräfte und die Formen, in denen sich dieses Kräftespiel auskondensiert. Das Bild, das sich dadurch zeigt, wird anschaulicher, schärfer, differenzierter und bündiger, als es Befunde einer quantitativen Untersuchung allein zuwege bringen könnten.

Die in Kapitel 2.1 vorgestellten theoretischen Module sind die Orientierungspunkte der Fallanalysen; sie geben dem Datenmaterial ein Ordnungsgefüge, das trennt und zugleich den Blick auf wechselseitige Verweisungen und Wirkungszusammenhänge öffnet. Eine solche multimodulare Sichtweise bietet die Möglichkeit, der Gefahr der „Monokausalität“ entgegenzutreten. Es gilt, das Feld des Spielprozesses mit seinen Einflussfaktoren zu verstehen und so die Frage nach Nutzen und Schaden der Computerspiele differenziert zu beantworten.

Die Module sind in ihrer Konstruktion Phänomenbereiche, in denen sich Erkenntnisse verdichten lassen. Sie fokussieren Aspekte von dahinter liegenden

allgemeiner konzipierten Theorien (z. B. Feldtheorie, Konstruktivismus, Lerntheorien, entwicklungspsychologische Theorien), die für die Untersuchung des Wirkgefüges virtueller Spielwelten relevant sind; in ihnen bündeln und integrieren sich zentrale Faktoren, die die Nutzung und das Wirkspektrum virtueller Spielmedien jeweils partiell erklären. Ein Erkenntnisgewinn in den einzelnen Modulen ist jeweils nur in Bezug auf die Ergebnisse (und Erkenntnisse) in den anderen Modulen zu gewinnen, und nur durch das Aufzeigen wechselseitiger Bezüge lassen sich Prägnanz und Tiefe der Ergebnisse erzielen. Von daher reicht es nicht aus, die Aussagen der Befragungspersonen den einzelnen Modulen zuzuordnen; vielmehr ist es notwendig, die Verbindungslinien zwischen den Ergebnissen in den einzelnen Modulen aufzuzeigen. In den Interviews werden nicht alle Module von den Befragungspersonen in gleicher Weise und Intensität thematisiert. Diesem Umstand wird in der Auswertung und Analyse insoweit Rechnung getragen, dass nicht Modul für Modul ausgewertet wird, sondern dass nur die Aussagen Berücksichtigung finden, die relevante Erkenntnisse vermitteln. Die Fallanalysen sind wie folgt strukturiert bzw. gegliedert:

1. Ausgangspunkt und erste Gliederungsebene sind fünf Computerspiele, die im Rahmen der Angebotsanalyse umfassend untersucht wurden: *Sims 3* (vgl. Kapitel 4.2), *Counter-Strike* (vgl. Kapitel 4.3), *World of Warcraft* (vgl. Kapitel 4.4), *FIFA* (vgl. Kapitel 4.5) und *FarmVille* (vgl. Kapitel 4.6).
2. Die quantitativen Daten sowie die Ergebnisse der Angebotsanalyse bilden den Hintergrund der Fallanalysen; sie sind jeweils einleitend zusammengefasst. Zudem wird – ohne Anspruch auf erschöpfende Darstellung – skizziert, welche Fragestellungen bisherige wissenschaftliche Untersuchungen zu dem jeweiligen Spiel fokussieren.
3. Den fünf Computerspielen werden die Interviews derjenigen Spieler zugeordnet, die die jeweiligen Spiele präferierten oder sich mit ihnen länger auseinandergesetzt haben. Je Spiel wurden bis zu acht interviewte Spieler untersucht, für die anhand der transkribierten Interviews Einzelfallanalysen im Sinne von „Spielerporträts“ erstellt wurden. Aus Platzgründen wird in diesem Kapitel jeweils nur eine Einzelfallanalyse pro Spiel beispielhaft dokumentiert. Die übrigen Analysen sind in Fritz/Rohde (2011) zu finden.
4. Im nächsten Schritt werden die einem Spiel zugeordneten Einzelfallanalysen zusammengefasst, auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten untersucht und Besonderheiten kenntlich gemacht.
5. In Kapitel 4.7 werden die Zusammenfassungen zu den einzelnen Spielen miteinander verglichen, mit dem Ziel, generelle Erkenntnisse zu gewinnen, die sich insbesondere auf das Wirkgefüge der Kräfte im Feld des Spielprozesses beziehen.

4.2 Sims 3

4.2.1 Ausgangsdaten aus der Angebotsanalyse und der quantitativen Erhebung

Die *Sims 3* ist eine Alltagssimulation, bei der es Aufgabe des Spielers ist, Figuren (Sims) zu erschaffen, ihren Lebensraum zu gestalten und sie während ihres virtuellen Lebens und Handelns zu verfolgen bzw. zu steuern. Eine wesentliche Spielforderung und -handlung ist es, die Defizitbedürfnisse „Energie“, „Soziales“, „Hygiene“, „Hunger“, „Harndrang“ und „Spaß“ der virtuellen Figuren zu stillen und den Wachstumsbedürfnissen in Form von individuellen Wünschen und Zielen einer Spielfigur durch kluges Handeln und vorausschauendes Planen gerecht zu werden. Außerdem gilt es, als Angestellter oder Freiberufler die interne Spielwährung „Simoleons“ zu erwirtschaften, um Handlungsmöglichkeiten und Status des *Sims*-Haushaltes aufrechterhalten bzw. steigern zu können.

Wesentliche Anforderungen des Spiels sind eine gute Auge-Hand-Koordination und räumliche Vorstellungskraft, um sich in einem dreidimensional anmutenden Raum orientieren zu können. Da man jederzeit pausieren kann, ist reaktionsschnelles Handeln weniger erforderlich. Die grundlegenden Regeln und der Inhalt des Spiels können relativ schnell erfasst werden. Spielforderungen, der Spielinhalt und die Spielhandlungen haben einen deutlichen Bezug zum alltäglichen Leben. Die Konzentrationskraft ist gefragt, weil der Spieler die verschiedenen Bedürfnisse seiner Sims im Blick behalten muss.

Das Spiel *Sims 3* ermöglicht dem Spieler, den Spielinhalt mit seiner eigenen Lebenssituation unmittelbar in Beziehung zu setzen. Das spielerische Handeln kann zur Prohebühne für das Handeln in der realen Welt werden, weil das Spiel eine für den Spieler erkennbare Referenz zu den Aspekten der realen Welt besitzt. Durch diese „referentielle Identifikation“ ist der Spieler im Spiel repräsentiert und kann sich dadurch an das Spiel binden.

Der erste Vorläufer, *Die Sims*, erschien bereits im Jahr 2000, und das zehnjährige Jubiläum der Reihe wurde auch über die Fachpresse hinaus thematisiert, wobei gerade das Nicht-Typische des Spiels hervorgehoben wurde: „Keine Story, kein Testen der Reflexe, keine klare Aufgabe – den ‚Sims‘-Titeln fehlt alles, was ein Computerspiel ausmacht. Ungewöhnlicher noch, es sind Alltagssimulationen mit durchschnittlichem Vorstadtvolk in der Hauptrolle. Auf dessen Spielplan stehen Schlafen, Essen, Putzen und Arbeiten (und selten auch mal Feiern). Dennoch sind die ‚Sims‘, die dieser Tage ihren zehnten Geburtstag feiern, nicht nur die erfolgreichste PC-Spieleserie, sondern mit 125 Millionen verkauften Produkten auch die – nach ‚Mario‘ und ‚Pokémon‘ – weltweit drittpopulärste Spielmarke“ (Freundorfer 2010; vgl. u. a. Sagatz 2010). Vor diesem Hintergrund verwundert etwas, dass die *Sims*-Spielreihe nur vereinzelt auch

Gegenstand wissenschaftlicher Forschung³³ war, nicht zuletzt, weil es sich um eines derjenigen Spiele handelt, die insbesondere Spielerinnen ansprechen – so ermittelten Jansz/Avis/Vosmeer (2010) in einer (nicht-repräsentativen) Befragung von *Sims* 2-Spielern in den Niederlanden einen Frauenanteil von 84 Prozent. In Deutschland sind der repräsentativen Befragung zufolge etwa drei Viertel aller *Sims*-Spieler weiblich; 5,5 Prozent aller Computerspieler nutzen das Spiel zumindest ab und zu.

Als Erklärung für diesen hohen Anteil kann herangezogen werden, dass Setting und Spielaufgaben der (traditionellen) weiblichen Lebenswelt des häuslichen Alltags entsprechen und auch explizit weibliche Handlungsrollen (wie die „Mutter“) im Spiel eingenommen werden können (vgl. Martey/Stromer-Galley 2007; Eichner 2007). Im Durchschnitt verbringen die *Sims*-Spieler etwa 4,5 Stunden pro Woche mit dem Spiel. Allerdings wenden 5 % der Spieler mehr als 20 Stunden die Woche für das Spiel auf. 32 % der Spieler sind schon länger als drei Jahre mit den verschiedenen Varianten des Spiels beschäftigt. Das Durchschnittsalter der *Sims*-Spieler liegt bei etwa 21 Jahren, doch die meisten Spieler (61 %) sind zwischen 14 und 19 Jahren alt und zwei Drittel befinden sich noch in der Ausbildung (67 %). Sie sind meist alleinstehend (58 %) oder leben mit ihren Partnern nicht zusammen (23 %).

Die wesentlichen Motive, sich dem Spiel zuzuwenden sind, sich unterhalten zu lassen (96 %), Spaß zu haben (95 %), Interesse am Thema (80 %), Langeweile (75 %) und Zeit zu überbrücken (74 %). Etwa die Hälfte der *Sims*-Spieler gibt als Motive an: Spannende Geschichten zu erleben (60 %), Dinge tun zu können, die man im echten Leben nicht tun kann (59 %), den Alltag hinter sich zu lassen (57 %), auszuprobieren, jemand anders zu sein (47 %). Die auf Leistungsvergleich, Leistungstraining und Erfolge gerichteten Wünsche an das Spiel sind von den *Sims*-Spielern nur in geringem Maße geäußert worden. Im Rahmen der Fallanalysen zu den *Sims* wurden sieben Spielerinnen und Spieler ausgewählt, die eine Präferenz für dieses Spiel angegeben haben (vgl. Tab. 27).

Tabelle 27: Gruppe der Befragungspersonen mit Präferenz für „Die Sims“

Code	Geschlecht	Alter	Tätigkeit
S1	Weiblich	22	Studentin der Slawistik
S2	Weiblich	16	Gymnasiastin in der 9. Klasse
S3	Männlich	15	Schüler an einer Förderschule
S4	Weiblich	20	Ausbildung zur Krankenpflegerin
S5	Weiblich	21	Studentin der Medien- und Kommunikationswissenschaften
S6	Weiblich	25	Studentin der Japanologie
S7	Weiblich	21	Studentin der Meteorologie

33 Consalvo/Dutton (2006) wählen in einem methodologischen Artikel *Die Sims* als Beispiel, um Kategorien für die qualitative Analyse von digitalen Spielen zu diskutieren. Paulk (2006) hingegen setzt sich essayistisch mit den design- bzw. architekturtheoretischen Bezügen der Innenausstattung von Wohnungen im ersten *Sims*-Spiel auseinander.

4.2.2 Exemplarische Fallanalyse: Spielerin S5

S5 ist weiblich, 21 Jahre alt und Studentin der Medien- und Kommunikationswissenschaften. Sie wohnt alleine und macht recht viel mit ihren Freunden. Sie hat einen Studentenjob bei einer Spieleplattform und ist Zuarbeiterin im Portalmanagement. Ihren Computer nutzt sie täglich, das Fernsehen hingegen dient ihr eher als „Geräuschtapete“. Ihre Hobbys sind Keyboard spielen und Sport.

Sie verfügt über ausgeprägte, differenzierte und reflektierte Erfahrungen mit zahlreichen Computerspielen. Sie ist mit Konsolen und Videospielen aufgewachsen. „Also schon mal als kleines Kind hab ich irgendwie mit meinem Papa mal gespielt und ich hatte die NES. Das war die erste Konsole, die wir hatten. Früher habe ich nur zugeschaut, aber irgendwann hat mein Papa dann erkannt, dass ich besser bin als er und hab ich gespielt.“ Sobald sie sich ein neues Spiel beschaffen konnte, hat sie sich intensiv in das Spiel hineingesteigert. „Dann war ich auch emsig und hab das nicht liegengelassen, sondern musste das dann durchspielen.“ War das Computerspiel am Anfang eine gemeinsame Aktivität von Tochter und Vater, hat sich das bei S5 zunehmend verselbstständigt: „Also da hab ich halt gemerkt, da bin ich gut und das macht Spaß, weil ich mich auch abgelenkt fühle und weil ich in relativ kurzer Zeit ein bestimmtes Ziel erreichen kann. Und das befriedigt mich natürlich auch, wenn ich dieses Ziel erreicht habe und das Spiel durchgespielt habe.“

Diese Erwartungsstruktur an den Spielprozess hat sich bei S5 weiter ausgebildet. Erfolgserlebnisse sind ihr im Spiel wichtig, möglicherweise die zentrale Motivation: „Auf jeden Fall Erfolgserlebnisse, das ist auf jeden Fall ein großer, großer Grund.“ Dazu muss das Spiel spannend sein und nicht nervend, wenn man gezwungen ist, alles noch einmal durchzuspielen, um seinen Level zu steigern. Für die Spielerin darf der Spielprozess in seinem Abwechslungsreichtum nicht abklingen. „Es muss wirklich immer so eine Etappe nach der anderen kommen. Und muss mich immer fordern, wie gesagt, aber darf mich auch nicht unterfordern. Und wenn das gegeben ist und dieser Status erreicht ist, kann ich immer mehr. Ich kann immer mehr erreichen, wenn ich gut bin und wenn ich mich anstreng. Und kann die Leiter höher klettern. Dann ist das gegeben, dass ich dann auch nicht so schnell aufhöre und die Zeit vergehe.“

Für die Spielerin sind dies auch die Motivationsfaktoren im realen Leben: „Das ist ja eigentlich bei vielen so. Wenn es gut läuft, dann macht man weiter und motiviert einen und das macht Spaß. Auch in der Arbeit. Wenn es gut läuft, dann geh ich natürlich lieber dahin, als wenn es mal irgendwie einen auf den Deckel gab oder wenn mal ein Projekt total schleppend ist und einfach nicht voran kommt. Dann frustriert das und dann, gut, dann muss man sich da durchbeißen, aber das zieht einen schon runter auch im realen Leben.“

Vor dem Hintergrund dieser Anschauungen, Spielgewohnheiten und strukturellen Kopplungen ist die Einschätzung des Spiels *Die Sims 3* durch die Spielerin verständlich. Auch bei diesem Spiel geht es der Spielerin um den sichtbaren Erfolg und sie ist enttäuscht, wenn sie um die Früchte ihres Erfolges gebracht wird: „Bei den *Sims 3* war es ja so, dass man halt alt werden konnte. Und irgendwann stirbt man dann, wenn man es nicht anders einstellt. Das erste Mal habe ich es nicht gewusst, dass man es einstellen kann. Und dann bin ich dann gestorben und war vollkommen frustriert, weil ich alle Skills auf volle Prozentzahl hatte und dachte, ich kann alles erreichen und dann, ja, war ich leider schon alt und gebrechlich.“

Für die Spielerin ist das Spielende erreicht, wenn alle Möglichkeiten realisiert sind: „Es war alles (beim Spiel) erreicht. Ich konnte alles spielen und machen und tun, also es gab keine Schranken mehr. Und dann hab ich mir gedacht, ja, jetzt kannst du nichts mehr erreichen, es ist alles erreicht. Dann hab ich es weggelegt. Da hatte ich keine Lust mehr. Da gab es kein Ziel mehr für mich. [...] Das Ziel ist auf jeden Fall wichtig. Das muss erreicht werden und dann, dann ist gut. Also, wenn das erreicht ist, dann hör ich auf. Bei den *Sims* war es halt erreicht, wo man wirklich alle Stufen einmal durchklettert hat. Da war es dann erreicht das Ziel. [...] Ich glaube wirklich, der Spielspaß war primär der, dass man in allem halt die Beste ist. Also wirklich in jedem Bereich. [...] Das war echt so der größte Anreiz irgendwie.“

Die virtuelle Spielwelt von *Sims 3* bot für die Spielerin die Möglichkeit, in ihrer Zielorientierung, ihrem Erfolgsstreben und ihrem Ehrgeiz einen Spielraum gefunden zu haben. Das Spiel hat sie etwa drei Monate intensiv gespielt und auch Momente erlebt, in denen sie Schwierigkeiten hatte aufzuhören: „*Sims 3* hat kein Ende irgendwie. Da musste ich auch teilweise überlegen: Jetzt lieber lernen oder *Sims 3* spielen? Also es gibt auch Momente, wo man natürlich zögert und wo das natürlich auch eine große Versuchung ist.“ Auch aus diesem Grunde wählt die Spielerin Computerspiele mit einem klaren Ende und geht den Onlinespielen aus dem Weg. Sie ist auch nicht Mitglied in einem Clan. Dies wäre ihr zu heikel, weil sie weiß, dass ein solcher Clan Verpflichtungen auferlegt und man sich zu bestimmten Zeitpunkten zu treffen hat. „Aber ich möchte wirklich nur spielen, wenn ich Lust drauf hab und will das nicht irgendwie als Pflicht ansehen.“ S5 will spielen, wenn sie sich danach fühlt und nicht, wenn andere sagen, dass sie jetzt spielen müsse.

Die Spielerin kennt die Probleme des exzessiven Spielens aus eigener Erfahrung. Es gab Zeiten, zu denen sie täglich vier Stunden gespielt hat. Das hat sich im Laufe der Zeit, durch die Anforderungen von Schule und Studium, deutlich vermindert: „Und jetzt nur noch Zeitfenster, die ich mir mal einräume, wenn ich denn ein neues Spiel unbedingt haben will. Dann räume ich mir ein Zeitfenster ein, spiel das, schließ das ab und dann ist auch erst mal Pause.“

Die Zeitfenster können dann fünf Stunden am Tag betragen und sich auf etwa zwei Wochen erstrecken, bis das Spielende erreicht ist.

Die Spielerin hat gelernt, ihr Interesse am Computerspiel mit den Erfordernissen ihres realen Lebens auszubalancieren und reflektiert diese Balance deutlich: „Es gibt Momente, wo ich auch extrem spiele, wo Leute sagen: Warum spielst du so viel? Bist du süchtig? Darum geht es nicht. Es geht, glaub ich, eher darum, dass andere Bereiche wirklich nicht vernachlässigt werden, dass man sich selber nicht vernachlässigt, dass man immer noch irgendwie so viel Abstand gewinnen kann zu einer Sache, dass man nicht wirklich immersiv schon total da drin ist. Also ich zieh eher die psychologische Grenze. Wie viel Abstand traut man sich selber zu zum Spiel? Kann man sagen, ich muss jetzt nicht spielen, oder hat man wirklich den Drang, dass es schon wirklich wie bei einem Alkoholsüchtigen nötig ist zu spielen? [...] Man hat natürlich die Lust, aber sobald man sich selber fragt, was ist wichtiger, was liegt jetzt eigentlich gerade an, kann ich das wirklich tun? Kann ich jetzt spielen oder soll ich lieber das und das machen? Dann überwiegt auf jeden Fall die Vernunft und das rationale Denken. [...] Wenn man sich gezwungen fühlt oder vielleicht irgendwie, weil man nichts anderes hat, dann ist es auf jeden Fall gefährlich.“

Die Spielerin wählt die Spiele nach ihren Interessen sehr gezielt aus. Es muss ein wirklich gutes Spiel sein. Die Story ist ihr wichtig: „Und dann find ich das wirklich sehr spannend und wenn sich einfach was entwickelt, sowohl vom Charakter her, also wie im Film praktisch, dass sich eine Filmfigur entwickelt. [...] Oder wenn sich natürlich auch der Anspruch des Spiels entwickelt. Wenn die Gegner größer und schwieriger werden. Oder ich mich als Figur entwickle, auch von der Stärke her, das ist schon ansprechend auf jeden Fall.“ Es kommt auch vor, dass die Spielerin die Spielhandlungen ihrer Spielfigur in ihrer Fantasie fortführt: „Aber manchmal denkt man schon: ach, das wär jetzt cool, wenn du jetzt hier großartig einen Jump machen könntest, so wie, was weiß ich, bei Lara Croft. Und dann würden die alle groß gucken.“

Die Spielerin benennt verschiedene positive Effekte der Computerspiele. Für sie sind es zunächst motorische Fähigkeiten, die durch das Computerspiel gefördert werden. Sie vermutet, dass ihre Fähigkeit, Keyboard zu spielen, dadurch trainiert wurde. Auch soziale Kompetenzen werden nach Auffassung von S5 gesteigert. Man redet über die Spiele, hat Spaß und Kommunikation auf Wii-Abenden. Der Umgang mit Medien und Medientechnik kann sich in Richtung auf Medienkompetenz weiter entwickeln. Wichtig für die Spielerin ist, dass sie neue Spielprinzipien erfährt. „Das erfordert natürlich auch eine gewisse geistige Leistung, dass ich erst mal das Spielprinzip erkenne und schau, wie das Spiel aufgebaut ist. [...] Da lernt man natürlich auch aktiv, wie Wirtschaft funktioniert. Natürlich fiktional alles und sehr abstrakt, aber es hat auf jeden

Fall positive Effekte, weil man einiges wirklich auch auf andere Bereiche anwenden kann, also wenn ich irgendwie relativ schnell Durchblick bekomme in ein komplexes Spiel, dann bekomme ich auch einen relativ schnellen Durchblick in andere komplexe Dinge. Dann werden mir andere Dinge schlüssiger.“

Darüber hinaus ist für die Spielerin das Computerspiel eine Anregung, sich mit der Technik und Programmierung eines Spiels zu befassen: „Wie entsteht überhaupt ein Spiel, und was ist dafür überhaupt notwendig? Und was für Projektphasen müssen da durchgegangen werden.“ Offensichtlich hat der durch die Computerspiele mögliche Impuls die Spielerin in ihrer Studienentscheidung mit beeinflusst.

4.2.3 Zusammenfassung der Einzelfallanalysen zum Spiel *Sims 3*

Bei den insgesamt sieben Spielerinnen und Spielern zeigen sich deutliche Unterschiede in den Nutzungsmotiven. Während bei einigen Spielerinnen Spaß und Entspannung im Mittelpunkt des Spielinteresses stehen und das Lustprinzip dominiert, sind anderen Spielerinnen der Erfolg und das Erreichen von Zielen wichtig. Neben dem Abwechslungsreichtum, den das Spiel bieten soll, ist es für eine Spielerin Gewohnheit geworden, das Computerspiel auch nebenbei spielen zu können. Für diese Spielerin ist das Computerspiel Zeitvertreib, um abzuschalten und sich zu entspannen. Für eine andere Spielerin ist das Gefühl, selbstwirksam handeln zu können, in besonderer Weise wichtig.

Es finden sich vielfach strukturelle Kopplungen zwischen den Möglichkeiten des Spiels und den Vorlieben, Wünschen und Interessen der Spielerinnen und des Spielers. Mit eigenen Lebensentwürfen und Entwicklungsaufgaben befasst, findet eine Spielerin im Spiel die Möglichkeit, Biografien für die *Sims* zu entwickeln und mit ihnen zu spielen. Eine andere Spielerin, die deutliche gestalterische Interessen besitzt und Spaß am Umziehen hat, realisiert dies durch die spezielle Nutzung des Computerspiels. Ähnliches gilt für eine Spielerin, die ein Interesse am Zeichnen von Manga- und Anime-Figuren besitzt und diese Vorlieben in das Computerspiel integriert. Ein Spieler, der eigentlich Shooter deutlich präferiert, findet in *Sims* einen Spielraum, um seinen Wunsch nach Partnerschaft und Familie spielerisch thematisieren zu können. Für eine Spielerin, die in komplizierten und verwickelten Familienverhältnissen lebt, bietet das Spiel eine Möglichkeit, diese Situation in einem virtuellen Spielraum darzustellen und eine Lösung anzustreben.

Der Nutzen des Computerspiels wird von den Befragungspersonen eher als gering und vernachlässigenswert eingeschätzt. Allenfalls können sich einige Spielerinnen eine Förderung der basalen Kompetenzen durch das Spiel vorstellen. Neue Spielprinzipien werden kennengelernt und halten die Spielerin fit für neue Situationen und Herausforderungen. Man lernt, Durchblick zu bekommen und steigert seine Fähigkeiten für Planungsprozesse. Wesentlich

stärker hingegen akzentuieren alle Befragungspersonen das emotionale Wirkungsspektrum des Computerspiels. Durch den Spielprozess wird das Entstehen positiver Gefühle angeregt und wohl auch erwartet. Zeitvertreib, Entspannung, abschalten können, Selbstwirksamkeit erfahren und Erfolge genießen sind emotionale Gratifikationen, die das Spiel bietet. Deutlich wird, dass die Spielerinnen das Computerspiel zur emotionalen Selbstregulation nutzen und so funktionalisieren. Dieses Mood-Management birgt die Gefahr in sich, dass die Bindungskräfte des Computerspiels zunehmen können und die Spielerinnen beginnen, wie unter Zwang, exzessiv zu spielen.

Diese Gefährdungen sind allen Spielern bewusst, und sie haben vielfältige Schutzmechanismen entwickelt, um das Computerspielen angemessen in ihr Leben zu integrieren und die Balance zu den Anforderungen des Lebens aufrecht zu erhalten:

- Das Lustprinzip ist für einige Spielerinnen ein wichtiger Schutzfaktor. Sie hören auf, wenn das Spiel langweilig wird, keine Herausforderungen mehr bietet, nicht mehr entspannend wirkt und wenn das Spiel zu stressig wird. Diese Form der Selbstregulation kann wirkungsvoll sein, wenn außerhalb des Spielprozesses „Belohnungswerte“ in ausreichendem Maß vorhanden sind (z. B. gemeinsame Aktivitäten mit Freunden).
- Sachlich distanzierende Vernunft zeichnet die Persönlichkeitsstärke vieler Spielerinnen aus. Sie zeigen Einsicht in die Notwendigkeit, sich den Herausforderungen und Anforderungen der realen Welt zu stellen. Sie schätzen den Stellenwert des Computerspiels im Vergleich zu ihrem Leben in der realen Welt als wenig bedeutsam, als verzichtbare Nebensache ein. Ob sich diese Vernunftorientierung im konkreten Verhalten zeigt, wenn das Spielinteresse recht groß ist, ist eine andere Frage. Die Interviews zeigen bei einigen Spielerinnen, dass mit Vernunftgründen allein ein starker Spielwunsch nicht auszubremsen ist. Die Diskrepanz zwischen der Wertbestimmung des Computerspiels und dem realen Verhalten (dem konkreten Zeitbedarf) ist manchen Spielerinnen sehr deutlich.
- Hilfreich ist es dann, wenn die Spielerinnen sich auf eine bestimmte Struktur des Tages festlegen, also vorab bestimmen, wann Zeit zum Spielen ist und wann sie sich den Herausforderungen der realen Welt zu stellen haben. Auch das klappt nicht immer, wie einige Interviews zeigen. Da mag die relativ starre Zeitstruktur der *Sims* möglicherweise ein Anker sein, um auf dieser Folie selbst zu einer angemessenen Struktur des Tages (und der Woche) zu kommen.
- So wie einige Spielerinnen das Computerspiel schätzen, weil sie darin alles unter Kontrolle haben, so arbeiten sie auch an sich, an ihrer Persönlichkeitsstärke, um sich selbst in den Griff zu bekommen und nicht der Sogwirkung des Spiels zu verfallen.

- Vernunftgründe sprechen bei den Befragungspersonen eine deutliche Sprache, wenn entschieden wurde, bestimmte Spiele nicht zu spielen, weil sie mit einem zu hohen Zeitbedarf verbunden sind oder sie eine zu große Bindungswirkung entfalten können. Dies gilt insbesondere für Spiele, bei denen virtuelle Spielgemeinschaften Druck ausüben könnten, viel Zeit und Energie in die Spielprozesse zu investieren.
- Die Entscheidung einer Spielerin, ihren Ehrgeiz im Spiel abzuschwächen und nicht die Beste sein zu wollen, schafft Distanz zum Spiel und stärkt die Selbstregulationskräfte.
- Schließlich ist die Beobachtung von Computerspielern im Umfeld der Befragungspersonen ein warnendes Beispiel, um nicht in exzessive Spielgewohnheiten abzugleiten und sich von den problematischen Spielgewohnheiten abzugrenzen.

Allen Befragungspersonen war die Notwendigkeit bewusst, der Bindungswirkung des Computerspiels etwas Relativierendes entgegenzusetzen. Insoweit kann man als impliziten Nutzen des Computerspiels herausstellen, dass es die Selbstregulationskräfte der Spieler herausfordert. Die Spieler stehen vor der Notwendigkeit, den Spaß an Computerspielen mit den Forderungen der realen Welt angemessen auszubalancieren, eben weil von den Computerspielen im Bewusstsein der Spieler ein großes Bindungspotenzial ausgehen kann.

Diese Bindungskraft der Computerspiele drückt sich auch in den von den Spielern bewusst wahrgenommenen Transfers von der virtuellen Spielwelt in andere Areale der Lebenswelt aus. Es treten Ähnlichkeitserlebnisse zwischen der virtuellen Spielwelt der Sims und Begebenheiten in der realen Welt auf. Spielhandlungen der Spielfigur werden in der Fantasie fortgeführt. Spiele, die lange und intensiv gespielt werden, lösen „Nachhalleffekte“ aus: Man sieht die Spielfigur dann vor Augen.

Es gibt relativ große Unterschiede zwischen den Befragungspersonen in Hinblick auf die Intensität und zeitliche Dauer des Computerspielens. Während das Spiel bei einigen Spielerinnen eher eine Nebenbeschäftigung ohne wirklichen Tiefgang darstellt, kann man andere Spielerinnen durchaus als medienaffin ansehen. Bei ihnen ist das Computerspiel zu einer wesentlichen Freizeitbeschäftigung geworden. Möglicherweise kann das unter anderem auch daran liegen, dass ihr familiales Umfeld (Väter und Brüder) den Spielen gegenüber sehr aufgeschlossen ist und die Befragungspersonen seit frühem Alter mit den Spielen vertraut gemacht hat.

4.3 Counter-Strike

4.3.1 Ausgangsdaten aus der Angebotsanalyse und der quantitativen Erhebung

Das Spiel *Counter-Strike* ist dem Genre der Taktik-Shooter zuzuordnen. Es bildet den Konflikt zwischen einer Gruppe Terroristen und einer Spezialeinheit (im Spiel Counter-Terroristen genannt) der Polizei oder des Militärs ab, die sich innerhalb eines abgegrenzten Areals duellieren. Auf eine übergeordnete Rahmenhandlung und Spielgeschichte verzichtet das Spiel dabei komplett. Durch den gewählten Spielmodus unterscheiden sich zwar die Aufgaben beider Teams, die grundlegende Spielmechanik ändert sich jedoch nicht, das Grundmuster des Konflikts bleibt auch in unterschiedlichen Modi identisch.

Das Spiel fordert vom Spieler eine sensumotorische Identifikation mit seiner Spielfigur. Der Spieler wird eins mit seiner Figur; er ist „im“ Spiel drin und handelt „selbst“ und zwar nicht durch figurale Elemente, sondern durch Veränderungen in „seinem“ Blickfeld. Wie die „subjektive Kamera“ in einigen Filmen hat der Spieler den dreidimensionalen Blick direkt in die Spiellandschaft. Dies erweckt den Eindruck, als sei man mit seinem Körper direkt im Spielgeschehen. Um bei dieser Form der Repräsentation handlungsfähig zu sein, sind Reaktionsschnelligkeit und eine nahezu automatisch ablaufende Auge-Hand-Koordination notwendig. Die Steuerung erfolgt durch eine Kombination von Tastatur und Maus.

Die Regeln des Spiels sind gut nachvollziehbar, sodass auch ungeübte Spieler sie nach kurzer Spieldauer erfassen können. Das Handlungsschema gilt in seiner Grundstruktur für die meisten Taktik-Shooter: Der Spieler muss sich den Angriffen der Gegenspieler erwehren und dabei taktische Entscheidungen treffen, um das eigene Überleben und den Erfolg seines Teams zu sichern. Dies erfordert neben einer enormen Reaktionsschnelligkeit auch ein hohes Maß an räumlichem Vorstellungsvermögen.

All dies stellt hohe Anforderungen an die affektiven Kompetenzen der Spieler. Ein großes Maß an Konzentrationskraft ist erforderlich, um die Spielsituation jederzeit im Auge behalten zu können. Da die Spieler unter permanentem Handlungsdruck stehen, werden an die Belastungsfähigkeit deutliche Anforderungen gestellt. Auch ein ausgeprägtes Maß an Stressresistenz und Coolness ist notwendig: Misserfolge in Gefechten mit besseren Spielern müssen ausgehalten werden. Nur durch permanentes Üben kann man die Leistungsfähigkeit im Vergleich zu den Gegenspielern verbessern. Das Spiel wird in der Regel in Teams gespielt, die gegeneinander antreten. Dies stellt an die Kooperationsfähigkeit des Spielers nicht zu unterschätzende Anforderungen. Er muss sich als Teamspieler erweisen, und dies schließt die Fähigkeit mit ein, den

eigenen Erfolg hinter den Erfolg seines Teams zurückstellen zu können, um das gemeinsame Spielziel zu erreichen.

Als eines der erfolgreichsten Computerspiele überhaupt, das prägend für das Genre der „Ego-Shooter“³⁴ wirkt, ist *Counter-Strike* nicht nur in der öffentlichen Diskussion stark präsent. Es ist auch aus wissenschaftlicher Perspektive vergleichsweise stark beforscht worden, wobei hier neben Fragen der möglichen Wirkungen von gewalthaltigen Spielinhalten³⁵ insbesondere die spezifischen Formen der Sozialität im Mittelpunkt des Interesses liegen, die in und um das Spiel herum entstehen. So arbeiten verschiedene qualitativ orientierte Studien (Wimmer/Quandt/Vogel 2008; Böhm 2009) heraus, dass *Counter-Strike* sowohl Teamspiel als auch Wettbewerb darstellt und daraus seinen Reiz bezieht. Durch die soziale Einbettung des Spielens – von den eher situativen Vergemeinschaftungsformen auf LAN-Parties (vgl. Hepp/Vogelsang 2008) über die wettkampforientierten Clans bis hin zu den professionell organisierten Ligen des eSport – liefert es aber auch Identitätsressourcen, insbesondere Gefühle der Gruppenzugehörigkeit und des Zusammenhalts in einer Gemeinschaft mit ähnlichen Interessen.

Der repräsentativen Befragung zufolge spielen 6,7 Prozent der deutschen Computerspieler zumindest ab und zu *Counter-Strike*. Die Spieler sind zum ganz überwiegenden Teil männlich (93 %) und jünger als 30 Jahre (85 %). Das Durchschnittsalter liegt bei etwa 21 Jahren. Annähernd zwei Drittel der Spieler befinden sich noch in der Ausbildung, wobei Hauptschüler bzw. Absolventen dieser Schulform leicht überrepräsentiert sind. Im Durchschnitt verbringen *Counter-Strike*-Nutzer etwa sechs Stunden pro Woche mit dem Spiel. Knapp 20 Prozent der Spieler spielen mehr als 10 Stunden wöchentlich, ein „harter Kern“ von 4,5 Prozent mehr als 20 Stunden in der Woche. Ein Drittel der *Counter-Strike*-Spieler spielt dieses Spiel bereits seit mehr als drei Jahren. Zwei bis drei Jahre Spielerfahrung haben 17 Prozent.

Neben dem Wunsch, Spaß zu haben und sich unterhalten zu lassen, dominiert unter den Spielern von *Counter-Strike* die Erwartung, sich mit anderen Spielern messen zu können. Die Bindungskraft des Spiels resultiert aus dem Wunsch nach Verbesserung der eigenen Fähigkeiten, dem Siegen in Wettbewerbssituationen und der Zugehörigkeit zu einer Spielgemeinschaft und den sich daraus ergebenden sozialen Verpflichtungen und Gratifikationen. Im Rahmen der Fallanalysen zu *Counter-Strike* wurden sieben Spielerinnen und Spieler ausgewählt, die eine Präferenz für dieses Spiel angegeben haben (vgl. Tab. 28).

34 Vgl. zu diesem Genre auch die umfassende multidisziplinäre Sammlung von Beiträgen in Bopp/Wierner/Nohr 2009.

35 Vgl. hierfür exemplarisch Gesmann 2006; Strüber 2006; Bopp 2009; Stoll 2009.

Tabelle 28: Gruppe der Befragungspersonen mit Präferenz für „Counter-Strike“

Code	Geschlecht	Alter	Tätigkeit
C1	Männlich	25	Veranstaltungstechniker
C2	Männlich	14	Gymnasiast in der 8. Klasse
C3	Männlich	21	Student der Kulturwissenschaften
C4	Männlich	27	Maler und Lackierer
C5	Weiblich	20	Ausbildung zur Kauffrau im Bereich Personaldienstleistung
C6	Weiblich	20	Gelernte Köchin; Mutterschaftsurlaub; zur Zeit auf Jobsuche
C7	Weiblich	23	Fachinformatikerin

4.3.2 Exemplarische Fallanalyse: Spieler C2

Der Spieler C2 ist 14 Jahre alt, männlich, und besucht die 8. Klasse eines Gymnasiums. Er wohnt (mit zwei jüngeren Schwestern) bei seinen Eltern, zu denen er ein sehr gutes Verhältnis hat und die ihm sehr wichtig sind. Er ist mit seinem Leben zufrieden und hält sich selbst für offen, kritikfähig, ehrlich, freundlich und zuverlässig. Er hat relativ viele Freunde, in der Regel über seine Schule und nicht über Internetkontakte. C2 hat viele Freizeitinteressen und treibt aktiv Sport. Seit acht Jahren ist er in einem Leichtathletikverein, seit zwei Jahren spielt er Tennis. Auch das Klavierspielen sagt ihm sehr zu.

Mit 4 Jahren hat er angefangen, Computerspiele zu spielen, zunächst eher harmlose Spiele wie Autorennen und Aufbauspiele. Sein Vater spielt relativ gerne Computerspiele. „Da habe ich ihm früher halt zugesehen vom Kindergarten, und dann habe ich halt irgendwann selber angefangen zu spielen.“ Die Lieblingsspiele sind Autorennen und *Diablo*. Zur Zeit spielt er *GTA 4* und *Counter-Strike*.

GTA 4 ist momentan sein Lieblingsspiel: „Ja es ist ein vielseitiges Spiel. Es spielt in New York. Ich war da schon mal in New York. Das Spiel ist echt super gemacht, klasse Grafik. Die Story ist gut. Was mir daran gefällt: Es ist nicht nur so typisch einfach draufhalten mit einer Knarre, sondern dass man auch ein bisschen überlegen muss und eine Taktik hat.“

Den Reiz von Ego-Shootern empfindet der Spieler als recht hoch, dies gilt auch für *Counter-Strike*: „Also, was ich gut fand, dass das ein Ego-Shooter war. Aber dass da nicht nur draufhalten ist, sondern ein bisschen mit Taktik gespielt wird, Strategie. Man muss sich mit seinem Kollegen, mit dem man da spielt, teilweise auch ein bisschen verständigen, wer jetzt welchen Part übernimmt.“

Der Spieler nutzt das Spielangebot von *Counter-Strike* (und auch *GTA 4*), um aggressive Impulse in virtuellen Spielwelten auszuleben: „Aber es macht Spaß, seine Aggressionen daran auszulassen beim Spielen. Man kann sich vorstellen, wer das und das ist. Aber das darf einen nicht beeinflussen.“ Meist sind es Lehrer, die Anlässe schaffen, Wut rauszulassen: „Aber man kann teil-

weise seine Aggressionen auf Lehrer, andere Leute auslassen, ohne denen zu schaden, wenn man eine Phase hat, wo die einem tierisch auf die Nerven gehen.“

Die Nutzung des Spiels als Ventil für aggressive Impulse hat eine bemerkenswerte Kehrseite: Hat der Spieler keinen Erfolg mit dem Spiel, steigern sich Wut und aggressive Impulse: „Ja, wenn ich nicht weitergekommen bin, war ich teilweise sehr genervt und habe es meinen Mitmenschen so mitgeteilt, war dann unfreundlich zu denen.“ Teilweise wurde es für den Spieler notwendig, sich körperlich abzureagieren: „Ich habe einen Boxsack im Keller hängen, und dann habe ich ein bisschen mit den Boxhandschuhen dagegen gehauen. [...] Weil, es frustet einen schon, wenn man nicht weiterkommt.“ Inzwischen hat der Spieler gelernt, mit den Stressbelastungen angemessen umzugehen und auf Misserfolge mit Ruhe und Abstand zu reagieren: „Wenn man halt bei einer Sache nicht weiterkommt, dann muss man sich mal zur Ruhe setzen und nicht immer weiterspielen permanent.“

Das Wochenende ist ein vom Spieler bevorzugter Zeitraum, sich häufig und relativ lange mit den Computerspielen zu beschäftigen: „Wenn ich die Hausaufgaben dann fertig habe, dann setze ich mich mal einen halben Tag an den Computer und spiele dann auch, aber sonst eigentlich nicht.“ Die Spielphasen dauern bei ihm in der Regel zwischen drei und vier Stunden. Als der Spieler *GTA 4* neu hatte, war die Bindungswirkung des Spiels sehr stark, sodass sich die Spielphasen deutlich verlängerten: „Ich fand das Spiel so toll. Und ich konnte teilweise, das war in den Ferien, da hatte man ja sehr viel Zeit, und da konnte ich teilweise gar nicht mehr aufhören. [...] Ich habe zu viel gespielt. Ich habe sechs Stunden am Tag gespielt.“ Es gab auch weitere intensive Spielphasen: „In den Ferien mit meinem Freund, da haben wir eine Nacht durchgespielt. Da wollten wir beide nicht aufhören. Dann haben wir gesagt: Noch eine halbe Stunde, dann hören wir auf. Das hat dann nicht geklappt. Dann haben wir so bis 5 Uhr gespielt, morgens. Ja, und irgendwann waren wir dann so müde.“

Der Spieler macht deutlich, dass seine Eltern sein Spielverhalten beobachten und notfalls auch eingreifen, wenn er beginnt, exzessiv zu spielen: „Ich durfte früher eine halbe Stunde am Tag spielen, aber auch erst, nachdem ich meinen Pflichten nachgegangen bin. Und jetzt sind meine Eltern da ein bisschen offener. Die meinen, solange ich in der Schule alles gut mache und freundlich zu meinen Mitmenschen bin, darf ich dann auch schon mal länger spielen, also so etwa zwei Stunden.“ Die Regulation der Spielzeiten durch die Eltern kann schon mal in Konflikte und Auseinandersetzungen münden: „Das eine oder andere böse Wort ist dann schon gefallen. Dann war ich schon etwas sauer auf die. Aber das hat sich dann nach ein paar Stunden wieder beruhigt. Habe mich in meinem Zimmer eingeschlossen und Fernsehen geguckt. Und irgendwann ging es dann wieder besser.“ Die elterlichen Eingriffe haben die Einsichts-

fähigkeit und Selbstbegrenzung des Spielers gestärkt: „Ich habe zu viel gespielt. Ich habe sechs Stunden am Tag gespielt. Das ist einfach zu viel. Das sehe ich jetzt auch ein. Ja.“

C2 vermittelt im Interview den Eindruck, dass er das Computerspielen angemessen in seine Beziehungsstruktur zu Freunden und Mitschülern integriert hat. Er spielt mit Freunden, Bekannten und insbesondere mit Klassenkameraden. Wichtig ist ihm dabei ein Vertrauensverhältnis. Das gemeinsame Spiel mit Bekannten und Freunden macht ihm mehr Spaß, als alleine zu spielen: „Es hat ehrlich gesagt mehr Spaß gemacht, mit anderen Leuten zu spielen, weil es ist leichter und teilweise, wenn man halt verliert, dann verliert man zusammen und es verliert nicht einer alleine.“ Zudem bieten die Freunde und Bekannte auch eine Möglichkeit, über die Spiele zu sprechen, sie zu beurteilen, Tipps auszutauschen und Hilfe zu holen, wenn man alleine nicht weiter kommt; aber nicht nur das: „Meistens sprechen wir über andere Sachen, also nicht über Computer.“

Die LAN-Partys sagen ihm nicht so zu: „LAN-Party habe ich einmal gemacht. Aber das hat mich nicht so vom Hocker gehauen. Das war einfach zu lange. Wir haben da eine ganze Nacht lang durchgespielt. Das hat keinen Spaß mehr gemacht zum Ende. Ich war müde und wollte davon eigentlich nichts mehr hören. Das war einfach zu lange.“

Der Spieler nutzt Ego-Shooter, um sich abzureagieren und von den Problemen zu entlasten: „Ja, es ist einfach mal schön, wenn man Probleme hat, irgendwie schlechte Noten geschrieben. Mal in eine andere Welt abzutauchen, wo einem nichts passieren kann. Wo man einfach mal spielen kann, ohne irgendwie einen Gedanken zu haben, was passieren könnte, wenn du dies und das machst. Es ist dann einfach mal schön, macht Spaß.“ Diese mondiale Rahmungskompetenz stärkt das Bewusstsein, dass das Geschehen in virtuellen Spielwelten klar abgegrenzt ist von der realen Welt: „Und ich glaube also, ich hatte das Gefühl persönlich noch nicht, das im wahren Leben auch umsetzen zu wollen und einfach irgendwen zu erschießen. [...] Muss ich ganz ehrlich sagen, *Counter-Strike* hat nicht viel mit dem realen Leben zu tun. [...] Es bleibt für mich Spiel. Es beeinflusst mich nicht im Umgang mit anderen Leuten.“ Auch positive Effekte des Spiels auf die reale Welt schließt der Spieler für sich aus: „Macht halt Spaß, aber hat keine positiven Effekte auf das reale Leben.“

Virtuelle Spielwelten sind für den Spieler ein klar abgegrenztes Areal seiner Lebenswelt, um Spaß zu haben, Aggressionen loszuwerden, sich zu entspannen und mit Freunden zusammen zu sein. Die Struktur von Shooter-Games kommt diesen Bedürfnissen entgegen. C2 hat gelernt, sein Spielvergnügen angemessen mit den Verpflichtungen der realen Welt und den Erwartungen seiner Eltern auszubalancieren und Gefährdungen aus dem Wege zu gehen.

4.3.3 Zusammenfassung der Einzelfallanalysen zum Spiel *Counter-Strike*

Bei fast allen der insgesamt sieben Interviewpartner hat die Computerspielsozialisation recht früh begonnen. Das familiäre Umfeld hat diese Entwicklung teilweise deutlich begünstigt. Die Spielerinnen und Spieler sind durch Onkel, Vater oder den älteren Bruder mit virtuellen Spielwelten vertraut gemacht worden. Recht früh haben sich spezifische Interessen und Vorlieben herausgebildet. Die Eltern haben diesen Entwicklungsprozess mehr oder weniger dulddend begleitet. In der Regel gab es für alle einen relativ problemlosen Zugang zu virtuellen Spielwelten, teilweise mit zeitlichen Einschränkungen in der Kindheit. Das Interesse an Computerspielen flankierte und konfigurierte die verschiedenen Entwicklungsphasen der Spielerinnen und Spieler, mal intensiver, mal weniger intensiv. Die kognitiven Förderungsmöglichkeiten und die emotionalen Belohnungswerte wurden mit den Sozialisationsbedingungen und Entwicklungsaufgaben strukturell gekoppelt. Die früh erlangten Genre-Präferenzen wurden in der Regel beibehalten.

Verschiedene Nutzungsinteressen bei *Counter-Strike* wurden benannt: Leistungssehrgreiz, Wunsch nach Genauigkeit und Präzision, Interesse an Waffen und emotionale Wünsche wie sich entspannen können, Wut rauslassen, Abwechslung erleben. Dieser Kernbereich der spieldynamischen Wirkungen von *Counter-Strike* und seiner spielspezifischen Belohnungswerte wird umschlossen von soziodynamischen Wirkfaktoren, die im Spiel selbst liegen und die durch das soziale Umfeld der Spielerszene deutlich erweitert und ausdifferenziert werden. Hier – und nur hier – liegen für viele die zentralen Belohnungswerte, die sie an das Spiel binden und die vielfach recht deutlich über den eigentlichen Spielprozess hinausweisen. Es entwickelt sich durch das Computerspiel ein für viele attraktives und angestrebtes Beziehungsgeflecht aus Bekanntschaften und Freundschaften, das sich häufig auf die Partnerschaften und die Partnerschaftswünsche ausdehnen kann. Man sucht und findet Partner in der Spielerszene, die ähnliche Interessen und Vorlieben haben, zumindest jedoch Kenntnisse über die Spiele und Verständnis für das Spielinteresse besitzen.

Unterschiede ergeben sich bei der Frage, wie tief und wie intensiv die Spielerinnen und Spieler in das Computerspiel und die Spielerszene eintauchen. Dies klärt sich an der Entscheidung, ob die Spielerinnen und Spieler sich für das Spiel im Team entscheiden oder ob sie lediglich als Gelegenheitsspieler im Netz neue Bekanntschaften schließen. Das Spiel in einem leistungsstarken Team erfordert einen hohen Zeitaufwand, das Eingehen von Verbindlichkeiten. Es macht Verlässlichkeit, Disziplin und die Mitwirkung an Teamprozessen und der Teamentwicklung notwendig. Darauf wollen sich viele nicht oder nur zeitweilig einlassen. Eine für sie ausgewogene Balance im Leben und der Blick auf Schule, Beruf, Freundeskreis, Freizeitaktivitäten, Partnerschaft und Familie

stehen einem zu großen und zu intensiven Engagement entgegen. Wenn ausreichend viele Sozialbeziehungen außerhalb der Spielerszene entstanden sind, schwächt sich das Interesse an Computerspielen deutlich ab. Es wird dann allenfalls zu einem Zeitvertreib, der auf Abwechslung und Entspannung gerichtet ist.

Für Teamspieler entsteht eine Entwicklungsrichtung, die durchaus vergleichbar ist mit Sportlern, die intensiv für Wettkämpfe trainieren und bei denen soziale Kompetenzen in Richtung Teamfähigkeit gefordert und gefördert werden. Die Interviews zeigen, dass es eine große Herausforderung ist, ein leistungsfähiges Team zu bilden, eine an den Interessen und Fähigkeiten ausgerichtete Teamstruktur zu entwickeln und das Team auch bei Konflikten zusammenzuhalten. Bei dieser Gruppe der Intensivspieler entsteht zudem das Problem, ihr Leben in Balance zu halten, die Anforderungen aus den verschiedenen Arealen ihres Lebens in angemessener Weise miteinander zu vereinbaren. Die Interviews zeigen, dass dies teilweise recht schwierig sein kann, aber auch mit vielen Kompromissen und Verständnis bewältigt wurde.

Allen Spielerinnen und Spielern waren die Gefährdungsmomente des Computerspiels bewusst. Das exzessive Spielen birgt, nach ihrer Einsicht und ihren Erfahrungen, die Gefahr, abhängig zu werden, die Anforderungen der realen Welt nicht mehr im Blick zu haben. Die starke soziale Verankerung gerade der Intensivspielerinnen mag ein Schutz sein, das eigene Leben in der Balance zu halten und den Gefährdungen genug Widerstandskraft entgegenzusetzen zu können.

4.4 World of Warcraft

4.4.1 Ausgangsdaten aus der Angebotsanalyse und der quantitativen Erhebung

World of Warcraft (kurz: *WoW*) ist ein „Massively Multiplayer Online Role-Playing Game“ (MMORPG), das für eine monatliche Abonnement-Gebühr von derzeit 12,99 Euro über das Internet gemeinsam mit bzw. gegen andere Personen in einer dreidimensionalen Fantasywelt gespielt wird. Es ist der namentliche Nachfolger der erfolgreichen Strategiespiel-Serie „Warcraft“, welche seit 1994 von Blizzard Entertainment entwickelt wurde. *World of Warcraft* zählte im Oktober 2010 eine weltweite Spielergemeinde von mehr als 12 Millionen Abonnenten.³⁶

Der Spieler ist in der virtuell-fiktiven Welt von „Azeroth“ über einen eigenen Charakter (Avatar, Spielfigur) repräsentiert, mit dem er Aufgaben („Quests“)

36 Vgl. <http://eu.blizzard.com/de-de/company/press/pressreleases.html?101007>.

erfüllt und Kämpfe besteht. Er kann sich mit anderen Spielern zu einer „Gilde“ zusammenschließen, um gemeinsam schwierigere Aufgaben zu bewältigen – solche „Raids“ können zehn, 20 oder mehr Mitspieler erfordern. Während der Großteil der Aufgaben das Bekämpfen von computergesteuerten Gegnern erfordert, kann man sich in speziellen Bereichen der virtuellen Welt auch mit anderen menschlichen Spielern messen („Player vs. Player“ oder PvP). Das erfolgreiche Absolvieren von Aufgaben und Kämpfen verbessert die Spielfigur, die mit steigendem Level auch zusätzliche Fähigkeiten, bessere Ausrüstung oder andere Spielvorteile erhält. Die virtuelle Spielwelt existiert weiter, auch wenn der Spieler nicht online ist. Diese Persistenz der Onlinewelt sowie die figurale Identifikation von Spieler und Avatar eröffnen Möglichkeiten für Kommunikation und Kooperation mit Mitspielern und sind wesentliche Bindungsfaktoren des Spiels.

Von *WoW* gehen zahlreiche Spielforderungen aus. Der Spieler muss in Kämpfen reaktionsschnell handeln. Dazu kann es vorteilhaft sein, sich bestimmter Tastenkombinationen zu bedienen, um rasch auf das Geschehen einzuwirken. Die Grundregeln sind relativ leicht zu erfassen. Der Regelbestand jedoch wächst im Laufe des Spiels an. Beim Upleveln des Avatars ist Überlegen gefragt. Die Kämpfe erfordern taktische Überlegungen, vor allem, wenn man gemeinsam mit anderen Spielern die Herausforderung bestehen möchte. Sehr wichtig ist auch die Teamfähigkeit, um gemeinsam in und mit einer Gilde voranzukommen.

Aufgrund seiner seit Jahren anhaltenden Popularität, zuletzt auch wegen öffentlich diskutierter Fälle von zeitlich exzessiver Nutzung, wird *World of Warcraft* gelegentlich auch als Synonym für das Genre der MMORPGs herangezogen. Zahlreiche wissenschaftliche Studien untersuchen die Motive und die sozialen Prozesse, die das Spiel und seine Nutzer kennzeichnen, wobei sich nicht nur sozial- oder medienwissenschaftliche Untersuchungen im engeren Sinn, sondern auch anthropologische, kultur- oder wirtschaftswissenschaftliche Analysen finden lassen.³⁷

4,5 Prozent der deutschen Computerspieler, und sogar 8,8 Prozent der 14- bis 19-Jährigen unter ihnen, spielen der repräsentativen Befragung zufolge zumindest ab und zu *WoW*. Über 80 Prozent der *WoW*-Spieler sind männlich. Das Durchschnittsalter der Spieler liegt bei 25 Jahren, drei Viertel der Spieler sind zwischen 14 und 29 Jahren alt. Die arbeitslosen Spieler (etwa 12 %) und die Spieler in Ausbildung (etwa 50 %) sind unter den *WoW*-Nutzern gegenüber der gesamten Spielerschaft deutlich überrepräsentiert. Mehr als zwei Drittel der Spieler leben in keiner Partnerschaft, 23 Prozent der *WoW*-Spieler haben

37 Vgl. u. a. die Analysen bei Ducheneaut et al. 2004; Linderoth/Bennerstedt 2007; Williams et al. 2006; Jöckel 2007; Corneliussen/Walker Rettberg 2008; Kock 2008; Rittmann 2008; Seifert/Jöckel 2008; Fischer 2009; Kuhn 2009; Nardi 2010.

zwar eine Beziehung, leben aber nicht mit dem Partner zusammen. Gemessen an der Gesamtstichprobe ist diese Personengruppe bei den *WoW*-Spielern deutlich überrepräsentiert. Unterrepräsentiert sind Spieler, die mit einem Partner oder einer Partnerin zusammenleben (das sind nur etwa 10 % der *WoW*-Spieler). Im Durchschnitt verbringen die *WoW*-Spieler etwa 15 Stunden in der Woche mit dem Spiel. Mehr als 20 % der *WoW*-Spieler sind wöchentlich mehr als zwanzig Stunden im Spiel aktiv, 40 % der Spieler sind seit mehr als drei Jahren dabei.

Die Motive, um *WoW* zu spielen sind sehr breit gefächert: Fast alle (95 %) spielen, um Spaß zu haben, 92 Prozent interessieren sich für das Thema, 91 Prozent wollen sich unterhalten lassen. Soziales Interesse bekunden 87 Prozent. Sie wollen mit anderen Spielern ihre Zeit verbringen oder sich mit anderen Spielern messen (69 %). Wünsche, die Zeit zu überbrücken, Langeweile zu bekämpfen und den Alltag hinter sich zu lassen, werden auch sehr deutlich geäußert (zwischen 50 und 70 Prozent). Im Rahmen der Fallanalysen zu *WoW* wurden acht Spielerinnen und Spieler ausgewählt, die eine Präferenz für dieses Spiel angegeben haben (vgl. Tab. 29).

Tabelle 29: Gruppe der Befragungspersonen mit Präferenz für „WoW“

Code	Geschlecht	Alter	Tätigkeit
W1	Männlich	22	Student
W2	Männlich	21	Ausbildung zum Fachinformatiker
W3	Weiblich	26	Krankenschwester in Vollzeit
W4	Weiblich	23	EDV-Support bei einer Versicherungsfirma, in Teilzeit (30 Stunden)
W5	Männlich	22	Student der Wirtschaftswissenschaften
W6	Männlich	26	Student für das Lehramt an der Grund- und Mittelstufe
W7	Männlich	17	Gymnasiast
W8	Männlich	17	Gesamtschüler

4.4.2 Exemplarische Fallanalyse: Spielerin W3

W3 ist 26 Jahre alt, weiblich und in Vollzeit als Krankenschwester berufstätig. Der Kontakt mit Menschen macht ihr in diesem Beruf Spaß. Weniger Spaß bereiten ihr die beruflich bedingten Rückenbeschwerden und die Respektlosigkeit, mit der sie teilweise behandelt wird. Den Job sieht sie eher als Notwendigkeit an, als ein Muss, der ihr zwar Spaß macht, oft aber auch nicht. Es ist nicht ihr Traumberuf, sie ist aber froh, eine feste Anstellung zu haben: „Ich gehe mit noch recht gutem Gefühl immer zur Arbeit und es ist okay. Viele stellen den Job an erste Stelle. Für mich ist es halt, wie gesagt, Notwendigkeit zum Leben, und das sollte eigentlich nicht mein Leben beherrschen.“ Gern hätte sie etwas Kreativeres gemacht. Ihren Wunsch, Raumausstatterin zu werden, konnte sie sich leider nicht erfüllen. Sie würde gerne auswandern, nach Kanada oder Neuseeland. Sie erwartet, dass die Menschen dort freundlicher und toleranter sind als in Deutschland.

Die Mutter ist gestorben, als sie vierzehn war. Sie hatte es nicht einfach, musste den Haushalt und ihre jüngere Schwester versorgen. Der Vater war Lkw-Fahrer und daher häufig nicht zu Hause, sodass ein großer Teil der Verantwortung für die Familie bei ihr lag. Zu ihrem Vater und zu ihrer Schwester hat sie einen guten Kontakt. Ihren Vater sieht sie zweimal im Monat, telefoniert aber jeden Tag mit ihm. Die Schwester sieht sie häufiger, etwa drei- oder viermal im Monat, und telefoniert täglich mit ihr. Diese Beziehungen sind ihr sehr wichtig.

Ihren gegenwärtigen Freund sieht sie ziemlich oft. „Wir versuchen das eigentlich jeden zweiten, dritten Tag, uns zu sehen. Dann kommt der nach Köln. Möchte den auch oft sehen. Hat auch gar nichts mit Kletten zu tun. Also aber ist einfach eine Freude, wenn wir uns sehen können. [...] Wir sind jetzt schon acht Monate zusammen. Aber das ist doch immer noch sehr intensiv und schön.“ Sie hat ihren Freund im Internet kennengelernt: „Durch Zufall. Ich wollt nur Leute kennen lernen, die hier so im Umkreis gibt. Und dann hab ich ihn dann da getroffen.“

W3 hat kein ausgeprägtes Kontaktbedürfnis. Sie braucht auch Zeit für sich. „Also ich hab meine Freunde. Ich bin eigentlich ein Mensch, der auch schon mal für sich ist, abgesehen jetzt mal von meinem Freund. Aber so ist das schon mal so, dass ich mich freue, meine Freunde zu sehen, mit denen was zu unternehmen. Aber ich möchte sie nicht jeden Tag um mich haben. Also ich brauch auch Zeit für mich.“

Das Fernsehen nutzt sie täglich, zur Ablenkung, wenn sie von der Arbeit kommt und genervt ist. Das Internet nutzt sie vielfältig, von E-Mailkontakten bis zur Informationssuche. „Internet ist halt heutzutage einfach da. Und das nutzt man, wie man Fernsehen guckt und telefoniert.“ Der Computer gibt ihr die Möglichkeit, ganz für sich, kreativ zu sein und den Kopf freizubekommen. „Das ist schon sehr wichtig für mich. Ich male halt und bastele. Das ist so mein Hobby, und das brauch ich auch. Ich muss halt so meine kreative Ader fließen lassen. Am Computer hab ich auch Sachen, die ich selber so mache. Es ist schon wichtig. Das ist halt auch die Zeit, die ich für mich brauche. Wo ich dann auch keinen gerne bei mir habe, weil ich dann einfach für mich meine Entspannungsphase brauche. Also am Computer mach ich halt auch so Sachen wie Animationsvideos und so was.“ Außerdem schreibt sie an einem Fantasyroman, und das schon seit ein paar Jahren. „Es ist halt so, dass ich jeden Tag so eine Idee habe, das aufschreiben muss, das dann vielleicht einfüge. Also ich bin da eigentlich immer drin.“

Sie hält sich für einfühlsam und mitfühlend. Ihre empathischen Fähigkeiten bereiten ihr in ihrem Beruf als Krankenschwester manchmal das Problem, nicht abschalten zu können. Das Leiden der Patienten verfolgt sie, „weil ich sehr über den Menschen nachdenken muss und ich keinen klaren Verstand dann so bekommen habe, wie ich ihn eigentlich bekommen sollte. Es sind ja

Menschen, die nach drei Wochen gehen, oft bei mir. Und wenn die dann auch sterben und ich hab die in mein Herz rein gelassen. Und das sollte ich dann nicht machen. Das ist das Schlimme, was mich dann so fertigmacht.“

Mit etwa 15 Jahren hat sie mit Computerspielen angefangen. Sie hat auf den Spielkonsolen verschiedene Spiele kennengelernt und gemeinsam mit der Schwester und dem Vater gespielt. Sie hat viele positive Erinnerungen an diese Zeit. Über das gemeinsame Spiel konnte sie ihre Sorgen nach dem Tode ihrer Mutter ein wenig vergessen. „Ja also meistens hab ich, meine Schwester, und mein Papa kam dann dazu und hat dann da mitgemacht und geholfen. [...] Dann haben wir alle überlegt, wie wir das machen konnten. Wir haben nicht viel Zeit füreinander gehabt. Und dann haben wir die Zeit schon so miteinander genossen. Also zu dem Normalen, was man sonst so mit dem reden. Aber das war dann so die Family Time, hört sich zwar so ein bisschen arm an, aber so konnte man halt auch die Sorgen ein bisschen vergessen. Weil, wie gesagt, dann ja auch die Mutter gestorben ist. So konnte man sich halt positiv ablenken.“

Bis heute hat sich ihr Interesse an Computerspielen erhalten, mit mehr oder weniger intensiven Spielphasen. Mit 16 hatte sie ihren eigenen Computer und ist auf eine LAN-Party gegangen: „Das waren hundert Leute, davon waren zwei Frauen. Und ich war eine von den beiden Frauen. Das war schon, das war eine Seltenheit, dass Frauen da Computer gespielt haben.“ In Hinblick auf die Computerspiele hat W3 eher den Kontakt zu Jungen gesucht, die mehr Erfahrung mit den Spielen hatten als ihre Freundinnen, die sich für die Spiele nicht begeistern ließen.

Mit WoW hat W3 vor etwa fünf Jahren angefangen. Sie war von dem Spiel sehr angetan: „Mit den Leuten, die ich kannte, diese Instanzen, dieses Erlebnis gemeinsam zu haben und die Sachen neu zu entdecken, die man gelevelt hat. Also ich fand das sehr toll, diese große Welt. Und ich fand auch, was die Grafiker sich da ausgedacht haben. So, wenn man kleine Blümchen gesehen hat. Und ich hab mich an so kleinen Dingen total erfreut. Wenn man durch eine Brücke gegangen ist, was ein riesiger großer Baumstamm war, oder so. Fand ich total toll. [...] Diese künstliche Natur fand ich total toll, also das hat mich da schon dran gebunden.“ Ein ehemaliger Freund hat sie über das Spiel informiert und es ihr zum Geburtstag geschenkt. „Ich habe es im Juni geschenkt bekommen. Und dann hab ich es angefangen und dann fand ich es toll. Und war dann da dran hängengeblieben irgendwie.“

Wichtig ist ihr auch der Avatar, mit dem sie sich handelnd in der Welt von WoW bewegt. Den Charakter des „Paladin“ hat sie seit 2005, „dem hab ich alles Liebe, alles Blut rein gesteckt. [...] Mein Paladin ist mein Ein und Alles gewesen.“ Diese figurale Identifikation macht es schwer, das Spiel endgültig aufzugeben. „Ich kann mich nicht so ganz davon trennen. Also irgendwie tut es mir leid, also, wo man da soviel Arbeit rein gesteckt hat und ja.“

Die sozialen Kontakte, die Kommunikation und das gemeinsame Spiel waren für W3 ganz entscheidende Motive, um intensiv *WoW* zu spielen. „Wenn man die Leute kennenlernt und mag die Leute, dann geht man teilweise auch nur online, um mit den Leuten zu schreiben, so um zu chatten. Gar nicht zu spielen, nur um rumzulaufen. Also, das war auch zum Teil mein Aspekt, da immer reinzugehen.“ Die virtuelle Spielwelt des *WoW* wurde zu einem Raum, um sich mit dem früheren Freund auszutauschen. „Und halt mit ihm zu schreiben, mit ihm zu spielen. Wenn man sich nicht sehen konnte, dann hat man halt so Zeit miteinander verbracht. Das war zwar total bekloppt, aber das war schön damals. Also ich fand es toll.“

WoW als virtuellen Kommunikationsraum hat W3 auch mit ihrem Vater genutzt, „weil der spielt auch *WoW*. Das hat sich damals sogar, wir haben viel miteinander geschrieben und Spaß gehabt. [...] Für ihn ist das gut, weil es ist ein guter Freizeitvertreib.“ Der Vater spielt in derselben Gilde wie W3 und erhält, wenn erforderlich, Unterstützung und Hilfe von seiner Tochter. Weil ihr Vater jetzt wieder verheiratet ist und recht lange arbeitet, spielt er weniger, meist bevor er schlafen geht.

W3 hat zahlreiche Spieler durch *WoW* kennengelernt und sich teilweise auch mit ihnen getroffen. Aus diesen Kontakten hat sich auch eine zeitweilige Freundschaft ergeben. „Wir sind in einer Instanz zusammen gegangen. Also er hat mich in einer Instanz kennengelernt und hat mich dann in seine Gilde mitgenommen. Ich war die einzige, die nicht zu seiner Gilde gehörte. Und er hat gesagt: Die ist gut und nehmt sie mit. Und ich fand ihn sehr nett. Und ich fand ihn witzig. Und ich habe gedacht: Ach, der ist toll [...] Und dann kamen wir ins Gespräch. Und da hab ich dann. Wir fanden uns dann doch sehr nett. Und dann kamen wir irgendwie auf private Dinge. [...] Dann haben wir uns dann mal getroffen und dann fanden wir uns dann doch sehr nett. [...] Und haben dann noch mehr halt miteinander gespielt dann in diesem Spiel.“

Im Laufe dieser Beziehung kam es zu Konflikten und Streit, „weil er dann Sachen gesagt hat, dass ich das nicht gut spielen konnte.“ Konfliktursache waren Unterschiede in der Nutzung der Möglichkeiten von *WoW*, „weil ich viel gechattet hab, weil ich viel rumgedaddelt hab und da viele Leute kannte. Und er das nicht verstand. Weil er war sehr zielstrebig, der hatte nur 80er [Charaktere auf dem Höchstlevel 80; Anm. der Verf.], total Equipment. War wirklich total der Beste vom Besten. Und der war ganz anders. War damals leider ohne Arbeit. Deswegen hatte der auch Zeit dafür gehabt.“ Ihr Freund wollte mit *WoW* aufhören, weil er wusste, dass er zu viel spielt. Sie fand diese Selbsteinsicht gut, wollte aber ihrerseits nicht mit *WoW* aufhören und hat immer wieder neu angefangen.

W3 hat mit *WoW* sehr intensive Spielphasen gehabt. „Es gab halt in der Zeit nur *WoW*, eigentlich hauptsächlich. Da hab ich dann auch schon mal zehn Stunden gesessen und gespielt. Ich hab auch schon acht Stunden am Stück und

hab das gar nicht mitbekommen. [...] Das hat *WoW* gemacht. Es hat halt gefesselt. Das ist, das sind halt, ja, da ist man in diesem TeamSpeak, wo man miteinander redet und dann halt in diese Instanzen geht, die ja allein schon mal manchmal fünf Stunden dauern. Und das Drumherum und das fesselt einen halt. Man redet miteinander. Es macht einem Spaß. Und alles, was Spaß macht, lässt die Zeit vergehen. Und das war dann so. Und das war dann oft so, wenn man sich keinen Wecker gestellt hat, dann ist das schon gewesen.“ Die Spielerin W3 hat in den intensiven Spielphasen komplett alles um sich herum vergessen.

Die Spielerin war über längere Zeit Mitglied in einer Gilde und hat die daraus resultierenden Verabredungen – in der Regel trafen sich die Mitglieder der Gilde zweimal die Woche – zuverlässig eingehalten. Um mit den Gildenmitgliedern eine Instanz zu bewältigen, dauerte es mindestens vier Stunden, in denen die Spieler voll konzentriert sein mussten. Es gab zwischendurch Pausen, in denen man sich etwas entspannen konnte oder Zeit zum Essen war. Das gemeinsame Spiel mit den Mitgliedern der Gilde hat die Spielerin unheimlich motiviert, wenn sie das Gefühl hatte, wichtig zu sein. „Aber wenn ich wusste, ich bin hier die Vorderste. Die Augen gucken auf mich. Dann war das auch Motivation. Dadurch, dass man ja auch ein Ziel erreichen wollte.“ Ihr Avatar, der Paladin, ist mit der besonderen Fähigkeit des Heilens ausgestattet und hat in der Bewältigung einer Instanz eine wichtige Bedeutung.

Die Gilde bot Möglichkeiten, sich über sich und seine Aktivitäten auszutauschen. „Man stellt Bilder von sich rein, man schreibt Informationen über sich rein, es gab auch Spiele, die wir miteinander gemacht haben. So wie die Geschichte weiterschreiben und witzige Sachen gepostet, oder ich hab meine Videos, die ich gemacht hab, hab ich da rein gestellt.“ Die Gildenmitglieder haben sich auch einmal privat getroffen. Von 70 Mitgliedern waren 20 dabei.

Es gab einen bemerkenswerten Konflikt, den man als Rahmungsdiffusion bezeichnen könnte. Die Spielerin hat sich in der virtuellen Spielwelt des *WoW* mit jemandem verheiratet, der eine Freundin in der realen Welt hatte. Diese Freundin hat die Spielerin dann verfolgt und beleidigt. „Hab das Hochzeitkleid in *WoW* gekauft und fand das alles total witzig. Aber dann hat seine wirkliche Freundin total Terror gemacht. Und hat mich im *WoW* total verfolgt. Und hat mich voll gespamt und gedroht, sodass ich die richtig mit Hilfe von Blizzard von mir weg halten musste, weil die total abgedreht war. [...] Ich hab gesagt: Du musst schon unterscheiden, dass das Spiel ist und das andere ist Wirklichkeit. Und die hat das, glaub ich, gar nicht verstanden. [...] Das war nur witzig. Ich wollte ja nichts von dem, das war einfach nur, weil es ging nur um diesen Fun.“

Die Spielerin hat sich selbst Grenzen für das Engagement und die zeitliche Inanspruchnahme in *WoW* gesetzt. Allzu hohe Anforderungen möchte sie nicht erfüllen. „Teilweise gibt es Gilden, die sind ja, das ist ja wie ein Beruf für die. Das heißt, da musst du das und das bringen und wenn nicht, dann bist du weg.

Und du musst dann und dann da sein. Und dann gibt es Minuspunkte, wenn du eine Minute zu spät bist. Das ist Stress, finde ich, wenn das dann auch mit in deine Freizeit einfließt. Find ich, das ist dann Stress. Manche tun sich das freiwillig gerne an.“

Für die Spielerin W3 ist die Entspannungsmöglichkeit ein positiver Effekt des Computerspielens. Sie denkt, dass Menschen in Hinblick auf ihre Fingerfertigkeit und Denkfähigkeit gefördert werden könnten. Sie selbst hat durch das Spielen Selbstvertrauen gewonnen, Anerkennung erlangt und vor allem: neue Leute kennengelernt und Beziehungen geknüpft. Das Spiel bot auch die Möglichkeit, sich Informationen über Zeitschriften und über das Netz zu beschaffen. W3 sieht andererseits sehr wohl, dass *WoW* ein Suchtverhalten begünstigen könnte. Wenn man im Spiel verliert oder nicht zum Zuge kommt, kann man rasch ungehalten werden. Auch körperliche Probleme können durch intensives Spielen auftreten. So hat die Spielerin eine Sehenscheidenentzündung bekommen und zugenommen. „Man kann dick werden. Vom Computerspielen, weil man sich weniger bewegt, weil man vor dem Computer isst.“

Die Spielerin hat *WoW* im Moment aufgegeben, als sie merkte, dass das Interesse gesunken war und sie dafür keine Zeit mehr hatte. Sie wollte auch die monatliche Gebühr einsparen, weil sie andere Ausgaben hatte. Ein weiterer Grund dürfte sein, dass sie mit ihrem gegenwärtigen Freund zusammen sein möchte und dies Vorrang hat vor intensiven Spielphasen. Das gegenwärtige Spielverhalten sieht W3 für sich nicht als problematisch an. Beruf und Freundschaft haben einen angemessenen Stellenwert in Bezug auf ihr Spielverhalten gefunden. Auch in den intensiven Spielphasen hat sie ihren Alltag auf die Reihe bekommen. „Also, ich konnte schon Grenzen setzen, was wichtig ist für mich.“ Sie brauchte das Spiel, um sich von den Problemen ein wenig abzulenken, und hat dafür ihre Zeit angemessen eingeteilt. „Also hab ich dann gewusst, du kannst nur eine halbe Stunde. Aber das hab ich dann bewusst auch gemacht, um mal einen freien Kopf zu bekommen.“

Anstelle von *WoW* spielt sie jetzt die aktuelle Version von *Die Sims*. „Also jetzt seit drei Monaten hab ich mal *Sims 3* probiert. Ist nett ja. Kann man wohl die Zeit vergessen. Aber darf man auch nicht zu lange dann spielen.“ Schwerpunkt ihrer spielerischen Aktivitäten ist das Einrichten von Häusern und ihre Gestaltung. Sie würde dies nie wieder so ausarten lassen. „Nie im Leben, also dafür sind halt andere Dinge wichtiger.“ An dem Spiel *Die Sims* schätzt sie die Möglichkeit, mit freier Hand etwas gestalten zu können. Insofern bietet ihr das Spiel eine Möglichkeit, ihren kreativen Impulsen Ausdruck zu geben. Das Spiel bietet ihr ferner viele witzige Momente, die ihrem Wunsch nach Zeitvertreib und Entspannung entgegenkommen. „Ich find es witzig, wie die da manchmal reagieren, diese Sims. [...] Wenn man die streiten lässt, find ich witzig. Einfach mal zu gucken, wie die Leute, wie die reagieren, wie realistisch das ist. [...] Mach das nicht sehr zielstrebig, sagen wir mal so.“

Die Spielerin W3 vermittelt den Eindruck, dass sie gelernt hat, die Anforderungen ihrer realen Welt und ihre Beziehungswünsche mit dem Computerspielen auszubalancieren. Sie hat schon recht früh erfahren, dass über Computerspiele Beziehungen entstehen und sich festigen können. Sie hat dies in ihrer Familie in positiver Weise erlebt und auch durch ihre Aktivitäten in *WoW*. Sie hat dadurch Bekanntschaften machen können und zeitweilig auch Freundschaften begründet. Zum anderen schwächt sich die Intensität und zeitliche Dauer des Computerspiels dann merklich ab, wenn sie, wie aktuell, einen festen Freund gefunden hat.

W3 ist keine exzessive Spielerin mit einem ausgeprägten Leistungsehrgeiz, vielmehr kommt es ihr darauf an, Entspannung im Spiel zu finden, den Kopf freizubekommen, Kontakte herzustellen und mit den Menschen intensiv zu kommunizieren. Ihren Wunsch, andere Länder zu sehen und Menschen mit anderen charakterlichen Fähigkeiten dort anzufinden, erfüllt sie sich zum Teil in *WoW*. Der Paladin als ihr Avatar in *WoW* verweist auf eine strukturelle Kopplung zu ihrem Beruf als Krankenschwester. In *WoW* kann sie als Paladin die heilenden Aufgaben übernehmen, die ihr im Krankenhaus nur begrenzt möglich sind.

4.4.3 Zusammenfassung der Einzelfallanalysen zum Spiel *World of Warcraft*

Im Vergleich der acht Spielerinnen und Spieler, die *WoW* (und ähnliche Rollenspiele) präferieren, fallen deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede in der Computerspielsozialisation auf. Einige männliche Spieler (W5, W6, W7) fanden den Einstieg in virtuelle Spielwelten zwischen zwölf und dreizehn Jahren. W2 hat bereits mit neun bzw. zehn Jahren seinen ersten Computer erhalten, mit zwölf hatte er bereits Erfahrungen mit *Counter-Strike*. Bei W1 liegt der Beginn noch früher. Bereits mit sieben oder acht Jahren war er Computerspieler. Anders dagegen W3, eine weibliche Spielerin, die erst mit 15 Jahren Computerspiele kennengelernt hat. Noch später, erst mit 17 Jahren, begann für die Spielerin W4, der Kontakt zum Computer und zu Computerspielen. In der Regel fanden die Interviewpersonen durch Familienangehörige (Vater, älterer Bruder) oder Freunde zu den Spielen und wurden häufig in ihrem Spielverhalten unterstützt. Die Regulationen durch Eltern fanden, wenn überhaupt, nur im Kindes- und frühen Jugendalter statt. Auf Schlafenszeiten wurde geachtet, doch was gespielt wurde, war den Eltern in vielen Fällen nicht bekannt. Zudem gab es bei den Eltern große Unterschiede im Hinblick auf den Kenntnisstand über die Computerspiele.

Gemeinsam ist allen Spielerinnen und Spielern, dass sie das Computerspiel in die bestehenden Beziehungsnetze eingefädelt oder neue soziale Netzwerke aufgebaut haben. Keine der Interviewpersonen spielt ausschließlich alleine, das

gemeinsame Spiel hat eindeutig Vorrang. In der Regel wird im Freundeskreis gespielt, während bei W3 das gemeinsame Spiel mit Schwester und Vater ein verbindendes Element in einer schwierigen Zeit geworden ist.

Je nach Interessen, Fähigkeiten und aktuellen Lebenssituationen gibt es (auf den ersten Blick) recht unterschiedliche Motivationen, sich mit MMORPGs zu beschäftigen. Wie bei anderen Spielgenres auch, spannt sich der Bogen über Langeweile, den Kopf freibekommen, kreativ sein bis zu Spannungserleben und ästhetischem Genuss. Schaut man genauer hin, ist es der Wunsch nach menschlichen Beziehungen und menschlichen Kontakten, der die Interviewpersonen an virtuelle Spielwelten bindet. Man möchte mit anderen ins Gespräch kommen und nicht nur über Computerspiele und Spielprozesse reden. Kommunikation und Kooperation sind wichtige Wünsche, die die Spieler mit virtuellen Spielwelten verbinden. Wichtige emotionale Gratifikationen sind Respekt, Anerkennung und Wertschätzung.

Daher ist es nicht verwunderlich, dass die Spieler ihre bestehenden Beziehungsnetze in virtuelle Spielwelten einbringen, die Freundschaften (auch dadurch) pflegen und intensivieren. Über das Spiel können sie neue Kontakte in ihre bestehenden Beziehungen einweben. Vielfach bieten die virtuellen Spielwelten (insbesondere für die Spielerinnen, die beruflich stark eingespannt sind) die Chance, neue Leute kennenzulernen, Freundschaften zu schließen und Partner zu finden. Das gemeinsame Spiel wird zu einer Kontaktbörse, die das persönliche Treffen in realen Räumen ermöglicht und den Wunsch nach menschlichen Beziehungen, wie begrenzt auch immer, erfüllt.

Eine besondere Aufgabe haben hierbei die virtuellen Spielgemeinschaften, die sich in zahlreiche, recht unterschiedliche Gilden unterteilen, in denen das wesentliche soziale Leben stattfindet. Die auf die Erfüllung von Spielaufgaben ausgerichteten Gemeinschaften bieten durch ihre Kohärenz das gewünschte Maß an Kontakt, Kooperation, Kommunikation, Zuwendung und Anerkennung. Zugleich aber entwickeln sie eine Bindungskraft, von der auch Verpflichtungen ausgehen. Man muss präsent sein, die Vereinbarungen einhalten, die eigene Leistungsfähigkeit steigern, soll für die Gilde von Nutzen sein. Dieser normative Hintergrund kann mit dem Wunsch der Spieler, frei zu sein, keinen Verpflichtungen zu unterliegen und aus Lust zu spielen, deutlich in Konflikt geraten. Im Motivierungspotenzial verbirgt sich ein Motivationskonflikt, der dann deutlich zutage tritt, wenn die Spieler uneins darüber sind oder darüber werden, in welchem (zeitlichen) Umfang sie das Engagement für die Gilde (und die Spielprozesse) eingehen möchten. Das kann dann dazu führen, dass die Gilden zerbrechen, dass die Spieler sich nach Gilden umschauchen, die ihnen vom Ausmaß des Engagements eher entgegenkommen.

Die Anforderungen einer Gilde werden von den Spielern mit den für sie wichtigen Gratifikationen aus ihrer Perspektive ausbalanciert. Hat ein Spieler ausreichend befriedigende Beziehungen auch außerhalb des Spiels, ist er meist

weniger bereit, sich sehr stark und zeitintensiv in einer Gilde zu engagieren. Freiheit, Unabhängigkeit und die Abwesenheit von Verpflichtungen sind dann so wesentliche Lebensorientierungen, dass sich diese Spieler eher nicht längerfristig (und verpflichtend) einer Gilde zuordnen (wie beim Spieler W7). Ganz anders dagegen die Spielerin W4. Für sie ist das durch das Computerspiel entstandene und sich weiter entwickelnde Beziehungsnetz auch deshalb so wichtig, weil sie außerhalb des Spiels keine derart intensiven Beziehungen aufgebaut hat. Bei der Spielerin W3 sieht es etwas anders aus. Die Beziehung zu ihrem gegenwärtigen Freund, den sie im Internet kennengelernt hat, ist für sie so befriedigend, dass sie die emotionalen Gratifikationen in virtuellen Spielwelten nicht intensiv zu suchen braucht.

Vereinfachend könnte man sagen, dass die soziale Motivation, in virtuellen Spielwelten aktiv zu werden, auf einen unmittelbaren sozialen Nutzen abzielt, nämlich Kontakt, Kommunikation und Kooperation in Aussicht stellt – und dies in Verbindung mit dem Gefühl, Erfolg zu haben und sich als selbstwirksam zu erleben. Diese Möglichkeit zur Selbstmedikation verstärkt sich dann durch Beachtung, Respekt, Anerkennung und Wertschätzung von den Mitspielern: im Spielprozess und darüber hinaus. Dieser Nutzen kann jedoch problematisch werden. Das dialektische Gegenstück heißt Abhängigkeit. In dem Maße, in dem Spieler diese Gratifikationen nur noch in virtuellen Spielräumen suchen und andere Beziehungen vermeiden, werden die Belohnungswerte immer stärker existentiell notwendig. Die Spielerin W4 beobachtet diesen Prozess mit Sorge bei ihrem Mitbewohner, der ihr zu einem warnenden Beispiel für die Gefahren ausschließlicher virtueller Gratifikationen geworden ist. Die soziale Bedürftigkeit, der Mangel an menschlicher Zuwendung erhöht zwar die Spielmotivation und bringt durch ein gesteigertes (auch zeitliches) Engagement dem Spieler einen unmittelbaren sozialen und emotionalen Nutzen. Dies vergrößert jedoch zugleich das Ausmaß der Gefährdungen, wenn es nicht gelingt, ein Beziehungsnetz aus verlässlichen und emotional befriedigenden Kontakten über den Rahmen virtueller Spielwelten hinaus aufzubauen. Exzessives Spielen bei sozialer Verarmung kann eine Abwärtsspirale in Gang setzen, die die Gefahr der Abhängigkeit in sich birgt.

Onlinerollenspiele wie WoW verstärken den möglichen problematischen Aspekt zum einen durch die Persistenz der virtuellen Spielwelt und zum anderen durch die Bindung der Spieler an ihren Avatar, also ihrer Repräsentanz in der virtuellen Spielwelt. Die Spieler wählen und konfigurieren ihren Avatar, entwickeln ihn weiter und treten durch ihn (und mit ihm) in Kontakt zu den Mitspielern. Der Spieler wird vorrangig über seinen Avatar von den anderen wahrgenommen und in seiner virtuellen Identität akzeptiert. Insofern ist dieser Avatar für viele Spieler mehr als eine nur nach funktionalen und spieltaktischen Überlegungen austauschbare Spielfigur (wie es tendenziell bei W8 den Anschein hat), sondern eine aus dem Inneren und der eigenen Identität gebildete

Personifizierung, in die man „alle Liebe, alles Blut rein gesteckt“ hat (wie dies W3 von sich berichtet). Der Prozess der Entwicklung eines Avatars zielt auf eine figurale Identifikation ab: Es entsteht eine virtuelle Identität als Teil der Identität eines Spielers.

Bei den möglichen Gefährdungen durch Onlinerollenspiele kommt es darauf an, inwieweit die reflexive Rahmungskompetenz der Spielerinnen und Spieler ausgeprägt ist. Hinter dieser Kompetenz stecken Selbstbefragungen der Spieler wie: Was bedeutet das Computerspiel für mich? Welchen Stellenwert nimmt es in meinem Leben ein? Was ist mir wichtig, wichtiger als das Computerspiel? Welchen zeitlichen Rahmen halte ich für das Computerspiel für angemessen?

Alle Interviewpartner stellen sich diese Fragen und geben für sie befriedigende Antworten. Die Anforderungen der realen Welt werden bei allen durch das Computerspiel nicht außer Kraft gesetzt. Reale Kontakte und reale Freizeitinteressen haben Vorrang vor den Möglichkeiten virtueller Spielwelten. Dem Computerspiel werden in der Regel Nischen im Tagesablauf reserviert. Voraussetzung dafür ist, dass die beruflichen und schulischen Pflichten absolviert sind. Die Spieler eignen sich die Fähigkeit an, den Tagesablauf zu strukturieren und den zeitlichen Bedarf für ihre Aktivitäten angemessen einzuschätzen. Es entstehen Schemata, die den Spielern Sicherheit geben, sowohl in der realen Welt als auch in virtuellen Spielwelten, und sie vor Gefährdungen schützen.

Virtuelle Spielwelten sind für die Spieler in aller Regel Freiheitsspielräume, die dem eigenen Mood-Management dienen. Die Spieler möchten sich entspannen, sie wollen den Kopf freibekommen, mit Mitspielern in Kontakt treten und angenehme Gefühle (Spaß und Spannung) erleben. Sie koppeln das Spiel strukturell an Aspekte ihrer Lebenssituation, ihres Freizeitinteresses und ihrer sportlichen Ambitionen: Von der Vorliebe für Rollenspiel und Fantasy bis zum Skateboard. Das Lustprinzip, das Aufenthalte in virtuellen Spielwelten kennzeichnet, erweist sich vielfach als ein wesentlicher Schutzfaktor vor den Gefährdungen durch exzessives Spiel. Bietet das Spiel keinen Reiz mehr, tritt Langlebigkeit ein. Und dies führt rasch zu einer Beendigung des Spiels, insbesondere dann, wenn die Spieler gelernt haben, sich andere Reizquellen zu erschließen.

4.5 FIFA

4.5.1 *Ausgangsdaten aus der Angebotsanalyse und der quantitativen Erhebung*

Bei *FIFA* handelt es sich um ein Sportspiel, in dem der Spieler einen bzw. alle Spieler einer Fußballmannschaft steuert, die er aus Vereinen der meisten europäischen Fußballligen sowie einigen nicht europäischen Ligen auswählen kann. Wahlweise kann ein einzelnes Spiel oder eine komplette Saison gespielt werden.

Außerdem bietet *FIFA* dem Spieler einen Managermodus, der es dem Spieler ermöglicht, Fußballer aus verschiedenen Mannschaften einzukaufen und aus der von ihm gemanagten Mannschaft zu verkaufen. Schließlich ist es möglich, einen einzelnen Spieler auszuwählen und dessen Karriere inklusive Vereinswechsel nachzuspielen. *FIFA* stellt wegen seiner Realitätsnähe, seiner Detailtreue und nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass EA nahezu sämtliche Lizenzen der europäischen Fußballligen innehat, also die realen Vereinswappen und Spielernamen nutzen darf, ein sehr attraktives Spiel für Fußballfans dar. In regelmäßigen, zuletzt jährlichen Abständen erscheint eine aktualisierte, an den jeweiligen Stand der Technik angepasste Version mit den aktuellen Spieler- und Vereinsdaten.³⁸

Die Bindungswirkung, die von *FIFA* ausgeht, liegt zunächst in der Wettbewerbssituation: Die Spieler sind motiviert, ihre eigenen Fähigkeiten zu verbessern. Stärkeren Einfluss auf die Bindungswirkung des Spiels könnte die Zugehörigkeit zu einer Online-Liga nehmen. Es entstehen Verpflichtungen gegenüber den Liga-Mitgliedern. Vereinbarte Termine müssen eingehalten, bestimmte Spiele absolviert werden. Um *FIFA* flüssig und reaktionsschnell spielen zu können, müssen die Spieler das Eingabegerät beherrschen. Dazu reicht es nicht aus, die Tastenkombinationen nur zu kennen, sondern der Spieler muss sie ohne viel Überlegung, nahezu automatisch anwenden können. Der rasante Spielablauf lässt lange Überlegungszeiten nicht zu. Reaktionsschnelligkeit und eine perfekte sensumotorische Synchronisation sind notwendig, um im Spiel erfolgreich zu sein. Hinzu kommen die Anforderungen an das räumliche Vorstellungsvermögen. So muss der Spieler „frei stehende“ Spielfiguren sehen und deren Abstand zur eigenen, gerade gesteuerten Figur abschätzen können, um adäquat einen Pass oder eine Flanke mit der richtigen Intensität spielen zu können.

Auch kognitive Kompetenzen fordert das Spiel. Neben Kenntnis und Beherrschen der Regeln des Fußballspiels muss der Spieler auf die taktischen Gegebenheiten und Spielweisen des Gegners angemessen taktisch reagieren. Das zeitkritische Spiel erfordert eine hohe Konzentrationsfähigkeit, da auf jede Aktion der gegnerischen Mannschaft unmittelbar reagiert werden muss. Der Spieler muss in der Lage sein, mit dem Stress, der im Spielprozess aufkommt, angemessen umzugehen und sich emotional nicht allzu stark davon beeinflussen zu lassen. Es werden auch deutliche Anforderungen an die Verlässlichkeit des Spielers und seine Teamfähigkeit gestellt.

Klink et al. (2008) fanden in einer (nicht-repräsentativen) Befragung von 252 Jugendlichen (14 bis 17 Jahre) Anzeichen für eine hohe Kopplung zwischen

38 Im Rahmen dieser Studie wurde die Version *FIFA 2009* untersucht, wobei die Befragten teilweise auch Vorgängerversionen spielten. Zum Zeitpunkt der Abgabe dieses Berichts ist *FIFA 2010* schon verbreitet, und die neueste Version *FIFA 2011* kurz vor dem Erscheinen.

realem und virtuellem Sport: „Insbesondere die aktiven Sportler unter den Jugendlichen spielen häufig Sportspiele am Computer – und zwar ganz besonders Spiele von jenen Sportarten, die sie auch selbst in der Realität ausüben“ (Klink et al. 2008, S. 276). Darüber hinaus sind aber – im Vergleich zu anderen Spielen und Spiel-Genres – die Spiele der *FIFA*-Reihe im Speziellen und Sportspiele im Allgemeinen wissenschaftlich bislang kaum thematisiert worden. Dies verwundert insofern, als es sich bei *FIFA* um eines der beliebtesten Spiele handelt: Der Repräsentativbefragung zufolge widmet sich jeder zehnte Computerspieler in Deutschland, und sogar fast jeder Fünfte der 14- bis 19-Jährigen, derzeit zumindest ab und zu dem Spiel *FIFA*, der aktuellen Version bzw. einem seiner Vorläufer, etwa 40 % von ihnen häufig. Es überwiegt das Spiel mit anderen, nur etwa ein Drittel spielt *FIFA* alleine. 80 % der *FIFA*-Spieler sind männlich. Das Durchschnittsalter liegt bei etwa 25 Jahren. Die Altersgruppe der 14- bis 19jährigen Spieler (und auch der Spieler zwischen 20 und 29 Jahren) ist deutlich überrepräsentiert. Etwa die Hälfte der Spieler befindet sich noch in der Ausbildung. Die Hauptschüler sind in der Stichprobe deutlich überrepräsentiert, die Gymnasiasten etwas unterrepräsentiert.

Die *FIFA*-Spieler nutzen das Spiel durchschnittlich 4 Stunden in der Woche. Keiner der Befragten nannte eine wöchentliche Spieldauer von mehr als 20 Stunden. Drei Viertel der Spieler sind seit einem Jahr oder länger mit *FIFA* befasst. Die wesentlichen Spielmotive lassen sich den Bereichen „Spaß/Unterhaltung“ (zwischen 86 % und 97 %), „Spielthema“ (87 %), „Langeweile“ (zwischen 64 % und 69 %) sowie „Leistungsvergleiche“ (67 %) zuordnen. Im Rahmen der Fallanalysen zu *FIFA* wurden fünf Spieler ausgewählt, die eine Präferenz für dieses Spiel angegeben haben (vgl. Tab. 30).

Tabelle 30: Gruppe der Befragungspersonen mit Präferenz für „FIFA“

Code	Geschlecht	Alter	Tätigkeit
FF1	Männlich	16	Schüler an der Gesamtschule
FF2	Männlich	20	Student des Bau- und Umweltingenieurwesens
FF3	Männlich	17	Gymnasiast
FF4	Männlich	17	Gymnasiast
FF5	Männlich	15	Gymnasiast

4.5.2 Exemplarische Fallanalyse: Spieler FF4

Der Spieler ist 17 Jahre alt und besucht ein Gymnasium, mit dem Ziel, ein möglichst gutes Abitur zu machen. Er wohnt bei seinen Eltern. Er hat noch drei Geschwister. Seine Familie ist ihm wichtig. Er hat zwei oder drei gute Freunde, mit denen er sich auch über private Probleme austauschen kann und denen er vertraut. Auch die Mitschüler haben für ihn Bedeutung, insbesondere, wenn sie ihm beistehen.

Zum Fußballspielen trifft er sich mit Freunden regelmäßig am Wochenende. Er ist Fußballfan eines türkischen Vereins. Spielkonsolen sind ihm nicht mehr wichtig. Allerdings schaut er häufig Fernsehen (Talkshows und Fernsehfilme). Das Handy hält er für wichtig, um erreichbar zu bleiben. Computerspiele sind sein Hobby. Seine bevorzugten Spiele sind im Moment *Counter-Strike* und *FIFA*. Mit seinen Freunden spielt er *Counter-Strike* in einem Internetcafé. Er spielt dort zwischen einer und zwei Stunden.

Im Alter von neun oder zehn Jahren haben ihm die Eltern die Nintendo-Spielkonsole gekauft, mit dreizehn oder vierzehn Jahren hat er eine Playstation bekommen. „Die Eltern haben es für uns geholt, um Spaß zu haben. Und dann haben wir es gespielt. Und von da an kam das Interesse, immer zu spielen.“ Etwas später erhielt er einen Computer und hat sich dann stärker den Computerspielen zugewandt. Er hat mit Freunden oder auch mal mit Geschwistern und Eltern gespielt, wobei im Familienkreis *Super Mario* sehr beliebt war. Daneben hat er Sportspiele und Kampfspiele präferiert und etwas später, mit 15 oder 16, hat er dann *Resident Evil* und *Scarface* gespielt.

Mit 12 oder 13 Jahren hat er sehr intensiv gespielt, etwa drei oder vier Stunden täglich. Die Eltern haben die Spieldauer versucht zu regulieren. Während der Schulzeit durfte er nicht so intensiv spielen, sondern musste sich auch auf die Schule konzentrieren. Am Wochenende durfte er dann wieder etwas mehr spielen. Notfalls haben ihm die Eltern das Spielgerät kurzfristig entzogen. „Ja, meine Eltern haben das irgendwo versteckt und ja. Wusste ich nicht, wo es war.“

Die Intensität des Spielens hat in den letzten Jahren deutlich nachgelassen. „Früher hatte man auch einfach mehr Lust zu spielen. War dann immer, man hat, früher musste man keine Verantwortung übernehmen für Schule. Hat man sich auch noch nicht so richtig interessiert. Hat man lieber mehr gespielt. Und heutzutage hat man auch andere Sachen zu tun außer nur spielen.“

Counter-Strike ist für FF4 ein bevorzugtes Spiel geworden, das er mit seinen Freunden in einem Internetcafé spielt: aus Spaß am Spiel, als Zeitvertreib und um mit Freunden zusammen zu sein. „Meistens im Internetcafé haben wir das gespielt mit Freunden oder mit anderen Leuten, die dort waren und auch gespielt haben. Haben wir alle zusammen gespielt. [...] Manchmal haben wir uns auch verabredet extra zu spielen. Und manchmal sind wir einfach, hatten wir einfach Lust zu spielen. Uns war langweilig, einfach so als Zeitvertreib. [...] Aber so richtig Termine legen wir nicht fest.“

Neben *Counter-Strike* hat auch *FIFA* das Interesse bei FF4 gefunden. Das Spielthema „Fußball“ weist eine deutliche strukturelle Kopplung zu den sportlichen Aktivitäten von FF4 auf und zu seinem Engagement für einen Fußballverein. Außerdem ermöglicht *FIFA* ein gemeinsames Spiel mit seinen Freunden. Es macht ihm erst Spaß, wenn er gegen andere spielen kann und er sich in Wettbewerbssituationen bewähren muss. „Erstens interessieren wir uns selber

ja für Fußball. Zweitens, ja, die Rivalität halt. Man spielt gegeneinander. Man möchte jemanden besiegen. Und das ist ja das Entscheidende. [...] Wenn man ein schönes Tor macht, da freut man sich sehr. Oder wenn man zum Beispiel [...] mit einem Partner irgendwie gegen zwei andere gewinnt. Ja, die Siege einfach, kann man schon sagen, sind Erlebnisse.“

Diese Spielorientierung hat auch problematische Seiten. Aggressionen treten auf, Rachegefühle entstehen, die Beherrschung geht verloren, wenn man verliert und sich gedemütigt fühlt. „Wenn man Fußball spielt, wenn man verliert, dass man sich auch schon aufregt, [...] dass man anfängt, sich zu streiten nur wegen einem Spiel. [...] Manche werfen sogar die Konsole auf den Boden, da sie sich sehr aufregen. [...] Man möchte einfach nicht verlieren, weil der Gegner dann über einen lacht. Das macht einen so wütend. Da kann es schon mal passieren, dass sich jemand nicht mehr beherrschen kann.“

Das gemeinsame, auf Wettbewerb angelegte Spiel, ist bei FF4 eine Aktivität, bei der es auch um soziale Orientierungen und Wertzumessungen geht. Es ist zugleich auch ein Spielraum für die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Den eigenen Entwicklungsfortschritt beschreibt FF4 wie folgt: „Ich mache mir jetzt nicht mehr so viele Gedanken darüber, wenn ich verlieren würde oder nicht. Es ist ja nur ein Spiel. Man sollte es auch nicht übertreiben.“

Diese reflexive Rahmungskompetenz zeigt FF4 im Interview in Bezug auf den Stellenwert des Computerspielens, wobei sich manches schon ein wenig nach „sozialer Erwünschtheit“ anhört. „Ab und zu kamen auch schlechte Noten. Und dann hat man gesagt: Ja, ich glaube, ich spiele zu viel. Und habe dann gesagt: Nein, so viel kann ich nicht mehr spielen. Ist die Grenze halt. [...] Ich denke, dass ich eher selber an mir gearbeitet habe und gesagt habe: Ja, es geht einfach nicht, dass ich so viel spielen kann. Habe dann gesagt: Halt! Lieber in Grenzen und nicht so viel. Also, halbe Stunde, eine Stunde. Das ist besser.“

Diese Form der Selbstregulation ist wohl schon notwendig, weil FF4 darum weiß, dass er sich im Spiel verlieren kann. „Ich war voll im Spiel drinnen. Und ich habe, das Essen habe ich vergessen. Ich wollte nur noch spielen. Alles andere war mir egal. Und man verliert sich dann. Man muss aufpassen. [...] Man muss sich beherrschen können. Jeden Tag spielen, das geht auch nicht.“ Wenn der Wettbewerb unter Freunden ein starkes, auch soziales Motiv ist, bleibt es nicht aus, dass man trainiert, um besser zu werden, um im Wettbewerb mit den Mitspielern gut dazustehen. „Man muss immer weiter spielen, immer wiederholen, wiederholen. Und dann wird man schon, da verbessert man sich im Spiel.“

Den intermondialen Transfer beurteilt FF4 eher skeptisch. Die im Computerspiel gezeigten Tricks lassen sich nicht ohne Weiteres auf das reale Spielen auf dem Fußballfeld übertragen. FF4 meint, dass durch das Spielen die Denkfähigkeit angeregt wird. Alles andere klingt recht vage und wenig plausibel,

wenn FF4 angibt, dass man durch das Computerspiel lernt, nicht von anderen Leuten hintergangen zu werden.

Aus eigener Erfahrung kann er die möglichen Gefährdungen durch Computerspiele deutlicher benennen, „dass man zu viel spielt und die Sache überreibt, dass man sich nur noch auf das Spiel konzentriert und nicht für die anderen Sachen im Leben, weil das Leben besteht nicht nur aus spielen, man muss auch arbeiten.“

Die Computerspiele haben für FF4 in mehrfacher Hinsicht einen großen Stellenwert in seinem Leben gefunden. Sie sind nicht nur eine Möglichkeit, „um sich abzulenken, um Spaß zu haben, um mit einem Freund zu spielen [...] und Erfolgserlebnisse zu haben“, sondern sie sind zu einem wesentlichen Element in seinem Beziehungsnetz geworden. Über die Computerspiele strukturiert FF4 seine Freizeit, das Zusammensein und den sozialen Austausch mit seinen Freunden. Das Spiel schafft zudem eine Verbindung zu seinem Fußballsport und zu seiner Begeisterung für einen Fußballverein – alles Interessenschwerpunkte, die er mit vielen seiner Freunde teilen kann. Diese Bindungskräfte an das Spiel bieten zugleich die Chance, selbstreflexiv die Intensität seines Spielens so zu nivellieren, dass keine Gefährdungen für ihn entstehen. Schließlich gibt es auch Freunde, die einem sagen könnten, wenn es mit dem Spielen zu viel wird. „Man braucht Unterstützung von anderen, die sagen: Ja, nicht übertreiben!“

4.5.3 Zusammenfassung der Einzelfallanalysen zum Spiel FIFA

Die Gruppe der insgesamt fünf untersuchten *FIFA*-Spieler wirkt relativ homogen. Es sind männliche Spieler zwischen 15 und 20 Jahren, die überwiegend das Gymnasium besuchen bzw. besucht haben. Auch die Computerspielsozialisation ist ähnlich verlaufen. Teilweise recht früh (mit sieben oder acht Jahren) haben sie begonnen, sich mit den Computerspielen zu beschäftigen. Häufig haben die Spieler über ihren älteren Bruder Kontakt zu den Spielen bekommen. Nach einer recht intensiven Spielphase (etwa im 12. und 13. Lebensjahr) hat die zeitliche Inanspruchnahme durch das Spielen nach Angabe der Interviewteilnehmer deutlich nachgelassen.

Die ausgeprägte Präferenz für das Fußballspiel *FIFA* verweist auf deutliche strukturelle Kopplungsprozesse. Alle Befragungspersonen spielen aktiv Fußball oder haben Fußball gespielt. Sie sind zum Teil Fans bestimmter Fußballvereine geworden, sogar Mitglieder von Fußballvereinen oder in der Fanszene aktiv (insbesondere der Spieler FF2). Die strukturelle Kopplung wird noch dadurch verstärkt, dass *FIFA* die originalen Namen von Fußballmannschaften verwendet und durch jährlich erscheinende Neufassungen des Spiels aktualisiert wird. Dies ist insbesondere für den Spieler FF3 wichtig, um sich in dem Spiel mit seinen Interessen wiederzufinden.

Die Motivationsstruktur der Spieler zeigt eine relativ große Bandbreite. Mit Ausnahme von FF5 ist das Leistungsinteresse nicht übermäßig stark ausgeprägt, und die Geselligkeit mit Freunden steht eindeutig im Mittelpunkt. Wenn man im Freundeskreis zusammen ist, wird *FIFA* allerdings im Wettkampfmodus gespielt. Die Spieler veranstalten Turniere, meist um Langeweile zu vertreiben und die gemeinsame Zeit mit Spaß und Spannung auszufüllen.

Überhaupt rahmen die Spieler ihren Spielprozess als Freizeit, ohne Wirkung für die reale Welt. Der Spielraum ist für sie ein Freiraum: frei von Verpflichtungen. Sehr deutlich wird dies bei FF2. Das Motiv, in der Freizeit frei zu sein von Verpflichtungen, hat einige der Befragungspersonen veranlasst, sich vom aktiven Sport zurückzuziehen und damit nicht mehr der Verpflichtung zu unterliegen, regelmäßig zum Training zu erscheinen, ob man nun Lust hat oder nicht (so bei FF3).

Alle Befragungspersonen stellen die Bedeutung der Freunde für sie und die Wichtigkeit ihres Beziehungsnetzes heraus. Geselligkeit und gemeinsam verbrachte freie Zeit sind starke Motivatoren. Das Computerspiel wurde in die bestehenden Beziehungen eingefädelt. Das Spiel gibt dem Zusammensein Struktur, Inhalt und Handlungsmöglichkeiten, die als emotional befriedigend erlebt werden. So trifft man sich z. B. im Jugendkeller einer Freizeiteinrichtung oder im Internetcafé, um für eine begrenzte Zeit miteinander im Wettbewerb Spielpartien auszutragen. Das Computerspiel hat tendenziell die Beziehungsnetze der Befragungspersonen gefestigt und ihrem Interesse an gemeinsamen Aktivitäten eine Richtung gegeben, die nicht als verpflichtend und bindend erlebt wird.

Allen Befragungspersonen ist mehr oder weniger bewusst, dass von den Spielen eine Sogwirkung ausgehen kann, die ihre Zeit absorbiert und sie daran hindert, anderen Interessen nachzugehen und wichtigen Verpflichtungen nachzukommen. Insoweit ist bei allen die Einsicht gewachsen, ihr Spielverhalten zu regulieren oder reguliert zu bekommen. FF5, der mit 15 Jahren jüngste Spieler der Befragungsgruppe, erfährt sehr deutliche Fremdregulierungen durch die Eltern, damit sich Intensität und zeitliche Inanspruchnahme vermindern und die schulischen Verpflichtungen nicht aus den Augen verloren werden. Bei Älteren hat die Selbsteinsicht eingesetzt (so z. B. bei FF4), die Spielzeiten zu begrenzen, um in der Schule einen guten Abschluss zu bekommen. Die Spielphasen werden bei allen Spielern angemessen in den Tagesablauf integriert. Das fällt nicht allzu schwer, wenn die Struktur des Tages als festes Schema vorgegeben ist (so z. B. bei FF5).

Aus eigener Erfahrung heraus benennen die Spieler mehr oder weniger deutlich die Schäden, die durch die Sogwirkung der Spiele entstehen kann. Um die Verpflichtungen der realen Welt angemessen wahrnehmen zu können, ist eine zeitliche Begrenzung des Spielens unabdingbar. Von daher sind Schutzfaktoren wichtig, die helfen können, die Spielmotivation zu relativieren und

zu einer angemessenen Balance zu kommen. Neben einer gewachsenen Einsicht und Prioritätensetzung hat auch die Fremdregulation durch Eltern eine Bedeutung als Schutzfaktor. Das gemeinsame Spiel erhöht zwar recht deutlich die Spielmotivation, zugleich aber bietet der Sozialraum Schutz vor Vereinseitigung und fortdauernden exzessiven Spielphasen. Die Bindungskraft einer Freundesgruppe wird von den Befragungspersonen sehr hoch eingeschätzt und verhindert in der Regel ein Abgleiten in Formen der Abhängigkeit.

Das Computerspielen als eine gemeinsame Freizeitaktivität wird vom Gedanken der Nützlichkeit kaum berührt. Es geht den Spielern nicht um Nutzen, sondern um Spaß und um eine Zeit, die auch frei von einem Nutzengedanken ist, der weiter reicht als das Hier-und-Jetzt des gemeinsamen Spielprozesses. Im Grunde besteht der unmittelbare Nutzen in einem Mood-Management: Die Spieler wollen sich im Spiel und nach dem Spiel gut fühlen, Spaß haben und das soziale Miteinander als unmittelbar sinnerfüllte Zeit erleben. Von daher wirken die Antworten der Spieler zu einem möglichen Nutzen recht blass und wenig überzeugend. Ob man nun durch das Spiel wirklich Taktiken und Tricks lernt, die man im realen Fußballspiel umsetzen könnte, bleibt fraglich. Auch im Hinblick auf die Entwicklung von Teamfähigkeit durch Computerspiele zeichnen sich die Antworten durch Skepsis aus.

4.6 FarmVille

4.6.1 Ausgangsdaten aus der Angebotsanalyse und der Online-Befragung

FarmVille ist ein Social Game, also ein Onlinespiel, das in die Netzwerkplattform Facebook³⁹ eingebettet ist. Die Spielhandlung besteht darin, die Ackerfläche des eigenen Bauernhofs zu bewirtschaften. Der Ertrag schlägt sich in der Währung „Farmcoins“ nieder. Aufgabe der Spieler ist es, Saatgut auszuwählen, zu pflanzen und fristgerecht zu ernten, was ihnen dann Gestaltungsmöglichkeiten für die eigene Farm eröffnet, da mit den erwirtschafteten Farmcoins oder auch durch das Investieren von realem Geld Spielfortschritte (wie Tiere, Pflanzen oder Gebäude) gekauft werden können.

Abgesehen von sogenannten Co-Op-Aufträgen⁴⁰ wird *FarmVille* hauptsächlich alleine gespielt. Facebook-Kontakte können aber als Nachbarn hinzugefügt

39 Vgl. <http://www.facebook.com>. Facebook ist eine Netzwerkplattform, auf der Nutzer persönliche Informationen in einem Profil darstellen, und davon ausgehend soziale Beziehungen zu anderen Nutzern explizit machen.

40 Co-Op ist eine Abkürzung des englischen Ausdrucks Co-Operation, auf deutsch: Kooperation oder Zusammenarbeit.

werden, was beiden Seiten Spielvorteile z. B. bezüglich der Farmgröße oder gegenseitiger Hilfe beim Versorgen der Tiere ermöglicht. Sowohl über die Ausgestaltung der Farm, als auch über den Levelstand steht ein Spieler dadurch in direktem Wettbewerb zu seinen Peers. Erfolgsnachrichten, Hilfeanfragen sowie gefundene Tiere und Gegenstände können über Statusmeldungen an diese weitergegeben werden. Eine zentrale Spielforderung ist, die Bepflanzung der eigenen Anbaufläche zeitlich zu planen, um den Ertrag der Pflanzen nicht verwittern zu lassen und Tiere nicht zu vernachlässigen. Die Einflussmöglichkeiten des Spielers auf den Spielverlauf beschränken sich auf Mausclicks; es sind daher keine Fähigkeiten wie Reaktionsschnelligkeit oder Multitasking erforderlich, da dieses Spiel langsam abläuft und die Aufgaben nacheinander durchzuführen sind.

Die Belohnungsstrukturen von *FarmVille* ermöglichen zum einen schnellen Erfolg, da die ersten Früchte schon nach kurzer Zeit geerntet werden können, zum anderen auch soziale Gratifikation durch die Anerkennung von Freunden und Bekannten in der Online-Community. Im Laufe des Spiels werden immer wieder neue Gegenstände auf dem *FarmVille*-Markt angeboten und somit Spielanreize geschaffen, die zum Teil auch an aktuelle realweltliche Ereignisse wie die Fußball-WM oder Ostern anknüpfen.

Social Games sind technisch gesehen eine Variante von Browser-Spielen; auch ihre Subgenres – z. B. Knobel-, Geschicklichkeits-, Karten- oder Strategiespiele – erinnern an populäre Spielprinzipien bzw. das niedrighschwellige „casual gaming“, das viele browserbasierte Spiele kennzeichnet. Eine Besonderheit, die die Behandlung von Social Games als eigenständige Spielgattung rechtfertigt, liegt allerdings in der Verbindung des Spiels mit den Profil- und Beziehungsinformationen sowie den spezifischen Interaktionsmöglichkeiten, die Netzwerkplattformen kennzeichnen. Die Einbindung in Netzwerkplattformen erlaubt es insbesondere, in den Spielen soziale Informationen der Nutzer einzubauen, die auf dem jeweiligen Profil hinterlegt sind: so können beispielsweise Profilbilder im Spielkontext auftauchen oder das im Profil eingegebene Geschlecht des Nutzers den Avatar prägen. Dazu werden Daten, die auf der Netzwerkplattform hinterlegt wurden, an Drittanbieter weitergeben.⁴¹

Zudem ist die konkrete technische Gestaltung eines Social Games eng mit Funktionen und Aufbau der jeweiligen Plattform verbunden. Ein Charakteristikum von Facebook-Spielen ist beispielsweise, dass Spiel-Ereignisse (wie z. B. ein Levelaufstieg) per News-Feed an die vernetzten Kontakte verschickt werden. Auch wenn ein Spieler Fan eines Social Games wird, wofür von den meisten

41 Dieser Umstand lässt Social Games aus datenschutzrechtlicher Perspektive potenziell problematisch erscheinen. Zur Problematik des Datenschutzes in Online-Spielen vgl. die umfangreiche Studie des Unabhängigen Landeszentrums für Datenschutz in Schleswig-Holstein im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (ULD 2010).

Spieleherstellern Vorteile im Spiel angeboten werden, wird dies automatisch im News-Feed auf der Profilseite angezeigt, wodurch die Bekanntmachung dieses Spiels unterstützt wird. Netzwerkplattformen bieten somit einen Rahmen für die „virale Verbreitung“ von Social Games, weil die Nutzer selbst explizit (über Aufforderungen zum Mitspielen an ihre Freunde und Kontakte) sowie implizit (über das Sichtbar-Werden von Spielaktivitäten) Interesse oder auch Ablehnung bei Freunden und Bekannten generieren können, die über die Netzwerkplattform mit dem Spieler verbunden sind.

Nicht zuletzt aufgrund dieser engen Verknüpfung mit den populären Netzwerkplattformen gelten Social Games als besonders zukunftssträchtiges Segment der Spielebranche.⁴² Zur Nutzung von Social Games liegen allerdings bisher nur wenige empirische Daten vor, die meist aus von der Branche beauftragten Marktstudien stammen.⁴³ Im Rahmen des Projekts wurde eine nicht-repräsentative Online-Befragung⁴⁴ unter 201 *FarmVille*-Spielern durchgeführt, deren Altersdurchschnitt bei 31 Jahren liegt und unter denen mit 72 Prozent Frauen deutlich stärker vertreten sind als Männer. Die überwiegende Mehrheit (79 %) der befragten *FarmVille*-Spieler ruft das Spiel an vier bis sieben Tagen in der Woche auf. Im Durchschnitt loggen sich die Spieler pro Tag etwa drei Mal ein, wobei eine typische Spielesitzung etwa 35 Minuten, bei 10 Prozent der SpielerInnen jedoch auch länger als eine Stunde dauert. Auf eine Woche hochgerechnet spielt etwa ein Drittel (36 %) weniger als drei Stunden, etwa 13 Prozent hingegen mehr als zwanzig Stunden.⁴⁵

Die meisten der Umfrageteilnehmer (88 %) spielen *FarmVille*, um Spaß zu haben. Weitere häufig genannte Nutzungsmotive sind sich unterhalten zu lassen (76,9 %), Langeweile zu bekämpfen (59 %) und Zeit zu überbrücken (57 %). Etwas weniger als die Hälfte der Befragten möchte durch das Spiel den Alltag hinter sich lassen (46 %). Für die Fallanalysen zu *FarmVille* wurden acht Spielerinnen und Spieler per leitfadengestützten Einzelinterviews befragt (vgl. Tab. 31).

42 So kaufte Electronic Arts, Hersteller von Computer- und Konsolenspielen, im November 2009 den Social-Games-Entwickler Playfish für 400 Millionen US-Dollar; der Social-Games-Hersteller Zynga erwartet für 2010 einen Umsatz von 355 Millionen US-Dollar (vgl. GameBizz.de 2010). Vgl. auch die Bestandsaufnahme und Entwicklung entsprechender Forschungsfragen bei Deterding (2010).

43 Der BITKOM (2010) zufolge spielten 2010 zehn Prozent der weiblichen und sechs Prozent der männlichen Computerspieler Social Games. Dem Brancheninformationsdienst Gamesindustry.com zufolge liegt das Durchschnittsalter der Nutzer von Social Games bei 27 Jahren; mit 52 Prozent sind unter den Spielern etwas mehr Frauen als Männer vertreten (vgl. <http://www.gamesindustry.com/about-newzoo/socialgaming-graphs2010>).

44 Die Online-Umfrage wurde als Ergänzung der repräsentativen Telefonbefragung vom 10.06.2010 bis 06.08.2010 durchgeführt, um das Phänomen Social Games in der vorliegenden Untersuchung zu berücksichtigen.

45 Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt eine Panelstudie im Auftrag von Pop Cap Games, der zufolge fast 40 % der Social Gamer eine bis fünf Stunden pro Woche spielen (vgl. Information Solutions Group 2010).

Tabelle 31: Gruppe der Befragungspersonen mit Präferenz für „FarmVille“

Code	Geschlecht	Alter	Tätigkeit
FV1	Männlich	24	Student (Politikwissenschaften)
FV2	Männlich	18	Schüler (Integrierte Gesamtschule)
FV3	Männlich	27	Student (Grafikdesign, vorher Politikwissenschaften)
FV4	Männlich	25	IT-Spezialist (Fachabitur; Ausbildung zum Fachinformatiker)
FV5	Weiblich	26	Sprachtherapeutin (Hochschulabschluss)
FV6	Weiblich	22	Studentin (Produktdesign)
FV7	Weiblich	25	Studentin (Anglistik, Psychologie)
FV8	Weiblich	27	Lehrerin (Deutsch, Philosophie)

4.6.2 Exemplarische Fallanalyse: Spieler FV3

FV3 ist männlich, 27 Jahre alt und Grafikdesignstudent, der damit sein Hobby zum Beruf machte: „Es ist mein Lebenstraum, also ich gehe voll drin auf, obwohl es unglaublich stressig ist, gehe ich da komplett drin auf.“ Zuvor hatte er Politik studiert. Freunde sind ihm sehr wichtig, er ordnet sie zu Beginn des Gesprächs zunächst sogar vor Partnerin und Eltern ein, ändert dies jedoch noch einmal. Darauf folgen für ihn, der sich selbst als „Fan neuer Medien“ bezeichnet, Computer und Internet. Durch sein zeitaufwendiges Studium und seinen Nebenjob sieht er seine Freunde und Partnerin jedoch nur selten, deshalb sind ihm Handy und Internet „praktisch als einzige Möglichkeit mit der Außenwelt“ in Verbindung zu treten, besonders wichtig. Durch seine starke zeitliche Einbindung im Grafikdesignstudiengang ist es für ihn als Ausgleich unverzichtbar, eine flexible Freizeitgestaltung zu haben, mobil und unterwegs zu sein. Dazu gehören neben dem Ausgehen auch, sich mit Freunden zum Fußball oder zum Konsolenspielen zu treffen. Fernsehen ist für FV3 dagegen nicht mehr interessant, da das Internet ihm seinen Rang abgelaufen hat.

Zu seinen ersten Spieleerfahrungen gehörten mit etwa 9 Jahren *Mafia – The Game*, *Super Mario*, weitere *Jump’n’Runs*, *Adventure-Rollenspiele* und *Sportspiele*. Fußballgames waren zum einem für ihn interessant, weil er selbst auch draußen gerne Fußball spielte, zusammen mit anderen Sportspielen wie *Olympiaden* oder *Need for Speed* boten sie zudem Gelegenheiten, gemeinsam mit seinem Vater oder Onkel zu spielen. Außerdem meint FV3 noch, er sei ein „absoluter Tetrisjunkie“ gewesen.

Auch wenn es keine expliziten Familien-Regeln für Computer- und Konsolenspiele gab, haben seine Eltern schon darauf geachtet, dass seine Spielzeiten nicht überhand nahmen. Viel regulativer Eingriff sei von seinen Eltern aber auch nicht nötig gewesen, da er auch gerne draußen gespielt und deshalb schon selbst drauf geachtet habe. In der Mittel- und Oberstufe bekamen Ego Shooter dann eine größere Faszinationskraft, besonders das Spiel *Quake I*. Dass dieses Spiel durch die Altersbeschränkung für ihn und seine Freunde damals nicht zugelassen war, spricht FV3 kurz an.

Zurzeit spielt er an der Konsole meist nur noch bei Freunden. Dabei entscheiden sie sich häufig für die aktuellsten Ego Shooter wie *Call of Duty*, *Battlefield* oder *Left for Dead*. Das „Konsolenfeeling“ zieht er mittlerweile der Computersteuerung vor und schätzt beim Online-Modus besonders, dass „keine Technikfreaks und keine Computernerds da halt rumhängen, sondern halt wirklich nur Leute, die halt entertained werden wollen“. Die umfangreichen Welten und Levels machen für ihn z. B. den Reiz von *Battlefield Bad Company* aus, zudem ermöglicht es ihm das Spiel, bei der Gestaltung seiner Charaktere aus einem großen Repertoire auszuwählen. Allgemeiner betrachtet kommen Shooter auch seinem Interesse nach Wettbewerb im Spiel entgegen, da er bevorzugt gegen andere in einer „gewissen Art von Konkurrenz“ spielt.

Da sein Computer für ihn hauptsächlich ein Arbeitsgerät ist, möchte er keine Spiele darauf installieren. So bieten ihm Facebook-Spiele, die er als anderen Zweig seiner Spieleaktivität bezeichnet, eine gute Gelegenheit, trotzdem zu spielen. Sie scheinen für ihn eine ähnliche Pausen-Funktion zu haben wie die halbstündigen Sitcoms, die er ab und zu gerne anschaut. „Spielen ist für mich eine Ablenkung vom Alltag“. Er hat zwar auch andere Facebook-Spiele ausprobiert, wie etwa *Happy Aquarium*, *MahJongg*, *Bejeweled Blitz* und *Café World*, aber im Gegensatz zu *FarmVille* hat ihn das „alles nie so wirklich gefesselt“. Letzteres konnte aber gerade durch sein einfaches Spielprinzip, die Abwesenheit von Frustrationsmomenten – „also man kann nicht viel falsch machen“ und „ohne, dass es irgendwann mal ein Gameover gibt“ – sowie die Belohnungshäufigkeit eine gelungene Ablenkung bieten. Als Grafikdesignstudent kommt für FV3 noch ein weiterer Aspekt der strukturellen Kopplung hinzu, da „es halt ein netter visueller Anreiz“ ist, „also rein die Gestaltung und halt auch, dass sich viel bewegt [...] ich glaube dieser visuelle Reiz ist definitiv ein ganz entscheidender Erfolgsgarant für *FarmVille*“.

Zunächst war es ihm auch wichtig, seine Farm dekorieren zu können: „Am Anfang habe ich es halt wesentlich intensiver gemacht, dass man halt seine Farm umgestaltet, jetzt mache ich es halt eher so, dass man halt, wenn es neue Updates gibt, man guckt, was gibt es, könnte es mich interessieren und dann kauft man sich was oder lässt es einfach sein, aber es ist halt nicht mehr so essentiell, dass die Farm unglaublich hübsch gestaltet ist. Das heißt, ich habe jetzt mein Grundprinzip und das reicht mir dann auch.“

Dass einfache Spielprinzip hat er internalisiert, also „eine gewisse Art von Abfolge [entwickelt], die [er] praktisch im Schlaf dann beherrscht“ und benötigt so für eine Session etwa zehn bis fünfzehn Minuten. Pro Tag spielt er ca. eine halbe Stunde bis vierzig Minuten *FarmVille*. Im Vergleich dazu kann seine Spielzeit mit Freunden an der Konsole auch einmal zwölf bis vierzehn Stunden betragen, da er aber nur alle ein bis zwei Wochen dazu kommt mit ihnen zu spielen, ist das auch in Ordnung für ihn. Selbstverantwortung ist deshalb ein wichtiger Einflussfaktor bei der Spielauswahl, sowie dem Spielverhalten: „Ich

muss dazu sagen, ich habe mich sehr sehr lange Zeit dagegen gewehrt, *FarmVille* anzunehmen, weil ich für mich selber schon sage, dass wenn ich mit solchen Spielen anfangen, gerne halt auch länger spiele. Das ist auch zum Beispiel bei mir der Grund, warum ich niemals im Leben *WoW* zocken würde, weil ich glaube einfach, dass mich das schon, dass ich da schon so eine gewisse Suchtaffinität vielleicht hätte.“

Zu Beginn hat FV3 tatsächlich auch ehrgeizig gespielt, viel Zeit investiert und sehr genau darauf geachtet, dass die Reifezeit seiner Pflanzungen in seinen Tagesablauf passten, damit ihm die Ernte nicht verloren ging. Mittlerweile ist diese aber durch einen negativen Aspekt des Spielerlebens zurückgegangen, „weil man unglaublich viele Anfragen kriegt, wenn man da 50 Leute hat, die das auch spielen und so was und manchmal ist es schon so eine Art Belastung. Das heißt, man versucht sich da auch schon wieder ein bisschen rauszuziehen.“ Die Geschenke und Anfragen identifiziert FV3 jedoch als wichtigen Bestandteil des Belohnungsverfahrens von *FarmVille*, das bei ihm auch wirksam ist und macht sich darüber lustig: „Nach dem Motto ‚Sammel 50 Millionen Oster-eier und dann kriegst Du da Deinen Riesenhasen oder so was‘, will man es ja auch irgendwie haben.“

Die Fanpage oder auch den Austausch von Gütern nutzt FV3 sehr funktional, um seine Ziele zu erreichen. So hat er sich bei der Fanpage angemeldet, „das Geschenk abgestaubt und [ist] dann auch direkt wieder von der Seite weg“. Auch die von *FarmVille* angestrebte Interaktion ist bei FV3 zielorientiert, obwohl er alle Mitspieler persönlich kennt und nicht über Foren Nachbarn gesucht hat. „Die Mitspieler, die ich auf *FarmVille* treffe, sind für mich praktisch nur Mittel zum Zweck, um für mich selber an die Ziele zu kommen, die ich mit meiner Farm verfolge.“ Und ergänzt: „*FarmVille* selber fördert in keinsten Art und Weise meine Kommunikation mit anderen.“ Auch im direkten Gespräch mit anderen, lässt sich mit der Spieleaktivität nicht gerade punkten, denn in seinem Umfeld wird *FarmVille* „eher als Laster“ angesehen, „von wegen so ‚Ja ja, jetzt bist Du auch so ein *FarmVille*-Junkie geworden“.“

Zudem sieht er die Beteiligung von Drittanbietern bei Facebook-Spielen kritisch: „Man gibt denen Zugriff auf seine persönlichen Daten und das will ich dann halt nicht, indem ich dann so was lösche, gibt es mir irgendwie zumindest das Gefühl, wieder eine gewisse Art von Privatsphäre zu haben [...] für mich bietet dieses Löschen dieser anderen Sachen zumindest diesen Schein, etwas mehr Sicherheit und Privatsphäre wieder zu haben.“

Neben der Ablenkung sieht er die Herausforderung als wichtiges Motiv, dass man „sich mit anderen messen will“, wertet aber gleich wieder ab, „obwohl es halt ein sehr oberflächlicher Grund ist, also weil man halt diese Art von Bestätigung sucht, die einem ja im Endeffekt keinen richtigen Mehrwert gibt, aber weil man ja keinen richtigen Pokal daraus zieht, keine Preise dadurch gewinnen kann oder so was, sondern halt nur innerhalb von einer kleinen

Community eine gewisse Art von Bestätigung sucht.“ Die Internetanbindung eröffnet zusätzlich kommunikative Möglichkeiten. Spielen auf der Wii und Nintendo DS schreibt er durchaus Lernpotenzial zu, auch für körperliches Training scheinen sie ihm geeignet. An Computerspielen allgemein findet er positiv, „dass man sich halt irgendwie ablenken kann vom Leben, was auch wichtig sein kann. Das heißt, eine gewisse Art von Ablenkung finden, um dann halt wieder daraus Kraft ziehen zu können, um im wahren Leben wieder richtig durchstarten zu können.“ Dass es generelle negative Aspekte bei Computerspielen gibt, glaubt FV3 nicht. Er schreibt ihnen aber Gefährdungspotenzial für Menschen zu, die eine gewisse Suchtaffinität aufweisen und durch Spiele dazu verleitet werden könnten, ihr soziales Umfeld extrem zu vernachlässigen „und dass man auch irgendwie abstumpfen kann gegenüber realen Gefühlen“.

4.6.3 Zusammenfassung der Einzelfallanalysen zum Spiel *FarmVille*

Unter den insgesamt acht befragten *FarmVille*-Spielern werden hohe soziale Kompetenzen gleich an zwei Stellen deutlich. Zum einen sind alle Interviewten sehr stark personen- und weniger technikorientiert. Partner (falls vorhanden), Eltern und Geschwister werden durchgehend als sehr wichtig eingestuft, aber auch Freunde, Bekannte und Kollegen haben einen hohen Stellenwert. Zudem treten soziale Eigenschaften bei der Selbst- und Fremdeinschätzung deutlich hervor, zum Beispiel Teamfähigkeit und Empathie, gut zuhören können, für Freunde da sein sowie ein freundlicher und offener Charakter. Auch bei der Mediennutzung (vor allem bei Internet und Handy) wird die Kommunikationsfunktion als besonders wichtig herausgestellt, eine technikaffine oder informationsorientierte Nutzung wird indes kaum genannt.

Die Mehrzahl der acht *FarmVille*-Spieler ist im Alter von acht bis zehn Jahren das erste Mal mit digitalen Spielen in Kontakt gekommen. Ein Spieler hat schon im Kindergartenalter begonnen, eine Spielerin mit ca. zwölf Jahren. Eine weitere Spielerin hat in ihrer Kindheit und Jugend kaum gespielt und neben *FarmVille* hat sie bisher nur Spielerfahrung mit einem Konsolenspiel. Für einige Spieler hatte zudem das gemeinsame Spielen mit dem Vater (seltener mit der Mutter) eine besondere Bedeutung, auch weil sie eine Trennung der Eltern in der Kindheit oder Jugend miterlebt haben.

Die Genrepräferenzen der Interviewten sind zum Teil sehr unterschiedlich. Einige spielen sonst gerne Sportspiele oder Shooter. Besonders häufig werden Jump'n'Run-Spiele und Adventures genannt, was vermutlich mit dem Einstiegsalter in das digitale Spielen und den zu der Zeit verfügbaren Spielen zusammenhängt. Einige, aber nicht alle, haben auch schon andere Onlinegames gespielt. Neben *FarmVille* hat die Mehrzahl auch weitere Facebookspiele wie beispiels-

weise *Mafia Wars*, *Happy Aquarium* und *Café World* ausprobiert. Dies sind die meistgespielten Facebook-Spiele⁴⁶, man kann die Spieler also einem Mainstream zuordnen, da weitere Alternativen nicht genutzt werden oder sogar unbekannt sind.

Die Spielstile von *FarmVille* variieren stark. Für einige scheint es Gewohnheit und Routine, sich jeden Abend in das Spiel einzuloggen. Andere nutzen das Spiel unregelmäßig, wenn sie E-Mails lesen und bei Facebook reinschauen. Die auf das *FarmVille* verwendete Spielzeit beträgt etwa fünfzehn bis dreißig Minuten pro Tag, was in etwa den Ergebnissen aus der standardisierten Befragung entspricht. Von den acht *FarmVille*-Spielern geben jedoch fünf an, in der Anfangsphase intensiver gespielt zu haben, was teilweise auch zu Beschwerden von Partnern geführt hat.

Die Spieler, die bei sich selbst eine Tendenz zu längeren Spielsessions beobachtet haben, verfügen aber nach eigener Angabe über eine hohe Selbstregulierungskompetenz. Ein Spieler erklärt, dies sei der Grund, warum er „niemals im Leben *WoW* zocken würde“ (FV3), eine Spielerin berichtet, dass sie sich bestimmte Spiele, die sie zwar gerne hätte, nicht kauft, weil ihr das Risiko, sich damit von wichtigeren Aufgaben abzulenken, zu hoch erscheint (FV6). Für einen Spieler war der zeitliche Aufwand für *FarmVille* ein wichtiger Grund, das Spiel zu beenden (FV2).

FarmVille bietet scheinbar gerade in der Anfangsphase Anreize, mit erhöhtem zeitlichen Engagement zu spielen: Die leichte Verfügbarkeit, der kostenlose Zugang und die Verbreitung durch die eigenen Facebook-Kontakte einerseits sowie häufige spielinterne Belohnungen und der Wettbewerbscharakter andererseits üben einen hohen Einfluss aus, sich regelmäßig mit dem Spiel zu beschäftigen. Zwar liegt auch in dieser ersten Phase die Nutzungszeit meist sehr deutlich unter der Zeit, die für andere digitale Spiele aufgewendet wird. Allerdings stellt *FarmVille* bei aller Niedrigschwelligkeit durch die spielinterne Zeitordnung hohe Anforderungen, beispielsweise weil eine Zeitplanung notwendig ist, um Ernten (somit Punkte) nicht zu verlieren. Während sich zu Beginn noch viele der Interviewten nach diesen Zeiten richten, entwickeln die meisten nach und nach Strategien, wie sie den Termindruck umgehen können. Sie pflanzen beispielsweise nur noch Obst und Gemüse, das einige Tage bis zur Reife braucht, oder halten keine Tiere mehr auf ihrer Onlinefarm. Andere hatten zu Beginn schon keinen großen Ehrgeiz in dem Spiel, sodass der Punkteverlust ihnen nichts ausmachte, oder sie sind durch ein abnehmendes Interesse am Spiel an diesem Punkt angelangt. Nur in dem Fall des Spielers, der *FarmVille* mittlerweile beendet hat, ließ sich erkennen, dass er seinen Tagesablauf deutlich für das Spiel umstrukturiert hatte.

46 Vgl. Information Solutions Group (2010) sowie die Daten auf <http://www.insidesocialgames.com>.

Zu den Spielanreizen, von denen *FarmVille*-Spieler berichten, gehört zunächst insbesondere die Niedrigschwelligkeit. Das einfache Spielprinzip, bei dem man nicht wirklich etwas falsch machen kann, erfordert wenig Konzentration und erlaubt so Entspannung und „Abschalten“ beim Spielen. Hinzu kommt, dass keine separate Installation notwendig ist, sondern das Spiel mehr oder weniger nebenbei in einer Kommunikationsumgebung stattfinden kann, in der die Spieler ohnehin Zeit mit Kontaktpflege und dem Austausch mit (Facebook-) Freunden und Bekannten verbringen. Damit verknüpft bietet *FarmVille* gerade zu Beginn den Spielern schnelle Erfolgserlebnisse, da kurz nach dem Einsäen erste Pflanzen wachsen und durch das Startkapital Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Der Levelaufstieg wird mit der zusätzlichen Freischaltung von Gegenständen belohnt. Zu sehen, welche Items in Kürze zur Verfügung stehen könnten, motiviert beispielsweise, eine gewisse Punktzahl anzustreben. Spieler können sich, ähnlich wie z. B. bei *Sims*, selbst Ziele setzen und daraus Selbstwirksamkeit erfahren. Der rasche Aufstieg führt dazu, dass Spieler die eigene Farm als Ausdruck von investierter Zeit ansehen, als etwas, das sie aufgebaut haben bzw. aufbauen wollen. Es fällt daher unter Umständen schwer, das Spiel – und damit seine Farm – wieder aufzugeben.

Verschiedene Spieler berichten aber auch, dass ihnen die für ein Browsergame aufwendige Grafik und Animation gefällt, durch die es sich auch von anderen Facebook-Spielen abhebt. Zum Teil wird auch die „niedliche“ Darstellung und die kleine Welt, in der nichts Schlimmes passiert, genannt. Damit verbunden ist für manche Spieler die Möglichkeit reizvoll, die eigene Farm ansehnlich dekorieren bzw. gestalten zu können. Dies scheint besonders auf Spieler zuzutreffen, bei denen sich die Gestaltungsmöglichkeiten im Spiel mit entsprechenden kreativen Hobbys oder dem eingeschlagenen beruflichen Weg (Produkt- oder Grafikdesign) strukturell koppeln. Die kreativen Spielanteile können somit bei der Spielauswahl und einer sich entwickelnden Bindewirkung eine wichtige Rolle spielen.

Das Element des Wettbewerbs, also sich mit anderen Personen messen zu können, ist auch bei Social Games ein wichtiger Mechanismus, der allerdings unterschiedlich bewertet wird. Drei der männlichen Spieler berichten, durch Wettbewerb motiviert zu sein; gelegentlich prägt der Wettbewerbsgedanke auch die Gespräche über *FarmVille*. Spielerinnen drücken hingegen eher aus, dass sie diesen „Konkurrenzkrams“ nicht mögen.⁴⁷

Bereits in der Bezeichnung „Social Games“ ist ein wesentliches Element von Spielen wie *FarmVille* angelegt: Sie sind mit sozialen Beziehungen eng verflochten. Dies beginnt mit dem Umstand, dass aufgrund der soziotechni-

47 Diese Geschlechter-Differenz in Bezug auf den Wettbewerbscharakter von Social Games findet sich auch in der Studie der Information Solutions Group (2010) wieder.

schen Architektur der zugrunde liegenden Plattform Facebook das Kennenlernen des Spiels und die Aufforderung zum Spielen meist über Freunde oder Bekannte erfolgt, auf deren Profilseite man auf das Spiel aufmerksam wird oder die einen explizit einladen. Auch die Spielmechanik sieht Interaktionen mit anderen vor (wenngleich auf andere Art und Weise als das simultane kooperative oder kompetitive Spielen in MMORPGs oder bei *Counter-Strike*), weil beispielsweise andere Mitspieler als „Nachbarn“ Aufgaben und Unterstützungsleistungen übernehmen können. Diese Interaktionsmöglichkeiten werden allerdings durchaus ambivalent gesehen: So äußern einige Spieler den Eindruck, dass das Verteilen von Geschenken an Freunde Spaß macht und den Spielfluss aufrechterhält. Andere berichten von Gefühlen der Anstrengung, des Stress, von sozialem Druck oder Verpflichtungsgefühlen, etwas zurückschenken zu müssen.

Eine besondere Bedeutung im Bezug auf das *FarmVille*-Spielen kommt der Peer-Group des jeweiligen Spielers zu. Zum einen ist es für die Anschlusskommunikation entscheidend, ob die eigenen Freunde und Bekannten *FarmVille* positiv oder negativ bewerten – im ersten Fall können sich Spieler profilieren oder durch ihre Leistung Anerkennung erzielen, während andere Spieler sich der Abneigung der „*FarmVille*-Hater“ in ihrem Umfeld gegenüber dem Spiel bewusst sind, sodass sie mit ihrer *FarmVille*-Nutzung nicht „hausieren gehen“ möchten. Ebenfalls widersprüchliche Aussagen finden sich zu der Frage, ob sich der Kontakt zu losen Bekannten durch das gemeinsame Spiel intensiviert; hier berichten die Spieler von unterschiedlichen Erfahrungen. Dass ein Kennenlernen von vorher völlig fremden Personen stattfindet, schließen die Interviewten jedoch aus; gerade fremde Mitspieler sind innerhalb des Spiels unter Umständen nur „Mittel zum Zweck“, um die eigenen Spielziele zu erreichen.

Dem öffentlichen Diskurs über Computerspiele entsprechend finden sich auch Aussagen, dass *FarmVille* spielen „im Endeffekt nichts bringt“ (FV6), dass die Spielmotivation eine „sehr oberflächlicher Grund ist, also weil man halt diese Art von Bestätigung sucht, die einem ja im Endeffekt keinen richtigen Mehrwert gibt, aber weil man ja keinen richtigen Pokal daraus zieht“ (FV3) oder weil es, wie FV2 es ausdrückt „total schwachsinnig [ist], weil wir reden da jetzt drüber, als wär das eine reale Farm und das uns mal vor Augen halten, dass das einfach nur virtuell irgendwas ist“. Ein weiteres Indiz für ein negatives Framing zeigt sich in der Ausdrucksweise, die Interviewte benutzen, um zu beschreiben, wie sie zum *FarmVille*-Spielen gekommen sind. FV6 gibt an, „verleitet“ worden zu sein, FV5 hat sich „anstecken lassen“ und FV3 meint, er habe sich „verführen lassen“.

4.7 Fazit

Das Ziel dieses Untersuchungsschrittes war, anhand ausführlicher Porträts die Prozesse und Mechanismen der strukturellen Kopplung zwischen Spieler und Computerspiel beispielhaft zu beschreiben. Die Auswahl und Vorstellung der Spieler erfolgte zwar anhand ausgewählter Referenzspiele, die auch einen zentralen Platz in den Gesprächen einnahmen, doch die Erkenntnisse lassen sich durchaus über die fünf Spiele (und ihre Spieler) hinaus verallgemeinern – nicht im Sinne einer statistischen Repräsentativität, wohl aber im Sinne von Aussagen über den Stellenwert von Computerspielen im Alltag ihrer Nutzer.

Dieser Abschnitt fasst die wesentlichen Befunde zu fünf Aspekten des Computerspielens zusammen: zum Verlauf der Computerspielnutzung in der eigenen Biografie, zu Motiven und Motivbündeln, zur Einbettung in andere Interessen und Alltagsbereiche, zu intermondialen Transferprozessen sowie zu Mechanismen und Faktoren der Selbstregulation, also des Balance-Haltens zwischen Spielen und anderen Lebensbereichen.

(1) Computerspiele in der Biografie

Die meisten Befragungspersonen verfügen über eine ausgeprägte Computerspielsozialisation. Manche haben bereits mit etwa sieben Jahren Kontakt zu den Spielen bekommen, doch in der Regel haben die Befragten zwischen zwölf und dreizehn Jahren begonnen, sich intensiv mit den Spielen zu befassen. Teilweise wurde bereits extensiv gespielt. In aller Regel sind Verwandte und Bezugspersonen Ansprechpartner für die Spiele gewesen, häufig waren es die Väter oder die älteren Brüder, die sich mit den Spielen auskannten und die Kinder beim Computerspiel berieten und unterstützten. Teilweise wurde das gemeinsame Spiel mit dem Vater zu einer Möglichkeit, sich von den Sorgen und Problemen abzulenken. Die Familien waren in aller Regel mit Spielkonsolen und Computern ausgestattet, sodass die Kinder und Jugendlichen im Rahmen der Familie einen problemlosen Zugang zu den Spielen hatten. Das Spiel innerhalb der Freundesgruppe war am beliebtesten; das Computerspiel wurde und wird in hohem Maße als strukturierende Aktivität in die Beziehungsnetze mit Freunden eingefädelt.

Bereits recht früh entwickelten sich die Präferenzen für bestimmte Genres, seien es nun Jump'n'Run-Spiele, Rollenspiele, Strategiespiele, Fußballspiele oder Shooter. Je nach Nutzungsinteressen und sozialer Anbindung wurden auch unterschiedliche Genres präferiert. Insbesondere bei Jungen waren ab etwa zwölf Jahren die Shooter (insbesondere *Counter-Strike*) sehr beliebt, häufig in Kombination mit Fußballspielen und Rollenspielen.

Die Regulation der Spielzeiten erfolgte in einigen Fällen durch die Eltern. Auf Schlafenszeiten wurde teilweise geachtet. Solange schulische Probleme nicht auftauchten, wurde durch die Eltern in der Regel nicht eingegriffen. Nur

in einem Fall kam es zu massiveren Eingriffen (Spielverbot, Wegnahme des Geräts). Häufig kümmerten sich die Eltern so gut wie gar nicht darum, was die Kinder spielten und wie lange sie sich dem Spiel widmeten.

Im Rückblick konnten die Befragungspersonen in ihrer Computerspielsozialisation unterschiedliche Phasen der Intensität des Computerspiels benennen. Bei neuen und ansprechenden Spielen stiegen Spieldauer und Spielintensität rasant an. Bei relativ geringen schulischen Anforderungen und Verpflichtungen wurde wesentlich häufiger gespielt. Waren gemeinsame Aktivitäten mit Freunden nicht möglich, wurde auf das Computerspielen ausgewichen. Entwickelten sich Beziehungsnetze über das Computerspiel im Rahmen von Spielprozessen, erhöhten sich Spieldauer und Spielintensität. Vor stärkeren schulischen Anforderungen (wie z. B. dem Abitur) verminderten sich die Spielzeiten recht deutlich. Auch stärkere berufliche Anforderungen konnten dazu führen, dass weniger gespielt wurde. Exzessives Spielverhalten hingegen zeigte sich insbesondere in Krisenzeiten (z.B. nach Beendigung der Partnerschaft oder Verlust des Arbeitsplatzes).

(2) Motive und Motivbündel

Computerspiele sind in ihren Reizkonfigurationen nicht monovalent, sondern polivalent. Die Spieler lösen aus den Spielen das heraus, was sie momentan oder auf längere Dauer benötigen. Insofern zeigt sich ein breites Spektrum an Motivationen, sich mit Computerspielen zu befassen. Vielfach geht es um Motivationen, die man dem Bereich des *Mood-Managements* zurechnen kann: Man möchte sich entspannen, sich von Problemen und Sorgen ablenken, seine Zeit angenehm vertreiben, Abwechslung erfahren, sich vor wichtigen und lästigen Aufgaben und Arbeiten drücken, den Kopf freibekommen. Vielfach fehlt nach einem anstrengenden Arbeitsalltag einfach die Kraft, sich anderen befriedigenden Freizeitaktivitäten zuzuwenden. Der Mausklick oder Tastendruck erweist sich dann als die einfachste und schnellste Möglichkeit für das gewünschte Mood-Management.

Ein damit verwandtes Motivbündel bezieht sich auf eine gezielte *Gefühlsregulation*. Viele Spieler geben an, dass sie in Spielprozessen ihre Wut hinauslassen können. Nach gelungenen Spielprozessen steigen aggressive Empfindungen nicht etwa an, so die Spieler, sondern vermindern sich in der Regel. Treten jedoch im Spielprozess Misserfolgserlebnisse auf, kommen die Spieler mit dem Spiel nicht klar, steigt das Aggressionspotenzial, und die Spieler müssen versuchen, ihre Wut anders loszuwerden.

Eine andere Ausrichtung zeigen Spieler mit ausgeprägtem *Leistungsmotiv*, die im Spiel ihre Selbstwirksamkeit unter Beweis stellen wollen, indem sie Spielaufgaben lösen, im Spiel voran kommen, besser und leistungsfähiger werden, ihr Bleiberecht im Spiel behaupten. Für diese Spielorientierung ist es wichtig, dass der Spielerfolg von der eigenen Leistung und nicht vom Zufall

abhängig ist. Sie sind bereit, für diese Leistungsorientierung im Spiel zu trainieren, zu „arbeiten“, Fleiß zu entwickeln und damit den Leistungs- und Konkurrenznormen unserer Gesellschaft auch in Spielprozessen zu folgen und Verpflichtungen einzugehen. An diesem Punkt liegt eine wesentliche Unterscheidung von Orientierungen dem Spiel(en) gegenüber, denn zahlreiche Befragte nehmen es nicht allzu ernst: Es bleibt für sie zweckfrei, nicht primär auf Erfolg und Verbesserung ausgerichtet, eben – ein Spiel. Sie wählen von daher Spiele, bei denen durch schlichte Aktivität Belohnungen winken und die Abwesenheit von Frusterfahrungen ein wesentliches Kennzeichen des Spiels ist.

Ähnliche Motive finden wir bei Spielern, bei denen die Motivkonstellationen um das kreisen, was man „Freiheit“ und „Offenheit“ nennen könnte. Oder um es negativ zu formulieren: Die *Abwesenheit von Verpflichtungen* jeglicher Art. Man möchte nicht durch das Spiel verpflichtet werden, sondern wählt das Spiel je nach Lust und Laune. Man bleibt bei dem Spiel nur solange man das wirklich will, ansonsten wendet man sich einem anderen Spiel oder anderen Aktivitäten zu. Man möchte sich auch nicht über Spielprozesse sozial binden und lehnt von daher jegliche Verpflichtungen ab, die von virtuellen Spielgemeinschaften ausgehen könnten. Verfügbar sein zu müssen, trainieren zu müssen, seine Leistungen verbessern zu müssen, besser spielen zu müssen, sind Orientierungen, die mit der Motivkonstellation der Freiheit nicht zusammen passen. Auch die Gebundenheit durch das Regelwerk eines Spiels kann in dieser Hinsicht als Einengung empfunden werden. Man möchte in den Spielprozessen frei sein, tun und lassen können, was man möchte. Insofern bieten „offene“ Spiele und Spielwelten für diese Motivkonstellationen einen besonderen Reiz, weil sie es erlauben, auch „außerhalb“ der Spielziele Dinge zu tun, die Spielwelt und deren Grenzen zweckfrei zu erkunden oder auch einfach nur Unsinn zu treiben.

Eine andere Art von Freiheit suchen Spieler, die in den Spielprozessen *kreativen Impulsen* nachgehen können. Sie möchten etwas gestalten, herstellen, verändern, schaffen. Diese Motivkonstellation spricht vielfach weibliche Spieler an, die bestimmte Computerspiele gerade deshalb präferieren, weil sie darin ihre Gestaltungswünsche und kreativen Einfälle realisieren können und dieses Tun für sie lustvoll ist und entspannend wirkt.

Das stärkste Motiv nach den Ergebnissen unserer Befragungen liegt jedoch im sozialen Bereich. Die *Beziehungswünsche* sind der prägende Faktor der Motivkonstellationen. Sie verbinden sich mit allen anderen eher vordergründigen Spielmotiven und geben ihnen Tiefe und Richtung. Man möchte gemeinsam mit Freunden spielen, ob nun „vor“ dem Spiel(-gerät) oder auch „im Spiel“. Man erwartet durch die Spielprozesse Kontakte, Kommunikation (auch über persönliche Dinge), Anerkennung, ja Freundschaften bis hin zu Partnerschaften. Die Sehnsucht nach realen Beziehungen, nach sozialem Austausch, nach freundschaftlichen und verständnisvollen Gesprächen erweist sich als ein zentrales

Motiv, das sich durch die Interviews zieht. Freundschaften innerhalb der Spiele sollen auch in die reale Welt hineinragen. Man möchte seine Spielpartner auch außerhalb des Spiels sehen und nimmt notfalls lange Fahrtzeiten in Kauf.

Eine wichtige soziale Funktion haben in dieser Hinsicht die virtuellen Spielgemeinschaften. Je nach Ausrichtung (z. B. leistungsorientiert oder kommunikativ) können die Spieler ihre Bedürfnisse nach Kontakt, Kommunikation, sozialem Austausch, Wettbewerb und Anerkennung dort einbringen. In vielen Fällen sind die Spielprozesse eher eine Rahmenhandlung für soziale Kontakte, für Gespräche und die Anbahnung von Beziehungen. Allerdings bleiben diese Beziehungsnetze vielfach auf das Spiel und auf virtuelle Spielräume begrenzt, wenn sie nicht durch bestehende Freundschaften vorstrukturiert sind. Man gewinnt durch vielfältige Netzaktivitäten einen großen Kreis an Bekanntschaften, aber ob diese Kontakte auf Dauer stabil bleiben, ob sie hinreichend intensiv werden, ob sie in Freundschaften einmünden, bleibt vielfach fraglich. Es mutet fast schon wie ein Glückstreffer an, wenn sich aus diesen Netzkontakten echte Freundschaften oder gar Partnerschaften entwickeln.

(3) Strukturelle Kopplung

Computerspieler wählen lebensstypisch; die Auswahl der Spiele hat etwas mit ihnen und ihren Lebenshintergründen zu tun. Sie wollen ihren biografischen Entwurf und ihre Entwicklungslinien durch die Auswahl entsprechender Spiele bestätigen und fortsetzen. Anders ausgedrückt: Die Spielmotivationen koppeln sich strukturell an das, was die Spieler an Erfahrungen, Freizeitinteressen, Fähigkeiten und Wünschen besitzen. Sie wollen sich mit dem, was sie sind und sein möchten, im Spiel wiederfinden. So bietet ein Spiel wie *Sims* die Möglichkeit, sich in seinen Lebenswünschen darzustellen, Biografien zu entwickeln und auch die eigenen verwickelten Familienverhältnisse geradezu spielerisch darzustellen. Eigene kreative Tätigkeiten können sich in bestimmten Computerspielen fortsetzen und selbst Grafikstudenten finden in bestimmten Spielen Zugänge, die genau diesen gestalterischen Vorlieben entsprechen.

Die an Rollenspielen insgesamt interessierten Befragungspersonen finden für sich geeignete Computerspiele, in denen sie dieses Interesse in anderer Form und in virtuellen Spielräumen fortsetzen und weiter entfalten können. Jemand, der Abenteuer- und Fantasybücher liest und liebt, findet für dieses Interesse geeignete Computerspiele, um Inhalte des Gelesenen in virtuellen Spielräumen inszeniert zu sehen und sich handelnd darin wiederzufinden. Die an sportlichen Aktivitäten Interessierten finden Entsprechungen in bestimmten Spielen, sei es nun das Fußballspielen, das selbst aktiv gespielt wird oder wurde, sei es Skaten, das einige Befragungspersonen aus eigener aktiver Erfahrung kennen. Diese inhaltlichen Bezüge zwischen dem realen Sport und dem Sportspiel in virtuellen Spielräumen schaffen eine strukturelle Kopplung, welche die Präferenzen für bestimmte Spiele erklärt.

Auch die Konfigurierung und Bestimmung der Spielfigur bzw. des Avatars im Computerspiel kann von strukturellen Kopplungen abhängen. Dies ist insbesondere bei den Spielen interessant, bei denen sich Spielfortschritt auch im Avatar manifestiert, dessen Aussehen und Fähigkeiten sich also mit steigender Spieldauer verändern und verbessern.⁴⁸ Für manche ist der Avatar eine Spielfigur, die nach funktionalen Gesichtspunkten zum Erreichen von Spielzielen ausgewählt und ausgerüstet wird, weil es diesem Spieler primär darum geht, sein Leistungsvermögen zu steigern. Bei anderen Spielern kommt es hingegen zu einer deutlichen figuralen Identifikation. Die Spielfigur hat sehr viel mit dem Spieler selbst zu tun, er findet sich in dieser Figur wieder, sie repräsentiert ihn nicht nur als Schnittstelle zur Spielhandlung, sondern auch in einem weitergehenden Sinn. In diesen Avatar wurde nicht allein Zeit investiert, sondern es wurde „Arbeit“ und „Liebe“ hineingesteckt, weil sich das reale Leben durch diesen Avatar im virtuellen Raum fortsetzt.

(4) Intermondialer Transfer

Doch selbst bei diesen zuletzt geschilderten Fällen einer starken figuralen Identifikation zeigt sich unter den Befragten, dass Spiel und Alltagswelt im Bewusstsein der Spieler etwas grundsätzlich Verschiedenes sind. Die mondiale Rahmungskompetenz hat sich bei allen als stabil und verlässlich erwiesen. Die referentielle Rahmungskompetenz befindet sich bei den Befragungspersonen durchweg auf einem recht hohen Niveau. Die Spieler nehmen, teilweise sogar bewusst, einen Abgleich der Inhalte und Spielweisen der Computerspiele mit den Entsprechungen in der realen Welt vor. So sehen sie in realistisch konzipierten Jagdspiele zwar deutliche Bezüge zur realen Welt, sie verstehen ihr spielerisches Handeln jedoch nicht als Übungsraum für die reale Welt. Sie würden nicht wirklich auf die Jagd gehen, und ihnen ist auch bewusst, dass sich das Handeln in der realen Welt völlig anders „anfühlt“. Etwas Ähnliches gilt auch für die Shooter-Games: Es ist für manche Spieler reizvoll, im Spiel mit virtuellen Waffen zu tun zu haben, die es auch in der realen Welt gibt. Gleichwohl gibt es zwischen virtueller Spielwelt und realer Welt in realen Räumen unüberbrückbare Grenzen, die die Spieler kennen und beachten.

Die Fußballspiele vermitteln zwar Handlungsmöglichkeiten wie Tricks und Strategien, der Transfer in reale Räume wird jedoch skeptisch eingeschätzt. Die spielerischen Möglichkeiten im Computerspiel sind allenfalls Anregungen. Die körperliche Umsetzung auf dem Fußballfeld erfordere jedoch, so die Befragten, ganz andere Fähigkeiten. Der Realitätsbezug erweist sich damit als Teil einer attraktiven Reizkonfiguration, um das Interesse am Computerspiel zu steigern und die Spielinhalte mit den eigenen Erfahrungshintergründen

48 Die Identifikation muss wie gesehen nicht zwangsläufig an eine figurale Repräsentation gekoppelt sein, denn auch eine virtuelle Farm kann zum Identifikationsobjekt werden, dem alle Liebe und Sorgfalt dient.

strukturell koppeln zu können. Auch bei Computerspielen, die sich auf das Skaten beziehen, sehen die Spieler zwar die deutlichen Bezüge zum realen Skaten. Gleichwohl: Sie entnehmen dem Spiel allenfalls Anregungen, die sie auf ihre Nützlichkeit für das Skaten in realen Räumen überprüfen.

Und selbst eine „Lebenswelt-Simulation“ wie die *Sims* bietet für die Spieler kein Abbild realer Situationen. Die Spieler sehen sehr wohl die Unterschiede zwischen den *Sims* und dem realen Leben. Es ist ihnen auch wichtig, dass diese Unterschiede spürbar und sichtbar bleiben. Das Spiel ist für sie allenfalls eine Metapher für mögliche Lebensentwürfe, eine Strukturvorgabe, die sie in Spielprozessen inhaltlich ausfüllen, aber kein Ersatz der Welt außerhalb des Spiels.

(5) Mechanismen und Faktoren der Selbstregulation

Fast alle Spieler berichten von Phasen eines starken Involvements bzw. des Flow-Erlebens, in denen sie in den Spielprozess eintauchen und sich in die Spielwelt vertiefen. Sie vergessen die Zeit der realen Welt und sind über Stunden mit dem Spiel und seinen Herausforderungen befasst. Neben dem Verlust des Zeitgefühls tritt bei manchen Spielern insbesondere in exzessiven Spielphasen ein Kontrollverlust ein: Sie können sich der Sogwirkung des Spiels nicht mehr entziehen. Im Gespräch reflektieren die Spieler diese Wirkmechanismen mehr oder weniger bewusst und berichten von Mechanismen und Strategien, um sich der Sogwirkung der Computerspiele zu entziehen. Sie bilden vielfältige Schutzmechanismen aus, um das Computerspielen angemessen in ihr Leben zu integrieren und die Balance zu den Anforderungen des Lebens aufrecht zu erhalten. Folgende Formen dieser Selbstregulation wurden von den Befragungspersonen benannt:

- Das *Lustprinzip* ist für einige Spielerinnen ein wichtiger Schutzfaktor. Sie hören auf, wenn das Spiel langweilig wird, keine Herausforderungen mehr bietet, nicht mehr entspannend wirkt und wenn das Spiel zu stressig wird. Diese Form der Selbstregulation kann wirkungsvoll sein, wenn außerhalb des Spielprozesses „Belohnungswerte“ in ausreichendem Maß vorhanden sind (z. B. gemeinsame Aktivitäten mit Freunden). Dieses Lustprinzip tritt häufig im Verbund mit dem Wunsch nach Freiheit im Spiel auf. Wird das Spiel als zu stark verpflichtend erlebt und bietet es nicht (mehr) genug Freiheitsspielräume, ist dies ein wichtiger Grund, mit dem Spielen aufzuhören. Die Entscheidung von Spielern, den Leistungsehrgeiz im Spiel abzuschwächen und nicht die Besten sein zu wollen, schafft Distanz zum Spiel und stärkt die Selbstregulationskräfte. Die so gewonnene Freiheit *im* Spiel schafft auch Freiheitsspielräume in Bezug *auf* die Spiele und in Bezug auf die eigenen Motivationssysteme.
- Ganz entscheidend für die Selbstregulationskräfte ist die Fähigkeit der Spieler, *attraktive Alternativen zum Computerspiel* zu besitzen, die mehr Reiz

ausüben als das Abtauchen in virtuelle Spielwelten. Dies setzt aber voraus, dass genug Kraft und Motivation, Zeit und Gelegenheit auch nach einem anstrengenden Arbeitsalltag zur Verfügung steht, um diese Alternativen ergreifen zu können. Viel zu verlockend und einfach erscheint dann der entlastende Griff nach Tastatur, Controller oder Maus, denn diese Befriedigungsformen sind nur einen Klick entfernt und entbinden von der Notwendigkeit, sich „aufraffen“ zu müssen.

- Das gleiche gilt für *reale Freundschaften*. Mehr oder weniger alle Spieler sind sich darin einig, dass sie das Computerspiel sein lassen, wenn man mit Freunden etwas in der realen Welt unternehmen kann. Was aber, wenn ein solches Beziehungsnetz nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung steht, wenn weder Zeit noch Gelegenheit besteht, sich zu treffen und gemeinsam etwas zu tun? Schließlich sind alle durch Schule, Studium und Beruf so eingespannt, dass die Zeitressourcen für viele sehr knapp geworden sind. Dann mag es schon eine Lösung sein, wenn man seine Freunde wenigstens in virtuellen Spielräumen treffen kann.
- Sachlich distanzierende Vernunft zeichnet die *Persönlichkeitsstärke* vieler Spielerinnen aus. Sie zeigen Einsicht in die Notwendigkeit, sich den Herausforderungen und Anforderungen der realen Welt zu stellen. Sie schätzen den Stellenwert des Computerspiels im Vergleich zu ihrem Leben in der realen Welt als wenig bedeutsam, als verzichtbare Nebensache ein. Ob sich diese Vernunftorientierung im konkreten Verhalten zeigt, wenn das Spielinteresse recht groß ist, ist eine andere Frage. Die Interviews zeigen bei einigen Spielern, dass mit Vernunftgründen allein ein starker Spielwunsch nicht auszubremsen ist. Die Diskrepanz zwischen der Wertbestimmung des Computerspiels und dem realen Verhalten (dem konkreten Zeitbedarf) ist manchen Spielern sehr bewusst. Gleichwohl sind alle Spieler darum bemüht, das Spielinteresse mit den Anforderungen der realen Welt auszubalancieren. Sie setzen Prioritäten für ihr Leben und bemühen sich, danach ihr Leben einzurichten. Wie einige Spieler das Computerspiel schätzen, weil sie darin alles im Griff haben, so arbeiten sie auch an sich, an ihrer Persönlichkeitsstärke, um sich selbst in den Griff zu bekommen und der Sogwirkung des Spiels nicht zu unterliegen.
- *Vernunftgründe* sprechen bei den Befragungspersonen eine deutliche Sprache, wenn entschieden wurde, bestimmte Spiele nicht zu spielen, weil sie mit einem zu hohen Zeitbedarf verbunden sind oder sie eine zu große Bindungswirkung entfalten können. Dies gilt insbesondere für Spiele, bei denen virtuelle Spielgemeinschaften Druck ausüben könnten, viel Zeit und Energie in die Spielprozesse zu investieren. Manche Spieler wenden sich dann bewusst bestimmten Spielen nicht zu, weil sie sich im Rahmen einer selbst-reflexiven Selbsterkenntnis als „suchtaffin“ einschätzen und nicht sicher sein können, ob sie in der Lage sind, sich den Sogwirkungen bestimmter

Spiele wirkungsvoll zu entziehen. Eine wichtige Rolle spielen in dieser Hinsicht Personen aus dem Umfeld, die exzessiv spielen und möglicherweise sogar in Abhängigkeit geraten sind. Unabhängig von der tatsächlichen Beziehung zu ihnen (sind es Angehörige oder entfernte Bekannte?) schafft die Konfrontation mit exzessiven Spielgewohnheiten ein Bewusstsein für die Probleme bei fehlender Selbstregulation und hilft so, sich von problematischen Spielgewohnheiten abzugrenzen.

- Hilfreich ist es dann, wenn die Spieler sich auf eine bestimmte *Struktur des Tages* festlegen, also vorab bestimmen, wann Zeit zum Spielen ist und wann sie sich den Herausforderungen der realen Welt zu stellen haben. Auch das klappt nicht immer, wie einige Interviews zeigen. Bei beruflichen Verpflichtungen wird der Tagesablauf prägend festgelegt. Das setzt allerdings voraus, dass die Spieler die beruflichen Verpflichtungen ernst nehmen, sich danach richten und die Erwartungen ihrer Arbeitsstelle nicht zugunsten des Spielvergnügens enttäuschen. Bei freier Zeiteinteilung der Arbeitsaufgaben kann dies dann problematisch werden, wenn der Spieler die Spielprozesse nutzt, um sich vor unangenehmen Aufgaben zu drücken oder sie vor sich herzuschieben. Andere Spieler „belohnen“ sich mit dem Computerspielen, wenn sie ihr Pflichtprogramm erfolgreich absolviert haben und sich dann ruhigen Gewissens dem Spielprozess zuwenden können: als Ausdruck der Befreiung von der Pflicht.

5 Kompetenzförderung in und durch Computerspiele(n)

Claudia Lampert, Christiane Schwinge, Sheela Teredesai

Neben den potenziell schädigenden Wirkungen von Video- und Computerspielen wird immer wieder – deutlich weniger und nicht selten aus Marketinggründen – die Frage nach den positiven Wirkungen diskutiert. Betrachtet man den Forschungsstand, lassen sich verschiedene Perspektiven unterscheiden: Zum einen finden sich Studien, welche die Wirkung von speziellen Angeboten untersuchen, die *gezielt* auf die Förderung unterschiedlicher Kompetenzen bzw. auf die Förderung von speziellen Zielgruppen zielen, z. B. Edutainment-Titel, Spiele wie *Dr. Kawashimas Gehirnjogging*, Exergames, Serious Games etc. (vgl. Griffiths 2002; zu Serious Games siehe auch Lampert/Schwinge/Tolks 2009; Ritterfeld/Cody/Vorderer 2009; Wechselberger 2010), allerdings bleibt die Reichweite der Befunde in der Regel auf die jeweiligen Spiele oder auch eine konkrete SpieleGattung begrenzt.⁴⁹

Zum anderen finden sich Untersuchungen, die sich mit den *informellen* Lern- und Bildungsprozessen von populären Spielen befassen, die sich beim Spielen einstellen, aber von den Anbietern nicht unmittelbar intendiert wurden (vgl. z. B. Fromme 2006).⁵⁰ Zu dieser Frage des „beiläufigen, informellen Lernens bzw. Kompetenzerwerbs“ durch das Spielen selbst liegen bislang nur wenige Studien vor (vgl. Gebel/Gurt/Wagner 2004; Kraam 2004), die jedoch

49 In diesem Zusammenhang sind auch „(digital) game-based-learning“-Ansätze zu verorten, welche die multimedialen und motivationalen Potenziale von Computerspielen zur Förderung von Lehr-Lern-Prozesse nutzen. Auch wenn sich sowohl (digital) game-based-learning als auch Serious Games explizit mit den Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs durch Computerspiele befassen, werden diese Ansätze und Spielformen im Folgenden nicht weiter berücksichtigt. Gleiches gilt für Studien und Ansätze, die sich mit dem Einsatz von Computerspielen in formalen Bildungskontexten befassen. Der Fokus der vorliegenden Studien richtet sich vielmehr auf das Kompetenzförderungspotenzial von kommerziellen Spielen, die keine pädagogische Intention verfolgen und auch nicht für pädagogische Zwecke instrumentalisiert werden.

50 Fromme (2006, S. 183) verweist auf eine der ersten Studien von Patricia M. Greenfield, die die kognitiven Anforderungen am Beispiel des Spiels *PacMan* herausarbeitete und die These vertrat, dass durch das Spielen dieses Spiels induktive Lernprozesse angeregt und kognitive Fähigkeiten gefördert würden.

zeigen, dass das Kompetenzförderungspotenzial von Computerspielen grundsätzlich vorhanden und zudem sehr vielschichtig ist.

„Inhaltlich lässt sich vermuten, dass ganz unterschiedliche Kompetenzbereiche beim Computerspielen geschult werden *können*, etwa der Erwerb von Wissen über komplexe Wirtschaftskreisläufe, physikalisch-mechanische Abläufe oder historisch-kulturelle Begebenheiten. Dazu kommen auch informelle ‚Übungen‘ prozeduraler Kompetenzaspekte, etwa analytisch-strategische Fertigkeiten, von Koordinations- und Organisationskompetenzen oder Techniken der metakognitiven Selbststeuerung (z. B. problemzentrierte Aufmerksamkeitssteuerung)“ (Klimmt 2004, 10, Hervorhebung d. Verf.).

Gebel (2010) verweist auf einen grundlegenden Unterschied in der Betrachtung von kompetenzfördernden Potenzialen von Computerspielen, der sich auch in den vorliegenden Studien niederschlägt: Einerseits geht es um die Frage, ob Spieler durch das Spielen spezifische Kompetenzen im Sinne von Fertigkeiten und Fähigkeiten, wie z. B. kognitive, soziale, sensomotorische Fähigkeiten erlangen bzw. „erspielen“ können und zum anderen um die Frage, ob sie – aus normativer Position – „kompetent spielen“ (Gebel 2010, S. 45). Die letztgenannte Perspektive berührt die Frage nach einem medienkompetenten Umgang, von dem ausgegangen wird, dass er im Hinblick auf schädigende Einflüsse von Computerspielen – seien es problematische Inhalte oder das exzessive zeitliche Ausmaß – präventiv wirken kann (s. a. Klimmt 2009). Beide Perspektiven werden in der vorliegenden Studie berücksichtigt. Zum einen wird untersucht, welche Fähig- und Fertigkeiten die Spiele (theoretisch) fördern *können*. Die Beantwortung dieser Frage ist insofern voraussetzungsvoll, da von den Kompetenzpotenzialen nicht unmittelbar auf die tatsächlichen Fähig- und Fertigkeiten der Spieler rückgeschlossen werden kann. Einerseits werden Wissensbestände und Fähigkeiten nicht automatisch auf andere Lebensbereiche übertragen, andererseits wäre denkbar, dass die Computerspiele ihre spielbezogenen Fähigkeiten verbessern, ohne diese anderweitig bzw. auf andere Lebensbereiche anwenden zu können (vgl. Klimmt 2007, S. 61). Zum anderen wird der Frage nachgegangen, inwieweit die befragten Spielerinnen und Spieler einen kompetenten Umgang mit den Computerspielen erkennen lassen. Berücksichtigt werden dabei einerseits verschiedene Dimensionen von Medienkompetenz und andererseits Hinweise, die auf eine selbstbestimmte (im Sinne einer verantwortungsvollen) Nutzung hindeuten.

Bevor im Folgenden auf die Ergebnisse eingegangen wird, werden einige definitorische Anmerkungen zum Kompetenzbegriff als normative Zielkategorie sowie ein Überblick über vorliegende Studien zum Thema Kompetenzförderung durch Computerspiele vorangestellt. Daran anschließend wird das Anforderungspotenzial von fünf Spielen betrachtet, die im Rahmen dieser Untersuchung genauer durchleuchtet wurden (d. h. *World of Warcraft*, *FIFA*, *Die Sims 3*, *FarmVille* und *Counter-Strike*). Ergänzend dazu werden Ergebnisse sowohl

aus der quantitativen als auch aus der qualitativen Befragung präsentiert, welche die Computerspielenutzung aus der Perspektive der Kompetenzförderung in den Blick nehmen.

5.1 Kompetenzerwerb als normative Zielkategorie

Neben der Frage, was Heranwachsende durch die Nutzung von Computerspielen lernen können, wird immer auch die Frage diskutiert, inwieweit die Spieler in der Lage sind, mit den Angeboten kompetent umzugehen, d. h. sie reflektiert und selbstbestimmt zu nutzen. Aus dieser Perspektive, die Kompetenz als normative Zielkategorie versteht, ist die Frage zu klären, was ein kompetenter Umgang mit Spielen impliziert.

Der Kompetenzbegriff erweist sich – nicht nur in diesem Zusammenhang – als schwieriges Konstrukt, das vor allem im Bildungsbereich Konjunktur hat, empirisch jedoch schwer zu fassen ist. Aus Sicht einiger Autoren ist der Kompetenzbegriff „völlig unspezifisch, allumfassend und damit eigentlich inhaltsleer geworden“ (Klieme/Hartig 2008, S. 14, mit Bezug auf Arnold 2002, Geißler/Orthey 2002). Klieme und Hartig (2008) identifizieren drei Wurzeln des Kompetenzbegriffs: Zum einen die Soziologie Max Webers, den Ansatz des Linguisten Noam Chomskys und das funktional-pragmatische Konzept in der Psychologie (ebd., S. 16 ff.). Chomsky befasste sich vor allem mit den kognitiven Regeln der Sprachentwicklung. Bedeutsam ist die Unterscheidung zwischen Performanz und Kompetenz: Während das Verhalten empirisch messbar ist, kann die Kompetenz nur rekonstruktiv erfasst werden.

In der medienpädagogischen Diskussion bilden die theoretischen Überlegungen – insbesondere zum linguistischen Kompetenzbegriff von Chomsky – eine zentrale Grundlage für das Konzept der Medienkompetenz (vgl. Baacke 1996a, s. a. Aufenanger 1998, Röll 2003). Medienkompetenz wird als ein wichtiger Teilbereich allgemeiner kommunikativer Kompetenz betrachtet, die es dem Individuum ermöglicht, sich in der (mediatisierten) Welt zu orientieren bzw. sich diese unter Zuhilfenahme der Medien aktiv anzueignen (vgl. Baacke 1996b). Untergliedert wird der klassische Kompetenzbegriff in die Dimensionen Medienwissen, Mediennutzung, Medienkritik und Medienhandeln. Mit der Ausdifferenzierung des Medienangebots haben sich verschiedene „Bindestrich-Kompetenz-Bereiche“ entwickelt (z. B. Werbekompetenz, Internetkompetenz etc.), die jeweils den Medien entsprechend unterschiedlich akzentuiert sind.

Im englischsprachigen Raum finden sich ebenfalls unterschiedlich weit gefasste Konzepte von computerspielbezogener Medienkompetenz. *Game Literacy* beschreibt beispielsweise die Fähigkeit, die Struktur von Computerspielen zu erfassen und dieses Wissen auf andere Spiele zu übertragen: „the individual's familiarity with the conventions of videogames, and thus by extension their

ability to pick up and play new games with little or no instruction“ (Bateman 2007, o. S.). Konstrukte wie z. B. *digital-game-literacy* (Klimmt 2009) verweisen darauf, dass die Auseinandersetzung mit Computerspielen gleich mehrere Gegenstandsbereiche berühren, nämlich digitale Medien und Spiele. Klimmt definiert *digital-game-literacy* als eine Unterkategorie von *media literacy*, die primär vor unerwünschten Konsequenzen der Spielenutzung schützen soll, „because building media literacies implies to empower players to control the strength of impact digital games are allowed to have“ (ebd., S. 25). Unter Berücksichtigung der veränderten Spielmöglichkeiten und -anforderungen nimmt Klimmt eine Erweiterung des *digital-game-literacy*-Konzepts vor. Eine gravierende Veränderung habe sich insbesondere durch Multiplayer Games ergeben, durch die die Anzahl und die Qualität der „social affordances“⁵¹ gestiegen sind (z. B. sozialer Druck aufgrund einer Mitgliedschaft in einer Gruppe oder Gilde, vgl. ebd.). Ein kompetenter Umgang erfordert Klimmt zufolge, den *social affordances* auch widerstehen zu können:

„Reflection on these social-motivational dynamics that (can) drive the player into intensive-excessive game play would thus be an important step to regain autonomy about the decision when to play and how long to play. Consequently, one important and new goal for contemporary digital game literacy is to establish related problem awareness and self-regulatory capabilities especially in skilled, well-networked online game players“ (Klimmt 2009, S. 26).

Eine differenzierte Betrachtung computerspielbezogener Medienkompetenzen findet sich bei Gebel/Gurt/Wagner (2004)⁵² sowie bei Gebel (2010), die auf das Medienkompetenzmodell von Schorb und Theunert (Theunert 2009) rekurriert und sich bei ihrer Betrachtung auf die Dimensionen Wissen, Reflexion und Handeln konzentriert.⁵³

51 Klimmt (2009) unterscheidet *interpersonal* und *group-level affordances* (S. 26). Interpersonal affordances beziehen sich auf Spielaufforderungen von Einzelspielern, während *group-level affordances* die Anforderungen beschreiben, die mit einer Mitgliedschaft in einer Spielergruppe, einem Clan oder einer Gilde einhergehen. Mitunter können sich aus dieser Mitgliedschaft zeitliche Verpflichtungen ergeben, deren Missachtung von den anderen Gruppenmitgliedern entsprechend sanktioniert wird.

52 Gebel/Gurt/Wagner (2004) nehmen in ihrer Studie Bezug auf den Medienkompetenzbegriff von Theunert (1999), der folgende drei Zieldimensionen aufweist: 1.) Selbstbestimmter Umgang mit Medien: Auswahl, Rezeption bzw. aktive Nutzung von Medien und Kommunikation aufgrund eigener Interessen und begründeter Urteile; 2.) Aktive Kommunikation mittels Medien, was die Teilnahme an der medial gestalteten Informations- und Kommunikationswelt ermöglicht; 3.) Kritische Reflexion und Verantwortung gegenüber medialen Entwicklungen (vgl. Gebel/Gurt/Wagner 2004, S. 259).

53 Gebel (2010, S. 46 f.) verweist darauf, dass die Dimensionen nur analytisch trennbar und in der Spielpraxis eng miteinander verwoben sind.

Tabelle 32: Dimensionen von Medienkompetenz am Beispiel von Computerspielen

	Unterdimensionen	Bezogen auf Computerspiele
Wissen	Instrumentelles Wissen	z. B. Steuerungsprinzipien, Umgang mit komplexen Menüstrukturen
	Analytisches Wissen	z. B. Spielprinzipien
	Strukturelles Wissen	z. B. kommerzielle Vermarktung von Spielen
Reflexion	selbstbezogen	z. B. Reflexion über Auswirkungen der Spielenutzung auf die eigene Person
	medienbezogen	z. B. Reflexion über die Qualität von Spielen und Entwicklung eigener Qualitätsmaßstäbe
	gesellschaftsbezogen	z. B. Reflexion über ethische Fragen
Handeln	Gestaltung	z. B. spielimmanente Gestaltungsmöglichkeiten, Erstellung neuer Level, Produktion von Machinimas, Erstellung von Skill-Videos, Mediengestaltung im Umfeld eines Spiels
	Kommunikation	Kommunikation über ein Spiel (als Gegenstand der Kommunikation) und im Spiel (Spiel als Kommunikationsplattform), z. B. in Social Games oder MMORPGs
	Partizipation	z. B. Mitgestaltung von Spielgemeinschaft, Beteiligung an der Spieleproduktion (durch Levelgestaltung), Beteiligung am öffentlichen Diskurs über Spiele

Quelle: Eigene Darstellung nach Gebel (2010).

Entlang der Dimensionen zeigt sie verschiedene Potenziale von Computerspielen auf, verweist aber zugleich darauf, dass die Erwartungen an einen kompetenten Umgang mit Spielen einerseits sehr hoch gesteckt sind, andererseits aber auch entsprechende empirische Studien fehlen.⁵⁴ Gleichzeitig gibt sie zu bedenken, dass die Selbstauskünfte von Befragten noch keinen zuverlässigen Indikator für das Vorhandensein von reflexiver Kompetenz darstellen, sondern mitunter auch nur eine Reproduktion zumeist medial vermittelter Argumentationen sein kann, um „Erwachsene zu beruhigen“ (ebd. S. 48).

Neben den klassischen Medienkompetenzdimensionen, die auf das Themenfeld Computerspiele übertragen werden, hat sich die Rahmungskompetenz noch als bedeutsame Fähigkeit herauskristallisiert, die es dem Spieler ermöglicht, das Computerspiel als Spielhandlung zu rahmen und entsprechend zu bewerten: „Der Spieler sollte den Realitätsbezug des Spiels kritisch in den Blick nehmen können. Er sollte wissen, für welche Anteile in der realen Welt das Spiel und seine einzelnen Elemente stehen (und auch nicht stehen)“ (Fritz 2009, S. 5).

54 Etwa zur Dimension „Reflexion“ und zur Frage, auf welcher Ebene (selbstbezogen, medienbezogen, gesellschaftsbezogen) Spieler/-innen die Spiele und ihre Nutzung reflektieren.

5.2 Überblick über den Stand der Forschung

Mit der Frage nach der potenziellen Kompetenzförderung nimmt das Projekt einen Themenbereich in den Blick, der insbesondere aus pädagogischer bzw. pädagogisch-psychologischer Perspektive relevant ist und diskutiert wird. Die einschlägige empirische Basis ist vergleichsweise dünn (vgl. auch Gebel/Gurt/Wagner 2004, S. 241), auch wenn man das Thema auf positive Effekte von Computer- und Videospielen ausdehnt. Ein Großteil der Forschung bezieht sich auf die Frage, inwieweit sich Computerspiele zur Wissensvermittlung eignen. In der Regel handelt es sich um psychologische Studien, die das Potenzial von Computerspielen anderen Lernmedien gegenüberstellen. Deutlich weniger Studien befassen sich mit den informellen Lernprozessen. Zumeist wird vom Inhalt der Spiele auf unmittelbare Lerneffekte geschlossen. Noch schmaler wird das Spektrum vorliegender Studien, die sich dezidiert mit den positiven Effekten von Computerspielen befassen. Hierbei handelt es sich nicht selten um industriennahe Studien oder es wird den Studien seitens der Kritiker Industrienähe unterstellt.

Forschungsbedarf besteht auch im Hinblick auf den Aspekt der Medienkompetenzförderung durch Computerspiele (vgl. Gebel 2010). Hier liegen bereits erste Überlegungen vor (s. o.), die im Hinblick auf neue Entwicklung auf dem Spielmarkt ergänzt bzw. erweitert werden können (vgl. ebd.).

Gelegentlich werden Kompetenzfragen im Kontext von Wirkungsstudien untersucht oder diskutiert, allerdings oftmals unter negativem Vorzeichen, beispielsweise inwieweit sich gewalthaltige Computerspiele auf die schulischen Leistungen von Heranwachsenden auswirken. Diese Untersuchungen werden in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt, da im Mittelpunkt die kompetenzfördernden Aspekte von Computerspielen stehen. Ebenso wenig werden reine Forschungs- und Literaturüberblicke einbezogen, vielmehr geht es darum, einen Überblick über empirische Befunde zum Thema Kompetenzförderung und -erwerb in oder durch Computerspiele zu geben.

Im Rahmen der Recherche wurden in dem Zeitraum von 1997 bis 2009 zehn Studien identifiziert, die sich – jede auf unterschiedliche Weise – mit positiven Wirkungen von Computerspielen befassen (vgl. die Übersicht in Tab. 33). Berücksichtigt wurden empirische Studien, die sich mit positiven Effekten im Allgemeinen und dem Kompetenzförderungspotenzial von kommerziellen Computerspielen im Speziellen befassen sowie Begleitstudien zu medienpädagogischen Projekten mit Computerspielen. Das Gros der Studien stammt aus den USA, lediglich drei Studien stammen von deutschen Forscherinnen und Forschern (vgl. Esser/Witting 1997, Kraam-Aulenbach 2003; Gebel/Gurt/Wagner 2004).

Tabelle 33: Empirische Studien zur Kompetenzvermittlung durch Computerspiele

(Fortsetzung n. Seite)

Jahr	Autoren	Land	Methode	Stichprobe	Erfasste Kompetenzdimensionen	Ergebnis: Was wird gefördert?
o. J.	Nardi/ Harris	USA	Ethnographische Feldforschung (teil- nehmende Beobach- tung), teilstandardi- sierte Interviews	32 WoW-Spieler/innen	Kollaboratives Lernen (durch MMORPGs)	WoW begünstigt unterschiedliche Formen des informellen Lernens sowie das kollaborative Lernen
1997	Esser/ Witting	D	Leitfadengestützte Interviews	20 Vielspieler ab 18 Jahren (85 % männlich/15 % weib- lich) → Vielspieler= 3,5 Stunden täglich	Unterschiedliche Transfer- prozesse von der virtuellen zur mental, von der mentalen zur realen, von der virtuellen zur realen sowie von der realen zur virtuellen Welt	Untersuchung konnte die Existenz aller unterschiedlichen Trans- ferformen belegen
2002	Durkin/ Barber	USA	Schriftliche Befra- gung (Fragebogen)	1.304 Zehntklässler (ca. 16 Jahre)	Positive Wirkungen von Compu- terspielen	Computerspiele können die Ent- wicklung von Jugendlichen positiv beeinflussen
2003	Kraam- Aulenbach	D	Probanden spielen Computerspiele und werden dabei be- obachtet und inter- viewt. – Untersuchungs- instrumente: Nar- rative Interviews – Fragebögen – Beobachtungs- bögen	119 Personen (98 männlich/21 weib- lich) zwischen 12 und 32 Jahren (Vor- geschaltete Studien: empirische Studie mit 16 Grundschulkindern im Alter von 9 bis 11 Jahren; Vorunter- suchung: 18 Kinder von 8 bis 11)	– Assimilationsprozesse – Akkomodationsprozesse – Reflexionsprozesse – Planungsprozesse – Spielerfolg	Problemlösendes Denken; Computerspiele fördern folgende Kompetenzen: sensomotorische Fähigkeiten/kognitive Kompeten- zen/analytisch-operatives Denken/ taktisches Denken/strategisches Denken/Verständnis über Regel- strukturen/räumliche Vorstellungss- kraft; „Der Spieler wird dazu angeregt, flexibler und schneller in der Modifizierung und Neubildung seiner Wahrnehmungs- und Hand- lungsschemata zu werden.“
2004	Gebel/ Gurt/ Wagner	D	Computerspiel- analyse	30 populäre Spiele unterschiedlicher Genres	– Kognitive Kompetenz – Medienkompetenz – Soziale Kompetenz – Persönlichkeitsbezogene Kompetenz – Sensomotorik	Sämtliche Kompetenzbereiche können von Computerspielen ge- fördert werden. Computerspiele können allerdings auch negativen Einfluss auf Kompetenzen haben. Unterschiede zwischen Genres wurden festgestellt

Tabelle 33: Empirische Studien zur Kompetenzvermittlung durch Computerspiele

(Fortsetzung)

Jahr	Autoren	Land	Methode	Stichprobe	Erfasste Kompetenzdimensionen	Ergebnis: Was wird gefördert?
2005	Lee et al.	AUS	„action research case study in two cycles“	48 Schüler/innen zwischen 13 bis 15 Jahren (Englisch und Naturwissenschaften achte und neunte Klasse)	Kollaboratives Lernen (durch MMORPGs)	Kollaboratives Lernen wird durch MMORPGs erleichtert
2007	Anand	USA	Schriftliche Befragung (Fragebogen)	245 Collegestudenten	schulische Leistungen/ Collegeleistungen	Nutzung von Computerspielen hat einen schädlichen Einfluss auf die universitären Leistungen von Studierenden
2007	Peppler/ Kafai	USA	Feldstudie; Interviews; Auswertung von selbst designen Spielen der Jugendlichen; Fallbeispiel	Jugendliche zwischen 8–18 Jahren	Medienkompetenzdimensionen (mit Rekurs auf Jenkins): – Partizipation – Transparenz (im Hinblick auf Produktionsprozesse) – Ethische Aspekte	In konstruierten Setting können mit dem Gestalten von Spielen diverse Fähigkeiten wie z. B. Medienkompetenz, Kollaboration erworben werden; einem participatory gap kann auf diese Weise entgegen gewirkt werden
2009	Carr/ Oliver	UK	Qualitative Interviews; Grounded Theory	10 WoW-Spieler (5 Paare aus dem „echten Leben“, die miteinander WoW spielen)	Kompetenzen im Zusammenhang mit drei Ressourcenkategorien wurden abgefragt: ludic/soziale/materielle Ressourcen	Diverse Kompetenzen werden auf unterschiedlichste Arten erworben
2009	Steinkühler/ King	USA	Fallstudie außerschulisches Medienkompetenzförderungsprojekt (Beobachtung, Videoaufzeichnungen, Aufzeichnungen der Teilnehmer, narrative Interviews)	Jungen, die als gefährdet („at risk“) eingestuft wurden und gerne Computerspiele spielen	(Digital) Literacy	Digital Literacy

Die Ergebnisse der berücksichtigten Studien lassen sich im Hinblick auf das Kompetenzförderungspotenzial grob in folgenden Punkten zusammenfassen:

- *Computerspiele haben unterschiedliche kompetenzfördernde Potenziale:* Verschiedene Studien zeigen, dass Computerspiele positive Effekte in verschiedensten Kompetenzbereichen haben können: So stellte Kraam-Aulenbach (2003) fest, dass Computerspiele geeignet sind, kognitive Kompetenzen (z. B. das Verständnis von Regelstrukturen und räumliche Vorstellungskraft), sensorische und motorische (Auge-Hand-Koordination) zu erhöhen. Zudem stellte sie fest, dass bei erfahrenen Spielern diese Kompetenzbereiche besser ausgeprägt sind als bei weniger erfahrenen. Auch im Hinblick auf soziale Kompetenzen schreibt sie den Spielen Potenziale zu, da es sich aus ihrer Sicht bei Computerspielen um soziokulturelle Räume handelt, in denen sich Spieler austauschen und miteinander agieren.
- *Kognitive und sensomotorische Kompetenzen werden am häufigsten in der Forschung berücksichtigt:* Gebel et al. (2004) zufolge konzentrieren sich Studien zum Kompetenzgewinn durch Computerspiele vor allem auf kognitive und sensomotorische Kompetenzen (S. 257).
- *Computerspiele fördern kollaboratives Lernen:* In einer triangulativen Studie haben Nardi/Harris (o. J.) festgestellt, dass *WoW* unterschiedliche Formen (informellen) Lernens ermöglicht und dass diese Potenziale für unterschiedliche Bereiche der Bildung nutzbar gemacht werden sollten, wie z. B. in der Alterspädagogik oder in der intergenerativen Pädagogik. In einer Pilotstudie mit australischen Schülern, in dem ein MMORPG entwickelt wurde, kamen Lee et al. (2005) zu dem Ergebnis, dass sowohl die Konzeptionierung und Umsetzung des Spiels als auch das Spielen des gemeinsam designten MMORPGs kollaboratives Lernen fördert. Carr/Oliver (2009) kommen zu dem Ergebnis, dass das Spielen von *WoW* unterschiedliche Formen des Lernens begünstigt, wobei alle untersuchten Spieler Praktiken des sozialen Lernens zeigten.
- *Computerspiele haben positive Auswirkungen auf die Entwicklung:* Durkin und Barber (2002)⁵⁵ zufolge haben Computerspiele einen positiven Einfluss auf die Entwicklung Jugendlicher. In unterschiedlichen Bereichen schneiden Computerspieler besser ab, als Jugendliche, die noch nie Computer gespielt haben. Abgefragt wurden z. B. das Selbstkonzept, das Risikoverhalten sowie Fehlzeiten in der Schule.
- *Computerspiele fördern sowohl intramondiale als auch intermondiale Transferprozesse:* Die im Spiel erworbenen Kompetenzen sind keinesfalls nur auf das Spiel beschränkt (intramondial). So konnte Kraam-Aulenbach

55 In ihrer Studie greifen sie auf Daten der fünften Erhebungswelle der „Michigan Study of Adolescent Life Transitions“ (MSALT) von 1988 zurück.

auch Transferprozesse feststellen, die darauf hindeuten „dass nicht nur reales Wissen in der virtuellen Welt grundsätzlich Lernen anregen kann“ (Kraam-Aulenbach o. J., S. 193, siehe auch Esser/Witting 1997).

- *Die Nutzung von Computerspielen hat keinen förderlichen Einfluss auf schulische Leistungen:* Anand (2007) stellte im Rahmen einer Studie von 245 College-Studierenden fest, dass die Nutzung von Computerspielen keinen förderlichen, sondern sogar einen schädlichen Einfluss auf die universitären Leistungen von Studierenden hat.
- *Computerspiele fördern digitale Lesefähigkeit (digital literacy):* Steinkuehler und King (2009) führten ein außerschulisches medienpädagogisches Projekt durch, das sich an Jugendliche richtete, die hinsichtlich ihrer Lesefähigkeit als „gefährdet“ eingestuft wurden und gerne Computerspiele spielen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Jugendlichen ihre digital literacy verbessern konnten. Peppler und Kafai (2007) kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass das Gestalten eigener Spiele in einem pädagogisch gestalteten Rahmen zu dem Erwerb von Medienkompetenz führen und dem Entstehen eines participatory gaps entgegenwirken kann.
- *Computerspiele bieten Potenziale zur Medienkompetenzförderung:* Neben kognitiven, sozialen, affektiven und motorischen Fähigkeiten wurde untersucht, inwieweit Computerspiele Möglichkeiten zur Medienkompetenzförderung bieten. Ergebnisse spielbezogener Analysen zeigen, dass Computerspiele diesbezüglich verschiedene Potenziale aufweisen, die je nach Spiel unterschiedlich ausfallen (vgl. Gebel/Gurt/Wagner 2004). Nutzungsstudien zu dieser Frage liegen bislang noch nicht vor.

Insgesamt stellt sich der Forschungsstand zum kompetenzfördernden Potenzial von Computerspielen nicht nur sehr rudimentär und ambivalent dar; die Befunde lassen sich aus verschiedenen Gründen weder vergleichen noch generalisieren:

- *Berücksichtigte Zielgruppen:* Die Zielgruppen variieren nicht nur hinsichtlich des Alters, sondern auch im Hinblick auf die Spielerfahrungen. Die jüngsten Spieler, die berücksichtigt wurden, waren acht Jahre alt (z. B. in der Voruntersuchung von Kraam-Aulenbach 2003, Peppler/Kafai 2007), die ältesten 32 Jahre (ebenfalls Kraam-Aulenbach 2003).⁵⁶ In einigen Studien war nicht das Alter der Probanden, sondern die Erfahrung mit Spielen allgemein oder mit einem konkreten Spiel das zentrale Auswahlkriterium (vgl. z. B. Kraam-Aulenbach 2003). So wurden beispielsweise in der Studie von Nardi & Harris (o. J.) 32 *WoW*-Spieler/-innen berücksichtigt und bei Carr & Oliver (2009) *WoW*-Spielerpaare.

56 In verschiedenen Untersuchungen konnte kein konkretes Alter der Probanden ermittelt werden (vgl. Nardi/Harris o. J., Anand 2007, Carr/Oliver 2009 sowie Steinkuehler/King 2009).

- *Berücksichtigte Spiele:* Neben den verschiedenen Zielgruppen werden in den Untersuchungen auch unterschiedliche Spiele (manchmal auch nur eine SpieleGattung oder ein konkretes Spiel) berücksichtigt, die sich deutlich hinsichtlich der Spielanforderungen und -möglichkeiten unterscheiden. Auffallend ist hierbei, dass häufig komplexe Spiele (wie z. B. *WoW*) einbezogen wurden, die verschiedene Kompetenzbereiche berühren.⁵⁷
- *Verwendete Methoden:* Die Studien unterscheiden sich sehr deutlich hinsichtlich ihrer Fragestellung und ihrer methodischen Umsetzung: So kommen quantitative Befragungen (Fragebogenerhebung, Onlinebefragung, Experimente), qualitative Erhebungsmethoden (Interviews, Beobachtung) sowie eine „action research case study“ (Lee et al. 2005) vor. Zudem existiert eine Inhaltsanalyse, in der verschiedene Spiele im Hinblick auf theoretisch entwickelte Kompetenzdimensionen analysiert wurden (vgl. Gebel/Gurt/Wagner 2004). Diese bildet für das vorliegende Projekt eine wesentliche Grundlage und fließt in die verschiedenen Untersuchungsmodule ein.
- *Untersuchte Kompetenzdimensionen:* Die Studien befassen sich mit unterschiedlichen Kompetenzbereichen: In einigen Studien wurde die Wirkung der Computerspielenutzung auf kognitive Kompetenzen (z. B. schulische/ universitäre Leistungen, Fähigkeiten wie räumliches Denken), motorische oder soziale Fähigkeiten (z. B. kollaboratives Lernen) untersucht. Daneben finden sich einzelne Studien, die sich auf die Förderung ausgewählter Dimensionen von Medienkompetenz (z. B. Partizipation, Medienkritik oder ethische Aspekte) beziehen. Lediglich in der Studie von Gebel/Gurt/Wagner (2004) wird versucht, die verschiedenen Kompetenzbereiche gleichermaßen zu berücksichtigen.

Aufgrund der unterschiedlichen Perspektiven, Fragestellungen und Varianten der empirischen Umsetzung lassen sich die empirischen Befunde nicht vergleichen. Die Einschätzung des Erkenntnis- und Diskussionsstandes zur computerspielbezogenen Medienkompetenzförderung deckt sich mit der Beobachtung von Gebel (2010), dass dieser „in verwunderlichem Missverhältnis zur Heftigkeit der risikoorientierten Diskussion“ steht (S. 50). Oftmals würde nur auf allgemeine Nutzungsdaten Bezug genommen oder auf spezielle Spielergruppen fokussiert (z. B. Modder), während die Kompetenzen – dies gilt sowohl für Medienkompetenz, aber auch für die anderen spielbezogenen Kompetenzen – „normaler Spieler“ eher wenig berücksichtigt werden. Gebel (2010) beklagt hier einen Mangel an Informationen u. a. zu den Fragen: „Welche Bedeutung messen sie [die sog. „normalen Spieler“, Anm. d. Verf.] den Spielen bei, welche Funktion haben die Spiele in ihrem Leben, über welches Medienwissen

57 Zu den unterschiedlichen SpieleGattungen und -anforderungen siehe insbesondere die Untersuchungen von Kraam-Aulenbach (2003) und Gebel/Gurt/Wagner (2004).

verfügen sie und wie reflektieren sie über die Spiele, das eigene Spielverhalten und die Spielewelt?“ (S. 50).

Die vorliegende Studie setzt hier an, indem sie den „normalen Spieler“ in den Mittelpunkt rückt und sowohl dessen unterschiedliche Spielepräferenzen berücksichtigt als auch ein breites Spektrum kompetenzfördernder Potenziale in den Blick nimmt. Vor diesem Hintergrund bildet vor allem die Studie von Gebel/Gurt/Wagner (2004) eine sehr gute und anschlussfähige Vorlage, weil sie verschiedene Kompetenzdimensionen erarbeitet und ausgewählte Spiele im Hinblick auf diese Dimensionen analysiert. Berücksichtigt werden insgesamt fünf Kompetenzdimensionen: soziale Kompetenzen, kognitive Kompetenzen, sensomotorische Fähigkeiten, Medienkompetenz und persönlichkeitsbezogene Kompetenzen. Die Autoren verweisen am Ende ihres Berichts darauf, dass sich an die Inhaltsanalyse eine ergänzende Nutzerbefragung anschließen könnte bzw. müsste. In dieselbe Richtung weist auch die Forderung von Gebel (2010) im Hinblick auf Medienkompetenzförderung im Zusammenhang mit Computerspielen⁵⁸:

„Noch wichtiger ist es allerdings, nicht bei der Analyse und Bestimmung theoretischer Potenziale stehenzubleiben, sondern auszuloten, inwieweit die Potenziale denn in der realen Nutzung zum Tragen kommen und unter welchen Bedingungen.“ (Gebel 2010, S. 49)

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung bilden das Kompetenzmodell von Gebel et al. (2004) sowie die Überlegungen zur computerspielbezogenen Medienkompetenz von Gebel (2010) die Folie für sowohl die qualitative als auch die quantitative Nutzerbefragung. Beide Untersuchungsteile erheben nicht den Anspruch, Wirkungszusammenhänge zwischen den analysierten Computerspielen und den Kompetenzen auf Seiten der Spieler aufzuzeigen bzw. nachzuweisen. Vielmehr geht es um die Frage, in welcher Weise die spielbezogenen Anforderungen und damit die spielbezogenen Potenziale mit den Selbsteinschätzungen der Spieler korrespondieren.

5.3 Anforderungsprofile und Kompetenzpotenziale von Computerspielen

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird versucht, die kompetenzfördernden Potenziale von Computerspielen aus verschiedenen Perspektiven und unter Einbezug verschiedener Methoden zu untersuchen. Ziel des Projektes ist nicht, nachzuweisen, welche Kompetenzen die Spieler durch das Spielen konkreter

58 Die hier von Gebel (2010) in Bezug auf den Aspekt der Medienkompetenzförderung formulierte Feststellung lässt sich auf die Frage nach kompetenzfördernden Potenzialen übertragen.

Spiele erworben haben. Dies hätte ein experimentelles Verfahren erfordert, das wiederum nur zuverlässige Rückschlüsse auf beobachtbare Kompetenzbereiche ermöglicht hätte. Durch die Verbindung von Angebotsanalyse und Befragungsdaten (qualitativ/quantitativ) wurde indes versucht zu ermitteln, welche Potenziale die Spiele einerseits offerieren und wie die Spieler diese andererseits wahrnehmen und im Hinblick auf die eigene Person und andere Spieler einschätzen.

Die Erstellung des Leitfadens für die qualitativen Interviews sowie die Konzipierung der Fragebögen für die quantitative Befragung erfolgte in Anlehnung an Gebel/Gurt/Wagner (2004), die in ihrer Studie *Kompetenzförderliche Potenziale populärer Computerspiele* unterschiedliche Kompetenz- und Anforderungsdimensionen von Computerspielen erarbeitet und anschließend in einer Analyse von populären Computerspielen untersucht haben. Auf der Grundlage eines Forschungsüberblicks zu der Thematik Kompetenzförderung mit Computerspielen, legen die Autoren fünf Kompetenz- bzw. Anforderungsbereiche

Tabelle 34: Übersicht zu Kompetenz- und Fähigkeitsbereichen

Kompetenz- und Fähigkeitsbereiche	Komponenten	Computerspielkriterien
Kognitive Kompetenz	– Wahrnehmung – Aufmerksamkeit – Konzentration – Gedächtnis – Abstraktion – Schlussfolgern – Strukturverständnis – Bedeutungsverständnis – Handlungsplanung – Lösen neuer Aufgaben – Problemlösen	– Problemstrukturen und Vielfalt der Problemstellungen – Kognitive Anforderungen – Anforderungen an Wahrnehmungs-, Aufmerksamkeits- und sensomotorische Leistungen
Soziale Kompetenz	– Perspektivenübernahme – Empathiefähigkeit – Ambiguitätstoleranz – Interaktionsfähigkeit – Kommunikationsfähigkeit – Kooperationsfähigkeit – Moralische Urteilskompetenz	– Angemessenheit des ethisch-normativen Gehalts – Soziale Anforderungen
Persönlichkeitsbezogene Kompetenz	– Selbstbeobachtung – Selbstkritik/-reflexion – Identitätswahrung – Emotionale Selbstkontrolle	– Emotionale Anforderungen – Involvementpotenzial – Differenziertheit des didaktischen Systems
Sensomotorik	– Reaktionsgeschwindigkeit – Hand-Auge-Koordination	– Anforderungen an Wahrnehmungs-, Aufmerksamkeits- und sensomotorische Leistungen
Medienkompetenz	– Medienkunde – Selbstbestimmter Umgang – Aktive Kommunikation – Mediengestaltung	– Medienbezogene Anforderungen

Quelle: Eigene Darstellung nach Gebel/Gurt/Wagner (2004), S. 266.

fest, die durch das Computerspielen potenziell gestärkt bzw. erworben werden: kognitive, soziale, personenbezogene Kompetenzen, persönlichkeitsbezogene Kompetenz sowie Medienkompetenz (ebd., S. 7). Jede dieser Dimensionen wird in Bezug auf die jeweils charakteristischen Komponenten hin definiert. Zudem werden computerspielbezogene Kriterien festgelegt, welche diese Komponenten fördern bzw. erfordern. Die dahinter stehende Annahme lautet: „Je höher die Anforderungen, desto höher das jeweilige kompetenzfördernde Potenzial“ (ebd.).

Um das Kompetenzförderungspotenzial zu untersuchen, entwickeln die Autoren ein Set an Kriterien, anhand derer die einzelnen Spiele analysiert werden.⁵⁹ Im Zentrum stehen die mit den Kompetenzbereichen korrespondierenden Spielanforderungen. Neben dem konkreten Anforderungsprofil berücksichtigen die Autoren zudem Kriterien mit *indirektem* Kompetenzbezug auf der einen und Kriterien mit *direktem* Kompetenzbezug auf der anderen Seite.

„Kriterien mit indirektem Kompetenzbezug sind solche, die die Kriterien mit direktem Kompetenzbezug moderieren (Adaptivität) oder als Voraussetzung für deren Wirksamkeit fungieren (Motivationspotenzial). [...] Kriterien mit direktem Kompetenzbezug sind solche, für die sich eine quantitative oder qualitative Beziehung zu einzelnen Kompetenzdimensionen oder den ihnen zugeordneten Fähigkeiten formulieren lässt.“ (Gebel/Gurt/Wagner 2004, S. 264 f.)

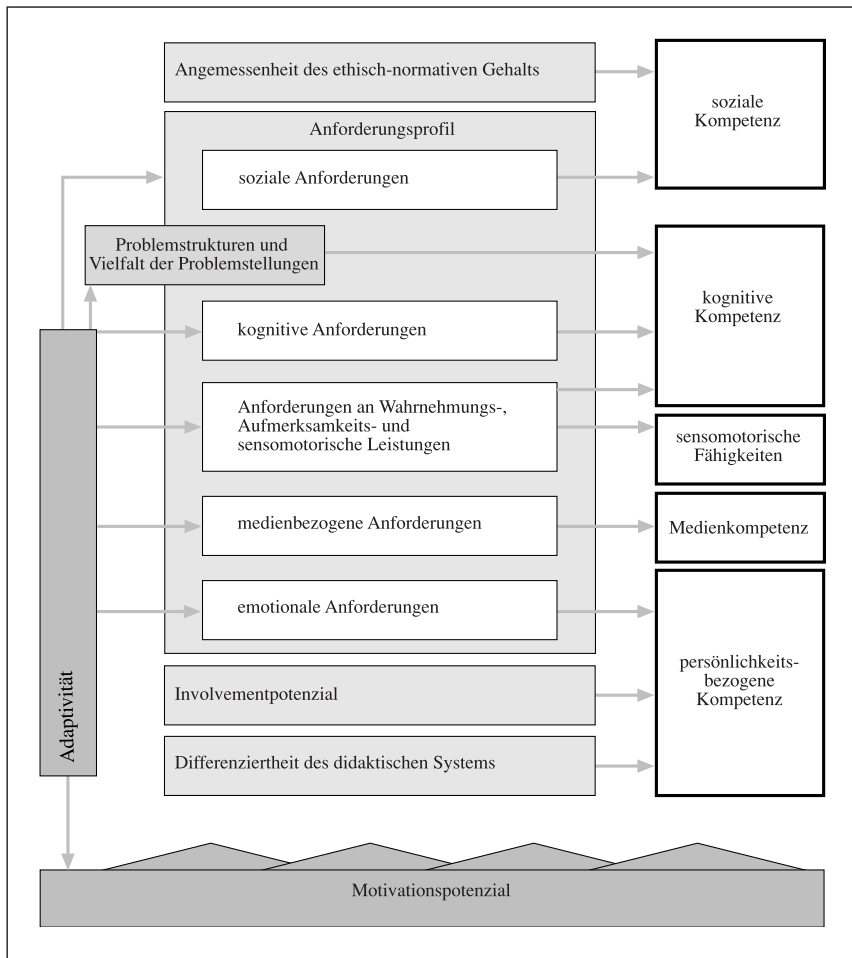
Zu der ersten Kategorie zählt die Adaptivität; ihr werden Merkmale und Spielelemente, die eine individuelle Anpassung an Präferenzen, Spielverhalten sowie an die Leistungsfähigkeit des Spielers erlauben, zugeordnet, wie z. B. die Möglichkeit, zwischen verschiedenen Schwierigkeitsgraden auszuwählen. Das Motivationspotenzial zählt ebenfalls zu den Kriterien mit indirektem Kompetenzbezug und wird als generelle Voraussetzung für die Kompetenzförderlichkeit von Computerspielen betrachtet. Aspekte wie die Spielgestaltung oder die Möglichkeit der aktiv-gestaltenden Nutzung gehören zu diesem Kriterium.

Zu den Kriterien mit direktem Kompetenzbezug zählt das Anforderungsprofil, welches, ähnlich wie das Motivationspotenzial, eine zentrale Rolle in Bezug auf die Kompetenzförderlichkeit spielt. Je höher das Anforderungsprofil in den unterschiedlichen Anforderungsbereichen (soziale, kognitive, medienbezogene, emotionale sowie Anforderungen an Wahrnehmungs-, Aufmerksamkeits- und sensomotorische Koordinationsleistungen), desto höher das kompetenzförderliche Potenzial. Die Angemessenheit des ethisch-normativen Gehalts ist das zweite Kriterium dieser Gruppe. Es steht in Zusammenhang mit der Förderung von sozialer Kompetenz und bezieht sich auf die Inhaltsebene von

59 Sowohl aus der Darstellung in Tab. 34 als auch aus Abb. 5 wird deutlich, dass die computerspielbezogenen Kriterien nicht ganz trennscharf sind bzw. einige Computerspielkriterien für mehrere Kompetenzbereiche relevant sind.

Computerspielen, wie z. B. auf immanente Menschen- und Weltbilder oder den Realitätsbezug. Die Problemstrukturen sowie die Vielfalt der Problemstellungen stellen ein weiteres Kriterium dar. Dieser Aspekt bezieht sich auf die Förderung kognitiver Kompetenzen. Je nach Problemstruktur eines Computerspiels werden unterschiedliche Problemlösestrategien erforderlich und es bedarf unterschiedlicher Denkleistungen (analytisches, operatives, flexibles oder kreatives Denken). Das Involvementpotenzial bezieht sich auf diejenigen Eigenschaften

Abbildung 5: Potenziale und Dimensionen spielbezogener Kompetenzen



Quelle: Gebel/Gurt/Wagner 2004, S. 266.

von Computerspielen, welche die emotionale Beteiligung erhöhen, wie z. B. die Ego-Perspektive. Ein hohes Involvementpotenzial geht einher mit einem erhöhten Anspruch an die emotionale Selbstkontrolle und bietet zudem Anlässe für die Auseinandersetzung mit Aspekten der eigenen Identität. Bei der Differenziertheit des didaktischen Systems handelt es sich um das fünfte und letzte Kriterium mit indirektem Kompetenzbezug. Dieses Kriterium ist von Bedeutung in Bezug auf den Erwerb persönlichkeitsbezogener Kompetenzen und zeichnet sich in Computerspielen durch Elemente aus, die Informationen zu den Spielregeln oder dem Spielstatus beinhalten, wie z. B. Tutorials oder Rückmeldungen. Zudem spielen Eigenschaften, die über das jeweilige Spielverhalten Auskunft geben, eine Rolle, wie z. B. Feedback zum (Miss-) Erfolg des Spielers.

In die vorliegende Studie fließen zwar die direkten und indirekten Kriterien in die ausführlichen Spielanalysen ein. Die Ergebnisdarstellung konzentriert sich jedoch vor allem auf die Anforderungen auf Seiten der Spiele und die Kompetenzen auf Seiten der Spieler.

Bei der Analyse von 30 populären Computerspielen kommen Gebel/Gurt/Wagner (2004) zu dem Ergebnis, dass die ausgewählten Spiele in Bezug auf ihre kompetenzförderlichen Potenziale sehr verschieden sind und dass sie sowohl vielfältige Kompetenzen fördern, in Bezug auf diese allerdings auch abträglich sein können.⁶⁰ Das Computerspiel *Counter-Strike*, das auch im Rahmen der Spielanalysen der vorliegenden Studie untersucht wurde⁶¹, wird der Gruppe von Spielen mit „vielfältigen Förderungspotenzialen“ zugeordnet. *Counter-Strike* weist ein überdurchschnittliches Potenzial zur Förderung der persönlichkeitsbezogenen Kompetenz auf, was auf das hohe Involvementpotenzial, welches dem Spiel zugrunde liegt, zurückgeführt wird. Zudem wird dem Spiel ein besonders differenziertes didaktisches System zugeschrieben, was sich ebenfalls positiv in Bezug auf die Förderung persönlichkeitsbezogener Kompetenz auswirkt. Darüber hinaus fordert *Counter-Strike* von den Spielern hohe Wahrnehmungs-, Aufmerksamkeits- und sensomotorische Koordinationsleistungen. Außerdem wird dem Spiel eine hohe Adaptivität attestiert, was zum einen die hohen Anforderungen relativieren und zum anderen das Motivations-

60 Die Autoren differenzieren die von ihnen analysierten 30 Spiele in insgesamt fünf Gruppen: Vielfältige Förderungspotenziale (Gruppe 1); Potenziale zur Förderung kognitiver und persönlichkeitsbezogener Kompetenz (Gruppe 2); Potenzial zur Förderung von kognitiver und Medienkompetenz mit hoher Adaptivität (Gruppe 3); Potenzial zur Förderung von Aufmerksamkeit und Sensomotorik (Gruppe 4); Potenzial zur Förderung persönlichkeitsbezogener Kompetenz (Gruppe 5). Zu der Gruppe der vielfältigen Förderungspotenziale zählen diejenigen Spiele, die in mindestens drei Kompetenzbereichen ein hohes Förderungspotenzial aufweisen.

61 Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde *Counter-Strike* 1.6 im regulären Multiplayer-Onlinemodus analysiert. Bei Gebel/Gurt/Wagner (2004) werden keine konkreten Angaben zu der von ihnen untersuchten Spielversion gemacht, allerdings wurde das Spiel hier im Singleplayer-Modus analysiert.

potenzial stärken kann. Als fragwürdig werden die sozialen Anforderungen bzw. die Angemessenheit des ethisch-normativen Gehalts eingestuft, was mit realitätsnahen Spielszenarien und dem Erreichen des Spielziels mit tödlicher Gewalt begründet wird. Vor diesem Hintergrund ist anzumerken, dass *Counter-Strike* in der nicht gängigen Version des Einzelplayer-Modus analysiert wurde, obgleich es sich bei diesem Spiel primär um ein Multiplayer-Online-Game handelt, was wiederum Auswirkungen in Bezug auf die sozialen Anforderungen und Kompetenzen vermuten lässt (vgl. ebd., S. 271). Vor diesem Hintergrund und angesichts der Zunahmen von (Massively)-Multiplayer-Online-Games wurde das Kriterium der sozialen Anforderung, bei Gebel/Gurt/Wagner definiert als „die Interaktion mit virtuellen, computergenerierten Anderen sowie die Übernahme und Ausgestaltung sozialer Rollen im Spiel“ (S. 271), in der vorliegenden Studie erweitert um die sozialen Anforderungen mit realen Personen.

Eine weitere Untersuchung, die sich mit einem konkreten Kompetenzbereich befasst, ist die Studie *Problemlösungsprozesse in Computerspielen*, durchgeführt im Rahmen des Forschungsschwerpunkts *Wirkung virtueller Welten* an der FH Köln. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden mittels Fragebögen, Beobachtung, narrativen Interviews sowie dem Einsatz von ausgewählten Computerspielen Handlungsschemata und Problemlösestrategien von Computerspielern untersucht, wobei der Fokus insbesondere auf die Anwendung der Schemata, Prozesse der Akkommodation, den Stellenwert von Reflexions- und Planungsprozessen und den Spielerfolg gerichtet wurde (vgl. Kraam-Aulenbach 2005). In der Hauptuntersuchung wurden sieben verschiedene Spiele eingesetzt, die von den Probanden in mehreren Sitzungen gespielt wurden. Ausgewählt wurden die Computerspiele vor dem Hintergrund einer Bereitstellung von vielfältigen Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten. Zurückgegriffen wurde dabei auf Computerspiele unterschiedlicher Genres⁶²: Zu jedem der Spiele wurden die zu leistenden Problemlösungsprozesse untersucht. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass die ausgewählten Computerspiele die Spieler vor vielfältige kognitive Anforderungen stellen und verschiedene Fähigkeiten sowie Kompetenzen fördern.⁶³ Zudem wird mit der Studie belegt, dass Computerspiele sensomotorische Fähigkeiten fördern. Für die vorliegende Studie sind die Ergebnisse insofern interessant, da hier Fähigkeiten konkret abgefragt und neben der Analyse von Spielen die Spielenden selbst untersucht wurden.

62 Strategie- und Actionspiele sowie Rollenspiel-Adventures (vgl. Kraam-Aulenbach 2005).

63 Zwar wurde *Kompetenz* im Rahmen dieses Forschungsprojekts weder begrifflich definiert noch explizit operationalisiert, allerdings können die Ergebnisse den von Gebel/Gurt/Wagner (2004) formulierten Kompetenzbereichen, hier insbesondere dem Bereich der kognitiven Anforderungen und Kompetenzen, zugeordnet werden.

5.4 Forschungsleitende Prämissen

Für die vorliegende Studie lassen sich im Hinblick auf die Kompetenzthematik folgende forschungsleitenden Prämissen formulieren:

- Das Spielen von Computerspielen erfordert – je nach Gattung und Genre – spezifische *spielbezogene Kompetenzen* (z. B. räumliches Denken, schnelle Reaktionen, strategisches Planen etc.). Der Erwerb dieser Kompetenzen wird durch das Spielen selbst gefördert bzw. trainiert, was in der Regel eine gewisse zeitliche Dauer der Nutzung voraussetzt bzw. erfordert.
- Hinzu treten Kompetenzen, die außerhalb des Spieles angesiedelt sind, namentlich *Transferkompetenzen*⁶⁴ (inwieweit können die spielimmanenten Kompetenzen auf andere (spielbezogene) Kontexte bzw. in die Alltagswelt übertragen werden?) sowie die *Regulierungskompetenz*, also die Fähigkeit, Art und Umfang der Spielnutzung selbst steuern zu können. Beide Kompetenzen werden nicht durch das Spielen selbst erlernt, können aber die positiven bzw. negativen Auswirkungen eines Spiels beeinflussen.
- Spielbezogene wie externe Kompetenzen einerseits und exzessive Nutzung von Computerspielen sind nicht bipolar angeordnet: Ein Intensivspieler kann unter Umständen hohe Kompetenzen in verschiedenen Bereichen aufweisen, andererseits muss ein kompetenter Spieler nicht zwangsläufig eine hohe Nutzungsdauer aufweisen.

Mit dem Blick auf angebots-, nutzungs- und kontextbezogene Faktoren wurde im Rahmen der vorliegenden Studie folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

- Welche spielimmanenten Kompetenzen erfordern und fördern die ausgewählten Spiele?
- Welche spielimmanenten Kompetenzen werden nach Einschätzung der Spieler/-innen erworben, welche werden in den Alltag transferiert (z. B. problemlösendes Denken, Sprachkompetenzen etc.)?
- Welche Spiele sind aufgrund ihrer Struktur als besonders förderlich einzuschätzen, Kompetenztransfer aus dem Spiel heraus in andere Lebensbereiche zu ermöglichen?

64 Ausführlich zu Transferprozessen siehe Esser/Witting (1997), Witting (2007; 2008). Im Rahmen der vorliegenden Studie beschränkt sich die Analyse von Transferprozessen auf die analysierten Anforderungsbereiche.

Ausgewählte Spiele wurden systematisch im Hinblick auf ihre jeweiligen Anforderungen untersucht, wobei folgende Kompetenzbereiche berücksichtigt wurden:

- Kognitive Kompetenzen (Regeln, Räumliches Vorstellungsvermögen und Orientierungsfähigkeit)
- Soziale Kompetenzen (Kommunikation und Kooperation mit anderen realen Spielern)
- Sensomotorik, Handling, Reaktionsschnelligkeit
- Affektive Kompetenzen (Konzentrationsfähigkeit, Stressregulierung, Frustrationstoleranz)

Die vorliegende Studie versucht, die bisherigen Befunde zum Thema Kompetenzförderung durch Computerspiele zu ergänzen, indem zum einen verschiedene Spielformen berücksichtigt werden (insbesondere solche, die über eine Multiplayer-Option verfügen)⁶⁵ und zum anderen die Kompetenzpotenziale der Spiele herausgearbeitet und in Beziehung zu den Aussagen der Spieler/-innen (sowohl im Rahmen der qualitativen Interviews als auch in der quantitativen Erhebung) gesetzt werden.

In den qualitativen Interviews wurde einerseits erfasst, wo die Befragten ihre persönlichen Stärken und Schwächen in der realen und der virtuellen Welt sehen und wie andere diese einschätzen (ebenfalls unterschieden nach realer und virtueller Welt). Neben den spielbezogenen Kompetenzen wurde darüber hinaus untersucht, inwieweit sich in den Äußerungen der Befragten Anhaltspunkte für einen medienkompetenten Umgang mit den Spielen finden lassen. Besonderes Augenmerk wurde hier auf die selbstbestimmte Nutzung gerichtet.

Im Rahmen der Repräsentativbefragung wurde der Kompetenzaspekt zum einen mittels Fragen nach der Motivation, Computerspiele zu spielen, erfasst. Zum anderen wurden analog zu den Fragen zur exzessiven Nutzung Kompetenzitems formuliert, die die genannten Dimensionen abdecken.

Ebenso wie die Ergebnisse keine Wirkungsaussagen im Hinblick auf verschiedene Kompetenzbereiche zulassen, erlauben sie keine Aussagen darüber, inwieweit die Kompetenzeinschätzungen und -zuschreibungen seitens der Spieler/-innen tatsächlich auf die Spielenutzung zurückzuführen sind. Sie geben jedoch Anhaltspunkte über mögliche Kopplungsprozesse sowie Hinweise, auf welche Weise ein kompetenter Umgang mit den Spielen gefördert werden kann.

65 In dieser Hinsicht versucht die Studie, die Ergebnisse von Gebel/Gurt/Wagner (2004) zu erweitern, die sich bei ihrer Betrachtung auf Spiele konzentrierten, die im Singlemodus gespielt werden. Die Erweiterung des Spielspektrums ist mit einer anderen Auffassung von sozialer Kompetenz verbunden, die sich bei (M)MOPGs auf Kommunikation und Interaktion mit realen Personen bezieht.

5.5 Welche Kompetenzen erfordern die Spiele?

Ergebnisse der Angebotsanalyse

Im Rahmen des Projekts wurden die Spiele *World of Warcraft*, *Counter-Strike*, *FIFA 09*, *Die Sims 3* und *FarmVille* im Hinblick auf ihre Kompetenzpotenziale analysiert⁶⁶ und aufgezeigt, welche Kompetenzen die Spiele den Spielern abverlangen. Die Ergebnisse der Analyse bilden zugleich die Folie für die Betrachtung der Kompetenzzuschreibungen seitens der Spieler. Wenngleich die Ergebnisse keine Aussagen über Wirkungszusammenhänge zulassen, so geben sie Anhaltspunkte dafür, welche Spiele welche Kompetenzpotenziale beinhalten und inwieweit bei den Spielern Transferprozesse erkennbar sind, berücksichtigend, dass es sich um Selbstauskünfte handelt.

Die für die Analyse herangezogenen Kategorien sind angelehnt an das Kompetenzmodell von Gebel et al. (2004) und berücksichtigen kognitive Kompetenzen, soziale Kompetenzen und sensomotorische Anforderungen. Anstelle von „Personenbezogenen Kompetenzen“ wird von „affektiven Kompetenzen“ gesprochen. Berücksichtigt werden damit die (erforderlichen) emotionalen Fähigkeiten von den Spielern, wie z. B. die Bewältigung von Stress und Misserfolgen oder Konzentrationskraft.⁶⁷

5.5.1 Kognitive Anforderungen

Verständnis des Regelwerks

Die in die Analyse einbezogenen Computerspiele sind hinsichtlich ihres Aufbaus und ihrer Struktur unterschiedlich komplex, was sich sehr deutlich im jeweiligen Regelwerk niederschlägt. Während einige Spiele sich quasi von selbst erklären, stellen andere – insbesondere in höheren Levels – vergleichsweise hohe Anforderungen an die Spieler.

Die Grundregeln von *World of Warcraft* sind schnell erlernt, werden aber mit fortschreitendem Spiel immer komplexer. Strategisches Denken ist erforderlich, vor allem wenn die eigene Gilde gegen zahlenmäßig überlegene oder stärkere Gegner antreten muss. Manche Spieler diskutieren in Internetforen über Strategien in einer Art und Weise, die stellenweise an wissenschaftliche Diskurse erinnert.

Die Regeln von *Counter-Strike* sind nachvollziehbar gestaltet und in der Regel nach kurzer Spieldauer von neuen Spielern zu verstehen: Der Spieler

66 Die Analyse wurde von ausgewählten Expert/-innen entlang eines vorab festgelegten Analyseleitfadens erstellt, der neben allgemeinen Informationen zum Spiel und zur Spielmechanik insbesondere die Bindungsfaktoren und Kompetenzpotenziale fokussierte. Die vollständigen Angebotsanalysen sind in Anhang 2 dokumentiert.

67 Konzentrationskraft wird der affektiven Dimension zugeordnet; gemeint ist damit die (erforderliche) Bereitschaft, sich auf ein Spiel einzulassen.

muss sich den Angriffen der Gegenspieler erwehren und dabei strategische Entscheidungen treffen, um das eigene Überleben und den Erfolg des eigenen Teams zu sichern. Taktik und Strategie spielen vor allem in Absprache mit dem eigenen Team eine große Rolle und sind zumindest langfristig unbedingte Voraussetzung für erfolgreiches Spielen.

Wer *FIFA 09* spielt, sollte über die Grundregeln eines Fußballspieles informiert sein, wenngleich das Spiel auch ohne lückenlose Regelkenntnis spielbar ist. Die Kenntnis der Abseitsregel ist zwar von Vorteil für das Verständnis der Geschehnisse auf dem Spielfeld, aber nicht unbedingt notwendig zum erfolgreichen Abschluss einer Partie. Strategisches Denken ist in *FIFA 09* weniger wichtig als Reaktionsschnelligkeit. Gleichwohl ist es von Vorteil, taktische Überlegungen vor allem auch in Bezug auf die Spielweise des Gegners und/oder zum aktuellen Stand der Partie vorzunehmen.

Die grundlegenden Regeln und auch der Inhalt von *Die Sims 3* können relativ schnell erfasst werden, u. a. da sie stark auf alltägliche Erfahrungen der Spieler verweisen. Auch die Regeln von *FarmVille* sind leicht und intuitiv zu verstehen, der Einstieg in das Spiel ist sehr niedrigschwellig gehalten. Taktische und strategische Überlegungen spielen auch im weiteren Verlauf des Spieles keine nennenswerte Rolle. Eine besondere Bedeutung kommt allerdings dem Zeitmanagement zu. Erfolgreiches Spielen erfordert die clevere, in den realen Tagesablauf des Spielers passende Setzung und Einhaltung von Terminen.

Räumliches Vorstellungsvermögen und Orientierungsfähigkeit

Neben der Spielstruktur und dem Regelwerk lassen sich die kognitiven Anforderungen auch an den Anforderungen an das räumliche Vorstellungsvermögen und die Orientierungsfähigkeit bemessen. Je nachdem, ob sich die Spieler in zwei- oder dreidimensionalen Spielwelten bewegen, wie weitläufig die Spielwelten sind, welche Perspektive der Spieler einnehmen kann (z. B. Steuerung eines Avatars oder First-Person-Perspektive) und unter welchem zeitlichen Druck sich die Spieler Orientierung verschaffen müssen, ergeben sich für die Spieler unterschiedliche Anforderungen.

In *World of Warcraft* sind räumliches Vorstellungsvermögen und Orientierungsfähigkeit von Vorteil, da man sich mit seinem Avatar in einer weitläufigen, dreidimensionalen Spielwelt bewegt. Unterstützung erhält der Spieler aber durch einen Kompass an der Oberfläche des Spieles.

Auch in *Counter-Strike* müssen sich die Spieler mit ihrem Avatar durch eine dreidimensionale Spielwelt bewegen, wobei der Spieler eine First-Person-Perspektive einnimmt, d. h. es ist keine Spielfigur, sondern nur eine Waffe zu sehen. Ein hohes Maß an räumlichem Vorstellungsvermögen ist umso wichtiger, als sich ein Teil der Karten über mehrere Ebenen erstreckt, die taktisch genutzt werden können. Räumliches Vorstellungsvermögen und Orientierungsfähigkeit eines Spielers haben in der Regel einen entscheidenden Einfluss auf seinen

Erfolg in *Counter-Strike*. Dabei müssen diese Kompetenzen unter den Bedingungen zeitkritischer Aufgaben in der Regel sehr schnell und ohne lange zu überlegen abgerufen werden.

Auch in *FIFA 09* benötigen die Spieler räumliches Vorstellungsvermögen, da man frei stehende virtuelle Mitspieler sehen und deren Abstand zur eigenen gerade gesteuerten Figur einschätzen können muss, um adäquat einen Pass oder eine Flanke mit der richtigen Intensität spielen zu können. Da sich das Spielfeld auf die übersichtliche Fläche eines Fußballfeldes beschränkt, ist Orientierungsfähigkeit nicht vonnöten.

In *Die Sims 3* müssen sich die Spieler, ähnlich wie in *World of Warcraft* und *Counter-Strike*, im dreidimensionalen Raum orientieren können. Im Gegensatz zu *Counter-Strike* stehen die Spieler dabei jedoch nicht unter zeitkritischem Druck. Hilfe erhalten die Spieler durch die Kartenansicht.

FarmVille erfordert keine Orientierungsfähigkeit im dreidimensionalen Raum. Hier ist die Orientierung eher einfach, da der Hauptschauplatz auf die eigene Farm begrenzt ist. Wer die Farmen seiner Mitspieler besuchen möchte, muss lediglich deren Profilbild und im Anschluss den Button „Visit“ anklicken.

5.5.2 Soziale Anforderungen

Spiele, die (auch) im Multiplayer-Modus gespielt werden können, sind für Spieler mit eigenen sozialen Anforderungen verbunden (vgl. Klimmt 2009). Zum einen kann gegen andere gespielt werden, zum anderen werden die Spieler vor Aufgaben gestellt, die sie nur gemeinsam im Team meistern können. Der Spielerfolg ist insofern bei einigen Spielen eng an soziale Kompetenzen gekoppelt. Hinzu kommen kommunikative Anforderungen, da während des Spiels (und darüber hinaus) über unterschiedliche Kanäle (z. B. TeamSpeak, Chat) Kontakt zu den Mitspielern gehalten wird bzw. die Durchführung gemeinsamer Spielzüge Absprachen der Spieler untereinander erfordern.

Im Online-Rollenspiel *World of Warcraft* ist das Zusammenspiel mit anderen Spielern, vor allem als Mitglied einer Gilde, von besonderer Bedeutung. Viele Missionen können nur dann erfolgreich absolviert werden, wenn alle Spieler an einem Strang ziehen und sich im Rahmen einer Arbeitsteilung gegenseitig ergänzen. Ohne Kooperation der Spieler untereinander ist erfolgreiches Spielen besonders in höheren Levels kaum möglich. Dabei spielen auch kommunikative Kompetenzen eine große Rolle. Teilweise handelt es sich im Rahmen der Lösung von Spielaufgaben um Prozesse kollaborativer Problemlösung. Die Zugehörigkeit zu einer Gilde erfordert ein hohes Maß an Teamfähigkeit. Darüber hinaus müssen Angehörige einer Gilde in der Lage sein, bestimmte Regeln oder Anweisungen erfahrener Spieler zu akzeptieren. Mit der Zeit können sie auch selber Verantwortung und Führungsaufgaben übernehmen. Nicht zuletzt sind soziale Kompetenzen auch abseits der Kriegsschauplätze erforderlich, z. B.

wenn es in Unterhaltungen um unterschiedliche Lebensauffassungen geht, um dauerhaft als Mitglied einer Gilde akzeptiert zu werden.

Auch im Rahmen von *Counter-Strike* müssen sich die Spieler mit anderen Spielern auseinandersetzen und mit ihnen kooperieren. Zudem müssen die Spieler die Fähigkeit besitzen, den eigenen Erfolg hinter den Erfolg des Teams zurückzustellen, um ein gemeinsames Spielziel zu verfolgen.

Im Gegensatz zu den beiden erstgenannten Games spielt man in den meisten Modi von *FIFA 09* nicht in einer Mannschaft, sondern nur gegen seine Gegner. Doch auch hier ist soziale Kompetenz erforderlich. So sollte z. B. der unterlegene Spieler in der Lage sein, dem siegreichen Spieler nach Beendigung des Spieles trotz eigener Frustration zu gratulieren. Zuverlässigkeit ist als weitere Kompetenz hinsichtlich des Einhaltens abgesprochener Spieltermine von Bedeutung.

Während in *Die Sims 3* kein Mehrspielermodus vorhanden ist, erfordert *FarmVille* vor allem die Kooperation mit dem eigenen Freundes-Netzwerk. Diese Kooperation bezieht sich vor allem auf den Austausch von „Geschenken“, wie z. B. Gegenständen, die für den Aufbau der eigenen Farm benötigt werden. Dabei spielt die soziale Reziprozitätsnorm des „wenn Du mir etwas schenkst, schenke ich Dir etwas“ eine besondere Rolle.

5.5.3 Senso- und psychomotorische Anforderungen

Die sensomotorischen Anforderungen werden u. a. von den jeweiligen Steuerungsmöglichkeiten (z. B. Maus, Joystick, Tastatur), die Möglichkeiten an Spielzügen, aber auch der Spielfiguren (die sich während des Spiels verändern können) und durch den zeitlichen Druck bzw. die geforderte Reaktionsgeschwindigkeit bestimmt. Während in einigen Spielen strategisches Denken im Vordergrund steht, bei dem es weniger um schnelles Agieren geht, ist bei anderen Spielen eine schnelle Reaktionsgeschwindigkeit und eine gute Hand-Auge-Koordination gefordert. Entsprechend unterschiedlich sind die jeweiligen sensomotorischen Anforderungen der Spiele.

Das Online-Rollenspiel *World of Warcraft* verlangt seinen Spielern das Erlernen einer komplexen Steuerung über Menüleisten (Maus) und sogenannte Hotkeys (Tastatur) ab. In Angriffssituationen ist zudem eine schnelle Reaktionsfähigkeit notwendig.

Im Taktik-Shooter *Counter-Strike* spielt Reaktionsschnelligkeit eine noch größere Rolle, da sich der Spieler durchgehend in Angriffs- oder Verteidigungssituationen befindet. Auch taktische Umstellungen müssen in Anbetracht zeitkritischer Herausforderungen reaktionsschnell vollzogen werden. Das Zielen mit Hilfe der Maus erfordert Geschick und eine gute Auge-Hand-Koordination. In *Counter-Strike* setzt schon die Ausführung grundlegender Spielhandlungen die Bewältigung einer komplexen Steuerung mit Maus und Tastatur voraus.

Wer die grundlegende Steuerung nicht beherrscht, ist in *Counter-Strike*, vor allem im Spiel gegen erfahrene Spieler, anderen schnell unterlegen.

Die Spielforderungen von *FIFA 09* ähneln den Spielforderungen von *Counter-Strike*. Auch hier kommt es vor allem auf eine hohe Reaktionsschnelligkeit an. Dem Spieler bleibt kaum Zeit zu überlegen, welche Aktion er als nächstes ausführen möchte bzw. welche Taste er als nächstes drücken muss, um die gewünschte Aktion auszuführen. Die Beherrschung des Eingabegerätes bzw. der Einsatz verschiedener Tasten, mit denen sich jeweils unterschiedliche Aktionen der eigenen Spieler (wie z. B. passen oder schießen) initiieren lassen, ist eine zentrale Voraussetzung, um *FIFA 09* einigermaßen flüssig spielen zu können. Zur Anwendung von spielbezogenen Tricks können Tastenkombinationen verwendet werden.

Die Sims 3 und *FarmVille* stellen weitaus geringere Ansprüche im Bereich der physischen Kompetenzen, da in ihnen kein Avatar gesteuert werden muss und die Bewältigung zeitkritischer Herausforderungen kaum eine Rolle spielt. Ihre Steuerung kann der Spieler „in Ruhe“ und ganz ohne Zeitdruck erlernen. Bei *Die Sims 3* sind zur Beeinflussung des Spielgeschehens dennoch eine gute Auge-Hand-Koordination, räumliche Vorstellungskraft und ein wenig Übung mit den Einstellungen der Kameraperspektive erforderlich. Das Spiel *FarmVille* kann relativ einfach per Mausklick gesteuert werden und stellt hinsichtlich der Sensomotorik keine besonderen Anforderungen.

5.5.4 Affektive Anforderungen

Neben den genannten Anforderungsbereichen sind die Spieler auch affektiv gefordert, sei es, in Form eines hohen Maßes an Konzentrationsfähigkeit oder in Bezug auf den Umgang mit spielbezogenen Frustrationsmomenten. In einigen Spielen ist zudem ein hohes Maß an Stressresistenz gefordert, um den spielbezogenen und zum Teil sozialen Anforderungen nachkommen zu können.

World of Warcraft erfordert – wie viele andere Computerspiele auch – Frustrationstoleranz. Diese ist z. B. dann vonnöten, wenn man aus einem Kampf ohne Belohnung hervorgeht, mehrmals hintereinander „stirbt“ oder eintönige Aufgaben sehr oft wiederholen muss („grinden“⁶⁸). Auch *Counter-Strike*-Spieler benötigen Frustrationstoleranz. So müssen die Spieler z. B. mit Misserfolgen in Gefechten umzugehen wissen. Zudem bedarf es eines hohen Maßes an Konzentrationskraft, um die Spielsituation jederzeit im Auge behalten zu können. Da die Spieler unter permanentem Handlungsdruck stehen, ist auch Stressresistenz von besonderer Bedeutung.

68 Im Englischen bedeutet „grind“ Schinderei und als Verb u. a. abschleifen, mahlen.

Tabelle 35: Zusammenfassende Übersicht über die Spielanforderungen der untersuchten Spiele

(Fortsetzung n. Seite)

Spiel	Sensomotorik, Handling, Reaktionsschnelligkeit	Regeln	Kognitive Kompetenzen Räumliches Vorstellungsvermögen und Orientierungsfähigkeit	Affektive Kompetenzen	Soziale Kompetenzen
Counter-Strike	- Steuerung durch eine Kombination von Tastatur und Maus - Auge-Hand-Koordination erforderlich (Zielen mit Hilfe der Maus) - Schnelle Reaktionsfähigkeit erforderlich	- Regeln von Counter-Strike sind nachvollziehbar gestaltet und nach kurzer Spiel-dauer erlernbar - Der Spieler muss sich den Angriffen der Gegenspieler erwehren und dabei strategische Entscheidungen treffen, um das eigene Überleben und den Erfolg des eigenen Teams zu sichern (Abwarten, Vorrücken oder Zurückziehen)	- Hohes Maß an räumlichem Vorstellungsvermögen erforderlich, u. a. da es Karten gibt, die auf mehreren Ebenen gespielt werden können - First-Person-Perspektive	- Hohes Maß an Konzentration erforderlich, um die Spielsituation jederzeit im Auge behalten zu können - Stressresistenz erforderlich, da die Spieler unter permanentem Handlungsdruck stehen - Spieler müssen Misserfolge in Gefechten mit geübteren und besseren Spielern aushalten	- Hohes Maß an Auseinandersetzung mit anderen Spielern erforderlich (Infolge des kooperativen und wettbewerbsartigen Charakters) - Der Spieler sollte die Fähigkeit besitzen, den eigenen Erfolg hinter den Erfolg des Teams zurückzustellen, um ein gemeinsames Spielziel zu verfolgen
World of Warcraft	- Komplexe Steuerung über Menüeiste, die man mit der Maus bedienen kann oder - Steuerung über „Hotkeys“ - Schnelle Reaktionsfähigkeit in Angriffssituationen erforderlich - Auswirkung optischer sowie akustischer Reize auf das Reaktionsvermögen	- Grundregeln schnell erfassbar; Regeln wachsen mit fortwährendem Spiel stetig an - Strategisches Denken erforderlich, vor allem bei zahlenmäßig überlegenen oder stärkeren Gegnern (Zusammenspiel in einer Gruppe)	Räumliches Vorstellungsvermögen von Vorteil (aber nicht zwingend erforderlich, da es einen Kompass auf der Oberfläche des Spiels gibt und ein Quest-helper als Add-on erworben werden kann)	Frustrationstoleranz erforderlich, wenn man z. B. aus einem Kampf ohne Belohnung hervorgeht oder mehrmals „stirbt“, bevor man einen starken Gegner besiegen kann	Teamfähigkeit in einer Gildenstruktur erforderlich, d. h. man muss sich z. B. Regeln unterordnen oder Anweisungen geben können

Tabelle 35: Zusammenfassende Übersicht über die Spielanforderungen der untersuchten Spiele (Fortsetzung)

Spiel	Sensomotorik, Handling, Reaktionsschnelligkeit	Regeln	Kognitive Kompetenzen Räumliches Vorstellungsvermögen und Orientierungsfähigkeit	Affektive Kompetenzen	Soziale Kompetenzen
FIFA 09	– Steuerung durch Tastenbelegungen des Eingabegerätes – Beherrschung des Eingabegerätes erforderlich, um FIFA 09 „flüssig“ spielen zu können – Hohe Reaktionsschnelligkeit erforderlich, dem Spieler bleibt kaum Zeit zum Überlegen, welche Aktion er als nächstes ausführen möchte bzw. welche Taste er als nächstes drücken muss, um die gewünschte Aktion auszuführen	– Wissen über Regeln eines Fußballspiels sind von Vorteil (dennoch: auch ohne eine lückenlose Regelkenntnis ist das Spielen von FIFA 09 möglich) – Spieler sollte auf die gerade gesteuerten taktischen Gegebenheiten und Einstellungen des Gegners reagieren und seine eigene Taktik anpassen können	– Räumliches Vorstellungsvermögen erforderlich, da man „frei stehende“ virtuelle Mitspieler sehen und deren Abstand zur eigenen gerade gesteuerten Figur einschätzen können muss, um adäquat einen Pass oder eine Flanke mit der richtigen Intensität spielen zu können	– Erfordert eine hohe Konzentration, da auf jede Aktion der gegnerischen Mannschaft unmittelbar reagiert werden muss – Erfordert die Bewältigung von Stresssituationen (z.B. wenn die eigene Mannschaft kurz vor Spielende knapp zurückliegt) – Spieler muss mit einer Niederlage seines Teams zurechtkommen	– unterlegener Spieler muss im Ligenmodus dem siegreichen Spieler nach Beendigung des Spiels gratulieren, trotz eigener Frustration – Verlässlichkeit ist erforderlich (Verabreden bzw. Einhalten der abgesprochenen Spieltermine)
Die Sims 3	– Zur Beeinflussung des Spielgeschehens sind eine gute Hand-Auge-Koordination, räumliche Vorstellungskraft und ein wenig Übung erforderlich – Durch die Möglichkeit, das Spielgeschehen jederzeit pausieren zu können, ist weniger reaktionsschnelles Handeln gefragt; das Vorgehen kann geplant werden	– Grundlegende Regeln und Inhalt des Spiels können relativ schnell erfasst, in erfolgreiche Spielhandlungen umgesetzt und so Problemlösungen erfolgreich bewältigt werden – Spielforderungen und -handlungen verweisen aufgrund des Genres teils stark auf alltägliche Erfahrungen	– Fähigkeit, sich im dreidimensionalen Raum orientieren zu können, ist erforderlich (Hilfedurch Kartenansicht)	– Spieler muss sich konzentrieren, um die verschiedenen Bedürfnisse verschiedener Sims im Blick zu haben	– Kein Mehrspielermodus vorhanden
FarmVille	– Steuerung per Mausclick	– Leicht und intuitiv verstehbares Regelwerk – Einstieg niedrigschwellig	– Einfache Orientierung im zweidimensionalen Raum	– Keine hohe Frustrationstoleranz erforderlich – Fokus auf Erfolgserlebnisse – Geringe Konzentrationsfähigkeit erforderlich	– Kooperation in Form von gegenseitigen Schenkungen (Dingen, die für den Aufbau der Farm benötigt werden)

Die erfolgreiche Bewältigung von *FIFA 09* setzt genau wie das Spielen von *Counter-Strike* eine hohe Konzentrationsfähigkeit voraus, da auf jede Reaktion der gegnerischen Mannschaft unmittelbar reagiert werden muss. Stresssituationen müssen z. B. dann bewältigt werden, wenn die eigene Mannschaft kurz vor Spielende knapp zurückliegt. Wie auch in den beiden erstgenannten Spielen, müssen *FIFA*-Spieler in der Lage sein, mit Niederlagen zurecht zu kommen.

In *Sims 3* kommt es im Bereich der affektiven Kompetenzen vor allem auf Konzentrationsfähigkeit an. Diese ist erforderlich, um die verschiedenen Bedürfnisse der verschiedenen Sims im Blick zu halten. Stresssituationen können allenfalls dann entstehen, wenn mehrere Spielfiguren gleichzeitig Ansprüche stellen, auf die der Spieler zeitnah reagieren muss.

FarmVille unterscheidet sich sehr stark von den anderen berücksichtigten Computerspielen. Eine hohe Frustrationstoleranz wird nicht gefordert, da das Social Game seine Spieler permanent mit Erfolgserlebnissen belohnt und das Gewinnen gegen andere Spieler nicht im Mittelpunkt der Spiellogik steht. Auch Konzentrationsfähigkeit ist nicht von hervorgehobener Bedeutung, da *FarmVille* darauf ausgerichtet ist, vor allem „zwischen durch“ und im Rahmen kurzer Spielsessions gespielt zu werden.

5.5.5 Fazit Spielanforderungen

Die Analyse der ausgewählten Computerspiele zeigt, dass die Spiele jeweils unterschiedliche Spielanforderungen an den Spieler stellen bzw. unterschiedliche Kompetenzen voraussetzen, um ein Spiel erfolgreich zu spielen. Auch wenn sich die Spiele nicht unmittelbar vergleichen lassen, zeigt eine Gegenüberstellung (vgl. Tab. 36), dass einige Spiele vergleichsweise wenige Anforderungen an die Spieler im Hinblick auf kognitive, soziale, affektive und sensorische Fähigkeiten stellen und damit entsprechend auch weniger Potenzial bieten, diese zu fördern. Andere Spiele – und hier sind insbesondere *Counter-Strike* und *WoW* zu nennen – erweisen sich hingegen als eher komplex und anspruchsvoll im Hinblick auf die berücksichtigten Kompetenzbereiche. Zwar kann (und soll) anhand der Kriterien keine Aussage über die Qualität der Spiele gemacht werden, doch lässt sich festhalten, dass die komplexen Spiele dem Spieler nicht nur mehr abverlangen, sondern ihnen auch mehr bieten. Inwieweit diese Anforderungen von den Spielern reflektiert werden bzw. inwieweit die Kompetenzen auf Seiten der Spieler gefördert werden, wird in Kapitel 5.6 genauer beleuchtet.

Tabelle 36: Zusammenfassendes Anforderungsprofil der berücksichtigten Spiele

Kompetenzbereich	Counter-Strike	World of Warcraft	Die Sims 3	FIFA 09	FarmVille
Kognitive Anforderungen					
– Problemstrukturen und Vielfalt der Problemstellungen					
– Kognitive Anforderungen	...	...	..	..	•
– Anforderungen an Wahrnehmungs-, Aufmerksamkeits- und sensorische Leistungen					
Soziale Anforderungen					
– Angemessenheit des ethisch-normativen Gehalts	...	...	Kein Mehrspieler-Modus	..	•
– Soziale Anforderungen					
Affektive Anforderungen					
– Konzentration	...	...	•	...	•
– Frustrationstoleranz					
– Stressresistenz					
Sensomotorik, Handling, Reaktions-schnelligkeit					
– Anforderungen an Wahrnehmungs-, Aufmerksamkeits- und sensorische Leistungen	...	...	..	...	•

5.6 Welche Kompetenzen erspielen die Spieler?

Vor dem Hintergrund der analysierten Potenziale der ausgewählten Computerspiele stellt sich die Frage, inwieweit diese sich auf Seiten der Nutzer widerspiegeln bzw. inwieweit die Computerspielnutzung zu einer Kompetenzförderung beitragen kann. Im Folgenden werden hierzu Ergebnisse aus der Repräsentativbefragung sowie aus der qualitativen Spielerbefragung vorgestellt. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass sämtliche Befunde auf Aussagen und Zuschreibungen von Spielern basieren. Aussagen über die tatsächlich erworbenen und geförderten Kompetenzen lassen sich nicht treffen. Die Ergebnisse geben dennoch aufschlussreiche Anhaltspunkte zum Kompetenzförderungspotenzial von Computerspielen

5.6.1 Ergebnisse aus der Repräsentativbefragung

Erfahrungen des Kompetenzerwerbs durch Computerspiele wurden in der Repräsentativbefragung mit Hilfe von elf Aussagen erhoben, zu denen die Befragten ihre Zustimmung oder Ablehnung äußern sollten. Auffällig ist, dass bei der überwiegenden Zahl der Aussagen der Anteil der Befragten, die diesen eher oder voll und ganz zustimmen, unter zehn Prozent liegt (vgl. Tab. 37). Einzig den geschicklichkeits- bzw. technikbezogenen Aussagen stimmen etwa 40 Prozent zu. Tendenziell ist die Zustimmung unter männlichen sowie ins-

besondere unter jüngeren Spielern höher; der Alterseffekt wird insbesondere bei der Aussage deutlich: „Ich habe durch solche Spiele gelernt, wie ich in bestimmten Situationen mit Menschen zusammenarbeiten kann, um Ziele zu erreichen“. Ihr stimmen neun Prozent aller Befragten, aber ein Viertel der 14- bis 19-Jährigen zu.

Tabelle 37: Zustimmung zu kompetenzbezogenen Aussagen (nach Geschlecht und Alter; in %)

N= 600	Männl.	Weibl.	14–19	20–29	30–39	Über 40	Gesamt
Ich habe durch solche Spiele gelernt, wie ich in bestimmten Situationen mit Menschen zusammenarbeiten kann, um Ziele zu erreichen.	10,5	7,0	25,4	7,6	6,5	2,8	9,0
Solche Spiele haben mir Werte und Regeln des sozialen Umgangs vermittelt, die ich auch in meinem Alltag umsetzen kann.	6,1	3,9	13,2	5,5	3,2	1,8	5,1
Weil ich solche Spiele spiele, fällt es mir leichter, auf andere Menschen zuzugehen.	7,0	1,9	11,4	3,4	4,0	2,8	4,8
Solche Spiele helfen mir, dass ich auch andere Dinge besser planen oder Probleme besser lösen kann.	12,5	5,8	16,7	9,0	5,6	8,3	9,7
Seit ich solche Spiele spiele, kann ich mich auch außerhalb des Spiels besser auf bestimmte Dinge konzentrieren.	10,2	9,3	21,7	10,4	1,6	7,8	9,8
Durch solche Spiele hat sich meine Geschicklichkeit, Reaktionsfähigkeit oder Gedächtnisleistung auch für andere Zwecke verbessert.	38,3	39,3	43,9	36,6	39,5	37,3	38,7
Solche Spiele haben mir geholfen, ganz allgemein besser mit Computern oder dem Internet umzugehen.	40,6	28,7	55,3	39,3	27,2	27,2	35,5
Ich kann ziemlich gut einschätzen, wie solche Spiele technisch funktionieren.	55,1	33,3	46,5	52,1	46,0	41,5	45,9
Ich habe schon oft selbst Spiele programmiert oder einen Level bzw. ein Szenario für ein Spiel entworfen.	10,2	3,5	13,0	9,0	3,2	5,6	7,3
Solche Spiele haben mir schon einmal geholfen, mit persönlichen Problemen umzugehen.	3,2	3,5	7,0	5,5	2,4	0,5	3,3
Bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen, die ich zuerst in solchen Spielen ausprobiert habe, sind auch für meinen Alltag wichtig geworden.	5,0	1,9	7,9	3,4	0,8	3,2	3,7

Anmerkung: Vorgegeben war eine vierstufige Antwortskala (1 = „Stimme voll und ganz zu“, 2 = „weitgehend“, 3 = „weniger“ bzw. 4 = „stimme gar nicht zu“). Für die Prozentwerte sind die Antworten 1 und 2 zusammengefasst.

Unterschiede in der Bewertung der Aussagen, mithin in den an sich wahrgenommenen kompetenzfördernden Aspekten von Computerspielen, lassen sich auch zwischen den unterschiedlich computeraffinen Gruppen feststellen. So

hat die Anzahl der präferierten Genres, die als ein Indikator für die Ausdifferenzierung der computerspielbezogenen Interessen verstanden werden kann, einen Einfluss auf die Zustimmung zu den kompetenzbezogenen Aussagen. Beispielsweise geben etwa zehn Prozent aller Befragten, aber über 20 Prozent der Personen mit hoher Genrebreite an, dass digitale Spiele ihnen helfen würden, auch andere Dinge planen oder Probleme besser lösen zu können. Auch extensive Spieler zeigen teils deutlich höhere Zustimmungsraten in Bezug auf die kompetenzbezogenen Aussagen. Abgesehen von den geschicklichkeits- bzw. technikbezogenen Items, sind die Zustimmungssanteile der extensiven Spieler zu den kompetenzbezogenen Aussagen im Vergleich zur Gesamtstichprobe etwa zwei bis drei Mal so groß.

Tabelle 38: Zustimmung zu kompetenzbezogenen Aussagen (nach Genrebreite und extensiver Spielernutzung; in %)

n = 600	Präferierte Genre			Extensiver Spieler		Gesamt
	0-1	2-3	4+	Ja	Nein	
Ich habe durch solche Spiele gelernt, wie ich in bestimmten Situationen mit Menschen zusammenarbeiten kann, um Ziele zu erreichen.	4,6	9,5	20,4	17,8	7,2	9,0
Solche Spiele haben mir Werte und Regeln des sozialen Umgangs vermittelt, die ich auch in meinem Alltag umsetzen kann.	2,8	4,3	12,0	10,8	4,0	5,1
Weil ich solche Spiele spiele, fällt es mir leichter, auf andere Menschen zuzugehen.	3,9	4,7	7,4	8,8	4,0	4,8
Solche Spiele helfen mir, dass ich auch andere Dinge besser planen oder Probleme besser lösen kann.	4,6	10,4	21,3	11,9	9,0	9,7
Seit ich solche Spiele spiele, kann ich mich auch außerhalb des Spiels besser auf bestimmte Dinge konzentrieren.	7,5	10,4	14,8	19,6	8,0	9,8
Durch solche Spiele hat sich meine Geschicklichkeit, Reaktionsfähigkeit oder Gedächtnisleistung auch für andere Zwecke verbessert.	32,4	42,2	48,1	52,9	35,9	38,7
Solche Spiele haben mir geholfen, ganz allgemein besser mit Computern oder dem Internet umzugehen.	27,8	38,9	49,1	52,0	32,1	35,5
Ich kann ziemlich gut einschätzen, wie solche Spiele technisch funktionieren.	40,2	47,4	57,4	57,4	43,5	45,9
Ich habe schon oft selbst Spiele programmiert oder einen Level bzw. ein Szenario für ein Spiel entworfen.	5,0	6,6	14,8	14,9	5,6	7,3
Solche Spiele haben mir schon einmal geholfen, mit persönlichen Problemen umzugehen.	1,8	2,8	8,3	8,9	2,2	3,3
Bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen, die ich zuerst in solchen Spiele ausprobiert habe, sind auch für meinen Alltag wichtig geworden.	1,8	6,2	4,6	7,8	2,8	3,7

Anmerkung: Vorgegeben war eine vierstufige Antwortskala (1 = „Stimme voll und ganz zu“, 2 = „weitgehend“, 3 = „weniger“ bzw. 4 = „stimme gar nicht zu“). Für die Prozentwerte sind die Antworten 1 und 2 zusammengefasst.

5.6.2 *Ergebnisse aus den qualitativen Interviews*

Die qualitativen Interviews geben ergänzend zu den quantitativen Befunden Aufschluss darüber, welche Kompetenzanforderungen und -potenziale die Spieler den Computerspielen zuschreiben.⁶⁹ Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass die Spieler in den Gesprächen relativ offen nach möglichen positiven Auswirkungen von Computerspielen befragt wurden und auch nur über die von ihnen wahrgenommenen und als relevant erachteten Wirkungen Auskunft geben können. In der Regel leiten die Spieler ihre Wirkungsannahmen aus eigenen Spielerfahrungen ab. Teilweise ziehen sie zudem Beobachtungen anderer Personen heran. Folglich wird ein Großteil der Annahmen gestützt durch empirische Belege aus der eigenen Lebenswelt der Befragten. An verschiedenen Stellen wird aber auch deutlich, dass sich die Wirkungsannahmen mancher Spieler auch aus der medialen Berichterstattung über Computerspiele bzw. Computerspielforschung speisen.

Die Frage der Kausalität zwischen der Computerspielnutzung und bestimmten Kompetenzen wird von den Befragten selbst recht häufig reflektiert. Viele Interviewpartner erwähnen im Zusammenhang mit ihren Wirkungsannahmen, dass sie sich über eine Kausalität nicht endgültig sicher seien. Auch werden des Öfteren multikausale Erklärungen für festgestellte Kompetenz herangezogen. Computerspiele werden zumeist nur als einer von vielen Einflussfaktoren auf eine bestimmte Kompetenz angesehen. Grundsätzlich zeigen sich die Spieler eher skeptisch, ob die in Computerspielen erlernten Kompetenzen in der realen Welt überhaupt einen Nutzen haben können. Viele der Spieler sehen Computerspiele (anders als einige Pädagogen) in erster Linie als eine normale Freizeitbeschäftigung mit einem hohen Spaßfaktor.

Die Darstellung der Ergebnisse aus den qualitativen Interviews erfolgt analog zu den in den Spielanalysen berücksichtigten Kategorien „kognitive Kompetenzen“, „soziale Kompetenzen“, „Sensomotorik“ und „affektive Kompetenzen“. Darüber hinaus wurden die Interviews auch im Hinblick auf die Frage ausgewertet, ob sich Anhaltspunkte im Hinblick auf „Medienkompetenz“ finden lassen. Die beiden Abschnitte zu „affektiven Kompetenzen“ und „Medienkompetenzen“ unterscheiden sich insofern von den anderen Abschnitten, als sie nicht in erster Linie auf der Einschätzung der Spieler selbst basieren, sondern induktiv aus den Äußerungen der Spieler abgeleitet wurden.

69 Da die befragten Computerspieler in den folgenden Auswertungen nicht in Hinblick auf ein konkretes Spiel (wie in Kapitel 4), sondern in Hinblick auf ihr allgemeines Computerspielverhalten betrachtet werden, wird eine alternative Notation zur Kennzeichnung verwendet (vgl. die Übersicht in Anhang 5.1).

5.6.2.1 Kognitive Kompetenzen

Wie in der Spielanalyse deutlich wurde, stellen die unterschiedlichen Spiele (bzw. Spielgattungen) sehr unterschiedliche kognitive Anforderungen an die Spieler. Entsprechend differenziert sind auch die Äußerungen der Befragten im Hinblick auf kognitive Kompetenzen. Aus den Interviews lassen sich verschiedene Kompetenzbereiche identifizieren, auf welche die Spieler Bezug nehmen:

- Spielbezogene Kompetenzen – Kompetenzen für die virtuelle Welt
- Räumliches Vorstellungsvermögen und Orientierungsfähigkeit
- Sprachbezogene Kompetenzen
- Förderung komplexer Denkvorgänge und Verständnis für komplexe Strukturen
- Thematisches Wissen und handlungsbezogene Kompetenzen

Interessant ist, dass sich viele Spieler, die von positiven Wirkungen ihres Computerspielens auf kognitive Kompetenzen berichten, spontan auf Lernspiele und weniger auf Mainstream-Computerspiele beziehen. Zu den Lernspielen zählen z.B. *Dr. Kawashimas Gehirn-Jogging* (B16), *Sudoku* (B15), *Brain Buddies* (B25) oder allgemein Spiele, „so Kniffelsachen, wo man überlegen muss“ bzw. in denen es nicht nur um „stupidies Abknallen“ (B19) geht. Angesprochen werden Knobelaufgaben oder das Trainieren spezieller kognitiver Aktivitäten wie z.B. Kopfrechnen. So meint beispielsweise B25, durch ein Spiel auf studiVZ (vermutlich handelt es sich hierbei um das Spiel *Brain Buddies*, welches damit wirbt, sein Gehirn in 60 Sekunden trainieren zu können) Kopfrechnen trainiert zu haben.

„Ja, bei diesem Brain Dingsbums da bei Studi, da muss man auch in einem Level Kopfrechnen. Also, da fliegen so Blasen längs, da steht dann, vier minus drei, oder, und das wird auch immer ein bisschen schwerer, da habe ich jetzt, also ich konnte, kann glaube ich jetzt ein bisschen Kopfrechnen. Habe ich wirklich das Gefühl. Weil das kann ich – aber das ist halt ein bisschen trainieren, so, das kann ja auch nicht schaden, glaube ich. Aber jetzt eher nichts so Lebensbewegendes.“ (B25)

Hinsichtlich der Frage, inwieweit diese Kompetenzen für andere Lebensbereiche nützlich sind oder sein können, gehen die Ansichten der befragten Spieler auseinander. Einzelne Spieler schreiben diesen durch Lernspiele erworbenen Fähigkeiten durchaus einen, wenn auch nicht sonderlich hohen, beruflichen Nutzen zu.

„Also Lernspiele sind sicherlich ganz hilfreich. Gerade jetzt für die junge Generation, die mehr oder weniger am Computer aufwächst, oder mehr oder weniger sogar aufwachsen muss, um später im Beruf Fähigkeiten zu haben.“ (B1)

Andere zeigen sich hinsichtlich der Wirkungsfrage unsicher. So spricht Spieler B15 im Zusammenhang mit *Sudoku* von einem „kleinen Bildungseffekt“, relativiert das Wirkungspotenzial allerdings selbst, indem er das Spiel als „Zeitvertreib“ ohne einen nennenswerten positiven Effekt einordnet.

„Ja, genau so was. Da gibt es sicher irgendwie *Sudoku* oder so was. Darin ist vielleicht auch ein kleiner Bildungseffekt dahinter, aber bei den meisten Computerspielen oder Konsolenspielen geht es halt echt nur um Zeitvertreib. So man, man wird dann irgendwie süchtig davon und so. Keine Ahnung, also, ich seh da eigentlich keinen positiven Effekt außer Zeitvertreib.“ (B15)

Auch ein 14-jähriger *Counter-Strike*-Spieler betrachtet Computerspielen vor allem als Spaß bringende „schöne Freizeitbeschäftigung“ mit eher wenigen positiven Effekten.

„Ja, positive Effekte gibt es eigentlich wenige. Es macht ja eigentlich keinen Sinn, Computer zu spielen, sage ich jetzt mal so. Es macht Spaß natürlich, es ist eine schöne Freizeitbeschäftigung, aber einen richtigen Sinn hat es natürlich nicht.“ (B2)

Lernspielen schreibt er zwar ein gewisses Lernpotenzial zu, verweist aber auch gleichzeitig darauf, dass diese von ihm und Angehörigen seiner Altersgruppe eher weniger gespielt werden:

„Ach, das ist natürlich eine andere Sache. Aber ich denke mal, nicht so viele in meinem Alter spielen dann irgendwelche Lernspiele, wo es denn darum geht, irgendwelche Matheaufgaben zu lösen.“ (B2)

In den Aussagen der Spieler spiegelt sich wider, dass sie selbst sehr deutlich zwischen Lernen und Spielen trennen. Lernen scheint für sie eher mit formalen, schulischen Lerninhalten wie z. B. Mathematik verbunden zu sein, weshalb sie auf die Frage nach Dingen, die sie durch ein Spiel gelernt haben, vor allem auf Lernspiele rekurrieren, in denen diese Kompetenzbereiche im Mittelpunkt stehen. Spielen wird indes eher als ungezwungener bzw. zweckfreier Zeitvertreib betrachtet.

Kompetenzen für die virtuelle Welt

Verschiedene Spieler berichten von Fähigkeiten, die sie durch das Spiel erworben haben, die sich nicht auf die reale Welt beziehen, sondern ihnen das Spielen des jeweiligen Spieles oder ähnlicher Spiele erleichtern. Spielerin B7 thematisiert beispielsweise die Fähigkeit, bestimmte Spielsituationen und Aktionen anderer *Counter-Strike*-Mitspieler antizipieren zu können, eine Fähigkeit die sie als „Reading“ bezeichnet.

„Ja, würd ich sogar sagen. Also, andere sind wirklich welche, die können halt gut aimen. Mit der Maus halt das immer, wenn die einen sehen, ist der auch sofort tot. Und also, ich würd schon auch eher sagen, dass ich halt wirklich einfach, das heißt

Reading, heißt das. Dass man eher vorhersehen kann, was der Gegner als nächstes macht. [...] manche, die denken da halt nicht drüber nach und rennen dann oder denken sich, ja, dann ist ja da frei und rennen dann da drauf. So. Und ich denk mir dann aber, nee, das ist eine Falle und wir gehen da jetzt extra nicht lang (lacht).“ (B7)

Andere Spieler sind der Auffassung, durch das Computerspielen die Regeln anderer Spiele desselben Genres leichter verstehen (B11) oder sich neue, vor allem strukturell ähnliche Spiele schneller und besser erschließen zu können (B29). Auch diese Kompetenzen verbleiben auf einer intramondialen Ebene, einen Nutzen für das reale Leben stellen sie nicht dar:

„Ich denke halt, untereinander haben die Spiele etwas gebracht, dass ich halt so der Aufbau oder dass ich halt dann mich immer schnell schnell zurechtgefunden hab. Ist zwar immer anders, aber trotzdem, es gibt halt so ein paar Punkte, so Option und Menü und Spiel starten und irgendwas einstellen. Die sind halt immer schon irgendwo ähnlich. Also, dass ich halt mich schneller zurechtgefunden hab, das schon. Aber jetzt so für das reale Leben, weiß ich nicht. Denk ich nicht. Weiß ich nicht. Ist mir nicht bewusst.“ (B11)

„Besonders gut ja, das ist ja halt auch keine Wissenschaft, weil es halt für eine breite Bevölkerungsgruppe geschaffen ist, aber ich denke mal, dass ich mir aufgrund, weil ich halt ganz viele verschiedene Spiele gespielt habe, auch wenn es nur kurz war, oder länger wenn ich dann also, es gibt kein Spiel, außer jetzt Strategie, weil ich das wenig spiele, was ich nicht sofort auf Anhieb sehr gut kann.“ (B29)

Räumliches Vorstellungsvermögen und Orientierungsfähigkeit

Aussagen zum räumlichen Vorstellungsvermögen und zur Orientierungsfähigkeit finden sich insbesondere in den Interviews mit den Spielern von *World of Warcraft* und *Counter-Strike*. Wie die Spielanalysen aufgezeigt haben, stellen diese Kompetenzen eine zentrale Voraussetzung dar, um die Spiele erfolgreich zu meistern.⁷⁰ So meint beispielsweise ein 21-Jähriger, über eine gute räumliche Vorstellungskraft und Orientierungsfähigkeit zu verfügen:

„Also ich habe mal gehört, dass solche 3D-Spiele wie Ego-Shooter, dass dies die räumliche Vorstellungskraft verbessern soll. Also ich kann es gar nicht genau sagen. Ich habe auch schon als ich jung war viele solche Spiele gespielt und ich habe halt auf jeden Fall eine sehr gute räumliche Orientierung und kann mich auch gut orientieren, wenn ich in einer Stadt bin, auch wenn ich sie nicht kenne und das kann ich auf jeden Fall sagen.“ (B3)

Allerdings fällt auch an diesem Zitat auf, dass sich die Wirkungsvermutung nicht nur auf die eigene Erfahrung, sondern auch auf Wissen aus medialer

70 An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass sich die beiden Spiele u. a. im Hinblick auf die voreingestellten Spielperspektiven unterscheiden (Schulterperspektive vs. First-Person-Perspektive), was mit unterschiedlichen Orientierungsanforderungen einhergeht.

Berichterstattung über wissenschaftliche Erkenntnisse zu Computerspielen stützt. Obwohl sich B3 einer kausalen Beziehung seiner Computerspielnutzung (von u. a. *Counter-Strike*) und seinem guten Orientierungsvermögen nicht sicher ist, ist für ihn denkbar, dass man in Computerspielen und insbesondere in First-Person-Shootern lernen kann, sich dreidimensionale Räume vorzustellen.

„Also das kann ich mir durchaus vorstellen, weil es geht stets darum, wie man sich halt die Räume vorstellt. Es sind dann halt quasi virtuell dreidimensionale Räume, die halt ihre Koordinaten haben, wie man jetzt quasi auch diesen Raum vermessen könnte und diese Abbildung funktioniert nach ähnlichen Prinzipien, auch wie wir uns sehen und deswegen ist es schon sehr gut übertragbar. Man muss halt ständig sich im Hinterkopf aufbauen. Man lernt im Grunde diese Räume sich vorzustellen, also sich dreidimensionale Räume vorzustellen und das kann ich sagen, das kann man wahrscheinlich gut darüber lernen.“ (B3)

Das Orientierungsvermögen bleibt dabei aus seiner Sicht nicht auf das Spiel beschränkt, sondern wirkt sich auf die Orientierung in der realen Welt aus. Er schätzt sein eigenes Orientierungsvermögen als sehr hoch ein („Das kann ich auf jeden Fall deutlich besser als andere Leute, die ich kenne“), weil er sich auch in fremden Städten gut orientieren kann. Auch eine 20-jährige Spielerin schließt einen Einfluss des Spiels auf das Orientierungsvermögen nicht grundsätzlich aus, wenngleich sie im Hinblick auf ihre eigene Person weder einen monokausalen Zusammenhang noch einen Transfereffekt feststellt.

„Ja also, dieses räumliche Denken. Wobei ich das jetzt nicht am einer bestimmten Sache ausmachen kann in meinem jetzt, also, in meinem Leben außerhalb des Computers. Dass ich da irgendwie an irgendeiner Stelle sagen könnte, da hat sich was wirklich verbessert. Also, dass ich das sehe. Aber ich kann mir schon vorstellen, dass das auf jeden Fall auch sein kann.“ (B5)

Spieler B1 hingegen äußert deutliche Zweifel im Hinblick auf positive Auswirkungen des Spielens auf räumliches Denken und Koordinationsfähigkeit.

„Ich mein, das kann sicherlich irgendwo ein Vorteil sein, aber das ist dann auch die Frage, ob man das wirklich durch so ein Spiel lernen kann, oder weil gerade was die Koordination angeht, dieses räumliche Denken, dass ich bin mir da auch nicht sicher, ob man das wirklich durch Computerspiele lernen kann. Also na ja, da wäre ich eher skeptisch.“ (B1)

Insgesamt weisen die Interviews nur wenige Anhaltspunkte im Hinblick auf positive Effekte auf das räumliche Vorstellungsvermögen und das Orientierungsvermögen auf. Zum einen ist dies sicherlich bedingt durch die Anforderungen der Spiele. Wie die Analyse zeigte, wird diese Kompetenz nur von einzelnen Spielen gefordert. *Counter-Strike* stellt als First-Person-Shooter, bei dem man sich im dreidimensionalen Raum bewegt, sicherlich die höchsten Anforderungen. Auch die befragten *Counter-Strike*-Spieler zeigen sich bezüg-

lich eines positiven Einflusses des Spiels auf diesen Kompetenzbereich eher skeptisch.

Sprachliche und schriftsprachliche Kompetenzen

Wie die ausführlichen Spielanalysen zeigen, stellen die verschiedenen Spiele unterschiedliche sprachliche Anforderungen an die Spieler. Zum einen liegen einige Spiele nur in einer englischsprachigen Version vor, zum anderen spielen einige Spieler auf internationalen Servern und müssen mit ihren Mitspielern auf Englisch kommunizieren. In den Interviews wurde der Aspekt der sprachlichen Kompetenzen von zwei Spielern angesprochen. Sie schreiben den Computerspielen durchaus ein fremdsprachenförderndes Potenzial zu und berichten von einer Verbesserung ihrer Englisch-Kenntnisse (B33, B35). Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass sie den Kompetenzerwerb nicht nur den Spielen zuschreiben, sondern die Spiele als einen Faktor neben anderen betrachten.

„Also, auch wenn es nur der Fremdsprache dienlich ist, aber z. B. in der Schule lernst du halt diesen ganzen Fantasy-Kram und so, mittelalterliche Sachen lernt man einfach nicht viel in Englisch, und durch die Computerspiele kriegt man dann so Sachen mit, oder auch *Harry Potter*, wenn man das auf Englisch liest, kriegt man da einfach ganz andere Wörter natürlich mit, als man jemals in der Schule lernt, oder überhaupt, wenn man mit jemandem redet, warum soll der einem was von Zauberkelchen oder so erzählen, aber du weißt, durch das Spiel halt bestimmte Sachen, wie das heißt und so. Das war halt auch bei *Ultima Online* ganz viel, weil das alles nur auf Englisch war und auch wenn es nur verschiedene Eisenarten waren, aber dann wusste man auf jeden Fall, wie andere Legierungen auf Englisch heißen und das habe ich tatsächlich ein bisschen gelernt, das stimmt.“ (B33)

„Ich glaube deswegen, sage ich ja auch, ich find so gerade wenn so irgendwelche Onlinespiele gerade so international laufen, das bringt ein ganz anderes Flair da rein und das, ich glaub, das hilft auch sprachlich wirklich weiter.“ (B35)

Komplexe Denkvorgänge und Verständnis für komplexe Strukturen

Wie die ausführlich dokumentierten Spielanalysen zeigen, liegt insbesondere Simulations- und Multiplayer-Spielen eine offene, aber zugleich sehr komplexe Struktur zugrunde, die sich der Spieler erschließen (können) muss, um im Spiel erfolgreich zu sein. Je komplexer ein Spiel und je vielfältiger die Entscheidungsmöglichkeiten, desto stärker sind die Spieler gefordert, insbesondere, wenn sie das Spielziel möglichst schnell erreichen wollen. Ein Verständnis für taktisches Handeln ist insofern eine wichtige Voraussetzung für den Spielerfolg. Es kann sich – wie sich in einzelnen Interviewaussagen zeigt – auch erst im Verlauf des Spiels entwickeln, zum Beispiel motiviert durch die Erfahrung, dass man andernfalls im Spiel nicht nur langsam vorankommt, oder auch durch das Lernen in der Kooperation mit Mitspielern wie z. B. im Fall von *Counter-Strike*.

„Taktikverständnis entwickelt sich. Gerade wenn man *Counter-Strike* in einem richtigen Clan spielt, wo man dann koordiniert spielt und sich abspricht und so entwickelt sich so was.“ (B18)

„Taktisches Denken [in *Die Sims*]. Man muss da schon so gucken, wo man hin will, was man will, wie man das erreicht. Man kann nicht einfach so drauf los. Ein bisschen nachdenken muss man da doch schon. Dass man vielleicht doch lernt zu gucken, was hab ich, wie geh ich davon aus, was mache ich damit, wie setze ich das am besten ein.“ (B22)

„Ja, es gibt ja [...] Strategiespiele. Wo man zum Beispiel was aufbauen muss, also man muss sich eine Burg aufbauen und, wie gesagt, um den Gegner zu besiegen und man muss ja den, das nötige Wissen haben, um den Gegner auszuschalten. Das ist ja alles wichtig, man muss auch sein, dass man auch in solchen Spielen sein Gehirn dann benutzt. Wie man geschickt handeln kann, um seinen Gegner zu besiegen. Das ist ja auch alles wichtig.“ (B31)

Die taktischen Überlegungen bleiben jedoch zumeist auf das konkrete Spiel bezogen, wenngleich anzunehmen ist, dass die Herangehensweise auch auf andere (strukturgleiche) Spiele übertragen werden (können). Einzelne Spieler sind zudem der Ansicht, dass sich das Verständnis für komplexe Zusammenhänge auch auf andere Lebensbereiche transferieren lässt. So meint beispielsweise B27, dass das Spielen von komplexen (Simulations-)Spielen eine „gewisse geistige Leistung“ erfordere, die es ihm erlaube, komplexe Zusammenhänge schnell zu durchschauen.

„Ich erfahre neue Spielprinzipien, wie ordne ich das ein? Das erfordert natürlich auch eine gewisse geistige Leistung, dass ich erst mal das Spielprinzip erkenne und schau, wie das Spiel aufgebaut ist, oder gerade so Wirtschaftssimulationen und so weiter und sofort, da lernt man natürlich auch aktiv, wie funktioniert Wirtschaft. Natürlich fiktional alles und sehr abstrakt, aber es hat auf jeden Fall positive Effekte, weil man einiges wirklich auch auf andere Bereiche anwenden kann, also wenn ich irgendwie relativ schnell Durchblick bekomme in ein komplexes Spiel, dann bekomme ich auch einen relativ schnellen Durchblick in andere komplexe Dinge. Dann werden mir andere Dinge schlüssiger.“ (B27)

Auch Spielerin B21 glaubt, dass bestimmte Denkmuster durch das Spielen gefördert werden und sich diese auf andere Lebensbereiche übertragen lassen, wobei sie sich auf „Rätsel-Spiele“ bezieht. Dass man als Experte in einem Spiel jedoch nicht gleich zum Experten in der realen Welt wird, scheint für die Spieler sehr eindeutig:

„I: Du hast ja so technische Dinge angesprochen, dass du da ein bisschen Kniffe und Tricks hast. Gibt es noch andere Dinge, wo du sagst, durch den Fußballmanager habe ich Sachen, die mir auch woanders was bringen, gelernt? Dass du jetzt irgendwie neuer Sportdirektor beim HSV werden kannst, weil du sagst, du kannst managen?

B24: Nein. Schön wär's.“

Vermittlung von Wissen und Einübung von Handlungsabläufen

Hinsichtlich der Vermittlung von Wissen über konkrete Themen finden sich ebenso wie zur Förderung von Handlungsabläufen in den Interviews nur wenige Anhaltspunkte. Ein Spieler (B1) berichtet beispielsweise im Zusammenhang mit Autorennspielen von einem Erkenntnisgewinn bezüglich verschiedener Autotypen.

„Also jetzt so spontan [...] je nachdem was für ein Inhalt jetzt in dem Spiel drin ist, dass man das vielleicht auch auf die Realität umsetzen konnte, dass wenn du jetzt sagst, bei einem Autorennspiel, da sieht man okay, ein VW Golf sieht so aus und ein Porsche sieht so aus und dann im richtigen Leben sagt man dann, das ist ein Porsche.“ (B1)

Eine andere Spielerin (B22) bezieht sich auf die historische Aufbaustrategiereihe *Anno*, durch die man lernen könne, wie etwas funktioniert.

„Kommt drauf an, was man jetzt spielt, also [...] man kann auch was lernen so, wie was funktioniert. Nehmen wir mal *Anno*: Man sieht so, was man alles braucht, um was herzustellen, die Produktionsketten, wie man Leute versorgt, Infrastruktur.“ (B22)

Das Potenzial von Computerspielen zur Förderung des Verständnisses von Handlungsabläufen wird nur von einem Spieler erwähnt. So geht der 22-jährige Spieler B29 einerseits davon aus, dass er, wenn er sich sehr intensiv mit Flugszeugsimulationen auseinandersetzen würde, womöglich in der Lage wäre, eine Cessna zu fliegen. Andererseits glaubt er nicht, dass er durch das Spielen des Jagdspiels *Deer Hunter* imstande wäre, in der realen Welt auf die Jagd gehen zu können.

„Ich glaube, beim Jagen funktioniert das nicht. Ich glaube, würde ich jetzt tausend Stunden Flugsimulator spielen, dann könnte ich auch eine Cessna fliegen, weil man da auch jeden einzelnen Knopf, den es gibt, drücken kann, aber ansonsten glaube ich, geht das nicht.“ (B29)

Insbesondere das letzte Zitat verdeutlicht sehr anschaulich, dass die Möglichkeiten des Transfers von erworbenen Kompetenzen begrenzt sind und von den Spielern auch realistisch eingeschätzt werden. Transferprozesse sind vor allem in solchen Bereichen anzunehmen, in denen die spielbezogenen Kompetenzen fast 1:1 übertragen werden können. So weist ein Flugzeugcockpit eine höhere strukturelle Nähe zum Computerspiel auf als ein Jagdspiel, auch wenn in diesem verschiedene jagdrelevante Faktoren wie z. B. das Spurenlesen simuliert werden.

5.6.2.2 Soziale Kompetenzen

Computerspiele bieten – wie viele andere Spiele auch – viele Möglichkeiten für gemeinschaftliche Erlebnisse, sei es, dass man gemeinsam *vor* einem Bildschirm sitzt und ein Spiel spielt oder dass man über Netzkabel oder online

mit oder gegen andere spielt. Verschiedene Spiele bieten Multiplayeroptionen an, sodass man zudem die Möglichkeit hat, gemeinsam mit anderen im Clan oder einer Gilde zu spielen. Insbesondere die verschiedenen kommunikativen Funktionen, z. B. über Chat und TeamSpeak, aber auch durch nonverbale Kommunikation der Avatare („emotes“), sind ein wichtiger Bestandteil des Spiels, z. B. wenn es darum geht, gemeinsam Aufgaben zu lösen und sich untereinander über nächste Spielzüge zu verständigen. Die Kommunikation bleibt – wie die Interviews zeigen – dabei keinesfalls auf das Spielgeschehen begrenzt, sondern es werden auch private Themen besprochen.

In den qualitativen Interviews – insbesondere in denen mit den *Counter-Strike*- und *WoW*-Spielern – kommt deutlich zum Ausdruck, dass die befragten Spieler den sozialen Aspekt der Computerspiele schätzen, da das gemeinsame Spielen, unabhängig, ob computervermittelt oder nicht, Menschen zusammenbringt.

„Das ist halt der einzige positive Aspekt, halt das Gemeinschaftliche, dass man halt mit anderen spielt, gegen andere spielt und sich dann da halt austauscht.“ (B1)

„Zum positiven Nutzen von Computerspielen würde ich aber auch noch sagen, es ist halt eine soziale Beschäftigung. Also ich sehe das häufig, die Jugendlichen treffen sich und spielen Spiele. Früher haben die Leute sich getroffen und Schach gespielt oder andere Gesellschaftsspiele halt. Das Spiel an sich ist ja schon eine ganz alte Sache. Leute haben vor tausenden von Jahren *Go* gespielt, dieses sehr mathematische Spiel, wo immer noch Computer nicht so gut spielen, wie Menschen dieses Spiel spielen und das ist halt eine soziale Sache. Das ist Zeitvertreib, wie halt die Musik oder wie Kunst oder so etwas halt eine Beschäftigung ist, eine soziale Sache ist. So ist halt das Spiel auch eben ein Aufhänger oder macht zumindest sozialen Kontakt günstig, weil man braucht einen Mitspieler und es bringt die Menschen schon zusammen. Das ist ein Nutzen.“ (B3)

In den Interviews kommt weiterhin zum Ausdruck, dass über Spiele auch bestehende Freundschaften gepflegt werden. Die Spiele werden als Anlass genutzt, um sich real oder im Spiel mit Freunden zu treffen und sich über verschiedene Themen auszutauschen oder die eigene Stimmung zu regulieren.

„Zum Beispiel, wenn ich jetzt wirklich einen stressigen Tag hatte, gerade auf der Arbeit, wenn man viel zu tun hatte, im Moment auch wieder so ein Tag, da freu ich mich, wenn ich nachher heimkomme und einfach ein bisschen Ruhe hab, ein bisschen was mit den Leuten unternehmen kann, die ich gern hab. Die können dann meine Stimmung dann ein bisschen heben, wenn ich, irgendwie bin ich immer so fertig.“ (B20)

Die computerspielbezogenen Kontakte werden dabei keineswegs als Ersatz für reale Kontakte gesehen, sondern vielmehr als Ergänzung für Treffen in der realen Welt, die mitunter aus zeitlichen oder räumlichen Gründen nicht stattfinden.

„Einfach nur Spaß und wenn man Freunde hat, die mitspielen, auch Gemeinschaft, wenn man halt sich nicht treffen kann, weil es schon spät abends ist, oder man nicht weiß, was man sonst tun soll, das ist einfach eine gute Beschäftigung.“ (B29)

Auch für den 27-jährigen B4 ist das Online-Spielen eine kommunikative Alternative, wenn es nicht möglich ist, eine bestimmte Person im „Real Life“ zu treffen. TeamSpeak oder Internettelefonie bieten B4 kostengünstige Möglichkeiten, Kontakt mit Personen zu halten, die weiter weg wohnen. In diesem Zusammenhang spielen aber auch andere Kommunikationsmodi, wie z. B. ICQ eine Rolle:

„Positiv? Tja, vielleicht, dass du in gewisser Weise, dass du dann so in der Hinsicht, wenn du dich dann schon nicht sehen kannst, aufgrund, weil du weiter weg bist, dass du dann so wenigstens weiter sozialen Kontakt haben kannst. Das heißt, du bist da am spielen und dann bist du über TeamSpeak am quatschen, oder über das Internet am telefonieren, dass du dann immer noch dieses sozialen Kreis noch hast. Dass man sich dann doch immer noch mal melden kann, vielleicht ist das positiv, ja. Weil, komischerweise, man hat nicht von allen die Telefonnummer, aber dann eine ICQ-Nummer, sodass man dann mal den mal anschreibst, oder telefonierst halt über Internet, würde ich dann schon als positiv sehen.“ (B4)

Während über die meisten MMORPGs bereits bestehende Kontakte in die virtuelle Welt verlängert werden, kommt im Zusammenhang mit dem Social Game *FarmVille* noch die Möglichkeit hinzu, das bestehende Netzwerk durch zusätzliche Kontakte zu erweitern, z. B. durch die Auffrischung alter Kontakte mit Personen, zu denen man aktuell keinen persönlichen Kontakt hat, die aber z. B. über die soziale Netzwerkseite als Kontakt vorgeschlagen werden. So berichtet beispielsweise der 24-jährige Spieler B16, dass er aufgrund seiner Mitgliedschaft in einem sozialen Netzwerk mit ehemaligen Freunden aus der Grundschule in Kontakt gekommen ist und mit ihnen auf dieser Plattform spielt:

„Also, wenn ich die jetzt auf der Straße treffe, weiß nicht, vielleicht wäre ich sonst vorbei gelaufen. Und jetzt hab ich sie als Facebook-Kontakt und spiel noch mit denen. Wäre dann ein bisschen doof, wenn ich dann an denen vorbei laufen würde.“ (B16)

Bei *FarmVille* wird die soziale Bindung zudem durch Geschenke verstärkt. So berichtet Spielerin B10, dass sich durch *FarmVille* der Kontakt zu einigen Leuten verfestigt und verstärkt habe, zu denen sie vorher eher wenig Kontakt hatte:

„Ja, dass sich der Kontakt auf jeden Fall festigt, oder, dass man halt mehr Kontakt zu Leuten pflegt, mit denen man sonst nichts, oder nicht viel zu tun hat. [...] Ja, hört sich jetzt doof an, aber einfach halt, wenn man jetzt Utensilien schickt oder sei es auch nur jeden Tag voneinander hört, sei es auch nur über diese Gesten, wie Geschenke vergeben.“ (B10)

Über die Pflege von bereits bestehenden Kontakten oder die Wiederbelebung von alten Kontakten hinaus werden die Spiele auch genutzt, um neue Kontakte zu Personen mit ähnlichen Interessen zu knüpfen, sowohl im virtuellen Raum, als auch im realen Raum, z. B. auf LAN-Partys, Gildentreffen etc.

„Ja, da kann man dann höchstens halt die LAN-Party in Verbindung mit bringen, klar. Weil ohne Spiele würde es keine LAN-Partys geben und dadurch hat man dann eben die Leute kennengelernt.“ (B1)

Zum Teil werden dann aus den virtuellen Kontakte reale Begegnungen. Die 23-jährige Spielerin B20 z. B. nutzt auf Gildentreffen die Chance, die im Computerspiel geknüpften Bekanntschaften auch im realen Leben zu sehen.

„Man kann natürlich auch die Chance nutzen, um zu sagen, wirklich komm, lass treffen [...] man kennt die Leute ja ohnehin so ein bisschen. Also, bei uns ist demnächst auch wieder ein Gildentreffen geplant und da haben sich jetzt schon wieder so viele für angemeldet. Ich mein, ich kenn die meisten Leute noch gar nicht, weil ich eben erst seit drei Monaten in der Gilde bin. Und aber ich werde auch auf alle Fälle auch hinfahren und dann gucken, was sich halt an Kontakt knüpfen lässt.“ (B20)

Auch für die 23-jährige B8 ist das Kennenlernen von und der Kontakt zu gleichgesinnten Leuten ein wichtiger Aspekt ihrer Computerspielnutzung. Sie nutzt das Spiel, um Kontakte zu Personen mit ähnlichen Interessen knüpfen, die ihr mitunter näher sind, als Personen aus ihrer unmittelbaren Umgebung, wie z. B. ihre Mitbewohnerin.

„Ja, also, auf jeden Fall dieser soziale Aspekt. Dass man halt so viele Leute kennenlernt einfach. So, wenn ich dann mal irgendwo auf die CeBIT möchte, ich kenne auf jeden Fall dann jemand, der in der Nähe wohnt, wo ich dann einfach mal da übernachten kann oder so. Das find ich halt super. Mir geht es halt auch eigentlich hauptsächlich nur um die Leute dann. [...] Die sind dann halt auch so mehr so in meiner Wellenlinie, sag ich mal. Also, zum Beispiel meine Mitbewohnerin, mit der hab ich halt so gar nichts zu tun. Die spielt halt gar nichts. Die ist, ich weiß gar nicht, ich weiß gar nicht, was die so genau macht. Ich glaub, die ist hier am Orchester an der Uni oder so. Und da finden wir halt irgendwie nicht auf einem Level zusammen, weil Leute gar keine Interessen zusammen haben. Und das sind halt dann die Leute, die halt auch spielen, das sind halt dieselben Interessen. Man findet immer ein Thema zum reden und also, es geht mir eigentlich wirklich nur hauptsächlich um die Leute.“ (B8)

In den meisten Fällen handelt es sich bei den geknüpften virtuellen Kontakten jedoch um spiel- bzw. zweckgebundene Bekanntschaften, nur vereinzelt haben die Beziehungen auch über das Spiel hinaus Bestand. So bewertet beispielsweise die 27-jährige Spielerin B9 einzelne, durch ein Online-Rollenspiel gewonnene Bekanntschaften als Bereicherung, äußert aber Zweifel, ob diese auch über das Spiel hinaus halten würden.

„Und es gibt bestimmt auch einzelne Bekanntschaften, die ich als Bereicherung empfinden würde. Wobei jetzt ein bisschen unklar ist, wenn ich das Spiel jetzt nicht weiter spielen würde, was dann davon bestehen bleibt. Mal gucken.“ (B9)

Auch der 21-jährige B18 sieht die Qualität bzw. Beständigkeit von sozialen Kontakten durchaus differenziert:

„Aber so was sozial, okay, sozial ist immer so ein Ding, man hat natürlich relativ wenig soziale Kontakte, die man sieht, trifft und so, aber eben gerade ich habe einen Freund dadurch kennengelernt, gefunden und so würde ich auch sagen, je nachdem wie man damit umgeht, kann man auch soziale Kontakte dadurch knüpfen.“ (B18)

Die Spiele bieten vielfältige Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme und zur Kommunikation. In den Interviews finden sich zum Teil auch Hinweise, welche Faktoren einen Einfluss darauf haben, inwieweit diese Potenziale genutzt werden (können). Hierzu zählen zum einen die spielbezogenen Anforderungen (z. B. ist Spieler B18 der Ansicht, dass man sich bei *CounterStrike* stärker konzentrieren müsse als bei *World of Warcraft*). Darüber hinaus spielen jedoch auch die Voraussetzungen auf der Seite des Spielers eine wichtige Rolle, wie z. B. kommunikative Aufgeschlossenheit (B20), aber auch das Vertrautsein mit einem Spiel, was einem ermöglicht, nebenbei noch mit anderen zu kommunizieren.

„Also, wenn man wirklich kommunikativ ist, dann kann man sich hier mit den Leuten austauschen, kann eventuell auch von denen was lernen, seinen Horizont erweitern, was eventuell, was weiß ich, Krankheiten oder so was angeht, weil man eben auch was völlig anderes kennenlernt.“ (B20)

„Ja wobei ich finde, sogar bei *WoW* ist es, in meiner Hinsicht zumindest stärker, die soziale Komponente [...] bei *Counter-Strike* habe ich mich früher einfach nur mit den Leuten dann getroffen, also man hat vielleicht mal zusammen trainiert oder sowas und dann hat man sich mal für so einen Clanwar getroffen, zusammen gespielt, aber in *WoW*, ich spiele halt mit denen zusammen, wir sitzen auch zusammen im TeamSpeak, wenn wir eben nicht zusammen spielen, sondern, wenn er da irgendwas im Spiel macht, ich da irgendwas im Spiel mache, und unterhalten uns auch trotzdem nebenbei. Ich finde man redet sehr viel mehr zusammen und vor allem auch unabhängig vom Spiel, weil in *Counter-Strike* ... dann ist man relativ stark konzentriert, weil man sich konzentriert, wie man spielt und auf Geräusche und so alles und bei *WoW* das geht bei mir eigentlich alles relativ locker von der Hand, also ohne, dass ich mich jetzt groß konzentriere, was ich jetzt drücken muss und dass ich da auch Zeit habe, während ich spiele nebenbei noch andere Dinge über den Rechner zu spielen oder so, finde ich da stärker.“ (B18)

An den Äußerungen der Spieler zeigt sich sehr deutlich, dass Computerspielen von vielen als soziale Handlung gerahmt wird. Viele der Befragten schreiben den Spielen hinsichtlich sozialer Kompetenzen wie z. B. Teamfähigkeit, Kollaborationsfähigkeit oder kommunikativer Kompetenz ein hohes Potenzial zu,

wobei an den Äußerungen der 20-jährigen Spielerin B6 deutlich wird, dass die Kompetenzen keinesfalls nur auf das Spielgeschehen begrenzt werden.

„Also man hat auf jeden Fall, was die Kommunikation im Team, diesen Zusammenhalt, das fördert wirklich auch zum Teil die sozialen Kontakte, wenn man weiß, wenn man zusammenhält und ein Ziel vor Augen hat, was man erreichen kann, ja persönlich bringt einen das auf jeden Fall weiter.“ (B6)

Die sozialen Kompetenzen, die die Spieler meinen, durch die Spiele erworben zu haben, bewegen sich auf unterschiedlichen Ebenen und hängen u. a. davon ab, welche Rolle ein Spieler in einem Spiel einnimmt (B8). Ein Teil der Befragten ist der Meinung, durch die Spiele gelernt zu haben, Teil eines Teams zu sein, sich in eine Gruppe zu integrieren und mit anderen Spielern auszukommen, was mitunter auch bedeutet, dass man sich beizeiten auch mal unterordnen können muss (B38).

„Also, was ich glaube, was ganz positiv ist, ist dieses zusammen in der Gruppe was machen, sich auch in Gruppen abstimmen zu können. [...] also, ich finde gerade die Worte nicht – also, das hört sich so negativ an, [...]vielleicht auch mal positiv überordnen oder unterordnen, also fair sein, also wie es so ist, wenn man auch in der Gruppe arbeitet, also ganz normal. [...] Es gibt ja schon Strukturen, wie gesagt, es gibt ja immer diese Gildenchef-Geschichte. Wenn das aber ein Arsch ist, hat der dann irgendwann keine Gilde mehr. Also, ich finde das sehr positiv, wie man auch zusammen spielen kann, und auch als Gruppe agieren kann.“ (B34)

„Also ich denke, wenn man die, naja, Pflicht ist vielleicht ein blödes Wort, aber wenn man zum Beispiel jetzt was wie *Guild Wars* spielt, es gibt ja auch *World of Warcraft*, da habe ich einmal bei meinem Bruder zugeguckt, dann haben wir beide festgestellt, das ist ein bescheuertes Spiel, aber ich denke, wenn man quasi genötigt ist, mit anderen Spielern auszukommen, kann das vielleicht einen gewissen sozialen Effekt haben. Dass man merkt, man kann nicht immer durchziehen, was man selber will, aber sonst generell, denke ich, sind so Computerspiele nicht so förderlich.“ (B38)

Andere geben an, dass sie im Spiel bzw. im Team lernen konnten, Verantwortung zu übernehmen, indem sie z. B. eine Gilde leiten (B7, B20). Wieder andere hätten durch das Spiel an Selbstvertrauen gewonnen (B19), weil sie von anderen für ihr spielbezogenes Handeln positive Bestätigung erfahren haben. Die 20-jährige Spielerin B7 hat beispielsweise eine Führungsrolle übernommen, als sie für ihr *Counter-Strike*-Team Taktiken erstellt und diese ihrem Team vermittelt hat:

„Was ich auch im Generellen gelernt habe, Verantwortung zu übernehmen. Ich mein, das klingt jetzt etwas blöd, ich habe ein Kind, klar kann ich Verantwortung übernehmen, aber so diese ganzen Aufgaben zu erfüllen. Zum Beispiel habe ich bei dem Female Team die Taktiken gemacht, also denen alles erklärt, also mir auch wirklich die Arbeit gemacht, mir von bekannten Teams die Taktiken anzuschauen, zu überlegen, was kannst du daraus machen, im Match anzusagen, was wird als nächstes gemacht, also ich finde so was lernt man dann auch auf jeden Fall.“ (B7)

„Ja, als Gildenleiterin bekommt man einfach, muss man sich einfach durchsetzen. Anders geht es ja gar nicht, sonst geht man gnadenlos unter. Und das ist was, was ich auch wirklich außerhalb auch anwenden kann, weil ich vorher nicht so der durchsetzungsstarke Typ war.“ (B20)

„Das man ein bisschen Selbstvertrauen dazu gewinnt. Dadurch, dass man, wenn man sich gezeigt hat da im Internet durch dieses Spiel, oder wenn man gesehen hat, dass man gut spielt, dass die Leute einen gelobt haben oder mit einem rumgeflirtet haben, fand ich auch nicht schlecht damals und ja doch.“ (B19)

Allerdings gibt es auch einige Stimmen, die den Einfluss von Computerspielen auf soziale Kompetenzen relativieren. So ist beispielsweise der 20-jährige B24 der Meinung, dass bei *Counter-Strike* Teamfähigkeit nur dann trainiert werden könne, wenn das gesamte Team an einem Ort versammelt ist und gegen ein gegnerisches Team spielt. Andere verweisen darauf, dass es darauf ankomme, über welche sozialen Kompetenzen ein Spieler verfüge (B8, B21).

„Dann sowas wie, was soziale Kompetenzen angeht, glaube ich, dass ich das meiste, dass man das eigentlich vorher mitgebracht hat. Ob sie da wirklich – kann natürlich sein, dass sie dadurch gestiegen sind, aber wir waren im Freundeskreis immer irgendwie in Gruppen unterwegs, und sonst was, das war da dann nichts anderes, also. Also ... könnte ich nicht sagen.“ (B1)

5.6.2.3 Senso- und Psychomotorik, Handling, Reaktionsschnelligkeit

Die Angebotsanalysen haben zeigen können, dass vor allem die Spiele *World of Warcraft*, *FIFA 09* und *Counter-Strike* hohe Anforderungen an die physischen Kompetenzen der Spieler stellen. Im Rahmen der qualitativen Interviews sind es insbesondere die *Counter-Strike*-Spieler, die auf die Frage nach positiven Auswirkungen von Computerspielen über ihre eigenen Fähigkeiten oder sogar über einen Kompetenzzuwachs in diesem Bereich berichten. Allein aus diesem Ergebnis darf allerdings keinesfalls abgeleitet werden, dass *Counter-Strike* einen stärkeren Effekt auf physische Kompetenzen als etwa *FIFA 09* ausübt. Denn die vergleichsweise häufige Thematisierung der physischen Kompetenzen von Seiten der *Counter-Strike*-Spieler könnte z. B. auch als eine Reaktion auf die umfangreiche Medienberichterstattung über ihr Computerspiel gesehen werden. So könnte es ein Anliegen vieler *Counter-Strike*-Spieler sein, im Rahmen des Interviews klarzustellen, dass ihr Hobby entgegen der Berichterstattung kein aggressives oder gewalthaltiges Verhalten fördert, sondern positive Effekte im Hinblick auf z. B. die Reaktionsgeschwindigkeit. Darüber hinaus könnte auch die „First-Person“-Perspektive von *Counter-Strike* ein Grund dafür sein, warum einige Spieler einen Transfer in die reale Welt annehmen. Nicht zuletzt muss berücksichtigt werden, dass sich die befragten *Counter-Strike*-Spieler sehr deutlich von den befragten *FIFA 09*-Spielern unterscheiden: Während es

sich bei den interviewten *Counter-Strike*-Spielern ausschließlich um Vielspieler handelt, gehört ein Teil der interviewten *FIFA*-Spieler der Gruppe der Gelegenheitsspieler an.

Mehrere Interviewpartner berichten ganz konkret von einer Verbesserung ihrer allgemeinen Reaktionsschnelligkeit im Zusammenhang mit der Nutzung von *Counter-Strike*. Eine Spielerin stellt beispielsweise fest, dass sich ihre Reaktionsgeschwindigkeit verbessert habe und führt dies unmittelbar auf ihre *Counter-Strike*-Nutzung zurück.

„Ich hab letztes Mal, wir haben mit einer Freundin, weiß gar nicht mehr, ob es Wii oder, irgendwas haben wir gespielt und ich war halt jedes Mal besser als sie und sie meinte halt, das liegt auf jeden Fall an meinen Reaktionen, dass ich da besser sei.“ (B8)

Die verbesserte Reaktionsgeschwindigkeit ist für sie dabei keinesfalls nur auf Computerspiele beschränkt; auch ihre schnellen Reaktionen beim Autofahren, die sie bei einem Reaktionstest in der Fahrschule unter Beweis stellen konnte, schreibt sie der Nutzung von *Counter-Strike* zu.⁷¹

„Ja, doch, auf jeden Fall. Schnelles Reaktionsvermögen hab ich. Sehr krass, sag ich dann mal. Also, das hatten wir mal in der Fahrschule, gibt es ja auch diesen Reaktionstest und da hatten, da hatte ich dann, glaub ich, sogar war ich vor den Jungs. Also, ich war Erste dann von dem Reaktionstest. [...]“

I: Und das würdest jetzt auch auf *Counter-Strike*, auf Dein Gaming zurückführen?

B8: Ja, ja, das kommt auf jeden Fall davon. Bin ich fest überzeugt [lacht]. Also, ich kann das gar nicht erklären.“

Auch einige andere Spieler stellen einen Zusammenhang zwischen ihrer *Counter-Strike*-Nutzung und ihren schnellen Reaktionen im Straßenverkehr (d. h. beim Auto- oder Fahrradfahren) her.

„Was *Counter-Strike* angeht, würd ich sagen, dass meine Reaktion auf jeden Fall sehr gut ist, also, auch, das merk ich eben auch so, wenn ich jetzt zum Beispiel, wenn ich Auto fahre, dass ich eigentlich eine sehr schnelle Reaktion habe.“ (B5)

„Ja, speziell beim Fahrradfahren, oder weil du fährst ja viel durch das Gelände, dass du da mal schnell reagieren musst. Also Reflexe sind dann schon positiver, schneller geworden.“ (B4)

„Kommt ein Auto, ich fahr ja Fahrrad jeden Tag, wenn dann irgendwie, guckt man, braucht man nicht mehr so doll hingucken, tut man natürlich immer noch, aber so, dass man dann um einiges schneller reagieren kann, beim Bremsen jetzt zum Beispiel, wenn da ein Auto kommen würde.“ (B28)

71 Interessanterweise hat B8, die auch *World of Warcraft*-Spielerin ist, im Zusammenhang mit diesem Spiel keine nennenswerten positiven Effekte an sich selbst beobachten können: „Also sonst, ja eben, also ich würde sogar sagen, dann eher durch das *Counter-Strike*-Spielen damals habe ich eher positive Auswirkungen gehabt, eben schnellere Reflexe oder Taktikverständnis so ein bisschen mitbringen, aber *WoW* an sich jetzt ... würde mir jetzt nichts einfallen“ (B8).

Neben dem Straßenverkehr wurden noch weitere Bereiche bzw. Alltagssituationen genannt, in denen das Reaktionsvermögen zum Tragen kam.

„Das merkst du. Wenn mir dann mal was runtergefallen ist, schnell reagiert.“ (B4)

„Ja, wenn Sachen hinfallen vom Tisch oder so. Die Aufnahmefähigkeit und dann zu reagieren. Das ist eigentlich schon so was, wo es mir aufgefallen ist. Ich weiß nicht, ob es daran liegt, aber es fördert schon.“ (B6)

Einige Spieler abstrahieren von dem konkreten Spiel und schreiben auch anderen Computerspielen bzw. Computerspielen allgemein einen positiven Effekt auf die motorischen Fähigkeiten zu. Andere, wie z. B. der 16-jährige B28, attestieren Computerspielern grundsätzlich ein besseres Reaktionsvermögen als Nicht-Spielern.

„Reaktion ist halt in den meisten Spielen gefragt. Deswegen würde ich schon sagen, dass man mehr Reaktionen hat als andere Leute, die das jetzt vielleicht nicht so spielen. I: Was für Reaktionen? Also Maus klicken wäre ja auch ...

B28: Auch eine Reaktion, ja. Dass man schneller auf Sachen reagieren kann halt [...]. Man wird dann ja recht schnell mit Bildern konfrontiert und muss darauf eine Handlung machen. Das, denke ich, ist im realen Leben auch so.“

Neben der Reaktionsgeschwindigkeit äußern einige Spieler die Auffassung, dass Computerspielen zu einer Verbesserung der motorischen Fähigkeiten beitragen kann. So sind beispielsweise B20, B27 und B34 der Auffassung, dass durch Computerspielen die Fingerfertigkeit trainiert werden könne, wodurch man wiederum besser auf einer Tastatur (B20, B34) bzw. auf einem Keyboard (B27) spielen könne.

„Zum anderen find ich auch, dass es auch Leute manchmal fördert. Vielleicht so ein bisschen, wenn das die Fingerbeweglichkeit, beim Schreiben, oder so.“ (B20)

„Also, ganz, also, was ich auf jeden Fall dadurch gelernt habe, ist auf dem Computer zu schreiben. Weil ich an sich viel schicken muss, und so. Weil vorher, war eine Tastatur, gab es mehr so diese Adler-Such-Methode pro Buchstaben, das habe ich auf jeden Fall, auch, auch allgemein, dass so ein Know-how über Computer ist auf jeden Fall hoch gegangen.“ (B34)

„Auf jeden Fall trainiert man sicherlich motorische Fähigkeiten. Es gibt ja auch irgendwie das Gerücht, dass Ärzte, die operieren, also die spielen auch gleichzeitig, ruhigere Hand haben, als andere Ärzte, die nicht regelmäßig spielen. Ähm. Also motorische Fähigkeiten werden auf jeden Fall trainiert. Ich kann auch besser Keyboard spielen, glaub ich, das hilft mir dabei auf jeden Fall.“ (B27)

Das letzte Zitat deutet allerdings auch darauf hin, dass die Wirkungsvermutungen der Spieler nicht nur auf eigenen Erfahrungen basieren, sondern auch durch die Medienberichterstattung oder andere Quellen beeinflusst werden.

Trotz der von einigen Spielern festgestellten Veränderungen von Reaktionsgeschwindigkeit oder der Hand-Auge-Koordination zeigen sich die befragten

Spieler hinsichtlich der Frage, ob eine Verbesserung der physischen Kompetenzen tatsächlich einen Mehrwert für das reale Leben mit sich bringt, eher skeptisch. Manche Spieler (z. B. B1, B29) berichten zwar von einer Steigerung ihres Reaktionsvermögens, sehen darin aber keinen Nutzen für das reale Leben.

„Das, ob das, ja das ist so die Frage, ob das wirklich so jemandem was bringt, wenn er jetzt ganz schnell mit der Maus irgendwo hinklicken kann.“ (B1)

„Wenn man Shooter spielt, hat man bessere Reflexe, aber wo hilft einem das großartig weiter?“ (B29)

Hinsichtlich der senso- und psychomotorischen Fähigkeiten lässt sich zusammenfassend feststellen, dass einige Spieler Veränderungen hinsichtlich der Reaktionsgeschwindigkeit und der Fingerfertigkeit wahrnehmen, die sie auch auf die Spiele zurückführen. Auffallend ist, dass diese Beobachtungen vor allem von *Counter-Strike*-Spielern geäußert werden. Die Fähigkeiten sind zum einen für das Vorankommen im konkreten Spiel, zum anderen aber auch für solche Spiele nützlich, in denen dieselben Fähigkeiten gefordert sind. In einzelnen Fällen lassen die Äußerungen der Spieler Transferprozesse auf andere Bereiche und Situationen erkennen, in denen ebenfalls Fingerfertigkeit oder Reaktionsgeschwindigkeit nützlich sind (z. B. Keyboard spielen, Straßenverkehr). Die Möglichkeiten zum Transfer motorischer Fähigkeiten auf andere Lebensbereiche sind allerdings als vergleichsweise begrenzt einzuschätzen und verbleiben eher auf einer intramondialen Ebene.

5.6.2.4 Affektive Kompetenzen

In den Spielanalysen wurde untersucht, inwieweit die Spiele Konzentrationsfähigkeit, verstanden als die Bereitschaft, sich auf ein Spiel einzulassen, Frustrationstoleranz sowie Stressregulierung fördern. Die Interviews geben Aufschluss darüber, wie die befragten Spieler mit Stress, Frust und Rückschlägen umgehen.

Stressregulierung

Die berücksichtigten Spiele unterscheiden sich deutlich im Hinblick auf stresserzeugende Elemente. Bei *Counter-Strike* und *FIFA* sind beispielsweise schnelle Reaktionen erforderlich, die auf Seiten des Spielers Stress hervorrufen können. Bei den *Sims* und *FarmVille* sind keine schnellen Reaktionen gefordert; hier kann Stress zum Beispiel durch die Persistenz, die Eigendynamik oder auch die zeitliche Fixierung von Spielereignissen entstehen, die einen Spieler zum Handeln zwingt (B15, B10).

„Ja, weil du na im *Happy Aquarium* musst du halt immer deine Fische füttern und wenn du sie nicht fütterst, dann verhungern sie und du musst immer deinen Tank sauber machen, das bringt so eine Art Verpflichtung mit sich und das ist mir dann auf Dauer

halt zu stressig gewesen. Das ist so als hättest du tatsächlich Haustiere, echte Fische zu Hause und musst halt immer gucken, dass sie nicht sterben.“ (B10)⁷²

Als ein weiterer stressfördernder Faktor können sich soziale Beziehungen erweisen, wenn sich ein Spieler seinem Team oder – wie beispielsweise bei *FarmVille* – anderen Spielern, denen man etwas schenken *muss* – verpflichtet fühlt (z. B. B7, B12). Hinzu kommt, dass sich der Stress mit dem Fortschreiten des Spiels erhöht, entweder dadurch, dass noch schnellere Reaktionen gefordert sind, dass der Spieler im Spiel mehr Verantwortung, z. B. als Führer in einer Gilde übernimmt (B17) oder dadurch, dass die Pflege von Avataren oder anderen virtuellen Gütern aufwendiger wird. Die 22-jährige Spielerin B11 beschreibt dies am Beispiel der *Sims*: Je größer der Haushalt wird, desto schwieriger wird es, diesen zu managen und die Bedürfnisse aller Bewohner zu befriedigen.

„Ja, ja, das dauert schon ein bisschen länger. Gott sei dank. Ein bisschen länger. Also, es ist halt, ich zögere bei der ersten Generation, zögere ich so lang wie möglich hinaus. Dann bei den Kindern versuch ich dann auch irgendwie, dass die, keine Ahnung, einen coolen Job finden und so. Aber trotzdem irgendwann, also, dass man halt dann mehrere Familien ist, das wird mir dann zu stressig. Also, mit einer fang ich an und die zieh ich dann durch und dann glaub ich, wird es mir zu stressig.“ (B11)

Unabhängig von den verschiedenen Stressvariationen kommt in den Interviews deutlich zum Ausdruck, dass die Spieler ein sehr unterschiedliches *Stressempfinden* haben. Dabei werden von vielen die Stressmomente als positiv erlebt, insbesondere dann, wenn man die Spielanforderung erfolgreich gemeistert hat. So berichten verschiedene Spieler in Bezug auf unterschiedliche Spiele von Stressmomenten, die aber in der Regel positiv bewertet werden.

„[in Bezug auf *Counter-Strike*] Nee, es ist auch positiver Stress. Also, so, dass ich teilweise, also, vor allem wenn man so eine One-to-One-Situation hat, also, dass man dann nur noch einen Gegner hat und nicht weiß, wo derjenige ist oder so, dann ist es schon so bisschen so Adrenalin so, wann kommt er, wo ist er. Und so, die Spannung, also, das schon. Das ist dann auf jeden Fall auch ein positiver Effekt. Vor allem wenn man es dann schafft und die Runde gewinnt für das Team. Das ist dann natürlich auch schön.“ (B5)

„[in Bezug auf *WoW*] Ja klar. Vor allem, wenn es dann letztlich doch klappt, ist die Erleichterung umso größer je stressiger das vorher war.“ (B17)

„[in Bezug auf *WoW*] Ja, in Instanzen: Wenn es dann hieß, S., nicht sterben, da musst du jetzt drauf aufpassen, das war purer Stress für mich, weil ich zig Tasten benutzt habe und ich musste gucken wenn da was passiert, dann sterben alle, das war schon dann stressig in dem Moment. Das hat auch nicht immer gleich viel Spaß gemacht, aber danach halt, wenn es dann geschafft worden ist.“ (B19)

72 Interessant ist, dass die Spielerin B10 Spiele ein und derselben Gattung hinsichtlich ihres Stressfaktors unterschiedlich bewertet: Im Gegensatz zu *Happy Aquarium* findet sie *FarmVille* nicht stressig.

„[in Bezug auf *Die Sims*] Irgendwie eher positiv. Also dass ist so Stress, den man ganz schnell auflösen kann, indem man dann einfach sagt, okay, „du gehst jetzt essen“, „du gehst jetzt duschen“, „du rufst die Feuerwehr an“ und dann muss man ein bisschen managen, aber das ist schnell vorbei.“ (B21)

In den Gesprächen finden sich allerdings auch Hinweise, dass sich positiver Stress in negativen Stress wandeln kann, z. B. wenn die Spielanforderungen zu hoch oder die mit dem Spiel verbundenen Verpflichtungen zu groß werden oder wenn – im Falle des Spiels *Die Sims* – trotz Managementbemühungen des Spielers die Sims ihrem freien Willen nachgehen und nicht „gehorschen“.

„Wenn das dann gar nicht so funktioniert, wie ich will. Also gerade solche riesigen Haushalte, wenn die, obwohl ich sage ‚mach dies und das‘ dann trotzdem was anderes machen. Also ich könnte auch den freien Willen ausschalten, aber das wäre mir dann zu viel.“ (B21)

Hinsichtlich des *Umgangs mit Stress* zeichnen sich zwei Regulierungsmöglichkeiten ab: Zum einen, sich dem Stress auszusetzen bzw. versuchen, diesen zu bewältigen (mit Aussicht auf ein positives Gefühl bei erfolgreicher Bewältigung) und zum anderen, den Stress zu reduzieren, indem z. B. der eigene Leistungsanspruch gesenkt wird oder die konkreten Stressfaktoren soweit wie möglich verändert werden (durch Auswahl entsprechender Gilden oder die Entscheidung für weniger zeitintensive virtuelle Güter⁷³ o. Ä.), was mitunter auch bedeuten kann, ein Spiel gänzlich zu beenden. Der 18-jährige Schüler B15 berichtet beispielsweise, dass er für *FarmVille* nachts aufgestanden ist, um seine Felder zu ernten, was für ihn mit der Zeit immer stressiger wurde, weswegen er schlussendlich auf seiner Facebook-Seite alle *FarmVille*-Funktionen geblockt hat.

„B15: Ja, ich hab halt echt alles geblockt. Das war, war einfach stressig am Ende.

I: Und wieso?

B15: Ist mir über den Kopf gestiegen. So es war echt nach der Schule so, scheiße, jetzt erst mal bei *FarmVille* reingucken. Und dann dann war das echt so, dann fehlt mir noch irgendwie für das noch soundso viel Geld und dann sahst du, der Baum ist in zwanzig Minuten fertig. Und dann, dann saß man da, hat die Minuten echt gezählt so. Also, das war, also, ich war am Ende echt total gestresst davon nur noch.“

Für die 26-jährige Spielerin B19 wurde der Stress durch den sozialen Druck innerhalb einer *WoW*-Gilde zu hoch, weshalb sie sich aus dem Spielgeschehen zurückgezogen hat und seit vier Monaten bei *WoW* ganz pausiert.

„Diese, wenn man halt mit Gruppen zusammen ist. Wenn gewisse Anforderungen an einen gesetzt werden. Das ist ja, teilweise gibt es ja Gilden die sind ja, das ist ja wie

73 So kann man beispielsweise bei *FarmVille* zwischen verschiedenen Pflanzenarten wählen, die unterschiedliche Erntezeiten haben.

ein Beruf für die. Da heißt es, du musst das und das da bringen und wenn nicht, dann bist du weg und du musst dann und dann da sein und dann gibt es Minuspunkte, wenn du eine Minute zu spät bist, das ist Stress, find ich, und wenn dann das auch in dein, wenn das mit in deine Freizeit einfließt. Gejammer und ja, das ist echt furchtbar. Da hab ich mich auch irgendwann sehr, sehr zurückgezogen.“ (B19)

Umgang mit Frustration

Im Verlauf eines Spiels werden die Spieler immer wieder vor Herausforderungen gestellt, deren Anspruch mit dem Erreichen höherer Level zunimmt. Das bedeutet, dass sie immer wieder mit Frustrationsmomenten konfrontiert werden, wenn z. B. eine Aufgabe misslingt oder man trotz wiederholter Versuche nicht weiterkommt. Das Spektrum an Umgangsweisen ist sehr unterschiedlich und reicht von genervt sein, eine Pause oder etwas anderes machen („Zigarette rauchen“, B5, oder „Rumdaddeln“, B26), Änderungen an der eigenen Strategie vornehmen (B1, B22) oder Cheaten (B27) über das Auslassen des eigenen Unmuts an anderen („sich gegenseitig anfauchen oder anschreien“, B18) oder am Boxsack (B2) bis hin zum Beenden des Spiels (B25, B22).

„Also, ich spiele erstmal natürlich länger durch, aber manchmal schafft man es auch echt nach dem achtzigsten Mal nicht, und dann höre ich manchmal auch auf. [...] Man versucht es dann nochmal, [...] also man schafft das ja meistens irgendwann, es ist ja, das ist ja wahrscheinlich auch so aufgebaut, sonst wird ja kein Mensch das Spiel mehr spielen. Und wenn es jetzt einfach ein Spiel ist, wo ständig irgendwie sowas ist, wo man ewig für braucht, dann spielt man es auch irgendwann einfach nicht mehr.“ (B25)

Wie der Spieler mit diesen Frustrationsmomenten umgeht, hängt zum einen vom Spiel ab und zum anderen von dem Ehrgeiz und dem Durchhaltevermögen der Spieler. Erst wenn eine Spielaufgabe auch nach mehreren Versuchen nicht bewältigt wurde (und auch nicht mehr zu bewältigen scheint), verliert das Spiel an Attraktivität und wird dann auch von den Spielern unterbrochen oder ganz beendet.

„Es gibt so eine Schwelle irgendwie. Es gibt so ein paar Versuche, die ich dann antrete und wo ich es dann immer wieder versuche und und [...] immer irgendwie mich da aufskille sozusagen irgendwie, aber es gibt einfach eine Schwelle, wo ich denke, das funktioniert nicht mehr, das frustriert mich jetzt so sehr, das ist immer das Gleiche, jetzt mach es aus, leg es weg, es hat keinen Zweck. Aber meistens kann man ja bei diesen Spielen durch Cheaten oder sonstige Lösungsvorschläge das relativ gut schaffen. Aber es gibt wie gesagt Spiele, wo man es einfach überhaupt nicht hinbekommt, dann leg ich es echt nach fünf, sechs Versuchen weg.“ (B27)

„Na ja, also, manchmal mache ich es einfach, dass ich von Vorne beginne und versuche, ob ich vielleicht eine andere Strategie anwenden muss. Und manchmal muss man einfach aufgeben. Dann ist es einfach nicht lösbar.“ (B38)

5.7 Wie kompetent nutzen die Spieler Computerspiele? Selbstbestimmte Computerspielnutzung als bedeutsame Basiskompetenz

Nachdem im vorangegangenen Teil der Fokus auf diejenigen Kompetenzen gerichtet wurde, die bei der Nutzung von Computerspielen erworben werden können („Kompetenz erspielen“), wird im Folgenden der Blick auf die kompetente Nutzung von Computerspielen geworfen („kompetent spielen“). Die Frage nach dem kompetenten Umgang mit Computerspielen schließt an das an, was im Allgemeinen mit dem Begriff Medienkompetenz oder digital literacy impliziert wird (vgl. Kapitel 5.1). Gemeint ist, dass der Spieler seine Nutzung „im Griff“ hat und sich nicht (vollständig) den Spielanforderungen – insbesondere denen, die mit Ausweitung der Nutzungsdauer einhergehen – unterwirft, sondern seine Computerspielnutzung (weitestgehend) selbst bestimmt.⁷⁴

Die qualitativen Interviews mit den Spielern wurden im Hinblick auf ihren kompetenten Umgang mit Computerspielen analysiert. Problematisch ist bei dieser Art des Vorgehens, dass Medienkompetenz nicht direkt erfassbar, sondern nur über Performanzen bzw. Praktiken rekonstruierbar ist. Meist wird vom Handeln auf Kompetenz zurückgeschlossen; hier wurde das Vorgehen gewählt, über die Kategorie der selbstbestimmten Nutzung, die eine Reflexion über das eigene Handeln mit einschließt, die verschiedenen Ausprägungen einer kompetenten Nutzungspraxis zu identifizieren. Die selbstbestimmte Nutzung steht in engem Zusammenhang zur selbstregulierten Nutzung (vgl. Abschnitt 7.4.3), die allerdings auch externe Faktoren (wie bspw. soziale Beziehungen oder attraktive Alternativen) berücksichtigt.

Auf Basis der Codings konnten unterschiedliche Facetten einer selbstbestimmten Nutzung von Computerspielen identifiziert werden. Dabei wird u. a. deutlich, dass einzelne Facetten aus gesellschaftlicher oder pädagogischer Sicht durchaus kritisch gesehen werden können, aber dennoch auf eine durchaus reflektierte Nutzung der Spieler verweisen.

Spielen als Selbstzweck

Der Zusammenhang zwischen Spielmotivation und dem Beenden einer Spiel-session sowie der Umgang mit Verpflichtungen geben wichtige Hinweise in Bezug auf den selbstbestimmten Umgang mit Computerspielen. Spielen zum Selbstzweck, also aus Lust am Spielen, ist für viele Spieler Hauptmotivation, ein Computerspiel einzuschalten.

74 Selbstbestimmte Mediennutzung wird in Anlehnung an Theunert (1999) als zentrale Kompetenzdimension medienkompetenten Handelns betrachtet (vgl. Kapitel 5.1).

„Wenn ich jetzt nicht gerade Lust auf das Spiel habe, dann spiel ich halt was anderes, oder mache was anderes, wenn ich keine Lust auf Spielen habe.“ (B1)

Weder die Spielauswahl noch das Spielen geschehen automatisch, sondern sind vielmehr das Ergebnis einer bewussten Entscheidung, die in der jeweils konkreten Situation getroffen wird. Spielen um des Selbstzwecks wegen kann auch mit der Distanzierung von Leistungsmotiven einhergehen, wie bei den Ausführungen über die Nutzung eines Browsergames von B22 deutlich wird:

„Ja, aber es kommt drauf an, wie man das spielt. Also ich bin immer, ich weiß, wenn ich so was anfangen, ich werd niemals der Erste sein, weil um der Erste zu sein darf man kein Leben haben [...]. Ich spiele es so gut ich kann, so weil es mir Spaß macht und ich steigere mich da jetzt auch nicht so rein wie andere Leute.“ (B22)

Im Kontext der Spielmotivation ist auch der Faktor Zeit von Bedeutung. Sowohl für B1 als auch für B22 stellt die verfügbare Zeit in Kombination mit der Lustmotivation eine grundlegende Voraussetzung für den Beginn einer Spielsession dar. Zudem soll durch die freie Zeit gewährleistet werden, in das Spielvergnügen eintauchen zu können.

„Ja, und dann guckt man noch mal, hab ich jetzt überhaupt Lust, kann auch sein ich hab Zeit und gar keine Lust zum Spielen, gibt es auch, aber man muss schon Zeit und Lust haben.“ (B 22)

„Also da, wenn ich Zeit und Lust habe, dann spiel ich.“ (B1)

In einem engen Zusammenhang mit der Spielmotivation steht das Beenden einer Spielsession. Selbstbestimmte Nutzung wird in diesem Kontext ersichtlich, wenn das Spiel beendet wird, sobald die ursprüngliche Spielmotivation nicht mehr vorhanden ist bzw. nicht mehr erfüllt wird, z. B. weil der Spaß am Spiel in Frust umschlägt. Auch Langeweile verhält sich konträr zum Spielspaß, weswegen diese einen Ausgangspunkt für das Beenden einer Spielsession sein kann:

„Ich spiele nur, wenn es mir Spaß macht. Und wenn es langweilig ist, dann mache ich irgendwas anderes.“ (B2)

„I: Und was machst Du dann, wenn dir langweilig wird?

B21: Also dann schalte ich aus. Wenn ich merke, das ist langweilig, dann mache ich es aus und mache irgendwas anderes.“

Einen Schritt weiter geht die Handhabung zum Beenden der Spielsession von B22. Sie berücksichtigt bereits bei der Spielauswahl diejenigen Spielmechanismen, die es ihr ermöglichen, eine Spielsession genau zu dem Zeitpunkt beenden zu können, zu dem sie das möchte.

„Wenn man keine Lust mehr hat, wenn man müde ist, wenn man nicht mehr ordentlich gucken kann, dann denkt man so, jetzt ist ein guter, das ist bei Anno auch, man kann halt immer einen Schluss setzen. Man kann halt immer sagen, so jetzt ist gut. Ich sehe

ja Zeit halt irgendwie als so ein Punkt, wo man sagt, jetzt reicht es. Bei Rollenspielen [...] da muss man schon, ja die Storyline mach ich noch zu Ende bis zur nächsten Stadt, da ist man doch länger dran gefesselt, als bei Aufbauspielen. Da kann man sagen „Schluss!“ und weg.“ (B22)

Zudem soll das Spielen nicht zur Pflicht werden, was damit umgangen werden kann, das Spiel zu beenden, sobald es keinen Spaß mehr macht, wie bei B22 deutlich wird.

„Ich hör halt auf, sobald es aufhört Spaß zu machen und viele begehen halt diesen Punkt, wo es zur Pflicht wird, weil man muss ja was erreichen und bei mir ist es, so lang ich Spaß hab, ist es auch in Ordnung“ (B22)

Die beiden vorherigen Aussagen machen deutlich, dass diejenigen Spieler, die aus einem Lustmotiv auf Spiele zurückgreifen, Spielen als Selbstzweck verstehen. Außerdem ist es für sie von Bedeutung, dem eigenen Spielbedürfnis nachgehen zu können, ohne dabei Verpflichtungen eingehen zu müssen, welche vom Spiel vorgegeben werden oder mit der Mitgliedschaft in einer Spielgemeinschaft einhergehen.⁷⁵ Die Mitgliedschaft in einer Spielergemeinschaft wird als Einschränkung empfunden, da sie die Spieler in ihrer Freiheit einengt, nur dann zu spielen, wenn sie wirklich Lust haben und das Spiel genau in dem Moment zu beenden, wenn es sie langweilt.

„Also die Angebote kamen schon, ne, ob ich mich irgendwie in so einem Clan eintragen lassen will, aber das war mir dann zu heikel, weil ich weiß, so ein Clan hat halt eine Verpflichtung, klar, da trifft man sich dann an bestimmten Zeitpunkten, aber ich möchte wirklich nur spielen, wenn ich Lust drauf hab und will das nicht irgendwie als Pflicht ansehen. Ich fühl mich jetzt verpflichtet, jetzt zu spielen und so viel Raids zu machen [...]. Ne! Also sobald mich irgendwas verpflichtet beim Spiel, weil es soll immer noch, das ist die primäre Anforderung, dass es Spaß macht, dass ich spiele, wenn ich mich danach fühle und nicht wenn andere sagen, jetzt musst du aber spielen. Genau.“ (B27)

„Das hat mich auch ein bisschen genervt. Dass man eben sozusagen die, gerade wenn man mit anderen unterwegs ist, so die Pflicht hat da zu sein. Das ist einfach, wenn ich keine Lust mehr habe, dann will ich gehen. Punkt. Und dann mache ich es aus.“ (B38)

„Ich spiel *Ragnarok* eher so allein, so für mich, weil wenn man zusammen spielt, muss man sich doch verabreden und das einhalten und ich mag nicht, wenn ich festgesetzt bin.“ (B22)

Werden Spielanforderungen als zu vereinnahmend wahrgenommen, kann dies ein Grund dafür sein, sich explizit gegen ein bestimmtes Spiel zu entscheiden.

„I: Bist du dann auch so ein Raid-Typ eigentlich?

B29: Nein. Bei manchen Spielen wird man halt dazu gezwungen das zu machen und die spiele ich dann halt nicht. [...] WoW zum Beispiel habe ich auch nicht weiter ge-

75 Zum Umgang mit den sogenannten social affordances siehe Klimmt (2009). Sozialer Druck kann neben den Spielgemeinschaften auch von der Peer-Gruppe ausgehen (vgl. B22).

spielt man spielt da diese Instanzen [...] die dauern wirklich fünf, sechs Stunden und da kann man auch nicht lange weg und da habe ich mir gedacht das mach ich nicht mit die meisten Spiele sind dann auch nicht so das man da fünf Stunden da gebunden ist so und das dann die anderen sauer sind wenn man dann plötzlich weggeht.“

Sich nicht den Spielanforderungen unterzuordnen, auch wenn dies bedeuten kann, einen weniger erfolgreichen Spielverlauf in Kauf nehmen zu müssen, wie es B13 im Zusammenhang mit seiner *FarmVille*-Nutzung beschreibt, ist ein wesentlicher Indikator selbstbestimmter Nutzung.

„I: Obwohl die Sachen können schlecht werden!

B13: Dann werden sie schlecht.

I: Ja, und dann hast du Geld und Punkte verloren!

B13: Das ist mir relativ egal muss ich ganz ehrlich sagen. Wenn bei mir was dazwischen kommt, dann kommt bei mir was dazwischen, dann ist mir das egal, wenn das dann kaputt geht.

I: Du rennst dann nicht zum Computer?

B13: Nein überhaupt nicht. Schlimm, nein danke.“

Eine selbstbestimmte Computerspielenutzung kann sich auch darin zeigen, sich nicht dem Spieltempo des jeweiligen Spiels anzupassen, sondern vielmehr in der eigenen, als angenehm empfundenen Geschwindigkeit zu spielen. Dies kann beispielsweise implizieren, bei Onlinespielen solche Spiele zu wählen, bei denen es möglich ist, auch mal für eine längere Zeit zu pausieren (vgl. B38), was wiederum Wissen bezüglich solcher Alternativen voraussetzt.

„Dann hat man erst mal wieder alles gemacht und dann kann man wieder Pause machen. *Ragnarok* spiel ich noch hin und wieder. Das schöne ist, ich hab mir einen Server ausgesucht, wo man zum Beispiel auch mal ein paar Monate nicht spielen kann und sie löschen den Account nicht. Es gibt ja ganz viele Onlinespiele mit Zwang. Du musst mindestens einmal im Monat dich einloggen und spielen, sonst wird dein Account gelöscht und da ist das nicht. Da kann man ein ganzes Jahr nichts machen und man hat die Sachen immer noch. Das ist ganz wichtig für mich so.“ (B22)

Kontrolle

Selbstbestimmte Nutzung heißt auch, die eigene Nutzung zu kontrollieren und sich unter Abwägung verschiedener Faktoren für oder gegen das Spielen zu entscheiden. Eine solche Entscheidung wird zum Beispiel dann gefällt, wenn die Spieler vermeiden wollen, die zeitliche Kontrolle über ein Spiel zu verlieren, was wiederum eine Reflexion über die eigenen Vorlieben und Schwächen voraussetzt. Für den 15-jährigen B32 oder den 22-jährigen B29 trifft dies in Bezug auf die Nutzung von Onlinespielen bzw. auf das Spielen im Onlinemodus zu:

„Ganz selten Call of Duty, weil ich weiß, wenn ich einmal an diesem Spiel sitze, dann kann ich nicht aufstehen. Dann will ich auch nicht aufstehen. Deswegen spiel ich das nicht online.“ (B32)

„I: Und du hast jetzt gerade gesagt, dass du mit dem Computerspielen aufgehört hast wegen des Studiums. Spielst du jetzt irgendwas noch?

B29: Onlinerollenspiele nicht, weil ich gesagt habe, die fressen halt viel Zeit.“

Wird in einem Spiel eine zu große Ablenkungsgefahr gesehen, kann dies ein Grund dafür sein, dass dieses erst gar nicht angeschafft wird, auch wenn es den Spielvorlieben eigentlich sehr entspricht:

„I: Du hast Sims nur bei dir zuhause auf dem PC?

B11: Ja, ja. Aber ich will mir Sims 3 kaufen, aber ich glaub, ich lass das sein.

I: Weil? Ich mein, wenn du es so phasenweise im Griff hast?

B11: Ich denk halt, ja, es ist dann doch wieder eine zu große Ablenkung, also, ich will, ich geh der Ablenkung aus dem Weg. Weil ich denk, es wäre wirklich schon wieder ja, zu große Ablenkung.“

Über die eigene Spielnutzung zu reflektieren und sich aus Vernunftgründen gegen bestimmte Spiele oder Spielmodi zu entscheiden, hängt neben dem computerspielbezogenem Wissen auch eng zusammen mit dem Stellenwert, den Computerspiele bei ihren Nutzern einnehmen.

Berücksichtigung verfügbarer Zeitrahmen

Ein Blick auf die Einbettung von Computerspielen in den Alltag der Spieler sowie auf den Stellenwert, der ihnen eingeräumt wird, kann weitere Hinweise auf selbstbestimmte Nutzungsformen liefern. Aspekte wie das Zeitmanagement bzw. die Frage danach, ob ein Spieler dazu in der Lage ist, sich selbstständig die Zeit einzuteilen oder ob diese vom Spiel reguliert wird, sowie die Frage danach, wie Computerspiele den Alltag strukturieren, sind in diesem Kontext von Bedeutung. In den Interviews kommen unterschiedliche Herangehensweisen bzw. Strategien zum Ausdruck, wie die Spieler ihre Computerspielenutzung zeitlich in den Alltag einbetten. Spieler, die ihre Computerspielenutzung vor dem Hintergrund ihrer alltäglichen Verpflichtungen reflektieren, schaffen sich beispielsweise Zeiträume, innerhalb derer es möglich ist, sich ausschließlich mit dem Spiel zu beschäftigen. Die nachfolgenden Beispiele zeigen, dass die Spieler unterschiedliche Strategien zur Gestaltung von Zeiträumen anwenden:

„Als die Uni dann los ging noch weniger und jetzt wirklich nur noch Zeitfenster, die ich mir mal einräume, wenn ich denn ein neues Spiel unbedingt haben will, dann räume ich mir ein Zeitfenster ein, spiel das, schließ das ab und dann ist auch erst mal Pause.“ (B27)

„Eins habe ich auch gesehen, das war ganz günstig im Angebot und dann habe ich das einfach mitgenommen und erstmal zur Seite gelegt und gewartet, bis ich wieder Zeit hatte und dann habe ich wirklich gespielt, gespielt.“ (B21)

Zeitmanagement kann auch bedeuten, sich vor dem Hintergrund der konkret verfügbaren Zeit das jeweils passende Spiel auszuwählen, wie es die 25-jährige Spielerin B22 praktiziert, was eine Kenntnis über das Strukturwissen von Computerspielen voraussetzt:

„Also, wenn ich sag, ich spiel jetzt die *Sims*, dann weiß ich, unter einer Stunde komm ich nicht weg, also da muss ich Zeit haben, muss ich Lust zu haben, dann spiel ich das auch zwei, drei, vier Stunden, aber bei *Ragnarok* ist es so, hast du mal kurz eine halbe Stunde nichts zu tun, kannst du dich kurz einloggen, was machen und dann wieder raus, weil das ist zeitlich so, man kann jederzeit rein raus und es ist kurzlebiger und mehr Action dann. Wenn ich weiß, ich spiel jetzt *Anno 1404*, dann brauch ich erst mal Zeit, das kann ich nicht einfach mal kurz nebenbei, das braucht Zeit.“ (B22)

In eine andere Richtung verweist diejenige Art selbstbestimmter Nutzung von Computerspielen, bewusst die Zeit zu verdrängen. Hierbei handelt es sich um eine Form „kontrollierten Zeitvergessens“, währenddessen ausschließlich auf das Computerspiel fokussiert wird:

„Also, die Zeit vergessen kann ich eigentlich generell nicht sagen. Also höchstens, dass ich die Zeit dann mit Absicht vergesse. Also, dass ich dann irgendwie sage, ja, ist egal, oder so, dann bin ich halt morgen ein bisschen müde in der Schule, oder so, ist egal, ich spiele jetzt weiter, ich habe jetzt Bock, weiterzuspielen, oder so – aber dass ich sie so richtig vergesse und dass ich davon so gefesselt bin, dass ich gar nichts merke und Stunden vergehen, und Stunden vergehen, also, das ist eigentlich nicht so. Also, ich habe schon immer noch so ein bisschen die Zeit im Blick.“ (B26)

Prioritätensetzung

Die bewusste Zeiteinteilung während des Computerspielens ist teils eng verknüpft mit dem Setzen von Prioritäten. Selbstbestimmte Nutzung in diesem Zusammenhang bedeutet, sich im Rahmen unterschiedlicher Aufgaben, Anforderungen oder Aktivitäten bewusst für bzw. gegen das Spielen zu entscheiden. Neben Freunden und Freizeitaktivitäten wird auch der Stellenwert von Computerspielen im Vergleich zu Verpflichtungen wie Arbeit, Studium oder Schule abgewogen.

„Nein, ich glaub, wenn ich das Abi gemacht hätte, dann hätte ich auch während des Abiturs gespielt. Also das würde ich mir so auch nicht nehmen lassen. Also, wenn ich Lust habe, dann mach ich das einfach, wenn jetzt nicht grade irgendwas anderes ansteht. Also ich muss jetzt irgendwie Arbeiten gehen, dann sag ich nicht, nein, ich bleibe jetzt zu Hause und spiele einfach weiter.“ (B1)

„Also es kommt manchmal vor, eher so zwischendurch ein paar Minuten, ne Stunde oder so spielen, um mich ein bisschen abzulenken und dann gucke ich auf die Uhr und sage, okay, jetzt musst du aber wieder arbeiten.“ (B21)

„Also alles, was irgendwie Pflicht ist, so wie Uni, oder halt Arbeit und auch Hobbys, das hat eigentlich immer noch eine übergeordnete Rolle, also ich würde nie Arbeit

irgendwie absagen oder zu spät kommen, also da bin ich zu pflichtbewusst und auch was Uni angeht. Ich krieg ein ganz schlechtes Gefühl, wenn ich irgendwie nicht genug gelernt habe oder nicht genug getan habe für das Seminar, wenn es dann beginnt. Äh, also das hat immer eine übergeordnete Rolle und da stell ich auch alles andere zurück.“ (B27)

Im Kontext problematischer Nutzungsmuster können Freundschaften und attraktive Aktivitäten fernab von Computerspielen ein wichtiger Schutzmechanismus sein, um nicht vom Spiel absorbiert zu werden. Dabei kann sich selbstbestimmte Nutzung darin äußern, das Spielen bewusst gegen Aktivitäten mit Freunden oder Familie abzuwägen. Dies setzt selbstverständlich voraus, dass der Spieler über ein solches soziales Umfeld verfügt.

„Ich würde jetzt niemals sagen, ne pass auf, ich kann jetzt nicht ins Kino kommen, ich spiel gerade ein Computerspiel. Ich mein, dafür gibt es eine Speicheroption, da kann man es wegpacken und aufhören, also ich bin jetzt niemand. Oder auch, was ich ganz schlimm fand bei Leuten, die auch Onlinespiele gespielt haben, ja ne du, ich kann heut nicht, ich hab jetzt noch einen Raid. Okay, bleib halt zuhause, das muss nicht sein, weil man online irgendeinen Monsterboss killen muss, dass man da nicht mit irgendwo hingeh.“ (B22)

„Ich habe mir meistens Spiele gekauft, wo ich wusste, so jetzt sind die erstmal im Urlaub, jetzt sind sie weg. Dann kannst du auch mal spielen. [...] Also wenn der engste Freundeskreis weg ist oder Praktikum hat oder irgendwas.“ (B21)

„Sobald mich irgendwer anruft, mach ich den Computer einfach aus, das habe ich mir irgendwann mal so festgelegt: wenn mich wer anruft mache ich den Computer aus, weil ich finde, wenn man dann sagt ‚ne ich komme nicht, weil ich Computer spiele‘ – das finde ich nicht gut.“ (B29)

Die eigenen Prioritäten bewusst zu reflektieren, kann auch die Entscheidung nach sich ziehen, die Spielaktivitäten abubrechen. B15 berichtet, sich nach einer Phase der intensiven *FarmVille*-Nutzung, die Frage nach dem Stellenwert dieses Spiels gestellt zu haben, woraufhin er sich gegen das Spiel und für die Schule entschieden hat.

„So ich hab das einfach gemerkt und da hab ich das halt auch abgewägt, was ist mir wichtiger? So, dass ich jetzt irgendwie meine Schule noch halbwegs zu Ende krieg oder dass ich da meine blöde Farm hab. So, klar, hat es natürlich hat es weh wehgetan in Anführungsstrichen, aber das war halt so.“ (B15)

Eigensinnige Nutzung

Selbstbestimmte Computerspielenutzung kann auch bedeuten, sich über die vorgegeben Regeln und Spielziele hinwegzusetzen und das Spiel nach eigenem Belieben zu nutzen bzw. mit dem Spiel zu spielen. In den Interviews finden sich einige Hinweise, die darauf hindeuten, dass die Spieler die Spiele auf eigene, kreative Art und Weise nutzen. Dies kann beispielsweise bedeuten, nicht unmittelbar die Quests eines Spiels zu erfüllen, sondern sich zunächst

in der Spielwelt umzuschauen, sie zu erkunden bzw. „unter die Lupe zu nehmen“, wie es der 17-jährige Spieler B35 im Kontext seiner *Grand-Theft-Auto*-Nutzung handhabt.

„Irgendwie so gerade bei *GTA* schlüpft man halt in irgendeine Person und die Welt steht einem offen so und man kann halt einfach mal so generell ja einfach gucken was es gibt so man einfach mal irgendwie so in jede Ecke mal fahren mal gucken so das find ich einfach das reizt schon so [...] so fängt es meistens an, erstmal halt alles so ein bisschen unter die Lupe nehmen und dann meistens irgendwann ja wenn man soweit alles glaubt zu kennen dann fange ich meistens so die Quests an und dann ja spiele ich das halt durch.“ (B35)

Das Spiel gegen die Regeln zu spielen, kann auch aus der Langeweile am eigentlichen Spiel resultieren.

„Zum Beispiel, dass man die Leute dann in die Mauern so einzäunt oder das man den Briefträger einzäunt und einen Pool drum rum baut, dann ertrinkt der. Oder dass man das man das ganze Haus abfackeln lässt oder irgendwie – ich weiß nicht, ich habe Spaß daran, das Spiel nicht einfach nach den Regeln zu spielen, wie es dann sein müsste, weil das wäre langweilig, so, weil, am Anfang ist es natürlich ganz witzig so, aber irgendwann denkst du so, ist halt immer das gleiche, musst diese Bedürfnisse befriedigen von den Leuten da, und du musst denen da irgendwas hinbauen, und das ist dann irgendwann langweilig. Willst du mal gucken, was kann man da noch machen, was mal ganz was Neues wäre, so.“ (B26)

Ein weiterer Anlass für diese Art der Computerspielenutzung kann darin bestehen, die Avatare hinsichtlich ihrer Reaktionen und Verhaltensweisen auf ihren Realitätsbezug überprüfen zu wollen:

„[bezogen auf *Sims 3*] Dass man alles so gestalten kann. Dieses Gestalten, diese freie Hand, die man da hat. Ich find es witzig wie die da manchmal reagieren, diese Sims, wenn man denen Sachen, keine Ahnung, wenn man die streiten lässt, find ich witzig. Einfach mal zu gucken, wie die Leute, wie die reagieren, wie realistisch das ist. So, ich albere da auch meistens so rum. Deswegen. Mach das nicht sehr zielstrebig, sagen wir mal so.“ (B19)

Eine andere Herangehensweise kann diejenige sein, das Spiel von einer Metaebene aus zu betrachten, um Zusammenhänge zu erforschen bzw. um inhärente Prozesse zu identifizieren und andere Spielarten zu erproben.

„Ja genau und ich finde auch *WoW* ist ja doch eigentlich eine in sich geschlossene große Wirtschaftssimulation. Man kann das ja auch durchaus auf dem Weg angehen.“ (B17)

Die angesprochenen Facetten selbstbestimmter Nutzung von Computerspielen machen deutlich, dass es unterschiedliche Ebenen selbstbestimmter Nutzung gibt, die wiederum bei den Spielern qualitativ unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Wirft man einen Blick auf die allgemeine Medienkompetenz derjenigen

Spieler, die in irgendeiner Form selbstbestimmte Nutzungsweisen zeigen, so wird zum einen deutlich, dass diese unterschiedlich ausgebildet ist. Zum anderen gibt es Unterschiede hinsichtlich der Ausprägungen der drei Medienkompetenzdimensionen Wissen, Reflexion und Handeln (vgl. Gebel 2010). Anhand von drei ausgewählten Spielern, deren Nutzung sich in verschiedener Hinsicht als Ausdruck von Selbstbestimmung charakterisieren lässt, sollen unterschiedliche Ausprägungen von Medienkompetenz veranschaulicht werden. Gemeinsamkeiten bestehen dahingehend, dass es sich um drei Spielerinnen handelt, die (unter anderem) die *Sims* spielen.

1. B21 (S7) ist 21 Jahre alt und *Sims*-Spielerin. Ihre Aussagen geben Rückschlüsse auf unterschiedliche Medienkompetenzaspekte, vor allem im Bereich Kommunikation, Gestaltung und Partizipation, also den Unterkategorien der Medienkompetenzdimension Handeln. Die Studentin hat verschiedene medienbezogene Hobbys. Sie partizipiert in einem Online-Verein für Manga und Anime. In diesem Kontext veröffentlicht sie eigene Zeichnungen und Texte. Sie ist in Onlinecommunities aktiv und nutzt diese als Kommunikationsplattform. Zudem besucht sie gerade einen Schreibkurs. Im Kontext ihrer *Sims*-Nutzung hat sie sich unterschiedliche Ausstattungen wie Hautfarben, Frisuren und Kleidung von speziellen Seiten heruntergeladen und diese zu neuen Sims zusammenfügt bzw. bestehende Sims damit ergänzt. Ihr spezielles gestalterisches Interesse liegt darin, *Sims* im Anime- bzw. Manga-Look zu erschaffen. Die verfügbaren Inhalte werden von anderen *Sims*-Spielern zumeist kostenlos zur Verfügung gestellt. B21 betont, dass diese gestalterischen Möglichkeiten für sie sehr wichtig seien, da ihr die Spielinhalte der *Sims* „auf keinen Fall“ ausreichen. Deswegen verfüge sie auch über einen großen Download-Fundus unterschiedlichster „Sims-Einzelteile“. Ihre Computerspielenutzung bettet sie so in ihren Alltag ein, dass sie studienbezogenen Anforderungen wie Klausuren gerecht wird. Oftmals setzt sie ihre geplante Computerspielenutzung nicht um, weil sie stattdessen Zeit mit ihrer Familie oder ihren Freunden verbringt. Des Öfteren plagt sie ein schlechtes Gewissen, wenn sie Computerspiele nutzt, anscheinend, weil dies für sie eine negativ konnotierte Aktivität darstellt.
2. Bei B27 (S5) handelt es sich ebenfalls um eine 21-jährige *Sims*-Spielerin. Sie verfügt über ein ausgeprägtes analytisches Wissen im Bereich Spielprinzipien und Spielmechanismen. Ihr Studium der Medien- und Kommunikationswissenschaft hat sie unter anderem aufgrund ihrer Vorliebe für Computerspiele gewählt, wenngleich ihre computerspielbezogene Medienkompetenz nicht allein auf das Studium zurückgeführt werden kann, da sie bislang lediglich ein Seminar zum Thema besuchen konnte. Allerdings hat sie bereits mehrere Praktika in diesem Bereich absolviert und arbeitet zudem bei einem Onlinespieleportal. Unterschiedliche Aussagen weisen ferner auf

ihre medien- und selbstbezogene Reflexion hin. Sie ist dazu fähig, ihr Spielerleben sehr genau und analytisch zu beschreiben und kennt unterschiedliche Phänomene wie Immersion oder Flow.

„Ja, ich finde es generell auch interessant andere fiktionale Welten irgendwie zu erleben und Spielprinzipien und Spielregeln zu erkennen und zu ergründen mit der Zeit und sich einfach da hineinzusetzen. Also eine Art Immersion, die da stattfindet. Dass man sich vollkommen drauf einlässt und wirklich relativ abgeschottet ist.“

Ihre selbstbestimmte Nutzung von Computerspielen betreffend, ist auffällig, dass sie oftmals auch Entscheidungen aus Vernunftgründen trifft, was wiederum im Zusammenhang mit einer sehr ausgeprägten Spielnutzung während ihrer Pubertät stehen könnte.

3. B22 (S6) ist 25 Jahre alt, spielt ebenfalls gerne *Sims*, wobei sie die *Anno*-Reihe zu ihren Computerspielfavoriten zählt. Sie verfügt über ein breites Wissen über Computerspiele sowie im Bereich Medien im Allgemeinen, was sich in allen drei Unterdimensionen niederschlägt (instrumentell, analytisch, strukturell). Ihre Mediennutzung ist ausgiebig und vielfältig, was auch für ihre Computerspielenutzung gilt. Sie zeigt eine sehr differenzierte Spielauswahl und Spielnutzung. Zudem weist sie einen hohen Grad an selbst- und medienbezogener Reflexion auf. Selbstbestimmte Nutzungsmuster sind bei B22 vielfältig identifizierbar und zeugen von hoher Reflexivität. Sie ordnet sich weder den Anforderungen der Spiele unter, noch möchte sie Verpflichtungen eingehen. Für sie ist das Lustmotiv ausschlaggebend, obwohl eine Spielsession immer auch freie Zeit voraussetzt. Obgleich sie eine hohe Mediennutzung zeigt, sind ihr Aktivitäten mit Freunden wichtiger.

Die drei Beispiele zeigen, dass selbstbestimmter Umgang mit Computerspielen sehr unterschiedliche Ausprägungen hat bzw. unterschiedlich zum Ausdruck kommt. Ein entscheidender Faktor scheint die selbst- und spielbezogene Reflexionsfähigkeit zu sein, die es den Spielerinnen ermöglicht, zum einen souverän mit den spielbezogenen Anforderungen umzugehen und die Spielenutzung ihren Bedürfnissen und lebensweltlichen Verpflichtungen entsprechend anzupassen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich um ein dynamisches Zusammenspiel handelt, das immer wieder aufs Neue ausbalanciert werden muss.

5.8 Fazit

Die förderlichen Potenziale von Computerspielen wurden im Rahmen der Untersuchung aus verschiedenen Perspektiven untersucht. Ausgehend von der Annahme, dass Computerspiele das fördern, was sie fordern (vgl. u. a. Wechselberger 2010 mit Bezug auf Scheurl 1979), wurden in einer Spielanalyse aus-

gewählte Spiele unterschiedlicher Gattungen im Hinblick auf verschiedene Kompetenzbereiche analysiert. Dabei zeigt sich sehr deutlich, dass die Spiele unterschiedliche Kompetenzprofile bzw. -anforderungen haben. Während es bei den einen stärker auf die Hand-Auge-Koordination ankommt, spielen bei anderen Teamfähigkeit und kommunikative Kompetenzen eine zentrale Rolle. Die Ergebnisse knüpfen an die bereits vorliegenden Arbeiten von Gebel/Gurt/Wagner (2004) sowie Gebel (2010) an und erweitern diese um zwei Aspekte: Zum einen wurden in der vorliegenden Studie Multi-Player-Online-Spiele berücksichtigt, die insbesondere im Hinblick auf soziale Kompetenzen neue Anforderungen aufweisen, die sich z. B. auf die Kommunikation, Interaktion und Kooperation mit anderen realen Spielern beziehen. Zum anderen wurde neben den Spielanalysen auch noch die Kompetenzzuschreibungen von Spielerinnen und Spielern einbezogen, die in Zusammenhang mit den Kompetenzanforderungen der analysierten Spiele betrachtet wurden.

Die Repräsentativbefragung erbrachte, dass – sieht man von Aussagen zu technikbezogenen und sensomotorischen Kompetenzen ab – nur ein sehr geringer Teil der Computerspieler zustimmt, dass ihr Spielverhalten intermondiale Transfers angestoßen hätte. Bestimmte Teilgruppen, insbesondere die jugendlichen und die extensiven Spieler, stimmen den Aussagen allerdings überproportional häufig zu. Auch bei den qualitativen Interviews handelt es sich um (Selbst-)Zuschreibungen der Spieler, die keine Wirkungszusammenhänge ermöglichen. Die Befunde, die sich zu einer Reihe von Schlussfolgerungen verdichten lassen, sind dennoch aufschlussreich, weil sie auch im Hinblick auf das Thema Kompetenz Hinweise auf Prozesse struktureller Kopplung erkennen lassen.

Kompetenzerwerb und -förderung wird in erster Linie Lernspielen zugeschrieben

In den Interviews kommt zum Ausdruck, dass viele der befragten Spieler sehr deutlich zwischen den Modi des Lernens und des Spielens trennen. Lernen wird eher mit formalen, schulischen Lerninhalten wie z. B. Mathematik verbunden, während Spielen als Unterhaltung und zweckfreies Handeln betrachtet wird. Entsprechend wird auf die Frage, was durch ein Spiel gelernt wurde, vor allem auf Lernspiele rekurriert, in denen diese Kompetenzbereiche im Mittelpunkt stehen.

Soziale Anforderungen und Kompetenzen haben an Bedeutung gewonnen

Sowohl die Analyse der Spiele als auch die qualitativen Interviews haben gezeigt, dass soziale Kompetenzen gerade bei neueren Spielen an Bedeutung gewonnen haben.⁷⁶ Zum einen hat (insbesondere mit der steigenden Bedeutung

76 Gebel et al. (2004, S. 363) stellten in ihrer Analyse fest, dass bis dahin nur wenige Spiele in Bezug auf soziale Kompetenzbereiche mit kompetenzförderlichem Potenzial ausgestattet seien.

des Internets bzw. von vernetztem Spielen) die Zahl der Spiele zugenommen, die gemeinschaftliches Spielen ermöglichen bzw. gemeinschaftliches Handeln in den Mittelpunkt des Spiels rücken. Zum anderen haben sich die kommunikativen Möglichkeiten ausdifferenziert, die es den Spielern ermöglichen, auf ganz unterschiedlichen Ebenen zu interagieren und zu kooperieren. In den Interviews wird deutlich, dass Spiele als soziale Handlungen gerahmt werden; für viele stehen das gemeinsame Erlebnis und die Kommunikation mit anderen im Vordergrund. Im gemeinsamen Spiel gewinnen gruppendynamische Prozesse an Bedeutung. Einige Spieler legen nahe, dass die Spieler sich in eine Gruppe (ein Team, einen Clan, eine Gilde) integrieren und bestehende Strukturen akzeptieren, unter Umständen aber auch Führungskompetenzen erproben, indem sie innerhalb einer Gruppe eine Leitungsfunktion übernehmen. Inwieweit diese Spieler diese Kompetenz in ihren Alltag überführen können, bleibt offen, ist aber sicherlich auch abhängig von den sich bietenden realweltlichen Situationen.

Spielforderungen und Kompetenzen der Spieler greifen ineinander

Die Frage nach der Wirkungsrichtung kann auch im Rahmen dieser Untersuchung nicht beantwortet werden. Vor dem Hintergrund der Theorie der strukturellen Kopplung (vgl. Kapitel 2.1) scheint es jedoch plausibel, dass sich Spieler mit bestimmten Kompetenzen Spielen zuwenden, die ihnen hinsichtlich der geforderten Kompetenzen (und ihren jeweiligen Bedürfnissen) entgegenkommen.

Viele Kompetenzen verbleiben auf intramondialer Ebene

Auch wenn die Aussagen der Befragten keine direkten Rückschlüsse auf Transferprozesse zulassen⁷⁷, finden sich Hinweise, dass einige Kompetenzbereiche auf das Spiel begrenzt bleiben (vgl. auch Esser/Witting 1997; Witting 2007, 2008), u. a. weil sich die spielbezogenen Kompetenzen und Handlungsmuster nicht auf die reale Welt übertragen lassen.⁷⁸ Zwar finden sich in den Interviews Hinweise, dass durch das Spielen z. B. Fähigkeiten wie die Reaktionsgeschwin-

77 Diese Beobachtung deckt sich mit den Erfahrungen von Esser/Witting (1997). Zum Teil führen sie das zögerliche Antwortverhalten darauf zurück, dass den Befragten potenzielle Transferprozesse nicht bewusst waren; zum anderen vermuten sie, dass einige der Befragten ihre Antworten zurückgehalten oder im Sinne eines sozial erwünschten Antwortverhaltens formuliert haben.

78 Witting (2008) stellte in ihrer Untersuchung von Transferprozessen auf der Basis qualitativer Interviews fest, dass neben der Dauer und der Intensität der Spielphasen vor allem auch das Spiel selbst sowie die vom Spieler zugeschriebene Relevanz und Bedeutsamkeit wichtige Faktoren darstellen, die mögliche Transferprozesse begünstigen. Als Transfer hemmenden Faktor identifiziert sie die Rahmungskompetenz der Spieler. Die Spieler „verweisen damit auf eine Beurteilung der virtuellen Welt als eigenständigen Sinnbereich, dessen Elemente in ihrer Bedeutung und Relevanz (angeblich) nicht über die spielinterne Funktion hinausweisen“ (S. 161). Allerdings würde eine Rahmungskompetenz Transferprozesse auch nicht grundsätzlich verhindern.

digkeit im Spiel trainiert wurden, die auch in andere nicht-spielbezogene Situationen übertragen werden, oder dass soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit und Verantwortungsübernahme gefördert wurden. Inwieweit die Spieler allerdings diese erworbenen Kompetenzen auch auf andere nicht-spielbezogene Bereiche übertragen konnten, lässt sich nicht eindeutig klären.

Selbstbestimmte Nutzung stellt eine wichtige Basiskompetenz dar

Computerspiele weisen verschiedene Bindungsfaktoren auf, die zum einen das Spiel attraktiv machen und zum anderen dazu dienen sollen, dass die Spieler möglichst lange im Spiel verweilen. Eine kompetente Nutzung setzt voraus, dass der Spieler diese Mechanismen erkennt und im Hinblick auf sich selbst und seine eigene Nutzung reflektiert und dadurch in die Lage versetzt wird, seine Computerspielnutzung selbstbestimmt zu gestalten. Selbstbestimmte Nutzung bedeutet auch, dass man sich den Spielanforderungen (sowohl den spielimmanenten als auch den sozialen) nicht unterordnet, dass man unter Berücksichtigung der jeweiligen Lebenssituation die Computerspielenutzung abwägt und der Selbstzweck das ausschlaggebende Spielmotiv ist bzw. bleibt. Die Facetten selbstbestimmter Computerspielnutzung bieten zentrale Ansatzpunkte, um einer problematischen Nutzung im Sinne eines Kontrollverlustes über das eigene Spielverhalten vorzubeugen.

6 Computerpiele(n) als zeitliches Phänomen

Jan-Hinrik Schmidt, Marius Drosselmeier

Phänomene der „exzessiven Nutzung von Computerspielen“ oder gar der „Computerspielsucht“ verweisen nicht nur auf spezifische Maßstäbe von „normalem“ und „abweichendem“ Verhalten (vgl. dazu das folgende Kapitel 7), sondern auch auf die zeitliche Dimension, denn sie implizieren eine „zu zeitraubende“ oder „zu zeitungsfähliche“ Nutzung. Wie jede andere Form des Handelns ist auch das Spielen digitaler Spiele zeitlich gebunden: Das Erleben von Handlungsfähigkeit setzt eine zeitliche Abfolge von Aktionen und Reaktionen voraus.⁷⁹ Über diese trivial anmutende Beobachtung hinaus bestehen aber eine Reihe von Besonderheiten, wenn man digitale Spiele als zeitrelevantes Phänomen bzw. das digitale Spielen als zeitliches Phänomen betrachtet. In diesem Kapitel soll daher zunächst diskutiert werden, in welcher Hinsicht Computerspiele „zeitliche Relevanz“ besitzen und an welchen Stellen mögliche Konflikte zwischen spielinternen und -externen Zeitrhythmen angelegt sind (Kapitel 6.1). Kapitel 6.2 veranschaulicht und erweitert diese Überlegungen unter Rückgriff auf die qualitativen Befragungen. Kapitel 6.3 berichtet Befunde zum zeitlichen Umfang des Computerspielens aus der Repräsentativbefragung, und Kapitel 6.4 charakterisiert die Gruppe der „extensiven Computerspieler“ näher.

79 Klimmt (2006, S.70–75) folgend, lässt sich das Computerspielen auf dieser basalen Ebene als Abfolge von „Input-Output-Loops“ verstehen, also von miteinander verketteten Schleifen von Eingaben des Spielers und darauf folgende Ausgaben des Spielprogramms, die wiederum Eingaben bzw. Reaktionen des Spielers nötig machen können, etc. Auf diesen I/O-Loops bauen wiederum einzelne Spielepisoden auf, die durch spezifische Handlungsmöglichkeiten, Handlungsnotwendigkeiten, die Handlungsdurchführung sowie ihr Ergebnis gekennzeichnet sind. Wie eng oder umfassend eine Spielepisode gefasst wird (ob z. B. das Drehen eines einzelnen *Tetris*-Steins oder eine ganze Partie als Episode verstanden wird), ist letztlich vom Erkenntnisinteresse abhängig.

6.1 Digitale Spiele als zeitliches Phänomen

Medien fungieren als „soziale Zeitgeber“ (Neverla 2007), weil sie einerseits eigene Zeitgestalten – z. B. das zyklische Erscheinen einer Tageszeitung oder die lineare Programmabfolge eines Radiosenders – in sich tragen, andererseits in die Zeitbudgets und Alltagsrhythmen des Einzelnen integriert werden müssen. Die Kopplung von (medienbezogener) Systemzeit und (individueller) Eigenzeit kann unterschiedliche Formen annehmen, beispielsweise die Synchronisation des eigenen Tagesablaufs mit der Sendezeit der Frühnachrichten im Radio oder der favorisierten Fernsehsendung, oder aber das Füllen von „Zeitlücken“ durch Medienkonsum.

Auch digitale Spiele haben eine eigene Zeitgestalt und tragen so zur „polychronen Zeit“ (Neverla 2007) bei, in der eigenständige Zeitordnungen nebeneinander existieren. Um die Verschränkungen zwischen den Zeitordnungen beschreiben zu können, ist eine basale Unterscheidung hilfreich, die Juul (2005, S. 141 ff.) vorgeschlagen hat: Spielzeit („play time“) ist die Zeit, die ein Spieler für das digitale Spiel aufwendet, während fiktive Zeit („fictional time“) die zeitlichen Abläufe bezeichnet, die innerhalb des Spiels vorzufinden sind. Diese Zeitordnungen können wiederum in unterschiedlichem Verhältnis zueinander stehen. Während manche Spiele keine eigenständige fiktive Zeit besitzen, sondern nur auf Eingaben des Spielers innerhalb der Spielzeit reagieren (z. B. eine Partie *Solitär*), gehört die in die Software eingeschriebene zeitliche Abfolge von Ereignissen bei anderen Spielen zum basalen Spieldesign, z. B. weil sich computergesteuerte Gegner in bestimmten Abfolgen bewegen oder weil sich eine Spielwelt (abhängig oder auch unabhängig vom Einwirken des Spielers) im Lauf der Zeit verändert.⁸⁰ In vielen Fällen ist die fiktive Zeit im Vergleich zur Spielzeit stark komprimiert, beispielsweise wenn der Tag-Nacht-Wechsel in der Welt eines MMORPGs innerhalb von einer realen Stunde vor sich geht oder wenn eine Karriere als Fußball-Manager oder gar 3.000 Jahre Menschheitsgeschichte in einem Simulationsspiel in wenigen Stunden Spielzeit ablaufen können. Unter Umständen kann der Spieler die fiktive Zeit auch manipulieren, also zum Beispiel die Geschwindigkeit der Tages- oder Jahreswechsel beschleunigen oder verlangsamen.

Eine weitere wichtige Unterscheidung in diesem Zusammenhang sind Zeitmodi wie „real time“ oder „rundenbasiert“, die sich zum Beispiel in Strategiespielen finden lassen. Sie legen fest, ob während einer Spielpartie die fiktive Spielzeit kontinuierlich verstreicht, was größeren Handlungsdruck erzeugt bzw.

80 An dieser Stelle soll allerdings nicht näher auf die Zusammenhänge zwischen Zeit und Raum in Computerspielen eingegangen werden, wenngleich es sich hierbei ebenfalls um einen wichtigen Aspekt des Designs digitaler Spiele handelt (vgl. Nitsche 2007) – ob z. B. eine Spielfigur bestimmte Wegstrecken innerhalb eines Spiels schneller oder langsamer überbrücken kann, mag großen Einfluss auf das Spielerleben haben.

Reaktionsschnelligkeit erfordert, oder ob der Spieler seine Züge innerhalb eines gewissen Zeitlimits (oder auch zeitlich unbegrenzt) planen kann. Unter Umständen können sich Zeitmodi auch abwechseln, sodass nur für bestimmte Abschnitte eines Spiels Zeitdruck erzeugt wird.

Schließlich ist von Belang, ob und ggfs. wie die Zeitrhythmen eines Spiels in Bezug auf in sich abgeschlossene Episoden – Runden, Partien, Level, Szenarien, Karten o. Ä. – strukturiert sind. Nicht nur die Länge einer Spielepisode oder „Spielesession“ im Sinne der „play time“, also der Zeit, die sich der Spieler dem digitalen Spiel zuwendet, kann variieren, sondern auch die Länge einer Runde oder Partie innerhalb des Spiels. Diese kann im Minutenbereich oder gar darunter liegen, wie z. B. bei einer Partie *Solitär*, *Minesweeper* oder *Sudoku*, kann aber auch Rundendauern von einer Stunde oder länger umfassen. Hinzu kommt, dass eine Spielpartie unter Umständen aus mehreren einzelnen Runden besteht; so kann z. B. bei *Counter-Strike* die Dauer einer Runde auf fünf Minuten eingestellt werden, während eine Partie erst dann beendet ist, wenn eine Seite drei einzelne Runden gewonnen hat. Andere Spiele wiederum können in aller Regel nicht in einer Session gemeistert werden: Um beispielsweise sein Reich in *Civilization* von der Bronzezeit bis ins Weltraumzeitalter zu führen, dürften zwanzig oder dreißig Stunden nötig sein; Action-Adventure oder Rollenspiele erfordern oft ähnlichen Aufwand. Manche Spiele schließlich haben gar kein vordefiniertes Ende, sondern können im Grunde beliebig lange gespielt werden – MMORPGs wie *World of Warcraft* sind hierfür ein Beispiel.

Die spielinternen Zeitstrukturen, insbesondere die zeitliche Abfolge von Spielforderungen, beeinflussen wesentlich das Unterhaltungs- oder Spannungserleben, mithin auch die Motivation, sich einem Spiel über einen längeren Zeitraum zuzuwenden.⁸¹ Abb. 6, die dem Spieltest in einer Fachzeitschrift entnommen wurde, zeigt beispielhaft, wie eine solche „Motivationskurve“ verlaufen und als Grundlage für die Spielbewertung herangezogen werden kann. Wahrt die strukturelle Kopplung zwischen Spiel und Spieler über einen gewissen Zeitraum an zusammenhängender Spielzeit einen Ausgleich zwischen „zu überfordernden“ und „zu langweiligen“ Spielforderungen, kann es zum Flow-Erleben kommen. Dieses ursprünglich von Csikszentmihalyi (1990) formulierte Konzept verweist auf den Umstand, dass Menschen bei kreativen, aber auch bei repetitiven oder monotonen Tätigkeiten in einen Zustand geraten können, der durch „intensive und fokussierte Konzentration auf eigene Handlung“

81 Der Umstand, dass Zeitrhythmen und Spielerleben miteinander gekoppelt sind, hat gerade im Segment der Browser-Games ein eigenes Geschäftsmodell entstehen lassen: Bei vielen der grundsätzlich kostenlosen Spiele können für meist recht kleine Geldbeträge bestimmte „Spielfortschritte“ (wie eine bessere Ausrüstung, das „Aufüllen“ von Energie, ein zusätzlicher Zug pro Stunde o. Ä.) erworben werden, die durchaus auch – bei größerem Zeitaufwand – kostenfrei erspielbar wären. Der Spieler kauft sich in diesen Fällen gesparte Zeit.

Abbildung 6: Motivationskurve im Spielverlauf als Grundlage einer Spielbewertung



Erstens bestimmt die spielinterne Zeitstruktur die „Unterbrechbarkeit“ bzw. „interruptibility“ (Bogost 2010) eines Spiels, legt also nahe, wann bzw. zu welchen Gelegenheiten es ohne Nachteile für den Spielfortschritt unterbrochen werden kann, um sich anderen Dingen zuzuwenden.⁸⁴ Für kurzfristige Unterbrechungen bieten beispielsweise viele Spiele die Möglichkeit, den Spielfluss auf Tastendruck zu pausieren; längere Spielpausen können zwar auch durch

84 Für „casual games“ ist diese „interruptibility“ ein geradezu definierendes Merkmal, weil nur sie es dem Spieler erlaubt, sich in kurzen und überschaubaren Episoden dem Spiel zuzuwenden (vgl. Bogost 2010, S. 36 ff.).

das permanente Pausieren eingelegt werden, erfolgen aber meist, indem der erreichte Spielfortschritt abgespeichert wird. In der nächsten Spielrunde kann dann, wenn gewünscht, an der gleichen Stelle wieder eingesetzt werden. Das Gegenstück zu pausierbaren Spielen sind persistente Spiele, bei denen das Geschehen innerhalb der Spielwelt auch dann weiterläuft, wenn der Spieler sich ihr nicht zuwendet. Solche persistenten Spielwelten finden sich vor allem im Bereich der Multiplayer-Online-Spiele, seien es browserbasierte Strategiespiele wie *Ogame* (vgl. Fritz 2008) oder die MMORPGs à la *World of Warcraft*. Hier kann der Spieler die Spielwelt zwar verlassen, muss aber damit rechnen, dass andere Spieler in der verstreichenden Zeit Spielfortschritte erzielen oder (je nach Spieldesign) sogar Handlungen unternehmen, die ihm schaden.

An diesen Umstand anknüpfend können zweitens spielinterne Zeitstrukturen implizieren, dass unabhängig von der „Anwesenheit“ des Spielers im Spiel zu bestimmten Zeiten bestimmte Ereignisse seine Aufmerksamkeit bzw. sein Eingreifen fordern. Auch diese Form der Rhythmisierung ist ein Merkmal vor allem von onlinebasierten Multiplayer-Spielen, die beispielsweise eine fixe Rundenabfolge vorsehen, sodass sich ein Spieler einmal am Tag oder einmal in der Woche etc. einloggen muss, um bestimmte Züge zu erledigen. Während hier die zeitliche Abfolge relativ beliebig ist, sind bestimmte onlinebasierte Sportsimulationen hingegen an realweltliche Ereignisse gekoppelt – die verschiedenen Varianten von Fußballmanager-Simulationen bewerten beispielsweise den Erfolg einer Mannschaft im (Online-)Spiel anhand der Leistungen der Fußballspieler im tatsächlichen (Offline-)Match, sodass die Spieltage der Bundesliga bestimmen, wann eine neue Aufstellung oder taktische Ausrichtung für die fiktive Mannschaft festgelegt werden muss (vgl. Nikol 2009).

Über die im Spiel festgelegten Zeitstrukturen hinaus können sich gerade innerhalb von Spielergemeinschaften zusätzliche zeitliche Fixpunkte ergeben, die eine Hinwendung zum Spiel nahelegen oder sogar zu zeitlichen Verpflichtungen werden: Manche Gilden stellen zum Beispiel gewisse Mindestanforderungen an die Spieldauer oder Anwesenheit ihrer Mitglieder bzw. setzen regelmäßige Termine für gemeinsame Aktivitäten an. Im Bereich des eSports wiederum existieren in der Regel feste Trainingszeiten innerhalb der Clans, und es gibt festgelegte Wettkampftermine, die nicht verpasst werden dürfen.

Beide Varianten der Kopplung von spielinternen und -externen Zeitrhythmen – das Unterbrechen von Spielepisoden oder das Hinwenden zu zeitlich fixierten und rhythmisierten Spielereignissen – können relevant werden, wenn es um die Einpassung digitaler Spiele in den Alltag, um das Schaffen von Zeitfenstern oder auch um die Kollision von Zeitordnungen geht. Götzenbrucker/Köhl (2009, S. 28) nennen beispielsweise drei Strategien, mit denen die von ihnen untersuchten Spieler die Zeitrhythmen des Spiels mit denen des Alltags zu kombinieren versuchen: Das „Arrangieren und Einpassen des Spiels in den Alltag“,

das Spielen als „kurzweilige[r] Zwischenzeitfüller“ sowie die „Ritualisierung des Spielens“, wenn es nur zu besonderen Anlässen aufgenommen wird.

Eine komplexe Konstellation von Zeitrhythmen – im Spiel sowie in zwei verschiedenen Zeitzonen außerhalb des Spiels – findet sich hingegen bei Bahl (1997): Sie berichtet von zwei amerikanischen Austauschstudierenden, die Mitte der 1990er Jahre in Deutschland studierten und über textbasierte MUDs (Multi-User-Dungeons; Vorläufer der MMORPGs) Kontakt zu Freunden in den USA hielten. Im Laufe der Zeit richteten sie „ihren alltäglichen Lebensrhythmus weitgehend an den besten Spielzeiten aus, zumal die Leitungen in Europa nachts auch weniger belastet waren. Schließlich unterschieden sich ihre Schlafphasen nahezu diametral von denen der Menschen ihrer unmittelbaren Umgebung. Am Wochenende fuhren sie mit dem letzten Bus vom Studentendorf hinunter in die Stadt zum Rechenzentrum, um mit einem der ersten am nächsten Morgen wieder nachHause (sic!) zurückzukehren“ (Bahl 1997, S. 120).

Die letztgenannten Beispiele verweisen schließlich schon darauf, dass digitale Spiele jenseits von einzelnen Spielepisoden oder Spielesessions noch eine mittel- oder langfristige zeitliche Perspektive haben: Zum einen muss ihre Handhabung erlernt werden, wobei wiederum das Einfinden in konkrete Spiele, beispielsweise durch Lektüre von Handbüchern, das Durchspielen spezieller Tutorials oder nach der Methode von „trial and error“, von dem Aneignen spielübergreifender Fertigkeiten zu unterscheiden ist. Im Lauf einer „Spielkarriere“ erlernt man so beispielsweise die Grundprinzipien der Steuerung von Shootern, Jump’n’run- oder Strategiespielen, die sich dann im Sinne eines intramondialen Transfers auf neue Einzeltitel übertragen lassen. Zum anderen ist die Gewohnheitsbildung, sowohl im Sinne der wiederholten Zuwendung zu Spielen im Alltag als auch im Sinne der Vorliebe für spezifische Inhalte oder Genres, per definitionem ein zeitlich ausgedehntes Phänomen.

Allerdings liegen gerade über die mittel- und langfristigen Verläufe von Spielerkarrieren noch vergleichsweise wenige Befunde vor, die Aufschluss über die Gründe für eine Veränderung des zeitlichen Aufwands oder von zeitlichen Rhythmen geben könnten. Eine interessante Ausnahme ist die qualitative Studie von Götzenbrucker/Köhl (2009), die 15 Online-Spieler, die bereits 1999 an einer Studie zu Spielgewohnheiten und -motiven teilnahmen, etwa zehn Jahre später erneut befragten. In dieser Untersuchungsgruppe fanden sich sowohl Fälle, in denen Routinen und Motive des Spielens relativ stabil geblieben waren, als auch Fälle, die von deutlich veränderten Erwartungen an das Spielerleben oder veränderten zeitlichen Ressourcen berichteten, sodass sie z. B. von Intensivspielern zu „casual gamern“ wurden.

Elemente eines Modells der Aneignung von Spielen und dem vorherrschenden Zeitgefühl kombinieren Götzenbrucker/Köhl (2009, S. 28) zu einem Vier-Phasen-Modell der Spielkarriere (vgl. Tab. 39). Es bleibt offen, inwiefern diese Phasen zwangsläufig aufeinander folgen und welche Faktoren dafür verantw-

lich sind, ob bzw. in welcher Geschwindigkeit einzelne Spieler von einer Phase in die nächste wechseln. Gerade in Bezug auf den Übergang des (gefühlten) Zeitverlusts zur (gefühlten) Zeitbeherrschung und zur gezielten Zeitkontrolle sind spezifische Regulierungskompetenzen notwendig.

Tabelle 39: Phasen der Spielkarriere und Zeitgefühl

Phase der Spielkarriere	Vorherrschendes Element	Zeitgefühl
Einstiegsphase/ Beginnerphase	Novitätseffekt: Neues kennenlernen	Gefühl von Zeitverlust
Intensivierungsphase/ Adaptionsphase	Kooperation	Gefühl von Zeitbeherrschung
„Socializing-Phase“/ Phase der sozialen Einbindung	Kommunikation, Aufstieg	Gefühl von Zeitbeherrschung relativiert sich
Auslaufphase/ Routinephase	Kommunikation, „schneller Kick“, „domestiziertes Spielen“	Verstärktes Zeitkontroll-Bedürfnis, „Zeitcollage“

Quelle: Götzenbrucker/Köhl 2009, S. 28.

6.2 Routinisierung, Rhythmisierung und Beurteilung von zeitlich ausgedehntem Spielen

Weitere Aufschlüsse über die Zeitstrukturen von digitalen Spielen lassen sich den qualitativen Interviews entnehmen. In ihnen kamen an verschiedenen Stellen zeitbezogene Routinen des Spielens, insbesondere die Auswahl und das Einpassen von Spielen in vorgegebene Zeitrhythmen sowie das Beenden von Spielesessions, zur Sprache. Die Befragten schilderten auch Fälle, in denen bestimmte Merkmale des Spiels und der Spielsituation einen zeitlichen Sog ausübten, der mit anderen Verpflichtungen abgeglichen werden musste. Schließlich setzen sich die Spieler selbst mit der zeitlichen Dauer des Computerspielens auseinander und bewerten diese anhand unterschiedlicher normativer Maßstäbe.

Auch wenn die Entscheidung für das Computerspielen gegenüber anderen (Handlungs-)Alternativen jeweils in konkreten Situationen neu getroffen wird, lassen sich doch bei den meisten Befragten gewisse zeitliche Regelmäßigkeiten erkennen, die auf eine Routinisierung des Spielens schließen lassen. Diese Routinen beruhen oft auf individuell-persönlichen Erfahrungen aus früheren Spielepisoden, in denen eine Person erlebt hat, dass beispielsweise Motivation, Interesse oder Konzentrationsfähigkeit im Tages- oder Wochenverlauf variieren können. Eine 23-Jährige schildert: „WoW [...] spiel ich auch eigentlich lieber morgens, als abends. Ich [...] kann jetzt nicht sagen, warum, aber morgens hab ich da irgendwie mehr Lust zu. Da ist man, glaub ich, noch motivierter so lange Prozeduren auf sich zu nehmen oder so (lacht)“ (B8). Eine 21-Jährige hingegen hat an sich beobachtet: „Also *Sims* machen mir auch irgendwie erst

am Nachmittag Spaß, morgens kann ich mich da gar nicht ransetzen, wenn ich noch müde bin“ (B21).

In den meisten Fällen entstehen und stabilisieren sich die zeitlichen Routinen aber in Auseinandersetzung und Abgleich mit anderen zeitlichen Anforderungen, die auch für Unterschiede in der Routinisierung des Spielens zwischen Werktagen und dem Wochenende verantwortlich sein können. Diese sind allerdings je nach persönlicher Situation anders: Für eine 23-jährige Teilzeitbeschäftigte ist das Computerspielen zwar von ihrem Schichtplan abhängig, findet aber eher unter der Woche statt:

„B20: Ich rechne das mal auf die aktuelle Woche um, denn es ist je nach Schicht immer ein bisschen anders. Ich würd sagen, bestimmt um die dreißig Stunden, aber das ist geschätzt, überschlagen. Vielleicht dreißig bis fünfunddreißig, ja.

I: Und ist es ein Unterschied bei dir zwischen unter der Woche zum Wochenende?

B20: Ja, also, am Wochenende ist bei mir wirklich so, dass ich sage, okay, reiner Haushalt, alles was sonst so anfällt, dann wirklich nur abends zwei, drei Stunden und das ist dann mein Wochenende. [...] Da spiel ich wirklich im Verhältnis zum Rest der Woche wenig.“

Für andere Personen, wie zum Beispiel einen 18-jährigen Schüler, ist das Wochenende zur Entspannung gedacht, zu der auch das Computerspielen gehört:

„I: Und am Wochenende spielst du da mehr oder weniger?

B15: Schon mehr. So, ich schlaf halt gern lange und dann zum Aufwachen macht man sich Müsli und dann Computer an ein bisschen spielen, um wach zu werden so. Da kommt man schon mal auf zwei Stunden irgendwie.“

Auch ein 14-jähriger Schüler nutzt die freie Zeit am Wochenende zum ausgedehnten Spielen: „Ich spiele häufig am Wochenende relativ lange, wenn die Hausaufgaben dann fertig habe, dann setze ich mich mal einen halben Tag an den Computer und spiele dann auch, aber sonst eigentlich nicht. [...] so drei bis vier Stunden ungefähr, sagen wir mal drei. Hausaufgaben fertig und dann halt noch bis acht oder sieben an den Computer“ (B2).

Diese zeitlichen Routinen und Rhythmen sind – sieht man von spezifischen spielinternen Verpflichtungen ab (s. u.) – allerdings in der Regel nicht sonderlich starr, sondern können aufgebrochen oder verändert werden. Anlass dazu kann zum Beispiel ein neues Spiel oder eine neue Spielkonsole sein, die einen besonderen Reiz ausüben: „Wenn du irgendwas Neuere hast, [...] zum Beispiel das Rennspiel oder jetzt irgendeinen neuen Egoshooter [...] dann klar, dann hast du ja immer dieses gewisse Fieber sag ich mal, dann ist das ja was Neues, dann muss man ja gucken wie das ist, dann kann es auch schon mal vorkommen, dass es länger wird. Es kam auch schon vor, dass du abends nach Hause gekommen bist, Lust hattest dann dieses Spiel zu spielen, weil es halt neu war, du guckst auf die Uhr, [stöhnt] du musst ins Bett! Dann war der

Abend vorbei“ (B4). Oft erhöht sich auch in bestimmten Zeiträumen, wie zum Beispiel in den Ferien bzw. dem Urlaub, insbesondere aber auch in den Übergangsphasen zwischen der Schule und den daran anschließenden Tätigkeiten (Wehr- oder Zivildienst bzw. Freiwilliges Soziales Jahr, Studium und Beruf) der zeitliche Umfang des Computerspiels (vgl. auch Abschnitt 7.4.2).

Die wesentliche Herausforderung in diesem Zusammenhang ist, das Spielen mit anderen zeitlichen Anforderungen in Einklang zu bringen bzw. mögliche Konflikte zu regulieren. Viele Befragte nennen entsprechende Strategien, die selbst wiederum routinisiert sind: „Also wenn ich irgendwelche Termine habe oder arbeiten muss, dann mache ich es eben entsprechend so, dass das dann nicht kollidiert. Also wenn ich zum Beispiel morgens aufstehe, dann fang ich auch kein neues Spiel an, sondern dann gucke ich eben kurz E-Mails und so weiter und das war es dann auch schon“ (B1). Das Spielen kommt für diese Personen nach den Pflichten, sowohl was die zeitliche Reihenfolge als auch die Position in den eigenen Prioritäten angeht: „Ich spiele meistens nachdem ich die Hausaufgaben fertig habe, fünf bis sechs ungefähr. So in die Richtung, wenn man die Pflichten fertig hat. Zeit hat ein bisschen“ (B2).

Nicht immer sind konkurrierende zeitliche Anforderungen außerhalb des Spiels, zum Beispiel in schulischen oder beruflichen Aufgaben verankert. Verschiedene Befragte berichten auch von Fällen, in denen spielbezogene soziale Beziehungen zeitliche Vorgaben machten bzw. eine Spielzuwendung zu bestimmten Zeiten nahelegten. Eine 20-Jährige beispielsweise, die derzeit auf Arbeitssuche ist und dadurch prinzipiell zeitlich flexibel wäre, favorisiert dennoch die Abendstunden, weil sie dann im Spiel die ihr wichtigen Personen antreffen kann: „Am liebsten spiele ich glaube ich abends zwischen 20 und 24 Uhr, weil auch eigentlich grundsätzlich auch alle Leute da sind mit denen ich jetzt zur Zeit online spiele. Weil, wenn ich jetzt morgens online gehe und spiele [...] da sind aber halt auch viele arbeiten. Ich hoffe ja, dass ich dann auch selber bald wieder arbeiten kann, aber so abends sind alle da“ (B7).

Für andere Personen haben die aus dem Spiel erwachsenen zeitlichen Anforderungen noch stärker verpflichtenden Charakter, wie die in einem *Counter-Strike*-Clan engagierte 23-jährige Fachinformatikerin schildert: „Also, Training ist immer in der Woche um 19 Uhr bis 22 Uhr. Und dann sonntags um 18 Uhr halt schon, bis 22 Uhr. [...] Momentan trainieren wir halt diese drei Tage. Drei Abende. Und das sind dann so drei Stunden. Das wären so neun Stunden die Woche“ (B8). In ihrem Fall kommt zu diesen vorgegebenen Trainingszeiten auch noch der Ehrgeiz dazu, die eigenen Fähigkeiten in eigener Regie zu verbessern, sodass sie diesen zeitlichen Umfang eher als unzureichend ansieht, denn „normal muss man halt auch immer an sich selbst arbeiten. Nicht nur mit dem Team, man muss auch wirklich außerhalb des Teams spielen, damit man halt wirklich sein Niveau behält“ (B8). Gerade (aber nicht nur) in Fällen von stark leistungsorientiertem Spielverhalten haben es andere Aktivitäten oder

nicht ans Spiel gebundene Freundschaften unter Umständen schwer. Eine 20-jährige Auszubildende erinnert sich an ihre Schulzeit, in der sie sehr intensiv *Counter-Strike* spielte: „Man ist halt nach der Schule nach Hause gekommen, hat sich direkt an den Rechner gesetzt und hat gezockt, wenn man Training hatte und dann ging es halt trotzdem manchmal bis in die Nacht. Da ist man morgens müde aufgewacht und hat gedacht ‚Ach wäre ich mal früher ins Bett gegangen‘“ (B6).

Allerdings enden bei Weitem nicht alle Auseinandersetzungen und Abwägungen damit, dass das Computerspielen anderen Aktivitäten vorgezogen wird. Die oben erwähnte 23-jährige Fachinformatikerin hat beispielsweise ihre Trainings-Verpflichtungen im *Counter-Strike*-Clan mit Beginn einer neuen Beziehung reduziert und stieß damit bei ihren Team-Kolleginnen auch auf Verständnis. Andere Befragte sind noch rigoroser („Für mich ist es so: Das echte Leben geht immer vor, egal was ist“, B28), auch weil sie sonst andere Aktivitäten oder Ziele, die ihnen wichtig sind, nicht aufrecht erhalten können. So schätzt eine 26-jährige Krankenpflegerin im Rückblick die Phasen einer intensiveren Spielernutzung als unproblematisch ein, weil sie trotzdem ihren „Alltag auf die Reihe bekommen [hat]. Also ich bin in der Schule gewesen, ich hab meine Ausbildung gemacht, ich hab meine Führerscheinprüfung gemacht, also ich hab es doch alles hinbekommen. Also ich konnte schon Grenzen, was wichtig ist für mich, dann setzen“ (B19).

Beim Abgleich von Spielwunsch und anderen Anforderungen kommt es den Spielern zugute, wenn sie gelernt haben, welcher zeitliche Aufwand mit bestimmten Spielen oder Spielgenres und mit dem gewünschten Spielerfolg verbunden ist. Dieses Wissen versetzt sie zum einen in die Lage, Spielangebote auch in dieser Hinsicht gezielt auszuwählen: „Also, wenn ich sag, ich spiel jetzt die *Sims*, dann weiß ich, unter einer Stunde komm ich nicht weg, also da muss ich Zeit haben, muss ich Lust zu haben, dann spiel ich das auch zwei, drei, vier Stunden, aber bei *Ragnarok* ist es so, hast du mal kurz eine halbe Stunde nichts zu tun, kannst du dich kurz einloggen, was machen und dann wieder raus, weil das ist zeitlich so, man kann jederzeit rein raus und es ist kurzlebiger und mehr Action dann. Wenn ich weiß, ich spiel jetzt *Anno 1404*, dann brauch ich erst mal Zeit, das kann ich nicht einfach mal kurz nebenbei, das braucht Zeit“ (B22).

Zum anderen ermöglicht das Wissen um den zeitlichen Aufwand, bestimmten umfangreicheren Spielen explizite „Zeitfenster“ (B27) einzuräumen, im Fall einer 21-jährigen Studentin beispielsweise die zwei Wochen nach dem Erwerb eines lang ersehnten Titels, in denen ausgedehntes Spielen neben ihre anderen Verpflichtungen trat: „Alles andere wird natürlich erledigt, was wichtig ist und relevant ist, aber wenn ich Zeit habe, kann es schon sein, dass ich, ja fünf Stunden am Tag spiele. [...] Nicht jeden Tag, also es gibt auch mal einen Tag, wo ich dann gar nicht spiele, aber innerhalb dieser zwei Wochen dann

schon sehr konzentriert“ (B27). Sie nennt aber auch explizit als Voraussetzung für diese Strategie, dass es sich um Spiele handelt, die sie zum Abschluss bringen kann: „Also ich brauche schon Spiele mit Ende. Deswegen hab ich auch Onlinespiele, war nicht so mein Ding, weil es kein Ende hat. Es geht halt immer weiter. Ich brauch einen Abschluss, ein Ende und dann kann ich es wieder weglegen“ (B27).

Die Spieler differenzieren in dieser Hinsicht zudem zwischen Spielen bzw. Spielegattungen, die unterschiedlich viel und unterschiedlich kontinuierlich Aufmerksamkeit erfordern: „Bei *Call of Duty*, da muss man sich ja eben mehr konzentrieren. Das heißt, man setzt sich dran und dann muss man auch wirklich spielen, intensiver spielen ohne Pause und [bei *FarmVille*] drückt man mal drauf, dann wartet man bis das fertig ist, dann geht man in der Zeit mal was Essen machen oder so, dann ist das abgeerntet, dann drückt man wieder weiter und in der Zeit, wo der aberntet, surfst Du im Internet. Das ist so nebenbei“ (B13). Social Games wie *FarmVille* werden sehr viel stärker in andere (Online-) Aktivitäten eingepasst, weil ihre Spielmechanik und die Einpassung in Facebook diese Nutzung unterstützt: Die Spiele erfordern keine lange zusammenhängende Beschäftigung, man kann sich in wenigen Minuten über den Spielfortschritt informieren und neue Aktionen anstoßen – unter Umständen auch „in der Mittagspause oder irgendwie so was. Zumindest bei *Mafia Wars*. Da gucke ich dann immer rein“ (B13), wie ein 25-jähriger IT-Spezialist schildert. Über das Resultat der eigenen Spielhandlungen, die Aktionen anderer Spieler oder auch Neuigkeiten und Ankündigungen des Spiels wird man im eigenen „news feed“ von Facebook informiert, auch wenn man mit anderen kommunikativen Aktivitäten auf der Plattform beschäftigt ist. Dadurch kann es zu einer im Tagesverlauf stärker episodischen Zuwendung kommen, bei der sich einzelne kürzere Spielphasen aufsummieren.

„I: Wie ist das denn mit *FarmVille*? Also, wie viel Zeit verbringst du damit?

B11: Ich denke, im Schnitt fünfzehn Minuten am Tag. Also, [...] ich geh schon zwei, dreimal drauf auf die Seite.

I: Täglich?

B11: Ja [lacht]. [...] Auf Facebook und dann auf *FarmVille* automatisch. Wenn ich dann wieder ein Geschenk kriege, dann geh ich eben auch mal sofort drauf und guck halt nach und dann oh, die drei Bäume. Also, ich mach das nicht immer komplett auf einmal, so dann, ich geh halt zwischenzeitlich auch mal.“

Social Games besitzen aufgrund dieser eher kurzzeitigen und episodischen Zuwendung eine hohe „interruptibility“, während bei anderen Spielegattungen das Ab- oder Unterbrechen von Spielsessions schwerer fallen kann. Verschiedene Befragte schildern das Versinken im Spiel, durch das andere Reize oder Dinge zurückgestellt werden, eine 21-jährige Studentin sogar explizit unter Rückgriff auf den Flow-Begriff:

„Wenn ich erst mal drin bin und es läuft gut, dann raus zu kommen, das ist zugegeben schwierig, dann kann auch bis spät nachts irgendwie mal der Fernseher laufen und schlafen wird dann irgendwie hinten angestellt. Ja, das kann schon vorkommen, nicht oft, aber kommt vor. [...] Gerade die *Zelda*-Teile fand ich alle super, das ist so ein klassisches Spiel, was ich einfach nicht aus der Hand legen kann, also das Spiel ich auch echt an vier Tagen durch und ähm, da raus zu kommen ist wirklich sehr schwer [...] das Niveau, also dieser Flow ist da immer so gegeben, dass du nie überstrapaziert bist, aber auch nie unterfordert, also das ist, ja, im Prinzip, wenn der Flow halt sozusagen da ist“ (B27).

In solchen Flow-Phasen, die durchaus heikle und anspruchsvolle Aufgaben umfassen können und mithin die ganze Aufmerksamkeit fordern, werden Unterbrechungen zum Beispiel durch Anrufe zwar mitunter als störend empfunden („das ist manchmal nervig, wenn man denn gerade gegen den Endgegner kämpft“, B25), doch für viele Befragte gehen solche von außen kommenden Kontaktaufnahmen oder Anfragen vor: „Sobald mich irgendwer anruft mach ich den Computer einfach aus, das habe ich mir irgendwann mal so festgelegt. [...] Wenn man dann sagt ‚ne ich komme nicht weil ich Computer spiele‘, das finde ich nicht gut“ (B29).

Fehlen direkte äußere Anlässe, fällt es manchen Befragten hingegen gelegentlich schwer, einen geeigneten Zeitpunkt für das Beenden einer Spielsession zu finden, gerade weil Aufgaben und Belohnungen so rasch aufeinander folgen können: „Dann denkt man: ‚Na gut, das möchte ich jetzt noch machen oder die Sache möchte ich jetzt noch machen oder das mache ich jetzt mal kurz.‘ Und dann ergibt sich irgendwas Neues, was man dann auch noch mal machen könnte. Und dann geht das halt logischerweise immer so weiter, irgendwie. Und man sagt: ‚Ja, wenn dann irgendwann ein guter Moment ist, mache ich Schluss.‘ Aber der kommt halt in der Regel nicht“ (B26). Letztlich ist es meist eine Kombination aus abflauender Motivation, eventuell auch Müdigkeit, und bestimmten „Endpunkten“ in der Spielhandlung, die aus der Sicht der Spieler einen geeigneten Punkt zum Aufhören markieren: „Wenn man keine Lust mehr hat, wenn man müde ist, wenn man nicht mehr ordentlich gucken kann [...] Ich sehe ja Zeit halt irgendwie als so einen Punkt, wo man sagt, jetzt reicht es. Bei Rollenspielen, wenn man die spielt, da muss man schon, ja die Storyline mach ich noch zu Ende bis zur nächsten Stadt, da ist man doch länger dran gefesselt dann, als bei Aufbauspielen. Da kann man sagen Schluss!“ (B22)

Die Befragten beurteilen an unterschiedlichen Stellen der Gespräche das zeitlich ausgedehnte Spielen, verweisen mithin auf implizite oder explizite normative Maßstäbe, was angemessenes oder normales, aber auch exzessives oder problematisches Spielen in zeitlicher Hinsicht ausmacht. Dabei ist zunächst auffällig, dass die Einschätzungen der zeitlichen Dauer deutlich variieren. Anders gesagt: Was „viel spielen“ meint, lässt sich nicht an bestimmten absoluten Grenzwerten festmachen; es hängt zum einen stark von den favorisierten

Spielen ab, zum anderen davon, welche Referenzgruppen die Befragten jeweils heranzogen: andere Spieler, nicht spielende Personen aus dem eigenen Umfeld oder auch generalisierte Andere, in denen sich das jeweils individuelle, aber diffuse Verständnis von angemessener Spielzeit ausdrückt. Eine 26-jährige Sprachtherapeutin meint beispielsweise, sie habe „am Anfang [...] viel Zeit da dafür [*FarmVille*] verwendet. [...] Da hab ich schon so am Tag bestimmt eine Stunde oder so gespielt oder vielleicht auch sogar ein bisschen mehr. Ein bis zwei Stunden kommt schon hin“ (B12). Auch der 22-jährige Student, der momentan vom Spiel *Deer Hunter* gefesselt ist, hatte gemeinsam mit seinem Bruder „am Anfang als es neu war noch richtig viel“ gespielt – bei ihm meint dies aber: „dann saßen wir da halt acht Stunden“ (B29). Ein 25-jähriger Veranstaltungstechniker schließlich schätzt, dass sein Zeitaufwand für Computerspiele, der „am Tag bestimmt zwei bis drei Stunden“ (B1) beträgt, als umfangreich angesehen dürfte: „für Außenstehende wird es eine Menge sein“ (B1).

Ein weiterer Maßstab, um den zeitlichen Aufwand zu beurteilen, der in die digitalen Spiele fließt, sind die dadurch verpassten Handlungsalternativen. Daher sprechen einige Befragte durchaus von „Zeitverschwendung“ (B33), auch und gerade wenn sie beobachten, dass der zeitliche Aufwand für das Computerspielen zunimmt oder wenn sie es mit anderen Freizeitaktivitäten vergleichen: „Was bei anderen Hobbys da ist, z.B. Freunde, dieses soziale Miteinander, was einem ja auch ganz viel bringt, geistig, im besten Fall, das gibt es bei Computerspielen alles nicht, das ist wirklich nur für mich, außer, wie gesagt, diese CoOp-Kommunikation [*das gemeinsame Bearbeiten von Aufgaben; Anm. d. Verf.*]. Aber wenn ich jetzt alleine vor der Konsole sitze, ist es eigentlich auch nur Zeitverschwendung, bis auf den Spaß, den es mir bringt“ (B33). Deutlich positiv schneidet das Computerspielen bei den Befragten hingegen im Vergleich mit dem Fernsehen ab, denn „dann denk ich mir auch, andere sitzen drei Stunden [...] vor dem Fernseher, dann mach ich eben eine Viertelstunde [*FarmVille*]“ (B1).

Vor allem wenn Freundschaften oder gemeinsame Aktivitäten darunter leiden, beurteilen die Befragten das zeitlich ausgedehnte Spielen und den „enorme[n] Zeitfaktor, den so ein Computerspiel fressen kann“ (B9), als negativ. Die Fähigkeit, Prioritäten in der Zeitverwendung zwischen dem Computerspielen und anderen Alternativen setzen zu können, ist für viele Befragte der entscheidende Maßstab, nicht die bloße Dauer des Spielens. Eine 21-jährige Studentin urteilt in dieser Hinsicht, dass es „nicht mehr normal ist [...] wenn andere Bereiche extrem vernachlässigt werden, bis hin zur Isolation. [...] Es gibt Momente, wo ich auch extrem viel spiele, wo Leute sagen, warum spielst du so viel? Bist du süchtig? Darum geht es nicht. Es geht glaub ich eher darum, dass andere Bereiche wirklich nicht vernachlässigt werden, dass man sich selber nicht vernachlässigt, dass man immer noch irgendwie so viel Abstand gewinnen kann zu einer Sache, dass man nicht wirklich immersiv schon total

da drin ist. Also da zieh ich, ich zieh eher die psychologische Grenze. Wie viel Abstand traut man sich selber zu zum Spiel? Kann man sagen, ich muss jetzt nicht spielen, oder hat man wirklich den Drang, dass es schon wirklich wie bei einem Alkoholsüchtigen nötig ist zu spielen?“ (B27).

6.3 Repräsentative Befunde zum zeitlichen Umfang des Computerspielens

Während die qualitativen Befunde tiefgehende Aufschlüsse über die zeitlichen Facetten des Computerspielens geben können, lassen sich aus der standardisierten Befragung repräsentative Daten zum zeitlichen Umfang ermitteln. Die Dauer, die für Computerspiele aufgebracht wird, wurde dabei differenziert ermittelt. Die Befragten sollten zunächst jeweils separat angeben, an wie vielen Werktagen in der Woche, an wie vielen Samstagen im Monat und an wie vielen Sonntagen im Monat sie normalerweise digitale Spiele spielen. Anschließend sollten sie angeben, wie viele Minuten sie normalerweise an einem dieser „Spieltage“ spielen (vgl. Tab. 40). Demnach spielen neun von zehn Befragten (90,3 %) unter der Woche zumindest an einem Tag, etwa drei Viertel der Befragten (76,3 %) spielen zumindest einmal im Monat samstags, etwas mehr als die Hälfte (56,6 %) zumindest einmal im Monat sonntags. Die durchschnittliche Spieldauer an den Tagen, an denen gespielt wird, ist unter der Woche mit 107 Minuten niedriger als an den Wochenenden, wobei am Samstag mit 136 Minuten etwas mehr gespielt wird als am Sonntag mit 123 Minuten.

Tabelle 40: Umfang und Dauer des Computerspielens im Wochenverlauf

n = 600	Montag bis Freitag (Bezug: Woche)	Samstags (Bezug: Monat)	Sonntags (Bezug: Monat)
Spieltage pro Woche bzw. Monat			
seltener als 1×	14,7	8,4	7,5
1 Tag	19,3	23,5	18,1
2 Tage	15,6	23,5	16,7
3 Tage	18,8	6,8	3,5
4 Tage	5,3	14,2	10,8
5 Tage	16,6		
nie	9,7	23,7	43,4
Spieldauer in Minuten			
Mittelwert (MW)	106,62	136,34	122,57
Standardabw. (SD)	112,748	140,441	105,360

Die detaillierten Angaben zu Spieltagen und Spieldauer zusammengefasst zeigen, dass im Durchschnitt die deutschen Computerspieler 2,84 Tage pro Woche spielen (vgl. Tab. 41). Die durchschnittliche Spieldauer beträgt an den fünf Werktagen zusammengekommen etwa 4,5 Stunden, am Wochenende etwa

1,7 Stunden, was sich zu durchschnittlich 6,25 Stunden in der Woche bzw. 25 Stunden im Monat summiert. Weibliche Befragte sowie Über-30-Jährige spielen tendenziell eher seltener bzw. weniger lang, männliche Befragte und Unter-30-Jährige tendenziell eher häufiger bzw. länger, wobei die durchschnittliche Spieldauer der 20- bis 29-Jährigen noch leicht vor der der Teenager liegt.⁸⁵

Tabelle 41: Durchschnittliche Spieldauer (nach Geschlecht und Alter)

n = 600		Männl.	Weibl.	14–19	20–29	30–39	Über 40	Gesamt
Tage pro Woche	MW	3,13	2,45	3,36	3,25	2,54	2,46	2,84
	SD	2,08	1,91	1,97	2,09	2,02	1,95	2,04
Stunden unter der Woche	MW	5,58	3,25	5,50	6,40	3,77	3,34	4,58
	SD	9,37	6,10	9,29	9,98	7,40	6,26	8,20
Stunden am Wochenende	MW	2,05	1,18	2,22	2,16	1,32	1,26	1,67
	SD	3,37	2,06	3,86	2,67	2,03	2,83	2,91
Stunden pro Woche	MW	7,63	4,43	7,73	8,57	5,09	4,60	6,25
	SD	11,47	7,35	12,48	11,29	8,14	8,17	10,03
Stunden pro Monat	MW	30,51	17,71	30,91	34,26	20,36	18,42	25,02
	SD	45,89	29,39	49,92	45,16	32,55	32,68	40,13

Anmerkung: Die Mittelwertunterschiede sind alle signifikant ($p < .05$).

Die Angaben zur durchschnittlichen Spieldauer sind angesichts der Schiefe der Verteilungen allerdings nur bedingt aussagekräftig. Abb. 7 zeigt beispielhaft die Verteilung der wöchentlichen Spieldauer in Stunden: Ein großer Anteil der Computerspieler hat eine relativ niedrige Spieldauer, während wenige Befragte von relativ hoher Spieldauer berichten (der Maximalwert bei der wöchentlichen Spieldauer beträgt 126 Stunden, was 18 Stunden pro Tag entspricht). Dadurch liegt der Median (der die unteren von den oberen 50 Prozent trennt) bei 3 Stunden und der Durchschnittswert bei etwa 6,25 Stunden. Tab. 42 macht diese ungleichen Verteilungen noch einmal übersichtsartig deutlich: Etwa die Hälfte der Computerspieler wendet pro Woche weniger als drei Stunden für digitale Spiele auf, und der Anteil derjenigen, die pro Woche bis zu sechs Stunden spielen, liegt bei etwa 70 Prozent. 17,7 Prozent spielen pro Woche zehn Stunden und mehr. 3,3 Prozent spielen mehr als 31,5 Stunden pro Woche; dies entspricht dem Kriterium von durchschnittlich 4,5 Stunden Spieldauer am Tag, das Rehbein/Kleimann/Möble (2009) für „exzessive Nutzung“ anlegen.

85 Um die Faktoren zu bestimmen, die einen Einfluss auf die Spieldauer haben, wurde explorativ eine multiple lineare Regressionsanalyse gerechnet. Das Regressionsmodell, in das neben soziodemographischen Variablen auch Genrepräferenzen, Spielmotive und Spielmodalitäten eingingen, erwies sich jedoch als nicht sehr aussagekräftig (das korrigierte r^2 von .224 gibt an, dass nur etwa 22 Prozent der Varianz in der Spieldauer von den insgesamt 44 unabhängigen Variablen erklärt werden können). Zudem zeigten sich weitere grundsätzliche Probleme, z. B. die Multikollinearität der unabhängigen Variablen und deutliche Unterschiede in der Varianz der Residuen (Heteroskedastizität), sodass für diesen Bericht auf die Dokumentation der Regressionsanalyse verzichtet wird.

Abbildung 7: Verteilung der wöchentlichen Spieldauer (inkl. Median und Mittelwert)

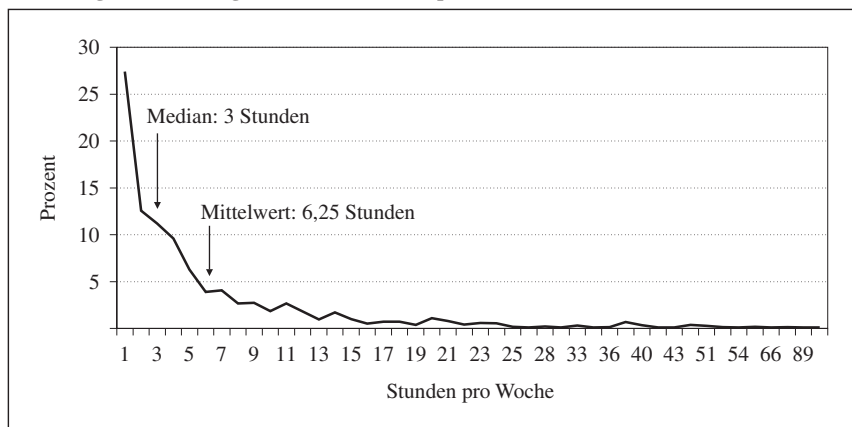


Tabelle 42: Spieldauer an Werktagen, Wochenenden und pro Woche (in %)

n = 600	Anteil	Kumulierte Anteile
Unter der Woche (fünf Tage)		
Weniger als 3 Stunden	56,1	56,1
3 bis 6 Stunden	25,9	82,0
> 6 bis 10 Stunden	9,1	91,1
> 10 bis 20 Stunden	5,9	97,0
Mehr als 20 Stunden	3,0	100,0
Am Wochenende (zwei Tage)		
Weniger als 3 Stunden	80,5	80,5
3 bis 6 Stunden	14,9	95,4
> 6 bis 10 Stunden	2,6	98,1
> 10 bis 20 Stunden	1,3	99,3
Mehr als 20 Stunden	0,7	100,0
Pro Woche (sieben Tage)		
Weniger als 3 Stunden	48,4	48,4
3 bis 6 Stunden	22,5	70,9
> 6 bis 10 Stunden	11,3	82,3
> 10 bis 20 Stunden	11,6	93,8
Mehr als 20 Stunden	6,2	100,0

6.4 Die Gruppe der extensiven Spieler

Will man die Gruppe derjenigen Computerspieler näher charakterisieren, die sich durch eine hohe Affinität zu digitalen Spielen auszeichnen und die eine relativ hohe Nutzungsdauer aufweisen, sind normative Kategorien wie „exzessive Spieler“ oder gar „problematische Spieler“ nicht geeignet, da die reine Nutzungsdauer keine Informationen über mögliche Beeinträchtigungen enthält.

An dieser Stelle soll daher von „extensiver“, also von (zeitlich) ausgedehnter Computerspielnutzung gesprochen werden.

Als „extensive Computerspieler“ wurden diejenigen Personen eingestuft, die rechnerisch mehr als anderthalb Stunden täglich Computerspiele nutzen.⁸⁶ Sie machen etwa 17 Prozent der gesamten Computerspielerschaft aus; mehr als zwei Drittel (70,6 %) von ihnen sind männlich und insbesondere 20- bis 29-Jährige sind in dieser Gruppe überrepräsentiert (vgl. Tab.43). Extensive Computerspieler sind insbesondere in der Gruppe derjenigen Personen vertreten, die sich in einer (schulischen, universitären oder beruflichen) Ausbildung befinden, während sie unter den (voll oder teilweise) Berufstätigen unterrepräsentiert sind. Zudem sind Personen mit Hauptschulhintergrund überproportional

Tabelle 43: Soziodemographie extensiver und nicht extensiver Computerspieler (in %)

n = 600	Extensiv	Nicht extensiv	Gesamt
Gesamt	16,9	83,1	100,0
Geschlecht			
Männlich	70,6	54,3	57,1
Weiblich	29,4	45,7	42,9
Alter			
14–19 Jahre	24,5	17,8	19,0
20–29 Jahre	42,2	20,4	24,1
30–39 Jahre	15,7	21,8	20,8
40–49 Jahre	5,9	25,1	21,8
50–59 Jahre	8,8	10,8	10,5
60 Jahre und älter	2,9	4,0	3,8
Berufstätigkeit			
In Ausbildung	42,0	26,1	28,8
Voll berufstätig	37,0	50,2	48,0
Teilweise berufstätig	7,0	11,8	11,0
Vorübergehend arbeitslos	6,0	4,0	4,3
Sonstige	8,0	7,8	7,9
Formaler Bildungshintergrund (aktueller oder ehemaliger Schultyp)			
Hauptschule	27,0	19,3	20,6
Realschule	27,0	34,9	33,6
Gymnasium	46,0	45,8	45,8
Beziehungsstand			
In einer Beziehung und lebe mit dem Partner/der Partnerin zusammen	25,0	58,0	52,5
In einer Beziehung und lebe nicht mit dem Partner/der Partnerin zusammen	20,0	12,4	13,7
Single bzw. ledig, verwitwet oder geschieden ohne Partner	55,0	29,5	33,8

86 Dies entspricht einem Durchschnittswert von etwa zehn Stunden pro Woche – auch dies letztlich eine willkürlich gezogene zeitliche Grenze.

vertreten. Schließlich besteht ein recht deutlicher Zusammenhang zum Beziehungsstand: Mehr als die Hälfte (55 %) der extensiv spielenden Personen hat derzeit keine/n Partner/in; ein weiteres Fünftel (20 %) lebt in einer Beziehung, aber nicht mit ihrem/r Partner/in zusammen. Diese Anteile sind deutlich höher als die Vergleichswerte unter den nicht extensiv Spielenden.

In Bezug auf Genrepräferenzen zeichnen sich die extensiven Computerspieler durch eine breitere Nutzung aus (vgl. Tab.44): Etwa ein Drittel von ihnen (30,4 %) spielt Spiele aus vier oder mehr Genres zumindest ab und zu, im Vergleich zu 15,5 Prozent der nicht extensiv spielenden Personen. Bestimmte Genres sind unter den extensiven Spielern deutlich weiter verbreitet, insbesondere Abenteuer- und Rollenspiele, Actionspiele bzw. Shooter, Strategie-/Managementspiele/Simulationen sowie Sport- und Rennspiele. Deutlich kleinere Anteile als in der Kontrastgruppe wenden sich hingegen Knobel- oder Denkspielen sowie Quiz- und Lernspielen zu. Zudem ist der Anteil der Personen, die derzeit Mitglied in einer spielbezogenen Gemeinschaft sind (oder es früher einmal waren), deutlich höher; nur 40 Prozent der extensiven Spieler verneint dies, gegenüber mehr als drei Vierteln der übrigen befragten Personen (sofern sie Online-Spiele spielen).

Tabelle 44: Genrepräferenzen extensiver und nicht extensiver Computerspieler (in %)

n = 600	Extensiv	Nicht extensiv	Gesamt
Breite der Genre-Nutzung*			
0 bis 1	31,4	50,0	46,8
2 bis 3	38,2	34,5	35,2
4 oder mehr	30,4	15,5	18,0
Genrepräferenzen**			
Knobel- oder Denkspiele	28,4	38,6	36,8
Sport- und Rennspiele	41,6	25,9	28,5
Strategie- oder Managementspiele/Simulationen	39,6	20,9	24,0
Partyspiele	22,5	21,4	21,6
Jump'n'Run-Spiele bzw. Action-Adventures	29,4	18,0	20,0
Actionspiele bzw. Shooter	32,4	15,6	18,5
Fitness- oder Bewegungsspiele	16,7	17,4	17,3
Quiz- und Lernspiele	14,9	17,4	17,0
Abenteuer- oder Rollenspiele	35,0	9,0	13,5
Bei irgendeinem Spiel Mitglied einer Gruppe, Gilde, Clan, Liga oder etwas Ähnlichem***			
Derzeit Mitglied	44,2	12,1	19,9
Früher Mitglied	16,9	10,0	11,7
Noch nie Mitglied gewesen	39,0	77,8	68,4

* Anzahl der Genres die zur Zeit zumindest „ab und zu“ gespielt werden.

** Anteil der Personen, die Spiele dieses Genres zur Zeit zumindest „ab und zu“ spielen.

*** Nur Personen, die zumindest selten Online-Spiele spielen (n=315).

Die extensiven Computerspieler scheinen auch insofern eine höhere Affinität zu Computerspielen zu haben, als dass die Nutzungsmotive eine durchgängig höhere Zustimmung als bei den nicht extensiv spielenden Personen finden (vgl. Tab. 45). Bei einzelnen Motiven, z. B. „weil mich das Thema des Spiels interessiert“, „um spannende Geschichten zu erleben“ oder „um mich mit anderen Spielern zu messen“ betragen die Unterschiede 20 Prozentpunkte und mehr. Vergleicht man extensiv und nicht extensiv Spielende im Hinblick auf die zu Motivbündeln verdichteten Dimensionen (vgl. Abschnitt 3.3.4), zeigt sich, dass bei extensiven Computerspielern signifikant häufiger die Motivbündel Unterhaltung, Grenzüberschreitung und Spannung sowie Sozialität vorliegen (vgl. Tab. 46).

Tabelle 45: Nutzungsmotive extensiver und nicht extensiver Computerspieler (in %)

n = 600	Extensiv	Nicht extensiv	Gesamt
... um Spaß zu haben	96,5	91,6	92,3
... um mich unterhalten zu lassen	83,7	71,8	73,7
... weil mich das Thema des Spiels interessiert	84,1	63,5	67,0
... um meine Langeweile zu vertreiben	65,4	55,0	56,8
... um Zeit zu überbrücken	59,1	47,8	49,8
... um Herausforderungen zu meistern	63,7	46,0	49,0
... um den Alltag hinter mir zu lassen	53,5	44,4	45,9
... um bestimmte Fähigkeiten zu trainieren	45,8	40,5	41,4
... um mit anderen Spielern Zeit zu verbringen	54,5	36,6	39,6
... um neue Dinge zu lernen	37,2	34,8	35,3
... um spannende Geschichten zu erleben	54,2	29,8	33,9
... um mich mit anderen Spielern zu messen	55,7	26,4	31,3
... um Dinge zu tun, die ich im echten Leben nicht tun kann	41,0	20,1	23,7
... um die Welt um mich herum zu vergessen	29,6	18,1	20,0
... um schnelle Erfolgserlebnisse zu erleben	25,5	15,1	16,8
... um auszuprobieren wie es ist, jemand anders zu sein	19,1	8,9	10,5
... um mehr über mich selbst zu erfahren	10,8	9,0	9,3
... um Aggressionen abzubauen	19,1	5,7	8,8

Anmerkung: Vorgegeben war eine vierstufige Antwortskala (1 = „Stimme voll und ganz zu“, 2 = „weitgehend“, 3 = „weniger“ bzw. 4 = „stimme gar nicht zu“). Für die Prozentwerte sind die Antworten 1 und 2 zusammengefasst.

Tabelle 46: Verbreitung von Motivdimensionen bei extensiven und nicht extensiven Computerspielern (in %)

n = 600	Extensiv	Nicht extensiv	Gesamt
Grenzüberschreitung und Spannung***	26,7	9,0	12,0
Lernen und Trainieren n. s.	13,7	12,9	13,0
Sozialität***	47,5	22,3	26,5
Eskapismus*	29,4	18,4	20,3
Zeit füllen n. s.	51,0	42,6	44,0
Unterhaltung**	91,1	68,7	72,5

* p < .05 ** p < .01 *** p < .001 n. s. = nicht signifikant

6.5 Fazit

Digitale Spiele sind, wie in diesem Kapitel ersichtlich wurde, in mehrerlei Hinsicht ein zeitliches Phänomen. Als gestaltete Medienangebote besitzen sie eigene (programmierte) Zeitstrukturen, die zum Beispiel durch spezifische Modi des Ablaufs der „fictional time“, durch Optionen der Zeitmodifikation oder durch vorgegebene Zeitrhythmen das Spielerleben beeinflussen und eine Anpassung an spielexterne Zeitrhythmen erfordern. Insbesondere die qualitative Befragung verdeutlicht die große Spannweite an zeitbezogenen Routinen, sowohl in Hinblick auf Spieldauer und Spieltermine, als auch in Hinblick auf den Abgleich zwischen möglicherweise konfligierenden Anforderungen. Ein zumindest implizites Wissen um die Zeitstrukturen der bevorzugten Spiele scheint eine wichtige Voraussetzung zu sein, um diesen Abgleich zu bewältigen und problematisches Spielverhalten zu vermeiden. Dies heißt nicht zwangsläufig Reduzierung der Spielzeit, sondern vielmehr das reflektierte Abwägen von Alternativen und das Einpassen in andere zeitliche Rhythmen.

Die Ergebnisse der repräsentativen Befragung ergänzen dieses Bild. Demnach spielen deutsche Computerspieler im Durchschnitt an fast drei Tagen bzw. für etwa sechs Stunden pro Woche. Männer haben tendenziell eine etwas höhere Spieldauer; bei den Altersgruppen sind es nicht die Teenager, sondern die 20- bis 29-Jährigen, die (wenngleich knapp) die höchsten Werte erzielen. Allerdings täuschen diese Durchschnittswerte in gewisser Hinsicht, weil die Verteilung der Spieldauer sehr schief ist: Mehr als zwei Drittel der Computerspieler liegen unterhalb dieses Durchschnittswertes und widmen sich nur wenige Stunden pro Woche den Spielen. Ihnen steht eine Gruppe von extensiven Spielern gegenüber – im Rahmen dieser Studie definiert als Personen, die rechnerisch mehr als 90 Minuten pro Tag spielen –, die mehrheitlich männlich und unter 30 Jahren alt sind. Ihre höhere Affinität zu digitalen Spielen drückt sich nicht nur in der Spieldauer, sondern auch in der Breite der Genrepräferenzen und der mit dem Spiel verbundenen Motive aus.

7 Problematische Nutzung und Abhängigkeit von Computerspielen

*Jan-Hinrik Schmidt, Marius Drosselmeier,
Wiebke Rohde, Jürgen Fritz*

Während das vorherige Kapitel die generellen zeitlichen Bezüge des Computerspiels beschrieben hat, widmet sich dieses Kapitel nun insbesondere denjenigen Phänomenen, die mit Begriffen wie „exzessive Nutzung“, „Computerspielabhängigkeit“ oder „Computerspielsucht“ bezeichnet werden, bei denen es also um (wahrgenommene oder tatsächliche) problematische Facetten des zeitlich ausgedehnten Computerspielens geht. Dazu wird in einem ersten Schritt nachgezeichnet, inwiefern Vorstellungen von Abhängigkeit bzw. Sucht immer Gegenstand gesellschaftlicher Aushandlungen und Grenzziehungen sind (Abschnitt 7.1), bevor (in Abschnitt 7.2) der Stand der empirischen Forschung zusammengefasst und Befunde aus der Repräsentativbefragung (Abschnitt 7.3) berichtet werden. Die weiteren Abschnitte fassen Ergebnisse aus den qualitativen Interviews zusammen: Abschnitt 7.4 diskutiert diejenigen Indizien aus den Gesprächen mit Computerspielern, die auf problematische Facetten des Spielens hindeuten, Abschnitt 7.5 stellt Erkenntnisse aus Gesprächen mit Personen zusammen, die gezielt aufgrund problematischer Computerspielnutzung befragt worden waren, und Abschnitt 7.6 fasst Erkenntnisse aus den Interviews mit Experten zusammen, die in Beratungsstellen zur Computerspielabhängigkeit tätig sind. Abschnitt 7.7 zieht schließlich ein Fazit.

7.1 Abhängigkeit und Sucht: Definitionen und Diskurse

Befasst man sich mit den Phänomen „Abhängigkeit“ bzw. „Sucht“, rücken je nach disziplinärer Perspektive und betrachteter Substanz bzw. Verhalten unterschiedliche Aspekte der Abhängigkeit in den Vordergrund. Allerdings besteht inzwischen zumindest soweit Einigkeit, dass Abhängigkeit auf unterschiedlichen Ebenen untersucht und erklärt werden kann – von der genetischen über die neurobiologische, die subpersonale und die psychologisch-kognitive bis hin

zur gesellschaftlich-kulturellen Ebene (vgl. Ross/Kincaid 2010). Die sozialwissenschaftliche Perspektive, die auch diesem Projekt zugrundeliegt, schärft insbesondere den Blick dafür, dass Sucht bzw. Abhängigkeit Formen des abweichenden Verhaltens sind, das nur in Relation zu den in einer Gesellschaft herrschenden kulturellen Normen zu verstehen und zu erklären ist.⁸⁷ „Sucht ist abweichendes Verhalten insofern, als der Süchtige die Normen und Handlungsregelungen, die in der Gesellschaft für den Umgang mit dem Suchtobjekt gelten, überschreitet. Diese Normen legen für das Suchtobjekt vor allem die Häufigkeit, die Menge, das Ausmaß, den angestrebten Effekt sowie die erlaubte Dauer des Gebrauchs fest“ (Kloppe 2004, S. 282). Sucht bzw. Abhängigkeit sind dadurch immer auch kulturelle Konstrukte, und zwar in zweierlei Hinsicht.

Erstens werden sie erst durch gesellschaftliche Auseinandersetzung über Formen des abweichenden und normalen Verhaltens geschaffen. Der Ablauf dieser „Etablierung“ eines bestimmten abweichenden Verhaltens lässt sich grob in drei Stufen unterteilen (nach Kloppe 2004, S. 334 ff.):

- *Problemwahrnehmung und -thematisierung*: Bestimmte Sachverhalte oder Formen des Handelns werden unter Rückgriff auf moralische Standards und Wertvorstellungen als problematisch angesehen und öffentlich diskutiert.
- *Problemdefinition*: Das abweichende Verhalten wird als Phänomen – insbesondere unter Rückgriff auf wissenschaftliche Experten – identifiziert, kategorisiert und von unproblematischen Sachverhalten abgegrenzt.
- *Problemlegitimation*: Gesellschaftliche Institutionen entstehen, die eine Behandlung bzw. Lösung des sozialen Problems versprechen, beispielsweise durch therapeutische Angebote oder rechtliche Maßnahmen.

Darüber hinaus ist zweitens auch die Designation einer spezifischen Form des abweichenden Verhaltens als „Abhängigkeit“ oder „Sucht“ Ergebnis einer Auseinandersetzung, bei der sich ein klinisch-medizinischer Bezugsrahmen gegenüber anderen Alternativen durchsetzt bzw. an deren Seite tritt. Denkbar wäre beispielsweise auch, moralisch-ethische Normen heranzuziehen und bestimmte Formen des abweichenden Verhaltens als „böse“ oder gar „sündhaft“ zu verstehen, oder rechtliche Normen heranzuziehen (bzw. zu formulieren) und so bestimmte Formen des Verhaltens als „ungesetzlich“ zu klassifizieren.⁸⁸ Welcher begrifflich-symbolische Bezugsrahmen herangezogen wird, um abweichendes

87 Ein weiterer Schwerpunkt der sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Sucht bzw. Abhängigkeit liegt auf Prozessen der Vergemeinschaftung, die im Kontext von Suchtverhalten stattfinden. Dies betrifft insbesondere Phänomene der Subkulturformierung rund um spezifische Verhaltensmuster und Routinen z. B. beim Drogengebrauch, aber auch die eventuelle Übernahme von stigmatisierenden Fremdzuschreibungen als „süchtig“ oder „abhängig“ in die eigene Selbstwahrnehmung und damit die Identitätsbildung (vgl. Becker 1953; Kloppe 2004).

88 Die Designationen sind nicht immer trennscharf; in der Auseinandersetzung mit gewalthaltigen Spielen finden sich beispielsweise sowohl moralische Argumente („Killerspiele“) als auch rechtliche Regelungsversuche (Jugendmedienschutz).

Verhalten zu etikettieren, folgt aus Macht- und Diskursverhältnissen bzw. „politics of deviance designation“ (Conrad/Schneider 1980, S. 25 ff.). Dies hat wiederum handfeste Konsequenzen, da aus einer bestimmten Designation meist auch folgt, dass bestimmte gesellschaftliche Institutionen für die Kontrolle und ggfs. Sanktionierung des abweichenden Verhaltens zuständig sind, beispielsweise das medizinisch-therapeutische System inkl. der Krankenkassen im Fall von Abhängigkeit oder das Rechtssystem im Fall von Gesetzeswidrigkeiten.⁸⁹

Die Varianz dessen, was in einer Gesellschaft zu einer gegebenen Zeit als abweichendes Verhalten verstanden und wie es designiert wird, zeigt sich auch in der Entwicklung des Verständnisses von Abhängigkeit. Während in der Vormoderne „Sucht“ noch allgemein im Sinne von „Krankheit“ gebraucht wurde, z. B. in Bezeichnungen wie „Schwindsucht“ oder „Gelbsucht“ oder auch der Variante des „siechen“, hat sich die gegenwärtige Vorstellung von Sucht im Sinne einer problematischen Abhängigkeit erst im Zuge einer „Wahrnehmungsverschiebung vom Drogenkonsum in der Vormoderne zur Drogensucht in der Moderne“ (Kloppe 2004, S. 27) entwickelt. Erst im 19. Jahrhundert wurde der Alkoholkonsum (verstanden als das Verhalten und seine Folgen) als zusammenhängendes – und medizinisch bearbeitbares – Problem gesehen, sodass sich ein Verständnis von (Alkohol-)Sucht als Krankheit entwickelt hat (Rieger 2004).⁹⁰

Lange Zeit dominierte ein (immer noch weit verbreitetes) Verständnis von „Sucht“ als stoff- bzw. substanzgebundene Abhängigkeit, wobei neben Alkohol auch Tabak, Heroin, Kokain u. a. als Suchtmittel betrachtet werden. In den 1980er und 1990er Jahren wurden jedoch zahlreiche „neue Süchte“ (Herwig-Lempp 1987) diskutiert, die nicht-stoffgebundene Abhängigkeiten bzw. „Verhaltenssüchte“ umfassen, darunter z. B. Esssucht, (Glücks-)Spielsucht, Arbeitsucht, Sexsucht, Kaufsucht oder Sportsucht, zuletzt auch Computerspielsucht genauso wie das eng verwandte Konzept der Internetsucht (vgl. die Beiträge in Batthyány/Pritz 2009).⁹¹

89 Conrad/Schneider (1980) arbeiten in verschiedenen Fallstudien heraus, wie sich das relative Verhältnis der drei dominanten Paradigmen für die Designation abweichenden Verhaltens – das theologisch-moralische, das gesetzliche und das medizinische Paradigma – im Lauf der vergangenen Jahre verschoben hat.

90 Vgl. auch die Übersicht einschlägiger medizin- und kulturhistorischer Studien bei Kloppe (2004, S. 37 ff.). Das sich entwickelnde Verständnis von Alkoholabhängigkeit hing mit der ökonomischen Entwicklung des 19. Jahrhunderts zusammen: „Der Trinker, den die Gesellschaft als solchen definierte, wurde zu einem den Fortschritt hemmenden Störfaktor, der für die aufkommende Industriegesellschaft nicht zu tolerieren war“ (Bohlen 1998, S. 41). In gewisser Hinsicht spiegelt sich diese Sichtweise auch in modernen Diskursen wider, die das Spielen als extern-zweckfreies Tun dem Arbeiten als zweckgebundenes Tun gegenüberstellen und Letzteres höher bewerten. Computerspielabhängigkeit sei deswegen problematisch, weil die exzessiv Spielenden dem Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt nicht mehr zur Verfügung stünden und somit keinen Beitrag zur gesellschaftlichen Reproduktion leisten könnten (vgl. auch Kapitel 1.2).

91 Thalemann (2009) weist darauf hin, dass die akademisch-klinische Fachdiskussion Ende des 20. Jahrhunderts somit wieder auf Gedanken zurückkam, die bereits Ende des 19. Jahrhunderts angelegt waren, als das Konzept der „Spielsucht“ durchaus verbreitet war.

Bisher sind Verhaltenssüchte noch nicht in den klinisch maßgebenden Klassifikationssystemen wie dem „Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders“ (DSM) oder der „International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems“ (ICD) enthalten.⁹² Die einzige Ausnahme ist die Glücksspielsucht, die in beiden Systemen als Variante der Impulskontrollstörungen klassifiziert ist. Allerdings ist strittig, ob die Oberkategorie der Impulskontrollstörung geeignet ist, um exzessiv ausgeführtes belohnendes Verhalten zu beschreiben (vgl. Thalemann 2009). In der Vorbereitung zur 5. Auflage des *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V), das 2013 veröffentlicht werden soll, wird dementsprechend derzeit auch beraten, ob die Kategorie „Substance-related disorders“ in „Addiction and related disorders“ umbenannt und in ihrer Reichweite erweitert werden soll:

„Among the work group’s proposals is the recommendation that the diagnostic category include both substance use disorders and non-substance addictions. Gambling disorder has been moved into this category and there are other addiction-like behavioral disorders such as ‚Internet addiction‘ that will be considered as potential additions to this category as research data accumulate.“⁹³

Ungeachtet der Frage, ob und wenn ja, welche nicht-substanzgebundenen Abhängigkeiten in die klinisch-diagnostischen Manuale aufgenommen werden, existiert eine Reihe von anerkannten Kriterien für Verhaltenssüchte, die allenfalls unterschiedlich ausführlich bzw. differenziert zusammengefasst werden, z. B. in den sechs Kriterien der Verhaltenssucht nach Brown (1993): Toleranzentwicklung, Euphorie bzw. Stimmungsmodifikation, Salienz, resultierende Konflikte, Entzugserscheinungen und Zurückfallen nach Phasen der Abstinenz. Grüsser/Thalemann (2006) hingegen formulieren folgende 15 Kriterien:

1. Aufrechterhalten des exzessiven Verhaltens über einen längeren Zeitraum von mindestens zwölf Monaten;
2. Kontrollverlust über das exzessiv ausgeführte Verhalten in Bezug auf z. B. Dauer, Häufigkeit oder Intensität;
3. Unmittelbares Belohnungsempfinden;
4. Toleranzentwicklung, sodass das Verhalten intensiver, länger, häufiger etc. ausgeübt werden muss, um Belohnung zu empfinden;
5. Verhalten, das anfänglich belohnend war, wird zunehmend unangenehmer empfunden;
6. Unwiderstehliches Verlangen nach der Ausübung des Verhaltens („craving“);

92 Die ICD ist das Klassifikationssystem der Weltgesundheitsorganisation; das DSM wird von der American Psychiatric Association entwickelt. Beide Klassifikationssysteme liegen auch in deutschen Varianten vor. Die spezifischen Strukturen und Kriterien der beiden Klassifikationssysteme sind selbst wiederum Resultat von gesellschaftlichen Praktiken (vgl. die umfangreiche Analyse der Konstruktion der ICD bei Bowker/Star 1999).

93 Vgl. <http://www.dsm5.org/ProposedRevisions/Pages/Substance-RelatedDisorders.aspx>.

7. Einsatz des Verhaltens zur Stimmungs- bzw. Gefühlsregulierung;
8. Vorliegen einer Wirkungserwartung;
9. Eingeebte Verhaltensmuster, auch bei Vor- und Nachbereitung des Verhaltens;
10. Gedankliche Beschäftigung mit dem Verhalten sowie seiner Vor- und Nachbereitung;
11. Irrationale bzw. verzerrte Wahrnehmung des exzessiven Verhaltens;
12. Psychische und physische Entzugserscheinungen;
13. Fortsetzung des exzessiven Verhaltens auch angesichts schädlicher Folgen;
14. Konditionierte Reaktionen, wenn Konfrontation mit Reizen stattfindet, die mit dem exzessiven Verhalten assoziiert sind;
15. Leidensdruck

7.2 Verbreitung und Ätiologie exzessiver Computerspielnutzung

Empirische Studien zur zeitlichen Nutzung von Computerspielen lassen sich bis in die 1980er Jahre zurückverfolgen, doch vor allem in den letzten fünf Jahren sind eine Reihe von Untersuchungen durchgeführt worden, die für dieses Projekt einschlägig sind.⁹⁴ Eine entsprechende Literaturrecherche erbrachte mehr als 30 nationale und internationale Studien, die sich speziell mit exzessiver Computerspielnutzung befassen (vgl. Tab. 47).⁹⁵ Etwa zwei Drittel der Studien weisen auch Anteile für exzessive (bzw. pathologische oder problematische) Nutzung aus, die zwischen 1,7 und etwa 15 Prozent der jeweils untersuchten Stichproben schwanken.

Allerdings lassen sich aus der vergleichenden Übersicht der Studien auch eine Reihe von problematischen Punkten identifizieren, die es erschweren bzw. unmöglich machen, die Ergebnisse der einzelnen Studien miteinander zu ver-

94 Das Interesse an Studien zur Prävalenz von exzessiver Computerspielnutzung ist auch darauf zurückzuführen, dass in der klinischen Praxis (z. B. in ambulanten Einrichtungen) gehäuft Personen mit problematischer Spielernutzung auftreten und dadurch der Bedarf entsteht, Diagnosekriterien zu entwickeln (vgl. allgemein zur klinischen Perspektive Wölfling 2008; Bathányi et al. 2009; Wölfling/Müller 2009; die Beiträge in Mücken/Teske/Rehbein/te Wildt 2010 geben einen ausführlichen Einblick auch in die internationale Diskussion, doch der Band erschien erst nach Fertigstellung dieses Manuskripts und konnte nicht mehr näher berücksichtigt werden). Wessel/Müller/Wölfling (2009) berichten – allerdings ohne Nennung des abgefragten Zeitraums – aus einer Befragung von Drogen- und Suchtberatungsstellen des Diakonischen Werks, dass dort pro Monat etwa ein bis zwei Personen zu Beratungsgesprächen vorstellig wurden. Unter den insgesamt 140 Fällen waren 62 Jugendliche und 78 Erwachsene; mehr als 90 Prozent der Beratungssuchenden waren männlich. Abschnitt 7.4 nennt weitere Eindrücke aus der Beratungspraxis, die in den Expertengesprächen gewonnen wurden.

95 Nach Abschluß dieses Projekts wurde ein Bericht für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend veröffentlicht, der sich ebenfalls mit dem Forschungsstand zum Thema „Computerspielsucht“ auseinandersetzt und die vorliegenden Studien und Befunde kritisch diskutiert (vgl. Kunczik/Zipfel 2010).

gleichen. Drei von ihnen beziehen sich auf das untersuchte Phänomen (Problematik der inhaltlichen Abgrenzung des Gegenstandsbereichs, der zeitlichen Dynamik des Gegenstandsbereichs und der kulturellen Varianz des Gegenstandsbereichs), vier hingegen auf methodische Aspekte (Methodenauswahl, Repräsentativität, Operationalisierung, Schwellenwerte). Zu den Problembereichen im Einzelnen:

1. Die *inhaltliche Abgrenzung des Gegenstandsbereichs* fällt unterschiedlich aus, insbesondere weil sich die Aktivität „Computerspielen“ zum Teil mit der Onlinenutzung überschneidet. Je nach Erkenntnisinteresse können daher unterschiedliche Facetten im Vordergrund stehen: Verschiedene Studien untersuchen die exzessive Nutzung von Computerspielen im Kontext der Internetnutzung und fokussieren auf die mögliche Abhängigkeit von Online-spielen.⁹⁶ Andere Studien betrachten das Computerspielen als eigenständige Aktivität und beziehen beispielsweise auch Konsolenspiele mit ein. Eher selten werden hingegen Verbindungen zwischen Computerspielen und Glücksspielen gezogen, wenngleich hier gerade im Onlinebereich inzwischen eine Konvergenz zu beobachten ist. Dies betrifft einerseits bestimmte Belohnungsmechanismen, die auf Zufall statt auf Können beruhen, andererseits den Umstand, dass Glücksspiele wie Poker, Roulette oder Blackjack auf Browsergame-Portalen oder auch als „Social Games“ auf Plattformen wie Facebook bereitstehen (vgl. King/Delfabbro/Griffiths 2009).
2. Die *Dynamik des Gegenstandsbereichs* ist in verschiedener Hinsicht sehr hoch: Besonders deutlich wird sie bei frühen Studien (wie Egli/Meyers 1984 oder Fisher 1994), die sich noch auf „Arcade Video Games“, also Videospielautomaten beziehen, die im Zuge der Verhäuslichung des Computerspielens keine zentrale Rolle mehr spielen. Im Lauf der vergangenen Jahre sind nicht nur neue Technologien (z. B. das Aufkommen von innovativen Eingabegeräten wie bei der Wii) und neue Spielgattungen (z. B. MMORPGs, Browsergames oder Mobile Games) aufgekommen, sondern auch die ästhetische Anmutung von digitalen Spielen hat sich (insbesondere durch verbesserte Grafik- oder Sound-Leistungen) deutlich verändert. Dies sorgt dafür, dass die Bezugspunkte für Studien, also abgefragte Spiele oder Genres, nach relativ kurzer Zeit nicht mehr vergleichbar sind.
3. *Kulturelle Unterschiede* zeigen sich beispielsweise im Hinblick auf die diskursive Bewertung des Computerspielens im Allgemeinen (vgl. auch Kapitel 1.2) und von problematischem Verhalten im Speziellen. So drücken

96 Dieser Zugang ist analytisch wiederum zu trennen von Studien, die sich dem Phänomen der „Internet-abhängigkeit“ bzw. „Onlinesucht“ nähern (vgl. u. a. Hahn/Jerusalem 2001; Demmel 2002; Petersen et al. 2009; te Wildt 2009). Entsprechende Skalen spielen bei der Operationalisierung von problematischem Computerspielverhalten eine wichtige Rolle (s. u. Punkt 6).

sich im Diskurs zu „internet addiction“ in China beispielsweise verschiedenen Autoren zufolge Spannungen aus, die der sozioökonomische Wandel der chinesischen Gesellschaft erzeugt – Wandel von Subjekt- und Sozialitätsvorstellungen sowie Aufstieg des Konsumerismus (vgl. Jenkins 2002; Golub/Lingley 2008). Internetsucht wird dort, analog zur (stoffgebundenen) Drogensucht, nicht als Verhaltenssucht diskutiert und deutlich rigider mit Medikamenten oder Infusionen therapiert.

4. *Verwendete Methoden:* Es überwiegen Studien, die auf der standardisierten Befragung von Spielern beruhen und somit Selbstauskünfte erheben. Dies kann zwar unter Umständen die Vergleichbarkeit der Ergebnisse erhöhen, vermindert aber die Aussagekraft der Ergebnisse, da die Methode der standardisierten Befragung nur gewisse Erkenntnisinteressen befriedigen kann. Bislang nutzen nur wenige Studien systematisch auch qualitativ-sinngenerierende Verfahren oder Experimente, um das Wissen über den Gegenstandsbereich zu erweitern.
5. *Repräsentativität:* Zwar weisen einige Untersuchungen relativ hohe Fallzahlen auf, doch aufgrund der Rekrutierungsverfahren sind die ermittelten Studien höchstens für einen begrenzten Personenkreis (z. B. die Mitglieder einer Spielcommunity) oder bestimmte Altersgruppen (z. B. Neuntklässler) repräsentativ (s. Tab. 47). Zahlreiche Studien verwenden selbstselektierte ad-hoc-Stichproben, die keine Verallgemeinerbarkeit im statistischen Sinne und damit letztlich keine Vergleichbarkeit zulassen.
6. *Operationalisierung:* Es existiert bislang keine allgemein anerkannte und studienübergreifend gebrauchte Skala, um die exzessive Nutzung von Computerspielen oder die (weitergehende) „Computerspielsucht/-abhängigkeit“ zu erheben. Neben zahlreichen ad hoc entwickelten Itembatterien wird in den vorliegenden Untersuchungen insbesondere auf die „Internet Addiction Scale“ von Young (1996) sowie auf Skalen aus den Klassifikationssystemen „DSM-IV“ sowie „ICD-10“ zurückgegriffen. Die dort formulierten Kriterien für „Abhängigkeitssyndrome“ und/oder „abnorme Gewohnheiten und Störungen der Impulskontrolle“ (Craving, Kontrollverlust, Entzug, Toleranzentwicklung, Lebensbereichsbeschränkungen, negative Konsequenzen; vgl. Wölfling/Müller 2009) werden auf den Gegenstand „Computerspiel“ angepasst, allerdings bleibt eine Validierung der modifizierten Skalen oft aus. Dadurch ist unter anderem auch unklar, inwiefern einzelne Items, die in den Skalen verwendet werden, tatsächlich problematische Aspekte „messen“, oder nicht vielmehr als Indikatoren für Ereignisse gelten müssen, die nicht per se problematisch sind. So bezeichnen Aspekte wie Toleranzentwicklung oder kognitive Salienz zunächst einmal nur ein tiefgreifendes Interesse und Involviertheit in eine Tätigkeit bzw. ein Verhalten (vgl. Charlton 2002; Charlton/Danforth 2004; Seay/Kraut 2007).

Tabelle 47: Ausgewählte empirische Studien zu exzessiver Computerspielnutzung

Jahr	Autoren	Land	Methode	Stichprobe	Skalen/Gegenstand/ Indikator	Kriterien für exzessive Nutzung	Anteil exzessiver Spieler
1984	Egli/Meyers	USA	Persönlich- mündliche Befragung	151 Videospielhallen- Besucher (10–20 Jahre)	Spieldauer	„High-frequency players“: spielen 12 Stunden oder mehr pro Woche in Video- spielhallen	13,3 %
1994	Fisher	UK	Schriftliche Befragung	467 Jugendliche (11–16 Jahre)	DSM-IV-JV (J = Juvenile; V = arcade video game), 9 Items	„Pathological players“: mehr als 4 der 9 Items des Index zugestimmt	6,0 %
1994	Marti	Spanien	Schriftliche Befragung	278 Computerspieler (12–33 Jahre)	Diverse sozialpsychologi- sche Konstrukte	–	–
1995	Griffiths/ Dancaster	UK	Experimentelle physiologische Messung (Herzfrequenz), Befragung	24 Psychologie- studenten	Eigene Skala: „computer game addiction check- list“	4 von 8 Checklisten- Fragen mit „Ja“ beant- wortet	[7 Personen früher, 2 derzeit abhängig]
2002	Salguero/ Moran	Spanien	Schriftliche Befragung	223 Schüler (13–18 Jahre)	„Problem video game playing“ (PVP); basierend auf DSM-IV und patholo- gical gambling	–	–
2003	Chou/ Chih-Chen	Taiwan	Online- Befragung	395 Mitglieder von Communities zu Online-Spielen (Zufallsauswahl)	15 Items basierend auf DSM-IV	–	–
2003	Griffiths/ Davies/ Chappell	UK	Abstimmung auf Everquest- Fanseite	11.457 Everquest- Spieler (Selbst- selektion)	Spieldauer	50 Stunden und mehr pro Woche	15 %
2003	Hauge/ Gentile	USA	Schriftliche Befragung	607 Schüler (8. und 9. Klasse)	Eigene Items (basierend auf DSM-IV)	4 oder mehr „Ja“-Antwor- ten (bei insgesamt 7 Ab- hängigkeitsitems)	~15 %
2004	Griffiths/ Davies/ Chappell	UK	Online- Befragung	540 Everquest- Spieler	Spieldauer	Spielen mehr als 40 Stun- den wöchentlich	9,3 %
2005	Charlton/ Danforth	USA	Online- Befragung	442 Online-Spieler (MMORPGs)	Spezifischer Addiction- Engagement Question- naire (29 Items)	Skaleninmanenter Schwellenwert	2,9 %

Tabelle 47: Ausgewählte empirische Studien zu exzessiver Computerspielnutzung

(Fortsetzung n. Seite)

Jahr	Autoren	Land	Methode	Stichprobe	Skalen/Gegenstand/ Indikator	Kriterien für exzessive Nutzung	Anteil exzessiver Spieler
2005	Cypra	D	Online- Befragung	11.442 Online- Spieler (MMORPGs)	5 eigene Items	„Abhängig“: Sehr starke Suchtzeichen (nicht genauer angegeben)	5,0 %
2005	Grusser et al.	D	Schriftliche Befragung	323 Sechstklässler	Computerspieleverhalten bei Kindern (CSVK)	In allen 7 Kriterien überdurchschnittliche Punktzahl; in der Summe mindestens 19 von 28 Punkten	9,3 %
2005	Ko et al.	Taiwan	Schriftliche Befragung	395 Schüler (13–17 Jahre)	Chinese Internet Addic- tion Scale, Questionnaire for Playing Online Games	–	–
2005	Lo/Wang/ Fang	Taiwan	Schriftliche Befragung	174 Schüler (17–24 Jahre)	Spieldauer und Häufigkeit	„Heavy players“: Kombi- nation von Regelmäßigkeit und Dauer	k. A.
2005	Ng/Wiemer- Hastings	USA	Online- Befragung	MMORPG-Spieler (n = 91), Nicht- MMORPG-Spieler (n = 48)	Spieldauer	–	–
2006	Rau/Peng/ Yang	China/ Taiwan	Experiment; Befragung	64 Online-Spieler (9–20 Jahre)	–	–	–
2006	Wan/Chiou	Taiwan	Qualitative Interviews	10 „abhängige Computerspieler“ (m = 7; w = 3)	–	> 48 Stunden pro Woche als Kriterium für Auswahl	–
2007	Anand	USA	Schriftliche Befragung	245 College- studenten	Spieldauer	„high risk group“: spielen mehr als 4,5 Stunden pro Tag	6,2 %
2007	Chiou/Wan	Taiwan	Experimentelle Befragung	Experiment 1: 100; Experiment 2: 81; Schüler/Studenten (16–23 Jahre)	OAST (Online Games Addiction Scale for Adolescents in Taiwan), 29 Items; SDO (Semantic Differential Scale for Online Gaming) 11 Items	Suchtendenz bei einem Score oberhalb der Skalenmitte	–

Tabelle 47: Ausgewählte empirische Studien zu exzessiver Computerspielnutzung

(Fortsetzung n. Seite)

Jahr	Autoren	Land	Methode	Stichprobe	Skalen/Gegenstand/ Indikator	Kriterien für exzessive Nutzung	Anteil exzessiver Spieler
2007	Grüsser/ Thalemann/ Griffiths	D/UK	Online- Befragung	7.069 Spieler (über Online-Spielemaga- zin & Gaming-Net- work rekrutiert)	Eigene Skala (basierend auf ICD-10)	„Pathological gamers“: mindestens 3 von 6 Krite- rien erfüllt	11,9 %
2007	Seay/Kraut	k. A.	Online- Befragung	4.490 Personen (11–70 Jahre; Durch- schnitt: 28 Jahre)	Engagement/Addiction Scale II (EAS-II)	–	–
2007	Thalemann/ Wölfling/ Grüsser	D	Experiment (EEG)	30 Spieler (Durch- schnitt 29 Jahre)	„Differentiated Assess- ment of Addiction“ (basierend auf ICD-10)	„Exzessiv“: Erfüllung mindestens dreier Sucht- kriterien	–
2008	Jäger/ Moormann	D	Online- Befragung	688 Kinder und Jugendliche (9–20 Jahre)	Spieldauer, spezifischer Fragebogen	„Pathologische Spieler sind Vielspieler, die zusätzlich 5 Kriterien im Fragebogen zur pathologischen Com- puterspielnutzung erfüllen“	11,3 %
2008	Wölfling/ Thalemann/ Grüsser- Sinopoli	D	Schriftliche Befragung	221 Achtklässler (13–16 Jahre)	CSVK-R; Grundlage: ICD-10 (substanzbezo- gene Abhängigkeiten)	Kriterienbezogene Cut-off- Werte; zur Diagnose- stellung müssen 3 von 6 Kriterien zutreffen	6,3 %
2008	Kim et al.	Süd- korea	Online- Befragung	1.471 Onlinespieler (21–30 Jahre)	Online game addiction scale (basierend auf Internet addiction scale Young 1998b)	–	–
2008	Klotz	D	Online- Befragung	4.717 Onlinero- lienspieler	Substanzkonsumfragen, Arnett Inventory of Sen- sation Seeking, PHQ-D (Depressionsskala)	8 Stunden und mehr pro Tag spielen	3,8 %
2008	Lu/Wang	Taiwan	Online- Befragung	1.186 Onlinespieler	Eigene Items	Skaleninmanenter Schwellenwert	2,4 %
2008	Quandt/ Wimmer	D	Schriftliche Befragung	688 Online-Spieler (14–64 Jahre)	Items: Denken an Spiel- welt, Anschlussangst, nicht im Stich lassen, Vorfürde, Spiel vermis- sen, Vernachlässigung	–	–

Tabelle 47: Ausgewählte empirische Studien zu exzessiver Computerspielnutzung

(Fortsetzung)

Jahr	Autoren	Land	Methode	Stichprobe	Skalen/Gegenstand/ Indikator	Kriterien für exzessive Nutzung	Anteil exzessiver Spieler
2008	Smahel/ Blinka/ Ledabyl	CZ	Online- Befragung	548 MMORPG- Spieler; (Durch- schnitt 25 Jahre)	Eigene Items (in Anlehnung an Internet Addiction)	Skaleninmanenter Schwellenwert	5,5 %
2008	Sun et al.	China	Experiment; Befragung	60 männliche Studenten	„Problem videogame- playing questionnaire“ (9 Items basierend auf DSM-IV) als Kontrollvari- able für experimentelle Gruppen	–	–
2009	Gentile	USA	Online- Befragung	1.178 Kinder und Jugendliche (8–18 Jahre)	Adaptierte DSM-IV mit 11 Items	„pathological gamer“, mindestens 6 der 11 Krite- rien der Symptom-Check- liste	8,5 %
2009	Lemmens/ Valkenburg/ Peter	NL	Schriftliche Befragung	12- bis 18-jährige Computerspieler (Stichprobe 1: 352; Stichprobe 2: 369)	21 eigene Items in Anlehnung an DSM; auf 7-Item-Skala reduziert	Polythetische Variante: Die Hälfte der Items muss zumindest „sometimes“ zutreffen; Monothetische Variante: Alle Items müssen zumindest „sometimes“ zutreffen	Polythetisch: 9,4 % (Stich- probe 1) bzw. 9,3 % (#2) Monothetisch: 2,3 % (#1) bzw. 1,9 % (#2)
2009	Rehbein/ Kleimann/ Möble	D	Schriftliche Befragung	15.168 Neuntklässler	Computerspielsabhängig- keitsskala (KFN-CSAS-II)	Exzessiv: mindestens 4,5 Stunden tägliche Spielzeit; diagnostische Cut-off-Werte für weitere Klassifikation	10 % exzessiv; 2,8 % gefährdet; 1,7 % abhängig
2009	Batthyány et al.	A	Schriftliche Befragung	1.068 Schüler (13–18 Jahre)	CSVK-R; Grundlage: ICD-10 (substanzbezo- gene Abhängigkeiten)	„Psychopathologisches Computerspielverhalten“ bei Vorliegen von mind. 3 von 6 Diagnosekriterien	12,3 % psychopa- thologisch; darin enthalten: 9,6 % missbräuchlich, 2,7 % abhängig
2010	Wölfling/ Müller/ Beutel	D	Schriftliche Befragung	642 Jugendliche (13–18 Jahre)	CSV-S	Skaleninmanente Schwel- lenwert für exzessive bzw. suchtartige Computer- spielnutzung	8,4 % suchtartig; 21,5 % exzessiv

7. *Zeitliche Schwellenwerte:* Uneinigkeit besteht schließlich darin, welche Schwellenwerte für exzessive Nutzung bzw. Sucht gelten sollen (vgl. auch Six 2007). Für exzessive Nutzung werden (ähnlich wie in anderen Gegenstandsbereichen) zum Teil absolute Schwellen (also etwa ab 4,5 Stunden pro Tag), zum Teil relative, stichprobenabhängige Schwellen definiert (also etwa alle Fälle, die zwei oder mehr Standardabweichungen über dem Mittelwert liegen). Entsprechend sind die berichteten Werte, wie häufig exzessive Nutzung auftritt, von Untersuchung zu Untersuchung sehr unterschiedlich. Zudem ist zu beachten, dass exzessive Nutzung eine notwendige, nicht jedoch hinreichende Bedingung für das Vorliegen einer Sucht bzw. Abhängigkeit ist. Anders gesagt: Alle Abhängigen spielen sehr lange, aber nicht alle, die sehr lange spielen, sind abhängig. Gerade bei der Bestimmung von relativen Cut-off-Werten ist daher der Schluss problematisch, das Überschreiten eines Grenzwerts (dessen Wert von den Merkmalen einer Häufigkeitsverteilung abhängt) mit bestimmten inhaltlichen Qualitäten (hier: Gefährdung oder gar Abhängigkeit) gleichzusetzen.

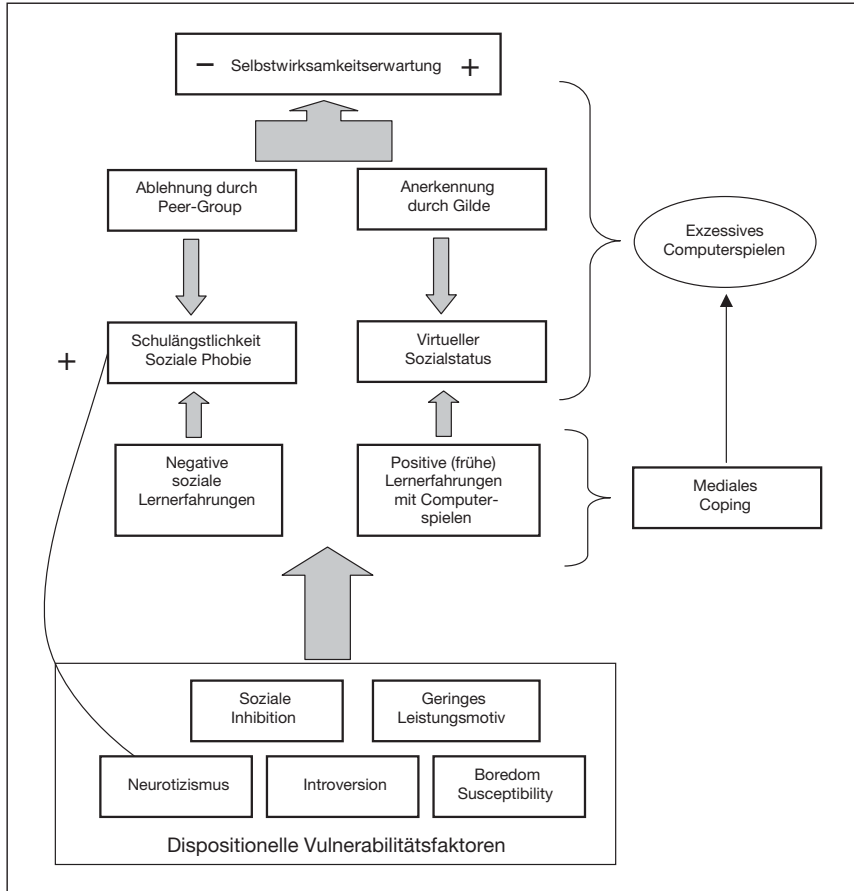
Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zwar die Existenz eines Phänomens „Computerspielsucht/-abhängigkeit“ angenommen wird, das einen „psychopathologischen Symptomkomplex bezeichnet, der eine Gruppe von suchtartigen Symptomen zusammenfasst, die infolge einer anhaltenden unkontrollierten Nutzung von Computerspielen auftreten“ (Wölfling/Müller 2010, S. 5). Darüber hinausgehend besteht aber bislang Uneinigkeit bzw. Unklarheit über dessen Verbreitung, Ursachen und mögliche Begleiterscheinungen. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden repräsentative Daten zur Prävalenz erhoben, die im folgenden Abschnitt 7.3 berichtet werden; zunächst soll aber noch das bisher elaborierteste Modell zur Ätiologie von Computerspielsucht vorgestellt werden, das von Wölfling/Müller (2009) auf Grundlage von Erfahrungen und Forschung in der klinischen Praxis formuliert wurde (vgl. Abb. 8).⁹⁷

Knapp zusammengefasst schlägt das Modell vor, verschiedene individuelle dispositionelle Risiko- bzw. Vulnerabilitätsfaktoren, darunter Neurotizismus, Introversion und ein gering ausgeprägtes Leistungsmotiv (bezogen auf Aufgaben außerhalb des Computerspiels) als Ausgangspunkt zu nehmen. Problematisch ist, wenn Personen mit diesen dispositionellen „Verletzlichkeiten“ negative soziale Lernerfahrungen machen und diese dysfunktional durch mediales Coping verarbeiten. Statt über Gespräche in der Peergruppe oder mit einer kognitiven bzw. emotionalen Problemanalyse versuchen diese Personen, Stress und Frustrationserleben durch die Hinwendung zu Medien bzw. spezieller (in diesem Zusam-

97 Die Autoren weisen darauf hin, dass es sich um ein Modell handelt, dessen Annahmen und Zusammenhänge noch nicht vollständig und umfassend empirisch validiert wurden, sondern in Teilen auf Fallbeobachtungen beruhen.

menhang besonders interessierend) zu Computerspielen zu bewältigen. Diese Copingstrategien können sich verstetigen und somit andere, langfristig funktionellere Bewältigungsweisen hemmen, insbesondere wenn spielinterne Beziehungen in Gilden o. Ä. und der Erfolg im Spiel das Gefühl von Selbstwirksamkeit⁹⁸ und sozialem Status geben, das sich außerhalb der Spiele nicht einstellt.

Abbildung 8: Integratives ätiologisches Modell zur Computerspielsucht nach Wölfling/Müller



Quelle: Wölfling/Müller 2009, S. 301.

98 Auch wenn es aus der Darstellung des Modells bei Wölfling/Müller (2009) nicht explizit hervorgeht, ist doch anzunehmen, dass die Autoren mit Selbstwirksamkeit an das verbreitete psychologische Konstrukt der „self efficacy“ anschließen. Ein anderes Verständnis von „Selbstwirksamkeitserleben“ im Kontext des Computerspielens hat Klimmt (2006, S. 76 ff.) vorgeschlagen; er versteht darunter die basale Wahrnehmung einer Veränderung im Zustand eines Computerspiels, die auf eine Eingabe bzw. Aktion des Spielers folgt.

7.3 Repräsentative Daten zum problematischen Computerspielverhalten

Die repräsentative standardisierte Befragung wurde auch dazu genutzt, Informationen über problematische Aspekte des Computerspielverhaltens zu erheben. Als methodisches Instrument wurde die „KFN-Computerspieleabhängigkeits-skala-II“ (KFN-CSAS-II; vgl. Rehbein/Kleimann/Möble 2009) eingesetzt. Sie wurde anderen Alternativen aus der Literatur (vgl. Tab. 47, S. 211, Spalte „Skalen/Indikatoren“) aus drei Gründen vorgezogen: Erstens handelt es sich um eine deutschsprachige Skala, sodass keine Übersetzungsbedingten Probleme der Vergleichbarkeit von Befunden auftreten. Zweitens ist der Gegenstand explizit das problematische Computerspielverhalten und z. B. nicht der Konnex von Computerspiel- und Internetsucht. Drittens ist diese Skala in einer breit angelegten Studie mit dem Anspruch der Repräsentativität für eine bestimmte Altersgruppe (genauer: Neuntklässler) verwendet worden; da diese Ergebnisse auch in der öffentlichen Diskussion zum Phänomen der Computerspielsucht verwendet werden, schien es ratsam, vergleichbare Befunde zur gesamten Computerspieler-schaft zu erheben.⁹⁹

Tab. 48 zeigt zunächst einige Kennwerte zu den 14 einzelnen Items der Skala. Der Mittelwert ist durchgängig relativ niedrig, was aufgrund der Polung der Items bedeutet, dass die Befragten im Mittel die einzelnen Aussagen ablehnen. Einzig die beiden Aussagen „Ich verbringe oft mehr Zeit mit solchen Spielen, als ich mir vorgenommen habe“ sowie „Zu bestimmten Zeiten oder in bestimmten Situationen spiele ich eigentlich immer: Das ist fast zu einer Routine für mich geworden“ erzielen bei etwa einem Viertel (24,5 %) bzw. einem Fünftel (20,2 %) der Befragten eher oder volle Zustimmung¹⁰⁰; etwa jeder Zehnte (10,5 %) stimmt eher oder voll der Aussage zu: „Es kommt vor, dass ich eigentlich etwas ganz anderes tue und dann ohne zu überlegen ein Spiel starte“.

Dem Grundgedanken der Skala entsprechend wurde ein einzelner Skalenwert durch Addition der 14 Einzelwerte berechnet. Der Mittelwert des Skalenwerts beträgt 17,5 (SD = 4,879; Standardfehler des Mittelwerts = .199) und liegt damit etwas niedriger als in der KFN-Studie (M = 19,81; SD = 7,42; Standardfehler des Mittelwerts = .07; vgl. Rehbein/Kleimann/Möble 2009, S. 22). In

99 Eine zukünftige Alternative kann die Skala zum „Computerspielverhalten“ (CSV) sein, die eine weiter entwickelte Variante der Skala „Computerspieleverhalten bei Kindern“ (CSVK; vgl. Thalemann et al. 2004) ist. In der klinischen Praxis der „Ambulanz für Spielsucht“ an der Universität Mainz wird ein darauf aufbauendes dreigeteiltes Instrument eingesetzt (vgl. Wölfling 2009), das den „CSV-R-Screener“ (ein Selbsteinschätzungsverfahren mit 15 Items, die sich an den ICD-10- bzw. DSM-IV-Kriterien orientieren), die „CSV-Checklist“ (eine Einschätzung durch klinische Experten) sowie „CSV-VIEW“ (eine Einschätzung durch Angehörige) umfasst. Die zum Zeitpunkt der Konzeption der Befragung noch nicht publizierte Skala ist zwischenzeitlich in Wölfling/Müller/Beutel (2010) veröffentlicht.

100 Dies sind auch die beiden einzigen Aussagen, bei denen der Mittelwert unserer repräsentativen Stichprobe höher liegt als in der Stichprobe der KFN-Studie (vgl. Rehbein/Kleimann/Möble 2009, S. 21).

Tab. 49 und Tab. 50 sind die Ergebnisse von Mittelwertvergleichen dargestellt, die zeigen, für welche Teilgruppen der Befragten sich der durchschnittliche Wert auf der KFN-CSAS-II-Skala signifikant unterscheidet. Zwischen männlichen und weiblichen Computerspielern sowie zwischen Gruppen mit unterschiedlichem Bildungsniveau gibt es hierbei keine signifikanten Unterschiede, allerdings zwischen den Altersgruppen, unter den 14- bis 19-Jährigen ist der durchschnittliche Wert etwas höher als unter den anderen Altersgruppen. Auch extensive Computerspieler (s.o.), also Personen mit einer durchschnittlichen Spieldauer von mehr als 10,5 Stunden pro Woche, sowie diejenigen Personen, die Mitglied in einer spielbezogenen Gemeinschaft (wie Gilden, Clans, Ligen o. Ä.) sind, weisen im Durchschnitt höhere Werte auf.

Tabelle 48: Kennwerte der Einzelitems der KFN-CSAS-II

n = 600 Cronbachs Alpha = 0,83	MW	SD	„stimmt eher/ stimmt genau“ (in %)	Nur „stimmt genau“ (in %)
Ich verbringe oft mehr Zeit mit solchen Spielen, als ich mir vorgenommen habe.	1,73	1,04	24,5	9,5
Zu bestimmten Zeiten oder in bestimmten Situationen spiele ich eigentlich immer: Das ist fast zu einer Routine für mich geworden.	1,63	0,98	20,2	8,0
Es kommt vor, dass ich eigentlich etwas ganz anderes tue und dann ohne zu überlegen ein Spiel starte.	1,36	0,76	10,5	3,3
Mir wichtige Menschen beschweren sich, dass ich zu viel Zeit mit Spielen verbringe.	1,31	0,76	8,5	4,8
Ich habe das Gefühl, meine Spielzeit nicht kontrollieren zu können.	1,24	0,62	6,3	1,8
Ich beschäftige mich auch während der Zeit, in der ich nicht spiele, gedanklich sehr viel mit Spielen.	1,23	0,60	5,5	1,9
Weil ich so viel spiele, unternehme ich weniger mit anderen.	1,19	0,56	5,3	1,2
Ich muss immer länger spielen, um zufrieden zu sein.	1,15	0,52	4,2	1,4
Ich habe das Gefühl, dass solche Spiele für mich immer wichtiger werden.	1,18	0,51	3,1	1,3
Meine Gedanken kreisen ständig um solche Spiele, auch wenn ich gar nicht spiele.	1,12	0,45	2,9	0,9
Wenn ich nicht spielen kann, bin ich gereizt und unzufrieden.	1,10	0,39	2,3	0,4
Ich bin so häufig und intensiv mit solchen Spielen beschäftigt, dass ich manchmal Probleme in der Schule, in der Ausbildung, im Studium oder im Beruf bekomme.	1,08	0,36	1,7	0,6
Wenn ich längere Zeit nicht spiele, werde ich unruhig und nervös.	1,09	0,38	1,7	0,8
Meine Leistungen in der Schule, der Ausbildung, im Studium oder im Beruf leiden unter meinen Spielgewohnheiten.	1,09	0,35	1,6	0,3

Anmerkung: Vorgegeben war eine vierstufige Antwortskala, die zu Vergleichszwecken für diese Darstellung umgepolt wurde (dadurch gilt: 1 = „stimmt nicht“, 2 = „stimmt kaum“, 3 = „stimmt eher“ bzw. 4 = „stimmt genau“). MW = Mittelwert; SD = Standardabweichung.

Tabelle 49: Mittelwerte des KFN-CSAS-II-Summscores in Teilgruppen

n = 600		MW	SD
Gesamt		17,50	4,879
Geschlecht	(n. s.)		
Männlich		17,86	4,855
Weiblich		17,01	4,877
Altersgruppen	(F = 15,601, df = 3, ***)		
14–19 Jahre		19,89	6,201
20–29 Jahre		17,78	5,133
30–39 Jahre		17,22	4,753
Über 40 Jahre		16,20	3,261
Formale Bildung	(n. s.)		
Hauptschule		18,11	5,750
Realschule		17,01	4,704
Gymnasium		17,52	4,513
Extensive Computerspieler (> 10,5 h/Woche)	(F = 160,922, df = 1, ***)	22,46	7,335
Mitglied einer Gilde, Clan o. Ä.	(F = 20,380, df = 1, ***)	21,46	7,278

* p < .05 ** p < .01 *** p < .001 n. s. = nicht signifikant

In Bezug auf die Genrepräferenzen der Computerspieler zeigt sich zunächst, dass Personen mit einer breiteren „Palette“ von genutzten Spielegenres im Durchschnitt auch leicht höhere Skalenwerte erzielen. Insbesondere diejenigen, die zumindest ab und zu Abenteuer- und Rollenspiele spielen, haben im Mittel leicht erhöhte Werte in der Summe aller Aussagen.

Tabelle 50: Mittelwerte des KFN-CSAS-II-Summscores nach Genrepräferenzen

n = 600		MW	SD
Gesamt		17,50	4,879
Breite der Genre-Nutzung	(F = 10,146, df = 2, ***)		
0 bis 1		16,68	3,900
2 bis 3		17,78	5,326
4+		19,06	5,779
Einzelgenres (jeweils: Personen die Spiele des betreffenden Genres zumindest ab und zu spielen)			
Quiz- und Lernspiele	(n. s.)	16,81	3,909
Fitness- oder Bewegungsspiele	(n. s.)	17,16	4,174
Knobel- oder Denkspiele	(n. s.)	17,20	4,767
Partyspiele	(F = 6,636, df = 1, *)	18,47	5,383
Jump'n'Run-Spiele bzw. Action-Adventure	(F = 7,291, df = 1, **)	18,57	5,807
Sport- und Rennspiele	(F = 18,485, df = 1, ***)	18,83	5,703
Strategie- oder Managementspiele bzw. Simulationen	(F = 16,841, df = 1, ***)	18,93	5,924
Actionspiele bzw. Shooter	(F = 24,862, df = 1, ***)	19,54	5,293
Abenteuer- oder Rollenspiele	(F = 58,788, df = 1, ***)	21,20	6,533

* p < .05 ** p < .01 *** p < .001 n. s. = nicht signifikant

Erratum

Bei der Darstellung der Cut-off-Werte zur KFN-CSAS-II-Skala (S. 217) muss es heißen:

Zeile 11: „Werte **ab** 42 (bis zum Maximalwert von 56) gelten als Indikator (...)“
statt "Werte über 42 (bis zum Maximalwert von 56) gelten als Indikator (...)“

In Tabelle 51 muss es in der Spalte „Cut-off-Werte“ lauten:

≤ 34 (bei „Unauffällig“) und ≥ 42 (bei „Abhängig“) statt
 < 34 (bei "Unauffällig") und > 42 (bei "Abhängig").

An den Anteilen der drei betrachteten Gruppen ändert diese Korrektur nichts; die ausgewiesenen Werte für die einzelnen Teilgruppen sind korrekt dargestellt.

Bei diesen Analysen ist allerdings zu beachten, dass auch die signifikant höheren Durchschnittswerte in einzelnen Gruppen nach wie vor sehr weit unterhalb von Werten liegen, die auf problematisches Verhalten hindeuten.¹⁰¹ Analog zum Vorgehen von Rehbein/Kleimann/Möble (2009) lassen sich bestimmte inhaltlich motivierte Cut-off-Werte (im Gegensatz zu Schwellenwerten, die z. B. bei zwei Standardabweichungen oberhalb des Mittelwerts angesiedelt sind und dadurch von der Varianz in der konkreten Stichprobe abhängen) bilden: Bis zu einem Wert von 34 werden (rechnerisch) im Mittel alle Items abgelehnt; dieser Wertebereich wird als „Unauffällig“ interpretiert. Werte zwischen 35 und 41 werden als Indiz für eine „Gefährdung“ gedeutet, da bei ihnen die Person die Aussagen im Mittel nicht mehr ablehnt. Werte über 42 (bis zum Maximalwert von 56) gelten als Indikator für „Abhängigkeit“, da in diesen Fällen allen Aussagen im Mittel (eher oder voll und ganz) zugestimmt wird. Legt man diese Schwellenwerte auf unsere Stichprobe an, ergibt sich ein Anteil von 0,5 Prozent abhängigen und weiteren 0,9 Prozent gefährdeten Befragten in der Stichprobe (vgl. Tab. 51).¹⁰² Während es zwischen männlichen und weiblichen Spielern keine wesentlichen Unterschiede gibt, finden sich unter den Teenagern etwas höhere Anteile von gefährdeten Computerspielern als in den älteren Altersgruppen – allerdings bei sehr geringen Fallzahlen, sodass Stichprobeneffekte hier deutliche Schwankungen bewirken können. Die überwiegende Mehrheit (98,6 %) der Befragten lehnt jedoch im Mittel alle Aussagen ab und weist daher – gemessen an den Aussagen der KFN-CSAS-II-Skala – ein unauffälliges Computerspielverhalten auf.

Tabelle 51: Teilgruppen der Computerspieler nach KFN-CSAS-II

n = 600	Cut-off-Werte	Männlich	Weiblich	14–19	20–29	30–39	Über 40	Gesamt
„Unauffällig“	< 34	98,8	98,5	95,7	98,0	99,2	100,00	98,6
„Gefährdet“	35–41	0,9	0,8	3,5	1,4	–	–	0,9
„Abhängig“	> 42	0,3	0,8	0,9	0,7	0,8	–	0,5

Um die Vorhersagekraft einzelner Variablen für das Vorliegen einer Computerspielabhängigkeit zu bestimmen, berichten Rehbein/Kleimann/Möble (2009) Ergebnisse einer logistischen Regressionsanalyse, in der das Vorliegen eines KFN-CSAS-II-Scores von 42 und mehr (der Cut-off-Wert, über dem die Autoren von Abhängigkeit sprechen) als zu erklärende Variable fungierte. Zwar sind männliche Jugendliche unter den Personen mit hohen Skalenwerten deut-

101 Bei der zugrundeliegenden Skalierung kann ein Wert von 21 beispielsweise bereits dann erreicht werden, wenn man bei der Hälfte der 14 Items „stimmt nicht“ und der anderen Hälfte „stimmt kaum“ angibt, also keines der Items tatsächlich auf Zustimmung stößt.

102 Diese Anteile entsprechen drei („abhängig“) bzw. sechs Befragten („gefährdet“). Aufgrund dieser geringen Fallzahlen wird auf eine kreuztabellarische Übersicht der Merkmale dieser Gruppen verzichtet.

lich häufiger vertreten, doch erwies sich das Geschlecht ebenso wie das Bildungsniveau der Eltern sowie das Bildungsniveau der Jugendlichen im Regressionsmodell nicht als eigenständiger signifikanter Prädiktor. Bei akzeptabler Varianzaufklärung ($r^2 = .40$) identifizieren sie folgende Prädiktoren:

- Spielen bei realweltlichen Misserfolgen
- Spielmotiv Machtausübung
- Nutzung von Onlinerollenspielen (aber nicht die Nutzung von Strategie- oder Shooterspielen)
- Spielen als einzige Quelle von Erfolgserlebnissen
- Schulangst
- Klasse wiederholt
- Mangelnde Fähigkeit zur Perspektivenübernahme
- Impulsivität mit negativen Handlungsfolgen
- Gewaltakzeptanz
- Schwere Elterngewalt in der Kindheit¹⁰³

Der Fragebogen in der hier berichteten Repräsentativbefragung enthielt über die gleichlautend formulierten Items der KFN-CSAS-II-Skala hinaus größtenteils andere Items, sodass eine Replikation der logistischen Regressionsanalyse nicht möglich war.¹⁰⁴ Stattdessen wurde eine explorative multiple lineare Regressionsanalyse gerechnet, bei der die Spieldauer in Stunden pro Woche sowie demographische Variablen, Spielmodalitäten, Genrepräferenzen und Spielmotive als unabhängige Variablen in das Modell eingingen, um die abhängige Variable „Wert auf der KFN-CSAS-II-Skala“ zu bestimmen.

Das Regressionsmodell kann etwa 38 Prozent der Varianz erklären (korrigiertes $R^2 = 0,381$). Mehrere Variablen erwiesen sich als signifikante Prädiktoren für einen höheren Skalenwert, können mithin eine „problematischere Nutzung“ statistisch erklären, und erzielten einen standardisierten β -Wert von über .100 (vgl. auch die gesamte Übersicht in Tab. 52): Das Nicht-Vorhandensein einer Beziehung, die Spielstunden pro Woche, eine Präferenz für das Genre der Abenteuer- und Rollenspiele sowie das Vorliegen der Nutzungsmotive „um Aggressionen abzubauen“, „um schnelle Erfolgserlebnisse zu erleben“ und „um auszuprobieren wie es ist, jemand anders zu sein“.

103 Dieser Prädiktor taucht in einer englischsprachigen Publikation der Studie (vgl. Rehbein/Kleimann/Möble 2010) nicht mehr als signifikanter Prädiktor auf. In beiden Varianten der logistischen Regressionsanalyse wird die abhängige Variable „Computerspielabhängigkeit“ über den Cut-off-Wert von 42 Punkten und mehr auf der KFN-CSAS-II-Skala bestimmt und werden nur regelmäßig spielende Jungen und Mädchen einbezogen. Die Zahl der analysierten Fälle ist allerdings unterschiedlich (2009: 4.898 Fälle; 2010: 4.727 Fälle).

104 Hinzu kommt der Umstand, dass nur bei drei Personen der Summenscore von 42 auch tatsächlich überschritten ist, sodass die Fallzahl für eine analog durchgeführte logistische Regression zu klein gewesen wäre.

Tabelle 52: Regressionsanalyse zur Erklärung des KFN-CSAS-II-Summenscores

($R^2=0,394$; korr. $R^2=0,381$)	Std. β	t	B
Demographische Informationen			
Bildungshintergrund: Realschule	-0,064	-1,977**	-0,322
Beziehungsstand	0,119	3,555***	1,224
Genre			
Abenteuer- oder Rollenspiele	0,125	3,568***	1,781
Fitness- oder Bewegungsspiele	-0,095	-2,794***	-1,223
Spielmotive			
Um schnelle Erfolgserlebnisse zu erleben	0,175	5,134***	2,274
Um auszuprobieren wie es ist, jemand anders zu sein	0,105	2,949***	1,656
Um Aggressionen abzubauen	0,174	5,004***	3,128
Um meine Langeweile zu vertreiben	0,087	2,613***	0,856
Weil mich das Thema des Spiels interessiert	0,099	2,951***	1,030
Um die Welt um mich herum zu vergessen	0,085	2,495**	1,039
Spielmodalitäten			
Online-Spiele mit bzw. gegen andere	0,071	1,939*	0,736
Konsolenspiele mit bzw. gegen andere im gleichen Raum	0,097	2,762***	0,949
Sonstige			
Spielstunden pro Woche	0,234	6,550***	0,114

* $p < .10$ ** $p < .05$ *** $p < .01$

7.4 Facetten problematischen Computerspielverhaltens in der Einschätzung der Spieler

Auch wenn bei den qualitativen Interviews mit den Computerspielern das problematische Spielverhalten weder im Mittelpunkt der Rekrutierung noch der Gesprächsführung stand, sondern vielmehr die Prozesse der strukturellen Kopplung in ihrer Breite erfasst werden sollten, können die Gespräche das Verständnis von extensiver oder auch exzessiver Spielenutzung verbessern. Die folgenden Unterkapitel beschreiben Ergebnisse einer gesonderten Auswertung, wobei Abschnitt 7.4.1 Indikatoren für problematisches Spielverhalten aus Sicht der Spieler beschreibt, Abschnitt 7.4.2 eine Reihe von Umständen bzw. Faktoren diskutiert, die die Spieler mit den Phasen des exzessiven Computerspielens in Verbindung bringen, und Abschnitt 7.4.3 Reflexions- und Selbstregulationsprozesse beschreibt, von denen die Spieler berichten.

Die hier vorgenommene analytische Isolierung und Darstellung einzelner Aspekte kann die Komplexität der jeweiligen Lebenssituation, in der exzessives oder problematisches Computerspielen stattfindet, nur bedingt wiedergeben. Die Befragten selbst weisen darauf hin, dass sowohl Spiel, Spieler als auch Kontext des Spielens in eine solche Betrachtung miteinbezogen werden müssen. In einer sehr reflektierten Selbsteinschätzung formuliert es eine 27-jährige

Lehrerin im Bezug auf ihre extensive Spielphase des Onlinerollenspiels *Age of Conan* folgendermaßen:

„Also mein Beziehungsnetzwerk hat sich da verändert, ich weiß aber nicht, ob das ausschließlich an meinem Spiel- oder Konsumverhalten lag. Ich habe mich in der Zeit bei einzelnen Freunden sehr wenig gemeldet, da kamen aber dann verschiedene Faktoren zusammen: Eine Beziehung, die nicht gut lief und ein sehr stressiger Job und dann eben dieses Spiel und da hat das eine bestimmt das andere gepusht, aber was da eigentlich letztlich die Kernursache war, weiß ich nicht.“ (B9)

Ein 22-Jähriger drückt es in seiner Beschreibung einer zwei- bis dreimonatigen Phase, in der er frustriert war von der Unstrukturiertheit des neu eingeführten Bachelor-Studiengangs, von zeitlicher Unterforderung (nur sechs bis acht Wochenstunden an der Hochschule), von einer Trennung von seiner Partnerin sowie von der unfreiwilligen Wohnungsräumung wegen Eigenbedarfs, noch deutlicher aus:

„Geldmangel, dann gab es da eine Geschichte mit einer Exfreundin und so, ja das fiel auch so in den Zeitraum, wo ich mir irgendwann überlegt habe, mein Studium abzugeben, also viele Faktoren auf einmal, die irgendwie dazu geführt haben, dass ich mich ziemlich verbarrikadiert habe zu Hause [...] aber ich würde da *WoW* eher als Symptom denn als den eigentlichen Grund bezeichnen, warum solche Phasen halt da waren.“ (B17)

7.4.1 Kriterien und Indikatoren für problematisches Spielverhalten

In den Interviews treffen die Computerspieler eine Reihe von Aussagen zu ihrem Spielverhalten, die sich als Anzeichen für problematische Folgen interpretieren lassen könnten, auch wenn die Personen selbst sie nicht immer in einen solchen Kontext stellen. Sie lassen sich zu drei thematischen Bereichen bündeln, die teilweise mit bestimmten Indikatoren aus den diagnostischen Itembatterien korrespondieren. So werden Situationen erwähnt, in denen Spieler bestimmte Pflichten in schulischen, universitären und beruflichen Kontexten vernachlässigt haben, in denen sie negative Veränderungen in sozialen Beziehungen oder auch negative Auswirkungen auf ihre Gesundheit erlebt haben.

Vernachlässigung von Pflichten

Für einen siebzehnjährigen Gymnasiasten war das Abfallen seiner schulischen Leistungen ein Hinweis darauf, dass sein Computerspielverhalten andere Lebensbereiche beeinträchtigte: „Ja, wie schon gesagt, wenn ich gesehen habe, dass ich nur noch am Spielen bin, kaum meine Hausaufgaben mache, und nicht mehr lerne, und das sieht man ja auch an den Noten, habe ich ja schon gesagt, an den Arbeiten sieht man dann die Noten, dass ich zuviel gespielt habe“ (B31). Noch deutlicher stellt eine 20-jährige Auszubildende den Zusammenhang dar:

„Ja, es ist so, dass ich in der Zeit, also, von zwölf bis fünfzehn, wo ich so wirklich jeden Tag gespielt habe, eigentlich gar keine Hausaufgaben mehr gemacht habe, für Arbeiten gar nicht mehr gelernt habe, mich da irgendwie trotzdem durchgeschlagen habe, was ich heute auch kaum nachvollziehen kann. Und da hab ich mich wirklich so ein bisschen durchgemogelt, hatte vielleicht Glück einfach auch. Und ja, das, also da würd ich auf jeden Fall sagen, dass das schon sehr negativ sich auf meine Schule ausgewirkt hat.“ (B5)

Auch ein heute 21-Jähriger (B3) führt die Vernachlässigung von schulischen Pflichten teilweise auf seine Spielenutzung zurück, da Spiele ihn „dazu verleitet“ haben, „noch weniger Hausaufgaben zu machen, als [er] sonst sowieso schon nicht gemacht hätte“. An dieser Aussage lässt sich aber erkennen, dass auch unabhängig von Computerspielen seine Motivation Hausaufgaben zu erledigen zu dieser Zeit gering war. In einer ähnlichen Situation befindet sich ein 20-jähriger Bauingenieurwesen-Student: „Sieht nicht gut aus momentan. [...] Mathe gehe ich jetzt in den dritten Versuch, Bauphysik gehe ich den dritten Versuch, Bauchemie gehe ich in den dritten Versuch. [...] Wahrscheinlich liegt es daran, dass ich zu faul bin. Aber was zu ändern ist auch nicht leicht. Komischerweise. [...] Wobei es es auch gibt, dass man sagt, ach, zwei Tage jetzt durchgepowert den ganzen Tag immer mit Pauken, morgen nehme ich mir mal frei. Und schon sitzt man wieder am Rechner und am nächsten Tag denkt man, ach, noch ne Stunde Rechner und plötzlich ist es abends. Dann ist wieder eine Woche rum ohne Lernen und dann ringt man wieder sich dazu durch, ein, zwei Tage durchzupowern und dann geht die Geschichte wieder von vorne los“ (B24). Er setzt das Spielen für sich einerseits als Belohnungsanreiz ein, benutzt es gleichzeitig aber auch als Coping-Strategie, um sich mit den Problemen in seinem Studium nicht auseinanderzusetzen.

Ein 22-jähriger VWL-Student, für den Computerspielen zuvor eine ähnliche Funktion und Bedeutung hatte, sieht sein Spielverhalten mittlerweile als unproblematisch an, „mein eigenes Belohnungssystem hat sich ein bisschen in die langfristige Richtung verschoben. [Interviewerin: Das heißt gute Noten?] Richtig. Das heißt auch, ich kann keinen Spaß am Spielen haben, wenn ich weiß, eigentlich müsste ich jetzt zumindest noch ein bisschen lernen, also ja heute finde ich das selber tatsächlich recht unproblematisch, auch wenn andere Leute wahrscheinlich meinen würden, dass ein Durchschnitt von 2 Stunden am Tag immer noch ziemlich viel ist“ (B17).

Beeinträchtigung von sozialen Beziehungen

Einige befragte Spieler berichten zweitens, dass sich Personen aus ihrem engeren sozialen Umfeld über ihre Spielenutzung beschwert haben oder sie negative Veränderungen in ihrem Beziehungsnetzwerk beobachten, die sie auf ihr Computerspielverhalten zurückführen. So etwa die bereits zitierte Auszubildende, die in einem rein weiblichen *Counter-Strike*-Team war und an Turnieren teil-

nahm: „Also, jetzt in der Zeit, wo ich noch im Team war und wirklich jeden Abend gespielt hab. Würd ich, also, da haben auch meine Freundinnen gesagt: ‚Ach Mensch, jetzt hast du schon wieder Training und wollen wir nicht mal was zusammen machen?‘“ (B5).

Eine 26-jährige Krankenpflegerin betont zwar, dass sie ihren Alltag, damals Schule, Ausbildung und Führerscheinprüfung, geschafft, aber ihre Freunde zugunsten von *World of Warcraft* vernachlässigt habe. „In dem Moment hab ich dann gesagt, Freunde sind halt, die hab ich ja noch. Es hört sich sehr schlimm an, aber das habe ich damals so gedacht. Also würd ich jetzt auch nicht mehr so sehen“ (B19). Computerspielen stand in ihrer Freizeit zu diesem Zeitpunkt im Vordergrund, was bei ihren Freundinnen auf wenig Verständnis stieß: „[S]o Sachen ‚treffen wir uns heute in einer Cocktailbar?‘ oder so, nein, dann doch nicht, dann [habe ich] geschrieben ‚ich bin krank‘. Also geschrieben, dass ich *WoW* spiele, würd ich dann ja nicht“ (B19). Auch bei dem 22-jährigen VWL-Student kam es schon vor, dass er seinen Freunden geantwortet hat „Nein, heute muss ich raiden. Sorry, geht nicht anders“, wenn sie etwas mit ihm unternehmen wollten, „aber wirklich vereinzelt“ (B17).

Entsprechende Konflikte können sich bis in den Bereich der partnerschaftlichen Beziehungen ziehen. Im Fall einer 25-jährigen Anglistik- und Psychologie-Studentin führte eine anfänglich intensive Spielphase von *FarmVille* dazu, dass „nicht mehr viel Zeit für [ihren] Freund abends“ (B10) blieb. Das lag ihrer Meinung nach daran, dass man bei *FarmVille* „ja auch erst mal alles einpflanzen [muss] und [da] muss man halt ein bisschen mehr Zeit investieren“, was ihrem Partner, mit dem sie zusammen wohnt, nicht gefallen hat. „Der hat dann auch schon mal genörgelt, wenn ich mal wieder drin war, aber jetzt hat sich das wieder relativiert“, weil sich die zeitlichen Anforderungen im Spielverlauf geändert haben und sie weniger intensiv spielt.

Ein 27-jähriger Lackierer berichtet sogar, dass ihn eine extensive Spielphase im Alter von 18 Jahren „damals auch [s]eine Freundin gekostet“ (B4) habe, weil ihr anfängliches Verständnis für sein Hobby *Counter-Strike* im Lauf der Zeit schwand. Er rechtfertigte sein Verhalten ihr gegenüber damit, dass er durchaus bereits einige andere Aktivitäten (z. B. die Mitgliedschaft in Sportvereinen) aufgegeben hatte, die sich nicht mit seiner Lehre vereinbaren ließen. Er versuchte – ohne Erfolg – ihr den Stellenwert des Spielens für ihn deutlich zu machen: „Irgendwann ging das dann halt so weit, dass man sich gestritten hatte und dann meinte sie dann halt ‚ja, was ist jetzt, das blöde Ding, oder ich‘. Und dann hab ich gesagt [...] Wenn du gerne reiten wollen würdest, würdest du auch nicht sagen, ich hör jetzt mit dem Reiten auf und verkauf jetzt mein Pferd, nur wegen deinem Freund. Würdest du auch nicht tun. Da hat sie dann nichts mehr zu sagen gehabt, dann war die Geschichte zu Ende“ (B4). Nach dieser Episode setzte allerdings ein Umdenken bei ihm ein, denn „als das dann weg war und ich die nächste Beziehung hatte, da hab ich das

dann, man denkt ja auch selber über sich nach, hab ich mir dann gedacht, bei der nächsten Freundin machst du das nicht mehr so intensiv. Dann machst du das schon zurück und so. Und hab ich dann auch gemacht“ (B4).

Die Schilderung einer 27-Jährigen, die gerade ihr Referendariat im Lehramt abgeschlossen hat, zeigt die möglichen Verläufe auf, die das gemeinsame Computerspielen (hier: des MMORPG *Age of Conan*) auf eine Partnerschaft haben kann. Im Rückblick denkt sie heute, sie habe „viel zu viel Zeit verbracht [...] mit diesem Computerspiel“, sodass ihre „damalige Beziehung da drunter extrem gelitten hat“. Zu Beginn der Partnerschaft habe das gemeinsame Spielen zwar „durchaus auch positive Effekte für die Beziehung gehabt“. Dennoch sagt sie heute: „Wenn ich für mein Privatleben hätte was tun sollen, dann hätte ich den Rechner besser aus gelassen, weil wir uns dadurch auch einfach auseinandergelebt haben“. Phasenweise war sie so involviert in das Spiel, dass sie nicht einmal mehr ans Telefon gegangen ist: „Für mich hatte das Spiel an manchen Abenden oder in manchen Situationen absolute Priorität und dann habe ich da drumherum nichts mehr wahrgenommen“ (B9).

Gesundheitliche Beeinträchtigungen

Neben den schulischen oder studientechnischen sowie sozialen Beeinträchtigungen berichten einige Befragte drittens auch von gesundheitlichen Veränderungen, deren Ursache sie in ihrem Computerspielverhalten sehen.¹⁰⁵ Eine 20-Jährige, die gerade eine Ausbildung zur gestaltungstechnischen Assistentin absolviert, fand ihren Schlafrhythmus in einer intensiven Spielphase „ganz ganz komisch. Man ist halt mitten in der Nacht ins Bett gegangen, ist dann trotzdem morgens früh aufgestanden, aber da waren schon so Unterschiede, so richtige Verschiebungen. Man hat angefangen um 9 Uhr aufzustehen und ist dann um 2 Uhr ins Bett gegangen und dann ist man dann irgendwann mal um 11 Uhr aufgestanden und hat dann bis 5 Uhr durchgespielt oder so und es war dann so in der Regel, dass man dann doch mittags aufgestanden ist statt morgens“ (B6). Von Schlafmangel durch intensive Spielphasen, in denen sie „teilweise nur Nächte von vier Stunden gehabt“ hat, berichtet eine 23-jährige Fachinformatikerin (B20) genauso wie der 27-jährige Lackierer (B4). Und eine zwanzigjährige Auszubildende zur Kauffrau hat in solchen Zeiten, wo sie „teilweise wirklich auch dann nachts durchgespielt“ habe, „das sehr in den Augen gemerkt. Also, dass ich wirklich die Augen, die haben so gebrannt und

105 Die genannten körperlichen Beeinträchtigungen wurden von den Befragten zum Teil recht spezifisch mit ihrer Nutzung von Computerspielen in Verbindung gebracht, sind aber wohl teilweise auch in Zusammenhang mit anderen privaten oder beruflichen Tätigkeiten am PC zu sehen, wie eine 20-Jährige schildert, die sich in der Ausbildung zur Kauffrau für Personaldienstleistung befindet: „Was ich mittlerweile merke, aber das merk ich mehr auf der Arbeit, weil ich eben auch im Büro sitze, dass ich Rückenprobleme auch habe, auch durch das viele Sitzen. Wo ich denke, das kommt wahrscheinlich auch dadurch, dass ich eben so viel am PC sitze“ (B25).

das tat wirklich nur noch weh. Und durch das Headset auch an den Ohren [lacht]. Weil wenn das dann so lange da drauf ist, dann kriegt man da auch so Druckstellen“ (B5).

Obwohl sie kürzer spielt, berichtet auch die 20-jährige Auszubildende zur Krankenpflegerin, dass ihr nach zwei bis drei Stunden „wirklich die Augen weh“ tun und sie Kopfschmerzen davon bekommt, „weil man starrt ja echt auf den Bildschirm und man konzentriert sich ja richtig, und dadurch blinzelt man dann ja auch so wenig, [...] trinken tust du dann ja auch nicht so viel, weil du dann ja spielen musst“ (B25). Ein 16-jähriger Schüler stellt eine Verschlechterung seiner Sehkraft fest, zwar „nicht so, dass ich jetzt sofort eine Brille tragen muss, aber es ist schon eine Verschlechterung zu merken“ (B28). Eine 26-jährige Krankenpflegerin (B19) berichtet, sie habe durch das Computerspielen Gelenkschmerzen sowie eine Sehnenscheidentzündung bekommen und zugenommen. Der 27-jährige Lackierer erklärt, wie es dazu gekommen ist, dass er in dem Jahr seiner Arbeitslosigkeit, als er viel Zeit mit Computerspielen verbrachte, dreißig Kilo zugenommen hat: „Ich hab mich falsch ernährt. [...] Teils nur Pizza [...] und hast dann auch noch deine LANs, wo du dann da hinfährst und hast dann definitiv deine Chips, deine Pizza, dein Bier, Bewegungsmangel ist dann sowieso gegeben, da hab ich dann in einem Jahr mal eben so dreißig Kilo zugenommen“ (B4).

7.4.2 Phasen und Faktoren exzessiver Spielnutzung

Neben den bisher geschilderten Anzeichen für mögliche problematische Folgen des Computerspielens enthalten die Beschreibungen der Computerspieler auch Hinweise auf bestimmte Faktoren, die Phasen des exzessiven Spielverhaltens begünstigt haben. Im Einzelnen werden drei verschiedene Phänomene genannt: Merkmale der Lebenssituation, altersspezifische Gründe sowie Einflüsse, die das Spiel aufgrund seiner strukturellen Merkmale oder aufgrund seiner sozialen Einbettung ausübt.

Im Zusammenhang mit Merkmalen der Lebenssituation berichten viele Befragte von einer gestiegenen Spieldauer in Phasen geringerer Strukturierung des Alltags. Konkret betrifft dies vor allem die Übergangsphasen zwischen Abitur, Wehr- bzw. Zivildienst oder Freiwilligem Sozialem Jahr (FSJ) und/oder zum Studium sowie in beruflichen Bewerbungsphasen. So schildert ein 18-jähriger Auszubildender (B18), dass er „mit der Realschule fertig war, nach Ausbildungen gesucht, aber nichts gefunden“ und dadurch „relativ viel zu Hause [...] vor dem Rechner gesessen“ hat. Eine 20-jährige Auszubildende (B5) hat nach dem Abitur für drei bis vier Monate „einen 400-Euro-Job gemacht und in der restlichen Zeit eigentlich auch nur gespielt“. Meist fällt in diesen Phasen nicht nur zum ersten Mal der durch die Schule vorgegebene Tagesablauf weg, sondern es müssen auch erstmals bedeutsame Entscheidungen

für die eigene Zukunft selbst getroffen werden, was mit Unsicherheitsempfinden oder auch Frustration bei Misserfolgen verbunden sein kann.

Zudem ist auch in diesen Phasen das soziale Umfeld als Einflussfaktor auf das Nutzungsverhalten der Spieler zu berücksichtigen. So weist B18 darauf hin, dass seine Freunde schon eine Ausbildung begonnen hatten und somit für gemeinsame Aktivitäten weniger zur Verfügung standen. Eine ähnliche Deutung von Computerspielen als Zeitfüller während seiner Arbeitslosigkeit wählt auch ein 27-jähriger Lackierer: „Du bist dann aus Langeweile vor dem PC gesessen [...] kein Job, also aufgrund der Langeweile im Endeffekt, dass du da dann halt öfter gespielt hast“ (B4).

Auch in anderen Situationen, in denen kein geregelter Tagesablauf besteht oder trotz einer gewissen Strukturierung viele Freiräume gegeben sind, die fast ausschließlich zum Spielen verwendet werden, scheint es manchen Spielern schwer zu fallen, sich diese Strukturen eigeninitiativ zu schaffen und ihre Spielernutzung in diesen Phasen selbst zu regulieren. Davon berichtet eine junge Mutter, die *Counter-Strike* in einem Clan gespielt hat; sie verweist zudem auch auf die soziale Komponente ihrer Spielmotivation:

„[D]ie erste Zeit, wo mein Kleiner in den Kindergarten gegangen ist, da habe ich relativ viel gespielt. Auch aus dem Grund, weil noch vier, fünf, sechs andere Mädchen auch morgens zu Hause waren und wir dann auch da zusammen gespielt haben. Dann ging das los, ich habe meinen Kleinen um neun in den Kindergarten gebracht, dann wurde von neun bis drei gespielt und dann wurde um drei der Kleine abgeholt und dann um sieben ins Bett und dann von sieben bis zwölf, ein Uhr nachts.“ (B7)

Durch den Beginn einer Ausbildung oder eines Studiums, eine neue Partnerschaft oder eine anderweitige Veränderung der persönlichen Lebensumstände, sowie durch Selbstreflexion und rückgemeldete Fremdeinschätzung endeten diese Phasen für die Befragten häufig nach wenigen Monaten.

Doch es werden nicht nur Zeiträume erwähnt, in denen geringe Leistungsanforderungen an die jeweiligen Spieler bestanden und verfügbare Freizeit zum ausgiebigen Spielen genutzt werden konnte. Auch in Phasen mit hohen Leistungsanforderungen kann die Spielernutzung problematisch werden, zum Beispiel in Phasen eines angestrebten Schul- oder Studienabschlusses. Dabei scheint eine Kombination aus geringer Motivation und (zumindest für einen gewissen Zeitraum) ausbleibender Konsequenzen dem exzessiven Spielverhalten Vorschub zu leisten. Ein 25-Jähriger, der sich gerade in der Ausbildung zum Film- und Videoeditor befindet, sieht es im Rückblick beispielsweise als einen großen Nachteil an, dass er die Schule schwänzen oder ohne Hausaufgaben kommen konnte, aber niemand eingeschritten ist:

„In der Schule wurde auch nichts dagegen gemacht, es war ganz im Gegenteil eher so, dass gesagt wurde [...] ‚174 unentschuldigte Fehlstunden, nächstes Semester geht das aber nicht, aber dieses Mal schreibe ich Sie noch entschuldigt ein‘ und rückblickend

betrachtet [...] würde ich natürlich auch sagen, vielleicht hätte ich direkt mal gesagt kriegten müssen ‚nee, du bleibst jetzt sitzen‘ und dann hätte ich damals schon gedacht ‚oh, ich muss ja doch ein bisschen mehr machen‘, aber dadurch dass das nicht gegeben war und man immer sagen konnte ‚Hausaufgaben habe ich nicht ...‘, die haben dann immer gesagt ‚ach so, der [B33] und der und der ... ihr habt das ja eh nicht‘ und man dachte so ‚ja, stimmt‘ [lacht].“ (B33)

Gerade wenn Leistung zwar gefordert ist, aber das Pensum auch ohne große Anstrengungen zu bewältigen ist, lassen sich intensivere Spielphasen beobachten. Für einen 22 Jahre alten VWL-Student war dies die Zeit der achten bis zehnten Klasse, „weil man einfach auch nichts mehr zu tun hatte für die Schule. Es ging einfach von selber bei mir, also da musste ich nicht viel tun“ (B29). Für eine 23-jährige Fachinformatikerin war es hingegen die Berufsschule. Diese sei „mehr so wie Realschulniveau. [...] ich musste einfach nicht viel für machen und hab es trotzdem dann geschafft. Mit halt drei“ (B8). Für die Zeit ihres Abiturs kann sie dagegen heute nicht mehr angeben, ob sie es geschafft hat, zumindest fünfzig Prozent anwesend gewesen zu sein. „Ich war wirklich fast gar nicht mehr in der Schule und hab nur noch gezockt.“ Dabei zeigt sich auch, welche Bedeutung den persönlichen bzw. familiären Rahmenbedingungen in einer solchen Phase zukommt, denn bis zu ihrem elften Schuljahr hatte sie keine Schwierigkeiten und bezeichnet sich rückblickend als „gute Schülerin“. Dann wurde ihre Mutter „ziemlich krank [...] psychisch. Und deswegen hatte ich so einen Einbruch und ich glaub, deswegen hab ich so viel gezockt, einfach um halt davon nicht so viel mitzubekommen oder so, weiß nicht“ (B8). Mit dem Fachabitur konnte sie aber nach ihrem Berufsschulabschluss als Fachinformatikerin arbeiten, was ihr „auf jeden Fall“ Spaß macht.

In der gleichen Phase, vor dem Abitur, berichtet auch der 20-jährige Bauingenieur-Student von einer besonders intensiven Spielphase, die mit geringer Lernmotivation und -disziplin einherging:

„B24: Nach der Schule so das halbe Jahr vor dem Abitur ist man nicht mehr so wirklich in der Schule [...] da hat man ja auch einen Monat frei vor den Abi-Klausuren und da hab ich mir dann drei Stunden Zeit für die Abi-Klausur genommen und den Rest vor dem PC gegessen. Es hat geklappt. War kein Welt-Abi, aber ...

I: Hast du denn einen [täglichen] Rhythmus gehabt. Gesagt, du stehst auf, machst drei Stunden was?

B24: Nein, ich hab drei Stunden in dem ganzen Monat was gemacht. Dreimal schriftlich, einmal mündlich, drei Stunden, passt.“

Negativ wahrgenommene Lebenssituationen werden von den befragten Spielerinnen und Spielern ebenfalls mit intensiveren Spielphasen in Verbindung gebracht. Dabei zeigen sich Ähnlichkeiten zu der Problembewältigungsstrategie des „medienfokussierten Coping“, das die „vermehrte Zuwendung zu Computerspielen, Internetportalen und Fernsehangeboten nach Stressorerfahrung“

(Batthyány et al. 2009, S. 508) beinhaltet und als ein Faktor in der Ätiologie von Computerspielabhängigkeit gilt (vgl. Abschnitt 7.2). Aussagen über kausale Zusammenhänge lassen sich anhand der qualitativen Interviews dieser Studie zwar nicht treffen, die Befragten selbst scheinen ihr Spielverhalten aber zumindest teilweise im Sinne eines solchen Copings zu interpretieren, wie sich an den oben bereits zitierten Aussagen von B17 zu seiner Trennungsphase und B8 im Bezug auf die Erkrankung ihrer Mutter erkennen lassen. Auch die Beschreibung eines 16-Jährigen stützt diese Annahme:

„Galaxy Wars, [...] auch so ein Aufbauspiel, [...] da bin ich dann schon in einigen Foren aktiv, ja. Und das Spiel ich auch schon länger, also schon vier, fünf Jahre. Ich glaub da hab ich angefangen, als die Scheidung war. Da hab ich auch recht viele, die ich da so von früher noch kenn und mit denen ich auch so in Kontakt bin. [...] Vor fünf oder sechs Jahren haben sich meine Eltern getrennt, also davor war ich total viel draußen mit Freunden so, dann sind wir umgezogen. Das war [...] nicht gerade schön, weil da, das war so ein Dorf und da hat man kaum Freunde gefunden, [...] jeder kannte sich und da kam ein Neuer und da war denen das egal. [...] Dann hab ich da zwei Jahre gewohnt und bin dann jetzt wieder umgezogen. [...] Also erst hab ich hauptsächlich einigermäßen viel Fernsehen geguckt und dann so nach einem Jahr da hab ich auch angefangen stärker Computer zu spielen.“ (B28)

In einigen Äußerungen des bereits zitierten Lackierers, der auf seine Schulzeit zurückblickt, wird eine ähnlich motivierte Zuwendung zum onlinebasierten Computerspielen deutlich: „Damals hab ich definitiv viel gespielt. [...] Irgendwie war man dann nicht so integriert in irgendwelche Freundeskreise. [...] Da bleibt einem ja nichts anderes über, als jetzt ins Internet zu gehen und dann da mit denen zu quatschen, oder Sonstiges zu machen“ (B4).

Einige Befragte berichten von Phasen des intensiven Computerspielens, die nicht primär mit äußeren Umständen zu tun hatten, sondern die sie auf die Pubertät und die durchlebten physischen, psychischen und sozialen Veränderungen zurückführen. Eine 21-jährige Studentin berichtet, sie sei während der siebten bis neunten Klasse eher sozial isoliert gewesen, habe zugenommen, ihre Gesundheit vernachlässigt und auch die Schule hintenangestellt. Ihre starke Hinwendung zu Computerspielen sieht sie im engen Zusammenhang mit dieser Entwicklungsphase, aber auch im Sinne des medienfokussierten Copings bis hin zum Eskapismus:

„Pubertät ist ja generell sowieso mal ein bisschen schwierig, wo ist der Platz in der Gesellschaft? Man setzt sich ja auch so ein bisschen mit sich selbst auseinander, kommen erste Probleme irgendwie auf und erste Liebe und so weiter und so fort. Das ist auf jeden Fall eine ganz schwierige Phase und da hat mir das auf jeden Fall Halt gegeben, weil das war, das war etwas, worin ich gut war und was mir auch so eine gewisse Routine gegeben hat und ja, Halt. Also ich hab mich praktisch dort zurückgezogen. Weil ich das beherrscht hab das Spiel, aber mein Leben nicht ganz so gut beherrscht hab dann an anderen Punkten.“ (B 27)

Auch für eine heute 20-Jährige war das gleiche Alter, von dreizehn bis fünfzehn Jahren, eine Phase intensiven Computerspielens. Nachdem sie um „dreizehn, vierzehn Uhr aus der Schule zurück war, [hat sie sich] an den PC gesetzt und [...] bis abends zehn, elf, zwölf Uhr durchgespielt. Gar nichts anderes gemacht, auch ganz selten nur Freunde gesehen“. Allerdings berichtet sie auch, dass Computerspiele diese Attraktivität auch schnell wieder verlieren, denn „mit fünfzehn, sechzehn, siebzehn [...] kam die Pubertät und dann wurden Jungs wichtiger, interessanter und dann [ist sie] viel mit Freunden unterwegs gewesen. [...] da hab ich gar kein *Counter-Strike* mehr gespielt. Da war ich zwar trotzdem viel am PC, aber hab mich dann mit anderen Dingen beschäftigt“ (B5).

Neben den dargelegten spielexternen Aspekten und ihrem Einfluss auf intensive Spielphasen berichten Spielerinnen und Spieler auch von stärker spielbezogenen Aspekten, die sie für ein zumindest kurzzeitig verstärktes Spielverhalten verantwortlich machen – zum Beispiel, nachdem sie eine neue Konsole, einen neuen Computer oder ein neues Spiel gekauft oder geschenkt bekommen hatten: „Immer, wenn eine neue Konsole kam oder ein neues Spiel“, habe sich B21 ihrer Wahrnehmung nach intensiver damit beschäftigt. „Z. B. letztes Jahr haben wir die Wii geholt. Da saß ich eine Woche lang nur in meinem Zimmer. Und es kam keiner rein.“ Ein Fünfzehnjähriger erinnert sich hingegen an die Zeit, „wo die PS 3 neu gekommen ist. Immer mit meinem Freund nach Schule zu mir, danach sieben Stunden spielen, nächsten Tag das Gleiche, nächsten Tag das Gleiche. Danach hat mein Bruder die PS 3 vor mir ein bisschen so für eine Zeit vor mir versteckt“ (B32).

Da eine 21-jährige Studentin dieses Verhalten von sich kennt, hat sie sich „immer so Zeitfenster eingeräumt, wenn ich dann irgendwie ein neues Spiel mir gekauft hab, dann hatte ich auch wirklich kein anderes Projekt irgendwie gerade vor und hab mich dann auch da intensiv reingesteigert. Das gebe ich auch zu. Dann war ich auch emsig und hab das nicht liegengelassen, sondern musste das dann durch spielen“ (B27). Von einer veränderten Nutzung, nachdem er einen neuen Computer bekommen hat, berichtet auch ein 20-Jähriger, wobei diese zusätzlich in Zusammenhang mit einem Rückgang elterlicher Kontrolle und vereinfachtem Zugang zu stehen scheint: „Und als ich dann meinen eigenen Rechner im Zimmer hatte, da war es dann plötzlich der ganze Tag“ (B24). Er hatte schon zu Beginn des Interviews im Bezug auf Computer bemerkt: „Ja, man kommt nach Hause: Router an, Computer an, und dann sitzt man da. Schade!“

Neben Lebensumständen und spezifischen Lebensphasen stehen aus Sicht der Spieler drittens auch bestimmte Genres bzw. einzelne Eigenschaften von Spielen in besonderem Zusammenhang mit exzessiveren Spielphasen. Die Annahmen zur strukturellen Kopplung von Interessen auf Seiten der Spieler und entsprechenden Angeboten im Spiel lassen sich durch diesbezügliche Aussagen der Befragten unterstreichen. Das Interesse einer 20-jährigen Fachinformatike-

rin an Knobel- und Denkaufgaben traf beispielsweise auf Strukturen von Casual Games, die darauf angelegt sind, in wiederholten Versuchen eine Lösung zu erreichen und dadurch in ihrer Spieldauer leicht unterschätzt werden können. Sie beschäftigte sich nachts so lange mit ihnen, dass ihr nur noch vier Stunden Schlaf blieben. „[U]nter der Woche hab ich mich dahingesetzt. Ich bin von dem Ding hier einfach nicht mehr losgekommen.“ Neben *Mahjongg* waren es „so Sachen wie *Solitär* und so, ich mag so Knobeldinger halt. Und irgendwann guckt man auf die Uhr und war nach zwei Uhr. Ja, dumm gelaufen (lacht)“ (B20).

Auf einen 17-jährigen Lagerarbeiter, der sich auch generell stark für Autos begeistert, hat hingegen speziell das Spiel *Gran Turismo 4* eine große Faszination ausgeübt, wobei insbesondere die Auswahl an neuen Fahrzeugen und Strecken eine anhaltende Bindewirkung entwickelt zu haben scheint: „Das Spiel brauchst du drei Wochen, das insgesamt durchzuspielen. Gibt es über 700 Autos, mehrere Strecken, was für Ligas und sonstwas. Der [B30-1, ein enger Freund] hat mich nie wegbekommen. Ich bin morgens um 12 aufgestanden, und saß bis Abends bis 24 Uhr dran“ (B30-2).

Für das MMORPG *World of Warcraft* wurden im Kapitel 4.4 der Spielanalysen schon einige Bindungsfaktoren herausgearbeitet. Eine 20-jährige Mutter in der Elternzeit führt die spielinternen Gruppenstrukturen und daraus resultierende Verpflichtungen als einen Faktor an, der Spielesessions problematisch werden lassen kann, denn „[w]enn du gehst, hast du der ganzen Gruppe wirklich alles kaputt gemacht. Weil wirklich jeder Einzelne auf den anderen angewiesen ist und das ist halt das was so dauern kann“ (B7). Gerade Raids, also zeitlich besonders umfangreiche und nur mit mehreren Spielern gleichzeitig zu bewältigende Aufgaben, sind in dieser Hinsicht verpflichtend, weil „man nicht einfach sagen kann ‚So Jungs ich bin weg, viel Spaß noch‘“ (B17). Ähnliche Anforderungen mit festgelegten Trainingszeiten und Turnieren hat das Spiel *Counter-Strike*, wenn es in festen Teams bzw. Clans gespielt wird.

„[M]an ist halt nach der Schule halt nach Hause gekommen, hat sich direkt an den Rechner gesetzt und hat gezockt, wenn man Training hatte und dann ging es halt trotzdem manchmal bis in die Nacht. [...] [W]enn man einmal im Training ist und man muss dann wirklich intensiv aufpassen und so weiter, dann kann man nicht zwischendurch immer sagen ‚Leute ich muss mal das und das und jetzt und eh jetzt das und das‘.“ (B6)

Neben den Spielinhalten bzw. -mechanismen und der spielinternen zeitlichen Struktur sind es also in besonderen Maße auch die im bzw. über das Spiel gepflegten sozialen Beziehungen, welche die Befragten selbst mit exzessivem Spielen assoziieren. Die Möglichkeit des sozialen Austauschs in Computerspielen scheint vor allem dann eine starke Bindung nach sich zu ziehen, wenn sich das Interesse an Computerspielen mit Bedürfnissen nach interpersonaler Kommunikation verbindet: „[D]as Problem bei *WoW* [ist], wenn man die Leute

kennengelernt [hat] und man mag die Leute, dann geht man teilweise auch nur online, um mit den Leuten zu schreiben“ (B19).

Gerade die onlinebasierten Computerspiele fungieren in zweifacher Hinsicht als sozialer Raum, in und über den sich soziale Beziehungen knüpfen und pflegen lassen. Sie eröffnen erstens die Möglichkeit, sein *Spielerleben zu intensivieren*, indem man über einen längeren Zeitraum gemeinsam mit anderen spielt, Erfolge feiert und so ein Zugehörigkeitsgefühl entwickelt. Ein 16-jähriger Schüler bemerkt, dass für ihn die Mitgliedschaft in einem *Counter-Strike*-Clan „ein Anreiz [ist], weil man dadurch halt mit den Leuten öfter zusammen spielt und dadurch auch wieder dieser Zusammenhalt ist, wo man sich Taktiken zusammen sucht und dann halt versucht gegen andere Teams zu gewinnen. Das find ich, stärkt schon den Zusammenhalt“ (B28). Unter Umständen können es auch gerade die (bereits bestehenden oder neu geknüpften) Beziehungen sein, die einen Spieler an ein spezifisches Spiel innerhalb eines Genres binden. Für einen 26-jährigen Studenten wurde das MMORPG *Age of Conan* interessant, als er innerhalb eines kostenfreien Probemonats einige Mitspieler kennenlernte: „Die waren sehr nett. Und mit denen hat das viel Spaß gebracht und das war mal noch so eine andere Faszination, dass man so gemerkt hat, och nee, heute habe ich gar keine Lust rauszugehen, ich spiele mal weiter, so, weil ich mich ja auch durchgehend unterhalten konnte [...] das war schon spannend, dadurch die Leute kennenzulernen und so.“ (B34). Als diese Bekanntschaften das Spiel verließen, verlor es für ihn auch an Reiz: „Die haben irgendwann aufgehört, und wollten was anderes spielen, ich weiß gar nicht mehr was, aber das fand ich doof, und deswegen bin ich da ausgestiegen, sonst würde ich das wahrscheinlich jetzt noch spielen.“

Zweitens fungieren Computerspiele aber auch als *Sozialraum*, dessen Interaktionen sich auch von den spielbezogenen Zwecken lösen können, weil sich Spieler zum Beispiel über private Themen austauschen. „Und dann kann man ja auch nicht sagen, nur diese virtuelle Welt ist so wichtig, wenn es um eine Art Brieffreundschaft oder so geht. Aber negativ würde ich trotzdem sagen, ist dieser enorme Zeitfaktor“ (B9). In solchen Fällen dienen die spielinternen Kommunikationskanäle wie Chat-Dienste oder TeamSpeak (ein Voice-over-IP-basierter Dienst, der analog zu einer Telefonkonferenz funktioniert), aber auch externe Kommunikationskanäle wie Foren, Instant-Messaging-Dienste oder E-Mails dazu, sich spielunabhängig über persönliche Interessen oder Anliegen auszutauschen: „Mittlerweile ist es gar nicht mal unbedingt, dass ich mich an den PC setze und dann mit den Leuten, mit denen ich immer oder öfter spiele, dann die ganze Zeit spiele, sondern dass ich mich an den PC setze und da sind wir zusammen im TeamSpeak oder in irgendeinem anderen Programm und reden einfach. Und dann spielt man zwischendurch mal eine Runde und redet dann aber weiter über auch viel über private Dinge und da gibt es schon ein paar Leute, die ich eben auch sehr gut dadurch kennengelernt habe“ (B5).

Für die zitierte 20-jährige Auszubildende haben diese Beziehungen, die sie über das Spiel geknüpft hat, eine wichtige Rolle bei der Bewältigung von Problemen des Heranwachsens gespielt: „Das war eben so Anfang der Pubertät und ja, das war alles eine etwas schwierige Phase. Meine Mutter war nicht so oft zuhause und ich hab mich da teilweise auch ziemlich alleine gefühlt und dadurch hab ich halt eben mir so ja, meine Zuneigung, sag ich mal, geholt vielleicht auch in gewisser Weise. Und dass ich eben gemerkt habe, dass die Leute mich akzeptieren und dass die mich mögen vielleicht auch. Und das denk ich, war schon in gewisser Weise auch eine Flucht. Auf jeden Fall“ (B5).

7.4.3 *Reflexionsprozesse und Selbstregulation*

Neben Indikatoren zu problematischen Folgen und Rekonstruktionen von begünstigenden Faktoren lassen sich den Interviews schließlich auch Hinweise auf weiter gehende Reflexionsprozesse entnehmen, die bei den Computerspielern auftreten. Sie beziehen sich zum einen auf das Verhältnis von den zeitlichen Anforderungen des Spiels zu den eigenen zeitlichen Ressourcen, stehen also in Zusammenhang zu Routinen der Abwägung oder Einpassung von Zeitstrukturen, wie sie in Abschnitt 6.2 bereits allgemeiner beschrieben wurden. Mehreren Spielern ist deutlich bewusst, dass eine gewisse Menge Zeit durch ihre Nutzung von Computerspielen gebunden wird, auch wenn sie keine direkten negativen Folgen ihres Spielverhaltens erkennen können. Für eine 27-jährige Lehrerin war es zum Beispiel „schon so, dass natürlich, wenn man so viele Stunden das Spiel spielt, für andere Sachen die Zeit da irgendwo fehlen muss. Also ich konnt mich dann nur entweder mit einer Freundin zum Kino treffen, oder Computer spielen“ (B9).

In den Reflexionsprozessen der Spieler lässt sich erkennen, wie verschiedene Freizeitbeschäftigungen bewusst gegeneinander abgewogen werden und daraufhin eine Entscheidung für eine (zumindest zeitweise) präferierte Aktivität getroffen wird. Für einen 21-jährigen Studenten ist Computerspielen beispielsweise „ja eigentlich wie ein Hobby und dann, also ich muss schon sagen, wenn man nicht mehr Computer spielt, dann macht man halt andere Sachen mehr. [...] man kann einfach nicht so viele Sachen gleichzeitig machen, wenn man das gut machen möchte“ (B3). Eine gewisse Zeit hatte er sich für das *Counter-Strike*-Spielen im Clan entschieden, zu anderen Zeiten standen sportliche Aktivitäten oder Musik für ihn im Vordergrund. Ähnlich betrachtet auch ein 26-jähriger Lehramtsstudent den zeitlichen Aufwand für Computerspiele. „Klar nimmt das dann die Zeit weg für Sachen, die man vielleicht auch sinnvoller machen könnte. Aber [...] das tut Fußballspielen auch“ (B34). Ein 25-jähriger Veranstaltungstechniker beleuchtet die zwei Seiten seiner Entscheidung, Zeit in ein Computerspiel mit festen Gruppen und Absprachen zu investieren: „[D]adurch, dass man sich ja da verabredet, dadurch lässt man ja das Privatleben irgendwo

links liegen, weil man sich ja eben bei dem Spiel so festsetzt. Ich investiere da jetzt vier Stunden und kann in dieser Zeit auch nichts anderes machen, oder will in dieser Zeit auch nichts anderes machen“ (B1).

Zum anderen finden sich Hinweise auf Reflexionsprozesse, die eine Änderung des Spielverhaltens bzw. die Beendigung von Spielphasen begleiteten, die die Spieler selbst als problematisch wahrgenommen haben. Im Fall des bereits zitierten 22-jährigen VWL-Studenten hat es „gar keine richtige Initialzündung“ (B17) gegeben, die er selbst für diese Veränderung verantwortlich machen würde. Stattdessen war er „einfach irgendwann der Meinung ‚gut hast jetzt lange genug in Selbstmitleid gebadet‘“, denn die exzessive Spielphase hatte er sich selbst zugestanden, um die Trennung von seiner Freundin zu verarbeiten. „Im Prinzip ist mir das schon währenddessen aufgefallen, dass ich so natürlich nicht ewig weitermachen kann mit, weiß ich nicht, sechs Abende die Woche raiden und so. Aber mir war auch klar, dass das so nicht passieren würde, dass ich so weiter mache, also dass das jetzt eine Phase ist [...] vor allem, wenn es so ein diffuser Grund ist, der einen runterzieht, wo man im Endeffekt auch nichts machen kann. Ich mein, ‚mein Gott, die Frau ist weg:‘“ (B17).

Bei dem 25-jährigen Auszubildenden zum Film- und Videoeditor war es hingegen ein zweitägiges Schwänzen, das ihm während seiner Schulzeit bedenklich erschien und entsprechende Reflexionen anstieß. Es war „auf jeden Fall eine Erfahrung, wo ich dann direkt zwei Tage danach dachte ‚Nee, das geht halt gar nicht [...] ich will nicht so werden, wie diese typischen Leute, von denen man hört, dass sie keine Freunde mehr haben und gar nichts, wenn ich schon Schule schwänze, dann wenigstens mit Kollegen und einen draufmachen und so, anstatt alleine vor meinem Rechner zu sitzen‘“ (B33). Für ihn war das „echt so ein Moment, wo mir das dann ganz bewusst geworden ist, dass das dann vielleicht schon ein bisschen zu hart ist [...]. [D]as hab ich halt irgendwie in dem Moment dann halt für wichtiger gehalten als mein echtes Leben“.

Ein 17-jähriger Schüler führt eine Reduktion seines Spielverhaltens von drei bis vier Stunden pro Tag auf höchstens anderthalb Stunden darauf zurück, dass seine Aufgaben und Verantwortlichkeiten gewachsen sind und selbst-regulative Maßnahmen erforderlich machten. Früher hatte er „auch einfach mehr Lust zu spielen. [...] früher musste man keine Verantwortung übernehmen für Schule. Hat man sich auch noch nicht so richtig interessiert. Hat man lieber mehr gespielt. Und heutzutage hat man auch andere Sachen zu tun außer nur spielen“ (B31).

Auch ein 15-jähriger Schüler hat festgestellt, dass sein Spielverhalten negative Auswirkungen auf seine Leistungen in der Schule hatte und hat sich zum Ziel gesetzt, dies zu ändern. Bis vor Kurzem war es so, dass er das Gefühl hatte, die „Schule soll schnell vorbei sein, damit ich nach Hause gehen kann und spielen. [...] Ja, da hab ich dann immer, sozusagen verkackt. Danach habe ich gesagt, das muss jetzt endlich raus. Danach hab ich mich noch in den

letzten Monaten angestrengt. Eigentlich sollte mein Zeugnis dieses Jahr durch mein Verhalten und so, sollte richtig schlecht sein. Danach hab ich mir die letzten Monate richtig so Mühe gegeben. Und danach hab ich so ein gutes Zeugnis bekommen“ (B 32).

Für andere Spieler setzte das bewusste Reflektieren der Konsequenzen von intensiver Computerspielnutzung an den sozialen Verpflichtungen an. Eine 20-jährige Auszubildende hatte kurz vor dem Gespräch ihren Clan verlassen, dessen Trainingshäufigkeit ihr in der momentanen Lebenssituation nicht mehr angemessen schien: „Und da bin ich jetzt aber seit einer Woche nicht mehr, weil ich gesagt hab, das ist mir zu stressig. Wir hatten jeden Abend Training unter der Woche und das, da hab ich gesagt, das möchte ich einfach nicht mehr. Ich brauch mehr Zeit für mich, für meine Schule, für meine persönlichen Sachen, für meine Freunde“ (B5). Der 25-jährige Auszubildende B33 schildert im Rückblick auf eine Phase, in der er intensiv das MMORPG *Ultima Online* spielte und sogar die Schule schwänzte, um an einem Gildentreffen teilzunehmen: „Da waren halt Leute und die haben erwartet, dass ich da bin und ich habe es gemacht, obwohl ich die noch nie in echt gesehen habe [...] immer jetzt, wenn ich an diese Geschichte denke, ist es auf jeden Fall halt super krass [...] weil man ja auch immer von sich selbst sagt, egal von was man irgendwie abhängig ist oder in welche Richtung man geht, sagt man ja immer ‚Nein, das habe ich alles unter Kontrolle‘ [...] das war auf jeden Fall computerspieltechnisch so ein Moment, wo ich [...] dachte: „Das geht gar nicht so““ (B33).

Für die 21-jährige Medienwissenschaftsstudentin war es hingegen sowohl wichtig, dass sie von ihrer Mutter und Schwester Rückmeldung zu ihrem Computerspielverhalten bekommen hatte, als auch, dass sie sich selbst unwohl fühlte. Deshalb hat sie nach drei Jahren intensiver Spielenutzung ihren Umgang mit Computerspielen verändert: „Das kam natürlich auch von außen, dass Leute gesagt haben ‚du musst mehr Sport machen, du musst dich mehr bewegen und, hier, geh mal mehr raus‘ und bla, also das kam natürlich von außen. Aber auch von innen gab es ein Unwohlbewusstsein, also ich hab mich nicht wohl gefühlt [...] mit meinem Körper, mit meinem Leben und hab das dann relativ schnell geändert“ (B27).

Die gleiche Studentin drückt auch die Komplexität der zugrunde liegenden Problematiken prägnant aus:

„Und dann muss man natürlich schauen, was für ein konkretes Problem hat dieser Mensch, der Computerspielsucht hat. Was stimmt vielleicht auch sonst nicht, in seinen anderen Bereichen? Ist er vielleicht irgendwo isoliert, hat er vielleicht eine Außenseiterrolle, dass er, dass er sich im Computerspiel wohl fühlt, weil er dort irgendwie, keine Ahnung, Level 80 und super toll ist und der große Held. Man muss das immer ganz konkret, sich auf diese Person einlassen und schauen, wo liegt eigentlich die Ursache oder der Knackpunkt des Problems. Und das liegt glaub ich nicht am Spiel an sich oder an der Spielsucht, sondern es liegt begründet durch andere Faktoren. Dass er sonst

irgendwie wie gesagt eine Außenseiterrolle hat ist ja meistens so. Oder irgendwie als Freak abgetan wird oder dass sonst irgendwas nicht läuft.“ (B27)

7.5 Personen mit problematischem Spielverhalten

Wie das vorangegangene Kapitel gezeigt hat, lassen sich auch aus den Interviews mit Computerspielern, die derzeit kein auffälliges Spielverhalten zeigen, Informationen über Indikatoren, Phasen und Kontextbedingungen des problematischen Spielens gewinnen. Um das Bild zu vervollständigen, fasst der folgende Abschnitt Befunde aus weiteren Interviews zusammen, die mit Personen geführt wurden, die ihr eigenes Spielverhalten explizit als problematisch bzw. als Ausdruck von Abhängigkeit verstehen bzw. verstanden haben. Dabei handelt es sich zum einen um eine ausführliche Falldarstellung eines Patienten in therapeutischer Behandlung (vgl. Abschnitt 7.5.1), zum anderen um die Sekundäranalyse von insgesamt acht Interviews mit Spielern von *World of Warcraft*, die nach Phasen des exzessiven Spielens ihr Spielverhalten reduziert haben (vgl. Abschnitt 7.5.2).

7.5.1 *Patient P1*

Der Spieler ist männlich, 20 Jahre alt und wohnt alleine. Seine Eltern haben sich in seinem vierten oder fünften Lebensjahr scheiden lassen. Er ist bei seinem Vater aufgewachsen. Zwischendurch war er zweieinhalb Jahre in einem Jugendheim. Er hat eine Ausbildung zum Tischler angefangen und sie vor Kurzem (vermutlich aus gesundheitlichen Gründen) abgebrochen. Die Berufsschule hatte ihm extrem viel abverlangt. Er war auch durch die Arbeit sehr ermüdet, nicht zuletzt wegen häufiger auswärtiger Termine. Zur Zeit ist er arbeitslos; er hat aber das Ziel, seine Berufsausbildung abzuschließen, noch nicht aufgegeben. Er will einen Antrag auf eine Rehabilitationsmaßnahme stellen. Als sich seine Freundin von ihm getrennt hat, hat ihn das so sehr getroffen, dass er krank geworden ist und sich in eine therapeutische Behandlung begeben hat: „Meine Freundin hat sich von mir getrennt [...] und dadurch bin ich in eine Klinik gegangen. Privat auch bezahlt. Wegen Trennungsproblemen und so einige Sachen aufzuarbeiten in einer Tagesklinik.“

P1 interessiert sich für Schlagzeuge und besucht gerne ein Fitness-Studio. Durch seine berufliche Ausbildung und die damit verbundenen Belastungen hat er die Aktivitäten schleifen lassen, weil er einfach die Zeit nicht mehr dafür hatte. „Da ging es dann halt einfach nicht. Das ich ja, irgendwie halt zu meinen Drums-Stunden gehen konnte oder Fitness-Studio, weil ich dann auch einfach persönlich k. o. war.“ Vor seiner Ausbildung war er mit seinen Freunden öfter unterwegs. Er hat sich, mit zunehmendem Alter, aber immer mehr in

sich zurückgezogen. „Ja, ich war noch nie so ein Mensch, der einen extrem großen Freundeskreis hatte.“ Zuletzt traf er sich ab und zu mit Freunden.

Er ist mit dem Computer und den Spielkonsolen aufgewachsen, seit er etwa zwölf Jahre alt war, als er damals mit seinem Vater zusammen spielte. Daraus hat sich sein Interesse an den Spielen weiterentwickelt. Früher hat er auch mit Freunden an der Konsole gespielt, hauptsächlich Fußballspiele. Er besaß zahlreiche Spielkonsolen der verschiedenen Hersteller und spielte täglich etwa zwei bis drei Stunden, wobei ihm sein Vater freie Hand ließ und die Spielzeiten bzw. die Spieldauer nicht regulierte. Auch seine ehemalige Freundin hat gespielt. „Wir saßen nebeneinander, [...] sind dann zusammen leveln gegangen, zusammen questen, Instanzen machen.“ Die Spieldauer nahm zu, je länger die Beziehung andauerte.

Zur Zeit spielt P1 mindestens 60 Stunden die Woche. Er hat nach seinen Angaben aber schon immer „extrem viel gespielt“, wenngleich in der Schulzeit und in der Zeit seiner Ausbildung die zeitliche Inanspruchnahme durch das Computerspielen deutlich geringer war. Während der Ausbildungszeit konnte er seine Spielzeiten regulieren: „Ich hab in der Woche meistens eine Sperrzeit für mich persönlich ab 22, 23 Uhr. An die hab ich mich meistens, also hab ich mich immer dran gehalten. Und das fiel mir auch nicht schwer.“

Das Trennungsproblem und (relativ zeitgleich) der Verlust der Ausbildungsstelle haben P1 in eine tiefe Krise gestürzt und die Spieldauer deutlich erhöht. „Es fing, wie gesagt, alles mit dem, ja, mit den Trennungsproblemen an. Und das hat halt so sehr auch an mir genagt. Und bin halt seit Ende, Ende Februar auch schon krankgeschrieben durch Klinik und alles. Wo wir anders auch schon waren. Auch viel, viel Zuhause. Und hab dadurch irgendwo, weil ich eben durch meine Ausbildung dann nicht mehr den, diesen Ausgleich, den ich hatte, diesen Arbeitsausgleich, dass ich dann in so ein tiefes, schwarzes Loch gefallen war, weil ich dann irgendwo mich ablenken musste und dann einfach zum PC gegriffen habe. Und dann und so, ja, das ganz, ganz schlimm ausgeartet ist.“

P1 bevorzugt Aufbaustrategiespiele, überhaupt Strategiespiele (wie z. B. *Age of Empire*) und zunehmend auch Rollenspiele, die man online spielen kann. Er beschreibt Verhaltensmuster, die oben als „medienfokussiertes Coping“ beschrieben wurden: Er setzt Computerspiele im Sinne einer Selbstmedikation ein, nutzt die Spiele zur Stimmungsregulation (Mood-Management) und zur Kontaktaufnahme bzw. zum Austausch. „Ja, Kontakte zu knüpfen und halt auch viel Stress und Aggressionen abzubauen. Weil ich nicht unbedingt die Lust habe, meine Aggressionen, die ich habe, auf meine Menschen in der Umwelt abzugeben. Da lass ich es lieber im Spiel hier raus.“ Die Avatare sind für ihn Vertreter seiner Person, mit denen er „die Sachen oder die Reaktionen, die ich in mir fühle, wiedergeben kann.“ Bei dieser funktionalen Bestimmung fällt es P1 nicht schwer, seine Spielfiguren zu verschenken oder zu löschen.

Zur Zeit spielt er recht intensiv ein Online-Rollenspiel. Seit kurzer Zeit ist er dort auch Mitglied (und Co-Leader) einer Gilde, die fünf Personen umfasst und von der seinen Äußerungen nach kein hohes Maß an Verpflichtung ausgeht. „Entweder man macht mit oder man macht nicht mit. Das ist jedem freigestellt. Also, auch wenn man jetzt ein, zwei Stunden später kommt oder so, dann ist es okay.“ Der private Austausch ist wichtig und Aktivitäten außerhalb des Spiels werden respektiert. Das gemeinsame Handeln und die Möglichkeit in einer Gemeinschaft zu spielen, machen für P1 den Reiz des Spiels aus: „Es gibt eigentlich immer genug zu machen. Also, Langeweile kann man nicht unbedingt haben.“ Ein für P1 besonders wichtiger Aspekt ist der Austausch über private Themen. „Allgemein über alles. Arbeit, Arbeit, also Arbeit, Beziehung, Beziehungsprobleme, ja. Wie gesagt, allgemein bezogen. Alles könnte man sagen.“

Aus diesen Kontakten und Beziehungen im virtuellen Spielraum erwächst der Wunsch, diese Menschen auch real zu sehen, damit sie zu realen Freunden werden könnten. „Also für mich sind halt erst reale Freunde irgendwo, wenn, also entweder so wie mit einem, den ich jetzt sechs Jahre über das Spiel her kenne und wir jetzt schon seit knapp vier Jahren versuchen, irgendwie zueinander hinzukommen, weil der in Niedersachsen wohnt. [...] Hat es bis jetzt noch nicht geklappt. Und wir nehmen uns das jedes Jahr vor. Und jedes Jahr klappt es nicht und das ist schon echt nervig. Aber wenn ich jetzt nur mit Leuten so schreibe und so und wir ein gutes Verhältnis haben nur über das Spiel, die bleiben auch im Spiel. Die kommen auch nicht in mein reales Leben rein.“

Die Möglichkeit zu sozialen Kontakten sind für P1 der zentrale Belohnungswert der Computerspiele und der eigentliche Nutzen. „Man kann einmal sehr nette Leute kennenlernen. Definitiv. Man kann aber auch, ja, viele, viele Bekanntschaften. Also man kann auch viel seinen Horizont erweitern. Viele, die ich kennengelernt habe, haben studiert nebenbei. Medienrichtung und, und, und. [...] Man lernt auch teilweise von den Leuten. Das ist schon ganz angenehm.“ Es bleibt bei P1 ein Wunsch, diese Mitspieler auch persönlich kennenzulernen. Aber dies ist so gut wie nicht möglich. „Die haben natürlich auch kaum Zeit, mal irgendwo hinzufahren.“ Ein weiterer Nutzen des Computerspielens wird von P1 eher vage benannt oder skeptisch beurteilt. „So sehe ich das ja auch, dass man da nicht wirklich irgendwie was lernen kann bei.“

P1 sieht sehr deutlich die Gefahren und Probleme, die von den Computerspielen ausgehen können. Dies sind vor allem der Kontrollverlust und der Verlust des Zeitgefühls. „Wenn man richtig drin ist, dann kann man eigentlich kaum noch das kontrollieren. Also, da kann man nicht mehr wirklich sagen: Spiel ich jetzt zu viel, spiel ich jetzt zu wenig. [...] Dass du dann einfach nicht mehr wirklich merkst, wie tief man eigentlich irgendwo drin ist. [...] Man verliert sein Zeitgefühl, auch wenn man wirklich tonnenweise Uhren hat. Man

achtet nicht wirklich auf die. Man guckt drauf und sagt: Ach, ist ja, hat man eine Stunde rum und dann, wenn man genau hinguckt, dann sind es ja doch schon glatt mal sechs Stunden. Und das kann halt wirklich echt tödlich sein. Und dadurch kommt halt, so würde ich sagen, irgendwie Suchtproblematik hoch, weil man einfach das Zeitgefühl verliert.“

Gegen das Abgleiten in virtuelle Spielräume setzt P1 die große Sehnsucht nach der realen Welt, nach realen Räumen. Er betont, dass ihm die Anforderungen der realen Welt wichtiger sind als Spielprozesse. „Also wenn ich jetzt einen Termin beim Amt oder sonst irgendwo habe, bei der Suchtberatungsstelle, dann ist da auch rechtzeitig der PC aus.“ Das Gleiche gilt für ihn, wenn die Möglichkeit besteht, sich mit Freunden oder Familienangehörigen zu treffen. Das reale Leben hat für ihn Priorität. Sein Wunsch ist es, wieder Anteil an der realen Welt zu bekommen. „Wenn ich wieder in meinen Beruf einsteige, ich will mein Gesellenstück mit mindestens einer Zwei abschließen und meine Praxis auch, also eine Zwei oder Drei im Durchschnitt. Das sind natürlich andere, reale Erfolge.“

Aus dem Interview wird das große Verlangen nach realen Freunden und Beziehungen, nach realer Anerkennung im Beruf überdeutlich. Die sozialen Beziehungen sind für ihn (wie für jeden Menschen) existentiell wichtig. Der doppelte Verlust an wichtigen Realitätsbezügen (Freundin und Beruf) hat P1 in eine schwere Krise gestürzt, mit der er nur sehr mühsam und vermutlich nur durch therapeutische Hilfe klarkommen kann. Um positive Gefühle zu bekommen, die Leere zu überwinden und Beziehungen aufzubauen, greift er auf das zurück, was ihm seit seinem zwölften Lebensjahr geholfen hat: Die Aufenthalte in virtuellen Spielwelten, die ihm all das geben, was er dringend braucht. Diese erlernten Formen des Coping werden massiv eingesetzt, wenn erhebliche Krisensituationen eintreten. Dabei ist ihm klar, dass er diese Selbstmedikation begrenzen muss, weil nur der Zugang zur realen Welt angemessene Lösungen bieten kann. Er hat erkannt, dass die reale Welt nicht hintergehbbar ist. Da er die Fremdregulation der Intensität seiner Spielwünsche durch seinen Vater nicht erfahren hat, fällt es ihm allerdings schwer, sein Spielverlangen zu zügeln. Solange keine Anforderungen der realen Welt vorhanden sind, bleibt ihm das Computerspiel als Werkzeug der Stimmungsregulation und der im Spiel realisierte kommunikative Raum, um in hinlänglich befriedigende soziale Beziehungen eingewoben zu sein.

7.5.2 Sekundärauswertung von Interviews mit Spielern exzessiven Spielverhaltens

Insgesamt acht Interviews, die im Rahmen einer Diplomarbeit an der FH Köln erhoben und uns für die vorliegende Studie in anonymisierter Form überlassen wurden, standen für eine Sekundäranalyse zur Verfügung. Die Arbeit befasste

sich mit „Ausstiegsstrategien von exzessiven *World of Warcraft*-Spielern“ und untersuchte acht männliche Spieler zwischen 16 und 34 Jahren. Folgende Aspekte von Spielverhalten und dessen Regulierung lassen sich aus diesen Gesprächen extrahieren:

Die Beziehungspflege hat bei allen Befragungspersonen einen absoluten Vorrang; Freunde und gemeinsame Aktivitäten werden dem Computerspiel eindeutig vorgezogen. Besonderen Stellenwert in den menschlichen Beziehungen nimmt die Freundin ein. Die Befragungspersonen sind darum bemüht, diese Beziehung aufrecht zu erhalten. Eine neue Partnerschaft führt zu einer deutlichen Verminderung des Computerspielens. Andererseits führt eine Beendigung von Partnerschaftsbeziehungen häufig zu exzessivem Spielverhalten.

Viele Spieler verbinden mit dem Computerspiel eine deutliche Leistungsorientierung. Mittelmaß genügt ihnen nicht. Ständig sind sie darum bemüht, den Rang ihres Avatars zu verbessern und attraktive Ausrüstungsgegenstände zu erhalten. Um besser zu werden, sind intensive Spielphasen und eine deutliche zeitliche Inanspruchnahme nach Ansicht der Befragungspersonen notwendig.

Die Hauptmotivation, bei *WoW* zu bleiben und sich hohen Leistungsnormen zu unterwerfen, ist nach Auffassung vieler Befragungspersonen die Gilde, der sie sich zugehörig fühlen. Hier erhalten sie die für sie wichtigen Kontakte, Unterstützungen und Bekräftigungen. *WoW* ist darauf angelegt, dass Erfolge (z. B. in den Instanzen und Raids) nur gemeinsam errungen werden können. Gibt es in der von den Spielern gewählten Gilde befriedigende Beziehungen, steigert dies die Bindungskräfte an das Spiel ungemein und führt dann in der Regel auch zu exzessiven Spielphasen. Zerbricht die Gilde, sinkt die Spielmotivation. Viele Spieler erklären, dass sie nur wegen der Gilde und der befriedigenden Beziehungen das Spiel fortsetzen. Der Reiz von *WoW* schwächt sich nach längerer Spieldauer bei vielen Spielern ab. Das Spiel bietet für sie keine wesentlichen neuen Attraktionen und Herausforderungen mehr, sodass nur noch der Kontakt zu den Mitspielern die Spielmotivation ausmacht.

Die Befragungspersonen haben erfahren, dass die virtuellen Beziehungsnetze in *WoW* zerfallen, wenn die Spielaktivität aufhört. Letztlich sind es funktionale Beziehungen, die darauf gerichtet sind, Spielfortschritte zu erzielen und mit dem eigenen Avatar voranzukommen. Dies mag auch ein Grund sein, warum die Befragungspersonen reale Kontakte, „richtige“ Freundschaften und Partnerbeziehungen als wesentlich wichtiger und wertvoller einschätzen als ihre Spielkontakte.

Viele Befragungspersonen bezeichnen *WoW*, auch mit Blick auf ihre eigenen Erfahrungen, als „gefährlich“. Die Gefahr, exzessiv zu spielen, steigt, wenn schulische und berufliche Pflichten wegfallen oder wichtige persönliche Beziehungen zerbrechen und beendet werden. Die „Leerräume“ werden durch das Computerspiel ausgefüllt und erlangen eine zunehmende Bedeutung für

das Mood-Management der Spieler. Die Spieler spüren dann eine besondere Sogwirkung, der sie sich nur schwer entziehen können. Viele Spieler, die exzessiv gespielt haben, verheimlichen gegenüber ihrer Umgebung ihr Spielverhalten. Sie vertuschen und verharmlosen es oder reden es schön.

Alle Spieler geben aber auch an, dass sie ihr exzessives Spiel in die Pflichten und Erwartungen der realen Welt einfädeln konnten. Wesentlichen Pflichten konnten alle noch nachgehen (wenngleich mit geringerem Engagement und nachlassenden Leistungen). Vielfach wurde das exzessive Spielen als Belohnung für die Erfüllung von Pflichten angesehen. Die Spieler bleiben durch diese Erfüllung ihrer Pflichten weitgehend in der realen Welt verankert. Sie erkennen, dass Pflichten und Erwartungen, denen sie sich nicht entziehen können oder wollen, ihr exzessives Spielverhalten deutlich hemmen.

Übereinstimmend geben die Befragungspersonen an, dass der Ausstieg aus exzessivem Spielverhalten durch Selbstreflexion und veränderte Prioritätensetzung erfolgt ist. Offensichtlich reichten bei allen Befragungspersonen die Selbstregulationskräfte aus, sich der Sogwirkung des Computerspiels zumindest tendenziell zu entziehen. Stand die reale Welt mit ihren Möglichkeiten und befriedigenden Beziehungen tatsächlich zur Verfügung und konnten die Spieler dies nutzen, führte dies zu einer deutlichen Verminderung des Interesses am Computerspiel.

7.6 Experteninterviews

Bisher wurden Aspekte des problematischen Computerspielverhaltens aus der Sicht der Spieler selbst beleuchtet. Die ausführlichen Interviews mit fünf Vertreter/innen von Beratungseinrichtungen, die sich (auch oder ausschließlich) mit problematischer Computerspielnutzung befassen, geben weitere Aufschlüsse über das Phänomen. Die wesentlichen Ergebnisse der Gespräche werden im Folgenden zusammengefasst: Beginnend mit den Einschätzungen der Experten zu Diagnosekriterien, Risiko- und Schutzfaktoren (Abschnitt 7.6.1), werden dann spezifische Merkmale und Praktiken der Beratungs- und Behandlungssituation erläutert (Abschnitt 7.6.2) und schließlich die Zusammenhänge von Kompetenzen und problematischer Computerspielnutzung diskutiert, die die Experten thematisieren (Abschnitt 7.6.3).

7.6.1 *Diagnosekriterien, Risiko- und Schutzfaktoren*

Der in Abschnitt 7.1 geschilderte Umstand, dass das Phänomen bisher nicht in die gängigen diagnostischen Manuale aufgenommen wurde, spiegelt sich auch in den Einschätzungen der Experten wider. Sie sprechen teils von „Computerspielabhängigkeit“, teils von „pathologischem Spielen“, wobei dahinter

nicht so sehr die Frage steckt, ob ein entsprechendes Störungsbild überhaupt existiert – das sehen die Experten als weithin unstrittig an – sondern vielmehr, wie die therapeutisch-organisatorische Einbettung und Finanzierung der von ihnen geleisteten Betreuung damit verbunden ist. Während eine Einordnung als Abhängigkeit die Erstansprechpartner vor allem bei den Suchtberatungsstellen verorten würde, wäre bei einer Verhaltens- bzw. Persönlichkeitsstörung das psychosomatische Betreuungssystem verantwortlich.

Einig sind sich die Experten jedoch darüber, dass sie es mit einem Störungsbild zu tun haben, das durch eine Reihe von Merkmalen gekennzeichnet ist, die auch aus Klassifikationssystemen wie der ICD oder dem DSM bekannt sind. Darunter fallen Kriterien wie die starke Fixierung auf das Spielen, die sich auch im Fehlen anderer Hobbys oder von sozialen Beziehungen – jenseits der Familie – auszeichnet, der Kontrollverlust über den zeitlichen Umfang des Spielens und insbesondere die Fortsetzung des Konsums trotz schädlicher Folgen. Letztere können sich im sozialen Umfeld durch den Abbruch von Freundschaften o. Ä. äußern, aber auch in deutlich nachlassenden Leistungen in Schule, Studium oder Beruf sowie im Verlust von körpereigenen Empfindungen (wie dem Hunger- oder Durstgefühl) und einer Vernachlässigung der Körperpflege. Kein eigenständiges Diagnosekriterium, aber ein sehr häufig auftretendes Merkmal der Klienten, ist die hohe Identifikation mit dem Avatar bzw. der Spielfigur; die Experten bringen diesen Umstand mit Komorbiditäten (s. u.) wie sozialer Ängstlichkeit bzw. Bindungsstörungen in Verbindung und deuten ihn so, dass der Avatar dem Computerspieler einen Status und Handlungsmöglichkeiten, somit: eine andere Rolle verleiht, die er außerhalb des Spiels nicht wahrnehmen kann.

Auf die Frage nach dem ersten Eindruck, den sie von Personen in der Beratung gewinnen, antworten die Experten mit relativ ähnlichen Beschreibungen, die sich auf Körperhaltung und Kontaktaufnahme beziehen:

„Ich hatte immer das Gefühl, sie können sich verbal gut ausdrücken, aber, ja irgendwie wirkte die Mimik, Gestik und Körperhaltung sehr verarmt.“ (E1)

„Die sind sehr zaghaft, sehr schüchtern, sehr introvertiert. Ich merke, dass sie Schwierigkeiten haben, Blicke zu fixieren. Gestik und Mimik ist sehr wenig ausgeprägt.“ (E3)

„Sie wirken eher ein wenig sozial hilflos.“ (E4)

„Sehr, sehr schüchtern, kaum Blickkontakt möglich, sehr nervös, [...] es ist auch für sie das erste Mal überhaupt wieder aus der Wohnung rauszukommen, mit einem Menschen in Kontakt zu treten, fällt ihnen schon etwas schwer. [...] Eher sehr lethargisch, ohne dass das jetzt ein Symptom ist, aus medizinischer Sicht, aber sehr schwerfällig, sehr antriebs schwach, ja einfach sehr zurückgezogen, sozial isoliert.“ (E5)

Über diesen ersten Eindruck hinaus fällt es den Experten jedoch schwer, einen „typischen Fall“ zu schildern, das „ist immer schwierig, weil die sind doch schon sehr unterschiedlich.“ E5 beschreibt dementsprechend einen „Mix aus allen“:

„Also so zweiundzwanzig, dreiundzwanzig Jahre alt, männlich, angefangen zu studieren, also in der Schullaufbahn lief's vielleicht noch ganz gut, immer so durchschnittliche Noten, nie groß was für die Schule getan, plätschert halt vor sich hin, sehr früh mit Computerspielen angefangen, Computerspiele hatten immer einen Platz im Leben, aber es gab vielleicht auch noch andere Hobbys, die ausgeübt worden sind, ob Basketball, Volleyball oder musizieren. Dann kam so der Umzug, also nach dem Abitur ... muss man dann ja überlegen, ja was mach ich denn jetzt, und derjenige ist dann in eine andere Stadt umgesiedelt, hat angefangen zu studieren und merkte dann eben, dass das Niveau beim Studieren dann doch ein höheres war, ja und musste dann plötzlich was tun, für die Uni oder die FH, ist dem vielleicht nicht ganz gewachsen, dann interessiert das alles nicht so. Man vermisst die Familie, man vermisst den Freundeskreis und in der Uni läuft's dann nicht so gut, erste schlechte Ergebnisse führen dann dazu, dass immer mehr gespielt wird, sich eben zurückgezogen wird, in der neuen Stadt kennt man vielleicht auch niemanden, und zieht sich dann zunehmend zurück an den Computer, geht gar nicht mehr zur Uni, und das geht dann so zwei bis drei Jahre so, plätschert so vor sich hin, bis dann klar ist, das Vordiplom wird nicht geschafft, und ... ja zieht sich eben zunehmend zurück, geht kaum noch raus, nur für das Nötigste, einmal in der Woche, Wochenendeinkauf, ansonsten wird Essen bestellt ... die Eltern finanzieren eventuell noch die Wohnung. Bis es dann irgendwann gar nicht mehr geht, die Wohnung vermüllt eben zunehmend, es wird sich nicht mehr um die Büroangelegenheiten, also Briefe öffnen, wird sich nicht mehr drum gekümmert, alles plätschert halt so vor sich hin und eigentlich ist gar nicht klar, wie geht's weiter.“ (E5)

E3 schildert ergänzend einen typischen Fall aus einer jüngeren Altersgruppe, der noch zur Schule geht:

„Vielleicht so ein 17-Jähriger, der halt bei der alleinerziehenden Mutter wohnt, die halbtags auch noch arbeitet, mit zwei Geschwistern. Er hat in der Schule ebenfalls noch Schwierigkeiten, tendenziell ein Einzelgängertyp, er hat in der Klasse wenige soziale Kontakte. Er spielt ein Online-Spiel und entdeckt dort eine bunte Welt, wo er tun und lassen kann, was er will. [...] Er spielt und merkt, dass er im Spiel jemand Besonderes darstellt. Durch das viele Spielen entstehen immer mehr Probleme im Alltag, seine schulischen Leistungen werden kontinuierlich schlechter. Die zunehmenden Probleme des Sohnes und der Stress und Ärger, welcher sich dadurch ergibt, führen dazu, dass die Mutter zunehmend überfordert ist. Der Junge gerät zunehmend in einen Kreislauf aus Spielen, schlechte Laune, schlechte Gefühle, schlechte Schulnoten und wieder Spielen hinein, wo er aus eigener Kraft nicht mehr herauskommt. Irgendwann geht er nicht mehr zur Schule, bleibt sitzen und verbaut sich sein Abitur.“ (E3)

In Bezug auf mögliche Risikofaktoren nennen die Experten zunächst eine Reihe von spielbezogenen Mechanismen. Sie schreiben also dem Computerspiel die Möglichkeit zu, „Gefährdungsaspekt [zu] sein. Aber der liegt nicht per se in dem Spiel, sondern da wirken ja viele Faktoren, also situative, dann persönliche, gesellschaftliche, familiäre zusammen. Wobei ich von meiner Erfahrung her sagen würde, dass es schon einige Spielangebote gibt, die auf so vielen Ebenen Spieler binden können, also Spielerbindung auch erzeugen, sodass es

vielleicht bei denen eher zu solchen Problemen kommt als bei anderen Spielen.“ (E2) Die in der Beratungspraxis häufig auftretenden Spiele sind zum einen *Counter-Strike*, zum anderen insbesondere die MMORPGs und hier – aufgrund der generellen Verbreitung nicht verwunderlich – vor allem *World of Warcraft*.

In diesen Spielen identifizieren sie mehrere Aspekte, die mit den Fällen problematischer Nutzung verbunden sind. Darunter fallen erstens die spezifischen Formen des sozialen Austauschs und der sozialen Einbettung innerhalb der spielbezogenen Gemeinschaften. Diese können zum einen Anerkennung und Status bieten, zum anderen aber auch in sozialem Druck bzw. sozialer Verpflichtung münden, die aus den sozialen Strukturen einer Gilde oder einem Clan folgen. Hinzu kommt zweitens der notwendige Zeitaufwand, der für einen Spielerfolg notwendig ist und sich auch in spezifischen zeitlichen Verpflichtungen äußern kann; zudem sind gerade die persistenten Welten der MMORPGs prinzipiell auf endloses Spielen angelegt, das durch regelmäßige Erweiterungen inhaltlich aktualisiert wird. Drittens werden von den Experten spezifische Belohnungsmechanismen angesprochen, die einerseits sehr rasche und kurzfristige Erfolgserlebnisse erlauben, andererseits aber auch „Glücksspielmechanismen“ (E5) enthalten können, wenn z. B. nur ein Exemplar eines besonders wertvollen Spielgegenstands unter den 20 Teilnehmern eines Raids „verlost“ wird.

Neben diesen spielimmanenten Mechanismen nennen die Experten Risikofaktoren, die sich auf die soziale, insbesondere familiäre Einbettung sowie allgemeine Persönlichkeitsmerkmale der Klienten beziehen. Diese haben meist sehr früh Kontakt zu Medien im Allgemeinen und zu Computerspielen im Besonderen bekommen, aber im Sinne einer „unbegleiteten Mediennutzung“ (E2), weil die Familie keinen kontrollierten Medienumgang unterstützte und durch entsprechende Regeln absicherte. Zudem weisen viele der Betroffenen eine Grundunsicherheit in Bezug auf Beziehungen auf, die sich aus Familienkonstellationen mit frühen Bindungsabbrüchen bzw. Trennungen speisen dürfte: „Ganz oft eine fehlende Vaterfigur, 80 Prozent ungefähr der Klienten kommen aus Trennungsfamilien, ganz oft mit einem fehlenden Vater“ (E2).

Häufig auftretende Persönlichkeitsmerkmale sind den Experten zufolge Merkmale wie Kontaktscheu oder auch Sensibilität bzw. die Tendenz zur Übersensibilität. Die Klienten erzielen wenige Erfolgserlebnisse im realen Leben und erfahren wenig soziale Einbettung. Alle Experten nennen soziale Ängstlichkeit als ein hervorstechendes Merkmal vieler Betroffener, die durch die angesprochenen Facetten der spielbezogenen Sozialität Alternativen zu den als bedrohlich empfundenen Sozialsituationen des „real life“ erhalten. E5 schätzt zudem, dass 60 bis 80 Prozent der Klienten andere psychische Erkrankungen haben und zum Beispiel depressive Symptomatiken aufweisen; Cannabis-Konsum ist in Teilen der Klientel verbreitet.

Aus diesen individuell und sozial zu verortenden Risikofaktoren lassen sich in komplementärer Perspektive gewisse Schutzfaktoren identifizieren; die

Experten nennen auf diese Frage zum einen Merkmale wie Ich-Stärke und Selbstakzeptanz sowie das Vertrauen in sich und seine Welt, die sich in Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen, aber auch in einer Zukunfts- bzw. Lebensplanung äußern können. Zum anderen weisen sie auf die hohe Bedeutung eines funktionierenden sozialen Netzwerks, auf (Freizeit-)Alternativen zum Computerspiel sowie – gerade bei Jugendlichen – die elterliche Begleitung des Medienkonsums hin. E4 und E5 sprechen in diesem Zusammenhang auch den Umstand an, dass manche Spiele ab 12 Jahren freigegeben sind und somit aus Sicht der Eltern unbedenklich erscheinen könnten, obwohl auch bei solchen Medieninhalten eine Begleitung notwendig wäre.

7.6.2 *Die Beratungssituation*

Auch wenn also in der fachwissenschaftlichen Diskussion noch keine Einigkeit über die genaue klinische Einordnung und Diagnostik von Computerspielabhängigkeit besteht, nennen die befragten Experten doch übereinstimmend eine Reihe von Merkmalen, die sie aus der alltäglichen Beratungspraxis ermitteln können. Die hier abgedeckten Beratungsangebote starteten – mit einer Ausnahme (E2), die 2009 begann – in den Jahren 2006 und 2007. Zwar fielen bei den übergeordneten Einrichtungen auch vorher schon einzelne Anfragen an, die die Einrichtung der (Pilot-)Projekte zur Beratung von Computerspielabhängigkeit überhaupt erst motivierte, doch zumeist ließen sich deutliche „Anlaufeffekte“ beobachten: Durch organisationseigene Öffentlichkeitsarbeit einerseits und die generelle öffentliche Berichterstattung andererseits stiegen Beratungsbedarf und Fallzahlen in allen Einrichtungen an.

Die mediale Thematisierung von „Computerspielabhängigkeit“ sehen die Experten in diesem Zusammenhang durchaus ambivalent. Positiv ist ihrer Ansicht nach, dass durch die Berichterstattung von problematischen Aspekten des Computerspielens ein gesellschaftliches Problembewusstsein entstanden ist. Allerdings empfinden sie nur in wenigen Fällen die entsprechenden Beiträge als differenziert und der Komplexität des Themas angemessen.

„Das Problem ist, dass [...] generell die mediale Berichterstattung so ist, dass man ganz einfache Antworten ganz schnell haben will und gleichzeitig auch die Lösungen dazu präsentiert bekommen will. Und [...] als Psychologe weiß man, wenn das so einfach wäre, dann bräuchten wir keine achtzig Stunden Psychotherapie mit manchen Menschen zu machen [lacht]. Also, ich bin generell kein Freund von schnellen Antworten an der Stelle. Und finde das auch bedenklich [...], dass die mediale Berichterstattung da so wenig Hintergrundwissen vermittelt, zu vermitteln versucht und gerne versucht, eben schnelle Antworten zu präsentieren“ (E1).

Die in ihrer Wahrnehmung überzogene, simplifizierende, „teilweise reißerische Berichterstattung“ (E3) schüre letztlich auch die Verunsicherung: „Dass ange-

lich Millionen von Menschen abhängig sein sollen, das widerspricht der Beratungsnachfrage. Also wenn so viele Menschen tatsächlich davon betroffen wären, dann würden die uns die Bude einrennen, das tun sie aber nicht, also die Beratungsnachfrage hält sich in Grenzen und deswegen vermute ich, dass diese Zahlen einfach völlig übertrieben sind und sie hängen zum Teil auch mit unseriöser Forschung zusammen“ (E4).

Auf die tatsächliche Prävalenz von Computerspielabhängigkeit in der Bevölkerung können die Experten aufgrund ihrer stark fallzentrierten Perspektive allerdings keine verallgemeinerbaren Aussagen treffen. E4 berichtet beispielsweise von ca. 60 bis 70 Betroffenen in den letzten 3,5 Jahren; E2 schätzt, dass von ungefähr 150 Kontakten etwa 40 bis 50 Personen tatsächlich als computerspielabhängig diagnostiziert wurden, bei den übrigen Personen lagen andere Problematiken, z. B. Familienkonflikte (s. u.) vor. E3 berichtet, dass die Klientenzahl von 37 Erstkontakten im Jahr 2006 auf etwa 300 Betroffene und Angehörige im Jahr 2009 angestiegen sei.

Auch zum Verbleib der Klienten in den Beratungsangeboten und dem Erfolg der Beratung konnten die Befragten – nicht zuletzt aufgrund der relativ jungen Geschichte der Beratungsstellen – keine systematisch erhobenen Daten nennen. Sie berichten übereinstimmend, dass typischerweise Klienten etwa ein bis anderthalb Jahre in der Beratung bleiben, ein Begleiten bis zu 2,5 Jahre lang kommt vor, gilt E4 zufolge jedoch als untypisch. In vielen Fällen bleibt es zudem beim Erstkontakt, was nicht zuletzt mit der besonderen Stellung der Beratungseinrichtungen als „Eingangstür zum Hilfesystem“ (E3) zu tun hat. Neben der „Selbsteinweisung“, also dem aus eigener Initiative erfolgten Aufsuchen, kommen Klienten vor allem auf Druck bzw. Vermittlung von Eltern und Familie, gelegentlich auch von Lehrern, Erziehern oder auch Fallmanagern der Arbeitsagenturen in die Beratungsstellen.

Die Experten sehen ihre Rolle zumeist (auch) darin, Hilfesuchenden einen Einstieg und Ansprechmöglichkeit zu bieten, um den tatsächlichen Bedarf zu ermitteln und im Sinne eines „Clearing“ zu agieren. Diese Beratungsphase, die durchaus auch mehrere Gespräche umfassen kann, dient zunächst vor allem dem Erstellen einer Diagnostik. Um tatsächlich eine „Computerspielabhängigkeit“ zu diagnostizieren, müssen zumindest einige der oben genannten Kriterien über einen gewissen Zeitraum (E5 nennt 12 Monate und länger) vorliegen bzw. vorgelegen haben, was eine Diagnose gerade bei Jugendlichen problematisch macht: „Also wenn der Schüler sechs Wochen Ferien hat und Sie würden dann im Grunde mal so ein Screeninginstrument reingeben, dann hätten Sie auf einmal total viele pathologische Mediennutzer“ (E2).

Auf der Diagnose aufbauend werden gemeinsam mit dem Klienten Ziele für die weitere Beratung bzw. Behandlung formuliert oder aber die Entscheidung für alternative Beratungs- bzw. Behandlungseinrichtungen getroffen. Dabei gehen alle Experten in ihren Schilderungen des Beratungsalltags auf die

besondere Konstellation ein, wenn Angehörige und (jugendliche) Klienten gemeinsam die Beratung aufsuchen. In vielen Fällen liegen dort lebensphasenspezifische Probleme vor, denn am Spielverhalten entzündeten sich generelle Erziehungskonflikte, die durch die gestörte familieninterne Kommunikation nicht mehr aufgefangen und bereinigt werden können: „Ich erlebe die Kinder eher trotzig und die Eltern sehr hilflos, ohnmächtig, und eine Kommunikation zwischen denen ist in der Regel sehr, sehr schwierig“ (E4). Die Jugendlichen weichen der Kommunikation mit den Eltern bzw. dem erziehenden Elternteil aus, entziehen sich und wenden sich stattdessen den sozialen Gemeinschaften des Spiels zu.

Die Berater schätzen sich in solchen Situationen vorrangig als unabhängige Mittler¹⁰⁶ ein, die auch den Erwachsenen die Grundlagen des Verhaltens ihrer Kinder zu erläutern versuchen: „Zu uns kommen ja Betroffene und Angehörige. Wenn Angehörige kommen, versuchen wir erst einmal dazustellen, dass es nichts Schlechtes, nichts Negatives ist. Dass es auch ein Teil der Freizeitgestaltung von Jugendlichen ist und auch kein Teufelszeug. Das ist es, was Eltern oft machen: Sie stigmatisieren Medien, weil sie auch einfach große Angst haben. Wir versuchen auch erst einmal so vorzugehen, dass wir Eltern gewisse Ängste vor dem Medium und auch vor den Spielen nehmen“ (E3).

Letztlich kann nach solchen gemeinsamen Gesprächen mit Klient und Angehörigen deutlich werden, dass bei ihnen Familienkonflikte, aber keine „echte“ Abhängigkeit vorliegen: „Eltern sagen manchmal: Hier ist der süchtige Sohn, der das Problem hat. Unsere Erfahrungen mit Betroffenen sind häufig komplett anders als die der Angehörigen. Wichtig ist es herauszufinden, ob bei dem Betroffenen ein Leidensdruck besteht. Wenn Betroffene unfreiwillig zu uns kommen, besteht der Leidensdruck häufig eher bei den Eltern. In vielen Fällen sehen wir die Probleme, mit denen Eltern zu uns kommen, nicht bei uns in der Suchtberatungsstelle, sondern in einer Erziehungs- und Familienberatungsstelle. Ich würde sagen, bei über 50 Prozent der Fälle, wenn Angehörige kommen, ist die Thematik eher in der Erziehungs- und Familienberatungsstelle anzusiedeln“ (E3). In anderen Fällen sind hingegen eher ambulante Psychotherapien oder auch die stationäre Einweisung in eine klinische Einrichtung angeraten.

106 Um diese vermittelnde, aber auch die therapeutische Rolle ausfüllen zu können, sind neben Kompetenzen wie Einfühlungsvermögen o. Ä. auch eine Offenheit den Spielen und Spielern gegenüber notwendig. Einige, aber nicht alle der befragten Experten sind selbst aktive Computerspieler, aber allen ist die Haltung gemeinsam, Computerspielen nicht per se abzulehnen, sondern ihnen zunächst unvoreingenommen gegenüberzustehen: „Also es ist eine Lebenswelt, von der wir hier sprechen und man sollte sich in der Lebenswelt auskennen. Wenn Sie den Heroinabhängigen beraten, müssen Sie auch zumindest mit der Lebenswelt, in der sich der bewegt, auskennen, sonst können Sie keine Beratung bieten. Und das finde ich wichtig und da haben wir sicherlich auch in der Bundesrepublik ein Problem, dass viele, die jetzt einfach sagen, okay, jetzt machen wir dazu [Computerspielberatung] auch noch mal was, selbst sich aber in der Lebenswelt nicht auskennen, da schwer nen Zugang kriegen“ (E2).

Viele der tatsächlich als „computerspielabhängig“ bzw. „pathologisch spielend“ diagnostizierten Klienten sind im jungen Erwachsenenalter, entweder (und häufiger) in einem Studium bzw. zumindest mit Schulabschluss, oder aber (seltener) ohne Berufsausbildung bzw. ohne direkte berufliche Perspektive. Entscheidend ist die Übergangssituation: „Der typische Konsument [...] befindet sich meistens auf dieser Schwelle vom vorgegebenen Leben zum Beispiel durch Schule oder Berufsschule oder Fachschule hin zum eigenverantwortlichen Leben, zur Berufswahl und auch zur Lebenswahl. Also an der Stelle, wo ich die Verantwortung für mich selber übernehmen muss, wo ich mir aussuchen muss, wie es in meinem Leben weitergehen soll, was ich beruflich machen will, da scheitern dann viele“ (E1).

Der Umstand, dass (wie oben geschildert) Computerspielabhängigkeit durch die gängigen Manuale noch nicht als eigenständiges Störungsbild anerkannt ist, verhindert bislang die Abrechnung der Therapien und erschwert somit auch, ein umfassendes Behandlungskonzept zu etablieren. Allerdings äußern alle Befragten übereinstimmend, dass die Beratungs- und Behandlungsziele mit den Klienten gemeinsam erarbeitet werden. Computerspielabstinenz ist dabei nicht notwendigerweise das einzige Ziel, und es wird keinesfalls von Therapeutenseite extern vorgegeben. Stattdessen geht es darum, den „eigenverantwortlichen Umgang mit dem Computer und eben auch mit Computerspielen wiederzuerlangen“ (E5). Dies beinhaltet auch, Alternativen zum Computerspiel „zu erarbeiten, was können die Leute alternativ machen. Es gibt Leute, die sagen, ich habe noch nie etwas anderes gemacht außer Computerspielen und ich bin jetzt 20, hab immer nur gezockt“ (E3).

Angesichts der hohen Verbreitung von sozialen Ängsten unter den Klienten kann auch die Teilnahme an Gruppengesprächen schon ein Ziel an sich sein: E4 begründet dies bspw. damit, „dass ich der festen Überzeugung bin, dass die Betroffenen am ehesten ein Beziehungsproblem haben: Beziehung zu sich selbst, aber auch zu anderen Menschen; von daher halte ich Gruppentherapie und Gruppenteilnahme für sehr wichtig, um auch wieder soziale reale Beziehungen einzugehen“ (E4). Ergänzend oder auch alternativ können nicht-gesprächszentrierte Gruppenaktivitäten und erlebnispädagogische Angebote wie das gemeinsame Kanu-Fahren oder Grillen die Behandlungsziele unterstützen und zudem die Körper- und Sinneswahrnehmung der Klienten fördern.

7.6.3 Zum Zusammenhang von Kompetenzen und problematischen Aspekten

Ein wesentlicher Aspekt der Beratung und Behandlung ist die Verschränkung von Kompetenzen und problematischem Spielverhalten. Alle Experten heben hervor, dass die Klienten eine Reihe von spezifischen Kompetenzen aufweisen, die zunächst innermondial, in den Spielwelten erworben, trainiert und verfeinert

wurden.¹⁰⁷ Da ist zunächst der Umstand, dass sich die Klienten mit den jeweiligen Spielen und Spielwelten, deren Funktionsweise, Wirtschafts- und Handelssystemen bis ins Detail auskennen: „Die Spieler können sich total zurechtfinden, kennen sich aus mit den wirtschaftlichen Systemen, die wissen, wo alles im Endeffekt ist. Solche Fähigkeiten sind notwendig, um komplexe Spielwelten zu beherrschen. Manche wären die perfekten Statistiker, was weiß ich, die haben echt was drauf, muss ich sagen“ (E3).

Hinzu kommen verschiedene Persönlichkeitsmerkmale wie eine schnelle Auffassungsgabe, Organisationstalent und (spielbezogene) Strukturiertheit im Denken; die Klienten seien „definitiv kognitiv auch fit. Wir haben hier eigentlich hauptsächlich fitte Leute da sitzen. Aber das hängt auch wieder damit zusammen, diese komplexen Spiele verlangen natürlich auch einiges“ (E2).

Diese Kompetenzen ermöglichen den Spielern, die entsprechend Zeit für das Spiel und soziale Aktivitäten innerhalb der Spielgemeinschaften aufwenden, dort Erfolg, Expertentum und Leistung: „Die Betroffenen, die sind häufig die Besten auf dem Server, die Gilden-Chefs. Also das Klientel, was zu uns kommt, die sind häufig in führenden Positionen in den Spielwelten und sind damit die Erfolgreichsten. Gehören eigentlich in dieser Welt mit zur Elite, in dem Umfeld, in dem die sich dort aufhalten“ (E3).

Zudem sind soziale Kompetenzen erforderlich, bei denen die Diskrepanz zwischen der alltäglichen Praxis innerhalb der Spielwelten und den Defiziten in realweltlichen Situationen besonders deutlich wird: „Da ist auch eine unheimliche soziale Kompetenz auf der einen Seite vorhanden, das ist hoch spannend zu beobachten, weil sie diese gar nicht mehr im Real Life besitzen. Das zeigt sich darin, dass sie in ihrem Spiel bestimmte Positionen mit ihren Spielfiguren einnehmen: Sie sind Gilden-Chefs beispielsweise oder Ansprechpartner bei Problemen im Game, ein Klient sprach davon, der Sozialarbeiter in seiner Gilde zu sein. Alles sehr fürsorglich, ein starkes Miteinander. Der eine kümmert sich um den anderen, es gibt Regeln wie in einem Sportverein“ (E3).

In den zur Behandlung gehörenden Gruppenaktivitäten und -gesprächen können diese sozialen Kompetenzen unter Umständen sichtbar gemacht werden: „Dass die den anderen Gruppenmitgliedern eine hohe Wertschätzung entgegenbringen, das erlebt man in anderen Gruppen [...] nicht so ausgeprägt. [...] Das ist auffällig, also angenehm, sehr angenehm, also sehr wertschätzend miteinander, auch den andern zu unterstützen“ (E4). Zum Teil führen die Experten diese sozial-kommunikativen Kompetenzen auf die spezifische Sensibilität zurück, die Teil der Persönlichkeitsstruktur der Klienten ist: „Aber die Ängstlichkeit verleiht ja gute Antennen, um zu gucken, was ist jetzt hier angebracht, was jetzt nicht, wie muss ich mich verhalten, damit ich hier nicht anecke. Das

107 Eine ausgeprägte technische Kompetenz im Sinne von Spezialwissen über Programmierung oder Computertechnologie ist hingegen nur bei einem Teil der Klienten ausgeprägt.

ist definitiv auch eine Kompetenz“ (E2). In anderen realweltlichen Situationen fällt den Klienten hingegen der intermondiale Transfer von Kompetenzen ausgesprochen schwer:

„Die Kompetenzen, die im Spiel vorhanden sind, das sind ja enorme Ressourcen. [...] Und dann frag ich halt so, inwiefern sie im realen Leben davon profitieren. Und das sind zwei andere Menschen. Das ist unglaublich, also das ist mir nicht gelungen mit einem der Klienten zu sagen ‚diese Ressourcen, die Sie da haben, die übertragen Sie in Ihr reales Leben und profitieren da von Ihren Fähigkeiten‘. [...] das sind zwei andere Leben, das sind zwei andere Welten, und für mich deswegen auch, wenn es um Übertragbarkeit von Kompetenzen von der virtuellen Welt in die reale Welt geht, hab ich ganz viele Fragezeichen, weil ich sehe, dass bei den Klienten das nicht gelingt. Es ist eigentlich logisch, dass es sein müsste, aber es scheint nicht abrufbar zu sein in der realen Welt.“ (E5)

Die vorhandenen sozialen Ängste, die teilweise auch durch eine problematische Selbst- bzw. Körperwahrnehmung (z. B. bei oft auftretendem Über- oder Untergewicht) verstärkt werden, scheinen den Transfer der kommunikativen Kompetenzen zu hemmen; auch die in Spielsituationen vorhandene Strukturiertheit im Sinne einer Planungs-, Absprache- und Zielsetzungsfähigkeit wird nicht auf Aufgaben außerhalb des Spiels übertragen. Diese Möglichkeiten des intermondialen Transfers herauszuarbeiten und zu fördern, ist ein wichtiger Baustein im Behandlungskonzept mehrerer befragter Experten – „das sind Ressourcen, die machen wir dann hier in der Arbeit natürlich auch zum Thema und die nutzen wir auch“ (E2). „Da geht es eher darum, dass man guckt, welche Kompetenzen hat das Individuum, also der Betroffene, zum Beispiel vielleicht auch mit dem Computerspielkonsum erworben, die er jetzt aber im realen Leben für sich nutzen kann. Oder eben, welche Kompetenzen besitzt jemand generell, die sich bisher nur in dem Spiel zeigen, die man versuchen kann, auf's reale Leben zu übertragen“ (E1).

7.7 Fazit

Dieses Kapitel widmete sich problematischen Facetten des zeitlich ausgedehnten Computerspielens. Diese werden unter Begriffen wie „Computerspielsucht“ oder „Computerspielabhängigkeit“ öffentlich diskutiert und wissenschaftlich erforscht, sind aber noch nicht als klinische Störung in die einschlägigen diagnostischen Manuale aufgenommen. Damit zusammenhängend hat sich bisher auch noch kein einheitliches Verständnis von exzessivem, problematischem bzw. pathologischem Computerspielen entwickelt: In denjenigen Fällen, in denen sich wissenschaftliche Forschung oder Therapieangebote an einem Sucht- bzw. Abhängigkeitsmodell orientieren, werden in der Regel Kriterien zugrunde gelegt, die aus den etablierten Manualen bzw. Diagnosekriterien für stoffgebun-

dene Süchte und Glücksspielsucht abgeleitet werden: negative Konsequenzen, Kontrollverlust, Entzugerscheinungen, Einengung des Handlungsspielraums, Toleranzentwicklung und starkes Verlangen nach dem entsprechenden Verhalten. Diese Kriterien dienen dann einerseits als implizite Maßstäbe, um problematisches von normalem Handeln gesellschaftlich abzugrenzen, andererseits als inhaltliche Dimensionen, mit deren Hilfe sich Items bzw. Skalen für die Operationalisierung und Messung des Handelns formulieren lassen.

Der Überblick zum Stand der Forschung identifizierte mehr als 30 einschlägige nationale und internationale Studien, die sich allerdings im inhaltlichen Verständnis des Phänomens „Computerspielabhängigkeit“ und in dessen Operationalisierung zum Teil deutlich unterscheiden, auch weil die Grenzen zum Phänomen der „Internetabhängigkeit“ nicht klar zu ziehen sind. Zudem machen es methodische Schwierigkeiten, insbesondere selbstselektierende oder auf bestimmte Gruppen beschränkte Stichproben unmöglich, die Ergebnisse zu verallgemeinern. Im Rahmen der standardisierten Befragung wurden erstmals für die deutsche Computerspielerenschaft (ab 14 Jahren) repräsentative Daten erhoben, wobei die KFN-CSAS-II-Skala zum Einsatz kam. Demnach zeigen 98,6 Prozent der Computerspieler unauffälliges Spielverhalten, 0,9 Prozent würden als gefährdet gelten, und 0,5 Prozent als abhängig. Allerdings ist zu diesen Prävalenzwerten einschränkend festzuhalten, dass sie erstens auf sehr geringen Fallzahlen beruhen und dass sie zweitens keine Diagnose im klinischen Sinn darstellen, sondern letztlich nur Selbsteinschätzungen der Befragten in einer telefonischen Befragungssituation ausdrücken.

Die verschiedenen qualitativen Befragungen der Studie geben in dieser Hinsicht weitere wichtige Aufschlüsse. In den Interviews mit Computerspielern finden sich zahlreiche Schilderungen, dass sich das Spielverhalten im Laufe der Zeit verändert und es sowohl intensivere als auch weniger intensive Spielphasen gibt. Dafür sind zum einen spieleexterne Einflüsse (weniger strukturierte Lebensphasen oder schwierige Lebenssituationen, aber auch fehlende soziale Beziehungen) verantwortlich, zum anderen zeichneten sich aber auch spielbezogene Aspekte als wichtige Einflussfaktoren ab. Insbesondere die in den Fallstudien fokussierten Spiele *WoW* und *Counter-Strike* können aufgrund ihrer Aufgabenstruktur, der Möglichkeit zum Ausleben von Leistungsorientierung und ihrer Kopplung mit sozialen Gemeinschaften in dieser Hinsicht besondere Attraktivität entfalten, die zu extensivem Spielen führt. Verschiedene Befragte berichten in der Rückschau von Ereignissen oder Phasen, die mit einzelnen diagnostischen Indikatoren für Computerspielabhängigkeit korrespondieren, z. B. negative Veränderungen ihrer schulischen, universitären oder beruflichen Leistungen, ihrer sozialen Beziehungen oder ihrer Gesundheit. Zudem sind manche Spieler zu der Einschätzung gekommen, dass durch ihr Spielverhalten zu viele zeitliche Ressourcen gebunden werden. Sowohl bei der Selbst- als auch der Fremdwahrnehmung zeigt sich allerdings auch, wie unterschiedlich

die Beurteilungen von „viel“ bzw. „zu viel“ oder auch von „problematisch“ vs. „unproblematisch“ ausfallen können, weil es letztlich keine absoluten Maßstäbe für diese Wertungen gibt.

In Kombination mit den Äußerungen der Spieler, die sich wegen ihres problematischen Computerspielverhaltens in therapeutischer Behandlung befinden bzw. ihr exzessives Spielen aus eigener Kraft reduziert haben, werfen die qualitativen Interviews weiteres Licht auf das Phänomen. Auch wenn die Gespräche nicht unter expliziter Verwendung des ätiologischen Modells von Wölfling/Müller (2009) geführt wurden, das deutlich stärker die klinische Perspektive formuliert, lassen sich doch einige der Annahmen und Befunde übertragen: Die Spieler berichten vom hohen Stellenwert, den innerhalb des Spiels gepflegte soziale Beziehungen für ihr Spielerleben und ihr Gefühl der sozialen Zugehörigkeit haben. Die Zuwendung zum Spiel erfolgt teils als Belohnung für bestimmte Leistungen, meist aber im Sinne eines medialen Coping, um von Enttäuschungen oder Frustration abzulenken. Selbstregulatorische Kompetenzen, die auch das Setzen von Prioritäten im Verhältnis von Spiel und anderen Aufgaben betreffen, sind ein entscheidender Mechanismus, über den kürzere oder längere Phasen des problematisch-exzessiven Spielens beendet werden können.

Die Interviews mit den Experten aus Beratungsstellen zur Computerspielabhängigkeit schließlich bestätigen und erweitern diese Befunde. Unter ihnen besteht weitgehend Einigkeit über die ungefähre Gestalt des Störungsbilds, aber sie weisen auch darauf hin, dass es sich um kein gesellschaftliches Massenphänomen handelt. Die ratsuchenden Klienten werden mit recht ähnlichen Merkmalen beschrieben; meist handelt es sich um ältere männliche Jugendliche oder junge Erwachsene, die sich in Phasen geringerer äußerer Strukturierung befinden. Viele von ihnen weisen eine hohe soziale Ängstlichkeit auf, die sich beispielsweise auf familiäre Trennungserfahrungen zurückführen lassen, und tun sich schwer, in realweltlichen Situationen mit anderen Menschen zu interagieren. In Spielumgebungen, gerade den komplexen MMORPGs wie *World of Warcraft*, erleben sie einerseits Ablenkung und ggfs. auch Kompensation für Misserfolge in Schule, Beruf oder Studium, andererseits aber auch Einbettung in soziale Gemeinschaften, in denen sie ziel- und leistungsorientiert zusammenarbeiten und daraus hohen Status ableiten können.

Die Beratung zielt in einem ersten Schritt in der Regel darauf ab, aus einer nicht wertenden Mittlerrolle hinaus zwischen tatsächlicher Computerspielabhängigkeit bzw. pathologischem Computerspielen und anderen Konfliktkonstellationen, z. B. gestörte innerfamiliäre Kommunikation oder psychologischen Komorbiditäten wie depressiven Episoden zu unterscheiden, um die passenden Behandlungsansätze identifizieren zu können. In den befragten Beratungseinrichtungen findet die Behandlung von Computerspielabhängigkeit dann meist durch Kombinationen von Einzelgesprächen und gruppen- bzw. erlebnispädago-

gischen Maßnahmen statt. Ziel ist nicht per se die Computerspielabstinenz, sondern das Erlernen eines verantwortungsvollen Umgangs mit Computerspielen. Entsprechende Maßnahmen beinhalten einerseits, attraktive Alternativen zum Spielen zu entdecken bzw. zu erarbeiten, andererseits aber auch zu versuchen, die durchaus vorhandenen Kompetenzen der Computerspieler (z. B. strategische und planerische Fähigkeiten oder auch soziale Sensibilität) herauszuarbeiten und im Sinne eines intermondialen Transfers auch für andere Situationen nutzbar zu machen.

8 Medienpädagogische Konsequenzen und Handlungsempfehlungen

*Claudia Lampert, Christiane Schwinge,
Jan-Hinrik Schmidt, Jürgen Fritz*

An die Analyse der Potenziale und Risiken der Computerspielenutzung schließt sich automatisch die Frage nach notwendigen und wünschenswerten Handlungsempfehlungen an. Während die öffentliche Diskussion und Berichterstattung sehr stark auf therapeutische und politische Konsequenzen bzw. jugendschutzrechtliche Reglementierungen fokussiert ist, werden vor dem Hintergrund der Befunde der vorliegenden Studie im Folgenden vor allem medienpädagogische Handlungsbedarfe und -möglichkeiten aufgezeigt. Damit ist weder impliziert, dass regulatorische Fragen belanglos seien, noch wird ignoriert, dass es eine – wenn auch kleine – Gruppe von Spielern gibt, die therapeutisch-klinischer Beratungs- und Behandlungskonzepte bedarf. Allerdings versperrt die Fokussierung auf diese Risikogruppe zum einen den Blick auf die Potenziale von Computerspielen; zum anderen droht sie diejenige große Gruppe von Spielern aus dem Blick zu verlieren, die gern und viel spielt, ohne dass die Computerspielenutzung bereits zum Problem geworden wäre, und die insbesondere über präventive Maßnahmen zu adressieren ist.

Die vorliegende Studie hat bestätigt, dass Computerspielen keinesfalls nur eine Freizeitbeschäftigung von Jugendlichen ist, sondern dass auch eine stetig wachsende Gruppe von Erwachsenen viel Zeit darauf verwendet. Die folgenden Überlegungen zu präventiven Handlungsmöglichkeiten nehmen nichtsdestotrotz insbesondere Kinder und Jugendliche (sowie deren Eltern) in den Blick: Die Tatsache, dass Computerspiele einen zentralen Stellenwert in der Medienutzung von Heranwachsenden einnehmen, sollte zum Anlass genommen werden, sich mit ihnen aus (medien-)pädagogischer Perspektive eingehender zu beschäftigen. Auch der Umstand, dass sich viele Eltern gar nicht oder nur wenig mit der Spielenutzung ihrer Kinder auseinandersetzen und erst reagieren, wenn spürbarer Handlungsdruck entsteht, verweist darauf, dass hier ein dringen-

der Bedarf an Informationen und Hilfestellungen für das eigene medienpädagogische Handeln besteht.

Aus der doppelten Perspektive des vorliegenden Projekts, das sowohl förderliche als auch problematische Facetten von Computerspielen und ihrer Nutzung untersuchte, folgen unterschiedliche medienpädagogische Empfehlungen. Aus der einen Perspektive geht es eher um Maßnahmen, die auf die stärkere Realisierung von Potenzialen (der Spiele, aber auch der Spieler) zielen. Aus der anderen Perspektive zielen die Überlegungen darauf, einer problematischen (im Sinne einer kompensatorischen) Computerspielenutzung vorzubeugen. Die beiden Perspektiven stehen keinesfalls konträr zueinander, sondern sollten sich im besten Fall ergänzen und wechselseitig begünstigen, auch und gerade weil der reflektierte Umgang mit den problematischen Potenzialen von Computerspielen selbst bestimmte Kompetenzen voraussetzt.

Medienpädagogische Handlungsempfehlungen können sich auf verschiedene Zielgruppen beziehen, z. B. auf Spieler, Eltern oder Lehrer, für die jeweils unterschiedliche Maßnahmen vorzusehen sind. Die Gruppe der Spieler – das haben die qualitativen und quantitativen Teile dieses Projekts gleichermaßen gezeigt – ist allerdings nicht über einen Kamm zu scheren. Medienpädagogisches und präventives Handeln zielt zuvorderst auf die breite Masse an Spielern, um insbesondere denjenigen Hilfestellungen zu bieten, bei denen sich eine problematische Nutzung andeutet bzw. abzeichnet. Für die Spieler mit bereits manifestierter problematischer Nutzung (auf eine Etikettierung als „abhängig“ oder „süchtig“ wird an dieser Stelle bewusst verzichtet; gemeint sind alle Spieler mit einem hohen, mit Computerspielen in Verbindung stehenden Leidensdruck) sind entsprechende Beratungs- und Behandlungsangebote zu konzipieren.

Die Gestaltung und mögliche Förderung solcher spezialisierten, oft klinisch-therapeutisch ausgerichteten Stellen kann und soll im Rahmen dieser Studie über die Schilderungen der Experten aus entsprechenden Einrichtungen hinaus (vgl. Kapitel 7.6) nicht diskutiert werden. Die hier aufgezeigten medienpädagogischen Handlungsempfehlungen richten sich vielmehr an die breite Spielerschaft, für die Computerspiele eine relevante Freizeitaktivität sind, für die sie (gern) Zeit aufwenden. Sie sollen in die Lage versetzt werden, einen selbstbestimmten Umgang mit Computerspielen zu pflegen, was eine entsprechende Rahmungs- und Regulierungskompetenz einschließt.

Bei der Formulierung der medienpädagogischen Handlungsbedarfe und -empfehlungen wird berücksichtigt, dass es bereits verschiedene etablierte und erfolgreiche (medien-)pädagogische Projekte, Initiativen und Institutionen gibt, die sich mit der Computerspielenutzung befassen. Im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts wurde eine Bestandsaufnahme aktueller Angebote vorgenommen, die sich mit der computerspielbezogenen Kompetenzförderung im Allgemeinen befassen oder sich speziell auf das Thema exzessive Nutzung konzentrieren. Die Zusammenschau der Projekte, die allerdings keinen An-

spruch auf Vollständigkeit erhebt, findet sich in Anhang 6; auf einzelne Projekte wird im Folgenden beispielhaft verwiesen. Dass es bereits erfolgreiche Ansätze gibt, darf allerdings keinesfalls dahin gehend interpretiert werden, dass das Themenfeld bereits medienpädagogisch ausreichend abgedeckt sei; vielmehr geht es darum, Schwerpunkte und Lücken zu identifizieren und finanzielle Ressourcen sinnvoll zu nutzen.

Die im Folgenden aufgezeigten Handlungsempfehlungen gliedern sich in vier Bereiche. Im ersten Abschnitt (Abschnitt 8.1). werden einige Handlungsempfehlungen formuliert, die auf den kompetenten Umgang der Spieler abzielen. In Abschnitt 8.2 werden Handlungsempfehlungen aufgegriffen, die sich insbesondere an die Eltern richten. Angebots- und anbieterbezogene Handlungsempfehlungen stehen im Mittelpunkt von Abschnitt 8.3. Darüber hinaus werden Handlungsempfehlungen formuliert, die eher auf struktureller Ebene anzusiedeln sind (vgl. Abschnitt 8.4). Eine zusammenfassende Übersicht über die aufgeführten Handlungsempfehlungen findet sich in Tab. 53 am Ende des Kapitels.

8.1 Spielerbezogene Handlungsempfehlungen

Die Potenziale der Spieler erkennen und fördern

In den qualitativen Interviews (mit den Spielern und den Experten) wurde sehr deutlich, dass die Computerspieler oftmals über Kompetenzen verfügen, welche jedoch in der Spielwelt verhaftet bleiben. Manche exzessiven Spieler zeigen den Experten zufolge in den virtuellen Welten eine hohe soziale Kompetenz, z. B. in der Rolle als Gildenführer, können diese jedoch in der realen Welt nicht anwenden bzw. zeigen. Insofern sollten medienpädagogische Ansätze an den (computerspielbezogenen) Potenzialen der Spieler ansetzen und versuchen, diese auszubauen bzw. zu fördern, mit dem Ziel, den Spielern auch Erfolgserlebnisse außerhalb des Spieles zu ermöglichen. Dies setzt vor allem voraus, dass spielbezogene Kompetenzen ernst genommen und von ihnen ausgehend Angebote offeriert werden, in denen die Spieler diese anwenden können. Einige medienpädagogische Projekte weisen bereits in diese Richtung, indem sie – wie beispielsweise die *Initiative Creative Gaming*¹⁰⁸ – das spielbezogene Wissen zum Ausgangspunkt weiterführender kreativer Möglichkeiten (z. B. Herstellung eigener Spiele oder Machinimas) machen.¹⁰⁹

¹⁰⁸ Nähere Informationen zur Initiative finden sich unter: www.creative-gaming.eu.

¹⁰⁹ Siehe hierzu auch die Studie von Pepler/Kafai (2007), die am Beispiel eines Projekts in einem benachteiligten Viertel von Los Angeles zeigen, dass der kreative Umgang mit Computerspielen eine Möglichkeit bietet, dass Jugendliche neben technischen auch soziale und partizipatorische Kompetenzen erwerben können.

Ein weiteres konkretes Projekt ist *Das Computerspiel als erlebnis- und medienpädagogisches Angebot in der Schule*¹¹⁰, das sich an Hauptschüler richtet und darauf abzielt, medienpädagogische und erlebnispädagogische Lernfelder zusammenzubringen (vgl. Pardella/Schlarp/Slegers/Stöwe o. J., S. 1). Die Idee des Projekts basiert auf der Beobachtung, dass die Spielmuster von Computerspielen Parallelen zu erlebnispädagogischen Ansätzen aufweisen, „woraus die Idee entstand einzelne Computerspielelemente in die Wirklichkeit zu übertragen und zu realen Spielelementen um- bzw. auszubauen. [...] Vorhaben des Projektes ist es [sic!] mit dieser Umsetzung den Unterschied zwischen Fiktion – Helden sein im Spiel – und Realität – körperlicher sowie geistiger Einsatz der Schüler in der realen Umsetzung – deutlich zu machen und begreifbar zu machen, dass virtuelle Spielprozesse Zusammenhänge der realen Welt widerspiegeln, aber dennoch nicht die Erfahrungen in der Realität ersetzen können“ (ebd., S. 2). Gemeinsam entwickeln die Teilnehmer Spielszenarien¹¹¹, die an die ihnen bekannten virtuellen Welten angelehnt sind, übertragen diese in die reale Welt und spielen diese nach, was ihnen sowohl kreative als auch erlebnisbezogene Erfahrungen ermöglicht.

Peer-to-Peer-Ansätze ausbauen

Nicht zuletzt mit Blick auf eher schwer erreichbare Zielgruppen ist es darüber hinaus notwendig, geeignete Zugänge und niedrigschwellige Informations- und Beratungsangebote zu konzipieren. Besonders sinnvoll und geeignet scheinen Peer-to-Peer-Ansätze, die sich die Bedeutung und Orientierungsfunktion Gleichaltriger insbesondere in der Phase des Jugendalters für pädagogische, z. B. präventive oder gesundheitsfördernde Zielstellungen zunutze machen (vgl. Kern-Scheffeldt 2005, S. 3 f.; Bauch 1997; Backes 2003). Die Etablierung von Peer-to-Peer-Konzepten entspricht den im Nationalen Aktionsplan „Für ein kindergerechtes Deutschland“ formulierten Empfehlungen für die Qualifizierung von Heranwachsenden.

„Peer-to-Peer“-Qualifizierungen von Kindern und Jugendlichen haben im Vergleich zu von Erwachsenen durchgeführten Maßnahmen große Vorteile: Neben den verstärkten Multiplikations-Effekten in Jugendkulturen, können Peer-Trainerinnen und -Trainer helfen, Generationskonflikte zu lösen oder zumindest zu umgehen. Sie werden auf Grund ähnlicher Kommunikationsebenen von Jugendlichen schneller ernst genommen

110 Das Projekt wird realisiert vom Verein ComputerProjekt Köln e.V. Eine Darlegung der Projektidee, des theoretischen Hintergrundes sowie eine ausführliche Projektbeschreibung finden sich unter: http://www1.fh-koeln.de/spielraum/level3/schulische_medienpaedagogik/00678/index.html.

111 Hierzu erhalten die Teilnehmenden eine „toolbox“ mit verschiedenen Materialien und Figuren, mit denen sie eine Spielszene entwerfen können, die vorab besprochene genretypische Merkmale enthält. Die Teilnehmer sollen sich ein Spielziel und eine Aufgabe überlegen und Regeln und Sanktionen für Regelverstöße entwerfen. Das entwickelte Spielszenario wird in einem zweiten Schritt in die Praxis bzw. von den Teilnehmern selbst in einer Art Rollenspiel umgesetzt.

als Erwachsene. Ferner können sie in Konflikten zwischen Erwachsenen und Jugendlichen vermitteln, da sie die dafür notwendigen Kommunikationskompetenzen erworben und zusätzlich das Vertrauen der Jugendlichen haben und nicht als ‚Verbündete‘ der Erwachsenen gesehen werden.“ (vgl. BMFSFJ 2006, S. 12 f.)

Es geht bei Peer-to-Peer-Ansätzen also nicht darum, dass die Peers als Sprachrohr von Erwachsenen fungieren. Vielmehr sollen sie als authentische Rollenmodelle anderen das übermitteln, was sie in ihrem eigenen Leben aufregend und interessant finden. Peer-Education-Ansätze werden derzeit insbesondere in der Suchtprävention und Gesundheitsförderung eingesetzt, wo sie sich für die Vermittlung von Wissen und zum Teil auch für die Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen als erfolgreich erwiesen haben.¹¹² Daneben gibt es inzwischen auch einige Initiativen zur Ausbildung sogenannter „Medienscouts“, die innerhalb ihrer Peer-Group eine Beratungs- und Vorbildfunktion übernehmen.¹¹³ Weil sich die Beteiligten auf Augenhöhe begegnen und dieselbe Sprache sprechen, wird die Bereitschaft erhöht, sich auf neue Perspektiven und Handlungsvorschläge einzulassen.

Bei genauerer Betrachtung weisen die Peer-to-Peer-Ansätze durchaus Parallelen zu den sozialen Strukturen z. B. in Online-Spielergemeinschaften auf, von denen verschiedene Spieler berichteten, dass sie sich dort auch über nicht-spielbezogene Themen austauschten. Peer-to-Peer-Ansätze scheinen insofern sowohl für Offline- als auch für Onlinekontexte geeignet, sei es im Spiel selbst (z. B. innerhalb der Gilden) oder auf eigens für pädagogische Zwecke konzipierten Onlineplattformen. Ein Beispiel hierfür ist das Projekt *juuuport*, eine Website von Jugendlichen für Jugendliche (www.juuuport.de), die neben einem Forum auch Möglichkeiten der Beratung sowie ein Beschwerdeformular bietet.¹¹⁴ Unter Berücksichtigung der Erfahrungen aus bereits durchgeführten Peer-to-Peer-Ansätzen sollte geprüft werden, inwieweit ein speziell auf Computer- und Videospiele zugeschnittenes Konzept sinnvoll sein und wie ein solches aussehen könnte.¹¹⁵

112 Backes (2003) bezieht sich vor allem auf gesundheitsbezogene Peer-Education-Projekte. Er weist zudem darauf hin, dass Effekte auf der Einstellungs- und Verhaltensebene schwerer zu erzielen und nachzuweisen seien und dass entsprechende Evaluationsstudien notwendig wären. Zu den Grenzen von Peer-Ansätzen siehe u. a. Rohr/Strauß 2010 sowie Bauch 1997.

113 Siehe hierzu zum Beispiel das Projekt MedienscoutsRLP in Rheinland-Pfalz (<http://medienscouts.rlp.de>) sowie das Projekt des Instituts für kulturelevante Kommunikation (IKU). In der Literatur finden sich unterschiedliche Peer-Ansätze, die sich u. a. im Hinblick auf die Eigenschaften der Peers unterscheiden. Peers können einerseits Zugehörige einer bestimmten Sozialgruppe sein, andererseits können sie aber auch „Betroffene“ sein, die anderen von ihren jeweiligen Erfahrungen schildern (vgl. z. B. Rohr und Strauß 2010, S. 4).

114 Das Projekt wird von der Niedersächsischen Landesmedienanstalt (NLM), der Bremischen Landesmedienanstalt (brema), der Medienanstalt Hamburg Schleswig-Holstein (MAHSH) sowie der Landesrundfunkzentrale Mecklenburg-Vorpommern (LRZ) gefördert, die Seite selbst jedoch von Jugendlichen betreut.

115 In ähnliche Richtung weist auch die Ausschreibung der Landesanstalt für Medien in Nordrhein-Westfalen „Medienpädagogische peer-to-peer-Ansätze: Medienscouts – junge Nutzer für junge Nutzer“ vom 8. 10. 2010.

Selbstbestimmten Umgang mit Computerspielen fördern

Ist bereits die Entscheidung für ein zeitintensives Spiel gefallen, müssen die Spieler in die Lage versetzt werden, ihre Spielnutzung aus einer gewissen Distanz zu betrachten, um diese regulieren zu können. Dazu ist zunächst individuelle Reflexionsfähigkeit vonnöten: In den Interviews wurde bei einzelnen Spielern deutlich, dass sie das Spielprinzip sowie die Bindungsmechanismen eines spezifischen Spiels oder Genres erkannt haben. Dies zog bei einigen Spielern die bewusste Entscheidung nach sich, nicht so viel Zeit in ein Spiel zu investieren, wie nötig wäre, um es unter leistungsorientierten Gesichtspunkten zu meistern und z. B. unter die ersten Zehn einer Rangliste o. Ä. zu kommen. Sicherlich setzt diese Entscheidung ein hohes Maß an computerspielbezogenem Wissen sowie Ich-Stärke voraus, um sich dem eigenen Ehrgeiz, dem Sog eines Spiels und dem Druck, der vom sozialen Umfeld ausgehen kann, zu entziehen bzw. diesen Faktoren eine eigene Haltung und Umgangsweise entgegenzusetzen, die von vornherein in Kauf nimmt, dass man möglicherweise ein Spielziel nicht erreichen kann oder nicht zu den Besten gehören wird.

Entscheidend ist aber auch, dass mit dieser Haltung und der bewussten Zeitreduktion auch eine Reduktion des Leistungsdrucks verbunden ist. Man kann hier Parallelen zu anderen Hobbys ziehen, z. B. dem Spielen eines Musikinstrumentes oder dem Ausüben einer Sportart. Auch hier müssen Heranwachsende unter Umständen an einem bestimmten Punkt bewusst (in der Regel sogar gemeinsam mit Eltern, Musiklehrern oder Trainern) die Entscheidung treffen, wie viel Zeit sie in dieses Hobby investieren, ob sie in der obersten Leistungsklasse oder in der Freizeitmannschaft mitspielen wollen und worauf zu verzichten sie bereit sind. Ähnlich wäre auch im Hinblick auf die Nutzung von Computerspielen gemeinsam von Eltern und Kindern abzuwägen, wie viel Zeit das eigene Kind mit diesem Hobby verbringen kann bzw. darf. Einige Computerspieler sind in der Lage, diese Entscheidung eigenverantwortlich zu treffen, während andere stärker auf die Unterstützung ihres unmittelbaren sozialen Umfeldes und insbesondere der Eltern angewiesen sind. Dies setzt wiederum voraus, dass diese Einblicke in die Spielwelten und die Spielmechanismen haben, damit sie gemeinsam mit dem Kind die Vor- und Nachteile abwägen können.

Transferräume schaffen

Sowohl die Befunde aus den qualitativen Interviews mit Spielern und Experten, als auch die bisher angeführten medienpädagogischen Beispiele weisen darauf hin, dass es von zentraler Bedeutung ist, Heranwachsenden Anlässe und Räume zu schaffen, in denen sie ihre Computerspielerfahrungen reflektieren können. In der Regel verbleiben die im Spiel erworbenen Kompetenzen auf einer intramondialen Ebene, d. h. Spieler können bestimmte organisatorische, technische

oder soziale Fähigkeiten mitunter auf andere Spiele, aber nicht auf Situationen außerhalb der Spielwelten übertragen. Hier bedarf es besonderer „Transferräume“¹¹⁶, in denen eine Überführung von Kompetenzen von den Spielwelten in die Realwelt stattfinden kann.

Transferräume können den Spielern die Möglichkeit eröffnen, ihre Computerspielenutzung zu thematisieren, im Hinblick auf Sehnsüchte und verborgene Wünsche zu reflektieren und ihre Nutzung aus einer anderen Perspektive zu betrachten. In den theoretischen Begrifflichkeiten des Projekts ausgedrückt: Spieler können dort die strukturelle Kopplung zwischen der eigenen Persönlichkeit und sozialen Einbettung mit den Potenzialen des Spiels reflektieren. Sie werden auf diese Weise in die Lage versetzt, ihre spielbezogenen Kompetenzen auch in realweltlichen, alltagsbezogenen Situationen zur Anwendung zu bringen, was sich wiederum auf das Selbstbewusstsein und die Ich-Stärke auswirken kann.

Transferräume können unterschiedlich gestaltet und auf unterschiedliche Facetten einer kompetenten Computerspielenutzung ausgerichtet sein. Neben den bereits genannten kreativen, handlungsorientierten oder auf Dialog abzielenden Beispielen lassen sich erlebnispädagogische Ansätze ergänzen, die eine Verbindung zwischen virtuellen und realen Spielwelten herstellen. Ein Beispiel ist das Projekt *dungeon2go – Vom virtuellen Rollenspiel zum realen Kurzabenteuer*¹¹⁷, in welchem der Transferraum derart gestaltet ist, dass die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen sowohl in virtuellen als auch in realen Räumen Spielerfahrungen machen. In ähnliche Richtung weist auch das Projekt *RLjumper* des Instituts Spawnpoint, das Bewegungsabläufe aus populären Computerspielen wie *Secret Maryo Chronicles* oder *Mirror's Edge* in reale Kontexte überträgt.¹¹⁸ Auf diese Weise wird es den Spielern ermöglicht, einerseits ihr Wissen aus und über Computerspiele/n auf die Spielsituation in der Realwelt zu übertragen, andererseits aus dem Spiel herauszutreten und andere, sinnliche Erfahrungen zu machen. Gerade mit Blick auf den intermondialen Transfer von spielbezogenen Kompetenzen sollte das Angebot an Transferräumen erweitert und mit Blick auf die unterschiedlichen Kompetenzbereiche und Potenziale ausdifferenziert werden.

Alternativen bieten

Ein weiteres Ergebnis der quantitativen und qualitativen Erhebungen ist, dass Computerspiele für einen beträchtlichen Teil der Spielerschaft der Ablenkung, dem Zeitvertreib oder auch dem gezielten „Abschalten“ dienen, mithin als

116 Der Raumbegriff ist in diesem Zusammenhang weit gefasst als realer oder gedanklicher Raum, in dem Reflexionsprozesse initiiert oder gefördert werden.

117 Das Projekt wurde von dem ComputerProjekt Köln e.V., dem Institut Spielraum und dem Verein Waldritter e.V. konzipiert und richtet sich an Heranwachsende ab 12 Jahren.

118 Weitere Informationen finden sich unter <http://www.ics-spawnpoint.de/RLjumper.htm>.

Ergänzung zu anderen Aktivitäten – seien es Pflichten oder Freizeit – fungieren können. Problematisch kann dieser Stellenwert von Spielen werden, wenn es an attraktiven Alternativen im Alltag fehlt und die virtuellen Spielwelten umso attraktiver erscheinen. Solche Alternativen zu bieten oder zu helfen, sie als solche zu erkennen, scheint ein zentraler Ansatzpunkt für die Vermeidung von problematischer Computerspielnutzung zu sein, auch weil sie Reflexionsprozesse anstoßen, die zu einer Ich-Stärkung und Selbstakzeptanz im Sinne der von den Experten erwähnten „Schutzfaktoren“ (vgl. Kapitel 7.6.1) beitragen können. Alternativen lassen sich auf drei verschiedenen Ebenen formulieren:

Erstens – und meist im Vordergrund stehend – als Forderungen nach Alternativen im Sinne von „anderen Aktivitäten“, die nicht auf Computerspiele bezogen sind. Christian Pfeiffer, der Direktor des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen e.V., formuliert dieses Ziel sehr prägnant als „Lust auf Leben wecken“¹¹⁹ und meint damit, Angebote zu unterbreiten, die Selbsterfahrung ermöglichen und zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls und der Persönlichkeit beitragen. Auch von den befragten Experten werden erlebnispädagogische Aktivitäten als wichtiger (auch präventiver) Baustein im Rahmen von Gruppentherapien genannt, wobei hier der Fokus auf dem Gruppenerlebnis sowie der Körper- und Sinneswahrnehmung liegt.

Allerdings lassen sich „Alternativen zu Computerspielen“ auch auf anderen Ebenen denken. Um den Vorlieben von Heranwachsenden für virtuelle Spielwelten Rechnung zu tragen, sollten ihnen zweitens auch Alternativen im Sinne von „anderen Spielen“ zur Verfügung stehen. So hat sich inzwischen unter dem Schlagwort „Serious Games“ eine SpieleGattung entwickelt, die die Attraktivität von Computerspielen für die Vermittlung prosozialer, gesundheitsbezogener oder politischer Themen nutzen, mithin pädagogische Ziele verfolgen will (vgl. Ritterfeld/Cody/Vorderer 2009; Lampert/Schwinge/Tolks 2009; Wechselberger 2010). Das Problem besteht allerdings darin, dass sich diese Spiele nur schwer auf dem Markt der kommerziellen Spiele durchsetzen können. Sie verweisen jedoch darauf, dass auch die Debatte über die inhaltliche Qualität von Computerspielen weitergeführt werden muss, in die auch die Anbieter einzubinden sind.

Schließlich gilt es drittens Alternativen im Sinne von „anderen Nutzungsweisen“ zu entwickeln, die bereits im Zusammenhang mit den oben erwähnten „Transferräumen“ angesprochen wurden. In diesen Räumen können Heranwachsenden alternative Umgangsweisen angeboten werden, die wiederum zu einer reflektierteren Nutzung beitragen können. Insbesondere handlungsorien-

119 Siehe hierzu das Interview unter www.schulministerium.nrw.de/BP/Eltern/_Rubriken/Erziehung/Medienmissbrauch/index.html. Auch wenn der Ansatz grundsätzlich geteilt und unterstützt wird, ist kritisch anzumerken, dass hier die in Kapitel 1.2 geschilderte diskursive Abwertung von Computerspielen als „wertlos“ stattfindet, denen „sinnvolle“ Aktivitäten wie Sport und Musik gegenübergestellt werden.

tierte Projekte bieten hier ein hohes Potenzial, da sie an den Kompetenzen und Interessen der Spieler ansetzen und diese zugleich in einen kreativen Zusammenhang übertragen.

8.2 Elternbezogene Handlungsempfehlungen

Eltern stellen neben den Spielern die zweite entscheidende Adressatengruppe dar, wenn es um medienpädagogische Handlungsempfehlungen geht. Gerade im Hinblick auf neuere Medien und Computerspiele ist das Wissen von Eltern über die Mediennutzung ihrer Kinder vergleichsweise gering ausgeprägt und speist sich häufig nur aus der (nicht selten einseitigen) Medienberichterstattung. Andererseits sind es oftmals die Eltern selbst, die ihren Kindern die Medien zugänglich machen, ohne die Konsequenzen für die Heranwachsenden oder den Familienalltag zu bedenken. Meistens werden Computerspiele gleichgültig behandelt oder sie stellen ein brisantes Konfliktthema innerhalb der Familie dar, wie auch aus den Äußerungen der befragten Experten (vgl. Abschnitt 7.6.2) deutlich wurde.¹²⁰ Damit Eltern diese besser einschätzen und ihrer medien-erzieherischen Verantwortung besser nachkommen können, ist es geboten, entsprechende Projekte zu entwickeln, um den Eltern Kenntnisse über Computerspiele zu vermitteln, Selbsterfahrungen zu ermöglichen und damit auch ihre Medienkompetenz zu fördern.

Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenzen von Eltern fördern

Die Kompetenzförderung von Eltern sollte weder den Anspruch haben, computerspielbezogenes Wissen im Sinne von „enzyklopädischen Kenntnissen“ zu vermitteln noch den Erwachsenen das Gefühl geben, sie müssten sämtliche Spiele (an-)gespielt und sich bereits vor der Diskussion mit einem Spieler ein Urteil gebildet haben. Vielmehr gilt es, den Eltern einen niedrigschwelligen Zugang zu Computerspielen zu ermöglichen.

Inzwischen gibt es eine Reihe von Broschüren und Internetangeboten für Eltern, die einen Überblick über verschiedene Computer- und Videospiele sowie pädagogische Tipps für den Umgang im Erziehungsalltag geben. Darüber hinaus gibt es Angebote wie z. B. den *Elterntalk* der Aktion Jugendschutz der Landesarbeitsstelle in Bayern, bei dem sich Eltern auch über Medienerziehungsfragen austauschen können.¹²¹ Zu erwähnen sind auch Angebote, die pädagogi-

120 Vgl. auch Kammerl (2009), der derzeit im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugendliche die „Zusammenhänge zwischen der exzessiven Computer- und Internetnutzung Jugendlicher und dem (medien)erzieherischen Handeln in den Familien“ untersucht.

121 Weitere Informationen finden sich unter: <http://www.elterntalk.net/elterntalk/default.aspx>.

sche Fachkräfte ausbilden, die wiederum ihrerseits Medienfortbildungen für Eltern anbieten. Beispielhaft sind hier das Projekt „*Eltern-Medien-Trainer*“¹²² der Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen, das Projekt „*Eltern-Medien-Lotsen*“¹²³ der TIDE-Akademie in Hamburg und Schleswig-Holstein sowie die „*Initiative Eltern und Medien*“¹²⁴ der Landesanstalt für Medien in NRW (LfM). Diese Art von Angebot zielt darauf ab, nicht nur Informationen zum Thema virtuelle Spielwelten (und andere Medienangebote) zu vermitteln, sondern Eltern zu befähigen, Verständnisbrücken zu den Kindern aufzubauen.

Gerade weil viele Eltern keine oder nur wenige Erfahrungen mit (aktuellen) virtuellen Spielewelten haben, ist es wichtig, dass sie sich nicht nur über diese informieren, sondern ihre Faszinationskraft selbst erleben und erfahren, denn nur auf diese Weise lässt sich die Sichtweise der Kinder und Jugendlichen besser verstehen; dies ist wiederum die Basis für konstruktive Gespräche mit den Heranwachsenden, um sie in einem weiteren Schritt zu einer angemessenen Nutzung anzuregen. Das Ausprobieren von Spielen kann beispielsweise in einem geschützten Raum passieren, in dem Eltern die Möglichkeit erhalten, (erste) eigene praktische Erfahrungen mit Computerspielen zu machen. Dieser Ansatz wird bereits erfolgreich in Form der *Eltern-LAN* umgesetzt.¹²⁵ Bei dieser Veranstaltungsreihe werden Eltern sowie Pädagogen in das weite Feld der Computerspiele eingeführt und erhalten die Möglichkeit, Spiele auszuprobieren, zu bewerten und darüber zu diskutieren. Ziel derartiger Angebote ist es, Eltern Einblicke in das Thema zu geben, sie sowohl für die Potenziale als auch für die Risiken zu sensibilisieren und sie in die Lage zu versetzen, reflektiertere Entscheidungen im Kontext ihrer Medienerziehung zu fällen. Auszubauen wäre in diesem Zusammenhang insbesondere die Vermittlung von Wissen an die Eltern, wie sie medienerzieherische Konzepte in ihren jeweiligen Erziehungsalltag integrieren können. Neben konkreten Handlungsempfehlungen müssen dazu auch (neue) Strategien der Elternarbeit und -ansprache entwickelt werden, um möglichst auch diejenigen zu erreichen, die noch nicht für dieses Thema sensibilisiert sind.

Intergenerationalen Dialog über Computerspiele fördern

Neben den informations- und erfahrungsorientierten Angeboten sind Ansätze, die auf den Dialog zwischen Eltern und Kindern setzen, ein wesentlicher medienpädagogischer Ansatzpunkt, um problematischen Nutzungsweisen früh-

122 Weitere Informationen unter <http://www.eltern-medien-trainer.de>.

123 Informationen unter <http://www.tidenet.de/akademie/elternmedienlotse/elternmedienlotse.html>.

124 Weitere Informationen zur Initiative finden sich unter: <http://www.medienkompetenz-portal-nrw.de/medienkompetenz/elternundmedien/projektinfo.htm>.

125 Die *Eltern-LAN* ist ein Projekt von Turtle Entertainment, spielbar.de, ComputerProjekt Köln e.V. und Institut Spielraum.

zeitig entgegenzuwirken. Mit dem Projekt *Meeting of minds: Cross-Generational Dialogue on the Ethics of Digital Life*¹²⁶ wurde 2009 in den USA ein entsprechendes Konzept für eine onlinebasierte Diskussion entwickelt, die von Eltern, Lehrern und Heranwachsenden gemeinsam gestaltet wurde und innerhalb von drei Wochen über 2.500 Kommentare umfasste. Wünschenswert und Erfolg versprechend wäre eine Übertragung des Konzepts auf Deutschland, mit dem Fokus auf Computerspiele. Hierfür könnten die Themen, die im ursprünglichen Konzept Fragen nach Identität, Privatheit, Glaubwürdigkeit, Partizipation und Autorenschaft in digitalen Räumen umfassten, für den Bereich der Computerspiele angepasst werden. Denkbar wäre beispielsweise der Austausch über Themen wie die Faszination von digitalen Spielen oder das Verhältnis von spielbasierten zu anderen Kontakten und Freundschaften. Auch das gemeinsame Erarbeiten von Strategien, um gefährdeten Computerspielern aus dem eigenen sozialen Umfeld zu helfen und ihnen Alternativen zu bieten, könnte einen Anknüpfungspunkt für Diskussionen bieten.

Ein weiteres gelungenes Beispiel, einen solchen Dialog zu initiieren und zu fördern, ist die *ComputerSpielSchule*¹²⁷ in Leipzig, in der Kinder mit ihren Eltern, aber auch mit Pädagogen Spiele erproben und gemeinsam spielen können. Die Schule sieht sich explizit als „Verbindungselement“ zwischen den Generationen. Ziel ist es, dass die Kinder ihre im Spiel erworbenen Kompetenzen an die Erwachsenen weitergeben, ihnen erklären, wie die Spiele funktionieren und sich darüber als Experten erfahren. Die Eltern wiederum sollen die Spielwelten ihrer Kinder kennenlernen, mit ihnen gemeinsam spielen und Fragen stellen: „Eltern sollen hinsehen, was ihre Kinder spielen, denn nur so kann der Streit, der sich in vielen Familien am Computerspielen der Kinder entzündet, verringert werden“ (Warkus, o. J.). Um die Chance zu erhöhen, dass Eltern ihre Kinder begleiten, ist der Eintritt in die Schule kostenfrei, wenn die Kinder einen Eltern- oder Großelternteil mitbringen, andernfalls kostet der Besuch einen Euro pro Stunde. Sinnvoll und zu prüfen wäre, ob und unter welchen Bedingungen dieses Konzept auch in andere Städte oder Regionen übertragen werden kann.

126 Das Projekt wurde gemeinsam von Global Kids, dem GoodPlayProject an der Harvard Universität und Common Sense Media entwickelt.

127 Das Projekt wird koordiniert von Prof. Dr. Hartmut Warkus von der Universität Leipzig. Unterstützer sind die Universität Leipzig, die Stadt Leipzig, die Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur sowie die Leipziger Messe GmbH. Nähere Informationen finden sich unter: <http://www.uni-leipzig.de/~comp/CSl/index.html>.

8.3 Angebots- und anbieterbezogene Handlungsempfehlungen

Neben der Nutzerseite, also den Computerspielern und ihrem familialen bzw. sozialen Umfeld, müssen Handlungsempfehlungen auch die Angebotsseite einbeziehen. Die Entwickler und Publisher von Computerspielen haben wesentlichen Einfluss darauf, wie die digitalen Spielumgebungen gestaltet sind und welche Spielmechanismen welche Arten von Fertigkeiten belohnen. Auch wenn es keine eindeutigen direkt-deterministischen „Wirkungen“ bestimmter Spieldesign-Entscheidungen gibt, weil sich die kompetenzfördernden sowie die schädlichen Potenziale des Computerspiels immer erst in Prozessen der strukturellen Kopplung zwischen Spieler und Spiel entfalten, sollten die Anbieter doch anerkennen, dass sie populäre Medien zur Verfügung stellen, die sich nicht allein nach marktlich-kommerziellen Kriterien in der Gesellschaft bewähren sollten. Hierzu ist ein ständiger Austausch über die gesellschaftliche Verantwortung der Branche notwendig, beispielsweise in Form von „runden Tischen“ mit den verschiedenen Ziel- und Anspruchsgruppen, der auch in (Selbst-)Verpflichtungen auf bestimmte Maßnahmen oder Instrumente münden sollte.

Die Potenziale der Spiele erkennen und fördern

Nicht zuletzt die Spielanalysen haben gezeigt, dass Computerspiele sehr verschieden und facettenreich sind. Jede Spielgattung sowie jedes Spiel hält ganz unterschiedliche Potenziale bereit, doch ob und inwieweit diese zu einer Kompetenzförderung auf Seiten der Nutzer beitragen oder inwieweit informelle Bildungsprozesse stattfinden, hängt von spiel-, personen- und kontextbezogenen Faktoren ab. Kompetenzfördernde Potenziale der Spiele nutzbar zu machen, ohne den Spielspaß zu reduzieren, ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Zudem sind Spiele gerade wegen ihres zweckfreien Charakters oft so attraktiv. Digitale Spiele sind ein Medienangebot, mit dem bestimmte Zielgruppe erreicht werden können, z. B. die spielaffinen Jugendlichen (insbesondere die Jungen, die vielen Studien zufolge als Risikogruppe für gefährdetes bzw. problematisches Spielen identifiziert wurden), indem an ihre alltägliche Mediennutzung angeknüpft wird. Auch für digitale Spiele gilt – ebenso wie für andere Medienangebote –, dass ihr Bildungspotenzial insbesondere dann ausgeschöpft wird, wenn sie in ein konkretes pädagogisches Setting integriert werden: „All diese Lernpotenziale können sich jedoch nur voll entfalten, wenn wir einerseits von einem maßvollen Umgang mit Computerspielen ausgehen und andererseits Reflektionsprozesse anstoßen und unterstützen“ (Parella/Schlarp/Slegers/Stöwe o. J., S. 4).

Transparenz bezüglich der Bindungsfaktoren von Computerspielen herstellen

Wie die Spielanalysen und Ergebnisse vor allem der qualitativen Interviews zeigen, sind insbesondere Online-Rollenspiele und Simulationen derart komplex, dass erfolgreiches Spielen einen hohen zeitlichen Aufwand voraussetzt. Hinzu kommen unter Umständen ausgeklügelte Belohnungsmechanismen, die den Spieler länger im Spiel halten bzw. zu Wiederholungsversuchen animieren sollen – auch als Teil von Geschäftsmodellen der Anbieter. Komplexität und Bindung an das Spiel sind in gewisser Hinsicht Qualitätsmerkmale, weil diese Merkmale bestimmte Zielgruppen ansprechen und deren Spielspaß erhöhen. Allerdings tragen sie zum Risiko bei, dass die Bindungskräfte eines Spiels zu stark werden und der Spieler andere Verpflichtungen und Lebensbereiche (z. B. Schule, Familie, Hobbys, Freunde) vernachlässigt.

Im Sinne einer aufgeklärten Mediennutzung wäre daher, bereits *vor* der Spielauswahl bzw. Kaufentscheidung zu überlegen, wie viel Zeit man in Computerspiele investieren muss, kann und will, und inwieweit sich das Computerspiel mit anderen Lebensbereichen vereinbaren lässt. Dies setzt auf Seiten der Spieler, aber auch bei Eltern, die ihren Kindern die Spiele kaufen, neben dem Wissen über Spielmechanismen, eine reflektierte Auswahl und Kaufentscheidung voraus, die von verschiedenen Seiten unterstützt werden muss. Hinweise in den Spielkritiken von Fachmagazinen, auf Spielverpackungen oder auf Downloadportalen, die darauf verweisen, dass bestimmte Spiele nicht unterbrechbar sind oder kein konkretes Spielziel haben, quasi unendlich und damit zeitbindend sind, könnten entsprechende Informationen für die Kaufentscheidung liefern.¹²⁸ Dass Spiele oftmals nicht gekauft, sondern über Freunde weitergereicht werden oder an andere Anwendungen, wie z. B. Netzwerkplattformen, geknüpft sind (siehe das Beispiel *FarmVille*) erschwert die Umsetzung solcher Empfehlungen. Aber auch hier könnten Spielkritiken (ob von den Anbietern oder den Spielern selbst), die auf das notwendige Zeitinvestment eingehen, durchaus hilfreich sein. In jedem Fall sollte vermieden werden, die Zeitaspekt als Qualitätsmerkmal herauszustellen.

Eine Anlaufstelle für Spielkritiken und -empfehlungen ist die interaktive Plattform *spielbar.de* von der Bundeszentrale für politische Bildung. Auf der Plattform gibt es u. a. pädagogische Beurteilungen von Computerspielen, die auch kommentiert werden können. Das Angebot richtet sich an Pädagogen,

128 In dieser Hinsicht ist auch der Verlauf einer im August 2010 vor einem amerikanischen Gericht eingereichten Klage interessant: Ein Spieler des MMORPGs *Lineage II* hat den Anbieter, die koreanische Firma NCsoft verklagt, weil sie ihn nicht darauf hinwies, dass das Spielen gefährlich sein könnte. Der Kläger, der zwischen 2005 und 2009 über 20.000 Stunden im Spiel verbrachte, argumentiert, er sei „unable to function independently in usual daily activities such as getting up, getting dressed, bathing or communicating with family and friends“ (Kravets 2010, o. S.).

Eltern und Gamer und will den Austausch zwischen Spielern und Nichtspielern fördern. Im Kontext der Sensibilisierung für zeitbezogene Aspekte der Computerspielenutzung wäre anzuregen, dass auf spielbar.de veröffentlichte Kritiken diese Thematik berücksichtigen.

Entwicklung technischer Applikationen zur (Selbst-)Kontrolle der eigenen Computerspielenutzung

Im Hinblick auf die Herstellung von Transparenz sind allerdings auch die Anbieter bzw. Entwickler von Spielen zu adressieren, weil sie die entsprechenden Spielfunktionen und -prinzipien im Spieldesign ihrer Angebote vorsehen. Die unlängst bekräftigte Forderung der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK)¹²⁹, dass die Spieleindustrie Mechanismen zur Verfügung stellen sollte, die zeitlich exzessive Nutzung nicht auch noch belohnen, weist in diese Richtung: Diskutiert – und teilweise auch schon erprobt¹³⁰ – werden insbesondere Instrumente, nach einer gewissen Spieldauer keinen Spielfortschritt mehr zu gewähren oder die Fähigkeiten der Spielfigur kontinuierlich zu reduzieren. Diese und weitere Ansätze der „Steuerung durch Software“ sollten im Dialog mit den Anbietern weiterentwickelt und im Hinblick auf ihre Wirksamkeit evaluiert werden.

8.4 Strukturelle Handlungsempfehlungen

Die Vermittlung von Medienkompetenz findet in einem gesellschaftlichen Feld statt, das eine Vielzahl von Interessen und Akteuren umfasst, die unterschiedlich stark institutionalisiert, also personell, finanziell und organisatorisch auf Dauer ausgerichtet sind. Das letzte Bündel von Handlungsempfehlungen bezieht sich auf diese eher strukturelle Ebene, auf der das Umfeld geschaffen und gesichert wird, durch das konkrete medienpädagogische Arbeit überhaupt erst erfolgreich geleistet werden kann.

Bestehende Angebote nutzen und weiterentwickeln

In den bisherigen Ausführungen wurde deutlich, dass es bereits einige ambitionierte medienpädagogische Projekte gibt, die handlungs- und erlebnisorientierte Ansätze zur Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Computerspiele entwickeln und umsetzen. Allerdings ist Skepsis angebracht hinsichtlich der

129 Vgl. den entsprechenden Beschluss unter http://www.jfmk2010.de/cms2/JFMK_prod/JFMK/de/bes/JFMK_-_17._und_18._Juni_in_Schwerin/TOP_8.1_Jugendmedienschutz_Abhangigkeit_von_Computer_spielen.pdf.

130 In der Beta-Version des MMORPGs *Final Fantasy XIV* werden z.B. Mechanismen erprobt, nach acht Stunden Spielzeit die gewonnenen Erfahrungspunkte graduell zu verringern (vgl. <http://www.ffxivcore.com/topic/11964-surplus-and-you-komoto-speaks>).

Breitenwirkung dieser Projekte, der Erreichbarkeit bestimmter Zielgruppen sowie im Hinblick auf die Nachhaltigkeit von konkreten Maßnahmen. Wie die Zusammenschau der verschiedenen Praxisprojekte zeigt (vgl. Anhang 6), sind diese an eine überschaubare Anzahl von Initiativen, Institutionen und Vereinen¹³¹ geknüpft, deren Reichweite aufgrund unzureichender finanzieller und personeller Ressourcen zumeist auf die kommunale oder regionale Ebene begrenzt bleibt bzw. die nur punktuell ihre Zielgruppen bedienen können. Um die Breitenwirkung dieser Maßnahmen zu erhöhen, wäre es sinnvoll und zweckmäßig, wenn diese Initiativen und Projekte auch auf andere Bundesländer ausstrahlen und sogenannte Best-Practice-Beispiele auf breiter Ebene adaptiert würden. Dies setzt allerdings eine genaue Dokumentation der Projekte und idealerweise eine begleitende Evaluation voraus, die Aufschluss über den Erfolg bzw. die Qualität eines Projekts geben könnte, was wiederum mit erhöhten Projektkosten verbunden ist. Sinnvoll wäre in diesem Zusammenhang eine Bestandsaufnahme und Bündelung von erprobten Konzepten und Projektbeispielen sowie eine Vernetzung der zu oder mit Computerspielen arbeitenden Akteure.

Die Finanzierung von medienpädagogischen Projekten ist ein Problem, das nicht nur für das Thema Computerspiele, sondern allgemein für die medienpädagogische Praxis sowie für die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit virulent ist. Dass es bereits einige gelungene Projektbeispiele gibt, darf nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, dass weiterer bzw. kontinuierlicher Handlungs- und Finanzierungsbedarf besteht. Zum einen, um die finanzielle Basis von erfolgreichen Konzepten zu sichern, zum anderen, um das Angebot an pädagogischen Projekten ausweiten zu können, um möglichst viele Heranwachsende und relevante Zielgruppen zu erreichen. Sinnvoll und wichtig wäre, auf gelungenen Konzepten und bereits entwickelten Strukturen aufzubauen und durch Weiterfinanzierung von bewährten Konzepten eine nachhaltige medienpädagogische Arbeit zu unterstützen.

Teilweise wird medienpädagogischen Konzepten mit dem Vorwurf begegnet, dass sie mit ihren Projektaktivitäten die Computerspielindustrie unterstützen würden, indem sie Kinder und Jugendliche unter dem Deckmantel der pädagogischen Absicht frühzeitig an die Computerspielenutzung heranzuführen, wenn nicht gar dazu verführten. Hier gilt es, einem offensichtlich weitverbreiteten Missverständnis entgegenzuwirken, dass medienpädagogische Projekte bestehende Probleme wie exzessive Computerspielenutzung bagatellisieren oder ihnen gar Vorschub leisten. Vielmehr knüpfen handlungs- und erlebnisorientierte Projekte an die Lebenswelt der Jugendlichen an, indem sie ihre positiven wie auch negativen Erfahrungen mit Computerspielen zum Thema machen.

131 In manchen Fällen hängt ein Projekt auch nur an dem Engagement einer Einzelperson.

Erfolgreiches medienpädagogisches Handeln setzt jedoch gesellschaftliche Akzeptanz und Unterstützung voraus. Dazu zählt auch, dass der Diskurs nicht einseitig und vor allem über die Köpfe der Spielerinnen und Spieler hinweg geführt wird, sondern diese die Möglichkeit erhalten, ihre Sichtweisen und Kompetenzen in die Debatte einbringen zu können.

Vernetzung fördern

Exzessive Nutzung und Abhängigkeit von Computerspielen wird aktuell in unterschiedlichen akademischen Disziplinen und Öffentlichkeiten verhandelt. Es berührt neben Politik und Wissenschaft auch diverse Professionen, wie z. B. Medienpädagogik, Suchtprävention sowie Familien- und Erziehungsberatung, die in der Praxis noch unverbunden sind und eher selten miteinander kooperieren. In den Experten-Interviews zeigte sich sehr deutlich, dass die Beratungsstellen als bedeutsame Anlaufstellen fungieren, von denen aus Ratsuchende unter Umständen auch an andere Einrichtungen wie z.B. Erziehungs- und Familienberatungsstellen oder Psychotherapien verwiesen werden. Um diese Aufgabe erfüllen zu können, bedarf es des Austauschs und der Kooperation verschiedener Institutionen und Experten, die ihre jeweiligen Kompetenzen einbringen. Die Etablierung entsprechender Netzwerke wäre deswegen wünschenswert. Diese könnten durchaus niedrigschwellig und auf lokaler Ebene¹³² beginnen, benötigen aber für die Verstetigung und die überregionale Reichweite eine organisatorische Struktur und finanzielle Unterstützung. Dies gilt umso mehr, wenn nicht nur Experten miteinander vernetzt werden, sondern auch die weiteren Beteiligten, d. h. insbesondere Eltern, Lehrer, Heranwachsende und Anbieter, in den Austausch eingebunden werden sollen. Eine wichtige Empfehlung ist daher, die Etablierung und Verstetigung von Vernetzungsinitiativen zu fördern.

Folgt man einer der befragten Expertinnen, besteht in diesem Zusammenhang zudem eine grundlegende Aufgabe darin, vorherrschende (meist medial vermittelte) Stereotype aufzubrechen, die sich in der Praxis als hinderlich erweisen:

„Im Grunde genommen, wäre es eigentlich für die Entwicklung von Kindern, für eine umfassende Präventionsarbeit, für eine umfassende Medienkompetenzarbeit sehr wichtig, dass wirklich die Seiten alle miteinander Hand in Hand arbeiten. Und stattdessen [zitiert] die mediale Berichterstattung [...] im Grunde genommen Suchttherapeuten so [...], als ob die sagen würden, Computerspiele sind grundsätzlich schlecht und das ist alles ganz furchtbar, und die Sachen müssen sofort abgeschafft werden [lacht], also Computer, Internet und so müssten am besten wieder abgeschafft werden. Und

132 Ein Netzwerk auf lokaler Ebene stellt beispielsweise der Arbeitskreis *AK Enter-Control-Escape* in Hamburg dar, in dem verschiedene Vertreterinnen und Vertreter aus der Forschung und Praxis sowie aus der Suchtprävention und Beratung zusammenkommen und ihre Erfahrungen miteinander teilen.

Medienpädagogen wiederum [werden] so dargestellt [...], als ob die nur sagen würden, ist alles super, gar keine Probleme, alles perfekt ... [es] entsteht so ne Diskrepanz, die [...] in der Realität eigentlich gar nicht unbedingt in dem Ausmaß da ist. Und das ist etwas, was mich belastet, weil ich glaube, das hemmt uns. Und das hemmt letzten Endes sozusagen auch unsere gesellschaftliche Entwicklung in Bezug auf Medienkompetenz.“ (E1)

Verstärkung medienpädagogischer Öffentlichkeitsarbeit

Aufgebrochen werden könnten diese Stereotype sicherlich durch eine verstärkte medienpädagogische Öffentlichkeitsarbeit sowie eine ausgewogenere Medienberichterstattung, in der nicht nur die Alarmisten zu Worte kommen, sondern auch diejenigen, die die Computerspiele als Teil von Jugendkultur anerkennen bzw. auch die Jugendlichen selbst. Wenngleich ein problematischer Umgang mit Computerspielen auftreten kann – und für den jeweiligen Einzelnen und sein Umfeld auch mit Konflikten und Handlungsdruck verbunden ist – führt doch die überwiegende mediale Fokussierung auf besonders spektakuläre Fälle dazu, dass Eltern verunsichert sind und sich die Heranwachsenden unverstanden fühlen. Beides behindert eine sachliche, reflektierte Auseinandersetzung, die sowohl den Spielen, aber auch der überwiegenden Anzahl der Spieler und ihrem Spielverhalten angemessen wäre.

In der Einleitung dieser Studie wurde zudem gezeigt, dass sich die Debatten über Computerspiele und ihre Folgen oft an diskursiven Polarisierungen wie „real vs. virtuell“ oder „wertvoll vs. wertlos“ entzünden. Zur Strukturierung von Argumenten mögen solche Zuspitzungen hilfreich sein, doch sie werden problematisch, wenn daraus Schlussfolgerungen gezogen werden, die den Grautönen und Zwischenstufen nicht gerecht werden. Auch in dieser Hinsicht kann eine besser ausgestattete medienpädagogische Öffentlichkeitsarbeit dazu beitragen, die unterschiedlichen Stimmen und Sichtweisen deutlich zu machen und gerade denjenigen Gehör zu verschaffen, die Computerspiele weder pauschal verurteilen noch sie als „folgenlos“ darstellen. Dies schließt insbesondere mit ein, die Erfahrungen und Einschätzungen von Jugendlichen aufzunehmen und in die Diskurse zu transportieren, weil es dieser Gruppe oft schwer fällt, sich in breitere gesellschaftliche Auseinandersetzungen einzubringen.

Tabelle 53: Zusammenfassung der Handlungsempfehlungen

Spielerbezogene Handlungsempfehlungen	
Selbstbestimmten Umgang mit Computerspielen fördern	– Spielbezogenes Wissen als Ausgangspunkt für weiterführende kreative Umgangsweisen nehmen – Informationsangebote und Reflexionsmöglichkeiten bieten
Zielgruppenspezifische Angebote ausbauen	– Medienpädagogische Projekte für bestimmte Zielgruppen (z. B. die spielaffinen Jungen) anbieten und an der jeweiligen alltäglichen Mediennutzung anknüpfen. – Peer-to-Peer-Ansätze weiterentwickeln, in denen Gleichaltrige als Rollenvorbilder fungieren
Transferräume schaffen	– Spielbezogene Kompetenzen ernst nehmen und von ihnen ausgehend Möglichkeiten anbieten, in denen die Spieler diese anwenden können
Alternativen bieten	– Andere, nicht computerspiel- oder medienbezogene Aktivitäten (z. B. erlebnispädagogische Angebote) bereitstellen – Andere Spiele mit hohem Kompetenzförderungspotenzial (z. B. Serious Games) anbieten – Andere Nutzungsweisen anregen, die eine reflektierte Auseinandersetzung mit den Spielen ermöglichen
Elternbezogene Handlungsempfehlungen	
Medienkompetenz und medienpädagogische Kompetenzen fördern	– Informationsangebote für Eltern formulieren – Niedrigschwellige Zugänge und Möglichkeiten anbieten, um Spiele auszuprobieren, zu bewerten und darüber zu diskutieren – Konzepte zur Integration medienbezogener Erkenntnisse und Ansätze in den jeweiligen Erziehungsalltag entwickeln – Innovative Strategien der Elternarbeit und -ansprache zur Sensibilisierung konkreter Zielgruppen entwickeln – Dialog zwischen Eltern und Kindern fördern
Angebots- und anbieterbezogene Handlungsempfehlungen	
Potenziale der Spiele ausschöpfen	– Kompetenzfördernde Potenziale der Spiele nutzbar machen, ohne den Spielspaß zu reduzieren.
Transparenz bezüglich der Bindungsfaktoren von Computerspielen herstellen	– Hinweise für Spieler und Eltern über die zeitliche Bindung eines Spiels bereitstellen – Exzessive Nutzung nicht als Qualitätsmerkmal eines Spiels herausstellen
Technische Applikationen zur (Selbst-) Kontrolle der eigenen Computerspielnutzung entwickeln	– Möglichkeiten bieten, ein Spiel zu einem beliebigen Zeitpunkt zu unterbrechen – Anbieterseitig Einstellungen vorsehen, die Spielbindung und Erfolg bzw. Belohnung entkoppeln
Strukturelle Handlungsempfehlungen	
Bestehende Angebote weiterentwickeln und ausbauen	– Bestandsaufnahme und Bündelung von erprobten Konzepten, Projektbeispielen und Materialien vornehmen – Best-Practice-Beispiele auf überregionaler/bundesweiter Ebene sichten und adaptieren – Erprobte Konzepte und bereits entwickelte Strukturen evaluieren und weiterentwickeln – Ausreichende finanzielle Ressourcen zur Verstetigung erfolgreicher Ansätze bereitstellen
Vernetzung fördern	– Vernetzung von Akteuren aus Politik, Wissenschaft, Medienpädagogik, Suchtprävention, Psychotherapie, Familien- und Erziehungsberatung fördern und verstärken – Eltern, Lehrer und Heranwachsende bei der Aufklärung und Weiterentwicklung medienpädagogischer Maßnahmen einbeziehen
Medienpädagogische Öffentlichkeitsarbeit verstärken	– Sachliche Berichterstattung statt Fokussierung auf spektakuläre Einzelfälle anmahnen – Medienpädagogische Erkenntnisse und Forderungen breiter vermitteln – Gesellschaftliche Debatten breiter führen, insbesondere Spieler in den öffentlichen Diskurs über Computer- und Videospiele einbinden

9 Zusammenfassung und Fazit

Jan-Hinrik Schmidt, Claudia Lampert, Jürgen Fritz

9.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Computerspiele sind ein wichtiger Bestandteil gegenwärtiger Lebenswelten – nicht nur von Jugendlichen, sondern auch von einer wachsenden Zahl von Erwachsenen. Die Möglichkeiten, die digitale Spiele bieten, haben sich im Lauf der vergangenen Jahre und Jahrzehnte deutlich verändert. Wenn man möchte, kann man heute zu jeder Zeit und weltweit mit oder gegen andere Spieler spielen, oder auch über digitale Spiele neue Beziehungen aufbauen oder bestehende Kontakte pflegen. Allerdings können sich diese neuen Möglichkeiten auch als Risiken erweisen: Eine attraktive Spielwelt mit ausgefeilten Belohnungsmechanismen, persistenten Spielstrukturen und sozialen Bindungsfaktoren kann unter ungünstigen Bedingungen dazu führen, dass die Spieler sich in den Spielen verlieren und ihre Nutzung nicht mehr kontrollieren können.

Während die öffentliche Diskussion vor allem um die Frage kreist, ob man im Falle einer exzessiven, mithin problematischen Nutzung von einer Sucht im klinischen Sinne sprechen kann, befasst sich die vorliegende Studie mit einer breiter angelegten Fragestellung. Es wird rekonstruiert, welche Faktoren einer problematischen Nutzung Vorschub leisten, aber auch, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die Spiele fordern und möglicherweise auch fördern. Um diese Perspektiven angemessen berücksichtigen zu können, wurde ein theoretisches Modell formuliert, das Computerspielen als dynamischen Prozess versteht, der sich im Zusammenspiel bzw. der strukturellen Kopplung des jeweiligen Spiels, der individuellen Voraussetzungen auf Seiten des Spielers sowie des Kontextes, in dem das Spielen stattfindet, vollzieht.

Ausgehend von diesen theoretischen Gedanken wurde ein multiperspektivischer empirischer Zugang konzipiert, der Spielanalysen mit quantitativen und qualitativen Befragungen (von Spielern und Experten aus der Beratung) kombiniert. Auf diese Weise ist es möglich, Bezüge zwischen den Spielen und den Spielern zu identifizieren und das Zusammenspiel zwischen den verschiedenen

Faktoren besser zu verstehen. Die Studie nimmt zudem nicht nur eine, sondern verschiedene SpieleGattungen in den Blick und arbeitet Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen diesen heraus. Darüber hinaus bietet sie erstmals repräsentative Daten zu deutschen Computerspielern ab 14 Jahren, ihren Nutzungsweisen und ihren Präferenzen.

Zu den Ergebnissen im Einzelnen: Computerspiele werden insbesondere von Jüngeren und jungen Erwachsenen genutzt, wenngleich ein Drittel der Computerspieler in Deutschland inzwischen älter als 40 Jahre ist. Die durchschnittliche Nutzungsdauer liegt bei sechs Stunden pro Woche, fällt aber bei Männern und in der Altersgruppe der Unter-30-Jährigen höher aus. Das beliebteste Genre ist das der Knobel- und Denkspiele, das mehr als ein Drittel der Computerspieler zumindest ab und zu spielt. Jeweils etwa ein Viertel der Computerspieler nutzt zumindest gelegentlich Sport- und Rennspiele oder auch Strategie- bzw. Managementspiele und Simulationen. Die Abenteuer- und Rollenspiele, unter die auch die onlinebasierten „Massively Multiplayer Online-Role-playing Games“ (MMORPG) fallen, werden von etwa 13 Prozent aller Computerspieler, aber von mehr als 20 Prozent der unter 30-Jährigen gespielt. Mit Blick auf die Motivationen zeigt sich bestätigt, dass die meisten Spieler in erster Linie Spaß haben und sich unterhalten lassen wollen. Computerspiele werden eher selten dazu genutzt, um explizit zu lernen und zu trainieren, oder auch um der realen Welt zu entfliehen.

Aus den qualitativen Interviews, für die insgesamt 40 Personen im Alter von 14 bis 27 Jahren befragt wurden, ergeben sich interessante Erweiterungen dieser Befunde. Das gemeinsame Erlebnis und die Kommunikation mit anderen stehen demzufolge im Vordergrund des Spielens, das letztlich vor allem eine soziale Angelegenheit ist. Die Möglichkeiten zum vernetzten Spielen stellen besondere Anforderungen an die Spieler. Einige können diese für sich nutzen und soziale Kompetenzen erproben und erweitern, während andere sich durch soziale Verpflichtungen, die aus dem gemeinsamen Spielen folgen können, eher unter Druck gesetzt fühlen und mitunter darauf verzichten.

Der Vergleich von unterschiedlichen Computerspielgenres in den verschiedenen qualitativen und quantitativen Modulen zeigt, dass es zwar deutliche Unterschiede in den Anforderungsstrukturen und Bindungsfaktoren gibt, dass sich diese aber nicht auf der Genre-Ebene in „problematisches“ oder „kompetenzförderndes“ Spielverhalten übersetzen lassen. Bestimmte Belohnungsmechanismen, die eine wiederholte Beschäftigung bzw. Aufgabenerledigung nahelegen, oder eine persistente Spielwelt, in der sich auch ohne aktives Tun des Spielers bestimmte Dinge ereignen, finden sich in ganz unterschiedlichen Genres. Gerade durch die Veränderungen im Bereich des onlinebasierten Spielens, in denen einerseits komplexe Spielwelten mit einer Vielzahl von simultan tätigen Spielern, andererseits niedrigschwellige „social games“ im Kontext von

sozialen Netzwerkplattformen immer beliebter werden, kommt es zu einer genreübergreifenden Konvergenz von Spielmechanismen und -funktionen.

Für mögliche positive wie negative Folgen des Computerspiels sind somit weniger die Genre-Merkmale per se ausschlaggebend, sondern vielmehr Aspekte, die sich in verschiedenen untersuchten Genres wiederfinden lassen. Neben der Unterstützung von sozialen Prozessen im Sinne des gemeinsamen (kooperativen oder kompetitiven) Spiels sind hier vor allem die Zeitstrukturen und -rhythmen zu nennen. Gezeigt wurde, dass Computerspiele in mehrfacher Hinsicht ein zeitliches Phänomen darstellen: Gerade komplexe Spiele erfordern zunächst einmal Zeit, um sich ihre Möglichkeiten zu erschließen und die Spielziele zu meistern. Die Spieldauer allein stellt noch kein Risiko dar, die Spiele haben jedoch eigene (und jeweils unterschiedliche) Zeitstrukturen, die sich auf die Nutzung auswirken und mitunter mit anderen Zeitrhythmen kollidieren. Im schlechtesten Fall unterwirft sich der Spieler den spielbezogenen Zeitstrukturen mit entsprechenden negativen Folgen für seinen Alltag. Das reflektierte Abwägen von Alternativen und die Einbettung des Spiels in den Alltag sind hingegen Anzeichen für eine selbstbestimmte Nutzung.

Problematisch wird die Nutzung dann, wenn der Spieler sie selbst nicht mehr kontrollieren kann und es zu unerwünschten Folgen kommt. Im Rahmen der Repräsentativbefragung wurde dies unter Verwendung der KFN-CSAS-II-Skala untersucht: Demnach zeigen 98,6 Prozent der Computerspieler ein unauffälliges Spielverhalten, 0,9 Prozent würden als gefährdet gelten und 0,5 Prozent als abhängig, wobei der Anteil der letzten beiden Gruppen unter den 14- bis 19-Jährigen etwas höher ist. Aufgrund der Stichprobengröße ergeben diese geringen prozentualen Anteile auch nur sehr kleine absolute Fallzahlen, sodass weitere Unterscheidungen oder Korrelationen nur mit Vorsicht zu interpretieren sind, beispielsweise mit Blick auf die nicht signifikanten Unterschiede zwischen den Geschlechtern oder zwischen Gruppen mit unterschiedlichem formalen Bildungsgrad. Quantitative Befragungen müssten deutlich größere Stichproben umfassen, um auch für die – gemessen an der gesamten Computerspielerenschaft sehr kleine – Gruppe der Personen mit problematischem Computerspielverhalten repräsentative Aussagen treffen zu können.

Deutlich aufschlussreicher sind in dieser Hinsicht die qualitativen Interviews. Sie zeigen, dass der Grat zwischen intensiver, extensiver oder exzessiver Nutzung schmal sein kann, auch und gerade weil es keinen allgemeingültigen Maßstab gibt. Spielerinnen und Spieler gleichermaßen berichten rückblickend von verschiedenen Spielphasen – gelegentlich in der Pubertät, oft aber auch in darauf folgenden Lebensabschnitten, die wenig andere zeitliche Vorgaben aufwiesen –, in denen spielexterne Faktoren (z. B. schwierige Lebenssituationen oder fehlende soziale Beziehungen) und spielbezogene Faktoren (z. B. eigene Leistungsansprüche oder die Kopplung mit sozialen Gemeinschaften) zum

extensiven Spielen führten. In solchen biographischen Übergangssituationen, die oft nur wenige Tage oder Wochen, gelegentlich aber auch länger andauern, erleben sie negative Auswirkungen auf schulische, universitäre oder berufliche Leistungen, die Beeinträchtigung sozialer Beziehungen oder auch gesundheitliche Probleme. Zugleich verweisen sie jedoch auf selbstregulatorische Mechanismen (z. B. Prioritätensetzung oder die Einbettung in den verfügbaren Zeitrahmen), mittels derer es ihnen gelungen ist, kürzere oder längere intensive Spielphasen zu beenden.

Diese Merkmale von problematischer Spielnutzung sowie die Bedeutung von Strategien, die sich als Facetten einer Selbstregulierungskompetenz deuten lassen, finden sich auch in der Einschätzung der Experten aus Beratungsstellen. Sie betonen in ihren Erklärungen den Einfluss von Persönlichkeitsfaktoren einerseits, insbesondere ausgeprägter sozialer Ängstlichkeit, und Merkmalen der familiären Konstellation andererseits, beispielsweise Trennungserfahrungen in der Kindheit, die in Phasen geringer äußerer Strukturierung Strategien des medialen Coping begünstigen können. In komplexen Spiel- und Sozialräumen wie z. B. *World of Warcraft* erleben diese Spieler – zu ganz überwiegendem Teil sind es junge Männer, allerdings mit unterschiedlichen Bildungshintergründen – Ablenkung und gegebenenfalls Kompensation für realweltliche Misserfolge. Zudem können sie sich in soziale Gemeinschaften einbetten, in denen sie ziel- und leistungsorientiert zusammenarbeiten und daraus hohen Status ableiten. Fehlt die Selbstregulierungskompetenz, kann sich diese Form des Spielverhaltens verselbstständigen und dauerhaft gegenüber anderen (schulischen, universitären, beruflichen oder auch privat-persönlichen) Verpflichtungen in den Vordergrund rücken.

Aus der Studie lassen sich eine Reihe von medienpädagogischen Konsequenzen ableiten, die sich an unterschiedliche Zielgruppen richten und von unterschiedlichen Akteuren getragen werden können. Ziel ist, den Einzelnen zu einem verantwortungsvollen Umgang mit Computerspielen zu befähigen. Dies beinhaltet unter anderem, die Bindungsfaktoren von Computerspielen transparent und für den Einzelnen handhabbar zu machen oder in „Transferräumen“ die vorhandenen Kompetenzen der Computerspieler (z. B. strategisch-planerische Fähigkeiten oder soziale Sensibilität) herauszuarbeiten, zu stärken und im Sinne eines intermondialen Transfers auch für andere Situationen nutzbar zu machen. Angesichts der besonderen Bedeutung des familiären Kontexts für das Erlernen von Regulierungskompetenz sind zudem auch Maßnahmen notwendig, um Eltern in die Lage zu versetzen, medienerzieherisch kompetent zu agieren. In all diesen Fällen lässt sich an bereits bestehende Ansätze und Initiativen anknüpfen, die mit entsprechenden Ressourcen ausgestattet und untereinander vernetzt sein sollten, um ihre medienpädagogische Aufgabe erfüllen zu können.

9.2 Computerspiele(n): Rahmungen und Diskurse

Die Ergebnisse der verschiedenen methodischen Ansätze, die jeweils spezifische Facetten des Phänomens „Computerspielen“ in den Blick nehmen, erlauben in ihrer Gesamtschau somit eine differenzierte Sicht auf dessen förderliche und schädliche Aspekte. Die einleitend in dieser Studie aufgeworfene Frage, ob Computerspiele nun schädlich oder nützlich seien, muss man in dieser simplen Form auf der Grundlage der präsentierten Befunde zurückweisen. Die Ergebnisse der repräsentativen Befragung deuten darauf hin, dass weder das eine noch das andere zutrifft: Nur jeweils sehr geringe Anteile der Computerspieler in Deutschland berichten von besonders problematischen Folgen ihres Spielverhaltens einerseits bzw. von intermondialem Kompetenztransfer aus den Computerspielen in andere Kontexte andererseits. Auf Grundlage allein dieser Befunde müsste die Antwort also lauten: Computerspiele sind für die ganz überwiegende Zahl ihrer Nutzer weder schädlich noch nützlich im Sinne von Lern- oder Transfereffekten.

An verschiedenen Stellen dieser Studie wurde allerdings eine komplexere Antwort auf die einleitende Frage herausgearbeitet. Zunächst lässt sich erstens festhalten, dass entsprechende Urteile auf gesellschaftlich konstruierten Maßstäben beruhen: Was im Zusammenhang mit Computerspielen „normal“ oder „gut“, was „abweichend“ oder „schlecht“ ist, hängt von normativen Haltungen und Werten ab, die nicht universell gültig sind. Insbesondere die qualitativen Befragungen haben zweitens gezeigt, dass augenscheinlich doch bestimmte Effekte des Computerspielens auftreten: Verschiedene Spieler berichten von Phasen, in denen das Spielen extensiv, wenn nicht sogar exzessiv wurde. Andere Computerspieler berichteten von Herausforderungen der Spiele, die sie aufgrund erworbener Kompetenzen erfolgreich bewältigen konnten. Zudem zeigte sich, dass augenscheinlich bestimmte (technikbezogene oder auch koordinationsbezogene) Fertigkeiten im Sinne eines intramondialen Transfers auf andere Situationen übertragbar waren.

Schließlich hat sich drittens gezeigt, dass die Trennlinien zwischen unbedenklicher, exzessiver und suchtbedingter Computerspielnutzung nicht alleine entlang der Spieldauer gezogen werden können, sondern es vielmehr – gerade aus medienpädagogischer Sicht – auf die Funktionalität oder Dysfunktionalität des Computerspielens in Bezug auf andere Bereiche des Alltags ankommt. Der erforderliche Abgleich von spielinternen und externen Zeitrhythmen und -anforderungen birgt in dieser Hinsicht das wesentliche Konfliktpotenzial; die zeitliche Dauer ist ein wesentlicher Bestandteil von problematischem Spielen – aber eben nicht der einzig entscheidende Faktor. Anders ausgedrückt: Problematische Computerspielnutzung setzt extensives Spielen voraus, doch nicht jedes extensive Spielen ist automatisch exzessiv-dysfunktional oder gar suchtartig. Medienpädagogische, aber auch therapeutische oder klinische Ansätze zur

Beratung oder Behandlung von problematischer Computerspielnutzung brauchen daher differenzierte, den jeweiligen Einzelfall (d. h. das Individuum und seine soziale Einbettung) berücksichtigenden Präventions-, Diagnose- und Interventionsinstrumente. Die gleiche, für individuelle und kontextbezogene Eigenheiten sensible Perspektive, ist für die Frage nach der Übertragbarkeit von Kompetenzen aus dem Spiel(en) in andere Lebensbereiche notwendig, denn auch in dieser Hinsicht wirken Computerspiele nicht auf jeden gleich. Hinzu kommt, dass es gerade die komplexen Spiele sind, die besondere Bindungskraft entfalten und dadurch unter bestimmten individuell-situationalen Umständen sowohl Kompetenztransfer als auch exzessive Nutzung fördern können.

Einem solcherart differenzierten Blick auf die Folgen struktureller Kopplung zwischen Spieler und Spiel kann man sich – jenseits von einfachen Ursache-Wirkungs-Annahmen – annähern, wenn man untersucht, welchen Rahmen die Spieler ihrer spielerischen Aktivität (bewusst oder unbewusst) zuweisen. Anders gesagt: In welchen Sinn-Kontext stellen die Spieler sich und ihr Tun, wenn sie spielen? Was erhoffen sie sich, worauf liegt ihr Fokus, wie verstehen sie ihr Spielen? Diese Rahmungen sind Rekonstruktionen, und sie sind oft mehrdeutig oder überlappen sich; allen Rahmungen wohnen zudem spezifische Ambivalenzen inne, die von den Befragten (wenngleich nicht in diesen Worten) als „Unklarheiten“, „Spannungen“ oder „Paradoxa“ artikuliert werden.

- Die meisten Computerspieler, sowohl in der qualitativen als auch in der quantitativen Befragung, ordnen dem Computerspiel den Rahmen „Freizeit“ zu: Spaß, Vergnügen, Abwechslung, Freiheit von Verpflichtungen und von externen Leistungsanforderungen. Die Schattenseite dieser Rahmung kann die Verdrängung von Alternativen und das Beiseiteschieben des als notwendig erkannten Pflichtprogramms sein, verbunden mit der latenten Einsicht, dass diese Form der Freizeit bei exzessiver Ausübung letztlich nicht befriedigend ist. Die „Freizeit“ würde dann zu einem „Zeitfresser“, wenn beim Spieler der Eindruck entsteht, seine Zeit mit dem Computerspiel sinnlos vertan zu haben. Der Spieler verharrt in einer ambivalenten Stimmungslage: Er möchte spielen, aber bewertet dieses Verlangen zugleich als negativ. Diese Ambivalenz mag dann für die Selbstregulation des Spielers eine Motivation sein: Er lernt, sein Spielinteresse mit anderen Aktivitäten und notwendigen Pflichten auszubalancieren.
- Den Rahmen „*Stimmungsregulation*“ wählen diejenigen Spieler, die das Computerspiel nutzen, um zu guten Gefühlen zu gelangen. Die Zuordnung dieses Rahmens zum Computerspielen erscheint zunächst unproblematisch, denn viele Computerspieler entwickeln die Fähigkeit, mit Hilfe der digitalen Spiele zu entspannen oder abzuschalten, sich Unterhaltungserleben zu verschaffen oder gemeinsam mit Freunden und Bekannten Herausforderungen zu meistern. Risiken treten dann auf, wenn sich diese Stimmungsregulation

verselbstständigt und zu einer Form von Selbstmedikation wird: Geht es mir schlecht, reicht eine Partie, ein Level, eine Quest aus, um in eine gute Stimmung zu kommen. Die so gelernte Selbstmedikation kann zu einem exzessiven Spielverhalten führen, wenn dem Spieler wenig sinnvolle Alternativen zum Spiel zur Verfügung stehen, das Beziehungsnetz ausgedünnt ist und die Selbstregulationskräfte geschwächt sind.

- Für einige Personen hat das Computerspielen einen eher ernsthaften Charakter. Das Spielverhalten ähnelt in Motivation und Intensität dem Sporttraining und den sportlichen Aktivitäten in Mannschaften. Das Computerspielen ist beim Rahmen „(Sport)Wettkampf“ ein auf Leistung angelegtes Hobby, das mit Disziplin, Ausdauer, zeitlichem Engagement und großer Selbstverpflichtung betrieben wird. Es kann halbprofessionelles Niveau erreichen und entsprechende Fähigkeiten voraussetzen, die nur durch regelmäßiges Training und Arbeit an sich selbst gewonnen werden können. Dieses Hobby wird zwar in der Freizeit betrieben, ähnelt aber dem, was wir „Arbeit“ nennen – und wird dadurch ambivalent. Nicht der Spaß steht im Mittelpunkt, sondern das Ergebnis, die Leistung und der Leistungsvergleich mit anderen Spielern und Spielerteams.
- Anderen Spielern geht es primär und explizit um den sozialen Kontakt, sie rahmen das Computerspiel als „sozialen Treffpunkt“. Parallel zum Spielprozess ermöglichen ihnen digitale Spiele vielfältige Gelegenheiten für Gespräche und Beziehungsgestaltung. Viele Spieler fädeln das Computerspiel in bestehende Freundschaftsbeziehungen ein, halten über das Spiel den Kontakt untereinander und schaffen einen Anlass sich zu treffen. Für Spieler, die wenig reale Kontakte haben, wird das Computerspiel in Netzwerken zu einer „virtuellen Kontaktbörse“, also zu einer Gelegenheit, sich über das gemeinsame Spiel kennenzulernen und Freundschaften zu entwickeln. Ambivalent kann diese Rahmung werden, wenn trotz der wechselseitigen Verständigung über das gemeinsame Spielen die Prioritäten unterschiedlich ausgeprägt sind: Der eine will im Wettstreit das Spiel gewinnen (und benötigt dafür die soziale Situation), der andere möchte um des gemeinsamen Spielens willen spielen, ohne dass Konkurrenz oder Sieg und Niederlage die soziale Situation dominieren.
- Einige Personen rahmen ihr eigenes Spielverhalten und auch das ihrer Mitspieler als „Spielsucht“. Sie drücken damit in der Regel aus, dass sie (zumindest zeitweilig) exzessiv spielen, teilweise auch Kontrollverluste erleben und Schwierigkeiten haben, ihr Spielverhalten und die Anforderungen der realen Welt immer angemessen auszubalancieren. Die Ambivalenz dieser Rahmung liegt bereits in der Tatsache begründet, dass etwas, das aus freien Stücken ausgeübt wird und eigentlich Spaß machen sollte, zum problematischen und nicht mehr kontrollierten Verhalten wird.

Viele Gesprächspartner geben als potenziell schädigenden Einfluss des Computerspiels das exzessive Spielverhalten an. Ihnen ist bewusst, dass vom Spiel Bindungskräfte ausgehen, die in eine Sogwirkung einmünden können, wenn es nicht gelingt, Distanz zum Spiel zu schaffen und ausreichende Selbstregulationskräfte aufzubauen. Sie sind deswegen darum bemüht, Schutzfaktoren zu entwickeln, die verhindern, dass das Computerspielen so übermächtig wird, dass die Anforderungen der realen Welt nicht mehr erfüllt werden können. Dabei ist vielen aus eigener Erfahrung bewusst, dass die Gefährdungen deutlich zunehmen können, wenn wichtige persönliche Beziehungen beendet werden, Leerzeiten zwischen Schule und Beruf entstehen, Krankheiten auftreten oder der Verlust der beruflichen Tätigkeit zu verkraften ist. Wenn dann das Computerspiel mehr oder weniger die einzige Möglichkeit ist, negative Gefühle zu vermeiden, Kontakte zu haben und sich als selbstwirksam zu erfahren, steigt die Gefährdung, dass das exzessive Spiel in die Abhängigkeit einmünden könnte.

Im Abgleich zwischen Nutzen der Computerspiele und der Gefahr der Abhängigkeit kommt den virtuellen Spielgemeinschaften eine besondere Rolle zu. Sie verstärken die Bindungskraft der Spiele und geben ihnen ein soziales Fundament. Viele Befragte betonen das große Motivationspotenzial und thematisieren den Nutzen der Spielgemeinschaften, weil sie ihre sozialen Kompetenzen stärken und lernen, sich mit anderen Spielern zu arrangieren, Interessen abzugleichen oder einen Clan bzw. die Gilde zu organisieren. Die virtuellen Spielgemeinschaften bieten somit auch ein Lernfeld mit Transferwirkungen, die außerhalb des Spiels bedeutsam sein können. Leistungsorientierte Spielgemeinschaften vereinbaren Trainingsstunden, Turniere oder andere regelmäßige Spielaktivitäten, die auch über virtuelle Räume hinausreichen: Gildentreffen, LAN-Partys oder Turniere sind Gelegenheiten zum Austausch jenseits von spielinternen Verpflichtungen und schaffen die Möglichkeit, dass die Beziehungen über die funktionalen Verpflichtungen des Spiels hinausgehen. Bleibt es bei rein spielinternen Kontakten, ist hingegen die Wahrscheinlichkeit groß, dass das Beenden eines Spiels auch den Abbruch der dort gepflegten Kontakte nach sich zieht.

Die von den Spielern selbst wahrgenommenen Rahmungen ihres Spielverhaltens sind wiederum nicht von den allgemeinen gesellschaftlichen Diskursen zum Stellenwert von Computerspielen zu trennen. Zusammen geben sie die normativen Leitlinien vor, anhand derer sich digitale Spiele und ihre Folgen beurteilen lassen. In der Einleitung dieser Studie wurden drei diskursive Gegenüberstellungen identifiziert, die diese gesellschaftliche Auseinandersetzung mit Computerspielen bestimmen; sie werden im Lichte der Studienbefunde noch einmal aufgegriffen und differenziert.

Deutlich wurde erstens, dass Computerspiele zwischen „Realität“ und „Virtualität“ positioniert sind. Für viele Menschen eröffnen digitale Spiele

einen spielerischen Raum, in dem sie zweckfreie Dinge tun können, ohne über deren Konsequenzen nachzudenken. Trotzdem sind sie nicht „irreal“, weil das Computerspielen immer an realweltliche Bezüge zurückgebunden ist: Prozesse der strukturellen Kopplung sorgen dafür, dass einerseits die Attraktivität von spezifischen Spielen von den eigenen Vorlieben und Interessen abhängt, andererseits das Computerspielen als eine Alternative neben anderen Formen der Beschäftigung steht. Hinzu kommt schließlich, dass die Effekte von Computerspielen – seien es Formen des Mood-Management, Erfolgserlebnisse oder auch soziale Beziehungen – durchaus real sind, weil sie real erlebt werden.

Zweitens sind die Trennlinien zwischen „Arbeit“ und „Spiel“ nicht völlig klar zu ziehen. Computerspiele können aus Sicht der Spieler beides sein, denn die Leistungsorientierung ist für manche Spieler ein gewollter (oder sich einschleichender) Aspekt der Beschäftigung mit digitalen Spielen. Über den situativen Wettbewerb hinaus, das „Gewinnen wollen“ oder „Etwas Erreichen wollen“ im Spiel mit Freunden, fungieren insbesondere Gilden oder Clans als sozialer Kontext für Leistungsorientierung. In ihnen tauchen Prinzipien der funktionalen Differenzierung und der Hierarchie auf, in der jeder seine Rolle zu erfüllen hat. Die eigenen Fähigkeiten zu trainieren und zum Wohle der Raid-Gruppe oder des Teams einzusetzen – dies bringt Aspekte der Verpflichtung ins Spiel, die uns aus der Arbeitswelt vertraut sind. Nicht jede Spielgemeinschaft folgt notwendigerweise solchen leistungsorientierten Prinzipien, aber aus dem gemeinsamen Spiel folgt, dass man nicht einfach tun und lassen kann, was man möchte.

Drittens wird wohl auch im Kontext von digitalen Spielen ständig umstritten bleiben, was als „wertvoll“ oder „wertlos“ anzusehen ist. Diese Studie beansprucht nicht, ästhetische oder moralische Maßstäbe aufstellen oder beurteilen zu können; eine Facette dieser Gegenüberstellung ist jedoch wiederum mit der Frage nach Schaden und Nutzen verbunden. Indem herausgearbeitet wurde, dass digitale Spiele per se weder das eine noch das andere verursachen, wurde vielleicht auch der Blick dafür geöffnet, dass Computerspiele für viele Menschen ein zweckfreier Raum sind, der gerade daraus seinen Wert bezieht.

Letztlich dürfen solche normativen Debatten nicht ohne Beteiligung der Spieler selbst geführt werden. Eine Lehrerin soll daher auch das letzte Wort haben – nicht, weil sie Computerspiele aufgrund ihrer Potenziale in den Himmel lobt oder sie umgekehrt verteufelt, sondern weil sie ihr Unbehagen an den gesellschaftlichen Urteilen über ihr eigenes Hobby prägnant auf den Punkt bringt:

„Also ich glaube, dass viele Leute das gar nicht wissen, dass man mir das auch nicht unbedingt zutraut, man sieht mir das auch nicht an und ich glaube nicht [dass ich] ein typisches Zockerweibchen [bin]. Ich meine, ich bin eine junge Lehrerin und [...] welche Lehrerin spielt schon Onlinerollenspiele? Eigentlich keine und es ist auch nichts, mit

dem ich unbedingt hausieren gehe. Also es ist nicht so, dass ich es verheimliche, aber ich kenne schon die Reaktion, dass man ja so ein bisschen schief angeschaut wird, wenn man sagt, man spielt heute Computer oder wenn man sagt, man will heute Abend einen Drachen töten. Das klingt schon etwas freaky, deswegen wissen schon viele nicht Bescheid, dass ich Computer spiele oder sehr intensiv gespielt habe. Ich glaube schon, dass einige sehr überrascht oder auch geschockt wären, wenn sie wüssten, wie viel Zeit ich schon mit Computerspielen verbracht habe. Ja, weil für viele Leute in meinem Umfeld das überhaupt kein Thema [ist]. Sie spielen überhaupt keine Computerspiele und können das auch überhaupt nicht verstehen, warum man das macht oder was daran reizvoll ist.“ (B9)

Soweit nicht anders angegeben, waren alle Internetquellen am 25. 11. 2010 verfügbar.

- Aarseth, Espen (2008): A hollow world: World of Warcraft as spatial practice. In: Corneliussen, Hilde / Walker Rettberg, Jill (Hrsg.): *Digital Culture, Play, and Identity. A World of Warcraft reader*. Cambridge/London, S. 111–122.
- Anand, Vivek (2007): A study of time management: The correlation between video game usage and academic performance markers. In: *CyberPsychology & Behavior*, Jg. 10, Nr. 4, S. 552–559.
- Anderson, Craig A. / Gentile, Douglas A. / Buckley, Katherine E. (2007): *Violent Video Game Effects on Children and Adolescents. Theory, Research, and Public Policy*. Oxford/New York.
- Andrews, Scott F. (2010): *The Guild Leader's Handbook. Strategies and guidance from a battle-scarred MMO veteran*. San Francisco.
- Aufenanger, Stefan (1998): Was versteht man unter Kompetenz (soziologisch-medienpädagogischer Aspekt)? Vortrag auf dem Bundeskongress des Deutschen Kinderhilfswerks in Minden am 15. 5. 1998. Online verfügbar unter: www.mediacultureonline.de/fileadmin/bibliothek/aufenanger_kompetenz/aufenanger_kompetenz.html.
- Baacke, Dieter (1996a): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: *medien praktisch – Zeitschrift für Medienpädagogik*, Jg. 20, H. 2, S. 4–10.
- Baacke, Dieter (1996b): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, Antje von (Hrsg.): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), S. 112–124.
- Backes, Herbert (2003): Peer Education. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung*. 4., erweiterte und überarbeitete Auflage. Schwabenheim a. d. Selz. S. 176–179.
- Bahl, Anke (1997): *Zwischen On- und Offline. Identität und Selbstdarstellung im Internet*. München.
- Banks, John / Potts, Jason (2010): Co-Creating games: a co-evolutionary analysis. In: *New Media & Society*, Jg. 12, Nr. 2, S. 253–270.
- Barlett, Christopher P. / Anderson, Craig A. (2009): Die Auswirkungen gewalthaltiger Videospiele – über die Ergebnisse der empirischen Forschung und die Probleme,

- diese politisch umzusetzen. In: Bevc, Tobias / Zapf, Holger (Hrsg.): *Wie wir spielen, was wir werden. Computerspiele in unserer Gesellschaft*. Konstanz, S. 227–240.
- Bartle, Richard (1996): *Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who suit MUDs*. Colchester. Online-Publikation: www.mud.co.uk/richard/hcds.htm.
- Bateman, Chris (2007): *Game Literacy*. Online verfügbar unter: http://onlyagame.typepad.com/only_a_game/2007/08/game-literacy.html.
- Batthyány, Dominik / Müller, Kai W. / Benker, Frank / Wölfling, Klaus (2009): *Computerspielverhalten: Klinische Merkmale von Abhängigkeit und Missbrauch bei Jugendlichen*. In: *Wiener klinische Wochenschrift*, Jg. 121, H. 15–16, S. 502–509.
- Batthyány, Dominik / Pritz, Alfred (Hrsg.) (2009): *Rausch ohne Drogen. Substanzungebundene Süchte*. Wien.
- Bauch, Jost (1997): *Peer-Education und Peer-Involvement. Ein neuer Königsweg in der Gesundheitsförderung?* In: *Prävention*, Jg. 20, Nr. 2, S. 35–37.
- BBC News (2008): *Poor earning virtual gaming gold*. Online-Publikation: <http://news.bbc.co.uk/2/1397780074hi/technology/7575902.stm>.
- Becker, Howard S. (1953): *Becoming a Marihuana User*. In: *American Journal of Sociology*, Jg. 59, H. 3, S. 235–242.
- Behr, Katharina-Maria (2008): *Kreative Spiel(weiter)entwicklung. Modding als Sonderform des Umgangs mit Computerspielen*. In: Quandt, Thorsten / Wimmer, Jeffrey / Wolling, Jens (Hrsg.): *Die Computerspieler – Studien zur Nutzung von Computergames*. Wiesbaden, S. 193–207.
- Behr, Katharina-Maria / Klimmt, Christoph / Vorderer, Peter (2008): *Der Zusammenhang zwischen Leistungshandeln und Unterhaltungserleben im Computerspiel*. In: Quandt, Thorsten / Wimmer, Jeffrey / Wolling, Jens (Hrsg.): *Die Computerspieler – Studien zur Nutzung von Computergames*. Wiesbaden, S. 225–240.
- Bergmann, Wolfgang / Hüther, Gerald (2006): *Computersüchtig. Kinder im Sog der modernen Medien*. Düsseldorf.
- Bevc, Tobias / Zapf, Holger (Hrsg.) (2009): *Wie wir spielen, was wir werden. Computerspiele in unserer Gesellschaft*. Konstanz.
- BITKOM (2010): *Computerspiele kommen aus der Nische*. Pressemitteilung, 11. 8. 2010. Online verfügbar unter: www.bitkom.org/64799_64792.aspx.
- Bogost, Ian (2010): *A casual revolution. Reinventing video games and their players*. Cambridge/London.
- Bohlen, Insa (1998): *Suchtentstehung und Suchtentwicklung*. Münster.
- Böhm, Karolin (2009): *„Da kann man beweisen, dass man Teamplay kann!“ – Die Community der Counterstrike-Spieler*. In: Meyen, Michael / Pfaff-Rüdiger, Senta (Hrsg.): *Internet im Alltag – Qualitative Studien zum praktischen Sinn von Onlineangeboten*. Münster, S. 341–362.
- Bopp, Matthias (2009): *„Killerspiele“ – Zum aktuellen Stand der Wirkungsforschung*. In: Bopp, Matthias / Wiemer, Serjoscha / Nohr, Rolf F. (Hrsg.): *Shooter. Eine multidisziplinäre Einführung*. Münster, S. 183–216.
- Bopp, Matthias / Wiemer, Serjoscha / Nohr, Rolf F. (Hrsg.) (2009): *Shooter. Eine multidisziplinäre Einführung*. Münster.
- Bowker, Geoffrey C. / Star, Susan L. (1999): *Sorting Things Out. Classification and its consequences*. Cambridge/London.

- Brown, R.I.F. (1993): Some contributions of the study of gambling to the study of other addictions. In: Eadington, William R./Cornelius, Judy A. (Hrsg.): *Gambling behavior and problem gambling*. Reno, S. 241–272.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006): Ein Kinder- und Jugendreport zum Nationalen Aktionsplan (NAP) „Für ein kindergerechtes Deutschland 2005–2010“. Online verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/nap-report.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>.
- Caplan, Scott/Williams, Dmitri/Yee, Nick (2009): Problematic Internet use and psychosocial well-being among MMO players. In: *Computers in Human Behavior*, Jg. 25, H. 4, S. 1312–1319.
- Carr, Diane/Oliver, Martin (2009): Tanks, Chauffeurs and Backseat Drivers: Competence in MMORPGs. In: *Eludamos – Journal for Computer Game Culture*, Jg. 3, H. 1, S. 43–53. Online verfügbar unter: www.eludamos.org/index.php/eludamos/article/view/56/108.
- Charlton, John P. (2002): A factor-analytic investigation of computer ‚addiction‘ and engagement. In: *British Journal of Psychology* Jg. 93, H. 3, S. 329–344.
- Charlton, John P./Danforth, Ian D.W. (2004): Differentiating computer-related addictions and high engagement. In: *Psychology & IT*, University of Cadiz.
- Charlton, John P./Danforth, Ian D.W. (2007): Distinguishing addiction and high engagement in the context of online game playing. In: *Computers in Human Behavior*, Jg. 23, H. 3, S. 1531–1548.
- Chiou, Wen-Bin/Wan, Chin-Sheng (2007): Using Cognitive Dissonance to Induce Adolescents’ Escaping From the Claw of Online Gaming: The Roles of Personal Responsibility and Justification of Cost. In: *CyberPsychology & Behavior*, Jg. 10, H. 5, S. 663–671.
- Chou, Ting-Jui/Ting, Chih-Chen (2003): The Role of Flow-Experience in Cyber-Game Addiction. In: *CyberPsychology & Behavior*, Jg. 6, H. 6, S. 663–675.
- Coleman, Sarah/Dyer-Witthof, Nick (2007): Playing on the digital commons: collectivities, capital, and contestation in videogame culture. In: *Media, Culture & Society*, Jg. 29, H. 6, S. 934–953.
- Conrad, Peter/Schneider, Joseph W. (1980): *Deviance and Medicalization. From Badness to Sickness*. Columbus u. a.
- Consalvo, Mia/Dutton, Nathan (2006): Game analysis: Developing a methodological toolkit for the qualitative study of games. In: *International Journal of Computer Game Research*, Jg. 6, Nr. 1. Online verfügbar unter: www.gamestudies.org/0601/articles/consalvo_dutton.
- Corneliussen, Hilde/Walker Rettberg, Jill (Hrsg.) (2008): *Digital Culture, Play, and Identity. A World of Warcraft reader*. Cambridge/London.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1990): *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York.
- Cypra, Olgierd (2005): *Warum spielen Menschen in virtuellen Welten? Eine empirische Untersuchung zu Online-Rollenspielen und ihren Nutzern*. Diplomarbeit an der Johannes Gutenberg Universität Mainz. Online verfügbar unter: www.staff.uni-mainz.de/cyprao/diplom-arbeit.pdf.

- Demmel, Ralf (2002): Internet Addiction: Ein Literaturüberblick. In: Sucht, Jg. 48, H. 1, S. 29–46.
- Deterding, Sebastian (2010): Social Game Studies: A Workshop Report. With contributions by S. Björk, S. Deterding, S. Dreyer, A. Järvinen, B. Kirman, J. Kücklich, J. Paavilainen, J. Schmidt & V. Rao. Hamburg. Online verfügbar unter: <http://socialgamestudies.org/report>.
- Deuze, Mark / Chase Bowen, Martin / Allen, Christian (2007): The professional identity of gameworkers. In: Convergence, Jg. 13, H. 4, S. 335–353.
- Distelmeyer, Jan / Hanke, Christine / Mersch, Dieter (Hrsg.): Game over!? Perspektiven des Computerspiels. Bielefeld.
- Döring, Nicola (2003): Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. 2. Auflage. Göttingen.
- Ducheneaut, Nicolas / Yee, Nick / Nickell, Eric / Moore, Robert J. (2004): The Life and Death of Online Gaming Communities. A Look at Guilds in World of Warcraft. In: ACM (Hrsg.): Proceedings of the 2004 ACM conference on Computer supported cooperative work. New York.
- Durkin, Kevin / Barber, Bonnie (2002): Not so doomed: computer game play and positive adolescent development. In: Applied developmental psychology, Jg. 23, H. 4, S. 373–392.
- Egli, E. A. / Meyers, L. S. (1984): The role of video game playing in adolescent life. Is there reason to be concerned? In: Bulletin of the Psychonomic Society, Jg. 22, H. 4, S. 309–312.
- Eichner, Susanne (2007): Die Sims: sozialverträglich und beziehungsorientiert? In: TV Diskurs, Jg. 11, H. 4, S. 60–65.
- Electronic Arts (2006): Spielplatz Deutschland. Köln. Online verfügbar unter: www.eduhi.at/dl/773_EA_Studie_4_Spielplatz_Deutschland_Typologie_Spieler.pdf.
- Engel, Michael (2009): Digitale Bedrohung der Gesundheit. Computerspiele wie „World of Warcraft“ machen süchtig. In: dradio Online, 19.11.2009. Online verfügbar unter: www.dradio.de/dkultur/sendungen/ewelten/1171663.
- Esser, Heike / Witting, Tanja (1997): Transferprozesse beim Bildschirmspiel. In: Fritz, Jürgen / Fehr, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Medien: Computerspiele. Theorie, Forschung, Praxis. Bonn, S. 247–261.
- Fenton, Ben (2006): Junk culture „is poisoning our children“. In: Daily Telegraph, 12.9.2006. Online verfügbar unter: www.telegraph.co.uk/news/1528642/Junk-culture-is-poisoning-our-children.html.
- Fischer, Martina (2009): „Durch das Spiel habe ich eine Menge Leute kennen gelernt.“ World of Warcraft: Nutzungsmuster und Nutzungsmotive. In: Meyen, Michael / Pfaff-Rüdiger, Senta (Hrsg.): Internet im Alltag. Qualitative Studien zum praktischen Sinn von Onlineangeboten. Münster, S. 321–339.
- Fisher, Sue (1994): Identifying video game addiction in children and adolescents. In: Addictive Behaviors, Jg. 19, H. 5, S. 545–553.
- Freundorfer, Stephan (2010): Normal ist genial. Zehn Jahre „Die Sims“. In: Spiegel Online, 3.2.2010. Online-Publikation: www.spiegel.de/netzwelt/games/0,1518,675266,00.html.

- Fritz, Jürgen (2008): Ein Jahr in der Welt des „Ogame“. In: Ders. (Hrsg.): Computerspiele(r) verstehen. Zugänge zu virtuellen Spielwelten für Eltern und Pädagogen. Bonn, S. 194–209.
- Fritz, Jürgen (2009): Virtuelle Welten als Lernort. In: Demmler, Kathrin / Lutz, Klaus / Menzke, Detlef / Prölß-Kammerer, Anja (Hrsg.): Medien bilden – aber wie?! Grundlagen für eine nachhaltige medienpädagogische Praxis. München, S. 41–58. Online verfügbar unter: www.mediacultureonline.de/fileadmin/bibliothek/fritz_spielwelten/fritz_spielwelten.pdf.
- Fritz, Jürgen (2010): Sollte die Gesellschaft in Bezug auf das Kulturgut Computerspiele offener sein? In: Kommission für Jugendmedienschutz der Landesmedienanstalten (Hrsg.): Umstritten und umworben: Computerspiele – eine Herausforderung für die Gesellschaft. Berlin, S. 150–157.
- Fritz, Jürgen (2011): Wie Computerspieler ins Spiel kommen. Theorien und Modelle zur Nutzung und Wirkung virtueller Spielwelten. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien NRW (LfM), Band 67. Berlin.
- Fritz, Jürgen / Rohde, Wiebke (2011): Mit Computerspielern ins Spiel kommen. Dokumentation von Fallanalysen. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien NRW (LfM), Band 68. Berlin.
- Fromme, Johannes (2006): Zwischen Immersion und Distanz. Lern- und Bildungspotenziale von Computerspielen. In: Kaminski, Winfried / Lorber, Martin (Hrsg.): Computerspiele und soziale Wirklichkeit. München, S. 178–209.
- GameBizz.de (2010): Von Hardcorespielen zu Social Games. 18. 5. 2010. Online-Publikation: <http://gamebizz.de/von-hardcorespielen-zu-social-games>.
- Ganguin, Sonja (2010): Spiel und Rausch. Ein Streifzug durch die Geschichte pädagogischer Disziplinierungsversuche. In: Niekrenz, Yvonne / Ganguin, Sonja (Hrsg.): Jugend und Rausch. Interdisziplinäre Zugänge zu jugendlichen Erfahrungswelten. Weinheim und München, S. 97–108.
- Gapski, Harald / Schneider, Annette / Tekster, Thomas (2009): Internet-Devianz. Strukturierung des Themenfeldes „Abweichendes Verhalten“ im Kontext der Internetnutzung. Düsseldorf.
- Gebel, Christa (2010): Kompetenz erspielen – kompetent spielen? In: merz – medien + erziehung, Jg. 54, H. 4, S. 45–50.
- Gebel, Christa / Gurt, Michael / Wagner, Ulrike (2004): Kompetenzbezogene Computerspielanalyse. In: merz – medien + erziehung, Jg. 48, H. 3, S. 18–23.
- Gebel, Christa / Gurt, Michael / Wagner, Ulrike (August 2004): Kompetenzförderliche Potenziale populärer Computerspiele. Kurzfassung der Ergebnisse des Projekts „Kompetenzförderliche und kompetenzhemmende Faktoren in Computerspielen“. Herausgegeben von JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. Online verfügbar unter: www.jff.de/dateien/Kurzfassung_computerspiele.pdf.
- Gebel, Christa / Gurt, Michael / Wagner, Ulrike (2005): Kompetenzförderliche Potenziale populärer Computerspiele. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): E-Lernen: Hybride Lernformen, Online-Communities, Spiele. QUEM-report, H. 92. Berlin, S. 241–376.
- Geisler, Martin (2009): Clans, Gilden und Gamefamilies. Soziale Prozesse in Computerspielgemeinschaften. Weinheim und München.

- Gentile, Douglas A. (2009): Pathological Video-Game Use Among Youth Ages 8 to 18. A National Study. In: *Psychological Science*, Jg. 20, H. 5, S. 594–602. Online verfügbar unter: www.drpdouglas.org/drdpdfs/Gentile_Pathological_VG_Use_2009.pdf.
- Gesmann, Stefan (2006): „Friendly Fire“ im Kinderzimmer. Was Kinder und Jugendliche an gewalthaltigen Computerspielen fasziniert: Motivation, Konsequenzen, Perspektiven. Düsseldorf.
- Goldstein, Jeffrey (2005): Violent Video Games. In: Raessens, Joost / Goldstein, Jeffrey (Hrsg.): *Handbook of Computer Game Studies*. Cambridge/London, S. 341–357.
- Golub, Alex / Lingley, Kate (2008): „Just like the Qing Empire“: Internet Addiction, MMOGs, and Moral Crisis in Contemporary China. In: *Games and Culture*, Jg. 3, H. 1, 59–75.
- Götzenbrucker, Gerit / Köhl, Margarita (2009): Spielerkarrieren, Motive und Soziale Netzwerke von Langzeit-Online-RollenspielerInnen in Österreich. In: *Medien Journal*, Jg. 33, H. 2, S. 19–33.
- Grapenthin, Hella (2009): Geschlechterbilder in Computer- und Videospielen. In: Bevc, Tobias / Zapf, Holger (Hrsg.): *Wie wir spielen, was wir werden. Computerspiele in unserer Gesellschaft*. Konstanz, S. 161–183.
- Griffiths, Mark D. (2002): The educational benefits of videogames. In: *Education and Health*, Jg. 20, H. 3, S. 47–51. Online verfügbar unter: <http://sheu.org.uk/sites/sheu.org.uk/files/imagepicker/1/eh203mg.pdf>.
- Griffiths, Mark D. / Dancaster, Imogen (1995): The effect of type a personality on physiological arousal while playing computer games. In: *Addictive Behaviors*, Jg. 20, H. 4, S. 543–548.
- Griffiths, Mark D. / Davies, Mark N.O. / Chappell, Darren (2003): Breaking the Stereotype: The Case of Online Gaming. In: *CyberPsychology & Behavior*, Jg. 6, H. 1, S. 81–91.
- Griffiths, Mark D. / Davies, Mark N.O. / Chappell, Darren (2004): Online computer gaming. A comparison of adolescent and adult gamers. In: *Journal Of Adolescence*, Jg. 27, H. 1, S. 87–96.
- Grüsser, Sabine M. / Thalemann, Ralf (2006): Computerspielsüchtig? Rat und Hilfe. Hogrefe.
- Grüsser, Sabine M. / Thalemann, Ralf / Albrecht, Ulrike / Thalemann, Carolin N. (2005): Exzessive Computernutzung im Kindesalter – Ergebnisse einer psychometrischen Erhebung. In: *Wiener klinische Wochenschrift*, Jg. 117, Nr. 5–6, S. 188–195. Online verfügbar unter: www.infoset.ch/de/Dokumente/2008_04_Computerspielen_online.pdf
- Grüsser, Sabine M. / Thalemann, Ralf / Griffiths, Mark D. (2007): Excessive Computer Game Playing: Evidence for Addiction and Aggression? In: *CyberPsychology & Behavior*, Jg. 10, H. 2, S. 290–292.
- Hahn, André / Jerusalem, Matthias (2001): Internetsucht: Jugendliche gefangen im Netz. In: Raithel, Jürgen (Hrsg.): *Risikoverhaltensweisen Jugendlicher*. Opladen, S. 279–294.
- Hardt, Jürgen / Cramer-Düncher, Uta / Ochs, Matthias (Hrsg.) (2009): *Verloren in virtuellen Welten. Computerspielsucht im Spannungsfeld von Psychotherapie und Pädagogik*. Göttingen.

- Hartmann, Tilo (2008): Let's compete! Wer nutzt den sozialen Wettbewerb in Computerspielen? In: Quandt, Thorsten / Wimmer, Jeffrey / Wolling, Jens (Hrsg.): Die Computerspieler – Studien zur Nutzung von Computergames. Wiesbaden, S. 211–224.
- Hauge, Marny / Gentile, Douglas (2003): Video Game Addiction Among Adolescents. Associations with Academic Performance and Aggression. Vortrag auf der Society for Research in Child Development Conference im April 2003, Tampa, FL. Online verfügbar unter: www.psychology.iastate.edu/~dgentile/SRCD%20Video%20Game%20Addiction.pdf.
- Hensle, Matthias (2009): Wege aus der Computerspielsucht: Eine empirische Untersuchung von intrasubjektiven Ausstiegsstrategien. Unveröffentlichte Bachelorthesis an der Rheinischen Fachhochschule Köln, Fachbereich Wirtschaft und Recht, Studiengang Mediendesign, Sommersemester 2009.
- Hepp, Andreas / Vogelgesang, Waldemar (2008): Die LAN-Szene. Vergemeinschaftungsformen und Aneignungsweisen. In: Quandt, Thorsten / Wimmer, Jeffrey / Wolling, Jens (Hrsg.): Die Computerspieler. Studien zur Nutzung von Computergames. Wiesbaden, S. 97–112.
- Herwig-Lempp, Johannes (1987): Das Phänomen der sogenannten neuen Süchte. In: Neue Praxis, Nr. 1, S. 54–64.
- Höhm, Ingmar (2007): Internetsucht wird zum Massen-Phänomen. In: Welt Online, 24.7.2007. Online verfügbar unter: www.welt.de/welt_print/article1049456/Internetsucht_wird_zum_Massen_Phaenomen.html.
- Hoock, Silke (2009): Wenn Eltern ihr Kind an den Computer verlieren. In: Der Westen Online, 14.10.2009. Online verfügbar unter: www.derwesten.de/nachrichten/nachrichten/waz/rhein-ruhr/2009/10/14/news-136974933.
- Information Solutions Group (Hrsg.) (2010): 2010 Social Gaming Research. Pop Cap Games. www.infosolutionsgroup.com/2010_PopCap_Social_Gaming_Research_Results.pdf
- Jäger, Reinhold S. / Moormann, Nina (2008): Merkmale pathologischer Computerspielnutzung im Kinder- und Jugendalter. Unter Mitarbeit von Lisa Fluck. Zentrum für empirische pädagogische Forschung (zepf) der Universität Koblenz-Landau. Landau. Online verfügbar unter: www.zepf.uni-landau.de/fileadmin/user_upload/Bericht_Computerspielnutzung.pdf.
- Jansz, Jaroen / Avis, Corinne / Vosmeer, Mirjam (2010): Playing the Sims2: an exploration of gender differences in players' motivations and patterns of play. In: New Media & Society, Jg. 12, H. 2, S. 235–251.
- Jenkins, Henry (2002): The Chinese Columbine. In: Technology Review, 2.8.2002. Online-Publikation: www.technologyreview.com/web/12913.
- Jöckel, Sven (2007): Gewinnen und verlieren in Azeroth – Spielverhalten im MMORPG World of Warcraft. In: MedienWirtschaft, Jg. 4, H. 4, S. 42–44.
- Johnson, Steven (2006): Neue Intelligenz. Warum wir durch Computerspiele und TV klüger werden. Köln.
- Juul, Jesper (2005): Half-real. Video Games between real rules and fictional worlds. Cambridge/London.
- Juul, Jesper (2009): A casual revolution. Reinventing video games and their players. Cambridge/London.

- Kallio, Kirsi-Paoliina / Mäyrä, Frans / Kaipainen, Kirsikka (im Druck): At least nine ways to play: approaching gamer mentalities. Erscheint in: *Games & Culture*.
- Kammerl, Rudolf (2009): „Du bist doch schon süchtig!“ Exzessive Nutzung von Computerspielen und Internet durch Kinder und Jugendliche – Eine Herausforderung an die elterliche Kontrolle? In: Grampp, Sven / Meier, Daniel / Rühr, Sandra (Hrsg.): *Medien außer Kontrolle*. Nürnberg, S. 91–106.
- Kern-Scheffeldt, Walter (2005): Peer-Education und Suchtprävention. In: *SuchtMagazin*, Nr. 5, S. 3–10.
- Kim, Eun Joo / Namkoong, Kee / Ku, Taeyun / Kim, Se Joo (2008): The relationship between online game addiction and aggression, self-control and narcissistic personality traits. In: *European Psychiatry*, Jg. 23, H. 3, S. 212–218.
- King, Daniel / Delfabbro, Paul / Griffiths, Mark D. (2009): The Convergence of Gambling and Digital Media: Implications for Gambling in Young People. In: *Journal of Gambling Studies*, Jg. 26, H. 2, S. 175–187.
- Kirchdorfer, Anton (Hrsg.) (1986): *Zur Psychologie von Spiellust und Kontrolle: Das Spielverhalten*. München.
- Klieme, Eckhard / Hartig, Johannes (2008): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, Manfred / Gogolin, Ingrid / Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Kompetenzdiagnostik*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, S. 11–30.
- Klimmt, Christoph (2001): Computer-Spiel: Interaktive Unterhaltungsangebote als Synthese aus Medium und Spielzeug. In: *Zeitschrift für Medienpsychologie*, Jg. 13, H. 1, S. 22–32.
- Klimmt, Christoph (2001): Ego-Shooter, Prügelspiel, Sportsimulation? Zur Typologisierung von Computer- und Videospielen. In: *Medien & Kommunikationswissenschaft*, Jg. 49, H. 4, S. 480–497.
- Klimmt, Christoph (2004): Der Nutzen von Computerspielen. Ein optimistischer Blick auf interaktive Unterhaltung. In: *merz – medien + erziehung*, Jg. 48, H. 3, S. 7–11.
- Klimmt, Christoph (2006): Computerspielen als Handlung. Dimensionen und Determinanten des Erlebens interaktiver Unterhaltungsangebote. Köln.
- Klimmt, Christoph (2007): Positive Wirkungen von Computerspielen. In: Frölich, Margrit / Grunewald, Michael / Taplik, Ursula / Bergmann, Wolfgang (Hrsg.): *Computerspiele. Faszination und Irritation*. 1. Aufl. Frankfurt am Main, S. 53–66.
- Klimmt, Christoph (2008): Die Nutzung von Computerspielen: Interdisziplinäre Perspektiven. In: Quandt, Thorsten / Wimmer, Jeffrey / Wolling, Jens (Hrsg.): *Die Computerspieler – Studien zur Nutzung von Computergames*. Wiesbaden, S. 57–72.
- Klimmt, Christoph (2009): Key Dimensions of Contemporary Video Game Literacy. Towards A Normative Model of the Competent Digital Gamer. In: *Eludamos – Journal for Computer Game Culture*, Jg. 3, H. 1, S. 23–31. Online verfügbar unter: www.eludamos.org/index.php/eludamos/article/view/54.
- Klimmt, Christoph / Schmid, Hanna / Orthmann, Julia (2009): Exploring the Enjoyment of Playing Browser Games. In: *CyberPsychology & Behavior*, Jg. 12, H. 2, S. 231–234.
- Klink, Alice / Marcollesco, Michel / Siemens, Sönke / Wolling, Jens (2008): Sport in virtuellen und realen Welten. Eine Befragung unter Jugendlichen. In: Quandt, Thorsten / Wimmer, Jeffrey / Wolling, Jens (Hrsg.): *Die Computerspieler. Studien zur Nutzung von Computergames*. Wiesbaden, S. 263–278.

- Klopp, Tina (2009): Abzocke auf Facebook, Twitter und MySpace. In: ZEIT Online, 6. 11. 2009. Online-Publikation: www.zeit.de/digital/games/2009-11/twitter-facebook-myspace-games.
- Kloppe, Sylvia (2004): Die gesellschaftliche Konstruktion der Suchtkrankheit. Soziologische und philosophische Aspekte der Genese vom traditionellen Drogengebrauch in der Vormoderne bis zum Konstrukt des krankhaften Drogenmissbrauchs in der Moderne. München.
- Klotz, Barbara (2008): Onlinerollenspiele. Korrelate und Konsequenzen. Diplomarbeit an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Online verfügbar unter: barbara.patrickkorte.de/Onlinerollenspiele%20-%20Korrelate%20und%20Konsequenzen.pdf.
- Ko, Chih-Hung / Yen, Ju-Yu / Chen, Cheng-Chung / Chen, Sue-Huei / Yen, Cheng-Fang (2005): Gender Differences and Related Factors Affecting Online Gaming Addiction Among Taiwanese Adolescents. In: Journal of Nervous and Mental Disease, Jg. 4, H. 193. S. 273–277.
- Kock, Ned (2008): E-collaboration and e-commerce in virtual worlds. The potential of second life and world of warcraft. In: International Journal of E-Collaboration, Jg. 4, H. 3, S. 308–319.
- Kraam, Nadia (2004): Kompetenzfördernde Aspekte von Computerspielen. In: merz – medien + erziehung, Jg. 48, H. 3, S. 12–17.
- Kraam-Aulenbach, Nadia (2003): Spielend schlauer. Computerspiele fordern und fördern die Fähigkeit Probleme zu lösen. In: Fritz, Jürgen / Fehr, Wolfgang (Hrsg.): Computerspiele. Virtuelle Spiel- und Lernwelten. Bonn. Online verfügbar unter: www.bpb.de/themen/1N2SBJ,10,0,Spielend_schlauer.html.
- Kravets, David (2010): Addicted gamer sues game-maker, says he is ‚unable to function‘. In: Wired, 19. 8. 2010. Online-Publikation: www.wired.com/threatlevel/2010/08/lineage11-addiction.
- Kringiel, Danny (2009): Computerspielanalyse konkret. Methoden und Instrumente – erprobt an Max Payne 2. München.
- Kuhn, Axel (2009): Vernetzte Medien. Nutzung und Rezeption am Beispiel von „World of Warcraft“. Konstanz.
- Kunczik, Michael / Zipfel, Astrid (2004): Medien und Gewalt – Befunde der Forschung seit 1998. Projektbericht für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Mainz. Online verfügbar unter: www.bundespruefstelle.de/bpjm/redaktion/PDF-Anlagen/medien-gewalt-befunde-der-forschung-sachbericht-langfassung.property=pdf,bereich=bpjm,sprache=de,rwb=true.pdf.
- Kunczik, Michael / Zipfel, Astrid (2010): Computerspielsucht. Befunde der Forschung. Bericht für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin. Online verfügbar unter: www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationsliste,did=165448.html.
- Kyas, Stephan (2007): Wie Kinder Videospiele erleben. Zu den Wechselwirkungsbeziehungen von Bildschirmspielen sowie personalen und familialen Nutzungsfaktoren. Frankfurt am Main u. a.
- Lampert, Claudia / Schwinge, Christiane / Tolks, Daniel (2009): Der gespielte Ernst des Lebens: Bestandsaufnahme und Potenziale von Serious Games (for Health). In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Themen-

- heft 15/16: Computerspiele und Videogames in formellen und informellen Bildungskontexten. Online verfügbar unter: <http://www.medienpaed.com/15/lampert0903.pdf>
- Lee, Mark J.W./ Eustace, Ken/ Fellows, Geoff/ Bytheway, Allan/ Irving, Leah (2005): Rochester Castle MMORPG: Instructional gaming and collaborative learning at a Western Australian school. In: *Australasian Journal of Educational Technology*, Jg. 21, H. 4, S. 446–469. Online verfügbar unter: www.ascilite.org.au/ajet/ajet21/lee.html.
- Lehmann, Philipp/ Reiter, Andreas/ Schumann, Christina/ Wolling, Jens (2008): Die First-Person-Shooter. Wie Lebensstil und Nutzungsmotive die Spielweise beeinflussen. In: Quandt, Thorsten/ Wimmer, Jeffrey/ Wolling, Jens (Hrsg.): *Die Computerspieler – Studien zur Nutzung von Computergames*. Wiesbaden, S. 241–261.
- Lemmens, Jeroen/ Valkenburg, Patti/ Peters, Jochen (2009): Development and Validation of a Game Addiction Scale for Adolescents. In: *Media Psychology*, Jg. 12, S. 77–95.
- Lerchenmüller-Hilse, Hedwig/ Hilse, Jürgen (2009): *Kinder am Computer. Vermeiden Sie Spielsucht, Übergewicht & Co. – Fördern Sie Konzentration und Kreativität – Ein Ratgeber für Eltern*. Hannover.
- Linderoth, J. & Bennerstedt, U. (2007) *Living in World of Warcraft – The thoughts and experiences of ten young people*. Stockholm. Online verfügbar unter: www.medieradet.se/upload/Rapporter_pdf/World_of_Warcraft_eng.pdf.
- Lo, Shao-Kang/ Wang, Chih-Chien/ Fang, Wenchang (2005): Physical Interpersonal Relationships and Social Anxiety among Online Game Players. In: *CyberPsychology & Behavior*, Jg. 8, H. 1, S. 15–20.
- Lu, Hsi-Peng/ Wang, Shu-Ming (2008): The Role of Internet Addiction in Online Game Loyalty. An Exploratory Study. In: *Internet Research*, Jg. 18, H. 5, S. 499–519.
- MacCallum, Esther (2008): „Never such innocence again“: War and histories in World of Warcraft. In: Corneliussen, Hilde/ Walker Rettberg, Jill (Hrsg.): *Digital Culture, Play, and Identity. A World of Warcraft reader*. Cambridge/London, S. 39–62.
- Martey, Rosa M./ Stromer-Galley, Jennifer (2007): The digital dollhouse: Context and social norms in The Sims Online. *Games & Culture*, Jg. 2, H. 4, 314–344.
- Marti, Juan Alberto Estallo (1994): Videojuegos, personalidad y conducta. In: *Psicothema*, Jg. 6, H. 2, 1994. S. 181–190. Online verfügbar unter: www.psicothema.com/pdf/914.pdf.
- Matzenberger, Michael (2008): *Die Zukunft der Computerspiele*. Marburg.
- Mayer, Monica (2009): *Warum leben, wenn man stattdessen spielen kann? Kognition, Motivation und Emotion am Beispiel digitaler Spiele*. Boizenburg.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2008): *KIM-Studie 2008. Kinder und Medien. Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS) (2009): *JIM-Studie 2009: Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart.
- Mosel, Michael (2009): *Gefangen im Flow? Ästhetik und dispositive Strukturen von Computerspielen*. Boizenburg.
- Mücken, Dorothee/ Teske, Annette/ Rehbein, Florian/ te Wildt, Bert (Hrsg): *Prävention, Diagnostik und Therapie von Computerspielabhängigkeit*. Lengerich.

- Müller-Lietzkow, Jörg (2008): eSport: Strukturelle Verankerung und wissenschaftliche Einordnung eines (Jugend-)Phänomens. In: Dittler, Ullrich / Hoyer, Michael (Hrsg.): Aufwachsen in virtuellen Medienwelten. Chancen und Gefahren digitaler Medien aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Perspektive. München, S. 111–135.
- Nardi, Bonnie / Harris, Justin (o. J.): Strangers and Friends. Collaborative Play in World of Warcraft. Online verfügbar unter: <http://darrouzet-nardi.net/bonnie/pdf/fp199-Nardi.pdf>.
- Nardi, Bonnie A. (2010): *My Life as a Night Elf Priest: An Anthropological Account of World of Warcraft*. The University of Michigan Press.
- Neverla, Irene (2007): Medienalltag und Zeithandeln. In: Röser, Jutta (Hrsg.): *Medien-Alltag. Domestizierungsprozesse alter und neuer Medien*. Wiesbaden, S. 43–53.
- Newman, James (2008): *Playing with Videogames*. New York.
- Ng, Brian D. / Wiemer-Hastings, Peter (2005): Addiction to the Internet and Online Gaming. In: *CyberPsychology & Behavior*, Jg. 8, H. 2, S. 110–114.
- Nikol, Jana (2009): *Just a Game? Alltagsbedeutung eines Browser-Games am Beispiel des strategischen Fußballmanagers Hattrick*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Bremen.
- Nitsche, Michael (2007): Mapping time in video games. In: *Proceedings of DiGRA 2007 Conference „Situated Play“*. Online verfügbar unter: www.digra.org/dl/db/07313.10131.pdf.
- Nohr, Rolf F. (2008): *Die Natürlichkeit des Spielens. Vom Verschwinden des Gemachten im Computerspiel*. Münster.
- o.V. (1983): Computer – das ist wie eine Sucht. In: *DER SPIEGEL*, Nr. 50, S. 172–182. Online verfügbar unter: www.spiegel.de/spiegel/print/d-14024467.html.
- Palfrey, John / Gasser, Urs (2008): *Generation Internet. Die Digital Natives: Wie sie leben – Was sie denken – Wie sie arbeiten*. München.
- Parella, Steffi / Schlarp, Ingmar / Slegers, Jürgen / Stöwe, Barbara (o. J.): *Das Computerspiel als erlebnis- und medienpädagogisches Angebot in der Schule*. Online verfügbar unter: www1.fh-koeln.de/spielraum/level3/schulische_medienpaedagogik/00454/index.html.
- Paulk, Charles (2006): Signifying Play: The Sims and the Sociology of interior Design. *International Journal of Computer Game Research*, Jg. 6, H. 1. Online verfügbar unter: www.gamestudies.org/0601/articles/paulk.
- Peppler, Kylie A. / Kafai, Yasmin B. (2007): What Videogame Making Can Teach Us About Literacy and Learning. *Alternative Pathways into Participatory Culture. Situated Play – Proceedings of DiGRA 2007 Conference*. Online verfügbar unter: www.digra.org/dl/db/07311.33576.pdf.
- Petersen, Kay Uwe / Weymann, Nina / Schelb, Yvonne / Thiel, Roland / Thomasius, Rainer (2009): Pathologischer Internetgebrauch. Epidemiologie, Diagnostik, komorbide Störungen und Behandlungsansätze. In: *Fortschritte der Neurologie – Psychiatrie*, Jg. 77, H. 5, S. 263–271.
- Pietschmann, Daniel (2009): *Das Erleben virtueller Welten. Involvierung, Immersion und Engagement in Computerspielen*. Boizenburg.
- Prensky, Marc (2001): *Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon*. NCB University Press, 9(5), December 2001. Online verfügbar unter: www.marcprensky.com.

- com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf.
- Preuß, Roland (2009): Verloren in Zeit und Raum. In: *Süddeutsche Zeitung*, 16.7.2009, S. 3.
- Quandt, Thorsten (2010): Computer- und Konsolenspiele. Ein Forschungsüberblick zur Nutzung und Wirkung von Bildschirmspielen. In: Kommission Jugendmedienschutz der Landesmedienanstalten (KJM) (Hrsg.): *Umstritten und umworben: Computerspiele – eine Herausforderung für die Gesellschaft* (KJM-Schriftenreihe, Band 2). Berlin, S. 113–144.
- Quandt, Thorsten / Scharkow, Michael / Festl, Ruth (2010): Digitales Spielen als mediale Unterhaltung. Eine Repräsentativstudie zur Nutzung von Computer- und Videospielen in Deutschland. In: *Media-Perspektiven*, Nr. 11/2010, S. 515–522.
- Quandt, Thorsten / Wimmer, Jeffrey (2008): Online-Spieler in Deutschland 2007. Befunde einer repräsentativen Befragungsstudie. In: Quandt, Thorsten / Wimmer, Jeffrey / Wolling, Jens (Hrsg.): *Die Computerspieler. Studien zur Nutzung von Computergames*. Wiesbaden, S. 169–192.
- Rau, Pei-Luen Patrick / Peng, Shu-Yun / Yang, Chin-Chow (2006): Time Distortion for Expert and Novice Game Players. In: *CyberPsychology & Behavior*, Jg. 9, H. 4, S. 396–404.
- Rehbein, Florian / Kleimann, Matthias / Möhle, Thomas (2009): Computerspieleabhängigkeit im Kindes- und Jugendalter. Empirische Befunde zu den Ursachen, Diagnostik und Komorbiditäten unter besonderer Berücksichtigung spielimmanenter Abhängigkeitsmerkmale. Forschungsbericht des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen e.V. Hannover. Online verfügbar unter: www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb108.pdf.
- Rehbein, Florian / Kleimann, Matthias / Möhle, Thomas (2010): Prevalence and Risk Factors of Video Game Dependency in Adolescence: Results of a German Nationwide Survey. In: *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, Jg. 13, H. 3, S. 269–277.
- Rettberg, Scott (2008): Corporate Ideology in World of Warcraft. In: Corneliussen, Hilde / Walker Rettberg, Jill (Hrsg.): *Digital Culture, Play, and Identity. A World of Warcraft reader*. Cambridge/London, S. 19–38.
- Richard, Rainer / Krafft-Schöning, Beate (2007): Nur ein Mausklick bis zum Grauen ... Jugend und Medien. Schriftenreihe der MSA, Band 7. Berlin.
- Rieger, Else (2004): Der böse Wille. Überlegungen zu einer Diskursanalyse von „Sucht“. In: *Wiener Zeitschrift für Suchtforschung*, Jg. 27, H. 2/3, S. 41–46.
- Ritterfeld, Ute / Cody, Michael / Vorderer, Peter (2009) (Hrsg.): *Serious Games. Mechanisms and Effects*. New York, London.
- Rittmann, Tim (2008): MMORPGs als virtuelle Welten. Immersion und Repräsentation. Boizenburg.
- Rohr, Dirk / Strauß, Sarah (2010): Der Peer-Ansatz in der Gewaltprävention. In: *proJugend*, Nr. 2, S. 4–8.
- Ross, Don / Kincaid, Harold (2010): Introduction: What is addiction? In: Ross, Don / Kincaid, Harold / Spurrett, David / Collins, Peter (Hrsg.): *What is addiction?* Cambridge/London, S. vii–xi.

- Sagatz, Kurt (2010): Avatare für Millionen. In: ZEIT Online, 1. 2. 2010. Online-Publikation: www.zeit.de/gesellschaft/2010-01/avatare-fuer-millions.
- Salguero, Ricardo A. Tejeiro/Morán, Rosa M. Bersabé (2002): Measuring problem video game playing in adolescents. In: *Addiction*, Jg. 97, H. 12, 2002. S. 1601–1606. Online verfügbar unter: <http://hera.ugr.es/doi/15022742.pdf>.
- Salisch, Maria von/Kristen, Astrid/Opl, Caroline/Lehmann, Anja (2007): Computerspiele mit und ohne Gewalt. Auswahl und Wirkung bei Kindern. Stuttgart.
- Sandbothe, Mike (2010): Der Vorrang der Therapie vor der Klassifikation. Pragmatistische Überlegungen zum Zusammenhang von Computerspielsucht und Suchtkultur. In: Bohrer, Clemens/Schwarz-Boenneke, Bernadette (Hrsg.): *Identität und virtuelle Beziehungen im Computerspiel*. München, S. 75–82.
- Scheurl, Hans (1979): *Theorien des Spiels*. Weinheim.
- Schmidt, Jan/Dreyer, Stephan/Lampert, Claudia (2008): *Spielen im Netz. Zur Systematisierung des Phänomens „Online-Games“*. Hamburg (Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts Nr. 19). Online verfügbar unter: www.hans-bredow-institut.de/webfm_send/42
- Schmidt, Jan/Paus-Hasebrink, Ingrid/Hasebrink, Uwe (Hrsg.) (2009): *Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Berlin.
- Schmidt, Marie (2009): *Frau sucht Bauer*. In: ZEIT Online, 18. 12. 2009. Online-Publikation: www.zeit.de/2009/52/Farmville.
- Schneider, Beate/Scherer, Helmut/Hefner, Dorothee (2009): *Auswertung der Expertenanhörung „Abhängigkeits- und Suchtpotenzial von Computerspielen“*. Hannover. Online verfügbar unter: www.ajs.nrw.de/pdf/experten.pdf.
- Schob, Bernd/Kießling, Matthias/Würfel, Maren/Keilhauer, Jan (2008): *Medienkonvergenz Monitoring Online-Spieler-Report 2008. Die Online-Spieler: Gemeinsam statt einsam*. Universität Leipzig. Online verfügbar unter: www.uni-leipzig.de/~umfmed/MeMo_OSR08.pdf.
- Schröder, Jens (2010): *„Killer Games“ versus „We will fund violence“*. The perception of digital games and mass media in Germany and Australia. Unveröffentlichte Dissertation an der Hochschule für Film und Fernsehen „Konrad Wolf“, Potsdam-Babelsberg.
- Seay, A. Fleming/Kraut, Robert E: *Project Massive. Self-regulation and problematic use of online gaming*. In: ACM (Hrsg.): *CHI 2007 – reach beyond*. Conference on Human Factors in Computing Systems; San Jose, California, USA, April 28 – May 3, 2007; conference proceedings and extended abstract; 25 years of CHI, 1982–2007. New York, S. 829–838.
- Seifert, Robert/Jöckel, Sven (2008): *Die Welt der Kriegskunst. Nutzungsmotivation und Spielerleben im Massively Multiplayer Roleplaying Game World of Warcraft*. In: Quandt, Thorsten/Wimmer, Jeffrey/Wolling, Jens (Hrsg.): *Die Computerspieler. Studien zur Nutzung von Computergames*. Wiesbaden, S. 297–311.
- Simon, Bart (2006): *Never playing alone: the social contextures of digital gaming*. In: *Loading ...*, Jg. 1, H. 1. Online-Publikation: <http://journals.sfu.ca/loading/index.php/loading/article/view/20/3>.

- Sims, Valerie K. / Mayer, Richard E. (2002): Domain Specificity of Spatial Expertise: The Case of Video Game Players. In: *Applied Cognitive Psychology*, Jg. 16, H. 1, S. 95–115.
- Six, Ulrike (2007): Exzessive und pathologische Mediennutzung. In: Six, Ulrike / Gleich, Uli; Gimmler, Roland (Hrsg.): *Kommunikationspsychologie und Medienpsychologie*. Weinheim, Basel, S. 356–371.
- Smahel, David / Blinka, Lukas / Ledabyl, Ondrej (2008): Playing MMORPGs. Connection between Addiction and Identifying with a Character. In: *CyberPsychology & Behavior*, Jg. 11, H. 6, S. 715–718.
- Sotamaa, Olli (2010): When the Game is not enough: Motivations and Practices among computer game modding culture. In: *Games and Culture*, Jg. 5, H. 3, S. 239–255.
- Steinkuehler Constance A. / King, Elizabeth (2009): Digital literacies for the disengaged: creating after school contexts to support boys' game-based literacy skills. In: *On the Horizon*, Jg. 17, H. 1, S. 47–59.
- Stöcker, Christian (2009a): Alien-Schlächter romantisieren die Weltkriege. In: *Spiegel Online*, 23. 2. 2009. Online-Publikation: www.spiegel.de/netzwelt/spielzeug/0,1518,609091,00.html.
- Stöcker, Christian (2009b): Die Generation C64 schlägt zurück. In: *Spiegel Online*, 02. 06. 2009. Online-Publikation: www.spiegel.de/netzwelt/web/0,1518,628017,00.html.
- Stoll, Alexander (2009): „Killerspiele“ oder E-Sport? Funktionalität von Gewalt und die Rolle des Körpers in Multiplayer-Ego-Shootern. Techn. Univ., Masterarbeit-Berlin, 2007. Boizenburg.
- Strüber, Sebastian (2006): Computerspiel als Aggressor? Eine Studie über die Wirkung von Gewalt in den Medien am Fallbeispiel Counterstrike. Düsseldorf.
- Sun, De-Lin / Ma, Ning / Bao, Min / Chen, Xang-Chuan / Zhang, Da-Ren (2008): Computer games: A double-edged sword? In: *CyberPsychology & Behavior*, Jg. 5, H. 11, S. 545–548.
- Sutton-Smith, Brian (1997): *The Ambiguity of Play*. Cambridge/London.
- TdW (2010): Typologie der Wünsche. II/2010. Offenburg. Online verfügbar unter: www.tdwi.com/datenanalyseonline.html.
- Te Wildt, Bert T. (2009): Internetabhängigkeit – Symptomatik, Diagnostik und Therapie. In: Batthyány, Dominik / Pritz, Alfred (Hrsg.): *Rausch ohne Drogen. Substanzungebundene Süchte*. Wien/New York, S. 257–280.
- Thalemann, Carolin N. (2009): Verhaltenssucht. In: Batthyány, Dominik / Pritz, Alfred (Hrsg.): *Rausch ohne Drogen. Substanzungebundene Süchte*. Wien/New York. S. 1–17.
- Thalemann, Ralf / Wölfling, Klaus / Grüsser, Sabine M. (2007): Specific Cue Reactivity on Computer Game-Related Cues in Excessive Gamers. *Brief Communications*. In: *Behavioral Neuroscience*, Jg. 121, H. 3, S. 614–618.
- Theunert, Helga (1999): Medienkompetenz. Eine pädagogisch und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: Schell, Fred / Stolzenburg, Elke / Theunert, Helga (Hrsg.): *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln*. München, S. 50–59.
- Trippe, Rebecca (2009): Virtuelle Gemeinschaften in Online-Rollenspielen. Eine empirische Untersuchung der sozialen Strukturen in MMORPGs. Münster.

- ULD (2010): Datenschutz in Online-Spielen. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Kiel. Online verfügbar unter: www.datenschutzzentrum.de/dos/dos-datenschutz-in-onlinespielen-report.pdf.
- Von Salisch, Maria/Kristen, Astrid/Oppl, Caroline (2007): Computerspiele mit und ohne Gewalt. Auswahl und Wirkung bei Kindern. Stuttgart.
- Vorderer, Peter/Bryant, Jennings (Hrsg.) (2006): Playing video games: Motives, responses, and consequences. Mahwah, NJ.
- Wan, Chin-Sheng/Chiou, Wen-Bin (2006): Why are Adolescents Addicted to Online Gaming. An Interview Study in Taiwan. In: *CyberPsychology & Behavior*, Jg.9, H. 6, S.762–766.
- Wechselberger, Ulrich (2010): Serious Games zwischen Spiel und Ernst. In: Dittler, Ullrich/Hoyer, Michael (Hrsg.): Zwischen Kompetenzerwerb und Mediensucht. Chancen und Gefahren des Aufwachsens in digitalen Erlebniswelten aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Sicht. München, S.135–145.
- Wessel, Theo/Müller, Kai W./Wölfling, Klaus (2009): Computerspielsucht: Erste Fallzahlen aus der Suchtkrankenhilfe. In: Deutsche Hauptstelle für Suchtfragen e.V. (Hrsg.): Jahrbuch Sucht 2009. Geesthacht, S.153–158.
- Williams, Dmitri/Ducheneaut, Nicolas/Li, Xiong/Zhang, Yuanyuan/Yee, Nick/Nickell, Eric (2006): From Tree House to Barracks: The Social Life of Guilds in World of Warcraft. In: *Games and Culture*, Jg.1, H. 4, S.338–361.
- Wimmer, Jeffrey (2010): „More than a game“ – Die Bedeutungsdimensionen von Computerspielkultur(en) am Beispiel der World Cyber Games 2008 in Köln. In: Hepp, Andreas/Höhn, Marco/Wimmer, Jeffrey (Hrsg.): Medienkultur im Wandel. Konstanz, S.349–364.
- Wimmer, Jeffrey/Quandt, Thorsten/Vogel, Kristin (2008): Teamplay, Clanhopping und Wallhacker. Eine explorative Analyse des Computerspielens in Clans. In: Quandt, Thorsten/Wimmer, Jeffrey/Wolling, Jens (Hrsg.): Die Computerspieler. Studien zur Nutzung von Computergames. Wiesbaden, S.145–169.
- Winn, Marie (1979): Die Droge im Wohnzimmer. Reinbek bei Hamburg.
- Witting, Tanja (2007): Wie Computerspiele uns beeinflussen. Transferprozesse beim Bildschirmspiel im Erleben der User. München.
- Witting, Tanja (2008): Wie das Computerspielen Denken und Handeln prägen kann. Erkenntnisse zu Transferprozessen. In: Fritz, Jürgen (Hrsg.): Computerspieler verstehen. Zugänge zu virtuellen Spielwelten für Eltern und Pädagogen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S.144–162.
- Witting, Tanja (2010): Bildschirmspiele sind nicht wirkungslos. In: Dittler, Ullrich/Hoyer, Michael (Hrsg.): Zwischen Kompetenzerwerb und Mediensucht. Chancen und Gefahren des Aufwachsens in digitalen Erlebniswelten aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Sicht. München, S.205–224.
- Witting, Tanja et al. (2004): Funktionen der Inhalte von Computerspielen für ComputerspielerInnen. Forschungsbericht. Köln. Online-Publikation: www.f01.fh-koeln.de/www/archiv/forschungsberichte/00530/index.html.
- Wölfling, Klaus (2008): „Computerspielsucht“ aus klinischer Sicht. In: *proJugend*, H. 2, S.7–11.
- Wölfling, Klaus (2009): Ambulante Gruppenpsychotherapie bei Computerspielsucht. In: Hardt, Jürgen/Cramer-Düncher, Uta/Ochs, Matthias (Hrsg.): Verloren in virtuel-

- len Welten. Computerspielsucht im Spannungsfeld von Psychotherapie und Pädagogik. Göttingen, S. 132–150.
- Wölfling, Klaus / Müller, Kai (2010): Pathologisches Glücksspiel und Computerspielabhängigkeit. Wissenschaftlicher Kenntnisstand zu zwei Varianten substanzungebundener Abhängigkeitserkrankungen. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, Jg. 53, H. 4, S. 306–312.
- Wölfling, Klaus / Müller, Kai W. (2009): Computerspielsucht. In: Batthyány, Dominik / Pritz, Alfred (Hrsg.): Rausch ohne Drogen. Substanzungebundene Süchte. Wien/ New York, S. 291–308.
- Wölfling, Klaus / Müller, Kai W. / Beutel, Manfred E. (2010): Reliabilität und Validität der Skala zum Computerspielverhalten (CSV-S). In: Psychotherapie – Psychosomatik – Medizinische Psychologie, Jg. 60, S. 1–9.
- Wölfling, Klaus / Thalemann, Ralf / Grüsser-Sinopoli, Sabine M. (2008): Computerspielsucht: Ein psychopathologischer Symptomkomplex im Jugendalter. In: Psychiatrische Praxis, Jg. 35, H. 5, S. 226–232.
- Wolling, Jens (2008): Entwicklungstrends in der Computerspielnutzung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. In: Quandt, Thorsten / Wimmer, Jeffrey / Wolling, Jens (Hrsg.): Die Computerspieler – Studien zur Nutzung von Computergames, Wiesbaden. S. 73–93.
- Xu, Fei / Wunderlich, Nancy V. (2009): In: Ackermann, Sebastian / Wunderlich, Nancy V. / Wangenheim, Florian von (Hrsg.): Geschäftsmodelle in virtuellen Spielewelten. München, S. 100–113.
- Yee, Nicholas (2006): Motivations of Play in Online Games. In: CyberPsychology & Behavior, Jg. 9, H. 6, S. 772–775.
- Young, Kimberley (1998): Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder. In: CyberPsychology & Behavior, Jg. 1, H. 3, S. 237–244.
- Zimmermann, Olaf / Geißler, Theo (Hrsg.) (2008): Streitfall Computerspiele. Computerspiele zwischen kultureller Bildung, Kunstfreiheit und Jugendschutz. Berlin.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

Abbildung 1: „Suchtpotenzial“ von Computerspielen als Qualitätsmerkmal . . .	12
Abbildung 2: Struktur der Computerspiele	22
Abbildung 3: Strukturelle Kopplungen aus multiperspektivischer Sicht	25
Abbildung 4: Motivationsprozesse in virtuellen Spielwelten	29
Abbildung 5: Potenziale und Dimensionen spielbezogener Kompetenzen	131
Abbildung 6: Motivationskurve im Spielverlauf als Grundlage einer Spielbewertung	184
Abbildung 7: Verteilung der wöchentlichen Spieldauer (inkl. Median und Mittelwert)	196
Abbildung 8: Integratives ätiologisches Modell zur Computerspielsucht nach Wölfling/Müller	213

Tabellen

Tabelle 1: Zusammensetzung des Samples der qualitativen Einzelinterviews	35
Tabelle 2: Zielquoten der standardisierten Befragung	38
Tabelle 3: Anteil von Computerspielern in soziodemographischen Gruppen 1998 bis 2005 (14 bis 64 Jahre; in %)	42
Tabelle 4: Anteil von Computerspielern in soziodemographischen Gruppen 2010 (ab 14 Jahren; in %)	43
Tabelle 5: Soziodemographische Struktur der Computerspieler in Deutschland (ab 14 Jahren; in %)	44
Tabelle 6: Geschlecht und Alter der deutschen Computerspieler (in %)	48
Tabelle 7: Berufstätigkeit und formale Bildung der deutschen Computerspieler (in %)	48
Tabelle 8: Technische Geräte – Besitz und Nutzung zum Spielen (in %)	49
Tabelle 9: Nutzung technischer Geräte zum Spielen (nach Geschlecht und Alter; in % aller Befragten)	49
Tabelle 10: Häufigkeit unterschiedlicher Spielmodalitäten (in %)	50
Tabelle 11: Häufigkeit unterschiedlicher Spielmodalitäten (zumindest einmal pro Woche; in %)	51

Tabelle 12: Spieldauer in Tagen pro Woche (in %)	51
Tabelle 13: Spieldauer in Stunden pro Woche (nach Geschlecht und Alter; in %)	52
Tabelle 14: Meistgenannte Lieblingsspiele (in %)	53
Tabelle 15: Hinwendung zu einzelnen Genres (in %)	54
Tabelle 16: Zumindest gelegentliche Hinwendung zu einzelnen Genres (nach Geschlecht und Alter; in %)	54
Tabelle 17: Breite der Genre-Nutzung (nach Geschlecht und Alter; in %) . . .	55
Tabelle 18: Häufigkeit der Hinwendung zu Genres (nur Spieler des Genres; in %)	56
Tabelle 19: Häufigkeit der Hinwendung zu Genres (alle Befragten; in %) . . .	56
Tabelle 20: Gemeinsames Spielen einzelner Genres (in %)	57
Tabelle 21: Technisch vermitteltes gemeinsames Spielen einzelner Genres (in %)	57
Tabelle 22: Mitgliedschaft in Spielgemeinschaften nach Alter und Geschlecht (in %)	58
Tabelle 23: Operationalisierung von Motivdimensionen in standardisierter Befragung	59
Tabelle 24: Motive für das Spielen digitaler Spiele	60
Tabelle 25: Zusammensetzung der sechs Dimensionen von Spielmotiven . . .	61
Tabelle 26: Verbreitung der Motivdimensionen (nach Geschlecht und Alter; in %)	62
Tabelle 27: Gruppe der Befragungspersonen mit Präferenz für „Die Sims“ . . .	68
Tabelle 28: Gruppe der Befragungspersonen mit Präferenz für „Counter-Strike“	77
Tabelle 29: Gruppe der Befragungspersonen mit Präferenz für „WoW“	83
Tabelle 30: Gruppe der Befragungspersonen mit Präferenz für „FIFA“	94
Tabelle 31: Gruppe der Befragungspersonen mit Präferenz für „FarmVille“ . .	102
Tabelle 32: Dimensionen von Medienkompetenz am Beispiel von Computerspielen	121
Tabelle 33: Empirische Studien zur Kompetenzvermittlung durch Computerspiele	123
Tabelle 34: Übersicht zu Kompetenz- und Fähigkeitsbereichen	129
Tabelle 35: Zusammenfassende Übersicht über die Spielanforderungen der untersuchten Spiele	141
Tabelle 36: Zusammenfassendes Anforderungsprofil der berücksichtigten Spiele	144
Tabelle 37: Zustimmung zu kompetenzbezogenen Aussagen (nach Geschlecht und Alter; in %)	145
Tabelle 38: Zustimmung zu kompetenzbezogenen Aussagen (nach Genrebreite und extensiver Spielenutzung; in %)	146
Tabelle 39: Phasen der Spielkarriere und Zeitgefühl	187
Tabelle 40: Umfang und Dauer des Computerspielens im Wochenverlauf . . .	194
Tabelle 41: Durchschnittliche Spieldauer (nach Geschlecht und Alter)	195
Tabelle 42: Spieldauer an Werktagen, Wochenenden und pro Woche (in %) . .	196
Tabelle 43: Soziodemographie extensiver und nicht extensiver Computerspieler (in %)	197

Tabelle 44: Genrepräferenzen extensiver und nicht extensiver Computerspieler (in %)	198
Tabelle 45: Nutzungsmotive extensiver und nicht extensiver Computerspieler (in %)	199
Tabelle 46: Verbreitung von Motivdimensionen bei extensiven und nicht extensiven Computerspielern (in %)	199
Tabelle 47: Ausgewählte empirische Studien zu exzessiver Computerspielnutzung	208
Tabelle 48: Kennwerte der Einzelitems der KFN-CSAS-II	215
Tabelle 49: Mittelwerte des KFN-CSAS-II-Summscores in Teilgruppen . . .	216
Tabelle 50: Mittelwerte des KFN-CSAS-II-Summscores nach Genrepräferenzen	216
Tabelle 51: Teilgruppen der Computerspieler nach KFN-CSAS-II	217
Tabelle 52: Regressionsanalyse zur Erklärung des KFN-CSAS-II- Summscores	219
Tabelle 53: Zusammenfassung der Handlungsempfehlungen	270

Die Autoren

Marius Drosselmeier studiert Psychologie an der Universität Hamburg und arbeitet seit mehreren Jahren als studentischer Mitarbeiter am Hans-Bredow-Institut für Medienforschung. Seine Forschungsinteressen liegen im Bereich der Nutzungs- und Wirkungsdimensionen digitaler Spiele.

Prof. Dr. Jürgen Fritz war nach dem Studium der Kunst, Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft als Lehrer an der Robert-Bosch-Gesamtschule in Hildesheim tätig. Nach seiner Promotion zum Thema „Gruppendynamik“ arbeitete er mehrere Jahre als Assistent für Kunst und Kunstpädagogik an der Universität Lüneburg. Seit 1980 ist er Professor für Spiel- und Interaktionspädagogik sowie komplexe Kommunikation an der Fachhochschule Köln und Leiter des Forschungsschwerpunktes „Wirkung virtueller Welten“. Zu seinen aktuellen Arbeitsschwerpunkten zählen: Theorie des Spiels, Didaktik und Methodik des Spiels, Gruppendynamik, insbesondere Kooperationsprozesse in Teams, Theorieentwicklung zu virtuellen Spielwelten sowie empirische Forschungsprojekte zur Nutzung und Wirkung virtueller Spielwelten.

Dr. Claudia Lampert studierte Erziehungswissenschaften an der Universität Lüneburg und an der Universität Hamburg. 2006 promovierte sie mit einer Arbeit über die Potenziale von medialen Unterhaltungsangeboten für die Gesundheitsförderung. Seit 1999 ist sie wissenschaftliche Referentin am Hans-Bredow-Institut für Medienforschung und dort zuständig für die Themenbereiche Mediensozialisation und Gesundheitskommunikation. Zu ihren aktuellen Themen- und Forschungsinteressen zählen u. a. die Rolle der digitalen Medien in der Lebenswelt von Heranwachsenden, die damit verbundenen Chancen und Risiken sowie die daraus resultierenden Herausforderungen für die Medienkompetenzförderung.

Wibke Rohde studierte Medienwissenschaft mit dem Schwerpunkt Kommunikationswissenschaft, sowie Psychologie und Philosophie an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und der University of Cape Town (Südafrika). Seit 2010 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Hans-Bredow-Institut für

Medienforschung beschäftigt. Ihre Forschungsinteressen befinden sich an den Schnittstellen von kommunikationswissenschaftlicher, sozialpsychologischer und kognitiv-neurowissenschaftlicher Forschung. Einer ihrer Schwerpunkte liegt im Bereich der Onlinekommunikation (Netzwerkplattformen, digitale Spiele), ein weiterer auf der Interpersonalen- und Intergruppen-Kommunikation mit dem Schwerpunkt der Friedenskommunikation.

Dr. Jan-Hinrik Schmidt ist wissenschaftlicher Referent für digitale interaktive Medien und politische Kommunikation am Hans-Bredow-Institut für Medienforschung in Hamburg. Nach seinem Studium der Soziologie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg und der West Virginia University (USA) promovierte er 2004 mit einer Arbeit über den virtuellen lokalen Raum. Von 2005 bis 2007 war er stellvertretender Leiter der Forschungsstelle „Neue Kommunikationsmedien“ an der Universität Bamberg. Seine aktuellen Forschungsinteressen umfassen Entwicklungen rund um die onlinebasierte Kommunikation, insbesondere die Praktiken des Identitäts-, Beziehungs- und Informationsmanagements, sowie das Entstehen, die Strukturierung sowie die gesellschaftlichen Konsequenzen von digitalen Spiel- und Interaktionsräumen.

Christiane Schwinge studierte Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz und an der Universität Hamburg. Während und nach ihrem Studium war sie an verschiedenen Projekten am Hans-Bredow-Institut beteiligt. Seit Oktober 2010 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Medienpädagogik des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg beschäftigt. Ihre Interessenschwerpunkte liegen im Bereich Medienpädagogik und Mediensozialisation an der Schnittstelle zwischen Forschung und medienpädagogischer Praxis mit Fokus auf digitale interaktive Medien wie das Social Web und Serious Games.

Sheela Teredesai, studierte Erziehungswissenschaften, Anglistik und Germanistik an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn. Von 2008 bis 2010 arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Medienforschung und Medienpädagogik der Fachhochschule Köln.

Dr. Tanja Witting ist Diplom-Sozialpädagogin und promovierte 2007 an der Universität Magdeburg im Bereich erziehungswissenschaftlicher Medienforschung über die Wirkung von Computerspielen. Seit 2007 ist sie an der FH Köln, im Institut für Medienforschung und Medienpädagogik, als Lehrkraft für besondere Aufgaben für das Aufgabengebiet Medienpädagogik zuständig. Ihre Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre liegen im Bereich audiovisueller und interaktiver, digitaler Kinder- und Jugendmedien.

Mit Computerspielen ins Spiel kommen

Dokumentation von Fallanalysen

von Jürgen Fritz und Wiebke Rohde

136 Seiten, DIN A5, 2011

ISBN 978-3-89158-548-1

Euro 10,- (D)

Wie Computerspieler ins Spiel kommen

Theorien und Modelle zur Nutzung und Wirkung virtueller Spielwelten

von Jürgen Fritz

176 Seiten, 12 Abb./Tab., DIN A5, 2011

ISBN 978-3-89158-547-4

Euro 12,- (D)

Kompetenzen und exzessive Nutzung bei Computerspielern: Gefordert, gefördert, gefährdet

von Jürgen Fritz, Claudia Lampert, Jan-Hinrik Schmidt und Tanja Witting

Mitarbeit: Marius Drosselmeier, Wiebke Rohde, Christiane Schwinge und
Sheela Teredesai

312 Seiten, 61 Abb./Tab., DIN A5, 2011

ISBN 978-3-89158-546-7

Euro 21,- (D)

Schriftenreihe Medienforschung der LfM

Band 66, 67 und 68

ISBN 978-3-89158-549-8

Gesamtpreis Euro 35,- (D)

Skandalisierung im Fernsehen

Strategien, Erscheinungsformen und Rezeption von Reality TV Formaten

von Margreth Lünenborg, Dirk Martens, Tobias Köhler und Claudia Töpfer

272 Seiten, 60 Abb./Tab., DIN A5, 2011

ISBN 978-3-89158-542-9

Euro 18,- (D)

Medienkompetenz in der Schule

Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen

von Andreas Breiter, Stefan Welling und Björn Eric Stolpmann

352 Seiten, 88 Abb./Tab., DIN A5, 2010

ISBN 978-3-89158-539-9

Euro 22,- (D)

Mediennutzung junger Menschen mit Migrationshintergrund

Umfragen und Gruppendiskussionen mit Personen türkischer Herkunft und russischen Aussiedlern im Alter zwischen 12 und 29 Jahren in Nordrhein-Westfalen

von Joachim Trebbe, Annett Heft und Hans-Jürgen Weiß. Mitarbeit Regine Hammeran
228 Seiten, 81 Abb./Tab., DIN A5, 2010

ISBN 978-3-89158-518-4

Euro 15,- (D)

Public Relations und werbliche Erscheinungsformen im Fernsehen

Eine Typologisierung persuasiver Kommunikationsangebote des Fernsehens

von Helmut Volpers, Uli Bernhard und Detlef Schnier

276 Seiten, 166 Abb./Tab., DIN A5, 2008

ISBN 978-3-89158-485-9

Euro 18,- (D)

Journalistische Recherche im Internet

Bestandsaufnahme journalistischer Arbeitsweisen
in Zeitungen, Hörfunk, Fernsehen und Online

von Marcel Machill, Markus Beiler und Martin Zenker

412 Seiten, 127 Abb./Tab., DIN A5, 2. Auflage 2010

ISBN 978-3-89158-480-4

Euro 23,- (D)

Mehr Vertrauen in Inhalte

Das Potenzial von Ko- und Selbstregulierung in den digitalen Medien

herausgegeben von Wolfgang Schulz und Thorsten Held

224 Seiten, 8 Abb./Tab., DIN A5, 2008

ISBN 978-3-89158-479-8

Euro 15,- (D)

Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung

Mediennutzung und Medienkompetenz von Mädchen und Jungen
sowie medienpädagogische Handlungsmöglichkeiten

von Renate Luca und Stefan Aufenanger

268 Seiten, 33 Abb./Tab., DIN A5, 2007

ISBN 978-3-89158-468-2

Euro 18,- (D)

Die Förderung von Medienkompetenz im Kindergarten

Eine empirische Studie zu Bedingungen und Handlungsformen
der Medienerziehung

von Ulrike Six und Roland Gimmler

368 Seiten, 53 Abb./Tab., DIN A5, 2007

ISBN 978-3-89158-459-0

Euro 21,- (D)

Bürgerfernsehen in Nordrhein-Westfalen

Eine Organisations- und Programmanalyse

herausgegeben von Helmut Volpers und Petra Werner

236 Seiten, 94 Abb./Tab., DIN A5, 2007

ISBN 978-3-89158-453-8

Euro 15,- (D)

Public Relations und werbliche Erscheinungsformen im Radio

Eine Typologisierung persuasiver Kommunikationsangebote des Hörfunks

von Helmut Volpers

264 Seiten, 97 Abb./Tab., DIN A5, 2007

ISBN 978-3-89158-449-1

Euro 18,- (D)

Geschichte im Fernsehen

Eine Untersuchung zur Entwicklung des Genres und der Gattungsästhetik geschichtlicher Darstellungen im Fernsehen 1995 bis 2003

von Edgar Lersch und Reinhold Viehoff

344 Seiten, 119 Abb./Tab., DIN A5, 2007

ISBN 978-3-89158-454-5

Euro 21,- (D)

Die Reform der Regulierung elektronischer Medien in Europa

von Alexander Roßnagel, Thomas Kleist und Alexander Scheuer

344 Seiten, 8 Tab., DIN A5, 2007

ISBN 978-3-89158-445-3

Euro 20,- (D)

Bürgerfunk in Nordrhein-Westfalen

Eine Organisations- und Programmanalyse

von Helmut Volpers, Detlef Schnier und Christian Salwiczek

220 Seiten, 97 Abb./Tab., DIN A5, 2006

ISBN 978-3-89158-420-0

Euro 15,- (D)

Suchmaschinen: Neue Herausforderungen für die Medienpolitik

herausgegeben von Marcel Machill und Norbert Schneider

200 Seiten, 65 Abb./Tab., DIN A5, 2005

ISBN 978-3-89158-410-1

Euro 15,- (D)

Suchmaschinen als Gatekeeper in der öffentlichen Kommunikation

Rechtliche Anforderungen an Zugangsoffenheit und Transparenz bei Suchmaschinen im www

von Wolfgang Schulz, Thorsten Held und Arne Laudien

132 Seiten, 5 Abb., DIN A5, 2005

ISBN 978-3-89158-408-8

Euro 9,- (D)

Zur Kritik der Medienkritik

Wie Zeitungen das Fernsehen beobachten

herausgegeben von Ralph Weiß

592 Seiten, 25 Abb./Tab., DIN A5, 2005

ISBN 978-3-89158-397-5

Euro 25,- (D)

VISTAS Verlag GmbH

Goltzstraße 11

10781 Berlin

E-Mail: medienverlag@vistas.de

Telefon: 030 / 32 70 74 46

Telefax: 030 / 32 70 74 55

Internet: www.vistas.de

 **VISTAS**
Der Medienverlag

Kompetenzen und exzessive Nutzung bei Computerspielern:

Gefordert, gefördert, gefährdet

: Ob alleine oder mit anderen, ob offline oder online, ob auf dem Computer, der Konsole oder dem Handy: Digitale Spiele gehören zum Alltag. Sie versprechen Spielspaß, Ablenkung und Unterhaltung, dienen aber auch dazu, neue Beziehungen zu knüpfen oder bestehende Freundschaften zu pflegen. Ihre Attraktivität kann unter ungünstigen Bedingungen jedoch dazu führen, dass sich Spieler in den Spielen verlieren und ihre Nutzung nicht mehr kontrollieren können. Die vorliegende Studie bringt die Debatten um Kompetenzförderung durch Computerspiele und um eine mögliche „Computerspielabhängigkeit“ voran, indem sie Ergebnisse aus Spielanalysen, ausführlichen Interviews und einer bevölkerungsrepräsentativen Befragung vorstellt und rekonstruiert, welche Faktoren einer Gefährdung Vorschub leisten, aber auch, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten Computerspiele fordern und fördern.



› Prof. Dr. Jürgen Fritz

FH Köln, Institut für Medienforschung und Medienpädagogik (IMM)

› Dr. Claudia Lampert

Hans-Bredow-Institut für Medienforschung an der Universität Hamburg

› Dr. Jan-Hinrik Schmidt

Hans-Bredow-Institut für Medienforschung an der Universität Hamburg

› Dr. Tanja Witting

FH Köln, Institut für Medienforschung und Medienpädagogik (IMM)