



Universität  
Bremen

*„Nur Müll in Deponia?“*

*Potenziale von Videospielen für das literarische Lernen*

**Bachelorarbeit**

Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Fachbereich 10: Sprach- und Literaturwissenschaften

**Vorgelegt von**

Dominique Michael Kuiper

E-Mail: [dkuiper@uni-bremen.de](mailto:dkuiper@uni-bremen.de)

**Abgabedatum:**

27.07.2023

**Erstgutachterin**

Frau Dr. Elisabeth Hollerweger

**Zweitgutachter**

Herr Dr. Nils Lehnert

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	1
2. Theoretischer Rahmen .....	5
2.1. Narrative Videospiele zwischen Spiel und Erzählung – Perspektiven der Games Studies.....	5
2.1.1. Das Point-and-Click Adventure .....	5
2.1.2. Von Ludologen, Narratologen und narrativen Videospielen .....	7
2.1.3. Das Ding mit der Interaktivität .....	10
2.1.4. Narrative Strukturen im Videospiele .....	13
2.2. Die literaturdidaktische Perspektivierung .....	16
2.2.1. <i>Literarisches Lernen: literarische Kompetenz</i> und <i>literarische Bildung</i> .....	17
2.2.2. Zur Auswahl von literarischen Gegenständen .....	19
2.2.3. Kompetenzorientierung mit dem Bochumer Modell literarischen Verstehens .....	21
3. Gegenstandsanalyse von <i>Deponia: the complete Journey (2014)</i> .....	29
3.1. Zu den Erzählinstanzen und -Perspektiven.....	30
3.2. Man nennt ihn Rufus.....	34
3.2.1. Vom dystopischen Deponia über Elysium nach Utopia: die Handlungsräume .....	39
3.2.2. Rufus, unser Trickster auf dramatischer Reise, die Handlungsstruktur .....	41
3.3. Von stählernen Rössern und Therapiesitzungen: Symbole & Metaphern.....	44
3.4. Hussa – die sprachlichen Mittel.....	46
4. Didaktische Implikationen.....	47
4.1. Begründungen zur Auswahl des literarischen Gegenstandes.....	47
4.2. Deponia und Aspekte <i>literarischer Bildung</i> .....	52
4.3. Kompetenzformulierungen mit dem Bochumer Modell literarischen Verstehens .....	54
5. Nur Müll in Deponia? Zum Potenzial von Videospielen für das <i>literarische Lernen</i> ....	56
6. Literaturverzeichnis .....	59
6.1. Spieleverzeichnis .....	59
6.2. Primärmedien.....	59
6.3. Sekundärliteratur .....	60
Offizielle Erklärungen .....	64
Anhang.....	65

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 01: Menü Deponia (Kapitel 1 in Deponia: the complete Journey).....	1
Abbildung 02: Präsentations- und Handlungssequenzen des Tutorials auf der Mikroebene in Anlehnung an Boelmann 2015.....	15
Abbildung 03: Grundkompetenzen nach Boelmann/König 2021, S.43.....	22
Abbildung 04: Hauptmenü von Deponia: the complete Journey (2014) .....	29
Abbildung 05: Präsentationssequenz auf Makroebene, die extradiegetische Erzählinstanz der Rahmenhandlung .....	32
Abbildung 06: Rufus als figural intradiegetische Erzählinstanz.....	34
Abbildung 07: Hermes als Schöpfer des (geklonten) Lebens.....	36
Abbildung 08: Drei mal Rufus? Dreimal so viel (Spiel-)Spaß! .....	41
Abbildung 09: Prototypische Makroebene nach Boelmann 2015 von Kapitel 8 -13 in Deponia: the complete Journey (2014).....	42
Abbildung 10: Prototypische Darstellung der Makroebene mit dramentheoretischer Modifikation nach Freytag 2003 .....	43

## 1. Einleitung



Abbildung 01: Menü *Deponia* (Kapitel 1 in *Deponia: the complete Journey*)

Nur Müll in *Deponia*? Dieser Titel soll zu Recht provokativ darauf verweisen, dass Videospiele oftmals im schulischen Kontext als verrufen gelten. So unterstellen Leubner & Saupe 2012 ihnen eine „[...] beschränkte narrative Qualität [...]“ (Leubner & Saupe 2012, S. 259) und „[...] fragwürdige Weltbilder, mit denen sie im Alltag der Lernenden präsent“ (ebd.) seien. Auch Kepser 2012 stellt fest, dass Videospiele ihren schlechten Ruf nie gänzlich ablegen konnten (vgl. Kepser 2012, S.13), sicherlich auch durch die sogenannte „Killerspiel Debatte“. Diese Arbeit fokussiert sich allerdings nicht auf etwaige „Killerspiele“ oder Arcadegames, sondern auf Point and Click Adventures. Damit kann berechtigt Kritik daran geübt werden, dass diese Arbeit ein traditionell textnahes Genre untersucht. Allerdings kann mit einem recht übersichtlichen Forschungsüberblick gezeigt werden, dass selbst zu diesem Genre wenige didaktische Betrachtungen vorgenommen wurden. Im Zuge der Arbeit wird der Gegenstand im Hinblick auf Potenziale für das *literarische Lernen* analysiert, welches innerhalb der Deutsch- bzw. Literaturdidaktik unterschiedlich definiert wird (vgl. Abraham/Kepser 2016; Maiwald 2022; Boelmann/König 2021; Schilcher/Pissarek 2018).

Gleichzeitig kann festgehalten werden, dass Videospiele auf vielerlei Bereiche des Lebens Einfluss haben, sei es durch die Verbindung im Medienverbund zwischen Film, Serie und Buchkultur, der Kunst oder als Studiengänge an Universitäten (vgl. Kepser 2012, S.14f.). Kepser schlussfolgert, dass die Schule den Entwicklungen nachzuhinken scheint, finden Videospiele in Lehr- und Bildungsplänen wenig bis keine Beachtung (vgl. ebd.). Lediglich die Covid 19 Pandemie und die zwangsläufig verbundene, zwangsläufige Digitalisierung des Unterrichts führten dazu, dass digitale Spiele in Form von kleinen Quizzes (wie zum Beispiel



Kahoot!), oder Lernspielen innerhalb von Lernapps (z.B. Anton) Verwendung finden. Dennoch stellen sie weiterhin eine Randerscheinung dar. Dabei zeigen auch die jüngsten Studien wie die KIM und JIM Studien, dass Kinder & Jugendliche viel Zeit mit ihren Smartphones, Konsolen und auch Computern verbringen, sei es zum Lernen, zur Kommunikation, zur Informationsbeschaffung oder schlichtweg zum Spielen von digitalen Spielen (vgl. Kepser 2012, S.13f.; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018, S.52ff.; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2022, S. 49ff.). Damit scheint ein wichtiges Medium, das aus der Lebenswelt der Lernenden und oftmals auch Lehrenden stammt, als potenzieller literarischer Gegenstand für eine Sozialisation durch und hin zur Literatur vernachlässigt. Dadurch dass im Literaturunterricht keine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand stattfindet ist er nicht anschlussfähig an die Medienerfahrungen der Lernenden. Dies zeigt ein Desiderat im Literaturunterricht auf. Darauf reagieren Abraham/Kepser (2016) mit ihren Überlegungen und ergänzen die Gattungstrias Lyrik, Epik und Drama durch den Comic, Film und die interaktiven Medien, zu denen auch Computerspiele gezählt werden (vgl. Abraham/Kepser 2016, S. 54f.).

Mit der Point-and-Click Adventure Trilogie *Deponia*, *Chaos auf Deponia* und *Goodbye Deponia*, die in *Deponia: the complete journey* (Daedalic Entertainment 2014) zusammengefasst wurden, betrachtet diese Arbeit zentral narrative Videospiele als literarischen Gegenstand im Literaturunterricht und geht der Frage nach, welche Potenziale narrative Videospiele für das *literarische Lernen* aufweisen. Durch die Fokussierung auf einen spezifischen Untersuchungsgegenstand wird vorrangig textanalytisch vorgegangen. Dabei, und dies sei an dieser Stelle vorweggenommen, kann der Begriff „textanalytisch“ kritisiert werden, ignoriert er doch gekonnt die Multimodalität des Videospieles. Um diesem Umstand gerecht zu werden, müsste von Spiel- und textanalytischer Vorgehensweise gesprochen werden. Mit dem Fokus auf das *literarische Lernen* verortet sich die vorliegende Arbeit zunächst in der Literaturdidaktik, wenngleich sich dem Untersuchungsgegenstand aus Perspektiven der Literaturwissenschaften, Filmwissenschaften, Medienwissenschaften und Game Studies als Bezugswissenschaften angenähert werden muss.

Einen ersten Schritt zur Beantwortung der Frage stellt die theoretische Rahmung (Kapitel 2) dar. Im Unterkapitel 2.1 soll zunächst die Vorstellung und Verortung des Point-and-Click Adventures zwischen Spiel und Erzählung mittels narratologischer sowie ludologischer Positionen der Game Studies erfolgen und wichtige Begrifflichkeiten im Umgang mit Videospiele wie *Interaktivität* geklärt werden. Darauf folgend soll eine für die Arbeit zentrale Analyseperspektive vom Deutschdidaktiker Jan M. Boelmann vorgestellt werden, mit dessen

Hilfe eine etwaige Erzähl- und Handlungsstruktur von narrativen Videospielen identifiziert und aufgeschlüsselt werden kann. In Kapitel 2.2 werden die für die Arbeit grundlegenden Begriffe *literarisches Lernen*, *literarische Kompetenz* und *literarische Bildung* und deren Zusammenhänge geklärt. Darauf folgend sollen geeignete Kriterien zur Auswahl von literarischen Gegenständen (Pfäfflin 2010) vorgestellt werden, um die „[...] beschränkte narrative Qualität“ (vgl. Leubner & Saupe 2012, S. 259) überprüfen zu können. So entwickelte sie einen Kriterienkatalog, der Anknüpfungspunkte für ein *literarisches Lernen* im Sinne *literarischer Bildung* und subjektiver Erfahrungsorientierung an und durch literarische Gegenstände bietet. Zugleich können diese Kriterien aus einer grundlegenden narratologischen Analyse mittels der Grundkompetenzen des Bochumer Modells literarischen Verstehens heraus sichtbar gemacht werden, das um medien spezifische Erkenntnisse aus den Bezugswissenschaften ergänzt wird um den Anspruch einer „medienbewussten Narratologie“ (vgl. Thon 2015, S. 152) zu erfüllen. In Kapitel 3 erfolgt eine narratologische Analyse des Untersuchungsgegenstandes mithilfe dieser Grundkompetenzen. Dazu wird auf die Erzählinstanzen, die Figuren, die Handlung, Symbole und Metaphern sowie sprachliche Mittel fokussiert. Kapitel 4 soll nun didaktische Schlussfolgerungen ziehen, indem die zuvor erarbeiteten Ergebnisse im Hinblick auf die in Kapitel 2.2 erläuterten Auswahlkriterien überprüft, eingeordnet und auf weitere Aspekte *literarischer Bildung* untersucht werden sollen. Zudem werden exemplarische Kompetenzformulierungen mithilfe der Grundkompetenzen und Niveaustufen des Bochumer Modells vorgenommen, anhand derer folglich potenzielle Aufgaben entwickelt werden könnten. Kapitel 5 rundet die Arbeit mit einem Resümé der relevanten Ergebnisse und einem kurzen Ausblick ab.

Die Forschung zu Videospielen steckt vor allem in Bezug auf eine literaturdidaktische Anwendbarkeit noch in den frühen Anfängen. Einen allgemeinen Überblick bietet hierzu der Beitrag *Zum Einsatz von Computerspielen im Unterricht* (2021) von Annegret Montag (vgl. Montag 2021, S.91 ff.). So wird die Computerspielbildung allgemein im Spannungsfeld zwischen Individuation, Sozialisation und Enkulturation verortet und auf dieser Basis werden Kompetenzbereiche der Computerspielbildung vorgeschlagen (vgl. Kepser 2012, S. 30). Für diese Arbeit zentrale Erkenntnisse lieferte Jan Boelmann 2015 mit seiner empirischen Untersuchung zu *literarischem Verstehen mit narrativen Computerspielen*, in deren Forschungsdesign Überlegungen zu einer literaturdidaktisch orientierten Computerspielanalyse angestellt wurden.

Im Bereich der Game Studies begann die Untersuchung von Videospielen zu Anfang der 90er Jahre. Zu nennen sind hier als Ludologen vor allem Espen Aarseth mit *Cybertext* (1997),

Jesper Juul mit seinem classic game model (2001) und Gonzalo Frasca, der den Begriff der Simulation weiterentwickelte. Zu den Narrativist\*innen gehören Jan Noel Thon, Britta Neitzel und Marie-Laure Ryan, die Videospiele primär als Erzählungen sahen. Des Weiteren erarbeitete Hans Joachim Backe in *Strukturen und Funktionen des Erzählens im Computerspiel* (2008) eine Typologie des Computerspiels, die ludologische und narratologische Positionen vereint und mittels eines Ebenenmodells Videospiele kategorisiert. Neuere Erkenntnisse der Game Studies liefern Klaus Sachs-Hombach Jan Noel Thon mit dem Sammelband *Game Studies – Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung* (2015). Hierbei ist insbesondere der Beitrag *Game Studies und Narratologie* von Thon hervorzuheben. Relevante Ansätze zur narratologischen Analyse sind bei Boelmann 2015, der ein transmediales Grundverständnis angelehnt an Nicole Mahne und Werner Wolf zugrunde legt und im Bochumer Modell literarischen Verstehens (Boelmann/König 2021) mit den Grundkompetenzen zu finden. Das Bochumer Modell definiert zudem den für diese Arbeit zentralen Begriff des *literarischen Lernens* im Spannungsfeld zwischen *literarischer Kompetenz* und *literarischer Bildung*. Darin lassen sich die Aspekte *literarischen Lernens* nach Kaspar Spinner (2006) wiederfinden. Da Allerdings diese nicht die Möglichkeit bieten, die Qualität des Untersuchungsgegenstandes zu erfassen, werden Kriterien zur Auswahl von Gegenwartsliteratur nach Sabine Pfäfflin 2010 herangezogen und auf das Videospiele übertragen. Konkret zum Untersuchungsgegenstand hat bislang Katharina Westreicher in ihrer Dissertation *Hussa – auf die Dystopie* (2021) geforscht. Hierbei war die Untersuchung des Ludonarrativs in *Deponia* (Daedalic Entertainment 2012) zentral. Ihre Erkenntnisse erweisen sich für die hier vorliegende Analyse als gewinnbringend – manches Mal auch in einem kontrastiven Sinne. Somit beleuchtet diese Arbeit *Deponia: the complete Journey* (Daedalic Entertainment 2014) narratologisch und erschließt mit Mitteln der Literaturdidaktik einen neuen potenziellen literarischen Gegenstand für den Literaturunterricht.

## 2. Theoretischer Rahmen

Wie Schöffmann 2021 darlegt, kann eine deutschdidaktische Perspektive auf Videospiele kein allumfassendes Analyseinventar erschließen, um jegliche Perspektivierung zu gewährleisten (vgl. Schöffmann 2021, S. 112). Allerdings teile man sich bestimmte Fragestellungen mit den Game Studies, wie die Frage nach dem Erzählen von Geschichten durch Videospiele und der Frage nach der Art der Geschichten, die erzählt werden können (vgl. ebd.). Eine deutschdidaktische Perspektive impliziert auch immer einen stärker narratologisch ausgerichteten Zugriff auf Computerspiele (vgl. Montag 2021, S.94f.), dennoch sollen auch dem aktuellen Forschungsstand entsprechend ludologische Ansätze berücksichtigt werden.

### 2.1. Narrative Videospiele zwischen Spiel und Erzählung – Perspektiven der Games Studies

Die vorliegende Arbeit baut auf der Annahme auf, dass Videospiele präziser: Point-and-Click Adventures durchaus narrativ sind. Damit steht sie in Tradition von Untersuchungen und wissenschaftlicher Erkenntnisse aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen. Dazu gehören Literatur-, Medien- und Filmwissenschaften aber auch die Game Studies, welche sich in einer heterogenen, interdisziplinären akademischen Struktur verorten und aus einer vielzitierten, oft überspitzt dargestellten Diskussion zwischen Narrativisten und von Dritten identifizierten Ludolog\*innen entwickelte.<sup>1</sup> In einem ersten Schritt wird das Point-and-Click Adventure Genre vorgestellt und in das Spannungsfeld zwischen Spiel und Erzählung eingeordnet.<sup>2</sup>

#### 2.1.1. Das Point-and-Click Adventure

Dies entwickelte sich aus den sogenannten Text-Adventure wie zum Beispiel das in vielen Arbeiten als Gegenstand herangezogene ZORK (Infocom 1977)<sup>3</sup> aus dem Jahr 1977 (vgl. Rauscher 2012, S. 82). Mit dem technischen Fortschritt gelang es den Entwicklern der Videospiele einen allmählichen Wechsel von Text – zu Grafik-Adventure zu vollziehen, wobei „[...] sich eine eigene, den Point-and-Click-Interfaces der Steuerung angepasste Ästhetik [...] (ebd., S.88) entwickelte. Somit war es möglich, Räume und Details auf visueller Ebene darzustellen, die „[...] sich Spielern erst bei genauerer Betrachtung jenseits des reinen

---

<sup>1</sup> Die Debatte kann in Thon 2015, S. 106 ff.; Friedmann 2016, S. 25 ff. sowie Engels 2014 in detaillierterer Form nachgelesen werden

<sup>2</sup> Für ausführlichere Darstellungen siehe auch Westreicher 2021, Rauscher 2012, Bock 2013, Boelmann 2015

<sup>3</sup> Boelmann vergleicht die alten Text-Adventures mit interaktiven Romanen (vgl. Boelmann 2015, S. 126)

Handlungsverlaufes erschließt.“ (ebd.).<sup>4</sup> Als richtungsweisend und auch heutzutage viel referenzierte Spiele gelten diejenigen aus dem Studio LucasArts, einer Firma, die dem LucasFilm angehört. So können zahlreiche Spiele wie *Maniac Mansion* (LucasArts 1987), *Day of the Tentacle* (LucasArts 1993), und nicht zuletzt das allseits bekannte *Monkey Island* (LucasArts 1990) zu erfolgreichen Produkten ebendieser Firma gezählt werden. Die Nähe zum Film zeigt sich auch in den entwickelten Spielen.

Doch wie spielt sich das Point-and-Click Adventure? Während der Text-Adventure Ära noch die Texteingabe als Steuerung der Spielfigur durch den Raum galt, entwickelte sich mit dem technischen Fortschritt eine Steuerung mit der Maus über das Bild, um Objekte und Figuren der Spielwelt mit auswählbaren Befehlen (etwa „nimm“, „gib“, „benutze mit“, „gehe zu“ usw.) zu versehen und die Figur handeln zu lassen (vgl. Boelmann 2015, S. 126f).<sup>5</sup> Die moderneren Spiele dieses Genres verzichteten fast gänzlich auf ein explizites Handlungsvokabular, sodass dieses lediglich beim Anklicken des Objektes oder der Figur erscheint, oder symbolisch dargestellt wird (vgl. Boelmann 2015, S. 126). Dies ermöglicht die Nutzung des kompletten Bildschirms für die Illustrationen und Darstellungen der Spielwelt und bietet eine allgemein intuitivere Steuerung für Spielende. Der spielerische Fokus liegt in dem Genre auf dem Finden und Kombinieren von Objekten in der Spielwelt mit jeweils anderen Objekten oder Figuren und das Führen von Dialogen mit ihnen. Dies erfordert eine Fortbewegung im 2D Raum durch Klicken mit der Maus an den gewünschten Punkt. Einige modernere Spiele dieser Art bieten ein Hilffsystem an, in dem die anwählbaren Objekte und Figuren der Welt per Tastendruck (meist die Leertaste am PC, andere Knöpfe an anderen Konsolen) hervorgehoben werden. In besonderen Fällen werden sogenannte Minispiele in das Spiel eingebaut, die mal mehr, mal weniger in die Narrationslogik eingebettet und oft überspringbar, somit optional sind. So zum Beispiel im Spiel *Full Throttle* (LucasArts 1997) oder, dies sei vorweggenommen, in *Deponia: the complete journey* (Deadalic Entertainment 2014).

Auch können Point-and-Click Adventures allerhand Themen und literarische Genres aufgreifen. Boelmann führt Piratengeschichten, Detektivgeschichten und Fantasy auf, wobei die Liste endlos fortgesetzt werden könnte. So hat Deadalic Entertainment mit Ken Follets *Die Säulen der Erde* (Daedalic Entertainment 2017) eine historische Vorlage umgesetzt, neuere Spiele wie Telltale's *the Wolf among us* (Telltale Games 2013) lassen sich als eine Kombination von Detektivgeschichte in Märchenerzählungen beschreiben und *the walking dead: the telltale*

---

<sup>4</sup> Boelmann skizziert die Entwicklung tabellarisch etwas detaillierter (vgl. Boelmann 2015, S. 127)

<sup>5</sup> Diese Spiele wurden mit der SCUMM Engine programmiert (vgl. Rauscher 2012, S.90)

*definitive Series* (Telltale Games 2020) erzählt vom Erwachsenwerden und Überleben in einer Zombiapokalypse erzählt.<sup>6</sup> Hier kann nochmals auf die Überlegungen zur Erweiterung des Gattungstrias von Kepser/Abraham 2016 verwiesen werden (vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 54f.).

### 2.1.2. Von Ludologen, Narratologen und narrativen Videospielen

Die Arbeit hat nicht das Ziel, die vielzitierte und oftmals überspitzt dargestellte Debatte zwischen Ludologen und Narrativisten in aller Ausführlichkeit darzustellen, dennoch können darauf aufbauend Point-and-Click Adventures zwischen Spiel und Erzählung verortet werden. Mit Thon 2015 lässt sich die zentral diskutierte Thematik der sogenannten Ludologen – Narratologen Debatte knapp zusammenfassen:

So oder so besteht die grundlegende Schwierigkeit einer Übertragung von in anderen Bereichen entwickelten Theorien auf Computerspiele darin, dass die Theorie dem Gegenstand angepasst werden muss und nicht der Gegenstand der Theorie. (Thon 2015, S. 107)

Dieses Zitat spiegelt die Kritik an den Literaturwissenschaften durch die Ludologie wider. Diese kritisierten den „[...] kolonialistischen Ansatz der Literaturwissenschaften [...]“ (vgl. Aarseth 2001, S. 18f.), Computerspiele lediglich als ein weiteres Erzählmedium zu definieren und bereits erprobte Methoden der narratologischen Analyse ohne medienspezifische Modifikationen anzuwenden (vgl. Thon 2015, S. 107). Stattdessen sollten Computerspiele zunächst vordergründig als Spiele begriffen werden, um auf Basis der Spieltheorie analysiert werden zu können (vgl. Zierold 2011, S.23). Dementsprechend hat die Ludologie in ihren Untersuchungen zunächst vielmehr Spielregeln, -mechaniken, -strukturen und -ziele der Computerspiele fokussiert, während Narration als Beiwerk galt. Jesper Juul 2005 erarbeitet in *Half Real: Video Games between real rules and Fictional Worlds* auf dessen Basis ein „classic game model“, das eine Differenzierung zwischen Spielen, Grenzfällen und Nicht-Spielen anhand von zuvor definierten Kriterien erlaubt (vgl. Juul 2005, S.33.). So definiert er das Spiel folgendermaßen:

„A game is a rule-based system with a variable and quantifiable outcome, where different outcomes are assigned different values, the player exerts effort in to influence the outcome, the player feels emotionally attached to the outcome, and the consequences of the activity are negotiable.“ (Juul 2005, S.29)

Dabei ist zu benennen, dass dieses Modell sich auf alle medialen Ausformungen des Spiels, inklusive Videospielen bezieht (vgl. Juul 2005, S. 35ff). Es wird deutlich, dass Juul der

---

<sup>6</sup> An dieser Stelle sollte benannt werden, dass vor allem neuere Point-and-Click Adventures sich insofern von den „klassischen“ abheben, als dass sie Entscheidungsmöglichkeiten, verschiedene Handlungsmöglichkeiten und in letzter Konsequenz: Enden und verschiedene Arten des Lösens eines Rätsels mindestens suggerieren, wenn nicht umsetzen, wie zum Beispiel in *Unusual Findings* (ESDigitalGames 2022). Diese bilden allerdings die Ausnahme und werden in dieser Untersuchung bewusst ausgeklammert.

Story keinerlei Relevanz für das Videospiel beimisst, da er den Hypertext und das Storytelling im Bereich der „not games“ verortet (vgl. ebd.). Somit fiel das Point-and-Click Adventure seiner Definition zufolge in das Feld der Erzählungen. Zudem reduziert Juul emotionale Verbundenheit explizit auf Freude und Frust über ein Spielergebnis (vgl. Juul 2005, S. 32). Allerdings ist emotionale Verbundenheit auch in erzählten (Videospiel-)Welten fester Bestandteil des Spielerlebnisses.

Um das Point and Click Adventure als Spiel einordnen zu können, scheint ein Blick auf Espen Aarseths *Cybertext. Perspectives on ergodic literature* (1997) ergiebig. Diese Monografie stellt ein Grundlagenwerk der Game Studies, das stark narratologische Ansätze aufweist, wenngleich Aarseth sich als Ludologe bezeichnet (vgl. Thon 2015, S.110; Friedmann 2016, S.22).<sup>7</sup> So sieht er Computerspiele zunächst als Spiele an, kann den frühen Textadventures als Cybertexten die Nähe zur Narration allerdings nicht absprechen (vgl. Aarseth 1997, S. 75). Aarseth definiert Textadventure Games als ergodische Werke, die einen „nontrivial effort“ benötigen, um eine Geschichte zu erzählen<sup>8</sup>:

„This phenomenon I call ergodic, using a term appropriated from physics that derives from the Greek words *ergon* and *hodos*, meaning „work“ and „path.“ In ergodic literature, nontrivial effort is required to allow the reader to traverse the text.“ (Aarseth 1997, S. 1)

Da frühe Textadventures nichts weiter als Hypertexte seien, könnten auch die modernen Grafikadventures als bebilderte Hypertexte hinzugezählt werden (vgl. Backe 2008, S. 42). Damit erfüllen Point-and-Click Adventure Games mit dem Finden und Kombinieren von Objekten und Sprechen mit NPC's zum einen den nötigen „nontrivial effort“, zum anderen Juuls Kriterien des „player effort“ (vgl. Juul 2005, S. 31) im Rahmen von „fixed rules“ (vgl. ebd., S. 30) und können zumindest als Grenzfälle zwischen Spiel und Nicht-Spiel verortet werden, auch wenn gleichzeitig ein „fixed outcome“ im Sinne eines prädestinierten „Storytellings“ vorliegt (vgl. ebd., S. 33). Dabei ist den Spielenden oftmals nicht klar, dass sie nach diesen vordefinierten (Spiel-)Regeln operieren. Dies greift Zierold 2011 auf, in dem sie konstatiert, dass „[...] das Adventure Game mit dem typischen Inventar und der chronologischen und kausalen Logik eine narrative Spur erzeugt, die die ludische gar übertönt.“ (Zierold 2011, S.46).

---

<sup>7</sup> Diese Tatsache verstärkt den Eindruck, dass es den Streit zwischen Narrativisten und Ludologen in der Form und Intensität nicht gab

<sup>8</sup> Backe bezeichnet den Begriff der ergodischen Literatur in Bezug auf die Untersuchung von Computerspielen als unbrauchbar, da er das Verständnis dieser als Text nahelege (vgl. Backe 2008, S.35). Allerdings kann der Begriff für die vorliegende Untersuchung genutzt werden, da eine deutschdidaktische und damit narratologisch orientierte Perspektive auf das Point-and-Click Adventure als Erzählmedium eingenommen wird.

Juul sieht einen Widerspruch zwischen Interaktion und Narration (vgl. Juul 2001, o.S.). Diese Überlegungen sind durch ein traditionelles Verständnis von Erzählungen als mündliche Weitergabe von Geschichten geprägt. Das hieße konsequenterweise, dass jene Momente, in denen Spielende agieren, nicht narrativ seien, sondern lediglich diejenigen, in denen keine Interaktion möglich wäre. In einer überspitzten Darstellung am Beispiel *Deponia* hieße dies, dass das Laufen durch die Stadt Kuvaq oder die Wahl von Gesprächsoptionen keinen narrativen Gehalt hätten, da sie interaktive Momente durch das Klicken und Steuern der Figur sowie der Auswahl von Dialogoptionen darstellen. Diese Annahme führt zu Überlegungen Ryans, die einen medienunabhängigen Narrativitätsbegriff etabliert (vgl. Ryan, 2001, o.S.). Sie beschreibt Narrativität als Produkt semiotischer Sinnstiftung, die von der rezipierenden Person abhängig sei (vgl. ebd.; Mahne 2007). Dazu konstatiert sie:

A narrative is a sign with a signifier (discourse) and a signified (story, mental image, semantic representation). The signifier can have many different semiotic manifestations. It can consist for instance of a verbal act of story-telling (diegetic narration), or of gestures and dialogue performed by actors (mimetic, or dramatic narration). (Ryan, 2001.)

Der *signifier* kann dabei verschieden inszeniert werden und ist nicht auf Schrifttext begrenzt, sondern kann unterschiedlich medial dargestellt werden. So können sämtlichen Medien wie Filme, Serien, Bilderbücher oder eben auch Videospiele narrative Elemente zugesprochen werden. Auch können die Aktionen der Spielfigur wie das Laufen, Kombinieren und Sprechen mit NPCs als narrativ verbucht werden. Dabei benennt sie für die erzählerische Darstellung vier Kriterien: es muss eine zeitlich verortete Welt vorliegen, die mit Figuren versehen ist und in welcher Ereignisse bzw. Handlungen stattfinden und in der Zeit veränderbar ist (Ryan 2001, o.S.). Mit diesem transmedialen Verständnis von Narration können eben jene Medien als geschichtenerzählend eingestuft werden, die diese Voraussetzungen erfüllen, im Fokus hier das Medium Videospiele. Gleiches fasst Wolf (2002) unter dem Begriff des *Narremes* zusammen. Dazu unterscheidet er zwischen syntaktischen, qualitativen und inhaltlichen Narreme (vgl. Boelmann 2015, S. 120). Ein Medium könne erst dann als narrativ wahrgenommen werden, wenn diese drei Narreme vorhanden sind (vgl. ebd.). Durch die Involvierung der Spielenden als handelnde Instanz, sind syntaktische und qualitative Narreme dem Medium Computerspiel als ergodisch-literarischer Gegenstand inhärent (vgl. ebd.). Die *inhaltlichen Narreme* sind ähnlich der Beschreibung Ryans in Figurenpersonal, Ort, Zeit und Ereignisse, die sich in Handlung und Geschehnis unterteilen, einzuordnen (vgl. ebd.). Tetris gehöre beispielsweise nicht den narrativen Videospiele, denn wie Müller-Michaelis passenderweise anmerkt, „[...] wird in dem Spiel nicht von einem geschickten Kistenstapler erzählt.“ (vgl. Müller-Michaelis 2006, S.25).



Die langjährig anhaltende und oft überspitzt dargestellte Diskussion wurde Mitte der 2000er Jahre mithilfe von diversen Modellen für beendet erklärt (vgl. Thon 2015, S. 110). Maßgeblich dazu beigetragen hat vor allem Hans Joachim Backes viel beachtetes, hybrides Beschreibungsmodell, das das Medium Videospiele mithilfe dreier Ebenen zu analysieren versucht und dementsprechend narratologische sowie ludologische Überlegungen in sich vereint (vgl. Backe 2008, S. 353-375). So zeigt Backe mithilfe der Erzähltheorien Stanzels und Genettes sowie der Spieltheorie nach Caillois, dass es sich bei Computerspielen nicht um völlig neue Erzählmedien handelt. Mit diesem Beschreibungsmodell bietet er unter anderem einen narratologisch strukturalistisch geprägten Analysezugang zu Videospiele (vgl. Boelmann 2015, S.29). Thon 2015 stellt dementsprechend für die Narrativität von Videospiele fest:

[...] Es geht also »ludo-narratologischen« Zugriffen auf das Computerspiel heute kaum mehr um die Frage, ob Computerspiele narrativ sind, sondern vielmehr darum, besser zu verstehen, auf welche Weise sie narrativ sein können. [...] (Thon 2015, S.111)

Damit kann Thon zweifelsohne mit Genettes Begriffen der strukturalistischen Narratologie auf der Ebene des *discours* verortet werden, denn dass eine *histoire* den meisten Spiele mehr oder weniger inhärent ist, stimmen mittlerweile auch die extremsten Vertreter\*innen ludologischer Positionen wie Markku Eskellinen zu (vgl. Thon 2015, S. 110).

### 2.1.3. Das Ding mit der Interaktivität

Ein besonderer Fokus soll dennoch auf die *Interaktivität* gelegt werden, da diese für didaktischen Überlegungen sowie für die Einordnung zwischen Spiel und Erzählung relevant ist und oftmals als vielbeschriebenes, aber unklar definiertes Alleinstellungsmerkmal von Videospiele gilt (vgl. Thon 2015, S. 113; Westreicher 2021, S. 42f.; Boelmann 2015 107ff.; Degler 2010, S.58ff.). So definieren die Sozialwissenschaften *Interaktivität* zunächst als eine Wechselwirkung zweier Individuen (vgl. Boelmann 2015, S. 107). Vor allem Spiele des Adventure Genres werden oftmals als interaktive Erzählungen bezeichnet (vgl. Leubner & Saupe 2012, S. 281; Boelmann/König 2022). Allerdings sollte der inflationär genutzte Begriff kritisch hinterfragt werden. So konstatiert Aarseth:

„A game with fixed paths and choices is much less interactive than a game with goal-oriented, flexible opponents. If these games are interactive, what game isn't? Here, as elsewhere, interactive is just another word for computerized.“ (Aarseth 1997, S. 103)

Dieses angeführte Zitat beschreibt bereits 1997 die Problematik mit dem Begriff *Interaktivität* treffend. Diese wird in der Fachliteratur nur unzureichend konkretisiert, zumeist wird das gemeint, was Aarseth mit „computerized“ beschreibt. Frederking et. al. führen dazu weiter aus, dass es sich bei der *Interaktivität* zunächst um das Faktum handelt, dass es für die

computernutzende Person möglich ist, über Maus und Tastatur (oder auch Controller an der Konsole) ein Programm zu manipulieren (vgl. Frederking et. al. 2018a, S. 238). Um dies weiter zu untermauern, kann der Begriff der *Simulation* hinzugezogen werden. Aarseth nutzt 2004 den von Gonzalo Frasca 2003 (vgl. Thon 2015, S. 108f.) weiterentwickelten Begriff, um eine deutlich bestimmtere Position im wissenschaftlichen Diskurs einzunehmen und Spiele als interaktive Medien deutlich von Erzählungen abzugrenzen:

„Simulation is the hermeneutic Other of narratives; the alternative discourse, bottom up and emergent where stories are top-down and preplanned. In simulations, knowledge and experience is created by the player's actions and strategies, rather than recreated by a writer or moviemaker.“ (Aarseth 2004, S.52).

Er versteht die *Simulation* somit als Alternative zur *Narration*. Zum einen gibt es Videospiele, in denen *Interaktionen* möglich sind, etwa in simulierten Umgebungen, in denen die spielende Person Einfluss auf die Handlungen, Ereignisse und mögliche Enden haben<sup>9</sup>. Als Gegenpol kann eine vermeintliche, aber eigentlich keine *Interaktion* ermöglicht werden, da alle Wege, Wahlmöglichkeiten und Handlungen prädeterniert sind. Der Lösungsweg ist vorgegeben und die Spielenden haben Zeit, über die Lösungen nachzudenken, Zierold beschreibt Adventures somit als progressiv und auf Kontemplation ausgerichtet (vgl. Zierold 2011, S. 21). Zweiteres lässt viel mehr auf eine Erzählung schließen, da es sich konsequenterweise um ein lineares Spiel handelt, dessen Makro- und Mikrostrukturen von den Spielenden nicht verändert werden können, sondern zuweilen lediglich in der Reihenfolge verändert. Hierzu zählen vor allem die Adventure Spiele (vgl. Backe 2008, S. 284). Möchte man dennoch den Interaktivitätsbegriff nutzen und Aarseths Argumentation mitdenken, kann dies mit Zierold 2011 erfolgen, nutzt sie den an Ryan angelehnten Begriff der *performativen Interaktivität* und unterscheidet zwischen verschiedenen Interaktivitätsgraden (vgl. Zierold 2011, S.116). Dieser beschreibt der Umstand, dass Spielenden ein gewisser Grad an Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten zugeschrieben wird.<sup>10</sup> Damit sind diese als verantwortliche Verursacher von Handlung unter dem Begriff *agency* (vgl. Zierold 2011, S. 117) im Rahmen *performativer* oder *konfigurativer Interaktivität* zu identifizieren (vgl. ebd.). Degler 2010 und mit ihm auch Boelmann 2015 sprechen an dieser Stelle von der „Fiktion der Interaktion“, das heißt die Spielenden müssen sich den vorprogrammierten Regeln des Videospieles beugen, um die Geschichte weitererzählen zu lassen. Boelmann umschreibt dies mit dem Wechselspiel zwischen Aktion und (der bereits in Spielecode festgelegten) Reaktion (vgl. Boelmann 2015, S. 109). Zudem schlussfolgert er, dass a) die Spielenden nur durch

---

<sup>9</sup> Als Beispiel könnte hier Grand Theft Auto V (Rockstar Games 2013) angeführt werden, dass durchaus als Simulation bezeichnet werden kann

<sup>10</sup> Zierold 2011 nutzt zudem die Begriffe *reaktive Interaktivität* und *konfigurative Interaktivität* (vgl. Zierold 2011, S. 116)

eigene Handlung die Geschichte vorantreiben können und b) dieser Umstand bei Lernenden nur bedingt bewusst sei (vgl. ebd. S. 110).<sup>11</sup> Mit Backe kann hinzugefügt werden, dass [...] „die Linearität die Möglichkeit bietet, komplexe Geschichten erzählen zu können.“ (Backe 2008, S. 284). Darunter sind demzufolge auch die progressiven<sup>12</sup>, narrativen Adventure Spiele zu verorten. Durch die Illusion der Interaktion wird die Interaktion von Spielenden nicht hinterfragt, sodass sie sich motiviert mit dem Gegenstand auseinandersetzen können (vgl. Boelmann 2018, S. 315). Dabei ist Aarseths „nontrivial effort“ nicht näher ausdifferenziert und kann auf die Medienspezifik von Adventure Games bezogen mit der *performativen Interaktivität* übersetzt werden. Im Falle des Point-and-Click Adventures sind hier die ludischen Handlungsmöglichkeiten gemeint, die den Aufwand der Rezipierenden fordern, um der linearen und in Teilen non-linearen Strukturen zu folgen.<sup>13</sup> Müller-Michaelis und Degler nutzen die Metapher des Labyrinths: die möglichen Wege sind durch die Spieleentwickler\*innen vorherbestimmt<sup>14</sup>, in ihm sind Hindernisse versteckt, die es zu überwinden gilt (vgl. Müller-Michaelis 2006., S.122; Degler 2010, S. 62). Die Begriffe der *performativen Interaktivität*, *ergodic literature* und *agency* sind daher für einen didaktischen Ansatz im Umgang mit Videospiele im Literaturunterricht von größerem Interesse, wird ein handlungsorientierter Ansatz verfolgt.

So bezeichnet Müller-Michaelis sein für seine Diplomarbeit entwickeltes Spiel *Edna bricht aus* (Daedalic Entertainment 2008) als eine *interaktive Geschichte*, deren dramaturgischer Effekt es sein sollte, dass die spielende Person sich für die Handlung verantwortlich fühlt. Zu diesem Zweck wird die spielende Person am Ende des Spiels vor eine Entscheidung gestellt, was sie dazu veranlasst über das Medium und die Möglichkeiten zu reflektieren, sodass die vermeintliche Interaktivität „wie ein Kartenhaus“ zusammenfällt (vgl. Müller-Michaelis 2006, S. 123). Zwar können durch die Spielenden, wenn sie wollen, Handlungen in beliebiger Reihenfolge, Probleme durch Dialoge aufgemacht und Optionales wie das Zerstören des Anstaltsinventares durch verschiedene Instrumente wie Messer, Ketchup, Senf und viele weitere fokussiert werden, allerdings bleibt die vom Autor geschriebene Geschichte die

---

<sup>11</sup> Diese Beobachtungen sind didaktisch als Vor- und Nachteil einzuordnen. So müssen Erwartungen an die Handlung des Spieles von den Spielenden entwickelt, und im Spielverlauf eingebracht werden, um diesen aufrecht zu erhalten, allerdings muss der Unterricht durch entsprechende Aufgaben darauf verweisen, um ein Bewusstsein darüber zu entwickeln (vgl. ebd.).

<sup>12</sup> Zierold 2011 hat mittels der Bezeichnungen *Games of emergence* und *Games of progression* eine Spieltypologie Skala entwickelt, in der Adventure Games als progressivstes Genre eingeordnet werden (vgl. Zierold 2011, S. 19f.)

<sup>13</sup> Und gegebenenfalls Minispiele zu spielen, die das Spiel vorgibt.

gleiche (vgl. ebd.). Es handelt sich folglich um eine lineare Erzählung mit prädestinierten Schlüsselpunkten im Wechselspiel mit non-linearen (Handlungs-)Passagen. Es kann hierbei von einer *Designers Story* gesprochen werden (vgl. Rouse 2005, S. 203f. zit. n. Thon 2015, S. 118).

#### 2.1.4. Narrative Strukturen im Videospiel

Nachdem die Perspektiven der Game Studies auf narrative Videospiele beleuchtet wurden und dargestellt werden konnte, dass das Genre des Point-and-Click Adventures vielmehr der Narration als dem Spiel zugeordnet werden kann, soll nun ein Modell vorgestellt werden, das für eine etwaige deutschdidaktische Perspektive auf Computerspiele zuzugreifen, und beide Perspektiven zu berücksichtigen versucht. Dennoch sei hier darauf verwiesen, dass die Betrachtungen vorrangig narratologischer Natur sind. Boelmann zeigt mit seinen Überlegungen auf, dass Backes Ansatz zu theorielastig und daher nicht ohne entsprechende Modifikationen für einen Literaturunterricht nutzbar sei (vgl. Boelmann 2015, S. 30). So stellt er fest, dass ein zielgruppengerechtes Erzähltheoriemodell nötig sei, das die Analyse in den Fokus rückt (vgl. ebd.).

Grundsätzlich beruft Boelmann sich auf ein transmediales narratologisches Verständnis, wie in Kapitel 2.1.2 mit Ryan und Wolf dargestellt. Er erweitert Backes Modell und die vorangegangenen Überlegungen für eine literaturdidaktische Perspektivierung unter Nutzung des *Narratems* von Degler, das die kleinsten sinnhaften Handlungseinheiten innerhalb einer Erzählung beschreibt (vgl. Degler 2010, S. 59; Boelmann 2015, S. 91). So ordnet er den Begriff *Geschichte* der größten Einheit des narrativen Kerns zu, während die *Narration* die konkrete Ausgestaltung dieser meint. Die *Handlung* bezieht sich auf die Realisierung, die in einzelne *Narrateme* unterteilt werden kann. (Boelmann 2015, S. 91). Das *Narratem* verortet sich grundsätzlich zwischen der dem Stoff und der Form, so ist es als „Stoff plus die Potenzialität der Ausformungen“ zu verstehen und muss von Spielenden „gesättigt“ werden<sup>15</sup> (vgl. Degler 2010, S. 59). Selbst wenn Spielende die Spielfigur Gegenstand A erst aufnehmen lassen, um ihn mit Gegenstand B (korrekt) zu kombinieren, können sie die Spielfigur zwischen diesen Aktionen mit anderen Objekten und Figuren interagieren oder durch die Schauplätze laufen lassen, Für das prädestinierte Narratem ist lediglich die Kombination relevant. Somit besteht ein *Narratem* immer aus *Handlungs-* und *Präsentationssequenz*. Boelmann konstatiert, dass Computerspiele immer ein Wechselspiel zwischen Handlungs- und Präsentationssequenzen realisieren (Boelmann 2015, S. 114).

---

<sup>15</sup> Durch das nötige „sättigen“ der Narrateme (vgl. Degler 2010, S.61f.) kann der Verweis auf die *Ergodizität* nach Aarseth gegeben werden

Beschrieben werden können diese auf Makro-, Meso- und Mikroebene, die verschiedene Perspektiven auf das Spielgeschehen ermöglichen, dabei stellt die Makroebene die Geschichte am größten, die Mikroebene am detailliertesten auf Ebene des Gameplays dar (vgl. ebd.).

Die *Präsentationssequenz* kann mit Thons Begriffen weiter ausdifferenziert werden, da der Terminus synonym mit dem Begriff der *narrativen Ereignisdarstellung* zu verwenden ist. So meint der Begriff *Präsentationssequenz* die „[...] vom Spieldesign vorgegebene Phase des Spiels, die der Spieler nicht beeinflussen kann und in der vom Spiel vorgegebene Inhalte ohne die Einflussmöglichkeit des Spielers präsentiert werden“ (Boelmann 2015, S. 114). Folglich kann zwischen *Cut-Scenes* und *geskripteten Ereignissen* innerhalb der *Präsentationssequenzen* unterschieden werden (vgl. Thon 2015, S. 114). Der zweite Begriff, der von Boelmann eingeführt wird, ist der der *Handlungssequenz*. Dieser beschreibt diejenigen Sequenzen, in denen die Spielenden das Geschehen beeinflussen und den Handlungsverlauf in den von dem Videospiel gesetzten Grenzen bestimmen (vgl. Boelmann 2015, S. 114). Rein *ludische Ereignisdarstellungen* (vgl. Thon 2015, S. 118f.) sind im Grafik Adventure selten zu finden, sieht man vom Steuern durch die Schauplätze und etwaigen Minigames<sup>16</sup> ab. Diese Erkenntnis geht mit Boelmanns Annahme einher, dass insbesondere das Grafik Adventure eine hohe narrative Dichte aufweist und die *Handlungssequenzen* in einzelne *Narrateme*, die wiederum jeweils aus einer Handlungs- und Präsentationssequenz bestehen, aufgeteilt werden können (vgl. ebd., S. 114).

Ein Beispiel sei an dieser Stelle mit dem Tutorial in *Deponia: the complete Journey* (2014) gegeben. Dieses wird exemplarisch in Abbildung 1 grafisch in Anlehnung an Boelmanns Strukturmodell dargestellt. Ziel des Tutorials ist es, die Spielmechaniken zu erklären. Dazu wird zunächst mit einem geskripteten Ereignis: Rufus und Wenzel sprechen miteinander, begonnen. In dem Gespräch wird deutlich, dass die Schrottpresse kaputt ist und diese repariert werden muss. Somit wird ein Konflikt aufgemacht, den es von der Spielfigur zu lösen gilt. Rufus wird von ihm aufgefordert, ihn anzusprechen. Nun beginnt eine kurze Handlungssequenz, indem Rufus Wenzel anspricht, die Präsentationssequenz folgt sogleich durch das Gespräch zwischen ihnen. Im nächsten Schritt übernimmt Rufus das Gespräch in welchem die Spielenden Dialogauswahlmöglichkeiten haben (Handlungssequenz). Diese müssen durchgesprochen werden, ehe Rufus die Aufgabe bekommt, den Kathoden-Stümpel

---

<sup>16</sup> Minigames basieren auf einer eigenen Substruktur (vgl. Backe 2008, S. 357 ff.) und stellen im progressiven Point-and-Click Adventure das wohl ludischste Element dar, dies könnte mit Juuls classic game model (Juul 2005) dargestellt werden, ist allerdings für die Arbeit nicht von Relevanz.

aufzuheben (Präsentationssequenz). Rufus hebt den Kathoden-Stümpel auf (Handlungssequenz) und wird von Wenzel darauf hingewiesen, ins Inventar zu schauen, um die beiden Teile zu kombinieren (Präsentationssequenz). Auch dies tun die Spielenden mit Rufus (Handlungssequenz), das Ergebnis ist ein von Rufus zusammengebasteltes Ersatzteil (Präsentationssequenz). Danach kann das Ersatzteil in die Bedienung eingebaut werden (Handlungssequenz), was nach dem erfolgreichen Einbauen von Wenzel kommentiert wird (Präsentationssequenz). Nun kann Rufus den Schalter betätigen (Handlungssequenz) und wird von der Müllpresse zerquetscht (Präsentationssequenz). Danach folgt eine Cutscene, in der das Intro gezeigt wird (vgl. Duke2k2 2019a, 00:05:10 – 00:06:10)

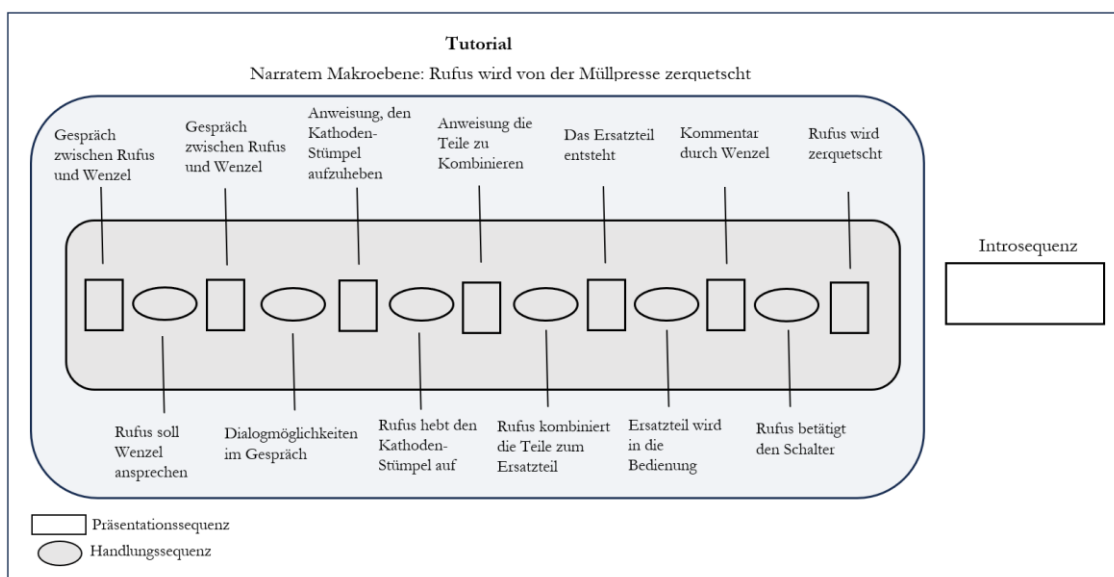


Abbildung 02: Präsentations- und Handlungssequenzen des Tutorials auf der Mikroebene in Anlehnung an Boelmann 2015

Erwähnt werden sollte an dieser Stelle, dass Rufus im Tutorial mit dem NPC sprechen und durch den Screen laufen kann, aber für das Narratem „Rufus wird von der Müllpresse zerquetscht“ muss die vorgegebene Struktur befolgt werden. Andere, nicht erfolgreiche Tätigkeiten werden mit Präsentationssequenzen versehen, die darauf hinweisen, was eigentlich zu tun sei. Dementsprechend handelt es sich um ein selbsttutorielles System, in dem Spielende direkt Rückmeldung über den Erfolg bzw. Nicht-Erfolg der Aktionen bekommen.<sup>17</sup> Deutlich wird an dieser Stelle auch die hohe narrative Dichte, die dem Point-and-Click Adventure zugeschrieben wird (vgl. Boelmann 2015, S. 125).

<sup>17</sup> Mit der Nutzung von Handlungs- und Präsentationssequenzen trenne Boelmann die ludischen und narrativen Elemente eines Spiels strikt und fokussiere unter dem Dach des *literarischen Lernens* lediglich die narrativen Anteile (vgl. Schöffmann 2021, S. 96). Damit wird durch Schöffmann Kritik daran geübt, dass Boelmann mit der Trennung keinen Wechselseitigen Bezug zueinander berücksichtigen würde (vgl. ebd.). Diese Beobachtung mag möglicherweise für das Beispiel *Warcraft* gelten, allerdings nicht für das von Boelmann angeführte Beispiel *Ceville*, das zu den Point-and-Click Adventures gehört. Hier verortet er die ludischen

Damit wird die Ebene der *histoire* eindeutig durch das Modell abgedeckt, allerdings wird die Inszenierung der Narration auf Ebene des *discours* mit Ausnahme von Darstellungsformen und der Erzählstruktur nicht ausreichend geklärt (vgl. Kapitel 2.2.3). Dieser Zusammenhang ist ganz besonders vor dem Hintergrund des in Kapitel 2.2.2 erläuterten Kriteriums *erzähltechnische- und stilistische Komplexität* (vgl. Pfäfflin 2010, S. 24) zur Auswahl von Gegenwartsliteratur relevant, da dieses auf die Schnittstellen zwischen *histoire* und *discours* verweist, die im Medium Videospiele genrebedingt durchaus unterschiedlich gestaltet sein können.

Die vorliegende Arbeit stützt sich, um den Untersuchungsgegenstand in literaturdidaktische Kontexte einzubetten, auf die Arbeitsdefinition von Boelmann 2015, die Videospiele mit folgenden Kriterien als narrativ bezeichnet<sup>18</sup>:

[...] Narrative Computerspiele werden somit in dieser Arbeit definiert 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 eine c) im weitesten Sinne komplexe Handlungsstruktur aufweisen, die d) den Einsatz verschiedener Analysemethoden ermöglicht. [...] (Boelmann 2015, S. 124)

Somit wird gewährleistet, dass das zu untersuchende Videospiele wie eine reguläre Ganzschrift im Literaturunterricht verwendet werden kann, die ebenfalls eine komplexe Handlungsstruktur aufweist. Somit können, wie an bereits im Deutschunterricht verwendete Medien, verschiedene Analysemethoden verwendet und erprobt werden, wie auch die vorliegende Arbeit aufzeigen wird.

## 2.2. Die literaturdidaktische Perspektivierung

Da nun dargestellt wurde, in welcher Form das Point-and-Click Adventure beschreibbar ist und festgestellt wurde, dass sie mithilfe von Boelmanns Definition narrativer Videospiele und der von ihm entwickelten prototypischen Erzählstruktur als lineare Erzählungen mit zum Teil nonlinearen Elementen gelten können, ist es möglich, sie folglich als literarische Gegenstände im Deutschunterricht zu verwenden. So sind nach dem Bochumer Modell literarischen Verstehens literarische Verstehens- und Lernprozesse konsequenterweise an all diesen Gegenständen möglich, allerdings treffe diese Erkenntnis noch keine Aussage über die Qualität der Narration (vgl. Boelmann/König 2021, S. 17). Diese gilt es nun mithilfe von

---

Aktivitäten und narrativen Ereignisdarstellungen in den Handlungs- und Präsentationssequenzen, die innerhalb der Marko-, Meso- und Mikrostruktur liegen. So umfasst jede erfolgreiche Handlung ein *Narratem*, das für die Entwicklung der Handlung von Bedeutung ist und ludische Elemente (Kombinieren von Objekten und Sprechen mit NPCs) beinhaltet.

<sup>18</sup> Montag 2021 hat in ihrem Beitrag diese Definition erweitert, ist aber wenig gewinnbringend für die vorliegende Arbeit (vgl. Montag 2021, S.97)

Pfäfflins Kriterien zur Auswahl von Gegenwartsliteratur 2010 überprüfbar zu machen. Dazu wird im Folgenden zunächst das *literarische Lernen* als Ziel der deutschdidaktischen Nutzung literarischer Gegenstände erläutert und daraufhin werden Pfäfflins Auswahlkriterien mit Bezügen zum Point-and-Click Adventure vorgestellt. Im Anschluss sollen die gegenstandsorientierten Grundkompetenzen des Bochumer Modells literarischen Verstehens mit medienspezifischen, fachwissenschaftlichen Ergänzungen dargestellt werden.

### 2.2.1. *Literarisches Lernen: literarische Kompetenz und literarische Bildung*

Der Begriff des *literarischen Lernens* wird grundsätzlich nach der Definition des Bochumer Modells verstanden. So ist *literarisches Lernen* zunächst an allen Medien möglich (vgl. Boelmann/König 2021, S. 17). Demnach spielen nicht nur traditionelle Printmedien eine Rolle, vielmehr beginnt das *literarische Lernen* bereits vor Schulbeginn in Vorlesesituationen, dem Hören eines Hörspiels oder sehen eines Filmes oder Theaterstückes (vgl. ebd.). Dazu formulieren Boelmann/Klossek 2011 in Anlehnung an Büker 2006 eine konkrete Definition:

„Es [...] bezeichnet jegliche bewusste und unbewusste Lehr- und Lernprozesse zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren medialen Ausdrucksformen rezeptiv und produktiv zu erschließen [...] und mithilfe [...] kommunikativer Auseinandersetzungsprozesse zu verstehen.“ (Boelmann/Klossek 2011, S.18 zit. n. Boelmann 2015, S.67)

Die Definition zeigt, dass das *literarische Lernen* zunächst als ein unterbestimmter Begriff gilt, meint er einerseits das Lernen über Literatur, etwa von Fähigkeiten und Fertigkeiten, andererseits das Lernen an und durch Literatur wie den Erwerb von Einstellungen und Kenntnissen (vgl. Abraham 2015, S. 7).<sup>19</sup> Während der erste Aspekt auf eine Kompetenzorientierung im Umgang mit literarischen Texten verweist, deutet zweiteres auf allgemein- und persönlichkeitsbildende Effekte hin. Auch Maiwald zeigt weiterführend auf, dass sich der Begriff *literarisches Lernen* im Spannungsfeld zwischen subjektbezogener Erfahrungsorientierung und gegenstandsorientierter Kompetenzorientierung befindet (vgl. Maiwald 2022, S. 9).

In den Begriffen *literarische Bildung* und *literarische Kompetenz* nach Boelmann/König 2021 sind die Aspekte *literarischen Lernens* nach Spinner wiederzufinden. Diesen liegt die Erkenntnis zugrunde, dass „[...] die Verbindung zwischen Literatur und Lernen im Begriff der

---

<sup>19</sup> Damit kann das *literarische Lernen* von der Lese- und Schreibförderung teilweise abgegrenzt werden, auch wenn diese durch produktive und analytische Aufgaben am literarischen Gegenstand mit in den Blick genommen werden können, wie wenn etwa Gedanken einer Figur, Dialoge mehrerer Figuren usw. verschriftlicht oder auf die sprachliche Gestaltung fokussiert werden soll. Dennoch wird Lese- und Schreibförderung gezielter an Sachtexten vorgenommen (vgl. Spinner 2006, S.6)



Kompetenz zu finden“ sei (vgl. Spinner 2006, S. 6). Dabei werden nur diejenigen Aspekte als *literarische Kompetenz* bezeichnet, die operationalisierbar, modellierbar, skaliert messbar und auf andere Gegenstände übertragbar sind (vgl. Boelmann/König 2021, S.26). So formuliert Maiwald treffend, dass es sich als [...] weiterführend erweisen könnte, *literarisches Lernen* zu differenzieren in eine (messbare) *literarische Kompetenz* und eine (zusätzlich zu fördernde) *literarische Bildung*“ (Maiwald 2022, S.7). Die Aspekte *literarischer Bildung* lassen sich in primär kognitive und primär affektive Aspekte unterteilen (vgl. Boelmann/König 2021, S. 39f.). Dabei werden die primär kognitiven Aspekte in weitere Domänen (Wissen, Können und Bewusstheit) unterteilt (vgl. ebd.). Gleichzeitig fußt die *literarische Kompetenz* auf den primär kognitiven Aspekten *literarischer Bildung*, die „[...] alle Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten [...], die den literarischen Verstehensprozess beeinflussen“ (ebd., S.23) umfasst. Die *literarischen Kompetenzen* werden in Kapitel 2.2.3 ausführlicher dargestellt. Eine Auswahl der Aspekte *literarischer Bildung*<sup>20</sup>, die sowohl in Pfäfflins Kriterien zur Auswahl von Gegenwartsliteratur als auch in Kaspar Spinners Aspekten *literarischen Lernens* (vgl. Spinner 2006, S. 6ff.) wiedergefunden werden können, soll hier benannt werden (vgl. Boelmann/König 2021, S.41):

Der Teilaspekt *Fiktion wahrnehmen und verstehen* meint, dass literarische Texte zunächst ein eigenes Bezugssystem schaffen, welches von Lernenden erkannt und eingeordnet werden soll (vgl. Spinner 2006, S. 11 f.). Zudem betont er das Spannungsverhältnis, in dem Fiktion und Realität zueinander stehen, sodass auch realistische Fiktion und damit eine Bezugnahme auf die Realität möglich, aber letztlich trotzdem fiktiv bleibt (vgl. ebd.). Fiktion kann durch den Einsatz von Erzählinstanzen oder allgemein durch die Gemachtheit von Texten erkannt werden. Die Entwicklung *prototypischer Vorstellungen von Gattungen und Genres* ist nicht auf bloße Merkmale von verschiedenen Gattungen und Genres zureduzieren, sondern vielmehr übergreifende Ideen zu entwickeln, die für eine Identifikation von Variationen und Spiel innerhalb eines Textes hilfreich sind (vgl. ebd., S. 13). Ein weiterer, relevanter Aspekt ist Verbindung von *Subjektiver Involviertheit und genauer Wahrnehmung*. Dieser Aspekt betont, dass Lernende Elemente am Text identifizieren können, die zu einer Eigenreflexion und folglich einer erweiterten Selbsterkenntnis führen können. Diese Erkenntnis kann zu einem gesteigerten Interesse am Text und einer vertieften Auseinandersetzung führen (vgl. ebd., S. 8). Auch relevant ist es, *sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen* zu können. Hierbei geht es darum, dass literarische Texte verschiedene Lesarten und Deutungen

---

<sup>20</sup> Nach dem Bochumer Modell ist die Liste an Aspekten *literarischer Bildung* unabgeschlossen und beliebig erweiterbar (vgl. Boelmann/König 2021, S. 41)

zulassen können, die vielerlei Aspekte zu identifizieren haben, allerdings nicht immer gemeinsam gedeutet werden können (vgl. ebd., S. 12). Vor allem dieser Aspekt kann durch die Polyvalenz gut gefördert werden.

### 2.2.2. Zur Auswahl von literarischen Gegenständen

Die Auswahl von Literatur für den Deutschunterricht ist sicherlich ein komplexes Thema, so gibt es kanonisierte Werke, dessen Aktualität und Lernendennähe vor allem auch in Bezug zum Übersichtsmodell der literarischen Gattungen nach Abraham/Kepser 2016 fraglich scheinen (vgl. Kapitel 1; vgl. Abraham/Kepser 2016, S. 54f.). Pfäfflin bezieht sich konkret auf die Auswahl von Gegenwartsliteratur und äußert die Kritik, dass es sich gegenwärtig nur um Nachkriegsliteratur handele. Sie zitiert Kammler 1998 mit den Worten:

„Ein Deutschunterricht, der sich der Gegenwartsliteratur verschließt, ist deshalb „eine Kapitulation vor unserer Zeit und gleichzeitig eine Kapitulation vor der Aufgabe, den Literaturunterricht interessant zu gestalten“ (Kammler 1998 zit. n. Pfäfflin 2010, S. 10).

Vor dem Hintergrund, dass Deutschunterricht auch immer Medienunterricht sei, ist auch die Verschränkung zwischen Medien und Erzählungen, die zweifelsohne Gegenstand der Literaturdidaktik sind, nicht von der Hand zu weisen (vgl. Frederking et. al. 2016, S. 80f.). Insofern kann mithilfe des Zitates zurecht in Frage gestellt werden, weshalb der medienbewusste Deutschunterricht neben Bilderbüchern, Filmen und Hörspielen nicht auch Computerspiele als Gegenwartsliteratur bzw. literarischen Gegenstand der Gegenwart ansieht. Zumal Videospiele, wie in Kapitel 1 bereits dargestellt, zur Lebenswelt der Lernenden und oft auch Lehrenden dazugehören. Dabei ist zu betonen, dass Pfäfflins Kriterien sich auf Printliteratur für Sekundarstufe II fokussieren (vgl. Pfäfflin 2010, S. 18), mit einem weiten Textverständnis nach dem Bochumer Modell literarischen Verstehens allerdings auf sämtliche Medien übertragen werden können. Um das literaturdidaktische Potenzial von verschiedenen Werken sichtbar zu machen, hat Sabine Pfäfflin ein Instrumentarium erarbeitet, das dazu geeignet scheint. Sie erarbeitet zwölf Kriterien, die nicht zwangsläufig alle auf ein Werk zutreffen müssen, aber Indikatoren für eine spezifische Auswahl sein können und Teilaspekte *literarischer Bildung* abbilden (vgl. ebd.). Diese Kriterien werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit mithilfe der narratologischen Grundkompetenzen nach dem Bochumer Modell, mit medienspezifischen Ergänzungen, am Werk erarbeitet, sodass eine qualitative Einordnung und eine gegenstandsnahe Begründung für den Einsatz im Literaturunterricht möglich wird.

So ist unter den **formal-ästhetischen Kriterien** zum einen der *Polyvalenzgrad* benannt, der grundsätzlich beschreibt, dass „[...] literarische Texte nicht eindeutig rezipierbar sind.“

(Pfäfflin 2010, S. 20). So wird den Rezipierenden Freiraum geboten, anhand von Leerstellen im Text oder mehrdeutigen Elementen/Objekten den Text in verschiedenen Lesarten zu deuten und zu interpretieren (vgl. ebd. ff.). Durch ein erhöhtes Irritationspotenzial kann eine intensivere Beschäftigung mit dem Text ermöglicht werden (vgl. ebd.). Pfäfflin merkt zudem an, dass sich anhand von hochpolyvalenten Werken deutlich reizvollere handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben formulieren lassen, die einen hohen Beteiligungsspielraum für Rezipierende lassen (können). (vgl. ebd.). Polyvalente Elemente lassen sich im Point and Click Adventure bereits in Gegenständen finden, die für das Lösen von Rätseln relevant sind, die Spielenden müssen über deren mögliche Bedeutungen für die Figur und Spielwelt nachdenken und erproben.<sup>21</sup> Gleichzeitig können auch in den Illustrationen als bildliche Darstellungen und auf der Ebene der *histoire* polyvalente Elemente potenziell identifiziert werden. Des Weiteren nennt sie *die stilistische Komplexität und erzähltechnische Gestaltung*, die betont, dass Texte nicht ausschließlich auf inhaltlicher Ebene, sondern auch auf stilistischer Ebene Anreize für Lernfortschritte bieten (ebd., S. 24). Texte, deren formale Gestaltung eine differenzierte Rezeption auf sprachlicher Ebene ermöglicht, sind besonders geeignet (ebd.). Gleiches wird für die erzähltechnische Komplexität festgehalten, so gilt eine Erzählperspektive, die die Rezipierenden in ihren Bann zieht, aber gleichzeitig eine Deutungsherausforderung bietet, als ideal für den Unterricht (vgl. ebd.). Mit diesem Kriterium ist es möglich, Lernende auf die Verwobenheit von *discours* und *histoire* und damit medienspezifisch auf die Komplexität von Videospiele zu sensibilisieren. Dabei kann auf das Videospiel verwiesen werden, da es multimodal und intertextuell angelegt ist sowie *performative Interaktivität* im Rahmen der *agency* im Sinne des Gameplays bietet.

Unter **thematisch-inhaltlichen Kriterien** fasst Pfäfflin unter anderem das *zeitdiagnostische Potenzial* und die *Grundmuster menschlicher Erfahrung*. So kann Literatur durch die Auseinandersetzung mit aktuellen Lebensumständen und gesellschaftlichen Tendenzen für unterschiedliche Perspektiven auf die Gegenwart sensibilisieren und infolge dessen zu einer reflektierten, selbstbestimmten Gestaltung ihrer Lebenswelt und Zukunft angeregt werden (vgl. ebd., S. 27). Pfäfflin macht deutlich, dass Literatur nicht als Transportmittel für Themen genutzt werden soll, sondern dass Fragestellungen aus anderen Fächern um eine literarische Perspektive zu ergänzen sind. Literatur hat im Gegensatz zu Sachtexten einen Vorteil: Der Text ist von Emotionen geprägt und wird leichter und beiläufiger im Gedächtnis behalten (ebd.). Die *Grundmuster menschlicher Erfahrung* knüpfen an die Emotionalität an, meint der

---

<sup>21</sup> Diese Überlegung stößt dann an ihre Grenzen, wenn der jeweilige Gegenstand im Sinne der vorgeschriebenen Handlungslogik verwendet wurde, bis zu diesem Zeitpunkt kann allerdings von Polyvalenz gesprochen werden

Begriff die Bezeichnung von übergreifenden Phänomenen wie zwischenmenschliche Beziehungen und Gefühle. Konkret benennt sie Liebe, Tod, Freundschaft, Gewalt und Generationskonflikte, die in einem Werk verarbeitet und thematisiert werden können (vgl. ebd., S.41). Das Videospiel hat das Potenzial, diese Erfahrungen durch ludische Aktionen, interaktive Momente sowie Animationen und Cutscenes erfahrbarer bzw. greifbarer zu machen und Reflexionen zu evozieren.

Als dritte Kategorie fasst sie **didaktische Kriterien** zusammen. Hier ist insbesondere die *Auseinandersetzung mit Wertfragen* von Interesse. Hierbei geht es nicht um eine Form der Werteerziehung, sondern vielmehr darum, über verhandelte Wertfragen offen zu diskutieren, so ließe sich die moralische Urteilsfähigkeit gut fördern (vgl. ebd., S. 50). Es eignen sich „[...] insbesondere ambivalente Figuren, die nicht nur Vorbildcharakter, sondern auch Schwächen aufweisen oder sich zwischen zweier einander widersprechenden Normen und Werten entscheiden müssen.“ (ebd., S. 51). Hier greifen Aspekte der Figurenanalyse, um die potenzielle Vielschichtigkeit sichtbar machen zu können. Ein weiterer Aspekt kann mit der *Förderung der Identitätsentwicklung* betrachtet werden. So finden wir in literarischen Figuren „[...] Eigenes wieder und grenzen uns zeitgleich davon ab.“ (ebd., S.44). Dies kann durch die imaginäre Übernahme fremder Perspektiven als notwendiger Bestandteil der Identitätsbildung stattfinden (vgl. ebd.). In Bezug dazu kann nach der Gestaltung der Erzählperspektive und dem Handlungskontext gefragt werden, die zum Einfühlen in literarische Figuren und deren Gefühlswelt anregen können (ebd., S.45). Pfäfflins Kriterien bieten hierzu Möglichkeiten der Überprüfung.

### 2.2.3. Kompetenzorientierung mit dem Bochumer Modell literarischen Verstehens

Grundsätzlich kann das Bochumer Modell literarischen Verstehens für mehrere Intentionen Verwendung finden. So dient es zunächst als kompetenzorientiertes, narratologisches Analyseinstrument, das Kompetenzformulierungen auf verschiedenen Niveaustufen *Identifikation, Analyse, Reflexion* (vgl. Boelmann/König 2021, S. 50ff.) zulässt. Auch kann es für daraus resultierende Aufgabenstellungen genutzt werden. Weiter kann es auch für die Diagnostik und Analyse des Lernstandes Verwendung finden (vgl. ebd., S.10). Das Bochumer Modell literarischen Verstehens begreift unter literarischen Gegenständen in Anlehnung an ein transmediales Grundverständnis jene, die Geschichten erzählen, völlig ungeachtet der Medialität (vgl. ebd., S. 17). Es geht also von einem weit gefassten Textverständnis aus. Boelmann/König 2021 verweisen nochmals explizit auf die spezifische

Medialität, die dem jeweiligen literarischen Gegenstand zugrunde liegt und Auswirkungen auf die Rezeptionsanforderungen haben kann (vgl. ebd. S. 19). Gleichzeitig berücksichtigt diese Perspektive auch den von Frederking, Krommer und Maiwald konstatierten medienbewussten Deutschunterricht (vgl. Frederking et. al. 2016, S.80ff.) sowie die medienbewusste Narratologie (vgl. Thon 2015, S.140) und kann daraufhin mitgedacht werden. Mit dem Begriff der Anforderungsstruktur zeigen Boelmann/König ein weiteres relevantes Kriterium für die Auswahl des literarischen Gegenstandes auf: sie müssen an die jeweilige Lerngruppe angepasst sein und die „medialen, inhaltlichen und strukturellen Einflussfaktoren“ mit reflektieren (vgl. Boelmann/König 2021, S. 19).

Im Folgenden soll das Modell in Bezug auf die Grundkompetenzen skizziert werden, da sie „[...] in Anlehnung an narratologische Ansätze [...] den Gestaltungskern jedes literarischen Gegenstandes [...]“ bilden und „[...] für den literarischen Verstehensprozess von zentraler Bedeutung“ sind (vgl. ebd., S. 43). Das Kompetenzmodell gliedert sich wie folgt:

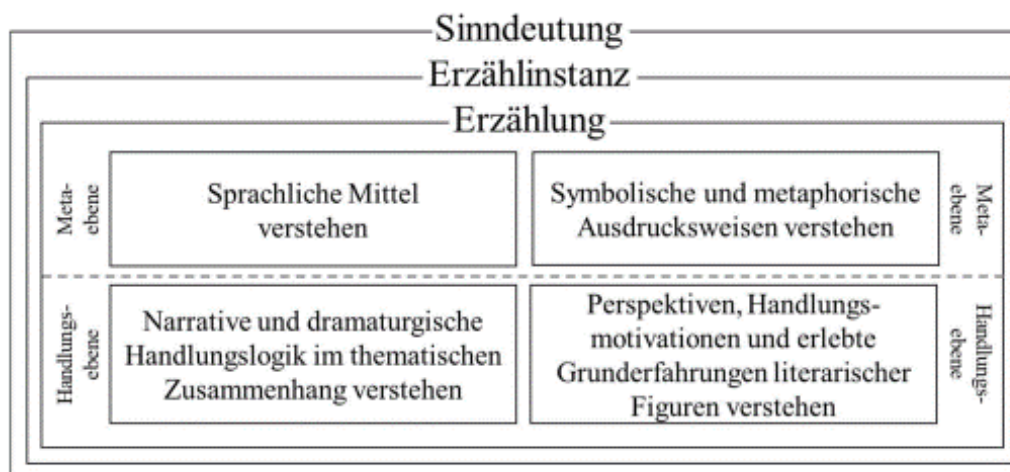


Abbildung 03: Grundkompetenzen nach Boelmann/König 2021, S.43

Die Abbildung verweist auf die sechs literarischen Grundkompetenzen, die in drei Ebenen unterteilt werden können. So sind auf der **Ebene der Erzählung** und mit der **Erzählinstanz** Kompetenzen in Bezug auf die *histoire* und des *discours* der Narration verortet (vgl. ebd.). Die **Erzählinstanz** rahmt die Erzählung und zielt auf die Geschichtsvermittlung ab (vgl. ebd., S. 122). So können Erzählungen durch zuverlässige und unzuverlässige Erzählformen, dialogische Sequenzen und längere Erzählpassagen gestaltet werden, die die Diegese ausdifferenzieren und spezifische Perspektiven auf die Geschichte eröffnen (vgl. ebd., S. 122). Die **Sinndeutung** ist die bereits erwähnte Synthesekompetenz, die durch die Verbindung der Ebenen eine (individuelle) Deutung der Erzählung zulassen kann (vgl. ebd., S. 126f.). Mit „individuell“ ist gemeint, dass das unterschiedliche Verstehen der partiellen

Grundkompetenzen einen erheblichen Einfluss auf die Sinndeutung hat. Gleichzeitig kann jede Kompetenz in Niveaustufen (Identifikation, Analyse, Reflektion) differenziert werden, so ist eine konkrete Operationalisierung im Deutschunterricht nicht nur möglich, sondern unterstützt durch passende und komplexer werdende Aufgabenstellungen eine individuelle Sinndeutung und damit das Verstehen literarischer Texte oder präziser benannt: Gegenstände. Zu erwähnen ist hierbei, dass die Kompetenzen *Sprachliche Mittel verstehen* und *Symbolische und metaphorische Ausdrucksweisen verstehen* lediglich in zwei Niveaustufen unterteilt werden (vgl. ebd., S.73f.; vgl. ebd., S.76f.) Im Folgenden werden die Grundkompetenzen *Figurenverstehen*, *Handlungsverstehen* als von Ryan und Wolf (vgl. Kapitel 2.1.2) konstituierten relevanten Elemente der Narration und *Erzählinstanzen verstehen* mithilfe literatur- und medienwissenschaftlicher Erzähltheoriebestände angereichert, um eine medienbewusste Analyse zu gewährleisten. Die Teilkompetenzen *Sprachliche Mittel Verstehen* und *Symbole/Metaphern verstehen* werden lediglich kurz erläutert, da sie zwar in der Erzählung Funktionen übernehmen können, aber nicht grundlegend für die Narration sind, sie sind auf der Metaebene verortet.

#### 2.2.3.1. Narrative und dramaturgische Handlungslogik im thematischen Zusammenhang verstehen

Boelmann/König benennen für das Handlungsverstehen, dass auf der ersten Niveaustufe das grundsätzliche Erkennen von handlungstragenden Elementen zentral sei (vgl. ebd., S. 53). Dabei steht „[...] die Berücksichtigung des vollständigen Handlungsverlaufes, die narrative Chronologie und die zunehmende Abstraktion von kleinen bedeutungstragenden Einheiten hin zu übergreifenden Handlungsstrukturen“ im Fokus (vgl. ebd.). Betont werden soll vor dem Hintergrund der Komplexität des Grafik-Adventures der zunehmende Abstraktionsprozess, der es erlaubt, zentrale und randständige Ereignisse voneinander trennen zu können. Gleichzeitig ist die Diegese an die Spielfigur als Zentrum gebunden, sodass die Geschichte chronologisch erspielt wird. So kann das in Kapitel 2.1.4 vorgestellte Strukturmodell nach Boelmann die Handlungs- und Erzählstruktur und deren Kausalitäten, wie in Kapitel 2.1.4 exemplarisch am Tutorial dargestellt, (Niveaustufe II) in Videospielen sichtbar machen. Zudem erlaubt die Analyse der Erzählstruktur auf Niveaustufe III einen Einblick in die Dramaturgie (vgl. Kapitel 2.1.4 sowie 3.2.2) und ermöglicht es weitere Schlussfolgerungen zu ziehen und Sinndeutungen vorzunehmen.

Durch die Eigenart des Grafikadventures kann ein Spielen der Erzählung nur dann erfolgreich und vor allem möglich sein, wenn Lernende die Handlung auf der Makroebene wahrnehmen und Vermutungen über den weiteren Verlauf der Handlung anstellen und

überprüfen (Was ist geschehen, was könnte geschehen und was muss die Spielfigur jetzt tun?). Dies geschieht in aller Regel auf der Mikroebene durch einzelne Rätsel und Minispiele. Dabei gilt es oftmals mehrere Rätselketten zu lösen, die zeitgleich angegangen werden können, dementsprechend ist der chronologische Ablauf vielmehr auf die Makrostruktur zu beziehen, die durch die Abstraktion der Handlungsnarrateme auf Mikrostruktur erschlossen werden kann.<sup>22</sup> Das Handlungsverstehen ist vor allem im Grafik-Adventure stark an das Figurenverstehen gekoppelt, wie das in der Fußnote benannte Beispiel aufzeigt.

#### 2.2.3.2. Perspektiven, Handlungsmotivationen und erlebte Grunderfahrungen literarischer Figuren verstehen

Das Verstehen von Perspektiven, Handlungsmotivationen und erlebten Grunderfahrungen von literarischen Figuren ist auf den Niveaustufen ähnlich strukturiert wie das Verstehen narrativer und dramaturgischer Handlungslogik (vgl. Boelmann/König 2021, S. 61). Wie das Bochumer Modell erläutert, sind beide von elementarer Bedeutung für die Geschichte. Schröter merkt an, dass Figuren als zentrale Schnittstelle zwischen Spiel und Spielenden einen wesentlichen Beitrag zur Spielerfahrung beitragen (vgl. Schröter 2018, S. 116). So sind sie in der Lage, je nach Interaktivitätsgrad verschiedene Rezeptionsprozesse auf perzeptiver, kognitiver sowie affektiver Ebene auszulösen (vgl. ebd.). Um die Figur zu erfassen, soll an dieser Stelle der medienbewusste narratologische Fundus in Bezug zur Analyse einer literarischen (Spiel-)Figur dargestellt werden.

Ludonarrative Figuren unterscheiden sich im Wesentlichen durch ein grundsätzliches Merkmal von Figuren in anderen Erzählmedien: zum einen müssen sie die Funktion als Spielfigur erfüllen und können zum anderen narrativ nach der Logik der Diegese gestaltet werden (vgl. Friedmann 2016, S. 59; Schröter 2018, S. 110 f.). Im Point-and-Click Adventure wird meist eine zentrale Figur gespielt, über deren Mechanismen die Spielwelt erschlossen werden kann, daher kommt ihr eine besondere Bedeutung zu. Des Weiteren wird die Handlung ausschließlich über die Aktivitäten der zu spielenden Figur weitergeführt, anderenfalls kann das Spiel (oder die interaktive Erzählung) nicht beendet werden. Die enge Verschränkung von Handlung und Figur stellen bereits Leubner und Saupe 2012 dar, indem

---

<sup>22</sup> Beispiel: Wenn die Lernenden nicht verstehen, dass Rufus gleich zu Beginn von Deponia (Kapitel 1), dieses verlassen will und dafür noch seinen Koffer packen muss, werden sie Tonis Haus nicht verlassen können. Hier wird auch die enge Verbindung von Handlungslogik und Figurenverstehen deutlich: Rufus Handlungsmotivation muss identifiziert werden und in seinem Sinne von Lernenden gespielt werden.

sie beide Elemente in einem Grundmodell zusammenführen und in Beziehung zueinander betrachten (vgl. Leubner/Saupe 2012, S. 60ff.).<sup>23</sup> Ebenso stellt Friedmann fest:

Ein Konflikt wird ausgelöst, wenn eine narrative Figur an der Befriedigung eines Bedürfnisses bzw. der Erreichung eines Ziels gehindert wird, sei es durch die Handlung einer anderen narrativen Figur oder durch ein Geschehnis. Die Überwindungen des Hindernisses initiiert nun die Handlungen der narrativen Figur. (Friedmann 2016, S. 83f.)

Der Zusammenhang zwischen Figur und Handlung ist vor allem im (narrativen) Videospiel, spezifischer im Point-and-Click Adventure, deutlich zu erkennen. So gilt es den übergeordneten Konflikt bzw. die übergeordneten Konflikte und Probleme der Diegese schrittweise durch die Lösung (in Form von physischem oder verbalen Handeln) kleinerer Konflikte (Rätsel) zu lösen. Somit äußert sich der Konflikt nicht nur auf narrativer Ebene, sondern ebenfalls als Hindernis auf zentral ludischer. Auf der Mikrostruktur kann dieses Schema mit dem *Narratem* als kleinste Handlungseinheit gleichgesetzt werden. Über das Strukturmodell nach Boelmann kann die Erzähl- bzw. Handlungsstruktur des Videospieles identifiziert werden.

In Anlehnung an Eder 2008 entwickelt Schröter ein Modell der Figurenanalyse, das die Figur als fiktives Wesen, als Spielfigur und als Repräsentation<sup>24</sup> von Spielenden berücksichtigt (vgl. Schröter 2018, S. 115). Die fiktive Figur besitzt nach Schröter und Eder physische, psychische und soziale Attribute, die stabil oder flüchtig inszeniert sein können (vgl. ebd., S.113). Eder präzisiert diese drei Eigenschaften und benennt mögliche Aspekte, die berücksichtigt werden können (vgl. Eder 2008, S. 176f.). So werden zu den *physischen Eigenschaften* nicht nur die allgemein wahrnehmbare Körperlichkeit (Körpereigenschaften, allgemeines Erscheinungsbild wie auch Kleidung, und Fähigkeiten), sondern auch die flüchtigen Eigenschaften wie Körperzustände und äußere Aktionen gezählt (vgl. ebd.). Relevant wird hierbei der Aspekt der räumlichen Beziehung, die es in der Analyse erlaubt, die jeweilige Figur in Bezug auf die räumliche Gegebenheit zu beschreiben (vgl. ebd.). *Psychische Eigenschaften* beschreiben „die Persönlichkeit und das subjektive Erleben der Figur“ (ebd.). Zu den Eigenschaften zählen nach Eder moralische Prinzipien, Temperament, Lebenseinstellung, Komplexe, Kontaktverhalten, mentale Fähigkeiten und Intelligenz.<sup>25</sup> *Soziale Eigenschaften und Beziehungen* ergeben sich aus psychischen und physischen Aspekten. Sie betreffen die Position und Interaktion der Figur mit dem sozialen Umfeld (weitere

---

<sup>23</sup> Ergänzend dazu auch das übersichtliche Schaubild zur Komplikations- und Figurenanalyse (vgl. Leubner & Saupe 2012, S. 298)

<sup>24</sup> Im weiteren Verlauf wird auf diesen Aspekt der Figur verzichtet, da dieser nur in Spielen mit Online Anbindung wie *World of Warcraft* (Blizzard Entertainment 2004), *Counter Strike* (Valve Corporation 1999) sowie *Elden Ring* (FromSoftware 2022) vorkommt

<sup>25</sup> Eder nennt weitere Aspekte und differenziert sie weiter aus (vgl. Eder 2008, S. 176 ff.)



Figuren oder Gruppen, Institutionen). Zudem können Feststellungen über die Klassenzugehörigkeit, der Beschäftigung, Herkunft, dem Platz in der Gemeinschaft und der Sexualität getroffen werden (vgl. ebd., S. 177). Flüchtige Eigenschaften beschreiben konkrete Interaktionen mit anderen Figuren und die vorübergehende soziale Situation sowie potenzielle Konflikte und gemeinsame Handlungen (ebd.). Leubner und Saupe 2012 schlagen in ihrem Modell der Figurenanalyse vor, sich auf die stabilen Eigenschaften zu konzentrieren. Dies ergibt wenig Sinn, da sich potenzielle Veränderungen des Charakters anhand der flüchtigen Eigenschaften (z.B. in Bezug zur Sozialität und Psyche) zeigen können. Möglicherweise ist diese Fokussierung dadurch entstanden, dass sich der theoretische Ansatz oftmals auf Märchen bezieht und die Figuren dort ohnehin statisch und flach konzipiert sind. Allerdings ist mit Boelmann 2015 festzuhalten, dass die Figuren in der Regel stereotyp gestaltet sind und auch etwaige flüchtige Zustandsveränderungen die Handlungsoptionen nicht verändern (vgl. Boelmann 2015, S. 130).

Figuren können, wie Friedmann 2016 feststellt, ähnlich wie (Handlungs-)Räume über semantische Oppositionen konstruiert sein: etwa Figuren zueinander, als auch Figuren in Bezug zum semantischen Raum (vgl. Friedmann 2016, S. 56). In Bezug zum semantischen Raum<sup>26</sup> beschreibt er eingehend, dass „[...] der Protagonist sich in einer Umgebung bewähren muss, die in semantischer Opposition zu seiner Persönlichkeit konstruiert ist, um ihn [...] maximal zu überfordern. So wird eine Vielzahl an Konflikten konstruiert, die die narrative Figur zu Handlungen zwingen.“ (ebd.). Im Point-and-Click Adventure werden die Räume (Boelmann nutzt das *Narrem Ort*) meist als Schauplätze, in denen ludische und narrative Ereignisse stattfinden (demzufolge Handlungsräume der Figur) inszeniert (vgl. Thon 2007, S. 44ff.). Eine genaue Betrachtung des Ortes bzw. das Handeln im Handlungsraum ist essentiell für die Fortführung des narrativen Spieles (vgl. Boelmann 2015, S. 129; Rauscher 2012, S. 91). Nicht nur, dass durch richtiges Agieren in den Handlungsräumen die Handlung fortgesetzt wird, auch können die Bildräume die Storyworld weiter ausdifferenzieren.<sup>27</sup> Die Darstellung erfolgt über die in Kapitel 2.3.1 erläuterten *Point of View* und *Point of Action* als Darstellung und Perspektive auf die Figuren und Schauplätze (vgl. Neitzel 2007, S. 14ff.) oder bestimmten Darstellungsstrukturen wie den Cutscenes,

---

<sup>26</sup> *Raum* wird im Computerspiel visuell als Bild dargestellt, man kann auch von *Bildraum* sprechen (vgl. Zierold 2011, S. 73ff.)

<sup>27</sup> Hier kann von environmental Storytelling gesprochen werden, was allerdings nicht weiter fortgeführt wird. Allerdings bieten Bildräumliche Elemente das Potenzial zur Symbol- und Metapherndarstellung, die auf den ersten Blick von spielenden möglicherweise nicht erkannt wird

wobei diesen im Spielgeschehen selbst wenig Beachtung zur Analyse geschenkt würde (vgl. Schröter 2018, S. 114).<sup>28</sup>

### 2.2.3.3. Sprachliche Mittel verstehen

Nach Boelmann/König umfasst die Kompetenz *Sprachliche Mittel verstehen* [...] verschiedene sprachliche Phänomene wie grammatikalische Auffälligkeiten, [...] spezifische Wortfelder oder Stilmittel, die zur Beschreibung von literarischen Räumen und Figuren genutzt werden, darunter können etwa auch traditionelle sprachliche Mittel der Lyrik wie Reimschemata, Vermaß usw. fallen. Auch auditive Elemente und Sprachformen werden den sprachlichen Mitteln zugeordnet (vgl. ebd.). Die Autoren spezifizieren in ihren Ausführungen vor dem Hintergrund der Rezeptionspraxis von Grundschulkindern, dass auch bildsprachliche Elemente hinzugezählt werden (vgl. ebd., S.120). Durch die multimodale Eigenart des Point-and-Click Adventures können sprachliche Mittel in fast allen Zeichensystemen dargestellt werden, sei es durch das Bild an sich, die Untertitel oder die Sprachvertonungen (Lokalisation).

### 2.2.3.4. Metaphorische und symbolische Ausdrucksweisen verstehen

Zum *Verstehen von Symbolen und Metaphern* ist zu sagen, dass sie [...] als Katalysator literarischen Verstehens wirken [...] und [...] zu weiterführenden Auseinandersetzungen anregen“ (vgl. ebd., S. 117f). Boelmann/König heben hierbei deutlich den Irritationsmoment zur Wahrnehmung dieser hervor. Symbole und Metaphern können in verschiedenen Zeichensystemen verortet werden, was vor allem für das hier zu untersuchende Medium relevant ist. Die jeweilige Deutung der *Sprachlichen Mittel* und *Symbole/Metaphern* finden auf Niveaustufe zwei statt, die es nach der Identifikation erlauben, im Textkontext begründete Deutungen anzustellen.

### 2.2.3.5. Erzählinstanz verstehen

Zur Kompetenz *Erzählinstanz verstehen* ist zu benennen, dass sich nach Boelmann 2015 Erzählinstanzen nur in seltenen Fällen in Computerspielen finden lassen, da die Handlung in der Regel „[...] durch die agierenden Figuren – im Drama [...] über Dialoge [...]“ präsentiert wird. Gleichzeitig verweist er darauf, dass eine erzählerische Instanz in lyrischen Werken mit dem lyrischen Ich übersetzt wird (vgl. Boelmann 2015, S. 83). An dieser Stelle muss ihm bedingt widersprochen werden:

---

<sup>28</sup> Gleichzeitig können die ludischen Eigenschaften als Spielfigur analysiert werden, Boelmann hat diese Eigenschaften für das Point-and-Click Adventure bereits treffend zusammengefasst und bedarfen keiner genaueren Analyse (vgl. Boelmann 2015, S. 129).

Die Frage nach Erzählinstanzen und – Perspektiven im Videospiel ist eine nicht unproblematische (vgl. Froschauer 2017, o.S.). Die transmediale Narratologie, die von Mahne, Wolf, Ryan vertreten wird, sieht aufgrund der Tatsache, dass die Rezipierenden die Narreme sinnstiftend ordnen, eine Erzählinstanz zunächst nicht vor. In herkömmlichen Texten tritt sie als fiktiver Erzähler in unterschiedlichen Formen in Erscheinung. Allerdings ist das Videospiel durch die Multimedialität und Multimedialität nicht auf eine sprachliche Erzählinstanz angewiesen, auch wenn sie in der Form auftreten kann (vgl. ebd.). Nach Thon 2015 lassen sich im Computerspiel in Anlehnung an Genette und damit der Tradition der strukturalistischen Narratologie verschiedene diegetische Ebenen lokalisieren, die sich als extradiegetisch, intradiegetisch und hypodiegetisch bezeichnen lassen. Wie in der „klassischen“ Narratologie auch ist von einer extradiegetischen Erzählinstanz zu sprechen, die die primäre diegetische Ebene des Videospiels erzählt bzw. darstellt (vgl. Thon 2015, S. 139f.). Innerhalb dieser lassen sich intradiegetische Instanzen in Form der Figuren finden (vgl. ebd.). Zudem lassen sich die Erzählinstanzen in hetero- und homodiegetisch unterscheiden (vgl. ebd.).<sup>29</sup>

Zudem können Neitzels Begriffe *Point of View* und *Point of Action* für eine genauere Beschreibung im Videospiel genutzt werden (vgl. Neitzel 2007, S.14ff.). Dabei definiert sie den *Point of View* im filmanalytischen Sinne auf einer rein visuellen Bildebene und unterscheidet zwischen subjektivem, semi-subjektivem und objektivem *Point of View* (vgl. ebd., S.15ff.). Allerdings kann der *Point of View*, der den Filmwissenschaften entnommen wurde, nicht eindeutig als objektiv eingestuft werden. Mit Hickethier kann konstatiert werden, dass der Kamera(perspektive) immer eine eigenständige Erzählfunktion beigemessen werden muss (vgl. Hickethier 2009, S. 96). Sie stellt eine Erzählinstanz dar, „die [...] die Rezipierenden dazu befähigt, eine erzählte Welt zu erleben und sie in seiner Vorstellung durch eigene Imaginationen zu ergänzen und zu seinen subjektiven Vorstellungen in Beziehung treten zu lassen“. (ebd.). Dies ermöglicht Sicht auf den Handlungsraum der Figur und macht ihn somit beschreibbar.<sup>30</sup> Dieser Aspekt wird auch an Backes Ausführungen deutlich, der der Bildkomposition im Adventure Genre eine notwendige ästhetische Gestaltung beimisst (vgl. Backe 2008, S. 70).<sup>31</sup> Da die Bildausschnitte bzw. Kameraperspektiven von den Spieleentwickler\*innen ausgewählt werden, kann hier mit

---

<sup>29</sup> Thon unterscheidet weiterhin zwischen narrationaler und non-narrationaler Darstellung um die „[...] Formen und Funktionen von Erzählern als figural in Erscheinung tretende Konstrukte genauer zu beschreiben.“ (vgl. Thon 2015, S.153). Dabei meint die nonnarrationale Darstellung nicht, dass sie nicht narrativ sei, sondern vielmehr keine verbale, figurale Erzählinstanz vorliegt (vgl. Thon. 2015, S. 141f).

<sup>30</sup> Etwa mit einer Standbildanalyse (vgl. Westreicher 2021, S. 102ff.)

<sup>31</sup> Mit Thon 2022 kann festgehalten werden, dass die Betrachtung des Bildes erfolgen muss, wenn dem aktuellen Forschungsstand entsprochen werden will (vgl. Thon 2022, S. 441 f.)

Thon 2015 auch von einer *nonnarrationalen Darstellung* durch ein hypothetisches Autor\*innenkollektiv gesprochen werden (vgl. Thon 2015, S. 142). Der zweite Begriff, der *Point of Action*, unterstützt eben diese Wirkung und ist in drei Merkmale ausdifferenziert (vgl. Neitzel 2007, S. 23.ff). Zunächst kann zwischen einem intradiegetischen und extradiegetischen *Point of Action* unterschieden werden. Er beschreibt die Position, von der aus die Spielhandlungen vorgenommen werden. Des Weiteren kann zwischen zentriert und dezentriert und direkt und indirekt differenziert werden (vgl. Neitzel 2007, S.25) Der *Point of Action* bezieht sich somit vielmehr auf die Spielmechanik, zeigt aber in Kombination mit dem *Point of View* auch eine starke Verschränkung mit der medienspezifischen Narratologie auf und muss zur Ebene des *discours* gezählt werden.

### 3. Gegenstandsanalyse von *Deponia: the complete Journey* (2014)



Abbildung 04: Hauptmenü von Deponia: the complete Journey (2014)

*Deponia: the complete Journey* ist eine 2014 veröffentlichte Edition, die die Trilogie bestehend aus *Deponia*, *Chaos auf Deponia* und *Goodbye Deponia* in einem Spiel vereint. Zusätzlich wurden eine Kapitelübersicht- und Auswahl<sup>32</sup>, Entwicklerkommentare von Jan Müller-Michaelis und ein Questlog, das eine Übersicht über die Rätsel bietet, einprogrammiert (siehe Anhang 1.1, S. 67f.). Vor allem für Lehrende kann diese Edition von Vorteil sein, da einzelne Kapitel gespielt und der Unterricht dementsprechend geplant werden kann. Da die Handlungsanalyse für die gesamte Spielreihe zu umfangreich ausfallen würde, wird

---

<sup>32</sup> Die Kapitelauswahl bietet in einer möglichen Unterrichtsplanung den Vorteil, dass nicht unbedingt alle Kapitel gespielt werden müssen.

hauptsächlich *Goodbye Deponia* herangezogen, das in der *complete Journey Edition* Kapitel 8 bis einschließlich Kapitel 13 umfasst. *Goodbye Deponia* kann nach Aussage von Entwickler Jan Müller-Michaelis auch unabhängig von den beiden Prequels gespielt werden, es würde dennoch alles verstanden werden. Für Analysen der Erzählinstanz und Figuren werden zudem Informationen aus den restlichen Kapiteln und damit Prequels (*Deponia*; *Chaos auf Deponia*) herangezogen.<sup>33</sup> Im Folgenden wird eine narratologische Analyse mittels des erstellten Instrumentariums aus Kapitel 2.2.3. vorgenommen.

### 3.1. Zu den Erzählinstanzen und -perspektiven

Westreicher 2021 beschreibt, dass in *Deponia* kein *objektiver Point of View* verwendet wird mit der Begründung, dass zwar eine Außenansicht eingenommen wird, allerdings die dargestellte Umwelt durch Rufus beeinflusst wäre (vgl. Westreicher 2021, S. 96). An dieser Stelle versäumt sie es deutlich, zwischen *Point of View* und *Point of Action* zu trennen. Im Spiel wird, mit Ausnahme der Cutscenes, ein objektiver *Point of View* verwendet. So ist für die spielenden Person durchweg der Schauplatz bzw. Handlungsraum von Rufus sichtbar und erlaubt ihr einen tieferen Einblick in die erzählte bzw. dargestellte (Um-)Welt. Gleichzeitig bezieht sich Westreicher indirekt auf den *Point of Action*, wenn sie von einer durch Rufus Ansichten gefärbten Darstellung der Welt berichtet (vgl. ebd., S.96f.). So hat sie stellenweise sicherlich Recht, wenn Objektdarstellungen und -nutzungen durch Rufus' Wahrnehmung kommentiert und realisiert werden (vgl. ebd., S. 96). Allerdings ist ihr dafür angeführtes Beispiel der näher beschriebenen Memos auch eher die Ausnahme als die Regel. In diesem Zusammenhang ist auch darauf zu verweisen, dass die Spieleinführung im Haus von Rufus' Exfreundin Toni in direktem Zusammenhang zu der Introsequenz und der Ballade stehen könnte, wenn der noch näher zu definierenden Barden zu Beginn eines jedes Spieles singt: „Du alte Memme denkst, du hast Probleme, nur weil etwas Abwasch die Spüle verstopft“ (vgl. Seliger/Höhl/Müller-Michaelis 2014, Track 14, 0:06 min) in *Deponia* (Kapitel 1), „Du alte Mimose machst dir in die Hose wegen Schimmel im Kühlfach – das kenn ich ja schon. Doch Koffer zu packen, nur weil alte Socken im Lampenschirm liegen, grenzt fast schon an Hohn.“ (vgl. Seliger/Höhl/Müller-Michaelis 2014, Track 39, 0:06 min) in *Chaos auf Deponia* (Kapitel 4) und „Du gestörte Göre schiebst mich vor die Türe, wie'n Müllsack oder n' Riegel – du schiebst ständig was vor. So auch Gründe dafür: Äh, Konfitüre an der Bordüre!“ (vgl. Seliger/Höhl/Müller-Michaelis 2014, Track 70, 0:06 min) in *Goodbye Deponia* (Kapitel 8). Diese Problematiken werden in den Memos von Toni bei der er weiterhin lebt, ebenso angesprochen, wenn sie schreibt: „Mach endlich das Bad sauber“, „bleib gefälligst aus

---

<sup>33</sup> *Deponia* umfasst Kapitel 1 bis 3, *Chaos auf Deponia* Kapitel 4 bis 7, *Goodbye Deponia* 8 -13

meinem Zimmer raus. Da hast du nichts mehr drin verloren.“, Mach endlich den Abwasch, der macht sich nicht von alleine“ und weitere (siehe Anhang 1.2, S. 68f.). Hier könnten die für die Spielenden sichtbaren Attribuierungen wie „heftige Memo“, „mistige Memo“ oder „nervige Memo“ auch von dem geschichtenerzählenden Barden stammen, der augenscheinlich versucht, eine nicht näher definierte extradiegetische Instanz davon zu überzeugen, ihn nicht aus dem Haus zu werfen, denn schließlich ist *Deponia* eine von ihm erzählte Geschichte, die erzählt, respektive von den Spielenden erspielt wird. Demnach können der *Point of Action* und der *Point of View* eine erzählende Funktion erfüllen: Die von der extradiegetischen Erzählinstanz perspektivierte erzählte Geschichte von Rufus und Deponia wird von den Spielenden gespielt.

Vielmehr fungiert Rufus als figural intradiegetische – mit Westreicher konkretisierte homodiegetische – Erzählinstanz (vgl. Westreicher 2021, S. 86), aus deren Perspektive die Spielenden handeln müssen. Westreicher spricht von den spieltechnischen Möglichkeiten, mit Neitzels Vokabular kann hier von einem *zentriertem, aber indirektem Point of Action* gesprochen werden: Die Handlungen, die die spielende Person vornehmen kann, sind vom Zentrum der Diegese (Rufus als Figur) abhängig. Dementsprechend werden, wie Westreicher korrekterweise benennt, die für Rufus relevanten Objekte manipulierbar gemacht und können lediglich in einer prädestinierten Art und Weise verwendet werden. Ebenso können Dialoge mit weiteren Figuren der Welt lediglich mit in Rufus' Logik formulierten und somit prädestinierten Sätzen geführt werden. Gleichzeitig wird durch den indirekten *Point of Action* eine erzählerische Distanzierung vorgenommen, die Rezipient\*innen bekommen den Eindruck, eine bereits feststehende Geschichte zu spielen: Wenn Rufus nach links gesteuert wird, sieht er nicht aktiv nach hinten oder rechts; dennoch können die Spielenden diesen dargestellten Bereich überblicken. Dem Spiel könnte dadurch in Handlungssequenzen die Ästhetik eines digitalen Bilderbuches oder gar eines Theaters, dem Blick auf die Bühne zugesprochen werden. Diese Annahme kann durch die Metapher des zugeschlagenen Buches in der letzten Strophe unterstützt werden (vgl. Duke2k2 2019c, 05:36:30).



Abbildung 05: Präsentationssequenz auf Makroebene, die extradiegetische Erzählinstanz der Rahmenhandlung

Eine weitere Erzählinstanz lässt sich mit dem bereits erwähnten, erzählenden Barden, der zwischen den Kapiteln ein-, über -und ausleitet, identifizieren (vgl. Abb. 5). Dieser taucht augenscheinlich nur in den Cutscenes auf und rekapituliert bzw. kommentiert die bis dato erzählte Geschichte in Form einer Ballade samt Reimen, Versmaß und Melodie. An dieser Stelle soll exemplarisch eine Strophe aus *Goodbye Deponia* gezeigt werden. Auf eine detaillierte Analyse soll verzichtet und stattdessen auf Westreicher 2021 verwiesen werden (vgl. Westreicher 2021, S. 89ff.):

„Akt 2, der Held zieht los, doch ehe er friedlos durch Feindesgebiet muss, vollzieht er besachteten [sic!] Reinigungsritus, so will es der Mythos; das klingt phantasielos, doch schlägt es ruhig nach. Gemangelt und blankpoliert und als Cletus kostümiert wird Rufus mit Goal nun zum Ziel eskortiert. Und was **Bozo** und **Doc** angeht, tja, selbst verbockt – wer nicht will, der hat schon; wer bremst, der verliert. Hussa, wer bremst, der verliert.“ (Seliger/Höhl/Müller-Michaelis 2014, Track 72)

Er scheint, wie Westreicher 2021 anmerkt, die Rahmenhandlung zu gestalten und die Binnenhandlung zu erzählen sowie zu kommentieren. Sie merkt zudem an, dass er als ein unzuverlässiger Erzähler beschrieben werden kann, da er oftmals die Taten von Rufus verblümt ausdrückt, überspitzt und heroisch um- und beschreibt sowie sich nicht an grammatikalischen Fehlern stört (vgl. Westreicher 2021, S. 92): so verwendet er das märchenhafte Motiv des Wackküssens für das Aufwecken Goals mithilfe eines aufwändig aus Schwarzpulver, Chilichoten, Wasser, Öl und weiteren ungenießbaren Zutaten zubereiteten Espressos (vgl. Duke2k2 2019a, 01:22:19 – 01:22:51). Außerdem scheint die



Ansprache des Barden unklar zu sein, so wendet er sich nicht nur an eine weitere extradiegetische Instanz, sondern zusätzlich konkret an die Spielenden, indem er sie mit „ihr“ oder im vorangehenden Zitat „schlägt es doch nach“ anspricht, im lyrischen Text sind somit Apostrophe als rhetorische Figur zu finden.

Zu problematisieren ist hier allerdings, dass Rufus intradiegetisch in *Chaos auf Deponia*, das in der *complete Journey* Kapitel 4 bis 7 umfasst, auf einen Gondolière mit frappierender Ähnlichkeit zum Barden, nicht nur in Bezug auf das Musizieren, sondern auch optisch sowie stimmlich, trifft (siehe Anhang 1.3, S.71f.). Gleichzeitig ist der Barde das Alter Ego des Drehbuchautors und maßgeblichen Entwicklers der Spiele, Jan Müller-Michaelis (auch Poki genannt), der seine Leidenschaft neben dem Erzählen von Geschichten in der Musik findet (vgl. Abb. 3). In diesem Kontext muss der Begriff des *hypothetischen Autors* (vgl. Thon 2015, S. 139) herangezogen werden: Es handelt sich hierbei um Poki als hypothetischen Autor sowie extra- und intradiegetische figurale Erzählinstanz.

Eine weitere Besonderheit ist im Beginn von Kapitel 4 (*Chaos auf Deponia*) herauszustellen: Die Introsequenz besteht hier nicht aus einer balladischen Einleitung, sondern einer filmischen Schwarz-Weiß Rückblende, erzählt durch Rufus, in der er die Ereignisse des ersten Teils mit einer verstellten Stimme zusammenfasst und sich als selbstlosen Helden betitelt (vgl. Duke2k2 2019b, 0:06:59 – 0:07:06). Darauf folgt eine In-Game Cutscene, in der er eine Heldenmelodie imitiert, bis Goal ihn fragt, ob es schon die komplette Geschichte sei (vgl. ebd., 0:07:13 – 0:07:19). Die Antwort zeigt eine narrative Metalepse auf, indem Rufus auf die Teilung der Spielreihe als Trilogie verweist (vgl. ebd. 0:07:19 – 0:07:24). Folgend fragt Goal auch, weshalb Rufus sich mit einem brennenden Sägeblatt im Nothochboot befindet (vgl. ebd. 0:07:44– 0:07:46). Die Antwort wird damit eingeleitet, dass Rufus das Gitarrenspiel des vermeintlich extradiegetischen Barden stimmlich mimit, das Bild allmählich schwarz wird und so der Übergang zum gewohnten Einstiegs Cutscene samt Ballade gestaltet wird (vgl. ebd. 0:07:52 – 0:08:10). Hier wird folglich bewusst darauf verwiesen, dass Rufus scheinbar nicht nur metaleptisch mit der impliziten Autorenschaft verbunden scheint, sondern auch mit dem extradiegetischen Barden. Zeitgleich eröffnet er eine Hypodiegese, in der er Goal berichtet, wie er mit dem Sägeblatt an das Nothochboot gelangt. Diese wird als spielerische Rückblende bis zu dem Punkt, an dem Rufus sich im Nothochboot wiederfindet, inszeniert. (vgl. ebd., 0:09:01 – 0:20:25). Es werden, um mit Genettes Terminus zu argumentieren, „Illusionsstörungen“ evoziert, die die Rezipierenden zunächst irritieren können (vgl. Jakobi 2016, o.S.).



### 3.2. Man nennt ihn Rufus

Im Folgenden soll Rufus als Protagonist und spielbare Figur der Handlung fokussiert werden. Im Rahmen des Bochumer Modells literarischen Verstehens wird hier also auf das Figurenverstehen (vgl. Boelmann/König 2021, S.61) eingegangen, wobei Handlungen von den Figuren aus entstehen (vgl. Kapitel 2.2.5). Demnach wird an einigen Stellen auf die Handlungen verwiesen, aus denen Rückschlüsse auf die Figureneigenschaften gezogen werden können. Die Grundlage der Analyse sind die im Kapitel 2.2.5 dargestellten Analyseaspekte und -Kriterien. Da Rufus die spielbare ludonarrative Figur darstellt, über die die Diegese gespielt werden kann, stehen seine Eigenschaften primär im Vordergrund und dürften von Spielenden zuerst beobachtet werden.



Abbildung 06: Rufus als figural intradiegetische Erzählinstanz

Die Spielenden spielen mit Rufus einen schlanken Mann, der sich scheinbar nicht sonderlich pflegt, wie die lebendige Zahnbürste oder die Bartstoppeln verraten (vgl. Abbildung 6; siehe Anhang 1.4.1, S.73). Dazu läuft er mit einer Fliegermütze und cowboyartig durch die Welt. Seine unter dem Mantel hervorleuchtende Weste sticht deutlich hervor, so erinnert sie frappierend an eine Warnweste (vgl. Abb. 6), deren Bedeutung nur zu gut zu Rufus Charakter und seinem Ruf in der Umgebung passen, da er sich oft durch seine Versuche und Basteleien in so einigen Katastrophen wiederfindet. Westreicher ordnet sein Outfit dem Westernlook zu (vgl. Westreicher 2021, S. 94). Dies ändert sich auch im Verlauf der Handlung nicht, außer er schlüpft flüchtig in die Verkleidung von Cletus als Elysianer, die eines Organonsoldaten oder die eines Arztes (siehe Anhang 1.4.2, S 73f.).

Einen moralischen Kompass besitzt Rufus im ersten Moment scheinbar nicht, ist er doch in sämtlichen Belangen zunächst nur mit seinen eigenen Interessen beschäftigt. So schert es ihn nicht, wenn er Kinder in das Maul eines Monsters setzt, das Kinder (eigentlich) nicht mehr fressen will, damit er in eine Bar gehen kann (vgl. Duke2k2 2019c, 03:37:45 – 03:38:10), klaut von Mitmenschen Gegenstände, belügt und betrügt sie und nimmt es allgemein mit der Wahrheit nicht sehr ernst. So betont er an verschiedenen Stellen, dass ihm die Menschen hier egal seien und mit dem Planeten untergehen können (vgl. Duke2k2 2019a, 02:25:12 – 02:26:31). Die Erzählung der extradiegetischen Erzählinstanz unterstreicht dies mit „Ich bins Leid. Macht euren Mist mal allein, ich muss weg.“ (vgl. ebd. 00:05:40 – 00:05:50). Sehr deutlich wird auch sein problematischer Umgang mit Frauen. So nimmt er Goal nur selten

wirklich ernst und reduziert sie auf ihre Funktion als Sexobjekt und Zugang zu Elysium. Dies zeigt sich unter anderem in seiner Freude, dass Goal noch lebt aber im gleichen Atemzug mit der Äußerung einhergeht, dass sie auch gut aussehe (vgl. Duke2k2 2019c, 05:00:55 – 05:01:05). Auch nimmt er seine Exfreundin Toni nicht ernst und nutzt ihre Memos als Anzünder<sup>34</sup>, obwohl er zu Beginn in Kapitel 1 bei ihr wohnt. Zudem äußert er sich oft gehässig über seine Mitmenschen und hat bei derartigen Anlässen schadenfrohe Sprüche auf den Lippen. Zudem überschätzt er sich durchgehend selbst, lässt sich von seinen Plänen nicht abbringen und erweist sich in Bezug auf Elysium sehr zielstrebig und willensstark. Auch zeigen zahlreiche Stellen, vor allem die Dialoge mit seinen Klonen, wie unglaublich selbstverliebt Rufus ist (vgl. Duke2k2 2019c, 04:58:24 – 04:59:49).

Es zeigt sich in einigen Situationen, dass er sich zwar selbst als großen Bastler und Erfinder sieht, er allerdings von Wissenschaft und Technik nicht die geringste Ahnung hat und nach Bauchgefühl bastelt und schraubt. Vor allem ist dies in Szenen zu erkennen, in denen Rufus mit Doc als Wissenschaftler spricht oder mit technischen Geräten Deponias konfrontiert wird. So hat Rufus beispielsweise Probleme damit, einen Stromumkehrer zu basteln, versteht eigentlich nichts von dem, was Doc (auf Technik bezogen) sagt, beschädigt Goals Datasette, weil er diese mit einer Drahtbürste und ätzender Säure reinigt und soll ein von Doc und Bozo erfundenes Gerät finden, das „Plasmaaustauschfluppidiwuppmammutfellrelais“ (vgl. ebd., 00:36:29 – 00:37:07). Ein weiteres Beispiel ist in Deponia die Betrachtung des defekten Minebikes: „Da fehlt ein...ein Stümpel. Ein...ähm..Zylin...ein Stümpel. Und ein...puh. Naja. Auf jeden Fall fehlt da was. So viel erkennt der Fachmann.“ (siehe Anhang 1.4.3, S. 75f).

Man kann es schon erahnen: Rufus passt nicht in die gesellschaftliche Ordnung Deponias. Er eckt an allen Stellen an, eröffnet Konflikte mit fast jeder Figur oder Organisation, wo keine sein müssten und muss sich Deponia so zurechtbiegen, dass er überleben kann. Dies zeigt sich darin, dass ihm Deponia zunächst egal ist, er nutzt den Schrott um es verlassen zu können. So stellt sich Deponia samt der vielen Schauplätze als Herausforderung und gleichzeitig als Ressource für Rufus dar. Elysium hingegen scheint für ihn ein Ort zu sein, in dem er nichts mehr selbst machen muss, mit Goal zusammen in Ruhe leben kann: Elysium

---

<sup>34</sup> Wie Westreicher zurecht anmerkt, könnte das Spiel auch unter einer gendertheoretischen Perspektive betrachtet und die Darstellung von Goal und Toni problematisiert werden, da Goal lediglich ein Ziel bleibt, und ihre Wutausbrüche lächerlich inszeniert werden. Zudem wird ihr der Raumanzug versehentlich vom Leib gerissen, sodass sie in Unterwäsche auf Bozos Kutter landet (vgl. Westreicher 2021, S. 81 f.).

ist sein Schlaraffenland (vgl. Westreicher 2021, S. 96). Er ist in jeder Hinsicht ein Outlaw, der nach seinen eigenen Regeln und Wertevorstellungen lebt (vgl. Schmidt 2010, S. 22).

Im Verlauf der Handlung verändert sich sein moralischer Kompass scheinbar, so zeigt er Gefühle für Goal, wobei er in ihr auch möglicherweise nur den Zutritt zu Elysium sehen könnte (dies wird in den ersten Kapiteln deutlicher betont). Dadurch, dass er gemeinsam mit Doc und Bozo die Reise durchläuft, denkt er zu Beginn von Kapitel 8 auch an beide, indem er für sie Frühstück zubereitet und einen Fisch fangen will - auch wenn dies von seiner Tollpatschigkeit und Naivität verhindert wird und Goal stattdessen durch die Zerstörung von Bozos Kutter in Gefahr gerät (Duke2k2 2019c, 00:08:54 – 00:09:54). Er scheint sich um seine Freunde (und später um die Bewohner Deponias) zu sorgen, die Beziehungen intensivieren sich. Auch zu Goal, seiner love interest bzw. seinem Eintrittsticket nach Elysium: Der Höhepunkt ist erreicht, als Rufus, der in einem Interrogator sitzt, Goal versehentlich tötet, von Argus vom Organonkreuzer geworfen wird und selbst scheinbar stirbt (vgl. ebd., 01:43:14 – 01:44:55). Allerdings wacht er im Tutorialscreen auf, der sich, tritt man auf eine bestimmte Stelle, wie die Hölle inszeniert (siehe Anhang 1.5, S. 80f.). Dies wird durch das Minispiel überspitzt, in dem man Rufus auf einem tödlichen Fließband überleben lassen muss (siehe Anhang 1.7, S. 83)<sup>35</sup>. Er ist von Hoffnungslosigkeit, Selbsthass und Schuld zerfressen, seine Liebe und das Leben in Ordnung und Zufriedenheit sind scheinbar verloren.

Hoffnung erlangt er durch ein Gespräch mit Hermes (vgl. Abb. 7)<sup>36</sup> wieder, der ihm berichtet, dass Rufus, neben Argus und Cletus von Hermes als Klonprototyp für den Organon geschaffen wurde (vgl. Duke2k2 2019c, 01:46:22 – 01:54:47). Gleichzeitig zeigt das Gespräch, dass Hermes in die Persönlichkeiten eingreifen konnte und ihnen den Respekt vor dem Leben nahm, sie fürchten den Tod nicht. Dies erklärt Rufus angstfreie, erfolglose Versuche nach Elysium zu gelangen. Auch wird berichtet, dass Rufus nicht zum ersten Mal geklont wurde, sondern wie alle Klone aus



Abbildung 07: Hermes als Schöpfer des (geklonten) Lebens

---

<sup>35</sup> In der gesamten Trilogie werden sogenannte Minispiele (siehe Anhang 1.4.2, S. 74) eingesetzt, die eine eigene Substruktur (vgl. Westreicher 2021, S. 84; vgl. Backe 2008, S. 357) aufweisen. Allerdings wird in der Regel darauf geachtet, dass diese in die Narration kontextualisiert wird, somit übernehmen Minispiele auch narrative Funktionen.

<sup>36</sup> Mit Verweis auf Abbildung 5 kann an dieser Stelle auf die oppositionelle Gestaltung der Figur verwiesen werden: er erschafft Leben, kleidet sich allerdings wie der Tod mit Sense. Dies wird auch im Dialog mit zwischen ihm und Rufus verdeutlicht, da ihm währenddessen ein Auge herausfällt, dass man wieder in die Augenhöhle drücken muss

Biomüll entsteht, damit sei Hermes' Logik nach „alles ganz natürlich“ (vgl. ebd., 01:49:48 – 01:49:50). Rufus bezeichnet diesen Sachverhalt zunächst als Plagiat, ein billiger Abklatsch vom Leben (vgl. ebd., 01:49:30 – 01:49:35). Hermes entgegnet ihm, um ihn auch von Argus, Cletus und dem Organon abzugrenzen, dass Rufus eine eigene Persönlichkeit durch gesammelte Erfahrungen und Erinnerung entwickelt hat, also mehr als die Summe der aus Biomüll entstandenen Gene ist. Als Rufus vor Wut die Klonanlage demoliert, verändert Hermes seine Sicht der Dinge: als Erschaffer des Rettungsplans, Elysiums, und des Organons sieht er die Schuld bei sich und tötet sich selbst, während Rufus beim Erblicken von Goals Leiche (aus dessen Material eine neue Goal geklont werden kann) Hoffnung schöpft. An dieser Stelle wird die umkehrbare oppositionelle Konzeptionierung der Figuren zueinander deutlich.

Des Weiteren schließt er sich wiedermals den Rebellen an, die dem Organon entgegnetreten und für Deponias Freiheit kämpfen. Dennoch gibt es zahlreiche Stellen im späteren Handlungsverlauf, an denen Rufus z.B. bei einem Psychotherapeuten über seine scheinbaren Schuldgefühle humoristisch reflektiert, um an Medikamente und ein Rezept zu gelangen (vgl. ebd., 02:49:23 – 02:57:04). Auch treibt er Bozo, der unter Depressionen leidet, in den Wahnsinn, um ihn zu heilen. Dies erreicht er, indem ein Baby, das die Antidepressiva vom Psychotherapeuten gegessen hat, sich über Bozos Gesicht übergibt und er infolge dessen einen Wutanfall bekommt (ebd., 04:04:06 – 04:06:49). Diese Stellen lassen wiederum an einer figuralen Weiterentwicklung zweifeln, wobei er sich an dieser Stelle wirklich freut, dass Bozo geheilt ist. Somit müssten die eingangs beschriebenen Eigenschaften als stabil bezeichnet werden, die Momente, in denen er sich scheinbar verändert, als flüchtig.

Vor dem Finale der Spielerzählung vermässelt Rufus versehentlich den Plan der Rebellion, das Hochboot mit einer Kanone zu zerstören, indem er eben diese mit einem Wagen verstopft. Daraufhin wird er von sämtlichen Figuren der Rebellion beleidigt und muss sich Schuldzuweisungen anhören. Goal verteidigt ihn und berichtet, dass er schon diverse Male nach Elysium hätte gelangen können, ihm aber seine „Menschenliebe“ dazwischenkam. So fordert sie ihn auf, ein letztes Manöver zu planen, das alle retten würde. Auch die Rebellion, der alle relevanten Nebenfiguren angehören, steht scheinbar nun hinter ihm und vertraut auf seinen Plan. Ab dem Zeitpunkt ist er kein Outlaw mehr, er gehört zur deponianischen Gesellschaft, die er retten muss. Das wohl beste Beispiel für seine zwar stabilen kindlich, spaßigen Charaktereigenschaften, und flüchtigen vernünftigen, heroischen Handlungen, die weitere Charaktereigenschaften aufzeigen, ist wohl das Finale der Trilogie: Hier überzeugt er Goal in einer ausweglosen Situation davon, dass er nicht Rufus sei, da er

„niemals aufgeben“, „sich niemals verändern“, und „niemals loslassen“ würde, so wird der letzte Satz zum letzten performativ interaktiven Moment, in dem die Spielenden per Mausclick loslassen müssen. Dennoch kann er sich ein letztes schadenfrohes Lachen nicht verkneifen, als im Sturz auf Deponia eine andere Figur neben ihm ebenfalls stürzt und gegen ein nicht näher definiertes Objekt fliegt (vgl. ebd., 5:33:42 – 5:33:55)

### **Rufus, ein Held? Ein Einordnungsversuch**

Es konnte festgestellt werden, dass Rufus als Protagonist nicht nur negative Eigenschaften, sondern auch durchaus positive besitzt. Durch die von der extradiegetischen Erzählinstanz genutzte Bezeichnung des „Helden“ und allgemein die balladische Musik des Barden (vgl. ebd., 01:26:38 – 01:26:48), in der Rufus und seine Taten besungen werden, könnte nun mit einer Heldendefinition abgeglichen werden, ob es sich bei Rufus tatsächlich um einen solchen handelt. Weinelt definiert den „Helden“ wie folgt: Grundsätzlich muss der Held erzählt werden, um zu existieren und es muss lohnenswert sein, von ihm zu berichten (vgl. Weinelt 2015, S. 16). Zum einen wird der Held nur zum Helden, wenn er handelt und dies im Rahmen der Werte und Normen der Gesellschaft mit einer „edlen“ Absicht. Zudem grenzt er sich von der Bevölkerung ab und steht am Rande der Gesellschaft (vgl. ebd.). Rufus selbst handelt zwar, allerdings für sich selbst. Dass seine Umwelt ihm zunächst egal ist, rächt sich dadurch, dass er Spott und Hohn für seine vergeblichen Versuche Deponia zu verlassen, erntet. Außerdem wohnt er zunächst bei seiner Ex-Freundin Toni und arbeitet nicht. Auch sieht er sich im Bezug zur restlichen Bevölkerung als erhaben an, so besingt er sich ständig selbst: „Man nennt ihn Rufus...“ (vgl. ebd., 0:21:30 – 0:21:45). Damit lässt sich deutlich ausschließen, dass es sich bei Rufus um einen klassischen Helden handelt, er unterscheidet sich zu sehr von dieser Definition. Ebenfalls ist er nicht per se böse, er will den Figuren nicht explizit schaden, sie sind ihm zunächst einfach nur egal und er kann sich an ihrem potenziellen Schaden erfreuen. Er kann als Antiheld bezeichnet werden, der oftmals (für die Umwelt) Sinnfreies tut und zunächst nicht eindeutig auf der „richtigen“ Seite steht (vgl. Weinelt 2015, S. 16). Dabei ist der Begriff Antiheld selbst semantisch instabil, meint er zumeist all das was zwischen klassischem Helden und Bösewicht angelegt ist (vgl. ebd.). Zum Ende seiner Reise entwickelt er sich fast zu einem waschechten, tragischen Helden, er opfert sich selbst, verzichtet auf ein Leben in Ordnung und Zufriedenheit gemeinsam mit seiner love interest Goal, um der Bevölkerung eine Überlebenschance zu geben, eine selbstlose Tat.

Mit Voglers Definition des Tricksters als Archetyp kann die Figur Rufus sogar noch ein Stück präziser erfasst werden: Der Trickster trägt nicht nur die Energie des Unfugs, sondern auch den Wunsch nach Veränderung in sich (vgl. Vogler 2007, S. 77). Er ist eine sehr

ambivalente und damit auch polyvalente Figur (vgl. ebd.). Hynes 1993 stellt sechs Charakteristiken des Tricksters fest, die nicht alle gleichzeitig zutreffen müssen um als solcher identifiziert werden zu können (vgl. Hynes 1997, S. 34): er ist ambivalent, ein Betrüger, ein Gestaltwandler und ein „Bricoleur“ also ein Bastler, ein Erfinder, der sich durch Einfallsreichtum auszeichnet und jeder Gegenstand kann zu dem Zweck eingesetzt werden, der für ihn notwendig erscheint (vgl. ebd.). Zudem sei er ein „situation-invertor“, er kann gute, sichere Situationen in schlechte, gefährliche verwandeln und umgekehrt (vgl. ebd., S. 37).

Alle Aspekte sind, wie die bisherige Analyse zeigt, in Rufus wiederzuerkennen. So ist Rufus weder gut noch böse, sondern als Antiheld zu identifizieren. Er betrügt und belügt sein soziales Umfeld und hat oftmals sichtlich Spaß daran. Auch will er unbedingt sein Leben verändern, indem er mit Goal als Partnerin zusammen luxuriös auf Elysium lebt. Zudem erfüllt die Figur mit der ständigen Verkleidung in andere Charaktere auch den für Trickster konstatierten Aspekt des Gestaltenwandlers. Dass Rufus sich selbst als Bastler und Erfinder definiert, ist Kernelement der Narration und muss eigentlich nicht weiter ausgeführt werden. Vogler benennt, dass andere Archetypen sich zu Helden entwickeln können, wenn sie heroisch handeln (vgl. Vogler 2007, S. 32f.). Zudem unterscheidet er zwischen klassischen Trickster Charakteren, die er hauptsächlich als unterhaltende Nebencharakter definiert und dem „Trickster Hero“, der als Protagonist in Märchen und anderen Texten auftauchen kann (vgl. ebd., S. 77). Des Weiteren wird der Trickster als „catalyst character“ beschrieben: Er beeinflusst die Leben anderer Figuren (manches Mal bringt er weitere Figuren in gefährliche Situationen), das eigene bleibt allerdings unverändert (vgl. ebd., S. 79). So übernimmt Rufus nicht nur eine komödiantische Rolle, sondern entwickelt sich ebenfalls zu einer tragischen Figur, indem er sich am Ende für das Gute selbstlos opfert.

### 3.2.1. Vom dystopischen Deponia über Elysium nach Utopia: die Handlungsräume

Im Folgenden sollen die wichtigsten Handlungsräume beleuchtet werden. Da die Diegese nur über Rufus als (Spiel)Figur erschlossen werden kann, kann jeder Schauplatz als Handlungsraum bezeichnet werden. Hier soll allerdings nur auf die für die Geschichte relevantesten eingegangen werden. Nach Lotman werden räumliche Ordnungen zum „[...] organisierenden Element, um das herum auch die nicht-räumlichen Charakteristika aufgebaut werden.“ (Lotman 1973, S. 332 zit. n. Martínez/Scheffel 2016, S. 141) Deponia und Elysium werden durch Rufus' Handlungen und Äußerungen sehr deutlich semantisiert: Deponia besteht nur aus Müll, die Menschen sind ihm vorerst egal. Jede Tat, jeder

gescheiterte Versuch nach Elysium zu kommen, idealisiert diesen Ort. Es entsteht ein semantisches Oppositionspaar: Deponia befindet sich unten, ist irdisch, vermüllt und nicht lebenswert, während Elysium hoch oben am Himmel permanent als weißes Schloss sichtbar schwebt (vgl. Duke2k2 2019c, 00:04:48 – 00:07:01). In dieser Cutscene werden auch erstmalig die Bewohner Elysiums gezeigt, deren Anliegen es für die Zeit der Untersuchung ist, die Wasserrutsche geöffnet zu lassen und in Luxus zu leben. Ein Einblick, den nur die Spielenden durch die Cutscene gewinnen können, nicht aber Rufus. Somit wird auch durch die Darstellung der Cutscene ein semantisches Feld eröffnet. Die Freiheit und das Leben in Ordnung und Zufriedenheit scheint mit der Darstellung Elysiums zum Greifen nah, deshalb besteht sein Lebensinhalt darin, um jeden Preis nach Elysium zu gelangen und Deponia mitsamt den Konflikten und Bewohner hinter sich zu lassen. Er schafft es nicht, die Grenze nach Lotman (vgl. Martínez/Scheffel 2016, S. 140 ff.) zu überschreiten; lediglich im Finale ist er kurz davor, scheitert allerdings nochmals. Das von den Elysianer\*innen angedeutete Ziel der Raumstation Elysium, Utopia, wird in der kompletten Spielreihe nicht ein einziges Mal bildlich dargestellt, lediglich in Cutscenes vom Ältestenrat als Ziel erwähnt.<sup>37</sup> Die Lotman'sche Grenze zu Utopia kann in Elysium selbst zu sehen sein, im kleineren Rahmen in dem letzten Hochboot nach Elysium, auf dem Rufus mit Goal samt wichtiger Nebenfiguren zwar ankommt, dieses im letzten Moment aber loslassen und in den Tod stürzen muss, um Deponia zu retten. Ein weiterer für das Spiel und die Handlung relevanter Handlungsraum ist die Schrottpresse, die zu jedem Spielbeginn das Tutorial (siehe Anhang 1.5, S. 80f.) darstellt, in der Rufus mit verschiedenen Charakteren agiert, um die Spielmechanik zu erklären. So sprechen die Figuren im Tutorial selbstreferenziell über das Point-and-Click Adventure und ihre Rollen in der Geschichte (vgl. Duke2k2 2019c, 00:00:18 -00:02:38). Da er dieses dreimal durchleben muss, erwähnt er, dass es ein wiederkehrender Albtraum (vgl. Duke2k2 2019c, 00:04:39) sei, der in der Geschichte dann auch an seinem persönlichen Tiefpunkt (Goals Tod) als relevanter Schauplatz inszeniert wird (siehe Anhang 1.5, S. 81). Damit wird Deponia zugleich mit der Hölle charakterisiert und das semantische Oppositionspaar noch eindeutiger: während Elysium Zufriedenheit, Luxus, Frieden oben am Himmel darstellt, ist Deponia die (für Rufus wiederkehrende) irdische Hölle, wo das Leben nicht lebenswert ist und in Armut und Schrott überlebt wird.

---

<sup>37</sup> Lediglich in *Deponia Doomsday* (Deadalic Entertainment 2016), das aus dieser Untersuchung bewusst ausgeklammert wurde, erscheinen zwei Utopianer als anthropomorphisierte Lebewesen, die Rufus daran hindern wollen, die Geschehnisse um die Trilogie rückgängig zu machen, damit er auf Elysium leben kann.

### 3.2.2. Rufus, unser Trickster auf dramatischer Reise: die Handlungsstruktur



Abbildung 08: Drei mal Rufus? Dreimal so viel (Spiel-)Spaß!

Durch Rufus, der sein Ziel in dem Leben auf Elysium sieht, werden auf seiner Reise so manche Konflikte eröffnet und (wenn auch oft nicht sehr heroisch) gelöst. Die Spielenden übernehmen die Kontrolle über die Figur und erleben bzw. erspielen die Handlung chronologisch, auch wenn dem Videospiel nonlineare Handlungssequenzen inhärent sind. Da Konflikte als Ursprung von Handlung (übergreifender Konflikt auf Makroebene: Sprengung Deponias muss verhindert werden, auf Mikroebene jedes Teilrätsel) gelten, soll im nachfolgenden die Handlungsstruktur der Narrative aufgeschlüsselt werden. Damit ist diese Analyse auf der Makro- und Mesoebene nach Boelmann zu verorten, eine exemplarische Analyse auf Mikroebene wurde bereits in Kapitel 2.1.4 dargestellt und soll an dieser Stelle nicht wiederholt werden. Konzentriert wird sich auf den dritten Teil *Goodbye Deponia*, da dieser auch ohne Vorkenntnisse über die beiden Prequels spielen und verstehen kann. Dazu wird nicht nur auf die Handlungssequenzen der Mesostruktur verwiesen, sondern auch auf die Präsentationssequenzen zwischen diesen, die der Makrostruktur zugeordnet werden. Dies dient dazu, das Zusammenspiel der Handlungs- und Präsentationsequenzen auf Mesostrukturebene darzustellen. Zentral für die Fortbewegung auf ludischer Ebene in der Storyworld ist die Figur Rufus. An diese sind, wie im vorigen Kapitel erläutert, sämtliche Konflikte der Diegese gebunden: als kleinste Narrateme auf Mikroebene oder als Ereignis auf der Mesoebene und Erzählung auf Makroebene. Da die Geschichte in eine Rahmen- und Binnenhandlung unterteilt werden kann, sollen auch die Anteile der Rahmenhandlung in Form der lyrischen Einlagen in vorgerenderten Cutscenes



als wichtige Elemente der Makrostruktur berücksichtigt werden. Dass *Deponia: the complete Journey* ein primär narratives, progressives Videospiel ist, kann durch die Anwendung des Strukturenmodells nach Boelmann eindeutig festgestellt werden. So kann auf der übergreifenden Makroebene eine komplexe, präterminierte Geschichte identifiziert werden, deren Erzählung abhängig davon ist, ob die spielende Person die Rätsel/Konflikte auf der Mikroebene löst (vgl. Kapitel 2.1.4). Wenn die Handlung von *Goodbye Deponia* (Kapitel 8-13 in *Deponia: the complete Journey*) (siehe Anhang 2, S. 83 ff.) in die prototypische Makroebene nach Boelmann 2015 eingeordnet wird, ergibt sich folgendes Schaubild:

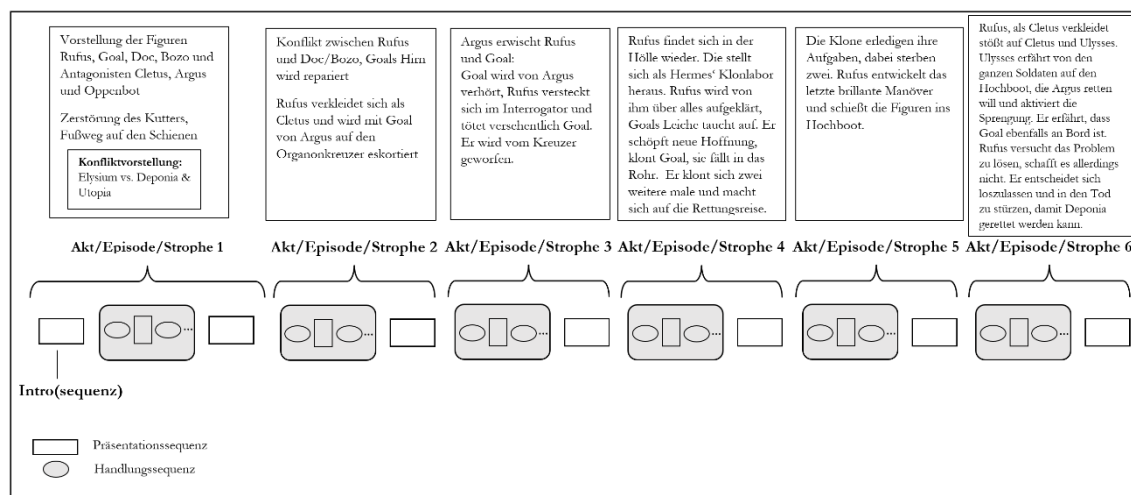


Abbildung 09: Prototypische Makroebene nach Boelmann 2015 von Kapitel 8 -13 in *Deponia: the complete Journey* (2014)

Die Erzählstruktur in *Goodbye Deponia* lässt sich in sechs Episoden einteilen. Dabei bilden die spielbaren Handlungssequenzen verschiedene Stationen von Rufus Reise ab, während diese von überleitenden Präsentationssequenzen in Form von Cutscenes verbunden sind. Somit verorten sich die Handlungssequenzen in der Binnenhandlung, die überleitenden Präsentationssequenzen in der Rahmenhandlung. Diese stellen zum einen Zeitraffungen dar, so beginnt Episode 1 am Morgen, an dem Rufus Frühstück vorbereitet und die Sonne scheint (siehe Anhang 1.6, S. 82). In Episode 2 läuft die Gruppe in der Abenddämmerung, die Sonne leuchtet tief Orange (siehe Anhang 1.6, S. 82). Episode 3 spielt scheinbar nachts, so wollen Rufus und Goal schlafen gehen, auch wird Rufus im Dunkel der Nacht vom Kreuzer geworfen (siehe Anhang 1.6, S. 83). Zum anderen inszenieren sie durch die Kamerafahrten Ortswechsel (vgl. Duke2k2 2019c, 01:26:40 – 01:27:36). Sie bieten demnach einen Überblick über die Räumlichkeiten der Diegese. Gleichzeitig zeigen die (Zeit und Raum) überleitenden Präsentationssequenzen den singenden Barden, der die Handlungen lyrisch-musisch zusammenfasst, kommentiert oder Einblicke in die Gefühlswelt der Figuren bietet. Dieser verweist in der zweiten Strophe der Ballade auf den Akt, die Bezeichnung eines Handlungsabschnittes im klassischen Drama (vgl. Duke2k2 2019c, 01:26:38 – 01:26:48).

Somit könnte durch die Polyvalenz, die durch die unklare Definition der extradiegetischen Erzählinstanz entsteht und den Kameraperspektiven der Binnenhandlung von einer impliziten Autorenschaft ausgegangen werden, die das narrative Spiel absichtlich so strukturiert. Zudem bietet die Abstraktion der Handlung die Möglichkeit, das Schema des Fünffaktors nach Gustav Freytag 2003 (vgl. Freytag 2003, S.99ff.) an das Spiel anzulegen:

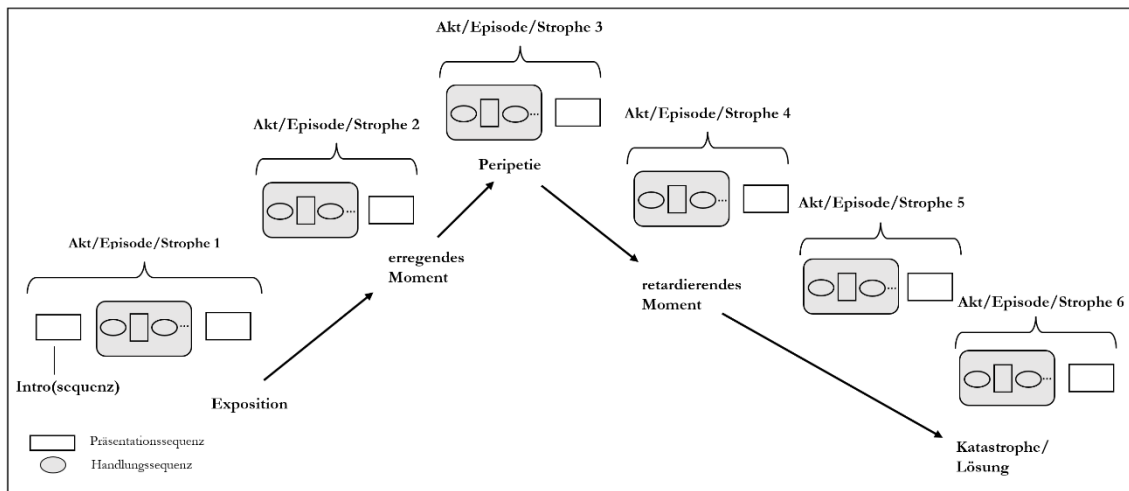


Abbildung 10: Prototypische Darstellung der Makroebene mit dramentheoretischer Modifikation nach Freytag 2003

Aus Platzgründen wurden die Beschreibungen der Episoden aus dem Schaubild entfernt, dennoch behalten sie Gültigkeit. Es kann veranschaulicht werden, dass sich die Episoden in Akten übertragen lassen: Die Introsequenz und Akt 1 können der Exposition zugeordnet werden, in der die relevanten Figuren, Konflikte und Ziele vorgestellt werden. Ebenfalls zähle ich die Überleitungssequenzen jeweils zum vorangegangenen Akt, da die Erzählinstanz zumeist auf diese referiert. Im nächsten Schritt stellt der zweite Akt das erregende Moment dar; Rufus fasst aufgrund der sich bietenden Gelegenheit den Entschluss, sich als Cletus verkleidet gemeinsam mit Goal auf den Organonkreuzer zu begeben, der sie zum letzten Hochboot nach Elysium und somit auch seinem Ziel näherbringt. Akt 3 ist der Peripetie zuzuordnen: Kurz vor Erreichung des Zieles wird Rufus entlarvt, der zudem Goal versehentlich tötet und damit der Weg nach Elysium und die Rettung Deponias scheinbar unmöglich ist. Es ist der tragische Wendepunkt der Geschichte. In Akt 4 landet Rufus als gefallener Held in der scheinbaren Hölle, bekommt dann allerdings durch Hermes und der Klonmaschine neue Hoffnung. Akt 5 ist der spielerisch längste Part, in der Rufus mit neuer Kraft und einem Plan nochmals versucht Deponia und sich selbst zu retten. Beide Akte würde ich dem retardierenden Moment zuordnen, es verzögert die Handlung und lässt den Spielenden hoffen, dass sich die Geschichte zum Guten wendet. Dem letzten Akt wird die Katastrophe bzw. Lösung zugeordnet. Der klassische Aufbau des Dramas kann auch an den Spielzeiten festgemacht werden: so umfasst Akt 1 als Exposition eine Spielzeit von ca. 15

Minuten, Akt 2 als erregendes Moment 66 Minuten, Akt 3 als Peripetie 10 Minuten, Akt 4 18 Minuten, Akt 5 180 Minuten (beides zusammen als retardierendes Moment) und die Katastrophe 30 Minuten (vgl. Duke2k2 2019c). Hierbei kann strukturell festgestellt werden, vor allem das retardierende Moment überspitzt dargestellt wird, indem sich die erneute Findung des Helden über die längste Zeitspanne des Spieles erstreckt, während die restlichen Akte entsprechend kurz gehalten wurden.

Dass sowohl Rufus als auch die die Geschichte erzählende, extradiegetische Erzählinstanz mithilfe des Trickster Archetypen konzeptioniert wurden, zeigt sich in allen Aspekten der in Kapitel 3.1 und 3.2 dargestellten Analyseergebnisse:

- die problematisierten Metalepsen,
- der polyvalente Charakter der extradiegetischen Erzählinstanz
- das Zusammenspiel zwischen dieser und Rufus als intradiegetische Erzählinstanz,
- die durch *Point of View* und *Point of Action* geframed wird und
- die von der extradiegetischen Erzählinstanz gegebenen Einblicke in die Gefühlswelt von Figuren sowie die
- Ansprache von nicht nur einer weiteren extradiegetischen Erzählinstanz, sondern auch an die Spielenden und
- sprachlich-lyrische Heroisierungen der unheroischen Taten verwiesen wird und dadurch die
- Zuordnung des unzuverlässigen Erzählers zur extradiegetischen Erzählinstanz (vgl. Westreicher 2021, S. 90).

Die Zusammenhänge zwischen diesen Elementen bringt Doueichi 1997 folgendermaßen auf den Punkt:

„The features commonly ascribes to the trickster – contradictioniness, complexity, deceptiveness, trickery – are the deatures of the language of the story itself. If the trickster breaks all the rules, so does the story’s language; it breaks the rules of storytelling in the very telling of the story.“  
(Doueichi 1997, S. 200)

Der Trickster bestimmt also nicht nur im Wesentlichen die Handlung auf Ebene der *histoire*, sondern er spielt mit den erzähltheoretischen Regeln auf Ebene des *discours* in einem ohnehin komplexen Medium.

### 3.3. Von stählernen Rössern und Therapiesitzungen: Symbole & Metaphern

Aufgrund der vielfältigen Möglichkeiten, Symbole und Metaphern im Spiel zu identifizieren, soll auf einige bereits benannte und weitere Beispiele verwiesen werden. Die

besondere Erzählweise dieses Videospiele verhindert eine trennscharfe Unterscheidung zwischen Symbolen und Metaphern sowie sprachlichen Mitteln.

Durch die permanente Darstellung von Elysium in Wort und Bild kann es als ein Symbol der Freiheit und des Luxus eingeordnet werden. Gleichzeitig wird es mit fortschreitender Handlung zu einem Symbol des anstehenden Untergangs und der Bedrohung, was sich daran zeigt, dass für das Leben der Elysianer ein ganzer Planet gesprengt werden soll. Gleichzeitig kann die Geschichte um Rufus selbst als Metapher gesehen werden, die die extradiegetische Erzählinstanz für ihre Erklärungen nutzt. Auch nutzt diese in den Balladen metaphorische Ausdrücke, um geschehene Sachverhalte pompöser und heroischer auszudrücken wie „das stählerne Ross“ als märchenhafte, überspitzte Beschreibung des Minebikes oder das „Wachküssen“ als heroische Beschreibung der Tatsache, dass Rufus Goal mithilfe eines Espressos, bestehend aus verschiedenen ungenießbaren Zutaten, geweckt hat. Auch nutzt die extradiegetische Erzählinstanz in der letzten Strophe die Metapher des zugeschlagenen Buches und markiert damit das Ende der Erzählung mithilfe des traditionellen Printmediums.

Eine Besonderheit im Videospiele liegt darin, dass Symbole und mitunter komplexe Metaphern als spielbare Elemente implementiert werden können, so auch im „Loslassen“ von etwas, das Rufus tun muss, um Deponia zu retten. Die spielende Person muss mit dem Mausklick die linke Maustaste „loslassen“, um den Befehl zu aktivieren. Zugleich werden komplexe Metaphern als humoristische Dialog- und Spielelemente genutzt, so zum Beispiel in der Psychotherapiesitzung, in der Rufus den Therapeuten davon überzeugen muss, Medikamente und ein Rezept zu bekommen (vgl. Kapitel 3.2). Dieser geht davon aus, dass sich Rufus durchgängig metaphorisch ausdrückt um sein Innenleben zu beschreiben, wenn er von „einem Freund“, seinem „Schöpfer“ und seinem Spiegelbild<sup>38</sup> berichtet. Infolge dessen soll er einen Rohrschachtest machen, in dem Symbole von Rufus und den Spielenden „richtig“ interpretiert werden sollen. Diese können allerdings erst „richtig“ interpretiert werden, wenn Rufus selbst diese Bilder anfertigt und sie Bozo zeigt, um Antworten von einem tatsächlich deprimierten Menschen zu bekommen, die er dann in der Therapie nutzen kann (vgl. Duke2k2 2019c, 03:59:25 – 04:00:52). So wird ein Bild, in dem er sich selbst als Held sieht, zu einem Bild des Teufels (siehe Anhang 1.4.5, S. 78) und das Bild von Elysium, auf dem er ein gemeinsames Leben mit Goal sieht, zum herabstürzenden Elysium (siehe Anhang 1.4.5, S.79). Nicht nur durch die Zeichnungen, sondern auch durch die

---

<sup>38</sup> Das Spiegelbild bezieht sich auf eine Situation mit Cletus im Hotel Menetekel, in dem Rufus so tun musste, als wäre er Cletus' Spiegelbild (siehe Anhang 1.4.2)

Darstellungen Elysiums wie in Tonis Haus als Zeichnungen und Plakate, durch die Cutscenes der Rahmenhandlung und Rufus' Taten wird Elysium selbst zu seinem Symbol für Frieden und Freiheit, während Deponia dadurch als Gegenstück semantisiert wird.

### 3.4. Husa – die sprachlichen Mittel

Im Folgenden soll sich auf die sprachlichen Mittel bezogen werden, die im Rahmen der bisherigen Analyseergebnisse zu identifizieren sind. So soll zunächst in der Rahmenhandlung begonnen werden, in der die Ballade vorgetragen wird. Hier können folglich alle Aspekte einer lyrisch orientierten Textanalyse erschlossen werden wie das Versmaß, die Reimschemata oder rhetorische Mittel (vgl. Westreicher 2021, S. 90ff.). Es lässt sich feststellen, dass „Hussa“ ein wiederkehrendes Element ist und dazu eine Allusion darstellt, da dieses Wort als Ruf zum Antreiben (auch im Zusammenhang mit der Funktion des Barden als geschichtenerzählende Instanz) genutzt wird. Zudem kann auf die genutzten metaphorischen Ausdrücke der extradiegetischen Erzählinstanz verwiesen werden, wenn er die Handlungen des jeweiligen Aktes zusammenfasst (vgl. Kapitel 3.1). Nicht zu ignorieren ist auch die Sprachmelodie und Betonung der vorgetragenen Ballade, die die zumeist fröhliche Stimmung verdeutlicht. Besonders hervorzuheben sind hier die Strophen zur Peripetie und der Katastrophe, da hier mit einer gedrückten, melancholischen und wütenden Stimmelmelodie gesungen wird. Somit verdeutlicht die Stimme auch die Emotionalität der Erzählinstanz und der Figuren. Zudem besteht ein Rätsel in *Chaos auf Deponia* aus der Auswahl von Sätzen, die eine Figur mit Sprechfehler äußern soll. Damit Rufus nicht lacht, müssen Sätze gewählt werden, die vom Sprechfehler nicht betroffen sind. Hier wird die Stimme und Sprache als sprachliches Mittel auch ludisch konkret bedeutsam (vgl. Duke2k2 2019b, 02:58:53 – 03:00:21).

In der Binnenhandlung wird zudem mit Symbolen und Metaphern gearbeitet (vgl. Kapitel 3.3). Auch sind einige Lautmalereien zu entdecken, die Rufus während des Gesanges nutzt oder wenn er sich über Aussagen und Handlungen beschwert „Öyyy“. An einigen Stellen nutzt Rufus selbst auch kleinere Reime, um Tatsachen zu kommentieren: „Lange Finger, leise Treter, Rufus war der Übeltäter. Wiku.wiku.wiku“ (siehe Anhang 1.4.4, S. 76f.). Allgemein lässt Rufus' Sprachstil, der durch die Sprechstimme deutlich hervorgehoben wird, einige sprachliche Mittel wie kleine Reime, onomatopoeische Ausdrücke, Stimmelmelodie und das Verändern von Worten wie bei „Tutorial, Schmututorial“ (vgl. Duke2k2 2019b, 00:03:28 – 00:03:32) Rückschlüsse auf seinen (fahr)lässigen Charakter zu. Diese erzeugen einerseits einen komödiantischen Effekt, andererseits lassen sie auch auf Rufus' Reflexionsvermögen schließen. Im gesamten Spiel werden viele namentliche Verweise auf

die griechische Mythologie dargestellt, am deutlichsten wird dies an Elysium als ein paradiesischer Ort für Helden, die keinen Tod erleiden. Der Bezug und die Bedeutung für Rufus als Charakter ist damit deutlich: Er erreicht Elysium nie und muss sterben und ist demnach kein Held, der es wert wäre, nach Elysium zu gelangen. Dies untermauert seinen Trickster Archetypen. Zuletzt wäre noch Goal als sprechender Name zu nennen, der Name für die „Orbitelfe“, die seit Beginn ein Ziel für Rufus darstellt (vgl. Westreicher 2021, S. 80f.).

## 4. Didaktische Implikationen

Es wurden mithilfe der formulierten Grundkompetenzen des Bochumer Modells literarischen Verstehens medienbewusste, narratologische Analyseaspekte genutzt, die in der Gegenstandsanalyse von *Deponia: the complete Journey* Verwendung fanden. Damit konnte bereits gezeigt werden, dass dem Videospiel narrative Elemente inhärent sind. Im weiteren Verlauf sollen diese auf die narrative Qualität mithilfe der Auswahlkriterien nach Pfäfflin überprüft und anschließend weitere zu fördernden Aspekten *literarischer Bildung* dargestellt werden. Zum Schluss sollen auf Basis der Analyseergebnisse Kompetenzformulierungen im Rahmen des Bochumer Modells literarischen Verstehens vorgenommen werden, die das Erarbeiten möglicher kompetenzorientierter Aufgabenstellungen unterstützen können.

### 4.1. Begründungen zur Auswahl des literarischen Gegenstandes

Zunächst soll auf Basis der Analysen die inhaltliche Qualität des Spieles mithilfe der Kriterien von Pfäfflin (vgl. Kapitel 2.2.2) bestimmt werden. Dafür werden die wichtigsten Ergebnisse der narratologischen Analyse kriterienbezogen resümiert. Die Analyse zeigt zunächst, dass das Videospiel eine hohe *erzähltechnische und stilistische Komplexität* aufweist. Dabei sei zudem auf Duerkop 2020 verwiesen, die auf den Zusammenhang zwischen Gameplay und narrativen Elementen aufmerksam macht (vgl. Duerkop 2020, S. 17). Das heißt, die *erzähltechnische Komplexität* kann sich in Bezug auf Videospiele nicht nur auf die narrativen Anteile stützen, sondern muss durch die gegebene *performative Interaktivität* und *agency* auch das Gameplay berücksichtigen, da es ein deutlich handlungsorientiertes Lernen als selbsttutorielles System ermöglicht (vgl. ebd.; vgl. Kapitel 2.1.3). Dieser Aspekt hat allerdings auch auf weitere Kriterien aus Pfäfflins Katalog Auswirkungen.

Eine Besonderheit der *erzähltechnischen und stilistischen Komplexität* der *Deponia*-Trilogie zeigt sich ganz klar in der Mischung, der Darstellung und dem Zusammenspiel, und der

Konstruktion von Rahmen- und Binnenhandlung innerhalb einer „ergänzten“ literarischen Gattung, der interaktiven Literatur (vgl. Abraham/Kepser 2016, S. 54f.).

So werden in der Rahmenhandlung Einblicke in prototypische Merkmale der Lyrik (Reime, Versmaß etc.) In den überleitenden Präsentationssequenzen der Rahmenhandlung liefert die extradiegetischen Erzählinstanz durch das Vortragen einer Ballade Einblicke in prototypische Merkmale der Lyrik (Reime, Versmaß etc.). Exemplarisch sei hier auf Episode 3 und die nachfolgende Überleitung durch die Cutszene der Rahmenhandlung verwiesen, in der die traurige, dramatische Stimmung von Rufus durch den vorgetragenen Text, aber auch durch die Sprachmelodie, Intonation und Musik aufgenommen und verdeutlicht wird. Dies wird zusätzlich durch den objektiven *Point of View* unterstützt, der Rufus in dem Interrogator den nächtlichen Himmel herunterfallend und gegen die Scheibe schlagend zeigt, bis er nur noch ins Schwarze fällt (vgl. Duke2k2 2019c, 01:43:01 – 01:44:45). Mithilfe von Musik, Sprache und Bild stellt das Spiel den Ursprung und Kern der Lyrik (nämlich auf musischer und ästhetischer Weise etwas zu erzählen) multimodal dar und nimmt direkten Bezug auf die Emotionalität und Tätigkeiten der Figuren in der Binnenhandlung und somit gleichzeitig zur Gattung Drama. Zudem werden durch die in Episoden/Akte/Strophen gegliederte Dramaturgie der Erzählung, die Erzählperspektiven und die Benennungen durch den Barden zahlreiche Verweise auf das Drama gegeben, das in diesem Fall sogar spielbar ist (vgl. hierzu Seidler 2011, S. 107f.). So ähnelt der *Point of View* in den Handlungssequenzen und geskripteten Ereignissen dem Blick auf eine Bühne, auf der die Figuren miteinander in Dialog treten, Monologe führen und Handlungen darstellen, die von den Spielenden durch die *agency* spielbar aufbereitet sind.<sup>39</sup> Auch auf textlicher Ebene wird dies deutlich, so werden die Dialogtexte zweier Figuren immer farblich voneinander getrennt. Des Weiteren werden zahlreiche Schlüsselmomente der Handlung, wie zum Beispiel der Höhepunkt der Peripetie (die Tötung Goals) als auch die Lösung des zentralen Problems, also das Loslassen am Ende, durch das Spiel spielbar und erfahrbarer gemacht und laden zur Perspektivenübernahme und begründeten Reflexion dieser ein. Außerdem werden durch die präterminierten Cutszenes Zeitraffungen und -Dehnungen verdeutlicht, die mithilfe einer genaueren Betrachtung des (bewegten) Bildes und der Farbgebung herausgearbeitet werden können (siehe Anhang 1.6, S. 82f.). Wie in der Analyse bereits festgestellt, nutzt das Videospiel sowohl Metalepsen, Apostrophe und eröffnet stellenweise Hypodiegesen, die mit Cutszenes und sprachlicher Gestaltung inszeniert werden. Somit kann das Spiel zwischen Drama, Lyrik und Epik

---

<sup>39</sup> Seidler 2011 benennt die theatralische Perspektive auf Videospielen neben der narratologischen und filmanalytischen Perspektive als eine zentrale (vgl. Seidler 2011, S. 107f.)

verortet werden und bietet ausreichend Möglichkeiten, diese kontrastierend zu betrachten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten, Erkenntnisse über verschiedene literarische Gattungen zu gewinnen und den oft historisch geprägten Gattungsunterricht lebensweltnäher (vgl. Abraham/Kepser 2016, S.54f.; vgl. Boelmann/König 2021, S.41). Folglich kann dadurch auch das Wissen um prototypische Merkmale von Gattungen als Aspekt *literarischer Bildung* erweitert werden. Des Weiteren wird die Trennung von Rahmen- und Binnenhandlung durch die Trennung von Handlungs- und Präsentationssequenzen deutlich hervorgehoben. Während in den Präsentationssequenzen der Barde die Geschichte auf lyrische Art und Weise erzählt und kommentiert, und die Spielenden keine Eingriffsmöglichkeiten haben, wird in der Binnenhandlung die Geschichte von Rufus erspielt. Zudem wird durch die Kamerafahrten der Präsentationssequenzen immer ein Übergang zum nächsten Schauplatz hergestellt. Zusätzlich markieren Veränderungen der Farbgebung Zeitsprünge und tragen somit zur Inszenierung Zeit im Spiel bei (vgl. Abb. 1.6).

Zudem konfrontiert die Handlung die Spielenden mit einigen *Wertfragen*, so zum Beispiel die Frage, die Hermes, Argus und der Ältestenrat versuchen zu beantworten: Sollten geklonte Lebewesen genauso behandelt und gesehen werden wie „normale“ Menschen? Rufus selbst bezeichnet das geklonte Leben als billigen Abklatsch, ein Plagiat, nutzt das Klonen später allerdings selbst als Ressource, um Deponia zu retten. Oder sollte das bevölkerte Deponia gesprengt werden, um wenigen privilegierteren Figuren ein utopisches Leben zu ermöglichen? Nicht nur grundsätzliche Wertfragen werden in der Erzählung verhandelt, auch können durch Rufus als Trickster und sein antiheldisches Verhalten Positionierungen der Spielenden provoziert werden. Die Ambivalenz von Rufus' Handlungen zeigt sich in darin, dass er einerseits Hansel, Grittchen und dem Bruder Rusty als leckeres Essen in das Maul eines vegetarischen, sonst kinderfressenden, Monsters setzt, und sich andererseits für die vermeintliche Rettung Deponias aufopfert. Auch das emotional aufgeladene Verhalten von Doc, Bozo und Rufus sowie von den Rebellen gegenüber Rufus provozieren jeweils Stellungnahmen, inwiefern Rufus diese Art Behandlung wirklich verdient habe (Wie findest du es, dass Doc und Bozo Rufus nicht in ihre Pläne einbezogen haben? Warum empfindest du so?) (vgl. Duke2k2 2019c, 01:22:12 – 01:23:36). In *Goodbye Deponia* sind vor allem zwei Szenen hervorzuheben: zum einen die Szene, in der eine Figur of colour als Affe verkleidet für einen Affen tanzen muss und in der Kanalisation zurückbleibt (vgl. ebd., 0:3:49:45) während ihr Freund an der Oberfläche arbeiten muss und zum anderen die Szene, in der



Rufus und die drei Kinder Hansel, Grittchen<sup>40</sup> und Rusty mit einem pädophilen Menschen konfrontiert sind, der die Kinder in seinen Wagen locken will, stattdessen aber Rufus in den Wagen geht, um die Tiere zu sehen (vgl. ebd., 02:42:53 – 02:44:26). Dies sind zwei sehr problematische Stellen, die einen deutlichen Bezug zur Realität aufweisen und damit auch im Unterricht diskutiert werden können und sollten. Hierbei kann auch auf den Teilaspekt *Fiktion wahrnehmen und verstehen* (vgl. Boelmann/König 2021, S.41) verwiesen werden.

Gleichzeitig zeigt das Werk einen hohen *Polyvalenzgrad*. Polyvalente Objekte und Figuren sind an jeder Stelle des Spiels zu entdecken. Wie bereits in der Analyse benannt, könnte jedes Objekt, mit dem Rufus agiert, um ein Rätsel zu lösen, zunächst als polyvalent eingeordnet werden, da bis zur Auflösung unklar ist, welche Funktion dieses erfüllt. Auch ist „Goal“ als sprechender Name durchweg das Ziel von Rufus' Taten, ob aus Liebe zu ihr oder als Fahrkarte nach Elysium bleibt zunächst unklar. Zudem kann Elysium selbst als Symbol für Freiheit und Luxus, aber auch Untergang eines Planeten und Bedrohung, gleichzeitig aber auch als eine Anspielung auf Elysion als paradiesischer Ort für Helden gesehen werden. Des Weiteren kann die Warnweste von Rufus als polyvalent betrachtet werden, da sie Aufschluss über seinen gefährlichen Charakter als *situation-invertor* bietet, der sein Umfeld durch seine waghalsigen Taten regelmäßig in Gefahr bringt. Ein weiterer Ansatzpunkt sind lyrische Mittel in der Ballade, wie die heroischen Umschreibungen der unheroischen Taten (wie z.B. das „Wachküssen“ als Metapher für den hergestellten Espresso um Goal zu wecken), die den extradiegetischen Erzähler als einen unzuverlässigen Erzähler charakterisieren. Zudem werden die Räume semantisch aufgeladen, die gedeutet werden können: Während Deponia für Goal schützenswert ist, schert sich Rufus zunächst nicht um den Planeten und die Bewohner. Auch die widersprüchliche Figurengestaltung von Hermes (vgl. Abb. 5) lässt viele Deutungen zu: So verweist der Name nicht nur auf die griechische Mythologie, sondern ist gleichzeitig als alter, dem Tode naher Sensenmann gekleidet, der allerdings Leben erschaffen kann. Das in der Analyse dargestellte „Loslassen“ kann auch unter verschiedenen Perspektiven betrachtet werden (was heißt „loslassen“ für die verschiedenen Figuren?) Während das Loslassen für Rufus heißt, sein Leben, seine Zielen und die Liebe loszulassen, heißt dies für die Spielenden auch gleichzeitig, das Spiel loszulassen und für Goal die gemeinsamen Abenteuer und das Aufregende, was auf Elysium nicht existiert, aufzugeben. Zu guter Letzt können durch die uneindeutigen Verbindungen zwischen Rufus, dem Barden

---

<sup>40</sup> An dieser Stelle seien auch die intertextuellen Bezüge benannt, so wird durch die Namen auf Hänsel & Gretel referiert, an einer anderen Stellen auch auf Star Wars (vgl. Duke2k2 2019c, 04:59:18)

und Jan Müller-Michaelis als Entwickler sowie dem Gondolière, auch diese als polyvalent eingeordnet werden.

Die *Identitätsentwicklung* wird vor allem dadurch gefördert, dass Rufus als ambivalente Figur und damit seine mitunter zweifelhaften Taten gespielt werden müssen. Diese *agency* der Spielenden lädt primär zur Perspektivenübernahme der Hauptfigur ein, ohne das Handeln im prädestinierten Sinne von Rufus kann das Spiel nicht weitergespielt werden. Man erlebt Erfolge sowie Misserfolge und die damit verbundenen Emotionen wie Verlust und Freude und viele weitere. Somit bietet dies die Möglichkeit, seine Sichtweise auf verschiedenste Aspekte zu antizipieren, sich mit ihnen zu identifizieren oder abzugrenzen und auch die zweifelhaften Taten zu problematisieren und Schlüsse daraus zu ziehen, da man gezwungen wird, andere Figuren in Gefahr zu bringen, sie zu beleidigen, zu beklaugen und zu belügen. Gleichzeitig lohnen sich auch Perspektivübernahmen oder Anknüpfungspunkte von weiteren Figuren, die sich mit Rufus und den oft schädlichen Ergebnissen seiner Taten konfrontiert sehen um andere Sichtweisen zu antizipieren, und Verhaltensweisen auch zu problematisieren.

Durch Rufus und weitere Figuren werden zudem vielfältige *Grundmuster menschlicher Erfahrung* ausgedrückt, wie zum Beispiel Freude über die Heilung von Bozos Depressionen, Wut durch das mutwillige Zerstören der Klonanlage, Hoffnungslosigkeit durch die ausschließlichen Interjektionen in der Hölle, Trauer um den Verlust von Goal durch das Schlagen gegen das Glas des Interrogators und Schreien in diesem sowie die Sehnsucht nach Freiheit, einem (würdigen) Zuhause und Wohlbefinden durch die ständigen Versuche nach Elysium zu gelangen. Gleichzeitig wird Durchhaltevermögen, Willensstärke und auch Mut durch die immer wieder erneuten, riskanten Versuche Elysium zu erreichen vorgelebt, aber auch auf der Ebene des Gameplays inszeniert, da es zum Teil auch Geduld und Durchhaltevermögen braucht, um verschiedene Rätsel zu lösen und selbst das Ende der Erzählung zu erreichen. Zudem wird das Verliebtsein von Rufus und Goal in verschiedenen Situationen durch Dialoge und Monologe sowie Handlungen inszeniert. Allerdings werden auch Ängste dargestellt, z.B. durch Bozo, der aufgrund der nahenden Sprengung Deponias mit Depressionen und Existenzkrisen zu kämpfen hat. Weiterhin kann auch Enttäuschung benannt werden, die Rufus aufgrund der Ausgrenzung von Doc und Bozo empfindet und das Selbstverliebtsein, das durch Tonis genervten Kommentar negativ konnotiert wird.

Das mögliche *zeitdiagnostische Potenzial* des Spieles zeigt sich unter anderem in dem Konflikt zwischen Deponia und dem Organon, in dessen Rahmen zum Ende hin kriegsähnliche Zustände dargestellt werden. Der Kampf um Freiheit und Unterdrückung durch das Militär

kann zum Beispiel auf den Krieg in der Ukraine und dessen mediale Darstellung bzw. Präsenz übertragen werden. Auch zeigt Deponia (nicht nur als sprechender Name) einen vermüllten Planeten, eine riesige Mülldeponie und damit eine indirekte Kritik an dem Umgang mit der Umwelt als eine dystopische Zukunftsversion, denn die Welt kann so wie sie ist nicht mehr gerettet werden, im Gegenteil, sie soll gesprengt werden, damit woanders besser gelebt werden kann. Dabei wird zum offenen Ende der Geschichte ein Fokus auf die kreativen Ideen gelegt, mit denen Deponia und Elysium möglicherweise gerettet werden könnten. Gleichzeitig verweist die (zugegebenermaßen gezwungene) kreative Nutzung von Müll und Schrott auf das Re- und Upcycling für einen nachhaltigeren Umgang mit „Müll“ im Kontrast zu dem auf Elysium gelebten, dekadenten und luxuriösen Leben. Die Schere zwischen Arm und Reich wird dadurch aber auch durch die Trennung von den in der Kanalisation und an der vermüllten Oberfläche lebenden Figuren im Spiel deutlich.

#### 4.2. Deponia und Aspekte *literarischer Bildung*

In diesem Kapitel sollen nicht operationalisierbare Aspekte *literarischen Lernens* thematisiert werden, die vom BOLIVE unter dem Dach der *literarischen Bildung* verortet sind (vgl. Boelmann/König 2021, S. 41f.). Einige sind bereits im Teilkapitel 4.1 mit benannt worden, wie die *Kenntnisse von prototypischen Merkmalen verschiedener Textgattungen* (vgl. ebd.; vgl. Spinner 2006, S. 13) durch die lyrischen, dramatischen und epischen Anteile des Spieles in Rahmen- und Binnenhandlung und die *Förderung der Identitätsentwicklung* durch die *agency* der Spielenden, innerhalb derer sie mit von den Figuren eröffneten *Wert- und Moralfragen* (vgl. vgl. Boelmann/König 2021, S. 41) konfrontiert werden, die zur *Identifikation* oder auch Abgrenzung einladen und damit das *Selbst- und Fremdverstehen* (vgl. ebd.) fördern können.

Der Aspekt *mit Fiktionalität umgehen*<sup>41</sup> (vgl. Boelmann/König 2021, S. 41; vgl. Spinner 2006, S. 10f.) kann dadurch gefördert werden, dass es sich um ein Computerspiel handelt, das von Spielenden vordergründig mithilfe von Maus und Tastatur an einem Bildschirm gespielt wird. Somit liegt zunächst eine klare räumliche Trennung vor. Auch der Wechsel von Handlungs- und Präsentationssequenzen fördert medienspezifisch diese Unterscheidung und gleichzeitig auch das Wissen um Gestaltungsmittel, so ist das Spiel im Comicstil illustriert, Dialogtexte werden eingeblendet und farblich den Figuren zugeordnet und der Blickwinkel auf die Welt ist vorgegeben und nicht veränderbar. Zudem werden unmögliche Dinge inszeniert, die lediglich fiktiv funktionieren: so werden fantastische Monster dargestellt, der ganze Planet soll gesprengt werden um einem Raumschiff Antrieb

---

<sup>41</sup> weiterführend dazu auch Lisa Königs empirische Studie zur Fiktionswahrnehmung als Grundlage *literarischen Verstehens* (vgl. König 2020, S. 152-157)

zu geben, Hermes sieht aus wie ein lebendiges Skelett und Rufus stirbt mehrere Male, aber ist dennoch weiterhin spielbar.<sup>42</sup> Ein wahrscheinlich deutlicher Punkt ist die Diskrepanz zwischen erzählter Zeit und Erzählzeit: so geschieht die Handlung von *Goodbye Deponia* an mindestens zwei Tagen, während man zum Beenden des Spieles ca. 6 Stunden benötigt. Der hier untersuchten Edition sind die Entwicklerkommentare von Jan Müller-Michaelis inhärent, sodass ein Reden über die Entstehung des Spieles stattfindet und die Grenze zwischen Realität und Fiktion deutlich aufzeigt. Zudem kann durch das Interface, wie dem Inventar, in dem sich viele Gegenstände befinden, die in der Realität nicht ohne Weiteres gleichzeitig tragbar sind, eine Bewusstheit über die Spielmechanik und damit die Abgrenzung zur Realität gefördert werden.

Die *Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses* (vgl. ebd.; vgl. ebd., S. 12) lässt sich durch die vielen polyvalenten Elemente der Geschichte, deren Deutungsspielräume (Wer oder was ist Hermes? Wofür wird Gegenstand X gebraucht? Welche Bedeutung hat Elysium für Rufus, welche für Bozo? Was heißt „loslassen“ für die Figuren?) und die eröffneten *Wertfragen* in Verbindung mit dem *literarischen Gespräch* fördern. So können im Unterricht verschiedene Phasen des *literarischen Gesprächs* implementiert werden, die Diskussionen über verstandene, nicht verstandene Elemente und verschiedene subjektive Zugänge zum Werk zulassen von denen wiederum individuelle Rückschlüsse gezogen werden können. Gleichzeitig kann dies schon während des Spielens zu zweit gewährleistet werden. Hierbei können sich die Lernenden über das Erfahrene austauschen und gegenseitig unterstützen. Dabei ist die grundlegende selbsttutorielle Mechanik des Point-and-Click Adventures sicherlich sehr hilfreich, so müssen die Spielenden permanent Vermutungen über einen möglichen Handlungsverlauf auf Basis der bisherigen Handlung anstellen, durch Handlungen überprüfen und in Anschlusskommunikation mit anderen treten. Zudem lässt sich eine Antizipation der Handlungslogik durch das offene Ende der Erzählung fördern, indem Lernende diese Leerstelle füllen (Was glaubst du passiert jetzt mit Deponia und Elysium? Welche Gedanken könnte Goal haben als sie zu Deponia herabschaut?).

Das Wechselspiel zwischen *subjektiver Involviertheit* und *genauer Wahrnehmung* wird im Bochumer Modell zwar unter *literarische Bildung* und damit als Teil des *literarischen Lernens* verortet (vgl. ebd.; vgl. ebd., S.8), allerdings kann dem Aspekt mit Winkler 2015 eine übergreifende Rolle beigemessen werden, allen voran aufgrund der *Interaktion* (vgl. Winkler 2015, S. 155f.). Diese ist dem Videospiel inhärent.

---

<sup>42</sup> An dieser Stelle könnte der Begriff der *ludonarrativen Dissonanz* von Interesse sein, soll aber im Rahmen der Arbeit nicht weiter ausgeführt werden (vgl. Werther 2019, S.17f.)

Dabei kann subjektive Involviertheit auf verschiedenen Ebenen erzeugt werden: zum einen auf der Figurenebene indem Spielende durch die Perspektiv- Handlungsübernahmen in Gewissenkonflikte geraten und damit verbundene Wertfragen aushandeln. Zum anderen auf der erzähltechnischen-, stilistischen Ebene indem Comicstil *Point of Action*, *Point of View*, *agency*, eingängigen Musik und Reime in den Cutscenes des Barden und die Geschichte durchziehenden humoristischen und tragischen Momente Emotionen auslösen können. All dies bietet Anknüpfungspunkte für eine genaue Wahrnehmung (Was gefällt dir ganz besonders an der Erzählung, was vielleicht auch nicht? Warum ist das so?).

#### 4.3. Kompetenzformulierungen mit dem Bochumer Modell literarischen Verstehens

Wie in den vorangehenden Teilkapiteln ersichtlich, können diverse Potenziale zum *literarischen Lernen an Deponia: the complete journey* unter Bezugnahme auf literaturdidaktische Modelle aufgezeigt werden. Um das *literarische Lernen* bzw. operationalisierbare Aspekte *literarischen Lernens* im Literaturunterricht fördern zu können, sollen nun wenige exemplarische Kompetenzformulierungen dargestellt werden, die auf den Analyseergebnissen der narratologischen Untersuchung basieren.<sup>43</sup> Diese Kompetenzen sind relevant, um einen literarischen Gegenstand systematisch erschließen. An dieser Stelle wird darauf verzichtet, jedes Handlungs-narratem als Teilziel im Bereich Handlungsverstehen zu formulieren (auch wenn dies theoretisch getan werden könnte). Stattdessen werden mögliche Ziele anhand der Geschichte auf Makroebene und daran anknüpfend an einer exemplarischen Situation erarbeitet. Die Sinndeutung wird hier bewusst ausgeklammert, da diese vom Verständnis und den Lesarten sowie der daraus resultierenden Themen der Lernenden abhängig ist. So könnten auf Makroebene verschiedene zentrale Themen in der Geschichte entdeckt werden wie die Rettung Deponias die tragische Liebesgeschichte zwischen Rufus und Goal, der Kampf um Freiheit sowie eine Heldengeschichte.

Auf Niveaustufe I des Figurenverstehens können die Lernenden Rufus als Hauptfigur und Goal, Doc, Bozo sowie Argus, Cletus und Hermes als Nebenfiguren der Binnenhandlung unterscheiden. Auf Niveaustufe II erkennen sie, dass Rufus nicht viel Ahnung von Wissenschaft und Technik hat, was sich daran zeigt, dass seine Versuche aufgrund von Fehleinschätzungen scheitern, er Figuren in Gefahren bringt und die Lüge vom „Plasmaaustauschfluppidiwuppmammutfellrelais“ von Doc und Bozo nicht realisiert. Auf Niveaustufe III bewerten die Lernenden das Handeln von Rufus als „Fachmann“. Auf Niveaustufe I des Handlungsverstehens erkennen die Lernenden, dass Rufus in der

---

<sup>43</sup> Eine tabellarische Übersicht mit weiteren Zielformulierungen ist im Anhang zu finden (siehe Anhang 3)

Binnenhandlung im Laufe des Spieles verschiedene Stationen und Schauplätze bereist und durchlebt, um seinem Ziel nahezukommen (Zerstörung von Bozos Kutter, die Trennung von Rufus und Goal sowie Doc und Bozo im Hotel Menetekel, die Reise mit Goal und ihr Tod auf dem Organonkreuzer, das Klonen von Rufus und Goal in der Klonfabrik, die Handlungen Rufus Klone in Porta Fisco und die Selbstaufopferung auf dem Hochboot nach Elysium). Auf Niveaustufe II erkennen die Lernenden das zentrale Problem, dass Deponia gesprengt werden soll, um Elysium zu retten und dies dadurch gelöst werden soll, dass Rufus und Goal nach Elysium gelangen, um die Bewohner daran zu hindern. Auf Niveaustufe III erkennen die Lernenden zentrale Themen der Erzählung wie die tragische Liebesgeschichte, die Heldengeschichte, die Rettung Deponias sowie das Thema Freiheit. Zum Verstehen sprachlicher Mittel kann formuliert werden, dass die Lernenden auf Niveaustufe I erkennen, dass Rufus in der scheinbaren Hölle nur noch Lautmalereien wie „hmpf“ und „hm“ nutzt. Auf Niveaustufe II erkennen sie, dass er damit der Wut und Hoffnungslosigkeit aufgrund seines Verlustes Ausdruck verleiht. Auf Niveaustufe I des Metaphern- und Symbolverstehens identifizieren die Lernenden Elysium als Gefahr und Rettung für Deponia. Auf Niveaustufe II verstehen sie, dass Elysium für die Elysianer und Rufus ein Symbol der Freiheit darstellt, für die Bewohner Deponias hingegen mit der Gefahr durch die Sprengung assoziiert wird. Zu Letzt soll das Verstehen von Erzählinstanzen benannt werden. Die Lernenden identifizieren hierbei den Barden als einen Erzähler, da er durch Kommentare Bezug auf die Binnenhandlung nimmt (Niveaustufe I). Des Weiteren reflektieren sie, dass er die Stimmungen der Handlungssequenzen aufgreift, Rufus' Handlungen heroisiert und es sich somit um einen unzuverlässigen Erzähler handelt (Niveaustufe II).

Exemplarische Teilziele sollen im Folgenden anhand des Gespräches zwischen Hermes und Rufus formuliert werden (vgl. Duke2k2 2019c, 01:53:10 – 01:54:06). So erkennen die Lernenden zunächst, dass Rufus wütend ist und einen Schläger in der Hand hält (Figurenverstehen auf Niveaustufe I). Weiter erkennen sie, dass Rufus auf Hermes wütend ist, weil dieser im Gespräch preisgibt, dass er als Schöpfer des Plans und der Klone für alles verantwortlich sei, und davon überzeugt ist, dass das Leben dennoch weitergehe (Figurenverstehen Niveaustufe II). Auf Niveaustufe III bewerten die Lernenden bzw. Spielenden Rufus' Verhalten gegenüber Hermes und der Klonanlage.

Das Handlungsverstehen beginnt ähnlich, so erkennen die Lernenden zunächst, dass Rufus wütend auf Hermes und die Klonanlage ist und einen Schläger in der Hand hält (Niveaustufe I). Auf Niveaustufe II erkennen sie, dass Rufus seine Wut an der Klonanlage auslassen will,

weil er auf Hermes wütend ist. Aufgrund des Kontextes ziehen sie den Schluss, dass Rufus die Elemente der Klonanlage zerstören soll und agieren dementsprechend (Niveaustufe III). Die symbolische und metaphorische Ausdrucksweise kann an dieser Situation in der Darstellung von Hermes durch den Umhang und der Sense als Symbol für den Tod identifiziert werden (Niveaustufe I). Auf Niveaustufe II erkennen die Lernenden die Ironie, da Hermes als Tod gekleidet ist, aber Leben erschafft. Die sprachlichen Mittel beziehe ich hier auf die bildsprachlichen Mittel. So erkennen die Lernenden, dass eine seitliche Bildperspektive genutzt wurde, die einen Gesamtüberblick zeigt (Niveaustufe I). Auf der zweiten Niveaustufe erkennen die Lernenden, dass durch diese Perspektive Hermes als Tod gekleidet im Himmel verortet zu sein scheint und ihm damit ein widersprüchliches Attribut zugeordnet wird. Zum Verstehen von Erzählinstanzen können die Lernenden auf Niveaustufe I durch die direkte Rede zwischen Rufus und Hermes erkennen, dass es sich um intradiegetische figurale Erzählinstanzen handelt, die durch einen objektiven Point of View perspektiviert wird. Durch die Rahmenhandlung schlussfolgern die Lernenden, dass die Außenansicht die Perspektive des Barden darstellen soll. An dieser situationsgebundenen Formulierung von Kompetenzen zeigt sich, dass Handlungs- und Figurenverstehen vor allem im Videospiele sehr nah beieinander liegen. Dennoch können Kompetenzen deutlich formuliert werden, die Potenziale *literarischen Lernens* gegenstandsorientiert aufzeigen und folglich subjektorientiertes Lernen ermöglichen.

## **5. Nur Müll in Deponia? Zum Potenzial von Videospiele für das *literarische Lernen***

„Ich gehe dahin, wo Potenzial kein Düngemittel ist, das man sich auf Kohlbeete macht!“  
(Rufus in *Deponia: the complete Journey* 2014)

Oder doch nicht? Um die zu Beginn aufgestellte Zielformulierung der Arbeit, welche Potenziale Videospiele für das *literarische Lernen* bieten, beantworten zu können, muss nochmals darauf verwiesen werden, dass sich das *literarische Lernen* in einem Spannungsfeld zwischen subjektbezogener Erfahrungsorientierung und gegenstandsbezogene Kompetenzorientierung befindet. Beide Zieldimensionen konnten durch die Grundkompetenzen des Bochumer Modells literarischen Verstehens und die Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur mit Blick auf die Aspekte *literarischer Bildung* untersucht werden. Dazu wurde der Untersuchungsgegenstand *Deponia: the complete journey* (Daedalic Entertainment 2014) als Point-and-Click Adventure zwischen Spiel und Erzählung mithilfe der Perspektiven aus den Games Studies verortet und als ein narratives Videospiele deklariert, das durchaus für den Einsatz als Ganzschrift im Literaturunterricht geeignet ist.

Allem voran sind die videospieldinheränten Eigenschaften *Ergodizität*, *performativen Interaktivität* und *agency* für eine didaktische Perspektivierung in Bezug auf die *subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung*, das *Figurenverstehen* sowie das *Handlungsverstehen* von hoher Relevanz. Die Spielenden bzw. Lernenden werden von Rezipierenden zu aktiv Handelnden. So kann die Erzählung nur dann fortgeführt werden, wenn Spielende die Handlungslogik und Figurenmotivation verstehen sowie einordnen können. Insofern handelt es sich um ein selbsttutorielles System, das Lernenden schnell eine Rückmeldung über absolvierte Handlungsnarrateme gibt. Um eine fundierte narratologisch orientierte medienbewusste Analyse zu gewährleisten, wurden die Grundkompetenzen des Bochumer Modells literarischen Verstehens als Analyseinstrument genutzt, das um entsprechende Theoriebestände der Literaturwissenschaft und der Game Studies ergänzt wurde. Die Untersuchung ergab, dass *Deponia: the complete journey* sich dramaturgisch am Drama in fünf Akten nach Freytag 2003 orientiert, wobei in der Rahmenhandlung deutliche Erzählmittel zu identifizieren sind, die dem Drama in Bühnenform zuzuordnen sind (z.B. Blick auf die Bühne durch die Perspektiven, Dialoge und Monologe der Haupt- und Nebenfiguren und deren farbliche Unterscheidung). In der Binnenhandlung wird dennoch eine Erzählinstanz eingesetzt, die in lyrischer Form Bezug auf die Geschehnisse nimmt. Diese Verortung zwischen Drama, Lyrik und Epik eröffnet eine ganze Reihe an didaktischen Möglichkeiten, etwa in Bezug auf das Zusammenspiel von Lyrik und Drama als Gattungen, auf Erzählperspektiven und auf den (klassischen) Aufbau des Dramas in fünf Akten. Des Weiteren zeigt die Analyse des Spieles, dass umfangreiche Sinndeutungen auch unter Einbezug von (bild)sprachlichen Mitteln und Symbolen sowie Metaphern vorgenommen werden können. So konnten der Trickster Archetyp und die Darstellungsweisen der Cutscenes hilfreich für eine Einordnung und die Identifizierung von möglichen Verbindungen zwischen Rufus und Erzähler Rufus sein.

Somit soll an dieser Stelle nochmals das Zitat von Leubner/Saupe 2012 in der Einleitung aufgegriffen werden: nein, wie die medienbewusste Analyse und literaturdidaktische Auswertung zeigen, ist *Deponia: the complete journey* definitiv nicht von „[...] mangelnder narrativer Qualität [...]“ (Leubner/Saupe 2012, S. 259) geprägt. Es gibt eine ganze Menge zu entdecken sowie an, durch und über (interaktive)Literatur(-Gattungen) im Bereich der Individuation, Enkulturation und Sozialisation zu lernen (vgl. Abraham/Kepser 2016, S.54f.). Die von Leubner und Saupe konstatierten „[...] fragwürdige[n] Weltbilder [...]“ (Leubner/Saupe 2012, S. 259) werden in *Deponia: the complete journey* (2014) in einer Vielzahl durch die Figur Rufus (z.B. sein Frauenbild, seine fehlende Rücksichtnahme auf die Umwelt



und sein Egoismus...) dargestellt und durch *literarische Kompetenzen* erkannt. Mit diesen Weltbildern sind die Spielenden konstant konfrontiert, dadurch dass die beschränkte Interaktivität Perspektiv- und Handlungsübernahmen der ambivalenten Figur Rufus voraussetzt. Diese Aneignung bietet Möglichkeiten zur Abgrenzung, Identifikation und Problematisierung sowie Reflektion für Spielende, um sich im Sinne *literarischer Bildung* sowohl gegenstandsorientiert als auch subjektorientiert weiterzuentwickeln.

Es gibt sicherlich Zweifel an dem Einsatz des nicht mehr allzu neuen Mediums im Unterricht und viele Vorbehalte gegenüber den Inhalten, wie Leubner und Saupe 2012 gezeigt haben. Was diese Arbeit aber eindeutig zeigen konnte, ist, dass es sich auch lohnen kann, teils veraltete Meinungen loszulassen und sich dem Medium offen zu nähern, um einen Einsatz im Literaturunterricht in Erwägung zu ziehen. So bietet das Medium, ähnlich wie Elysium, den Luxus eines mit vielen Inhalten gefüllten Pools, in dem das *literarische Lernen* durch das Figurenverstehen, Handlungsverstehen, Metaphern- und Symbolverstehen, das Verstehen sprachlicher Mittel und Erzählinstanzen und dadurch weitere subjektorientierte und gegenstandsorientierte Aspekte *literarischer Bildung* gefördert werden können. Was diese Arbeit allerdings nicht leisten konnte, ist eine curriculare Anschlussfähigkeit ausgiebig zu überprüfen und konkrete Ideen und Methoden zur Arbeit mit dem Untersuchungsgegenstand im Unterricht zu entwickeln. Hier könnte eine weitere Arbeit ansetzen um den Einsatz von entwickelten Materialien im Literaturunterricht empirisch zu überprüfen sowie auszuwerten.

## 6. Literaturverzeichnis

### 6.1. Spieleverzeichnis

Blizzard Entertainment (2004). World of Warcraft  
CD Project Red (2015). The Witcher 3: Wild Hunt  
Deadalic Entertainment (2008). Edna bricht aus.  
Deadalic Entertainment (2014). Deponia: the complete Journey.  
Deadalic Entertainment (2016). Deponia Doomsday.  
Deadalic Entertainment (2017). Die Säulen der Erde  
ESDigital Games Limited (2022). Unusual Findings  
FromSoftware (2022). Elden Ring  
Infocom (1977). ZORK  
Kalypso Media (2009). Ceville  
Lucasfilm Games (1987). Maniac Mansion  
Lucasfilm Games (1990). Monkey Island  
Lucasfilm Games (1993). Day of the Tentacle  
Lucasfilm Games (1995). Full Throttle  
Telltale Games (2013). The Wolf among us  
Telltale Games (2019). The walking dead: the definitive Series  
Valve Corporation (1999). Counter-Strike

### 6.2. Primärmedien

Duke2k2 (2019a). Deponia (PC) , gesamte Story - walkthrough, German / deutsch. Youtube Video. *03:09:21*. Online verfügbar unter [https://www.youtube.com/watch?v=0df7qTLu9oA&ab\\_channel=Duke2k2](https://www.youtube.com/watch?v=0df7qTLu9oA&ab_channel=Duke2k2) (abgerufen am 10.07.2023).

Duke2k2 (2019b). Chaos on Deponia (PC), gesamte Story - walkthrough, German / deutsch. Youtube Video. *05:17:21*. Online verfügbar unter [https://www.youtube.com/watch?v=c0TkwuWde38&t=3920s&ab\\_channel=Duke2k2](https://www.youtube.com/watch?v=c0TkwuWde38&t=3920s&ab_channel=Duke2k2) (abgerufen am 10.07.2023).

Duke2k2 (2019c). Goodbye Deponia (PC), gesamte Story - walkthrough, German / deutsch. Youtube Video. *5:40:03*. Online verfügbar unter [https://www.youtube.com/watch?v=XTX\\_TxfMIsY&t=8486s&ab\\_channel=Duke2k2](https://www.youtube.com/watch?v=XTX_TxfMIsY&t=8486s&ab_channel=Duke2k2) (abgerufen am 10.07.2023).

Seliger, Fin/Höhl, Thomas/Müller-Michaelis, Jan (2014). Deponia: The Complete Journey (Original Daedalic Entertainment Game Soundtrack). Spotify. Online verfügbar unter <https://open.spotify.com/intl-de/album/75bn3wZiP4jDJvpynvyKif?si=uUe5iaB1SiqzvCgO5FLCAQ> (abgerufen am 10.07.2023).

### 6.3. Sekundärliteratur

- Aarseth, Espen (2004). Genre Trouble: Narrativism and the Art of Simulation. In: Noah Wardrip-Fruin (Hg.). First person. New media as story, performance, and game. Cambridge, Mass., MIT Press, 45–55. Online verfügbar unter [https://com427fall2013ncsu.files.wordpress.com/2013/08/aarseth\\_genretrouble.pdf](https://com427fall2013ncsu.files.wordpress.com/2013/08/aarseth_genretrouble.pdf)
- Aarseth, Espen J. (1997). Cybertext. Perspectives on ergodic literature. Baltimore, Md., Johns Hopkins Univ. Press. Online verfügbar unter [https://monoskop.org/images/e/e0/Aarseth\\_Espen\\_J\\_Cybertext\\_Perspectives\\_on\\_Ergodic\\_Literature.pdf](https://monoskop.org/images/e/e0/Aarseth_Espen_J_Cybertext_Perspectives_on_Ergodic_Literature.pdf)
- Abraham, Ulf (2015). Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 2 (2), 6–15. Online verfügbar unter <http://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-abraham.pdf> (abgerufen am 15.07.2023).
- Beil, Benjamin/Hensel, Thomas/Rauscher, Andreas (Hg.) (2018). Game Studies. Wiesbaden/Heidelberg, Springer VS.
- Berndt, Frauke/Thon, Jan-Noël (Hg.) (2022). Bildmedien. De Gruyter.
- Bodden, Tamara/Madeheim, Marvin/Montag, Annegret (Hg.) (2021). "Loading...". Game Studies Interdisziplinär. Paderborn, Brill | Fink.
- Boelmann, Jan (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.
- Boelmann, Jan (2018). Digitale Interaktions- und Handlungsmedien im Deutschunterricht. In: Volker Frederking/Axel Krommer/Thomas Möbius (Hg.). Digitale Medien im Deutschunterricht. 2. Aufl. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, 313–333.
- Boelmann, Jan/König, Lisa (2021). Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Boelmann, Jan/Seidler, Andreas (Hg.) (2012). Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts. Frankfurt am Main/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Warszawa/Wien, Peter Lang.
- Boelmann, Jan M./König, Lisa (2022). Mit interaktiven Narrationen zur literarischen Kompetenz – Was Computerspiele für den Literaturunterricht leisten können. Leseforum.ch. 3. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.58098/lffl/2022/3/774>.
- Bolay, Ann-Christin/Schlüter, Andreas (Hg.) (2015). Anti. helden.heroes.héros. E-Journal zu Kulturen des Heroischen. Faszinosum Antiheld. Freiburg.
- Degler, Frank (2010). Erspielte Geschichten - Labyrinthisches Erzählen im Computerspiel. In: Britta Neitzel/Bopp Matthias/Rolf F. Nohr (Hg.). "See? I'm real ..." - multidisziplinäre Zugänge zum Computerspiel am Beispiel von 'Silent Hill'. 3. Aufl. Münster, Lit, 58–73.
- Doueih, Anne (1997). Inhabiting the space between discourse and story in trickster narratives. In: William J. Hynes/William G. Doty (Hg.). Mythical trickster figures. Contours, contexts, and criticisms. Tuscaloosa/London, The University of Alabama Press, 194–201. Online verfügbar unter [https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=279776&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp\\_193](https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=279776&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_193)
- Düerkop, Katharina (2020). „Ich glaube, Sadwick hat sich ziemlich einsam gefühlt.“ Zur Rezeption und Interpretation der ludonarrativen Figur im Literaturunterricht der Grundschule. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.1.3>.
- Eder, Jens (2008). Die Figur im Film. Grundlagen der Figurenanalyse. Schüren, Marburg. 1. Aufl. 2014. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.5771/9783741001147>

- Engelns, Markus (2014). Spielen und erzählen. Computerspiele und die Ebenen ihrer Realisierung. Heidelberg, Synchron, Wiss.-Verl. der Autoren, Synchron Publ.
- Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus (Hg.) (2018a). Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3. Aufl. Berlin, Erich Schmidt Verlag.
- Frederking, Volker/Krommer, Axel/Möbius, Thomas (Hg.) (2018b). Digitale Medien im Deutschunterricht. 2. Aufl. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Freytag, Gustav (2003). Die Technik des Dramas. Berlin, Autorenhaus-Verl. Online verfügbar unter <https://www.lernhelfer.de/sites/default/files/lexicon/pdf/BWS-DEU2-0032-03.pdf>
- Friedmann, Joachim (2016). Transmediales Erzählen. Narrative Gestaltung in Literatur, Film, Graphic Novel und Game. Konstanz/München, UVK Verlagsgesellschaft.
- Froschauer, Adrian (2017). „Sag mal, erzählst du die Geschichte oder ich?“ Erzählerstimmen im Computerspiel. Online verfügbar unter <https://paidia.de/sag-mal-erzahlst-du-die-geschichte-oder-ich/> (abgerufen am 09.05.2023).
- Hickethier, Knut (2007). Erzählen in Bildern. Für eine Narratologie der Audiovision. In: Corinna Müller/Irina Scheidgen (Hg.). Mediale Ordnungen. Erzählen, Archivieren, Beschreiben. Marburg, Schüren, 91–106.
- Hynes, William J. (1997). Mapping the characteristics of mythic tricksters: a heuristic guide. In: William J. Hynes/William G. Doty (Hg.). Mythical trickster figures. Contours, contexts, and criticisms. Tuscaloosa/London, The University of Alabama Press, 33–45. Online verfügbar unter [https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=279776&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp\\_33](https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=279776&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_33)
- Hynes, William J./Doty, William G. (Hg.) (1997). Mythical trickster figures. Contours, contexts, and criticisms. Tuscaloosa/London, The University of Alabama Press. Online verfügbar unter [https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=279776&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp\\_33](https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=279776&site=ehost-live&ebv=EB&ppid=pp_33)
- Jakobi, Stefanie (2016). Narrative Ebenen. Online verfügbar unter <https://www.kinderundjugendmedien.de/begriffe-und-termini/epik/1539-narrativ-e-ebenen?highlight=WyJpbGx1c2lvbnNzdFh1MDBmNnJ1bmcjLCJpbGx1c2lvbnNzdFh1MDBmNnJlbnRlbiJd> (abgerufen am 10.07.2023).
- Jost, Roland/Krommer, Axel (Hg.) (2011). Comics und Computerspiele im Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte. Baltmannsweiler, Schneider-Verl. Hohengehren.
- Juul, Jesper (2001). Games 'Telling stories?' - A brief note on games and narratives. Game Studies. Online verfügbar unter <https://gamestudies.org/0101/juul-gts/> (abgerufen am 01.07.2023).
- Juul, Jesper (2005). Half-real. Video games between real rules and fictional worlds. Cambridge, Mass./London, MIT Press. Online verfügbar unter [https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=2674098&site=ehost-live&ebv=EK&ppid=Page-\\_\\_-20](https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=2674098&site=ehost-live&ebv=EK&ppid=Page-__-20) (abgerufen am 01.07.2023)
- Kepser, Matthis (2012). Computerspielbildung. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Didaktik des Computerspiels. In: Jan Boelmann/Andreas Seidler (Hg.). Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts. Frankfurt am Main/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Warszawa/Wien, Peter Lang, 12–48.
- Kepser, Matthis/Abraham, Ulf (2016). Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4. Aufl. Berlin, Erich Schmidt Verlag.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja (2012). Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik. 3. Aufl. Baltmannsweiler, Schneider-Verl. Hohengehren.
- Lotman, Jurij M. (1973). Die Struktur literarischer Texte. 4. Aufl. München, Wilhelm Fink.
- Maiwald, Klaus (2022). Literarisches Lernen. Online verfügbar unter <https://www.kinderundjugendmedien.de/images/fachlexikon/fachdidaktik/pdf/literarische-slernen.pdf>. (abgerufen am 10.07.2023)

- Martínez, Matías/Scheffel, Michael (2016). Einführung in die Erzähltheorie. 10. Aufl. München, C.H. Beck.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2018). KIM-Studie 2018. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Online verfügbar unter [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie\\_2018\\_web.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf). (abgerufen am 14.07.2023)
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2022). JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Online verfügbar unter [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM\\_2022\\_Web\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf). (abgerufen am 14.07.2023)
- Müller, Corinna/Scheidgen, Irina (Hg.) (2007). Mediale Ordnungen. Erzählen, Archivieren, Beschreiben. Marburg, Schüren.
- Müller-Michaelis, Jan (2006). Das Computerspiel als nichtlineare Erzählform. Entwicklung und Umsetzung eines dramaturgischen Konzepts. Diplomarbeit. Hamburg, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. Online verfügbar unter <https://docplayer.org/3654637-Das-computerspiel-als-nichtlineare-erzaehlform.html> (abgerufen am 10.07.2023).
- Neitzel, Britta/Bopp Matthias/Nohr, Rolf F. (Hg.) (2010). "See? I'm real ..." - multidisziplinäre Zugänge zum Computerspiel am Beispiel von 'Silent Hill'. 3. Aufl. Münster, Lit.
- Pfäfflin, Sabine (2012). Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht. 2. Aufl. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Rauscher, Andreas (2012). Spielerische Fiktionen. Transmediale Genrezkonzepte in Videospiele. Marburg, Schüren Verlag.
- Ryan, Marie-Laure (2001). Beyond Myth and Metaphor - The Case of Narrative in Digital Media. Game Studies. Online verfügbar unter <https://www.gamestudies.org/0101/ryan/> (abgerufen am 30.06.2023).
- Sachs-Hombach, Klaus/Thon, Jan-Noël (Hg.) (2015). Game studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung. Köln, Herbert von Halem Verlag.
- Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hg.) (2018). Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 4. Aufl. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Schmidt, Karla (2010). Der Archeplot im Game. Silent Hill 2 als klassische Heldenreise. In: Britta Neitzel/Bopp Matthias/Rolf F. Nohr (Hg.). "See? I'm real ..." - multidisziplinäre Zugänge zum Computerspiel am Beispiel von 'Silent Hill'. 3. Aufl. Münster, Lit, 20–40.
- Schöffmann, Andreas (2021). Digitale Spiele aus deutschdidaktischer Perspektive. Herausforderungen für den Deutschunterricht. Berlin, Heidelberg, Springer Berlin Heidelberg; Imprint J.B. Metzler.
- Schröter, Felix (2018). Figur. In: Benjamin Beil/Thomas Hensel/Andreas Rauscher (Hg.). Game Studies. Wiesbaden/Heidelberg, Springer VS, 109–128.
- Seidler, Andreas (2011). Perspektiven der Computerspielforschung für die Deutschdidaktik. In: Roland Jost/Axel Krommer (Hg.). Comics und Computerspiele im Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte. Baltmannsweiler, Schneider-Verl. Hohengehren, 103–119.
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2010). Deutsch. Bildungsplan für die Oberschule. Die Sekundarstufe 1 im Land Bremen. Online verfügbar unter <https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/curriculumentwicklung/bildungsplaene/sekundarbereich-i-15226> (abgerufen am 10.07.2023).
- Spinner, Kaspar H. (2006). Literarisches Lernen. Praxis Deutsch (33), 6–16.

- Thon, Jan-Noël (2007). Schauplätze und Ereignisse. Über Erzähltechniken im Computerspiel des 21. Jahrhunderts. In: Corinna Müller/Irina Scheidgen (Hg.). *Mediale Ordnungen. Erzählen, Archivieren, Beschreiben*. Marburg, Schüren, 40–55.
- Thon, Jan-Noël (2015). *Game Studies und Narratologie*. In: Klaus Sachs-Hombach/Jan-Noël Thon (Hg.). *Game studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung*. Köln, Herbert von Halem Verlag, 102–164.
- Thon, Jan-Noël (2022). *Bildmedium Computerspiel? Zur ästhetischen Komplexität aktueller Indie Games*. In: Frauke Berndt/Jan-Noël Thon (Hg.). *Bildmedien*. De Gruyter, 441–462.
- Vogler, Christopher (2007). *The writer's journey. Mythic structure for writers*. Studio City, CA, Michael Wiese Productions. Online verfügbar unter <https://mseffie.com/assignments/genre/Writers%20Journey%20Full.pdf> (abgerufen am 10.07.2023)
- Wardrip-Fruin, Noah (Hg.) (2004). *First person. New media as story, performance, and game*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- Weinelt, Nora (2015). Zum dialektischen Verhältnis der Begriffe ‚Held‘ und ‚Antiheld‘. eine Annäherung aus literaturwissenschaftlicher Perspektive. In: Ann-Christin Bolay/Andreas Schlüter (Hg.). *Anti. helden.heroes.héros. E-Journal zu Kulturen des Heroischen. Faszinosum Antiheld*. Freiburg, 15–22. Online verfügbar unter <https://freidok.uni-freiburg.de/data/10933> (abgerufen am 10.07.2023)
- Werther, Friedrich (2019). *Brüchige Handlungslogik : Ludonarrative Dissonanzen und narrative Handlungslogik im Computerspiel*. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2019.1.3>.
- Winkler, Iris (2015). *Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 2 (2), 155–168*. Online verfügbar unter <https://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-winkler.pdf> (abgerufen am 10.07.2023).
- Zierold, Kirsten (2011). *Computerspielanalyse. Perspektivenstrukturen, Handlungsspielräume, moralische Implikationen*. Trier, Wiss. Verl. Trier

## Offizielle Erklärungen von

Nachname: Kuiper

Vorname: Dominique Michael

Matrikelnr.: **5046543**

### A) Eigenständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe.

Alle Teile meiner Arbeit, die wortwörtlich oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, wurden unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht. Gleiches gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen sowie für Quellen aus dem Internet.

Die Arbeit wurde in gleicher oder ähnlicher Form noch nicht als Prüfungsleistung eingereicht.

Die elektronische Fassung der Arbeit stimmt mit der gedruckten Version überein.

Mir ist bewusst, dass wahrheitswidrige Angaben als Täuschung behandelt werden.

### B) Erklärung zur Veröffentlichung von Bachelor- oder Masterarbeiten

Die Abschlussarbeit wird zwei Jahre nach Studienabschluss dem Archiv der Universität Bremen zur dauerhaften Archivierung angeboten. Archiviert werden:

- 1) Masterarbeiten mit lokalem oder regionalem Bezug sowie pro Studienfach und Studienjahr 10 % aller Abschlussarbeiten
- 2) Bachelorarbeiten des jeweils ersten und letzten Bachelorabschlusses pro Studienfach u. Jahr.

- Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit im Universitätsarchiv für wissenschaftliche Zwecke von Dritten eingesehen werden darf.
- Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit nach 30 Jahren (gem. §7 Abs. 2 BremArchivG) im Universitätsarchiv für wissenschaftliche Zwecke von Dritten eingesehen werden darf.
- Ich bin nicht damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit im Universitätsarchiv für wissenschaftliche Zwecke von Dritten eingesehen werden darf.

### C) Einverständniserklärung über die Bereitstellung und Nutzung der Bachelorarbeit / Masterarbeit / Hausarbeit in elektronischer Form zur Überprüfung durch Plagiatsoftware

Eingereichte Arbeiten können mit der Software *Plagscan* auf einen hauseigenen Server auf Übereinstimmung mit externen Quellen und der institutionseigenen Datenbank untersucht werden. Zum Zweck des Abgleichs mit zukünftig zu überprüfenden Studien- und Prüfungsarbeiten kann die Arbeit dauerhaft in der institutionseigenen Datenbank der Universität Bremen gespeichert werden.

- Ich bin damit einverstanden, dass die von mir vorgelegte und verfasste Arbeit zum Zweck der Überprüfung auf Plagiate auf den *Plagscan*-Server der Universität Bremen hochgeladen wird.
- Ich bin ebenfalls damit einverstanden, dass die von mir vorgelegte und verfasste Arbeit zum o.g. Zweck auf dem *Plagscan*-Server der Universität Bremen hochgeladen u. dauerhaft auf dem *Plagscan*-Server gespeichert wird.
- Ich bin nicht damit einverstanden, dass die von mir vorgelegte u. verfasste Arbeit zum o.g. Zweck auf dem *Plagscan*-Server der Universität Bremen hochgeladen u. dauerhaft gespeichert wird.

Mit meiner Unterschrift versichere ich, dass ich die oben stehenden Erklärungen gelesen und verstanden habe. Mit meiner Unterschrift bestätige ich die Richtigkeit der oben gemachten Angaben.

---

Datum, Ort

---

Unterschrift

## Anhang

### Anhangsverzeichnis

<b>1. Screenshots aus <i>Deponia: the complete Journey</i> (2014)</b> .....	66
1.1. Kapitelübersicht – Questlog – Entwicklerkommentare .....	66
1.2. Tonis Memos .....	67
1.3. Erzähler, Entwickler, Autor – Jan Müller Michalis, der Barde und Gondolière.....	70
1.4. Rufus .....	72
1.4.1. Rufus der Hygienische .....	72
1.4.2. Rufus der Gestaltenwandler .....	72
1.4.3. Rufus der Wissenschaftler .....	74
1.4.4. Rufus der Lässige .....	75
1.4.5. Rufus und die Symbol...äh Metaphern.....	77
1.5. Die Schrottpresse als Tutorial und Hölle.....	79
1.6. Zeit in Deponia .....	81
1.7. Höllisches Minispiel.....	82
<b>2. Inhaltsangabe und Strophen von <i>Deponia: the complete Journey</i> (Kapitel 8-13)</b> .....	83
<b>3. Exemplarische Zielformulierungen nach dem Bochumer Modell literarischen</b>	
<b>Verstehens</b> .....	87
3.1. Figurenverstehen.....	87
3.2. Handlungsverstehen .....	88
3.3. Sprachliche Mittel verstehen .....	88
3.4. Symbole & Metaphern verstehen .....	89
3.5. Erzählinstanzen Verstehen.....	89



# 1. Screenshots aus *Deponia: the complete Journey* (2014)

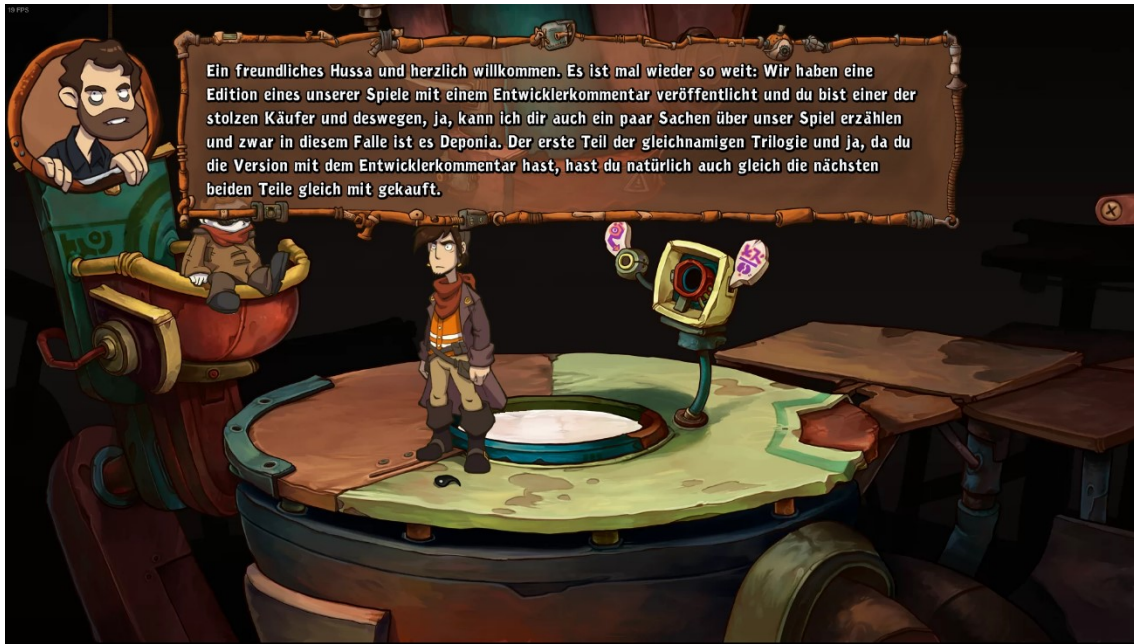
## 1.1. Kapitelübersicht – Questlog – Entwicklerkommentare



Kapitelübersicht in *Deponia: the complete Journey* (2014)



Questlog in *Deponia: the complete Journey* (2014); auch Plan des Espressos bestehend aus ungenießbaren Zutaten



Entwicklerkommentare durch Jan Müller-Michaelis, nur in *Deponia: the complete Journey* (2014) enthalten

## 1.2. Tonis Memos



Tonis „zickige Memo“





Tonis „zickige Memo“ von Rufus vorgelesen



Tonis „nervige Memo“ von Rufus vorgelesen



Tonis „heftige Memo“



Tonis „heftige Memo“ von Rufus vorgelesen





Rufus Reaktion auf Tonis Memos: er nutzt sie als Brennmaterial im Ofen

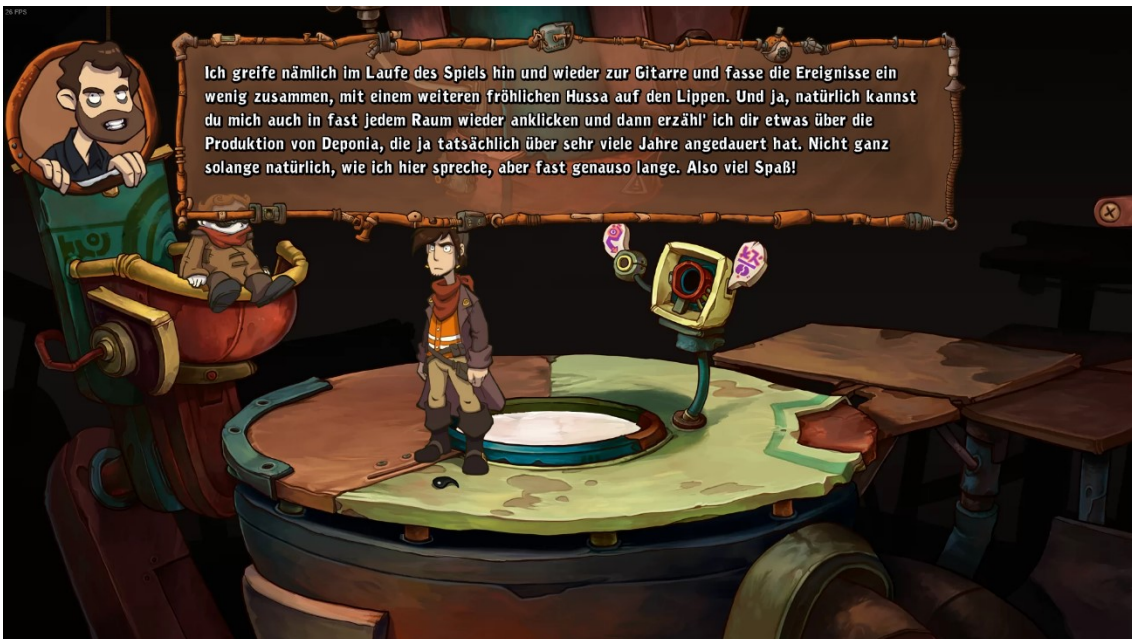
### 1.3. Erzähler, Entwickler, Autor – Jan Müller Michalis, der Barde und Gondolière



Jan Müller-Michaelis als extradiegetische Erzählinstanz in einer Cutscene der Rahmenhandlung



Jan Müller-Michaelis als Gondolière im Dialog mit Rufus, zeitlich als Symbol des Entwicklerkommentares des Screens



Jan Müller-Michaelis als kommentierender Entwickler



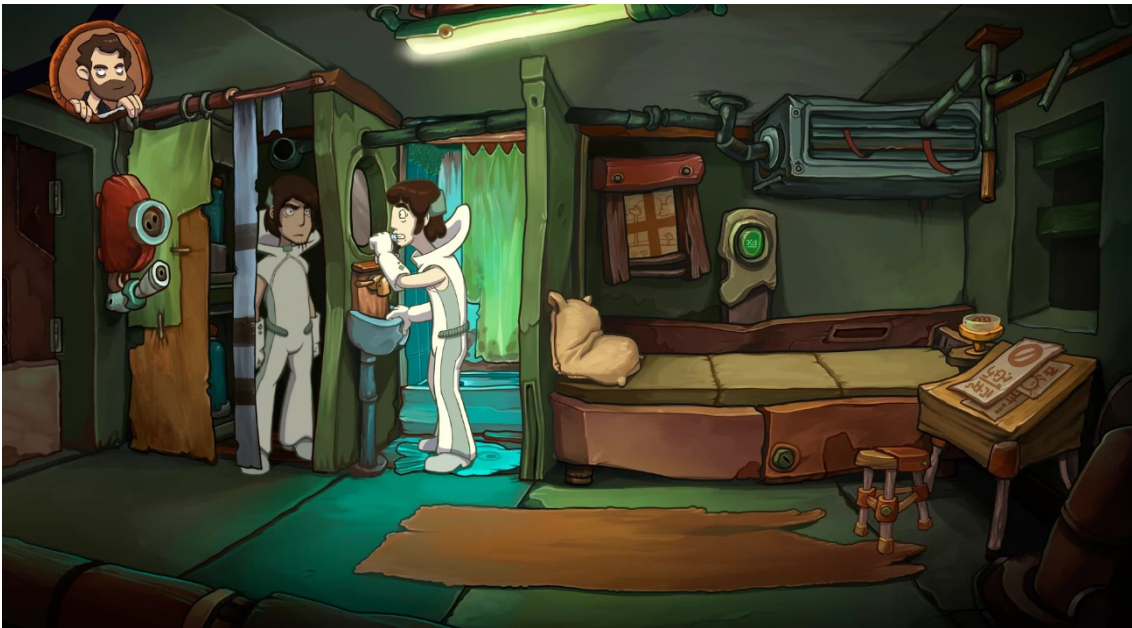
## 1.4. Rufus

### 1.4.1. Rufus der Hygienische



Rufus und die lebendige Zahnbürste (in der Mitte des Bildes zu entdecken)

### 1.4.2. Rufus der Gestaltenwandler



Rufus als Elysianer verkleidet, sieht Cletus frappierend ähnlich



Rufus als Organon verkleidet, ca. in der Mitte des Bildes



Rufus als Arzt verkleidet operiert im Minispiel Cletus' Bandwurm heraus



### 1.4.3. Rufus der Wissenschaftler



Rufus, ein Fachmann Teil 1



Rufus, ein Fachmann Teil 2



Rufus der Bastler im Austausch mit Doc

#### 1.4.4. Rufus der Lässige



Rufus hat einen lässigen Spruch parat Teil 1





Rufus hat einen lässigen Spruch parat Teil 2



Rufus hat einen lässigen Spruch parat Teil 3

#### 1.4.5. Rufus und die Symbol...äh Metaphern



Symbolbild Rufus, den Helden



Symbolbild der Teufel





Symbolbild majestätisches Elysium



Symbolbild auf Deponia abstürzendes Elysium

### 1.5. Die Schrottpresse als Tutorial und Hölle



Tutorial in *Deponia* (Kapitel 1-3 der *Deponia: the complete Journey*)



Tutorial in *Chaos auf Deponia* (Kapitel 4-6 der *Deponia: the complete Journey*)





Tutorial in *Goodbye Deponia* (Kapitel 8-13 der *Deponia: the complete Journey*)



Tutorial als Hölle inszeniert

## 1.6. Zeit in Deponia



Akt/Episode 1 am Tag



Akt/Episode 2 in der Abenddämmerung





Akt/Episode 3 in der Nacht (am Fenster erkennbar)

### 1.7. Höllisches Minispiel



Minispiel in Akt 4, in dem Rufus überleben muss

## 2. Inhaltsangabe und Strophen von Deponia: the complete Journey (Kapitel 8-13)

In Form eine Cutscene wird die Ausgangslage des Spieles und der Grundkonflikt dargestellt sowie die vermeintlichen Antagonisten benannt: Cletus als Inspektor, der nach Deponia gereist ist um festzustellen, dass es unbewohnt ist um die nötige Sprengung durch den Organon (die Klonarmee, die auf Deponia stationiert ist und zu der auch Amtmann Argus gehört) durchzuführen. Dies wird von Oberkontrollrat Ulysses (wie sich zu Ende herausstellt, handelt es sich dabei um Goals Vater) überwacht und kontrolliert. Ziel der Sprengung ist es, Elysium genug Antrieb zu geben, um Utopia zu erreichen. Dabei verharren die privilegierten Menschen auf dem idyllischen Elysium, die sich bis zur Sprengung mit Luxus wie der Wasserrutsche beschäftigen.

Intro:

Du gestörte Göre schiebst mich vor die Türe, wie 'n Müllsack oder 'n Riegel - du schiebst ständig was vor. So auch Gründe dafür: "Äh, Konfitüre an der Bordüre!" Konstantier: Dir fehlt das Gespür für Humor. Doch noch ist es nicht zu spät, putz mal dein Hörgerät, denn Rufus' Geschichte ist noch nicht vorbei. Sie geht weiter, da wo sie mal kurz on hold war, und zwar auf Deponia, da capo al fine, Spot an für Teil 3! Hussa: Spot an für Teil 3!

Nach der ersten Strophe des Barden wird der Blick auf den Protagonisten und den Nebenfiguren Goal, Doc und Bozo auf dem Kutter, sowie den Antagonisten Cletus und Argus gerichtet. Rufus zerstört versehentlich Bozos Kutter auf den Trassenschienen des Organons, weil er Fische fangen wollte. Dabei verfängt sich der Harken am Organonkreuzer, Rufus und Goal schaffen es, durch Rufus Tollpatschigkeit weniger elegant, dennoch ist der Kutter zerstört. So beginnt die zweite Strophe des Barden, er fasst die Ergebnisse kurz zusammen und berichtet davon, dass die Gruppe zu Fuß weiterläuft. Zudem gibt er Einblick in Rufus Gedankenwelt, der in der nachfolgenden Handlungssequenz tatsächlich ein Lied über sich selbst singt.

1.Zwischensequenz:

Der Kutter war kaputter als die Waage von Tonis Mutter. Das Futter war alle, und die Route noch weit. Doch die Stimmung war gut, da war alles in Butter. Doch irgendwann machte sich Müdigkeit breit. Denn ab hier mussten Rufus und Co ja zu Fuß los; nich tragisch, so 'n Fußmarsch macht ja doppelt soviel Spaß mit einem peppigen Lied auf den Lippen, und um diesen Sachverhalt zu unterstreichen, flute ich jetzt die Gesangskabine des Chors mit Heliumgas! Hussa, mit Heliumgas!

Nach dieser gelangen sie in der Abenddämmerung zum Hotel Menetekel. Die Gelegenheit wird von Doc genutzt, um Goals Hirnimplantat zu reparieren. Er und Bozo belügen Rufus, damit er abgelenkt ist und kein Chaos anrichtet. So soll er das „Plasma-austausch-fluppidiwupp-mammutfell-relais“ suchen, dass von den beiden spontan erfunden wurde. Rufus, der die Lüge nicht erkennt, macht sich auf die Suche nach diesem. So bemerkt er,

dass auch Cletus mit seinem Hilfsroboter Oppenbot im Hotel nächtigt und diese zufälligerweise so ein Gerät im Koffer mitführen. Rufus unternimmt einige Anstrengungen um dieses zu bekommen, dafür verkleidet er sich auch als Cletus, trickst Oppenbot und den Hotelmanager aus. Rufus schafft es, sich das Gerät auszuleihen, will es Doc und Bozo präsentieren. Allerdings ist Goal bereits aufgewacht und berichtet von der erfolgreichen Operation. Rufus erkennt, dass er von beiden ausgetrickst wurde und verschwindet auf den Flur, wo er (verkleidet als Cletus) zusammen mit Goal auf Amtmann Argus treffen. Zudem erscheint Cletus und es beginnt ein Verwechslungsminispiel. Rufus und Goal sind erfolgreich und betreten gemeinsam mit Amtmann Argus den Organonkreuzer mit dem Ziel, nach Elysium zu gelangen um die Sprengung zu verhindern. In der Zwischensequenz beginnt der Barde mit der dritten Strophe.

2. Zwischensequenz:

Akt 2, der Held zieht los, doch ehe er friedlos durch Feindesgebiet muss, vollzieht er besachtenen [sic!] Reinigungsritus, so will es der Mythos; das klingt phantasielos, doch schlägt es ruhig nach. Gemangelt und blankpoliert und als Cletus kostümiert wird Rufus mit Goal nun zum Ziel eskortiert. Und was Bozo und Doc angeht, tja, selbst verbockt – wer nicht will, der hat schon; wer bremst, der verliert. Hussa, wer bremst, der verliert!

Es ist bereits Nachts und Goal und Rufus fahren mit dem Organonkreuzer mit. Rufus möchte sich die Beine auf dem Kreuzer vertreten, wird allerdings von einem Organonsoldaten daran gehindert. Amtmann Argus hat den Verdacht, dass sich jemand an Bord geschlichen hätte, deshalb müssen alle Gäste in den Kabinen bleiben. Rufus, der Grenzen grundsätzlich nicht mag, sperrt den Soldaten mithilfe eines Tricks im Bett der Kabine ein. Da es schon spät ist, will Goal schlafen gehen, also macht Rufus das Bett bereit und zieht sich scheinbar aus. Leider nimmt dies auch die Überwachungskamera auf, sodass Rufus das Video löschen muss. Sobald er dies schafft, werden er und Goal von Argus festgenommen. Goal wird von Argus verhört, werden Rufus sich in einem Roboter versteckt. Dieser wird auch umgehend von Argus gerufen, es handelt sich um einen Interrogator. Währenddessen nimmt Argus im Verhör seinen Helm ab, er wird von Goal mit Cletus und Rufus verwechselt. Er bietet Goal an mit ihr Deponia zu retten, bevor sie ihm den Grund nennen kann, warum dies nicht ginge, mischt sich Rufus ein und bedient den Interrogator ohne die Bedienung zu kennen. Mit einer Spritzeninjektion tötet Rufus Goal versehentlich, sie äußert mit den letzten Worten, dass sie Rufus liebe, daraufhin wird Rufus (der vor Wut und Trauer weint) von Argus vom Kreuzer geworfen. Es beginnt die nächste Strophe des Bardens, der Rufus Gefühlslage stimmlich aufgreift, die Handlung zusammenfasst und wiederum Einblick in Rufus Gefühlswelt bietet. Mit der Kamera wird Rufus's Fall begleitet und leitet zum nächsten Kapitel über.

3. Zwischensequenz:

Hinsichtlich Goals Tods und des Verlusts des Codes seien hier die Bonmots aufs Minimum beschränkt. Die Lage war trostlos, der Kloß in der Brust groß wie der Koloss von Schrottos - logisch, wenn man bedenkt, dass Rufus ins Bodenlose fiel und ihm sein Leben wie ein Spielfilm am Auge vorbeilief, ein grauer Trauermarsch, und da wurde ihm klar, dass dies das Ende war. Schluss aus, Game Over und alles im Arsch! Hussa, und alles im Arsch!

Dieses Kapitel beginnt mit dem Tutorialscreen, der Müllpresse. Rufus äußert hier direkt, dass es sich um die Hölle handeln, und er tot sein muss. Geplagt von Schuldgefühlen und Hoffnungslosigkeit kommentiert er nicht einmal mehr die von den Spielenden ausgeführten Aktionen. Lediglich ein seufzen und brummen ist zu vernehmen. Nach einem Minispiel, dass darin besteht Rufus nicht sterben zu lassen, bemerkt er, dass es sich nicht um die Hölle, sondern um eine Klonfabrik handelt. Er trifft auf Hermes, der darüber aufklärt auf Rufus, sowie Cletus und Argus Klone seien und einen Plan hatte Deponia zu retten. Er offenbart, dass sich Goals Leiche bei ihm befindet, Rufus klonst sie daraufhin ohne die nötige Nukleinsäure, die für das schnellere Wachstum nötig ist. So wird sie als Baby geschaffen und fällt aus der Klonkabine in das Rohrsystem. Rufus schöpft neue Hoffnung, klonst sich selbst weitere zwei Male mit Nukleinsäure. Sie springen ebenfalls in das Rohrsystem und landen in drei verschiedenen Arealen. Die vierte Strophe beginnt.

4. Zwischensequenz:

Rufus ein Klon? Boah, ein dicker Hund! Nun ja, was ihm hier zu Ohren kam, war schon allerhand. Doch nun krepelt schon mal eure Ärmelschoner hoch, weil für Deponia noch Hoffnung bestand. Es sah zwar noch duster aus, doch einer muss ja auch mal am Tunnelende die Glühbirne wechseln, und weil viel zu tun war, stieg er in den Klonapparat, zu dritt schafft man drei mal so viel weg! Hussa, dreimal so viel Dreck! [Nein, weg! Es muss weg heißen!

Die Rufusklone erledigen verschiedene Aufgaben in den drei Arealen. Einer kümmert sich um Retten von Goal in der Kanalisation (Er muss die Nukleinsäure finden). Der zweite Rufus infiltriert die Organonbasis und versucht den Start des Hochbootes nach Elysium hinauszuzögern. Rufus Nummer drei geht zu den Rebellen, um einen Überraschungsangriff einzuleiten. Die Pläne funktionieren, zwei Rufusklone sterben allerdings dabei. Dennoch startet das Hochboot, während die Rebellen samt Rufus und Goal noch auf Deponia verweilen. Den letzten Plan der Rebellen, das Hochboot mit einer Kanone zu verhindern, wurde durch Rufus vorangegangenen Plan sabotiert: er hat die Kanone mit einem Wagen verstopft. Er wird von allen beschuldigt und beschimpft, nur Goal zeigt ihnen auf, wie sehr Rufus sich für Deponia und die Bewohner eingesetzt hat. Daraufhin soll er ein ultimatives Manöver planen, das darin besteht, einen Wagen mitsamt aller Rebellen und relevanten Figuren auf das Hochboot zu schießen. Mit der fünften Strophe wird zum letzten Kapitel übergeleitet.

5. Zwischensequenz:

Das letzte Manöver war auch nicht viel dößer als jeder Plan, der sonst zur Debatte stand. Ein

guter Moment, um sich nochmal das Zentrum der Handlung bis hier auf die Platte zu laden. Vielleicht wirkt ja manches, was Rufus so anfängt, chaotisch, doch im Notfallszenarium verstummen selbst die sattelfestesten Spezialisten unter den Konventionalisten und halten besser mal ihren Besserwisserschnabel, die Dummen! Hussasa, Schnabeldidumm!

Der Plan funktioniert, alle kommen am Hochboot an, Rufus, als Cletus verkleidet gelangt bei Ulysses, dem Steuermann und Goals Vater an. Als er erfährt, dass Argus den gesamten Organon auf das Hochboot gebracht hat, leitet Ulysses nichtsahnend davon, dass Goal auch an Bord ist, die Selbstzerstörung ein. Diese kann nur verhindert werden, wenn der Signalsender zerstört wird. Daraufhin gehen sowohl Rufus, Argus und Cletus gleichaussehend in elysianischer Kleidung zur Antenne. Rufus bewirft den Sender mit einem Speer, worauf dieser unter den Rotor fällt. Rufus folgt ihm, hält diesen in den Rotor und blockiert diesen. Argus (oder Cletus) entfernt den Sender mit dem Speer, der Rotor beginnt sich samt Rufus zu drehen. Cletus (oder Argus) überfällt den übrigbleibenden und beide fallen ebenfalls in den Rotor. Alle drei klemmen nun fest und blockieren wieder den Rotor. Goal eilt nach draußen, berichtet davon, dass das Hochboot evakuiert werden muss, weil die Maschinerie defekt ist. Rufus überzeugt Goal davon, dass er nicht Rufus ist, lässt los und stürzt selbstlos in den Tod um Deponia zu retten. Goal und Argus oder Cletus als Rufus verkleidet gelangen nach Elysium. Es wird ein Ausblick auf weitere Dilemmata gegeben, die der neue Rufus lösen soll. An dieser Stelle endet das Spiel mit einer letzten Strophe des Barden.

Schlusssequenz:

Das Buch zugeschlagen - was bleibt noch zu sagen? Irgendjemand noch Fragen? Na, dann eben nicht. Doch wenn du dich allein fühlst und du an dir zweifelst, dann habe ich hier einen Vorschlag für dich: Greif zur Mundharmonika, sing von Deponia, von Rufus und Goal und dem Leben im Dreck, und vom Umstand, dass man wohl manchmal die Welt nur retten kann, indem man loslässt, und wenn das so ist, tja - dann bin ich mal weg. Hussa, er ist dann mal weg!

Der Barde beendet das Spiel mit der letzten Strophe, spricht wiedermals die Spielenden an und verweist auf das Ende der Geschichte mit dem Bild des zugeschlagenen Buches und einer kleinen Moral.

### 3. Exemplarische Zielformulierungen nach dem Bochumer Modell literarischen Verstehens

#### 3.1. Figurenverstehen

<p><b>Niveaustufe I</b> Identifizieren</p>	<p>Die SuS...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erkennen, dass Rufus die Hauptfigur und Goal, Bozo, Doc und Hermes Nebenfiguren der Binnenhandlung sind</li> <li>• erkennen, dass Rufus in Goal verliebt ist</li> <li>• erkennen, dass Hermes Rufus Schöpfer ist</li> <li>• erkennen, dass Hermes und Rufus darüber diskutieren, ob Klone ein eigenständiges, lebenswertes Leben führen oder nicht</li> <li>• erkennen, dass Rufus alles dafür tut, um nach Elysium zu gelangen</li> <li>• erkennen, dass Rufus mit Doc, Bozo und Goal gemeinsam reist</li> </ul>
<p><b>Niveaustufe II</b> Analysieren</p>	<p>Die SuS...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erkennen, dass Rufus sowohl negative als auch positive Charaktereigenschaften durch ambivalente Verhaltensweisen zeigt, wie das Belügen und Betrügen von anderen Figuren, das Klauen von Gegenständen, aber auch Hilfsbereitschaft durch das Retten von Deponia und Goal und sich kümmern um seine Freunde durch das morgendliche Zubereiten des Frühstücks</li> <li>• erkennen anhand der Aussagen in den Gesprächen mit Doc, dass Rufus keine wissenschaftlichen Kenntnisse besitzt, sondern nur nach Bauchgefühl bastelt</li> <li>• erkennen Rufus als Hauptfigur, weil er die einzig spielbare Figur darstellt</li> <li>• erkennen, dass Bozo an Depressionen leidet, weil Deponia gesprengt werden soll</li> <li>• erkennen durch verschiedene Aussagen und Handlungen, dass Goal von Rufus nicht ernst genommen wird</li> <li>• erkennen, dass Rufus wütend und traurig ist, weil er seine Liebe Goal versehentlich tötet und deshalb nicht nach Elysium gelangt</li> <li>• erkennen Rufus Willenskraft, weil er niemals aufgibt und alle Gefahren auch für andere Figuren in Kauf nimmt</li> <li>• erkennen, dass Rufus von Doc und Bozo ausgegrenzt wird, weil er Chaos und Unruhe bringt, wie er mit der Zerstörung des Kutters gezeigt hat</li> </ul>
<p><b>Niveaustufe III</b> Reflektieren</p>	<p>Die SuS...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nehmen zu Rufus Verhalten am Ende der Geschichte bewertend Stellung</li> <li>• bewerten die Ausgrenzung von Rufus durch Doc und Bozo</li> <li>• bewerten Rufus Aussagen zum Klonen, es sei maximal ein billiger Abklatsch vom Leben</li> <li>• Bewerten das Verhalten von Rufus gegenüber Goal</li> </ul>

### 3.2. Handlungsverstehen

<p><b>Niveaustufe I</b> Identifizieren</p>	<p>Die SuS...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erkennen die episodische Gliederung der Erzählung</li> <li>• erkennen den zentralen Konflikt zwischen Elysium und Deponia</li> <li>• erkennen, dass die Erzählung sowohl in Rahmen- als auch in Binnenhandlung stattfindet</li> <li>• erkennen, dass Rufus wütend auf Hermes und die Klonanlage ist und einen Schläger in der Hand hält</li> <li>•</li> </ul>
<p><b>Niveaustufe II</b> Analysieren</p>	<p>Die SuS...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erkennen, dass Deponia gesprengt werden muss, damit Elysium genug Antrieb hat um zu Utopia zu gelangen</li> <li>• erkennen durch die überleitenden Cutszenes, in denen der Barde die Ballade vorträgt, dass eine nächste Episode beginnt</li> <li>• erkennen, dass die Rahmenhandlung durch die lyrischen Vorträge Bezug auf die Binnenhandlung nimmt</li> <li>• erkennen sie, dass Rufus seine Wut an der Klonanlage auslassen will, weil er auf Hermes wütend ist.</li> </ul>
<p><b>Niveaustufe III</b> Reflektieren</p>	<p>Die SuS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erkennen, dass jede Episode eine Funktion erfüllt und sich am 5 Akter des Dramas orientiert</li> <li>• ziehen sie den Schluss aufgrund des Kontextes, dass Rufus die Elemente der Klonanlage zerstören soll und setzen es dementsprechend um</li> </ul>

### 3.3. Sprachliche Mittel verstehen

<p><b>Niveaustufe I</b> Identifizieren &amp; Analysieren</p>	<p>Die SuS...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erkennen Reime, Versmaß in der Rahmenhandlung</li> <li>• erkennen die Ballade als gesungenen Text mitsamt Sprachmelodie und Betonungen</li> <li>• erkennen die Ansprachen an die Spielenden</li> <li>• erkennen Dialoge und Monologe der Figuren in der Binnenhandlung</li> <li>• erkennen, dass die zeitliche Ordnung in den Illustrationen und Cutszenes dargestellt wird</li> <li>• erkennen, dass der Barde Rufus Taten verschönert ausdrückt</li> <li>• erkennen, dass Rufus viele Lautmalereien, Interjektionen und Reime nutzt</li> </ul>
<p><b>Niveaustufe II</b> Reflektieren</p>	<p>Die SuS...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erkennen, dass die zeitliche Ordnung durch die unterschiedlichen Tageszeiten dargestellt werden. In Kapitel 1 scheint die Sonne und der Himmel ist blau, in Kapitel 2 geht die Sonne unter und alles ist in orangetönen illustriert, Kapitel 3 spielt sich Nachts ab, was durch den dunklen Nachthimmel dargestellt wird</li> <li>• erkennen, dass Ort- und Zeitsprünge nur durch die Cutszenes inszeniert werden, weil die Kamera während der Ballade vom Ursprungsort zum nächsten Schauplatz überleitet und dabei sich die Farbgebung verändert</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• erkennen, dass der Barde Rufus Taten verschönert ausdrückt, weil sie miteinander verbunden sind</li> <li>• erkennen, dass die Gefühlswelt von Rufus durch Sprachmelodie, Text und Betonungen deutlich hervorgehoben wird</li> <li>• erkennen, dass Rufus Sprachstil dazu dient, um ihn zu charakterisieren</li> </ul>
--	--

### 3.4. Symbole & Metaphern verstehen

<b>Niveaustufe I</b> Identifizieren & Analysieren	Die SuS... <ul style="list-style-type: none"> <li>• erkennen Elysium als Symbol</li> <li>• erkennen Deponia als Symbol</li> <li>• erkennen, dass die erzählte Geschichte von Deponia eine Metapher für die Situation des Barden ist</li> <li>• erkennen die Metapher des zugeschlagenen Buches</li> </ul>
<b>Niveaustufe II</b> Reflektieren	Die SuS... <ul style="list-style-type: none"> <li>• erkennen, dass die Metapher des zugeschlagenen Buches das Ende des Spieles markiert</li> <li>• erkennen Elysium als Symbol für Freiheit und Wohlstand durch die Darstellung als weißes Schloss am Himmel</li> <li>• erkennen Elysium als Hoffnung und Bedrohung für Deponia und seine Bewohner durch die Darstellungen der Figuren</li> <li>• erkennen durch Rufus Aussagen und Taten, dass Deponia ein nicht lebenswerter Planet sei und für alles Negative in Rufus Leben steht</li> </ul>

### 3.5. Erzählinstanzen Verstehen

<b>Niveaustufe I</b> Identifizieren & Analysieren	Die SuS... <ul style="list-style-type: none"> <li>• erkennen, dass der Barde die Geschichte von Rufus und Deponia vorträgt</li> <li>• erkennen, dass der Barde optische und stimmliche Ähnlichkeiten aufweisen</li> <li>• erkennen, dass der Barde in der Form nicht in der Binnenhandlung auftaucht</li> <li>• erkennen, dass der Barde ausschließlich in den Cutscenes erscheint und in der Luft schwebt während die Kamera Ort- und Zeit wechselt</li> <li>• erkennen durch den festgelegten objektiven <i>Point of View</i>, dass der Blick auf Rufus Handlungen bereits festgelegt sind</li> <li>• erkennen anhand der Aussagen und Berichte Einblicke in die Gefühlswelt von Rufus</li> </ul>
<b>Niveaustufe II</b> Reflektieren	Die SuS... <ul style="list-style-type: none"> <li>• erkennen, dass der objektive <i>Point of View</i> auf Rufus und seine Handlungen die Perspektive des erzählenden Barden darstellen kann</li> </ul>