

Computerspiele im Religionsunterricht

Rahmenbedingungen, Ziele und Methoden für den Einsatz eines neuen Mediums
von

Klaus-Dieter Köhler-Goigofski / Christopher P. Scholtz

1. Einleitung

„Du bist der beste Crusader-Spieler, den ich kenne!“ So drückte ein Fünftklässler, in einer Klassenlehrerstunde zu einem schriftlichen Feedback aufgefordert, seine Anerkennung für seinen Freund aus. Computerspiele sind also nicht nur ein riesiger Markt und einzelnen Figuren dieser Spiele gelingt es nicht nur, sich vom Computerbildschirm in die Kinos, in die Sammelalben und auf die T-Shirts der Kinder zu verbreiten, sondern diese Spiele liefern auch den Stoff für soziale Anerkennung und Kommunikation in der Welt der Kinder und Jugendlichen. Dabei ist es gewissermaßen symptomatisch, dass dem Lehrer schon aller Respekt gebührt, wenn es ihm gelingt, dieses Lob auf ein Computerspiel zu beziehen, denn für viele Lehrer und Eltern stellen die Computerspiele eine fremde Welt dar. Aber selbst für Lehrer und Lehrerinnen, die dieser Welt aufgeschlossen gegenüber stehen, ist es nicht leicht, Computerspiele als Thema des Religionsunterrichts zu nutzen. Oft fehlt die Erfahrung, sowohl in der eigenen Unterrichtspraxis als auch im KollegInnenkreis, und Hilfen in Form von Unterrichtsmaterialien sind ebenfalls rar. Dabei lassen sich einige Hoffnungen auf die Arbeit mit Computerspielen in der Schule setzen. Wenn ein für Kinder und Jugendliche lebensweltlich so zentrales Element in den Unterricht integriert wird, ist nicht nur auf eine Motivationssteigerung der SchülerInnen zu hoffen, sondern es zeichnet sich für die Lehrenden auch die Möglichkeit ab, sonst im Hintergrund bleibende Weltzugänge und Talente ihrer SchülerInnen kennen zu lernen und damit neue Kommunikationschancen zu eröffnen. Es bietet sich also die Möglichkeit, Impulse für eine Schülerorientierung des Unterrichtsgeschehens zu gewinnen.

Mit diesem Artikel möchten wir versuchen, eine Lücke zu schließen zwischen den Fachdiskussionen über die religionspädagogische Bedeutung von Computerspielen im Allgemeinen¹ und der vergleichsweise geringen Zahl von konkreten Unterrichtsentwürfen.² Ziel ist es, Informationen und Reflexionen anzubieten, die den Praktiker dazu ermutigen, eigene Unterrichtsentwürfe zu erarbeiten und dem Fachwissenschaftler eine Vorstellung davon zu geben, in welchem Umfeld weiter führende (Unterrichts-)Forschung verortet werden könnte. Angesichts der Differenziertheit des Feldes, der höchst unterschiedlichen Situationen in den Lerngruppen und der Schnelllebigkeit der einzelnen Computerspiele erscheint uns diese Arbeit im Schnittpunkt von religionspädagogischer und didaktisch-methodischer Reflexion zurzeit wichtiger als der Versuch, eine beispielhafte Unterrichtsreihe vorzulegen. Ausgangspunkt ist für uns die Einsicht, dass es notwendig ist, nicht nur das Geschehen auf dem Bildschirm, sondern auch das davor, das daneben und sogar das ganz weit weg, wie z.B. in der Klassenlehrerstunde, als religionspädagogisch relevant zu betrachten. Ferner erscheint es uns angesichts dieser breiten praktischen Relevanz der Computerspiele wichtiger, die gesamte mit Computerspielen verbundene Praxis zum Gegenstand der pädagogischen Bemühungen zu machen, statt primär Einfluss auf die von den SchülerInnen getroffene Wahl der gespielten Titel nehmen zu wollen.

Für die religionspädagogische Arbeit mit Computerspielen ist es zwar hilfreich, wenn die Lehrkraft eigene Spielerfahrungen mitbringt, wichtiger erscheint uns allerdings eine Aufgeschlossenheit gegenüber dieser Form der Freizeitbeschäftigung sowie

¹ Z.B. SCHOLTZ 2004b.

² Z.B. WALTEMATHE 2003.

gegenüber ungewohnten Unterrichtssituationen und die Anerkennung, dass das Spielen am Computer schnell eine intensive Erlebnisqualität erlangen kann, die sich nicht nur einer vollständigen Versprachlichung entzieht, sondern auch so spezifisch ausfällt, dass es sinnvoll erscheint, Computerspiele als ein eigenständiges (pop-)kulturelles Phänomen zu betrachten.

2. Sachanalyse

2.1 Vielfalt der Spiele

Angesichts der heutigen Vielfalt der Computerspiele erscheint es angemessen, diese nicht einfach als eine moderne Variante bekannter Spieltypen zu betrachten, sondern in ihnen auch eine immer eigenständiger werdende Medienform zu sehen.

Die Vielfalt der Spiele beruht zum einen auf den höchst unterschiedlichen Inhalten der Spiele: Fast jede narrative Idee der Populärkultur dürfte bereits in der einen oder anderen Form in den Inhalt eines Computerspiels eingeflossen sein. Zum zweiten hat sich mittlerweile auch bei den Spielformen eine große Bandbreite etabliert, die sich u.a. darin unterscheiden, aus welcher Sicht das Geschehen vermittelt wird, welche Handlungsoptionen dem Spielenden zur Verfügung stehen, in welcher Form die Zeit im Spiel abläuft und wie viele Menschen an einem Spiel beteiligt sind.³ Zum dritten gibt es erhebliche auf der jeweiligen technischen Plattform beruhende Unterschiede, denn es macht für die Erlebnisqualität einen erheblichen Unterschied, ob ein Spiel auf einem einfachen Mobiltelefon oder auf einem die aktuellen technischen Möglichkeiten ausreizenden Multimedia-PC realisiert und gespielt wird.

Die damit skizzierte Vielfalt steigert sich beständig, denn sowohl durch technische als auch durch kreative Innovationen entstehen immer neue Spielvarianten. Exemplarisch sei auf die technische Möglichkeit des vernetzten Spielens verwiesen, die in den letzten Jahren die Computerspielszene massiv geprägt hat.

Im Anbetracht dieser Vielfalt erscheint die Rede von „den Computerspielen“ ähnlich pauschalisierend wie die Rede von „den Büchern“. Natürlich ist es oft, wie z.B. im Rahmen dieses Artikels, sinnvoll, ganz allgemein von Computerspielen zu reden, aber dies sollte immer in dem Bewusstsein geschehen, dass sich hinter dieser Pauschalisierung eine auf vielen Ebenen zutage tretende Heterogenität verbirgt.

Um der Vielfalt gerechter zu werden und dennoch eine Übersicht zu ermöglichen, gibt es verschiedene Ansätze, Computerspiele in Gruppen einzuteilen. Dies ist in vielen Zusammenhängen hilfreich, rechnet aber notwendiger Weise auch sehr unterschiedliche Spiele einer Gruppe zu. Bis heute konnte sich kein System der Kategorisierung als Referenzrahmen durchsetzen, nicht zuletzt, weil jedes System eigene Vor- und Nachteile hat. Als ein Bezugsrahmen sei aus dem pädagogischen Bereich auf die Kategorisierung von Fromme / Meder / Vollmer,⁴ und für den Bereich des Jugendmedienschutz auf die Genre-Einteilung der Spieldatenbank www.zavatar.de verwiesen.

Besondere Vorsicht ist bei der Unterteilung der Spiele in christlich oder nichtchristlich geboten. Diese, besonders in den USA oft gemachte Unterscheidung, läuft Gefahr, sich nur an den expliziten narrativen Inhalten zu orientieren und dabei die zugrunde liegenden Spielprinzipien und Weltbilder zu übersehen.⁵ Dies reflektierend ist festzuhalten, dass die religionspädagogische Bewertung eines Spieles nicht automatisch positiv ausfällt, nur weil explizit auf biblische Elemente Bezug genommen wird.

³ Vgl. FRITZ 2003a.

⁴ FROMME / MEDER / VOLLMER 2000, 34ff.

⁵ Vgl. SCHOLTZ 2004b, 259f.

2.2 Spielpraxis und soziale Praxis

In der pädagogischen Auseinandersetzung mit Computerspielen wäre es kurzschlüssig, nur auf das industriell gefertigte Produkt zu schauen und dabei die Spielräume der Akteure außer Acht zu lassen. Tatsächlich bietet sich bei jedem Spiel eine ganze Bandbreite von Nutzungsformen. Zuerst ist dabei auf die vom Hersteller vorgesehene Varianten innerhalb eines Spiels zu verweisen. Je differenzierter die Spielwelten werden, desto mehr unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten eröffnen sich und immer öfter gibt es mehr als nur einen Weg zur Lösung der Spielaufgabe. Es darf aber auch nicht übersehen werden, dass sich die Spielenden oft eigene, vom Hersteller nicht vorgesehene Spielziele setzen und dabei in einem kreativen Akt Handlungen und Szenarien als zentral angesehen werden, die für die ursprüngliche Spielidee völlig nebensächlich sind.⁶ Darüber hinaus sollte die Betrachtung der Spielpraxis nicht nur auf die vor dem Monitor verbrachte Zeit beschränkt werden, denn es ist beispielsweise auch wichtig, in wie weit das im Spiel Erlebte im Nachhinein zum Gegenstand von selbst erfundenem Spiel, Reflexion und Kommunikation wird.

Auch wenn Computerspiele oft alleine gespielt werden, so sind sie doch in vielfacher Weise in soziale Praxen eingebunden. Computerspiele sind für Kinder und Jugendliche in vielen Situationen Gegenstand der Kommunikation. Über das mit ihnen verbundene spezifische Können und Wissen wird, wie im Beispiel der Einleitung, soziale Anerkennung generiert. Und über die Wahl des Spiels und der Form der Spielpraxis erfolgt eine soziale Verortung. Dabei reden Jugendliche nicht nur über Computerspiele, sondern sie treffen sich auch oft mit der Absicht, gemeinsam zu spielen. Dies alles trifft bereits auf Spiele, die nur von einem Spieler gespielt werden, zu, und gilt in gesteigertem Maße für Netzwerkspiele, bei denen mehrere Menschen miteinander oder gegeneinander spielen. Diese Spiele sind z.B. regelmäßig Anlass für sog. LAN-Partys, bei denen Hunderte Menschen gemeinsam ein ganzes Wochenende spielend in einer Turnhalle verbringen. Darüber hinaus eröffnen Spiele, die vernetzte Interaktion über das Internet ermöglichen, einen Raum für Kommunikation und Interaktion unabhängig vom Aufenthaltsort der Spielenden. Dabei entwickeln sich vielfach Gruppenstrukturen mit Dynamiken und Problemen, die ungeachtet der oft phantastischen Spielwelten große Ähnlichkeit mit Gruppen der normalen Welt haben, so dass sich dabei durchaus sozial relevante Lernchancen bieten und aus den Treffen in der Welt des Spiels mitunter Begegnungen und Freundschaften in der ‚echten‘ Welt werden.

2.3 Vielfalt der Spielenden

Den schon eingangs erwähnten Grundsatz aufgreifend, die Spielpraxis pädagogisch mindestens genauso wichtig zu nehmen wie die Spielwahl, muss im Hinblick auf die Spielenden nicht nur unterschieden werden, *was* sie spielen, sondern auch *wie* sie spielen. Damit ergibt sich auch für die Spielenden eine große Vielfalt, die sich durch die Benennung möglicher Einflussfaktoren verdeutlichen lässt. Was und vor allem wie jemand am Computer spielt hängt von der Persönlichkeit, der Bildung, dem sozialen Umfeld (besonders der Peer-group), dem Geschlecht und dem Alter ab. Genauere Charakterisierungen sind nur über aufwändige empirische Forschungsprojekte möglich, wie beispielsweise im Rahmen der von Fromme / Meder / Vollmer (2000) vorgelegten Studie.

⁶ Vgl. KRINGIEL 2005.

2.4 Gewalt im Spiel

Die pädagogische Perspektive auf Computerspiele wird vielfach von der Gewaltproblematik dominiert. Dies ist angesichts der gerade für Neulinge oft schockierenden Inhalte und Darstellungen mancher Spiele und der Angst, die Beschäftigung mit solchen Spielen könnte zur Anwendung von Gewalt verleiten, verständlich. Auch wenn bzw. gerade weil es nur wenige gesicherte Erkenntnisse über die Wirkungen solcher Spiele gibt,⁷ erscheint es sinnvoll, dass es im Rahmen des gesetzlichen Jugendschutz eine Alterskennzeichnung der Spiele durch die Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle (www.USK.de) gibt. Diese Form des Jugendschutzes stößt aber spätestens dann an seine Grenzen, wenn Eltern sich nicht an die von der USK gegebenen Altersempfehlungen halten und ihre Kinder mit für sie nicht geeigneten Spielen versorgen bzw. sie mit solchen Spielen gewähren lassen. Die Auseinandersetzung mit dem Thema der Gewalt in Computerspielen ist zumindest bei der Arbeit mit älteren Klassenstufen eine pädagogische Herausforderung, die eines eigenen Herangehens bedarf, auf das hier nicht weiter eingegangen werden kann.⁸ Statt einer Fixierung auf die Spielwahl gilt auch hier, dass die Spielpraxis eine wesentliche Rolle spielt, denn die möglichen negativen Einflüsse eines Spiels hängen auch von der Intensität und Dauer der Beschäftigung, der sozialen Einbettung des Spielenden und der für ihn möglichen Formen der Reflexion und Kommunikation des im Spiel Erlebten ab. Problematisch ist es, wenn die pädagogische Auseinandersetzung mit Computerspielen von der Gewaltproblematik dominiert wird, da die Gewaltspiele nur einen Teil der Computerspielkultur ausmachen.

3. Religionspädagogische Einordnung

Die religionspädagogische Auseinandersetzung mit Computerspielen kann auf zwei Ebenen stattfinden. Die Computerspiele können einmal als für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen notwendiger Verstehenshintergrund analysiert werden.⁹ Zum anderen kann es Ziel sein, Computerspiele zum expliziten Thema des Religionsunterrichts zu machen. In diesem Artikel wollen wir uns auf Letzteres konzentrieren, wobei wir dies im Rahmen einer am Subjekt orientierten Religionspädagogik tun, für die Wahrnehmung¹⁰ ebenso eine Schlüsselgröße darstellt wie ein erweiterter Religionsbegriff.¹¹ Daraus ergibt sich für die Beschreibung der didaktischen Situation nicht nur die Aufgabe, die SchülerInnen und ihre lebensweltlichen Kontexte zu berücksichtigen, sondern auch die Notwendigkeit, den Lehrenden mit seinen eigenen Einstellung zu den Unterrichtsinhalten ernst zu nehmen.

Angesichts der lebensweltlichen Bedeutung der Mediennutzung ist klar, dass sich für eine am Subjekt orientierte Religionspädagogik viele Schnittpunkte mit medienpädagogischen Ansätzen ergeben,¹² zumal wenn Medienpädagogik nicht reduzierend als ‚Bedienungsanleitung‘ verstanden wird, sondern sich emanzipatorischen Prinzipien verpflichtet sieht. Trotz dieser Nähe geht religionspädagogische Arbeit mit Computerspielen aber keineswegs in allgemeinen medienpädagogischen Ansätzen auf, denn die religionspädagogische Arbeit wird von spezifischen Interessen geprägt. Dabei wäre zunächst die Frage nach religiösen bzw. mythischen Inhalten und Symboli-

⁷ Vgl. KUNCZIK / ZIPFEL 2004.

⁸ Dazu ausführlicher SCHOLTZ 2006.

⁹ Z.B. SCHOLTZ 2004a.

¹⁰ Vgl. HILGER 1998.

¹¹ Vgl. HEIMBROCK 2004.

¹² Vgl. PIRNER 2004.

ken in Computerspielen zu nennen,¹³ denn viele Spiele bedienen sich extensiv bei religiösen Traditionen, auch wenn damit oft nicht mehr als ein illustrativer Moment verbunden wird. Einen Schritt weiter geht die Frage nach der religionspädagogischen Dimension des lebensweltlichen Platzes der Computerspiele und der mit ihnen verbundenen sozialen Praxen. Dabei kann nach Funktionsanalogien zwischen der Praxis des Computerspiels und religiöser Praxis gefragt werden und es können Auswirkungen auf die religiöse Bildung diskutiert werden. Damit kommen Aspekte wie der Beitrag des Computerspielens zur jugendlichen Identitätsbildung und Sinngenesse,¹⁴ die bei dieser Spielpraxis oft erlebte Faszinationskraft¹⁵ und die Erlebnisqualität des Flows¹⁶ in den Blick. All diese Elemente zeigen, dass es für die Arbeit mit Computerspielen im Religionsunterricht vielfältige Ansatzpunkte gibt.

Gleichzeitig stellt sich die Frage nach der Bewertung der Computerspiele und der mit ihnen verbundenen Praxis, denn bei allem Interesse, das Phänomen richtig zu verstehen und nicht vorschnell zu urteilen, kann religionspädagogische Arbeit nicht umhin, normativ Position zu beziehen. Dabei ist angesichts der unter 2. dargestellten Vielfalt der Spiele, der Praxen und Spielertypen zu bedenken, dass eine pauschale Aussage nicht möglich ist und der Kommunikationsfähigkeit der Religionspädagogik abträglich wäre. Dennoch lassen sich, wenn die Bedingungen der Subjektwerdung als Orientierungsmarke dienen, einige Aspekte als besonders wichtig markieren. Zunächst ist die Bedeutung von Spiel und Imagination, gerade in ihrer Zweckfreiheit, für das Subjekt und damit für die Orientierung der Religionspädagogik insgesamt zu bedenken.¹⁷ Im Blick auf die Computerspiele ist dabei einerseits hervorzuheben, dass sie zum Spiel einladen und imaginative Prozesse anstoßen, gleichzeitig ist aber auch zu fragen, ob dies in einer die Möglichkeiten von Spiel und Imagination einschränkenden Weise geschieht. Unvermeidlich ist auch die Auseinandersetzung, in wie weit die im Spiel inszenierten Weltbilder und Ideologien subjektgefährdend wirken können. Dabei ist zunächst an die Rolle der Gewalt und an sexistische Elemente zu denken, aber auch an interaktive Inszenierungen eines kruden Materialismus oder eines rein auf Kausalzusammenhängen basierenden Wirklichkeitsverständnis, wenn also suggeriert wird, dass jedes Problem durch menschliche Aktivität, logische Schlüsse oder technische bzw. gewalttätige Intervention zu lösen sei. Mindestens so wichtig wie die Auseinandersetzung mit dem Produkt ist auch hier der Blick auf die Praxis, denn von dieser hängt die Wirkung auf das Subjekt massiv ab. Als Faktoren können hier die Spieldauer, die soziale Eingebundenheit und die Reflexionsmöglichkeiten genannt werden, wobei es kurzschlüssig wäre, jeder intensiven Spielphase Schädlichkeit zu unterstellen, denn gerade im Umgang mit Flow können mit Computerspielen wichtige Lernerfahrungen bei relativ geringem Risiko gemacht werden. Andererseits bergen extensive Spielpraktiken nicht nur die Möglichkeit negativer Konsequenzen für den Kontakt mit der direkten Umgebung, sondern es können sich auch (kurzfristige) Wahrnehmungsveränderungen ergeben, beispielsweise wenn durch intensives Spielen mit maximaler Reaktionsgeschwindigkeit die normale soziale Wirklichkeit unerträglich langsam erscheint.

Bei aller notwendigen Kritik an Computerspielen und an der mit ihnen verbundenen Praxis muss Religionspädagogik aber auch kritisch gegenüber den eigenen Ansprüchen und Möglichkeiten sein. Im Konkreten bezieht sich das auf die einzelne Lehrkraft, die ihre eigene Perspektive auf Computerspiele kritisch reflektieren und auch in

¹³ Z.B. KAMINSKI 2003.

¹⁴ DINTER 2004.

¹⁵ SCHOLTZ 2005.

¹⁶ Vgl. FRITZ 2003b.

¹⁷ Vgl. THEOMAG 2003.

das Unterrichtsgeschehen einbringen sollte bzw. bei einer grundsätzlich negativen Einstellung auf die Arbeit mit Computerspielen verzichten sollte. Gleichzeitig ist anzuerkennen, dass Computerspiele als Teil der Jugendkultur ein Differenzphänomen sind, das heißt, sie haben die Aufgabe, für eine Abgrenzung der Jugendlichen untereinander, besonders aber gegenüber der Erwachsenenwelt zu sorgen. Daher ist einmal Vorsicht geboten, dass die Arbeit mit Computerspielen nicht als Usurpation interpretiert wird, und es ist zum anderen immer damit zu rechnen, dass in der Welt der Computerspiele immer wieder Elemente auftauchen, die den Zweck erfüllen sollen, Erwachsene zu schockieren. Und schließlich macht die Arbeit mit Computerspielen nur Sinn, wenn die Lehrkraft akzeptieren kann, dass sich die pädagogische Situation dahingehend wandelt, dass das Expertenwissen auf Seiten der Schüler liegt.

4. Didaktik

4.1 Religionsdidaktische Einordnung

Aus diesen religionspädagogischen Überlegungen heraus schulische Lernprozesse abzuleiten und zu begründen, sowie über die Bedingungen und Ziele dieses schulischen Lernens und Lehrens nachzudenken, mithin also Didaktik zu betreiben, stellt vor mehrere Schwierigkeiten: Wie wir gesehen haben, geht es uns nicht um eine mediendidaktische Konzeption, die ihre Ergebnisse an operationalisierbaren Fertigkeiten der Schüler ablesen könnte. Es geht uns auch nicht um ein religionspädagogisches Lernen, das kognitive Wissensbestände ins Zentrum seiner Bemühungen stellt, die abprüfbar sind und damit im Sinne von feststellbaren Lernzielen den Unterricht für alle Beteiligten zu legitimieren scheinen. Wir wollen uns aber auch nicht auf sehr allgemein gehaltene Unterrichtsintentionen zurückziehen, die den Eindruck vermitteln könnten, gut gemeintes Unterrichtshandeln würde mit gelungenem Unterrichtshandeln gleichgesetzt. Gegen diesen möglichen Kurzschluss ist einzuwenden, dass es sowohl für die Motivation der Schüler (indem sie einen Sinn in dem erfahren, was sie in der Schule tun) als auch die professionelle Zufriedenheit der Lehrkräfte wichtig sein dürfte, Veränderungen wahrnehmen zu können, die sich plausibel auf die Intentionen und Handlungsformen des Unterrichtes beziehen lassen. Dass diese Veränderungen auch die Lehrkraft als Mit-Lernende betreffen, mag dem Umgang mit dem Thema „Computerspiele“ zusätzliche Spannung verleihen. Hier spielt der Zugang der Lehrkraft zum Thema eine große Rolle: Fragen also, ob eigene Erfahrungen mit Computerspielen vorhanden sind, wie weit die persönliche Einstellung zu Medien und „Spielerei“ reflektiert wurde und ob eine sensible, nicht wertende Wahrnehmungsbereitschaft gegenüber den Schülern das Kommunikationsverhalten bestimmt. Wir bewegen uns also im „Reich einer Didaktik, die mit Irritationen rechnet, mit Verunsicherungen an bisherigen Wissensbeständen und Klugheitsregeln.“¹⁸ In diesem „Reich“ Spuren aufzuzeigen, die einen zielgerichteten Weg weisen, ohne dabei zu verdrängen, dass Lernen auch und gerade an dem Nichtbeabsichtigten, scheinbar Nebensächlichen stattfindet, erfordert eine kommunikative Didaktik, die „als Prozess lebendigen Lernens zu inszenieren [ist] von Menschen, die allenfalls Experten des Arrangierens sind, Unterrichts- und Lebenserfahrungen gemacht und bestimmte Stoffe gelernt haben. Diese Didaktik bedarf der Abweichung von normativen Gewissheiten, bedarf eines anderen Bildes von Bildung, – eines Bildes nämlich, in dem das Fremde, das Normabweichende, der Dissens, das Nichtverstehen gerechtfertigt sind, also das Recht auf einen Platz haben, auch wenn wir es nicht gri-

¹⁸ HEIMBROCK 1998, 232.

fen, nicht begreifen können.“¹⁹ So wird im Umgang mit dem Thema oft Fremdheit Raum greifen, und zwar sowohl beim Lehrer als auch bei Schülern, die sich selber nicht mit Computerspielen beschäftigen. Gleichzeitig aber unterliegt schulisches Lehren je nach didaktischer Ausprägung der Lehrpläne der Bindung an festgeschriebene Themen und Inhalte oder nachzuweisende Qualifikationsprofile. Wo ist hier ein Unterricht an Computerspielen zu verorten? Aus dieser Spannung heraus erklärt sich der im Folgenden unternommene Versuch mögliche Lern-„Ziele“ aus ihrer religionspädagogischen Perspektive heraus mit Themen und Kompetenzen zu verbinden. Dabei treffen wir mehrere grundlegende Entscheidungen:

Wir gehen, wie eingangs erwähnt, davon aus, dass schulischer Unterricht keinen unmittelbaren Einfluss auf die Spielauswahl und -vorlieben von Jugendlichen nehmen kann. Damit beziehen wir uns u.a. auf langjährige Erfahrungen im Bereich schulischer Sucht- und Drogenprävention, die sich von einer Fokussierung auf die Drogen weiter entwickelte zu einer die Persönlichkeitsfaktoren in den Mittelpunkt stellenden pädagogischen Betrachtung des Gesamtzusammenhangs. Jugendliche orientieren sich eher an ihren Peer-groups als an den Empfehlungen von Pädagogen, die im Kontext einer als Differenzphänomen fungierenden Jugendkultur sogar kontraproduktiv wirken können. Im Bereich der Computerspiele hat Schule darüber hinaus den finanzstarken und psychologisch versierten Marketingstrategien der großen Unterhaltungskonzerne, die Produkte massiv platzieren und verkaufstechnisch sogar von deren Negativ-Image in der öffentlichen Meinung profitieren, wenig entgegen zu setzen. Auf der Basis der Annahme, dass Jugendliche wesentliche Strukturen ihres Selbstkonzeptes über die Art und Inhalte der Spiele, die sie bevorzugen, bilden oder aufrecht erhalten, wirkt es darüber hinaus auch pädagogisch unredlich, aus einer sich bildungsbürgerlich aufgeklärt gebenden Perspektive heraus das Freizeitverhalten Jugendlicher mit dem erhobenen Zeigefinger zu brandmarken und moralisierend abzuwerten. Die theologische Prämisse, dass wir zwar gerechtfertigt aber nicht erlöst sind, gerät hier zum Axiom pädagogischer Selbstbescheidung und didaktischen Handelns in der Vorläufigkeit. Daher legen wir in unserer Arbeit den Fokus nicht auf die Spiele selbst, sondern auf die Spielpraxis (im o.g. weiten Sinn), mit der Zielrichtung, diese so zu verändern, dass der Spieler sich zunehmend zum eigentlichen Subjekt des Spielens entwickelt.

Die lerntheoretische Grundannahme unseres Ansatzes ist, dass Menschen über die Bearbeitung von Erlebnissen Erfahrungen gewinnen und somit in die Lage versetzt werden, ihr eigenes Verhalten zu modifizieren.²⁰ Wir sprechen bewusst von Modifikationen, um damit deutlich zu machen, dass die Veränderungen nur langsam und in kleinen Schritten geschehen können und dass insbesondere die eigene Motivation der Jugendlichen, etwas zu ändern, in den Blick zu nehmen ist. Das heißt, die Veränderungen sollten den Jugendlichen selbst als persönlicher Fortschritt, als Bereicherung im Spielen erfahrbar werden, um den Lernprozess als einen über die eigentliche Unterrichtsarbeit hinaus wirkenden Selbststeuerungsfaktor zu implementieren und nicht die eine Fremdbestimmung durch eine andere zu ersetzen. Hier scheint uns die größte Herausforderung für die konkrete Unterrichtsplanung zu liegen, da schulisches Lernen entgegen diesen Notwendigkeiten weitgehend als fremd veranlassstes und gesteuertes Handeln organisiert ist und als solches auch von den Jugendlichen wahrgenommen wird.

Weiterhin gehen wir von der Annahme aus, dass das Spiel nicht nur einen Handlungsvollzug darstellt, sondern dass sowohl der Handlungsrahmen als auch der Zeichen- und Bildvorrat als Bedeutungsträger gelesen werden können, mithin eine vor-

¹⁹ BEUSCHER / ZILLEBEN 1998, 131.

²⁰ Vgl. SCHELLER 1987.

bewusste semantische Ebene, einen symbolischen Code beinhalten, die als Ausdruck von Kommunikation zwischen dem Spiel(autor) und dem Spieler in ihrer gesellschaftlichen Referenz rekonstruiert werden können.²¹ Diese Prämisse ist nicht unwidersprochen²² und im konkreten Fall wird die Lehrkraft aufmerksam wahrzunehmen haben, wie die Schüler sich zu dieser Bedeutungsanalyse verhalten.

Theologisch sehen wir es als eine Aufgabe im Umgang mit virtuellen Welten an zu prüfen, „was dabei mit Wirklichkeit gemacht wird und ob es wirklich um alternatives Sehen und Denken von Welt geht oder ob in technischen Fiktionen der Alltag, die üblichen Regeln des Lebens, bloß effektiv eingekleidet präsentiert ist und seine angebliche Unausweichlichkeit so zementiert wird.“²³ Als theologisch wertvoll würden sich also Praxis und Spiele darstellen, die „im Sinne einer spielerischen Transzendierung des Alltags in Richtung auf Reich Gottes“ (ebd.) wahrgenommen werden können.

Unter diesen Prämissen machen wir nun den Versuch, mögliche Lernziele zu entwerfen. Dabei treffen wir keine Zuordnung zu bestimmten Altersgruppen, da die Konkretisierung in der Praxis ohnehin auf die einzelne Lerngruppe und ihre entwicklungspsychologischen Möglichkeiten und Bedürfnisse hin erfolgen wird. So unterliegt die Arbeit etwa am Symbolgehalt der Computerspielbilder selbstverständlich den gleichen kognitionspsychologischen Bedingungen wie das Arbeiten mit Symbolen insgesamt.

4.2 Lernziele

Wie wir oben bereits deutlich gemacht haben, verstehen wir unseren religionsdidaktischen Ansatz als einen subjektorientierten Ansatz, der das Ziel verfolgt, Schülerinnen und Schülern einen zunehmend subjektförderlichen Umgang mit Computerspielen zu ermöglichen. Dieser lässt sich dadurch qualifizieren, dass sie ihre Praxis weitgehend selbstbestimmt handhaben (gegen Fremdbestimmung z.B. durch Marketingstrategien); im Spielen ihren eigenen Gefühlsausdruck realisieren (anstatt es als Ersatzhandlung für nicht eingestandene und gelebte existenzielle Bedürfnisse einzusetzen); eine Spielpraxis verfolgen, die dem menschlichen Bedürfnis nach Kommunikation Rechnung trägt; sich mit ihrem Selbst suchend, experimentierend und die vorfindliche Wirklichkeit überschreitend auseinandersetzen (gegen eine Festschreibung in Rollenmustern und vorgefertigten Identitätsschablonen).

Wenn wir in einem weiteren Zugang überlegen, welche konkreten Unterrichtsziele dieser Grundorientierung entsprechen, finden sich in einem ersten didaktischen Schritt solche, die sich auf die Kultivierung sinnlicher Wahrnehmungsfähigkeit beziehen. „Kultivierung der Sinne meint unter dem Vorzeichen ästhetischer Erfahrung etwas anderes als verobjektivierende Wahrnehmung in positivistischer Engführung, in welcher der Mensch in einem distanzierten und instrumentalisierten Verhältnis der Welt gegenübersteht und dabei seine Zugehörigkeit zur Schöpfung vergisst.“²⁴ Ein erster Schwerpunkt der Unterrichtsarbeit könnte also das altersgemäße Verstehen von symbolischen Texten (hierunter verstehen wir sowohl Bild-, Wort-, Tonsprache als auch narrative Elemente) in Computerspielen betreffen. Schüler/innen sollen diese wahrnehmen, sich die damit für sie selbst verbundene Codierung bewusst machen, mit Codierungen anderer Gruppen und Institutionen in Beziehung setzen und dadurch ihre eigene Symbolisierungskompetenz vertiefen.²⁵ Welche Bildzeichen et-

²¹ Vgl. MEYER-BLANCK 1995, RÖLL 1998.

²² Vgl. FRITZ 2003a, 5.

²³ HEIMBROCK 1998, 228.

²⁴ HILGER 1998, 142.

²⁵ Vgl. MEYER-BLANCK 1995.

wa werden eingesetzt, wie wirken sie auf die Zuschauer / Spieler, in welchen jugendkulturellen Zusammenhängen werden sie wie verwendet, welche Deutung wird ihnen in theologischen Zusammenhängen zugeschrieben, wie verhalten sich diese Bedeutungszuschreibungen zueinander? Oder Schüler/innen nehmen den Spielhandlungen zugrunde liegende Strukturen wahr (z.B. der Kampf des Helden gegen eine scheinbar übermächtige Gegenwelt) und vergleichen sie mit analogen Texten (z.B. Filmgeschichten, Romanen, biblische Narrationen). Oder es können biografisch und subjektorientiert Zusammenhänge wahrgenommen werden zwischen sich verändernden Spielvorlieben und persönlicher Entwicklung; Schüler/innen sollen sich ihres eigenen Umgangs mit und Bezogenseins auf Computerspiele bewusst werden: Erfahrungen, Wünsche und Umstände, welche die eigene Spielmotivation und das Spielverhalten beeinflusst haben oder zurzeit prägen sowie die sozialen Spielpraxen.

Im zweiten didaktischen Schritt geht es um die Beleuchtung der vorgefundenen Medienangebote und Lebensvollzüge, um die Eröffnung einer kritischen Dimension, die sich darin zeigt, „dass das Nicht-Wahrgenommene als solches auch wahrgenommen wird, sowohl das Nicht-Sichtbare als auch die Perspektivität, Begrenztheit, die Verdrängungen der eigenen Wahrnehmung.“²⁶ Die Schüler sollen die wahrgenommenen Wirklichkeiten also befragen, sich einlassen auf „die Vorstellung von dem, was anders sein könnte und wie es anders sein könnte“ (ebd.), wobei das Erleben und Aushalten der Spannung zwischen gelebter Realität und alternativischem Denken dem Unterricht konstitutiv bleibt.

In einem dritten Schritt wäre es wünschenswert, wenn alternatives Wahrnehmen und Handeln über einen längeren Zeitraum ausprobiert werden könnte, um an den neuen Erfahrungen Lernprozesse und Entwicklungen bewusst zu machen.

5. Methoden

Schon vor Beginn der eigentlichen Unterrichtsreihe sollte sich die Lehrkraft ein Bild machen über die unterschiedlichen Vorlieben und Spielpraxen der jeweiligen Lerngruppe. Hier wird es je nach Altersgruppe, Geschlecht und sozialem Hintergrund differierende Spielwahlen und Spielpraxen geben, über die sich die Jugendlichen innerhalb der Klasse definieren. Als Einstieg wäre also ein Fragebogen denkbar, der in altersgemäßem Zuschnitt individuell danach fragt, welche Lieblingsspiele gespielt werden, was die Auswahl bestimmt und wie die persönliche Spielpraxis aussieht. Da es sich um die Erhebung eines Ist-Zustandes handelt, könnte dieser Fragebogen im weiteren Verlauf bzw. nach längerer Zeit reflexiv eingesetzt werden, um Veränderungen bewusst werden zu lassen. Die Erhebung wird zunächst aber die Lernzielfindung und damit die Auswahl der Methoden beeinflussen. Wie deutlich wurde, oszillieren die angeführten Lernziele zwischen solchen, die sich auf den Umgang mit den Computerspielen beziehen und anderen, die am Medium „Computerspiele“ Ziele verfolgen, die auch an anderen Medien verfolgt werden könnten. Die Übergänge sind fließend, dennoch halten wir es für wichtig, dass sich die Lehrkraft bewusst ist, in welchem methodischen Schwerpunkt sie mit den Schüler/innen arbeiten will.

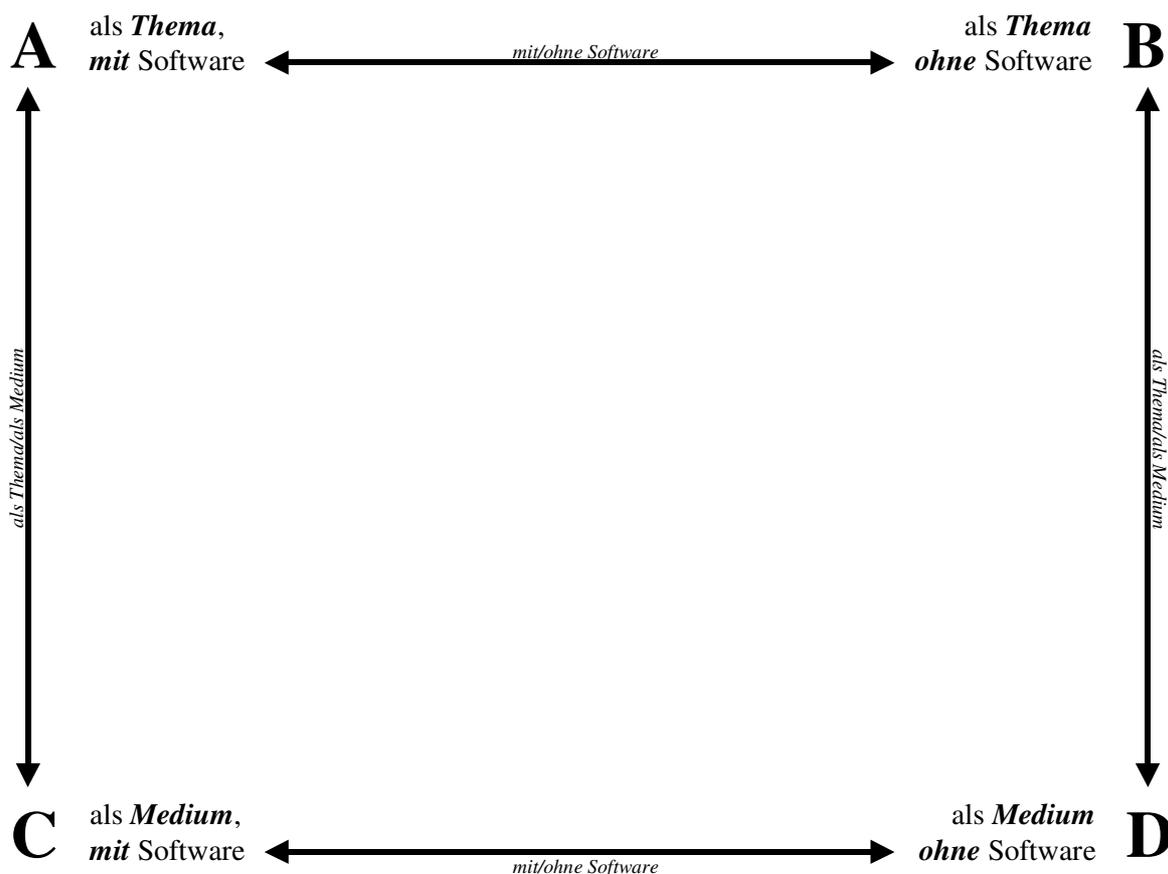
Daher möchten wir eine Systematisierung vorschlagen, die auch die folgenden Methoden und Handlungsformen vorstrukturieren wird. Die erste Unterscheidung (nicht: Trennung) betrifft also die thematische Ausrichtung: Geht es tatsächlich um die (Praxis der) Computerspiele, stellen sie den Untersuchungsgegenstand dar, indem etwa nach der Machart, den nötigen Spielkompetenzen, dem Zeichenvorrat gefragt wird, oder wird ein Thema verfolgt, wie etwa die Frage nach dem Erwachsenwerden, zu dem Computerspiele als Medium mögliche Arbeits- und Gesprächsanlässe geben.

²⁶ HILGER 1998, 144.

Eine zweite Unterscheidung betrifft die Frage, ob mit oder ohne Computerspiele (Software) im Unterricht gearbeitet wird, ob also die Computerspiele über entsprechendes technisches Equipment sozusagen ‚live‘ in den Unterricht integriert werden (können) oder ob sie auf vermittelte Weise in den Unterricht einfließen. Daraus ergibt sich das folgende Schema mit vier möglichen Unterrichtsschwerpunkten:

- A) Computerspiele als **Thema, mit Software** im Unterricht
- B) Computerspiele als **Thema, ohne Software** im Unterricht
- C) Computerspiele als **Medium, mit Software** im Unterricht
- D) Computerspiele als **Medium, ohne Software** im Unterricht

Die graphische Umsetzung eröffnet eine freie Fläche zwischen den vier Polen, um deutlich zu machen, dass es vielfach zu Mischformen kommt und sich der Schwerpunkt auch innerhalb einer Unterrichtseinheit verschieben kann.



Diese Unterscheidung kann, neben der Hilfe zur konkreten Unterrichtsplanung, auch zur Eingrenzung bzw. Vorklärung des Zusammenhangs mit den SchülerInnen dienen, um mögliche falsche Erwartungen zu vermeiden, welche die SchülerInnen mit dem Stichwort „Computerspiele im Religionsunterricht“ verbinden könnten. Dies dürfte für eine mehr als nur vordergründige Motivationslage bedeutsam sein.

Sind Computerspiele das Thema, wird also im Bereich A oder B gearbeitet, so kann es sinnvoll sein die Computerspiele nach einem Raster zu analysieren, um den Austausch darüber zu strukturieren. Ein solches Raster könnte sich an den folgenden sieben Kategorien orientieren:

- | |
|---|
| 1. Inhalt (etwa des Lieblingsspieles): Story und Ziel des Spieles, Marketing inkl. Verpackung und Webaufttritt. |
| 2. Umsetzung: Graphik (Qualität und Stil), akustische Dimension, Bildsprache, Perspektivität, Atmosphären, Schnittstellengestaltung (Pad, Controller etc.), auf welcher |

Hardware verfügbar.
3. Handlungsoptionen und strukturelle Aussagen: direkte und indirekte Lenkung des Spiels; Rolle, die der Spieler übernimmt; was kann man machen und was kann man nicht machen.
4. Anforderung an Spieler: motorisch, kognitiv, Stressbelastung.
5. Zeitstruktur: Dauer der einzelnen Spielbögen und Dauer bis Spiellösung; ‚Realtime‘ oder ‚Turn‘ oder ‚autonom ablaufende‘ Spielzeit; Spielrhythmus.
6. Spielgefühl: Faszination und Gründe dafür, Eintreten von Flow-Effekt, Emotionen und Affekte während des Spiels, Gefühl nach dem Spiel (auch emotionale Bindung zum Spiel).
7. Geschehen vor, neben und ohne den Monitor: Teamarbeit vor einem Monitor oder durch Vernetzung, soziale Ereignisse rund um und durch das Spiel, Gewinn oder Verlust von Sozialprestige durch das Spiel, wie gestaltet sich Übergang von Spielwelt in echte Welt und umgekehrt, wie reagiert die Welt auf das Spiel und reagiert das Spiel u.U. auch auf die Welt.

Wird im Bereich A oder C gearbeitet, werden also die Computerspiele im Unterricht selbst gespielt, so ergibt sich daraus einerseits eine (vermutlich) erhöhte Attraktivität der Unterrichtseinheit in den Augen der SchülerInnen und es entsteht eine gemeinsame Erfahrungsebene der Lerngruppe, auf die mit großem didaktischen Gewinn im Laufe der Unterrichtseinheit zurückgegriffen werden kann. Andererseits ergeben sich neben dem erhöhten finanziellen und organisatorischen Aufwand auf drei Ebenen zusätzliche Herausforderungen: Davon ist die pädagogische Aufgabe, die Spielphasen zeitlich zu begrenzen und die Aufmerksamkeit der SchülerInnen vom Bildschirm zurück zu gewinnen für erfahrene Lehrkräfte wohl noch ohne größeren Aufwand zu bewältigen. Schwieriger dürfte die technische Ebene sein, wenn es darum geht, die Spiele zu installieren und über die Dauer der Arbeitseinheit funktionsfähig zu halten, was sich besonders beim Einsatz von PCs statt Spielkonsolen und der Bereitstellung einer größeren Anzahl von Spielen durchaus aufreibend gestalten kann. Schließlich ist auch die rechtliche Ebene zu berücksichtigen, dass weder unlizenzierte Kopien verwendet werden dürfen noch Spiele zum Einsatz kommen dürfen, deren Altersfreigaben nicht der Lerngruppe entsprechen.

Zu den vier Unterrichtsschwerpunkten führen wir nun eine Reihe von möglichen Methoden auf. Diese sind idealtypisch zugeordnet, das heißt im konkreten Einzelfall können Überschneidungen und Umgruppierungen stattfinden:

A) Computerspiele als **Thema, mit Software** im Unterricht

Schüler präsentieren eigene (Lieblings-) Spiele im Unterricht, dabei sollte ein möglichst breites Spektrum an Spielen und Spieletypen abgedeckt werden und nicht werbende Rückfragen zugelassen werden.

Schüler führen beim Spielen im Computerraum Selbstbeobachtungen anhand von Fragebögen durch und vergleichen sie mit entsprechenden Selbstbeobachtungen im Freizeitbereich.

Anhand des Einsatzes von Zeitlupenmodus / Einzelbildmodus (verzögerte Bewegungsabläufe: „Entschleunigung“) nehmen Schüler Bewegungsabfolgen und Bildabfolgen im Spiel wahr und beschreiben sie. Sie vergleichen die Wirkung mit dem Originaltempo.

Das Computerspiel wird ohne Bild laufen gelassen, dabei nehmen die Schüler nur den Sound wahr und sollen ihn im Anschluss verschiedenen Spieletypen zuordnen, die ausgelösten Emotionen beschreiben oder eine Handlungs- / Spielsequenz zu

dem Sound erfinden. Umgekehrt kann das Spiel ohne Sound ablaufen, um herauszufinden, welche Informationen man aus dem Sound gewinnt.

B) Computerspiele als **Thema, ohne Software** im Unterricht

Schüler stellen ihre Spielerfahrungen vor, dabei begründen sie Spielfaszination, Vorliebe und Abneigung, zum Beispiel durch Erzählen von Schlüsselsituationen.

Sie tragen bestimmte Spiele (oder sortieren mitgebrachte Screenshots) auf einer persönlichen / gruppenbezogenen Beliebtheitskala ein; sie stellen Screenshots vor; sie versuchen „innere Vorgänge“ auszudrücken, indem sie Teile von Screenshots zu Collagen verarbeiten, eigene Ausdrucksbilder zu den favorisierten Computerspielen malen und vorstellen.

Schüler, die Computerspiele spielen, berichten über ihre Lieblingscomputerspiele, nennen den Namen des Spiels / der Spiele, beschreiben „ihren“ Spielablauf (wodurch kommen sie zu einem Spiel, warum spielen sie, was gefällt ihnen daran, Zeitdauer und Zeitpunkt, Spielabbruch, Pausenzeit, warum sie weiterspielen); Schüler, die keine Computerspiele spielen, berichten über ihre Erfahrung / Gründe warum sie nicht oder nicht mehr spielen, was sie im Computerspiel erwarten nicht zu bekommen und was sie mehr schätzen als Computerspiele.

Schüler führen zu Hause Selbstbeobachtungen anhand von Fragebögen oder Spieletagebuch (längerfristig) durch.

C) Computerspiele als **Medium, mit Software** im Unterricht

Um *sinnliche Wahrnehmungsvorgänge* bewusst zu machen, sollen anhand des Einsatzes von Zeitlupenmodus / Einzelbildmodus (verzögerte Bewegungsabläufe: „Entschleunigung“) Schüler Bewegungsabfolgen und Bildabfolgen im Spiel beschreiben.

Eine Übung im *kreativen Schreiben* könnte darin bestehen, dass sie nach einem Spielstopp die Story weiter schreiben sollen. Weitere Möglichkeiten ergeben sich in *kreativer Praxis*, etwa im (Nach-)Konstruieren z.B. religiöser Räume²⁷ und zur *Förderung von Teamfähigkeit* durch Einbindung in Planspiele.²⁸

D) Computerspiele als **Medium, ohne Software** im Unterricht

Schüler machen sich *Identifikationsmechanismen* klar, indem sie ausgewählte Spielfiguren / -helden charakterisieren: Sie entwerfen einen Lebenslauf; fantasieren, was der Held im ‚Zivilleben‘ erlebt; überlegen, was in ihm während einer Spielsituation vorgeht. Computerspiele dienen als *Regelvorlage oder Spielmuster*, indem sie in der Realität nachgespielt / dargestellt werden: Jump n’ Run im Sportunterricht, Rollenspiele / Adventures als Theater, Plan- oder Abenteuerispiele.²⁹

Um *Produktionsmechanismen der Kulturindustrie* deutlich zu machen, werden ausgewählte Spielelemente (Bildmotive, Symbole, Handlungsmotive, Cover) charakterisiert und mit analogen Elementen aus anderen Kulturprodukten verglichen; insbesondere kann hier ein Vergleich mit den medialen Vorlagen der Computerspiele stattfinden.

Schüler werden in *soziologische Untersuchungsmethoden* eingeführt, indem sie Interviews außerhalb des Klassenverbandes durchführen, um Spielverhalten o.ä. zu untersuchen.

Schüler vertiefen ihre *Selbstwahrnehmung*, indem sie zu Hause Selbstbeobachtungen anhand von Fragebögen oder Spieletagebuch durchführen und etwa ihr Verhal-

²⁷ Vgl. WALTERMATHE, 2003.

²⁸ Vgl. WIEMKEN 1997.

²⁹ Vgl. WIEMKEN 1997.

ten im Spiel / in der realen Welt, den Umgang mit ausgewählten Themen (z.B. Thema Gewalt: Gewalt im Spiel, persönliche Gewalterfahrung) oder ihr Sozialverhalten am Computer beschreiben.

6. Ausblick

An diesem Punkt der Erarbeitung hatten wir die Studierenden in unserem Seminar „Computerspiele im Religionsunterricht“ [Fachbereich Ev. Theologie, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt, Wintersemester 2004/05] aufgefordert, eigene Unterrichtseinheiten zum Thema „Computerspiele im RU“ zu planen und im Rahmen einer Seminararbeit vorzulegen. Zahlreiche kreative und von uns kaum vorhergesehene Lösungsvorschläge waren das erfreuliche Ergebnis, wie wir ohnehin eine ganze Reihe von Anregungen und kritischen Einsprüchen, die sich in diesem Artikel wieder finden, der sehr interessierten Studierendengruppe verdanken. Gleichzeitig wurde nochmals deutlich, dass die je eigenen Lösungen so sehr von den persönlichen Voraussetzungen der Autoren und den (aus Praktikumserfahrungen übertragenen) Lernvoraussetzungen der (fiktiven) Schülergruppen abhängen, dass wir entschieden, keine eigene Unterrichtsplanung an das Ende des Artikels zu setzen. Mit der nun gefundenen Form hoffen wir, unsere Erfahrungen so präsentiert zu haben, dass sich daraus Anregungen für die eigene Auseinandersetzung mit der Frage, wie und warum Computerspiele im Religionsunterricht eingesetzt werden können, ergeben. Auf Rückmeldungen und Berichte über eigene Projekte sind wir gespannt.

Literatur

- BEUSCHER, BERND / ZILLEBEN, DIETRICH: Religion und Profanität. Weinheim 1998.
- DINTER, ASTRID: Jugendliche am Computer. Eine qualitative Feldstudie; in: PIRNER, MANFRED / BREUER, THOMAS (HG.): Medien - Bildung – Religion. Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie, Praxis und Empirie; München 2004, 135-144.
- FRITZ, JÜRGEN / FEHR, WOLFGANG (HG.): Computerspiele. Virtuelle Spiel- und Lernwelten; Bonn [Bundeszentrale für politische Bildung] 2003, auch erschienen unter <http://www.medienpaedagogik-online.de/cs/00778/inhalt.html>.
- FRITZ, JÜRGEN: Computerspiele – logisch einfach, technisch verwirrend, sozial komplex. Was unter Computerspielen verstanden und wie mit ihnen umgegangen wird; in: FRITZ / FEHR, [2003], im CD-ROM-Teil der Publikation. Auch erschienen unter: <http://www.medienpaedagogik-online.de/cs/00786/>. [Fritz 2003a]
- FRITZ, JÜRGEN: Zwischen Frust und Flow. Vielfältige Emotionen begleiten das Spielen am Computer; Fritz/Fehr, [2003], im CD-ROM-Teil der Publikation. Auch erschienen unter: <http://www.medienpaedagogik-online.de/cs/00797/>. [Fritz 2003b]
- FROMME, JOHANNES / MEDER, NORBERT / VOLLMER, NIKOLAUS: Computerspiele in der Kinderkultur; (Virtuelle Welten 1) Opladen 2000.
- HEIMBROCK, HANS-GÜNTER: Virtuelle Räume: Wahrnehmung und Einbildung, in: DERS. (HRSG.), Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt. Weinheim 1998.

- HEIMBROCK, HANS-GÜNTER: Religion, Lebenswelt und Leben; in: DERS.: Religionsunterricht im Kontext Europa. Stuttgart 2004, 177-209.
- HILGER, GEORG: Wahrnehmung und Verlangsamung als religionsdidaktische Kategorien; in: Heimbrock, HANS-GÜNTER (HG.): Religionspädagogik und Phänomenologie. Von der empirischen Wendung zur Lebenswelt; Weinheim 1998, 138-157.
- KAMINSKI, WINFRED: Stoffe, aus denen Computerspiele sind. Die Funktion mythisch-märchenhafter Elemente in Computerspielen; in: FRITZ / FEHR [2003], im CD-ROM-Teil der Publikation. Auch erschienen unter: <http://www.medienpaedagogik-online.de/cs/00790/>.
- KRINGIEL, DANNY: Spielen gegen jede Regel. Wahnsinn mit Methode; in: GEE. Games, Entertainment, Education, Heft 16 (10/2005), 44-47.
- KUNCZIK, MICHAEL / ZIPFEL, ASTRID: Medien und Gewalt. Befunde der Forschung seit 1998; herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin 2004, download über <http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Forschungsnetz/forschungsberichte,did=28078.html> (14.10.05).
- MEYER-BLANCK, MICHAEL: Vom Symbol zum Zeichen; in: DRESSLER, BERNHARD (HG.): Symbole und Metaphern. Beiträge zu einer kritischen Bestandsaufnahme der Symboldidaktik. Loccum 1995.
- PIRNER, MANFRED: Einführung; in: DERS. / BREUER, THOMAS (HG.): Medien - Bildung – Religion. Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie, Praxis und Empirie; München 2004, 11-18.
- RÖLL, FRANZ JOSEF: Mythen und Symbole in populären Medien; Frankfurt 1998.
- SCHELLER, INGO: Erfahrungsbezogener Unterricht; Frankfurt 1987.
- SCHOLTZ, CHRISTOPHER: Religionspädagogisches Lernen in der Welt Zeldas? Phänomenologische Auseinandersetzung mit einem Klassiker der Computerspiele; in: PIRNER, MANFRED / BREUER, THOMAS (HG.): Medien - Bildung – Religion. Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie, Praxis und Empirie; München 2004, 145-153. [Scholtz 2004a]
- SCHOLTZ, CHRISTOPHER: Religious Education and the Challenge of Computer Games: Research Perspectives on a new Issue; in: LARSSON, RUNE / GUSTAVSSON, CAROLINE (HG.): Towards a European Perspective on Religious Education; Stockholm/Skellefteå (Artos&Norma) 2004, 256-267 (als PDF auf der Homepage des Autors verfügbar). [Scholtz 2004b]
- SCHOLTZ, CHRISTOPHER: 'Fascinating Technology: Computer Games as an Issue for Religious Education'; British Journal of Religious Education (BJRE) Vol. 27, No. 2, March 2005, 173–184.
- SCHOLTZ, CHRISTOPHER: Reizthema: Gewalt in Computerspielen. Religionspädagogische Perspektiven; in: Religion heute, 65/März 2006, 46-51.
- Theomag, Magazin für Theologie und Ästhetik: Heft 24/2003 „Homo ludens. Spiel und Spieltheorien“ (<http://www.theomag.de/menu/index.htm>).
- WALTEMATHE, MICHAEL: Virtuelle religiöse Räume; in: Entwurf 2/2003, 45-50.
- WIEMKEN, JENS: Breaking the Rules. Ansätze für den kreativen Umgang mit Computerspielen in der außerschulischen Jugendarbeit; in: FRITZ, JÜRGEN / FEHR, WOLFGANG (HG.): Handbuch Medien: Computerspiele; Bonn 1997, 327-331. Auch erschienen unter: http://www.medienpaedagogik-online.de/cs_older/8/00539/index.html.