



Niedersächsisches Landesinstitut
für Fortbildung und Weiterbildung im
Schulwesen und Medienpädagogik (NLI)



Niedersächsische Landesmedienanstalt
für privaten Rundfunk (NLM)

Jens Wiemken

Hardliner – Zeit für Helden

Ein Modell zum pädagogischen Umgang mit
Bildschirmspielen in und außerhalb der Schule

Inhalt

	Vorwort	3
1.	Theorie	4
1.1	Pädagogik und Bildschirmspiele	4
1.2	„Breaking the Rules“ als pädagogische Herausforderung	5
1.2.1	Roboterspiel	6
1.2.2	Pacman	7
1.3	Gewalt in Bildschirmspielen	9
1.3.1	DOOM/QUAKE – 3D-Ego-Shooter	10
1.3.2	COMMAND & CONQUER	13
1.3.3	Warum spielen Kinder und Jugendliche Bildschirmspiele mit Gewaltinhalten? – Fünf Thesen	14
1.4	„Hardliners“ – Zeit der Helden	17
1.4.1	Vorbemerkung	17
1.4.2	Hardliner-Konzept	18
1.4.3	Arbeitsziel Empathie	21
1.5	Literaturverzeichnis	23
2.	Praxis	27
2.1	Geländespiel mit zwei 7. Klassen	27
2.2	Schulspiel mit einer Orientierungsstufen-Klasse	34
2.3	Geländespiel in der außerschulischen Jugendarbeit	41
3.	Anhang	47
a)	Spielbeispiele	47
i)	Aktionsreiche Gruppenspiele	47
ii)	Wahrnehmungsspiele	47
b)	Grundkonzepte für Schul- und Geländespiele	48
i)	Breaking the Rules	48
ii)	Hardliner	48
c)	Fragebogen Bildschirmkenntnisse	53
d)	Beispiel für Arbeitsvertrag	54
e)	Beispiele für Kriegsverträge	54
f)	Selbstdarstellung der Jugendbildungsarbeit des Landkreises Vechta	55

Vorwort

Wenn Gewalt zum Gegenstand der Diskussion wird, kommen auch immer die Medien zur Sprache. Die Medienpädagogik wehrt sich zunehmend gegen ihre Instrumentalisierung in dieser Diskussion. Alle Untersuchungen zum Thema „Gewalt in den Medien“ haben gezeigt, dass der Einfluss der Massenmedien auf Einstellungen und Verhalten nicht exakt zu messen ist. Richtung und Stärke dieses Einflusses ergeben sich erst aus dem Zusammenspiel mit Erfahrungen und Einflüssen aus Sozialisations- und Alltagskontexten.

Daraus lässt sich jedoch nicht folgern, dass Mediennutzung völlig wirkungslos bleibt. Sie kann vorhandene Einstellungen verstärken, und dies gerade bei Kindern und Jugendlichen, die im Rahmen ihrer Persönlichkeitsbildung noch über kein ausgeprägtes Wertesystem verfügen.

Zwar hat Bildungsarbeit, sei sie schulisch oder außerschulisch, nur einen begrenzten Einfluss auf Einstellungen, die vorwiegend in der Familie ausgeprägt werden. Dies gilt auch für den Bereich der Medien. Es wäre jedoch falsch, aus diesem Grund auf pädagogisches Handeln in diesem Feld zu verzichten. Die vorliegenden Forschungsergebnisse stützen die Annahme, dass Medieninhalte erst dann verhaltenswirksam werden, wenn aus ihnen Modelle abgeleitet und diese über Sprache und Vorstellungen im Gedächtnis abgebildet bzw. Medieninhalte in vorhandene verhaltensleitende Modelle integriert werden. Dieser Prozess ist ein aktiver und selektiver Vorgang und damit von außen – gerade über die pädagogische Arbeit – beeinflussbar.

Ziel des Projektes ist, Materialien zu erstellen, in die sich Pädagoginnen und Pädagogen schnell einarbeiten können, die konkrete didaktische und methodische Hilfestellungen bieten und damit die Eigeninitiative von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zur Umsetzung des Themas in und außerhalb von Schule fördern.

Zu unterschiedlichen Teilaspekten von „Medien und Gewalt“ sind im Rahmen des Projektes solche Materialienpakete entwickelt worden. Sie enthalten

- **Basisinformationen** und Literatur zu spezifischen Aspekten des jeweiligen Themas
- **Eine methodische Handreichung** für die schulische, zum Teil auch außerschulische Bildungsarbeit
- **Medien** zu den einzelnen Themenaspekten (Dias, Folien, Filmbeispiele, Arbeitsblätter) mit konkreten didaktischen und methodischen Anleitungen.

Je nach Thema sind die Materialpakete in unterschiedlichen Schulformen und Altersstufen einsetzbar, vom Primarbereich bis zur Sekundarstufe II.

Die Materialpakete im einzelnen:

1. Wolfgang Schill: Kleine Helden in Aktion – Materialien zum Thema „Action-Helden im Fernsehen“ für das 3./4. Schuljahr
2. Matthias Günther: Ferseh Alltag und Medienängste von Kindern. Unterrichtsvorschläge für Lehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik
3. Holger Salomo: Sportidole – Medienhelden – Fußballgötter. Ein medienpädagogisches Projekt für Schüler(innen) an der Grundschule und Orientierungsstufe
4. Karin Stipp-Hagmann: Wie werden Helden gemacht? Filmanalyse in der Sekundarstufe II
5. Wolf-Rüdiger Wagner: Bilder von Tod und Krieg. Kriegsberichterstattung in den Medien. Anregungen für den Unterricht in der Sekundarstufe II.
6. Jens Wiemken: Hardliner – Zeit für Helden. Ein Modell zum pädagogischen Umgang mit Bildschirmspielen in und außerhalb von Schule.

Matthias Günther

1 Theorie

1.1 Pädagogik und Bildschirmspiele

Ohne Rücksicht auf die pädagogischen Einwände eroberten sich Kinder und Jugendliche Computer und Spielkonsolen als neue virtuelle Räume des Ausprobierens und des Erlebens. Mittlerweile gehören die elektronischen Spiele, die unter dem Begriff Bildschirmspiele subsumiert werden, zum selbstverständlichen Medienalltag von Kindern und Jugendlichen. Untersuchungen zu der Frage, wozu Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit den Computer benutzen, ergeben teilweise unterschiedliche Ergebnisse, wie folgende drei Studien exemplarisch belegen.

- Schindler kam 1992 aufgrund seiner Befragung in Bremen zu dem eindeutigen Ergebnis, dass Kinder und Jugendliche den Computer in erster Linie als Spielmaschine nutzen (Schindler 1993). Über 90 Prozent der Befragten spielten damals manchmal mit einem Rechner, fast die Hälfte von ihnen tat dies sogar häufig. Nur jeder sechste PC-Besitzer benutzte häufig Anwenderprogramme, und nur jeder zwanzigste beschäftigte sich intensiv damit, seinen Rechner zu programmieren.
- Weilers (Weiler 1997) Analyse der Computernutzung nach rein spielerischer Tätigkeit einerseits und kreativerer Nutzung des PCs andererseits ergab, dass der Anteil der Kinder, die nur spielen, von 1993 auf 1995 stark abgenommen hat. Bekanntens sich noch 1993 nahezu die Hälfte aller Kinder (48 %) als reine Spieler, erwiesen sich 1995 nur noch ein Drittel der Sechs- bis 13jährigen als Spielesfreaks. Nur noch jeder fünfte Zwölf- bis 13jährige gab 1995 keine weiteren PC-Tätigkeiten

neben Spielen an. Analog zu diesen Befunden stieg der Anteil der Spieleabstinenten auf 14 Prozent. Die meisten Kinder nutzen den PC sowohl zum Spielen als auch zum Lernen, Programmieren, Malen, Rechnen und Schreiben (54 %).

- Bei der Stichprobe von Friedemann Schindler und mir, die 1996 von 226 Kindern und Jugendlichen im Alter von 6 bis 22 Jahren in Vechta und Bremen durch einen standardisierten Fragebogen Auskünfte zur Computernutzung einholte, lag das Item „häufig oder manchmal zum Spielen“ an erster Stelle.¹ (s.a. Abbildung 1)

Auch die Spiele-Kenntnisse der Kinder und Jugendlichen in den im Praxisbeispiel angeführten Klassen verweist auf eine häufige Beschäftigung mit Bildschirmspielen. Eltern und Pädagogen ignorieren diesen Bestandteil der Alltagswirklichkeit der nachfolgenden Generation. Es existiert „ein Abgrund von Nicht-Wissen und Nicht-Kennen zwischen den Generationen“ (Bergmann 1996:48). Wie auch an anderer Stelle schon dargelegt (Schindler/Wiemken 1996, 245ff.), besteht ein dringender Bedarf an praktischer pädagogischer Auseinandersetzung mit Computerspielen, welche die Interessen von bildschirmspielenden Kindern und Jugendlichen aufgreift und nutzt. Die Pädagogik verkennt die Möglichkeiten, die Bildschirmspiele bieten, um Beziehungen zu Kindern und Jugendlichen aufzubauen und Bildschirmspielerlebnisse z.B. als Gesprächsanlässe zu Themen wie Gewalt zu nutzen.

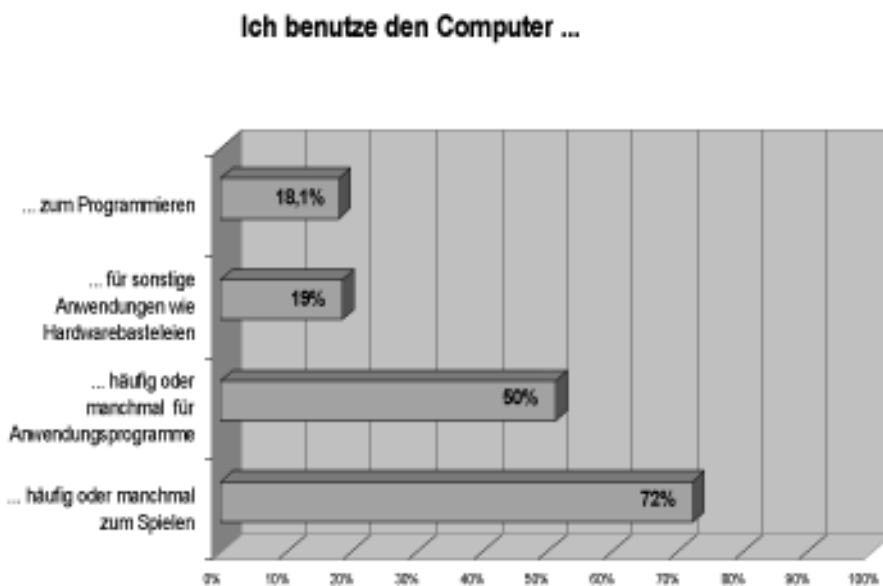


Abb. 1: Ergebnisse der Befragung 1996 in Vechta und Bremen

1.2 „Breaking the Rules“ als pädagogische Herausforderung

Sacher merkte 1994 hinsichtlich der Übertragung von Gewalt in Bildschirmspielen in die Realität durch Spieler an, dass „Computerspiele wie alle Medien nur die Realität widerspiegeln (dabei vielleicht manches vergrößern oder verzerren), sie aber nicht schaffen.“ (Sacher 1994). Die ernstere pädagogische Herausforderung läge darin, dass Kinder und Jugendlichen in einer Umwelt leben, in welcher Aggression, Egoismus, Neid und Konkurrenzdruck ganz alltäglich sind. Bloße Medienpädagogik greift da zu kurz. Der von mir entwickelte „Breaking the Rules“-Ansatz versucht handlungs- und prozessorientiert das Interesse der jungen Bildschirmspieler als Impuls für eine bedürfnisorientierte Jugendbildungsarbeit zu nutzen.

Die Anfänge dieses Ansatzes lagen in der Beobachtung von offenen Spieletreffs in Jugendzentren oder anderen Institutionen, welche Kindern und Jugendlichen Gelegenheit bieten, sich untereinander auszutauschen. Die Bildung von sogenannten „informellen Zellen“ unter Computerspielern² gilt als hinlänglich bekannt und nachgewiesen. Durch das Austauschen von Schummeltricks, sogenannten „Cheats“, umschiffen routinierte Spieler ohne langes Studieren der Spielanleitung rasch ein vorzeitiges Spielende.³ Fehler und Lücken in Computerspielen bieten immer wieder Gelegenheit, die vorgegebenen starren Regeln zu durchbrechen und Raum für eigensinnige Spielstrategien zu schaffen.⁴ Kinder bearbeiten so ihrerseits schon lange Computerspiele. Sie brechen wie selbstverständlich vorgegebene Regeln. Maaß erwähnt beispielsweise, dass es Kinder und Jugendliche gibt, „die z.B. alle vier Rollen im Adventure alleine spielen“ (Maaß 1994.18). Es ist die von Fromme angesprochene „gehörige Portion Eigensinn“, die Kinder als „aktive Personen“ in das Spiel einbringen (Fromme 1995.48).

Anhand solcher Eingriffe von Jugendlichen in die Spielstruktur und auch meinen Erfahrungen zufolge verliert die vorgegebene Programmstruktur von Bildschirmspielen an Starrheit. Pädagogen beklagten im Zusammenhang mit diesen Spielen immer wieder eine vermeintliche „Diktatur der Maschine“, die den Anwender zu bestimmten Handlungen und Spielweisen zwingt. Computerspielregeln als Gesetzmäßigkeiten lassen sich aber gezielt aufbrechen und missachten, wie viele Spieler und die zahlreichen Schummeltricks in diversen Spielmagazinen beweisen. Der Pädagoge, der Eingriffsmöglichkeiten und Zugänge in die von der Industrie gesetzten elektronischen Spielwelten sucht, sieht sich durch die „Medienkompetenz“ der Kinder und Jugendlichen nun seinerseits ermutigt, pädagogischen „Sinn“ einzubringen. Dies setzt keineswegs Programmierkenntnisse voraus⁵, sondern lediglich die Rückbesinnung auf altbekanntes pädagogisches Hand-

werkszeug, wie es beispielsweise die Spielpädagogik bietet. Solch einfache, aber immer noch wichtige Mittel wie ein Dreieckstuch vermögen die Spieldynamik eines zuvor als fest angesehenen Spielprinzips aufzubrechen und zu erweitern.

Vor der Einbringung, Loslösung und Verfremdung vielleicht anders einzusetzender Elemente steht die intensive Auseinandersetzung mit Bildschirmspielen und deren Analyse. Im Sinne der Medienpädagogik geschieht an dieser Stelle ein wichtiger Schritt der von Baacke (z.B. Baacke 1997) u. a. geforderten Medienkompetenz. Die Kinder und Jugendlichen beschäftigen sich aus der Distanz heraus mit dem Medium Bildschirmspiel und entdecken die spielbestimmenden Elemente, die das „Gameplay“ ausmachen. Eine solche Herangehensweise von Seiten der Medien- oder Spielpädagogen bot aus meiner Sicht eine Alternative von vielen zur allzu häufigen Flucht in die bewahrpädagogische Strategie, zum erhobenen „pädagogischen Zeigefinger“.

Hinter dem von mir entwickelten „Breaking the Rules“-Ansatz⁶ stand somit die Absicht, Bildschirmspiele zu reflektieren und zu analysieren, sie dann „erlebbar“ zu gestalten und zudem für gruppendynamische Zwecke zu „missbrauchen“. Diese Absichten gliederten sich eher erlebnispädagogischen Ansätzen einer außerschulischen Jugendarbeit als schulpädagogischen Ansätzen⁷ unter, obwohl die meisten Ansätze, Computerspiele erfahrbar und erlebbar zu machen, bisher zumeist im schulischen Rahmen abliefen. Das wohl bekannteste Beispiel ist die Umsetzung des bekannten SUPER-MARIO-LAND, eines Jump'n Run-Spiels, im Rahmen des Sportunterrichts von Wagner (Wagner 1992). Auch Fritz versucht Lehrer zu ermutigen, Computerspiele in Szene umzusetzen (Fritz 1995). Seiner Meinung nach gehören Computerspiele zum legitimen Unterrichtsgegenstand. Über das bloße Darstellungs-

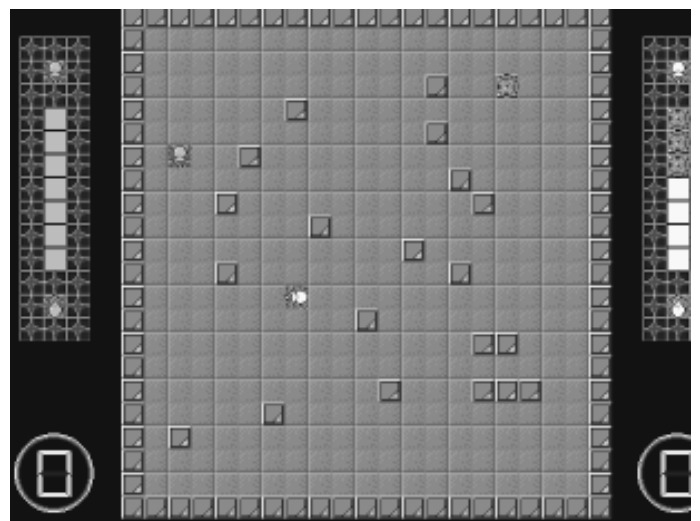


Abb. 2: Tödliches Gemetzel der Mörderspinnen

spiel (Rollenspiele wie „mitten im schönsten Computerspiel kommt Besuch“) schildert er auch die Umsetzung des Denkspiels⁸ LEMMINGS in die Realität. Kleine Schülergruppen entwerfen Lemming-Szenarien und präsentieren diese vor anderen Klassen.

Der Ansatz „Breaking the Rules“ setzt ebenso bei der Selbsterzeugung von Szenen und Handlungsräumen durch bildschirmspielbegeisterte Kinder und Jugendliche an wie bei der Einmischung des Medienpädagogen, der mit den herausgelösten Computerspielelementen frei experimentiert, um neue „Erlebnisräume“ für sein Klientel zu schaffen. Medienpädagogik sollte meines Erachtens neben der Vermittlung von Medienkompetenz auch für Vermittlung von sozialer Kompetenz sorgen. Der Medienpädagoge hat Räume zu gestalten, „die nicht nur das praktische Umgehen mit den medialen Möglichkeiten, sondern auch soziale Interaktion erlauben“ (Theunert 1996).

Die Beispiele des „Roboterspiels“ und des Geschicklichkeitsspiele-Klassikers PACMAN verdeutlichen im folgenden kurz, wie sich der „Breaking the Rules“-Ansatz von der Idee zur Methode entwickelte.

1.2.1 Roboterspiel

Den ersten Schritt unternahm ich während eines einwöchigen Computercamps anlässlich einer Camp-Olympiade, um endlich die allseits bekannte Computer-Rallye (Wechsel von Spiel zu Spiel und Punkte sammeln) abzulösen. Im Laufe der Jahre verfeinerte ich das Verfahren, so dass es jetzt als ein fester Bestandteil der Kennenlernphase eingebaut ist. Computer, ein kleines und schnell zu verstehendes Zwei-Personen-Bildschirmspiel und Anleihen von bekannten Vertrauensspielen, wie Dreieckstücher⁹ zum Verbinden der Augen, reichen aus. Das Roboterspiel selbst unterteilt sich in vier Phasen:

- Die Kinder spielen zu zweit das Spiel gemäß Spielanleitung. In dem Fotobeispiel (s.a. Abbildung 3) spielt die Gruppe zwar das Geschicklichkeitsspiel TETRIS, ich favorisiere immer noch das kleine MS-DOS-Freeware-Spiel DAS TÖDLICHE GEMETZEL DER MÖRDERSPINNEN (s.a. Abbildung 2 und beiliegendes Video). Entgegen dem blutrünstigem Titel steuern die beiden Spieler an einer Tastatur gleichzeitig zwei Spinnen, eine blaue und eine gelbe. Diese befinden sich in einem Spielraster, in dem rote Punkte auftauchen. Es gilt nun diese Punkte abzuschießen, also schneller in Schußreichweite zu gelangen als die andere Spinne. Bei sieben abgeschossenen Punkten gibt es einen Spielpunkt. Diesen erhält der Spieler aber auch für das sofortige Abschießen der gegnerischen Spinne. Gewinner ist, wer zuerst fünf Spielpunkte erkämpft. Dieses einfache Spiel führt oft zu einer hektischen Verfolgungsjagd über den Bildschirm. Schon in dieser Phase lasse ich die Teilnehmer die Partner tauschen. Denn schnell stellt sich heraus, dass einer der beiden Spieler besser ist. So werden Gewinner neben Gewinner und Verlierer neben Verlierer gesetzt, „um eine bessere Chance zu haben“. Positiver Nebeneffekt der Umsetz-Aktion ist das Auseinanderreißen der Cliquen. Die Teilnehmer kommen oft in Zweier-Grüppchen zu solchen außerschulischen und schulischen Angeboten („Ich habe mich angemeldet, weil meine Freundin/mein Freund sich angemeldet hat.“).
- Die neu entstandenen Zweiergruppen erhalten ein Dreieckstuch, was zunächst einem Partner vor die Augen gebunden wird (s.a. Abbildung 4a). Der sehende Partner erhält einen Zettel, auf dem ein Ort steht, zu dem er seinen „blinden“ Partner mit Worten geleiten muss, ohne ihn zu berühren. An dem Ort angekommen, tauschen beide die Rollen und es geht wieder zurück.
- Dieses Vertrauensspiel wird jetzt mit dem zuvor trainiertem Computerspiel verbunden. Der „Steuer-mann“ sitzt mit dem Rücken zum Computer, während



Abb. 3: Phase 1/Gemeinsames Erlernen des Spiels



Abb. 4a: Phase 2/Führung des Blinden



Abb. 4b: Phase 3/Training



Abb. 4c: Phase 4/Wettbewerb

der „Navigator“ ihn mit kurzen Kommandos über den Bildschirm führt (s. a. Abbildung 4b). Beide tauschen die Rollen und müssen jeweils die linke wie auch die rechte Tastatur-Steuerung trainieren.

- Nach einer Trainingsphase geben sich die Gruppen Namen, dann kämpfen die Teams gegeneinander an einem Computer. Ein Paar lenkt zusammen die gelbe Spinne, das andere die blaue. Dabei stehen die Navigatoren seitlich neben den Steuermännern und geben ihnen Anweisungen (s. a. Abbildung 4c).

Das Reizvolle am „Roboterspiel“: durch den Wegfall des Augensinnes fehlt plötzlich bei den Spielern der für das Bildschirmspiel wichtigste Sinn. Die normale Verbindung Auge-Hand reißt ab. Die Konzentration des Steuermanns gilt voll und ganz dem Navigator. Eines fiel grundsätzlich auf: Während der zweiten Phase unterschieden sich Jungengruppen immer wieder deutlich von Mädchengruppen. Die Mädchen liefen immer neben der anvertrauten „blinden“ Partnerin her, beschrieben ihr während der ganzen Zeit die Umgebung und machten sie schon einige Zeit vorher auf eine Treppe oder ein anderes Hindernis aufmerksam. Jungen hingegen begleiteten ihren anvertrauten Part-

ner in den meisten Fällen nicht, sondern liefen voraus, ohne sich um den Partner zu kümmern oder ihn zu warnen. Im Gegenteil, aufgrund ihrer Ungeduld forderten sie den Nichtsehenden teilweise sogar zum Laufen auf. So kommt es in den Jungengruppen während dieser Phase immer wieder zu Stürzen. Auf den Umstand der fehlenden Empathie, besonders bei Jungen, werde ich später noch eingehen.

1.2.2 PACMAN

Das vollständige Herauslösen eines Computerspiels aus dem Monitor und die Übersetzung in die „Wirklichkeit“ mit all seinen Regeln stellt auch für die außerschulische Jugendarbeit eine besondere Herausforderung dar. Dieser Prozess erfordert von Seiten der Spielgestalter und der Mitspieler Kreativität und Einfühlungsvermögen. Die Umsetzung von PACMAN nahmen meine Kolleginnen, meine Kollegen und ich zum ersten Mal anlässlich eines „Computer für Mädchen“-Seminars Ostern 1995 im Rahmen der Jugendbildungsarbeit des Landkreises Vechta vor. Als umzusetzendes Spiel wählten wir PACMAN. Dieses Spiel aus dem Jahre 1982 ist bei den wenigsten der Bildschirmspieler noch bekannt. So mussten die Teilnehmer auch, wie beim vorherigen Beispiel, dieses Spiel erst einmal spielen lernen. Bei der gemeinsamen Analyse ergaben sich folgende Spielelemente¹⁰:

- Pacman: die Spielfigur, die in dem Spiel blind ist und von außen gesteuert werden muss;
- Spieler: steuert Pacman;
- Mehrere Monster: verfolgen Pacman und versuchen ihn zu „fressen“;
- Spielfeld: ein Labyrinth;
- Aufzusammelnde Punkte: liegen im Spielfeld und müssen von Pacman „gefressen“ werden;
- Vier Powerpoints: verleihen Pacman für einen kurzen Zeitraum Spezialkräfte, damit er seinerseits die Monster fressen kann;

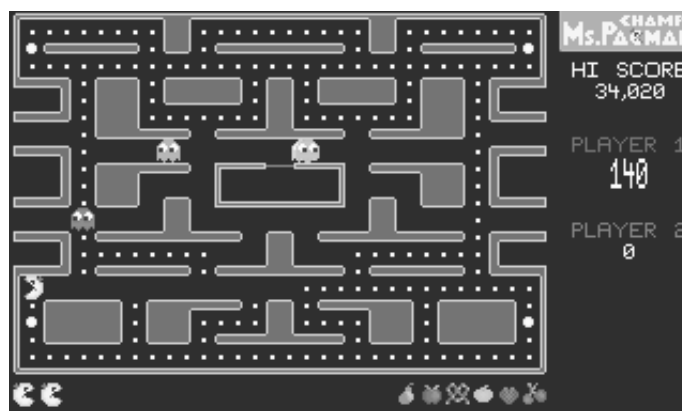


Abb. 5: Pacman mit Original-Raster

Die Kirsche: taucht sporadisch im laufenden Spiel auf und kann die Punktzahl erhöhen.

Nach der Analyse der Spielelemente beschränkten sich die Gruppen auf einen Level. Als Baumaterial standen ca. 30 Besenstiele zur Verfügung, welche mit Verkehrsband zu verbinden waren. Die Teilnehmer bekamen als Auftrag, einen Level mit dieser begrenzten Anzahl an Besenstielen zu konstruieren.¹¹ Im anschließenden „Architekturwettbewerb“ entschied sich die Gruppe für einen Vorschlag. Den Level baute die Gruppe auf einem Rasenstück auf. Dabei teilte sie sich in drei Kleingruppen auf: Architekten, Besenstil-Gruppe und Verkehrsband-Gruppe.

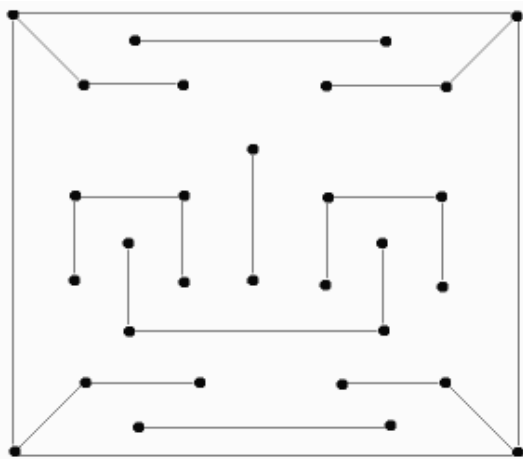


Abb. 6: von Teilnehmern selbsterstelltes Pacman-Labyrinth

Die zwölf Kurs-Teilnehmer übernahmen während des Spiels im Wechsel folgende Funktionen: Vier Teilnehmer übernahmen die Rolle der „Powerpoints“, die in den vier Ecken plaziert wurden und bei einer Berührung durch „Pacman“ laut von 20 bis 0 herunterzählen mussten, so dass jeder im Labyrinth wusste, dass nun die Monster gefressen werden konnten. Fünf „Monster“ jagten „Pacman“. Ein Teilnehmer war die „Kirsche“. Jeweils zwei Teilnehmer gehörten zu einem Pacman-Team. Wir waren bei unserem ersten Versuch zu keinem Entschluss gekommen, wie wir das „Punkte-Fressen“ des eigentlichen Pacman-Spiels simulieren sollten, deshalb ließen wir sie weg und gestalteten das Spiel zu einem Fang-Spiel um.¹² Auch hier dienten uns wie schon zuvor bekannte Ele-

mente aus der Spielpädagogik, um die „Monster“ wie auch „Pacman“ zu behindern. Im Computerspiel erblickt nur der außenstehende, sich nicht selbst im Spielraster befindliche und Joystick-haltende Steuermann die Spielsituation. Um dies auch in der Umsetzung zu gewährleisten, verbanden wir allen am Spielverlauf Beteiligten, die sich im Spielraster aufhielten, also den „Monstern“ und „Pacman“, die Augen. Um den „Pacman“ von außen so steuern zu können, dass die „Monster“ nicht gleich wussten, wo er sich befand, setzten wir zwei Walkie-Talkies ein, über die der Steuermann seiner Spielfigur Befehle erteilen konnte. „Pacmans“ Behinderung resultierte zusätzlich durch ein um das Bein gebundene Glöckchenband, das den „Monstern“ einen akustischen Anhaltspunkt seines aktuellen Standorts gab. Vor jedem Start wurden die „Monster“ von uns Spielleitern im Raster verteilt. Im Spiel selbst durften die „Monster“ durch zuzurufen miteinander kooperieren, was sie jedoch nie taten. „Pacman“ war solange auf der Flucht, bis er einen „Power-Point“ berührte. Ab da zählte der „Power-Point“ von 20 an laut rückwärts. In dieser Zeit konnte „Pacman“ auf die Jagd gehen. Erwischte er ein „Monster“, bekam er 100 Punkte. Wir Spielleiter zogen das berührte „Monster“ aus dem Raster und setzten es erst nach einer Weile wieder ein. Zwischendurch stellten wir immer wieder die „Kirsche“ ins Spielfeld. Sie verkündete dies durch laute „Ich-bin-die-Kirsche“-Rufe. Für ein Berühren der „Kirsche“ ergaben sich für „Pacman“ nochmals 100 Punkte. Wir hatten vor dem Spiel vereinbart, dass die Spielleiter die Zeit für jeden „Pacman“ stoppten und es für jede Sekunde Überleben 10 Punkte gab. Während des Spiels tauschten die Kinder ständig die Rollen. Uns überraschte, dass die von uns eigentlich als Lückenbüßer übernommene „Kirsche“ eine der begehrtesten Rollen war. Das Spiel entwickelte rasch eine eigene Dynamik. Am Ende interessierte sich keiner der Teilnehmer mehr dafür, wer denn nun gewonnen hatte.

Auch in diesem Spiel fiel uns das unterschiedliche Spielverhalten der Mädchen- und Jungengruppen auf. Bei Pacman-Mädchen-Teams lobte der Steuermann in regelmäßigen Abständen seinen „Pacman“, um ihn zu motivieren. In den Jungen-Teams schnauzte der Steuermann seinen „Pacman“ an, wenn dieser gefährlich in die Nähe der Feinde kam.

1.3 Gewalt in Bildschirmspielen

Die dargestellte und ausgeübte Gewaltdarstellung und –verherrlichung in Bildschirmspielen galt in der medienpädagogischen Diskussion Mitte der 80er Jahre als Grund, Bildschirmspiele als nicht kind- und jugendgerecht einzustufen. Auch heute noch, Ende der 90er, herrscht das damals geprägte Vorurteil „Computerspiele machen aggressiv“ in den Köpfen der meisten Pädagogen vor. Die Medienwirkungsforschung widerspricht sich in ihren Ergebnissen immer wieder selbst, so dass sich hinsichtlich der Aggressivitäts-These keine endgültigen Aussagen machen lassen. Selbst wenn einzelne Ergebnisse zeigen, dass Kinder nach dem Spielen von Computerspielen vermehrt aggressives Verhalten zeigen, so ist noch nicht belegt worden, dass sich diese Aggressionsbereitschaft als festes Merkmal bei den betreffenden Personen etabliert. Sacher zufolge weisen von insgesamt 26 empirischen Untersuchungen, die weltweit ermittelt werden konnten, nur sieben Aggressionssteigerungen von Computerspielern nach (Sacher 1994). Beachtung verdienen zudem noch zwei Umstände:

- *Gerade in den methodisch besonders sorgfältigen Untersuchungen konnten keine aggressionsfördernden Wirkungen nachgewiesen werden. Es hat den Anschein, dass aggressive Bildschirmspiele vor allem bei sehr jungen Kindern zu problematischen Effekten führen.*
- *Die manchmal geäußerte Vermutung, dass aggressive Bildschirmspiele in noch stärkerem Maße Aggressionen erzeugen und bekräftigen als aggressive Videos, bestätigte sich nicht. Man könnte annehmen, dass der Spieler sich wesentlich stärker mit aggressiven Figuren identifiziert als der Betrachter von Videos, da er ja deren Part aktiv übernimmt und gestaltet. In drei amerikanischen Untersuchungen fand man aber heraus, dass es keinen Unterschied macht, ob Probanden selbst spielen oder nur dem Spiel anderer zuschauen (was am ehesten mit der Situation des Videorezipienten vergleichbar ist). Auch darf man nicht übersehen, dass viele traditionelle Spiele wie „Mensch ärgere-dich-nicht“ oder „Fang-den-Hut“ aggressiv sind und Aggressionen provozieren können. So fand der Amerikaner Favaro in einer Untersuchung aggressiver traditioneller Spiele und aggressiver Computerspiele die höchste Aggressionssteigerung bei einer aggressiven Variante von „Darts“ Auch mäßig aggressives Fernsehen oder aggressive Videos steigerten die Aggressionen noch stärker als hochgradig aggressive Computerspiele. (Sacher 1994)*

Nach Greenfield sind die Auswirkungen von Gewalt in Bildschirmspielen komplizierter als angenommen. Dieselben Forscher, die Anfang der 80er Jahre negative Auswirkungen bei Ein-Personen-Computerspielen

gefunden hatten, kamen in einer neuen Studie zu dem Ergebnis, „[...] dass aggressive Zwei-Personen-Videospiele, unabhängig davon, ob sie kooperativ oder kompetitiv angelegt sind, zu einem Abbau von aggressivem Verhalten führen“ (Greenfield 1987.97). Die Ergebnisse der verschiedenen empirischen Studien ordnen sich in vier theoretische Richtungen ein:

- Die **Simulationstheorie** geht davon aus, dass Spieler von Computer- und Bildschirmspielen mit aggressiven Inhalten sich das auf dem Monitor dargestellte Verhalten aneignen, also die Aggressionsbereitschaft gefördert wird.
- Die **Inhibitionstheorie**¹³ sagt, dass Gewaltdarstellungen in Bildschirmspielen Angst erzeugen und so die Bereitschaft zur eigenen Gewaltausübung gehemmt wird.
- Die **Habituationstheorie**¹⁴ schreibt den Gewaltszenierungen eine den Spieler abstumpfende Wirkung zu. Damit wird eine Gewöhnung des Individuums an Gewalt verursacht.
- Die **Katharsistheorie**¹⁵ schließlich schreibt den aggressiven Inhalten von Computerspielen eine den Spieler entspannende Wirkung zu. Spannungen werden abgebaut, die Bereitschaft zu aggressivem Verhalten wird gemindert.

Der gesetzliche Jugendschutz in Form prüfender Institutionen wie der Freiwilligen Selbstkontrolle (FSK)¹⁶ oder der Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften (BPjS) versuchen der Gewalt in Bildschirmspielen durch Prädikate oder Indizierung entgegen zu treten. Eine Indizierung eines Programmes führt erfahrungsgemäß aber bei Kindern und Jugendlichen leider auch zum gegenteiligen Effekt, da dieser Vorgang der Tabuisierung ein Programm oft erst richtig interessant macht. Der Charakter des Verruchten trägt dazu bei, dass Jugendliche derartige Machwerke als kostbaren Besitz empfinden und als Statussymbol betrachten. Das Beschaffen und Verteilen von indizierten Bildschirmspielen gilt als Herausforderung, die den Reiz des Verbotenen mit sich bringt. Der Index der BPjS gilt unter Jugendlichen als „geheime Hitliste“, alles was dort enthalten ist, muss in den Augen der Jugendlichen gut sein. Lediglich die Industrie zieht Konsequenzen aus der Indizierung ihrer Produkte, da der wirtschaftliche Erfolg eines Computerspiels am deutschen Markt nach einer Indizierung rasch gegen Null sinkt (Gorman/Lober 1999.82). Entweder erscheint das Spiel gar nicht erst in Deutschland oder die Hersteller präsentieren spezielle deutsche Versionen ihrer Spiele, in denen in der Spielbeschreibung menschliche Soldaten durch Roboter ersetzt werden, die beispielsweise im Verlauf eines Kampfes nicht mehr schreien und „schwarzes Öl“ bluten. Diese „prophylaktische Wirkung“ der BPjS auf den Hersteller¹⁷ umgehen die jugendlichen Bildschirmspieler, die solche entschärften Versionen ablehnen. Sie besorgen sich das Original-Spiel im Ausland¹⁸, laden sich aus

dem Internet einen sogenannten Patch herunter, welcher die entschärfte deutsche Version in die internationale verwandelt, oder holen sich das Spiel als Raubkopie von einem ausländischen Server. Kurz: Verbote schrecken nicht vor Gebrauch und Weitergabe von Computerspielen ab.

Indizierung als bewahrpädagogische Maßnahme mit Blick auf die Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren dient zumeist als „Alibifunktion“, etwas Pädagogisches getan zu haben. Bewahrt werden, realistisch gesehen, in so einem Fall allerdings nicht die Kinder oder Jugendlichen, sondern lediglich die eigenen pädagogischen Anschauungen. Die Alternative zur Indizierung, jegliche Programme freizugeben und sich als Pädagoge nicht mehr darum zu kümmern, erscheint allerdings auch nicht verlockend. Stattdessen sehe ich gerade hinsichtlich der Spiele mit Gewaltinhalten eine aktive, medienpädagogische Jugendarbeit als eine Art beziehungsaufbauenden, erzieherischen und „aktiven“ Jugendschutz angebracht. Pädagogen, die sich mit den Alltagsmedien der Kinder und Jugendlichen beschäftigen, erhalten nicht nur Einblick in deren Alltagswirklichkeit, sondern bemerken vielleicht auch die latenten Kommunikationsbedürfnisse und –themen, die die Beschäftigung mit indizierten Gewaltspielen verzeichnen. Wagenhäuser zufolge zeigen Untersuchungen, „[...] dass gerade sozial benachteiligte Jugendliche, die unter leichter Beeinflussbarkeit und Leistungsschwächen leiden, gewaltverherrlichende Computerspiele benutzen.“ (Wagenhäuser 1996.27)

Realistisch gesehen erscheint eine völlige Gewaltfreiheit am Bildschirm (nach dem Motto: „Aktion sauberer Bildschirm“) als kaum denkbar (Wagenhäuser 1996.26). Pädagogen, die Kinder und Jugendliche gänzlich in einem gewaltfreien Schonraum mit ausschließlich positiven Verhaltensweisen sehen möchten, übersehen die Tatsache, dass nicht nur durch die



Abb. 7: DOOM – allein gegen die Monster

Medien Gewalt vermittelt wird. Nahezu alle Kinder erleben in ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich verschiedenste Formen von Gewalt. In diesem Sinne sehe ich im „Hardliner“-Ansatz die Beschäftigung von Kindern und Jugendlichen mit Gewaltspielen nicht als eine Ursache von Aggression und Gewalt an, sondern eher als ein Symptom – als einen Versuch, Probleme mit und Fragestellungen zu Gewalt in unserer Gesellschaft zu bearbeiten.

In zwei folgenden Kapiteln werden exemplarisch die indizierten 3D-Ego-Shooter DOOM und QUAKE¹⁹ und das Echtzeitstrategiespiel COMMAND & CONQUER, drei unter Jugendlichen sehr bekannte Computerspiele²⁰, vorgestellt. Alle drei thematisieren Gewalt oder Krieg, die Spielziele sind auf den ersten Blick destruktiv: Der oder die Gegner müssen besiegt, vernichtet oder umgebracht werden, um zu gewinnen. Die Wege und Mittel zur Erreichung des Ziels sind gewalttätig: Gegner müssen mit der Axt attackiert, mit einem Maschinengewehr zerlöchert, Gebiete müssen erobert, feindliche Einheiten vernichtet, eigene Armeen aufgebaut und in den Kampf geführt werden.

1.3.1 DOOM/ QUAKE – 3D-Ego-Shooter

Am 10. Dezember 1993 bot die texanische Softwarefirma id-Soft die erste Sharewareversion des von ihnen entwickelten Spiels DOOM im Internet auf den Rechnern der Universität von Wisconsin zum kostenlosen Herunterladen an. Das System der Universität brach kurz darauf zweimal wegen der großen Nachfrage zusammen.²¹ Bislang mehr als 15millionenmal wurde es vom id-Server heruntergeladen (Gorman/ Lober 1999.87).

Das Computerspiel DOOM hält sich – wie viele andere Action- und Ballerspiele auch – nicht mit einer großen Hintergrundstory auf. Die Spielfigur, ein auf dem



Abb. 8: Shot Gun in DOOM

Mars stationierter Space Marine, landet mit einigen Kameraden auf dem Mond Phobos, wo verantwortungslose Wissenschaftler mit Dimensionstoren herumexperimentieren. Während der Held draußen die Lage sondiert und die anderen die Station erkunden, erscheinen plötzlich Monster aus der Hölle. Die Begleiter werden getötet, der Held – nun auf sich alleine gestellt – versucht das Dimensionstor zu erreichen, um den Mond zu verlassen. Er muss sich dabei durch Horden von Monstern und mutierten, „umgedrehten“ Kameraden schießen.

Ein wesentlicher Grund für die Faszinationskraft von DOOM liegt in der perfektionierten, „subjektiven Kameraeinstellung“ – der „Ich-Perspektive“. Der Spieler schlüpft in die Rolle des Helden und betrachtet aus seinen Augen die Szenerie. Er bewegt sich dabei wie in realer Umgebung: er läuft vorwärts, dreht sich und weicht nach links oder rechts aus. Die spektakuläre 3D-Grafik wird dabei in Echtzeit berechnet.²² Die Grafik, basierend auf der sogenannten „Grafik-Engine“ war zur damaligen Zeit sehr schnell. Selbst bei schnellen 360 Grad-Drehungen ruckelten die Computerbilder nicht mehr. Der Spieler bekam so ohne zusätzlichen Hardware-Aufwand (z.B. 3D-Brille) den Eindruck einer Bewegung, die mit der „realen“ vergleichbar ist. Der Stereosound unterstütze dieses Gefühl, sich in einer virtuellen Welt aufzuhalten. Die Klänge erzeugten nicht nur eine dichte Atmosphäre, sondern informierten auch über die Anwesenheit versteckter Monster und trugen damit zum Spannungsaufbau bei.

Der Levelaufbau von DOOM zwingt den Spieler immer wieder in dunkle Räume, in denen zunächst Lichtschalter gefunden und angeschaltet werden müssen, um vernünftig agieren zu können. Doch gerade an solchen Plätzen positionierten die Programmierer mit Vorliebe angreifende Monster. Sie erzeugten damit eine ähnliche klaustrophobische Atmosphäre, wie sie Ende der 70er Jahre viele Kino-



Abb. 9: Eingangshalle in QUAKE (linker Eingang – leicht, rechter Eingang – schwer)

besucher im Science-Fiction-Film „Alien“ erlebten. Jeder Raum barg neue Schockeffekte für die Zuschauer/Spieler, die auf der Flucht aus dem erlebnisarmen Alltag im Film die nötige „Angstlust“ suchten.

Ins Spielfenster eingeblendet ist jeweils die verfügbare Waffe. Zu Beginn dienen nur eine Pistole und der Handkantenschlag der Verteidigung, bessere Waffen wie Schrotflinte, Maschinengewehr und verschiedene Arten von Kanonen müssen erst im Labyrinth gefunden werden. DOOM unterscheidet sich dabei von Vorläufer-Spielen durch die Illusion des „direkteren Tötens“: es suggeriert dem Spieler, den Abzug einer Waffe „wirklich“ durchzuziehen. „DOOM ist ein Actionfilm zum Mitspielen.“ (Schindler/Wiemken 1997).

DOOM war ein so großer Erfolg, dass es in den folgenden Monaten und Jahren auf zahlreichen Internetseiten und in Diskussionsforen zum beherrschenden Thema wurde. Jeder konnte sich das Spiel aus dem Internet oder von Mailboxen herunterladen. Bald nach seinem Erscheinen fand DOOM seinen Nachfolger in DOOM II (Erscheinungsdatum 10. Oktober 1994). Danach folgten im August 1996 QUAKE und QUAKE II.

QUAKE unterscheidet sich im wesentlichen von DOOM durch eine noch aufwendigere und höher auflösende Grafik und bessere Netzwerkfähigkeiten. Die feindlichen Monster werden nicht mehr als Pixelgrafiken dargestellt, sondern als Vektorgrafiken berechnet. Dies bewirkt eine realistischere Darstellung der Computergegner und der „menschlichen“ Gegner im Netzwerkspiel. QUAKE führte dazu, „[...] dass die Begeisterung für First-Person-Shooter einen neuen Höhepunkt erreichte. Es gab 50000 Vorbestellungen, noch bevor das Spiel oder auch nur eine Seite Werbung geschaltet war.“ (Gorman/Lober 1999:87)

Zu Beginn von QUAKE hat der Spieler die Möglichkeit, zwischen Singleplayer- und Multiplayer-Modus zu wählen. Im Singleplayer-Modus spielt er alleine gegen den Computer, der gegnerische Monster generiert und steuert. Der Multiplayer-Modus bietet die Möglichkeit, über eine direkte Modemverbindung, eine serielle Verbindung zwischen zwei Computern, eine LAN-Verbindung²³ oder das Internet gegen entfernt sitzende Spielpartner zu spielen. Die Anbindung an das Internet direkt aus dem Spiel heraus hebt QUAKE vom oben genannten DOOM ab. Überall auf der Welt gibt es an das Internet angebundene sogenannte „QUAKE-Server“, über die sich der Spieler in laufende Spiele auf entfernten Rechnern „einloggen“ kann, um gegen Spielpartner auf der ganzen Welt, die sich ebenfalls in das laufende Spiel „eingelogg“ haben, zu spielen.

Nach der Wahl des Spielmodus befindet sich der Spieler zunächst in einer Halle, in der er den Schwierigkeitsgrad („skill-level“) des Spiels („easy skill“, „normal skill“, „hard skill“) bestimmen kann, indem er einen der drei Zugänge wählt, welcher wiederum in eine entsprechende weitere Halle führt. Schon beim Zugang erfährt der Spieler den Schwierigkeitsgrad: Der linke, „easy“ Zugang ist normal zu durchlaufen, während beim rechten „harten“ ein Feuerfluß übersprungen werden muss und an der Wand Gestalten aufgehängt sind (s. a. Abbildung 9). In der Halle gibt es vier weitere Durchgänge, in denen der Zugang zu verschiedenen Episoden von QUAKE zu finden ist (1. „Dimension of the DOOMed“, 2. „The realms of black magic“, 3. „The Netherworld“, 4. „The Elder world“).

Zunächst stehen dem Spieler zwei Waffen zu Verfügung: eine Axt und eine „shot gun“. Im Laufe des Spiels werden dann noch weitere Waffen dazugesammelt: „Double-Berrelt-Shot gun“, „Nailgun“, „Supernailgun“, „granade launcher“, „rocket launcher“ und „thunderbold“, mit deren Hilfe, je nach Schlagkraft, die Gegner erschossen, zerfetzt oder mit Elektroschocks verbrannt werden können bzw. müssen, um sich zum Ausgang des Gebäudes durchzukämpfen.

Auf dem Weg zum Ausgang ist der Spieler – abhängig vom gewählten Schwierigkeitsgrad und dem eigenen Können – immer wieder darauf angewiesen, sogenannte „Medikits“ einzusammeln, um seinen „Gesundheitszustand“, der durch Treffer der feindlichen Monster immer geringer wird, „aufzubessern“. Zudem muss der Spieler sich laufend mit neuer Munition versorgen und kann seine Panzerung durch das Aufsammeln von „Amor“-Punkten verstärken. Eine abschaltbare Anzeige am unteren Bildschirmrand weist auf den aktuellen Zustand der Gesundheit, der Panzerung und der verfügbaren Munition hin.

Besonders im Multiplayer-Modus bietet QUAKE umfangreiche Möglichkeiten. Bei einem Multiplayer-Spiel werden in der Regel die feindlichen computergesteuerten Monster abgeschaltet. Dafür befinden sich dann die „elektronischen Stellvertreter“ von anderen Spielern in der ausgewählten Welt. In LANs und über das Internet erlaubt QUAKE das Spiel von bis zu 16 Spielern gleichzeitig in den Spielmodi „Deathmatch“ oder „Cooperative“ gegeneinander oder miteinander.²⁴ Im „Deathmatch“-Modus spielen alle teilnehmenden Spieler in einer Art Showdown gegeneinander. Der „Cooperative“-Modus bietet zwei Spielvarianten: Mit „Teamplay“, dabei versuchen alle Mitglieder des Teams sich gemeinsam durch das Level „zu schlagen“, und ohne „Teamplay“, so dass die „menschlichen“ Gegner wie die Monster als feindliche Gegner wahrgenommen und bekämpft werden.

Eine Variante des Teamplays heißt „Capture-The-Flag (CTF)“, das in Grundzügen an das aus der Spiel- und Erlebnispädagogik bekannte „Wimpelspiel“ erinnert. Dabei spielen zwei Teams (rot/blau) nach bekannter „Räuber und Gendarm“-Manier in eigens für diese Spielform gestalteten Level gegeneinander. Als primäres Ziel innerhalb des Spiels gilt, die gegnerische Fahne zu erobern und die eigene zu verteidigen. Dabei stürmen die Spieler gegnerische Festungen oder Räume und „stehlen“ sich die Flagge. Diese Flagge muss in den eigenen Bereich gebracht und auf dem eigenen Flaggenbereich abgesetzt werden, um Punkte für das eigene Team zu erlangen. Das umfangreiche Zählsystem von „CTF“ wertet die Anzahl der gestohlenen Flaggen, die getöteten Gegner, die getöteten Teammitglieder, die Effizienz der Attacken (abgegebene Schüsse/Treffer) usw.

Die Möglichkeit, das Spiel auch über das Internet gegeneinander spielen zu können, machte QUAKE zum ersten erfolgreichen kommerziellen Online-Spiel. Interessant erscheinen hier die Folgen dieser Öffnung zum Internet. Zum einen entstanden im Internet sogenannte QUAKE-Clans. Diese Gruppierungen treten über das Internet zu „Clanmatches“ gegeneinander an. Ein „Clan“ ist eine feste Gruppe von Spielern mit eigener Satzung. Ihre Figuren im Spiel tragen eine einheitliche eigene Uniform. Gemeinsam versucht man gegnerische Stellungen „auszuhebeln“ und muss die Schwächen mit den Stärken des eigenen Teams ausgleichen. Neben vielen Männer-Clans existieren auch reine Frauen-Clans.²⁵

Seit 1997 finden in Amerika Meisterschaften statt:

Dennis Fong, im Internet besser unter seinem Künstlernamen Thresh bekannt, verdankt seinen ersten Ferrari einem besonderen Talent: Kürzlich holte er sich den begehrten Titel des inoffiziellen QUAKE-Weltmeisters. Der Ausrichter des Netzwerk-Championats, die „Professional Gamer League“ (PGL), hat



Abb. 10: Angriff auf die Basis

ehrgeizige Pläne. Nach dem Vorbild des US-Basketball-Verbands (NBA) will man eine Profiligen ins Leben rufen. Bis dahin ist es möglicherweise noch ein langer Weg. Noch liegen die Preisgelder, die die PGL in ihrem Gründungsjahr 1997 auslobte, unterhalb des Monatslohes eines mäßig begabten NBA-Profi; rund 250 000 US-Dollar waren es bisher. Doch der Anfang ist gemacht und Computerspielereien gelten nicht länger als brotlose Kunst. (Lober 1998.146)

Die Herausforderungen der 3D-Ego-Shooter liegen in unterschiedlichen Bereichen. Zunächst muss der Spieler die Kämpfe mit den Gegnern bestehen. Er muss sich als der Schnellere und Bessere erweisen. Aufgesammelte Zusatzobjekte helfen die Kämpfe besser zu bestehen. Diese beiden Handlungstypen: „kämpfen und sammeln“ bewirken während des gesamten Spiels permanente Spannung, denn überall lauern gefährliche Monster und befinden sich wichtige Objekte. Schließlich gilt es noch, den Ausgang aus dem Labyrinth zu finden. Dazu ist räumliche Orientierung zwingend notwendig. Der Spieler muss wissen, wo er sich befindet und wohin er gehen will. Die Spielfigur in DOOM will wieder „nach Hause“ geführt werden.

1.3.2 COMMAND & CONQUER

Ein klarer Trend zum Genre der Echtzeitstrategie-spiele lässt sich seit der Veröffentlichung von COMMAND&CONQUER bei den jugendlichen Bildschirmspielern erkennen. Alle weiteren Nachfolger verfahren nach demselben Spielprinzip: Zwei globale Mächtegruppen stehen sich gegenüber und bekämpfen sich mit allen zur Verfügung stehenden militärischen Mitteln bis zur Vernichtung, um in der Welt die Vormachtstellung zu erringen. Der Spieler wählt eine dieser beiden Seiten und muss im Einzelspiel verschiedene „Missionen“ steigenden Schwierigkeitsgrades ausführen. Zwischen den einzelnen Levels werden filmartige Sequenzen gezeigt, welche die Rahmenhandlung bilden und den Spieler im „Spielbann“ halten sollen. Diese Sequenzen ähneln in einigen Fällen tagesaktuellen Kriegsberichterstattungen, wie sie in Fernsehnachrichten und politischen Magazinen üblich sind. Des Weiteren benutzt das Spiel Filmelemente, die aus einschlägigen Kriegsfilmen bekannt sind, z.B. die Einsatzbesprechung vor der militärischen Aktion, das sogenannte „Briefing“.

Im eigentlichen Spiel sieht der Spieler auf dem Monitor nur einen mit der Maus verschiebbaren Ausschnitt des Spielfeldes, auf das von schräg oben herabgeblickt wird. Der Rest der Landkarte erscheint zunächst auch als schwarz, da die Einheiten des Spielers erst vorrücken und das Gelände erkunden müssen. Die Lage der gegnerischen Basis ist somit zu Spielbeginn unbekannt. Am rechten Rand des Bildschirms dient

ein Menü zur Befehlseingabe für die verschiedenen Bauoptionen. Ein kleines Radarfenster verschafft Übersicht über das bereits erkundete Spielfeld. Die Spielfiguren sind relativ klein, ermöglichen jedoch ein problemloses Agieren. Auf die Befehlseingabe, sich an einen bestimmten Punkt zu bewegen oder ein bestimmtes Ziel anzugreifen, bekommt der Spieler von den Soldaten ein akustisches Feedback („Schon in Arbeit!“ usw.). Die grafisch einfach gehaltenen Spiel Landschaften variieren zwischen Bergen, Wäldern, Flüssen und Dörfern.

Das Verschieben des Kartenausschnitts und das Bewegen der Spielfiguren geschieht flüssig über die Maus. Obwohl die Maussteuerung für ein Spiel ausreicht, können zusätzlich einige Funktionen über die Tastatur aufgerufen werden. Gespielt wird in Echtzeit, d.h. das Programm setzt alle Befehle unmittelbar spielbeeinflussend um. Die Levelstruktur führt die Spieler langsam an die Komplexität des Spiels heran und macht sie so mit den verschiedenen Einheiten und ihren Möglichkeiten vertraut.

Es gibt eine Auswahl von unterschiedlichen, modernen Musikstücken, die auf die jeweilige Spielhandlung abgestimmt sind und nach Wunsch auch abgeschaltet werden können. Die Klang-Effekte unterstützen wirkungsvoll das Geschehen auf dem Bildschirm, z.B. mit Schieß- und Explosionsgeräuschen und Kommando-bestaätigungen. Während in der internationalen und in Deutschland nicht unter 18 Jahren freigegebenen Version von COMMAND & CONQUER 2 die Soldaten beim Sterben schreien und rotes Blut bluten, ersetzte der Hersteller in der dt. Version die Soldaten durch Roboter (lt. Anleitung), die schwarzes Öl „bluten“.²⁶

Das Spiel bietet verschiedene Spieloptionen. Im Einzelpersonen-Spiel, dem Missionsspiel, entscheidet sich der Spieler zunächst für eine Seite, die „gute“ oder die „böse“. Dabei wird im Vorfeld dargestellt, welche die gute Seite und welche die böse Seite ist. Galt es in

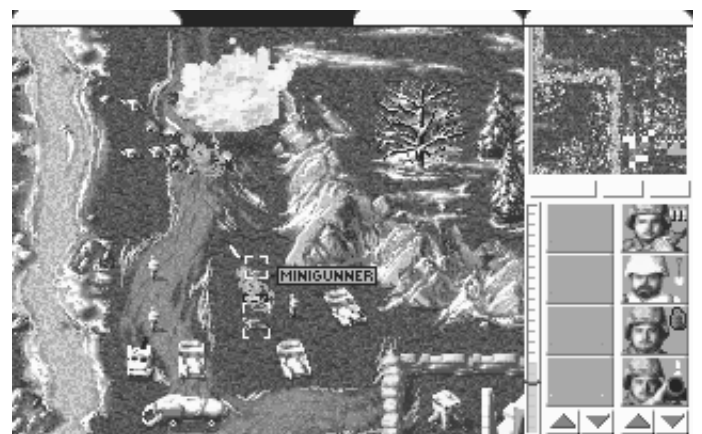


Abb. 11: Das Erntefahrzeug (unten links) wird gut bewacht.

COMMAND&CONQUER, die Welt auf der Seite der „Global Defensive-Initiative“ (GDI) der Vereinten Nationen gegen die „böse“ Bruderschaft von Nod zu verteidigen, hieß der Aggressor in COMMAND & CONQUER 2 Russland, gegen den sich die Alliierten zur Wehr setzten. Die beiden Seiten unterscheiden sich jeweils nur hinsichtlich der verschiedenen Waffen und Kampfeinheiten, nicht in ihren Zielen.

Die Missionen ähneln sich zumeist. Mit einer zunächst kleinen Gruppe militärischer Einheiten (z. B. Infanterie, Panzer und Baufahrzeug) gilt es, eine Basis aufzubauen und sie gegen gegnerische Angriffe zu verteidigen. Dies bietet die Grundlage für eigene Expansionen und Angriffe gegen die feindliche Basis, die erobert oder zerstört werden muss.²⁷ Durch eigene Finanzmittel werden Waffeneinheiten und Gebäude produziert, die für den Ausgang der Kämpfe entscheidend sind. Das Finanzbudget vermehrt sich durch Abbau eines Rohstoffes, der auf der Landkarte verteilt wächst.²⁸ Da auch die feindliche Partei versucht, den geldbringenden Rohstoff abzuernten, um die eigenen Möglichkeiten zu vergrößern, begleitet die militärische Auseinandersetzung auch immer ein Kampf um die Rohstoffe. Nach der Reduktion des Spielprinzips ähnelt dies dem „kämpfen und sammeln“-Prinzip der oben besprochenen 3D-Ego-Shooter.

Der vom Computer gesteuerte Gegner versucht von Anfang an, die Einheiten der Spieler zu vernichten. Dieser Bedrohung kann prinzipiell nur aggressiv entgegengewirkt werden: Die Angreifer müssen vernichtet werden. Das bedeutet, dass der Spieler bereit sein muss, sich auf eine kriegerisch-aggressive Auseinandersetzung einzustellen. Eine friedliche Konfliktlösung sieht COMMAND&CONQUER nicht vor. Es gibt zwar im Netzspiel-Modus²⁹ die Möglichkeit, sich mit einer anderen Partei zu verbünden. Die Bündnisse nutzen die Spieler aber nur, um in Ruhe eine große Basis aufbauen zu können und so eine bessere Position für den Endkampf zu haben, oder um zunächst alle anderen Gegner zu besiegen und dann allein um den Endsieg spielen zu können. Strategisches und taktisches Denken sind hier im Gegensatz zu den 3D-Ego-Shootern unverzichtbar. Es drängt sich der Vergleich zum Schach-Spiel auf, aber hier vollzieht sich dieses Denken im Rahmen einer Hightech-Mentalität. Nach einer kurzen Zeit spielen einfache „Fußsoldaten“ (Infanterie) im Grunde keine Rolle mehr. Es kommt vielmehr darauf an, neues und wirkungsvolleres Kriegsgerät wie Panzer, Flugzeuge, Kreuzer oder Atom-Raketen zu entwickeln und gezielt einzusetzen.

Die Spielerfaszination entsteht durch verschiedene Faktoren, zu denen auch die spielerische Qualität gehört, die nicht unwesentlich zur Spielmotivation beiträgt. Fehr und Fritz beurteilten die spielerische Qualität wie folgt:

„Das funktioniert technisch hervorragend, ist gut verständlich, die Handhabung übersichtlich. Die Spielanforderungen steigen von Mission zu Mission. Der Umfang der Handlungsmöglichkeiten (Bau von Gebäuden und militärischen Einheiten; Bewegen der Einheiten und Einleiten von Kampfsequenzen) ist optimal auf das Spiel abgestimmt. Durch den Missionscharakter bleibt das Spiel bis zum Ende spannend und abwechslungsreich.

Grafik und Sound, also die äußeren Merkmale des Spiels, erreichen ein ähnlich hohes Qualitätsniveau. Zur „Auflockerung“ des militärischen Geschehens gibt es die Einheit „Commandobot“ mit „coolen“ Sprüchen, die aus der Waschküche einer Militärklammer stammen könnten.“ (Fehr/Fritz 1997a)

Das Leid der Zivilbevölkerung wird in COMMAND & CONQUER ausgeblendet. Zwar gibt es im ersten Teil einige „böse“ Nod-Missionen, in denen Dörfer mit ihren Bewohnern vernichtet werden sollen, doch beschränkt sich der Bildschirmkrieg auf eigenes Aufräumen und Ausschalten der Gegner. Schmerzen und Verletzungen der Soldaten kommen wie die Schäden an Panzern und Gebäuden nur in funktionaler Weise zum Ausdruck. Jede Einheit verfügt über einen „Lebensbalken“, der von grün über gelb zu rot die verbleibende Lebenskraft anzeigt.

1.3.3 Warum spielen Kinder und Jugendliche Bildschirmspiele mit Gewaltinhalten? – Fünf Thesen

Die beiden genannten Gewalt-Spiele erfreuen sich unter Kindern und Jugendlichen einer hohen Beliebtheit. Bevor Pädagogen jetzt aber zu der schon oben erwähnten Bewahrpädagogik greifen und Kinder und Jugendliche im Sinne des gesetzlichen Jugendschutzes daran hindern, sich mit solchen Spielen zu beschäftigen, sollte meiner Ansicht nach zunächst erst einmal betrachtet werden, woher die Faszination von Kindern für diese Bildschirmspielgewalt rührt. Im Laufe der Jahre sammelte ich verschiedene Thesen zu dem Thema, deren Inhalte bei der Entwicklung des „Hardliner“-Ansatzes Berücksichtigung fanden. Im folgenden werden diese kurz dargestellt und tragen vielleicht zum Verständnis bei.³⁰

Undurchschaubare Vermischung ablehnender und annehmender Impulse

Eltern und Erzieher versichern den Kindern ihre Liebe, während sie so handeln, als hassten sie diese (aus Sicht des Kindes). Vermischung der Interessen der Eltern mit den Interessen und Lebensbedürfnissen der Kinder irritiert die Kinder. Haake führt zur Verdeutlich-

chung einer solchen Situation einen Dialog zwischen einer Mutter und ihrem Sohn Andreas an:

Mutter: Weißt du, Andreas, das ist so, wenn man dich zuviel lobt, dann nützt dir das auch nichts, dann machst du es immer schlechter, dann, oder? Na, na, na Andreas, ich hab' dich schon oft gelobt, und das hat dir auch nichts genützt. Wenn ich aber so richtig schimpfe einmal wieder, dann reißt du dich schon zusammen, gell. Stimmt das nicht?

Andreas: Bei dem winzigen Lob, was du ...

Mutter: Na, na, na. Schau Andreas, ich meine nur das bloß gut. Ich sag' dann oft, schau, wenn du möchtest, dann könntest du es noch besser. Du bemühst dich manchmal zu wenig.

Andreas: Was, noch besser? Als gut? Noch besser als gut?« (Haake 1987)

Dem Wunsch der Kinder und Jugendlichen nach Eindeutigkeit kommen Bildschirmspiele mit Gewaltinhalten in besonderem Maße entgegen. QUAKE ist nach einem klaren „Schwarz/Weiß-Prinzip“ aufgebaut, in dem es gilt, die „Bösen“, also die gegnerischen Monster, unter Einsatz aller verfügbaren Waffen zu vernichten, nicht zuletzt um nicht selber getötet zu werden. Hier steht fest, wer der Feind ist, hier steht fest, mit welchen Mitteln in dieser Beziehung zurückgeschlagen werden darf, und hier steht auch fest, dass der Spieler selbst eindeutig „gut“ ist. Die Gegner bieten keine Möglichkeit zur Kommunikation und zum Aushandeln einer befriedeten Situation, von der beide Seiten profitieren. Der Spieler greift nicht zuerst an³¹, sondern er wird angegriffen. Zudem wird er von mehreren Gegnern gleichzeitig angegriffen, und somit befindet er sich in einer Notwehrsituation, in der einzig „legitimen“ Situation, in der Aggressionstabus jedenfalls in der Volksmeinung aufgehoben sind.³² Das virtuelle Ausüben von Gewalt hat auch nicht die Konsequenz, dass das trotz aller Ambivalenzen geliebte Objekt, etwa die Eltern, wirklich zerstört wird. Von dieser These ausgehend wären vielleicht auch andere gesellschaftliche Systeme mit einem Erziehungsauftrag, wie beispielsweise die Schule mit ihrer Kontrolle der Lernmotivation durch Belohnung und Bestrafung, auf solche Ambivalenzen hin zu untersuchen. Die Aussage von Kindern und Jugendlichen: „Wenn ich von der Schule komme, muss ich mir erst eines von den Ballerspielen reinknallen. Ich brauch das einfach“ (Sacher 1994) weist meines Erachtens auf ein Schulprinzip hin, welchem die oben erwähnte Eindeutigkeit abhanden gekommen ist.

Annahme und Imitation der Erwachsenenwelt

Die alltägliche Politik ist nicht nur in der Phantasie ständig mit Krieg beschäftigt. Gerade zur Zeit des Kosovo-Konflikts, in der dieser Text niedergeschrieben wird, zeigt das Lernmodell der Erwachsenen, wie Krieg geführt wird. Die Reaktionen der erziehenden Erwachsenen beweist, wie „normal“ Krieg selbst auf dem eigenen Kontinent ist. Die schrecklichen Bilder des Kosovo-Konflikts werden täglich in die Wohn- und Kinderzimmer übertragen, „aber sie bleiben steril verpackt hinter dem Bildschirm.“ (Struck 1999) Für viele Kinder haben sie den Charakter eines gewaltreichen Videospiele, zumal wenn ihr sonstiger Alltag in den eingefahrenen Bahnen bleibt, wenn sich Betroffenheit bei vertrauten Bezugspersonen nur sekundlang breitmacht, um dann wieder in geschäftige Routine überzugehen. Für den „normalen“ Krieg bedurfte es jedoch nicht erst der Kosovo-Krise. Auch davor war die gesamte Zivilisation mit Kriegssymbolik durchsetzt, die Sprache transportierte die Symbole kriegerischer Auseinandersetzungen, die Kriegskultur prägte Trends und Moden.³³ Dies kann von Seiten der Kinder und Jugendlichen als Anzeichen dafür gewertet werden, dass Krieg nicht nur etwas ist, das verhindert werden soll, sondern eine gewisse Attraktivität beinhaltet, die auch auf Erwachsene wirkt. Kurz: Die Kriegskultur wird nicht von Kindern, sondern von Erwachsenen geschaffen, wie auch alle Kriegsspielzeuge, -filme und -bildschirmspiele. Kriegsspiel „wegzupädagogisieren“, was in Deutschland spätestens seit dem 2. Weltkrieg geschah, schafft nicht den Krieg ab. Zudem wäre die Abrüstung im Kinderzimmer allein nur moralische Doppelzüngigkeit in einem Land, welches weltweit dritter Rüstungsexporteur ist.

Beziehungslosigkeit

Wenn die Erwachsenenwelt zunehmend von Gewalt, Aggression, Unverständnis und Rücksichtslosigkeit gerade auch gegenüber Kindern und Jugendlichen geprägt ist, dreht sich die Rüstungsspirale im Kinderzimmer immer schneller. Die vom Kinder- und Jugendschutz mit bewahrpädagogischen Absichten errichteten Mauern zwischen Kinder- und Erwachsenenwelt sind spätestens im Zeitalter des Kabel- und Satellitenfernsehens zusammengebrochen. Die Medien schaffen Brücken zwischen der behüteten und abgeschirmten Welt der Kinder und der Welt der Erwachsenen, welche unter anderem auch von Krieg, Folter und Vergewaltigung geprägt ist. Die Kinder und Jugendlichen, die solche Fetzen der Erwachsenenwelt durch die Medien erfahren, haben Verständnisprobleme und Fragen zu diesen Themen.

„Ich meine – die ganze Welt scheint im Moment ein bißchen merkwürdig. Ihr seht doch auch, was im

Fernsehen los ist, oder nicht? Wie kann man zu den Guten gehören, wenn man anderen Menschen Bomben direkt in die Schornsteine wirft? Und massenhaft Leute in die Luft jagt, nur weil sie sich von einem Verrückten tyrannisieren lassen?“ (Johnny zu seinen Freunden in Pratchett 1996)

Die Erwachsenen, die oft selbst keine Antwort auf die Ohnmacht in ihrem Alltag wissen, verweigern sich dem Gespräch mit den Kindern. In ihrer Verzweiflung wenden sich Kinder aufgrund der Verweigerung der Erwachsenen gegenüber ihren Fragen und Ängsten wieder den Medien zu, auch als öffentliche Ansprechpartner. Eine Redakteurin der Kindernachrichtensendung „logo“ vom Zweiten Deutschen Fernsehen erklärte zu einer nach dem Golfkrieg herausgegebenen Sammlung von Kinderzuschriften: „Das hat uns am meisten erschreckt: dass viele Kinder schrieben >vielen Dank, dass ich euch schreiben darf – das tut mir gut, denn sonst hört mir keiner zu<“ (Schultz 1992.182). In Bosnien spielten auffällig viele Kinder während und nach der Katastrophe Krieg, nicht weil sie Krieg für gut und nachahmenswert hielten, sondern weil das Durchlittene ein zum Verstehen führendes Gespräch benötigt, das sie aber kaum unter sich führen konnten und das die Erwachsenen ihnen aus falsch verstandener Fürsorge oder aus eigener Hilfslosigkeit und Überforderung vorenthalten haben. „Was bleibt, ist das Spiel“ (Struck 1999) oder Gewalt als Verarbeitung. Schulleiter berichten, dass seit Kosovo die Gewalt unter Kindern und Jugendlichen wieder zunimmt. „Der schleswig-holsteinische Innenminister Wienholtz behauptet gar, jeder dritte Hamburger Schüler trage derzeit eine Waffe bei sich.“ (Struck 1999)

Wahrscheinlich werden sich Kinder und Jugendliche erst von Bildschirmspielen mit Gewaltinhalten zu anderen Themen hinwenden, wenn es den Pädagogen und Erwachsenen gelingt, tragfähige Beziehungen herzustellen, in denen sie sich auch den Fragen und Problemen von Kindern und Jugendlichen stellen und „Reibung“ zulassen.

Bildschirmspiele als Überlieferung von Mythen

„Kinder brauchen Märchen“ so der Buchtitel eines bekannten Werkes von Bettelheim. Märchen entsprechen zum Teil den Bedürfnissen der Kinder. Märchen zeigen ihnen, dass schreckliche Dinge im Leben veränderbar sind, d.h. „dass unheile Welten auch wieder heilen, was die Grundlage unserer Hoffnung darstellt“ (Bleyer/Löschenkohl 1996). Programmierer und Designer übernehmen tradierte Mythen und Inhalte in Bildschirmspiele. „Das ästhetische Reservoir dieser animierten Figuren stammt direkt aus dem tiefsten Grund der Menschheitsgeschichte.“ (Bergmann

1996.182) So lässt sich beispielsweise auch aus der Sicht des Videospiele-Herstellers Nintendo der erste große Erfolg 1981 mit dem Spiel DONKEY KONG dadurch erklären, dass der Programmierer Shigeru Miyamoto erkannte, dass sich beliebte Märchen, Mythen und literarische Stoffe auch für Videospiele eignen. „Und er sah, dass die Spieler weniger Superhelden verlangen, sondern Figuren, mit denen sich jeder identifizieren kann. So entstanden Charaktere wie Super Mario.“ (Nintendo 1994) In dem „Fundus der menschlichen Geistesgeschichte als Rumpelkammer“ (Bergmann 1996.182) übernimmt das „Böse“ im Bildschirmspiel und der Kampf des Spielers als „Guter“ die gleichen Funktionen wie im Märchen (nach Seeblen 1993):

- Verteidigung des ICH gegen die Kräfte des ÜBER-ICH und ES;
- Darstellung des Verborgenen und Verdrängten in der Alltagswelt;
- direktes Ausleben der eigenen „bösen“ Impulse, von denen man durch ein vorher genau festgelegtes Statement weiß, dass sie nicht „wirklich“ sind;
- der Versuch, das Böse zu beseitigen, sich ihm gegenüber als das Stärkere zu erweisen;
- Ablösung von Eltern und Kindern (und Müttern?), die schon im Märchen angelegt ist und viele Produkte der Jugendkultur durchzieht.

Die Aufgabe des Helden ist in zahlreichen Spielkonstruktionen von „heiliger Notwendigkeit“ und oft geht es um die Rettung der Welt durch „Erlösung“ von üblen Monstern und magischen Bedrohungen (Ströter-Bender 1997).

Die Kämpfe Gut gegen Böse sind blutig und gewalttätig, wie sie es in der Literatur auch schon immer waren. Die jugendlichen Bildschirmspieler stellen sich deshalb vielleicht berechtigt die Frage, warum denn nun gerade ihr Medium und nicht auch andere Medien mit Gewaltinhalten indiziert werden.

„Vielleicht spiele ich ja deswegen gerne alle möglichen 3D-Shooter, weil ich sowas in der Schule lesen musste: „Da wieder traf des Peritoos Sohn, der starke Polypoites, / Mit dem Speer den Damasos durch den Helm, den erzwangigen. / Und nicht hielt der eherne Helm ihn zurück, sondern durch und durch / Zerbrach die eherne Spitze den Knochen, und das Gehirn / Wurde drinnen ganz mit Blut vermischt, und er bezwang ihn im Ansturm. / Und darauf erschlug er den Phylon und den Ormenos.“ Oh Gott – indiziert die Illias von Homer.“ (Leserbrief in GAME STAR 98.145)

Ausleben männlicher Prinzipien

Das klassische Männerbild erlebte durch die feministische Bewegung Anfang der 80er Jahre eine Demonta-

ge. Die drei Funktionen des Mannes als Beschützer, Erzeuger und Ernährer werden heutzutage auch von Frauen oder von staatlicher Seite übernommen. Unsere Gesellschaft im ausgehenden 20. Jahrhundert bietet nicht nur kein taugliches Männerbild für Jungen, sondern auch einem Stadtjungen keine Jagden, weder symbolische noch andere. Aber der Antrieb zu jagen und zu töten, so die These einer Männerbewegung, welche als „mythopoetisch“ (Winter 1997.151) bezeichnet wird, lebt in den genetischen Impulsen weiter.

Der Wettkampf auf den Autostrassen um Über- und Unterordnung, Jagd und Gejagtwerden, Triumph und Demütigung in der imaginären Überwältigung durch das Überholen, zeigt die missliche Seite des atavistischen Beute-Urverhaltens. Was in den Frühzeiten der Menschheit überlebensnotwendig war, läuft heute weitgehend leer aus. Trotzdem ist dieser Trieb nicht erloschen. (Benesch 1992.117)

Unsere westliche Gesellschaft bietet für die „jungen Krieger“ keinen Raum. „Wo kein Raum für junge Krieger existiert, schaffen sie sich einen“ (Elwert 1998.51) oder sie kaufen sich einen in Form von Bildschirmspielwelten. Die Kompromisslosigkeit, mit der kleine Jungen von Kampf, Wettkampf und Macht fasziniert sind, findet in ihren Kriegsspielen und -spielzeugen ihren klassischen Ausdruck. Einen Beweis für die nicht enden wollende Begeisterung kleiner Jungen für das „Totschießen“ kann man in dem ungeheuren Erfolg sehen, den Produzenten haben, die den Kampf auf der Mattscheibe in Szene setzen und das Muster „kämpfen und sammeln“ aufnehmen. „[...] the games replicate a major myth of human nature, namely, that we as a species are 'man the hunter'. In the games, you literally cannot survive without killing.“ (Gailey 1996.17) Das Bild des Beschützers und Versorgers lebt in dem kleinen Jungen fort und sucht sich in Kampfspielen und Macht-symbolen seine Ventile. Andere erreichbare und lebendige Männervorbilder fehlen. Lediglich die Medien bieten ihm Vorbilder wie die Figur des Rambo, jedoch „Was Rambo vormacht, darf niemand nachmachen.“ (Elwert s.o.) Vielleicht aber virtuell...

1.4 „Hardliners“ – Zeit der Helden

1.4.1 Vorbemerkung

Als Fazit aus den eben genannten Thesen ziehe ich den Schluss, dass Pädagoginnen und Pädagogen bei der Problemstellung „Gewalt in Bildschirmspielen“ nicht mit Kindern und Jugendlichen arbeiten müssen, sondern mit Jungen. Folgende Punkte lassen diese Schlussfolgerung nachvollziehen:

- Mädchen lehnen Bildschirmspiele mit Gewaltinhalten ab. In der Befragung von 1996 wurden „Ballerspiele“ von 82,4 % und Wirtschafts- und Kriegssimulationen sogar von je 94,1 % der weiblichen Befragten abgelehnt. Jungen kannten mit insgesamt 136 Bildschirmspieltiteln mit Gewaltinhalten dreimal so viele wie die Mädchen. Davon wurden von den Jungen 64,7 % als positiv bewertet und nur 18,4 % abgelehnt.
- Echtzeitstrategiespiele mit kriegerischem Inhalt interessieren Mädchen nicht. Die Auswertung des Fragebogens (s. a. Fragebogen zu „Bildschirmspielkenntnisse“ im Anhang) der Klassen im Praxisbeispiel ergab, dass fast alle Jungen Echtzeitstrategiespiele wie Z, COMMAND&CONQUER und AGE OF EMPIRES kannten. Den Mädchen waren die Titel unbekannt.³⁴ Fritz/Fehr kommen in ihrer Besprechung des Spiels COMMAND&CONQUER zum Ergebnis, dass das Spiel insbesondere auf männliche Spieler ab etwa 14 Jahren sehr große Faszinationskraft ausübt. „Das lag u.a. daran, dass mit dem Spiel der Ehrgeiz angestachelt wird, von Level zu Level voranzuschreiten.“ Volker Wertich, Spielentwickler der deutschen Firma Blue Byte, beobachtete Frauen, die das Echtzeitstrategiespiel DIE SIEDLER spielten. Frauen bauen zunächst gemäß der Spielanleitung die Infrastruktur im Spiel auf, „fangen allerdings sofort eine neue Partie an, sobald der Computerspieler sie angreift.“ (Deppe 1998.29)



Abb. 12: DIE SIEDLER – Frauen bauen nur auf, kämpfen aber nicht

- Das Grundmuster von DOOM – ein Einzelkämpfer besiegt mit magischer und technischer Hilfe das Böse –, gibt es in unterschiedlichsten Variationen auch in anderen Bildschirmspielen (und natürlich auch in anderen Medien), aber selten in der Perfektion, mit der die Idealfigur des „einsamen Wolfes“ in DOOM in Szene gesetzt wird (Schindler/Wiemken 1997). Der „einsame Wolf“³⁵ ist ein typisch männliches Konzept, das vor allem Jungen anspricht, die gerne groß, stark und mächtig sein wollen.³⁶
- Die Spiele werden größtenteils von Männern programmiert, die wiederum ihre Themen transportieren. 90 % aller Bildschirmspiele weisen daher nur männlichen Helden und Gegnern eine aktive Rolle zu (Ströter-Bender 1997.209). Frauen erscheinen in den Spielen entweder wie die erwähnte Figur Lara Croft als gestählte Jungfrau und Amazonin, als helfende Mutter oder als zarte und vom Spieler zu befreiende Prinzessin. Das Thema „Vaterlosigkeit“ taucht in den letzten Jahren immer öfter als Spielinhalt auf. Entweder muss direkt der tote Vater gerächt, ein Heilmittel für den verletzten oder erkrankten Vater besorgt oder der entführte Vater befreit werden. Indirekt geschieht dies über symbolische Stellvertreter wie getötete Staatsoberhäupter, Könige usw.
- In der Mediendiskussion Mitte der 80iger Jahre entstand der Mythos vom „Computerkid“, das vereinsamt Nächte vor dem Computer verbringt und Computerspiele spielt. Natürlich ist dieser Mythos überzogen, findet aber in dem sogenannten „Männlichkeitsdilemma“ Übereinstimmungen. Böhnisch und Winter identifizieren acht Prinzipien für die Bewältigungsmuster von Mannsein. (Böhnisch/Winter 1993.S.128ff). Neben der „Zurichtung auf männliche Außenorientierung“ lauten die Prinzipien Gewalt, Benutzung, Stummheit, Alleinsein, Körperferne, Rationalität und Kontrolle. Jungen, die unter diesem Dilemma zu leiden haben, so meine These, entsprechen dem Mythos des „Computerkids“. Für sie stellt der Computer das ideale Werkzeug dar, um das Dilemma auszuleben. In den elektronischen Abenteuern versuchen sie immer wieder, erneut Herr der Lage zu werden und den endgültigen Sieg, den „Schatz“, zu finden: *Er dachte an CD-ROMs, die er im Waisenhaus erkundet hatte: Spukschlösser, auf monströse Weise verseuchte, aufgegebene Raumfahrzeuge im Orbit ... Hier anklicken. Da anklicken. Und irgendwie hatte er immer das Gefühl gehabt, dass er nie das zentrale Wunder fand, jenes Etwas, dessentwegen sich die Jagd gelohnt hätte.* (Gibson 1999.262)

Männerbilder als „Vorbilder“ nehmen sich die Jungen aus Medien, die in ihrem Lebensalltag eine wesentlich

größere Rolle spielen als bei Mädchen (Paus-Haase 1998.172). Bildschirmspiele wirken damit als Sozialisationsagenten, indem sie Identifikationsangebote machen, die von Jungen auch dazu benutzt werden können, ihre Geschlechtsrollen-Identität zu entwickeln. Die elektronischen Spiele liefern damit nicht nur die Inhalte der Abenteuer. Sie übernehmen in der adoleszenten Phase die Funktion des Helfers. Für Pädagogen gibt es meines Erachtens mit Blick auf den Heldenmythos zwei Möglichkeiten, Jungen zu helfen. Entweder sprengen sie den Abenteuermythos auf und holen die Jungen aus der Entwicklungsspirale³⁸ oder sie versuchen die Helferfunktion zu übernehmen.

1.4.2 Hardliner-Konzept

Der von mir entwickelte „Hardliner“-Ansatz eignet sich für die Arbeit zum Thema Gewaltprävention mit außerschulischen Gruppen und als Idee für Projektwochen und Bildungsfahrten für Schulklassen. Im Gegensatz zu den Umsetzungen des oben geschilderten „Breaking the Rules“-Schemas sollte er nicht von ungeschulten Lehrern und Pädagogen durchgeführt werden.³⁹ Der „Hardliner“-Ansatz kommt Rölls Forderung an die Medienpädagogik entgegen, „[...] Bedingungen zur Verfügung zu stellen (Räumlichkeiten, Projektzusammenhänge, aber auch Navigationshilfen) sowie Bezüge zwischen den mythischen und symbolischen Kontexten der Medien und den aktuellen gesellschaftlichen Lern- und Problemzusammenhängen herzustellen.“ (Röll 1998.418) Die Konzentration liegt im Gegensatz zum „Breaking the Rules“-Ansatz auf der Umsetzung von gewaltverherrlichenden Bildschirmspielen. Dabei werden die oben genannten fünf Thesen für die Gründe des Spiels von Bildschirmspielen mit Gewaltinhalten konsequent mit einbezogen:

- Eindeutigkeit: Die kurzzeitpädagogischen „Hardliner“-Angebote richten sich immer an Gruppen. Gesprächsrunden und gemeinsames Arbeiten gehören zu den tragenden Elementen in der Gruppenarbeit. Notwendigerweise sprechen wir⁴⁰ mit den Teilnehmern zu Beginn einer Maßnahme die Regeln ab, die einerseits für die Gruppenarbeit unerlässlich sind (z.B. „In Gesprächsrunden redet nur einer, und die anderen hören zu.“) und andererseits vom Haus vorgegeben sind (z.B. Nachtruhezeiten). Diese Regeln werden in einem Arbeitsvertrag festgehalten (s. a. den Vertrag im Anhang) und von den Teilnehmern und den Kursleitern unterschrieben. Zu der These **Undurchschaubare Vermischung ablehnender und annehmender Impulse** kommt es unseres Erachtens, weil die Kinder und Jugendlichen in ihrer Alltagswelt oft gegen unausgesprochene und nicht definierte Regeln verstoßen. Klare Verhältnisse

schaftt beispielsweise das Erstellen eines gemeinsamen Vertrags zwischen Pädagogen und Kindern bzw. Jugendlichen, der sich in Rechte und Pflichten aufgliedert. Nach den Rechten und Pflichten sprechen wir mit den Teilnehmern die Konsequenzen bei einer Regelverletzung durch. Dabei wird mit Mahnungen, mit körperlichen Erinnerungen und materiellem Verlust gearbeitet.⁴¹ Die Arbeitsbedingungen sind vorher für jeden Teilnehmer klar durchschaubar. Der Arbeitsvertrag bietet den Teilnehmern Sicherheit und sorgt für Eindeutigkeit hinsichtlich unserer Position ihnen gegenüber. Sie sind selbst verantwortlich für ihr Tun. Die Ermahnungen unsererseits helfen ihnen bei ihrer Selbstwahrnehmung.

- **Kriegsspiel:** Aufgrund der Kenntnisse über den Stand der Kinder und Jugendlichen erscheint es uns als paradox, so zu tun, als ob es Krieg und Kampf nicht gibt. Die Akzeptanz der Tatsache, dass Kinder und Jugendliche, und hier besonders Jungen, Bildschirmspiele mit Gewaltinhalten aufgrund der Annahme und Imitation der Erwachsenenwelt spielen, ermöglicht ein anderes Gespräch mit ihnen über solche Spiele. Anstatt den bewahrpädagogischen Zeigefinger zu heben, reden wir mit ihnen über die Gewaltspiele, die sie spielen. Aufgrund ihrer Spielvorlieben werden sie nicht „kriminalisiert“ oder etikettiert. Das Problem für die in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen Tätigen besteht in dem Fall der gewaltverherrlichenden PC-Spiele darin, dass es aufgrund der Indizierung durch die BPJS nicht erlaubt ist, diese gemeinsam mit Jugendlichen unter 18 Jahren zu spielen. Da wie oben geschildert der Index jedoch bei den Jugendlichen als „geheime Hitliste“ gehandelt wird, trafen wir bei keinem Seminar auf Teilnehmer, die kein gewaltverherrlichendes Spiel gespielt hatten. Dies ergaben auch die Befragungen der Gruppen und Klassen im Vorfeld durch einen Fragebogen (s.a. Fragebogen zu „Bildschirmspielkenntnisse“ im Anhang). Die Berücksichtigung der Spielvorlieben und damit eine Annäherung an die Alltagswelt der Jugendlichen befolgt unseres Erachtens die wichtige pädagogische Leitprämisse „Kinder und Jugendliche dort abzuholen, wo sie sich befinden.“

Ein fester Programmpunkt im Hardliner-Angebot ist das gemeinsame Spiel am Computer und an Konsolen. Zumindest einen Vormittag lang spielt die Gruppe oder Klasse von uns ausgesuchte Spiele (s. a. „Exemplarische Bildschirmspielauswahl im Anhang“). Dabei spielen wir auch Spiele, die gewaltverherrlichend sind, aber nicht auf dem Index stehen. Aufgrund ihrer Kenntnisse und des gemeinschaftlichen Spiels analysieren wir gemeinsam mit den Teilnehmern Spiele wie DOOM oder COMMAND&CONQUER. Die einzelnen Spielelemente

wie Waffen, Blut oder Soldaten oder die brutalen Merkmale (explodieren, erschießen usw.) werden benannt und auf ihre Umsetzbarkeit in die Wirklichkeit hin überprüft. Bald finden Teilnehmer heraus, dass DOOM und QUAKE in ihrer Dynamik einem „Räuber-und-Gendarm-Spiel“ gleichen. Der Reiz liegt darin, einen Spielpartner zu suchen, ihn zu jagen und ihn überraschend zu stellen. Dieses „Spielmuster“ durchzieht sehr viele bekannte Kinderspiele und Bewegungsspiele.

- **Beziehungen aufbauen:** Der oben erwähnten Beziehungslosigkeit treten wir mit Arbeitsmethoden aus der außerschulischen Jugendarbeit entgegen. Der wichtigste Aspekt dabei ist, dass die Teilnehmer von uns ernst genommen werden. Dies stellt eine Grundbedingung dafür da, dass sie auch uns ernst nehmen. Dabei versuchen wir jederzeit jedes Thema, welches uns von Seiten der Teilnehmer zugeht, aufzunehmen. Dass lediglich Gespräche über Bildschirmspiele zwischen Pädagogen und Kindern bzw. Jugendlichen andere Beziehungen schaffen, ist schon an anderer Stelle dargelegt worden.⁴² Sich für die Interessen für Kinder und Jugendliche zu interessieren, ist bei der Hardliner-Thematik um so wichtiger, weil wir mit den Teilnehmern auch über ihre Ängste sprechen wollen und müssen. Ferner dienen Gedanken wie folgende aus dem Profil der erfolgreichen Jugendbildungsarbeit des Jugendamtes des Landkreises Vechta⁴³ als Hintergrund für die Arbeit mit Gruppen in den „Hardliner“-Angeboten: *Jugendarbeit und -bildung hat unter anderem die Aufgabe, jungen Menschen die zur Förderung ihrer Entwicklung notwendigen jugendgemäßen Angebote zur Verfügung zu stellen. Sie soll an den Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt/ mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen, zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen. Die Inhalte der Bildungsmaßnahmen richten sich nach den jeweiligen Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen und den gesellschaftlichen Notwendigkeiten. Die einzelnen Kurse sind inhaltlich weitgehend eigenständig. Die Grobplanung erfolgt durch die Kursleiter. In der Durchführung wird viel Wert gelegt auf eine Mitplanung der Gruppe, so dass das Detailprogramm von den Leitern und der Gruppe zusammen erstellt wird. Dabei muss es möglich sein, Programme auch schnell zu ändern und den jeweiligen Gruppensituationen anzupassen. Es wird in den Kursen nie vergessen, dass alles überragend bei den Kindern und Jugendlichen der Spaß im Vordergrund steht. Dieser Spaß ist vollkommen legitim und auch für uns sehr wichtig. Die Gruppenleiter tragen unsere Idee der „sozialen Bildung“ dadurch mit, dass sie sich als Person*

den Kindern und Jugendlichen stellen. Als Person, die Vorbild ist, an der man sich reiben kann und die Grenzen setzt. Als Person, die andere ernst nimmt und bereit ist, eine Beziehung aufzunehmen. (Bröer 1998)

- Geschichten/ Mythen ausleben: Der Kampf „gut gegen böse“, die **Bildschirmspiele als Überlieferung von Mythen** und die Umsetzung gesellschaftlicher Grundmuster sind Themen, welches wir in Kriegsspiele umsetzen. Hinter dem oben erwähnten Spielmuster „kämpfen und sammeln“ aus DOOM, QUAKE und COMMAND & CONQUER lassen sich Handlungsmuster vermuten, die zum Grundbestand menschlichen Verhaltens gehören, und die bei unseren menschlichen Vorfahren zum Überleben notwendig waren und in Form von Mythen weitergegeben worden sind. Zwar jagen und sammeln wir nicht mehr wie unsere Vorfahren, gleichwohl bestimmt dieses Muster zahlreiche Verhaltensweisen in unserer Gesellschaft. Im Mittelpunkt von Echtzeitstrategiespielen wie COMMAND & CONQUER stehen neben der „Erledigung“ (der zahlreichen Feinde) die „Verbreiterung“ (des eigenen Macht- und Herrschaftsbereichs), die „Bereicherung“ (mit Wirtschaftsgütern und Geldmitteln) und die „Armierung“ (also die Verstärkung der militärischen Machtmittel in Hinblick auf Anzahl und Wirksamkeit). Eingebunden sind diese Muster in eine generelle Bewährungssituation, die angeordneten Missionen erfolgreich zu absolvieren. Nur durch die „Bewährung“ erfolgen Belobigungen, Beförderungen und neue, noch schwerer zu erfüllende Aufträge. Die Spieldynamik „bildet Grundstrukturen und Muster gesellschaftlichen Handelns ab“ (Fehr/Fritz. o.J.). Davon ausgehend erstellen wir als Spielleiter eine Grundstory (s. a. „Grundkonzepte für Schul- und Geländespiele“ im Anhang). Wir konstruieren Extrem-Situationen, in de-

nen solche Grundmuster wie „kämpfen und sammeln“ als existentiell gelten. Besondere Bedeutung bekommen Erwachsene dadurch, dass sie Raum (in unserem Fall Schulen oder Gelände) schaffen und nach außen absichern können. Dieser Raum wird von den Kindern und Jugendlichen als ungestört begehbarer und erfahrbarer „Mythen-Raum“ benötigt. Er stellt eine Zwischenstufe zwischen dem alltäglich erlebten realen und dem im Bildschirmspiel gelebten virtuellen Raum dar. Innerhalb dieses Raumes ist Platz für Heldentaten, Mutproben und Extreme, welche von den Teilnehmern nicht gleich als lebensbedrohlich empfunden werden. Wie ich schon während des „Breaking the Rules“-Ansatzes gemerkt hatte, verursacht beispielsweise eine einfache Sinnesdeprivation wie das Verbinden der Augen eine Unsicherheit und Spannung bei den Teilnehmern. Extrem-Situationen wie Hunger, Kälte oder Dunkelheit öffnen die Teilnehmer für neue Erfahrungen und für Gefühle. Diese Spielbedingungen werden von uns gemeinsam mit den Teilnehmern durchgesprochen und schriftlich in einem Kriegsvertrag festgehalten (s.a. „Kriegsvertrag“ im Anhang). Teilnehmer beschließen z. B., dass es in „ihrem“ Krieg erlaubt ist, nachts anderen, „feindlichen“ Gruppen Feuerholz oder das mitgebrachte Essen zu stehlen.

- Kämpfen: Wir nehmen das „gegeneinander kämpfen“ als ein für Jungen wichtiges Ausleben männlicher Prinzipien in unser Spielkonzept mit auf und versuchen auch hier, dies in einem vorher abgesprochenen, geschützten Raum stattfinden zu lassen.

Wichtiger Bestandteil eines Hardliner-Angebotes ist die Gegenüberstellung von virtuellem und realem Kampf. Dazu wird ein „Beat'em Up“-Wettbewerb veranstaltet. Eine Klasse oder eine Gruppe spielt gegeneinander ein Konsolen-„Prügelspiel“ nach dem



Abb. 13: TEKKEN 3, ein Beat'em Up, in dem zwei Spieler virtuell gegeneinander kämpfen



Abb. 14: Realer Kampf nach Regeln

K.O.-Verfahren so lange gegeneinander aus, bis die besten zwei übrig bleiben. Diese bekommen nun angeboten, real gegeneinander zu kämpfen. Dazu verlässt die Gruppe den Raum des „virtuellen Kampfes“. Der reale Kampf findet in einem mit Matratzen ausgelegten Raum statt. Nach klarer Regelvorgabe (Schlagen, Treten, Würgen, Schwitzkasten sind nicht erlaubt, ein klares Stopp-Zeichen wird vereinbart) werden die beiden Kämpfer gefragt, ob sie gegeneinander kämpfen. Wenn nicht, darf sich jeder einen Gegner aus der Gruppe aussuchen. Willigt dieser ein, knien sie sich, den Rücken zugewandt und die Fußsohlen aneinandergeliegt, auf die Matratzen. Auf ein Start-Zeichen hin beginnt der Ring-Kampf. Nach ein paar Ringkämpfen machen wir die Teilnehmer darauf aufmerksam, dass sie beim Kämpfen lachen. Da Kampf und Gewalt, so erzählen wir, aber nicht lustig seien, verschärfen wir die Situation. Ein Teilnehmer, der sich auf die Frage „Wer ist der Stärkste und Mutigste?“ gemeldet hat, setzt sich in die Mitte der Matratzen und bekommt von uns die Augen verbunden. Ihm wird mitgeteilt, dass er gleich angegriffen wird, allerdings weiß er nicht woher, wann und von wem. Wenn es im Raum leise geworden ist, werden ein oder mehrere Teilnehmer mit Handzeichen dazu aufgefordert anzugreifen. Der Angegriffene wird durch den Angriff überrascht, der einem wirklichen Angriff eher gleicht als der vorherige Kampf. Danach wird der Teilnehmer über seine Eindrücke beim Kampf befragt.

Bei der Vorbereitung und dem Erstellen des Kriegsvertrages für das Schul- oder Geländespiel versuchen wir in Gesprächsrunden den Teilnehmern die Ängste vor Auseinandersetzungen zu nehmen. Die Waffen, welche die Teilnehmer benutzen, sind abgesägte Luftpumpen mit Korken. Diese „Schusswaffen“ eignen sich mehr für unser Spiel als die in den sogenannten „Gotcha“-Spielen



Abb. 15: Mit Luftpumpen muss man näher heran

gebrauchten Pistolen. Die Luftpumpen schießen wesentlich ungenauer und sind daher nicht auf Entfernung – wie die „Gotcha“-Waffen – zu gebrauchen. Dies bedeutet, dass man näher an den „Feind“ heran muss. Außerdem tun sie nicht so „weh“, wie einige Teilnehmer, welche schon über „Gotcha“-Erfahrung verfügten, uns mitteilten. Die Augen, werden durch eine Schutzbrille geschützt. Bevor wir mit der Gruppe an den Platz des Spielgeschehens aufbrechen, werden die Teilnehmer von uns je einmal von vorn und von hinten mit einer Luftpumpe abgeschossen, damit sie merken, wie sich ein Korkentreffer anfühlt und nicht mehr so viel Angst davor haben müssen. Als zweite Möglichkeit neben den Luftpumpen ist der Nahkampf möglich. Auch hier sprechen und testen wir mit den Teilnehmern gemeinsam ab, was erlaubt ist. Kommt beispielsweise der Wunsch auf, dass Schlagen erlaubt sein soll, geben wir die Frage in die Runde. Sobald einer der Teilnehmer Angst davor äußert geschlagen zu werden, verbieten wir das Schlagen in dem Spiel. Durch solche Runden, die sehr intensiv durchgeführt werden, bauen Teilnehmer ihre Ängste vor dem Spiel ab. Dennoch machen wir es nicht zur Pflicht, dass alle Teilnehmer mitspielen müssen. Sehen sich Teilnehmer aus gesundheitlichen oder anderen Gründen nicht dazu in der Lage, erhalten sie die Gelegenheit, an einem attraktiven Alternativ-Programm teilzunehmen. Diese Herangehensweise erlaubt es den Teilnehmern, ohne Angst vor Schmerzen an dem Spiel und an Kämpfen teilzunehmen.

1.4.3 Arbeitsziel Empathie

Mit dem Hardliner-Konzept versuchen wir die bei Bildschirmspielern begrenzten sinnlichen Erfahrungen durch authentische Erlebnisse auszugleichen, die das Spielen mit dem Computer begleiten. Da die maschinenbasierte Interaktion mit dem Computerspiel nicht auf subjektive Bedeutungen, Wertungen und erfahrungsbezogene Orientierungen eingeht und da auf Seiten des Computers dem Spiel mit computergesteuerten Mit- oder Gegenspielern auch keine Bedürfnisse, Motive oder Wertungen zugrunde liegen, kann dies nach Dittler/Mandl „beim Spieler zu einer falschen Vorstellung von Realität und unangemessenem sozialem Verhalten führen“. (Dittler/Mandl 1994).

Fritz/Fehr bemängelten, dass Bildschirmspiele mit Gewaltinhalten eines nicht vermitteln können:
Empathie:

Das „Gegenüber“ im Computerspiel fordert nicht zum Mitgefühl heraus, sondern zum taktischen Kalkül, zum strategischen Denken, zum reaktionsschnellen und angemessenen Handeln. Computergegner kennen keine Gefühle, sie besitzen keine Empathie.

Ihr Handeln folgt ausschließlich programmierten Algorithmen. Computerspieler müssen sich darauf einstellen, wenn sie gewinnen wollen. Und sie tun es auch, denn ihr „gutes Gefühl“, das sie im Spiel und danach haben wollen, hängt davon ab, keine Empathie zu entwickeln. Sie müssen lernen, dass Gefühle und Empathie in der virtuellen Welt nichts zu suchen haben. Und je „gewalttätiger“ und „brutaler“ die Spiele sind, umso deutlicher wird dies. (Fehr/Fritz 1997:39)

Dabei sind aber Lernfelder für die Ausbildung von Empathie unverzichtbar. Empathie ist nur in der realen Welt des menschlichen Miteinanders erlernbar und nicht in der virtuellen Welt des Computerspiels. Die Entwicklung von empathischen Fähigkeiten ist notwendig für das menschliche Zusammenleben. Empathie ist die Fähigkeit sich in das Erleben einer anderen Person hineinzusetzen⁴⁴, also das Vermögen, an seinen eigenen Gedanken und Emotionen nachzuempfinden, wie einem anderen Menschen zumute ist. Goleman sieht Empathie als einen wichtigen Bestandteil der „emotionalen Intelligenz“ an (Goleman 1997:379).

Anknüpfend an Golemans Modell wird Empathie im Hardliner-Konzept als ein Ergebnis von zwei zu erwerbenden Instanzen angesehen (s. a. Abbildung 16). Als erste Stufe auf dem Weg zur Empathie dient die Selbstwahrnehmung und damit verbunden die Selbstverantwortung. Erst, wenn ich mich selbst, meine Gefühle, meine Ängste und Verletzungen wahrnehme, erlaube ich auch anderen ähnliche Gefühle und Ängste zu besitzen. Die Fremdwahrnehmung des verletzlichen Anderen wird bei Ausprägung von der Sorge um den Anderen begleitet, aus der sich Verantwortung für den Jüngeren, den Ängstlicheren usw. entwickelt. Nach dem Durchlaufen dieser beiden Instanzen, wobei der erste Schritt die Selbstwahrnehmung und der zweite die Fremdwahrnehmung darstellt, wird als Ziel Empathie erreicht.



Abb. 16: Arbeitsmodell „Unterstützung von Empathie“

Im Hardliner-Konzept versuchen wir zunächst über die Beschäftigung mit gewalthaltigen Bildschirmspielen, Kinder und Jugendliche zu erreichen. Im Laufe der Maßnahme versuchen wir über den Transfer verschiedener Methoden der Jugendarbeit mit den Teilnehmern prozessorientiert an diesen Instanzen zu arbeiten.

- Die oben erwähnten Arbeitsverträge, die wir mit den Kindern abschließen, beziehen die drei Stufen mit ein. Um beispielsweise ruhig in einer Gesprächsrunde sein zu können und sich damit an die Vertragsregel „Es spricht immer nur einer und die anderen hören zu“ zu halten, muss der Teilnehmer Selbstverantwortung für sich und Verantwortung für die anderen übernehmen, empathisch für die Situation sein. Wir bemerken immer wieder bei unserer Arbeit, wie die Kinder und Jugendlichen in den Gesprächsrunden während der kurzzeitpädagogischen Maßnahmen eine bemerkenswerte Arbeitsdisziplin entwickeln, so dass am dritten Tag auch Gesprächsergebnisse mit Gruppen von bis zu 54 Kindern möglich sind.
- Kampfeinheiten wie oben erwähnt, Gruppenspiele und –übungen unterstützen die Entwicklung von Selbst- und Fremdverantwortung sowie Empathie. Als ein wichtiges Element sehen wir die Körperkontaktaufnahme der Kinder und Jugendlichen untereinander, besonders der Jungen.⁴⁵ Deshalb beenden wir unsere Kampfeinheiten immer auf spielerische Weise mit Partner- und Massageübungen (s. a. im Anhang „Japanisch Ching Chang Chong“).
- Das gemeinsame Spiel am Computer und an den Konsolen erlaubt den Teilnehmern, eigene Spielinteressen wahrzunehmen und auszuleben. Fremdwahrnehmung entsteht dadurch, dass zum einen immer zwei Teilnehmer an einem Gerät sitzen. So gilt hier, neben den eigenen Interessen auch die Spielinteressen anderer zuzulassen und die Spielfähigkeiten und -kenntnisse anderer kennen zu lernen. Zum anderen versuchen wir die Anordnung der Computer- und Konsolenarbeitsplätze so in Kreisform einzurichten, dass sich die verschiedenen Zweier-Gruppen gegenüber sitzen und Augen- bzw. Face-to-Face-Kontakt möglich ist. Wichtig wird dadurch nicht nur das Geschehen auf dem Bildschirm, sondern auch die Freude oder der Ärger der anderen Gruppen an ihrem Spiel.
- Das von uns inszenierte und mit den Teilnehmern gemeinsam vorbereitete Kriegsspiel, das entweder in der Schule oder draußen auf einem Gelände stattfindet, bietet viele Gelegenheiten, sich selbst oder andere kennenzulernen. Die Teilnehmer gehen bis an ihre Grenzen, Ängste werden offenbar. Die auferlegten Missionen, die im Spiel abzuarbeiten sind, enden nur erfolgreich, wenn die Kleingruppen zusammenarbeiten. Dazu müssen die Teilnehmer innerhalb von kürzester Zeit in ihrer Gruppe eine Struktur aufbauen. In dieser allen Teilnehmern fremden Umgebung nehmen viele sich selbst neu wahr und lernen die Fähigkeiten der anderen kennen. Für die anschließenden

de Reflexion des Spiels nehmen wir uns viel Zeit, denn die Teilnehmer sind nach ihren Erlebnissen offener als zuvor, selbst die Jungen verlieren einen Moment lang Teile ihres Schutzpanzers.⁴⁶ Einige Teilnehmer verbalisieren zum ersten Mal deutlich untereinander ihre Ängste und Wünsche. An diesen Stellen beginnt oft mit offenen Gesprächen die situationsorientierte Arbeit, die den Teilnehmern in ihrer speziellen Alltagswirklichkeit und ihrem täglichen Umgang mit Gewalt hilfreich sein kann.

Wir Pädagogen können in diesen letzten Gesprächen mit den Teilnehmern keine vollständigen Lösungen für deren alltäglichen Gewalt-Konflikt anbieten, sondern erklären uns oft nur solidarisch mit ihnen. Denn auch wir als Erwachsene erleben unsere Ohnmacht gegenüber Gewalt im Alltag, lehnen diese ab, können sie aber auch nicht immer verhindern. Zumindest befanden wir Erwachsene uns, vielleicht für einen Moment nur, auf der Ebene der Kinder und Jugendlichen und sie sich auf unserer.

Bergmann schrieb im Hinblick auf Bildschirmspieler: „Keine Wahrnehmung, nicht Augen noch Ohren noch Intelligenz zwingen dazu, die inneren Bilder von Macht und Allmacht an einer anderen als der immanenten Spielwirklichkeit zu überprüfen.“ (Bergmann 1996.184) Mit Jungen versuchen wir diese tradierten omnipotenten Männlichkeits- und Größenbilder, wie sie von Bildschirmspielen und anderen Medien vermittelt werden, aufzuspüren und aufzubrechen. Wir wissen nicht, ob uns das immer gelingt. Wenn die Jungen die kurzzeitpädagogische Maßnahme nach ein paar Tagen verlassen, rüttelte die störende Wirklichkeit an ihren elektronisch gesättigten Bildern. Und sie kennen zumindest erwachsene Männer, die sich ebenso wie sie vor Schmerzen und Niederlagen ängstigen. Unverwundbarkeit macht keinen Spaß.



Abb. 17: Gemeinsames Bildschirmspiel mit Möglichkeit zum Face-to-Face-Kontakt

1.5 Literaturverzeichnis

- Baacke, Dieter. 1997. Die Forderung von Medienkompetenz als medienpädagogische Aufgabe. In: Aktion Kinder- und Jugendschutz Landesarbeitsstelle Brandenbrug e.V. ed. Medien Total. Dokumentation der Fachtagung am 5. 11. 1997 in Frankfurt/Oder
- Benesch, Hellmuth. 1992. Automaten Spiele. Heidelberg
- Bergmann, Wolfgang. 1996. Computerkids. Zürich
- Bleyer, Michaela/Löschenkohl, Erich. 1996. Zanthias Zauberei in Kyrandia II im Vergleich mit Märchen, anderen Computerspielen und einem Zeichentrickfilm. In: Jürgen Maaß. Ed. Computerspiele – Markt und Pädagogik. München/Wien. S. 155 - 173
- Böhnisch, L./Winter, R. 1993. Männliche Sozialisation. Weinheim
- Breucker-Rubin, Annette/Gerwin, Uwe/Schüssler, Peter. 1989. Kinder-Spielekarrei. Münster.
- Bröer, Rudolf. 1998. Jugendbildungsarbeit und präventiver Jugendschutz des Landkreises Vechta. Veröffentlichung des Jugendamtes des Landkreises Vechta
- Büttner, Christian. 1988. Gewalt im Spiel, in: Jürgen Fritz. Ed. Programmiert zum Kriegsspielen. Bonn
- Campbell, Joseph. 1978. Der Heros in tausend Gestalten. Frankfurt
- Deppe, Martin. 1998. Die Siedler 3. In: GAME STAR. Die ganze Welt der PC-Spiele. Heft 7. München. S. 24 - 30
- Dittler, Ulrich/ Mandl, Heinz. 1990. Computerspiele unter pädagogisch-psychologischer Perspektive. In: J. Petersen /G.-B. Reinert. Ed. Lehren und Lernen im Umfeld der neuen Technologien – Reflexionen vor Ort. Frankfurt. S. 95 - 126
- Elwert, Georg. 1998. Kein Platz für junge Wilde. In: Die Zeit. Nr. 14 vom 26. März 1998
- Fehr, Wolfgang/Fritz, Jürgen. 1997a. Computerspiele zwischen Faszination und Gewalt. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Ed. Computerspiele auf dem Prüfstand. Staffel 8
- Fehr, W./Fritz, J. o.J. Zur Erprobung der Videospiele in Jugendeinrichtungen. In: Fachhochschule Köln, Fachbereich Sozialpädagogik/Jugendamt Köln. Ed. Pädagogische Beurteilungen von ausgewählten Videospiele. Köln
- Fehr, W./Fritz, J. 1997b. Zum Problem virtueller Gewalt. In: medien praktisch. Heft 2. S. 39 - 41
- Fritz, Jürgen (Hrsg.); 1988; Programmiert zum Kriegsspielen: Bilderwelten und Weltbilder im Videospiel; Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag
- Fritz, Jürgen. 1995. „Rettet die Lemminge“. in: Friedrich Jahresheft, S. 65 - 67
- Fromme, Johannes. 1995. Computerspiele und Kinderkultur. In: merz. 1/95. 44 - 49

- Fromme, Johannes/Gelcius, Melanie. 1997. Geschlechterrollen in Video- und Computerspielen. In: Jürgen Fritz/Wolfgang Fehr. Ed., Handbuch Medien: Computerspiele, Bonn
- GAME STAR. Die ganze Welt der PC-Spiele. 1998. Leserbrief von Alexandros Giourgas.
- Gailey, Christine Ward. 1996. Mediated Messages: Gender, Class and Cosmos in Home Video Games. In: Patricia M. Greenfield and Rodney R. Cocking. Ed. Interacting with Video. Norwood, New Jersey
- Gaylin, Willard. 1993. Die Helden sind müde. Düsseldorf
- Gibson, William. 1999. Idoru. München
- Goleman, Daniel. 1997. Emotionale Intelligenz. München
- Gorman, Greg/ Lober, Andreas. 1999. Gewalt im Spiel – Indizierung und Beschlagnehmung von Software. In: c't. Magazin für Computer und Technik. Heft 11. Hannover. S. 82 - 89
- Greenfield, Patricia Marks. 1987. Kinder und neue Medien: Die Wirkungen von Fernsehen, Videospielen und Computern. München;Weinheim.
- Haake, R. 1987 Kinder Kinder – Wie »trifft« man Fernsehzuschauer? in: Ch. Büttner/A. Ende. Ed. Gefördert und mißhandelt. Kinderleben zwischen 1740 und heute. Jahrbuch der Kindheit. Bd. 4. Weinheim
- Langer, Jörg. 1998. Banned in Germany. Indizierung – was Ihnen die Gesetze vorenthalten. In: GAME STAR. Die ganze Welt der PC-Spiele. Heft 3. München. S. 222 - 227
- Lober, Andreas. 1998. Spiel ohne Grenzen – Multi-User-Spiele für LANs, Modems und Internet. In: c't. Magazin für Computer und Technik. Heft 5. Hannover. S. 146 - 152
- Maaß, Jürgen. 1994. Exkurs: Unsere Gesellschaft – die „Technologische Formation“. In: ACOS Linz. 12 - 20
- Maaß, Jürgen. 1995. Spielen am Computer – Lernen für das Leben? Unveröffentlichter Vortrag. Linz.
- Meyer, Peter/Wiemken, Jens. 1998. Computerspiele – spielerische und kreative Anwendungen für Kinder und Jugendliche (Endbericht). Bremen
- Nintendo. 1994. Mit Donkey Kong fing alles an. Presse-Information. Frankfurt
- Pratchett, Terry. 1994. Nur Du kannst die Menschheit retten. München
- Röll, Franz Josef. 1998. Mythen und Symbole in populären Medien. Frankfurt/Main
- Sacher, Werner. 1994. Gefährlich oder nicht? In: Medien + Schulpraxis. Februar. S. 6ff
- Schindler, Friedemann. 1993. Computerspiele in der Hand von Kindern und Jugendlichen. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Ed. Computerspiele. Bunte Welt im grauen Alltag. Bonn. S.105ff.
- Schindler, Friedemann/Wiemken, Jens. 1996. Wer hat Angst vor Super-Mario? – Computerspiele und pädagogische Praxis. In: Werner Faulstich/ Gerhard Lipfert. Ed. Medien in der Schule. Paderborn. S. 245 - 262
- Schindler, Friedemann/Wiemken, Jens. 1997. „DOOM is invading my dreams“ – Warum ein Gewaltspiel Kultstatus erlangte. In: Jürgen Fritz/Wolfgang Fehr. Ed., Handbuch Medien: Computerspiele, Bonn
- Schultz, Magdalena. 1992. Vom Umgang mit Bedrohung und Angst. Ein Vergleich von Zeichnungen deutscher und israelischer Kinder während des Golfkrieges. In: Christian Büttner, Donata Elschbroich und Aurel Ende. Ed. Kinderkulturen – Neue Freizeit und alte Muster. Jahrbuch der Kindheit. Band 9. Weinheim und Basel. S. 180 - 209
- Seeblen, Georg. 1993. Aufstand im Ghetto. In: Jürgen Maaß. Ed. Computerspiele – (Un)heile Welt der Jugendlichen. München/Wien
- Stiller, Heiner. 1992. Rückkehr nach Hyrule. In: ASM (Aktueller Software Markt). 7 Jgg. Nr. 8. Eschwege
- Streibl, Ralf E. 1997. Krieg im Computerspiel. Auf: Bundeszentrale für politische Bildung. Ed. SEARCH&PLAY. Bonn
- Ströter-Bender, Jutta. 1997. „Flotte Grafik“ und „Ohrenschmaus“. Zur ästhetischen Wirkung von Bildschirmspielen auf Heranwachsende. In: Wolfgang Zacharias. Ed. Interaktiv – Im Labyrinth der Möglichkeiten. Remscheid. S. 203 - 211
- Struck, Peter. 1999. Krieg und Kinderpsyche. In: Die Welt. 14.5.1999
- Theunert, Helga. 1993. Ed. „Einsame Wölfe“ und „Schöne Bräute“ – Was Mädchen und Jungen in Cartoons finden. München
- Theunert, Helga. 1996. Multi-Medienpädagogik. In: merz (Medien&Erziehung). 1/96. S. 29
- Wagenhäuser, Rainer. 1996. Gewalt und Konfliktlösung bei PC-Spielen. In: Jürgen Maaß. Ed. Computerspiele – Markt und Pädagogik. München/Wien. S. 26 - 30
- Wagner, Bruni. 1992. Wir spielen Super Mario Land in der Sporthalle. In: Praxis Spiel + Gruppe. Heft 4. S. 190ff
- Warner, Marina. 1996. Monster, Wilde, Unschuldengel. Mythen, mit denen wir leben. Hamburg
- Weiler, Stefan. 1997. Computernutzung und Fernsehkonsum von Kindern. Ergebnisse qualitativ-empirischer Studien 1993 und 1995. In: Media Perspektiven. Heft 1. S. 43 - 53
- Winter, Reinhard. 1997. Jungenarbeit ist keine Zaubererei. In: Kurt Möller. Ed. Nur Macher und Macho? Weinheim und München. S. 147 - 164

Anmerkungen

- 1 Zahlen und Auswertungsergebnisse aus Meyer/Wiemken 1998.
- 2 Und eben nicht die so oft angeführte soziale Isolation und die Kontaktarmut, welche lange Zeit als negative Begleiterscheinungen von Computerspielen herhalten mussten, und die wesentlich zum pädagogischen Feindbild und Mythos des „Computerkids“ beitrugen.
- 3 So gibt es beispielsweise bei der Simulation SIMCITY 2000 einen Geldtrick, der das ökonomische Spiel und damit den vom Hersteller erdachten Spielinhalt überflüssig macht.
- 4 Folgendes Beispiel aus einem Spieleforum des Hobbynetzes FIDO verdeutlicht dies. Der Tipp bezieht sich auf die Wirtschaftssimulation TRANSPORT TYCOON, in der es gegen Computergegner ein Transportunternehmen logistisch geschickt aufzubauen gilt:
„Wenn Euer Gegner irgendwo eine Straße mit Lkws drauf hat, baut Ihr einen kleinen Kreis aus Schienen über die Straße. Dann setzt Ihr eine SCHNELLE Lokomotive drauf (vorzugsweise die schnellste :-)) und laßt sie abfahren. Dann kommt alle paar Minuten die Meldung: „Car crashed. 36 Passengers die in Flames“ :-))
Das BESTE aber ist: DER ZUG BLEIBT GANZ und die Autos des Gegners EBEN NICHT!!!“
- 5 Die „klassischen“ Spielpädagogen schauen auf Computerspiele herab und weisen darauf hin, dass Computerspiele programmbestimmt sind. Computerspiel bedeutet in ihren Augen auch immer Unterwerfung unter klar definierte Regeln. Maaß faßt die Meinungen der Experten passend zusammen: „... nur innerhalb der vom Programm vorgegebenen Möglichkeiten kann gehandelt und damit auch sehr wenig Kreativität entfaltet werden.“ (Maaß 1995.4) Nach Frommes Meinung kann Software zwar so programmiert werden, dass unterschiedliche Spieloptionen bestehen, „... gänzlich umgestalten würde jedoch umprogrammieren heißen, was dem normalen Benutzer nicht möglich ist, schon gar nicht bei reinen Spielkonsolen“ (Fromme 1995.45).
- 6 Näheres zur Vorgeschichte und zur Entwicklung des Ansatzes in Jens Wiemken, *Breaking the Rules – zum kreativen Umgang mit Computerspielen in der außerschulischen Jugendarbeit*, in: Jürgen Maaß, *Computerspiele: Markt und Pädagogik*, München/Wien 1996
- 7 Die meisten Schulen zielen m. E. mit ihrer Leistungsorientiertheit eher dahin, Gruppen zu verhindern und sie gegeneinander auszuspielen, als sie zu fördern.
- 8 Bei dem Spiel „Lemmings“ geraten Spieleklassifizierer aneinander. Die einen ordnen es den Denkspielen zu, die anderen den Strategiespielen. Ganz „Böse“ ordnen es den Wirtschaftssimulationen unter.
- 9 Dieses einfache Hilfsmittel des Sinnesentzugs macht so manches Spiel, wie beispielsweise den „Fessellauf“ (vgl. Breucker-Rubin u.a. 1992.L6), als wichtiges spieltragendes Beiwerk aus.
- 10 In diesem Zusammenhang verweise ich auf Greenfields Analyse von PACMAN, die das komplexe und parallel-ablaufende Spielgeschehen transparent macht (Greenfield 1987.101-106).
- 11 Hätten wir uns nicht beschränkt und das Pacman-Original-Raster verwendet, hätten wir über 100 Besenstiele gebraucht und mindestens zwei Tage zum Aufbauen.
- 12 In späteren Spielen galt es für das Pacman-Team 5 bis 10 Tennisbälle einzusammeln.
- 13 Inhibition (lat.) = Einhalt, gerichtliches Verbot, einstweilige Verfügung
- 14 Habituation (lat.) = Gewöhnung
- 15 Katharsis (gr.) = das Sichbefreien von seelischen u. inneren Spannungen durch emotionale Abreaktion
- 16 Welche z.Zt. der Niederschrift wohl in naher Zukunft die Aufgabe der Unterhaltungssoftware-Selbstkontrolle (USK) übernimmt, heißt die Alterfreigabe und Prädikatisierung von Bildschirmspielen.
- 17 Aussage von Eike Monssen-Engberding, Leiterin der BPJS zum Thema Softwareindizierung. (Gorman/Lober 1999.85)
- 18 Im Zeitalter des Internet stellt eine Bestellung in Amerika für einen 13jährigen kein Problem mehr dar.
- 19 Gerade im Fall QUAKE erscheint die Indizierung als schwierig, da deutsche Computerzeitschriften QUAKE immer noch als Referenzanwendung für die Leistungsbestimmungen von neuen Computerkomponenten wie Prozessoren und Grafikkarten heranziehen. (z.B. „Neue Pixelkünstler“, Test von Grafikkarten in der c't (c't 11/99.166)
- 20 Gerade DOOM und QUAKE haben trotz ihrer Indizierung einen sehr hohen Bekanntheitsgrad.
- 21 Devaux, „DOOMHistory“, Internet
- 22 Die Welten und die Räume gestalteten Chefprogrammierer John Carmarck und sein id-Team in 3D-Grafik, die 1993 absolut spektakulär war. Auch vorher gab es schon 3D-Spiele, die auf der „Ich-Perspektive“ basierten. Schon Anfang der 80er Jahre erschienen Spiele mit einfacher Vektorgrafik wie die Weltraum-Handelssimulation ELITE, das Panzerspiel 3D-TANK oder das Actionspiel ROBOCOP III. Aber erst WOLFENSTEIN 3D (Vorläufer von DOOM aus dem Hause id-Soft) schaffte die Illusion von wirklicher Bewegung im virtuellen Raum. Der deutlichste Unterschied von DOOM zu seinen Vorgängern: Es bot nicht nur glatte Oberflächen mit 90 Grad Winkeln, sondern schaffte es durch fraktale Geometrie die extreme Künstlichkeit geometrisch konstruierter Objekte aufzuheben. Texturen wie Steinoberflächen, Licht- und Schatteneffekte verpassten den DOOM-Räumen den Charakter einer quasi-virtuellen Realität. Die detailliert gezeichnete, flüssig animierte Umgebung sorgte so für eine glaubwürdige Spielillusion.
- 23 Local area network: lokales Netzwerk
- 24 In QUAKE II bis zu 255 Spieler über das Internet
- 25 Auf die Frauen-Clans kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Gegenüber den Männer-Clans gibt es nur wenige Frauen-Clans, so dass ich QUAKE im weiteren als Männer-Spiel auffasse.
- 26 Durch einen kleinen über das Internet kostenlos herunterzuladenden Patch kann der Spieler die deutsche Version in die internationale zurückverwandeln. Die internationale Version ist in Deutschland indiziert. „Bei der deutschen Version von Command&Conquer hören Sie kein Geschrei mehr, wenn ein Infanterist überfahren wird, sondern ein Mülleimer-Geräusch. Den Spielern ist aber nach wie vor klar, dass sie da Menschen überfahren.“, so das Spielemagazin GameStar zu einem Interview mit Frau Monssen-Engberding zur Indizierungsproblematik. Diese entgegnete: „Für die Nicht-Indizierung von Command & Conquer war ausschlaggebend, dass es nicht in erster Linie darum geht, Menschen zu töten. Es handelt sich im wesentlichen um eine Wirtschaftssimulation.“ (Langer 1998.225) Der Leser mag sich sein eigenes Urteil bilden, um was es in COMMAND & CONQUER geht, und ob es sich um ein Kriegsspiel oder eine Wirtschaftssimulation handelt.
- 27 Ein sich oft wiederholender Auftrag in diesen Spielen lautet: „Fege den Gegner von der Landkarte.“
- 28 In COMMAND & CONQUER dreht es sich um einen Rohstoff („Tiberium“), während Nachfolger wie beispielsweise AGE OF EMPIRES bis zu vier abzubauen Rohstoffe (Holz, Nahrung, Steine und Gold) beinhalten, welche spielentscheidend sein können.

- 29 Der Netzwerkmodus erlaubt das Spiel von vier (COMMAND & CONQUER) bzw. acht (COMMAND & CONQUER 2) menschlichen Gegnern gegeneinander.
- 30 Diese Thesen sind aus Ansätzen von Büttner (Büttner 1988), Streibl (Streibl 1997) und Gaylin (Gaylin 1993) formuliert worden.
- 31 Erst im späteren Verlauf, nach einer Lernphase obsiegt die Verteidigungsstrategie „Angriff ist die beste Verteidigung“.
- 32 Wird beispielsweise einer Mutter im Park ihr Kind entrissen, so darf sie sich und ihr Kind mit allen möglichen und ihr zur Verfügung stehenden Mitteln verteidigen. Natürlich unterscheidet sich die Volksmeinung von der Meinung des Gesetzgebers. Dieser sieht Notwehr im Notwehrparagrafen wesentlich differenzierter.
- 33 Kurz nach Ausbruch der Bosnien-Krise tauchte in den Boutiquen der Städte an den Drehständen vor der Tür Erwachsenen- und Kinderbekleidung im „Tarn-Look“ auf. Die militaristisch wirkende Kleidung läuft auch aktuell zur Kosovo-Krise noch unter der Mode-Bezeichnung „Camouflage“.
- 34 Bei ihnen war das Spiel SUPER MARIO WORLD am bekanntesten, welches allerdings auch alle Jungen kannten.
- 35 Helga Theunert beschreibt die Figur des „Einsamen Wolfes“ – bezogen auf Cartoons – folgendermaßen: „Er ist der Typ des Einzelgängers, der sich allein durch das Leben schlagen muss. Mit Hilfe seiner Waffen, magischer Kräfte, technischer Hilfs- und Fortbewegungsmittel und seiner Stärke setzt er sich durch. Mögen auch andere mit ihm zusammen kämpfen, so steht er doch, wenn es darauf ankommt, alleine da und muss mit seiner Kraft, seinen Fertigkeiten und seinen Waffen zurechtkommen.“ (Theunert 1993).
- 36 Frauen werden von der Düsternis und Bedrohlichkeit der DOOM-Welt meistens abgestoßen. Sie empfinden die „Welt der Verdammnis“ als eine Verdoppelung ihrer Realität, in der sie sich häufig von Männern bedroht oder belästigt fühlen. Davon abweichend gibt es aber auch Berichte von Frauen, die DOOM mit Begeisterung gespielt haben und die dieses Spiel als eine Art Chance empfinden, den Spieß einmal umzudrehen: auch im Dunkeln dominant zu sein und in der „Hell on Earth“ ungefährdet auf die Jagd nach männlichen Wesen zu gehen. „My girl friend doesn't actually enjoy the game side of DOOM: She enjoys the killing in it. She only likes playing with invulnerability on and full ammo so she could hack the guts out of the monsters. Scary, isn't it? I think that girls are more violent than guys, they just need better opportunity to show it.“ (Jean-Francois, in: alt/games/DOOM, 9.3.1994)
- 37 vgl. Fromme/Gelcius 1997
- 38 Dies bedeutet aber, dass sie ihnen einen anderen Weg anbieten müssen. Dies zumindest entspricht einem weiteren pädagogischen Grundsatz „Wenn Du jemandem etwas wegnimmst, musst Du ihm auch was dafür geben.“
- 39 Sollte der Wunsch nach Fortbildung in dem Rahmen bestehen, wenden Sie sich bitte an das NLI oder direkt an den Autoren. Auch Klassen- und Bildungsfahrten sowie Projektwochen können in der Gruppenstärke von bis zu zwei Klassen material- und personalmäßig von mir durchgeführt werden. Natürlich bin ich auch immer dazu bereit, eine solche Maßnahme (bitte die o. a. „Warnung“ beachten) zu begleiten.
- 40 Wenn ich im folgenden von „wir“ spreche, ist damit mein Team gemeint.
- 41 Die Idee mit dem Vertrag und seinen Konsequenzen übernahm ich von Albert Krüger und Götz Haindorff („forschungsgruppe jugenarbeit“, Göttingen), deren Seminar „Sich durchs Leben boxen“ ich begleiten durfte. Ich modifizierte die Vertragsidee, die seitdem ein fester Bestandteil meiner Arbeit mit Jugendgruppen und Schulklassen ist.
- 42 vgl. Meyer/Wiemken 1998
- 43 s.a. Auszüge aus der Selbstdarstellung der Arbeit des Jugendamtes des Landkreises Vechta im Anhang
- 44 vgl. Humboldt Psychologie-Lexikon, 1990, S. 88
- 45 Zärtlicher männlicher Körperkontakt wird in unserer Kultur und von den Jungen untereinander immer noch als „schwul sein“ aufgefasst. Jungen haben Angst vor dem „schwul sein“, denn es gibt keine verletzendere Bezeichnung für einen Jungen in der Pubertät, und so verschiebt sich die Möglichkeit des Körperkontaktes auf sich raufen und prügeln.
- 46 Gerade für die Reflexion mit Jungen ist es allerdings wichtig, als Leiter während des ganzen Spiels unterwegs zu sein. Nach bestimmten Geschehnissen wie einer kleinen Prügelei, die härter ablief als abgesprochen, muss sofort mit den Jungen darüber reflektiert werden. Minuten später schließt sich bei den meisten leider schon wieder der Panzer „cool sein“.

2. Praxis

2.1. Geländespiel mit zwei 7. Klassen

Der Text beschreibt den Ablauf einer Klassenfahrt von zwei 7. Parallelklassen einer Hauptschule aus Münster zum Thema „Gewalt in Bildschirmspielen“. Die Fahrt dauerte vier Tage und wurde von zwei Lehrerinnen begleitet. Drei männliche und ein weiblicher Teamer betreuten die Gruppe pädagogisch. Das gesamte Material wurde von unserem pädagogischen Dienstleistungsbetrieb gestellt.

Sechs Monate vorher: Kontaktaufnahme

Eine Lehrerin aus Münster nimmt aufgrund der Empfehlung einer ihr befreundeten Lehrerin Kontakt zu unserem pädagogischen Dienstleistungsbetrieb auf. Sie möchte eine „etwas andere“ Klassenfahrt machen, mit Aspekten zu den Themen Gewaltprävention und Gewalt in den Medien.

Vier Wochen vorher: Besuch der Klasse

Zwei Teamer fahren mit einem Fragebogen zum Überprüfen des Kenntnisstandes hinsichtlich PC- und Bildschirmspielerfahrungen zu der ca. 200 km entfernten Schule. Nach einem kurzen Gespräch mit dem Direktor stellen sie sich während einer Doppelstunde den Fragen der Schüler hinsichtlich der geplanten Klassenfahrt. Es ist die erste gemeinsame Klassenfahrt der Parallelklassen. Die Kinder und Jugendlichen wollen etwas über die Freizeitmöglichkeiten und über die Bildschirmspiele wissen. Bevor sie gehen, bitten die Teamer die Schüler um das Mitbringen eines persönlichen Gegenstandes und versuchen zu erklären, worin der Unterschied zwischen einem persönlichem und einem „normalen“ Gegenstand besteht. Nach zwei Tagen erhalten die Klassen eine Packliste von den Teamern zugeschickt.

1. Tag, Montag

10.00 Uhr Ankunft der Klassen

Die Klassen kommen an und beziehen ihre Zimmer. Vom Heimleiter erhalten sie eine kurze Einführung in das Haus. Vor dem Mittagessen trifft sich das Team mit den beiden Lehrerinnen. Ihnen wird kurz der Wochenplan, dann ausführlich der Tagesplan erklärt, und sie bekommen eindeutige Arbeitsaufträge.

12.00 Uhr Mittagessen

13.00 Uhr Treffen (Vorstellung)

Beim ersten Treffen mit der Gesamtgruppe (54 Schüler) werden diese zunächst in drei Kleingruppen aufgeteilt, welche mit je einem Teamer in einen Raum gehen. Dort stellt sich jeder kurz vor und schreibt sei-

nen Namen auf ein Stück Kreppband, welches er an seine Kleidung klebt. Wir erklären den Teilnehmern, dass die Namen für uns wichtig sind, weil wir die Schüler ernst nehmen und sie mit ihrem Namen ansprechen wollen. Danach stellt jeder kurz seinen persönlichen Gegenstand, den er mitgebracht hat, vor. Die Gegenstände werden von den Teamern aufgelistet.

13.45 Uhr Treffen (Regeln und Vertrag)

Im großen Kreis stellen wir die Rechte und Pflichten des Arbeitsvertrags vor, den wir mit den Schülern abschließen wollen. Wir erklären, dass Regeln wichtig seien, weil es sonst in der Gemeinschaft, besonders in einer so großen Runde, Schwierigkeiten gebe. Der Vertrag gilt bindend, sobald er von den Teamern und den Schülern unterzeichnet ist. Bei dieser länger dauernden Runde werden die Schüler zwischendurch sehr unruhig, so dass wir zwei kleine Pausen einlegen. Von Seiten der Schüler gibt es keine Rückfragen und keine Ergänzungen. Als wir auf die Konsequenzen der Regelverletzungen eingehen, werden die Schüler lebendiger. Zunächst lachen sie (bei mündlicher Ermahnung und Liegestütz), dann kommt bei dem Punkt „Verlust des persönlichen Gegenstands“ heftiger Protest. Dazu erklären wir, dass es ja nicht gesagt sei, dass irgend jemand irgendeinen Gegenstand zerstören müsse. Die Schüler brauchten sich nur an die unterzeichneten Regeln zu halten. Mit der Vertragsunterzeichnung erhalten sie vier Chancen, die Regeln einzuhalten. Wer den Vertrag nicht unterzeichnen will, verliert das Recht, an unseren ausgearbeiteten Angeboten teilzunehmen und nimmt an einem Alternativangebot teil. Das Alternativangebot wird noch genauer besprochen, für den Fall, dass sich eine solche Gruppe findet. Im Anschluss daran werden die persönlichen Gegenstände angesprochen, die den Teamern als nicht persönlich genug erscheinen. Nach dem Vorlesen des abgesprochenen Vertrages unterzeichnen alle Schüler. Dann stellen die Teamer kurz die beiden Angebote für Mittwoch dar. Dabei handelt es sich um

- ein etwas anstrengenderes Waldspiel,
- ein nicht so anstrengendes, aber dennoch attraktives Outdoor-Angebot..

Die Teilnehmer werden aufgefordert, sich bis Dienstagabend um 19.30 Uhr zu entscheiden, damit die Teamer der Küche im Haus entsprechende Anweisungen geben können.

16.15 Uhr Treffen; „Chaos-Spiel“ (s. Anhang)

18.00 Uhr Abendbrot

19.30 Uhr Treffen

In der ersten Runde erzählt ein Mädchen, dass sie in den Dümmer geworfen worden sei. Dabei seien ihre Kamera und ihr Portemonnaie ins Wasser gefallen. Auf die Frage, wer dies getan habe, meldet sich keiner der anderen Schüler. Das Thema wird auf Dienstag vertagt bzw. dem Schüler, der es getan hat, das Angebot gemacht, dass er oder sie sich bei uns in der Pause melden kann.

(virtueller und realer Kampf)

Die Gruppe wird in drei Kleingruppen aufgeteilt, die verschiedene Räume aufsuchen, in denen wir je eine Spielekonsole aufgebaut haben. Dort spielen sie ein sogenanntes Beat'em-Up-Spiel nach dem K.O.-Verfahren. In den drei Gruppen werden jeweils die zwei besten Spieler herausgefunden. Bei dem Spiel feuern sich die Schüler untereinander an und geben sich Ratschläge, welcher Kämpfer die besten und stärksten Tritte und Schläge beherrscht. In zwei der drei Gruppen sind jeweils von drei Schülern zwei Mädchen die besten. Dann kommt die Gruppe wieder zusammen und legt mehrere Matratzen in den Raum. Die jeweils besten pro Kleingruppe werden gefragt, ob sie gegeneinander kämpfen wollen. Die Mädchen wollen zunächst grundsätzlich nicht gegen einen Jungen kämpfen. Wir geben die Regeln des Kampfes bekannt:

Es wird nicht im Stehen, sondern im Knien gekämpft; vor dem Kampf muss gefragt werden, ob der Aufgeforderte überhaupt kämpfen möchte.

Keiner muss kämpfen;

die Kämpfer beginnen kniend, den Rücken zueinander gewandt und die Füße aneinander gelegt;

verboten sind:

- schlagen;
- treten;
- Haare ziehen;
- kneifen;
- kratzen;
- beißen,
- Judo- oder andere Kampfgriffe genauso wie Schwitzkasten;
- sobald ein Kämpfer mit seiner Hand zweimal auf die Matratze klopft, wird der Kampf abgebrochen;
- der Kampf wird ebenfalls abgebrochen, wenn die Teamer ihn stoppen;
- die gesamte Gruppe muss während des Kampfes um die Matratzen sitzen und diese mit den Füßen zusammendrücken. Dabei ist die Aufmerksamkeit aller auf die Mitte, heißt auf die Kämpfenden gerichtet.

Zwei der Jungen kämpfen gegeneinander, ebenso zwei Mädchen. Während der zwei Kämpfe haben die

anderen Schüler zwar angefeuert, aber auch gelacht. Die Mädchen kämpfen genauso intensiv wie die Jungen. Nach den zwei Kämpfen fragen wir, wer sich als Stärkster fühlt. Der Junge, der von den Schülern wie auch von den Lehrerinnen als der stärkste und schlagkräftigste bezeichnet wurde, meldet sich nicht. Schließlich erklärt sich ein Junge bereit. Wir sagen der Gruppe an, dass wir nun etwas mehr Ernst in die Kämpfe bringen wollen. Der Junge wird aufgefordert, sich in die Mitte zu knien, dann werden ihm von uns die Augen verbunden. Wir teilen ihm mit, dass er gleich von irgendwoher von irgendjemandem angegriffen werde. Über Handzeichen fordern wir zwei Schülerinnen und einen Schüler lautlos auf, ihn anzugreifen. Der Junge wehrt sich gut gegen seine drei Angreifer, die sich nicht absprechen und deshalb auch nicht gemeinsam angreifen. Im Nachhinein bitten wir den Jungen zu raten, wer ihn angegriffen hat. Er benennt drei Jungen. Er staunt, als wir ihm erzählen, dass auch zwei Mädchen angegriffen haben. Er gibt zu, dass er den Kampf auf Dauer nicht hätte gewinnen können.

Nach ein paar weiteren Kämpfen räumen wir die Matratzen beiseite und spielen „Japanisches Ching-Chang-Chong“ (s. a. Anhang „Spielbeispiele – Wahrnehmungsspiele“). Wir teilen die Klassen in zwei Gruppen auf, die sich gegenüber stehen. Wir spielen drei Runden, in denen immer dieselbe Gruppe gewinnt. Es zeigt sich, dass viele Schüler Probleme haben, den anderen bei der Massage nicht zu hart anzufassen oder ihn oder sie überhaupt zu berühren. Danach geben wir der Gruppe bis zur Nachtruhe Freizeit.

2. Tag, Dienstag

9.00 Uhr Gemeinsames Bildschirmspiel

Wir teilen die Klassen auf. Die eine Klasse geht an den Dümmer (ein Binnensee) und macht mit hauseigenen Booten ein kleines Wasserspiel. Die andere Klasse unterteilt sich in drei Gruppen, die im Rotationsverfahren alle drei Bildschirmspielstationen durchlaufen müssen. Der jeweiligen Klassenlehrerin empfehlen wir, mit den Kindern mitzuspielen. An Stationen bauten wir am Vorabend auf:

Station 1: Fünf miteinander vernetzte Computer, auf denen das Echtzeitstrategiespiel COMMAND & CONQUER 2 oder AGE OF EMPIRES am Einzelgerät oder gegeneinander gespielt werden kann. Wer keines der beiden Spiele kennt, spielt auf unser Anraten hin den Kampagnen-Modus von AGE OF EMPIRES, welcher das Spiel spielerisch erklärt und sich daher für Einsteiger eignet.

Station 2: Vier miteinander vernetzte Computer, auf denen das Ballerspiel-Spiel GRAND THEFT AUTO läuft. Auch dieses Spiel kann gegeneinander oder von den Schülern im Einzelspiel-Modus gespielt werden.

Station 3: Fünf aktuelle Spielekonsolen (Sony Playstation, Nintendo 64 und Sega Saturn) mit je zwei Spielen zur Auswahl.

12.00 Uhr Mittagessen

14.30 Uhr Wechsel

Während nun die andere Klasse rudern geht, läuft die Klasse, die vormittags auf dem Dümmer war, durch die drei Spielstationen.

19.30 Uhr Treffen

Eigentlich wollen wir mit der Gruppe das „Funzel-spiel“ (s. a. Anhang „Spielbeispiele – Aktionsreiche Gruppenspiele“) spielen, aber da der Vorfall mit dem Mädchen, das am Vortag in den Dümmer gestoßen wurde, noch nicht geklärt wurde, gehen wir mit der ganzen Gruppe darauf ein. Nach zwei Stunden finden wir den Knackpunkt. Die Schüler der einen Klasse misstrauen einander. Wir legen dies den Schülern dar und erklären ihnen, wie wichtig der Faktor Vertrauen in einer Gruppe ist. Den materiellen Verlust des Mädchens lösen wir, indem ein Teamer dem Mädchen 100 DM gibt und die anderen Schüler dazu auffordert, ihm jeweils zwei DM zu spenden. Die Gruppe bekommt bis zur Nachtruhe Freizeit. Die Gesprächsrunde wird mit den beiden Lehrerinnen anschließend noch einmal analysiert. Dabei berichtet die Klassenlehrerin von einem Vorfall, der einige Wochen zurückliegt und auf das Vertrauensproblem zurückzuführen ist.

3. Tag, Mittwoch

9.00 Uhr Ausarbeiten des Kriegsvertrages

Die Gruppe wird in zwei Gruppen geteilt. Diejenigen, die sich für die nicht so anstrengende Outdoor-Aktion entschieden haben, verlassen mit einer Lehrerin und einem Teamer den Raum. Sie bereiten in einem kleineren Raum die Nachtaktion vor, draußen in einer Hütte zu schlafen, und überlegen sich, was sie sonst noch unternehmen können. Sie entscheiden sich für folgendes Programm:

- Mittwoch Vormittag: Konsolenspiele;
- Mittwoch Nachmittag: rudern;
- Mittwoch Abend: ein Lagerfeuer machen, Spiele spielen, in einer Hütte schlafen;
- Donnerstag Vormittag: Rückkehr.

Der größere Teil der Gruppe, die sich aus Schülern beider Klassen zusammensetzt, bereitet das Kriegsspiel mit dem Erstellen des Kriegsvertrages vor.

1) Begriffe sammeln zum Thema Krieg

Fünf Kleingruppen setzten sich zusammen. Ausgehend von den Gewaltdarstellungen in den Bildschirm-

spielen vom Vortag sollen sie Begriffe finden, die mit dem Thema Krieg zu tun haben und diese jeweils auf ein Stück Papier schreiben. In dieser Brainstorming-Phase beobachten wir, dass die Gruppen, in denen nur Jungen zusammensitzen, die Köpfe zusammenstecken, während die Gruppen, in denen auch Mädchen sind, gerade auf den Stühlen sitzen bleiben. Im Plenum sammeln wir die Begriffe und kleben sie an eine Wand. Folgende Begriffe kamen von den Gruppen:

Gruppe 1 (Jungen und Mädchen)

Spion
Soldaten
Bunker
Schlachtfeld
Tote

Gruppe 2 (Jungen und Mädchen)

Mut
Giftspritze
Atombombe
Angriff
Luft-/ Abwehr

Gruppe 3 (nur Jungen)

Maschinen
Tarnung
Völkermord
Lager
Waffenstillstand
Waffen

Gruppe 4 (Jungen und Mädchen)

Kampf
Gewalt
Sieg
Taktik
Geiseln

Gruppe 5 (Jungen und Mädchen)

Gesetze
Gegner
Folter
Verbänden
Teamwork

Gruppe 6 (nur Jungen)

Gaskammer
Helm
Mord
Bodentruppen
Flüchtlinge
Belagerung

2) Überprüfung der Begriffe auf Umsetzbarkeit und Ausarbeiten der Regeln

Ein Junge aus Gruppe 3 gibt als Begriff an: „Schutzanzug, in dem der Soldat sich nicht verletzen kann“. Unsere Frage, ob er so etwas schon einmal gesehen habe, verneint er, und wir streichen den Begriff. Die Gruppen sollen sich nun überlegen, welche Begriffe umgesetzt werden können. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass lediglich die Begriffe „Maschinen“ und „Gaskammer“ nicht umzusetzen seien. Wir haben nun bei den einzelnen Gruppen hinsichtlich der Umsetzung nach. Ausführlicher hier zum Beispiel beim Begriff „Bunker“:

Der Schüler meint, man müsse doch nur ein Loch ausgraben. Auf unsere Frage, wie tief es sein müsse, meint der Schüler: „Einen Meter.“ Wir rechnen ihm vor, dass mehrere m³ ausgeschachtet werden müssen und fragen in die Runde, ob die Schüler dies schaffen würden. Viele bejahen das. Wir geben zu bedenken, dass ein kleiner Bagger für diesen Bunker wohl zwei Stunden brauchte und zwei Bauarbeiter acht Stunden. Die Schüler erkennen, dass der Bunkerbau in diesem Spiel nicht umzusetzen ist. Es ist doch ein Unterschied, ob der Computer eben schnell einmal bei COMMAND&CONQUER einen Bunker baut oder dieser eigenhändig mit einer Schaufel auszuheben ist, zumal er ja am nächsten Tag wieder zugeschüttet werden muss.

Im folgenden nun kurz die Entscheidungen der Schüler zu den einzelnen Begriffen:

Spion: ja, verstecken und beobachten >ja<

Tote: ja, es kommt auch die Idee, die Waffen umzubauen, so dass der Getroffene liegen bleibt. Ein anderer aus der Gruppe des Getroffenen kommt dann und holt ihn ab. Zudem soll es „Minutentote“ geben. Wir erklären, dass wir mit Lebensbändern spielen, die von uns verteilt werden. Die Toten erhalten nach unserem Ermessen Lebensbänder.

Schlachtfeld: ja, da, wo die Leute erschossen werden >ja<

Soldaten: „Das sind wir.“ >ja<

Taktik: vorher muss sie in der Gruppe besprochen werden, dann versammeln sich alle um ein feindliches Lager, einer gibt dann das Kommando zum Kampf >ja<

Kampf: die Teamer weisen darauf hin, dass dies später gesondert besprochen wird

Gewalt: auch hier wollen die Teamer dies erst einmal später ausprobieren

Geiseln: >nein<

Nach einer kurzen Pause gruppieren wir die Begriffe an der Wand neu:

Gruppierung:

Flüchtlinge, Spion, Gegner, Tote, Geiseln, Soldaten, Bodentruppen

Bei Gefangenen: „Selbstmord ist besser“, meint ein Teamer. Die Gruppe entgegnet: „Aber Gefangene sind doch besser!“ Antwort aus der Gruppe: „Ja, aber auf die muss man aufpassen!“ Zu den „Geiseln“: Hier ist das Ergebnis eindeutig ‚nein‘, „weil man sich besser erschießen kann als gefangen zu werden.“ Da das ganze Spiel auf einem abgeschlossenen Gelände stattfindet, wird auch der Begriff „Flüchtlinge“ ausgeschlossen.

Gruppierung:

Tarnung, Lager, Schlachtfeld

Ist nach Meinung der Gruppe alles umsetzbar und gehört dazu.

Gruppierung:

Taktik, Angriff, Gesetze (die machen wir gerade, so ein Schüler), Sieg (ist klar, ohne Sieg keinen Krieg), Verbünden (kann man sich im richtigen Krieg, aber in unserem Spiel macht das keinen Sinn, denn wenn die anderen verbündet und alle übrigen tot sind, kann man in unserem Krieg nicht gewinnen; in unserem Krieg gibt es eine Mission, im Laufe der Mission gibt es Gegner, welche die Mission stören. Deswegen gibt es nur Tote.) Zum Waffenstillstand sagen alle Schüler „Nein!“. Weil jede Gruppe auch ein Lager hat, gibt es Belagerung, also auch Abwehr (keine Luftabwehr). Abwehr hat nur Sinn, so ein Teamer, wenn es etwas zu verteidigen gibt, wie z.B. Feuer, Feuerholz, Essen usw. Wir fragen die Gruppe nach den Folgen eines Lagerangriffs:

„Darf Essen aus einem anderen Lager geklaut werden?“ >nein<

„Darf Essen zerstört werden?“ >nein<

„Darf Feuer ausgemacht werden?“ >ja<

„Darf Feuerholz auseinander getreten werden?“ >nein<

„Darf Feuerholz geklaut werden?“ >ja<

„Darf das Lager, das aufgebaut wurde, zerstört werden? Dazu gehören auch Rucksäcke, Schlafsäcke.“ >nein<

„Darf Plane vom feindlichen Lager mitgenommen werden?“ >nein<

Gruppierung:

Giftspritze, Atombombe, Völkermord, Folter

Zur Giftspritze bemerkt ein Junge, dass eine normale Spritze mit Wasser reicht. Auf unsere Frage, wie viele Wasserspritzen sie denn dabei haben, sagt ein Mädchen: „Alle Jungs!“ Daraufhin lachen alle. Ein Teamer fragt das Mädchen: „Wäre das o.k., wenn du ange-

pinkelt wirst?“ Alle verneinen erschrocken. Ein Schüler bemerkt: „Wenn es sowieso regnet, ist es vielleicht ganz gut, wenn wir alle trocken bleiben.“ Giftspritze >nein<

Zum Begriff Atombombe fallen den Schülern Wasserbomben ein. Ein Schüler sagt: „Nicht gut, weil alle nass werden!“ Protest von den anderen, weil man die Hose ja auch am Feuer trocknen kann. Ein Teamer gibt zu bedenken, dass die Gruppe nur Trinkwasser habe. In einer Abstimmung entscheiden sich die Meisten gegen Wasserbomben. Atombomben >nein< Völkermord ist umsetzbar, denn, so ein Schüler, man kann ja eine ganze Gruppe überfallen und „abknallen“. >ja<

Beim Begriff Folter hat ein Schüler die Idee, jemanden anzubinden, mit Matsch zu bewerfen, auszukitzeln oder mit kleinen Tieren zu bewerfen. Ein Mädchen wendet ein: „Wir haben keine Geiseln, dann kann es auch keine Folter geben.“ Ein Junge, T., will das trotzdem. Ein Teamer fragt ihn, ob es für ihn eine Ausnahmeregelung geben soll. T.: „Ja.“ Er soll sich nun für Auskitzeln oder Matsch entscheiden. Doch nun möchte er doch nicht mehr als einziger gefoltert werden. Folter >nein<

Gruppierung:

Waffen, Munition

Die Teamer erklären, dass als Waffen Luftpumpen eingesetzt werden sollen. Zur Munition fragt der Teamer, ob die Erschossenen alle Korken abgeben müssen. Eine Schülerin meint, es wäre besser, wenn nur zwei Korken abgegeben werden sollten. Die Gruppe stimmt daraufhin ab und entscheidet sich dafür, dass Tote nur zwei Korken abgeben müssen.

Neuer Begriff:

Fair

Ein Teamer erklärt den Schülern, dass sie fair handeln müssen. „Wenn ihr tot bzw. abgeschossen seid, bleibt ehrlich. Weil es sonst Stress gibt und Ihr anfangt, Euch gegenseitig zu durchsuchen. Alle haben ihre Intimsphäre, deswegen gibt es die Regel: Keiner wird durchsucht!

Ihr müsst auch beim Abtreffen ehrlich sein. Ihr habt unendlich viele Leben. Insofern sagt lieber einmal mehr, dass Ihr tot seit, als dass Ihr Stress macht. Ihr macht sonst das Spiel kaputt.“

Zum Thema Nahkampf

Dazu stellt der Teamer Fragen, und die Teilnehmer müssen schnell abstimmen. Die Antwortmehrheit entscheidet:

„Kneifen. Wer ist dafür?“ Keiner >nein<

„Hinschmeißen?“ alle sagen „Ja“ >ja<

„Wer hat Angst hingeworfen zu werden?“ einige sagen, sie hätten Angst >nein<

„Wer hat Angst geschubst zu werden?“ einige sagen, sie hätten Angst >nein<

„Wer hat Angst davor, dass ihm das Lebensband abgerissen wird?“ Keiner >ja<

„Wer hat Angst, auf dem Boden zu ringen?“ Keiner >ja<

Der Teamer führt die Regel ein: **Wer beim Ringen nicht mehr kann, muss eindeutig „Stopp“ sagen!** Nun müssen alle Schüler in der Runde „Stopp“ sagen. Einige lächeln dabei und sagen es nach Meinung des Teamers nicht ernst genug. Sie müssen „Stopp“ wiederholen.

„Ist von hinten anspringen o.k.“ einige sagen >ja<

„Wer hat Angst davor?“ Einige haben Angst, also >nein<

„Ist wegrennen o.k.“ >ja<

„Festhalten?“ >ja<

„Ist treten o.k.“ >nein<

„Bewerfen mit Gegenständen?“ >nein<

„An den Haaren ziehen?“ >nein<

Ein Junge fragt, ob man die Luftpumpen als Schwert benutzen darf. Die Teamer verneinen, weil die Verletzungsgefahr zu groß sei. Das gleiche gelte für Stöcker.

Ein anderer Junge fragt, ob Würge- oder Spezialgriffe in Ordnung seien. Er wird von den Teamern gebeten, sie vorzuführen. Nachdem die anderen dies gesehen haben, sagen alle >nein<. Das gleiche gilt für den Polizeigriff (Arm umdrehen).

Es wird beschlossen, dass der daraus resultierende Kriegsvertrag von einer Teamerin aufgesetzt und am Nachmittag von allen unterschrieben werden soll.

Danach werden an die Schüler verschiedene Aufgaben verteilt. Sie müssen folgendes besorgen: fünf Zeltplanen, Kiste mit Tauen und eine Rolle Strohband, schwarzer und Pfefferminz-Tee, fünf Beutel Zucker, fünf Wasserkanister, Grillanzünder, Papier und fünf Rollen Toilettenpapier.

12.00 Uhr Mittagessen

Während der Mittagspause räumen die Schüler ihre Zimmer und packen ihre Sachen für die Nacht zusammen. Zwei Teamer fahren zu dem ca. 12 km entfernten Spielgelände und bereiten das Spiel vor. Sie stellen für jedes der aufzubauenden Lager einen Wasserkanister als Markierung auf.

15.00 Uhr Treffen

Alle Schüler unterzeichnen den am morgen gemeinsam ausgearbeiteten Kriegsvertrag. Danach stellen die Teamer für die Gruppen, welche noch nicht eingeteilt sind, Plastiksäcke mit deren Ausrüstung zusammen. Jede Gruppe erhält:

- einen Topf
- Tee
- Zucker

- Toilettenpapier
- eine Mülltüte
- Strohband
- ein Tau
- ein Feuerzeug
- ein Messer
- Schutzbrillen
- eine Auftragsbeschreibung
- eine Plane

Vor der Abfahrt werden die Schüler von den Teamern mit einer Luftpumpe einmal abgeschossen, um ihnen die Angst vor einem Korkentreffer zu nehmen. Dann steigen die Schüler in einen Bus, der sie zum Gelände bringt.

3. - 4. Tag, Mittwoch/Donnerstag

16.00 Uhr Abfahrt zum NABU-Gelände

Die Schüler steigen vor dem Gelände aus. Die Lehrerinnen haben am Vormittag vier Gruppen zusammengestellt. Dabei achteten sie darauf, dass die Gruppen geschlechts- und klassengemischt sind. Auch durften in einer Gruppe keine Clique oder „beste“ Freunde oder Freundinnen sein. Nach der Liste werden die einzelnen Gruppen aufgerufen. Ihnen werden die Augen verbunden, damit sie bei der Fahrt über das Gelände nicht sofort das ganze Gelände sehen. Zwei Autos bringen sie zu ihrer Lagermarkierung.

Erfüllung der Missionsaufträge und zum Spielablauf

a) Lager bauen

Dies gibt keine großen Probleme. Die Schüler bauen gemeinsam die Lager und die Feuerstellen auf und suchen schon Holz für das Lagerfeuer. Die Teamer nehmen die Lager ab. Nach der Lagerabnahme gehen wir mit den einzelnen Gruppen in ihrem Lager die Missionsbeschreibung und die einzelnen Aufträge durch.



Abb. 18: Lagerabnahme und Missionsbesprechung mit einem Teamer

b) 1. Auftrag (finden von sieben CD-Roms, um Waffen zu erhalten)

Für viele Schüler scheint es schwierig zu sein, die von den Teamern auf dem Gelände versteckten CDs zu finden. Nachdem eine Gruppe sieben CD-Roms und damit ihre Luftpumpen gefunden hat, suchen die anderen immer lustloser weiter. Den Motivationsabfall fangen die Teamer durch unterstützende Gespräche auf. Die Zahl der zu findenden CDs wird gesenkt. Dennoch tun sich immer noch zwei Gruppen schwer. Es zeichnet sich ab, dass es dort keinen Zusammenhalt und keine Zusammenarbeit gibt. Einzelne laufen über das Gelände, ohne zu wissen, wo der Rest von ihren Leuten ist.

c) Aufträge erfüllen

Von den Gruppen, bei denen die Zusammenarbeit nicht klappt und die deshalb noch keine Luftpumpen haben, laufen einige ohne Lebensband herum. Die Teamer, denen sie begegnen, fordern sie auf, sich ein Lebensband zu holen. Weiteres Zeichen für die fehlende Gruppenkoordination sind Probleme beim Entfachen und Betreuen des Feuers. Die betreffenden Gruppen fallen in mehrere Kleingruppen auseinander. Einige wollen „Action machen“ und die Missionsaufträge erfüllen, andere kennen gar nicht den Auftrag, weil der Aufgabenzettel nicht weitergegeben wurde. Die Teamer versuchen zu intervenieren, ziehen die Gruppe im Lager zusammen und gehen mit allen erneut die dementsprechenden Aufgaben durch. Die Gruppen versuchen nun, zusammen an den Missionen zu arbeiten. Es finden auch einige Lagerangriffe statt. In zwei Fällen treten die Angreifer das Feuer aus. Es wird aber entgegen unseren anfänglichen Befürchtungen nichts beschädigt.

Bei Eintreten der Dunkelheit wird es schwieriger die Korken wieder zu finden. Teilweise verschießen einige Schüler immer noch Korken nur zum Spaß und merken zu spät, dass sie diese im dunklen Wald nicht wiederfinden.



Abb. 19: Auf der Suche

Während der Nacht schlafen die wenigsten der Schüler. Es finden aber keine Angriffe oder Suchaktionen mehr statt. Die einzelnen Gruppen pendeln zwischen den Lagern, vermischen sich, sitzen gemeinsam am Feuer und unterhalten sich. Die Teamer gehen gegen 3.00 Uhr noch einmal die Lager ab und fordern die Schüler auf, sich in der Mitte des Geländes in ihren Schlafsäcken schlafen zu legen. Falls etwas vorfalle oder jemand ein neues Lebensband brauche, könne er einen der Teamer jederzeit wecken.



Abb. 20: Auf der Flucht

Morgens gegen 7.00 Uhr kommen die ersten, um sich wieder Lebensbänder zu holen. Die Frühaufsteher sind diejenigen, die nach einiger Zeit auch die meisten Korke besitzen, da diese nun auf dem Gelände wieder leichter zu finden sind. Es kommt aber

kaum noch zu Kampfhandlungen. Die Gruppen konzentrierten sich nach dem „Anschieben“ durch die Teamer wieder auf ihre Aufträge. Da aber die Koordination immer noch Probleme bereitet, schaffen es alle vier Gruppen bis 9.00 Uhr nicht, die Aufträge zu erfüllen. Ein Beispiel für die fehlende Zusammenarbeit: Eine Gruppe muss einen Gullydeckel öffnen, um an den nächsten Auftrag zu gelangen. Sie können den Deckel aber nicht mit den Händen öffnen. Sie suchen einen Hebel. Vier von ihnen rennen los, um eine Eisenstange oder ähnliches zu suchen. Allerdings alle in dieselbe Richtung. Die anderen drei stehen am Gullydeckel und machen gar nichts.

d) die Mädchen

Gegen 23.00 Uhr finden sich fast alle Mädchen in einem Lager zu einem „Kaffee-Klatsch“ ein. Die Jungen kommen zu den Teamern und sind frustriert, dass die Mädchen ihnen beim Erfüllen der Missionen nicht helfen. Sie wollen das Spiel abbrechen, „die Mädchen sind blöd“. Ein Junge sagt: „Ist doch völlig klar: die Jungs wollen lieber mit den Jungs etwas unternehmen, die Mädchen lieber etwas mit den Mädchen. So ein Spiel kann gar nicht funktionieren!“

Die Teamer suchen das Mädchenlager auf und versuchen, die Mädchen zum Weitermachen zu motivieren. Diese entgegneten, dass die Jungen sie nicht in ihre Überlegungen, die Missionen zu erfüllen, mit einbezogen. Entweder sagten die Jungen gar nichts oder

würden gleich laut. Die Teamer erklären den Mädchen, dass den Jungen die Erfüllung der Aufgaben wichtig sei und sie deshalb etwas unter Stress stünden. Die Jungen brauchten aber die Mädchen, um zu gewinnen. Nach langem her und hin löst sich das Mädchenlager auf, und die Gruppen sind wieder vollzählig. In der späteren Nacht besuchen sich die Mädchen gegenseitig in den Lagern und werden jeweils von Jungen durch die Dunkelheit geleitet.

e) die Lehrerin

Die Lehrerin begleitet die Teamer und ist keiner Schüler-Gruppe zugeteilt. Sie sitzt eine Weile am Teamer-Lager in der Mitte des Geländes und verteilt die Lebensbänder. Dabei unterhält sie sich mit ihren Schülern, die ihr von dem Spiel und ihren Erfahrungen berichten. Interessiert hört die Lehrerin zu. Sie sucht auch später immer wieder die Gespräche, geht dafür auch alleine die Lager ab und hält sich länger mit den Gruppen an deren Lagerfeuer auf.

Abbauen und Rückfahrt

Nach dem Ende des Spiels räumen die Gruppen die Lager auf. Die Teamer nehmen die Lager einzeln ab und weisen die Schüler auf Müllreste hin. Dann kommt der Bus und bringt die Gruppe wieder zurück zum Haus.

gegen 10.30 Uhr Eintreffen beim Haus

Die Schüler berichten der anderen Gruppe (Alternativangebot), die schon auf deren Ankunft wartete, von dem Spiel. Die Teamer lösen die Gesprächsrunden nach einiger Zeit auf und weisen die Jugendlichen darauf hin, dass sie jetzt Gelegenheit zum Duschen und Umziehen hätten. Es wird vereinbart, dass sich die Gruppe gegen 11.30 Uhr zu einer Reflexion trifft.

11.30 Reflexion

Für die erste Reflexionsrunde fordern die Teamer die Gruppe auf, sich in ihre aus dem Spiel bekannten „Kampfgruppen“ aufzuteilen. Die Gruppen werden räumlich getrennt, so dass zwei Teamer mit jeweils zwei Gruppen das Spiel reflektieren. In der ersten Runde geht es um die Zusammenarbeit in den Gruppen. Die Teamer fragen in jeder einzelnen Gruppe nach der Selbsteinschätzung der einzelnen Teilnehmer, ob sie mit ihrem „Kampf“ und Einsatz zufrieden sind. Danach werden die Schüler aufgefordert, die Rollenverteilung in ihrer Gruppe zu erklären. Wer war Anführer und wer war Soldat? Es ergibt sich durchgängig folgendes Bild: Jede Gruppe hatte während des Spiels mindestens einen inoffiziellen Anführer, der von fast allen anerkannt war. Teilweise sind die Genannten erstaunt über diese Zuschreibung, weil sie sich selbst als „Soldat“ und Befehlsempfänger einschätzen. Andererseits gibt es in jeder Gruppe zwei oder drei, die keine Befehle von ihnen annehmen würden. Die Schüler erkennen die Situation in

der eigenen und den anderen Gruppen. Sie geben zu verstehen, dass sie sich nun vorstellen könnten, warum keine Gruppe die Mission erfüllt habe. Die Teamer beschließen diese erste Runde mit der Bemerkung, dass eine so klare Gruppenhierarchie, wie sie das Spiel erfordert habe, keine Standardsituation in dem Alltagsleben der Schüler sei und sie deshalb auch Probleme mit der Gruppenstrukturierung hätten.

Nach einer kurzen Pause leiten die Teamer die zweite Reflexionsrunde ein. Es soll auf die Mädchen-Jungen-Problematik eingegangen werden. Die Gruppe wird in Jungen und Mädchen geteilt. Die Mädchenrunde, räumlich von der Jungenrunde getrennt, wird von zwei Teamerinnen geleitet, während die Teamer mit den Jungen über die Mädchen sprechen. Die Jungen beginnen schnell, sich über die Mädchen zu beschweren. „Die wollen ja nur labern“, so der allgemeine Tenor. Die Teamer versuchen den Jungen verständlich zu machen, dass „gegeneinander kämpfen“ Jungensache sei und Mädchen sich mehr für „miteinander reden“ interessierten. Beides sei aber wichtig und mache Spaß. Während die Mädchen vielleicht mehr lernen müssten, wie man gegeneinander kämpfe, sei es für die Jungen wichtig zu lernen, miteinander zu reden. Die Teamer schließen an die erste Reflexion an und geben zu bedenken, dass die Gruppen wohl wesentlich weiter gekommen wären, wenn die Schüler mehr miteinander geredet hätten.

Die Mädchen titulieren das Spiel in ihrer Reflexion als ein „Jungen-Spiel“, in dem sie nicht mithalten könnten. Nach ein paar schnellen Fragerunden wird ihnen klar, dass sie auch eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten in das Spiel hätten einbringen können. Die Mädchen beschwerten sich, dass die Jungen immer alles hätten bestimmen wollten, und sie sich nicht befähigt gefühlt hätten, dagegen zu wirken. Erst nach wiederholten Nachfragen erzählt ein Mädchen, dass es auch Angst gehabt habe. Auch andere Mädchen sagen, dass sie am Mittwochvormittag in der Vorbereitungsphase erst gemerkt hätten, was das eigentlich für ein Spiel sei, auf das sie sich da eingelassen hätten. Es habe ihnen Angst gemacht, da sie befürchteten, dass es mit den Jungen zu gewalttätig werden könnte. Aber sie hätten ja nicht mehr zurück gekonnt, da sie sich ja nun entschieden hätten.

Letztendlich fanden sie das Spiel aber gar nicht so gewalttätig. Die Teamerin weist noch einmal darauf hin, dass die Mädchen am Mittwoch bei dem gemeinsamen Ausarbeiten des Kriegsvertrags nichts gesagt hätten, obwohl es ausreichend Gelegenheit dazu gab. Die Mädchen, so schließt sie diese Runde, müssten lernen, sich zu wehren und zu sagen, wenn sie Angst hätten bzw. sich weigern, wenn die Jungen etwas von ihnen verlangten, was sie nicht wollten.

Nach einer erneuten kurzen Pause trifft sich die gesamte Gruppe noch einmal zu einem letzten Gespräch. Einige Jungen schlafen im Sitzen auf ihren Stühlen ein. Die Teamer sprechen dies an. Die Schüler überschätzten sich während des Spiels. Sie machten die Nacht durch und verbrauchten ihre Kräfte, so dass sie am nächsten Morgen zu müde waren, um die Mission zu erfüllen. Die Jungen sind nicht Rambo, der in seinen Filmen keinen Schlaf braucht, und sind auch nicht übermenschlich. Die Schüler haben, so schließen die Teamer, gemeinsam erfahren, dass jeder von ihnen Grenzen hat. Das Wissen um diese Grenzen stellt eine wichtige Ressource dar, die man nutzen kann.

Nach der Reflexion bereitet ein Teamer mit den Schülern das Grillen von Würstchen vor, während sich die anderen Teamer mit den Lehrerinnen zusammen setzen. Den Lehrerinnen hat die Woche gut gefallen. Sie haben aufgrund ihrer Begleiterrolle die Gelegenheit gehabt, ihren Schülern ganz anders zu begegnen. So lernten sie die Schüler neu kennen und sehen jetzt gewisse Problemlagen in den Klassen anders als vorher. Die Teamer weisen die Lehrerinnen noch auf einzelne Schüler und deren möglichen Problemlagen hin. Nach diesem Gespräch schließen sie sich den Schülern zum Essen an.

ca. 15.30 Uhr Abfahrt der Klassen (Ende der Maßnahme)

Zwei Wochen später erfolgt durch den Leiter der Maßnahme ein Anruf bei einer der beteiligten Lehrerinnen. Er fragt nach den jetzigen Meinungen der Schüler zu der Fahrt und zu dem Spiel, nach möglichen Veränderungen im Verhalten der Schüler untereinander und in der Lehrer-Schüler-Interaktion.

2.2. Schulspiel mit einer OS-Klasse

Der folgende Bericht beschreibt das Spiel mit Gewaltspielelementen aus Bildschirmspielen, das mit der Klasse einer Orientierungsstufe (6. Klasse) durchgeführt wurde. Die Freizeit lief über vier Tage (Montag mittags bis Donnerstag früh). Beachtenswert ist hierbei, dass das Spiel in der eigenen Schule gespielt wurde und die Maßnahme situationsorientiert endet.

Die Klassenlehrerin bekommt Kontakt zu unserem pädagogischen Dienstleistungsbetrieb über den Jugendschutzbeauftragten des Jugendamtes des Landkreises Vechta. Sie berichtet dort über Gewaltprobleme in der Klasse und fragt über Möglichkeiten der Arbeit zum Thema Gewalt nach. Der Jugendschutzbeauftragte setzt sich in Kontakt mit uns und kündigt die Kontaktaufnahme der Lehrerin an. Die Lehrerin kontaktiert uns, und es wird eine Woche im Februar (als Klassenfahrt) zu dem Thema „Gewalt in Bildschirmspielen“ vereinbart.

Vorplanung

Drei Wochen vor der Fahrt besuchen die pädagogischen Leiter der Maßnahme die Klasse in ihrer Schule während einer Unterrichtsstunde. Sie beantworten die Fragen der Schüler zu dem anstehenden Aufenthalt in dem Haus. Die Schüler beantworten ihrerseits einen Fragenbogen zu Bildschirmspielkenntnissen (s. a. Anhang „Fragebogen zu Bildschirmspielkenntnissen“). Die Kontaktaufnahme mit der Klasse verschafft den Leitern subjektive Eindrücke über die Klassenatmosphäre, auffallende Einzelpersonen im Klassenverband, das Schüler-Lehrer – Verhalten und das soziale Verhalten der Schüler untereinander. Die Leiter verabschieden sich aus dieser Stunde mit dem Hinweis, dass die Schüler einen persönlichen Gegenstand zu dem Aufenthalt mitbringen sollen.

1. Tag, Montag

Die Klasse trifft pünktlich im Haus ein und wird von dem Heimleiter begrüßt. Sie erhält von ihm eine kurze Einführungsansprache zu den Möglichkeiten und Regeln des Hauses. Danach beziehen alle ihre Zimmer. Ein erstes Treffen von Seiten der Leiter wird mit den Schülern nach dem Mittagessen und einer kurzen Freizeit gegen 14.00 Uhr vereinbart.

Um 14.00 Uhr trifft sich die Gruppe. Die Schüler stellen sich auf Bitte der Leiter einzeln vor und zeigen ihren persönlichen Gegenstand, den sie von zu Hause mitgebracht haben. Im Gespräch stellt sich einige Male durch Nachfragen der Leiter heraus, dass einigen Kindern andere Gegenstände wichtiger sind als die vorgestellten. Die Leiter akzeptieren die letztlich Wichtigsten und notieren diese zu den Namen. Bei dieser Runde zeigt sich rasch, dass es den Schülern schwer fällt, sich zu konzentrieren. Die Leiter weisen darauf hin, dass die Schüler selbst bestimmen können, wann eine Pause eingelegt wird. Nur durch diese selbstbestimmende Arbeitsform ist es möglich, über seine eigene Aufmerksamkeit zu walten.

Nach einer kurzen Pause stellen die Leiter den Schülern den vorbereiteten Arbeitsvertrag für die kommenden Tage vor (s. a. Anhang „Beispiel für Arbeitsvertrag“). Es folgt eine Vorstellung der Rechte und Pflichten für die Schüler. Auf die Nachfrage, welche Rechte und Pflichten zusätzlich aufgenommen werden sollen, kommt keine Antwort. Die Leiter stellen die Konsequenzen für Regelverletzungen vor. Die Schüler sind aufgebracht, beruhigen sich doch wieder schnell. Die Leiter beharren trotzdem auf einer Pause, die die Schüler zum Nachdenken nutzen sollen. Wer den Vertrag nicht unterschreibt, bekommt die Möglichkeit, an einem ebenso attraktiven Alternativprogramm teilzunehmen, das jedoch nichts mit dem Thema Bildschirmspiele zu tun hat.

Nach der Pause unterschreiben alle Schüler den Vertrag. Die Leiter bitten die Schüler, sich eine Jacke und Schuhe anzuziehen für eine Spielaktion, die draußen stattfindet. Dort werden die Schüler in vier Gruppen aufgeteilt und es wird eine Variante des „Chaosspiels“ gespielt (s. a. Anhang unter „Aktionsreiche Gruppenspiele – Chaosspiel“).

Nach dem Abendessen trifft sich die Klasse in einem abgedunkelten Raum. Dort spielt sie nach dem K.O.-Prinzip über einen Wallbeamer auf Großbildleinwand ein Beat'em Up-Spiel.¹ Der Wettbewerb läuft mit großer Hingabe und Teilnahme der Schüler. Sie tauschen untereinander Tipps aus und beklatschen einander. Besonders bei den Mädchen wird besonders laut geklatscht, wenn sie gewinnen.

Nach dem virtuellen Kampf führen die Leiter die Schüler in einen anderen Raum, den sie mit Matratzen ausgelegt haben. Alle setzen sich um die Matratzen und drücken diese mit ihren Schuhen zusammen. Die Sieger werden aufgefordert, gegeneinander zu kämpfen. Die um die Matratzen sitzenden Schüler müssen sich auf den in der Mitte ablaufenden Kampf konzentrieren und aufpassen, dass die Kämpfer nicht auf den harten Boden fallen, sondern auf dem weichen Untergrund bleiben. Die Leiter sprechen mit den Kämpfern die Regeln ab (kein Schlagen, keine Schwitzgriffe, nicht an den Haaren ziehen, nicht knien, kniend kämpfen). Als die Schüler bei diesem Kampf sehen, wie geregelt er abläuft, zeigen sich noch mehr bereit, gegeneinander zu kämpfen. Auch die Mädchen kämpfen gegeneinander, doch nicht gegen die Jungen. Die Leiter weisen schließlich darauf hin, dass die Schüler bei ihren bisher gezeigten Kämpfen lachten. Sie kündigen an, mehr Ernst in das Spiel zu bringen und fordern den Mutigsten auf, sich in die Mitte zu setzen. Dort werden ihm die Augen verbunden. Zwei Mädchen werden aufgefordert, ihn anzugreifen. Der Junge setzt sich so gut zur Wehr, dass noch ein Mädchen in den Kampf geschickt wird. Dann wird der Kampf abgebrochen, der Angegriffene muss die Augen verbunden lassen, die Angreifer setzen sich auf ihren Platz. Dann erst nimmt der Angegriffene das Tuch ab. Die Leiter bitten ihn zu sagen, wie viele ihn angegriffen haben und wer. Der Junge sagt zwar die Anzahl richtig, kann aber nicht genau sagen, wer ihn angegriffen hat. Auf die Nachfrage, ob er auch gegen vier hätte kämpfen können, schüttelt er den Kopf, nein, vier wären zuviel gewesen. Im Anschluss daran finden mit den verbundenen Augen noch einige Kämpfe statt, aber es melden sich nun längst nicht mehr so viele Schüler.

Dann räumen die Schüler mit den Leitern rasch die Matratzen zur Seite. Jeder Schüler wird nun aufgefordert, sich einen gleichstarken und gleichgroßen Part-

ner zu suchen. Es folgen mehrere Partnerübungen, in denen Körperlichkeit und Sensibilität miteinander verbunden werden. Im Anschluss daran spielt die Klasse noch „japanisch Ching-Chang-Chong“ (s. a. Anhang unter „Wahrnehmungsspiele“).

2. Tag, Dienstag

Nach dem Frühstück trifft sich die Klasse. Dieser Tag steht im Zeichen des gemeinsamen Bildschirmspiels. Die Leiter bauten am Vortag 13 durchnummerierte Stationen mit Computer- und Videospiele auf. Dabei gibt es pro Konsole zwei Spiele und für jede PC-Station je ein Spiel. Vier PCs sind miteinander vernetzt. Auf ihnen laufen das Actionspiel GTA und das Echtzeitstrategiespiel AGE OF EMPIRES, die gegeneinander gespielt werden können. Als Ausweichstation, falls ein Team gar nicht mit dem Spiel auf der Station zurecht kommt, gibt es einen „Joker“. Dort müssen die beiden Schüler dann ein Bild von einem Bildschirmspielhelden malen.

Die Schüler bilden Zweiergruppen und überlegen sich Teamnamen. Dann lösen die Leiter aus, welches Team bei welcher Spielstation beginnt. An den Stationen spielen die Teams jeweils 20 Minuten, dann müssen sie zur nächsten Station wechseln. So spielen alle Teams bis zum Abend alle 13 Stationen durch. Ein krankgemeldeter Schüler trifft im Laufe des Vormittags ein. Er bildet mit der Lehrerin ein eigenes Team. Diese spielt freudig mit und lässt sich von dem Schüler bereitwillig die Spiele erklären.

Nach dem Mittagessen und einer Freizeit für die Schüler sammelt die Klasse zusammen mit den Leitern an einer Tafel die Möglichkeiten von Gewalt, die in den Spielen bisher aufgefallen sind. Danach geht es in die Fortsetzung der Spielrunden. Bei diesen beobachten die Leiter, wie die Jungen den Mädchen und



Abb. 21: Bildschirmspiel mit der Lehrerin

auch umgekehrt bei den Spielen helfen. Einige Schüler, die eine höhere Frequenz beim Spielwechsel gewohnt sind, haben Probleme damit, dass sie 20 Minuten vor einem Spiel sitzen müssen. Sie überschreiten hierbei ihre Toleranzgrenze und müssen von ihrem Spielpartner und von den Leitern immer wieder gebeten werden, sich noch weiter mit dem Spiel zu beschäftigen. Die Mädchen erhalten durch dieses Bildschirmspiel im Klassenverband sehr viel Respekt von den Jungen, weil sie auch Spiele kennen und sie den Jungen sogar erklären können.

Nach dem Abendbrot erweitert die Klasse die Liste der Gewaltbegriffe an der Tafel. Im Anschluss daran spielt sie unter Anweisung der Leiter das „Kerzenspiel“ (s. a. im Anhang „Kerzenspiel“). Dieses Spiel nimmt sie sehr gut an. Die ansonsten laute Gruppe wird sehr leise und konzentriert sich auf das Spiel. Danach spielt die Gruppe draußen das „Funzelspiel“ (s. a. im Anhang „Funzelspiel“). Die Leiter brechen das Spiel nach einer kurzen Zeit ab, denn die Schüler halten sich nicht an die vorab verabredeten Spielregeln. Es kommt zu etlichen Auseinandersetzungen zwischen den Schülern, auch in der eigenen Gruppe. Die Leiter versammeln die Klasse sofort in einem Raum und fragen, warum das Spiel ihrer Meinung nach nicht gut gelaufen ist. Einige Schüler melden sich und beschuldigen andere, unfair gespielt zu haben. Die Leiter zeigen den Schülern auf, warum das Spiel aus ihrer Sicht als Beobachter scheiterte. Sie weisen die Schüler darauf hin, dass Spielregeln wichtig und einzuhalten seien. Dies sei besonders bedeutsam für das Schulspiel am nächsten Tag. Danach spielen die Schüler in der Runde, wie sie gerade sitzen, unter Anweisung der Leiter „Kartensitzen“. Dieses Spiel klappt sehr gut und die Schüler haben Spaß daran, so dass es mehrere Durchläufe gibt. Bevor die Leiter die Klasse in die anschließende Freizeit schicken, erzählen sie den Schülern, dass sie doch zusammen spielen und auch gemeinsam an einem Spiel Spaß haben könnten, wie das letzte Spiel bewiesen habe.

3. Tag, Mittwoch

Nach dem Frühstück trifft sich die Gruppe in einem Raum und die Leiter erklären, dass es heute morgen sehr wichtig sei, sich zu konzentrieren und aufzupassen. Zunächst sollen sich die Schüler die gestern an der Tafel gesammelten Gewaltbegriffe noch einmal anschauen.

An der Tafel stehen folgende Begriffe: **schlagen, verbrennen, catchen, raufspringen, treten, überfahren, schießen, angreifen, umbringen, sprengen und kämpfen.**

Der moderierende Leiter fragt die Schüler, ob ihnen etwas an den Begriffen auffällt. Da sich keiner meldet, erklärt er ihnen, dass dies alles Angriffs- und kei-

ne Abwehr- oder Verteidigungsbegriffe seien. Dann fordert er die Schüler auf, Begriffe zu nennen, die etwas mit Kämpfen zu tun haben. Die Kinder nennen folgende: **schlagen, treten, raufspringen, Abwehr, Genick brechen, wehren, angreifen, verteidigen, auf den Boden werfen, töten, zertrümmern, erdrosseln, Wut.**

Dann sammelt die Klasse Begriffe zum Thema Krieg: **schießen, töten, bombardieren, sprengen, angreifen, erhängen, quälen, kämpfen, abstechen, zerstören, gefangen nehmen, überfallen, Strategie, anzünden, Gewalt, verteidigen.**



Abb. 22: Begriffe an der Tafel sammeln

Ausgehend von den Begriffen, die an der Tafel stehen, sollen die Schüler nun entscheiden, welche der Begriffe sie in ihrem „Krieg“ haben wollen. Es bleiben: **schießen, überfallen, kämpfen, gefangen nehmen, töten, Gewalt, quälen, Strategie, angreifen, verteidigen, zerstören.**

Die Kinder finden heraus, dass alle Begriffe in Kriegen etwas mit Gewalt zu tun haben, auch **Strategie**. Nun nimmt sich der moderierende Leiter mit Hilfe der Schüler jeden einzelnen Begriff vor und versucht, genauer zu definieren. Zur Klarstellung und für das allgemeine Verständnis der einzelnen Worte, stellen Leiter und Schüler teilweise Begriffe bildlich dar und testen Situationen durch. Die Begriffe, die von allen Schülern als akzeptiert gelten, kommen mit in den Kriegsvertrag hinein.

Beispiele:

Schlagen: „nicht doll schlagen“ (Aussage einer Schülerin). Da keiner jedoch weiß, was „doll schlagen“ ist, demonstriert ein Mädchen bei einem Jungen, was es für sie bedeutet. Es wird nicht deutlich, denn die beiden schubsen sich lediglich etwas. Die Schüler haben Angst, sich zu schlagen. Der Leiter fragt die Schüler, wohin es erlaubt sein soll zu schlagen. Bei der schnellen Runde kommt heraus, dass die Kinder nicht im Kopf- und Bauchbereich geschlagen werden wollen.

Der Genitalbereich kommt erst sehr spät in die Runde. Da den Kindern noch nicht ganz klar ist, was es bedeutet, in der Dunkelheit geschlagen zu werden, stellt der Leiter an einem Schüler den Begriff **schlagen** dar. Der Schüler wird aufgefordert, sich vor ihm hinzustellen. Der Leiter holt etwas mit der Hand aus und der Schüler weicht zurück. Einige Schüler bekommen aufgrund der Demonstration jetzt Angst und entschließen sich, das Wort nicht in den Kriegsvertrag aufzunehmen.

Nahkampf: Der Leiter fragt, ob Nahkampf stattfinden soll, unter den Voraussetzungen wie bei dem Spiel am Montag. Den Kindern ist bei dem Gedanken, dass sie nicht wissen, von welcher Seite sie angegriffen werden würden, nicht ganz wohl. Daraufhin fragt der Leiter, vor wem sie am meisten Angst in der Klasse hätten. Bei einer schnellen Runde fallen fast immer die gleichen Namen. Der Leiter fragt die Benannten, ob sie wissen, warum die anderen Angst vor ihnen haben könnten. Die Befragten finden die Angst der Mitschüler unberechtigt. Von einem Jungen, der genannt worden ist, wird gesagt, dass er die anderen immer gegen den Kopf schlägt. Der Leiter fragt ihn, ob er das auch in ihrem Kriegsspiel machen wird. Er verneint, er könne es für die Dauer des Spiels einstellen.

Catchen: Z. B. um ein Lebensband kämpfen. Einige Schüler schlagen vor, diesen Begriff mit aufzunehmen. Es muss ein Zeichen erfolgen, ob man kämpfen, ringen oder catchen will. Vom Gegner kann natürlich ebenso ein Zeichen kommen, z. B., dass man sein Lebensband selber abnimmt oder laut „Stopp“ ruft. Der Leiter weist darauf hin, dass das Wort „Stopp“ aber so gerufen werden müsse, dass der Gegner wirklich den Kampf einstellt und weiß, dass er nun das Lebensband des anderen erhält. Alle müssen jetzt laut und ernst „Stopp“ rufen, damit jeder weiß, was mit „laut und deutlich „Stopp“ rufen“ gemeint ist. Es wird auch vereinbart, dass die Kämpfer jederzeit die Möglichkeit haben sollen, laut „Stopp“ rufen zu können, d. h. es darf nicht der Mund zugehalten werden.

Auf den Boden werfen: Alle außer zwei Jungen sind dagegen, dass dieser Begriff mit aufgenommen wird. Der Leiter fordert einen der beiden auf, sich in die Mitte zu stellen. Er erklärt dem Jungen, dass er gleich von dem Leiter auf den Boden geworfen werde. Beide gehen in die Knie und schlagen mit der Hand auf den Boden. Der Leiter weist darauf hin, dass der Boden hier wohl genau so hart sei wie in der Schule. Dann stehen beide auf und der Leiter wirft den Jungen mit einem Judowurf hin. Dabei hält er den Jungen und bremst seinen Fall ab. Der andere Schüler wird von einem starken Jungen mit dem Judogriff geworfen. Auf Nachfrage des Leiters, wie es denn gewesen sei, zuckt er nur die Achsel. Der Leiter meint, er

hätte den Aufschlag wohl gehört, und fragt den Jungen, wie er denn aufgekomen wäre. Der Junge zeigt auf sein Knie. Auf die Frage, ob das denn angenehm gewesen wäre, verneint der Junge. Nach dieser Verdeutlichung bestehen auch die beiden Jungen darauf, dass dieser Begriff besser gestrichen wird.

Die Leiter erklären den Schülern, dass es als wichtig in diesen Runden gilt herauszufinden, ob einer von ihnen noch Angst hat. Lässt sich diese nicht ausräumen, wird der Begriff gestrichen und nicht mit in den Kriegsvertrag aufgenommen. Zum Schluss stellt der Leiter den Kindern die Frage, ob nun alle Begriffe verstanden seien. Nachdem die Teilnehmer dies bejahen, bekommen sie die Aufgabe, innerhalb von 15 Minuten alleine oder gemeinsam ihren persönlichen Kriegsvertrag auszuarbeiten. In der großen Runde liest ein Leiter einen Kriegsvertrag laut vor und bittet die Schüler, diesen mit ihrem zu vergleichen und wenn nötig zu ergänzen. Im nachhinein stellen die Leiter im Gespräch mit der Lehrerin fest, dass der gesamte Vormittag sehr diszipliniert ablief und die Schüler sich überraschend konzentriert zeigten.

Nach dem Mittagessen bekommen die Schüler Freizeit und die Aufgabe, ihr Zimmer schon einmal vorzusäubern. Die Leiter fahren in die Schule und bereiten das Spiel vor. Nach deren Rückkehr trifft sich die Klasse. Die Schüler erhalten Luftpumpen, Schutzbrillen und jeweils einen Korken. Eine viertel Stunde lang üben sie mit den Pumpen und den Korken. Dabei nehmen einige Schüler anderen den Korken weg, andere schießen ihren auf das Dach des Hauses. Auf die Anfrage, ob sie noch einen Korken bekommen können, antworten die Leiter, dass sie die Verantwortung für ihren Korken tragen. Sie dürften ihn eben nicht einfach so wegschießen, sondern müssten auf ihre Sachen aufpassen. Nach den Schießübungen versam-



Abb. 23: Tut werfen weh?

melt sich wieder die ganze Klasse. Die Leiter sammeln die Korken ein und ein Leiter beginnt, die Grundstory für das Schulspiel vorzulesen (s. a. im Anhang „Grundkonzepte für Schulspiele“). Den Schülern werden die Augen verbunden, und sie werden in zwei Gruppen zur Schule gefahren. Gegen 18.30 Uhr werden die Schüler von den Leiter einzeln in die Schule geführt. Dort können sie das Tuch abnehmen. Sie erhalten ein Lebensband (Wolle), ein Codewort und ein weiteres Wort. Die Schüler müssen nun zunächst einzeln in die dunkle Schule und auf ihre Mitstreiter warten. Durch das Codewort erkennen sie die Mitglieder ihrer Gruppe. Die einzelnen Wörter der jeweiligen Gruppe ergeben einen Satz, der den Ort beschreibt, an dem ihre Munition, ihr Auftrag und eine Taschenlampe liegen. Die Lehrerin teilte vorher die Gruppen. Dabei sollte sie darauf achten, dass die Schüler in einer Gruppe zusammen spielen müssen, die sich weniger leiden können, und dass in jeder Gruppe Mädchen sind.

Zunächst halten sich die Schüler nur im Eingangsbereich auf, weil sie mit der Umgebung und der Aufgabenstellung nicht zurecht kommen. Dies ändert sich schnell, als alle in der Schule sind. Sie finden zwar schnell zu ihren Gruppen, Probleme bereitet zunächst aber der richtig anzuordnende Hinweis auf die Munition und den Auftrag. Kurze Zeit später findet eine Gruppe per Zufall Munition, leider zwei Säcke, so dass eine Gruppe weder Taschenlampe, Munition noch Auftrag hat. Die Gruppe sammelt die abgeschossenen Korken der Gegnermannschaft vom Boden auf und findet den Auftrag recht schnell heraus. Der Auftrag lautet, Karten zu zeigen. Die Schüler suchen das Gebäude nach den von den Leitern versteckten Spielkarten ab und melden sich bei jeder neu gefundenen Karte bei den Leitern. Doch erst ein vorgezeigter Zwilling (was die Schüler nicht wissen) bringt die Gruppe weiter. Zwischendurch finden immer wieder Kämpfe statt, jedoch überhaupt kein Nahkampf. Gegen 21.15 Uhr sind beide Gruppen mit dem nächsten Auftrag, eine Batterie zu suchen, unterwegs. Nachdem einige Kinder auffallend oft abgeschossen werden und im Totenreich erscheinen, haben die Leiter den Eindruck, dass sie nicht gewillt sind, mit ihrem Team zusammen zu arbeiten. Besonders ein Junge ist sehr oft bei den Leitern im Totenbereich, weil er nicht mit in seinen Team kämpft, sondern als Einzelkämpfer herumzieht. Das macht den restlichen Gruppenmitgliedern anscheinend anfangs nicht viel aus. Nur wenn alle aus dem Team tot sind und die Leiter sie ein bisschen länger im Totenreich lassen, geben sie ihm gemeinsam zu verstehen, dass sie seine Aktionen „scheiße“ finden. Das Totenreich wird von den Leitern im Anschluss weniger attraktiv gestaltet, indem die Schüler, die sich dort aufhalten, gymnastische Übungen machen müssen. Schon bald ist das Totenreich unter den Schülern verpönt und sie geben sich

mehr Mühe, in ihrer Gruppe mitzuarbeiten und nicht als Einzelkämpfer in den Krieg zu ziehen.

Alle Schüler im Totenreich setzen sich kurz auch zu ihrer Lehrerin, die sich dort ebenfalls aufhält. Sie erzählen von ihren Kämpfen, wen sie noch „abknallen“ müssen und wo sich jemand versteckt hat. Die Schüler entwickeln eigene Strategien. Gegen 22.30 Uhr findet die erste Gruppe die Batterien und erhält über das Diktiergerät, das nun mit der gefundenen Batterie läuft, die letzte Mission. Nach kurzer Zeit erfüllt die Gruppe auch diesen Auftrag und findet die gesuchte „Megawaffe“.

Nach dem Spiel verzehrt die Klasse die mitgebrachten Lunchpakete in der Schule, und ein Leiter befragt schnell und zwischendurch die Schüler zu dem Spiel. Die Kinder geben folgende Eindrücke von sich:

- fand ich gut, das Abknallen
- doof, dass ein Mädchen geschummelt hat und nicht ins Totenreich gegangen ist, wenn sie getroffen war
- es war wie Krieg
- im Team zu arbeiten ist besser
- Aufgabenstellung war einfach
- einige aus der Gruppe waren zu laut
- das Beste war das Abknallen
- ein Mädchen fand es blöd, dass sie im Spiel beschimpft worden ist
- soll nicht im wahren Leben so sein.

Nach dem Aufräumen der Schule fährt die Gruppe wieder ins Haus.

4. Tag, Donnerstag

Die Schüler reisen gegen 10.30 Uhr ab. Aufgrund dessen entschieden sich die Leiter im Vorfeld für eine zweigeteilte Reflexion. Eine kurze, die noch am Vormittag ablaufen soll, und eine am nächsten Tag in der Schule im Klassenraum. Die kurze Reflexion des Spiels vom Vortag beginnt mit dem den Schülern nun schon bekannten Prinzip der „Schnellen Runde“², das auch in der Fragerunde immer wieder aufgegriffen wird. Ansonsten versucht der moderierende Leiter aus den Schülerantworten neue Fragen zu formulieren.

1. Frage: Wie fühlt ihr euch? (gut/schlecht)

Drei Schüler antworten „schlecht“, sonst alle „gut“.

2. Frage: Wie fandet ihr das Spiel? (gut/schlecht)

Einhellige Meinung, alle fanden das Spiel „gut“.

3. Frage: Was hat euch besonders gefallen? (keine vorgegebene Antworten)

An erster Stelle steht „abschießen“, gefolgt von „verstecken“, danach kommt „Aufträge erfüllen“.

4. Frage: Was war am Spiel nicht gut? (keine vorgegebenen Antworten)

- Dass eine Person sich nicht an die Totenregel gehalten hat;
- Dass zwischendurch einige nicht mehr richtig gespielt und im Totenreich herumgehungen haben;
- Dass man selbst abgeschossen wurde;
- Dass eine Gruppe ihr Päckchen mit der Munition nicht gefunden hat.

5. Frage: Was war am Ende des Spieles nicht in Ordnung? (keine vorgegebene Antworten)

- Dass alle gestritten haben;
- Dass mehrere müde waren und keine Lust mehr hatten;
- Dass zum Schluss die Spannung fehlte.

6. Frage: Worum ging es in diesem Streit? (keine vorgegebene Antworten)

Dass jemand den anderen falsche Informationen über die Megawaffe gegeben hat.

7. Frage: Ist das Spiel insgesamt gut gelaufen? (ja/nein)

Nur wenige antworten mit „nein“.

8. Frage: Woran kann es gelegen haben, dass das Spiel nicht so gut gelaufen ist? (keine vorgegebene Antworten)

- Die Lebensbänder wurden von einigen Getroffenen nicht abgegeben.
- Einige gaben überhaupt nicht zu, dass sie getroffen worden sind;
- Ein Päckchen wurde gestohlen

9. Frage: Wer von euch hat die Regeln nicht eingehalten? (keine vorgegebene Antworten)

Nur wenige geben nach einigem Zögern zu, dass sie die Regeln nicht ganz 100 %ig befolgt haben.

10. Frage: Wie gut habt ihr gekämpft? Schätzt euch selbst ein. (keine vorgegebene Antworten)

Den meisten Schülern fällt es schwer, sich selbst einzuschätzen³, nur einige sagen, dass sie anfangs gut, aber dann nicht mehr so gut gekämpft hätten.

11. Frage: In einem Krieg gibt es zumindest zwei verschiedene Typen, den Soldaten und den Anführer. Welche Rolle hast du in dem Krieg übernommen? (Soldat/Anführer)

Für die Beantwortung dieser Frage weisen die Leiter an, dass sich die Schüler in den beiden Gruppen von gestern Abend zusammensetzen sollen. Es stellt sich heraus, dass bei einer Gruppe kein Anführer vorhanden war und sich somit diese Leute auch oft im Totenreich aufhielten. Der Anführer der anderen Gruppe war der amtierende Klassensprecher der Klasse. Für die Schüler ziehen die Leiter das Fazit, dass

ohne Anführer oder eine gut durchdachte Strategie innerhalb eines Teams kein gutes Spiel für die einzelne Gruppe möglich sei.

12. Frage: Haben Nahkämpfe stattgefunden? (keine vorgegebene Antwort)

Aus den Antworten der Kinder schließen die Leiter, dass die Schüler zuviel Munition hatten. Der Gegner konnte abgeschossen werden, es musste kein Nahkampf stattfinden. Andererseits stellen die Leiter auch eine Unlust bei den Schülern gegen Nahkampf fest.

13. Frage: Bist schon mal verprügelt worden oder hast selbst geprügelt? (ja/nein)

Beide Möglichkeiten beantworteten die Schüler mit „ja“.

14. Frage: Wie fängt denn so eine Prügelei bei euch an? (keine vorgegebenen Antworten)

Die Schüler erzählen, dass oft durch leichtes und nicht gewolltes Schubsen auf dem Schulhof schon eine Schlägerei entsteht.

15. Frage: Wie kann man so etwas umgehen? (keine vorgegebenen Antworten)

Von den Schülern kommt keine Antwort. Sie haben anscheinend keine Handlungsstrategien für den Fall des Schulhofschubsens. Beim ersten Besuch fiel den Leitern auch auf, wie wenig Platz für die Schüler der Schule zur Verfügung steht, um sich zu bewegen. Das Geschubse an der Schule ist somit aufgrund des Platzmangels unvermeidlich.

Nach dieser Fragerunde verabschieden sich die Leiter von den Schülern und kündigen sich für den nächsten Tag in der zweiten Schulstunde an.

Nachbereitung, Freitag

Nach dem Eintreffen der Leiter stellen diese eine ähnliche Unruhe fest, wie sie auch beim ersten Besuch in der Klasse herrschte. Sie bitten die Schüler, die vorhandene Sitzordnung aufzuheben, die Tische an den Rand zu stellen und einen großen Stuhlkreis zu bilden. Als die Schüler im Stuhlkreis sitzen, kehrt schnell die im Haus während der letzten vier Tage gemeinsam erarbeitete Ruhe ein. Ein moderierender Leiter beginnt wieder mit schnellen Runden, um die Schüler in eine Aufmerksamkeitshaltung zu bringen. Die Schüler arbeiten konzentriert mit, denn auch diese Arbeitsweise haben sie als produktiv kennengelernt. Im Anschluss inszenieren die Leiter einige kleine Rollenspiele, um den Schülern die Gewaltspirale zu verdeutlichen, in der sie sich befinden.

Da Schubsen der Ausgang für eine körperliche Auseinandersetzung in ihrer Schule ist, teilen sie beispielsweise die Klasse in zwei Gruppen auf und stellen diese an zwei Seiten des Klassenraumes auf. Beide Gruppen, so die Vorgabe, wollen schnell zusammen an die jeweils gegenüberliegende Seite. Die Schüler laufen los und durch die andere Gruppe hindurch. Dies wiederholen die Leiter einige Male, mit immer schneller werdenden Gruppen, bis Schubsereien und darauffolgendes Anmachen der Schüler untereinander auftreten. Die Leiter fragen die Schüler, als diese sich gesetzt haben, was da gerade passiert sei. Die Klasse weiß keine Antwort und hat nichts beobachtet, weil die Rempelen und Schubsereien zu ihrem Alltag gehören. Ein Leiter stellt dies bildlich noch einmal mit einem Schüler dar, indem beide aufeinander zugehen und der Leiter den Schüler kräftig schubst. Der Schüler reagiert gleich aggressiv und schubst zurück. Nun sind die Schüler auf das Schubsen aufmerksam geworden. Ein Leiter verdeutlicht durch das Bildschirmspiel GRAND THEFT AUTO⁴, was es bedeutet, jemanden zu schubsen. Die Kinder reagieren auf das ihnen bekannte Bild und auf das Thema „schubsen“. Sie finden es gemein, wenn sie von jemandem aus einer höheren Klasse geschubst werden. Daraufhin schubsten sie dann auch schon einmal zurück, erzählen einige. Das ginge dann so weiter, bis jemand den ersten Schlag setze. Die Leiter erzählen von ihren Beobachtungen in der Pause und weisen die Schüler darauf hin, dass es an der Schule sehr eng sei und dass Schubsen und Rempeln auch mal achtlos und ohne böse Absicht an solchen Orten vorkommen könnten. Vielleicht sei es dann nicht angemessen, jede Schubserei gleich als Angriff aufzufassen. Ein Leiter bietet durch ein weiteres kleines Rollenspiel den Schülern ein Alternativ-Verhalten für den Fall an, dass man geschubst wird. Er schubst einen Schüler, dreht sich zu ihm um und entschuldigt sich freundlich. Die Schüler brauchen zwei Wiederholungen, um zu verstehen, dass dies eine ernst gemeinte Handlungsalternative für sie darstellen könnte. Der Leiter sagt dazu noch, dass es oft ratsamer sei, einfach weiter zu gehen, wenn man geschubst worden sei, oder, wenn man selber mal jemanden geschubst habe, sich sofort dafür zu entschuldigen. Die Leiter bitten die Schüler in der großen Runde, ganz ernst „Entschuldigung“ zu sagen.

Im Anschluss daran schaut sich die Klasse noch das Video an, das die Leiter während der Woche mit den Aktivitäten der Klasse erstellten.

2.3 Geländespiel in der außerschulischen Jungenarbeit

Die folgende Beschreibung der außerschulischen Maßnahme „Hardliner“ findet regelmäßig seit drei Jahren im Rahmen der Jugendbildungsarbeit des Jugendamtes des Landkreises Vechta statt. Als Beispiel dient eine Jungengruppe, die Ostern 1999 an dem Angebot teilnahm. In dem Angebot kündigen wir an, dass wir draußen schlafen wollen. Somit wissen die Jungen, was auf sie zukommt und können sich dementsprechend vorbereiten. Mit der Ausschreibung (s. a. Abbildung Ausschreibung „Hardliner“) sprechen wir gezielt Jungen an, die regelmäßig Bildschirmspiele spielen.

Abb. 24: Ausschreibung „Hardliner“

1. Tag, Montag

Die Leiter entwerfen mit den Jungen nach ihrem Eintreffen und dem Mittagessen einen gemeinsamen Arbeitsvertrag. Darin führen sie alle Rechte und Pflichten der Teilnehmer während der Woche auf. Insbesondere gehen sie auf die Konsequenzen bei einer Regelverletzung ein (s. a. Beispiel des Arbeitsvertrages im Anhang). Als Einstieg in die Arbeit dient das gemeinsame Aufbauen der zehn Computer, die miteinander vernetzt sind. Dieses „Ritual“ macht die Jun-

gen mit „ihrem“ Arbeitsgerät vertraut und hilft ihnen bei der Ablösung von zu Hause.

Nach dem Aufbau der Computer spielen Leiter und Teilnehmer das Kriegs-Echtzeitstrategiespiel COMMAND&CONQUER gegeneinander. Dabei spielen in der erste Runde alle gemischt gegeneinander, während in der zweiten Runde einige Jungen vorschlagen, dass diejenigen, die das Spiel schon besser kennen, den anderen, den „Neulingen“, das Spiel beibringen und erklären. Die zweite Runde geht bis zum Abendbrot.

Nach dem Abendbrot wird die Gruppe mit 15 Jungen in fünf Kleingruppen zu je drei Jungen aufgeteilt. Die Gruppen bekommen zehn Minuten Zeit, in der Kleingruppe alle Begriffe, die ihnen zu dem Begriff „Krieg“ einfallen, auf ein Blatt Papier zu schreiben. Im Plenum werden die Begriffe der einzelnen Gruppen an der Tafel gesammelt.

Begriffe (ungeordnet): Napalm, Panzer, Tote, schießen, Gemetzel, Nahkampf, gewinnen, Verletzte, Munition, Waffen, Flugzeuge, A-Bombe, Allianz, Hitler, Stalin, Allianz, Nato, Bürgerkrieg, Ausrüstung, Fallschirm, Soldaten, Kapitulation, Tarnung, Überlebende, Front, essen/trinken, kämpfen, Saddam, Drogen, Kosovo, Blut, Vergewaltigung, Strategie, Steinfeld/Lohne, Gold, Sowjets, Hungersnot, Flüchtlinge, Marschflugkörper, Vietnam, Milosevic, Churchill, Roosevelt, Hiroshima, Tarnkappenbomber, Mord, Maschinengewehr, Luftangriffe, Terror, Vergasung, Verkrüppelte, Minen, Geiseln.

(Die Begriffe stammen grob eingeteilt aus zwei Bereichen: dem 2. Weltkrieg, der den Jungen aus Kriegsfilmen und -spielen bekannt ist, und dem gegenwärtigen Krieg im Kosovo, der den Jungen aus der Berichterstattung bekannt ist.)

Danach ordnet die Gruppe diese Begriffe nach Kategorien. Die Jungen finden eigenständig folgende Kategorien:

- **Waffen** (Napalm, Panzer, Munition, Waffen, Flugzeuge, A-Bombe, Soldaten (!), Strategie, Marschflugkörper, Tarnkappenbomber, Maschinengewehr, Minen)
- **Tätigkeiten** (schießen, Gemetzel, gewinnen, Nahkampf, essen/trinken, kämpfen, Vergewaltigung, Luftangriffe, Terror, Vergasung)
- **Folgen** (Tote, Verletzte, Kapitulation, Überlebende, Blut, Hungersnot, Flüchtlinge, Verkrüppelte, Geiseln)
- **Orte** (Front, Kosovo, Steinfeld/Lohne, Hiroshima)

(Auf die Nachfrage der Leiter, was Kosovo und Lohne/Steinfeld denn für Gemeinsamkeiten hätten, berichteten die Jungen von Prügeleien zwischen Jugendbanden aus Steinfeld und Lohne. Einige Jungen kom-

men aus Steinfeld und scheinen betroffen und involviert zu sein. Es wird zwar einerseits ihr Unmut über diese Wochenend-Vorfälle deutlich, andererseits aber auch ihre Unfähigkeit, diesen Konflikt zu beenden. „Da bin ich mal verprügelt worden und da ist mir geholfen worden. Wenn ein anderer verprügelt wird, muss ich auch hin und helfen.“ Die Leiter erhalten an dieser Stelle schon einen Einblick in den alltäglichen Krieg der Jungen.)

- **Anführer** (Hitler, Stalin, Saddam, Churchill, Roosevelt, Milosevic)

Nach dieser Runde leiten die Leiter das „Wochen-Mörderspiel“ ein. Die Gruppe wird hinaus geschickt. Nacheinander werden die Jungen einzeln in den Raum gerufen. Dort bekommen sie dann ihren „Mordauftrag“, einen bestimmten der anderen Jungen bis Freitag-Mittag zu „ermorden“.

Beispielanweisung:

Töte X. Bedingungen: 1. Sei allein mit ihm im Tischtennisraum. 2. Trage keine Socken 3. Singe laut „Alle meine Entchen“. Sind alle Bedingungen erfüllt, zeige ihm den Zettel und er ist tot.

Anschließend spielen die Jungen noch ca. eine dreiviertel Stunde ein Spiel im Netzwerk.

2. Tag, Dienstag

Am Vormittag geht die Gruppe noch einmal auf das Tafelbild mit den gesammelten Begriffen zum Krieg ein. Dabei wird unter anderem der Begriff „Vergewaltigung“ aus der Kategorie „Tätigkeit“ in die Kategorie „Folgen“ verschoben. Da, wie die Jungen meinen, Vergewaltigen im Vergleich zu Schießen keine „normale“ Soldatentätigkeit sei, sondern eine brutale Begleiterscheinung. Die Soldaten würden das Schießen üben und deshalb mit einem Gewehr in den Krieg ziehen. Ein Penis sei aber nach Aussage der Jungen keine „typische“ Soldatenausrüstung und würde von daher nicht „normalerweise automatisch“ im Krieg gebraucht.

Danach spielt die Gruppe im Netzwerk gegeneinander das Echtzeitstrategiespiel AGE OF EMPIRES. In der Mittagspause fahren die Leiter zu dem für das Spiel vorgesehene Gelände. Es handelt sich um das Nabu (Naturschutzbund)-Gelände in einer benachbarten Stadt. Die Leiter gehen das Gelände ab, welches umzäunt ist und ca. 900 x 300 m misst.

Am Nachmittag wird die Gruppe in drei Kleingruppen unterteilt. Diese haben 15 Minuten Zeit, Elemente aus den Spielen COMMAND&CONQUER und AGE OF EMPIRES zu suchen, die typisch für diese Spiele sind.

Sie sollen sich zudem Gedanken darüber machen, wie diese Spiele in die Wirklichkeit zu übersetzen seien. Die Ergebnisse werden an der Tafel zusammengetragen. Im einzelnen:

- **Basis:** Hier werden zunächst Fahnen ins Gespräch gebracht, was zeigt, dass die Jungen schon Erfahrungen mit Wimpelspielen haben. Die Leiter wiegeln dies aber ab und erklären der Gruppe, dass sie nicht vorhätten, mit ihnen ein Wimpelspiel zu spielen. Eine Basis für jede Gruppe muss es aber geben.
- **Gebäude:** Das Lager der Jungen muss selbst aufgebaut werden. Die Jungen werden eine Plane und Band bekommen, aus dem sie sich ein Lager bzw. einen Unterstand bauen können.
- **Rohstoffe/ Energie/ Aufbau:** Bei diesen drei Begriffen zeigt es sich, dass die Jungen das Spielprinzip „kämpfen und sammeln“ erkannt haben. Bei beiden Spielen dreht es sich um Aufbauspiele. So wird auch im wirklichen Spiel keine Gruppe von vornherein ihre vollkommene Ausrüstung bekommen, sondern sich ihre Waffen und Munition erarbeiten bzw. „ersammeln“ müssen. Dabei wird dann auch die Zeit als zusätzlicher Stressfaktor die Gruppen belasten.
- **schießen/ töten:** Hierbei bringt einer der Jungen, der eine ähnliche Maßnahme schon vor einem halben Jahr mitgemacht hatte, die ihm schon bekannten Luftpumpen ins Spiel. Er erklärt den anderen zudem das Prinzip des Getroffenwerdens und der Lebensbänder. Hier entfacht sich eine Diskussion um die Frage, was man denn nun tun soll, wenn einer getroffen wird und das nicht zugibt. Die Leiter beenden diese Diskussion mit dem Hinweis auf den folgenden Vormittag, an dem ein gemeinsamer Friedensvertrag ausgearbeitet werden soll.
- **Mission:** Die Leiter arbeiten die Missionen der Gruppen aus. Diese Missionen dauern im Gegensatz zu einem Wimpelspiel länger und gelten über den ganzen „Krieg“.
- **Angriffs- und Verteidigungsstrategien:** Diese liegen in den Händen der einzelnen Gruppen. Jede Gruppe muss eine Organisationsstruktur finden. Die Verantwortung dafür obliegt nur ihr.
- **Geiseln/ Fallen/ Gefangene:** Auch hier verweisen die Leiter auf den noch vor der Gruppe liegenden Friedensvertrag. Einer der Teilnehmer meint (zwar unter Lachen), dass man ja angespitzte Stöcke in den Boden hauen könne, um das Lager zu verteidigen. Andere bringen Fallgruben und Fallstricke ins Gespräch. Die Leiter lassen dies zunächst einmal zu.
- **Soldaten/ Bodentruppen:** Hier ist den Jungen klar, dass sie die Soldaten in diesem Krieg sein werden.

Die Leiter knüpfen an den letzten Punkt an und verteilen an jeden Teilnehmer drei rote und drei gelbe

Zettel. Die Jungen sollen jeder auf die roten Zettel drei positive Eigenschaften von Soldaten schreiben und auf die gelben drei negative. Danach werden die Zettel in die Mitte des Stuhlkreises gelegt. Die Teilnehmer versuchen zunächst, diese Zettelsammlung zu ordnen, was ihnen nur grob gelingt. Dann bitten die Leiter jeden Jungen, sich einen der dort liegenden roten Zettel zu suchen und sich somit eine positive Soldateneigenschaft auszusuchen, die er in dem Kriegsspiel als Soldat erfüllen will. Die Jungen schreiben auf die Rückseite ihren Namen, dann werden die Zettel mit der Eigenschaft nach vorne an die Wand geheftet.

Nach einer kurzen Pause spielt die Gruppe noch bis zum Abendbrot an den Computern.

3. Tag, Mittwoch

Während des Frühstücks haben die Jungen ausreichend Gelegenheit, sich Lunchpakete für abends, morgens und den nächsten Mittag zu erstellen. Nach dem Frühstück treffen die Leiter sich mit den Jungen, die den am Vortag ausgearbeiteten Kriegsvertrag unterzeichnen. Eine Liste mit Utensilien wird erstellt, und die Jungen bekommen den Auftrag, bis zum Mittagessen alle Utensilien im Raum zu sammeln. Die Leiter verlassen die Gruppe und fahren zum Gelände, um das Spiel vorzubereiten.

Gegen 14.00 Uhr versammelt sich die Gruppe. Die Leiter inspizieren die gesammelten Materialien. Die Jungen haben auch zwei Schaufeln besorgt, „um Fallgruben auszuheben“. Die Leiter erstellen drei Materialhaufen. Zu jedem Haufen gehören ein Taschenmesser, zwei Planen, Tau und Band, Tee, Zucker und ein Topf. Die Jungen erhalten die Luftpumpen und die Schutzbrillen, jedoch noch keine Munition. Dann verbinden die Leiter den Jungen die Augen. Sie wählen eine Gruppe aus, indem sie herumgehen und einzelnen Jungen ihre Hand auf die Schulter legen. Die Gruppe wird mit verbundenen Augen in einen anderen Raum geführt. Die zweite Gruppe erhält nun eine Karte, auf der das Lager eingezeichnet ist und bekommt Fahrräder. Ihre Ausrüstung wird auf die Fahrräder gepackt, und die Gruppe verlässt das Haus. Nach zehn Minuten erhält auch die andere Gruppe Fahrräder und eine Karte. Die Leiter verlassen kurz nach ihnen das Haus und fahren zum Gelände.

Auf dem Gelände steht in der Nähe der aufzubauenen Lager je ein Wasserkanister als Lagermarkierung. An diesem klebt ein Umschlag mit dem zu erfüllenden Auftrag und den Zwischenmissionen. Zunächst müssen die Jungen ein Lager aufbauen und im Gelände verteilte CD-ROMs finden, um Munition zu erhalten. Die Leiter gehen während dieser Phase umher

und nehmen die Lager ab. Eine Gruppe (hier als A bezeichnet) besteht nur aus acht Jungen und hat damit ein Mitglied weniger als die gegnerische Gruppe. Sie fühlt sich benachteiligt, die Jungen meinen, dass sie sowieso mit so wenig Leuten den Auftrag nicht schaffen können. Dies entpuppt sich im nachhinein aber als Fehleinschätzung, da sich diese Gruppe aufgrund ihrer vermeintlichen Benachteiligung besonders anstrengt, sich zuerst als Gruppe findet und schließlich den Auftrag schafft.

In der zweiten Gruppe (im folgenden als B bezeichnet) findet rasch eine Cliquenwirtschaft statt. Vier Jungen aus einer Kleinstadt dominieren das Geschehen, ohne aber damit zur Gruppenfindung beizutragen. Sie ziehen als Kleingruppe los, während die an-



Abb. 25: Jagen, Angriff, Action

deren damit beauftragt werden, das Lager aufzubauen. Die Clique ist anscheinend handgreifliche Auseinandersetzungen gewohnt und steigt sehr schnell in den Nahkampf ein. In der gegnerischen Gruppe befinden sich auch zwei Jungen aus dieser Clique, so dass diese die Gelegenheit zum Kämpfen nutzen. Die raufenden Jungen beachten die gemeinsam aufgestellten Regeln und fügen im Kampf noch weitere (anscheinend interne) Regeln hinzu. Die anderen Jungen bleiben bei diesen Nahkämpfen zunächst außen vor und konzentrieren sich auf den Lageraufbau und auf die Erfüllung der ersten Mission. Schnell bekommt Gruppe A die ersten Korken, was vorerst einen Abbruch der Nahkämpfe bedeutet. Die Gruppe B hat Schwierigkeiten, sich abzusprechen. Ein körperlich starker und älterer Junge hebt sich als Anführer hervor und wird sofort von den jüngeren akzeptiert. Er kann jedoch nicht mit der Verantwortung umgehen und nutzt seinen Status, um sich selbst Vorteile zu verschaffen. So wählt er die Jungen aus, die mit ihm losziehen sollen und verschwindet immer wieder im Gelände, um mit Gruppe A zu kämpfen. Diese konzentriert sich aber inzwischen auf die Missionen und sucht in zwei Kleingruppen, die immer auf Rufweite operieren, das Gelände ab. Angriffe und Störungen von Seiten der Gruppe B lösen diese somit zusammen rasch auf.

Als es dunkel wird, liegt Gruppe A im Erfüllen der Aufträge klar vorne. Die Gruppenmitglieder treffen sich immer wieder an ihrem Lagerfeuer und beraten gemeinsam die nächsten Schritte. In Gruppe B entbrennt inzwischen ein Kampf um die Führerschaft. Während die Clique immer noch zu ihrem Anführer hält, versucht ein Junge, wenigstens die anderen drei Jungen um sich zu sammeln und damit gemeinsam das Missionsziel zu erfüllen. Nur ein Junge geht mit ihm. Zwei Jüngere haben sich zu dem Zeitpunkt aus dem Geschehen ausgeklinkt und scheinen sich vor der Dunkelheit zu ängstigen. Die beiden Jungen der Gruppe B schaffen es in der Nacht, sich in das Lager der Gruppe A zu schleichen. Dort liegt einer der beiden fast zwei Stunden und versucht, die anderen zu belauschen. Erst als er es vor Kälte nicht mehr aushält, gibt er sich zähneklappernd zu erkennen. Aber anstatt ihn abzuschießen und ihm das Lebensband abzunehmen, loben ihn die Jungen der Gruppe A und laden ihn ans Feuer ein, um sich aufzuwärmen. Stolz bricht der Junge zu seinem Lager wieder auf. Er trifft auf seinem Weg die Leiter und erzählt ihnen, „was er tolles gemacht hat.“ Die Leiter hören ihm zu und fragen ihn dann, was er denn nun herausbekommen hätte. Eigentlich nichts, erwidert der Junge und geht in sein Lager. Diese Aktion ist beispielhaft für die Bemühungen der Gruppe B, die zumeist nur in Einzelaktionen enden und die Gruppe bei der Erfüllung ihrer Ziele nicht voran bringen.

4. Tag, Donnerstag

In der Nacht finden noch einige kleinere Lagerangriffe statt, die aber weder in ihrer Organisation noch in ihrem Erfolg eine der beiden Gruppen voran bringen. Was hier zählt, ist der Kitzel, nachts unerkannt durch den Wald zu schleichen und möglichst dicht an das Lager der Gegner heranzuschleichen. Gegen 2.30 Uhr gehen die Leiter noch einmal die Lager ab und teilen den Jungen mit, dass sie sich nun hinlegten und wo sie zu finden seien, falls irgendwelche Probleme sein sollten bzw. Lebensbänder benötigt würden.

Gegen 7.00 Uhr geht der Kampf zwischen den beiden Gruppen weiter. Beide Gruppen verfügen nun wieder über mehr Munition, da die Korken, die in der Dunkelheit verschossen wurden, nun klar sichtbar sind und schnell eingesammelt werden können. Gruppe A tritt nun noch geschlossener und zielgerichteter auf als am Vortag. In der Nacht bei den Besprechungen zeigten sich anscheinend drei Jungen in den Augen der anderen als besonders „hell“. Neu gefundene Hinweise auf das Auftragsziel werden nun zu den drei Jungen gebracht, dann wird beratschlagt. Gruppe B sucht nun in ihrer Zersplittertheit noch offener den Kampf gegen die Gruppe A. Die zwei kleineren Jungen der Gruppe überschätzten ihre Kraft, schließen in der Nacht nicht und laufen jetzt nur noch nebenher. Der ursprüngliche Anführer aus der Clique betreibt nur noch Einzelkampf und fordert immer wieder einen ebenso starken Jungen aus seiner Clique, der aber der feindlichen Gruppe angehört, zum Kampf heraus. Dass dies alles cliquenintern passiert, zeigt ein Kampf, bei dem eben die starken Jungen wie in einem Western aufeinander zugehen und ihre Luftpumpen zur Seite werfen. Obwohl die Gruppe A in ihrer Geschlossenheit zugegen ist, weist der Junge aus der Gruppe die anderen an, bei diesem Kampf nicht einzugreifen. Die beiden Jungen ringen miteinander, bis der Junge aus Gruppe A für einen Moment ausruhen muss. Da geht der Angreifer aus Gruppe B auf einen anderen, körperlich schwächeren Jungen aus Gruppe A los. Dieser bittet, am Boden liegend, den Jungen aus Gruppe A, der sich nun ausgeruht hat



Abb. 26: Morgens im Lager

und wieder auf den Beinen ist, ihm zu helfen. Zur Überraschung der Leiter, die alles mitbekommen, unternimmt dieser nichts und lässt den Gegner bei diesem Zweikampf gewinnen. Nicht nur der Junge ist sauer, sondern auch die Leiter weisen den Jungen aus Gruppe A darauf hin, dass er eben eine Fehlentscheidung getroffen hat und seinem Gruppenmitglied hätte helfen sollen. Er bejaht dies zwar, aber die Leiter merken, dass in diesem Fall das Cliques-Gefühl, welches sonst bei ihm gilt, zu stark war und ihn daran hinderte, zu helfen. Die Leiter machen ihn darauf aufmerksam und versuchen ihm dies mehrere Male zu erklären. Der Junge entschuldigt sich bei dem im Stich gelassenen Jungen und beide trotten ab.

Beim letzten Endkampf schafft es auch die Gruppe B, geschlossen aufzutreten, doch sie unterliegt, weil Gruppe A inzwischen schon um die Fähigkeiten des einzelnen weiß und sich dementsprechend aufstellt. Nachdem Gruppe A den Auftrag erfüllt hat, räumen die Jungen die Lager. Das Material wird in das Auto gepackt, und die Jungen treten nun gemeinsam auf den Rädern die Rückkehr zum Haus an.

Um 15.30 Uhr erreichen die Jungen das Haus. Sie bekommen Freizeit, duschen und setzen sich zu den anderen Kindern und Jugendlichen und erzählen von ihren „Heldentaten“. Nach dem Abendbrot trifft sich die Gruppe noch einmal und spielt ein Netzwerkspiel.

5. Tag, Freitag

Nach dem Frühstück trifft sich die Gruppe zur Reflexion. Die Jungen sitzen im Stuhlkreis und werden zunächst aufgefordert, sich so hinzusetzen, dass die Gruppen wieder zusammen sind. Dann stellen die Leiter noch einmal fest, welche Gruppe gewonnen hat. Sie fragen beide Gruppen, welche Gründe es für den Sieg geben könnte. Die Gewinnergruppe kommt sehr schnell mit der Antwort: Teamwork. Die andere Gruppe beschimpft sich untereinander. Schnell greifen die Leiter ein und versuchen zu ordnen. Was ist bei den Verlierern passiert, bzw. wieso kam es bei ihnen aus ihrer eigenen Einschätzung nicht zu einer Zusammenarbeit, lauten die Fragen der Leiter. Die Clique aus Gruppe B gibt zu, dass sie habe kämpfen wollen und teilweise auch den Auftrag vergessen hätte. Die Leiter erklären den Jungen, dass es während so einer Mission und auch im Krieg zwei Positionen gibt, die besetzt sein müssen – Anführer und Soldat. Der beste Anführer taugt nichts ohne Befehlsempfänger, genau so wie Soldaten ohne Anführer versagen. Die Leiter fragen jeden einzelnen aus der Gruppe, welche der beiden Rollen er wohl eingenommen habe. In der Verlierergruppe B meint jeder Junge, dass er Soldat gewesen sei. Die Leiter fragen die Jungen weiter, wer denn Anführer hätte sein können. Die Jungen nen-

nen alle den körperlich starken Jungen, der sich auf dem Gelände als Einzelkämpfer erwiesen hat. Dieser will die Rolle nicht annehmen, aber sich auch nicht unterordnen, als ein anderer Anführer ins Spiel kommt. Die Leiter weisen ihn darauf hin, dass die Gruppe ihn gebraucht hätte, als Anführer oder Soldaten. In der anderen Gruppe A zeigen sich die drei „Köpfe“, die Pläne ausarbeiteten, als eindeutige Anführer, die sich untereinander absprachen und auch von den anderen anerkannt wurden.

Die Leiter nehmen nun die vor zwei Tagen angeklebten Zettel mit den Eigenschaften von der Wand und fragen jeden einzelnen Jungen, der auf die Rückseite seinen Namen geschrieben hatte, ob er denn nun seinen Erwartungen entsprochen hätte. Teilweise liegen geäußertes Anspruchs und Selbsteinschätzung sowie die erlebte Realität weit auseinander. Ein Junge beispielsweise, der auf seinen Zettel „Killer“ geschrieben hatte, gehörte zu denen, die am häufigsten abgeschossen worden waren. Die Leiter machten ihn darauf aufmerksam, dass es vielleicht doch besser gewesen wäre, mit den anderen zusammenzuarbeiten. Zudem verhielt er sich für einen Killer, sagen sie aus ihren Beobachtungen heraus, reichlich unerfahren und dumm, denn wer an das Lagerfeuer des Gegners tritt, an dem fünf Gegner sitzen, und nur einen Schuss in seiner Luftpumpe hat, würde ja Selbstmord begehen.

Nach der Selbsteinschätzungsrunde weisen die Leiter die Jungen noch einmal darauf hin, dass nichts in diesem Raum Gesagtes hinaus getragen werden darf. Dann fragen sie die Jungen, ob und wann sie in dieser Nacht Angst gehabt hätten. Nahezu alle Jungen äußerten ihre Angst vor dem Getroffenwerden und einige auch vor der Dunkelheit. Nur einer der jüngeren zeigt Probleme, seine Angst zu nennen. Ein Leiter geht auf ihn besonders ein und fragt nach. Der Junge weigert sich, seine Angst zu benennen. Die anderen Jungen mischen sich in das Gespräch ein und erklären dem Jungen, dass er ruhig seine Angst nennen könne und dass es jetzt albern wäre, so zu tun, als ob er keine Angst gehabt hätte. Dies alles geschieht ohne beleidigenden oder herabschätzenden Unterton. Fast schon den Tränen nahe gibt der Junge (der aus Leitersicht unter einer hohen Versagensangst steht) nun zu, vor allem vor dem Getroffenwerden Angst gehabt zu haben. Die anderen Jungen zeigen sich zufrieden. Die Leiter beenden die Runde.

Nach dem Mittagessen trifft sich die Gruppe um 3.00 Uhr, um zum letzten Mal eine Spielrunde mit den vernetzten Rechnern zu starten. Nach zwei Stunden brechen die Leiter diese gemeinsame Runde ab. Nach dem Abendbrot findet die Abschlussfete mit allen anderen Gruppen statt.

6. Tag, Sonnabend

Am Morgen räumen die Jungen die Zimmer. Nach dem Frühstück räumt die Gruppe gemeinsam die Gruppenräume und führt eine kurze Abschlussrunde durch. Um 10.30 Uhr ist die Maßnahme zu Ende, und die Jungen werden von ihren Eltern abgeholt.

3) Anhang

a) Spielbeispiele

i) Aktionsreiche Gruppenspiele

(1) „Chaosspiel“

- Fragen, Aufgaben, z.B.:
- Holt die Zahnbürsten und putzt dem anderen die Zähne mit seiner Zahnbürste.
- Schlafzimmer im Heim zählen, ohne die Zimmer zu betreten.
- Das teuerste Souvenir im Heim aufschreiben.
- Baut eine Pyramide mit Eurer Gruppe.
- Stellt Euch an den Eingang und singt einen Kanon, so laut, dass wir es hören.
- Schätzt, wie viele Konsolen und Computer im Gruppenraum stehen.
- Nennt 10 Superhelden (es muss sie im Fernsehen oder als Comic geben).
- Rechnet 12 mal 12 geteilt durch 2 plus 17 plus 138 mal 5 geteilt durch 5).
- Zählt die Zelte auf dem Zeltplatz.

- Für die Fragen/Aufgaben braucht man einen Würfel.

Spielverlauf:

Die Gruppe wird in Mannschaften eingeteilt, so dass ca. 4 – 5 Personen in einer Mannschaft sind. Die Mannschaften würfeln, die Augenzahl ergibt die dazugehörige Aufgabe/Frage. Diese muss gelöst werden. Die Mannschaft, die alle Fragen/Aufgaben zu erst gelöst hat, ist die Siegermannschaft.

(2) „Funzelspiel“

Voraussetzung für das Spiel ist Dunkelheit

Benötigte Materialien:

- Taschenlampen (für jeden Spieler)
- DIN A4 Papier
- Filzstifte
- Klebeband

Spielverlauf:

Leichte Variante

Es werden zwei Mannschaften gewählt. Für diese beiden Mannschaften werden im Vorfeld zwei Worte gesucht, so dass jedem Teilnehmer ein Buchstabe zugeordnet werden kann. Die Gruppen bekommen nun die Buchstaben auf den Rücken geklebt. Die Gruppen müssen nun das Wort der jeweils gegnerischen Gruppe herausfinden, ohne die Zettel abzureißen. Wenn sie glauben, das Wort zu wissen, kommen sie zum

Spielleiter und nennen es ihm. Das Spiel ist zu Ende, wenn das richtige Wort ermittelt worden ist.

Schwere Variante

Es werden zwei Mannschaften gewählt. Für diese beiden Mannschaften werden im Vorfeld zwei Worte gesucht, die so abgestimmt sind, dass jeder der Teilnehmer eine Zahl für den jeweiligen Buchstaben des Wortes zugewiesen bekommen kann (z.B. eine Mannschaft mit zwölf Personen, das Wort lautet dann z.B. „Mörderspinne“). Jetzt sucht man sich einen Buchstaben für jede Mannschaft (z.B. A und B) und für jeden Buchstaben aus dem ausgewählten Wort eine Zahlenkombination. Hinter jedem Buchstaben des Wortes, hier: „Mörderspinne“ steht jetzt der Buchstabe und eine beliebige Zahlenkombination (für den Buchstaben M z.B. A 910673). Die Kinder bekommen jetzt jeder einen Zettel mit dem Buchstaben A oder B und eine Zahlenkombination auf den Rücken geklebt. Die Spielteilnehmer müssen jetzt herausfinden, wer zu ihrer Mannschaft gehört (A, B) und was für eine Zahlenkombination auf den Rücken der einzelnen Personen der Gegnermannschaft klebt. Wenn sie eine Zahlenreihe mittels der Taschenlampe herausgefunden haben, kommen sie zu dem Spielleiter und nennen sie ihm. Der streicht den jeweiligen Buchstaben des Wortes. Das Spiel ist zu Ende, wenn alle Buchstaben ermittelt worden sind.

ii) Wahrnehmungsspiele

(1) Massage (Japan. Ching Chang Chong)

Diese Variante des bei fast allen Kindern und Jugendlichen bekannten Spiels beinhaltet einen Gewinn. Der Gewinner muss vom Verlierer massiert werden. Dies muss so zärtlich und angenehm geschehen, dass der Gewinner sich auch als Gewinner fühlt.

Es werden zu Anfang zwei zahlenmäßig gleich starke Gruppen gebildet. Dann zieht sich jede Gruppe in eine Ecke zurück und überlegt sich ein Symbol (Stein, Papier oder Schere). Die Gruppen stellen sich nun gegenüber. Jeder hat einen klar zugewiesenen Gegner. Der Spielleiter und die Gruppen rufen: „Ching, Chang, Chong.“ Die Gruppen bilden nun mit den Händen die Symbole. Die Gewinner setzen sich nun auf Stühle und die Verlierer stellen sich dahinter auf. Unter Anweisung und mit dem Blick auf den Leiter gerichtet, beginnen sie die Massage, die 10 Minuten nicht überschreiten sollte.

(2) Kerzenspiel

Das Spiel sollte in einem größeren Raum stattfinden, der abdunkelbar ist.

Benötigte Materialien:

- eine Kerze
- Dreieckstücher für alle
- Stühle für alle

Spielverlauf:

Die Gruppe sitzt bis auf einen Teilnehmer mit verbundenen Augen auf Stühlen im Raum verteilt. Eine Kerze wird an das eine Ende des Raumes gestellt und angezündet. Der „sehende“ Teilnehmer muss nun versuchen, sich an den Teilnehmern mit verbundenen Augen vorbei zu schleichen und die Kerze auszublasen. Die Teilnehmer auf den Stühlen müssen im Sitzen versuchen, die schleichende Person mit den Händen zu berühren. Dabei halten sie während der ganzen Zeit zunächst die Hände auf dem Rücken verschränkt. Sie haben nur eine Möglichkeit zuzupacken. Wenn der Schleichende dann nicht in ihrer Nähe war bzw. nicht von ihnen berührt wird, müssen sie die Augenbinde abnehmen und dürfen nichts sagen. Wenn der Schleicher berührt wird, ist das Spiel zu Ende, und er hat verloren.

b) Grundkonzepte für Schul- und Geländespiele

i) Breaking the Rules

(1) Mörderspinnen

Als Material für das Spiel wird benötigt:

- ein Computer (mindesten 286) und das Spiel (auf der dem Materialpaket beiliegenden CD-ROM SEARCH & PLAY enthalten), um das Spielprinzip nahe zu bringen;
- Dreieckstücher (zum Augen verbinden);
- ein Labyrinth bzw. ein abgesperrter Spielbereich (es bietet sich an, das Spiel an die Umsetzung und Durchführung von PACMAN zu koppeln (s. a. im theoretischen Teil im Kapitel „Breaking the Rules“ als pädagogische Herausforderung und dort 1.2.2 Pacman);
- zwei paar Walkie Talkies, welche über unterschiedliche Kanäle verfügen;
- zwei Blumenspritzen;
- zwei Eimer mit Wasser.

Spielverlauf:

Das im Kapitel „Breaking the Rules“ als pädagogische Herausforderung und unter 1.2.1 als Roboterspiel beschriebene Spiel DAS TÖDLICHE GEMETZEL DER MÖRDERSPINNEN muss mit einer Kinder- oder Jugendgruppe analysiert werden. Als Spielprinzip reicht es, das

gegenseitige Abschießen der Spielfiguren heraus zu lösen.

In dem Spielfeld werden nun den zwei Spielfiguren die Augen verbunden, und jeder nimmt zu seinem Steueremann Kontakt auf. Unterschiedliche Funkkanäle sorgen dafür, dass die Spielparteien sich nicht gegenseitig „abhören“ können. Beide Spielfiguren bekommen nun eine leere Wasserspritze. Auf dem Spielgelände stehen zwei Wassereimer, zu denen sie per Funk geleitet werden müssen. Dort angekommen, können sie die Wasserspritzten auffüllen und versuchen, jeweils die andere Spielfigur nass zu spritzen. Die Spieler entscheiden selber, wann sie genug haben, oder die Spielleiter brechen das Spiel irgendwann ab, um auch anderen die Möglichkeit zu geben, Mörderspinne zu sein.

Eine Variante ist, Gegenstände auf dem Spielfeld zu verteilen, die von den Spielern einzusammeln und an einer bestimmten Stelle zu hinterlegen sind. Das Wasser dient in diesem Fall als Störung.



Abb. 27: „Abballern“

ii) Hardliner

(1) Schulspiel

An Material für das Spiel wird benötigt:

- Dreieckstücher (zum Augen verbinden)
- abgesägte Luftpumpen
- Schutzbrillen
- Korken
- Lebensbänder (Wollbänder)
- z.B. Aufzeichnungsgeräte, als Medium zum Mitteilen der Mission
- Missionsaufträge, z.B. Karten etc.

Als Ort sollte eine leere Schule gewählt werden. Bei einer Schulklasse sollte es nach Möglichkeit die eigene Schule sein, um eine Verknüpfung zum sonst erlebten Lern- und Leistungsraum herzustellen. Die Schüler erleben so die Schule auch als Spiel- und Lebensraum.

Zeitlich sollte der Spielanfang am späten Abend liegen. Die Schüler bzw. die Teilnehmer sollen keine Möglichkeit haben, sich an den Raum zu gewöhnen.

Als Personal werden zumindest zwei Spielleiter benötigt. Einer befindet sich ständig im Totenreich, um neue Lebensbänder zu verteilen, während der andere durch die Schule geht, um das Spielgeschehen zu überwachen.

Während der Kriegsvertrag und weitere Spielregeln gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen erstellt werden, müssen Spielstory und –missionen von den Leitern vorbereitet werden. Im folgenden eine typische Spielstory, die den Gruppen zu Beginn vorgelesen wird:

Die Suche nach der Megawaffe

Im Jahre 2048 greifen Außerirdische die Erde an. Nach vergeblichen Versuchen, die Aliens zu besiegen, ergibt sich die Erdbevölkerung und wird von den Aliens verklavt. Lediglich einige Untergrund-Spezial-Kampftruppen versuchen noch Herr der Lage zu werden. Die vier Hauptgruppen in Deutschland bekämpfen sich auch untereinander. Hinzu kommt die Legende der Mega-Kampfwaffe, mit der die Aliens besiegt werden können. Alle vier Gruppen suchen händierend nach dieser Waffe, von der keiner weiß, wie sie aussieht und wie sie funktioniert, geschweige den, woher sie kommt. Da melden sich Verräter aus den Reihen der Aliens, die anscheinend wissen, wo die Waffe versteckt ist. An alle vier Gruppen ergeht die Nachricht, dass das Versteck irgendwo in einem Bunker in Norddeutschland nahe Osnabrück ist. Die Alien-Verräter stellen jedoch vier Bedingungen:

- Die vier Gruppen dringen nicht geschlossen in den Bunker ein, sondern einzeln. Durch Codewörter können sich die einzelnen Mitglieder im Bunker wieder zu einer Truppe zusammenschließen.
- Keiner bringt Munition mit. In dem Bunker soll ausreichende Menge an Munition für die einzelnen Truppen versteckt sein.
- Sollten sich zwei Gruppen verbünden, wird den anderen Gruppen automatisch das Versteck der Megawaffe mitgeteilt. Die Mega-Waffe soll im ehrlichen Kampf gefunden werden.
- Der Strom im Bunker darf nicht angeschaltet werden. Sollte es dennoch dazu kommen, dann geht im gleichen Moment die Bunkeranlage in die Luft und niemand bekommt die Megawaffe. Das würde bedeuten, dass die Menschen weiter verklavt sein würden.

Spielverlauf:

- 1) Die Spieler erhalten ein Lebensband, ein Codewort für ihre Gruppe und ein Wort.
- 2) Die Spieler müssen durch die Codewörter ihre Gruppe finden.
- 3) Die Gruppen müssen aus den erhaltenen Wörtern versuchen das Versteck der Munition und des weiteren Auftrags zu finden.
- 4) Der nächste Auftrag lautet: „Zeigt Karten“. Die Gruppen müssen nun die von den Leitern versteckten Spielkarten finden und sie den Leitern zeigen. Was sie nicht wissen: Erst bei einer bestimmten Kartenkombination erhalten sie den nächsten Auftrag.
- 5) Die Gruppen müssen eine versteckte Batterie (verstecktes Stromkabel) finden, um ein Diktiergerät (ein Videogerät) benutzen zu können, das eine weitere Mitteilung enthält.
- 6) Die Gruppen müssen aus zwei Microcassetten (Videocassetten) eine wählen. Sie bekommen vorher mitgeteilt, dass nur auf einem Band der richtige Tipp ist.
- 7) Sie suchen den Ort, auf den der Hinweis deutet.
- 8) Ist dieser Hinweis richtig, haben sie die Megawaffe gefunden und den Auftrag gelöst.
- 9) Ist dieser Hinweis falsch, müssen sie eine Zwischenaufgabe erfüllen (Zeigt 5 Lebensbänder der anderen Gruppe), bevor sie das Band mit dem richtigen Tipp erhalten und nun die Megawaffe finden.

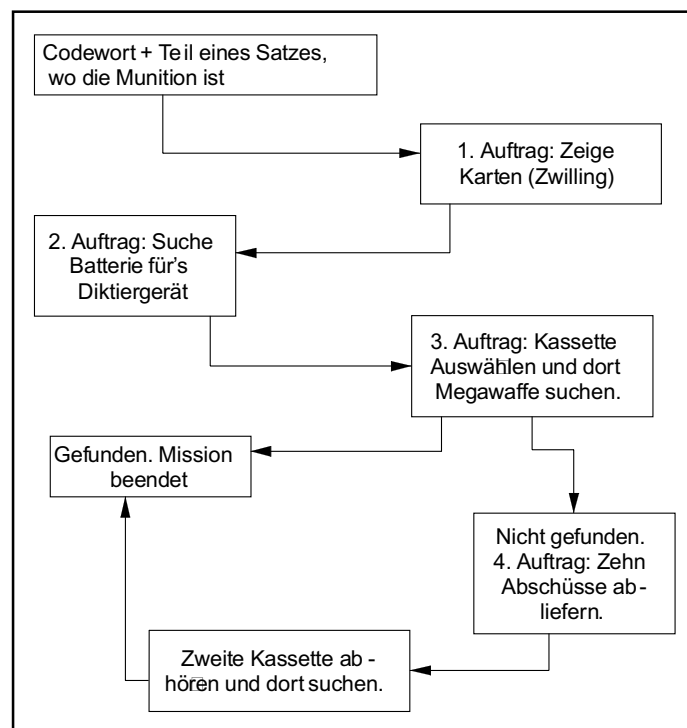


Abb. 28: Spieldaufträge im Schulspiel

(2) Geländespiel

1. Variante:

An Material für das Spiel wird benötigt:

- abgesägte Luftpumpen
- Schutzbrillen
- Korken (zwei Munitionsvorräte für eine Gruppe (Seals), die auf dem Gelände versteckt sind)
- Lebensbänder (Wollbänder)
- Planen, Band und ein Taschenmesser, um ein Lager zu errichten
- Papier und Streichhölzer, um ein Feuer zu entzünden
- Grundausrüstung zum Teekochen: Topf, Tee, Wasser und Zucker
- Missionsaufträge
- versteckte Maschinenteile (im Beispiel wurden zwei Computerplatinen, bunte Küchenschwämme und große Büroklammern zum „Entmagnetisieren“ benutzt). Dabei ist darauf zu achten, dass alles doppelt vorhanden ist, so dass jede Gruppe die Chance hat, eine Maschine zusammenzubauen.

Das Spiel findet von nachmittags bis zum frühen Morgen auf einem Gelände statt, welches wenig frequentiert ist und von den Leitern vorher ausgekundschaftet werden muss. Er sollte gewährleistet sein, dass das Spiel ohne Zuschauer und ohne Störungen von außerhalb stattfinden kann.

An Personal werden zumindest zwei Spielleiter benötigt. Einer befindet sich ständig im Totenreich, um neue Lebensbänder zu verteilen, während der andere durch das Gelände geht, um das Spielgeschehen zu überwachen. Aufgrund der Außenlage und der Größe des Geländes sollten beide Leiter mit Funkgeräten und zumindest einem Handy ausgerüstet sein.

Während der Kriegsvertrag und weitere Spielregeln gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen erstellt werden, müssen auch hier Spielstory und –missionen von den Leitern vorbereitet werden. Im folgenden eine typische Spielstory, die den beiden getrennten Gruppen zu Beginn vorgelesen wird. Der Anfang stimmt bei beiden überein. Die unterschiedlichen Anweisungen werden hier jeweils für beide Gruppen (Seals und Rebellen) gekennzeichnet:

The Termination-Engine-Strike

Im Jahre 2045 nehmen Außerirdische Kontakt mit den Menschen des Planeten Erde auf. Jeglicher Funk-spruch der Erde scheitert. Lediglich dem verrückten Wissenschaftler Prof. Dr. Wilfried Konster gelingt es, eine Maschine zu bauen, die es ermöglicht, mit den Außerirdischen, die menschenähnliche Gestalt haben und sich selbst als „White Angel“ bezeichnen, Kontakt aufzunehmen. Nachdem Prof. Dr. Konster wegen

eines Bürokratiefehlers von der Universität Konstanz ausgeschlossen wird, begeht er Selbstmord. Zuvor jedoch demontiert er vollständig seine Erfindung, genannt „Termination-Engine“, und versteckt die Einzelteile in einem unwegsamem Gelände. Die Vereinigte Regierung der Erde will diese Maschine möglichst schnell zusammenzubauen. Die Feinde der Regierung, die Rebellen, wollen diese Maschine zerstören. Sie wissen, wer die Termination-Engine besitzt, hat die absolute Macht.

Anweisung für die Regierungstruppen (Seals):

Zwei gut organisierte Spezialkampfeinheiten der Regierung wurden in der letzten Zeit von den Rebellen beseitigt. Eine letzte Spezialeinheit unternimmt einen Landungsversuch im Westen. Auftrag: Bis Samstag gegen 9.00 Uhr die Teile der Termination-Engine finden und zusammenbauen. Sollte der Versuch scheitern, hat die Vereinte Regierung beschlossen, gegen 9.05 Uhr eine Atom-Bombe abzuwerfen. Die Spezialeinheit hat in ihrer Ausrüstung schon zwei der Energieblöcke, von denen mehrere für den Betrieb der Termination-Engine benötigt werden. Sie wissen auch, dass die vorherigen Spezialeinheiten zwei Munitionsvorräte auf dem Gelände hatten.

- Erster Auftrag: Sucht die Munitionsvorräte.
- Zweiter Auftrag: Sucht die Teile der Termination-Engine.
- Dritter Auftrag: Baut die Maschine nach dem Plan zusammen.

Die Spezialeinheit erfährt Unterstützung durch „White Angel“. Diese versorgen sie um 22.30 Uhr mit Verpflegung aus dem Geländefahrzeug. Die Rebellen wissen nichts von diesen Terminen, könnten aber durch die Geräusche mitbekommen, dass jetzt eine leichte Möglichkeit besteht, die Spezialeinheit zu beseitigen.

Anweisungen für die Rebellen:

Zwei gut organisierte Spezialkampfeinheiten der Regierung wurden in der letzten Zeit von den Rebellen, die ihr Lager im Osten haben, beseitigt. Die Rebellen wissen, dass eine dritte Gruppe kommen wird. Sie wissen, dass sich auf dem Gelände gelbe, grüne, blaue und rote Energie-Blöcke befinden, die für den Betrieb der Termination-Engine benötigt werden. Ihre Aufgabe ist es zunächst, diese Energieblöcke zu finden und durch eine den Regierungstruppen unbekannte Technik funktionsunfähig zu machen. Sie brauchen nur eine entmagnetisierende Metallklammer in den Block zu stecken. Sie entfernen die Blöcke aber nicht, sondern lassen sie als Lockmittel und falsche Fährte für die Regierungstruppen liegen, denn diese wissen nicht, dass die von ihnen gefundenen Blöcke unbrauchbar sind, solange die Metallklammern darin stecken/ darauf kleben.

- 1. Auftrag: Lager bauen
- 2. Auftrag: Lager einrichten (für die kalte Nacht vorsorgen)
- 3. Auftrag: Blöcke finden
- 4. Auftrag: Blöcke unbrauchbar machen
- 5. Auftrag: Blöcke als Fallen wieder verstecken

Die Rebellen erfahren Unterstützung durch „White Angel“. Diese versorgen sie um 22.00 Uhr mit Verpflegung aus einem Geländefahrzeug. Das Seal-Team weiß nichts von diesen Terminen, könnte aber durch die Geräusche mitbekommen, dass jetzt eine leichte Möglichkeit besteht, die Rebellen aufzureiben. Im Laufe des Spiels bekommen die Rebellen folgende Nachricht mit dem Bauplan der Maschine über den „Geheimdienst“ zugespielt (s. Abb. 12)

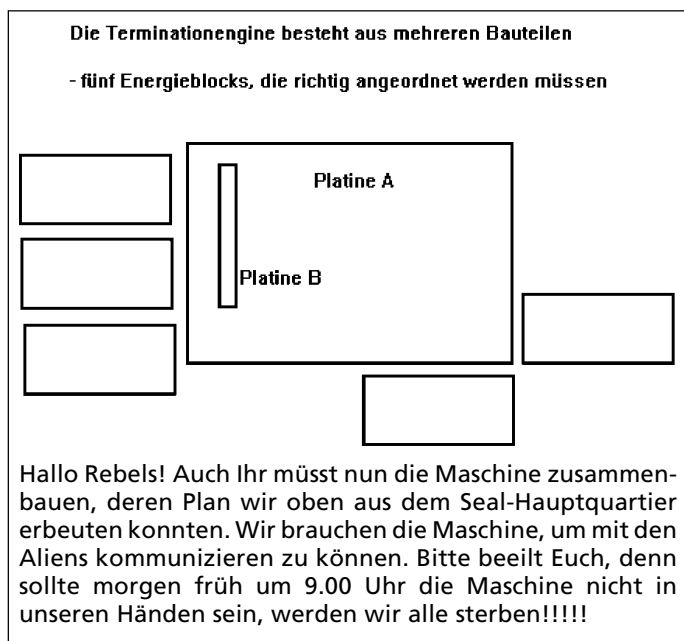


Abb. 29: Nachricht an die Rebellen

Normaler Spielverlauf:

- 1) Die Gruppen werden im Haus voneinander getrennt und einzeln zum Gelände gefahren.
- 2) Die Aufträge werden vorgelesen.
- 3) Die Gruppen bauen die Lager auf.
- 4) Die Leiter nehmen die Lager ab. Erst wenn sie als in Ordnung befunden werden, bekommt die Gruppe Munition.
- 5) Erfahrungsgemäß berauben sich die Gruppen nun erst einmal gegenseitig.
- 6) Während die Seals gemäß ihrem Auftrag die Teile der Maschine suchen, spüren die Rebellen diese auf und machen sie unbrauchbar.
- 7) Die Gruppen kommen in der Nacht zu einem Treffpunkt, an dem sie einen Teil ihres Lunchpaketes erhalten.
- 8) Die Rebellen erhalten den Bauplan und müssen nun ihrerseits wieder die versteckten Bauteile suchen und unkenntlich machen.

- 9) Nachts laufen einige Lagerangriffe.
- 10) Gegen Morgen haben die Seals schon eine Maschine zusammengebaut, die aber nicht läuft, da einige Energieblöcke durch die Rebellentechnik unbrauchbar sind.
- 11) Während die Seals überlegen, arbeiten die Rebellen gegen die Zeit, um ihrerseits eine Maschine zu bauen.
- 12) Um Punkt 9.00 Uhr endet das Spiel.
- 13) Die Gruppen räumen die Lager und fahren zum Haus zurück.

2. Variante:

Im Gegensatz zur vorherigen Variante spielen hier sechs Gruppierungen gegeneinander. Die 2. Variante wurde von uns konzipiert, um auch Gruppen bis zu 50 Teilnehmern am Spiel teilnehmen zu lassen. In diesem Spiel werden die Gruppen nach dem Lageraufbau auf eine Art Fotorallye geschickt. Sie erhalten nach dem Finden von einigen Gegenständen (hier CD-ROMs) ein Foto und einen Hinweis. An der beschriebenen Stelle finden sie erneut einen Foto-Hinweis. Die Wege der Gruppen zu den einzelnen Fotos kreuzen sich immer wieder, so dass Zusammenstöße und Kämpfe unvermeidlich sind.

Als Material für das Spiel wird benötigt:

- abgesägte Luftpumpen
- Schutzbrillen
- Korken (mehrere Munitionsvorräte)
- Lebensbänder (Wollbänder)
- Planen, Band und ein Taschenmesser, um ein Lager zu errichten
- Papier und Streichhölzer, um ein Feuer zu entzünden
- Grundausstattung zum Teekochen: Topf, Tee, Wasser und Zucker
- Missionsaufträge
- versteckte CD-ROMs. Dabei ist darauf zu achten, dass alles doppelt vorhanden ist, so dass jede Gruppe die Chance hat, genügend CD-ROMs zu finden.
- eine Fotospur, die im Vorfeld gelegt werden muss. Bei uns bewährte sich eine digitale Fotokamera, mit der schnell Bilder gemacht und auf dem PC entwickelt und entfremdet werden können.

Das Spiel basiert auf folgender grundsätzlicher Auftragsbeschreibung (hier das Beispiel für eine Gruppe, die zum Schluss des Spiels auf eine bestimmte andere Gruppe „gehetzt“ wird):

Scheibners Ölgewinnungsmaschine

Sechs Regierungen streiten sich um die Macht auf der Erde in den Zeiten nach den letzten Ölkriegen. Die

Österreicher erfinden dank ausgeklügelter Technik eine Maschine, die aus Pflanzen Öl zieht. Die anderen fünf Weltregierungen, Polen, die Skandinavische Allianz, Reststaaten der USA, Griechenland und Südafrika zerstören in einem gemeinsamen Blitzstreich Österreich. Der österreichische Topagent Scheibner entwischt aber im letzten Moment der Vernichtung mitsamt den Plänen der Ölgewinnungsmaschine (auf einem Datenträger) und den Verschlüsselungsspannen. Zwei Tage darauf begeht er in Paris Selbstmord. Der Datenträger und die Verschlüsselungsspannen bleiben verschwunden. Die Regierungen wissen nun, dass derjenige, der in Besitz der Pläne ist, die Macht über die Erde bekommt. Zwei Wochen später gesteht Scheibners Mutter unter der arabischen Folter, dass ihr Sohn Spuren hinterlassen hat, die zum Versteck des Datenträgers mit den Plänen führen. Die Regierungen schicken jeweils eine gut ausgebildete Eliteeinheit in das Gebiet, um den Datenträger mit den Plänen und die Verschlüsselungsspannen zu finden.

Als die Truppe in einem kleinen Waldstück ankommt, erfährt sie, dass auch andere Truppen in der Nähe gelandet sind. Der Geheimdienst fing eine brasilianische Internet-Email mit Hinweisen auf Datenträger (CD-ROM?) ab, die vielleicht näheres zu den Plänen enthalten. Kann das vielleicht schon die erste Spur sein?

Die Regierung beschließt, dass der Sondereinheit bis zum nächsten Tag um 9.00 Uhr Zeit gegeben wird, den Datenträger und die Verschlüsselungsspannen zu finden. Aus Angst, dass die anderen Regierungen die Pläne finden können, wird um 9.01 Uhr eine Atom-bombe über dem Gelände abgeworfen, wenn die Sondereinheit nicht ihre Aufgaben erfüllt hat.

1. Auftrag: Ein Lager im Umkreis von 15 m um den Markierungsblock errichten.
2. Auftrag: Lasse das Lager von den unparteiischen Grönländern, welche als Schiedsmacht auf dem Gelände anwesend sind, abnehmen. Empfange dann die Waffen von den Grönländern.
4. Auftrag: Finde Datenträger mit den Plänen und die Verschlüsselungsspannen. (Unkundige meinen, dass diese wie zu große Büroklammern aussehen.)
5. Auftrag: Eliminiert alle afrikanischen Einheiten.

Normaler Spielverlauf:

1. Die Gruppen werden im Haus voneinander getrennt und einzeln zum Gelände gefahren.
2. Die Aufträge werden vorgelesen.
3. Die Gruppen bauen die Lager auf.
4. Die Leiter (hier: die Grönländer) nehmen die Lager ab. Erst wenn sie als in Ordnung befunden werden, bekommt die Gruppe die Luftpumpen und den Auftrag, sieben CD-ROMs zu suchen.
5. Nachdem die Gruppe die CD-ROMs gefunden hat, bekommt sie die Korken und ein Foto mit einem Hinweis.
6. Während der Fotorallye laufen einige Lagerangriffe.
7. Gegen Morgen geht die Fotorallye ihrem Ende entgegen.
8. Um Punkt 9.00 Uhr endet das Spiel.
9. Die Gruppen räumen die Lager und fahren zum Haus zurück.

c) Fragebogen Bildschirmspielkenntnisse

Der Fragebogen unterliegt im Teil 6 immer wieder Änderungen, um stets aktuelle Spielkenntnisse abzufragen. Bewusst sind indizierte Spiele mit aufgenommen worden, damit die Alltagsrealität der Befragten widerspiegelt wird. Das Spiel „KZ-Manager“ war zu C-64-Zeiten ein Spiel, welches von rechtsradikalen Gruppierungen verbreitet worden ist. Es dient lediglich als Überprüfung, inwiefern die Thematik „Nazi-spiele“ noch zu behandeln ist.

(Beantworte die Fragen bitte ehrlich und vollständig. Die Informationen von Euch helfen uns, die Tage am Dämmer zu planen.)

1) Wie alt bist Du? _____ Jahre

2) Dein Geschlecht? weiblich männlich

3) Besitzt Du einen Computer bzw. hast Du Zugang zu einem?
Wenn ja, was für einen? _____

4) Kennst Du WINDOWS95? ja nein

5) Hast Du eine oder mehrere Spielekonsolen? ja nein

6) Welche? N64 Playstation
 GameBoy andere

7) Welche Computer- oder Videospiele spielst Du am liebsten? (Nenne Deine drei Favoriten.)

1) _____

2) _____

3) _____

8) Kreuze unten die Computer/Videospiele an, die Du kennst und schon gespielt hast!

- Super Mario World	- Diddy Kong Racing	- Lands of Lore
- Tetris	- Tomb Raider	- Ultima
- Duke Nukem 3D	- Crash Bandicoot	- Test Drive
- Lemmings	- Streetfighter	- Virtua Fighter
- Pacman	- Sega Rally	- Zelda
- Command&Conquer 1 (oder 2)	- Jedi Knights	- Warioland
- Donkey Kong Country	- Anno 1602	- Kings Quest
- Sonic	- Tekken	- Age of Empires
- Z	- Simcity 2000	- Final Fantasy VII
- Worms	- Indiana Jones	- X-Wing
- The Secret of Monkey Island	- Resident Evil	- Wolfenstein 3D
- Warcraft	- KZ-Manager	- Wintergames
- Space Invaders	- FIFA Soccer	- Total NBA
- F1 Grand Prix	- Giana Sisters	- Sailor Moon
- Might&Magic 6	- Mortal Kombat	- Abe's Odysee
- Banjo Kazooie	- Nights	- Mega Man
- DOOM	- Need for Speed	- Destruction Derby
- Pandemonium	- Unreal	- Micro Machines
- Civilization	- Gran Turismo	- Earthworm Jim
	- Commandos	- Cool Boarders
	- Der Industriegigant	

Abb. 30: Fragebogen Bildschirmspielkenntnisse

d) Beispiel für Arbeitsvertrag

Mit der Unterzeichnung dieses Vertrages hat der Unterzeichnende folgende Rechte:

- Teilnahme
- Interessen/ Anliegen/ Probleme
- alles offen sagen
- Kritik
- Konflikte austragen
- freie Meinungsäußerung
- menschenwürdige Behandlung

Mit der Unterzeichnung dieses Vertrages geht der unterzeichnende Teilnehmer folgende Pflichten ein:

- pünktliches Erscheinen
- Achtsamkeit in Gruppengesprächen (nur einer redet)
- keine Gewalt
- fremdes Eigentum (Geräte, Einrichtungen usw.) pfleglich behandeln
- Meinungen anderer tolerieren
- anderen helfen
- Essen achten und schätzen
- keinen Alkohol, keine Drogen und nicht rauchen
- andere Gruppen nicht stören
- Nachtruhe von 22.00 bis 7.00 einhalten

Mit der Unterzeichnung dieses Vertrages treten umgehend *alle* Rechte und Pflichten *in Kraft*. Der Unterzeichnende übernimmt für alle Verletzungen der obengenannten Pflichten seinerseits die volle Verantwortung und erklärt sich mit den *Konsequenzen* einverstanden.

Konsequenzen

1. **Regelverletzung:** mündliche Ermahnung
2. **Regelverletzung:** mündliche Ermahnung + 5 Liegestützen oder Kniebeugen
3. **Regelverletzung:** mündliche Ermahnung + 10 Liegestützen oder Kniebeugen
4. **Regelverletzung:** Verlieren des persönlichen Gegenstandes (den Gegenstand selbst zerstören)
5. **Regelverletzung:** Nach Hause fahren

Ort, Datum _____

Unterschrift Teilnehmer

Unterschrift Kursleiter

e) Beispiele für Kriegsverträge

Schulspiel:

Nicht erlaubt sind: treten, schlagen, schubsen, auf den Boden werfen, Munition stehlen (nur wenn sie auf dem Boden liegt), Quälen, keine eigenen Taschenlampen, keine eigenen Waffen, etwas absichtlich kaputt machen. Wenn man kämpft und „Stopp“ rufen hört, muss man den Kampf beenden. Wenn man selbst „Stopp“ ruft, muss man ins Totenreich, ebenfalls wenn man getroffen worden ist. Nicht die Brille abnehmen, keine Luftpumpen klauen. Fair kämpfen, d. h. wenn man getroffen worden ist, nicht lange diskutieren, sondern ins Totenreich gehen. Sich mit anderen Gruppen zu verbünden, ist verboten.

Falls diese Regeln nicht eingehalten werden, werden folgende Dinge geschehen:

- das Spiel wird unterbrochen;
- derjenige wird ermahnt;
- muss beim zweiten Regelverstoß eine halbe Stunde ins Totenreich;
- beim dritten Regelverstoß muss derjenige seinen persönlichen Gegenstand zerstören.

Der Kriegsvertrag erlischt bei Rückkehr ins Aufenthaltshaus.

Geländespiel Version 1:

1. Es ist Pflicht, die Schutzbrille während des gesamten Krieges zu tragen!
2. Es ist Pflicht, dass man 2 Korke abgeben muss, wenn man sein Lebensband verloren hat!
3. Es ist verboten
 - Essen zu klauen und/oder zu zerstören;
 - Lager zu zerstören;
 - zu schlagen;
 - zu treten;
 - zu kneifen/ an den Haaren zu ziehen;
 - zu schubsen;
 - jemanden von hinten anzuspinnen;
 - zu foltern;
 - jemanden hinzuwerfen;
 - jemanden mit Gegenständen zu bewerfen;
 - Luftpumpen als Schwerter oder Schlagstöcke zu benutzen;
 - Stöcke als Schwerter oder Schlagstöcke zu benutzen;
 - Spezial- oder Würgegriffe anzuwenden;
 - das Feuerholz eines Gegners auseinander zu treten!
4. Es ist Pflicht, fair zu sein!

Geländespiel Version 2:

Mit der Unterzeichnung dieses Vertrages erkläre ich mich zu folgenden Kriegsvereinbarungen bereit:

Nicht erlaubt ist/sind:

- Kleidung mutwillig zu zerstören;
- Brillen und Uhren mutwillig zu zerstören;
- Kopf in den Schlamm stecken;
- Folter;
- Feuerzeuge stehlen;
- Lager zerstören;
- Lichtquellen außer das eigene Lagerfeuer;
- Überzulaufen;
- weiße Fahne;
- schlagen und treten;
- an Baum binden.

Erlaubt ist/sind:

- physische Gewalt (Ringeln, Catchen);
- Korken stehlen;
- ausrauben (Essen/ Trinken/ Feuerholz);
- Feuer ausmachen;
- Stolperfallen.

Mit der Unterzeichnung bestätige ich folgende Regeln:

- ehrlich zu kämpfen;
- andere nicht mutwillig mit Absicht zu verletzen;
- alle Regeln einzuhalten;
- bei meinem „Tod“ unverzüglich ins Totenreich zu wechseln und auf eine Wiedergeburt zu hoffen.

Mit meiner Unterschrift erkläre ich mich bereit, bei einem Regelbruch meinerseits sofort aus dem Kampf auszuschneiden, entwaffnet zu werden und unehrenhaft zur Basis zurückgebracht zu werden.

f) Selbstdarstellung der Jugendbildungsarbeit des Landkreises Vechta⁵**Zielvorstellungen:**

Der § 11 (Jugendarbeit) des Kinder- und Jugendhilfegesetzes fordert vom Jugendamt Angebote der Jugendarbeit, die an den Interessen junger Menschen anknüpfen und von ihnen mitbestimmt und mitgestaltet werden, sie zur Selbstbestimmung befähigen und zu gesellschaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement anregen und hinführen. Der § 14 (erzieherischer Kinder- und Jugendschutz) ergänzt dies mit der Forderung nach Maßnahmen, die junge Menschen befähigen, sich vor gefährdenden Einflüssen zu schützen und sie zur Kritikfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie zur Verantwortung gegenüber ihren Mitmenschen führen.

Alle diese Forderungen entstammen dem Selbstverständnis der Jugendarbeit, Jugendschutzarbeit, mindestens zurückblickend bis zum Kriegsende. Dies gilt bis heute auch für die Jugendbildungsarbeit des Landkreises Vechta.

Wir sehen als Bildungsaspekt in unserer Arbeit keine Schul- oder Berufsbildung, keine Ausbildung zum Fotofachmann oder Videoexperten, sondern soziale Bildung. Wir wollen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit geben, ihre Kreativität, ihre Vorlieben, ihre Ziele und Grenzen, letztlich sich selbst bewusst zu entdecken. Vereinsamung, Leistungsdruck in der Schule, Ausbildungsplatzmangel, Zukunftsängste, neue Armut fordern den Kindern viele Selbstbehauptungsfähigkeiten ab. Auf der anderen Seite bieten ihre Erfahrungen mit der Konsumwelt, die auf vorgefertigten Entscheidungen beruhen, oder mit der Bürokratiewelt, die wenig Gestaltungsmöglichkeiten zulässt, kaum geeignete Handlungsmodelle für eine erfolgreiche Lebensbewältigung. Gerade in der heutigen Zeit ist es für sie wichtig, sich in einer Gruppe von Gleichaltrigen zu erleben, dort ihren Platz zu finden und so etwas wie Solidarität und Toleranz zu erfahren. Dadurch lernen sie, andere und auch sich selbst zu achten, bekommen die Gewissheit, nicht alleine zu sein und gemeinsam etwas bewirken zu können. Sie lernen gemeinsam ein selbst gestecktes Ziel mit viel Mühe zu erreichen oder auch einen möglichen Misserfolg zu verkraften. Das ist das Wichtigste, was ihnen als Startkapital für ein eigenständiges und gefestigtes Leben mitgegeben werden kann.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Die Gesamtleitung einer Maßnahme hat der Kreisjugendpfleger oder ein anderer Vertreter des Jugendamtes. Die Leiter/innen der einzelnen Jugendbildungsmaßnahmen des Landkreises sind fast alle „ehrenamtlich“ tätig. Sie sind nicht Angestellte des

Landkreises und erhalten auch kein Honorar. Sie müssen aber für ihre Tätigkeit auch kein Geld mitbringen; eine kleine Aufwandsentschädigung deckt ihre Unkosten ab. Sie sind so aber nicht nur „billig“, sondern sie sind ein wichtiger inhaltlicher Bestandteil des Konzeptes.

Manche dieser Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind gerade dem Jugendalter entwachsen, andere haben schon Frau und Kinder; sie arbeiten in den verschiedensten Berufen, sind Schüler oder Studenten oder sind noch in der Ausbildung. Auf jeden Fall tragen sie unsere Idee der sozialen Bildung dadurch mit, dass sie sich als Person den Kindern und Jugendlichen stellen, als Person, die Vorbild ist, an der man sich reiben kann und die Grenzen setzt, als Person, die einen ernst nimmt und bereit ist, eine Beziehung aufzunehmen. Diese Beziehungen können ein Wochenende, eine Seminarwoche oder auch noch länger andauern. Manchmal entwickelt sich bei mehrmaliger Teilnahme sogar ein über das Jugend- und Freizeitzentrum am Dümmer andauernder freundschaftlicher Umgang.

Organisiert sind diese Mitarbeiter im Leitungsteam. Dem Leitungsteam steht der Kreisjugendpfleger vor. In diesem Leitungsteam werden grundsätzliche inhaltliche und organisatorische Dinge festgelegt. Es trifft sich zum Anfang eines Jahres für ein gemeinsames Wochenende. Über das Jahr hin laufen telefonische Kontakte untereinander und mit dem Jugendpfleger. Weitere allgemeine Treffen sind wegen der großen Entfernung der Wohn-/Studienorte nicht möglich. Der Jugendpfleger sorgt für eine überwiegend telefonische persönliche Betreuung, stellt ein Heimatgefühl her, ist ständiger Ansprechpartner.

Die eigentliche Planungs- und Vorbereitungsarbeit findet in Kleingruppen, den sogenannten „Familien“ statt. Sie werden durch Sprecher organisiert und vertreten. Diese „Familien“ decken jeweils einen Fachbereich ab. Hier entstehen in Zusammenarbeit mit dem Kreisjugendpfleger Ideen und Konzepte für einzelne Seminare oder Seminarstränge (Reihen). Auch die Weiterentwicklung von bestehenden Seminarsträngen geschieht hier. Für jedes Seminar wird dann ein Team zusammengestellt, das die Feinkonzeption, Ausschreibung und konkrete Vorbereitung und Leitung übernimmt. Feinkonzept und Ausschreibung werden mit dem Kreisjugendpfleger abgesprochen und ins Programm übernommen. Die verantwortliche Leitung des Seminars hat der Teamleiter(-sprecher). Während des Seminars wird mindestens eine Supervision mit dem Kreisjugendpfleger durchgeführt, nach dem Seminar ein Schlussgespräch.

Da die meisten Ehrenamtlichen keine pädagogischen Profis sind, wird es immer wieder einmal passieren, dass sie Situationen falsch einschätzen oder mit ei-

nem Kind nicht immer richtig umgehen. Weil sie sich als Menschen mit Fehlern und Stärken zeigen, sehen die Kinder es den Leiterinnen und Leitern meist nach. Fehler erleben die Teilnehmer dann nicht als etwas, für das man sich schämen muss, sondern als etwas, zu dem man stehen kann, aus dem man lernen kann. Dieses Fehlerrisiko ist gewollt und Bestandteil des Konzeptes. Diese Fehler werden in den Supervisionen und Besprechungen reflektiert und aufgearbeitet.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Die Jugendbildung ist kein Angebot für Massen. Schließlich ist besonders die Schule für die Vermittlung von Bildung da. Für manche Jugendliche ist das Angebot schon zu viel, für andere auch zu wenig, die Jugendlichen sind die Teilnehmer der Jugendbildungsmaßnahmen. Es sind Jugendliche, die mehr wollen als ihnen woanders geboten wird, die besondere Interessen haben, die etwas ausprobieren möchten, die persönlichen Einsatz und den Willen zeigen, mit anderen zusammen etwas Besonderes zu tun, eben Jugendliche, die ihren Erfolg selbst in die Hand nehmen wollen. Davon gibt es mehr als viele annehmen, dabei kommt die Nachfrage aus allen Schichten der Bevölkerung. Das Interesse an diesen Bildungsangeboten zeigt dies deutlich. Die Jugendlichen nehmen aber auch teil, weil sie ihre Freizeit mit Freundinnen und Freunden verbringen wollen, Interessantes (von Fotoentwicklung über Videoproduktionen, Computerarbeit bis zu Gestaltungstechniken) kennenlernen und mit vielen Leuten etwas erleben wollen. Alles überragend steht bei ihnen der Spaß im Vordergrund. Dieser Spaß ist vollkommen legitim und auch wichtiger Bestandteil unseres Konzeptes. Lernen in der Jugendbildung muss Spaß machen dürfen.

Teilnehmen können alle Jugendlichen aus dem Landkreis Vechta. In besonderen Fällen (Nachbarschaften, Freundschaften usw.) können auch andere Jugendliche teilnehmen. Die Jugendlichen melden sich direkt beim Jugendamt an. Informationen erhalten Sie aus dem halbjährlich erscheinenden Seminarprogramm, dem „Jugend-Echo“, von anderen erfahreneren Teilnehmern oder aus der Zeitung.

Viele durchlaufen eine Seminarkarriere. Sie nehmen an einem Kurs zum „Schnuppern“ teil, probieren einige interessante Kurse aus und legen sich dann auf ihr Interessengebiet fest. Diese Karrieren laufen über mehrere Jahre, sind unterschiedlich intensiv und enden meist mit dem Herauswachsen aus der Altersstruktur. Nur sehr wenige sind einmalige Teilnehmer. So nehmen an jedem Veranstaltungstermin ca. 1/3 neue und 2/3 mehr oder weniger erfahrene Teilnehmer teil. Dies ist wichtig für das Konzept. Diese Bildungsangebote verstehen sich nicht als Einzelaktionen, sondern mehr als eine kontinuierliche „Jugendbewegung“, mit der sich die Jugendlichen sehr

schnell identifizieren. Ideen, Gefühle, Normen und Wertvorstellungen werden kontinuierlich an die „Neuen“ weitergegeben. Dies wird von den Jugendlichen auch so gewollt. Sie unterscheiden deutlich zwischen den einzelnen Seminarinhalten und dem gefühlsmäßigen Hintergrund, den sie „Dämmerheimfeeling“ nennen. Für dieses Feeling fühlen sich die Jugendlichen auch selbst verantwortlich. Entsprechend hart arbeiten sie an der Weiterentwicklung dieses Feelings mit. Ähnlich verfahren sie auch bei der Mitbestimmung. Eine formelle Mitbestimmung ist bei dieser Organisationsform kaum möglich. Die Erfahreneren halten die Seminare schon für „Ihre“ Seminare. Sie sind es gewohnt und gewillt, sie während des Verlaufs mit- und notfalls auch umzugestalten. Auch die Weiterentwicklung von Seminarideen erfolgt über die Auseinandersetzung mit den Leitern im Seminar. So schwer fassbar diese Selbstbestimmung ist, so erfolgreich ist sie auch. Leiter, die nicht kooperationsbereit sind, bekommen erst Druck und später ihre Seminare nicht mehr voll. Die Eigenverantwortlichkeit zeigt sich auch daran, dass Diebstähle oder Sachbeschädigungen kaum vorkommen, obwohl Gerätschaften und Materialien frei zugänglich sind.

Inhalte:

Die Inhalte der Bildungsmaßnahmen richten sich nach den jeweiligen Interessen und Bedürfnissen der Jugendlichen und den gesellschaftlichen Notwendigkeiten.

Organisatorisch teilen sich die inhaltlichen Angebote in verschiedene Stränge auf, um die sich jeweils Kleingruppen, „Familien“, kümmern. Diese Stränge sind zur Zeit:

- Gruppenleiterausbildung
- Geschlechtsspezifische Arbeit (Mädchenarbeit, Jungenarbeit)
- Erlebnispädagogische Maßnahmen
- Video und Computer (Jugendschutz im Medienbereich)
- Kulturelle Bildung
 - a. Werken, Basteln
 - b. Malen, Zeichnen, Gestalten
 - c. Fotografie

Auf die Inhalte der einzelnen Stränge wird am Schluss noch eingegangen.

Struktur:

Je nach Inhalt nehmen an den Seminaren 10 bis 20 Jugendliche und 1 bis 3 Leiter teil, so dass im Rahmen einer Gesamtmaßnahme ca. 7 bis 9 Kurse stattfinden. Die einzelnen Kurse sind inhaltlich weitgehend eigenständig. Die Grobplanung erfolgt durch das Seminarteam (siehe „Mitarbeiter“) in Zusammenarbeit mit dem Kreisjugendpfleger als Vertreter des Jugendamtes. In der Durchführung wird viel Wert gelegt auf eine Mitplanung der Gruppe, so dass das Detail-

programm von den Leitern und den Gruppen zusammen erstellt wird. Dabei muss es möglich sein, Programme auch schnell zu ändern und den jeweiligen Gruppensituationen anzupassen. Für alle Gruppen einer Maßnahme gibt es einen Gesamtrahmen. Dazu gehören Hausordnungsregeln, gemeinsame Mahlzeiten, gemeinsame Freizeitblocks und gemeinsame Freizeitangebote. Diese Bereiche werden in Absprache mit den einzelnen Gruppen für alle festgelegt (siehe auch Teilnehmer und Rahmenstruktur). Einige Maßnahmen werden auch mit Übernachtungen im Freien durchgeführt.

Örtlichkeiten:

Der Landkreis (Jugendamt) betreibt am Dümmer in 49401 Damme ein Jugend- und Freizeitzentrum mit 120 Plätzen als Beleghaus. Diese Einrichtung wird auch für die vom Jugendamt angebotenen Jugendbildungsmaßnahmen genutzt. Sie finden in der Regel an Wochenenden (Freitag bis Sonntag) oder in den Ferien (Montag bis Samstag) statt. An diesen Maßnahmen nehmen in 6 bis 8 Seminaren jeweils bis zu 110 Kinder und Jugendliche teil.

Öffentlichkeit:

Veröffentlicht werden diese Angebote in einer Informationsschrift für Jugendliche, die halbjährlich erscheint: das „Jugend-Echo“. Darüber hinaus werden Plakate in den Schulen und Jugendeinrichtungen des Landkreises ausgehängt. Die lokale Presse berichtet über aktuelle Angebote und über deren Verlauf. Selbstverständlich zielen die Inhalte der Ausschreibungen auf die Interessen der Jugendlichen. Jeder Geruch von penetranter Pädagogik wird vermieden. Dass das Jugendamt und die Leiter auch andere Zielvorstellungen haben, wird den Jugendlichen erst im Verlauf des Seminars erklärt. Wenn die Leiter erst einmal als kompetent und ehrlich erlebt worden sind, ist dies auch kein Problem mehr. Vielmehr ist dies ein Einstieg in die Hintergründe der Jugendbildungsarbeit. „Warum machen die Leiter diese Seminare mit uns, wenn sie dabei nichts verdienen?“, dies ist meistens die Einstiegsfrage.

Die verschiedenen inhaltlichen Stränge

Eine Aufteilung der einzelnen Seminare nach Fachbereichen, hier Strängen, muss zwangsläufig unbefriedigend bleiben. Ein Computerseminar für Mädchen ist gleichzeitig Mädchenarbeit und Medienarbeit, ein Computerseminar für Mädchen mit dem Thema: „Gewaltverherrlichung in Computerspielen“ ist zusätzlich noch Jugendschutzarbeit. So ist es hier notwendig, viele Seminare nach persönlicher Gewichtung einem Strang zuzuordnen, ohne dass die Einflüsse aus anderen Strängen gelegnet werden können.

Geschlechtsspezifische Jugendarbeit

Mädchenarbeit

Im Rahmen der allgemeinen Entwicklung der Mädchenarbeit bot der Landkreis im Herbst 1992 versuchsweise ein Seminar mit dem Titel „Selbstverteidigung für Mädchen“ an. Als Leiterinnen standen zwei Pädagogikstudentinnen zur Verfügung, die über eine Übungsleiterlizenz in „Teak wan do“ verfügten und schon in Sportvereinen zu diesem Thema gearbeitet hatten. Beide waren außerdem schon einige Jahre Mitarbeiterinnen in unserem Mitarbeiterstamm.

Das Programm war so geplant, dass die Mädchen nicht nur Abwehr- und Angriffstechniken aus dem Wan-Dan (Selbstverteidigung) lernen und Kondition bekommen sollten, sondern auch an Hand von Yoga, Taiji, Meditation und Massagen ihren eigenen Körper erfahren sollten. Zwischen den einzelnen sportlichen Aktivitäten sollten immer wieder ruhige Phasen mit einfließen, in denen sich die Mädchen ausruhen und ihren Körper spüren konnten. Ein wichtiger Punkt sollte auch die Theorie sein, in der mit den Mädchen über die Abwehr von körperlich stärkeren Männern gesprochen werden sollte (Ausnutzung empfindlicher Körperteile). Die ganze Thematik ist durch Rollenspiele unterstützt worden.

Entgegen unseren Erwartungen wurde dieses Seminar sehr gut angenommen. Es gab ein Vielfaches mehr an Interessentinnen als Plätze vorhanden waren. Auch vom Konzept her lief dies Seminar von Anfang an gut. Deshalb wurden weiterhin Wochenend- und Wochenseminare mit diesem Titel und dem Konzept angeboten.

Ab 1994 veränderte sich die Interessenlage der teilnehmenden Mädchen. Im Vordergrund stand nun nicht mehr so sehr der Kampf-Abwehr-Aspekt gegenüber Männern (Jungen). Wichtiger wurde das Ich-Bewusstsein, „was bedeutet es für mich, Frau (Mädchen) zu sein, was bin ich als Frau (Mädchen) wert, ich bin in der Lage, etwas für mich zu verändern.“ Im Konzept wurden die Selbsterfahrungsanteile entsprechend erweitert und auch Projekte angeregt, in denen die Teilnehmerinnen beweisen konnten, zu was sie (ohne männliche Hilfe/Einmischung) fähig sind. Aus dem Titel: „Selbstverteidigung für Mädchen“ wurde der Titel: „Mädchen-Power-Mädchen“. Die Kampfsportanteile blieben weiter wichtig, änderten sich jedoch in der Zielrichtung. Nicht mehr die Abwehr von Gefahren, sondern die Stärkung der eigenen Fähigkeiten stand nun im Vordergrund. In den Gesprächsteilen und Rollenspielen über Gefahren-, Angstsituationen, die weiterhin im Konzept blieben, zeigte sich, dass die „Bedrohung“ sich nicht mehr so sehr alleine auf männliche Personen bezog. Gewalt wird in physischer und psychischer Form in vielen Be-

reichen des täglichen Lebens festgestellt, auch den Bereichen, in den ein Ausweichen oder Abwehren nicht möglich ist: in der Schule, in der Familie, in der Clique. Sie wird, wenn auch in unterschiedlichen Formen, von Männern und Frauen ausgeübt. Offene Abwehr war hier nicht so wichtig; Selbstbehauptungstechniken, Selbstsicherheit, Mut usw. sind hier angemessener.

Seit 1996 hat sich dieser Trend weiterentwickelt. Die Teilnehmerinnen wollen über die bisherigen Seminarinhalte hinaus mehr tun. Sie drängen einerseits zunehmend in Bereiche, die bisher weitgehend von Jungen besetzt waren (Computerspiele, Kampfspiele, harte Abenteuer), andererseits suchen sie wieder Gemeinsamkeiten mit Jungen. Dies wird von den Mädchen aber keinesfalls als Selbstaufgabe gesehen. Es ist für sie klar, dass es Sachen gibt, die sie nur mit Mädchen zusammen machen wollen und in die sich Jungen nicht einzumischen haben. Auch wollen sie bei gemeinsamen Aktivitäten die Regeln und Bedingungen deutlich mitbestimmen.

Ausprobiert wurden bisher Einladungen von Jungengruppen zu bestimmten Themen. Die Ergebnisse waren noch nicht zufriedenstellend. Dies liegt wohl daran, dass die Entwicklung in unserer Jugendarbeit noch nicht so weit ist.

Probiert wurden im 1. Halbjahr 1997 zwei Seminare mit gleichem Themenbereich, Fightgames für Mädchen und Fightgames für Jungen. Beide haben am gleichen Wochenende in räumlicher Nähe außerhalb des Jugend- und Freizeitzentrums stattgefunden. So war die Möglichkeit gegeben, eigene und gemeinsame Aktionen kurzfristig nach Wunsch der Teilnehmer/innen durchzuführen. Diese Aktion hatte nicht den gewünschten Erfolg. Die Auseinandersetzung mit Gewalt (Kampf) verläuft bei Jungen und Mädchen vollkommen anders. Beide Gruppe haben also wieder weitgehend ein eigenständiges Programm gemacht. Als Folge gab es im zweiten Halbjahr 1997 das Seminar „Rache“, das aus einer Mädchengruppe und einer Jungengruppe bestand. Thema war der Umgang der Geschlechter miteinander, besonders im Bereich Einsatz von Gewalt. Gleichgeschlechtliche und gemischtgeschlechtliche Arbeitseinheiten wechselten sich ab. Auch hier wurden wieder Unterschiede im Umgang mit Gewalt deutlich. Mädchen und Jungen erleben Gewalt anders, bewerten verschiedene Gewaltakte anders, setzen Gewalt anders ein und nutzen selbst unterschiedliche Gewaltformen. Im Seminar prallten diese Unterschiede für die Teilnehmer deutlich sichtbar aufeinander. „Lösungen“ im klassischen Sinne gab es nicht. Die Teilnehmer waren aber sehr zufrieden mit dieser Auseinandersetzung. Beide Geschlechter gaben getrennt an, die anderen nicht zu verstehen, fanden es aber wichtig, die Unterschiede jetzt zu kennen.

Ab Frühjahr 1994 begann eine zweite Schiene der Mädchenarbeit, die am Computer. „Selbstbehauptung am Computer“ war noch auf die Schaffung von Sachkompetenz am Computer ausgerichtet. Ab Frühjahr 1996 war dann mit „Dreammachine“ der Sprung zu Mädchenspezifischen Anwendungen und Programmen vollzogen; näheres dazu im Strang Medienarbeit.

Jungenarbeit

Die erfolgreiche Mädchenarbeit zeigte bald auch Schatten. Die Jungen (zumindest in unserer Bildungsarbeit) konnten mit dieser Entwicklung schlecht umgehen. Sie waren verunsichert, sie wurden in den Seminaren häufig von den selbstbewusster werdenden Mädchen an die Wand gespielt. Sie reagierten mit Machogehabe oder Rückzug. Die Teilnehmerzahl der Jungen sank kräftig ab.

Aus dieser Entwicklung entstand unserer Ansatz der Jungenarbeit. Im Herbst 1993 wurde das erste Seminar mit dem Titel: „Abenteuerwochenende für Jungen“ angeboten. Als Medium zum Zugang zu den Jungen dienten Ideen der Abenteuerpädagogik. Verantwortlich für die Jungenarbeit fühlten sich ein Diplompsychologe und ein Sozialpädagoge aus unserem Team. Die Nachfrage nach diesem Seminar war gerade ausreichend. Die Abenteuer Teile liefen recht gut. Ein Zugang zu den Gefühlen und innersten Wünschen der Jungen konnte jedoch nicht geschaffen werden. Nach einem weiteren Versuch mit ähnlich schlechten Ergebnissen versuchten wir es mit der Idee: „Jungen sind etwas besonderes“. Das Seminar „Jungen-Power“ wurde entwickelt. Es lehnte sich inhaltlich stark an die Selbsterfahrungsarbeit der Mädchenseminare an. Selbsterfahrung war den Jungen aber unheimlich, nicht nur die Leiter, sondern auch die Teilnehmer waren mit den Ergebnissen unzufrieden. Ein Zugang zur Welt der Jungen war nicht gefunden. Bis Anfang 1995 wurde mit den gleichen Seminaren weiter experimentiert.

Aus den Ergebnissen entstand im Herbst 1995 das Seminar „Fightgames“. Medium war ein zweitägiges Abenteuerspiel, in dem es um Kämpfe der verschiedensten Form gegen Außenstehende und gegen die Partnergruppe ging. Bei den Kämpfen wurden je nach Situation unterschiedliche Fähigkeiten abgerufen. Stärke, Schnelligkeit, Geschicklichkeit, Cleverness, Wissen, Organisationsgeschick war je nach Spielsituation gefragt. Die Spielgruppen mussten entscheiden, wer von ihnen die besten Voraussetzungen zum Sieg hatte und entsprechende Herangehensstrategien entwickeln. Die Spielregeln wurden von den Leitern festgesetzt. Dieses Seminar öffnete den Leitern einen Zugang zum Innersten der Jungen. Zwei Aspekte waren dabei entscheidend. Erstens muss man mit Jungen sofort und dort über wichtige Dinge reden, wann und wo sie passieren. Ein „Lass uns uns später noch mal

zusammensetzen und darüber reden!“ geht bei Jungen anscheinend nicht. Zum zweiten scheint der Kampf in jeglicher Form bis hin zum Überlebenskampf ein sehr wichtiger Bestandteil ihres Selbstwertes und Selbstwertmaßstabes zu sein. Dabei geht es aber nicht um die Heroisierung des Kampfes. Wichtiger als das Siegen sind das Verlieren, die Verantwortung für das eigene Tun, sind die Regeln, die Kampfvermeidung usw.

Ähnliche Erfahrungen wurden etwa zeitgleich in unseren Seminaren zu Computerspielen gemacht. Das Seminar „Computerspiele in der Wirklichkeit“ war damit ein zweiter Einstieg in die Jungenarbeit; siehe Strang Medienarbeit.

Video und Computer (Jugendschutz im Medienbereich)

Der Bereich Video und Computer entwickelte sich aus der klassischen Arbeit mit den 16mm-Filmen. Neben der Faszination der Bildmedien bei Jugendlichen spielte hier immer ein starker „Jugendschutzgedanke“ mit, besonders wertvolle Filme werden gefördert usw. Schmalfilmarbeit gab es beim Landkreis bis 1985. Die erste Welle der Gewaltvideos schwappte ab Ende 1983 über den Landkreis Vechta. Neben Informationsveranstaltungen für Eltern und Pädagogen, die der Landkreis zahlreich durchgeführt hat, wurde auch der Ruf nach Video-Projekten in der Jugendarbeit laut. In dieser Arbeit sollten das Medium Video entzaubert und positive Nutzungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

Ab 1985 stand für die Jugendarbeit, Jugendschutzarbeit eine funktionsfähige Video-Kamera-Anlage zur Verfügung. Ähnlich wie Filmvorführscheine, sollten Videoscheine eine Berechtigung zum Ausleih und zur Nutzung dieser Anlage darstellen. Die ersten Seminare über je zwei Wochenenden wurden für Mitarbeiter in der Jugendarbeit angeboten. Sie bestanden aus einem technischen Teil, der damals noch recht aufwendig war, und einem gestalterischen, dramaturgischen Teil. Die fertigen Teilnehmer sollten dann in ihren Gruppen eigene Video-Projekte durchführen. Von dieser Möglichkeit wurde allerdings nur wenig Gebrauch gemacht. Meist ersetzte die Videokamera nur den Fotoapparat für Erinnerungsbilder. Daher wurden ab 1987 auch Seminare für Jugendliche angeboten. Diese Seminare waren überwiegend erlebnisorientiert. Die Technik war nun auch nicht mehr neu und hatte ihren Reiz weitgehend verloren. Ziel war es vielmehr den Jugendlichen zu zeigen, wie in Jugendgruppen Video-Projekte durchgeführt werden können. Die Angst vor eigenen Videoprojekten sollte abgebaut werden. Diese Seminare waren erfolgreicher; viele Projekte, die die Handschrift unserer Seminare trugen, wurden in dieser Zeit bekannt. Inzwischen stand auch mehr und bessere Technik zur Verfügung.

Ab 1989 wurden die ersten erschwinglichen Camcorder verkauft und eingeführt. Die Technik wurde dadurch soweit vereinfacht, dass die Kurse zum Erwerb eines Video-Scheins nicht mehr nachgefragt wurden.

In der Seminararbeit bekam die Videotechnik einen neuen Stellenwert. Sie wurde Katalysator für aktive Jugendarbeit. Wenn eine Kamera lief, war alles das erlaubt, was ohne Kamera albern, kindisch und blöd war. So war eine neue Legitimation für Abenteuerprojekte geschaffen, die Projekte wurden dann halt zum Film. Der fertige Film wiederum legitimierte diese Projekte nach außen und war für die Teilnehmer Beleg ihres Selbstwertes. Die Technik (inzwischen war mit Hilfe der Kreisbildstelle fast professioneller Schnitt möglich) war fast nebensächlich. Wichtig waren das gemeinsame Projekt, der Spaß beim gemeinsamen Tun und der fertige Film, der aussagte: „Wir können was!“.

Ab 1993 wurde der technische Teil wieder wichtiger. Inzwischen stand der erste transportable Schnittplatz vor Ort zur Verfügung und die interessierten Teilnehmer konnten weitgehend selbstständig schneiden. Für alle waren Rohaufnahmen und Schnitte ständig präsent. So konnten sie die Dramaturgie des Films besser verstehen und selbst steuern. Der Schwerpunkt des Interesses hat sich entsprechend verschoben. Etwa ein Drittel ist mehr an Technik interessiert, zwei Drittel mehr an der Darstellung.

Inhaltlich geht es fast immer um die Themen Gewalt, eigene Ängste, Macht und Ohnmacht. Diese Themen geben im Seminar reichlich Ansatzpunkte für Aufarbeitungsversuche. Gewalt, Angst usw. kann dargestellt, besprochen und gefühlsmäßig ausgedrückt werden. Es ist notwendig, sich mit der Täterrolle, der Opferrolle und der Zuschauerrolle intensiv zu beschäftigen.

In den Jahren 1994 bis 1996 wurden diese gewaltbearbeitenden Filme teilweise von Filmen abgelöst, die angenehme Gruppengefühle darstellten: Zusammenarbeit, Kameradschaft, Hilfsbereitschaft, aber auch Abgrenzung nach außen und Festlegung einer Gruppenintimität.

Durch die Einführung der Computerschnittechnik im Frühjahr 1997 und durch die ersten Multimedia-Projekte im Computerbereich werden hier in Zukunft wohl Gemeinschaftsprojekte zwischen Video- und Computerkursen entstehen.

Die hohe Technisierung bei Video führt dazu, dass die Jugendlichen ihre Video-Erlebnisse zu Hause nicht mehr „nachspielen“, da ihnen die Technik fehlt. Deshalb sollen in 1998 auch Videoseminare angeboten

werden, die mit sehr wenig Technik auskommen. „Video-Werbung“ ist hier das erste Versuchsseminar.

Jugendarbeit mit Computern versuchte der Landkreis erstmalig 1990 mit einer Seminarreihe. Geleitet wurde sie von einem Computerfachmann der Universität Osnabrück, der schon bei uns in der Jugendarbeit tätig war. Die praktische Arbeit mit den Rechnern musste noch außerhalb des Jugend- und Freizeitzentrums in einer Dammer Schule stattfinden. Eigene Geräte waren nicht zu finanzieren. Ziel der Seminare war es, die Jugendlichen an die noch neue Technik heranzuführen und ihnen Hilfen zu geben für einen aktiven Umgang mit ihren eigenen Rechnern. Kaum ein Jugendlicher konnte mit seinem Heimcomputer (in der Regel C64) mehr als nur Spiele ablaufen lassen. Im Seminar lernten sie Grundbegriffe zur Software-Installation, Datenverwaltung und Kurzprogrammierung. So sollte aus der Spielmaschine C64 ein konstruktives Arbeitsgerät werden. Diese Seminare liefen in kaum veränderter Form bis Ende 1991. Die Fortschritte in der Computertechnik (PC und Windows) und die voranschreitende Entzauberung dieser Technik bereiteten diesen Seminaren das Ende.

Ende 1992 begann der zweite Versuch. Das Konzept wurde grundlegend geändert. Der Standort in der Schule wurde aufgegeben. Computertechnik wurde für den Einsatz vor Ort im Jugend- und Freizeitzentrum entliehen. Die Arbeitsform ging von der Wissensvermittlung ins Ausprobieren und selber Gestalten über. Vom Medienthema her wurde Musik gewählt, weil hier das größte Interesse bei Jugendlichen vermutet wurde. Als verantwortlichen Leiter konnten wir einen Diplompädagogen verpflichten, der seine Examensarbeit über Computerspiele geschrieben hatte und an verschiedenen Projekten mit Jugendlichen mitgearbeitet hatte. „Computer und Musik – Midi heißt das Zauberwort“ war der erste Titel. Diese Seminare liefen inhaltlich sehr gut. Die Ergebnisse und die Zufriedenheit der Jugendlichen konnten sich sehen lassen. Leider wurde mit dieser Ausschreibung nur ein kleiner Teilnehmerkreis angesprochen.

Anfang 1994 wurde das Angebot erweitert. Die Arbeitsform wurde auf das Seminar: „Pacman & Co – Computerspiele einmal anders“ übertragen. Experimentiert wurde neben Computerspielen mit verschiedenen Anwendungen wie Schreib- und DTP-Programmen. Trotz des Einsatzes von PC's und Windows mussten die Teilnehmer auch noch Grundkenntnisse über die Rechnerbedienung lernen. Das recht lernaufwendige DOS beherrschte den Computer noch als Betriebssystem, vor allem für Spiele und Shareware. Parallel dazu wurde das erste Seminar für Mädchen, „Selbstbehauptung am Computer“ angeboten. Mädchen hatten zu dieser Zeit häufig Angst vor dem

Rechner. Der Familienrechner war fest in der Hand von Vater und Bruder. Mädchen durften ihn nur manchmal und unter deren Aufsicht benutzen. Zudem interessierten sich Mädchen nur wenig für Computerspiele. Besonders Spiele mit Gewaltdarstellungen lehnten sie ab. So war es schwer, geeignete Gründe für die Beschäftigung mit dem Rechner zu finden. DTP Programme, mit denen Kalender, Einladungen, Tischkarten und so weiter gemacht werden konnten, blieben neben Malprogrammen lange technischer Hauptinhalt. Pädagogisch ging es überwiegend um Angstabbau und dies lief auch recht erfolgreich (weiteres siehe geschlechtsspezifische Jugendarbeit).

Ende 1995 ging es mit beiden Seminarreihen in dieser Form zu Ende. Das Verhalten von Mädchen im Umgang mit dem Computer hatte sich verändert und die Jungen glaubten in diesem Bereich schon alles zu wissen und Seminare nicht mehr nötig zu haben. Besonders die Computere freaks erreichten wir nicht mehr. Ein neues Konzept musste her, es musste die Teilnehmer nicht mehr als Schüler, sondern als Partner ansprechen. Mit der Seminarreihe: „Games Inc. for Youngster, ...for Veterans, ... for Girls“ waren wir wieder im Rennen. Vom inhaltlichen Thema her ging es um das Testen von neuen Computerspielen.

Der verantwortliche Leiter war inzwischen hauptberuflich bei der Landesbildstelle Bremen als Leiter des Projektes: „Computerspiele in der Schule“ tätig. Spiel-, Arbeitsmaterial und Erkenntnisse flossen wechselseitig in beide Arbeitsbereiche. Weiter war die Bundeszentrale für politische Bildung an der Konzeptionsentwicklung beteiligt. Pädagogisch war das Thema weiterhin Gewalt und Spielsucht, diesmal auch für Mädchen, von denen inzwischen viele den Jungen im „daddeln“ nichts mehr nachstanden. Schwierig war es, das Thema „Gewalt“ von den Computerspielen ins eigene Erleben der Jugendlichen zu bekommen. So entstand die Idee, Computerspiele in die

Realität zu übertragen. Pac-Man und Doom waren die ersten Spiele, die wir umgesetzt haben. Diese Idee war ein Durchbruch in der Computerarbeit mit Jugendlichen. Inzwischen ist sie durch verschiedene Veröffentlichungen und Fachtagungen als „Breaking the Rules“ bundesweit bekannt. Über das eigene Erleben von Gewalt im realen Spiel gab es endlich einen funktionierenden sprachlichen Zugang zu den Jugendlichen. Verhalten von Computerfiguren konnte nachempfunden werden, konnte beschrieben und beurteilt werden. Neben den „Games Inc...“ Seminaren entstand daraus die Seminarreihe „Computerspiele in der Wirklichkeit“, die zu einem wichtigen Standbein unserer Jugendarbeit wurde.

Aus „Selbstbehauptung am Computer für Mädchen“ wurde „Dream-Machine“. Praktisch werden hier alle möglichen Programme daraufhin getestet, ob sie für Mädchen nützlich sind und helfen, die eigenen Träume zu verwirklichen. Im pädagogischen Bereich sollen die Mädchen begreifen, dass der Computer ein Werkzeug ist, mit dem sie ihre Ziele verwirklichen können. Sie sollen auch die Ehrfurcht vor fertigen Programmen verlieren. Viele Programme lassen sich mit etwas Fantasie auch für fremde, ihnen nützliche Sachen verwenden. Mädchen sollen ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse im Umgang mit Computern erkennen lernen. Diese Seminare werden stark weiter nachgefragt, obwohl das Interesse der Mädchen auch bei „Multimedia-Seminaren“ groß ist.

Etwas im Schatten dieser Entwicklung blieb für uns das Weiterschreiten der Computertechnologie. „Multimedia“ war zum Zauberwort der neuen Computerezeit geworden (das Wort des Jahres 1995 lautete Multimedia). Beim Jugendamt entstanden erst Ende 1996 Ideen für die Umsetzung in Seminare für Jugendliche. Seit Ende 1997 sind die technischen Voraussetzungen dafür vorhanden. Die ersten Erfahrungen damit sind gesammelt worden.

Anmerkungen

- 1 *Hier wählten die Leiter das bei den Schülern unbekannte Spiel SAMURAI SHOWDOWN 3 aus, welches auf der Spielkonsole Sega Saturn läuft, welche keiner der Schüler in seinem Besitz hat. Dies ergab die Befragung über Bildschirmspielkenntnisse.*
- 2 *Es wird eine Frage gestellt mit drei möglichen Antworten. Diese Methode setzen wir immer wieder auch zum Aufwärmen von Gruppen an, weil jeder einen Beitrag liefert.*
- 3 *Woher sollen sie es auch können, wenn sie es seit der 1. Klasse gewohnt sind, von Lehrern oder anderen Erwachsenen eingeschätzt zu werden.*
- 4 *In dem Spiel bewegt sich die Spielfigur mit einem Auto oder zu Fuß durch eine Stadt mit dem Auftrag möglichst viel Verbrechen zu tun. Rempelt die Spielfigur eine andere an, rempelt die irgendwann zurück und schlägt auch schließlich.*
- 5 *Es handelt sich hier um eine gekürzte Version der offiziellen Selbstdarstellung der Jugendbildungsarbeit des Jugendamtes des Landkreises Vechta, deren Verfasser der Kreisjugendpfleger Rudolf Bröer ist. Der Teil Rahmenstruktur ist gekürzt im theoretischen Teil dieser Arbeit zu lesen. Auch Die verschiedenen inhaltlichen Stränge beschreiben hier nur die geschlechtsspezifische und die medientechnische Arbeit. Die komplette Darstellung kann direkt beim Landkreis Vechta, Jugendamt, Herr Rudolf Bröer, Ravensberger Str. 20, 49377 Vechta angefordert werden.*



Niedersächsisches Landesinstitut
für Fortbildung und Weiterbildung im
Schulwesen und Medienpädagogik (NLI)



Niedersächsische Landesmedienanstalt
für privaten Rundfunk (NLM)



Jens Wiemken

Hardliner – Zeit für Helden

Ein Modell zum pädagogischen Umgang mit
Bildschirmspielen in und außerhalb der Schule

Herausgeber:

Niedersächsisches Landesinstitut
für Fortbildung und Weiterbildung
im Schulwesen und Medienpädagogik (NLI)
Keßlerstraße 52 · 31134 Hildesheim

Niedersächsische Landesmedienanstalt
für privaten Rundfunk (NLM)

Redaktion: Matthias Günther

Fotos/Grafiken: Jens Wiemken

Gestaltung: infobüro Klaus-Peter Thiele

Druck: Fischer Druck, Peine

1. Auflage (1000) September 2000