

EIN LICHT IN DER DUNKELHEIT ZUR WIRKUNG DES LUDISCHEN IN COMPUTERSPIELEN AM BEISPIEL VON *CANDLEMAN*

Friedrich Werther
Universität Würzburg | friedrich.werther@web.de

ABSTRACT

Narrative Computerspiele unterscheiden sich von anderen Medien des Deutschunterrichts durch den Rezeptionsmodus des Spielens, der in diesem Aufsatz in den Blick genommen wird. Es wird der Frage nachgegangen, wie im Sinne einer Analyse von Computerspielen, das Spielen als solches in Hinblick auf seine Wirkung beschrieben werden kann. Dazu wird das Konzept der ludischen Involvierung herangezogen und auf dessen Wirkungsweise exemplarisch untersucht. Dabei wird deutlich, dass diese abhängig vom Verstehen des Computerspiels ein System aus Mechaniken, Objekten und Zielen sowie der narrativen Elemente eines Computerspiels ist. Auch wird gezeigt, dass die ludische Involvierung als basale Kategorie anderer Involvierungsstrategien gelten kann, indem die Abhängigkeiten zwischen ludischer und emotionaler Involvierung aufgezeigt werden. Hinsichtlich der Ziele von Lehr-Lern-Situationen wird zudem spezifiziert, dass Computerspiele als Systeme begriffen werden müssen, deren Dynamik es im Sinne einer Wirkung von Computerspielen zu verstehen gilt. Zudem wird gezeigt, wie sich dieser Ansatz in das Konzept des literarischen Lernens nach Spinner einpassen lässt, indem die Kategorien der subjektiven Involvierung und der genauen Wahrnehmung hinzugezogen und ausgereizt werden.

SCHLAGWÖRTER

— SPIELMECHANIKEN — LUDONARRATIVE/NARRATIVE COMPUTERSPIELE
— INVOLVIERUNG — SYSTEMDENKEN — LITERARISCHES LERNEN

A LIGHT IN THE DARKNESS ON THE EFFECT OF THE LUDICIAL IN COMPUTER GAMES THROUGH THE EXAMPLE OF CANDLEMAN

ABSTRACT (ENGLISH)

Narrative video games differ from other media used in German language classes due to their distinctive receptions, which are focused on in this essay. In the sense of analysing video games, the question addressed is how playing itself can be described in terms of effects. In order to do this, the concept of ludic involvement is applied and examined exemplarily for its mode of operation. It becomes clear that this is dependent on understanding the video game itself as a system of mechanics, objects, goals, and general narrative elements. It is also shown that ludic involvement can be considered a fundamental category of further involvement strategies, highlighting the dependencies between ludic and emotional involvement. With regard to the goals of teaching-learning situations, it is specified that video games must be understood as methodical systems with dynamics that must be understood in terms of the impact of video games on the organism. Furthermore, it is demonstrated how this approach can be integrated into the concept of literary learning according to Spinner, involving and exploring the categories of subjective involvement and precise perception.

KEYWORDS

— GAME MECHANICS — LUDONARRATIVE / NARRATIVE COMPUTERGAMES
— INVOLVEMENT — SYSTEMATIC THINKING — LITERARY LEARNING

1 — ZUR INTERPRETATION VON COMPUTERSPIELEN

Die Idee, dass Computer- oder auch Videospiele in den Unterricht gehören, darf nicht nur mit einem Lebensweltbezug der Lernenden verbunden und begründet sein, sondern vor allem damit, dass sich Lernende mit der Kulturtechnik des Videospielens auseinandersetzen und verstehen, wie Computerspiele als literarische und vor allem auch als *ludische* Gegenstände zu begreifen und zu verstehen sind. Mit dem Terminus des Ludischen sind in diesem Beitrag jene Elemente gemeint, die zum System des Spiels gehören (Spielmechaniken, Spielziele und Objekte des virtuellen Raums sowie der virtuelle Raum selbst).

Durch die in den literarischen – weil Geschichten erzählenden – Gegenstand Computerspiel (vgl. Boelmann 2015; Schöffmann 2018; Kepser 2023) eingezogene Ebene des Spiels ergeben sich Unterschiede in Bezug auf die „Medialitäten, Rezeptionsformen und medieninduzierte[n] Verstehensprozesse“ (Schöffmann 2018, 281), die dem spielerischen Handeln entspringen, eigene Wirkungen während der Rezeption entfalten und Gegenstand dieses Beitrages sind. Dass die Analyse von Computerspielen in der Deutschdidaktik in Bezug auf narrative und ludische – d.h. spielerische – Aspekte mehr und mehr in den Vordergrund rückt, zeigen bspw. Beiträge von Schöffmann und Hoiß (2023) oder König (2019). Schließlich stellt auch das Computerspiel ein kulturelles Artefakt (vgl. Hofer / Bauer 2016, 408) dar, das sich durch Narration und eigene Formsprache auszeichnet, und das es in Bildungskontexten zu hinterfragen und zu verstehen gilt. Als spezifische Wirkungen des Computerspiels in narrativer und auch ludischer Hinsicht werden zudem Involvierungsstrategien (s.u.) mehr und mehr berücksichtigt (vgl. Werther 2022 oder Lange 2023). Diese Ansätze der Computerspielanalyse werden in diesem Beitrag weiter verfolgt und geschärft, indem gezeigt wird, dass eine Analyse von Computerspielen im Sinne der von Schöffmann dargelegten Verstehensprozesse, auch auf einer formalen Ebene erfolgen muss, damit die medien- sowie rezeptionsspezifischen Verstehensprozesse auch im Deutschunterricht vermittelt werden können – oder um es prägnanter zu formulieren: eine mögliche Antwort auf die Frage liefern, welche Aspekte man beim Analysieren von Computerspielen im Deutschunterricht berücksichtigen muss.

Angesichts der schulischen Gegenwart scheint dies nötig, denn Lehrpläne und Deutschbücher greifen das Computerspiel zwar auf, aber auf eine Analyse in Hinblick auf die Eigenschaften des Spiels und welche Prozesse und Wirkungen sich während des Spielens einstellen, wird kaum Bezug genommen. Lange (2023) legt dabei den Finger in die Wunde, wenn er schreibt, dass bei der Reflexion und dem Verstehen von Funktionsweisen und Wirkungsmechanismen von digitalen Spielen das Begriffs- und Konzeptinventar von Literatur und Film auf das Computerspiel nicht ohne Weiteres übertragen werden kann. Dies liegt vor allem am Rezeptionsmodus des aktiven Handelns als Spieler*in, welches andere Modalitäten der Rezeption einfordert, als dies beim Lesen, Hören oder Sehen der Fall ist. Dementsprechend müssen Konzepte herangezogen werden, die dem Gegenstand Computerspiel gerecht werden, sodass das Spielen als virtuelle Handlung (im Zusammenhang mit Spielmechaniken und Objekten im virtuellen Raum; s.u.) und auch dessen Wirkungen vor allem im Sinne einer

ludischen oder emotionalen Involvierung (vgl. Neitzel 2018) beschreib- und somit fassbar werden.

Im Sinne eines erweiterten Textbegriffs, unter den auch narrative, d.h. erzählende, Computerspiele fallen, können Lernende mithilfe von Computerspielen ebenfalls zum literarischen Lernen (vgl. Boelmann 2015) angeleitet werden, indem Computerspiele – wie andere Texte des Deutschunterrichts auch – einer inhaltlich-narrativen wie auch formal-sprachlichen Analyse unterzogen werden. Als Ergebnis solcher Analysen steht nicht nur das Erfassen von Phänomenen und deren Wirkung in narrativer und auch ludischer Hinsicht, sondern auch immer das Ermitteln von Korrespondenzen zwischen beiden und deren evozierte Wirkungen im Textzusammenhang. Der Begriff *ludisch* bezieht sich hier auf Mechaniken, Objekte und Ziele des Spiels, weil diese das formale Gerüst eines Spiels formen (vgl. Werther 2024). Eine solche Analyse gelingt mithilfe von Konzepten, die in den Game Studies entwickelt wurden (s.u.).

Im Folgenden werden jene Aspekte in den Blick genommen, die für die Analyse eines Computerspiels als *Spiel* relevant erscheinen und es wird gezeigt, inwiefern diese lohnenswert für ein Verstehen von Computerspielen im Unterricht, und insbesondere im Deutschunterricht, sind. Der Fokus des Beitrags liegt dabei vor allem auf dem Konzept der ludischen Involvierung, d.h. dem Zusammenwirken von Mechaniken in Verbindung mit Spielzielen von Computerspielen, und inwiefern diese als formale Bestandteile des Spiels Wirkungen erzeugen, die Spielende erfahren können. Dies ist dem Anliegen geschuldet, Analysen der ludischen Ebene narrativer Computerspiele weiter voranzutreiben und aufzuzeigen, inwiefern das Verstehen von formalen Aspekten in Form von Mechaniken, Objekten und Zielen ein lohnendes Unterfangen in Bildungskontexten darstellt. Dazu werden einerseits die Grundlagen der Wirkungen von digitalen Spielen in Form der Involvierung beschrieben, die anschließend in fachdidaktische Kontexte eingeordnet werden. Als Fallbeispiel dient hier das Spiel *Candleman* (Candleman Games 2018), das in Hinblick auf seine Narration und vor allem formaler Aspekte bezüglich der Spielmechaniken genauer untersucht und didaktisch entsprechend eingeordnet wird.

2 — DIE LUDISCHE INVOLVIERUNG ALS BASALE WIRKUNG DES SPIELENS

Zur Beschreibung der Wirkungen von Computerspielen wird in diesem Beitrag das Konzept der Involvierung herangezogen und im Folgenden erläutert und eingeordnet. Es ermöglicht zum einen das Erfassen der Wirkungen in Computerspielen und zum anderen, die Erfahrungen entsprechend – im Sinne einer literarischen Anschlusskommunikation – zu versprachlichen. Neben der Darstellung des Konzepts im Allgemeinen wird sodann auf die ludische Involvierung eingegangen, die Wirkungen auf Basis des Erlebens des Spielens entfaltet.

Neitzel beschreibt den Begriff des Involvements bzw. der Involvierung folgendermaßen:

Involvement kann mit Beteiligung, Mitwirkung, Engagement oder auch Einbindung, Verwicklung oder Verstrickung übersetzt werden. In Bezug auf das Computerspiel referiert der Begriff auf die Beteiligung oder Mitwirkung der Spielenden am Spiel aber auch auf ihre Einbindung oder Verwicklung durch das Spiel. Die Verbindung zwischen Spielenden und Spiel erhält also eine aktive und eine passive Komponente. Die Spielenden engagieren sich und wirken mit, werden aber auch vom jeweiligen Spiel einbezogen und in es verstrickt. (Neitzel 2018, 219)

Dabei lassen sich verschiedene Formen der Involvierung beschreiben (bspw. ökonomisch, visuell, temporal, sensomotorisch, narrativ: Neitzel 2012, 85), die in einem digitalen Spiel abhängig vom Spieldesign wirksam werden können. Im Unterschied zur Immersion lässt die Involvierung eine Differenzierung zwischen ihren Ausprägungen zu und zugleich wird deutlich gemacht, welche Aspekte des Spiels und des Spielens diese Involvierungen erzeugen. Somit ist eine Analyse von Wirkung möglich, wenn erkannt wird, welche Anschlussstellen für das Beschreiben einer bestimmten Art von Involvierung lohnenswert sind. Ein solcher Konnex ist das Spielelement des Avatars.

Ausgangspunkt der Handlungen im virtuellen Raum des Computerspiels ist ein Avatar (der virtuelle Stellvertreter der Spielenden: vgl. Bartle 2004, 155). Mit dem Avatar und den mit ihm verbundenen Mechaniken (s.u.) können Spielende in den Raum eingreifen und gleichzeitig immer auch ein Feedback erfahren, ob die Aktionen im Raum erfolgreich, also mit einer Bedeutung für das Vorankommen in Bezug auf ein Ziel, sind oder nicht. Dieser durch Spielende gesteuerte Stellvertreter ist aber nicht nur ein Instrument der Interaktion im virtuellen Raum für die Spielenden, sondern ebenfalls Teil der Narration und Teil der erzählten Welt. Diese basalen Eigenschaften des Avatars sind Keime der ludischen und emotionalen, aber auch einer narrativen Involvierung von Computerspielen, auf die im Folgenden genauer eingegangen werden soll.

Für die ludische Involvierung entwickelt Calleja folgende Definition, die unterschiedliche Aspekte des ludischen Handelns mit einbezieht:

It is compelling due to the landscape of cognitive challenges games are so apt at presenting their associated rewards. Overcoming challenges and attaining goals create a sense of accomplishment and satisfaction in the player. Ludic Involvement concerns players' engagement with the choices made in the game and the repercussions of those choices. These choices can be directed toward a goal stipulated by the game, established by the player, or decided by a community of players. They can also be spur-of-the-moment decisions with no relation to an overarching goal. Without repercussions, actions lose their meaning, and thus their execution generates no excitement. (Calleja 2011, 165)

Die Definition macht deutlich, dass die ludische Involvierung eine kognitive Dimension der Involvierung ist, sodass Eingaben oder Eingabefolgen an Tastatur und Maus oder Gamepad als Handlungen der Spielenden kein Teil der ludischen Involvierung

sind (vgl. dazu aktionale Involvierung: Neitzel 2018, 225-226). Zu spielen heißt nicht nur, dass Spielende Tasten betätigen, sondern nach Calleja vor allem, dass während des Spielens Entscheidungen bezüglich der Herausforderungen und deren Konsequenzen getroffen werden. Grundlage der ludischen Involvierung ist demnach das Ausüben und Erleben von Agency (vgl. Murray 1997, 126), d.h. Handlungsmacht im Sinne der Aktionen im ludischen bzw. virtuellen Raum und das Erleben der Folgen dieser Handlungsmacht im Spiel. Spielende erfahren immer nur dann Agency, wenn ihre Handlungen während des Spielens auch für die Spielziele von Bedeutung sind (vgl. Domsch 2012, 197), indem mit dem Handeln ein Ziel verfolgt wird (s.u.).

Diese für das Handeln bedeutungsvollen Ziele werden durch die Narration eines Computerspiels plausibilisiert und alle Handlungen sind während des Spielens darauf ausgerichtet, zumindest einen Teil dieser Ziele zu erreichen. Durch die doppelte Motivation der Ziele durch Narration und Spiel bzw. Agency, können Spielziele als eine Gelenkstelle zwischen ludischer und narrativer Involvierung betrachtet werden. Calleja beschreibt die narrative Involvierung dabei als Beteiligung der Spielenden in Bezug auf die Geschichte eines Computerspiels: Einerseits erleben die Spielenden eine spannende, dem Computerspiel eingeschriebene Geschichte, und andererseits gestalten Spielende die Geschichte ein Stück weit mit, indem beispielsweise Entscheidungen getroffen werden, die den Verlauf der Geschichte beeinflussen (vgl. Calleja 2011, 133). Die einem Spiel eingeschriebene Geschichte verwickelt die Spielenden durch die dargestellte Welt, durch Figuren und die Logik der Ereignisse. Die Ziele werden zwar durch die Spielmechaniken und das Geschick und/oder die Strategien der Spielenden erreicht, jedoch kommuniziert das Spiel durch seine Narration und seine Figuren, welche Ziele warum erreicht werden sollen. Aber auch durch narrativ aufgeladene Lernphasen im Sinne einer sog. immersiven Didaktik, d.h. wie Computerspiele selbst Spielenden das Spielen vermitteln (vgl. Bopp 2010), wirken narrative und ludische Involvierung zusammen. So werden Spielenden durch die Narration nicht nur Ziele vermittelt, sondern auch erklärt, wie das Spiel gespielt werden soll, d.h. wie Spielmechaniken im virtuellen Raum wirksam sind. Dazu werden Spielenden Hinweise per Spielfiguren oder Texteinblendung gegeben.¹ Auf diese Weise kann sichergestellt werden, dass die Spielenden die Zusammenhänge auf ludischer Ebene erschließen können, sodass ein zielgerichtetes Handeln erfolgt und eine ludische Involvierung auch unter Zuhilfenahme von narrativen Elementen entstehen kann.

Der Begriff der ludischen Involvierung nach Calleja erklärt zwar, warum Computerspiele durch das Handeln an sich aufregend sind, aber welche Stimmungen mit der ludischen Involvierung verbunden sind, die sich während der Anwendung der Mechaniken ergeben, wird nicht geklärt, obwohl diese eine direkte Folge der Involvierung durch das Spielen sind. Dies liegt vor allem daran, dass die ludische Involvierung eine basale Kategorie des Erlebens von Computerspielen ist, die unabhängig von daraus resultierenden Emotionen entsteht, die von Spiel zu Spiel unterschiedlich sein können. Das Treffen von Entscheidungen im Sinne des verfolgten Ziels ist aber meistens mit Abwägungsprozessen verbunden, in denen Spielende ein Risiko abschätzen oder spontan auf die Situation im virtuellen Raum reagieren (vgl. Werther 2024). Was die Definition von Calleja nicht berücksichtigt, ist die mit dem Verfolgen der Ziele verbundene Spannung, da Spielende aufgrund des Designs des Spiels nicht sicher sein kön-

¹ Die Möglichkeiten einer immersiven Didaktik reichen weiter als die hier dargestellten. So können beispielsweise virtuelle Räume derart arrangiert werden, dass Spielende nur eine Aktion ausführen können (vgl. Bopp 2010).

nen, ob oder unter welchen Voraussetzungen die Ziele erreicht werden. So könnte die Spielfigur abstürzen, wenn es darum geht, eine heikle Passage über einen Abgrund zu überwinden, und Spielende nicht das nötige Geschick besitzen oder der Avatar im Kampf sogar besiegt wird. In diesem Fall greift eine andere Form der Involvierung.

Als Extension des Spielers ist er [der Avatar] kein von diesem losgelöster anderer, sondern ein Werkzeug zur Behandlung der Spielwelt. Um aber ein Werkzeug adäquat einsetzen zu können, bedarf es keiner emotionalen Beziehung, sondern vielmehr der Kenntnis seiner Funktionalität. Die Beziehung zwischen Spieler und Avatar wird also von anderen Emotionen begleitet sein als die emotionale Beziehung zu filmischen oder literarischen Figuren. (Neitzel 2018, 229)

Was Neitzel hier über die emotionale Involvierung schreibt, bezieht sich auf das Verhältnis von Avatar und Spielenden und sie umschreibt dies mit jenen „anderen Emotionen“ (ebd., 229), die sich von Empathie oder Fremdverstehen unterscheiden. Was mit jenen anderen Emotionen jedoch en détail gemeint ist, lässt sie offen. Hier wird die Ansicht vertreten, dass eben jene Emotionen mit der Anwendung von Mechaniken im virtuellen Raum zusammenhängen, die vom Avatar ausgehen und Wirkungen abseits einer Kenntnis der Funktionalität erzeugen. Dabei geht es nicht um eine Identifikation mit einem Avatar, sondern um die Spannung zwischen Sicherheit und Unsicherheit oder Erfolg und Scheitern im Spiel, also den Folgen aus der Kenntnis des „Werkzeug[s]“ (ebd., 229) und ob dieses zum Erreichen der Ziele korrekt angewendet wurde. Aus dieser Logik heraus kann hier von einer Abhängigkeit zwischen emotionaler und ludischer Involvierung gesprochen werden, die in Computerspielen miteinander verknüpft sind. Der Unterschied zu einer emotionalen Beeinflussung im Sinne eines emotionalen Involvements besteht eben darin, dass die Emotionen durch die Mechaniken und nicht durch Figuren, deren Geschichte, oder der Narration hervorgerufen werden. In der exemplarischen Analyse wird dieses Verhältnis wieder aufgegriffen und genauer herausgestellt (s.u.). Die während des Spielens empfundenen Emotionen, die mit der ludischen Involvierung zusammenhängen, lassen sich entsprechend beschreiben und verbalisieren. Mit den Mechaniken können auch andere Wirkungen wie das Empfinden von Stärke und Überlegenheit beim Spielen eines Superhelden (vgl. Werther 2022) oder auch von Furcht, wenn man unbewaffnet vor Horrorkreaturen wie in *Outlast* fliehen muss, erzeugt werden. Wie diese Wirkungen letztlich erzeugt werden, ist immer abhängig vom Spiel – dies zeigt auch die exemplarische Analyse in diesem Beitrag.

Bei der Analyse von Computerspielen sind die ludische und damit auch die emotionale Involvierung im Zusammenhang mit konkreten daraus evozierten Wirkungen von Bedeutung, weil die Art und Weise wie diese erzeugt werden, das Computerspiel von anderen Medien des Deutschunterrichts unterscheidet. Einer Analyse von digitalen Spielen in Hinblick auf die Ludonarration, dem Zusammenwirken von Spiel und Erzählung (vgl. Seraphine 2016), und den damit verknüpften Wirkungen – insbesondere in Bezug auf die Spielmechaniken – sind zudem weitere Konzepte des literarischen Lernens und der Systemkompetenz hinzuzuziehen, die eine strukturierte Analyse der Mechaniken in Bildungskontexten im Zusammenhang mit dem Lernen

über digitale Literatur erfordern. Bevor die Analyse aufzeigt, inwiefern Wirkungen durch das Zusammenspiel von Mechaniken und erzählter Welt erzeugt werden, werden entsprechende Anschlussstellen in der Fachdidaktik aufgezeigt, um die Befunde der Analyse entsprechend verorten zu können.

3 — WIRKUNGEN DES COMPUTERSPIELS IM KONTEXT DER DEUTSCHDIDAKTIK

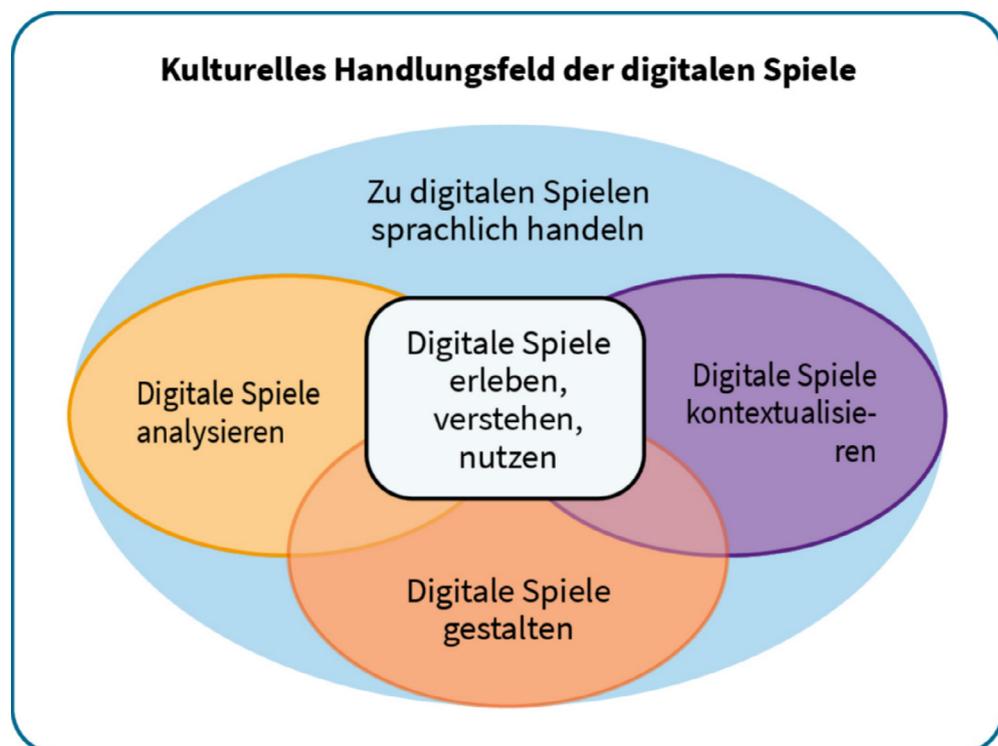


Abb. 1: Kompetenzmodell zum kulturellen Handlungsfeld der digitalen Spiele für die Fächer der sprachlichen Bildung (Kepser 2023, 4).

Dass Computerspiele eine literarische Qualität besitzen, steht mittlerweile außer Frage (vgl. bspw. Boelmann 2015; Schöffmann 2021) und auch ein Kompetenzmodell für digitale Spiele liegt bereits vor (Abb. 1). Durch die Offenheit beider Konzepte lässt sich jenes der Involvierung leicht integrieren – dies ist gerade im Fall von Kepsers Kompetenzmodell möglich. Kepser liefert mit seinem Vorschlag eines Kompetenzmodells eine umfassende Perspektivierung von Computerspielen, die durch das sprachliche Handeln zu digitalen Spielen gerahmt wird, denn Spiele lassen sich nur durch eine wie auch immer geartete Sprache (Bild-, Schrift-, oder mündliche Sprache) erschließen und zudem benötigen Lernende einen entsprechenden Fachwortschatz, um metakommunikative Handlungen beherrschen zu können (vgl. Kepser 2023, 8). Daran schließen sich weitere Kategorien an, denn sowohl die Analyse, die Kontextualisierung (Computerspiele in medialen Kontexten verorten können) als auch die

Gestaltung von Spielen erfordern eben dieses sprachliche Handeln zu digitalen Spielen. Kepser stellt somit zentrale Kategorien als Denkraumen der Analyse vor, deren konkrete Ausgestaltung aber noch aussteht. Für die Analyse von Computerspielen schlägt er die Kategorien „Raum, Zeit, Bild, Story, Dramaturgie, Musik, Figur, Welt, Interface und Spielmechanik“ (Kepser 2023, 9) vor, die im Sinne der obigen Argumentation mit den Involvierungsstrategien des Computerspiels verknüpft werden müssen, um entsprechende Wirkungen der aufgezählten Elemente zu plausibilisieren. Während Aspekte wie Story, Musik und Dramaturgie zur erzählten Welt beitragen und eine entsprechende emotional-narrative Involvierung und auch Immersion im Allgemeinen erzeugen, dienen die Aspekte wie Figur, Interface und vor allem jenes der Spielmechanik einer ludischen Involvierung. Eine strikte Zuteilung von Spielbestandteilen zu einer Form von Involvierung ist dabei wenig sinnvoll, da beispielsweise die von Kepser genannte Figur zum einen in ludischer Funktion als Avatar auftritt und zum anderen als literarische Figur im Rahmen einer Geschichte.

Dabei geht es vorrangig darum, zu verstehen, wie die Wirkung in der Gesamtschau durch die einzelnen Aspekte des Spiels evoziert wird. Im Sinne von Kepsers Kompetenzmodell bietet das Wirkungskonzept der Involvierung die Möglichkeit, die beim Spielen erfahrbar gemachten Wirkungen im Sinne einer Anschlusskommunikation versprachlichen zu können, denn dieses legt den Zusammenhang zwischen der formalen und inhaltlich-narrativen Ebene offen und bringt somit entsprechende Begrifflichkeiten in einen Zusammenhang. Das Herstellen eines Zusammenhangs zwischen Mechaniken, Objekten und Zielen vor dem Hintergrund einer Narration gelingt durch das Begreifen von Computerspielen als Systeme, deren Bestandteile in einer spezifischen und dynamischen Beziehung zueinander stehen.

Nach Ursula Frischknecht-Tobler et al. (2008, 30) müssen für einen kompetenten Umgang mit Systemen einerseits die Nutzungsmöglichkeiten eines Systems und andererseits die Systemkonstruktion erfasst werden, indem die ludischen Elemente, deren Strukturen und die Dynamik derselben verstanden werden. Für die Analyse der ludischen Involvierung gilt es, das spezifische System des jeweiligen Computerspiels analysieren zu können, indem Mechaniken, Objekte und Ziele und deren Wechselwirkung (bedeutungsvolles Handeln im Computerspiel) identifiziert und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Daran schließen sich konkrete Wirkungen des Systems an (emotionale Involvierung), die zudem durch die Narration angereichert werden. Damit gerät das Verstehen von Computerspielen zu einem anspruchsvollen Komplex, den es zu durchschauen gilt, denn gerade das Erfassen der Systemstrukturen fordert bei komplexen Spielen heraus und das sprachliche Handeln im Feld digitaler Spiele ein, um diese Strukturen auch entsprechend bezeichnen und einordnen zu können. Für ein ludisches Lernen bedeutet dies, in das System eines Computerspiels hineinzublicken und die Wechselwirkungen im System und die Wirkungen des Systemoutputs zu verstehen, die sich beispielsweise in Involvierung äußern. Für das Verstehen von narrativen Computerspielen insgesamt müssen zu den literarischen Kompetenzen computerspielspezifische systemische Kompetenzen hinzutreten (vgl. Werther 2024), denn die sich durch Spielende verändernden Komponenten des Systems erzeugen Wirkungen, die durch ihren Einfluss und der daraus resultierenden Involvierung andere Wirkungen des literarischen Gegenstandes erzeugen.

Anschlussfähig an eine literaturdidaktische Perspektive wird das Konzept der ludischen Involvierung im Sinne der subjektiven Involviertheit, wie sie Spinner beschreibt (vgl. Spinner 2006, 8) – allerdings mit Einschränkungen. Zwar lenken die Involvierungsstrategien die Aufmerksamkeit der Spielenden auf das Spiel selbst, aber im Falle des Computerspiels sollte nicht von einer Textwahrnehmung, sondern von einem tieferen Verständnis des Systems des Spiels ausgegangen werden (vgl. genaue Wahrnehmung: Spinner 2006, 8), weil es nicht nur um Beobachtungen auf einer narrativen Ebene gehen kann, sondern auch um die Dynamik der Wechselwirkungen zwischen Mechaniken und virtuellen Objekten, sodass Spielende ein genaues Bild des Systems und dessen Wechselwirkungen erlangen. Durch das Erleben der Systemdynamik in Kombination mit den narrativen Elementen des Spiels stellt sich zudem ein „affektives Angesprochensein“ (Spinner 2015, 190) im Sinne einer emotionalen Involvierung ein, die sich beispielsweise durch das Erleben von Sicherheit und Unsicherheit im Sinne einer Herausforderung des Spiels speist und mit daraus evozierten Emotionen verknüpft werden kann (s.u.).

Die Spezifika des Computerspiels sind damit anschlussfähig an Aspekte des literarischen Lernens, allerdings

eröffnet der Moment des Spielerischen andere Zugangsweisen zum Narrativen, die wiederum ein spezifisches Potenzial des Mediums Computerspiel darstellen: Interaktive Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten bieten dem Spieler die Chance, die Handlungen der Narration – in Abhängigkeit zur Offenheit des Spielsettings – selbst zu bestimmen, aktiv die Perspektive einer Figur zu übernehmen und situationsangemessen mit anderen Figuren zu interagieren.“ (König 2019, 45f.)

Demzufolge treten die ludischen Spezifika zu von König ‚modifizierten‘ Aspekten des literarischen Lernens hinzu und entfalten dabei eigene spielspezifische Wirkungen, die das literarische Verstehen begünstigen können. König hebt in ihrer Aussage vor allem auf das narrative Involvement nach Calleja ab. Es soll in diesem Beitrag gezeigt werden, dass die Besonderheit von Computerspielen in narrativer wie auch in ludischer Hinsicht distinkt von anderen Medien des Deutschunterrichts ist und besondere Anforderungen bezüglich einer Analyse stellt, die ein eigenes Begriffsinventar benötigt. Auf die Konsequenzen solcher Besonderheiten für das Erfahren und Verstehen von Computerspielen wird in den nächsten Kapiteln anhand des Puzzle-Plattformers *Candleman* exemplarisch eingegangen und zentrale Strukturen des Ludischen herausgearbeitet, um dem ludischen Involvement beikommen zu können. Exemplarisch werden entsprechende Analyseschritte vorgenommen, Beobachtungen eingeordnet und gezeigt, wie diese mit den unterschiedlichen Konzepten des Involvements zusammenhängen.

4 — CANDLEMAN – EIN KERZENMÄNNCHEN MACHT SICH AUF DEN WEG

Mit dem 3D-Puzzle-Plattformer *Candleman: The Complete Journey* tauchen Spielende in eine fantastische Welt ein, in der ein kleines Kerzenmännlein durch einzelne

Level gesteuert werden muss. Die Geschichte von *Candleman* ist schnell erzählt: Der Protagonist erwacht allein auf einem alten Segelschiff und fragt sich, warum er die einzige Kerze ist, die brennt, und macht sich auf den Weg durch das dunkle Schiff, um herauszufinden, was geschehen ist. Als er das Schiff erkundet, entdeckt er einen Leuchtturm und entschließt sich, ebenfalls zu einem hellen Licht in der Dunkelheit werden zu wollen, indem er den Leuchtturm erreicht. Das Männlein durchquert dabei industriell oder auch natürliche, floral geprägte Level, die viele Rätsel bereithalten und immer wieder weitere Spielmechaniken (s. u.) einführen. Um zu zeigen, welche Aspekte für didaktische Betrachtungen von Computerspielen von Bedeutung sind, werden im Folgenden die Narration sowie die ludonarrativen Zusammenhänge zwischen der inhaltlich-narrativen und formal-ludischen Ebene aufgezeigt und in einen Zusammenhang gebracht, um schließlich auf Basis der Spielmechaniken zu zeigen, wie Wirkungen im Spiel evoziert werden.

Auf einer narrativen Ebene stellt *Candleman* existenzielle Fragen nach dem Grund bzw. Zweck der eigenen Existenz, indem das Spiel mit einer Erzählerin aus dem Off entsprechende Fragen indirekt an die Spielenden richtet. In diesem Zusammenhang fasst der Kerzenmann das Ziel ins Auge, den hellen Leuchtturm zu erreichen, um selbst als hell leuchtendes Licht in der Dunkelheit eine Funktion und somit für sich einen Sinn und Zweck in seiner Welt zu erlangen. Der Plan des Männleins geht jedoch nicht auf, denn der Leuchtturm entpuppt sich schließlich als gefährlicher Alptraum und nachdem dieser vorüber ist, bleibt das Licht des Leuchtturms nur ein Licht. Nach dem Sturz in eine dunkle Tiefe, entflammt das Kerzenmännlein erneut und es wandelt weiter durch eine magisch anmutende Welt. Nach weiteren Rätseln und Geschicklichkeitspassagen, erreicht es einen Ballon und steigt in die Lüfte auf. Während des Fluges stellt es fest, dass das helle Licht des Leuchtturms zwar die Dunkelheit erhellt, aber dass dies ebenfalls durch viele erhellte Kerzen geschehen ist, die der Kerzenmann auf seinem Weg angezündet hat. Es bleibt von ihm durch seinen gegangenen Weg eine glimmende Spur in der Dunkelheit und er erkennt sein Wirken in der Welt.

In Hinblick auf die Komplexität der Narration bietet *Candleman* einen einfachen Handlungsstrang und bedient dabei eher wenig anspruchsvolle literarische Motive, sodass hier die Motive der Lichtmetaphorik (s.u.), der individuell bedeutsamen Reise und der Suche nach einer Identität aufgegriffen werden. Aus diesem Grund sehen sich Spielende nicht mit Überforderungen im Sinne des Verstehens der narrativen Ebene konfrontiert, sodass das Spiel auch für jüngere Spielende geeignet ist (Altersfreigabe der USK: ab 6 Jahren). Das Spiel ist durch ein einfach zu bedienendes Gameplay auch für Nicht-Spielende leicht zugänglich. Wie oben bereits geschildert, befinden sich in der Nahtstelle zwischen Narration und Gameplay die Ziele des Spiels, die beiden Ebenen – der ludischen und der narrativen – bedürfen, damit ein sogenanntes Ludonarrativ entstehen kann, das sich als eine Besonderheit von Computerspielen erweist. Beide Ebenen stehen dabei nicht lose nebeneinander, sondern sind in einer Struktur angeordnet, die im Folgenden expliziert wird, um den Zusammenhang zwischen beiden aufzuzeigen und die Verwobenheit von ludischer und narrativer Involvierung darzustellen.

5 — DER LUDONARRATIVE ZUSAMMENHANG IN *CANDLEMAN*

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, darf *Candleman* in Bildungskontexten nicht als ein rein narrativer Text verstanden werden, sondern es muss auch als Computerspiel ernst genommen werden, das medienspezifische Wirkungsweisen im Sinne der Involvierung evoziert. Ein Verstehen dieser Involvierung gelingt mit dem Herausstellen des Zusammenhangs zwischen erzählter Geschichte und verfolgten Spielzielen. Zugleich geht es darum, Lernenden und Lehrenden ein metakommunikatives Vokabular bereitzustellen.

Die Narration in Computerspielen besitzt in vielen Fällen eine Doppelfunktion: Zum einen werden Spielenden spannende und damit zum Spielen motivierende Handlungsverläufe präsentiert und zum anderen wird durch eine Erzählinstanz deutlich gemacht, warum überhaupt gespielt werden soll, indem Handlungsanweisungen gegeben oder Ziele gesetzt werden. Diese Funktion schöpft die Narration im Gleichklang mit dem Gameplay aus, sodass von einer ludonarrativen Harmonie (vgl. Seraphine 2016, 5) die Rede sein kann, bzw. von einer Ludonarration. Wie sich diese u.a. en détail ausdrückt, wird im Folgenden gezeigt.

Mit der Narration und der narrativen visuellen Gestaltung werden der virtuelle Raum des Spiels und die sich darin befindlichen Objekte samt dem Avatar mit einer Bedeutung aufgeladen. Auf Basis einer solchen Ludonarration wird den Spielenden mitgeteilt, warum gespielt werden soll, dies geschieht jedoch auf unterschiedlichen Ebenen der ludonarrativen Struktur von Computerspielen. Die Ziele eines Spiels geben dabei eine Handlungsstruktur vor, die von Spielenden für das Beenden des Spiels ‚abzuarbeiten‘ ist und festlegt, wann das Spiel verloren ist. Als Gelenk zwischen ludischer und narrativer Involvierung, weil sie narrativ motiviert und für das Spielen nötig sind, operieren die Spielziele auf unterschiedlichen strukturellen Ebenen des Spiels. Grundlegend lassen sich die Ziele ludonarrativer Spiele folgendermaßen gliedern (vgl. Tab. 1).

	Narrationsbasierte Differenzierung durch Umfang von Repräsentations- und Handlungssequenzen (vgl. Boelmann 2015, 114-119)	Zielklassen im digitalen Spiel
Handlung des digitalen Spiels	Makro-Ebene	Zielregel/Oberziel
Handlung von Spielabschnitten	Meso-Ebene	Normative Ziele
Bestandteile der Narration/Ebene des Gameplays	Mikro-Ebene / Narratem	Instrumentelle Ziele Ebene der Objekte & Mechaniken

Tab. 1: Ludonarrative Strukturen im Computerspiel (Werther 2019, 20).

So wird Spielenden in *Candleman* durch die Erzählerin aus dem Off zu Beginn des Spiels schon die Frage gestellt, warum der Kerzenmann der Einzige sei, der noch brennt und zugleich wird der Zweck seiner Existenz hinterfragt. Die Frage nach dem Sinn der Existenz des Kerzenmännleins fordert dazu auf, die Welt zu erkunden und nach eben jenem Sinn zu suchen. Weitere Ziele werden im Vorankommen in der Welt durch die Rätsel in den Leveln und durch den Erzähler herausgestellt und plausibilisiert.

Tabelle 1 zeigt, dass die narrativen Handlungsebenen von Computerspielen eng mit den Zielen des Spielens verknüpft sind. So wird auf der Makro-Ebene der Narration das Ziel vorgegeben, den Leuchtturm zu erreichen und gleichzeitig der Anlass des Spielens geliefert, dass dieser zu erreichen ist. Dieses wird durch das Spiel erst mit der Sinnsuche und dem Hinterfragen der Existenz des Kerzenmännleins vorgegeben und schließlich mit dem Erscheinen und dem Wunsch des Erreichens des Leuchtturms konkretisiert. Für Spielende ist aus der Narration heraus klar, wohin die Reise wortwörtlich geht, denn diese gibt den Grund für das Bestreiten des Weges durch die Level vor. Allerdings wird durch die Darstellung des Lichts im Leuchtturm deutlich, dass Spielende einen weiten Weg durch die Level zurücklegen müssen, um dieses Ziel zu erreichen. Dieser gesetzte Gesamtzusammenhang des Spiels setzt sich aus den anderen narrativen und ludischen Ebenen zusammen, sodass auf der Meso-Ebene die einzelnen Level durchschritten werden müssen, die für sich narrative Einheiten sind, in welchen eine magische Welt dargestellt wird, die mit narrativ aufgeladenen Objekten gefüllt ist und von einer Erzählerin aus dem Off angereichert ist.



Abb. 2: Levelauswahl des 2. Kapitels in *Candleman: The Complete Journey* (Candleman Games 2018).

Abbildung 2 zeigt die Gliederung der narrativen Einheiten auf der Meso-Ebene. Die Titel des Kapitels und die der einzelnen Level bilden den narrativen Fortschritt ab. Es zeigt sich dabei erneut, dass die Geschichte wenig komplex und geradlinig erzählt

wird, was mit den normativen Zielen korrespondiert, die hauptsächlich darin bestehen, dass die Level durchquert werden und das Kerzenmännlein am Leben bleibt. Normativ sind diese deshalb, weil sie erfüllt werden müssen, damit das Spiel und somit auch die Narration fortgesetzt werden können. Das entsprechende narrative Involvement wird somit von der Gestaltung der Level und dem zurückzulegenden Weg getragen, weil der Erfolg oder die Klärung der Sinnfrage des Männleins von Interesse sind.

Die Level sind zudem in thematische Abschnitte unterteilt, die jeweils neue Spielmechaniken oder Variationen alter Mechaniken bereithalten. Damit variieren auch die Herausforderungen während des Spielverlaufs im Gleichklang mit dem narrativen Setting, sodass neben schwankenden Schiffen, und sich dementsprechend im Level bewegenden Objekten, später auf Licht reagierende Blumen oder asiatische Lampions hinzukommen, mit denen der Avatar interagieren kann. Dies ist einem ludischen Involvement zuträglich, weil die Mechaniken des Spiels mit neuen Objekten kombiniert und somit komplexer in ihrer Anwendung sind, um die Ziele des Spiels zu erreichen – die Systemkomplexität und die damit einhergehende ‚Verstrickung‘ der Spielenden in dasselbe nehmen somit zu. Mit der steigenden Komplexität nehmen auch die zu treffenden Entscheidungen zu oder diese verändern sich, sodass das Spiel nicht monoton und damit langweilig wird, sondern die Variation die Motivation der Spielenden speist und zudem durch komplexere Handlungsabfolgen die ludische Involvement aufrecht erhalten wird. Folglich geht es später nicht mehr nur darum, sich die Brenndauer zur Orientierung einzuteilen, sondern mit dem Licht auch neue Wege zu erschließen, wenn sich durch das Licht Blüten entfalten, auf denen das Männlein hüpfend Abgründe überwinden kann.

Die Mikro-Ebene der ludonarrativen Struktur umfasst nach Boelmann (2015, 118) Narrateme, die „als eine Kombination von Handlungs- und Präsentationssequenzen verstanden [werden], deren Durchlaufen einen Fortgang der Handlung zur Folge hat“ (ebd.). In den Handlungssequenzen wenden Spielende eine Mechanik im virtuellen Raum auf ein Objekt an und dementsprechend gibt das Spiel eine Antwort in Form einer Animation, eines Geräuschs oder auch von narrativen Zwischensequenzen aus. So zum Beispiel haben Spielende in *Candleman* die Möglichkeit, dass in den Levels Kerzen gefunden und entzündet werden können. Dieses instrumentelle bzw. optionale Ziel muss nicht abgeschlossen werden, um das jeweilige Level erfolgreich zu beenden, haben Spielende jedoch alle Kerzen in einem Level entzündet, dann erhalten sie eine Zeile Text, die Vorausdeutungen zum Fortgang der Narration bereithält oder Einblicke in die Gefühlswelt des Kerzenmännleins gibt. Diese Zeilen lassen sich mit den Narratemen vergleichen, die Spielenden am Ende der Folge von Interaktionen erhalten. Narrateme werden dabei als ungesättigte Kerne einer Erzählung verstanden, die durch die Interaktion gesättigt werden (vgl. Degler 2010, 59). Nach und nach entsteht aus einer Vielzahl an Narratemen eine Geschichte. Vereinzelt erfolgen solche Narrateme auch in Form von In-Game-Cutscenes innerhalb eines Levels, die die Narration vorantreiben und weitere Ziele plausibilisieren.² Gerade die Narrateme in Form der kurzen Zeilen laden zu Deutungen durch Lernende ein und im Fortgang des Spiels lässt sich überprüfen, wie die angestellten Deutungen auch im Zusammenhang mit der Spielerfahrung zu verstehen sind.

² Im Verständnis dieses Beitrags wird nur von Spielzielen ausgegangen, d.h., dass alle möglichen Ziele vom Spiel angeboten werden. Damit wird für Spielende ein Möglichkeitsspielraum aufgespannt, Ziele zu wählen. Die Spielenden selbst können immer nur im Angebot des Computerspiels handeln, da die Entwicklung eigener Ziele durch das Spiel nicht zugelassen wird.

Mit der ludonarrativen Struktur, die hier in aller Kürze umrissen wurde, sind Effekte des Spielens verbunden, die sich mit der narrativen und ludischen Involvierung umschreiben lassen, die im Folgenden mit der eben erläuterten Struktur zusammengedacht werden müssen, um den Wirkungen von Spielmechaniken auf die Spur kommen zu können. Die narrative Involvierung wird durch die Geschichte als Ganzes und den Narratemen, die während des Spielens entfaltet bzw. angereichert werden, gespeist. Die ludische Involvierung steht im Zusammenhang mit dem Willen, die Ziele zu erfüllen, indem Spielende die Mechaniken anwenden und genug Geschick in den Spielprozess einbringen. Von zentraler Bedeutung ist dabei der Avatar. An diesen sind jene Spielmechaniken gebunden, mit denen Spielende im virtuellen Raum agieren. Die empfundene Spannung zwischen Sicherheit und Unsicherheit (s.u.) des Erreichens der Ziele trägt in Kombination mit der Varianz der Herausforderungen ebenfalls zu einer ludischen Involvierung bei. Im Folgenden wird exemplarisch anhand von *Candleman* gezeigt, wie Spielmechaniken in ludonarrativen Zusammenhängen eine Wirkung erzeugen, die es analytisch zu fassen gilt, um ein tieferes Verständnis von Computerspielen erreichen zu können.

6 — SPIELMECHANIKEN IN CANDLEMAN

Die Mechaniken eines Spiels stellen eine strukturelle Einheit des Computerspiels dar und entfalten in ihrer Performanz während des Spielens eigene Wirkungen, die für ein vollständiges Verstehen des Computerspiels im Sinne einer Analyse und eines ‚ludoliterarischen Verstehens‘ nötig sind. Dieser an das literarische Verstehen (Spinner 2006) angelehnte Begriff dient neben der Auseinandersetzung mit den Strukturen des Computerspiels immer auch der Möglichkeit des Sprechens über Computerspiele im Sinne Kepsers (s.o.). Spielmechaniken und der mit diesen verknüpfte Avatar sind für das Entstehen einer ludischen Involvierung essenziell.

Das Spielprinzip von *Candleman* kann als Plattformers mit Rätseleinlagen bezeichnet werden, d. h. die Spielenden müssen den kleinen Kerzenmann durch die Level steuern, von Plattform zu Plattform springen und immer wieder auch Rätsel lösen oder Gefahren ausweichen. Grundsätzlich bedeutet das Spielen von Computerspielen, dass Spielende mit virtuellen Objekten in einem virtuellen Raum handeln bzw. spielen, in den sie durch Bildschirme oder VR-Brillen hineinblicken. Somit wird ihnen ein Handlungsraum bereitgestellt, der aus einer festgelegten Anzahl an veränderbaren Objekten (Objekten mit Interaktionsmöglichkeiten) besteht. Die Konfiguration aller Objekte zu einem bestimmten Zeitpunkt wird als Spielstand oder Game State bezeichnet. Mit jedem bedeutungsvollen (s.u.) Spielzug durch die Spielenden oder dem Spiel selbst, wird ein neuer Spielstand generiert, sodass das Spielen auf Ebene des virtuellen Raums als eine fortlaufende Aneinanderreihung von Spielständen verstanden werden kann. Die Mechaniken eines Spiels stehen in engem Zusammenhang mit den Spielzielen, da erst mithilfe der Mechaniken die Ziele eines Spiels erreicht werden können.

Damit Spielende einen Spielstand erreichen können, müssen sie Spielmechaniken anwenden, um Objekte in diesem virtuellen Raum verändern zu können. Unter einer Spielmechanik kann man nach Sicart (2008) „methods invoked by agents for interac-

ting with the game world“ verstehen. In Kombination mit den Möglichkeiten des Eingreifens in den virtuellen Raum spannen Computerspiele einen Handlungsspielraum auf, der das Spielen ermöglicht. Spielenden aber auch dem Programm selbst ist es somit möglich, Spielmechaniken im virtuellen Raum anzuwenden und den Spielstand zu verändern und Dynamik im Spiel zu erzeugen. Für das Computerspielen wird zu meist ein Set an Mechaniken bereitgestellt, mit denen das Spiel gewonnen werden soll. Während Järvinen für digitale Spiele insgesamt 40 Mechaniken identifiziert (vgl. Järvinen 2008, 273), sind es in vielen Fällen nur wenige ausgewählte Handlungsmöglichkeiten, die Spielenden im virtuellen Raum Interaktionsmöglichkeiten ermöglichen. Dass im virtuellen Raum häufig auf nur ein begrenztes Set aus Mechaniken zurückgegriffen werden kann, ist eine bewusste Entscheidung von Spieldesignenden. Das heißt, dass Spielende oft auf zentrale Mechaniken wie das Manövrieren durch den virtuellen Raum zurückgreifen müssen, dies aber entweder mit einem Sportwagen auf einer Rennstrecke oder mit einem Soldaten über ein Schlachtfeld tun. Dabei können Mechaniken beliebig kombiniert werden, sodass auf der Rennstrecke aber auch auf einem Schlachtfeld geschossen werden kann, je nachdem welche Mechaniken durch das Design des Spiels bereitgestellt werden.

Erst im Zusammenhang mit den oben erläuterten Spielzielen lassen sich Mechaniken einsetzen, um bedeutungsvolle bzw. zielführende Handlungen im Spiel vollziehen zu können. Dementsprechend werden jene Mechaniken in das Spiel implementiert, die ein Erreichen des Ziels ermöglichen. Auch hier bestimmt das Design, welche Mechaniken wie ein Ziel erreichen können, und dabei liegt es an den Spielenden, herauszufinden, welche Spielmechaniken dies ermöglichen. Mechaniken wirken dabei aber nur auf kurzfristige Ziele (vgl. Tab. 1), wie das Ausschalten eines Gegners oder das Erreichen eines Zielpunktes im Raum, indem eine schwierige Kletterpassage absolviert wird. Normative Ziele und auch das Oberziel des Spiels werden nicht durch eine einzelne Anwendung einer Mechanik erreicht, sondern durch eine Kaskade von kleinteiligeren Zielen, die mit den Spielmechaniken erreicht werden.

Für das Handeln bzw. Spielen im virtuellen Raum ergibt sich somit eine einfache Logik: Die Spielmechaniken werden durch das Spiel bereitgestellt, damit Objekte im virtuellen Raum beeinflusst werden können, um die Ziele des Computerspiels erreichen zu können. Die Spielmechaniken in *Candleman* sind Eigenschaften des kleinen Kerzenmanns und auch der Objekte des virtuellen Raums, die so miteinander in Wechselwirkung treten können. Der Avatar kann sich neben den Mechaniken Laufen und Springen als Kerze auch für insgesamt zehn Sekunden selbst entzünden, wenn Spielende die Mechaniken auslösen. Gerade letztere Mechanik ist für das Navigieren durch den virtuellen Raum essenziell, denn durch das Entzünden der Flamme des Kerzenmännchens wird die Umgebung erhellt und Spielende können Abgründe zwischen Plattformen erkennen. Allerdings reicht das Licht nur für zehn Sekunden, denn der kleine Kerzenmann brennt sehr schnell herunter und sein Leben endet beim Abbrennen, sodass die Spielenden erneut beginnen müssen – scheitern sie zum zehnten Mal, muss das Level neu begonnen werden. Diese zehn Sekunden Licht müssen sich Spielende über die Dauer eines Levels entsprechend gut einteilen, indem beispielsweise nur ein kurzer Lichtschein der Flamme den Raum erhellt, um sich die Position der Objekte, Abgründe und letztlich des sicheren Weges zu mer-

ken. Während der Kerzenmann abbrennt, bilden sich Wachsflerken auf dem Boden, sodass Spielende bei einem erneuten Versuch nach einem Checkpoint wenigstens einen Hinweis erhalten, die sichere Passage durch das Level zu finden. Gleichzeitig finden sich im Spiel auch immer wieder Rätsel, sodass Spielende neben Geschick auch hin und wieder die korrekte Konfiguration oder eine passende Handlungsfolge ermitteln müssen. Dabei geht es nicht nur um zielführende Entscheidungen, sondern auch um die Herausforderung selbst, die durch Spielende gemeistert werden will, damit eine ludische Involvierungen zustande kommt. Aber das Abbrennen ist auch in literarischer Hinsicht interessant:

In Hinblick auf eine literaturwissenschaftliche Perspektivierung stellt sich das Abbrennen des Kerzenmännleins als eine Lichtmetapher dar, die sich zum einen als Erkenntnisgewinn und zum anderen als Dichotomie von Sicherheit und Gefahr beschreiben lässt. Im Sinne eines aufklärerischen Gedankengutes (Wieland 1857) stellt das Erleuchten des virtuellen Raumes ein Erkennen desselben dar. Spielende werden sich durch die Fähigkeit ihres Avatars klar, wo sie sich befinden, und wie sich ein Weg zum Ziel bahnen lässt. Dies harmoniert auch mit dem Lichtmotiv der Narration, denn schließlich begibt sich das Männchen auch auf den Weg zum hellen Licht des Leuchtturms, um der Bedeutung der eigenen Existenz auf die Spur zu kommen. Allerdings stellt das Spiel das Licht und das Erkennen auch als eine Gefahr dar, denn zum einen bedeutet das Abbrennen der Kerze auch den Tod des Männleins und zum anderen muss in späteren Spielabschnitten einem magischen oder eher künstlichen Licht und dessen Wärme ausgewichen werden, weil die Hitze das Wachs der Kerze schmelzen lässt. In narrativer Hinsicht ergibt sich in der Metaphorik der abbrennenden Kerze die Chance, symbolisches und metaphorisches Verstehen auszuprägen (vgl. Spinner 2006, 11).

Auf ludischer bzw. spielmechanischer Ebene entsteht mit dem Abbrennen der Kerze und der damit verbundenen Brenndauer eine Spannung, in deren Mittelpunkt die Abwägung steht, das Licht brennen zu lassen, oder durch die Dunkelheit zu laufen. Mit dem Licht und dem damit verbundenen Erkennen des sonst in der Dunkelheit liegenden Raumes können Spielende den Weg sicher identifizieren. Da aber die Strecke bis zum Ende eines Levels mehrere Minuten in Anspruch nimmt, dürfen die Spielenden die Flamme nur immer einen kurzen Moment entzünden, um den Raum zu erkennen, und müssen sich anschließend den korrekten Weg durch die Dunkelheit merken. Ein Fehltritt des Avatars bedeutet ein Zurücksetzen an den Levelanfang oder einen Checkpoint, jedoch muss nach zehn Fehlversuchen das Level insgesamt neu begonnen werden. Während das kurze Entzünden und Erkennen eines sicheren Weges für die Spielenden eine relative Sicherheit darstellt, erfolgt die Bewegung durch den dunklen Raum häufig im Modus einer relativen Gefahr. Das Abwägen der Spielenden, ob der sichere Weg korrekt memoriert und anschließend beschriftet wird, oder ob zur Vergewisserung nochmals die wertvolle Brenndauer des Kerzenmannes genutzt werden muss, erzeugt eine Spannung (Gefahr vs. Sicherheit), in der sich die Spielenden mit ihrem Avatar fortlaufend befinden. Gestützt wird diese Erfahrung der Mechanik, durch die Geschicklichkeit erfordernden Sprungpassagen, die ein genaues Timing voraussetzen. Die Schwierigkeit und auch die Abwägungsprozesse zwischen Brennen und Nicht-Brennen werden im Verlauf des Spiels weiter verschärft, indem

weitere Bedrohungen auf den Avatar in Form von heißen Wärmequellen oder Geistern warten. Die durch die Sicherheit und Unsicherheit erzeugte Spannung während des Spielens im Zusammenhang mit den entsprechenden Entscheidungen für oder gegen ein Entzünden des Lichts erzeugt die ludische Involvierung im Sinne Callejas (s.o.), die Spielende entsprechende Emotionen von Vorsicht und Unsicherheit bzw. Furcht oder auch Nervenkitzel empfinden lässt.

Das Beschreiben und Analysieren der Involvierung als Verwicklung der Spielenden ist Teil des Verstehens von digitalen Spielen, indem ein Zusammenhang zwischen der Spielstruktur in Form von Mechaniken und Zielen hergestellt sowie deren Wirkungen reflektiert werden. Dass dies im Zusammenhang eines literarischen Motivs erfolgt, erfordert das Erkennen der Doppelbödigkeit des Motivs des Abrennens, sodass hier in Anlehnung an Spinner (2006) von einem ‚ludoliterarischen‘ Verstehen von Computerspielen ausgegangen werden kann.

7 — FAZIT

Computerspiele stellen Lernende und Lehrende vor neue Herausforderungen bezüglich einer Analyse und eines Verstehens des Gegenstandes. Die Konzepte der Involvierung tragen dazu bei, Wirkungen des Spiels zu erfassen und zu spezifizieren. Diesbezüglich wird gezeigt, dass im Sinne Langes (2023) ein entsprechendes Konzeptinventar in Anschlag gebracht werden muss, um die Wirkung von Computerspielen im Sinne einer (ludo-)literarischen Analyse beschreiben zu können. Ein einfaches Beispiel wie *Candleman* illustriert dabei, dass eine ludische Analyse durchaus gewinnbringend ist, um die Wirkungen von Computerspielen zu verstehen. Dass die ludische Involvierung als eine Basiskategorie der analytischen Betrachtung des Computerspiels gelten kann, zeigt die Darstellung und Integration der emotionalen Involvierung, da eben diese die ludische Involvierung in Hinblick auf deren Wirkungen spezifizieren kann.

In Hinblick auf das Lernen über Computerspiele besteht mit der Betrachtung der Involvierung der Spielenden ein Konzept, das einen analytischen Rahmen bzw. eine für eine Untersuchung lohnende Fragestellung anbietet. „Warum wirkt ein Computerspiel auf eine bestimmte Weise auf mich?“, stellt dabei nicht nur die Frage nach einer Geschichte, sondern auch nach dem Spielen an sich. Zudem fasst diese analytische Kategorie die Teilaspekte, die Kepser in Bezug auf die Analyse darlegt, zusammen und bezieht sie aufeinander. Ebenfalls wird dem adäquaten sprachlichen Handeln ein weiterer Terminus bereitgestellt, der anschlusskommunikative Handlungen durch das Konzept der Involvierung erleichtert, weil gegenstandsspezifische Aussagen und Konzepte in Anschlag gebracht werden können.

Bezüglich des Lernens über (digital-interaktive) Literatur in Form von Computerspielen, können mit dem Konzept der ludischen Involvierung auch analytische Befunde spezifiziert werden, ohne dass film- oder literaturwissenschaftliche Behelfsmittel genutzt werden müssen. Hinsichtlich der sprachlichen Gestaltung (Spinner 2006, 11) kann im Falle von Computerspielen auch von einer ludischen Gestaltung gesprochen werden, die das System des Spiels beschreibt und dessen Dynamik erfasst. Dabei

kann die Systemorganisation mithilfe der narrativen und ludischen Ebenen erfasst werden und zugleich wird ein Zusammenhang zwischen den Mechaniken, den Zielen und der Narration deutlich. Es steht dabei außer Frage, dass sich eine Analyse nicht nur mit Spielmechaniken und deren Wirkungen beschäftigen kann, denn dies würde dem Komplex des Computerspiels nicht gerecht werden, jedoch ist es ein lohnendes Unterfangen, sich dem Computerspiel auch auf der Ebene zu nähern, was es ist – ein Spiel, das potenziell auf Spielende wirkt oder vielleicht auch Spaß macht. Wenn man mithilfe der hier dargelegten Zugriffsweise auch erklären kann, warum dies so ist, ist man einem kompetenten Umgang mit Computerspielen einen Schritt nähergekommen.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

LUDOGRAPHIE:

— *Candleman: The Complete Journey*. 2018 (Candleman Games) — *Outlast*. 2013 (Red Barrels/ Warner Bros. Interactive Entertainment)

SEKUNDÄRQUELLEN

— **Bauer, René / Hofer, Stefan (2013)**: Computerspiele im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Möbius, Thomas (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 401-457. — **Beil, Benjamin / Rauscher, Andreas (2018)**: Avatar. In: Beil, Benjamin / Hensel, Thomas / Rauscher, Andreas (Hg.): *Game Studies*. Wiesbaden: Springer VS, 201-217. — **Boelmann, Jan (2015)**: *Literarisches Lernen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium*. München: Kopead. — **Bopp, Matthias (2010)**: Didaktische Methoden in SILENT HILL 2. Das Computerspiel als arrangierte Lernumgebung. In: Bopp, Matthias / Neitzel, Britta / Nohr, Rolf F. (Hg.): »See? I'm real ...« *Multidisziplinäre Zugänge zum Computerspiel am Beispiel von »Silent Hill«*. Münster: Lit-Verlag, 74-95. — **Calleja, Gordon (2011)**: *In-Game. From Immersion to Incorporation*. Cambridge-Massachusetts u.a.: MIT-Press. — **Degler, Frank (2010)**: Erspielte Geschichten. Labyrinthisches Erzählen im Computerspiel. In: Bopp, Matthias / Neitzel, Britta / Nohr, Rolf F. (Hg.): »See? I'm real ...« *Multidisziplinäre Zugänge zum Computerspiel am Beispiel von »Silent Hill«*. Münster: Lit-Verlag, 58-72. — **Domsch, Sebastian (2012)**: Freiheit oder Erzählung – oder beides? Zu Konzepten von Erzählung und Spielerfreiheit im Computerspiel. In: Nünning, Ansgar / Rupp, Jan (Hg.): *Narrative Genre im Internet. Theoretische Bezugsrahmen, Mediengattungstypologie und Funktionen*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 195-208. — **Frischknecht-Tobler, Ursula / Kunz, Patrick / Nagel, Ueli (2008)**: Systemdenken – Begriff, Konzepte und Definitionen. In: Frischknecht-Tobler, Ursula / Nagel, Ueli / Seybold, Hansjörg (Hg.): *Systemdenken. Wie Kinder und Jugendliche komplexe Systeme verstehen lernen*. Zürich: Pestalozzianum, 11-31. — **Järvinen, Aki (2008)**: *Games without Frontiers. Theories and Methods for Game Studies and Design*. https://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/4468/mod_resource/content/0/ceit706/week3_new/AkiJarvinen_Dissertation.pdf [21.10.2024]. — **Kepser, Matthias (2023)**: Gaming. Sprachlich-literarästhetisches Lernen im kulturellen Handlungsfeld digitaler Spiele. In: *Praxis Deutsch*, H. 298 (2023), 43-46. — **König, Lisa (2019)**: Sterben oder Sterben lassen? Förderung literarischer Perspektivübernahme im immersiven Spielerleben in „This war of mine“. In: *Literatur und Unterricht*, H. 1 (2019), 45-58. — **Lange, Carsten (2023)**: Warum machen Videospiele Spaß? Fachtexte zum Thema Involvierungsstrategien von Computerspielen auswerten. In: *Praxis Deutsch*, H. 298 (2023), 4-11. — **Murray, Janet (1997)**: *Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace*. Cambridge-Massachusetts: MIT-Press. — **Neitzel, Britta (2012)**: Involvierungsstrategien des Computerspiels. In: GamesCoop (Hg.): *Theorien des Computerspiels zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag, 75-103. — **Neitzel, Britta (2018)**: Involvement. In: Beil, Benjamin / Hensel, Thomas / Rauscher, Andreas (Hg.): *Game Studies*. Wiesbaden: Springer VS, 219-234. — **Schöffmann, Andreas / Hioß, Christian (2023)**: Von Fliegen und Menschen. Macht und Ohnmacht im Computerspiel *The Plan*. In: *Praxis Deutsch*, H. 298 (2023), 47-55. — **Schöffmann, Andreas (2021)**: *Digitale Spiele aus deutschdidaktischer Perspektive*. Stuttgart: Metzler. — **Schöffmann, Andreas (2018)**: „Literarische Computerspiellesefähigkeit war gestern!“ – Digitale Spiele im Deutschunterricht. Ein Perspektivwechsel. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, H. 3 (2018), 277-293. — **Seraphine, Frédéric (2016)**: *Ludonarrative Dissonance: Is Storytelling About Reaching Harmony?* https://www.academia.edu/28205876/Ludonarrative_Dissonance_Is_Storytelling_About_Reaching_Harmony [21.10.2024]. — **Sicart, Miguel (2008)**: *Defining Game Mechanics*. <http://gamestudies.org/0802/articles/sicart> [21.10.2024]. — **Spinner, Kaspar H. (2015)**: Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? In: *Leseräume*, H. 2 (2015), 188-194. — **Spinner, Kaspar H. (2006)**: Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, H. 200 (2006), 6-16. — **Werther, Friedrich (2019)**: Brüchige Handlungslogik – Ludonarrative Dissonanzen und narrative Handlungslogik im Computerspiel. In: *MIDU*, H.1 (2019), 15-30. Auch online: <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/24> [21.10.2024]. — **Werther, Friedrich (2022)**: „Ich bin Batman!“ Form und Wirkung von Spielmechaniken in digitalen Spielen. In: Standke, Jan (Hg.): *Spiele(n) in der Gegenwartskultur. Medien und Praktiken des Spie(en)s im literatur- und mediendidaktischen Kontext*. Trier: WTV, 141-156. — **Werther, Friedrich (2024)**: *Computerspiele(n) verstehen. Ein handlungstheoretisches Modell für die Kulturtechnik des Computerspielens*. München: kopaed. — **Wieland, Christoph Martin (1857)**: *Sechs Antworten auf sechs Fragen. C. M. Wieland's sämtliche Werke*. <https://www.projekt-gutenberg.org/wieland/6antwort/6antwort.html> [21.10.2024].

ÜBER DEN AUTOR:

Dr. Friedrich Werther ist Lehrer an einem Gymnasium im mittelfränkischen Hilpoltstein (Deutsch, Geographie und Politik) und promovierte in Würzburg zur Kulturtechnik des Computerspielens.