

Stefanie Wendt

Verlusterfahrungen und ethische Entscheidungen – Ästhetisch-reflexive Potenziale narrativer Videospiele für die Bildung

Abstract

Narrative Videospiele konfrontieren Spielende mit existenziellen Themen wie Verlust, Schuld und moralischer Verantwortung und können intensive emotionale Reaktionen hervorrufen, die weit über reines Unterhaltungserleben hinausgehen. Der vorliegende Beitrag untersucht das ästhetisch-reflexive Bildungspotenzial solcher Erfahrungen sowie deren pädagogische Risiken. Methodisch versteht sich der Beitrag als theoretisch fundierte Reflexion, die medienästhetische Konzepte (*immersion*, *agency*), bildungstheoretische Perspektiven auf ästhetische Erfahrung sowie entwicklungspsychologische und medienethische Überlegungen miteinander verbindet. Es wird gezeigt, dass narrative Videospiele als ästhetische Erfahrungsräume Irritationen erzeugen können, die Prozesse der Selbst- und Wertklärung anstoßen – zugleich aber ein erhebliches Überforderungs- und Retraumatisierungsrisiko bergen. Das pädagogische Potenzial narrativer Spiele liegt dabei nicht in ihrer direkten Unterrichtsintegration, sondern in der professionell begleiteten Reflexion bereits gemachter Spielerfahrungen.

Narrative video games confront players with existential themes such as loss, guilt and moral responsibility and can elicit intense emotional responses that go beyond pure entertainment. This article examines the aesthetic-reflexive educational potential of such experiences as well as their pedagogical risks. Methodologically, the article is a theoretically grounded reflection combining media-aesthetic concepts (*immersion*, *agency*), educational-theory perspectives on aesthetic experience, and developmental psychology and media ethics considerations. It is shown that narrative video games, as aesthetic spaces of experience, can generate productive irritations that trigger processes of self-clarification and value-clarification – while simultaneously harbouring a considerable risk of overwhelming or re-traumatising players. The educational potential of narrative games lies not in their direct classroom integration but in professionally supported reflection on gaming experiences already made.

Schlagwörter

Narrative Videospiele, ästhetische Erfahrung, moralische Dilemmata, Medienbildung
Narrative video games, aesthetic experience, moral dilemmas, media education, pedagogical support, *This War of Mine*



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

1. Einleitung

Digitale Spiele gehören längst zur alltäglichen Medienpraxis von Kindern und Jugendlichen jenseits schulischer Kontexte und unabhängig von formalen Altersfreigaben. Die pädagogisch relevante Frage ist dabei nicht mehr, ob Kinder mit Spielen in Berührung kommen, die nicht für ihr Alter konzipiert sind, sondern wie die dabei entstehenden Erfahrungen pädagogisch aufgegriffen werden können. Im Mittelpunkt steht die Frage, unter welchen Bedingungen ästhetisch irritierende Spielerfahrungen, insbesondere moralische Entscheidungssituationen, Reflexionsprozesse anstoßen und wann aus Irritation Bildung werden kann. Empirische Studien zeigen, dass Alterskennzeichnungen in der häuslichen Praxis häufig relativiert oder unterlaufen werden: Rund die Hälfte der Kinder, die Alterskennzeichnungen kennen, hat bereits Spiele genutzt, die nicht für ihr Alter freigegeben sind; nur ein Viertel der Eltern informiert sich aktiv über Altersfreigaben (vgl. Livingstone & Haddon, 2009; mpfs, 2024). Schule steht daher vor der Aufgabe, nicht nur altersangemessene Medien anzubieten, sondern auch solche medialen Erfahrungen pädagogisch aufzugreifen, die bereits Teil der Lebenswelt von Schüler*innen sind, selbst dann, wenn sie als irritierend oder emotional belastend gelten (vgl. mpfs, 2024). Narrative Videospiele sind in diesem Sinne Teil einer zeitgenössischen Erfahrungskultur, in der existenzielle Fragen zunehmend über interaktive Medien verhandelt werden.

Narrativen Videospielen kommt dabei eine besondere pädagogische Relevanz zu, weil sie moralische Konflikte nicht nur darstellen, sondern als handlungswirksame Entscheidungssituationen inszenieren. Statt Wettbewerb oder Geschicklichkeit stehen Fragen nach Schuld, Verantwortung und Mitmenschlichkeit im Zentrum. Entscheidungen, deren Konsequenzen emotional erfahrbar werden. Bildungstheoretisch entsteht daraus ein produktives, aber auch riskantes Spannungsfeld. Ein paradigmatisches Beispiel ist *This War of Mine* (11 bit studios, 2014). Anders als klassische Kriegsspiele versetzt es Spielende nicht in die Rolle von Soldat*innen, sondern von Zivilist*innen im Ausnahmezustand. Helfen, Entziehen oder Gewalt anwenden, jede Entscheidung ist unausweichlich und bleibt moralisch uneindeutig. Gerade dieser Verzicht auf normative Rahmung macht das Spiel diskursiv anschlussfähig (vgl. König & Boelmann, 2020; Deutscher Computerspielpreis, 2024).

Narrative Videospiele unterscheiden sich grundlegend von linearen Erzählformen, da sie Entscheidungsspielräume eröffnen, deren Konsequenzen nicht lediglich rezipiert, sondern handelnd vollzogen werden. Moralische Konflikte verbleiben nicht auf der Ebene der Darstellung, sondern werden als Teil eines regelgeleiteten Systems performativ erfahrbar. Geschichten werden nicht nur erzählt, sondern im Spielprozess generiert (vgl. Neitzel, 2012). Das Spiel operiert dabei über eine kohärente *storyworld* als mental repräsentierten Handlungsraum (vgl. Ryan, 2013), in dem die räumliche Spielumgebung nicht bloß als Kulisse fungiert, sondern als narrative Architektur, in der sich Geschichte prozessual entfaltet (vgl. Jenkins, 2006). Handlungsspielräume erweisen sich so nicht als Ausdruck uneingeschränkter Freiheit, sondern als situativ begrenzte Optionen mit moralischen Implikationen.

Anlass für den Beitrag sind schulische Beobachtungen aus dem Kontext der Primarstufe, in denen Schüler*innen von Spielerfahrungen mit *This War of Mine* berichteten, obwohl das Spiel eine PEGI-16-Freigabe besitzt. Die entsprechenden Gespräche wurden informell geführt und nicht systematisch erhoben, es handelt sich somit um anekdotische Evidenz, die keinen empirischen Anspruch erhebt, jedoch als professionell situiertes Wahrnehmungswissen ernst genommen wird. Die geschilderten Aussagen verweisen auf emotionale Belastungen, insbesondere im Zusammenhang mit frühen Entscheidungsszenen, in denen Spielende zwischen dem Überleben der eigenen Gruppe und der Hilfe für ein älteres Ehepaar abwägen müssen. Solche Situationen können für jüngere Spielende überfordernd sein. Zugleich eröffnen sie Bildungsprozesse, indem sie dazu zwingen, eigene Wertmaßstäbe zu reflektieren, Ambiguität auszuhalten und Verantwortung als tragische, nicht auflösbare Kategorie zu erfahren.

Der Beitrag verfolgt drei miteinander verbundene Ziele: Erstens wird begründet, warum moralisch ambivalente Spielerfahrungen trotz formaler Altersfreigaben Teil schulischer Realität sind und pädagogische Aufmerksamkeit erfordern. Zweitens wird analysiert, wie narrative Spielmechaniken ästhetische Irritationen erzeugen, indem sie Spielende in existenzielle Entscheidungssituationen versetzen. Drittens wird diskutiert, unter welchen Bedingungen solche Erfahrungen bildungsrelevant werden können, ohne Überforderungsrisiken zu ignorieren. Der Beitrag versteht sich ausdrücklich nicht als Plädoyer für die Integration des Spiels in den Unterricht, sondern als theoretisch fundierte Reflexion über die pädagogische Begleitung bereits gemachter Medienerfahrungen.

2. Methodische Reflexion und Grenzen der Analyse

Der Beitrag knüpft an theoretische und analytische Vorarbeiten aus der Masterarbeit der Verfasserin (Wendt, 2025) an, in der narrative Videospiele mit altersunangemessenen Inhalten hinsichtlich ihrer ästhetischen Erfahrungsqualitäten, moralischen Entscheidungssituationen und pädagogischen Begleitbedarfe untersucht wurden. Die dort entwickelten Kategorien bilden den konzeptionellen Rahmen. Im Unterschied zur Masterarbeit verfolgt dieser Beitrag kein eigenes empirisches Erkenntnisinteresse, sondern versteht sich als bildungstheoretische Vertiefung ausgewählter Aspekte. Situative Gesprächsanlässe aus dem schulischen Alltag dienen ausschließlich der Veranschaulichung theoretischer Überlegungen; sie wurden nicht systematisch erhoben oder dokumentiert und erlauben keine generalisierenden Aussagen.

Theoretisch stützt sich der Beitrag auf medienästhetische und narratologische Konzepte, insbesondere *immersion* und *agency*, sowie auf bildungstheoretische Überlegungen zur ästhetischen Erfahrung im Sinne einer transformativen Bildung (vgl. Koller, 2012). Ergänzend werden entwicklungspsychologische und medienpädagogische Perspektiven herange-

zogen, um Spannungsfelder und pädagogische Grenzen narrativer Spielerfahrungen zu markieren. Der Beitrag beschreibt keine Unterrichtsprogramme, sondern kartiert ein pädagogisches Problemfeld und formuliert Orientierungen für professionelles Handeln.

3. Narrative Spiele als ästhetische Erfahrungsräume

Narrative Videospiele schaffen besondere Erfahrungsräume, die sich durch zwei zentrale Qualitäten auszeichnen: *immersion* und *agency* (Ryan, 2001, S. 175). *Immersion* beschreibt das emotionale und körperliche Eintauchen in die Spielwelt, Spielende erleben sich als Teil der Geschichte, nicht als externe Beobachtende. *Agency* geht darüber hinaus: Spielende erfahren ihr Handeln als bedeutsam für den Verlauf der Erzählung und tragen die Konsequenzen ihrer Entscheidungen. Diese Verbindung von aktivem Vollzug und narrativer Einbettung unterscheidet Videospiele strukturell von Medien wie Film oder Literatur. Sicart pointiert diesen Unterschied treffend: Computerspiele sind moralische Objekte, die Spielende zu ethischen Subjekten machen, sie zwingen zu Entscheidungen, deren Konsequenzen nicht rückgängig gemacht werden können (vgl. Sicart, 2011).

Das Spiel *This War of Mine* macht diese existenzielle Dimension in besonderer Weise erfahrbar. Spielende übernehmen die Rolle von Zivilist*innen in einer belagerten Stadt. Statt Kampf steht das Ausharren im Ausnahmezustand im Zentrum: Wer erhält das letzte Stück Brot? Hilft man Fremden, obwohl die eigene Gruppe geschwächt ist? Entscheidungen über Hilfe, Entzug oder Gewalt werden nicht abstrakt getroffen, sondern emotional durchlebt. Das Spiel verzichtet bewusst auf explizite moralische Wertungen und überlässt die Deutung der Konsequenzen den Spielenden selbst.

Besonders prägend ist eine frühe Szene, in der Spielende ein Haus betreten, in dem ein älteres Ehepaar lebt. Die beiden besitzen Medikamente, die die eigene Gruppe dringend benötigt. Nimmt man sie ihnen weg, um das Überleben der eigenen Figuren zu sichern? Oder verzichtet man, mit dem Risiko, dass die eigenen Charaktere krank bleiben oder sterben? Wie Abbildung 1 zeigt, richtet sich eine der Figuren in dieser Situation mit den Worten „Verschonen Sie bitte meine Frau. Ihr geht es nicht gut“ an die Spielenden, ein Appell, der die Entscheidung zusätzlich emotional auflädt. Diese Entscheidung ist unumkehrbar und hinterlässt emotionale Spuren.



Abb. 1: *This War of Mine* (11 bit studios)

Im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs der Verfasserin mit Schüler*innen der dritten Klasse erwähnte ein Schüler beiläufig, er habe ein Spiel auf der Konsole seines älteren Bruders ausprobiert, in dem man ähnliche Entscheidungen treffen müsse. In einem anschließenden, separaten Gespräch stellte sich heraus, dass es sich um *This War of Mine* handelte. Der Schüler äußerte, dass ihn eine Szene nachhaltig belastet habe: „Ich konnte danach nicht mehr richtig schlafen.“ Er hatte die Erfahrung zunächst nicht angesprochen, aus Rücksicht auf den älteren Bruder, aus dem Wunsch, keine Schwäche zu zeigen. Erst im geschützten Einzelgespräch mit der Lehrkraft fand er Worte für das, was ihn beschäftigte.

Dieser Fall steht exemplarisch für eine strukturelle Spannung: Narrative Videospiele können intensive Lern- und Reflexionsprozesse anstoßen, zugleich aber emotional belasten, insbesondere wenn Kinder solche Erfahrungen ohne Begleitung verarbeiten müssen. Ohne einen geschützten Rahmen hätte die emotionale Belastung dieses Schülers vermutlich unbeachtet fortbestanden. Empirische Befunde bestätigen, dass solche Situationen kein Einzelfall sind: Die KIM-Studie 2024 zeigt, dass ein wachsender Anteil von Kindern im digitalen Raum Inhalte erlebt, die sie als unangenehm, ängstigend oder altersungemessen beschreiben (vgl. mpfs, 2024). Wenn Kinder im schulischen Kontext von medialen Erfahrungen berichten, die sie sichtbar beschäftigen, kann pädagogisches Handeln nicht bei Schweigen bleiben.

4. Bildungstheoretische Verortung

Narrative Videospiele können bedeutsame Bildungserfahrungen ermöglichen, unter der Bedingung, dass sie pädagogisch eingebettet sind. Koller (2012) beschreibt Bildung im Anschluss an Humboldt und Hegel als transformativen Prozess: Bildung vollzieht sich dort, wo Menschen durch irritierende, fremde Erfahrungen in die Lage versetzt werden, ihr Selbst- und Weltverhältnis grundlegend zu reflektieren und neu zu gestalten. Genau solche Irritationen erzeugt *This War of Mine*: Spielende erleben moralisch mehrdeutige Situationen und widersprüchliche Affekte, ohne dass das Spiel eine „richtige“ Antwort bereithält. Verständig, Holze und Biermann (2016) beschreiben solche Momente als Anlässe, in denen Wertorientierungen und Selbst-/Weltverhältnisse reflexiv in Bewegung geraten können, eine Formulierung, die das Bildungspotenzial narrativer Spiele präzise fasst.

Dieses Bildungspotenzial ist jedoch nicht unabhängig von Entwicklungsstand, Alter und Kontext. Die Fähigkeit zur moralischen Reflexion, insbesondere zur Perspektivübernahme und zur Abwägung abstrakter Wertekonflikte, entwickelt sich nach Kohlberg (1996) stufenweise und setzt kognitive wie emotionale Reife voraus. Die PEGI-16-Einstufung trägt dieser Anforderung Rechnung, wenngleich PEGI primär inhaltsbezogen klassifiziert und keine eigenständige entwicklungspsychologische Begründung liefert. Für Kinder unter vierzehn Jahren besteht ein erhöhtes Risiko kognitiver und emotionaler Überforderung, insbesondere dann, wenn moralische Dilemmata existenzielle Themen wie Schuld, Tod oder Verlust berühren.

Gleichwohl bedeutet das Erreichen der Altersgrenze nicht, dass entsprechende Spielerfahrungen automatisch unproblematisch verlaufen. Auch bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen können narrative Spiele intensive affektive Reaktionen auslösen, insbesondere bei individuellen Vulnerabilitäten oder belastenden Vorerfahrungen. Das Bildungspotenzial narrativer Spiele ist damit weder ausschließlich altersabhängig noch kontextunabhängig, sondern stets subjekt- und situationsbezogen zu beurteilen.

Aus pädagogisch-ethischer Perspektive ergibt sich daraus eine Verantwortung, die über formale Altersfreigaben weit hinausgeht. Pädagogisches Handeln ist keine neutrale Begleitung, sondern eine ethisch begründete Verpflichtung gegenüber dem Subjekt, insbesondere dort, wo Heranwachsende mit moralisch belastenden Erfahrungen allein bleiben, weil weder Familie noch Schule einen Resonanzraum bereitstellen. Diese Verpflichtung gründet nicht in Fürsorge als Kontrolle, sondern in der Anerkennung, dass Unmündige Anwaltschaft brauchen: jemanden, der ihre Interessen wahrnimmt, auch wenn sie selbst noch keine Sprache dafür haben (vgl. Brumlik, 2017). Ergänzend lässt sich festhalten, dass Lehrkräfte stellvertretend für Kinder und Jugendliche handeln müssen, wenn diese ihre eigenen Schutzbedürfnisse nicht artikulieren können oder wollen, etwa weil Scham, Loyalität gegenüber Geschwistern oder die Angst vor Bewertung sie zum Schweigen bringt. Pädagogische Präsenz bedeutet in diesem Sinne, erreichbar zu sein, bevor das Kind von sich ausspricht (vgl. Prengel, 2020).

Pädagogische Begleitung wird damit nicht als Kontrolle medialer Erfahrungen missverstanden, sondern als ethisch begründete Unterstützung bei der Einordnung von Erfahrungen, die Fragen nach Verantwortung, Schuld und Handlungsfolgen aufwerfen. Kritisch zu betrachten ist dabei auch, wie narrative Spiele Werte vermitteln und strukturieren. In Anlehnung an Lanser (1986) lässt sich festhalten, dass Erzählungen nie neutral sind, sondern Perspektiven eröffnen, begrenzen und normativ rahmen. Die Spielmechanik setzt einen normativen Rahmen, innerhalb dessen moralische Fragen verhandelt werden – und die vermeintliche Freiheit der Entscheidung kann darüber hinwegtäuschen, dass das Spiel selbst festlegt, welche Optionen überhaupt denkbar sind (vgl. Sicart, 2011; Zagal, 2010). Die ästhetische Zumutung des Spiels wird damit zum Ausgangspunkt reflexiver Bildungsprozesse.

5. Pädagogische Implikationen

Da Schüler*innen existenzielle Themen wie Tod, Schuld und Verlust häufig bereits außerhalb strukturierter Reflexionsräume erleben, besteht die zentrale pädagogische Herausforderung darin, Gesprächsanlässe zu schaffen, in denen diese Erfahrungen eingeordnet, verarbeitet und in Beziehung zum eigenen Wertesystem gesetzt werden können. Lehrkräfte müssen in der Lage sein, mediale Erfahrungen weder vorschnell zu bewerten noch unkommentiert stehen zu lassen.

Die pädagogische Anschlussfähigkeit narrativer Spielerfahrungen variiert je nach Jahrgangsstufe und Fachkontext. In der Primarstufe, insbesondere ab der dritten Klasse, kann der Deutschunterricht einen geeigneten Rahmen bieten, da hier Perspektivübernahme, Erzählen, Tagebuchschreiben und die sprachliche Verarbeitung von Gefühlen curricular verankert sind. Im Sachunterricht können Fragen des Zusammenlebens, der Verantwortung und der Konfliktbewältigung aufgegriffen werden, sofern sie altersangemessen abstrahiert werden. In der Sekundarstufe I eröffnen insbesondere Ethik- oder Religionsunterricht Räume für die explizite Auseinandersetzung mit moralischen Dilemmata. In allen Fällen gilt: Ziel ist nicht die Integration des Spiels als Unterrichtsmedium, sondern die reflexive Begleitung bereits gemachter Medienerfahrungen in einem geschützten pädagogischen Resonanzraum.

Konkret kann dies durch den Einsatz von Fallvignetten geschehen, die beobachtete Spielerlebnisse aufgreifen und als Gesprächsanlässe dienen. Dabei werden die Vignetten anonymisiert, entscheidend ist nicht, wer etwas erlebt hat, sondern was das Erlebte im Kind auslöst. Die Gesprächsführung eröffnet Raum für Perspektivübernahme, Ambiguitätstoleranz und moralische Selbstreflexion, ohne das Erlebte zu bewerten oder zu pathologisieren. So werden individuelle Erfahrungen in gemeinsames Denken überführt, vom Erleben zum Gestalten von Bedeutung.

Eine weitere Möglichkeit bietet das Medientagebuch, in dem Kinder ritualisiert ihre medialen Erfahrungen festhalten und sofern sie möchten, mit der Lehrkraft teilen können.

Das Medientagebuch ist dabei kein Kontroll-, sondern ein Resonanzinstrument: Es gibt Kindern Sprache für das, was sie medial bewegt, und schafft einen vertrauten Rahmen, in dem auch ambivalente oder vermeintlich „unpassende“ Erfahrungen ihren Platz finden.

Aus lerntheoretischer Perspektive lässt sich diese Weiterführung medialer Erfahrungen mit Resnicks Konzept des Creative Learning begründen: Lernen vollzieht sich in spiralförmigen Prozessen des Imaginierens, Gestaltens, Teilens und Reflektierens (vgl. Resnick, 2017). Eine emotional wirksame Medienerfahrung kann produktiv transformiert werden, etwa durch eine szenische Neuinszenierung, eine Hörspieladaption oder eine kreative Textproduktion. Medienerfahrung wird so vom Konsumakt zu einer ästhetischen Praxis, in der Bedeutungen überprüft, verschoben und neu erzeugt werden können.

6. Grenzen und systemische Herausforderungen

Trotz ihres pädagogischen Potenzials haben narrative Spiele klare Grenzen, die eine realistische Einschätzung erfordern. Die Fähigkeit zur Verarbeitung komplexer moralischer Dilemmata entwickelt sich individuell unterschiedlich und ist nicht allein vom Alter abhängig; dennoch ist für jüngere Kinder das Risiko kognitiver und emotionaler Überforderung erhöht, insbesondere wenn existenzielle Themen wie Schuld, Tod oder Verlust berührt werden. Die PEGI-16-Einstufung sollte daher als ernsthafte Orientierungsmarke verstanden werden, nicht als entwicklungspsychologisch fundierte Grenze, sondern als Hinweis auf erhöhten Begleitbedarf. Besonders problematisch sind Kriegs- und Gewaltdarstellungen für Schüler*innen mit traumatischen Vorerfahrungen. Pädagogische Begleitung setzt in diesen Fällen Kenntnisse über die Lebenssituation der Kinder sowie enge Kooperation mit schulpsychologischen Fachkräften voraus.

Systemische Hürden erschweren die pädagogische Arbeit zusätzlich. In der Praxis fehlt Eltern häufig das Wissen über Inhalte und Altersfreigaben, oder die Auseinandersetzung mit dem Medienverhalten der Kinder tritt aufgrund anderer familiärer Belastungen in den Hintergrund. Transparente Kommunikationsstrukturen zwischen Schule und Elternhaus sind daher zentral: Informationsabende und niedrigschwellige Austauschformate, die nicht moralisieren, sondern aufklären, können hier einen wichtigen Beitrag leisten.

Bronfenbrenners ökologische Systemtheorie macht deutlich, dass Jugendliche in einem Geflecht sich wechselseitig beeinflussender Kontexte aufwachsen (vgl. Bronfenbrenner, 1981). Narrative Spielerfahrungen entfalten ihre Bedeutung daher nicht nur im Moment des Spielens, sondern werden in familiären, schulischen und peerbezogenen Zusammenhängen weiterverarbeitet, gedeutet oder auch verdrängt. Ob eine intensive Spielerfahrung bildend oder überfordernd wirkt, hängt wesentlich davon ab, welche Gesprächsmöglichkeiten und Unterstützungsstrukturen im sozialen Umfeld vorhanden sind.

Belastende Lebensereignisse können die Verarbeitung medialer Erfahrungen erheblich erschweren. Schulpsychologische Perspektiven verweisen darauf, dass solche Belastungen im schulischen Kontext häufig mit eingeschränkter Emotionsregulation, erhöhter Irritierbarkeit oder Rückzugstendenzen einhergehen (vgl. Pfetsch et al., 2025). Daraus ergibt sich jedoch kein therapeutischer Auftrag für Schule, sondern eine klar umrissene pädagogische Verantwortung: Pädagogische Begleitung bedeutet, Gelegenheiten zur sprachlichen Einordnung zu eröffnen, Ambivalenzen gemeinsam auszuhalten und Deutungsangebote bereitzustellen, ohne individuelle Erfahrungen zu pathologisieren. Professionelle Präsenz heißt nicht, therapeutische Arbeit zu ersetzen, aber sie bedeutet, als verlässliche Ansprechperson erreichbar zu sein. Zusätzlich beeinträchtigen strukturelle Faktoren, Zeitdruck, Lehrkräftemangel, unzureichende Ausstattung und Schwierigkeiten bei der Leistungsbewertung reflexiver Prozesse, eine fundierte medienpädagogische Arbeit. Eine reflexive Medienpädagogik muss zudem konsequent hinterfragen, welche Werte durch Spielmechaniken, Belohnungsstrukturen und Spieldesign implizit transportiert und welche Normalitätsvorstellungen dabei naturalisiert werden.

7. Empfehlungen für Lehrer*innenbildung und Forschung

Die dargestellten Anforderungen machen deutlich, dass medienpädagogische Kompetenz in der Lehramtsausbildung verbindlich und systematisch verankert werden muss, weit über technische Fertigkeiten hinaus. Narrative digitale Spiele sind keine bloßen Werkzeuge, sondern kulturelle und ästhetische Erfahrungsräume, in denen Bedeutung erzeugt, Verantwortung verhandelt und Selbstverhältnisse berührt werden. Gegenwärtige Professionalisierungsangebote sind häufig von informatischen und MINT-bezogenen Kompetenzvorstellungen geprägt. Kultur- und literaturdidaktische Perspektiven betonen demgegenüber, dass digitale Umgebungen ebenso Räume narrativer Sinnbildung, ästhetischer Erfahrung und sozialer Aushandlung darstellen.

Konkret brauchen Lehrkräfte Kompetenzen in drei Bereichen: erstens in der medienethischen Reflexion, die Fähigkeit zu fragen, welche Werte ein Spiel vermittelt und wie Spielmechaniken moralische Entscheidungsräume strukturieren; zweitens in der entwicklungspsychologischen Einschätzung, die Fähigkeit zu beurteilen, ob ein Kind oder Jugendlicher für die Auseinandersetzung mit einer bestimmten Spielerfahrung bereit ist; drittens in der Gesprächsführung und Krisenwahrnehmung, die Fähigkeit, emotionale Reaktionen wahrzunehmen, aufzufangen und pädagogisch zu rahmen, ohne therapeutische Rollen zu übernehmen.

Die einschlägige Forschungsliteratur zeigt, dass digitale Spiele im Bildungskontext ein vielfältiges Wirkungspotenzial entfalten, das pädagogische Rahmung erfordert: Cloude, Carpenter, Dever, Azevedo und Lester (2021) zeigen, dass gezielte Reflexionsimpulse während des Spielens Problemlöseleistungen und Wissenserwerb verbessern. Aierbe, Oregui und

Bartau (2019) beschreiben eine ambivalente Elternhaltung, die neben Risiken zugleich Entwicklungschancen sieht und damit die Bedeutung begleitender Kommunikation hervorhebt. Al Saud (2017) zeigt positive Effekte von Lernspielen auf Sozialkompetenz in schulischen Kontexten. Nicht das Spiel allein wirkt, sondern die Art und Weise, wie es pädagogisch gerahmt, reflektiert und in Beziehungsgeschehen eingebunden wird.

Gleichzeitig besteht erheblicher Forschungsbedarf: Wir wissen zu wenig darüber, wie Kinder und Jugendliche moralische Entscheidungen in Spielen langfristig verarbeiten. Welche Gesprächsformate funktionieren? Wann braucht es kreative Verarbeitung, wann analytische Distanz? Vergleichende internationale Studien könnten zeigen, wie andere Bildungssysteme mit narrativen Spielen umgehen. Diese Fragen lassen sich nur durch interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Medienpädagogik, Game Studies, Entwicklungspsychologie, Ethikdidaktik und Traumapädagogik beantworten.

8. Ausblick

Narrative Computerspiele wie *This War of Mine* eröffnen existenzielle Erfahrungsräume, die Schüler*innen herausfordern und bewegen. Der Schüler, der nach einer belastenden Spielszene nicht mehr richtig schlafen konnte, hat etwas erlebt, das ihn nicht losließ eine moralische Entscheidung mit Konsequenzen, die nicht rückgängig zu machen sind. Solche Erfahrungen gehören zur Lebensrealität vieler Kinder und Jugendlicher, die in ihrer Freizeit längst mit komplexen narrativen Spielen in Berührung kommen. Die pädagogische Frage ist daher nicht, ob wir uns mit diesen Spielen auseinandersetzen, sondern wie.

Die fehlende pädagogische Begleitung ist in der Primarstufe bislang eher Regelfall als Ausnahme: Viele Kinder verarbeiten moralisch herausfordernde Spielerfahrungen unreflektiert, weil entsprechende Gesprächsräume schlicht fehlen. Dies erfordert medienethische Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung, strukturelle Reformen im Bildungssystem und die Bereitschaft von Lehrkräften, sich ernsthaft auf die digitale Lebenswelt ihrer Schüler*innen einzulassen.

Narrative Spiele folgen zwar programmatischen Logiken, ihre Bedeutung entfaltet sich jedoch nicht im Berechnen, sondern im Erleben, Deuten und Erzählen. Gerade diese ästhetischen Potenziale gilt es ernst zu nehmen und in vergleichbarer Weise reflexiv aufzugreifen, wie es in Schule und Unterricht seit jeher mit Film, Literatur und anderen narrativen Medien geschieht. Empirische Forschung, didaktische Konzepte und medienpädagogische Diskurse entwickeln sich weiter, nun gilt es, diese Erkenntnisse in die schulische Praxis zu bringen.

Literatur

- 11 bit studios (2014). *This War of Mine* [Videospiel]. Warschau: 11 bit studios.
- Aierbe, Ana; Oregui, Eider & Bartau, Isabel (2019). Video games, parental mediation and gender socialization. *Digital Education Review*, 36, S. 100–116. <https://doi.org/10.1344/der.2019.36.100-116>
- Al Saud, Abeer Fahad (2017). Educational video games enrich underprivileged children's social skills in Saudi Arabia. *European Journal of Educational Sciences (EJES)*, 4(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1236141.pdf>
- Bronfenbrenner, Urie (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Klett-Cotta.
- Brumlik, Micha (2017). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe* (3. Aufl.). CEP Europäische Verlagsanstalt.
- Cloude, Elizabeth Blair; Carpenter, Dan; Dever, Daryn A.; Azevedo, Roger & Lester, James (2021). Game-based learning analytics for supporting adolescents' reflection. *Journal of Learning Analytics*, 8(1), S. 34–52. <https://doi.org/10.18608/jla.2021.7163>
- Deutscher Computerspielpreis (2024). *This War of Mine – Preischronik*. <https://deutscher-computerspielpreis.de/chronik/this-war-of-mine/> (zuletzt aufgerufen am 03.11.2025).
- Jenkins, Henry (2006). Searching for the Origami Unicorn: The Matrix and transmedia storytelling. In Henry Jenkins (Hg.), *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press, S. 93–130. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814743683.003.0007>
- Kohlberg, Lawrence (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Suhrkamp.
- Koller, Hans-Christoph (2012). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung* (7. Aufl.). Kohlhammer.
- König, Kristin & Boelmann, Jan (2020). *This War of Mine* (2014). Zentrum für Didaktische Computerspielforschung. <https://www.youtube.com/watch?v=XY--wnStNFc> (zuletzt aufgerufen am 12.09.2025).
- Lanser, Susan S. (1986). Toward a feminist narratology. *Style*, 20(3), S. 341–363.
- Livingstone, Sonia & Haddon, Leslie (2009). Introduction. In Sonia Livingstone & Leslie Haddon (Hg.), *Kids Online: Opportunities and Risks for Children*. Policy Press, S. 1–6.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2024). *KIM-Studie 2024: Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. mpfs.
- Neitzel, Britta (2012). Narrativität von Computerspielen. In Klaus Sachs-Hombach & Jan-Noël Thon (Hg.), *Game Studies*. Reclam.
- Pfetsch, Jan; Steffgen, Georges & Böhmer, Matthias (2025). *Schulpsychologie: Ein Lehrbuch für die Praxis*. Springer.
- Prenzel, Annedore (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Beltz.

- Resnick, Mitchel (2017). *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play*. MIT Press.
- Ryan, Marie-Laure (2001). Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media. Johns Hopkins University Press.
- Ryan, Marie-Laure (2013). Transmedial storytelling and transfictionality. *Poetics Today*, 34(3), S. 361–388. <https://doi.org/10.1215/03335372-2325250>
- Sicart, Miguel (2011). *The Ethics of Computer Games*. MIT Press.
- Verständig, Dan; Holze, Jens & Biermann, Ralf (2016). *Von der Bildung zur Medienbildung*. Springer.
- Wendt, Stefanie (2025). *Ästhetik des digitalen Selbst. Pädagogische Begleitung narrativer Videospiele mit altersunangemessenen Inhalten*. [unveröffentlichte Masterarbeit]. Pädagogische Hochschule Wien.
- Zagal, José Pablo (2010). *Ludoliteracy: Defining, Understanding, and Supporting Games Education*. ETC Press.

Über die Autorin

Stefanie Wendt ist Lehrerin in Berlin. Sie absolvierte das Masterstudium Lehramt Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien. Mit Unterrichtserfahrung aus Österreich und Deutschland bringt sie Perspektiven aus zwei Schulsystemen ein. Ihre Arbeits- und Forschungsinteressen liegen in der Mediendidaktik, der Deutschdidaktik sowie an der Schnittstelle von Rezeptionsästhetik und digitaler Spielkultur.

Korrespondenzadresse: stefanie.wendt@protonmail.de