

**„ICH GLAUBE, SADWICK HAT SICH ZIEMLICH EINSAM
GEFÜHLT.“
ZUR REZEPTION UND INTERPRETATION DER LUDO-
NARRATIVEN FIGUR IM LITERATURUNTERRICHT DER
GRUNDSCHULE**

Katharina Düerkop
Universität Bremen | k.dueerkop@uni-bremen.de

ABSTRACT (DEUTSCH)

Der Artikel stellt erste Ergebnisse der Design-Based-Research-Studie *Literarisches Lernen mit Ludonarrationen* vor, deren Ziel es ist, die ludonarrative Figur (die Figur im narrativen Computerspiel) als Gegenstand literarischen Lernens in der Grundschule nutzbar zu machen und gegenstandsspezifische Lehr-Lernprozesse zu verstehen. Hierfür wurde ein Unterrichtsdesign in drei Zyklen erforscht und weiterentwickelt. Dieses Design ermöglicht Lernenden, sich im Rahmen spielerischer Zuordnungshandlungen, körperlich-räumlicher Erfahrung und schriftlicher Produktion mit Figurenperspektiven auseinanderzusetzen. Herausgearbeitet wird nun, wie Lernende Figuren des Point-and-Click-Adventures *The Whispered World* rezipieren und Figurenperspektiven interpretieren.

Erste Analyseergebnisse zu einem begeisterten Computerspieler (9 Jahre alt) und einer Nichtspielerin (8 Jahre alt) zeigen, dass das Lernen über Perspektiven fiktiver Wesen nicht zwingend mit Printliteratur gefördert werden muss, sondern am Gegenstand ludonarrativer Figuren erfolgen kann. Beide Kinder sind zunehmend dazu in der Lage, Aspekte der Figurenperspektiven zu benennen und zu begründen.

SCHLAGWÖRTER

— LITERARISCHES LERNEN — DESIGN-BASED-RESEARCH — FIGURENPERSPEKTIVEN — DIGITALE SPIELE

ABSTRACT (ENGLISH)

Third graders analyse the perspectives of ludonarrative characters: On using digital games for literary learning.

The article presents case studies from the dissertation project *Literary Learning with Ludonarratives*. This project explores the potential of using ludonarrative characters (video game characters) as a subject of acquiring literary competencies – especially the interpretation of these characters' perspectives – and analyzes the respective learning processes of third-graders. The questions to be explored are as follows: 1) To what extent do students perceive ludonarrative characters in *The Whispered World* as fictional beings? 2) How do they interpret these characters' perspectives? 3) How does the understanding of the characters develop in relation to the students' learning activities?

The article discusses responses by Kristian (9 years old) who plays video games regularly and by Marie (8 years old) who has only little experience regarding video games. The results show that both children were able to play the game and develop their understanding of different characters' perspectives.

KEYWORDS

— LITERARY LEARNING — DESIGN-BASED-RESEARCH — CHARACTER PERSPECTIVES — DIGITAL GAMES

1 — EINLEITUNG

Obwohl das Phänomen der narrativen, fiktiven (und literarischen) Figur auch durch das digitale Spiel konstituiert wird (vgl. Thon 2016, 104-122), ist es als solches für die Grundschule kaum als Unterrichtsgegenstand modelliert. Die Nichtbehandlung digitaler Spiele im Deutschunterricht ignoriert das methodisch-didaktische Potential dieses Mediums und steht im Widerspruch zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, in der das Computerspiel längst einen festen Platz eingenommen hat (vgl. mpfs 2017, 81; mpfs 2019, 52). Ein Literaturunterricht, der auf die Lebenswelt der Lernenden Bezug nehmen und der Forderung nach Medien- und Computerspielbildung (vgl. Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2016; Kepser 2012) gerecht werden möchte, benötigt didaktische Konzepte und theoretisch fundierte Unterrichtsentwürfe zur Nutzung und Reflexion digitaler Spiele.

Der Artikel stellt anhand von Fallanalysen erste Ergebnisse des Dissertationsprojekts *Literarisches Lernen mit Ludonarrationen* vor.¹ Dieses bearbeitet das beschriebene Forschungsdesiderat, indem Figuren narrativer Computerspiele als Gegenstand literarischen Lernens in der Grundschule eingesetzt und die gegenstandsspezifischen Lehr-Lernprozesse erforscht werden. Ziel des Dissertationsprojekts ist es, das digitale Spiel als Gegenstand literarischen Lernens in den bestehenden Literaturunterricht zu integrieren. Dabei soll es Printliteratur nicht ersetzen, sondern kann vielmehr als zunehmend selbstverständlicher Teil der aktuellen Medienrealität neben Buch, Film, Hörspiel etc. bei der Auswahl der Unterrichtsgegenstände Berücksichtigung finden. So kann der Literaturunterricht von den jeweiligen methodischen und didaktischen Stärken eines jeden Mediums profitieren und Kindern auch unabhängig von ihrer Lesekompetenz ermöglichen, literarische Kompetenzen zu erwerben.

Die drei Hauptaspekte der Design-Based-Research-Studie lassen sich wie folgt beschreiben:

Auf fachwissenschaftlicher Ebene wird die ludonarrative Figur aus den Perspektiven der Game Studies sowie der Literaturwissenschaft modelliert, wobei spezifisch Berücksichtigung findet, dass das Computerspiel in Hinblick auf Ludizität, Medialität und Narrativität eine Hybridkonstruktion darstellt (vgl. GamesCoop 2012, 10). Diese Modellierung bildet die Grundlage für ein Lehr-Lernarrangement zum literarischen Lernen anhand des Point-and-Click-Adventures *The Whispered World* (Special Edition, Daedalic Entertainment 2014). Dieses Unterrichtsdesign wurde zwischen Herbst 2017 und Frühjahr 2019 in drei Zyklen an einer Bremer Grundschule erprobt, erforscht und weiterentwickelt.

Zu den erhobenen Daten gehören u.a. unterrichtliche Verstehensprodukte der Lernenden, Audio- und Videografien aus Klassen- und Kleingruppensettings sowie episodische Entwicklungsinterviews zu ausgewählten Unterrichtsstunden. Die Auswertung erfolgt mit Hilfe einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, die für Produkt-, Prozess- und Reflexionsanalysen genutzt wird. Darüber hinaus findet eine quantitative Auswertung der von Lernenden bearbeiteten Fragebögen zu Beginn (Vorkenntnisse) und Abschluss (Feedback) der Unterrichtseinheit statt.

¹ Es sei darauf hingewiesen, dass ich als Forscherin und Referendarin eine Doppelrolle bei der Datenerhebung innehatte, weil ich sowohl den Unterricht durchgeführt (teilweise zusammen mit Lehrkräften der Schule) als auch die Daten erhoben habe. Diese Doppelrolle ist nicht unproblematisch und erfordert besonders sauberes Arbeiten, kritische Reflexion und den Einsatz weiterer Mitarbeiter*innen, z.B. zur Überprüfung der vorgenommenen Codierungen.

Die Analyse der Erhebungsdaten hat die Erarbeitung einer Theorie zum Ziel, die u.a. beschreibt, wie Drittklässler*innen Figuren des Point-and-Click-Adventures *The Whispered World* rezipieren und wie sich ihr Figurenverständnis im Laufe der Unterrichtseinheit verändert. Im vorliegenden Artikel sei dies exemplarisch anhand der Fälle Kristian (9 Jahre) und Marie (8 Jahre) gezeigt, die im Januar 2019 am dritten Erhebungszyklus teilnahmen.

2 — DIE LUDONARRATIVE FIGUR²

Das narrative Computerspiel als Ludonarration lässt sich als Hybrid aus spielerischen und narrativen Elementen in vier Level differenzieren, welche jeweils als Betrachtungsperspektiven für Figur, Handlung, Ort und Zeit dienen.

Level 1 (realer Kontext) beschreibt mindestens eine reale Person in ihrem konkreten Umfeld, welche die auf Level 2 (Darstellung) verorteten audiovisuellen und evtl. haptischen Outputs des Programms rezipiert. Durch verschiedene Inputs greift die Person im Rahmen festgelegter Regelsysteme auf Objekte einer Spielwelt zu (Level 3, Spielregeln und Simulation). Diese ist wiederum als fiktive Welt gestaltet (Level 4, fiktive Welt und Narration) und bietet einen Schauplatz und narrativen Kontext, um das Entstehen von Ereignisfolgen zuzulassen. Diese Ereignisfolgen setzen eine Zeitdauer voraus und entstehen durch Zustandsveränderungen, die auf das Handeln einer oder mehrerer Figur(en) zurückzuführen sind (vgl. Vogt 2008, 117). Zwischen Immersion und Interaktion (vgl. Murray 2017, 124; Ryan 2001) ist die spielende Person auf Level 1 in diesen Prozess aktiv involviert und führt – übersetzt durch die Level – Handlungen innerhalb der fiktiven Welt (Level 4) aus. Die Figurenmodellierung Jens Eders adaptierend, weisen ludonarrative Figuren als fiktive Wesen (Level 4) jeweils Körperlichkeit, Verhalten, Sozialität und Psyche auf (vgl. Eder 2008, 711).

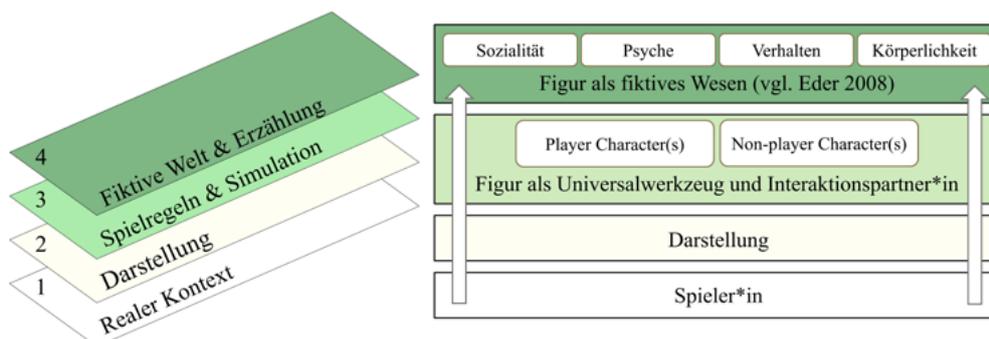


Abb. 1: Einfache Modellierung der Ludonarration und der ludonarrativen Figur

Computerspielende benötigen eine Repräsentation in der Spielwelt, um Handlungen in dieser ausführen zu können (vgl. Neitzel 2005, 196). Die Verortung der Handlungsrepräsentation wird meist durch die vorhandene oder nicht vorhandene Kopplung an eine Figur, einen Avatar beschrieben, der als audiovisueller Stellvertreter der spielenden Person in der Spielwelt dient und „als Fusion aus Interface-Element und fiktionaler Instanz ein besonders prägnantes Charakteristikum des Computerspiels“

² Dieses Kapitel entspricht in Teilen meinem Artikel zum Computerspiel: Düerkop 2020.

(Beil 2012, 9) markiert. Die direkt oder indirekt steuerbare Figur ist somit „sowohl ein Werkzeug zur Manipulation der Spielwelt, aber auch eine in diese Spielwelt integrierte Figur“ (ebd.).

Bezogen auf die Modellierung der Ludonarration ist der Avatar sowohl eine Spielfigur auf Level 3 (Spielregeln und Simulation) als auch ein fiktives Wesen auf Level 4 (fiktive Welt und Erzählung), wird audiovisuell oder allein durch Schrifttext dargestellt (Level 2, Darstellung) und durch eine reale Person auf Level 1 (realer Kontext) gesteuert.

Neben den von Spielenden gesteuerten Figuren werden Erzähl- und Spielwelten von Non-Player-Characters (NPCs) bewohnt, die wiederum Körperlichkeit, Verhalten, Sozialität und Psyche (Level 4, fiktive Welt & Narration) sowie spielmechanische Eigenschaften (Level 3, Spielregeln und Simulation) besitzen und audiovisuell oder allein durch Schrifttext dargestellt werden (Level 2, Darstellung).

3 — DAS UNTERRICHTSDESIGN

Die Figur als Handlungsträger hat eine prominente Stellung innerhalb jeder Erzählung und findet sich entsprechend in Kompetenzmodellierungen für den Literaturunterricht wieder (vgl. z.B. Spinner 2006; Boelmann / Klossek 2013). Hier werden in Bezug auf literarische Figuren vor allem das Verstehen und Nachvollziehen ihrer Perspektiven durch die rezipierende Person als Aspekte benannt. Mit Eder kann genauer differenziert werden, wie sich derartige Figurenperspektiven darstellen: Neben den Aspekten Körperlichkeit und Verhalten unterscheidet er Figurensozialität und -psyche, deren Verständnis im vorliegenden Projekt als zentral für den Perspektivnachvollzug angenommen und genauer untersucht werden. Erstere umfasst „Gruppenzugehörigkeit [...], Beziehungen, Interaktion, soziale Rollen, Rollendistanz, Macht, Status“ (Eder 2008, 711), während zweite „Innenleben und Persönlichkeitsmerkmale hinsichtlich Wahrnehmung, Kognition, Evaluation, Motivation, Emotion“ (ebd.) beschreibt.

Ziel des erarbeiteten Unterrichtsdesign ist es, dass die Lernenden beim Spielen und der zugehörigen Anschlusskommunikation die ludonarrativen Figuren als fiktive Wesen wahrnehmen, zunehmend Aspekte ihrer Sozialität und Psyche inferieren, begründen und ihre Perspektiven nachvollziehen. Der respektive Lernprozess ist dabei immer auch als Interpretationsprozess zu verstehen. Insgesamt wird *The Whispered World* hier unter Anwendung eines weiten Textbegriffs (vgl. Nöth 2000, S. 392) als Gegenstand der Textinterpretation betrachtet.³

Abb. 2 visualisiert den Zusammenhang zwischen Annahmen, Aufgaben, Prozessen und Zielen der Unterrichtseinheit in Form einer Conjecture Map (nach Sandoval 2014):

³ Mit dieser Zielsetzung sowie den im Folgenden beschriebenen Aufgabenbereichen orientiert sich das Unterrichtsdesign an eher klassischen Zielen und Methoden des Literaturunterrichts, obwohl eine stärkere Fokussierung auf die Hybridität der Figuren sicherlich wünschenswert wäre. Diese Ausrichtung des Designs ist erstens dadurch bedingt, dass die Unterrichtseinheit auch für computerspielunerfahrene Lehrkräfte umsetzbar bleiben soll. Nur so kann gewährleistet werden, dass die praktischen Ergebnisse dieser Arbeit ihren Weg in die Schulen finden können und nicht nur vereinzelt Lehrkräften zugänglich bleiben. Zweitens war das Promotionsvorhaben auf die Mitarbeit der Eltern angewiesen, von denen einige digitalen Spielen kritisch gegenüberstanden, eine stärkere Ausrichtung auf narrative Aspekte des Spiels jedoch nachvollziehen konnten.

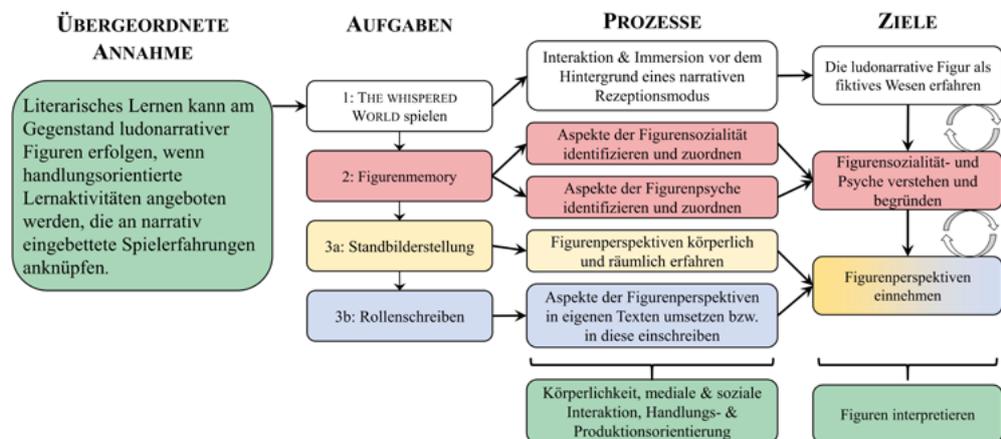


Abb. 2: Das Unterrichtsdesign im Überblick: Annahmen zum Zusammenhang von Aufgaben und Zielen

Die Kernaufgaben der Aufgabenbereiche gestalten sich wie folgt:

3.1 — THE WHISPERED WORLD SPIELEN UND NACHERZÄHLEN (A1)

The Whispered World ist ein Point-and-Click-Adventure von Daedalic Entertainment, das ursprünglich im Jahre 2009 und dann 2014 als Special Edition erschienen ist. Es erzählt die Abenteuer von Sadwick, einem von Alpträumen geplagten, traurigen Clown, der zu Beginn der Spiel- und Erzählhandlung mit seiner Haustierraupe Spot bei seinem großen Bruder Ben und seinem senilen Großvater Antonius lebt. Hier leidet er unter der Fremdbestimmung seines Bruders, der ihm den ungeliebten Beruf des Zirkusclowns auferlegt hat und dem gesundheitlichen Zustand seines Großvaters, der Sadwick nicht mehr erkennt und ihn durchgängig mit Ben verwechselt.

Die Eignung von *The Whispered World* als Unterrichtsgegenstand ergibt sich u.a. aus seinen folgenden Eigenschaften:

- **Geringer Bekanntheitsgrad:** Es kann davon ausgegangen werden, dass das Spiel allen Kindern unbekannt ist.
- **Geringe Systemanforderungen:** Das Spiel läuft auch auf älteren Schulcomputern flüssig.
- **Zeichentrickästhetik:** Die Ästhetik des Spiels macht es auch für computerspielunerfahrene Kinder (und Eltern) zugänglich.
- **Zeitliche Entlastung:** Bis auf eine anfängliche Cutscene entscheiden die Spielenden durch ihre Interaktion mit dem Medium selbst darüber, wie schnell es abläuft. Die Kinder werden nicht mit zeitkritischen Entscheidungen konfrontiert.
- **Möglichkeit der Wiederholung:** Die meisten Gesprächsoptionen können mehrfach ausgewählt, angehört und/oder gelesen werden.

— **Narrative Rahmung:** Durch einleitende Worte einer Erzählerfigur in der Rahmenhandlung wird das simulierte Spielgeschehen als Darstellung einer Binnenhandlung und damit als etwas Erzähltes markiert (vgl. Thon 2015, S. 144; Düerkop 2019, S. 146).

— **Stabilität der Figuren:** Obwohl das Spiel den Kindern die Möglichkeit gibt, selbst über die Abfolge und Auswahl von Aktionen zu entscheiden, bleiben die Figuren hinsichtlich ihrer Körperlichkeit, Sozialität und Psyche stabil. Somit stellen sich die Figuren für alle Kinder – trotz individueller Spielprozesse – ähnlich dar, was die gemeinsame Arbeit im Klassenverband erleichtert.

— **Zugänglichkeit zum Innenleben der Hauptfigur:** Sadwick denkt durchgängig laut und gibt auch in Gesprächen mit seinem Bruder und seinem Großvater seinen Gefühlen und Gedanken Ausdruck. Weiter sind Ben und Antonius so konzipiert, dass ihre Charakteristika bereits ab der ersten Gesprächssituation deutlich werden. Insgesamt ermöglicht beinahe jede Interaktion einen Zugang zu neuen Figuren Aspekten.

Die Kinder spielen den Anfang des Spiels bis zu 30 Minuten allein oder abwechselnd zu zweit. Als rezeptionsleitende Anregung wird vor Spielstart eine Leitfrage formuliert („Wie fühlt sich Sadwick?“), die einen narrativen Rezeptionsmodus (vgl. Schröter / Thon 2014 sowie Fahlenbrach / Schröter 2015) begünstigt und die Kinder für Aspekte der Figurenpsyche sensibilisiert.

Als Anschlusskommunikation dient ein Nacherzählen mit Bildkarten. Die Kinder bringen Screenshots des Spiels in eine mögliche Reihenfolge und erzählen dazu den Anfang der Geschichte nach. Die Auseinandersetzung mit mehreren möglichen Handlungsverläufen kontextualisiert erstens die Aspekte der Figuren als fiktive Wesen. Zweitens ermöglicht sie die Herausarbeitung des Zusammenwirkens der Level A, C und D (s. Abb. 1) und damit den Einfluss der Spielenden auf die Spielwelt und erzählte Welt.

3.2 — FIGURENMEMORY (A2)

Die Kinder ordnen – eingebettet in die bekannte Spielhandlung eines Memorys – ausgewählte Figurenaussagen jeweils einer der drei Figuren Sadwick, Ben und Antonius zu. Durch die Zuordnungsaufgaben setzen sich die Kinder vor, während und nach dem Spielen des Memorys mit analyserelevanten Figuren Aspekten auseinander. Damit werden vor allem zwei Ziele verfolgt:

1) Fortgesetzte und fokussierte Rezeption: Da die Kinder im Aufgabenbereich 1 individuell darüber entschieden haben, welche Aktionen sie ausführen, variiert auch das Wissen über die Figuren, auf das sie im Rahmen der Unterrichtseinheit zugreifen können. Die nun vorgesehene Beschäftigung mit ausgewählten Figurenaussagen setzt die Rezeption von *The Whispered World* fort, ohne dass das Spiel erneut gespielt werden muss. Hierfür werden bekannte und ggf. unbekannte Aussagen im Plenum, in Einzel- sowie in Gruppenarbeit wiederholt gehört und gelesen, ggf. neu

kennengelernt und mit den Figuren in Zusammenhang gebracht. Auch Kinder, die aufgrund ihres Spielverhaltens bisher nur wenig über die Figuren erfahren haben, werden durch die gewählten Figurenaussagen mit neuen Figuren-aspekten konfrontiert. Diese fortgesetzte Rezeption fokussiert dabei einerseits den Lerngegenstand – die ludonarrativen Figuren als fiktive Wesen – und bietet der Lerngruppe andererseits eine gemeinsame Wissensgrundlage, auf die im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit zurückgegriffen werden kann.

II) Vertieftes Figurenverständnis durch Inferieren und Zuordnen von Aspekten der Figurensozialität und -psyche: Im Rahmen von Zuordnungshandlungen inferieren die Kinder bekannte und neue Figuren-aspekte. Eindrücke, die die Kinder bereits von Figuren haben, werden durch das physische Zusammenlegen von Figuren- und Aussagenkarte ausgedrückt und können spätestens im Rahmen der Ergebnissicherung explizit verbalisiert und diskutiert werden. Dabei ist jede Figurenaussage als ein Gesprächsanlass für mündliche, interpretative Textarbeit zu verstehen, im Rahmen derer Aspekte der Figuren-perspektiven durch Identifizieren und Zuordnen herausgearbeitet und begründet werden können.

3.3 — STANDBILDERSTELLUNG & ROLLENSCHREIBEN (A3A & A3B)⁴

Die Kinder stellen ausgewählte Situationen aus *The Whispered World* als Standbild nach und treffen hierfür Entscheidungen bezüglich der Raumposition und Körperhaltung (inkl. Mimik). Durch die Darstellung der Figuren im Rahmen der Standbild-erstellung vollziehen die Kinder Aspekte der Figurensozialität und -psyche nach, indem sie Figuren-perspektiven körperlich-räumlich einnehmen. Da sich die Kinder als Darsteller*innen und Zuschauer*innen anhand der gewählten Raumpositionen und Körperhaltungen explizit und implizit mit dem Innenleben der Figuren in konkreten Situationen beschäftigen, kommunizieren sie ihre individuellen literarischen Deutungen körperlich und/oder verbal. Sie erhalten anschließend die Möglichkeit, Figuren-perspektiven schriftlich in Briefen und Tagebucheinträgen umzusetzen bzw. in diese einzuschreiben.

Als zentrale Zielperspektive gilt, dass die Kinder Figuren-perspektiven einnehmen – sowohl körperlich-räumlich als auch im Rahmen schriftlicher Produktion. Dabei soll das Figurenverständnis vertieft und expliziert werden.

Jeder der drei Aufgabenbereiche wird begleitet durch schriftliche Wahlangebote und einen Wortspeicher, in dem zu jeder Zeit – spätestens zum Ende einer Unterrichtsstunde – ‚Gefühls- und Familienwörter‘ gesichert werden, die Aspekte der Figuren-perspektiven hinsichtlich ihrer Psyche und Sozialität beschreiben.

⁴ Standbilderstellung und Rollenschaubild werden hier als Verfahren szenischer Interpretation eingesetzt. Für das Unterrichtsdesign wurden Vorgehensweisen von Scheller 2002 und 2008 sowie Grenz 1999a und 1999b adaptiert.

4 — ZUR REZEPTION DER LUDONARRATIVEN FIGUR

4.1 — LEVEL 1: DER/DIE SPIELER*IN MIT INDIVIDUELLEN VORERFAHRUNGEN IN EINER KONKRETEN SPIELSITUATION

Rezeptions- und Lernprozesse werden im Folgenden exemplarisch anhand der Fälle Kristian (9 Jahre) und Marie (8 Jahre) nachvollzogen. Kristian lebt seit 2015 in Deutschland und lernt seitdem erfolgreich Deutsch als Zweitsprache. Beide Kinder sind ähnlich leistungsstark, wobei Kristian dies im Regelunterricht weniger zeigt als Marie. Kristian bearbeitet Aufgaben langsam und sorgfältig, unterbricht dabei jedoch häufig seine Arbeit. Er neigt zur Leistungsangst. Marie arbeitet meist schnell und konzentriert. Gebremst wird sie durch eine Rechtschreibschwäche. Kristian ist ein begeisterter Computerspieler und spielt fast täglich. Zu seinen Lieblingsspielen zählen *Minecraft* (Mojang 2009; Microsoft Studios 2015), *Fortnite* (Epic Games 2017) und *Skyrim* (Bethesda Game Studios 2011). Marie kann hingegen als Nichtspielerin, aber interessierte Beobachterin beschrieben werden:

Ja, [ich schaue manchmal] meinem Cousin [zu], der spielt manchmal Minecraft, da gucke ich manchmal zu. [...] [Er spielt auf] seinem Tablet. Und manchmal auch richtig gut (lacht). Der hat letztes erst eine Achterbahn oder einen Tunnel gebaut. Und [einen] richtigen Bahnhof (Marie in Interview 1 vor A1).

Dass die beiden ausgewählten Fälle zufällig die stereotypischen Annahmen des männlichen Vielspielers und der weiblichen Nichtspielerin bedienen, repräsentiert die analysierten Lerngruppen übrigens nicht adäquat. Eine Eingangsbefragung (n = 67) zeigte, dass die Kinder – bis auf sieben Mädchen und einen Jungen – gerne Computerspiele spielen (s. Abb. 3, links). Eine etwas höhere Computerspielaffinität der Jungen zeigt sich jedoch in der Verteilung der Spielhäufigkeit im dritten Zyklus (C) (s. Abb. 3, rechts).

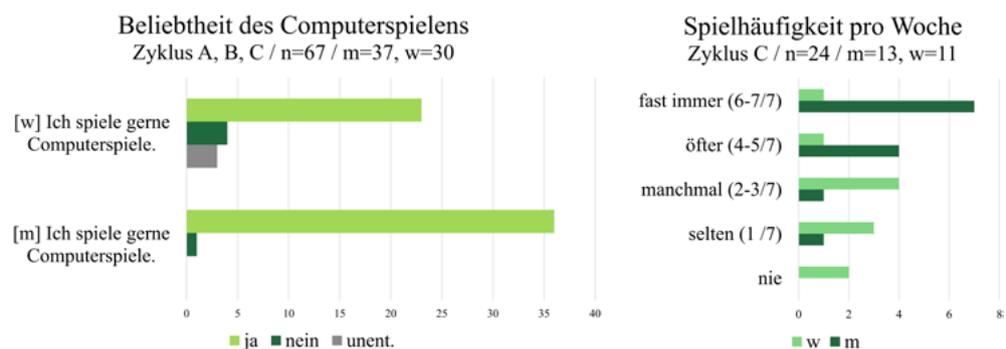


Abb. 3: Ergebnisse der Eingangsbefragung

Trotz der unterschiedlichen Voraussetzungen von Kristian und Marie kommen beide Kinder gut mit der Spielsteuerung von *The Whispered World* zurecht. So erklärt Kristian, er „spiele schon LÄNGER Videospiele“ (Interview 2 nach A1), weshalb der Umgang mit Tastatur und Maus für ihn kein Problem darstelle. Für Marie geht das Erlernen der Steuerung „ziemlich schnell, weil Papas/ der arbeitet auch ganz oft an Computern, dann sitze ich manchmal auf seinem Schoß und gucke ihm zu“ (Interview 2 nach A1).

Von den insgesamt 67 Kindern, die im Laufe der Erhebungszyklen an der Unterrichtseinheit teilnahmen, benötigten etwa zehn gelegentlich Unterstützung durch eine erwachsene Person, um eine gewünschte Spielhandlung auszuführen. Darüber hinaus erklärten manche – durchgängig eigenständig spielende – Kinder, sie hätten sich lediglich kurz an die Steuerung gewöhnen müssen.

4.2 — LEVEL 3: AUFGABEN, ZIELE UND DIE FIGUR ALS UNIVERSALWERKZEUG & INTERAKTIONSPARTNER*IN

Nach der ersten Spielsituation wurden Kristian und Marie im Interview mit Hilfe des Impulses „Erzähl mir doch mal von Sadwick“ dazu aufgefordert, von ihrem Spielerlebnis zu berichten. Marie konzentriert sich hierbei anfangs fast ausschließlich darauf, welche Handlungen sie in der Spielwelt ausgeführt hatte.

Ich bin ganz oft in seinen Wohnwagen gegangen und habe den Schlüssel gefunden und auch ganz schnell eingesteckt. Und dann bin ich noch ganz oft draußen gewesen, um mit dem Opa zu sprechen. [...] Und in der Küche, also bei dem Opa, da habe ich auch ein Zahngewiss angefasst. [...] (Denkt nach) Eigentlich hat Sadwick das angefasst, aber ich habe ihn dazu GEBRACHT, dass er es anfasst (Marie in Interview 2 nach A1).

Maries Ausführen legen hier zunächst eine Konzeptualisierung der ludonarrativen Figur in ihrer Funktion als „Universalwerkzeug“ (Neitzel 2005, S. 205) nahe, als „ein Werkzeug zur Manipulation der Spielwelt“ (Beil 2012, S. 9), bzw. als Handlungsrepräsentation in dieser Spielwelt. So spricht Marie davon, sie selbst habe den Schlüssel eingesteckt oder das Zahngewiss angefasst und konkretisiert dann, dass sie Sadwick gesteuert habe – „dazu gebracht“ habe – etwas anzufassen.

Nachdem Kristian hingegen zuerst ausschließlich von Sadwick als fiktivem Wesen berichtet (s.u.), beschreibt auch er die Figur in der o.g. Funktion: „Ich habe Spot Wasser gegeben, habe den Schlüssel gefunden.“ (Interview 2 nach A1) Mit Aussagen wie „Ich komme da NICHT weiter. Ich weiß nicht ob ich hier irgendwo eine Karte bei dem Wohnwagen von seinem Opa finden kann“ (Interview 2 nach A1), macht er außerdem allgemein auf Aufgaben und Ziele aufmerksam, die das Level 3 (Simulation & Spielwelt) der Ludonarration ausmachen.

Dass derartige Aussagen kaum isoliert, sondern meist kombiniert mit Äußerungen auftreten, die einerseits die spielende Person selbst und andererseits die fiktive Welt des Computerspiels und damit die ludonarrative Figur als fiktives Wesen konzeptualisieren, wird besonders bei Sophia (8 Jahre, spielt fast täglich Computerspiele) deutlich. Hier kann von einer Oszillation zwischen den Leveln 1, 3 und 4 gesprochen werden:

Also zuerst war er [Sadwick] natürlich in seinem Zimmer und hat den Alptraum gehabt [L4: Aufenthaltsort und innerer Zustand des fiktiven Wesens]. Dann ist er aufgewacht [L4: Handlung des fiktiven Wesens]. Und dann habe ich ihn sofort raus geführt, [L3: Werkzeug bzw. Figur, die von der Spielerin gesteuert wird] weil ich gucken wollte, wie es draußen aussieht [L1: Neugierde der Spielerin]. Und einmal, als ich in Sadwicks Zimmer war, da habe ich einen Schlüssel gefunden [L3: Figur als Handlungsrepräsentation und Werkzeug]. Sadwick hat einen Schlüssel gefunden [L4: Handlung des fiktiven Wesens] (Sophia in Interview 2, nach A1).

4.3 — LEVEL 4: DIE FIGUR ALS FIKTIVES WESEN

Auf den Impuls „Erzähl mir doch mal von Sadwick“ nach der ersten Spielsituation reagieren einige Kinder direkt mit umfassenden Beschreibungen von Sadwick und Ben als fiktive Wesen. So auch Kristian:

Kristian: Also Sadwick. Ich finde, der Kleine ist ein sehr cooler Typ. Für mich aber/. Ich finde auch, dass, wenn ich den ganzen Tag als Clown arbeiten muss/ würde und nichts anderes tue, dann würde ich mich auch so fühlen, wie Sadwick.

I: Wie hat sich Sadwick denn gefühlt?

Kristian: Er hat sich traurig, enttäuscht, schlecht und/ ja mehr fällt mir nicht mehr zu ihm ein.

I: Kannst du mir genauer erklären, warum er sich so fühlt?

Kristian: Er fühlt sich so, weil er ein Clown ist und eigentlich kein Clown sein MÖCHTE, sondern etwas ANDERES. [...] Er möchte auch jonglieren lernen, aber sein Bruder Ben, das erlaubt er ihm NIE (Interview 2, nach Aufgabenbereich 1).

Auffällig ist hier, dass Kristian – fast als einziges Kind aus allen Erhebungszyklen – mit einer Bewertung der Figur Sadwick („cooler Typ“) beginnt. Kristian kann nicht nur Sadwicks Gefühlswelt („traurig, enttäuscht, schlecht“) beschreiben, sondern diese auch mit der Fremdbestimmung durch Ben („aber sein Bruder Ben, das erlaubt er ihm NIE“) begründen und sich dazu positionieren („dann würde ich mich auch so fühlen, wie Sadwick“).

Marie reagiert auf den Impuls – wie oben beschrieben – zunächst mit Aussagen zur Figur als Handlungsrepräsentation und Werkzeug, kann jedoch problemlos über Sadwicks Gefühlswelt sprechen, nachdem sie konkret danach gefragt wird:

I: Hast du herausgefunden, wie Sadwick sich fühlt?

Marie: Ja, ich glaube, der hat sich ziemlich EINSAM gefühlt, weil [...] Ben war gemein und nicht nett zu seinem Bruder.

I: Kannst du mir das genauer beschreiben?

Marie: Halt, Ben hat ziemlich oft mit ihm/ nicht geschimpft, aber so AUSGELACHT (Interview 2, nach Aufgabenbereich 1).

Anders als Kristian konzentriert sie sich auf Sadwicks Einsamkeit, die sie u.a. mit der schlechten Beziehung zu seinem Bruder begründet. Diese ergibt sich wiederum aus Bens negativem Verhalten (ist „nicht nett“, hat Sadwick „ausgelacht“).

Aus allen mündlichen und schriftlichen Aussagen, die die 67 teilnehmenden Kinder im Rahmen aller Erhebungszyklen zu den Figuren in ihrer Funktion als fiktive Wesen getätigt haben, wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse Kategorien zur Psyche und Sozialität der vier Hauptfiguren gebildet. In ihrer Zusammenstellung (s. Abb. 4) fassen sie den Lerngegenstand zusammen, wie ihn Kinder aus drei verschiedenen Lerngruppen rekonstruieren. Dabei stellen alle diese Aspekte (bis auf die Idee, Sadwick sei ein „Hofnarr“) haltbare Interpretationen dar.⁵

⁵ Haltbare Textinterpretationen seien hier mit Eco wie folgt definiert: „Eine partielle Textinterpretation gilt als haltbar, wenn andere Textpartien sie bestätigen, und sie ist fallen zu lassen, wenn der übrige Text ihr widerspricht.“ (Eco 2004, S. 73)

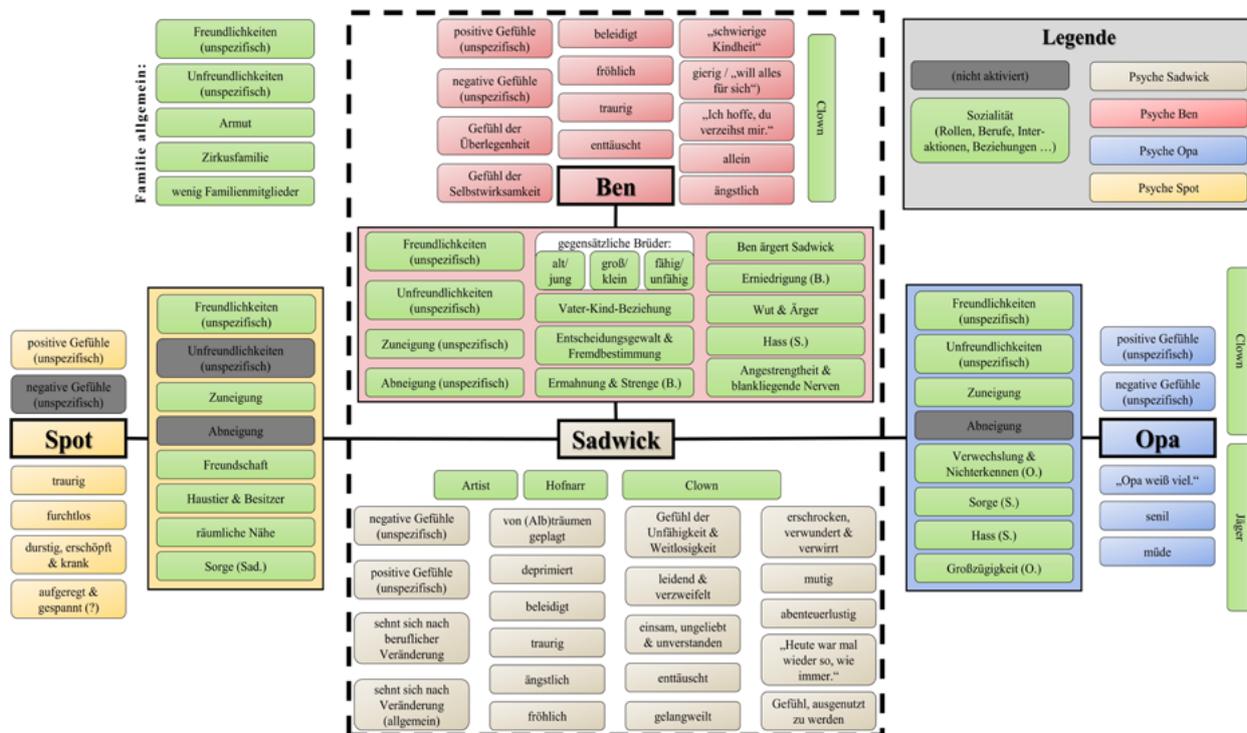


Abb. 4: Aktueller Stand der Rekonstruktion von Sozialität und Psyche der Figuren

5 — ZUR ENTWICKLUNG DES FIGURENVERSTÄNDNISSES IM RAHMEN DER LERNAKTIVITÄTEN

Auf Grundlage der Zusammenstellung in Abb. 4 kann nun nachvollzogen werden, welche dieser Aspekte welches Kind zu welchem Zeitpunkt benennt, um in der weiteren Analyse – und im Zusammenhang mit Prozess- und Reflexionskategorien – Lernprozesse beschreiben und erklären zu können. Dies muss allerdings unter Berücksichtigung der Tatsache geschehen, dass die Performanz eines Kindes zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht zwingend voraussetzt, dass es den benannten Aspekt genau zu diesem Zeitpunkt erlernt oder verstanden hat. Umgekehrt explizieren viele Kinder ihr Figurenwissen nicht selbstständig. Konkrete Nachfragen durch die Lehrkraft konnten zwar in Interviews erfolgen, waren im Unterricht jedoch nur bedingt möglich. Mit Kristian und Marie werden hier zunächst zwei Fälle gewählt, deren gesamte Arbeitsprozesse videografiert wurden und die an allen Interviews teilgenommen haben.⁶ Im Rahmen dieses Artikels wird nur ein bestimmter Teil des Lerngegenstands betrachtet, nämlich Psyche und Sozialität der Figuren Sadwick und Ben (s. Abb. 4, Markierung).

5.1 — THE WHISPERED WORLD SPIELEN UND NACHERZÄHLEN: FIGURENINTERPRETATION IM RAHMEN NARRATIV EINGEBETTETER COMPUTERSPIELERFAHRUNG (AUFGABENBEREICH 1)

Tab. 1 zeigt, welche Figurenaspekte Kristian und Marie im Zusammenhang mit Aufgabenbereich 1 (A1) benennen.

⁶ Die Analysen beider Kinder geschehen in dem Wissen, dass sich Kristian und Marie nicht nur individuell, sondern immer auch im Zusammenhang der Lerngruppe, im Rahmen von Plenumsgesprächen, Gruppen- und Partner*innenarbeiten oder ggf. auch zwischen den Unterrichtsstunden auf dem Schulhof und zu Hause über die Computerspielfiguren austauschen und ihre Wahrnehmungen abgleichen. Dieser Umstand wird als Teil des Lernprozesses verstanden, kann in den Analysen aber nicht immer berücksichtigt werden, da entsprechende Daten seltener vorliegen.

	Kristian (nach A1)	Marie (nach A1)
Ben		
Beziehung Ben & Sadwick	Unfreundlichkeit (unspezifisch)	Unfreundlichkeit (unspezifisch)
	Brüder	Brüder
	Abneigung (unspezifisch)	groß vs. klein
	Entscheidungsgewalt/Fremdbestimmung	fähig vs. unfähig
	Ben ärgert Sadwick	Erniedrigung (durch Ben)
	Hass (Sadwick auf Ben)	
Sadwick	einsam/ungeliebt/unverstanden	einsam/ungeliebt/unverstanden
	negative Gefühle (unspezifisch)	erschrocken/verwundert/verwirrt
	sehnt sich nach beruflicher Veränderung	
	traurig	
	Clown	
	enttäuscht	

Tab. 1: Erwähnte Figurenaspekte während und nach A1

Beide Kinder beweisen schon nach A1, dass sie zentrale Aspekte der Figurenpsyche und -sozialität identifizieren sowie teilweise begründen können. Die höhere Quantität der Nennungen durch Kristian kann darauf zurückgeführt werden, dass sich Marie – wie im Interview deutlich wird – zunächst auf die Figur als Handlungsrepräsentation und Werkzeug konzentriert. Dies scheint sie – im Gegensatz zu Kristian, für den Computerspielen zum Alltag gehört – besonders zu faszinieren.

Tatsächlich äußerte sich Marie in der Folgestunde im Rahmen schriftlicher Wahlangebote noch einmal wesentlich umfangreicher zum Lerngegenstand: Neu beschreibt sie die Abneigung zwischen den Brüdern, die Entscheidungsgewalt/Fremdbestimmung, Sadwicks Beruf des Clowns sowie seine Ängstlichkeit. Einige dieser Aspekte haben Marie und andere Kinder bereits in der Einstiegsphase dieser Folgestunde rekapituliert und dabei aufeinander Bezug genommen. Kristian, der sich weder gerne mündlich beteiligt noch sich mit schriftlichen Aufgaben motivieren lässt, benennt auf dem Arbeitsblatt ausschließlich Sadwicks Alpträume.

5.2 — FIGURENMEMORY SPIELEN: FIGURENINTERPRETATION IM RAHMEN SPIELERISCHER ZUORDNUNGSHANDLUNGEN (AUFGABENBEREICH 2)

Das Spielen des Figurenmemorys stellt die erste Gruppenarbeit dar, die Kristian und Marie gemeinsam mit Jan (9 Jahre) durchführen. Dass eine derartige Auseinandersetzung mit den gewählten Figurenaussagen mit einem vertieften Figurenverständnis einhergeht, lassen die zahlreichen neuen und erneuten Nennungen von Figurenaspekten vermuten, die in Aussagen von Kristian und Marie identifiziert werden können (s. Tab. 2).

	Kristian (nach A2)		Marie (nach A2)	
	neue Nennung	erneute Nennung	neue Nennung	erneute Nennung
Ben	positive Gefühle (unspezifisch)		Gefühl der Überlegenheit	
	Gefühl der Selbstwirksamkeit			
Beziehung Ben & Sadwick	alt vs. jung	Unfreundlichkeit (unspezifisch)	alt vs. jung	Unfreundlichkeit (unspezifisch)
	Ermahnung/Strenge	Abneigung (unspezifisch)	Ermahnung/Strenge	Erniedrigung
		Entscheidungsgewalt/Fremdbestimmung		Entscheidungsgewalt/Fremdbestimmung
		Brüder Ben ärgert Sadwick		
Sadwick	ängstlich	negative Gefühle (unspezifisch)	negative Gefühle (unspezifisch)	ängstlich
		traurig	traurig	
		Clown	leidend/verzweifelt	Clown
		sehnt sich nach beruflicher Veränderung enttäuscht		

Tab. 2: Erwähnte Figurenaspekte während und nach Aufgabenbereich 2

Deutlich wird, dass Kristian und Marie zunehmend dieselben Figurenaspekte ansprechen (markiert), was darauf zurückgeführt werden kann, dass sie sich im Rahmen des Figurenmemories mit denselben Figurenaussagen beschäftigt haben und darüber ins Gespräch gekommen sind. Neu sind bei beiden Kindern die Aspekte alt vs. jung sowie Ermahnung/Strenge (durch Ben). Besonders die letzte Kategorie lässt sich aus mehreren Figurenaussagen inferieren, mit denen die Kinder sowohl bei der Einführung als auch im Spielprozess zu tun hatten.⁷

Vor diesem Hintergrund wird nun auch explizit nach Bens Gefühlswelt gefragt, worauf beide Kinder ähnliche Antworten äußern und eher positive Gefühle nennen. Während Kristian ein Gefühl der Selbstwirksamkeit umschreibt („Ich glaube er fühlt sich gut, weil er einen Zirkus macht und das ist, was er möchte.“ (Interview 3 nach A2)), verweist Marie auf Bens Überlegenheitsgefühl: „Ich glaube, der fühlt sich so ein bisschen wie ein Chef.“ (Interview 3 nach A2)

5.3 — STANDBILDERSTELLUNG: FIGURENINTERPRETATION IM RAHMEN KÖRPERLICH-RÄUMLICHER ERFAHRUNG (AUFGABENBEREICH 3A)

Tab. 3 fasst die von Kristian und Marie neu sowie erneut benannten Figurenaspekte während und nach A3a und A3b zusammen.⁸

⁷ „Hallo Schlafmütze! Wie oft muss ich dir eigentlich noch sagen, dass die Proben bei Sonnenaufgang beginnen?“ (Ben), „Kann nicht jemand anderes den Clown spielen?“ (Sadwick), „He! Verdreh nicht so deine Augen, junger Mann. Pflicht ist Pflicht!“ (Ben)
⁸ Die Schul- und Unterrichtsrealität hat es nicht erlaubt, Entwicklungsinterviews sowohl nach der Standbilderstellung als auch nach dem Rollenschauspielen zu führen. Dies war leider erst nach Abschluss der Einheit, also auch nach Abschluss der Schreibaufgabe (A3b) möglich.

	neue Nennung	erneute Nennung	neue Nennung	erneute Nennung
Ben	negative Gefühle (unspezifisch)	positive Gefühle (unspezifisch)		
		Gefühl der Selbstwirksamkeit		
Beziehung Ben & Sadwick	Wut/Ärger	Unfreundlichkeit (unspezifisch)	Wut/Ärger	Unfreundlichkeit (unspezifisch)
	Vater-Kind-Beziehung	Abneigung (unspezifisch)		Abneigung (unspezifisch)
	groß vs. klein	Entscheidungsgewalt/ Fremdbestimmung		groß vs. klein
	Angestrenztheit/ blankliegende Nerven	Ermahnung/Strenge		Ermahnung/Strenge
	fähig vs. unfähig			fähig vs. unfähig
adwick	gelangweilt	sehnt sich nach berufl. Veränderung	sehnt sich nach berufl. Veränderung	ängstlich
		enttäuscht	sehnt sich nach Veränderung (allg.) von Alpträumen	einsam/ungeliebt/ unverstanden

Tab. 3: Erwähnte Figurenaspekte während und nach Aufgabenbereich 3a und 3b

Maries und Kristians Aussagen decken sich erneut hinsichtlich vieler Figurenaspekte (s. Markierungen in Tab. 3). Davon sind die meisten wiederum auf eine Satzkarte zurückzuführen, zu der beide Kinder mit ihrer Gruppe ein Standbild erstellten.⁹

Ben ist bezüglich der Standbilderstellung Kristians liebste Rolle, obwohl er zuvor – direkt nach A1 – sehr deutlich machte, dass er die Figur nicht leiden könne: „Ben ist mir so ein bisschen ein schlechter Charakter, also ich MAG ihn nicht. Ich mag ihn auf JEDEN FALL nicht.“ (Interview 2 nach A1) Während der Standbilderstellung zeigt Kristian dann gesteigertes Interesse daran, Bens Rolle im Standbild zu übernehmen:

Ben ist so saucool. [...] Mann, bitte ich. Ich möchte B/ Mann, ich möchte mal Ben sein. [...] Ben ist bestimmt ein witziger Charakter. [Geht dabei durch den Raum, dreht sich dann zum Hocker.] Ich möchte/ möchte hier auf dem [auf den Hocker steigend] Hocker stehen und so tun, als würde ich jonglieren [dabei Jonglierbewegungen machend] (Kristian, Videografie Arbeitsphase A3).

Die Lerngruppe hat zuvor besprochen, das Kind mit der Rolle Ben könne ggf. auf einem Hocker stehen, um seine Größe darzustellen. Die Relevanz des Hockers hebt Kristian anschließend im Interview hervor:

I: Du hast gesagt, beim Standbild, da war deine liebste Rolle Ben, richtig?

Kristian: Ja. [...] Ja, es hat mir irgendwie Spaß gemacht, so auf dem Hocker zu stehen und so zu tun, als würde ich jonglieren.

I: Wie hat sich das denn angefühlt, auf dem Hocker zu stehen?

Kristian: Irgendwie, als wäre ich so groß wie mein Bruder. Aber er ist auch leider größer (Interview 4 nach A3a und A3b).

⁹ Ben: „Verdreh nicht so deine Augen, junger Mann. Pflicht ist Pflicht!“ Sadwick: „Ich würde gerne etwas Sinnvolles mit meiner Zeit anfangen. Etwas Bedeutungsvolles.“

Marie beschreibt eine ähnliche Erfahrung mit der Rolle Ben:

I: Hast du dabei [als Ben] auf dem Stuhl gestanden, so wie die anderen Kinder?

Marie: Ja.

I: Und wie hat sich das angefühlt?

Marie: Ich war halt noch größer, als ich eigentlich bin und das war eigentlich ganz toll (Interview 4 nach A3a und A3b).

23 von 24 Kindern aus Kristians und Maries Lerngruppe geben an, die Figur Ben nicht zu mögen. Ein Kind bleibt unentschieden. Im Standbild hingegen wird Bens Rolle häufig gerne übernommen und gehört für 5 Kinder sogar zu den am liebsten gespielten Rollen. Das Erleben von Bens Körpergröße im Gegensatz zu den anderen, kleineren Familienmitgliedern, beschreiben Kinder als „gut“, „toll“, „cool“, „witzig“ oder „lustig“. Leon (8 Jahre) fühlt sich „gut“, aber auch „komisch. [...] Irgendwie bin ich ja eigentlich der Kleinste und dass ich dann plötzlich größer bin (...).“ (Abschlussinterview nach A3b) Es ist jedoch nicht nur Bens Körpergröße, die ihn zu einer attraktiven Rolle macht. Sophia erklärt: „Das war (lachend) witzig, weil der macht oft solche ärgerlichen Ausdrücke. Ich mochte das zu machen.“ (Interview 4 nach A3a und A3b)

Es kann nicht sicher festgestellt werden, ob diese und andere Kinder Bens Perspektive nachvollzogen haben. Wohl aber lassen sich bereits folgende Aussagen treffen:

— Die Kinder nehmen Figurenperspektiven körperlich-räumlich ein und können dabei ihre eigenen sowie die Gefühle der Figuren beschreiben. Manche Kinder stellen konkret einen Zusammenhang zu Figurenperspektiven her.

— Das Nachstellen der unterschiedlichen Körperlichkeit der Figuren scheint eine bestimmte Faszination auf einige Kinder auszuüben. Insgesamt hat die Aufgabe 61 von 67 Kindern „Spaß gemacht“.

— Kinder zeigen durch den Einsatz von Armen und Händen (z.B. in die Seiten gestemte Hände, ein erhobener Zeigefinger) oder das Verändern des Gesichtsausdrucks (unfreundliche Mimik), dass sie nicht nur die Kategorien groß vs. klein oder alt vs. jung identifiziert haben, sondern auch abstraktere Aspekte von Bens Psyche und Sozialität, wie z.B. seinen Ärger, seine Strenge oder seine blankliegenden Nerven mindestens implizit wahrnehmen können.

— Nachdem die Kinder in den vorangegangenen Stunden über Ben hauptsächlich aus Sadwicks Perspektive gesprochen haben (was der Perspektivierung in *The Whispered World* entspricht), erlaubt es die Standbilderstellung, auf Ben genauer einzugehen.

5.4 — ROLLENSCHREIBEN: FIGURENINTERPRETATION IM RAHMEN SCHRIFTLICHER PRODUKTION (AUFGABENBEREICH 3B)

Marie nutzt das im Anschluss an die Standbilderstellung stattfindende Rollenschieben, um Sadwicks Situation in einem Tagebucheintrag zusammenzufassen, indem sie aus der Ich-Perspektive von wiederkehrenden Alpträumen, der Verwechslung mit Ben durch den Großvater und dem Wunsch nach Veränderung berichtet.

Kristian setzt hingegen seinen vielformulierten Wunsch, das Spiel endlich weiterspielen zu dürfen, in einem Brief von Sadwick an Ben um:

Hallo Ben, ich wollte dir nur sagen, dass ich ein paar Tage einem Chaski helfen werde. Ich werde ihm dabei helfen, einen wertvollen Stein zu transportieren. Er nennt sich „Der Flüsterstein“. [...] Also, du solltest dir keine Sorgen machen (Kristian, A3b).

Er impliziert hier erstmals, dass die Beziehung zwischen Sadwick und Ben nicht nur durch Gemeinheiten und Ärger determiniert wird, sondern dass Ben Sorge für Sadwick tragen könnte. Damit identifiziert er Ben in seiner Rolle als amtierendes Familienoberhaupt und Vaterfigur, was auch andere Kinder beim Rollenschreiben und in Interviews zum Ausdruck gebracht haben. Weiter beschreibt Kristian eine zunehmend komplexere Rekonstruktion von Bens Perspektive in seiner Beziehung zu Sadwick, ohne explizit danach gefragt worden zu sein:

Also Sadwick, [...] der ist echt traurig. Also er möchte etwas anderes machen, aber niemand lässt ihn, weil er leider nichts kann. [...] Aber Sadwick ist auch/ meiner Meinung nach auch enttäuscht, weil er möchte ein Theater machen oder irgendetwas anderes, weil er findet, dass Zirkus langweilig ist. [...] Dann fühlt er [Ben] sich schlecht, weil/ und ist dann wütend auf Sadwick, weil er MUSS ja seine Aufgaben erfüllen. Pflicht ist Pflicht (Kristian in Interview 4 nach A3a und A3b).

Kristian beschreibt nun nicht nur Sadwicks Gefühlswelt begründet, die negativ durch Bens Verhalten beeinflusst wird, sondern kann umgekehrt auch Sadwicks Verhalten als Grund für Bens Wut identifizieren. Auch Marie ist in der Lage, Bens Wut zu begründen, tut dies jedoch weniger umfangreich und erst, nachdem sie direkt zu Bens Gefühlen befragt wird: „Ben ist, glaube ich, ziemlich sauer auf Sadwick, weil er nichts, was ein Clown können muss, KANN. Also fühlt er sich ziemlich ärgerlich.“ (Interview 4 nach A3a und A3b)

6 — FAZIT

Die Analyseeinblicke¹⁰ haben gezeigt: Lernen über Perspektiven fiktiver Wesen muss nicht zwingend mit Printliteratur gefördert werden, sondern kann am Gegenstand ludonarrativer Figuren erfolgen, indem handlungsorientierte Lernaktivitäten angeboten werden, die an narrativ eingebettete Spielerfahrungen anknüpfen. Dabei interpretieren Lernende Figurenperspektiven im Rahmen spielerischer Zuordnungshandlungen, körperlich-räumlicher Erfahrung und schriftlicher Produktion.

Das digitale Spiel bietet einen interaktiven und multimedialen Zugang zu narrativen, fiktiven Figuren und damit Anknüpfungspunkte für Kinder mit unterschiedlichsten Lern- und Arbeitsvoraussetzungen. Dabei ist das Prinzip der Handlungsorientierung dem Spiel quasi inhärent: Die Kinder interagieren mit der Spielwelt sowie der erzählten Welt und entscheiden individuell darüber, welche der möglichen Handlungen und Gesprächsoptionen zu welchem Zeitpunkt ausgeführt werden.

Das gewählte Point-and-Click-Adventure *The Whispered World* erweist sich als geeignetes Medium, mit dem Kinder mit und ohne Computerspielerfahrung interagieren können und wollen. Für die Lernenden stellt das Computerspiel in seiner Hybridität keine Hürde dar. Lehrkräfte sollten jedoch dafür sensibilisiert sein, dass die ludonarrative Figur sowohl spielmechanische als auch narrative Aspekte aufweist, um mit Kindern trotz der Fokussierung auf narrative Elemente über das Spiel in seiner Ganzheit ins Gespräch kommen zu können.

¹⁰ Der vorliegende Artikel konnte nur einen kleinen Einblick in die laufende Analyse der Rezeptions- und Lernprozesse anhand der Fälle Kristian und Marie ermöglichen. Weiter wurden die beiden Fälle bezüglich der Entwicklung des Figurenverständnisses nicht in ihrer Ganzheit dargestellt – stattdessen fokussierte die Analyse hier ausschließlich Kristians und Maries Interpretation der Figuren Ben und Sadwick hinsichtlich ihrer Psyche und Sozialität.

Die durchgängige Integration zentraler Figurenaussagen im Memory sowie in der Standbilderstellung hat die Funktion wiederholter Rezeption, ohne jede Unterrichtsstunde im Computerraum verbringen zu müssen. Dass Maries und Kristians stetig erweitertes Figurenwissen in ihrem Umgang mit diesen Figurenaussagen (inferieren und zuordnen, körperlich-räumlich darstellen) begründet werden kann, lassen die häufigen Dopplungen der benannten Aspekte vermuten, die aus den an jenen Tagen gemeinsam bearbeiteten Figurenaussagen inferiert werden können.

Zusammengefasst zeigt die Analyse der Lernentwicklung eine stetige Erweiterung der benannten Figurenaspekte sowie eine zunehmende Begründung der genannten Aspekte im Rahmen der Figurensozialität. Letztere geht zunächst von Sadwick aus und führte darauf aufbauend zu stetig komplexeren Interpretationen der Figur Ben.

Marie und Kristian stehen exemplarisch für einen größeren Teil der teilnehmenden Kinder, die ähnliche Lernentwicklungen aufzeigen. Darüber hinaus gibt es Kinder, die z.B. aufgrund statuerter Förderbedarfe in den Bereichen Lernen und Motorik nur dann mit den Aufgaben zurechtkommen, wenn ihre Bedarfe z.B. bei der Zusammensetzung der Gruppen- und Partner*innenarbeiten berücksichtigt werden. Zukünftige Analysen werden diese Bedarfe genauer in den Blick nehmen und Handlungsalternativen diskutieren.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

— **Fortnite**. 2017 (Epic Games). — **Minecraft**. 2009; 2015 (Mojang; Microsoft Studios). — **Skyrim**. 2011 (Bethesda Game Studios). — **The Whispered World**. Special Edition. 2014 (Daedalic Entertainment).

SEKUNDÄRQUELLEN

— **Beil, Benjamin (2012)**: Avatarbilder. Zur Bildlichkeit des zeitgenössischen Computerspiels. Bielefeld: Transcript. — **Boelmann, Jan M. / Klossek, Julia (2013)**: Das Bochumer Modell literarischen Verstehens. In: Frickel, Daniela A. / Rupp, Gerhard / Boelmann, Jan M. (Hg.): Literatur, Lesen, Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 43-66. — **Düerkop, Katharina (2019)**: „Möchtest du weiter erzählen?“ Zur Narrativität von Computerspielen. In: von Glasenapp, Gabriele / Pecher, Claudia Maria / Anker, Martin (Hg.): Erzählen in Wort und Bild. Beiträge zur Theorie und Praxis kinder- und jugendliterarischer Erzählwelten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 145-148. — **Düerkop, Katharina (2020)**: Computerspiel. In: Kurwinkel, Tobias / Schmerheim, Philipp (Hg.): Handbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: Metzler (im Erscheinen). — **Eco, Umberto (2004)**: Zwischen Autor und Text. Interpretation und Überinterpretation. 2. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. — **Eder, Jens (2008)**: Die Figur im Film. 2. Aufl. Marburg: Schüren. — **Fahlenbrach, Kathrin / Schröter, Felix (2015)**: Game Studies und Rezeptionsästhetik. In: Sachs-Hombach, Klaus / Thon, Jan-Noël (Hg.): Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung. Köln: Herbert von Halem Verlag, 165-208. — **GamesCoop (2012)**: Einleitung. In: GamesCoop (Hg.): Theorien des Computerspiels zur Einführung. Hamburg: Junius, 9-12. — **Grenz, Dagmar (1999a)**: Szenisches Interpretieren. In: Duderstadt, Matthias / Forytta, Claus (Hg.): Literarisches Lernen. Frankfurt am Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V, 157-167. — **Grenz, Dagmar (1999b)**: Szenisches Interpretieren von Kinderliteratur. In: Grundschule, H. 4 (1999), 26-28. — **Kepser, Matthis (2012)**: Computerspielbildung. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Didaktik des Computerspiels. In: Boelmann, Jan M. / Seidler, Andreas (Hg.): Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts. Frankfurt am Main: Lang, 13-48. — **mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2017)**: KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf [20.03.2020]. — **mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2019)**: KIM-Studie 2018 Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger KIM Studie 2018. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf [23.03.2020]. — **Murray, Janet Horowitz (2017)**: Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace. Updated edition. Cambridge, Mass.: MIT Press. — **Neitzel, Britta (2005)**: Wer bin ich? Thesen zur Avatar-Spieler Bindung. In: Neitzel, Britta / Bopp, Matthias / Nohr, Rolf F. (Hg.): „See? I'm real ...“. Multidisziplinäre Zugänge zum Computerspiel am Beispiel von ‚Silent Hill‘. Münster u.a.: LIT, 193-212. — **Nöth, Winfried (2000)**: Handbuch der Semiotik. 2., vollst. neu bearb. und erw. Aufl. Stuttgart: Metzler. — **Ryan, Marie-Laure (2001)**: Narrative as Virtual Reality. Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media. Baltimore, Md.: Johns Hopkins Univ. Press. — **Sandoval, William (2014)**: Conjecture Mapping. An Approach to Systematic Educational Design Research. In: Journal of the Learning Sciences, H. 1 (2014), 18-36. — **Scheller, Ingo (2002)**: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. 5. Aufl. Berlin: Cornelsen. — **Scheller, Ingo (2008)**: Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II. 2. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer. — **Schröter, Felix / Thon, Jan-Noël (2014)**: Video Game Characters: Theory and Analysis. In: DIEGESIS. Interdisziplinäres E-Journal für Erzählforschung / Interdisciplinary E-Journal for Narrative Research, H.1 (2014), 40-77. Auch online: <https://www.diegesis.uni-wuppertal.de/index.php/diegesis/article/view/151/200> [20.03.2020]. — **Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hg.) (2016)**: Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss vom 08.12.2016. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf [20.03.2020]. — **Spinner, Kaspar H. (2006)**: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, H. 200, 6-16. — **Thon, Jan-Noël (2015)**: Game Studies und Narratologie. In: Sachs-Hombach, Klaus / Thon, Jan-Noël (Hg.): Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung. Köln: Herbert von Halem Verlag, 104-164. — **Thon, Jan-Noël (2016)**: Transmedial Narratology and Contemporary Media Culture. Lincoln: UNP – Nebraska. — **Vogt, Jochen (2008)**: Einladung zur Literaturwissenschaft. 6., erw. und akt. Aufl. Paderborn: Fink.

ÜBER DIE AUTORIN

Katharina Düerkop ist seit 2016 Stipendiatin im Graduiertenkolleg Duale Promotion an der Universität Bremen und seit 2020 Lehrerin an einer Bremer Grundschule. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt auf dem Erzählen in Kinder- und Jugendmedien, insbesondere im digitalen Spiel.