

Thomas Hoffmann Oliver Lüth

Adventure: Zwischen Erzählung und Spiel

Transformationsprozesse in
Schülertexten zu „Torins Passage“

Inhalt

0. Einleitung	1
1. Neue Medien im Deutschunterricht: Positionen der Deutschdidaktik	7
2. Geschichten auf CD-ROM: living book – Spielgeschichte – Adventure	13
2.1 living books: interaktive Spielgeschichten?	13
2.2 Erzählung, Spiel und Interaktivität: Eine Klassifikation von Produktionen auf CD-ROM	23
2.2.1 Elektronische Bilderbücher	23
2.2.2 Interaktive Geschichten	29
2.2.3 Spiele im Medienverbundsystem	34
2.2.4 Adventure?	37
2.3 Was geschieht den Erzählungen? Positionen der Deutschdidaktik zum Gegenstand Adventure	50
3. Anschlusskommunikation zu Geschichten auf CD-ROM: Transformation medialer Muster	54
3.1 Formen von Anschlusskommunikation zu multimedialen Produktionen im Deutschunterricht	55
3.1.1 Medial mündliche Anschlusskommunikation: Interview/Klassengespräch/Erzählanlass	55
3.1.2 Medial schriftliche Anschlusskommunikation: Medientagebuch/Schreiben zu Medienfiguren/eine Geschichte (weiter)schreiben	62
3.2 Schreiben als Transformation von Erfahrungen mit multimedialen Produktionen	67
4. Das Adventure ohne seinen Spieler: Strukturanalyse des Gegenstands Adventure	82
4.1 Das Adventure im Kontext der Entwicklung der Computerspiele	82
4.1.1 Punkte und Striche	83
4.1.2 Ferne Welten – Die Reise zum Mond	85
4.1.3 Ferne Welten – Die Reise zum Mittelpunkt der Erde	90
4.1.4 Geteilte Welten – Die Mitreisenden im MUD	95
4.1.5 Sichtbare Welten – Grafische Darstellung im Adventure	97
4.1.6 Wohin geht die Reise?	101
4.2 Das Adventure als Spiel und Erzählung: Strukturanalytische Ansätze	107
4.2.1 Spiel und narrativer Rahmen	107
4.2.2 Interaktive und nicht-interaktive Phasen	109
4.2.3 Spieler und Computer – Reiz und Reaktion	110
4.2.4 Die Erzählung des Adventures	112

5. Virtualität als Herausforderung für das Schreiben: Rezeptionsanalyse des Gegenstands Adventure	121
5.1 Der Avatar	123
5.1.1 Der Avatar im Adventure	123
5.1.2 Möglichkeiten der Identifikation über den Avatar	127
5.1.3 Transformation in Text	130
5.2. Handlungsdimensionen	132
5.2.1 Entdecken und Aufdecken	132
5.2.2 Freiheit und Begrenzung	138
5.2.3 Transformation in Text	139
5.3 Hypertextualität	141
5.3.1 Was ist ein Hypertext?	142
5.3.2 Das Adventure als besondere Form eines Hypertextes	146
5.3.3 Transformation in Text	151
5.4 Virtualität	152
5.4.1 Virtualität des elektronischen Bildraums	152
5.4.2 Ambivalenz: Virtualität im Adventure	156
5.4.3 Transformation in Text	163
6. Analyse des Adventures „Torins Passage“	166
6.1 Die Erzählung	166
6.1.1 Die Rahmenerzählung	168
6.1.2 Die zu erspielende Erzählung	171
6.1.3 Die Figuren	175
6.1.4 Der Schauplatz des ersten Kapitels „Die Oberwelt“	183
6.2 Der Avatar	186
6.3 Handlungsdimensionen	191
6.4 Hypertextualität	198
6.5 Virtualität	203
7. Das Projekt „Torins Passage“ im Unterricht	207
7.1 Rahmenbedingungen des Projekts	207
7.2 Unterrichtsaufbau	212
7.3 Schreibaufgaben	216
7.3.1 Offene Schreibaufgabe	218
7.3.2 Gerichtete Schreibaufgaben	221
7.3.3 Prospektive Schreibaufgabe	223
8. Untersuchungsmethode	226
8.1 Textkorpus	228
8.2 Untersuchungsfragen und Begründung der Wahl der Untersuchungsmethoden	231

9. Schreiben zum Adventure „Torins Passage“	238
9.1 Bezugnahme auf Rahmenerzählung und Spielhandlung	238
9.2 Avatar in „Torins Passage“: Wahl der Perspektive	242
9.2.1 Mögliche Perspektiven auf das Adventure	242
9.2.2 Das Einnehmen mehrerer Perspektiven in einem Text	255
9.2.3 Exkurs: Vorgabe einer Perspektive durch die Schreibaufgabe	262
9.3 Handlungsdimensionen bei „Torins Passage“	265
9.3.1 Aufdecken: Begründungszusammenhänge	266
9.3.2 Entdecken: Ordnung der Welt	272
9.4 Hypertextualität bei „Torins Passage“	277
9.4.1 Transformation der Spielhandlung: Wiedergabe von re-vision in einem linearen Text	277
9.4.2 Einnahme einer Metaperspektive	281
9.5 Virtualität bei „Torins Passage“	289
10. Fazit	314

Danksagung

Es ist auch heute noch recht ungewöhnlich, dass zwei Autoren gemeinsam eine Dissertation verfassen.

Besonders herzlicher Dank gilt Frau Prof. Dr. Mechthild Dehn, die dieses gemeinsame Projekt nach Kräften unterstützt und über lange Zeit begleitet hat.

Und großer Dank gilt auch allen, die – freiwillig oder unfreiwillig – in den Sog dieser Arbeit hineingeraten sind; die das Nervenkostüm der Autoren gepflegt oder sie mit Ideen und einem scharfen Blick für Fehler unterstützt haben; einen großen Anteil haben hier Gerald Bosch und Steffi Habersaat. Mit Moral und Materie haben Percy Lüth, Rosemarie Küntzel-Lüth und Brigitte und Frank Meyer die Autoren großzügig versorgt.

Für Beratung und Aufgeschlossenheit danken wir Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Prof. Dr. Matthias Kepser, Prof. Dr. Bodo Lecke und Prof. Dr. Karl-Josef Pazzini.

Ein besonderer Dank gilt auch allen Beteiligten des Programmelements „Schwimmen lernen im Netz“, die das Projekt zu „Torins Passage“ mit vielen Ideen und Anregungen mitgestaltet haben: allen Lehrenden und Studierenden, den beteiligten Schülerinnen und Schülern und nicht zuletzt - für alles Ästhetische - Prof. Dr. Maria Peters.

Dangermouse, feinbein, goldy, halfbaked, hermenefried, sepp fett und wallace aus welt1 haben uns stets bei Laune gehalten, auch dafür danken wir.

0. Einleitung

Das Adventure, ein zur Unterhaltung gedachtes und konzipiertes Computerspiel, ist das Genre von Computerspielen, das der Literatur am nächsten steht. In ihm finden spielerische Anteile und sprachliche wie filmische Erzählung zu einer neuen, hybriden Form. Diese Anteile stehen, da sie strukturell heterogen sind, in einem Spannungsverhältnis: Im Adventure ist die Erzählung verbunden mit einem Spiel, dessen Verlauf offen und hypertextuell angelegt ist. Die Verbindung zwischen Spiel und Erzählung stellt der Spieler¹ im Spielprozess selbst her, zentral ist dabei die Schnittstelle im Avatar, der Spielfigur des Spiels, die gleichzeitig Protagonist der Erzählung ist. Auf diese Weise ist das Adventure nicht mehr entweder 'Spiel' oder 'Erzählung' bzw. eine wechselnde Folge von beiden, sondern ein eigener Gegenstand, der spezifische Eigenheiten aufweist: Im Adventure tritt der Spieler ein in einen Raum, der gleichzeitig Spielraum und Erzählraum ist. Die Elemente dieses Raums und die Handlungen darin sind im Spielprozess selbst ständig in der Schwebe und nicht eindeutig zuzuordnen. Was also bei einem Blick von außen auf den Gegenstand Adventure strukturell noch als Spiel oder Erzählung unterschieden werden kann, gilt für die Rezeption des Adventures nicht mehr: Hier stehen die Zusammenhänge von Spiel und Erzählung und die Geschehnisse und Tätigkeiten im virtuellen Spiel- und Erzählraum im Vordergrund, in denen der Spieler seine Spielfigur durch verschiedene Räume führt, Gegenstände sammelt und kombiniert, Aufgaben löst – und sich dabei eine Erzählung erspielt.

Die Frage, ob der Spieler eines Adventures sich tatsächlich eine Erzählung erspielt (oder die Erzählung nur einen sekundären Rahmencharakter des Spiels darstellt), entscheidet sich nicht nur auf der Ebene einer allgemeinen strukturellen Betrachtung des Gegenstandes und der Analyse der Rezeption, sondern bezieht sich auch auf den jeweiligen Einzelfall konkreter Produktionen von Geschichten auf CD-ROM: Welchen Anteil nimmt in den Produktionen die Erzählung ein, welche Interaktionsmöglichkeiten hat der Spieler, gibt es eine Passung der Art der Erzählung und der spielerischen Anteile des Adventures?

¹ Hier und im Folgenden verwenden wir der sprachlichen Einfachheit halber die männliche Form, um Allgemeinaussagen zu treffen – ausgenommen sind Nennungen von Personengruppen, für die sich andere Formulierungen etabliert haben, wie z.B. 'Schülerinnen und Schüler'.

Eine Verbindung von Spiel und Erzählung weisen Produktionen auf, die einmal als `living books`, einmal als `interaktive Spielgeschichten`, ein andermal als `Adventure` beschrieben werden.

In der vorliegenden Arbeit soll versucht werden, diese Produktionen und ihre Analyse in der deutschdidaktischen Theorie daraufhin zu untersuchen, auf welche Weise und mit jeweils welchen Anteilen Erzählung und Spiel in der Interaktion verbunden werden können. Wir möchten daraufhin zu einer neuen Klassifikation der Produktionen kommen und das Genre Adventure auf Produktionen mit bestimmten Eigenschaften eingrenzen.

Die Anteile von Spiel und Erzählung werden in der Literatur strukturell am Gegenstand Adventure auf unterschiedliche Weise bestimmt und unterschieden. Für die Zwecke dieser Arbeit, die Formen der Transformation der Spielerfahrungen mit einem Adventure zum Gegenstand hat, steht jedoch nicht im Vordergrund, wie das Adventure beschaffen ist, sondern wie es dem Spieler im Spielprozess erscheint. Zu diesem Thema gibt es bislang wenig theoretische Grundlagen. Es wird hier der Versuch unternommen, das Genre Adventure nach Rezeptionsästhetischen Gesichtspunkten zu beschreiben, also die Besonderheiten der Spielerfahrung mit einem Adventure hervorzuheben.

Fokus der vorliegenden Arbeit ist die Transformation dieser besonderen Spielerfahrung in ein anderes Medium: die Schrift. Dass sich ein Adventure als produktiv für schriftsprachliche Auseinandersetzung erweisen kann, haben Schülerinnen und Schüler der Grundschule und der Förderschule für Lernbehinderte durch ihre Arbeitsergebnisse bestätigt. Im Rahmen eines Hamburger BLK-Projekts haben sie das Adventure „Torins Passage“ (Sierra On-Line Inc. 1995) als Schreibanlass angenommen und im Projektverlauf Texte zu unterschiedlichen Schreibaufgaben verfasst.

Das Adventure „Torins Passage“ ist Gegenstand eines von vier Modulen² des Hamburger Programmelements „Schwimmen lernen im Netz. Neue Medien als Zugänge zu Schrift und (Schul-)Kultur“ (2000 – 2003) aus dem Programm „Kul-

² Die übrigen Module thematisieren ein Bilderbuch, ein Werk aus der Netzkunst und ein Gemälde von Munch. Die Aneignungsprozesse erfolgen sowohl mit Papier und Stift, in szenischer Interpretation als auch mit Bildbearbeitung und Collage von Wort, Schrift und Bild im PC (vgl. dazu Dehn/Hoffmann/Lüth/Peters 2004). In den vier Unterrichtsmodulen geht es darum, alte und neue Medien als Unterrichtsgegenstände in neuen *und* alten Medien zu bearbeiten; alte und neue Medien sollen nicht gegeneinander ausgespielt, aber sehr wohl in ihrer jeweils spezifischen Funktion und besonders in ihrem Zusammenspiel untersucht werden: Was leistet welches Medium und wie verhält es sich zu den anderen?

turelle Bildung im Medienzeitalter“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.³ An ausgewählten multimedial ausgestatteten Hamburger Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen wurden in Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen und Lehrern an der Schule und mit Studierenden der Universität Hamburg Unterrichtskonzepte entwickelt und erprobt, die mit dem Einsatz neuer Medien (in Verknüpfung mit alten Medien) Zugänge zu Schrift und Kultur eröffnen. Im Mittelpunkt steht das Zusammenspiel kunstpädagogischer und literarischer Aspekte im Deutschunterricht. Ziel des Hamburger Programmelements ist es, die Beziehung von alten und neuen Medien als Ausdrucks- und Kommunikationsform zu gestalten und zu untersuchen, und zwar im Hinblick darauf, „was sie für das *konzeptionelle Denken* (das Auswählen, Kombinieren, Arrangieren), für das *unmittelbare Gestalten* (das Erfinden) und für die *Selbst-Wahrnehmung* und *-Reflexion* leisten können“.⁴

Die konkreten Unterrichtsprojekte zu dem Adventure „Torins Passage“ führten – vorwiegend im Computer-Erstunterricht – Studierende im Rahmen eines Integrierten Schulpraktikums der Universität Hamburg⁵ in 18 Hamburger Schulklassen durch (Klasse 1 bis 4 der Grundschule, Klasse 5 und 6 der Beobachtungsstufe einer Grund- Haupt- und Realschule sowie Klasse 6 und 8 einer Förderschule für Lernbehinderte).

In dem Projekt zu „Torins Passage“ ist in den beteiligten Schulklassen ein umfangreiches Textkorpus entstanden, das in Teilen Grundlage der Untersuchung der vorliegenden Arbeit ist. Das Textkorpus kann im Internet unter: www.schwimmenlernenimnetz.de eingesehen werden.

Die schriftsprachliche Wiedergabe ihrer Spielerfahrung stellt die Schreibenden vor eine schwer zu bewältigende Aufgabe: Sie müssen die unterschiedlichen Erfahrungsräume und Handlungsebenen des Spiels im Text miteinander ver-

³ Ziel des Programms ist die Erforschung, Erprobung und Aneignung neuer technologischer Möglichkeiten für die ästhetische Bildung in Schule, Hochschule und im außerschulischen Bereich – auch unter gender-Aspekten; wissenschaftliche Beratung des Programmelements: Prof. Dr. Mechthild Dehn, Universität Hamburg, Prof. Dr. Maria Peters, Universität Bremen und Dr. Bettina Jansen-Schulz (gender-Aspekt); Projektleitung: Dr. Bettina Jansen-Schulz (gender-Aspekt), Thomas Hoffmann und Oliver Lüth.

⁴ Zitat aus dem Antrag des Modellprojekts „Schwimmen lernen im Netz“, Anlage „Leitfragen der wissenschaftlichen Beratung“, unveröffentlichtes Manuskript.

⁵ „Das Adventure Torins Passage als Schreibanlass“. Integriertes Schulpraktikum der Universität Hamburg Fachdidaktik Deutsch im Wintersemester 2001/2002. Leitung: Dehn, Hoffmann, Lüth

knüpfen (und/oder eine Auswahl treffen) und damit einem Gegenstand, dessen heterogene Elemente während der Rezeption nicht festgelegt sind, eine `feste' schriftsprachliche Form geben.

Die Schülerinnen und Schüler nutzen sehr unterschiedliche Möglichkeiten, mit der Schwierigkeit des Gegenstandes in ihren Texten umzugehen. Wir untersuchen verschiedene Dimensionen des Adventures und deren schriftsprachliche Transformation in den Schülertexten. Es geht um die Transformation

- der Spielerfahrung mittels eines Avatars, der gesteuerte Figur im Spiel und Protagonist der Erzählung ist;
- der explorativen Handlungen im Spiel und der eingearbeiteten Aufgabenstruktur, die gelöst werden muss;
- der hypertextuellen Struktur des Adventures;
- der Besonderheiten des virtuellen Raums, in dem sich der Spieler bewegt.

Die genaue Analyse dieser Dimensionen und ihre Korrespondenz zu Phänomenen in den Kindertexten soll Aufschluss geben, auf welche Weise die Kinder ihre Wahrnehmungs- und Spieltätigkeiten in einem Adventure in eine sprachliche Form bringen. Es geht um interessierte Wahrnehmung und die Gestaltung von Zusammenhängen in schriftsprachlicher Form.

Gelingt es den Schülerinnen und Schülern, ihre Erfahrungen mit dem komplexen Gegenstand Adventure zu beschreiben? Welche Perspektive wählen sie in ihren Texten (oder entstehen Mischformen)? Weisen ihre Texte eine besondere Struktur auf? Verwenden sie in ihren Texten bestimmte Formen der Leserführung, die auf die besondere (hypertextuelle) Struktur des Adventures verweisen? Gibt es Brüche oder Sprünge (inhaltlicher oder formaler Art), die auf die Besonderheiten des Mediums hindeuten? Auf welche Weise verbinden die Schülerinnen und Schüler die heterogenen Rezeptionstätigkeiten beim Spielen eines Adventures in ihrem Text?

Kern der vorliegenden Untersuchung sind Korrespondenzen verschiedener Phänomene in Schülertexten zu entsprechenden Phänomenen des Gegenstandes, über den geschrieben wurde. Dies macht es nötig, Kriterien für die Untersuchung der Schülertexte aus einer Analyse des Gegenstands Adventure

herzuleiten. Eine Gegenstandsanalyse nehmen wir unter zwei Gesichtspunkten vor: Da es sich bei den Texten der Schülerinnen und Schüler um eine Transformation der *Erfahrung* mit einem Spiel handelt, stellen wir einer Strukturanalyse des Gegenstands eine Rezeptionsanalyse zur Seite. Entsprechend gliedert sich die Arbeit wie folgt:

Nach einem kurzen Überblick in Kapitel 1 über den Stand der Diskussion zu neuen Medien im Deutschunterricht auf einer allgemeinen Ebene betrachten wir im Besonderen den Umgang mit kinderliterarischen Produktionen auf CD-ROM. Eine Klassifikation dieser Produktionen wird in der deutschdidaktischen Diskussion auf sehr unterschiedliche Weise vorgenommen (2.1). Aufgrund dessen entwickeln wir eine eigene Klassifikation, die wir von folgenden Kriterien ableiten: der Art der Erzählweise (linear/hypertextuell), der Art des Spielanteils und seiner Verbundenheit zur Erzählung und der Art der entsprechenden Interaktionsmöglichkeiten des Rezipienten (2.2). So kommen wir zu einer ersten Eingrenzung von Produktionen auf CD-ROM und einer Annäherung an den Gegenstand 'Adventure'. Was diese Art von Produktionen ausmacht und ob sie für den Einsatz im Deutschunterricht geeignet sind, ist in der deutschdidaktischen Diskussion, insbesondere in Bezug auf die Frage nach dem Verbleib der Erzählung, strittig (2.3).

Entscheidend für die Eignung eines Gegenstandes für den Deutschunterricht ist nicht nur seine Beschaffenheit, sondern auch die Art und Weise seines Einsatzes im Unterricht. Hier liegen verschiedene Ansätze von mündlicher wie auch schriftlicher Anschlusskommunikation vor (3.1). Für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist eine besondere Form der Anschlusskommunikation von Bedeutung: die schriftsprachliche Transformation von Erfahrungen mit multimedialen Produktionen (3.2).

Eine Analyse des Genres 'Adventure' nehmen wir aus verschiedenen Perspektiven vor: im Anschluss an eine historische Einordnung des Adventures in die Entwicklung der Computerspiele im Allgemeinen, die wir mit dem Fokus auf den Aspekt 'Erzählung' vornehmen (4.1), analysieren wir das Adventure zunächst aus einer strukturanalytischen Perspektive. Hier können wir auf vorliegende Forschungsansätze zurückgreifen, deren Vorgehen wir im Einzelnen beschreiben. Diese Ansätze klassifizieren wir in Hinblick auf die jeweilige Perspektive, die sie auf den Gegenstand 'Adventure' einnehmen (4.2) und stellen

dem die Möglichkeit einer strukturellen Analyse des Adventures nach erzähltheoretischen Gesichtspunkten gegenüber (4.2.4).

Daran anschließend entwickeln wir eine Rezeptionsanalyse des Gegenstands `Adventure´ nach Kriterien, die für die besondere Rezeptionsweise eines Adventures relevant sind – denn für die Transformation von Spielerfahrungen in Schriftsprache sind vor allem die besonderen Rezeptionserfahrungen, die mit dem Spielen eines Adventures in Zusammenhang stehen, von Bedeutung. Diese fassen wir unter dem Oberbegriff `Virtualität des Adventures´ zusammen (5): die Vervielfältigung des Spielers durch die Spielfigur, den Avatar (5.1), die Handlungsdimensionen des Entdeckens und Aufdeckens der Zusammenhänge im Spiel (5.2), die hypertextuelle Struktur der Erzählung (5.3) und weitere Eigenheiten, die mit der Virtualität des elektronischen Bildraums zusammenhängen (5.4). Jede dieser Besonderheiten von Rezeptionserfahrungen erläutern wir zunächst auf allgemein theoretischer Ebene, dann im Besonderen die auf das Adventure bezogenen Aspekte und als ein Drittes – eingeleitet durch einen veranschaulichenden Ausschnitt aus einem Schülertext – die Konsequenzen, die sich jeweils für das Schreiben ergeben.

In Kapitel 6 analysieren wir das Adventure „Torins Passage“ nach den entwickelten strukturanalytischen (6.1) und rezeptionsanalytischen Kriterien (6.2 bis 6.5).

Die besonderen Bedingungen des unterrichtlichen Einsatzes des Adventures „Torins Passage“ im Rahmen des Hamburger BLK-Programmelements „Schwimmen lernen im Netz“ beschreiben wir – verbunden mit der Herleitung und Darstellung der jeweiligen Schreibaufgaben – in Kapitel 7.

Im Anschluss an eine Darstellung der Untersuchungsmethode und der Kriterien, nach denen das Textkorpus der Untersuchung ausgewählt wurde (8), zeigen wir in der Untersuchung der Schülertexte, die zu dem Adventure „Torins Passage“ entstanden sind, Korrespondenzen auf: Die Phänomene in den Kindertexten, die auf die Besonderheiten der Spielerfahrungen mit dem Adventure hinweisen, werden mit den Besonderheiten des Adventures, die die Rezeptionsanalyse aufgezeigt hat, in einen Zusammenhang gestellt. Dabei werden die Korrespondenzen anhand einzelner Texte hervorgehoben und in ihrer Signifikanz für das gesamte Textkorpus dargestellt (9).

Im Fazit (10) fassen wir die Ergebnisse der Untersuchung zusammen.

1. Neue Medien im Deutschunterricht: Positionen der Deutschdidaktik

Das Adventure ist, obwohl es in seiner Verbindung von Erzählung und Spiel der Literatur sehr nahe steht, ein Gegenstand, der an das Medium Computer gebunden ist⁶ – und als solcher Teil der Kontroversen, ob und auf welche Weise der Computer, bzw. die Neuen Medien überhaupt, in den Deutschunterricht einbezogen werden sollen. Je leistungsfähiger und preiswerter Computersysteme sind und je selbstverständlicher sie daher in Forschung, Wissenschaft und Wirtschaft Verwendung finden⁷, desto weniger wird ihr genereller Nutzen in Frage gestellt. Die Kontroverse, ob Computer, ab welcher Altersstufe und wie sie im Deutschunterricht verwendet werden dürfen, ist dennoch auch im Jahr 2007 noch nicht entschieden.

Wir werden in diesem Kapitel einen Überblick geben, aus welchen Gründen der Einsatz des Computers in der Schule – und besonders im Deutschunterricht – befürwortet oder kritisiert wird. Damit beschreiben wir einen Rahmen der deutschdidaktischen Diskussion, innerhalb dessen die Diskussion einer Eignung des Adventures für den Deutschunterricht einzuordnen ist. Gleichzeitig betrachten wir die Arbeit als einen Beitrag zu dieser Diskussion, indem wir ein spezifisches Format der Neuen Medien unter einer deutschdidaktischen Perspektive diskutieren.

Die Notwendigkeit, Computer generell in den Unterricht einzubeziehen, wird unterschiedlich begründet. Wir folgen hier der Einteilung von Matthis Kepser in eine lebensweltliche, eine unterrichtsmethodische, eine sprachwissenschaftliche und eine medienpädagogische Perspektive (vgl. Kepser 2003, 855-857).

Die *lebensweltliche Perspektive* betont als Begründungsmuster die Veränderung der außerschulischen medialen Umwelt der Kinder. Kinder und Jugendlichen nutzen zum großen Teil die unterschiedlichen Medienangebote. Aufgabe

⁶ Ein grundlegendes Funktionsprinzip des Adventures, dass der Rezipient Entscheidungen treffen muss, damit die Erzählung weiter gehen kann, findet sich aber auch in Fortsetzungs- oder Entscheidungsgeschichten bzw. Abenteuer-Spielbüchern wie Edward Packards (1979ff.) „Die Insel der tausend Gefahren“.

⁷ „Ob Seminararbeit, Geschäftsbrief oder Polizeiprotokoll, ob Zeitungsbericht, Werbeplakat oder Roman – die meisten Texte werden heute am Computer erarbeitet, gestaltet und gegebenenfalls sogar vertrieben.“ (Kepser 1999, 9 auf Pankoke 1989 verweisend)

der Schule ist es, diesen Umgang bewusst zu machen und kritisch zu reflektieren (vgl. hierzu vor allem: Kepser 1999, 369-377, aber auch: Wagner 1998, Weingarten 1997). Zudem gilt es, dem drohenden 'knowledge gap' entgegenzusteuern. Da in Studium und Beruf die neuen Medien immer selbstverständlicher werden, muss in der schulischen Bildung dafür gesorgt werden, dass Kinder und Jugendliche aus Haushalten ohne Computer keine größeren Nachteile erleiden.

Die Argumentation scheint eher defensiv⁸: Da es nun einmal Computer gibt und sie einen so großen Stellenwert im Leben der Kinder und auch in Beruf und Studium haben, muss diese Entwicklung zum einen kritisch begleitet werden, zum anderen soll die Schule an den Stellen kompensatorisch wirken, an denen Gruppen von Kindern⁹ von dieser Entwicklung abgekoppelt sind (Weiler 1997, 52).

Die Frage, was die Besonderheiten des neuen Mediums sind, inwiefern es sich von anderen unterscheidet und welche Chancen es bietet, aber auch welche Grenzen ihm gesetzt sind, wird so gar nicht erst gestellt.

Aus *unterrichtsmethodischer Perspektive* wird vor allem der Enthusiasmus thematisiert, mit dem die Kinder und Jugendlichen am PC arbeiten. Besonders Rechenübungen, Grammatik- und Rechtschreibübungen nehmen die Schüler begeistert auf, so lange sie diese nur am PC bearbeiten dürfen (Ahrenhövel 1994, 93). Die hohe Motivation der Schüler soll so für den Unterricht fruchtbar gemacht werden, vor allem in den Bereichen, in denen Schüler sonst schwer zu motivieren sind.

In dieser Argumentation werden die spezifischen Eigenschaften des Computers auf die Möglichkeit reduziert, ihn zu einer Motivationsmaschine für Unbeliebtes werden zu lassen. Darauf Bezug nehmend, haben schon Bohnenkamp/Brinkmann/Brügelmann (1994) eingewendet, dass es eher fraglich ist, wie lange eine derartige Motivation sich aufrechterhalten lässt. Zudem lässt auch diese Perspektive die Frage nach Veränderungen des Lernens durch das neue Medium außer Acht.

⁸Vgl. dazu auch Kochan (1998, 51): „Wenn die Grundschule den Computer bloß einsetzt, um mit seinem außerschulischen Vordringen bis in die Kinderzimmer Schritt zu halten, läuft sie Gefahr, außerschulische Computeranwendungen nur zu imitieren.“

⁹Diese sind hier nicht gleichzusetzen mit denjenigen Gruppen, die im allgemeinen als bildungsbenachteiligt gelten: Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern haben oft erstaunliche Kompetenzen im Umgang mit den neuen Medien (vgl. Niederdrenk-Felgner 1993, 13).

Etwas weiter gehen die Autoren, die sich mit der Nutzung des Computers für bestimmte Unterrichtsarrangements beschäftigen. Er sei z.B. sehr gut für offenerere Unterrichtssituationen geeignet, in denen ihn die Kinder selbstbestimmt nutzen könnten (vgl. Bohnenkamp 1999), oder eigne sich gut für das fächerübergreifende Arbeiten in Projekten für die Recherche und die Präsentation von Arbeitsergebnissen (van Lück 1996).

Die Voraussetzungen für selbstbestimmtes Arbeiten mit dem Computer, insbesondere bei der Informationsbeschaffung und Präsentation, sind aber sicher nicht selbstverständlich vorhanden. Zudem bleibt offen, auf welche Weise der Umgang mit dem PC denn nun gelernt werden soll. Die Möglichkeiten, den PC im eigenen Sinne für die Arbeit an schulischen Inhalten einzusetzen, müssen sicher erlernt und somit auch vermittelt werden. Aktuelle schulpolitische Entwicklungen zeigen jedoch sehr deutlich, dass die schlechte Ausstattung der Schulen hinsichtlich personeller Ressourcen sich in nächster Zeit noch verschärfen wird. Es fehlen den Schülern wie auch den Lehrenden Ruhe und Zeit, die Chancen und Grenzen des neuen Mediums zu erfahren und auf Lernprozesse zu beziehen. Viele Kinder und Jugendliche nutzen den Computer zwar in ihrer Freizeit, aber welcher Art ihre Kompetenzen sind, die sie in dieser freizeitorientierten Beschäftigung erworben haben, ist unseres Wissens bisher nicht untersucht.

Aus *sprachwissenschaftlicher Perspektive* stellt sich die Frage nach dem Einfluss des Computers auf Sprach- und Leseverhalten und auf die in ihm erscheinenden sprachlichen und schriftsprachlichen Strukturen.

Befürchtungen aus der Anfangszeit der neuen Medien, der Computer würde das Medium Buch ablösen oder die Nutzung neuer Medien führe auf den Weg in eine sprachlose Gesellschaft¹⁰, lassen sich aus heutiger Perspektive nicht aufrechterhalten. Für die Nutzung eines Computers sind nach wie vor sprachliche und schriftsprachliche Kompetenzen erforderlich¹¹, und auch die prognostizierte großflächige Verdrängung des Mediums Buch ist ausgeblieben.

Schwieriger ist die Bestimmung dessen, was sich durch die Nutzung im Sprach- und Leseverhalten *ändert*. Präsentationsprogramme wie PowerPoint,

¹⁰ Vgl. Eisenstein 1995, sowie Bolz 1993 und die Kritik an Bolz durch Kind (1999).

¹¹ „Denn was tun die vermeintlich sprachlosen Jugendlichen beim e-mailen, Chatten, Surfen? Sie lesen und schreiben, ohne Unterlass! Verzichtet man auf Verdikte wie das des »Sprachverfalls«, dann sieht man hier (...) zahlreiche Domänen eines kreativen Sprachausbaus.“ (Beisbart/Maiwald 2001, 114f)

die mittlerweile von vielen Vortragenden zur Veranschaulichung genutzt werden, sind nur dann sinnvoll einsetzbar, wenn die verwendete Sprache sehr reduziert und auf wesentliche Aussagen vereinfacht wird¹². Die Präsentation mit Hilfe eines Präsentationsprogramms setzt Reflexion über die Struktur der verwendeten Sprache sowie über die eingesetzten sprachlichen Mittel voraus¹³. Auch wenn der Computer, wie im Chat, zur Kommunikation genutzt wird, verändert sich die verwendete Sprache. Es handelt sich zwar um eine schriftliche Kommunikation, mit allen Implikationen, die damit verbunden sind, die `Art des Sprechens', die Abfolge von Rede und Gegenrede und die Regeln des Sprachgebrauchs sind aber in großen Teilen der mündlichen Kommunikation verhaftet.

„In solchen schnelllebigen Umgebungen dient Schrift nicht dazu, Gedanken zu vollenden und zu konservieren, sondern dia- oder multilogisch zu entwickeln und zu verbrauchen.“ (Schmitz 2003, 253)

Das lässt sich auch an der Nachlässigkeit beobachten, mit der den orthographischen Regeln der Sprache begegnet wird. Sätze werden ohne Spatien, ohne Majuskeln und häufig auch ohne Satzzeichen geschrieben; Wörter werden zusammengezogen und verkürzt, oder es wird die Phonematik der Umgangssprache verschriftet (wissudas?, oda, hassema).

Diese Phänomene lassen sich in großer Zahl finden und es wäre zu einfach, die Begründung dafür nur in der pragmatischen Sprachverwendung zu sehen. Wir vermuten, dass die durch ihre Immaterialität hervorgerufene Beweglichkeit der Zeichen im Computer dazu Anlass gibt: „Computer entkörperlichen: der Körper des Schreibers wird fast entbehrlich, der Körper der Schrift hochgradig beweglich.“ (Schmitz 2003, 250). Und, so könnte man hinzufügen, mit dem Körper der Schrift auch ihre formalen Bedingtheiten wie Orthographie und Schreibkonventionen¹⁴.

¹² Abgesehen von den Ermüdungserscheinungen, die alle neuen Vortragsmedien nach einer Weile ihres ständigen Einsatzes beim Publikum unweigerlich erzeugen – man denke nur an die Flip-Charts.

¹³ Vgl. dazu Abraham/Kepser 2006 (im Druck).

¹⁴ „Durch Tastatureingabe am Computer wählt der Schreiber Zeichen aus, legt sie aber nicht fest. Computerzeichen sind unfertiges Material, Stationen der Semiose. Weniger als bei handgeschriebenen Texten strebt man im Akt des Schreibens selbst eine Vollendung oder überhaupt ein Ende an; stärker als bei gedruckten Texten ist man sich der Veränderbarkeit und Vergänglichkeit auch von Zeichen bewusst. Denn anders als bei herkömmlichen Schreibgerä-

In der Kommunikation im Chat entwickelten sich zudem eigene Zeichen, die als Symbol für emotionale Zustände (emoticons¹⁵) oder als Symbole/Abkürzungen für Grüße¹⁶, Partnerbestätigung¹⁷ oder Partnerabwertung¹⁸ stehen. Bei jüngeren Menschen ist zu beobachten, dass diese Zeichen, die eigentlich aus der Notwendigkeit heraus erzeugt wurden, den reduzierten Möglichkeiten der Sprechsituation im Chat zu begegnen, ihrerseits Eingang in die mündliche (und im privaten Gebrauch auch in die schriftliche) Kommunikation gefunden haben. Es wäre lohnend, diese Veränderungen des Sprachgebrauchs zu untersuchen, vor allem in Hinblick darauf, ob sich durch die Schaffung von Zeichen und Symbolen, durch ihre Veränderung und durch ihren Transport in andere Zusammenhänge, bei Jugendlichen eine veränderte Sprachbewusstheit oder Sprachkompetenz entwickelt.

Dadurch, dass der Computer mittlerweile eine multimediale Maschine geworden ist, dass immer selbstverständlicher audiovisuelle und schriftsprachliche Elemente miteinander verbunden erscheinen, stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Bild und Text noch einmal anders: Welche Text- und welche Bildkompetenz benötigen Schüler, um das Medium sinnvoll für ihre Zwecke nutzen zu können und wie verändern sich diese Kompetenzen im und durch den Gebrauch des Computers?

Aus *medienpädagogischer Perspektive* ist der Computer besonders als universale Medienmaschine (vgl. Kepser 2003, 857) interessant. Viele der traditionellen Medien (Zeitung, Buch, Film) können im Computer präsentiert, rezipiert und – mit erstaunlich professionellen Ergebnissen – auch produziert werden. Wir gehen davon aus, dass es sich dabei nicht um ein 'Auftauchen' alter Medien im neuen Medium handelt, sondern dass beide, altes wie neues Medium, in diesem Prozess Veränderungen erfahren.

Zudem werden für den Computer neue Massenmedien erstellt, die ohne den Computer weder rezipiert noch produziert werden können. Dazu gehören Computerspiele, Multimedia CD-ROMs wie Kartenwerke oder Lexika und auch

ten können Auswahl, Platzierung und äußere Gestalt jederzeit manipuliert und widerrufen werden.“ (Schmitz 2003, 251)

¹⁵ Gekippt zu lesen: :o) = Freude, :o(= Trauer, ;o) = Augenzwinkern etc.

¹⁶ Z.B. *aws* für „Auf Wiedersehen“, „bibabu“ für „Bis bald, Bussi“, *CUL8R* für „See you later“.

¹⁷ Z.B. *g* für „grin“ (Grinsen), *es* für „evil smile“ (böses Lächeln), *lol* für „laughing out loud“ (lautes Lachen)

¹⁸ Z.B. *dwb* für „dumm wie Brot“, *ads* für „alles deine Schuld“, *foad* für „fuck off and die!“

das Internet – mitsamt der Kommunikationsmöglichkeiten per Chat oder E-Mail, die sowohl in Wirtschaft und Forschung, als auch im privaten Bereich mit wachsendem Anteil genutzt werden (vgl. Kepser 2003, 857).

Der zunehmende Umgang mit den neuen (Unterhaltungs-) Medien berührt im Zusammenhang dieser Arbeit deutschdidaktische Fragen, wenn es um die Entstehung, Adaption und Transformation einer Erzählung geht: als Spiel, als multimediale Aufbereitung, multimediale Ergänzung oder als Hypertext. Von Interesse ist das Verhältnis zwischen einer Erzählung und ihrer Umsetzung am Computer: Inwieweit gehen welche erzählerischen Anteile in die Produktion ein, wie werden sie eingebettet und wie ist dasjenige beschaffen, in das sie eingebettet werden?

Anhand dieser Fragen sollen im nächsten Kapitel unterschiedliche multimediale Produktionen untersucht und unter Berücksichtigung der Elemente Erzählung, Spiel und Interaktivität klassifiziert werden. Dies ist notwendig, um eine Eingrenzung des Genres Adventure auf Produktionen mit bestimmten Eigenschaften vornehmen zu können, da die unterschiedlichen Genres begrifflich in der Deutschdidaktik bislang nicht hinreichend definiert worden sind.

2. Geschichten auf CD-ROM: living book – Spielgeschichte – Adventure

Gegenstand des folgenden Kapitels sind kinderliterarische Produktionen auf CD-ROM. Dabei betrachten wir zunächst deren Analyse und Klassifikation nach verschiedenen deutschdidaktischen Ansätzen (2.1). In Anbetracht der Heterogenität dieser Ansätze nehmen wir eine eigene Klassifikation vor, die wir von folgenden Kriterien ableiten: der Art der Erzählweise (linear/hypertextuell), der Art des Spielanteils und seiner Verbundenheit zur Erzählung und der Art der entsprechenden Interaktionsmöglichkeiten des Rezipienten ableiten (2.2). Besonderes Augenmerk liegt dabei auf den Produktionen, die als Adventure gelten sollen – was u.E. in vielen Fällen problematisch ist. Eine tabellarische Zusammenfassung aller in 2.2 behandelten Klassifikationsansätze findet sich am Ende dieses Kapitels. Im Anschluss greifen wir in Kapitel 2.3 die deutschdidaktische Diskussion über das Verhältnis von Spiel und Erzählung im Adventure im Besonderen auf.

2.1 living books: interaktive Spielgeschichten?

Der Computer ist ein hybrides Medium, insofern er es ermöglicht, Versatzstücke unterschiedlicher Medien in sich zu vereinen. Living books¹⁹ nutzen diese Fähigkeit: Das Buch erscheint auf CD-ROM²⁰ im Computer. Am Anfang der Entwicklung wurden entweder schon existierende Bilderbücher zum living book, oder es wurden neue Bilderbücher für das Medium hergestellt. Später wurden auch Werke der Literaturgeschichte genutzt, wie z.B. von Jules Verne, Mark Twain oder R. L. Stevenson, also vornehmlich Werke der Abenteuerliteratur.

¹⁹ Der Begriff 'living book' geht zurück auf ein US-amerikanisches Markenlabel, welches heute von The Learning Company vertrieben wird. Eine der unter diesem Label vertriebenen Produktionen besprechen wir auf Seite 27.

²⁰ Die Entwicklung von living books ist eng an die Entwicklung und Verbreitung von CD-Roms gebunden. Da living books aufgrund der primären Verwendung von Grafiken sehr speicherintensiv sind, benötigen sie zum Transport einen Datenträger, der eine größere Speicherkapazität aufweist als z.B. die Diskette (zum Vergleich: Kapazität einer Diskette: 1,44 MB, einer CD: 700 bis 800 MB).

Im Fokus der (deutschdidaktischen) Analyse von living books steht in der Regel das Verhältnis von Erzählung und Interaktion. Je nach der Perspektive, aus welcher die Analyse vorgenommen wird, ergeben sich Widersprüche, denn innerhalb der interaktiven Geschichten können in einzelnen Segmenten mal die erzählerischen Anteile und mal die interaktiven überwiegen. Dies wird besonders deutlich, wenn dieselben Produktionen unterschiedlich einsortiert und bewertet werden.

Dolle-Weinkauff (2000) spricht von „Spiel-Geschichten“ (ebd., 190). Das Hauptproblem sieht er in der Art und Weise der Transformation der Erzählung in ein Spielgeschehen und unterteilt die Produktionen folgerichtig nach dem Verhältnis von Spiel und Erzählung (vgl. Tabelle, S. 47ff).

Seine vier Kategorien, von der *verlinkten* über die *parallelisierte* zur *marginalisierten* Erzählung und, als besondere Kategorie, das *Spiel als Hypertextgenerator*, machen deutlich: Er unterteilt das Gesamtphänomen in die Einheiten `Spiel` und `Erzählung` und betrachtet es dann aus der Perspektive der Erzählung. Seine Frage lautet: Was geschieht in den Produktionen mit der Erzählung?

Da Dolle-Weinkauff (2000) zudem von einer grundsätzlichen Konkurrenz zwischen den Elementen Spiel und Erzählung ausgeht, verwundert es nicht, wenn er die Frage stellt: „ (...) mit welcher Berechtigung dann überhaupt noch vom `Erzählen` gesprochen werden kann“ (Dolle-Weinkauff 2000, 187). Er konstatiert,

„(...) dass diejenigen Produktionen erzählerisch am überzeugendsten geraten, die – durchaus innerhalb einer Spielumgebung – eine von pseudokreativen Spielereien freie, authentische Version des Ausgangstextes bieten“ (Dolle-Weinkauff 2000, 195).

Die Erzählung ist nach Dolle-Weinkauff (2000) aus der erzähltheoretischen Perspektive am überzeugendsten, wenn sie möglichst nicht im neuen Medium erscheint. Wenn es sich jedoch grundsätzlich um ein hybrides Medium handelt, ist der qualitative Vergleich zwischen einer Erzählung im alten Medium und den Teilen dieser Erzählung in der Umsetzung im neuen Medium immer die Geschichte eines Verlustes, zumal wenn die zugrunde gelegten Kriterien bruchlos aus der erzähltheoretischen Perspektive übertragen werden:

„Es mag durchaus zutreffen, dass es sich hier um ein spezielles Problem der Adaption handelt, das u.a. daher rührt, dass man eine stimmige linear erzählte Geschichte `zerpflückt ... und ... einen Spannungsbogen künstlich wiederherstellt'. Dies aber bedeutete, dass sich die erzählende Literatur etwas bewahrt, was die Umsetzung in das interaktive Medium nicht adäquat wiederzugeben weiß. Und es bedeutete auch, dass die Formel vom `interaktiven Erzählen' eine Art Etikettenschwindel darstellt.“ (Dolle-Weinkauff 2000, 195 mit einem Zitat von Leinkauff 1999)

Dass die erzählende Literatur etwas vermag, zu dem interaktive Geschichten nicht in der Lage sind, ist nicht verwunderlich und wird auch in der Literatur nicht bestritten.

Die wesentliche Frage, ob etwas durch die Kombination von Spiel und Erzählung gewonnen werden kann und was das sein könnte, gerät aber aus dem Blick, wenn nur der Verlust thematisiert wird. Zudem ist ein starkes Ungleichgewicht der Interpretation erkennbar: Dolle-Weinkauff (2000) beschreibt differenziert die Erzählung der Spiel-Geschichten, zeigt sich aber an einer differenzierten Betrachtung des Aspektes `Spiel' uninteressiert. Die relevanten Merkmale des Spiels sind in seiner Argumentation lediglich die Spielregeln.

„Dieser vom Standpunkt des Spielens völlig selbstverständliche Regelzwang ist es, der letztlich dem Erzählen – soweit der Begriff noch einen Sinn haben soll – den Garaus macht.“ (Dolle-Weinkauff 2000, 196)

Wenn man ein Medium untersucht, dass aus zwei heterogenen Elementen besteht, ist es aber sinnvoll von beiden Seiten aus zu fragen: Was wird aus der Erzählung und was wird aus dem Spiel? Dann müsste auch geklärt werden, um welche Form von Spiel es sich handelt, erst dann könnte die Frage, ob durch die Verbindung beider Elemente etwas grundsätzlich Neues entsteht, beantwortet werden. Wer Spiel nur unter dem Aspekt der Regelhaftigkeit betrachtet, lässt wesentliche Aspekte wie `Spiel als außerhalb der Alltagswelt stehend' (vgl. Huizinga 1987) oder `Spiel als Übergangsphänomen' (vgl. Winnicott 1993) außer Acht und kann dem Gegenstand so nicht mehr gerecht werden.

Rank (2000) spricht von „kinderliterarischen Hypermediaproduktionen“ (ebd., 198) und formuliert seine beiden Analyse Kriterien ebenfalls aus einer erzähl-

theoretischen Perspektive. Er fragt zum einen nach den Veränderungen linearen Erzählens und zum anderen nach der Vernetzung von Spiel- und Erzählelementen.²¹

Auf diese Weise entwickelt er eine Klassifikation fünf verschiedener Grundtypen (vgl. Tabelle, S. 47ff), die gleichzeitig eine Sukzession darstellen: Vom *Über die Geschichte in das Spiel kommen* zu *Geschichten in Spielen*, zum *Spiele in Geschichten* und weiter zum *Mitspielen in Geschichten*.

Als fünften Fall, gewissermaßen auch ein Sonderfall, nennt Rank (2000) *Sich Geschichten erspielen*. Er führt zwei Beispiele²² an,

„(...) in denen die Möglichkeiten des Hypertextes dazu genutzt werden, sich in einem weiten Rahmen (notwendigerweise) vorgegebener Möglichkeiten eine eigene »Geschichte« zusammenzustellen“ (Rank 2000, 212).

Rank (2000) steht den neuen Produktionen nicht grundsätzlich ablehnend gegenüber: „Dass die CD-ROM nicht schlechter oder besser als das Buch ist, sondern *anders*, kann man, um falsche Alternativen zu vermeiden, nicht genügend betonen“ (Rank 2000, 213). Er macht aber am Beispiel der Produktion „Pippi“ (F. Oetinger 1995) deutlich, in welchem Bereich er gravierende Umsetzungsprobleme sieht: bei der Adaption linearer Erzählsequenzen. Da der Text von Astrid Lindgren nicht additiv verknüpft ist und nicht aus kleinen und überschaubaren Erzähleinheiten besteht, erfordert seine Lektüre einen langen Atem, der Angesichts der `Atomisierung` der Lektüre verloren geht. Rank (2000) schlägt den Begriff `atomisierendes Erzählen` für dieses Verfahren vor und betont, dass der ursprüngliche Erzähltext auf diese Weise abgewertet wird (vgl. ebd., 205).

Dieser Interpretation ist zuzustimmen und sie trifft auch auf andere Produktionen zu. Die Ursache für die konstatierte `Atomisierung` sehen wir aber in der grundsätzlichen Trennung zwischen Spiel und Erzählung, die konsequent durchgehalten wird: Die Spiele stehen bei den besprochenen Produktionen unverbunden neben der Geschichte, sind reine Geschicklichkeitsspiele, in denen es darum geht, in einer bestimmten Zeit bestimmte Aufgaben zu erfüllen. Der Erzähltext funktioniert auch ohne sie und ist wie ein elektronisches Bilderbuch präsentiert: Der Rezipient kann vor- und zurückblättern und sich einzelne

²¹ Vgl. Rank 2000, 201.

²² Die Besprechungen der Beispiele folgen weiter unten.

Passagen wiederholt vorlesen lassen. Interaktivität ist insofern im Hinblick auf den Erzähltext sehr eingeschränkt, bezüglich der Spiele ist sie auf geschicktes und schnelles Klicken beschränkt. Die Spiele haben keinen Einfluss auf die Erzählung und umgekehrt. Beide Komponenten können in der Produktion auch unabhängig voneinander angewählt werden.

Durch diese grundsätzliche Trennung der beiden Ebenen Spiel und Erzählung haben wir es hier mit zwei Produktionen auf einer CD-ROM (und sogar auf einer Benutzeroberfläche) zu tun. Beide Produktionen könnten aber theoretisch auch jeweils separat vermarktet werden. Insofern wäre hier eher von einer 'Kompilation' zweier unterschiedlicher Medien zu sprechen, einem elektronischen Bilderbuch einerseits und einem Computerspiel andererseits. Beide weisen aber auch Überschneidungen auf: in den verwendeten Figuren und der Umgebung, in der sie sich bewegen, in den grundsätzlichen Charaktereigenschaften der Figuren und ihrem Verhältnis zueinander²³.

Ranks (2000) Unterteilung vom Primat der Geschichte (1. Kategorie) bis zum Primat des Spiels (5. Kategorie) macht deutlich: Die grundsätzlichen Einheiten, die in den Produktionen zusammen kommen, definiert er auf der einen Seite als Geschichte und auf der anderen Seite als Spiel.

Zwar geht Rank (2000) nicht von einer prinzipiellen Konkurrenz aus, da er aber die Spielelemente zunächst aus den Lernspielen erklärt, ist der zugrunde gelegte Spielbegriff stark von den Gratifikationsangeboten gefärbt, die diese Art von Spielen kennzeichnen.

„Beim Begriff des 'Spiels' ist in diesem Zusammenhang nicht primär an das Element des Zweckfreien oder des Unterhaltsamen zu denken, wie es sich auch in der Kunst und der Literatur findet, sondern an das Element des Funktionalen, durch das sich viele »Lern-Spiele« auszeichnen und bei dem der Aspekt der Leistung im Vordergrund steht.“ (Rank 2000, 200f.)

Folgerichtig stellt Rank (2000) zwar keine grundsätzliche Konkurrenz, wohl aber einen „Widerspruch zwischen 'Spiel' und 'Erzählung'“ (ebd., 201) heraus. Das ist bei den verwendeten Beispielen nicht verwunderlich, und Rank selbst definiert seine fünfte Kategorie, „Sich Geschichten erspielen“, als Sonderfall.

²³ So muss in einem Spiel Herr Nilson, Pippis Affe, die von Pippi durch den Raum geschleuderten Pfannkuchen auffangen.

Bei Produktionen der Reihe „TKKG“ (15 Folgen, Tivola 1997-2006)²⁴ muss eine Detektivbande ein Verbrechen aufklären, sich durch verschiedene Bildschirme bewegen, Zeugen oder Verdächtige befragen, Erfahrenes kombinieren, neue Informationen in die Deutungsmuster einbauen, um so der Lösung des Falles, was gleichbedeutend ist mit dem Erreichen des Spielziels, näher zu kommen. Die zugrunde liegende Erzählung wird also durch die Handlungen des Spielers erspielt.

Das ist kein `Lern-Spiel´ mehr, bei dem der Aspekt Leistung oder das Erlernen von erwünschten pädagogischen oder fachbezogenen Teilleistungen im Vordergrund steht, sondern eine komplexe Spiel-Handlung, in die man sich als Spieler, als Person, hineinbegeben muss, um erfolgreich sein zu können.

Ranks (2000) zweites Beispiel, das „MitterNachtsSpiel. Der KreativSpielplatz“ (Tivola 1998), ist im herkömmlichen Sinn weder ein Spiel noch eine Erzählung. Schon das zugrunde liegende Bilderbuch, das die tschechische Künstlerin Kvata Pacovsk entworfen und gestaltet hat, weist keine lineare Erzählstruktur auf, sondern kann als Versuch gesehen werden, eine hypertextuelle Erzählstruktur im Medium Bilderbuch anzubieten: Einige der Seiten sind zerschnitten, als Aufforderung an die Rezipienten, sich neue Bilder zusammenzustellen. Da keine lineare Geschichte vorliegt und auch keine Spannungsbögen existieren, kann diesbezüglich auch kein Verlust in der medialen Umsetzung vorliegen. Ob wir es hier aber tatsächlich noch mit einer Erzählung zu tun haben, ob man die Realisierung der Erzählung wirklich noch als Spiel begreifen kann, scheint uns fraglich.

Auch Rank (2000) fragt nach dem Verbleib der Geschichte, er fragt aber auch nach den neuen Möglichkeiten, die sich durch die Verbindung von Spiel und Geschichte ergeben. Da auch Rank (2000) den Spielbegriff nicht weiter differenziert, obwohl er zwei Beispiele präsentiert, denen deutlich ein anderer

²⁴ Die Reihe TKKG erschien erstmals 1979 in Form einer Jugendbuchreihe. Der Autor Rolf Kalmuczak veröffentlichte unter dem Pseudonym "Stefan Wolf" die ersten fünf Bände, die von vier jugendlichen Detektiven handeln. Im Anschluss veröffentlichte der Hörspiel-Verlag Europa ab 1981 zu den erscheinenden Titeln Hörspiele. Von 1985-1987 entstand im ZDF eine 12-teilige Fernsehserie zu den Abenteuern von TKKG. Bis 2006 sind 106 Buchfolgen und 152 Hörspiele der Serie veröffentlicht worden. 1985 erschien das Textadventure „Das leere Grab im Moor“, welches an den gleichnamigen Roman angelehnt war, unter dem Label Europa Computer-Club. Die Datasette des Spiels für den C64 erhielt als Besonderheit Musik der Hörspiele. Das Spiel wurde ebenfalls für den Atari umgesetzt. 1992 entstand der erste TKKG-Spielfilm „Drachenaugen“ und 2006 der zweite Spielfilm „Die rätselhafte Mind-Machine“. Seit 1997 erschienen 14 Grafikadventures bei Tivola, das neueste Abenteuer mit dem Titel „Verfolgt“ erscheint im November 2006. Zu den Grafikadventures existiert keine Romanvorlage.

Spielbegriff zugrunde liegt als allen anderen besprochenen Produktionen, und er zudem nicht zwischen Interaktivität in Bezug auf das spielerische Element und Interaktivität als Mittel der Strukturierung der Erzählung, welche dann Voraussetzung für Hypertextualität wäre, unterscheidet, verwundert es nicht, wenn er zu dem Schluss kommt, dass

„(...) ja überhaupt die These einiges für sich hat, dass die Stärken des Mediums im Bereich der Sachtexte und nicht im Bereich der fiktionalen Erzählungen liegen“ (Rank 2000, 213).

Eine unseres Erachtens entscheidende Qualität des neuen Mediums, dass es durch den Computer möglich wird, zugleich vor der Bildwelt zu sein (als Beobachter) als auch in der Bildwelt zu agieren (als Spieler vermittelt der Spielfigur, des Avatars), dass die fiktionale Erzählung also sowohl im klassischen Sinne rezipiert wird, als auch vom Spieler – als einem anderen, der Spielfigur – erspielt und erlebt wird, hat Konsequenzen für den Rezeptionsprozess. Die Aufspaltung des Rezipienten in einen im Spiel handelnden Spieler und einen das eigene Handeln im Spiel beobachtenden und auswertenden Beobachter hat, zumindest für Identifikationsprozesse, gravierende Auswirkungen.

Abraham/Kepser (2000) verwenden den Begriff „living books“ und setzen diese gleich mit „interaktiven Spielgeschichten“ (ebd., 46f). Die Autoren verstehen sie als „ (...) Kreuzung zwischen (Bilder-)Buch und Computerspiel“ (Abraham/Kepser 2000, 46) und betonen so den hybriden Charakter der Produktionen. Dabei bleiben interaktive Spielgeschichten in Erscheinungsform und Nutzungsmöglichkeiten zu großen Teilen dem alten Medium noch sehr verhaftet. So haben die meisten der von Abraham/Kepser (2000) besprochenen living books das Merkmal, dass sie grafisch aus Einzelbildern bestehen, die durch den Mausklick des Rezipienten vor- oder zurückgeblättert werden können. Was innerhalb der einzelnen Bilder noch geschehen kann, ist aber sehr unterschiedlich.

Abraham/Kepser (2000) unterscheiden in ihrer Analyse zwischen zwei grundlegend unterschiedlichen Perspektiven: Sie begutachten die Produktionen zum einen aus der Bilderbuchtradition, wobei sie die beiden Ansätze ‚Leseförderung‘ und Bildverstehen, bzw. Bildkompetenz oder ‚visual literacy‘ thematisieren, und betonen die neuen Möglichkeiten, die mit den living books entstehen:

„Dass das Bilderbuch nun in den Kreis der elektronischen Medien eintritt, eröffnet ihm faszinierende neue Möglichkeiten: Die Statik der `Illustration´ wird aufgebrochen zugunsten einer Dynamik, in der prinzipiell jedes Verhältnis von Text(ablauf) und Bild(erfolge) denkbar wird“ (Abraham/Kepser 2000, 49).

Auch Abraham/Kepser (2000) führen das „MitterNachtsSpiel“ (Tivola 1999, s.o.) als Beispiel an, in dem es keinen Text im konventionellen Sinn mehr gibt und welches seine Interaktionsmöglichkeiten `wortlos´ entfaltet. Sie betonen aber, dass es sich hier um eine Ausnahme handelt, und verweisen auf Feibel, der in diesem Zusammenhang die Frage nach der Zielgruppe stellt:

„Kult, Kunst und keine Kinder (Ausnahme: superkreativer Nachwuchs von Kunsterziehern oder Designern“; Feibel, zitiert nach Abraham/Kepser 2000, 49).

Das Moment des Zweckfreien, welches im „MitterNachtsSpiel“ dominiert, das spielerische Umgehen mit Farben und Formen hat aber etwas Didaktikresistentes, welches es gegen vorschnelle Zuschreibungen immun macht, und folgerichtig sehen die Autoren dieses living book im „Horizont ästhetischer Bildung (...), sofern man diese als Schule des Wahrnehmens und Gestaltens begreift“ (Abraham/Kepser 2000, 49).

Dies ist ein grundlegend anderer Ansatz als die zuvor diskutierten Einteilungen von Dolle-Weinkauff (2000) und Rank (2000). Gefragt wird nach dem Potential der Produkte, nicht mehr nach dem Verbleib der Erzählung: Die Möglichkeit, dass etwas Neues entsteht und dass dieses Neue bildungsrelevant im Sinne der ästhetischen Bildung sein könnte, rückt in den Fokus der Analyse.

Die andere Perspektive ist die Betrachtung der living books aus der Tradition der elektronischen Medien. Dabei spannen die Autoren einen weiten historischen Bogen. Sie fragen, wie sich die Mediengeschichte und die Kunst, Geschichten zu erzählen wechselseitig beeinflusst haben, und kommen zu dem Schluss: „Stets erscheint das neue Medium als Fortsetzung der Narrativität mit anderen Mitteln“ (Abraham/Kepser 2000, 50).

Diese Entwicklung ist schon von der oralen Erzählkultur zur Schriftlichkeit, vom Roman zum Hörspiel oder vom Radio zum Fernsehen zu beobachten. Immer ist es so gewesen, dass die narrativen Möglichkeiten eines neuen Mediums schon im alten angelegt waren, in diesem aber nicht entfaltet werden konnten.

Ein Verdienst der Autoren ist es, die Erscheinungsformen in einen historischen Kontext zu stellen:

„Unsere These ist, dass auch die interaktive Spielgeschichte vom Typ *living book* ihre Identität erst noch finden muss; dass es kein `Bilderbuch auf dem Computer´ ist, sondern eine völlig neue Literaturform, die – wie z.B. auch das Hörspiel das getan hat – sowohl ihre eigene `Trivialität´ als auch ihre eigene Avantgarde hervorbringen wird.“ (Abraham/Kepser 2000, 50)

Abraham/Kepser (2000) verorten living books zwischen Narrativität und Interaktivität. Zu fragen wäre also: Durch welche Formen von Interaktivität können welche Formen von Narration hergestellt werden? Sie kommen zu einer eigenen Systematik: Unterschieden werden drei verschiedene Realisierungsformen (vgl. auch die Tabelle S. 47ff).

Als *Literatur-begleitende Angebote* bezeichnen die Autoren Produktionen, in denen die Geschichte im eigentlichen Sinne nicht vorhanden ist. Sie sollen die Lektüre eines Buches nicht ersetzen, sondern bieten Spiele an, „(...) die mehr oder weniger gut zu den als bekannt vorausgesetzten Geschichten passen“ (Abraham/Kepser 2000, 46).

Unter *Tonbildern auf CD-ROM* werden Produktionen gefasst, die es auch schon seit längerer Zeit in den Kindersendungen des Fernsehens gibt: Gezeichnete Bilder werden präsentiert, vielleicht sind die Bilder auch teilweise animiert und es kann eine Hintergrundmusik geben. Dazu liest ein Sprecher den Text des Buches vor. Die Steuerungsmöglichkeiten des Rezipienten beschränken sich auf das Vor- und Zurückblättern der einzelnen Seiten, so kann er die Rezeptionsdauer und gegebenenfalls auch die Rezeptionsreihenfolge beeinflussen. Die Struktur des Textes ist, analog zum Bilderbuch, linear organisiert.

Eine dritte Kategorie sind dann die *living books*²⁵. Diese erlauben den Rezipienten mehr Eingriffs- und Steuerungsmöglichkeiten. Abraham/Kepser (2000) sprechen nur in diesem Fall von *living books* (vgl. Abraham Kepser 2000, 47) und verweisen dabei auf Pampel (1998), die den Begriff *interaktive Spielgeschichten* für derart beschaffene Produktionen einführt. Sie definieren *living books* medientheoretisch als Hybridform „ (...) zwischen Buch, Film und Computerspiel“ (ebd.).

Diese Einteilung erscheint uns problematisch: Es wird nicht klar, was denn die spielerischen Elemente in Produktionen wie z.B. „Schneewittchen und die sieben Hänsel“ (Tivola 1996) sein sollen. Der Rezipient klickt sich durch die verschiedenen Bildschirme und verfolgt verschiedene Links, die die Geschichten in ihrem `richtigen´ Verlauf weiterführen oder über einen `falschen´ Weg in Sackgassen führen können. Es handelt sich vielleicht um einen Trugschluss: Interaktivität ist nicht in jedem Fall mit Spiel gleichzusetzen. Unseres Erachtens scheint es sinnvoller, die besprochenen Produktionen als Hybrid aus Buch, Film und Hypertext zu definieren, denn die Textrezeption dominiert in diesen Produktionen und die spielerischen Komponenten erscheinen eher als zusätzliches Element. Bei einer Hybridform aus Buch, Film und Computerspiel müssten unseres Erachtens stärkere Verschränkungen zwischen den Formaten Buch und Spiel gegeben sein: die spielerischen Elemente müssten die Erzählung zum Teil mit hervorbringen und der Text der Erzählung müsste als integrativer Bestandteil eines umfassenderen Spielkonzepts erkennbar sein.

Wir schlagen daher für die Produktionen, die Abraham/Kepser (2000) mit dem Begriff *living books* beschreiben, den Begriff `interaktive Geschichten´ vor.

Zusammenfassend kann gesagt werden: *Living books*, interaktive Spielgeschichten (Abraham/Kepser 2000), kinderliterarische Hypermediaproduktionen

²⁵ Dass der Begriff *living book* zugleich für das Gesamt steht und eine Unterkategorie darstellt, ist unglücklich. Später verwenden die Autoren denn auch häufig den Terminus „interaktive Spielgeschichte“. Es wird aber insgesamt nicht deutlich, ob der Begriff *living book* auf alle besprochenen Produktionen anzuwenden ist oder nur auf einzelne, für die dann besondere Kriterien gelten. Diese Begriffsverwirrung wird besonders im Anhang deutlich, in dem unter dem Oberbegriff *living books* noch einmal alle besprochenen Produktionen aufgeführt werden, auch „Pettersson und Findus“ (Terzio-Oetinger, 1996) und „Eine Woche voller Samstage“ (Terzio, 1998), die am Anfang des Artikels noch unter die Kategorie Literatur-begleitende Angebote subsumiert werden. Die Autoren selbst verweisen aber auch auf das Problem, „(...) dass die interaktive Spielgeschichte vom Typ *living book* ihre Identität erst noch finden muss“ (Abraham/Kepser 2000, 48).

(Rank 2000) oder Spiel-Geschichten (Dolle-Weinkauf 2000), jeder dieser Begriffe impliziert anderes, fokussiert anderes.

2.2 Erzählung, Spiel und Interaktivität – Eine Klassifikation von Produktionen auf CD-ROM

Im Folgenden soll versucht werden, kinderliterarische Produktionen auf CD-ROM im Spannungsfeld zwischen Erzählung, Interaktivität und Spiel zu verorten. Interaktivität, als eine Kategorie neben Erzählung und Spiel, erscheint uns für eine genaue Klassifikation notwendig, einmal, um dem Irrtum vorzubeugen, jede interaktive Erzählung sei per se schon Spiel, zum anderen, um die Art der Handlungsmöglichkeiten des Rezipienten (und den Anteil derselben in Bezug auf die gesamte Produktion) berücksichtigen zu können.

Vor diesem Hintergrund unterscheiden wir nachfolgend (mit entsprechenden Unterkategorien) elektronische Bilderbücher, interaktive Geschichten, Spiele im Medienverbundsystem und Adventures. Gefragt wird in dieser Einteilung jeweils nach den Handlungsmöglichkeiten des Rezipienten, wie sie in der Produktion angelegt sind, nach der Struktur der Erzählung und den Formen ihrer Realisierung, nach der Beschaffenheit des zu spielenden Spiels und danach, auf welche Weise Spiel und Erzählung aufeinander bezogen sind. Im Kapitel zum Adventure beschränken wir uns an dieser Stelle auf die Beschreibung von Produktionen, die den Anspruch erheben, ein Adventure zu sein, und die in der deutschdidaktischen Diskussion besprochen werden²⁶.

²⁶ In unserer Besprechung beziehen wir uns zum größten Teil auf Produktionen, die zwischen 1995 und 2000 erschienen sind. Es ist uns bewusst, dass diese teilweise schon als museal eingeordnet werden können, das Problem lässt sich aber nicht lösen, da wir uns zunächst auf die vorgängige Literatur beziehen, welche genau diese Produktionen zum Thema hat. Da wir zudem grundlegende Einteilungen bezüglich Spiel und Erzählung vornehmen und auch neuere Produktionen in unsere Überlegungen einbeziehen, scheint uns dieses Vorgehen vertretbar. Die Anzahl der Screenshots, die wir im Folgenden zur Veranschaulichung den Besprechungen der Produktionen hinzufügen, variiert. Dies ist vor allem bedingt durch die Tatsache, dass sich nicht von allen Produktionen bzw. zu allen Arten von Szenen der jeweiligen Produktion Screenshots erstellen und darstellen lassen.

2.2.1 Elektronische Bilderbücher

ELEKTRONISCHE BILDERBÜCHER

In elektronischen Bilderbüchern steht die Erzählung im Vordergrund. Multimediale Elemente (Bilder, Animationen, kleine Filmsequenzen) illustrieren die Erzählung oder erweitern sie. Die Struktur der Erzählung ist linear, die Vorlesesituation selbst ähnelt stark dem herkömmlichen Vorlesen von Bilderbüchern²⁷. Die interaktiven Möglichkeiten sind auf das Vor- und Zurückblättern, bzw. die Auswahl eines bestimmten Abschnitts beschränkt. Es existieren keine Spielmöglichkeiten.

Beispiel: Polarexpress (Navigo 1995)²⁸

„Polarexpress“ ist eine Weihnachtsgeschichte. Ein Junge begegnet bei einer Fahrt mit dem Polarexpress dem Weihnachtsmann und erhält eine Pfeife, deren Klänge nur Personen hören können, die ihre Kindheit bewahrt haben. Die Produktion ist grafisch schön, aber einfach gestaltet (Standbilder, die durch einzelne Animationen `belebt` sind); die von Hans Paetsch gelesene Geschichte ist mit stimmungsvoller Musik unterlegt.

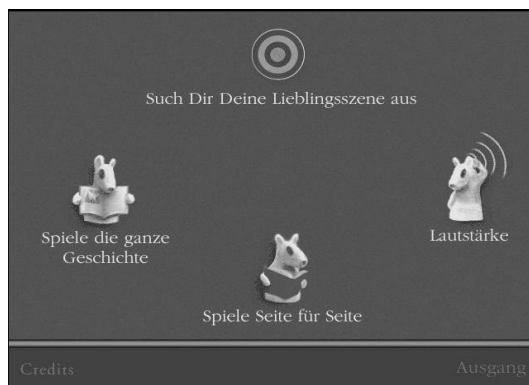


Screenshots einer Szene. Zeitgleich zu dem Moment in der Geschichte erhebt sich auch im Bild das Gespann des Weihnachtsmanns in die Luft.

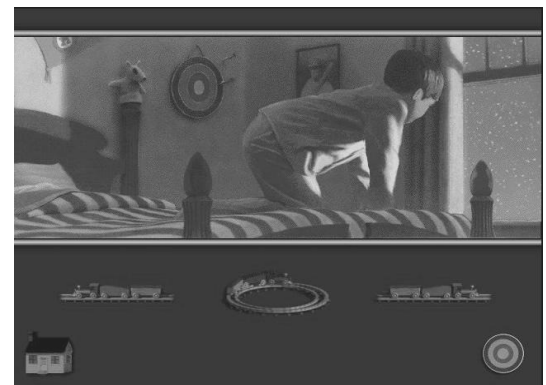
²⁷ Die Intimität der Situation ist eine andere. Beim herkömmlichen Vorlesen eines Bilderbuchs spielt die emotionale Nähe der Personen eine große Rolle: Die Situation kann von Nähe und Vertrautheit geprägt sein, zudem besteht gegebenenfalls die Möglichkeit, das Vorgelesene gemeinsam zu reflektieren. Insofern stellt das elektronische Bilderbuch eine Mischform dar: Die Situation ist nahezu dieselbe, als ob der Rezipient alleine das Buch betrachtet, der Text wird jedoch von einer fremden Stimme vorgelesen.

²⁸ Nicht zu verwechseln mit der Audio-CD „Der Polarexpress“ (Hörbuch Hamburg 2004) oder mit dem 3D Action-Adventure „Der Polarexpress“ (THQ-Entertainment 2005), die im Anschluss an den gleichnamigen Animationsfilm (2004) produziert wurden. Hier ist das elektronische Bilderbuch aus dem Jahr 1995 gemeint. Allen genannten Produktionen liegt aber dieselbe Ausgangserzählung, das Bilderbuch „Der Polarexpress“ von Chris van Allsburg, zugrunde.

Die interaktiven Möglichkeiten liegen im Hauptmenü in der Wahl von der Rezeption der ganzen Geschichte (filmartiger Durchlauf der ganzen Produktion ohne Eingriffsmöglichkeit), der Rezeption Seite für Seite (Untermenü am Ende einer jeden Szene) oder der freien Wahl einer einzelnen Szene. Die Auswahlmöglichkeiten im Untermenü zum Ende einer einzelnen Szene sind das Vor- und Zurückblättern, die Wiederholung der Szene oder der Wechsel in das Hauptmenü.



Wahlmöglichkeiten im Hauptmenü



Wahlmöglichkeiten am Ende einer Szene

ELEKTRONISCHE BILDERBÜCHER MIT INTERAKTIVEN ERWEITERUNGEN

Die Erzählung ist wie in elektronischen Bilderbüchern (s.o.) strukturiert, jedoch angereichert durch zusätzlichen Text, bzw. Grafik-Animationen, die durch das Aufrufen verschiedener Links aktiviert werden. Der Text der Erzählung wird als geschriebener Text präsentiert, darüber hinaus werden Illustrationen bzw. kurze animierte Sequenzen verwendet, entweder um das Geschehen zu veranschaulichen oder um zusätzliche Informationen zu geben. Wahlweise kann man sich den ganzen Text oder einzelne Wörter vorlesen lassen oder alles selber lesen.

Der Rezipient blättert in der Geschichte vor oder zurück, klickt einzelne Links an (entweder Wörter des Textes oder Teile der grafischen Darstellung), die ihn zu anderen Texten oder Grafiken bringen. Auch hier liegt das Schwergewicht auf der Erzählung. Durch das Anklicken einzelner Wörter werden zusätzliche Informationen aufgerufen, die als kleine Animationen, als Text oder als eine Kombination beider realisiert sind und innerhalb derer wieder andere Links angeklickt werden können. Dadurch ist der

Text annähernd hypertextuell strukturiert. Von einem rhizomatischen Aufbau²⁹ kann aber noch nicht gesprochen werden. Es handelt sich hier vielmehr um eine hierarchisch angeordnete hypertextuelle Struktur, denn die Links sind untereinander nicht verknüpft. Das bedeutet, dass der Rezipient zwar zusätzliche Informationen aus dem Text aufrufen kann, jedoch immer wieder zu dem linearen Text zurückkehren muss und von dort dann im Text weitergehen kann, bis er vielleicht auf den nächsten Link trifft, nach dessen Anwählen er aber wiederum zum eigentlichen Text zurückgeführt wird.

Die Interaktionsmöglichkeiten beschränken sich nicht mehr nur auf das Vor- und Zurückblättern oder Auswählen im linearen Text: Der Rezipient entscheidet vielmehr, ob er die Erzählung auf der `Oberfläche` rezipieren möchte oder ob bzw. wann er den verschiedenen links in tiefere Ebenen³⁰ des elektronischen Bilderbuchs folgt.

Es existiert kein Spielangebot³¹.

Beispiel: Nur Oma und ich (The Learning Company 1999)

In dem elektronischen Bilderbuch „Nur Oma und ich“, einer Produktion aus der Reihe `living books`, erzählt Little Critter von seinen Erlebnissen: Er verbringt zusammen mit seiner Oma einen Tag am Strand. Der geschriebene Text zu jeder Bildschirmsszene ist kurz und sprachlich einfach gehalten.

²⁹ Der Begriff Rhizom stammt aus der Botanik. Gemeint ist eine Wurzel als heterogenes Geflecht. Deleuze und Guattari (1977) verwenden den Begriff als Entgegensetzung zu hierarchisch und dichotomisch organisierten Modellen von Wissen und Erkenntnis. „In einem Rhizom gibt es keine Punkte oder Positionen wie etwa in einer Struktur, einem Baum oder einer Wurzel. Es gibt nichts als Linien.“ (Deleuze/Guattari 1977, 14)

³⁰ Tiefe wird hier als strukturelles Kriterium angeführt, im Sinne einer Erweiterung der fixen Textoberfläche. Es müsste anhand der jeweils konkreten Produktionen diskutiert werden, ob die durch die Links erzeugte Tiefe auch semantische Qualität hat, im Sinne einer Erweiterung der Inhalte der Erzählung.

³¹ Das Aktivieren von Animationen durch das Verfolgen von Links betrachten wir hier nicht als Spiel, auch wenn es in einigen Produktionen dem Zielpublikum als solches vermittelt wird. Im Hauptmenü der Produktion „Nur Oma und ich“ (The Learning Company 1999) kann man z.B. wählen zwischen „Lies mir vor“ (für die Erzählung ohne Links) und „Lass mich spielen“ (für die Erzählung mit Links).



Little Critter auf dem Weg zum Strand

Der Text wird vorgelesen, dabei wird das jeweils gelesene Wort grafisch hervorgehoben. Daran schließen sich kurze Animationssequenzen an, die die Erzählung wiedergeben oder auch erweitern. So kann der Rezipient z.B., wenn es im vorgelesenen Text heißt, dass Omas Hilfe beim Aufblasen des Seeperfdchens nötig wurde, verfolgen, wie Little Critter beim Versuch, dies selbst zu tun, immer wieder die Badehose herunterrutscht, woraufhin er das Seeperfdchen loslässt und die Luft wieder entweicht. Zum Teil wird mit der Animation auch eine ironische Brechung erzeugt: Während der Rückfahrt mit dem Bus heißt es z.B. im vorgelesenen Text: „Auf dem Weg nach Hause war Oma müde, also habe ich ihr gesagt, dass ich auf unsere Haltestelle achten würde.“, in der Animation hingegen sieht man Little Critter schlafen, während seine Oma wach ist.

Der Rezipient kann sich die Geschichte wie ein Bilderbuch vorlesen lassen oder sie Seite für Seite durchblättern und in den einzelnen Szenenbildern kleine Animationen aufrufen. Diese stehen überwiegend mit der Erzählung in keinem unmittelbaren Sinnzusammenhang – eine Kuh am Wegesrand macht „Muh“, wenn man auf sie klickt, ein Klick auf den Briefkasten lässt einen Frosch herauspringen. Die Reihenfolge der Szenenbilder ist festgelegt, durch Vorwärtsblättern wird immer dasselbe Ende der Erzählung erreicht.

ELEKTRONISCHE BILDERBÜCHER MIT GETRENNTEN SPIELANGEBOTEN

Die Erzählung ist wie in elektronischen Bilderbüchern (s.o.) strukturiert. Daneben existieren Spielangebote, die getrennt von der Erzählung gespielt werden können. Die Spiele sind zumeist kleine Geschicklichkeits-, Kombinati-

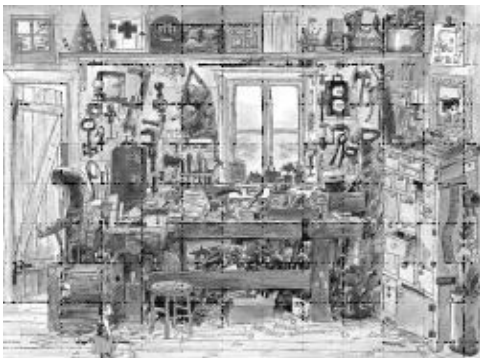
ons- oder auch Denkspiele. In der Regel müssen unterschiedliche Dinge in bestimmten Kontexten neu geordnet oder zusammengefügt werden.

Die Räume sind thematisch miteinander verbunden, aber nicht narrativ. Der Bezug zwischen Erzähl- und Spielebene wird über die Rahmung (die 'Spielorte' sind Orte aus der Erzählung), die Figuren und über deren dominierende Handlungsmuster hergestellt.

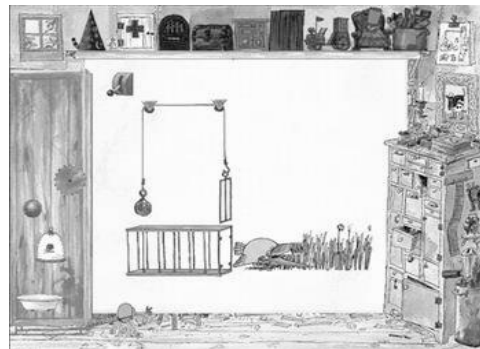
Erzählung und Spielangebote könnten auch getrennt voneinander hergestellt und rezipiert werden, da die Tätigkeiten auf der Spielebene keinen Einfluss auf die Erzählung haben und umgekehrt.

Beispiel: Petterson und Findus (Terzio-Oetinger 1997)

Diese Produktion bietet eine Reihe von Spielmöglichkeiten, die meisten von ihnen kann der Spieler im Tischlerschuppen aktivieren, einem Ort, an dem auch die Figur des Petterson gern und ausgiebig aktiv ist.



Pettersons Tischlerschuppen



Bau einer Maschine, die den Vogelkäfig öffnet

Hier kann man verrückte Erfindungen bauen, Prillans Federn einsammeln, und es gibt auch eine Musikwerkstatt. Neben diesen Spielmöglichkeiten gibt es zusätzlich ein kleines Symbol (Radio). Wenn man es anklickt, werden Geschichten von Petterson und Findus vorgelesen und von Bildern illustriert.

2.2.2 Interaktive Geschichten

INTERAKTIVE GESCHICHTEN OHNE SPIELANGEBOT

In diesen Produktionen ist die Erzählung zumindest in Teilen rhizomatisch hypertextuell strukturiert. Die Gesamterzählung ist in einzelne Bausteine zerlegt. Diese Bausteine werden vom Rezipienten nacheinander aufgerufen. Dabei kann er die Reihenfolge, in der er die einzelnen Bausteine rezipiert, weitgehend selbst bestimmen. Es gibt Irrwege und Sackgassen; manchmal muss man auch an den Anfang zurück. Bis zum Ende der Geschichte müssen nicht zwangsläufig alle Bausteine der Erzählung aufgerufen werden.

Elemente aus verschiedenen Medien finden sich hier integriert: bewegte Bilder, Geräusche/Sounds, geschriebene und/oder gesprochene Sprache und Musik (Film, Fernsehen und Hörspiel). Das Verhältnis von Erzählung und Möglichkeiten der Interaktion erscheint im Gegensatz zu den oben besprochenen Formen ausgeglichener.

Der Schwerpunkt liegt auch hier noch bei der Erzählung, die interaktiven Möglichkeiten sind jedoch weit vielfältiger und haben vor allem größere Auswirkungen auf die Rezeption der Erzählung: Dadurch, dass der Text hypertextuell strukturiert ist, generiert der Rezipient eine eigene Reihenfolge, in der die Erzählung ihm gegenüber tritt. Das bedeutet auch, dass der Rezipient die gesamte Erzählung in der Regel nicht linear rezipieren kann. Zudem steigt die Textmenge durch die in der Struktur angelegten Sackgassen, Irrwege und Schleifen.

Es existiert kein Spielangebot.

Beispiel: Schneewittchen und die sieben Hänsel (Tivola 1996)

Die Märchen „Schneewittchen und die sieben Zwerge“, „Rotkäppchen“ und „Hänsel und Gretel“ sind Grundlage dieser Produktion. Die vier Hauptfiguren der Märchen sitzen zu Beginn der CD-ROM gemeinsam auf einem Sofa auf einer Theaterbühne, stellen sich vor und bieten dem Spieler an zu entscheiden, welches Märchen er jetzt spielen möchte. Die Märchen werden erzählt und in animierten Sequenzen `vorgespield`. Einzelne Animationen, die auch sprachliche Kommentare der Figuren beinhalten, können in jeder Szene aktiviert werden. Den Wechsel zur nächsten Szene initiiert der Spieler, indem er einen verborgenen Pfeil auf dem Bildschirm findet und aktiviert.



Hauptmenü mit Märchenhelden



Direkte Auswahl von Szenen eines Märchens, die man schon erspielt hat

Auf dem Weg von Szene zu Szene gibt es einige Schnittstellen, die eine Entscheidung des Spielers verlangen. Dabei gibt es einen `richtigen` Weg, der das Märchen weiterführt, und zwei `falsche` Wege, welche die Hauptfiguren in die Szenerie eines der anderen Märchen führen und dort unglücklich enden lassen. So entsteht eine Mischung aus hypertextuellen Strukturen, die mehrere Verläufe der Erzählungen möglich machen, und linearen Strukturen, die den jeweils `richtigen` Verlauf darstellen.



Hänsel und Gretel müssen einen Weg wählen



Falscher Weg: Hänsel und Gretel müssen für immer im Bergwerk der sieben Zwerge arbeiten

Die jeweils falsche Wahl führt in eine Sackgasse (ein schlechtes Ende für die Märchenhelden), der Vorhang der Bühne schließt sich und der Märchenheld fragt den Spieler, ob er diese Wahl wirklich treffen wollte. Bejaht der Spieler dies, erntet er einen bissigen Kommentar des Märchenhelden und das Märchen ist beendet, verneint er es, findet sich der Spieler an den Punkt zurückversetzt, von dem aus er seine falsche Wahl getroffen hatte, und kann nun anders entscheiden. Das Verfolgen von hypertextuellen Strukturen ist in der Produktion angelegt und kann vom Spieler realisiert werden, auch wenn es scheinbar nicht erwünscht ist. Da die jeweils `richtigen` Märchen dem Spieler

schon bekannt sind (dies wird in der Produktbeschreibung des Covers der CD-ROM ausdrücklich empfohlen) dürfte aber gerade in der `falschen Wahl' der eigentliche Reiz dieser Produktion liegen.

INTERAKTIVE GESCHICHTEN MIT GETRENNTEN SPIELANGEBOT

Die Erzählung ist wie in interaktiven Geschichten ohne Spielangebot (s.o.) strukturiert. Daneben existieren Spielangebote, die auch getrennt von der Erzählung realisiert werden könnten³². Die Spiel- und Erzählräume sind zwar thematisch verbunden, aber nicht narrativ. Die Rezeption der Erzählung hat auf inhaltlicher Ebene keinen Einfluss auf die Spieltätigkeit und umgekehrt.

Beispiel: Sophies Welt: Eine interaktive Reise in die spannende Welt der Philosophie (Navigo Multimedia 1997)

Die Erzählung der CD-ROM entfaltet sich in Dialogform, ähnlich einem Briefroman. Dabei handelt es sich um Gesprächsbeiträge der Figuren Sofie und Alberto, die als gedruckter Text präsentiert werden. Der Rezipient wird von den Figuren direkt angesprochen und zum Teil um Antwort auf Fragen gebeten (seine Antworten kann der Rezipient direkt in das Dialogfenster eintippen), zum Teil wird er Zeuge der Gespräche von Sofie und Alberto oder Zeuge eines Geschehens, dass als kleiner Film präsentiert ist. Durch das Finden und Aktivieren eines Hot-Spots gelangt der Rezipient von einem Dialog zum nächsten, an einigen Stellen kann er sich zwischen mehreren Möglichkeiten entscheiden.



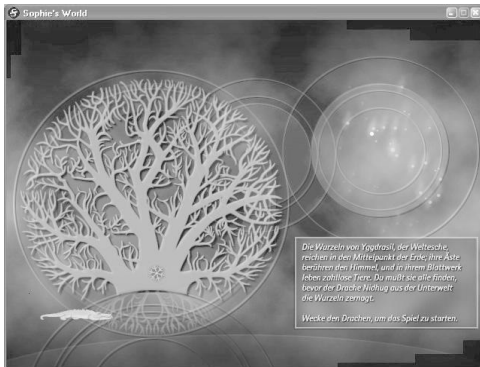
Philosophische Fragen im Dialogfenster: Was ist Raum?



Wahl zwischen verschiedenen Orten; am oberen Bildschirmrand eine Zeitleiste mit philosophischem Lexikon

³² Die Spielangebote sind nicht zwangsläufig auf der CD-ROM separat zugänglich. Sie können es sein, können aber auch in die Abfolge der Produktion so integriert sein, dass sie nur zu einem bestimmten Zeitpunkt der Erzählung gespielt werden können. Entscheidend ist hier, dass die Spielangebote die Erzählung inhaltlich nicht fortführt.

Über eine aktivierbare Leiste am oberen Bildschirmrand hat der Rezipient jederzeit Zugang zu dem multimedialen philosophischen Lexikon der CD-ROM. Manche der Hot-Spots führen den Rezipienten zu einem Spiel, das thematische Elemente der Erzählung aufgreift, das aber die Erzählung inhaltlich nicht weiterführt.



Spiel: Finde verborgene Tiergestalten in der Zeichnung des Weltenbaums



„Atome sind der Schlüssel.“ Diese Aussage führt zu einem Spiel, bei dem der Spieler die Legosteine (rechts) zu einer Schlüsselform umsetzen muss

INTERAKTIVE GESCHICHTEN MIT VERBUNDENEM SPIELANGEBOT

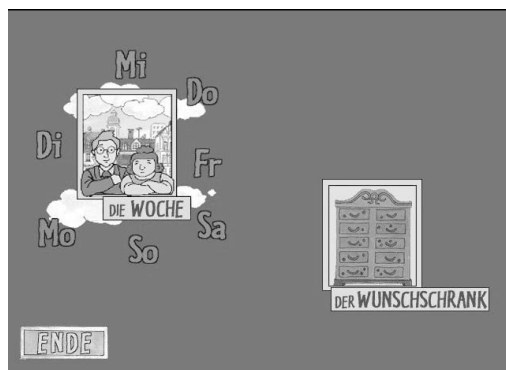
Die Erzählung ist wie in interaktiven Geschichten (s.o.) strukturiert. In die Erzählung integriert finden sich verschiedene Spielmöglichkeiten, meistens Geschicklichkeits-, Konstruktions- oder Orientierungsspiele, die mit der Erzählung in einem direkten Zusammenhang stehen: Der Spieler realisiert Teile der Erzählung durch die jeweilige Spielhandlung. Auf diese Weise sind die Spielräume und die Erzählräume narrativ und thematisch verbunden.

Beispiel: Eine Woche voller Samstage (Oettinger 1998)

Diese Produktion wird in der Deutschdidaktik von vielen Autoren besprochen (vgl. Rank 2000, Dolle-Weinkauff 2000 und Abraham/Kepser 2000). In der gleichnamigen Bucherzählung wartet Herr Taschenbier, eine der beiden Hauptpersonen, ungeduldig auf den Samstag. Mit gutem Grund: Am Sonntag schien die Sonne, am Montag kam Herr Mohn zu Besuch. Am Dienstag hatte er Dienst und am Mittwoch war, wie jeden Mittwoch, Mitte der Woche. Am Donnerstag schließlich donnerte es, und am Freitag hatte Herr Taschenbier ungewöhnlicher Weise frei. So wartet er voller Anspannung auf den Samstag und an dem erscheint, wie sollte es anders sein, das Sams. Dieses Sams ist ein ungezogenes Phantasiewesen, quasi das Alter Ego von Herrn Taschenbier,

und es kann Herrn Taschenbier Wünsche erfüllen – was dieser allerdings erst nach einer Weile merkt.

Der Autor der Literaturvorlage, Paul Maar, hat auch an der Produktion der CD-ROM mitgewirkt. Der Rezipient hat die Möglichkeit, von vorne zu beginnen, oder einen bereits besuchten Wochentag direkt anzuwählen.



Hauptmenü: Auswahl eines Wochentags

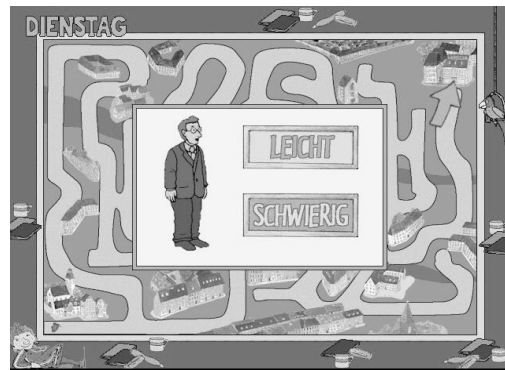


Animierte Sequenz: Frau Rotkohl schickt Herrn Taschenbier zur Arbeit

Die CD-ROM beginnt mit einem Erzählervortrag, in dem die Figuren und Orte vorgestellt werden. Die weitere Erzählung setzt sich zusammen aus der Fortführung des Erzählervortrags, animierten Sequenzen mit den handelnden und sprechenden Figuren und den integrierten Spielen. Der Rezipient muss verschiedene Aufgaben lösen (von Sonntag bis Samstag, für jeden Tag eine). Elemente aus der ursprünglichen Erzählung werden herausgelöst und in eine Spielstruktur transformiert. Dies geschieht, indem ein besonderes strukturelles Moment der Erzählung, die Sequenzierung anhand der Wochentage, in der CD-ROM-Produktion zum Mittel der Organisation der Spielstruktur verwendet wird. So muss der Spieler am Montag Herrn Mohn helfen, seine Hasen wieder einzufangen, und am Dienstag muss er Herrn Taschenbier helfen, seinen Weg zur Arbeit zu finden. Am Mittwoch müssen die Wochentage in einem Schiebepuzzle richtig sortiert werden. Erst wenn eine Tagesaufgabe gelöst ist, gelangt der Rezipient – markiert durch eine kurze Darstellung der Stadt bei Nacht – zum nächsten Wochentag.



Geschicklichkeitsspiel: Die Hasen von Herrn Mohn müssen eingefangen werden, damit dieser sie zu seinem Besuch mitnehmen kann



Orientierungsspiel: Herr Taschenbier muss von seinem Haus zu seiner Arbeitsstelle geführt werden

Etwas unklar ist die Rolle des Spielers: Muss er zum Beispiel bei der Mittwochsaufgabe als auktorialer Erzähler die Wochentage für die Figur Herr Taschenbier ordnen, damit das Spiel weiter gehen kann, so schlüpft er in einem der späteren Spiele in die Rolle eines Verkäufers, der dem Sams immer neue Kleidungsstücke reicht, die dieses durch tiefes Luftholen zum Platzen bringt. Das hat Auswirkungen auf die Rezeptionshaltung, im Besonderen auf die Möglichkeiten der Identifikation und auf den entstehenden Spielfluss.

2.2.3 Spiele im Medienverbundsystem

Der Schwerpunkt dieser Produktionen sind verschiedene kleine Spiele, die mal mehr, mal weniger Geschicklichkeit erfordern. Die Ausgangserzählung der jeweiligen Vorlage kommt – anders als bei den erweiterten elektronischen Bilderbüchern oder interaktiven Geschichten mit separaten Spielangeboten – nicht oder nur marginalisiert vor. Die Ausgangserzählung wird als bekannt vorausgesetzt, kleine Texte vermitteln dem Rezipienten eventuell Charaktereigenschaften der Figuren oder geben Informationen zum groben Handlungsverlauf, die für das Verständnis notwendig sind. Die Szenerie spielt an den Orten der Ausgangserzählung. Die Charaktere aus der Erzählung finden sich in verschiedenen Spielsituationen wieder, in denen der Rezipient sich betätigen kann. Dies können komplexe Handlungsabläufe sein, die aus der Erzählung stammen und die der Spielende richtig ausführen muss, um eine Belohnung zu

erhalten oder das Spiel fortsetzen zu können, es können aber auch einfache kleine Spielchen sein, die vor allem Geschicklichkeit erfordern.

In diesen Produktionen liegt der Schwerpunkt auf der spielerischen Tätigkeit des Rezipienten. Die Erzählung scheint in den Hintergrund gedrängt, ist als Vorgeschichte präsent und wird in groben Zügen während des Spiels gegebenenfalls aktiviert. Es erscheint uns von daher nicht mehr sinnvoll, derartige Produktionen als elektronische *Bücher*, *living books* oder *Spielgeschichten* zu bezeichnen. Wir schlagen vor, diese Produktionen eher als ein Element von Medienverbundsystemen anzusehen, da sie nur aus diesen heraus verständlich sind und insgesamt eine große Nähe zu anderen Produkten aufweisen, die ebenfalls als zusätzliche Computerspiele zu Fernsehsendungen (Raabs „TV-Total“ und das Spiel „Pulleralarm“, CDV 2000) oder Kinofilmen („Star Trek“ und das Spiel „Starfleet Academy“, Acclaim 1997; „(T)Raumschiff Surprise – Periode 1“ und das gleichnamige Spiel, Take2 2004) auf den Markt gebracht werden. Diese Produktionen betrachten wir als Computerspiele, die sich in einem Medienverbundsystem der Figuren, Handlungskonzepte und Orte einer literarischen Vorlage oder einer Vorlage aus Kino oder Fernsehen bedienen.

Beispiel: Wickie und die starken Männer – Die Mutprobe (Tivola 2001)

Diese Produktion verwendet die Figuren, Orte und Handlungsmuster der Zeichentrick-Fernsehserie „Wickie“³³: Die Wikinger aus Wickies Dorf wollen eine lange Schiffsreise unternehmen – nur den besten Männern soll es erlaubt sein, mitzufahren. Wickies Wunsch, dabei zu sein, könnte in Erfüllung gehen – er muss jedoch beweisen, dass er außerordentlich mutig, stark, geschickt und ausdauernd ist. Diese im Spiel knapp dargestellte Ausgangssituation führt Wickie, durch kleine Hürden in Form von Bedingungsaufgaben verzögert, zu den entsprechenden Geschicklichkeits- bzw. Kombinationsspielen.

³³ Die Trickfilmfigur „Wicki“, die 1974-1977 vom japanischen Zeichentrickstudio Zuiyo Enterprise Company (später: Nippon Animation) in Zusammenarbeit mit dem ZDF animiert wurde, beruht auf dem Kinderbuch „Wickie und die starken Männer“ von Runer Jonsson, das 1965 mit dem Deutschen Jugendbuchpreis als bestes Kinderbuch ausgezeichnet wurde.

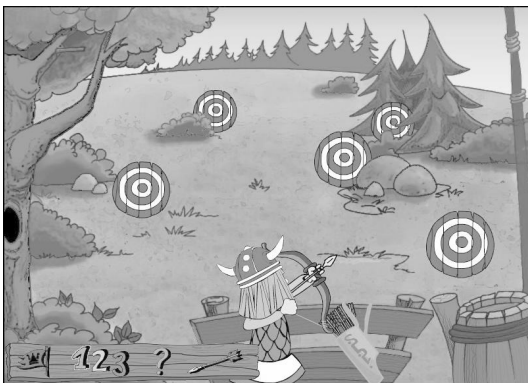


Wickie kann die Reihenfolge der Aufgaben wählen



Wickie muss den Helm seines Vaters finden, bevor dieser Wickie zur Kraftprobe begleitet

Die für den Schluss angekündigte Mutprobe entfällt, da der Schreckliche Sven in diesem Moment am Horizont erscheint. Wickie soll helfen, den Schrecklichen Sven daran zu hindern, das Dorf zu überfallen. Dies gelingt ihm mit einer weiteren Kombinationsaufgabe, an die sich ein Geschicklichkeitsspiel anschließt.



*Geschicklichkeitsspiel:
Bogenschießen*



*Kombinationsspiel:
Bau eines Katapults*

Ist alles erfolgreich bewältigt, folgt auf eine kurze Schlusszene der Abspann. Den in diesem Kapitel besprochenen Produktionen ist gemein, dass es innerhalb des Medienverbundsystems auch eine literarische Vorlage gibt. Sie beanspruchen aber nicht, Adventures zu sein. Im nächsten Kapitel werden Produktionen untersucht, die auf einer literarischen Vorlage basieren und den Anspruch formulieren Adventures zu sein. Da diese Produktionen in Bezug auf den Zusammenhang von Spiel, Erzählung und Interaktionsmöglichkeiten sehr große Unterschiede aufweisen, weichen wir im Folgenden von der bisherigen Vorgehensweise, eine Produktion beispielhaft für eine Kategorie anzuführen,

ab und besprechen stattdessen anhand besonderer Produktionen deren jeweilige Bezüge zum Genre Adventure.

2.2.4 Adventure?

Den bisher besprochenen Produktionen auf CD-ROM ist gemeinsam, dass es eine vorgängige Erzählung gibt, die multimedial umgesetzt wird. Das Primat liegt jeweils eindeutig entweder bei dem Spiel oder der Erzählung, wobei das eine dem anderen funktional untergeordnet ist oder beides keine funktionale Verbindung aufweist. Von den elektronischen Bilderbüchern über die interaktiven Spielgeschichten bis zu den interaktiven Geschichten lässt sich eine Zunahme an Interaktionsmöglichkeiten des Spielers feststellen. Diese Zunahme an Interaktion ist aber noch nicht auf das Hervorbringen der Erzählung bezogen.

Im Adventure soll die Interaktion dazu dienen, durch die spielerische Tätigkeit die Erzählung hervorzubringen. Das Genre Adventure vertritt den Anspruch, Spiel *und* Erzählung zu sein bzw. Spiel und Erzählung in einen funktionalen Zusammenhang zu stellen. Entsprechend werden Produktionen dieser Art beworben mit dem Versprechen, als Spieler selbst Teil der Erzählung zu sein („Tauche ein in die Welt von ...“, „Als ... erlebst du die Geschichte“, „Erforsche die Welt von...“). Der spielerische Anteil dieser Produktionen ist in diesen Fällen nicht mehr auf einzelne, jeweils für sich abgeschlossene Elemente hin konzipiert, die mit der Erzählung thematisch verknüpft sind, sondern zieht sich als *ein* Prinzip durch die gesamte Erzählung. Dies lässt sich als Phänomen in Adventures vor allem in zwei Besonderheiten festmachen: es gibt einen Avatar³⁴,

³⁴ Es existieren auch Adventures, in denen der Spieler mehrere Avatare steuern kann. Eines der ersten dieser Art ist das Adventure „Day of the Tentakel“ (LucasArts, 1993). Hier stehen dem Spieler insgesamt drei unterschiedliche Charaktere zu Verfügung, auf die er jederzeit – jedoch nicht zeitgleich – zugreifen kann. Das Besondere an diesem Spiel ist die Verknüpfung der Wahl des Avatars mit unterschiedlichen Zeitebenen. Die drei Avatare befinden sich in der Vergangenheit (Hoagie), in der Gegenwart (Bernhard) und in der Zukunft (Laverne). Erst wenn der Spieler in einer der Zeitebenen bestimmte Aufgaben gelöst hat, kann er mit einer der anderen Figuren in einer anderen Zeitebene weiter spielen. (So muss Hoagie in der Vergangenheit zuerst einen Baum mit roter Farbe anmalen, um George Washington davon zu überzeugen, dass es ein Kirschbaum ist, den dieser dann mit einer Axt fällen, damit Laverne in der Zukunft nicht mehr auf eben diesem Baum fest sitzt, sondern herunter fällt und man mit ihr in der Zukunft weiter spielen kann.) Eine neuere Produktion, die mehrere Avatare verwendet ist die Krimi-Reihe „TKKG“ (Tivola 1997-2006). In dieser kann der Spieler die unterschiedlichen Avatare, welche die unterschiedlichen Detektive des Teams repräsentieren, jederzeit frei wählen und verwenden.

der den Spieler im Adventure `vertritt`, und es gibt ein Inventar³⁵, in dem fortlaufend für das Spiel und die Erzählung relevante Objekte abgelegt und an anderer Stelle im Spiel bzw. in der Erzählung verwendet werden können.³⁶

Während in den vorgestellten elektronischen Bilderbüchern oder interaktiven Geschichten die Komponente Spiel im Wesentlichen in den engen Grenzen des Gesellschafts- bzw. des Regelspiels charakterisiert werden kann, verstehen wir im Rahmen dieser Arbeit das Spielerische am Adventure in erster Linie als das Sich-Verwandeln in einen anderen und das Durchwandern des virtuellen Raumes als dieser andere, nicht unähnlich dem Rollenspiel.³⁷ Der virtuelle Raum weist vielleicht ähnliche Qualitäten auf, wie der „potentielle Raum“ zwischen – zunächst – Mutter und Kleinkind, in dem Winnicott (1997) das Spiel lokalisiert und welches er eng an das kulturelle Erleben gebunden versteht. Winnicott grenzt Spiel zum einen von der innerpsychischen und zum anderen von der äußeren Realität ab:

„Während die innerpsychische Realität irgendwo im Bereich des Geistes oder im Leib, im Kopf oder sonstwo innerhalb der individuellen Persönlichkeit und die sog. äußere Realität außerhalb des Individuums lokalisiert wird, ergibt sich eine Lokalisation für Spiel und kulturelles Erleben, wenn man vom Konzept des potentiellen Raumes zwischen Mutter und Kleinkind ausgeht.“ (Winnicott 1997⁹)

Im Gegensatz zum freien oder assoziativen Rollenspiel (wie zum Beispiel die Vater-Mutter-Kind-Spiele jüngerer Kinder) ist ein Adventure ein reglementiertes Rollenspiel in der Tradition der Pen&Paper-Rollenspiele (vgl. 4.1.3).

³⁵ Das Inventar erfüllt somit die Funktion eines Rucksacks – zumindest der Idee eines Rucksacks, denn oft können auch Gegenstände im Inventar abgelegt werden, die in der realen Welt zu schwer oder zu groß wären, um sie dauerhaft mit sich tragen zu können (Matratzen oder ähnliches).

³⁶ Auch in Computerrollenspielen und in den so genannten `Ego-Shootern` gibt es einen Avatar sowie ein Inventar. Bei einem Rollenspiel liegt der Schwerpunkt aber eher auf der Steigerung der Kampf- und Charaktereigenschaften des Avatars sowie dem Durchwandern der Welt auf der Suche nach Gegnern oder items, die für das Kämpfen benötigt werden. Bei einem Ego-Shooter handelt es sich eher um ein Jump-and-Run-Spiel, bei dem der Schwerpunkt noch stärker als beim Computerrollenspiel auf der kämpferischen Auseinandersetzung mit Monstern oder Feinden liegt. Die Perspektive in Ego-Shootern ist in der Regel so gestaltet, dass der Spieler durch die Augen des Kämpfers auf die Spielwelt schaut, das bedeutet, dass der Avatar selbst nicht sichtbar ist.

³⁷ Wobei auch im Adventure das Spiel selbstverständlich sowohl nur innerhalb bestimmter Grenzen stattfindet und bestimmten Regeln unterworfen ist. Im Gegensatz zum Rollenspiel jedoch übernimmt nicht ein Spielleiter die Gewähr für das Einhalten der Grenzen und Regeln, vielmehr sind diese vom Produzenten bzw. den Programmierern des Spiels in der Software festgeschrieben.

Im Gegensatz zu anderen Computerrollenspielen (CRPGs, vgl. 4.1.4) wie Multi-User-Dungeons (MUDs, vgl. 4.1.4) oder Massive-Multiplayer-Online-Roleplaying-Games (MMORPGs, vgl. 4.1.6) ist die Fokussierung auf eine dem Spiel zugrunde liegende Erzählung ein wesentliches (regulierendes) Element des Spiels im Adventure.

Im Folgenden werden wir unterschiedliche Produktionen genauer untersuchen, die den Anspruch formulieren, ein Adventure zu sein. In welchem Verhältnis stehen Spiel und Erzählung und welche Interaktionsmöglichkeiten gibt es?

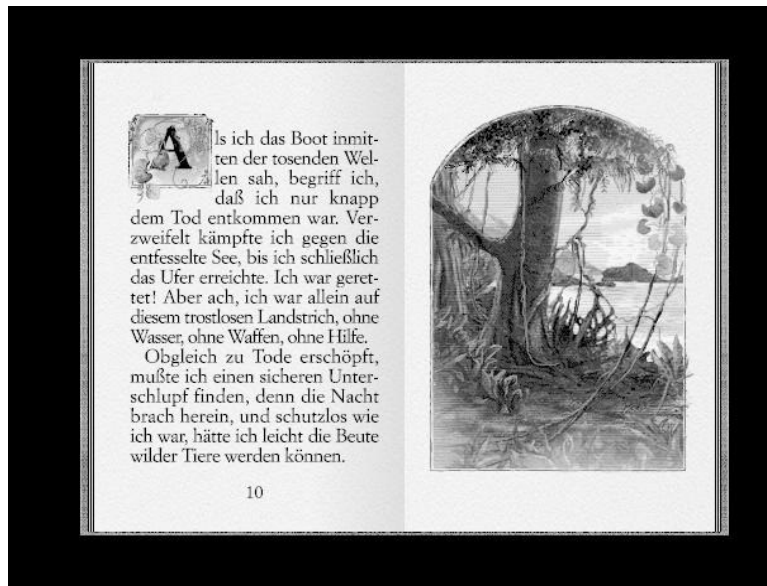
MISCHFORM LITERATURADAPTION/ADVENTURE: ROBINSON CRUSOE

Wenn der Spieler das Spiel „Robinson Crusoe“³⁸ startet, sieht er zunächst einen stimmungsvollen Vorfilm. Ein Gewitter über dem Meer. Blitze zucken an einem wolkenverhangenen Himmel. Ein Schiff geht unter.

Der Spieler sieht im Anschluss ein Buch auf dem Bildschirm. Eine stark gekürzte und überarbeitete Version der Geschichte von Robinson wird in Buchform präsentiert. Die Aufgabe des Spielers besteht darin, die Seiten umzublättern. Auf einigen Seiten des Buches befinden sich kleine Grafiken. Einige von ihnen lassen sich durch einen Mausklick aktivieren und zeigen dann kurze Filmeinspielungen.

An ausgewählten Stellen existieren Hot-Spots, die nicht grafisch markiert sind. Der Spieler muss im schlechtesten Fall den gesamten Text der Buchseiten versuchsweise anklicken.

³⁸ Robinson Crusoe (Tivola 1998). Zur Frage der Adaption literarischer Vorlagen im Adventure Game vgl. Leubner 2003, der besonders die Produktion „Robinson Crusoe“ detailliert analysiert.



Buchseiten: Text mit vestecktem Hot-Spot und Grafik, in der nach Anklicken eine kleine Filmeinspielung (ein von einem Schauspieler gespielter Robinson) sichtbar wird

Findet er einen solchen Hot-Spot, wird der Spieler direkt auf die Insel versetzt und löst dort eine der vorher im Text beschriebenen Aufgaben Robinsons auf der Insel. So muss er zum Beispiel alle Dinge auf dem Schiffswrack einsammeln, die Robinson für seinen Floßbau benötigt. Es existiert allerdings kein Inventar, die Gegenstände erscheinen im Anschluss in einer Kiste (zunächst unter Deck, dann auf dem Schiffsdeck), die aber im weiteren Verlauf keine Rolle mehr spielt und die auch keine Funktion im Sinne eines Inventars erfüllt: Die gesammelten Gegenstände lassen sich anschließend nicht mehr verwenden.



Robinsons Insel aus der Ich-Perspektive



Das Innere des Schiffswracks

Hat der Spieler seine Aufgabe gelöst, erscheint automatisch wieder das Buch auf dem Bildschirm und man kann weiter lesen.

Der Spieler nimmt die Welt der Insel aus der Perspektive Robinsons wahr, ohne dass dieser als Avatar materialisiert erscheint³⁹.

Obwohl „Robinson Crusoe“ ausdrücklich als Adventure beworben wird⁴⁰, erinnert die gesamte Produktion eher an die unter 2.2.1 besprochenen elektronischen Bilderbücher. Im weitaus größten Teil der Produktion beschränken sich die Handlungen des Spielers auf das Umblättern der Seiten, und auch die kleinen zusätzlichen Animationen kommen in den elektronischen Bilderbüchern vor (vgl. „Wenn ein Prinz zur Schule geht“, Tivola 1998).

Die eigentlichen Handlungen des Spielers als Robinson sind sehr selten und beschränken sich auf den Nachvollzug des vorher im Buch Gelesenen⁴¹. Die Erzählung wird insofern nicht durch die Handlungen des Spielers hervorgebracht (wenn man das Umblättern der Seiten außer Acht lässt), sondern existiert vorgängig: als zugrunde liegende Textadaption nach dem Ursprungstext von Defoe. Das Prinzip des Adventures ist in der Produktion „Robinson Crusoe“ also nur zum Teil gegeben: als eine Spielebene, die in die Textfassung integriert ist und nur an bestimmten Stellen des Textes aufgerufen werden kann.

DETEKTIVGESCHICHTEN ALS ADVENTURE: TKKG UND DIE DREI ???

Detektivgeschichten zeichnen sich dadurch aus, dass die Protagonisten etwas untersuchen, etwas aufdecken müssen. Am Anfang steht ein mysteriöser Zwischenfall oder ein Verbrechen. Der Spieler übernimmt die Rolle eines Detektivs (zumeist ein „Kinderdetektiv“) und muss im weiteren Verlauf des Adventures Zeugen und Verdächtige befragen, Orte nach Hinweisen untersuchen und Daten und Fakten interpretieren, um so zur Lösung des Falles zu kommen. Dazu begibt er sich auf die Suche; er wird explorativ tätig.

³⁹ Dagegen tritt in den Animationen, die in dem Bildanteil des virtuellen Buches aufgerufen werden können, Robinson selbst als realistisch gefilmte Figur in Erscheinung.

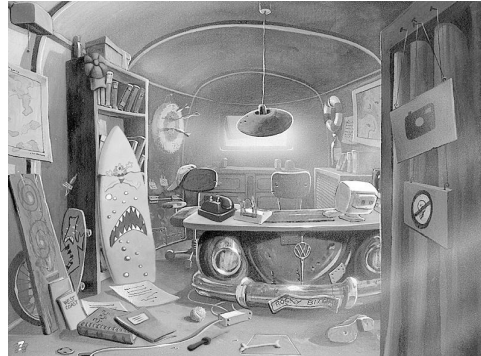
⁴⁰ Dazu ein Auszug aus der Produktbeschreibung: „Suche die Insel ab. Überall gibt es Dinge zu entdecken und einzusammeln. Aber achte darauf, wie du sie einsetzt! Hier kannst du Robinson Crusoes Abenteuer in einer wunderbaren 3D-Kulisse interaktiv selbst erleben. Ein Adventure der besonderen Art.“ (Robinson Crusoe, Tivola 1998)

⁴¹ Dies hat Konsequenzen für die Identifikationsmöglichkeiten des Spielers, denn die Fragen, die Robinson bewegen (was kann ich tun, um...?) sind nicht die Fragen des Spielers - für diesen sind die Antworten schon im Text gegeben.

Szenenbilder aus „Die drei ??? – Alarm im Internet“ (United Soft Media 2001):



Kurze animierte Sequenz: Die drei ??? besprechen die jüngste Problemlage



Wechsel: Der Spieler selbst ist jetzt 'die drei ???' und kann deren Hauptquartier durchsuchen

Orte und Szenerien der Erzählung sind zumeist gezeichnete, statisch wirkende Grafiken ohne Bewegung, bzw. Animationen. Neue Orte erscheinen nach einem Klick mit der Maus auf bestimmte Links, zum Beispiel Türen oder Wegweiser am Straßenrand. So entsteht nicht der Eindruck einer kontinuierlichen Bewegung durch die Welt des Adventures; eher erinnert die Ästhetik an die elektronischen Bilderbücher oder an das Erscheinen und Verschwinden von Kulissen auf der Bühne eines Theaters. Der Eindruck einer kontinuierlichen Bewegung durch die Welt des Adventures scheint an die Präsenz eines Avatars gebunden, der einen Fokus bestimmt, der durch die Welt 'wandern' kann. Die Reihenfolge, in der die verschiedenen Orte und Personen aufgesucht werden können, sind mal beliebig und in anderen Fällen festgelegt: so muss vielleicht eine Person erst einen Hinweis gegeben haben, bevor man an einem bestimmten Ort etwas entdecken kann. Die Räume sind, auch wenn sie auf der Strukturebene nicht immer hypertextuell verknüpft sind, auf diese Weise zumindest narrativ und thematisch verknüpft: Was ich an einem Ort finde, muss ich mit den anderen Orten in Verbindung bringen, zu anderen Orten evtl. auch hinbringen, um es verknüpfen zu können.

Der Spieler übernimmt eine Rolle in der Erzählung; er verwandelt sich in einen Protagonisten der Spiel- und Erzählhandlung (s.o.) und durchstreift als dieser die Räume des Spiels auf der Suche nach Informationen oder Gegenständen, die die Handlung weiterführen.

Durch die hypertextuelle Anordnung erspielt sich dabei jeder Spieler seine Erzählung; je nachdem, in welcher Reihenfolge er die Räume wählt und mit den

Personen spricht, ändert sich der Ablauf der erspielten Geschichte. Gemeinsames Strukturmerkmal ist: Immer müssen Zeugen oder Verdächtige befragt werden, es handelt sich immer um ein Verbrechen, dem die jugendlichen Detektive auf die Spur kommen müssen.

Spiel und Erzählung sind hier untrennbar miteinander verknüpft: Die hypertextuelle Struktur der Erzählung wird durch Interaktion realisiert, die Erzählung wird durch Handlungen des Spielers hervorgebracht.

Bei der Produktion „TKKG“ (Tivola 1997-2006)⁴² kommt eine Besonderheit hinzu: Da es sich um eine Gruppe von Detektiven handelt, kann der Spieler auch zwischen verschiedenen Figuren wählen, mit denen er/als die er auf die Suche gehen möchte. Die Figur selbst ist dabei nicht zu sehen, der Spieler nimmt die Umgebung aus den Augen der gewählten Figur wahr. Dass er jeweils ein anderer ist, ist nur an der anderen Stimme zu hören, mit der er die übrigen Figuren befragt, und daran, dass die Befragten den unterschiedlichen Detektiven unterschiedliche Informationen geben: Der Spieler muss also die verschiedenen Orte mehrmals – jeweils als ein anderer – aufsuchen um alle relevanten Informationen zu erhalten.

Im Fall von „Die drei ???“ (United Soft Media, Junior-Verlag 2000-2003) lassen sich die Figuren, aus deren Perspektive der Spieler die Szenerien betrachtet, nicht einzeln anwählen. Nur in einzelnen kurzen Gesprächssequenzen oder Kommentaren, die für den Spieler nur hörbar sind, lassen sich individuelle Unterschiede der Protagonisten feststellen.

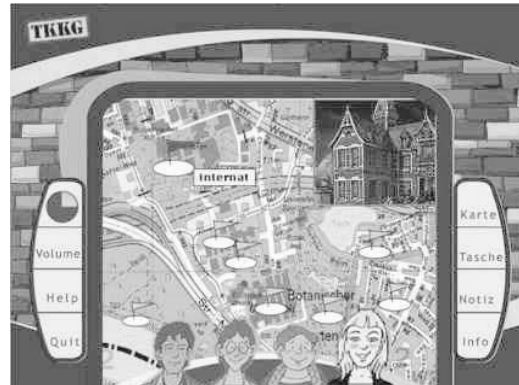
Die Adventures der Reihe „TKKG“, genau so wie Adventures der Reihe „Die drei ???“, sind Produktionen innerhalb eines Medienverbundsystems: Die Geschichten sind zunächst als Kinder- bzw. Jugendliteratur oder auch als Hörspiele bekannt geworden. Die Figuren sind insofern vertraut, ihre Charakteristik und ihr jeweiliges Verhältnis zu den anderen Mitgliedern der Detektivgruppe ergeben sich nicht ausschließlich aus dem Spiel, sondern sind in den zugrunde liegenden Büchern oder Hörspielen expliziert und dadurch in gewisser Weise statisch. Die Figuren agieren zu einem großen Teil in einer ihnen und dem Spieler bekannten Umgebung (z.B. dem Hauptquartier der Detektive, ihren Wohnungen etc.). Die Menge des Unerwarteten, Unbekannten ist also nicht so

⁴² Zur Verwendung des Spiels unter deutschdidaktischen Gesichtspunkten im Unterricht siehe Josting 2004 und auch 3.1.2.

groß, als wenn die Orte und Bezüge vom Spieler erst entdeckt werden müssten.



Szenenbild aus dem Spiel: Panik im Internat (Tivola 2002). In dem Internatszimmer der Jungen von TKKG wurde einem Lehrer ein übler Streich gespielt



Der Spieler kann wählen, mit welcher Figur er welchen Ort besucht, um den Fall aufzuklären.

Dadurch, dass kein im Spiel sichtbarer Avatar vorhanden ist, und besonders dadurch, dass der Spieler im Spiel verschiedene Rollen übernimmt (TKKG), führt die Identifikation des Spielers mit den verschiedenen Spielfiguren vermutlich eher in geringerem Grad zu einem 'Eintauchen' des Spielers in die Spielwelt.⁴³ Der Spieler muss sich außerhalb des Spiels verorten und führt dann eher Figuren durch die Gegend, als dass er diese Figur im Spiel wirklich ist.

MIT DEM AVATAR DURCH DIE WELT: RONJA RÄUBERTOCHTER

Zu Beginn der Produktion „Ronja Räubertochter“ (Oetinger 2000) ist ein Vorfilm zu sehen. In diesem wird die Geschichte von Ronja Räubertochter von einem auktorialen Erzähler eingeleitet. Filmisch mit einer dramatischen Atmosphäre versehen, wird von Ronjas Geburt und ihrer Lebenssituation auf der Mattisburg erzählt. Schon im Vorfilm erscheinen bedrohliche geflügelte Wesen; die Erzählung spielt im Fantastischen.

⁴³ Zur Klärung dieser Frage bedürfte es einer empirischen Untersuchung. Wir verweisen hier auf Josting (2004), die im Rahmen ihrer Untersuchung Schülerinnen und Schüler im Anschluss an ihre Spielerfahrungen mit der Reihe „TKKG“ mit der Frage „Hattest du beim Spielen der Geschichte das Gefühl mitten im Geschehen zu sein?“ konfrontierte, um Aufschluss über den Grad der Involviertheit zu erhalten. Josting kommt zu unterschiedlichen Ergebnissen: Zwar wurde die Frage von der großen Mehrheit der Befragten bejaht und nur von 26% völlig verneint, allerdings hatten fast 70 % der Nutzergruppe der Bücher- und Hörkassetten-Orientierten *nicht* das Gefühl mitten im Geschehen zu sein (vgl. Josting 2004, 229f). Ob eine solche Frage-Antwort-Situation im Anschluss an die Spielerfahrung wirklich Aufschluss über diese Frage erzielen kann, scheint uns aber fraglich, da sie einen analytischen Zugriff des Rezipienten auf seine eigenen Spielerfahrungen voraussetzt.

Das Spiel beginnt, als Ronja mit ungefähr elf Jahren von ihrem Vater und ihrer Mutter aufgefordert wird, den Wald um die Mattisburg zu erkunden – es sei an der Zeit, dass Ronja sich die fremde und gefährliche Umgebung der Mattisburg zu eigen macht. Ab diesem Zeitpunkt übernimmt der Spieler die Figur Ronja und begibt sich auf Entdeckungsreise.

Im Gegensatz zu allen vorher besprochenen Produktionen gibt es einen sichtbaren Avatar. Der Spieler steuert die Figur Ronja durch ihre Welt, in der die verschiedenen Räume und Orte (der Burg und des Waldes) linear oder in Verzweigungen zusammenhängen und nur sukzessiv begangen werden können. An den verschiedenen Orten können Objekte betrachtet und in das Inventar aufgenommen werden, mit den Personen, die Ronja begegnen, können Gespräche geführt werden.



Am Höllenschlund: Ronja trifft auf Birk

Die Aktionen des Spielers (ausgelöst durch das Aktivieren von Hot-Spots⁴⁴) haben hier keine unmittelbare Wirkung auf ein Ereignis, sondern sie erhalten eine Doppelung: Sie werden umgesetzt in sichtbare Handlungen eines anderen, nämlich die des Avatars. Auf diese Weise sind die Handlungen des Spielers seine eigenen und werden ihm gleichzeitig fremd.

Durch den Avatar, der sich durch diese Welt bewegt, erhält die Welt des Adventures zudem ein Zentrum, einen Fokus, der durch die Welt wandert. Dies

⁴⁴ Als 'Hot-Spot' wird ein Punkt oder ein kleiner Bereich auf dem Bildschirm bezeichnet, der per Maus aktiviert werden kann. Häufig wird ein Hot-Spot dadurch markiert, dass sich schon beim Darüberfahren mit der Maus an der betreffenden Stelle das Symbol des Mauszeigers ändert, z.B. von dem Symbol eines Pfeils zu dem Symbol einer Hand.

gibt dem Spieler eine Perspektive auf die Welt, die sich stark von der `Aufsicht` auf eine bilderbuchartig gestaltete Welt unterscheidet. Die Wege in dieser Welt sind nicht sprunghafte Übergänge von einem ins andere, sondern sind begehbar; sie sind sogar widerständig dadurch, dass sie begangen werden müssen, wenn der Spieler im Spiel von einem Ort zum anderen gelangen möchte – was dem wiederholten Aufsuchen von Orten eine gewisse Mühsal verleiht.

Der Spieler wird explizit aufgefordert, die Welt des Adventures zu entdecken: Er soll explorativ tätig werden. Diese Aufforderung korrespondiert mit der Spielstruktur: Ein Großteil der Spielhandlung besteht in dem Suchen und Aufsuchen von Orten. Die Aufforderung, die Welt zu entdecken, ist der Schnittpunkt von Spiel und Erzählung: Von diesem Moment an werden die Spielhandlungen zu einem Teil einer Erzählung.

Zusammenfassend sind im Folgenden die verschiedenen Ansätze der Klassifikation kinder- und jugendliterarischen Produktionen auf CD-ROM nach Dolle-Weinkauf (2000), Rank (2000) und Abraham/Kepser (2000) sowie unser eigener Ansatz tabellarisch aufgeführt. Neben den jeweiligen Autoren finden sich stichwortartig die Kategorien der jeweiligen Klassifikationsschemata, die konstitutiven Merkmale der einzelnen Kategorien und die konkreten Produktionen, die die Autoren den Kategorien beispielhaft zuordnen.

Klassifikationsschemata kinder- und jugendliterarischer Produktionen auf CD-ROM		
Schema	Konstitutive Elemente	Beispiele
Dolle-Weinkauf (2000)		
1. Verlinkte Erzählung	• in der Aueinanderfolge ihrer Teile festgelegte Erzählhandlung • Auffinden und Aktivieren der Verknüpfungen durch den Spieler • kleine Video-Gags, akustische Zitate • Lösung kleinerer Spielaufgaben, die die Sukzessivität der Handlung nicht beeinträchtigen	Eine Woche voller Samstage (Terzio 1998)
2. Parallelisierte Erzählung	• Spielangebot und Erzählhandlung weitgehend voneinander unabhängig • Spieler hat zu jeder der Komponenten unabhängig von der anderen Zugang • Zusammenhang nicht erzählerisch, sondern räumlich-visuell • Ergebnis der Spiele hat keinen Einfluss auf die Geschichte • in den Erzähltext kann nicht eingegriffen werden • ausschließlich lineare Bewegung im Text möglich	Pippi (Oetinger 1995)
3. Marginalisierte Erzählung	• so gut wie keine manifeste Textstruktur als Vorlage • nur Figuren, Accessoires und Handlungsmomente werden übernommen, stehen unverbunden nebeneinander und bilden die 'Einkleidung' für die Spielangebote • Spielangebote verbinden pädagogische Dimensionen mit Unterhaltung (Edutainment) • Spielangebot hat die Oberhand über die geschrumpfte und randständige Geschichte	Pettersen und Findus (Terzio-Oetinger 1997) Neues von Pettersen und Findus (Oetinger interaktiv 1999)
4. Spiel als Hypertext-Generator	• klare Dominanz der Spielhandlung • kinderliterarisches Szenario nur noch als allgemeine stofflich-motivische Hintergrundfolie • keine intertextuellen Relationen • statt literarisch geprägter Erzählfiktion informationelles Erzählen dominierendes Prinzip: Hypertextualisierung. Buch als Steuerungsinstrument des Spielgeschehens: Funktion ist nicht erzählerisch-strukturierend, sondern liegt in der Begleitung des Spielers als in der Hierarchie über ihm angesiedelte Autorität, als symbolisches Zentrum der Spielhandlung	Käptn's Quest (Egmont Interactive 1996)
Rank (2000)		
1. Über Geschichte ins Spiel	• narrative Einleitung • geschichtenähnliches Szenario, marginalisierte und funktionalisierte Erzählung	Max und das Schloßgespenst (Tivola 1996), Mäusejagd im Grand-Hotel (Systema Verlag 1995)
2. Geschichten in Spielen	• vollständige oder in Teilen realisierte Geschichte • eingebettet in umfassenderes Spielkonzept, das mit der Geschichte nur lose bzw. assoziativ verknüpft ist	Peterson und Findus (Terzio-Oetinger 1997), Wenn ein Prinz zur Schule geht (Tivola 1998)

Schema	Konstitutive Elemente	Beispiele
3. Spielen in Geschichten	Geschichte bildet den Rahmen, in dem die Spiele verlinkt sind	Eine Woche voller Samstage (Terzio 1998), Sophies Welt (Navigo Multimedia 1997)
4. Mitspielen in Geschichten	- Zuhörer wird zum Mitspieler - statt Konkurrenz/Leistungsprinzip: Lösen einer Aufgabe	Eine Woche voller Samstage (Terzio 1998), Robinson Crusoe (Tivola 1998)
5. Sich Geschichten erspielen	eine eigene Geschichte hypertextuell zusammenstellen	TKKG (Tivola 1997-2006), MitterNachtsSpiel (Tivola 1998)
Abraham/Kepser (2000)		
1. Literaturbegleitende Angebote	Computerspiele, die mehr oder weniger gut zu den als bekannt vorausgesetzten Geschichten passen	Peterson und Findus (Terzio-Oetinger 1997), Eine Woche voller Samstage (Terzio 1998)
2. Tonbilder auf CD-ROM	- Zu den Bildern wird die Geschichte vom Sprecher vorgelesen - eventuell kleine Animationen und Musik - Rezeptionsreihenfolge und -dauer kann vom Rezipienten bestimmt werden	Polarexpress (Navigo 1995)
3. Living books (interaktive Spielgeschichten)	- partiell oder gänzlich bewegte Bilder - einzelne Figuren oder Gegenstände sind beweglich und können aktiviert werden - Texte oder Bilder verlieren ihre Statik, weil sie in Bewegung gesetzt werden können bzw. hörbar werden - haben Anfang und Ende, wollen von 'vorne' nach 'hinten' gelesen werden - Interaktivität (eingreifendes Handeln) möglich	Riesenparty für den Tiger (Navigo 1996), Wenn ein Prinz zur Schule geht (Tivola 1998), Polarexpress (Navigo 1995), Das Buch von Lulu (Ravensburger interactive 1996), Schneewittchen und die sieben Hänsel (Tivola 1996)
Hoffmann/Lüth		
1. a) elektronische Bilderbücher	- lineare Erzählstruktur - nah an herkömmlichen Vorlesesituationen - Interaktivität ist beschränkt auf das Vor- und Zurückblättern - keine Spielangebote	Polarexpress (Navigo 1995)
b) ...mit interaktiven Erweiterungen	- hierarchisch hypertextuelle Erzählstruktur - kurze animierte Sequenzen zur Illustration oder für zusätzliche Informationen - Rezipient entscheidet, ob er den zusätzlich angebotenen Links folgt - keine Spielangebote	Nur Oma und ich (The Learning Company 1983)

Schema	Konstitutive Elemente	Beispiele
c) ...mit getrenntem Spielangebot	• wie 1 a) oder 1 b), aber mit Spielangeboten, die keinen Einfluss auf die Erzählung haben, und umgekehrt • Spiele sind zumeist Geschicklichkeits- oder Konstruktionsspiele • Räume sind thematisch verbunden, aber nicht narrativ, Spiel und Erzählung sind unverbunden und könnten theoretisch auch ohne einander produziert und rezipiert werden	Petterson und Findus (Terzio-Oettinger 1997)
2. a) interaktive Geschichten ohne Spielangebot	• zumindest in Teilen rhizomatisch hypertextuell strukturierte Erzählung • kurze animierte Sequenzen zur Illustration oder für zusätzliche Informationen • Rezipient kann den Text in der Regel nicht linear rezipieren • keine Spielangebote	Schneewittchen und die sieben Hänsel (Tivola 1996)
b) ... mit getrenntem Spielangebot	• wie 2 a), aber mit Spielangeboten, die keinen Einfluss auf die Erzählung haben und umgekehrt • Spiele sind zumeist Geschicklichkeits- oder Konstruktionsspiele • Räume des Spiels sind thematisch verbunden, aber nicht narrativ • Spiel und Erzählung sind unverbunden und könnten theoretisch auch ohne einander produziert und rezipiert werden	Sophies Welt (Navigo Multimedia 1997)
c) ... mit verbundenem Spielangebot	• wie 2 a), aber mit Spielangeboten • Geschicklichkeits-, Konstruktions- oder Orientierungsspiele • Räume sind narrativ und thematisch verbunden • Spiel und Erzählung sind untrennbar verbunden, der Spieler realisiert die Erzählung durch seine Spielhandlungen	Eine Woche voller Samstage (Terzio 1998)
3. Spiele im Medienverbundsystem mit narrativen Themen	• eigentlich ein Computerspiel • die Ausgangserzählung kommt in der Produktion nicht vor • Geschicklichkeits- oder Konstruktionsspiele • existiert neben Videos, Tonkassetten und anderen Accessoires der Reihe • Figuren, Handlungskonzepte und Orte der Ausgangserzählung werden übernommen	Wickie und die starken Männer (Tivola 2001)
4. Adventureähnliche Produktionen/ Detektivgeschichten auf CD-ROM	• hypertextuell strukturierte Erzählung • Rollenübernahme durch den Spieler: Spieler wird zur in der Erzählung agierenden Person • Spieler handelt explorativ in der Spiel/Erzählungsumgebung • Erzählung wird durch Handlungen des Spielers hervorgebracht • Räume sind narrativ und thematisch verbunden • Spiel und Erzählung sind untrennbar verbunden, der Spieler realisiert die Erzählung durch seine Spielhandlungen	TKKG (Tivola 1997-2006) Die drei ??? (Junior-Verlag 2000-2003) Ronja Räubertochter (Oettinger 2000)

2.3 Was geschieht den Erzählungen? Positionen der Deutschdidaktik zum Gegenstand Adventure

„Robinson Crusoe“, „Ronja Räubertochter“, „Pippi Langstrumpf“ oder auch die Erzählungen der jugendlichen Detektivbanden „TKKG“ und „Die drei ???“ – alle sind sie erfolgreiche Kinder- und Jugendbücher, die auch im Deutschunterricht Verwendung finden. Im Sinne eines medienintegrativen Deutschunterrichts (vgl. Wermke 2003) ist auch ihre jeweilige multimediale Umsetzung von Interesse für die Deutschdidaktik.

Die Adventure-Produktionen nehmen hierbei eine Sonderrolle ein. Denn während es sich bei living books und interaktiven Spielgeschichten entweder um eine andere Präsentationsform des Originaltextes oder um ergänzende Spielangebote zu einer immer noch sinnfälligen Lektüre des Originaltextes in Buchform handelt, ist das Adventure eine mediale Präsentationsform, die auf den Originaltext rekurriert, ohne ihn in seiner ursprünglichen Form zu erhalten. Die daraus resultierende Frage für die Deutschdidaktik ist folgerichtig die, welche Qualität die Erzählung im Adventure besitzen kann. Hintergrund dieser Frage ist die unausgesprochene Annahme, dass die Rezeption des Adventures in *Konkurrenz* zur Lektüre des Buches stehen könne, so dass die allgemeine Befürchtung eines Verlustes der Buchkultur prägend ist für die Betrachtungen von Adventures im Deutschunterricht: Untersucht wurden daher bislang fast ausschließlich Adventures, die Literaturadaptionen darstellen⁴⁵, um sie mit der Buchvorlage, auf die sie sich beziehen, vergleichen zu können.

Gefragt wird, ob die interaktiven Adaptionen das leisten können, was die jeweiligen Originaltexte, bezogen auf deutschdidaktische Fragestellungen, leisten.

„Die interaktiven Adaptionen und hier vor allem die Adventure-Produktionen, so haben die Fallanalysen gezeigt, integrieren zwar zumeist Spiele, die grundsätzlich nach dem Schema Problemstellung und -lösung funktionieren und dabei Elemente der Haupthandlung aufnehmen. Zugleich mit einer Betonung dieses Schemas findet aber seine Trivialisierung und »Veräußerlichung« statt. (...) Die interaktiven und zumal die Adventure-Adaptionen verfehlen (...) genau die Dimension der Problemstellung und -lösung, die mit den Schülern hauptsächlich zu thematisieren wäre. Die vermeintliche Stärke der interaktiven A-

⁴⁵ Eine Ausnahme: Kepser (1999) bespricht das Adventure „Day of the Tentacle“ (LucasArts 1993), für das keine literarische Vorlage existiert, unter besonderer Berücksichtigung des Intros bzw. der Backstory.

daptionen durch die Integration von mehr oder weniger attraktiven Spielen erweist sich aus didaktischer Perspektive als fundamentale Schwäche.“ (Leubner 2003, 589f)

Der Schwerpunkt liegt auf der Frage, ob die Adaptionen gelungene Umsetzungen der literarischen Vorbilder sind, also ob die Ausgangserzählung eine adäquate Umsetzung erfährt. Insofern geht es immer um die Frage nach einem Verlust gegenüber der Ausgangserzählung. Es steht für uns außer Frage, dass die mediale Umsetzung eines literarischen Stoffes Veränderungen erfährt, die mit der Kategorie Verlust beschrieben werden können. So muss bspw. für die Adaption einer literarischen Vorlage die Dramaturgie der schon bestehenden Erzählung auf die strukturell von ihr verschiedene Dramaturgie des Spiels gelegt werden. Dies führt zu Einschränkungen entweder des Spiels oder der Erzählung. Die Ausweitung einer solchen Betrachtungsweise auf das Phänomen Adventure allgemein lässt jedoch aus dem Blick geraten, was ein Adventure, anders als ein Buch, unter deutschdidaktischen Gesichtspunkten einzulösen vermag. Die Frage, welchen Verlust eine vorgängige Erzählung in einem Adventure erfährt, verstellt den Blick auf die spezifischen Eigenheiten eines Adventures. Auch Rank (2000), der Formen und Veränderung des Erzählens in kinderliterarischen Szenarien auf CD-ROMs bespricht, kommt zu dem Ergebnis, dass die vorgängigen Erzählungen, wie zum Beispiel bei der Produktion „Pippi“ (Oetinger 1995), einen Verlust erfahren. Er spricht vom `atomisierten Erzählen´ (vgl. Rank 2000, 205) und setzt den `langen Atem´, den man für die Lektüre der Erzählungen eigentlich braucht, dagegen. Dolle-Weinkauff (2000) stellt fest, dass die Hypertextualisierung kinderliterarischer Szenarien die Erzählung sehr viel mehr beschneide, als dass sie neue Dimensionen eröffne (vgl. Dolle-Weinkauff 2000, 195).

Die Verbindung von Spiel und Erzählung, bzw. einer hypertextuellen Struktur und einer vorgängig linearen Erzählung wird auch von Bünger (2005) insgesamt eher problematisch bewertet:

„[Die] Möglichkeiten zur Gestaltung des Narrativen werden durch die Verbindung mit Ludischem beschnitten. Das bedeutet, dass es Computerspieladaptionen, in denen die Rezipienten zu Ko-Autoren werden, in denen sie Handlungsabläufe mitbestimmen können *und* in denen ein sinnhaftes narratives Geschehen präsentiert wird, nicht geben kann.“ (Bünger 2005, 68)

Beklagt wird entweder der Verlust gegenüber der Ausgangserzählung, oder aber, dass die Produktionen die Versprechen, die sie vermeintlich gegeben haben, nicht einlösen können. Es gilt aber zunächst zu unterscheiden: Jemand, der ein Adventure spielt, begibt sich auf die Suche⁴⁶ – auf die Suche nach Gegenständen, nach Informationen, vor allem aber nach Zusammenhängen, die ihn im Kontext des Spiels und somit der Erzählung weiter bringen. Damit wird er noch nicht zum Ko-Autor der Erzählung, aber die Rezeptionstätigkeit des Spielers eines Adventures unterscheidet sich doch recht offensichtlich von der Rezeptionstätigkeit des Lesers eines Textes.

Auffällig ist auch der scharfe Gegensatz, der zwischen den so genannten 'Spielphasen' und der eigentlichen Erzählung von einigen Autoren (Bürger 2005, Dolle-Weinkauff 2000, Rank 2000) gesehen wird. Spiel und Erzählung haben danach deutlich unterscheidbare strukturelle Merkmale, Spielregeln und Erzählprinzipien widersprechen sich fundamental.

Dieser Gegensatz erklärt sich aber auch aus der Beschaffenheit der besprochenen Produktionen (vgl. 2.1 und 2.2). Handelt es sich, wie bei „Pippi“ (Oettinger 1995) oder „Pettersson und Findus“ (Terzio-Oettinger 1997), um additive Geschicklichkeitsspiele, die mit der Erzählung nur mehr die Figuren und die Handlungsräume gemein haben, oder ist mit 'Spiel' die Rollenübernahme, das Sich-Verwandeln in einen Anderen gemeint, aus dessen Perspektive man stellvertretend eine virtuelle Welt erforscht?

„Jeder Bildschirmspieler weiß aber, dass auch in den interaktiven Passagen erzählt wird, nur eben anders, und damit reicht das klassische Instrumentarium zur Analyse von Erzählstrukturen hier nicht mehr aus.“ (Josting 2004, 94f)

Ob es also um die Frage nach dem Verbleib der Erzählung oder um die Frage nach ihrer Qualität geht, ob also das Adventure an dem gemessen wird, was traditionelle Medien, wie das Buch, leisten können oder aber ob Adventures an der Einlösung von Versprechen der postmodernen Hypertextliteratur gemessen werden: Die Eigenheiten dieses Gegenstands und die Möglichkeiten, die mit ihm verbunden sind, geraten in dieser Differenz aus dem Blick. Stellt man hingegen die Frage, was ein Adventure eigentlich ist und welche Besonderheiten

⁴⁶ Diese zentrale Tätigkeit des Spielers spiegelt sich in den Begriffen, die im Zusammenhang mit Genre Verwendung finden, wider: die Aventure (die mittelalterliche Reiseerzählung) im Begriff Adventure und die mittelalterliche Queste in den 'quests', den Aufgaben im Adventure (vgl. dazu Kepser 1999, 281).

mit der Rezeption eines Adventures verbunden sind, kommt man zu Ergebnissen, die auf anderen Ebenen durchaus auch deutschdidaktische Bereiche betreffen: Es geht dann zum Beispiel um Rollenübernahme, Perspektivwechsel, um die Wirksamkeit des eigenen Handelns in einer fantastischen Welt.

3. Anschlusskommunikation zu Geschichten auf CD-ROM: Transformation medialer Muster

Der Prozess des Schreibens ist rekursiv. Das, was aufgeschrieben wird, bzw. eben der Prozess des Schreibens, verändert das Denken desjenigen, der es schreibt – schon in dem Moment, in dem es geschrieben wird, und besonders, wenn das Geschriebene selbst zum Gegenstand von Reflexion wird. Dieser Prozess bleibt in der Regel nicht auf die eigene Person begrenzt, sondern findet im sozialen Kontext statt; dann wird das Geschriebene zugleich Reflexions- und Aneignungsprodukt von anderen. In der Diskussion zur Lese- und Medienkompetenz wird dieses Phänomen unter dem Begriff der Anschlusskommunikation diskutiert und auch – wie hier von Hurrelmann (2002) – als Teil der Lesekompetenz gewertet:

„Zum Lesen als kultureller Praxis gehört die Fähigkeit, mit anderen in einen diskursiven Austausch über subjektive Textverständnisse einzutreten. (...) In Anschlusskommunikationen manifestiert sich die soziale Dimension von Lesekompetenz.“ (Hurrelmann 2002, 279)⁴⁷

Jegliche Auseinandersetzung mit Inhalten, die in einem Medium erscheinen, sei es das Lesen eines Buches, das Hören eines Musikstückes, das Sehen eines Films im Fernsehen oder auch das Spielen eines Computerspiels, wird umso bedeutsamer, je stärker es kommuniziert wird, in der Schulklasse wie auf dem Pausenhof. In der Auseinandersetzung können sich Sinn und Bedeutung des Gegenstands auch wieder verändern. Diese Art der Kommunikation ist nicht nur nach dem Abschluss einer Lektüre relevant, schon während der Rezeption eines Medienangebots können Interaktionen stattfinden, in denen sich die Rezipienten über das Gesehene austauschen (vgl. Sutter 2002, 94).

Im folgenden Kapitel 3.1 möchten wir Formen der Anschlusskommunikation zu Erfahrungen mit multimedialen Produktionen anführen, die in der deutschdidaktischen Forschung entwickelt wurden. Wir betrachten diese unterschiedlichen Formen der Anschlusskommunikation zum einen in Hinblick auf den besonderen Gegenstand, auf den sie sich beziehen, und zum anderen auf die jeweilige Gestaltung des Unterrichts, in denen sie stattfinden.

⁴⁷ Vgl. zum Begriff Anschlusskommunikation auch Groeben (2002) und Sutter (2002).

Im darauf folgenden Kapitel 3.2 werden wir das Schreiben als besondere Form der Anschlusskommunikation zu einem multimedialen Gegenstand, wie wir es in unserem Vorhaben durchgeführt haben, näher erläutern und gegen andere Formen des Erzählens oder Schreibens zu multimedialen Produktionen abgrenzen.

3.1 Formen von Anschlusskommunikation zu multimedialen Produktionen im Deutschunterricht

Verschiedene Untersuchungen aus den letzten Jahren beschreiben die Rezeption von Geschichten auf CD-ROM unter deutschdidaktischer Fragestellung (Bertschi-Kaufmann 2000, Josting 2004, Bünger 2005, Knapp 2005, Wieler 2005). Die Art der Kommunikation über die jeweiligen Medienerfahrungen der Schülerinnen und Schüler wurde in diesen Untersuchungen in unterschiedlicher Weise initiiert: in medial mündlicher Form⁴⁸ als Klassengespräch, Erzählen im Einzelgespräch und Interview und in medial schriftlicher Form als Medientagebuch, Schreiben zu Medienfiguren und als Formulieren der Erzählung der CD-ROM nach einem vorgegebenen Anfang.

3.1.1 Mündliche Anschlusskommunikation: Interview/Klassengespräch/Erzählanlass

Anschlusskommunikation wird verstanden als ein Mittel, Verstehensprozesse zu initiieren. In den Projekten zur Integration neuer Medien in den Deutschunterricht, auf die wir uns im Folgenden beziehen, werden unterschiedliche Formen medial mündlicher Anschlusskommunikation verwendet. Ob und auf welche Weise die Kinder die narrativen Strukturen des Gegenstandes verstanden haben bzw. ob sie in der Lage sind, diese sprachlich wiederzugeben, soll mit Hilfe von Interviews, gestaltet als Frage-Antwort-Sequenzen zu den Rezeptionserfahrungen der Schülerinnen und Schüler (Bünger 2005), in Unterrichtsgesprächen zu einem gemeinsam rezipierten Gegenstand (Wieler 2005) oder

⁴⁸ Die Begriffspaare 'medial mündlich' und 'medial schriftlich' verwenden wir in Abgrenzung zu konzeptioneller Mündlich- bzw. Schriftlichkeit nach Koch/Oesterreicher (1994).

durch die Befragung einzelner Schülerinnen und Schüler nach ihren Erfahrungen mit Computerspielen (Knapp 2005) geklärt werden.

INTERVIEW (BÜNGER)

Mittels teilnehmender Beobachtung der Rezeptionsphasen einschlägiger Szenen des Adventures „Ronja Räubertochter“ (Oetinger 2000, vgl. 2.2.3) und an diese Phasen anschließenden Interviews versucht Bün­ger (2005) Aufschluss über die Frage zu gewinnen, ob den Schülerinnen und Schülern⁴⁹ bei der Rezeption von Computerspielen Fremdverstehen und Perspektivübernahme möglich sind, oder ob die in den ludischen Phasen⁵⁰ erlebten Ego-Emotionen die Rezeption der narrativen Phasen dominiert und derartige Prozesse verhindert. Bün­gers Untersuchung stützt sich auf ein besonderes Arrangement. Die Lehrerin der Schulklasse erhielt den Auftrag, diejenigen Schülerinnen und Schüler auszuwählen, „(...) die den Anforderungen gewachsen waren“ (Bün­ger 2005, 154). Für die Untersuchung wurden prototypische Szenen aus dem Spiel ausgewählt, in welchen eine narrative und eine ludische Phase direkt aufeinander folgen. Diese Szene wurde so vorbereitet, dass den Schülerinnen und Schülern der Einstieg in die Sequenz möglichst leicht fällt (vgl. ebd.). In den anschließenden Interviews⁵¹ nimmt Bün­ger (2005) z.T. direkten Bezug auf den Gegenstand ihrer Forschung: „Hattest du jetzt gerade, als du da so gespielt hast, das Gefühl, du wärst fast ein bisschen dort?“ – „Und was hattest du gerade so für Gefühle, als du das Stück gespielt hast?“ – „Wärst du grade irgendwo gerne Ronja gewesen?“. Und sie gibt mit Fragen und Bemerkungen gezielt Anstöße zu Reflexionen über das Spiel: „Und warum sind Ronja und Birk immer über den Höllenschlund gesprungen?“ – „O.K. warum ist denn Ronja so sauer auf Birk gewesen, am Anfang?“ – „Und Ronja beschimpft Birk ja, und so, und sagt ihm, er soll verschwinden, und dann hilft sie ihm trotzdem, als er da in den Riss gefallen ist.“ (ebd., 157 – 195)

Auch wenn Bün­ger in ihrer Analyse insgesamt zu dem Schluss kommt, dass der Versuch einer Synthese aus Narrativem und Ludischem die beiden Konsti-

⁴⁹ Die Untersuchung beschränkt sich auf 5 Schülerinnen der 5. Klasse einer Realschule und eines Gymnasiums.

⁵⁰ Bün­ger fokussiert mit dem Begriff der „ludischen Phasen“ die in das Adventure integrierten Geschicklichkeitsspiele, wie das Bewerfen der Graugnome mit Tannenzapfen, das Skifahren, bei dem Ronja Hindernissen ausweichen muss, und Ähnliches.

⁵¹ Vgl. die Interviewtranskriptionen in Bün­ger (2005, 157-195), aus denen die folgenden Fragen zitiert sind.

tuenten Gesellschafts-Spiel und Narration eher beschneidet, denn deren jeweilige Möglichkeiten erweitert,⁵² empfiehlt sie Eltern und Schule einen entspannten Umgang mit Literaturadaptionen auf CD-ROM. Zum einen zeigen die Ergebnisse ihrer Untersuchung, „(...) dass die Rezeption eines narrativen Computerspiels wie Ronja Räubertochter keinesfalls negative Auswirkungen auf die Persönlichkeit, die Denkfähigkeit und das Sozialverhalten des Rezipienten hat“, im Gegenteil sind sogar „(...) pädagogischen Zielsetzungen entsprechende Effekte möglich“ (ebd., 302). Voraussetzung dafür ist, dass es sich zum einen bei dem Computerspiel um ein narratives Bildschirmspiel mit einem optimalen Mischungsverhältnis von ‚Ludischem‘ und Narrativem handelt, zum anderen, dass die Anschlusskommunikation mit einem kompetenten und interessierten Erwachsenen stattfindet.⁵³ Dessen Aufgabe ist es, die Wahrnehmung narrativer Strukturen anzuregen und den Rezipienten beim aktiven, dynamischen Konstruieren zu unterstützen (vgl. ebd.).

„Denn Spielgeschichten entfalten ihre Potentiale in Bezug auf die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung umso zuverlässiger, wenn sich an die Rezeption ein Gespräch mit einem nachfragenden Erwachsenen anschließt. Eltern und eventuell auch ältere Geschwister dürfen demnach die Rezeption eines solchen Computerspiels nicht als ‚Selbstläufer‘ betrachten. Sie müssen kommunikativ aktiv werden und die Rezeption als Chance betrachten, zur Bereitstellung von Reflexionsangeboten und zur gemeinsamen Ko-Konstruktion von Bedeutungsentwürfen.“ (Bünger 2005, 304)

Der Anschlusskommunikation wird hier die Funktion zugewiesen, den Nachvollzug des narrativen Geschehens im Nachhinein herzustellen bzw. zu si-

⁵² „Die Strukturmerkmale der Konstituenten *Gesellschafts-Spiel* und *Narration* stehen einander stellenweise diametral gegenüber. (...) Die Möglichkeiten zur Konstitution ludischer Anforderungen (werden) durch Verquickungen mit Narrativem nicht eben zahlreicher (...) Andererseits werden die Möglichkeiten zur Gestaltung des Narrativen durch eine Verquickung mit Ludischem eher beschnitten denn potenziert.“ (Bünger 2005, 301) Bünger trifft diese Aussage unter der Annahme, dass die narrativen Elemente einer vorgängigen Erzählung im Adventure nur in den Dialogen und Cut-Scenes transportiert werden. Das Herstellen der ‚eigenen Geschichte‘ durch den Spieler im Spielprozess wird von ihr nicht berücksichtigt. Dies ist ein Problem, das Geschichten auf CD-ROM, die Adaptionen eines vorgängigen literarischen Stoffes sind, generell betrifft, da die Narration, die sich der Spieler erspielt, immer an dem literarischen Original gemessen werden muss und keine ‚eigene Geschichte‘ sein kann.

⁵³ „In den narrativen Phasen nehmen die befragten Rezipientinnen die Ronja-Figur nicht als innenraumlosen elektronischen Stellvertreter wahr. Sie bringen Ronja spontan Empfindungen wie Zustimmung entgegen und schreiben ihr einen psychologischen Hintergrund zu. Durch die Anregung im Gespräch mit einem interessierten Erwachsenen können diese Annäherungen vertieft werden – komplexe Konstruktionen der Figur werden genauso möglich wie das In-Beziehung-Setzen der eigenen Person zu den dargestellten Emotionslagen.“ (Bünger 2005, S. 302)

chern, da die narrativen Elemente der Ausgangserzählung im Adventure nur ungenügend transportiert werden.

KLASSENESPRÄCH (WIELER)

Wieler (2005) berichtet von dem DFG-Projekt „Medienrezeption und Narration – Gespräch und Erzählung als Verarbeitung der Medienrezeption im Grundschulalter“.

Aus unterschiedlichen empirischen Studien zur Lese- und Medienrezeption von Kindern und Jugendlichen geht hervor, dass die Kinder der Beschäftigung mit Medien, im Gegensatz zu beispielsweise der Rezeption von Kinder- und Jugendliteratur, einen deutlichen Vorzug geben. Somit

„rückt die mögliche Mittler-Funktion auditiver, audiovisueller und multimedialer Angebote (...) ins Zentrum didaktischer Aufmerksamkeit“ (Wieler 2003, 23).

Fraglich ist jedoch nach wie vor, auf welche Weise die neuen Medien im Rahmen des Konzepts einer integrativen Medienerziehung⁵⁴ Eingang in den Deutschunterricht finden sollen. Um diese Frage zu klären, „bedarf es nicht zuletzt genauerer Einsichten in die spezifische sprachlich-narrative Struktur unterschiedlicher Medienangebote, aber auch in die ihrer jeweiligen Rezeption durch Grundschulkinder“ (ebd.). Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen bei dem Berliner DFG-Projekt Spuren der Medienrezeption in mündlichen Interaktionsformen sowohl in der Schule als auch im familiären Umfeld.

„Untersucht wird, welche Erfahrungen 7-8jährige Kinder im Unterricht des zweiten Grundschuljahrs und in der Familie im Umgang mit ausgewählten Buch- und anderen Mediengeschichten machen und wie sich diese Erfahrungen in Unterrichtsgesprächen, in Texten und Erzählungen der Kinder, in ihren Gesprächen untereinander und in familialen Dialogen niederschlagen.“ (Wieler 2003, 24)

Besonders die Reaktion der Kinder auf die Auflösung traditioneller Erzählweisen in den neuen Medien soll untersucht werden und es geht um die Frage, wie die „für das Verstehen unverzichtbare Fähigkeit zur mentalen Repräsentation (...) in Familiendialogen und Unterrichtsgesprächen angestoßen wird, wie

⁵⁴ Zum Konzept einer integrativen Medienerziehung im Deutschunterricht vgl. Wermke (1997).

sie durch Lese- und Medienerfahrung, aber auch Aufgabenstellung weiterentwickelt wird“ (ebd., 24f).

In dem DFG-Projekt wird Lehrerinnen und Lehrern in zweiten Klassen ein Medienpaket übergeben, das sie frei im Unterricht einsetzen können. In ihm befinden sich neben einer Auswahl von Kinderbüchern und literarischen Erzählungen auf CD-ROM auch „multimediale Spielgeschichten“ (Wieler 2005, 139) und unter denen auch die CD-ROM „Eine Woche voller Samstage“ (Terzio 1998).

„Parallel zur Lektüre des Kinderbuch-Bestsellers `Eine Woche voller Samstage´ von Paul Maar wurden im Unterricht einer zweiten Grundschulklasse mit einem hohen Anteil von Migrantenkindern auch die Erfahrungen im Umgang mit der `Sams´-CD-ROM zur Sprache gebracht – einer Spielgeschichte, bei der der Spieler zum Eingreifen aufgefordert ist.“ (Wieler 2005, 145)

In ihrer Auswertung bezieht Wieler sich auf Transkriptionen von Unterrichtssituationen – zum einen aus Stunden, in denen die Lektüre bzw. das Vorlesen eines Kinderbuches im Mittelpunkt steht, zum anderen auf Schüler-Interaktionen beim Spielen der Sams-CD-ROM sowie auf Unterrichtsstunden, in denen ein Klassengespräch über eben dieses Spielen transkribiert wurde. Sie kommt zu dem Schluss, dass sich die Interaktionen stark unterscheiden: Während beim Gespräch über die gemeinsame Lektüre das Interesse auf die „ästhetisch-stilistischen Besonderheiten des literarischen Textes und ihrer möglichen inhaltlichen Bedeutung innerhalb eines unterstellten bzw. erwarteten Erzählzusammenhangs“ gerichtet ist (Wieler 2005, 145), kann sie diese Art des Umgangs bei Schüler-Interaktionen zu einer Erzählung oder Spielgeschichte auf CD-ROM nicht entdecken. Im Vordergrund des Interesses der Schülerinnen und Schüler steht vielmehr das Ziel, „möglichst viele Spielabschnitte in der zumeist knapp bemessenen Unterrichtszeit zu bewältigen“ (ebd.). Und somit gerät der thematische Erzählzusammenhang der Geschichte aus dem Blickfeld.

Auch in den Transkripten von Klassengesprächen im Anschluss an das Spielen einer CD-ROM wird für Wieler deutlich, dass es den Kindern keineswegs leicht fällt, die der CD-ROM zugrunde liegenden narrativen Strukturen zu rekonstruieren. Aus ihren Beobachtungen zieht sie den Schluss, dass den Lehrenden sowohl beim Umgang mit Lektüre als auch bei der Auseinandersetzung mit

Spielgeschichten auf CD-ROM eine zentrale Bedeutung zukommt. Entscheidend für einen produktiven Umgang der Schülerinnen und Schüler ist besonders bei den CD-ROM-Produktionen, dass der inhaltliche Zusammenhang des in Bildern, Texten und Szenen Erzählten durch entsprechende Aufgabenstellungen in den Mittelpunkt gerückt wird. In ihrer Analyse eines Klassengesprächs zu einer Szene aus der Sams-CD-ROM kommt Wieler (2005) zu dem Schluss:

„Dieser Auszug eines Unterrichtsgesprächs veranschaulicht vor allem (...), wie sehr die Schüler auf Anregungen zum kommunikativen Austausch über ihre Spielerfahrungen und damit zugleich auf Möglichkeiten zu deren rekonstruktiver Deutung durch die Sprache angewiesen sind.“ (Wieler 2005, 147f)

ERZÄHLEN ZU COMPUTER MEDIEN (KNAPP)

Die Alltagserzählungen von Grundschulkindern, von denen Knapp (2005) berichtet, wurden nicht im Rahmen einer Unterrichtssituation erhoben. Der jeweilige Gegenstand, um den es geht, obliegt, mit der Aufgabe, „etwas zum Umgang mit Computermedien zu erzählen“ (Knapp 2005, 104), der Wahl des Kindes⁵⁵. In einer von Knapp (2005) veröffentlichten Transkription erzählt Lena, 7 Jahre, von ihren Erfahrungen mit der CD-ROM „Pettersson und Findus“ (Terzio-Oettinger 1997). Knapps Fragestellung in der anschließenden Analyse dieser Erzählsequenz ist nicht, inwiefern Lena erzählerische Motive der Geschichte wiedergibt, die der CD-ROM zu Grunde liegen, sondern sie stellt die Erzählkompetenz der Schülerin in den Mittelpunkt. Interessant dabei ist, dass Knapp die Erzählung der Schülerin als ein Ganzes analysiert – im Sinne einer Geflechtserzählung (Terminus nach Wagner 1986) mit beschreibenden und erzählenden Elementen. Diese Art des Erzählens führt er zurück auf die Struktur des Gegenstandes, um den es geht:

„Der Wechsel von Beschreibungs- und Erzählsequenzen wird durch das Thema `Umgang mit Computermedien´ generiert.“ (Knapp 2005, 137)

⁵⁵ Hier sehen wir einen grundlegenden Unterschied zu den Interviewsequenzen bei Bünger: Knapp (2005) führt im eigentlichen Sinne kein Interview, bei dem überprüft werden soll, ob bestimmte narrative Strukturen verstanden wurden und bei dem der Erwachsene gegebenenfalls das Verständnis initiiert. Vielmehr ist dem Erwachsenen der Gegenstand, von dem das Kind berichtet, unter Umständen sogar unbekannt. Nachfragen des Erwachsenen betreffen also immer dessen eigenes Verständnis bzw. auch Unverständnis des Erzählten und somit verfolgt die Kommunikation zunächst keinen anderen Zweck als den der Verständigung.

In der beispielhaften Analyse von Lenas Erzählung weist Knapp Lenas Kompetenz nach, Beschreibung und Erzählung adäquat und funktional zu verbinden. Verallgemeinernd stellt er fest:

„Gerade die Verknüpfungen der realen mit der medialen Ebene sowie des Beschreibens mit dem Erzählen fordern und generieren eine differenzierte und an Mitteln reichhaltige Erzählung.“ (Knapp 2005, 115)

Die CD-ROM „Pettersson und Findus“ beinhaltet Spiel und Erzählung, ohne sie zu verbinden (vgl. 2.2.1). Lena bezieht sich in ihrer Erzählung nur auf ihre Tätigkeit im Spiel, an keiner Stelle erwähnt sie Zusammenhänge mit den Erzählungen der Bilderbuchserie. Damit verhält sie sich adäquat zum Erzählanlass. Thema sind die spezifischen Erfahrungen mit den Computemedien. Und das Besondere der CD-ROM „Pettersson und Findus“ ist – in Abgrenzung zum Buch – eben die Möglichkeit zu spielen.

Die Untersuchung von Knapp (2005) lässt also keine Rückschlüsse zu, in welchem Maß die Erzählung der CD-ROM „Pettersson und Findus“ von Lena wahrgenommen wird, dies ist nicht Ziel der Untersuchung. Der Interviewer, der die CD-ROM nicht kennt, gibt der Schülerin die Rolle einer kompetenten Spielerin, die von ihren Erlebnissen berichtet, und diese gibt ihrem Bericht, wie Knapp nachweist, die Form einer Erzählung:

„Als typische Strukturelemente von Erzählungen nennen Labov/Waletzky (1973) die Orientierung, die Komplikation, die Auflösung (das Resultat), die Evaluation und die Koda. Gerahmt kann die Erzählung durch ein Abstrakt und durch eine Zuhörerevaluation sein. Alle diese Elemente kommen in Lenas Erzählung vor.“ (Knapp 2005, 111)

In diesem Beispiel dient die Anschlusskommunikation nicht (wie in den vorangegangenen Beispielen) der Überprüfung, welche narrativen Strukturen die Schülerinnen und Schüler wahrgenommen haben und inwieweit sie in der Lage sind, diese adäquat wiederzugeben, sondern sie dient hier dem Zweck, Verständigung über den Gegenstand herzustellen.

3.1.2 Medial schriftliche Anschlusskommunikation: Medientagebuch/Schreiben zu Medienfiguren/Eine Geschichte (weiter)schreiben

MEDIENTAGEBUCH (BERTSCHI-KAUFMANN)

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Lernen im Kontext neuer Medien“⁵⁶ analysiert Bertschi-Kaufmann (2005) in 20 Schulklassen der Grundschule und der Sekundarstufe I über mehrere Jahre geführte Lese- und Medientagebücher. Die Schülerinnen und Schüler konnten im Rahmen des offenen Unterrichts in multimedialen Leseumgebungen aus einem vielfältigem Angebot auswählen: Zur Verfügung standen sowohl gedruckte Kinderliteratur als auch elektronische Versionen, die einen direkten Bezug zu Buchvorlagen haben oder zumindest auf bekannte Figuren und Motive referieren.

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht unter anderem die Frage, was die Schülerinnen und Schüler im Umgang mit den multimedial gestalteten interaktiven Lektüren lernen können.

„Wenn Kinder nach solchen Lese- bzw. Spielerfahrungen, die sie am Bildschirm gewonnen haben, jene Handlungen und Sequenzen, die ihnen noch in Erinnerung sind, aufschreiben, wird zum einen zumindest teilweise sichtbar, was sie von ihren interaktiven Lektüren aufgenommen und behalten haben, zum anderen zeigt sich, wie detailliert sie das eben Erlebte in eigener Sprache und Schrift reproduzieren und erzählend weitergeben können.“ (Bertschi-Kaufmann 2005, 126)

In den Medientagebüchern dokumentieren die Kinder- und Jugendlichen mit eigenen Texten kontinuierlich und über einen längeren Zeitraum ihre Lese- und Spielerfahrungen. Ziel ist zum einen herauszufinden, welche Produktionen (gedruckte oder multimediale) von den Schülerinnen und Schülern ausgewählt werden und auf welche in den Medientagebüchern Bezug genommen wird; zum anderen sollen Entwicklungsverläufe einzelner Schülerinnen und Schüler festgehalten werden. Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist die Untersuchung der geschlechtsspezifischen Nutzung und Verarbeitung der angebotenen gedruckten bzw. multimedialen Literatur.

⁵⁶ Schwerpunktprogramm „Zukunft Schweiz“ des Nationalfonds zur Förderung der Forschung, Schweiz 2000-2003.

Bertschi-Kaufmann kommt zu dem Ergebnis, dass die Qualität der Schülertexte vor allem von zwei Faktoren abhängt: von der Kompetenz im Umgang mit dem Computer sowie von den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit Geschichten – also ihren Verfügungsmöglichkeiten über Geschichtenstrukturen und ihrer Kenntnis der inneren Logik von Geschichten. Auf diesen Erkenntnissen aufbauend entwickelt sie eine Typologie der narrativen Reproduktionen der Leseerfahrung (vgl. ebd. 126ff). Sie versteht sie als Hinweis auf Qualitäten der Rezeption,

„die besonders auch in der Begegnung mit dem *Adventure* erworben werden können: die aktive Konstruktion eines Geschichtenschemas und die emotionale und sprachliche Beteiligung an einem fiktionalen Geschehen, das Kinder mit der eigenen Rekapitulation in ihr Geschichtenrepertoire aufnehmen“ (Bertschi-Kaufmann, 132).

Die Nutzung der CD-ROM als Einstiegslektüre empfiehlt sie für diejenigen Schüler (Jungen), die „im traditionellen Unterricht häufig als Sorgenkinder gelten, weil sie längere Lektüren verweigern und für das Medium Buch meist viel schwerer zu gewinnen sind als die Mädchen“ (ebd, 132 f.).

Dem Medientagebuch – als besonderer Art der Anschlusskommunikation – weist Bertschi-Kaufmann, neben einer Rekapitulation des Spielerlebnisses, keine besondere Funktion für die Rezeption elektronischer Medien zu. Schreiben dient auch hier in erster Linie der Überprüfung der Schülerleistung.

SCHREIBEN ZU MEDIENFIGUREN (WEINHOLD)

Medienfiguren sind den Schülerinnen und Schülern aus Büchern, aus dem Fernsehen oder dem Kino oder aber auch aus Computerspielen bekannt. Weinhold (2000) hat ein Textkorpus von Kindern am Anfang des Schreibervorgangs, also der ersten Klasse, untersucht. Den Kindern wurden acht Medienfiguren und literarische Figuren präsentiert. Sie hatten die folgende Aufgabe:

„Ich möchte euch bitten, Geschichten zu schreiben. Es gibt acht verschiedene Möglichkeiten, etwas zu schreiben, ihr könnt euch eine aussuchen. Überlegt schon mal, über wen ihr etwas schreiben wollt.“ (Weinhold 2000, 102)

Ausgewählt werden können Schreibblätter mit Abbildungen von Pippi Langstrumpf, Rotkäppchen, Tiger und Bär, Willi Wiberg, Aladdin, Batman, Arielle

oder auch Super Mario, der den Schülerinnen und Schülern aus Gameboyspielen oder der zugehörigen Fernsehserie bekannt ist. Durch die Intermedialität der Figuren werden individuelle Zugänge zu den jeweiligen Geschichtenstoffen möglich (vgl. Weinhold 2000, 104).

Die Ferne vom Gesprächspartner, die Abstraktion von der lautlichen Seite der gesprochenen Sprache sowie die Komplexität des Gegenstandes stellen gerade für Kinder am Anfang des Schreiberwerbsprozesses eine große Herausforderung dar.

„Die Schwierigkeit besteht darin, sich zunächst für eine Figur entscheiden zu müssen und dann auch in Bezug auf ihr Textthema eine Themaentfaltung textuell zu realisieren, die sich zwangsläufig auswählend zu der komplexen Stoffvorlage verhalten muss.“ (Weinhold 2000, 105)

Trotz der Schwierigkeiten entstehen kleine und kohärente Texte. Die Schülerinnen und Schüler stellen sich der Herausforderung und sie haben Spaß am Schreiben.⁵⁷

Weinhold kommt in ihrer Analyse zu dem Ergebnis, dass die Schreibanfänger narrative Strukturen, die ihnen aus ihrer sprachlichen und literarischen Sozialisation bekannt sind, zur Strukturierung ihrer Texte nutzen. Zudem werden sie durch die Schreibaufgabe und das Aufgabenumfeld dazu angeregt, an diese Erzähl-Erfahrungen anzuknüpfen (vgl. Weinhold 2005, 77).

Ähnlich wie bei Knapp (2005) das Erzählen bedeutet hier das Schreiben zu Medienfiguren eine Anschlusskommunikation zu einem von der Schreibsituation räumlich und zeitlich getrennten Medien- oder Leseerlebnis, auf das sich die Kinder beziehen müssen.

EINE GESCHICHTE WEITERSCHREIBEN (JOSTING)

In ihrer Produkt- und Rezeptionsstudie narrativer Bildschirmspiele am Beispiel einer Detektivgeschichte auf CD-ROM untersucht Josting (2004) das Medien-nutzungsverhalten von 120 Schülerinnen und Schülern aus vier sechsten Klassen des Gymnasiums. Eines der Hauptziele der Untersuchung ist die Klärung der Frage, welche „Veränderung der Wahrnehmungsstrukturen nun mit dem

⁵⁷ „Den Kindern wurden acht sehr beliebte und für die Schule eher ungewöhnliche literarische Figuren und Medienfiguren zur Auswahl angeboten, die sie aus Büchern, aus Hörspielen, Fernsehen und Kino kennen. Das sorgte grundsätzlich für eine hohe Schreibmotivation.“ (Weinhold 2005, 77)

Gebrauch der Bildschirmspiele einhergeht und welche Rezeptionsweisen sich dabei herausbilden“ (Josting 2004, 40). Auf der Basis ihrer Erhebungsdaten (Fragebogen und Interviews) formuliert sie unterschiedliche Medienorientierungen der Schülerinnen und Schüler bezüglich der Art der Medien und der Häufigkeit ihrer Nutzung⁵⁸ mit dem Ziel, einen Zusammenhang zwischen der Medienorientierung und der Medienkompetenz bzw. der Schreibkompetenz herzustellen.

Im Mittelpunkt der Studie steht die Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler mit einer Detektivgeschichte auf CD-ROM aus der Reihe TKKG („TKKG: Der Fälscherbande auf der Spur“, Tivola 2000). Unmittelbar im Anschluss an die Rezeption wird die folgende Schreibaufgabe gestellt:

„Du hast jetzt gerade auf dem Bildschirm eine Geschichte gesehen und gespielt. Schreibe diese Geschichte auf, so dass eine andere Person sie mit Interesse liest. Diese Person soll auch erfahren, was TKKG bislang herausgefunden haben und wie sie es herausgefunden haben.“ (Josting 2004, 263)

Der Anfang der Geschichte ist den Schülerinnen und Schülern vorgegeben⁵⁹. Die entstandenen Texte werden unter der Fragestellung: „Wer schreibt die besten Geschichten?“ (Josting 2004, 262) bewertet, in eine Rangfolge gebracht⁶⁰ und mit Geschlecht, Schichtzugehörigkeit und Mediennutzungsverhalten in einen Zusammenhang gestellt. Josting kommt dabei zu teilweise unerwarteten Ergebnissen. So befinden sich in der Gruppe der „Bücher- und Hörkassetten-Orientierten“ keineswegs diejenigen Schülerinnen und Schüler, die die „besten

⁵⁸ Dabei unterscheidet sie Bücher- und Hörkassetten-Orientierte, Hörkassetten- und PC-Orientierte, PC- und Gameboy-Orientierte, Vielnutzer und Wenignutzer (vgl. Josting 2004, 205ff). Die entsprechenden Daten wurden mittels Interviews und Fragebögen erhoben.

⁵⁹ Dieser lautet: „TKKG, das sind Tim, Karl, Klößchen und Gabi, sind zusammen in einem Geschäft, in dem Karl sich sein lang ersehntes Teleskop kaufen will. Den ganzen Sommer über hat Karl dafür gearbeitet und gespart. Aber aus dem Kauf wird nichts. »Tut mir leid, Karl«, sagt die Verkäuferin, »diese Geldscheine sind gefälscht.« Die Freunde schauen sich an und sind entsetzt: »Das darf doch nicht wahr sein! Das Geld stammt doch von der Bank. Dort hat Karl genau diese Geldscheine bekommen!« ...“ (Josting 2004, 263)

⁶⁰ Es gab jeweils sechs zu erreichende Punkte für sprachliche Mittel (jeweils zwei für Verben der Bewegung, Adjektive, die Spannung erzeugen, und unterschiedliche Präpositionen) und erzählerische Mittel (Weiterführung des im Textanfang Vorgegebenen, d.h. personaler Erzähler, Tempus und erlebte Rede) (vgl. Josting 2004, 264).

Texte“ schreiben. Die nach Jostings Kriterien⁶¹ besten Texte werden vielmehr von Kindern aus der Gruppe der „Vielnutzer“⁶² geschrieben.

„Die Ergebnisse sind schwer zu interpretieren und wollen so gar nicht in das Bild passen, das Leseforscher, aber auch Laien von verschiedenen Mediennutzern im Kopf haben.“ (Josting 2004, 266)

Josting führt unterschiedliche Möglichkeiten an, dieses Ergebnis zu interpretieren, da es völlig verfehlt sei, „aus dem schlechten Abschneiden der Bücher- und Hörkassetten-Orientierten die Schlussfolgerung zu ziehen, ein überdurchschnittlicher Konsum von Büchern und Hörkassetten stehe der Entwicklung von Schreibfähigkeiten eher entgegen“ (Josting 2004, 267). So weist sie darauf hin, dass die häufige Nutzung von Medien in Verbundsystemen mit einer sich ständig wiederholenden Rezeption einhergeht, die sich möglicherweise positiv auswirkt. Auch bestand die Gruppe der Bücher- und Hörkassettenorientierten mehrheitlich aus Jungen (vgl. Josting, ebd.).

Mit der Vorgabe eines Geschichtenanfangs für die schriftliche Anschlusskommunikation eröffnet sich für Josting (2004) die Möglichkeit, eine einheitliche Bewertung der Texte vorzunehmen, allerdings beschneidet sie damit auch die Komplexität des Gegenstandes, die Weinhold (2000, s.o.) als förderlich für die Textproduktion ansieht. Die Anschlusskommunikation ist hier ganz auf die Reproduktion der Erzählung gerichtet, ohne den Spielprozess zu berücksichtigen. Die Schüler erhalten so nicht die Möglichkeit, Erzählkompetenz wie bei Knapp (2005, s.o.) zu zeigen, indem sie Beschreibung und Erzählung adäquat und funktional verbinden.

⁶¹ Die Kriterien, die Josting anführt (vgl. vorige Fußnote), berühren sprachlich formale Aspekte, die nicht inhaltlich rückgebunden werden, d.h. es zählt nicht die Funktion sprachlicher Mittel für das Gesamt des Textes, sondern nur deren Anzahl.

⁶² Diese Kinder benutzen mit Ausnahme des PC alle Medien überdurchschnittlich viel. Besonders ausgeprägt ist bei ihnen die Nutzung von Konsole, Videos und Comics.

3.2 Schreiben als Transformation von Erfahrungen mit multimedia- len Produktionen

In den vorigen Kapiteln haben wir unterschiedliche Formen von Anschlusskommunikation zu unterschiedlichen Rezeptionserfahrungen mit unterschiedlichen Gegenständen dargelegt.

Teilweise diene die Art der Anschlusskommunikation neben dem Forschungsinteresse explizit didaktischen Zielen: So konstatieren sowohl Büniger (2005) als auch Wieler (2005), dass es den Schülerinnen und Schülern ohne einen kompetenten nachfragenden Erwachsenen ausgesprochen schwer fällt, die narrativen Strukturen des jeweiligen Medienangebots nachzuvollziehen bzw. wiederzugeben. Hierbei findet durch die Anschlusskommunikation zugleich eine Überprüfung eines Lernziels statt: Wie viel hat die Schülerin bzw. der Schüler von der Erzählung wahrgenommen?

Mehrheitlich werden die Produktionen auf CD-ROM nicht als eigenständiger Gegenstand wahrgenommen: Entweder soll überprüft werden, ob sie in der Lage sind, dasselbe zu leisten wie die Kinder- und Jugendbücher (vgl. Wieler 2005, Büniger 2005) oder sie werden als Motivationshilfe bzw. als Sprungbrett in die wirkliche Welt des Lesens betrachtet (vgl. Bertschi-Kaufmann 2005), bzw. Texte, die die Schülerinnen und Schüler zu einem Computerspiel schreiben, werden bewertet und anhand dieser Bewertung wird untersucht, ob eine bestimmte Medienorientierung mit einer höheren oder einer geringeren Textkompetenz korreliert (vgl. Josting 2004).

Unser Vorgehen unterscheidet sich von diesen Arbeiten. Wir möchten den oben beschriebenen Untersuchungsarrangements ein anderes Arrangement von Gegenstand, Unterrichtssituation und Aufgabenstellung gegenüberstellen, da wir Produktionen auf CD-ROM als eigenständige Gegenstände betrachten, die im Deutschunterricht anderes leisten können als die Kinder- und Jugendliteratur. Das Textschreiben zu Produktionen auf CD-ROM betrachten wir als besondere Sprachform – und somit als besondere Form der Anschlusskommunikation –, bei der es vorrangig darum geht, eine Form für das Erlebte zu *finden*, statt vorgegebene Formen zu bedienen oder auf vorauswissende Fragen zu antworten.

Wer schreibt, bringt seine Gedanken, seine Empfindungen, seine Einstellungen zu Papier. Dass Schreiben immer schon ein Transformationsprozess ist, darauf weist Dehn (2005b) mit Bezug auf Wygotski (1969) hin: Der Weg vom Denken zum geschriebenen Wort vollzieht sich über die maximale Entfaltung dessen, was im Denken, in der inneren Sprache, `verdichtet' ist⁶³. Die Vorstellungsbilder der inneren Sprache müssen kontextualisiert werden, denn für den, der einen Gedanken denkt, verstehen sich die Bezüge von selbst. In dieser Form der Kontextualisierung sieht Dehn, neben der Schwierigkeit der Aufgabe für den Schreibenden, auch eine Chance: Im Gegensatz zur gesprochenen Sprache ist Schrift eher dazu in der Lage, die stark mit Sinn und Bedeutung aufgeladenen Einheiten des inneren Sprechens⁶⁴ zu materialisieren und damit in eine Form zu bringen, über die reflektiert und verhandelt werden kann. Der Sinn des Schreibens wird über die größere Sinnhaltigkeit des Geschriebenen augenfällig, das Geschriebene steht für den Prozess der Bewusstwerdung bzw. der Aneignung des eigenen – oder auch des fremden – Denkens zur Verfügung.

Der Prozess der Transformation ist grundlegend für jegliche Form der Aneignung. Er ist

„(...) nicht etwas Besonderes, sondern das Normale, das jede Wahrnehmung und jede Aneignung konstituiert, insbesondere aber das Schreiben“ (Dehn 2005b, 13).

Dasjenige, was beim Schreiben transformiert wird, das Material der Transformation, bezeichnet Dehn als Muster und unterscheidet im Weiteren zwischen literarischen, orthografischen und medialen Mustern⁶⁵. Von besonderem Interesse für uns sind die letztgenannten, die medialen Muster. Schülerinnen und Schüler besitzen, schon wenn sie in die Schule kommen, also schon in der ers-

⁶³ Vgl. Dehn (2005b, 11).

⁶⁴ Vgl. Wygotski (1969, 350).

⁶⁵ Dehn grenzt in diesem Zusammenhang den Musterbegriff deutlich gegen jegliche Form der Normvorgabe, wie er zum Beispiel im Deutsch- und Kunstunterricht als Zeichnen oder Schreiben nach Mustern gebräuchlich ist, und auch von dem Gebrauch des Musterbegriffs der Schreibentwicklungsforschung als Annäherung an Vorgegebenes ab (vgl. Dehn 2005b, 13): Das Muster ist demjenigen zu eigen, der es transformiert. Vgl. dazu auch Fix und Jost (2004), die im Rahmen ihrer Analyse des Ludwigsburger Aufsatzkorpus (2300 Texte aus drei Schulararten aus Klasse 8) ebenfalls „Spuren der Medienrezeption in Schülertexten“ nachgegangen sind. Sie haben aus dem Aufsatzkorpus zwei Texte einer genaueren Analyse unterzogen und kommen zu dem Schluss, dass heutige Schülerinnen in ihren Texten in der Regel auf narrative Muster und Elemente zurückgreifen, diese modifizieren und transformieren und dabei weitere lebensweltliche Bezüge einbeziehen. Diesen Vorgang bezeichnen sie als „Transformation medialer Elemente“ (Fix/Jost 2004, 170).

ten bzw. in der Vorschulklasse Erfahrungen mit Medien: mit Vorlesebüchern, mit Geschichten aus dem Fernsehen oder dem Kino, mit Hörkassetten oder CDs oder auch mit Gameboy-, Konsolen- oder Computerspielen und eventuell sogar mit dem Internet. Sie sind ihnen in der Regel jedoch nicht bewusst verfügbar; sie sind Teil ihrer Sozialisation, so dass über die Erfahrungen mit ihnen nicht eigens reflektiert werden muss. In dem Moment, in dem ein solcher Gegenstand im Kontext der Schule auftaucht, ändert sich dies. Es liegt nahe, dass das Medium oder die über das Medium vermittelten Inhalte einem Zweck dienen, der außerhalb ihrer selbst liegt – etwas soll zum Lerngegenstand werden, zum Gegenstand der Reflexion. Dies dürfte für Produktionen auf CD-ROM, um die es hier im Weiteren gehen soll, um so mehr gelten, da allein ihr Auftauchen im Unterricht (noch) ein außergewöhnliches Ereignis darstellt.

Das Schreiben zu einem Computerspiel – wie auch das Schreiben zu einer Fernsehserie⁶⁶ oder anderen medial vermittelten Gegenständen aus dem lebensweltlichen Umfeld der Kinder⁶⁷ – ist somit ein Sonderfall: Im Schreiben zu Computerspielen transformieren die Schülerinnen und Schüler ihre Medienerfahrungen medial⁶⁸ – und dafür verwenden sie mediale Muster.

Wer schreibt, überführt seine Gedanken und Vorstellungen in schriftsprachliche Zeichen. Dass dies keine einfache Übertragung von einem Medium in ein anderes ist, betont Dehn mit Bezug auf Wygotski (1969):

„Die Übergänge vom Gedanken zum Wort, vom Gedanken zur Schrift (bedeuten) wesentliche Veränderungen (...), nicht nur medial, sondern auch, was die Bedeutungsstruktur und die Verknüpfung der Zeichen betrifft.“ (Dehn 2005b, 11)

Das Schreiben ist also ein Transformationsprozess, wenn damit jener konstruktive Vorgang des Bildens eines Textes aus Gedanken, Empfindungen und Vorstellungen gemeint ist. Das Material der Transformation sind Muster (vgl. Dehn 2005b, 13ff). Muster sind Typisierungen. Sie werden bei der Wahrnehmung

⁶⁶ Vgl. dazu Erlinger (2001), der Kinder zu der Fernsehserie „Siebenstein“ Texte schreiben ließ oder auch den Artikel von Habersaat/Hoffmann/Lüth (1999), in dem beschrieben wird, wie Grundschulkinder Texte zu der Fernsehzeichentrickserie „Hey Arnold“ schreiben.

⁶⁷ Um Missverständnisse zu vermeiden: Auch die Schule ist ein Bereich aus dem lebensweltlichen Umfeld. Hier soll aber gerade die Opposition schulisch-außerschulisch in den Blick genommen werden.

⁶⁸ „(...) beim Schreiben ist die Transformation medial – von dem Ungeschiedenen des Gedanken – mit der Linearität der Schriftzeichen – zur Kontextualisierung des Geschriebenen für den Leser.“ (Dehn 2005b, 13)

und Aneignung der Welt erzeugt. Der Begriff bezeichnet „einen präexistenten Zustand, eine Qualität, in der Erfahrung, Begriffe, Symbolisierungen und Gestaltungen virulent vorhanden sind“ (Dehn 2005b, 13). Muster sind jene größeren sinnhaften Einheiten, mit denen wir die Welt strukturieren und sie so kommunizierbar machen.

Geschichten auf CD-ROM rekurren auf eine Fülle von Mustern, narrative (in der Erzählung) wie mediale (in der Präsentationsform, z.B. den filmischen Elementen). Wenn Schülerinnen und Schüler zu ihren Erfahrungen mit diesen Medien schreiben, können sie sich auf unterschiedliche Muster beziehen: auf Muster ihrer Weltwahrnehmung, auf narrative Muster dieser und anderer Erzählungen und auf mediale Muster des Spiels, genauso wie auf diejenigen, die Teil ihrer medialen Alltagserfahrung sind.⁶⁹

Beim Schreiben zu Geschichten auf CD-ROM geht es um die Transformation eines Gegenstandes in Schriftsprache, der heterogene Erfahrungen hervorruft und für den es bislang keine etablierten sprachlichen Muster gibt, der aber gleichzeitig eine Fülle narrativer und medialer Muster beinhaltet.

Geschichten auf CD-ROM, bei denen der Spieler sich mittels eines Avatars durch Räume bewegt, stellen eine besondere Verbindung dar: Sie integrieren die Präsentation einer Erzählung mit Handlungen des Nutzers in einem virtuellen Raum.

Aus deutschdidaktischer Perspektive wird von einigen Autoren das Verhältnis zwischen spielerischen und narrativen Anteilen in den Geschichten auf CD-ROM problematisiert (vgl. Wieler 2005, 145; Bünger 2005, 301; s. die Auseinandersetzung mit Rank 2000 und Dolle-Weinkauff 2000 in 2.1). Es geht im Kern um die Frage, ob Geschichten auf CD-ROM als Gegenstand des Deutschunterrichts besser oder schlechter geeignet sind als Kinder- und Jugendliteratur bzw. gedruckte Literatur, ob die Ziele des Literaturunterrichts, wie zum Beispiel die unterschiedlichen Formen der Identifikation (Projektion, Empathie oder Substitution, vgl. Hurrelmann 2003), der Perspektivübernahme oder der erweiterten Fremd- bzw. Selbstverständigung genau so gut, schlechter oder vielleicht sogar besser mit Geschichten auf CD-ROM erreicht werden

⁶⁹ Zur Transformation medialer Elemente in Kindertexten vgl. abermals Fix/Jost (2004), die implizite und explizite Medienbezüge in Kindertexten untersuchen, die zu einem Bild geschrieben worden sind, sowie Erlinger (2001), der mediale Bezüge in Kindertexten zu der Fernsehserie Siebenstein analysiert.

können⁷⁰. So sagt zum Beispiel Wieler (2005) mit Bezug zu Spielgeschichten auf CD-ROM im Vergleich zu Lese- und Vorlesebüchern:

„In keinem der Gesprächstranskripte zur Schüler-Interaktion im Umgang mit literarischen Erzählungen oder sog. `Spielgeschichten´ auf CD-ROM findet sich ein vergleichbares Phänomen. Vielmehr scheint die Aufmerksamkeit der Schüler bei dieser Art von Interaktion vornehmlich darauf ausgerichtet zu sein, möglichst viele Spielabschnitte in der zumeist knapp bemessenen Unterrichtszeit zu bewältigen. Die literarischen Komponenten entsprechender Multimedia-Angebote werden unseren Beobachtungen zufolge grundsätzlich ignoriert, der ursprüngliche thematische Erzählausammenhang der Geschichte gerät somit aus dem Blickfeld.“ (Wieler 2005, 145)

Bünger formuliert das Spannungsverhältnis zwischen spielerischen und narrativen Anteilen als gegenseitige Beschneidung:

„(Es) werden anhand der Analysen die Beschränkungen deutlich, die sich aus dem Versuch einer Synthese aus Narrativem und Ludischem ergeben. Die Strukturmerkmale der Konstituenten *Gesellschafts-Spiel* und *Narration* stehen einander stellenweise diametral gegenüber.“ (Bünger 2005, 301)

Der formulierte Gegensatz zwischen Narrativem und Ludischem ergibt sich aus dem, was die Forscher in den Blick nehmen. Bünger bezieht sich in ihrer Analyse auf die adventure-ähnliche Produktion „Ronja Räubertochter“ (Oetinger 2000) und fokussiert mit dem Begriff der „ludischen Phasen“ die in das Adventure integrierten Geschicklichkeitsspiele, wie das Bewerfen der Graugnome mit Tannenzapfen, das Skifahren, bei dem Ronja Hindernissen ausweichen muss, und Ähnliches⁷¹. Mit diesem Ansatz weist sie dem Aspekt `Spiel´ eine sehr eingeschränkte Funktion zu, vergleichbar mit separaten Spielangeboten elektronisch.

⁷⁰ Dies wird auch daran deutlich, dass alle Untersuchungen sich auf Geschichten auf CD-ROM beziehen, zu denen eine literarische Vorlage existiert, also auf Literaturadaptionen. Der Grund für diese Auswahl liegt an dem jeweils formulierten Erkenntnisinteresse: Es geht um die Vergleichbarkeit von Literatur und Geschichten auf CD-ROM, dennoch liegt hier unseres Erachtens ein Trugschluss vor, denn in keiner Untersuchung werden die Rezeptionserfahrungen der Kinder tatsächlich mit ihren Rezeptionserfahrungen bei der Lektüre der literarischen Vorlage verglichen. Vielleicht meint man aber auch, dass es wichtig sei, dass den Schülerinnen und Schülern relevante Inhalte präsentiert werden, und das Vorhandensein einer literarischen Vorlage sei eine Garantie für Relevanz. Uns bleibt diese Auswahl aber letztlich unverständlich, denn wenn davon auszugehen ist, dass ein neues Medium nicht nur existierende Geschichten anders erzählt, sondern auch ganz andere Geschichten, wäre gerade die Untersuchung der Rezeptionserfahrungen zu Geschichten, die keine Literaturadaption darstellen, interessant und weiterführend.

⁷¹ Neben dieser Präsentationsform, die Geschicklichkeitsspiele und Problemlöseprozesse beinhaltet, führt sie drei weitere Präsentationsformen des Adventures „Ronja Räubertochter“ auf: die Wanderung durch den Spielraum, Dialoge und Cut-Scenes (vgl. Bünger 2005, 61).

scher Bilderbücher. Die von Büniger hervorgehobene Opposition von Gesellschaftsspiel und Narration entsteht zwangsläufig, wenn sie annimmt, dass „die *Bewegungen durch den Spielraum* kein Geschehen transportieren“ (Büniger 2005, 64, Hervorhebung im Original), sondern lediglich dazu dienen, Übergänge zwischen ludischen und narrativen Phasen herzustellen (vgl. Büniger ebd.). Im Gegensatz dazu betrachten wir den Avatar, die stellvertretende Figur, mit der der Spieler die Räume der erzählten Welt durchwandert, als Schnittstelle von Spieler, Spiel und Erzählung. Der Avatar ist Bindeglied von Spiel und Erzählung – im Rezeptionsprozess. Es gibt in diesem Sinne keine vorgängige Erzählung, sondern erst die Tätigkeit des Spielers im Spielraum bringt Teile der Erzählung hervor.

Anliegen unserer Arbeit ist die Klärung, ob diese besondere Verknüpfung von Spiel und Erzählung im Deutschunterricht auf eine besondere Weise lernproduktiv werden kann. Mithin geht es um die Frage, ob durch die Rezeption und Bearbeitung von Geschichten auf CD-ROM im Deutschunterricht anderes erreicht werden kann als mit den traditionellen Gegenständen des Deutschunterrichts.

Wir gehen von der Annahme aus, dass das eigene Handeln im Umgang mit Geschichten auf CD-ROM von den Schülerinnen und Schülern nicht als heterogene Tätigkeit erlebt wird, sondern als homogene Handlung in Bezug auf den Gegenstand. Entsprechend betrachten wir den besonderen Gegenstand Adventure als Hybrid von Spiel und Erzählung. Erst die Anforderung, davon zu erzählen oder dazu zu schreiben, rückt die Heterogenität des Gegenstandes in den Vordergrund, da nun die unterschiedlichen Wahrnehmungen und Tätigkeiten in eine homogene Form überführt werden müssen. Wo die Bewegung und Wahrnehmung in der Rezeption frei und fließend⁷² ist, muss sie in Sprache und Text eine feste lineare Form gewinnen. Es muss ein Standpunkt gewählt werden, von dem aus man erzählt, und es muss ein Gegenstand umrissen werden, über den man schreibt. Die Erlebnisse der Rezeption fallen im Moment der Anforderung, darüber zu schreiben, auseinander und müssen transformiert werden: zu einer einheitlichen Erzählung, oder indem sie als verschiedene Aspekte des Erlebens getrennt voneinander benannt werden.

⁷² Zur Denkfigur des Festen und des Flüssigen vgl. Assmann: „Für das Oszillieren der kulturellen Tätigkeit zwischen den Polen des Festen und des Flüssigen bleibt das Schreiben paradigmatisch.“ (1991, 195)

WARUM GERADE SCHREIBEN?

Im Vorangegangenen haben wir verschiedene Formen der Anschlusskommunikation beschrieben, die zu jeweils unterschiedlichen Ergebnissen führten. Im Folgenden möchten wir zeigen, dass das Textschreiben eine besonders geeignete Form der Anschlusskommunikation zu Geschichten auf CD-ROM ist, wenn es um die Klärung der Frage geht, was den Rezipienten im Spielprozess bedeutsam wurde, wie sie es sprachlich gestalten und ob bzw. welche Art von Transformationsprozessen beim Textschreiben stattfinden.

Gesprochene Sprache ist flüchtig. In dem Moment, in dem ein Wort oder ein Satz ausgesprochen wurde, ist er schon wieder verschwunden. Das Schreiben materialisiert das Denken und macht es so der Reflexion erst zugänglich. Was aufgeschrieben ist, steht auf dem Papier, kann in unterschiedlichen Situationen immer wieder gelesen werden und so besser zu einem Gegenstand des Austausches über Verstandenes oder auch Nicht-Verstandenes werden. Schreiben ist ein Transformationsprozess, der Empfindungen, Vorstellungen und Anmutungen über einen Gegenstand materialisiert und so zunächst das Produkt, den geschriebenen Text und über diesen auch den Gegenstand, über den etwas ausgesagt wird, der Reflexion zugänglich macht⁷³.

Wer zu einem heterogenen Gegenstand, wie einer Geschichte auf CD-ROM, etwas aussagen möchte, muss zunächst einmal auswählen. Die filmisch präsentierte narrativen Strukturen, die eigenen Spielhandlungen, der Kontext, in dem die Beschäftigung mit dem Gegenstand stattgefunden hat, aus all diesem muss der Schreiber dasjenige auswählen, um das es in seinem Text gehen soll. Das Material ist zu komplex und die Menge des Erlebten zu groß, um alles in den Blick nehmen zu können⁷⁴. Das Ausgewählte muss dann vom Schreiber kombiniert und arrangiert und mit seiner Intention in Übereinstimmung gebracht werden. Auswählen, Kombinieren und Arrangieren, also mit dem Material der eigenen Gedanken und Vorstellungen zu einem vorgegebenen Gegenstand selbstbewusst umgehen zu können, das bedeutet auch, Strukturen und Zusammenhänge erkennen und in sprachlicher Gestaltung herstellen zu können.

⁷³ „Die Vorstellung, die das einzelne Kind beim Zuhören und Betrachten der Geschichte (gemeint ist die Bilderbuchgeschichte Rosalind das Katzenkind) erzeugt, ist Grundlage für das Schreiben, formt sich dabei zu etwas, das mitteilbar ist, transformiert sich in diesem Übergang.“ (Dehn et al. 2004, 122f)

⁷⁴ Dass einige Kinder dies trotzdem versuchen und zu welchen kreativen Lösungen sie kommen, wird in Kapitel 7 gezeigt.

Beim Schreiben muss das, was in der inneren Sprache maximal verdichtet ist, maximal expliziert werden. Geschriebene Sprache abstrahiert von der konkreten Sprechsituation: Das, was sich in einem Gespräch mit einem Gegenüber aufgrund des Kontextes der Sprechsituation von selbst versteht bzw. mit nicht-sprachlichen Mitteln wie Gesten oder der Mimik verständlich gemacht wird, muss in einem geschriebenen Text ausgeführt werden. Die doppelte Abstraktionsleistung der geschriebenen Sprache, zum einen von ihrer lautlichen Seite und zum anderen von einer konkreten Gesprächssituation mit einem echten Gesprächspartner ist eine Herausforderung für die Schreibenden. Zugleich birgt dieser Prozess auch eine Chance, denn er ist rekursiv: Die Transformationsleistung, die der Schreibende im Schreibprozess vollbringt, lässt sein Denken nicht unberührt⁷⁵. Das Schreiben strukturiert das Denken um und neu und wer zu einem Gegenstand schreibt, kann ein anderes Verständnis von diesem Gegenstand gewinnen.

Anders gesagt: Die heterogenen Handlungsebenen in Bezug auf die multimediale Produktion, die während der Rezeption gleichzeitig realisiert und doch voneinander getrennt bleiben können, müssen im Text zueinander in Beziehung gesetzt werden. Die Frage, die im Rezeptionsprozess nicht vordergründig ist, wird mit der Anforderung, dazu zu schreiben, sinnfällig: Was ist das eigentlich, worüber ich schreibe?

Der Verlauf der Rezeption ist gebunden an die Tätigkeiten und Entscheidungen des Rezipienten, wobei die Menge der Entscheidungsmöglichkeiten und das Maß der Freiheit in der Wahl der Abfolge von der jeweiligen Produktion abhängen. Im Prozess der Rezeption wird klar, dass das, was rezipiert wird, nicht nur auf diese Weise, sondern auch anders rezipiert werden kann. In diesem Sinn befindet sich die Erzählung einer multimedialen Produktion immer in einem Raum des Möglichen und hat keine feste Gestalt. Im schriftlichen Text gewinnt die Rezeptionserfahrung eine feste Form. So gerät das Schreiben zu der eigenen Rezeptionserfahrung zur Transformation eines Erlebnisses aus einem Raum des Möglichen in einen Raum der Erscheinung.

⁷⁵ „Sowohl aus der Geschichte der Schrift (...) als auch aus der sozialpsychologischen Betrachtung (...) wissen wir vom Einfluss des Schreibens auf das Sprechen und vom Einfluss des Schreibens auf das Denken.“ (Dehn 2005b, 12), vgl. zur Umstrukturierung des Denkens durch das Schreiben auch Ong (1987).

Wer Geschichten hört oder liest, ob aus einem Buch oder vermittelt über die Auseinandersetzung mit einer multimedialen Produktion,

„(...) konstruiert in seiner Vorstellung Wirklichkeiten und spielt dabei mit realen Erscheinungsformen (seiner Lebenswelt) und mit den virtuellen der dargestellten Welt. Und so könnte man den Vorgang auch beim Schreiben einer Geschichte kennzeichnen. Dieses Spiel ist mit den neuen Medien noch vielfältiger, gerade als Verbindung der alten Medien Schrift und Bild mit der Multimedialität des neuen Mediums Computer“ (Dehn 2005, 88).

Wermke sieht die Übergänge zwischen unterschiedlichen Wirklichkeiten als Spezifikum der Medienkultur. Sie verweist besonders auf das „Transitorische (...) der Medienkultur“ (Wermke 2003, 18), nämlich den Charakter des Durchreisens, des Übergangsstadiums und des Vorübergehenden, das sie an bestimmten Tendenzen der Medienkultur festmacht: der Entgrenzung und Durchmischung, der Bewegung und Beschleunigung sowie denen der Veränderung und Verwandlung (vgl. Wermke ebd.).

Gerade das Schreiben – mit der Möglichkeit zur Vergegenständlichung und der Aufforderung zur Explikation, zur Reflexion und zur Verlangsamung – scheint uns als Anschlusskommunikation zu dem Spiel mit realen und virtuellen Erscheinungsformen in der Schule besonders geeignet.

Schreiben ist ein mühsamer Prozess. Das Verfertigen eines Textes im Anschluss an die Rezeption einer Geschichte auf CD-ROM ist es umso mehr, als der Gegenstand wenig Vorgaben in sprachlicher Form liefert. Wer sich dieser Mühe unterzieht, braucht, besonders wenn das Schreiben ihm nicht leicht fällt, gute Gründe. Eine Geschichte auf CD-ROM kann eine Herausforderung darstellen, sich dieser Mühen zu unterziehen. Allerdings sollten bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Diese möchten wir im Folgenden im Hinblick auf die Auswahl des Gegenstandes, das Arrangement des Unterrichts sowie die Konzeption der Schreibaufgaben weiter ausführen.

GEGENSTAND

Eine Geschichte auf CD-ROM, die den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bietet, sich zu den dargestellten Figuren, den geschilderten Beziehungskonstellationen und dem thematisierten Grundkonflikt in Beziehung zu setzen, ist eine der Voraussetzungen dafür, dass die Schreibenden sich in der

Lage sehen, mit ihren Alltagserfahrungen (auch und gerade mit ihren medialen Alltagserfahrungen) an die Figuren, ihre Darstellungsweise und ihre Beziehungen zueinander anzuknüpfen⁷⁶. Zudem sollte der Gegenstand in seiner Komplexität vielfältige Möglichkeiten des Zugangs und der Rezeption bieten, ohne dass die vollständige Durchdringung der komplexen Zusammenhänge für eine erfolgreiche Rezeption notwendige Voraussetzung wäre.

Der dargestellte Grundkonflikt der Erzählung muss bedeutsam genug sein, dass es sich lohnt, darüber zu schreiben: Es muss für die Schülerinnen und Schüler Leerstellen⁷⁷ geben, nicht alles darf schon in der Erzählung aufgelöst bzw. geklärt werden, dann kann es gute Gründe geben, sich durch das Schreiben Klärung zu verschaffen⁷⁸.

Die Erfahrungen, die wir mit Geschichten auf CD-ROM im Rahmen unseres Vorhabens, aber auch mit anderen Gegenständen des Deutschunterrichts⁷⁹ in Unterrichtssituationen gemacht haben, haben gezeigt, dass sowohl die Schreibmotivation, als auch die Qualität der entstehenden Texte, stark davon abhängen, ob die Erzählung eine „Tiefenstruktur“⁸⁰ aufweist, die Schülerinnen und Schüler als bedeutsam wahrnehmen können und die ihnen die Möglichkeit eröffnet, in verallgemeinerte Bedeutungszusammenhänge einzudringen⁸¹: ob

⁷⁶ Anknüpfen bedeutet in diesem Zusammenhang aber nicht, dass die Beziehungskonstellationen bzw. der thematisierte Grundkonflikt den Schülerinnen und Schülern so vertraut ist, dass sie im Umgang damit auf Routinen zurückgreifen können. „Wichtig ist, dass die Vorgabe als Herausforderung wirkt, dass sie Interesse oder sogar Neugier weckt, weil sie fremd erscheint und nicht einfach mit Routine zu bewältigen ist. (...) Dieser Gedanke ist für die Grundschule bisher nicht fruchtbar gemacht worden, wenn die vermeintliche Nähe zur Erfahrungswelt der Kinder Neugier und Befremden nicht aufkommen lässt.“ (Dehn 1999, 116f)

⁷⁷ Vgl. zum Begriff „Leerstellen“ Iser (1976).

⁷⁸ Es ist mithin natürlich eine Illusion, dass durch das Schreiben wirklich etwas abschließend geklärt werden könnte. Durch das Schreiben kann sicher immer auch etwas klarer werden, aber in diesem Prozess werden wieder neue Unklarheiten entstehen, die nach neuerlicher Klärung verlangen. Dieser Prozess ist grundsätzlich nicht abschließbar.

⁷⁹ Wir beziehen uns hier auf die Ergebnisse des Modellversuchs „Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten und Analphabetismus bei Grundschulkindern“ (vgl. Hüttis-Graff/Widmann 1996).

⁸⁰ Vgl. zum Begriff der Tiefe eines Lerngegenstandes Holzkamp: „Die »Tiefe« (...) ist nicht bloßes Kennzeichen *meiner* Verarbeitung des Materials, auch nicht der Einordnung in *meine* Wissensstrukturen, sondern primär ein Kennzeichen des (Lern)gegenstandes, wie er mir von meinem Standpunkt und aus meiner Perspektive gegeben ist. (...) Von der »Tiefe« des Lerngegenstands ist es abhängig, wieweit ich bei seiner lernenden Aufschließung in *verallgemeinerte* Bedeutungszusammenhänge eindringen kann: Je mehr Tiefenstruktur der Lerngegenstand besitzt, je allgemeiner sind seine Verweisungen auf umfassendere Bedeutungszusammenhänge.“ (Holzkamp 1993, 222, Hervorhebungen im Original)

⁸¹ Vgl. Holzkamp (1993, 221ff) und in Bezug auf Schreibanlässe auch Dehn (1999): „Komplexität als Kriterium für die *Auswahl von Aufgaben* kann bestimmt werden im Hinblick auf die (...) Figurenkonstellationen und Bedeutungsmuster, die Vorstellungen und Imaginationen des Rezipienten erzeugen können – auch als Widerstand gegen vorgängige eigene Erfahrungen. Es ist nicht leicht, Vorgaben für die Grundschule zu finden, die diesem Kriterium gerecht werden, weil

sie sich also mit der tieferen Durchdringung des Gegenstandes ein Stück der Welt erschließen und damit auch für sich verfügbar machen können. Dieses scheint uns vor allem dann gegeben, wenn existentielle Konfliktsituationen wie der Verlust der Eltern, Verlassenheit, Einsamkeit, die Suche nach Freunden, die Suche nach Identität, die Auseinandersetzung mit den Eltern, das Zurechtfinden in unvertrauten Situationen zum Thema werden, ohne dass zugleich allzu schnell und einfach Lösungen präsentiert werden⁸².

Die besondere Verbindung von Spiel und Erzählung birgt unseres Erachtens die Chance, gerade das Textschreiben zu befördern; und zwar dann, wenn es sich um eine Verbindung dieser beiden Komponenten handelt, bei der keiner der beiden Anteile den jeweils anderen dominiert oder marginalisiert. Dies ist der Fall, wenn mit der spielerischen Komponente der Produktion die Erzählung – bzw. relevante Teile der Erzählung – hervorgebracht wird. Wenn, wie bei den meisten der in dieser Arbeit besprochenen Literaturadaptionen, der Erzählung spielerische Komponenten, wie zum Beispiel Geschicklichkeitsspiele, additiv hinzugefügt werden, haben diese Spiele für die Erzählung keine Funktion mehr. Die Tätigkeiten des Rezipienten beziehen sich beim Spielen dann nicht auf die Erzählung. Diese läuft getrennt von der spielerischen Komponente ab und so bringt der Spieler die Erzählung nicht mehr im Spielprozess hervor und kann auch seine eigene Tätigkeit nicht mehr zu der Erzählung in Beziehung setzen.

vieles – besonders was eigens für Schreibanfänger präpariert ist – auf Einfachheit der Inhalte und Mittel gerichtet ist, weil man ihrer kognitiven Fähigkeit nicht mehr zutraut.“ (Dehn 1999, 114f)

⁸² Hier sehen wir insbesondere eine Gefahr bei eigens für Kinder hergestellten Geschichten auf CD-ROM. Diese Produktionen sollen ja besonders 'kindgerecht' sein und was besonders kindgerecht ist, entscheiden die Erwachsenen – zumeist allerdings nicht auf einer reflektierten Erfahrungsgrundlage, wie die Lebenswelt von Kindern tatsächlich ist und welchen Anforderungen diese ausgesetzt sind, sondern vielmehr als Verklärung ihrer eigenen Kindheitserfahrungen; anders ist es kaum erklärlich, in welcher Breite sich Produktionen für Kinder durch Banalisierung der Inhalte und Reduktion der Komplexität des Umgangs mit ihnen auszeichnen. Unsere Erfahrung zeigt, dass es sinnvoller sein kann, auf Produktionen zurückzugreifen, die nicht eigens für Kinder und Jugendliche entwickelt wurden. Zudem stellt man mit einer solchen Auswahl auch weitgehend sicher, dass es sich um ein Produkt handelt, mit dem keine didaktischen Interessen verknüpft sind, die über das Spiel hinausgehen, denn wer ein solches Spiel spielt, soll in erster Linie ein Spiel spielen und nicht seine Rechtschreibkompetenz erweitern oder an die Weltliteratur herangeführt werden. So hat das Spiel seinen Zweck in sich und dient nicht anderen Herren, was unseres Erachtens dem Produkt nur förderlich sein kann. Zudem bedeutet dies, im besten Fall, dass die besondere Verbindung von Spiel und Erzählung nicht zugunsten vereinfachter Spielformen für Kinder reduziert ist.

Die besondere Verbindung von Spiel und Geschichte, wie wir sie verstehen, ist das Durchwandern des virtuellen Raums der Spielwelt mittels eines Avatars, wodurch die Spielwelt zugleich zu einem Teil der erzählten Welt wird.

Diese besondere Konstellation ist gekennzeichnet von eben jenen Tendenzen der Medienkultur, die Wermke (2003) als 'das Transitorische' beschreibt: Entgrenzung und Durchmischung, Bewegung und Beschleunigung sowie Veränderung und Verwandlung. Und gerade dieses In-Bewegung-Sein, diese Form der Flüchtigkeit ist es auch, die es nahe legt, den Erfahrungen mit dem Gegenstand mittels der Schrift eine feste und bestehende Gestalt zu geben und so zu etwas zu schaffen, das Bestand hat und über das mit anderen kommuniziert werden kann.

AUFGABENSTELLUNG UND UNTERRICHTSARRANGEMENT

Zunächst halten wir es für wichtig, dass den Schülerinnen und Schülern ein eigener Zugang zum Gegenstand sowohl zugemutet als auch zugetraut wird. Besonders wenn es sich bei dem Gegenstand um ein Spiel handelt, ist das Spielen ein konstitutiver Bestandteil der Produktion. Das bedeutet auch, dass relevante Teile des Gegenstandes nicht in den Blick genommen werden können, wenn schon die erste Begegnung mit ihm von Aufgabenstellungen, die dem Spiel wesensfremd sind, überformt werden.

Im Anschluss an diese erste Auseinandersetzung sollte unmittelbar die erste Schreibaufgabe folgen⁸³. Wenn die Schülerinnen und Schüler zunächst zum mündlichen Erzählen aufgefordert werden, fehlt eine schreibproduktive Spannung, das Schreiben selbst ist nicht mehr sinnfällig, denn es wurde ja alles schon gesagt⁸⁴. Schreiben ist zudem keine direkte Umsetzung des Gesprochenen; es ist eine eigene Sprachform, für die eigene Regeln und Gesetzmäßigkeiten gelten und die insbesondere eigene Funktionen besitzt. Sollen die Schülerinnen und Schüler zunächst erzählen, liegt es nahe, im Anschluss das Gesagte zu verschriftlichen, und so würde schon mit dem Arrangement von

⁸³ Wir beziehen uns hier auf ein Arrangement von Vorgabe und Schreibaufgabe, welches im BLK-Modellversuch „Elementare Schriftkultur als Prävention von Leserechtschreibschwierigkeiten und Analphabetismus bei Grundschulkindern“ (1992-1995) entwickelt wurde (vgl. dazu auch Dehn 1999 und Habersaat 1995).

⁸⁴ Besonders für Kinder, denen das Schreiben besondere Mühe bereitet, gibt es jetzt keinen Grund mehr, schreibend eine eigene Perspektive auf den Gegenstand zu entwickeln.

Gegenstand und Schreibaufgabe das Ziel „konzeptioneller Schriftlichkeit“⁸⁵ verfehlt:

„Schreiben [dient demgegenüber] der Entwicklung von Gedanken, die erst im Akt des Schreibens – und damit konzeptionell schriftsprachlich – zum ersten Mal auf diese Art und Weise von den Kindern formuliert werden.“ (Habersaat 1995, 43)

Die Schülerinnen und Schüler müssen selbst bestimmen, worüber sie schreiben.

„Aus der Vielzahl der thematischen Konstellationen müssen sie etwas auswählen, etwas akzentuieren. Sie können die Aufgabe als Anstoß nehmen, Erinnerungen, Erfahrungen, Imaginationen zu formulieren, also auch Projektionen; aber sie können auch deskriptive Schreibformen wählen: das Gehörte und Gesehene referieren, kommentieren, zusammenfassen, dazu argumentieren. (...) *Die Vorgabe stellt einen Anspruch dar, enthält aber keine Vorschrift.*“ (Dehn 1999, 103, Hervorhebung im Original)

Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler aus der Fülle dessen, was sie bei der Rezeption der Geschichte auf CD-ROM erlebt und erfahren, gesehen und gehört haben, auswählen, kombinieren und arrangieren müssen und das eben in Bezug auf die eigene Person und nicht auf eine Schreibnorm. Damit enthält die Aufgabenstellung auch schon eine Differenzierung, denn die Schreibenden können auch reproduktiv tätig werden und beschreiben, was sie gesehen oder erlebt haben⁸⁶.

Sowohl die Entscheidung darüber, was an dem Gegenstand relevant ist, als auch, auf welche Weise sie die Aufgabe schriftsprachlich bewältigen, obliegt den Schülerinnen und Schülern. Gerade für die Transformation narrativer Muster bzw. medialer Muster in einen Text (vgl. oben) scheint uns dieses hohe Maß an Autonomie lernförderlich zu sein, denn:

„Ob eine Mustervorgabe zur Musterbildung beim Lernenden führt, hängt von vielen Faktoren ab, davon, ob der Frage- und Interessenhorizont der Lernen-

⁸⁵ Vgl. zum Begriff 'konzeptionelle Schriftlichkeit' Koch/Oesterreicher 1994.

⁸⁶ Dieser Aspekt hat sich besonders bei Klassen in Armutsgebieten bewährt. Ein hohes Anspruchsniveau bei gleichzeitiger niedriger Sanktionierung macht es besonders Schülerinnen und Schülern, deren Schreiberwerbsprozess bisher von Misserfolgen geprägt war, leichter, sich auf die Anforderungen einzulassen – zugleich wird ihnen aber durch das hohe Anspruchsniveau bedeutet, dass die Lehrperson ihnen die Bewältigung der Aufgabe durchaus zutraut (vor allem wenn keine besonderen 'Hilfen für die Schwachen' vorgesehen sind).

den von der Vorgabe berührt ist – das ist auch und vielleicht eine Frage des Inhalts. Es hängt auch von dem Maß an Eigenständigkeit ab, das den Lernenden zugestanden wird. (...) Die Transformation von Mustern im Schreibprozess ist aber per se selbstbestimmt. Selbstbestimmung wird erhöht, wenn Schüler Wahlmöglichkeiten haben (...)“ (Dehn 2005, 27)

Ob es den Schülerinnen und Schülern gelingt, die narrativen Strukturen einer vorgängigen Erzählung aufzunehmen und wiederzugeben, auch wenn es sich bei der Geschichte um ein Abenteuer von TKKG auf CD-ROM handelt, kann also durchaus in einem Unterrichtsarrangement, in dem es einen vorgegebenen Geschichtenanfang gibt, kombiniert mit der Aufforderung die Geschichte weiterzuschreiben, überprüft werden. Die besondere Form der Verbindung von Spiel und Geschichte sowie die besondere Funktion und Beschaffenheit der Schriftsprache geraten dabei aber unseres Erachtens aus dem Blick, denn die schriftsprachliche Auseinandersetzung mit einem Gegenstand kann oder sollte im besten Falle das, was der Betrachter über diesen Gegenstand – und auch seine Beziehung zu ihm – denkt, verändern:

„Das heißt: Texte sind nur noch sehr bedingt direkter Ausdruck eines innerlich bereits vorhandenen Konzepts, vielmehr wird das Textschreiben selbst zum Instrument der Entwicklung von Konzepten.“ (Portmann 1993, 100)

Wer eine Geschichte auf CD-ROM spielt, die eine hypertextuelle Struktur aufweist, dem wird schon während der Rezeption deutlich, dass seine Art der Rezeption vermutlich nicht die einzig mögliche ist. Immer wieder muss er Entscheidungen treffen, wohin er sich als nächstes bewegt, ob und in welcher Reihenfolge er bestimmte Handlungen ausführt. Die Texte, die entstehen, wenn die Schülerinnen und Schüler zu ihren Erfahrungen schreiben, haben also vermutlich – auf eine andere Weise, als wenn alle zu dem selben Gegenstand schreiben – eine starke kommunikative Funktion: Den anderen kann mitgeteilt werden, was man selber herausgefunden hat, wo es in der Geschichte auf welche Weise weitergeht und vielleicht auch, wie weit man selbst gekommen ist. Die Texte der Schülerinnen und Schüler treffen insofern auch auf ein starkes Interesse bei den Mitschülern, ihre Präsentation in der Klasse sollte einen großen Raum einnehmen.

„Indem den SchreiberInnen das Verständnis ihrer Texte durch LeserInnen widergespiegelt wird, haben sie die Möglichkeit, den vielschichtigen Sinn der

Texte, die sie geschrieben haben, für sich und andere zu erkennen. Auch Texte ohne explizite kommunikative Funktion benötigen einen kommunikativen Kontext, weil `es eben nicht allein pragmatische, semantische und syntaktische Dimensionen sind, die die Benutzung der Sprache herausfordern`, sondern auch `kognitive und emotionale Erfahrungen der Sozialität`.“ (Habersaat 1995, 40 mit einem Zitat von Kruse 1995, 19)

Auch wenn die Texte nicht immer eine kommunikative Funktion aufweisen, auch wenn sie eher der eigenen Klärung dienen, als dass sie für einen Adressaten geschrieben wurden, bedürfen sie der Präsentation im sozialen Kontext der Klasse.

4. Das Adventure ohne seinen Spieler

Strukturanalyse des Gegenstandes Adventure

Eine Gegenstandsanalyse des Adventures möchten wir aus zwei unterschiedlichen Perspektiven vornehmen; aus einer, die den Gegenstand als solchen in den Mittelpunkt stellt (Strukturanalyse, in diesem Kapitel) und aus einer, die die Wirkungsweise des Adventures auf den Spieler in den Blick nimmt (Rezeptionsanalyse, im folgenden Kapitel 5).

Im Zuge einer Strukturanalyse lässt sich das Adventure als Ganzes beschreiben, in seinem historischen Kontext (4.1) und in seinem strukturellen Aufbau, als Kombination von Segmenten, die entweder Spiel *oder* Erzählung sind (4.2). In dieser Perspektive `fehlt` der Spieler als subjektive Entität, er wird als ein `omnipotenter Spieler` angenommen, als Summe aller möglichen Spielprozesse, und gleichzeitig als `idealer Spieler`, der keine Irrwege verfolgt oder Fehlentscheidungen im Spiel trifft. Nur unter dieser Voraussetzung lassen sich die Aspekte `Spiel` und `Erzählung` im Adventure trennen und einer Analyse zugänglich machen. Es lassen sich im Zuge einer Strukturanalyse also keine Schlüsse ziehen auf das, was der Spieler eines Adventures tatsächlich erlebt, aber es können Begriffe benannt werden, die den konkreten Verweis auf bestimmte strukturelle Einheiten des Adventures möglich machen.

4.1 Das Adventure im Kontext der Entwicklung der Computerspiele

Die Verbindung von Spiel und Erzählung hat eine Tradition, die bis zu den Anfängen der Computerspiele reicht. Die Spielhandlung wird schon im ersten Computerspiel kontextualisiert und in der Folge entstehen Spiele, die an bestimmte Motive von Erzählungen gekoppelt sind: die Entdeckung oder Erkundung ferner Welten, die Reise ins Innere, kriegerische Auseinandersetzungen und systemökonomische Prozesse. Charakteristisch für das Adventure ist die Reiseerzählung: Eine episodische Erzählung, die an ein Hauptmotiv gekoppelt ist. Die Reise kann sowohl explorativ in die Ferne gehen als auch ins Innere, in die Räume und Gänge hinter verschlossenen Türen.

Im Folgenden möchten wir nicht den Versuch unternehmen, die Geschichte der Computerspiele vollständig nachzuzeichnen, sondern das Adventure anhand von Eckdaten (Anfänge der Entwicklung von Computerspielen, bedeutsame Neuentwicklungen, heutiger Stand), vor allem in Bezug auf die Art und Funktion der Erzählung, in einen historischen Kontext stellen.

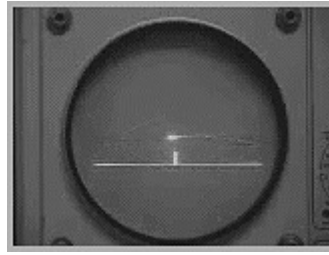
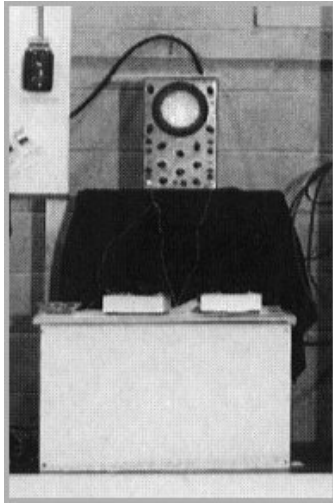
4.1.1 Punkte und Striche

In einem Institut der U.S. Regierung zur Erforschung der Kernenergie in Upton, Bundesstaat New York, fand in den 1950er Jahren jährlich eine kleine Ausstellung statt. Die Menschen der näheren Umgebung standen den wissenschaftlichen Versuchen, die in diesem Institut stattfanden, skeptisch gegenüber. Zwar gab es noch keine Diskussionen um die Umweltverschmutzung, aber der Kalte Krieg mit der Sowjetunion machte die Menschen nachdenklich, ob innerhalb des Instituts nicht vielleicht doch lebensgefährliche Experimente mit der Kernenergie stattfanden, die ihr Leben bedrohen könnten.

Diesem Unbehagen begegneten die Wissenschaftler für gewöhnlich mit der Strategie, ihre Arbeit so harmlos wie möglich, damit aber auch so uninteressant wie möglich zu präsentieren. Einer der Ingenieure, William Higinbotham, wählte eine andere Strategie; er wollte den Menschen die Angst vor der Technik nehmen, indem er sie für sie begeisterte. Die Besucher sollten die Technik benutzen und sie sollten Spaß daran haben. Er entwickelte ein Spiel.

1958 stand am Tag der offenen Tür ein Oszilloskop zwischen den anderen Geräten, auf dem ein kleiner Punkt und zwei Linien zu sehen waren. Der Punkt hüpfte von der linken zur rechten Seite auf einer horizontalen Linie über eine vertikale Linie in der Mitte des Bildschirms.

„Besondere Hinweistafeln waren nicht angebracht worden, keine Anleitungen lagen aus. Die Besucher wussten allerdings sofort, um was es sich handelte. Zielsicher steuerten sie auf den kleinen Bildschirm zu, griffen zu den kleinen Holzboxen mit Knöpfen und Drehreglern, die davor lagen, und spielten.“ (Mertens/Meißner, 21f)



Bildquelle: <http://www.8bit-museum.de>

Die Menschen waren begeistert. Es sprach sich so schnell herum, dass die Besucherzahlen in den nächsten Tagen enorm anstiegen. Für die Ausstellung interessierten sich allerdings die wenigsten von ihnen. Sie kamen, um das Spiel zu spielen.

Dabei bedurfte es einer großen Menge an Fantasie, um in dem winzigen Ball und dem Strich überhaupt etwas Sinnvolles zu erkennen. Der Raum links und rechts des Bildschirms war definiert als `Aus` für den jeweiligen Spieler: als nicht zum Spielfeld gehörender Raum spielte er eine wichtige Rolle für den Spielverlauf. Nicht einmal die Abbildung eines Schlägers, mit dem geschlagen wurde, war grafisch repräsentiert. Das `Ich` des Spielers befand sich außerhalb des Bildschirms: als derjenige, der den Knopf drückt und damit auf den Punkt auf dem Bildschirm einwirkt.

Schon diese erste und simpelste Form des Computerspiels, die abstrakte und bewegliche Abbildungen mit Interaktion verbindet, forderte zur Kontextualisierung auf. Der Name „Tennis for Two“, der dem Spiel nachträglich gegeben wurde, ließ einen Punkt und eine vertikale Linie zu einem Tennisplatz mit einem Ball und zwei Spielern werden.

„... gerade die frühen, eigentlich nur aus wenigen geometrischen Elementen bestehenden Spiele machen deutlich, wie wesentlich die Spiel-Geschichten Bestandteil der Spiel-Programme zu sein scheinen ... Offensichtlich gibt es ein Bedürfnis danach, die eher abstrakte Spielmechanik in Computerspielen mit Sinn und Inhalten aufzuladen.“ (Lange 2001, 79)

Während das erfolgreiche Spiel von außen als ein gelungenes Zusammenwirken von menschlicher Tätigkeit und den Bedingtheiten der Maschine angesehen

hen werden kann, bewirkt die Kontextualisierung für das subjektive Spielempfinden etwas Entscheidendes. Schon der Begriff `Tennis´ transportiert eine Reihe von Kontexten, die, indem sie das Bedeutungsfeld des Punktes und der Striche dimensionieren, eine spezifische Spielwelt schaffen. „Tennis for Two“ generiert den Subtext: *Dies ist ein Spiel für zwei Spieler. Ihr tut so als wärt ihr auf einem Tennisplatz. Ihr müsst euch für eure Seite entscheiden. Wenn einer von euch den Punkt/Ball nicht erwischt, erhält der Gegner einen Punkt. Wenn einer x Punkte hat, ist das Spiel zu Ende.*

Ob es den Wissenschaftlern gelang, den Menschen mit diesem Spiel die Angst vor der Kernenergie zu nehmen, ist nicht überliefert. Es ist auch unwahrscheinlich, dass die Menschen, die den ganzen Tag auf den kleinen Bildschirm schauten, sich noch für die informativen Schwarzweiß-Fotografien an den Wänden interessierten. Festzuhalten bleibt aber, dass die Menschen das Spiel begeistert spielten und es ihnen ohne große Mühe – und auch ohne eine Einführung oder Instruktion gelang, sich von etwas fesseln zu lassen, das aus nicht mehr als einer Linie und einem sich bewegenden Punkt bestand. Das Spiel fand keine Verbreitung, es wurde nicht kommerziell vertrieben, dafür fehlten sowohl die technischen Voraussetzungen als auch das Interesse des Entwicklers. Dieser entwickelte das Spiel lediglich für das folgende Jahr weiter:

„[...] die Spieler konnten sowohl die Stärke jedes Schlags als auch die der Gravitation beliebig einstellen. So wurde Tennis auf dem Jupiter, auf dem Mars oder sonst wo möglich. Das Spiel definierte viel stärker als zuvor seinen eigenen Raum, mit dem der Spieler in Interaktion trat.“ (Lischka 2002, 21)

Auch hier geschieht die – nach Lischka `stärkere´ – Definition des Raumes über eine Kontextualisierung. Aus der einfachen Veränderung eines Parameters des Spieles, nämlich des Bewegungsverhaltens des Punktes (Balls) werden so die Bedingtheiten einer `fernen Welt´ generiert: Tennis auf dem Jupiter.

4.1.2 Ferne Welten – Die Reise zum Mond

Am Massachusetts Institute of Technology entstand Ende der 1950er Jahre der „Tech Model Railroad Club“. Seine Mitglieder waren Harvard-Absolventen, die nun als wissenschaftliche Mitarbeiter bei der Abteilung für „Künstliche-

Intelligenz-Forschung“ arbeiteten. Als im Herbst 1961 der PDP-1, der modernste und leistungsfähigste Computer seiner Zeit⁸⁷, an ihrem Institut installiert wurde, beschlossen sie, ein Programm zu entwickeln, das die Leistungsfähigkeit dieses neuen Computers demonstrieren konnte.

„Die Clubmitglieder (...) schrieben drei Grundbedingungen für ein solches Programm auf:

1. Es soll so viel wie möglich von den Fähigkeiten des Computers zeigen und diese Fähigkeiten bis zum äußersten ausreizen.
2. Innerhalb eines gleichbleibenden Rahmens soll es interessant sein, d.h. jeder Durchgang soll anders sein.
3. Es soll den Zuschauer aktiv und vergnüglich einbeziehen – kurzum: es soll ein Spiel sein.“ (Mertens/Meißner 2002, 25)

Die Mitglieder des Clubs, im wesentlichen Wayne Wiitanen, Steve Russel und J. Martin Graetz, waren zudem enthusiastische Sciencefiction-Anhänger. Sie „... lasen ebenso begeistert die Space Operas von E. E. „Doc“ Smith wie sie sich japanische B-Movies ansahen“ (Lischka, 24f). Diese Space Operas, Sciencefiction-Geschichten, die Edward Elmer Smith, ein promovierter Lebensmittelchemiker, der im Labor eines Frühstückflockenherstellers arbeitete, Ende der 1920er Jahre in Zeitschriften mit dem Titel: „Amazing Storys“ oder „Science Wonder“ veröffentlichte, handelten zumeist von der Entführung der Liebsten und ihrer anschließenden Rettung durch den Helden. Das Heldenepos fand aber in einem anderen Erzählraum statt: Die Geschichten spielten im Weltraum und waren aufgeladen mit einer Vielzahl technischer Details. Das Spiel, das Wiitanen, Russel und Graetz schließlich entwickelten, nannten sie „Spacewar!“ (1962), ein Weltraumspiel, welches den Kampf zwischen zwei Raumschiffen zum Inhalt hatte. Mertens/Meißner verweisen als Grund für diese Entscheidung auf die technische Machbarkeit des Szenarios:

„Der Weltraum ist zum allergrößten Teil leer. Wenn man überhaupt etwas sieht, dann nur kleine leuchtende Punkte. Ein Weltraumkriegsspiel hat also den Vorteil, daß man mit minimalstem Aufwand ein sehr realistisches Setting erzeugen kann.“ (Mertens/Meißner 2002, 25)

Lischka (2002) thematisiert eher die Unbekanntheit der dargestellten Welt und zitiert einen der Entwickler:

⁸⁷ Er besaß die Größe von drei Kühlschränken.

„Indem wir eine Welt wählten, welche die Leute nicht kennen, konnten wir zahlreiche Parameter ändern, um eine gutes Spiel zu ermöglichen“ (Lischka 2002, 25).

Beide Erklärungen klingen plausibel, aber lassen einen wichtigen Aspekt außer Acht: Der Kampf von Raumschiffen steht im Kontext der Sciencefiction-Literatur der 1920er Jahre und nicht zufällig musste ein Spiel auf dem Computer, einem herausragenden Symbol der technologischen Entwicklung, auch in einer Welt spielen, die es erst durch weitere technologische Entwicklungen zu entdecken galt. Einen Raum zu simulieren, der maximal weit von der Erde – und somit auch vom Alltäglichen – entfernt ist, nimmt zudem das Motiv des Entdeckens, sowie der Abenteuerreise auf. Die Autoren schufen ihr Spiel in einem faszinierenden Erzählraum, so wie sie von diesem Raum fasziniert waren.

Das Spielziel und die Spielregeln waren denkbar einfach: Es ging um das eigene Überleben und darum, das andere Raumschiff abzuschießen.

Auf dem Bildschirm waren drei Räume zu sehen: ein sichtbarer `Weltraum`, in dem sich die Sterne, der Planet und die Raumschiffe befanden, und zwei unsichtbare Räume: das Innere der Raumschiffe. So tauchten die Spielenden zum ersten Mal in der virtuellen Welt auf: Im Inneren der beiden Raumschiffe unsichtbar, aber auf dem Bildschirm vorhanden.

Spacewar:

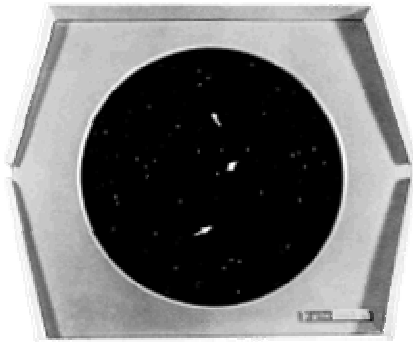
Schwarzer Bildschirm mit weit verstreuten kleinen leuchtenden, weißen Punkten (später dann die getreue Nachbildung des Sternenhimmels). Eine geometrische Figur: ein kleiner Keil, eine weitere Figur: gestaltet wie eine kleine Nadel: Zwei Raumschiffe. In der Mitte des Bildschirms ein größerer Kreis: Ein toter Stern.

Ein Knopf zum Schießen, ein weiterer, um das eigene Raumschiff in besonders bedrohlichen Situationen an einen anderen Platz auf dem Bildschirm schießen zu können.

Spielziel: den anderen abschießen und sich möglichst nicht treffen lassen.

Subtext: Das kleine da ist also mein Raumschiff und ich bin jetzt wohl gerade in dem Raumschiff. Ich fliege durch das Weltall und begegne einem anderen Raumschiff. Die einzig mögliche Art der Interaktion mit diesem Raumschiff ist,

es abzuschießen. Also muss ich den Raketen des anderen Raumschiffs ausweichen und versuchen, das andere Raumschiff zu treffen. Dann habe ich hier noch einen Knopf: Also wenn ich merke, dass die Situation für mich zu gefährlich wird, kann ich den Knopf drücken und fliege dann superschnell an einen Platz, an dem mich der andere erst mal nicht mehr treffen kann.



Bildquelle: <http://www.8bit-museum.de>

Im Februar 1962 war das Spiel fertig und die Erfinder übergaben es der Öffentlichkeit: „(...) eine kommerzielle Nutzung schien den Mitgliedern des Tech Model Railroad Club ausgeschlossen. (...) [da] kaum jemand die Hunderttausende von Dollars besaß, um sich einen PDP-1 zu kaufen“ (Mertens/Meißner 2002, 27).

Ein Teil aus einer Erzählung, die viele Menschen fasziniert hatte – die Kampf-szenen im Weltraum aus den Sciencefiction-Abenteuern –, hatte eine adäquate Umsetzung am Computer gefunden.

Spacewar war revolutionär: Es entstand quasi nebenbei, es gab keinen Konzern, geschweige denn eine Marketingabteilung, die das Spiel geplant und entwickelt hatten. Aber das Spiel wurde von der elektrotechnischen Avantgarde Amerikas begeistert aufgenommen und gespielt.

„Man kann sich darauf verlassen, dass zu jeder Nachtzeit, (also jeder Nicht-Geschäftszeit) in Nordamerika Hunderte von Computertechnikern gewissermaßen ihren Körper verlassen haben, in einen Kampf auf Leben und Tod verwickelt sind (...), stundenlang, ihre Augen ruinieren, ihre Finger in einem besessenen Hämmern auf Kontrollknöpfe taubschlagen, mit Begeisterung ihren Freund abschlagen und die wertvolle Rechnerzeit ihres Arbeitgebers verplempern. Hier geschieht etwas Grundlegendes.“ (Steward Brand 1972 in einem Artikel für das „Rolling Stone Magazine“ über seine Beschäftigung mit

dem Spiel „Spacewar!“ während seiner Studienzeit in Stanford, zitiert nach Mertens/Meißner 2002, 28)

und weiter:

„Spacewar! war Ketzerei, niemand hatte es bestellt, niemand wollte es. Spacewar! wurde von den Hackern gemacht, nicht von den Planern. Wenn irgendwann jeder Computer besitzen kann, dann werden die Hacker übernehmen. Wir sind alle Computergammler, viel individualistischer als alle anderen, aber auch viel kooperativer. Das wird vielleicht alles auf einen höheren Level heben ... den Reichtum und die Strenge von spontaner Schöpfung und von menschlicher Interaktion ... von empfindsamer Interaktion.“ (Mertens/Meißner 2002, 29)

Es scheint, als faszinierte die Studierenden Ende der 1960er Jahre auch die offensichtliche Zweckfreiheit ihrer neuen Beschäftigung: Wer seine Nächte mit roten Augen vor dem Computer verbringt, um in einem Spiel besser zu werden als seine befreundeten Kommilitonen, hat nicht in erster Linie seine Karriere, den Kampf um einen hoch bezahlten Beruf im Sinn. Diese extensive Art der Beschäftigung war auch eine Absage an Effizienz, Seriosität und Verwertbarkeit im ökonomischen Sinn.

Vielleicht brauchte man aber auch nur einen virtuellen Spielplatz, auf dem gefahrlos die Prinzipien der Konkurrenzgesellschaft ausgelebt werden konnten, nach denen die jungen Menschen in Nordamerika der 1950er und 1960er Jahre erzogen worden waren.

„Gerade weil es im Computerspiel nur um Leben und Tod geht, kann man mit den anderen eine Gemeinschaft bilden. Wenn man sonst die zivilisierten Varianten des Abschlachtens wie Konkurrenzdruck, Sozialdarwinismus oder Karrierestreben wählen muss, um mit seinen Mitmenschen Kontakt haben zu können, dann ist ein völlig zweckfreier Sport wie Spacewar! eine ungeheure Erleichterung. Endlich kann man den Kampf gegeneinander und die Freude miteinander in zwei getrennte Bereiche verlagern. Was geschieht, ist Feindseligkeit, was tatsächlich bleibt, ist Freundschaft.“ (Mertens/Meißner 2002, 29f)

4.1.3 Ferne Welten – Die Reise zum Mittelpunkt der Erde

Ein Punkt und ein Strich simulierten einen Tennisplatz, aus einer Nadel und einem Keil auf einem schwarzen Bildschirm, der mit weißen Pünktchen gesprenkelt war, entstand ein Kampf zwischen Raumschiffen in einer fernen Galaxie. In beiden Fällen musste der Spieler in das grafisch präsentierte Geschehen eingreifen. Aus dieser sparsamen grafischen Vorlage und der Möglichkeit für die Spieler, die Objekte in ihrem Sinne zu manipulieren, entstanden Spiel-Räume in den Köpfen der Nutzer, die sie derart faszinierten, dass sie mit Begeisterung Stunden vor den Bildschirmen verbrachten.

Vom noch irdischen Tennisplatz (sowie der Erweiterung: Tennis auf dem Jupiter) ging die Reise in die entferntesten Galaxien: Die Programmierer nutzten den Computer um ferne und unbekannte Welten zu simulieren.

Will Crowther, ein 32-jähriger Programmierer, der bei dem amerikanischen Technologieunternehmen BBN an der Entwicklung des ARPAnets (Advanced Research Projekts Agency) mitwirkte, dem Vorläufer des späteren Internets, hatte weniger Interesse an den schnellen Reaktionsspielen wie zum Beispiel Spacewar!.

Er verbrachte seine Freizeit lieber damit, reale Höhlensysteme zu erforschen. Als Begleiter seiner Frau, der Physikerin Patricia Crowther, die „(...) – ausgehend von einem Raum namens *Tight Spot* – jene entscheidende »muddy passage« auf der Karte verzeichnen konnte, durch die man zur *Mammoth Cave* gelangt“ (Pias 2000, 120) und seinen beiden Töchtern durchstreifte er an den Wochenenden die Höhlenwelten tief unter der Erdoberfläche. Im Anschluss an diese Unternehmungen stellte Crowther – unter Zuhilfenahme der Computer an seinem Arbeitsplatz – computergestützte Karten dieser Höhlensysteme her.

Die „Bedquilt Cave Area“ dieser Mammoth Cave, dem im Karst von Kentucky gelegenen längsten bekannten Höhlensystem der Welt⁸⁸, ist eine der Lieblingsregionen des Pärchens. Es wird der Scheidung seiner Ehe zugesprochen, dass Crowther die geliebten (und nun ausbleibenden) Höhlenausflüge am Computer zu simulieren versuchte und dies zudem in einer Form, die auch für andere einfach zugänglich war⁸⁹: als Spiel. So konnte er gemeinsam mit seinen Töch-

⁸⁸ Weitere Einzelheiten unter: <http://www.nps.gov/mac/phtml/naturalfeatures.html> (18.6.06)

⁸⁹ Crowther selbst dazu in einem Artikel von Rick Adams: „Meine Absicht war es, ein Computerspiel zu schreiben, das nicht abschreckend auf Leute wirkt, die nichts mit Computern zu tun

tern, die er nur noch gelegentlich sah, das Spiel spielen – als erinnerte, geteilte Erfahrung:

„Computerspiele scheinen, wie Malerei, mit den Schatten geliebter Abwesenheiten auf Höhlenwänden zu beginnen“ (Pias 2000, 120).

Um verstehen zu können, wie aus der Forschungsarbeit ein faszinierendes Spiel werden konnte, ist es wichtig, Crowthers zweite Lieblingsfreizeitbeschäftigung zu erwähnen: Er spielte mit Begeisterung das Pen&Paper-Rollenspiel „Dungeons & Dragons“:

„»Pen & Paper« - Rollenspiele funktionieren alle nach einem ähnlichen Prinzip: Der Dungeonmaster genannte Spielleiter beschreibt den Spielern die Räume, durch welche sie sich bewegen, und die Menschen, die sie dort treffen. Er ist die Schnittstelle zur Spielwelt. Durch diese führen die Spieler ihre fiktionalen Charaktere. So bricht etwa ein schwächlicher Jurastudent als finsterer Magier nachts in Schlösser ein, um an wertvolle Zauberbücher zu kommen. Ob ihm das gelingt, entscheidet der Spielleiter nach einem recht komplizierten System von Würfeln und auf dem Charakterbogen in Zahlen festgehaltenen Eigenschaften und Fertigkeiten des Charakters.

Das Würfeln ist aber nicht der Kern des Rollenspiels. Es ist vielmehr die Verkörperung eines fiktiven Charakters in einer ebensolchen Umgebung. Ein gelungenes Rollenspiel ist vor allem das kollektive Erleben der Bilder einer imaginierten Welt. Eine durchaus kultische Angelegenheit, die Parallelen zum kollektiven Bildererleben der fernen Vergangenheit, etwa im griechischen Theater, hat.“ (Lischka 2002, 87)⁹⁰

Die Erforschung realer Höhlen, genau wie das Spielen von „Dungeons&Dragons“, beinhaltet zentral die Tätigkeit des Kartografierens: der Rekonstruktion eines Systems von Orten und ihren Verknüpfungen⁹¹.

Als die Ehe der Crowthers auseinander geht, schreibt Will Crowther ein Computerspiel, das er gemeinsam mit seinen Töchtern spielen will, um wieder et-

haben; und das war einer der Gründe, warum ich es so gestaltete, dass der Spieler es durch die Eingabe von normaler Sprache steuert, anstatt irgendwelche Standardbefehle zu benutzen. Meine Kinder hatten jedenfalls großen Spaß.“ (zitiert nach Mertens/Meißner 2002, 98)

⁹⁰ Dazu auch Mertens/Meißner 2002, S. 96f: „Gehe durch Räume, hauptsächlich unterirdische Labyrinth, und kämpfe gegen Gegner, hauptsächlich solche Fabelwesen wie Drachen. (...) Das war wohl der Hauptreiz dieses Spiels, dass man sich innerhalb des Alltags plötzlich nach innen wenden konnte, eine eigene Zeit innerhalb der normalen Zeit schaffen konnte, einen Raum belebte, der überhaupt nur durch das Zusammensein mit den anderen existierte.“

⁹¹ Vgl dazu 6.3, sowie Pias (2000, 156ff) und Josting (2004, 129f). Das System von Orten und Verknüpfungen verweist auch auf die hypertextuelle Struktur von Adventures (vgl. 5.3).

was Gemeinsames mit ihnen teilen zu können. Es entsteht „Adventure“⁹², das später (1976) von Don Woods, Student der Stanford University, zu einer Form angereichert wird, die weite Verbreitung findet (vgl. Lischka 2002, 31ff, Pias 2000, 119ff, Walter 2002, 30f).

„Adventure“⁹³ ist ein reines Textadventure⁹⁴: Auf dem ansonsten schwarzen Bildschirm erscheint Text, der einen in das Geschehen einführt. Ziel von „Adventure“ ist es, eine Höhle zu erforschen und so viele Schätze wie möglich zu finden, ohne dabei sein Leben zu verlieren. Der Spieler schreibt einfache Befehle (*go north, go south, etc.*) mit denen er sich durch das Höhlensystem navigiert. Kommt er an einen neuen Ort, wird der Ort beschrieben und werden die Gegenstände erwähnt, die sich an dem Ort befinden. Der Spieler muss dann versuchen, wieder mit der Eingabe einfacher Textbefehle, diese Gegenstände aufzusammeln (*take candle*), zu benutzen (*use candle*) oder mit anderen Gegenständen, die er evtl. an anderen Orten aufgesammelt hat, zu kombinieren (*use candle with matches*). Das Gesamt der möglichen Sprachbefehle bildet den ‚Parser‘ des Adventures. Die Maschine reagiert, indem sie anderen Text, der sich auf die Handlung bezieht, präsentiert, der Spieler wird dabei angesprochen als ‚du‘: „You are standing at the end of a road before a small brick building. Around you is a forest.“

„Adventure ist insofern kein Spiel gegen Mitspieler und keins gegen den Computer – sondern ein Spiel mit ihm. Indem der Spieler sich über Textbefehle die Spielwelt erschließt, wird er Autor seiner Geschichte.“ (Lischka 2002, 33)⁹⁵

Ein solches Spiel stellt tatsächlich etwas anderes dar als die bisher entwickelten Spielmöglichkeiten am Computer. Die Hersteller der Computerspiele hätten ein derartiges Spiel gar nicht hervorbringen können, es hätte nicht in ihrem Interesse gelegen:

„Niemand wäre auf den Gedanken gekommen, ein Spiel zu entwickeln, bei dem man nächtelang vor dem Bildschirm grübeln muss und ständig herumpro-

⁹² Bekannt auch als „Colossal Cave“ in seiner ersten Version und – entsprechend der Längenbeschränkung des Dateinamens – als „ADVENT“.

⁹³ Dieses Spiel kann heute noch gespielt werden, den Download des Spiels findet man unter: http://www.rickadams.org/adventure/e_downloads.html (18.6.2006).

⁹⁴ Die sichtbaren Handlungen des Spielers sind nur das Lesen und das Schreiben von Text am Computer.

⁹⁵ Ob ein Spieler, dessen Handlungen vordergründig darin bestehen, die Gedanken des Programmierers des Spiels nachzuvollziehen, tatsächlich zum Autor *seiner* Geschichte wird, kann durchaus bezweifelt werden. Wir greifen diese These in 5.3.2 wieder auf.

bieren kann, welche Aktion nun am sinnvollsten sein könnte. Ein solches Spiel konnte also nur außerhalb des kommerziellen Betriebs entwickelt werden, im Untergrund gewissermaßen.“ (Mertens/Meißner 2002, 96)

Auch „Adventure“ wurde von Studierenden, die das Spiel auf Universitätsrechnern installierten, mit Begeisterung aufgenommen, ein Erfolg, der zu einem großen Teil auch hier seiner Kontextualisierung zuzurechnen ist. Denn es handelt sich nicht nur um eine `gespielte Höhlenforschung`: Die Welt von „Adventure“ und die in ihr vorkommenden Elemente und Motive stehen im Kontext eines Fantasy-Epos, das eine in sich geschlossene Welt erzeugt: Tolkiens „Herr der Ringe“⁹⁶:

„Das Thema *treasure hunting* war als Quest-Thema durch Rollenspiele schon etabliert, und das Setting der Höhle schon in »*The Hobbit*« an einer der zentralsten Stellen des Buch zu finden, als Bilbo Gollum den Ring abnimmt. So dienten auch die Einflüsse von D&D [= Dungeons & Dragons, Anm. d. A.] und Tolkien der Semantisierung der Räume in »Advent«.“ (Furtwängler 2002, http://www.uni-konstanz.de/paech2002/zdm/beitrg/furtw/ch_03.htm#3.2)

Was für die Entwickler von Spacewar! die Sciencefiction der 1920er, war für die Entwickler von Adventure Tolkiens „Herr der Ringe“. Die Entfaltung der erzählerischen Motive, die der Welt Tolkiens und den Tätigkeiten im Pen&Paper-Rollenspiels entstammen (das Suchen, Entdecken, das Sich-auf-die-Reise-Begeben und Abenteuer-Bestehen) ergibt nach Pias zusammen mit dem sukzessiven Erstellen einer Kartographie eine Doppelbewegung,

„[...] bzw. eine doppelte Rekonstruktion: einer vorgängigen Erzählung einerseits und einer vorgängigen Karte andererseits. Im Verlauf des Spiels sind daher zwar immer größere *Teile* der Welt überschaubar, jedoch kippt erst mit

⁹⁶ Mertens/Meißner (2002, 99) zur Weiterentwicklung des Spiels durch Don Woods: „Woods erhöhte die Komplexität des Labyrinths und der Aufgaben, außerdem führte er wieder Elemente der Tolkien-Welt in das Spiel ein, auf die Crowther verzichtet hatte. Die Popularität des Spiels auf den Universitätsrechnern im ganzen Land erhöhte sich dadurch immens. Viele Studenten in ihrem letzten Studienjahr sollen wegen Adventure ihren Abschluss nicht haben machen können, munkelt man.“ Zur Urheberschaft der Tolkien-Elemente in „Adventure“ dagegen Furtwängler: „Bis vor kurzen herrschte noch die einhellige Meinung, Don Woods – ein Mitarbeiter des *Stanford Artificial Intelligence Laboratory*, der wie Crowther Zugang zum ARPANET hatte – habe durch die Überarbeitung der Story-Elemente des Programms »Advent« eine tolkienesken Charakter verliehen. Don Woods betonte jedoch in einem Interview vom Juni 2000, Crowther habe mehr mit Tolkien zu schaffen gehabt als er selbst.“ (Furtwängler 2002)

dem Ende partikuläre Ansicht in globale Übersicht. Darin folgt das Adventure dem Prinzip des Labyrinths.“ (Pias 2000, 163f)

Die Bewegung des Spielers der ersten PC-Spiele in die weitesten Fernen (vgl. 4.1.2) geht hier, mit dem Bild des Labyrinths, in die entgegen gesetzte Richtung: in Räume, die in ein unbekanntes Inneres hinein erforscht werden. Das Prinzip der Erforschung des Unbekannten ist dabei beiden Bewegungen gleich.

„Aus dieser Ausgangskonfiguration des ersten Adventurespiels lassen sich mindestens drei Schlüsse ziehen. *Erstens* basieren Adventurespiele auf *Karten* oder genauer: auf Orten und Wegzusammenhängen. Diese Orte können »Räume« einer Höhle sein oder *nodes* eines Netzes, wobei die Wege zwischen ihnen auf eine je spezifische Weise unsichtbar werden. *Zweitens* sind Adventurespiele *Geschichten* in jenem basalen Sinn, dass sie einen Anfang, eine Mitte und ein Ende haben. Diese können mehrere postalische Adressen sein oder Auszug, Tat und Heimkehr eines Helden oder auch Start-, Verzweigungs- und Haltepunkte eines Programms, wobei immer nur Punkte, nicht aber Wege adressierbar sind. *Drittens* sind Adventures *Serien von Entscheidungen*, die auf Orte der Karte verteilt sind. Dies können Rauten in einem Flussdiagramm, Knoten in einem Netzwerk oder 'Scheidewege' eines Helden sein.“ (Pias 2002, 123f, Hervorhebungen im Original)

Die hier von Pias (2002) genannten genrespezifischen Elemente eines Adventures lassen sich, da sie für die rein textbasierten Adventurespiele formuliert sind, auch übertragen auf die dem Adventure verwandte Literaturgattung der *Fortsetzungs-* oder *Entscheidungs-geschichten* bzw. *Abenteuer-Spielbücher*⁹⁷.

⁹⁷ Es handelt sich um gedruckte Geschichten, die hypertextuell angelegt sind. Auf ein Segment einer Erzählung folgen zwei oder mehrere Entscheidungsfragen, die zu jeweils anderen Seitenzahlen des Buches führen, auf denen die Erzählung mit einem weiteren Segment fortgesetzt wird. Edward Packards „Die Insel der 1000 Gefahren“ (in Deutschland erstmals 1979, im Original unter dem Titel „Sugarcane Island“ 1976 erschienen) ist der „Klassiker“ der „Du entscheidest selbst! 1000 Gefahren“-Reihe im Ravensburger Verlag, zu der noch immer (Stand 2006) aktuelle Titel produziert werden. Die Motive, die wir oben als charakteristisch für Computerspiele aufgeführt haben, tauchen auch in diesem Genre wieder auf. So lauten die Titel der Sammelbände (2006) der 1000-Gefahren-Reihe „1000 Gefahren in dunklen Verliesen“, „1000 Gefahren in finsternen Tempeln“ oder „1000 Gefahren in eisigen Höhen“. Nach dieser Vorlage sind zahlreiche weitere Abenteuer-Spielbücher entstanden, z.B. die Goldmann-Reihe „Einsamer Wolf“ oder Reihen, die im Medienverbund von Pen&Paper-Rollenspielen wie „Dungeons&Dragons“ oder „Das schwarze Auge“ produziert werden. Zu den Abenteuer-Spielbüchern existieren einige dokumentierte Projekte des Deutschunterrichts in Grund- und Sonderschulen, sowohl in Bezug auf die Rezeption als auch in Bezug auf eigene Produktion (vgl. http://www.phil.uni-passau.de/allg_paed/publikationen/kammerl/insel, http://www.sfz-sulzbach-rosenberg.de/deutsch_schreibprojekt.php (14.7.2005) oder http://www.philhist.uni-augsburg.de/lehrstuehle/germanistik/didaktik/downloads/Unterrichtsmodelle/Klaus_Metzger12.pdf (14.7.2005)).

Wir möchten im Folgenden Aspekte der weiteren Entwicklung von Computerspielen ausführen, in Bezug auf den besonderen virtuellen Raum, der mit Computerspielen geschaffen wird und der an das Medium Computer gebunden ist.

4.1.4 Geteilte Welten – Die Mit-Reisenden im MUD

MUD ist ein Akronym für Multi-User-Dungeon⁹⁸ und geht zurück auf eine Variante des textbasierten Adventures ADVENT (vgl. 4.1.3) mit dem Namen DUNGEN⁹⁹. Das erste MUD¹⁰⁰, MUD1, später weiterentwickelt zu MUD2, wurde 1978 von Roy Trubshaw und Richard Bartle (Universität Essex) entwickelt und ist bis heute spielbar¹⁰¹. In diesem MUD ist es möglich, die virtuelle Welt zusammen mit anderen Usern zu betreten und mit diesen in Echtzeit zu kommunizieren. In Folge entstehen, vor allem an Universitäten, zahlreiche weitere MUDs, die sich in zwei Richtungen entwickeln. Dies sind zum einen die 'sozialen MUDs', in denen es hauptsächlich um die Kommunikation mit anderen Spielern geht. Hier bietet sich dem Spieler manchmal auch die Möglichkeit, an der Gestaltung der virtuellen Welt, die im MUD noch immer ausschließlich aus Text besteht, mitzuwirken, z.B. durch das 'Bauen' von Orten und Objekten. Zum anderen bleiben die MUDs als 'Adventure-MUDs' in der Tradition der Pen&Paper-Rollenspiele. Hier geht es um Aktionen wie das Lösen von Aufgaben (*quests*¹⁰²), das Finden von Schätzen, das Besiegen von Monstern und das Entwickeln des eigenen Charakters in Form von Punktwerten, d.h. die Erweiterung seiner Funktionalität und somit der Verfügungsmöglichkeiten über das Spiel. Obwohl die Aufgaben denen des Adventures ähnlich sind, haben die

⁹⁸ MUD wird, da das ursprüngliche „Dungen“ immer weniger Spielern bekannt ist, auch übersetzt als Multi-User-Domäne oder Multi-User Dimension. In der Weiterentwicklung der MUDs wurden zur Kennzeichnung besonderer Eigenschaften weitere Akronyme eingeführt, wie z.B. MOO (Multi User Dungeon, Object Oriented) MUSH (Multi User Shared Hallucination). MUD kann aber als Oberbegriff dieser Systeme gelten. Eine Aufstellung der aktuell spielbaren MUDs findet sich im Internet auf <http://www.mud.de> (18.10.06).

⁹⁹ Das fehlende „o“ in „DUNGEN“ resultiert ebenfalls aus der damaligen Längenbeschränkung der Programmnamen auf sechs Zeichen.

¹⁰⁰ Gemeint ist das erste namengebende MUD, die ersten multi-player-fähigen Adventures entstanden 1979 mit EMPIRE, einer Weiterentwicklung von „ADVENT“ und „WIZARD“, das als erstes von Anfang an als mehr-Spieler-fähig programmiertes Adventure gilt.

¹⁰¹ Unter <http://www.british-legends.com> (18.10.06).

¹⁰² In der Bezeichnung „quest“ wird der Bezug der Handlungsmuster zur mittelalterlichen „Queste“ deutlich. „Vielleicht hat die Queste im Computerspiel eine Ausdrucksform gefunden, die ihr ästhetisch so adäquat ist wie vorher kein anderes Medium.“ (Kepser 1999, 281)

meisten MUDs kein definiertes Spielziel oder Ende, sondern sind komplexe, sich stetig erweiternde und verändernde virtuelle Welten, deren Szenerien und Handlungen häufig im Bereich der Fantasy und Sciencefiction angesiedelt sind.

Die virtuelle Welt des MUD ist bevölkert von Figuren des Spiels, den NPCs (Non-Player-Character), Spielleitern, die regulierend eingreifen können (Wizards) und den Spielern selbst. Das MUD bietet die Möglichkeit zu anonymer sozialer Interaktion. Betrachtet man die Erzählweise dieses Mediums in Vergleich zu den textbasierten Adventures, in denen der Spieler allein mit der vorgestellten virtuellen Welt interagiert, zeigt sich hier ein bedeutender Unterschied: Die Mitspieler in der geteilten (d.h. gemeinsamen) Welt produzieren Text, der nicht vorhersehbar oder von Autoren bzw. Programmierern vorgegeben ist.

„In den MUDs entwirft jeder Spieler Kulissen und inszeniert Dramen. Insofern hat MUD-Spielen Ähnlichkeit und zugleich keine Ähnlichkeit mit Lesen oder Fernsehen. Wie beim Lesen gibt es einen Text, doch in den MUDs entfaltet er sich in Echtzeit, und der Spieler selbst wird zum Autor der Geschichte. Wie beim Fernsehen sind Sie an den Bildschirm gefesselt, aber die MUDs sind interaktiv, so dass Sie Einfluss auf die Handlung nehmen können. Wie ein Schauspieler müssen Sie eine überzeugende Maske oder Persona erschaffen. Doch in MUDs kann die Persona so viel Ähnlichkeit mit Ihrem wirklichen Ich haben, wie Sie wollen, so dass MUDs vieles mit Psychodramen gemeinsam haben. Und da viele Menschen sich einfach dafür entscheiden, Aspekte ihres Selbst darzustellen, wirkt ein MUD manchmal wie das wirkliche Leben.“ (Turkle 1998, 296f)

Diese Überschneidung von realem Leben und virtueller Existenz, wie Turkle sie im letzten Satz beschreibt, erzeugt eine Doppelung in den Figuren. Hinter den Namen der Spielerinnen und Spieler, die nur als Buchstabenfolgen auf dem Bildschirm erscheinen, stehen reale Personen, die zwar an die Regeln des Spiels gebunden sind¹⁰³, aber sonst an keine. Sie können sich als eine Person präsentieren, die fiktive Charakterzüge trägt, oder als eine Person, die ihrem jeweiligen Bild von sich selbst entspricht. Sie können Freund sein, Feind sein

¹⁰³ In diesem Zusammenhang sind nicht nur die Regeln gemeint, die durch das Programm erzeugt werden (das Ursache-Wirkungs-Prinzip der Aktionen im Spiel), sondern vor allem auch der jeweilige Verhaltenskodex (z.B. ein Verbot verbaler Beleidigungen oder der Werbung für Dinge außerhalb des MUDs), der von den `Wizards` überwacht wird – und dessen Nichtbeachtung auch mit dem Ausschluss aus dem MUD geahndet werden kann.

und ihre Gesinnung auch ändern. Mit der Integration einer Chat-Funktion fließen auch die Merkmale dieser Kommunikationsform¹⁰⁴ in den Text des MUD ein: Kürzel und Emoticons als typographische Konventionen für Gefühlszustände, Handlungen, Gestik und Mimik. Die Bezugsebenen der Beiträge im Chat¹⁰⁵ wechseln zwischen der virtuellen Welt des MUD, dem realen Leben und einer Meta-Ebene, die das Spielen des Spiels selbst zum Gegenstand macht.

Das unterscheidet die Identifikationsprozesse mit der gespielten Figur in hohem Maße von denen im textbasierten Adventure: Während das Programm des textbasierten Adventures auf jede Aktion des Spielers `neutral` und eindeutig `reagiert`, begegnen dem Spieler im MUD Figuren, die dessen eigene Spielfigur spiegeln, herausfordern und bewerten können. Da die Entwicklung eines Spielcharakters eine immer wiederkehrende (und in diesem Sinne) konstante Präsentation desselben in der Interaktion mit anderen Spielern im MUD bedeutet, ist das Spielen im MUD auch ein Spiel mit der eigenen (fiktiven) Identität in einem sozialen Kontext, die immer wieder neu an dem eigenen Blick und dem Blick der Anderen gemessen wird. Die erzählte Welt des MUD obliegt nicht mehr allein der Autorschaft eines Programmierers, sondern wird im MUD gleichzeitig von mehreren Spielern inszeniert und damit hervorgebracht.

4.1.5 Sichtbare Welten – Grafische Darstellung im Adventure

Eine herausragende Neuerung in der Entwicklung der Adventures war die Integration von grafischen Elementen. 1980 veröffentlichten Ken und Roberta Williams das Spiel „Mystery House“ (On-line Systems 1980, später: Sierra On-line), in dem mit Hilfe einfacher Strichzeichnungen aus Elementen des ASCII-Zeichensatzes Bilder zur Veranschaulichung der Umgebung erzeugt wurden. 1984 wurde dann von den gleichen Autoren in dem Spiel „King’s Quest“ (Sierra On-line 1984) zum ersten Mal ein Avatar auf dem Bildschirm sichtbar gemacht, der mit Hilfe der Pfeiltasten frei durch eine virtuelle Umgebung gesteuert wer-

¹⁰⁴ Vgl. dazu auch Kapitel 1.

¹⁰⁵ Häufig werden parallel zum Chat im MUD private Gespräche mit einigen Spielern über andere Chat-Kanäle (wie z.B. ICQ oder MSN) geführt, in manchen MUDs ist die Möglichkeit einer privaten parallelen Kommunikation integriert.

den konnte. Dabei war hohe Fürsorge des Spielers dem Avatar gegenüber nötig: einmal in Bewegung gesetzt, lief der erste Avatar entgegen jeder Logik des Erzählraumes immer weiter in die angegebene Richtung. Auch ein `bad end` der Geschichte konnte so mittels der Steuerung (oder aus Unachtsamkeit) herbeigeführt werden, indem z.B. der Held der Geschichte, Sir Graham, noch vor der Übergabe der verlorenen Schätze des Königreichs Daventry¹⁰⁶ an dessen König unglücklich von einer Klippe stürzte. Abgesehen von der Möglichkeit der Navigation fanden hier noch alle weiteren Aktionen des Spielers über die Eingabe von Text statt.



Szenenbild des ersten King's Quest-Adventures, Sierra 1984

Die dem 1987 von LucasFilm Games (später: LucasArts) herausgebrachten Spiel „Maniac Mansion“ (LucasFilm Games 1987) zu Grunde liegende SCUMM (Script Creation Utility for Maniac Mansion)-Engine wird häufig als Meilenstein in der Entwicklung des Adventures bezeichnet. Dies betrifft sowohl die Art der Herstellung¹⁰⁷ als auch das Design des Spieles. Die Dinge werden sichtbar und auf andere Weise handhabbar. Der Parser (das Gesamt der Sprachbefehle) ist reduziert auf eine Palette von sichtbaren und mit der Maus ansteuerbaren

¹⁰⁶ Es folgten bis heute sieben weitere Titel der Reihe „King's Quest“, die zwar mit jeweils anderen Hauptfiguren und z.T. anderen, jeweils moderneren Formen des gameplays, aber allesamt im Königreich Daventry spielen. Dies verleiht den Adventures, sieht man sie im Verbund, einen Charakter, der dem einer Saga ähnlich ist.

King's Quest1 kann auch heute noch als VGA-Remake gespielt werden: <http://files.filefront.com/KQ1VGA/1056140/;fileinfo.html> (18.10.2006). Im Folgenden nutzen wir verschiedene Szenenbilder dieser Reihe, nicht um für die Produktionsfirma zu werben, sondern um die grafische Entwicklung, die sich durch diese Reihe zieht und die für andere Adventureproduktionen genau so gilt, zu illustrieren.

¹⁰⁷ Da die Engine schon vorliegt und nicht für jedes Spiel neu entwickelt werden muss, können die Schwerpunkte der Spielentwicklung anders gesetzt werden: hin zum Schreiben der Geschichte, zum Entwerfen der Spiellogik, der Musik und der grafischen Darstellung.

Wortbefehlssegmenten, die Spielwelt ist angefüllt mit Objekten, die ebenfalls mit der Maus angesteuert werden können, und es existiert ein Inventar, in dem gesammelte Gegenstände konstant präsentiert sind. Die Spiele weisen ein Verb-Gegenstand-Paradigma auf, das Anwählen der verschiedenen Elemente führt zu Befehlskonstruktionen wie „Schau an Matratze“ oder „Benutze Gummihuhn mit Karabinerhaken mit Seil“. Unter Verwendung der SCUMM-Engine wurden von LucasArts eine Reihe Adventures entwickelt, die als Klassiker des Adventures gelten, dazu zählen z.B. die „Monkey-Island“-Folgen 1 und 2 (1991, 1992), „Day of the Tentacle“ (1993, als Fortsetzung von „Maniac Mansion“) und die an die Kinofilme angelehnte „Indiana Jones“-Reihe (1989-1992). Das ebenfalls von LucasArts produzierte Adventure „Sam & Max“ (1993) wendet schon eine Steuerung an, die sich von den vormaligen SCUMM-Adventures unterscheidet.

Der hier grob umrissene Wandel vom textbasierten Grafikadventure zum klassischen Grafikadventure bedeutete auch eine Weiterentwicklung anderer Aspekte des Adventures, was mit der Zunahme der technischen Umsetzungsmöglichkeiten, aber auch mit dem Umstand zusammenhing, dass Adventures für ein immer breiteres Publikum produziert wurden. Die Spielbarkeit wurde erhöht (d.h. vereinfacht) durch zunehmende Eliminierung der Möglichkeit von `bad ends`, die den Rückgriff auf einen zuvor gespeicherten Spielstand, in den frühen Zeiten des Adventures sogar den Neubeginn des Spiels erforderlich machten. Auch die Spielsteuerung wurde zu einer point&click-Steuerung verändert, die Palette der Wortbefehlsegmente auf wenige symbolhaft dargestellte Handlungsmöglichkeiten reduziert, z.B. ein Richtungspfeil auf dem Bildschirm für `Gehe zu` oder eine Hand für alle Operationen im Spiel wie `Benutze`, `Öffne`, `Schließe` oder `Nimm`. Beginnend mit dem Adventure „Simon the Sorcerer“ (AdventureSoft 1993) gab es eine Sprachausgabe der Rede der Figuren.



Szenenbild des Adventures King's Quest 7, Sierra 1994

Die verbesserten Möglichkeiten der grafischen Ausgestaltung der Räume der virtuellen Welt rücken das Adventure immer weiter in die Nähe des (Trick-) Films. Nicht nur die Filmsequenzen werden immer aufwändiger gestaltet, auch die Übergänge zwischen den Filmsequenzen und den Spielphasen verwischen zunehmend. Dies findet seine logische Fortsetzung in der Produktion von „Interactive Movies“, deren sichtbare Welt mittels Fotos und Spielfilmsequenzen dargestellt ist¹⁰⁸ und in denen ein oder mehrere Schauspieler durch die Spielfilmwelt bewegt werden können. Als Beispiel seien hier Roberta Williams „Phantasmagoria“ (Sierra 1995) und „Gabriel Knight – The Beast Within“ (Sierra 1996) genannt. Letzteres ist die Fortsetzung des Gabriel-Knight-Grafikadventures „Gabriel Knight – Die Sünden der Väter“ (Sierra 1994). Mit der Umsetzung des dritten Teils („Gabriel Knight – Blood of the Sacred, Blood of the Damned“, Sierra 1999) kehrt Sierra wieder zur Form des Grafikadventures zurück – ein Hinweis darauf, dass sich das Interactive Movie – zumindest zu der Zeit – nicht durchsetzen konnte.

Die Zweidimensionalität der Darstellung – und der Steuerung – wich mit steigender Tendenz der Möglichkeit dreidimensionaler Darstellung, die traditionell eher dem Action-Spiel zuzurechnen ist. Das ‚Durchwandern‘ der virtuellen Bildwelten wird hier bereichert um die Möglichkeit des ‚Sich-Umschauens‘ in

¹⁰⁸ Wir folgen hier der Zuordnung von Kepser (1999, 190). Die Bezeichnung scheint aber eine Veränderung zu erfahren: Vielleicht im Zuge der zunehmenden Produktion von Spielfilmen, die rein computeranimiert sind, oder aufgrund der zunehmenden Qualität in der Darstellung (im Sinne einer angestrebten Wirkung von ‚Echtheit‘) von Adventures, finden die Begriffe „Interactive Movie“ oder „Movie Adventure“ inzwischen auch in Bezug auf grafische Adventures Verwendung.

einer 360-Grad-Sicht auf die virtuelle Welt. Dies hatte zunächst, da die Darstellung dreidimensionaler Bewegung eine deutlich höhere Rechnerleistung bedeutet, eine Abnahme der Qualität der Zeichnungen der virtuellen Welt zur Folge, die entsprechend `kantiger´ oder `grobpixeliger´ wurden.



Szenenbild aus King's Quest 8, Sierra 1998

4.1.6 Wohin geht die Reise?

Genau wie das Adventure erfuhren auch die MUDs eine grundlegende Veränderung durch den Einbezug von Grafik: es entstanden die MMORPGs („Massive(ly) Multiplayer Online Role-Playing Games“) ¹⁰⁹.

Eines der ersten grafischen Multiplayer Online-Games ist das 1991 erschienene „Neverwinter Nights“ von SSI (Strategic Simulations) ¹¹⁰. Es bot dem Spieler eine persistente Spielwelt ¹¹¹ in einer für die damaligen Verhältnisse ansprechenden grafischen Darstellung und verband eine relativ einfache Bedienung mit der bisher nur von MUDs bekannten Interaktionsmöglichkeit mit anderen

¹⁰⁹ Weitere Bezeichnungen für dieses Genre sind MMO (Massively Multiplayer Online), MMOG (Massively Multiplayer Online Game) und MMOPW (Massively Multiplayer Online Persistent World). Möglicherweise ist das recht unaussprechliche Kürzel MMORPG dem Autor Terry Pratchett Anlass gewesen, die größte Stadt der Scheibenwelt, auf der viele seiner fantastischen Romane spielen, „Ankh-Morpork“ zu nennen.

¹¹⁰ Dieses Spiel ist bis heute spielbar (vgl. www.neverwinter nights.de (13.9.2006)) und wurde mit mehreren Erweiterungen versehen. Neverwinter Nights 2 (Obsidian Entertainment) ist im November 2006 erschienen.

¹¹¹ Eine persistente Spielwelt besteht auch ohne die momentane Präsenz des einzelnen Spielers weiter, sie wird fortgeschrieben durch die Aktionen der Spieler und hat kein Spielende, solange sie im Netz existiert.

Spielern¹¹². Als weitere Meilensteine der Entwicklung können Ultima Online (Electronic Arts 1997) und EverQuest (Verant Interactive 1999) gelten, die sich durch ein komplexes Spielkonzept, verbunden mit einer in ansprechender 3D-Grafik dargestellten Spielwelt, auszeichneten. Das zur Zeit in Europa meistgespielte MMORPG ist „World of Warcraft“ (Blizzard Entertainment 2005), das weltweit eine Verkaufszahl von über sechs Millionen Exemplaren erreicht hat¹¹³.



Szenenbild aus „World of Warcraft“ (Blizzard Entertainment 2005)

Bildquelle: <http://www.wow-europe.com/de/screenshots/screenafter.html>

Im Verhältnis zu dem immer noch stark expandierenden Markt der Computerspiele nimmt die Anteil neu produzierter Adventures stetig ab. Dennoch möchten wir uns Walter (2002) nicht anschließen, der dem Adventure (aufgrund der von Walter selbst diagnostizierten, implizit angelegten Strukturprobleme dieses Genres) das „Ende seiner Lebenszykluskurve“ (Walter 2002, 278) prognostiziert hat. Das klassische Grafikadventure scheint einen festen Marktanteil zu behalten. Dafür sprechen die Zahl der Neuerscheinungen¹¹⁴ und auch ihr An-

¹¹² Dies bedeutete zu der Zeit die Anwesenheit von circa 50 Spielern gleichzeitig, eine Zahl, die heute um ein Vielfaches überschritten werden kann.

¹¹³ Stand: 1. Juni 2006, Quelle: http://de.wikipedia.org/wiki/World_of_Warcraft. Dieser Eintrag bezieht sich auf Daten, die vom Verband der Unterhaltungssoftware Deutschland (VUD) erhoben wurden, der sich inzwischen aufgelöst hat. Die neu gegründete Interessenvertretung der Entwickler von Computerspielen ist der Bundesverband Interaktive Unterhaltungssoftware (<http://www.biu-online.de>).

¹¹⁴ Im Jahr 2006 erschienen bspw. bis Ende September die Abenteuer-Adventures „Dreamfall“ (<http://www.dreamfall-game.de>), „Paradise“ (<http://www.paradise-game.de>), „Das Eulenberg-

klang beim Publikum und in Fachkreisen: So erhielt überraschenderweise das Comic-Adventure „Ankh“ (bhv Software 2005) den deutschen Entwicklerpreis als bestes Spiel des Jahres¹¹⁵ und konnte sich damit gegen Konkurrenten wie das Aufbauspiel „Die Siedler 5“ (UBI-SOFT 2005), das MMORPG „Sacred Underworld“ (Take2 2005) und das Konsolenspiel „Legend of Kay“ (Neon Studios 2005) durchsetzen; und dem Abenteuer-Adventure „Geheimakte Tunguska“ (Animation Arts 2006) gelang es, kurz nach seinem Erscheinen, den dritten Platz der Saturn-Verkaufscharts zu belegen¹¹⁶.

Aktuell erscheinende klassische Adventures zeichnen sich durch das Bemühen aus, die Darstellung der Welt, in der der Spieler die Spielfigur bewegen kann, der Darstellung der Filmsequenzen der Rahmenerzählung anzugleichen. Dies betrifft auch filmische Mittel wie Perspektivwechsel oder Kamerafahrten (vgl. „Ankh“, bhv Software 2005 oder „Paradise“, Anaconda 2006).



Szenenbild eines Ortes aus „Paradise“ (Anaconda 2006), der von der Spielfigur durchwandert wird

Bildquelle: <http://www.paradise-game.de>

Experiment“ (<http://www.das-eulemburg-experiment.de>), „Geheimakte Tunguska“ (<http://www.geheimakte-game.de>), „Undercover – Operation Wüstensonne“ (<http://undercover-game.de>) und der vierte Teil der Reihe „Baphomets Fluch“: „Der Engel des Todes“ (<http://www.broken-sword.com>), sowie die Horror-Adventures „Scratches“ (<http://www.scratches-game.de>) und „Das Haus der Toten“ (http://www.astragon.de/product_info.php?products_id=122). Zahlreiche weitere Adventures sind von den Software-Entwicklern angekündigt (vgl. <http://www.adventure-treff.de>, November 2006).

¹¹⁵ Vgl. http://www.deutscher-entwicklerpreis.de/gewinner_2005.htm

¹¹⁶ Quelle: <http://saturn.computec.de/saturn/entertainment/games/index.cfm?menu=1500> (17.9.2006))

Insgesamt gibt es eine Tendenz, die Darstellung der Welt aufwändiger, d.h. detaillierter, zu gestalten und die Handlung komplexer (oder auch `episch`, wie es in der Werbung oft formuliert wird) zu entfalten. Dies rückt das Adventure immer mehr in die Nähe eines interaktiven Spielfilms und gibt dem Anteil der Erzählung ein immer stärkeres Gewicht¹¹⁷.

Daneben entstehen zunehmend Spiele, die Mischformen traditioneller Spielgenres sind, in dem Sinne, dass sie Fügungen sind aus Elementen, die unterschiedlichen Spielgenres angehören. Diese können als Spielphasen additiv aufeinander folgen, es gibt aber auch Synthesen verschiedener Spielelemente. Im Spiel „Fahrenheit“ (Atari 2005) beispielsweise, das vom Hersteller dem Genre Adventure zugeordnet wird, finden sich neben einer klassischen Adventureszenerie¹¹⁸ auch Action-Sequenzen, in denen der Spieler unter Zeitdruck Handlungen ausführen muss. Zu einer Synthese mit dem Adventure geraten sie dort, wo der Spieler unter Zeitdruck auf die Erzählung bezogene moralische Entscheidungen treffen muss, die den weiteren Verlauf der Erzählung beeinflussen¹¹⁹.

Hauptsächlich finden sich in den Mischformen oder Cross-Over-Produktionen Anteile von Actionspielen, von Adventure-Spielen und von Strategie- und Simulationsspielen – und auch von MMORPGs.

In einer Analyse dieser Spiele (in Anlehnung an eine Spielanalyse, wie wir sie im Weiteren am Beispiel von „Torins Passage“ vornehmen werden) ginge es dann weniger darum, ihre jeweilige Genrezugehörigkeit zu benennen, sondern

¹¹⁷ Dies gilt auch für die MMORPGs, deren epische Erzählwelten ebenso beworben werden. Parallel zu den Spielen werden auch Romane veröffentlicht, deren Charaktere, Orte, Handlungsmuster und -motive einem RPG oder MMORPG zugeordnet sind, wie z.B. die im Dino Entertainment Verlag seit 2005 erscheinende mehrbändige „Warcraft“-Romanfolge, der gerade (August 2006) ein „World of Warcraft“-Roman folgte (DeCandido, Keith R. A. (2006): World of Warcraft 1. Teufelskreis, Nettetal). Die Erzählung der virtuellen Spielwelt wird auf diese Weise durch Literatur bereichert. Auch Adventures werden mitunter in Form eines Romans `nacherzählt`, wie z.B. Jensen, Jane: Gabriel Knight – The Beast Within, London/New York 1998 oder Whitton, Steve: Die verrückten Abenteuer des Larry Laffer, Bergisch Gladbach 1997.

¹¹⁸ Mit `klassisch` ist hier die Charakteristik des *gameplays* gemeint, die Erzählweise und Art der filmischen Darstellung ist in „Fahrenheit“ dagegen außergewöhnlich, da auch diesbezüglich die Möglichkeiten des Mediums genutzt werden: durch die Verwendung mehrerer Perspektiven, die zum Teil gleichzeitig auf dem Bildschirm dargestellt werden.

¹¹⁹ Ein Beispiel: Einer der Protagonisten (und damit der Spieler), der wegen Mordes von der Polizei gesucht wird, muss innerhalb weniger Sekunden entscheiden, ob er einen Jungen vor dem Tod durch Ertrinken retten will. Gleichzeitig naht ein Polizist, der zur Rettung des Jungen zu spät kommen, den Protagonisten aber erkennen würde. Ein Rettungsversuch hätte mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit die eigene Inhaftierung zur Folge. Der Spieler muss hier unter Zeitdruck eine Entscheidung treffen, die eine Reflexion der Erzählung des Spiels zusammen mit einer individuellen Stellungnahme des Spielers notwendig macht.

die Anteile der unterschiedlichen Genres darzustellen und diese in ihrer jeweiligen Funktion für die Erzählung des Spiels zu untersuchen. Damit verbunden sind heterogene Spielertätigkeiten und Möglichkeiten des Scheiterns, aber auch verschiedene Bezüge des Spielers zur Spielwelt und auch unterschiedliche Verhältnisse von Spielzeit zu gespielter Zeit. Dies möchten wir zur Veranschaulichung grob skizziert darstellen:

Action/Geschicklichkeitsspiel: sportliche Spielweise. Schnelle Analyse der Umgebung bezüglich Gefahren und Handlungsmöglichkeiten. Schnelle Reaktionen auf die sich verändernden Bedingtheiten der Spielwelt. Verlust durch Ausbleiben der richtigen Reaktionen des Spielers zur richtigen Zeit.

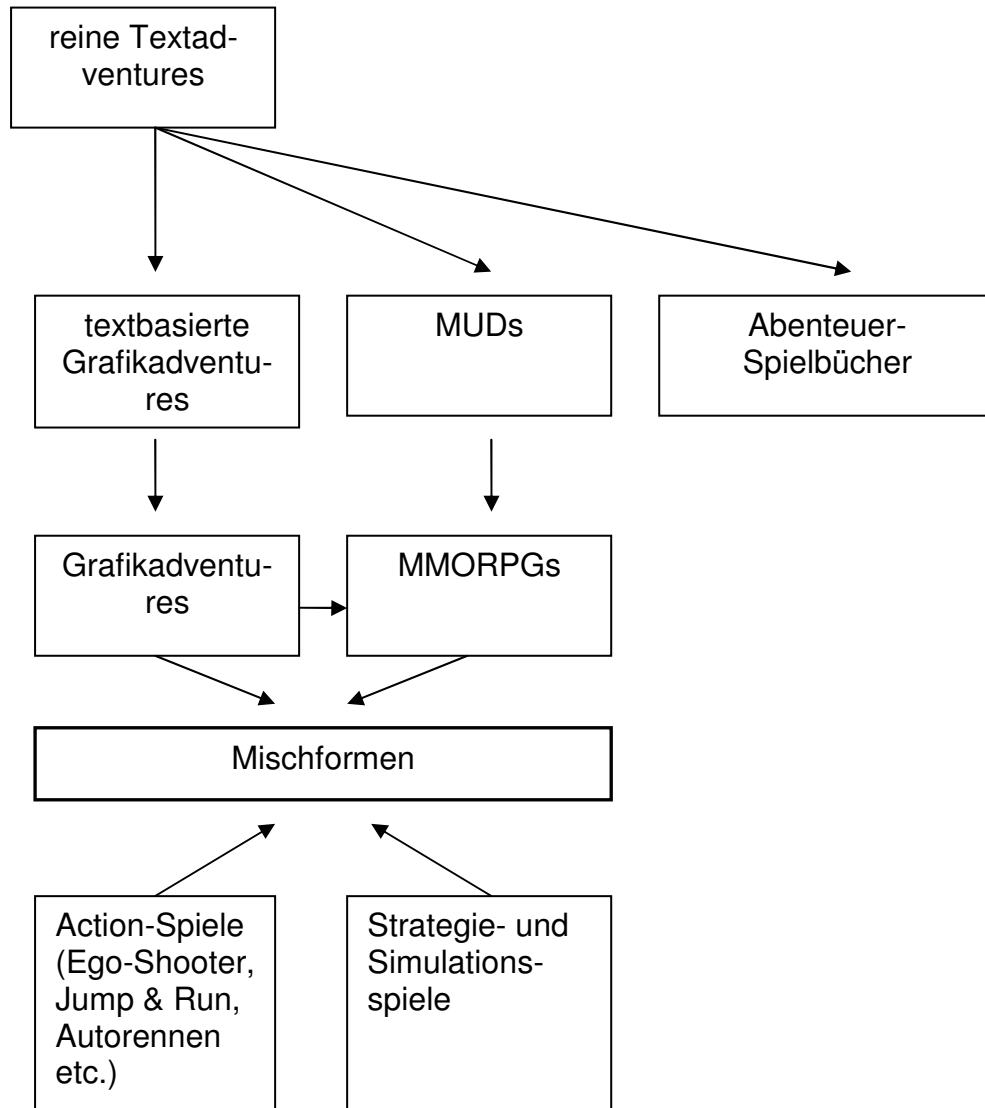
Adventure: kontemplative Spielweise. Anschauen der Umgebung. Nachdenken über Rätsel. Verfolgen einer komplexen Erzählung. Spieler steuert die Spielgeschwindigkeit, kein Verlust durch Handlungspausen.

Strategie/Simulation: kontemplative Spielweise in Planungsphasen, sportliche Spielweise in Aktionsphasen. Aufbau der Umgebung nach systemischen (Simulation) und konkurrenzorientierten (Strategie) Gesichtspunkten. Verlust größtenteils durch mangelhafte Planung der Handlungsschritte.

MMORPG: soziale Spielweise. Gestaltung der Umgebung im sozialen Kontext. Kommunikation mit anderen Spielern. Verlust größtenteils durch die Zeiten, in denen der Spieler nicht online ist, da in einer persistenten Spielwelt die Erzählung ohne seine Teilhabe fortgeschrieben wird.

Die hier dargestellte Entwicklung des Genres Adventure bezieht sich verallgemeinernd auf Produktionen aller Zielgruppen. Welchen Platz im Besonderen Produktionen einnehmen, die sich, wie das Adventure „Torins Passage“, für Kinder und Jugendliche eignen, ist allgemein schwer festzustellen. Selten finden sich Altersangaben bei Spielen (sofern sie jugendfrei sind), die reine Unterhaltungsfunktion besitzen und nicht aufgrund ihres Lehrgehaltes beworben werden, so dass es eine Frage der einzelnen Analyse der jeweiligen Produktion ist, für welches Alter sie ob ihres Inhalts (Themen und Themenentfaltung) oder ob ihrer Form (Anteil geschriebener Sprache, Sprachniveau, Komplexität des gameplays) geeignet erscheint.

Zusammenfassend lässt sich die Entwicklung des Adventures schematisch wie folgt darstellen:



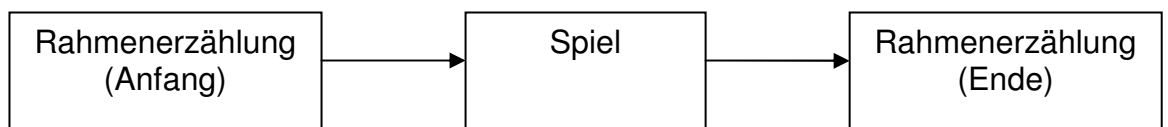
4.2 Das Adventure als Spiel *und* Erzählung: Strukturanalytische Ansätze

Das Adventure gilt als das Genre unter den Computerspielen, das die größte Nähe zu Literatur besitzt, der Aspekt des Erzählens hat ein großes Gewicht. Die Frage, was im Adventure Spiel und was Erzählung sei, wird in der Literatur sehr unterschiedlich beantwortet. Beides ist vorhanden – aber wo ist das eine oder das andere am Gegenstand festzumachen und welchen Anteil hat es am Gesamt des Gegenstands? Ist ein Adventure eine erspielte Erzählung oder ein erzählendes Spiel?

Analytische Schnitte, das Feststellen des Wechsels von einem zu etwas anderem, sind im Adventure auf mehreren Ebenen möglich. Einige davon werden wir im Folgenden ausführen. Wir gehen davon aus, dass eine Trennung der Aspekte `Spiel` und `Erzählung` für eine rezeptionsorientierte Analyse (vgl. 5) nicht produktiv ist. Dennoch zeigen die unterschiedlichen strukturanalytischen Betrachtungen der Aspekte `Spiel` und `Erzählung` jeweils Seiten des Adventures, die zur Klärung des Gegenstandes und zur Entwicklung zentraler Begriffe dienen können.

4.2.1 Spiel und narrativer Rahmen

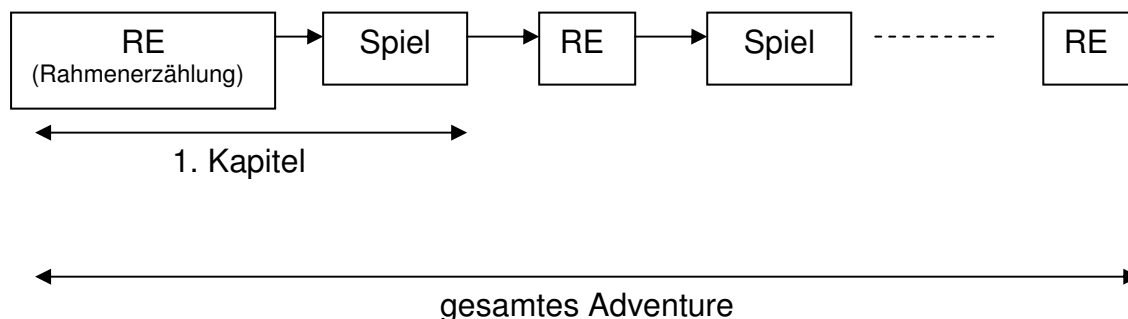
Eine Möglichkeit, ein Adventure bzw. den *Spielfluss*¹²⁰ eines Adventures, strukturell zu gliedern, ist die Unterteilung in eine Rahmenerzählung¹²¹ und die darin eingebettete Spielhandlung:



¹²⁰ Mit „Spielfluss“ ist hier ein prototypisches Durchspielen des Adventures von Anfang bis Ende gemeint. Während der Blick auf das Adventure als solches hypertextuelle, also vernetzte oder verzweigte Strukturen erscheinen lässt, erlaubt der Blick auf den Spielfluss eine lineare Struktur, die der zeitlichen Abfolge der Dinge, wie sie dem Spieler im Laufe des Spiels erscheinen, entspricht.

¹²¹ oder auch „Backstory“, bestehend zumindest aus einer Vorgeschichte („Intro“) und einer Abschlussequenz („Extro“) (vgl. Kepser 1999, 277).

Diese grobe Unterteilung kann für Computerspiele im Allgemeinen gelten, da schon die einfachsten Spiele in eine Narration oder eine „Erzählklammer“ (Matusch 2000, 321) gefasst sind (vgl. auch 2.2). Die Zuordnung dieser Einheiten ist bei Computerspielen im Allgemeinen, wie auch beim Adventure im Besonderen, recht einfach, da sich das audiovisuelle Design der Einheiten jeweils stark unterscheidet. Es ist ein deutlicher Wechsel der Art der Darstellung¹²² sichtbar: Die Rahmenerzählung ist mit vergleichsweise aufwändigeren Mitteln des Trickfilms gestaltet, wie z.B. computeranimierten Kamerafahrten, häufigem Perspektivwechsel, einer auf die Dramaturgie der Darstellung abgestimmten Musikuntermalung, und sie wird auch grafisch aufwändiger präsentiert, z.B. durch eine höhere Auflösung oder auch durch die Einnahme eines größeren Bild-Raumes auf dem Monitor. Weitere in dieser Art gestaltete Filmsequenzen erscheinen bei vielen Adventures auch zwischen dem Anfang und dem Ende, gerade dann, wenn das Adventure in Kapitel unterteilt ist: die Filmsequenzen können ein Kapitel abschließen und/oder am Beginn eines neuen Kapitels stehen:



In dieser Art der sequentiellen Trennung von Spiel und Erzählung hat die Erzählung eine bestimmte, eben `rahmende` Funktion für das Spiel: sie führt in die Personenkonstellation ein, benennt einen Grundkonflikt oder das Hauptziel des Spiels, überbrückt Wechsel von Zeit oder Ort der Handlung oder den Wechsel von Handlungszusammenhängen. Spiel ist hier dagegen alles, was nicht Rahmenerzählung ist.

Diese Unterteilung ist so einfach wie unzureichend: auch in dem Bereich, der hier dem Spiel zugeordnet ist, sind weite Anteile von filmisch dargestellten, er-

¹²² Dies bezieht sich auf ältere und gegenwärtige Adventures, es ist jedoch wahrscheinlich, dass dieser Wechsel in der Art der Darstellung aufgrund der zunehmenden technischen Möglichkeiten unschärfer werden wird.

zählenden Sequenzen enthalten. So können durch eine Handlung des Spielers kleinere narrative Sequenzen ausgelöst werden, wie z.B. ein Dialog von Nebenfiguren oder eine komplexe Handlungssequenz der Hauptfigur, die wie ein Filmausschnitt präsentiert wird.

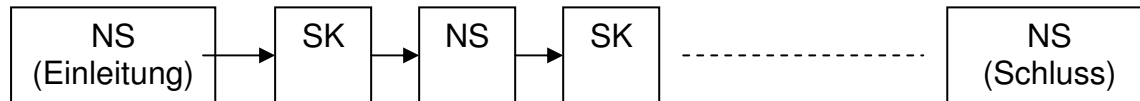
Die Unterteilung trifft also nicht Spiel und Erzählung als getrennte oder trennbare Einheiten – dennoch löst sie einen sehr spezifischen Teil der `Erzählung` heraus. Mit `Rahmenerzählung` sind hier gleichzeitig besondere filmischen Sequenzen gekennzeichnet, die im Spielfluss ihren festen Platz haben: Die Reihenfolge dieser Sequenzen im Spielverlauf bleibt gleich, egal, welche Spielentscheidungen vom Spieler zu welcher Zeit getroffen werden. Sie gewährleisten eine Minimalanforderung an eine Erzählung, dass sie nämlich einen Anfang, eine Mitte und ein Ende habe. So bilden sie ein lineares Gerüst der Erzählung, dessen `Mitte` bei jedem Adventure unterschiedlich (kapitel-)differenziert ausgestaltet sein kann. Der Bereich `Spiel` hingegen umfasst die jeweils abgeschlossenen, in einem oder mehreren Rahmen gefassten Bereiche, innerhalb derer zeitliche und räumliche Linearität strukturell aufgelöst sein kann und in einem spielerischen Prozess erst hergestellt wird.

4.2.2 Interaktive und nicht-interaktive Phasen

Eine weitere Möglichkeit der Sequenzierung des Spielflusses ist die Einteilung in interaktive und nicht-interaktive Phasen. Auch diese Schnitte sind auf der graphischen Oberfläche sichtbar: Es gibt immer wieder Sequenzen, in denen der Mauszeiger verschwindet oder über ein Symbol (Sanduhr, schlafende Figur, ...) als inaktiv gekennzeichnet ist. Eine Interaktion des Spielers ist an diesen Stellen nicht möglich¹²³. Das Adventure erscheint nach dieser Betrachtung als ein steter Wechsel von Aktionen des Spielers (Spiel) und den dadurch ausgelösten nicht-interaktiven Sequenzen (Erzählung). Mattusch (2000) verwendet die Begriffe `narrative Sequenzen` (NS) und `situative Komplexe` (SK). Die narrativen Sequenzen sind hier, anders als bei der Rahmenerzählung, nicht notwendig linear im Gegenstand angelegt, sondern können als Module der Er-

¹²³ Die Möglichkeit, eine selbstablaufende Sequenz anzuhalten (über eine Pause-Funktion) oder sie zu überspringen, sehen wir hier nicht als Interaktion. Der Eingriff berührt in diesen Fällen nur die Geschwindigkeit des Ablaufs, ist aber nicht wirksam in dem Sinne, dass er die Art des Ablaufs beeinflussen könnte.

zählung zum Teil auch hypermedial angeordnet sein (vgl. Mattusch 2000, 322f). Mit dem Ende einer narrativen Sequenz und dem Beginn des folgenden situativen Komplexes „öffnet sich der Erzählstrang und bildet lediglich einen Rahmen für die interaktiv ausgelösten Bildschirmereignisse“ (Mattusch 2000, 324). Der Spielfluss eines Adventures stellt sich dann schematisch so dar:



NS: narrative Sequenz

SK: situativer Komplex

Die Trennung bleibt jedoch unscharf. Zu vielen Gelegenheiten begegnen dem Spieler im Adventure Texte und Sequenzen, die nicht auf der grafischen Oberfläche als separates filmisches Modul gekennzeichnet sind und die dennoch eine erzählende Funktion haben, wie z.B. ein innerer Monolog des Protagonisten, der sich inhaltlich auf die Rahmenerzählung bezieht. Dieser würde nach der obigen Einteilung Teil eines situativen Komplexes sein, obwohl er eine starke narrative Funktion besitzt.

4.2.3 Spieler und Computer – Reiz und Reaktion

Eine noch feinere Destillation von narrativen Einheiten taucht in der Terminologie von Walter auf (vgl. Walter 2002, 182ff). Er unterscheidet:

- Rahmenerzählung (bestehend aus Anfangs- und einer semantisch zugehörigen, jedoch zeitlich getrennten Enderzählung)
- Binnenerzählung (ein semantisch abgeschlossener Einschub, meist eine Parallelhandlungssequenz ohne Beteiligung des Protagonisten, z.B. die Darstellung der Handlungen des Antagonisten)
- Partikelerzählung

Rahmenerzählung und Binnenerzählung bei Walter (2002) sind eine weitere Differenzierung der "narrativen Sequenzen" von Mattusch (2000). Die Partikelerzählungen, die Walter einführt, eröffnen darüber hinausgehend die Möglichkeit, alles, was im Adventure dargestellt wird (als Schrift, Ton, Bild oder

Animation), der Erzählung zuzuordnen. Partikelerzählungen als kleinste erzählerische Einheiten sind

„kurze animierte akustische, visuelle oder audio-visuelle Sequenzen unterschiedlicher Dauer, die jeweils auf eine Entscheidung des Nutzers folgen und meist den Umfang einer Handlung annehmen. [...] Die Partikelerzählung verweist auf den Erfolg oder Misserfolg einer Entscheidung. Wurde eine falsche Entscheidung getroffen, gibt es entweder eine Fehlermeldung – z.B. ‘Das kann ich nicht nehmen!’, ‘Das macht doch keinen Sinn!’ – oder es erfolgt gar keine Reaktion. Die Dauer der Partikelerzählung wäre in diesem Extremfall gleich Null.“ (Walter 2002, 182)

Mit dieser Definition wird als Erzählung letztlich alles im Adventure gefasst, das in irgendeiner Weise repräsentiert ist – als Reaktion des Computers auf die Aktion des Spielers, bis hin zu dem Extremfall, dass das Ausbleiben einer Reaktion als Partikelerzählung gewertet wird, zum Beispiel wenn auf eine Aktion des Spielers keine Reaktion des Programms erfolgt, das Programm auf diese indirekte Weise also das Scheitern der Aktion signalisiert.

Gerade die angeführten Beispiele von Walter (2002) führen seine Intention, Spiel und Erzählung strukturell zu trennen, ad absurdum: Eine Aussage der Figur, wie „Das kann ich nicht nehmen“ verweist unmittelbar auf die Handlung des Spielers und ist ohne sie nicht schlüssig in eine Gesamterzählung einzufügen, denn die Intention des Spielers, diesen Gegenstand zu nehmen, ist nirgendwo Teil einer vorhergehenden Erzählung gewesen. So fließt indirekt die Spielerhandlung wieder mit in die Erzählung ein.

Es zeigt sich, dass die strukturelle Trennung von Sequenzen des Adventures – diese seien die Erzählung und jene das Spiel – schwer am Gegenstand, bzw. seiner Oberflächenstruktur festzumachen ist und schnell beliebig wirkt bzw. Aspekte jeweils des Spiels oder der Erzählung außer Acht lässt. Somit stellt sich die Frage, ob eine strukturelle Zuteilung überhaupt möglich ist. Es scheint vielmehr abhängig von der Wahl der Perspektive zu sein, was gerade nun Spiel oder Erzählung ist, denn beides – Spiel und Erzählung – ist gleichzeitig im Gegenstand vorhanden, das Spiel vornehmlich als Handlung und die Erzählung vornehmlich als Gegenstand der Wahrnehmung.

Im Adventure ist die Frage, wo das Spiel und wo die Erzählung ist, strukturell ‘nicht entschieden’. Im Rezeptionsprozess obliegt es dem Spieler, die be-

stimmte Spielsituation entweder als Erzählung oder als Spiel wahrzunehmen oder zu beurteilen. Da das Spiel selbst diese Entscheidung vom Spieler nicht verlangt, es also spielbar bleibt, auch wenn der Spieler während einer selbst-ablaufenden Sequenz ungeduldig die Maustaste drückt oder in einer Spielsituation über Aspekte der Rahmenerzählung nachdenkt – z.B. über die Funktion bzw. die Bedeutung eines Gegenstandes oder eines gerade geführten Dialogs bezüglich des in der Rahmenerzählung dargestellten Grundkonflikts –, lässt sich das Adventure als intermediärer Raum denken, der diese beiden Aspekte 'flüssig'¹²⁴ hält'. Der Gegenstand „Adventure“ kann nicht additiv durch 'Spiel' und 'Erzählung' erklärt werden. Entsprechend macht auch der an das Adventure herangetragene Vorwurf einer mangelnden Passung von Spiel- und Erzählstrukturen (vgl. die Kritik an Adventuregames von Walter 2002, Leubner 2003, Bünger 2005) unter rezeptionsanalytischen Gesichtspunkten wenig Sinn.

4.2.4 Die Erzählung des Adventures

Was ist im Zusammenhang mit dem Adventure unter dem Begriff 'Erzählung' zu verstehen? Was bedeuten im Rahmen der Erzähltheorie die häufig unscharf verwendeten Begriffe Ereignis, Handlung oder Geschichte und wie können diese Begriffe voneinander abgegrenzt werden? Die Erzähltheorie ist eine relativ junge Forschungsdisziplin¹²⁵, zu der Beiträge aus unterschiedlichen Wissenschaftsbereichen¹²⁶ zählen. Die Vielzahl verschiedener Forschungsansätze und die Unterschiedlichkeit der dabei verwendeten Begrifflichkeiten und Methoden erschweren einen Überblick, denn die Erzähltheorie hat „bis heute weder eine einheitliche Begrifflichkeit noch eine überzeugende Systematik hervorgebracht“ (Martinez/Scheffel 1999, 7).

¹²⁴ Zur Denkfigur des Festen und des Flüssigen vgl. Assmann: „Für das Oszillieren der kulturellen Tätigkeit zwischen den Polen des Festen und des Flüssigen bleibt das Schreiben paradigmatisch.“ (1991, 195)

¹²⁵ Erst seit Anfang der 1960er Jahre ist die Erzähltheorie ein relevanter Bestandteil internationaler Literaturwissenschaft. Zu dieser Zeit wurden auch die älteren Ansätze der Russischen Formalisten übersetzt und fanden so Eingang in die wissenschaftliche Diskussion (vgl. Martinez/Scheffel 1999, 7).

¹²⁶ Unter anderem aus der Soziolinguistik, der Kognitionspsychologie, der Anthropologie und der Geschichtswissenschaft (vgl. Martinez/Scheffel 1999, 7).

Im Folgenden skizzieren wir sowohl eine soziologische als auch literaturwissenschaftliche sowie anthropologische Positionen der Erzähltheorie, um im Anschluss zu einer Definition der Begriffe zu gelangen, die für den Gegenstand Adventure Anwendung finden kann und die für diese Arbeit eine Arbeitsgrundlage bieten soll.

Auf der Basis der Untersuchungen des alltäglichen Erzählverhaltens jugendlicher Slumbewohner in Amerika bestimmen die Sozialwissenschaftler Labov/Waletzky (1973) und vor allem in der anschließenden Auswertung des Materials Labov (1972) die Minimalstruktur einer faktualen Erzählung¹²⁷ als „a sequence of two clauses which are temporally ordered“ und eine narrative Grundstruktur als „a series of temporally ordered clauses“ (Labov 1972, 360f)¹²⁸. Ein weiteres relevantes Merkmal einer Erzählung ist, dass die Reihenfolge der Sätze der Darstellung der chronologischen Reihenfolge der dargestellten Ereignisse entspricht (vgl. ebd.). Das zentrale Merkmal einer faktualen Erzählung wäre nach dieser Definition also zum einen, dass mindestens zwei chronologisch aufeinander folgende Ereignisse geschildert werden, dass die Erzählung aus mindestens zwei Sätzen besteht und dass die chronologische Ordnung der Sätze der chronologischen Ordnung des Dargestellten entspricht. Eine derartige Definition scheint für faktuale Alltagserzählungen hinreichend, aber literarische bzw. fiktionale Erzählungen zeichnen sich ja unter anderem dadurch aus, dass die Darstellung der Ereignisse gerade nicht der chronologischen Reihenfolge des Dargestellten entspricht (z.B. durch die Mittel der Rückwendung bzw. Vorausdeutung).

Eine Erzählung ist immer eine Erzählung über etwas, das auf eine bestimmte Weise vermittelt ist. Grundsätzlich kann bei einer Erzählung zwischen dem, von dem erzählt wird, der erzählten Welt, und dem, wie und in welchem Medium erzählt wird, also der Darstellungsweise, unterschieden werden. Diese Unterteilung geht zurück auf eine Differenzierung des strukturalistischen

¹²⁷ Der Begriff stammt von Genette (1992). Eine faktuale Erzählung ist, im Gegensatz zu einer fiktionalen Erzählung, eine nicht-dichterische Erzählung, die von realen Vorgängen berichtet.

¹²⁸ Eine ausgeführte komplette Erzählung besteht nach Labov (1972) aus sechs Phasen: Eine Zusammenfassung am Anfang (abstract), eine Orientierung bezüglich Zeit, Ort und handelnden Personen (orientation), eine Verflechtung, Verwicklung oder Komplikation der Handlung (complication) mit anschließender Aussage über den Sinn des Erzählten bzw. der Begründung, warum es erzählt wurde (evaluation) sowie daran anschließender Auflösung der Komplikation (result or resolution). Am Ende der Erzählung folgen allgemeine Schlussfolgerungen in Form eines Resümees (coda) (vgl. Labov 1972).

Erzähltheoretikers Todorov (1966). Er unterscheidet zwischen „histoire“, der in einem Text erzählten Geschichte, und „discours“, der Weise, wie der Erzähler die Geschichte präsentiert.¹²⁹ Der Literaturwissenschaftler und Erzähltheoretiker Genette (1994) schlägt eine Dreiteilung vor. Der Begriff „histoire“ (Geschichte) findet weiter Verwendung; Genette bestimmt ihn als „das Signifikat oder den narrativen Inhalt“ (Genette 1994, 16). Den Begriff „discours“ kritisiert er als zu heterogen und ersetzt ihn durch die Begriffe „récit“ (Erzählung), den narrativen Text oder Diskurs, sowie „narration“ (Narration), den produzierenden narrativen Akt.

Martinez/Scheffel (1999) kritisieren an Genettes Dreiteilung besonders das gleichberechtigte Nebeneinander der drei Begriffe. Sie verweisen darauf, dass Genettes „narration“ in fiktionaler Rede „nicht mehr als die text- und fiktion*sin-*terne pragmatische Dimension der ‚Erzählung‘ umfasst“ (Martinez/Scheffel 1999, 24, Hervorhebung im Original) und schlagen daher vor, Genettes Unterteilung in „recit“ und „narration“ als Differenzierung des „discours“ zu verwenden (vgl. ebd.).

Nach Martinez/Scheffel können also grundsätzlich zwei Ebenen unterschieden werden: Zum einen die erzählte Welt, zum anderen die Darstellung. Diese Darstellung lässt sich wiederum unterteilen in einerseits die „Erzählung“, womit die „erzählten Ereignisse in der Reihenfolge ihrer Darstellung im Text“ (ebd., 25) gemeint sind¹³⁰ und andererseits das „Erzählen“, welches sich auf die Art der Präsentation der Geschichte (Sprachen und Medien) und die Darstellungsverfahren (z.B. Erzählsituation, Sprachstile) bezieht.

Auch auf der Ebene der erzählten Welt, also der Handlungen, von denen in einer Erzählung berichtet wird, schlagen Martinez/Scheffel weiterführende Unterteilungen vor. Sie verwenden den von Tomaševskij (1925) eingeführten Begriff „Ereignis“ als kleinste elementare Einheit einer Erzählung. Ein Ereignis kann ein Geschehnis, also eine nicht intendierte Zustandsveränderung, oder eine Figurenhandlung, ein Zustand oder eine Eigenschaft sein. Wenn ein Subjekt mehrere Ereignisse nacheinander durchläuft, wird dies als „Geschehen“ bezeichnet.

¹²⁹ Todorov knüpft hier wiederum an die Entgegensetzung des Russischen Formalismus, besonders an Tomaševskijs (1925) Unterscheidung von „fabula“ und „sjužet“ an.

¹³⁰ Im Unterschied zu einer auch möglichen Rekonstruktion der tatsächlichen zeitlichen Abfolge der Ereignisse.

Weiterführend für unsere Zwecke ist besonders die Unterscheidung von Martinez/Scheffel (1999) in eine bloß chronologische Folge von Ereignissen („Geschehen“) und eine „motivierte“¹³¹ Folge von Ereignissen („Geschichte“):

„Im Geschehen seriell aneinandergereihte Ereignisse ergeben aber erst dann eine zusammenhängende *Geschichte*, wenn sie nicht nur (chronologisch) *aufeinander*, sondern auch nach einer Regel oder Gesetzmäßigkeit *auseinander* folgen.“ (Martinez/Scheffel 1999, 109, Hervorhebungen im Original)¹³²

Die oben formulierte Frage nach der Begrifflichkeit kann nun für die Zwecke dieser Arbeit zusammenfassend folgendermaßen formuliert werden: Die kleinste nicht mehr funktional teilbare Einheit einer Erzählung ist ein Ereignis, welches eine Zustandsveränderung, eine Figurenhandlung, die Beschreibung eines Zustands oder einer Eigenschaft sein kann. Eine Folge von Ereignissen ist ein Geschehen, eine motivierte Folge von Ereignissen eine Geschichte. Durch die Darstellung einer Folge von Ereignissen wird aus einem Geschehen oder einer Geschichte eine Erzählung. Auf der Ebene der Darstellung kann zwischen der Erzählung selbst, also der Abfolge der Darstellung, wie sie als Text erscheint, und der Art und Weise der Darstellung unterschieden werden. In der deutschdidaktischen Diskussion zu elektronischen Bilderbüchern und interaktiven Spielgeschichten dominiert bislang die Haltung, Spiel und Erzählung einander relativ starr gegenüberzustellen. Erklärlich ist dies aber wiederum durch die Beschaffenheit der Produktionen, die die deutschdidaktische Forschung in der Regel in den Blick nimmt, denn zunächst ist untersucht worden, auf welche Weise vorgängige Erzählungen ihre Umsetzung in den neuen Medien erfahren haben. Das Augenmerk ist dabei stark auf Literaturadaptionen gerichtet, und Literaturadaptionen sind dadurch gekennzeichnet, dass es eben eine vorgängige Erzählung gibt, von der der `Rest` der Produktion dann klar unterschieden werden kann: Alles, was sich nicht auf diese vorgängige Erzählung unmittelbar bezieht, gehört dann nicht zur Erzählung, sondern wird als

¹³¹ „Unter Motivierung verstehen wir den Inbegriff der Beweggründe für das in einem erzählenden oder dramatischen Text dargestellte Geschehen. Das Geschehen wird zu einer Geschichte, wenn die dargestellten Veränderungen motiviert sind.“ (Martinez/Scheffel 1999, 110)

¹³² Martinez/Scheffel verweisen in diesem Zusammenhang auf die Unterscheidung von Forster (1974) in „story“ (bloß chronologische Abfolge, Geschehen) und „plot“ (regelmäßiger Zusammenhang einer Geschichte).

Spiel definiert.¹³³ Dann kann im Anschluss gefragt werden, ob die beiden elementaren Einheiten Spiel und Erzählung eine im Sinne der Deutschdidaktik fruchtbare Verbindung eingehen, oder ob sie sich gegenseitig beschränken und behindern.

Gilt diese relativ starre Entgegensetzung von Spiel und Erzählung auch für ein Adventure bzw. für die unter 2.3 besprochenen adventureähnlichen Produktionen, oder sind die strukturell unterscheidbaren Phasen eines Adventures – in denen einerseits etwas präsentiert wird, andererseits etwas erspielt wird – Teile eines Gesamts, welche erst in ihrer funktionalen Verbindung *die* Erzählung des Adventures ergeben?

Der Autor eines Adventures produziert eine Erzählung und legt fest, welche Teile dieser Erzählung vom Rezipienten erspielt und welche Teile als Rahmen-erzählung dem Rezipienten präsentiert werden. Auf beide Elemente des Adventures kann nun die oben aufgestellte Begrifflichkeit angewendet werden: Unterschiedliche Ereignisse, die präsentierten und auch die erspielten, können als Handlungen, Zustandsveränderungen, als Beschreibung von Zuständen oder von Eigenschaften erzähltheoretisch gefasst und mit den geschilderten erzähltheoretischen Methoden analysiert werden.

Ein Adventure hat in der Regel einen Anfang und auch einen Schluss oder auch mehrere unterschiedliche Enden. Zwischen diesen beiden Endpunkten der Darstellung entfaltet sich die Erzählung. Zumeist begibt sich der Protagonist der Erzählung, in dessen Rolle der Spieler mittels der Spielfigur schlüpft, auf eine Reise bzw. auf die Suche.

Das Handlungsmodell der Suche, bzw. der Queste, ist von verschiedenen Autoren aus anthropologisch orientierter Perspektive anhand von Ursprungstexten wie Märchen, Mythen oder mittelalterlichen Erzählungen untersucht worden.¹³⁴ Dabei ergibt die Analyse narrativer Texte aus unterschiedlichen Kulturen und geschichtlichen Epochen ein gemeinsames Handlungsmodell, ein allgemeines Schema der abenteuerlichen Suche, welches „als Ausdruck einer existentiellen Problemlösungsaktivität verstanden (wird)“ (Martinez/Scheffel

¹³³ Diese Zuordnung ist auch insofern zunächst plausibel, weil innerhalb der in den Blick genommenen Produktionen ja tatsächlich relativ traditionelle Denk- und Geschicklichkeitsspiele additiv zu der adaptierten Ausgangserzählung hinzugefügt werden.

¹³⁴ Vgl. Propp (1975), Lüthi (1979), Turner (1989) und auch Burkert (1998).

1999, 154) und deren Ursprung in biologischen Notwendigkeiten, z.B. der Futtersuche, gesehen wird (vgl. Burkert 1998, 81).

Das Handlungsmodell der Suche kann grob verkürzt werden auf ein „kreisförmiges Handlungsschema: Auszug von zu Hause, Erfüllung einer Aufgabe in der Fremde, Rückkehr“ (Martinez/Scheffel 1999, 154 mit Bezug auf Propp 1975, vgl. dazu auch den Begriff des „Monomythos“ von Campbell 1999, 237f). Wer ein Adventure spielt, begibt sich auf die Suche. Auf die Suche nach Informationen, Gegenständen, Zusammenhängen, auf die Suche nach einer Lösung für ein am Beginn des Adventures formuliertes zentrales Problem. Der Spieler *bewegt* (mittels Interaktivität) auf dieser Suche *sich* (als Spielfigur, als Avatar) innerhalb einer Erzählung und bringt durch seine Handlungen innerhalb der erzählten Welt (einer virtuellen Welt) Teile dieser Erzählung hervor, denn gerade seine eigene Spieltätigkeit ist das Sich-auf-die-Suche-Begeben, welches zugleich Grundmotiv der Erzählung ist.

Das zugrundeliegende Handlungsschema der Suche ist zudem eine starke narrative Klammer. Alles, was dem Spieler im Verlauf des Adventures präsentiert wird, und besonders alle seine sinnsuchenden Tätigkeiten und seine Überlegungen zu den Zusammenhängen zwischen Präsentiertem und Erspieltem stehen im Zeichen dieser Suche: sowohl die filmisch präsentierten Teile des Adventures als auch die eigenen Spielhandlungen, das Erkunden der virtuellen Welt und das Lösen der unterschiedlichen Teilaufgaben.

Sowohl das Handlungsschema der Suche, als auch die weiter oben formulierten theoretischen Überlegungen zu den einzelnen Ereignissen und ihrer Verknüpfung ergeben nun, dass alle vom Autor des Spiels vorgesehenen Ereignisse, die erspielten sowie die präsentierten, als Teile *einer* Erzählung aufgefasst werden können. Die weiter oben angesprochene strikte Aufteilung in einerseits Spiel und andererseits Erzählung lässt sich aus erzähltheoretischer Perspektive für das Adventure nicht aufrechterhalten.

Eine Besonderheit des Adventures kommt aber noch hinzu: Der Spieler weiß im Moment des Spiels noch nicht, welche seiner Handlungen im Spiel erfolgreich sein werden. Das Spielen besteht zu einem großen Teil auch aus Irrtümern, Fehlversuchen, aus Schleifen und Wiederholungen. Der Spieler muss, um die Aufgaben im Adventure lösen zu können, bestimmte Orte mehrfach aufsuchen, mit bestimmten Figuren des Öfteren reden und viele seiner Hand-

lungen werden sich im Nachhinein als Irrtümer erweisen, die den Verlauf der Geschichte nicht voranbringen. Was ist nun mit diesen Schleifen und Irrtümern? Sind sie Teil der Erzählung oder doch etwas ganz anderes? Zumindest sind nicht alle Handlungen aller Spieler von einem Autor eines Spiels vorauszusehen, einige aber doch. Die Handlungen, die der Autor als beabsichtigte Irreführungen der Spieler geplant hat, können sicher auch als Teile der Suche, als Irrwege und geplante Verwirrungen, also als Teile der Erzählung aufgefasst werden. Es gibt aber in jedem Adventure auch Handlungen der Spieler, die so von einem Autor nicht intendiert sind. Sind diese Teile, die aus erzähltheoretischer Perspektive ebenfalls als verknüpfte Ereignisse, die ein Subjekt, der Protagonist bzw. die Spielfigur durchläuft, aufgefasst werden können, nicht etwas anderes als die geplanten und intendierten erfolgreichen und nicht erfolgreichen Handlungen? Martinez/Scheffel (1999) unterscheiden für fiktionale Erzählungen zwischen freien und verknüpften Ereignissen (vgl. ebd., 109). Verknüpfte Ereignisse sind diejenigen, die für den weiteren Fortgang der Haupthandlung unmittelbar notwendig sind, freie Ereignisse hingegen sind dies nicht. Wir verstehen die Schleifen, Fehlversuche und Irrtümer in diesem Sinn als freie Ereignisse: Sie bringen die Haupthandlung nicht voran und sind für diese auch nicht notwendig; sie sind aber für das Gesamt Adventure, und besonders für die Tätigkeiten des Rezipienten des Adventures konstitutiv.¹³⁵ Wir kommen an dieser Stelle noch einmal auf den Begriff der „Motivierung“ zurück (vgl. S. 115). Erzähltheoretisch könnten wir diese Teile des Adventures nun als Geschehen fassen, in dem Sinne, dass für diese Handlungen zumindest der Autor nicht für eine Motivierung `gesorgt` hat. Aber auch in der fiktionalen Literatur ist eine explizite Motivierung durch den Autor eher die Ausnahme.¹³⁶ Hier bedarf es entsprechender Textsignale durch den Autor, damit die implizite Motivierung durch den Leser konkretisiert werden kann:

¹³⁵ Die Mühen (Schleifen, Fehlversuche etc.) betrachten wir als Bestandteil der Rezeption des Adventures. Auch in der Literatur ist das Scheitern traditionell von größerem Interesse als der ungebrochene Erfolg. Zudem sind viele der Helden von Adventures als Anti-Helden gezeichnet, wodurch das Scheitern schon in die Figurenkonstellation eingeschrieben, also semantisch mit der Erzählung verknüpft wird. Insofern wäre es interessant, das Adventure als melancholisches Rezeptionserlebnis zu untersuchen.

¹³⁶ „Die Motivation der Ereignisse wird im Text selten explizit ausgesprochen. (...) Im Regelfall unterstellt der Leser einfach die Existenz bestimmter Motivationen. Mit Begriffen Roman Ingardens gesagt, gehören die Motivationen der erzählten Handlung meist zu den `Unbestimmtheitsstellen` des Textes – den nicht prädikativ festgelegten Eigenschaften der erzählten Welt – und werden durch den Leser konkretisiert.“ (Martinez/Scheffel 1999, 112)

„Wenn im Text die kausalen Verknüpfungen der dargestellten Ereignisse nicht explizit gemacht sind, sind diese Verknüpfungen in der erzählten Welt nicht etwa nicht vorhanden, sondern unbestimmt-vorhanden und werden vom Leser im konkretisierenden Akt der Lektüre, gesteuert durch entsprechende Textsignale, als gegeben vorausgesetzt und hinzuimaginiert.“ (Martinez/Scheffel 1999, 113)

Die Frage scheint noch ungeklärt: Sind die Handlungen des Spielers eines Adventures freie Ereignisse, sind sie, aufgrund der fehlenden Motivierung, ein Geschehen, oder sind sie doch Teil der Geschichte der Erzählung? Unsere These ist, dass aus der Sicht des Rezipienten eines Adventures diese als freie Ereignisse beschrieben werden können, für deren Motivierung der Rezipient selbst sorgt. Denn auch bei seinen Fehlversuchen handelt er begründet im Sinne der Ausgangserzählung bzw. im Sinne des Versuchs der Lösung einer Teilaufgabe.¹³⁷

Aufgrund unserer Überlegungen können wir nun ein weiteres Phänomen bezüglich der Rezeption von Adventures versuchen zu klären: Dadurch, dass in der Regel kein Spieler exakt den gleichen Weg durch ein Adventure geht wie ein anderer Spieler¹³⁸, dadurch, dass jeder Spieler andere Fehlversuche oder Irrtümer in seinem Spielverlauf erfährt, dass er aber bei all seinen Versuchen in der Regel begründet handelt und bestimmten Hypothesen über den weiteren Fortgang des Geschehens bildet, diese in der Folge verifiziert oder falsifiziert, erspielt sich jeder Spieler seine eigene (motivierte) Abfolge von Ereignissen und somit seine eigene Geschichte.¹³⁹ Die Geschichte seines Weges auf der Suche nach Sinn, nach Zusammenhang und nach einer Lösung der am Anfang des Adventures dargestellten Komplikation.

¹³⁷ Ausgenommen, der Rezipient probiert unterschiedliche Handlungen, ohne dass er für diese Hypothesen bildet. In diesem Fall könnte eher von 'Funktionslust' gesprochen werden, aber eine solche Haltung konnten wir im Verlauf unseres Unterrichtsprojekts so gut wie nie beobachten. Ein Grund dafür könnte aber auch sein, dass die am Unterrichtsprojekt beteiligten Schülerinnen und Schüler wenig Erfahrungen mit Adventures und mit Computerspielen allgemein aufwiesen.

¹³⁸ Ausgenommen, der Spieler spielt einen fest vorgegebenen optimalen Lösungsweg des Adventures nach.

¹³⁹ Die Erzählung der Geschichte des Spielens des Spiels ist also immer unterschiedlich zu der, die der Autor des Spiels intendierte, denn die Fehlversuche der Spieler sind Ereignisse, die der Spieler selbst zu einer Geschichte, seiner Geschichte als Spielfigur, verbindet, weil seine Handlungen per se als begründet gelten können.

In dieser Art der Betrachtung sind `Spiel´ und `Erzählung´ Aspekte des Gegenstandes Adventure, die erst im Rezeptionsprozess hervorgebracht werden. Dies möchten wir im Folgenden anhand einer Rezeptionsanalyse des Adventures entfalten.

5. Virtualität als Herausforderung für das Schreiben

Rezeptionsanalyse des Gegenstands Adventure

„Adventures erzählen Geschichten auf eine neue Art und Weise und unter veränderten Bedingungen, die ich mit dem Begriff *hybrid* beschreiben möchte.“ (Wenz 2002)

Die Betrachtung von Computerspielen, insbesondere den Adventures, als ‚Hybride‘ wird vornehmlich von Karin Wenz vertreten.¹⁴⁰ Der aus der Biologie entlehnte Begriff kennzeichnet in diesem Zusammenhang einen Gegenstand, der, obschon er aus heterogenen Elementen zusammengesetzt ist, nicht mehr in die einzelnen Teile zerlegt werden kann. Die hybride Form ist eben eine neue Form, in der die tradierten Formen vorhanden sind, in der sie aber gleichzeitig in einem untrennbaren Verhältnis zueinander stehen. Wenz spricht in diesem Zusammenhang von *Mischung*, *Doppelkodierung*, einem *Zwischenbereich*, oder auch einer *Überschreitung*¹⁴¹.

Mit der Einnahme dieser Perspektive auf den Gegenstand Adventure wollen wir im Folgenden versuchen, die spezifischen Eigenheiten des Adventures in einer *Rezeptionsanalyse* herauszuarbeiten. Wenn Spiel und Erzählung strukturell heterogene Elemente der hybriden Form Adventure darstellen, so ist deren Synthese nicht ohne den Prozess des Spielens, d.h. ohne ein spielendes Subjekt denkbar und beschreibbar. Es kann dabei keine gesicherte Aussage darüber getroffen werden, was ein Spieler subjektiv während des Spiels tatsächlich erlebt¹⁴². Es lassen sich aber Bedingtheiten im Gegenstand Adventure aufzeigen, die dem Spieler bestimmte Möglichkeiten eröffnen, sich selbst in Spiel und Erzählung zu verorten.

Die Orte ‚Spiel‘ und ‚Erzählung‘, die der Spieler im Adventure wählen kann, stimmen dabei nicht mit den entsprechenden Orten überein, die in einer Ge-

¹⁴⁰ Der Begriff ‚Hybrid‘ wird hier vornehmlich auf das Adventure bezogen. Wenz betont aber, dass das Hybride selbst schon in der Struktur des Mediums Computer angelegt ist (vgl. Wenz 2001, 2002). In der Diskussion um die neuen Medien wurde der Begriff erstmalig verwendet, um den Computer als Medium zwischen Individualmedien und Massenmedien zu verorten (vgl. Höflisch 1997).

¹⁴¹ Diese jedoch nicht in einem progressiven Sinn, da „der Begriff *hybrid* nicht die Ablösung eines Zustandes durch einen anderen bezeichnet, sondern die Verbindung zwischen beiden“ (Wenz 2002).

¹⁴² Selbst die unmittelbare Befragung eines Spielers lässt keine eindeutigen Schlüsse zu, da das Spielerlebnis vom Spieler in Sprache gefasst werden muss und somit reflektiert und transformiert wird.

genstandsanalyse des Adventures bestimmt werden können. Spiel und Erzählung als `Einheiten` des Adventures, ob filmisches Intro oder Spieleraktivität, die (wie in 4.2 gezeigt) auf der Oberfläche strukturell von einander unterschieden werden können, sind in der Rezeption verwoben: die Spielhandlungen sind sinnsuchende und sinnstiftende Tätigkeiten bezogen auf die narrativen Zusammenhänge¹⁴³, die Erzählung wiederum wird wahrgenommen in Hinblick auf das Ereignis Spiel: Schon die einführende Filmsequenz eines Adventures wird ein Spieler (dies ist auch bei wenig routinierten Spielern anzunehmen) wahrnehmen in Hinblick auf die zukünftige eigene Aktivität darin¹⁴⁴. Es wird darum gehen, in dem, was in dem Film gezeigt wird, anschließend selbst zu handeln. Die Orte, Personen und Zusammenhänge, die im Film vorgestellt werden, sind später spiel-relevant, die im Film dargestellte Dramatik wird zum Hintergrund oder zum direkten Anlass der Handlungen des Spielers werden. Entsprechend interessieren Fragen wie:

- Worum geht es?
- Wer werde ich¹⁴⁵ sein?
- Was muss ich tun?
- Wovor muss ich mich hüten?
- Wer ist mein Freund / mein Widersacher?
- In welcher Umgebung, welchen Räumen werde ich agieren?

Es findet schon hier eine andere Art des `Eintauchens` oder der `Involviertheit` in das Gezeigte statt, als es beim Betrachten des Anfangs eines Spielfilmes, der eben die Möglichkeit eines späteren Eingriffs nicht bietet, der Fall wäre¹⁴⁶.

¹⁴³ Vgl. dazu 5.2

¹⁴⁴ Viele erfahrene Spieler neigen auch dazu, das Intro zu überspringen, wenn dies möglich ist. Die Spielhersteller machen dies aber oft unmöglich, indem sie diese Funktion beim ersten Spielstart noch inaktiv lassen (manchmal fehlt die Möglichkeit des Überspringens auch komplett). Der Spieler muss sich also, wenn er nicht weg- geht und sich einen Kaffee kocht, das Intro anschauen. Der Grund dafür liegt sicher auch darin, dass die Eigenwerbung der Herstellerfirma im Intro untergebracht ist.

¹⁴⁵ Die Ich-Form ist hier der Einfachheit halber gewählt, sie meint nicht eine eindeutige Identifikation mit der Hauptfigur des Spiels, sondern steht stellvertretend für alle möglichen Selbstverortungen im Spiel, vgl. 5.1

¹⁴⁶ Dieser Umstand widerspricht der Auffassung, dass im Adventure zumindest die Rahmenerzählung rein narrativen Charakter haben könne.

Es geht also bei einer rezeptionsorientierten Analyse des Adventures weniger um eindeutige Zuordnungen (dies tut/erfährt das spielende Subjekt in Bezug auf jene strukturelle Einheit des Adventures), sondern um die Entfaltung eben jenes `Zwischenbereiches Adventure': die Darstellung der Wahrnehmungs- und Handlungs- und Verortungsmöglichkeiten des Spielers, die im Adventure angelegt sind. Gegenstand einer Rezeptionsanalyse des Adventures, die in den folgenden Kapiteln ausgearbeitet wird, sind also Eigenheiten, die für diese Prozesse bedeutsam sind: die Funktion der Spielfigur im Adventure, die Kontexte der Handlungen des Spielers im Adventure, die Realisationsmöglichkeiten dieser Handlungen und die spezifische Semantik der Spielwelt.

In den folgenden Unterkapiteln werden wir diese Konstellationen zunächst theoretisch klären und zur Veranschaulichung jeweils einen Auszug aus einem Schülertext präsentieren, der verdeutlicht, auf welche Weise die Schülerinnen und Schüler die geschilderten Phänomene in ihren Texten bearbeiten.

5.1 Der Avatar

5.1.1 Der Avatar im Adventure

Im Anschluss an die einführende Filmsequenz eines Adventures sieht sich der Spieler in die Spielsituation versetzt. Er beginnt, interaktiv im Spiel zu handeln, indem er den Protagonisten des Adventures per Mausklick in Bewegung versetzt oder ihn zu Handlungen veranlasst. Die Repräsentanz eines Protagonisten, der vom Spieler des Adventures gesteuert wird, ist der Avatar.

„Der Avatar ist der virtuelle Repräsentant des Spielers. In der indischen Mythologie bezeichnet »Avatar« jene körperliche Hülle, die die Götter sich schaffen, wenn sie geruhen zur Erde hinabzusteigen.“ (Adamowsky 2000, 204, vgl. auch Wessely 1997, 177f)

Klaus Bartels (2001) definiert darüber hinausgehend drei Subtypen des Avatars in Bezug auf ihre jeweilige mediale Funktion: den Avatar-Agenten (eine humanoide Schnittstelle für Suchfunktionen in Computemedien), den Star-Avatar (ein virtuelles Idol) und den Avatar-Servonen. Letzteren führt Bartels an als Avatar der Computerspiele, reduziert seine Funktion jedoch auf eine protheti-

sche für den Spieler: als eine „(...) gerechnete Verlängerung des *User*-Körpers in die virtuelle Spielwelt.“ (Bartels 2001, 71) Zur Kennzeichnung der sichtbaren Repräsentanz eines users in einer virtuellen Welt wurde der Begriff `Avatar` 1992 erstmals von Neal Stephenson in seinem Roman „Snow Crash“ eingeführt¹⁴⁷. In der deutschen Übersetzung des Romans wird `Avatar` sächlich verwendet, in der späteren wissenschaftlichen Verwendung des Begriffs findet sich hauptsächlich die männliche Form. Die Tatsache, dass ein Spieler im Spiel repräsentiert wird, provoziert kulturkritische Fragen nach dem *Wie* dieser Repräsentation. Diese können religiös motiviert sein, denn der Avatar ist

„[...] ein Gegenentwurf gegen den im christlichen Ritus und in der westlichen Kultur zentralen gekreuzigten Körper Christi, des Stellvertreters Gottes auf Erden. Für digitale Avatare ist die Auferstehung ein alltägliches Geschäft. Sie haben unzählige Leben und Tode, Verwundungen können ihnen nichts anhaben. Auf Erlösung im Jenseits müssen sie nicht warten. Sie sind hinduistisch und nicht christlich.“ (Bartels 2001, 73).

So löst die ästhetisch idealisierte, von menschlichem Mangel befreite und von menschlichen Mängeln unbehaftete Gestalt des Avatars vielerorts Unbehagen aus.¹⁴⁸

Im Allgemeinen handelt es sich um eine einzelne Figur, die konstant im Spiel als Abbild repräsentiert ist. Manche Adventures verwenden mehrere Protagonisten, von denen dann jeweils einer direkt vom Spieler gesteuert wird und in diesem Moment der Avatar ist¹⁴⁹. Eine weitere außerordentliche Möglichkeit ist ein Avatar ohne sichtbare Repräsentanz: dem Spieler erscheint die Spielwelt

¹⁴⁷ Dies hebt der Autor selbst in der Danksagung seines Romans hervor (vgl. Stephenson 2002, 533; vgl. auch Kepser 1999, 297ff).

¹⁴⁸ Belletristisch wird dieses Phänomen von Norman Spinrad bearbeitet, dessen Roman „Deus X“ (Spinrad 1992) unter anderem von dem Problem der katholischen Kirche mit elektronischen Stellvertretern handelt und um die Frage kreist, ob Avatare eine Seele im Sinne der katholischen Lehre besitzen (vgl. Spinrad 1992). Ingwersen (2001) vermutet im Avatar das „(...) destruktive Potential des Paradoxes von gleichzeitiger Körperverachtung und Körperverehrung“ (Ingwersen 2001, 78) und sieht darin Parallelen zum Nationalsozialismus. Grundlage dieser Art des Blicks auf die Figur des Avatars ist in der Regel eine Reduktion auf seine Funktion, den Spieler im virtuellen Raum zu repräsentieren, so dass der Avatar als Verheißung des besseren Menschen in einer besseren, virtuellen Welt erscheinen kann. Die Funktion des Avatars ist jedoch vielschichtiger, und er zeigt sich seiner prothetischen Funktion auch widerständig – wie im Folgenden in diesem Kapitel deutlich werden sollte.

¹⁴⁹ Die Adventures der Reihe „Baphomets Fluch“ zum Beispiel verwenden zwei Protagonisten, die in den verschiedenen Kapiteln entweder jeweils auf sich allein gestellt mysteriöse Geschehnisse recherchieren oder dies zeitweise auch gemeinsam tun. In diesen Fällen steuert der Spieler eine der beiden Figuren, während die andere dem momentanen Avatar folgt und auch zur Hilfe herangezogen werden kann.

aus der Ich-Perspektive. Hier macht es einen graduellen Unterschied für die Identifikationsprozesse des Spielers, ob der Protagonist (das Ich, das die Welt sieht) mit der Rahmenerzählung eine sichtbare Gestalt erhalten hat oder nicht. In beiden Fällen hat das Ich, das die Welt sieht, jedoch keine konstante materielle Repräsentanz im Spiel; es stellt sich die Frage, ob der Begriff 'Avatar' hier überhaupt angebracht ist.

Im Avatar liegt die Schnittstelle von Spieler, Spiel und Erzählung: Die Erzählung des Spieles bewegt sich weiter, wenn der Avatar sich bewegt und handelt; der Avatar bewegt sich nur dann von seinem Platz und handelt, wenn der Spieler den Avatar bewegt und zu Handlungen veranlasst¹⁵⁰ – und diese Bewegungen und Handlungen stehen semantisch im Kontext der Erzählung und sind weiterhin Ausdruck der Bedingungen des Spiels. In dieser Weise entsteht eine Konstellation, die besonders ist für Identifikationsprozesse¹⁵¹.

Der Avatar erscheint im Spielfluss als prototypische Gestalt, die wenigen Veränderungen unterliegt. Die Beschwerden der Reise, die Emotionen des Avatars in Bezug auf die Spielsituation zeigen kaum Niederschlag in seiner Gestalt, seiner Mimik oder seinem Bewegungsmuster. Er wechselt allenfalls die Kleidung oder legt Masken an, aber die Beschwerden seiner Reise und seines Geschicks zeichnen sich nicht in der Oberfläche seiner Gestalt ab. Dennoch ist er mehr als eine Hohlfigur¹⁵², ein Charakter und eine Geschichte sind ihm schon durch den einleitenden Film verliehen, der den Avatar eben nicht als hohl, sondern als Protagonisten einer Erzählung gezeigt hat. Insofern

¹⁵⁰ Neitzel (2000) leitet diese Möglichkeit aus der Beobachterperspektive des Spielers ab, „(...) der von seiner Position vor dem Monitor aus zwischen seiner und der Welt des Spiels unterscheidet. Und diese Unterscheidung wiederum ermöglicht es ihm auch, sich selbst als anderen, z.B. als Avatar, zu beobachten. Und nur diese Selbstbeobachtung ermöglicht es dem Spieler in seiner Funktion als Avatar in der Spielwelt zu handeln, d.h. die Handlungen des Avatars sich selbst als einem anderen zuzuschreiben“ (Neitzel 2000, 57).

¹⁵¹ Gemeint sind hier und im Folgenden *Identifikationsprozesse* in einem rezeptionsästhetischen Sinn, also nicht Prozesse der *Identitätsbildung* – auch wenn sie miteinander in Zusammenhang stehen können.

¹⁵² Dies ist eine in der Literatur verbreitete Sicht auf den Avatar, was häufig dadurch deutlich wird, dass der Avatar in der Analyse des Adventures als eine besondere Instanz keine Berücksichtigung findet und stattdessen nur von dem Spieler als im Spiel Handelndem oder – im Zusammenhang mit der Erzählung – von einem Protagonisten die Rede ist. Pias (2000) vertritt diese Sicht hingegen explizit: „Der Held ist nur Name und Agens einer Handlung (...). Begriffe wie Individuum, psychische Konsistenz oder voll ausgebildetes Wesen, die im Roman nicht mehr der Handlung untergeordnet sind, sondern diese als vorgehende psychische Essenz organisieren, gelten beim Adventurenspiel nicht.“ (Pias 2000, 146) Dies mag bei Pias (2000) darin begründet sein, dass er sich – obwohl er seine Aussagen für Adventures generell trifft – vor allem auf die frühen textbasierten Adventures bezieht, die keine Anteile filmischen Erzählens haben.

ist der Avatar nicht `leer´ in dem Sinne, dass er keinen Charakter hat, sondern er fungiert als Gefäß, das sowohl die in ihm durch die Erzählung angelegte Charakteristik und Entwicklung als auch die mit ihm vollzogenen Handlungen des Spielers unter einer neutralen Oberfläche subsumiert. Die Figur des Avatars wird reicher durch das Spiel – in der Sicht des Spielers. Der Avatar ist eine Figur, die Erfahrungen speichert, sie aber gleichzeitig nicht festlegt in einer Weise, die sich in seine Gestalt einzeichnet; seine Gestalt bewahrt den spielerischen Charakter des `als ob´.

Um den Avatar herum organisiert sich die Welt des Spiels, der Avatar ist ihr Zentrum. So sind (mindestens) zwei Blickrichtungen auf die Welt des Spiels in die Spielstruktur eingezeichnet: die Welt, wie sie der Spieler wahrnimmt – in der Weise, in der sie auf dem Bildschirm erscheint und in Bezug auf das Wissen, das der Spieler besitzt – und die Welt, wie sie der Avatar wahrnimmt – in der Weise, wie sie seinem Blick erscheint und in Bezug auf das Wissen, das der Avatar besitzt.¹⁵³ Ebenso können die Handlungen von Spieler und Avatar auseinander oder in eins fallen. Nicht alles, was der Spieler zu tun beabsichtigt, wird vom Avatar vollzogen, manche Steuerungsabsicht fördert keine Reaktion zutage oder löst sogar einen negierenden Kommentar des Avatars aus, manche Steuerungsabsicht löst eine Reaktion des Avatars aus, die völlig anders ist, als sie vom Spieler erst gedacht war. Der Avatar ist nicht nur virtueller Repräsentant des Spielers, sondern er stellt sich ihm und seinen Absichten auch entgegen und repräsentiert dann `sich selbst´ oder die Bedingungen des Spiels – er zeigt sich widerständig.

Die damit einhergehende Mehrdimensionalität des Avatars evoziert eine spezifische Subjekt-Objekt-Beziehung des Spielers zum Spiel. Die Funktion des Avatars geht über die einer prothetischen für den Spieler (im Sinne einer Ausweitung seiner Verfügungsmöglichkeiten zu einer Allmächtigkeit in der virtuellen Welt) hinaus. Der Spieler befindet sich im Spielprozess sowohl innerhalb wie außerhalb des virtuellen Geschehens, er nutzt (als Spieler/als Avatar) Verfügungsmöglichkeiten, aber unterwirft sich gleichzeitig (als Spieler/als Ava-

¹⁵³ Das Wissen von Spieler und Avatar differiert z.B., wenn etwas auf dem Bildschirm erscheint, das der Spieler schon, der Avatar aber noch nicht sehen kann oder wenn dem Avatar eine Figur begegnet, die dem Spieler schon aus der Rahmenerzählung, dem Avatar aber noch nicht bekannt ist. Auch der Avatar zeigt ein Wissen, das über dasjenige des Spielers hinausgeht, wenn z.B. der Avatar auf einen Klick des Spielers hin eine für das Spiel hilfreiche Handlung ausführt, die der Spieler in dieser Form gar nicht beabsichtigt hatte.

tar) äußeren Regeln und Grenzen, so dass „(...) nicht mehr eindeutig zu entscheiden ist, wer mit wem spielt, wer Subjekt oder Objekt des Spiels ist“¹⁵⁴ (Neitzel: Videospiele, 13).

Dieses `In-Eins-Fallen´ von Rezipient und Akteur kennzeichnet die Interaktivität des Spiels. Dem Avatar des Spiels kommt dabei eine besondere Rolle zu, er gehört zu beidem: der erzählten und der erspielten Geschichte. Er kennzeichnet sowohl die Handlungsfreiheiten, wie auch die Handlungsbegrenzungen des Spielers, dient der Identifikation wie der Distanzierung, ist Teil des virtuellen Spielraumes und Teil des Spielers vor dem Computer. Über den Avatar erschließt sich eine unbekannte Welt, die gleichzeitig nur für ihn gemacht und darin kohärent erscheint. Im Avatar erscheint das Subjekt des Spielers und löst sich gleichzeitig auf.

5.1.2 Möglichkeiten der Identifikation über den Avatar

Auf diese Weise ist der Avatar eine Gestalt, die zu heterogenen Identifikationsformen einlädt und auffordert. In der Doppelung Spieler/Avatar kann der Spieler den Platz wählen und stets auch wechseln, sowohl in der Frage der Aktivität als auch in der Frage der Duldung der Ereignisse¹⁵⁵ im Spiel. Die Möglichkeiten der Identifikation gehen über die einfache Doppelung Ich (Spieler) – Ich (Avatar) hinaus, wenn man sie im Zusammenhang mit der eigenen Lokalisation (wo bin ich?) und der eigenen Handlungsdimension (was tue ich?) betrachtet.

Die Wahl des Ortes des handelnden Subjekts (Lokalisation des Spielers) lässt drei Möglichkeiten zu:

¹⁵⁴ Dies, so führt Neitzel (in ihrem Internet-Artikel „Videospiele“, Jahreszahl unbekannt) mit Bezug auf die Spieltheorie Kolbs (Kolb 1990) aus, sei ein Charakteristikum des Spiels an sich (Neitzel ebd.) und gelte eben auch für das Computerspiel: „Im Spiel ist die Spielerin sowohl Subjekt, denn sie trifft Entscheidungen und führt Handlungen aus, als auch Objekt, denn die Regeln oder die anderen Begrenzungen, wie die Fiktion, determinieren die möglichen Handlungen, d.h. die Gruppe von Handlungen, die ausgeführt werden dürfen.“ (Neitzel ebd, 13f)

¹⁵⁵ Das ist ein Aspekt, der in der Betrachtung des Avatars vernachlässigt wird, der aber für die Frage der Identifikationsformen von großer Bedeutung ist. Denn es gilt nicht nur, sich selbst als Handelnden im Spiel zu verorten – da sich der Spielfluss in vielerlei Hinsicht widerständig zeigt, gilt es in diesen Momenten auch, das eigene *Scheitern* im Spiel zu verorten. Es ist im Spiel durchaus möglich, die Erfolge sich selbst und die Misserfolge dem Avatar zuzuschreiben – oder umgekehrt.

- außerhalb des Spiels, als Spieler vor dem Computer
- innerhalb des Spiels *‘im’* Avatar (Identifikation mit dem Avatar)
- unbestimmt innerhalb des Spiels *‘neben’* dem Avatar, als imaginärer Begleiter des Avatars

Diese Orte entsprechen bestimmten Perspektiven auf die eigene Spielhandlung (Handlungsaspekte) und die damit zusammenhängende Funktion des Avatars: Der Spieler kann aus der Perspektive des Avatars unmittelbar im Spiel tätig sein, er kann ihn von außen steuern oder auch mit ihm *‘kooperieren’*, indem der Spieler die eigenen Handlungen und die des Avatars gleichzeitig gelten lässt.



Identifikation als Handlungsaspekt

Zusammen genommen ergibt sich eine Vielzahl von Möglichkeiten, sich selbst und seine Handlungen in Bezug auf den Handlungsort und auf den Avatar wahrzunehmen:

Lokalisati- on	selbst als Spieler: außer- halb des Spiels als Spie- ler vor dem Computer		als Spielfigur: innerhalb des Spiels „im“ Ava- tar		als imaginärer Begleiter des A- vatars: unbe- stimmt innerhalb des Spiels „ne- ben“ dem Avatar	
Hand- lungs- dimension	ich steuere eine Figur im Spiel	ich beo- bachte ei- ne / kooperiere mit einer Figur im Spiel	ich bewege mich/handle unmittelbar im Spiel		ich begleite den Avatar im Spiel (ich handele un- mittelbar im Spiel, kooperiere mit der Figur und/oder steuere sie)	
Verortung des han- delnden Subjekts	ich / hier ¹⁵⁶	ich / hier er / dort	ich / dort	nicht-ich (als A- vatar) / dort	ich / dort er / dort	wir / dort

Dabei sind bestimmte Positionen zu bestimmten Zeiten und Orten im Spielfluss nicht bindend, zum Teil aber jeweils *nahe liegender* als andere. Die Frage: Wer bin ich im Spiel? hängt zusammen mit der Frage: Als wer werde ich im Spiel angesprochen?¹⁵⁷ Die Positionen, die der Spieler einnehmen kann, die Verortungen von Handlung und Duldung, sind weiterhin gekoppelt an die Intentionen in Hinblick auf das Spielziel: Als wer tue ich was? Als wer scheitere ich in Bezug auf was? Das Adventure bildet einen Rahmen, der die genannten Möglichkeiten des Spielers von Identifikation bzw. Selbstverortung hervorbringt und sie permanent 'in der Schweben hält', so dass der Spieler während des Spiels fast unmerklich zwischen diesen Identifikationsformen hin und her wechselt¹⁵⁸. Die Tatsache, dass diese Orte der möglichen Identitäten gleichzeitig evident sind, beinhaltet für den Spieler im Spielprozess die Aufforderung, sich immer wieder zu sich selbst in Beziehung zu setzen.

¹⁵⁶ „Hier“ und „dort“ meint 'außerhalb des Spiels' und 'innerhalb des Spiels', eine Betrachtung also von einer Außenperspektive auf das Spiel und nicht aus der subjektiven des Spielers auf seinen 'Aufenthaltort' im virtuellen Raum des Spiels.

¹⁵⁷ Als ein Beispiel: der Beginn eines Adventures wird häufig mit einem Tutorial verbunden, das den Spieler auf seine Handlungen als 'Spieler vor dem Computer' anspricht: Ziehe deine Maus auf die und die Stelle, dann geschieht das oder das. Aber auch während des eigentlichen Spielverlaufs, z.B. bei einem Fehlversuch des Spielers, taucht diese Form der Ansprache auf.

¹⁵⁸ Diese Erfahrung konnten in der Erprobung des Spiels (im Rahmen eines Integrierten Schulpraktikums der Universität Hamburg und des BLK-Modellversuchs „Schwimmen lernen im Netz“ im Februar 2002) sowohl Studentinnen und Studenten mit Computer(-spiel)erfahrungen bestätigen, als auch Studenten und Studentinnen, die vorher noch nie ein Adventure gespielt hatten. Während einer zum Spielprozess synchronen sprachlichen Wiedergabe ihrer Tätigkeiten im Spiel wechselten sie mehrfach die Perspektive, ohne sich selbst dessen immer bewusst gewesen zu sein.

5.1.3 Transformation in Text

Ich bin nicht sehr weit gekommen. Er will seine Eltern befreien. Am Anfang habe ich kaum etwas verstanden aber dann hatte ich irgendwann doch etwas verstanden. Ich bin mit ihm zu „Kristalstadt“ gegangen, das war eigentlich eine Burg. Er wollte über den Wassergraben der Kristalstadt umgib, aber er konnte nicht. Ich bin mit ihm zu einem „Steinhaus“ gegangen. Er hämmerte gegen die Tür doch er kam nicht herein. Am Anfang war da ein Mann der aussah wie ein Henker. Am Stall hing ein Seil, das nahmen wir dann mit wir haben auch noch eine Axt gefunden (...)

Janka, Klasse 4, A42¹⁵⁹

Will man die erspielte Geschichte eines Adventures in Sprache oder Schriftsprache fassen, so lässt sich das „In-der-Schwebe-Sein“ der möglichen Identifikationen nicht mehr aufrechterhalten. Die sprachliche Fassung erfordert einen Standpunkt, von dem aus man spricht, sie legt das fest, was im Spielprozess `flüssig` ist. Gefordert ist die Wahl eines Subjekts und einer Perspektive auf das Adventure.

Die Möglichkeiten sind folgende:

Subjekt des Textes		Perspektive
ich	der Spieler	von außen auf die Spielwelt und auf den Avatar Metaperspektive, die das Spielen des Spiels einbezieht
	im Spiel als Avatar	von innen auf die Spielwelt `als` Avatar
	im Spiel neben dem Avatar	von innen auf die Spielwelt und auf den Avatar
er	der Avatar	von außen auf die Spielwelt und auf den Avatar von innen auf die Spielwelt als Avatar
wir	ich und der Avatar	von innen, auf die Spielwelt und auf den Avatar
man	jeder Spieler	von außen auf die Spielwelt, aus einer allgemeinen Perspektive Metaperspektive, die das Spielen des Spiels einbezieht

¹⁵⁹ `A42` ist der Verweis auf das entsprechende Original des Schülertextes im Internet unter: www.schwimmenlernenimnetz.de.

Jede Wahl eines bestimmten Subjekts und einer bestimmten Perspektive macht es notwendig, Aspekte der Spielerfahrung zu transformieren.

Jankas Text (s.o.) ist ein Beispiel dafür, verschiedene Perspektiven auf den Gegenstand in einem Text zu integrieren. Sie referiert auf sich als Spielerin (*Ich bin nicht sehr weit gekommen*), auf den Avatar (*Er will seine Eltern befreien*) und auf sich selbst im Beisein des Avatars (*Ich bin mit ihm zu „Kristalstadt“ gegangen (...) Am Stall hing ein Seil, das nahmen wir dann mit*).

Die Wahl des jeweiligen Subjekts ist in Jankas Text kongruent zu den verschiedenen Aspekten ihrer Spieltätigkeit, auf die sie sich jeweils bezieht. Sie nennt sich als Spielerin des Spiels, wenn sie ihr eigenes Vorankommen im Spiel evaluiert, der Avatar ist Subjekt des Textes, wenn er sich im Spiel als widerständig erweist und ihre Spielintentionen (über den Graben zu kommen, die Tür zu öffnen) nicht umsetzt, und sie schreibt von sich und dem Avatar als `wir`, wenn ihre Intentionen und das Spielgeschehen zusammenfallen. Auf diese Weise nutzt Janka die heterogene Subjektwahl als Leserführung, sie macht explizit deutlich, von welchen Aspekten ihrer Spielerfahrung in ihrem Text jeweils die Rede ist. So transformiert sie die Einnahme verschiedener Betrachterstandpunkte, die im Spielprozess noch nicht festgelegt sind: Janka legt in ihrem Text fest, welche Handlungen welchem Subjekt der Handlung zuzuordnen sind, sie verleiht dem, was im Spiel nicht eindeutig ist, in ihrem Text Eindeutigkeit und Sinn.

5.2 Handlungsdimensionen

- Zoë: Es war nicht ganz einfach, aber ich habe die Gewürze.
- Benrime: Du warst lange weg, mein Kind. Hast du dich verirrt?
- Zoë: Nein, aber ich habe viel umherlaufen müssen. Macht nichts, ich habe die Gewürze jedenfalls bekommen. (...)
- Blinder Bob: „Ohne die Reise ist die Belohnung nur halb so schön.“ Das ist ein alter Spruch hier in der Gegend.

(Szene aus dem Adventure „Dreamfall“, Funcom 2006)

5.2.1 Entdecken und Aufdecken

Die Tätigkeit des Spielers im Adventure ist vornehmlich explorativ. Die Welt, in die er (oder der Avatar) sich zu Beginn des Spieles versetzt sieht, ist zunächst unbekannt und offeriert unendliche Möglichkeiten. Gleichzeitig ist sie in ihrer Ansicht begrenzt auf den Ausschnitt des virtuellen Raumes, der auf dem Bildschirm gerade sichtbar ist – der Raum entsteht mit der Bewegung in ihm. Diese Bewegung ist im Adventure an klare Regeln, also Begrenzungen der Handlungsfreiheit, gebunden. Genauso gibt es räumliche Begrenzungen der virtuellen Welt: Nicht überall, wohin ein Spieler sich vorstellen könnte zu gehen, kann er im Adventure auch gelangen. Manche Orte bleiben ihm eine Zeitlang verschlossen, andere kann er gar nicht aufsuchen. Das Entdecken der Welt des Adventures ist also gleichzeitig das Entdecken von neuen, unbekannten Orten und das Entdecken der Grenzen einer geschlossenen Welt. Grenzen, die Ränder der Welt sind, und Grenzen, die Hürden sind oder Schwellen: die Übergänge zu einer weiteren Welt.

In der Regel sind die Ränder der virtuellen Welt nicht als solche markiert, zwar gibt es Ränder in Form von Stadtmauern oder ähnlichem, zum größten Teil kann der Spieler diese Ränder nur indirekt dadurch herleiten, dass der Avatar sich nicht über sie hinaus bewegen lässt. Der Eindruck der Unendlichkeit der Möglichkeiten, wohin der Spieler sich vielleicht noch bewegen *könnte*, bleibt dadurch erhalten.

Die Ränder der virtuellen Welt sind nicht zu verstehen als eine unwillkommene Begrenzung der Freiheit der Exploration. Die Begrenztheit der Welt steht in Zusammenhang mit der in ihr angelegten Erzählung, insofern bedeutet jede Grenze eine Unterscheidung von Relevanz und Irrelevanz – sie hilft, die Bewegung einzugrenzen auf Orte, die zur Handlung gehören und damit bedeutungstragend sind, so dass der Spieler nicht in der für ihn bereitgestellten Welt verloren geht.

Die Gesamtheit der Orte, die im Verlauf vom Spieler aufgesucht werden können, ist die *flowchart*, das Flussdiagramm des Adventures. Es ist eine Karte von miteinander vernetzten Orten. Organisiert ist die Vernetzung dieser Orte vor allem durch einen vordefinierten Anfangspunkt, an dem das Spiel beginnt, und (in der Regel) einen Endpunkt, dessen Erreichen zum Schluss des Spiels führt. Diese zwei Punkte bestimmen die Relevanz der Orte dazwischen: einige können vom Spieler besucht werden, einige müssen es, einige müssen im Verlauf auch mehrmals aufgesucht werden, um schließlich zum Zielpunkt zu gelangen. Viele Adventures beinhalten als Orientierungshilfe für den Spieler eine graphische Repräsentanz dieser Karte, deren Ausmaß im Spielprozess stetig wächst.

„Das Spiel des Adventures bezeichnet also eine Doppelbewegung von Erzählen und Kartographieren, bzw. eine doppelte Rekonstruktion: einer vorgängigen Erzählung einerseits und einer vorgängigen Karte andererseits. Im Verlauf des Spiels sind daher zwar immer größere *Teile* der Welt überschaubar, jedoch kippt erst mit seinem Ende partikuläre Ansicht in globale Übersicht.“ (Pias 2000, 163f)

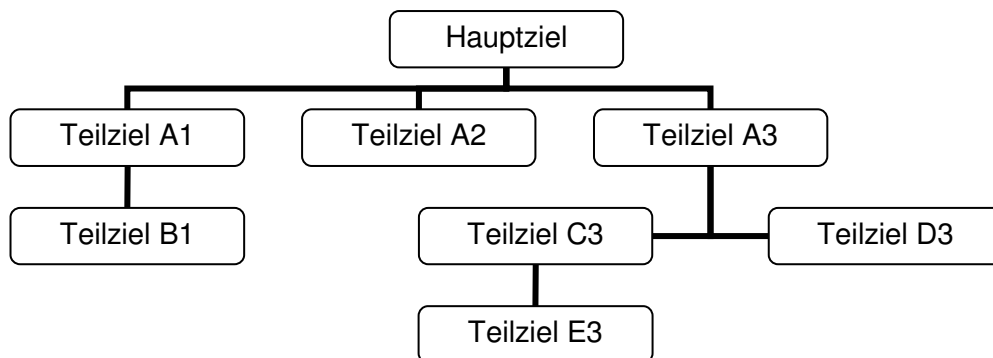
Zu entdecken sind im Adventure nicht nur die dargestellte Welt, sondern auch zahlreiche Gegenstände in ihr. Viele dieser Gegenstände (die *items*) lassen sich aus der gezeichneten Welt herauslösen und im Inventar ablegen, andere verbleiben an ihrem Ort, haben aber eine besondere Funktion. Die entdeckende Tätigkeit des Spielers ist damit auch die Suche nach relevanten Dingen. Dass einzelne Gegenstände Relevanz haben können, entdeckt der Spieler meist durch Absuchen des Bildschirminhaltes mit der Maus: Durch einen Wechsel der Darstellung des Mauszeigers kann ein solcher Gegenstand erkannt und aktiviert oder aufgenommen werden.

Zur Exploration zählen weiterhin Begegnungen des Avatars mit anderen Personen oder Wesen im Spiel. Eine solche Begegnung führt in der Regel zu Dialogen, in denen der Spieler mehr über die Welt des Adventures und deren Bewohner erfährt, häufig wertvolle Hinweise erhält und auch mehr Kenntnis von seiner eigenen Repräsentanz im Spiel erlangt – denn in diesen Dialogen wird nicht nur die `andere Person`, sondern auch der Avatar narrativ entfaltet. Inwiefern die Gegenstände, genauso wie die Orte, Relevanz besitzen, zeigt sich in der Art und Weise ihrer Funktion für die im Spiel angelegten Aufgaben. Es geht also auch um das *Aufdecken* der Zusammenhänge von der Welt und den Dingen in ihr. Die Welt, die der Spieler entdeckt, ist gekoppelt an die Erzählung und an die Aufgabenstruktur, es zählt nicht die Entdeckung an sich, sondern die Entdeckung in Hinblick auf etwas anderes, nämlich das vorgegebene Ziel des Spiels.

„Adventurespiele handeln, allem Anschein des Genres zum Trotz, nicht davon, etwas zu *finden* (Mörder, Schätze, Prinzessinnen usw.), sondern davon, *herauszufinden*, wie etwas zusammenhängen könnte, wie etwas miteinander Sinn als Spielfortschritt macht, und mit welchen Befehlen und an welchen Stellen diese Performanz optimal zu bewerkstelligen ist.“ (Pias 2000, 141)

Die Frage nach der Effizienz des Spielens oder dem optimalen Lösungsweg legt bei Pias (2000) nahe, dass die Lösungsversuche des Spielers, die nicht dazu beitragen, im Spiel weiterzukommen, für die erspielte Geschichte irrelevant sind – es zählen nur die richtigen Entscheidungen und Kombinationen des Spielers, mittels derer eine vor-geschriebene Geschichte sukzessiv rekonstruiert wird. Dies deckt sich mit der Annahme, dass ein Adventure nur scheinbar hypertextuell strukturiert, im Grunde aber ein linearer Text sei, der immer wieder punktuell (an entscheidungskritischen Stellen) unterbrochen ist. Die richtige Entscheidung lässt den Text dann jeweils ein Stück weiter fließen. Dem ist entgegenzuhalten, dass die Möglichkeit des Irrtums und des Scheiterns in das Adventure eingeschrieben, also ein konstitutiver Bestandteil des Spieles ist. Das Spiel entsteht mit den Möglichkeiten, die zur Verfügung stehen, das Ausspielen dieser Möglichkeiten ist Teil des Rezeptionsprozesses. Anders gesagt: die Mühsal des Suchens, ohne etwas zu finden, bzw. des Probierens, ohne etwas herauszufinden, zeigt sich zwar nicht in der Welt des Spieles, die

sich davon unbeschadet und unbelastet in einer Art Warteschleife aufhält, wohl aber im Spieler, der dem Spiel mit seiner jeweils eigenen Sinnsuche begegnet. Das Rätsel, das es aufzudecken gilt, ist im Adventure hierarchisch strukturiert. Es gibt ein zu erreichendes Hauptziel, dem sich eine Vielzahl von Teilzielen unterordnen, denen wiederum andere Teilziele untergeordnet sind. Schematisch dargestellt könnte dies wie folgt aussehen:



In dieser Baumstruktur sind alle `richtigen` Entscheidungen des Spielers verzeichnet, die Aufgabe ist gelöst, wenn alle relevanten Wege beschriftet, alle relevanten Tätigkeiten ausgeführt wurden und alle Dinge an ihren notwendigen Platz gelangt sind. Orte, Dinge und Tätigkeiten stehen durch die Aufgabenstruktur des Adventures in einem kausalen Zusammenhang. Die Welt, die vom Spieler rekonstruiert oder – aus rezeptionsanalytischer Perspektive – im Spielprozess hergestellt wird, ist funktional geschlossen¹⁶⁰.

Die Aufgabe zu lösen bedeutet, die richtigen Zusammenhänge herzustellen. Das Spielen eines Adventures ist damit zu großem Teil eine Suche nach funktionalem Sinn. Damit ist nicht gemeint, dass die Lösung der Aufgabe erst Sinnhaftigkeit herstellt. Die Lösung ist zwar das Gesamt genau der Sinnhaftigkeiten, die zum Ziel des Spieles führen, aber der Weg zur Lösung der Aufgabe ist bereits ein Durchspielen verschiedener Möglichkeiten von Sinnhaftigkeit. Eine aufgestellte Hypothese über einen vermuteten Zusammen-

¹⁶⁰ „Jedes Adventurespiel ist (...) der Entwurf einer Welt als einer spielbaren, d.h. einer vollständig kartographierbaren, einer vollständig intelligiblen und damit auch einer vollständig notwendigen Welt.“ (Pias 2000, 124)

hang (z.B. das Lösen einer Schraube mittels einer Münze) kann Sinn machen, auch wenn sie in Hinblick auf das Spielziel nicht *funktioniert*. Häufig wird im Spiel dem Nicht-Funktionieren einer Hypothese bzw. eines Aktionsversuchs des Spielers explizit (wenn auch indirekt) Sinn verliehen, indem eine Begründung für das Nicht-Funktionieren angeführt wird (im oben genannten Beispiel z.B. durch einen Kommentar des Avatars, die Münze sei zu groß, um die Schraube damit zu lösen). Die Verknüpfung einer solchen Aufgabenstruktur mit der Möglichkeit zur Interaktion gibt dem Spielprozess beim Adventure – auf textueller Ebene betrachtet – Züge einer Argumentation.

Das Aufstellen von Hypothesen zur Lösung der Aufgabe lässt zum einen das Alltagswissen des Spielers in den Spielprozess einfließen. Die auffindbaren Gegenstände sind häufig der Alltagswelt entnommen, auch wenn sie vielfach – um die Aufgabe schwieriger zu gestalten – in Situationen eingesetzt werden müssen, die nicht ihrem alltäglichen Gebrauch entsprechen: Der Spieler muss in diesen Fällen die Gegenstände dekontextualisieren und in neue Kontexte einbinden. Die Dinge im Spiel werden also betrachtet in Bezug auf ihre Eigenschaften und die daraus folgenden Möglichkeiten ihrer Verwendung. Zum anderen fließt das Wissen über die Spielwelt mit ein. Die Form eines Schlosses an einem schon besuchten Ort ähnelt beispielsweise der Form eines entdeckten Gegenstandes, der dann als Schlüssel fungiert, ein Hinweisschild informiert über die Eigenschaften eines bestimmten Ortes usw. Eine dritte Art von Wissen erlangt der Spieler über die Erzählung, die ihm – bezogen auf die Aufgabenstruktur – auf vielfältige Weise Informationen gibt: über die Zwecke, die in dem Spiel angelegt sind und über die Eigenschaften der Spielwelt.

Es sind also heterogene Tätigkeiten, die im Spielprozess vom Spieler gleichzeitig vollzogen werden und die im Kontext der Erzählung und im Kontext der Aufgabenstruktur stehen: Exploration (nach außen in die Welt), Synthese (das Herstellen von Zusammenhängen, eher reflexiv) und Analyse (der Gegenstände, aber auch der Narration in Hinblick auf darin enthaltene Informationen).

Das Schema 'Identifikation als Handlungsaspekt' (vgl. S. 128) lässt sich hier entsprechend um die Dimension der Intentionalität der Spielerhandlungen erweitern: Intentionalität

- im Kontext der Rahmenhandlung (des narrativen Hintergrundes der Handlungen, der der Spielhandlung eine Sinnstruktur verleiht),
- in Bezug auf das momentane Szenario auf dem Bildschirm (in dem der Spieler die vorhandenen visuellen und akustischen Informationen sucht und interpretiert),
- im Kontext der übergeordneten Handlungsschritte (wozu kann ich als Spieler das Entdeckte verwenden, was muss ich als Nächstes tun?):



Identifikation und Intentionalität als Handlungsaspekte

5.2.2 Freiheit und Begrenzung

Die Beschaffenheit der Welt, deren Eigenheiten der Spieler entdeckt und deren Struktur er aufdeckt, bestimmt ein spezifisches *Verhältnis des Spielers zu dieser Welt*. Sie erscheint nicht unendlich und nicht begrenzt, sondern als Gleichzeitigkeit von Unendlichkeit und Begrenzung: die Welt ist unendlich, da die Möglichkeiten unendlich sind, die auf den Spieler warten können, sie ist endlich, insofern sie nur aus Elementen besteht, die für den Spieler (den Avatar) bereitgestellt sind. In dieser Konstellation eröffnen sich für den Spieler verschiedene Möglichkeiten, sich selbst zu der Welt des Spiels in Beziehung zu setzen; es gibt unterschiedliche Grade der Selbstbeteiligung des Spielers am Geschehen:

- Ich bin *allein* – der Spieler vor dem Bildschirm, die Figur in unbekannter Umgebung – ich handle autonom und bin selbst verantwortlich.
- Ich bin *nicht allein in* der Welt, denn alles ist für mich gemacht, ich finde mich im Dialog mit der Welt des Spiels, in der ich mich bewege und muss Regeln und Grenzen einhalten, die für mich vorgezeichnet sind – ich bin mit beteiligt am Spielgeschehen.
- Ich bin *nicht allein mit* der Welt, weil die Welt nicht nur für mich, sondern für jeden gemacht ist, der das Spiel spielt, ihre Regeln und Grenzen sind von meiner Person unabhängig – ich bin beteiligt an einem Spielgeschehen, das mich als Subjekt nicht betreffen muss.

Dieses Zusammenspiel von Freiheit und Begrenztheit, die Möglichkeit, die eigene Nähe oder Distanz zum Spielgeschehen selbst auszuloten, begünstigt ein Erleben des Spielers, das häufig mit dem Begriff 'Immersion' beschrieben wird, dem Eintauchen in die Spielwelt, oder mit dem aus der Psychologie entlehnten Begriff des 'flow-Erlebnisses', einem „angenehmen Zustand der Selbstvergessenheit, bei dem die Fähigkeiten des Subjekts den Erfordernissen des Augenblicks ideal entsprechen“ (Ammann 2002).

Dabei ist die Tätigkeit des Spielers, die gleichzeitig frei und gebunden ist, gekoppelt an Motive, die mit bestimmten narrativen Motiven verwandt sind: es geht um den Aufbruch ins Unbekannte, die Suche, die Begegnung mit fremden Wesen, die Gefahr, die Bewältigung von Hindernissen. Es ist vielleicht ein

Qualitätsmerkmal eines Adventures, wenn Handlungsmotive des Spielers und narrative Motive der Erzählung zur Deckung kommen.

5.2.3 Transformation in Text

... Und dann ist er losgegangen mit seinem Hund Boogle um seine Eltern aus der underworld zu befreien dann sind beide los gegangen auf dem weg hat er wille sachen gefunden er hat Beeren gefunden ein Seil und eine Agst und auch ein Wurm, dann hat er ein haus gesehen. Er hat geklopft – aber niemand hat aufgemacht. Da wa auch noch ganz viele große Kristalle zu sehen. Aber da war noch ein Schild und darauf stand, im notwal glas einschlagen. Dann wusste er nicht was er einschlagen sollte, dann hatte er eine idee, die Kristalle sind doch aus glas dann hat er seine Agst raus geholt und hat den Kristall eingeschlagen, dann ist ein Mann raus gekommen ...

Svenja, Klasse 3, A10-11

Wenn Kinder zu einem Adventure schreiben, haben sie vorher im Spiel eine spezifische Welt erforscht, haben Gegenstände gefunden, Dialoge gehört bzw. geführt und Räume und Orte entdeckt, Teile des Rätsels gelöst – aber auch Misserfolge erlebt an den Punkten, an denen sich das Adventure ihren Intentionen oder Hypothesen gegenüber widerständig gezeigt hat. Einiges haben (bislang) vielleicht nur sie entdeckt („er hat Beeren gefunden“) oder aufgedeckt („dann hatte er eine idee“) – es gehört aber zum Spiel und ist somit von Bedeutung für alle, die das Spiel spielen und damit mitteilenswert.

Eine reflexive Schreibaufgabe („Was hast du gesehen, gehört, erlebt? Ordne deine Gedanken. Schreibe auf, was dir wichtig ist.“) bietet die Möglichkeit, die erforschte Welt, die explorative Tätigkeit darin und die eigene Auseinandersetzung mit der Aufgabenstruktur zu beschreiben. Dabei stellen Größe und Komplexität der Welt, die aus zahlreichen Orten und Dingen besteht, die mit einander in funktionalem Zusammenhang stehen, ein Problem dar – das Gesamt der Welt kann sprachlich kaum gefasst werden, es muss eine Auswahl getroffen werden. Die Welt wurde im Spiel prozesshaft entdeckt und ist mit ei-

ner Orientierungsbewegung verbunden (Was finde ich hier vor? Wo kann ich hingehen? Wie gelange ich von hier nach dort?), was eine additive Beschreibung von Orten und den darin auffindbaren Gegenständen nahe legt (im Sinne von: hier habe ich das gefunden, dann bin ich dorthin gegangen). Die Orte und Gegenstände sind jedoch im Spielprozess nicht konstant; ein Gegenstand, der an einem Ort gefunden wurde, wird in der Regel an einem ganz anderen Ort benötigt – im Text müssen eine zeitliche und eine logische Ordnung geschaffen werden, in denen die Dinge und Tätigkeiten in der Welt des Spiels ihren Platz haben. Durch die Aufgabenstruktur des Adventures, in der die Dinge und Orte in einem funktionalen Zusammenhang stehen, werden kausale oder finale Textstrukturen nötig, um zu beschreiben, welchen Zweck Tätigkeiten und Gegenstände in Hinblick auf ein Handlungsziel innehaben. Zusätzlich sind Topographie und Aufgabenstruktur rückgebunden an die Erzählung, die Erzählung liefert ein Begründungsmuster für alle Handlungen im Spiel und ist somit ebenfalls ein Anlass für kausale oder finale Textstrukturen.

Zusammengefasst: Die Aufgabenstruktur des Adventures, seine Topographie und die Erzählung liegen als heterogene Strukturen 'aufeinander' – die schriftsprachliche Wiedergabe des Spielerlebnisses ist eine umso größere Herausforderung, je mehr heterogene Tätigkeiten des Spielprozesses in den Text einfließen.

5.3 Hypertextualität

Ein Adventure kann, im Gegensatz zu einem geschriebenen Text, nicht linear rezipiert werden. Wenn der Spieler die Maus in die Hand nimmt und den Avatar, die Repräsentation seiner selbst im virtuellen Raum, steuert, übernimmt er die Regie über das Geschehen. Er trifft Entscheidungen, wohin er sich als Nächstes wendet, was als Nächstes zu tun ist, mit welchen Figuren er sprechen will und vieles mehr.

Der Spieler muss handeln, muss ständig Entscheidungen treffen, denn wenn er nicht handelt, verharrt das Spiel in einer Warteschleife: Das Spiel spielen heißt, in ihm zu handeln.

Während der Spieler das Spiel spielt, Hypothesen bildet, sie bestätigt findet oder verwirft, entfaltet sich zugleich die Erzählung. Der Spieler begibt sich auf die Suche nach Gegenständen und Informationen, stößt auf Schwierigkeiten, die er überwindet oder an denen er scheitert. Er sucht verschiedene Räume oder Orte auf, spricht mit unterschiedlichen Wesen, erfährt Hilfreiches oder auch Verwirrendes. Manche Orte betritt er vielleicht nur einmal, zu anderen wird er wiederholt zurückkehren. An einigen stößt er auf verborgene weitere Räume, findet Gegenstände oder manchmal steht er auch vor einer Tür, einem Tor oder einer geheimnisvollen Wand und kommt nicht mehr weiter.

Der Spieler bewegt sich innerhalb eines Gewebes aus Räumen, Personen und Informationen. Die Erzählung von dieser Suche erspielt sich jeder selbst. Je komplexer die Verknüpfungen innerhalb des Spiels inhaltlich und technisch gestaltet sind, desto unterschiedlicher werden die verschiedenen Spielverläufe und somit auch die verschiedenen erspielten Erzählungen sein. Der Spieler bewegt sich in der von den Autoren produzierten multimedialen Welt in Sprüngen und Schleifen: Wer ein Adventure spielt, rezipiert einen Hypertext¹⁶¹.

¹⁶¹ Vgl. zum Adventure als Hypertext auch Kepser (1998, 58ff und 1999, 277ff). Gunzenhäuser verweist ebenfalls auf den hohen Grad an Komplexität in narrativen Computerspielen und beklagt deren Nichtbeachtung: „Während es an allgemeinen wissenschaftlichen Abhandlungen zu den sogenannten ‘Neuen Medien’ nicht mangelt, haben fiktionale, narrative Computerspiele bisher kaum ernsthafte Beachtung gefunden. Sie sind aber nicht nur die populärsten digitalen Texte, sondern gehören auch zu den komplexesten und aufwendigsten Hypertexten.“ (Gunzenhäuser 2000b)

5.3.1 Was ist ein Hypertext?

Worin genau bestehen die Besonderheiten, die einen Hypertext ausmachen?

„Ein Hypertext ist ein nicht-sequentieller Text, der aus assoziativ, nicht-hierarchisch und nicht zwingend miteinander verbundenen Textblöcken besteht.“ (Rau 2000, 10)

Mit dieser strukturellen Definition von Hypertexten versucht Rau (2000) das Gesamt der Hypertexte zu erfassen. Klassifikationen innerhalb einer solchen Strukturbezeichnung sind in der Literaturwissenschaft noch nicht etabliert.

„Selbst für die Strukturbezeichnung *Hypertext* gibt es keine einheitliche Definition. Der Schwerpunkt wird einmal auf die Digitalität gelegt, einmal auf die Nicht-Linearität, einmal auf die Struktur aus verknüpften Textblöcken und so fort.“ (Rau 2000, 11)

Für die Zwecke dieser Arbeit, die ein weitgehend literarisches Genre von Computerspielen behandelt, mag es genügen, Hypertextualität im Besonderen in Bezug auf diejenigen Hypertexte zu bestimmen, die zur `digitalen Literatur` zählen können: der `Hyperfiction`. Nach Rau (2000) betrifft dies Texte, die sowohl `ostentativ fiktional` als auch digital sind, also „in ihrer aktuellen Manifestation den Computer als Träger- und Lesemedium benötigen“ (Rau 2000, 11). Hyperfiction wird des Öfteren mit topologischen Metaphern beschrieben, als Labyrinth mit sich immer weiter verzweigenden Pfaden oder als Räume, die durchquert werden und an die andere Räume anschließen. Durch diese Struktur soll es möglich sein, immer wieder neue Geschichten, die nebeneinander, aber nicht ohne Bezug zueinander existieren, rezipieren zu können. Technisch wird dies durch die Verlinkung der Textblöcke realisiert.¹⁶²

Jonas (2003) schlägt entsprechend vor, in Bezug auf Hypertext den Begriff des `Lesens` durch den des `Navigierens` zu ersetzen, und verbindet dies mit einer Kritik des Hypertextes, dessen Rezipienten mehr am Vernetzen interessiert seien als an den Inhalten dieses Prozesses¹⁶³.

Die Trennung von Struktur und Inhalten des Hypertextes ist u. E. jedoch problematisch: Jeder Link zwischen den Textblöcken ist vom Autor gesetzt und

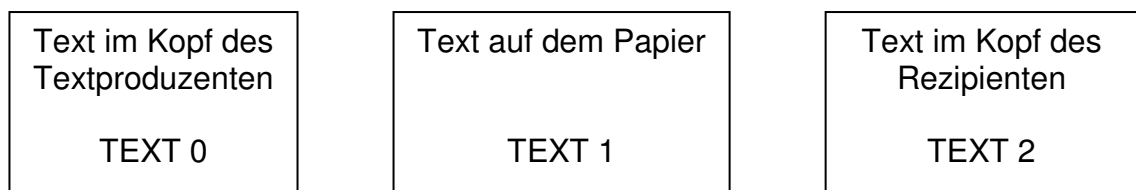
¹⁶² Zu den verschiedenen Beschreibungsmöglichkeiten vgl. Kepser 1999, 95ff.

¹⁶³ Vgl. Jonas (2003,105f). So sei es auch kein Zufall, dass die Rezipienten von Hypertexten „nicht auf anerkannte Autoren aus der professionellen Branche stoßen, sondern auf Computereeks und interessierte Laien, die sich im Netz erproben wollen – im Unterschied zu bildenden Künstlern, die sich sehr wohl des Netzes zu bedienen wissen“ (Jonas 2003,106).

trägt auf diese Weise Bedeutung – gerade das Zusammenspiel von Texteinheiten und ihrer strukturellen Anordnung im Hypertext ist der `Inhalt` des Hypertextes, der im Rezeptionsprozess hergestellt wird.

Zusätzlich erscheint bei schon besuchten Textblöcken `mehr Text`: Wenn man wiederholt zu bestimmten Textblöcken vordringt, zählt das Programm die Anzahl der Besuche und verändert, nach einer von den Autoren festgelegten Anzahl der Besuche, den Text. Es unterlegt andere Wörter, Teilsätze oder Sätze mit einem Link, oder es fügt dem ursprünglichen Textblock neuen Text hinzu. Rezeptionsstrukturen von Hypertexten unterscheiden sich von Rezeptionsstrukturen geschriebener Texte. Dies möchten wir im Folgenden anhand eines Schemas von Nussbaumer (1993) verdeutlichen.

Nussbaumer (1993) fasst seinen kognitiven Textbegriff, den er ausdrücklich auf „monologische schriftliche Texte“ (Nussbaumer 1993, 64) beschränkt, terminologisch in folgendes Schema:



Textproduzent und Textrezipient können in dieser Konstellation von verschiedenen Vorannahmen ausgehen („Unterstellungen“ bei Nussbaumer 1993), z.B. seitens des Rezipienten die Unterstellung, dass der Textproduzent sich ihm gegenüber verständlich machen möchte, oder seitens des Produzenten die Unterstellung, dass der Rezipient über ein bestimmtes Vorwissen verfügt.

Eine Vorannahme, von der der Rezipient ausgehen kann, ist trivial (und von Nussbaumer nicht erwähnt), dass der Rezipient nämlich unbeschränkten Zugang zu Text 1 (dem Text auf dem Papier) hat, der mit Text 0 (dem Text im Kopf des Textproduzenten) korreliert.

Text 1 ist in Nussbaumers Schema ein offen liegendes Tableau in dem Sinne, dass dem Rezipienten der Text 1 in seiner materiellen Gesamtheit zugänglich ist, so wie er vom Produzenten verfasst wurde. Ein solches Tableau ist notwendige Voraussetzung für eine literarische Struktur, in der „alles Erwähnte per definitionem erwähnenswert ist“, wie es Roland Barthes für Erzählungen kons-

tatiert (Barthes 1988, 109). In einem Text, zu dem der Rezipient vollständigen Zugang hat, gewinnt jede Einzelheit eine Funktion für die Erzählung, es gibt nichts Zufälliges und es steht dem Rezipienten all das zur Verfügung, was der Textproduzent als Text preisgeben möchte.

Diese Voraussetzung ist beim Hypertext nicht mehr gegeben. Der Text im Kopf des Produzenten (Text 0) korreliert mit einer Anzahl möglicher Texte 1, von denen der Rezipient jeweils nur einen Teil realisiert¹⁶⁴. Zur Passung für den Fall des Hypertextes möchten wir das Schema von Nussbaumer (1993) daher in folgender Weise erweitern:

Hypertext im Kopf des Textproduzen- ten	Summe möglicher digitaler Texte	Vom Rezipienten generierter digi- taler Text	Text im Kopf des Rezipienten des Hypertextes
TEXT 0	TEXT 1a	TEXT 1b	TEXT 2

Während Text 1a das tatsächlich vom Autor produzierte Textvolumen inklusive der darin angelegten Verknüpfungen umfasst, welches in der Regel vom Rezipienten nie vollständig wahrgenommen wird, ist Text 1b der Ausschnitt, der vom Rezipienten `gelesen' wird.

Die Beziehung von Text 1b zu Text 1a stellt sich aus einer strukturanalytischen Perspektive als einfache Reduktion dar, als Entnahme eines Teils aus dem Gesamt; aus einer rezeptionsanalytischen Perspektive verhält es sich unseres Erachtens jedoch ganz anders: Im Prozess der Rezeption erweitern sich aus der Perspektive des Rezipienten sowohl Text 1b wie auch ein angenommener Text 1a, denn jedes Verfolgen eines Links im Hypertext bedeutet das Ausschließen von anderen, hinter denen andere Möglichkeiten von Texten liegen. Jede der Entscheidungssituationen beim Lesen eines Hypertextes, ob der Rezipient diesen oder einen anderen Link verfolgt, schreibt aus Sicht des Rezipienten beides fort: den Text 1b, den der Rezipient auf diese Weise `weiter liest' und auch den Text 1a, da dieser um einen Textabschnitt erweitert wird, den der Rezipient eben nicht mehr lesen kann, der aber offenkundig im Hypertext vorhanden sein muss – ausgenommen sind hier die Entscheidungssituati-

¹⁶⁴ Das Nachvollziehen aller möglichen Verknüpfungen und damit aller möglichen Texte seitens des Rezipienten ist zwar möglich, entspricht aber in der Regel nicht der Art, in der ein Hypertext rezipiert wird. Die Summe aller möglichen Texte 1 erfassen zu wollen, ist eher ein Anliegen der Analyse eines Hypertextes und nicht eines seiner Rezeption.

onen, die nach einer Schleife erneut auftauchen und dann auch anders entschieden werden können.

Das Lesen eines Hypertextes bedeutet also beides: Neben der häufig genannten mal mehr mal weniger freien Bewegung des Rezipienten im Hypertext und dem prozesshaften Generieren¹⁶⁵ eines Textes 1b einerseits gibt es auch die zunehmende Generierung einer Textmenge, die dem Rezipienten verschlossen bleibt: der nicht gelesene Anteil von Text 1a, der in der Imagination des Rezipienten größer oder kleiner ausfallen mag, als er in Wirklichkeit ist. Eine Besonderheit dieser nicht rezipierten Texte ist ihre erzähllogische Gleichzeitigkeit zu dem gelesenen Text 1b. Pias (2002) zitiert in diesem Zusammenhang die Parabel vom „Palast der Lose des Lebens“ aus der Theodizee von Leibniz:

„Dieser Palast enthält `Darstellungen nicht allein dessen, was wirklich geschieht, sondern auch alles dessen, was möglich ist.` Seine Kammern sind verschiedene Möglichkeiten des Lebens des Sextus Tarquinius, in die Theodorus, von Pallas Athene geführt, Einblick erhält. [...] Während jeder einzelne Lebenslauf dieser möglichen Sextusse in Form einer Erzählung darstellbar ist (ein Sextus, der nach Korinth geht, ein Sextus, der nach Thrakien geht, ein Sextus, der nach Rom geht), ist die Möglichkeitsbedingung dieser verschiedenen Erzählungen selbst nicht als Erzählung darstellbar. Sie bedarf vielmehr eines Graphen mit Entscheidungsknoten, an denen sich die verschiedenen Lebens- und Erzählverläufe trennen.“ (Pias 2002, 184)

Mit jeder Entscheidung im Rezeptionsprozess eines Hypertextes (oder mit jedem Entscheidungsknoten entlang eines solchen Graphen) nimmt beides zu: der gelesene Text und auch der nicht gelesene. Daraus ergeben sich Besonderheiten für Text 2, den Text im Kopf des Rezipienten des Hypertextes. Es bedeutet zum einen, dass die Ahnung anderer Möglichkeiten von Texten auch Teil des Textes 2, des Textes im Kopf des Rezipienten ist und zum anderen, dass die Entscheidungen des Rezipienten integraler Bestandteil der Rezeption des Hypertextes sind. Gerade das Ausschließen anderer Möglichkeiten durch

¹⁶⁵ Eine andere mögliche Position zu diesem Phänomen wäre, dass der Rezipient den Text nicht generiert, sondern bloß auswählt. Dies ließe aber genau jenes Bewusstsein im Kopf des Rezipienten außer Acht, dass sich mit jeder Entscheidung für oder gegen einen bestimmten Link der rezipierte bzw. zu rezipierende Gesamttext ändert. Ein gesamter Text ist aber auch bei einem Hypertext mehr als die Summe seiner Teile und insofern kann hier unseres Erachtens durchaus von Generierung gesprochen werden.

den besonderen Rezeptionsweg des Rezipienten macht dessen Text einzigartig.

In genau dieser Hinsicht lässt sich unseres Erachtens vom Rezipienten des Hypertextes als Co-Autor sprechen, der zwar keinen Text selbst schreibt, der aber durch seinen Rezeptionsprozess einen besonderen Rezeptionsweg entstehen lässt.

5.3.2 Das Adventure als besondere Form eines Hypertextes

Ein Hypertext kann zum einen durch seine Struktur charakterisiert werden, zum anderen durch seine Eigenschaft, mittels Schleifen und Wiederholungen mehr Text bzw. in Schleifen und Wiederholungen neuen Text entstehen zu lassen. Das bedeutet zugleich, dass kein Leser denselben Text wie ein anderer Leser rezipiert¹⁶⁶.

Wie im literarischen Hypertext kommt auch beim Adventure dem Rezipienten eine besondere Rolle zu.

„Ein wichtiges Charakteristikum des digitalen Textes ist seine Prozessorientiertheit: Der Vorgang des Lesens wird im Text und im Entstehen des Textes im Lesen abgebildet. Vor allem Computerspiele nehmen diese Wechselbeziehung als genredistinktives Element auf, indem jedes, auch das durch Fehler oder `nicht weiter Wissen' bedingte Lesen und Wiederlesen einer Szene zu einem notwendigen Teil des Textes erklärt werden (...) – anders als in einem gedruckten Buch, in dem das Vor- und Zurückblättern, zum Beispiel in einem Krimi, manchmal nötig sein mag, aber weder formal noch inhaltlich unterstützt wird. Auch Hyperfictions sind derart prozessorientiert, der typische Verzicht auf Orientierungshilfen in dieser Form digitaler Literatur macht es für den Leser jedoch schwierig, den Prozess als solchen zu erkennen.“ (Rau 2000, 16)

Typisch für Hyperfiction – und damit auch für das Adventure, das Rau (2000) als besondere Form der Hyperfiction betrachtet – ist das wiederholte Lesen

¹⁶⁶ Dies gilt auch für alle traditionellen Texte, in dem Sinn, dass der Text im Kopf des Lesers erst entsteht und jeder Leser durch seine eigene Rezeption, verbunden mit seinen individuellen Vorerfahrungen, immer einen etwas anderen Text rezipiert – auch weil Texte in der Regel der Auslegung bedürfen. Im Falle eines Hypertextes gilt es aber besonders, da schon die materielle Grundlage – und nicht erst die Rezeption des Textes – eine andere ist. Jeder Leser geht seinen eigenen Weg durch den Hypertext, sowohl bezüglich der unterschiedlichen Reihenfolge der aktivierten Links, aber eben auch dadurch, dass er unter Umständen bestimmte Textbausteine, die ein anderer gelesen hat, nicht entdeckt hat, dafür aber wiederum andere, die andere Leser nicht rezipierten. Dieses Phänomen hat gravierende Auswirkungen für die Kommunikationssituation im Anschluss an die `gemeinsame' Lektüre eines Hypertextes z.B. in einer Schulklasse.

von Textblöcken, bzw. das `Wieder-Sehen`, `Wieder-Besuchen` von Orten im Text. Mit Bezug auf das `rereading`-Konzept nach Joyce (1997) wählt Rau hierfür den Begriff `re-vision` (vgl. Rau 2000, 156f).

Eine unabdingbare Voraussetzung, dass dieses durch re-vision erzeugte `Mehr an Text` vom Leser erkannt wird, ist folgende: Der Rezipient muss in der Lage sein, die Verknüpfungen und besonders auch die Veränderungen, die die Texte bei der wiederholten Lektüre aufweisen, zu erkennen. Erleichtert wird dies durch den Einsatz von Navigationshilfen.

„Die Navigationshilfen, die einen guten Informations-Hypertext ausmachen, werden dabei in Hyperfictions gewöhnlich minimiert. Das Fehlen von `Wegweiser`, von Navigationswerkzeugen also, führt (...) aber gerade dazu, dass der Leser dem Text (oder der Text-tragenden Maschin(eri)e) ausgeliefert wird und sich bald im Hyperspace verloren fühlt – und so gar nicht als Herr des Textes.“ (Rau 2000, 155f)¹⁶⁷

„Der ausschlaggebende Unterschied zwischen Adventures und Hyperfictions ist hier, dass der Computerspieler *re-vision* erkennt und sich der zugrundeliegenden Logik weitgehend bewusst ist, während der Leser von Hyperfictions sich weitgehend der Maschine ausliefern muss.“ (Rau 2000, 179)

In einem Grafikadventure ist der Spieler, im Gegensatz zum Leser von Hyperfiction, weitaus eher in der Lage, re-vision bewusst wahrzunehmen. Wenn er zum wiederholten Mal einen bestimmten Ort aufsucht, stellt er augenblicklich fest, dass er an diesem Ort schon einmal gewesen ist. Textblöcke sehen oberflächlich immer aus wie Textblöcke; Landschaften oder Orte haben eine spezifische Charakteristik und können schnell als bekannt identifiziert werden. Zudem ist der Spieler besser in der Lage, sich in einem Geflecht aus Räumen

¹⁶⁷ Das Phänomen des `lost in hyperspace` wird hervorgerufen durch, so könnte man formulieren, eine mangelnde Leserführung durch die Autoren. Das scheint plausibel, denn eine Hoffnung, die mit der Entwicklung von Hyperfictions immer wieder verbunden wurde, war ja gerade, dass der Leser gegenüber dem Autor an Autonomie gewinne. „Der Tenor der Hypertext-Theorie wertet den Hypertext (...) noch immer als die verbessernde Fortentwicklung und die endlich angemessene Realisierung postmoderner texttheoretischer Konzepte (...) Der Computer (...) könne den Text befreien, hin zu einer Pluralität von Stimmen und Bedeutungen, wie sie die Postmoderne-Theorie beschreibt (...) Vor allem aber würde ein solcher Text endlich das Lesen dehierarchisieren und demokratisieren. (...) Durch einen solchen Text würde also endlich auch der Leser von der traditionellen Autorität des Autors befreit werden.“ (Rau 2000, 2f) Zuviel Leserführung aber wäre das Gegenteil der Befreiung des Lesers von den Vorgaben des Autors. Wenn jedoch der Rezipient, aufgrund minimaler Leserführung, gar nicht in der Lage ist, re-reading zu bemerken, erscheint es zumindest fragwürdig, von größerer Autonomie zu sprechen.

und Landschaften zu orientieren. Es ist im Adventure für das Erreichen des Spielziels sogar von großer Notwendigkeit, dass die Spielenden sich orientieren können: Die Lösung einer Aufgabe besteht des Öfteren aus dem wiederholten Besuchen eines Ortes oder aus wiederholten Gesprächen mit denselben Personen. Vielleicht weisen einen in einem Adventure die Personen, denen man unterwegs begegnet, sogar darauf hin, dass man wieder kommen soll, wenn man etwas Bestimmtes getan hat, und geben einem dann erst beim nächsten Besuch weitere Hinweise.

„Auf der Erzählebene machen Adventures *re-vision* zu einem Teil der Geschichte und binden so die Prozess-Effekte, die in der Hyperfiction oft für sich allein stehen, narrativ ein.“ (Rau 2000,179f)

Ein Grafikadventure besteht aus miteinander verbundenen Orten oder Räumlichkeiten, die dem Rezipienten als bildnerische Darstellung begegnen. Innerhalb eines solchen Ortes oder Raumes existieren Links, die zu anderen Räumen oder Orten führen, Gegenstände aktivieren oder Gesprächssequenzen mit anwesenden oder auch nicht anwesenden Personen auslösen können. Je nachdem, ob der Spieler die für ein bestimmtes, an diesem Ort befindliches Rätsel benötigten items bei sich hat, verändern sich die Möglichkeiten, die sich hinter den Links verbergen, oder kommen neue Links hinzu. Der Spieler wandert durch die Räume und sammelt dabei items oder Informationen, die ihm bei der Lösung der Aufgabe helfen und damit seine Möglichkeiten innerhalb der Spielwelt erweitern und/oder ihn seinem Spielziel näher bringen.

Die Verlinkung erfolgt also innerhalb der Räume, welche eigentlich bildnerische Darstellungen sind, die aber durch eben diese Verlinkung eine Tiefenstruktur erhalten. Sie werden zu einem Verweissystem – Gegenstände, Bilder an der Wand, ein Buch in einem Regal oder auch eine Tür, hinter allen könnte sich ein Link verbergen, der Informationen birgt, auf einen anderen Gegenstand hinweist oder gar zu einem anderen Ort führt.

In einem Adventure existiert jedes Bild, jeder Link innerhalb eines Bildes und jedes geschriebene und gesprochene Wort nur innerhalb eines Verweisungsgefüges. Alles kann mit etwas anderem innerhalb des Spiels in Verbindung gebracht werden. Es ist sogar notwendig, jede Information und jeden gefundenen Gegenstand zunächst probeweise und dann tatsächlich mit jedem anderen Raum und allen anderen Gegenständen oder Personen innerhalb des Spiels

zu verknüpfen. Dass diese Spielhandlungen nicht in ein reines Ausprobieren münden, dafür sorgt in einem Adventure eine hinreichende Menge an Komplexität: Es ist schlicht nicht effektiv und somit zu langwierig, alles konkret miteinander auszuprobieren. Sehr viel Erfolg versprechender ist die Bildung von Hypothesen, welche Gegenstände – bzw. welche Informationen – an welchen Orten des Spiels weiter helfen könnten und über die Bildung und das – mal mehr mal weniger erfolgreiche – Erproben dieser Hypothesen generiert der Spieler seinen eigenen Text, erspielt er seine eigene Erzählung. Dafür ist es wichtig, die Bilder zu verstehen, und das bedeutet, sie zu interpretieren. Die bildlichen Darstellungen der Räume müssen nach weiterführenden Links abgesehen werden und dieses Gefüge bildlicher Darstellungen und weiter führender Links muss wiederum auf das Spielziel bezogen werden, wenn der Spieler eines Adventures erfolgreich sein will. Die bildliche Darstellung weist also stets über sich selbst hinaus und muss interpretiert werden.

Der Spieler eines Adventures muss beides können: Das Bild in seinem internen Zusammenhang interpretieren und diese Interpretation mit den anderen bildnerischen Darstellungen von Räumen, Personen oder Gegenständen in Übereinstimmung bringen.

Eine Hilfe für den Spieler ist die permanente Rückbindung an Teilziele (Wie bekomme ich die Tür auf? Wie komme ich in den Raum? Wie komme ich an das item?) und das Gesamtziel des Spiels. Alles, was dem Spieler im Spiel begegnet, wird er auf diese Teilziele und das Gesamtziel beziehen müssen. Dabei erfahren die einzelnen bedeutungstragenden Gegenstände und Figuren eine ständige Um- und Neubewertung.

Bestimmte Figuren treten dem Spieler freundlich oder auch unfreundlich gegenüber, aber stets bleibt der produktive Zweifel, ob sie ihm nicht doch anders gesonnen sind, vielleicht später im Spiel, vielleicht nachdem er ihnen etwas gebracht hat; möglicherweise versteckt sich in ihren Beschimpfungen auch nur eine wesentliche Information, die er dringend für das Weiterkommen benötigt.

Der Spieler muss also in der Lage sein, alle Bedeutungen im Fluss zu halten, im ständigen Übergang, und jede neue Information, jeden neuen Gegenstand auf das schon im Spiel Erlebte zu beziehen. Dabei wird er in viele Sackgassen tapfen, aber er wird, wenn das Spiel benutzerfreundlich gestaltet ist, auch irgendwann die Lösung des jeweils aktuellen Problems dabei finden.

Vielleicht ist es tatsächlich so, dass die Autoren von Hyperfiction bewusst auf eine gewisse Undurchdringlichkeit ihrer Texte setzen; der Hersteller eines Adventures wird bestrebt sein, sein Spiel nicht zu schwer zu gestalten, da der Spieler ansonsten die Lust verlöre¹⁶⁸.

In einem Adventure hat man es mit einer Vielzahl von re-vision zu tun. Dabei geht es gar nicht nur um Phänomene des `Nicht-Weiter-Wissens` oder um Irrtümer und `Fehler`. In Adventures ist das wiederholte Aufsuchen bestimmter Orte und auch das wiederholte Anhören von Dialogen konstitutiver Bestandteil des Rezeptionsprozesses (vgl. oben). Dem Gefühl des Verlorenseins im Hypertext wird im Adventure auch durch die Aufgabenstruktur entgegengewirkt: Es enthält in Abständen immer wieder Markierungen, die dem Rezipienten eine erfolgreiche Bewältigung eines Problems anzeigen, was bedeutet, in Bezug auf das Gesamt einen Schritt weiter zu sein.

Die Steuerungsfunktion von re-vision liegt dabei aber eindeutig beim Rezipienten. Er muss entscheiden, ob er bestimmte Räume noch einmal aufsucht, ob er bestimmte Figuren wieder und wieder anklickt um mit ihnen zu reden – und er muss immer wieder versuchen, die Gegenstände, die er in den Räumen erhält, mit anderen Gegenständen aus bzw. in anderen Räumen zu kombinieren, um der Lösung der Aufgabe näher zu kommen.

Die Links im Adventure sind insofern in einem doppelten Sinne bedeutungstragend, einmal, indem sie Zusammenhänge von Getrenntem herstellen, zum anderen, indem sie Teil eines Gefüges von zu ermittelnder Relevanz darstellen, das sich an einem¹⁶⁹ vordefinierten Ziel, der Lösung des Adventures, orientiert.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Erzählung des Adventures als Hypertext beschrieben werden kann, der sich aus einer Folge von Einheiten linearer und non-linearer Erzählstrukturen innerhalb eines gemeinsamen semantischen Konzepts zusammensetzt.

¹⁶⁸ Zu leicht darf es sicher ebenfalls nicht erscheinen. Manche Hersteller von Adventuregames haben aus dieser Problematik den Schluss gezogen, ihre Spiele von Anbeginn mit verschiedenen Schwierigkeitsstufen auszuliefern. Der Spieler wählt dann zu Anfang des Spiels, ob er die leichtere oder die Variante mit den schwereren Rätseln spielen will. So kann – als ein Beispiel – der Spieler im Spiel „The Curse of Monkey Island“ (LucasArts 1997) zwischen den Modi „affig“ (leicht) und „oberaffig“ (schwer) wählen.

¹⁶⁹ Bislang bieten nur wenige Adventures unterschiedliche Enden der Geschichte an, in diesen Fällen wäre die Relevanz der Links gerichtet auf eine begrenzte Anzahl von Lösungen – von denen aber wiederum in der Regel nur eine im Rezeptionsprozess realisiert wird.

5.3.3 Transformation in Text

Es war ein Junge auf einer Farm. Als er Beeren pflücken wollte wurden seine Eltern von einer mächtigen Zauberin in die Unterwelt gezogen. Der Name von dem Jungen war Torin. Torin hate ein kleines Haustier. Sein Name war Boogel und er war ein lilanes und inkes Fabelwesen.

Das war der Vorfilm von dem Computerspiel.

Ab jetzt kann ich selber spielen.

Torin ist zurück zu seinem Haus gelaufen und hat sich ein Seil genommen. Danach hat Torin die Axt genommen mit der sein Vater das Feuerholz für den Kamin Hackt. Dann ist Torin in sein Haus gegangen und hat nach weiteren dingen gesucht die er für die suche der bösen Zauberin braucht. Torin hat eine kleine Raupe gefunden und macht sich auf die Suche.

Jan, Klasse 4, A41/2

Wenn der Spieler eines Adventures durch die virtuelle Welt des Spiels läuft, mit Figuren spricht, Gegenstände aufnimmt oder verwendet, Hypothesen über das Weiterkommen bildet und diese ausprobiert, so rezipiert er die von den Autoren geschaffene Erzählung in Sprüngen und Schleifen. Die Gefahr des 'lost in hyperspace' ist relativ gering einzuschätzen, da die Autoren bei einem qualitativ hochwertigen Produkt versuchen werden, die Spieler/Leser ausreichend zu führen. Bild, Text und Musik werden dem Rezipienten beim Spielen zu Zeichen, die wiederum auf andere Zeichen verweisen usw. Der Zusammenhalt ist durch das Spielziel gegeben sowie durch die Steuerungsfunktion des Rezipienten: Er wird versuchen, Teilprobleme zu lösen, darf dabei aber nicht das Hauptziel aus den Augen lassen.

Vor die Aufgabe gestellt, zu den eigenen Spielerfahrungen zu schreiben, muss man die strukturell unterschiedlichen Teile der Geschichte, die filmisch präsentierten, linear erzählten Sequenzen und die durch Interaktivität erspielten non-linearen Komplexe zusammenführen und in einem linearen und kohärenten Text integrieren.

Sowohl das Auseinanderfallen der beiden Ebenen als auch die Menge des zu bewältigenden Stoffs machen es erforderlich, dass die Schülerinnen und Schüler eine Auswahl treffen und eine neue Ordnung entwickeln.

Jan kombiniert die Rahmenerzählung und seine eigene Spielhandlung in seinem Text. Den Wechsel zwischen den beiden Einheiten des Adventures markiert er mit den beiden Sätzen in der Mitte seines Textes („Das war der Vorfilm

von dem Computerspiel. Ab jetzt kann ich selber spielen.“) Dadurch charakterisiert er die folgende Passage des Textes zugleich als ‚Eigenes‘, als Resultat seiner Spielhandlungen. Im Anschluss transformiert er seine Spielhandlungen in eine Er-Erzählung. Alles, was er selbst erspielt hat, wird so zu Torins Erlebnissen – formuliert aus der Sicht eines auktorialen Erzählers. An zwei Stellen macht Jan deutlich, dass Spielhandlungen und Rahmenerzählung für ihn eine Einheit bilden: Die Axt, die Torin aufnimmt, verbindet er mit der Tätigkeit des vermissten Vaters („... mit der sein Vater das Feuerholz für den Kamin Hackt.“), die Suche nach weiteren Gegenständen ist ebenfalls als sinnvoll gekennzeichnet. Torin braucht sie für die Suche nach der bösen Zauberin, die die Eltern entführt hat („... und hat nach weiteren Dingen gesucht die er für die Suche nach der bösen Zauberin braucht.“)

5.4 Virtualität

5.4.1 Virtualität des elektronischen Bildraums

Indem der Spieler den Computer einschaltet und die ersten Bilder oder Zeichen wahrnimmt, wechselt er über in einen Raum hinter dem Bildschirm – in die Bild- und Symbolwelt der virtuellen Realität¹⁷⁰. Computer lassen einen Raum entstehen, in dem die Nutzerin und der Nutzer über Maus oder Tastatur virtuell tätig werden, Als-Ob-Handlungen vollziehen können: einen Raum zwischen Wirklichkeit und Virtualität, zwischen Ich und Nicht-Ich.

Das Eintauchen des users in diese besondere Art von Räumlichkeit wird häufig mit dem Begriff der ‚Immersion‘ beschrieben, ein Begriff, der im Spektrum vom subjektiven Erleben des users bis hin zu den rein technischen Möglichkeiten des Mediums sehr unscharfe Verwendung findet¹⁷¹.

¹⁷⁰ Virtualität ist „(...) ein Zustand der »Vermöglichung« des bisher Gegebenen und Gewohnten. In der Virtualität zeigen sich Alternativen zum Verwirklichten. Virtualisierung ist der Prozess, in dem die Grenzen der gültigen Wirklichkeit ins Mögliche verschoben werden, und virtuell sind Dinge, Zusammenhänge und Beziehungen, wenn ihr wesentliches Merkmal die Möglichkeit der Überschreitung bisher in diesen Bereichen geltender Grenzen ist.“ (Thiedeke 2001)

¹⁷¹ Zur Diskussion des Begriffs ‚Immersion‘, auch in Abgrenzung zu ‚flow‘ vgl. Ammann (2002); Büniger (2005, S. 85ff).

Letztere, eine `technokratische Sichtweise`, beschreibt Immersion als Qualität des Erlebens einer virtuellen Realität, die umso besser gelingt, je perfekter die Nachbildung einer realen Umgebung durch das Medium beschaffen ist. Das Ausblenden der Gegebenheiten, die diesen Effekt stören könnten (wie die Tatsache, dass man technische Apparaturen bedient) seitens des users, steht hier in Relation zu den technischen Möglichkeiten des Mediums – so wie etwa ein Cyberhelm die reale Welt aus dem Blickfeld auszuschneiden vermag, die neben dem Rand eines Computerbildschirms vorhanden bleibt. Verstärkt wird das immersive Erleben durch die Möglichkeit, in der simulierten Welt tätig zu werden: durch Aktivität (der selbstbestimmten Bewegung im virtuellen Raum) und Interaktivität (der Möglichkeit, den virtuellen Raum selbst zu verändern)¹⁷²:

„Performative Immersionstechnologien hingegen lassen uns nicht nur durch ein Fenster blicken, sondern öffnen eine Tür, durch die wir jenen anderen Bereich auch betreten und den künstlichen Raum durchwandern und verändern können.“ (Ammann 2002, index 5)

Die Frage bleibt jedoch, wer in diesem Fall dieses `wir` ist, das den künstlichen Raum betritt. Es scheint häufig nicht hinterfragte Annahme zu sein, dass die medial vermittelte Welt nicht als eine von mir und meiner Welt getrennte erlebt wird – Virtualität bedeutet dann nicht mehr: `Ich sitze im Kino und betrachte den Film`, sondern: `Ich bin im Film`. Geht man davon aus, dass beim Eintauchen in die virtuelle Realität die Doppelung Virtuelle Realität/Realität weiterhin bewusst bleibt, dann ist unseres Erachtens die entscheidende Veränderung, die mit performativen Immersionstechnologien einhergeht, nicht wie oben beschrieben die perfekte Illusion, in die sich das Subjekt versetzt fühlt, sondern die Tatsache, dass die dargestellte Welt um eine Instanz bereichert wird, nämlich die des eigenen Ich. Nicht der Ort des Ichs verändert sich, sondern der virtuelle Ort gewinnt ein Ich. Dieses Ich bin zwar ich (es sind meine Handlungen), es ist aber gleichzeitig Nicht-Ich (weil Teil der Illusion).

¹⁷² Vgl. die Ebenen der Tätigkeit im virtuellen Raum nach Aukstakalnis/Blatner (1994, S. 32f) und Ammann (2002), der „Immersion“ begrifflich von „Aspersions“ abgrenzt: „Die Möglichkeit, einen virtuellen Erlebnisraum von außen oder innen zu manipulieren, ist schließlich eine typische Eigenschaft der »neuen« Medien. In Analogie zu den Termini *Immersion* und *Aspersions* (für das vollständige Eintauchen bzw. nur das Anspritzen oder Besprengen des Körpers bei der Taufe) könnte man metaphorisch durchaus auch von immersiven gegenüber aspersiven Medien sprechen. Printtexte, Spielfilme und andere massenmediale Darbietungen hätten demnach rein aspersiven Charakter. Sie »berieseln« uns mit vorgefertigter Information und lassen dabei kaum Raum für eine den Text verändernde Interaktion.“ (Ammann 2002, index5)

Der Computer weist in diesem Sinne ähnliche Qualitäten auf wie (bei Foucault 2001) der Spiegel als ein Mittleres zwischen zwei Arten von Räumen, die „mit allen anderen in Verbindung stehen und dennoch allen anderen Platzierungen widersprechen“ (Foucault 2001, 26).

Der Spiegel ist beides: „... eine Utopie, sofern er ein Ort ohne Ort ist. Im Spiegel sehe ich mich da, wo ich nicht bin...“ (Foucault 2001, 27) und auch „... eine Heterotopie insofern er wirklich existiert und insofern er mich auf den Platz zurückschickt, den ich wirklich einnehme; ...“ (ebd.)¹⁷³. Sich selbst im Spiegel zu erblicken ist sowohl Ereignis, da beides gleichzeitig existiert, ich und mein Spiegelbild, als auch Prozess, da ich nur eines zurzeit realisieren kann: ich *vor* dem Spiegel oder ich *im* Spiegel. Es ist ein andauerndes gegenseitiges Aufeinander-Verweisen:

„... vom Spiegel aus entdecke ich mich als abwesend auf dem Platz, wo ich bin, da ich mich dort sehe; von diesem Blick aus, der sich auf mich richtet, und aus der Tiefe dieses virtuellen Raumes hinter dem Glas kehre ich zu mir zurück und beginne meine Augen wieder auf mich zu richten und mich da wieder einzufinden, wo ich bin.“ (ebd.)

Die computergenerierte virtuelle Realität ist in diesem Sinne nicht nur Simulation eines real existierenden Raumes, sondern Spielplatz von Möglichkeiten der Selbstverortung und Fremdwahrnehmung¹⁷⁴.

Ein faszinierender Aspekt ist – wie Welsch (1995) feststellt – die „... Instantaneität des Erscheinens. Mit einem Mal ist die gesamte Datenmenge da, und mit einem Mal weg“ (Welsch 1995, 110). Eine Welt, die gekennzeichnet ist durch unerwartetes Erscheinen und Verschwinden und die permanente Möglichkeit der Verwandlung. Nicht mehr gebunden an die Bedingtheiten der realen Welt,

¹⁷³ „Es gibt gleichfalls [d.h. neben den Utopien, den Platzierungen ohne wirklichen Ort, Anm.d.A.] (...) wirkliche Orte, wirksame Orte, die in die Einrichtung der Gesellschaft hineingezeichnet sind, sozusagen Gegenplatzierungen oder Widerlager, tatsächlich realisierte Utopien, in denen die wirklichen Plätze innerhalb der Kultur gleichzeitig repräsentiert, bestritten und gewendet sind, gewissermaßen Orte außerhalb aller Orte, wiewohl sie tatsächlich geortet werden können.“ (Foucault 2001, 26) Diese Orte nennt Foucault „Heterotopien“. Zwischen diesen beiden Arten von Plätzen, den Utopien und den Heterotopien, vermutet Foucault als eine Mittelform den Spiegel.

¹⁷⁴ Adamowsky (2000) betont die grundsätzlich spielerische Strukturiertheit von Computern: „Der interaktive Umgang, zu dem sie einladen, wird von Zügen des Spiels bestimmt und bestärkt die Annahme, dass das Spiel die Handlungsweise an sich sei, sich in Simulationen zu bewegen.“ (Adamowsky 2000, 18)

entfaltet sich ein Spiel mit Bedeutungen und Zeichen, in dem alles jederzeit auch zu etwas völlig anderem werden kann¹⁷⁵:

„Der elektronische Bildraum hat etwas von der Schwerelosigkeit eines Raumschiffs. Zudem sind seine Inhalte beliebig modellierbar. Und auch dort, wo sie sich auf Wirklichkeit beziehen, behalten sie das Flair des Bildhaft-Virtuellen. Sie suggerieren zwar Realität, aber diese Suggestion ist zugleich mit einem Index von Freiheit verbunden – alles könnte auch anders sein oder werden. Wenn es irgendwo eine »Leichtigkeit des Seins« gibt, dann im elektronischen Raum.“ (Welsch 1995, 110)¹⁷⁶

Turkle (1998) hat dies als eine Ästhetik beschrieben, die spezifisch ist für das Medium Computer. Dabei ist für sie nicht der Raum der Möglichkeiten – in diesem Falle des Macintosh – entscheidend, sondern die „ (...) Tatsache, dass seine Schnittstelle es einem *gestattet*, an der Oberfläche zu bleiben“ (Turkle 1998, 57). Diese Oberfläche vermittelt das Gefühl von Sicherheit, etwas gefahrlos tun zu können, verbunden mit dem „Gefühl der fortwährenden Präsenz von Zwischenebenen“ (ebd.).

¹⁷⁵ Dieses Spiel mit Bedeutungen und Zeichen ist besonders in Adventures häufig selbstreflexiv, bzw. selbstreferentiell. Immer wieder werden Versatzstücke aus anderen Spielen und auch aus anderen Medien spielerisch und oft auch ironisierend zitiert. Gunzenhäuser macht das an der Multimedia-Produktion „EVE“ (Koch Media 1998) des Künstlers Peter Gabriel deutlich, die in großen Teilen als Adventure aufgebaut ist: „Die Zusammenstellung und Selbstreflexivität der künstlerischen und theoretischen Texte macht EVE zu einer Spielwiese für Dekonstruktivistinnen und Dekonstruktivisten. Das Spiel mit den Eigenschaften verschiedener Medien, dem Auflösen von Genregrenzen und den Grenzziehungen zwischen Kultur und Natur, das Zitieren von Stilrichtungen, von Konventionen in Kunst und Theorie, das Vermischen von Kreativität und Rezeption, von Form und Inhalt könnten einem Lehrbuch der Postmoderne entnommen sein. Die Anordnung der Welten, Räume und Figuren folgt denn auch den neuen formalen Prinzipien zeitgenössischer Texte, die Paul Zelevansky unter die Überschriften »Stimulation«, »Entropy«, »Legibility« und »Fr-ag-men-ta-tion« faßt.“ (Gunzenhäuser 2000a)

Nöth (2004/2005), der in Zusammenarbeit mit Karin Wenz und Nina Bishara das Projekt der Deutschen Forschungsgemeinschaft „Self-Reference in the Media“ (DFG-Projekt Nr. 50803005) leitete, sieht eine grundsätzliche Tendenz zur Selbstreferentialität in den Künsten und den Medien und beschreibt textuelle Selbstreferentialität als konstitutiv für Computerspiele: „In *computer games* we are finally faced with a medium in which reference to the world and consequently alloreference has been secondary since its beginning, since games tend to create their own realities beyond the world of reference. (...) In contrast to other forms of play, the computer game offers still more possibilities for the creation of new worlds. Their virtual character is highly self-referential from the beginning on. Players can interact with the program code and thus control the referential action, and they can become producers of the text. In which way communicative self-referential autonomy of the players is actually attained remains open for further investigation. (...) Textually self-referential recursion is probably the most characteristic feature of computer games, since the underlying algorithms are not only the basis of the production, but also of the execution of the game.“ (Nöth 2004/2005)

¹⁷⁶ Vgl. auch Maset (1996) in Bezug auf die Kategorie des Raumes in virtuellen Realitäten: „Wesentlich ist das, was man in der Virtuellen Realität mit dem Raum machen kann. Er ist nicht nur gegeben, sondern grenzenlos disponibel, kann beliebig umgeordnet, animiert, verändert werden, er wird zum weichen Material.“ (Maset, 1996)

Diese Gleichzeitigkeit von Tiefe und Oberfläche spiegelt sich in der Metapher, die für die Bewegung im Internet verwendet wird: das Surfen, was eine Oberflächenbewegung ist, die aber eben nicht *auf*, sondern *im* Internet stattfindet. Das Verfolgen eines Links ist in diesem Sinn eine Bewegung von einer Textebene in die Tiefe der Texte. Die Tiefe existiert nur in dem Moment des Anklickens des Links, da sich mit dem nächsten Text sofort auch wieder eine neue Textoberfläche ausbreitet. Diese Bewegung kann auch als eine des Hinabsteigens in tiefere Ebenen wahrgenommen werden; sie ist dann aber nicht mehr nur strukturell, sondern vor allem auch inhaltlich angelegt.

Das immersive Erleben in Bezug auf virtuelle Realität ist somit nicht primär technisch motiviert, sondern ist gebunden an die Einstellung des Subjekts, seine Bereitschaft, von den Aspekten der technischen Vermitteltheit der virtuellen Realität abzusehen¹⁷⁷. Diese Bereitschaft steht unseres Erachtens auch in Relation zu den über das Medium vermittelten *Inhalten*, so dass hier weniger die Frage im Mittelpunkt steht, wie perfekt die Welt um mich herum gestaltet ist, sondern die Frage, was in dieser Welt geschieht, mit welchen Eigenheiten sie versehen ist und zu welchem Zweck ich mich darin bewege.

5.4.2 Ambivalenz: Virtualität im Adventure

In einem Adventure erspielt sich ein Rezipient eine Erzählung. Zugleich ist er Teil dieser Erzählung. Mit der Figur, die er steuert, oder deren Perspektive er übernimmt, oder als die er im virtuellen Erzählraum des Adventures agiert, entdeckt er die Zusammenhänge der Erzählung und die Möglichkeiten der Interaktion und deckt im Durchwandern des virtuellen Raumes die Möglichkeiten und Grenzen eben dieses Raumes in Beziehung zu den Aufgaben, die ihm gestellt werden, und in Beziehung zu der Erzählung, die er rezipiert, auf.

In der deutschdidaktischen Diskussion über die Chancen und Grenzen der neuen Medien und insbesondere in der Diskussion über diejenigen der neuen Medien, die den Anspruch formulieren, sich auf eine Erzählung zu beziehen bzw. eine Erzählung zu sein, gibt es eine Kontroverse um die besondere Konstellation Spieler/Spielfigur. Die Frage, ob ein Adventure in der Lage ist, das zu

¹⁷⁷ Ähnlich wie ein Theaterbesucher vom 'Theater' absehen kann, wenn er Regie, Bühne und Zuschauerraum im Rezeptionsprozess 'vergisst'.

leisten, was in der Literaturdidaktik als lern- bzw. bildungsrelevant gesehen wird: dass die Schüler, indem sie das Schicksal einer fremden Figur verfolgen, durch Formen der Empathie oder der Identifikation¹⁷⁸ zu einem erweiterten Verständnis dessen kommen, was ihnen eigentlich fremd ist, und dadurch auch zu einem erweiterten Verständnis ihrer eigenen Person gelangen können (vgl. Spinner 2002).

Während Josting (2002) konstatiert, dass „Figuren in Bildschirmspielen (...) als affektive Wesen wahrgenommen werden“ (Josting 2002, 141f) und somit zur Distanzierung oder zu Formen der Identifikation einladen, und zu dem Schluss kommt, dass „Fremderfahrung (...) auch mit Bildschirmfiguren möglich ist“ (ebd.), wendet sich Leubner (2003) explizit gegen diese Einschätzung. Er vertritt die Position, dass diese Formen der emotionalen Beteiligung bei interaktiven Produktionen mit interner Perspektive, also beim Adventure, kaum möglich seien:

„Es gibt keine fremde Perspektive, sondern nur die eigene in der Doppelfunktion als Spieler und Spielfigur. Die Untersuchung der interaktiven Adaptionen hat ergeben, dass das An-die-Stelle-einer-Figur-treten in gewisser Weise zu radikal ist, weil der betroffenen Figur nur ein geringes Eigenleben zukommt und eine Gewinn bringende Auseinandersetzung mit ihr deshalb nicht mehr möglich ist.“ (Leubner 2003, 591)

Im Anschluss verweist Leubner (2003) darauf, dass es ungeklärt sei, wie denn bei der mangelnden Komplexität der Bildschirmfiguren „eine Auseinandersetzung mit diesen Figuren entstehen soll, die den Schülern einen Zuwachs an Erfahrung ermöglicht.“ (Leubner 2003, 591)

Leubner (2003) verallgemeinert hier einen festgestellten Mangel von Literaturadaptionen gegenüber ihren literarischen Vorlagen. Dieser Mangel kann durchaus als Verlust der komplexen sprachlichen Ausarbeitung der Hauptfigur einer Erzählung beschrieben werden: Immerhin erfordert es die Spielstruktur eines Adventures, dass die Hauptfigur zur Spielfigur wird – und sich somit wandelt vom Gegenstand der Erzählung zu einem ‚Medium der Erzählung‘, das, zumindest im herkömmlichen Sinne, nicht narrativ entfaltet wird. Dennoch

¹⁷⁸ Zur Diskussion der unterschiedlichen Formen der emotionalen Beteiligung des Rezipienten vgl. Bünger 2005, 90ff; Hurrelmann 2001 und 2003, 7f.

ist ein Adventure ein Gegenstand, der es möglich macht – oder sogar provoziert – eine Fremdperspektive einzunehmen.

Das besondere Ereignis im Handeln in der virtuellen Welt eines Adventures *ist* die eigene Vervielfältigung des Spielers. Die Spielhandlung findet synchron in Dimensionen statt, die nicht im oder durch den Vollzug der Handlung zu einer manifesten Synthese finden¹⁷⁹. Die Prozesse der Identifikation und die der eigenen Verortung im Raum bleiben permanent 'in der Schwebe'. Auf diese Weise ist die Rezeption des Adventures durch den Spieler einem ständigen Prozess der Verflüssigung ausgesetzt, wie oben gezeigt in den Ausführungen zur Selbstwahrnehmung des Spielers (5.1), zu seinen Handlungskontexten (5.2) und zur Struktur des Gegenstandes (5.3). Feste Standpunkte und Zuschreibungen können im Spielprozess nicht dauerhaft gewonnen oder aufrechterhalten werden, der Raum, in dem das Spiel stattfindet, ist ambivalent. Hier finden sich Parallelen zum Konzept des „Übergangslesens“ (Abraham 1998). Literatur kann unter bestimmten Bedingungen dem Leser zum 'Übergangsphänomen' werden, ihm einen 'Übergangs-raum'¹⁸⁰ öffnen, der zwischen der erlebten Wirklichkeit und der erlesenen Fiktion entsteht, und in dem die eigene Lebenswirklichkeit Bedeutung für die Imagination gewinnt und umgekehrt:

„Was da als psychische Wirklichkeit zwischen Innen- und Außenwelt entsteht, gewinnt Gestalt als Verfremdung des Eigenen und Aneignung des Fremden zugleich.“ (Abraham 1998, 76)

'Übergang' wirft einen Blick auf die Schwelle, die Verschiedenheit der Welten auf der einen wie der anderen Seite, den Wechsel von einem zum anderen, die Nahtstelle von Andersartigkeiten. Der Ort des Übergangs ist magisch, er verbindet zwei Welten und gehört zu keiner. Er zeigt an, dass auf beiden Seiten unterschiedliche Gesetzmäßigkeiten herrschen. Einen Übergang zu vollziehen

¹⁷⁹ So konstatiert Tosca in Bezug auf eine erzähltheoretische Analyse der Instanzen eines Adventures: „In der Konvergenz (...) dieser (...) Perspektiven wird die Selbstreferentialität des Users in Spielen permanent neu verhandelt, und das macht den Prozess zu einem metatextuellen.“ (Tosca 2000, index8)

¹⁸⁰ Abraham (1998) bezieht sich hier auf das psychoanalytische Modell des Übergangsraums (Winnicott 1971). Winnicott verortet kulturelles Erleben im Spiel, im Betreten eines Raumes, der keinen festen Ort hat, der nicht entweder im psychischen Erleben oder in der äußeren Realität, sondern der *zwischen* Innen und Außen liegt. Neben dem, was in der deutschen Übersetzung als „Übergangsraum“ (transitional space) deklariert wird, verwendet Winnicott (1971) auch den Begriff des „potential space“, den man frei übersetzt auch als „Raum der Möglichkeiten“ bezeichnen könnte.

heißt, gewohnte Gesetzmäßigkeiten zu verlassen und fremde zu erforschen; es bedeutet, auf sich selbst zurückgeworfen zu sein. In die jenseitige Welt zu wechseln heißt, ein erweitertes Verständnis der bislang bekannten, diesseitigen Welt zu erlangen. Durch den Übergang verändern sich beide Welten, die jenseitige (durch mein eigenes Vorkommen in ihr, durch mein Eingreifen usw.) und die diesseitige auch – ich kann nicht mehr in ein `unversehrtes´ Diesseits zurückkehren.

In Anlehnung an Abraham (1998) formuliert Duwe (2001) als ein formales Kennzeichen des Übergangslesens:

„Das Text-Leser-Zwischen muss sich als `Schwebezustand´ gestalten, bei dem sich die Selbst- und die Fremdverständigung zueinander ausgewogen verhalten. Die identifikatorische Distanz des Lesers zur Identifikationsfigur muss kontinuierlich `ausgehandelt´ werden. Der `Schwebezustand´ muss nicht ununterbrochen gegeben sein, aber stets wieder angestrebt werden.“ (Duwe 2001, 95)

Neben dem immersiven Aspekt ist so auch das Moment der Distanznahme dem Übergangslesen inhärent:

„Der Lesevorgang im Sinn der Schaffung eines Übergangsraums ist (...) – aufgrund der Konfrontation des Lesers mit Alteritäten – nicht evasorisch-selbstvergessen, sondern gleichsam kritisch-distanziert, d.h. neben der Haltung des `Ergriffen-Werdens´ existiert auch die des `Zugreifens´.“ (Duwe 2001, 95)

Der Spieler eines Adventures befindet sich beim Spielen in einem virtuellen Raum, in dem Dinge oder Figuren und auch der Raum selbst sich jederzeit verändern können; und auch die Perspektive des Spielers und die Art seiner emotionalen Beteiligung sind einem ständigen Veränderungsprozess unterworfen. Diese unterschiedlichen Dimensionen der Beteiligung können zwar theoretisch voneinander abgegrenzt werden, unsere Vermutung ist aber, dass sie sich beim Spielen eines Adventures eher auf vielfältige Weise überlagern. Wir versuchen diese Haltungen als zwei extreme Pole in einem Spannungsfeld zu beschreiben: Der Spieler begibt sich zum einen in die virtuelle Welt, handelt als Avatar und betrachtet die Welt durch die Augen des Avatars. In diesem Fall ist

er emotional stark beteiligt¹⁸¹ und taucht in die Welt des Spiels ein. Das Spiel fordert den Spieler aber auch explizit zur Distanzierung¹⁸² auf: Dann ist er eher der Spieler vor dem Computer, der seinen (oder auch den) Avatar durch die virtuelle Welt führt und im Kontext der Aufgabenstruktur über die nächsten Schritte reflektiert und die Handlungen des Avatars evaluiert oder kommentiert. Zu diesen verschiedenen Formen der Beteiligung und unterschiedlichen Perspektiven auf die virtuelle Welt lädt das Adventure ein, indem es für jede dieser Haltungen zur Spielwelt Entsprechungen auf der formativen Ebene¹⁸³ des Adventures gibt: So ist unter anderem die direkte Bezugnahme des Avatars auf den Spieler und seine Handlungen innerhalb des Spiels konstitutiv für das Adventure¹⁸⁴.

Reflexion über die Aufgaben, die dem Spieler im Verlauf eines Adventures gestellt werden, ist für die Lösungen dieser Aufgaben unbedingt hilfreich. Dazu muss der Spieler aus der momentanen Situation heraustreten. Zum einen ist es sinnvoll, sich einen Überblick über die dargestellte Welt zu verschaffen, denn bestimmte Gegenstände müssen mit anderen Gegenständen in anderen Räumen verbunden werden, oder Figuren des Spiels weisen den Spieler darauf hin, dass er zunächst etwas von einem anderen Ort benötigt, bevor er am aktuellen Ort weiterkommt. Zum anderen tritt der Spieler auch selbst immer wieder aus der virtuellen Welt heraus, wenn er etwa sein Alltagswissen (oder

¹⁸¹ Dieses Bedürfnis, mit einem Avatar partiell zu verschmelzen, die Ich-Grenzen weiter auszuweiten, lässt sich in anderen Bezugssystemen weit zurückverfolgen und ist damit nicht an Virtualität oder die neuen Medien gebunden: „Der Wunsch von der Aufhebung der Trennung zwischen dem user, den Beobachterinnen und Beobachtern, und dem Beobachteten entspricht vor allem dem Wunsch nach Nähe, nach Aufheben des Unterschieds zwischen dem Ich und dem anderen, und damit einem Begehren, das die Kommunikation zwischen Menschen und die Rezeption von Texten immer schon antreibt.“ (Gunzenhäuser 2000a) Vgl. dazu auch die Ausführungen zum Begriff `Immersion` im vorigen Kapitel.

¹⁸² In Bezug auf das Konzept des Übergangslesens stellt sich die Frage, ob die Distanznahme, das Heraustreten aus der Fiktion, im Adventure eine ähnliche Qualität aufweist wie im Übergangslesen: in der Übertragung der vermittelten Erfahrungen auf die eigene Lebenswelt. Denn der Moment des Heraustretens beim Adventure, wie im Folgenden weiter ausgeführt wird, scheint – im Gegensatz zur Literatur – primär strukturell durch den Gegenstand motiviert zu sein. Es ist also denkbar, dass die ästhetischen Erfahrungen wie die des Sich-selbst-fremd-Werdens oder die der Handlung in einem von Ambivalenz geprägten Raum, die mit dem Spielen eines Adventures – und damit auch mit der Rezeption der im Adventure angelegten Erzählung – einhergehen, an die Welt des Adventures gebunden sind, also `Inselerfahrungen` bleiben, an die keine Bezüge zur Lebenswelt geknüpft werden.

¹⁸³ Begriff nach Rau (2000), vgl. dazu insbesondere Rau (2000, 182).

¹⁸⁴ Der Avatar nimmt dabei wiederum seinerseits eine Evaluation oder eine Kommentierung der Handlungen des Spielers vor. Dies kann als innerer Monolog des Avatars, oder aber auch als direkte Ansprache des Avatars oder auch eines auktorialen Erzählers an den Spieler realisiert sein.

auch besondere Kenntnisse) für die Lösung einer Aufgabe in der virtuellen Realität aktivieren und anwenden muss.

Die Strategie, die den größten Erfolg beim Lösen der Aufgaben eines Adventures verspricht, ist es, die Erfahrungen, die man in der vorliegenden virtuellen Realität gemacht hat – sowohl im Kontext der Erzählung als auch im Kontext der Handlungsmöglichkeiten des Avatars – mit eigenen Alltagserfahrungen und Kenntnissen in Verbindung zu bringen. Dies führt zu einem Heraustreten des Spielers nicht nur aus seiner jeweiligen Eingebundenheit in die Spielsituation, sondern auch aus seiner Identifikation mit dem Protagonisten.

Der Wechsel zwischen Formen der Identifikation und Formen der Distanzierung, der Wechsel zwischen Illusionierung und Desillusionierung, ist also ein Prozess, der durch die Struktur 'Aufgabe-Suche-Lösung der Aufgabe' nahe liegt. Zudem wird dieser Wechsel auch immer wieder durch bestimmte Arten des Sprechens innerhalb des Adventures provoziert. Kepser (1999) beschreibt diese Konstellation folgendermaßen:

„Allerdings gibt es in vielen Adventures Momente, in denen die personale Sicht durch eine auktoriale unterbrochen wird. Wenn etwa eine bestimmte Handlung vom Spielsystem mit einem Kommentar zurückgewiesen wird („Das macht jetzt keinen Sinn!“) oder erfolgreiche Lösungen gelobt werden („Bravo, Sie befinden sich kurz vor dem Ziel!“), dann meldet sich der allwissende Beherrscher der Erzählwelt aus der Maschine zurück.“ (Kepser 1999, 280)

Wenn der Avatar sich als widerständig erweist, indem er vom Spieler intendierte Handlungen zurückweist oder Handlungen des Spielers auf andere Weise evaluiert oder kommentiert¹⁸⁵, wird der Fluss der Identifikation unterbrochen, der Spieler an den Ort vor dem Bildschirm zurück verwiesen, an dem er über das, was ihm da begegnet ist, zunächst einmal reflektieren kann. Diese besondere Konstellation im Adventure, der provozierte Wechsel von Illusion und Des-

¹⁸⁵ Dass diese Art der Widerständigkeit des Avatars nicht nur im Adventure, sondern auch bei Action-Spielen relevant ist, macht Gunzenhäuser in Bezug auf das Spiel Tomb Raider deutlich: „So wird Lara zugleich zur Identifikationsfigur und zum Objekt der Begierde, zur Herausforderin, die sich andauernd neuen Feinden stellt, zum Schild, hinter dem man Schutz suchen kann, aber auch zum Manipulationsobjekt, zum Opfer unzähliger Attacken. Erst wenn die Spielenden mit ihr umgehen können, wird sie zur letztlich unbesiegbaren Heldin. Diese vielfältigen Funktionen erfüllt sie je nach Spielsituation, Begehrensstruktur der Spielenden und nach Geübtheit der Person, die sie führt.“ (Gunzenhäuser 2000a) Eine mittels direkter Ansprache – durch einen auktorialen Erzähler oder den Avatar – provozierte Distanznahme des Spielers ist in Actionspielen aber in der Regel nicht der Fall – sie scheint ein Spezifikum der Erzählweise des Genres Adventure zu sein.

illusionierung bzw. Identifikation und Distanzierung, ist unseres Erachtens bis jetzt unter rezeptionsanalytischen Gesichtspunkten noch nicht hinreichend in der Literatur besprochen worden. Kepser (1999, 280) verweist mit einer kurzen Bemerkung auf die Nähe dieser Art der wechselseitigen Durchdringung von Illusion und Desillusionierung zur Ästhetik des epischen Theaters.

Der von Brecht eingeführte Begriff des `epischen Theaters`¹⁸⁶ wendet sich gegen das von ihm so bezeichnete `Aristotelische Theater`, eigentlich die `Klassizistische Dramaturgie`. Dieses von Aristoteles und Horaz abgeleitete Regelsystem zum Bau von Dramen¹⁸⁷ sollte bei den Zuschauern durch Erregung von Angst eine Katharsis (Reinigung) von Leidenschaften bewirken. Der Zuschauer soll durch Einfühlung in die Handlung und durch Identifikation mit dem Helden eine Reinigung erfahren.

Im epischen Theater dagegen wird Einfühlung und Identifikation an entscheidenden Stellen immer wieder gebrochen. Kunst und Wirklichkeit sollen als voneinander getrennt und unterscheidbar gelten; das auf der Bühne Dargestellte soll als künstlich Hergestelltes erkennbar sein. Verlangt werden vom Zuschauer kritische Distanz und das Nachdenken über das Dargestellte. Brecht spricht in diesem Zusammenhang auch vom `Theater des wissenschaftlichen Zeitalters`, womit er gegen die Orientierung an vorgegebenen Normen und für intersubjektive Überprüfbarkeit Stellung bezieht.

Wesentliches Mittel des epischen Theaters ist die Verfremdung¹⁸⁸, eine viel genutzte Möglichkeit ist dabei das Heraustreten des Schauspielers aus seiner Rolle und das direkte Ansprechen des Publikums. Hintergrund dieses Vorgehens ist die These, dass auf der Bühne das sichtbar werden soll, was normalerweise unsichtbar bleibt, weil die unmittelbare Wirklichkeit, so wie sie sich dem Betrachter darstellt, nicht ihr reales Funktionieren, nicht die gesellschaftliche Realität wiedergibt. Sie zeigt nur die Oberfläche und nicht die Verhältnisse hinter den Verhältnissen (vgl. Knopf 1980, 386).

¹⁸⁶ Nach 1945 ersetzt Brecht den Begriff `episches Theater` durch den Begriff `dialektisches Theater`, da die Gegenüberstellung dramatisch/episch seiner Ansicht nach zu einer unfruchtbaren Debatte geführt hatte.

¹⁸⁷ Vor allem im ausgehenden 19. Jahrhundert wurde der Versuch unternommen, dieses Regelsystem zur Norm zu erheben (vgl. Knopf 1980).

¹⁸⁸ Das Mittel der Verfremdung ist immer auf die Wirklichkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse bezogen: „Die dialektische Bestimmung (...) hat die Fassung: `Verfremdung als ein Verstehen (verstehen – nicht verstehen – verstehen), Negation der Negation`. Die Verbindung der `Verfremdung` mit Dialektik (die von Beginn an nachweisbar ist) lässt es nicht zu, den Begriff formal zu isolieren und lediglich darunter ein künstliches `Fremd-Machen` zu verstehen.“ (Knopf 1980, 383)

Der Begriff des epischen Theaters hat einen deutlich aufklärerischen Impetus. Die Zuschauer sollen durch Irritation dazu gebracht werden, die gesellschaftlichen Verhältnisse zu entnaturalisieren, sie als von Menschen gemachte erkennen, damit sie diese dann nach ihren Bedürfnissen verändern können.¹⁸⁹

In einem Adventure wechselt der Spieler zwischen Formen der Identifikation und Formen der Distanzierung. An ausgewählten Stellen, den Momenten des ‚Heraustretens‘, wird ihm deutlich: Diese Welt ist nur eine vorgestellte, ein Ort virtueller Anpassung und virtueller Manipulation – und nicht die Realität. So wird er in die Lage versetzt, über das besondere Verhältnis zwischen seiner Person und seiner virtuellen Existenz, dem Avatar, zwischen der virtuellen und der tatsächlichen Welt zu reflektieren¹⁹⁰: eine Ursache für das Gefühl des Dazwischen, der Ambivalenz, dem sich der Spieler eines Adventures ausgesetzt sieht.

5.4.3 Transformation in Text

(...) Als ich einen Schritt ging, brach plötzlich der Boden unter meinen Füßen weg, und ich fiel tief nach unten. Als ich wieder zur Besinnung kam, lag ich auf einer merkwürdigen Wiese. Ich merkte, wie ich langsam einsank. Schnell stand ich auf und lief weg. Plötzlich stand ein Schatten hinter mir. Als ich mich umdrehte, war er verschwunden. (...)

Karin, Klasse 4, A79

Welchen Niederschlag finden die Erlebnisse der Spieler in der virtuellen Welt eines Adventures in ihren Texten? Vor die Aufgabe gestellt, einen Text zu schreiben, muss dasjenige, was im Spielprozess als flüssig erlebt wurde, materialisiert werden, es muss in einem gewissen Umfang verfestigt werden.

¹⁸⁹ Eine derartige Intention kann den Autoren von Adventures sicher nicht nachgesagt werden. Es stellt sich also die Frage, warum die Mittel des epischen Theaters in Adventures, im Gegensatz zu anderen Computerspielen wie zum Beispiel den eher actiongeladenen Ego-Shootern, so vielfältige Verwendung finden. Woher kommt die Tendenz, den Rezipienten eines Adventures immer wieder aus Identifikationsprozessen heraus zu reißen, ihn zu einer Reflexion über das Erlebte zu zwingen? Eine mögliche Erklärung ergibt sich aus der Tradition des Adventures (vgl. 4.1).

¹⁹⁰ In diesem Fall wäre eingelöst, was Schmid (1998) als „gestaltende Führung“ im Umgang mit der virtuellen Welt postuliert: „Der kybernetische Raum hält unerhörte Möglichkeiten des Experiments und des virtuellen Flanierens bereit, um andere Wirklichkeiten zu erschließen, Veränderungen denkbar und selbst erfahrbar zu machen. Die neuen Technologien können bewusst eingesetzt werden, um auf sich selbst einzuwirken, »interaktiv« sich zu üben, sich zu bilden und zu transformieren.“ (Schmid 1998, 136f)

Das Unerwartete, welches im Adventure hinter jeder Tür, hinter jedem verfolgten Link lauern kann, findet in Karins Text dabei eine Entsprechung in der Unmittelbarkeit, mit der Dinge oder Personen auftauchen (*Plötzlich stand ein Schatten hinter mir*), oder der Raum sich verändert (... *brach plötzlich der Boden unter meinen Füßen weg, und ich fiel tief nach unten.*)

Erfahrungen mit Ambivalenz können aber durchaus unterschiedlich verarbeitet werden. Die Figuren oder Räume können in ihrer Unbestimmtheit gekennzeichnet werden; diese Unbestimmtheit kann über längere Passagen aufrechterhalten werden und so ein Element von Spannung in den Texten darstellen. Dann liegt es nahe, dass diese Formen von Ambivalenz eine Auflösung finden – schließlich ist das 'gute Ende' das Ziel des Rezeptions- wie auch des Produktionsprozesses.

Vorstellbar ist auch eine Gegenbewegung. Im Adventure erscheint der Raum durch die Bewegung des Avatars. Erst wenn dieser sich bewegt, können die Grenzen und auch die Besonderheiten des Raums erfahren werden, die Welt des Adventures versteht sich nicht 'von selbst'. Die Erfahrungen des Erspielens durch Bewegung im Raum müssen textualisiert werden. So viel Unbestimmtheit kann auch das Bedürfnis wecken, möglichst präzise zu werden, um die Welt, die im Text dargestellt wird, explizit werden zu lassen und dem geschilderten virtuellen Raum des Adventures 'Materialität' zu geben.

Dieses besondere Verhältnis von 'flüssig' und 'fest', von Ambivalenz und Materialisierung, könnte dann als Bewegung innerhalb der Texte sichtbar werden: als Bewegung

- von der Erscheinung (so sieht das Element aus) zum Sein (so verhält es sich tatsächlich),
- von der Topographie der dargestellten Welt (so sieht sie aus) zu ihrer Struktur (so funktioniert sie),
- von der Gestalt einer Figur (so gibt sich die Figur) zu ihrer Identität (so ist die Figur, so steht sie zu mir),
- vom In-die-Welt-geworfen-Sein (ich reagiere auf die Anforderungen der Welt) zur Veränderung (ich agiere selbstbestimmt in der Welt).

Das würde aber auch bedeuten, dass der Spielprozess an sich schon der erste Prozess der Textualisierung der Spielwelt ist, und es hieße auch, dass der geschriebene Text wiederum in seiner Struktur, seiner Gestalt und auch den in ihm verhandelten Inhalten etwas von dem, was im Adventure 'flüssig' ist, bewahrt.

Die Übergangserfahrungen und die vielfältigen Erfahrungen von Unbestimmtheit, die damit einhergehen, die die Schülerinnen und Schüler beim Spielen des Adventures machen, mögen ein Potential freisetzen, das erst beim Schreiben und Gestalten neue Form gewinnt und dann an den Produkten sichtbar wird: als besonderes Engagement beim Schreiben, als Flexibilität im Denken und Gestalten, als größere Bewusstheit und erweitertes Verständnis sowohl der virtuellen, als auch der 'realen' Welt; als Zeichen von Freiheit in der Wahl der Inhalte und Formen.

6. Analyse des Adventures „Torins Passage“

In die folgende Analyse des Adventures möchten wir beide Perspektiven einbeziehen, die strukturanalytische (vgl. 4.2) dort, wo es um strukturelle Aspekte von „Torins Passage“¹⁹¹ geht, wie z.B. die Kennzeichnung der Rahmenerzählung, und die rezeptionsanalytische (vgl. 5), wenn es sich um Merkmale handelt, die mit den individuellen Handlungen des Rezipienten zusammenhängen (wie z.B. die Handlungsmöglichkeiten im Spiel).

6.1 Die Erzählung

Im Zentrum des Adventures – als Avatar des Spiels und als Hauptfigur der Erzählung – steht der jugendliche Held Torin. Ihn drängt es, in die Welt hinauszugehen und mehr vom Leben zu erfahren. Doch angestoßen dazu wird er durch eine Katastrophe: Seine Eltern werden in einem gewaltigen Szenario entführt. Er kommt zu spät, es zu verhindern, erhält jedoch den Hinweis, dass sie in der `Unterwelt` gefangen gehalten werden. Torin, tapfer und entschlossen, macht sich auf den Weg, seine Eltern zu befreien.

¹⁹¹ © 1995 Sierra On-Line Inc., ab 1998 als Sierra Entertainment Teil des französischen Konzerns Havas und seit 2004 Teil des französischen Medienkonzerns Vivendi Universal (seit 2006 Vivendi), war eine der bekanntesten Computerspielfirmen, insbesondere für Adventures. Die Firma wurde 1980 als „On-Line Systems“ von Ken und Roberta Williams, den Entwicklern der King's-Quest-Serie, gegründet und produzierte 1980 für den Apple II mit „Mystery House“ das erste Grafikadventure. In der Folgezeit entwickelte Sierra neben der King's-Quest-Reihe einige weitere erfolgreiche Adventure-Reihen wie die Space-Quest-Serie (sechs Folgen, 1986-1995), die Leisure-Suit-Larry-Serie (neun veröffentlichte Folgen, 1987-2004) und die Police-Quest-Serie (vier Folgen, 1987-1993).

Der Autor und Entwickler des Spiels „Torins Passage“ (1995) ist Al Lowe, Spielentwickler und Jazzmusiker. Lowe ist eine schillernde Figur der amerikanischen Computerspielbranche. Er war Musiklehrer an einer Highschool in Amerika und wechselte 1982 zu der Computerspielfirma Sierra On-Line. Das bekannteste von ihm entwickelte Computerspiel ist „Leisure Suit Larry“ (1987-2004), von dem insgesamt acht Folgen produziert wurden. „Leisure Suit Larry“ sorgte in Amerika, ob seiner sexuellen Zweideutigkeiten, für ausgemachte Skandale. Viele Händler weigerten sich, das Spiel zu vertreiben. Es war das erste Spiel in der Geschichte der Computerspiele, welches mit einem `Boss-Key` ausgestattet war. Da das Spiel vielfach von Angestellten während ihrer Arbeitszeit gespielt wurde, hatten die Programmierer diese `Cheftaste` eingebaut: Auf Knopfdruck verschwindet das Spiel vom Monitor und statt des Spiels erscheint ein Bild, das nach echter Arbeit aussieht.

Al Lowe ist auch der Autor des Western-Adventures „Freddy Pharkas Frontier Pharmacist“ (1993), zudem war er Programmierer bei den Produktionen „Police Quest“ (1987-1993) und „King's Quest“ (1984-1994) und er komponierte die Titelmelodie von „Space Quest“ (1986-1995). 1998 verließ Lowe die Firma Sierra On-Line, die letzte Folge der Larry-Reihe wurde ohne seine Mitwirkung hergestellt. Zurzeit arbeitet Lowe für die amerikanische Firma iBase-Entertainment an dem Computerspiel „Sam Suede in Undercover Exposure“, dessen Erscheinen für 2007 angekündigt ist.

Es handelt sich um ein klassisches Grafikadventure im Comic-Stil in der Tradition der frühen Adventures wie etwa der „King´s-Quest“-Reihe (Sierra On-Line Inc. 1984-1994) (vgl. 4.1.5), „Sam & Max Hit the Road“ (LucasArts 1993), „Day of the Tentacle“ (LucasArts 1993) oder der „Monkey Island“-Serie (LucasArts 1990-2000).

Das Adventure spielt im Fantastischen: Es gibt Zauberer, Hexen, sprechende Tiere und Pflanzen. Es folgt dem Muster klassischer Heldengeschichten¹⁹². Erzählt werden Torins Abenteuer: sein Weg durch verschiedene Welten, seine Begegnungen mit außergewöhnlichen Gestalten und die Bewältigung verschiedener Hindernisse, die alle ihr Ziel finden in der Rettung der Eltern und der Überwindung des Bösen.

Das Spiel beginnt mit einer Einführung in die Geschichte (der Rahmenerzählung, vgl. 6.1.1). Im Anschluss daran erspielt sich der Spieler das erste Kapitel. Die Erzählung des ersten Kapitels von „Torins Passage“, die auch Gegenstand dieser Arbeit ist, ist hypertextuell angelegt und lässt sich hier nicht linear wiedergeben. Wir werden daher zunächst nur einen groben Überblick über die wichtigsten Ereignisse der zu erspielenden Handlung aller Kapitel des Spiels geben (6.1.2) und legen im Folgenden ein stärkeres analytisches Gewicht auf bestimmte Elemente des ersten Kapitels: auf die darin vorkommenden Figuren (6.1.3), den Schauplatz des Adventures (6.1.4), den besonderen Avatar des Spiels (6.2) und die Art der Tätigkeit des Spielers (6.3). Das Zusammenspiel der einzelnen erzählerischen Elemente wird in 6.4 analysiert.

¹⁹² Eben der mittelalterlichen `Aventiure`. Vgl. hierzu auch Campbells „Monomythos“ (Campbell 1999, 237f): den Zirkel vom Aufbruch aus dem Alltag, dem Übertreten der Schwelle, von fremdartigen Begegnungen, die bedrohlich (Prüfungen) oder hilfreich (Helfer) sind, vom Sieg und der Rückkehr des Mythenhelden.

6.1.1 Die Rahmenerzählung

Die Rahmenerzählung¹⁹³ von „Torins Passage“ ist doppelt angelegt: Es gibt eine Rahmenerzählung (im Folgenden RE 1), die das Adventure einleitet und zu Beginn eines jeden der fünf Kapitel wieder aufgenommen wird, und in deren Zentrum das Schicksal von Torins ehemaligem Kindermädchen steht. In ihr erfährt man etwas über die größeren Handlungszusammenhänge und über Torins Widersacher. Zum anderen gibt es eine (wie es für ein Adventure typisch ist) einleitende Sequenz, die die Hauptfigur Torin einführt und die Problemstellung beschreibt (im Folgenden RE 2). Zu ihr lassen sich auch die Ausgestaltungen der Übergänge Torins von einer Welt zu der nächsten zählen: seine erste Orientierung in einer jeweils unbekannten Welt, in der er sich wieder findet. Beide Erzählstränge laufen am Ende des Adventures in der Begegnung Torins mit seinem Kindermädchen und mit seinem Widersacher zusammen.

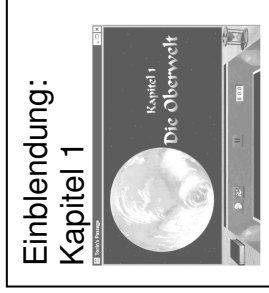
RAHMENERZÄHLUNG 1: DIE VORGESCHICHTE VON TORIN UND DIE GESCHICHTE SEINER WIDERSACHER

Der erste Teil der RE 1 eröffnet das Adventure: Erzählt wird die Vergangenheit Torins und die seines ehemaligen Kindermädchens Lycentia. Torin ist eigentlich ein Königssohn, seine Eltern werden von einem bösen Zauberer namens Pecant vergiftet, Torin selbst jedoch kann in letzter Sekunde von seinem Kindermädchen aus seiner Wiege gerettet werden, sie flieht mit ihm in die Nacht hinein.

Der zweite und dritte Teil ist jeweils an den Beginn von Kapitel 2 und Kapitel 3 des Adventures¹⁹⁴ gestellt und erzählt in einem kurzen Ausschnitt die Folgeereignisse: Im zweiten Teil beschäftigt sich die Gerichtsbarkeit der Oberwelt mit dem Mord und fahndet nach dem verschwundenen Kind, im dritten Teil steht Lycentia vor Gericht und wird aufgrund der vermeintlichen Entführung des Kindes in die Unterwelt verbannt. Ein magischer Kragen wird ihr angelegt, der ihre Rückkehr in die Oberwelt verhindert.

¹⁹³ Für diesen strukturanalytischen Aspekt verwenden wir hier die einfachste Form der Unterscheidung: die von Rahmenerzählung und Spiel (vgl. 4.2.1).

¹⁹⁴ Gegenstand dieser Arbeit und der folgenden Analyse des Adventures ist nur das erste Kapitel des Adventures „Torins Passage“. Die Analyse der Rahmenerzählungen bezieht sich jedoch auf das gesamte Spiel.



Einblendung:
Kapitel 1



Einblendung:
Kapitel 2

Mord an einer
Königsfamilie
durch einen
bösen Zaube-
rer, Torins
Rettung durch
das Kinder-
mädchen,
Flucht

Torins Pflegeel-
tern werden
entführt.
Torin erfährt von
dem Kapuzen-
mann, dass sie
von der Hexe
Lycentia in die
Unterwelt ent-
führt wurden

Torins
Suche nach
dem Zugang zur
Unterwelt, Be-
wältigung von
Aufgaben, Ent-
deckung des 1.
Kristalltores

Torins Passage – Die Rahmenerzählung

RE 1
(Rahmenerzählung:
Widersacher)

RE 2
(Rahmenerzählung:
Torin)

„Spiel“

Ü B E R G A N G

RE 1

RE 2

„Spiel“

Ü B E R G A N G

RE 1 + RE 2
(Ende)



1. Kapitel: Die Oberwelt



gesamtes Adventure

Der vierte und fünfte Teil (zu Beginn von Kapitel 4 bzw. Kapitel 5) schildert Ereignisse, die parallel zu den Handlungen des Spiels (Torins Suche nach seinen Eltern) stattfinden: Lycentia ist ob der ihr widerfahrenen Ungerechtigkeit verbittert und eine mächtige Zauberin geworden. Sie möchte den ihr angelegten Kragen lösen, in die Oberwelt zurückkehren und Rache nehmen. Der böse Zauberer Pecant benutzt sie für seine Zwecke: Es geht ihm darum, Torin nun endgültig aus dem Weg zu räumen, um selbst an die Schalthebel der Macht in der Oberwelt gelangen zu können. Er verspricht Lycentia als Belohnung für ihre Hilfe, ihren magischen Kragen zu lösen.

RAHMENERZÄHLUNG 2: DIE LEBENSSITUATION VON TORIN UND SEIN AUFBRUCH INS ABENTEUER

Torin ist ein Jugendlicher an der Schwelle/am Übergang zum Erwachsenenalter. Er hat eine innige und weitgehend normale Beziehung zu seinen Pflegeeltern und ein geregeltes beschauliches Leben auf dem Lande. Torin weiß jedoch nicht, dass dies nur seine Pflegeeltern sind und er selbst ein Königssohn ist. Seine Pflegeeltern stellen an ihn Ansprüche des Erwachsen- bzw. Vernünftigwerdens. Er soll ihnen zu Diensten sein und nicht vom rechten Weg abkommen. Doch Torin ist des Alltagstrotts in seinem ländlichen familiär-idyllischen Daheim müde, es drängt ihn, in die Welt hinauszugehen und mehr vom Leben zu erfahren.

Torin: So habe ich mir mein Leben nicht vorgestellt. Ich sollte ein Held sein. Helden machen keine Botengänge. (...) Soll mein ganzes Leben so weitergehen? Botengänge in dieses kleine Dorf? Ich möchte mein Leben nur nicht leben, ohne es jemals gelebt zu haben.

Ausgerechnet in dem Moment, in dem er diesem Unmut Ausdruck gibt, wird er aus der Ferne Zeuge der Zerstörung der Idylle, von der er sich gerade lösen wollte: Seine Pflegeeltern werden in einem gewaltigen Szenario entführt. Er kommt zu spät, die Katastrophe zu verhindern, erhält jedoch Hinweise von dem bösen Zauberer Pecant, dass Lycentia für die Entführung verantwortlich sei und sie die Pflegeeltern in die Unterwelt gebracht habe. Torin, tapfer und entschlossen, macht sich auf den Weg, seine Eltern zu befreien. Sein Weg führt ihn durch die verschiedenartigen

Welten Escarpa, Pergola, Asthenia und Tenebrous (vgl. 6.1.2), bis er endlich zu Lycentia gelangt, die sich im Mittelpunkt der Welt, der `Null-Nichtigkeit`, aufhält.

RAHMENERZÄHLUNG 1+2: DAS FINALE

Mit dem Ende des Adventures laufen beide Erzählstränge zusammen: Torin erreicht Lycentia und trifft gleichzeitig auch in einer letzten Konfrontation auf Pecant. Hier wird Torin das Geheimnis seiner Identität enthüllt: Er ist der verschwundene Kronprinz, Pecant, sein größter Widersacher, ist sein Onkel. Pecant hatte das Königspaar vergiftet und will an Torins Stelle den Thron besteigen. Torin löst den magischen Kragen, der Lycentia bannt. Lycentia, mit Torin direkt konfrontiert, wandelt ein weiteres Mal ihre Gesinnung, und gemeinsam mit Torin besiegt sie Pecant. Torin kehrt mit Lycentia und seinen Pflegeeltern zurück in die Beschaulichkeit der Oberwelt.

6.1.2 Die zu erspielende Erzählung

Zwischen den Sequenzen der Rahmenerzählungen erspielt der Spieler die Erzählung. Die Welt, in der die Erzählung situiert ist, erscheint dichotomisch geteilt in eine Ober- und eine Unterwelt. Mit dem Eintritt Torins in die Unterwelt enthüllt sich sukzessive jedoch eine ganz andere Struktur. Wie Zwiebelhäute liegen fünf verschiedene Welten übereinander, denen die fünf Kapitel des Spiels entsprechen. Dies ist grafisch in den einzelnen Kapitel-Einblendungen festgehalten:



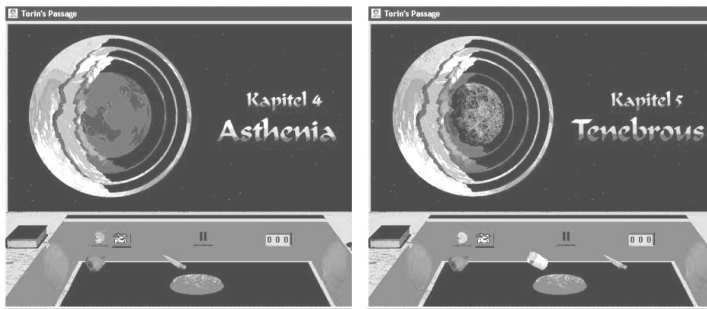


Abb: Kapiteleinblendungen 1-5 von „Torins Passage“

Die inhaltliche Gliederung des Adventures in verschiedene Kapitel fällt hier strukturell in eins mit der Gliederung seines Schauplatzes. Mit dem Übergang von einer Welt zur nächsten (von einem Kapitel zum anderen) ist ein größerer funktionaler Zusammenhang erschlossen und Torin (der Spieler) betritt eine neue unbekannte Welt.

Die wichtigsten Ereignisse der jeweiligen Kapitel sollen im Folgenden umrissen werden. Wir denken, dass wir auf diese Weise einen Eindruck von der Erzählung des gesamten Adventures vermitteln, jedoch nicht die Rezeptionserlebnisse wiedergeben können, die an die Vermittlungsform des Adventures gebunden sind.



KAPITEL 1 : DIE OBERWELT

Torin gelangt auf seiner Suche nach seinen Eltern zu dem Haus des Wächters Hermann¹⁹⁵. Dieser bewacht den Kristallsaal, den Zugang zur Unterwelt. Um sich Zutritt zu verschaffen, gibt Torin sich als die Wachab-

lösung aus, auf die Hermann schon seit geraumer Zeit sehnlich wartet. Die Ablösungszeremonie der Wache beinhaltet traditionell die Zubereitung einer Mahlzeit. Hermann wünscht sich Schnecken mit Moos, Beeren-saft und Quadratwurzelnkuchen.

Fern von seinem Zuhause fällt es Torin nicht leicht, die entsprechenden Zutaten zu finden, aber es gelingt ihm – durch z.T. akrobatische Eigen-

¹⁹⁵ Die Figuren dieses Kapitels werden in 6.1.3 ausführlich charakterisiert.

leistungen, mit Hilfe seines Begleiters Boogle¹⁹⁶ und durch einen Handel mit Schlacks und Schleimi, die ihm im Tausch gegen das größte Blatt des Waldes helfen, die kleinen Schnecken anzulocken. Nachdem die Mahlzeit zubereitet ist, führt Hermann Torin in den Kristallsaal und lässt ihn dort allein. Torin erforscht die Funktionsweise des Kristalltores und es gelingt ihm schließlich, es zu passieren.



KAPITEL 2 : ESCARPA

Escarpa, eine Welt, die über eine Vielzahl von Treppen und Schluchten größtenteils vertikal organisiert¹⁹⁷ ist, ist das Reich des Königs Rupert. Dessen Tochter Leenah ist verschwunden und er gibt Torin den Auftrag, ihr ein Medaillon zu überreichen, falls er ihr auf seinem Weg zur Unterwelt begegnen sollte. Torin sammelt Kacheln mit seltsamen Mustern, die überall in Escarpa verstreut liegen, was manchmal mit großen Schwierigkeiten verbunden ist. Schließlich findet er einen Ort, an dem er die Kacheln einsetzen kann, so dass sich das Tor zur nächsten Welt für ihn öffnet.



KAPITEL 3 : PERGOLA

Torin gelangt in die dritte Welt, deren Wege durch grünen Pflanzenwuchs führen: Pergola. Die Welt ist von zwergenhaften Wesen bevölkert, die sich in Anlehnung an „Gullivers Reisen“ sofort damit beschäftigen, Torin am Boden zu fesseln. Torin kann sich befreien und trifft auf der weiteren Suche bald auf die Zwergin Smetana (die Zwerge sind sehr musikalisch). Smetana macht Torin darauf aufmerksam, dass er nicht das einzige Opfer zwergischer Fesselkunst ist, und führt ihn zu Leenah, der verlorenen Königstochter aus Escarpa. Leenah verhält sich Torin gegenüber trotz ihrer misslichen Lage äußerst abweisend, lässt sich jedoch durch das Medaillon, das Torin überbringen sollte, davon überzeugen, dass Torin

¹⁹⁶ Ein hundeähnliches lila Fabelwesen, vgl. 6.1.3

¹⁹⁷ Darauf bezieht sich vielleicht auch der Name der Welt, abgeleitet von fr. *Escarpe*, der Grabenböschung.

auf Geheiß ihrer Eltern handelt. Torin befreit Leenah und gerät in eine romantische Situation, die er jedoch umgehend durch seine Faxen zu-nichte macht. So trennen sich die Wege der beiden schnell wieder: Nach-dem sie einige musikalische Rätsel gelöst haben, öffnen sich zwei Tore: eines bringt Leenah zurück nach Escarpa, ein anderes führt Torin weiter ins Innere Richtung Unterwelt.



KAPITEL 4 : ASTHENIA

In Asthenia wartet auf Torin ein Labyrinth aus Wegen in einer Vulkanlandschaft, durch die sich flüssige Lava zieht (entsprechend der Asthenosphäre des Erdmantels). Hier müssen Torin und Boogle weite Wegstrecken bewältigen.

Obwohl überall Relikte von Zivilisation zu finden sind (von einem mittelalterlichen Katapult bis hin zu einem Schraubenzieher und einem Gebäude, das an einen Freizeitpark erinnert), begegnen Torin und Boogle keine Formen von Leben. Durch geschicktes Kombinieren der Dinge, die er vorfindet, kann Torin zu einem weiteren Kristalltor gelangen, welches zur nächsten – und letzten – Welt führt.



KAPITEL 5: TENEBROUS

Die unsanfte Landung in Tenebrous raubt Torin das Bewusstsein, so dass ihn Boogle, verwandelt in eine Krankenschwester, erst einmal medizinisch versorgen muss. Die Orte von Tenebrous, die Torin durchwandert

(Lagerhalle, Natur, Gerichtsgebäude, Bühne) gewinnen zunehmend an Absurdität. Zunächst wird Torin, nachdem er aus einem Lüftungsschacht auf eine Wiese fällt, von einem Wachtmeister wegen Pflanzenschädigung festgenommen, und nur der Gnade eines Richters ist es zu verdanken, dass Torin seinen Weg fortsetzen kann. Mit der Unterstützung einer sprechenden Sonnenblume und eines depressiven Baumes erreicht Torin ein Theater. Hier gelingt es ihm, sich das nötige Material zusammenzusuchen, um an einer Talentprobe teilzunehmen. Torin scheitert kläglich, doch eben das Scheitern bringt ihn an sein eigentliches Ziel: Er wird zur

Strafe in die Null-Nichtigkeit geworfen, ein Nicht-Ort, markiert durch Schwärze und dem Verharren der Dinge in Schwerelosigkeit¹⁹⁸. In der Null-Nichtigkeit gelingt Torin mittels des Luftstroms aus dem Dudelsack, den er bei der Talentprobe gespielt hatte, die Fortbewegung und er gelangt an eine Schwelle: die Tür, die zu dem Reich von Lycentia führt – und zu dem Ort, an dem seine Eltern gefangen gehalten werden.

6.1.3 Die Figuren

TORIN

Torin ist aufgewachsen bei seinen Pflegeeltern, die er für seine richtigen Eltern hält, und lebt in einer in sich geschlossenen und ganz auf sich bezogenen ländlichen Idylle: „Ich bin Torin *Fahrman*n aus dem *Fahrman*n-Tal“ beschreibt er sich später im Spiel selbst gegenüber Fremden. Er ist, wie sein Nachname, ähnlich dem Wort ‘Farmer’, andeuten mag, ein Bauernsohn, der noch nicht viel von der Welt gesehen hat, ausgestattet mit etwas Naivität und großem Tatendrang. Er lebt in einer Welt, deren Regeln er befolgen muss, ohne diese auch immer zu akzeptieren. Seine Pflegeeltern bestimmen, was er tun muss, auch wenn er es nicht will.



Den ersten Eindruck von Torin, seinen Lebensumständen und seinem Verhältnis zu seinen Pflegeeltern erhält man in der folgenden Szene, die zu Beginn des Adventures, im Anschluss an den ersten Vorfilm, abläuft:

Vater: Torin! Torin! Torin! Wo ist er denn jetzt? Torin, wann wirst du endlich erwachsen? Hast du die Werkzeuge aus dem Dorf mitgebracht, wie ich dir gesagt habe?

Torin: Äh, ich habe mir gedacht, das mache ich morgen.

Vater: Nein! Ich brauche sie gleich in der Früh. Geh sofort ins Dorf!

Torin: (resigniert, lustlos) Jawohl!

¹⁹⁸ Diesem Ort verdankt die Welt vermutlich ihren Namen, nach lat. *tenebrae*, der Finsternis (der Karwoche).

*Mutter: Und komm sofort wieder nach Hause, Torin! Wehe du
kommst zu spät zum Abendessen*
Torin: Ja, Mama!

Dargestellt ist Torin als blonder Jugendlicher im Abenteuer-Freizeit-Look, ausgestattet mit Kleidung, die Bewegungsfreiheit verspricht, und einer Umhängetasche. Sein Auftreten ist kraftvoll und ungestüm, gleichzeitig verspielt – ein Sunnyboy, nicht unähnlich der Figur des Peter Pan aus der gleichnamigen Walt-Disney-Verfilmung. Torin wünscht mit Inbrunst, dass sein Leben sich ändert. Als es sich dann ändert, überkommt ihn diese Veränderung mit aller Gewalt. Er soll jetzt ein Held werden, hat also eine wichtige Aufgabe. Die Veränderung ist eingetreten, nicht aus eigener Initiative, sondern als sein Schicksal, verbunden mit dem unhinterfragten Willen, dieses Schicksal anzunehmen.

TORIN UND BOOGLE

Boogle ist Torins Freund und ständiger Begleiter. Aber er ist kein Mensch, sondern ein hundeähnliches lila Fantasiewesen, ausgestattet mit seltsamen Fähigkeiten: Er kann seine Form verändern und lernt im Laufe des Adventures, sich in verschiedene



Dinge zu verwandeln, die ihm auf der Reise begegnen. Boogle ist weniger an die Gegebenheiten einer realen (im Sinne von: menschlichen) Welt gebunden als Torin. Auf diese Weise kann er Torin in vielen Situationen helfend zur Seite stehen. Boogle ist verspielter als Torin und wird deshalb von Torin öfter ermahnt, in ähnlicher Weise, wie Torin auch von seinen Eltern ermahnt wird. Was Boogle redet, kann allein Torin verstehen, der Rezipient kann nur aus Torins Redebeiträgen heraushören, was Boogle meint. In dieser Hinsicht hat Boogle für Torin auch eine Funktion nahe der, die ein Kuscheltier für Kinder hat, ein Übergangsobjekt, das in der virtuellen Welt des Adventures zeitweise zu etwas wie einem Übergangs`subjekt` wird¹⁹⁹.

¹⁹⁹ Dies geschieht z.B. in Szenen, in denen Boogle Torin aus eigener Initiative hilft, einmal sogar ohne Torins `Anwesenheit`, in einem Moment, in dem Torin zu Beginn des 5. Kapitels des Adventures bewusstlos am Boden liegt.

TORIN UND LYCENTIA

Obwohl Lycentia als sein ehemaliges Kindermädchen eigentlich eine innige Verbindung zu Torin hat, ist ihr Erscheinen zu Beginn des Adventures für Torin nur eine schemenhaft hereinbrechende Gewalt von außen. Der Rezipient kann, genau wie Torin, zunächst keine Verbindung zwischen dem fürsorglichen Kindermädchen aus dem Vorfilm und der bösen Hexe, deren Gesicht während der Entführung der Pflegeeltern kurz in Erscheinung tritt, herstellen. Lycentia hat also –



Die junge Lycentia



Die alte Lycentia

obwohl sie eine ambivalente Figur ist, die ihre Gesinnung im Verlauf der Erzählung zwei Mal ändert – zunächst die Rolle der eindeutig 'Bösen'. Diese Ambivalenz der Funktion Lycentias für die Erzählung ist keine, die ihre Person im Ganzen betrifft: Ihre Hinwendung zum Bösen ist aus dem Verlauf der Erzählung heraus begründet: Sie ist eine 'gute' Figur, die durch schicksalhafte Umstände verbittert und 'böse' wird (sie wurde angeklagt und verurteilt für ein Verbrechen, das sie nicht begangen hat, sondern im Gegenteil durch großen Einsatz zum Teil sogar hat verhindern können), die jedoch im Moment der Befreiung und der Begegnung mit Torin wieder jegliche Verbitterung hinter sich lässt und sich – und die Erzählung – zum Guten wendet.

TORIN UND PECANT

Torins erste Begegnung mit Pecant ist eine Schlüsselszene des Adventures, die wir hier etwas ausführlicher darstellen wollen: als Dialog und Subtext²⁰⁰. Torins Eltern sind soeben entführt worden und Torin ist an den Ort



²⁰⁰ Als Subtext bezeichnen wir hier die über die filmische Präsentation vermittelten Informationen.

des Geschehens geeilt. In dem Moment, in dem er bei seinem Elternhaus angekommen ist, tritt Pecant hinter der Scheune hervor:

Torins erste Begegnung mit Pecant	
Dialog	Subtext
Pecant: (kommt links hinter der Scheune hervor, spricht gedehnt) <i>Ich habe es gesehen. (Pause) Ich habe alles gesehen.</i>	Pecant tritt auf als Wissender, ein Beobachter des Geschehenen. Er ist auffällig gelassen, emotional nicht beteiligt und wirkt damit im Kontext der Situation nicht Vertrauen erweckend, eher dunkel, geheimnisvoll. Seine Augen sind verdeckt. Er lügt und demonstriert dabei, dass sein Wissen Macht bedeutet.
Torin: <i>Wer bist du? Was machst du hier?</i>	Torin scheint misstrauisch.
Pecant: <i>Ich bin zufällig vorbei gekommen. Als alles anfing. Ich hatte solche Angst. Ich habe mich hinter deiner Scheune versteckt.</i>	Die Klangfarbe der Stimme und die Art des Sprechens machen deutlich: Er lügt! Er ist weder zufällig vorbeigekommen, noch hatte er Angst.
Torin: <i>Wer könnte das getan haben?</i>	
Pecant: <i>Es muss ein mächtiger Zauberer gewesen sein, oder Zauberin.</i>	Erster Hinweis auf das vermeintliche Geschlecht des Täters und das Wissen Pecants.
Torin: <i>Warum? Und wer in dieser Gegend hat so viel Macht?</i>	
Pecant: <i>Niemand, den ich kenne. Aber es gab einmal eine solche Person. Aber nein! Lycentia ist schon seit Jahren verschwunden.</i>	Das Zögern und die abtuende Verneinung demonstrieren dem Spieler: Torin soll die Information bekommen, aber er soll selbst initiativ sein/werden. Pecant zeigt das Bemühen, nicht zu verraten, wie viel er weiß, eigene Absichten zu verschleiern, um die Hintergründe, seine Urheberschaft, nicht zu verraten. Zugleich ein Hinweis, dass Torin effektiver in seinem Sinn arbeitet, wenn er denkt, seine Entscheidungen selbst zu treffen.
Torin: <i>Lycentia? Wer ist Lycentia?</i>	
Pecant: <i>Oh, ich glaube nicht, dass sie es gewesen sein könnte. Sie wurde vor Jahren in die Unterwelt verbannt.</i>	Dort soll/muss Torin hin.
Torin: <i>Die Unterwelt. Sie muss eine Teufelin gewesen sein, wenn man sie dorthin verbannt hat.</i>	In der Unterwelt ist es schrecklich.
Pecant: <i>Ja, und es gibt keine Möglichkeit, sie dort unten jemals zu finden.</i>	Hinweis auf die Schwere der Aufgabe, die vor Torin liegt. Es gilt, das Unmögliche zu wagen: Pecant fordert Torin heraus.
Torin: <i>Ich weiß, was ich tue. Ich werde diese Lycentia finden und sie zwingen, meine Eltern freizulassen. (geht ab)</i>	Torin tut das Erwartete: Er stellt sich der Aufgabe und zieht aus, seine Eltern aus der Unterwelt zu befreien.
Pecant: (nimmt die Kapuze ab, sein Gesicht ist nun zu sehen) <i>Ich bin sicher, das wirst du.</i>	Gestus der Enthüllung seiner wahren Identität. Die Klangfarbe von Pecants Stimme unterstreicht seinen Triumph. Pecant macht dem Spieler noch einmal deutlich, was Torin offensichtlich noch nicht weiß: Pecant verfolgt ein böses Ziel und hat einen ersten Erfolg verzeichnet.

In dieser Szene sind die wesentlichen Charaktereigenschaften der beiden Akteure (die Hauptakteure des gesamten Spiels: Der Böse, der für alles Unheil verantwortlich ist / der gute, jugendliche Held auf der Suche nach seinen Eltern, bereit, dem Bösen entgegenzutreten) sehr pointiert dargestellt. Auch wenn man von den beiden anderen Vorfilmen nicht viel verstanden hat, kann man aus dem kurzen Dialog Wesentliches über das zu Erwartende entnehmen²⁰¹:

Das ungeheure und schreckliche Ereignis ist gerade eingetreten. Torins Pflegeeltern sind durch Zauberei verschwunden. Torin ist entsetzt. In diesem Moment trifft er auf Pecant, ohne zu ahnen, dass dieser sein Widersacher, der Mörder seiner leiblichen Eltern ist. Pecant spricht mit hoher Stimme, leicht zögerlich wählt er seine Worte. Er wirkt unnahbar, geheimnisvoll. Seine dunkle Kleidung und seine Kapuze unterstützen – besonders durch die Opposition zu Torins bunter Kleidung und seinen hellblonden Haaren – diesen Eindruck.

Spätestens in der letzten Szene der Sequenz erfährt der trickfilmgeübte Zuschauer und künftige Spieler etwas, was die gespielte Figur Torin offenbar (noch) nicht wahrgenommen hat: Der ratgebende Mann verfolgt eigene bössartige Ziele, die wahrscheinlich im völligen Gegensatz zu Torins Zielen stehen. Torin erhält seinen Auftrag, Gutes zu tun, ein Held zu sein und seine Eltern auch entgegen der Größe der Gefahr zu retten, von dem bösen Zauberer, der damit eigene Pläne verfolgt.

DIE NEBENFIGUREN

Auf seinem Weg zum Tor zur Unterwelt (1.Kapitel) begegnet Torin einer Reihe von merkwürdigen Gestalten. Diese sind in ihrem Verhältnis zu Torin zunächst unbestimmt. Es wird erst im Verlauf der Interaktionen mit ihnen deutlich, ob sie Torin bei seiner Suche unterstützen oder ob sie ihn nur irritieren. Da die Anzahl der Nebenfiguren im ersten Kapitel überschaubar ist, führen wir sie im Anschluss auf.

²⁰¹ Dies wird auch deutlich in Texten, die Schüler zu der Aufgabenstellung „Was hat der Kapuzenmann gesehen?“ verfasst haben. Vgl. hierzu Dehn/Hoffmann/Lüth/Peters (2004, 65ff).

ZENTI

Zenti, der Zentimeterwurm, befindet sich in der Hütte von Torins Pflegeeltern im Wollkorb der Mutter. Torin muss ihn zunächst fangen, bevor er ihn mitnehmen kann. Er benötigt ihn für die Aufgabe, Blätter auszumessen und das größte Blatt aus einem Haufen Blätter herauszufinden.

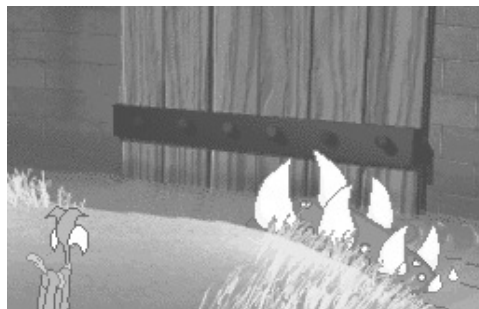


DER WÄCHTER IM WACHHAUS VON KRISTALLSTADT

Wenn Torin an das Tor zur Kristallstadt gelangt, findet er die Zugbrücke hochgezogen vor, das Tor ist verschlossen. Er wirft Steine an das Fenster des Tores, woraufhin ein Wächter am Fenster erscheint. Zwischen Torin und ihm entwickelt sich ein absurder Dialog. Der Wächter symbolisiert eine Grenze, helfen kann er Torin nicht.

DER KROKTOPUS

Der Kroktopus lebt im Graben vor dem Stadttor von Kristallstadt, seine Gestalt bleibt, abgesehen von einem Tentakel, im Verborgenen und kann nur aus seinem Namen erschlossen werden. Diese Figur



hat zwei Funktionen: zum einen markiert sie eine 'Sackgasse' der Erzählung, dann nämlich, wenn der Spieler Torin unvorsichtigerweise in den Graben fallen lässt und von dem Kroktopus geräuschvoll verspeist wird²⁰². Zum anderen erhält Torin von dem Kroktopus, vermittelt von den helfenden Schnecken Schlaks und Schleimi, etwas Grabenschlamm, den er später benötigt.

²⁰² Vgl. 6.5, Ambivalenz des Raumes.

DIE SCHNECKEN SCHLACKS UND SCHLEIMI

In der Begegnung mit den Schnecken Schlacks und Schleimi liegt die Initiative des Gesprächs bei Torin – die Schnecken selbst verhalten sich ironisch-distanziert, reden in unterschiedlichen Dialekten (auch in der deutschen Übersetzung) und kennzeichnen sich als geschlossene Gemeinschaft mit eigenen Ritualen. Sie geben Torin aber Rat bei einer seiner Aufgaben und lassen sich schließlich auch auf einen Tauschhandel ein, der Torin den benötigten Grabenschlamm verschafft. Denn auch sie benötigen Hilfe: Sie möchten an den hiesigen „Grabenspielen“ teilnehmen und begehren das größte auffindbare Blatt, um für das „Kunstschleimen der Paare“ zu üben. Im Zuge dieser Transaktion verhalten sie sich Torin gegenüber zunehmend freundschaftlich.



HERMANN, DER WÄCHTER

Um in die Unterwelt zu kommen, benötigt Torin die Hilfe von Hermann. Dieser ist der Wächter zur Unterwelt. Hermann lebt an der Nahtstelle zwischen Ober- und Unterwelt. Die lange Zeit, die er als Wächter an diesem ereignisarmen Ort verbracht hat, hat ihn ein wenig verwirrt. So vermutet er zunächst, dass Torin aus der Unterwelt kommt und in die Oberwelt gelangen möchte und verweigert ihm dieses energisch: Hermann scheint sich nicht mehr im Klaren darüber zu sein, was eigentlich die Ober- und was die Unterwelt ist. Die Figur des Wächters, der die Grenze zwischen Oberfläche und Tiefe, zwischen dem Fantastischen und der Realität, oder auch die Grenze zwischen Wahnsinn und Normalität bewacht, ist schillernd: Er bewacht die Grenze und gehört keiner der beiden Welten wirklich an.



Im weiteren Verlauf des Dialogs gibt Torin sich Hermann gegenüber als dessen lang ersehnte Ablösung aus, auf die Hermann schon seit 15 Jahren vergeblich wartet. In der Folge muss Torin die für eine Ablösung vorgeschriebenen Aufgaben erledigen. So soll er Hermann eine `letzte

Mahlzeit' zubereiten, und dafür muss er zunächst sämtliche Zutaten besorgen.

Verborgenen im Verlauf der langen und wahnwitzigen Dialoge mit Hermann erhält Torin auch einen Hinweis auf die Geschehnisse, die mit der Rahmenerzählung zusammenhängen: Torins ehemaliges Kindermädchen Lycentia war die letzte Person, für die Hermann das Tor zur Unterwelt freigegeben hat.

Hermann: Sag mal, habe ich dir jemals von der letzten Person erzählt, die ich runtergeschickt habe? (...) Sie war ein niedliches junges Ding. Schade drum. Weiß nicht, was sie getan hat, um das zu verdienen. Du hättest sie sehen sollen, als sie ihr das Band um den Hals gelegt haben. Das arme Ding konnte kaum atmen.“

Wenn Torin alle Aufgaben erfüllt hat, übergibt Hermann ihm einen Kristall und öffnet die Tür zu dem Raum, in dem sich das Tor zur Unterwelt befindet. Wie es funktioniert kann er ihm leider nicht sagen, er hat es vergessen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Torin, der Protagonist der Erzählung, als Figur in einem Feld unterschiedlicher Themen und unterschiedlicher Figurenkonstellationen sehr komplex angelegt ist:

Es geht um

- die Loslösung von den Eltern, gleichzeitig die Suche nach ihnen,
- den eigenständigen Aufbruch, gleichzeitig das Alleingelassenwerden,
- die Übernahme von Verantwortung für das Bestehende, gleichzeitig den Aufbruch ins Unbekannte,
- die Suche nach Identität, dem Sich-Unterscheiden, gleichzeitig die Suche nach Gemeinschaft, dem Herstellen von Bezügen,
- die Unterstützung durch Fremde, gleichzeitig das Betrogenwerden,
- das Verfolgen einer guten und gerechten Sache, die gleichzeitig im Dienste des Bösen steht.

Insgesamt geht es um das Loslösen von den bekannten Zusammenhängen und um die Herstellung neuer Zusammenhänge in anderen Kontex-

ten. Eine Aufgabe Torins, wie es in gewisser Weise auch eine Spielaufgabe des Rezipienten ist.²⁰³

Mit dem Beginn des Adventures fallen der Aufbruch von Torin ins Unge-
wisse und die ersten, also noch unsicheren, Handlungen des Spielers
zeitlich zusammen. Somit haben beide – Spielfigur und Spielerin – Be-
kanntes hinter sich und Unbekanntes vor sich. Dies ist eine der Stärken
gerade dieses Spiels.

6.1.4 Der Schauplatz des ersten Kapitels „Die Oberwelt“

Das erste Kapitel spielt in der Oberwelt, die nur *ein* `Unten´ kennt; die
Zwiebelstruktur der Welt, wie sie mit den folgenden Kapiteln sichtbar wird,
ist den Bewohnern der Oberwelt – genauso wie dem Spieler – nicht be-
kannt. Die Welt des Adventures ist im Comic-Stil gezeichnet. Sie ist zwei-
dimensional präsentiert, erzeugt aber mit zweidimensionalen Mitteln auch
den Eindruck von Tiefe: es gibt nicht nur ein Links und Rechts, sondern
auch ein Davor (auf dem Bildschirm: nach unten) und ein Dahinter (auf
dem Bildschirm: nach oben, oder auch: zwischen den dargestellten Ob-
jekten hindurch). An einigen Stellen sieht man auch Torin einen langen
Weg in die Ferne, bzw. die Tiefe des Bildschirms, entlang gehen.

Im Anschluss an die beiden einführenden Vorfilme befindet sich Torin auf
einem Weg. Dieser Weg liegt zwischen den Orten der Oberwelt. Er ist
Verbindung, zugleich besitzt er auch eine spezifische Charakteristik: Hin-
ter dem Weg liegt der Wald bzw. der Urwald. Torin bewegt sich sehr si-

²⁰³ Thematik und auch Schwierigkeitsgrad des Spiels, so könnte an dieser Stelle kritisch
angemerkt werden, deuten darauf hin, dass die Rezipienten mindestens 12 Jahre alt sein
sollten. Der Verlag des Spiels gibt keine Definition des Zielpublikums für dieses Spiel an.
Die besonderen Unterrichtsbedingungen (vgl. 7), vor allem der Umstand, dass das Spiel
immer von mindestens zwei Schülerinnen und Schülern gespielt werden sollte, haben
sicher dazu beigetragen, dass das Spiel in allen Klassen mit Begeisterung gespielt wurde
und dass die zu den Spielerfahrungen entstandenen Schülerarbeiten engagiert verfertigt
wurden. Im Mittelpunkt des Unterrichtsprojektes steht die Transformation der Spielerfah-
rungen in ein anderes Medium, die Schrift, das Schreiben als Anschlusskommunikation
zu Erfahrungen mit einer im virtuellen Raum erspielten Erzählung, das Schreiben als
Gestaltung einer Übergangserfahrung in die virtuelle Welt. Durch das Schreiben konnten
die Schülerinnen und Schüler sich den Gegenstand, trotz oder wegen seines Schwierig-
keitsgrades, zu Eigen machen.

cher auf diesem Hauptweg²⁰⁴. Er scheint ihn schon des Öfteren gegangen zu sein, denn er zeigt an einigen Stellen große Geschicklichkeit (zum Beispiel beim Überwinden eines Baumstammes). Zugleich ist dieser Weg, und besonders die Orte, die hinter dem Weg liegen, wie der Sumpf²⁰⁵, auch das Unzivilisierte, Wilde: An den Dornen der fantastischen Gewächse, die den Weg vom Dahinterliegenden abgrenzen, kann sich Torin schneiden, in dem Sumpf, der hinter dem Weg liegt, kann Torin versinken. An den Rändern des Weges findet Torin denn auch wild wachsende Früchte, die er aufsammeln kann. Jenseits dieses Weges beginnt das Unkultivierte, die freie Natur.

In der Oberwelt sind drei Orte in ihrer Größe bzw. ihrer Relevanz hervorgehoben. Sie sind zunächst aus der Ferne sichtbar, bevor sie erreicht werden, der Blick des Rezipienten steht in diesen Momenten `still`, und er verfolgt Torin auf seinem Weg in die Ferne zu dem jeweiligen Ort. Diese Orte sind das Haus des Wächters, das den Übergang in die Unterwelt beinhaltet, Kristallstadt, die im Spiel unerreichbar bleibt, und Torins Elternhaus, das in blässeren Farben gezeichnet ist als der Rest der Welt.

In ihrer Verschiedenheit repräsentieren die Orte auch verschiedene Arten des Daseins: Torins Elternhaus ist ein Ort, der am wenigsten fantastisch gezeichnet ist, er vereint Elemente, die ein heimeliges Bauernidyll symbolisieren: ein heißer Herd, ein Wollkorb, ein Sessel mit Pfeifentischchen, vor dem Haus ein Ort zum Holzhacken. Es ist Torins Zuhause, das nun, wenn er dorthin zurückkehrt, leer ist. In der Betrachtung verschiedener Gegenstände dort äußert Torin wehmütige Erinnerungen (*„Da hat Papa nach dem Essen immer gesessen – und ist eingeschlafen.“* - *„Das war Mamas Lieblingsstuhl. Ich hoffe, es geht ihr gut.“*) Torin kann in sein El-

²⁰⁴ Das Beschreiten des Weges ist von einer ruhigen, harmonischen Musikuntermalung begleitet, die eigentlich im Widerspruch steht zu der Dramatik der Ereignisse, die Torins Aufbruch herbeigeführt haben. Die Dringlichkeit von Torins Aufgabe wird so nicht spiel-dramaturgisch aufgegriffen, es geht nicht um Schnelligkeit, sondern um die Muße der Betrachtung – ein Moment der `Verlangsamung` im Adventure.

²⁰⁵ Ein Sumpf ist Bestandteil unzähliger Adventures, so auch schon in „Adventureland“, dem ersten Text-Adventure für Homecomputer, das 1978 von Scott Adams und seiner Firma Adventure International entwickelt wurde und in dem Adventure „Labyrinth“ (Activision und Lucasfilm Games 1986), welches auf dem gleichnamigen Kinofilm basiert, als Textadventure beginnt und sich nach dem ersten Level zum Grafikadventure wandelt. Als weitere, auch zeitnähere Beispiele seien noch „The Legend of Kyrandia 2“ (Westwood Studios 1993), „Simon the Soccerer 2“ (Adventure Soft 1995) und alle vier Teile der „Monkey Island“-Serie (LucasArts 1990-2000) genannt. Im vierten Teil („Flucht von Monkey Island“, LucasArts 2000) taucht der Sumpf als Zeitsumpf wieder auf.

ternhaus zurückkehren, aber das, was es ausmachte, die Geborgenheit, ist dort nicht mehr zu finden.

Kristallstadt ist ein utopischer Ort in dem Sinne, dass sie nie erreicht werden kann. Gleichzeitig ist sie Ort des Begehrens, dessen Erhabenheit nicht nur grafisch, sondern auch musikalisch mit einer Fanfare unterstrichen wird (Torin: „*Egal, wie oft ich Kristallstadt sehe, sie ist jedes Mal wieder beeindruckend!*“) Alle Versuche Torins (und des Spielers) die Stadtwache zu passieren und in Kristallstadt hineinzugelangen, scheitern. Während die Orte, die Torin auf seiner Reise passiert, für ihn Orte des *Erwachsenwerdens* sind, repräsentiert Kristallstadt vielleicht den Ort des *Erwachsenseins*.

Die größtmögliche räumliche Distanz, das Verhältnis einer entferntesten Entfernung innerhalb der Oberwelt, besteht zwischen Torins Elternhaus und dem Haus des Wächters. Die Umgebung des Hauses ist unwirtlich, fast wüstenähnlich. Vor dem Haus wachsen bläuliche Kristalle aus dem Boden, um das Haus herum wirkt es öde und leer. Auch der Zugang zu diesem Haus ist Torin zunächst verschlossen, aber mit List und Geschick gelingt es ihm, das Vertrauen des Wächters zu erlangen. Im Haus befindet sich ein versteckter Raum, in dem sich das Kristalltor zur Unterwelt verbirgt. Das Haus des Wächters kann als letzter Posten der zivilisierten Welt, bzw. Torins gewohnter Welt angesehen werden. Hinter dem Durchgang befindet sich die Unterwelt – und in der ist es, im Gegensatz zu den bloß fantastischen Anmutungen der Oberwelt, tatsächlich unheimlich und gefährlich.

Die Orte der Oberwelt markieren in vielfältiger Weise Orte von Oppositionen, wie etwa die Opposition von:

- Oberwelt und Unterwelt
- Heimat und Fremde
- einer an eine ländliche Idylle angelehnten Realwelt und einer fantastischen Welt
- Bauernhof und großer Stadt
- Bauernhof und wilder Natur
- bekannter Welt und unbekannter Welt

Mit diesen Entgegensetzungen eröffnen die Orte der Oberwelt – ihre Ränder und Grenzen – ein komplexes Spannungsfeld der Bewegung: Torins physische Bewegung gewinnt so auch einen psychischen Aspekt. Er muss aus dem Vertrauten aufbrechen ins Ungewisse, an Orte, deren Regeln und Gesetze er nicht beherrscht und die somit gleichzeitig aufregend und gefährlich scheinen. Indem sich die Hauptfigur der Erzählung immer wieder in Beziehung setzt zu dem Ort, an dem sie sich befindet, gewinnt sie an Tiefe.²⁰⁶



6.2 Der Avatar

Torin ist der Avatar²⁰⁷ des Spiels. Er ist vollständig sichtbar und tritt so dem Spieler als eigenständige Figur gegenüber. Torin ist das Zentrum der Bewegung im Spiel, um ihn herum organisiert sich die Welt²⁰⁸. In ihm liegt der Schnittpunkt von Spieler, Spiel und Erzählung.

²⁰⁶ Bei der Erzählung „Torins Passage“ handelt es sich also um einen sujethaften Text im Sinne Lotmans (1973), in dessen Zentrum eine Grenzüberschreitung steht, die zugleich topologisch und semantisch fundiert ist. Lotman unterscheidet zwischen sujetlosen und sujethaften Texten und gibt drei notwendige Elemente für einen sujethaften Text an: „1. ein semantisches Feld, das in zwei komplementäre Untermengen aufgeteilt ist [Oberwelt und Unterwelt, das Gute und das Böse]; 2. eine Grenze zwischen diesen Untermengen, die unter normalen Bedingungen impermeabel ist, im vorliegenden Fall jedoch (...) sich für den die Handlung tragenden Helden als permeabel erweist; 3. der die Handlung tragende Held.“ (Lotman 1973, 360) Martinez/Scheffel (1999) erweitern Lotmans Begrifflichkeit um die Begriffe „revolutionär“ für eine gelungene Grenzüberschreitung und „restitutiv“ für das Scheitern einer Grenzüberschreitung. Das Adventure „Torins Passage“ kann also, je nach Erfolg oder Misserfolg des Rezipienten, sowohl revolutionär als auch restitutiv sein. Ob diese Begriffe auch tatsächlich auf das Adventure übertragen werden können, ist an die Frage gebunden, ob dem Avatar eine psychische Repräsentanz zugebilligt wird, die sich im Verlauf der Erzählung entwickeln kann. Zumindest lässt sich sagen, dass die Attraktivität dieses – und auch anderer – Adventures auch darin besteht, dass genau diejenigen, welche die Grenzen, die eigentlich nicht überschritten werden können, überschreiten und so das Unmögliche möglich machen, zugleich der Protagonist der Erzählung wie auch der Rezipient selbst sind.

²⁰⁷ Zum Begriff `Avatar´ vgl. 5.1

²⁰⁸ Ausnahme bei diesem Spiel sind Momente, in denen der Spieler die Möglichkeit hat, einen längeren Weg über mehrere Bildschirmhalte entlang zu `scrollen`. Torin gerät dann aus dem Blickfeld und das Augenmerk des Spielers ist auf die Wege und Orte gerichtet, an die Torin gelangen *könnte*.

Torin ist zwar Mittler der Handlungen des Spielers, verfügt aber dennoch über einen eigenen Charakter. Dieser ist schon im Vorfilm angelegt und wird in Zwischensequenzen – durch die Gestaltung von Torins Äußerem, seinen Bewegungen, den Gesprächen, die er führt, und seinen inneren Monologen – weiter ausgeführt.

Über Torin wird dem Spieler die Welt des Adventures in Teilen verfügbar: Der Spieler lässt Torin an bestimmte Orte wandern, Dinge aufnehmen, mit anderen Figuren sprechen. Das *gameplay*²⁰⁹ von „Torins Passage“ hält eine wenig differenzierte Art von point&click-Interaktion (vgl. 4.1.5, S. 98 und im Folgenden S. 192) bereit: Es gibt die Steuerung der Bewegung von Torin, entweder durch die Wahl eines frei bestimmbaren Ortes, zu dem Torin sich bewegt (einfacher Mauszeiger), oder durch die Wahl eines Ortes jenseits des sichtbaren Bildschirms (wenn dies möglich ist, wird der Mauszeiger zum Richtungspfeil). Daneben hat der Spieler die Möglichkeit, items oder Figuren zu aktivieren (wenn dies möglich ist, ändert sich die Farbe des Mauszeigers von grau zu weiß). Der Spieler kann jedoch nicht die Art der Interaktion bestimmen: Er kann im Dialog mit Figuren nicht zwischen unterschiedlichen Redebeiträgen wählen und auch die Art und Weise, items zu verwenden (durch Aufnehmen, Betrachten, Berühren, Benutzen usw.) kann er nicht beeinflussen. So ist Torin zwar Figur, die dem Willen des Spielers folgt, soweit es Ort und Zeitpunkt der Handlung betrifft. Die Ausgestaltung der Aktion ist jedoch vom Spiel vorgezeichnet und kann entsprechend einem angenommenen ‚Eigenwillen‘ des Avatars unterstellt werden. Denn die Handlungen, die Torin ausführt, sind zwar aus der Situation heraus häufig sinnfällig und vorhersehbar, aber eben nicht immer. Torin kann auch Handlungen ausführen, die der Spieler so nicht intendiert hat. Torin ist Medium der Handlungen des Spielers, zeigt sich aber gleichzeitig widerständig.

Eine weitere Differenz zwischen dem Avatar und dem Spieler ergibt sich aus ihren unterschiedlichen Perspektiven auf das Geschehen. Torin befindet sich ‚im Geschehen‘. Er ist den Ereignissen, die um ihn herum ge-

²⁰⁹ ‚gameplay‘ ist ein Begriff, für den es keine adäquate deutsche Übersetzung gibt. Gemeint ist hier die logische Interdependenz von Elementen des Computerspiels, also die Ausgestaltung der Schnittstelle von Spieler und Spiel, bzw. das Design der im Spiel bereitgestellten Interaktionsmöglichkeiten.

schehen, in gewisser Weise ausgeliefert. Wenn der Spieler eine sehr weit reichende emotionale Beteiligung – bis hin zur Identifikation – eingeht, gilt dieses Verhältnis auch für ihn. Zugleich ist der Spieler aber, im Gegensatz zum Avatar, auch Beobachter dessen, was dem Avatar geschieht. Dies wird besonders an den unterschiedlichen Formen des Wissens über die Zusammenhänge innerhalb der Erzählung deutlich.

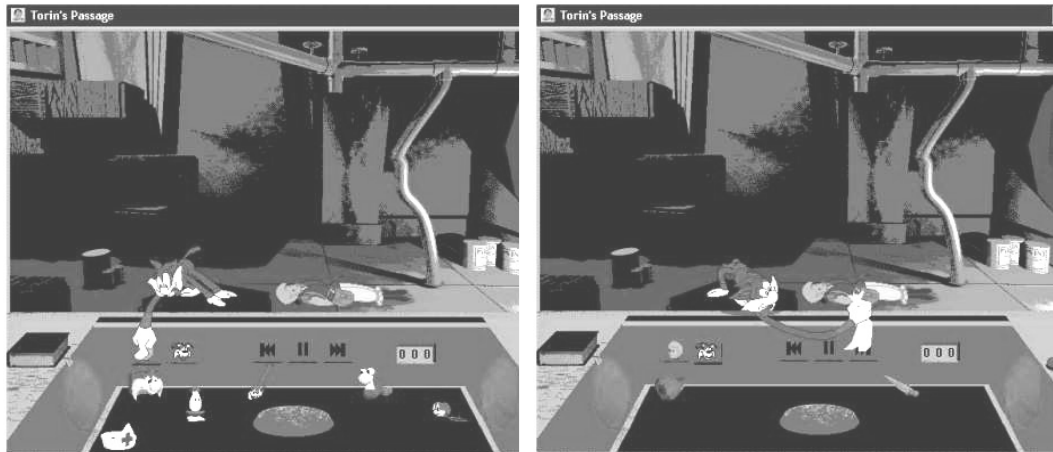
Dazu ein Beispiel: Wenn Torin sich im zweiten Vorfilm mit Pecant über die gerade verschwundenen Eltern unterhält, erhält der Spieler Informationen, über die Torin so nicht verfügt. Dem Spieler offenbaren sich Pecants Beweggründe auf andere Weise als Torin, denn wenn dieser die Kapuze am Ende der Szene abnimmt und sein Gesicht enthüllt, ist Torin schon aus dem Bild gegangen. Dabei ist die Szene so übertrieben dargestellt, dass der Spieler schnell merken kann, dass Pecant durch und durch böse ist. So ist der Spieler Torin zugleich überlegen und identifiziert sich mit ihm, ähnlich dem Protagonisten eines Romans, dem man dabei zusieht, wie er in eine von den Bösen aufgestellte Falle tappt.

Die Motive der Erzählung bestimmen mit über das Verhältnis des Spielers zum Avatar. Distanzierung zwischen Spieler und Avatar ist an dieser Stelle erzählerisches Mittel.

Torin ist Avatar des Spiels, aber er ist es nicht nur: Ständiger Begleiter Torins ist Boogle. Wenn der Spieler Torin von Ort zu Ort bewegt, folgt ihm Boogle; von Zeit zu Zeit `wohnt` Boogle auch in Torins Handgepäck. Der Spieler verfügt so über eine zweite Figur, die er indirekt mitsteuert. Boogle hat – neben Torin – auch ein eigenes `Inventar`, das der Spieler nutzen kann. In symbolischer Form finden sich hier Tätigkeiten und Verwandlungsformen wieder, die Boogle bis zu diesem Moment des Abenteuers erlernt hat. Wenn der Spieler eine von ihnen anwählt, fragt Torin Boogle, ob dieser für ihn die jeweilige Tätigkeit übernehmen könnte (so muss sich Boogle z.B. in eine Kiste verwandeln und als Falle aufstellen, um die schnellen Schnecken einzufangen).

Die Grade von Freiheit und Gebundenheit sind bei Boogle schillernd. Er zeigt sich sowohl in seiner verspielten Art, als auch in seinen Lernprozessen als eigenständig: Boogle selbst wählt die Gegenstände aus, in die er sich zu verwandeln lernt. Gebunden ist er an die Bewegungen Torins. In

einem späteren Kapitel gerät die angelegte Doppelung des Avatars zum Stilmittel. Torin liegt bewusstlos auf dem Boden, der Spieler hat zunächst keine erkennbaren Handlungsmöglichkeiten. Wählt er dann in Boogles Inventar die Verwandlungsform 'Krankenschwester' an, wird Boogle aktiv, gewinnt aber dem Spieler gegenüber sofort wieder seine Autonomie zurück:



Boogle greift in das Inventar

Boogle greift aus dem Spielbildschirm in das Inventar des Spielers hinein, wechselt in das Inventar von Torin (in einen Bereich, der nicht zur Spielwelt gehört, sondern der außerhalb, ein Teil des gameplays ist) und benutzt einen Gegenstand (ein Ammoniaktuch), der Torin wieder ins Bewusstsein und die Funktion einer Spielfigur zurückholt. Boogle überschreitet hier als *Deus ex Machina*²¹⁰ die Grenzen der Spielwelt und wird selbst für einen Moment zum Spieler des Spiels.

²¹⁰ Der Begriff kommt aus dem Lateinischen (Gott aus der Maschine) und ist eine Übersetzung aus dem griechischen από μηχανής θεός (apo michanis theos). Ursprünglich bezeichnete er ein Stilmittel der antiken Tragödie: Nicht alle Konflikte und Problemstellungen können oder sollen von den Akteuren auf der Bühne gelöst werden. Wenn die Bühnenhandlung sehr verworren wird oder in eine Sackgasse gerät, lässt der Autor oder Regisseur eines Stückes eine Gottheit überraschend eingreifen (in der antiken Tragödie schwebte die Gottesgestalt dann tatsächlich durch eine kranartige Vorrichtung über der Bühne) und gibt dem Geschehen dadurch eine entscheidende Wendung, so dass die Handlung fortgesetzt werden kann. In späteren Zeiten wird der Begriff eher verwendet, um Kritik an einem unlogischen Handlungsverlauf einer Erzählung zu äußern. Aber auch in der jüngeren Literaturgeschichte findet das Deus-ex-Machina-Prinzip Verwendung, so wird als Beispiel oft die Dreigroschenoper von Brecht genannt, in der in aussichtsloser Situation ein berittener Bote des Königs verkündet, dass Mackie Messer begnadigt und in den Adelsstand erhoben wird. In den neuen Medien wird das Prinzip vor allem spielerisch eingesetzt und findet als bewusst genutztes Stilelement Verwendung (vgl. Ragg 2004).

DIE SELBSTVERORTUNGSMÖGLICHKEITEN DES SPIELERS IN „TORINS PAS-SAGE“

Die Möglichkeiten der Selbstverortung des Spielers sind in der Doppelung Torin / Boogle komplexer angelegt, als es in klassischen Adventures der Fall ist²¹¹:

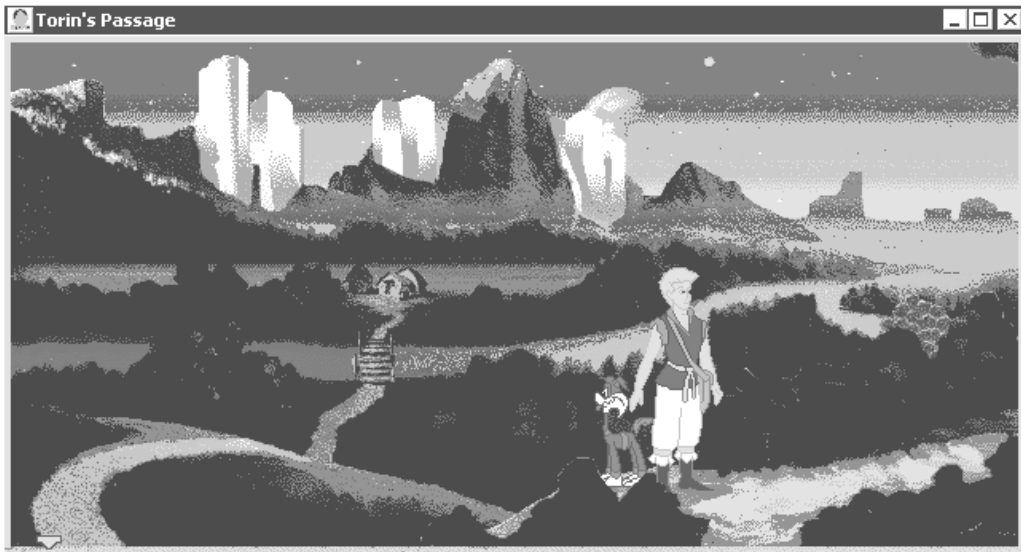
Lokalisati- on	selbst als Spieler: außerhalb des Spiels als Spieler vor dem Computer		als Spielfigur: innerhalb des Spiels `im` Avatar		als imaginärer Be- gleiter des Ava- tars: unbestimmt inner- halb des Spiels `neben` dem Ava- tar	
Handlungs- dimension A	ich steu- ere Torin	ich koope- riere mit Torin	ich bewege mich/handle als Torin unmittelbar im Spiel		ich begleite Torin auf seiner Suche	
Handlungs- dimension B	ich steuere Torin und indi- rekt Boogle	ich koope- riere mit Torin und Boogle	ich `bin` Torin und fordere Boogle zu Handlun- gen auf	ich `bin`, je nach Situati- on, ent- weder Torin oder Boogle	ich be- gleite Torin und Boogle im Spiel	ich identi- fiziere mich mit Boogle

Einfluss auf den Prozess der Selbstverortung hat die Art und Weise, in der der Spieler im Verlauf des Spiels angesprochen wird²¹². Torin spricht den Spieler nie direkt an, nimmt jedoch indirekt Bezug auf die Spielerhandlungen, mal indem er sie ausführt, mal indem er sie kommentiert (z.B. sagt Torin `zu sich selbst`: „*Wozu brauche ich ein Blatt?*“, wenn der Spieler ein Blatt anklickt, bevor Torin den Auftrag erhalten hat, eines zu finden. Der Spieler erhält hier indirekt die Botschaft: Du kannst hier im Moment kein Blatt aufnehmen, aber komm hierher zurück, wenn du eins brauchst!).

²¹¹ Vgl. 5.1.2

²¹² Die verschiedenen Arten des Sprechens im Adventure „Torins Passage“ öffnen auch ein Feld, das ein Aspekt des besonderen virtuellen Raumes ist. Eine ausführliche Darstellung findet sich in 5.4.2

6.3 Handlungsdimensionen



Startbildschirm von „Torin's Passage“: Nach den Rahmenerzählungen kann der Spieler hier zum ersten Mal die Figur 'Torin' in Bewegung setzen

Torin steht inmitten einer phantastischen Landschaft vor einer Weggabelung. Der Weg, den er offenbar schon zurückgelegt hat, schlängelt sich in den Hintergrund des Bildes über einen Fluss führend bis zu zwei entfernt liegenden kleinen Gebäuden. Von den abzweigenden Wegen, vor denen Torin steht, ist einer erst auf den zweiten Blick zu erkennen, er führt nach vorne, aus dem Bild heraus auf den Betrachter zu. Der andere Weg führt über den rechten Bildrand hinaus.

Das Bild steht nicht still, einmal weil man etwas hört, eine angenehme Hintergrundmusik nämlich, angereichert mit Geräuschen der freien Natur, zum anderen, weil sich etwas bewegt: Ab und an ziehen ein paar Vögel im Hintergrund vorüber, und Boogie wedelt mit dem Schwanz und setzt sich alsbald von allein in Bewegung, wobei es jedoch darauf bedacht zu sein scheint, sich nicht allzu weit von der Abenteurerfigur zu entfernen.

Torin selbst verharrt bewegungslos, was im deutlichen Widerspruch zu seiner unbequemen Armhaltung steht. Der Gedanke drängt sich auf, dass diese Figur in Bewegung zu setzen sei, es ist am Spieler, den ersten Zug zu tun.

DIE SPIELSTEUERUNG

Die Oberfläche des Spiels stellt sich dem Spieler folgendermaßen dar:



Startbildschirm von „Torins Passage“, mit Inventar

Unterhalb des Bildschirmfensters, auf dem das Spiel abläuft, befindet sich ein Fenster, welches die Hilfsfunktionen beinhaltet. Den größten Teil nimmt das Inventar ein, das die gesammelten Gegenstände optisch präsentiert hält. Mit einem `Scanner` (die Erhebung in der Mitte des Fensters) können diese Gegenstände in Vergrößerung betrachtet werden. In einem Buch lassen sich die zuletzt geführten Dialoge noch einmal `nachlesen` (der Computer liest auf Wunsch vor). Mit einem Button kann der Spieler Boogle statt Torin in Aktion setzen, ein anderer dient dazu, die ablaufenden Filmsequenzen zu steuern (Pause, schneller Vorlauf). Eine besondere Hilfsfunktion ist die Tipp-Sanduhr: Nach einer gewissen Zeit der vergeblichen Versuche des Spielers, ein Problem zu lösen, kann diese Funktion aktiviert werden. In drei- bis vierschrittiger Form kann sich der Spieler hier sukzessive an die Lösung heranführen lassen.

Die Steuerung des Spiels ist für den Spieler in mehrfacher Hinsicht komfortabel: sie ist in großem Maße intuitiv²¹³, setzt keine Schriftkenntnisse voraus und stellt eine Reihe von Hilfsfunktionen bereit.

Der Spieler kann mit der Maus direkt in das dargestellte Geschehen eingreifen: Der Mausbewegung folgt ein Aktionspfeil (>) auf dem Bildschirm, bei Anklicken bewegt sich die Spielfigur (Torin) zu der gekennzeichneten Stelle. Leuchtet der Pfeil auf, kann mit dem Gegenstand, auf dem er sich befindet, eine Aktion ausgeführt werden (ob 'Nehmen', 'Anschauen' oder 'Öffnen': die Art der Aktion muss der Spieler nicht bestimmen). Kann sich Torin an eine nicht aktuell sichtbare Stelle bewegen (z.B. in ein Haus oder über den Bildschirmrand hinaus), so ändert sich der Mauspfeil an dieser Stelle in einen Richtungspfeil (→). Die Aktionsformen des Spielers in der Handlung selbst sind somit auf die grundlegenden Formen 'handeln mit' und 'gehen zu' beschränkt.

Der Ablauf des Spiels kann jederzeit unterbrochen und zu einem späteren Zeitpunkt an gleicher Stelle wieder aufgenommen werden (durch Speicherung des Spielstands). Der Spieler ist nur an wenigen Stellen in der Gefahr, das Ende seines Helden durch eine missliche Aktion herbeizuführen. Dies führt jedoch nicht zu einem Abbruch der Geschichte: Nachdem er einen bissigen Kommentar über sich ergehen lassen musste, findet sich der Spieler an gleicher Stelle im Spiel wieder, um es mit einem alternativen Handlungsversuch weiterführen zu können.

²¹³Gemeint ist damit eine Benutzerführung, bei der der Anwender ohne Handbuchwissen auskommen kann. Erreicht wird dies durch eine symbolische Übersetzung der Programmfunktionen in vertraute Handlungszusammenhänge: in Tätigkeiten und Objekte, die bekannten Alltagshandlungen und -objekten entsprechen.

EXPLORATION DER WELT

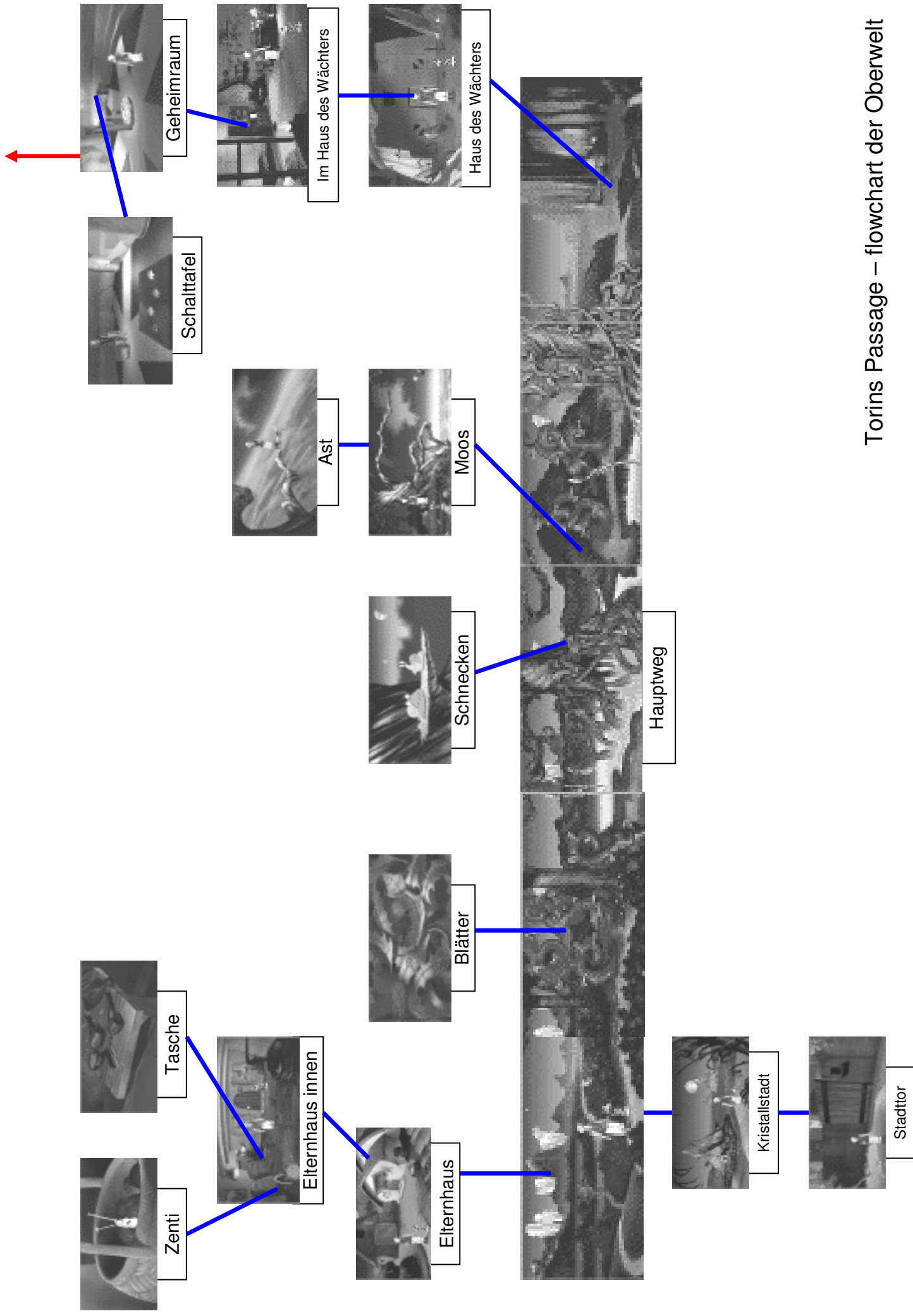
In jeder Welt muss der Spieler/ der Avatar explorativ tätig werden: die Umgebung erkunden, Gegenstände und Informationen sammeln. Er erhält dadurch sowohl differenzierte Handlungsziele als auch die Mittel, sie zu erreichen.

Die Orte, die Torin im ersten Kapitel erreichen kann, sind auf der folgenden Seite in der 'flowchart der Oberwelt' wiedergegeben – einer Art vorgängigen 'Landkarte' der Welt, wie sie sich der Spieler im Spielverlauf schrittweise erschließt.

Abgebildet ist dort die begehbare Welt in ihren räumlichen Zusammenhängen, die der Spieler nach und nach entdeckt, gleichzeitig markiert die flowchart auch die Ränder der Welt. Ein Jenseits der Orte der flowchart ist zwar abgebildet (durch Kristallberge im Hintergrund, der Ansicht von Kristallstadt aus der Ferne), so dass die Welt des 1. Kapitels, die Oberwelt, unendlich *erscheint*, sie ist jedoch endlich und geschlossen in dem Bereich, der für den Spieler zugänglich ist. Welche Orte begehbar sind und welche nicht, kann der Spieler im Spielprozess nicht entscheiden – erst mit dem Ende des 1. Kapitels und dem Wechsel in eine andere Welt verfestigen sich die Ränder der vorhergehenden.

Organisiert ist die Oberwelt entlang eines horizontal verlaufenden Hauptpfades, dessen Anfangspunkt zum Elternhaus von Torin, dem Ort seiner Vergangenheit, und dessen Endpunkt zum Haus des Wächters führt, Torins zukünftigem Ort des Übergangs. Von diesem Hauptweg führen einige Seitenstränge ab, die mal zu einem einzelnen Ort (Blätterhaufen), mal über einen längeren Wegabschnitt führen (Weg nach Kristallstadt).

Die Entdeckungstätigkeit des Spielers bezieht sich nicht nur auf die Orte, sondern auch auf die Personen und Gegenstände in ihnen. Torin kann an verschiedenen Orten unterschiedliche Gegenstände betrachten oder einsammeln, eine Tätigkeit, die zugleich analytisch ist, indem relevante Objekte aus ihrer Umgebung gelöst werden, als auch eine schrittweise Aneignung der Welt bedeutet, in der Weise, dass die



Torins Passage – flowchart der Oberwelt

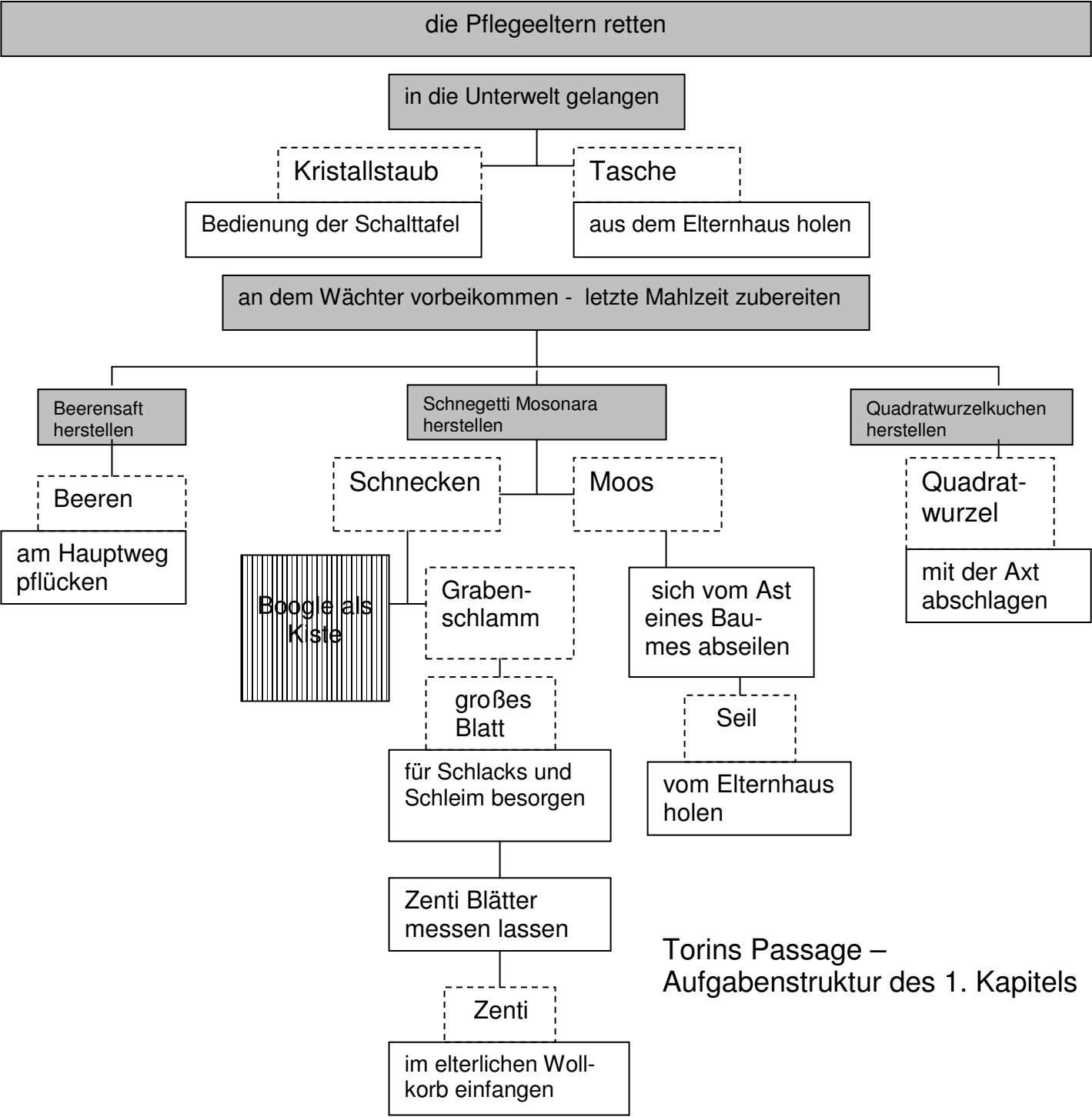
Entdeckung der Möglichkeiten des Eingreifens in der Welt diese als eine für `für den Spieler gemachte´ erscheinen lassen.

Die Welt, die der Spieler sich aneignet, ist nicht nur grafisch repräsentiert, auch ihre `Inhalte´ werden im Spielprozess erschlossen – vornehmlich in Dialogen mit den Figuren. So erfährt Torin vom Wächter Genaueres über die Differenz von Ober- und Unterwelt, im Gespräch mit den Schnecken erfährt er etwas über die Grabenspiele, die in dieser Welt stattfinden, über die Wache von Kristallstadt erhält Torin einen Eindruck der Schrecknisse der Bürokratie, die auch in dieser Welt ihren Platz haben.

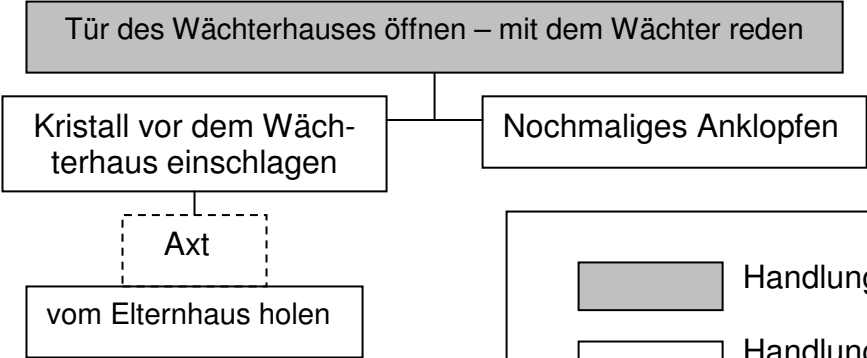
DIE AUFGABENSTRUKTUR

Die zunächst im Zuge der Exploration `zufällig´ und additiv erfahrenen Elemente des Spiels fügen sich im Nachhinein zu einer stringenten Handlungsabfolge: Die Handlungen von Torin sind bestimmt von verschiedenen Teilzielen, die sich, verschachtelt in übergeordneten Zielen, dem Hauptziel von Spiel und Erzählung unterordnen, nämlich Torins Pflegeeltern zu finden und zu retten (vgl. das Schema der Aufgabenstruktur des 1. Kapitels auf der folgenden Seite).

Im ersten Kapitel gelangt Torin zunächst zum Wächter des Tores zur Unterwelt. Der Torwächter stellt Torin die Aufgabe, ihm ein Essen aus verschiedenen Zutaten zu bereiten. Auf der Suche nach diesen Zutaten entstehen für Torin neue Teilprobleme, z.B. benötigt er zum Erhalt einer Zutat die Hilfe von zwei Schnecken, die sich nur unter der Bedingung zur Hilfe bereit erklären, ein sehr großes Blatt als Gegenleistung zu erhalten. Es entfaltet sich in der Geschichte eine Hierarchie von Problemstellungen: Ich benötige ein Mittel, die Größe eines Blatts festzustellen, um Schnecken zur Mithilfe zu bewegen, eine Zutat für ein Gericht zu erlangen, das einen Torhüter geneigt sein lässt, mich passieren zu lassen, damit ich zum Aufenthaltsort meiner Eltern gelangen kann.



Torins Passage – Aufgabenstruktur des 1. Kapitels



	Handlungsziele Torins
	Handlung von Torin
	Handlung von Boogie
	benötigter Gegenstand

Die hohe Anforderung, diese Hierarchie zu entwickeln und im Blick zu behalten, wird durch die Erzählweise des Spiels gestützt: Im Dialog mit den Figuren der Geschichte erhält der Spieler klar formulierte Anweisungen und Auskünfte, und auch Torin selbst kommentiert häufig durch lautes Denken die Sinnhaftigkeit der Handlungen, die der Spieler ausführen möchte.

Eine Aufgabe erfolgreich zu bewältigen, also im Spiel 'weiter zu kommen', bedeutet, die erkundeten Gegebenheiten der Welt mit eigener medialer Erfahrung und eigener Alltagserfahrung²¹⁴ zu verknüpfen und sie in Beziehung zu setzen zu den übergeordneten Handlungszusammenhängen, der Erzählung des Adventures: Ein ständiger Prozess des Aufstellens von Hypothesen, ihrer Verifikation oder Falsifikation – eine Suche nach Sinn und Zusammenhang. Der Spieler entdeckt nicht nur die Oberwelt, sondern deckt auch die in ihr angelegten Zusammenhänge auf. Das Spielen des Adventures ist ein Spiel der Konstruktion und Erprobung unterschiedlicher Sinnzusammenhänge.

6.4 Hypertextualität

Das Spiel „Torins Passage“ erzählt die Geschichte eines jungen Helden, Torin, dessen Eltern entführt werden: mit Hilfe des Spielers muss er nun mehrere Welten durchwandern und diverse Rätsel lösen, um seine Eltern am Schluss der Geschichte aus den Händen eines bösen Zauberers befreien zu können. Die Geschichte spielt in einer Welt, die aus sechs ineinander verschachtelten Einzelwelten besteht. Torin muss von der Oberwelt, auf der er lebt, durch diese Welten bis zur Unterwelt gelangen,

²¹⁴ Die Alltagserfahrung hat ihren Platz in Fragen wie: „Wozu kann man ein Seil/eine Axt verwenden?“, die sich auf die Verwendbarkeit von Gegenständen beziehen, oder auch in Fragen wie: „Wie kann man aus einer hängenden Position heraus Schwung holen?“, die sich auf die Übertragung von Bewegungserfahrung auf die Spielsteuerung beziehen. Das Alltagswissen des Spielers fließt auch in die Prozesse der Dekontextualisierung der Spielwelt mit ein. Zum Beispiel muss der Spieler die Information eines Hinweisschildes „*Im Notfall Scheibe einschlagen*“ von der dargebotenen Situation lösen, da es nicht um die Fenster eines dargestellten Hauses geht. Der Spieler muss die Tätigkeit in einen übergeordneten Kontext setzen und auf das Einschlagen eines Glaskristalls vor dem Haus beziehen. Schlägt Torin bzw. der Spieler mit der Axt auf den Glaskristall, ertönt ein glockenartiges Geräusch, das den Wächter zur Unterwelt veranlasst, die Tür zu öffnen (vgl. dazu auch die Besprechung des Textes von Jessica in 9.3.1, S. 271f).

in der seine Eltern gefangengehalten werden. Jeder Welt, in der sich Torin und sein Freund und Begleiter Boogle aufhalten, ist ein Kapitel der Geschichte zugeordnet. Am Ende eines Kapitels findet Torin jeweils einen Ort des Übergangs, in Form des `Transmitters`, der ihn in die nächste Welt transportiert. Die Handlung ist in einen komplexen erzählerischen Rahmen gesetzt, den sich der Spieler beim Betrachten eines Prologs und fünf weiterer Filmsequenzen, die jeweils am Beginn eines Kapitels stehen, selbst zusammensetzen muss (vgl. 6.1.2).

Das Kapitel „Die Oberwelt“ umfasst die Geschichte Torins vom Moment der Entführung seiner Pflegeeltern bis zu seinem Übergang in die Unterwelt (vgl. die strukturanalytische Darstellung des Verlaufs des 1. Kapitels auf der folgenden Seite).

Die Phase der Interaktivität, der „situative Komplex“ nach Mattusch (2000; vgl. 4.2.1), ist in dieser Darstellung (s.u.) ausdifferenziert in:

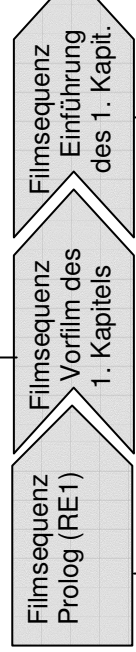
- **Kommentare zu Fehlhandlungen und Lösungshilfen;** dies sind sprachliche Anteile im Spiel, die sich weniger auf die Geschichte als direkt auf die Handlungen des Spielers beziehen; der Spieler bekommt hier vom Spiel(-autor) Rückmeldung in Bezug auf seine aktuelle Spielhandlung.
- **Ergänzende Erzählbausteine;** dies sind Nebenstränge von Spielhandlung und Erzählung²¹⁵. Ergänzend sind sie deshalb, weil sie von dem Spieler rezipiert werden *können*, aber nicht rezipiert werden *müssen*, um im Spiel weiter zu kommen.
- **Notwendige Erzählbausteine;** dies ist der Hauptstrang der Erzählung innerhalb des situativen Komplexes, also die Gesamtheit der Orte, die der Spieler besuchen muss, und der Handlungen, die er ausführen muss, um den situativen Komplex erfolgreich zu

²¹⁵ Der Begriff „Erzählbausteine“ ist von uns gewählt, um den erzählenden Anteil der situativen Komplexe hervorzuheben. Mattusch (2000) selbst sieht sie eher als interaktive Spielphasen, die durch die narrativen Sequenzen lediglich einen erzählerischen Rahmen erhalten (vgl. 4.2.2).

Inhalt:
Torin wird aus der Ferne Zeuge der Entführung seiner Pflegeeltern

Darstellung:
Selbstablaufender Film, Bildschirm füllend

---- RE 2 ----



Inhalt:
Mord an der Königsfamilie durch einen bösen Zauberer, Rettung des Babys, Flucht

Darstellung:
Spielfilmsequenz

Inhalt:
Torin erfährt von dem Kapuzenmann, dass seine Pflegeeltern von der Hexe Lycenia in die Unterwelt entführt wurden

Darstellung:
Selbstablaufender Film im Spielbildschirm, der Inventarbereich des Spieles ist sichtbar



Startbildschirm

Kopfsprung in den Sumpf

Dialog mit der Stadttorwache

Ergänzende Erzählbausteine

Tod im Graben

Innerer Monolog von Torin: „Hier haben Mama und Papa immer gegessen.“

und weitere

Autrag vom Wächter

Gespräch mit den Schnecken

Notwendige Erzählbausteine

Torin fängt Zenti

Torin findet die Quadratwurzel

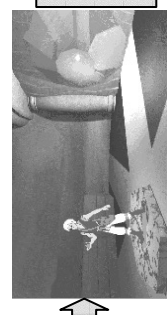
und weitere

Sanduhr-Hilfe

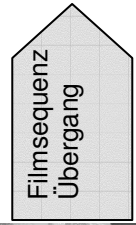
Innerer Monolog von Torin: „Ja, der Ofen ist immer noch heiß“

Kommentare zu Fehlhandlungen, Lösungshilfen

und weitere



Ende des 1. Kapitels



Filmsequenz Übergang

Torins Passage – strukturanalytische Darstellung des Verlaufs des 1. Kapitels

bewältigen. Dazu muss der Spieler Dialoge führen, bestimmte Gegenstände der Oberwelt sammeln, sie an besonderen Orten aktivieren und kombinieren.

Das Verhältnis der Erzählbausteine zueinander ist nicht additiv, nur die notwendigen Erzählbausteine müssen rezipiert werden, und dies nicht einmal in einer streng festgelegten Reihenfolge: Der situative Komplex ist hypertextuell angeordnet und steht gleichzeitig in Beziehung zu einer linearen Rahmenerzählung.

Das bedeutet, dass sich der Rezeptionsprozess des 1. Kapitels aktuell von einem 'optimalen Lösungsweg' unterscheidet. Ein optimaler Lösungsweg könnte ein 'ökonomisch optimaler' sein, indem nur die notwendigen Erzählbausteine rezipiert werden und das Adventure so in kürzester Zeit mit den wenigsten Interaktionen 'bewältigt' wird, oder es könnte ein 'maximal optimaler' sein, indem *alle* möglichen Erzählbausteine im Spielprozess rezipiert werden. Sollte eine dieser Möglichkeiten einem Spieler zufällig gelingen, wird er es dennoch nicht wissen können, denn das Nachvollziehen des Gesamts der Erzählbausteine ist eher eine wissenschaftlich-analytische Tätigkeit, die das wiederholte Abbrechen und Neubeginnen des Spiels mit einschließt – also keine Tätigkeit, die ein Spieler unternimmt, der sich von einem Adventure unterhalten lassen möchte. Das Gesamt der Erzählung, die Erzählung im Kopf des Autors des Spiels, bleibt dem Spieler in der Regel verborgen. Deshalb lässt jede Entscheidung, die er trifft und mit der er möglicherweise einen alternativen Handlungsstrang auslöst, die erzählte Welt, die 'unbekannte' erzählte Welt, subjektiv größer erscheinen²¹⁶. So weiß der Spieler im ersten Kapitel nicht, dass er Kristallstadt im gesamten Adventure nie erreichen wird. Der Ort wird zur Leerstelle, ein Ort für Vermutungen, was für Ereignisse dort hätten stattfinden *können*²¹⁷.

²¹⁶ Vgl. die Ausführungen zu einer Erweiterung des Textrezeptionsschemas nach Nussbaumer (1993) im Kapitel 5.3.1

²¹⁷ Die Vermutungen beziehen sich hier – aufgrund der hypertextuellen Struktur – nicht nur auf die eigene fantasievolle Ausgestaltung einer Leerstelle, es kann immer auch vermutet werden, dass es dort einen *wirklichen* Text (des Autors) *gibt*, der noch nicht entdeckt wurde.

Die Orte, wie sie in der flowchart der Oberwelt²¹⁸ linear bzw. in einer Baumstruktur verknüpft erscheinen, stehen im Rezeptionsprozess in einem anderen Zusammenhang: Der Spieler vollzieht eine Suchbewegung von Ort zu Ort und eben auch eine Suchbewegung zurück zu bekannten Orten, die durch eine neue Information oder ein Handlungsziel wieder zu einem neu zu erforschenden Ort werden²¹⁹.

Im Kapitel „Die Oberwelt“ erhält Torin von den Schnecken den Auftrag, das „größte Blatt“ zu finden, ein Verweis auf einen Ort, den der Spieler/Torin vielleicht schon besucht hat, an dem er aber noch nicht die Möglichkeit hatte, ein Blatt aufzunehmen, nicht wissend, was für ein Blatt und zu welchem Zweck er es auswählen sollte. Die Handlungsmöglichkeiten Torins an den einzelnen Orten sind gebunden an narrative Motive: Erst wenn die Schnecken Torin um Hilfe bei der Suche nach dem größten Blatt gebeten haben, eröffnen sich an dem Ort, an dem das Blatt gefunden werden kann und an dem er zuvor nur den Monolog „Wozu brauche ich ein Blatt?“ führen konnte, neue Handlungsmöglichkeiten. Erst im Anschluss an den Dialog mit den Schnecken kann Torin das Blatt finden und mitnehmen. Mit dem Auftrag der Schnecken erhält der Ort neue Relevanz, er muss wieder aufgesucht werden. Suchbewegung des Spielers und Narration verschränken sich: Das Blatt benötigen die Schnecken für ihre Teilnahme an den alljährlich stattfindenden Grabenspielen, ein narrativer Kontext, der wiederum auf einen weiteren Ort, den Graben vor Kristallstadt, verweist.

Zwei weitere Orte der Oberwelt sind Torin ebenfalls zunächst verschlossen, Kristallstadt und das Haus des Wächters. Um in das Haus des Wächters zu gelangen, benötigt Torin einen Gegenstand (die Axt), der an einem entfernten Punkt liegt: Die Axt findet er erst bei seinem Elternhaus, zu dem er zurückkehren muss²²⁰. Im Haus des Wächters angelangt, findet er gleich eine weitere Tür verschlossen: den Zugang zum Übergang

²¹⁸ S. Abb. auf Seite 195

²¹⁹ Vgl. die Ausführungen zu re-vision in 5.3.2

²²⁰ Hier 'überquert' die hypertextuelle Struktur des Adventures sogar die erzähl-logische Ordnung der Rahmenerzählung 2. Von seinem Elternhaus aus ist Torin mit Beginn des situativen Komplexes schon längst aufgebrochen – es ist für eine Heldengeschichte zumindest untypisch, dass der Held zu Beginn seiner Reise noch einmal zu seinem Zuhause zurückkehrt.

in die Unterwelt. Um diese Tür ebenfalls öffnen zu können, sind eine Reihe weiterer Gegenstände vonnöten, die er – an den verschiedenen Orten der Oberwelt – jeweils finden muss. Die Relevanz der Orte und der in ihnen enthaltenen Dinge und Figuren entfaltet sich schrittweise im Spielprozess – im wiederholten Aufsuchen und Neu-Entdecken des Gegebenen.

Es gibt damit zwei unterschiedliche Arten der Verknüpfung der Orte und ihrer erzählenden Funktion: einmal eine geographische Verknüpfung, die steten Verbindungen von einem Ort zum anderen, die vom Spieler im Spiel immer wieder nachvollzogen werden, zum anderen eine semantische Verknüpfung, die die verschiedenen Orte anhand von Gegenständen und Figuren auf andere Weise ordnet und in Sinnzusammenhänge stellt. Überlagert sind diese Verknüpfungen von der Erzählung, dem übergeordneten Handlungsziel der Suche nach den Eltern, die der Bewegung an sich Sinn und Ziel gibt. Diese verschiedenen Kontexte werden in der Spielhandlung gleichzeitig realisiert²²¹.

6.5 Virtualität

Der virtuelle Raum des Spiels „Torins Passage“ eröffnet dem Spieler eine fantastische Comicwelt. Dieses Genre impliziert an sich schon ein Außer-Kraft-Treten realweltlicher Gegebenheiten, welches ebenfalls eine Eigenheit des Virtuellen ist. Die Interaktivität, die die Wahrnehmung der virtuellen Spielwelt begleitet und auch strukturiert, setzt dieses Anders-Sein darüber hinaus in Bezüge, die spezifische Qualitäten aufweisen.

AMBIVALENZ DER FIGUREN

Ambivalenz der Figuren in der virtuellen Welt meint die Möglichkeit der Verwandlung, genauso wie die Unbestimmtheit der Figuren in Bezug auf die Erzählung. Für das Spiel „Torins Passage“ möchten wir das an zwei Beispielen erläutern.

²²¹ Vgl. das Schema Identifikation und Intentionalität auf S. 137

Boogle ist der schillernde, etwas seltsam anmutende Freund von Torin. Er ist sein Haustier und ständiger Begleiter. In unterschiedlichen Situationen ist er aber vor allem sein Helfer. Torin ist stärker an die Gegebenheiten der Welt gebunden, er bleibt, auch wenn er sich in einer fantastischen Welt bewegt und mit fantastischen Elementen umzugehen lernt, doch eine Figur, die menschlichen Beschränktheiten unterliegt²²². Boogle hingegen ist in der Lage, sich an die Gegebenheiten des Raumes auf fantastische Weise anzupassen. Er kann seine Gestalt wandeln. Dies tut er jedoch auch nicht durch Zauberei, als eine Fähigkeit per se, er lernt die verschiedenen Möglichkeiten der Verwandlung durch Imitation von Dingen, die ihm im Spiel begegnen²²³. So steht Boogle `zwischen´ den Bedingungen der Realwelt und den Eigenheiten der fantastischen Welt²²⁴.

Der Zauberer Pecant verfolgt seine eigenen finsternen Pläne, indem er Torin dazu bringt, in die Unterwelt aufzubrechen. Zugleich verfügt er über Informationen, die Torin/der Spieler dringend benötigt; Pecant tritt vom ersten Moment als jemand auf, der die Hintergründe kennt. Ihm ist es zu verdanken, dass der Aufbruch zur Rettung der Eltern ein erstes Ziel hat. Somit ist Pecant beides: Helfer und Feind, jemand, den man aufsucht und

²²² Dies ist auch von Bedeutung für die Prozesse der Identifikation des Spielers mit der Spielfigur, wenn es um die Affiziertheit des Spielers von der Figur Torin geht, die eben ähnlich begrenzte Möglichkeiten hat, wie der Spieler selbst. Torin und der Spieler finden sich zunächst hineingeworfen in eine Welt, die sie nicht beherrschen, in der sie sich erst beweisen müssen. Torin erlangt, durch seine menschlichen Fähigkeiten beschränkt, Kontrolle über die Welt dadurch, dass er sie sich aneignet, indem er ihre Gesetzmäßigkeiten erkennen lernt, indem er Teile von ihr in seinen Besitz nimmt und indem er mit Figuren der Welt Freund wird – nicht dadurch, dass er von vorne herein Teil dieser Welt *ist*. Affiziertheit hängt in diesem Fall auch zusammen mit Empathie und beschränkt sich nicht auf den Wunsch, Macht und Kontrolle über eine Spielfigur zu erhalten. Der Spieler kann nicht nur Torin sein, sondern auch, als ein Außenstehender, den Wunsch entwickeln, Torin zu helfen.

²²³ Da der Spieler – durch die Bewegung im Spiel – Boogle Zugang zu den verschiedenen Lernorten verschafft, hat er gewissermaßen einen Anteil an Boogles fortschreitender Entwicklung.

²²⁴ Boogle wird für Torin zum Mittler zwischen den Welten. Dies wird an einigen Dialogen deutlich, in denen Torin Boogle sein Leid klagt, aber unseres Erachtens besonders an dem Umstand, dass Boogle eher der fantastischen Welt zugehörig scheint als Torin, zum einen durch sein Äußeres und zum anderen aufgrund der Tatsache, dass er sich durch seine Verwandlungsfähigkeit Merkmale der fantastischen Welt zu Eigen machen kann. Wie ein erstes Kuscheltier für kleine Kinder gehört Boogle somit weder ganz zur realen Welt noch ganz zur fantastischen bzw. imaginierten Welt (er ist ja auch für den Spieler sichtbar und `wirkt´ in der dargestellten Welt auf seine Weise). Boogle kann insofern als Torins „Übergangsobjekt“ (vgl. zum Konzept des Übergangsobjekts bzw. des Übergangsraums Winnicott 1971, 10ff) gekennzeichnet werden (vgl. auch unsere Ausführungen zum „Übergangslesen“ in 5.4.2).

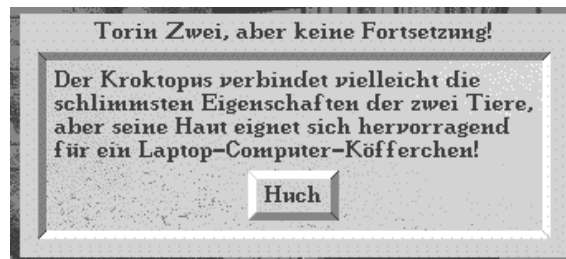
um Rat bittet, und jemand, vor dem man sich hüten muss. Das macht Pecant auf der Ebene der Erzählung zu einer undurchsichtigen Person. Momente von Hilfestellung und von Bedrohung sind auch Teil der virtuellen Welt jedes Adventures. Der Zeitpunkt dieser Momente ist im Adventure nicht nur an die Erzähllogik, sondern auch an die Aktionen des Spielers gebunden, sie können jederzeit und an jedem Ort auf einen Klick hin in Erscheinung treten. Im Adventure ist alles gleichzeitig vorhanden und daher *möglich*, Pecant könnte bei jedem Raumwechsel oder bei jeder Aktion des Spielers wieder auftauchen – dies macht ihn zu einem Schattenwesen, das einen unsichtbar ständig begleitet – denn seine Rolle ist, wie die Rahmenerzählung deutlich macht, für die Erzählung des Spiels von großer Relevanz. Sein Wiedererscheinen, als Freund, als Feind oder als beides zugleich, ist für die Erzählung notwendig; es liegt in Pecants Interesse, das Geschehen weiter zu beobachten.

AMBIVALENZ DES RAUMS

Der virtuelle Raum ist nicht mehr gebunden an die Bedingtheiten der realen Welt. Es entfaltet sich ein Spiel unterschiedlicher Erscheinungsformen: Elemente der Alltagswelt, der medialen Welt und der fiktionalen Welt der Erzählung verbinden sich im virtuellen Raum zu einer Collage unterschiedlicher Verweisungsgefüge. Er ist Raum des Möglichen und Spielraum für Handlungen auf Probe.

Während des Spiels hat der Spieler jederzeit die Möglichkeit, das Spiel zu speichern, um es zu einem späteren Zeitpunkt an derselben Stelle wieder aufzunehmen. Diese Möglichkeit reduziert die Tragweite der eigenen Handlungen im Spiel, indem bei entsprechender Vorsorge des Spielers jede Aktion reversibel werden kann. Die Notwendigkeit dazu besteht in „Torins Passage“ jedoch nicht, der Spieler ist insofern gut aufgehoben, als dass es keine wirklichen `Sackgassen´ im Spiel gibt, die ein tatsächliches Ende des Spielverlaufs markieren. Torin kann im Spielverlauf zwar ein frühzeitiges Ende finden, jedoch findet sich der Spieler in einem solchen Fall an der Stelle im Spiel wieder, an der er seine todbringende Entscheidung getroffen hatte.

Wenn Torin in den Graben vor Kristallstadt fällt, wird er von dem Kroktopus geräuschvoll verspeist. In der nächsten Szene steht Torin wieder vor dem Graben und ein Schild erscheint auf dem Bildschirm und wird von einer Stimme vorgelesen:



Die Schaltfläche mit der Aufschrift „*Huch*“ unter dem Text führt den Spieler wieder zurück ins Spiel.

Dieser Moment eines möglichen Endes des Spiels verweist den Spieler auf seinen Platz vor den Bildschirm und hebt Formen von Identifikation in den Spielhandlungen wieder auf. Die Verweise sind hier jedoch mehrschichtig: der Bezug zum Spiel ist da, indem auf das tragische Ende Torins verwiesen wird, daneben findet ein Verweis auf die Tätigkeit des Spielers statt, dem ein eigenes Erschrecken über seine fehlerhafte Handlung in den Mund gelegt wird („*Huch*“). Thema ist zum einen der Kroktopus, eine fantastische Gestalt der virtuellen Welt, gleichzeitig ist es ein Verweis auf die Realwelt (durch die Namenszusammensetzung aus zwei unterschiedlichen Tieren) und eine Anspielung auf die Hardware, die das Spiel möglich macht (seine Haut eignet sich für ein Laptop-Kofferchen).²²⁵

Die Aufschrift „*Torin 2, aber keine Fortsetzung*“ verweist auf bekannte mediale Muster und macht Torin zur Medienfigur.

Diese und ähnliche Formen der Ansprache, die dem Spieler des Adventures begegnen, provozieren einen steten Wechsel von Spielrealität und Spielerrealität, von Immersion und Distanznahme – sie halten Reflexionsprozesse und Prozesse der Selbstverortung im Fluss und führen zu unterschiedlichen Graden emotionaler Beteiligung.

²²⁵ Selbstreferentialität ist ein häufig verwendetes Stilmittel in Adventures, aber auch in anderen Computerspielen (vgl. dazu auch Fußnote 195). Des Öfteren dient es der Auflösung von Identifikationsprozessen, der Distanzierung des Rezipienten von den dargestellten Geschehnissen auf dem Bildschirm und kann somit auch als ein Mittel der Verfremdung charakterisiert werden (vgl. 5.4.2). Vgl. zum Begriff 'Selbstreferentialität' in Bezug auf Computerspiele auch Tosca (2000) und Gendolla/Kamphusmann (2002).

7. Das Projekt „Torins Passage“ im Unterricht

In diesem Kapitel möchten wir den unterrichtlichen Rahmen beschreiben, in dem die Texte zu dem Adventure „Torins Passage“ entstanden sind. In diesem Zusammenhang skizzieren wir das BLK-Programmelement „Schwimmen lernen im Netz“, in dessen Rahmen das Projekt stattfand. Daran anschließend erläutern wir Prinzipien für die Durchführung im Unterricht und die besonderen Schreibaufgaben, die im Projektverlauf gestellt wurden.

7.1 Rahmenbedingungen des Projekts

Das Adventure „Torins Passage“ wurde im Rahmen eines Modellprojekts der Bund-Länder-Kommission (BLK) für Bildungsplanung und Forschungsförderung für 19 Hamburger Schulklassen zum Unterrichtsgegenstand.

Das Hamburger Programmelement „Schwimmen lernen im Netz. Neue Medien als Zugänge zu Schrift und (Schul-)Kultur“ aus dem BLK-Programm „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ fand von April 2000 bis März 2003 an drei Grundschulen, einer Förderschule und einer Schule für Geistigbehinderte statt²²⁶. Für das Unterrichtsprojekt „Torins Passage“, eines von vier Unterrichtsprojekten des Programmelements, konnten über ein Integriertes Schulpraktikum der Universität Hamburg²²⁷ weitere Schulen hinzu gewonnen werden, so dass insgesamt 19 Klassen aus 13 Hamburger Schulen das Projekt durchführten:

²²⁶ Zu den organisatorischen Rahmenbedingungen des Projekts vgl. Behörde für Bildung und Sport (2004).

²²⁷ Integriertes Schulpraktikum Fachdidaktik Deutsch der Universität Hamburg, WS 2001/2002 Mechthild Dehn, Thomas Hoffmann, Oliver Lüth: Das Adventure "Torins Passage" als Schreibanlass. Die Projekte im Programmelement „Schwimmen lernen im Netz“ wurde in enger Kooperation mit Mechthild Dehn von der Universität Hamburg und Maria Peters von der Universität Bremen durchgeführt. Es fanden parallel dazu (2000-2003) mehrere Seminare zu deutschdidaktischen Aspekten (Dehn) und kunstdidaktischen Aspekten (Peters) des Modellprojekts statt.

Klassenstufe	Schulform	Anzahl der beteiligten Klassen
1	Grundschule	5
2	Grundschule	2
3	Grundschule	2
	Schule für Geistigbehinderte	1
4	Grundschule	6
5	Haupt- und Realschule	1
6	Förderschule für Lernbehinderte	1
8	Förderschule für Lernbehinderte	1

Die Schulen liegen in unterschiedlichen Einzugsgebieten, beteiligt waren sowohl Schulen in Armutsgebieten mit einem hohen Migrationsanteil als auch Schulen in sogenannter 'guter Wohnlage'. Insgesamt wird durch die teilnehmenden Schulen ungefähr ein Querschnitt sozialer Situierung abgebildet²²⁸.

Ziel des Programmelements „Schwimmen lernen im Netz“ ist, die Beziehung von alten und neuen Medien als Ausdrucks- und Kommunikationsform zu gestalten und zu untersuchen, d.h. im Hinblick darauf, „was sie für das *konzeptionelle Denken* (das Auswählen, Kombinieren, Arrangieren), für das *unmittelbare Gestalten* (das Erfinden) und für die *Selbst-Wahrnehmung* und –*Reflexion* leisten können“²²⁹.

Das Programmelement „Schwimmen lernen im Netz“ umfasst vier Unterrichtsprojekte (vgl. den tabellarischen Überblick auf der folgenden Seite), in denen es darum geht, alte und neue Medien als Unterrichtsgegenstände in neuen *und* alten Medien zu bearbeiten; alte und neue Medien sollen nicht gegeneinander ausgespielt, aber sehr wohl in ihrer je spezifischen Funktion untersucht werden

Das „Schwimmen lernen im Netz“ bedarf der Vermittlung – um die Chancen und Grenzen neuer Medien im Vergleich und in Ergänzung zu den alten Medien erfahren zu können. Besonderes Anliegen des Projekts ist,

²²⁸ Vgl. Behörde für Bildung und Sport (2004).

²²⁹ Zitat aus dem Antrag des Modellprojekts „Schwimmen lernen im Netz“, Anlage „Leitfragen der wissenschaftlichen Beratung“, unveröffentlichtes Manuskript.

alte und neue Medien im Sinne eines tieferen Verständnisses alter Medien in Bezug zueinander zu setzen. Dabei steht das Ergebnis nicht fest. Es geht um eine kritische Auseinandersetzung mit den neuen Medien: Sie sollen insbesondere untersucht werden auf ihren potenziellen Beitrag zur kulturellen Praxis der Schülerinnen und Schüler.

Projekte	Analoge Arbeiten	Digitale Arbeiten
Netzkunst: „The Robe“ Leslie Huppert 1995	Präsentation und Beschreibung von `Dingen´ die für die Kinder bedeutsam sind.	Digitale Bild-Text-Gestaltungen zum Thema „Magie der Dinge“.
Bilderbuch: „Rosalind das Katzenkind“ Jósef Wilkon/ Piotr Wilkon 1990	Schreibende und malende Auseinandersetzung mit Rosalind und ihrer Geschichte.	Bildnerische, akustische und schreibende Gestaltung einer digitalen Katzen-Ahnengalerie.
Adventure: „Torins Passage“ Al Lowe/Sierra 1995	Schreibende und bildnerische Auseinandersetzung mit dem Spielerlebnis.	Spielen des Adventures.
Gemälde: „Mädchen am Meer“ Edvard Munch 1903/04	Visuelle, bewegungsorientierte, blind-imaginative und schreibende Auseinandersetzung mit dem Original von Munch in der Hamburger Kunst-halle. Szenische Inszenierung von Erfahrungen, die bei der Arbeit mit dem Original erlebt wurden.	Fotografieren von Standbildern aus den einzelnen Inszenierungen mit einer Digitalkamera. Gestaltung von digitalen Bild-Text-Geschichten aus den Fotos der eigenen Inszenierung.

Projekte des Programmelements „Schwimmen lernen im Netz“ (2000-2003)

Die Faszination der neuen Medien für Kinder soll für schulische Inhalte nutzbar gemacht werden, damit die Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen erweitern und vertiefen können – sowohl im Umgang mit den Medien als auch in Bezug auf die mit den Medien vernetzten und in ihnen enthaltenen Kultursysteme Bildende Kunst und Schrift. Der Einsatz neuer Medien im Unterricht zielt auf die Eröffnung neuer Erfahrungs- und Hand-

lungsmöglichkeiten, auf spezifisch neue Qualitäten der Zugangsweisen zu Schrift und Kultur sowie auf die Verknüpfung der Bereiche Bildende Kunst und Literatur, die durch die neuen Medien erst möglich werden. Die Qualitäten der neuen Medien sollen dabei in Hinblick auf die Eröffnung neuer Lernchancen sowie der möglichen Etablierung neuer Lehr- und Lernformen als Teil der Schulkultur im Bereich der Grundschule untersucht und kritisch bewertet werden.

Die konkreten Unterrichtsarrangements und die Arbeitsformen der Schülerinnen und Schüler wurden von den Autoren dieser Arbeit in Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Beratung des Programmelements entwickelt und in gemeinsamen Seminaren mit den Lehrerinnen und Lehrern der beteiligten Schulklassen und Studierenden der Universität Hamburg modifiziert.

Im Projektzeitraum waren die beteiligten Hamburger Schulen zwar der Theorie nach, allerdings noch nicht praktisch mit dem aktuellen Hardwarestandard ausgestattet. Es musste auf Computer zurückgegriffen werden, deren Leistungsfähigkeit von einem 486er mit Windows 3.1 bis zum Pentium 300 mit Windows 98 reichten. Genauso waren die Organisationsformen sehr verschieden: Es gab Schulen, die über einen zentralen Computerraum mit bis zu 16 Stationen verfügten, an anderen Schulen existierten Medienecken mit 1 – 5 Computern im Gruppenraum.

Der Kenntnisstand der Lehrkräfte und der Studierenden in Bezug auf die Nutzung des Computers war, abgesehen von der Anwendung von Textverarbeitungsprogrammen, noch relativ gering. Von Seiten der Projektleitung wurden daher auf die Anforderungen des jeweiligen Unterrichtsprojekts zugeschnittene Fortbildungsveranstaltungen angeboten.

In gemeinsamen Seminaren von Lehrerinnen und Lehrern der beteiligten Schulklassen und Studierenden des Integrierten Schulpraktikums wurden die Unterrichtssequenzen in Hinblick auf die technischen, organisatorischen und personellen Voraussetzungen geplant. Der Unterricht zu dem Projekt „Torins Passage“ wurde aber in der Regel von den Studierenden in Halbgruppen oder Kleingruppen durchgeführt. Der zeitliche Umfang der Unterrichtsprojekte in den einzelnen Klassen differierte in der Regel zwi-

schen vier und zehn Unterrichtsstunden; es gab aber durchaus auch Klassen, die das Projekt nach Monaten noch einmal aufgriffen, und Klassen, in denen die Schülerinnen und Schüler das Adventure in der freien Arbeitszeit zu Ende führen konnten – dies konnte aufgrund des Umfangs des Spiels in der Projektzeit nicht erfolgen.

Die Auswahl des Spiels „Torins Passage“ – eines Adventures, das zu diesem Zeitpunkt (April 2001) immerhin schon fünf Jahre alt war – als Unterrichtsgegenstand hatte unterschiedliche Gründe.

Im thematischen Mittelpunkt des Adventures steht ein Motiv, das auch für Grundschulkinder bedeutsam ist: der Verlust der Eltern und das Hinauswandern in eine noch unbekannte und zu entdeckende Welt sowie die Bewährung in ihr (vgl. 3.2 und 6.1). Das Spiel soll in erster Linie als Spiel gespielt werden und verfolgt keine anderen didaktischen Zielsetzungen, wie etwa das Heranführen an literarische Texte, das Erlernen der Rechtschreibung oder das Einüben mathematischer Fertigkeiten.

Neben den erwähnten inhaltlichen Aspekten weist „Torins Passage“ auch die für ein Adventure typischen komplexen Strukturen auf: die besondere Verbindung von Spiel und Erzählung zu einem Hybrid, wie wir sie als konstitutiv für Adventures bestimmt haben (vgl. 5), nämlich dass durch die Spielhandlungen – und hier besonders das Durchwandern des Spielraums mittels einer Spielfigur – Teile der Erzählung erst hervorgebracht werden.

Die Auswahl des Spiels „Torins Passage“ hatte für das Unterrichtsprojekt neben den inhaltlichen und spielstrukturellen Aspekten auch einen technischen Vorteil: Es ist auch auf einem 486er PC mit Windows 3.1 als Benutzeroberfläche spielbar. Aus diesem Grund konnte es auch in Schulklassen eingesetzt werden, denen keine neuere technische Ausstattung zu Verfügung stand.

7.2 Unterrichtsaufbau

Unterrichtsablauf	Schreibaufgaben
1. Präsentation Rahmenerzählung 1 und 2 (vgl. 6.1.1) • Präsentation am Computer (Computerraum oder mit Teilgruppen an Einzelcomputern) oder • Präsentation über einen Beamer oder • mündliches Erzählen des Prologs und/oder der Filmsequenzen oder • Vorlesen einer selbst verfassten Vorgesichte 2. Spielen des 1. Kapitels, die „Oberwelt“, ca. 20 Min. Alle Schülerinnen und Schüler machen Erfahrungen (ungesteuert) mit dem Spiel. Mögliche Umsetzungen: zu zweit oder in kleinen Gruppen an einem Computer und zwar • mit der ganzen Klasse oder in Halbgruppen im Computerraum oder • mit Teilgruppen in den Medienecken 3. Schreibaufgabe 1 4. Weitere Spielerfahrungen während oder parallel zum Unterricht, maximal bis zum Ende des ersten Kapitels (Torins Übergang in die Unterwelt). Währenddessen Schreibaufgaben 2	Schreibaufgabe 1 (im Anschluss an die Spielerfahrungen): <i>Was hast du gesehen, gehört, erlebt. Ordne deine Gedanken. Schreibe auf, was dir wichtig ist. Vgl. 7.3.1)</i> In der Offenheit dieser Schreibaufgabe können sich die Schülerinnen eines Standpunkts, eines Eindrucks vergewissern. Sie lässt genug Spielraum, dass verschiedene Schreibhaltungen und Textsorten erprobt werden können (Spielanleitung, Reflexion der Genrestuktur, Charakterisierung der Figuren, Erlebnisbericht über Spielerfahrungen, ein Kommentar zum Spiel – aber vielleicht auch ganz anderes), und ist durch die Aufforderung zu einer persönlichen Auseinandersetzung in ausreichendem Maße bestimmt. Die entstehenden Texte geben in der Vorleserunde eine Möglichkeit zum Austausch mit den anderen. Schreibaufgaben 2 können im Anschluss an die erste Schreibaufgabe direkt aus den unterschiedlichen Perspektiven und Herangehensweisen der Schüler entwickelt werden, wie sie in den Texten und Gesprächen der Schülerinnen und Schüler deutlich wurden. Z.B.: • <i>Torin schreibt in sein Tagebuch.</i> • <i>Was hat der Kapuzenmann gesehen?</i> • <i>Torin schreibt einen Brief an seine Eltern. (Vgl. 7.3.2)</i> • <i>Boogle erzählt seine Abenteuer mit Torin.</i> • <i>Schreibe einen Brief an Sierra (den Verlag des Spiels).</i>
5. Gestaltung von Torins Übergang Vorstellen von Torins Übergang (z.B. als Bildfolge), es kann auch der komplette Lösungsweg des 1. Kapitels von einem oder mehreren kompetenten Spielern (über Beamer) vorgespielt werden. Bewährt hat sich die Form, dass eine Schülerin/ein Schüler die Maus führt, und zwar ausschließlich auf Anweisung der anderen. Das führt zur Argumentation über die Handlungsschritte. Die Schüler suchen sich eine Karte aus dem Spielgeschehen aus und gestalten sie als Übergang. Dafür steht ein Kristalltor als Folie zur Verfügung. Die Schüler können dazu schreiben (Schreibaufgabe 3), malen, Collagen machen.	Schreibaufgabe 3: <i>Beispiele:</i> • <i>Schreibe eine Geschichte zu Torins Erlebnissen in der Unterwelt. (Vgl. 7.3.3)</i> • <i>Torin steht vor dem nächsten Kristalltor. Er merkt, dass er nicht genug Zauberpulver dabei hat. Er überlegt, ob er es trotzdem versuchen soll.</i> • <i>Male, wie du dir die Unterwelt vorstellst und schreibe dann auf, was Torin dort noch alles erlebt.</i> • <i>Gestalte deine Geschichte von Torin in der Unterwelt und schreibe sie auf. Die Reihenfolge bestimmst du.</i>
6. Verknüpfung der Ergebnisse und Präsentation Die Schüler stellen – z.B. anhand der flowchart – eine Verknüpfung ihrer Arbeiten her, z.B. auf einem Plakat (alte Medien) oder auch mit einem Präsentationsprogramm (neue Medien). Interessant ist dabei die Begründung der jeweiligen Platzierung der Arbeiten. Die Präsentation aller Arbeiten schließt das Projekt ab.	

In der Übersicht über den Unterrichtsaufbau des Projekts „Torins Passage“ (s.o.) haben wir den gesamten im Projekt möglichen Unterrichtsverlauf zusammengefasst. Nicht alle aufgeführten Handlungsschritte wurden in allen Klassen realisiert. Die Schreibaufgaben, die für die Untersuchungen der vorliegenden Arbeit relevant sind, sind in der Tabelle grau hinterlegt.

Die erste Auseinandersetzung mit dem Adventure erfolgt möglichst ungesteuert. Die Erfahrung aus dem Projekt hat gezeigt, dass auch Schülerinnen und Schüler mit wenig Erfahrung in Computerspielen keine Schwierigkeiten haben, einen Einstieg in das Adventure zu finden. Die Kompetenz, das Spiel ohne ausführliche Erklärungen spielen zu können, wird den Schülerinnen und Schülern dabei sowohl zugemutet als auch zugetraut: Sie sollen sich als kompetent im Umgang mit dem Medium zeigen können. Dieses Vorgehen hat sich auch insofern bewährt, als das Adventure selbst genügend Hilfen zur Verfügung stellt: Das Herausfinden der Spielprinzipien ist Teil des Spielprozesses selbst. Auf diese Weise entspricht das Vorgehen auch dem Prinzip, den Gegenstand in seiner Komplexität nicht zu reduzieren.

Die Schülerinnen und Schüler können und sollen bei einem derartigen Vorgehen auch auf ihre außerschulischen Medienerfahrungen zurückgreifen. Wir beziehen uns dabei auf die Beobachtung, dass das Thematisieren außerschulischer Medienerfahrungen im Unterricht eine „Individualisierung von unten“²³⁰ darstellt: Schwache Schüler finden neue Zugänge zum Lernen, weil ihr Interesse ins Zentrum rückt, leistungsstarke – aber auch leistungsschwächere – Schüler haben zudem Gelegenheit zum Transfer.²³¹

Das Unterrichtsprojekt ist begrenzt auf das erste Kapitel des Adventures²³² und beginnt mit einer Einführung in die Geschichte. Die Rahmener-

²³⁰ Vgl. zu diesem Begriff Brügelmann (2003, 8).

²³¹ Vgl. zum Beispiel auch Corinnas Bearbeitung ihrer Batman-Erfahrung (Wolf-Weber/Dehn 1993, 110-118); vgl. Dennis' Behandlung seines Umgangs mit der Fernsehserie „Hey Arnold!“ (Habersaat/Hoffmann/Lüth 1999); vgl. die Thematisierung von Medienerfahrungen in Texten aus Klasse 1 (Weinhold 2000).

²³² Das Adventure beinhaltet neben der Rahmenerzählung fünf Kapitel. Jedes Kapitel hat einen eigenen Schauplatz, eine Welt, die unter der jeweils vorigen Welt liegt (vgl. 6). Das Unterrichtsprojekt beschränkt sich auf das erste Kapitel: Das Spielen des gesamten Adventures kann aufgrund des zeitlichen Umgangs nicht im Unterricht stattfinden, mit dem Abschluss des ersten Kapitels ist jedoch die funktional geschlossene (vgl. 5.2.1) erste

zählung 1 (RE1, vgl. 6.1.1), die die Vorgeschichte Torins (die Entführung/Rettung des Babys Torin und die Ermordung seiner leiblichen Eltern, des Königs und der Königin) zeigt, wird nicht in allen Klassen gezeigt. Sie ist sehr dramatisch inszeniert, was von vielen Lehrerinnen und Lehrern und einigen Studierenden (vor allem in den unteren Grundschulklassen) als ungünstig eingeschätzt wird.

Im Anschluss an den Vorfilm bzw. die Erzählung der Vorgeschichte, besteht Gelegenheit zu ungesteuerter Spielerfahrung. Dies ist eine der wesentlichen Vorbedingungen für die Durchführung des Projekts in den unterschiedlichen Klassen. Wir halten es für unverzichtbar, dass die Schülerinnen und Schüler – unabhängig von Klassenstufe oder Schulform – das Spiel zunächst einmal als Spiel erleben, und das heißt, es einfach spielen konnten. Ein ungerichteter Zugang zu dem Spiel, der zunächst nicht von Aufgaben oder Instruktionen verstellt wird, die dem Spiel wesensfremd sind, ist unseres Erachtens eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass ihnen das Spiel in seiner vollen Funktionalität zugänglich wird. Es hat sich denn auch während des Unterrichtsprojekts gezeigt, dass auch diejenigen Schülerinnen und Schüler, die vor dem Unterrichtsprojekt über wenig Erfahrungen mit dem Spielen von Computerspielen verfügen, das Spiel ohne zusätzliche Instruktionen oder hinführende Aufgabenstellungen spielen²³³.

Zudem wird allen Schülerinnen und Schülern durch dieses Arrangement deutlich gemacht, dass ihnen ein kompetenter Umgang mit dem Adventure zugetraut wird, dass sie als Personen gesehen werden, die in der Lage sind, das Spiel ohne zusätzliche Hilfen zu spielen. Indem den Schülerinnen und Schülern die Kompetenz zugewiesen wird, sich das Spiel eigenständig anzueignen, wird ihnen gleichzeitig die Kompetenz zugewiesen, etwas über diesen Aneignungsprozess auszusagen, der dann eben nicht mehr dem Monopol der Lehrpersonen obliegt.

Welt, die Oberwelt, erschlossen, so dass hier ein sinnvoller Einschnitt gesetzt werden kann. Mit dem Unterricht kann die Möglichkeit geschaffen werden, auch die gesamte Erzählung von „Torins Passage“ zu Ende zu führen – durch eine prospektive Schreibaufgabe (vgl. 7.3.3).

²³³ Diese Aussage trifft auch für einen großen Teil der Schülerinnen und Schüler der Schule für Geistigbehinderte zu.

Eine weitere unverzichtbare Bedingtheit des Unterrichtsarrangements ist, dass die Schülerinnen und Schüler das Spiel nicht allein spielen. In der Regel wird das Spiel zu zweit gespielt, es gibt aber auch Klassen, in denen – aufgrund der begrenzten Anzahl der Computer oder aus didaktischen Gründen – das Spiel in kleinen Gruppen gespielt wird. Auf diese Weise gibt es die Möglichkeit, sich gegenseitig zu helfen, und die Gefahr, dass sich Schülerinnen oder Schüler dem ungewohnten Unterrichtsgegenstand `ausgeliefert` fühlen, ist geringer. Zudem können auf diese Weise unterschiedliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler bei der Bewältigung des Spiels zum Tragen kommen.²³⁴

Schon während des Spielens findet auf diese Weise eine erste Form von Anschlusskommunikation über den Gegenstand statt: im gemeinsamen Überlegen, Planen oder Kommentieren der nächsten Handlungsschritte im Spiel. Diese Art der Anschlusskommunikation unterscheidet sich von der späteren schriftlichen dadurch, dass hier noch der direkte Bezug und Verweis auf das Spiel möglich ist²³⁵. Trotz der Möglichkeit, gestische Mittel in der Kommunikation einzusetzen, fordert die Situation auch dazu heraus, die Gründe für die eigenen Handlungsabsichten im Spiel dem Spielpartner deutlich, d.h. sprachlich explizit, zu machen²³⁶.

²³⁴ Es gab von unserer Seite keine Vorgaben, welche Schülerinnen und Schüler zusammen spielen sollen. Es gab aber in den Seminaren entsprechende Vorüberlegungen. Aufgrund dieser Überlegungen entschied sich zum Beispiel die Lehrerin einer Schulklassen dazu, dass immer ein Junge und ein Mädchen zusammen spielen müssen, in anderen Schulklassen wurde darauf geachtet, dass Schüler mit wenig Computererfahrung mit Schülern zusammen spielten, die schon am Computer gearbeitet hatten, oder Schüler mit besseren Schulleistungen mit solchen mit eher schlechteren Schulleistungen, während in anderen Klassen auf die Zusammensetzung kein Einfluss genommen wurde. Hier kamen in der Regel die Vorerfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer zum Tragen, wir haben auf diesen Prozess bewusst wenig Einfluss genommen, da es in den jeweiligen Klassen `Traditionen` der Gestaltung von Partner- oder Gruppenarbeit gab und wir es nicht für sinnvoll hielten, bestimmte Zusammensetzungen gegen Widerstände der Lehrerinnen und Lehrer oder der Schülerinnen und Schüler durchzusetzen.

²³⁵ Die Schülerinnen und Schüler nutzten hier ausgiebig die Möglichkeit, auf die Orte und Gegenstände auf dem Bildschirm direkt zeigen zu können.

²³⁶ In der Beobachtung der beteiligten Lehrkräfte hat sich gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler sich in der gemeinsamen Bewältigung des Spiels in der Regel als Team empfunden haben und nicht als Konkurrenten oder auch als sich gegenseitig störende Mitspieler, die jeweils eigene Spielzeit opfern müssen. Dies zeigt sich auch in den später verfassten Texten, in denen Schülerinnen und Schüler Auskunft über ihren Spielprozess geben. Der Grund dafür liegt möglicherweise in der hohen Anforderung des Gegenstandes, der gemeinsames Überlegen notwendig macht oder auch in der besonderen `Langsamkeit` des Adventures im Vergleich zu anderen Computerspielen, das auch in der reinen Betrachtung zum Überlegen auffordert.

7.3 Schreibaufgaben

Im Verlauf des Unterrichtsprojekts werden verschiedene Schreibaufgaben gestellt²³⁷, die verschiedenen Typen von Aufgabenstellungen zugeordnet werden können; dies sind offene Schreibaufgaben, gerichtete Schreibaufgaben und – als besondere Form gerichteter Schreibaufgaben – prospektive Schreibaufgaben.

Eine offene Schreibaufgabe steht am Anfang der Auseinandersetzung mit dem Adventure. Den Lehrkräften bietet sich hier die Gelegenheit, einen Eindruck der Zugangsweisen der Schülerinnen und Schüler zu gewinnen. Davon ausgehend können gerichtete Schreibaufgaben entwickelt werden, die die Perspektiven der Schüler aufgreifen und sie als Anregung für die Produktion weiterer Texte nutzen. Über eine dritte Art von Schreibaufgabe, der prospektiven, erhalten die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, auf der Folie der erspielten Welt (oder als Gegenentwurf zu ihr) eine eigene Welt schriftsprachlich zu gestalten und auch die Erzählung des Adventures mit einem selbst erdachten Schluss enden zu lassen.

Die möglichen Schreibaufgaben im Unterrichtsprojekt sind mit den Aspekten des Gegenstands, über den geschrieben wird und der Unterrichtssituation, in der geschrieben wird, in Form eines Tableaus in folgendem Schema festgehalten:

²³⁷ In vielen Klassen, vor allem den ersten Klassen, wurde nur die erste Schreibaufgabe gestellt. Es gab aber neben den Schreibaufgaben auch andere Möglichkeiten der weiteren Auseinandersetzung mit dem Adventure: im darstellenden Spiel, im Gestalten der Ober- und Unterwelt oder in der Arbeit mit Abbildungen der flowchart des Adventures als Erzähl- oder Gestaltungsanlass (vgl. Dehn/Hoffmann/Lüth/Peters 2004, 81ff sowie Hoffmann/Lüth 2006).

direkt im Anschluss an die erste Spielerfahrung

nach der ersten Schreibaufgabe

im Anschluss an die Präsentation des Lösungsweges der Oberwelt und/oder Torins Übergangs durch das Kristalltor

Tableau möglicher Schreibsituationen

Rahmenerzählung
 Grundkonflikt und
 Personenkonstellation
 (alle)

Spielhandlung
 Erreichter Spielstand
 (individuell) – (alle)

erspielte Geschichte

Unterrichtssituation

Gegenstand

Schreibaufgabe

offen

gerichtet

Perspektive,
Situierung und
Adressat sind
unbestimmt

Perspektive

Torin
Begleiter
von Torin
Boogle
Spieler
unbestimmt

Situierung

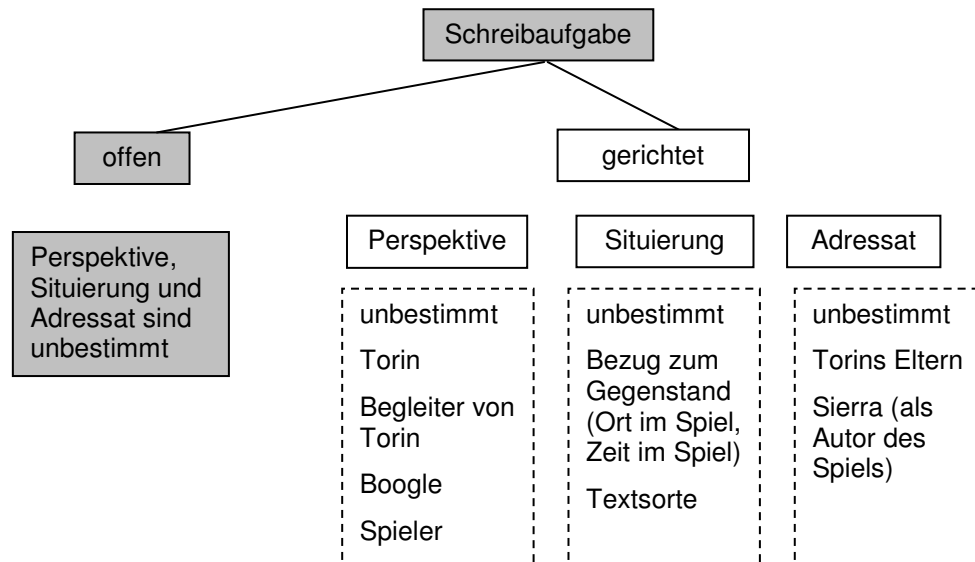
Bezug zum
Gegenstand
(Ort im
Spiel, Zeit
im Spiel)
Textsorte
unbestimmt

Adressat

Torins Eltern
Sierra (als
Autor des
Spiels)
unbestimmt

7.3.1 Offene Schreibaufgabe²³⁸

„Was hast du gesehen, gehört, erlebt? Ordne deine Gedanken. Schreibe auf, was dir wichtig ist.“²³⁹



Die offene Schreibaufgabe (Schreibaufgabe 1) ist insofern `offen`, als sie keine Textsorte vorgibt. Es obliegt den Schülerinnen und Schülern, Schreibintention und Textsorte zu wählen. Sie können über ihre Spielerfahrungen berichten, Figuren charakterisieren, das Spiel beurteilen oder etwas von der Geschichte mitteilen. Zugleich ist die Aufgabe aber hinreichend bestimmt, denn sie sollen schreiben, was *ihnen* an dem Gegenstand relevant erscheint.

In der deutschdidaktischen Diskussion, vor allem auch in der Tradition des Aufsatzunterrichts, wird ein solches Vorgehen problematisiert. Fraglich ist, ob es nicht eine Überforderung darstellt, die Perspektive (als wer schreibe ich?) und die Situierung (auf welche Aspekte des Gegenstandes

²³⁸ Diese und die folgenden Abbildungen zu den Schreibaufgaben sind ein Ausschnitt aus der Abbildung „Tableau möglicher Schreibsituationen“ (s. Abbildung auf voriger Seite). Zur schnelleren Orientierung sind hier die Aspekte grau hinterlegt, die im folgenden Text besprochen werden und die zur Realisation der Schreibaufgaben zählen, auf die sich die folgenden Untersuchungen beziehen.

²³⁹ Zum Schreiben erhielten die Schülerinnen und Schüler in der Regel Schreibblätter, die eine Abbildung aus dem Spiel enthielten. Darin sind die Anforderungen an die Generierung eines Schreibthemas materialisiert, somit dienen sie dazu, die Aufmerksamkeit der Schreibenden auf den Gegenstand zu fokussieren.

beziehe ich mich und in welcher Form?) nicht vorzugeben²⁴⁰. Hintergrund derartiger Überlegungen ist die Vorstellung, dass es die Schreibenden entlasten würde, wenn sie genauere Vorgaben erhielten, wie sie ihre Texte zu schreiben haben. Verschiedene Untersuchungen der Schreibforschung (vgl. Dehn 1999, Habersaat 1995, Weinhold 2000) haben dagegen ergeben, dass es vielmehr für viele junge Schreiberinnen und Schreiber eine Überforderung darstellt, wenn sie sich neben ihrer Aussageintention auf eine bestimmte Textnorm konzentrieren und an weitere formale Vorgaben halten müssen.

Die Aufgabenstellung selbst eröffnet viele Möglichkeiten des Schreibens, ohne die Schreibperspektive vorzugeben. Sie fordert die Schülerinnen und Schüler auf, ihr Schreibziel selbst zu finden. Sie entscheiden, was sie schreiben, wie sie schreiben und was sie weglassen²⁴¹. Somit können sie ihr eigenes Schreibziel verfolgen und ihren Schreibprozess selbst steuern.²⁴² Die Entscheidung darüber, was an dem Gegenstand relevant ist, und auch, auf welche Weise sie die Aufgabe schriftsprachlich bewältigen, obliegt den Schülerinnen und Schülern. Die Komplexität des Gegenstands Adventure als Hybrid von Spiel und Erzählung bleibt mit der Aufgabenstellung erhalten, eine gerichtete Schreibaufgabe am Anfang der Auseinandersetzung würde die Komplexität reduzieren und nur einen o-

²⁴⁰ Die *Wahl* einer Perspektive bzw. eines Subjekts kann unseres Erachtens nur erfolgen, wenn die Aufgabenstellung eine bestimmte Perspektive nicht von vornherein festlegt.

²⁴¹ Fix/Melenk formulieren den Gegensatz zwischen dem so genannten freien Schreiben und dem Schreiben nach Vorgaben folgendermaßen: „Während Schüler beim Schreiben nach engeren Vorgaben gefordert sind, bestimmte sprachliche Operationen innerhalb bereits definierter Rahmenbedingungen auszuführen, müssen sie beim freien Schreiben darüber hinaus zuerst einmal festlegen, welches Schreibziel sie sich setzen und welchen Schreibmodus (erzählend, argumentierend usw.) sie wählen (...). Danach müssen sie durch bewusste Entscheidungen während des Schreibprozesses den Freiheitsgrad selbst einschränken und ihre Vorstellung zum Schreibziel und Adressaten, zur Funktion des Textes zunehmend präzisieren.“ (Fix / Melenk 2000, 36) Gerade das 'Ausführen bestimmter sprachlicher Operationen innerhalb definierter Rahmenbedingungen' ist aber eine hohe Anforderung, besonders für Grundschüler. Fix/Melenk ist denn hier auch nur bedingt zuzustimmen, denn beim freien Schreiben müssen die Schülerinnen und Schüler ja gerade nicht – wie die Formulierung „darüber hinaus“ zu verstehen gibt – die Anforderungen des Schreibens nach Vorgaben *zusätzlich* zu den Anforderungen des freien Schreibens erfüllen. Im Zentrum einer Aufgabe zum Schreiben nach Vorgaben steht das korrekte Ausführen einer sprachlichen Norm, bei einer freien Schreibaufgabe steht im Gegensatz dazu eher die Aussageintention des Schreibenden im Mittelpunkt. Dementsprechend gestaltet sich auch die anschließende Kommunikation: Kann bei einer Aufgabe zum Schreiben nach Vorgaben gefragt werden: „Ist das richtig oder falsch?“, so müsste bei einer Aufgabe zum freien Schreiben die Frage: „Ist es mir gelungen, das zu schreiben, was ich aussagen wollte?“, stehen.

²⁴² „Self-chosen topics are, as one might expect, more likely to produce fluent ideation than are teacher-chosen ones.“ (Bereiter 1980, 83)

der mehrere Aspekte hervorheben. Gerade für die Transformation narrativer Muster bzw. medialer Muster in einen Text (vgl. 3.2) scheint uns daher eine offene Aufgabenstellung am Anfang notwendig zu sein.

Die Schreibaufgabe wird direkt im Anschluss an die Spielerfahrung gestellt. Das bedeutet, dass vor dem Schreiben kein Klassengespräch stattfindet. Schreiben ist hier nicht die Niederschrift des zuvor Gedachten, vielmehr strukturiert der Schreibprozess selbst das innere Sprechen, welches dem Denken zugrunde liegt, um und neu: Die Kontextualisierung der inneren Sprache erfolgt unmittelbar im Schreiben²⁴³. Fände direkt im Anschluss an die Spielerfahrung ein Klassengespräch statt, würden einige wenige Schüler ihre Vorstellungen formulieren und so gäbe es für diese – und eben auch für alle anderen – weniger Grund, sich noch schriftsprachlich mit dem Gegenstand auseinanderzusetzen: Die Spannung, die sich bei der eigenaktiven Auseinandersetzung mit dem Gegenstand aufbaut, und die schreibproduktiv werden soll, würde schon im Unterrichtsgespräch aufgelöst werden. Das erzählende Vorwegnehmen dessen, was geschrieben werden soll, ließe zudem die Textproduktion leicht zur Reproduktion geraten. Dies würde einem weiteren Aspekt entgegenwirken, der das Adventure gerade schreibproduktiv macht, nämlich die Anmutung der Transformation der Spielerfahrung im Prozess des Schreibens.

Differenzierung ist schon in der Form der Aufgabenstellung angelegt: In ihrer Form eher deskriptive Texte sind ebenso möglich wie komplexere Formen der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Aspekten der Rezeptionserfahrung des Adventures. Die Schülerinnen und Schüler bestimmen selbst, was ihnen wichtig geworden ist und auf welche Weise sie dies schriftsprachlich bearbeiten wollen²⁴⁴. Somit ist die Schreibaufgabe adäquat zu der Struktur des Gegenstandes, über den geschrieben wird, und den Möglichkeiten der Kinder gestellt; denn gefragt wird nach dem persönlichen Bezug, ohne die Möglichkeiten der schriftsprachlichen Auseinandersetzung einzuengen²⁴⁵. In diesem Sinne erfüllt die Aufga-

²⁴³ Vgl. 3.2

²⁴⁴ Die Offenheit der Aufgabenstellung bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, den Grad der Auseinandersetzung selbst zu bestimmen (vgl. zur Schrift als Repräsentanz- und Distanzmedium Habersaat 1995, 34).

²⁴⁵ Erprobt wurden ähnliche Formen von offenen Aufgabenstellungen im Modellversuch „Elementare Schriftkultur zur Prävention von Lese- Rechtschreibschwierigkeiten und

benstellung einerseits die Anforderungen eines `Schreibens nach Vorgaben`, weil die Inhaltselemente nicht erst von den Schreibenden erzeugt werden müssen. Zugleich ist die Aufgabenstellung aber auch eine Entgegensetzung zum `Schreiben nach Vorgaben`, in dem Sinne, dass es keine Normvorgaben gibt.²⁴⁶

„Schreiben nach Vorgaben in diesem Sinne enthält also einen hohen Anspruch, aber keine Sanktionen. Es gibt kein Verfehlen der Aufgabe, nicht die Unterscheidung von richtig und falsch und somit kann – von der Aufgabenstellung her – jede Schülerin, jeder Schüler die Sicherheit haben, die Aufgabe erfüllen zu können und mit der eigenen Leistung zufrieden zu sein.“ (Dehn 1999, 103f)

7.3.2 Gerichtete Schreibaufgaben

Gerichtete Schreibaufgaben (Schreibaufgaben 2) können aus den Ergebnissen der ersten Aufgabe hergeleitet werden. Hier ist es möglich, die Schülerinnen und Schüler zwischen verschiedenen Schreibaufgaben wählen zu lassen. In unserem Projekt haben wir mit den Studierenden und den Lehrenden gemeinsam folgende Aufgaben entwickelt: *Torin*

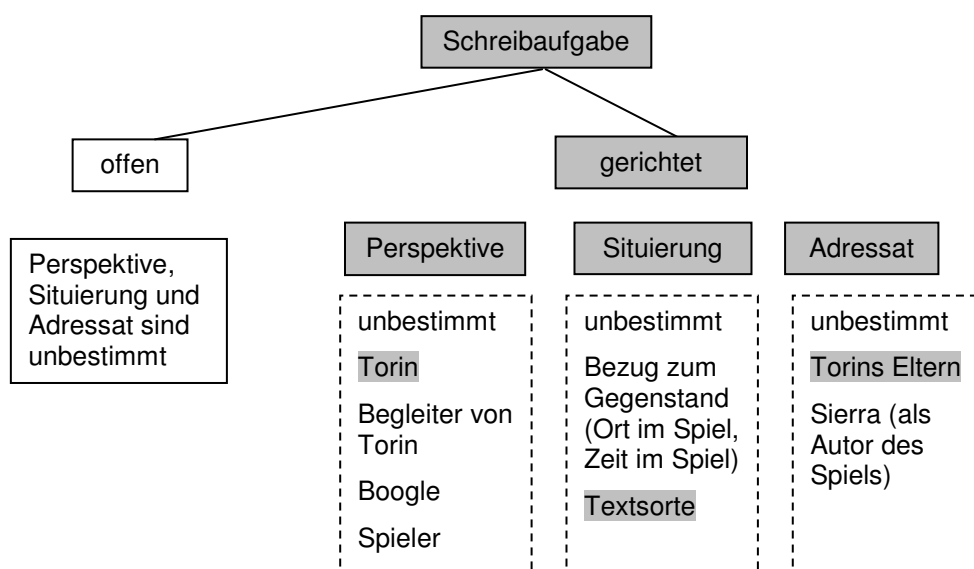
Analphabetismus bei Grundschulkindern (Klasse 1 bzw. Vorschulklasse – Klasse 2)“, einem gemeinsamen Projekt der Bund-Länder-Kommission und der Hamburger Schulbehörde (1992-1995), der von Mechthild Dehn, Universität Hamburg, wissenschaftlich begleitet wurde. Dieser setzt insgesamt auf eine veränderte Perspektive auf das Lernen: Es geht um eine differenzierte Wahrnehmung des Könnens der Kinder und der besonderen Möglichkeiten der Kinder, die es mit dem Schriftspracherwerb nicht leicht haben. Im Vordergrund steht somit nicht der Blick auf die Defizite in Bezug auf eine vollendete Schreibkompetenz, sondern die Frage, auf welche Weise Kindern Schrift oder das Schreiben bedeutsam werden kann. Es gilt, Kindern Zugänge zur Schrift über das Schreiben eigener Texte zu eröffnen, ihnen die persönliche Bedeutung von Schrift und Schriftlichkeit erfahrbar werden zu lassen, so dass sie bereit werden, die Mühen der Aneignung auf sich zu nehmen. Dafür lassen sich Bedingungen benennen: eine Auswahl von Gegenständen, Inhalten und Themen, über die es sich zu schreiben lohnt, Aufgabenstellungen, die so gewählt sind, dass sie die Artikulation von Erfahrung ermöglichen, eine anschließende Präsentation der Arbeitsergebnisse, in der die Schülerinnen und Schüler in der Gruppe Wertschätzung erfahren können, in der also auf Leistungsvergleiche verzichtet wird.

²⁴⁶ Dies hat unmittelbare Konsequenzen für die anschließende Präsentation der Arbeitsergebnisse der Schülerinnen und Schüler, bei der es gilt, die in der Gruppensituation (der Klasse als sozialem Raum) als Lernpotential liegenden Chancen wahrzunehmen und die Sanktionsfreiheit, die in der Aufgabenstellung in Aussicht gestellt ist, nicht wieder aufzuheben: „Wichtig für diese Konzeption ist, dass im Unterricht – bei so wenig spezifizierter Aufgabenstellung – auch die Rezeption der Texte offen für alle Möglichkeiten bleibt und nicht eine implizite Wertung im Nachhinein eingeführt wird.“ (Dehn 1999, 103f)

schreibt in sein Tagebuch, Was hat der Kapuzenmann gesehen²⁴⁷?, Torin schreibt einen Brief an seine Eltern, Boogle erzählt seine Abenteuer mit Torin, Beschreibe einen Tag im Leben der Figur, die dir am besten gefällt, Schreibe einen Brief an Sierra (den Verlag des Spiels).

Eine gerichtete Schreibaufgabe kann die Perspektive, die Situierung und/oder den Adressaten festlegen. Ein Beispiel:

Schreibaufgabe 2 (Beispiel): „Stell dir vor, du bist Torin ... Schreibe einen Brief an deine Eltern!“



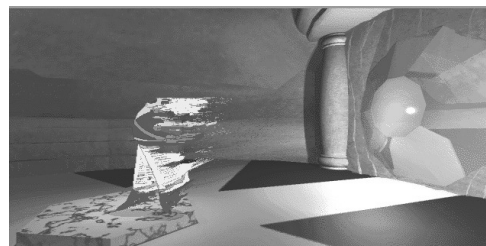
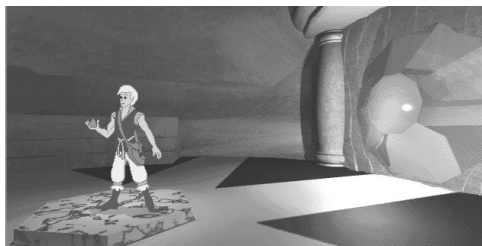
Diese Schreibaufgabe legt die Perspektive, aus der geschrieben wird (Torin), und den Adressaten, an den der Text geschrieben werden soll (seine Eltern), fest. Auch die Textsorte, in diesem Fall ein Brief, wird durch die Aufgabenstellung bestimmt.

Die zu gerichteten Schreibaufgaben geschriebenen Texte stehen nicht im Mittelpunkt des Interesses dieser Arbeit. Wir behandeln hier nur beispielhaft eine Schreibaufgabe als Differenz zu den Texten der offenen Schreibaufgabe. Während ein Text zu einer offenen Schreibaufgabe sinnvoll mehrere Perspektiven integrieren kann, lässt sich anhand der Texte zu einer gerichteten Schreibaufgabe zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler dazu in der Lage sind, ihren Text aus einer einheitlichen Perspektive zu verfassen (vgl. 9.2.3).

²⁴⁷ Vgl. Dehn/Hoffmann/Lüth (2003) und Hoffmann/Lüth (2007).

7.3.3 Prospektive Schreibaufgabe

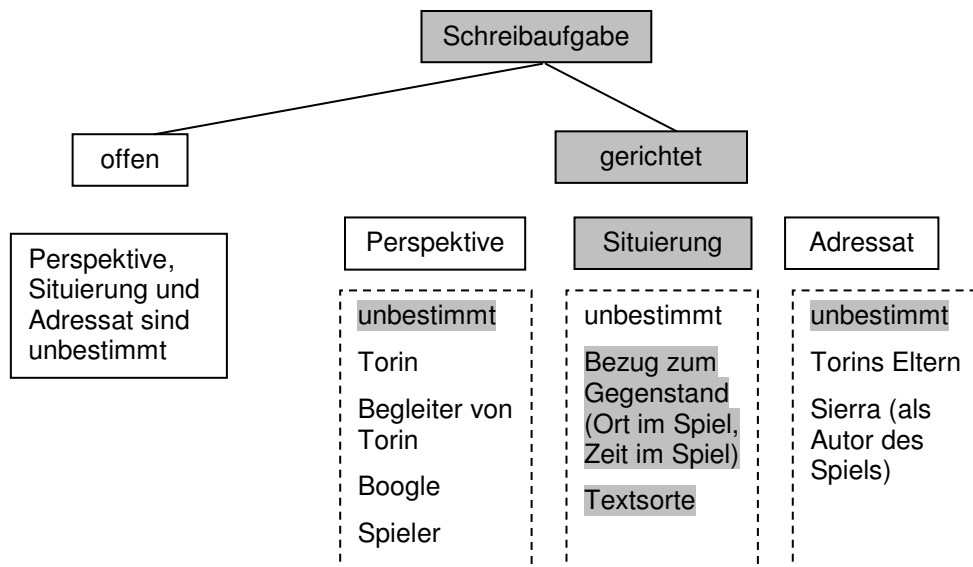
Vor der Bearbeitung einer prospektiven Schreibaufgabe (Schreibaufgabe 3) erhalten die Schülerinnen und Schüler weitere Spiel-Zeiten. Es geht darum, dass alle Schülerinnen und Schüler den Moment im Spiel erleben, in dem Torin durch das Kristalltor der Oberwelt tritt. Dies kann dadurch erreicht werden, dass der Lösungsweg des ersten Kapitels der Klasse über den Beamer präsentiert wird. So wird der Übergang in die Unterwelt gemeinsam gefunden, z.B. indem ein Kind die Maus führt, die anderen ihm sagen, was es tun soll. Wenn die technischen Voraussetzungen nicht gegeben sind, kann das Ende des ersten Kapitels und Torins Durchgang durch das Kristalltor auch anhand von Bildkarten präsentiert werden:



Übergang: Torin verlässt die Oberwelt durch das Kristalltor



Schreibaufgabe 3 (Beispiel): „Schreibe eine Geschichte zu Torins Erlebnissen in der Unterwelt.“



Die Schreibaufgabe ist so formuliert, dass sie dazu anregt, eine Erzählung zu verfassen. Darüber hinaus ist sie relativ offen gehalten, nur der Ort, die Unterwelt, und der Zeitraum im Spiel, der auf Torins Übergang in die Unterwelt folgt, sind vorgegeben. Diese beiden Bestimmtheiten sind insofern gleichzeitig unbestimmt, als es der Fantasie der Schülerinnen und Schüler obliegt, wie es in der Unterwelt aussieht und was sich dort ereignet – denn die tatsächliche Unterwelt, wie sie im Spiel dargestellt ist, haben sie noch nicht kennengelernt. Insofern ist die Schreibaufgabe prospektiv: Das, was die Schülerinnen und Schüler rezipiert haben, die Erzählung bis zu Torins Übergang, die Oberwelt, in der er sich bewegt hat und die Personen, mit denen er zu tun gehabt hat, sind Anhaltspunkte für den Entwurf einer eigenen Welt und der Geschehnisse darin. Hinweise auf die Besonderheiten der Unterwelt sind schon in der Oberwelt vorhanden: sie ist an mehreren Stellen als Opposition zur Oberwelt, als ‘ganz andere’, als eine bedrohliche Welt dargestellt. Die Art der Geschehnisse in der Unterwelt kann aus den Schemata von märchenhaften Erzählungen geschlossen werden, die Probleme, die mit dem Beginn des Adventures dargestellt werden, müssen gelöst werden. Es ist jedoch nicht nur die Anforderung, eine Erzählung zu Ende zu bringen, die mit der Schreibaufgabe gestellt wird. Die Anregung, eine eigene Welt zu erfinden, bedeutet auch, eine Welt zu entwerfen, die sich adäquat zu der Welt verhält, die

die Schülerinnen und Schüler im Adventure als Oberwelt kennengelernt haben – und dies ist eine virtuelle Welt. Es geht also auch darum, Strukturmerkmale der besonderen Welt, die spielend hervorgebracht wurde, in einer neuen Welt zu spiegeln und schriftlich zu fassen.

8. Untersuchungsmethode

Zentrales Anliegen dieser Arbeit ist die Untersuchung von Transformationsprozessen: von den Rezeptionserfahrungen mit einem Adventure zu deren Niederschlag in Texten von Schülerinnen und Schülern der Grundschule. Die Auswertung der Texte soll Aufschluss geben zum einen über spezifische Eigenarten der Rezeption eines Adventures, zum anderen über die Herausforderung, diese Rezeptionsprozesse in Schrift zu transformieren und die Möglichkeiten und Strategien von Schülerinnen und Schülern der Grundschule, dieser Herausforderung zu begegnen.

Gegenstand der Untersuchung ist zunächst, auf einer theoretischen Ebene, das Adventure selbst: seine spezifische Strukturiertheit und die Besonderheiten seiner Rezeption, sowohl allgemein, als auch auf das konkrete Adventure „Torins Passage“ bezogen. Hieraus werden schon erste Annahmen abgeleitet, unter welchen Bedingungen schriftliche Transformationsprozesse stattfinden, welche Möglichkeiten der Transformation es gibt und welche Schwierigkeiten der Transformation durch den Gegenstand gegeben sind.

Die Schülerinnen und Schüler sollen für die Zwecke unserer Arbeit möglichst ungesteuerte Spielerfahrungen machen können. Diese Forderung resultiert aus unserer theoretischen Vorannahme, dass die Rezeption eines Adventures die einer hybriden Form von Spiel und Erzählung ist, also eine mehrdimensionale Form der Rezeption, deren einzelne Aspekte `in der Schwebe` bleiben, solange kein Fokus der Aufmerksamkeit von außen vorgegeben wird. Es geht also darum, zunächst eine Situation zu schaffen, in der sich die Schülerinnen und Schüler möglichst ungestört über einen angemessenen Zeitraum mit dem Spiel beschäftigen können.

Zu der mündlichen Wiedergabe von multimedialen Spielerfahrungen liegen unter anderem Untersuchungen von Bünger 2005 (Interviews), Knapp 2005 (Medienerfahrung als Erzählanlass) und Wieler 2005 (Klassengespräch) vor. Mit Formen der schriftlichen Transformation von multimedialen Spielerfahrungen setzen sich Bertschi-Kaufmann 2005 (Medientagebuch) und Josting 2004 (Eine Geschichte weiterschreiben) auseinander.

Wir gehen davon aus, dass Interaktionen und Äußerungen von Schülerinnen und Schülern während des Spielprozesses aus der Situation heraus notwendigerweise die Verbalisierung von handlungsrelevanten Aspekten der momentanen Spielsituation zum Inhalt haben: wenn es zum Beispiel um den jeweils nächsten Handlungsschritt oder die Lösung eines momentanen Problems geht. Das Festhalten dieser Interaktionen oder Äußerungen (Methode des 'lauten Denkens', teilnehmende Beobachtung, Videoaufzeichnungen bzw. Tonbandtranskripte) würde unseres Erachtens eher über die Versprachlichung von Problemlöseprozessen während des Spielprozesses Aufschluss geben können. Aus diesem Grund wird in unserer Untersuchung der Moment der Reflexion über das Spielerlebnis, der der Datenerhebung dient, von dem Spielprozess räumlich und zeitlich getrennt gesetzt (vgl. 7.2).

Medium der Reflexion ist die Schrift – und dies unter besonderen Bedingungen. Ähnlich dem Erzählen zu Medienerlebnissen (Knapp 2005) weist eine offene Schreibaufgabe (vgl. 7.3.1) den Schülerinnen und Schülern die Kompetenz zu, sich als Experte auf den eigenen Spielprozess zu beziehen und dabei selbstständig Schwerpunkte zu setzen²⁴⁸. Diese Form der schriftlichen Anschlusskommunikation unterscheidet sich von der des Weiterschreibens einer Geschichte zu einem vorgegebenen Anfang (Josting 2004) oder der des Medientagebuchs (Bertschi-Kaufmann 2005), die einen besonderen Rahmen für die Sprachform vorgeben. Die Situation des Schreibens zu einem Adventure ist in unserem Fall eine von außen initiierte Reflexionssituation im Anschluss an den Spielprozess mit möglichst wenigen Vorgaben (vgl. 3.2).

Gegenstände unserer Untersuchung sind somit zwei Größen, zu denen bislang keine gesicherten empirischen Erkenntnisse vorliegen: die Rezeptionserfahrung von Spielern eines Adventures und die Transformationsleistung von Schreibern eines Textes zu diesen Rezeptionserfahrungen. Es kann zwar weder von dem einen auf das andere noch umgekehrt ge-

²⁴⁸ Im Falle eines Interviews oder im gelenkten Klassengespräch hätten die Schülerinnen und Schüler diese Freiheit mit großer Wahrscheinlichkeit nicht, da es aufgrund der asymmetrischen Beziehung der Schülerinnen und Schüler zum Gesprächsleiter für diesen äußerst schwierig ist, eine nicht lenkende Gesprächsführung zu initiieren.

geschlossen werden, aber es können Entsprechungen festgestellt werden: von Merkmalen des Gegenstandes zu Merkmalen in den Texten, die zu ihm verfasst wurden. Wir können also keine Aussagen darüber treffen, was die tatsächliche Rezeptionserfahrung der jeweiligen Spieler im Spielverlauf ist, und dies an den Texten feststellen wollen – denn der Niederschlag der Erfahrungen, wie sie im Text erscheinen, kann auch erst durch den Prozess des Schreibens hervorgebracht worden sein. Genauso wenig können wir feststellen, welche Arten von Reflexion über das Spielerlebnis ausschließlich durch das Textschreiben entstehen. Feststellen können wir im Zuge einer Rezeptionsanalyse des Adventures auf der einen Seite, welche spezifischen Rezeptionserfahrungen beim Adventure *möglich* sind; durch die Analyse der Texte der Schülerinnen und Schüler können wir auf der anderen Seite feststellen, welche Merkmale der Texte mit diesen Rezeptionserfahrungen korrespondieren. Somit können wir im Gesamt das Ergebnis der Transformationsprozesse an den Texten zeigen: als Niederschlag der Spielerfahrungen in schriftlicher Form unter bestimmten Bedingungen²⁴⁹.

8.1 Textkorpus

Im Verlauf des Projektes „Torins Passage“ haben die Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlichen Aufgaben geschrieben, gezeichnet, Theater gespielt oder Collagen hergestellt. Alle schriftlichen Schülerarbeiten sind in einem Reader dokumentiert, der im weiteren Verlauf der Arbeit zu dem Projekt als Untersuchungsmaterial genutzt wurde. Die Schülerarbeiten entstanden im Unterricht der jeweiligen Klassen im Februar 2002.

In unserer Arbeit beziehen wir uns ebenfalls auf die Arbeiten aus diesem Reader. Da wir ein besonderes Arrangement von Spielerlebnis in einer Unterrichtssituation und der unmittelbar daran anschließenden Schreibaufgabe untersuchen, haben wir das Textkorpus auf all jene Schülerarbeiten reduziert, die innerhalb eines derartigen Arrangements entstanden sind.

²⁴⁹ Damit sind die Unterrichtssituation und die Art der Aufgabenstellung gemeint, wie sie weiter oben ausgeführt wurden.

In allen Klassen wurden Texte verfasst, es hat sich aber gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler erst ab der dritten Klasse Texte produzieren, die für eine Analyse von Transformationsprozessen ausreichend lang und explizit sind. Die Texte der ersten und zweiten Klassen haben wir aus diesem Grund aus der Untersuchung ausgeschlossen.

Textkorpus 1 besteht aus den Texten, die zu der offenen Schreibaufgabe 1 (*„Was hast du gesehen, gehört, erlebt? Ordne deine Gedanken. Schreibe auf, was dir wichtig ist.“*) verfasst wurden und zu der die Schülerinnen und Schüler unmittelbar nach ihrer ersten Spielerfahrung geschrieben haben²⁵⁰.

Textkorpus 1

Texte zu der offenen Aufgabenstellung 1 der dritten und vierten Klassen, insgesamt **87 Texte** aus vier Klassen:

18 Texte Klasse 3

21 Texte Klasse 4 (H)

22 Texte Klasse 4 (K)

26 Texte Klasse 4 (S)

In einem Exkurs untersuchen wir Texte der Klasse 4 (H) zu der gerichteten Schreibaufgabe 2 (*„Stell dir vor, du bist Torin ... Schreibe einen Brief an deine Eltern!“*).

²⁵⁰ In den folgenden Aufstellungen sind die Buchstaben in Klammern Kürzel für die jeweils unterrichtenden Studentinnen und Studenten in den Klassen. Sie haben keinen inhaltlichen Wert und sollen hier nur zur Unterscheidung von unterschiedlichen Klassen derselben Klassenstufe dienen. Die vier Klassen stammen aus zwei Grundschulen und zwei Grund- Haupt- und Realschulen. Die Schulen liegen in unterschiedlichen Hamburger Stadtgebieten: einem Armutsgebiet, zwei Wohngebieten mit heterogenem Einzugsbereich und einem gutbürgerlichen Wohngebiet.

Es gibt weitere Texte aus anderen Klassen des Projekts. Bei diesen wurde jedoch von den unterrichtenden Studentinnen und Studenten die Schreibaufgabe so variiert, dass sie nicht mehr die Kriterien erfüllt, die wir für unsere Untersuchung als Kriterien einer offenen Schreibaufgabe zum Adventure gesetzt haben. So lautet zum Beispiel die Formulierung der Aufgabe für eine sechste Klasse der Förderschule: „Du hast viel gesehen, gehört und erlebt. Wähle einige Wortkarten aus und schreibe einen Text über deine Erlebnisse auf Torins Reise.“ In diesem Fall stellen die Wortkarten, die sich vor allem auf Handlungsaspekte des Adventures beziehen, eine zu starke Vorgabe dar.

Textkorpus 2

Texte zu einer gerichteten Schreibaufgabe 2, insgesamt **21 Texte** aus einer vierten Klasse:

21 Texte Klasse 4 (H)

Textkorpus 3 besteht aus Texten, die von Schülerinnen und Schülern aus zwei vierten Klassen zu der prospektiven Schreibaufgabe 3 („*Schreibe eine Geschichte zu Torins Erlebnissen in der Unterwelt.*“) im Anschluss an eine bestimmte Sequenz in dem Adventure geschrieben wurden.

Textkorpus 3

Prospektive Schreibaufgabe

Insgesamt **40 Texte** aus zwei vierten Klassen:

23 Texte Klasse 4 (H)

17 Texte Klasse 4 (K).

Alle hier genannten Texte der Schülerinnen und Schüler sind im Internet unter: www.schwimmenlernenimnetz.de im Original einzusehen. Es handelt sich um Kopien der originären Schülerarbeiten, die weder orthographisch noch grammatikalisch überarbeitet wurden, der handschriftliche Aspekt wurde nicht getilgt. Einzelne Schülerarbeiten liegen in Druckschrift vor, da die Schülerinnen und Schüler dieser Klassen in der Schule am Computer schreiben konnten.

Die Texte der Schülerinnen und Schüler, die wir in der vorliegenden Arbeit als ganze Texte oder als Textauszüge zitieren, haben wir aufgrund der besseren Lesbarkeit transkribiert. Die in ihnen enthaltenen orthografischen und grammatikalischen Fehler haben wir nicht getilgt.

Die Kennzeichnung der Texte haben wir wie folgt vorgenommen: Die erste Ziffer kennzeichnet die Internetseite, auf der der Text zu finden ist. Die zweite Ziffer markiert die Position auf der angegebenen Seite. Als Beispiel: A1/2 meint den zweiten (bzw. rechten) Text auf Seite 1.

8.2 Untersuchungsfragen und Begründung der Wahl der Untersuchungsmethoden

Die Vielfalt der Aspekte des Adventures, die wir in der nachfolgenden Untersuchung auf die Schülertexte beziehen wollen, macht es notwendig, unterschiedliche Auswertungsmethoden zu verwenden. Ein erstes Screening der Texte dient dem Sammeln von Auffälligkeiten, die mit unseren theoretischen Überlegungen korrespondieren. Diese Auffälligkeiten kategorisieren wir im Zuge einer qualitativen Auswertung. Wenn Anzahl und Art der Merkmale in den Schülertexten eine Bezugnahme auf das Gesamtkorpus der Texte zulassen, werten wir diese auch quantitativ aus. Dies erläutern wir im Folgenden jeweils zu den einzelnen Aspekten der Untersuchung.

Die Entwicklung der Kategorien sowie eine erste Prüfung anhand einer Stichprobe zufällig ausgewählter Schülertexte werden in allen Teiluntersuchungen von beiden Untersuchenden (Thomas Hoffmann und Oliver Lüth) vorgenommen.

Die Zuordnung einzelner Texte zu den aufgestellten Kategorien wird von beiden Untersuchenden getrennt voneinander vorgenommen und im Ergebnis verglichen (Überprüfung der Validität der Zuordnung). Abweichende Zuordnungen werden in einem diskursiven Verfahren überprüft – in Einzelfällen kann dies zu einer Revision der zuvor aufgestellten Kategorien führen (Überprüfung der Reliabilität der Kategorien).

Eine Aufstellung der Besonderheiten des Gegenstands Adventure, der korrespondierenden Aspekte in den Texten der Schülerinnen und Schüler, der jeweiligen Untersuchungsmethode und des Textkorpus, auf das sich die Untersuchung bezieht, ist in folgender Tabelle wiedergegeben. Im Anschluss daran werden die Untersuchungsfragen und die Methode der jeweiligen Untersuchung erläutert.

Untersuchung der Schülertexte zum Adventure „Torins Passage“ (Übersicht)			
Besonderheiten des Gegenstands Adventure	Korrespondierende Besonderheiten in den Texten der Schülerinnen und Schüler	Untersuchter Textkorpus	Untersuchungsmethode
Spiel/Erzählung (strukturanalytisch)	Bezugnahme auf den Aspekt Spiel / den Aspekt Erzählung	Textkorpus 1	Quantitativ in Hinblick auf das Vorkommen (ja/nein) der Bezugnahmen
Avatar Gleichzeitigkeit verschiedener Perspektiven auf den Gegenstand (rezeptionsanalytisch)	Einnahme verschiedener Perspektiven im Text	Textkorpus 1	Phänomenologisch: Feststellen der Arten der Perspektiven Quantitativ in Bezug auf das Vorkommen (eine/ mehrere: jeweiliger Anteil) der Perspektiven in den Texten
	Verknüpfung verschiedener Perspektiven im Text	Teilmenge von Textkorpus 1: Texte, die mehrere Perspektiven beinhalten	Phänomenologisch: Feststellen der Arten der Verknüpfung von Perspektiven Quantitativ in Bezug auf das Vorkommen (ja/nein) der Arten der Verknüpfung
	Einnahme einer Perspektive, die durch die Schreibaufgabe vorgegeben ist	Textkorpus 2	Quantitativ in Bezug auf das Einhalten (ja/nein) der vorgegebenen Perspektive
Aufgabenstruktur im Kontext der Erzählung (rezeptionsanalytisch)	Explizite Formulierung von Begründungszusammenhängen	Textkorpus 1	Quantitativ in Bezug auf das Vorkommen (ja/nein) von explizit formulierten Begründungszusammenhängen
Veränderung der Spielwelt durch den Spielprozess (rezeptionsanalytisch)	Transformation in eine erzähllogische Ordnung	Ausgewählte Texte aus Textkorpus 1	Screening (Auswahl der Texte) Phänomenologisch im Aufzeigen verschiedener Arten der Transformation
Hypertextualität (rezeptionsanalytisch)	Transformation von revision in einen linearen Text	Ausgewählte Texte aus Textkorpus 1	Screening (Auswahl der Texte) Phänomenologisch im Aufzeigen verschiedener Arten der Transformation von revision
	Einnahme verschiedener Arten der Metaperspektive	Textkorpus 1	Screening (Auswahl von Texten) Phänomenologisch: Aufzeigen verschiedener Arten von Metaperspektiven Quantitativ: Anteil der jeweiligen Metaperspektive in Bezug zum gesamten Textkorpus 1.
Virtualität (rezeptionsanalytisch)	Auffälligkeiten, die mit Aspekten von Virtualität korrespondieren	Textkorpus 3	Screening und phänomenologische Untersuchung: Feststellen von Auffälligkeiten, Auswahl von Textbeispielen, Kategorisierung

Schon bei einem Screening der Texte, die die Schülerinnen und Schüler zu dem Adventure verfasst haben, zeigen sich Auffälligkeiten, die über das hinausgehen, was sich aufgrund der Annahmen der deutschdidaktischen Forschung zum Schreiben zu Computerspielen vermuten lässt. Dies betrifft die Komplexität der Texte, ihren Umfang, die Wahl der Perspektive und den inhaltlichen Bezug. Da eine wesentliche Kritik an erzählenden Computerspielen als Gegenstand des Deutschunterrichts darin besteht, dass die Erzählung im Rezeptionsprozess einer Geschichte auf CD-ROM in den Hintergrund tritt (vgl. 2.1 und 3), klären wir in einer Voruntersuchung (**Kapitel 9.1**) die Frage, **auf welche strukturanalytischen Aspekte des Adventures sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Texten beziehen**, worauf sie also im Schreibprozess ihre Aufmerksamkeit richten: auf ihre Spielhandlungen, auf die Rahmenerzählung des Adventures oder auf beides. Das Verhältnis dieser Arten der Bezugnahme untersuchen wir an den Texten zu der offenen Schreibaufgabe (**Textkorpus 1**).

Die Reihenfolge der weiteren Untersuchungen folgt der Reihenfolge der Aspekte des Adventures, wie wir sie im Zuge der Rezeptionsanalyse des Adventures (vgl. 5) aufgeführt haben. Im Verlauf der Untersuchung nehmen wir aufgrund der unterschiedlichen Fragestellungen auf verschiedene Textkorpora Bezug und wählen jeweils besondere Untersuchungsmethoden. Dies wollen wir im Folgenden genauer erläutern.

Wenn die Schülerinnen und Schüler zu der offenen Aufgabenstellung 1 schreiben, müssen sie eine Perspektive wählen, aus der sie ihren Text formulieren. In **Kapitel 9.2** leiten wir aus der Rezeptionsanalyse des Aspekts 'Vielfalt der Perspektiven im Adventure' Kategorien möglicher Perspektiveinnahmen in den Schülertexten ab. Für jede dieser Kategorien analysieren wir einen Schülertext als Beispiel. Die daran anschließende Untersuchungsfrage lautet:

Welche dieser Perspektiven wählen die Schülerinnen und Schüler in ihren Texten?

Die Häufigkeit des Vorkommens der verschiedenen Perspektiven werten wir quantitativ in Bezug auf das gesamte **Textkorpus 1** aus. Wir untersuchen zunächst, wie viele Texte aus einer einheitlichen Perspektive geschrieben sind und wie viele Texte unterschiedliche Perspektiven integrieren. Des Weiteren interessiert uns im Fall der Integration verschiedener Perspektiven die Frage: **Auf welche Weise erscheinen diese Perspektiven in den Texten und wie werden sie verknüpft?**

Die unterschiedlichen Möglichkeiten der Integration von Perspektiven kategorisieren wir und erläutern die Kategorien jeweils anhand der ausführlichen Analyse eines Beispieltextes. Anschließend bestimmen wir ihren jeweiligen Anteil am **Textkorpus 1**.

Das Auftauchen unterschiedlicher Perspektiven in einem Text wird in unserer Arbeit mit den strukturellen Eigentümlichkeiten des Gegenstandes Adventure in einen Zusammenhang gestellt, da die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven während des Spielprozesses u.a. in der Doppelung Spieler/Spielfigur angelegt ist. Die offene Schreibaufgabe 1 ermöglicht insofern nicht nur die Entscheidung der Schreibenden, aus welcher Perspektive sie ihren Text schreiben, sie ermöglicht auch das Vorkommen unterschiedlicher Perspektiven in einem Text, da mit der Aufgabenstellung keine Normen einer bestimmten Textsorte vorgegeben werden. Wir gehen in unserer Arbeit davon aus, dass die Integration unterschiedlicher Perspektiven in einem Text die Möglichkeit eröffnet, mehr über den Gegenstand bzw. über die Rezeptionserfahrungen mit dem Gegenstand auszusagen.

In der deutschdidaktischen Diskussion gilt das Auftauchen mehrerer Perspektiven in einem Text jedoch in der Regel als Anzeichen für eine mangelnde Kompetenz des Schreibenden. Es könnte natürlich sein, dass die Schülerinnen und Schüler dann versuchen, unterschiedliche Perspektiven in ihrem Text zu integrieren, wenn ihre Schreibfähigkeiten noch nicht so weit entwickelt sind, dass sie in der Lage wären, die unterschiedlichen Perspektiven innerhalb der Rezeption in eine einheitliche Perspektive in einem Text zu transformieren. Um dieser Frage nachzugehen, untersuchen wir in **Kapitel 9.2.3** beispielhaft Schülertexte aus einer Klasse, die

zu einer gerichteten Schreibaufgabe geschrieben wurden (**Textkorpus 2**). Es handelt sich dabei um eine Klasse, in der die Schülerinnen und Schüler zu der offenen Schreibaufgabe 1 Texte verfasst haben, in denen verschiedene Perspektiveinnahmen integriert sind. Wir versprechen uns Aufschluss über die Frage, ob die Wahl unterschiedlicher Perspektiven in einem Text eine Entscheidung der Schreibenden bezüglich ihrer Aussageintention ist, oder ob das Vorkommen unterschiedlicher Perspektiven in einem Text eher auf mangelnde Schreibkompetenz zurückzuführen ist.

Das sukzessive Entdecken der Welt des Adventures und das Aufdecken der Zusammenhänge in ihr weist eine andere Struktur auf als eine chronologische Erzählung. Die Dinge der Welt sind noch ungeordnet und finden erst im Spielprozess ihren Platz in der Erzählung, die durch den Spielprozess hervorgebracht wird. In **Kapitel 9.3** untersuchen wir, auf welche Weise die Schülerinnen und Schüler mit dem Problem der Heterogenität der Spielwelt in ihren Texten umgehen.

Dies betrifft einerseits im Fall des 'Aufdeckens der Zusammenhänge' die Frage, in welcher Form die Schülerinnen und Schüler auf den Zusammenhang zwischen ihrer Tätigkeit im Spiel und der Struktur der Welt des Adventures Bezug nehmen. Es geht um Begründungen für die Spielhandlungen: in Hinblick auf die Aufgabenstruktur und auch in Hinblick auf die größeren Zusammenhänge, die sich aus der Rahmenerzählung des Adventures ergeben. Hier wählen wir das Vorkommen finaler, kausaler und konditionaler Satzstrukturen in den Texten (**Textkorpus 1**) als Indikatoren für eine explizite Versprachlichung von Begründungszusammenhängen. In einer quantitativen Auswertung bestimmen wir, **welcher Anteil der Texte Formulierungen von Begründungszusammenhängen enthält**. Diese Auswertung differenzieren wir inhaltlich in Hinblick auf die strukturanalytischen Aspekte des Adventures: Wir unterscheiden zwischen Begründungen, die sich entweder auf die Aufgabenstruktur oder auf die Rahmenerzählung oder auf beide beziehen.

Zum anderen interessiert uns im Fall des 'Entdeckens der Welt' die Frage, welche Strategien die Schülerinnen und Schüler entwickeln, mit der strukturellen 'Unordnung', wie sie dem Rezipienten mit Beginn eines Ad-

ventures erscheint und die erst im Rezeptionsprozess zu einer Ordnung gerät, in ihrem Text umzugehen, d.h. **welche Formen von Transformation im Text gewählt werden, die Unordnung der Welt in eine erzähllogische Ordnung zu überführen**. Dieses Phänomen kann nur inhaltlich benannt werden und nicht aus strukturellen Merkmalen hergeleitet werden, so dass wir hier ein Spektrum verschiedener Strategien anhand von Beispielen darstellen, die sich auf denselben Sachverhalt im Spiel beziehen.

Die Handlungen der Spieler im Adventure verlaufen nicht synchron zu der übergeordneten Erzählung, und sie sind nicht linear angeordnet, sondern weisen eine hypertextuelle Struktur auf. In einem Adventure bringt der Spieler durch das wiederholte Aufsuchen von Orten, das wiederholte Sprechen mit anderen Figuren und auch durch sein Scheitern beim Ausprobieren unterschiedlicher Lösungsmöglichkeiten mehr Text hervor; re-vision ist konstitutiver Bestandteil des Adventures. Im Moment der erfolgreichen Lösung eines Teilproblems der Aufgabenstruktur spalten sich diese Tätigkeiten in relevante und irrelevante Tätigkeiten auf. Die Erzählung des Spielprozesses ist komplexer und reichhaltiger als eine Erzählung, die nur die in Hinblick auf das Spielziel effektiven, also 'richtigen' Wege und Entscheidungen eines 'idealen Spielers' berücksichtigt (vgl. 5.3.2). Wir untersuchen in **Kapitel 9.4** die Texte zu der offenen Aufgabenstellung (**Textkorpus 1**) in Hinblick auf die Frage: **Welche Strategien verwenden die Schülerinnen und Schüler in ihren Texten, re-vision in einen linearen Text zu transformieren?** Über ein Screening entwickeln wir Kategorien dieser Strategien, erläutern sie durch die ausführliche Analyse jeweils eines exemplarischen Schülertextes und ordnen ihnen beispielhaft weitere Schülertexte zu.

Die hypertextuelle Struktur des Adventures fordert den Rezipienten dazu auf, sich zu sich selbst und zum Gegenstand in Beziehung zu setzen, eine Metaperspektive einzunehmen. Die verschiedenen Arten, in denen die Schülerinnen und Schüler eine Metaperspektive in ihrem Text verwenden, möchten wir anhand von Textbeispielen darstellen. Diese werden in Hinblick auf ihre inhaltliche Funktion kategorisiert und quantitativ

auf das **Textkorpus 1** bezogen. Unsere Untersuchungsfrage ist in diesem Zusammenhang: **In welcher Art und Weise nehmen die Schüler eine Metaperspektive ein, worauf lenken sie den Blick, welchen Standpunkt nehmen sie in Bezug auf das Adventure ein?**

Wenn die Schülerinnen und Schüler Texte zu der prospektiven Schreibaufgabe 3 (*„Schreibe eine Geschichte zu Torins Erlebnissen in der Unterwelt.“*) schreiben, können sie sich nicht mehr unmittelbar auf ihre Spielerfahrungen beziehen. Sie müssen in ihrem Text eine neue Welt entwerfen, in die Torin eintritt. In **Kapitel 9.5** untersuchen wir, welche Aspekte von Virtualität sich in den Schülertexten widerspiegeln. Es geht also um die Frage, ob die Schülerinnen und Schüler einen Transfer leisten von ihren Spielerfahrungen in einer virtuellen Welt und ihrer schriftsprachlichen Auseinandersetzung mit ihr zu dem schriftsprachlichen Neu-Entwurf einer Welt, die im gleichen Kontext steht. **Welche Aspekte von Virtualität zeigen sich in den Texten der Schülerinnen und Schüler, wenn sie eine eigene Welt schriftsprachlich gestalten?**

Die Texte zu der prospektiven Schreibaufgabe (**Textkorpus 3**) sind von ungewöhnlicher Länge und sprachlich sehr ausgeführt. In unserer Untersuchung nehmen wir den umfangreichen Text einer Schülerin zum Anlass, Aspekte von Virtualität aufzuzeigen²⁵¹ und diese mit korrespondierenden Phänomenen anderer Schülertexte in einen Zusammenhang zu stellen. Dies ist auch eine zusammenfassende Untersuchung insofern, als wir die Aspekte von Virtualität als Topos sehen, der die vorher analysierten Aspekte mit umfasst: Wir untersuchen auch, wie die Aspekte des Entdeckens und des Aufdeckens der Zusammenhänge der Welt und die Aspekte von Hypertextualität in den Texten zu der prospektiven Schreibaufgabe transformiert werden²⁵².

²⁵¹ Dies ist uns möglich, da in diesem bestimmten Schülertext alle Aspekte von Virtualität enthalten sind, wie wir sie in dieser Arbeit beschrieben haben.

²⁵² Den Aspekt der Perspektivwahl lassen wir hier unberücksichtigt, da er durch die Aufgabenstellung, die einen auktorialen Erzähler nahe legt, annähernd bestimmt ist.

9. Schreiben zum Adventure „Torins Passage“

„Wie lässt sich anders schreiben als darüber, worüber man nicht oder nur ungenügend Bescheid weiß?

Gerade darüber glaubt man unbedingt etwas zu sagen zu haben. Man schreibt nur auf dem vordersten Posten seines eigenen Wissens, auf jener äußersten Spitze, die unser Wissen von unserem Nichtwissen trennt, und das eine ins andere übergehen lässt. Nur auf diese Weise wird man zum Schreiben getrieben. Behebt man die Unwissenheit, so verschiebt man das Schreiben auf morgen oder macht es vielmehr unmöglich.“ (Deleuze 1997², 13f)

9.1 Bezugnahme auf Rahmenerzählung und Spielhandlung

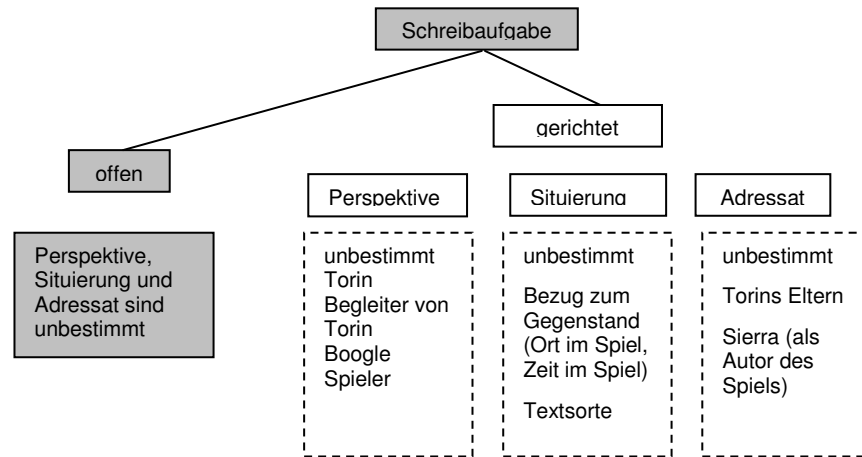
Ein Adventure ist ein Hybrid. Der Spieler, bzw. der Rezipient erspielt sich eine Geschichte. In 2.1 wurde die deutschdidaktische Diskussion zur Verbindung von Spiel und Erzählung aufgegriffen. Unterschiedliche Autoren (Rank 2000, Dolle-Weinkauff 2000, Bünger 2005) bewerten diese Verbindung grundsätzlich als problematisch. Zerstört oder zerstückelt der jeweilige spielerische Anteil dieser Produktionen die Erzählung? Sind die Spielphasen so dominant, dass die Rezeption der narrativen Strukturen in den Hintergrund gerät?

Im Anschluss an ihre ersten Spielerfahrungen haben Schülerinnen und Schüler zu dem Adventure „Torins Passage“ Texte zu der `offenen` Schreibaufgabe 1: *„Was hast du gesehen, gehört, erlebt? Ordne deine Gedanken. Schreibe auf, was dir wichtig ist.“* geschrieben. Worauf beziehen sie sich in ihren Texten? Auf welche strukturelle Einheit des Adventures nehmen die Schüler in ihrem Text Bezug? Worauf richten die Schüler in der Schreibphase ihre Aufmerksamkeit: Nur auf die Rahmenerzählung, nur auf ihre Spielhandlungen, oder thematisieren sie beides und verbinden so die unterschiedlichen Teile zu einer neuen Einheit?

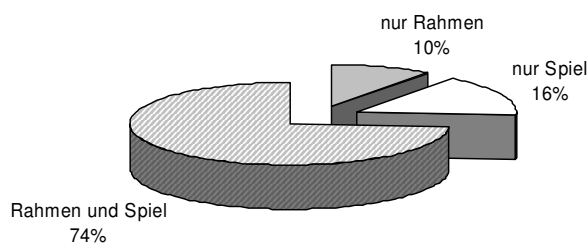
Die in der deutschdidaktischen Diskussion eingenommen Positionen könnten vermuten lassen, dass die Bezugnahme auf die spielerischen Anteile des Adventures beim Textschreiben überwiegt.

Auswertung: Textkorpus 1 zu Schreibaufgabe 1

„Was hast du gesehen, gehört, erlebt? Ordne deine Gedanken.
Schreibe auf, was dir wichtig ist.“



Die folgende Grafik gibt die jeweiligen Anteile der Texte wieder, in denen sich die Schülerinnen und Schüler in der schriftsprachlichen Transformation ihrer Spielerfahrungen entweder nur auf die Rahmenerzählung, oder nur auf ihre Spielhandlung, oder in denen sie sich sowohl auf die Rahmenerzählung als auch auf ihre Spielhandlungen beziehen:



Gesamt: 87 Texte

Bezugnahme auf Rahmenerzählung und Spiel: 64 Texte

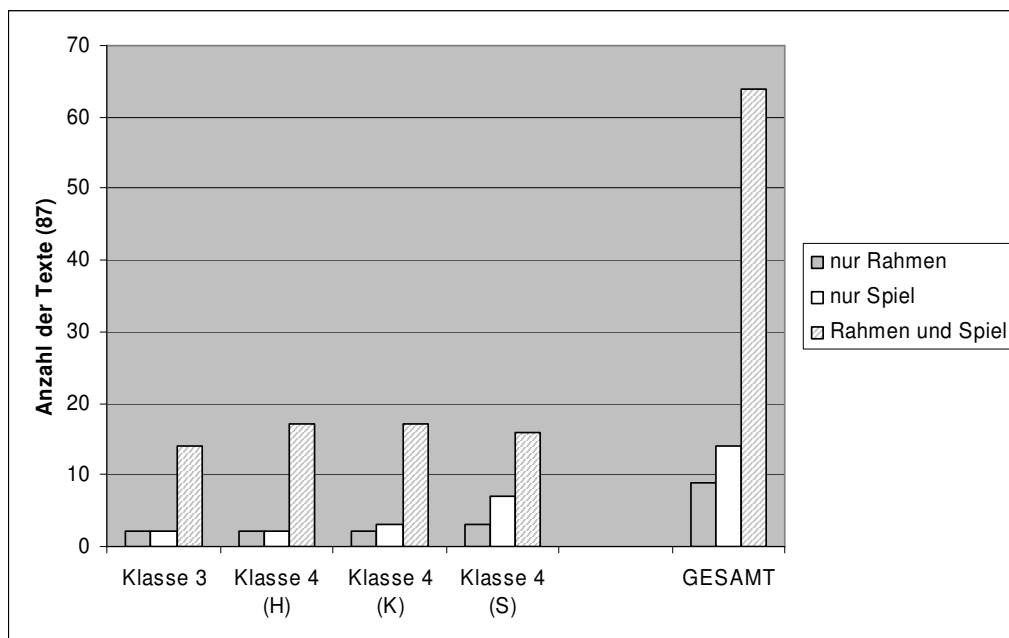
Bezugnahme nur auf die Rahmenerzählung: 9 Texte

Bezugnahme nur auf die Spielhandlung: 14 Texte

Die Zahlen machen deutlich: Die Texte der Schüler beziehen sich zum größten Teil (74%, 64 von 87 Texten) sowohl auf die Spielhandlungen als auch auf die Rahmenerzählung. Dies legt den Schluss nahe, dass die beiden strukturell unterscheidbaren Elemente des Adventures im Rezeptionsprozess nicht in Konkurrenz zueinander stehen. Es scheint nicht so

zu sein, dass eines der beiden Elemente das andere dominiert. Zumindest finden sie in nahezu drei Viertel aller Texte Berücksichtigung und das lässt darauf schließen, dass die Schüler beide Teile für so relevant erachten, dass sie in ihren Texten darauf Bezug nehmen²⁵³. Nur in 16% aller Texte (14 von 87 Texten) nehmen die Schülerinnen und Schüler ausschließlich Bezug auf ihre Spielhandlungen.

Die Anteile der jeweiligen Arten der Bezugnahme auf Rahmenerzählung und Spielhandlungen werden – einzeln für jede untersuchte Klasse²⁵⁴ und einmal im Gesamt – im folgenden Diagramm veranschaulicht:



In der folgenden Tabelle ist die Zuordnung der einzelnen Texte des Textkorpus 1 zu den jeweiligen Kategorien aufgeführt:

²⁵³ Zur Verknüpfung von Rahmenerzählung und Spielhandlungen in Schülertexten in Form von Begründungszusammenhängen vgl. auch 9.3.1

²⁵⁴ Die differenzierte Darstellung macht deutlich, dass die Verteilung in den einzelnen Klassen ähnlich der Verteilung im gesamten Textkorpus ist.

	nur Rahmenerzählung	nur Spielhand- lung	Rahmenerzählung und Spielhandlung
Klasse 3	A1/1, A12/2	A11/1, A11/2	A1/2, A2, A3/1, A3/2, A4, A5, A6/1, A6/2, A7, A8/2, A8/1, A12/1, A9, A10-11
	2	2	14
Klasse 4 (H)	A19/1, A20/2	A13/1, A15/1	A14/1, A13/2, A15/2, A14/2, A16/1, A16/2, A17, A18/1, A18/2, A19/2, A20/1, A21/1, A21/2, A22, A23/1, A23/2, A24
	2	2	17
Klasse 4 (K)	A27/1, A27/2,	A35/2, A35/1, A25/2	A25/1, A26/1, A26/2, A29, A28/1, A30, A28/2, A31/1, A31/2, A32/1, A33, A32/2, A34/1, A34/2, A36/3, A36/1, A36/2
	2	3	17
Klasse 4 (S)	A46/1, A46/2, A48/2	A37/1, A39/1, A38/2, A43/1, A48/1, A53- 54, A55	A37/2, A38/1, A39/2, A40, A41/1, A41/2, A42, A44, A45, A43/2, A47, A50, A49, A51- 52, A52/2, A54/2
	3	7	16
GESAMT	9	14	64

Zeichenerläuterung:

A1/1 bedeutet: auf Seite A1 im Internet der erste (linke)
Text (s. „Originaltexte“ unter
www.schwimmenlernenimnetz.de)

A10-11 bedeutet: der Text von A10 bis A11 im Internet

Die Buchstaben in Klammern, die den Klassenbezeichnungen folgen (z.B. Klasse 4 (H)), beziehen sich auf die Nachnamen der beteiligten Studierenden und dienen nur zur Unterscheidung der Textsammlungen gleicher Klassenstufen.

9.2 Avatar in „Torins Passage“: Wahl der Perspektive

Wer einen Text zu einem Adventure schreibt, muss sich entscheiden. Die unterschiedlichen Formen der Identifikation oder der Distanzierung, zwischen denen der Spieler während des Spiels unmerklich wechselt, stellen bei der Textproduktion eine Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler dar. Sie müssen ein Subjekt und eine Perspektive *wählen*, aus der sie ihren Text formulieren. In diesem Kapitel nehmen wir zunächst Bezug auf **Textkorpus 1**, also auf die Schülertexte, die zu der `offenen` Aufgabenstellung verfasst wurden. Die Wahl einer Perspektive bzw. eines Subjekts kann u.E. nur erfolgen, wenn die Aufgabenstellung eine derartige Wahl nicht von vornherein festlegt (vgl. 7). In 9.2.3 nehmen wir Bezug auf Textkorpus 2, also Schülertexte, die zu einer gerichteten Schreibaufgabe verfasst wurden.

9.2.1 Mögliche Perspektiven auf das Adventure

Die Möglichkeiten der Subjektwahl, wie sie in 5.1.3 dargestellt sind (vgl. Abb. S. 130), müssen für das Adventure „Torins Passage“ und die besondere Unterrichtssituation, in der die Schülerinnen und Schüler ihre Texte verfasst haben, weiter differenziert werden: Die Doppelung des Avatars in die Figuren „Torin“ und „Boogle“ lässt ein `wir` oder `sie` als Subjekt zu (statt eines `ich` oder `er` für den Avatar), und die Tatsache, dass im Unterricht jeweils mindestens zwei Schüler das Spiel gemeinsam gespielt haben, lässt ebenfalls ein `wir` zu, wenn auf den Spieler des Spiels auf einer Meta-Ebene Bezug genommen wird („Wir haben Torins Passage gespielt“). Für das Adventure „Torins Passage“ im Besonderen stellen sich die Möglichkeiten der Subjektwahl somit wie folgt dar:

Subjekt des Textes		Perspektive
ich	der Spieler	von außen auf die Spielwelt und auf den Avatar Metaperspektive, die das Spielen des Spiels einbezieht
	im Spiel als Torin	von innen auf die Spielwelt als Avatar
	im Spiel neben Torin	von innen auf die Spielwelt und auf den Avatar
er	Torin	von außen auf die Spielwelt und auf den Avatar
wir	die Spieler des Spiels	von außen auf die Spielwelt und auf den Avatar
	Torin und Boogle	von innen auf die Spielwelt als Avatar
	Torin und ich	von innen auf die Spielwelt
sie	Torin und Boogle	von außen auf die Spielwelt auf den Avatar und seinen Begleiter
man	jeder Spieler	von außen auf die Spielwelt, aus einer allgemeinen Perspektive Metaperspektive, die das Spielen des Spiels einbezieht

Im Mittelpunkt unserer Analyse steht die Frage: Wo verortet sich der Spieler im Text? Dabei geht es nicht um die besondere Wahl eines Subjektes (inhaltlich), sondern wir unterscheiden die Perspektivwahl nach strukturellen Kriterien.

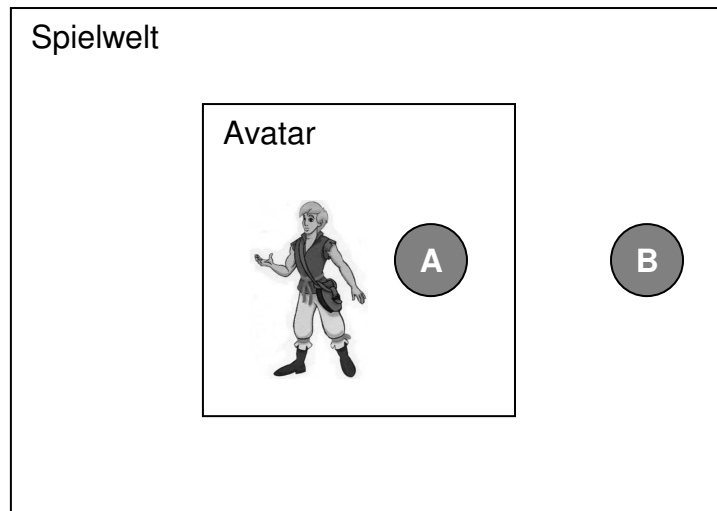
INNEN: als Einnahme der Perspektive einer oder mehrerer Figuren des Spiels,

AUßEN: als Einnahme der Perspektive eines auktorialen Erzählers,

META: als Einnahme eines Außenstandpunkts, der das Spiel und das Spielen des Spiels in den Blick nimmt, kommentiert oder bewertet.

Es gibt, vom Avatar als Zentrum aus betrachtet, drei mögliche `Orte`, eine Perspektive zu wählen:

Spielen eines Adventures



A

INNEN:

das Einnehmen der Perspektive des Avatars oder eines Begleiters des Avatars im Spiel

´ich´ als Handlungsträger der Erzählung

Subjekte des Textes: ´ich´, ´wir´

B

AUSSEN:

das Einnehmen der Perspektive eines Erzählers, der sich auf die Spielwelt und den Avatar bezieht

´er´ als Handlungsträger der Erzählung

Subjekte des Textes: ´er´, ´sie´

C

META:

das Einnehmen einer Metaperspektive, die das Spielen des Computerspiels (und dessen erzählte Welt und dessen Avatar) mit einbezieht

´ich´ als Spieler des Spiels, ´ich´ als Kritiker des Spiels, ´ich´ als Berater bezüglich der Spiellösung, verallgemeinernde Aussagen über das Spiel

Subjekte des Textes: ´ich´, ´man´; auch ´du´ als direkte Ansprache des Lesers ist möglich: („du musst...“)

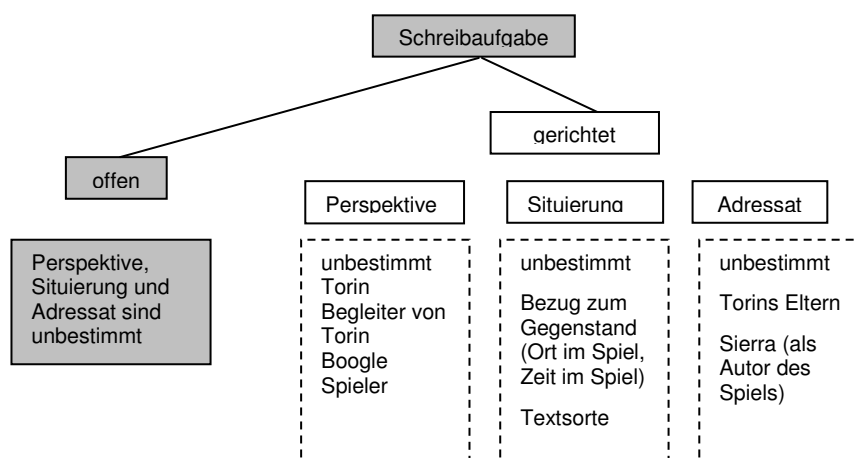
Mögliche Orte der Perspektiveinnahme in einem Text zu „Torins Passage“

Im Folgenden möchten wir die möglichen schriftsprachlichen Perspektiv-
einnahmen auf das Textkorpus 1 der Untersuchung beziehen. Wir analy-
sieren zu jeder der drei Möglichkeiten jeweils einen Schülertext und
nennen den Anteil der jeweiligen Perspektive bezogen auf das Gesamt-
der verfassten Texte der Klassen 3 und 4 zu der `offenen'²⁵⁵ Schreibauf-
gabe 1.

Eine Zuordnung aller zu dieser Schreibaufgabe verfassten Texte der
Klassen 3 und 4 zu den dargestellten Kategorien findet sich tabellarisch
dargestellt am Schluss dieses Unterkapitels.

Auswertung: Textkorpus 1 zu Schreibaufgabe 1

*„Was hast du gesehen, gehört, erlebt? Ordne deine Gedanken.
Schreibe auf, was dir wichtig ist.“*



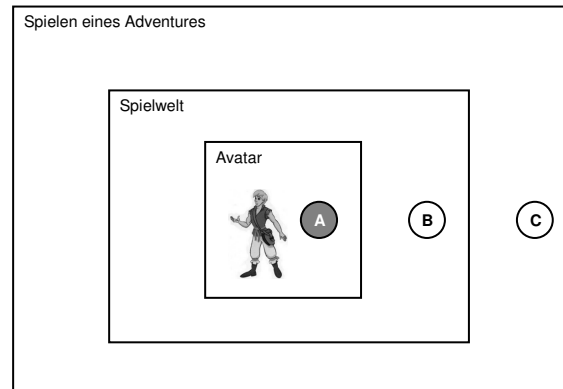
²⁵⁵ Vgl. zu dem Begriff `offene' Schreibaufgabe Kapitel 7.

A) INNEN

„Ich bin Torin das Herchen von Boogel“²⁵⁶

Ich habe ein Seiel gefunden und bin damit über einem Baum gegahnen. Ich habe auf den Tisch im Haus ein Täschchen gefunden. Boogel ist imer ganz lamsam wir kommen kaum vorwärts. Boogel ist auserdem ein Hund. Ein lielaner Hund. Ich bin Torin das Herchen von Boogel. Eine böse Hexe hat meine Eltern gefangen genommen. Ich solte werkzeug holen ich ging los da kamm die Hexe sie hat mein Vater und meine Mutter unter die Erde ferstekt. Ich habe gesagt ich suche meine Eltern. Wen ich sie gefunden habe dan neme ich sie mit.

Tommy, Klasse 4, A54/2



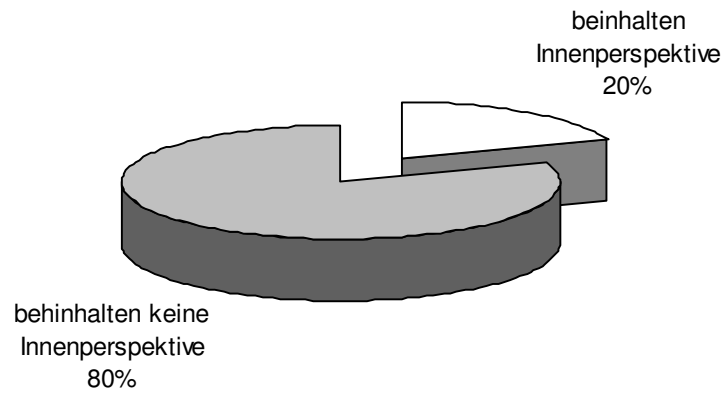
Tommy transformiert seine Erlebnisse als Spieler zu einem Bericht Torins über seine Erlebnisse und bezieht dabei sowohl seine Spielhandlungen als auch seine Kenntnisse der Rahmenerzählung ein. Tommy beginnt mit einer Schilderung seiner Spielhandlungen. Das 'ich', mit dem er seinen Text beginnt, ist zunächst unbestimmt – es kann sowohl Tommy selbst als Spieler meinen, als auch Torin, der von seinen Erlebnissen berichtet. Über eine Beschreibung von Torins Begleiter Boogel kommt Tommy zu einer Spezifikation des Ichs seines Textes, er stellt sich vor: *Ich bin Torin das Herchen von Boogel*²⁵⁷ und nennt in einem Rückgriff die Aspekte der Rahmenerzählung, die Torins Aufbruch und seine Suche veranlasst haben: *Eine böse Hexe hat meine Eltern gefangen genommen. Ich solte werkzeug holen ich ging los da kamm die Hexe.* Zum Schluss seines Textes führt Tommy die Erlebnisse des Spiels und die Motive der Rahmenerzählung zusammen: *Ich habe gesagt ich suche meine Eltern. Wen ich sie gefunden habe dan neme ich sie mit.*

Tommy schreibt konsequent aus der Ich-Perspektive, die in seinem Text auch zu einem 'wir' wird, wenn er sich auf sich als Torin und seinen Begleiter Boogel bezieht.

²⁵⁶ Wir markieren eine Überschrift mit Anführungszeichen, wenn wir sie als charakterisierenden Satz aus dem Text ausgewählt haben. Es ist keine Überschrift, die der Schüler oder die Schülerin selbst über ihren Text gesetzt hat.

²⁵⁷ Stellen aus den Schülertexten, die als Beleg zitiert werden, werden wegen der besseren Lesbarkeit im Folgenden kursiv gesetzt und nicht mit Anführungszeichen markiert.

Anteil der Texte, die eine Innenperspektive beinhalten



Gesamt: 87 Texte

Insgesamt beinhalten 20% (15 von 87 Texten) der zu dieser Aufgabengestaltung geschriebenen Texte eine Innenperspektive²⁵⁸.

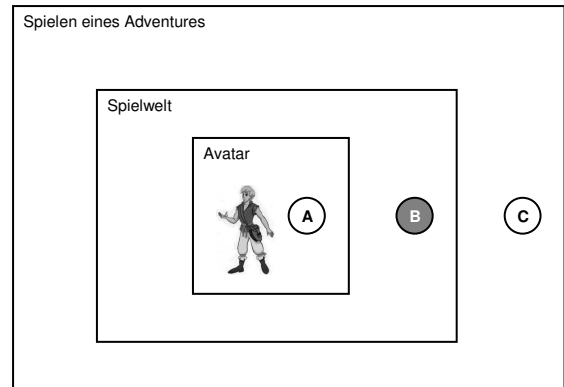
²⁵⁸ Es handelt sich hierbei nicht nur um die Texte, die ausschließlich aus einer Innenperspektive geschrieben sind, sondern auch um die Texte, in denen eine Innenperspektive, neben anderen Perspektiven, vorkommt.

B) AUSSSEN

„Aber Torin sprang darüber als wäre es nichts.“

Torin und seine Eltern waren eine sehr arme Famiellie aber sie waren sehr glücklich. Eines Tages sollte Torin einige sachen holen, aber er hatte keine Lust dazu. Dann hat sein Vater ihn überedet, dass er doch noch die sachen holt. er wollte gerade losgehen da kam ein sturm und die Eltern wurden versteinert. Torin war sehr erschrocken. Da kam ein Mann. er sagte: Es kam ein Sturm oder so eine art Fluch und der Sturm hätte die Eltern verzaubert. Torin machte sich auf die Suche Um den Täter zu finden der das angerichtet hatte. Er ging zu einem Haus. Auf den weg musste er über einen Baum springen, unter den Baum war ein Sumpf. Aber Torin sprang darüber als wäre es nichts. Dann fasste er eine dorne an, aber sie aber sie war sehr spitz, Torin tat das naturlich sehr weh. Aber er ging weiter. Aber die Tür von den Haus ging nicht auf. Er dachte es gäbe einen Schlüssel und der Schlüssel wäre versteckt Torin sah einen großen Stein er wollte den Stein hochheben doch es ging nicht. Dann ging er wieder zurück, dann sah er ein Seil an der Scheune.

Richard, Klasse 4, A50

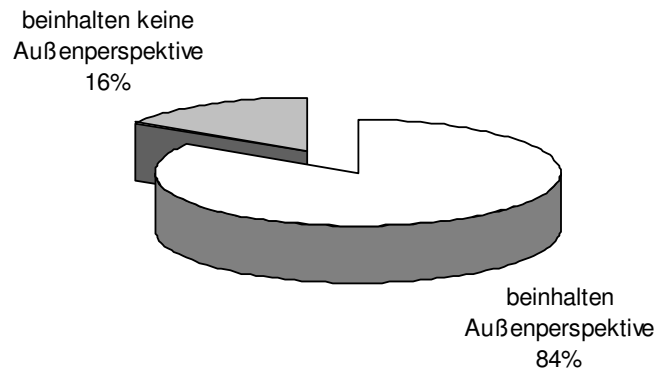


Richard transformiert seine Erlebnisse als Spieler zu einer Erzählung über Torin und bezieht dabei sowohl seine Spielhandlungen als auch seine Kenntnisse der Rahmenerzählung ein. Den Übergang von der Bezugnahme auf die Rahmenerzählung zu der Bezugnahme auf die Spielhandlung markiert er mit dem Satz: *Torin machte sich auf die Suche Um den Täter zu finden der das angerichtet hatte.*

Richard schreibt konsequent aus der Er-Perspektive *Torin und seine Eltern waren eine sehr arme Famiellie*. Er nimmt eine Außenperspektive auf Torin und seine Erlebnisse ein, ohne jedoch auf sich selbst als Spieler eines Computerspiels Bezug zu nehmen. Dennoch geht Richard in seiner Erzählung über eine Wiedergabe der Handlungsabfolge im Spielgeschehen hinaus, er transformiert nicht nur seine eigenen Suchbewegungen und sein eigenes Scheitern im Spiel zu Vermutungen Torins und dessen Scheitern *Er dachte es gäbe einen Schlüssel und der Schlüssel wäre ver-*

*steckt, er wollte den Stein hochheben doch es ging nicht²⁵⁹, sondern bewertet als Erzähler auch das Geschehen und berichtet von Torins inneren Zuständen *Torin tat das natürlich sehr weh.**

Anteil der Texte, die eine Außenperspektive beinhalten



Gesamt: 87 Texte

Insgesamt beinhalten 84% (73 von 87 Texten) der zu dieser Aufgabenstellung geschriebenen Texte eine Außenperspektive.

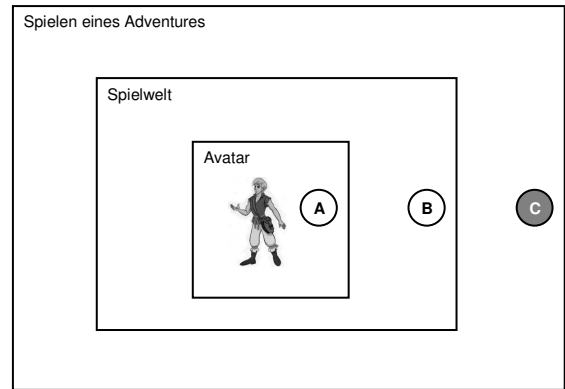
²⁵⁹ Der Leser erfährt in Richards Text nichts darüber, ob oder wie die Tür von dem Haus geöffnet werden kann. Dies kann sowohl darin begründet sein, dass Richard im Unterricht diese Aufgabe im Spiel noch nicht lösen konnte, als auch darin, dass er seinen Text in der Unterrichtszeit nicht hat fertig stellen können. Möglich ist aber auch, dass er sich von der Spielsituation soweit gelöst hat, dass er diese Problemstellung beim Schreiben nicht mehr relevant genug findet, vgl. zur Unterrichtssituation Kapitel 7.

C) META

„Ich finde es sehr wichtig“

Ich finde es sehr wichtig, dass man bei diesem Spiel gründlich nachdenkt. Das Spiel muss man richtig im Kopf haben damit man das Spiel auch gründlich bearbeiten kann. Aber ich finde es nicht so gut das man bei diesem Tor nicht so gut weiter kommt. Ich finde es gut das man vor dem Haus wo der Wächter ist, dass man da mit der Axt erstmal den Stein zerschlagen muß. Der Wächter ist zwar etwas doof aber trotzdem gut. Und wo der Wurm im Korb immer hin und her wackelt ist auch lustig. Aber irgendwie ist es doof das seine Eltern in der Unterwelt sind. Aber man kann es ja nicht ändern. Die CD-ROM ansich ist gut. Sie ist gut entwickelt worden.

Sabrina, Klasse 4, 338



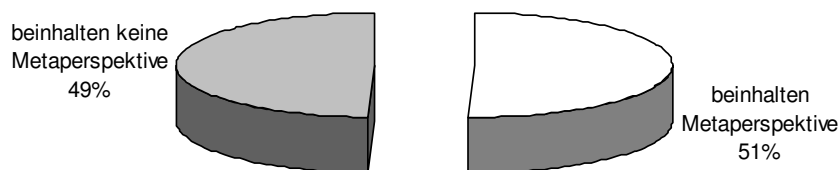
Sabrina betrachtet in ihrem Text das Adventure aus einer Metaperspektive. Sie nimmt nicht die Haltung einer Erzählerin des Geschehens ein, sondern die einer kompetenten Spielerin, die das Spiel evaluiert.

Mehrfach gelangt sie dabei von ihrer persönlichen Einschätzung *Ich finde ...* zu allgemein gültigen Aussagen *... dass man* und benennt verschiedene Aspekte sowohl ihrer Spielhandlungen als auch der Rahmenerzählung: Die Anforderungen, die das Spiel an den Spieler stellt, bzw. die für das Spiel erforderliche Rezeptionshaltung *Das Spiel muss man richtig im Kopf haben (...)* damit man das Spiel auch gründlich bearbeiten kann, die Charaktere des Spiels *Der Wächter ist zwar etwas doof aber trotzdem gut* und die Filmsequenz, die vom Spieler nicht beeinflusst werden kann *Aber irgendwie ist es doof das seine Eltern in der Unterwelt sind. Aber man kann es ja nicht ändern.*

Ihre Handlungen als Spielerin, die Spielhandlungen selbst, bewertet sie dabei unterschiedlich: Ihr Scheitern bzw. Nicht-Weiterkommen negativ *Aber ich finde es nicht so gut das man bei diesem Tor nicht so gut weiter kommt.* Handlungen, die ihr im Spiel gelungen sind, bewertet sie dagegen positiv *Ich finde es gut das man vor dem Haus wo der Wächter ist, dass man da mit der Axt erstmal den Stein zerschlagen muß.*

Sabrina nimmt im Fortgang ihres Textes eine immer größer werdende Distanz zum Gegenstand ein: Sie gelangt von der Spielerin des Spiels über die Spielhandlungen und Figuren zu einer Aussage über das übergeordnete Handlungsziel des Adventures, welches zugleich zentrales Motiv der Erzählung ist: *Aber irgendwie ist es doof das seine Eltern in der Unterwelt sind*. Am Ende ihres Textes kommt sie zu einem zusammenfassenden Urteil und nimmt dabei die Herstellung des Produkts in den Blick *Die CD-ROM ansich ist gut. Sie ist gut entwickelt worden*.

Anteil der Texte, die eine Metaperspektive beinhalten



Gesamt: 87 Texte

Insgesamt beinhalten 51% (44 von 87 Texten) der zu dieser Aufgabenstellung geschriebenen Texte eine Metaperspektive²⁶⁰.

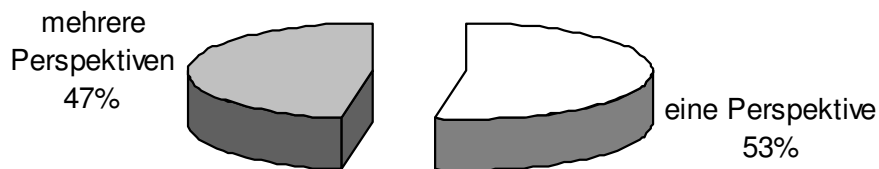
²⁶⁰ Die Kategorie der Metaperspektive wird in 9.4.2 weiter ausdifferenziert.

Eine Perspektive – Mehrere Perspektiven

Die Schülerinnen und Schüler müssen sich entscheiden: Schreiben sie aus einer einheitlichen Perspektive, tilgen sie im Text die anderen, auch möglichen Perspektiven, die sie im Spielverlauf einnehmen mussten und transformieren diese; oder integrieren sie unterschiedliche Perspektiven in einem Text und schreiben sowohl aus einer Innenperspektive – zum Beispiel als Torin – als auch aus einer Außenperspektive als auktorialer Erzähler.

Jeweils ungefähr die Hälfte aller Texte der Schülerinnen und Schüler zu „Torins Passage“ ist aus nur einer, bzw. aus mehreren Perspektiven geschrieben:

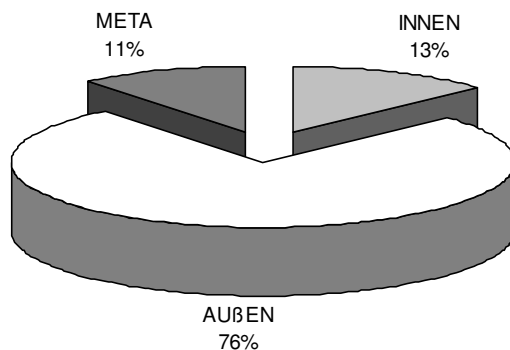
Texte mit einer Perspektive/ Texte mit mehreren Perspektiven



Gesamt: 87 Texte

Insgesamt 53% der zu dieser Aufgabenstellung geschriebenen Texte (46 von 87 Texten) beinhalten eine Perspektive. Bei diesen ist die Wahl der Perspektiven wie folgt verteilt:

Texte mit einer Perspektive: Anteile von Innen-, Außen- und Meta- perspektive



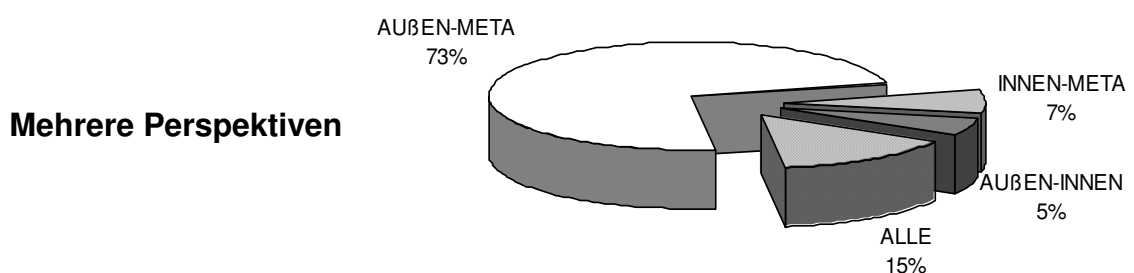
Eine Perspektive

Gesamt: 46 Texte

Von denjenigen Texten, die nur eine Perspektive auf den Gegenstand entfalten, ist der größte Anteil (76%: 35 von 46 Texten) aus der Außenperspektive, also als Er-Erzählung geschrieben.

Texte mit mehreren Perspektiven: Anteile der Arten der Kombination der Perspektiven

In insgesamt 47 % der Texte nehmen die Schülerinnen und Schüler mehrere Perspektiven auf den Gegenstand ein. Alle Kombinationen der verschiedenen Perspektiven, die möglich sind, kommen im Textkorpus 1 vor, ihr jeweiliger Anteil ist wie folgt:



Mehrere Perspektiven

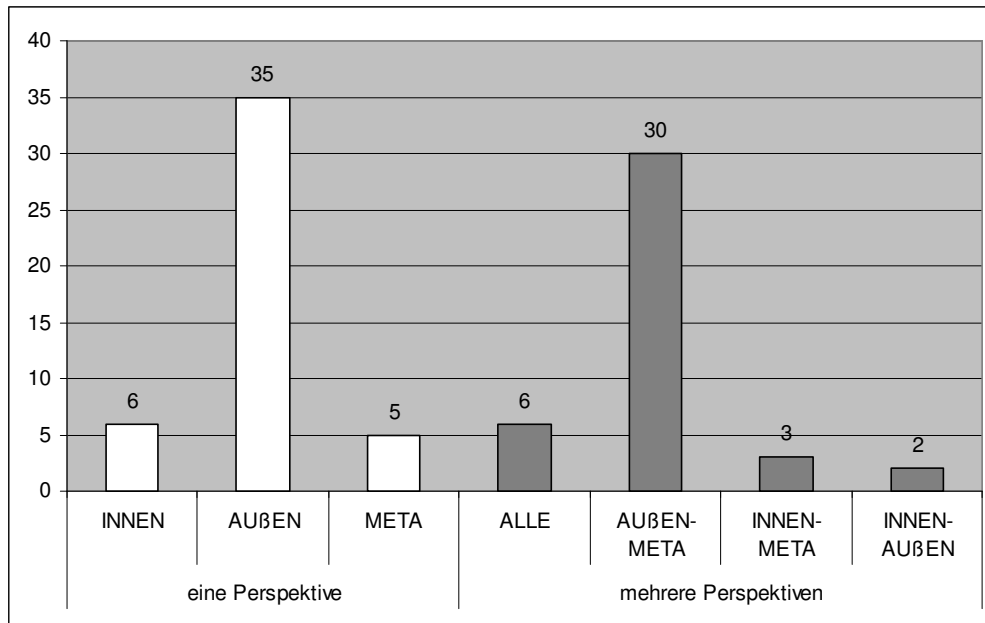
Gesamt: 41 Texte

Hier liegt der weitaus größte Anteil bei einer Integration von einer Außen- und einer Metaperspektive auf das Adventure (73%: 30 von 41 Texten).

In der folgenden Tabelle ist die Zuordnung der einzelnen Texte aus Textkorpus 1 zu den jeweiligen Kategorien aufgeführt:

Textkorpus 1		Klasse 3 18 Texte	Klasse 4 (H) 21 Texte	Klasse 4 (K) 22 Texte	Klasse 4 (S) 26 Texte	GESAMT 87
Eine Perspektive	INNEN	1 A11/1	2 A13/1, A22	1 A26/1	2 A43/1, A54/2	6
	AUßEN	16 A1/1, A1/2, A2, A3/1, A3/2, A4, A5, A6/1, A6/2, A7, A8/2, A8/1, A12/1, A9, A10-11, A12/2	5 A16/1, A19/1, A20/2, A23/1, A24)	6 A35/2, A26/2, A27/1, A27/2, A33, A36/3	8 A37/2, A40, A46/1, A46/2, A47, A48/1, A50, A51-52	35
	META	-	-	1 A34/1	4 A39/1, A38/2, A52/2, A55	5
GESAMT		17 von 18	7 von 21	8 von 22	14 von 26	46 von 87
mehrere Perspektiven	ALLE	-	2 A15/2, A15/1	3 A30, A31/2, A35/1	1 A42	6
	AUßEN – META	-	11 A14/1, A13/2, A16/2, A17, A18/1, A18/2, A19/2, A20/1, A21/1, A21/2, A23/2	10 A25/1, A29, A28/1, A28/2, A31/1, A32/1, A32/2, A34/2, A36/1, A36/2	9 A37/1, A38/1, A39/2, A41/1, A41/2, A44, A43/2, A48/2, A49	30
	INNEN – META	-	-	1 A25/2	2 A45, A53-54	3
	INNEN – AUßEN	1 A11/2	1 A14/2	-	-	2
GESAMT		1 von 18	14 von 21	14 von 22	12 von 26	41 von 87

Die Verhältnisse der untersuchten Texte untereinander – und zum Gesamtkorpus – werden in dem folgenden Diagramm verdeutlicht:



9.2.2 Das Einnehmen mehrerer Perspektiven in einem Text

In diesem Kapitel untersuchen wir die Struktur der Texte, die mehrere Perspektiven integrieren, in Hinblick auf die Art und Weise, in der die verschiedenen Perspektiven in den jeweiligen Texten angeordnet sind. Die Schülerinnen und Schüler nutzen mehrere Möglichkeiten:

- die der *Kombination*, in der eine Perspektive auf eine andere folgt und keine Perspektive in dieser Folge wiederholt auftaucht (z.B. in der Form: Perspektive A, Perspektive B),
- die der *Rahmung* oder des *Einschubs*, in der eine Perspektive eine andere einschließt (z.B. in der Form: A | B | A) und
- die der *Verflechtung* von Perspektiven (z.B. in der Form: A | B | A | C | A | B).

Zu jeder dieser Formen analysieren wir ein Textbeispiel und stellen dann den jeweiligen Anteil der Formen am Korpus der untersuchten 87 Texte dar.

KOMBINATION DER PERSPEKTIVEN

A: „*ich werde sie aus den Klauen der Unterwelt befreien*“

C: „*Man musste immer Sachen sammeln*“

Torin Passage

Torin ist ein Prinz. Seine Eltern der König und die Königin wurden vergiftet sein Hausmädchen konnte ihn aber noch in letzter Sekunde retten. Danach lebte er in einem Bauernhaus mit dem Bauer und der Bäuerin. Eines Tages sollte Torin mit seinem Kater Mogel etwas aus dem Dorf holen. Als er wieder kam waren der Bauer und die Bäuerin verschwunden. Er sagte: „Was ist los? Sie haben nie jemandem zuleide getan.“ Plötzlich tauchte ein Mann auf. Er war ganz verumumt. Sein Gesicht konnte man nicht ganz sehen. Er sagt: Ich war hinterm Schuppen. Ich habe gesehen wie sie verschwanden. Sie sind in die Unterwelt gegangen.“ Daraufhin sagte Torin: „Ich werde in die Unterwelt gehen, ich werde sie aus den Klauen der Unterwelt befreien.“ Und er zog los. Man musste immer Sachen sammeln. zb. eine Raupe, 1 Blatt das man mit der Raupe abpmacht und wo man 2 Schnecken drauftun muss, ein Diamant, eine Axt (mit der Axt macht man den Diamanten ab), ein Seil... Für jeden Gegenstand oder um so mehr man schafft destomehr Punkte bekommt man. Es gibt viele Welten. Man fängt in der Oberwelt und endet in der Unterwelt. Die anderen welten weiß ich nicht. Ziel des Spiels ist den Bauern und die Bäuerin zu befreien und soviel Punkte wie möglich zu sammeln.

Lukas, Klasse 4, A17

Lukas kombiniert in seinem Text zwei Perspektiven auf das Spiel: eine Außenperspektive, von der aus er die Geschichte von Torin als Erzählung wiedergibt, und eine Metaperspektive, aus der er die Spielhandlung beschreibt. Dabei bezieht er sich jeweils auf unterschiedliche Aspekte des Spieles: Als Erzählung gibt er die Geschehnisse der Rahmenerzählung wieder, aus der Metaperspektive beleuchtet er die Spielhandlungen und das gameplay²⁶¹ des Adventures. Als Mittler der beiden Perspektiven erscheint bei ihm der Satz: *Und er zog los*, der sich sowohl

²⁶¹ Zum Begriff 'gameplay' vgl. Kapitel 6.2

auf die Rahmenerzählung beziehen kann (Torin kündigt in der Rahmen-
erzählung an, dass er losziehen werde, seine Eltern zu suchen) als auch
auf die anschließende Bewegung der Figur im Spiel²⁶².

Die Kombination von Perspektiven findet sich in 66% der Texte (27 von
41), die mehrere Perspektiven beinhalten²⁶³.

EINE PERSPEKTIVE ALS RAHMUNG EINER ANDEREN / EINE PERSPEKTIVE ALS EINSCHUB

- **Rahmung**

C: „*Torins Abenteuer ist sehr, sehr toll.*“

B: „*Torin findet zu Hause ein Seil, und eine Axt...*“

Torins Passage

*Torins Abenteuer ist sehr, sehr toll. Torin findet zu Hause ein
Seil, und eine Axt neben einer Alten und zerbröckelten Hütte fin-
det Torin ein durchsichtigen und blauen Kristall. Boogel der Hund
von Torin kommt bei seinen Abenteuer mit und Hilft manchmal. In
seinem Haus findet Torin den Sessel von seinen Eltern. Im Weu-
elkneuekob findet er eine Raupe die ein Blatt haben möchte. Er
bringt die Raupe zu ganz vielen Blättern. Torins Aufgabe ist es in
die Unterwelt ein zu dringen.*

Kevin, Klasse 4, A16/2

Im ersten Satz seines Textes nimmt Kevin eine Bewertung des gesamten
Adventures vor. Daran schließt eine Er-Erzählung der Spielhandlung an.
Im letzten Satz seines Textes wechselt Kevin wieder auf die Meta-Ebene,
indem er das Gesamt des Adventures noch einmal in den Blick nimmt
und sowohl ein übergeordnetes Motiv der Rahmenerzählung als auch das
übergeordnete Handlungsziel des ersten Kapitels der Spielhandlungen
formuliert *Torins Aufgabe ist es in die Unterwelt ein zu dringen*. Kevins Er-
Erzählung ist von Aussagen aus einer Metaperspektive gerahmt.

²⁶² Es gibt Texte wie den von Lukas, in denen der Wechsel inhaltlich markiert ist. In eini-
gen Texten markieren die Schülerinnen und Schüler den Perspektivwechsel auch durch
grafische Unterteilungen ihres Textes, wie zum Beispiel durch das Einfügen von Absät-
zen (vgl. A31/2 und A32/1).

²⁶³ Die grafische Darstellung dieses Anteiles befindet sich auf S. 261

- **Einschub**

B: „dan machte er sich auf dem Weg“

C: „jedes gegenstandt halfte bei der suche weiter.“

B: „Seine Mutter und der Vater Von in sind in der unterwelt ein gespert“.

Torins Welt

Torin gam nach Hause da waren seine Eltern nicht zu Hause er machte sich sorgen dan machte er sich auf dem Weg da gam er zu einen alten man und er Woste Wie der weg zu seinen eltern ist der alte man hat gesagt ich bin die ablösung du must zum abschied für mich kochen und Torin musste Ja sagen sonst kamm er nicht zu seine Eltern der alte man hat auch noch gesagt das er auch noch Was zu Trinken haben wollte er tat es dan musste er sich auf dem Weg machen ein seil hangte beim haus und nehen das andere Haus War eine Axt jedes gegenstandt halfte bei der suche weiter. Die Axt und das seil helfen auch die anderen gegenstande zu finden es gibst ja viel mehr gegenstande als nur das seil und die Axt zum beispiel die Wurzeln und so Weiter. und ich finde gut das der Hund in keine schwierig keiten macht auf der suche nach seinen Eltern. Seine Mutter und der Vater Von in sind in der unterwelt ein gespert. Torin fragt sich dich ganze zeit Was seine Eltern ihn den Man oder die Frau getan hat meine Eltern sind doch ganz lieb

Jonatan, Klasse 4, A28/1

Jonatans Text beginnt mit einer Er-Erzählung eines Teils der Rahmenerzählung des Adventures. Daran anschließend formuliert Jonatan die Spielhandlungen ebenfalls als Er-Erzählung. Angestoßen eventuell durch die Nennung eines der Gegenstände, die Torin in sein Inventar aufnehmen kann, nämlich die Axt, schildert Jonatan im weiteren Verlauf seines Textes ein wichtiges Spielprinzip des Adventures. Er wechselt in die Metaperspektive: Man muss Gegenstände suchen und finden, es gibt viele Gegenstände, die man finden kann, und die Gegenstände helfen bei der Suche nach weiteren Gegenständen. Auch eine Bewertung der Rolle des Partners von Torin, der Rolle des Fabelwesens Boogle, integriert Jonatan in diesem Textteil. Danach wechselt er wieder in die Er-Erzählung²⁶⁴.

²⁶⁴ In diesem letzten Teil der Er-Erzählung hebt Jonatan eine dringliche Frage Torins hervor: Warum kann jemand seinen Eltern, die doch eigentlich lieb, das heißt auch harmlos sind, so etwas antun? Diese Frage stellt sich Torin in anderer Form in der Rahmenerzählung 2 des Adventures in dem Moment, als er feststellt, dass seine Pflegeeltern entführt wurden: *Nein, sie tun nie jemandem weh! Was ist passiert?* Jonatan nimmt die Frage Torins an dieser Stelle wieder auf und verleiht ihr zusätzliches Gewicht, indem er

Eine Rahmung oder ein Einschub, in der eine Perspektive eine andere einschließt, findet sich in 22% der Texte (9 von 41), die mehrere Perspektiven beinhalten²⁶⁵.

VERFLECHUNG VON PERSPEKTIVEN

„Der Mann am Anfang war mir verdächtig.“

Ich bin nicht sehr weit gekommen. Er will seine Eltern befreien. Am Anfang habe ich kaum etwas verstanden aber dann hatte ich irgendwann doch etwas verstanden. Ich bin mit ihm zu „Kristalstadt“ gegangen, das war eigentlich eine Burg. Er wollte über den Wassergraben der Kristalstadt umgab, aber er konnte nicht. Ich bin mit ihm zu einem „Steinhaus“ gegangen. Er hämmerte gegen die Tür doch er kam nicht herein. Am Anfang war da ein Mann der aussah wie ein Henker. Am Stall hing ein Seil, das nahmen wir dann mit wir haben auch noch eine Axt gefunden. Im Haus war ein Feuer in einem Kessel. In einem Korb mit Wolle war irgendetwas was soänlich wie ein Glühwürmchen aussah und ich versuchte es mit der Axt zutreffen aber es klappte nicht. Er hatte auch einen Hund. Wie erieß weiß ich nicht mehr genau. Der Hund war rosa, eher gesagt pink dunkelpink. Der Mann am Anfang war mir verdächtig. Der verdächtige Mann hatte etwas von einer bösen Zauberrin erzählt die in die Unterwelt verbannt wurde. Torin, so heißt ja auch das Spiel, glaubte das und wanderte los. Jetzt will er in die Unterwelt bis jetzt hat er es noch nicht geschafft dort hin zukommen. Ich hoffe das ich und Torin es schaffen. Am Schluss hatte ich erst 4 Punkte, aber das machte nichts. Aber ich sagte ja, ich bin nicht weit gekommen!!!

Janka, Klasse 4, A42

In Jankas Text sind die Perspektiven, aus denen sie jeweils schreibt, nicht überall eindeutig zuzuordnen. Ähnlich wie im Spielprozess die Perspektiven des Spielers auf das Spiel ständig in der Schwebe bleiben, sind die Passagen in Jankas Text oft vieldeutig und können sich sowohl auf eine Perspektive von außen auf das Spiel oder die Spielwelt als auch auf eine Innenperspektive beziehen. Alle drei Perspektiven finden in Jankas Text aber eine eindeutige Referenz: *ich bin nicht weit gekommen* kenn-

das singuläre Ereignis der Rahmenerzählung zu einem andauernden Problem Torins werden lässt: *Torin fragt sich dich ganze zeit Was seine Eltern ihn den Man oder die Frau getan hat meine Eltern sind doch ganz lieb.* Das zeigt auch, auf welche Weise die Rahmenerzählung zur Charakterisierung des Avatars beiträgt (vgl. 5.1.1).

²⁶⁵ Die grafische Darstellung dieses Anteiles befindet sich auf S. 261.

zeichnet eine Metaperspektive, *Torin ... wanderte los* ist als Er-Erzählung aus der Außenperspektive geschrieben und *ich versuchte es mit der Axt zutreffen* ist die Innenperspektive von Janka.

Die Stellen, an denen Janka im Spiel scheiterte bzw. nicht weiter gekommen ist, schreibt sie dem Avatar zu: *Er hämmerte gegen die Tür doch er kam nicht herein*. Gelungene Spielsequenzen schildert sie aus einer gemeinsamen Perspektive: *wir haben auch noch eine Axt gefunden*. An einer Stelle scheitert Janka aber auch persönlich: *ich versuchte es mit der Axt zutreffen aber es klappte nicht*. Das ist insofern konsequent, als an dieser Stelle im Spiel die Spielerperspektive wechselt: Torin ist nicht mehr sichtbar, sondern der Spieler blickt aus Torins Perspektive auf die Spielwelt.

Janka bemüht sich um eine differenzierte Darstellung dessen, was sie erlebt hat. Zum einen in der inhaltlichen Darstellung *Der Hund war rosa, eher gesagt pink dunkelpink.*, als auch durch die Wahl unterschiedlicher Perspektiven. Durch diese differenzierte Verwendung der Perspektiven ist es ihr möglich, unterschiedliche Zuschreibungen – welche Aktionen welchen Akteuren zuzuschreiben sind – in derselben Handlungssequenz unterzubringen.

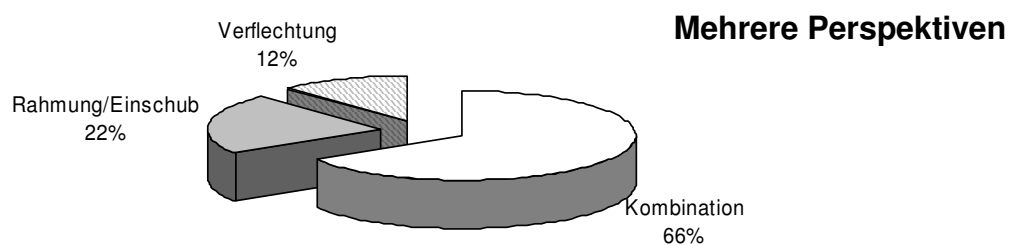
In der Schwebe bleiben die Sätze *Ich bin mit ihm zu „Kristalstadt“ gegangen* und *ich bin mit ihm zu einem „Steinhaus gegangen*. Hier ist nicht mehr deutlich, ob Janka als Spielerin den Avatar durch die Spielwelt führt, oder ob sie sich in die Spielwelt neben den Avatar stellt und mit ihm gemeinsam das Geschehen erlebt.

Beide, sowohl Spielerin als auch Avatar, bleiben In Jankas Text eigenständig. Das wird insbesondere deutlich, wenn Janka herausstellt, dass ihr Wissen als Spielerin und das Wissen des Avatars sich voneinander unterscheiden. Janka erwähnt im oberen Drittel ihres Textes relativ unvermittelt den Mann am Anfang, der aussah *wie ein Henker*. In der Wiederaufnahme *der Mann am Anfang* teilt sie etwas von ihrer Vermutung als Spielerin mit: *war mir verdächtig*. Torin selbst glaubt aber die Information des Mannes, der Janka verdächtig vorkommt und *wanderte los*.

Die Vielfalt der Perspektiven, die in Jankas Text auf den ersten Blick hin unverbunden erscheint, ist in Bezug auf den Gegenstand und die Aufga-

benstellung adäquat und geordnet. Janka rahmt ihren Text mit einer Metaperspektive auf das Spiel und ihren eigenen Spielprozess. Von dieser Perspektive aus ist es ihr möglich, einen differenzierten Blick auf das Spiel zu werfen, also auf einzelne Aspekte der Spielhandlung und der Rahmenerzählung in der jeweils angemessenen Perspektive Bezug zu nehmen.

Die Verflechtung von Perspektiven findet sich in 12% der Texte (5 von 41), die mehrere Perspektiven beinhalten.



Gesamt: 41 Texte

Von denjenigen Texten, die mehrere Perspektiven auf den Gegenstand entfalten, ist der größte Anteil (66%: 27 von 41 Texten) als Kombination gefasst. In 22% der Texte (9 von 41 Texten) verwenden die Schülerinnen und Schüler die Formen der Rahmung oder des Einschubs. Die Form der Verflechtung hat einen geringen Anteil (12%: 5 von 41 Texten).

In der folgenden Tabelle sind die Zuordnungen der einzelnen Texte von Textkorpus 1 zu den jeweiligen Kategorien aufgeführt:

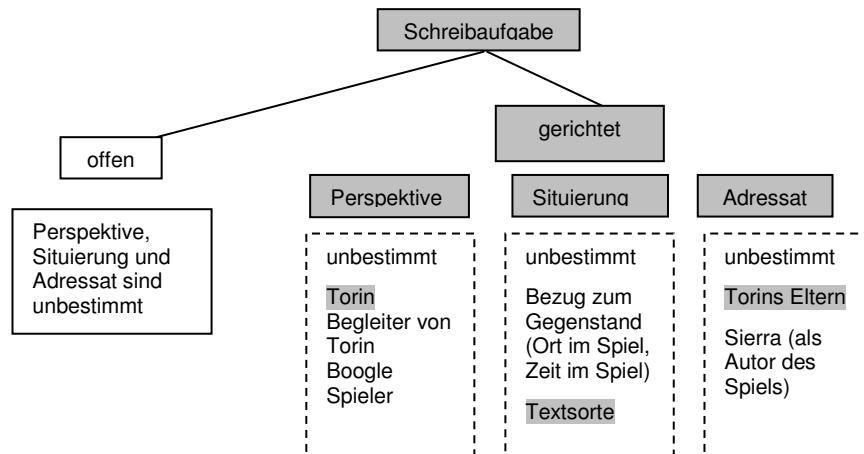
Textkorporus 1: Mehrere Perspektiven	Klasse 3 1 Text	Klasse 4 (H) 14 Texte	Klasse 4 (K) 14 Texte	Klasse 4 (S) 12 Texte	GESAMT 41
Kombination	A11/2	A14/1, A13/2, A15/2, A14/2, A17, A18/1, A18/2, A19/2, A20/1, A21/2, A23/2	A25/1, A31/2, A32/1, A32/2, A35/1, A36/1, A36/2, A25/2	A41/1, A41/2, A44, A43/2, A48/2, A49, A53-54	27
Rahmung/ Einschub		A16/2, A21/1	A28/1, A28/2, A31/1, A34/2	A37/1, A38/1, A45	9
Verflechtung		A15/1	A29, A30	A39/2, A42	5

9.2.3 Exkurs: Vorgabe einer Perspektive durch die Schreibaufgabe

Beim Schreiben zu der Aufgabe: *Du hast viel gesehen, gehört, erlebt. Schreibe auf, was dir wichtig ist!* haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, die unterschiedlichen Perspektiven auf das Adventure, wie sie im Spielprozess auftreten, auch in ihrem Text einzunehmen. Eine gerichtete Schreibaufgabe legt die Perspektive fest, dennoch referieren die Schülerinnen und Schüler auf einen Spielprozess, in dem sie mehrere Perspektiven eingenommen haben und auf einen Gegenstand, der in unterschiedlichen Situationen unterschiedliche Perspektiven nahe legt (vgl. 5.1.2). Dies möchten wir anhand eines Beispiels einer gerichteten Schreibaufgabe darstellen.

Schreibaufgabe 2:

„Stell dir vor, du bist Torin. Denke daran, was du schon alles erlebt hast. Erinner dich an das, was du als Letztes auf deiner Reise erlebt hast. (...) Schreibe einen Brief an deine Eltern.“²⁶⁶



²⁶⁶ Die Studentinnen Katja Höppner und Katarina Obradović, die diese Schreibaufgabe entwickelten und im Unterricht erprobten, haben eine Geschichte entworfen, um den Postverkehr zwischen Torin und seinen Eltern plausibel erscheinen zu lassen, und diese den Schülerinnen und Schülern als Einstimmung und Schreibaufgabe präsentiert. In der Schreibaufgabe ist zum einen eine bestimmte Perspektive ausführlich vorbereitet, zum anderen geht die Geschichte über den Gegenstand hinaus und erweitert ihn. Aus diesen Gründen führen wir sie hier komplett auf:

Der unsichtbare Zaubervogel

Stell dir vor, du bist Torin. Denke daran, was du schon alles erlebt hast. Erinner dich an das, was du als Letztes auf deiner Reise erlebt hast. Waren es die Schnecken, die dir begegneten, war es der Wächter, bist du in den matschigen, grünen Sumpf gefallen oder hast du die saftigen, roten Beeren gefunden? Was hast du erlebt?! Stell dir vor, du bist Torin. Du suchst deine Eltern, die von einem bösen Zauberer entführt worden sind. Du glaubst, dass der böse Zauberer der Unterwelt deine lieben Eltern entführt hat. Und dort willst du hin, um sie aus den Fesseln des schrecklichen Zaubers zu befreien.

Der Weg zu ihnen mag dir manchmal kurz erscheinen. Manchmal ist er aber auch sehr, sehr, sehr lang und beschwerlich. Dann denkst du: „Ach, ich würde so gerne, dass Mama und Papa wissen, dass ich auf dem Weg zu ihnen bin.“ Du würdest ihnen so gerne sagen, was du schon alles auf deiner Reise erlebt hast. Du möchtest ihnen sagen, dass sie fröhlich sein sollen, denn du kommst bald und befreist sie.

Am liebsten würdest du ihnen einen Brief schreiben. Dann denkst du aber, dass du deinen Eltern gar keinen Brief schreiben kannst, denn wie soll der Brief bloß dort hinkommen, wo deine Eltern sind. Es ist doch unmöglich, den Brief an dem bösen Zauberer vorbeizuschmuggeln, ohne dass er ihn dir wegnimmt und vernichtet. Außerdem weißt du noch gar nicht, wie du in die Unterwelt kommst. Und während du so denkst, hörst du einen Vogel in den wunderschönsten Melodien singen. Ich kann dir sagen, wer dieser Vogel ist. Er ist der unsichtbare Zaubervogel. Du kannst ihn nicht sehen, aber umso schöner hörst du seinen Gesang. Du musst aber ganz, ganz leise sein, sonst hörst du ihn nicht. Dann hört sich sein Gesang wie ein ganzes Konzert an. Er kann Wunder vollbringen, denn er ist ein Zaubervogel, und er kann jedes Hindernis auf der Erde überwinden, denn er kann fliegen. Er wird auch deinen Brief sicher zu deinen Eltern bringen. Nutze diese Chance und schreibe einen Brief an deine Eltern, bevor der unsichtbare Zaubervogel an dir vorbeifliegt!

Inga (Klasse 4) verfasst zu der Schreibaufgabe folgenden Text:

Liebe Mama + Lieber Papa!

Habt keine Angst ich befreie euch. Ich werde alles dran setzen um in die Unterwelt zu kommen. Hoffentlich geht es euch gut und seid wohl auf. Ich habe schon viel gemacht. Macht euch keine Sorgen um mich. Ich bin wohl auf. Außerdem folgt Boogel mir auf Schritt und Tritt. Da kann mir nichts passieren. Ein Mann hat mir gesagt das ihr weg seid. Ich weiss aber nicht, wer es war er wollte nicht die Kaputze ab nehmen. Also habe ich mir den Wurm genommen und die Axst und das Seil und machte mich auf dem Weg. Ich bin an ein ekeleregenden und grünen Supf gekommen ich habe mir ein bisschen Moos genommen. Das war gar nicht so einfach. Aber mir ist nichts passiert nur eine kleine Schrame. Ich habe auch einen Kristal gefunden doch ich konnte kein Stück abrechnen. Da habe ich die Axst gebraucht. Ich vermisse euch sehr und liebe euch euer Torin

Inga, Klasse 4, A59/1

Inga schreibt konsequent einen Brief aus der Innenperspektive und bezieht sich dabei sowohl auf die Rahmenerzählung als auch auf ihren Spielprozess. Inga nimmt die Perspektive Torins ein, dessen Erlebnisse sie aus seiner Sicht schildert und sie nimmt darüber hinaus – als Torin – die Perspektive der Eltern ein: Er versichert ihnen, dass sie sich keine Sorgen machen sollen, denn zum einen wird er sie bald retten und zum anderen geht es ihm selbst gut. *Habt keine Angst ich befreie euch. (...) Macht euch keine Sorgen um mich. Ich bin wohl auf.*

Inga bleibt dabei sehr konsequent bei der Perspektive des Avatars: *Ich weiss aber nicht, wer es war er wollte nicht die Kaputze ab nehmen.* Der Kapuzenmann nimmt im Adventure seine Kapuze ab, aber erst, als Torin aus dem Bild geht, also nur für Inga als Spielerin sichtbar. So macht sie in diesem Satz deutlich, dass sie in der Lage ist, zwischen den Kenntnissen des Avatars und ihren Kenntnissen als Spielerin des Spiels zu unterscheiden. Im weiteren Verlauf ihres Textes schildert sie ihre Spielhandlungen und transformiert diese in eine Ich-Erzählung Torins. *Also habe ich mir den Wurm genommen und die Axst und das Seil und machte mich auf dem Weg.* Damit macht Inga auch deutlich, dass sie zwischen dem gemeinsamen Wissen Torins und seiner Eltern und dem Wissen von To-

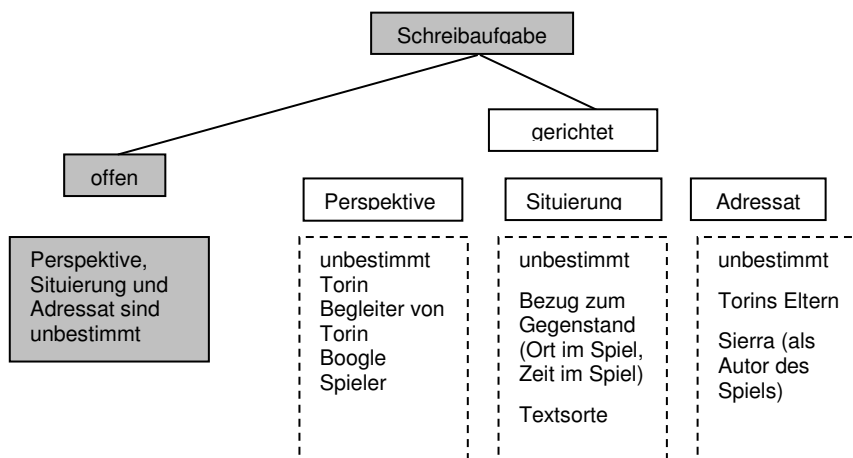
rin unterscheidet: Alle Gegenstände, die den Eltern bekannt sind (Wurm, Axt und Seil), erwähnt sie mit Nennung eines bestimmten Artikels; bei der Nennung der Gegenstände, die den Eltern nicht bekannt sein können, verwendet sie unbestimmte Artikel (Sumpf, Moos und Kristall). Die komplexe und schwer zu lösende Handlungssequenz, in der Torin das Moos aus dem Sumpf holt, fasst sie zusammen: *Das war gar nicht so einfach*, und verknüpft sie mit den Interessen der Eltern, die wissen möchten, ob Torin etwas dabei passiert ist: *Aber mir ist nichts passiert nur eine kleine Schrame*.

Zu dieser Aufgabenstellung haben 21 Schülerinnen und Schüler Texte geschrieben. Alle Texte sind aus einer einheitlichen Perspektive geschrieben, andere Perspektiven als die Innenperspektive kommen nicht vor.

9.3 Handlungsdimensionen bei „Torins Passage“

Wer zu einem Adventure schreibt, referiert auf einen Spielprozess, in dem der Spieler unterschiedliche Strukturen gleichzeitig aktualisiert. Diese sind die Abfolge der eigenen Spielhandlungen, das Entdecken einer Welt, die Rezeption einer chronologischen und auch hypertextuellen Erzählung und das Aufdecken eines logischen, in sich geschlossenen Bedeutungssystems, nämlich der Aufgabenstruktur (vgl. 5.2.2).

9.3.1 Aufdecken: Begründungszusammenhänge



Die Schreibaufgabe 1: „*Was hast du gesehen, gehört, erlebt? Ordne deine Gedanken. Schreibe auf, was dir wichtig ist*“ legt nahe, den eigenen Spielprozess zu verschriften und Schwerpunkte zu setzen. Eine bloße Verschriftung der Spielhandlungen würde eine additive Reihung innerhalb der Schülertexte vermuten lassen, die Spielstruktur des Adventures legt aber die Formulierung von Begründungszusammenhängen nahe (vgl. 5.2.1).

Welche Form der Verknüpfung wählen die Schülerinnen und Schüler in ihren Texten? Uns interessiert die Frage, inwieweit das Adventure als Schreib Anlass eine Herausforderung darstellt, Begründungszusammenhänge sprachlich explizit zu machen.

Im Folgenden möchten wir untersuchen, ob die Schülerinnen und Schüler neben einer additiven Wiedergabe der Rahmenerzählung und ihrer Spielhandlungen auch explizit Begründungszusammenhänge nennen, die die Spielhandlung in einen Zusammenhang stellen mit der Aufgabenstruktur oder der Rahmenerzählung.

Die Texte der Schülerinnen und Schüler untersuchen wir in Hinblick auf die Verwendung von finalen, kausalen oder konditionalen Satzstrukturen. Dazu ein Schülertext als Beispiel, in dem Begründungszusammenhänge explizit formuliert sind:

Torins Passage

An einen Tag wurden Torins Eltern entführt. Gerade als Torin mit sein Hund Boogle spazieren wahr. Da kam auf ein mal ein Mann und sagte: „ich hab alles gesehen.“ Seit dem versucht Torin in die Onter Welt zu kommen um eine Zauberin zu finden!

ich finde es Gud:

Das Torin´s Hund sich in alles Verwandeln kann. Und das Boogle sein Hund auch über Sümpfe gehen kann!

Als ich beim Wechter war sollte ich im Bären mit bringen und dan Schnecken und Moos. Um die Schnecken zu krigen musste ich ein Blatt haben. Um das Blatt zu krigen musste mir die Raupe helfen um das Größte Blatt zu finden. Als ich das Moos holen wollte verlohr ich meine Tasche aber sein Hund Boogle holte die Tasche wieder. Dann hat er sich die Axt geholt und damit die Schnecken geholt.

Um seine Eltern wieder zu holen muss Torin in die Onter Welt kommen aber nur der Wechter weiß wie mann in die Onter Welt kommt. Da für muss er in Essen machen und Trinken holen. Und der Hund Boogle kann sich in alles Verwandeln.

Julia, Klasse 4, A30

Julia beginnt mit einer Wiedergabe der Rahmenerzählung. Sie fasst das Geschehen um die Entführung der Eltern sowie Torins anschließende Begegnung mit dem „Kapuzenmann“ zusammen, und bindet Torins Absichten zeitlich an die Entführung *Seit dem versucht Torin in die Onter Welt zu kommen*. Am Ende dieses Satzes verwendet sie eine finale Satzkonstruktion, mit der sie Torins Beweggründe, sich auf die Suche zu machen, zu dem Geschehen der Rahmenerzählungen 1 und 2 in Beziehung setzt: *um eine Zauberin zu finden!*

Auch in ihrer Beschreibung der Spielhandlungen verwendet Julia finale Satzstrukturen: Sie benennt die Aufgabe, die der Wächter Torin stellt, und schildert im Anschluss, was sie für die Erfüllung der Aufgabe tun und wer ihr dabei helfen muss: *Um die Schnecken zu krigen musste ich ein Blatt haben. Um das Blatt zu krigen musste mir die Raupe helfen um das Größte Blatt zu finden.*²⁶⁷

²⁶⁷ In diesem Textteil unterläuft Julia ein Fehler: *verlohr ich meine Tasche aber sein Hund Boogle holte die Tasche wieder*. An dieser Stelle wechselt sie aus einer Innenperspektive zu einer Außenperspektive.

Im vierten Teil ihres Textes bezieht Julia sich auf Torins Dialog mit dem Wächter zur Unterwelt und setzt diesen sowohl zur Rahmenerzählung als auch zu ihren Spielhandlungen in Beziehung: *Um seine Eltern wieder zu holen muss Torin in die Onter Welt kommen* (Rahmenerzählung) *aber nur der Wechter weiß wie mann in die Onter Welt kommt.* (Dialog mit dem Wächter) *Da für muss er in Essen machen und Trinken holen.* (als Auftrag des Wächters an Torin).

Julia verwendet finale Satzstrukturen, um ihre Spielhandlungen zu begründen und stellt sie so in den Kontext der Rahmenerzählungen.

Weitere Satzstrukturen, aus denen wir die Kennzeichnung von Begründungszusammenhängen ableiten, sind kausale und konditionale Satzstrukturen. Dies möchten wir anhand von Textauszügen beispielhaft anführen:

Beispiel für eine kausale Satzstruktur:

Die Dornen warn ser scharf. Er wollte die Dornen nicht anfassen, weil sie kannst scharf waren.

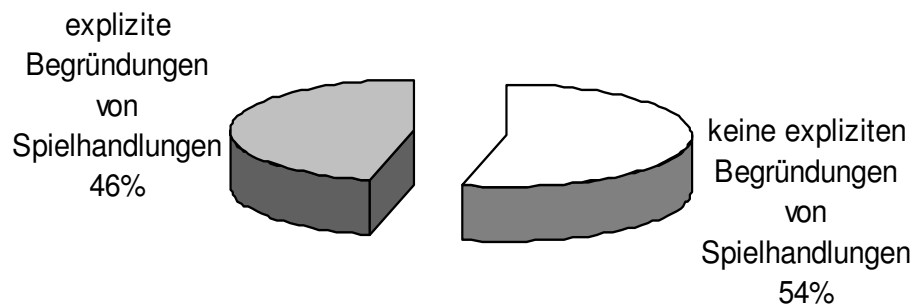
Ali, Klasse 3, A1/2

Beispiel für eine konditionale Satzstruktur (irrealer Konditionalsatz):

Die beide sind sehr mutig und sind stark aber sie müssen auf Sachen finden sonst kommen sie nicht weiter und dass währe sehr schade sonst würde er seine Eltern nih mehr wiedersehen.

Dennis, Klasse 4, A14/1

Der Anteil von Texten, die explizite Begründungen von Spielhandlungen enthalten, ist in folgender Grafik dargestellt:



Gesamt: 87 Texte

keine expliziten Begründungen von Spielhandlungen: 47 Texte

explizite Begründungen von Spielhandlungen: 40 Texte

Die jeweiligen Schülertexte sind wie folgt zugeordnet:

Textkorpus 1	Klasse 3 18 Texte	Klasse 4 (H) 21 Texte	Klasse 4 (K) 22 Texte	Klasse 4 (S) 26 Texte	GESAMT 87
keine expliziten Begründungen von Spielhandlungen	A1/1, A3/2, A4, A5, A6/2, A8/1, A12/1, A9, A11/1, A11/2	A13/1, A13/2, A14/2, A16/2, A18/1, A18/2, A19/1, A19/2, A20/1, A21/1, A21/2, A22, A23/1,	A26/1, A27/1, A29, A27/2, A33, A34/1, A34/2, A36/1, A36/2	A37/1, A38/1, A38/2, A40, A41/1, A42, A43/1, A44, A43/2, A46/1, A48/2, A51-52, A52/2, A54/2, A55	47
explizite Begründungen von Spielhandlungen	A1/2, A2, A3/1, A6/1, A7, A8/2, A10-11, A12/2	A14/1, A15/1, A15/2, A16/1, A17, A20/2, A23/2, A24	A25/1, A35/2, A26/2, A28/1, A30, A28/2, A31/1, A31/2, A32/1, A32/2, A35/1, A36/3, A25/2	A37/2, A39/1, A39/2, A41/2, A45, A46/2, A47, A48/1, A50, A49, A53-54,	40

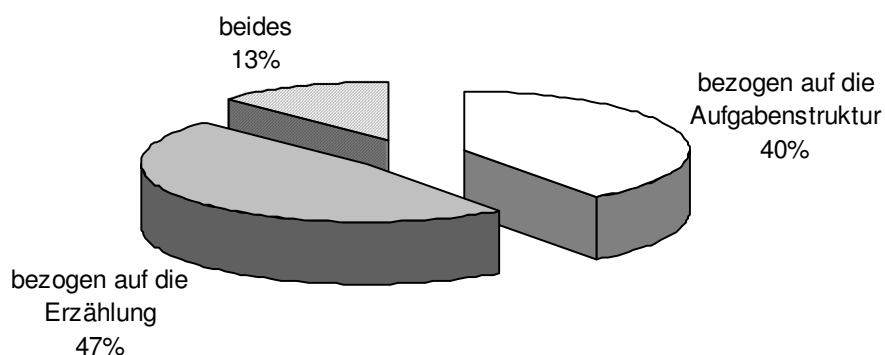
Insgesamt beinhalten 46% (40 von 87 Texten) der zu dieser Aufgabenstellung geschriebenen Texte Begründungen von Spielhandlungen, die explizit in finalen, konditionalen oder kausalen Satzkonstruktionen gefasst sind. Jeweils in etwa der Hälfte aller Texte beziehen sich die Schülerinnen und Schüler dabei auf die Erzählung (Rahmenerzählung oder Bin-

nenerzählungen) oder auf die Aufgabenstruktur, in einigen Texten beziehen die Schülerinnen und Schüler sich auf beides:

Textkorpus 1: Explizite Begründungen von Spielhandlungen		Klasse 3 8 Texte	Klasse 4 (H) 8 Texte	Klasse 4 (K) 13 Texte	Klasse 4 (S) 11 Texte	GESAMT 40
Be- zo- gen- heit	Spielhandlung bezogen auf die Aufgabenstruktur	A1/2, A8/2,	A15/1, A15/2, A17, A23/2	A35/2, A28/2, A31/2, A35/1, A25/2	A39/1, A39/2, A45, A48/1, A49	16
	Spielhandlung bezogen auf die Erzählung	A2, A3/1, A6/1, A10-11	A16/1, A20/2, A24	A25/1, A26/2, A28/1, A31/1, A32/1, A36/3	A37/2, A41/2, A46/2, A47, A50, A53- 54	19
	Texte, in denen die Spielhandlung auf beides bezogen wird	A7, A12/2	A14/1	A30, A32/2		5

Dies stellt sich grafisch wie folgt dar:

Explizite Begründungen von Spielhandlungen



Gesamt: 40 Texte

Spielhandlung bezogen auf die Aufgabenstruktur: 16 Texte

Spielhandlung bezogen auf die Erzählung: 19 Texte

Texte, in denen die Spielhandlung auf beides bezogen wird: 5 Texte

In 47% der Texte (19 von 40 Texten), in denen explizit finale oder konditionale Satzstrukturen verwendet werden, beziehen sich diese auf die Erzählung. In 40% der Texte (16 von 40 Texten) beziehen sie sich auf die Aufgabenstruktur und in 13% der Texte (5 von 40 Texten) kommen sowohl Bezugnahmen auf die Erzählung als auch auf die Aufgabenstruktur vor.

Auch in den Texten, in denen die Begründungszusammenhänge nicht explizit sprachlich gefasst werden, werden einzelne Spielhandlungen sowohl in den Kontext der Erzählung als auch in den Kontext übergeordneter Spielhandlungsziele gestellt. Die Zusammenhänge werden hier trotz ihrer Aneinanderreihung durch ihren inhaltlichen Bezug zueinander sinnfälliger:

*(...) Der verdächtige Mann hatte etwas von einer bösen Zauberin erzählt die in die Unterwelt verbannt wurde. **Torin**, so heißt ja auch das Spiel, **glaubte das und wanderte los**. Jetzt will er in die Unterwelt. (...)*

Janka, Klasse 4, A42

Janka macht in dem Satz *Torin glaubte das* deutlich, dass die Rede des verdächtigen Mannes Torin zum Anlass wird, in die Unterwelt aufzubrechen. Das Nicht-Versprachlichen dieses Zusammenhangs (Torin wandert nicht los, um seine Eltern zu befreien, sondern Torin wandert los, weil er der Aussage Glauben schenkt, dass seine Eltern in der Unterwelt zu finden seien) ermöglicht es Janka, ihre eigene Distanz zu der Aussage des verdächtigen Mannes Ausdruck zu verleihen: Torin wandert los, aber es ist unklar, welche oder wessen Zwecke damit erfüllt werden.

*(...) dann hat er einen kleinen stein von einem Großen blauen Stein abgeschlagen der vor einem Haus steht und die Tür war verschlossen und als er den Stein abgeschlagen hatte sagte der Mann der im Haus wohnt: **Danke das du geklinelt hast** (...)*

Jessica, Klasse 4, A44

Jessica bezieht sich in ihrem Text auf folgende Aufgabe des Adventures: Vor dem verschlossenen Haus des Wächters befinden sich mehrere Kris-

talle, darunter ein besonders großer. Am Haus ist ein Schild mit der Aufschrift: „Im Notfall Scheibe einschlagen!“ angebracht. Torin muss hier, um in das Haus zu gelangen, mit der Axt (die er hoffentlich schon vom Haus der Eltern mitgenommen hat) auf den Kristall schlagen. Das hat zwei Effekte zur Folge: einmal gewinnt Torin eine kleine Kristallscherbe, die er abgeschlagen hat, zum anderen ertönt ein glockenähnlicher Klang, der den Wächter veranlasst, die Tür zu öffnen. Er begrüßt Torin mit den Worten: „Wassis? Du hast geläutet?“ Diese Zusammenhänge gibt Jessica wieder, indem sie, nachdem Torin den Kristall abgeschlagen hat, den Wächter sagen lässt: *Danke das du geklinelt hast.*

Implizit formulierte Begründungszusammenhänge, wie sie in den Beispielen von Janka und Jessica aufgeführt wurden, sind in den Schülertexten vielfach vorhanden. Dies resultiert schon in einfachen Aneinanderreihungen daraus, dass die Schülerinnen und Schüler sich auf Aspekte eines Gegenstandes beziehen, der kausal strukturiert ist (die Welt des Adventures ist funktional geschlossen, die Elemente der Welt stehen in einem final-kausalen Zusammenhang, vgl. 5.2.1): Auch durch das additive Benennen von Geschehnissen, die im Adventure aufeinander bezogen sind, können Begründungszusammenhänge hergestellt werden.

Mit der Nennung des Anteils explizit formulierter Begründungszusammenhänge in den Schülertexten, wie wir sie oben untersucht haben, treffen wir also keine Aussagen darüber, ob die Schülerinnen und Schüler Zusammenhänge herstellen oder nicht, sondern darüber, inwieweit das Adventure eine Herausforderung darstellt, Begründungszusammenhänge sprachlich explizit zu machen.

9.3.2 Entdecken: Ordnung der Welt

Wer ein Adventure spielt, entdeckt eine unbekannte Welt und die in ihr enthaltenen Gegenstände und Figuren, die in einem kausalen Zusammenhang stehen, die aber im Spiel noch nicht geordnet erscheinen oder deren Bedeutung sich erst zu einem bestimmten Zeitpunkt im Spiel erschließt. In einem Text muss die Struktur des Adventures in eine zeitliche

Ordnung transformiert werden, in der die Dinge und Tätigkeiten in der Welt des Spiels ihren Platz haben.

TRANSFORMATION DER SUCHBEWEGUNG – ORDNUNG DER SPIELWELT IM TEXT

„Aber da waren sie nicht.“

Torins Passage

Torin war mit seinem Hund Boogle spatzieren. „Er hatte sich schon so auf seine Eltern gefreut.“ Torin kam gerade in die Tür hinein und er wunderte sich, wo seine Eltern sind. Er war sehr traurig und sein Hund Boogel auch. Er gugte, ob sie in dem Garten sind. Aber da waren sie nicht, er dachte, sie können ja in der Scheune sein. Aber da waren sie nicht. Er überlegte, wo sie noch sein könnten. Dort kam ein Mann vorbei und klopfte. Torin machte auf und leet einen lieben Mann herein. Zwar dachte er, das seine Eltern es waren, aber sie waren es nicht. Torin fragt: „Wissen sie wo meine Eltern sind?“ der Alte Mann, sagte: „Ich habe alles gesehen und weis das deine Eltern nicht mehr zurück kommen, auser du suchst sie überall.“ Aber ich glaube du, findest sie nicht. Der Mann ging weck. Torin machte sich auf dem weck.

Jessica, Klasse 4, A27/2

Thema von Jessicas Text ist Torins Suche nach seinen Eltern. Dramatik verleiht sie der Suche, indem sie Torins emotionale Beteiligung hervorhebt: Er wird durch die Abwesenheit seiner Pflegeeltern aus einer beschaulichen Welt herausgeworfen *Torin war mit seinem Hund Boogle spatzieren. „Er hatte sich schon so auf seine Eltern gefreut.“ (...)* er wunderte sich, wo seine Eltern sind. Er war sehr traurig und sein Hund Boogel auch. Torin beginnt in Jessicas Text seine Suche an einem Ort und zu einer Zeit, die im Spiel der Rahmenerzählung entspricht, also noch vor den eigentlichen Spielhandlungen. Damit hebt sie die strikte Trennung von Rahmenerzählung und Spielhandlungen auf: In Jessicas Text handelt Torin schon während der selbstablaufenden Sequenzen der Rahmenerzählung, und zwar auf andere Weise, als er es in der Rahmenerzählung tatsächlich tut. Die Scheune zum Beispiel, ein Ort, der weder in der Rahmenerzählung noch während der Spielhandlungen betreten werden kann, wird in Jessicas Text zu einem der Orte, die Torin vergeblich aufsucht, um seine Pflegeeltern wieder zu finden.

So transformiert Jessica Teile der Rahmenerzählung und die Suchbewegungen der Spielhandlungen zu einem neuen Text, der ganz unter dem Motiv der Suche steht. Deutlich hervorgehoben wird dies auch durch wiederholte Versuche Torins, sie an den verschiedenen Orten der Rahmen- erzählung zu finden, und die wiederholte Nennung der Vergeblichkeit seiner Suche *Aber da waren sie nicht*.

Folgerichtig formt Jessica in ihrem Text auch den Auftrag, den Torin im Spiel von dem Mann mit der Kapuze erhält, die Hexe Lycentia in der Unterwelt zu suchen, und der auch im Spiel Anlass für Torins Aufbruch ist, um: *„Ich habe alles gesehen und weis das deine Eltern nicht mehr zurück kommen, auser du suchst sie überall.“*

TRANSFORMATION DER SUCHBEWEGUNG – ZUSAMMENHANG VON ENTDECKEN UND AUFDECKEN

Das Entdecken der Welt des Adventures steht in Zusammenhang mit der Aufgabenstruktur, die den Orten und Gegenständen, die entdeckt werden können, Bedeutung gibt.

Ein Beispiel: Ein bestimmtes item des Spiels, die Beeren, befindet sich an dem Ort im Spiel, wo Torin/der Rezipient seine Suche beginnt. Die Beeren können hier schon aufgenommen werden, eine Funktion für die Aufgaben des Spiels haben sie jedoch noch nicht, solange Torin nicht den Auftrag des Wächters erhalten hat, Beerensaft zu pressen. Hieraus ergibt sich ein Problem für das Schreiben des Textes: Der Spieler kommt an den Beeren vorbei, er kann sie auf dem Bildschirm sehen, er kann sie auch schon in sein Inventar aufnehmen, die Kenntnis der Funktion der Beeren²⁶⁸ jedoch erhält er erst zu einem späteren Zeitpunkt.

Die Beeren wurden von mehreren Schülerinnen und Schülern in ihren Texten erwähnt, dies liegt vermutlich daran, dass sie zum einen recht früh im Adventure auftauchen, also den Schülerinnen und Schülern häufig als eines der ersten aufnehmbaren items des Adventures begegnet sind, und zum anderen die Lösung der zentralen Aufgabe des ersten Kapitels des Adventures einleiten. Im Folgenden möchten wir anhand von Beispielen, die sich auf den Umgang mit den Beeren beziehen, das Spektrum der

²⁶⁸ Vgl. die Abbildung auf S. 197.

Strategien aufzeigen, die Schülerinnen und Schüler in ihren Texten anwenden, wenn sie ihre Spieltätigkeit in eine Erzählung transformieren.

„Die haben wir aber nicht gesehen“²⁶⁹

Torin Passage

Ich und mein Hund warn aus dem Dorf wieder gekommen. Da ist uns ein Unheimlicher Mann entgegengekommen. Er sagte was von „meine Eltern wurden vergiftet von einem Zauberer. Oder soetwas. Ich sagte so ein Unmensch. Der Unheimlichemann sagte darauf: „Er wurde in die Unterwelt verbant.“ Dann sagte ich: „Ich werde sie suchen.“ Und dann ging ich los mit meinem Hund. Wir gingen über die Brücke und dann bei den Beeren vorbei. Die haben wir aber nicht gesehen. Dann habe ich natürlich wieder mal meine Kunst gezeigt. Ich habe mich um den Ast geschwungen. Dann haben wir ein kleines Haus gesehen. Wir sind natürlich hin gegangen wir wusten nicht wie wir hinein kommen könnten. Dann sind wir wieder zu mir nach hause gegangen. Da habe ich gemerkt, das wir ein paar sachen brauchen. Ich nahm eine Axt und ein Seil. Ich ging noch ins Haus nahm mir einen Wurm ich musste den Wurm aber erstmal fangen. Dann gingen wir los. mittlerweile sind wir an einem Beerenbusch vorbei gekommen. Ich nahm die Beeren und packte sie ein. Dann gingen wir weiter. Wir kamen schließlich wieder an dem kleinen Haus an. Uns machte keiner auf. Dann sah ich den wunderschönen, großen Kristall. Dann Klopfte ich nochmal dann machte mir ein ziehmlich komisch-aussehender Mann auf. Ich kam rein und guckte mich um.

Sarah, Klasse 4, A22

Sarah bringt in ihrem Text die ungeordnete Verteilung der Dinge und ihrer Funktionen, wie sie sie im Spiel erfahren hat, in eine erzähllogische Ordnung. In dem Moment, in dem Sarah ihren Text schreibt, weiß sie beides: (A) Die Beeren sind an dieser Stelle im Spiel schon vorhanden und: (B) Die Beeren haben später eine Funktion im Spiel, von der der Spieler zu diesem Zeitpunkt aber noch nichts wissen kann. Sarah löst dieses Problem mit der Formulierung: *Wir gingen über die Brücke und dann bei den Beeren vorbei. Die haben wir aber nicht gesehen.* Das Nicht-Wissen um ihre Funktion wird in Sarahs Text zum Nicht-Sehen der Beeren. Erst zu

²⁶⁹ Dieser Text ist hier komplett wiedergegeben, da der Zusammenhang zur Aufgabenstellung und die Einbettung in den Text sonst nicht deutlich würden. Die folgenden Beispiele sind dagegen Textauszüge zur Verdeutlichung bestimmter Strategien.

einem späteren Zeitpunkt, nachdem Torin in Sarahs Text bemerkt hat, dass *wir ein paar sachen brauchen*, nimmt er die Beeren auf.

In anderen Schülertexten bearbeiten die Schülerinnen und Schüler dieses Problem auf andere Art:

(...) Der Mann sagte ich habe durst auf Himbeer Saft. Torin sagte: ich bring dir den Saft mit. Torin ging aus dem Haus. Er fand die Beeren. Er brachte sie dem Mann. Der Mann sagte: lecker Himbeersaft. (...)

Caroline, Klasse 4, A37/2

In Carolines Text gibt der Wächter Torin den Anstoß nach den Beeren zu suchen. Die Tatsache, dass Caroline im Spiel schon zuvor an den Beeren vorbei gelaufen ist, erwähnt sie in ihrem Text nicht.

(...) auf dem weg hat er viele sachen gefunden er hat Beeren gefunden ein Seil und eine Axt und auch ein Wurm (...) der Opa will Beeren saft dan holt Torin seine Beeren raus und Brät Beeren saft. (...)

Svenja, Klasse 3, A10-11

Svenja beschreibt das Finden der Beeren als Entdecken eines items neben vielen anderen. Torin hat mehrere Sachen, die ihm auf seinem Weg aufgefallen sind, mitgenommen. Erst wenn der Wächter den Beerensaft verlangt, erhalten die Beeren eine Funktion. Torin kann sie herausholen und pressen.

(...) Kann stu mir schneckespageti mach und Beren saft mach ja kla sagt er und er hat es gemacht mmmh lecker du bist der best kocher der Welt (...)

Melanie, Klasse 3, A8/1

In Melanies Text ist das Suchen und Finden der Beeren getilgt. Sie kommt bei dem Wächter an und hat die Beeren schon dabei.

(...) Torin hat immer Waldtrauben gesammelt. (...) und da ist Torin im Wald gelaufen wollte seine Eltern finden er ist zu ein opa ran gegangen da hat Torin Waldtrauben der Opa hat gesagt mach mir mit deine Waldtrauben ein Saft (...)

Kaltrina, Klasse 3, A6/2

In diesem Text wird das Suchen bzw. das Finden der Beeren zu einer häufigen Tätigkeit Torins. Torin wird zu dem, der immer Beeren sammelt, und so hat er auch im Haus des Wächters ein paar Beeren dabei.

(...) der Mann hat die Tür geöffnet er hat gesagt „ich habe Hunger bringst du mir ein paar Beeren an Anfang in einen Busch. Torin hat sich mit seinen Hund Boogle auf den Weg gemacht. Torin sagt „Boogle ich sehe den Busch und du Woff“ da ist ja der Busch Torin flückt ein paar Beeren er geht wieder zum Haus zurück er mixt die Beeren für den Mann und der Mann hat gegessen. (...)

Michelle, Klasse 4, A33

In Michelles Text stellt der Wächter Torin nicht nur die Aufgabe Beeren-saft herzustellen, er verrät Torin auch, wo er die Beeren dafür finden kann. Damit schreibt sie ihr Wissen, dass die Beeren beim Startbildschirm an einem Busch sind, dem Wächter zu. Eine Suche, die im Spielprozess nicht gezielt war, wird so zu einer gezielten Suche nach einem bestimmten Gegenstand an einem bestimmten Ort.

9.4 Hypertextualität bei „Torins Passage“

9.4.1 Transformation der Spielhandlung: Wiedergabe von re-vision in einem linearen Text

Wer den Spielprozess des Adventures in einem Text wiedergeben möchte, muss die hypertextuelle Struktur des Adventures in eine lineare Ordnung bringen. Die Strategien, die die Schülerinnen und Schüler verwenden, um die Suchbewegung ihres Spielprozesses in ihrem Text wiederzugeben, haben wir in 9.3.2 analysiert.

Im Folgenden werden wir im Besonderen die Strategien beschreiben, die die Schülerinnen und Schüler verwenden, um re-vision in einen Text zu transformieren. Das wiederholte Aufsuchen von Orten und das wiederhol-

te Ausprobieren von Handlungsmöglichkeiten ist konstitutiver Bestandteil des Adventures. Im Moment der Lösung der Aufgabenstruktur spalten sich diese Tätigkeiten in relevante und irrelevante Tätigkeiten auf (vgl. 5.3.2). Auf welche Weise transformieren die Schülerinnen und Schüler beim Schreiben des Textes ihre zum Teil relevanten, zum Teil irrelevanten Spielhandlungen?

In einem großen Anteil der untersuchten Texte (91%) beziehen sich die Schülerinnen und Schüler nicht ausschließlich auf die Rahmenerzählung, sondern (auch) auf ihre Spielhandlungen (vgl. 9.1) und referieren somit notwendigerweise auf re-vision. In den Texten verwenden die Schülerinnen und Schüler vier unterschiedliche Möglichkeiten, sich auf re-vision zu beziehen. Diese beschreiben wir im Folgenden anhand von Textbeispielen.

RE-VISION 1: CHRONOLOGISCHE WIEDERGABE VON RE-VISION

Wir haben erstmal einen Wurm gefangen und sind danach weitergegangen. Dann sind wir wieder zurück gegangen und haben ein Seil und einen Axt gefunden. Dann haben wir eine Hütte gefunden und sind vor der Tür stehen geblieben. Dann haben wir mit der Axt eine Kristall abgehackt und gleich danach öffnete sich der Tür und der Wächter zum Unterwelt kam raus. Er sagte das Torin und Boogle reinkommen dürfen. Er sagte das Torin für ihn Bärensaft und Spagetti mit Schnecken bringen soll. Torin machte sich auf den weg und erfand ein Blatt für die Schnecken.

Yasin, Klasse 3, A11/2²⁷⁰

Yasin gibt die Spielhandlungen in chronologischer Reihenfolge wieder. Er beschreibt seinen Weg durch das Adventure und erwähnt dabei auch das Zurückgehen, das wiederholte Aufsuchen eines Ortes. Bei dem zweiten Aufsuchen an diesem Ort findet er dann das Seil und die Axt, die ihm beim ersten Besuch noch nicht aufgefallen waren, und nimmt sie mit. Yasin rekonstruiert den Spielprozess vermutlich in genau der Reihenfolge, in der er tatsächlich stattgefunden hat. Dazu muss er von seinem Wissen über die Verwendungszusammenhänge der Axt absehen. Er führt die Axt, die er im weiteren Verlauf des Spiels für das Abschlagen des Kristalls

²⁷⁰ Weitere Beispiele zu re-vision1: Stefan, Text A51-52; Richard, Text A50; Julia, Text A45

benötigt, als *eine* Axt ein, die Axt bleibt also unbestimmt. Erst in der Wiederaufnahme wird die Axt zu *der* Axt, mit der man den Kristall abhacken kann.

RE-VISION2: BENENNEN VON RE-VISION

Als erstes musste Torin ins Dorf gehen und dann kam da plötzlich so ein kleiner Wirbelsturm und hat die Eltern in die Unterwelt geholt. Dann ist Torin los gegangen und hat sie gesucht da bei hat er bis jetzt schon viele Abenteuer erlebt zum Beispiel ist er zweimal fasst in den Sumpf gefallen und an den Dornen hat er sich mindestens schon fünf mal gestochen und dann hat er einen kleinen stein von einem Großen blauen Stein abgeschlagen der vor einem Haus steht und die Tür war verschlossen und als er den Stein abgeschlagen hatte sagte der Mann der im Haus wohnt: Danke das du geklinelt hast und dann sagte Torin ich bin der ablöser der dich ablöser der dich ablöst und da sagte der Mann du weißt das der Ablöser dem anderem etwas kochen musst was er sich wünscht und ersteinmal wünsche ich mir Traubensaft und dann Schneckediemoosulara also musst du mir das kochen dann ging Torin die Zutaten für Schneckidiemoosulara suchen gehen das waren Schnecken und Moos dann waren da Schnecken auf einem Baum und liefen immer weg als Torin kam dann bat er die Schnecken um hielfe die keine angst vor ihm hatten aber den musste er erst einem gefallen tuem ein Blatt für sie holen dann gaben sie ihm erst den Tipp und sagten: Sie mögen gerne Moos die Schnecken die vor ihm angst hatten

Und weiter bin ich mit dem spiel noch nicht gekommen.

Jessica, Klasse 4, A44²⁷¹

Jessica leitet den Teil ihres Textes, in dem sie ihren Spielprozess wiedergibt, explizit ein: *da bei hat er bis jetzt schon viele Abenteuer erlebt*. Einige Tätigkeiten, die sie wiederholt ausgeführt hat, fasst sie unter Verwendung konkreter Zahlenangaben zusammen: *zum Beispiel ist er zweimal fasst in den Sumpf gefallen und an den Dornen hat er sich mindestens schon fünf mal gestochen*. Eine andere Art der Thematisierung von re-vision-Prozessen wählt sie, indem sie ein wiederholt auftauchendes Phänomen (jedes Mal, wenn der Spieler an einem bestimmten Baum vorbeikommt, fliehen dort Schnecken nach oben) benennt: *dann waren da Schnecken auf einem Baum und liefen immer weg als Torin kam*.

²⁷¹ Weitere Beispiele zu re-vision2: Alexej, Text A37/1; David, Text A38/1; Jenny, Text A43/1

RE-VISION3: BEGRÜNDUNG VON RE-VISION

Toriuns Abendteuer

Zuerst holt Toriuns Sallatte. Da zu braucht er einen Wurm so einfach war es. Jetzt braucht er nur noch ein paar Beeren um sie zu Pressen. Da machten sich die zwei Kommpels auf dem Weg um die Beeren zu finden. Da sieht er etwas. Es sieht so aus wie Beeren. Torins pflückt die Beeren und geht zum Haus zurück zu dem Wechter Hans und Prest sie aus.

Abigail, Klasse 4, A35/2²⁷²

Abigail begründet Torins Suche nach den Beeren *Jetzt braucht er nur noch ein paar Beeren um sie zu Pressen*. Im Spielprozess ist es unvermeidlich, dass der Spieler den Ort, an dem die Beeren zu finden sind, mehrfach passiert, bevor er den Auftrag erhält, Beerensaft zu pressen. Es handelt sich insofern um einen re-vision-Prozess: Torin muss wieder zu den Beeren gehen und sie einsammeln. Der Ort, den Abigail schon mehrfach aufgesucht hat, findet in ihrem Text erst Erwähnung, wenn er Relevanz erhält. Er wird zu einem `neuen´ Ort, dem Zielort einer Suche nach Beeren.

RE-VISION4: TILGUNG VON RE-VISION

Es war einmall ein Prinz er war noch ein Baby. Sein Vater der König und seine Muter die Königin wurden von einer Hexe vergiftet. Der Prinz Torin wollte mit seinen Hund Boogle an seiner seite seinen Vater und seine Muter rächen. in der nehe seines Hauses war ein Seil den hat er genomen dann ist er nach Hause gegangen und da hat er in dem Korb seiner Muter gekuckt da war Zinti und dann hat er in mit genomen und im vorgaten war die Axt die hat er mit genomen Zinti hat im geholten den grösten Blatt zu finden. und dann ist er zum Sumpf gegangen und im Sumpf var die Tasche er ist zum Ast gekletert und dann hat er den Seil benutzt und dann hat er denn Seil ans Ast gebunden und er hat es auch an seine Füße angebunden dann ist er runter gespungen und hat sich mit Schwng an den anderen Ast gehangelt und dann ist Boogle ins Sumpf gesprungen und ihn ist nichtz pasiert o das bleibt mir ein Rätsel meind Torin. Also habe ich das jetzt richtich verstand.

Gökhan, Klasse 3, A4²⁷³

²⁷² Weitere Beispiele zu re-vision3: Marcus, Text A31/2; Michelle, Text A33; Sibel, Text A35/1

Gökhan beschreibt seinen Spielprozess als Abfolge für die Spiellösung relevanter Tätigkeiten. An jedem Ort, auf den er sich in seinem Text bezieht, sammelt er jeweils die Gegenstände ein, die er im weiteren Verlauf benötigt. Handlungen, die nicht zum Erfolg führten, Suchbewegungen oder das wiederholte Aufsuchen von Orten führt er in seinem Text nicht auf.

Das Tilgen von re-vision ist die am häufigsten verwendete Strategie der Schülerinnen und Schüler. Dies ist nicht einfach ein Weglassen von Text, sondern eine Transformation: Die Schülerinnen und Schüler müssen ihren Spielprozess vom erreichten Spielstand her interpretieren und in eine Ordnung bringen, in der die Wiederholung der Tätigkeiten des Spielprozesses getilgt sind.

9.4.2 Einnahme einer Metaperspektive

Wer ein Adventure spielt, erspielt sich eine Erzählung. Der Fortlauf der Geschichte und die Handlungen oder Entscheidungen des Spielers stehen in unmittelbarem Zusammenhang. Auf diese Weise wird, wie es auch für Hypertexte im Allgemeinen gilt (vgl. 5.3), der Rezeptionsprozess selbst zu einem Gegenstand der Reflexion: Der Spieler ist aufgefordert, sich zu sich selbst und zum Gegenstand in Beziehung zu setzen, eine Metaperspektive einzunehmen.

In ungefähr der Hälfte aller untersuchten Texte des Textkorpus 1 schreiben die Schülerinnen und Schüler (auch) aus einer Metaperspektive (vgl. 9.2). Im Folgenden möchten wir diese Texte genauer untersuchen²⁷⁴ und kategorisieren: In welcher Art und Weise nehmen die Schüler eine Metaperspektive ein, worauf lenken sie den Blick, welchen Standpunkt nehmen sie in Bezug auf das Adventure ein?

²⁷³ Weitere Beispiele zu re-vision4: Jessi, Text A29; Florian, Text A39/1; Isabelle, Text A40

²⁷⁴ Im Folgenden führen wir nur einzelne Aussagen aus Schülertexten auf, an denen bestimmte Aspekte deutlich werden.

METAPERSPEKTIVE 1: AUSSAGEN ÜBER DEN SPIELPROZESS

In einer großen Anzahl der Texte (31 von 87 Texten) äußern sich die Schülerinnen und Schüler über ihren Spielprozess aus einer Metaperspektive.

Sie heben hervor, welcher Moment im Spiel ihnen besonders gefallen hat *Der Sumpf war ganz schön aufregend*²⁷⁵; *Mir hat auch gefallen wie sportlich Torin war. So kam man gut über Hindernisse rüber.*²⁷⁶.

Sie markieren, was ihnen gelungen ist *Ich fand es toll bei den Baum den da wusste man nicht was man machen musste. Ich habe sehr lange daran geknوبelt. Das war toll da an zu knobeln aber ich habe es doch geschafft.*²⁷⁷, was ihnen schwer gefallen ist *In dem Haus findet er die Raupe. (Es war schwer, sie zu fangen)*²⁷⁸ und wo sie im Spiel gescheitert sind *Eine Frage, wie kommt man über den Sumpf?*²⁷⁹.

Sie betonen die Wichtigkeit von Torins Mission, der Spielaufgabe *Mir ist wichtig in die unterwelt zu kommen und die Eltern zu Rehtten und der es getan hat ins Gefänges zu riegen*²⁸⁰, und formulieren eine Selbsteinschätzung ihres Spielfortschritts *Und als ich mit Julia am Computer das Spiel gespielt habe, haben wir viel heraus gefunden. (...) Weiter sind ich und Julia nicht gekommen wir haben nur die Beeren zum Wächter gegeben.*²⁸¹.

Mit der Einnahme dieser Perspektive markieren die Schülerinnen und Schüler häufig eine Differenz zwischen ihren eigenen Spielerfahrungen und den Spielerfahrungen der anderen. Setzt man voraus, dass die Schülerinnen und Schüler eine solche Metaperspektive in Texten, die sie zu anderen Anlässen verfassen, eher selten verwenden, so lässt sich hier folgern, dass sich in den Texten der Schülerinnen und Schüler zu „Torins Passage“ die Hypertextualität des Gegenstandes inhaltlich widerspiegelt: Indem sie ihre persönlichen Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse schildern oder ihren Stand im Spiel nennen, geben die Schülerinnen und Schüler

²⁷⁵ Thorben, Klasse 4, Text A52/2

²⁷⁶ Yannick, Klasse 4, Text A55

²⁷⁷ Julia, Klasse 4, Text A43/2

²⁷⁸ Paula R., Klasse 4, Text A21/2

²⁷⁹ Paula G., Klasse 4, Text A21/1

²⁸⁰ Marcus, Klasse 4, Text A31/2

²⁸¹ Vivian, Klasse 4, Text A36/1

ihren eigenen Weg durch das Adventure bzw. ihren eigenen Standpunkt in der hypertextuellen Struktur des Adventures wieder.

METAPERSPEKTIVE 2: GESAMTBEWERTUNG DES ADVENTURES

In einigen Texten (12 von 87 Texten) nehmen die Schülerinnen und Schüler auch eine Bewertung des gesamten Adventures vor *Torins Abenteuer ist sehr, sehr toll*²⁸². Sie vergleichen das Unterrichtsangebot mit ihren Erwartungen *Ich finde das Computerspiel nicht schlecht aber es ist nicht so spannend wie ich es mir vorgestellt habe. Das Spiel ist gut zusammengefasst der Anfang ist ein bisschen öde aber das wurde immer besser.*²⁸³ oder auch mit anderen Computerspielen, die sie aus ihrer Freizeit kennen *Ich fand das Spiel bis jetzt sehr gut. Das Spiel erinnert mich an Monkey Island. Das ist auch so ein tolles nachdenke Spiel.*²⁸⁴. Dabei beziehen sie sich sowohl auf den Produktionsprozess *Die CD-ROM ansich ist gut. Sie ist gut entwickelt worden.*²⁸⁵ als auch auf die Unterteilung Rahmenerzählung/Spielprozess *Der Anfang des Spieles war langweilig aber mitten in der Mitte war es spannend.*²⁸⁶

METAPERSPEKTIVE 3: ERLÄUTERUNG DES SPIELS

In einigen Texten (16 von 87 Texten) erläutern die Schülerinnen und Schüler aus einer allgemeinen Perspektive das Adventure. Dabei erklären sie einzelne Aufgaben, geben konkrete Lösungshinweise *die Axt muss man nehmen und den Robin ab schlagen dann geht die Tür auf*²⁸⁷ oder fassen ihre Spielerfahrungen zusammen, indem sie sie als Spielprinzip formulieren *Jedes Gegenstand hilft bei der Suche weiter. Die Axt und das Seil helfen auch die anderen Gegenstände zu finden. es gibst ja viel mehr Gegenstände als nur das Seil und die Axt*²⁸⁸ und kommen auch zu generellen Äußerungen über das Adventure und die Anforderungen, die es an

²⁸² Kevin, Klasse 4, Text A16/2

²⁸³ Dennis, Klasse 4, Text A14/1

²⁸⁴ Yannick, Klasse 4, Text A55

²⁸⁵ Sabrina, Klasse 4, Text A34/1

²⁸⁶ Alexej, Klasse 4, Text A37/1

²⁸⁷ Kevin S., Klasse 4, Text A28/2

²⁸⁸ Jonatan, Klasse 4, Text A28/1

jeden Spieler stellt *Das Spiel muß man richtig im Kopf haben damit man das Spiel auch gründlich bearbeiten kann*²⁸⁹

METAPERSPEKTIVE 4: STRUKTURIERUNG DES EIGENEN TEXTES

Die hypertextuelle Struktur des Adventures und die durch die Aufgabenstruktur hervorgerufene Notwendigkeit des Heraustretens aus der Spielsituation korrespondieren mit bestimmten Auffälligkeiten in den Texten der Schülerinnen und Schüler. In einigen Texten (10 von 87) treten die Schülerinnen und Schüler auch innerhalb ihrer Texte aus der unmittelbaren Erzählung heraus, wechseln auf eine Metaebene und geben Auskunft über die strukturellen Anteile des Adventures, auf die sie sich beziehen *Das war der Vorfilm von dem Computerspiel. Ab jetzt kann ich selber spielen.*²⁹⁰, tauchen als Autor auf, der den Leser direkt anspricht *Hallo Leser (...) Naja jetzt ist genug Gekuatscht kommen wir zur Geschichte.*²⁹¹, informiert *Torin, so heißt ja auch das Spiel*²⁹² oder auf seine eigene Erwartungshaltung Bezug nimmt *Mal kugen wie es weiter geht*²⁹³. Ihren eigenen Text strukturieren die Schülerinnen und Schüler durch Absätze oder durch Überschriften, die anzeigen, worauf sie sich im jeweiligen Abschnitt ihres Textes beziehen *Die Reise: (...) Wo kommt Torin her? (...) Die Geschichte: (...) Wo waren sie: (...)*²⁹⁴. In einigen Texten nehmen sie auch explizit Bezug auf den Zusammenhang zur Unterrichtssituation, möglicherweise um die notwendige Unvollständigkeit ihres Textes zu begründen *Torin fiel ins Wasser wo in ein Ungeheuer in auffrahs und Genau an der Stelle mussten wir aufhören.*²⁹⁵.

²⁸⁹ Sabrina, Klasse 4, Text A34/1

²⁹⁰ Jan, Klasse 4, Text A41/2

²⁹¹ Lukas T., Klasse 4, A18/1

²⁹² Janka, Klasse 4, Text A42

²⁹³ Tina, Klasse 4, Text A23/2

²⁹⁴ Jessi, Klasse 4, Text A29

²⁹⁵ Jakob, Klasse 4, Text A15/2

Arten der Metaperspektive – Anzahl der Texte

In der folgenden Tabelle sind alle unterschiedlichen Arten von Metaperspektiven²⁹⁶ und ihre Zuordnung zu den Texten aufgeführt.

Textkorpus 1: Texte, die eine Metaperspektive enthalten	Klasse 3	Klasse 4 (H) 14 Texte	Klasse 4 (K) 14 Texte	Klasse 4 (S) 16 Texte	GESAM T 44 Texte
Ich als Spieler Metaperspektive (M) 1	-	A16/2, A13/2, A25/1, A20/1, A21/2	A31/2, A32/1, A34/2, A30, A35/1 A36/1	A38/2, A41/1, A44, A43/2, A49	16
Ich als Kritiker M 2	-		A32/2	A53-54	2
Jeder Spieler M 3	-	A17, A18/2, A19/2	A36/2	A39/1, A39/2	6
Leserführung M 4		A23/2		A41/2, A48/2	3
M 1 und M 2	-		-	A52/2, A55, A38/1	3
M 1 und M 3	-		A28/1, A28/2, A31/1, A25/2		4
M 1 und M 4	-			A42	1
M 2 und M 4	-	A14/1			1
M 1, M 2 und M 3		A15/1	A34/1	A37/1	3
M 1, M 2 und M 4		A21/1		A45	2
M 1, M 3 und M 4		A15/2, A18/1			2
M 2, M 3 und M 4			A29		1

²⁹⁶ Zum Verhältnis der Texte, die eine oder mehrere Metaperspektiven aufweisen, zum Gesamtkorpus der Texte vgl. 9.2.2

Die jeweilige Anzahl der Texte, in denen eine bestimmte Art der Metaperspektive vorkommt, ist in folgender Tabelle zusammengefasst.

Art der Metaperspektive	Anzahl der Texte, in denen diese Metaperspektive vorkommt
M 1 Ich als Spieler	31
M 2 Ich als Kritiker	12
M 3 Jeder Spieler	16
M 4 Leserführung	10

Gesamt: 87 Texte

Da es sehr mühsam ist, diejenigen Textausschnitte, die eine Metaperspektive beinhalten, aus den Schülertexten `herauszulesen`, haben wir im Folgenden Beispiele aus allen Texten, die eine oder mehrere Metaperspektiven beinhalten, aufgeführt. Sie sind nach den Kategorien (M1-M4) sortiert.

Ich als Spieler (M1)

Der Textschreiber äußert sich aus einer Metaperspektive über den Spielprozess

- Ich habe viel in dem Spiel herausgefunden und bin weit gekommen. A13/2
- Mir ist wiechtig, dass Torius ihre Eltern rettet. A25/1
- In dem Haus findet er die Raupe. (Es war schwer, sie zu fangen) Und das Säckckchen. A21/2
- Aber ich find es Doof dass man nicht in die Schtadt komt und dass er nicht so get wie ich es manch möchte sondern viel weiter (...) A18/1
- Das Moos war sehr schwirig zu finden. A15/1
- (...) ich fand mit Tina zum beispiel ein Wurm den wir fangen mussten. A15/2
- Mir ist wichtig in die unterweld zu kommen und die Eltern zu Rehtten und der es getan hat ins Gefänges zu riegen A31/2
- Mir ist wichtig das Torin seine Eltern findet A32/1
- Aber ich fand es wizig wo er dann zu einen Korb mit Wolle hingegangen ist und da ist dann ein Wurm rausgekommen ist und wir den Wurm an klicken mussten A34/2
- Ich finde es gut das man vor dem Haus wo der Wächter ist, das man da mit der Axt erst mal den Stein zerschlagen muß. A34/1
- Ich Vans lästig mit dem wurm Wo der in und her auf der Maus muss mann 3 oder 4 mal drögen A28/2
- Mir ist wichtig das die Eltern Von Torin gerettet werden A31/1
- Leider habe ich es noch nicht gefunden. Aber ich hoffe, dass ich es bald finde. A25/2

- Und als ich mit Julia am Computer das Spiel gespielt habe, haben wir viel heraus gefunden. (...) Weiter sind ich und Julia nicht gekommen wir haben nur die Beeren zum Wächter gegeben. A36/1
- und weiter bin ich mit dem Spiel noch nicht gekommen. A44
- Und ich fand gut das man da immer Sachen einsammeln musste. A38/2
- Ich habe den Sumpf sehr erlebnisvoll gefunden A41/1
- Der Sumpf war ganz schön aufregend. A52/2
- Mir hat auch gefallen wie sportlich Torin war. So kam man gut über Hindernisse rüber. A55
- Als Torin und Bogel zu den Sümpfen gegangen sind oder wo sie zu den Blättern gegangen sind und wo man die Raupe fangen musste, das fand ich lustig. A38/1
- Ich fand es toll bei den Baum den da wusste man nicht was man machen musste. Ich habe sehr lange daran geknوبelt. Das war toll da an zu knobeln aber ich habe es doch geschafft. A43/2
- Ich fand den Wurm im Nehkorb gut. Ich musste ihn fangen damit ich Punkte kriegen kann. A49
- Boogle der Hund sieht witzig aus. Er leiert sich so komisch aus. A37/1
- Ich bin nicht sehr weit gekommen (...) Aber ich sagte ja, ich bin nicht weit gekommen!!! A42
- Als ich dann endlich anfangen konnte bin ich als erstest in ein Haus gegangen. A45
- Ich finde es gut, dass Torbin immer wenn er über eine Wurtzel von einem Baum geht (springt) so tolle Kunststücke macht. A20/1
- Ich finde das Torin arm ist den er muss die ganze Zeit nach seinen Eltern suchen. Und sich überall durchkämpfen. A21/2
- (...) Und ich fand es gut dass man den Weg in die untere Welt finden muss. A18/1
- Ich finde es gut: Das Torins Hund sich in alles Verwandeln kann. A30
- Was ich gut fand! Ich fand es gut wo Torin's Hund Boogle sich verwandeln kann wann er will A35/1
- und ich finde gut das der Hund ihn keine Schwierigkeiten macht auf der Suche nach seinen Eltern A28/1
- (...) bei diesem Spiel mussten Julia und ich sehr viel Forschen. A36/1
- Torin hat bei uns viel gefunden A15/1
- Eine Frage, wie kommt man über den Sumpf? A21/1

Ich als Kritiker des Spiels (M2)

Der Textschreiber äußert sich aus einer Metaperspektive über das Adventure

- Torins Abenteuer ist sehr, sehr toll A16/2
- Ich finde das Computerspiel nicht schlecht aber es ist nicht so spannend wie ich es mir vorgestellt habe. Das Spiel ist gut zusammen gefasst der Anfang ist ein bisschen öde aber das wurde immer besser. A14/1
- Ich fand dass das Torin Spiel gut weil es so schwer war den die meisten Computerspiele die ich kenne sind langweilig. A21/1
- und das Spiel ist auch gut weil man nachdenken muss (...) A32/2
- Ich finde die Bilder im Spiel sind sehr schön. A29
- Die CD-ROM Ansicht ist gut. Sie ist gut entwickelt worden. A34/1
- Ich finde das Spiel ganz O.k. A52/2

- Ich fand das Spiel bis jetzt sehr gut. Das Spiel erinnert mich an Monkey Island. Das ist auch so ein tolles nachdenke Spiel. A55
- Ich finde das dieses Spiel ganz anders als andere Spiele sind. In diesen Spiel ist alles gemischt. Ein bisschen Spannung und so weiter. (...) Am anfang die vorschau und der Film war sehr gut. A38/1
- Der Anfang des Spieles war langweilig aber mitten in der Mitte war es spannend. A37/1
- Das Spiel finde ich schon. Die Geschichte am anfang fand ich auch ganz spannt. A45
- Das war echt Prima A53-54
- Ich glaube das viel auf mich wartet und ich freue mich darauf. A15/1

Jeder Spieler (M3)

Verallgemeinernde Äußerungen über den Spielprozess

- Man musste immer Sachen sammeln (...) Für jeden Gegenstand oder um so mehr man schafft destomehr Punkte bekommt man (...) Man fängt in der Oberwelt und endet in der Unterwelt. Die anderen welten weiß ich nicht. Ziel des Spiels ist den Bauern und die Bäuerin zu befreien und soviel Punkte wie möglich zu sammeln. A17
- und mann musste viele gegenstände einsammeln die in kleinen Häusern versteckt waren (...) A18/2
- Mann musste verschiedene Sachen sammeln die Torin weiter Helfen. Für manche Sachen hat man Punkte bekommen. Bei den Sachen musste man die Sachen einsetzen die man gefunden hatt. A19/2
- dan begint dass Spiel. dan mussman einige sachen ein sammeln. A18/1
- Mann musste sehr viel machen um daran zu kommen. Das Seil musste mann opfern. A15/1
- Draußen war ein Beil und ein Seil, die etwas erfüllen oder etwas neues geben womit mann wiederum was erfüllen kann wie der Wurm A15/2
- mann muss sachen sammeln A36/2
- Bei diesen Spiel muss man sehr viel Nachdenken A29
- Jedes gegenstandt halfte bei der suche Weiter. Die Axt und das seil helfen auch die anderen gegenstände zu finden. es gibst ja viel mehr gegenstände als nur das seil und die Axt A28/1
- Das Spiel muß man richtig im Kopf haben damit man das Spiel auch gründlich bearbeiten kann A34/1
- die Axt muss mann nem und den Robin ab schlagen dan get die Tür auf A28/2
- Aber wen wer Pech hat verliert er seine Tasche aber die Kan man wider holen. Mann muss schön zimlich nachdenken. A31/1
- (Und) dann muss man den Wurm mitnemen. muss man den Blätterhaufen aber erst mal finden. Wen man den Blätterhaufen gefunden hat, dann muss man den Wurm an klicken und dan muss man die Blätter anklicken. Wenn der Wurm Stop sagt, dan ist es das richtige Blatt, dann musst du sie eisteken. A25/2
- Als Man zum sumpf gegangen ist sollte man mit einem Seil von einem Ast springen. A39/1
- Dann musste man einen Wurm fangen. A39/2
- Bei der Burg ist im Fluss ein Monster wenn man dort rein springt frisst das Monster Torin. A37/1

Leserführung (M4)

Strukturierung des eigenen Textes

- Hallo Leser (...) Naja jetzt ist genug Gekratscht kommen wir zur Geschichte. A18/1
- Schade das wir nicht so lang spielen durften wir hatten nur 30 Minuten um zu spielen. A14/1
- Das ist die Vorgeschichte von Torin und in dem Spiel geht es darum das seine Eltern sucht A21/1
- Die Reise: (...) Wo kommt Torin her? (...) Wo waren sie: (...) Die Geschichte: (als Kapitelüberschriften) A29
- Das war der Vorfilm von dem Computerspiel. Ab jetzt kann ich selber spielen. A41/2
- Als erstes kommt eine Geschichte namlich diese: „Torin wo ist das Werkzeug“? A48/2
- Torin, so heißt ja auch das Spiel A42
- Das war die geschichte Von xxx A53-54
- Mal kucken wie es weiter geht A23/2
- Torin fiel ins Wasser wo in ein Ungeheuer in auftraf und Genau an der Stelle mussten wir aufhören. A15/2
- Doch Julia und mir sind auch schon witzige Sachen passiert zum Beispiel das wir beim Moos die Tasche verloren haben aber Nadine hat geholfen. A36/1
- Dann hat Frau R. gesagt: Es sei schluss. Also mussten wir speichern und in die Pause gehen. A45
- Das war echt Prima sowas können wir oft machen A53-54

9.5 Virtualität bei Torins Passage

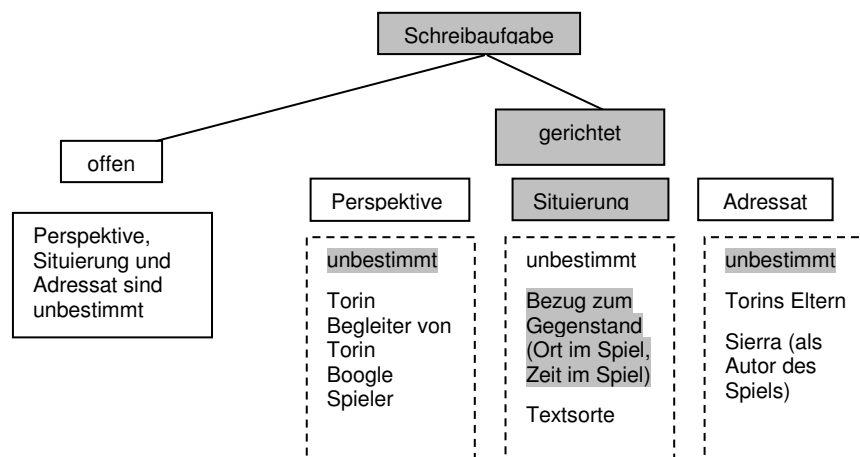
Die Rezeption eines Adventures, die damit verbundenen Übergangserfahrungen²⁹⁷ und die Erfahrungen von Unbestimmtheit bedeuten eine besondere Herausforderung für das Textschreiben. In den vorigen Kapiteln der Auswertung haben wir uns auf die Texte bezogen, die die Schülerinnen und Schüler direkt im Anschluss an ihre ersten Spielerfahrungen geschrieben haben. Die Aufgabe lautete, eine Auswahl zu treffen und dasjenige aufzuschreiben, was den Schülerinnen und Schülern wichtig war. An vielen Textausschnitten konnten wir deutlich machen, welche Herausforderung dies bedeutet und wie diese von den Schülerinnen und Schülern bewältigt wurde.

In einem zusammenfassenden Kapitel möchten wir nun die Texte untersuchen, die die Schülerinnen und Schüler über die Unterwelt geschrieben haben (**Textkorpus 3**). Hier beziehen sie sich nicht mehr unmittelbar auf

²⁹⁷ Vgl. zum Begriff der Übergangserfahrung 5.4.2

ihre Spielerfahrungen, weil sie die Unterwelt in ihrem Spielprozess noch nicht kennen gelernt haben. Das bedeutet, dass sie hier nicht mehr auf den Spielprozess referieren können, sondern ihre Erfahrungen mit dem Adventure auf den Entwurf einer neuen Welt übertragen müssen.

Schreibaufgabe3: „Schreibe eine Geschichte zu Torins Erlebnissen in der Unterwelt.“



Es handelt sich um eine gerichtete Aufgabenstellung, bei der der Ort im Spiel (Torin in der Unterwelt) und die Zeit im Spiel (nachdem Torin durch das Tor in die Unterwelt gegangen ist) festgelegt sind.

Die Texte, die zu dieser Aufgabenstellung entstanden, weisen im Durchschnitt einen erheblich längeren Umfang auf, ein Zeichen dafür, dass den Schülerinnen und Schülern für die Produktion dieser Texte mehr Zeit zur Verfügung stand. Dass die Texte so lang wurden, spricht aber auch dafür, dass die Schülerinnen und Schüler sich besonders engagiert haben, bzw. sich auf besondere Weise herausgefordert fühlten, ihre eigene Welt zu entwerfen.

Wir untersuchen im Folgenden Auffälligkeiten in einem Schülertext, die mit der Virtualität des Adventures korrespondieren und die beispielhaft für Phänomene sind, die im Textkorpus zu dieser Aufgabenstellung wiederholt auftreten. Diese Auffälligkeiten überschneiden sich in Teilen mit Phänomenen, die auch mit literarischen Erfahrungen in Zusammenhang gebracht werden können. In der vorliegenden Untersuchung zu einem

bestimmten Adventure lässt sich dieser fiktionale Anteil – da es sich wie gezeigt um einen hybriden Gegenstand handelt – nicht analytisch herauslösen: Fiktionalität und Virtualität können im Adventure nur verbunden betrachtet werden. Zum einen, weil Erzählung und Spiel im Rezeptionsprozess des Hybrids zusammenfließen, zum anderen, weil zu vermuten ist, dass schon in der Produktion eines Adventures (das keine Literaturadaption ist) die Ausgestaltung der Fiktion mit ihrer Umsetzung in einer virtuellen Umgebung in Zusammenhang steht.

Wir führen den folgenden Schülertext zunächst in seinem vollen Umfang auf, auch um einen Eindruck davon zu geben, wie der Text insgesamt wirkt. Dieses Vorgehen ist uns durch den Zufall möglich geworden, dass sich in dem folgenden Schülertext *alle* Korrespondenzen zur Virtualität des Adventures, wie wir sie in den Schülertexten zu der Aufgabenstellung 3 entdecken konnten, exemplarisch wiederfinden. Dies betrifft Phänomene, die wir in der Rezeptionsanalyse des Adventures (Kapitel 5) ausgearbeitet haben, aber darüber hinausgehend auch Eigenarten, die wir an den Texten feststellen konnten, welche auch mit der Virtualität des Adventures zusammenhängen können. Wir nutzen im Folgenden die Gelegenheit, diesen Text als Folie zu verwenden, um diese Phänomene am Textbeispiel aufzuzeigen und dieses an geeigneter Stelle durch Auszüge anderer Schülertexte aus Textkorpus 3 zu ergänzen. Es ist auffällig, dass der Text für einen Schülertext der vierten Grundschulklasse außergewöhnlich lang und ausführlich ist. Dies ist kein Einzelfall: mehrere Texte, die in diesen Klassen zu der Aufgabenstellung verfasst wurden, sind von außergewöhnlicher Länge (vgl. Textkorpus im Internet unter: www.schwimmenlernenimnetz.de).

Im Verlauf der Analyse unterbrechen wir den Text an bestimmten Stellen, um die Phänomene darzustellen und weitere Beispiele aus dem Textkorpus hinzuzufügen.

Ich kam aus dem Kristall. In der Unterwelt sah es schrecklich aus, überall Vulkane und Skelette, und irgendwo aus der Ferne hörte man ein scheußliches Brüllen. Ich ging weiter. Plötzlich sah ich in einem Vulkan eine riesige Felsspalte. Ich ging hinein. Am Boden lag ein Stein, aber ich sah ihn nicht. Ich stolperte und fiel an eine Wand, doch die wich zurück. Ein Gang kam zum Vorschein, ich ging hinein. Es war ein sehr langer Gang. Doch plötzlich sah ich Licht. Ich fing an zu laufen, ich lief sehr lange, ich kam an eine lange Treppe, ich versuchte auf die erste Stufe zu kommen, aber sie war mindestens 3 Meter hoch. Ich sprang und kletterte, aber ich kam nicht hinauf. Da setzte ich mich hin und sah in der Ecke einen Knopf. Ich sah wieder auf die Stufen. Jetzt fiel mir erst auf, dass auf jeder Stufe auch solche Knöpfe waren. Wozu die wohl waren? Ich stieg auf den Knopf und siehe da, die Stufe ging runter, so weit, bis sie mir nur noch bis zum Kinn reichte. Ich ging auf die Stufe und dann stieg ich wieder auf den Knopf und wieder auf die Stufe und immer so weiter ging es, bis ich oben ankam. Oben kam ich auf einem Felsvorsprung heraus. Ich hörte Rauschen, und als ich vorging, verschlug es mir die Sprache, denn was ich da zu sehen bekam, war ein riesiges Gebiet, das nur mit Kraftwerken voll war. Dicht an dicht waren dort Häuser aufgereiht und in der Mitte des ganzen Getümmels war ein Schloss unendlich groß. Es war so schön, es passte gar nicht zu den grauen Gebäuden. Wachen bewachten das Schloss. Es waren mindestens tausend Stück. Ich wollte hin und gucken, ob meine Eltern hier gefangen waren. Ich wollte mich schon auf die Erde fallen lassen, aber da war kein Boden mehr, da war Wasser, Kanalwasser um ehrlich zu sein. Es war ekelhaft, denn so eine braune Brühe sieht man selten und diese Brühe die stank nach Scheiße und Abfall. Wie sollte ich rüberkommen? Da sah ich einen Bewohner. Ich dachte: „Mal sehen, wie er über das brühige Wasser kommt.“ Der Mann sagte ein Passwort, es hieß „Trudi und Christian“. Ich sagte: „Das sind doch die Namen meiner Eltern, sie müssen hier sein.“

Ich ging auf die Stelle zu, wo der Mann stand. Ich ging hinter ihn und fragte ihn: „Wer bist du, jedenfalls bist du keine Wache, dafür bist du zu lumpig angezogen.“ „Ja“, sagte der Mann, „ich bin ein Sklave des Großen Zauberers Schrecklich.“ „Wieso Schrecklich?“ fragte ich. Der Mann sagte: „Weil niemand seinen richtigen Namen kennt.“ Ich fragte: „Wieso hast du gerade die Namen gesagt?“ „Diese beiden sind gerade gefangen worden und deswegen, weißt du.“ „Ach“, sagte ich. Der Mann sagte: „Wieso fragst du?“ Ich sagte, dass das meine Eltern sind, und dass ich sie befreien will. „Ich werde dir helfen“, sagte der Mann. „Gut“, sagte ich, „dann sind wir schon zwei.“ „Nein“, sagte der Mann, „wir sind hundert.“ „Was“, sagte ich, „hundert?“ „Ja“, sagte der Mann, „denn es gibt 99 Sklaven und die wollen alle ihre Freiheit, und wenn wir deine Eltern befreien, hat der Zauberer keine Macht mehr über uns.“ „Hä, wieso?“

²⁹⁸ Die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse haben die Möglichkeit gehabt, ihren Text am Computer abzutippen, daher die typografischen Auffälligkeiten.

Der Mann sagte, weil deine Eltern die Energie haben, die er braucht, deswegen hält er sie gefangen und wenn er die Energie nicht mehr hat, kann er uns nicht mehr quälen.“ „Das ist ja gut“, sagte ich. „Und jetzt lass uns reingehen.“ „Nein!“ Ich hielt ihn fest. „Ich hab doch andere Kleider als ihr, das wird doch auffallen.“ „Ja, du hast recht“, sagte der Mann, „es wird auffallen.“ „Ich hab eine Idee“, sagte der Mann, „wir zerreißen deine Kleider, dann sieht es aus, als wärst du einer von uns.“ „Gut“, sagte ich. Als wir dann meine Kleider zerrissen hatten, ging der Mann an die Stelle, wo wir uns kennen gelernt hatten. Da sagte der Mann: „Ich heiße übrigens Pitt“, und dann holte er einen Stock und klatschte damit dreimal auf das Wasser. Es wurde ein Stein aus der Mauer gezogen. „Wer da“, sagte eine tiefe Stimme. Pitt sagte: „Pitt.“ „Passwort“, sagte die tiefe Stimme. „Trudi und Christian!“ Der Stein in der Mauer schloss sich wieder und dann klappte sich die ganze Mauer weg und eine Zugbrücke kam zum Vorschein. Sie war riesig und lang. Sie klappte langsam, ganz langsam nach vorn, bis sie vor Pitt und mir anhielt. Wir gingen über die riesige Zugbrücke und ins Innere der Festung. Wir kamen gut an den Wachen vorbei. Keiner hielt uns an oder so etwas. Als wir im Sklavenbereich ankamen, sagte Pitt: „Jetzt sind wir sicher, hier darf keine Wache herein.“ „Wieso?“, fragte ich. Pitt sagte: „Weil sie nur im Zaubererbereich bleiben dürfen, damit sie jederzeit gerufen werden können.“ „Äh“, sagte ich. Dann sagte Pitt: „Warte hier, ich werde nur mal Verstärkung holen.“ „O.K.“, sagte ich. Dann ging Pitt weg, aber nicht lange, dann kam er wieder, aber nicht allein, 98 Menschen hinter ihm. „Lass uns losgehen“, sagte Pitt. „Aber erst sag uns mal deinen Namen.“ „Ja, natürlich“, sagte ich. „Ich heiße Torin.“ „O.K.“, sagte Pitt, „dann lass uns aufbrechen.“ „Ja“, sagte ich, „lass uns aufbrechen“. Und wir gingen aufs Schloss zu. Die Wachen stellten sich in den Weg. Da sagte ich zu meinem Hund Boogel: „Fass!“ Und Boogels Zähne und die Mistgabeln der Sklaven brachten es dazu, dass die Wachen auseinanderstoben und wir zum Eingang des Schlosses kamen. Doch da kamen Hunderte von Wachen uns entgegen, und wir liefen wieder weg. Als wir wieder im Sklavenlager waren, sagte Pitt: „Wir müssen einen Plan machen.“ Wir setzten uns in einen Kreis und überlegten und überlegten. Da sagte einer: „Wir haben doch noch das Versprechen von den Drachen.“ „Stimmt“, sagte Pitt, „sie werden uns sicher helfen.“ Ich fragte: „Was für ein Versprechen?“ Da erklärte Pitt: „Wir haben die Drachen mal vor dem bösen Zauberer gerettet, eher gesagt vor seinem drachenfressendem Drachen, und deswegen haben wir noch einen Wunsch bei ihnen frei.“ „Achso“, sagte ich, „und wie sollen sie uns helfen?“ Pitt sagte: „Das müssen wir noch überlegen.“ Wir überlegten wieder. Da fiel mir plötzlich ein Plan ein. „Pitt, Pitt, mir ist ein Plan eingefallen!“ „Gut Torin“, sagte Pitt. „Los, los“, sagte ein anderer. Ich fing an zu erzählen und zeichnete in den Sand.

Die Drachen fliegen zum drachenfressenden Drachen. Der Zauberer sitzt

auf dem DFD²⁹⁹ und wir auf den D und während die alle kämpfen, fliegt einer von uns zum Schloss und befreit meine Eltern. Man öffnet die Tulpenspitze und befreit sie.

Pitt sagte: „Das ist ein guter Plan, den nehmen wir. Jetzt bleibt nur noch eins: Wer kündigt den Drachen den Wunsch an?“ „Ich melde mich freiwillig“, sagte ein Mann. „Und wie heißt du?“, fragte ich, „Ich heiße Tom“, sagte der Mann. „O.K.“, sagte ich, „dann sagst du den Drachen den Wunsch. Apropos, wo wohnen die Drachen eigentlich?“, fragte ich. Pitt sagte: „Sie wohnen am Saum des Himmels.“ Dann sagte Tom: „Gut, dann mach ich mich mal auf die Socken!“ Und er ging los, und als er nach ungefähr 1 Stunde wieder kam, war schon alles vorbereitet. Er kam nicht allein, denn hundert Drachen begleiteten ihn. Wie aus einem Mund sagten Pitt und ich: „Laßt uns aufbrechen!“, und wir brachen auf. Als wir beim Schloss angekommen waren, rief Pitt: „Schrecklich komm raus, wir wollen mit dir kämpfen!“ Da öffnete sich die Tulpenspitze und ein riesiger Drache stieg empor. Auf ihm saß der Zauberer. Er sagte: „Ihr wollt euch mit mir anlegen, ihr alten Hosenscheißer?“ „Ja“, rief Pitt, „wir wollen mit dir kämpfen und wir sind keine Hosenscheißer.“ „HaHaHa, da kann man nur lachen“, lachte der Zauberer. „Aber gut, wir kämpfen.“ Zehn Minuten später, alle waren in den Kampf vertieft, bewegte ich mich auf die offenen Tulpenspitze zu, um meine Eltern zu befreien. Ich landete dort, wo der drachenfressende Drache aufgetaucht war und stieg von meinem Drachen ab. Als ich mich umsah, sah ich eine goldumrandete Tür. Ich ging hinein. Es war die Gefängnistür, wo meine Eltern gefangen waren. Ich rief: „Mama, Papa“ und sie antworteten mir: „Torin, Liebling.“ Ich sagte: „Ich komme, um euch zu befreien.“ Da sagte meine Mutter: „Wie willst du das machen?“ Ich antwortete: „Mal überlegen“, und ich überlegte. Da fiel es mir wie Schuppen von den Augen. „Ich hab doch unsere Axt mitgenommen“, rief ich. „Oh, gut“, sagte Mutter, „dann zerschlag die Tür!“ Das machte ich auch und siehe die Tür zersprang. Wir lagen uns in den Armen. Dann sagte ich: „Kommt mir, wir laufen zu meinem Drachen.“ Als wir wieder in den Lüften waren, rief ich: „Befreit!“, und als ich das ausgesprochen hatte, zerplatzte der Zauberer und meine wahren Eltern kamen zum Vorschein. Meine wahre Mutter sagte: „Wir wurden vom bösen Zauberer vergiftet, aber jetzt ist der Bann gebrochen und wir fragen, ob ihr zu uns ins Schloss ziehen wollt.“ „Ja“, sagte ich, „wir wollen.“

Ende

Paula G., Klasse 4, A87-89

²⁹⁹ DFD = Drachenfressende Drachen, D = Drachen. Die ungewöhnliche Formatierung dieses Abschnitts ist aus dem Originaltext übernommen.

Diesen Text untersuchen wir im Folgenden in Hinblick auf folgende Phänomene:

- Detaillierte Beschreibung der Welt und ihrer Bewohner (vgl. 5.4.3)
- Zufall (vgl. 5.4.1)
- Zahlen, Größen, Maße (vgl. 5.4.3)
- Entwurf einer eigenen Aufgabenstruktur (Vgl. 5.2.1)
- Ausfall der Sinne:
als Markierung des Verlusts körperlicher Erfahrungen in virtuellen Räumen oder als Markierung eines Wechsels bzw. eines Übergangs innerhalb der virtuellen Welt
- Oppositionen in der Welt (vgl. 6.1.4)
- Plötzliche Veränderung der Welt (vgl. 5.4.1)
- Bezüge zu anderen Welten (vgl. 5.4.1)
- Unbestimmtheit der Wesen – von der Erscheinung zum Sein (vgl. 5.4.3)
- Zusammenhänge der entworfenen Welt (vgl. 5.2.3)
- re-vision (vgl. 5.3.2)
- Leserführung
- Wiederaufnahme der Oberwelt

Detaillierte Beschreibung der Welt und ihrer Bewohner

Die Unterwelt

Ich kam aus dem Kristall. In der Unterwelt sah es schrecklich aus, überall Vulkane und Skelette, und irgendwo aus der Ferne hörte man ein scheußliches Brüllen.

Paulas Text beginnt mit einer Situierung: Torin kommt in die Unterwelt und Paula schreibt, wie sie das Aussehen der Unterwelt deutet *sah es schrecklich aus*³⁰⁰ und spezifiziert ihre Deutung, indem sie das Schreckliche benennt *überall Vulkane und Skelette*.

³⁰⁰ Da wir in diesem Kapitel verschiedene Aussagen aus unterschiedlichen Schülertexten als Belege zitieren, erscheinen zur besseren Lesbarkeit die Zitate folgendermaßen: Die Textsegmente, die wir aus Paula G.s Text zitieren, sind grau hinterlegt. Wenn wir in der Auswertung der einzelnen Phänomene noch einmal Textsegmente von Paula G. aufgreifen, sind diese kursiv geschrieben. Textsegmente, die wir aus anderen Schülertexten des Textkorpus 3 zitieren, sind kursiv geschrieben und eingeklammert. Ein Verweis auf den entsprechenden Schülertext im Internet ist dann jeweils als Fußnote angefügt.

Bemerkenswert ist die räumliche Tiefe der dargestellten Welt, die Paula anhand eines Sinneseindrucks von Torin markiert *und irgendwo aus der Ferne hörte man ein scheußliches Brüllen*, der unbestimmt bleibt und im weiteren Verlauf des Textes nicht wieder aufgenommen wird.

Eine Vielzahl der Texte, die die Schülerinnen und Schüler zu Torins Erlebnissen in der Unterwelt geschrieben haben, beginnen mit der Beschreibung des Übergangs und einer ersten Orientierung in der neuen Welt. Die Veränderungen der Räumlichkeiten gehen dabei meist mit ungewöhnlichen oder auch unangenehmen Sinneseindrücken einher:

*(Ich hatte dort so ein mulmiges Gefühl im Bauch und um ehrlich zu sein hatte ich auch ein bißchen Angst! (...) Plötzlich wurde mir übel.)*³⁰¹

*(Er geht in das Tor hinein und die Gegend hat sich voll verändert. Erst ist ihm ein bisschen schwindelig, aber dann geht es wider: ...)*³⁰²

Unter Verwendung vieler Adjektive geht damit eine zumeist sehr detaillierte Beschreibung der neuen Welt und der Wesen, die sie bewohnen, einher:

*(In der Unterwelt war es kalt und die Wurzeln der Bäume hingen von der Decke herunter. Es war dunkel aber ich hatte keine Angst. (...) Dann blieb ich stehen weil ein merkwürdiges Tier vor mir stand. Es hatte einen langen Hals und einen stämmigen Körper, große Füße und einen mit Haaren bewachsenen Kopf.)*³⁰³

Zum Teil werden die Beschreibungen der Gegebenheiten der Welt auch dazu genutzt, die inneren Zustände der handelnden Personen, insbesondere Torins, zu kennzeichnen:

(Torin geht zu eine Tür und das Wasser droft von oben und der Zaubera geht Weg mit seine Eltern (...) da siet Torin seine Eltern der Zaubera stet in der Ecke und lacht Hah, Hah Torin kann nur

³⁰¹ Niklas, Text A92-93

³⁰² Lennert, Text A99

³⁰³ Martin P., Text A82/2

*Böse koken hah, hah hast dir so getacht und das Wasser droft von der decke...)*³⁰⁴

In auffällig vielen Schülertexten besteht die Unterwelt aus Vulkanen und ist bevölkert von Skeletten:

*(Und da, ein riesiger Vulkan um den lauter Skelette herum liegen.)*³⁰⁵

*(Torin und Boogel gingen in den Vulkan. Als sie unten ankamen war es schön warm. Und plötzlich sah Boogel ein Skelett viele Skelette.)*³⁰⁶

Zufall

Ich ging weiter. Plötzlich sah ich in einem Vulkan eine riesige Felspalte. Ich ging hinein. Am Bodenlag ein Stein, aber ich sah ihn nicht. Ich stolperte und fiel an eine Wand, doch die wich zurück. Ein Gang kam zum Vorschein, ich ging hinein.

So wie in den Spielerfahrungen der Schülerinnen und Schüler der Spielprozess Momente von Widerständigkeit aufweist, so wie sie auch manches erst durch Zufall entdeckt haben, obwohl sie anderes intendierten, spielt auch in vielen Schülertexten der Zufall eine Rolle, wenn es darum geht, weiter zu kommen, einen Durchgang zu etwas anderem zu entdecken oder eine Veränderung der Umgebung herbei zu führen.

*(Weil Torin müde vom langen Gehen war, nahm er Boogel auf den Arm und setzte sich in die Kiste. Plötzlich rüttelte es und die Kiste rollte los und Torin merkte, dass er keinen Boden sondern Schienen unter sich hatte...)*³⁰⁷

*(Er geht weg aber er ist auf etwas getreten. Es machte klick und hinter ihn war ein Geheimgang.)*³⁰⁸

Die Motivation von Torins Bewegungen ist in diesen Fällen die Veränderung der Welt.

³⁰⁴ Kevin S., Text A100/1

³⁰⁵ Lukas T., Text A83-84

³⁰⁶ Dennis, Text 272

³⁰⁷ Paula R., Text A90-91

³⁰⁸ Lennert, Text A99

*(Erschöpft setzte ich mich hinter einen Stein. Plötzlich rutschte der Stein zur Seite und ich fiel in ein Loch. Ich fiel immer tiefer. Schließlich flog ich in ein riesiges Meer, aber das Wasser war nicht blau, sondern rot.)*³⁰⁹

Zahlen, Größen, Maße

Es war ein sehr langer Gang. Doch plötzlich sah ich Licht. Ich fing an zu laufen, ich lief sehr lange, ich kam an eine lange Treppe, ich versuchte auf die erste Stufe zu kommen, aber sie war mindestens 3 Meter hoch.

Im Adventure „Torins Passage“ haben die Schülerinnen und Schüler, wie es für ein Adventure typisch ist, sehr viel Zeit mit dem Hin- und Herlaufen zwischen den Orten verbracht. Dieses Merkmal von Adventures nehmen sie in ihren Texten zur Unterwelt wieder auf. Auch in der Unterwelt gilt es lange Wege zurückzulegen.

Die detaillierten Beschreibungen der Welt und ihrer Bewohner unter Zuhilfenahme vieler Maße, Größen, genauer Zeitangaben und genauer Beschreibung der Materialien, aus denen die geschilderten Dinge bestehen

*(Ich ging dann ein Tag und eine Nacht durch die Unterwelt. Ich kam zu einem Gefängnis mit Glas Eisen und Metall und einem riesigen Schloss davor.)*³¹⁰

führen wir auch auf die spezifische Welt des Adventures zurück, auf die die Schüler sich in ihren Texten beziehen. Das Adventure ist der Entwurf einer funktional geschlossenen, d.h. einer vollständig kartographierbaren und vollständig notwendigen Welt (vgl. 5.2.1). Zahlen und Größen zeigen die Ambivalenz auf: Die Welt erscheint unendlich, aber dennoch kann sie definiert und vermessen werden.

*(Nach genau 1912 Welten ist er in der Unterwelt)*³¹¹

*(Der Tunnel ist 50213 km lang)*³¹²

³⁰⁹ Karin, Text A79

³¹⁰ Dana, Text A68

³¹¹ Jessica, Text A27/2

³¹² Sabrina, Text A106

(Torin geht jetzt schon zehn Stunden seitdem er mit Boogel und den Drachen unterwegs ist. Er ist total erschöpft. (...) Sie fliegen jetzt schon zwei Tage durch die Unterwelt ...) ³¹³

Auch die Personen können durch Zahlen und Maße als außergewöhnlich und dennoch fassbar charakterisiert werden.

(Der Doofsaurus hat 28 Arme und 44 Augen. Heute hat Boogel Geburtstag Er wurde 420000 Jahre alt. Ganz schön jung für ihn.) ³¹⁴

Entwurf einer eigenen Aufgabenstruktur

Ich sprang und kletterte, aber ich kam nicht hinauf. Da setzte ich mich hin und sah in der Ecke einen Knopf. Ich sah wieder auf die Stufen. Jetzt fiel mir erst auf, dass auf jeder Stufe auch solche Knöpfe waren. Wozu die wohl waren? Ich stieg auf den Knopf und siehe da, die Stufe ging runter, so weit, bis sie mir nur noch bis zum Kinn reichte. Ich ging auf die Stufe und dann stieg ich wieder auf den Knopf und wieder auf die Stufe und immer so weiter ging es, bis ich oben ankam. Oben kam ich auf einem Felsvorsprung heraus. (...)

Die Welt des Adventures erscheint auch in den Texten zur Unterwelt in den meisten Fällen als fremd und bedrohlich – zugleich ist es eine Welt, die die Schülerinnen und Schüler als für sie gemacht und als von ihnen grundsätzlich beherrschbar erfahren haben. Die Aufgabenstruktur des Adventures ist so gestaltet, dass es für jede Problematik, die einem im Verlauf des Spiels begegnet, auch eine Lösung gibt, und der Spieler ist die Instanz, die durch Geschick und Kombination diese Lösung finden kann. Auch in den Texten zur Unterwelt steht Torin vor Schwierigkeiten, die er durch die Kombination unterschiedlicher Gegenstände oder durch das Erkennen der Gegebenheiten der Umwelt lösen muss. Diese Lösungen sind in vielen Texten in komplexe Aufgabenstrukturen eingebunden.

(In der 2. Welt musste ich natürlich Sachen einsammeln. Darunter auch eine Muschel, die zu tief gegraben und dadurch in der Unterwelt gelandet war. Die musste man zwar kaufen, aber glücklicher-

³¹³ Isabel, Text A72-75

³¹⁴ Kevin T., Text A78/1

weise habe ich Geld gefunden. In dieser Welt gibt es sehr viel Gras, aber nur einen Baum. Seine Beeren sind sehr wertvoll. Die Beeren verreifen nie und fallen auch nie runter. Der Baum ist so hoch, dass selbst der höchste Kran nicht ankommt. Ich bin sehr stark. Ich warf meine Axt so hoch, dass ich einen Ast mit einer Beere abschlug. Ich gab die Beere der Muschel. Plötzlich fing die Muschel an zu leuchten. Dann wurde sie groß und intelligent. Sie spricht deutsch, dass find ich gut. Ich gab ihr den Namen Trixo. Trixo hilft mir und Boogle bei der Suche nach meinen Eltern.)³¹⁵

Ausfall der Sinne

Ich hörte Rauschen, und als ich vorging, verschlug es mir die Sprache, denn was ich da zu sehen bekam, war ein riesiges Gebiet, das nur mit Kraftwerken voll war.

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Anmutungen, die die Unterwelt hervorruft, als so außerordentlich, dass sie die normalen Sinnesfunktionen überfordert.³¹⁶ Es schlägt einem die Sprache oder man kann Augen oder Ohren nicht mehr trauen.

(Ich flog durch die Luft, mir verging Hören und Sehen. Plötzlich fühlte ich einen warmen Strahl und das Bild das sich mir bot war einfach überwältigend: (...)) Ich fiel in Ohnmacht. Als ich wieder zu mir kam, war ich in einer Zelle. Es war so heiß, dass ich am liebs-

³¹⁵ Michi, Text A81

³¹⁶ Der Ausfall der Sinne, die Überforderung der sinnlichen Wahrnehmung, ist auch als Erlebnis des 'Erhabenen' eine zentrale ästhetische Kategorie, sowohl bei Kant, der das Erhabene gegen das 'Schöne' abgrenzt als dasjenige, was gegen den Widerstand der Sinne gefällt: "Schön ist das, was in bloßer Beurteilung (also nicht vermittelt der Empfindung des Sinnes nach einem Begriffe des Verstandes) gefällt. Hieraus folgt von selbst, dass es ohne alles Interesse gefallen müsse. Erhaben ist das, was durch seinen Widerstand gegen das Interesse der Sinne unmittelbar gefällt." (Kant 1996², 193) als auch bei Schiller, der ebenfalls das 'Schöne' dem Reich der Sinne zuordnet, das Erhabene aber als Ausgang aus der bzw. Befreiung von der sinnlichen Welt kennzeichnet: „Das Erhabene verschafft uns also einen Ausgang aus der sinnlichen Welt, worin uns das Schöne gern immer gefangen halten möchte. Nicht allmählich (denn es gibt von der Abhängigkeit keinen Übergang zur Freiheit), sondern plötzlich und durch eine Erschütterung reißt es den selbständigen Geist aus dem Netze los, womit die verfeinerte Sinnlichkeit ihn umstrickte, und das umso fester bindet, je durchsichtiger es gesponnen ist." (Schiller 1995, 90f)

*ten gleich wieder in Ohnmacht gefallen wäre. Aber was ich da sah war einfach irre.)*³¹⁷

In vielen Texten beschreiben die Schülerinnen und Schüler Übergänge von einem Zustand in einen anderen oder den Wechsel von einem Ort zu einem anderen als Schlaf- oder Traumsequenzen. Torin schläft an einer Stelle ein und wacht an einer anderen wieder auf, oder er schläft eine bestimmte Zeit, in der parallel etwas anderes in der Unterwelt passiert.

*(Nun legte er sich in das Königliche Bett. Er schlief 7 Tage durch. In der Zeit passierte sehr viel. Am ersten Tag war die Königin 2 Tage nach Schlabberschleimland gefahren ...)*³¹⁸

*(Ich sagte zu mir: „Das ist wirklich eine komische Welt.“ Als ich vor mich hin träumte, sah ich eine fünfköpfige Ratte. Ich dachte ich spinne. Zur Erholung legte ich mich auf den Boden und schlief ein. Ich träumte von einer springenden Schlange und von zweiköpfigen Vögeln. Als ich aufwachte lag ich im Bett. Vor mir sah ich eine Burg)*³¹⁹

Traumähnlich scheint in vielen Texten die beschriebene Welt selbst zu sein, eine Welt, die nicht wirklich existiert, eine Art Übergangsraum, den man verlässt, als sei nichts geschehen.

*(Plötzlich schob sich eine Wand auf und da war eine verschlossene Tür. Da warf Torin eine Hand voll Zaubersand gegen die Tür und sie öffnete sich. Torin, Boogel und die Zwei gingen durch die Tür und waren zu Hause. Sie schlossen die Tür wieder. Und als sie die Tür wieder öffneten, guckten sie nach draußen.)*³²⁰

*(Nachdem ich durch dunkle Kammern gegangen war, stand ich vor einer großen leuchtenden Tür. Als ich die Türklinke hinunter drückte, sah ich mein Haus. Plötzlich standen meine Eltern vor mir, und ich lief ihnen in die Arme. Wir lebten glücklich bis zu unserem Ende.)*³²¹

³¹⁷ Lukas S., Text A81

³¹⁸ Sabrina, Text A106

³¹⁹ Natalie, Text A85

³²⁰ Leonhard, Text A80

³²¹ Natalie, Text A85

Oppositionen in der Welt

Dicht an dicht waren dort Häuser aufgereiht und in der Mitte des ganzen Getümmels war ein Schloss unendlich groß. Es war so schön, es passte gar nicht zu den grauen Gebäuden. Wachen bewachten das Schloss. Es waren mindestens tausend Stück.

Paula setzt das Schloss ihrer Unterwelt in Opposition zu dessen Umgebung *es passte gar nicht zu den grauen Gebäuden*, vielleicht um den Ort als Zentrum von Macht und Reichtum hervorzuheben. Viele Adventures, das Adventure „Torins Passage“ im Besonderen, weisen auffällig viele Dichotomien auf, z.B. Oberwelt und Unterwelt, Stadt und Land, Heimat und Fremde (vgl. 6.1.4) Auch die Schülerinnen und Schüler entwerfen Gegensätzliches, wenn sie die Unterwelt erfinden.

(Ich sah eine Vulkanlandschaft, wo der eine Vulkan ausbrach und alle gläsernen herumstehende Häuser wurden von Lava umschlungen.)³²²

Plötzliche Veränderung der Welt

Ich wollte hin und gucken, ob meine Eltern hier gefangen waren. Ich wollte mich schon auf die Erde fallen lassen, aber da war kein Boden mehr, da war Wasser, Kanalwasser um ehrlich zu sein.

Paula kennzeichnet die Welt, in der Torin sich bewegt, als eine Welt, die sich unvermittelt verändern kann. Eben steht Torin noch auf festem Boden, aber in dem Moment, als er sich auf den Boden fallen lassen will, bemerkt er, dass der Boden verschwunden ist und an seiner Stelle nur noch Wasser zu sehen ist. Dies ist auch ein Kennzeichen der virtuellen Welt. In ihr besteht permanent die Möglichkeit, dass Dinge, Personen oder die Umgebung erscheinen, verschwinden oder sich verwandeln (vgl. 5.4.1). In den Texten der Schülerinnen und Schüler sind diese Veränderungen aber nicht beliebig: Sie eröffnen neue Räume

³²² Lukas S., Text A81

*(Als ich einen Schritt ging, brach plötzlich der Boden unter meinen Füßen weg, und ich fiel tief nach unten. Als ich wieder zur Besinnung kam, lag ich auf einer merkwürdigen Wiese.)*³²³

sie bringen Torin seinem Ziel näher, indem sie sich bei der Überwindung von Hindernissen als hilfreich erweisen

*(Im Graben löste sich der Wagen in eine glänzende Brücke auf, auf der ich natürlich rüber ging. Die Brücke löste sich, als ich drüben war, wieder als Wagen auf.)*³²⁴

oder sie deuten wie in Paulas Text auf eine besondere Schwierigkeit hin, die zunächst gelöst werden muss; immer aber bringen sie die Erzählung von Torins Abenteuern in der Unterwelt voran.

Bezüge zu anderen Welten

Es war ekelhaft, denn so eine braune Brühe sieht man selten und diese Brühe die stank nach Scheiße und Abfall. Wie sollte ich rüberkommen? Da sah ich einen Bewohner. Ich dachte: „Mal sehen, wie er über das brühige Wasser kommt.“ Der Mann sagte ein Passwort, es hieß „Trudi und Christian“. Ich sagte: „Das sind doch die Namen meiner Eltern, sie müssen hier sein.“

Paula gibt in ihrem Text den Eltern von Torin, die im Adventure namenlos bleiben, die Vornamen *Trudi und Christian*, beides Namen, die nicht zu den fantastisch klingenden Namen passen, mit denen die Figuren des Adventures belegt sind, sondern eher einen Bezug zur Alltagswelt aufzeigen.

Im Adventure selbst tauchen vielerorts Bezüge zu anderen Welten auf, zu der `wirklichen Welt` des Spielers genauso wie zu medial vermittelten Wirklichkeiten (vgl. 6.5). Die Schülerinnen und Schüler verweisen in ihren Texten oft auf andere Welten, indem sie Elemente dieser Welten in ihren Text integrieren. Dies sind Elemente der realen Welt

*(Schließlich fand er einen 50€ Schein in seiner Tasche und legte ihn als Köder und legte ihn als Köder unter den Kronenleuchter)*³²⁵

³²³ Karin, Text A79

³²⁴ Jakob, Text A76-77

*(Dann schreibt Torin den Zahlencode und beide fliegen zur Schule. Dort müssen beide einen Sachunterrichtstest schreiben. Sie bekommen den Schlüssel für das Schloss erst wenn sie alle Aufgaben richtig lösen. Sie müssen denn Test 13 mal schreiben um endlich alle richtig zu haben.)*³²⁶

oder Verweise auf die Realität des Computerspiels:

*(Hallo ich heiße Torin! (...) Eigentlich existiere ich nur in einem Computerspiel. Na egal!)*³²⁷

Auch Bezüge zu anderen Medienrealitäten tauchen auf, wie z.B. Printmedien

*(Er las eine Tageszeitung die er sich für 0.50 Schlabberschleimeuro gekauft hatte)*³²⁸,

Fernsehen

*(Fortsetzung folgt nach der Werbung)*³²⁹

oder Medienfiguren

*(„Da, daforne, dort sind wirklich Diddelmäuse sagte Torin)*³³⁰.

In einem Text wird auch das Verhältnis der Realitäten zueinander thematisiert:

*(Jetzt sagte Torin: „Habt ihr Fernsehen?“ „Was soll das denn sein?“ „Na ja, das kann ich nicht Erklären“.)*³³¹

Diese Verweise auf andere Welten haben in allen Texten eine untergeordnete Funktion innerhalb der Erzählung der Geschehnisse in der Unterwelt, sie bleiben im Text integriert und gewinnen keine Eigendynamik, die die Schüler aus ihrer Erzählung von Torins Erlebnissen heraus trägt.

³²⁵ Paula R., Text A90-91. Die Wiederholung „und legte ihn als Köder“ ist so von ihr geschrieben.

³²⁶ Jessica, Text A27/2

³²⁷ Niklas, Text A92-93

³²⁸ Sabrina, Text A106

³²⁹ Lukas T., Text A83-84

³³⁰ Anne-Marie, Text A96-97

³³¹ Sabrina, Text A106

Unbestimmtheit der Wesen – von der Erscheinung zum Sein

Ich ging auf die Stelle zu, wo der Mann stand. Ich ging hinter ihn und fragte ihn: „Wer bist du, jedenfalls bist du keine Wache, dafür bist du zu lumpig angezogen.“ „Ja“, sagte der Mann, „ich bin ein Sklave des Großen Zauberers Schrecklich.“ „Wieso Schrecklich?“ fragte ich. Der Mann sagte: „Weil niemand seinen richtigen Namen kennt.“ Ich fragte: „Wieso hast du gerade die Namen gesagt?“ „Diese beiden sind gerade gefangen worden und deswegen, weißt du.“ „Ach“, sagte ich. Der Mann sagte: „Wieso fragst du?“ Ich sagte, dass das meine Eltern sind, und dass ich sie befreien will. „Ich werde dir helfen“, sagte der Mann.

Die Ambivalenz der Figuren in der virtuellen Welt, die permanente Möglichkeit der Verwandlung und auch ihre Unbestimmtheit in Bezug auf die Erzählung (vgl. 6.5) greifen viele Schülerinnen und Schüler in ihren Texten wieder auf. Paula begegnet in ihrer Erzählung einem Mann und ist sich nicht sicher, wie die Gestalt einzuordnen ist, es bedarf einer kritischen Nachfrage. In vielen Texten zu der Unterwelt tauchen Gestalten oder Wesen auf, die zunächst unbestimmt bleiben, deren Ambivalenz aber im weiteren Verlauf zu Eindeutigkeit gerinnt.

(Torin sah sich um und er hörte eine Stimme die sagte zu Torin: „Wer bist du?“ Torin antwortete: „Ich bin Torin“ langsam kam das Wesen aus der Dunkelheit und es sah so ähnlich wie ein Frosch aus. Torin erklärte ihm, dass er aus der Oberwelt kam und dass er nur seine Eltern sucht. Das Wesen sagte: „Da kann ich dir aber helfen!“)³³²

Die Unbestimmtheit der Wesen, denen Torin begegnet, das Nicht-Erkennen ihrer Gestalt (häufig hört Torin zunächst nur die Stimme von einem Wesen) und das Nicht-Wissen um ihre Gesinnung, werden in vielen Texten zu einem Sichtbar-Werden der Wesen, verbunden mit einer Zuordnung: entweder als Feind oder als Helfer. In einigen Texten tauchen auch unfreiwillige Helfer auf, Feinde, die Torin belauscht, so dass er Informationen bekommt, die ihm weiterhelfen.

³³² Vivian, Text A104

*(„Wo wollen wir uns treffen?“ fragte das andere Skelett. „Ähm, da wo die Eltern gefangen sind. Unten bei den Kerkern.“ antwortete das Skelett mit dem Blutfleck.“)*³³³

Zum Teil nehmen die Schülerinnen und Schüler auch ambivalente Figuren aus der Oberwelt wieder auf und nutzen ihren Text, um diese Unbestimmtheiten, die ihnen im Adventure schon begegnet sind, zu klären.

*(Plötzlich stand ein Schatten hinter mir. Als ich mich umdrehte, war er verschwunden. Ich hatte Angst (...) Irgendwie hatte ich das Gefühl, ich wurde verfolgt und da entdeckte ich wieder diesen Schatten. Diesmal konnte ich erkennen, dass die Gestalt einen Hut auf dem Kopf trug. (...) Plötzlich kam mir wieder dieser Schatten entgegen. Ich versteckte mich hinter der Tür da wurde der Schatten sichtbar und ich erkannte den verschleierte Mann, der mir von der Unterwelt erzählte. Jetzt wusste ich, wer meine Eltern entführt hatte. Der Mann hatte sich damals in der Oberwelt verkleidet. In Wahrheit war er ein Zauberer.)*³³⁴

Die Verwendung dieses Musters, von der Unbestimmtheit zur Bestimmtheit, bzw. von der Erscheinung zum Sein der Figuren zu gelangen, ist auch eine Möglichkeit der Erzeugung von Spannung innerhalb der Texte.

Zusammenhänge der entworfenen Welt

„Gut“, sagte ich, „dann sind wir schon zwei.“ „Nein“, sagte der Mann, „wir sind hundert.“ „Was“, sagte ich, „hundert?“ „Ja“, sagte der Mann, „denn es gibt 99 Sklaven und die wollen alle ihre Freiheit, und wenn wir deine Eltern befreien, hat der Zauberer keine Macht mehr über uns.“ „Hä, wieso?“ Der Mann sagte, weil deine Eltern die Energie haben, die er braucht, deswegen hält er sie gefangen und wenn er die Energie nicht mehr hat, kann er uns nicht mehr quälen.“ „Das ist ja gut“, sagte ich. „Und jetzt lass uns reingehen.“ „Nein!“ Ich hielt ihn fest. „Ich hab doch andere Kleider als ihr, das wird doch auffallen.“ „Ja, du hast recht“, sagte der Mann, „es wird auffallen.“ „Ich hab eine Idee“, sagte der Mann, „wir zerreißen deine Kleider, dann sieht es aus, als wärst du einer von

³³³ Inga, Text A70-71

³³⁴ Karin, Text A79

uns.“ „Gut“, sagte ich. Als wir dann meine Kleider zerrissen hatten, ging der Mann an die Stelle, wo wir uns kennen gelernt hatten. Da sagte der Mann: „Ich heiße übrigens Pitt“, und dann holte er einen Stock und klatschte damit dreimal auf das Wasser. Es wurde ein Stein aus der Mauer gezogen. „Wer da“, sagte eine tiefe Stimme. Pitt sagte: „Pitt.“ „Passwort“, sagte die tiefe Stimme. „Trudi und Christian!“

Der Stein in der Mauer schloss sich wieder und dann klappte sich die ganze Mauer weg und eine Zugbrücke kam zum Vorschein. Sie war riesig und lang. Sie klappte langsam, ganz langsam nach vorn, bis sie vor Pitt und mir anhielt. Wir gingen über die riesige Zugbrücke und ins Innere der Festung. Wir kamen gut an den Wachen vorbei. Keiner hielt uns an oder so etwas. Als wir im Sklavenbereich ankamen, sagte Pitt: „Jetzt sind wir sicher, hier darf keine Wache herein.“ „Wieso?“, fragte ich. Pitt sagte: „Weil sie nur im Zaubererbereich bleiben dürfen, damit sie jederzeit gerufen werden können.“ „Äh“, sagte ich.

Die Unterwelt funktioniert nach bestimmten Gesetzen. Paula schildert die Unterwelt als einen Ort, an dem Menschen zu Sklaven gemacht werden und als Sklaven gehalten werden. Auch dass die Eltern von Torin entführt wurden, erhält in Paulas Text einen eigenen Sinn: Der Zauberer braucht Energie, um die Sklaven quälen zu können, und diese Energie erhält er von den entführten Eltern. Hier wird zugleich angedeutet, wie der Bann des Zauberers gebrochen werden kann: Wenn er keine Energie mehr hat, kann er die Sklaven nicht mehr quälen. Auch die Bedingtheiten der Unterwelt werden entworfen: Die Wachen müssen immer in der Nähe des Zauberers bleiben, damit er sie jederzeit rufen kann und so gibt es in der Unterwelt Orte, an denen man sicher ist, weil die Wachen des Zauberers dort nicht hindürfen.

In vielen Texten entwerfen die Schülerinnen und Schüler ähnliche Bedingtheiten der Unterwelt und schildern, wie die Unterwelt funktioniert.

(Sie entführen heimlich unschuldige Menschen aus der Oberwelt und verstecken sie in den Kerkern der Unterwelt. Ihnen bringt es Spaß, wenn die Menschen verzweifelt sind und weinen. Starke Menschen, die nicht verzweifeln, lassen die Macht der Wächter dagegen schrumpfen.)³³⁵

³³⁵ Hendrik, Text 274

re-vision

Dann sagte Pitt: „Warte hier, ich werde nur mal Verstärkung holen.“ „O.K.“, sagte ich. Dann ging Pitt weg, aber nicht lange, dann kam er wieder, aber nicht allein, 98 Menschen hinter ihm. „Lass uns losgehen“, sagte Pitt. „Aber erst sag uns mal deinen Namen.“ „Ja, natürlich“, sagte ich. „Ich heiße Torin.“ „O.K.“, sagte Pitt, „dann lass uns aufbrechen.“ „Ja“, sagte ich, „lass uns aufbrechen“. Und wir gingen aufs Schloss zu. Die Wachen stellten sich in den Weg. Da sagte ich zu meinem Hund Boogel: „Fass!“ Und Boogels Zähne und die Mistgabeln der Sklaven brachten es dazu, dass die Wachen auseinanderstoben und wir zum Eingang des Schlosses kamen. Doch da kamen Hunderte von Wachen uns entgegen, und wir liefen wieder weg. Als wir wieder im Sklavenlager waren, sagte Pitt: „Wir müssen einen Plan machen.“ Wir setzten uns in einen Kreis und überlegten und überlegten.

Das mehrmalige Aufsuchen von Orten ist integraler Bestandteil der Spielstruktur von Adventures (vgl. 5.3.2). Dieses Prinzip wird in vielen Schülertexten wieder aufgegriffen. Auch Torin und seine Helfer stürzen in Paulas Text zunächst auf das Schloss des Zauberers zu, scheitern jedoch angesichts der zahlenmäßigen Übermacht ihrer Gegner. Sie müssen zunächst überlegen, wie sie ihre Feinde besiegen können, und dafür brauchen sie einen Plan. In einigen Texten der Schülerinnen und Schüler werden diese re-vision-Prozesse unmittelbar an den Lösungsprozess komplizierter Aufgaben gebunden. Das wiederholte Aufsuchen von Orten oder das wiederholte Ansehen bestimmter Gegenstände führt dann zur Lösung der Aufgabe. Dabei verschriften die Schülerinnen und Schüler in ihren Texten sowohl die Suchbewegungen, die innerhalb eines Adventures unweigerlich ausgeführt werden müssen, als auch das anfängliche Scheitern. Erst wenn derselbe Ort bzw. derselbe Gegenstand erneut untersucht wird, stellt man fest, dass man beim ersten Suchen etwas übersehen hat, was einem bei der Lösung der Aufgabe weiter hilft. So entsteht im Adventure durch re-vision mehr Text – in einigen Schülertexten transformieren sie ihr eigenes Umgehen mit Problemlöseprozessen innerhalb des Adventures (bei Schwierigkeiten ist es sinnvoll erst mal zu überlegen und dann eventuell an den Anfang zurück zu gehen und zu schauen, ob man etwas übersehen hat, was einem bei der Lösung des Problems helfen kann) dann zu einer Problemlösungssequenz Torins.

(Nach ungefähr 1 km findet Torin einen Brief. Er sieht das Für Torin! drauf steht. Torin macht den Brief auf. Er ließ ihn Boogle vor. Sehr veehrerter Besucher Torin! Ich Habe dich in einen Irrgarten geschickt. Du musst ein Elefant finden (...) Torin lacht und sagt: Elefanten in diesen Tunnel zu finden ist doch einfach. Torin sucht und sucht aber er findet den Elefant nicht. Dann denkt er nach ob er vielleicht im Brief was nicht gelesen hat. Boogle gibt Torin den Brief und der lißt noch das P.S Der Elefant ist kein normaler Elefant und er ist schon bei dir. Dann schaut Torin Boogle an und fragt ob Boogle auf die Form eines Elefanten annehmen kann. Boogle nickt.)³³⁶

Leserführung

Da sagte einer: „Wir haben doch noch das Versprechen von den Drachen.“ „Stimmt“, sagte Pitt, „sie werden uns sicher helfen.“ Ich fragte: „Was für ein Versprechen?“ Da erklärte Pitt: „Wir haben die Drachen mal vor dem bösen Zauberer gerettet, eher gesagt vor seinem drachenfressendem Drachen, und deswegen haben wir noch einen Wunsch bei ihnen frei.“

„Achso“, sagte ich, „und wie sollen sie uns helfen?“ Pitt sagte: „Das müssen wir noch überlegen.“ Wir überlegten wieder. Da fiel mir plötzlich ein Plan ein. „Pitt, Pitt, mir ist ein Plan eingefallen!“ „Gut Torin“, sagte Pitt. „Los, los“, sagte ein anderer. Ich fing an zu erzählen und zeichnete in den Sand.

Die Drachen fliegen zum drachenfressenden Drachen. Der Zauberer sitzt auf dem DFD³³⁷ und wir auf den D und während die alle kämpfen, fliegt einer von uns zum Schloss und befreit meine Eltern. Man öffnet die Tulpenspitze und befreit sie.

Paula markiert auf ihrer Textoberfläche mittels einer Einrückung den in den Sand gezeichneten Plan. Dies kann zum einen als Verweis auf das Agieren im anderen Medium, das Zeichnen im Sand, betrachtet werden, es kann aber auch inhaltlich motiviert sein, um das Besondere der Situa-

³³⁶ Jessica, Text A27/2

³³⁷ Vgl. Fußnote 299

tion innerhalb der Erzählung (alle versammeln sich und überlegen gemeinsam) hervorzuheben. Wir betrachten es auch als eine besondere Form der Leserführung. In einigen Texten markieren die Schülerinnen und Schüler auf der Textoberfläche besondere Unterteilungen des Textes. Sie dienen der Strukturierung des eigenen Textes und sind zugleich Mittel der Leserführung. Diese Mittel der Strukturierung sehen wir als Gegenbewegung zu den Erfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler bei der Rezeption eines Hypertextes gemacht haben. Die ungeordnete und auch zufallsgeleitete Suchbewegung innerhalb des Spielprozesses des Adventures bedarf besonderer Strukturierung. So unterteilen die Schülerinnen und Schüler ihre Texte über die Unterwelt auffällig häufig in Absätze³³⁸.

Auch das explizite Einnehmen einer Metaperspektive in Bezug auf den eigenen Text, das Hervortreten des Autors und die direkte Ansprache des Lesers lassen sich in einigen Texten finden.

(Und weil es dort riesige Blumen gibt, gibt es auch riesige Ameisen, Grashüpfer, Schmetterlinge, Marienkäfer und Spinnen. Ja, alle so groß wie du.³³⁹)

(Ich würde es euch ja gerne sagen, was am Ende passiert, doch leider bin ich beim Ende noch nicht.)³⁴⁰

In einem der Texte kommentiert die Erzählerin auch das Geschehen, welches sie selbst entwirft. Markiert hat sie diese Stellen in ihrem Text jeweils durch einen kleinen Pfeil vor der Textstelle und das eingefügte Wort „Rede“.

(„und was ist dann wenn wir in Teufelzwerg sind“? sagte Torin „du Dösbaddel natürlich fliegen wir dan an die Stäte vorbei bis zu Teufelhau und da suchen wir die böse Hexe Karamba und erpressen sie mit ihrem Leben, den sie hat die Seele von ihr an den Teufel verkauft und hat sie in einer Flasche hinein gefüllt“!

³³⁸ Vgl. dazu z.B. die Texte von Lukas S., Text A81, von Leonhard, Text A80, Natalie, Text A85 und besonders Niklas, Text A92-93.

³³⁹ Leonhard, Text A80

³⁴⁰ Jakob, Text A76-77

„Achso und wir klauen die Flasche und erpressen sie mit ihren Leben.“ [klein markiert: Rede →] Also haben die beiden schon eine super Idee, aber ist die wirklich so super, den sie müssen ja erstmal die Seele von Karamba kriegen und ob das nun so einfach wird, Acha, Acha dass weiß nur Gott und das Ende dieser Geschichte aber gucken wir nun zu unsern Liebestauben. Onein sie sind gegen den einzigen Baum dieser Stad gestoßen)³⁴¹

Wiederaufnahme der Oberwelt

Pitt sagte: „Das ist ein guter PPlan, den nehmen wir. Jetzt bleibt nur noch eins: Wer kündigt den Drachen den Wunsch an?“ „Ich melde mich freiwillig“, sagte ein Mann. „Und wie heißt du?“, fragte ich, „Ich heiße Tom“, sagte der Mann. „O.K.“, sagte ich, „dann sagst du den Drachen den Wunsch. Apropos, wo wohnen die Drachen eigentlich?“, fragte ich. Pitt sagte: „Sie wohnen am Saum des Himmels.“ Dann sagte Tom: „Gut, dann mach ich mich mal auf die Socken!“ Und er ging los, und als er nach ungefähr 1 Stunde wieder kam, war schon alles vorbereitet. Er kam nicht allein, denn hundert Drachen begleiteten ihn. Wie aus einem Mund sagten Pitt und ich: „Laßt uns aufbrechen!“, und wir brachen auf. Als wir beim Schloss angekommen waren, rief Pii: „Schrecklich komm raus, wir wollen mit dir kämpfen!“ Da öffnete sich die Tulpenspitze und ein riesiger Drache stieg empor. Auf ihm saß der Zauberer. Er sagte: „Ihr wollt euch mit mir anlegen, ihr alten hosenscheißer?“ „Ja“, rief Pitt, „wir wollen mit dir kämpfen und wir sind keine Hosenscheißer.“ „HaHaHa, da kann man nur lachen“, lachte der Zauberer. „Aber gut, wir kämpfen.“ Zehn Minuten später, alle waren in den Kampf vertieft, bewegte ich mich auf die offenen Tulpenspitze zu, um meine Eltern zu befreien. Ich landete dort, wo der drachenfressende Drachen aufgetaucht war und stieg von meinem Drachen ab. Als ich mich umsaß, sah ich eine goldumrandete Tür. Ich ging hinein. Es war die Gefängnistür, wo meine Eltern gefangen waren. Ich rief: „Mama, Papa“ und sie antworteten mir: „Torin, Liebling.“ Ich sagte: „Ich komme, um euch zu befreien.“ Da sagte meine Mutter: „Wie willst du das machen?“ Ich antwortete: „Mal überlegen“, und ich überlegte. Da fiel es mir wie Schuppen von den Augen. „Ich hab doch unsere Axt mitgenommen“, rief ich. „Oh, gut“, sagte Mutter, „dann zerschlag die Tür!“ Das machte ich auch und siehe die Tür zersprang.

Die Gegenstände, die die Schülerinnen und Schüler aus der Oberwelt kennen, die sie dort aufgesammelt, mitgenommen und für die Lösung der

³⁴¹ Anne-Marie, Text A96-97

Aufgaben verwendet haben, tauchen, wie bei Paula, auch in anderen Texten zur Unterwelt³⁴² wieder auf „*Wie willst du das machen?*“ *Ich antwortete: „Mal überlegen“, und ich überlegte. Da fiel es mir wie Schuppen von den Augen. „Ich hab doch unsere Axt mitgenommen“, rief ich.*

Wir werten dies als ein Zeichen dafür, dass die items des Adventures für die Schülerinnen und Schüler nicht singuläre Spielelemente darstellen, sondern stark mit der Erzählung verknüpft sind. Auch das Ziel des Adventures, dass die Schülerinnen und Schüler schon in den meisten Texten zur Oberwelt nicht aus den Augen verloren haben (vgl. 9.3.1), greifen sie in ihren Texten zur Unterwelt wieder auf: In fast allen Texten thematisieren die Schülerinnen und Schüler die Suche nach den Eltern und deren Rettung, meist verbunden mit einem Endkampf mit dem bösen Zauberer (Pecant) oder der Hexe (Lycentia).

Das Ende der Erzählung

Wir lagen uns in den Armen. Dann sagte ich: „Kommt mit, wir laufen zu meinem Drachen.“ Als wir wieder in den Lüften waren, rief ich: „Befreit!“, und als ich das ausgesprochen hatte, zerplatzte der Zauberer und meine wahren Eltern kamen zum Vorschein. Meine wahre Mutter sagte: „Wir wurden vom bösen Zauberer vergiftet, aber jetzt ist der Bann gebrochen und wir fragen, ob ihr zu uns ins Schloss ziehen wollt.“ „Ja“, sagte ich, „wir wollen.“
Ende

Paula G., Klasse 4, A87-89

Fast alle Schülerinnen und Schüler nutzen die Aufgabenstellung, einen Text zu Torins Erlebnissen in der Unterwelt zu verfassen, um die in der Erzählung des Adventures angelegte Problematik zu einem guten Ende zu führen. Zum größten Teil rettet Torin seine Pflegeeltern durch einen Kampf mit Hexe oder Zauberer, manchmal findet er sie einfach in der Unterwelt, in einigen Texten tauchen sogar Torins wahre Eltern, der König

³⁴² Die Axt taucht in vielen Texten zur Unterwelt wieder auf (z.B. Dennis, Text A69/1; Inga, Text A70-71), ebenso der Zaubersand, mit dessen Hilfe Torin durch das Tor zur Unterwelt gelangt. Dieser erhält in manchen Texten eine zusätzliche Funktion: *Auf einmal kam eine Ameise und riss den Kopf von Boogel ab. Da hatte Torin eine Idee. Er nahm den Zaubersand und legte ein bisschen auf Boogels Hals. Auf einmal wuchs der Kopf in Sekundenschnelle wieder* (Leonhard, Text A80).

und die Königin, wieder auf, womit die Schüler beide Rahmenerzählungen (RE 1 und RE 2, vgl. 6.1.1) zusammenführen. Torins Weg durch die Unterwelt beinhaltet in den Texten sehr viele strukturelle und inhaltliche Merkmale, die mit Struktur und Inhalt des Gegenstands Adventure korrespondieren.

10. Fazit

Die Untersuchung hat gezeigt, dass das Schreiben – unter den beschriebenen Bedingungen – eine besonders produktive Form der Anschlusskommunikation zu einem Adventure darstellen kann, auch schon in der 3. und 4. Klasse der Grundschule. An den Texten, die die Schülerinnen und Schüler verfasst haben, konnten Merkmale festgestellt werden, die mit unserer theoretischen Betrachtung dessen, was die Besonderheiten der Rezeption eines Adventures sein *können*, korrespondieren. Dies kann als Bestätigung unserer Annahmen über die Merkmale der Rezeption eines Adventures gewertet werden; entscheidend für unsere Fragestellung ist aber, dass die Schülerinnen und Schüler sich in einer besonderen Unterrichtssituation und mit besonderen Aufgabenstellungen *schreibend* mit dem Adventure auseinandergesetzt haben. Die Texte der Schülerinnen und Schüler sind Ergebnisse von Transformationsprozessen, zumindest in Bezug auf die Überführung von Erfahrungen mit Formen und Inhalten eines Mediums in ein anderes.

Es konnte in dieser Arbeit nicht festgestellt werden, an welchem Punkt, von der Rezeption des Adventures bis zur Fassung der Spielerfahrungen in einem Text, Transformationsprozesse jeweils tatsächlich stattfinden, ob also über die Besonderheiten der Rezeption eines Adventures schon während der Rezeption Transformationsprozesse im Sinne von Reflexion initiiert werden, oder ob es erst das Schreiben ist, was die Transformation des Erlebten evoziert. Festgestellt werden kann aber, dass sich im Schreiben zum Adventure – unter bestimmten Bedingungen – Transformationen spezifischer Merkmale des Adventures niederschlagen und im Text nachgewiesen werden können. Dies ist, vor allem mit Blick auf das Gewicht der Erzählung des Adventures, wie es sich in den Schülertexten zeigt, ein in Bezug auf die deutschdidaktische Forschungslage überraschendes Ergebnis.

Zur Analyse des Gegenstands Adventure wurden zwei sehr unterschiedliche Herangehensweisen gewählt. Es ist vornehmlich den hypertextuellen Aspekten des Adventures geschuldet, dass sich der Gegenstand dem Betrachter gegenüber unter subjektiver Perspektive anders verhält als

unter einer objektiven Perspektive, die entweder alle Rezeptionswege mit einschließt oder alle für das Spielziel irrelevanten Rezeptionswege außer Acht lässt. Aus der Diskussion verschiedener **strukturanalytischer Ansätze** des Adventures haben wir die Notwendigkeit hergeleitet, eine **Rezeptionsanalyse** des Gegenstandes vorzunehmen. Die Postulierung der Möglichkeit einer eindeutigen Zuordnung der Qualitätsmerkmale `Spiel` und `Erzählung`, die nach verschiedenen strukturanalytischen Ansätzen jeweils auf unterschiedliche Segmente des Adventures verteilt werden, führt nicht zur Klärung der Frage, wie ein Spieler die Aspekte `Spiel` und `Erzählung` im Adventure während des Spielprozesses wahrnimmt.

In der Tat ist diese Frage schwer zu klären, da es sich um jeweils subjektive Wahrnehmungsweisen handelt, über die Aussagen getroffen werden sollen. Dennoch lassen sich Merkmale des Gegenstands benennen, die ein Feld möglicher Wahrnehmungsweisen hervorbringen, welches für das Genre Adventure spezifisch ist. Ausgehend von der These, dass das Adventure eine hybride Form darstellt, dessen Aspekte `Spiel` und `Erzählung` mal mehr, mal weniger im Vordergrund stehen, haben wir im Zuge des Versuchs einer gegenstandsbezogenen, also nicht empirischen Rezeptionsanalyse des Adventures weitere Merkmale aufgeführt und als Aspekte der **Virtualität** des Adventures zusammengefasst:

- die Besonderheiten des Umgangs mit einem Avatar, der im Spielverlauf zu unterschiedlichen Identifikationsprozessen herausfordert
- die Besonderheiten der Handlungen des Spielers im Spiel, das Entdecken der virtuellen Welt und das Aufdecken ihrer Zusammenhänge
- die Besonderheiten des Rezeptionsverlaufs, der in Teilen als Rezeption hypertextueller Strukturen beschrieben werden kann
- weitere Besonderheiten, die sich aus der Virtualität der Spielwelt ableiten lassen.

Zu diesen Aspekten wurden jeweils Überlegungen formuliert, welche Bedeutung sie für den Schreibprozess haben können, was transformiert werden muss, welche Probleme für den Schreibprozess entstehen und welche Hilfen es gibt. Insgesamt konnte festgestellt werden, dass das Schreiben zu dem Adventure eine Reihe hoher Anforderungen stellt, die weit über die Lernziele, die für Schülerinnen und Schüler der Grundschule

gelten, hinausgehen. Die Bedingungen, unter denen die Schülerinnen und Schüler die Texte verfasst haben, sind entsprechend gestaltet.

Dies betrifft vor allem die Formulierung der **Schreibaufgaben**. Der Schreibprozess wird eingeleitet durch eine offene Form der Aufgabenstellung („Schreibe auf, was dir wichtig ist.“), die gleichzeitig an den Gegenstand, die Rezeption des Adventures, bindet („Was hast du gesehen, gehört, erlebt?“). Die Art und Weise und damit der Schwierigkeitsgrad, mit dem die Aufgabe bearbeitet wird, wird so in die Hände der Schülerinnen und Schüler gelegt; der offene Aspekt der Aufgabenstellung macht deutlich, dass die Bearbeitung der Schreibaufgabe der persönlichen Entscheidung der Schüler obliegt und nicht von außen, nach `objektiven´ Maßstäben sanktioniert werden wird.

Die folgenden gerichteten Schreibaufgaben sind von den Schülerinnen und Schülern insofern bestimmt, als sie deren vorgängige Herangehensweisen in den Texten zu der offenen Aufgabenstellung aufgreifen und jeweils einzelne Aspekte fokussieren (so bezieht sich beispielsweise die Aufgabenstellung „Schreibe einen Brief an Sierra“ auf die Einnahme einer Metaperspektive in den Schülertexten, in der das Adventure einer Wertung unterzogen wird).

Die Wahl einer prospektiven Schreibaufgabe bietet schließlich einen idealen Anlass zum Geschichtenerzählen. Der schriftsprachliche Entwurf von Torins Erlebnissen in der noch nicht `erspielten´ Unterwelt bedeutet zum einen eine Herausforderung, die konfliktreiche Handlung des Spiels zu einem passenden Ende zu führen. Der Bezug zu dem Erlebten ist zudem Orientierungs- und Strukturierungshilfe für den Text, da der Grundkonflikt, einige Charaktere der handelnden Personen und die Struktur eines Schauplatzes, in dem die Geschichte spielt, als Bezugsmöglichkeiten schon gegeben sind. Gleichzeitig ist der Text, den die Schülerinnen und Schüler schreiben, indem er mit dem Übertritt in eine `andere´ Welt beginnt, offen in der Art der Ausgestaltung. Durch das Schreiben wird es den Schülerinnen und Schülern möglich, eine eigene Welt zu entwerfen, eine komplexe, neue Welt mit eigenen Regeln und Bedingtheiten im Kontext der erspielten Erzählung. Dies ist vielleicht sogar verbunden mit einer

Antizipation der Spielbarkeit der Welt durch andere, was bedeuten würde, dass der Rezipient des eigenen Textes mit in den Blick genommen wird. Zu den Bedingungen des Schreibprozesses zählt auch das Schreiben als Form einer unmittelbaren **Anschlusskommunikation** an das Spielerlebnis. Der Schreibprozess wird nicht in Unterrichtsgesprächen inhaltlich vorbereitet, sondern folgt direkt auf den Spielprozess. So wird das Schreiben selbst zur Form der Auseinandersetzung mit der Rezeption des Adventures und ist nicht der schriftliche Nachvollzug eines vorhergehenden, didaktisch geprägten Auseinandersetzungsprozesses im Unterricht. Die Schrift soll hier in ihrer vollen Funktionalität genutzt werden, eben auch im Zuge der Verlangsamung durch das Schreiben, als Medium, das Distanznahme und Reflexion nötig macht. Gefordert ist konzeptuelle Schriftlichkeit und das Schreiben als Klärung der eigenen Gedanken, was in bisherigen deutschdidaktischen Untersuchungen, die Anschlusskommunikation zu Computerspielen zum Inhalt haben, wenig Berücksichtigung gefunden hat.

Gegenstand der Untersuchung sind Transformationsprozesse in Schülertexten zu einem bestimmten Adventure, nämlich dem Adventure „**Torins Passage**“. Dieses kann, wie die Analyse dieses Adventures in Bezug auf den Aufriss der Entwicklungsgeschichte des Genres zeigt, als ein ‚klassisches Grafikadventure‘ bezeichnet werden, sowohl in Hinblick auf die Motive der Erzählung, welche eine im Fantastischen angesiedelte Heldengeschichte ist, als auch in Hinblick auf die Form ihrer medialen Präsentation: ihres gameplays und der Ausgestaltung der virtuellen Welt.

Die **Untersuchung** der Schülertexte zu diesem Adventure besteht in einer Analyse der Merkmale, die auf eine Transformation der jeweils entsprechenden Aspekte der Virtualität dieses Adventures hindeuten. Die Heterogenität dieser Aspekte ließ sowohl die Wahl unterschiedlicher Untersuchungsmethoden wie auch den Bezug auf verschiedene Textkorpora sinnfällig erscheinen.

Eine Zusammenfassung und Einordnung der jeweiligen Ergebnisse möchten wir im Folgenden vornehmen³⁴³.

³⁴³ Die Überschriften zu den folgenden Untersuchungsergebnissen sind zweiteilig und bezeichnen zuerst einen Aspekt der Rezeptionserfahrung, dann die entsprechenden untersuchten Merkmale in den Schülertexten.

DIE REZEPTION DES ADVENTURES / DAS VERHÄLTNIS DER BEZUGNAHME AUF RAHMENERZÄHLUNG UND SPIELHANDLUNG IM TEXT

In der Untersuchung haben wir aufgezeigt, auf welche strukturell unterscheidbaren Teile des Adventures, Rahmenerzählung oder Spielhandlungen, sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Texten beziehen. Ausgewertet wurden zu dieser Frage Texte, die die Schülerinnen und Schüler zu der offenen Aufgabenstellung 1 geschrieben haben: *„Was hast du gesehen, gehört, erlebt? Ordne deine Gedanken. Schreibe auf, was dir wichtig ist.“*

Die Aufgabenstellung lässt den Schreibenden die Wahl, welche Aspekte ihrer Rezeptionserfahrungen sie thematisieren, und verdeutlicht ihnen zugleich, dass sie selbst die entscheidende Instanz sind, die diese Wahl treffen muss.

Beim Schreiben müssen die filmisch präsentierten Teile der Rahmenerzählung und die eigenen Spielerfahrungen – das Handeln mittels eines Avatars in einem virtuellen Raum im Kontext einer Erzählung – in einen linearen Text transformiert werden. Die in der deutschdidaktischen Literatur vielfach vorgenommene Problematisierung des Auseinanderfallens der beiden Ebenen Spiel und Erzählung und die damit verbundene Annahme, dass die Erzählung marginalisiert bzw. zumindest zerstückelt wahrgenommen würde, ließen denn auch vermuten, dass es den Schülerinnen und Schülern zumindest schwer fallen müsste, die beiden Aspekte in einem Text zu integrieren, und dass sie in ihren Texten zu einem überwiegenden Teil auf ihre Spielerfahrungen referieren würden, die Rahmenerzählung hingegen weniger Berücksichtigung fände.

Die Auswertung der Texte machte demgegenüber deutlich, dass sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Texten in der Regel (74%, 64 von 87 Texten) sowohl auf die Spielhandlungen als auch auf die Rahmenerzählung beziehen. Ein ausschließlicher Bezug auf die Spielhandlungen konnte nur für 16% aller Texte (14 von 87 Texten) festgestellt werden.

Wenn die Schülerinnen und Schüler auswählen dürfen, zu welchen Aspekten des Gegenstandes sie schreiben, referieren sie in der Regel sowohl auf ihre Handlungen als Spieler als auch auf die filmisch präsentierten Teile der Erzählung. Obwohl die Konzentration auf einen

der beiden Teile beim Schreibprozess einfacher zu bewältigen sein müsste, erachten die Schülerinnen und Schüler beide für so relevant, dass sie in ihren Texten Berücksichtigung finden. Eine Dominanz der Spielhandlungen konnte bei den von uns untersuchten Texten nur bei einer geringen Anzahl der Texte festgestellt werden.

So lässt sich feststellen, dass die Aspekte Spiel und Erzählung des Adventures von den spielenden und schreibenden Schülerinnen und Schülern nicht als so gegensätzlich erfahren werden, wie es in der deutschdidaktischen Forschung formuliert wird. Da wir über den jeweils subjektiven Rezeptionsprozess nichts aussagen können, sehen wir zwei mögliche Folgerungen aus diesem Befund.

Die eine liegt im Rezeptionsprozess selbst, der mit unserer Sicht auf das Adventure als Hybrid von Spiel und Erzählung korrespondiert. Wenn es unter deutschdidaktischer Perspektive darum geht, die Rezeptionsweisen eines Adventures zu betrachten, scheint es uns fraglich, ob eine strukturelle Einteilung sinnvoll ist, denn die Wahl der Perspektive, was gerade Spiel oder Erzählung ist, obliegt im Rezeptionsprozess dem Rezipienten. Beides – Spiel und Erzählung – ist im Gegenstand gleichzeitig präsent, die Erzählung vornehmlich als Gegenstand der Wahrnehmung und das Spiel vornehmlich als Handlung, mit der der Spieler wiederum Teile der Erzählung hervorbringt. Das Adventure lässt sich nach unseren Überlegungen als intermediärer Raum denken, der diese beiden Aspekte 'flüssig' hält, denn die Spielhandlungen sind auf die narrativen Zusammenhänge bezogene sinnsuchende und sinnstiftende Tätigkeiten.

Die andere Folgerung legt ein größeres Gewicht auf den Schreibprozess. Es könnte sein, dass es gerade die Anforderung des Schreibens ist, die den Aspekt 'Erzählung' stärker in den Vordergrund rückt. In der Rahmenerzählung sind die Handlungsmotive und -gründe verankert. Diese können im Spielprozess, bei der Lösung der Aufgaben, in den Hintergrund geraten. Sie sind aber latent immer vorhanden und geraten im Moment der Reflexion wieder in den Vordergrund, bei der Reflexion im Spiel selbst, aber eben auch bei der Reflexion, die mit der Transformation der Spielerlebnisse in Schrift einhergeht. Dies würde bedeuten, dass die

Rezeptionshandlungen des Spielers erst im Zuge des späteren Schreibprozesses an die Motive der Erzählung rückgebunden werden.

Zumindest also während des Textschreibens werden beide Ebenen unter ein Gesamt subsummiert: Die Spielhandlungen werden als Teil der Erzählung begriffen und die einzelnen Handlungen werden, wenn sie von den Schreibenden als relevant erachtet werden, den Grundmotiven der Erzählung zugeordnet. Die Schülerinnen und Schüler transformieren in ihren Texten das Durchwandern des virtuellen Raumes und das damit verbundene Bewältigen der unterschiedlichen Aufgaben zu einem Teil der Suche Torins nach seinen Eltern. Schließlich sind auch das Unterrichtsarrangement und die Art der Schreibaufgabe vermutlich mit dafür verantwortlich, dass die Schülerinnen und Schüler sich auf eine so engagierte Weise der Herausforderung, zu einem Adventure zu schreiben, gestellt haben, denn der selbstständige Umgang mit dem Adventure wurde ihnen, unabhängig von ihren vielleicht geringen Vorkenntnissen und einer möglichen negativen Einschätzung ihrer Kompetenzen durch eine Lehrperson, zugetraut und auch zugemutet. Die Anforderung, zu ihren Rezeptionserfahrungen einen Text zu verfassen und dafür das auszuwählen, was *ihnen* an dem Gegenstand bzw. an *ihrer* Rezeptionserfahrung wichtig geworden ist, hat sich als produktiv für das Textschreiben erwiesen.

DER UMGANG MIT DEM AVATAR / DIE WAHL DER PERSPEKTIVE IM TEXT

Der Spieler eines Adventures begibt sich mittels eines Avatars in den virtuellen Raum. Der Avatar ist zugleich eine Repräsentation des Spielers und zeigt sich gegenüber dessen Intentionen phasenweise auch widerständig. Er repräsentiert somit ebenfalls die Bedingtheiten des Spiels, gewinnt so eine eigene Identität und kann dem Spieler zu einem Gegenüber werden. Im Spielprozess kann sich der Spieler sowohl innerhalb des Geschehens verorten, wenn er die Perspektive des Avatars übernimmt und sich als ein anderer auf die Suche begibt als auch außerhalb, wenn er sich als Spieler über bestimmte Eigenheiten des Avatars ärgert oder über seine nächsten Schritte reflektiert.

Der Avatar ist beides: Protagonist der erzählten Geschichte und die Spielfigur, mit der oder als die der Spieler die Erzählung fortführt. Er kann vom

Spieler sowohl zur Identifikation als auch zur Distanzierung genutzt werden. Somit ist er Teil des virtuellen Spielraumes und Teil des Spielers vor dem Computer. Im Avatar erscheint das Subjekt des Spielers und löst sich gleichzeitig auf. Die mit der Figur des Avatars einhergehende Mehrdimensionalität evoziert eine spezifische Subjekt-Objekt-Beziehung des Spielers zum Adventure.

Dabei bildet das Adventure einen Rahmen, innerhalb dessen die Prozesse der Selbstverortung jeweils hervorgebracht und zugleich in der Schwebe gehalten werden. Während des Spiels wechselt der Spieler unmerklich zwischen den unterschiedlichen Formen der Identifikation, die zugleich unterschiedliche Grade von Nähe oder Distanz zum dargestellten Geschehen, zu der Figur des Avatars und auch zu sich selbst bedeuten.

Im Anschluss an die Spielerfahrungen einen Text zu schreiben, stellt eine große Herausforderung dar. Die heterogenen und flüssigen Spielerfahrungen müssen in gewisser Weise festgelegt werden.

Entweder muss eine einheitliche Perspektive gefunden werden, aus der sich alle für den Schreibenden relevanten Erfahrungen mit dem Gegenstand erzählen lassen, und das erfordert gegebenenfalls die Transformation der nicht zu dieser Perspektive passenden Erfahrungen; denn jede Wahl eines bestimmten Subjekts und einer bestimmten Perspektive macht es notwendig, bestimmte Aspekte der Spielerfahrung zu transformieren.

Oder die Schülerinnen und Schüler lösen dieses Problem, indem sie in ihrem Text unterschiedliche Perspektiven verwenden, und dann stellt sich die Frage, auf welche Weise diese heterogenen Erfahrungen in den Texten verknüpft werden.

Wir haben in unserer Analyse der Texte festgestellt, dass insgesamt 53% (46 von 87 Texten) der zu der offenen Aufgabenstellung 1 geschriebenen Texte aus einer einheitlichen Perspektive geschrieben sind. Dabei entfällt der weitaus größte Anteil (76%; 35 von 46 Texten) auf Texte, die aus einer Außenperspektive, also als Er-Erzählung geschrieben sind. Das bedeutet nicht, dass die Schüler keinen inhaltlichen Bezug auf ihre Rezeptionstätigkeit nehmen: In diesen Texten thematisieren die Schüle-

rinnen und Schüler sowohl die Ereignisse der Rahmenerzählung als auch ihre eigenen Spielhandlungen, die sie dann als Er-Erzähler zu Handlungen des Protagonisten Torin transformieren.

In insgesamt 47 % der Texte (41 von 87 Texten) nehmen die Schülerinnen und Schüler in ihrem Text mehrere Perspektiven auf den Gegenstand ein und verwenden dabei unterschiedliche Formen der Verknüpfung: Entweder kombinieren sie zwei unterschiedliche Perspektiven, indem sie die eine auf die andere folgen lassen, oder der Text beginnt und endet mit einer Perspektive, und die andere taucht als Einschub in den Text auf, oder die Schülerinnen und Schüler verflechten unterschiedliche Perspektiven in einem Text. Dabei entfällt der größere Anteil auf diejenigen Texte, die als Kombination gefasst sind (66%; 27 von 41 Texten) in geringerer Anzahl wählten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit des Einschubs (22%; 9 von 41 Texten) und am seltensten (12%; 5 von 41 Texten) wurde die Form der Verflechtung gewählt. Das lässt sich vielleicht auch mit dem Alter der Schreibenden erklären, denn die Integration mehrerer Perspektiven in einem Text als Verflechtung ist vermutlich die komplexeste Form der Verknüpfung.

Da es für uns nicht ganz einsichtig war, ob das Vorkommen unterschiedlicher Perspektiven in einem Text tatsächlich im Sinne des Schaffens eines 'Mehr an Bedeutung' zu verstehen ist, ob es also auf die Beschaffenheit des Gegenstandes zurückzuführen ist, der aufgrund seiner Besonderheiten ein solches Vorgehen nahe legt, oder ob die Schülerinnen und Schüler schlicht noch nicht dazu in der Lage waren, ihre Texte aus einer einheitlichen Perspektive zu schreiben (also ein Mangel an Schreibkompetenz vorlag), haben wir in einem Exkurs weitere Texte untersucht. Dieselben Schülerinnen und Schüler einer vierten Klasse, die bei einer offenen Aufgabenstellung mehrere Perspektiven verwendeten, haben hier Texte zu einer gerichteten Schreibaufgabe geschrieben, in der die Schreibperspektive (Ich-Perspektive als Verfasser eines Briefes) vorgegeben war. Alle 21 untersuchten Texte waren diesmal aus einer einheitlichen (der vorgegebenen) Perspektive verfasst, andere Perspektiven als die Ich-Perspektive kamen nicht vor.

Festzustellen ist, dass die Erfahrung unterschiedlicher Identifikationsformen und Verortungsprozesse, die beim Spielen eines Adventures fast unmerklich ineinander übergehen, in Verbindung mit einer eher offenen Schreibaufgabe die Schülerinnen und Schüler in ungefähr gleichen Teilen dazu anregt, aus einer einheitlichen Perspektive zu schreiben und die nicht zu dieser Perspektive passenden Geschehnisse zu transformieren, oder unterschiedliche Perspektiven im Text zu verwenden, wodurch die unterschiedlichen Rezeptionsebenen des Adventures genannt und im Text verbunden werden. Beide Vorgehensweisen verlangen eine große Kompetenz von den Schülerinnen und Schülern und eine gute Übersicht über das Erlebte und den eigenen Text: In dem einen Fall transformieren sie ihre eigenen Spielhandlungen in Handlungen eines Protagonisten einer Erzählung, in dem anderen Fall gilt es schriftsprachlich sehr genau zwischen den unterschiedlichen Ebenen zu unterscheiden und die jeweiligen Geschehnisse aus der richtigen Perspektive zu schildern.

Interessant sind denn auch die unterschiedlichen Formen der Perspektivwahl. Erstaunlich oft – in insgesamt 51% (44 von 87) der Texte – lassen sich Aussagen über den Gegenstand Adventure aus einer Metaperspektive finden. Dieser Befund wird von uns weiter unten ausdifferenziert.

DAS AUFDECKEN DER ZUSAMMENHÄNGE IM SPIEL / DIE FORMULIERUNG VON BEGRÜNDUNGSZUSAMMENHÄNGEN IM TEXT

Die Rezeption eines Adventures ist gebunden an das Lösen von Aufgaben. Die Zusammenhänge der Welt des Spiels, die ein in sich geschlossenes Bedeutungssystem darstellen, müssen – aus rezeptionsanalytischer Perspektive – vom Spieler hergestellt, beziehungsweise – aus strukturanalytischer Perspektive – vom Spieler nachvollzogen werden.

Wir haben untersucht, auf welche Weise die Rezeption der Aufgabenstruktur des Adventures in den Texten der Schülerinnen und Schüler ihren Niederschlag finden.

Implizite Begründungszusammenhänge sind in den Schülertexten vielfach vorhanden. Dies resultiert schon in einfachen Aneinanderreihungen dar-

aus, dass die Schüler sich auf Aspekte eines Gegenstandes beziehen, der kausal strukturiert ist. Für uns steht jedoch die Frage im Mittelpunkt, inwieweit die Aufgabenstruktur des Adventures beim Schreiben eine Herausforderung darstellt, Begründungszusammenhänge auch sprachlich explizit zu machen.

Explizit schriftsprachlich formulierte Begründungszusammenhänge konnten wir in annähernd der Hälfte aller Schülertexte³⁴⁴ nachweisen: In 46% (40 von 87) der untersuchten Texte des Textkorpus 1 lassen sich explizite Begründungen in Form finaler, kausaler oder konditionaler Satzstrukturen feststellen. Das ist ein erstaunliches Ergebnis für Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen drei und vier, denn die Kompetenz, derartige Satzstrukturen explizit schriftsprachlich zu formulieren, kann bei Schülerinnen und Schülern dieses Alters sicher nicht vorausgesetzt werden.

Des Weiteren haben wir diese 40 Texte genauer untersucht. Wir wollten wissen, worauf sich die Begründungszusammenhänge in den Texten beziehen: - auf die Aufgabenstruktur, auf die Erzählung oder auf beides. In 16 der 40 Texte (40%) beziehen sie sich auf die Aufgabenstruktur, in 19 Texten (47%) auf die Erzählung und in fünf Texten (13%) beziehen sie sich sowohl auf die Aufgabenstruktur als auch auf die Erzählung. So lässt sich feststellen, dass die Schülerinnen und Schüler, die Begründungszusammenhänge sprachlich explizit formulieren, zu einem hohen Anteil (60%) die Rahmenerzählung einbeziehen, also Bezug nehmen auf Motive der Erzählung, die der eigentlichen Aufgabenstruktur übergeordnet sind. Dies werten wir als weiteren Hinweis darauf, dass die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler, zumindest bei der Transformation der Spielerfahrung in einen Text, nicht allein auf den Aspekt Spiel gerichtet ist, sondern dass sie ihre Spielerfahrung mit den Motiven der Erzählung in einen Zusammenhang stellen.

DAS ENTDECKEN DER WELT DES ADVENTURES / DIE (NEU-) ORDNUNG DER WELT IM TEXT

Die Orte, Gegenstände und Figuren in einem Adventure stehen in einem kausalen Zusammenhang. Dieser Zusammenhang ist jedoch zum Zeit-

³⁴⁴ Dieses Verhältnis gilt sowohl für Klasse 4 als auch für Klasse 3.

punkt des Spielens für die Spielenden noch nicht erkennbar, er entfaltet sich erst während und durch das Spielen. Wer ein Adventure spielt, begibt sich auf die Suche, und diese Suchbewegung verläuft eher ungeordnet, spontanen Eingebungen folgend, und ist von Irrtümern und damit zusammenhängenden Schleifen und Wiederholungen geprägt. Die Bedeutung einzelner Begebenheiten, Dialoge oder Gegenstände erschließt sich teilweise erst später im Spiel, und so bleibt die Vorstellung von der zu entdeckenden Welt und ihrer Zusammenhänge, zumindest anfänglich, notwendigerweise ungeordnet und unstrukturiert. Wer zu seinen Spielerfahrungen einen Text schreibt, steht vor der Aufgabe, diese während des Spielens noch ungeordnete Struktur in eine zeitliche und erzähllogische Ordnung zu transformieren.

An den Texten wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Suchbewegungen, so wie sie während des Spielprozesses stattgefunden haben müssten, um- bzw. neu organisieren. Sie ordnen in ihren Texten die Spielwelt so, dass sie zu ihrem Text bzw. zu ihren Schreibintentionen passt, und transformieren sie so zu einem Teil ihrer Erzählung. Dazu verwenden sie unterschiedliche Strategien: So heben sie z.B. die – im Spiel – strikte Trennung von Rahmenerzählung und Spielhandlungen auf, knüpfen die Begegnung mit bestimmten Personen an Suchaufträge, die diese Personen so nicht gegeben haben, verbinden Figuren des Spiels mit Handlungsschemata, die diese Figuren im Spiel nicht ausführen, oder sie schreiben den Figuren ihr eigenes Wissen über die Spielwelt zu und verknüpfen auf diese Weise die Suchbewegungen des Aufdeckens mit der des Entdeckens.

Allen diesen unterschiedlichen Formen ist gemein, dass die Spielwelt selbst bei der Textproduktion formbar bleibt. Die Schülerinnen und Schüler gehen insofern souverän mit dem Gegenstand Adventure bzw. ihren eigenen Spielerfahrungen um, als sie weder an konkreten Abläufen noch an den genauen Anweisungen oder Aufträgen, die sie im Spiel von den Figuren erhalten, festhalten, sondern diese während der Produktion ihrer Erzählung in ihrem Sinne umformen.

Wir vermuten, dass die Dinge, Orte und Geschehnisse, die in der Rezeption so flüssig und beweglich sind, auch bei der Textproduktion etwas von

dieser Beweglichkeit behalten, so dass die Schreibenden sie in ihrem Text im Sinne ihrer Erzähllogik beliebig verwenden, umstellen oder auch verändern können.

DAS WIEDERHOLTE AUFSUCHEN VON ORTEN / ARTEN DER TRANSFORMATION VON RE-VISION IM TEXT

In einem Adventure ist das wiederholte Aufsuchen von Orten oder das wiederholte Führen von Dialogen mit bestimmten Figuren im Spiel konstitutiver Bestandteil der Aufgabenstruktur. Re-vision ist die am häufigsten verwendete Methode, in Adventures mehr Text zu generieren. Die Spieler müssen sich in Schleifen und Wiederholungen durch die Spielwelt bewegen, um das Adventure spielen zu können und diese Schleifen und Wiederholungen stellen sich erst im Moment der Lösung eines Teils der Aufgabenstruktur als relevant bzw. irrelevant heraus. Auf welche Weise beziehen sich die Schülerinnen und Schüler auf re-vision in ihren Texten? Wir haben in den Texten vier unterschiedliche Möglichkeiten festgestellt:

Die am häufigsten von den Schülerinnen und Schüler verwendete Strategie ist das **Tilgen von re-vision**. Dies ist aber nicht einfach ein Weglassen von Text, sondern stellt ebenfalls eine Transformationsleistung dar: Die Schülerinnen und Schüler müssen ihren Spielprozess vom erreichten Spielstand her interpretieren und in eine Ordnung bringen, in der die Wiederholungen der Tätigkeiten des Spielprozesses getilgt sind.

Die **chronologische Wiedergabe** beschreibt den Spielverlauf so, wie er vermutlich tatsächlich abgelaufen ist. Das Wissen der Spielenden von den Zusammenhängen der Spielwelt nimmt aber im Verlauf des Spielprozesses zu. Wer seine Spielhandlungen mit ihren Schleifen, Wiederholungen und Irrtümern wiedergibt, muss beim Schreiben von seinem Wissen über die Spielwelt absehen und beschreibt so den Spielprozess aus der Perspektive dessen, der ihn gerade durchläuft.

Für das **Benennen von re-vision** verwenden die Schülerinnen zumeist konkrete Zahlangaben. Sie fassen die Schleifen und Wiederholungen ihrer Suche nach Informationen und Zusammenhängen zusammen und diese werden dann in ihren Texten zu Begebenheiten der Suche Torins

nach seinen Eltern. So wird die Mühe, die es den Schülerinnen und Schülern gemacht hat, die Welt zu entdecken und die in ihr befindlichen Bedeutungsstrukturen aufzudecken, zur Mühe des Protagonisten ihrer Erzählung, seine Eltern wieder zu finden.

Die Notwendigkeit der **Begründung von re-vision** ergibt sich dann, wenn die Orte, Figuren und Gegenstände der Spielwelt in den Texten der Schülerinnen und Schüler an die Aufgabenstruktur rückgebunden werden. Eine jegliche Handlung des Spielers bzw. Torins wird dann als sinnfällig in Bezug auf eine zu lösende Aufgabe und somit auf den Fortgang der eigenen Erzählung beschrieben.

Die Texte der Schüler, die re-vision nicht tilgen, sondern in ihre Erzählung einbetten, geben einen Hinweis darauf, dass re-vision als das Merkmal des Adventures, das dem Aspekt 'Spiel' am nächsten steht (da hier nur die Spielhandlungen Text produzieren bzw. einen Text produzieren, der kein vorgängiger Text des Adventures ist), zu einem Teil der Rezeptionserfahrung wird. Das heißt, dass re-vision integraler Bestandteil der rezipierten Erzählung ist – zumindest dann, wenn eine schriftliche Form der Anschlusskommunikation erfolgt, die die Transformation des 'Flüssigen' der Spielerfahrung notwendig macht.

DIE HYPERTEXTUELLEN BEZUGSEBENEN / HÄUFIGKEIT UND FORMEN DER EINNAHME EINER METAPERSPEKTIVE IM TEXT

Wer ein Adventure spielt, begibt sich in einen virtuellen, einen nur vorgestellten Raum. Die Doppelung von Spieler und Spielfigur bringt es dabei mit sich, dass das Erleben sowohl auf einer medialen als auch auf einer realen Ebene verortet sein kann. Da es zudem – wie in Hypertexten grundsätzlich, so auch in diesem speziellen Fall eines Adventures als Hypertext – die Aufgabe des Spielers ist, die Erzählung durch seine eigenen Handlungen voranzubringen, gerät der Rezeptionsprozess selbst in den Aufmerksamkeitshorizont der Rezipienten und wird in ihren Texten zum Gegenstand der Reflexion.

Sowohl für das Thematisieren der Differenz zwischen den verschiedenen Ebenen der Darstellung als auch für die Reflexion über den eigenen Rezeptionsprozess verwenden die Schülerinnen und Schüler in insgesamt

51% (44 von 87) der Texte eine Metaperspektive. Den Wechsel der Perspektive markieren sie dabei jeweils über die Verwendung unterschiedlicher Pronomen. Während die eigentliche Erzählung entweder als Ich- oder als Er-Erzählung formuliert ist, werden für die Metaperspektive entweder die Man-Form oder die Du-Form gewählt, oder der Spieler des Spiels, respektive der Autor des Textes, der das Spiel gespielt hat, taucht selbst in dem Text auf und berichtet aus der Ich-Perspektive über seine Spieler Erfahrungen bzw. bewertet das Adventure in einem Kommentar.

Wir haben vier unterschiedliche Formen der Verwendung einer Metaperspektive in den Texten gefunden, die jeweils unterschiedliche Funktionen für den Text aufweisen:

Metaperspektive 1: Der Autor als Spieler des Spiels

In 31 von 87 Texten taucht der Autor des Textes als Spieler des Spiels in seinem Text auf. Hier äußern sich die Textschreiber über ihre Spieler Erfahrungen.

Metaperspektive 2: Der Autor als Kritiker des Spiels

In 12 von 87 Texten nehmen die Autoren eine Gesamtbewertung des Adventures vor und äußern sich über das Adventure als Gesamtes.

Metaperspektive 3: Der Autor gibt Hinweise oder Erläuterungen zum Spiel

In 16 von 87 Texten geben die Autoren Tipps zum Spiel. Sie treffen verallgemeinernde Aussagen über den Spielprozess.

Metaperspektive 4: Der Autor führt den Leser durch seinen Text

In 10 von 87 Texten verwenden die Autoren die Metaperspektive zur Strukturierung des eigenen Textes.

Das Adventure als Unterrichtsgegenstand und Schreib Anlass scheint dazu anzuregen, unterschiedliche Perspektiven auf den Gegenstand sprachlich zu formulieren. Das ist für Schülerinnen und Schüler im Grundschulalter keine geringe Herausforderung, gilt es doch, die eigenen Rezeptionserfahrungen zu reflektieren und einen Kommentar über den Gegenstand abzugeben, das Spiel bzw. seine Regeln zu erklären oder gar den eigenen Text für sich selbst oder einen Rezipienten besser lesbar

zu machen. All diesen Formen ist gemein, dass sie Distanz erfordern: Distanz zum Gegenstand, zum eigenen Text und Distanz zur eigenen Erfahrung. Vielleicht gelingt dies den Schülerinnen und Schülern auch deshalb in so großer Zahl, weil der Gegenstand selbst während seiner Bearbeitung – also für das erfolgreiche Spielen – zu diesen Formen der Distanzierung anregt.

DIE VIRTUALITÄT DES ADVENTURES / ASPEKTE VON VIRTUALITÄT IM SCHRIFTSPRACHLICHEN PARALLEL- ODER GEGENENTWURF EINER 'EIGENEN' WELT

In Zusammenhang mit dem Aspekt der Virtualität des Adventures haben wir die Texte untersucht, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre Erfahrungen mit dem Adventure auf den Entwurf einer neuen Welt übertragen haben (Textkorpus 3). Die von uns bestimmten Aspekte von Virtualität, die wir in unseren Überlegungen zur Rezeptionsanalyse des Adventures entwickeln, haben wir an einem Text noch einmal veranschaulicht und an Segmenten aus anderen Schülertexten belegt, dass diese keinesfalls nur in diesem einen Text vorkommen, sondern sich auch in den anderen Texten des Textkorpus 3 wiederfinden. Diese Texte weisen insgesamt eine ungewöhnliche Länge und Ausgeführtheit auf; die Schülerinnen und Schüler haben sich hier besonders engagiert und fühlen sich auf besondere Weise herausgefordert, ihre eigene Welt zu entwickeln und schriftsprachlich darzustellen. Diese beschreiben sie sehr detailreich unter vielfacher Verwendung von Zahlen-, Größen- und Maßangaben und verknüpfen sie mit einer selbst entworfenen Aufgabenstruktur.

Auch diese Welten sind fragil, wie die virtuelle Realität, die ihnen als Bezugspunkt dient: Sie sind von Zufälligkeiten geprägt und können sich unvermittelt verändern; ihre Bewohner sind zunächst unbestimmt in ihrer Funktion für die Erzählung und wandeln sich erst im Fortgang der Handlung zu Feinden oder auch Helfern bei der Suche. Wechsel oder Übergänge innerhalb der neuen Welten werden auffällig häufig mit dem Verlust oder dem Ausfallen der Sinne verbunden und als weitere Bezugs-

systeme tauchen sowohl die Oberwelt (das erspielte Kapitel 1 des Spiels) als auch andere mediale Welten sowie die `reale' Welt in den Texten auf. Es ist erstaunlich, auf welcher virtuellen Art die Schülerinnen und Schüler in den Texten zur Unterwelt mit den Begebenheiten der entwickelten Welt und den in ihr befindlichen Figuren und Handlungskonzepten umzugehen in der Lage sind. Die Erfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler beim Spielen des Adventures und in ihren ersten Schreibaufgaben dazu gesammelt haben, setzen unseres Erachtens ein Potential frei, welches dann erst in diesen Schreibaufgaben zur Entwicklung einer neuen Welt eine Form gewinnt und an den Texten sichtbar wird: als besonderes Engagement beim Schreiben, als Flexibilität im Denken und Gestalten, als größere Bewusstheit und erweitertes Verständnis sowohl der virtuellen als auch der `realen' Welt; als Zeichen von Freiheit in der Wahl der Inhalte und Formen.

AUSBLICK

Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit, welche Korrespondenzen sich aufzeigen lassen von Phänomenen des Adventures unter rezeptionsanalytischer Perspektive und Phänomenen in Texten, die Grundschüler zu ihren Spielerfahrungen verfassen, hat zusammengefasst zu folgenden Schlussfolgerungen geführt:

Beim Spielen eines Adventures aktualisiert der Spieler unterschiedliche Strukturen gleichzeitig. Er rezipiert eine chronologische und in Teilen auch hypertextuelle Erzählung³⁴⁵, organisiert seine eigenen Spielhandlungen, entdeckt eine Welt und die in ihr befindlichen Figuren und deckt ein kausal-logisches und in sich geschlossenes Bedeutungssystem auf, die Aufgabenstruktur.

Wer zu seinen Spielerfahrungen einen Text schreibt, steht vor der Wahl, auf welche dieser unterschiedlichen Strukturen er referieren will. Es geht

³⁴⁵ In welchem Verhältnis jeweils die Rezeption der Erzählung zu der inhaltlichen Gestaltung eines bestimmten Adventures steht (z.B. in Bezug auf die Komplexität der Handlung, die Art der Ausgestaltung eines Grundkonflikts, die Differenziertheit in der Darstellung der Figuren) kann hier nicht geklärt werden, sondern bedarf weiterer – vergleichender – Forschung.

um Transformationsleistungen in mehrfacher Hinsicht, einmal um die Transformation eines multimedialen Gegenstandes in das Medium Schrift und zum anderen um die Transformation der Rezeption eines hybriden Gegenstandes in eine einheitliche Form der Darstellung. Es lassen sich zu allen theoretisch hergeleiteten Aspekten der Rezeption des Adventures spezifische Merkmale in den Texten der Schülerinnen und Schüler entdecken.

Dies ist zum einen eine Bestätigung der theoretischen Herleitung, insbesondere auch der Hypothese, dass es sich beim Adventure nicht um ein Amalgam von Spiel und Erzählung handelt, sondern um eine unter rezeptionsanalytischer Perspektive hybride Form: eine neue Art des Erzählens im neuen Medium.

Zum anderen zeigt dies auf, dass sich ein Adventure – in dem genannten Unterrichtsarrangement – als besonders schreibproduktiv erweisen kann, als Herausforderung:

- unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und diese schriftsprachlich zu formulieren,
- die `flüssigen` Rezeptionserlebnissen eines Adventures zu materialisieren und sie so verfügbar zu machen,
- komplexe Zusammenhänge zu begründen und sie schriftsprachlich zu formulieren,
- eine eigene Welt schriftsprachlich zu entwerfen, wobei das Adventure viele Vorgaben liefert, ohne die Freiheit der Gestaltung einzuengen,
- Erlebnisse in der realen Welt, Erlebnisse mit den neuen Medien, Erlebnisse in einem virtuellen Raum und narrative Erlebnisse schriftsprachlich zu verknüpfen bzw. zu differenzieren.

So liegt mit dem Adventure auch ein Gegenstand vor, der sich allein durch seine Struktur für unterschiedliche deutschdidaktische Zielsetzungen eignen kann – Zielsetzungen, die in manchen Unterrichtskonzepten mit Mühe an die Unterrichtsgegenstände geheftet werden³⁴⁶. In Zusam-

³⁴⁶ So ist die Einnahme verschiedener Perspektiven – und auch das Handeln aus verschiedenen Perspektiven – schon im Rezeptionsprozess des Adventures gegeben und muss nicht erst durch eine nachträgliche Aufgabenstellung initiiert werden. Das bedeutet zum einen, dass die Einnahme verschiedener Perspektiven durch den Gegenstand

menhang damit sehen wir die vorliegende Arbeit als eine Grundlage, an die sich empirische Forschung anschließen kann, um die hier aus Korrespondenzen hergeleiteten Zusammenhänge zu prüfen; gemeint sind vergleichende Studien, z.B. von Texten, die Schüler zu einem Adventure schreiben, und Texten, die dieselben Schüler zu einem anderen Gegenstand verfassen (insbesondere in Hinblick auf Perspektivwechsel, argumentative Strukturen und die Komplexität von Erzählweisen), vergleichende Rezeptionsstudien von Literatur, Literaturadaptionen auf CD-ROM und Adventures ohne literarische Vorlage oder auch vergleichende Studien der schriftsprachlichen Transformation der Rezeption eines Adventures unter jeweils unterschiedlichen Unterrichtsbedingungen, insbesondere in Bezug auf die Unterrichtssituation und die Art der Schreibaufgabe.

selbst erleichtert wird, und zum anderen, dass ein Perspektivwechsel bezogen auf das Adventure aus sich heraus sinnvoll ist.

Ein anderes Beispiel: Die Arten der Verknüpfung unterschiedlicher Ebenen (Realität, Medialität, Fiktion) in den Texten der Schülerinnen und Schüler zum Adventure eignen sich als Folie, implizite Prozesse von Medienreflexion aufzugreifen und weiterzuführen – statt diese künstlich oder moralisierend herzuleiten.

Liste der CD-ROM Produktionen

In der folgenden Liste erfolgt die Anordnung alphabetisch nach Titeln. Wenn der CD-ROM ein literarischer Ausgangstext zugrunde liegt, wird der Autor nach dem Titel in Klammern genannt. Ansonsten stehen die Autoren oder Entwickler der Softwarefirmen vor der Nennung des Verlags.

Baphomets Fluch 4 – Der Engel des Todes (2006): Revolution Software Ltd. und Sumo Digital Ltd.

Beyond Good & Evil (2003): Ubisoft.

Black & White (2001): Lionhead.

Das Buch von Lulu (Romain Victor-Pujebet) (1996): Ravensburger interactive.

Das Eulemberg-Experiment (2006): Artematica.

Day of the Tentacle (1993): Tim Schafer/Dave Grossman, LucasArts.

Der Polarexpress (2005): THQ-Entertainment.

Deus Ex (2000): Entwickler: Ion Storm Inc., Verleger: Eidos Interactive.

Die drei ??? I – VI (2000-2003): United Soft Media, Junior-Verlag.

Die Schatzinsel (1996) (Stevenson, R.L.): Junior Software.

Die Siedler 5 – Das Erbe der Könige (2005): UBI-SOFT.

Dreamfall: The Longest Journey (2006), Funcom A/S.

Eine Woche voller Samstage (Paul Maar) (1998): Terzio.

EVE (Peter Gabriel) (1998): Koch Media

EverQuest (1999): Verant Interactive 1999.

Flucht von Monkey Island (2000): LucasArts.

Freddy Pharkas Frontier Pharmacist (1993): Al Lowe, Sierra On-Line.

Gabriel Knight – Die Sünden der Väter (1994): Sierra On-Line.

Gabriel Knight 2 – The Beast Within (Jensen, Jane) (1995): Sierra On-Line.

Gabriel Knight 3 – Blood of the Sacred, Blood of the Damned (1999): Sierra On-Line.

Geheimakte Tunguska (2006): Animation Arts.

Geisterjäger Delaware St. John – Das Haus der Toten (1996): astragon Software.

Käptn's Quest (1996): Egmont Interactive.

King's Quest I – VII (1984-1994): Roberta Williams, Sierra On-Line.

Maniac Mansion (1987): Ron Gilbert, LucasArts

Max und das Schloßgespenst (Barbara Landbeck)(1996): Tivola.

Mäusejagd im Grandhotel (1995): Das große interaktive Mäusedesaster. Systema Verlag.

MitterNachtsSpiel. Der KreativSpielplatz. (Kveta Pacovska) (1998): Tivola.

Monkey Island 2: LeChucks Revenge (1991): Ron Gilbert, LucasArts.

Petterson und Findus (Sven Nordqvist) (1996): Terzio-Oetinger.

Myst (1995): Brøderbund Software und Cyan.

Neues von Petterson und Findus (Sven Nordqvist) (1999): Oetinger interaktiv.

Neverwinter Nights (1991): SSI.

Neverwinter Nights 2 (2006): Obsidian Entertainment

Nur Oma und ich (Mercer Mayer) (1999): The Learning Company

Paradise (2006): B. Sokal, dtp entertainment AG.

Petterson und Findus (Sven Nordqvist) (1997): Terzio-Oetinger.

Phantasmagoria (1995): Roberta Williams, Sierra On-Line.

Pippi (Astrid Lindgren) (1995): Ahead Multimedia AB, Vertrieb in
Deutschland: F. Oetinger. Neuauflage 2001: Kennst du Pippi
Langstrumpf? Oetinger interaktiv.

Piraten. Käptn's Quest (1998): Ein Abenteuer in der Geschichte mit Dir
als Kapitän! Produktionsteam: Rick Low u.a. Egmont interactive.

Polarexpress (Chris van Allsburg) (1995): Navigo.

Police Quest 1: In Pursuit of the Death Angel (1987/1992): Jim Walls, Si-
erra On-Line.

Pulleralarm (2000): CDV

Reise zum Mittelpunkt der Erde (Jules Verne) (1996): Junior Software.

Riesenparty für den Tiger (Janosch/Schierer, D.) (1996): Navigo.

Robinson Crusoe (Daniel Defoe) (1998): Tivola.

Ronja Räubertochter (Astrid Lindgren) (2000): Oetinger.

Sacred Underworld (2005): Take2.

Sam & Max Hit the Road (1993): Steve Purcell/Sean Clark/Collette
Michaud/Michael Stemmle, LucasArts.

Sam Suede in Undercover Exposure (Erscheinen angekündigt für 2007):
Al Lowe, iBase-Entertainment.

Schneewittchen und die sieben Hänsel (1996): R. Pingel/ E. Pietracchi,
Tivola.

Scratches (2006): Rondomedia

Simon the Sorcerer 2 (1995): Simon Woodroffe/Michael Woodroffe, Ad-
venture Soft.

Sophies Welt (Jostein Garder) (1997): Eine interaktive Reise in die span-
nende Welt der Philosophie. Navigo Multimedia.

Space Quest I – VI (1986-1995): Scott Murphy/Mark Crowe, Sierra On-
Line.

Spacewar (1962): Stephen Russell; Peter Samson, Martin Graetz, Wayne
Witanen, Alan Kotok, Dan Edwards.

Star Trek - Starfleet Academy (1997): Acclaim.

The Curse of Monkey Island (1997): Ackley, J./ Ahern, L., LucasArts

The Legend of Kyrandia 2 (1993): Westwood Studios.

The Longest Journey (2000): Funcom Oslo.

The Moment of Silence (2004): House of Tales Entertainment.

The Secret of Monkey Island (1990): Ron Gilbert, LucasArts.

Tod in der Südkurve (2000): Bundesministerium des Inneren (Hg.), phe-
nomedia AG 2000.

TKKG (1997-2006): insgesamt 15 Folgen, Tivola.

Torins Passage (Al Lowe) (1995): Sierra On-Line Inc.

(T)Raumschiff Surprise – Periode 1. Das Computerspiel zum Film (2004):
Take2.

Ultima Online (1997): Electronic Arts.

Undercover – Operation Wüstensonne (2006): dtp Entertainment AG

Wenn ein Prinz zur Schule geht (Antoine de Saint-Exupery) (1998): Ro-
main Victor-Pujebet, Tivola.

Wickie und die starken Männer. Die Mutprobe (2001): Tivola.

World of Warcraft (2005): Blizzard Entertainment.

Zork Nemesis (1996): Activision.

Zork: Der Großinquisitor (1997): Activision.

Literatur

Abraham, Ulf/Kepser, Matthis (2000): *living books* zwischen Computermedien und Buchliteratur: medientheoretische und fachdidaktische Überlegungen. In: Der Deutschunterricht, Heft 1, S. 45-53.

Abraham, Ulf/ Kepser, Matthis (2006, i.D.): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Zweite durchgesehene Auflage. Berlin.

Adamowsky, Natascha (2000): Spielfiguren in virtuellen Welten. Frankfurt/M.

Allsburg van, Chris (1992³): Der Polarexpress. Ravensburg. (Neuaufgabe 2001. Hamburg.)

Ammann, Daniel (2002): Eintauchen in die Anderswelt. Immersion und Virtualität. *Internet:*
<http://www.dichtung-digital.com/2002/03-15-Ammann.htm> (12.7.2005).

Ammann, Daniel (2004): Spielgeschichten: Kinder- und Jugendliteratur auf CD-ROM. In: merz, Heft 1, S. 78-81.

Arenhövel, Franz (1994): Computereinsatz in der Grundschule. Donauwörth (Auer).

Assmann, Aleida (1991): Fest und flüssig: Anmerkungen zu einer Denkfigur. In: Aleida Assmann (Hrsg.): Kultur als Lebenswelt und Monument. Frankfurt, S. 181-199.

Aukstakalnis, Steve/Blatner, David (1994): Cyberspace: Die Entdeckung künstlicher Welten. Köln.

Bartels, Klaus (2001): Körper ohne Gewicht. Über Götter, Spieler und Avatare. In: Ästhetik und Kommunikation 32, Heft 115, S. 69-74.

Behörde für Bildung und Sport (2004): Abschlussbericht des Programmelements von „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ Schwimmen lernen im Netz – Neue Medien als Zugang zu Schrift und (Schul-)Kultur. Hamburg.

Beisbart, Ortwin/Maiwald, Klaus (2001): Von der Lesewut zur Wut über das verlorene Lesen. Historische und aktuelle Aspekte der Nutzung des Mediums Buch. In: Klaus Maiwald/Peter Rosner (Hrsg.): Lust am Lesen. Bielefeld, S. 99-129.

Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Lee Gregg, Erwin Steinberg (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, P. 73-93).

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2000): Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau.

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2003): Lesen auf eigenen Wegen – mit Büchern und am Bildschirm. Erfahrungen aus dem Schweizer Forschungsprojekt „Lernen im Kontext neuer Medien“. In: Erika Brinkmann/Hans Brügelmann/Axel Backhaus (Hrsg.): Selbstständiges Lernen und Individualisierung „von unten“. Alte und neue Medien als Herausforderung und Hilfe in der Grundschule. Siegen, S. 31-40.

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2005): „Und was sah ich?!“ Narratives Schreiben im Nachklang von multimedialen Lektüren. In: Petra Wieler (Hrsg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg, S. 119-134.

Blohm, Manfred (2003): Neue Impulse für ästhetische Bildung durch neue Medien in der Schule? In: Bernd-Axel Widmann (Hrsg.): Neue und alte Medien im Deutsch- und Kunstunterricht. Beiträge für die Fachtagung des Landes Hamburg zum BLK-Modellversuch

„Schwimmen lernen im Netz“. Behörde für Bildung und Sport.
Hamburg, S. 9-22.

Böhme-Dürr, Karin (2000): Jenseits von „Harrycane“. In: *Television*
13/2000/1 [online]:

http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/television/13_2000_1/karin.htm
(13.9.2006).

Bohnenkamp, Albrecht (1999): Computereinsatz in der Grundschule.
Neue Medien und Öffnung von Unterricht. In: Ludowika Huber/Gerd Kegel/Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.): *Schriftspracherwerb, Neue Medien, Neues Lernen!? Braunschweig*, S. 28-39.

Bohnenkamp, Albrecht/Brinkmann, Erika/Brügelmann, Hans (1994):
Computer sind keine Motivationsautomaten. In: Hans Brügelmann/Sigrun Richter (Hrsg.): *Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Lengwil*, S. 258-266.

Bolz, Norbert (1993): *Am Ende der Gutenberg-Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse. München.*

Brügelmann, Hans (2003): Selbstständiges Lernen und Individualisierung
„von unten“ – Wie didaktische Medien zum Medium persönlicher
Entwicklung statt zur Blaupause standardisierten Lernens werden.
In: Erika Brinkmann/Hans Brügelmann/Axel Backhaus (Hrsg.):
*Selbstständiges Lernen und Individualisierung „von unten“. Alte und
neue Medien als Herausforderung und Hilfe in der Grundschule.*
Siegen, S. 7-16.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung:
Programm „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“. Internet:
<http://www.kubim.de/indexie.html> (13.9.2006)

Bünger, Traudl (2005): *Narrative Computerspiele. Struktur und Rezeption.*
München.

- Burkert, Walter (1998): Kulte des Altertums. Biologische Grundlagen der Religion. München.
- Campbell, Joseph (1999): Der Heros in tausend Gestalten. Frankfurt/M. und Leipzig. (Neuaufgabe, Erstveröffentlichung 1953)
- DeCandido, Keith R. A. (2006): World of Warcraft 1. Teufelskreis. Nettetal
- Dehn, Mechthild (1996): Zur Entwicklung der Textkompetenz in der Schule. In: Helmuth Feilke/Paul Portmann (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart, S. 172-185.
- Dehn, Mechthild (1999): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin.
- Dehn, Mechthild (2004): Kollektive Erzählprozesse – individuelle Geschichten. Medien und Mythos in Kindertexten. In: Bodo Lecke (Hrsg.): Fazit Deutsch: Ästhetische Erziehung – moralische Entwicklung – kritische Aufklärung? Frankfurt/M., S. 433-450.
- Dehn, Mechthild (2005): Die Geschichte von „Rosalind“. Bedeutungsmuster als Spielraum für Identifikation und Irritation – mit Schrift und multimedial. In: Petra Wieler (Hrsg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg im Breisgau, S. 85-102.
- Dehn, Mechthild (2005b): Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: literarisch – orthografisch – medial. In: Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra (Hrsg.): Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Freiburg i. B., S. 8-32.
- Dehn, Mechthild (2006): Zeit für die Schrift. Band I. Lesen lernen und Schreiben können. Berlin. (Erweiterte Neuausgabe, Erstveröffentlichung 1988).

- Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra (2006): Zeit für die Schrift. Band II. Beobachtung und Diagnose. Berlin.
- Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra/Kruse, Norbert (Hrsg.) (1996): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim.
- Dehn, Mechthild/Hoffmann, Thomas/Lüth, Oliver/Peters, Maria (2004): Zwischen Text und Bild. Schreiben und Gestalten mit neuen Medien, Freiburg i.B.
- Dehn, Mechthild/Hoffmann, Thomas/Lüth, Oliver (2003): Das adventuregame „Torins Passage“ als Schreibanlass? „Kultivierung“ eines Spiels im Unterricht. In: Erika Brinkmann/Hans Brügelmann/Axel Backhaus (Hrsg.): Selbstständiges Lernen und Individualisierung „von unten“. Alte und neue Medien als Herausforderung und Hilfe in der Grundschule. Siegen, S. 24-30.
- Deleuze, Gilles (1997²): Differenz und Wiederholung. München.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1977): Rhizom. Berlin.
- Dolle-Weinkauff, Bernd (2000): Erzählung und Interaktion. Zur Aufbereitung kinderliterarischer Szenarien als PC-Software. In: Karin Richter/Sabine Riemann (Hrsg.): Kinder, Literatur, „neue“ Medien. Hohengehren, S. 186-197.
- Duwe, Claudia (2001): Raum für Übergänge. Zur Bedeutung des Lesens für die kindliche Ich-Findung. München.
- Eisenstein, Elizabeth L. (1995): The end of the book? Some perspectives on media change. In: The American Scholar, 64 (4), P. 541-555.
- Erlinger, Hans Dieter (2001): Kinder erzählen. Narrative Antworten auf mediale Angebote. In: Hans Dieter Erlinger (Hrsg.): Kinder und ihr Symbolverständnis. Theorien – Geschichten – Bilder. München, S. 31-53.

- Faulstich, Werner (1993): Von Trollen, Zauberern, der MACHT und anderen wundersamen Abenteuern. Kleine Einführung in interaktive Computer-Märchen. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 92, S. 96-125.
- Fix, Martin/Jost, Roland (2004): Spuren der Medienrezeption in Schülertexten. In: Marion Bönninghausen/Heidi Rösch (Hrsg.): Intermedialität im Deutschunterricht. Hohengehren, S. 156-173.
- Fix, Martin/Melenk, Hartmut (2000): Schreiben zu Texten – Schreiben zu Bildimpulsen. Das Ludwigsburger Aufsatzkorpus mit 2300 Schüleraufsätzen, Befragungsdaten und Bewertungen auf CD-ROM. Baltmannsweiler.
- Flerlage, Gabriele (2002): Transformation narrativer Formen in Schülertexten. Seminararbeit Universität Hamburg FB 06.
- Flusser, Villém (1998): Medienkultur. Frankfurt/M.
- Forster, Edward Morgan (1974): Aspects of the Novel. London.
- Foucault, Michel (2001): Andere Räume. In: Peter Gente/Heidi Paris/Martin Weinmann (Hrsg.): Michel Foucault. Short Cuts. Frankfurt/M., S. 20-38. Originaltext („Des espaces autres“) in: Architectures, Mouvement, Continuité, Nr. 5, Oktober 1984.
- Fritz, Jürgen (1997): Was sind Computerspiele? In: Jürgen Fritz/Wolfgang Fehr (Hrsg.): Handbuch Medien: Computerspiele. Theorie, Forschung, Praxis. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Fritz, Jürgen/ Fehr, Wolfgang (1999): Identitätsangebote von Computerspielen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, Referat Medienpädagogik und Neue Medien.
- Fromme, Johannes/ Meder, Norbert (Hrsg.) (2001): Bildung und Computerspiele. Zum kreativen Umgang mit elektronischen Bildschirmspielen. Opladen.

Furtwängler, Frank (2002): "On Tolkien-Stories". J.R.R. Tolkien und das Konzept der sekundären Welt.

Internet: <http://www.uni-konstanz.de/paech2002/zdm/beitrg/furtw/index.htm>
(13.9.2006)

Gendolla, Peter/Kamphusmann, Thomas (2002): Die Außenwelt der Innenwelt. Zur Auflösung von Texten in Bilder in interaktiver Literatur. In: Georg Christoph Tholen/Sabine Flach (Hrsg.): *Mimetische Differenzen. Der Spielraum der Medien zwischen Abbildung und Nachbildung* (= Intervalle. Schriften zur Kulturforschung, Bd. 5). Kassel, S. 139-164. Internet:

<http://likumed.fb3.uni-siegen.de/texte/inakkassel.html> (13.9.2006).

Genette, Gérard (1992): *Fiktion und Diktion*. München.

Genette, Gérard (1994): *Die Erzählung*. München.

Groebe, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002a): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München.

Groebe, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002b): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München.

Gunzenhäuser, Randi (2000a): »Darf ich mitspielen?« Literaturwissenschaften und Computerspiele. Internet:

<http://computerphilologie.uni-muenchen.de/jg00/gunzenh/gunzenh.html>
(13.9.2006)

Gunzenhäuser, Randi (2000b): Beitrag zum IASL Diskussionsforum *online* Netzkommunikation in ihren Folgen. Internet:

<http://iasl.uni-muenchen.de/discuss/lisforen/netzkun.htm#Thesen>
(13.9.2006)

Habersaat, Steffi (1995): *Komplexität in Kindertexten? Zu einer Kontroverse in der Schreibforschung*. Staatsexamensarbeit. Universität Hamburg. Fachbereich Erziehungswissenschaft. Manuskript.

- Habersaat, Steffi/Hoffmann, Thomas/Lüth, Oliver (1999): „Arnold, ich liebe dich“ Schreiben zu bewegten Bildern. In: Lernchancen, Heft 11/99, S. 18-19.
- Hoffmann, Thomas/Lüth, Oliver (2005): Spiel – Erzählung – Hypertext? Ein Adventure als Schreibanlass in der Grundschule. In: Mechthild Dehn/ Petra Hüttis-Graff (Hrsg.): Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Freiburg im Breisgau, S. 191-206.
- Hoffmann, Thomas/Lüth, Oliver (2006): Die Unterwelt der Oberwelt. In: Grundschulunterricht 9/2006, S. 29-31.
- Hoffmann, Thomas/Lüth, Oliver (2007): Was hat der Kapuzenmann gesehen? In: Grundschulunterricht 1/2007, S. 41-43
- Höflich, Joachim (1997): Zwischen massenmedialer und technisch vermittelter interpersonaler Kommunikation – der Computer als Hybridmedium und was die Menschen damit machen. In: Klaus Beck/Gerhard Vowe (Hrsg.): Computernetze – ein Medium öffentlicher Kommunikation? Berlin, S. 85-104.
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen; subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M. und New York.
- Hüttis-Graff, Petra/Widmann, Bernd-Axel (1996): Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten und Analphabetismus bei Grundschulkindern. Abschlussbericht des Modellversuchs der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Huizinga, Johan (1987): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg. (Neuaufgabe. Originalausgabe erschienen 1938).
- Hurrelmann, Bettina (2001): Wer erzählt all die Geschichten? Gedanken zum Wandel unserer narrativen Umwelt. In: Neue Sammlung (41) 1, S. 57-72.

- Hurrelmann, Bettina (2002).: Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Lesekompetenz. Weinheim, S. 275-286.
- Hurrelmann, Bettina (2003): Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. In: Praxis Deutsch (30) 177, S. 4-14.
- Ingwersen, Sören (2001): Elektrowahn. Von Sodoms-Äfflingen und Avataren. In: Ästhetik und Kommunikation 32, Heft 115, S. 75-78.
- Iser, Wolfgang (1976): Der Akt des Lesens. München.
- Jensen, Jane: Gabriel Knight – The Beast Within, London/New York 1998.
- Jonas, Hartmut (2003): Navigationslust vs. Lesefrust? In: Kristina Calvert/Bodo Lecke (Hrsg.): Mediendidaktische Forschung – Medienübergreifendes Lernen. Grundlagen und Modelle für den (Deutsch-) Unterricht. München, S. 93-117.
- Jonsson, Runer (1964): Wickie und die starken Männer. München
- Josting, Petra (2003): Sich eine Geschichte am PC erspielen. Umgang mit narrativen Computerspielen In: Jahresheft Schüler 2003, S. 96-99.
- Josting, Petra (2004): Kinder und narrative Bildschirmspiele. Eine Produkt- und Rezeptionsstudie am Beispiel einer Detektivgeschichte auf CD-ROM. München.
- Joyce, Michael (1997): Nonce Upon Some Times: Rereading Hypertext Fiction. In: Modern Fiction Studies 43(3), P. 579-597.
- Kant, Immanuel (1996²): Kritik der Urteilskraft. Werksausgabe Band X. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. 2. Auflage. Frankfurt/M.

- Kepser, Matthis (1998): Abenteuer Abenteuerspiel – Adventure-Games im Deutschunterricht. In: Zentralstelle für Computer im Unterricht (Hrsg.): Hypertexte im Deutschunterricht. Augsburg, S. 58-97.
- Kepser, Matthis (1999): Massenmedium Computer. Ein Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts. Bad Krozingen.
- Kepser, Matthis (2003): Sprachunterricht und neue Medien. In: Ursula Bredel/Hartmut Günther/Peter Klotz/Jakob Ossner/Gesa Siebert-Ott (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache, Zweiter Teilband. Stuttgart, S. 854-866.
- Kind, Thomas (1999): Am Ende der Gutenberg-Galaxis steht Gutenberg. In: Sybille Bolik/Manfred Kammer/Thomas Kind/Susanne Pütz (Hrsg.): Medienfiktionen. Illusion – Inszenierung – Simulation. FS für Helmut Schanze zum 60. Geburtstag. Frankfurt/M., S. 395-401.
- Knapp, Werner (2005): Der Umgang mit Computermedien als Erzählanlass – exemplarische Analyse einer Kindererzählung. In: Petra Wieler (Hrsg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg i.B., S. 103-117.
- Knopf, Jan (1980): Brecht-Handbuch Theater. Eine Ästhetik der Widersprüche. Stuttgart.
- Koch, Peter/Oesterreicher Wulf (1994): Funktionale Aspekte der Schriftkultur. In: Hartmut Günther/Otto Ludwig (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Berlin, S. 587-604.
- Kochan, Barbara (1998): Schreiben und Publizieren mit dem Computer als Mittel des Wissenserwerbs in allen Lernbereichen – Ein didaktisches Konzept. In: Hartmut Mitzlaff/Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.): Grundschule und neue Medien. Frankfurt/M. AKG Bd. 103, S. 35-54.
- Kolb, Michael (1990): Spiel als Phänomen – Das Phänomen Spiel. Studien zu phänomenologisch-anthropologischen Spieltheorien. Köln.

- Kolloff, Stephan (2000): "... und wenn sie nicht gestorben sind ...". Non-lineare Erzählstrukturen und Produktionsprozesse von Multimedia-CD-ROMs. In: *Television* 13/2000/1 [online]. Internet: http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/television/13_2000_1/kolloff.htm (14.9.2006).
- Kruse, Norbert (1995): Kinder fördern und verstehen. Überlegungen zu Lernprozessen am Beginn von Schriftlichkeit in der Schule. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 51, S. 61-84.
- Kücklich, Julian (2002): *Computerspielphilologie – Prolegomena zu einer literaturwissenschaftlich begründeten Theorie narrativer Spiele in den elektronischen Medien*. Magisterarbeit, Universität München. Institut für deutsche Philologie. Internet: <http://playability.de/txt/csp.zip> (13.9.2006)
- Labov, William/Waletzky, Joshua (1973): Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Jens Ihwe (Hrsg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik*. Bd. 2. Frankfurt/M., S. 78-126.
- Labov, William (1972): The Transformation of Experience in Narrative Syntax. In: William Labov (Hrsg.): *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia, P. 354-396.
- Lange, Andreas (2001): Storykiller. Von der Zerstörung der Geschichten in Computerspielen. In: *Ästhetik & Kommunikation*, 32 (2001/02), Heft 115 (Computerspiele), S. 79-84.
- Leinkauf, Simone (1999): Mit Hanni und Nanni am Computer. In: *Frankfurter Rundschau*, 11.9.1999.
- Leubner, Martin (2003): *Literatur interaktiv adaptiert. Zur multimedialen und interaktiven Transformation von Kinder- und Jugendliteratur in historischer und systematischer Perspektive*. Habilitationsschrift Universität Flensburg.
- Lischka, Konrad (2002): *Spielplatz Computer*. Hannover.

- Lombard, Matthew/Ditton, Theresa (1997): At the heart of it all: The concept of presence. In: Journal of Computer mediated Communication, 3 (2) [online]. Internet:
<http://209.130.1.169/jcmc/vol3/issue2/lombard.html> (18.05.2000).
- Lotman, Jurij M. (1973): Die Struktur des künstlerischen Textes. Frankfurt M.
- Lück, Willi van (1996): Zukunftsperspektiven für ein Lernen und Üben in Sach- und Sinnzusammenhängen in der Grundschule – unterstützt durch interaktive Medien. In: Hartmut Mitzlaff (Hrsg.): Handbuch Grundschule und Computer: Vom Tabu zur Alltagspraxis. Weinheim, S. 250-260.
- Lüthi, Max (1979): Märchen. Siebte durchgesehene und ergänzte Auflage. Stuttgart.
- Luhmann, Niklas (1993): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.
- Martinez, Matias/Scheffel, Michael (1999): Einführung in die Erzähltheorie. München.
- Maset, Pierangelo (1996): Ambivalenz des Techno-Imaginären. Anmerkungen zum Bildstatus Virtueller Realitäten. Internet:
<http://kunst.erzwiss.uni-hamburg.de/Texte/maset1.html> (14.9.2006)
- Mattusch, Uwe (1999): Raum, Zeit, Körper und Virtualität – Zur Bedeutung des Raumes in Zeiten raum-zeitlicher Entkopplungen. In: Sybille Bolik/Manfred Kammer/Thomas Kind/Susanne Pütz (Hrsg.): Medienfiktionen. Illusion – Inszenierung – Simulation. FS für Helmut Schanze zum 60. Geburtstag. Frankfurt/M., S. 429-440.
- Mattusch, Uwe (2000): Adventuregames als Erzähltexte im Deutschunterricht? In: SPIEL 19 (2000), H.2, S. 320-329.

- Maturana, Humberto R./Varela, Francisco (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern.
- Mertens, Mathias/Meißner, Tobias O. (2002): Wir waren Space Invaders. Geschichten von Computerspielen. Frankfurt/M.
- Neitzel, Britta (2000): Gespielte Geschichten. Struktur- und prozessanalytische Untersuchungen der Narrativität von Videospielen. Dissertation Bauhaus-Universität Weimar.
- Neitzel, Britta (unbekannt): Videospiele. Zwischen Fernsehen und Holo-deck. Internet:
www.digitalcraft.org/dateien/128_0719150929.pdf (14.9.2006)
- Niederdrenk-Felgner, Cornelia (1993): Computer im koedukativen Unterricht. Mädchen und Computer – Modelle für eine mädchengerechtere Unterrichtsgestaltung. Tübingen.
- Nöth, Winfried (2004/2005): Self-Reference in the Media. Ausführlicher Projektbericht des DFG-Projekts Selbstreferenz in den Medien. Internet:
<http://www.uni-kassel.de/iag-kulturforschung/projektbeschreibung.pdf>
 (14.9.2006)
- Nussbaumer, Markus (1993): Textbegriff und Textanalyse. In: Peter Eisenberg/Peter Klotz (Hrsg.): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart, S. 63-84.
- Packard, Edward (1979ff.): Die Insel der tausend Gefahren. Ravensburg.
- Pampel, Birte Kristina (1998): Multimediales Erzählen für Kinder in Form von interaktiven Spielgeschichten. Unveröffentlichte Diplomarbeit Bamberg.
- Pias, Claus (2002): Computer Spiel Welten. München.

- Portmann, Paul (1993): Zur Pilotfunktion bewussten Lernens. In: Peter Eisenberg/Peter Klotz (Hrsg.): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart, S. 97-117.
- Propp, Vladimir (1975): Morphologie des Märchens. Frankfurt/M.
- Ragg, Martin (2004): Deus Ex Machina. In: reticon-report, Internet: <http://www.reticon.de/reporte/2--1.html> (14.9.2006)
- Rank, Bernhard (2000): Formen und Veränderungen des Erzählens in Bearbeitungen kinderliterarischer Szenarien auf CD-ROM. In: Karin Richter/Sabine Riemann (Hrsg.): Kinder – Literatur – „neue“ Medien. Baltmannsweiler (Diskussionsforum Deutsch; 1), S. 198-216.
- Rau, Anja (2000): What you click is what you get? – Die Stellung von Autoren und Lesern in interaktiver digitaler Literatur. Verlag im Internet Berlin. Internet: <http://www.dissertation.de> (14.9.2006)
- Ritterfeld, U. (2000): Welchen und wieviel Input braucht das Kind? In: Hannelore Grimm (Hrsg.): Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie. Band C3/3, S. 403-432. Göttingen.
- Rüter, Maike (2002): Zugriffsweisen schulleistungstarker und -schwacher Schüler am Computer. Fallstudien aus der Grundschule. Staatsarbeit. FB 06 Universität Hamburg.
- Scheffer, Bernd (unbekannt): Zur neuen Lesbarkeit der Welt: Es fängt jetzt überhaupt erst richtig an. Internet: <http://www.sjschmidt.net/essays/texte/scheff4.htm> (14.9.2006)
- Schiller, Friedrich (1995): Über das Erhabene. In: Klaus L. Berghahn (Hrsg.): Vom Pathetischen zum Erhabenen. Schriften zur Dramentheorie. Stuttgart, S. 83-100.

- Schindler, Wolfgang (2001): Doomes Zeug? Fragwürdige Video- und Computerspiele. In: Johannes Fromme/Norbert Meder (Hrsg.): Bildung und Computerspiele. Zum kreativen Umgang mit elektronischen Bildschirmspielen. Opladen, S. 29-42.
- Schmid, Wolfgang (1998): Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. Frankfurt/M.
- Schnurnberger, Marion (1996): Bewegte Bilder – Bilder bewegen. Zum Zusammenhang von Bewegung, Wahrnehmung und Phantasie. In: Peter Fauser/Eva Madelung (Hrsg.): Vorstellungen bilden. Beiträge zum imaginativen Lernen. Velber, S. 11-26.
- Schön, Erich (1990): Die Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz: Ergebnisse einer Untersuchung zum Lesen bei Kindern und Jugendlichen. In: Spiel 9, Heft 2, S. 229-276.
- Schmitz, U. (2003): Schreiben und neue Medien. In: Ursula Bredel/Hartmut Günther/Peter Klotz/Jakob Ossner/Gesa Siebert-Ott (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch, Erster Teilband. Stuttgart, S. 249-260.
- Schulmeister, Rolf (2001): Virtuelle Universität – Virtuelles Lernen. München.
- Sen, Katja (2002): Produktorientierung am Computer. Lernchance – Lernbehinderung? Staatsarbeit. FB 06 Universität Hamburg.
- Spinner, Kaspar H. (2002): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Klaus Michael Bogdal/Hermann Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München, S. 247-257.
- Spinrad, Norman (1997): Deus x. München.
- Stephenson, Neal (2002): Snow Crash. München.
- Suter, Beat (2001): Hyperfiction: ein neues Genre. In: Der Deutschunterricht, Heft 2, S. 4-14.

- Thiedeke, Udo (2001): Fakten, Fakten, Fakten. In: DIE, Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Internet:
<http://www.diezeitschrift.de/32001/positionen1.htm> (15.9.2006)
- Todorov, Tzvetan (1966): Les catégories du récit littéraire. In: Communications 8, p. 125-151.
- Tolkien, John R. R. (1997): Der Herr der Ringe. 3 Bände. Stuttgart. (Erst-erscheinung 1955).
- Tomaševskij, Boris (1985): Theorie der Literatur. Poetik. Wiesbaden. (Original 1925).
- Tosca, Susana Pajares (2000): Selbstreferentialität in Computerspielen. Internet:
<http://www.dichtung-digital.com/Forum-Kassel-Okt-00/Tosca/index.htm>
 (15.9.2006).
- Turkle, Sherry (1998): Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet. Reinbek bei Hamburg.
- Turner, Victor (1989): Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels. Frankfurt/M.
- Vorderer, Peter/Klimmt, Christoph (2001). Lesekompetenz im medialen Spannungsfeld von Informations- und Unterhaltungsangeboten. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, S. 215-235.
- Wagner, Wolf-Rüdiger (1998): Von Viren, Mäusen und Menüs. Metaphern der Computersprache als Thema im Deutschunterricht. Computer + Unterricht 8, H. 31, 35-40.
- Walter, Klaus (2002): Grenzen spielerischen Erzählens. Spiel- und Erzählstrukturen in graphischen Adventure Games. Siegen.
- Weiler, Stefan (1997): Computernutzung und Fernsehkonsum von Kindern. Media Perspektiven 1, 43-52.

- Weingarten, Rüdiger (Hrsg.) (1997): Sprachwandel durch Computer. Opladen.
- Weinhold, Swantje (2000): Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Mit 296 Texten aus Klasse 1. Freiburg i.B.
- Weinhold, Swantje (2005): Narrative Strukturen als „Sprungbrett“ in die Schriftlichkeit? In: Petra Wieler (Hrsg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg i.B., S. 69-84.
- Weißborn, Julia (2003): Strukturen narrativer Texte zu "Mädchen am Meer" von Munch. Eine Studie zu Schülerarbeiten aus Klasse 2 und 4. Staatsarbeit Universität Hamburg FB 06.
- Welsch, Wolfgang (1995): Künstliche Paradiese? Elektronische Medien und andere Welten. In: Universitas 50, H.2, S. 106-117.
- Wendt, Wiebke (2002): Zugriffsweisen schulleistungsschwacher Schüler am Computer. Fallstudien aus der Grundschule. Staatsarbeit. FB 06 Universität Hamburg.
- Wenz, Karin (1999): Narrativität in Computerspielen. In: Sigrid Schade/Georg C. Tholen (Hrsg.): Konfigurationen. Zwischen Kunst und Medien. München, S. 209-218.
- Wenz, Karin (2001): Transfer. Computerspiele als hybride Formen. In: Ästhetik und Kommunikation 32, Heft 115, S. 79-84.
- Wenz, Karin (2002): Computerspiele: Hybride Formen zwischen Spiel und Erzählung. Internet:
http://www.netzliteratur.net/wenz/wenz_computerspiele.htm (15.9.2006)
- Wermke, Jutta (1997): Integrative Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München.

- Wermke, Jutta (2003): Medien-Ästhetik und Kreativität. Oder: Das Transitorische als Irritation der Kreativitätsförderung. In: Christina Calvert / Bodo Lecke (Hrsg.): Mediendidaktische Forschung – Medienübergreifendes Lernen. Grundlagen und Modelle für den (Deutsch-) Unterricht. München, S. 17-33.
- Wermke, Jutta (2003b): Transitorische Momente – Oder: Die Frage nach der Kreativität heute. In: Volker Deubel/Klaus Kiefer (Hrsg.): MedienBildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien. Bielefeld, S. 129-139.
- Wessely, Christian (1997): Von Star Wars, Ultima und Doom. Frankfurt/M.
- Whitton, Steve: Die verrückten Abenteuer des Larry Laffer, Bergisch Gladbach 1997.
- Wieler, Petra (2003): Narrative und dialogische Strukturen von Medienangebot und Medienrezeption: Adventure-Game, Spiel- und Buchgeschichte im Vergleich. In: Bernd-Axel Widmann (Hrsg.): Neue und alte Medien im Deutsch- und Kunstunterricht. Beiträge für die Fachtagung des Landes Hamburg zum BLK-Modellversuch „Schwimmen lernen im Netz“. Behörde für Bildung und Sport. Hamburg, S. 23-41.
- Wieler, Petra (2005): Gespräche mit Grundschulkindern über Buch- und Mediengeschichten. In: Petra Wieler (Hrsg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg i.B., S. 135-152.
- Wilkon, Jósef/Wilkon, Piotr (1990): Rosalind das Katzenkind. Zürich
- Winnicott, Donald W. (1997⁹): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart.
- Wolf-Weber, Ingeborg/Dehn, Mechthild (1993): Geschichten vom Schulanfang. Weinheim.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1969): Denken und Sprechen. Frankfurt/M.