

# **Masterarbeit**

im Lehramtsmasterstudiengang 120 LP

gemäß der Prüfungsordnung vom 30. Juli 2007 (FU-Mitteilungen Nr. 39/2007),

## **Fachdidaktik Französisch**

### **Das Potential narrativer Computerspiele für die Förderung des literarischen Lernens im Fremdsprachenunterricht**

1. Prüfer/in, Gutachter/in: Prof. Dr. Daniela Caspari
2. Prüfer/in, Gutachter/in: Katharina Kräling

vorgelegt von:

Vorname, Nachname: Katharina Hohmann

Straße, Nr.:

PLZ, Ort:

Telefon:

E-Mail:

Matrikel-Nr.:

Wörter im Textteil: 32 426

Montreal, 13.04.2016

Unterschrift: \_\_\_\_\_

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	1
2. Literarisches Lernen .....	6
2.1. Der (schwere) Stand literarischer Texte in den Bildungsstandards .....	6
2.2. ... in Zeiten der Kompetenzorientierung.....	7
2.3. ... in der Deutschdidaktik.....	9
2.4. ... im Fremdsprachenunterricht.....	12
3. Narration im Zeitalter audiovisueller Medien .....	17
3.1. Narration (Begriffsklärung).....	17
3.1.1. Der Begriff der Narration in der Literaturwissenschaft .....	17
3.1.2. Das Narrative - ein medienübergreifendes Phänomen.....	19
3.2. Narrative Computerspiele .....	20
3.2.1. Computerspiele – Spiel oder Narration? .....	20
3.2.2. Terminologie .....	21
3.2.3. Computerspielgenres .....	24
3.2.4. Annäherung an eine Definition.....	26
3.2.5. Erzählstruktur .....	29
3.2.6. Interaktivität.....	31
4. Fallstudie: <i>Les Chevaliers de Baphomet: La Malédiction du Serpent</i> .....	33
4.1. <i>Les Chevaliers de Baphomet: La Malédiction du Serpent</i> .....	33
4.1.1. Handlung, Genre und Steuerung .....	33
4.1.2. Eckdaten des Spiels und Voraussetzungen für einen Einsatz im Französischunterricht.....	35
4.2. Narration in <i>Les Chevaliers de Baphomet</i> .....	37
4.2.1. Narrative Elemente .....	37
4.2.2. <i>Les Chevaliers de Baphomet</i> – Ein narratives Computerspiel ?.....	39
4.2.3. Das Erzählen in <i>Les Chevaliers de Baphomet</i> .....	41
4.2.3.1. Analyse der ersten <i>non-ludischen</i> Phase .....	42
4.2.3.1.1. Filmische Analyse (1. Teil des Intros) .....	42
4.2.3.1.2. Filmische Analyse (2. Teil des Intros) .....	46
4.2.3.1.3. Narratologische Analyse .....	49
4.2.3.2. Analyse der ersten <i>ludischen</i> Phase.....	52
4.2.3.2.1. Filmische Analyse.....	52
4.2.3.2.2. Interaktivität .....	56

4.2.3.2.3. Narratologische Analyse .....	62
5. Das Potential von <i>Les Chevaliers de Baphomet</i> für das literarische Lernen.....	66
6. Fazit.....	79
7. Abbildungsverzeichnis.....	83
8. Literaturverzeichnis.....	88

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Menueleiste am unteren Bildschirmrand mit vorgegebenen Gesprächsthemen (li.) und Figureninventar (re.) ( <i>ludische</i> Phase).....	83
Abb. 2: Der Spieler kann entscheiden, ob George (li.) Langham (re.) belügt oder ihm die Wahrheit sagt. ....	83
Abb. 3: George in der Galerie vor der Alarmanlage des gestohlenen Gemäldes (Totale). .	84
Abb. 4: Alarmanlage des gestohlenen Gemäldes (Nahaufnahme).....	84
Abb. 5: Brief des Galeriebesitzers Henri an die Versicherungsgesellschaft <i>Véra Sécurité</i> ..	85
Abb. 6: Testament, das Nico und George in einer Höhle finden.....	85
Abb. 7: Rätsel zur Entschlüsselung der <i>Tabula Veritatis</i> .....	86
Abb. 8: Der Eiffelturm ist durch das Fenster der Galerie zu sehen.....	86
Abb. 9: George unterhält sich mit dem Kellner. Links im Hintergrund ist die Kirche <i>Sacré Cœur de Montmartre</i> zu sehen.....	87
Abb. 10: George vor einer Métro-Station in Paris.....	87

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Computerspielgenres nach Boelmann (Boelmann 2015: 103f.).....	25
Tabelle 2: Interaktionsmöglichkeiten mit der virtuellen Welt.....	35
Tabelle 3: Verschiedene Ausgestaltungsmöglichkeiten desselben Narratems.....	59

## 1. Einleitung

*Paris im Frühling... Leidenschaft, Romantik, ‚l’amour‘. George ist nach längerer Zeit wieder in Paris und trifft dort zufällig, auf einer privaten Ausstellung, seine alte Freundin und Journalistin Nico wieder. Gerade als George sie zur Feier des Tages zum Essen einladen möchte, öffnet sich die Tür der Galerie... Dann geht alles ganz schnell: Ein mit einem Motorradhelm maskierter Mann tritt ein, in der einen Hand einen Pizzakarton, in der anderen eine darin versteckte Waffe, die er sogleich aus diesem hervorzieht. Zielgerichtet steuert er, die übrigen Galeriebesucher mit der Waffe bedrohend, auf ein Gemälde zu, nimmt es von der Wand und erschießt den Galeriebesitzer Henri, als dieser ihn an der Flucht hindern will. Schließlich rennt der Raubmörder aus der Galerie und Nico nimmt sogleich die Verfolgung auf...*

*Wieder einmal befinden Nico und George sich in einem neuen spannenden Abenteuer. Es gilt, einen Raubmord aufzuklären. Doch wieso wurde ausgerechnet dieses Gemälde gestohlen? Und was war so besonders an ihm, dass der Galeriebesitzer, um es zu verteidigen, mit seinem Leben bezahlen musste? Die Beantwortung dieser Fragen führt Nico und George bis ins alte Katalonien und gleichzeitig immer tiefer in eine Verschwörung, die sich um die alte Glaubensgemeinschaft der Gnostiker rankt.*

Was sich zunächst wie der Klappentext einer Fortsetzung eines Kriminalromans liest, ist tatsächlich der zusammengefasste Handlungsbeginn des Computerspiels *Les Chevaliers de Baphomet: La Malédiction du Serpent* (2014). Ebenso wie Bücher sind auch Computerspiele dazu in der Lage, ihren Rezipienten Geschichten zu erzählen. Obwohl sie heutzutage, wie auch Filme, mittlerweile zu den bedeutendsten Unterhaltungsmedien von Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen gehören, finden sie in den curricularen Vorgaben bisher keinerlei Beachtung<sup>1</sup>. Dabei wurden Computer- und Konsolenspiele, durch die Aufnahme des Bundesverbandes der Entwickler von Computerspielen (GAME) als Mitglied in den Deutschen Kulturrat, bereits im Jahr 2008 offiziell zum Kulturgut ernannt<sup>2</sup>. Doch während z.B. Filme, sowohl für den Deutsch- als auch für den Fremdsprachenunter-

---

<sup>1</sup> Neben den curricularen Vorgaben und der unterschiedlichen Mediensozialisation von Schülern und Lehrern, sieht Boelmann einen weiteren Grund für die Nicht-Repräsentation der Computerspiele im Unterricht in ihrem noch jungen Alter: „Computerspiele sind in ihrem jetzigen Ausmaß erst seit ca. 20 Jahren verbreitet. In der Medienwelt der Lehrer ist es daher noch nicht so stark verankert, dass sie sich als kompetent einschätzen, mit diesem neuen Gegenstand zu arbeiten“ (Missal 2011: 25).

<sup>2</sup> Homepage des Deutschen Kulturrates (2008): Computerspiele: Kulturpolitischer Streit zeigt positive Wirkungen. Online abrufbar: <http://www.kulturrat.de/detail.php?detail=1371&rubrik=72> [16.06.2015].

richt, bereits seit geraumer Zeit auf ihre Unterrichtseignung hin untersucht (vgl. z.B. Abraham 2009 und Surkamp 2010) und auch im Fremdsprachenunterricht<sup>3</sup> eingesetzt werden, steckt die Computerspieldidaktik bisher noch in den Kinderschuhen. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass dem Medium Computerspiel bisher noch mit zahlreichen Vorurteilen, teils gefördert durch die medienpsychologische Forschung, begegnet wird und so wurde bisher kaum versucht das ihnen möglicherweise innewohnende didaktische Potential zu untersuchen.

Erste Ansätze gibt es diesbezüglich innerhalb der Deutschdidaktik. Hier hat vor allem Jan Boelmann sich speziell mit dem Einsatz narrativer Computerspiele zur Förderung des literarischen Verstehens im Deutschunterricht befasst<sup>4</sup>. Boelmann ist der Auffassung, dass Computerspiele zu mehr als nur zur privaten Unterhaltung der Schülerinnen und Schüler<sup>5</sup> dienen können. So können sie seiner Meinung nach, gleichermaßen wie literarische Texte auch, Geschichten enthalten und strukturelle Ähnlichkeiten zu diesen aufweisen (vgl. Boelmann 2010). Sie erfordern daher für ihr Verständnis u.a. die gleichen Kompetenzen, die die SuS auch benötigen um Literatur zu verstehen – abgesehen von der Lesekompetenz (vgl. Missal 2011: 25)<sup>6</sup> - und sind somit, auch nach der Auffassung anderer Autoren, durchaus zur Förderung des literarischen Lernens und somit als Unterrichtsgegenstand geeignet (vgl. u.a. Boelmann 2010a/ 2010b/ 2012); Boelmann & Klossek (2013), Mattusch (2000) oder auch Miele (2012)).

Anders verhält es sich im Bereich der Fremdsprachendidaktik. Bis zum Entstehungszeitpunkt der vorliegenden Arbeit gibt es hier noch keine vergleichbaren Forschungsansätze, die den Einsatz interaktiver Medien zur Förderung des literarischen Lernens in Betracht ziehen. Diesem Forschungsdesiderat soll an dieser Stelle im Rahmen der Fremdsprachendidaktik Französisch nachgekommen werden. Doch wieso sollten Computerspiele überhaupt Eingang in den Französischunterricht finden, zumal literarisches Lernen sich doch

---

<sup>3</sup> Im Folgenden nur noch FSU.

<sup>4</sup> Vgl. Boelmann (2010).

<sup>5</sup> Im Folgenden aus Lesbarkeitsgründen nur noch als SuS abgekürzt.

<sup>6</sup> So gibt es zwar auch in Computerspielen Schriftsprache, z.B. in Form von Untertiteln, die die Gedanken oder Dialoge der Figuren wiedergeben. Da diese i.d.R. aber wortgleich auditiv wiedergegeben werden, können die Computerspiele auch von SuS rezipiert werden, deren Lesekompetenz nur schwach ausgeprägt ist.

auch, wie bisher, anhand anderer Medien wie z.B. mithilfe printbasierter literarischer Texte oder Filmen fördern lässt?

Argumente für den Einsatz von Computerspielen im FSU gibt es zahlreiche. Zum einen kann ein schüleraffines<sup>7</sup> Medium wie das Computerspiel im Französischunterricht einen wertvollen Beitrag dazu leisten, SuS mehr für den Französischunterricht zu begeistern. Allgemein gilt Französisch als eine schwierige Sprache. Vor allem Jungen wählen sie beim Übergang in die Oberstufe häufig ab, wenn sie die Wahl zwischen dieser und einer weiteren Fremdsprache haben (vgl. Bonin 2009: 15). Dies liegt u.a. darin begründet, dass Jungen sich in Anwesenheit des anderen Geschlechts beim Französischsprechen unbehaglich fühlen (vgl. Cohen 1998: 20) und Französisch, aufgrund seines melodiosen Klangs, von ihnen häufig als „schwul“ bezeichnet wird (vgl. ebd. 19). Durch den Einsatz eines Mediums, das SuS auch in ihrer Freizeit regelmäßig nutzen, kann ihr Interesse am Französischunterricht gestärkt und der Abneigung gegenüber der französischen Sprache ggf. entgegengewirkt werden<sup>8</sup>.

Des Weiteren können über das digitale Medium auch leseschwache SuS an französische Literatur herangeführt werden. SuS, die bereits in der Muttersprache (L1) schwache Leseleistungen vorweisen<sup>9</sup>, sind auch in der Fremdsprache (FS) keine kompetenten Leser, was wiederum einen negativen Einfluss auf ihre Lesemotivation hat. Diese wechselseitige Beeinflussung von Leseleistung und Motivation ließe sich ggf. durch den Einsatz von narrativen Computerspielen durchbrechen, da diese stark textentlastet sind und zusätzlich visuelle und auditive Rezeptionshilfen bieten. Narrative Computerspiele können hier eine Brückenfunktion hin zu literarischen Texten einnehmen, wodurch die Bereitschaft der SuS

---

<sup>7</sup> In der JIM-Studie 2014 gaben 84% der Jungen zwischen 12 und 19 Jahren an, dass sie mehrmals pro Woche Computer-, Konsolen-, Online-Tablet- und Handyspielespiele nutzen. 97% der Jungen in diesem Alter spielen zumindest gelegentlich, aber auch bei den Mädchen sind es 88%, die dies angeben. (Vgl. JIM-Studie 2014. Online abrufbar: [http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie\\_2014.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie_2014.pdf) [17.07.2015]).

<sup>8</sup> Diese Merkmale und Zuschreibungen, das Verhältnis von Jungen zum Französischunterricht betreffend, sollen in dieser Arbeit nicht als eine Generalisierung, sondern vielmehr als eine statistisch nachweisbare Tendenz verstanden werden.

<sup>9</sup> Die PISA-Studie hat im Bereich der Lesekompetenz von 15-jährigen SuS festgestellt, dass Mädchen „im Lesen signifikant höhere Testwerte als die Jungen [erreichten]“ (Baumert et al. 2001: 225). Vor allem bei Textsorten wie „Erzählungen, Argumentationen und Darstellungen [waren] recht große Geschlechtsunterschiede zu Gunsten der Mädchen zu verzeichnen“ (vgl. ebd. 255). Ein Grund dafür ist, dass das Lesen in der Gesellschaft häufig als eine „weiblich konnotierte Praxis erlebt“ wird (Garbe 2013: 77) und Jungen sich daher häufig in der Pubertät von printbasierter Literatur ab- und stattdessen digitalen Medien zuwenden (vgl. Garbe 2008: 206).



sich mit Literatur zu beschäftigen gesteigert werden kann. All dies sind Gründe, die eine genauere Auseinandersetzung mit Medium Computerspiele lohnenswert erscheinen lassen.

In der folgenden Arbeit soll daher exemplarisch am narrativen Computerspiel *Les Chevaliers de Baphomet – La Malédiction du Serpent* (2014) untersucht werden, inwiefern Computerspielen ein Potential zur Förderung des literarischen Lernens im FSU Französisch innewohnt, welche Aspekte durch sie besonders gefördert werden können und wie sie im Französischunterricht eingesetzt werden können.

Ausgehend von einem erweiterten Textbegriff, werden Computerspiele im Rahmen dieser Untersuchung als literarische Texte verstanden, gleichrangig mit printbasierten oder filmischen Texten, wie sie in curricularen Vorgaben definiert werden. Dementsprechend wird im ersten Teil zunächst der Stand literarischer Texte in den Bildungsstandards sowie im Kontext der Kompetenzorientierung untersucht. Darauf erfolgt ein Überblick über die aktuelle Forschungsdiskussion zum literarischen Lernen. Hier wird zunächst von der Deutschdidaktik ausgegangen, da sie auch im Bereich der Fremdsprachendidaktik modellbildend ist. Besonderes Augenmerk gilt der Frage, inwiefern sich das literarische Lernen in der FS von dem in der L1 unterscheidet. Wegweisend ist hier Carola Surkamp, die mit ihrem Modell zur literarischen Kompetenz (2012) einen wertvollen Beitrag zu dieser Fragestellung geleistet hat, weshalb es als Grundlage für die Analyse des narrativen Computerspiels im letzten Teil dienen wird.

In zweiten Teil steht die Narration im Fokus der Betrachtung, die ein wichtiges Kriterium literarischer narrativer Texte ist und diese somit von anderen Textsorten unterscheidet. Zunächst wird das literaturwissenschaftliche Verständnis von Narration dargestellt, um anschließend aufzuzeigen, wie diese sich in printbasierten, audiovisuellen und interaktiven Medien wie dem Computerspiel manifestiert. Wie verändert sich das Erzählen unter den unterschiedlichen medialen Voraussetzungen? Und lässt sich, trotz dieser Unterschiede, ein narratives Merkmal identifizieren, das all diesen Medien gemeinsam ist?

Bisher herrscht in der Computerspielforschung noch kein Konsens, wie das Erzählen in Computerspielen beschrieben werden kann. In diesem Zusammenhang wird vorab die Debatte zwischen Ludologen und Narratologen nachgezeichnet, die geprägt ist von der Frage, ob sich Spielen und Erzählen miteinander vereinbaren lassen. Im Folgenden wird

davon ausgegangen, dass Computerspiele Geschichten erzählen können. Dementsprechend werden die Merkmale narrativer Computerspiele beschrieben und aufgezeigt, wie sich das Erzählen in ihnen manifestiert und welchen Einfluss die Interaktivität auf die Narration hat.

Auf diesen theoretischen Überlegungen aufbauend, wird im dritten Teil das Computerspiel *Les Chevaliers de Baphomet 5 - La Malédiction du Serpent* analysiert. Nachdem mittels einer narratologischen Analyse die literarischen Eigenschaften dieses Spiels herausgearbeitet wurden, ermöglicht das Modell von Surkamp eine Einschätzung bzgl. des Potentials des Spiels zur Förderung des literarischen Lernens im Französischunterricht. Somit möchte diese Arbeit sowohl einen Beitrag zur theoretischen Diskussion des Erzählens in Computerspielen, als auch zum Einsatz dieses interaktiven Mediums im FSU leisten.

## 2. Literarisches Lernen

### 2.1. Der (schwere) Stand literarischer Texte in den Bildungsstandards

Seit Jahren wird immer wieder bemängelt, dass literarische Texte sowohl im Deutschunterricht als auch im Fremdsprachenunterricht wie Sachtexte behandelt werden (u.a. Rössler 2010; Bergfelder 2007) oder aber, dass sie in bildungspolitischen Vorgaben lediglich „marginale Berücksichtigung“ finden (vgl. Surkamp 2012: 77). Obwohl unter Lehrenden und Fremdsprachendidaktikern Einigkeit über das ihnen innewohnende Potential herrscht, werden sie vor allem zur Schulung von Lesekompetenz sowie zu deren Überprüfung funktionalisiert, wie dies z.B. auch im Jahr 2000 in der PISA-Studie (OECD 2000: 37 ff.) der Fall war.

Dabei werden für die Rezeption literarischer Texte in der Muttersprache (L1) und in der Fremdsprache weitaus mehr Kompetenzen benötigt, als rein sprachliches Dekodieren (vgl. Kapitel 2.4.). Doch auch nachdem die KMK im Jahr 2003 als Konsequenz des schlechten Abschneidens deutscher Schülerinnen und Schüler<sup>10</sup> erstmals die Einführung bundesweiter Bildungsstandards beschloss, blieb der Stellenwert literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I sehr gering<sup>11</sup> (vgl. Caspari 2013: 64) und stellt lediglich „ein Randphänomen<sup>12</sup> fremdsprachlicher Kompetenz“ (Bergfelder 2007: 15) dar. In den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung (EPA) 2004 sind literarische Texte „nur eine unter mehreren prinzipiell gleichberechtigten Gattungen bzw. Textsorten“ (Caspari 2013: 63) und auch in den Bildungsstandards für die Abiturprüfung (2012) kommt literarischen Texten formal die gleiche Bedeutung wie in den EPA 2004 zu und sie werden weiterhin „als gleichberechtigt mit nichtliterarischen Texten betrachtet“ (Caspari 2013: 67). Dieser marginale Umgang mit literarischen Texten in den Bildungsstandards wurde in der fachdidaktischen Diskussion vielfach kritisiert (vgl. z.B. Bausch et al. 2005, Hallet/Müller-Hartmann 2006). Seitens der Forschung wird den Bildungsstandards gar „[ein] verkürzt[er] Bildungsbegriff [konstatiert], der ästhetisch-literarische Bildung außen vor ließe bzw. den Umgang mit literarischen Texten als einen der ‚zentralen Lern- und Inhaltsbereiche des Fremdsprachenunterrichts‘ (Burwitz-Melzer 2005: 130) ausklammere“ (Bergfelder 2007: 14).

---

<sup>10</sup> Im Folgenden nur noch SuS.

<sup>11</sup> Küster weist darauf hin, dass sich, sowohl in den Bildungsstandards des Mittleren Schulabschlusses (KMK 2003) als auch in den Abiturstandards (KMK 2012), die explizite Erwähnung des Begriffs „ästhetisch“ oder „Ästhetik“ lediglich je einmal findet (vgl. Küster 2015: 16). Und auch Caspari stellt fest, dass in den Bildungsstandards lediglich zwei Mal explizit von literarischen Texten die Rede ist und beide Standards dem Leseverstehen zugewiesen werden (vgl. Caspari 2013: 64).

<sup>12</sup> D.h., literarische Texte werden zwar keineswegs ausgeschlossen, denn wie Bergfelder feststellt können literarische Kompetenzen den existierenden Kompetenzen und Standards zugeordnet werden. Mit den aktuellen Formulierungen besteht jedoch derzeit die Gefahr, „dass die Schulung literarischer Kompetenzen ‚hinten runter‘ fällt“ (Bergfelder 2007: 15). Küster (2015) zeigt, dass in den Abiturstandards „punktuell sehr wohl die Spezifik literarischen Lernen hervorgehoben [wird], wirft jedoch die Frage auf, „ob sich das Literarisch-Ästhetische gegen die dominante Zweckrationalität schulischer Standard- und Outputorientierung wird behaupten können“ (Küster 2015: 16).

## 2.2. ... in Zeiten der Kompetenzorientierung

Die Einführung der Bildungsstandards und die darin geringe Berücksichtigung literarischer Texte löste in der Folge eine bis heute aktuelle und lebendige Diskussion über die Literaturdidaktik im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht aus. Spinner beschreibt das Kernproblem, d.h. die Vereinbarkeit von ästhetischer Bildung und Kompetenzorientierung, wie folgt:

„Aber es wird immer ein Spannungsverhältnis zu einem kompetenzorientierten Bildungsbegriff erhalten bleiben. Der Irritationscharakter des Ästhetischen entzieht sich der Normierung, ästhetisches Genießen ist keine Kompetenz und das Geltenlassen subjektiver Zugänge lässt sich nicht standardisieren.“ (Spinner 2008: 22)

Die Debatte wird vor allem von zwei Positionen dominiert. Auf der einen Seite wird die Auseinandersetzung mit literarischen Texten als „Bildungsauftrag und Beitrag zur Persönlichkeitsbildung begriffen“ (Kräling/ Martín Fraile 2015: 5) und es herrscht Skepsis darüber „ob und wie sich literarästhetisches Lernen überhaupt kompetenztheoretisch modellieren und erfassen lässt (vgl. u.a. Bonnet/Breidbach 2013)“. Von Vertretern dieser Position wird darüber hinaus befürchtet, dass die Outputorientierung, die die bildungsrelevanten Inhalte und die durch sie ausgelösten Interaktionsprozesse in den Hintergrund treten lässt, zu einer Verengung des Bildungsbegriffs und zu einer Verarmung des Unterrichts führt.“ (Bredella/Hallet 2007: 8). Vertreter der anderen Seite hingegen mahnen an, dass die „Literaturdidaktik [...] sich sehr bewusst auf das output-orientierte Denken einstellen [muss], wenn sie ihre bisherige Rolle im fremdsprachlichen Curriculum halten [will]<sup>13</sup>“ (Zydatið 2005: 279).

Besonders in dem Punkt der empirischen Überprüfbarkeit<sup>14</sup> herrscht bislang Uneinigkeit (Küster 2015: 17). Während einige Fremdsprachendidaktiker (u.a. Küster) der Auffassung sind, „dass schulisch vermittelte Bildung und Erziehung sich nicht in dem erschöpfen dürfe, was überprüfbar ist“ (ebd.) und folglich auch nicht-normierbare Bildungsinhalte im Fremdsprachenunterricht ihre Daseinsberechtigung haben (vgl. Surkamp 2012: 78), plädiert eine zweite Position dafür, auf „nicht abprüfbare Ziele und Inhalt gänzlich zu verzichten“ (Küster 2015: 17). Eine dritte Position versucht hingegen durch die Modulation eines eigenen Kompetenzbereiches, dem der literarischen Kompetenz, den Grundstein für eine kriteriengeleitete Bewertung zu legen (vgl. ebd.).

---

<sup>13</sup> Um dies zu erreichen, sollte sie „versuchen zu zeigen, dass über anspruchsvolle fiktionale Texte und belangvolle Themen ‚mehr‘ gelernt wird als mit vergleichsweise trivialen Inhalten und expositorischen Texten (und das darüber hinaus noch etwas „Anderes“ gelernt wird)“ (Zydatið 2005: 279). Auch Surkamp sieht eine Aufgabe der Literaturdidaktik darin, „das Potential literarischer Texte offenzulegen, damit die in den Bildungsstandards beschriebenen Ziele, Gegenstände und Inhalte zukünftig nicht als irrelevant für den Fremdsprachenunterricht angesehen würden (Surdkamp 2012: 78).

<sup>14</sup> Während Kompetenzen laut den Bildungsforschern messbar sein müssen, wie z.B. die Lesekompetenz in der PISA-Studie, und die genutzten Messinstrumente den Kriterien der Reliabilität und Validität entsprechen müssen (vgl. Kammler 2014: 199), lässt sich literarische Kompetenz nur schwer messen und nicht standardisieren. So führt Kammler aus, dass sich zwar beurteilen lässt, mit welcher Intensität SuS über moralische Probleme reflektieren, dass sich dies jedoch schwer anhand standardisierter Kriterien messen lässt (vgl. Kammler 2010: 199).

In diesem Zusammenhang mahnt Surkamp jedoch an, dass „eine Frontenbildung von Kompetenzorientierung einerseits und Bildungsauftrag andererseits“ wenig förderlich ist und weist stattdessen darauf hin, dass „sich der Bildungsauftrag des fremdsprachlichen Literaturunterrichts und die Förderung von Kompetenzen beim näheren Hinsehen gar nicht ausschließen (Surkamp 2012: 79). Ebenso wie Spinner<sup>15</sup> (2006) sieht sie in dem Kompetenzbegriff das „Verbindungsglied“ zwischen Literatur und Lernen, welcher seinerseits jedoch klar konturiert werden muss (vgl. ebd.).

Wenn in den Bildungsstandards der Fremdsprachen Englisch und Französisch von literarischen Texten die Rede ist, sind keineswegs nur printbasierte literarische Texte gemeint, stattdessen wird von einem erweiterten Textbegriff ausgegangen. Konkret bedeutet dies: „Alle mündlich, schriftlich und medial vermittelten Produkte, die Schülerinnen und Schüler rezipieren, produzieren oder austauschen, werden als ‚Text‘ verstanden.“ (KMK 2012: 20). Dieser Textbegriff soll hier aufgegriffen werden, d.h. es wird davon ausgegangen, dass sich der Begriff der literarisch-ästhetischen Kompetenz auf ganz verschiedene Texte beziehen kann. Folglich wird die Überzeugung vertreten, dass literarisches Lernen „mit allen Formen fiktionaler, ästhetischer Texte erfolgen kann“ (Kräling/Martín Fraile 2015: 4), d.h. mit schriftlich verfassten Texten, mit auditiven (wie mündliche Erzählungen, Hörspiele und Hörbücher), mit audiovisuellen (Filme, Inszenierungen und Performances) oder mit solchen Texten, deren visueller Anteil gegenüber dem schriftsprachlichen überwiegt (z.B. die französischen *bandes dessinées*<sup>16</sup>) (vgl. ebd.). Darüber hinaus soll der Textbegriff in der vorliegenden Arbeit an dieser Stelle um einen zusätzlichen Aspekt erweitert werden, indem auch interaktive Texte wie narrative Computerspiele (vgl. Kapitel 3.2.) miteingeschlossen werden.

In diesem Zusammenhang wird davon ausgegangen, dass das Literarische heutzutage nicht mehr nur an die Form des Buches gebunden ist. Stattdessen ist es in den verschiedensten Medien, d.h. auch in narrativen Computerspielen zu finden und es wird die Hypothese aufgestellt, dass sich literarisches Lernen mit und an ihnen realisieren lässt. Diese Hypothese gilt es im Laufe der folgenden Arbeit zu überprüfen.

---

<sup>15</sup> Auch für Spinner gilt der Kompetenzbegriff „als Verbindungsglied zwischen den Begriffen Literatur und Lernen“ (Spinner 2006: 6).

<sup>16</sup> Vgl. dazu auch Hallet, W. (2015): „Literarisches und multiliterales Lernen mit *graphic novels* im Fremdsprachenunterricht“, S.193-207. In: Küster, L. Lütge, C., Wieland, K. (Hrsg.): Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

### 2.3. ... in der Deutschdidaktik

Der Begriff des Literarischen Lernens stammt in seinen Ursprüngen aus der Deutschdidaktik (vgl. u.a. Spinner 2006 und Abraham 2005). Kaspar H. Spinner (2006) führt den Begriff unter der Annahme ein, „dass es Lernprozesse gibt, die sich speziell auf die Beschäftigung mit literarischen d.h. hier: fiktionalen, poetischen Texten beziehen“ (Spinner 2006: 6). Literarische Texte stellen also andere Anforderungen an ihre Leser als Sachtexte, folglich müssen auf Seiten des Rezipienten andere Kompetenzen vorhanden sein, um literarische Texte in ihrer Ganzheit verstehen und von ihrem Potential profitieren zu können. In der Folge definiert Spinner darüber hinaus das literarische Lernen über die Abgrenzung zur reinen Lesekompetenz, die sich sowohl auf literarische als auch auf pragmatische Texte beziehen kann (vgl. ebd. 6).

Im Zuge dessen verweist er aber auch auf die Multimedialität des literarischen Lernens, indem er ausführt, dass „Lesekompetenz [sich] (...) auf das Lesen von Geschriebenem und Gedrucktem [bezieht], während literarisches Lernen auch auditive und visuelle Rezeptionsformen (...) einschließt (...)“ (ebd.)<sup>17</sup>. Schließlich hat Spinner, vor allem in Bezug auf schriftlich oder mündlich vermittelte literarische Texte (vgl. ebd. 13), elf Aspekte bzw. Teilkompetenzen des literarischen Lernens benannt, über die der literarisch kompetente Leser verfügt. Diese sollen im Folgenden kurz dargestellt werden<sup>18</sup>.

Der literarische kompetente Leser ist in der Lage (1) Vorstellungen zu entwickeln, indem er, basierend auf dem Text, Gehörtes, Sätze oder Wörter in Bilder umwandelt (vgl. ebd. 8). Auch das (2) Wechselspiel von aufmerksamer Textwahrnehmung und persönlichem Angesprochenensein sind wichtige Komponenten für ein „intensives literarisches Verstehen“ (ebd.) und können den Leser zu einer erweiterten Selbsterkenntnis führen sowie zur Selbstreflexion anregen. Die (3) sprachliche Gestaltung hat ebenso einen wesentlichen Einfluss auf die ästhetische Wirkung literarischer Texte. Der Lesende soll dazu befähigt werden, ihre „Funktion für die ästhetische Wirkung [eines Textes zu erkennen und zu erfahren]“ (ebd. 9). Eine wesentliche Voraussetzung für das literarische Lesen besteht in der Fähigkeit, (4) die Perspektive literarischer Figuren nachvollziehen zu können. Dies heißt nicht nur, dass der Leser „die Fremdheit von Figuren wahrnimmt“, was zunächst Irritation verursachen, die ihrerseits aber wieder in mehr Selbstreflexion münden kann, sondern auch, dass er seine „eigene[n] Gefühle und Sichtweisen (...) im Text wiederfindet“ (ebd.). Nach Surkamp haben Gefühle einen entscheidenden Anteil am literarischen Verstehen, da der Leser durch sie u.a. „die Handlungsmotive der Figuren nachvollziehen [kann]“ (Surkamp 2012: 81), „sein Interesse an genauer Textwahrnehmung [gestärkt wird]“ (ebd.) und

---

<sup>17</sup> So können bereits Kleinkinder, noch vor dem Lesenlernen, mit literarischen Texten in Berührung kommen, z.B. durch das Hören von Kassetten (vgl. Spinner 2006: 6).

<sup>18</sup> Eine detaillierte Beschreibung dieser elf Aspekte findet sich in: Spinner, K.H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, 33/2006/Heft 200, S. 6-16.

er Empathie entwickelt. Sie tragen so maßgeblich dazu bei, dass der Leser eine persönliche Beziehung zum Text entwickelt (vgl. ebd.).

Da literarische Texte nicht primär auf die außertextliche bzw. reale Welt verweisen, ist es wichtig, dass der Leser die (5) narrative und dramaturgische Handlungslogik versteht (vgl. Spinner 2006: 10). So muss er innertextliche Bezüge herstellen, denn anders als der argumentative, „überlässt der literarische Text die Herstellung der Zusammenhänge stärker dem Leser“ (ebd.). In Zusammenhang mit der dramaturgischen und narrativen Handlungslogik steht die (6) Fiktionalität, die aber, vor allem in der modernen Literatur, eng mit der Realität verbunden sein kann (vgl. ebd.). Es ist daher wichtig, dass der Leser sich über die fiktionalen Elemente eines literarischen Textes bewusst ist (vgl. ebd.).

In der Fähigkeit (7) metaphorische und symbolische Ausdrucksweisen zu verstehen, liegt eine weitere Schlüsselkompetenz für eine angemessene Rezeption literarischer Texte. Zwar bedient sich auch die Alltagssprache zahlreicher Metaphern, in der Literatur aber spielen sowohl die wörtliche, die bildliche als auch die übertragene Bedeutung eine wichtige Rolle. Darüber hinaus müssen subjektive Assoziationen in Bezug zum Text gesetzt werden. Eine besondere Herausforderung für den Leser besteht in der Akzeptanz der Offenheit literarischer Texte, da er sich auf die (8) Unabschließbarkeit der durch sie angeregten Sinnbildungsprozesse einlassen muss (vgl. ebd. 12). Das sich an die Lektüre (9) anschließende literarische Gespräch kann dazu beitragen, diese Sinndeutungen zu entwickeln, indem die Gesprächsteilnehmer ihre Deutungen einbringen, Ideen anderer Teilnehmer nachvollziehen und einen Bezug zum Text herstellen (vgl. ebd.). Des Weiteren können (10) prototypische Vorstellungen über Gattungen und Genres dem Leser als eine erste Orientierung dienen. Diese dürfen aber nicht als allgemeingültend aufgefasst werden, um die Besonderheit des literarischen Textes nicht aus den Augen zu verlieren. Gleichmaßen darf keine Reduktion der Texte auf Epochenmerkmale ihrer Entstehungszeit stattfinden (vgl. ebd. 13). Stattdessen muss der Leser in der Lage sein, sie u.a. auch „als Reaktion auf Vorausgegangenes“ (ebd.) zu lesen und „sich den damaligen Erwartungshorizont [vergegenwärtigen]“ (ebd.). All dies zeigt, ob er über ein (11) literaturhistorisches Bewusstsein verfügt.

Wie bereits erwähnt beziehen sich die hier genannten Teilkompetenzen zwar in erster Linie auf die Rezeption printbasierter literarischer Texte, dennoch schließt literarisches Lernen auch kreativ-produktive Verfahren mit ein, wie z.B. das Verfassen eines eigenen literarischen Textes<sup>19</sup> oder die schriftliche Wiedergabe einer Erzählung aus einer anderen Figurenperspektive (vgl. Spinner 2006: 9). Nach Spinner lassen sich darüber hinaus einige der von ihm herausgearbeiteten Aspekte auch auf andere

---

<sup>19</sup> So spielen beim Verfassen eines literarischen Textes literarische Ausdrucksweisen oder auch die narrative Handlungslogik eine zentrale Rolle (vgl. Spinner 2006: 15).

Medien wie z.B. den Film<sup>20</sup> übertragen, er spricht dann von „medienästhetischer Kompetenz“ (ebd.) und er plädiert überdies dafür, „literarisches und medienästhetisches Lernen so miteinander zu verknüpfen, dass sich Transfereffekte ergeben“ (ebd. 14). Zusammengefasst sieht Spinner das Ziel des literarischen Lernens im Erwerb der literarischen Kompetenz (vgl. hierzu auch Abraham 2005), d.h. im Erwerb von Fähigkeiten, die beim Umgang anderen literarischen Texten Anwendung finden und auf diese übertragen werden können (vgl. Spinner 2006: 7).

Andere Autoren, wie z.B. der Deutschdidaktiker Ulf Abraham, räumen dem produktiven Aspekt literarischer Kompetenz einen höheren Stellenwert ein. Abraham (2005) bedient sich, im Rahmen der Diskussion um die literarische Kompetenz und unter Verweis auf die Multimedialität und einen damit einhergehenden erweiterten Literaturbegriff, des Begriffs der poetischen Kompetenz (vgl. Abraham 2005: 20). Diese setzt sich ebenfalls aus verschiedenen, d.h. drei, Teilkompetenzen zusammen. Abrahams Modell zur poetischen Kompetenz<sup>21</sup> umfasst somit, neben der literarischen Rezeptionskompetenz (Texte ‚verstehen‘) und der literarisch-ästhetischen Kompetenz<sup>22</sup> (Formen und Gestalten ‚erkennen‘), auch die literarische Handlungskompetenz (Anschlusskommunikation und produktorientiertes Arbeiten) (vgl. ebd. 21). Letztere nimmt wie Surkamp feststellt in seinem Modell „besonderen Stellenwert“ ein (Surkamp 2012: 82) und auch Wolfgang Hallett unterstreicht die Zugehörigkeit „produktiver Fähigkeiten und Fertigkeiten zur literarischen Kompetenz“ (Hallett 2010: 201).

Der Fremdsprachendidaktiker Lothar Bredella hebt außerdem die welterzeugende und welterschließende Kraft von Literatur hervor und betont, dass ein literarischer Text den Lernenden „ein Modell für das Verständnis der außerliterarischen Welt [anbietet]“ und so „auf die Einstellungen und Sichtweisen [des Lesers einwirkt]“ (Bredella 2007: 82). Darüber hinaus eröffnet Literatur Lernenden neue Erfahrungsräume und kann als Modell für die Deutung von Erlebnissen sowie als Anregung zur Reflexion und Veränderung des eigenen Verhaltens dienen (vgl. ebd. 72).

Aus der Darstellung der Modelle von Spinner (2006) und Abraham (2005) geht bereits hervor, dass bis dato in der Forschungsliteratur verschiedene Begrifflichkeiten existieren, um Lernprozesse, die mit der Auseinandersetzung von fiktionalen poetischen Texten initiiert werden können, zu beschreiben. Während Spinner den Begriff des literarischen Lernens verwendet, findet sich in einigen Publikationen der Begriff des literarästhetischen Lernens (Kräling/Martín Fraile 2015), bzw. der des literarisch-ästhetischen Lernens (Küster 2015). Letztere werden jedoch, wie auch die Bezeichnung literarische Kompetenz (vgl. Surkamp 2012), synonym zum literarischen Lernen gebraucht. In anderen Veröffentlichungen

---

<sup>20</sup> Spinner nennt hier die Teilkompetenzen des symbolischen Verstehens, den bewussten Umgang mit Fiktionalität sowie das Verstehen dramaturgischer Handlungslogik (vgl. Spinner 2006: 13).

<sup>21</sup> Vgl. Abraham (2005).

<sup>22</sup> Diese stellt also bei Abraham nur einen Teilbereich des Literarischen Lernens dar.



dagegen, wie z.B. bei Abraham (2005; s.o.), stellt die literarisch-ästhetische Kompetenz einen Teilbereich des Literarischen Lernens dar, d.h. die Kompetenz, die dazu befähigt, Formen und Gestalten zu *erkennen* (vgl. Abraham 2005: 21). Da literarisch-ästhetisches Lernen jedoch über das Erkennen bzw. Wahrnehmen (vgl. ebd.) hinausgeht, indem es auch produktive Kompetenzen miteinschließt, soll der Begriff des literarisch-ästhetischen Lernens im Sinne Abrahams in dieser Arbeit keine Verwendung finden.

Stattdessen wird der Begriff der literarischen Kompetenz bzw. des literarischen Lernens, so wie Surkamp ihn versteht, angewandt werden. Literarische Kompetenz wird von ihr als ein vielfältiges Konzept definiert, das verschiedenste Dimensionen aufweist, d.h. rezeptive, produktive, affektive (z.B. Entwicklung subjektiver Reaktionen auf den Text), motivationale (z.B. Aufbau von Erwartungshaltungen), reflexive (u.a. Reflexion und Bewertung des Dargestellten) und kognitive (u.a. Erfassen von ästhetischen Darstellungsverfahren).

#### **2.4. ... im Fremdsprachenunterricht**

Wie bereits verdeutlicht wurde, beziehen sich die bisher erwähnten Modelle vor allem auf den Deutschunterricht, sie können aber auch auf den Fremdsprachenunterricht (FSU) übertragen werden. Allerdings greift eine einfache Übertragung hier zu kurz, denn wichtige Aspekte (s.u.), mit denen der Rezipient fremdsprachlicher literarischer Texte konfrontiert ist, werden in diesen Modellen naturgemäß nicht berücksichtigt.

Andrea Rössler (2010), Carola Surkamp (2012) und Eva Burwitz-Melzer (2007) haben sich daher mit der literarischen Kompetenz im FSU auseinandergesetzt und jeweils versucht, den Begriff der literarischen Kompetenz mit Inhalt zu füllen bzw. eigene Kompetenzmodelle zu entwickeln, die neben den Erkenntnissen aus der Deutschdidaktik auch die fremdsprachlichen Aspekte miteinbeziehen. Denn der Leser literarischer Texte in der Fremdsprache sieht sich, im Unterschied zur Rezeption muttersprachlicher Texte, zusätzlich mit kulturellen sowie historischen Unterschieden bzgl. der Textwelt und seiner eigenen Lebenswelt konfrontiert (vgl. Surkamp 2012: 83), sodass er nach Surkamp z.B. nicht mit den „Lebens- und Denkweisen“ (ebd.) literarischer Figuren fremdsprachlicher Texte vertraut ist. Burwitz-Melzer führt als Konsequenz somit in ihrem Modell die Determinanten „landeskundliches Wissen“ und „interkulturelles Einfühlungsvermögen“ auf (Burwitz-Melzer 2007: 130). Auch Rössler betont die Eignung literarischer Texte zur „Anbahnung interkultureller Lernprozesse (...), weil sie als fremdenkulturelle Wirklichkeitsmodelle Ausdruck kulturspezifischer Werte, Einstellungen und Deutungsmuster sind“ (Rössler 2010: 132).

Wolfgang Hallet erweitert die literarische Kompetenz im FSU um die Teilkompetenz der „fremdsprachlichen Diskursfähigkeit“ (Hallet 2009: 83f. zit. n. Surkamp 2012: 83). Surkamp führt aus, dass diese auch „basales fremdsprachliches Wissen und Fertigkeiten in Bezug auf Wortschatz und Grammatik, Redeweisen und die Stiftung von Textkohäsion“ (Surdamp 2012: 83) fasst. Des Weiteren schließt diese Teilkompetenz „sowohl die Fähigkeit, für das literarische Verstehen auf schon vorhandenes sprachliches und diskursives Wissen zurückzugreifen, als auch die Fähigkeit, die vom Text angebotenen sprachlichen, konzeptionellen, generischen und kommunikativen Muster für die Weiterentwicklung der eigenen fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu nutzen“ (ebd.), ein.

Die Beschreibung zahlreicher Teilkompetenzen des literarischen Lernens im FSU von verschiedenen Autoren zeigt, dass die Diskussion um die literarische Kompetenz auch in der Fremdsprachendidaktik sehr lebendig ist. Dem Bedürfnis nach einer Zusammenfassung der verschiedenen Teilkompetenzen in einem einheitlichen Modell zur adäquaten Beschreibung literarischer Kompetenz im FSU verleiht u.a. Andrea Rössler Ausdruck. Dieses sollte aufzeigen, „worin das besondere didaktische Potential literarischer Texte (...) besteht und welche spezifisch literarischen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht auszubilden sind“ (Rössler 2010: 131).

Diesem Forschungsdesiderat<sup>23</sup> ist Carola Surkamp nachgekommen. Im Jahr 2012 wurde von ihr ein erstes Modell<sup>24</sup> vorgelegt (Surdamp 2012: 84), das die „Vielzahl und Komplexität der Teilkompetenzen, die fremdsprachliche literarische Kompetenz ausmachen“, (ebd. 85) abbildet. Dieses soll dieser Arbeit zugrunde gelegt und daher im Folgenden dargestellt werden. Zum einen basiert es auf dem Kompetenzbegriff nach Franz Weinert, der Kompetenzen definiert als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001: 27f.)

Dieser Kompetenzbegriff umfasst demnach deklaratives Wissen, prozedurales Können, Einstellungen, Motivation, Emotionen und überdies werden Kompetenzen prinzipiell als erlern- und somit förderbar angesehen. Zum anderen stellt das Modell eine umfassende Synthese verschiedenster Aspekte literarischer Kompetenz dar (s.o.), die aktuell in der Diskussion um das literarische Lernen zur Sprache kommen. Überdies trägt es den Spezifika des FSU insofern Rechnung, dass es eine Brücke zwischen der

---

<sup>23</sup> U.a. formuliert von Andrea Rössler in ihren Ausführungen zur literarischen Kompetenz (Rössler 2010: 131).

<sup>24</sup> Jüngst wurde eine überarbeitete Version des Modells von Surkamp selbst unterbreitet (Diehr/ Surkamp 2015: 25). Dieses soll dieser Arbeit jedoch nicht zugrunde liegen, da Surkamp betont, „dass es unter den Teilkompetenzen keine Hierarchisierung gibt“ (ebd. 24). Dies ist m.E. jedoch diskussionswürdig, da es gewisser sprachlicher Kompetenzen bedarf um beispielsweise ästhetische und kognitive Kompetenzen, unter denen Surkamp u.a. inhaltliches Textverstehen fasst (ebd. 25), fördern zu können. Daher wird sich in den folgenden Ausführungen auf Surkamps früheres Modell (2012) gestützt.

fremdsprachlichen und literarischen Kompetenzentwicklung schlägt und diese nicht losgelöst voneinander bzw. koexistierend betrachtet<sup>25</sup>.

In Surkamps Modell untergliedert sich fremdsprachliche literarische Kompetenz in sechs Dimensionen: eine motivationale, eine affektive, eine reflexive, eine produktive, eine sprachlich-diskursive und in eine kognitive Dimension. Letztere unterteilt Surkamp nochmals in kognitiv I und kognitiv II. Während sie unter *kognitiv I* das Leseverstehen fasst, definiert sie die Dimension *kognitiv II* als ästhetisches Verstehen, der sie beispielsweise auch die Fiktionalitätskompetenz<sup>26</sup> zuordnet (vgl. ebd. 84). Jede Dimension vereint somit verschiedene Aspekte unter sich.

Der *affektiven Dimension* ordnet Surkamp die folgenden zu: Entwicklung von subjektiven Reaktionen auf den Text, Zulassen von individuellen Assoziationen, Aufbau einer persönlichen Beziehung zum Text, emotionale Beteiligung, Empathiefähigkeit und interkulturelles Einfühlungsvermögen sowie Offenheit und Übernahme von anderen Sichtweisen. Zur *motivationalen Ebene* zählt sie dagegen die Entwicklung von Leselust, das Finden eines Zusammenhangs zum Text, den Aufbau von Erwartungshaltungen, die Fähigkeit zum Einlassen auf den Text, den Aufbau einer Frustrationstoleranz und das Erkennen der lebensweltlichen Relevanz von Literatur.

Unter der *reflexiven Dimension* werden die Reflexion und Bewertung des Dargestellten (Handlungsweisen, Wertvorstellungen) sowie die Reflexion über den eigenen Rezeptionsprozess, auch im Austausch mit anderen ebenso wie das In-Bezug-Setzen des Gelesenen zur eigenen Lebenswelt und zu eigenen Sichtweisen zusammengefasst. Als *sprachlich-diskursive Ebene* charakterisiert sie den Rückgriff auf vorhandenes sprachliches und diskursives Wissen bei der Textrezeption, Nutzen der vom Text angebotenen sprachlichen und kommunikativen Muster für die Weiterentwicklung der eigenen fremdsprachlichen Fertigkeiten sowie die Kommunikation über das Gelesene und die gemeinsame Bedeutungsaushandlung. Unter *produktiv* versteht Surkamp die Produktion eigener literarischer Texte (z.B. aktive narrative Kompetenz) und die Umwandlung eines Textes in ein anderes Medium (z.B. die Inszenierung eines Textes).

Die Ebene *kognitiv I* (Leseverstehen) vereint die Teilkompetenzen sprachliche Dekodierung, Wort- und Satzerschließung, Erkennen von Textstrukturen, Erfassen der dargestellten Inhalte, aber auch Vorstellungsbildung, Füllen von Leerstellen sowie Hypothesenbildung und -überprüfung unter sich. Die Ebene

---

<sup>25</sup> Auch Hallet weist auf diese Untrennbarkeit hin, wenn er ausführt: „Im FU ist allerdings zu bedenken, dass ästhetisches Erleben und Reflexion stets an das sprachliche Dekodieren des fremdsprachigen Textes und an das Leseverstehen gebunden sind“ (Hallet 2010: 201).

<sup>26</sup> Auch Andrea Rössler sieht in der Fiktionalitätskompetenz ein Element der literarischen Kompetenz und definiert sie als Fähigkeit „Fiktion und Wirklichkeit zu unterscheiden [und] auch beide Bereiche aufeinander beziehen [zu können]“ (Rössler 2010: 134).

*kognitiv II* (ästhetisches Verstehen) umfasst dagegen die Fiktionalitätskompetenz, sowie das *close* (Erfassen und Bewerten der ästhetischen Darstellungsverfahren) und *wide reading* (Historisierung und Kontextualisierung des Textes, Erfassen seines Wirkungs- und Funktionspotentials, auch unter Rückgriff auf landeskundliches Wissen und unter Berücksichtigung des Produktions- und Rezeptionskontextes).

Surkamp selbst unterzieht ihr Modell einer kritischen Betrachtung. Sie verweist u.a. darauf, dass es zwischen den Dimensionen Überschneidungen geben kann bzw. einzelne Aspekte durchaus mehreren Dimensionen zugeordnet werden können<sup>27</sup>, d.h. die Zuordnung ist keineswegs starr (vgl. ebd. 85). Gleichzeitig unterstreicht sie die Vorzüge ihres Modells, indem sie anmerkt, dass sich mit seiner Hilfe die Teilkompetenzen des literarischen Lernens insoweit bestimmen lassen, dass sie förderbar und auch partiell beobachtbar und evaluierbar, gleichwohl nicht alle messbar sind (vgl. ebd. 85). Ferner hebt sie den praktischen Nutzen als „Hilfestellung für die Konzeptualisierung von Aufgaben im Literaturunterricht“ (ebd. 85) hervor.

Zwar wird häufig die Plurimedialität des literarischen Lernens angesprochen, im Fokus der Modelle literarischer Kompetenz stehen jedoch vor allem Printmedien. Unter den audiovisuellen Medien (z.B. Hörspiele, Filme und Computerspiele) kommt dem Film in der fachdidaktischen Forschung noch am meisten Bedeutung zu. Unter dem Begriff *film literacy* werden die Teilkompetenzen<sup>28</sup> zusammengefasst, die im Umgang mit Filmen im FSU gefördert werden können und so versteht Surkamp unter dem Begriff „die Fähigkeit, bewegte Bilder lesen, die akustischen Signale von audio-visuellen Formaten deuten sowie das Medium >Film< (kritisch) nutzen und gestalten zu können“ (Surkamp 2010: 64).

Hat Surkamp in ihrem Modell die Dimensionen literarischen Lernens für schriftliche literarische Texte beschrieben, so hat sie Gleiches auch für filmische Texte geleistet und ein Modell erarbeitet, das „verschiedene Teilfertigkeiten (...), die für das Filmverstehen wichtig sind, [abbildet]“ (Surkamp 2009: 187). Wenn man beide Modelle Surkamps, das zur Filmkompetenz (2010) und jenes zur fremdsprachlichen literarischen Kompetenz (2012), gegenüberstellt, wird deutlich, dass sie sich bzgl. der Dimensionen

---

<sup>27</sup> Sie führt hier mehrere Beispiele an, u.a. das ‚Füllen von Leerstellen‘, das sich ihrer Meinung nach sowohl unter der Dimension kognitiv I als auch kognitiv II verorten lässt (vgl. Surkamp 2012: 85). Darüber hinaus soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass Surkamp die Überschneidungen der einzelnen Dimensionen zwar anspricht, die zwischen ihnen existierenden Wechselwirkungen jedoch vom Modell nicht grafisch dargestellt werden.

<sup>28</sup> Nach Leitzke-Ungerer (2009) sind dies vor allem sprachlich-kommunikative und rezeptive Fertigkeiten wie das Hör- und das Hörsehverstehen. Sie verweist darauf, dass „die Rezeption von Filmen kein passiver Vorgang ist, sondern eine höchst aktive Verstehens- und Verarbeitungsleistung“ (Leitzke-Ungerer 2009: 12). Aber auch produktive Fertigkeiten wie das Sprechen und Schreiben sowie interkulturelle Kompetenz können durch den Einsatz von Filmen geschult werden (vgl. Leitzke-Ungerer 2009: 14f.).

bzw. Teilkompetenzen, die literarisches Lernen ausmachen, größtenteils entsprechen bzw. Schnittmengen aufweisen<sup>29</sup>. Dies berechtigt zu der Annahme, dass das Konzept des literarischen Lernens, wenn man von einem erweiterten Textbegriff ausgeht, medienübergreifend ist und somit auch für literarische Texte anderer Medien Gültigkeit hat und es lediglich noch aussteht, für diese Medien entsprechende Modelle auszudifferenzieren.

Wie aus den vorangegangenen Darstellungen hervorgeht, kann sich literarisches Lernen sowohl an deutsch- als auch fremdsprachlichen Texten vollziehen. Darüber hinaus wurde dargelegt, dass die Modelle aus der Deutschdidaktik um fremdsprachliche Aspekte erweitert werden und für den Fremdsprachenunterricht somit eigene Modelle entworfen werden müssen. Diesem Desiderat ist Surkamp nachgekommen, doch auch wenn es bis dato kein einheitliches Modell zur literarischen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht gibt, erscheint ihr Modell aus oben genannten Gründen am geeignetsten, es dieser Arbeit zugrunde zu legen. Trotz des Mangels eines einheitlichen Modells und einer einheitlichen Terminologie wird deutlich, dass im wissenschaftlichen Diskurs durchaus Einigkeit darüber herrscht, dass literarischen Texten ein großes Potential innewohnt, sei es für die Persönlichkeitsbildung<sup>30</sup>, das interkulturelle Lernen<sup>31</sup> oder auch zur Problemlösung<sup>32</sup>, um nur einige Beispiele zu nennen. Ebenso herrscht Konsens darüber, dass die identifizierten Teilkompetenzen bzw. Dimensionen der literarischen Kompetenz nicht unabhängig voneinander zu betrachten sind, sondern es stets Überschneidungsbereiche und Wechselbeziehungen zwischen ihnen gibt.<sup>33</sup> Weiterhin wurde gezeigt, dass literarisches Lernen sich an verschiedenen Medien vollziehen kann, was sich auch in der Verwendung eines erweiterten Textbegriffes, wie er auch in den Bildungsstandards verwendet wird, widerspiegelt. Der Textbegriff wurde im vorliegenden Kapitel um einen weiteren Aspekt, den der Interaktivität, ergänzt, wodurch im Folgenden auch interaktive Medien wie Computerspiele unter ihm gefasst werden können.

---

<sup>29</sup> Abgesehen von den jeweiligen medienspezifischen Besonderheiten, unterscheiden sich lediglich hinsichtlich des Beschreibungsvokabulars. Vgl. dazu Surkamp (2010).

<sup>30</sup> Surkamp (2012:79).

<sup>31</sup> Ebd.

<sup>32</sup> Abraham (2005: 17).

<sup>33</sup> Vgl. z.B. Abraham (2005: 21), Surkamp (2012: 85) oder auch Spinner (2006: 7).

### 3. Narration im Zeitalter audiovisueller Medien

#### 3.1. Narration (Begriffsklärung)

##### 3.1.1. Der Begriff der Narration in der Literaturwissenschaft

Um den sich dem Begriff ‚narratives Computerspiel‘ nähern zu können, soll zunächst betrachtet werden, was als Narration (lat. *narrare* – erzählen) bzw. unter einem narrativen Text verstanden wird. Dies wird jedoch durch den Umstand erschwert, dass es bisher keine verbindlich akzeptierte Definition der Narration gibt. Stein drückt dies treffend wie folgt aus:

„Just as the function of storytelling vary, so do the definitions.“ (Stein 1982: 496)

Die Anfänge der Erzählkultur wurzeln in mündlichen Überlieferungen und werden schließlich mit dem Erwerb und der Verbreitung der Schriftlichkeit in ihre schriftliche Form gebracht bzw. durch diese ergänzt (vgl. Mattusch 2000: 321). Auf diese verschriftlichen Erzählungen fußt die Disziplin der Literaturwissenschaft, die schließlich in ihren Forschungen verschiedene Ansätze hervorgebracht hat, die eine systematische Beschreibung der Darstellungsform eines narrativen Textes anstreben.

Im klassischen Ansatz, den der Literaturwissenschaftler Franz K. Stanzel entscheidend mitgeprägt hat, ist das Erzählen vor allem an eine vermittelnde Instanz, den Erzähler und somit vorrangig an den Vermittlungsvorgang gebunden (vgl. Schmid 2014: 1). Im strukturalistischen Ansatz, der bis heute maßgeblich ist, steht hingegen nicht die Vermittlungsinstanz im Vordergrund, sondern der Aufbau des repräsentierten Materials (vgl. Schmid 2014: 2). Er geht auf den Russischen Formalismus<sup>34</sup> zurück und wurde vor allem von dem französischen Literaturwissenschaftler Gérard Genette weiter ausgearbeitet.

Nach der Erzähltheorie Genettes<sup>35</sup> lassen sich in einem narrativen Text die folgenden drei Grundkomponenten ausmachen: der *discours*, die *histoire* sowie die *narration*. Unter dem *discours* wird dabei der (geschriebene) Text verstanden, der von einer Erzählinstanz vermittelt wird und stellt die Frage danach *wie* die Geschichte erzählt wird. Er kann wiederum mit Hilfe des Paradigmas *Zeit/Modus/Stimme* analysiert werden. Zeit meint dabei die Anordnung (*ordre*: Ana- und Prolepsen), Dauer (*durée*: z.B. Raffungen, Pausen und Auslassungen) und Häufigkeit (*fréquence*: etwas wird bspw. einmal oder mehrfach erzählt) der im Text erzählten Ereignisse. Der Modus (*mode*) beschreibt zum einen den Grad an Mittelbarkeit des Erzählten, d.h. die Distanz, mit der etwas erzählt wird (wobei die erzählte Rede die größte und der innere Monolog die geringste Distanz schafft) (vgl. Genette 2010: 110f.). Zum

---

<sup>34</sup> 1925 nimmt Tomaševskij in seinem Werk *Theorie der Literatur* zunächst eine Unterscheidung zwischen der Inhalts- und der Repräsentationsseite eines Textes vor. Erstere nennt er *fabula*, zweitere *sjužet* (vgl. Mahne 2006: 13).

<sup>35</sup> Diese kann hier nur in ihren Grundzügen dargestellt werden. Für detaillierte Ausführung zu seiner Erzähltheorie siehe: Genette, G. (2010): *Die Erzählung*. 3. Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

anderen die Perspektive des Erzählten, Genette nutzt hier den Begriff der Fokalisierung, die das Verhältnis vom Wissen des Erzählers (E) und dem einer Figur (F) beschreibt. Liegt eine Nullfokalisierung vor, dann sagt der Erzähler mehr als eine der Figuren weiß ( $E > F$ ), bei einer internen Fokalisierung gilt  $E = F$  und bei der externen Fokalisierung sagt der Erzähler weniger, als die Figur weiß ( $E < F$ ) (vgl. Genette 2010: 120f.). Die Erzählstimme (*voix*) schließlich, drückt einerseits den zeitlichen Abstand von Narration und Handlung und andererseits die Relation zwischen dem Erzähler und den Figuren der dargestellten Welt aus. Ist der Erzähler Teil der erzählten Welt, nennt Genette ihn *homodiegetisch*, ist er gar die Hauptfigur, spricht er von einem *autodiegetischen* Erzähler. Ist der Erzähler hingegen außerhalb der erzählten Welt, handelt es sich um einen *heterodiegetischen* Erzähler<sup>36</sup>.

Die Geschichte, die vom Text erzählt wird (*Was* wird erzählt?), bezeichnet Genette als *histoire*. Sie ist der narrative Inhalt, der wiederum in seiner minimalsten Form aus nur einem Ereignis oder einer Handlung bestehen kann, „denn damit gibt es bereits eine Veränderung, einen Übergang vom Vorher zum Nachher“ (Genette 2010: 183)<sup>37</sup>. Damit diese Veränderungen jedoch nicht nur eine bloße Darstellung einer Abfolge von Sachverhalten sind, sondern eine Geschichte konstruieren, sind sie nicht zufällig, sondern kausal bedingt, d.h. sie folgen nicht nur aufeinander, sondern auch auseinander (vgl. Schefel 2009: 17). Diese Veränderungen werden in einer Geschichte i.d.R. von handelnden Figuren herbeigeführt. Der eigentliche Akt des Erzählens wird dagegen mit dem Begriff der *narration* (*Wer* erzählt?) beschrieben (vgl. Klinkert 2002: 111).

Weder *histoire* noch *narration* dürfen als dem *discours* untergeordnet betrachtet werden, vielmehr stehen sie in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander:

Geschichte und Narration existieren für uns also nur vermittelt durch die Erzählung. Umgekehrt aber ist der narrative Diskurs oder die Erzählung nur das, was sie ist, sofern sie eine Geschichte enthält, da sie sonst nicht narrativ wäre [...], und insofern eben von jemandem erzählt wird, denn sonst wäre sie [...] kein Diskurs. Narrativ ist die Erzählung durch den Bezug auf die Geschichte, und ein Diskurs ist sie durch den Bezug auf die Narration. (Genette 2010: S.13, Hervorhebungen von mir).

Es kann an dieser Stelle zunächst festgehalten werden, dass ein zentrales Kriterium für die Existenz einer Narration, wie der Begriff in der Literaturwissenschaft verwendet wird, das Vorhandensein einer Geschichte ist. Diese ist eine textinterne Welt eingebettet, die sich ihrerseits durch das Vorhandensein von Orten, Figuren, Ereignissen sowie eine zeitliche Dimension auszeichnet und von einer Erzählinstanz vermittelt wird.

---

<sup>36</sup> Bei der hierarchischen Einbettung (*récit enchassé*) weiterer Erzählsituationen kann darüber hinaus noch zwischen einem *extra-* und einem *intradiegetischen* Erzähler unterschieden werden.

<sup>37</sup> In den Worten Schmid präsentieren narrative Texte „eine temporale Struktur und stellen Veränderungen eines Zustandes dar“ (Schmid 2014: 2).

### 3.1.2. Das Narrative - ein medienübergreifendes Phänomen

Die Erzähltheorie Genettes, wie sie hier in ihren Grundzügen dargelegt wurde, orientiert sich an dem Medium Buch und wurde an schriftlich verfassten Texten entwickelt. Im Verlauf der Zeit, vor allem mit dem Erscheinen stets neuer Medien im 20. Jahrhundert, wurde jedoch immer deutlicher, dass das Narrative, so wie es in der Literaturwissenschaft beschrieben wird, „nur eine Facette eines abwechslungsreichen Phänomens [abdeckt]“ (Mahne 2006: 11). Anders ausgedrückt nimmt das Erzählen mit der Entwicklung moderner Medien immer heterogenere Erscheinungsformen an. Während der Roman beispielsweise rein textgebunden erzählt, haben Kino und Fernsehen durch die Kombination von visuellen und akustischen Zeichensystemen (wie z.B. Bild, Ton, Musik, Schnitttechnik, Kameraführung und -einstellungen<sup>38</sup>) ganz neue Möglichkeiten des Erzählens eröffnet (vgl. ebd.) und somit das Erzählen verändert. Als Beispiel kann hier die Tatsache angeführt werden, dass sich, verglichen mit schriftsprachlichen narrativen Texten, „im Film nur in Einzelfällen eine Erzählerstimme nachweisen lässt“ (ebd. 17). Stattdessen ist es hier vor allem die Kamera, die die Funktion des vermittelnden Kommunikationssystems einnimmt, das „der Position [...] des fiktiven Erzählers in narrativen Texten entspricht“ (Pfister 2000: 48).

Gemeinsam ist diesen vielfältigen Erscheinungsformen jedoch das Vorhandensein einer Geschichte, wodurch sie zum „Tertium Comparationis verschiedener Schrift-, Bild- oder Ton-Erzählungen“ avanciert (Degler 2012: 2010). Das Narrative ist somit nicht an ein spezifisches Trägermedium gebunden, stattdessen vermag es „verschiedenartige Verfahrensweisen zu subsumieren“ (Mahne 2006: 11), d.h. es wird angenommen, dass Narrativität in den verschiedensten Medien vorhanden sein kann und lediglich auf medienspezifische Weise realisiert wird. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass Narrativität sich auch in interaktiven Medien wie Computerspielen ausmachen lässt.

Wie Filme, so erzählen Computerspiele unter Zuhilfenahme von audiovisuellen Mitteln wie Bild und Ton, darüber hinaus verfügen sie jedoch über ein weiteres, ihnen genuines Merkmal, das der Interaktivität. In dieser besteht der Hauptunterschied zu traditionellen narrativen Texten und es davon auszugehen, dass diese zusätzliche Komponente einen Einfluss auf das Erzählen in Computerspielen hat.

In der Sozialwissenschaft beschreibt der Begriff der Interaktivität „den Umgang zweier Individuen, die wechselseitig auf das Verhalten des anderen reagieren“ (Boelmann 2015: 107). Im Hinblick auf die Interaktion zwischen Mensch und Computer ist diese Definition jedoch nur eingeschränkt gültig. Zwar reagiert der Computer auf die Handlungen, die der Spieler über die Maus oder die Tastatur vornimmt,

---

<sup>38</sup> Genauere Ausführungen dazu, auf welche Weise und mit welchen Mitteln in Filmen erzählt wird, finden sich bei Kaul, S., et al (2009): „Erzählen im Film“. Bielefeld: transcript Verlag.



allerdings nur in eingeschränkter Weise, nämlich so, wie es zuvor vom Entwickler im Programmcode festgelegt wurde. Boelmann spricht daher auch von einer „vermeintlichen Interaktivität“ (ebd.).

Obwohl es sich um eine eingeschränkte Interaktivität handelt, ändert sich durch ihr Vorhandensein die Art und Weise des Erzählens in Computerspielen grundlegend. Es ist nun nicht mehr nur das Medium, wie dies in printbasierten bzw. rein audiovisuellen Medien der Fall ist, das einen Einfluss auf den Rezipienten ausübt, sondern der Rezipient kann seinerseits in das Medium und das von ihm Dargestellte eingreifen. Interaktivität bedeutet folglich „nicht nur Teilnahme, sondern Beeinflussbarkeit durch einen Rezipienten“ (Wenz 2002: o.S.). Dieser kann aktiv in das Bildschirmgeschehen eingreifen und tritt somit aus seiner passiven Rolle heraus und wird zum Akteur und Mitgestalter<sup>39</sup> des Geschehens<sup>40</sup>. Computerspiele sind somit Repräsentanten interaktiver Erzählformen. Wie das Erzählen in Computerspielen konkret aussieht, wird in Kapitel 3.2.5. näher behandelt.

## **3.2. Narrative Computerspiele**

### **3.2.1. Computerspiele – Spiel oder Narration?**

Mit zunehmender Weiterentwicklung und Verbreitung von Computerspielen geht die Entwicklung der *Game Studies*, auch Ludologie genannt<sup>41</sup> einher. Es handelt sich dabei um ein Forschungsfeld<sup>42</sup>, das sich mit der Geschichte, Entwicklung sowie der Analyse und der Theorie von (digitalen) Spielen, befasst.

Die Anfänge der *Game Studies* in den 1990er Jahren wurden vor allem durch die ‚Narratology vs. Ludology‘-Debatte<sup>43</sup> geprägt, in der von Vertretern beider Seiten, d.h. Narratologen und Ludologen, diskutiert wurde, ob Computerspiele als (interaktive) Erzählungen oder als Spiele bzw. Spiel-Simulationen betrachtet werden sollten (vgl. Neitzel/Nohr 2010: 417) und mit welchem Analyseinstrumentarium ihnen zu begegnen ist. Narratologen wie Murray und Pearce sahen Computerspiele „als eine potentielle Form des Erzählens“ bzw. als „Medium mit narrativen Elementen“ an (vgl. Neitzel/Nohr 2010: 418)

---

<sup>39</sup> Wenn auch, wie in Kapitel 3.2.6 dargelegt werden wird, nur scheinbar bzw. bis zu einem begrenzten Maß.

<sup>40</sup> Hans-Joachim Backe merkt in diesem Zusammenhang an: „Der Unterschied zur traditionellen Erzählformen sind so gravierend, dass häufig die Frage gestellt wird, ob es sich bei Computerspielen um Geschichten bzw. Erzählungen oder eine völlig neuartige, andere Kommunikationsart handelt.“ (Backe 2008: 19).

<sup>41</sup> Gonzalo Frasca beschreibt die Ludologie als „a discipline that studies games in general, and video games in particular“ (Frasca 2003: .222). Ursprünglich wurde der Begriff zur Untersuchung von Brettspielen verwandt, seit Ende der 90er Jahre wird er jedoch vor allem als Bezeichnung für die Computerspielforschung genutzt, die sich explizit gegen die Theorieübernahme aus anderen Medien ausspricht und für eine Entwicklung spezialisierter Spiel- und Computerspieltheorie fordert. (Backe S.101)

<sup>42</sup> Die Initiative zur Gründung der Game Studies mündete schließlich in der Herausgabe des Online Magazines „Game Studies“, deren erste Ausgabe aus dem Jahr 2001 sich schwerpunktmäßig mit dem Erzählen in Computerspielen befasst. Online-Link: <http://gamestudies.org/0601/archive>, [25.11.2015].

<sup>43</sup> Ein genauerer Überblick über die Debatte lässt sich u.a. bei Neitzel/Nohr 2010 finden.

und versuchten, sie mit literaturwissenschaftlichen Mitteln zu analysieren. Ludologen wie Markku Eskelinen<sup>44</sup> oder Espen Aarseth lehnten eine narrative Untersuchung von Computerspielen sowie eine Übernahme von Theorien, die an anderen Medien entwickelt wurden, strikt ab, sahen sie Computerspiele doch in erster Instanz als Spiele oder Simulationen<sup>45</sup> an. Stattdessen forderten sie die Entwicklung einer spezifischen Spiel- und Computerspieltheorie (vgl. Backe 2008: 101).

Schließlich kam man überein, „dass die Tatsache, dass Computerspiele Spiele sind, sie keineswegs davon ausschließt, auch narrative Qualitäten zu haben“ (Neitzel/Nohr 2010: 419)<sup>46</sup>. Nach Boelmann und Dolle-Weinkauff ist diese Diskussion mit der fortschreitenden Entwicklung moderner Computerspiele heute nicht mehr aktuell, stattdessen könne jeder Zweifel an der Narrativität von Computerspielen ausgeschlossen werden (vgl. Boelmann 2015: 108), es „[bestehen] aber klar erkennbare Dominanzen entweder im Hinblick auf die spielerische oder aber die narrative Komponente (...)“ (Dolle-Weinkauff 2000: 189).

### 3.2.2. Terminologie

Unter denjenigen Stimmen, die Computerspiele als ein narratives Medium betrachten, ist jedoch eine weitere Diskussion um die Frage entbrannt, mit welcher Herangehensweise und Terminologie, ob z.B. literatur- oder filmwissenschaftlicher, die Narrativität in Computerspielen beschrieben werden können (vgl. u.a. Kücklich 2001: 28). Einige Autoren sind der Ansicht, dass „die Erzähltheorie ein geeignetes Instrumentarium zur Beschreibung narrativer Elemente in Computerspielen darstellt“ (Miele 2012: 131). Sie übernehmen die Termini der literaturwissenschaftlichen Erzähltheorie zur Beschreibung des

---

<sup>44</sup> „If I throw a ball at you I don't expect you to drop it and wait until it starts telling stories.“ (Eskelinen 2001: 1). Online abrufbar: <http://gamestudies.org/0101/eskelinen/> [24.11.2015].

<sup>45</sup> „Simulation ist das hermeneutische Gegenstück zur Erzählung; der alternative Diskursmodus, bottom-up und emergent, während Geschichten top-down vorgeplant sind. In Simulationen werden Wissen und Erfahrung durch die Aktionen und Strategien des Spielers erzeugt, anstatt vom Schriftsteller oder Filmemacher nachgebildet zu werden.“ (Aarseth, 2004, in: Wolfgang Michaelis 2006, S.23). Originalzitat: „Simulation is the hermeneutic Other of narratives; the alternative mode of discourse, bottom up and emergent where stories are top-down and pre-planned. In simulations, knowledge and experience is created by the player's actions and strategies, rather than recreated by a writer or moviemaker.“ In: Aarseth, E. (2004): Genre Trouble. Online abrufbar: <http://www.electronicbookreview.com/thread/firstperson/vigilant>, [24.11.2015].

<sup>46</sup> Doch auch heute ist die Debatte (wenn auch weniger heftig) noch lebendig. So ist z.B. Lischka der Meinung, dass *Spielen* und *Erzählen* sich gegenseitig ausschließen: „Spielen und Erzählen widersprechen sich insofern, als dass sie schlicht nicht gleichzeitig möglich sind. Wenn Spiele erzählen, werden sie nicht gespielt [...]“ (Lischka 2001: o.S.).

Erzählens in Computerspielen<sup>47</sup> bzw. sprechend von einer möglichen, wenngleich auch nur teilweisen, „Re-Lektüre narrativer Theorien“<sup>48</sup> (Wenz 1999: 5).

Ihnen wird jedoch die „Missachtung der besonderen Medialität des Gegenstandes sowie eine übergeordnete Verwendung des Narrativitätsbegriffs“ (Pohl 2009: o.S.) vorgeworfen bzw. wird der Literaturwissenschaft „eine unkritische Verwendung von Theorien und Konzepten“ (ebd. o.S.) angelastet, welche in ihren Ursprüngen für und an schriftlichen narrativen Texten entwickelt wurde<sup>49</sup>. Es gibt jedoch auch zahlreiche unter ihnen, die eine schlichte Übertragung für problematisch halten. Auch Genette selbst verneint eine Übertragbarkeit seiner Theorie auf andere Medien (vgl. Genette 2010: 182f.).<sup>50</sup>

Diese Diskussion ist vor allem dem Umstand geschuldet, dass ein transmedial einsetzbares Vokabular, das Formen und Funktionen von Geschichten in verschiedenen medialen Realisierungen beschreibt, bisher noch nicht existent ist<sup>51</sup>. Folglich bleibt die Forderung nach einer eigenen Computerspieltheorie weiterhin bestehen und auch Mahne (2007) spricht sich für ein neues Analyseinstrumentarium“ aus:

„Die am Roman entwickelten umfangreichen Beschreibungskategorien müssen in Bezug auf andere Erzählgattungen geprüft, überarbeitet und weiterentwickelt werden. Darstellungstechniken lassen sich nicht verlustfrei von einem Medium auf das andere übertragen, so dass auch das Analyseinstrumentarium an das jeweilige Medium anzupassen ist.“ (Mahne 2007: 18)

Mahne schlägt in der Konsequenz jedoch keine eigene Computerspieltheorie vor, sondern hat stattdessen eine transmediale Erzähltheorie entwickelt, in der „das Narrative als formales Verstehens- und Kommunikationsprinzip (...) allen medialen Erscheinungsformen übergeordnet“ ist (ebd. 9). Die transmediale Erzähltheorie definiert Narrativität als „eine grundlegende Fähigkeit des Menschen, Ereignisse der Lebenswirklichkeit sinnvoll zu organisieren und zu vermitteln“ (ebd.). Weiterhin geht sie davon aus, dass es nicht das narrative Medium ist, das dem Rezipienten eine Geschichte erzählt, sondern es der Rezipient selbst ist, der aus den spezifischen Informationen, die ihm von diesen Medien präsentiert werden, eine zusammenhängende Geschichte konstruiert (vgl. Boelmann 2015: 119), somit fußt die transmediale Narratologie „auf der skizzierten Neukonzeption des Erzählbegriffs“ (Mahne 2006: 10).

---

<sup>47</sup> So überträgt beispielsweise Miele (2012) in seiner Analyse des Spiels *Tomb Raider – The Angel of darkness* die Termini der Erzähltheorie Genettes auf das genannte Computerspiel.

<sup>48</sup> Wenz untersucht in ihrem Aufsatz „Narrativität in Computerspielen“ die Anwendbarkeit von Reihenfolge, Dauer und Frequenz, also der drei Kategorien, mit denen Genette narrative Zeit beschreibt. Sie kommt zu dem Schluss, dass allein die Kategorie der Frequenz in Computerspielen Gültigkeit hat (vgl. Wenz 1999: 3).

<sup>49</sup> Wenz (1999) geht z.B. davon aus, dass die Kategorien narrativer Theorien, beispielsweise Genettes, auch auf Computerspiele anwendbar sind.

<sup>50</sup> Kücklich begründet die Unübertragbarkeit mit der Unmöglichkeit „die Handlung von Computerspielen mit der aristotelischen Definition von Handlung als etwas mit einem Anfang, einer Mitte und einem Ende in Einklang zu bringen“ (Kücklich 2001: 27).

<sup>51</sup> Dazu Neitzel (2012): „Jede Forschung, die sich einem noch wenig theoretisch erfassten Gegenstand zuwendet, bahnt sich zunächst über bestehende Methodologie oder (vermeintliche) Ähnlichkeiten zu anderen Medien einen Weg zu ihrem Untersuchungsgegenstand, bevor sie sich äußert.“ (Neitzel 2012: 110).

Auch die Literaturwissenschaftlerin Marie-Laure Ryan thematisiert ihrerseits die Notwendigkeit einer medienunabhängigen Erzähltheorie und definiert drei Kriterien, die narrative Texte aller Medien auszeichnen. Zum einen muss „ein narrativer Text (...) eine Welt erschaffen und diese mit Figuren und Objekten bevölkern“ (Ryan 2005: 4, zit. n. Backe 2008: 167). Weiterhin muss diese neukreierte Welt Veränderungen erfahren, die so „eine zeitliche Dimension [erzeugen]“ und sie „in den Ablauf der Geschichte [einbetten]“ (ebd.). Als drittes Kriterium nennt sie das Vorhandensein eines Plots. Dieser kann nur entstehen, wenn der Text „eine Rekonstruktion eines interpretativen Netzwerkes von Zielen, Plänen, kausalen Zusammenhängen und psychologischen Motivationen aus den erzählten Ereignissen ermöglicht“ (ebd.). Somit werden die erzählten Begebenheiten kohärent und nachvollziehbar (vgl. ebd.).

Nachdem ausgehend von der Literaturwissenschaft zunächst die Geschichte als zentrales Charakteristikum für das Vorhandensein einer Narration herausgearbeitet wurde, wurde anschließend beschrieben, dass sich mit Fortschreiten der Moderne und der Entwicklung neuer audiovisueller und interaktiver Medien wie Filme und Computerspiele auch die Art und Weise des Erzählens verändert hat. Darüber hinaus wurde verdeutlicht, dass davon ausgegangen wird, dass Computerspiele narrative Elemente enthalten und Geschichten erzählen können.

Wie ausführlich dargestellt wurde, konnte bis heute jedoch kein geeignetes Analyseinstrumentarium gefunden werden, um das Erzählen in Computerspielen medienspezifisch zu beschreiben, weshalb bei der Analyse des Untersuchungsgegenstandes (vgl. Kapitel 4.2.) vor allem auf die literaturwissenschaftliche Theorie Genettes zurückgegriffen werden wird. Da Computerspiele, wie in Kapitel 3.2.5. noch erläutert werden wird, häufig auch filmische Sequenzen enthalten, wird an gegebener Stelle ebenso auf filmische Analyseverfahren und entsprechende Terminologie zurückgegriffen werden. Dies ist möglich, da der Computer hier als „ist ein hybrides Medium [betrachtet wird], das verschiedene Formen anderer Medien integriert und dabei Grenzen zwischen ihnen auflöst“ (Neitzel/Nohr 2010: 419). Seine technischen Voraussetzungen erlauben „eine fast unbegrenzte Vielzahl von Oberflächen, Strukturen und Funktionen anderer Medien zu adaptieren und miteinander zu koppeln (Neitzel/Nohr 2010: 419), so ist beispielweise Schriftsprache nicht mehr nur an Printmedien gebunden (vgl. Mahne 2006: 11), sondern kann, auch in Kombination mit audiovisuellen Elementen, ebenfalls vom Computer dargestellt werden.

### 3.2.3. Computerspielgenres

Bisher wurde konstatiert, dass es medienübergreifende narrative Elemente gibt sowie dass Computerspiele Geschichten erzählen und somit narrativ sein können. Daraus ergibt sich u.a., dass das Erzählen als etwas plurimediales angesehen werden kann. Dennoch stellt sich die Frage nach den „narrative[n] Leistungsmöglichkeiten verschiedener Medien“ (Mahne 2006: 11). Daraus ergeben sich naturgemäß wieder neue Fragen: Sind alle Computerspiele, die Geschichten enthalten, narrativ? Was genau ist unter einem narrativen Computerspiel zu verstehen? Und *wie* erzählen narrative Computerspiele? Bevor sich der Beantwortung dieser Fragen gewidmet werden kann und um eine Grundlage für die folgenden Ausführungen zu schaffen, erscheint es angebracht zunächst einen kurzen Überblick über den Untersuchungsgegenstand des Computerspiels zu geben. Dieser erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, vielmehr soll er dazu dienen, die Vielfaltigkeit des Mediums aufzuzeigen.

Wie literarische und filmische Werke, so können auch Computerspiele prinzipiell verschiedenen Genres zugeordnet werden. Bis heute hat jedoch Gültigkeit, was der finnische Wissenschaftler Järvinen im Jahr 2002 im Rahmen einer Computerspielanalyse des Spiels *Halo*<sup>52</sup> feststellte:

“The whole question of genre is largely unexplored in game studies. Generally, it is accepted that computer and video games constitute a cultural genre as such, but the distinctions, continuums and variations within that cultural genre remain uncharted. The popular genre conceptions originate mostly from game journalism, not systematic study.” (Järvinen 2002: o.S.)

Hinzu kommt, dass bis dato kaum wissenschaftliche Literatur zu diesem Thema erschienen ist und Computerspiele in der Alltagssprache und von Laien häufig anders klassifiziert werden als von Spieleentwicklern (vgl. Sterbenz 2011: 121). All dies führt dazu, dass bisher keine klaren Definitionen der einzelnen Genres existieren, anhand derer sie sich deutlich voneinander abgrenzen lassen. Darüber hinaus können viele Computerspiele mehreren Genres zugeordnet werden, d.h. die Übergänge sind fließend<sup>53</sup>. All dies sind Faktoren, die eine inkonsequente Terminologie bedingen.

So führt beispielsweise die Homepage der Bundesstelle für die Positivprädikatisierung von Computer- und Konsolenspielen (BUPP) Österreich nicht weniger als 16 Genres<sup>54</sup> auf. Die deutsche Wikipedia-

---

<sup>52</sup> Ein Spiel, das dem Genre Ego-Shooter (siehe Tab. 1, S.27) zugeordnet wird.

<sup>53</sup> Es gibt auch Meinungen, nach denen sich Computerspiele gar nicht klassifizieren lassen, da diese sich im Laufe des technischen Fortschrittes dauernd verändern würden: „Die Wachstumskraft und Wachstumsgeschwindigkeit dieser ‚Welten am Draht‘ haben sich bisher allen Versuchen entwunden, ordnend Übersicht zu schaffen. Wie soll man ordnen, was sich nahezu täglich verändert und alle bislang vorhandenen Spielelemente in immer neuen Kombinationen den reiselustigen Videonauten als neuestes Bildschirmspiel offeriert?“ (Fritz 1996: 237). Diese Aussage hat m.E. auch nach zwanzig Jahren noch Gültigkeit.

<sup>54</sup> Homepage der Bundesstelle für die Positivprädikatisierung von Computer- und Konsolenspielen Österreich: „Computerspielgenres“. Online abrufbar: <http://bupp.at/de/tipps-zur-spiele-suche/computerspielgenres> [15.10.2015].

Seite<sup>55</sup> listet unter dem Eintrag „Genres (Computerspiel)“ sogar 52 Genres auf, die wiederum den vier Großgruppen Actionspiele, Abenteuerspiele, Strategiespiele, Simulationen und Sonstige zugeordnet werden. Die hohe Anzahl vermeintlich verschiedener Genres kommt hier vor allem durch eine kleinschrittigere Einteilung zustande. Während auf der Homepage der BuPP beispielsweise lediglich das Genre *Adventure* aufgeführt ist, wird dieses im Wikipedia-Artikel noch weiter unterteilt in: Textadventure, Point-and-Click-Adventure, Japanisches Adventure > Ren'ai Adventure, Digital Novel > Visual, Sound, Kinetic Novel.

Trotz der nicht-trennscharfen Definitionen gibt es dennoch Genrebezeichnungen, die sich im Laufe der Zeit etabliert haben und denen sich ein Großteil der Computerspiele zuordnen lässt. So lassen sich die meisten Spiele in die folgenden Kategorien einteilen oder stellen hybride Formen von diesen dar: Actionspiele, Abenteuerspiele, Rollenspiele, Simulationsspiele oder Strategiespiele (vgl. Kücklich 2001: 30). Als Kriterien für die Zuordnung werden jedoch keine inhaltlichen Elemente herangezogen, sondern Elemente wie beispielsweise die optische Ausgestaltung des Spiels oder die Steuerung der Spielfiguren. So werden folglich Spiele, die vergleichbare Anforderungen an den Spieler stellen, in einem Genre zusammengefasst (vgl. Boelmann 2015: 100).

Die nachfolgende Tabelle (Tabelle 1) veranschaulicht eine von zahlreichen Möglichkeiten Computerspiele zu klassifizieren. Dieser Genreeinteilung von Boelmann (Boelmann 2015: 103f.) liegt das sog. *Gameplay*<sup>56</sup> zugrunde, mit der Begründung, dass es sich um eine Genreklassifizierung handelt, die „die strukturellen Unterschiede insofern berücksichtigt als genrespezifische erzähltheoretisch-relevante Muster gemeinsam beschrieben werden können“ (ebd. 102). Da diese Art der Einteilung auch für die vorliegende Arbeit zielführend ist, wird sie an dieser Stelle übernommen.

Tabelle 1: Computerspielgenres nach Boelmann (Boelmann 2015: 103f.)

	Genre	Merkmal
1	(Ego- / Thirdperson-) Shooter	Der Spieler steuert eine Figur durch ein Kampfszenario und muss mit Hilfe von (Handfeuer-) Waffen einen Konflikt ausfechten.
2	Adventure	Der Spieler steuert eine Figur und muss mittels eines expliziten oder impliziten Aktionsvokabulars („Nimm“, „Gib“, „Benutze“, ...) durch die Kombination von Personen und Gegenständen Rätsel lösen und die Geschichte voranbringen.
3	Strategie	Der Spieler steuert ein Heer und muss durch den Einsatz von Ressourcen (Geld, Rohstoffe, Gebäude, Waffen, Soldaten, etc.) einen Konflikt für sich entscheiden.

<sup>55</sup> Wikipedia. Eintrag: Genre (Computerspiele). In: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 29.02.2016. Online abrufbar: [https://de.wikipedia.org/wiki/Genre\\_%28Computerspiele%29](https://de.wikipedia.org/wiki/Genre_%28Computerspiele%29), [16.10.2015].

<sup>56</sup> Der Begriff *Gameplay* beschreibt in der Worten Seiferts „ein sehr diffuses, aber gleichzeitig umfassendes und zentrales Qualitätsmerkmal digitaler Spiele (...) [und] gibt an, wie (...) sich das Spiel spielt“ (Seifert 2007:11). Der Begriff vereint demnach Angaben zur Spielführung, Spielsteuerung und auch zum Spieldesign in sich und gibt gleichzeitig Auskunft über die Anforderungen, die das Spiel an den Spieler stellt.

4	Rollenspiel	Der Spieler steuert eine Figur durch eine weite Spielwelt und muss in dieser Aufgabe erfüllen oder Gegner im Zweikampf beziehen, was ihm Erfahrungspunkte einbringt, die er zur Weiterentwicklung der Fähigkeiten seines Avatars nutzen kann.
5	Sportspiel	Der Spieler steuert einen oder mehrere Sportler und nimmt an einem den realen Spielregeln entsprechenden Wettkampf oder Ähnlichem teil.
6	Simulation	Der Spieler steuert im weitesten Sinne ein Wirtschaftsunternehmen und muss durch den Einsatz von Ressourcen (Geld, Rohstoffe, Gebäude) das Unternehmen zum Erfolg führen.
7	Simulatoren	Der Spieler steuert in möglichst realistischer Weise ein Fahr- oder Flugzeug. In der Regel geschieht dies ohne Wettbewerbscharakter oder explizit formulierte Aufgaben.
8	Jump and Run	Der Spieler steuert hierzu eine Figur durch einen festgelegten Parcours, der mittels Laufen und Springen (selten auch durch den Einsatz einfacher Waffen) durchquert werden muss.
9	Social Games/ Casual Games	Der Spieler tritt selbst (in der Regel gewaltlos) gegen andere anwesende personale Mitspieler in einem Wettstreit. Die Spielekonsole liefert hierzu den Rahmen.
10	Arcade	Der Spieler muss reaktionsschnell eine Spielfigur über ein zweidimensionales und in der Regel auf eine Monitorgröße begrenztes Spielfeld steuern.
11	Sonstige	Auch wenn nahezu alle Spiele, die bisher veröffentlicht wurden, in die Systematik der anderen Genres einzuordnen sind, soll die Möglichkeit, dass neue Spiele jenseits der aktuellen Genrekonventionen erfunden werden nicht ausgeschlossen werden.  Alle Spiele, die nicht in diese Systematisierung passen.

Im Vorangegangenen wurde der Versuch unternommen, das weite Feld der Computerspiele mithilfe der Genreeinteilung etwas übersichtlicher zu gestalten und greifbarer zu machen. Welche Computerspiele bzw. -genres können jedoch als narrativ angesehen werden? Dieser Frage soll im Folgenden nachgegangen werden.

#### 3.2.4. Annäherung an eine Definition

Der Begriff des narrativen Computerspiels findet bis heute noch keine einheitliche Verwendung und ist somit in der Vergangenheit stets unterschiedlich definiert worden. So nutzt Traudl Büniger (2005) den Begriff in ihrer Dissertation „Narrative Computerspiele. Struktur und Rezeption“ lediglich für solche Computerspiele, die bereits vorhandenen literarischen Stoffe adaptieren<sup>57</sup>, d.h. sie bezeichnet nur solche Computerspiele als narrativ, deren Geschichten z.B. auf literarischen oder filmischen Vorlagen

---

<sup>57</sup> Sie analysiert beispielsweise die Computerspiele *Ronja Räubertochter* und *Pippi Langstrumpf* und orientiert sich dabei an den folgenden Kriterien: Perspektivität, Zeit, Raum Figuren und das Geschehen in Geschichten (vgl. Büniger 2005).

beruhen. Petra Josting (2004) verfährt in ihrer Habilitationsschrift „Kinder und narrative Bildschirmspiele“, in der sie Computerspiele der Gattung ‚Detektivgeschichten‘ untersucht, ähnlich. Sie analysiert (mit einer Ausnahme) nur Computerspiele, die ebenfalls auf literarischen Vorlagen beruhen und über eine Handlung verfügen, die mit erzähltheoretischen Mitteln analysierbar ist. Jene Computerspiele definiert sie als ‚narrative Bildschirmspiele‘. Diese Definition, die das Vorhandensein einer literarischen Vorlage voraussetzt, greift m.E. zu kurz, da dies im Umkehrschluss bedeuten würde, dass Computerspiele, die dieses Kriterium nicht erfüllen, nicht als narrativ zu bezeichnen sind, obwohl auch sie Geschichten erzählen können.

Hans-Joachim Backe (2008) nähert sich dem Begriff, indem er das narrative Potential von Computerspielen in den Blick nimmt. Auf dieser Grundlage unterteilt er Computerspiele in drei Gruppen, die er als „abstrakt“ „implizit narrativ“ und „explizit narrativ“ bezeichnet und deren Charakteristik er jeweils wie folgt umschreibt:

„Die erste Gruppe ist in ihren Elementen und Vorgängen derart abstrakt, daß sich das Spielgeschehen nicht in eine Erzählung, sondern bestenfalls in ein Protokoll überführen ließe. Die zweite Gruppe verfügt hingegen über konkrete Objekte und identifizierbare Vorgänge, so daß die Möglichkeit einer Erzählung bestünde, die aber nicht genutzt wird, d.h. es finden sich keine narrativen Mittel im Spiel. Die dritte Gruppe [...] führt die in Gruppe zwei angelegten narrativen Möglichkeiten aus und verbindet Spiel- mit Erzählelementen (Backe 2008: 27, Fußnote).

Die Einteilung Backes impliziert, dass narrative Computerspiele einen unterschiedlichen Grad an Narrativität aufweisen können, indem die narrativen Mittel mehr oder weniger präsent sind und Computerspiele folglich *mehr* oder *weniger* narrativ sein können<sup>58</sup>.

Der Deutschdidaktiker Boelmann (2015) wiederum, der sich mit dem Einsatz narrativer Computerspiele zu Förderung des literarischen Lernens im Deutschunterricht beschäftigt<sup>59</sup>, definiert narrative Computerspiele als

„Computerspiele, die a) eine Geschichte erzählen, die bereits vor Rezeptionsbeginn festgelegt ist, und welche sich b) auch in verschiedenen Rezeptionsdurchgängen nicht maßgeblich verändert und darüber hinaus c) im weitesten Sinne komplexe Handlungsstruktur aufweisen, die d) den Einsatz verschiedener Analysemethoden ermöglicht.“ (Boelmann 2015: 124).

---

<sup>58</sup> Auch Kücklich stellt fest, dass „Computerspiele (...) sich (...) durch verschiedene Grade der ‚Narrativität‘ [auszeichnen]“ (Kücklich 2001: 32). Weitere Kriterien, nach denen er Computerspiele unterscheidet, sind Offenheit und Interaktivität. Beide Begriffe rekurrieren auf die Handlungsfreiheit des Spielers, wobei sich „Interaktivität auf die Frequenz der Entscheidungen des Spielers bezieht, wohingegen der Grad der ‚Offenheit‘ eines Spiels über das Handlungsspektrum des Spielers bestimmt“ (Kücklich 2001: 32).

<sup>59</sup> Vgl. u.a. Boelmann (2010): Narrative Computerspiele als Gegenstand des Literaturunterrichts – Computerspielbasiertes literarisches Lernen mit dem Adventure-Spiel *Ceville*. In: Rupp, G., Boelmann, J., Frickel, D. (Hrsg.): Aspekte Literarischen Lernens. Junge Forschung in der Deutschdidaktik. Berlin: Lit. Verlag Dr. W. Hopf, S.61-76.



Diese Definition erlaubt es, den umfangreichen Untersuchungsgegenstand des Computerspiels stark einzugrenzen. Boelmann selbst wendet den ersten Teil (a) seiner Definition auf die von ihm beschriebenen Genres (vgl. Tab. 1) an und kommt zu dem Schluss, dass „sich in [den folgenden] sechs Genres keine bzw. sehr wenig solcher Spiele“ (ebd. 104) finden<sup>60</sup>: Sportspiel, Simulation, Simulatoren, Casual/Social Games, Arcadespiele und Jump and Run-Spiele. Zwar liegt diesen Genres ein narratives Gerüst zugrunde, jedoch kommt es nicht zur Entwicklung einer Handlung bzw. erzählen Spiele dieser Genres keine Geschichten.

Weiterhin schließt Boelmann jegliche Online-Rollenspiele mit der Begründung aus, dass nicht die in ihnen erzählte Geschichte im Mittelpunkt des Spiels steht, sondern vielmehr die Interaktion mit anderen Spielern, welche das Geschehen beeinflussen und die Geschichte durch ihre Aktionen aktiv mitgestalten (vgl. ebd. 123). Dies bedingt, dass die zur Verfügung stehenden Kommunikations<sup>61</sup>- und Handlungsmöglichkeiten nicht mehr, wie im narrativen Computerspiel, vor Rezeptionsbeginn festgelegt sind und Kriterium b) der Definition daher nicht mehr erfüllt wird. Die Tatsache, dass jeder Spieler zu einer beliebigen Zeit in das Spiel einsteigen oder dieses verlassen kann, erschwert es dazu von einer einheitlichen Geschichte mit einem Anfang, einer Mitte und einem Ende zu sprechen (vgl. ebd. 124).

Das Kriterium der komplexen Handlungsstruktur c) erlaubt seinerseits den Ausschluss sogenannter Jump'n'Run-Spiele<sup>62</sup>, also Spiele mit nur minimalnarrativer Geschichte (vgl. Boelmann 2012: 91). Es verbleiben also vier Genres (Shooter, Adventure, Strategie- und Rollenspiele), auf die sich die o.g. Definition anwenden lässt, was Boelmann dazu veranlasst sie als hochnarrativ zu bezeichnen (vgl. Boelmann 2015: 106).

Die Definition Boelmanns erweist sich hier als am geeignetsten, sie dieser Arbeit zugrunde zu legen. Zum einen erlaubt sie, durch den nachvollziehbaren Ausschluss bestimmter Genres, eine Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes ‚narrative Computerspiele‘ auf vier Genres und somit auf ein überschaubares Maß. Zum anderen erfüllt sie das Kriterium einer enthaltenen Geschichte, das in dieser Arbeit als Minimalvoraussetzung für das Vorhandensein einer Narration zugrunde gelegt wird. Ebenso berücksichtigt sie bereits die unterrichtliche Situation, indem sichergestellt wird, dass „alle Schüler mit dem gleichen Gegenstand arbeiten können und eine grundlegende Analysierbarkeit gewährleistet ist“

---

<sup>60</sup> Eine ausführliche Darlegung des Ausschlussverfahrens sowie eine detaillierte Begründung, findet sich in Boelmanns Dissertation (Boelmann 2015: 104ff./ 123f.).

<sup>61</sup> Online-Rollenspiele sind darüber hinaus häufig mit einer Chatfunktion ausgestattet, was es den verschiedenen Spielern erlaubt, in Echtzeit miteinander zu kommunizieren. Es ist evident, dass diese Art der Kommunikation keinen vorher programmierten Mustern folgen kann.

<sup>62</sup> Jump-and-Run-Spiele, aus dem Englischen: *jump and run* (dt. spring und lauf). Computerspiele werden als Jump'n'Run bezeichnet, wenn sich die Spielfigur laufend und springend fortbewegt und die Präzision der Sprunghandlung eine bedeutende Rolle spielt.

(ebd. 123), da alle Spieler während und nach der Medienrezeption das nahezu gleiche Medienerlebnis teilen.

Büngers Verständnis von narrativen Computerspielen ist dagegen untrennbar mit den Printmedien verbunden. Dies hat zur Folge, dass zahlreiche Computerspiele, die für das literarische Lernen im Unterricht geeignet wären, gar nicht erst berücksichtigt werden. An Backes Definition kann an sich keine Kritik geübt werden, allerdings findet sich in ihr, im Gegensatz zu Boelmanns Definition, keinerlei unterrichtlicher Bezug. Daher wird sich in dieser Arbeit auf Boelmanns Definition narrativer Computerspiele bezogen.

Im Vorangegangenen wurde der Versuch unternommen, dem weiten Feld der Computerspiele mithilfe der Kategorisierung Boelmanns Übersichtlichkeit zu verleihen. Überdies konnten vier Genres identifiziert werden, die nach Boelmann als hochnarrativ einzustufen sind. Ferner wurden verschiedene Ansätze aufgezeigt, narrative Computerspiele zu definieren. Weiterhin wurde begründet dargelegt, dass sich die Definition Boelmanns für das Vorhaben dieser Arbeit als am geeignetsten erweist. Überdies greift sie das Erzählen einer Geschichte als das Kriterium für das Vorhandensein einer Narration auf (vgl. Punkt a) der Definition). Diese wurde auch in Kapitel 3.1.1. dieser Arbeit als Minimalkriterium herausgearbeitet. Das Hauptaugenmerk des nachfolgenden Kapitels ist es nun zu betrachten, *wie* narrative Computerspiele Geschichten erzählen.

### 3.2.5. Erzählstruktur

In Kapitel 3.2.6. wurde bereits das dem Computerspiel eigene Moment der Interaktivität angesprochen und konstatiert, dass durch sie das Erzählen grundlegend verändert wird. An dieser Stelle soll nun genauer betrachtet werden, wie sich die Interaktivität in Computerspielen manifestiert, welchen Einfluss sie auf die Erzählung nimmt und wie die Narration in narrative Computerspiele eingebettet ist.

Im Wesentlichen können innerhalb eines narrativen Computerspiels zwei Phasen ausgemacht werden, die sich in ihren Merkmalen und Funktionen grundlegend voneinander unterscheiden und wie in der Folge erläutert werden wird, unterschiedlichen Einfluss auf den Fortgang der Narration haben. Miele bezeichnet sie als *non-ludische* bzw. als *ludische* Phase<sup>63</sup> (Miele 2012: 138). Die *non-ludischen* Phasen weisen eine große Ähnlichkeit zu filmischen Erzählsequenzen auf (vgl. Mattusch 2000: 324) und sind häufig im Stil des Zeichentrickfilms gehalten. Sie können bspw. mit Musik und Geräuschen unterlegt

---

<sup>63</sup> Verschiedene Autoren bedienen sich bei der Beschreibung des Phänomens unterschiedlicher Begrifflichkeiten. Boelmann verwendet die Termini ‚Präsentations-, bzw. Handlungssequenz‘ (Boelmann 2015: 144). Mattusch beschreibt die Phasen als narrative Sequenz (NS) bzw. als situative Komplexe (SK) (Mattusch 2000: 323f.).

sein, Dialoge aufweisen oder es kann in ihnen ein Perspektivwechsel stattfinden. In diesen Phasen des Computerspiels nimmt der Rezipient die Rolle eines passiven Zuschauers ein, da er hier nicht die Möglichkeit hat in das Bildschirmgeschehen einzugreifen und sie in der Regel auch nicht von ihm unterbrochen werden können (z.B. durch Pausieren). In diesen Zwischensequenzen ist es die Kamera, die entscheidet, welche Informationen der Rezipient erhält (vgl. Miele 2012: 138). Mattusch bezeichnet diese Phasen auch als narrative Sequenzen, da ihre Funktion vor allem darin besteht, die erzählte Geschichte voranzubringen (vgl. Mattusch 2000: 324). In den *ludischen* Phasen dagegen kommt das dem Computerspiel eigene Moment der Interaktivität zum Tragen. Der Rezipient hat hier die Möglichkeit aktiv in das Bildschirmgeschehen einzugreifen, indem er mittels der von ihm gesteuerten Figur selbst Handlungen innerhalb der Geschichte vollzieht.

*Non-ludische* Phasen sind, aufgrund ihrer Nicht-Beeinflussbarkeit, in ihrer Dauer unveränderlich und vermitteln in vergleichsweise kurzer Zeit relativ viele Informationen und weisen dadurch eine hohe Dichte narrativer Einheiten auf. *Ludische* Phasen hingegen umfassen, durch das individuelle Spielverhalten eines jeden Rezipienten, keinen festen zeitlichen Rahmen. Die Zeit, die vom Spieler benötigt wird, um eine vergleichbare Quantität an Informationen zu erspielen, ist zum einen wesentlich länger, die Dichte narrativer Einheiten ist in diesen Sequenzen dagegen geringer (vgl. Boelmann 2015: 115). Zum anderen kann sie je nach Spieldurchgang bzw. Spieler variieren. Zwar bleibt das Spiel das gleiche, aufgrund der Möglichkeit des aktiven Eingreifens in das Spielgeschehen unterscheidet sich jedoch, je nach Spieldurchlauf und Spieler, die Umsetzung der möglichen Handlungsabfolgen.

Um diese Art des interaktiven Erzählens und die aus ihr resultierende „offene Potentialität zwischen Geschichte und Erzählung beschreiben zu können“ (Degler 2010: 59), hat Degler den Begriff des ‚Narratems‘ vorgeschlagen. Er definiert das Narratem als „Stoff *plus* die Potenzialität seiner Ausformung“ bzw. als „ein[en] noch ungesättigte[n] Kern des Handlungsverlaufs, der erst im Vollzug der Interaktion gefüllt wird“ (ebd.). Die Geschichte, die im Programmcode des Spiels angelegt ist, wird somit mit jedem Spieldurchgang zu einer einmaligen Erzählung, „indem die Narrateme, aus denen die Geschichte besteht, gesättigt werden“ (ebd.). Degler exemplifiziert dieses erzähltheoretische Konzept anschaulich an folgendem Beispiel:

„In einer literarischen Erzählung kann etwa der Satz ›Er rudert über den See‹ realisiert sein – was sich auf der Ebene der Geschichte als eine Realisation des abstrakten Musters ›Hindernis (= See) wird überwunden (= hinüber rudern)‹ beschreiben lässt. Auch in einem Computerspiel (...) lässt sich ein ›Satz‹ in der Form der Handlung ›Er rudert über den See‹ realisieren. Allerdings muss diese Realisation bei jedem Spieldurchlauf neu aus dem Programmcode heraus realisiert werden: »Es gibt ein Objekt ›See‹. Für dieses Objekt ist die Operation ›hinüber rudern‹ zulässig«. Ob und auf welche Art aber die Zulässigkeit der Operation auch in einer Handlung konkretisiert wird, bleibt auf der Ebene des Codes der Geschichte offen.“ (ebd. 59f.)

Das Beispiel macht deutlich, dass die Geschichte im Programmcode angelegt ist und erlaubt darüber hinaus, die Funktion und den Wechsel von *ludischen* und *non-ludischen* Phasen besser zu verstehen. Indem die *ludischen* Phasen in der Regel durch *non-ludische* Phasen eingeleitet bzw. abgeschlossen werden (vgl. Boelmann 2015: 115), markieren sie gleichzeitig den festgelegten Beginn und das festgelegte Ende eines Narratems. Das Ende einer *non-ludischen* Phase stellt so den Anfang einer *ludischen* Phase dar. Der Beginn, der folgenden *non-ludischen* Phase, markiert dagegen das Ende der vorangegangenen *ludischen Phase*.

Nicht im Programmcode hinterlegt ist dagegen, *wie* der Rezipient sich durch die *ludische* Phase bewegt, d.h. auf welche Weise er das Narratem füllt. So kann er, um obiges Beispiel aufzugreifen, erst einige Zeit (Minuten oder auch Stunden) auf dem See herumrudern, bevor er diesen tatsächlich überquert. Dies bedingt die bereits oben beschriebene zeitliche Variabilität und veranschaulicht die, in diesem Beispiel, geringe Dichte narrativer Elemente. Denn obwohl diese *ludische* Phase, rezipientenabhängig, eine lange Zeit in Anspruch nehmen kann, bringt sie die Geschichte doch nur minimal voran.

### 3.2.6. Interaktivität

Im Zusammenhang mit der Ausgestaltungen der Narrateme und dem Fortgang der Geschichte, soll an dieser Stelle noch einmal auf die bereits angesprochene Interaktivität (vgl. Kapitel 3.1.2.) zurückgekommen werden. Es wurde bereits deutlich, dass der Rezipient beim Durchlaufen der *ludischen* Phasen, von Seiten des Spiels, i.d.R. in keiner Weise zeitlich eingeschränkt ist. Auch bzgl. der Interaktivität wird dem Rezipienten, aufgrund der zahlreichen Handlungsmöglichkeiten und den damit einhergehenden Ausgestaltungsmöglichkeiten der Narrateme, eine Freiheit suggeriert, die tatsächlich jedoch eine limitierte ist. Degler spricht hier treffend von einer „kontrollierten Entscheidungsfreiheit“ (Degler 2010: 60). Dies meint u.a., dass der Spieler sich zwar durch das Drücken einer Taste oder einen Klick mit der Maus in eine bestimmte Richtung, die im Handlungsschema seiner Spielfigur angelegt ist, bewegen kann. Er kann jedoch nicht bestimmen, auf welche Weise (z.B. rennend oder springend) die Bewegung von seiner Figur realisiert wird (vgl. Boelmann 2010: 107).

Auch wenn die gesteuerte Figur mit anderen Spielfiguren in einen Dialog tritt, kann der Spieler nur aus vorgegebenen Antwortmöglichkeiten bzw. Entscheidungen auswählen, es ist dagegen nicht möglich, eigene Konversationsbeiträge (z.B. über die Tastatur) einzugeben. Überdies kann der Spieler sich nicht einfach gegen das Ausführen einer Interaktion entscheiden, ohne dadurch den Fortgang der Ge-

schichte zu unterbrechen. Um diesen zu gewährleisten, müssen vom Spieler in der Terminologie Boelmanns bestimmte ‚Schlüsselpunkte‘<sup>64</sup> (Boelmann 2015: 110f.) im Spiel erreicht werden. Entscheidet er sich also, um erneut obiges Beispiel heranzuziehen, nicht über den See zu rudern, dann wird die Geschichte schlicht nicht weitererzählt. Um die Geschichte voranzubringen, muss der Rezipient sich also an die Regeln des Spiels halten. Dadurch „entsteht ein Wechselspiel von Aktion und Reaktion“ (ebd. 109), das dem Rezipienten freie Interaktivität suggeriert.

Diese Einschränkung der Interaktion des Spielers mit der Spielwelt ist vor allem dem hohen technischen und finanziellen Aufwand geschuldet, dem es bedarf, diese Handlungsbeschränkung zu minimieren bzw. ganz aufzuheben. Einerseits soll die Interaktion „hohe Freiheitsgrade erlauben“ (Degler 2010: 58), andererseits soll das Computerspiel automatisch, angemessen und flexibel auf die Nutzerhandlungen reagieren (vgl. ebd.). Darüber hinaus setzt eine hohe Interaktivität die Bereitstellung einer Vielzahl alternativer Handlungsmöglichkeiten voraus, für die jeweils Texte, Bilder und Tönen generiert werden müssen, auch wenn der Spieler pro Spieldurchgang letztendlich nur eine dieser Möglichkeiten durchlaufen wird.

Es konnte im vorliegenden Kapitel dargestellt werden, wie sich das Erzählen im Computerspiel von dem im Film und Buch unterscheidet. Während sich die Erzählung in den beiden letztgenannten Medien bei wiederholter Rezeption nicht verändert, wird eine Geschichte in einem Computerspiel nie ganz gleich erzählt, auch dann nicht, wenn das Spiel wiederholt vom gleichen Rezipienten gespielt wird. Dies liegt in der dem Computerspiel eigenen Interaktivität, die jedoch nur in den *ludischen* Phasen zum Tragen kommt. Sie ermöglicht dem Spieler in gewissen Punkten, wenn auch nur begrenzte, Handlungs- und Entscheidungsfreiheit. Zum einen sind es diese Einschränkungen, zum anderen ist es das Vorhandensein der Schlüsselmomente und der *non-ludischen* Phasen, die dafür Sorge tragen, dass in verschiedenen Spieldurchläufen dennoch die gleiche Geschichte vermittelt wird. Der Spieler hat aber die Möglichkeit, die Narrateme (begrenzt) unterschiedlich auszugestalten, wodurch neue Erzählungen derselben Geschichte realisiert werden (vgl. ebd. 59).

---

<sup>64</sup> Sowohl das Erreichen dieser Schlüsselpunkte als auch der Einsatz der *non-ludischen* Phasen, bringt die Geschichte voran. Überdies wird so sichergestellt, dass alle Spieler die gleiche Geschichte erspielen, auch wenn diese durch die unterschiedlichen Ausgestaltungsmöglichkeiten der Narrateme stets anders erzählt wird.

#### **4. Fallstudie: *Les Chevaliers de Baphomet: La Malédiction du Serpent***

Ziel der bisherigen theoretischen Überlegungen war es, ein Analyseinstrumentarium für die nun folgende Analyse eines narrativen Computerspiels zu erarbeiten. Dafür wurde der Textbegriff um den Aspekt der Interaktivität erweitert (vgl. Kapitel 2.2.) und ausgehend von der Literaturwissenschaft erörtert, wodurch sich Narrativität auszeichnet (vgl. Kapitel 3.1.1.). Ebenso wurde festgestellt, dass Narrativität, trotz medialer Unterschiede, als ein medienübergreifendes Phänomen begriffen werden kann.

Ausgehend von der Debatte zwischen Ludologen und Narratologen wurde die Position eingenommen, dass Spielen und Erzählen sich miteinander vereinbaren lassen und gezeigt, dass bisher noch keine einheitliche Terminologie existiert, um das Erzählen in Computerspielen zu beschreiben. Weiterhin wurden verschiedene Definitionen narrativer Computerspiele vorgestellt und dargelegt, dass sich die Definition Boelmanns für das Vorhaben dieser Arbeit als am geeignetsten erweist. Aus dem Kapitel zur Erzählstruktur geht hervor, dass sich in narrativen Computerspielen unterschiedliche Phasen ausmachen lassen, von denen die *ludische* Phase sich durch die Interaktivität auszeichnet, die jedoch eine eingeschränkte ist.

Im Folgenden soll nun der Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit, das Computerspiel *Les Chevaliers de Baphomet*<sup>65</sup>: *La Malédiction du Serpent*<sup>66</sup> vorgestellt und analysiert werden. Dazu wird zunächst auf die Handlung und die Bedienung sowie auf einige Eckdaten des Spiels eingegangen und gezeigt, wieso es für den Einsatz im FSU geeignet erscheint. Anschließend wird das Spiel auf seine narrativen Eigenschaften hin untersucht und mittels Boelmanns Definition verdeutlicht, dass es sich um ein narratives Computerspiel handelt. Dem folgt zunächst eine narrative Analyse, um schließlich zu untersuchen, welches Potential das Spiel zu Förderung des literarischen Lernens im Französischunterricht birgt.

##### **4.1. *Les Chevaliers de Baphomet: La Malédiction du Serpent***

###### **4.1.1. Handlung, Genre und Steuerung**

Das Computerspiel kann zum einen dem Computerspielgenre *Point-and-Click Adventure* (s.u.) zugeordnet werden, auf der Ebene seiner Handlung lässt es sich zum anderen auch in das literarische Genre

---

<sup>65</sup> Über die Herkunft des Namens ‚Baphomet‘ gibt es zahlreiche Spekulationen. Koukidis schreibt: „Der Schriftsteller Eliphas Lévi (selber Magier) beschrieb ihn im 19. Jahrhundert („*Dogme et Rituel de la Haute Magie*“, 1854) als Dämon mit menschlichem Körper, gehörntem Ziegenkopf, weiblichen Brüsten, Ziegenfüßen und einem Pentagramm auf der Stirn. [...] Er ist eine Kombination von Gegensätzen, er vereint Gut und Böse, Menschliches und Dämonisches, Frau und Mann, Mensch und Tier.“ [...] Heutzutage benutzen sie [die Gestalt] die Satanisten als Abbildung des Satans (z.B. in der „Satanischen Bibel“ von Anton LaVey).“ (Koukidis o.J.).

<sup>66</sup> Aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit im Folgenden nur noch *Les Chevaliers de Baphomet*. Gemeint ist jeweils der fünfte Teil der Spielereihe, der im Fokus der Analyse steht.

des Kriminalromans eingruppiert. Indem es eine Kriminalgeschichte erzählt, die sowohl mythische Elemente, Verschwörungstheorien sowie historische Begebenheiten in sich vereint, spricht das Computerspiel somit vielfältige Themen an, für die sich SuS interessieren.

Zu Beginn von *Les Chevaliers de Baphomet* wird der Spieler Zeuge eines Raubüberfalls in Spanien im Jahr 1937. Ein Gemälde wird aus einer Familienfinka gestohlen und dessen Besitzer erschossen. Das gleiche Gemälde, *La Maledicció*, taucht nun viele Jahre später in einer Pariser Kunstgalerie wieder auf. In dieser Galerie befinden sich auch die Protagonisten, der Amerikaner George Stobbart und die französische Journalistin Nicole Collard (Nico). Die Ausstellung ist bei George versichert, während Nico als Journalistin einen Artikel über ebendiese schreiben möchte. Beide haben sich längere Zeit nicht mehr gesehen und treffen sich hier zufällig wieder. Gerade als George Nico zum Essen einladen möchte, wird die Galerie überfallen. Sie werden Zeugen eines bewaffneten Raubüberfalls, bei dem der Galeriebesitzer Henri getötet und *La Maledicció* gestohlen wird.

Ziel des Spiels und Aufgabe des Spielers ist es, den Diebstahl sowie den Mord aufzuklären und der Bedeutung des Gemäldes auf die Spur zu kommen. Um dies zu erreichen muss er an der Seite von George und Nico andere Figuren befragen, Fakten geschickt kombinieren, an verschiedene Orte reisen und zahlreiche Rätsel lösen. Im Laufe des Spiels erfährt der Spieler, u.a. in zahlreichen Dialogen mit anderen Nebenfiguren, schließlich immer mehr über die Hintergründe des Verbrechens. So stellt sich bald heraus, dass das Gemälde an sich keinen großen materiellen Wert besitzt, es jedoch eine Art Wegbeschreibung zu dem wichtigsten Artefakt der Glaubensgemeinschaft der Gnostiker, der *Tabula Veritatis*, enthält. Die Gnostiker, Nachfolger der Katharer, glauben an Jehova, den Gott der materiellen Welt, und Luzifer, den Lichtbringer. Nach dem Glauben der Gnostiker müssen sich diese beiden Gottheiten, d.h. Wissen und Glauben, stets im Gleichgewicht befinden, um die weltliche Ordnung aufrechtzuerhalten. Die *Tabula Veritatis* hat jedoch die Macht, dieses Gleichgewicht zu stören, weshalb sie seit Jahrhunderten von den Gnostikern an einem geheimen Ort vor all jenen versteckt wird, die versuchen, die *Tabula Veritatis* für ihre egoistischen Zwecke zu missbrauchen. Genau das ist die Absicht der Antagonisten und es ist nun an George und Nico, dies zu verhindern.






Das Spiel wird vom Hersteller *Revolution Software* als ein *Adventure Game*<sup>67</sup> vermarktet und auch innerhalb von Boelmanns Systematisierung auf Basis des *Gameplay* (vgl. Kapitel 3.2.3.) kann es eindeutig der Kategorie *Adventure* zugeordnet werden. Genauer gesagt handelt es sich um ein sogenanntes *Point-and-Click-Adventure* (engl.: auf etwas zeigen und anklicken) im Comicstil (2D-Darstellung). Der Rezipient steuert die beiden Hauptfiguren George und Nico abwechselnd durch die virtuelle Welt und bringt so die Geschichte voran. Sowohl die Steuerung als auch die Bedienung des Spielmenüs erfolgt

---

<sup>67</sup> Homepage des Entwicklungsstudios für Computerspiele *Revolution Software*: <http://revolution.co.uk/games/the-serpents-curse/> [01.03.2016].

genretypisch über die Computermaus, mit mithilfe derer die Figuren Gegenstände einsammeln, welche danach vom Spieler kombiniert werden müssen. Zusätzlich müssen Gespräche mit anderen Figuren geführt und genretypische Logik- und Kombinationsrätsel gelöst werden. Anstelle des typischen Aktionsvokabulars, nimmt der Mauszeiger in *Les Chevaliers de Baphomet* jedoch verschiedene Symbole an (vgl. Tab. 2) und zeigt dem Spieler so, auf welche Art und Weise er die Hauptfigur mit der virtuellen Welt interagieren lassen kann.

Tabelle 2: Interaktionsmöglichkeiten mit der virtuellen Welt

Symbole des Mauszeigers	Bedeutung
	Sprechender Mund; Dieses Symbol erscheint, wenn der Spieler den Mauszeiger auf andere Figuren richtet und zeigt somit an, dass mit dieser Figur ein Dialog geführt werden kann.
	Die Lupe erscheint, wenn der Mauszeiger über Gegenstände oder (bewusstlose/tote) Personen geführt wird, die untersucht bzw. näher betrachtet werden können.
	Das Zahnradsymbol signalisiert dem Spieler, wenn George oder Nico mit Gegenständen interagieren können.
	Die greifende Hand weist den Spieler darauf hin, dass Gegenstände in das Inventar der Hauptfigur aufgenommen werden können, sodass sie zu einem späteren Zeitpunkt zur Verfügung stehen.
	Das Symbol des Auges erscheint, wenn Gegenstände wie z.B. Gemälde von den Protagonisten betrachtet oder Dokumente gelesen werden können.

#### 4.1.2. Eckdaten des Spiels und Voraussetzungen für einen Einsatz im Französischunterricht

*Les Chevaliers de Baphomet* ist der bisher letzte Teil einer fünfteiligen Spielereihe namens *Broken Sword* (engl. Originaltitel<sup>68</sup>), deren erster Teil im Jahr 1996 erschien. Im Abstand einiger Jahre wurden schließlich weitere Teile veröffentlicht<sup>69</sup>. Der fünfte Teil besteht aus zwei Episoden, von denen die erste

<sup>68</sup> Hier lässt sich die Frage aufwerfen, inwiefern bei Computerspielen von Originalversion gesprochen werden kann. Schließlich werden Spiele nicht, wie dies bei Filmen der Fall ist, im Nachhinein synchronisiert. Stattdessen werden sie mit mehreren zur Verfügung stehenden Audiosprachen und Untertiteln ausgeliefert und erscheinen weltweit zur gleichen Zeit. Hier wird mit der Bezeichnung Originaltitel daher der Tatsache Rechnung getragen, dass es sich um ein britisches Entwicklerstudio handelt.

<sup>69</sup> Der zweite Teil erschien im Jahr 1997, der dritte 2003 und der vierte im Jahr 2006. (Wikipedia. Eintrag: Baphomets Fluch. In: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 30.12.2015. Online abrufbar: [https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Baphomets\\_Fluch&oldid=149596990](https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Baphomets_Fluch&oldid=149596990), [15.01.2016].



im Jahr 2013, die zweite 2014 veröffentlicht wurde. Alle Teile des Spiels wurden von dem britischen Entwicklungsstudio *Revolution Software Ltd.*<sup>70</sup> entwickelt und in mehreren Ländern, u.a. in England, Frankreich und Deutschland, jeweils unter einem eigenen Titel veröffentlicht. In England trägt die Reihe den bereits oben genannten Titel *Broken Sword* (dt. zerbrochenes Schwert<sup>71</sup>), in Deutschland *Baphomets Fluch*, während der Französische Titel *Les Chevaliers de Baphomet* (dt. Die Reiter/Ritter des Baphomet<sup>72</sup>) lautet<sup>73</sup>. Das Spiel wurde für verschiedene Systeme entwickelt, so lässt es sich nicht nur auf dem Computer (Windows, Mac, Linux), sondern u.a. auch auf Konsolen (z.B. dem Game Boy oder der PlayStation 4) oder dem Handy (Android, iOS) spielen. Die Protagonisten aller Teile sind jeweils der Amerikaner George Stobbart und die französische Journalistin Nicole Collard, die gemeinsam Verbrechen aufdecken.

Das Spiel erscheint aus mehreren Gründen für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht Französisch geeignet. Die Altersfreigabe (USK<sup>74</sup>) liegt bei 12 Jahren, womit es, unter rein rechtlichen Aspekten, in der Sekundarstufe I und II eingesetzt werden. Mit einem Preis von mittlerweile 9,99€<sup>75</sup> liegt es darüber hinaus im unteren Preissegment für Computerspiele. Die Tatsache, dass es auf den verschiedensten Geräten verfügbar ist, kann sich positiv auf die Rezeptionsmotivation der SuS auswirken, haben sie so doch die Möglichkeit, das Spiel ortsungebunden und (auch außerhalb der Schule) auf einem Gerät ihrer Wahl zu spielen.

Die zweite Episode von *Les Chevaliers de Baphomet* ist Ende 2014 (s.o.) erschienen, womit es sich um ein relativ aktuelles Spiel handelt. Es ist weltweit in zahlreichen Ländern zu erwerben und kann auf mehreren (Audio-)Sprachen, d.h. Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch und Italienisch, gespielt werden. Ebendiese Sprachen lassen sich auch als Untertitel auswählen<sup>76</sup>, einzig Russisch steht nicht als Audiosprache zur Verfügung und kann lediglich als Untertitel eingestellt werden. Audio- und Untertitelsprache lassen sich zudem auch unterschiedlich einstellen. So kann das Spiel z.B. auf Französisch mit

---

<sup>70</sup> Vgl. Wikipedia. Eintrag: Baphomets Fluch. In: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 18.12.2015. Online abrufbar: [https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Baphomets\\_Fluch&oldid=149186940](https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Baphomets_Fluch&oldid=149186940), [21.12.2015].

<sup>71</sup> Die Titelübersetzungen stammen von der deutschen Wikipedia-Seite: Wikipedia. Eintrag: Baphomets Fluch. In: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 18.12.2015. Online abrufbar: [https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Baphomets\\_Fluch&oldid=149186940](https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Baphomets_Fluch&oldid=149186940), [21.12.2015].

<sup>72</sup> Wikipedia. Eintrag: Baphomets Fluch. In: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 30.12.2015. Online abrufbar: [https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Baphomets\\_Fluch&oldid=149596990](https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Baphomets_Fluch&oldid=149596990), [15.01.2016].

<sup>73</sup> Das Spiel wurde noch in zahlreichen weiteren Ländern in verschiedenen Sprachen veröffentlicht.

<sup>74</sup> USK: Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle. Sie ist in Deutschland verantwortlich für die Altersfreigabe von Computerspielen sowie Computerspieltrailern.

<sup>75</sup> Preis für die Computerspielversion bei Amazon Deutschland [Stand: 01.03.2016]. Der Neupreis für beide Episoden lag laut dem Spielmagazin *4 Players* bei 22,99 €. Vgl. [http://www.4players.de/4players.php/spielinfos/Allgemein/32627/2137287/Baphomets\\_Fluch\\_5\\_Der\\_Suendenfall\\_-\\_Episode\\_1-Erster\\_Teil\\_des\\_Adventures\\_veroeffentlicht.html](http://www.4players.de/4players.php/spielinfos/Allgemein/32627/2137287/Baphomets_Fluch_5_Der_Suendenfall_-_Episode_1-Erster_Teil_des_Adventures_veroeffentlicht.html), [01.03.2016]).

<sup>76</sup> Bei den Untertiteln kann hier auch zwischen amerikanischem und britischem Englisch gewählt werden.

französischen Untertiteln gespielt werden, aber auch auf Französisch mit deutschen Untertiteln. Es ist aber auch möglich die Untertitel zu deaktivieren. Das Spiel verfügt weiterhin über ein Tutorial, in dem sich die SuS mit der Art und Weise der Steuerung der Spielfiguren zunächst vertraut machen können. Ebenso kann entschieden werden, ob im Spielverlauf Lösungshinweise zur Verfügung gestellt werden sollen. Somit lässt sich der Schwierigkeitsgrad des Spiels sowohl sprachlich als auch bzgl. der zu lösenden Rätsel an die jeweilige Lerngruppe bzw. an die einzelnen Lerner individuell anpassen. Dementsprechend ist es auch für SuS geeignet, die bisher über keine bzw. nur wenig Computerspielerfahrung verfügen. Zwar handelt es sich bei dem Spiel um die Fortsetzung einer Spielereihe und es gibt gelegentlich Anspielungen auf vorherige Teile, um der Geschichte problemlos zu folgen ist es jedoch nicht nötig, die anderen Teile zu kennen oder gar selbst gespielt zu haben. Hauptschauplatz des Spiels ist, vor allem in der ersten Episode, Frankreichs Hauptstadt Paris<sup>77</sup>, wodurch auch auf Ebene der Geschichte ein Bezug zum Französischunterricht hergestellt ist.

Pro Spiel können insgesamt vier Profile angelegt werden, d.h. es können jeweils vier Spieler an einem Spiel spielen. Hierin besteht vor allem ein finanzieller Vorteil für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht, da so nicht für jeden Schüler eine Lizenz erworben werden muss. Darüber hinaus kann der Spielstand jederzeit beliebig gespeichert und zu einem späteren Zeitpunkt fortgesetzt werden, was dem Einsatz im Unterricht zugutekommt. So kann die Lehrkraft Anweisungen geben, das Spiel an bestimmten Punkten zu speichern, um diese später im Plenum mit den Lernern gemeinsam wieder aufzurufen und zu besprechen.

## **4.2. Narration in *Les Chevaliers de Baphomet***

### **4.2.1. Narrative Elemente**

In Kapitel 3.1.1. dieser Arbeit wurde das Vorhandensein einer Geschichte als genuines Merkmal narrativer Texte definiert. Diese enthält narrative Elemente wie Orte und Ereignisse, die eine zeitliche Dimension aufweisen. Darüber hinaus ist die von einer Erzählinstanz erzählte Welt von handelnden Figuren bevölkert. Im Folgenden soll nun untersucht werden, inwiefern diese Merkmale in *Les Chevaliers de Baphomet*<sup>78</sup> zu finden sind.

---

<sup>77</sup> Weitere Schauplätze im Spielverlauf sind London, der mittlere Osten und das spanische Katalonien.

<sup>78</sup> Das Spiel wurde im Entstehungsprozess dieser Arbeit einmal in seiner Ganzheit rezipiert. Die Analyse stützt sich zum einen auf diesen Rezeptionsprozess, zum anderen und schwerpunktmäßig auf ein *Playthrough*, das auf der Videoplattform *youtube* zu finden ist. Ein *Playthrough* ist eine Videodatei, die entstanden ist, indem ein Spieler ein Computerspiel vom Anfang bis zum Ende gespielt hat, das Bildschirmgeschehen aufgenommen und anschließend online zur Verfügung gestellt hat. Nur die Verwendung einer solchen Videodatei erlaubt es, in den folgenden Untersuchungen, mittels entsprechender Zeitangaben (hier in eckigen Klammern), auf die angeführten Elemente und Momente im Computerspiel verweisen zu können. Dahingegen kann für Beispiele, die aus dem

Zunächst weist die textinterne Welt des Spiels zahlreiche Figuren auf. So gibt es die beiden Hauptfiguren George und Nico, die den Mord und den Diebstahl des Gemäldes aufklären wollen. Weiterhin erscheinen zahlreiche Nebenfiguren wie z.B. der Kurator der Ausstellung Hector Laine, der Galeriebesitzer Henri, seine Witwe, der ermittelnde Inspektor Navet und sein Gehilfe Sergeant Moue, der Eigentümer des gestohlenen Gemäldes Marqués sowie seine Enkelin Eva, um nur einige von ihnen zu nennen. Zu den Nebenfiguren gehören auch die Antagonisten Langham und Medovsky, die alles versuchen, um George und Nico an ihren Ermittlungen zu hindern und in den Besitz der *Tabula Veritatis* zu kommen. Sowohl Haupt- als auch Nebenfiguren interagieren miteinander, führen Dialoge und führen jeweils intentionale Handlungen aus.

Die Geschichte des Computerspiels spielt an verschiedenen Orten, zwischen denen sich die Figuren innerhalb des Spiels hin- und herbewegen. Zu Beginn des Spiels befinden sich George und Nico in einer Galerie in Paris, im Verlauf der Handlung besuchen sie jedoch auch andere Schauplätze innerhalb der Stadt, wie z.B. die Wohnung der Witwe Henris, die Wohnung Nicos oder auch die Versicherungsgesellschaft *Vera Sécurité* bzw. ein Café. Darüber hinaus reisen Nico und George im Verlauf ihrer Ermittlungen auch in andere Städte und Länder, wie nach London, Spanien oder in den Orient.

Des Weiteren lassen sich im Spiel Ereignisse ausmachen, die Genette als kausale Zustandsveränderungen mit einer zeitlichen Dimension definiert (vgl. Kapitel 3.1.1.). Als Beispiel kann hier ein Ereignis vom Anfang des Spiels herangezogen werden. Die Handlung spielt zu diesem Zeitpunkt in einer Galerie in Paris und der Galeriebesitzer Henri ist in der Ausstellung anwesend. Er unterhält sich gerade mit einem Priester [3:24 min], als ein maskierter, bewaffneter Dieb hereinkommt [3:31 min], ein Gemälde von der Wand nimmt und Henri erschießt [3:44 min], als dieser versucht ihn an dem Diebstahl zu hindern. Hier gibt es einen Übergang vom Vorher („Henri ist lebendig“) zum Nachher („Henri ist tot“) und diese Zustandsveränderung ist nicht zufällig, sondern kausal bedingt: der Dieb hat die Waffe auf Henri gerichtet und ihn getötet. Aus dieser Ereignisfolge resultieren wiederum andere Ereignisse, z.B. fällt der Kurator der Ausstellung, Hector Laine, in Ohnmacht [3:36 min]. Als Erzählinstanz kann an dieser Stelle zunächst die Hauptfigur George identifiziert werden<sup>79</sup>, die den Rezipienten durch die Handlung führt und sie mit folgenden Worten einleitet: « Paris au printemps...Passion, romance...l'amour. Je travaillais pour un assureur d'art. Ça me faisait vivre...à peu près. Par chance, j'ai croisé Nico à une expo. » [3 :10 min].

---

vorausgegangenem Rezeptionsprozess stammen, keine Zeitangabe angeführt werden. Es wurde auf folgendes *Playthrough* zurückgegriffen: Mathias, S.: „Les Chevaliers De Baphomet 5 La Malédiction Du Serpent“. *Youtube*. Youtube LLC, 15.01.2015. Web. Online abrufbar: <https://www.youtube.com/watch?v=LDAHImnilZ0>, [22.01.2016].

<sup>79</sup> Auf die Erzählinstanz wird in Kapitel 4.2.3. genauer eingegangen.

Wie in den vorangegangenen Ausführungen festgestellt wurde, weist das Computerspiel zahlreiche Merkmale von Narrativität auf. Es konnten verschiedene Figuren und Handlungsorte sowie kausale Zustandsveränderungen identifiziert werden, sodass konstatiert werden kann, dass *Les Chevaliers de Baphomet* eine Geschichte enthält. In einem weiteren Analyseschritt soll nun untersucht werden, ob es sich zudem um ein narratives Computerspiel handelt.

#### **4.2.2. *Les Chevaliers de Baphomet* – Ein narratives Computerspiel ?**

Wie bereits in Kapitel 4.1.1. erläutert, kann *Les Chevaliers de Baphomet* dem Genre der *Adventure-Games* zugeordnet werden. Es gehört somit einem Genre an, welches Boelmann als hochnarrativ deklariert (vgl. Kapitel 3.2.4.). Das Vorhandensein einer Geschichte sowie die Genrezugehörigkeit allein sind jedoch keine ausreichenden Eigenschaften, um *Les Chevaliers de Baphomet* als ein narratives Computerspiel einzustufen zu können. Daher soll nun mithilfe der Definition Boelmanns überprüft werden, ob die Voraussetzungen für eine solche Bezeichnung im vorliegenden Spiel gegeben sind.

In Kapitel 4.2.1. wurde bereits gezeigt, dass *Les Chevaliers de Baphomet* eine Geschichte erzählt, d.h. das erste Kriterium der Definition ist erfüllt. Dieses Kriterium erfährt jedoch eine Einschränkung, d.h. diese Geschichte muss bereits vor Rezeptionsbeginn durch den Spieler festgelegt sein und darf sich weder durch das Eingreifen des Spielers noch durch Einflüsse von außen in ihren Grundzügen verändern. Auch diese Bedingung wird in *Les Chevaliers de Baphomet* erfüllt. So verfügt das Spiel nicht über einen Internet-Zugang, wodurch es eine in sich abgeschlossene virtuelle Welt darstellt. Die Geschichte kann daher nicht von anderen menschlichen Spielern bzw. durch eine Interaktion mit diesen beeinflusst werden und es können vom Rezipienten nur die Handlungsmöglichkeiten und Kommunikationssituationen ausgeführt werden, die bereits vor Rezeptionsbeginn vom Spiel vorgesehen sind<sup>80</sup>. Als Beispiel kann hier die Anzahl der Figuren bzw. die Art der Gegenstände angeführt werden, mit denen der Spieler die von ihm gesteuerten Hauptfiguren George bzw. Nico kommunizieren oder interagieren kann. Alle Figuren, die der Spieler im Verlauf des Spiels trifft, sind bereits von vornherein vorgesehen, d.h. einzelne Figuren können die Geschichte weder unvorhergesehen verlassen noch hinzukommen, gleiches gilt für die vorhandenen Objekte. All dies bedingt zudem, dass sich die Geschichte auch innerhalb verschiedener Rezeptionsdurchgänge nicht verändert<sup>81</sup>.

---

<sup>80</sup> Die möglichen auszuführenden Interaktionen sind in *Les Chevaliers de Baphomet* festgelegt und werden dem Spieler jeweils durch das Symbol des Mauszeigers angezeigt (vgl. Kapitel 4.1.1/Tab. 2). Gleiches gilt für die verbale Kommunikation mit anderen Figuren. So ist in den Dialogen nur eine begrenzte Auswahl von Themen, die vom Protagonisten angesprochen werden können, verfügbar. Detaillierte Ausführungen zur Interaktion und zur Handlungsfreiheit finden sich in Kapitel 4.2.3.2.2.

<sup>81</sup> Ein weiterer Grund liegt in der Erzählstruktur des Spiels, auf die in Kapitel 4.2.3. näher eingegangen wird.

Darüber hinaus wird in *Les Chevaliers de Baphomet* eine einheitliche Geschichte erzählt. Es gibt einen festgelegten Start- und Zielpunkt des Spiels und Anfang, Mitte und Ende der Geschichte können klar als solche identifiziert werden. Am Beginn der Geschichte treffen sich die Hauptfiguren Nico und George nach langer Zeit zufällig in einer Pariser Kunstgalerie wieder und werden Zeuge des Diebstahles eines Gemäldes sowie des Mordes an dem Galeriebesitzer Henri. Das Ende der Geschichte besteht in dem Sieg über den Antagonisten Langham, womit die Wahrung des weltlichen Gleichgewichts einhergeht (vgl. Kapitel 4.1.1.). Alle Geschehnisse und Handlungen, die zwischen dem Anfang und dem Ende der Geschichte liegen, konstituieren demzufolge die Mitte der Geschichte. Im vorliegenden Computerspiel besteht diese in der Ermittlungstätigkeit von Nico und George, die eine unmittelbare Folge des Verbrechens vom Anfang der Geschichte ist. Sie erstreckt sich bis zum Triumph über den Antagonisten am Ende der Geschichte. Die Einheitlichkeit der Geschichte wird darüber hinaus dadurch gewahrt, dass der Rezipient nicht zu einem beliebigen Zeitpunkt in die Geschichte einsteigen kann<sup>82</sup>, sondern sich bei erneutem Rezeptionsbeginn und nach Rezeption des Intros stets am identischen Zeitpunkt der Handlung befindet, d.h. in der Galerie, kurz vor dem Zeitpunkt des Überfalls.

Auch dem Kriterium, dass narrative Computerspiele „im weitesten Sinne eine komplexe Handlungsstruktur aufweisen“ (Boelmann 2015: 124) kommt *Les Chevaliers de Baphomet* nach. So geht der narrative Anspruch des Spiels beispielsweise deutlich über den von Jump and Run-Spielen hinaus, wodurch sie sich von diesen unterscheiden, da Jump and Run-Spiele ansonsten ebenfalls die Kriterien des Vorhandenseins einer Geschichte sowie deren Unveränderlichkeit erfüllen. Die fiktionale Welt enthält viele verschiedene Orte (s.o.) und wird mit zahlreichen denkenden und handelnden Figuren bevölkert, die in verschiedener Weise in Beziehung zueinander stehen. Es gibt einerseits die Protagonisten George und Nico, die sich bereits von früheren gemeinsam erlebten Abenteuern (Teil 1-4 der Spielereihe) kennen und die in einem freundschaftlichen Verhältnis zueinander stehen. Auch bei den Nebenfiguren lassen sich etwas anspruchsvollere Personenkonstellationen finden. So hatte der Kurator Lane z.B. augenscheinlich ein Verhältnis mit Brigitte, der Witwe des ermordeten Galeriebesitzers Henri, ebenso wie mit der Versicherungsmanagerin Anette. Sowohl die Figuren (Protagonisten, Antagonisten und Nebenfiguren) als auch die Schauplätze müssen vom Spieler zu- und untereinander in Beziehung gesetzt werden. Das Spiel erzählt außerdem auf verschiedenen Zeitebenen, es beginnt in der Vergan-

---

<sup>82</sup> Dies ist nur rückwirkend in einem wiederholten Rezeptionsdurchgang möglich. Sobald das Spiel einmal begonnen wurde, kann der Spieler beliebig zu früheren Zeitpunkten der Geschichte zurückkehren, vorausgesetzt, er hat diese beim ersten Durchgang gespeichert. Die Möglichkeit, einen Spielstand zu speichern, repräsentiert darüber hinaus auch die einzige Möglichkeit, nach einer Unterbrechung des Rezeptionsvorganges und bei dessen Wiederaufnahme nicht zum Beginn der Geschichte zurückkehren zu müssen, sondern das Spiel an späterer Stelle wieder aufzunehmen. Dies ist jedoch nur möglich, da die Geschichte bis zum Speicherzeitpunkt bereits erspielt wurde. Während also unter bestimmten Bedingungen zu früheren Zeitpunkten der Geschichte zurückgekehrt werden kann, es ist dagegen unmöglich, in der Zeit der Geschichte voranzugehen bzw. einen Teil zu überspringen.

genheit und setzt sich dann in der Gegenwart fort. Außerdem gibt es eine mythische Hintergrundgeschichte um die Gemeinschaft der Gnostiker, ihren Glauben und ihre Symbolik, die im Laufe des Spiels immer wieder aufgegriffen und vertieft wird.

Um gewisse Ziele erreichen zu können, müssen die Hauptfiguren häufig erst komplexere Handlungsketten ausführen. Beispielsweise weigert sich die Versicherungsmanagerin Anette mit George zu sprechen, solange eine Kakerlake auf dem Boden in ihrer Versicherung herumkrabbelt. George muss sie also zunächst von der Kakerlake erlösen, um die volle Aufmerksamkeit der Versicherungsmanagerin zu bekommen. Er versucht die Kakerlake mit einer zuvor gefundenen Streichholzschachtel zu fangen, jedoch erfolglos [55:51 min]. Also verlässt George die Versicherung und geht zu Bassam, einem Straßenhändler, der seinen Stand gegenüber der Versicherung aufgebaut hat. Bevor dieser ihm jedoch hilft, muss George dessen Gunst gewinnen. Dies gelingt, indem er für Bassam eine defekte Leuchtreklame repariert und sich anschließend einen neuen Namen für den Stand des Händlers ausdenkt. Erst dann gibt Bassam ihm den Hinweis, die Kakerlake mit einem Köder zu fangen sowie einen Keks<sup>83</sup>. George kehrt daraufhin zur Versicherung zurück, und kombiniert einige Krümel des Kekses mit der Streichholzschachtel und baut so eine Lebendfalle für die Kakerlake [58:28 min]. Die Kakerlake geht in die Falle und George kann nun endlich Anette befragen [54:30 - 59:00 min].

Wie der vorangegangenen Darstellung entnommen werden kann, erfüllt *Les Chevaliers de Baphomet* die erforderlichen Kriterien, um als narratives Computerspiel gelten zu können. Die Erfüllung der Definition Boelmanns schafft überdies die entsprechenden Voraussetzungen, die für einen möglichen Einsatz des Computerspiels im Französischunterricht notwendig sind. Maßgeblich dafür ist vor allem die von Beginn an festgelegte Geschichte, da nur so gewährleistet ist, dass alle SuS tatsächlich die gleiche Geschichte rezipieren und folglich mit dem gleichen Unterrichtsgegenstand arbeiten. Dies ist wiederum als Basis für eine gemeinschaftliche Analysierbarkeit unabdingbar, denn nur so kann zu vergleichbaren Analyseergebnissen gekommen werden.

#### 4.2.3. Das Erzählen in *Les Chevaliers de Baphomet*

Aus den bisherigen Untersuchungsergebnissen ergibt sich nun die Frage, auf welche Weise die Narration im vorliegenden Computerspiel umgesetzt wird. Es soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass sich die nachfolgende Beschreibung narrativer Strukturen in *Les Chevaliers de Baphomet*

---

<sup>83</sup> George : « Vous connaissez un bon moyen pour attraper un cafard ? »  
Bassam : « [...] Toutefois, en tant que profane, je vous conseille de lui tendre un piège. Mais par pitié... quoi que vous fassiez, ne l'écrasez pas ! [...] Il faut que vous trouviez une sorte de boîte et que vous y mettiez... ça. » *Er gibt George einen Keks.* [56 :12 min]

explizit, lediglich exemplarisch und auszugsweise auf dieses Computerspiel bezieht. Die daraus resultierenden Ergebnisse beanspruchen somit keine Allgemeingültigkeit und lassen sich nicht ohne weiteres auf andere narrative Computerspiele des gleichen Genres übertragen.

Es kann bereits vorweggenommen werden, dass sich im vorliegenden *Adventure-Game* sowohl *ludische* als auch *non-ludische* Phasen (vgl. Kapitel 3.2.5.) identifizieren lassen, die sich im Spielverlauf abwechseln. Diese werden in der Folge jeweils einer eingehenden Analyse unterzogen, mit dem Ziel, aufzuzeigen, *wie* jeweils in ihnen erzählt wird und wie sich das Erzählen in ihnen unterscheidet. Auf dieser Basis soll anschließend eine Aussage über ihren jeweiligen Einfluss auf die Narration des Computerspiels getroffen werden.

Da noch kein geeignetes Analysevokabular zur Beschreibung der spezifischen Erzählweise von narrativen Computerspielen zur Verfügung steht (Kapitel 3.2.2.), wird sich in der narratologischen Analyse verschiedener Theorien bedient. Um das Erzählen in *Les Chevaliers de Baphomet* mit dem in literarisch-narrativen printbasierten Texten vergleichen zu können, wird zum einen die Erzähltheorie Genettes angewandt. Es wird vor allem untersucht, ob sich Kategorien der Zeit (Ordnung, Dauer und Frequenz), der Fokalisierung sowie der Stimme (Ort des Erzählens und Stellung der Erzählinstanz) auf die Phasen des Computerspiels übertragen lassen. Diese Kategorien stammen aus der Literaturwissenschaft und wurden folglich an schriftlichen narrativen Texten entwickelt. Da beide Phasen jedoch audiovisuelle Elemente und vor allem *non-ludische* Phasen große Ähnlichkeiten zu filmischen Sequenzen aufweisen, wird zum anderen auf die Terminologie der Filmwissenschaft zurückgegriffen.<sup>84</sup> Aufgrund der Hybridität des Mediums erscheint die Verwendung verschiedener Analyseinstrumentarien hier als angemessen, um das Erzählen im Computerspiel adäquat beschreiben zu können. Im Zentrum der folgenden Analyse stehen sowohl die erste *non-ludische* Phase von *Les Chevaliers de Baphomet* sowie die erste *ludische* Phase, die sich direkt an diese anschließt. Beide Phasen werden zunächst mit den Verfahren der Filmanalyse und anschließend mit den Kategorien Genettes untersucht.

#### **4.2.3.1. Analyse der ersten *non-ludischen* Phase**

##### **4.2.3.1.1. Filmische Analyse (1. Teil des Intros)**

Die erste *non-ludische* Phase ist gleichzeitig auch das Intro des Computerspiels. Wie für *non-ludische* Phasen charakteristisch, gleicht sie einer filmischen Sequenz und das Bildschirmgeschehen entzieht sich jeglicher Einflussnahme durch den Spieler, wodurch dieser eine eher passive Rezeptionshaltung

---

<sup>84</sup> Hier wird vor allem auf die Ausführungen zum Erzählen im Film von Kaul et al. (2009) sowie von Mikos (2015) zurückgegriffen.

einnimmt. Das Intro lässt sich in zwei Teile unterteilen, dessen Handlung im ersten Teil in der Vergangenheit und im zweiten Teil in der erzählten Gegenwart angesiedelt ist. Wie gezeigt werden wird, unterscheiden sich beide Teile jedoch nicht nur auf zeitlicher Ebene voneinander, sondern auch in der Art und Weise ihres Erzählens.

Nachdem der Spieler das Spiel gestartet hat, wird direkt das Intro eingespielt. Dieses besteht aus einem Rückblick in das Jahr 1937, in das Andalusien zur Zeit des Spanischen Bürgerkrieges (1936-39). Die filmische Sequenz beginnt zunächst idyllisch, ein Adler kreist über einem Bergtal und am Rande der Pyrenäen steht eine herrschaftliche Villa. Doch kurz darauf fallen Schüsse und Soldaten überfallen die Villa. Der Hausherr schafft es gerade noch seine Familie in Sicherheit zu bringen, bevor er selbst, bei dem Versuch ein Gemälde vor den Faschisten zu verstecken, von diesen erschossen wird und diese schließlich doch in den Besitz des Gemäldes gelangen. Die nun folgende Analyse soll zeigen, mit welchen Mitteln das soeben Beschriebene im Computerspiel erzählerisch dargestellt wird.

Gleich zu Beginn der Sequenz wird der Spieler durch die Einblendung des Paratextes « Catalogne, Espagne 1937 » [01:06 min] am unteren Bildschirmrand über Ort und Zeit des Geschehens informiert. Weiterhin wird das gesamte Bildschirmgeschehen des Intros durch eine neutrale Kamera sowie durch die Verwendung verschiedener Einstellungsgrößen repräsentiert. Zunächst ist ein Adler zu sehen [00:40 min], der sich kurz darauf in die Lüfte erhebt und über die Landschaft in die Ferne fliegt. Die Kamera folgt dem Adler und die Kameraeinstellung wechselt von einer Halbnahen in eine Panoramaeinstellung [1:04 min] und schwenkt über die Landschaft. Im Hintergrund sind nun Berge und der Horizont, im Vordergrund Bäume, Büsche sowie Felder mit Strohballen, die von einer Landstraße durchzogen werden, zu sehen. Ein Auto fährt auf der Landstraße ins Bild, während die Kamera weiter von rechts nach links über die Landschaft schwenkt und sich schließlich einer herrschaftlichen Finka nähert [1:18 min]. Das farbenfrohe Bildschirmgeschehen wird von Blautönen im Hintergrund, Grün-, Rot- und Gelbtönen im Mittelgrund sowie Grüntönen im Vordergrund dominiert. Die verwendete Panoramaeinstellung ist eine sehr weite Einstellungsgröße, sie lenkt den Blick des Spielers und ermöglicht ihm, in Zusammenhang mit der Schwenkbewegung der Kamera, einen Überblick über die Handlungsumgebung, d.h. hier über die Weite der Landschaft, zu bekommen (vgl. Mikos 2015: 186). Sobald die Kamera nah genug an der Finka ist, sind Soldaten vor dieser zu erkennen. Plötzlich fallen Schüsse und die Soldaten eröffnen das Feuer auf die Finka [1:25 min]. Es folgt ein erster Schnitt [1:28 min]. Mit einer Länge von 48 Sekunden [00:40 – 1:28 min] handelt es sich um eine relativ lange Einstellung, die durchgehend mit ruhiger Instrumentalmusik unterlegt ist. Diese Kombination hat, in Verbindung mit der dargestellten Landschaft und den verwendeten Farben, bis zu dem Moment, in dem die Schüsse fallen, eine beruhigende Wirkung auf den Rezipienten und kreiert eine idyllische Atmosphäre.



In der zweiten Einstellung, einer Halbtotalen [1:28 min], werden die Soldaten vor der Finka gezeigt, wie sie das Tor sprengen. Der Einsatz der Halbtotalen platziert die Soldaten und das Haus im Mittelgrund des Bildes, wodurch eine gewisse räumliche Distanz zwischen dem Dargestellten und der Position der Kamera entsteht, sodass diese den Posten eines Beobachters, der die Szenerie aus sicherer Entfernung betrachtet, einzunehmen scheint. Mit dem Angriff der Soldaten und deren Eindringen in die Villa erhöht sich die Schnitffrequenz und die folgenden Einstellungen werden vor allem von dunklen Braun- und Grautönen dominiert. Der Angriff wird in zwei Halbtotalen, in die eine Nahaufnahme der Beine und Füße der rennenden Soldaten, mit einer Länge von zwei Sekunden, eingebettet ist [1:31 min], dargestellt. Es kommt zu einem Anschwellen der Musik, die immer bedrohlicher wird. Gleichzeitig ist das Geräusch der Füße der Soldaten, die über das Pflaster rennen, zu hören. In der sich an die Nahaufnahme anschließenden Einstellung (Dauer: sechs Sekunden) ist das Geräusch der abgegebenen Schüsse zu hören. Die Frequenz der abgegebenen Schüsse erhöht sich und das Geräusch der Schüsse wird zugleich lauter, dann wird einer der Soldaten getroffen [1:37 min] und fällt mit einem Aufschrei zu Boden. Erst nach einem erneuten Schnitt [1:38 min] wird deutlich, dass er von einem Bewohner der Finka getroffen wurde, die sich ebenfalls mit Schusswaffen gegen den Angriff zur Wehr setzen. Der Schütze, der den Soldaten getroffen hat, wird von der Kamera frontal und mit einer halbnahen Einstellung gefilmt, wie er aus einem Fenster des Hauses schießt, wobei die Kamera langsam heranzoomt. Es folgt ein Schnitt [1:43 min] und die gleiche Szene wird nun aus einer anderen Perspektive dargestellt, d.h. der Schütze wird nun seitlich im Inneren des Hauses gezeigt, wie er aus dem bereits zuvor beschriebenen Fenster schießt. Sowohl die hohe Schnitffrequenz als auch die Frequenz der Schüsse unterstreichen hier die Geschwindigkeit des Angriffs und erhöhen gleichzeitig das Erzähltempo. Die lauten Schüsse, die Veränderung der Musik sowie der Aufschrei des getroffenen Soldaten heben die Bedrohlichkeit der Szenerie hervor.

Während weiterhin die Schüsse zu hören sind, wird auf dem Bildschirm die Empfangshalle der Finka gezeigt, in der der Besitzer (Xavier) der Finka eilig Bücher aus einem Bücherregal räumt, sie einem Jungen gibt, der sie dann aus der Halle hinausträgt [1:42 min]. Kurz darauf kommen die Frau und der Sohn (Tiago) des Besitzers in die Empfangshalle gelaufen und es kommt zum ersten Figurendialog des Spiels [1:50-2:06 min]:

Frau : « Vite, il faut qu'on parte. »

Sohn (*läuft dem Vater in die Arme*): « Papa! »

*Vater und Sohn lösen sich aus der Umarmung*

Vater : « Tiago, va au camion avec ta mère ! », Schnitt [1 :56 min]

Vater (*gibt dem Sohn ein Medaillon*): « Prends ça. Il te servira de guide. » [1:59 min]

Sohn: « Oui, papa. »; Schnitt, Halbtotale, [2:04 min]

*Sohn und Mutter verlassen den Raum*

Vater : « On te rejoindra bientôt ! »

Während des Dialogs treten die Musik, aber vor allem die Schussgeräusche in den Hintergrund. Der Dialog wird mit verschiedenen Einstellungen gefilmt, wobei für das Überreichen des Medaillons vom Vater an den Sohn eine amerikanische Einstellung verwendet wird. Der Sohn wird hier von der Hüfte aufwärts dargestellt, während der Vater nur vom Knie bis zur Schulter zu sehen [1:58 min] und der Hintergrund unscharf ist. Diese Einstellung vermittelt Intimität, d.h. sie unterstreicht hier die Beziehung zwischen Vater und Sohn. Gleichzeitig führt sie dazu, dass der Sohn und das Medaillon im Mittelpunkt stehen und somit eine spezifische Bedeutung erhalten. Anschließend verlassen Mutter und Sohn den Raum.

Der Vater nimmt ein Gemälde von der Wand, das über dem Kamin in der Eingangshalle hängt [2:10 min]. Mit Hilfe einer amerikanischen Einstellung wird gezeigt, wie er das Gemälde betrachtet, während er es mit den Worten « La Maledicció » [2:12 min] kommentiert. Sowohl die Einstellung, als auch die damit einhergehende Veränderung der Musik laden das Gemälde mit Bedeutung auf. Xavier und der Schütze verlassen den Raum.

Erneut folgt ein Schnitt und das schwarze Auto, das bereits zu Beginn des Intros auf der Landstraße zu sehen war, passiert das Hoftor und wird in einer anschließenden Einstellung aus der Froschperspektive dargestellt, wodurch es größer und bedrohlicher wirkt. Der Mann hinterm Steuer ist nur undeutlich zu erkennen. Währenddessen werden der Hausbesitzer und der Schütze von den Soldaten erschossen [2:30 min], während die Frau und der Sohn in einem Auto entkommen können [2:40 min]. Dann betritt ein Mann mit gesenktem Kopf den Raum, indem die beiden Männer zuvor getötet wurden, wobei er von vorne unten gefilmt wird. Er wirft einen doppelten Schatten an die Tür hinter sich und als er aus dem Halbdunkel heraustritt wird deutlich, dass es sich um den gleichen Mann handelt, der zuvor mit dem Auto angekommen ist. Er trägt einen grauen Anzug sowie einen grauen Hut [2:48 min] und befiehlt den Soldaten mit fester Stimme, die Männer zu durchsuchen (« Fouillez-les » [2:49 min]). Der Einsatz von Licht und Schatten, die Kameraeinstellung sowie Kleidung lassen beim Spieler keinen Zweifel darüber, dass es sich hier um den Antagonisten handelt. Die Soldaten überreichen ihm das Gemälde, er rollt es auf und betrachtet es, dabei wird er von der Kamera von links hinten oben über die Schulter gefilmt [2: 54 min]. Dadurch rückt das Gemälde in den Fokus des Bildes, die Kamera zoomt an dieses heran und es folgt eine Überblendung mit Hilfe des Gemäldes in die Gegenwart. Durch diese Überblendung wird das Gemälde in den Fokus gerückt, spielte es in der soeben präsentierten Vergangenheit eine wichtige Rolle, so kann davon ausgegangen werden, dass es auch im weiteren Verlauf der Handlung von zentraler Bedeutung sein wird.

#### 4.2.3.1.2. Filmische Analyse (2. Teil des Intros)

Während die Musik eben noch bedrohlich wirkte, verändert sich diese nun zu Beginn des zweiten Teils des Intros und kreierte eine positivere Stimmung. Durch den Einsatz eines weiteren Paratextes wird der Spieler darüber in Kenntnis gesetzt, dass er sich nun im « Paris, de nos jours » [3:01 min] befindet. Wie im ersten, so wird auch im zweiten Teil des Intros das Geschehen u.a. durch die Kamera sowie deren unterschiedliche Bewegungen und Einstellungsgrößen vermittelt. So entfernt sie sich zunächst mittels einer rückwärtsgerichteten Kamerafahrt vom Gemälde, wodurch zunächst der Blickwinkel erweitert [3:01-3:12 min] wird und der Raum, in dem das Gemälde hängt sowie einige Figuren sichtbar werden. Während dieser Kamerabewegung setzt eine Erzählstimme, ein sog. Voice-over<sup>85</sup>, ein, d.h. die sprechende Person erscheint nicht auf der Bildoberfläche:

Voice-over<sup>86</sup>: « Paris au printemps...Passion, romance...l'amour. Je travaillais pour un assureur d'art. Ça me faisait vivre...à peu près. Par chance, j'ai croisé Nico à une expo.» [3 :10 min]

Währenddessen setzt die Kamera ihre Bewegung fort und fährt dann von links nach rechts durch den Raum, wodurch noch mehr von diesem sichtbar wird und schließlich die Protagonisten Nico und George [3:18 min] ins Sichtfeld kommen. Es folgt ein Schnitt [3:25 min] und die Kameraeinstellung ändert sich zur Naheinstellung<sup>87</sup>. Gleichzeitig, mit Veränderung der Einstellung, setzt der Dialog von Nico und George ein:

Nico : « Je ne savais pas que tu étais de retour à Paris, George. »  
George : « C'est bon de te revoir. On pourrait...manger? »  
(*Die Tür der Galerie geht auf und eine unbekannte Person, die einen Motorradhelm trägt, kommt herein.*)  
Person: « Personne ne bouge! »

Georgs Art, das Wort *manger* zu betonen, verbunden mit der vorangehenden kurzen Sprechpause, lassen deutlich werden, dass er Interesse an Nico hat. Der Dialog hat an dieser Stelle weniger handlungsdienende Funktion. Er dient viel mehr dazu, mittels des freundlichen Smalltalks, dem Spieler einen Einblick in die Charaktere der Protagonisten zu geben sowie dem Sympathieaufbau zwischen Rezipient und Figuren (vgl. Mikos 2015: 227). Dies wird durch ruhige Musik verstärkt, die der Szene unterlegt ist.

---

<sup>85</sup> „Eine Stimme, die der Zuschauer nicht direkt einer im Bildausschnitt sichtbaren Person physikalisch zuschreiben kann [...]“. Lexikon der Filmbegriffe. Eintrag: Voice-over. Online abrufbar: <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=1637>, [20.03.2016].

<sup>86</sup> Dass es sich um die Stimme George handelt, wird im weiteren Spielverlauf deutlich.

<sup>87</sup> „Eine Naheinstellung zeigt die Figuren nur von Kopf bis zur Mitte des Oberkörpers. Mimik und Gestik der Personen sind gut zu erkennen“ (Mikos 2015: 187).

Der Dialog wird jedoch kurz darauf unterbrochen, als eine unbekannte Person, die einen Motorradhelm und in der Hand einen Pizzakarton trägt und sich im weiteren Verlauf der Handlung als Dieb und Mörder entpuppt, die Galerie betritt. Die Musik verändert sich, wird dramatischer und die Kamera zoomt etwas näher an den Dieb heran [3:31 min], wodurch die Wahrnehmung des Rezipienten auf den Dieb sowie auf die Waffe fokussiert wird (vgl. Mikos 2015: 194), die dieser kurz darauf aus dem Pizzakarton zieht. Mithilfe weiterer Schnitte, Kameraeinstellungen und -bewegungen wird gezeigt, wie er das Gemälde von der Wand nimmt und Richtung Ausgang der Galerie gehen will. Währenddessen macht Nico mit ihrem Handy ein Foto von dem Dieb, was durch eine Detailaufnahme [3:41min] gezeigt wird. Diese Einstellung hebt die Bedeutung dieser Handlung hervor, denn das Foto, das so entsteht, spielt später in der weiteren Handlung noch eine Rolle. Der Galeriebesitzer Henri stellt sich mit den Worten « Non! Monsieur, pas ‚La Maledicció‘! » dem Dieb in den Weg und wird daraufhin von diesem erschossen [3:44 min]. Diese kurze Auseinandersetzung wird durch eine Parallelmontage inszeniert, d.h. das gleiche Geschehen wird von der Kamera von zwei verschiedenen Standpunkten aus gezeigt (vgl. Mikos 2015: 218). Dabei werden in einer amerikanischen Einstellung zunächst Henri von hinten und der Dieb von vorne [3:42 min], nach einem Schnitt [3:43min] der Dieb von hinten und Henri von vorne gezeigt. Die Darstellung des Diebstahles und des Mordes zeichnen sich durch eine erhöhte Schnittfrequenz aus, so entsteht eine Dynamik, die beim Rezipienten zu einer größeren Anspannung führt (vgl. Mikos 2015: 213). Nach dem Mord fällt Hector Lane, der Kurator der Ausstellung, in Ohnmacht [3:46 min] (Halbnahe) und in der anschließenden Totalen [3:52 min] rennt der Dieb mit dem Gemälde unterm Arm und von Nico verfolgt davon, während George und der Priester sich neben den toten Henri knien. In diesem Moment setzt erneut das Voice-over ein:

Voice-over : « Une fois de plus, Paris m'avait montré sa part d'ombre. Un vol brutal, un meurtre cruel. Nico et moi allions à nouveau nous retrouver plongés dans une terrifiante aventure. » [3: 51 min]

Es folgt ein Szenenwechsel, der durch eine Abblende markiert wird, d.h. der Bildschirm verdunkelt sich, bis er schwarz ist [4:03 min]. Kurz darauf ist wieder das Innere der Galerie zu sehen, wo der Priester neben der Leiche kniet und George danebensteht. Das Voice-over kommentiert :

Voice-over : « Le propriétaire de la galerie était mort. Ça ne paye pas toujours de jouer les héros. C'est ma compagnie qui avait assuré l'exposition, j'avais donc un crime à élucider. La police n'allait pas tarder... je n'avais pas beaucoup de temps. » [04 :06 min]

An das Ende des Monologs schließt sich schließlich nahtlos die erste *ludische* Phase an (vgl. Kapitel 4.2.3.2).

Wie gezeigt wurde, ist das Erzählen in der *non-ludischen* Phase mit dem Erzählen im Film vergleichbar. So lassen sich für den Film typische audiovisuelle Elemente wie z.B. Kameraeinstellungen, -bewegungen, Schnitttechniken, der Einsatz von Licht, Ton, Musik und Farbgebung identifizieren, die in ihrer jeweiligen Umsetzung die Ästhetik der *non-ludischen* Phase und der in ihr dargestellten fiktionalen

Welt beeinflussen. Gleichzeitig bestimmen diese Gestaltungsmittel die Art und Weise bzw. die Intensität der Kommunikation zwischen dem Filmtext und seinem Rezipienten (vgl. Mikos 2015: 182).

#### 4.2.3.1.3. Narratologische Analyse

Inwiefern ist das Erzählen in der soeben betrachteten *non-ludischen* Phase vergleichbar mit dem Erzählen, wie es in der Literaturwissenschaft verstanden wird und in literarischen Printtexten zu finden ist? Zur Beantwortung dieser Frage soll betrachtet werden, ob sich das Erzählen mit literaturwissenschaftlichen Kategorien in der *non-ludischen* Phase beschreiben lässt.

##### Zeit

Auf der Ebene der Zeit kann die Ordnung betreffend festgestellt werden, dass das Erzählte chronologisch dargestellt wird. Im ersten Teil des Intros werden zunächst Ereignisse aus der Vergangenheit, d.h. das, was sich in Spanien im Jahr 1937 ereignet hat, erzählt, bevor im zweiten Teil innerhalb der Zeit der Geschichte in die Gegenwart (« Paris, de nos jours ») gesprungen wird. Die Anordnung der Ereignisse in der *histoire* entspricht folglich in ihrer Darstellung der Anordnung im *récit*. So gibt es zwar eine Rückblende in die Vergangenheit, da diese jedoch direkt am Anfang der Geschichte steht, wird diese linear erzählt.

In der Kategorie der Dauer unterscheidet Genette zwischen der Erzählzeit und der erzählten Zeit. Aufgrund der Nicht-Beeinflussbarkeit der *non-ludischen* Phasen in *Les Chevaliers de Baphomet*, kann die Erzählzeit für diese, wie bei einem Film, genau bestimmt werden, sodass sie sich für das Intro mit 3:39 min [0:40 - 4:19 min] angeben lässt. Anders verhält es sich mit der erzählten Zeit, die im gesamten Intro mehrere Jahre (von 1937 bis zur erzählten Gegenwart) umfasst und damit wesentlich länger als die Erzählzeit ist. Dies ist möglich, da die erzählte Zeit mittels einer Ellipse gerafft wurde. Eine weitere Zeitraffung findet sich durch den Einsatz der Abblende am Ende des Intros. Kniert George vor der Abblende noch am Kopfende neben der Leiche [03:50 min], so befindet er sich nach dem Szenenwechsel an einer anderen Position, nämlich stehend an deren Fußende [04:06 min]. Dieser Positionswechsel wird von der Kamera jedoch nicht gezeigt, d.h. ein Teil der Handlung wurde an dieser Stelle ausgespart. Da davon ausgegangen werden muss, dass durch jeden Schnitt ein Moment der erzählten Zeit nicht dargestellt wurde, handelt es sich in *non-ludischen* Phasen des Spiels nicht um zeitdeckendes Erzählen. Über die Frequenz ist zu sagen, dass alle Elemente, die in der *non-ludischen* Phase auf der Ebene der *histoire* stattfinden, im *discours* lediglich einmal erzählt werden, somit handelt es sich um singulatives Erzählen.

##### Stimme

Wie bereits beschrieben, wird das Geschehen in der *non-ludischen Phase* durch eine Kamera vermittelt. Diese befindet sich im ersten Teil des Intros auf der extradiegetischen Ebene bzw. ist in der Ter-

minologie Genettes gesprochen eine heterodiegetische Kamera und ist verantwortlich für die Darstellung der erzählten Welt, „d.h. für sämtliche Signifikaten der Bild-, Ton- und Sprachebene“ (Pinkas 2010: 124). Sie zeigt dem Rezipienten beispielweise die Landschaft und das Haus, d.h. die Örtlichkeiten, an denen die Geschichte spielt, ebenso einzelne Figuren wie die Soldaten oder auch die von ihnen bedrohte Familie und sie vermittelt Geräusche (z.B. Gewehrschüsse) und Figurendialoge wie den Dialog zwischen dem Vater und dem Sohn. Dabei ist sie jedoch nicht an eine Figurenperspektive gebunden und kann daher als „gelöste Kamera“ (Miele 2012: 138) bezeichnet werden. Sie entscheidet, was der Rezipient erfährt. Überdies übernimmt sie eine Doppelfunktion (Pinkas 2010: 124), denn es liegt zum einen in ihrem Einflussbereich *was*, d.h. welche Ereignisse auf der Ebene der *histoire*, sie von der fiktionalen Welt darstellt, aber auch *wie*, z.B. mit welchen Einstellungen und Farben, sie es darstellt, wodurch sie gleichzeitig Erzählfunktion besitzt.

Die Überblendung in die erzählte Gegenwart mit Hilfe des Gemäldes markiert den Beginn des zweiten Teils des Intros. Kurz darauf setzt das Voice-over ein, das aus dem *Off* kommentiert:

Voice-over : « Paris au printemps...Passion, romance...l'amour. Je travaillais pour un assureur d'art. Ça me faisait vivre...à peu près. Par chance, j'ai croisé Nico à une expo.» [3 :10 min].

Es kommt an dieser Stelle zu einem Wechsel bzw. zu einer Ergänzung der Erzählebenen, denn es ist nun nicht mehr nur die extradiegetische Kamera, die das Geschehen vermittelt. Zu dieser kommt in Form eines Voice-overs eine Erzählperspektive hinzu. Die Stimme aus dem *Off* spricht aus der Ich-Perspektive und es wird schnell deutlich, dass es die Stimme des Protagonisten George ist, die der Spieler hier zu hören bekommt. Noch während des obigen Kommentars (« j'ai croisé Nico ») schwenkt die Kamera weiter durch den Raum und George und Nico kommen ins Bild [3:21 min]. Daher kann aus dem Kommentar und der Darstellung von George und Nico geschlossen werden, dass es sich bei der Stimme aus dem *Off* um George handelt und er folglich der Erzähler ist. Die gleiche Szene verdeutlicht auch, dass der George, der kommentiert, nicht mit der Figur George identisch ist, die sich gerade mit Nico unterhält. Daraus resultiert, dass hier zwischen George als einem ‚erzählenden Ich‘ und einem ‚erzählten Ich‘ (vgl. Genette 2010: 164) unterschieden werden muss, wobei das ‚erzählende Ich‘ die dargestellten Geschehnisse retrospektiv erzählt, was aus der Verwendung der Zeitformen des *imparfait* sowie des *passé composé* (s.o.) geschlossen werden kann. Überdies ist George auch, in der Rolle des ‚erzählten Ich‘, selbst Teil der Handlung, womit er in der Terminologie Genettes als homodiegetischer Erzähler zu beschreiben ist. Der Erzähler George zerfällt hier, wie es auch häufig im Film anzutreffen ist, in zwei Instanzen. Das ‚erzählendes Ich‘ erzählt die Geschehnisse rückblickend und ist der extradiegetischen Welt zuzuordnen, während das ‚erzählte Ich‘ der intradiegetischen Welt zugeordnet werden kann (vgl. Pinkas 2010: 125).

## Fokalisierung

Die Perspektive betreffend kann in beiden Teilen des Intros bei der Vermittlungsinstanz der extradiegetischen Kamera von einer Nullfokalisierung gesprochen werden. Die Kamera weiß stets mehr als George und alle anderen Figuren, da sie Dinge darstellt, die die Figuren nicht wissen. Dieses Mehrwissen betrifft zum einen die zeitliche Ebene, d.h. die Kamera vermittelt dem Spieler im ersten Teil des Intros die vergangenen Geschehnisse der Finka in Spanien, bei denen George nicht anwesend war. Darüber hinaus verfügt die Kamera im zweiten Teil des Intros auch über mehr räumliche Informationen als ‚das erzählte Ich‘ George<sup>88</sup>, so zeigt sie beispielsweise auch Dinge, die sich hinter der Figur George abspielen<sup>89</sup> und die demzufolge weder das ‚erzählende Ich‘ noch das ‚erzählte Ich‘ wissen kann.

Ab dem zweiten Teil des Intros tritt jedoch, wie gezeigt wurde, eine Hauptfigur als weitere Vermittlungs- bzw. Erzählinstanz hinzu. Dass der Rezipient auch Einblick in die Gedanken von George erhält, wird jedoch erst nach dem Intro deutlich, als George Hector Laine befragt [11:36 min], den er zuvor aus seiner Ohnmacht zurückgeholt hat [8:00 min]:

George : « Puis-je vous poser quelques questions, Monsieur Laine ? » [13 :03 min]

Laine : « S’il le faut. »<sup>90</sup>

George : « Vous connaissiez le propriétaire de la galerie ? »

Laine : « Évidemment. Nous avons organisé cette exposition ensemble. »

[...]

George : « Si Laine s’occupait aussi de la galerie, il devait connaître le code de la porte. »

George und Laine führen miteinander einen Dialog und reagieren auf das jeweils Gesagte des anderen. Der letzte Kommentar wird von George jedoch nicht laut geäußert, was zum einen daran zu erkennen ist, dass er von Laine in der dritten Person spricht und dieser zum anderen in keiner Weise auf diese Äußerung Georges reagiert. Darüber hinaus wird Georges Rede weder von entsprechender Mimik oder Gestik begleitet, noch sind Lippenbewegung zu erkennen. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass es sich bei diesem Kommentar um die Gedanken des ‚erzählten Ichs‘ handelt. Da diese dem Rezipienten zugänglich sind, kann an dieser Stelle von einer internen Fokalisierung gesprochen werden<sup>91</sup>.

Es sind jedoch nicht nur die Kamera und George, die die Geschichte vermitteln. So gibt es auch *ludische* Phasen, in denen der Spieler die Steuerung der Protagonistin Nico übernimmt<sup>92</sup>. Ebenso gibt es *non-*

---

<sup>88</sup> Wenn davon ausgegangen wird, dass das ‚erzählende Ich‘ George die Geschichte rückblickend aus seiner Erinnerung erzählt, dann ist anzunehmen, dass die Kamera mehr als das ‚erzählte‘ und das ‚erzählende Ich‘ Georges weiß.

<sup>89</sup> Wie z.B. die Bilder, die hinter George an der Wand hängen [3:24 min].

<sup>90</sup> Es folgt eine *mikro-ludische* Phase (vgl. Fußnote 92), in der der Spieler entscheiden kann, nach welchen Informationen George Hector Lane fragen soll. [13:09 min]. In dem hier zugrundeliegenden *Playthrough* hat sich der Spieler dafür entschieden, Laine nach Henri zu befragen.

<sup>91</sup> Ein weiteres Beispiel ist folgendes: George fragt Laine nach dem Türcode für das Büro der Galerie. Dieser möchte George den Code jedoch nicht geben, was George innerlich wie folgt kommentiert: « Je savais que Laine ne me donnerait pas le code par la manière douce. Il fallait faire monter la mayonnaise. » [15 :02 min].

<sup>92</sup> Der Rezipient hat jedoch im Spielverlauf keinen Einfluss darauf, wann dies der Fall ist.



*ludische* Phasen, die aus ihrer Sicht erzählt werden. Sie hatte während des Intros die Galerie verlassen, um den Dieb zu verfolgen. Zu einem späteren Zeitpunkt im Spiel möchte sie nun in diese zurückkehren. Mittlerweile ist jedoch die Polizei vor Ort und Sergeant Moue hat von Inspektor Navet die Anweisung bekommen, dafür zu sorgen, dass niemand die Galerie verlässt oder betritt<sup>93</sup>. Als Nico zur Galerie zurückkommt und diese betreten möchte, sind dem Rezipienten auch ihre Gedanken zugänglich:

Nico : « *Il fallait que je retourne dans la galerie, mais une silhouette familière gardait la porte. C'était le Sergent Moue. Nous nous étions déjà croisés.* » [21 :28 min]

Nicos Gedanken werden ebenfalls aus der ich-Perspektive vermittelt. Hinzu kommt, dass sie von Sergeant Moue in der dritten Person spricht und dass dieser, obwohl anwesend, nicht auf ihre Äußerung reagiert. Folglich lässt sich ihre Erzählfunktion mit der des ‚erzählten Ichs‘ von George gleichsetzen, jedoch mit dem Unterschied, dass im Spiel an keiner Stelle ein ‚erzählendes Ich‘ von Nico in Form eines Voice-overs auftritt.

#### **4.2.3.2. Analyse der ersten *ludischen* Phase**

##### **4.2.3.2.1. Filmische Analyse**

Direkt auf die *non-ludische* Phase folgt die erste *ludische* Phase des Computerspiels. Anders als in der *non-ludischen* Phase hat der Rezipient nun die Möglichkeit aktiv in die Geschichte einzugreifen. Der Beginn der *ludischen* Phase [4:18 min] wird dem Spieler u.a. optisch durch das Erscheinen des Mauszeigers in Form eines Pfeils auf dem Bildschirm sowie durch die Einblendung des Menus am unteren Bildschirmrand angezeigt (Abb. 1). Mithilfe des Mauszeigers, kann der Spieler nun die Figur George durch die Galerie bewegen. Dazu klickt er auf einen beliebigen Ort, worauf sich die Figur zu diesem hinbewegt. Weiterhin kann er George mit der virtuellen Welt interagieren lassen, dazu bewegt der Spieler den Mauszeiger über den Bildschirm und tastet so die virtuelle Welt ab. Je nach Gegenstand oder Person nimmt dieser verschiedene Symbole an und signalisiert dem Spieler so, welche Interaktionen jeweils möglich sind (vgl. Kapitel 4.1.1.).

Wie auch in den *non-ludischen* Phasen, wird das Geschehen in der Galerie durch eine Kamera vermittelt. Diese ist hier jedoch wesentlich weniger dynamisch, so verharrt sie an einem festen Punkt im Raum und folgt den durch den Spieler ausgelösten Bewegungen der Figur durch Schwenkbewegungen. Dabei werden die Figuren, d.h. George, der Priester, der ohnmächtige Hector Laine sowie die Leiche Henris mittels einer Halbtotalen in der Galerie dargestellt. Dabei fällt auf, dass die Kamera das Geschehen stets in einem 180°C Winkel präsentiert und nie über diesen hinausgeht, wodurch dem Spieler

---

<sup>93</sup> Inspektor Navet : « *Moue, vous me bouclez tout ça. Personne n'entre, personne ne sort. À part moi, bien sûr* » [21:12 min].

stets eine Seite bzw. Wand der Galerie verborgen bleibt, nämlich die, die sich hinter der Kamera befindet. Darüber hinaus ist die Kamerabewegung an George gebunden, d.h. wenn der Spieler sich dazu entscheidet, George mit dem Priester sprechen zu lassen, indem er mit dem Mauszeiger<sup>94</sup> auf diesen klickt, läuft George zu diesem hin und die Kamera folgt ihm mit einer Schwenkbewegung. Es gibt also eine Art von Kopplung der Spieleraktivität mit der Figuren- und Kamerabewegung, denn das Eingreifen des Spielers durch die Betätigung der Maus löst eine Bewegung von George aus, die wiederum von der Kamera verfolgt wird. Der Spieler kann so die Kamerabewegung in einem begrenzten Maße indirekt beeinflussen.

Sobald der Spieler auf den Priester geklickt hat [4:21 min], geht George zu diesem hin und beginnt mit ihm einen Dialog. Der Spieler hat nach diesem Klick keinerlei Möglichkeit mehr, das weitere Bildschirmgeschehen zu beeinflussen, der Mauszeiger sowie das Menu werden ausgeblendet. Am Ende des Dialogs, wird dieser wieder von George gedanklich kommentiert:

George : *« J'étais en train de prévoir un diner avec Nico et je me retrouve à parler de vol de tableau, de meurtre et du diable avec un prêtre ! » [5 :13 min]*

Nach dem Kommentar, dem Wiedererscheinen der Maus und des Menus kann der Spieler wieder das Bildschirmgeschehen beeinflussen.

Klickt der Spieler auf Dinge, die er von George untersuchen lassen möchte, dann nimmt die Maus das Symbol einer Lupe an. Wenn George im Folgenden die Leiche Henris näher betrachtet, verändert sich die Einstellung der Kamera mittels einer Abblende [5:25 min] von der Halbtotalen zu einer Nahaufnahme der Leiche Henris. George kann die Leiche nun näher untersuchen, wobei der Mauszeiger dem Spieler wieder anzeigt, welche Dinge näher betrachtet oder auch aufgenommen werden können. Beispielsweise liegt bei der Leiche ein Zettel, der von George vorgelesen und kommentiert wird:

George : *« Il y avait un petit morceau de papier dans la main de la victime. J'étais trop intrigué pour ne pas y jeter un coup d'œil. Il était écrit : ,14h30. Soyez prêt'. Un message banal jusqu'à ce que je réalise que le vol avait eu lieu à 14h30. Ça sentait l'affaire louche à plein nez et ça ne venait pas que des petits fours... Je remplaçais rapidement le papier. » [5 :30 min]*

Nachdem George die Leiche komplett untersucht und mehrere Gegenstände an sich genommen hat, kommentiert er das Ergebnis der Untersuchung ebenfalls:

George : *« Un mystérieux message et une bouteille d'eau de Cologne suffocante. Aucun effet personnel et rien d'intéressant. Je devais découvrir où il rangeait ses dossiers. » [6 :20 min]*

---

<sup>94</sup> Dieser hat zuvor das Symbol eines sprechenden Mundes angenommen und dem Spieler somit gezeigt, dass eine Interaktion in Form eines Dialoges mit dem Priester möglich ist.

Durch eine erneute Abblende kehrt die Kamera aus der Nahaufnahme in eine Halbtotale zurück [6:28 min]. Ebenso verhält es sich, als George die Alarmanlage genauer untersucht, die das gestohlene Gemälde sichern sollte. Wieder wird durch eine Abblende [6:57 min] zur Nahaufnahme, diesmal der Alarmanlage, gewechselt und George kommentiert:

George : « *Le tableau volé était protégé par une alarme qui aurait dû sonner quand on a volé le tableau. Je devais découvrir pourquoi elle ne s'était pas déclenchée.* » [6:59 min]

Nach einer erneuten kurzen *ludischen* Phase, in der der Spieler George dazu veranlasst hat, die Abdeckung der Alarmanlage zu öffnen, ist George erneut zu hören:

George : « *Voilà, pourquoi l'alarme ne s'était pas déclenchée. Un câble avait été coupé ... par quelqu'un qui savait très bien ce qu'il faisait. C'était un coup monté de l'intérieur.* » [7 :13 min]

Schließlich nähert George sich dem ohnmächtigen Kurator Hector Laine und muss diesen, um mit ihm sprechen zu können, zunächst aus seiner Ohnmacht holen. Dazu nimmt er das Parfum, das er bei Henri gefunden hat und sprüht es auf Laine mit den Worten:

George : « *Sur l'étiquette, on pouvait lire : 'Réveillez la bête qui est en vous'. Je pouvais toujours essayer...* » [7 :45 min]

Es ist ein Sprühgeräusch zu hören, Laine erwacht aus seiner Ohnmacht und steht auf, wobei ihm ein Nagelknipser aus der Tasche fällt [8:00 min]

Es folgen u.a. weitere Dialoge mit den anwesenden Figuren und andere Handlungen Georges. Schließlich spricht er, vom Rezipienten dazu animiert [18:12 min], noch einmal mit Laine, wodurch es ihm gelingt, von ihm den Code für die Bürotür zu bekommen. Gerade als er diesen eingeben will, um so an die bereits erwähnten Unterlagen Heris zu kommen, erscheinen Inspektor Navet und sein Gehilfe Sergeant Moue in der Galerie. Damit endet die erste *ludische* Phase.

In der nun folgenden zweiten *non-ludischen* Phase erklärt Inspektor Navet die Galerie zum Tatort, den nun niemand mehr verlassen noch betreten dürfe [20:53 min]. Es folgt eine Abblende und durch einen Paratext [21:22 min] wird der Spieler darüber informiert, dass sich das nun Folgende « *Quelques minutes plus tard...* » ereignet. Die Szenerie wechselt auf die Straße vor der Galerie und die vom Spieler zu steuernde Spielfigur ist nun nicht mehr George (der sich ja noch in der Galerie befindet), sondern Nico, mit deren hörbaren Gedanken (vgl. S. 53) diese *non-ludische* Phase endet und die zweite *ludische* Phase eingeleitet wird.

Die *ludische* Phase zeichnet sich vor allem durch ihre Interaktivität aus. Durch die Steuerung der Protagonisten kann der Spieler das Bildschirmgeschehen beeinflussen, indem er George bzw. Nico mit der Umwelt interagieren oder andere Figuren ansprechen lässt. Zudem wird jede vom Spieler ausgelöste

Handlung von George bzw. Nico kommentiert. Bei genauerer Betrachtung haben diese Kommentare multiple Funktion und fassen zum einen das zuvor Dargestellte noch einmal zusammen. Zum anderen enthalten sie Hinweise für den Spieler, was als nächstes zu tun ist, um die Handlung voranzubringen. Sie heben darüber hinaus die Bedeutung der Gegenstände hervor, die im weiteren Verlauf der Geschichte noch relevant sein werden. Der Kommentar Georges (vgl. S.54) nach Abschluss der Untersuchung der Leiche verweist auf die Bedeutung der Unterlagen Henris und impliziert, dass diese noch relevant sein werden und im weiteren Spielverlauf gefunden werden müssen. Eine weitere Funktion besteht in der Vergabe von Zusatzinformationen, so wird von George nach eingehender Untersuchung der Alarmanalage die Vermutung geäußert, dass jemand aus der Galerie in den Diebstahl verwickelt sein muss. Der Spieler wird folglich durch Georges Kommentare durch die *ludischen* Phasen des Spiels geleitet.

Wie in den *non-ludischen Phasen* wird die Geschichte aus der Sicht einer Kamera vermittelt. Daher lassen sich auch hier filmische Elemente wie Kameraeinstellungen, -bewegungen, Schnitt, Ton, Geräusche und Musik ausmachen. Im Gegensatz zu *non-ludischen* Phasen ist die Schnittfrequenz jedoch wesentlich geringer. Schnitte kommen hier nur zum Einsatz, wenn George den Handlungsschauplatz bzw. die Kameraeinstellung zwischen der Halbtotale und der Nahaufnahme wechselt, u.a. wenn George Gegenstände genauer betrachtet. Diese beiden Einstellungen sind überdies in der *ludischen* Phase am dominantesten. Auch ist die Kamera stets an einem festen Punkt im Raum positioniert und an die Interaktion mit dem Rezipienten gebunden, denn nur, wenn der Spieler George zu einer Bewegung veranlasst, bewegt sich auch die Kamerabewegung.

Da es sich um ein *Point-and-Click-Adventure* handelt, löst der Spieler durch jede Interaktion in der *ludischen Phase* eine kürzere (z.B. wenn George eine vom Spieler ausgelöste Handlung wie den Nagelknipser aufheben ausführt) oder längere (z.B. Figurendialoge) *non-ludische* Phase aus. Klickt er beispielsweise auf die Tür der Galerie (*ludisch*), wird auf dem Bildschirm dargestellt, wie George sich auf die Tür zubewegt (*non-ludisch*). Aufgrund der Kürze dieser Phasen, führen sie jedoch nicht zu einer merklichen Unterbrechung der *ludischen* Phase. Daher werden sie an dieser Stelle nicht als eigenständige *non-ludische* Phasen, sondern als der *ludischen* Phase untergeordnet betrachtet und in Anlehnung an Boelmann<sup>95</sup> als *mikro-non-ludische Phasen* bezeichnet.

---

<sup>95</sup> Auch Boelmann machte bei der Untersuchung des Adventurespiels „Ceville“, diese Beobachtung. Er unterscheidet in der Folge drei Ebenen der Erzählstruktur dieses Computerspiels: eine Makro-, Meso- und Mikroebene (vgl. Boelmann 2015: 114ff.). Auf jeder dieser Ebenen sind wiederum jeweils Handlungs- und Präsentationssequenzen (hier: *ludische* und *non-ludische* Phasen) zu finden.

#### 4.2.3.2.2. Interaktivität

Welchen Einfluss hat nun die Interaktivität auf das Erzählen der Geschichte? In der hier beschriebenen Phase erscheint es zunächst so, dass der Spieler die Figur George an alle Orte der Galerie führen sowie mit den vorhandenen Gegenständen und Personen beliebig interagieren lassen kann. So kann sich der Spieler z.B. entscheiden, ob George zunächst die Gemälde betrachten soll oder sich aber dafür entscheiden, mit dem Priester zu sprechen. Allerdings täuscht dieser Eindruck, denn falls der Spieler lieber mit der Untersuchung der Leiche Henris beginnen möchte, ist dies nicht möglich und wird von George wie folgt kommentiert:

George : « *Le prêtre administrait les derniers sacrements au propriétaire de la galerie. Je ne voulais pas le déranger.* »<sup>96</sup>

Zwar unterliegt es der Kontrolle des Spielers, zu bestimmen, an welche Orte der Galerie George gehen soll, er hat jedoch keinerlei Einfluss darauf, mit welcher Geschwindigkeit George sich an diese Orte bewegt. Weiterhin kann der Spieler den Protagonisten nicht beliebig mit den dargestellten Gegenständen interagieren lassen, so kann George die Gemälde in der Galerie zwar betrachten, andere Handlungsoptionen wie diese z.B. von der Wand zu nehmen, stehen jedoch nicht zur Verfügung. Auch alternative Handlungsweisen sind nicht vorgesehen, möchte der Spieler George dazu veranlassen, das gefundene Parfum auf ein Gemälde anzuwenden, sagt George: « *Ça serait complètement insensé.* »

Ein beliebiger Ortswechsel der Handlung ist ebenfalls nicht möglich, der Spieler kann zwar veranlassen, dass George die Galerie verlässt und sich dann auf der Straße vor der Galerie wiederfindet, soll er aber die Métro nehmen, bekommt der Spieler folgendes zu hören:

George : « *Pendant un instant, j'envisageais de sauter dans le premier métro. Mais un homme était mort et j'avais un travail à terminer. Je ne partais pas avant d'avoir résolu ce crime.* »

Ähnlich verhält es sich mit der Interaktion zwischen George und anderen Figuren. Der Spieler kann eine Unterhaltung zwischen George und dem Priester initiieren [4:24min], Inhalt, Betonung oder Lautstärke des Gesagten entziehen sich aber seiner Entscheidungsgewalt. In anderen Unterhaltungen kann der Spieler George lediglich bereits vorgegebene Themenbereiche ansprechen lassen, die über die Menüleiste am unteren Bildschirmrand auszuwählen sind (Abb. 1). So stehen im Dialog mit Laine, nachdem George ihn aus seiner Ohnmacht geholt hat, lediglich die Themen ‚Henri‘, ‚vol du tableau‘, ‚galerie‘ und ‚eau de toilette‘ zur Auswahl. Überhaupt ist es erst möglich, Laine zu befragen, nachdem George ihm ein Stück Pizza gebracht hat, vorher erwidert Laine lediglich:

---

<sup>96</sup> Ebenso verhält es sich mit einem Kaugummi, der auf dem Boden der Galerie klebt. Der Spieler hat hier nur die Möglichkeit, diesen von George betrachten zu lassen: « *C'était une boule de chewing-gum mâché.* ». Aufgenommen werden kann er dagegen nicht.

Laine : « Ne restez pas planté là, allez me chercher quelque chose à manger. J'ai subi un choc terrible, vous savez. » bzw. « À manger ! Mes nerfs réclament à manger ! »<sup>97</sup>

All diese Einschränkungen werden vom Spieler jedoch nicht unmittelbar auch als solche wahrgenommen, werden sie doch stets auf inhaltlicher Ebene, d.h. auf der Ebene der erzählten Geschichte plausibel begründet.

An späterer Stelle im Spiel hat der Spieler die Möglichkeit, innerhalb eines Dialoges zu entscheiden, ob George lügen oder die Wahrheit sagen soll (Abb. 2). Entscheidet sich der Spieler bei wiederholter Rezeption für die jeweils andere Option, stellt sich schnell heraus, dass beide Entscheidungen letztendlich zum gleichen Ergebnis führen. Nachdem Nico und George die *Tabula Veritatis* in einer Höhle gefunden haben, werden sie bei deren Verlassen von Langham überrascht. Dieser fragt George, ob er die *Tabula* hat und verspricht Marqués nicht zu töten, wenn George sie ihm aushändigt. Egal wie der Spieler sich entscheidet, Marqués wird in jedem Fall von Langham erschossen. Der Spieler in *Les Chevalets de Baphomet* kann also zu keinem Zeitpunkt die Geschichte tatsächlich verändern, denn obwohl es durch diese Art der Interaktion zu differierenden Erzählungen kommt, bleibt der narrative Kerne der Geschichte erhalten (vgl. Boelmann 2015: 12). Dies liegt in den Narratemen und den im Programmcode eingeschriebenen Schlüsselpunkten begründet. Die Narrateme liegen bereits vor Rezeptionsbeginn, jedoch noch unausgefüllt, vor (vgl. Kapitel 3.2.5.). Während der Rezeption werden diese dann vom Spieler durch Interaktion gefüllt (vgl. Degler 2010: 59). Dass diese sich auf multiple Weise füllen lassen, soll an dem Beispielnarratem „Hector Laine aus seiner Ohnmacht holen und den Nagelknipser an sich nehmen“ illustriert werden.

In Tabelle 3 sind drei verschiedene Möglichkeiten dargestellt, auf welche Weise dieses Narratem gefüllt werden kann und es wird ersichtlich, dass die unterschiedliche Sättigung der Narrateme keinen Einfluss auf den Fortgang der Geschichte hat. Aus allen drei Ausgestaltungsmöglichkeiten resultiert letztendlich das gleiche Ergebnis und der Spieler gelangt stets an den vorgesehenen Schlüsselpunkt: Hector Lane ist aus seiner Ohnmacht erwacht und George ist im Besitz des Nagelknipsers. Die Kommentare Georges tragen durch ihre leitende Funktion einen wesentlichen Teil zum Erreichen dieser Schlüsselpunkte bei. Sobald George im Besitz des Nagelknipsers ist, gilt das Narratem als abgeschlossen und die Geschichte wurde vorangebracht.

Diese Art des Erzählens ist vergleichbar mit der Realisierung der gleichen Geschichte in verschiedenen Medien oder durch verschiedene Erzähler. Die Geschichte bleibt stets die gleiche, sie wird aber jeweils

---

<sup>97</sup> Bei jedem erneuten Versuch wiederholt Laine den letzten Satz.

anders realisiert bzw. erzählt<sup>98</sup>. In *Les Chevaliers de Baphomet* ist es also nicht relevant, wie die Narrative gefüllt werden, da die ursprüngliche Geschichte unabhängig ihrer Ausgestaltung durch den Rezipienten erhalten bleibt. Dies zeigt wiederum, dass dem Spieler lediglich suggeriert wird, einen Einfluss auf die Geschichte zu haben.

---

<sup>98</sup> Boelmann verweist darauf, dass ein wesentliches Merkmal von Geschichten ist, „dass sie, z.B. durch mündliche Tradierung, in verschiedenen Erzählungen vorliegen können, und sie somit eine offene Potentialität zwischen Geschichte und Erzählung aufweisen“ (Boelmann 2015: 112).

Tabelle 3: Verschiedene Ausgestaltungsmöglichkeiten desselben Narratems

Nr.	Narratem	„Hector Laine aus seiner Ohnmacht holen und den Nagelknipser an sich nehmen“		
	Sättigung	Möglichkeit I	Möglichkeit II	Möglichkeit III
1	identische Ausgangssituation	George, der bereits das Parfüm Henris in seinem Besitz hat, geht zu Laine.	George, der bereits das Parfüm Henris in seinem Besitz hat, geht zu Laine.	George, der bereits das Parfüm Henris in seinem Besitz hat, geht zu Laine.
2	Interaktion des Spielers	Der Spieler weist George dazu an, das Parfüm auf Henri zu sprühen.	Der Spieler weist George dazu an, Laine genauer zu untersuchen.	Der Spieler weist George dazu an, Laine genauer zu untersuchen.
3	Handlungskonsequenz	George kommentiert: « Il avait une petite bouteille dans la poche d'Henri. C'était une bouteille de Bret. Sur l'étiquette était inscrit 'Réveillez la bête qui es en vous '. »	George kommentiert: « C'était Hector Laine, le 'plus grand critique d'art' français. Nous nous étions déjà rencontrés... mais les choses avaient mal tourné. »	George kommentiert: « C'était Hector Laine, le 'plus grand critique d'art' français. Nous nous étions déjà rencontrés... mais les choses avaient mal tourné. »
4	Wechsel der Kameraeinstellung	-	Wechsel von der Halbtotale in die Naheinstellung	Wechsel von der Halbtotale in die Naheinstellung
5		-	George kommentiert : « Pendant un instant, j'avais cru qu'il était mort, mais son ronflement indiquait qu'il n'était qu'évanoui. »	George kommentiert : « Pendant un instant, j'avais cru qu'il était mort, mais son ronflement indiquait qu'il n'était qu'évanoui. »
6	Interaktion des Spielers	-	Klick auf Laine	Klick auf die Jacke Laines
7	Konsequenz	-	George kommentiert : « Laine était dans les pommes. Il fallait que je trouve quelque chose pour le réveiller. »	Die Jacke Henris öffnet sich und ein Nagelknipser kommt zum Vorschein.



8	Interaktion des Spielers	-	-	George dazu veranlassen, den Nagelknipser an sich zu nehmen
9	Konsequenz	-	-	George kommentiert: „ Il y avait un coupe-ongles dans la poche. Il portait un monogramme avec les initiales H.L. »  <u>George nimmt den Nagelknipser an sich</u>
10	Interaktion des Spielers	Anwendung des Parfums auf Laine	Anwendung des Parfums auf Laine	Anwendung des Parfums auf Laine
11	Konsequenz	-	George kommentiert: « Il était temps de réveiller la bête. »  <u>Laine hustet und erwacht.</u>	George kommentiert: « Il était temps de réveiller la bête. »  <u>Laine hustet und erwacht.</u>
12	Wechsel der Kameraeinstellung	-	Wechsel von der Nahaufnahme zur Totalen	Wechsel von der Nahaufnahme zur Totalen
13	Konsequenz	<u>Laine erwacht</u> , erhebt sich vom Boden, wobei ihm der Nagelknipser aus der Tasche fällt, und fragt:  « D’où vient cette odeur ? Ça sent... les années 70 ! Où suis-je ? »  George : « Vous vous êtes évanoui. »	Laine erhebt sich vom Boden, wobei ihm der Nagelknipser aus der Tasche fällt, und fragt:  « D’où vient cette odeur ? Ça sent... les années 70 ! Où suis-je ? »  George : « Vous vous êtes évanoui. »	Laine erhebt sich vom Boden und fragt:  « D’où vient cette odeur ? Ça sent... les années 70 ! Où suis-je ? »  George : « Vous vous êtes évanoui. »
14	Interaktion des Spielers	Spieler klickt auf Nagelknipser, damit George ihn aufhebt	Spieler klickt auf Nagelknipser, damit George ihn aufhebt	-

15	Konsequenz	<p>George hebt ihn auf und kommentiert:</p> <p>« Le coupe-ongles était orné d'un monogramme : H.L., Hector Laine. Il avait dû tomber de sa poche. »</p> <p>George steckt den Nagelknipser ein.</p>	<p>George hebt ihn auf und kommentiert:</p> <p>« Le coupe-ongles était orné d'un monogramme : H.L., Hector Laine. Il avait dû tomber de sa poche. »</p> <p>George steckt den Nagelknipser ein.</p>	-
----	------------	--	--	---

#### 4.2.3.2.3. Narratologische Analyse

Nachdem der Einfluss der Interaktivität auf die *ludische* Phase beschrieben wurde, soll nun untersucht werden, welchen Einfluss sie auf das Erzählen in dieser hat.

##### Zeit

In den *ludischen* Phasen kann in Bezug auf die Ordnung der Ereignisse von einer Verdoppelung der Chronologie gesprochen werden. Zum einen hat der Spieler, abgesehen von einem erneuten Rezeptionsbeginn an einer vorher gespeicherten Stelle, keinerlei Möglichkeit, in der Handlung zurückzuspringen. Weiterhin kann er, aufgrund der bereits in den Ausführungen zur Interaktivität erwähnten Einschränkungen, keine Ereignisse in der Geschichte überspringen, sondern seitens des Spiels die einzelnen Narrateme lediglich in einer festgelegten Reihenfolge durchlaufen, wodurch die *ludischen* Phasen weder Ananoch Prolepsen aufweisen. Zum anderen wird eine Chronologie dadurch etabliert, dass es neben freistehenden Narratemen auch solche gibt, die in einer festgelegten Reihenfolge miteinander verkettet sind. So ist, trotz unterschiedlicher Ausgestaltungsmöglichkeiten, auch in dem bereits mehrfach angeführten Narratem die Reihenfolge, „Parfum an sich nehmen, Hector Laine damit aus seiner Ohnmacht holen und schließlich den Nagelknipser an sich nehmen“, obligatorisch und nicht veränderbar.

Die Kategorie der Dauer betreffend weist Genette selbst in seinen Ausführungen darauf hin, dass es problematisch ist, „die Dauer einer Erzählung mit der der von ihr erzählten Geschichte zu vergleichen [...] weil niemand die Dauer einer Erzählung messen kann“ (Genette 2010: 53), da sie bei schriftlichen Texten jeweils vom individuellen Leseverhalten des Rezipienten abhängig ist. Ebenso verhält es sich mit der Dauer in den *ludischen* Phasen, hier ist die Erzählzeit, also der Akt des Spielens, vom individuellen Spielverhalten des Spielers abhängig. Entscheidet sich der Spieler im vorliegenden Beispiel George zunächst eingehend jedes Bild in der Galerie betrachten zu lassen, bevor er mit den anderen anwesenden Figuren in Dialog tritt, ist die Erzählzeit wesentlich länger, als wenn er direkt den Dialog sucht. Die Erzählzeit unterscheidet sich jedoch nicht nur zwischen verschiedenen Rezipienten, sondern auch innerhalb verschiedener Rezeptionsdurchgänge desselben Rezipienten. Kein Rezeptionsdurchgang gleicht dem anderen, denn schon allein die Reaktionszeit der Bedienung der Computermouse ist nie identisch, was somit ebenso die Variabilität der Erzählzeit bedingt. Wird davon ausgegangen, dass jede Interaktion des Spielers,

ob nun zielführend zum Abschluss eines Narratems oder nicht, ein Ereignis in der Handlung der Geschichte darstellt, dann hat die Erzählzeit ihrerseits auch einen Einfluss auf die erzählte Zeit. Zwar kann generell die Erzählzeit von *Les Chevaliers de Baphomet* in der Theorie als „Von Beginn des Intros in Katalonien bis zum letzten Dialog zwischen George und Nico“ angegeben werden, wie lange der Rezipient allerdings benötigt, um das Ende der Geschichte zu erreichen, ist von seinem Spielverhalten sowie der Ausgestaltung der Narrateme abhängig. So scheinen in vorliegendem Spiel, in den Worten Suters,

„Spielzeit und erzählte Zeit miteinander zu verschmelzen, denn als wirklich in die Geschichte eingetauchte und als Handelnde [...] dürfen oder müssen wir fast annehmen, dass die Geschichte so lange dauert, wie wir sie spielen.“ (Suter 2000: 1)

In den Spielphasen, in denen die *ludische* Phase andauert und nicht von *non-ludischen* Phasen auf der Mikroebene unterbrochen wird, kann von zeitdeckendem Erzählen gesprochen werden, da hier erzählte Zeit und Erzählzeit isochron sind.

Während die Kategorie der Dauer Aussagen über die zeitliche Länge von Ereignissen trifft, gibt die Frequenz an, wie häufig ein Ereignis in der Geschichte erzählt wird. Allgemein kann in den *ludischen* Phasen von *Les Chevaliers de Baphomet* von singulativem Erzählen gesprochen werden, da alle Narrateme nur einmalig gespielt und die so dargestellten Ereignisse in der Geschichte nur einmal erzählt werden. Dass die Interaktivität auf die Frequenz keinen Einfluss hat, kann am Beispiel des Versuchs, die Bürotür in der Galerie zu öffnen, gezeigt werden. Beim ersten Klick des Spielers auf die Tür kommentiert George:

George : « *Un clavier commandait l'ouverture de la porte. Les câbles de la caméra entraînent dans le mur de la pièce. Elle devait avoir enregistré tout ce qui s'était passé. Avec le code de la porte, je pourrais peut-être faire la lumière sur ce crime.* » [7 :29 min]

Beim zweiten und jedem weiteren Klick auf die Tür antwortet George dann stets: « *Je n'avais pas encore le code de la porte.* » Aber auch hier handelt es sich nicht um repetitives Erzählen, das Genette definiert als „Typ von Erzählung, in dem der Wiederkehr der Aussage kein wiederholtes Geschehen zugrunde liegt“ (Genette 2010: 74). Zwar wiederholt George den letztgenannten Kommentar bei jedem Klick, allerdings ist jede Betrachtung der Tür, die durch einen erneuten Klick vom Spieler ausgelöst wird, jeweils ein erneutes und somit anderes Geschehen und stellt daher jeweils ein anderes Ereignis in der Handlung dar. Der Rezipient kann mit Hilfe der Interaktion so z.B. sowohl die Erzählzeit als auch die erzählte Zeit dehnen.

### Stimme

In der *ludischen* Phase können drei Instanzen ausgemacht werden, die die Geschichte erzählen. Zum einen kann auch hier die heterodiegetische Kamera als Vermittlungsinstanz identifiziert werden, die jedoch in ihren Bewegungen wesentlich stärker als in den *non-ludischen* Phasen eingeschränkt ist (s.o.). Zum anderen sind es George und Nico, je nachdem welche Hauptfigur gerade vom Spieler gesteuert wird, die die vom Rezipienten ausgelösten Handlungen retrospektiv kommentieren. Die Kommentare der Protagonisten sind somit homodiegetisch und da sie dem erzählenden Ich zugeschrieben werden können, sind diese auf der extradiegetischen Ebene angesiedelt.

Sobald der Spieler die Protagonisten einen Gegenstand oder eine Person näher betrachten lässt (wieder durch einen Klick mit der Maus, sobald diese die Form einer Lupe annimmt), kommt es zum einen zum Wechsel der Kameraeinstellung von einer Totalen zu einer Nahaufnahme. War George z.B. zuvor noch in der Totalen (Abb. 3) in der Galerie zu sehen [06:55 min], so ist dies in der Nahaufnahme, wenn er die Alarmanlage näher betrachtet [07:00 min, Abb. 4], nicht mehr der Fall. Stattdessen nimmt hier nun die Kamera die subjektive Perspektive der Hauptfigur ein. Daraus kann geschlossen werden, dass es in der Nahaufnahme zu einer Überschneidung der Erzählperspektive der Kamera und der Erzählperspektive der Hauptfigur kommt. Sobald die Nahaufnahme wieder verlassen wird, lassen sich beide Instanzen wieder deutlich voneinander unterscheiden.

### Fokalisierung

Während die Kamera in den Handlungssequenzen erneut eine Nullfokalisierung einnimmt, handelt es sich bei den Protagonisten George und Nico jeweils um eine interne Fokalisierung, da der Rezipient durch die Kommentare des ‚erzählenden Ichs‘ auch die Innenansicht der Figuren kennt. Mit dem Wechsel der zu steuernden Figur von George zu Nico (am Übergang der ersten *ludischen* zur zweiten *non-ludischen* Phase), ändert sich auch die vermittelte Innenansicht. Nachdem George den Code von Laine bekommen hat, kommentiert er:

George : « *J'avais le code. La police allait arriver d'une minute à l'autre, il fallait faire vite.* »  
[20 :38 min]

Sobald der Spieler sich aber nach dem Monolog des Inspektors und der Ablende vor der Galerie befindet, ist es dann Nico, die erklärt, dass sie in die Galerie zurückkehren muss [21:27 min]. Nach Abschluss dieser *non-ludischen* Phase ist es dann auch die Figur Nico, deren Steuerung der Spieler nun übernimmt. Hier liegt dementsprechend eine variable interne Fokalisierung vor.

In der vorhergehenden Analyse konnte gezeigt werden, dass sich in *Les Chevaliers de Baphomet* zwei Phasen voneinander abgrenzen lassen, die den Erzählvorgang betreffend sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede aufweisen. Sowohl in der *ludischen* als auch in der *non-ludischen* Phase lassen sich Elemente filmischen Erzählens ausmachen. So wird im Computerspiel das auf inhaltlicher Ebene Dargestellte seinerseits durch die Art der Darstellung bestimmt wie die Farbgebung, die Musik, die Kameraführung, die Schnitttechnik oder auch die Wahl der Perspektive. Überdies konnte durch die Analyse mittels der literaturwissenschaftlichen Erzähltheorie in beiden Phasen aus schriftlichen Erzählungen bekannte Strukturen identifiziert werden.

Das dem Computerspiel eigene Moment der Interaktivität kommt dagegen allein in den *ludischen* Phasen zum Tragen. Zwar kann die Interaktivität den Fortgang der Geschichte nicht beeinflussen (vgl. Tab. 3), sie hat jedoch einen Effekt auf das Erzählen. So beeinflusst sie die filmischen Elemente des Erzählens, indem die Kamerabewegung stark an das Eingreifen des Spielers gebunden ist. Dennoch ist die Einflussnahme sehr begrenzt, da der Standort der Kamera von ihm nicht verändert werden kann. Innerhalb der Kategorie der Zeit hat die Interaktivität den größten Einfluss auf die Dauer der Erzählzeit. Diese kann wie veranschaulicht wurde, mittels variabler Ausgestaltungsmöglichkeiten eines Narratems theoretisch unbegrenzt gedehnt werden. Dies hat zur Folge, dass sich die *ludischen* Phasen durch eine geringe narrative Dichte auszeichnen. Die Ursache liegt darin begründet, dass die Anzahl der Ereignisse und somit auch der Zugewinn an Informationen, die die Geschichte voranbringen, bei der Dehnung der Erzählzeit unverändert bleiben. Im Gegensatz dazu werden in den *non-ludischen* Phasen in vergleichsweise kurzer Zeit viele Informationen vermittelt, wodurch die narrative Dichte in diesen Phasen wesentlich höher ist.

Mit Rückblick auf die Debatte zwischen Ludologen und Narratologen kann somit festgestellt werden, dass sich Spielen und Erzählen nicht prinzipiell (vgl. Lischka 2001), sondern

nur *innerhalb der gleichen Phase* gegenseitig ausschließen. So sind es vor allem die *non-ludischen* Phasen, in denen nicht gespielt wird, die die Geschichte erzählen, während in den *ludischen* Phasen das Spielen überwiegt und der narrative Anteil extrem gering ist.

Es kann konstatiert werden, dass das Erzählen im Computerspiel ebenso hybrid ist, wie das Medium an sich. Um die Geschichte in *Les Chevaliers de Baphomet* zu erzählen, wird sowohl auf audiovisuelle Elemente des Films zurückgegriffen als auch auf Erzählstrukturen narrativer Texte und die Narration lässt sich, wie gezeigt wurde, mit Theorien aus der Film- und Literaturwissenschaft beschreiben. Einzig für die Interaktivität ist bisher noch keine Beschreibungskategorie existent. Dies zeigt, dass mit Entwicklung neuer Medien und deren spezifischen Eigenschaften, der Begriff der Narration neu überdacht werden muss, denn auch diese Medien erzählen, aber auf ihre eigene medienspezifische Weise.

Trotz seiner hier beschriebenen spezifischen Eigenschaften weist das Computerspiel Ähnlichkeiten zu literarischen Printtexten auf. Dies betrifft sowohl inhaltliche Aspekte (z.B. das Erzählen einer Kriminalgeschichte), als auch den Handlungsablauf und die Figurenkonstellationen. Darüber hinaus kann der Rezipient durch sein Eingreifen die Geschichte in *Les Chevaliers de Baphomet* nicht verändern, worin eine weitere Gemeinsamkeit zu literarischen Texten besteht. Ein weiterer Unterschied findet sich dagegen im Rezeptionsmodus, denn während die Geschichte eines literarischen Printtextes vom Rezipienten gelesen wird, wird sie im Computerspiel erspielt. Auch wenn sich Computerspiele in ihrer Rezeptionsform von narrativen Texten unterscheiden, kann die Anwendbarkeit bekannter analytischer Methoden zur Schulung von Verfahren der Erzähltextanalyse im Unterricht eingesetzt werden, die zum Verständnis von Literatur beitragen. Auf die so am Computerspiel erworbenen Kompetenzen können SuS schließlich auch bei der Rezeption literarischer Printtexte zurückgreifen.

## **5. Das Potential von *Les Chevaliers de Baphomet* für das literarische Lernen**

Zu Beginn dieser Arbeit wurde die Hypothese aufgestellt, dass sich literarisches Lernen an verschiedenen Medien und folglich auch an Computerspielen vollziehen kann. Diese Hypothese soll nun auf der Basis des Modells zur literarischen Kompetenz von Surkamp (2012) überprüft werden. Dazu wird untersucht, welche Dimensionen des Modells sich

bei einem Einsatz von *Les Chevaliers de Baphomet* im Fremdsprachenunterricht Französisch fördern lassen.

Surkamp selbst hat darauf hingewiesen, dass es zwischen den einzelnen Dimensionen ihres Modells stets Überschneidungen gibt. Dementsprechend geschieht jede Zuordnung von Potential zu den einzelnen Dimensionen unter Vorbehalt und stellt lediglich einen Versuch dar, das Potential des Computerspiels für das literarische Lernen zu erfassen. Dabei wird zu keiner Zeit der Anspruch erhoben, dass es sich um die einzig mögliche Interpretation handelt. Überdies kann an dieser Stelle keine Aussage über die tatsächliche Stärke des Potentials getroffen werden, es können jedoch Potentialbereiche aufgezeigt werden. Jede Form von Einschätzung des Potentials ist rein subjektiv und unter Vorbehalt zu lesen, weshalb die folgenden Ausführungen keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben. Anstatt detailliert die einzelnen Teilkompetenzen jeder der sechs Dimensionen abzuhandeln, wird vornehmlich auf Aspekte eingegangen, von denen das größte Potential zu erwarten ist. In diesem Zusammenhang werden auch Überlegungen angestellt, auf welche Weise das Potential im Französischunterricht konkret gefördert werden kann.

#### Affektive Dimension

Die Interaktivität kann im Bereich der affektiven Dimension einen Beitrag dazu leisten, dass SuS eine persönliche Beziehung zum Computerspiel aufbauen. Zwar nehmen sie im Spiel nicht in die Rollen der Hauptfiguren ein, denn weder George noch Nico sind im Spiel Reflektorfiguren, durch deren Augen sie die fiktionale Welt wahrnehmen. Dennoch übernehmen die SuS in den *ludischen* Phasen deren Steuerung und haben somit einen Einfluss auf die Handlungen der Figuren. Durch diese enge Kopplung von Spielerinteraktion und den durch sie ausgelösten Handlungen der Protagonisten, kann auf Seiten der Lerner vom (indirekten) Vollzug eines performativen Aktes gesprochen werden. Aus diesen Handlungen in Form eines Mausklicks resultieren innerhalb der Geschichte Konsequenzen, wie z.B. die Eröffnung eines Dialogs mit einer anderen Figur. Die Tatsache, dass die handelnden Figuren während des ganzen Computerspiels in der direkten Rede sprechen, vermittelt dem Rezipienten den Eindruck, direkt bei dem Geschehen dabei zu sein. Aufgrund dieser Interaktionsmöglichkeiten sind die SuS in die erzählte Geschichte involviert und



fühlen sich persönlich von dieser angesprochen, leiten sie doch die Hauptfiguren durch die Handlung und erleben jeden Moment an der Seite ihrer Helden mit.

Einer dieser Momente ist z.B. der, in dem George und Nico vom Feuer in Hobbs Wohnung in London eingeschlossen sind [3:44:00 min]. Schon nach kurzer Zeit wird deutlich, dass George und Nico seitens der Programmierung des Spiels nicht im Feuer umkommen werden. Das Feuer breitet sich zwar nicht weiter aus, dennoch wird durch die dramatische Musik und das Geräusch der Flammen Spannung erzeugt, die sich auf den Rezipienten überträgt. Diese wird noch gesteigert, indem die Tür als scheinbar einziger Fluchtweg durch das Feuer versperrt ist und die SuS somit einen anderen Weg finden müssen, George und Nico aus der Gefahrenzone zu bringen. Diese persönliche Involviertheit begrenzt sich jedoch nicht nur auf die *ludischen* Phasen. Auch in den *non-ludischen* Phasen befinden sich die Hauptfiguren öfter in Situationen, in denen zunächst nicht abzusehen ist, ob sie wieder heil aus ihnen herauskommen werden. Dies ist u.a. am Ende der Geschichte der Fall, hier wird George von dem Antagonisten Langham ins Wasser gestoßen, begleitet von den Worten, dass sie diese Unterhaltung doch in der „éternité“ [6:00:57 min] fortsetzen könnten. George taucht zunächst nicht wieder auf und der Rezipient weiß zunächst nicht, ob George überleben wird.

Das Spiel bietet außerdem die Möglichkeit, sich mental in anderen Figuren hineinversetzen zu können, was die Empathiefähigkeit schult. So können sich die SuS z.B. in die Nebenfigur Kat hineinversetzen. Die Seilbahnführerin versteckt sich aus Angst vor den Antagonisten in einem Schrank in der Seilbahnstation [4:48:30 min] und möchte diesen, auch wenn sie mit George und Nico durch die Tür spricht, zunächst nicht verlassen. Hier kann z.B. die Innenansicht von Kat in Form eines inneren Monologs formuliert werden, der ihre Gedanken (z.B. eine Abwägung des Fürs und Widers den Schrank zu verlassen, um mit Nico und George zu sprechen) in dieser Situation wiedergibt.

Die im Spiel aufgegriffene Thematik der Gnostiker bietet den Lernenden überdies die Möglichkeit, sich mit anderen Weltansichten bzw. für sie fremden Wirklichkeitsansichten auseinanderzusetzen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu ihrer eigenen Weltansicht aufzudecken. Es kann davon ausgegangen werden, dass SuS in Deutschland und Europa vor allem die christliche Weltanschauung bekannt ist. *Les Chevaliers de Baphomet* gewährt dagegen im Verlauf der Geschichte immer tiefere Einblicke in den Glauben der

Gnostiker. Diese verehren die beiden Götter Luzifer und Jehova, von denen der erstgenannte das Wissen, der zweitgenannte den Glauben verkörpert. Sie sind außerdem der Auffassung, dass die Welt nur existieren kann, wenn beide Gottheiten im Gleichgewicht miteinander sind. Das Computerspiel öffnet so den Blick der SuS und zeigt ihnen, dass es Gruppierungen gab bzw. gibt, die eine andere Vorstellung von der Welt haben und diese sich auf andere Art und Weise erklären als sie selbst.

### Motivationale Dimension

Da das Computerspiel ein sehr schüleraffines Medium ist, das auch in der Freizeitgestaltung vieler SuS eine bedeutende Rolle spielt, ist davon auszugehen, dass es vor allem im Bereich der motivationalen Dimension einen positiven Einfluss auf die Lust der SuS hat, sich mit fiktionalen Texten auseinanderzusetzen<sup>99</sup>. Häufig führen zum einen unzureichende Lesekompetenz, zum anderen mangelnde Französischkenntnisse zu einer fehlenden Rezeptionsmotivation, zu einem Nicht-Affekt oder gar zu einem Abbruch des Rezeptionsprozesses literarischer Printtexte im Französischunterricht. Durch seinen audiovisuellen Anteil und die Verfügbarkeit deutscher und französischer Untertitel, erleichtert *Les Chevaliers de Baphomet* als hybrides Medium diese Verstehensprozesse und kann somit diesen negativen Effekten entgegenwirken.

Überdies können mittels des Computerspiels eventuell vorhandene Leseschwierigkeiten der SuS umgangen und somit der Zugang zum ästhetischen Verstehen erleichtert werden. So erhalten die SuS die Möglichkeit Dinge zu erfahren, die sie interessant und ansprechend finden und auf diese Weise trägt das Computerspiel dazu bei, dass die SuS narrativen-ästhetischen Input erfahren, in dessen Genuss sie beim Lesen eines literarischen Textes auf der Fremdsprache, aufgrund eines frustrationsbedingten verfrühten Rezeptionsabbruches, sonst vielleicht nie kommen würden. All dies kann dazu führen, dass sich die SuS einmal über einen längeren Zeitraum mit einem literarischen Gegenstand beschäftigen. Gleichzeitig wird so der Zugang zu einer Geschichte erleichtert, je länger sich mit dieser auseinandergesetzt wird. Die Tatsache, dass *Les Chevaliers de Baphomet* eine Kri-

---

<sup>99</sup> Surkamp spricht in ihrem Modell, das sich auf printbasierte literarische Texte bezieht, von Leselust.

minalgeschichte erzählt, an deren Lösung bzw. Ermittlungen die SuS durch die Interaktionsmöglichkeiten beteiligt sind, trägt ebenfalls dazu bei, das Interesse und die Rezeptionsmotivation aufrechtzuerhalten.

Besonders im Hinblick auf die Jungen und ihr häufig problematisches Verhältnis zur französischen Sprache können diese Eigenschaften des Spiels Anreiz sein, sich längerfristig mit literarischen Texten, auf der zumeist unbeliebten und als feminin konnotierten Fremdsprache Französisch, zu beschäftigen. Auch die aktive Steuerung der französischsprachigen männlichen Hauptfigur George, die als gebürtiger Amerikaner ebenso wie die SuS kein französischer Muttersprachler<sup>100</sup> ist, kann der Ansicht, dass Französisch vor allem eine Sprache für Mädchen sei, entgegenwirken. Die Rezeption eines narrativen Computerspiels wie *Les Chevaliers de Baphomet* kann so die Haltung von SuS gegenüber französischsprachigen literarischen Texten positiv beeinflussen und bei ihnen die Lust steigern, sich zukünftig vermehrt mit diesen auseinanderzusetzen, sei es in Form von printbasierten Texten oder auch in Form von anderen narrativen Computerspielen. Dies könnten zum Beispiel auch Computerspiele sein, die auf einer literarischen Vorlage beruhen, deren Rezeption die SuS ggf. dazu anregt, die literarische Vorlage zu lesen.

Bereits allein aufgrund seiner Genrezugehörigkeit kann *Les Chevaliers de Baphomet* im motivationalen Bereich bei den SuS eine bestimmte Erwartungshaltung aufbauen. Es ist dem Genre des *Point-and-Click Adventures* zuzuordnen und zeichnet sich daher zum einen durch seine Maussteuerung, einen starken Erkundungscharakter, das Lösen von Rätseln sowie durch eine spannende Geschichte aus. All dies kann bei SuS, die im Bereich Computerspiele über ein entsprechendes Vorwissen verfügen, zum Aufbau einer entsprechenden Erwartungshaltung bzgl. des Spielablaufs führen. In *Les Chevaliers de Baphomet* wird überdies eine Geschichte erzählt, die dem literarischen Genre des Kriminalromans zugeordnet werden kann und schon kurz nach Rezeptionsbeginn wird deutlich, dass die Aufgabe des Spielers darin besteht, den Mord an dem Galeriebesitzer sowie das Geheimnis um das Gemälde *La Maledicció* aufzuklären.

---

<sup>100</sup> George spricht während des ganzen Spiels mit einem amerikanischen Akzent.

So kann bereits der Anfang der Geschichte beim Spieler spezifische Erwartungshaltungen den Handlungsverlauf betreffend auslösen und daher zum Abruf spezifischer Rezeptionsmuster führen. Das vorliegende Spiel verfügt somit über für den Kriminalroman schematische Ereignisse und Funktionsfiguren wie ein begangenes Verbrechen (Mord und Diebstahl), die (Hobby-)Detektive (George und Nico), die das Verbrechen aufklären wollen, die Polizei, die den Detektiven immer einen Schritt hinterher ist (Inspektor Navet und Sergeant Moue) sowie die Antagonisten (Langham, Medovsky, Shears), die es zu stellen gilt.

Für die Zeit des Rezeptionsprozesses müssen die Lerner auf die Regeln der im Computerspiel erzählten Welt einlassen (*suspension of disbelief*). Zu einem Zeitpunkt der Geschichte im Spiel wollen Nico und George sich Zugang zu dem Haus des Antagonisten Medovskys verschaffen. Um dies zu erreichen, versucht Nico mit dem Gärtner Shears zu sprechen. Dieser, der in Hemd und Krawatte nicht dem typischen Gärtner entspricht, weist sie zunächst u.a. mit den Worten « Déguerpissez ma belle. C'est une propriété privée. » [1 :46 :07 min] zurück. Als sie ihm dann jedoch Komplimente zu seinen zu kunstvollen Figuren gestutzten Büschen macht, lässt er schließlich mit sich reden. Nachdem Nico mit ihm über große philosophische Fragen wie den Sinn des Lebens diskutiert und außerdem richtig erkannt hat, dass es sich bei seinem neusten Werk um einen Adler handelt, ist er ganz begeistert von Nico und verschafft ihr und George Zugang zum Haus. Eine solche Situation wäre in der außertextlichen Welt mehr als unwahrscheinlich und entspricht nicht der Erfahrungswelt der SuS.

### Produktive Dimension

Obwohl die Lernenden beim Spielprozess an sich weder sprachlich noch schriftlich aktiv werden, bietet *Les Chevaliers de Baphomet* dennoch zahlreiche Möglichkeiten, die produktive Dimension literarischer Kompetenz im Französischunterricht zu fördern. Die SuS können beispielsweise die Rezeption des Spiels an einer vorgegebenen Stelle, wie zu Beginn oder inmitten einer *non-ludischen* Phase, unterbrechen und einen möglichen Fortgang dieser Szene verschriftlichen. Darüber hinaus können sie auch die Fortsetzung einer Sequenz szenisch darstellen und selbst die Rollen der handelnden Figuren einnehmen, wodurch die im Computerspiel dargestellten Figuren und deren Beziehungen untereinander für sie sinnlich erfahrbar und auch erlebbar werden. Überdies wäre denkbar, die SuS

nach der Rezeption des Spiels anzuregen, sich ein alternatives Ende der Geschichte zu überlegen. Dabei muss es sich nicht unbedingt um ein alternatives Happy End handeln, stattdessen kann überlegt werden, was passiert wäre, wenn George und Nico es nicht geschafft hätten, die Zerstörung des Gottes Jehovas zu verhindern. Welche Konsequenzen hätte dies für die Glaubensgemeinschaft der Gnostiker, die Protagonisten George und Nico oder auch für die fiktionale Welt haben können? Eine weitere Möglichkeit, die produktive Dimension zu fördern, besteht darin, die Lernenden die (Liebes-?) Geschichte von George und Nico weiter erzählen zu lassen. Beide Figuren haben schon zahlreiche Abenteuer zusammen erlebt (Teil 1-4) und sowohl am Anfang als auch im Schlussdialog des Spiels nachdem Nico und George die Zerstörung Jehovas durch den Antagonisten Langham verhindert und die Welt vor dem Chaos bewahrt haben, wird deutlich, dass sich zwischen diesen beiden Figuren mehr als Freundschaft entwickeln könnte:

Nico : « Tu sais... On forme une belle équipe. »

George : « On pourrait former plus que ça.

Nico : « Vraiment ? »

George : „Avant que tout ça ne commence, à Paris, j'étais sur le point de t'inviter à ... »

*George und Nico wollen sich küssen, werden jedoch bevor es dazu kommen kann unterbrochen. [6:04:35 min]*

Ebenso gut können die SuS dazu angehalten werden, eine Phase aus dem Spiel aus der Sicht einer der Nebenfiguren schriftlich zu erzählen. *Les Chevaliers de Baphomet* kann also die Produktion eigener literarischer Texte anregen und somit zur Schulung der aktiven narrativen Kompetenz eingesetzt werden. Im Rahmen der literarischen Produktion können auch einzelne Szenen aus dem Computerspiel in ein anderes Medium transformiert werden. Hier ist die Erstellung eines Standbilds oder die Anfertigung eines *storyboards* zu einer Beispielszene denkbar, was seinerseits die Vorstellungsbildung zu den Figuren anregt und somit den Verstehensprozess entlasten bzw. zu neuen Formen literarischen Verstehens führt. All dies sind Möglichkeiten, anhand des Computerspiels die Auseinandersetzung der SuS mit einem literarischen Gegenstand zu vertiefen.

### Reflexive Dimension

Im literarischen Gespräch im Anschluss an die Rezeption des Spiels bzw. einzelner Phasen ließe sich das individuelle Spielerleben thematisieren. In diesem Zusammenhang können

von den SuS auch die Ereignisse der fiktionalen Welt und deren Wahrscheinlichkeit beurteilt werden, indem sie die Handlungsweisen der Haupt- und Nebenfiguren genauer betrachten. So kann die Situation, in der die Witwe Henris George für ihren ermordeten Ehemann hält, nur, weil dieser sein Parfum aufgelegt und sich verkleidet hat [ab 2:57:00 min] zur Diskussion gestellt werden (*suspension of disbelief*) oder auch die bereits beschriebene Szene, in der sich Nico und George über den Gärtner Zugang zum Haus verschaffen wollen (s.o.). Die Ergebnisse dieser Reflexion lassen sich anschließend in einer Rezension, die die SuS über *Les Chevaliers de Baphomet* schreiben könnten, vertiefen und festhalten. Das Computerspiel bietet denen Lernenden darüber hinaus zahlreiche Anlässe über ihren eigenen Rezeptionsprozess zu reflektieren und sich darüber miteinander austauschen. So können sie sich über verschiedene Vorgehensweisen bzw. Ausgestaltungen von Narratemen austauschen oder sich beieinander rückversichern, ob sie Ereignisse oder Figuren auf die gleiche Weise interpretiert oder wahrgenommen haben. Wie haben die SuS z.B. die Figur Hector Laines erlebt? Ist seine Figur eher auf Seite der Guten oder der Bösen zu verorten? Schließlich hat er, indem er nicht von Anfang an die Wahrheit gesagt hat, die Ermittlungen von George und Nico behindert. Ebenso kann in Gruppen besprochen werden, wer eigentlich die Geschichte erzählt. Ist nur George der Erzähler? Und welchen Anteil haben Nico und die Kamera an der Vermittlung der Geschichte? Dafür müssen die SuS ihre Gedanken und Ideen zur Erzähl- bzw. Vermittlungsinstanz in der Fremdsprache versprachlichen. In diesem Zusammenhang kann auch eine Bewertung des Erzählvorgangs, z.B. im Hinblick auf die Informationsvergabe, erfolgen.

#### Sprachlich-diskursive Dimension

Mit dem Einsatz des Computerspiels im FSU Französisch kann darüber hinaus auch die Ausbildung sprachlich-diskursiver Fähigkeiten unterstützt werden. Dies lässt sich einerseits durch die bereits angeführten möglichen Produktionen verschiedener literarischer Texte (unter Berücksichtigung der Genremerkmale) erreichen, wie das Transformieren, Ergänzen, Um- oder auch Weiterschreiben einzelner Spielphasen.

Während es Spielvorgangs müssen von den SuS außerdem verschiedene Rezeptionsstrategien angewendet werden, wie z.B. die Erschließung unbekannter Wörter oder Rede-

wendungen aus dem Kontext. Ermöglicht wird dies in *Les Chevaliers de Baphomet* vor allem dadurch, dass die Kommentare von George oder Nico von den entsprechenden Handlungen dieser Figuren begleitet werden, die i.d.R. zuvor vom Rezipienten selbst ausgelöst wurden. Beispielsweise veranlasst er Nico dazu mit ihrem Presseausweise einen Kaugummi vom Boden aufzunehmen, was sie mit den folgenden Worten kommentiert:

Nico : « *Je raclais le chewing-gum avec ma carte de presse en priant pour que l'inspecteur ne remarque rien.* » [34 :56 min]

Die Handlungsintention des Lernalters, der Kommentar von Nico sowie die optische Darstellung der Handlungsausführung führen dazu, dass der Lerner sich das Verb *racler* an dieser Stelle selbst erschließen kann, um hier nur eines von zahlreichen Beispielen anzuführen. Gleiches gilt für Redewendungen, wenn z.B. George nach einem Dialog mit Laine äußert:

George : « *Je savais que Laine ne me donnerait pas le code par la manière douce. Il fallait faire monter la mayonnaise.* » [15 :02 min]

Auch hier lässt sich die Bedeutung der Redewendung *faire monter la mayonnaise* im Sinne „andere Saiten aufziehen“, „andere Mittel einsetzen“ aus dem Kontext erschließen. Generell verfügt das Computerspiel, nicht zuletzt aufgrund seines dialoghaften Charakters, über zahlreiche umgangssprachliche sowie metaphorische Ausdrucksweisen, z.B. sagt George ironisch über Laine:

George : « *Ainsi, Laine était en train de consoler la veuve.... Ce type avait un cœur en or. Est-ce qu'il manigançait<sup>101</sup> quelque chose, ou avait-il simplement des mœurs légères ?* » [1 :05 :47 min]

Sowohl durch die kontextuelle Einbettung als auch die audiovisuelle Darstellung der im Spiel verwendeten sprachlichen Ausdrucksweisen und Kommunikationsmuster, können diese von den SuS in einem funktionalen Zusammenhang, weltbezogen und ganzheitlich erfahren werden und somit zur Verbesserung ihrer fremdsprachlichen Kompetenzen beitragen (vgl. Surkamp 2012: 83). Zwar überwiegt im Spiel die Verwendung von Alltagssprache, dennoch lassen sich auch rhetorische Stilmittel wie Ironie und Metaphern finden. Diese können in der Fremdsprache, vor allem für die Sekundarstufe I, das Textverständnis erschweren, allerdings ist ihr Verständnis in *Les Chevaliers de Baphomet* für die Lösung

---

<sup>101</sup> aushecken (*fam.*)

des Spiels nicht sonderlich relevant. Dennoch könnten sie im Französischunterricht bzgl. ihres ästhetischen Funktions- und Wirkungspotentials betrachtet werden<sup>102</sup>.

Das Computerspiel bietet darüber hinaus multiple Anlässe sich mündlich im Plenum oder in Gruppen auf der Fremdsprache auszutauschen. Nach der Rezeption einer bestimmten Spielzeit kann gemeinsam überlegt werden, wie sich die Geschichte wohl fortsetzen wird. Auch der Auftritt einer neuen Figur wie Langham, der sich als Ermittler von Interpol ausgibt [2:44:50 min], bzw. das Erscheinen Evas [3:52:57 min], die George bei ihrer ersten Begegnung mit einer Waffe bedroht, kann diesbezüglich als Diskussionsanlass genutzt werden. Hier ließe sich thematisieren, welche Bedeutung diese Figuren im weiteren Handlungsverlauf noch spielen werden, ebenso kann über den ersten Eindruck gesprochen werden, den diese Figuren vermitteln. Mit Rezeptionsfortgang der Geschichte, lässt sich dies dann überprüfen. Auch kann sich mit der Glaubensgemeinschaft der Gnostiker und ihrer Weltanschauung auseinandergesetzt werden. Damit SuS ihre Spielerfahrungen, Vermutungen und Interpretationsergebnisse äußern sowie ihre Ansichten bzw. Eindrücke artikulieren und sich mit anderen darüber austauschen können, ist jeweils der Rückgriff auf spezifisches Vokabular nötig, wie Redemittel zur Meinungsäußerung oder auch (Fach-)Vokabular aus den Bereichen Krimi oder Religion. Dieser Austausch mit anderen fördert zum einen die Ausdifferenzierung des fremdsprachlichen Repertoires (vgl. Surkamp 2015: 28), zum einen die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation und kann überdies Verstehensprozesse entlasten. Das Spiel enthält somit ein hohes sprachbildendes Potential, sowohl seine Rezeption betreffend als auch durch die durch ihn evozierten Sprechanlässe.

#### Kognitiv I - Leseverstehen

Während die Rezeption printbasierter literarischer Texte nach dem Modell Surkamps einen Beitrag zum fremdsprachlichen Leseverstehen leisten können, kann mittels *Les Chevaliers de Baphomet* vor allem das literarische Hörverstehen geschult werden, denn alle

---

<sup>102</sup> Die Lehrkraft könnte Stilmittel und Redewendungen des Spiels in einem Guidebook oder auf Arbeitsblättern sammeln, sodass sie nach dem Rezeptionsprozess besprochen werden könnten. Das Guidebook könnte darüber hinaus Anweisungen enthalten, an welcher Stelle die SuS das Spiel Zwischenspeichern sollten. Dies würde erlauben, dass alle SuS später, z.B. im Rahmen der Anschlusskommunikation, an den gleichen Punkt der Geschichte zurückkehren können. Die Erstellung eines solchen Guidebooks wäre jedoch mit einem nicht unerheblichen Arbeitsaufwand für die Lehrkraft verbunden.



Äußerungen und Kommentare der Haupt- und Nebenfiguren werden auditiv wiedergegeben. Auch Schriftstücke, wie z.B. der Brief von Henri (Abb. 5), in dem er der Versicherung *Vera Sécurité* den Auftrag, seine Galerie zu versichern, bestätigt oder das Testament [5:14:08 min], dass Nico und George in einer Höhle finden (Abb. 6), werden von den Protagonisten Wort für Wort vorgelesen. Dementsprechend kann hier, wie beim Einsatz eines Hörbuchs, vor allem das literarische Hören geschult werden. Wird das Spiel jedoch mit französischen Untertiteln gespielt, kann es auch zur Förderung des Leseverstehens beitragen. In beiden Fällen muss alles, was von den Figuren in den Dialogen gesagt oder im Spiel in Französisch kommentiert wird, von den SuS zunächst dekodiert werden.

Unabhängig der Untertitel ist für die Lösung einiger Rätsel eine gewisse Lesekompetenz dennoch unabdingbar. Beispielweise müssen in einem der Rätsel französische Begriffe zunächst von den SuS verstanden und bestimmten Symbolen zugeordnet werden (Abb. 7), um schließlich die *Tabula Veritatis* zu entschlüsseln, die George und Nico den weiteren Weg weisen wird. Es wird also deutlich, dass die Hybridität des Mediums auch dazu beiträgt, dass es nicht zu einer isolierten Förderung von Kompetenzen kommt, sondern diese kombiniert gefördert werden. Indem im vorliegenden Computerspiel, anders als bei einem Hörspiel oder einem Buch, nicht einfach in der Handlung zurückgespult bzw. zurückgeblättert und noch einmal nachgehört bzw. -gelesen werden kann, zeichnet es sich durch einen gewissen Schwierigkeitsgrad aus. Ein Vorteil gegenüber Filmen, die im Plenum gezeigt werden, liegt bei *Les Chevaliers de Baphomet* in der Möglichkeit, Speicherstände anlegen zu können, sodass der Rezipient im individuellen Rezeptionsprozess jederzeit zu einem früheren Speicherstand zurückkehren und einzelne Phasen erneut durchlaufen kann.

Wie beim Buch oder Film, so können auch beim Spielen des Computerspiels Vorstellungen entwickelt werden. Diese sind zwar durch die Visualisierung und die Sprache der Figuren gelenkt, dennoch kann davon ausgegangen werden, dass sich die individuelle Wahrnehmung der Figuren von Lerner zu Lerner unterscheidet. Dies kann äußerliche Merkmale wie die Wahrnehmung der im Spiel verwendeten Farben betreffen oder auch die individuelle Vervollständigung des Figurencharakters, ausgehend von den eigenen lebensweltlichen Erfahrungen der SuS. Möglich ist dies, da das Spiel die Protagonisten Nico und George nur in einem begrenzten Ausschnitt präsentiert, sprich vom Zeitpunkt des Verbrechens bis zu dessen Klärung.

Aufgrund der eher marginalen Ausgestaltung der Charaktere, lässt das Computerspiel den SuS viel Raum, nicht gegebene Informationen zu den Protagonisten und ihren Lebensumständen in ihrer Imagination individuell zu ergänzen. Im Verlauf der Geschichte werden so z.B. nur Einblicke in Nicos [1:36:14 min], nie jedoch in Georges, Wohnung gewährt und auch über die Vergangenheit und die (gemeinsame?) Zukunft der Protagonisten erhalten die SuS kaum Informationen.

Wesentlich mehr Informationen stehen dagegen über die ermordete Nebenfigur Henri zur Verfügung. Mittels der Protagonisten haben die Lernenden Zugang zu dessen Arbeitsplatz, der Galerie sowie zu seinem Büro [1:34:10 min]. Ebenso erhalten sie durch zahlreiche Besuche der Witwe Brigitte Einsicht in die Wohnung [2:55:23 min] und das Privatleben von Henri. Auch die Wohnungen und Arbeitsplätze anderer Figuren können von den SuS erkundet werden, wie das Haus des Antagonisten Medovskys [1:53:39 min/2:00:14 min] oder das Atelier des Kunstfälschers Hobbs [2:09:29 min]. Die SuS haben so die Möglichkeit, verschiedene Informationen über die Figuren aufeinander zu beziehen und ihre im Spielverlauf aufgestellten Hypothesen zu bestätigen oder zu verwerfen. Somit entwerfen sie mentale Modelle der fiktionalen Welt, die sie durch neue Informationen, eigene Vorerfahrungen bzw. mittels schematischer Muster vervollständigen.

Die Lerner können ihre Vorstellungen aber auch modifizieren. Da die Geschichte an der Seite der Hauptfiguren durchlebt wird, geht die Vorstellungsmodifizierung mit der von George und Nico einher. Wirkte der Spanier Marqués, der sich als rechtmäßiger Besitzer des Gemäldes ausgibt, zunächst glaubwürdig, kommen nach dem Gespräch mit Hobbs in dessen Atelier auch bei den Hauptfiguren Zweifel an seiner Geschichte auf:

Nico : « Quelqu'un nous ment. Mais qui ? »  
George : « Est-ce le gangster ? Ou le vieil Espagnol ? »  
Nico : « Le peintre ? Ou le critique d'art ? » [2:24:12 min]

Die gegebenen Informationen können darüber auch neue Vorstellungen anregen. So kann die Abschlusszene, die deutlich werden lässt, das George und Nico mehr als freundschaftliche Gefühle füreinander hegen, als Ausgangspunkt für eine von den SuS verfasste Liebesgeschichte dienen.

## Kognitiv II –Ästhetisches Verstehen

Der Fiktionalitätsgrad des Spiels, d.h. die Konstruiertheit der dargestellten Welt, lässt sich, im Gegensatz zu Spielfilmen, u.a. optisch durch seine 2D-Darstellung ausmachen. Weniger eindeutig ist dies es auf der Ebene der Geschichte des Spiels. Diese enthält, z.B. im Hinblick auf die Religionsgemeinschaft der Gnostiker, sowohl Fakten als auch *fantasy*- bzw. mystische Elemente. So verweist der Spieleentwickler von *Les Chevaliers de Baphomet* in einem Interview mit dem *Stern*<sup>103</sup> selbst darauf, dass sich im Spiel „viele Referenzen auf die historischen Tatsachen entdecken [lassen]“ (Brück 2013, o.S.). Zwar gibt es auch Stellen, die eindeutig dem Bereich Fantasy zugeordnet werden können. Ein Beispiel ist hier der Tod des Antagonisten Langham durch das Sonnenlicht am Ende des Spiels [6:02:57 min], dennoch ist es im Spielverlauf nicht immer eindeutig zu erkennen, an welcher Stelle es sich noch um Fakten handelt und wo Fiktion bzw. Verschwörungstheorien beginnen.

Die ästhetische Gestaltung betreffend ist das Spiels sehr einfach gehalten. Durch die bereits erwähnte zweidimensionale Präsentation der Figuren und der fiktionalen Welt, ist die gesamte Darstellung wenig detailliert und wirkt sehr schematisch. Der Einsatz von Musik trägt ebenso wie der genretypisch leicht ironische Humor der Protagonisten seinen Teil zur Ästhetik des Spiels bei. Die Rollen der Figuren spiegeln sich teilweise in ihrem Äußeren wieder, wodurch deren physikalische Erscheinung vorstellungsleitend ist. Antagonisten werden recht klischeehaft düster (General aus dem Intro [2:47 min]), mit kantigen Gesichtern (Medovsky, [1:50:54 min]) bzw. glatzköpfig (Shears) gezeichnet, während die meisten Nebenfiguren neutral und die Hauptfiguren sehr positiv und wie Nico recht stilbewusst dargestellt werden. Diese Figurendarstellung und deren Einfluss auf den Rezipienten kann mit den SuS analysiert und z.B. im Rahmen eines literarischen Gesprächs diskutiert werden. Ebenso kann mit ihnen der Einsatz der filmischen Darstellungsverfahren, vor allem in den *non-ludischen* Phasen, betrachtet werden, denn wie im Film haben „bewegte Bilder nicht nur abbildende, sondern auch symbolische Funktion“ (Surkamp 2009: 192).

---

<sup>103</sup> Vgl. dazu auch folgenden Artikel: Brück, D. (07.12.2013): „Auf den Spuren von Dan Brown“. In: *Stern*. Online abrufbar: <http://www.stern.de/digital/games/videospiegel--baphomets-fluch-5--der-suendenfall--auf-den-spuren-von-dan-brown-3645108.html>, [22.02.2016].

## 6. Fazit

Mit der vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, dass narrative Computerspiele das Potential besitzen, literarisches Lernen im FSU Französisch zu fördern. Dies wurde hier exemplarisch an dem *Adventure Game Les Chevaliers de Baphomet: La Malédiction du Serpent* (2014) untersucht. Es konnte demonstriert werden, dass sich aus jeder der sechs Dimensionen aus Surkamps Modell zur fremdsprachlichen literarischen Kompetenz bestimmte Teilaspekte anhand des Spiels schulen lassen.

Die größten Potentialbereiche konnten dabei in der motivationalen, sprachlich-diskursiven und produktiven Dimension ausgemacht werden. Distinktionsmerkmal des Computerspiels ist seine interaktive Komponente, die sich vor allem auf die affektive sowie die motivationale Dimension positiv auswirkt. Während die SuS beim Lesen oder Hören einer literarischen Erzählung sowie beim Film vor allem per Imagination aktiv werden, ermöglicht ihnen das Computerspiel mittels selbstausführbarer Handlungen auch eine physische Teilnahme am Geschehen. Dadurch setzen sie sich aktiv mit dieser auseinander und werden durch die simulierte Co-Autorenschaft stärker in sie eingebunden, wodurch die Rezeptionslust auch bei längerer Auseinandersetzung mit dem literarischen Gegenstand aufrechterhalten wird.

Durch die Interaktivität, den filmischen als auch den schriftsprachlichen Anteil können durch das Computerspiel überdies verschiedene Lerntypen, d.h. audiovisuelle als auch haptische, angesprochen werden. Gleichzeitig kann das Computerspiel dazu beitragen, das schwierigere Verhältnis von Jungen zum Französischunterricht zu verbessern und auch die Rezeptionsmotivation leseschwacher SuS bzgl. fremdsprachlicher literarischer Texte zu steigern. Das Computerspiel soll aber nicht als ein reines Ausgleichsmedium verstanden werden. So kann es auch für SuS, die keine Probleme in den zuvor genannten Bereichen haben, das literarische Lernen, durch die Interaktion und bewegten Bilder, anschaulicher und interessanter gestalten, als dies bei der Rezeption mit rein schriftsprachlichen Texten der Fall ist (vgl. Surkamp 2009: 178). Folglich kann das Computerspiel als eine gewinnbringende Erweiterung des bisherigen Medienrepertoires der SuS betrachtet werden.

Bei der Förderung einiger Teilaspekte der literarischen Kompetenz sind dem Computerspiel jedoch auch Grenzen gesetzt. Weder die Kriminalgeschichte noch die Hauptfiguren Nico und George weisen einen direkten Bezug zur Lebenswelt der SuS auf, wodurch die das persönliche Angesprochensein aufgrund mangelnder Parallelen erschwert wird. Ebenso vermindert die marginale Ausgestaltung der Charaktere, in Verbindung mit der wenig detaillierten zeichnerischen Darstellung der Figuren, eine emotionale Beteiligung der SuS. Auch landeskundliches oder interkulturelles Wissen geht kaum über Klischees hinaus (Eifelturm (Abb. 8), *Sacré Cœur* (Abb. 9), Eingang zur Métro-Station (Abb. 10)). So spielt die Handlung zwar in verschiedenen Ländern und der Amerikaner George spricht mit amerikanischem Akzent, darüber hinaus lassen sich jedoch keine weiteren interkulturellen Bezüge im Spiel ausmachen, die das Einfühlungsvermögen der Lerner in fremde Kulturen unterstützen könnten.

Aufgrund des Produktionsprozesses können an kommerziellen Computerspielen i.d.R. keine Kompetenzen im Bereich Historisierung und Kontextualisierung erworben werden. Computerspiele werden meist unabhängig vom Gegenwartsgeschehen für eine globale Vermarktung entwickelt. Dementsprechend weist *Les Chevaliers de Baphomet* keinerlei kultur-, mentalitätsgeschichtliche oder historische Implikationen (*wide reading*) (vgl. Surkamp 2012) auf und kann, was seine Ästhetik betrifft, weder im Hinblick auf seinen historischen noch auf den gesellschaftlichen Entstehungskontext betrachtet werden.

Der Herausarbeitung der literarischen Eigenschaften des analysierten Computerspiels ging die Erarbeitung eines passenden Analyseinstrumentariums voraus. Erst durch die kombinierte Anwendung bestehender Erzähltheorien der Film- sowie der Literaturwissenschaft konnte der medialen Vielschichtigkeit des Computerspiels Rechnung getragen werden. Indem dieses zunächst in einzelne Phasen zergliedert und anschließend in seiner Gesamtheit betrachtet wurde, konnte exemplarisch gezeigt werden, dass sich das Erzählen in diesem Medium mit aus verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen entnommenen Theorien adäquat beschreiben lässt. Somit leistet die vorliegende Arbeit auch einen Beitrag zur theoretischen Diskussion um das Erzählen in der Computerspielforschung.

Es ist zu betonen, dass die hier in Bezug auf das Potential zur Förderung des literarischen Lernens gewonnenen Ergebnisse unter dem Vorbehalt einer ersten Einschätzung zu betrachten sind. Über das dem Computerspiel tatsächlich innewohnende Potential wird es

erst Aufklärung geben können, wenn dieses im Rahmen einer groß angelegten empirischen Studie, z.B. bei einem Einsatz in mehreren Schulklassen, untersucht wird. Im Rahmen weiterer Forschungen wäre es darüber hinaus interessant zu untersuchen, ob Computerspiele, die auf einer literarischen Vorlage beruhen, das literarische Lernen noch mehr unterstützen können.

Obwohl diese Arbeit dem Computerspiel attestiert, die Ausbildung literarischer Kompetenz fördern zu können, soll sie kein Plädoyer dafür sein, literarische Printtexte in Zukunft im Französischunterricht durch narrative Computerspiele zu ersetzen. Vielmehr soll sie als Anregung dafür dienen, ein in der Lebenswelt der SuS stark präsent Medium, das bisher sowohl in der Fremdsprachendidaktik als auch im Unterricht vernachlässigt wurde, in diesen zu integrieren. Es wäre beklagenswert ein derart schüleraffines Medium, das darüber hinaus hohes motivationales Potential besitzt, im Unterricht nicht zu berücksichtigen. Ein effektiver Einsatz von Computerspielen setzt jedoch sowohl eine angemessene technische Ausstattung als auch entsprechende Medienkompetenz bei der Lehrkraft und den SuS voraus. Bei der Auswahl altersangemessener Spiele für den Unterricht kann auf eine Vielzahl von Fachzeitschriften<sup>104</sup> und Internetportalen<sup>105</sup> zurückgegriffen werden, in denen die Spiele vorgestellt und auch bewertet werden.

In diesem Zusammenhang wäre auch anzustreben, narrative Computerspiele zukünftig in curricularen Vorgaben zu berücksichtigen und sie in den Bildungsstandards, gleichgestellt neben andere Medien, unter den erweiterten Textbegriff zu fassen. In einer Zeit, in der in regelmäßigen Abständen neue Medien<sup>106</sup> auf den Markt kommen, ist es wichtig, dass die

---

<sup>104</sup> Eine Übersicht existierender Fachzeitschriften finden sich beispielsweise auf folgender Seite: <http://www.online-abo-bestellen.de/PC-Spielezeitschriften-R10139-S1.html> [11.04.2016].

<sup>105</sup> Als Beispiel kann hier [www.spielbar.de](http://www.spielbar.de) genannt werden. In dem Computerspielportal der Bundeszentrale für politische Bildung sind zahlreiche Materialsammlungen, Fachartikel und Testberichte zu Computerspielen zu finden: <http://www.spielbar.de/neu/about/> [11.04.2016].

<sup>106</sup> Bereits letztes Jahr wurde auf der weltbekannten Spielemesse *Gamescom* die Virtual-Reality-Brille vorgestellt. Es handelt sich um eine Brille, die bewegte Bilder auf einen augennahen Bildschirm bzw. direkt auf die Netzhaut ihres Trägers projiziert. Überdies ist sie mit Bewegungssensoren ausgestattet, die die Bewegungen ihres Trägers erfasst und auf die zu steuernde Spielfigur überträgt. Dadurch wird beim Träger der Brille die Illusion erzeugt sich selbst innerhalb der virtuellen Welt zu bewegen und Teil von dieser zu sein. Für die Rezeption narrativer Computerspiele könnte dies bedeuten, dass SuS in ferner Zukunft noch tiefer in die fiktionale Welt eintauchen können und auch physisch ein Teil von dieser werden können.

Fremdsprachendidaktik nicht den Anschluss an die mediale Lebenswelt der SuS verliert, sondern diese bei der Auswahl der Themen und Medien berücksichtigt.

## 7. Abbildungsverzeichnis<sup>107</sup>



Abb. 2: Menüleiste am unteren Bildschirmrand mit vorgegebenen Gesprächsthemen (li.) und Figureninventar (re.) (Iudische Phase).



Abb. 1: Der Spieler kann entscheiden, ob George (li.) Langham (re.) belügt oder ihm die Wahrheit sagt.

<sup>107</sup> Bei allen Abbildungen handelt es sich um Screenshots des *Playthroughs*: Mathias, S.: „Les Chevaliers De Baphomet 5 La Malédiction Du Serpent“. Youtube. Youtube LLC, 15.01.2015. Web. Online abrufbar: <https://www.youtube.com/watch?v=LDAHlmmilZ0>, [22.01.2016].





Abb. 3: George in der Galerie vor der Alarmanlage des gestohlenen Gemäldes (Totale).



Abb. 4: Alarmanlage des gestohlenen Gemäldes (Nahaufnahme).



Abb. 5: Brief des Galeriebesitzers Henri an die Versicherungsgesellschaft Vera Sécurité.

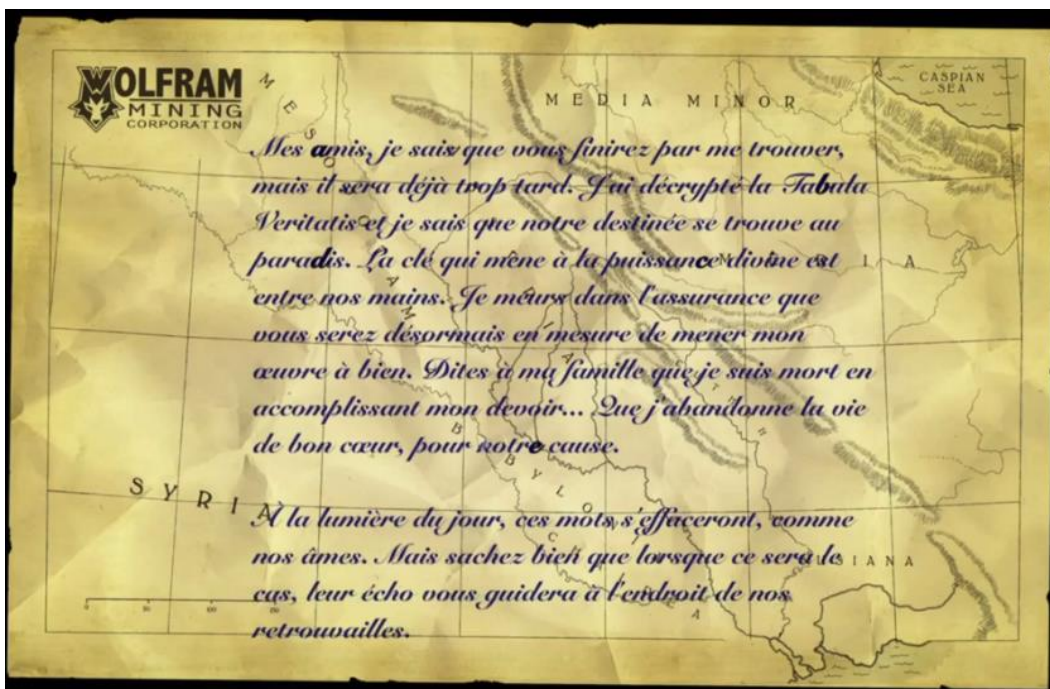


Abb. 6: Testament, das Nico und George in einer Höhle finden.





Abb. 7: Rätsel zur Entschlüsselung der Tabula Veritatis.



Abb. 8: Der Eiffelturm ist durch das Fenster der Galerie zu sehen.



Abb. 9: George unterhält sich mit dem Kellner. Links im Hintergrund ist die Kirche Sacré Cœur de Montmartre zu sehen.



Abb. 10: George vor einer Métro-Station in Paris.

## 8. Literaturverzeichnis

- Aarseth, E. (2004): „Genre Trouble.“ Online abrufbar: <http://www.electronicbookreview.com/thread/firstperson/vigilant>, [24.11.2015].
- Abraham, U. (2005): „Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur“. In: Rösch, H. (Hrsg.): *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*. Frankfurt a.M.: Lang, S. 13-16.
- Backe, H.-J. (2008): *Strukturen und Funktionen des Erzählens im Computerspiel. Eine typologische Einführung*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bausch, K.R. et al. (Hrsg.) (2005): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bergfelder, A. (2007): „Literarische Texte in der Sekundarstufe I. Eine Standortbestimmung im Zeitalter der Bildungsstandards“. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 3/2007, S. 13-17.
- Boelmann, J. (2010): „Narrative Computerspiele als Gegenstand des Literaturunterrichts – Computerspielbasiertes literarisches Lernen mit dem Adventure-Spiel Ceville“. In: Rupp, G., Boelmann, J.; Frickel, D. (Hrsg.): *Aspekte literarischen Lernens. Junge Forschung in der Deutschdidaktik*. Münster, Berlin: Lit Verlag, S. 61-76.
- Boelmann, J. (2015): *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium*. München: kopaed.
- Bonin, J. (2009): „Jungenförderung im Französischunterricht?“ In: *Französisch heute* 1/2009, S. 15-24.
- Bonnet, A., Breidbach, S. (2013): „Blut ist im Schuh: Wie gut kleidet der Kompetenzbegriff die literarisch-ästhetische Bildung beim Tanz auf dem Hofball der Standardisierung?“ In: Grünewald, A., Plikat, J., Wieland, K. (Hrsg.): *Bildung -Kompetenz - Literarität: Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. Seelze/Velber: Klett/Kallmeyer, S. 20-35.



- Bredella, L., Hallet, W. (2007): „Einleitung: Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung.“ In: Bredella, L., Hallet, W. (Hrsg.): Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier; S. 11-29.
- Bredella, L. (2007): „Die welterzeugende und die welterschließende Kraft literarischer Texte: Gegen einen verengten Begriff von literarischer Kompetenz und Bildung“. In: Bredella, L., Hallet, W. (Hrsg.): Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. Trier: WVT, S. 65-86.
- Brück, D. (07.12.2013): „Auf den Spuren von Dan Brown“. In: *Stern*. Online abrufbar: <http://www.stern.de/digital/games/videospiel--baphomets-fluch-5--der-suendenfall--auf-den-spuren-von-dan-brown-3645108.html>, [22.02.2016].
- Büniger, T. (2005): „Narrative Computerspiele. Struktur & Rezeption. München: kopaed.
- Bundesstelle für die Positivprädikatisierung von Computer- und Konsolenspielen Österreich (Homepage): „Computerspielgenres“. Online abrufbar: <http://bupp.at/de/tipps-zur-spiele-suche/computerspielgenres>, [15.10.2015].
- Burwitz-Melzer, E. (2007): „Ein Lesekompetenzmodell für den Fremdsprachlichen Literaturunterricht“. In: Bredella, L., Hallet, W. (2007): Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 127-158.
- Caspari, D. (2013): "Literatur" in offiziellen Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht: Ein Vergleich des Berliner Rahmenlehrplans (1984), der Bildungsstandards (2003), der EPA (2002/04) und der Abiturstandards (2012). In: Grünewald, Andreas / Plikat, Jochen / Wieland, Katharina (Hrsg.): Bildung – Kompetenz – Literalität: Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch. Seelze-Velber: Klett/ Kallmeyer, S. 60-73.
- Cohen, M. (1998): "A Habit of Healthy Idleness: Boys. Underachievement in Historical Perspective". In: Epstein, D., Elwood J., Hey, V. & Maw, J. (Hrsg.): *Failing Boy*, S. 19-31.
- Degler, F. (2010): „Erspielte Geschichten. Labyrinthisches Erzählen im Computerspiel“. In: Neitzel, B. u.a. (2010): »See? I'm real...« Multidisziplinäre Zugänge zum Computerspiel am Beispiel von ›Silent Hill‹. Online abrufbar: [http://nuetzliche-bilder.de/bilder/wp-content/uploads/2014/11/Bopp-Nohr-Neitzel\\_Silent-Hill\\_Onlineversion.pdf](http://nuetzliche-bilder.de/bilder/wp-content/uploads/2014/11/Bopp-Nohr-Neitzel_Silent-Hill_Onlineversion.pdf), [25.06.2015].

- Diehr, B., Surkamp, C. (2015): „Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I: Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation“. In: Hallet, Surkamp, Krämer (Hrsg.): Literaturkompetenzen Englisch. Seelze: Kallmeyer/Klett, S. 21-40.
- Dolle-Weinkauf, B. (2000): Erzählung und Interaktion. Zur Aufbereitung kinderliterarischer Szenarien als PC-Software. In: Richter, K., Riemann, S. (Hrsg.): Kinder-Literatur-„neue“ Medien. Hohengehren: Schneider.
- Eskelinen, M. (2001): „The Gaming Situation“. In: *Game Studies* 07/2001 Heft1. Online abrufbar: <http://gamestudies.org/0101/eskelinen/>, [24.11.2015].
- Frasca, G. (2003): „Simulation versus Narrativ: Introduction to Ludology“, S.222. In: Wolf, M. J.P., Perron, B. (2003): *The Video Game Theory Reader*. New York/London, S. 221-235.
- Fritz, J. (1996): „Bildschirmspiele und Grundschulkindern“. In: Mitzlaff, H. (Hrsg.), *Handbuch Grundschule und Computer. Vom Tabu zur Alltagspraxis*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 237.
- Genette, G. (2010): *Die Erzählung*. 3. Auflage. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Hallet, W., Müller-Hartmann, A. (2006): Themenheft Bildungsstandards. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 81/2006.
- Hallet, W. (2010): Literarische Kompetenz. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart u.a.: Metzler, S. 200-201.
- Järvinen, A. (2002): „Halo and the Anatomy of the FPS“. In: *Games Studies: The International Journal Of Computer Game Research*. Volume 2, issue 1, july/2002. Online abrufbar: <http://www.gamestudies.org/0102/jarvinen/>, [01.12.2015].
- Josting, P. (2004): *Kinder und narrative Bildschirmspiele*. München: kopaed.
- Kammler, C. (2014): „Literarische Kompetenz beschreiben, beurteilen und fördern.“ In: Rösch, H. (2014): *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 197-214.
- Kaul, S. et al. (2009): *Erzählen im Film*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Klinkert, T. (2002): *Einführung in die französische Literaturwissenschaft*. 2. Auflage. Berlin: Schmidt.

- KMK = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2012): Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (2012). Online abrufbar: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf), [21.12.2015].
- Koukidis, E. (o. J.): Baphomet bzw. Ziegeggestalt. Online abrufbar: <http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/v/littheo/teufel/zeichen/baphomet.html>, [20.07.2015].
- Kräling, K., Martín Fraile, K. (2015): „Un lujo de primera necesidad“. Literarästhetisches Lernen im Spanischunterricht“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 13/2015/49, S. 4-9.
- Kücklich, J. (2001): „Auf der Suche nach dem verlorenen Text: Literaturwissenschaften und Computerspiele“. In: *Philologie im Netz* 15/2001, München. Online abrufbar: <http://web.fu-berlin.de/phin/phin15/p15t2.htm>, [01.07.2015].
- Küster, L. (2015): „Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen“. In: Küster, L. Lütge, C., Wieland, K. (Hrsg.): *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 15-32.
- Leitzke-Ungerer, E. (2009): „Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chancen, Ziele.“ In: Leitzke-Ungerer, E. (Hrsg.): *Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: Ibidem, S.11-32.
- Lexikon der Filmbegriffe. Online abrufbar: <http://filmlexikon.uni-kiel.de>, [30.04.2016].
- Lischka, K. (2001): „Die programmierte Welt“. *Frankfurter Rundschau* (18.10.1001). Online abrufbar: <http://www.konradlischka.info/2007/01/artikel/kultur/die-programmierte-welt-frankfurter-rundschau-18102001/> [17.07.2015].
- Mattusch, U. (2000): „Adventuregames als Erzähltexte im Deutschunterricht.“ In: *Spiel* 19/2000, Heft 2, S. 320-329.
- Mahne, N. (2006): *Mediale Bedingungen des Erzählens im digitalen Raum*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Mahne, N. (2007): *Transmediale Erzähltheorie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Miele, H. (2012): „ ‚Mit Lara lernen‘ – Computerspiele ‚lesen‘ am Beispiel von Tomb Raider: Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung im Unterricht“. In: Boelmann, J. &



- Seidler, A. (Hrsg.): Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 131 – 150.
- Mikos, L. (2015): Film- und Fernsehanalyse. 3. Auflage. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
  - Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2014): Jim-Studie 2014. Online abrufbar: [http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie\\_2014.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie_2014.pdf), [17.07.2015].
  - Missal, D. (2011): „Literarisches Lernen mit Computerspielen – geht das?“ In: Schülerinnen und Schüler werden aktiv – Medieneinsatz im Deutschunterricht. *Medienbrief* 01/2011, S. 25-27.
  - Neitzel, B., Nohr, R.F. (2010): Game Studies. In: *Medienwissenschaft* 4/2010. Online abrufbar: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/ep/0002/article/download/441/393>, [24.11.2015].
  - Neitzel, B. (2012): „Erzählen und Spielen. Zur Bedeutung des Erzählbegriffs in den *Game Studies*.“ In: Aumüller, M. (Hrsg.): *Narrativität als Begriff*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 109 - 128.
  - OECD (2000): Pisa 2000. Beispielaufgaben aus dem Lesekompetenztest. Online abrufbar: [https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Beispielaufgaben\\_Lesen.PDF](https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Beispielaufgaben_Lesen.PDF), [03.06.2015].
  - Pfister, M. (2000): *Das Drama. Theorie und Analyse*. 10. Auflage. München: Fink Verlag.
  - Rössler, A. (2010): „Literarische Kompetenz“. In: Meißner, Franz-Joseph/ Tesch, Bernd (Hrsg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Kallmeyer, S. 131-136.
  - Pinkas, C. (2010): *Der phantastische Film. Instabile Narration und die Narration der Instabilität*. Berlin/New York: de Gruyter.
  - Pohl, K. (2009): Erzählmedium Computerspiel? Neue Schlichtungsversuche in einem alten Streit, *KULT\_online*, 2009/20. Online abrufbar: <http://kult-online.uni-gies-sen.de/archiv/2009/ausgabe-20/rezensionen/erzaehlmedium-computerspiel-neue-schlichtungsversuche-in-einem-alten-streit>, [22.06.2015].
  - Revolution Software (Homepage): <http://revolution.co.uk/games/the-serpents-curse/>, [01.03.2016].

- Scheffel, M. (2009): „Was heißt (Film-)Erzählen?“ In: Kaul, S., Palmier, J.-P., Skrandies, T. (Hrsg.): *Erzählen im Film. Unzuverlässigkeit – Audiovisualität – Musik*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 15-31.
- Schmid, W. (2014): *Elemente der Narratologie*. 3. Auflage. Berlin: de Gruyter.
- Seifert, R. (2007): *Flow in Azeroth: eine Analyse von Spielerfahrungen in MMO(RP)Gs am Beispiel von World of Warcraft*. Saarbrücken: VDM Verlag Müller.
- Spinner, K. (2006): „Literarisches Lernen“. In: *Praxis Deutsch*, 33/2006/Heft 200, S. 6-16.
- Spinner, K. (2008): „Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen.“ In: Vorst, C. (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen*. Frankfurt: Peter Lang, S. 9-23.
- Spielmagazin *4 Players* (Homepage): <http://www.4players.de>, [01.03.2016].
- Stein, N. (1982): The Definition of a Story. In: *Journal of Pragmatics* 6, S. 487-507.
- Sterbenz, B. (2011): *Zur Theorie der Computerspiel-Genres: Versuch einer Klassifikation*. Wien.
- Surkamp, C. (2009): „Spielfilme im Unterricht. Aktives Erleben statt passivem Konsum.“ In: Arne-Sohns, J. & Utikal, R. (Hrsg.): *Popkultur trifft Schule: Bausteine für eine neue Medienerziehung*. Weinheim: Beltz, 2009, S. 178-198.
- Surkamp, C. (2010): „Filmkompetenz“. In: *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik 2010*, S. 64-65.
- Surkamp, C. (2012): „Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht“. In: Hallet, W. & Krämer, U. (Hrsg.). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze-Velber: Kallmeyer-Klett, 2012. S. 77-90.
- Suter, B. (2000): *Narrationspfade in Hyperfictions. Erzählung als Weg durch den fiktiven Raum*. Online abrufbar: <http://www.dichtung-digital.de/2000/Suter-10-Sep/>, [06.07.2015].
- Weinert, F. (2001): (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wenz, K. (1999): *Narrativität in Computerspielen*. Online abrufbar: [www.netzliteratur.net/wenz/narrativitaet/intro.htm](http://www.netzliteratur.net/wenz/narrativitaet/intro.htm), [04.07.2015].

- Wenz, K. (2002): Computerspiele: Hybride Formen zwischen Spiel und Erzählung. Online abrufbar: [http://www.netzliteratur.net/wenz/wenz\\_computerspiele.htm](http://www.netzliteratur.net/wenz/wenz_computerspiele.htm), [04.07.2015].
- Wikipedia. Eintrag: Genre (Computerspiele). In: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 29.02.2016. Online abrufbar: [https://de.wikipedia.org/wiki/Genre\\_%28Computerspiele%29](https://de.wikipedia.org/wiki/Genre_%28Computerspiele%29), [16.10.2015].
- Wikipedia. Eintrag: Baphomets Fluch. In: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 30.12.2015. Online abrufbar: [https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Baphomets\\_Fluch&oldid=149596990](https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Baphomets_Fluch&oldid=149596990), [15.01.2016].
- Zydatiŕ, W. (2005): „Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland. Eine hervorragende Idee wird katastrophal implementiert –oder: Von der Endkontrolle der Schüler zu strukturverbessernden Maßnahmen“. In: Bausch, K.-R. (Hrsg.): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr, S. 272-280.