

LITERARISCHES LERNEN MIT LUDONARRATIONEN

**Die Figur im narrativen Computerspiel
als Gegenstand literarischen Kompetenzerwerbs**

Katharina Dürkop

LITERARISCHES LERNEN MIT LUDONARRATIONEN

**Die Figur im narrativen Computerspiel
als Gegenstand literarischen Kompetenzerwerbs**

Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde durch den
Promotionsausschuss Dr. phil. der Universität Bremen
vorgelegt von Katharina Düerkop

Erstgutachter: Prof. Dr. Andreas Grünewald

Zweitgutachter: Prof. Dr. Tobias Kurwinkel

Drittgutachter: Prof. Dr. Jan-Noël Thon

Prüfungskolloquium: 05.04.2024



Frühere Veröffentlichungen

Teile dieser Arbeit wurden bereits veröffentlicht oder beruhen auf älteren, bereits veröffentlichten Versionen einzelner Aspekte des Projekts:

Düerkop, Katharina; Bakker, Arthur (2018): Literary education with narrative digital games. From formulating research questions to capturing the design rationale. In: Arthur Bakker (Hg.): *Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers*. Abingdon, UK: Routledge, S. 231–245.

Düerkop, Katharina (2019): „Möchtest du weitererzählen?“ Zur Narrativität von Computerspielen. In: Gabriele von Glasenapp, Claudia Maria Pecher und Martin Anker (Hg.): *Erzählen in Wort und Bild. Beiträge zur Theorie und Praxis kinder- und jugendliterarischer Erzählwelten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V), S. 145–148.

Düerkop, Katharina (2020a): Computerspiel. In: Tobias Kurwinkel und Philipp Schmerheim (Hg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 258–268.

Düerkop, Katharina (2020b): „Ich glaube, Sadwick hat sich ziemlich einsam gefühlt.“ Zur Rezeption und Interpretation der ludonarrativen Figur im Literaturunterricht der Grundschule. In: *M i D U – Medien im Deutschunterricht 2* (1), S. 1–20. Online verfügbar unter <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/308/306>, zuletzt geprüft am 25.07.2023.

Düerkop, Katharina (2022): Meine Spielfigur, ein fiktives Wesen und ich. Eine rezeptionsästhetische Modellierung der Figur im narrativen Computerspiel. In: Helen Lehndorf und Volker Pietsch (Hg.): *Figuren, Räume, Perspektiven. (Re-)Konstruktionen literar- und medienästhetischen Lernens*. Berlin: Peter Lang (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, 46), S. 239–264.

Förderung

Dieses Dissertationsprojekt ist im Rahmen des Promotionsprogramms *Die Duale Promotion in der Lehrerbildung: Wissenschaft macht Schule* der Universität Bremen entstanden und wurde von Oktober 2016 bis Juli 2017 sowie von Februar 2019 bis Juli 2020 mit einem Promotionsstipendium unterstützt.

Darüber hinaus wurden Teile der Transkriptionsarbeiten aus Mitteln des *Zukunftskonzepts der Universität Bremen im Rahmen der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder* finanziert.

Hinweise zur Veröffentlichung und Nutzung

<https://doi.org/10.26092/elib/3147>

Dieses Werk ist lizenziert unter: CC BY-NC 4.0 (Creative Commons Namensnennung-Nicht kommerziell 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Veröffentlicht wurde die Dissertation über die Staats- und Universitätsbibliothek Bremen.

Bremen, Oktober 2024

Danksagung

Diese Arbeit ist in einem Zeitraum von sieben Jahren entstanden, die durch vielfältige persönliche, gesundheitliche, berufliche und gesellschaftliche Umbrüche geprägt waren. Viele Menschen haben in dieser Zeit entscheidend dazu beigetragen, dass ich dieses Promotionsprojekt erfolgreich zum Abschluss bringen konnte.

Von Herzen gedankt sei...

- meinen Betreuern Prof. Dr. Tobias Kurwinkel und Prof. Dr. Andreas Grünewald für den spannenden Austausch, die motivierenden Kolloquien, den Freiraum und das wissenschaftliche Selbstbewusstsein.
- den Stipendiat*innen des Graduiertenkollegs *Duale Promotion* Nathalie Werner, Dr. Eric Wolpers, Marlon Schneider und Dr. Malte Ternieten für die intensive Zeit und den gegenseitigen Rückhalt.
- den Teilnehmer*innen des Kolloquiums *Kinder- und Jugendmedien* Dr. Philipp Schmerheim, Dr. Kirsten Kumschlies, Dr. Stefanie Jakobi, Alina Behrend, Sabrina Tietjen und Melanie Trolley für die wertvollen Rückmeldungen zu meinem Projekt.
- Prof. Dr. Arthur Bakker und Prof. Dr. Margit Schreier für die spannenden Workshops und die individuelle Beratung.
- Dr. Michael Kleiner für die Betreuung im Referendariat und den Fokus darauf, das Menschsein zwischen Lehrtätigkeit, Ausbildung und Dissertation nicht zu vergessen.
- meiner Deutschseminarleiterin Silke Reichert für die fantastische Ausbildung.
- dem Kollegium meiner wunderbaren Grundschule für die Unterstützung und die enge Zusammenarbeit sowie Kathrin Ulbricht, die den Kontakt zu dieser Schule hergestellt hat.
- Miriam, Gaby und Alfons Schleinschock sowie Lena Möbius, Judith Lafrenz, Dorothea Menze, Anna-Luise Rehm, Helen Maluck, Anna Groh, Yvonne Riens, Dr. Carolina Spiegel und Nathalie Werner für die stetige moralische Unterstützung, die immer offenen Ohren und – in Lenas Fall – auch für die Korrekturen und wichtigen inhaltlichen Rückmeldungen.
- Sven Düerkop (für alles).

Katharina Düerkop, August 2023

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|---|------------|
| EINLEITUNG | 7 |
| 1 Theoretischer Bezugsrahmen | 14 |
| 1.1 Enaktivismus als kognitionswissenschaftlicher Ausgangspunkt | 14 |
| 1.2 Fachwissenschaftlicher Zugang zur ludonarrativen Figur | 27 |
| 1.2.1 Die Figur als literarisches und transmediales Phänomen | 27 |
| 1.2.2 Figurenrezeption: Zur Enaktivierung der Perspektiven fiktiver Wesen | 29 |
| 1.2.3 Computer – Spiel – Figur: Grundlegendes und Orientierendes | 36 |
| 1.2.4 Rezeptionsästhetische Modellierung der ludonarrativen Figur | 52 |
| 1.2.5 Zwischenfazit und Ausblick | 62 |
| 1.3 Didaktischer Zugang zur ludonarrativen Figur | 64 |
| 1.3.1 Literarisches Lernen in einer digitalen Welt | 64 |
| 1.3.2 Figuren(perspektiven) als Gegenstand literarischen Lernens | 66 |
| 1.3.3 Methodischer Referenzrahmen für (literarisches) Lernen | 70 |
| 1.3.4 Ausgewählte Verfahren szenischer Interpretation | 73 |
| 1.3.5 Zwischenfazit und Ausblick | 76 |
| 2 Forschungsdesign | 77 |
| 2.1 Methodologischer Rahmen | 77 |
| 2.1.1 Educational Design Research | 77 |
| 2.1.2 Theoriebildung | 80 |
| 2.1.3 Zwischen den Stühlen: Rollenkonflikte in der Dualen Promotion | 83 |
| 2.2 Designerprobung und Datenerhebung | 88 |
| 2.2.1 Rahmenbedingungen | 88 |
| 2.2.2 Erhebungsmethoden und -instrumente | 90 |
| 2.2.3 Designerprobungen und Datenerhebungen im Überblick | 97 |
| 2.3 Datenaufbereitung und -verwaltung | 108 |
| 2.4 Analyseverfahren | 112 |
| 2.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsstrategie | 112 |
| 2.4.2 Kategoriensystem | 114 |
| 2.4.3 Der analytische Weg zur lokalen Theorie | 130 |
| 2.5 Das Forschungsdesign im Kontext der Gütekriterien qualitativer Forschung | 133 |
| 3 Lokale Theoriegenese | 136 |
| 3.1 Das Referenzdesign: Ziele – Methoden – Prozesse | 136 |
| 3.1.1 Zur Makrostruktur des Referenzdesigns | 136 |
| 3.1.2 Aufgabenbereich 1: THE WHISPERED WORLD spielen | 138 |
| 3.1.2.1 Ein Point-and-Click-Adventure als Unterrichtsgegenstand | 139 |

| | | |
|---|---|------------|
| 3.1.2.2 | Das Computerspielen im Referenzdesign | 140 |
| 3.1.2.3 | Von Vorbereitungen und Leitfragen | 147 |
| 3.1.2.4 | Die ludonarrative Figur empiriebasiert ausdifferenziert | 149 |
| 3.1.2.5 | Zur Eignung von THE WHISPERED WORLD | 156 |
| 3.1.2.6 | Designprinzip I: Figureninterpretation im Rahmen narrativ eingebetteter Computerspielerfahrung..... | 159 |
| 3.1.3 | Aufgabenbereich 2: Figurenmemory spielen | 160 |
| 3.1.3.1 | Das Referenzdesign zum Figurenmemory | 160 |
| 3.1.3.2 | Analyse der Zuordnungsprozesse | 167 |
| 3.1.3.3 | Begründungen einfordern als zentrale Aufgabe der Lehrkraft..... | 175 |
| 3.1.3.4 | Zur Eignung des Figurenmemorys..... | 178 |
| 3.1.3.5 | Designprinzip II: Figureninterpretation im Rahmen spielerischer Zuordnungshandlungen..... | 180 |
| 3.1.4 | Aufgabenbereich 3: Standbilder bauen und perspektivisch schreiben..... | 182 |
| 3.1.4.1 | Standbilderstellung und perspektivisches Schreiben im Referenzdesign | 182 |
| 3.1.4.2 | Produkt- und Prozessanalyse der Standbilderstellung..... | 190 |
| 3.1.4.3 | Fokussierte, veränderte und verworfene Designelemente..... | 206 |
| 3.1.4.4 | Produktanalyse des Rollenschreibens | 210 |
| 3.1.4.5 | Zur Eignung des Aufgabenbereichs | 215 |
| 3.1.4.6 | Designprinzip III: Figureninterpretation im Rahmen körperlich-räumlicher Erfahrung und schriftlicher Produktion..... | 219 |
| 3.1.5 | Das zusammenfassende Designprinzip | 221 |
| 3.2 | Das Referenzdesign und das Individuum – kontrastierende Fallanalysen..... | 223 |
| 3.2.1 | Das Mädchen und der Junge? Zur Produktivität von Analyseperspektiven.... | 223 |
| 3.2.2 | Der Computerspielbegeisterte und die interessierte Beobachterin..... | 226 |
| 3.2.3 | Die Computerspielerin und die Leserin | 237 |
| 3.2.4 | Die Selbstbewussten und die Zweifelnden..... | 250 |
| 3.2.5 | Der Einfühlsame und der Unverstandene..... | 263 |
| 3.2.6 | Erkenntnisse der Fallanalysen – eine Kürzestzusammenfassung..... | 269 |
| 3.3 | Interpretation ludonarrativer Figurenperspektiven: Integration der Forschungsergebnisse | 271 |
| SCHLUSS | | 277 |
| QUELLENVERZEICHNIS | | 280 |
| DARSTELLUNGSVERZEICHNIS..... | | 299 |
| EIGENSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG | | 304 |

| | |
|---|------------|
| ANHANG | 305 |
| 1 Unterrichtsmaterial (Referenz) | 305 |
| 2 Datenerhebung und -aufbereitung | 323 |
| 2.1 Fragebögen | 323 |
| 2.2 Ablauf der Designerprobung in Zyklus C..... | 326 |
| 2.3 Dokumentenliste | 328 |
| 2.4 Transkriptionsregeln | 335 |
| 2.5 Hinweis zu den Transkripten | 337 |
| 3 Auswertung | 337 |
| 4 Kategoriensystem..... | 345 |
| 5 Unterrichtsmaterial (Druckvorlagen)..... | 360 |

Einleitung

Also, als wir letztens gespielt haben, ne?! Da habe ich gemerkt: Sadwick ist so halb ängstlich, halb mutig. Weil mutig ist er, weil er auf eine Reise gehen möchte. Aber er ist auch etwas ängstlich, weil z.B., ja, für mich fühlt sich das so an, als hätte er auch bisschen Angst vor dem Publikum und so, weil er so ungeschickt ist.¹

Einleitendes und Orientierendes

Michel besucht die dritte Klasse einer Bremer Grundschule. Er hat im Deutschunterricht ein Computerspiel kennengelernt, die narrative Ebene und die Figuren dieses Spiels genauer in den Blick genommen und sich im Rahmen verschiedener Aufgabenformate ihren Gefühlen, Beziehungen und Motivationen genähert. Die vorliegende Arbeit hat Michel und 66 weitere Kinder bei diesem Prozess begleitet, das Unterrichtsdesign (weiter-)entwickelt und Lernwege sowie Rezeptionsweisen beforscht.

Dieses Dissertationsprojekt ist zyklisch und interdisziplinär angelegt. Es verortet sich an der Schnittstelle zwischen Fachwissenschaft, Didaktik, Unterrichtsentwicklung, Unterrichtsforschung und Unterrichtspraxis. In seinem Kern interessiert es sich für Perspektiven fiktiver Wesen und wie Grundschüler*innen diese interpretieren sowie nachvollziehen.

Eine **Figur**² ist ein fiktives Wesen, eine „durch einen fiktionalen Text dargestellte Gestalt, der die Fähigkeit zu mentalen Prozessen zugeschrieben wird.“³ Sie findet auch eine medien-spezifische Ausprägung im Computerspiel.

Begriffliches

Das **Computerspiel**⁴ dient als Sammelbegriff für alle digitalen Spiele, die auf dem Personal Computer, dem Laptop, der stationären oder portablen Konsole sowie dem Tablet oder dem Smartphone gespielt werden. Regeln beschreiben, welche Handlungen Spielende im Spiel ausführen können und was als Reaktion auf diese Handlungen im Spiel geschieht.⁵ Computerspiele umfassen u.a. simulative und narrative Aspekte und können als Zeichensystem „alle übrigen Medienphänomene und Zeichensysteme abbilden und realisieren“⁶.

Literarisches Lernen⁷ meint „schulische Lehr- und Lernprozesse zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und [...] zu verstehen.“⁸ Ziel des literarischen Lernens ist der Erwerb **literarischer Kompetenz**.⁹ Hierzu gehört nach Spinner unter anderem das Nachvollziehen von Figurenperspektiven.¹⁰ Die Konzeptualisierung einer Perspektive in diesem Sinne setzt eine Form von Bewusstsein voraus.

Bewusstsein sei hier definiert als alle „subjektiv unmittelbar erlebten psychischen Prozesse, insbesondere der Wahrnehmung, Emotionen, Gedanken und Erinnerungen, Handlungspläne und -abläufe.“¹¹ Bewusstsein ist ein inneres, qualitatives, Erste-Person-Phänomen¹² und impliziert immer auch eine bestimmte **Perspektive** auf die Welt. Rezipierende können fiktiven Wesen ein Bewusstsein zuschreiben (Attribution) und die damit einhergehende Perspektive ggf. **nachvollziehen (Enaktion)**.¹³

¹ C04_Michel_EI_04, Z. 4. Sprechpausen entfernt. Name verändert. Für die Erläuterung der Zitationsweisen siehe Tabelle 9, S. 111.

² Siehe Kapitel 1.2.1, 1.2.3 sowie 1.2.4.

³ Eder 2007, S. 238.

⁴ Siehe Kapitel 1.2.3.

⁵ Vgl. Juul 2011, S. 55-56.

⁶ Engelns 2014, S. 11.

⁷ Siehe Kapitel 1.3.1.

⁸ Bükler 2012, S. 121.

⁹ Vgl. Spinner 2006, S. 7.

¹⁰ Spinner 2020, S. 406.

¹¹ [Psychologie-Lexikon] 1999, S. 55.

¹² Vgl. Searle 1998, S. 5.

¹³ Siehe Kapitel 1.2.2 und 1.2.4.

Perspektivwechsel ist ein schillernder Begriff der Grundschuldidaktik im Allgemeinen sowie der Literaturdidaktik im Besonderen. So findet sich in literarischen Kompetenzmodellierungen die Fähigkeit wieder, „die Perspektive einer literarischen Figur ein[zunehmen]“¹⁴, „Perspektiven literarischer Figuren nach[zu]vollziehen“¹⁵, „Perspektiven, Handlungsmotivationen und erlebte Grunderfahrungen literarischer Figuren [zu] verstehen“¹⁶ oder „sich in literarische Figuren [zu] versetzen“¹⁷. Auch für Schreibprozesse wird eine Form des Verstehens anderer gefordert, um bspw. adressat*innengerecht schreiben zu können.¹⁸ Darüber hinaus ist die Fähigkeit, „sich in andere einzufühlen“¹⁹ zentrale Komponente sozialer Kompetenz, die fächerübergreifend zu fördern ist.

Perspektivwechsel als Teil literarischer & sozialer Kompetenz

Was hier für die Schule gefordert und im Unterrichtsalltag als Perspektivnachvollzug oder Einfühlungsvermögen begriffen wird, ist sowohl für reale Personen als auch für fiktive Wesen ontologisch wie unterrichtspraktisch gar nicht so einfach zu greifen. Dass Figuren als fiktive Wesen darüber hinaus nicht ausschließlich in Printliteratur, sondern auch in Film und Serie, Hörspiel und Theaterstück oder eben auch im digitalen Spiel auftreten (inklusive damit einhergehenden medienspezifischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden), verkompliziert die Situation weiter.

Figuren in verschiedenen Medien

Welche medienspezifische Umsetzung der (literarischen) Figur lohnt es sich zu diesem Zeitpunkt fachwissenschaftlich, fachdidaktisch und unterrichtspraktisch in den Blick zu nehmen? Warum hat sich diese Arbeit, wie eingangs bereits benannt, für die Figur im digitalen Spiel entschieden?

Die KIM-Studie befragte zuletzt im Jahr 2020 Sechs- bis Dreizehnjährige zu ihren Interessen, von denen einige sich direkt auf die Medien Buch, Film und Computerspiel beziehen, die wiederum narratives Potential aufweisen: 61 Prozent der Befragten sind an Computer-/Konsolen-/Onlinespielen sehr interessiert (29%) oder interessiert (32%). Für den Bereich Kino/Filme zeigen 53 Prozent der Befragten Interesse (sehr interessiert: 14%, interessiert 39%). Ähnlich sind 50 Prozent der Befragten an Bücher/Lesen sehr interessiert (14%) oder interessiert (36%).²⁰ Dieses Interesse schlägt sich auch in der Nutzungshäufigkeit wieder. So lesen 55 Prozent der Kinder mindestens einmal

Narrative Medien im Alltag der Kinder

¹⁴ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2022, S. 19.

¹⁵ Spinner 2006, S. 9, bzw. ebd., 2020, S. 406.

¹⁶ Boelmann und Klossek 2013, S. 55, bzw. Boelmann und König 2021, S. 43.

¹⁷ Senatorin für Kinder und Bildung, Bremen 2015, S. 9.

¹⁸ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg et al. 2004, S. 17 und 26.

¹⁹ Senator für Bildung und Wissenschaft, Bremen 2012, S. 7.

²⁰ Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [MPFS] 2021, S. 7.

wöchentlich. 60 Prozent der Befragten spielen in diesem Umfang digitale Spiele.²¹ Die tägliche Nutzungsfrequenz fällt bezüglich digitaler Spiele jedoch wesentlich höher aus (25 %), als beim Lesen von Büchern (16 %).²² Für Film und Fernsehen ist eine vergleichbare Aufschlüsselung nicht vorhanden. Fernsehen ist jedoch „die häufigste Freizeitbeschäftigung.“²³

Diese Medienrealität in den Deutschunterricht der Grundschule einfließen zu lassen, scheint nicht nur vor dem Hintergrund eines Lebensweltbezugs von Bedeutung, sondern wird auch im Rahmen der Bildungsstandards explizit gefordert.²⁴ Neben der Printliteratur (Bilderbuch und Kinder- bzw. Jugendroman) ist dies für den Kinder- und Jugendfilm bereits mehr oder weniger geschehen.²⁵ Das Computerspiel hingegen findet seinen Weg in die Schulen jedoch nur schleichend.

Computer-
spiele im
Deutschunter-
richt

Die Nutzbarmachung von Computerspielen als Gegenstände des Deutschunterrichts kann als dessen größtes gegenstandsbezogenes Desiderat bezeichnet werden. Die Diskrepanz zwischen der lebensweltlichen Bedeutung von Computerspielen für Schülerinnen und Schüler einerseits aber auch gesamtgesellschaftlich andererseits und der unterrichtlichen (Nicht-)Behandlung ist bei diesem Medium so eklatant wie bei keiner anderen Medienform.²⁶

Als Grund dafür ist anzunehmen, dass Computerspielen immer noch mit „einer Vielzahl an Ressentiments begegnet wird: Sie gelten als triviales und/oder jugendgefährdendes Unterhaltungsmedium, welches sich allenfalls für eine medienkritische Auseinandersetzung eignet, nicht aber für fachliches und ästhetisches Lernen.“²⁷ Grundschullehrkräften, die am Computerspiel interessiert sind, fehlt es hingegen an Fortbildungen und einer Auswahl an konkretem Material für den Unterricht.

Für die Sekundarstufe liegen inzwischen didaktische Überlegungen und vereinzelt empirische Studien zum digitalen Spiel im Deutschunterricht vor.²⁸ Hier geht es um die Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts im Allgemeinen sowie des Literaturunterrichts im Besonderen. Dabei werden der Einsatz des Computerspiels im Kontext von Medienbildung sowie Computerspielbildung reflektiert und Potentiale des Mediums herausgearbeitet – einerseits als Medium für das Lernen und andererseits als

²¹ [MPFS] 2021, S. 28 und 61.

²² Ebd., S. 61 und 29.

²³ Ebd., S. 41. „70 Prozent der Kinder geben an, jeden bzw. fast jeden Tag fern zu sehen“. Gemeint sind hier verschiedenste Verbreitungs Kanäle: „Fernsehen, Netflix, YouTube & Co“ (ebd., S. 41).

²⁴ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2022, S. 18; Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2016.

²⁵ Zum Film vgl. z.B. die teilkommentierte Fachbibliografie von Kepser 2016.

²⁶ Boelmann 2015, S. 13.

²⁷ Albrecht und Conrad 2022, S. 102.

²⁸ Hier sei exemplarisch verwiesen auf Seidler 2011, Jost und Krommer 2011, Boelmann und Seidler 2012, Demmler et al. 2014, Boelmann 2015, Engels et al. 2020, Schöffmann 2021, Albrecht und Conrad 2022, Standke 2022.

Lerngegenstand. Dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit am nächsten ist dabei Boelmanns Dissertation *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen*, in welcher er herausarbeitet,

dass narrative Computerspiele es als Gegenstand des Literaturunterrichts vermögen, vielfältige Potentiale für das literarische Verstehen zu entfalten. Hierbei beschränkt sich ihre Rolle nicht nur auf die, [sic] des Anlassgebers für Schreibaufgaben oder Anschlusskommunikation, ihre Tragweite reicht als Vermittlungsgegenstand von literarischer Bildung und literarischen Kompetenzen weiter.²⁹

Zwar werden in den o.g. Arbeiten auch Literaturunterricht und literarisches Lernen bearbeitet und die Primarstufe gelegentlich mitbedacht oder zumindest impliziert, eine dedizierte und umfangreiche Auseinandersetzung mit dem Computerspiel, Computerspielfiguren und ihren Perspektiven für die Grundschule ist in der fachdidaktischen Forschung jedoch als Desiderat zu beschreiben.

Computer-
spiele im
Literaturunter-
richt der
Grundschule

Obwohl es aus rein fachlicher Perspektive wünschenswert wäre, einer dedizierten Computerspieldidaktik³⁰ nachzugehen, scheint es angesichts der Schulrealität für die praktische Umsetzbarkeit ratsam, das Computerspiel zunächst an gängige Unterrichtsinhalte, Kompetenzen und Methoden anzudocken – ohne dabei seine medienspezifischen Eigenschaften zu ignorieren.

Das literarische Lernen über Figurenperspektiven bietet sich aus mindestens drei Gründen als produktiver Rahmen für den Einsatz der Computerspielfigur als Lerngegenstand an: Kinder nähern sich Erzählungen grundsätzlich aus der Perspektive einer (später ggf. auch mehrerer) Figur(en),³¹ sodass durch die Förderung einer Perspektivübernahmekompetenz erstens das allgemeine Textverständnis ermöglicht oder verbessert wird. Überfachlich kann zweitens davon ausgegangen werden, dass von der Auseinandersetzung mit Perspektiven literarischer Figuren auch die soziale Kompetenz profitiert.³² Drittens sind für das literarische Lernen bereits vielfältige Unterrichtsmethoden etabliert, die sich für das Computerspiel adaptieren lassen, weil sie nicht zwingend einen printbasierten Gegenstand voraussetzen.³³

Computer-
spielfigur als
Gegenstand
literarischen
Lernens

Das vorliegende Dissertationsprojekt ist ein Design-Based-Research-Projekt³⁴ und gliedert sich in drei Hauptaspekte, deren spezifische Fragestellungen im Forschungsprozess zyklisch ineinandergreifen (Abbildung 8, nächste Seite). Im Zentrum steht die Perspektive der ludonarrativen Figur als fiktives Wesen.

Projektstruktur
& Forschungs-
fragen

²⁹ Boelmann 2015, S. 273.

³⁰ Zu einer allgemeinen Computerspielbildung und -didaktik siehe z.B. Kepser 2012, Kepser 2019 sowie Boelmann et al. 2020.

³¹ Spinner 2006, S. 10.

³² Vgl. Buhl 2016.

³³ Siehe z.B. Spinner 2010b.

³⁴ Siehe Kapitel 2.1.1.

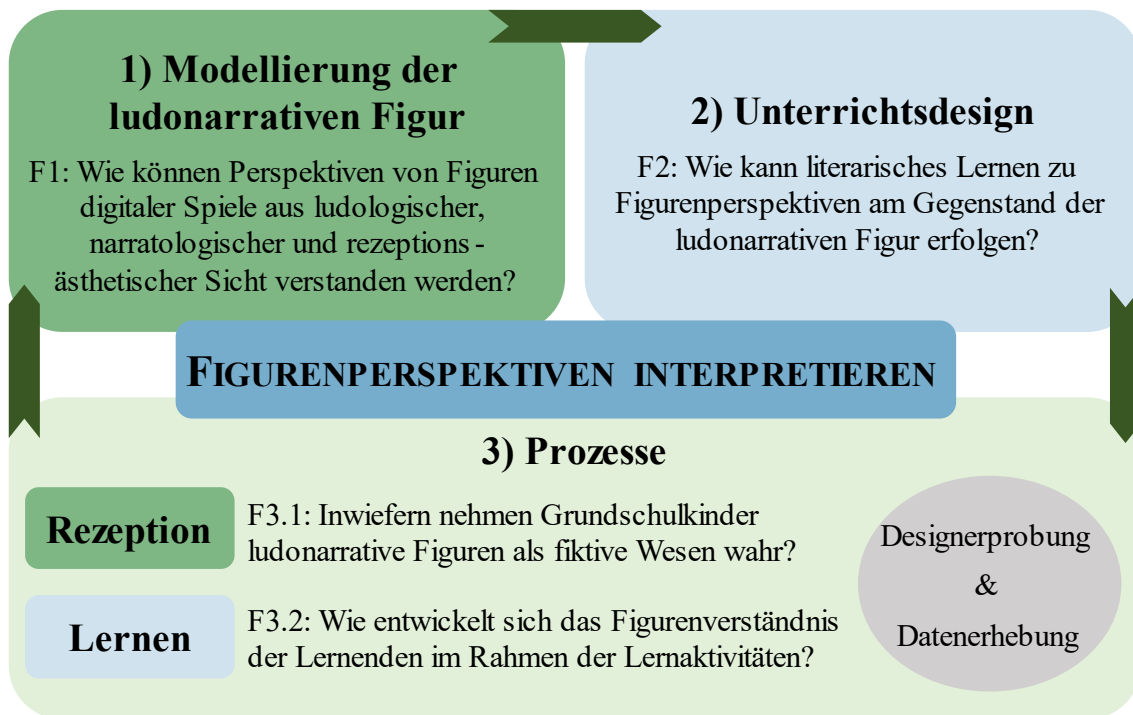


Abbildung 1: Hauptaspekte und Forschungsfragen

Auf fachwissenschaftlicher Ebene wird die ludonarrative Figur mit einem rezeptionsästhetischen Blick hinsichtlich ihrer Ludizität, Medialität und Narrativität als Hybridkonstruktion³⁵ modelliert (F1). Diese Modellierung bildet zunächst die fachwissenschaftliche Grundlage für ein Unterrichtsdesign (F2) zum literarischen Lernen anhand des Point-and-Click-Adventures *THE WHISPERED WORLD*³⁶. Hierzu gehört das Konzept zur Nutzung der ludonarrativen Figur für einen kompetenzorientierten Literaturunterricht ebenso wie konkrete Unterrichtsmaterialien. Das Unterrichtsdesign wird in drei Zyklen an einer Bremer Grundschule erprobt, erforscht und weiterentwickelt. Zu den erhobenen Daten gehören u.a. unterrichtliche Verstehensprodukte der Lernenden, Audio- und Videografien aus Klassen- und Kleingruppensettings sowie episodische Entwicklungsinterviews zu ausgewählten Unterrichtsstunden. Die Auswertung erfolgt mit Hilfe einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse. Darüber hinaus findet eine quantitative Auswertung der von Lernenden bearbeiteten Fragebögen zu Beginn (Vorkenntnisse) und Abschluss (Feedback) der Unterrichtseinheit statt.

Die Analyse der Erhebungsdaten hat die Erarbeitung einer lokalen Theorie zum Ziel, die erstens beschreibt, wie Lernende ludonarrative Figuren rezipieren und welche Figurenaspekte sie beschreiben (F3.1), was wiederum eine empirische Ausdifferenzierung der rezeptionsästhetischen Modellierung (1) hinsichtlich des konkreten

³⁵ Vgl. GamesCoop 2012, S. 10.

³⁶ Daedalic Entertainment 2009; Special Edition 2014. Quellenangaben zu Spielen

und Lernsoftware werden im Folgenden nur bei Erstnennung angegeben (siehe außerdem Quellenverzeichnis).

Lerngegenstands zulässt. Zweitens wird herausgearbeitet, wie sich das Figurenverständnis (konkret: die Interpretationsdichte und Interpretationstiefe von Figurenperspektiven) der Lernenden im Rahmen der Lernaktivitäten entwickelt (F3.2), was wiederum die Weiterentwicklung des Unterrichtsdesigns (2) informiert.

Zur Bearbeitung des Forschungsvorhabens gliedert sich die Arbeit in drei Großkapitel, gerahmt von dieser Einleitung sowie einem Schlusskapitel. Gliederung

Kapitel 1 steckt den theoretischen Bezugsrahmen inklusive wichtiger Forschungsstände ab, beginnend mit Ausführungen zum Enaktivismus als philosophischem und kognitionswissenschaftlichem Ausgangspunkt für die gesamte Arbeit (Kapitel 1.1). Kapitel 1.2 nähert sich dem Gegenstand der ludonarrativen Figur aus fachwissenschaftlicher Perspektive. Es beschäftigt sich zunächst mit der literarischen Figur und der Figur als transmedialem Phänomen, bevor es Grundlegendes und Orientierendes zur Computerspielfigur und ihrem Medium liefert. Das Kapitel arbeitet auf die Beantwortung der Forschungsfrage 1 hin und mündet in der rezeptionsästhetischen Modellierung der ludonarrativen Figur (Kapitel 1.2.4).

Kapitel 1.3 schafft einen didaktischen Zugang zur ludonarrativen Figur vor dem Hintergrund des literarischen Lernens in einer digitalen Welt. Es beleuchtet Figurenperspektiven als Gegenstand literarischen Lernens und konkretisiert Kompetenzen für das zu entwickelnde Unterrichtsdesign. Weiter geht es hier um den methodischen Referenzrahmen des Unterrichtsdesigns im Allgemeinen sowie um ausgewählte Verfahren szenischer Interpretation im Besonderen.

Kapitel 2 legt das Forschungsdesign dar. Ausgangspunkt ist ein Kapitel zum methodologischen Rahmen, in welchem die Methodologie des Educational Design Research (oder Design-Based-Research), Aspekte der Theoriebildung und weitere Besonderheiten des Forschungskontextes dargestellt werden. Die Kapitel 2.2 und 2.3 liefern Informationen zu Designerproben, Datenerhebungen und Datenaufbereitung sowie -verwaltung.

Zentral für das Verständnis des Forschungsdesigns und die daran anknüpfenden Analysen ist das den Auswertungen zugrundeliegende Kategoriensystem. Kapitel 2.4 stellt hierfür zunächst die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsstrategie vor, bevor die Entstehung und Strukturierung des erarbeiteten Kategoriensystems dargelegt werden. Eine Besonderheit der vorliegenden Arbeit ist die starke Vernetzung der beforschten Aufgabenbereiche im Zusammenhang mit dem Lerngegenstand der ludonarrativen Figur. Um diese Vernetzung sauber und gleichzeitig verständlich darzustellen, wird eine Visualisierung der Metastruktur des Kategoriensystems angeboten. Hierbei muss bereits

vorweggegriffen werden auf a) das fertige Kategoriensystem und b) die zugrundeliegenden Aufgabenformate des Unterrichtsdesigns. Das Kapitel zum Analyseverfahren schließt mit einem zusammenfassenden Ausblick auf die Entwicklung einer lokalen Theorie. Als Abschluss des zugehörigen Großkapitels wird das Forschungsdesign im Kontext der Gütekriterien qualitativer Forschung reflektiert.

Inhalt von Kapitel 3 ist die lokale Theoriegenese zur kindlichen Interpretation ludonarrativer Figurenperspektiven im Rahmen des Unterrichtsdesigns. Es beantwortet die Fragen F1, F2, F3.1 sowie F3.2. Das Kapitel 3.1 fokussiert zunächst das fertige Design (= Referenzdesign). Es begleitet die Lesenden anhand der Daten der teilnehmenden Lerngruppen durch die verschiedenen Aufgabenbereiche und verweist dabei auch auf wichtige Veränderung des Designs im Laufe der Erhebungszyklen. Für jeden der drei Aufgabenbereiche wird ein Designprinzip erarbeitet, welches Teilziele, Designcharakteristika, didaktische Argumente und Gelingensbedingungen umfasst. Die drei Designprinzipien werden anschließend zusammengefasst.

Kapitel 3.2 beschäftigt sich mit individuellen Lernwegen durch das Referenzdesign in Form kontrastierender Fallanalysen von Kindern mit unterschiedlichen Lern- und Arbeitsvoraussetzungen. Hier wird geprüft, inwiefern die erarbeiteten Prinzipien auch für das Individuum gelten und welche Designelemente für welche Kinder besonders wichtig sind. Das Kapitel schließt mit einer kurzen Zusammenfassung wichtiger Erkenntnisse der Fallanalysen, bevor Kapitel 3.3 die gesamten Forschungsergebnisse des Dissertationsprojekts integriert und eine Theorie zur Interpretation ludonarrativer Figurenperspektiven in der Grundschule vorlegt.

Ein abschließender Hinweis im Sinne der Lesbarkeit: Die vorliegende Arbeit steht vor der Herausforderung, einen zyklischen Forschungsprozess linear abbilden zu müssen. Um Redundanzen zu vermeiden, werden Entwicklungs- und Forschungsprozesse meist ausgehend von ihrem Endergebnis dargestellt. Dies gilt insbesondere für die rezeptionsästhetische Modellierung der ludonarrativen Figur, die Metastruktur des Kategoriensystems sowie das Referenzdesign mit seinen drei Aufgabenbereichen und Unterrichtsmaterialien. Um die Lesbarkeit zu erleichtern, liefert die Arbeit vielzählige Visualisierungen und Querverweise, Orientierungen und Zusammenfassungen.

Für Schnelllesende oder alle, die sich zunächst orientieren wollen, sei auf die zusammenfassende Theorieintegration in Kapitel 3.3 verwiesen. Diese ist so gehalten, dass sie im Zweifelsfalle auch isoliert oder als Ausgangspunkt gelesen werden kann, um dann über Querverweise zu jenen Kapiteln zu gelangen, die für das individuelle Erkenntnisinteresse von Bedeutung sind.

Leschilfen

1 Theoretischer Bezugsrahmen

1.1 Enaktivismus als kognitionswissenschaftlicher Ausgangspunkt

Enaction is the idea that organisms create their own experience through their actions. Organisms are not passive receivers of input from the environment, but are actors in the environment such that what they experience is shaped by how they act.³⁷

Wer Lehrkräfte nach Beispielen für guten Unterricht fragt, wird von Situationen erfahren, in denen a) die körperlichen, personalen und sozialen Voraussetzungen der Schüler*innen als Ausgangspunkt für das Lernen dienen, in denen b) Kinder sich Lerngegenstände handelnd und mit allen Sinnen erarbeiten und c) Anschaulichkeit, Bewegung, Kommunikation sowie allgemein soziale Interaktion als zentrale Aspekte guten Unterrichts verstanden und umgesetzt werden. Hier liegen Annahmen zugrunde, welche die Lehrer*innenbildung und den Unterrichtsalltag prägen:

Warum
Enaktivismus?

- Kinder lernen mit allen Sinnen.
- Kinder lernen handelnd.
- Kinder lernen im Rahmen eines räumlichen und sozialen Umfelds.
- Kinder lernen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen.

Ziel der folgenden Unterkapitel ist es, eine theoretische Grundlage für diese Annahmen zu liefern. Herausgearbeitet wird, von welchem Verständnis des Zusammenhangs von Gehirn, Körper, Umwelt und Kognition diese Arbeit ausgeht.

Hierfür wird zunächst die Fokussierung auf das Gehirn in der klassischen Kognitionswissenschaft umrissen. In Abgrenzung dazu wird mit Hilfe der Embodiment-These anschließend die Rolle des Körpers für kognitive Prozesse hervorgehoben, um dann mit dem Enaktivismus (auch: enaktives Embodiment, enaktive Kognition) einen Zugang zur Kognition zu nutzen, der sich nicht nur durch die Annahme der Verkörperung, sondern vor allem der Handlungsorientierung auszeichnet. Hier wird Kognition direkt auf das handelnde Subjekt in seiner Umwelt bezogen.

Aufbau der
folgenden
Unterkapitel

Um außerdem eine theoretische Grundlage für die in dieser Arbeit vorliegende Beschäftigung mit Figurenperspektiven zu bieten, schließt das Kapitel mit einem verkörperten, enaktiven Zugang zu sozialer Kognition als Wahrnehmung im intersubjektiven Kontext bzw. als Verstehen und Nachvollziehen von Fremdperspektiven. Das hierzu aufgearbeitete Konzept von Intersubjektivität und Empathie dient in der vorliegenden Arbeit nicht nur als rezeptionstheoretischer Ausgangspunkt für die Modellierung der ludonarrativen Figur (Kapitel 1.2.4), sondern

³⁷ Hutchins 2010, S. 428.

auch als philosophischer und kognitionswissenschaftlicher Bezugsrahmen für die Planung von Unterricht (Kapitel 1.3.3) sowie für die Analyse sozialer Interaktion im Unterrichtsgeschehen (Kapitel 3).

Embodiment in Abgrenzung zur klassischen Kognitionswissenschaft

Mit dem Aufkommen des Computers und in Abgrenzung zum Behaviorismus konstituiert sich in der Mitte des 20. Jahrhunderts die Kognitionswissenschaft.³⁸ Theorien innerhalb dieser klassischen Kognitionswissenschaft vertreten eine „computational theory of mind“³⁹ und verstehen das Gehirn als ein computerähnliches System, welches Informationen als Input erhält, diese in Form symbolischer, mentaler Repräsentationen propositional speichert, algorithmisch verarbeitet und einen entsprechenden Output generiert.⁴⁰

Computational
mind

Der Annahme folgend, dass Kognition einzig zwischen diesem Input und Output geschehe,⁴¹ gilt das Gehirn als alleiniger Ort der Kognition, wodurch dem Körper lediglich die Funktion eines Werkzeuges für die Registrierung des Inputs (Perzeption / perception) und die Ausführung des Outputs (Aktion / action) zukommt und die Umwelt kaum von Interesse ist.⁴²

Zentral für dieses klassische Kognitionsmodell ist eine bestimmte Konzeptualisierung mentaler Repräsentationen als symbolisch, abstrakt, quasi-linguistisch und vor allem amodal. Damit funktionieren sie unabhängig von perzeptuellen Systemen und körperlicher Aktion, sodass die Art und Weise ihrer Entstehung sowie ihre Charakteristika keine Beziehung zu den physischen und funktionalen Aspekten ihrer Entsprechung in der physischen Welt aufweisen.⁴³

Herausgefordert wird diese Konzeptualisierung von Kognition durch die Embodiment-These:⁴⁴

³⁸ Grundlegende Werke sind Newell und Simon 1961 sowie Chomsky 1957.

³⁹ Shapiro 2019, S. 29–30, auch: „internal computationalism“ (Casper 2019, S. 13).

⁴⁰ Vgl. Casper 2019, S. 13; Shapiro 2019, S. 29–30; Wilson und Foglia 2015, o.S.

⁴¹ Vgl. Casper 2019, S. 13 sowie Shapiro 2019, S. 30.

⁴² Hurley beschreibt diese traditionelle Sichtweise kritisch als *classical sandwich*: „The mind decomposes vertically into modules: cognition interfaces between perception and action. Perception and action are not just separate from each other, but also separate from

higher processes of cognition. The mind is a kind of sandwich, and cognition is the filling.“ (Hurley 2002, S. 401).

⁴³ Vgl. Wilson und Foglia 2015, o.S.

⁴⁴ Embodiment-Theorien haben ihre intellektuellen Wurzeln in Arbeiten, die die Körperlichkeit von Wahrnehmung, Denken, Sprache und Erfahrung in den Fokus rücken. Dies sind u.a. Gibson 1979; Lakoff und Johnson 1980; phänomenologische Arbeiten (Husserl 1913, Sartre 1962 [1943] und Merleau-Ponty 1966 [1945]) sowie Brooks 1991 aus dem Bereich der künstlichen Intelligenz.

Many features of cognition are embodied in that they are deeply dependent upon characteristics of the physical body of an agent, such that the agent's beyond-the-brain body plays a significant causal role, or a physically constitutive role, in that agent's cognitive processing.⁴⁵

Kognition sei damit nicht auf das Gehirn beschränkt, sondern müsse stattdessen verstanden werden als Produkt eines Zusammenspiels neuronaler wie nicht-neuronaler Prozesse und ohne Bruch zwischen Kognition, körperlicher Erfahrung und realer Umgebung.⁴⁶

Als Urtext der Embodied Cognition gilt Varela, Thompson and Roschs *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Die Autor*innen sprechen hier erstmals von „embodied action“⁴⁷, was sie wie folgt definieren:

By using the term *embodied* we mean to highlight two points: first, that cognition depends upon the kinds of experience that come from having a body with various sensorimotor capacities, and second, that these individual sensorimotor capacities are themselves embedded in a more encompassing biological, psychological, and cultural context. By using the term *action* we mean to emphasize once again that sensory and motor processes, perception and action, are fundamentally inseparable in lived cognition. Indeed, the two are not merely contingently linked in individuals; they have also evolved together.⁴⁸

Die Autor*innen verstehen Kognition als von der Art der Erfahrungen abhängig, die der Körper – eingebettet in biologische, psychologische und kulturelle Kontexte – mit seinen sensomotorischen Fähigkeiten ermöglicht. In diesem Kontext beschreiben sie sensomotorische Prozesse, Perzeption, Aktion und Kognition als gemeinsam evolviert und untrennbar miteinander verknüpft. Dies hat u.a. eine „perceptually guided action“⁴⁹ zur Folge, die Shapiro als „perception-action loop“⁵⁰ wie folgt zusammenfasst: „a cycle in which perception leads to particular actions, which in turn create new perceptions, which then lead to new actions, and so on.“⁵¹ Eine derartige Verknüpfung von Perzeption, Aktion und Kognition ist eine der Grundannahmen im Enaktivismus.⁵²

⁴⁵ Wilson und Foglia 2015, o.S.

⁴⁶ Vgl. ebd. Daraus folgt z.B. für die Diskussion um mentale Repräsentationen, dass ihre Aktivierungsmuster Informationen verschiedenster sensorischer Modalitäten umfassen (vgl. ebd.). Ähnlich beschreibt Shapiro modale (perzeptuelle) Symbole als embodied concepts: „They are concepts, because they represent a collection of information about some topic, and they are embodied because they have been, in a sense ‚stamped‘ with facts about the body in which they originated“ (Shapiro 2019, S. 86).

⁴⁷ Varela et al. 1991, S. 172.

⁴⁸ Ebd., S. 172–173. Hervor. i. Orig.

⁴⁹ Ebd., S. 173.

⁵⁰ Shapiro 2019, S. 60.

⁵¹ Ebd., S. 262.

⁵² Vgl. Hutchins 2010, S. 428. Innerhalb der Embodied Cognition gibt es verschiedene Ausprägungen, die dem Körper eine eher schwache (rein funktionalistische) bis eine sehr starke Rolle für die Kognition zuschreiben, wobei Enaktivismus in diesem Zusammenhang auch als starkes bzw. „radikales (enaktives) embodiment“ (Gallagher 2019, S. 375) beschrieben wird.

Deshalb stellt Embodiment einen „Schlüsselbegriff“ (Kyselo 2013, S. 198) für das enaktivistische Kognitionsmodell dar.

Vor diesem Hintergrund verzichtet die vorliegende Arbeit in Anlehnung an Casper auf den Versuch, Embodiment und Enaktivismus voneinander abzugrenzen (vgl. Casper 2019, S. 41).

Enaktivismus: Kognition als verkörperte Interaktion mit der Umwelt

Enaktivistische Auffassungen verkörperter Kognition, die sich auf phänomenologischen und pragmatistischen Grundlagen aufbauen, betonen, dass die Wahrnehmung auf Handeln ausgerichtet ist, und dass diese Handlungsorientierung die meisten kognitiven Prozesse prägt.⁵³

Enacted mind

Wie im Begriff der ‚embodied action‘ (s.o.) bereits angedeutet, haben Varela, Thompson und Rosch nicht nur den Embodimentbegriff, sondern darüber hinaus den Begriff enaction (und damit den enactive approach) entscheidend geprägt.

Er leitet sich ab von ‚to enact‘ (‚etwas hervorbringen‘, ‚eine Handlung ausführen‘) und reflektiert damit eine Grundannahme des Enaktivismus, wonach mentale Prozesse durch die verkörperlichte Interaktion eines kognitiven Systems mit seiner Umwelt dynamisch hervorgebracht werden.⁵⁴

Somit steht der ‚lebende Organismus‘⁵⁵ samt seiner Interaktion mit der Umwelt im Fokus des Interesses: ‚Living systems are cognitive systems, and living as a process is a process of cognition.‘⁵⁶ Enaktivismus wird auch als ‚radikales (enaktives) embodiment‘⁵⁷ beschrieben, weil dem Körper hier die größte Bedeutung zukommt: ‚Biologische Aspekte des körperlichen Lebens, die emotionale Regulierung des gesamten Körpers eingeschlossen, haben tiefgreifende Auswirkungen auf die Kognition; das gleiche gilt für Prozesse sensomotorischer Kopplung von Organismus und Umwelt.‘⁵⁸

Vereinfacht ausgedrückt sind kognitive Fähigkeiten nach enaktivistischer Auffassung die Kompetenzen eines Organismus, mit seiner Umgebung zu interagieren.⁵⁹ Um diese Interaktion zu verstehen und zu beschreiben, stützen sich enaktivistische Theorien neben dem Embodiment auf Begriffe wie Autonomie, strukturelle Kopplung, operationale Geschlossenheit, Adaptivität und Sinnerzeugung.⁶⁰ Im Kontext dieser Arbeit sind vor allem Letztere von Interesse und seien im Folgenden genauer beschrieben.

Jedes kognitive System verfolgt ‚einen doppelten intrinsischen [...] Zweck.‘⁶¹ Einerseits muss es sich selbst erhalten, andererseits muss es ‚Interaktionen mit der Umwelt so aus[w]ählen, dass sie diesem Ziel zuträglich sind (sense-making).‘⁶² Kognitive Systeme sind adaptiv, weil sie ‚ihre eigenen Zustände überwachen und regulieren sowie die Bedingungen zum Erhalt der eigenen Identität verändern können.‘⁶³ Damit ist nicht nur eine ‚Reaktion auf Umwelteinflüsse, sondern auch eine gerichtete Interaktion mit der Umwelt‘⁶⁴ gemeint. Sinnerzeugung (sense-making) ist in diesem Zusammenhang ‚an embodied process of active regulation of the coupling between agent and world‘⁶⁵ und

Adaptivität & Sinnerzeugung

⁵³ Gallagher 2019, S. 369.

⁵⁴ Kyselo 2013, S. 197. Hervor. i. Orig.

⁵⁵ Ebd.

⁵⁶ Maturana und Varela 1980, S. 13.

⁵⁷ Gallagher 2019, S. 375.

⁵⁸ Ebd., S. 369.

⁵⁹ Vgl. Casper 2019, S. 20 und 27.

⁶⁰ Vgl. hierzu z.B. ebd., S. 20, sowie Kyselo 2013, S. 198.

⁶¹ Ebd., S. 199.

⁶² Ebd. Hervor. i. Orig.

⁶³ Ebd.

⁶⁴ Ebd.

⁶⁵ Di Paolo und Thompson 2014, S. 75.

beschreibt den kognitiven Prozess als einen aktiven „Prozess von Sinnstiftung“⁶⁶. Dadurch wird die Umwelt zu einem „place of valence, of attraction and repulsion, approach or escape.“⁶⁷ Sinn wird somit „erst hervorgebracht, indem Aspekte der Umwelt in negative oder positive Beziehung zu dem wichtigsten Ziel des kognitiven Systems, seinem Selbsterhalt, gesetzt werden.“⁶⁸

Ausgehend vom biologischen, physischen Selbsterhalt lässt sich das Konzept der Sinnerzeugung auf alle täglichen Interaktionen mit der Umwelt übertragen, die der Mensch dadurch prägt, welchen Sinn er ihnen zuschreibt. Kognition ist damit ein Prozess „of establishing relevance through the need to maintain an identity that is constantly facing the possibility of disintegration“⁶⁹ und gleichzeitig eine Interaktion, die durch Aspekte des Erfahrungshintergrunds des jeweiligen Individuums geleitet wird.⁷⁰

Diesen menschlichen Erfahrungshintergrund⁷¹ (experiential background) modelliert Caracciolo wie folgt (Abbildung 2):

Erfahrungshintergrund



Abbildung 2: Modell des Erfahrungshintergrunds nach Caracciolo 2014, S. 62, erweitert um die Sinnerzeugung

Mit Körper, Perzeption, Emotion, höheren kognitiven Funktionen und sozio-kulturellen Praktiken differenziert Caracciolo den Erfahrungshintergrund in fünf Ebenen (regions), die wiederum als „both permeable and highly interrelated“⁷² zu beschreiben sind. Alle Ebenen werden vom „embodiment as a biological, cognitive, and existential condition“⁷³ umspannt. Sinnerzeugung als übergeordnetes und alle Ebenen betreffendes Ziel lebender Organismen wurde der Grafik hier hinzugefügt.⁷⁴

Ausgehend vom Körper (bodily experience), der kognitive und sinnerzeugende Prozesse

⁶⁶ Kyselo 2013, S. 199.

⁶⁷ Thompson 2004, S. 386.

⁶⁸ Kyselo 2013, S. 199.

⁶⁹ Di Paolo und Thompson 2014, S. 73.

⁷⁰ Vgl. Caracciolo 2014, S. 9–10.

⁷¹ Der menschliche Erfahrungshintergrund ist zentraler Aspekt des *Network of Experientiality* (siehe Kapitel 1.2.2).

⁷² Caracciolo 2014, S. 62.

⁷³ Ebd., S. 58.

⁷⁴ Dies entspricht Carraciolos Konzeption (vgl. ebd., S. 4), er hat in seiner Grafik jedoch auf die Visualisierung der Sinnerzeugung verzichtet.

durch seine Beschaffenheit prägt, beschreibt Perzeption (perception) im Sinne der oben benannten ‚perceptually guided action‘ bzw. des ‚perception-action loops‘ die „active exploration of the world that relies primarily on bodily movements.“⁷⁵ Emotionen (emotions) wiederum lassen sich „als leiblich empfundene Wahrnehmungen der Bedeutsamkeit von Situationen auffassen, die uns zu entsprechenden Handlungen motivieren.“⁷⁶

Höhere kognitive Funktionen (higher-order cognitive functions) umfassen „abilities such as long-term memory, propositional imagination, conceptual thought, language, and narrative understanding.“⁷⁷ Auf dieser Ebene ist z.B. auch die Fähigkeit zur erweiterten Empathie (s.u.) zu verorten.

Sozio-kulturelle Praktiken (socio-cultural practices) sind schließlich zu verstehen als „scaffolding of our encounters with the world, people, and artifacts: beliefs, values, social structures, cultural conventions (including artistic and literary conventions), and so on.“⁷⁸

Auf Grundlage sozio-kultureller Praktiken werden Annahmen darüber geformt, was Menschen tun können bzw. sollten. Damit nehmen diese Praktiken Einfluss auf die Interaktion eines Individuums mit seiner Umwelt.⁷⁹

Der Erfahrungshintergrund mit den beschriebenen Ebenen ist „in part shared among all of our conspecifics, in part shared among those who grew up in comparable cultural, environmental, and historical circumstances, in part unique to every individual’s history of structural coupling with the world.“⁸⁰

Interaktion, Intersubjektivität und Empathie

Eine Arbeit, die die schulische Förderung des Verstehens und Interpretierens von Figurenperspektiven untersucht, muss sich zunächst fragen, wie soziale Kognition – als die Fähigkeit, andere zu verstehen und mit ihnen zu interagieren⁸¹ – funktioniert bzw. welche Mechanismen es dem Menschen erlauben, verschiedene Perspektiven wahrzunehmen, andere Personen zu verstehen oder sich in sie hineinzusetzen. Erst dann kann erarbeitet werden, inwiefern diese Mechanismen – im Sinne einer „structural resemblance“⁸² – auch bezüglich der Rezeption literarischer bzw. fiktiver Wesen wirken. Hierzu wird im Folgenden zunächst der klassische Bereich der Theory of Mind umrissen,⁸³ um im Anschluss – und in Abgrenzung dazu – enaktive Zugänge zur

⁷⁵ Caracciolo 2014, S. 59.

⁷⁶ Fuchs 2019, S. 97.

⁷⁷ Caracciolo 2014, S. 59.

⁷⁸ Ebd.

⁷⁹ Vgl. ebd., S. 60.

⁸⁰ Ebd., S. 62. Zum Begriff *structural coupling* siehe Fußnote 109.

⁸¹ Vgl. Spaulding 2014, S. 197.

⁸² Caracciolo geht aus von einer „structural resemblance‘ between everyday experiences [...] and story-driven experiences“ (Caracciolo 2014, S. 24) (Kapitel 1.2.2).

⁸³ Einer Beschreibung der (klassischen) Theory of Mind wird an dieser Stelle des-

Intersubjektivität zu beschreiben, welche die Körperlichkeit und Interaktion ins Zentrum sozialer Kognition rücken. Dabei steht ein integratives Empathiekonzept im Fokus des Interesses, das zwischen einer grundlegenden, alltäglichen enaktiven Intersubjektivität⁸⁴ bzw. primären Empathie⁸⁵ und einer höheren kognitiven Fähigkeit zur erweiterten Empathie⁸⁶ unterscheidet.

Der Begriff *Theory of Mind* wird einerseits genutzt, um die Leistung bzw. Fähigkeit zu beschreiben, sich „selbst und anderen mentale Zustände zuzuschreiben“⁸⁷ bzw. „sich in andere hineinzusetzen, um deren Wahrnehmungen, Gedanken und Absichten zu verstehen.“⁸⁸ Andererseits umfasst dieser Begriff einen ganzen Zweig der Kognitionswissenschaft, „that investigates mindreading or mentalizing or mentalistic abilities“⁸⁹. *Theory of Mind* ist somit nicht als kohärente Theorie von Selbst- und Fremdverstehen zu bezeichnen. Stattdessen subsumiert sie verschiedene Theoriefamilien zu diesem Themenbereich, die jedoch gemeinsam haben, dass sie eher von einem klassischen, computerorientierten Kognitionsmodell ausgehen (s.o.). Wenn also Vertreter*innen eines enaktivistischen Kognitionsmodells gegen die *Theory of Mind* argumentieren, leugnen sie nicht die menschliche Fähigkeit, Perspektiven anderer zu verstehen (*Theory of Mind*-Fähigkeit), sondern wollen sich vor allem von zwei prominenten Theoriefamilien innerhalb des *Theory of Mind*-Forschungszweiges abgrenzen: der *Theory-Theory* und der *Simulationstheorie* (*Simulation Theory*).

Theory of
Mind: Theory-
Theory &
Simulation
Theory

Die *Theory-Theory* sei wie folgt umrissen: „Versteht man unsere mentalistische Alltagspsychologie als eine intuitive Theorie, so lassen sich Entwicklungsveränderungen in diesem begrifflichen System im Sinne eines Theoriewandels [...] darstellen.“⁹⁰ Das repräsentierte Wissen, welches zur Ausführung von *Theory of Mind*-Fähigkeiten benötigt werde, habe dabei eine ähnliche Struktur wie wissenschaftliche Theorien „and it is acquired, stored, and used in much the same way that scientific theories are: by formulating explanations, making predictions, and then revising the theory or modifying auxiliary hypotheses when the predictions fail.“⁹¹

halb Raum gegeben, weil in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen wird, dass 1. prominente Annahmen der dargestellten Subtheorien im unterrichtlichen Alltag reproduziert werden, 2. eine Darstellung der enaktivistischen Auffassung von Intersubjektivität einfacher in Abgrenzung zu diesen Annahmen gelingen kann und 3. auch enaktivistische Zugänge nicht ausschließen, dass die im Rahmen der *Theory of Mind* dargestellten Mechanismen als höhere kognitive Fähig-

keiten des Fremdverstehens von Bedeutung sein können.

⁸⁴ Nach Fuchs und De Jaegher 2009.

⁸⁵ Nach Fuchs 2017, S. 31-37.

⁸⁶ Nach ebd., S. 37-41. Vgl. auch Caracciolo 2014.

⁸⁷ Sodian et al. 2012, S. 62.

⁸⁸ Förstl 2012, S. 4.

⁸⁹ Marraffa o.J., o.S.

⁹⁰ Sodian et al. 2012, S. 70. Hervorhebung entfernt.

⁹¹ Marraffa o.J.

Simulationstheorien gehen hingegen davon aus, dass die Fähigkeiten zur Interpretation des Verhaltens anderer „auf unseren unmittelbaren Erfahrungen eigenen psychischen Geschehens basieren.“⁹² Simulationstheorien vertreten entweder eine Analogieauffassung, die „den Simulationsprozess als Übertragung (Analogisierung) der mentalen Erfahrungen des Simulierenden auf das simulierte Subjekt“⁹³ charakterisiert, oder gehen von einer Empathieauffassung⁹⁴ aus. Letztere nimmt an, dass der Mensch Situationen simuliert, „wie sie sich anderen darstellen, nicht ihre inneren Zustände selbst“⁹⁵, um dann durch die Anwendung eigener Entscheidungsfähigkeiten mentale Zustände und „entsprechende Handlungen der Person vorherzusagen.“⁹⁶

Zur Frage, was die Grundlage unseres alltäglichen sozialen Verstehens darstellt, grenzen sich Wissenschaftler*innen aus dem Bereich der Embodied Cognition im Allgemeinen sowie des Enaktivismus im Besonderen deutlich von den oben zusammengefassten Zugängen zum Verstehen anderer ab.⁹⁷ Kritisiert wird die Missachtung der Rolle des Körpers sowie der Interaktion, was sich zunächst in der „Inner world‘ hypothesis“⁹⁸ zeigt, die sowohl der Theory-Theory als auch der Simulationstheorie inhärent ist: Beide Theorien gehen davon aus, dass mentale Zustände ausschließlich in der ‚inneren Welt‘ eines jeden Individuums zu verorten sind und von Anderen einzig durch Simulation, Projektion und Theoriebildung zu verstehen sind.⁹⁹ Fantasia et al. kritisieren dies auch pointiert als „two de-contextualized minds reading each other’s intentions“¹⁰⁰. Theorien der Theory of Mind implizieren, dass der Zugang zu mentalen Zuständen anderer primär durch die unbeteiligte Beobachtung aus einer Dritte-Person-Perspektive ermöglicht wird. Enaktivistische Zugänge distanzieren sich davon. Fuchs und De Jaegher argumentieren:

Enaktive Inter-subjektivität / primäre Empathie

[O]ur primary and everyday encounters with others are not solitary observations but interactions in the second-person perspective [...]. It is only in situations where we observe another person and their behaviour is ambiguous, i.e. not immediately understandable in the context of the situation, that one way to make sense of it could be to reason about it.¹⁰¹

Obwohl klassische Zugänge zu sozialer Kognition die Wichtigkeit der Interaktion für die Entwicklung sozialen Verstehens betonen,¹⁰² berücksichtigen sie nicht die konstante gegenseitige Beeinflussung und Abhängigkeit von Personen in Interaktionsprozessen.¹⁰³ Es wird deshalb dafür plädiert, statt eines repräsentationalistischen, linearen Zugangs die

⁹² Sodian et al. 2012, S. 71. Hervorh. entfernt.

⁹³ Esken und Rakoczy 2013, S. 446.

⁹⁴ Siehe hierzu auch Gordon 1986.

⁹⁵ Esken und Rakoczy 2013, S. 446.

⁹⁶ Ebd.

⁹⁷ Vgl. Fuchs und De Jaegher 2009; Spaulding 2014, Gallagher 2001, Gallagher und Hutto 2008; Di Paolo und De Jaegher 2015.

⁹⁸ Fuchs und De Jaegher 2009, S. 467.

⁹⁹ Vgl. ebd.

¹⁰⁰ Fantasia et al. 2015, S. 110.

¹⁰¹ Fuchs und Jaegher 2009, S. 468.

¹⁰² „Soziales Verstehen entsteht in der sozialen Interaktion mit anderen“ (Sodian et al. 2012, S. 66).

¹⁰³ Fuchs und Jaegher 2009, S. 468.

Zirkularität sozialer Kognition stärker zu fokussieren.¹⁰⁴ Fuchs und De Jaeger fassen ihre Konzeptualisierung einer enaktiven Intersubjektivität – Fuchs nennt diese auch primäre Empathie (primary empathy)¹⁰⁵ – wie folgt zusammen:

1. Social understanding is as much an interactional as an individual affair.
2. Intersubjectivity relies heavily on embodiment in a rich sense of the word, i.e. on dynamical and embedded whole-body actions.
3. Intentions are [...] expressed in action and can be perceptible to others.
4. Intentions are not pre-given and static but can be generated and transformed in the process of interacting.¹⁰⁶

Die Autor*innen verknüpfen hierfür eine enaktivistische mit einer phänomenologischen Sichtweise und stützen sich dabei auf Konzepte wie gemeinsame Sinnerzeugung, Koordination und gegenseitige Inkorporation, die im Folgenden erläutert werden.

Während Sinnerzeugung (sense-making) zunächst Prozesse zwischen einem Individuum und seiner Umwelt beschreibt (s.o.), eröffnet soziale Interaktion die Möglichkeit, dass dieser Prozess zwischen zwei Individuen gemeinsam gestaltet wird. Solch ein Prozess interaktiver bzw. gemeinsamer Sinnerzeugung wird als ‚participatory sense-making‘ bezeichnet und kann in verschiedenen Abstufungen mit variierender Intensität geschehen.¹⁰⁷ Fuchs und De Jaegher nutzen das Konzept gemeinsamer Sinnerzeugung als „a ‚dynamical agentive systems‘ approach to intersubjectivity.“¹⁰⁸ Zentral in dieser Konzeptualisierung sozialer Kognition sind die Schlagworte ‚patterns of bodily coordination‘ und ‚dynamical agentive system‘, für deren Verständnis hier erläutert sei, was mit Koordination im Rahmen dynamischer Systeme gemeint ist:

Koordination (coordination)¹⁰⁹ im Kontext menschlicher sozialer Interaktion und gemeinsamer Sinnerzeugung ist die wechselseitige Beziehung des Verhaltens mindestens zweier Personen, die sich mit ihren Aktionen gegenseitig beeinflussen. Koordination in sozialer Interaktion ist aber nicht „absolute or permanent. There are degrees of coordination and coupled systems may undergo changes in the level of coordination over time.“¹¹⁰

Gemeinsame
Sinnerzeugung

Koordination
& dynamische
Systeme

¹⁰⁴ Vgl. Fuchs und De Jaegher 2009, S. 470.

¹⁰⁵ Vgl. Fuchs 2017, S. 31-37.

¹⁰⁶ Fuchs und De Jaegher 2009, S. 469.

¹⁰⁷ Vgl. Di Paolo und Thompson 2014, S. 75.

¹⁰⁸ Fuchs und De Jaegher 2009, S. 466.

¹⁰⁹ Koordination ist „the non-accidental correlation between the behaviours of two or more systems that are in sustained coupling, or have been coupled in the past, or have been coupled to another, common, system“ (De Jaegher und Di Paolo 2007, S. 490). Das Konzept der Kopplung (coupling) stammt aus der Theorie dynamischer Systeme: Dynamische Systeme (dynamic systems)

verändern sich mit der Zeit, weisen emergente bzw. selbstorganisierende Strukturen auf (vgl. Shapiro 2019, S. 146-148) und „consist of components that display coupled interactions that operate continuously rather than jumping from one discrete state to another“ (ebd., S. 173). Systeme – oder Teile eines Systems – sind gekoppelt, wenn sie kontinuierlich voneinander abhängen, bzw. wenn die mathematische Beschreibung des einen auch einen Term für die Beschreibung des anderen beinhaltet (vgl. ebd., S. 149). De Jaegher und Di Paolo 2007, S. 491.

¹¹⁰

Fuchs und De Jaegher unterscheiden zwischen ‚coordination to‘ und ‚coordination with‘, wenn auch diese Unterscheidung keine strikte ist und beide Begriffe wohl besser als zwei Enden eines Kontinuums zu verstehen sind: ‚Coordination to‘ ‚is a one-sided coordination, i.e. where one of the coupled systems follows the lead of the other‘¹¹¹. Dies ist z.B. in vielen Lehr-Lernsituationen der Fall, in denen Verhalten modelliert und imitiert wird sowie natürlich in allen Partner*innen- und Gruppenprozessen, in denen eine Person eine leitende Rolle ausführt. ‚Coordination with‘ ist hingegen als wechselseitig und gemeinsam erzeugter Prozess zu verstehen. Dies kann das Sägen eines Baumes mit einer Zwei-Personen-Säge oder eine angeregte Gesprächssituationen zwischen Freunden sein, die mit ihren Gesprächsbeiträgen aneinander anknüpfen und die auch während des Sprechens bewusst oder unbewusst gegenseitig auf nonverbale Signale reagieren. Wichtig ist hierbei, dass mit dieser Form der Koordination keine durchgängig perfekte Synchronisation gemeint ist. Im Gegenteil: Es ist gerade die ‚continuous fluctuation between synchronised, desynchronised and in-between states‘¹¹², die solche Prozesse interaktiver Koordination antreiben, wenn man Missverständnisse und Irritationen als dialektische Gegenstücke zum Verstehen konzeptualisiert. Der Prozess der Interaktion zwischen zwei gekoppelten Subjekten ist in diesem Rahmen also einerseits ein physischer Prozess, andererseits beschreibt er eine damit verbundene Koordination von Sinn (meaning):

In fact, meanings emerge, become aligned, change and so on through the interpersonal coordinations of movements. And vice versa, movements also become interpersonally coordinated through attempts at understanding each other, which is an effort to create and align understandings. This is based on the ‚visibility‘ of intentions-in-action: Grasping, pointing, handing over, moving towards, etc., are inherently meaningful and goal-directed actions. They are perceived as such and understood within the context of the common situation, without the need to explicitly represent the other’s mental state.¹¹³

Durch Interaktion mit Anderen erweitern Menschen zunehmend ihr ‚*implicit relational knowing*‘. This means a prereflective knowledge of how to deal with others – how to share pleasure, elicit attention, avoid rejection, re-establish contact etc.“¹¹⁴ Dieses Wissen ist Voraussetzung dafür, kompetent zu interagieren – sich mit neuen Interaktionspartner*innen zu koordinieren.

Die Konzeptualisierung von Intersubjektivität ist aus phänomenologischer Perspektive mit dem Begriff der Inkorporation (incorporation)¹¹⁵ zu ergänzen, mit dem eine ähnliche Unterscheidung – wie diejenige zwischen ‚coordination to und with‘ – vorgenommen

Inkorporation

¹¹¹ Fuchs und De Jaegher 2009, S. 470.

¹¹² Ebd.

¹¹³ Ebd.

¹¹⁴ Ebd., S. 481. Hervor. i. Orig.

¹¹⁵ Hier als Alternative zum Begriff der ‚Einverleibung‘ gewählt, der in der deutschen Übersetzung von Merleau-Pontys Phänomenologie der

werden kann: „Incorporation is a pervasive characteristic of the lived body, which always transcends itself and partly merges with the environment. It may be unidirectional or mutual.“¹¹⁶ Die unidirektionale Inkorporation (vergleichbar mit ‚coordination to‘), liegt z.B. im Falle eines kompetenten Umgangs mit einem Werkzeug oder Instrument vor; einem Auto, einer Computermaus, einem Blindenstock etc.: „In these cases, the instrument is integrated into the motor schema like an additional limb or an extension of the body, subjectively felt as ‚melting‘ or being at one with the instrument.“¹¹⁷ Eine unidirektionale Inkorporation ist jedoch nicht auf Gegenstände oder Personen beschränkt, die unseren Körper berühren oder ihm nahe sind.¹¹⁸ Sie kann auch geschehen, wenn wir andere Menschen – oder sogar fiktive Wesen – wahrnehmen: „[W]e sense their expressions and actions with our own body. Our perception of others always includes a proprioceptive component that connects their bodies to our own.“¹¹⁹

Gegenseitige Inkorporation (mutual incorporation) beschreibt hingegen „the reciprocal interaction of two agents in which each lived body reaches out to embody the other“¹²⁰ – ähnlich wie die ‚coordination with‘. Es handelt sich hier um einen dyadischen Körperzustand, der durch die gegenseitige Kopplung und Inkorporation des jeweils anderen wahrgenommenen Körpers (im Sinne des gelebten Körpers / Leib) hervorgerufen wird. Hierbei werden Augenkontakt, Gesichtsausdrücke, Stimme, Berührung, Geste oder andere Formen intentionaler Aktion wichtig.¹²¹ Interagieren mindestens zwei Personen miteinander, koordinieren und inkorporieren sie sich wechselseitig. Dies sei mit Fuchs und De Jaegher abschließend wie folgt umschrieben:

The ‚in-between‘ [of two interacting individuals] becomes the source of the operative intentionality of both partners. Each of them behaves and experiences differently from how they would do outside of the process, and meaning is co-created in a way not necessarily attributable to either of them. We could even say: Who each is within the interaction is already affected by the other.¹²²

Zusammengefasst gehen enaktivistische Konzeptionen intersubjektiver Interaktion und primärer Empathie „von im vollen Sinne verkörperten Prozessen aus, die Gesichtsausdruck, Haltung, Bewegung, Gestik und unterschiedliche Formen sensomotorischer Kopplung“¹²³ sowie „den soziale[n] und pragmatische[n] Kontext bzw. die Umgebung“¹²⁴ einschließen. Dies wird als die Basis bzw. der Kern sozialer Kognition

Erweiterte
Empathie

¹¹⁶ Wahrnehmung Verwendung findet (vgl. Merleau-Ponty 1966).

¹¹⁷ Fuchs und De Jaegher 2009, S. 472.

¹¹⁸ Ebd.

¹¹⁹ Vgl. ebd., S. 473.

¹²⁰ Ebd.

¹²¹ Ebd., S. 474.

¹²² Vgl. ebd., S. 472. Hier sei erneut auf die unterschiedlichen Intensitätsgrade der Koordination und Synchronisation hingewiesen (vgl. ebd., S. 474).

¹²³ Ebd., S. 476.

¹²⁴ Gallagher 2019, S. 371.

Ebd., S. 372.

verstanden.¹²⁵ Erst darauf aufbauend kann es in spezifischen Situationen erforderlich sein, spezielle Formen der Intersubjektivität anzuwenden. Dies sind höhere kognitive Fähigkeiten, die dann notwendig werden, wenn ein Individuum das Verhalten und die Intentionen anderer aus einer Dritte-Person-Perspektive zu erklären versucht. Hier können Mechanismen wirken, die von den oben beschriebenen Theoriefamilien der Theory of Mind konzeptualisiert werden. So fasst Caracciolo zusammen: „[T]he fact that we do not usually understand other people through mental simulation does not imply that we never adopt their perspective, or that we are incapable of the imaginative feat of simulating their experiences“¹²⁶. Damit will er sich nicht den Simulationstheorien (s.o.) verschreiben, die mentale Simulationen und empathische Vorgänge als Kern sozialen Verstehens definieren. Wohl aber weist der Autor darauf hin, dass mentale Simulationen in bestimmten Kontexten besonders wichtig werden, z.B. in der Auseinandersetzung mit Narration.¹²⁷

Auch Fuchs argumentiert für ein integratives Empathiekonzept, „that is able to account both for the basic forms of embodied intersubjectivity and for more sophisticated, explicit forms of understanding others.“¹²⁸ Ähnlich wie bei Caracciolo angedeutet, unterscheidet Fuchs zwischen einer „primary, implicit, or bodily empathy [bzw. enaktive Intersubjektivität] and an extended, explicit, or imaginative empathy.“¹²⁹ Für diese erweiterte Empathie (extended empathy) kommt eine Form der Simulation zum Einsatz, die Fuchs „*perspective-taking or imaginative transposition*“¹³⁰ nennt. Erweiterte Empathie

entails an *explicit, cognitive operation*, namely, the purposeful envisioning of the situation of the other, which often employs information about the person that one could not infer directly from the situation at hand. But moreover, it involves an *imaginative operation*, that means, a transposition into an ‚as-if‘ scenario (i.e., as if I were the other) which transcends the bodily level. Instead of the involuntary coupling of mutual incorporation, we deliberately take the other’s stance.¹³¹

Zwischenfazit und Ausblick

Embodied Cognition im Allgemeinen und Enaktivismus im Besonderen sind relativ junge Forschungstraditionen, obwohl sie an etablierte Grundlagen (wie bspw. aus der Phänomenologie) anknüpfen und auf Jahrzehnte empirischer Forschung sowie Neuinterpretationen klassischer Studien zurückblicken können. Die vorliegende Arbeit ist weder eine philosophische noch eine kognitionswissenschaftliche und konnte die hier zusammengefassten Theorien deshalb nur in bescheidenem Rahmen diskutieren.

¹²⁵ Vgl. Fuchs und De Jaegher 2009, S. 483.

¹²⁶ Caracciolo 2014, S. 143.

¹²⁷ Vgl. ebd., S. 131.

¹²⁸ Fuchs 2017, S. 30.

¹²⁹ Ebd., S. 38.

¹³⁰ Ebd. Hervor. i. Orig.

¹³¹ Ebd. Hervor. i. Orig.

Die in diesem Kapitel aufgearbeiteten Inhalte machen jedoch transparent, mit welchen Grundannahmen und Haltungen den Kindern im Rahmen der Forschung begegnet wird und vor welchem Hintergrund Rezeptions-, Interaktions- und Lernprozesse analysiert werden. Die in diesem Kapitel zusammengefassten Inhalte sind deshalb für alle Hauptaspekte dieser Arbeit relevant:

- **Design und Lernprozesse:** Die im Rahmen des Enaktivismus betonte Rolle des Körpers und der Interaktion für die Kognition legt nahe, dass Körperlichkeit und Handlungsorientierung auch für schulische Lernprozesse wichtig sind. Dies ist der Referenzrahmen für die Handlungsorientierung, die bezüglich der Methodenwahl für das literarische Lernen im Deutschunterricht von Bedeutung sein wird (Kapitel 1.3).
- **Analyse der Lernprozesse:** Die Intersubjektivität bzw. primäre Empathie bietet den kognitionswissenschaftlichen Hintergrund für die Analyse der Interaktionsprozesse der Kinder im Rahmen des Unterrichts (Kapitel 3). Konzepte wie die Koordination sowie die Inkorporation helfen dabei, nicht nur die Interaktion zwischen den Kindern, sondern auch die Interaktion mit dem Medium Computerspiel genauer zu beschreiben (Kapitel 3.1.2.4, 3.1.4).
- **Ludonarrative Figur und Rezeptionsprozesse:** Aufbauend auf das Konzept der primären Empathie wird bei Caracciolo u.a. die erweiterte Empathie als zentrale Fähigkeit für das Figurenverstehen angenommen. Caracciolos Ebenenmodell des Erfahrungshintergrunds ist zentraler Bestandteil seiner Theorie der *Experientiality of Narrative* – einer Konzeptualisierung der Rezeption literarischer Figuren, die in Kapitel 1.2.2 aufgearbeitet wird. Sie dient in der vorliegenden Arbeit als rezeptionstheoretischer Bezugsrahmen u.a. für die Modellierung der ludonarrativen Figur (Kapitel 1.2.4) sowie die empiriebasierte Ausdifferenzierung derselben (Kapitel 3.1.2.4).

1.2 Fachwissenschaftlicher Zugang zur ludonarrativen Figur

1.2.1 Die Figur als literarisches und transmediales Phänomen

Literaturwissenschaftliche Lexika sowie erzähltheoretische Grundlagenwerke definieren die (literarische) Figur als eine „menschliche oder menschenähnliche Gestalt in fiktionalen Texten“¹³² bzw. als eine „durch einen fiktionalen Text dargestellte Gestalt, der die Fähigkeit zu mentalen Prozessen zugeschrieben wird.“¹³³ Der Figur muss damit eine Intentionalität attribuiert werden können, sie ist aber „ontologisch unvollständig und grundsätzlich von einer ‚Person‘ unserer realen Lebenswelt zu unterscheiden“¹³⁴. Figuren sind Handlungsträgerinnen und damit ein wichtiges Element von Erzählungen und der durch sie hervorgebrachten erzählten, fiktiven Welten.¹³⁵

Die Erzählung ist zunächst einmal ein „Oberbegriff für alle erzählenden Darstellungen von faktualen/realen oder fiktiven Handlungen“¹³⁶. Damit umfasst die Erzählung sowohl literarische Erzähltexte, als auch alle nicht-literarischen, „schriftlichen oder mündlichen Präsentationen von Geschehnissen.“¹³⁷ Voraussetzung ist, dass eine Erzählinstanz „eine zeitlich organisierte, also durch mindestens eine Veränderung (Ereignis) charakterisierte Handlungs- oder Geschehensfolge, eine reale oder fiktive ‚Geschichte‘ erzählt.“¹³⁸ Daran anschlussfähig bestimmt Vogt für die Erzählung ein narratives Minimum. Er spricht dann von einer Erzählung, wenn „ein Zustand A durch Handlung(en) einer oder mehrerer Figur(en) zu einem Zustand B verändert wird.“¹³⁹ Diese Veränderung setze zudem einen Schauplatz und eine Zeitdauer voraus.

Erneut wird hier die Rolle der Figur als Handlungsträgerin deutlich. Im Kontext einer Erzählung ist eine Handlung im weiteren Sinne die „Gesamtheit dessen, *was* sich ereignet“¹⁴⁰, bzw. „[t]he entire set of events in a story, including events which are not set in motion by characters but by chance, nature etc.“¹⁴¹ Im engeren Sinne ist eine Handlung die „Aktion einer Figur“¹⁴² bzw. „[t]he overall activities of the characters, including the consequences of these activities. This definition also includes the mental processes in the minds of characters.“¹⁴³

Als Wissenschaft des Erzählens hat die Narratologie klassischerweise zunächst printbasierte Erzähltexte untersucht, längst wird das Narrative jedoch auch als

¹³² Jannidis 2013, S. 212.

¹³³ Eder 2007, S. 238.

¹³⁴ Martínez und Scheffel 2012, S. 211.

¹³⁵ Vgl. ebd.

¹³⁶ Spörl 2007, S. 208 sowie Martínez und Scheffel 2012, S. 210.

¹³⁷ Spörl 2007, S. 208.

¹³⁸ Ebd.

¹³⁹ Vogt 2008, S. 117.

¹⁴⁰ Martínez und Scheffel 2012, S. 211. Hervor. i. Orig.

¹⁴¹ Eder et al. 2010, S. 22.

¹⁴² Martínez und Scheffel 2012, S. 211.

¹⁴³ Eder et al. 2010, S. 22.

medienungebundenes, transmediales Phänomen erforscht.¹⁴⁴ Transmediale Phänomene sind „[m]edienunspezifische Phänomene, die in verschiedensten Medien mit den dem jeweiligen Medium eigenen Mitteln ausgetragen werden können, ohne daß hierbei die Annahme eines kontaktgebenden Ursprungsmediums wichtig oder möglich ist.“¹⁴⁵

Wichtig für die Kommunikation von Narrativität in verschiedenen Medien¹⁴⁶ ist u.a. ein weiter Textbegriff, der mit Nöth wie folgt definiert sei: „In seiner weitesten Bestimmung umfaßt der Textbegriff eine verbale, nonverbale, visuelle und auditive Mitteilung, die von dem Sender mittels eines Kodes an einen Empfänger gerichtet ist.“¹⁴⁷ Damit kann die Gruppe der Texte z.B. Bücher, Hörspiele, Theateraufführungen, Bilder, Filme oder Computerspiele umfassen, während die Gruppe der Rezipierenden bspw. aus Leser*innen, Hörer*innen, Zuschauer*innen, Benutzer*innen oder Spieler*innen besteht.¹⁴⁸

Eine umfassende, medienunabhängige und zugleich flexible Definition der Narrativität liefert Ryan. Sie unterscheidet in ihrer Definition räumliche, zeitliche, mentale, sowie formale und pragmatische Dimensionen des Narrativen, denen sie acht Kriterien unterordnet:

Spatial dimension

1. Narrative must be about a world populated by individuated existents.

Temporal dimension

2. This world must be situated in time and undergo significant transformations.
3. The transformations must be caused by nonhabitual physical events.

Mental dimension

4. Some of the participants in the events must be intelligent agents who have a mental life and react emotionally to the states of the world.
5. Some of the events must be purposeful actions by these agents, motivated by identifiable goals and plans.

Formal and pragmatic dimension

6. The sequence of events must form a unified causal chain and lead to closure.
7. The occurrence of at least some of the events must be asserted as fact for the world.
8. The story must communicate something meaningful to the recipient.¹⁴⁹

Ryan macht explizit darauf aufmerksam, dass je nach Forschungsziel und Untersuchungsgegenstand nicht alle diese Kriterien zutreffen müssen. Vielmehr kann mit

¹⁴⁴ Siehe z.B. Wolf 2002a, Rajewsky 2002, Mahne 2007, Ryan 2006 sowie den Band von Nünning und Nünning 2002.

¹⁴⁵ Rajewsky 2002, S. 13.

¹⁴⁶ Im weiten Sinne ist das Medium „ein konventionell als distinkt angesehenes Kommunikationsdispositiv“ (Wolf 2002b, S.

165, das im Einzelfall verschiedene semiotische Systeme miteinander kombinieren kann.

¹⁴⁷ Nöth 2000, S. 392.

¹⁴⁸ Vgl. Eder et al. 2010, S. 4.

¹⁴⁹ Ryan 2006, S. 8.

ihrer Hilfe der Grad der Narrativität („degree of narrativity“¹⁵⁰) beschrieben werden, um darauf aufbauend medienspezifische Umsetzungen des Narrativen zu untersuchen.

Was bedeutet Ryans Definition für die transmediale Figur? Sie...

Die Figur als
transmediales
Phänomen

- ist raumzeitlich in einer Welt verortet (1, 2).
- kann Veränderungen in dieser Welt herbeiführen (3).
- besitzt ein Innenleben, kann denken und emotional auf ihre Welt reagieren (4).
- ist für einige der Ereignisse durch ihr Handeln (motiviert durch Ziele, Pläne) verantwortlich (5).

Daran anschlussfähig sind Herrmanns Hinweise zur Figurenerfahrung, mit denen in das folgende Kapitel zu Figurenperspektiven übergeleitet sei:

The [narrative, K.D.] representation also conveys the *experience* of living through this storyworld-in-flux, highlighting the pressure of events on real or imagined consciousnesses affected by the occurrences at issue. Thus [...] it can be argued that narrative is centrally concerned with [...] „what it is like“ for someone or something to have a particular experience.¹⁵¹

1.2.2 Figurenrezeption: Zur Enaktivierung der Perspektiven fiktiver Wesen

Inwiefern kann eine literarische Figur – als physisch nichtexistierendes, fiktives Wesen – über eine Perspektive verfügen, die wiederum von Rezipierenden identifiziert, gar nachvollzogen werden kann? Das vorliegende Kapitel beantwortet diese Frage aus enaktivistischer Perspektive. Hierzu wird zunächst der im Folgenden verwendete Bewusstseinsbegriff geklärt, bevor Caracciolos Konzeptualisierung der *Experientiality of Narrative* und damit ein enaktiver Zugang zur Rezeption (bzw. Erfahrung) fiktiver Wesen und ihrer Perspektiven vorgestellt wird.

Relevanz
dieses Kapitels

Der Blick in ein psychologisches Lexikon verrät zunächst, dass Bewusstsein (consciousness)¹⁵² als die „subjektiv unmittelbar erlebten psychischen Prozesse, insbesondere der Wahrnehmung, Emotionen, Gedanken und Erinnerungen, Handlungspläne und -abläufe“¹⁵³ verstanden werden kann. Diese Definition lässt bereits einen Zusammenhang zwischen Bewusstsein und Erfahrung (experience) vermuten, den Siewert wie folgt expliziert: „[C]onsciousness is the feature that makes states count as

Bewusstsein,
Erfahrung &
Perspektive

¹⁵⁰ Ryan 2006, S. 10.

¹⁵¹ Herman 2009, S. 14. Hervor. i. Orig.

¹⁵² Bewusstsein (consciousness) ist Gegenstand vieler Forschungsdisziplinen und kann nicht einheitlich definiert werden. Es ist nicht im Interesse der vorliegenden Arbeit, bestehende Definitionen und Theorien zusammenzufassen oder einander gegenüberzustellen (hierfür sei z.B. verwiesen auf

van Gulick 2014). Stattdessen wird hier jenes Verständnis von Bewusstsein dargestellt, das für die Frage nach Perspektiven literarischer Figuren fruchtbar gemacht werden kann und das mit dem dieser Arbeit zugrundeliegenden enaktivistischen Kognitionsmodell vereinbar ist.

¹⁵³ [Psychologie-Lexikon] 1999, S. 55.

experiences in a certain sense: to be a conscious state is to be an experience.“¹⁵⁴ Aus einer phänomenologischen und enaktivistischen Perspektive umfasst Bewusstsein „all the various kinds of order and structure found within the domain of experience, i.e., within the domain of the world as it *appears* to us.“¹⁵⁵ Bewusstsein ist damit ein inneres, qualitatives, Erste-Person-Phänomen¹⁵⁶ und impliziert somit auch eine bestimmte Perspektive (perspective) auf die Welt: „The minded creature is one *for which* things are a certain way: the way they are from a creature’s perspective. [...] We might express this by saying that a minded creature is *one which has a world*: its world.“¹⁵⁷ Diese und weitere Definitionen, die Bewusstsein im Kontext von Erfahrung und Subjektivität konzeptualisieren, gehen auf Nagel zurück. In seinem vielzitierten Aufsatz *What is it like to be a bat?* erklärt Nagel: „[F]undamentally an organism has conscious mental states if and only if there is something that it is like to *be* that organism – something it is like *for* the organism. We may call this the subjective character of experience.“¹⁵⁸

Trotz der visuellen Metaphern ‚Point of View‘ oder ‚Perspektive‘, die sowohl im Kontext realer Menschen als auch fiktiver Wesen Verwendung finden, ist ein Bewusstsein nicht ein raumzeitlich lokalisierbarer Ort, von dem aus die Welt erfahren wird, sondern eine strukturierte Interaktion zwischen verkörperten Subjekten und ihrer Umgebung. Bewusstsein wird dadurch zu einem Medium, durch das die Welt erfahren wird.¹⁵⁹

Mit Bezug auf Wittgenstein macht Hutto darauf aufmerksam, dass die Entscheidung, ob jemand ein Bewusstsein besitzt, immer eine Interpretationsfrage ist – „one which is informed by our form of life.“¹⁶⁰ Einerseits ist Lesenden – bzw. Rezipierenden narrativer Texte – durchaus bewusst, dass fiktive Wesen keine realen, physisch existierenden Menschen sind und sie deshalb nicht in gleicher Weise über ein Bewusstsein verfügen. Andererseits sind Lesenden die Wahrnehmungen, Erinnerungen oder Emotionen fiktiver Wesen aufgrund ihrer eigenen alltäglichen Erfahrungen oftmals sehr vertraut.¹⁶¹ Mit Herman kann deshalb argumentiert werden, dass menschliches Bewusstsein mehr oder weniger direkt identifiziert, verstanden oder sogar nachvollzogen werden kann – je nach Umstand und individuellem Erfahrungshintergrund.¹⁶²

Wie Herman geht auch Caracciolo von einer strukturellen Ähnlichkeit (structural

Strukturelle
Ähnlichkeit

¹⁵⁴ Siewert 2016, o.S. Hervor. i. Orig.

¹⁵⁵ van Gulick 2014, o.S. Hervor. i. Orig.

¹⁵⁶ Vgl. Searle 1998, S. 5.

¹⁵⁷ Crane 2001, S. 4. Hervor. i. Orig.

¹⁵⁸ Nagel 1974, 436. Hervor. i. Orig.

¹⁵⁹ Vgl. Caracciolo 2014, S. 4, S. 116, S. 118.

Caracciolo bezieht sich hier auf Hutto: „Experiences are not seen; they are the

media through which we see.“ (Hutto 2000, S. 135).

¹⁶⁰ Ebd., S. 130.

¹⁶¹ Vgl. Herman 2011, S. 1.

¹⁶² Vgl. ebd., S. 9. Er folgt hier der in Kapitel 1.1 dargestellten enaktiven Intersubjektivität (Abschnitt: Interaktion, Intersubjektivität und Empathie).

resemblance / similarity) aus – einer „continuity between our engagement with fictional characters and our engagement with other people’s minds.“¹⁶³ Der Autor beschäftigt sich mit der Rezeption fiktiver Wesen in Printliteratur aus enaktivistischer¹⁶⁴ Perspektive. Anknüpfend an den Begriff der Erlebnishaftigkeit (experientiality) als „the quasi-mimetic evocation of ‚real-life experience“¹⁶⁵ versteht Carraciolo Erzählungen als imaginative Erfahrungen, weil sie sich einerseits durch die realen Erfahrungen ihrer Rezipierenden speisen und gleichzeitig Einfluss auf diese Erfahrungen nehmen können.¹⁶⁶

Zentral für Caracciolos Arbeit ist, dass er zwar „the enactivist anti-representationalism about basic experience“¹⁶⁷ vertritt, darüber hinaus aber einräumt, dass eine Auseinandersetzung mit literarischen bzw. narrativen Texten neben semiotischen Repräsentationen auch von mentalen Repräsentationen im kognitionswissenschaftlichen Sinne ausgehen muss, die auf der Ebene der höheren kognitiven Funktionen eine Rolle spielen.¹⁶⁸ Der Autor vertritt folgende Thesen:

Repräsentation, Ausdruck & Erfahrung von Narration

[F]irst, recipients’ engagement with narrative involves representations but cannot be equated with them. The story-driven experience, as I will call it, exists in a network of responses that includes recipients’ past experiences as well as the text itself. Second, characters’ consciousness and experiences cannot be represented as such by narrative texts; what we commonly call the ‚representation of an experience‘ is the representation of an event in which a person (e. g., a fictional character) undergoes an experience.¹⁶⁹

Caracciolo unterscheidet hierfür zunächst zwischen der Repräsentation (representation) als Verweis auf etwas raumzeitlich Lokalisierbares – einen Gegenstand, eine Person, ein Ereignis (real oder fiktiv) – und der Erfahrung (experience). Eine Erfahrung kann nicht auf etwas raumzeitlich Lokalisierbares reduziert werden, sondern ist eine verkörperte Interaktion zwischen einem Organismus und seiner Umwelt.¹⁷⁰ Dabei ist eine Erfahrung immer nur mit Bezug auf vorherige Erfahrungen auszudrücken, was wiederum raumzeitlich lokalisierbare Entitäten und einen Erfahrungshintergrund umfasst.¹⁷¹ Aus diesem Grund sind es nicht die Erfahrungen von Figuren, die von narrativen Texten repräsentiert werden, „but only events and actions whose experiential dimension is supplied by readers through their own familiarity with experience.“¹⁷² Die Funktion der Sprache in literarischen Texten ist deshalb sowohl eine repräsentative also auch eine expressive.¹⁷³ Eine Erfahrung – hier z.B. die Erfahrung eines fiktiven Wesens – wird nicht

¹⁶³ Caracciolo 2014, S. 129.

¹⁶⁴ Vgl. ebd., S. 8. Zum Enaktivismus siehe Kapitel 1.1.

¹⁶⁵ Fludernik 1996, S. 12.

¹⁶⁶ Vgl. Caracciolo 2014, S. 4.

¹⁶⁷ Ebd., S. 10.

¹⁶⁸ Vgl. ebd., S. 9. Zum Erfahrungshintergrund siehe Abbildung 2, S. 18.

¹⁶⁹ Caracciolo 2014, S. 30.

¹⁷⁰ Vgl. ebd., S. 98.

¹⁷¹ Ebd., S. 114.

¹⁷² Caracciolo 2014, S. 23.

¹⁷³ Sprache „provides instructions to imagine some object-like entities (events and existents) and at the same time it invites readers to respond to these entities in certain ways, thereby creating the story-driven experience“ (ebd., S. 31).

direkt repräsentiert, sondern kommt vielmehr zum Ausdruck (*expression*), indem die beschriebenen Ereignisse bei Rezipierenden die sensorischen Rückstände aktivieren, die durch eine Vielzahl vergangener Ereignisse hinterlassen wurden.¹⁷⁴ Dies sind nicht unbedingt Erinnerungen an konkrete Erfahrungen, sondern vielmehr Erfahrungsspuren (*experiential traces*), die aus der Summe unserer vergangenen Interaktionen mit der Umwelt bestehen.¹⁷⁵ Repräsentation und Ausdruck sind somit „different layers or aspects of the same process of engaging with texts. Language is inherently representational [...] [b]ut it is also experiential, because it can express experiences by constantly referring back to the past experiences of the interpreters“¹⁷⁶.

Nicht nur repräsentierte Ereignisse, sondern sie repräsentierende Mittel (stilistische Mittel, Sprache oder auch Ton und Bild) können Reaktionen¹⁷⁷ der Rezipierenden hervorrufen, indem sie auf deren Erfahrungshintergründe Bezug nehmen. Solche Ausdrucksmittel (*expressive devices*)¹⁷⁸ „can give readers’ engagement with the text a distinct experiential ‚feel‘, often drawing on a level of readers’ interaction with the world that is pre-linguistic and non-propositional.“¹⁷⁹ Da menschliche Erfahrungshintergründe sowohl Gemeinsamkeiten aufweisen als auch individuell unterschiedlich sind, ermöglichen bestimmte Ausdrucksmittel eher bestimmte Reaktionen als andere, ohne diese Reaktionen oder ihre Intensität vollständig bestimmen zu können.¹⁸⁰

Dieser Zusammenhang zwischen dem Text und dem Erfahrungshintergrund des/der Rezipierenden bildet die vertikale Achse von Caracciolo’s *Network of Experientiality*:

Story-basierte Erfahrung im Rahmen eines Erfahrungsnetzwerks

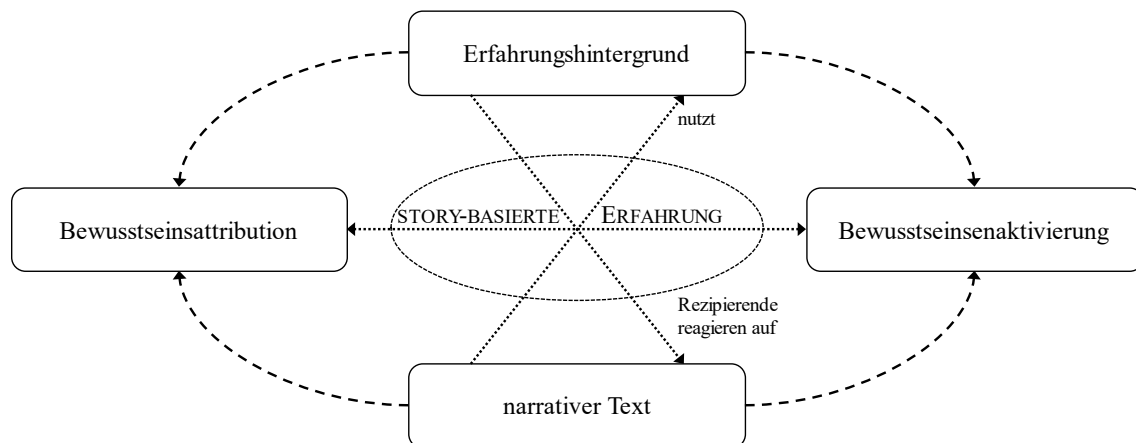


Abbildung 3: Network of Experientiality nach Caracciolo 2014, S. 50 mit den hier verwendeten Übersetzungen

Mit dem Network of Experientiality modelliert der Autor die story-basierte Erfahrung (*story-driven experience*) – und damit auch das für die vorliegende Arbeit relevante

¹⁷⁴ Vgl. Caracciolo 2014, S. 46.

¹⁷⁵ Vgl. ebd., S. 55.

¹⁷⁶ Ebd., S. 38.

¹⁷⁷ *Reaktion* hier als Übersetzung von *response*, nicht *reaction*.

¹⁷⁸ Oder in Hermans Worten: „mind-evoking features“ (Herman 2011, S. 7).

¹⁷⁹ Caracciolo 2014, S. 41–42.

¹⁸⁰ Ebd., S. 42.

Verstehen und Nachvollziehen von Figurenperspektiven – als Ergebnis einer doppelten Spannung. Diese herrscht zwischen dem narrativen Text und dem Erfahrungshintergrund des/der Rezipierenden einerseits sowie der Bewusstseinsattribution und der Enaktivierung des Bewusstseins fiktiver Wesen andererseits.¹⁸¹ Diese Unterscheidung zwischen Bewusstseinszuschreibung und Bewusstseinsaktivierung auf der horizontalen Achse beschäftigt sich explizit mit dem Bewusstsein bzw. den Perspektiven fiktiver Wesen im Kontext der Erfahrung der Rezipierenden.

Wenn der narrative Text Erfahrungsspuren der Rezipierenden aktiviert, kann ihre Reaktion zunächst darin bestehen, eine Bewusstseinsattribution (consciousness-attribution) vorzunehmen.¹⁸² Damit sprechen Rezipierende Figuren eine Perspektive auf die erzählte Welt zu, bzw. „eine spezifische Art und Weise, in der sie [die Figuren, KD] die dargestellte Welt wahrnehmen, verstehen, bewerten und auf sie mit Wünschen und Gefühlen reagieren.“¹⁸³ Die Bewusstseinsattribution erfolgt aus einer Dritte-Person-Perspektive heraus¹⁸⁴ und kann als „the readers’ most basic strategy for dealing with fictional consciousnesses“¹⁸⁵ beschrieben werden. Der Akt der Bewusstseinsattribution ist eine Konsequenz unserer Neigung bzw. Fähigkeit, bestimmte körperliche oder verbale Zeichen als Ausdrücke eines Bewusstseins zu interpretieren. Wie oben beschrieben, ähnelt dieser Vorgang der spontanen Bewusstseinszuschreibung realer Menschen, mit dem Unterschied, dass die Erfahrung des fiktiven Wesens durch die Interaktion der Rezipierenden mit dem Text kreiert wird.¹⁸⁶ Es handelt sich hierbei schlicht um die Erkenntnis, dass ein bestimmtes fiktives Ereignis eine Erlebnishaftigkeit aufweist.¹⁸⁷

Bewusstseins-
attribution

Im Rahmen der Bewusstseinsattribution können Rezipierende mit Sympathie reagieren, „by feeling for them, as if from the outside“¹⁸⁸. Caracciolo folgt hier der Sympathiedefinition von Amy Coplan:

Sympathy involves caring about another individual – feeling for another. It does not as such involve sharing the other’s experience. [...] Sympathy means having concern for another’s well-being, not imaginatively experiencing her mental states.¹⁸⁹

¹⁸¹ Vgl. Caracciolo 2014, S. 50.

¹⁸² Vgl. ebd., S. 117.

¹⁸³ Eder 2008, S. 724.

¹⁸⁴ Vgl. Caracciolo 2014, S. 118. Wie in Kapitel 1.1 (Abschnitt: Interaktion, Intersubjektivität und Empathie) beschrieben, scheint die Involvierung einer solchen Dritte-Person-Perspektive dem enaktivistischen Zugang zu Fremdperspektiven zu widersprechen. Es ist jedoch sinnvoll, bezüglich der Figurenrezeption von einer Dritte- und

Erste-Person-Perspektive statt von einer Zweite-Person-Perspektive auszugehen, da – im Unterschied zur enaktiven Intersubjektivität – nicht in gleicher Weise mit einem fiktiven Wesen interagiert wird, wie es mit realen Interaktionspartner*innen der Fall wäre. Caracciolo 2014, S. 114.

¹⁸⁵ Caracciolo 2014, S. 114.
¹⁸⁶ Vgl. ebd., S. 117.

¹⁸⁷ Vgl. ebd., S. 41.

¹⁸⁸ Ebd., S. 66.

¹⁸⁹ Coplan 2004, S. 145.

Bei der Strategie der Bewusstseinsaktivierung (consciousness-enactment) handelt es sich hingegen um die in Kapitel 1.1 beschriebene Fähigkeit der erweiterten Empathie (extended empathy).¹⁹⁰ Im Unterschied zu dieser mentalen Simulation der Erfahrungen anderer Menschen geht es bei der Bewusstseinsaktivierung darum, jene Erfahrungen nachzuvollziehen, die wir einem fiktiven Wesen zuschreiben.¹⁹¹ Caracciolo definiert Empathie als

a simulative mechanism, one that allows us to understand other people's mental states by 'putting ourselves in their shoes' – by imagining how we would react if we found ourselves in their situation. [...] [E]mpathy is not restricted to emotional experience, since it can be directed at any mental state that falls within the experiential background.¹⁹²

Der Intensitätsgrad der Bewusstseinsaktivierung wird einerseits durch die Textgestaltung¹⁹³ (den „level of detail of the textual cues“¹⁹⁴), andererseits durch die Ähnlichkeit zwischen story-basierter Erfahrung und der zugeschriebenen Erfahrung des fiktiven Wesens beeinflusst.¹⁹⁵ Aufgrund individuell unterschiedlicher Erfahrungshintergründe der Rezipierenden können Erzählstrategien eine Bewusstseinsaktivierung nicht erzwingen, sondern nur mehr oder weniger begünstigen.¹⁹⁶

Die Spannung zwischen Erfahrungshintergrund und narrativem Text (Abbildung 3, vertikale Achse) – auch unter Einbezug der Spannung zwischen Bewusstseinszuschreibung und -enaktivierung (Abbildung 3, horizontale Achse) – spielt auf allen Ebenen des menschlichen Erfahrungshintergrunds eine Rolle. Die Zusammenhänge sind hier multidirektional, so kann einerseits der Text auf den Erfahrungshintergrund Bezug nehmen bzw. Erfahrungsspuren aktivieren, andererseits reagieren Rezipierende auf eben diesen Text und seine fiktiven Wesen in einer bestimmten Weise. Das Ergebnis dieser doppelten Spannung – die story-basierte Erfahrung (s.o.) – kann schließlich zu einer Restrukturierung oder Erweiterung des Erfahrungshintergrunds der Rezipierenden führen. So nutzt der narrative Text die menschliche Vertrautheit mit sensomotorischen Modalitäten und dem „perceptual ‚feel‘ of experience“¹⁹⁷ sowie phänomenologischen Qualitäten bestimmter Emotionen und den Situationen, in die diese Emotionen

Nutzung und
Restrukturierung
des
Erfahrungshintergrunds

¹⁹⁰ Kapitel 1.1, Abschnitt: Interaktion, Intersubjektivität & Empathie.

¹⁹¹ Vgl. Caracciolo 2014, S. 41.

¹⁹² Ebd., S. 130.

¹⁹³ Vgl. ebd., S. 126.

¹⁹⁴ Ebd., S. 123.

¹⁹⁵ Vgl. ebd., S. 121. Er erklärt: „Ultimately, this similarity depends on the experiential traces activated by the text: it is easier for us to enact a character's experience if our experiential background resonates deeply with it, either because we have found

ourselves in a similar situation or because we share some of the character's evaluations. [...] On the other hand, if the experiences that readers are invited to attribute to a character are at odds with their experiential background, consciousness-enactment may be unlikely or even impossible“ (ebd., S. 124).

¹⁹⁶ Vgl. ebd., S. 113.

¹⁹⁷ Ebd., S. 70. Siehe auch Abbildung 2, Ebenen 1 und 2: Körper und Perzeption.

eingebettet sind.¹⁹⁸ Rezipierende reagieren darauf, indem sie „sensorial imaginings of the events and existents that it represents“¹⁹⁹ produzieren. Weiter können sie auf emotionaler Ebene z.B. Sympathie oder Empathie für die den fiktiven Wesen zugeschriebenen Perspektiven auf die erzählte Welt (vertikale Achse, Abbildung 3) empfinden.²⁰⁰ Besonders intensive perzeptuelle Vorstellungen und Emotionen können Rezipierenden auch lange nach der Rezeption als Teil ihres Erfahrungshintergrunds im Gedächtnis bleiben.²⁰¹

Auf der Ebene 4 des Erfahrungshintergrunds wenden Rezipierende höhere kognitive Fähigkeiten an, um mit dem Text umgehen zu können: „propositional imagination, memory, linguistic and narrative comprehension.“²⁰² Im Rahmen der Rezeption werden diese Fähigkeiten weiter ausgebaut und können wiederum bei neuen narrativen Texten zur Anwendung kommen. Auf der Ebene sozio-kultureller Praktiken nutzt der Text schließlich die Vertrautheit seiner Rezipierenden sowohl mit „social institutions and conventions, cultural history, belief systems“²⁰³ als auch mit den „values that are entangled with these practices.“²⁰⁴ Eine Reaktion der Rezipierenden kann darin bestehen, dass sie den Text vor ihrem eigenen Erfahrungshintergrund reflektieren sowie unter ästhetischen oder ethischen Gesichtspunkten bewerten. Ein solcher Umgang mit dem Text kann zu einer Auseinandersetzung mit dem eigenen sozio-kulturellen Hintergrund, seinen Praktiken und Werten führen und diesen ggf. restrukturieren.²⁰⁵

Caracciolos Konzeptualisierung der *Experientiality of Narrative* verdeutlicht, wie komplex sich die Ontologie fiktiver Wesen und der Zugang zu ihren Perspektiven, ihren Erfahrungen gestaltet. Grundlegend an dieser enaktiven Modellierung ist, dass ein narrativer Text nicht explizit Figurenerfahrungen, sondern Ereignisse repräsentiert, im Rahmen derer Erfahrungen gemacht werden. Weiter ist das Enaktivieren einer Figurenerfahrung immer nur in Kombination mit der Erfahrung der Rezipierenden zu verstehen, was wiederum von ihren Erfahrungshintergründen abhängig ist. Caracciolos Modell impliziert hier den Zusammenhang zwischen narrativer Rezeption und Lernen, da der Umgang mit dem narrativen Text nicht nur vom Erfahrungshintergrund abhängig ist, sondern diesen auch restrukturieren, ja erweitern kann.

Zusammenfassung & Ausblick

Obwohl Caracciolo mit printbasierter Literatur arbeitet, macht er darauf aufmerksam, dass seine Theorie der *Experientiality of Narrative* inkl. des *Network of Experientiality*

¹⁹⁸ Vgl. Caracciolo 2014, S. 65. Siehe auch Abbildung 2, Ebene 3: Emotion.

¹⁹⁹ Ebd., S. 65.

²⁰⁰ Vgl. ebd., S. 65-66.

²⁰¹ Vgl. ebd., S. 70.

²⁰² Ebd. Siehe auch Abbildung 2, Ebene 4: höhere kognitive Funktionen.

²⁰³ Ebd.

²⁰⁴ Ebd.

²⁰⁵ Vgl. ebd.

„with only minor modifications“²⁰⁶ auch auf andere narrative Medien bezogen werden kann. Die Modellierung der ludonarrativen Figur in Kapitel 1.2.4 stützt sich deshalb auf Caracciolos Arbeit und integriert bzw. adaptiert Aspekte des Network of Experientiality.

1.2.3 Computer – Spiel – Figur: Grundlegendes und Orientierendes

Konzeptionen der Narrativität in Computerspielen

Das Computerspiel als Zeichensystem, welches „alle übrigen Medienphänomene und Zeichensysteme abbilden und realisieren“²⁰⁷ kann, scheint sich u.a. aufgrund der schwierigen Unterscheidbarkeit spielerisch-simulativer und narrativer Elemente einer einheitlichen Definition zu entziehen. Weder können die ohnehin mühsam zu differenzierenden Spielgenres in erzählende und nicht-erzählende kategorisiert werden, noch kann innerhalb eines Spiels eine derartige Dichotomie sinnvoll zur Anwendung kommen. Das binäre Denken, welches sich um die Jahrtausendwende in behaupteten Widersprüchen von ‚Spielen vs. Erzählen‘ oder ‚Simulation vs. Narration‘²⁰⁸ und damit „als Auseinandersetzung zwischen einer ludologischen und einer narratologischen Schule“²⁰⁹ artikulierte, führte „zum Auftreten einiger bedauerlicher blinder Flecken bezüglich der Narrativität von Computerspielen“²¹⁰. Mittlerweile spricht Thon jedoch von einer „Ludologisierung‘ narratologischer Ansätze zu Computerspielen“²¹¹. Die Folge ist ein Rückgang der Übergeneralisierung narratologischer Werkzeuge einerseits und die Zunahme komplexer, hybrider Konzeptualisierungen des Computerspiels andererseits.²¹²

Das weite Feld
der Game
Studies

Statt an dieser Stelle einen Überblick über das inzwischen weit gefächerte Feld der Game Studies und Konflikte verschiedener Forschungsdisziplinen hinsichtlich des Computerspiels zu geben,²¹³ seien im Folgenden jene Perspektiven zusammengetragen, die als Grundlage für die Modellierung der ludonarrativen Figur in Kapitel 1.2.4 dienen.

Ein Spiel ist zunächst „a system in which players engage in an artificial conflict, defined by rules, that results in a quantifiable outcome.“²¹⁴ Spielende sind in diesen Prozess emotional involviert und deshalb bemüht, das Ergebnis durch ihr Handeln zu beeinflussen.²¹⁵

Spiel

Die Regeln beschreiben sowohl, welche Handlungen Spielende im Spiel ausführen können, als auch, was als Reaktion auf diese Handlungen im Spiel geschieht.²¹⁶ Juul

Regeln

²⁰⁶ Caracciolo 2014, S. 6.

²⁰⁷ Engelns 2014, S. 11.

²⁰⁸ Vgl. Frasca 2003.

²⁰⁹ Thon 2015, S. 110.

²¹⁰ Ebd.

²¹¹ Ebd., S. 110-111.

²¹² Siehe z.B. Engelns 2014.

²¹³ Für einen guten Überblick sei verwiesen auf: Ryan 2006, S. 181-203; Engelns 2014, S. 33-66; Neitzel 2012 sowie Egenfeldt-Nielsen et al. 2016, S. 221-237.

²¹⁴ Salen und Zimmermann 2004, S. 80.

²¹⁵ Vgl. Juul 2011, S. 36.

²¹⁶ Vgl. ebd., S. 55-56.

unterscheidet zwei Regelstrukturen „that of *emergence* (a number of simple rules combining to form interesting variations) and that of *progression* (separate challenges presented serially)“²¹⁷. Beide Regelstrukturen können auch kombiniert auftreten.²¹⁸

Im Falle eines Computerspiels sind die entsprechenden Regeln in einem Programm festgelegt und werden durch den Computer umgesetzt.²¹⁹ ‚Computer‘ dient hier als Sammelbegriff für den Personal Computer, den Laptop, die stationäre oder portable Konsole sowie das Tablet oder das Smartphone.

Computer

Auf der Suche nach einer Computerspieldefinition unter Abgrenzung zur klassischen Narratologie wird oft hervorgehoben, dass digitale Spiele simulieren, statt zu repräsentieren.

Interaktion,
Simulation,
Datenmodule
& empirische
Wirklichkeiten

[T]o simulate is to model a (source) system through a different system which maintains [...] some of the behaviors of the original system. The key term here is ‚behavior‘. Simulation does not simply retain the – generally audiovisual – characteristics of the object but it also includes a model of its behaviors. This model reacts to certain stimuli (input data, pushing buttons, joystick movements), according to a set of conditions.²²⁰

Weil das Ergebnis bzw. die Darstellung einer solchen Simulation z.B. mit der Zeichensequenz eines Films verwechselt werden kann, hebt Frasca deutlich hervor: „[S]imulation cannot be understood just through its output. This is absolutely evident to anybody who played a game: the feeling of playing soccer cannot be compared to the one of watching a match.“²²¹ Engelns macht jedoch darauf aufmerksam, dass der Begriff der Simulation nur auf bestimmte digitale Spiele oder nur auf ausgewählte Abschnitte von Spielen zutrifft. Vielmehr sei zu unterscheiden zwischen einem datenmodulbasierten und einem empiriebasierten Vorgehen: „In datenmodulbasierten Spielen dient der Spieler als verknüpfendes Element von vorgefertigten Teilelementen, in denen er nur die Art der Verknüpfung festlegen kann.“²²² Empiriebasierte Spiele simulieren hingegen konkrete dreidimensionale Räume²²³ sowie darin enthaltene dreidimensionale Gegenstände mit jeweils festgelegten physikalischen Eigenschaften.²²⁴ „[D]ort stattfindene Ereignisse weisen somit eine Wirklichkeitsdimension auf, die in anderen Systemen und Medien nur schwer etabliert werden kann. Sie sind nicht Abbilder oder Repräsentationen von Gegenständen; sie sind Gegenstände.“²²⁵ Engelns fasst deshalb zusammen: „Interaktive Welten ermöglichen die Entscheidung für oder gegen einen einzuschlagenden Weg. Simulierte Welten entstehen erst im Spielprozess in mathematischer Abhängigkeit zu den Eingaben des Spielers.“²²⁶

²¹⁷ Juul 2011, S. 5; vgl. S. 56. Hervor. i. Orig.

²¹⁸ Vgl. ebd., S. 71-72.

²¹⁹ Vgl. Egenfeldt-Nielsen et al. 2016, S. 38.

²²⁰ Frasca 2003, S. 223.

²²¹ Ebd., S. 224.

²²² Engelns 2014, S. 107.

²²³ Vgl. Wolf 2001, S. 66.

²²⁴ Vgl. Engelns 2014, S. 108.

²²⁵ Ebd., S. 109.

²²⁶ Ebd.

Ob Handlung in einem simulierten Raum oder Auswahl vorgefertigter Teilelemente – viele digitale Spiele konstruieren „Welten, die nicht ganz fiktiv, aber auch nicht ganz wirklich erscheinen.“²²⁷ Mit diesen Welten geht oft eine ‚als-ob-Qualität‘ einher, eine imaginative Dimension oder sogar eine ganze fiktive Welt, die den Spielprozess ebenso zu prägen vermögen wie zugrundeliegende Programme und Regelstrukturen. Es ist diese imaginative Dimension, die Ryan dazu bringt, für einen funktional-ludonarrativistischen Zugang zu plädieren (functional ludo-narrativism), denn nur so werde man der Dualität des digitalen Spiels gerecht.²²⁸ Dabei werden die Begriffspaare ‚Spielen und Erzählen‘, ‚Simulation und Narration‘ oder ‚Regeln und Fiktion‘ nicht in Dichotomien gezwungen, sondern stattdessen in ihrer Kombination, ihrer Hybridität oder ihrer gegenseitigen Abhängigkeit untersucht und gleichzeitig die ludonarrative Dissonanz berücksichtigt, die dem Medium Computerspiel inhärent ist. Dieser mehrperspektivische Blick auf das digitale Spiel ist in aktuellen Forschungsansätzen in unterschiedlichen Ausprägungen vertreten. So beschreibt Zierold das Ludische und das Narrative als zwei Tonspurenen, die übereinandergelegt werden.²²⁹ Juul nennt das digitale Spiel *half-real*, da es eine Kombination von Regeln und Fiktion darstelle, die eine „half-real zone“²³⁰ zu-folge hätten, im Rahmen derer Spielende die Computerspielsituation navigieren.²³¹ Beil betrachtet Computerspiele als „Hybridkonstruktionen [...], die sich aus ludischen und narrativen Elementen zusammensetzen und durch simulative Aspekte überformt werden.“²³² Mit diesen verschiedenen ‚Spuren‘, ‚Zonen‘ bzw. ‚Elementen‘ des Computerspiels, gehen auch rezeptionstheoretische Überlegungen einher. Fahlenbrach und Schröter unterscheiden entsprechend einen ludischen, einen narrativen und einen sozialen Rezeptionsmodus und beschreiben diese jeweils hinsichtlich der Wahrnehmungsdimensionen Kognition, Perzeption und Emotion.²³³

Trotz des in diesem Kapitel dargestellten mehrperspektivischen Blicks auf das Computerspiel verdeutlicht Juul: „The fictional worlds that video games project cover a scale from elaborate and coherent adventure game to incoherent worlds to abstract games.“²³⁴ Tatsächlich können fiktive Welten im digitalen Spiel sogar gänzlich optional sein.²³⁵ Diese Optionalität bezieht auch Engels in seine Definition mit ein: „Computerspiele sind technologisch erzeugte Programme, die Spielwelten

²²⁷ Engels 2014, S. 345.

²²⁸ Vgl. Ryan 2006, S. 203.

²²⁹ Vgl. Zierold 2011, S. 46.

²³⁰ Juul 2011, S. 202.

²³¹ Vgl. ebd., S. 197 und 202.

²³² Beil 2010, S. 53.

²³³ Vgl. Fahlenbrach und Schröter 2015, S. 175-208 (siehe Kapitel 1.2.3, Abschnitt: Konzeptionen der Computerspielfigur).

²³⁴ Juul 2011, S. 200.

²³⁵ Vgl. ebd., S. 202.

hervorbringen, die wiederum spielerische Realisierungsebenen aufweisen müssen und narrative Realisierungsebenen aufweisen können.“²³⁶ Wenn narrative Rezeptionsangebote vorliegen, haben sie die Funktion, „eine sinnstiftende Grundhaltung als Voraussetzung für den Rezeptionsprozess für den Spieler“²³⁷ zu schaffen. Narrativität sei aber „nicht als gegebenes Strukturprinzip von Computerspielen, sondern als vielfältig gestaltbare Form der Inszenierung zu verstehen, die so in Computerspielen situiert ist, dass eindeutige Ab- oder Zusagen an die Narrativität von Computerspielen oft unmöglich sind.“²³⁸ Im Zweifelsfalle gehe es beim digitalen Spiel eben nicht primär um Narrativität, sondern um das Spiel.

Dadurch können sich Computerspiele wie auch ihre Spieler an einem überbordendem Pool narratologischer Grundfragen bedienen, verschiedene Strukturen umsetzen und wieder verwerfen, diese teilweise nur zitieren, inszenieren und als Intertexte rezeptiv anbieten. Dies erspart zum einen narratologische Verbindlichkeiten und schafft zum anderen breit angelegte Potentiale zur Integration narrativer Rezeptionsangebote.²³⁹

Computerspielgenres

In dem relativ kurzen Entwicklungszeitraum der Computerspiele haben sich populäre Spielgenres herausgebildet, die Produzierenden sowie Rezipierenden gleichermaßen Orientierung bieten, Erwartungshaltungen kommunizieren und somit als „middle-man in a complex ecosystem of functional considerations and aesthetic ideas“²⁴⁰ fungieren. Die Systematisierung der Computerspielgenres ist jedoch alles andere als einheitlich, was schon an den unterschiedlichen Zuordnungsstrategien ersichtlich wird, die sich u.a. in die Bereiche Spielmechanik, Raum/Perspektive sowie Narration/Stil differenzieren lassen.²⁴¹ So kommen Bezeichnungen wie z.B. Third-Person-Fantasy-Roleplaying-Game zustande, die Computerspielenden zwar einen genaueren Eindruck davon vermitteln, was ihnen das Spiel zu bieten hat, die Erarbeitung einer handhabbaren Genresystematik jedoch erschweren. Beil spricht diesbezüglich von einer „notorischen Unschärfe“²⁴² der Genreklassifikationen, trotzdem können einige Hauptkategorien ausgemacht werden, die zumindest Prototypen beschreibbar machen.

Auf eine umfangreiche Auflistung verschiedener Genretypologien wird im Folgenden verzichtet. Stattdessen seien Haupttypen aufgeführt, die als gemeinsame Nenner in den

²³⁶ Engels 2014, S. 25–26.

²³⁷ Ebd., S. 203.

²³⁸ Ebd., S. 20.

²³⁹ Ebd., S. 345. Das narrative Rezeptionsangebot definiert er wie folgt: „Spielseitiges Angebot, das die Rezeption des Spielers explizit oder implizit auf narrative Teilelemente von Computerspielen fokussiert. Dem Spieler ist es

somit möglich, einzelne Teilelemente narrativ zu rezipieren und diesen Gesamteindruck auch auf andere Elemente von Computerspielen zu übertragen“ (S. 393).

²⁴⁰ Arsenault 2009, S. 150.

²⁴¹ Vgl. Beil 2015, S. 38.

²⁴² Ebd. 2013, S. 40.

Ausführungen von Kepser, Neitzel, Zierold, Boelmann sowie der USK zu finden sind und welche Aspekte der Spielregeln als dominante Zuordnungskriterien aufweisen: Adventure, Action, Rollenspiel, Simulation, Sport und Strategie.²⁴³

Um diese Typen genauer zu beschreiben, sei zunächst nach den zwei Regelstrukturen Emergenz und Progression unterschieden.²⁴⁴ Emergenz stellt hier die ursprünglichere Spielstruktur dar und ist in vielen Karten- und Brett-, Sport- und Strategiespielen zu finden, während progressiv strukturierte Spiele durch die ersten Adventures Teil der Computerspielfamilie wurden. Um zum Ziel zu gelangen, müssen Spielende hier eine vorstrukturierte Abfolge von Handlungen durchlaufen,²⁴⁵ wodurch die Spielentwickelnden ein hohes Maß an Kontrolle über den Spielverlauf besitzen und sich narrative Handlungsverläufe leicht umsetzen lassen.

Zwischen den Polen von emergenten und progressiven Strukturen verortet Juul einerseits „[p]rogression games with emergent components: The single-player action game is usually a hybrid in that the player has to traverse a number of areas each of which can be negotiated in a number of ways“²⁴⁶. Andererseits finden sich emergente Spiele mit progressiven Komponenten, wie z.B. Rollenspiele, deren „overall game structure is emergent but contains a number of small quests where the player has to perform a sequence of events to complete the quest“²⁴⁷.

Abbildung 4, (S. 41) zeigt häufig genutzte Genrebezeichnungen des Computerspiels, skaliert durch die beschriebenen dominanten Regelstrukturen nach Juul und erweitert um die von Zierold entwickelten Parameter Geschicklichkeit (impliziert Zeitdruck) und Kontemplation (impliziert zeitliche Entlastung).²⁴⁸ Diese Differenzierung kann die Computerspielgenres nicht trennscharf voneinander unterscheiden, macht aber ihre prototypischen Unterschiede deutlicher: So besitzt das typische Adventure eine kleinere Anzahl an narrativ eingebetteten Lösungswegen und ist – wie viele Strategiespiele – zeitlich entlastet, während Actionspiele (Action-Adventures, Shooter) und die meisten Sportspiele einen höheren Grad an Geschicklichkeit verlangen. Letztere wiederum zeichnen sich primär durch ihr festes Regelwerk ohne die Vorgabe von Lösungswegen aus. Weiter werden Genrehybride gerade dadurch beschreibbar, dass sie bestehende Genrekonzepte herausfordern, neu erfinden oder Mischformen bilden.

²⁴³ Siehe Kepser 1999, S. 189-190; Neitzel 2000, S. 229; Zierold 2011, S. 21; Boelmann 2015, S. 103-105; Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle [USK] o.J.

²⁴⁴ Siehe Kapitel 1.2.3, Abschnitt: Konzeptionen der Narrativität in Computerspielen.

²⁴⁵ Vgl. Juul 2011, S. 5.

²⁴⁶ Ebd., S. 71-72.

²⁴⁷ Ebd., S. 72.

²⁴⁸ Vgl. Zierold 2011, S. 21.

Schließlich gehen mit verschiedenen Genres auch deutliche Unterschiede in der jeweiligen Ausgestaltung der Computerspielfigur einher.²⁴⁹

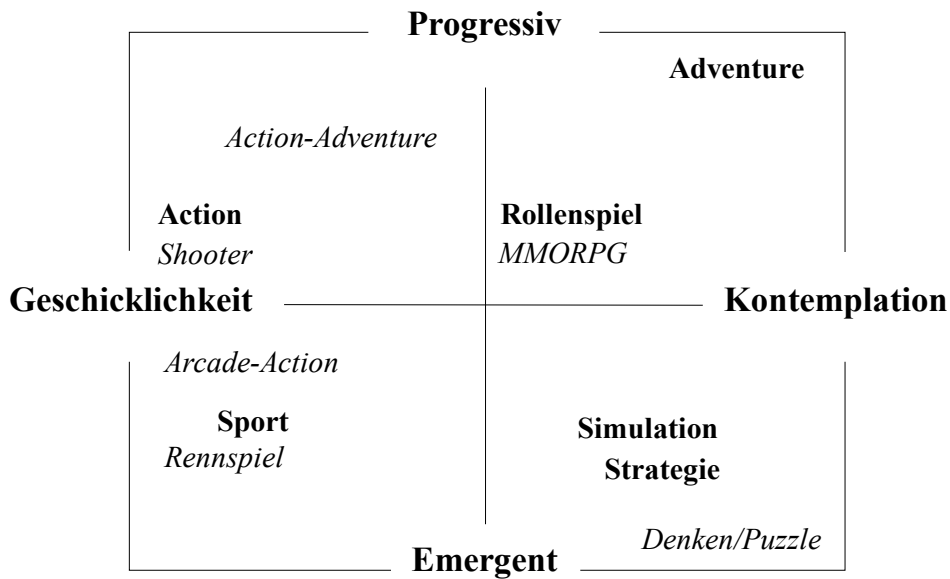


Abbildung 4: Skalierung von Computerspielgenres (Düerkop 2020a, S. 261)

Audiovisuelle Aspekte des Computerspiels

Obwohl das Computerspiel ein audiovisuelles Medium ist, hat die wissenschaftliche Auseinandersetzung sich zunächst mit der Bildlichkeit beschäftigt, bzw. diese besonders hervorgehoben.²⁵⁰ Zu den durch den visuellen Kanal zugänglichen Darstellungsmitteln des Computerspiels gehört neben dem Bild (bewegt und/ oder nicht bewegt) auch der Schrifttext, der von der Nutzung als Untertitel in Dialogen über die Zusammenfassung in Quest-Tagebüchern bis hin zur einzigen Darstellungsform in rein textbasierten Adventures reichen kann. Begründet durch die Bildlichkeit des Mediums stellen die Kategorien Raum und visuelle Perspektive in der Computerspielforschung die „grundlegenden Beschreibungskriterien des Computerspielbildes“²⁵¹ dar, die auch im Folgenden beschrieben werden.

Schwingeler unterscheidet für das Computerspiel verschiedene Raumrelationen: Die reale Relation beschreibt die leibliche Anwesenheit der Spielenden samt Apparat, während die diegetische Relation den dargestellten Raum der ggf. fiktiv ausgestalteten Spielwelt samt ihrer Regeln subsumiert.²⁵² Weiter werden eine extradiegetische und eine intradiegetische Relation unterschieden. Erstere ist „Teil des rezipierten Bildes – aber der

²⁴⁹ Siehe Abschnitt: Konzeptionen der Computerspielfigur.

²⁵⁰ Vgl. Günzel 2013, S. 382.

²⁵¹ Beil 2013, S. 47.

²⁵² Siehe auch „Spielerraum“ und „Spielerraum“ in Kepser 2014.

Fiktion der Spielwelt ausgelagert“ (z.B. Interface, Mauszeiger, Punktestände, Menü), letztere beschreibt „das Verhältnis des Spielers zur diegetischen Welt des Spiels“²⁵³.

Insgesamt sei darauf hingewiesen, dass der Begriff der Diegese in diesem Kontext nicht gänzlich passt. Statt auf eine erzählte Welt beziehen sich die Raumrelationen hier viel mehr auf die Welt bzw. den Raum des Computerspiels, welche spielerisch-simulative und narrativ-fiktive Aspekte subsumieren können. Es geht also um einen fiktiv-simulativen Raum, dem wiederum Elemente wie Interface oder Mauszeiger ausgelagert sind.

„Das zentrale Kriterium bei der Unterscheidung verschiedener Raumkonzepte ist der Wechsel zwischen zwei- und dreidimensionalen Darstellungen“²⁵⁴, welche zudem „gattungsbildend für das Computerspiel“²⁵⁵ sind. Bezüglich der 2D-Darstellungsformen werden der Bildschirmcontainer sowie Multiscreen-Darstellungen unterschieden. Bei ersterem wird die „dargestellte Räumlichkeit [...] von den Grenzen des Bildschirms definiert“²⁵⁶, die Spiel- und Erzählwelt mit Multiscreen-Darstellung erstreckt sich hingegen über die Bildschirmgrenzen hinweg und kann durch Umschalten oder Scrolling gesichtet werden.²⁵⁷ Weiterhin gibt es sogenannte Fake-3D-Techniken, welche „mittels 2D-Grafiken einen räumlichen Eindruck“²⁵⁸ erzeugen, indem sich z.B. beim Parallax-Scrolling eine Abbildung im Hintergrund langsamer bewegt als jene im Vordergrund. Die Isometrie stellt schließlich eine „Sonderform der Abbildung dreidimensionaler Objekte auf zweidimensionaler Fläche“²⁵⁹ dar. Obwohl es sich hier um eine Parallelprojektion mit gleichen Streckenverhältnissen handelt, erzeugt die isometrische Darstellung „einen starken räumlichen Eindruck, da sie die Objekte der Spielwelt von drei Seiten zeigt und den Eindruck von Höhenstufen vermitteln kann“²⁶⁰. Alle genannten Darstellungskonzepte führen bereits zu verschiedenen Perspektivierungen des Spielraums. Sie können durch den Point of View (PoV) weiter differenziert werden.

Visuelle
Raumdar-
stellung

Der Point of View beschreibt im Computerspiel die „Übernahme einer bestimmten [visuellen, KD] Perspektive auf das fiktionale Spielgeschehen“²⁶¹. Neitzel differenziert den objektiven, semi-subjektiven und subjektiven PoV, über die sich jeweils unterschiedliches Wissen über die Spiel- und erzählte Welt einstellt. Durch den objektiven PoV werden Spielhandlungen von außen dargestellt. Typisch ist die Verwendung dieser Perspektivierung in Strategiespielen, Side-Scrollern und Adventures.²⁶² Spiele mit semisubjektivem PoV organisieren ihre Darstellung um einen

Visueller Point
of View (PoV)

²⁵³ Schwingeler 2008, 104.

²⁵⁴ Beil 2013, S. 47.

²⁵⁵ Ebd. 2012, S. 58.

²⁵⁶ Schwingeler 2008, S. 107.

²⁵⁷ Vgl. ebd., S. 114.

²⁵⁸ Beil 2012, S. 59.

²⁵⁹ Schwingeler 2008, S. 119.

²⁶⁰ Beil 2013, S. 51.

²⁶¹ Neitzel 2007, S. 13.

²⁶² Vgl. ebd., S. 14-15.

Avatar herum und nutzen somit eine Third-Person-Perspektive. Der PoV ist dabei an den Avatar und dessen Bewegungen gekoppelt, ersetzt aber nicht seinen Blickpunkt, sodass von einem „Mitsehen“²⁶³ gesprochen werden kann. Der subjektive PoV versucht schließlich mit einer First-Person-Perspektive „die Diegese“²⁶⁴ über den Monitor und die Augen des Spielers in den Körper des Spielers und damit in den Realraum auszudehnen“²⁶⁵, Spielende scheinen somit durch die Augen des Avatars zu sehen. Neitzel beschreibt die Begriffe subjektiv, semi-subjektiv und objektiv hier rein durch die jeweilige Positionierung der virtuellen Kamera. Sie nimmt den Begriff der Perspektive somit wörtlich und bezieht ihn „nur auf den visuellen Blickwinkel, den PoV in einem rein räumlichen Sinn“²⁶⁶. Damit kann der PoV nur ein Teil einer Subjektivierungsstrategie im Computerspiel sein. Um zu untersuchen, inwiefern die Computerspielfigur auch als Wahrnehmungsinstanz fungieren kann, sind weitere Analysebereiche notwendig.²⁶⁷

Während die Auseinandersetzung mit der Bildlichkeit des Computerspiels im wissenschaftlichen Diskurs bereits fortgeschritten ist, blieb der Ton lange „eine weitgehend unbeachtete Größe“²⁶⁸, inzwischen gibt es jedoch zunehmend Arbeiten, die sich mit Computerspielton im Allgemeinen oder -musik im Speziellen auseinandersetzen sowie Soundfunktionen und die Besonderheit des Tons im Kontext der Interaktivität untersuchen.

Grundlegend gehören zum Ton im Computerspiel Musik, Geräusch und (Figuren-)Rede, die – in Anlehnung an bestehende Systematiken aus der Filmwissenschaft – zunächst in intradiegetischen (diegetic) und extradiegetischen (nondiegetic) Ton differenziert werden.²⁶⁹ Da sich das Computerspiel jedoch vom Film u.a. durch seine Interaktivität unterscheidet, bildet Collins jeweils Unterkategorien, die der Tatsache gerecht werden, dass Spielende Aktionen bzw. Handlungen in Spiel- und erzählter Welt ausführen und somit einen direkten oder indirekten Einfluss auf den Ton ausüben. Collins beschreibt damit acht Arten von Computerspielton, indem sie die übergeordneten Kategorien des intra- und extradiegetischen Tons jeweils in nicht-dynamischen (nondynamic), adaptiven (adaptive), interaktiven (interactive) und kinetisch-gestisch steuerbaren (kinetic-gestural interaction) Ton differenziert.²⁷⁰ Über lineare intra- und extradiegetische, nicht-dynamische Sounds, die z.B. Teil einer Cutscene sind, hat die spielende Person keine

²⁶³ Neitzel 2007, S. 19.

²⁶⁴ Siehe obige Anmerkung zum Diegese-Begriff.

²⁶⁵ Ebd., S. 22.

²⁶⁶ Ebd., S. 14.

²⁶⁷ Siehe Ausführungen zum Point of Action und Point of Evaluation im Abschnitt: Konzeptionen der Computerspielfigur.

²⁶⁸ Süß 2006, S. 2.

²⁶⁹ Siehe obige Anmerkung zum Diegese-Begriff.

²⁷⁰ Vgl. Collins 2008, S. 125-126.

Kontrolle. Mit jeder der weiteren Kategorien haben Spielende durch ihre Aktionen zunehmend größeren Einfluss auf die akustische Darstellung des digitalen Spiels. So beschreibt adaptiver Ton „sound events occurring in reaction to gameplay, but which are unaffected by the player’s direct movements“²⁷¹. Dies kann eine Geräuschkulisse des aktuellen Spiel- und Erzählraums (intradiegetisch) samt Verwendung eines charakteristischen Leitmotivs für diesen Spiel- und Erzählraum (extradiegetisch) sein, oder auch die Veränderung der Geräuschkulisse bei einem Tag-Nacht-Wechsel. Interaktiv ist auf extradiegetischer Ebene hingegen der Musikwechsel, wenn sich die Figur in eine Kampfsituation begibt und – verortet auf intradiegetischer Ebene – jeder ausgeführte Schlag oder Schuss zu hören ist. Interaktiver Ton subsumiert somit „sound events occurring in reaction to gameplay [...] The player instigates the audio cue, but does not necessarily affect the sound of the event once the cue is triggered“²⁷². Kinetisch-gestische Interaktion beschreibt schließlich – auf intra- wie extradiegetischer Ebene – die direkteste und stark körperliche Einflussnahme der Spielenden auf die Tongestaltung. Prototypisch bezieht sich Collins hier auf „those times when a player may physically, gesturally mimic the action of a character, dancer, musician, etc. in order to trigger the sound event, most commonly seen in rhythm-action games“²⁷³.

Der Computerspielton in seinen unterschiedlichen Formen besitzt verschiedene Funktionen, die sich zunächst binär unterscheiden lassen: „The narrative fit reflects how helpful sound is to storytelling and helps bring out the emotions inherent in the story. [...] The functional fit of game sound is not about story comprehension, but about how sound supports playing.“²⁷⁴ Whalen fasst diese Funktionen wie folgt zusammen: „to expand the concept of a game’s fictional world or to draw the player forward through the sequence of gameplay.“²⁷⁵ Ekman führt für die Spielperspektive weiter aus: „Game sound is part of the feedback system that provides information on player action, constantly signaling which actions help the player to progress towards the goals of the game.“²⁷⁶ Beide Hauptfunktionen, die sich kurz als (narrative) Immersion und Engagement fassen lassen, fungieren als Pole für Süß’ Anordnung untergeordneter Soundfunktionen.²⁷⁷ Hierbei sind Immersion und Engagement nicht als sich gegenseitig ausschließende Kategorien, sondern als zwei Perspektiven zu verstehen, die es erlauben, Computerspielton im Rahmen der ludonarrativen Hybridität differenziert zu betrachten.

Funktionen des
Computerspieltons

²⁷¹ Collins 2008, S. 126.

²⁷² Ebd., S. 126-127.

²⁷³ Ebd., S. 127.

²⁷⁴ Ekman 2014, S. 200.

²⁷⁵ Whalen 2004, o.S.

²⁷⁶ Ekman 2014, S. 200.

²⁷⁷ Vgl. Süß 2006, S. 103.

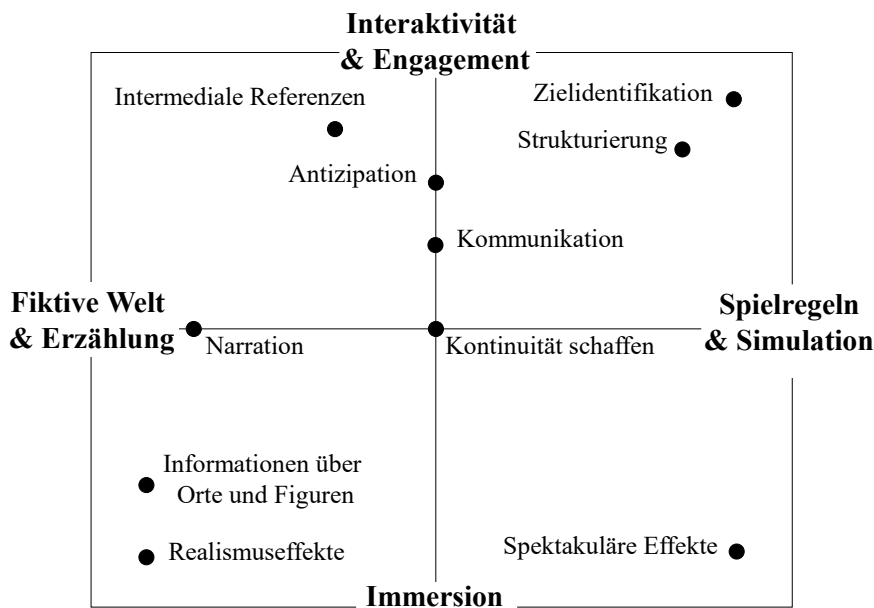


Abbildung 5: Skalierung der Funktionen von Computerspielton (Düerkop 2020a, S. 265)

Abbildung 5 zeigt die Funktionsskala des Computerspieltons und erweitert die von Süß genutzten Pole um die zwei Analyseperspektiven des Computerspiels (fiktive Welt & Erzählung sowie Spielregeln & Simulation). Beispielhaft angeordnet und angepasst finden sich hier sechs Tonfunktionen nach Süß, ergänzt um weitere nach Collins sowie Leenders.²⁷⁸ Ausgewählte Funktionen seien hier exemplarisch beschrieben.

Das Schaffen von Kontinuität ist – wie im Film – eine wichtige Funktion von Ton im allgemeinen und Musik im Besonderen: Computerspielton überbrückt Ladepausen, bietet Übergänge zwischen stark interaktiven Abschnitten und Cutscenes, kaschiert Probleme bei der grafischen Umsetzung und verbindet allgemein Spielerisches und Narratives zu einem kohärenten Ganzen. Funktionen, die eher für das übergeordnete Ziel der Immersion von Bedeutung sind, umfassen erstens akustische Realismuseffekte, wie z.B. die o.g. Geräuschkulisse für ein bestimmtes fiktiv-simulatives Gebiet und zweitens Dialoge, die explizit Informationen über Orte und Figuren verbalisieren. Solche Dialoge haben jedoch nicht nur eine Funktion für die Ausgestaltung der Spielwelt als fiktive Welt sondern können gleichzeitig aus ludischer Perspektive der Zielidentifizierung mit der übergeordneten Funktion von Immersion und Engagement dienen, wenn im Dialog bspw. eine anstehende Aufgabe kommuniziert wird. Annahme und Abschluss von Aufgaben werden wiederum mit dem Ziel der Strukturierung durch den Einsatz von Computerspielton markiert: durch akustische Signale, die der Spielwelt im fiktiven Sinne ausgelagert sind.

²⁷⁸ Vgl. Süß 2006, S. 103; Collins 2008, S. 128-133; Leenders 2012, S. 65-68.

Konzeptionen der Computerspielfigur

„Ein Spiel zu spielen, bedeutet, Handlungen im Spiel auszuführen.“²⁷⁹ Computerspielende benötigen eine Repräsentation in der Spielwelt, um Handlungen in dieser ausführen zu können.²⁸⁰ Die Verortung der Handlungsrepräsentation wird meist durch die vorhandene oder nicht vorhandene Kopplung an eine Figur, einen Avatar beschrieben, der als audiovisueller Stellvertreter der spielenden Person in der Spielwelt dient und „als Fusion aus Interface-Element und fiktionaler Instanz ein besonders prägnantes Charakteristikum des Computerspiels“²⁸¹ markiert. Die direkt oder indirekt steuerbare Figur ist somit „sowohl ein Werkzeug zur Manipulation der Spielwelt, aber auch eine in diese Spielwelt integrierte Figur.“²⁸²

Die Figur als Handlungsrepräsentation & fiktives Wesen

Die Dualität der Computerspielfigur als Handlungsrepräsentation und fiktives Wesen erlaubt mehrere Perspektiven auf die Computerspielfigur: Erstens weist der Werkzeugaspekt auf eine körperliche Komponente hin, denn durch die Verwendung eines Werkzeugs werden körperliche Fähigkeiten erweitert. Durch Wiederholung, Übung und Gewöhnung können Werkzeuge schließlich inkorporiert werden.²⁸³ Zweitens ist das Werkzeug im Falle der Computerspielfigur ein Figuren-Werkzeug mit einer fiktionalen Komponente und hat damit eine sinnstiftende Funktion: „Handlungen mit einem Figuren-Werkzeug [versehen] die Handlung mit Bedeutung. [...] Sie symbolisieren absichtsvolles Handeln“²⁸⁴ Als fiktives Wesen repräsentiert die Figur ihr zugeschriebene Eigenschaften und bietet Computerspielenden zudem die Möglichkeit zur Rollenübernahme sowie zur Identifikation.²⁸⁵ Die Dualität bringt weiter verschiedene Perspektivierungen mit sich, einmal die Handlungsposition, einmal die Weltanschauung betreffend:

Körperlichkeit & Sinnstiftung

Bezüglich der Handlungsrepräsentation sind verschiedene Handlungspositionen möglich, die als Point of Action (PoA) beschrieben werden. Mit Neitzel können drei Differenzierungsmerkmale unterschieden werden: 1. Der Ausgangspunkt der Aktion (intradiegetisch/extradiegetisch²⁸⁶), 2. der Zielpunkt der Aktion, also der „Bereich innerhalb der Spielwelt, in dem die Spielhandlungen ausgeführt werden“ (zentriert/dezentriert) und 3. der „Modus der Ausführung“ (direkt/indirekt).²⁸⁷

Handlungsposition: Point of Action (PoA)

²⁷⁹ Neitzel 2005, S. 196.

²⁸⁰ Vgl. ebd.

²⁸¹ Beil 2012, S. 9.

²⁸² Ebd.

²⁸³ Neitzel 2005, S. 198, siehe auch Kapitel 1.1, Abschnitt: Enaktivismus: Kognition als verkörperte Interaktion mit der Umwelt.

²⁸⁴ Ebd., S. 205.

²⁸⁵ Vgl. ebd., 199-204.

²⁸⁶ Siehe für diese und weitere Bezeichnungen die obige Anmerkung zum Diegese-Begriff (Kapitel 1.2.3, Abschnitt: Audiovisuelle Aspekte des Computerspiels).

²⁸⁷ Neitzel 2007, S. 24.

Wird im Spiel ein Avatar dargestellt, der innerhalb der Spielwelt als „Urheber der Spielhandlungen erkannt werden kann“²⁸⁸, so liegt ein intradiegetischer PoA vor. Dies gilt auch für Teildarstellungen eines Avatars bzw. für die Abbildung einer Waffe. Weiterhin existiert ein intradiegetischer PoA, „wenn dem Spieler eine Rolle in der Diegese zugesprochen wird, die nicht durch einen Avatar visualisiert wird.“²⁸⁹ Ein extradiegetischer PoA liegt hingegen vor, wenn keine Rollenzuschreibung vorgenommen wird und die Aktion in der Spielwelt ohne Bindung an einen Avatar ausgeführt wird, indem bspw. nur mit Hilfe eines Mauszeigers navigiert wird. Der dezentrierte PoA „erlaubt es, die Handlungen an verschiedenen Positionen in der virtuellen Welt auszuführen“²⁹⁰, wie es z.B. in Aufbaustrategiespielen der Fall ist, in denen Spielende Aktionen an mehreren Punkten einer virtuellen Stadt ausführen, um Gebäude bauen zu lassen oder Waren zu transportieren. Bei einem zentrierten PoA gehen die Aktionen hingegen „von einem Zentrum in der Diegese aus. Dies ist entweder ein abgebildeter Avatar oder die Visualisierung einer Hand (mit Waffe)“²⁹¹.

Die Unterscheidung zwischen direktem und indirektem PoA trifft Neitzel hinsichtlich des Erkennens einer Befehlsstruktur. So kann die Handlung mit dem Eingabebefehl entweder sofort (direkt) oder verzögert bzw. über einen längeren Zeitraum hinweg (indirekt) ausgeführt werden.²⁹² Diese Unterscheidung zeigt sich z.B. zwischen dem nahezu direkten Schießen in einem Actionspiel und dem minutenlangen Aufbau eines Gebäudes durch NPCs²⁹³ in einem Strategiespiel, nachdem die spielende Person einen entsprechenden Befehl gegeben hat.

Für Thon ist fragwürdig, ob Neitzels für den PoA vorgeschlagene, komplexe Typologie überhaupt notwendig sei und schlägt stattdessen – Analog zur Kategorisierung des Point of View²⁹⁴ – eine Dreiteilung des PoA in subjektiven, semi-subjektiven und objektiven PoA vor:

In games that use a subjective point of action, the action position of the player coincides with that of the player’s avatar. Here, the player has direct control over the movements of his or her avatar. [...] This also means, that the player can control his or her avatar and nothing else. [...] In games that use a semi-subjective point of action, the interaction with the game world is connected to an avatar, but the player also has to interact with the game space directly. Interaction does not exclusively happen through the avatar. [...] In games using an objective point of action, the interaction with the game world is not connected to a single avatar.²⁹⁵

²⁸⁸ Neitzel 2007, S. 24.

²⁸⁹ Ebd.

²⁹⁰ Ebd., S. 25.

²⁹¹ Ebd., S. 26.

²⁹² Ebd.

²⁹³ NPC = Non-Player-Character: Eine Figur, die nicht von Spielenden, sondern durch das Programm gesteuert wird.

²⁹⁴ Siehe Kapitel 1.2.3, Abschnitt: Audiovisuelle Aspekte des Computerspiels.

²⁹⁵ Thon 2009, S. 290.

Analog zum visuellen Point of View, vermag es auch der PoA nur teilweise, das Computerspiel zu subjektivieren und die Computerspielfigur als Wahrnehmungsinstanz zu beschreiben. Thon verweist deshalb mit dem Point of Evaluation (PoE) auf eine weitere hilfreiche Analysekategorie, mit welcher die ideologische Perspektivierung beschrieben wird: Vielen Computerspielfiguren können ideologische Perspektiven zugeschrieben werden, die zu einem System von Werten und Normen führen, im Rahmen derer sich Spielende verorten müssen.²⁹⁶

Ideologische
Perspektivierung:
Point of
Evaluation
(PoE)

Am deutlichsten wird die Relevanz des PoE in Spielen mit einem einzigen Avatar, denn die Weltanschauung, die dem Avatar als fiktivem Wesen zugeschrieben werden kann, bestimmt zu großen Teilen, auf welche Weise Spielende mit der Spielwelt samt ihrer narrativen Ausgestaltung interagieren können.²⁹⁷

There is obviously a certain relationship between how the avatar evaluates the various events and situations in a game and how the player evaluates them. However, this does not mean that the player uncritically assumes the avatar's position towards these situations and events. Rather, the player will use the ideological perspective structure of a game to orient him- or herself within its ludic (as well as narrative) structure.²⁹⁸

Neben den hier dargestellten Konzeptionen der Figur als Handlungsrepräsentation und fiktives Wesen sind noch mindestens zwei weitere Formen von Figuren zu unterscheiden: erstens die vom Computer gesteuerten Non-Player-Characters und zweitens Figuren, die in Multiplayerspielen Handlungsrepräsentationen anderer spielender Personen darstellen. Beides können Figuren sein, mit denen die spielende Person interagieren kann. Für letztere gilt, dass zur narrativen und ludischen Analyseperspektive noch eine soziale Perspektive hinzutritt. Nämlich spätestens dann, wenn zwei spielende Personen durch ihre Avatare miteinander interagieren beziehungsweise kommunizieren.

Non-Player-
Characters &
Multiplayer

Eine besondere Form der Figur im Computerspiel stellt die Erzählerfigur dar.²⁹⁹ Anders als Erzählinstanzen sind Erzählerfiguren „nicht notwendigerweise für die Konstruktion und die Vermittlung aller dargestellten Ereignisse zuständig, sondern übernehmen nur teilweise deren Funktionen“³⁰⁰. Erzählerfiguren sind in Computerspielen als „übergeordnete sinnstiftende Figuren“³⁰¹ vorhanden, „um einen den tradierten Erzählungen nachempfundenen Erzählprozess rezeptiv erfahrbar zu machen.“³⁰² Sie erlauben es, einen narrativen Ursprung anzunehmen und den Spielprozess rezeptiv

Erzähler-
figuren

²⁹⁶ Vgl. Thon 2009, S. 291.

²⁹⁷ Vgl. ebd., S. 295.

²⁹⁸ Ebd., S. 294.

²⁹⁹ Erzählerfiguren können sowohl Non-Player- als auch Player-Characters sein.

³⁰⁰ Engels 2014, S. 169.

³⁰¹ Ebd.

³⁰² Ebd., S. 28. In THE STANLEY PARABLE wird die Erzählerfigur gar als metareferenzieller Erzähler eingesetzt, der durch den Einsatz einer narrativen Metalepse den Protagonisten und die spielende Person anspricht und mit ihnen um die Kontrolle des Spielgeschehens ringt (vgl. Thon 2015, S. 151).

metafiktional zu rahmen. Die Funktion eines narrativen Ursprungs im Computerspiel besteht weiter darin, „Zusammenhänge und Kausalitäten zu erschaffen und so narrative Sinnstiftungsprozesse jenseits rein spielerischer Zusammenhänge zu ermöglichen.“³⁰³

Computerspielfiguren sind in ihrer Darstellung, Ludizität und Narrativität so vielfältig und unterschiedlich wie die Computerspielgenres,³⁰⁴ in denen sie auftreten (oder ggf. auch gar nicht auftreten). So macht es einen Unterschied, ob Spielende bspw.

Figuren & Genres

1. im Rollenspiel SKYRIM³⁰⁵ zu großen Teilen selbst über Aussehen, Fähigkeiten und Aktionen ihrer Figur entscheiden und diese quasi direkt mit einer Erste- oder Dritte-Person-Perspektive durch eine möglichst offene Welt steuern und dabei frei erfinden können, welche ideologische Perspektive sie ihrer Figur zuschreiben,
2. im Point-and-Click-Adventure THE WHISPERED WORLD keinerlei Entscheidungsgewalt über das Aussehen der Figur Sadwick haben und diese indirekt durch das Klicken auf Gegenstände oder Figuren durch eine eher lineare Welt mit stark vorstrukturierten ideologischen Figurenperspektiven, Interaktionsmöglichkeiten und Schauplätze steuern,
3. im Aufbaustrategiespiel BANISHED³⁰⁶ aus einer Vogelperspektive einer Vielzahl kleiner Figuren dabei zusehen, wie diese ihre Siedlung bewirtschaften – ausgehend von Entscheidungen, welche die spielende Person über Tabellen oder durch Anklicken von Gegenständen in der Welt ausgewählt hat
4. oder ob sie im Puzzlespiel TETRIS³⁰⁷ versuchen, viele verschiedene, immer schneller auftretende Formen möglichst geschickt ineinander zu verschachteln – ohne dass eine Figur (im engeren Sinne) überhaupt involviert wäre.

Mit jedem Genre geht eine spezifische Auswahl darstellerischer, spielmechanischer, steuerungstechnischer sowie narrativer Ausgestaltungsmöglichkeiten der Figur einher.

Der im Kapitel 1.2.3³⁰⁸ dargestellte mehrperspektivische Blick auf das Computerspiel erlaubt auch einen mehrperspektivischen Blick auf die Computerspielfigur, die Schröter in seiner Dissertation *Spiel | Figur* in einem umfangreichen Analysemodell ausdifferenziert.³⁰⁹ Eine wichtige Grundlage für Schröters Modell ist Eders Modellierung der Figur im Film.³¹⁰

Analyse der Computerspielfigur

³⁰³ Engelns 2014, S. 202.

³⁰⁴ Siehe Kapitel 1.2.3, Abschnitt: Computerspielgenres.

³⁰⁵ Bethesda Game Studios, 2011; Special Edition 2016.

³⁰⁶ Shining Rock Software, 2014.

³⁰⁷ Nintendo 1989.

³⁰⁸ Abschnitt: Konzeptionen der Narrativität in Computerspielen.

³⁰⁹ Vielzählige Aspekte dieses Modells finden sich bereits in früheren Artikeln, wie z.B. Schröter und Thon 2014; Fahlenbrach und Schröter 2015 sowie Schröter 2016.

³¹⁰ Eder 2008.

Eder fragt:

1. „Wie und durch welche Mittel wird die Figur dargestellt?“ (die Figur als Artefakt)
2. „Was ist die Figur, welche Merkmale, Beziehungen und Verhaltensweisen hat sie als Bewohner einer fiktiven Welt?“ (die Figur als fiktives Wesen)
3. „Wofür steht die Figur, welche indirekten Bedeutungen vermittelt sie?“ (die Figur als Symbol)
4. „Aufgrund welcher Ursachen ist die Figur so, und welche Wirkungen hat sie?“ (die Figur als Symptom)³¹¹

Ferner sind Figuren „in verschiedene *Kontexte* eingebettet: als fiktive Wesen in die Welt des Films, als Artefakte in seine Textstrukturen, als Symbole in seine Thematik und als Symptome in die soziokulturellen Zusammenhänge seiner Produktion und Rezeption.“³¹² Schröter adaptiert für seine Analyseheuristik Aspekte der Figur als fiktives Wesen, als Artefakt, als Symbol und als Symptom. Er strukturiert sie in ihrer Gesamtheit jedoch neu, da er für die Computerspielfigur zunächst von drei ontologisch distinkten Eigenschaftsbereichen ausgeht. Schröter unterscheidet hier die Figur als fiktives Wesen, die Figur als Spielfigur sowie die Figur als Repräsentation von Mitspielenden und definiert wie folgt:

So lassen sich Computerspielfiguren als fiktive Wesen über ihre körperlichen, psychischen und sozialen Eigenschaften beschreiben; als Spielfiguren über ihre spielmechanischen Fähigkeiten und ludischen Eigenschaften sowie die mit ihr verbundenen Interaktionsmöglichkeiten und Spielziele; als Repräsentation eines Spielers über ihre ‚sozialen‘ Merkmale sowie die Formen strukturierter Sozialität und Kommunikation, die das Spiel ermöglicht. Aufgrund der Tatsache, dass ludische und ‚soziale‘ Merkmale im Spiel häufig durch *fiktive* Eigenschaften von Figuren vermittelt werden, ergaben sich ferner zahlreiche Verbindungen zwischen den drei Analysebereichen.³¹³

Eder adaptierend umfasst jeder dieser drei Eigenschaftsbereiche spezifische Mittel und Verfahren der Figurendarstellung und transportiert symbolische sowie symptomatische Bedeutungen.³¹⁴

Dass die Computerspielfigur gleichzeitig als fiktives Wesen, als Spielfigur und ggf. auch als Repräsentation einer anderen spielenden Person verstanden werden kann, hat Auswirkungen auf ihre Rezeption. Wie oben benannt, unterscheiden Fahlenbrach und Schröter entsprechend einen ludischen, einen narrativen und einen sozialen Rezeptionsmodus und beschreiben diese jeweils hinsichtlich der Wahrnehmungsdimensionen Kognition, Perzeption und Emotion.³¹⁵ Viele Aspekte der Rezeptionsmodi in ihren verschiedenen Wahrnehmungsdimensionen betreffen die Computerspielfigur.

³¹¹ Eder 2008, S. 710–711.

³¹² Ebd., S. 719. Hervor. i. Orig.

³¹³ Schröter 2021, S. 174. Hervor. i. Orig.

³¹⁴ Die Visualisierung des Modells ist hier zu finden: Schröter 2021, S. 175.

³¹⁵ Siehe Abschnitt: Konzeptionen der Narrativität in Computerspielen.

Fahlenbrachs und Schröters Überlegungen sind als Grundlage für das Rezeptionsmodell (Kapitel 1.2.4) in Tabelle 1 zusammengefasst:

| | Kognition | Perzeption | Emotion |
|-----------------------------------|--|---|--|
| ludischer Rezeptionsmodus | <ul style="list-style-type: none"> • Regelstrukturen • prozedurales Wissen über Handlungsabläufe und Reaktionen des Spielsystems • lokale und globale Spielziele • Aufmerksamkeitslenkung durch Manuals, Interfaces und Architektur der Spielwelt | <ul style="list-style-type: none"> • multimodales Körpererleben • Präsenzerleben im virtuellen Raum • bestimmt durch Interface-Interaktionen über technische Eingabegeräte und multimodales Feedback | <ul style="list-style-type: none"> • ludische Emotionen, verbunden mit dem Erlernen, Anwenden und Beherrschen von Spielregeln oder dem Überwinden von Herausforderungen • beruhen sowohl auf der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, als auch auf den ludischen Figureneigenschaften |
| narrativer Rezeptionsmodus | <ul style="list-style-type: none"> • fiktive Welt steht im Fokus des Spielerlebens • Einordnung der dargestellten Ereignisse in einen zeitlichen, kausalen und ontologischen Zusammenhang • Hypothesenbildung über den Handlungsverlauf und Bewertung desselben • Aufmerksamkeitslenkung durch Cut-Scenes, gesciptete Ereignisse, schriftliche und akustische fiktive Dokumente (enviromental storytelling) | <ul style="list-style-type: none"> • narrative Interpretationen • Perspektivierung durch den Player-Character (PoV und PoA), • Aktivierung archetypischer Handlungsscripts | <ul style="list-style-type: none"> • narrative Emotionen bezogen auf das Geschehen in der fiktiven Welt • möglicher ‚Kurzschluss‘ von Zielen der Figuren und Spielenden • Übernahme einer aktiven Handlungsrolle samt visueller (PoV) oder ideologischer Figurenperspektive (PoE) • verstärkt durch ästhetische Gestaltungsstrategien, z.B. Spiel mit Licht und Schatten • möglich sind auch thematische Emotionen oder Artefaktemotionen |
| sozialer Rezeptionsmodus | <ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung bestimmter Figuren als Repräsentation von realen Mitspielenden • Einbezug des sozialen Kontextes des Spiels • Aufmerksamkeit richtet sich auf interpersonale Kommunikation und soziale Interaktion • soziale Interaktion ist begrenzt durch das zur Verfügung stehende Repertoire von Ausdrucksmöglichkeiten (Spiel stellt eine Form sozialer Infrastruktur bereit) • Appell an den Ehrgeiz der spielenden Person in Bezug auf Abgleich mit anderen Spielenden | <ul style="list-style-type: none"> • Erkennen und Kategorisieren von feindlichen bzw. befreundeten Mitspielenden • unterstützt durch Figurenmodelle, Farbgruppen • Wissen um Regeln und Mechaniken des Multiplayerspiels beeinflusst die Reaktion auf fremde Avatare | <ul style="list-style-type: none"> • soziale Emotionen in Bezug auf die Repräsentation von Mitspielenden im sozialen Raum des Spiels • eng verwandt mit ludischen Emotionen, gerichtet auf die Einschätzung der eigenen spielerischen Leistung, jedoch nicht im Verhältnis zu den Herausforderungen des Spiels, sondern den Leistungen der Mitspielenden |

Aspekte der Rezeption

Tabelle 1: Zusammenfassung der Rezeptionsmodi und Wahrnehmungsbereiche beim Computerspielen³¹⁶

³¹⁶ Vgl. Fahlenbrach und Schröter 2015, S. 176-189.

1.2.4 Rezeptionsästhetische Modellierung der ludonarrativen Figur

Die in diesem Kapitel entwickelte Modellierung der Computerspielfigur – der ludonarrativen Figur – hat folgende Funktionen zu erfüllen:

Funktionen der Modellierung

1. *Zusammenfassen*: Erkenntnisse aus den Kapiteln 1.2.1 bis 1.2.3 werden in einer Modellierung zusammenfassend strukturiert und visualisiert.
2. *Grundlagen schaffen*: Das Modell der ludonarrativen Figur bildet die fachliche Grundlage und Zentrum des Lerngegenstands des in dieser Arbeit entwickelten und erforschten Unterrichtsdesigns zum Interpretieren von Figurenperspektiven in der Grundschule.
3. *Fokussieren und Erweitern*: Mit dem Interpretieren von Figurenperspektiven gehen kindliche Rezeptionsprozesse einher. Deshalb erfolgt die Modellierung mit einer rezeptionsästhetischen Perspektive, sodass an mancher Stelle eine Fokussierung vorgenommen, an andere Stelle erweitert werden muss.

Es ist zunächst deduktiv aus der fachwissenschaftlichen Forschung abgeleitet und später im empirischen Forschungsprozess erweitert worden. Damit greift es Aspekte der Ergebnisse aus der Empirie vorweg. Ein exemplarischer Durchgang durch das Modell mit kindlichen Perspektiven auf die ludonarrative Figur bietet Kapitel 3.1.2.4.

Einer Modellierung der Computerspielfigur hat eine Modellierung des Computerspiels voranzugehen. Dabei müssen die Hybridität des Mediums und die daraus resultierenden ‚Spuren‘, ‚Zonen‘ bzw. ‚Elemente‘ des digitalen Spiels Berücksichtigung finden.³¹⁷ Das Computerspiel ist weder ausschließlich Spiel noch ausschließlich Erzählung, ist aber auch als eine rein additive Kombination aus beidem nur unzureichend beschrieben.

Einleitendes

Interaktion und Simulation einerseits sowie Fiktion und Narration andererseits sollen weder als vermeintliche Dichotomien für die Einordnung eines ganzen Spiels, noch für einzelne Abschnitte eben jenes Spiels fungieren, sondern können stattdessen als Betrachtungsperspektiven für jeden Spielmoment dienen. Auch wenn bestimmte Spielabschnitte (wie z.B. Cut-Scenes oder gesciptete Ereignisse) explizit dafür eingesetzt werden, die fiktive, narrative Handlung des Spiels voranzutreiben, vermögen es eine fiktive Ausgestaltung und andere narrative Rezeptionsangebote, auch jene Spielmomente narrativ zu rahmen, in denen fiktive und narrative Elemente weniger im Vordergrund stehen.

³¹⁷ Kapitel 1.2.3, Abschnitt: Konzeptionen der Narrativität in Computerspielen.

Die Ludonarration im Überblick

Anknüpfend an die Ausführungen in den Kapiteln unter 1.2 wird das Computerspiel für die vorliegende Arbeit als Ludonarration wie folgt modelliert:

Die Ludonarration lässt sich als Hybrid aus spielerischen, darstellerischen und narrativen Elementen in vier Level differenzieren (Abbildung 6), welche jeweils als Betrachtungsperspektiven für Figur, Handlung, Raum und Zeit dienen (Tabelle 2, S. 54).

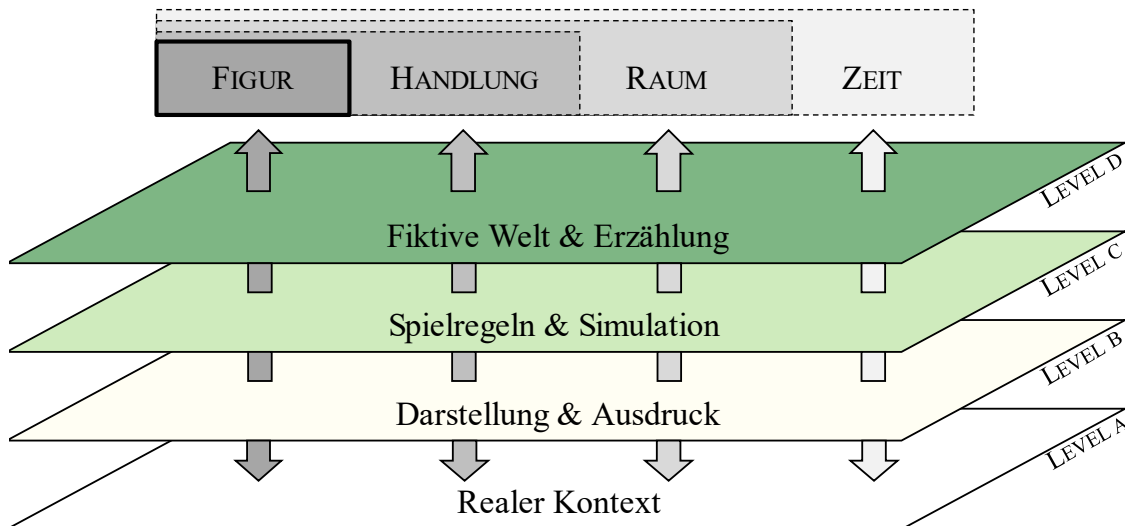


Abbildung 6: Die Ebenen der Ludonarration (Düerkop 2022, S. 246)

Auf Level A (realer Kontext) ist mindestens eine reale, spielende Person mit ihrem individuellen Erfahrungshintergrund in einem konkreten räumlichen sowie sozialen Umfeld verortet. Sie perzipiert und rezipiert Level B (Darstellung & Ausdruck), welches alle audiovisuellen und evtl. haptischen Outputs des Programms umfasst. Zu den visuellen Darstellungs- und Ausdrucksmitteln gehört das bewegte und nicht bewegte Bild sowie der Schrifttext³¹⁸, während auditive Darstellungs- und Ausdrucksmittel Musik, Geräusch und (Figuren-)Rede umfassen. Durch die Bedienung von Hardware macht die spielende Person verschiedene Eingaben und greift damit auf Level C (Spielregeln & Simulation) zu. Dieses Level beschreibt die Ludonarration als Spiel(-welt) mit im Programm festgelegten Regeln, aus denen sich bestimmte Interaktionsmöglichkeiten sowie Aufgaben und Ziele ergeben.

Diese Spielwelt kann auf Level D (fiktive Welt & Erzählung) als fiktive Welt gestaltet sein und bietet Schauplatz und narrativen Kontext (Raum), um das Entstehen von Ereignisfolgen zuzulassen. Diese Ereignisfolgen setzen eine Zeitdauer voraus und entstehen durch Zustandsveränderungen, die auf das Handeln einer oder mehrerer

³¹⁸ Der Schrifttext kann von der Nutzung als Untertitel in Dialogen über die Zusammenfassung in Quest-Tagebüchern bis

hin zur einzigen visuellen Darstellungsform in rein textbasierten Adventures reichen.

Figur(en) zurückzuführen sind.³¹⁹ Zwischen Immersion und Interaktion³²⁰ ist die spielende Person auf Level A in diesen Prozess aktiv involviert und führt Handlungen innerhalb der Spielwelt (Level C) aus, die eine Entsprechung in der fiktiven Welt (Level D) finden.

Figur, Handlung, Raum und Zeit sind dabei nicht allein als narrative Elemente zu verstehen, deshalb sind sie den vier Leveln der Ludonarration ausgelagert. Tabelle 2 fasst die Anwendung der verschiedenen Level als Betrachtungsperspektiven auf die Analyseaspekte Figur, Handlung Raum und Zeit zusammen:

Die Ebenen der Ludonarration als Betrachtungsperspektiven für Figur, Handlung, Raum & Zeit

| | Figur | Handlung | Raum | Zeit |
|----------------|--|---|--|--|
| Level D | fiktives Wesen mit einer Perspektive auf die fiktive Welt, weist Sozialität, Psyche, Körperlichkeit und Verhalten auf | größere und kleinere Geschehnisse und Handlungsabfolgen, konkretes Verhalten von fiktiven Wesen | Raum der fiktiven Welt (erzählter oder intrafiktiver Raum) | Zeit der fiktiven Welt (erzählte oder intrafiktive Zeit) |
| Level C | Spielfigur als Handlungsrepräsentation, Non-Player-Character ggf. als Interaktionspartner*in | Interaktion mit Objekten und Figuren der Spielwelt, datenmodulbasiert oder echt simuliertes Handeln | Spielraum, simulierter Raum | Event-time, Spiel als Abfolge von Spielzuständen |
| Level B | Audiovisuelle sowie haptische Darstellungs- und Ausdrucksmittel: Musik, Geräusch, (Figuren-)Rede Bild (bewegt/ nicht bewegt), Schrifttext haptisches Feedback | | | |
| Level A | reale*r Spieler*in, lebende Person in der realen Wirklichkeit | Spieler*innenaktion, Umsetzung von Entscheidungen durch Bedienung von Hardware | realer Raum, leibliche Anwesenheit der spielenden Person | reale Zeit, Zeitpunkt und Zeitraum des Spielens |

Tabelle 2: Die Level der Ludonarration als Betrachtungsperspektiven für Figur, Handlung, Raum und Zeit

Zunächst seien raumzeitliche Aspekte angerissen, die den Kontext für Realität, Spielwelt und fiktive Welt bieten:

Der ludonarrative Raum ist auf Level A der Raum in seiner realen Relation³²¹ bzw. der Spielerraum, in dem ein/e oder mehrere Spieler*innen „leiblich anwesend sind und mit einem Computerspielgerät interagieren bzw. kommunizieren.“³²²

Raum

Auf Level C ist der Raum als Spielraum zu beschreiben, „der durch Computertechnik symbolisch, ikonisch oder symbolisch *und* ikonisch evoziert wird.“³²³ Der Raum des Computerspiels auf Level C kann aus unterschiedlichen Räumen bestehen, die mehr oder weniger navigierbar sind und in einer festen oder geöffneten Reihenfolge auftreten. Ggf. besitzt ein Computerspiel Räume, die Spielende aufgrund ihrer getroffenen Entscheidungen niemals ‚betreten‘, sie können dann diese Räume auch nicht in ihrer Narrativität (Level D) interpretieren.

³¹⁹ Vgl. Vogt 2008, S. 117.

³²⁰ Vgl. Murray 2017, S. 124; Ryan 2001.

³²¹ Vgl. Schwingeler 2008, S. 104.

³²² Kepser 2014, S. 174.

³²³ Ebd., S. 169. Hervor. i. Orig. Hier scheint eine fiktive Ausgestaltung des Spielraums schon mitgedacht. In der vorliegenden Modellierung wird sie jedoch erst auf Level D expliziert.

Auf Level D ist der Raum ein erzählter bzw. intrafiktiver Raum und Schauplatz für die Entstehung von Ereignisfolgen im narrativen Sinne.

Die ludonarrative Zeit ist einerseits die reale Zeit auf Level A und umfasst in diesem Kontext Zeitpunkt und Zeitraum des Spielens. Mit Level C werden die zeitlichen Aspekte des Spiels gefasst. Zunächst sei hier Juuls Event-time benannt, welche das Spiel als Abfolge von aktualisierten Spielzuständen (Game-states) beschreibt.³²⁴ Auf Level C sind auch alle Arten von Wiederholungen und daraus entstehenden Zeitschleifen angesiedelt, die den meisten Computerspielen inhärent sind. Mit Zeit auf Level D ist schließlich die Zeit der fiktiven Welt (erzählte bzw. intrafiktive Zeit) gemeint.

Die Unterscheidung zwischen Level C und D hinsichtlich der Zeit erlaubt es, narrative, fiktive Ereignisse in ihrer Kontinuität und ggf. sogar analog zu einer Erzählung in anderen Medien zu rezipieren, obwohl auf Spielebene vielfältige Brüche und Wiederholungen entstehen können. Dies ist z.B. der Fall, wenn Spielende über einen Spielzustand nicht hinwegkommen, bis sie ein Puzzle richtig lösen oder einen Kampf gewinnen können.

Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, können raumzeitliche Aspekte hier nur angerissen werden. Da sie für den Lerngegenstand³²⁵ nicht von großer Bedeutung sind, müssen sie für diese Ausarbeitung als Desiderat festgehalten werden.³²⁶

Die ludonarrative Figur

Im Folgenden dienen die vier Level der Ludonarration (Abbildung 6, S. 53) als Betrachtungsperspektiven für die Figur.

Abbildung 7 (S. 56) zeigt die Rezeptionsästhetische Modellierung der ludonarrativen Figur. Hier werden Figurenpsyche, -sozialität, -körper und -verhalten im Kontext von Handlung, Raum und Zeit sowie differenziert durch die Level der Ludonarration dargestellt.

Die ludonarrative Figur ist erstens eine Spielfigur auf Level C (Spielregeln & Simulation) und zweitens ein fiktives Wesen auf Level D (fiktive Welt & Erzählung), wird drittens audiovisuell, ggf. haptisch oder allein durch Schrifttext dargestellt (Level B, Darstellung) und viertens durch eine reale Person auf Level A (realer Kontext) gesteuert und rezipiert. Diese Rezeption geschieht immer im Rahmen des individuellen Erfahrungshintergrunds und damit auch vor dem Hintergrund der individuellen literarischen Mediensozialisation. Die Figurenmodellierung Eders adaptierend weisen ludonarrative Figuren als fiktive

³²⁴ Juul 2004, S. 133.

³²⁵ Siehe Kapitel 1.3.2, S. 66.

³²⁶ Rauscher 2018 und Wiemer 2018 geben einen aktuellen Überblick zu Raum und Zeit in den Game Studies.

Wesen (D) jeweils Körperlichkeit, Verhalten, Sozialität und Psyche auf.³²⁷ Da diese Aspekte jedoch mehr oder weniger durch die weiteren Level der ludonarrativen Figur beeinflusst werden können, sind sie in der Visualisierung des Modells (Abbildung 7) den Leveln A, B, C und D der Figur ausgelagert.³²⁸ So können auch diese Aspekte mit Blick auf die vier Level der Ludonarration interpretiert und differenziert untersucht werden.

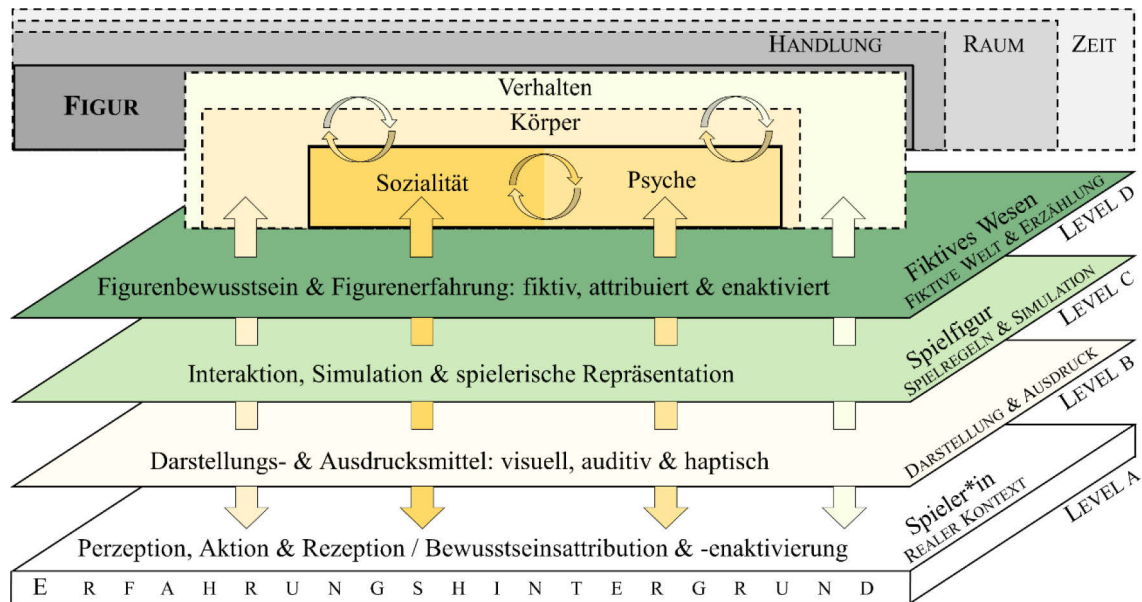


Abbildung 7: Rezeptionsästhetische Modellierung der ludonarrativen Figur (Dürkop 2022, S. 248)

Figurenverhalten als Hybrid aus realer Aktion, spielerischer Interaktion und fiktiver Handlung

Die ludonarrative Handlung wird hier definiert als Hybrid aus realer Spieler*innenaktion (Level A), der Interaktion mit Objekten der Spielwelt bzw. simuliertes Handeln in einer Spielwelt (Level C) sowie der Übersetzung dieser (Inter-)Aktion auf die fiktive Welt bzw. die Handlung im Sinne einer Erzählung als Abfolge von Ereignissen oder das Verhalten eines fiktiven Wesens (Level D).

Auf Level A ist eine reale spielende Person in ihrem konkreten Raum verortet, die im Rahmen ihres individuellen Erfahrungshintergrunds sowie ihrer spezifischen Fähigkeiten Aktionen in der realen Welt ausführt. Hier sei die Bedienung von Maus und Tastatur oder eines Controllers genannt. Gemeint ist tatsächlich das konkrete Hinunterdrücken einer Taste oder eines Knopfes auf der Tastatur oder dem Controller, das Bewegen einer Maus, das Klicken einer Maustaste, das Drehen eines Mousrades etc.

Verhalten & Handlung

³²⁷ Vgl. Eder 2008, S. 711.

³²⁸ Neben den von Spielenden gesteuerten Figuren werden Erzähl- und Spielwelten von Non-Player-Characters bewohnt, die wiederum Eigenschaften fiktiver Wesen sowie spielmechanische Eigenschaften

besitzen und audiovisuell oder allein durch Schrifttext dargestellt werden. Sie stellen keine Handlungsrepräsentation der spielenden Person dar, dienen jedoch als Interaktionspartner*innen.

Auf Level C wird eine solche Bedienung der Hardware übersetzt in eine Interaktion mit Objekten und Figuren der Spielwelt – datenmodulbasiert oder als echt simuliertes Handeln.³²⁹ Hierzu gehört auch die Auseinandersetzung mit jenen visuellen Elementen, die Teil des Spiels, aber der eigentlichen Spielwelt ausgelagert sind.³³⁰ Die spielende Person erhält für die Interaktion mit der Spielwelt eine bestimmte Handlungsposition, die mehr oder weniger an eine Handlungsrepräsentation geknüpft sein kann.³³¹ Die Übersetzung von realen Aktionen auf Level A zu Interaktionen mit der Spielwelt auf Level C kann flüssig, teilweise flüssig oder aber auch nur bruchhaft funktionieren, je nach Erfahrungsgrad der spielenden Person bezüglich der Bedienung der Hardware sowie dem Umgang mit digitalen Spielen im Allgemeinen und dem konkreten Spiel im Besonderen. Erfahrene Spielende, die ein ihnen gut bekanntes Spiel (oder ein bekanntes Genre) spielen, können derartig mit ihrer Hardware gekoppelt sein, dass sie diese als solche gar nicht mehr wahrnehmen, sondern die Interaktion mit Objekten und Figuren der Spielwelt geradezu direkt erscheinen kann.³³² Bei weniger erfahrenen Spielenden, die ein ihnen wenig bekanntes Spiel spielen, kann dieser Prozess teilweise oder gänzlich gestört werden, wenn bspw. lange über Eingaben mit der Hardware nachgedacht werden muss. Um Interaktionsentscheidungen zu treffen, benötigen Spielende kontinuierliches Feedback des Spielprogramms, meist in audiovisueller oder auch in haptischer Form.³³³ Sie perzipieren Darstellungs- und Ausdrucksmittel der Ludonarration (Level B), indem sie den audiovisuellen und ggf. haptischen Output des Spiels sehen, hören und ggf. fühlen und auf Grundlage des Wahrgenommenen bewusst oder unbewusst weitere Entscheidungen bezüglich der Interaktion mit der Spielwelt treffen und diese durch Aktionen mit der Hardware ausführen.³³⁴

Auf Level D können Aspekte der Spielwelt und die Interaktion mit derselben eine mehr oder weniger starke, fiktive, narrative Ausgestaltung erfahren. Ist als Handlungsrepräsentation ein Avatar vorhanden, kann dieser nicht nur als Spielfigur, sondern auch als fiktives Wesen fungieren. Jede mit dem Avatar ausgeführte Handlung ist damit auf Level D auch als konkretes Verhalten eines fiktiven Wesens zu verstehen.

³²⁹ Zu Datenmodulen und Simulation siehe Kapitel 1.2.3, Abschnitt: Konzeptionen der Narrativität in Computerspielen.

³³⁰ Spielinterface, Menüs, Tabellen, etc., siehe Kapitel 1.2.3, Abschnitt: Audiovisuelle Aspekte des Computerspiels.

³³¹ Zur Handlungsrepräsentation und Handlungsposition siehe ebd.

³³² Zu Aspekten der Kopplung siehe Kapitel 1.1, Abschnitt: Enaktivismus: Kognition

als verkörperte Interaktion mit der Umwelt.

³³³ Siehe hierzu auch Kapitel 1.2.3, Abschnitt: Audiovisuelle Aspekte des Computerspiels.

³³⁴ Beispiele zum Zusammenspiel von Level A, B und C mit Blick auf die Perzeption von Darstellungs- und Ausdrucksmitteln bietet Kapitel 3.1.2.4.

Gleiches gilt auch für simulierte oder datenmodulbasierte Handlungen aller Non-Player-Characters. Bezüglich der Handlung ist auf Level D nicht nur das fiktive Figurenverhalten als Übersetzung von Interaktionen mit der Spielwelt verortet, sondern auch weniger an eine Spielfigur geknüpfte, größere und kleinere Geschehnisse und Handlungsabfolgen.

Was in einem Spiel (Level C) ein mögliches oder unmögliches Ereignis (und damit mögliche Handlungsverläufe) darstellt, ist im Programm festgelegt. Auch wird hier entschieden, wie stark segmentiert der Spielverlauf sein wird und wie eng die Führung der spielenden Person gehalten ist. Erst durch die spielende Person wird eine bestimmte Handlungsabfolge aktualisiert.³³⁵ Erzählungen in Spielwelten sind als Ereignisketten konstruiert (Level D), die oft als Aufgaben konzipiert sind (Level C).³³⁶ Dabei sind unter Ereignisketten nicht nur die schrittweise Aktualisierung einer stark linearen Handlung, sondern auch die Auswahl einer Handlungsabfolge aus einem komplexen Netz an Möglichkeiten zu verstehen, wie es bspw. *LIFE IS STRANGE*³³⁷, *DETROIT: BECOME HUMAN*³³⁸ und (wenngleich in anderer Weise) die meisten Open-World-Rollenspiele erlauben.³³⁹

Außerhalb von Aufgaben können rahmende Geschichten oder Erzählabschnitte verbal zu Beginn des Spiels oder in vorangegangenen Spielen präsentiert werden sowie „durch Monologe von Non-Player-Characters (NPCs), durch Bücher, die im Spiel zu finden sind, oder paratextuell über Beihefte oder Packungsbeschreibungen, ggf. über zum Spiel erschienene Romane, aber auch durch die Spieler untereinander.“³⁴⁰

Figurensozialität, -psyche und -körperlichkeit als Hybrid aus Sozialität, Psyche und Körperlichkeit der Spielenden, ihrer Spielfiguren und der fiktiven Wesen

Die Figurensozialität auf Level D umfasst mit Eder „Gruppenzugehörigkeit [...], Beziehungen, Interaktion, soziale Rollen, Rollendistanz, Macht, Status“³⁴¹, während die Figurenpsyche „Innenleben und Persönlichkeitsmerkmale hins. Wahrnehmung, Kognition, Evaluation, Motivation, Emotion“³⁴² beschreibt. Aspekte der Körperlichkeit sind schließlich „Geschlecht, Alter, Größe, Gestalt, Gesicht, Haltung, Frisur, Kleidung [...], Fähigkeiten.“³⁴³ In ihrer Gemeinsamkeit mit dem Figurenverhalten und eingebettet in einen fiktiven raumzeitlichen Kontext sind diese Aspekte Teil des fiktiven

³³⁵ Vgl. Neitzel 2012, S. 123.

³³⁶ Diese Aufgaben werden von Kuhn als narrativ geschlossene Segmente verstanden, „welche erst nach deren Lösung zur Gesamtnarration beitragen“ (Kuhn 2012, S. 215-216).

³³⁷ Dontnod Entertainment, 2015.

³³⁸ Quantic Dream, 2018.

³³⁹ Für eine Systematik solcher mehr oder weniger komplexen Erzählstrukturen siehe z.B. Ryan 2001, S. 246-258.

³⁴⁰ Neitzel 2012, S. 21.

³⁴¹ Eder 2008, S. 711.

³⁴² Ebd.

³⁴³ Ebd.

Figurenbewusstseins sowie einer fiktiven Figurenerfahrung samt eines fiktiven Erfahrungshintergrunds.

Äquivalent dazu besitzt die spielende Person in ihrem realen Kontext (Level A) eben diese Aspekte in ihrer individuellen Ausprägung: Als reale Person ist sie dem fiktiven Wesen bezüglich ihrer Körperlichkeit und ihren Erfahrungen vielleicht mehr oder weniger nah. Die spielende Person kann auf das fiktive Wesen reagieren, indem es ihm ein Bewusstsein zuschreibt (Bewusstseinsattribution im Zusammenhang mit Sympathie) oder die Figurenerfahrung sogar enaktiviert (Bewusstseinsaktivierung im Zusammenhang mit Empathie).³⁴⁴ Inwiefern diese Prozesse stattfinden, ist jedoch nicht nur von der realen Person auf Level A abhängig. Erst durch die visuellen, akustischen und evtl. haptischen Ausdrucksmittel auf Level B erhält sie überhaupt Zugang zu Aspekten der Figur als fiktives Wesen (Level D).

Level B (Darstellung und Ausdruck) bringt dabei nicht nur Level D (fiktives Wesen), sondern auch Level C (Spielfigur) zum Ausdruck – und damit die Figur als Spielfigur in einer Spielwelt mit spielmechanischen Eigenschaften. Auf Level C gibt es vielfältige Möglichkeiten, Körperlichkeit, Sozialität und Psyche umzusetzen:

1. Eigenschaften und Fähigkeiten als Teil der Körperlichkeit umfassen auf Level C Körperlichkeit
z.B. die Quantifizierung von Lebenspunkten, Ausdauer oder Mana. Auch konkrete Fähigkeiten gehören in diesen Bereich, wie Spezialisierungen in Nahkampf oder Fernkampf mit Waffen oder Magie, aber auch diplomatische oder perzeptive Fähigkeiten können hier eine Rolle spielen.
Die Darstellung dieser Körperlichkeit geschieht dann auf Level B einerseits durch die konkrete Audiovisualisierung der Figur (sowohl in ihrer Ganzheit als auch in Teilen³⁴⁵), andererseits durch Teile des Interfaces. Dieses kann ausgewählte Informationen zu spielrelevanten allgemeinen und spezifischen Fähigkeiten und Eigenschaften enthalten und ggf. einen Zugriff auf eben diese erlauben.
2. Spielerischer Ausdruck von Sozialität umfasst z.B. die Interaktion mit einem Non-Player-Character. Oft können Entscheidungen über die Ausgestaltung dieser Interaktion getroffen werden, welche auch dazu führen, dass bestimmte Non-Player-Character der eigenen Spielfigur auf Level D mehr oder weniger zugeneigt sind. Zu- und Abneigung zwischen Figuren kann wiederum auf Level C quantifiziert werden und ggf. Auswirkungen auf weitere Spielhandlungen haben. Sozialität

³⁴⁴ Siehe Kapitel 1.2.2.

³⁴⁵ Wenn z.B. ausschließlich ein Arm mit Hand oder ein Icon des Figurenkopfes dargestellt wird.

Auch gibt es vielzählige Beziehungen und Rollenverteilungen auf Spielebene, wie z.B. Helferfiguren oder Gegner*innen. Ggf. steuert die spielende Person sogar eine ganze Gruppe von Figuren, mit der Möglichkeit, diese Figuren einzeln anzuwählen und individuelle Handlungsoptionen auszuführen. Diese Entscheidungen werden auch vor dem Hintergrund der Rollenverteilungen innerhalb dieser Figurengruppe vorgenommen, die wiederum durch die Körperlichkeit bzw. die Fähigkeiten der verschiedenen Figuren beeinflusst werden. Je nach Spiel erhält die spielende Person außerdem die Möglichkeit, über die Figurenkörperlichkeit samt den Fähigkeiten und daraus resultierenden Rollenzuschreibungen zu entscheiden. Umgekehrt ist es ebenso ein sozialer Aspekt, wenn die Spielfigur kaum in soziale Spielgefüge eingebettet ist und sich stattdessen hauptsächlich allein durch ihre Spielwelt bewegt.

In Multiplayerspielen dienen Player-Character schließlich u.a. als Repräsentation der eigenen Person sowie anderer Spieler*innen.³⁴⁶ Eine Interaktion mit diesen Figuren auf Level C impliziert dann auch immer eine Interaktion mit den realen Spielenden auf Level A.

3. Aspekte der Psyche auf Level D oder C zu identifizieren ist meist eine höhere interpretative Leistung und wird vor dem Hintergrund der Körperlichkeit, des Verhaltens (Mimik, Gestik) und der Sozialität inferiert oder zugeschrieben. Die audiovisuelle Gestaltung auf Level B kann hierbei eine wichtige Rolle spielen. Auf beiden Ebenen kommen Aspekte der Psyche aber auch mehr oder weniger direkt zum Ausdruck, z.B. durch Figurenaussagen. Psyche

Auch Figurenmotivationen werden häufig expliziert. Manchmal gibt es sogar eine direkte spielmechanische Umsetzung der Psyche, wenn z.B. in DIE SIMS konkrete Wünsche einer Figur benannt werden, die es zu erfüllen gilt und wenn damit zusammenhängend die Grundstimmung einer Figur in Abhängigkeit ihrer Bedürfnisse quantifiziert dargestellt wird.

Schließlich ist es möglich, dass die Motivation und die Gefühlswelt des/der Spielenden (Level A) die einzige Ressource für die Figurenpsyche auf Level C und D darstellen. Dies ist z.B. dann der Fall, wenn von Seiten des Programms diesbezüglich kaum oder gar keine Entscheidungen getroffen werden.³⁴⁷

³⁴⁶ Diese Arbeit beschäftigt sich nicht explizit mit Multiplayerspielen. Hierzu seien auf die Ausführungen von Schröter (2021) verwiesen.

³⁴⁷ Spielende, die sich in MINECRAFT ein Unterwasserschloss bauen, tun dies in der Regel, weil sie sich ein Unterwasser-

schloss bauen möchten oder weil sie sich entschieden haben, dass die Figur ein Unterwasserschloss bauen möchte. Die einzige Motivation, die das Spiel diesbezüglich anbietet, ist die Möglichkeit, dies zu tun.

Spiele mit eher offenen Welten können wiederum verschiedene narrative Motivationen anbieten, aus denen die Spielenden auswählen oder ggf. sogar gänzlich unabhängig davon agieren können.

Insgesamt gilt: Figurenaspekte auf Level C (Spielfigur) lassen immer auch eine Interpretation auf Level D (fiktives Wesen) zu. Je nach Genre, Rezeptionsangeboten und Rezeptionsverhalten der Spielenden (Level A, Spieler*in) kann einer Figur, die sich nach einem langen und schweren Kampf allein (Sozialität) mit nur noch 20 Prozent ihrer Lebenspunkte (Körperlichkeit) durch einen noch unbekanntem Teil der Welt auf eine offensichtlich neue Herausforderung zubewegt, durchaus Erschöpfung, Schmerz oder sogar Verzweiflung (Psyche) zugeschrieben werden. Zu Teilen mag sich dies zu besagtem Zeitpunkt sogar mit dem realen Befinden der spielenden Person (Level A) decken oder die spielende Person enaktiviert diese Aspekte von Körperlichkeit, Psyche oder Sozialität anknüpfend an ihren individuellen Erfahrungshintergrund.

Allgemeine Genreaspekte sowie konkrete Ausdrucksmittel auf Level B können diesen Prozess leiten. Dies bedeutet jedoch nicht, dass durch Perspektivierung, Ausdrucksmittel, Steuerungsoptionen, oder vorhandene bzw. nichtvorhandene Linearität der fiktiven Welt bestimmt werden könnte, wie die spielende Person die Figur rezipiert, in welchem Umfang sie der Figur ein Bewusstsein zuschreibt oder sogar Aspekte dieses Figurenbewusstseins enaktiviert.

Spielende und ihre Rezeptionsweisen

Wie in Kapitel 1.2.2 bezüglich des Ausdrucks von Figurenbewusstsein beschrieben, machen spezifische Aspekte des Spiels (z.B. narrative Rezeptionsangebote, Level D), der Spielfigur (Level C) sowie der Darstellung (Level B) bestimmte Rezeptionsweisen (Level A) nur mehr oder weniger wahrscheinlich. „Welche Reaktionen bei Spielerinnen und Spielern in welchem Ausmaß ausgelöst werden, hängt dabei vor allem davon ab, auf welche Weise diese in das Spiel ‚involviert‘ sind“³⁴⁸ und für welche Aspekte sie sich besonders interessieren. Beides schlägt sich in ihrem Spielstil wieder, der wiederum die Figurenrezeption beeinflusst:

Looking at the relationship between player and controllable figure from an overarching perspective, we see that how the respondents interpret it is partly based on how the game presents the controllable figure, and partly based on the player's individual playing style. Some players tend to focus more on the narrative aspects of the games, and their interpretation of the controllable characters become more focused around intentions and personality.³⁴⁹

Trotz dieser persönlichen Prädispositionen und Vorlieben einer spielenden Person, kann ihre narrative Involviertheit sowie ihr Spielstil von Spiel zu Spiel unterschiedlichste Formen annehmen. Dies lässt die Figur insgesamt manchmal eher als Spielfigur,

³⁴⁸ Schröter 2018, S. 116.

³⁴⁹ Jørgensen 2009, S. 7–8.

manchmal eher als fiktives Wesen in den Fokus der Rezeption rücken. Gopher, der regelmäßig Spielevideos (Let's Plays) u.a. auf YouTube veröffentlicht, beschreibt dies sehr treffend. Nachdem seine Zuschauenden sich mehrfach darüber wunderten, dass er in vielen Spielen sehr zielsicher schießt, während dies in anderen Spielen überhaupt nicht der Fall ist, führt Gopher zu PAYDAY 2³⁵⁰ und FALLOUT 4³⁵¹ aus:

When I play PayDay 2 [...], I'm treating it as a game, I'm playing it as a game, and I'm playing to win. All of the people I shoot – whether they're civilians or policemen – they're just numbers. I shoot them in the head, I get a better score. It's pretty much as simple as that. I'm in a totally different mental place and I'm far more effective at winning the game, because that's the aim. [...]

When I play Fallout 4, I play the character, I play Frank. I care about what's going on, I'm invested in the world. [...] I sometimes hesitate when I shouldn't because I'm not totally sure I want to shoot the person I'm aiming at. Are they really an enemy? I have all of these human conflicts, that actually affect us, when we're in real life. [...] I'm immersed. [...] The aim is not to win, the aim is to experience the story, experience the world, to become the character.³⁵²

1.2.5 Zwischenfazit und Ausblick

Aus enaktivistischer Perspektive sind Figurenperspektiven an der Schnittstelle zwischen einem narrativen Medium samt seiner Ausdrucksmittel, dem Erfahrungshintergrund der rezipierenden Person sowie des Bewusstseins des fiktiven Wesens zu verstehen. Letzteres entsteht erst durch eine Bewusstseinsattribution, die Rezipierende auf Grundlage von Ausdrucksmitteln vornehmen und dieses Bewusstsein je nach individuellem Erfahrungshintergrund enaktivieren (siehe Kapitel 1.2.2).

Zusammenfassung der Modellierung in Hinblick auf den Lerngegenstand

Diese Konzeptualisierung von Figurenperspektiven erweist sich als fruchtbar für eine Adaption bezüglich der Rezeption von Computerspielfiguren.

Das Computerspiel und seine Figuren werden in den aktuellen Entwicklungen der Game Studies vor allem vor dem Hintergrund ihrer Vielschichtigkeit, ihrer Hybridität definiert (siehe Kapitel 1.2.3).

Im Mehrebenenmodell der ludonarrativen Figur ist die betreffende Figur gleichzeitig fiktives Wesen und Spielfigur, wird audiovisuell dargestellt und von einer realen Person rezipiert. Zu dieser Rezeption gehört die Perzeption audiovisueller und schriftlicher Ausdrucksmittel, die Interaktion mit der Spielwelt – für welche die Figur u.a. als Werkzeug dient – und die Interpretation bestimmter Aspekte der Spielwelt (in Kombination mit ihrer Darstellung) als Ausdruck eines fiktiven Bewusstseins, das Rezipierende mehr oder weniger verstehen und nachvollziehen können (siehe Kapitel 1.2.4).

³⁵⁰ Overkill Software; Starbreeze Studios, 2013.

³⁵¹ Bethesda Game Studios, 2015.
³⁵² Gopher 2017, ab Minute 10:03.

Die Modellierungen der Ludonarration im Allgemeinen sowie der ludonarrativen Figur im Besonderen bieten u.a. die fachliche Grundlage für die Ausführungen Ausblick

- zu den Figuren(perspektiven) als Gegenstand literarischen Lernens (Kapitel 1.3.2),
- zu den Erhebungsmethoden und -instrumenten, die dahingehend entwickelt werden, dass mit ihrer Hilfe die kindlichen Perspektiven auf ludonarrative Figurenperspektiven beschrieben werden können (Kapitel 2.2.2),
- zur Entwicklung des Kategoriensystems, in dessen Zentrum sie stehen (Kapitel 2.4.2),
- im gesamten Großkapitel zur lokalen Theoriegenese, da sie gleichermaßen Grundlage des Lerngegenstands für das entwickelte und erprobte Referenzdesign sowie einen Großteil der Zielperspektive für die lokale Theoriebildung darstellen.

Insbesondere in Kapitel 3.1.2.4 wird das Modell noch einmal in seiner Ganzheit aufgegriffen und anhand von Kinderäußerungen zu einem Point-and-Click-Adventure exemplarisch erläutert. Dabei wird deutlich, dass Kinder die Komplexität und Hybridität der ludonarrativen Figur einerseits als solche wahrnehmen und beschreiben können, sie dies andererseits aber nicht davon abhält, diese Figuren in ihrer Funktion als fiktive Wesen zu rezipieren, ihnen Perspektiven zuzuschreiben und diese je nach individuellen Fähigkeiten und Erfahrungshintergründen zu enaktivieren. So können die Figuren des gewählten Point-and-Click-Adventures im Rahmen eines Unterrichtsdesigns mit Methoden des literarischen Lernens als Gegenstand der Figureninterpretation dienen.

1.3 Didaktischer Zugang zur ludonarrativen Figur

1.3.1 Literarisches Lernen in einer digitalen Welt

Die digitale Welt hat längst Eingang in die deutschen Bildungsstandards gefunden. Für das Fach Deutsch zeigt sich dies zunächst in den *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. Dort wird z.B. für den Kompetenzbereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* formuliert:

Die digitale Welt & die Bildungsstandards

Die Schülerinnen und Schüler gehen mit unterschiedlichen Textsorten in verschiedenen Medien um. Sie können sich ihrem Alter und Lernstand entsprechend im Medienangebot orientieren, d.h. in Druckmedien, in digitalen Medien und auditiven und audiovisuellen Medien, und ihren eigenen Lese- und Medieninteressen nachgehen.³⁵³

Im *Rahmenlehrplan Grundschule Deutsch* wird das Aufgreifen und Weiterentwickeln der Medienerfahrungen der Schüler*innen gefordert.³⁵⁴ So werden als Inhalte für den Anforderungsbereich *Sprechanlässe kennen und nutzen* unter anderem „Geschichten aus verschiedenen Medien“³⁵⁵ angegeben. Im Rahmen des Anforderungsbereichs *Medien nutzen* sollen Kinder außerdem „individuelle Medienerfahrungen einbringen“³⁵⁶ können. Auch für den Anforderungsbereich *Textverständnis entwickeln* werden als Inhalte explizit „über verschiedene Medien vermittelte Texte“³⁵⁷ bzw. deren „Umsetzung in verschiedenen Medien“³⁵⁸ genannt. Weiter postuliert der Beschluss der Kultusministerkonferenz zur *Bildung in der digitalen Welt*, dass „das Lernen mit und über digitale Medien und Werkzeuge bereits in den Schulen der Primarstufe beginnen“³⁵⁹ solle.

Literarisches Lernen und literarische Kompetenz sind nicht mit Lesekompetenz gleichzusetzen: „Der Begriff des literarischen Lernens gründet in der Auffassung, dass es Lernprozesse gibt, die sich speziell auf die Beschäftigung mit literarischen, das heißt hier: fiktionalen, poetischen Texten beziehen.“³⁶⁰

Literarisches Lernen

Literarisches Lernen meint

schulische Lehr- und Lernprozesse zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen. Neben der Rezeption umfasst das literarische Lernen auch die produktiven Versuche, eigene literarische Texte hervorzubringen.³⁶¹

³⁵³ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2022, S. 17. Die Fassung von 2005 enthält ähnliche Forderungen (S. 9).

³⁵⁴ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg et al. 2004, S. 18.

³⁵⁵ Ebd., S. 21.

³⁵⁶ Ebd., S. 23.

³⁵⁷ Ebd., S. 22.

³⁵⁸ Ebd.

³⁵⁹ Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2016, S. 11.

³⁶⁰ Spinner 2006, S. 6.

³⁶¹ Büker 2012, S. 121.

Literarisches Lernen kann darüber hinaus „der Entwicklung einer Texterschließungskompetenz, der ästhetischen Sensibilisierung, der Identitätsfindung und dem Fremdverstehen, der Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundfragen und der Förderung von Imagination und Kreativität dienen.“³⁶²

Spinner entwickelt 2006 die im Fachdiskurs viel zitierten elf Aspekte literarischen Lernens, die er 2020 auf folgende zehn Aspekte verkürzt:

1. Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln
2. Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen
3. Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen
4. Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen
5. Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen
6. Mit Fiktionalität bewusst umgehen
7. Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen
8. Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen
9. Prototypische Vorstellungen von Gattungen/ Genres gewinnen
10. Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln³⁶³

Ziel des literarischen Lernens ist der Erwerb literarischer Kompetenz.³⁶⁴ Spinners zehn Aspekte können als literarische Teilkompetenzen beschrieben werden, denen jedoch ein weiter Kompetenzbegriff zugrunde liegt.³⁶⁵ Somit darf in Spinners Sinne „auch als Kompetenz gelten [...], was wir empirisch (noch) nicht überprüfen können.“³⁶⁶ Literarische Kompetenz „soll zur Teilhabe an der literarischen Kultur und zum (produktiven) Umgang mit Literatur als Kunst befähigen.“³⁶⁷ Sie umfasst alle Fähigkeiten und Fertigkeiten, „die für die Rezeption und in der Folge Interpretation literarischer Texte notwendig sind“³⁶⁸ und auch an diesen erworben werden. Davon ausgehend, „dass ‚Literatur‘ am Beginn des 21. Jahrhunderts eine breite Medienbasis hat“³⁶⁹, kann und sollte literarische Kompetenz nicht ausschließlich mit Printmedien gefördert werden:

Literarische Kompetenz

Versteht man literarische Kompetenzen [...] grundlegend als die Fähigkeit, neben Literatur in all ihren möglichen Ausrichtungen, grundsätzlich Geschichten zu verstehen und eine eigene Sinndeutung einer rezipierten Geschichte zu erstellen, muss zwingend das Blickfeld von der Buchkultur hin auf die Medienkultur erweitert werden.³⁷⁰

Das Lernen über Literatur im Allgemeinen sowie die damit verbundenen Kompetenzen im Besonderen haben über die Jahre verschiedenste Ausdifferenzierungen erfahren, vor

³⁶² Bükler 2012, S. 130.

³⁶³ Spinner 2020, S. 406; vgl. ebd. 2006, S. 8–13. Um Dopplungen mit Aspekt 8 zu vermeiden, wurde der Aspekt „Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden“ gekürzt (vgl. ebd. 2015).
Siehe auch die von Bükler und Vorst benannten Rezeptionskompetenzen und ästhetischen Erfahrungen im Umgang mit literarisch-ästhetischen Texten: „Fiktionalitätsbewusstsein, Imagination, ästhetische Zeit-Erfahrung, Identifikation, Empathie, Perspektivenübernahme und -koordination, das so genannte

Fremdverstehen sowie die spezifischen literarisch-ästhetischen Fähigkeiten der Wahrnehmung von Sprache als Kunst, des Symbolverstehens, des Genrewissens, des kulturellen Gedächtnisses und der Anschlusskommunikation“ (Bükler und Vorst 2010, S. 35).

³⁶⁴ Vgl. Spinner 2006, S. 7.

³⁶⁵ Vgl. ebd. 2015, S. 189.

³⁶⁶ Ebd.

³⁶⁷ Bükler 2012, S. 120.

³⁶⁸ Boelmann 2015, S. 59.

³⁶⁹ Abraham 2005, S. 20.

³⁷⁰ Boelmann 2015, S. 52.

allem in Hinblick auf die Tatsache, dass literarisches Lernen und der Erwerb literarischer Kompetenz (anders als der Erwerb von Lesekompetenz) nicht an printbasierte Medien gebunden sind.³⁷¹ Diese Entwicklungen zeigen sich bezüglich des Literaturunterrichts in Konzeptionen wie Frederkings symmedialem Literaturunterricht³⁷², Kruses intermedialer Lektüre³⁷³, Emmersbergers intermedialem Literaturunterricht³⁷⁴ oder Kurwinkels und Kumschlies' transmedialer Lektüre³⁷⁵.

Dem schließen sich je nach Erkenntnisinteresse mehr oder weniger operationalisierte Kompetenz- und oder Performanzformulierungen an, wie sie z.B. bei Frederking³⁷⁶, Schilcher und Pissarek³⁷⁷ oder dem BOLIVE-Modell³⁷⁸ zu finden sind. Spezifisch für den Bereich literarische Figuren und Perspektivübernahme seien die Arbeiten von Klossek³⁷⁹ und Rietz³⁸⁰ genannt.

Die Fähigkeit *Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen* (Aspekt 4 des literarischen Lernens) findet sich in allen literaturbezogenen Kompetenzmodellierungen implizit oder explizit wieder. Konkret für die Grundschule werden sie jedoch nur selten ausdifferenziert. Das folgende Kapitel gibt hierzu einen kurzen Überblick, bevor es eine konkrete Zielperspektive für das in dieser Arbeit zu entwickelnde Unterrichtsdesign formuliert und das Verhältnis zum Kompetenzbegriff klärt.

1.3.2 Figuren(perspektiven) als Gegenstand literarischen Lernens

Die Bildungsstandards formulieren im Kompetenzbereich *Texte in unterschiedlicher medialer Form erschließen und nutzen* bezüglich literarischer Figuren folgende Regelstandards für den Primarbereich: „Die Schülerinnen und Schüler erschließen sich Texte unterschiedlicher medialer Form – auch als Grundlage für die mündliche und schriftliche Anschlusskommunikation.“³⁸¹

Literarische Figuren in den Bildungsstandards

Hierzu gehöre u.a.

- das Nachvollziehen der Handlungslogik erzählender Texte.
- das Umsetzen von Informationen zu Raum, Zeit, Handlung und Figuren in die eigene Vorstellung.

³⁷¹ Vgl. Boelmann 2015, S. 65.

³⁷² Frederking 2010b.

³⁷³ Kruse 2011, 2014 sowie 2020.

³⁷⁴ Emmersberger 2019.

³⁷⁵ Kurwinkel und Kumschlies 2019.

³⁷⁶ Frederking 2013. Umfangreiche Überblicke zu Kompetenzmodellierungen verschiedener Autor*innen sowie Forschungsprojekten bieten zudem ebd. 2010a sowie Kumschlies 2008, S. 18-42.

³⁷⁷ Schilcher und Pissarek 2015.

³⁷⁸ Ursprünglich Bochumer Modell literarischen Verstehens (Boelmann und Klossek 2013), jetzt das BOLIVE-Modell (Boelmann und König 2021).

³⁷⁹ Klossek 2015.

³⁸⁰ Rietz 2017.

³⁸¹ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2022, S. 18.

- das Darstellen dieser Vorstellung mithilfe handlungs- und produktionsorientierter Verfahren.
- das Einnehmen der Perspektive einer literarischen Figur sowie das Abgrenzen von derselben.
- der Austausch im literarischen Gespräch mit anderen zu Text- bzw. Medienwahrnehmungen, -deutungen und -wertungen.³⁸²

Neben dem in dieser Arbeit fokussierten Aspekt 4 des literarischen Lernens (*Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen*) sind hier auch weitere Aspekte Spinners anschlussfähig, die wiederum eng mit Aspekt 4 in Zusammenhang stehen:

Verknüpfung der Aspekte literarischen Lernens vor dem Hintergrund der Figurenperspektive

Um Figurenperspektiven identifizieren – gar nachvollziehen – zu können (4), müssen Vorstellungen zum Text entwickelt (1) und ggf. die sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrgenommen (3) oder auch metaphorische und symbolische Ausdrucksweisen verstanden (7) werden. Dabei werden Rezipierende subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen (2). Figuren und ihre Perspektiven sind weiter fiktiv (6) und eingebettet in eine narrative und dramaturgische Handlungslogik (5). Gerade wenn es um Figurenperspektiven geht (um Gefühle, Ideen, Handlungsmotivationen, Sichtweisen fiktiver Wesen), müssen sich Rezipierende auf einen Sinnbildungsprozess einlassen, der in verschiedenen Formen von (produktiver) Anschlusskommunikation ausgestaltet und konkretisiert werden, aber nie ganz abgeschlossen werden kann (8).

Für das Grundschulalter fokussiert Kumschlies das Konstrukt der literarischen Kompetenz auf die „Konstituenten Imaginationsfähigkeit und Perspektivübernahme“.³⁸³ Mit Bezug auf Hurrelmann³⁸⁴ versteht sie „die Begegnung des Lesers mit literarischen Figuren als zentrale Kategorie literarischer Kompetenz.“³⁸⁵

Perspektivübernahme als zentrale Kategorie literarischer Kompetenz für das Grundschulalter

Neben dem kognitiven Verständnis und der Verarbeitung der Handlungen und Gefühlswelten von Figuren sei es vor allem der emotionale Nachvollzug eben dieser Gefühlswelten und Handlungsmotivationen, die dazu führten, dass ein Text mit Gewinn rezipiert werden könne.³⁸⁶ Anschlussfähig an die Kapitel 1.1³⁸⁷ sowie 1.2.2 (Figurenrezeption) der vorliegenden Arbeit führt Kumschlies weiter aus:

³⁸² Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2022, S. 18–19. Vgl. weiter S. 17.

³⁸³ Kumschlies 2008, S. 42.

³⁸⁴ Hurrelmann 2003.

³⁸⁵ Kumschlies 2008, S. 42.

³⁸⁶ Vgl. ebd.

³⁸⁷ Abschnitt: Interaktion, Intersubjektivität und Empathie

Diese emotionale Beteiligung des Rezipienten am Schicksal einer literarischen Figur basiert nicht nur auf dessen Fähigkeit, mit der Figur mitzufühlen, sich in sie hineinzusetzen, sondern auch deren Handlungen auf sich selbst zu beziehen, mit eigenen Denk- und Handlungsmustern.³⁸⁸

Über das literarische Lernen hinaus gehöre eben diese „Fähigkeit zur Perspektivübernahme – das Sich-Hineinversetzen in eine andere Person sowohl in kognitiver als auch emotionaler Hinsicht – [...] zu den zentralen Herausforderungen der Identitätsbildung und des menschlichen Miteinanders.“³⁸⁹

Bezüglich der Perspektivübernahme durch eine rezipierende Person unterscheidet Spinner drei Niveaustufen: „Auf einer elementaren Ebene verstehen Kinder literarische Texte überwiegend aus der Perspektive einer einzigen Figur, mit der sie sich aufgrund ihrer eigenen Lebenserfahrung identifizieren können.“³⁹⁰ Eine zweite Stufe sei erreicht, „wenn der Unterschied zwischen Figuren (bezogen auf ihren Charakter, ihre Gefühlsregungen, ihre Ansichten) genauer erkannt wird.“³⁹¹ Auf dritter Stufe könnten schließlich die Perspektiven literarischer Figuren „aufeinander bezogen und der Zusammenhang mit ihrer Lebenswelt benannt werden“³⁹².

Niveaus der
Perspektiv-
übernahme

Im BOLIVE-Modell für die Sekundarstufe wird folgende Grundkompetenz beschrieben: „Perspektiven, Handlungsmotivation und erlebte Grunderfahrungen literarischer Figuren verstehen“³⁹³, bevor sie in die Niveau- und Durchdringungsstufen differenziert wird. Für die Grundschule verortet sich das Erfassen von „innerlichen“ Figurenmerkmalen (hier: „Eigenschaften und Handlungsmotivationen“) auf Niveau II von III unter der Überschrift „Analyse von Figurendarstellung und -handlung“.³⁹⁴ Es folgen differenzierte Formulierungen von Durchdringungsstufen, die sich mit dem Benennen, Zusammenführen und schließlich Abgrenzen von Einzelinformationen unter zunehmendem Einbezug von Textabschnitten beschäftigen.³⁹⁵

Ein großer Unterschied zwischen den obigen Ausführungen zu Spinner, Hurrelmann, Hoffmann oder Kumschlies einerseits sowie dem BOLIVE-Modell andererseits liegt in der Möglichkeit der Messbarkeit der Kompetenzformulierungen.

Erstere Autor*innen nähern sich Figurenperspektiven ganzheitlich und stark rezeptionsorientiert. Sie sprechen von Emotion, Empathie und Perspektivübernahme. Das BOLIVE-Modell operationalisiert figurenbezogene Kompetenzen hingegen bezüglich ihrer messbaren Performanz:

³⁸⁸ Kumschlies 2008, S. 46.

³⁸⁹ Hoffmann 2013, S. 39.

³⁹⁰ Spinner 2006, S. 10.

³⁹¹ Ebd.

³⁹² Ebd.

³⁹³ Boelmann 2015, S. 78.

³⁹⁴ Boelmann und König 2021, S. 106.

³⁹⁵ Ebd., S. 112.

Die literarische Performanz kann als die messbare Manifestation der literarischen Kompetenz an einem konkreten literarischen Gegenstand, zu einem konkreten Zeitpunkt in Form eines mündlichen oder schriftlichen Verstehensprodukts beschrieben werden. Über die literarische Performanz kann – unter Berücksichtigung der Bedingungsfaktoren – auf die literarische Kompetenz geschlossen werden.³⁹⁶

Vor dem Hintergrund dieser Diskrepanz zwischen Ganzheitlichkeit und Messbarkeit sind für die vorliegende Arbeit zusammenfassend folgende Fragen zu klären:

Konkretisierungen für die vorliegende Arbeit

1. Was wird im Folgenden konkret als Figurenperspektive im Computerspiel verstanden?
2. Wie lauten Kompetenzformulierungen bezüglich Figurenperspektiven für die Grundschule?
3. Inwiefern sind diese Kompetenzen messbar?

1) Die Figurenperspektive im Computerspiel: Die narrative Figurenperspektive findet sich in der Modellierung der ludonarrativen Figur auf Level D wieder.³⁹⁷ Genauer: Die Figurenperspektive setzt sich zusammen aus (1) Figurensozialität und -psyche (2) im Kontext von Figurenkörper und -verhalten, (3) jeweils interpretiert auf Level D (fiktive Welt & Erzählung) der Ludonarration, welches im Zusammenspiel mit den Leveln A (realer Kontext), B (Darstellung & Ausdruck) und C (Spielregeln & Simulation) zu betrachten ist.

Figurensozialität und Psyche umfassen konkret „Beziehungen, Interaktion, soziale Rollen, Rollendistanz, Macht, Status“ sowie „Innenleben und Persönlichkeitsmerkmale hins. Wahrnehmung, Kognition, Evaluation, Motivation, Emotion“.³⁹⁸

2) Die Kompetenzformulierung:

- a) Die Lernenden nehmen die ludonarrativen Figuren als fiktive Wesen wahr.
- b) Sie identifizieren und inferieren zunehmende Aspekte ihrer Sozialität und Psyche.
- c) Sie vollziehen darauf aufbauend Figurenperspektiven nach.

Gemeinsam stellen diese Kompetenzen eine Form der Figureninterpretation in der Grundschule dar.

Als Durchdringungsstufen werden zunächst die oben nach Spinner zitierten Niveaus der Perspektivübernahme angenommen (ausgehend von einer Figur über den Unterschied zwischen verschiedenen Figuren hin zum Herstellen von Bezügen zwischen Figuren und Zusammenhänge mit ihrer Lebenswelt). Inwiefern diese Stufen sich in der Unterrichtspraxis bestätigen lassen, werden die Analysen unter Kapitel 3 zeigen.

³⁹⁶ Boelmann 2015, S. 74–75.

³⁹⁷ Siehe Abbildung 7 auf Seite 56.

³⁹⁸ Eder 2008, S. 711.

3) *Anmerkungen zur Messbarkeit*: Wenn auch vielschichtig und komplex, sind die Kompetenzen a und b anhand von verbalen Kinderäußerungen und anderen Verstehensprodukten mit kombiniert deduktiv-induktiver Kategorienbildung deutlich nachweisbar.³⁹⁹

Die Kompetenz c wird hingegen nur durch die Interpretation von Lernwegen der Kinder sowie ihrer Verstehensprodukte annähernd greifbar. Als Beispiel hierfür seien vor allem alle Ausführungen zur Analyse der Standbilderstellung (3.1.4.2) sowie die Fallanalysen unter 3.2 zu nennen. Ein sicherer Nachweis darüber, ob ein Kind eine Figurenperspektive aktiv nachvollzogen hat, kann mit den begrenzten Instrumenten der Forschung im Allgemeinen sowie dieses Dissertationsprojekts im Besonderen nicht erbracht werden. Im Sinne der ganzheitlichen Betrachtung der Lernwege der Kinder sollen Aspekte der Perspektivübernahme trotzdem Beachtung finden.

1.3.3 Methodischer Referenzrahmen für (literarisches) Lernen

In Kapitel 1.1 wurde im Rahmen des Enaktivismus die Bedeutung von Körperlichkeit und Handlung für Kognition, Interaktion und Empathie dargestellt. Kapitel 1.2.2 hat vor diesem Hintergrund die Figurenrezeptionen im Kontext einer story-basierten Erfahrung konzeptualisiert. Die literarische Erfahrung ist dabei „sowohl ein Prozess (*Erfahrungen machen, erfahren werden*) als auch dessen ‚Ergebnis‘ (*Erfahrungsschatz, erfahren sein*).“⁴⁰⁰ Daran anschlussfähig formuliert Bertschi-Kaufmann:

Enaktivismus,
Rezeption &
die Literatur-
didaktik

Lesen gilt [...] als geistiger *und* körperlicher Akt, wobei für den Vorgang des Lesens ein enger Zusammenhang zwischen Kognition und Körperlichkeit angenommen wird. In diesem Verständnis kommt Körperlichkeit zum Leseakt nicht hinzu, sondern sie ist der Rahmen, innerhalb dessen sich Text-Leser-Interaktionen vollziehen. Im Verlauf des Sinnbildungsprozesses greifen Leserinnen und Leser auf körperliche Erfahrungen zurück und sie aktualisieren diese Erfahrungen in enger Korrespondenz mit der Sinnbildung.⁴⁰¹

Bezugspunkt für eine solche Auffassung von Lesen und in seiner Erweiterung auch von Literaturdidaktik ist die rezeptionsorientierte Literaturdidaktik:⁴⁰²

Aus der rezeptionsästhetischen Grundannahme, dass im Akt des Lesens die ‚Leerstellen‘ (Iser) des literarischen Textes durch die Vorstellungskraft des Lesers gefüllt werden müssen, wird die Wichtigkeit und Notwendigkeit der individuellen Leseweisen selbst abgeleitet, in denen sich – noch unabhängig von der Textangemessenheit – eigene Erfahrungen, Bilder und Phantasien mit dem Text verbinden bzw. auf ihn projiziert werden.⁴⁰³

³⁹⁹ Siehe zum methodischen Vorgehen im Allgemeinen Kapitel 2 sowie im Besonderen Kapitel 2.4.2, Abschnitt: *Genese der Kategorien zur ludonarrativen Figur*.

⁴⁰⁰ Krejci 2006, S. 437. Hervor. i. Orig.

⁴⁰¹ Bertschi-Kaufmann 2016, S. 131–132. Hervor. i. Orig. Siehe hierzu auch Dehn et al. 2014, S. 489.

⁴⁰² Für eine Zusammenfassung der Rezeptionsästhetik und ihrer Folgen für die Literaturdidaktik siehe Paefgen 1996, S. 104 ff.

⁴⁰³ Grenz 1999a, S. 157.

Eine Antwort auf die „Herausforderungen der Rezeptionsästhetik“⁴⁰⁴ – auch im Rahmen der Erkenntnisse des Enaktivismus – ist der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht.

Handlungs- und Produktionsorientierung

Unter handlungs- und produktionsorientiertem Literaturunterricht versteht man einen methodischen Ansatz, bei dem sich die Schülerinnen und Schüler gestaltend, d.h. weiter- und umschreibend, Textstellen ergänzend, Textmuster imitierend, malend, vertonend und szenisch spielend mit Literatur beschäftigen.⁴⁰⁵

Dieser Begriff geht auf Haas zurück, der handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten im Umgang mit Texten als ein Verfahren beschreibt, dass „die emotiven und kognitiven Fähigkeiten der Schüler gleichermaßen beansprucht und speziell das Bedürfnis nach einer ganzheitlichen Annäherung an Texte zu stillen vermag“⁴⁰⁶. Es ist weiter ein Verfahren, das einer heterogenen Lerngruppe gerecht zu werden vermag, weil es allen Kindern im Rahmen ihrer individuellen Lern- und Arbeitsvoraussetzungen die Möglichkeit gibt, sich am gemeinsamen Gegenstand in die Arbeit einzubringen.⁴⁰⁷

Spinner macht darauf aufmerksam, dass handlungs- und produktionsorientierte Verfahren oft zu Unrecht einem analysierenden Vorgehen gegenübergestellt werden. Tatsächlich dienen sie jedoch auch der Auseinandersetzung mit inhaltlichen Interpretationsfragen: „Das Schreiben von inneren Monologen, Träumen und Briefen der Figuren stellt immer ein Stück Textinterpretation dar, die im Unterrichtsgespräch über die Schülerproduktionen explizit gemacht werden kann.“⁴⁰⁸

Als konkretes Beispiel einer erfahrungs-, handlungs- und produktionsorientierten Methode sei im Folgenden die szenische Interpretation vorgestellt, deren Verfahren auch für das entwickelte Unterrichtsdesign adaptiert werden:

Das szenische Spiel als „Handeln in vorgestellten Situationen“⁴⁰⁹ wurde vor allem durch Scheller für die pädagogische Praxis (genauer: als „Antwort auf pädagogische Problemfelder“⁴¹⁰) bekannt, fand als szenische Interpretation spezifisch Eingang in den Literaturunterricht der Sekundarstufe⁴¹¹ und wurde von Grenz für die Grundschule adaptiert.⁴¹²

Szenische Interpretation

⁴⁰⁴ Bertschi-Kaufmann 2016, S. 135.

⁴⁰⁵ Spinner 2010a, S. 311.

⁴⁰⁶ Haas 2009, S. 42. Hier knüpft er an Waldmanns Ausführungen zum produktiven Umgang mit Literatur an (vgl. Waldmann 2018).

⁴⁰⁷ Vgl. Haas 2009, S. 42.

⁴⁰⁸ Spinner 2010a, S. 320. Einen umfangreichen Überblick über (handlungs- und produktionsorientierte) Methoden des Literaturunterrichts liefert Spinner 2010b.

⁴⁰⁹ Scheller 2002, S. 26.

⁴¹⁰ Ebd., S. 9. Dieses Werk gründet sich in Aufsätzen, die Scheller in den 80er Jahren veröffentlichte (vgl. z.B. Scheller 1981).

⁴¹¹ Vgl. z.B. ebd. sowie ebd. 2008. Das szenische Spiel als szenisches Interpretieren von Texten, Bildern und Filmen konkretisiert Scheller auch in ebd. 2002, S. 159-167.

⁴¹² Vgl. z.B. Grenz 1999a und 1999b.

Beim Szenischen Interpretieren wird ein literarischer Text nicht von einer Außenperspektive analysiert und interpretiert, sondern von einer Binnenperspektive erkundet, indem jede Schülerin sich in eine Figur einfühlt und [...] aus der Perspektive dieser Figur szenisch agiert. Dadurch wird den Schülerinnen und Schülern ein Umgang mit Literatur auf kognitiver, emotionaler, imaginativer und sinnlich-körperlicher Ebene [...] ermöglicht.⁴¹³

Einem derartigen Umgang mit Literatur wird pädagogisch-didaktische Bedeutung beigemessen, weil er erstens an die Rezeptionsästhetik und rezeptionsorientierte Didaktik (s.o.) anknüpft und damit den individuellen Lese- und Deutungsweisen von Kindern- und Jugendlichen Raum gibt. Zweitens stellt das szenische Spielen und Interpretieren eine „sinnlich-ästhetische Lernform“⁴¹⁴ dar, die ein „Lernen mit allen Sinnen“⁴¹⁵ ermöglicht und im Gegensatz zur rein verbalen „Begriffssprache“⁴¹⁶ in der Lage ist, „komplexe, sinnlich-körperliche und emotionale Erlebnisse angemessen zu benennen.“⁴¹⁷ Scheller fasst zusammen:

Dabei [beim szenischen Spielen und Interpretieren, KD] aktivieren die Spieler eigene Vorstellungen, Erlebnisse, körperliche und sprachliche Handlungsweisen, handeln in der Rolle nach ihren Möglichkeiten und geben ihr dadurch eine Gestalt. Dabei können sie eigene, aber auch fremde Haltungsanteile in ihren Voraussetzungen und Wirkungen nachvollziehen und genauer verstehen.⁴¹⁸

Schellers Darstellungen lassen sich aus enaktivistischer Perspektive (siehe Kapitel 1.1) mit dem Konzept der verkörperten Emotion begründen: Mit Fuchs lassen sich Emotionen „als leiblich empfundene Wahrnehmungen der Bedeutsamkeit von Situationen auffassen, die uns zu entsprechenden Handlungen motivieren.“⁴¹⁹ Er fasst seine und weitere Forschungsergebnisse aus der sozialpsychologischen Embodimentforschung wie folgt zusammen:

1. Wenn Menschen emotionsspezifische Haltungen einnehmen, entsprechenden [sic] mimischen Ausdruck zeigen oder Gesten ausführen, begünstigt dies zum einen die dazu gehörigen Emotionen und beeinflusst zum anderen unterschwellig ihre Bewertungen und Einstellungen gegenüber Gegenständen oder Personen. 2. Werden umgekehrt die emotionalen Ausdrucksbewegungen gehemmt, beeinträchtigt dies das Erleben der entsprechenden Emotionen ebenso wie die Wahrnehmung der dazu gehörigen affektiven Qualitäten der Umgebung.⁴²⁰

Die Verfahren szenischer Interpretation sind vielfältig und reichen vom szenischen Lesen und Rollengesprächen über szenische Improvisation und das Bauen von Standbildern bis hin zum Rollenschreiben.⁴²¹ Dabei ist für diese Verfahren charakteristisch, dass sie text-, erfahrungs-, handlungs-, produktions-, subjekt- und gruppenbezogen sind.⁴²² Sie sind textbezogen, „weil es darum geht, den literarischen Text so genau wie möglich zu

⁴¹³ Grenz 1999a, S. 157.

⁴¹⁴ Scheller 2002, S. 26.

⁴¹⁵ Ebd., S. 25.

⁴¹⁶ Ebd.

⁴¹⁷ Ebd.

⁴¹⁸ Scheller 2002, S. 25–26.

⁴¹⁹ Fuchs 2019, S. 97.

⁴²⁰ Ebd., S. 98.

⁴²¹ Vgl. Scheller 2008, S. 58-74.

Zusammenstellungen szenisch interpretierender Verfahren finden sich auch in Scheller 2002, S. 37-73; Grenz 1999a, 158-161; Kumschlies 2008, S. 89-93; Spinner 2010b, S. 230-236.

⁴²² Vgl. Scheller 1996, S. 23.

interpretieren und dieser immer (auch bei der Ausfüllung von Leerstellen) Bezugsgrundlage bleiben sollte.“⁴²³ Die Erfahrungsbezogenheit ergibt sich aus der bewussten Nutzung der „Erlebnisse, Phantasien und Verhaltensweisen der Schüler(innen)“⁴²⁴, während sich die Handlungsbezogenheit in den „vielfältige[n] sprachliche[n] und körperliche[n] Handlungen“⁴²⁵ während des Interpretationsprozesses zeigt. Dieser Prozess ist immer auch produktionsbezogen, weil Deutungen durchgehend vergegenständlicht und präsentiert werden, oder z.B. als Fotos von Standbildern sowie Ergebnissen des Rollenschreibens sogar langfristig als physische Produkte vorliegen. Die Subjekt- und Gruppenbezogenheit ergibt sich schließlich durch die Ergänzung und das Zusammenspiel von Vorstellungen und Darstellungen einzelner Lernender, wodurch „vorzeitige Fixierungen“⁴²⁶ verhindert und gemeinsam am Text überprüft werden können.⁴²⁷

Die Aufgaben der Lehrkraft umfassen die Planung und Leitung von Spiel- und Reflexionsprozessen.⁴²⁸ Dabei muss sie eine „Balance zwischen Text und Spielenden halten“⁴²⁹, also einerseits den literarischen Text als Bezugsgrundlage wahren und andererseits individuellen Deutungen und Bedürfnissen der Lernenden Raum geben.

In der vorliegenden Arbeit werden die szenisch interpretierenden Verfahren *Standbild* (als „Momentaufnahme, die von einer Szene in einem wichtigen Augenblick gemacht wird“⁴³⁰) und *Rollenschreiben* (= *perspektivisches Schreiben* als „Schreiben von Texten im Sinne der Erkundung von Figurenperspektiven“⁴³¹) eingesetzt und beforscht.

Relevanz für diese Arbeit

Kapitel 1.3.4 erläutert diese Verfahren. Kapitel 3.1.4 stellt später ihre konkrete Adaption für die entwickelte Unterrichtsreihe dar und beschreibt Ergebnisse der Produkt- und Prozessanalyse.

1.3.4 Ausgewählte Verfahren szenischer Interpretation

Das Standbild ist ein Verfahren szenischer Interpretation (siehe Kapitel 1.3.3), welches „Schülerinnen und Schülern ein[en] Umgang mit Literatur auf kognitiver, emotionaler, imaginativer und sinnlich-körperlicher Ebene [...] ermöglicht.“⁴³²

Standbild

Standbilder sind als „mit Körpern von Personen“⁴³³ gestaltete „bildliche Darstellungen von sozialen Situationen, Personen, Konstellationen, Beziehungsstrukturen oder Begriffen“⁴³⁴ zu verstehen. Als situationsbezogene Standbilder sind sie

⁴²³ Kumschlies 2008, S. 81.

⁴²⁴ Scheller 1996, S. 23.

⁴²⁵ Ebd.

⁴²⁶ Ebd.

⁴²⁷ Ebd.

⁴²⁸ Vgl. Scheller 2008, S. 59.

⁴²⁹ Kumschlies 2008, S. 81.

⁴³⁰ Grenz 1999a, S. 159

⁴³¹ Kumschlies 2008, S. 81

⁴³² Grenz 1999a, S. 157.

⁴³³ Scholz 2015, S. 40.

⁴³⁴ Scheller 2002, S. 59.

„Momentaufnahme[n] [...] [,] die von einer Szene in einem wichtigen Augenblick gemacht“⁴³⁵ werden und können damit als „auf einen bestimmten Moment des literarischen Textes zugespitzt und verdichtet“⁴³⁶ beschrieben werden.

Für den Literaturunterricht bedeutet dies, dass literarische Figuren mit dem Standbildverfahren „fixiert, ausgestellt und gedeutet, Handlungsverläufe unterbrochen und verfremdet, Haltungen sichtbar gemacht, Beziehungen und Ereignisse auf den (sinnlichen) Begriff gebracht werden“⁴³⁷ können. Hierfür sind Körperhaltung, Gestik und Mimik von besonderer Bedeutung:

Die Art und Weise, wie sich die Figuren körperlich ausdrücken und zu verstehen geben, spielt in Kommunikationsprozessen eine große Rolle. Körperhaltungen, Gestik und Mimik werden in der Regel durch die Nachahmung von Verhaltensvorbildern angeeignet. Sie sind Niederschläge von Körpererlebnissen und erinnern auch immer wieder an solche. Häufig unbewusst drücken sich in ihnen auch Einstellungen, Gefühle und Wünsche aus.⁴³⁸

Das Ausprobieren und Finden passender Körperhaltungen, Gestik und Mimik gehört deshalb nicht nur bei der Standbilderstellung, sondern auch bei weiteren szenisch interpretativen Verfahren zum gängigen Repertoire.⁴³⁹

Mit Scheller lassen sich vier Varianten der Standbilderstellung differenzieren: Standbilder können erstens durch das Einfrieren von Situationen entstehen, „wenn Szenen an bestimmten Stellen durch Stopps angehalten werden und die Spieler in ihrer Rolle erstarren“⁴⁴⁰. Zweitens lassen sich Standbilder durch das Einnehmen und Fixieren von Haltungen kreieren, mit denen Kinder „zum Ausdruck bringen, wie ihre Figur sich gerade fühlt, welche Haltung sie in einer bestimmten Situation zeigt, wie sie zu anderen Personen steht“⁴⁴¹ etc. Drittens können Statuen gebaut werden, die von konkreten Szenen abstrahieren und stattdessen „abstrakte Zusammenhänge, wie Beziehungskonstellationen, generelle Haltungen der Figuren oder den Grundgestus von Szenen“⁴⁴² sichtbar machen. Viertens kann ein situationsbezogenes Standbild als bildlicher Ausdruck von „Vorstellungen von bestimmten Momenten einer Szene“⁴⁴³ entstehen. Für den Aufbau der beiden letzten Standbildvarianten ist bei Scheller jeweils eine Person – ein „Erbauer“⁴⁴⁴ – zuständig.

Standbild-varianten

Spinner unterscheidet hingegen Varianten des Standbildes rein danach, bei wem die Entscheidungsgewalt über die Art der Darstellung liegt: (1) die darstellende Gruppe

⁴³⁵ Grenz 1999a, S. 159.

⁴³⁶ Scheller 2008, S. 73.

⁴³⁷ Ebd. 2002, S. 59.

⁴³⁸ Ebd. 2008, S. 112.

⁴³⁹ Vgl. Grenz 1999b, S. 27; Kumschlies 2008, S. 90; Scheller 2008, S. 64-65.

⁴⁴⁰ Scheller 2008, S. 72.

⁴⁴¹ Ebd., S. 74.

⁴⁴² Ebd.

⁴⁴³ Ebd., S. 72.

⁴⁴⁴ Ebd. Für Statuen weist Scheller explizit darauf hin, dass die von Erbauenden gewählten Darstellungen durch Zuschauende ergänzt und ggf. umgestaltet werden können (vgl. ebd., S. 73).

überlegt und gestaltet gemeinsam, (2) jedes Kind überlegt für sich, sodass ein Standbild ohne gemeinsame Vorabsprache entsteht, (3) ein Kind trifft als Regisseur*in Entscheidungen über alle Darstellenden des Standbilds oder (4) die Zuschauenden geben die Anweisungen zum Aufbau des Standbilds.⁴⁴⁵ Für die Grundschule hat Grenz vor allem das situationsbezogene Standbildverfahren mit Standbildbauer adaptiert:

Der Standbildbauer wählt sich aus dem Kreis der TeilnehmerInnen die Figuren aus, stellt sie auf und formt sie ohne Worte so lange, bis sie die Haltung einnehmen, die seiner Vorstellung nach für sie in dieser Situation charakteristisch ist. Während die Figuren in ihrer Haltung reglos verharren, tritt der Erbauer hinter sie und sagt in Ichform, was die jeweilige Figur seiner Meinung nach gerade denkt oder fühlt. Anschließend können auch andere Kinder hinter die Figuren treten und ihnen Gedanken einsagen.⁴⁴⁶

Grundsätzlich gehören zu jeder Standbildvariante – wie zu allen Verfahren szenischer Interpretation – reflexive Momente⁴⁴⁷ während des Spielens und auswertende Momente⁴⁴⁸ spätestens nach dem Spielen. Darüber hinaus wird mit der szenischen Interpretation nicht auf eine Aufführung hingearbeitet. Stattdessen stellt sie „Teile einer Inszenierung dar, die nur als Prozess existieren – dokumentiert in Form von Schreibprodukten, Bildern, Zeichnungen und Fotos.“⁴⁴⁹ So auch in der vorliegenden Arbeit: Neben den Standbildfotos entstehen Texte, die Figurenperspektiven zum Ausdruck bringen.⁴⁵⁰

„Schreiben zu und nach (literarischen) Texten“⁴⁵¹ als Methodengruppe des kreativen Schreibens kann als „literarisches Rollenspiel“⁴⁵² bzw. Rollenschreiben Teil szenischer Interpretation im Deutschunterricht sein.⁴⁵³ Als „Schreiben von Texten im Sinne der Erkundung von Figurenperspektiven“⁴⁵⁴ eröffnet das Rollenschreiben „vielfache Möglichkeiten der gedanklichen und emotionalen Einfühlung in Figuren.“⁴⁵⁵ Als Beispiele für das Rollenschreiben führt Scheller u.a. das Verfassen von Rollenbiografien und Stellungnahmen, das Erörtern von Konflikten oder das perspektivierte Verarbeiten von Erlebnissen ausgewählter Figuren in Tagebüchern oder Briefen an.⁴⁵⁶ Für die Grundschule sind es häufig – aber nicht ausschließlich – die Textsorten Tagebucheintrag

Rollen-
schreiben

⁴⁴⁵ Spinner 2010b, S. 232.

⁴⁴⁶ Grenz 1999a, S. 159.

⁴⁴⁷ Scheller (2008) unterscheidet hier die Rollenreflexion, in der „das dargestellte Geschehen aus Sicht der Figuren gedeutet“ (S. 56) wird, die Beobachterreflexion, bei der Lernende aus der Zuschauerperspektive deuten (vgl. S. 57) und schließlich die Spielerreflexion, bei der sich die Spielenden dazu äußern, „wie sie sich selbst und andere im Spiel und in der Rolle wahrgenommen und erlebt haben“ (S. 57).

⁴⁴⁸ Vgl. ebd., S. 57-58.

⁴⁴⁹ Grenz 2010, S. 147.

⁴⁵⁰ Siehe hierzu Kapitel 3.1.4.1.

⁴⁵¹ Vgl. Böttcher 2010, S. 26.

⁴⁵² Grenz 1999a, S. 161.

⁴⁵³ Für manche Literaturdidaktiker*innen gehört das Rollenschreiben zur szenischen Interpretation sogar „genuin dazu“ (Kumschlies 2008, S. 14).

⁴⁵⁴ Ebd., S. 81.

⁴⁵⁵ Scheller 2008, S. 41.

⁴⁵⁶ Vgl. ebd. sowie ebd. 2002, S. 49.

und Brief, die als „perspektivische[s] Schreiben“⁴⁵⁷ im Rahmen szenischer Interpretation zum Einsatz kommen.⁴⁵⁸

1.3.5 Zwischenfazit und Ausblick

Kapitel 1.3.1 hat das literarische Lernen als Bezeichnung für jene Lernprozesse definiert, die sich auf die Beschäftigung mit literarischen, narrativen, fiktionalen bzw. poetischen Texten beziehen. Spinner hat zehn Aspekte literarischen Lernens beschrieben, von denen vor allem Aspekt 4 (Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen) relevant für die vorliegende Arbeit ist.

Gegenstand des literarischen Lernens sind längst nicht mehr ausschließlich Printmedien, da das Literarische in unterschiedlichsten Medien umgesetzt werden kann. Dieser Umstand spiegelt sich einerseits in den Bildungsstandards wider, andererseits in vielfältigen Konzeptionen eines medienintegrativen, intermedialen oder transmedialen Literaturunterrichts.

Kapitel 1.3.2 hat exemplarisch beschrieben, inwiefern Figuren und ihre Perspektiven Gegenstand literarischen Lernens und literarischer Kompetenzformulierungen sein können.

Darauf aufbauend wurden folgende Kompetenzformulierungen für das zu erarbeitende Unterrichtsdesign formuliert und Aussagen zu ihrer Messbarkeit gemacht:

- a) Die Lernenden nehmen die ludonarrativen Figuren als fiktive Wesen wahr (mit Kategorienbildung konkret nachweisbar).
- b) Sie identifizieren und inferieren zunehmende Aspekte ihrer Sozialität und Psyche (mit Kategorienbildung konkret nachweisbar).
- c) Sie vollziehen darauf aufbauend Figurenperspektiven nach (mit Blick auf die Kategorienbildung interpretierbar, jedoch nicht abschließend nachweisbar).

Im Anschluss an die Ausführungen in Kapitel 1.1 zur Bedeutung von Körperlichkeit und Handlung für Kognition, Interaktion und Empathie wurde in Kapitel 1.3.3 schließlich die Erfahrungs-, Handlungs- und Produktionsorientierung als methodischer Referenzrahmen für das literarische Lernen abgesteckt. Als konkrete Verfahren szenischer Interpretation wurden in Kapitel 1.3.4 abschließend die Standbilderstellung und das Rollenschreiben beschrieben, die für das Unterrichtsdesign adaptiert werden (spezifisch Kapitel 3.1.4).

⁴⁵⁷ Vgl. Böttcher 2010, S. 26.

⁴⁵⁸ Vgl. Grenz 1999a, S. 161 sowie Kumschlies 2008. Darüber hinaus nutzen die Autorinnen auch das Verfassen von

Rollenbiografien oder Abschiedsbriefen. Dies bietet sich umso mehr an, wenn ein Kind durchgängig dieselbe Rolle einnimmt.

2 Forschungsdesign

2.1 Methodologischer Rahmen

Die folgenden Kapitel stecken den methodologischen Rahmen der vorliegenden Arbeit ab. Zunächst beschreibt Kapitel 2.1.1 das Forschungsparadigma des Educational Design Research, bevor Kapitel 2.1.2 genauer auf die Theoriebildung in Design Research-Studien eingeht. Kapitel 2.1.3 reflektiert schließlich den besonderen Kontext dieses Dissertationsprojekts, welches im Rahmen eines Graduiertenkollegs entstand, das die Promotion mit dem Referendariat verbindet.

2.1.1 Educational Design Research

Educational design research can be defined as a genre of research in which the iterative development of solutions to practical and complex educational problems also provides the context for empirical investigation, which yields theoretical understanding that can inform the work of others.⁴⁵⁹

Definition

Educational Design Research (auch: Design-Based-Research (DBR) oder: fachdidaktische Unterrichtsentwicklungsforschung) bietet eine methodologische Rahmung für all jene Forschungsprogramme und wissenschaftlichen Projekte, die theoriebezogen, empirisch gestützt und meist in zyklischen Prozessen (Unterrichts-)Designs (weiter-)entwickeln, praktisch erproben und erforschen. Es handelt sich hier um eine Forschungsmethodologie, in deren Rahmen je nach Ausprägung des Projekts und den dazugehörigen Forschungsfragen eine Vielzahl von Methoden zum Einsatz kommen kann.

Die für diese Arbeit zentralen Grundlagentexte zum Educational Design Research stammen mit *Educational design research*⁴⁶⁰ sowie *Conducting educational design research*⁴⁶¹ aus den Niederlanden. Weiter wurde in Deutschland Educational Design Research zunächst durch das interdisziplinäre Forschungs- und Nachwuchskolleg *Fachdidaktische Entwicklungsforschung* (FUNKEN) der Technischen Universität Dortmund betrieben.⁴⁶² FUNKEN wurde im Wintersemester 2011/2012 eingerichtet und verfolgt mit seinem Dortmunder Modell „den Ansatz einer stets theoriebezogenen und empirisch gestützten, aber der Unterrichtsentwicklung verpflichteten Fachdidaktik“⁴⁶³.

Werke zum Educational Design Research

An der Universität Bremen arbeitete von 2014 bis 2017 die Creative Unit *Fachbezogene Bildungsprozesse in Transformation* (FaBiT) an einem Bremer Design-Based-Research-Modell.⁴⁶⁴ Als Produkt der Creative Unit kann auch das Programm der *Dualen Promotion*

⁴⁵⁹ McKenny und Reeves 2012, S. 7.

⁴⁶⁰ Siehe van den Akker et al. 2006.

⁴⁶¹ Siehe McKenny und Reeves 2012.

⁴⁶² Siehe Komorek und Prediger 2013.

⁴⁶³ Prediger et al. 2012, S. 453.

⁴⁶⁴ Peters und Roviro 2017.

gelten, in dessen Rahmen schließlich das vorliegende Dissertationsprojekt erarbeitet wurde. Begleitend zum Programm der Dualen Promotion lieferte Arthur Bakkers *Design Research in Education*⁴⁶⁵ ein weiteres Grundlagenwerk zur Methodologie.

Der fachdidaktischen Entwicklungsforschung liegt eine „moderat-konstruktivistische Theorie des Lehrens und Lernens“⁴⁶⁶ zugrunde, sowie ein „Verständnis der Lehr-Lern-Wissenschaften als angewandte Wissenschaften, zu deren Kerngeschäft es auch gehört, mit den Mitteln wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung konstruktiv zu einer Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis beizutragen.“⁴⁶⁷

Gemeinsamkeiten des Educational Design Research in verschiedenen Modellen

Ziel von Unterrichtsentwicklungsforschung ist es, „theoriebasiert und gegenstandsorientiert zu einer angemessenen Gestaltung von Lehr-Lernprozessen zu gelangen.“⁴⁶⁸ Hierzu gehören die

Entwicklung von Lehr-Lernarrangements auf der Basis einer stofflich-epistemologischen Analyse des jeweiligen in den Blick genommenen Lerngegenstands und die Erforschung der durch die Lehr-Lernarrangements initiierten Lernprozesse im Zyklus von iterativen, eng miteinander vernetzten Schritten.⁴⁶⁹

McKenny und Reeves beschreiben den Design-Research-Prozess als zyklisches Zusammenspiel von Analyse und Exploration, Design und Konstruktion sowie Evaluation und Reflexion. Dies führt sowohl zu einem immer ausgereifteren Design („maturing intervention“) als auch zu einem vertieften theoretischen Verständnis. Der Prozess geht mit jedem Forschungszyklus außerdem mit zunehmender „implementation and spread“ der praktischen und theoretischen Ergebnisse einher.⁴⁷⁰

Im Dortmunder Modell besteht der Zyklus der Unterrichtsentwicklung konkret aus der Spezifizierung und Strukturierung von Lerngegenständen, der Entwicklung eines Unterrichtsdesigns, der Durchführung und Auswertung von Design-Experimenten sowie der Erarbeitung von lokalen Theorien zu Lehr- und Lernprozessen.⁴⁷¹

Hieran anschlussfähig beschreibt das Bremer Modell vor dem Hintergrund eines konkreten Handlungsdrucks sowie des Designkontexts⁴⁷² einen Zyklus aus Designgegenstand, Designkonzeption und Designerprobung mit dem Ziel einer Designtheorie – bestehend aus Referenzdesign und lokaler Theorie.⁴⁷³

⁴⁶⁵ Bakker 2018.

⁴⁶⁶ Hußmann et al. 2013, S. 28.

⁴⁶⁷ Prediger et al. 2012, S. 452.

⁴⁶⁸ Ebd., S. 456.

⁴⁶⁹ Ebd., S. 453.

⁴⁷⁰ McKenny und Reeves 2012, S. 77.

⁴⁷¹ Prediger et al. 2012, S. 453.

⁴⁷² Der Designkontext lässt sich in fünf verschiedene Ebenen differenzieren; über

individuelle Prozesse der SuS, zur Interaktion im Klassenraum im Besonderen sowie der gesamten Schule im Allgemeinen, hin zu bildungspolitischen Entwicklungen und internationalen Rahmenbedingungen (vgl. Peters und Roviro 2017, S. 32).
⁴⁷³ Ebd.

Die Modellierung der ludonarrativen Figur (Kapitel 1.2.4) strukturiert den Lerngegenstand zunächst deduktiv und bildet die Grundlage für ein konkretes Unterrichtsdesign zum literarischen Lernen mit ludonarrativen Figuren (Kapitel 3.1). Das Unterrichtsdesign wird daraufhin in einer Pilotierung sowie zwei kleineren Zyklen erprobt, erforscht und weiterentwickelt. Diese Zyklen folgen zeitlich relativ dicht aufeinander und bewegen sich hauptsächlich zwischen dem Unterrichtsdesign und den Lernprozessen, um Methoden und Materialien klarer zu fassen.

Die Analyse nach dem zweiten Zyklus bezieht sich anschließend neben Lern- auch auf Rezeptionsprozesse. Analyseergebnisse aus den ersten beiden Zyklen erlauben nun eine einerseits induktive Ausdifferenzierung des konkreten Lerngegenstands (in diesem Falle die Perspektiven der Figuren aus *THE WHISPERED WORLD*), andererseits eine abschließende Weiterentwicklung des Designs. Beides führt (mit größerem zeitlichem Abstand) zu einem letzten Forschungszyklus, in welchem die letzte Designiteration zum Einsatz kommt, Lernprozesse ausführlich in den Blick genommen werden können und schließlich die abschließende induktive Strukturierung des konkreten Lerngegenstands stattfindet. Ausblickende Hinweise zum Referenzdesign – sozusagen auf dem Weg in einen vierten Forschungszyklus – können hier ebenfalls stattfinden.

Die Analyse aller Erhebungsdaten hat insgesamt die Erarbeitung einer lokalen Theorie zum Ziel (Kapitel 3.3). Diese beinhaltet die Strukturierung des Lerngegenstands, das Referenzdesign samt zentraler Designprinzipien sowie Informationen dazu, wie sich das Figurenverständnis der Lernenden im Rahmen der Lernaktivität entwickelt. Diese Lernentwicklungen werden sowohl lerngruppenübergreifend (Kapitel 3.1) als auch hinsichtlich individueller Lernwege (Kapitel 3.2) in den Blick genommen.

2.1.2 Theoriebildung

Der vielzitierte Wissenschaftstheoretiker Thiel definiert den Begriff *Theorie* als

ein (im allgemeinen hochkomplexes) sprachliches Gebilde, das in propositionaler oder begrifflicher Form die Phänomene eines Sachbereiches ordnet und die wesentlichen Eigenschaften der ihm zugehörigen Gegenstände und deren Beziehungen untereinander zu beschreiben, allgemeine Gesetze für sie herzuleiten sowie Prognosen über das Auftreten bestimmter Phänomene innerhalb des Bereiches aufzustellen ermöglicht.⁴⁷⁸

Begriffs-
definition

Theorien und Theoriebildung spielen im Educational Design Research auf mehreren Ebenen und zu unterschiedlichen Zeitpunkten verschiedene Rollen, bilden aber wie „in allen wissenschaftlichen Disziplinen ein zentrales Ergebnis von Forschung, weil nur über sie die Kohärenz zwischen verschiedenen Forschungsarbeiten hergestellt werden kann.“⁴⁷⁹

⁴⁷⁸ Thiel 1996, S. 260.

⁴⁷⁹ Prediger 2015, S. 650.

Design Research-Studien zeichnen sich durch ihre Verknüpfung von Theoriebildung und Design aus, was mindestens zwei unterschiedliche Forschungsperspektiven zur Folge hat, die McKenney und Reeves als „Research on interventions“ und „Research through interventions“⁴⁸⁰ beschreiben. Im Rahmen der ersten Perspektive untersucht die betreffende Studie spezifische Aspekte der Intervention (des Designs), bei zweiterer dient das Design als Kontext für die Erforschung ausgewählter Phänomene. Weil die Ergebnisse einer solchen Untersuchung auch Auswirkungen auf die Designentwicklung haben, sind beide Forschungsperspektiven meist eng miteinander verknüpft, können in Design Research-Studien aber unterschiedlich starke Rollen spielen. Eine Reflexion dieser Perspektiven schärft deshalb das Verständnis des jeweiligen Theoriebildungsprozesses.⁴⁸¹

Research on vs. research through interventions

Theorien bestehen meist aus verschiedenen Theorieelementen, die wiederum unterschiedliche Funktionen aufweisen können.⁴⁸² Prediger unterscheidet je nach Funktion normative, kategoriale, deskriptive, erklärende, präskriptive und prognostische Theorieelemente, die teilweise aufeinander aufbauen.⁴⁸³

Funktionen von Theorieelementen

Normative Theorieelemente (*normative theory elements*) sind „nicht genuin empirisch“⁴⁸⁴. Mit ihrer Hilfe werden Ziele festgelegt und begründet. „[They] can refer, for example, to content learning goals but also to process qualities [...] that should be reached in a teaching-learning arrangement.“⁴⁸⁵ Solche Theorieelemente weisen eine Ziel-Grund-Struktur auf, hier dient die Theorie zur Begründung spezifischer Ziele.⁴⁸⁶

Kategoriale Theorieelemente (*categorical theory elements*) „have the function of providing a language and thinking tool for perceiving and distinguishing phenomena.“⁴⁸⁷ Kategoriale Theorieelemente helfen in Form von Kategorien forschungsrelevante Aspekte der Wirklichkeit beschreibbar zu machen. Sie führen zu ontologischen Innovationen und bilden oft die Grundlage für deskriptive oder explanatorische Theorieelemente.

Deskriptive Theorieelemente (*descriptive theory elements*) „serve to describe a certain phenomenon qualitatively or quantitatively.“⁴⁸⁸ Sie können begriffliche Zusammenhänge und kategoriale Hierarchien oder auch Häufigkeiten bestimmter Phänomene beschreiben. Phänomene können anschließend durch erklärende (auch: verstehende) Theorieelemente (*explanatory theory elements*) in einer Ursache-Wirkungs-Struktur begründet werden.⁴⁸⁹

⁴⁸⁰ McKenney und Reeves 2012, S. 136.

⁴⁸¹ Vgl. ebd., S. 136.

⁴⁸² Vgl. Prediger 2019, S. 8.

⁴⁸³ Vgl. ebd. 2015, S. 652 sowie ebd. 2019, S. 8-10.

⁴⁸⁴ Ebd. 2015, S. 654, siehe auch S. 655.

⁴⁸⁵ Ebd. 2019, S. 9.

⁴⁸⁶ Vgl. ebd. 2015, S. 652.

⁴⁸⁷ Ebd. 2019, S. 8.

⁴⁸⁸ Ebd., S. 9.

⁴⁸⁹ Vgl. ebd. 2019, S. 9; ebd. 2015, S. 652.

Präskriptive und prognostische Theorieelemente (*predictive theory elements*) weisen schließlich eine Um-Zu-Struktur oder eine Wenn-Dann-Struktur auf, um zielerreichendes Handeln zu definieren oder Folgen vorherzusagen.⁴⁹⁰ Dabei unterscheidet sich ein prognostisches von einem präskriptiven Theorieelement dadurch,

dass bei präskriptiven Theorieelementen ein zu erreichendes Ziel den Ausgangspunkt bildet, für das adäquate Mittel gefunden werden sollen, während ein prognostisches Theorieelement die Bedingungen als gegeben annimmt und von dort aus eine Abschätzung der Folgen ermöglicht.⁴⁹¹

Theoretischer Output von Design Research-Studien wird oft in Form von einem oder mehreren Designprinzipien formuliert. Eine klare und deshalb vielzitierte Struktur für ein solches Designprinzip bietet van den Akker. Er formuliert: „If you want to design <intervention X> for the <purpose/function Y> in <context Z>, then you are best advised to give <that intervention> the <characteristics A, B, and C>, and to do that via <procedures K, L, and M>, because of <arguments P, Q, and R>.“⁴⁹² Diese Designprinzip-Struktur visualisiert Prediger als präskriptives Theorieelement in einer Vierteilung aus Designcharakteristika, Argumenten, Gelingensbedingungen und intendierten Effekten bzw. Lernzielen (Abbildung 9). Diese Form von Designprinzip findet Verwendung in der vorliegenden Arbeit.

Design-
prinzipien

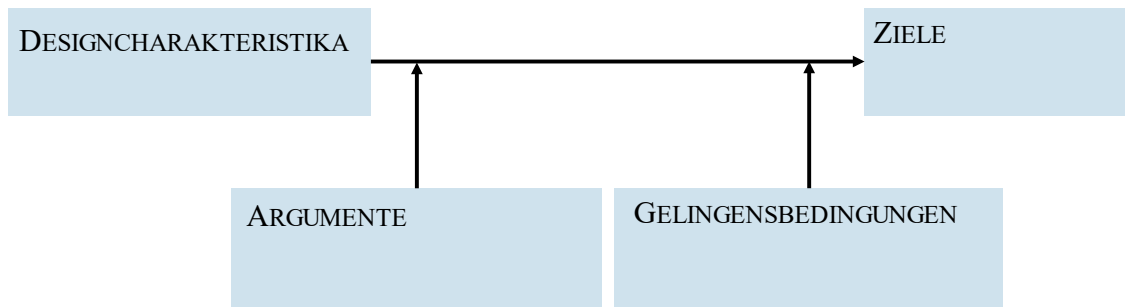


Abbildung 9: Predigers Visualisierung der Designprinzip-Struktur mit den hier verwendeten Übersetzungen⁴⁹³

In van den Akkers Definition wird deutlich, dass ein Designprinzip als präskriptives Theorieelement wiederum aus verschiedenen Theorieelementen mit unterschiedlichen Funktionen besteht. Kern dieser „characterization of design principles is the idea that the claim of an if-then structure needs to be justified by explanatory theory elements (‘because of arguments P, Q, R’).“⁴⁹⁴ Prediger führt weiter aus:

Formulating the intended learning trajectory (predictive theory elements) and capturing students’ individual learning pathways (descriptive and explanatory theory elements) requires detailed categorial elements in order to articulate both on a micro level. In the beginning, the categories are often humble and are then successively refined in the iterative cycles.⁴⁹⁵

⁴⁹⁰ Vgl. Prediger 2019, S. 10; ebd. 2015, S. 652.

⁴⁹¹ Ebd., S. 653.

⁴⁹² van den Akker 1999, S. 9.

⁴⁹³ Vgl. Prediger 2019, S. 11.

⁴⁹⁴ Ebd., S. 12.

⁴⁹⁵ Ebd., S. 13.

Präskriptive und prognostische Theorieelemente können schließlich empirisch getestet werden, was jedoch meist erst in einer Folgestudie zu realisieren ist, da das weite Implementieren eines entwickelten Designs und das umfangreiche empirische Testen der dazugehörigen Designprinzipien den Rahmen einer ersten Design Research-Studie sprengt.⁴⁹⁶

Dies ist einer der Gründe, warum besonders Theorien der initialen Studien und den ersten Forschungszyklen „lokal“ bleiben müssen. Der Begriff der *lokalen Theorie* trägt weiterhin der Tatsache Rechnung, dass Designexperimente und die damit verbundenen erhobenen Daten und Ergebnisse – auch bei größer angelegten empirischen Studien – immer an den Lehr-Lern-Kontext der Erhebungssituation gebunden sind. Ziel jedes weiteren Zyklus und der fortschreitenden empirischen Testung ist der kontinuierliche Weg zu einer zunehmend globalen Theorie.

Lokale
Theorien

Die vorliegende Arbeit nutzt van den Akkers Form des Designprinzips in der von Prediger visualisierten Struktur als präskriptives Theorieelement – aufbauend auf normative, kategoriale, deskriptive und erklärende Theorieelemente. Die ausformulierten Designprinzipien finden sich in den Kapiteln 3.1.2.6, 3.1.3.5, 3.1.4.6 und in zusammenfassender Form in Kapitel 3.1.5 sowie 3.3.

Ausblick

2.1.3 Zwischen den Stühlen: Rollenkonflikte in der Dualen Promotion

Die Erarbeitung des Dissertationsprojekts erfolgte im Rahmen des Graduiertenkollegs *Duale Promotion*, welches die Promotion mit dem Vorbereitungsdienst für das Lehramt in Bremen verbindet. In Kombination mit einem Stipendium gliedert sich die Duale Promotion in drei Phasen:

Duale
Promotion

1. Oktober 2016 bis Juli 2017: Die **Förderphase I** dauert zehn Monate und ist primär an der Universität Bremen verortet. Im Austausch mit der Ausbildungsschule nimmt das Promotionsprojekt hier seinen offiziellen Anfang. Es geht um Recherchen, die (Weiter-)Entwicklung der Forschungsfragen, die Entwicklung der Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie -instrumente, die initiale Designentwicklung und eine kleine Pilotierung erster Unterrichtsmaterialien.
2. August 2017 bis Januar 2019: Auf die Förderphase I folgen 18 Monate **Referendariat**, weshalb diese Phase schwerpunktmäßig am Landesinstitut für Schule sowie der Ausbildungsschule zu verorten ist. Für das Promotionsprojekt stehen in dieser Zeit die Datenerhebungen, fokussierte Zwischenauswertungen

⁴⁹⁶ Vgl. Prediger 2019, S. 12.

sowie mögliche Designanpassungen im Mittelpunkt des Interesses.

3. Februar 2019 bis September 2020: Nach dem Referendariat findet eine **zweite Förderphase** an der Universität Bremen statt. Diese Phase dauert 20 Monate und umfasste die Datenauswertung und die Fertigstellung der Dissertation.⁴⁹⁷

Aus der Verknüpfung der Promotion mit einem Referendariat ergeben sich vielfältige Synergien, nicht zuletzt die Praxisnähe und die damit einhergehende Stärkung des Theorie-Praxisbezugs in der fachdidaktischen Arbeit und dem unterrichtspraktischen Handeln.

Die Duale Promotion führt jedoch auch dazu, dass ich im Laufe des Promotionsprojekts als Forscherin, Referendarin und Lehrerin mindestens drei verschiedene Rollen innehabende, die jeweils spezifische Rollenkonflikte hervorbringen, welche es im Folgenden zu beschreiben und zu reflektieren gilt.

Rollen & Konflikte

| Rolle | Forscherin | Lehrerin | Referendarin |
|--------------------------|---|---|---|
| primäres Ziel | → Designerprobungen inkl. Datenerhebungen durchführen | → unterrichten | → Lehrproben und weitere Prüfungen für das zweite Staatsexamen abschließen |
| zentrale Aufgaben | <ul style="list-style-type: none"> • Kinder, Eltern und Lehrkräfte für die Kooperation gewinnen • Datenschutzkonzept entwickeln und kommunizieren • Erhebungsinstrumente und Erhebungszeiträume auf die Gegebenheiten vor Ort zuschneiden • drei Designzyklen durchlaufen (Design erproben, Daten erheben, Daten auswerten, Design weiterentwickeln) • Teilnahme an Forschungskolloquien und relevanten Tagungen | <ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Unterricht • erziehen • bewerten • Elternkooperation • Schulentwicklung • Teilnahme an Konferenzen und Fortbildungen • Vorbereitung und Durchführung von Eltern- und Schüler*innen-Sprechtagen | <ul style="list-style-type: none"> • Hospitation • Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Unterrichtsbesuchen • Teilnahme an Ausbildungsseminaren • Vorbereitung und Durchführung von Lehrproben in den Fächern Deutsch und Musik • Konzeption und Durchführung eines Mathematikprojekts, schriftliche Ausarbeitung und Präsentation |

Tabelle 3: Rollen in der Dualen Promotion

Rollenkonflikt 1: Forscherin vs. Lehrerin

- *Das Problem der Subjektivität:* Als Lehrerin bin ich im Optimalfall Vertraute der Schüler*innen, kenne vielfältige Aspekte der Lebenssituationen der Kinder, habe sie in Unterrichtssituationen, Gesprächen, Pausen, Festen und Konflikten von unterschiedlichsten Seiten kennengelernt und begleite sie möglichst ganzheitlich durch den Schulalltag.

Konflikt 1: Forscherin vs. Lehrerin

⁴⁹⁷ 18 dieser Monate wurden in Anspruch genommen und die Arbeit später fertiggestellt.

Als Forscherin birgt diese Vertrautheit Chancen und Probleme. Einerseits kenne ich fachliche, personale und soziale Lernausgangslagen der Kinder und kann Unterricht, Einzelinterviews oder Gruppensituationen zielführend planen und Aussagen der Kinder ggf. besser einordnen. Andererseits kann ich kaum sicherstellen, bei der Datenerhebung und Auswertung objektiv zu agieren.

- *Arbeitsbelastung:* In meiner Rolle als Forscherin bin ich weiterhin Lehrerin an meiner Schule mit allen dazugehörigen, wenn auch im Optimalfall manchmal reduzierten, Aufgaben. Der Erfolg des Promotionsprojekt ist davon abhängig, das Design in mehreren Zyklen zu erproben und Daten erheben zu können. Eine anschließende Designüberarbeitung kann nur zielführend sein, wenn zwischen den Designexperimenten Zeit für die Datenauswertung bleibt. Zwischen Unterricht, Konferenzen und Elternabenden ist diese Zeit schwer aufzutreiben. Die Bedürfnisse der Forscherin lassen sich hier nur selten priorisieren.
- *Gegenläufige Prioritäten:* Aus Perspektive der Forscherin haben die Durchführungen der Designerproben und Datenerhebungen oberste Priorität. Hierfür muss der Unterricht pünktlich beginnen, die Kinder sollten gesund (und anwesend) sein und Konflikte möglichst in den Pausen geklärt werden. Weiter sollte der Unterricht nicht durch außerordentliche Ereignisse gestört oder unterbrochen werden. Einzelinterviews müssen direkt im Anschluss an die jeweilige Unterrichtsstunde stattfinden.

Aus Perspektive der Lehrerin stehen die Bedürfnisse der Kinder im Vordergrund. Unterrichtsinhalte müssen ggf. zurückgestellt werden, wenn Kinder durch private oder schulische Konflikte übermäßig belastet sind, wenn viele Kinder krank sind oder wenn der Unterrichtstag aus verschiedensten Gründen so verlaufen ist, dass nun vermehrt Bewegungs- oder Ruhepausen benötigt werden. Nicht selten müssen geplante Inhalte spontan gekürzt oder gänzlich verschoben werden.

- *Ziele der Designerproben:* Als Lehrerin passe ich das Design in der Ausführung an die Lernausgangslagen der Kinder an, eine Aktion, die der Forscherin bewusst sein muss. Da ich ausführende Lehrerin und Forscherin zugleich bin, kann und darf das Ziel der Untersuchung nicht sein, eine allgemeine Praktikabilität des Designs zu bestimmen.⁴⁹⁸ Im Fokus müssen stattdessen die beobachteten Prozesse stehen, um

⁴⁹⁸ Es sollte davon ausgegangen werden, dass ich als Designentwicklerin auch in der Lage bin, das Design in einer mir bekannten Lerngruppe zielführend zu unterrichten. Daten hierzu können

Hinweise zur allgemeinen Umsetzbarkeit geben, aber nur bedingt Aussagen dazu treffen, ob andere Lehrkräfte in anderen Lerngruppen ebenso produktiv mit dem Design arbeiten können.

zum Verständnis der einzelnen Aufgaben beitragen und eventuell ihre Zusammenhänge aufzeigen zu können. ‚Warum nicht stattdessen andere Lehrkräfte das Design unterrichten lassen und als Forscherin das Design und seine Durchführung beforschen?‘, ließe sich an dieser Stelle fragen. Die Antwort liegt in der Schulrealität und im Rollenkonflikt selbst: Nur wenige Lehrkräfte können und wollen es im alltäglichen Schulgeschäft zusätzlich auf sich nehmen, eine Mitverantwortung für ein solch umfangreiches Forschungsprojekt zu tragen. Diese Haltung trifft bei mir auf tiefes Verständnis, weshalb ich meinen Forschungsfokus entsprechend anpasse.

Rollenkonflikt 2: Referendarin vs. Lehrerin

Konflikt 2:
Referendarin
vs. Lehrerin

- *Orientierung*: Als Referendarin komme ich als Auszubildende an die Schule und muss mich in Schul- und Teamstrukturen sowie Klassenkonstellationen einarbeiten. Parallel lerne ich das Landesinstitut für Schule und meine dortigen Fachleitungen kennen.
- *Ausbildung*: *Vor* dem Unterrichtsbesuch = *nach* dem Unterrichtsbesuch = *vor* den Lehrproben: Ich befinde mich in einer ständigen Prüfungssituation, werde von meinen Mentor*innen, meiner Schulleitung und meinen LIS-Fachleitungen hospitiert, reflektiere meinen Unterricht, übe mit Klassen bereits Monate vor den Lehrproben neue Methoden ein, um sie bis zu den Lehrproben ritualisiert zu haben. Ich befinde mich in einem expliziten, ständigen Lernprozess und werde teilweise minütlich mit mir bisher unbekanntem Situationen, Inhalten und Methoden konfrontiert. Dabei entwickle ich meine Lehrerinnenpersönlichkeit und probiere verschiedene Unterrichts- und Kommunikationsstile aus.
- *Unsicherheiten*: Mit der Ausbildungssituation gehen viele Unsicherheiten einher: Als Referendarin möchte ich alle mit meiner Ausbildung in Verbindung stehenden Personen beeindrucken und mich beweisen. Als Lehrerin muss ich jedoch einen nachhaltigen Weg finden, mich durch den Schulalltag zu bewegen und auch in jenen Phasen funktionieren, in denen ich nicht explizit betreut werde, in denen ich nicht nachfragen kann und in denen ich eigenständig agieren muss.

Rollenkonflikt 3: Forscherin vs. Referendarin

Konflikt 3:
Forscherin vs.
Referendarin

- *Wahl der Schule*: Als Referendarin möchte ich dafür sorgen, an der für mich bestmöglichen Schule zu unterrichten und zu lernen. Dies muss eine Schule sein, an der gute Mentor*innen für alle meine Fächer arbeiten. Vor allem in Hinblick auf den Bereich Musik bedeutete dies, dass eine Schule mit gut ausgebautem Musikprofil größere Priorität gegenüber einer Schule mit weniger oder gar keinen

musikstudierten Lehrkräften hat. Dies steht im direkten Konflikt zur Schulwahl für meine Forschung, da die gewählte Schule letztlich eine eher privilegierte Schüler*innenschaft aufweist, die bei weitem nicht den Durchschnitt der Lernenden in Bremen abbildet. Trotzdem entscheide ich mich für eine Schule mit Musikprofil und stelle somit die Qualität meiner Lehrerinnenausbildung über die Repräsentativität meiner Forschung. Dies ist ein weiterer Grund dafür, warum es in meiner Arbeit nicht darum gehen kann, eine allgemeine Praktikabilität und Wirksamkeit meines Designs zu bestimmen (s.o.), da dieses Vorhaben bereits durch die Schulwahl nicht mehr gelingen kann.

- *Perspektiven für die Designentwicklung*: Die Rolle der Referendarin beeinflusst die Designentwicklung der Forscherin. Ein großer Respekt vor Kolleg*innen und Fachleitungen sowie der Wunsch, sich als Lehrerin und gute Referendarin zu beweisen, führen dazu, dass umständlich große Designelemente entwickelt werden, die im Nachgang wieder reduziert werden müssen, weil sie für eine breitere Implementierung zu komplex oder unnötig umfangreich sind.⁴⁹⁹
- *Arbeitsbelastung*: Während meiner Zeit an der Schule bin ich primär Referendarin und führe alle Arbeiten aus, die mir in dieser Rolle zugeschrieben werden. Darüber hinaus übernehme ich zusätzliche Aufgaben, um mich als Referendarin zu beweisen und aus- bzw. fortzubilden. Die Rolle der Forscherin kann in dieser Zeit nicht meine primäre Rolle sein, trotzdem muss ich diese Rolle ausführen, wenn ich meine Forschung vorantreiben will. Aufgrund der Doppelbelastung können Designexperimente nicht immer wie geplant durchgeführt oder ausgewertet werden.

⁴⁹⁹ So ist die Designidee *Standbild-präsentation* im Zyklus B hauptsächlich durch einen anstehenden Unterrichts-

besuch motiviert und später wieder in den Hintergrund getreten (siehe Abbildung 11, S. 97).

2.2 Designerprobung und Datenerhebung

2.2.1 Rahmenbedingungen

Die Erprobungen des Unterrichtsdesigns finden an einer Bremer Grundschule statt. Diese verlässliche, zwei- bzw. dreizügige Grundschule liegt in einem sozioökonomisch eher privilegierten⁵⁰⁰ Stadtteil Bremens.⁵⁰¹ Die angrenzenden Stadtteile weisen unterdurchschnittlich wenig Problemlagen bis hin zu einer starken sozioökonomischen Benachteiligung auf.

Insgesamt werden eine Pilotierung (P) sowie drei Designerprobungen mit unterschiedlichen Lerngruppen durchgeführt (Zyklen A, B, C). Entscheidendes Kriterium für die Wahl dieser Lerngruppen sind deren Jahrgangsstufen zum Zeitpunkt der Erhebung, da das Design für eine dritte, maximal vierte Klasse konzipiert ist. Nach einer Vorstellung des Projekts in einer schulinternen Dienstbesprechung vor Beginn des Schuljahres 2017/18 bekundeten die Klassenlehrerin einer 3. Klasse (P, A) sowie die Deutschlehrerin einer 1. (C) und 2. (B) Klasse Interesse daran, mit ihren Lerngruppen am Dissertationsprojekt teilzunehmen. Da die Designerprobungen im Laufe des Referendariats und damit über einen Zeitraum von 18 Monaten stattfinden können, werden die Termine so gelegt, dass die Lerngruppen zum Zeitpunkt der Erhebung im 3. Jahrgang (P, B, C) oder gerade erst im 4. Jahrgang (A) sind.

Folgende Lern- und Arbeitsvoraussetzungen können allgemein für die drei Lerngruppen formuliert werden:⁵⁰²

Räumlichkeiten: Allen Lerngruppen steht ein Klassenraum mit jeweils angrenzendem Differenzierungsraum zur Verfügung. Die Kinder arbeiten an Gruppen- und Einzeltischen mit wechselnder Sitzordnung. In den Klassenräumen ist Platz für einen Sitzkreis oder ‚Kinositz‘. Die Kinder aus den Zyklen B und C haben in Absprache mit anderen Klassen jeweils die Möglichkeit, einen weiteren Raum zu nutzen, der über einen Flur zu erreichen ist.

Lerngruppen-
übergreifende
Rahmen-
bedingungen
(Zyklen P, A,
B, C)

Methodische Kompetenzen: Alle Kinder kennen die Funktion der Aufräummusik⁵⁰³ und sind – teilweise mit Unterstützung – in der Lage, ihre Klassenkamerad*innen tischweise in den Kinositz oder Sitzkreis einzuladen. Die Kinder kennen Feedbackgespräche (Tops

⁵⁰⁰ Zum Zusammenhang von Stadtteil und Implikationen für die Ergebnisse dieser Arbeit siehe Kapitel 2.1.3.

⁵⁰¹ Vgl. Senatorin für Soziales, Jugend, Frauen, Integration und Sport 2015, S. 289.

⁵⁰² Detailliertere Beschreibungen der Arbeits- und Lernvoraussetzungen ausgewählter Kinder erfolgen im Kontext der Fallanalysen unter Kapitel 3.2.

⁵⁰³ Sie beginnen bei ihrem Erklingen, aufzuräumen und an ihre Plätze zurückzukehren.

und Tipps) und können sich hierbei zunehmend an Kriterien orientieren. Die Kinder kennen die Arbeit in geöffneten Lernarrangements aus verschiedenen Fächern und werden stetig sicherer im selbstständigen Arbeiten, sofern die Lernumgebungen inhaltlich und räumlich klar strukturiert sind und durch wiederkehrende Unterrichtsphasen Sicherheit und Orientierung bieten. Pro Klasse benötigen vereinzelte Kinder kleinschrittige Anweisungen, um arbeiten zu können. Die Kinder kennen und nutzen Unterstützungsangebote in Form von Wortspeichern oder Kriterienlisten. Das Einschätzen eigener Kompetenzen anhand von Smileys ist ihnen u.a. aus der Vorbereitung von Schüler*innensprechtagen bekannt. Kurze (ggf. mit Piktogrammen unterstützte) Aufgabenstellungen können die meisten Kinder eigenständig erlesen. Pro Klasse gibt es etwa vier bis fünf Kinder, die sich dies noch nicht bzw. nur selten zutrauen oder noch nicht dazu in der Lage sind.

Soziale Interaktion: Die meisten Kinder gehen im Unterricht respektvoll und hilfsbereit miteinander um. Es gelingt vielen Kindern, Konflikte selbstständig deeskalierend zu lösen oder rechtzeitig eine erwachsene Person zu informieren. Etwa drei Kinder pro Lerngruppe sind in Konfliktsituationen jedoch sichtlich verunsichert und weinen oder schreien schnell. Grundsätzlich nehmen die Kinder Rücksicht auf die Bedürfnisse ihrer Mitschüler*innen. Die Kinder können Partner*innen- und Gruppenarbeiten durchführen und sich in diesem Rahmen gegenseitig unterstützen, wenn bei der Gruppenzusammensetzung Leistungsniveaus sowie soziale Konflikt- oder Ablenkungspotentiale berücksichtigt werden. In allen Lerngruppen gibt es vielzählige Freundschaftsbeziehungen. Wenige Kinder pro Klasse müssen ohne engere Freundschaften im Klassenverband zurechtkommen. Vereinzelt gibt es Kinder, denen das Miteinander im Klassenverband nur dann auf freundliche Art und Weise gelingt, wenn eine erwachsene Person in der Nähe ist und rechtzeitig deeskalierend handeln kann.

Sprache: In jeder Klasse gibt es Kinder, die entweder mehrere Erstsprachen sprechen oder Deutsch als Zweitsprache lernen. Die meisten Kinder sprechen und verstehen Deutsch als Alltagssprache und haben damit eine gute Ausgangslage, wenn es um die Verständigung mit Kindern und Erwachsenen geht. Darüber hinaus sprechen viele Kinder jedoch mit einem recht geringen Wortschatz und/oder einer stark vereinfachten oder inkorrekten Grammatik, was das Erlernen der Bildungssprache erschwert. Ein Junge aus Zyklus C ist zu Beginn der Designerprobung erst seit fünf Monaten Teil der Lerngruppe und lernt seitdem Deutsch als Zweitsprache.

Im Folgenden seien zunächst die genutzten Erhebungsmethoden erläutert, bevor ein Überblick über die jeweiligen Erhebungszyklen und Lerngruppen gegeben wird.

2.2.2 Erhebungsmethoden und -instrumente

Zu den erhobenen Daten gehören unterrichtliche Verstehensprodukte der Lernenden, Audio- und Videografien aus Klassen- und Kleingruppensettings, episodische Entwicklungsinterviews zu ausgewählten Unterrichtsstunden, Abschlussinterviews sowie vereinzelte Gedächtnisprotokolle. Darüber hinaus füllen die Lernenden Fragebögen zu Beginn (Vorkenntnisse) und Abschluss (Feedback) der Unterrichtseinheit aus. Da es sich bei den Teilnehmenden um Grundschul Kinder im Alter zwischen sieben und zehn Jahren handelt, muss insbesondere dafür Sorge getragen werden, dass die Kinder sich wohlfühlen, zu jeder Zeit wissen, dass sie sich der Erhebungssituation entziehen dürfen, dass sie Fragen auf Fragebögen oder in Interviewsituation verstehen können und dass sie sich auf den Fragebögen orientieren können.

Im Folgenden werden die verschiedenen Erhebungsmethoden und -instrumente dargestellt. Dabei wird auch auf Unterschiede zwischen den drei Erhebungszyklen eingegangen.

Für die verschiedenen Aspekte der Datenerhebung liegen jeweils das Einverständnis der Schule sowie der Erziehungsberechtigten vor. Darüber hinaus sind die Kinder über die Situation informiert und können im Rahmen des elterlichen Einverständnisses selbst bestimmen, an welchen Formen der Datenerhebung sie teilnehmen. So werden z.B. für die Kleingruppenvideografie sowie die Entwicklungs- und Abschlussinterviews nur Kinder ausgewählt, die sich eine Teilnahme daran explizit wünschen. Die Eltern haben dieser Form der Datenerhebung zuvor zugestimmt.

1) Der ‚Plakatrundgang‘: Die erste Erhebungsmethode hat gleichzeitig die methodisch-didaktische Funktion der Aktivierung von Vorkenntnissen. Der Plakatrundgang besteht aus acht Fragen zu den Themen Computerspiele, Geschichten und Figuren (Tabelle 4). Jede dieser Fragen steht jeweils in der Mitte eines DIN A3-Blattes. Diese Plakate liegen nun an verschiedenen Stellen im Klassenraum bereit. Nach einer kurzen Einführung zum Thema, in der mit den Kindern u.a. grob erarbeitet wird, was unter Computerspielen⁵⁰⁴, Geschichten⁵⁰⁵ und Figuren⁵⁰⁶ im Folgenden zu verstehen ist, bewegen sich die Kinder von Plakat zu Plakat und schreiben ihre Antworten zu den Fragen auf das Papier.

‚Plakatrundgang‘ (Zyklen A, B, C)

⁵⁰⁴ „Mit Computerspielen sind alle elektronischen Spiele gemeint, die du am Tablet, am Smartphone, am Computer (Desktop-PC), am Laptop oder an verschiedenen Spielekonsolen (Beispiele sammeln) spielen kannst“.

⁵⁰⁵ „Hier sind nicht nur Geschichten aus Büchern, sondern auch aus Filmen,

Hörspielen, Kino, Streaming, Theater, Computerspielen etc. gemeint“ (Beispiele sammeln).

⁵⁰⁶ „Figuren sind erfundene Wesen, zum Beispiel Helden oder Heldinnen in einer Geschichte. Figuren können Menschen oder Fantasiewesen sein.“

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Welche Computerspiele magst du? • An welchen Geräten spielst du? • Was gefällt dir an Computerspielen? • Was gefällt dir nicht an Computerspielen? • Kennst du Computerspiele, die Geschichten erzählen? | <ul style="list-style-type: none"> • Was gefällt dir an Geschichten? • Welche Geschichten magst du? • Welche Figuren magst du? |
|--|---|

Tabelle 4: Fragen für den Plakatrundgang

Diese Methode gibt erstens einen zusammenfassenden Einblick in die Vorkenntnisse der Lerngruppe. Zweitens sind die Kinder nach dem Plakatrundgang auf die Bearbeitung des Fragebogens vorbereitet, weil sie sich mit eigenen Vorkenntnissen und jenen ihrer Mitschüler*innen auseinandersetzen konnten, sodass zentrale Begriffe nicht mehr (oder nur wiederholend) geklärt werden müssen.

2) *Einstiegsfragebogen zum Lesen und Spielen*: Der Einstiegsfragebogen⁵⁰⁷ wird vor Beginn der Unterrichtseinheit bzw. in der ersten Stunde der Designerprobung gleichschrittig im Klassenverband ausgefüllt. Er umfasst jeweils einen Abschnitt zum Lese- und Spielverhalten. Die Durchnummerierung der Abschnitte sowie die Buchstaben am Zeilenrand von Nr. 2 und 6 dienen der gemeinsamen Orientierung.

Einstiegsfragebogen (Zyklen A, B, C)

Gefragt wird nach der Nutzungsfrequenz (Nr. 1 und 5), den Vorlieben sowie der Art der Nutzung (Nr. 2 und 6) und nach den liebsten Büchern bzw. Computerspielen (Nr. 3 und 7). Im Bereich Spielen wird zusätzlich erhoben, an welchen Geräten die Kinder spielen (Nr. 4). Jeder Abschnitt wird im Klassenverband laut vorgelesen, besprochen und gleichschrittig ausgefüllt. Dabei werden laufend Fragen beantwortet. Wichtig ist, dass bei Nr. 1 und 5 keine absoluten, sondern ungefähre Antworten erlaubt sind. Auch sollen Kinder sich melden, wenn sie z.B. gar nicht jeden Tag Computerspiele spielen dürfen. Dies wird manuell notiert. Bei Nr. 2 und 6 werden Aussagen zum Thema Lesen und analog zum Thema Spielen durch Ankreuzen entweder bejaht („stimmt“) oder verneint („stimmt nicht“). Wer sich uneinig ist, kreuzt beides an. Unter Nr. 3 und 7 schreiben Kinder freie Antworten, dabei sind mehrere Nennungen möglich und sogar erwünscht, um einen möglichst realistischen Eindruck der Lese- und Spielgewohnheiten der Kinder zu erhalten. Kinder, die nicht sicher genug schreiben können, diktieren ihre Antworten im Anschluss der Lehrkraft oder nach Wunsch auch einem anderen Kind. Bei Nr. 4 sind erneut mehrere Antworten möglich. Wichtig ist hier, dass die Kinder nicht angeben, welche Geräte sie besitzen, sondern nur ankreuzen, woran sie tatsächlich (zumindest gelegentlich) spielen.

Der Fragebogen wird mit ähnlichem Inhalt in jedem Zyklus eingesetzt, in der hier

⁵⁰⁷ Siehe Anhang: Abbildung 57 und Abbildung 58, S. 323 und 324.

gezeigten Form jedoch nur in Zyklus C. Die Versionen in Zyklus A und B waren noch in einer Weise strukturiert, die für die Kinder weniger klar verständlich schien. Weiter gab es eine größere Variation an Fragen zum Lese- und Spielverhalten, jedoch weniger zur Nutzungsfrequenz.

3) *Audiografie von Plenumsgesprächen:* Zentrale Plenumsphasen, wie Einstiege und Ergebnissicherungen werden audiografiert. Genutzt wird hierfür ein Zoom H2 N Audio Recorder. Ebenfalls audiografiert werden meine persönlichen Gedächtnisprotokolle zu Eindrücken und Themen, die während des Unterrichts nicht aufgezeichnet werden können. Alternativ werden die Eindrücke notiert. In Zyklus A und B dient dies der Weiterentwicklung von Unterrichts- und Datenerhebungsdesign, in Zyklus C der eingehenden Analyse von Unterrichtsprozessen.

Audiografie
(Zyklen A, B,
C)

4) *Videografie von Arbeitsphasen:* Um einen Eindruck von Arbeitsprozessen zu erhalten, werden die Arbeitsphasen einer jeden Unterrichtsstunde von jeweils einer Kleingruppe (maximal fünf Kinder) videografiert. Wie diese Gruppen zusammengestellt werden, erläutern die Kapitel unter 2.2.3. Für die videografierte Kleingruppe steht in jedem Zyklus ein zusätzlicher Raum zur Verfügung. In den Zyklen A und C sind dies kleine, an den Klassenraum angrenzende Differenzierungsräume, während in Zyklus B hierfür ein größerer Differenzierungsraum genutzt wird. Ausnahmen bilden die Videografie der ersten Spielsituation, die jeweils im Computerraum erfolgt, sowie die Standbilderstellung in Zyklus C. Für Letztere kann zum Erhebungszeitpunkt der größere Musikraum genutzt werden, in dem der ganzen Lerngruppe genug Platz für die Gruppenarbeiten zur Verfügung steht. Für die Videoaufnahmen wird ein HD-Camcorder (Canon HF 100) sowie ein passendes Stativ genutzt. Bei Arbeitsphasen am Tisch sind mindestens die Oberkörper und Köpfe der Kinder sowie die Oberfläche der Tischplatte im Bild. Bei der Standbilderstellung werden nach Möglichkeit Ganzkörperaufnahmen angefertigt. Hierfür muss genug Platz eingeplant werden, da die Kinder sich im Raum bewegen. Für das Spielen im Computerraum müssen zwei Camcorder eingesetzt werden, um jeweils zwei Kinder der Kleingruppe gleichzeitig aufnehmen zu können. Im Bild sind dabei die Oberkörper der Kinder mit Blick auf Bildschirm, Tastatur und Maus, um einerseits einen Eindruck vom Spielablauf und andererseits ggf. anfallende Probleme bei der Bedienung identifizieren zu können. Aus Platzgründen ist ein Blick auf die Hände der Kinder jedoch nicht immer uneingeschränkt möglich.

Videografie
(Zyklen A, B,
C)

Bei jeder Videoaufnahme wird zusätzlich der Zoom H2 N Audio Recorder eingesetzt, um die Tonspur mitzuschneiden. So wird kompensiert, dass die Videokamera teilweise zu weit von den Kindern entfernt ist, um eine klare Audiospur zu garantieren.

Insgesamt geschieht die Videografie in dem Wissen, dass das Vorhandensein der Kamera in Kombination mit der Außergewöhnlichkeit der Situation zu Verzerrungseffekten führen wird. Die Kinder werden die Aufgaben anders bearbeiten und anders miteinander agieren, als sie es in einer normalen Unterrichtssituation tun würden. „Die Anwesenheit der Kamera sowie der Forschenden ist daher für jeden Erhebungskontext kritisch zu reflektieren.“⁵⁰⁸ Mit Beobachtungs- und Verzerrungseffekten ist vor allem dann zu rechnen, wenn die Aufnahmen nicht im Klassengefüge (gemeinsam im Klassenverband), sondern in Einzel- oder Gruppensituationen vorgenommen werden,⁵⁰⁹ wie es im vorliegenden Setting der Fall ist. Es zeigt sich allerdings, dass die Einflussnahme der Videografie „geringer wird, wenn man die Aufnahmegерäte über einen längeren Zeitraum einsetzt und sich die Beteiligten an die Aufnahmesituation gewöhnt haben“⁵¹⁰.

5) *Sammeln von Verstehensprodukten*: Als Verstehensprodukte gelten alle von den Kindern oder mit den Kindern angefertigten schriftlichen Ergebnisse und Standbildfotos sowie der im Klassenverband geführte Wortspeicher. Nach jeder Unterrichtsstunde wird grundsätzlich ein Scan aller schriftlichen Ergebnisse angefertigt, um im Nachhinein feststellen zu können, welches Kind zu welchem Zeitpunkt welche Aufgabe in welcher Weise bearbeitet oder überarbeitet hat. Im Rahmen der Standbilderstellung werden jeweils Fotos von den Standbildern der verschiedenen Gruppen angefertigt. In den Zyklen B und C wird zudem ein Wortspeicher eingesetzt, mit dem zu verschiedenen Zeitpunkten Erkenntnisse zum Lerngegenstand im Klassenverband festgehalten werden können. Jede Erweiterung des Wortspeichers wird fotografisch festgehalten (Abbildung 10).⁵¹¹

Sammeln von Verstehensprodukten (Zyklen A, B, C)



Abbildung 10: Der Wortspeicher in Zyklus C zu verschiedenen Zeitpunkten im Unterrichtsverlauf

6) *Entwicklungs- und Abschlussinterviews*: Da Interviews mit Kindern in den Schulalltag nur schwer zu integrieren sind, sind für Zyklus A und B zunächst keine Interviews geplant. Um die Machbarkeit der Datenerhebung und -auswertung zu gewährleisten,

Entwicklungs- und Abschlussinterviews (Zyklen [B]/C)

⁵⁰⁸ Maak 2016, S. 153.

⁵⁰⁹ Vgl. Krelle 2015, S. 80.

⁵¹⁰ Ebd.

⁵¹¹ Siehe auch Anhang: Unterrichtsmaterial 6, S. 310.

sollen erst bei der Absicherung des Referenzdesigns in Zyklus C Kinder im Einzelgespräch zu ihren Eindrücken befragt werden. In Zyklus B ergibt sich jedoch spontan die Möglichkeit, vereinzelt Kinder rückblickend zum Unterrichtsdesign zu interviewen. Diese etwa zehnminütigen Abschlussinterviews sind aufgrund ihrer Spontanität unstrukturiert, versprechen jedoch aufschlussreiche Einblicke in die kindlichen Perspektiven zum Lerngegenstand sowie zu den eingesetzten Methoden.

In Zyklus C sind Interviews integraler Bestandteil der Datenerhebung. Außerhalb der sieben Unterrichtsstunden werden nun zu vier Zeitpunkten episodische Interviews (à ca. fünf Minuten) mit insgesamt sieben Kindern geführt. Nach Abschluss der Unterrichtseinheit werden fünf weitere Kinder in fünfminütigen Interviews zu ihren Eindrücken befragt.

Alle Interviews finden als Einzelinterviews in einem kleinen Spiel- und Arbeitsraum statt, mit dem die Kinder vertraut sind und in dem es sich die Kinder zwischen Kissen und Spielzeugen gemütlich machen können. Als Interviewerin sitze ich mit dem Kind auf dem Boden zwischen den Kissen.

Das episodische Interview „kombiniert Befragung und Erzählung. Es handelt sich also um eine nachgefragte oder gesteuerte Narration, ein Interview, das zwischen einem Leitfadeninterview und einem narrativen Interview steht.“⁵¹² Flick fasst zusammen, das episodische Interview enthalte „Fragen, die auf mehr oder minder klar umrissene Antworten abzielen. Andererseits zielt es auf Erzählungen von Situationen ab, in denen Interviewpartner bestimmte Erfahrungen gemacht haben.“⁵¹³ Von Interesse sind dabei stets bestimmte Themenbereiche, die vorab definiert sein müssen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sind folgende Themen von Interesse:

1. die Ausgangslage: Vorerfahrungen der Kinder mit Computerspielen und Büchern
2. der Lerngegenstand: die Sozialität und Psyche der Figuren Sadwick und Ben (und im weiteren Sinne auch der Figuren Spot und Opa)
3. die Aufgabenbereiche: Inhalte und Methoden zum Spielen des Computerspiels, Spielen des Figurenmemorys sowie das Erstellen von Standbildern

Nach Flick werden zu allen Bereichen „Erzählaufforderungen und Fragen formuliert, wobei in den meisten Bereichen die Erzählaufforderungen überwiegen. Mit der Reihenfolge der Bereiche und der Fragen kann, wie in anderen Interviews auch, flexibel umgegangen werden.“⁵¹⁴

⁵¹² Universität Leipzig o.J., o.S.

⁵¹³ Flick 2011, S. 274.

⁵¹⁴ Ebd., S. 275.

Die Interviews im Rahmen dieser Datenerhebung wollen nicht nur zu einem Zeitpunkt, sondern zu mehreren Zeitpunkten Informationen zu Erfahrungen der Kinder erfragen. Interview 1 konzentriert sich auf den Themenbereich 1 und findet vor Beginn der Unterrichtseinheit, aber nach dem Ausfüllen des Einstiegsfragebogens statt. Erzählaufforderungen und Fragen lauten wie folgt:

| Interview 1: Vorkenntnisse erfragen | |
|-------------------------------------|---|
| Themenbereich 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Erzähl mir von deinem liebsten Buch. <ul style="list-style-type: none"> ○ Was gefällt dir daran? • Erzähl mir von deinem liebsten Computerspiel. <ul style="list-style-type: none"> ○ Was machst du da? ○ Was gefällt dir daran? • Kennst du Computerspiele, die Geschichten erzählen? <ul style="list-style-type: none"> ○ Wenn ja, welche? ○ Was für eine Geschichte wird da erzählt? ○ [Ggf. Nachfragen zur Figur] • [Nachfrage zu bestimmten Aspekten des Fragebogens, z.B. wenn gar nicht gelesen oder gar nicht gespielt wird.] • Wie findest du es, dass jetzt ein Computerspiel im Deutschunterricht besprochen werden soll? • Gibt es noch etwas, das du sagen möchtest? |

Tabelle 5: Erzählaufforderungen und Fragen zum Themenbereich 1 (Interview 1)

Die Interviews 2, 3 und 4 werden jeweils nach Abschluss eines Aufgabenbereichs durchgeführt und beziehen sich zunächst auf Themenbereich 2, um ggf. Entwicklungen in den kindlichen Erfahrungen mit dem Lerngegenstand identifizieren zu können. Es ist deshalb so gedacht, dass sich Erzählaufforderungen und Fragen zum Themenbereich 2 in jedem der Entwicklungsinterviews wiederholen. Nur so kann herausgefunden werden, wie die Kinder im Verlauf der Unterrichtseinheit über die Figuren denken. Die zweite Hälfte des Interviews thematisiert dann jeweils einen der gerade bearbeiteten Aufgabenbereiche (Themenbereich 3). Tabelle 6 (S. 96) fasst die Erzählaufforderungen und Fragen aus den Interviews 2, 3 und 4 zusammen.

Die Abschlussinterviews mit jenen Kindern, die nicht an den Entwicklungsinterviews teilnehmen, finden zum gleichen Zeitpunkt wie Interview 4 statt. Im Zentrum stehen hier Erzählaufforderungen und Fragen zu Themenbereich 2 (Tabelle 6, oben). Danach wird je nach verbleibender Zeit entschieden, ob Nachfragen zu Antworten auf dem Abschlussfragebogen gestellt werden, z.B. wenn eine Figur nicht gemocht oder eine Aufgabe nicht verstanden wurde. Abschließend kann einer der drei Aufgabenbereiche thematisiert werden (Tabelle 6, unten).

Wie bereits oben erwähnt, ist es besonders wichtig, dass sich die teilnehmenden Grundschulkinder in der Interviewsituation wohlfühlen und eine möglichst natürliche Gesprächssituation hergestellt wird. Neben dem Wiederkehren der Situation und den gemütlichen räumlichen Rahmenbedingungen (s.o.) wird deshalb dafür gesorgt, dass Audiorecorder und Leitfaden möglichst außerhalb des Sichtfeldes platziert werden. Den

Leitfaden kenne ich als Interviewerin auswendig, um das Gespräch möglichst gar nicht unterbrechen zu müssen.

Nicht alle Erzählaufforderungen und Fragen müssen gestellt werden, auch die Abfolge ist flexibel. Umfang und Abfolge der Impulse sind jeweils von den Kinderantworten abhängig und sollen möglichst natürlich an ihre Erzählungen anknüpfen. Zudem darf auch dann auf zum Thema passende Kinderantworten eingegangen werden, wenn die Impulse nicht im Leitfaden enthalten sind. Der Erhalt einer natürlichen Gesprächssituation steht zu jeder Zeit im Vordergrund.

| | | | |
|------------------------|---|--|--|
| Themenbereich 2 | Interviews 2, 3 und 4: wiederholte Erzählaufforderungen und Fragen zum Lerngegenstand | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Erzähl mir doch mal von Sadwick. [Wie hat sich Sadwick gefühlt?] [Warum hat er sich so gefühlt?] • Erzähl mir doch mal von Ben. [Wie fühlt sich Ben? Warum?] [Wie verstehen sich Sadwick und Ben?] • Wie würdest du dich an Sadwicks/ an Bens Stelle fühlen? (Warum?) • Wenn nur wenig zu Sadwick und Ben gesagt wird (oder noch Zeit bleibt), stattdessen über Spot und Opa sprechen → Ähnliche Fragen zu Opa und Spot; Fokus auf Beziehung mit Sadwick | | |
| Themenbereich 3 | Interview 2: THE WHISPERED WORLD spielen | Interview 3: Figurenmemory spielen | Interview 4: Standbilder erstellen |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Wie hast du dich beim Spielen gefühlt? [Nachfragen zum Verhältnis zur Figur.] • Gab es etwas, das schwer war? • Konntest du den Computer bedienen? [Falls nicht: Welche Probleme sind aufgetreten?] | <ul style="list-style-type: none"> • Erzähl mir doch mal von dem Figurenmemory, das wir heute gespielt haben. [Was habt ihr da gemacht?] [Wie hat das funktioniert?] • [Einzelne Figurenaussagen auswählen und das Kind zuordnen und begründen lassen. Auf jeden Fall zuvor falsch zugeordnete Aussagen nutzen.] • Gab es Sätze im Figurenmemory, die du aus dem Spiel noch gar nicht kanntest? [Wenn ja: Woher wusstest du, wer das gesagt hat?] • Ist dir beim Figurenmemory etwas schwergefallen? | <ul style="list-style-type: none"> • Im Standbild hast du am liebsten die Rolle [...] (siehe Fragebogen) gespielt. Wie hast du das gemacht? [Wie hast du dich dabei gefühlt?] • Welche Rolle hast du noch gespielt? [Wie hast du das gemacht?] [Wie hast du dich dabei gefühlt?] • Nachfragen zu den Antworten auf dem Abschlussfragebogen • Hast du noch einen Tipp für mich? |
| | Gibt es noch etwas, das du sagen möchtest? | | |

Tabelle 6: Erzählaufforderungen und Fragen zu den Themenbereichen 2 und 3 (Interview 2-4)

6) *Rückblicksfragebogen*: Nach Abschluss der Unterrichtseinheit füllt jedes Kind einen Fragebogen⁵¹⁵ aus, der Aussagen zu den verschiedenen Aufgabenbereichen enthält,

Rückblicksfragebogen (Zyklen A, B, C)

⁵¹⁵ Siehe Anhang: Abbildung 59, S. 325.

welche die Kinder jeweils bejahen oder verneinen sollen (bzw. durch Ankreuzen beider Möglichkeiten ihre Unentschiedenheit zum Ausdruck bringen können).

Der Fragebogen ist strukturiert wie die Teile Nr. 2 und 6 des Einstiegsfragebogens (s.o.). Verfahren wird ebenfalls analog zum ersten Fragebogen (s.o.). Zu jedem Aufgabenbereich werden Vorlieben und Einstellungen erfragt und um Regelverständnis und eventuelle Schwierigkeiten ergänzt. Die letzte Zeile erlaubt das Eintragen einer Lieblingsrolle aus der Standbilderstellung. Sollten mehrere Rollen genannt werden, ist auch dies erlaubt. Hat ein Kind an einem oder mehreren Aufgabenbereichen nicht teilgenommen, lässt es die betreffenden Zeilen frei.

2.2.3 Designerproben und Datenerhebungen im Überblick

Das Unterrichtsdesign wird in seinen verschiedenen Entwicklungsstufen mit insgesamt 67 Kindern (37 Jungen und 30 Mädchen) in drei Zyklen erprobt und beforscht. Aufbauend auf die in Kapitel 2.2.1 beschriebenen allgemeinen Lern- und Arbeitsvoraussetzungen gehen die folgenden Absätze auf die einzelnen Zyklen und ihre jeweiligen Lerngruppen anhand der Ergebnisse des Einstiegsfragebogens zum Spielen und Lesen ein.⁵¹⁶ Eine erste Orientierung bietet vorab eine zusammenfassende Visualisierung der Designerproben und Designentwicklungsschritte (Abbildung 11):

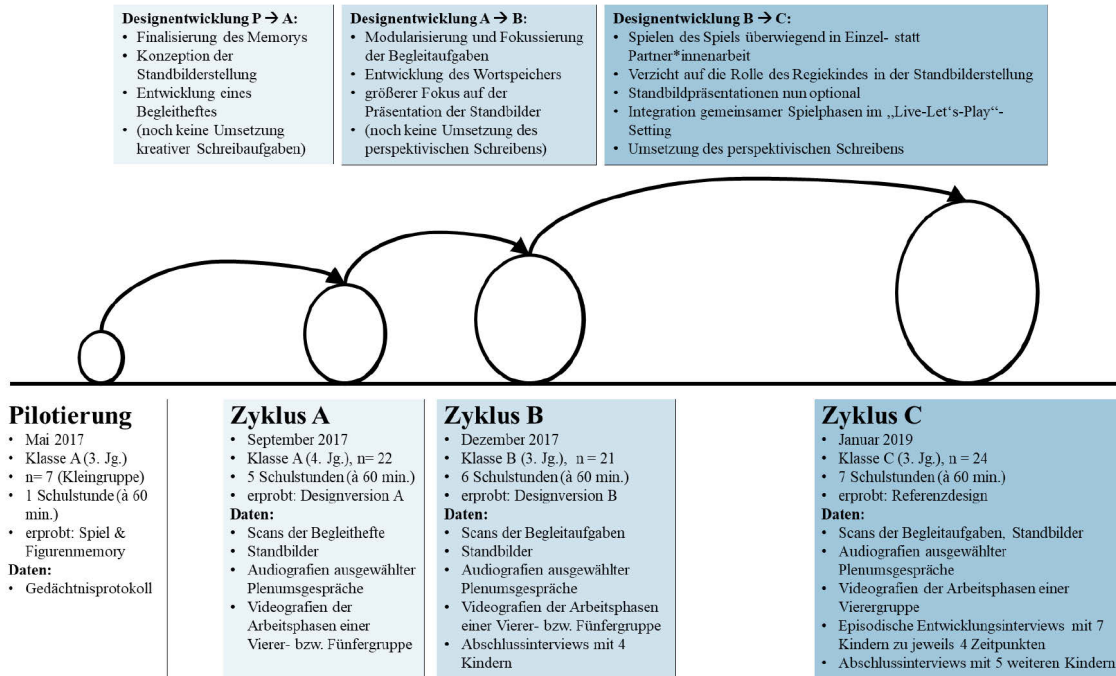


Abbildung 11: Übersicht aller Designerproben und Designentwicklungsschritten

⁵¹⁶ Detailliertere Beschreibungen der Arbeits- und Lernvoraussetzungen

ausgewählter Kinder erfolgen im Kontext der Fallanalysen unter Kapitel 3.2.

Pilotierung und Zyklus A: Eine erste Orientierung

Die Pilotierung wird in einer Schulstunde (à 60 Minuten) im Mai 2017 mit sieben Kindern einer dritten Klasse durchgeführt. Ziele dieser Pilotierung sind die Absicherung der getroffenen Spielauswahl sowie eine kurze Erprobung erster Materialentwürfe zum Figurenmemory.

Pilotierung

Die erste Designerprobung (A) wird dann im Rahmen von 5 Schulstunden (à 60 Minuten) im September 2017 mit der gesamten Lerngruppe (n = 22, 12 Jungen und 10 Mädchen) – einer nun vierten Klasse – durchgeführt, sodass den sieben Kindern aus der Pilotierung Teile des Spiels sowie Aspekte des Figurenmemorys bereits bekannt sind.

Zyklus A

Insgesamt ist das Ziel des Zyklus A, Gegenstand, Material, Methoden und Struktur des erarbeiteten Unterrichtsdesigns – aber auch die Erhebungsmethoden und -instrumente – grundsätzlich abzusichern. Dabei sollen – zunächst grob – besonders vielversprechende Aspekte identifiziert und anschließend fokussiert werden, während eventuell problematische Aspekte zu überarbeiten oder gar zu eliminieren sind.

Zielformulierung

In Zyklus A besteht die Möglichkeit, dass mich eine zweite Lehrkraft beobachtend begleitet. Mit ihr wird nach jeder Stunde ein kurzes Reflexionsgespräch geführt, um gesammelte Eindrücke abzugleichen.

Abbildung 12 und Abbildung 13 zeigen, ob und inwiefern die Kinder – nach eigenen Angaben – in ihrer Freizeit in Kontakt mit Computerspielen und mit Geschichten aus Printliteratur kommen.⁵¹⁷

Ergebnisse des Einstiegsfragebogens

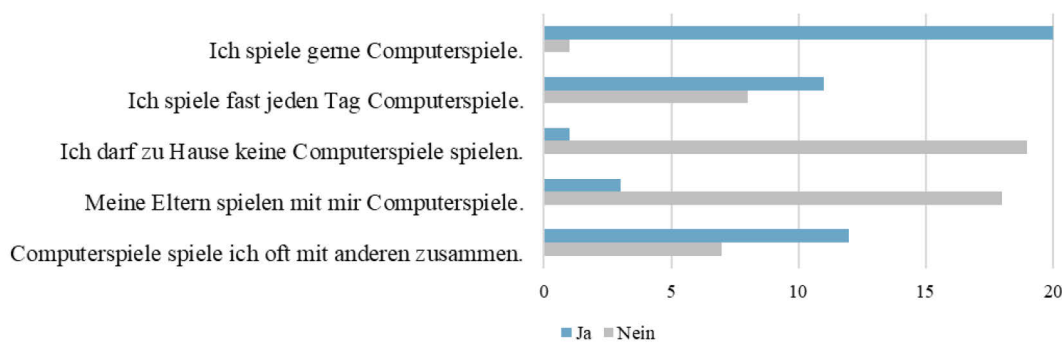


Abbildung 12: Kontakt mit Computerspielen, Lerngruppe A (n=22)

20 von 22 Kindern geben an, gerne Computerspiele zu spielen. 11 Kinder der Lerngruppe spielen fast täglich Computerspiele. Diese Form der Unterhaltung ist bei einem Kind zu Hause verboten. Zwei weitere Kinder machen hierzu keine genaue Angabe. In drei Elternhäusern spielen die Eltern manchmal zusammen mit ihrem Kind. Darüber hinaus

⁵¹⁷ Hier sei darauf hingewiesen, dass im Vorhinein erarbeitet wurde, dass der Begriff Computerspiel alle Formen des

digitalen Spiels umfasst, die man an Spielekonsolen, Tablets, Smartphones, Laptops und Desktops spielen kann.

geben 12 Kinder an, Computerspiele oft mit anderen zusammen zu spielen (Geschwister, Freunde/Freundinnen, Verwandte). Das Computerspielen ist für etwas über die Hälfte der Lerngruppe als eine soziale Aktivität zu beschreiben.

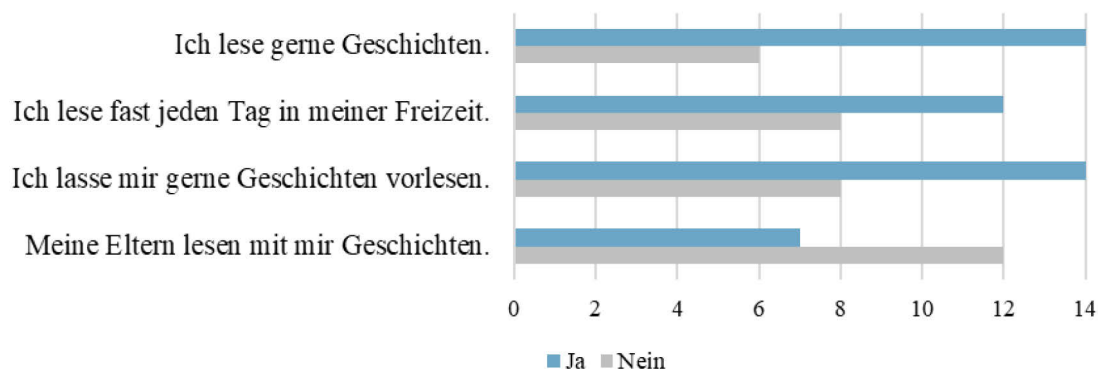


Abbildung 13: Kontakt mit Geschichten im Allgemeinen und Lesen im Besonderen, Lerngruppe A (n=22)

Auch das Lesen ist eine eher beliebte Freizeitbeschäftigung der Lerngruppe A. Etwas zurückhaltender als beim Computerspiel geben hier 14 von 22 Kindern an, gerne zu lesen, 12 Kinder lesen jeden Tag in ihrer Freizeit. Diese Aussage muss jedoch mit einer kleinen Einschränkung versehen werden, da nicht endgültig festgestellt werden kann, ob alle Kinder zwischen dem von der Schule verordneten täglichen Lesen und dem Lesen als Freizeitbeschäftigung unterscheiden können. Hervorgehoben sei auch beim Lesen der soziale Aspekt: 14 Kinder lassen sich gerne Geschichten vorlesen, in sieben Elternhäusern lesen die Eltern mit ihren Kindern gemeinsam.

Tabelle 26 fasst freie Nennungen der Kinder aus Lerngruppe A zusammen.⁵¹⁸ Gefragt wird nach den liebsten Computerspielen. Die Vorlieben der Lerngruppe A werden durch MINECRAFT⁵¹⁹, verschiedene MARIO-Spiele⁵²⁰ und FIFA⁵²¹ dominiert. Einen großen Teil nehmen auch die LEGO-Spiele⁵²² sowie diverse Mobile-Games oder Browser Spiele wie CLASH ROYALE, CLASH OF CLANS, BOOM BEACH oder HAY DAY ein.⁵²³ Mit Titeln wie LEAGE OF LEGENDS⁵²⁴, STAR WARS BATTLEFRONT⁵²⁵, UNCHARTED 4⁵²⁶ oder GTA⁵²⁷ sind auch einige Spiele mit einer USK ab 12, 16 oder sogar 18 Jahren dabei.

⁵¹⁸ Siehe Anhang: Tabelle 26, S. 338.

⁵¹⁹ Mojang 2009; Microsoft Studios 2015.

⁵²⁰ Z.B. Spiele der Serien SUPER MARIO (Nintendo, verschiedene Teile 1985-2021) oder MARIO KART (Nintendo, verschiedene Teile 1992-2020).

⁵²¹ EA Vancouver; EA Romania, verschiedene Teile 1993-2022.

⁵²² Hier: LEGO STAR WARS: DIE KOMPLETTE SAGA (Traveller's Tales, 2007); LEGO HARRY POTTER: DIE JAHRE 1-4 (Traveller's Tales, 2010); LEGO CITY UNDERCOVER (TT Fusion; Nintendo SPD, 2013).

⁵²³ Supercell 2016; 2012; 2014; 2012.

⁵²⁴ Riot Games, 2009.

⁵²⁵ STAR WARS BATTLEFRONT (Pandemic Studios 2004; Neuauflage: EA Digital Illusions CE, 2015) oder STAR WARS BATTLEFRONT II (EA DICE; Motive Studios; Criterion Games 2017).

⁵²⁶ Naughty Dog, 2016.

⁵²⁷ Spiele der Serie GRAND THEFT AUTO (Rockstar North; Rockstar Leeds; Rockstar Canada; Digital Eclipse, fünf Teile 1997-2013).

Tabelle 27 fasst zusammen, an welchen Geräten die Kinder der Lerngruppe A Computerspiele spielen.⁵²⁸ Tablet und Smartphone kommen gemeinsam auf stolze 34 Nennungen, was auch die Beliebtheit der o.g. Mobile-Games erklärt. Darüber hinaus geben aber auch 19 von 22 Kindern an, an stationären Konsolen zu spielen, dicht gefolgt von Desktops oder Laptops, an denen 15 Kinder spielen. Zugriff auf eine portable Konsole hat hingegen nur die Hälfte der Klasse.

Unter Berücksichtigung des Einverständnisses von Eltern und Kindern wird aus den hier zusammengefassten Ergebnissen des Einstiegsfragebogens eine Gruppe von Kindern mit möglichst unterschiedlichen Vorkenntnissen und Vorlieben zusammengestellt. In Absprache mit der Klassenlehrerin wird zudem sichergestellt, dass die Kinder auch hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen eine möglichst heterogene Gruppe darstellen. Während von der gesamten Lerngruppe später ausschließlich die schriftlichen Leistungen, die Standbilder und Audiografien von Plenumsgesprächen erhoben werden können, wird diese ausgewählte Gruppe während eines Großteils der Arbeitsphasen videografiert, um einen genaueren Eindruck von Abläufen, Gelingensbedingungen und Hürden im Arbeitsprozess zu erhalten.

Zusammenstellung der Kleingruppe für die Videografie

Wie unterschiedlich diese ‚Videokinder‘ aus Zyklus A bereits hinsichtlich ihrer Angaben zum Lesen und Computerspielen sind, fasst Abbildung 14 zusammen:

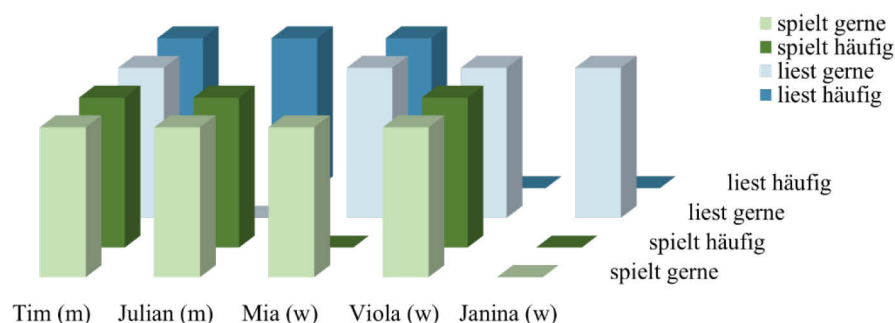


Abbildung 14: Die videografierte Kleingruppe aus Zyklus A⁵²⁹

Da zwischen dem ersten und zweiten Erhebungszyklus aus schulorganisatorischen Gründen nur knapp zehn Wochen liegen, können die Datenaufbereitung und -auswertung nur in einem kleinen Umfang erfolgen. Die Gelingensbedingungen und Hürden müssen schnell identifiziert werden, damit das Unterrichts- und Forschungsdesign überarbeitet werden kann. Ein tieferer analytischer Blick ist erst nach Abschluss der Erhebungszyklen B und C möglich. Dem Zyklus A kommt deshalb im Rahmen der gesamten Arbeit die Rolle einer großen Pilotierung zu. Er ist wichtig für die Weiterentwicklung des

Überarbeitungsphase

⁵²⁸ Siehe Anhang: Tabelle 27, S. 338.

⁵²⁹ Diese und alle weiteren Namen der Teilnehmenden wurden geändert. Siehe Kapitel 2.3.

Unterrichts und Anpassung der Erhebungsinstrumente, geht aber in die Theoriegenese (Kapitel 3) nur in kleinen Teilen ein.

Zyklus B: Unterrichts- und Forschungsdesign nehmen Form an

Die Daten des zweiten Zyklus (B) werden im Dezember 2017 in einer dritten Klasse (n = 21, 12 Jungen und 9 Mädchen) erhoben. Im Rahmen des Referendariats habe ich im Vorfeld die Möglichkeit, regelmäßig in der Klasse zu hospitieren, um die Kinder zum Erhebungszeitpunkt besser zu kennen. Die Erhebung umfasst sechs Schulstunden (à 60 Minuten). Zwei dieser Stunden stellen gleichzeitig Unterrichtsbesuche im Rahmen des Referendariats dar, sodass die Inhalte dieser Stunden auch mit einer Deutschfachleitung bzw. in den Bildungswissenschaften diskutiert werden. Darüber hinaus werden im Anschluss an die letzte Unterrichtsstunde Abschlussinterviews mit vier Kindern der Lerngruppe geführt.

Folgende Ziele stehen im Zyklus B im Vordergrund:

Zielformulierung

1. prüfen kleinerer Designüberarbeitungen,
2. erstmalige Erprobung eines Wortspeichers sowie neuen Materials zur Standbildpräsentation,
3. Designerprobung in einer Lerngruppe, deren Klassenstufe dem Unterrichtsdesign eher angemessen scheint,
4. erstmalige Durchführung von Abschlussinterviews (spontan) mit ausgewählten Kindern, um die kindlichen Perspektiven auf den Unterricht besser nachvollziehen zu können.

Abbildung 15 und Abbildung 16 zeigen, ob und inwiefern die Kinder – nach eigenen Angaben – in ihrer Freizeit in Kontakt mit Computerspielen und mit Geschichten aus Printliteratur kommen.

Ergebnisse des Einstiegsfragebogens

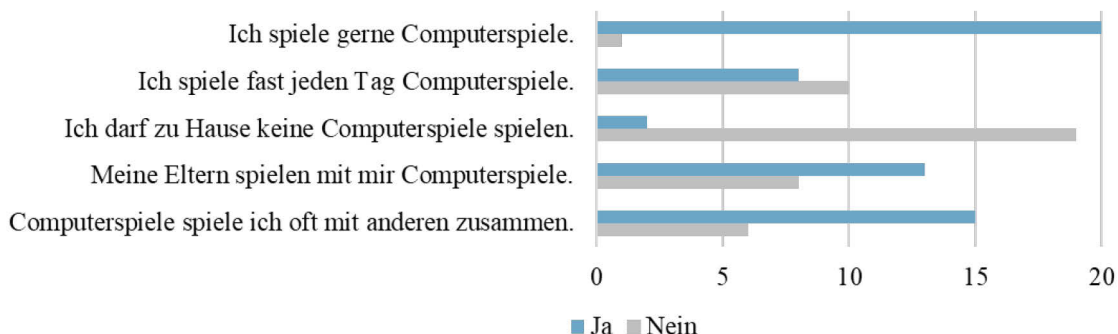


Abbildung 15: Kontakt mit Computerspielen, Lerngruppe B (n=21)

20 von 21 Kindern spielen gerne Computerspiele, etwas weniger als die Hälfte davon spielt fast täglich. Zwei Kinder dürfen zu Hause keine Computerspiele spielen. Deutlich

höher als in der Lerngruppe A (Abbildung 12), fällt der Anteil der Kinder aus, die mit anderen zusammen spielen – sowohl im Allgemeinen (15 von 21 Kindern) als auch gemeinsam mit den Eltern im Besonderen (13 von 21). Dies mag u.a. damit zusammenhängen, dass die Kinder der Lerngruppe B zum Erhebungszeitpunkt im Schnitt etwa ein Jahr jünger sind (Anfang Klasse 3), als die Kinder der Lerngruppe A (Anfang Klasse 4).

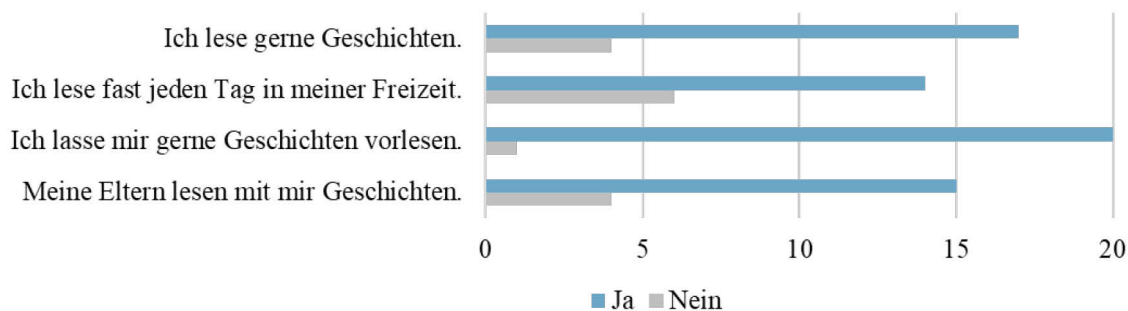


Abbildung 16: Kontakt mit Geschichten im Allgemeinen und Lesen im Besonderen, Lerngruppe B (n=21)

Wie in der Lerngruppe A ist Lesen auch in der Lerngruppe B eine beliebte Freizeitbeschäftigung. 17 von 21 Kindern lesen gerne, 14 Kinder lesen täglich. Während sich in Gruppe A etwa zwei Drittel der Kinder gerne vorlesen lassen, trifft dies in Gruppe B auf fast alle Kinder zu. Deutlich höher fällt hier der Anteil der Eltern aus, die mit ihren Kindern gemeinsam lesen (15 von 21). Auch dies mag mit dem Alter der Kinder zusammenhängen.

Tabelle 28 fasst die freien Nennungen der Kinder aus Lerngruppe B zusammen.⁵³⁰ Gefragt wird nach den liebsten Computerspielen. Es sind jeweils mehrere Nennungen möglich. Wie in Lerngruppe A führen die MINECRAFT-, FIFA-, sowie MARIO-Spiele das Feld der beliebtesten Spiele an. Vier Kinder geben keinerlei Lieblingsspiele an. Auffällig gegenüber der Lerngruppe A ist die geringere Anzahl von Mobile-Games. Auch sind hier weniger Spiele vertreten, die hinsichtlich der USK für Grundschulkindern noch nicht zu empfehlen sind.

Tabelle 29 fasst schließlich zusammen, an welchen Geräten die Kinder der Lerngruppe B Computerspiele spielen.⁵³¹ Die Rangfolge der Ergebnisse ist hier identisch mit den Nennungen der Lerngruppe A, die verschiedenen Geräte liegen im Feld jedoch näher beieinander. Während Tablets sowie Smartphones in Zyklus A zusammen 34-mal genannt wurden, erhalten sie in Zyklus B 20 Nennungen. Dies passt zusammen mit der geringeren Anzahl an Mobile-Games.

Analog zu Zyklus A wird für Zyklus B im Rahmen des Einverständnisses von Eltern und

⁵³⁰ Siehe Anhang: Tabelle 28, S. 339.

⁵³¹ Siehe Anhang: Tabelle 29, S. 339.

Kindern eine möglichst heterogene Kleingruppe zusammengestellt, wobei die Vorkenntnisse, Vorlieben sowie schulische Leistungen berücksichtigt werden:

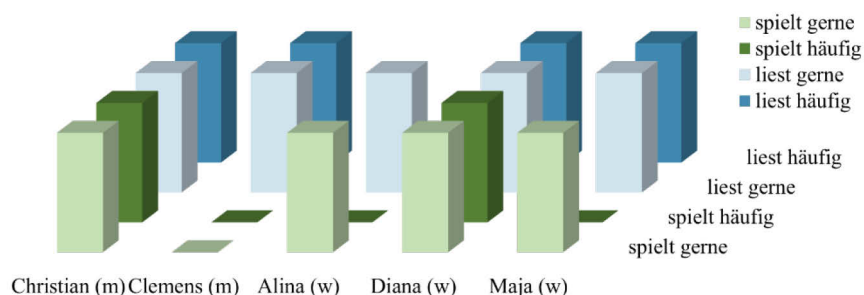


Abbildung 17: Die videografierte Kleingruppe aus Zyklus B

Zu den erhobenen Daten gehören neben den mit diesen Kindern durchgeführten Videografien wieder Scans der schriftlichen Leistungen der gesamten Lerngruppe sowie die Standbilder und Audiografien ausgewählter Plenumsgespräche. Zusätzlich sollen nun Interviews nach Abschluss der Unterrichtseinheit geführt werden.

An den Abschlussinterviews können aus persönlichen sowie schulorganisatorischen Gründen leider nicht alle der „Videokinder“ teilnehmen. Neben Alina und Clemens werden deshalb mit Rico und Julia zwei weitere Kinder eingeladen, die beide gerne und viel lesen sowie spielen, sich jedoch in der Unterrichtseinheit unterschiedlich stark begeistert zeigen.

Abschluss-
interviews

Die Interviews sind einerseits sehr aufschlussreich, ermöglichen andererseits aber nur bedingt, am Ende der Einheit produktiv auf alle Unterrichtsstunden zurückzublicken. Zudem sind die verwendeten Fragestellungen unnötig diffus, der Leitfaden für das Interview noch nicht sinnvoll ausgestaltet und fokussiert. Dies liegt darin begründet, dass sich die Möglichkeit der Durchführung von Abschlussinterviews erst kurzfristig ergeben hat, nachdem ursprünglich davon ausgegangen werden musste, dass schulorganisatorisch vor den Weihnachtsferien keine Zeit dafür sein würde.

Zwischen Zyklus B und Zyklus C liegen nun etwas mehr als 12 Monate, genug Zeit, um die Weiterentwicklung des Designs stärker analytisch geleitet vorzunehmen und mehrere, kürzere Entwicklungsinterviews zu planen. Der Fokus, den ich in Zyklus B auf die Standbildpräsentation lege, wird etwas zurückgenommen, um stattdessen Raum für das Rollenschreiben zu schaffen. Außerdem kann eine Rolle bei der Standbilderstellung gestrichen werden, die sich wiederholt als wenig fruchtbar erwiesen hat (siehe Kapitel 3.1.4.3). Alle weiteren Materialien, Methoden und Strukturen erweisen sich nach der Überarbeitung in Anknüpfung an Zyklus A bereits als geeignet und erfahren auf dem Weg zu Zyklus C nur kleinste Anpassungen.

Auf dem Weg
zum letzten
Zyklus

Zyklus C: Das Referenzdesign im Einsatz

Die dritte und letzte Erhebung (C) findet im Januar 2019 im Rahmen von 7 Unterrichtsstunden (à 60 Minuten) in einer dritten Klasse (n = 24) statt, in der 13 Jungen und 11 Mädchen lernen. Im Gegensatz zu den anderen, mir zuvor weniger bekannten Lerngruppen, handelt es sich bei dieser Klasse um eine Lerngruppe, die ich aus monatelanger Unterrichtserfahrung gut kenne. Dieser Umstand erlaubt mir, mich bei der Auswahl der Kinder für die Videografien sowie für die Interviews nicht allein auf die Ergebnisse des Einstiegsfragebogens und Einschätzungen der Klassenlehrerin zu verlassen, sondern meine eigenen Eindrücke der Kinder mit einfließen zu lassen.

Die zentralen Ziele für den Zyklus C lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Zielformulierung

1. Erprobung der Integration des Rollenschreibens,
2. Absicherung des Referenzdesigns,
3. umfassendere Datenerhebung zu ausgewählten Kindern, um verschiedene Lernwege besser analysieren zu können,
4. hier Einsatz von Entwicklungsinterviews zu jeweils vier verschiedenen Zeitpunkten im Unterrichtsverlauf.

Die Ergebnisse aus dem Einstiegsfragebogen (Abbildung 18) zum Kontakt mit Computerspielen erinnern sehr an jene aus Zyklus A und C: Ein Großteil der Kinder (20 von 24) spielt gerne Computerspiele. Zwei Kindern ist dies zu Hause nicht erlaubt, zwei weitere Kinder sind diesbezüglich unentschieden und eines macht keine Angabe.

Ergebnisse des Einstiegsfragebogens

Bezüglich des gemeinsamen Spielens mit den Eltern liegt Lerngruppe C zwischen den Gruppen A und B.

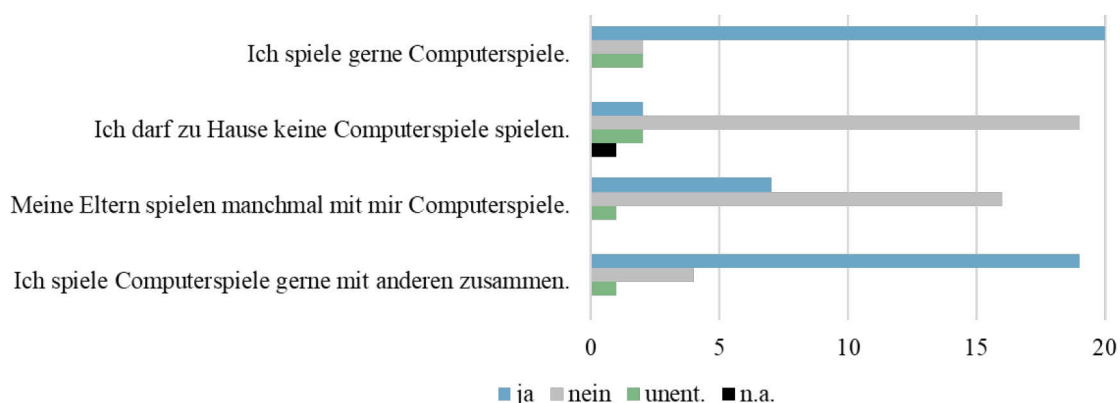


Abbildung 18: Kontakt mit Computerspielen, Lerngruppe C (n=24)

19 von 24 Kindern geben darüber hinaus an, Computerspiele gerne mit anderen zusammen zu spielen. Dieser soziale Aspekt des digitalen Spiels bestätigt sich durch vielzählige Beobachtungen bereits vor Beginn der Unterrichtseinheit; so ist z.B. das

Verabreden zum gemeinsamen MINECRAFT-Spielen regelmäßig Thema der Morgenkreise oder Pausenhofgespräche.

Wie bei den anderen Lerngruppen sind Tablet oder Smartphone auch bei der Lerngruppe C mit 21 Nennungen die am häufigsten genutzten Spielgeräte.⁵³² Portable und stationäre Konsolen werden von 14 bzw. 12 Kindern genutzt. Mit neun Nennungen bildet die Gerätegruppe aus Desktop-PC und Laptop das Schlusslicht.

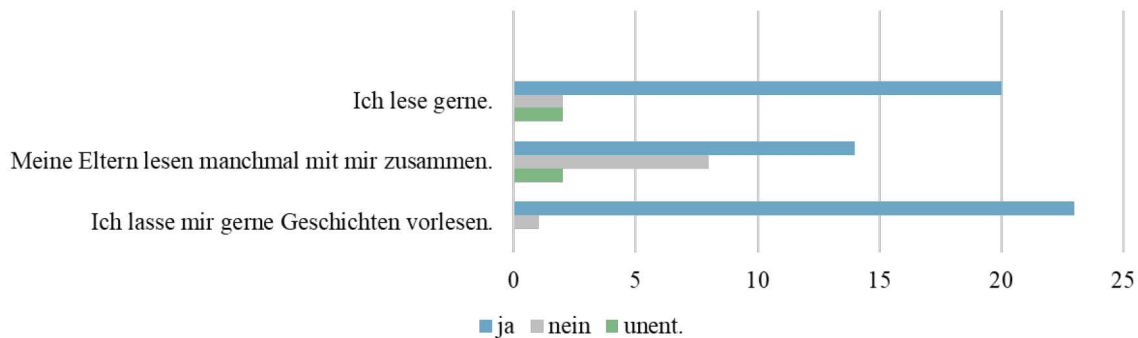


Abbildung 19: Kontakt mit dem Lesen, Lerngruppe C (n=24)

Von allen Lerngruppen ist Gruppe C die lesebegeistertste. 20 von 24 Kindern lesen gerne, zwei geben an, nicht gerne zu lesen und zwei Kinder sind diesbezüglich unentschieden. Es lassen sich alle bis auf ein Kind gerne vorlesen.⁵³³ 14 Kinder lesen auch gemeinsam mit ihren Eltern.

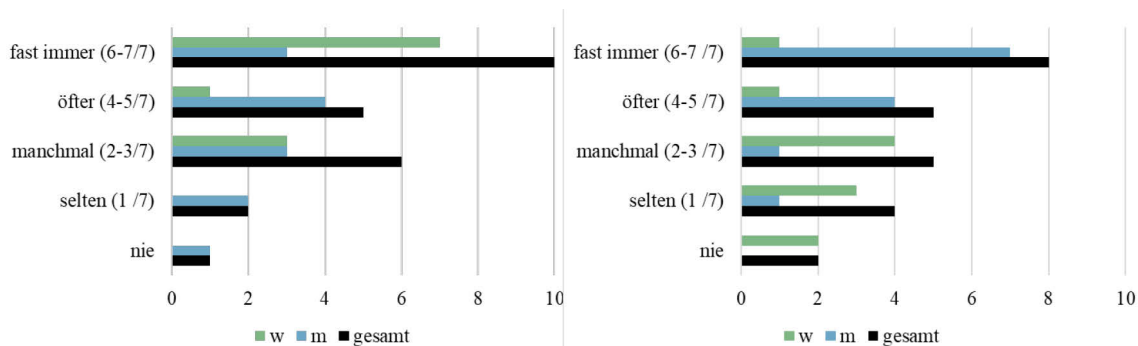


Abbildung 20: Lesehäufigkeit (links) und Spieldhäufigkeit (rechts) der Kinder aus Zyklus C

In Zyklus C kann differenzierter nach der Lese- bzw. Spieldhäufigkeit gefragt werden. Abbildung 20 zeigt, dass die Lese- und Spieldhäufigkeiten insgesamt als ähnlich zu beschreiben sind. Unterschiede zeigen sich jedoch bei getrennter Betrachtung der Jungen und Mädchen. Obwohl jeweils 20 Kinder der Klasse angeben, gerne zu lesen (Abbildung 19) und gerne zu spielen (Abbildung 18, S. 104), sind es die Mädchen, die häufiger lesen und die Jungen, die häufiger spielen (Abbildung 20).

⁵³² Siehe Anhang: Tabelle 30, S. 339.

⁵³³ Der betreffende Junge liest gerne, aber lieber allein.

Diese Tendenz deckt sich mit dem nationalen Vergleich. So wird im Rahmen der KIM-Studie 2020 erhoben, dass 68 Prozent der Jungen jeden/fast jeden Tag oder ein-/mehrmals pro Woche digitale Spiele spielen. Bei den Mädchen sind es 50 %.⁵³⁴ Ein Blick auf den Bereich Bücher und Lesen zeigt andere Ergebnisse: Hier lesen 63 % der Mädchen jeden/fast jeden Tag oder ein-/mehrmals in der Woche. Bei den Jungen sind es 48 %.⁵³⁵ Auch was die Lieblingsspiele angeht, reiht sich die Lerngruppe C (ebenso wie die Gruppen A und B) in die Ergebnisse der KIM-Studie ein. 2016 sind hier FIFA, DIE SIMS, MINECRAFT, SUPER MARIO und MARIO KART die beliebtesten Spiele,⁵³⁶ 2020 wird die Liste um FORTNITE⁵³⁷ und POKÉMON⁵³⁸ erweitert.⁵³⁹ In der Lerngruppe C kommen diverse LEGO-Spiele⁵⁴⁰ sowie Sport- bzw. Rennspiele hinzu. Wieder sind auch vereinzelt Spiele dabei, die hinsichtlich der USK problematisch einzustufen sind (z.B. ASSASSIN'S CREED⁵⁴¹, SKYRIM, NEED FOR SPEED⁵⁴² oder FIVE NIGHTS AT FREDDY'S⁵⁴³).⁵⁴⁴

Wie in Zyklus A und B wird unter Berücksichtigung dieser Ergebnisse eine Gruppe Kinder für das Videografieren von Arbeitsprozessen zusammengestellt:

Auswahl der Kinder für Videografien

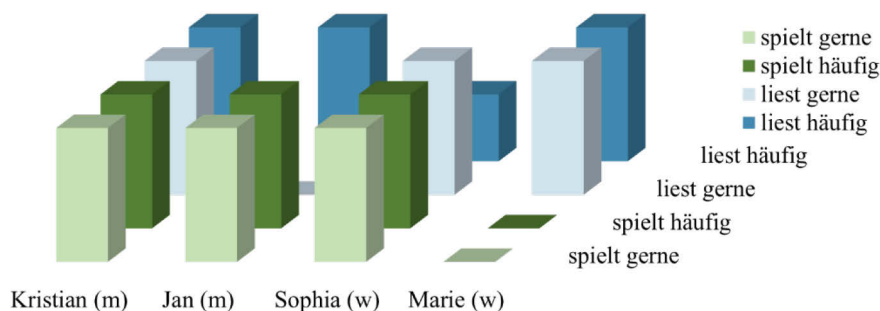


Abbildung 21: Die videografierte Kleingruppe aus Zyklus C

Außerhalb der sieben Unterrichtsstunden werden nun außerdem erstmals zu vier Zeitpunkten episodische Interviews (à ca. fünf Minuten) mit insgesamt sieben Kindern geführt. Um Eindrücke zu den Perspektiven einer Bandbreite an Kindern zu erhalten, werden nicht nur die Kinder aus der Kleingruppe (Abbildung 21), sondern auch Michel (m), Lea (w) und Victor (m) zu diesen vier Zeitpunkten interviewt. Nach Abschluss der

Entwicklungs- und Abschlussinterviews

⁵³⁴ Vgl. [MPFS] 2021, S. 61.

⁵³⁵ Vgl. ebd., S. 29. 2016 spielen 75 % aller Jungen jeden/fast jeden Tag oder ein-/mehrmals pro Woche. Bei den Mädchen sind es 64 % (vgl. [MPFS] 2017, S. 53). 59 % aller Mädchen lesen jeden/fast jeden Tag oder ein-/mehrmals pro Woche. Bei den Jungen sind es 39 % (vgl. ebd., S. 21).

⁵³⁶ Vgl. ebd., S. 58.

⁵³⁷ Epic Games; People Can Fly, 2017.

⁵³⁸ Game Freak, verschiedene Teile 1996-2022.

⁵³⁹ Vgl. [MPFS] 2021, S. 63.

⁵⁴⁰ Neu: THE LEGO MOVIE VIDEOGAME (TT Games, 2014); LEGO BATTLES: NINJAGO (ebd. 2011); LEGO NINJAGO: SHADOW OF RONIN (ebd., 2015); THE LEGO NINJAGO MOVIE VIDEO GAME (ebd., 2017).

⁵⁴¹ Ubisoft, verschiedene Teile 2007-2020.

⁵⁴² EA Black Box; Criterion Games; Ghost Games, verschiedene Teile 1994-2022.

⁵⁴³ Scott Cawthon; Clickteam, verschiedene Teile 2014-2021.

⁵⁴⁴ Siehe Anhang: Tabelle 31, S. 339.

Unterrichtseinheit werden fünf weitere Kinder in fünfminütigen Interviews zu ihren Eindrücken befragt (Leon (m), Lisa (w), Björn (m), Ronja (w)). Vier Kinder, die ich aufgrund ihrer fachlichen, sozialen und personalen Lern- und Arbeitsvoraussetzung dringend hätte befragen wollen, sprechen sich gegen ein Interview aus oder es liegt kein Einverständnis der Eltern vor. Dies betrifft z.B. Raul (m), Theo (m) und Anna (w), deren Fallanalysen in Kapitel 3.2.4 zu lesen sind.

Das Referenzdesign aus Zyklus C steht im Fokus der vorliegenden Arbeit (Kapitel 3.1 und 3.2). Der Ablauf dieser Designerprobung inkl. Datenerhebung ist tabellarisch im Anhang dargestellt.⁵⁴⁵ Farblich markiert sind dort die Erhebungsmethoden bzw. -instrumente, welche in Kapitel 2.2.2 näher beschrieben sind.

Ablauf der
Designerpro-
bung

⁵⁴⁵ Anhang: Tabelle 23, S. 328. Wenn auch nicht identisch mit den Abläufen aus den Zyklen A und B, steht dieser Ablauf doch exemplarisch für das Vorgehen hinsichtlich der Kombination von Unterrichtsdurchführung und Datenerhebung. Zentrale Veränderungen im

Unterrichtsdesign sind einerseits in Abbildung 11 (S. 97) zusammengefasst und werden andererseits unter Kapitel 3.1 diskutiert. Hinweise zum Einsatz und zur Weiterentwicklung der Erhebungsinstrumente werden in Kapitel 2.2.2 besprochen.

2.3 Datenaufbereitung und -verwaltung

Dieses Kapitel liefert Informationen zur Aufbereitung und Verwaltung der erhobenen Daten. Nach einem Absatz zur Anonymisierung der Daten wird zunächst das Transkriptionsverfahren dargestellt, bevor exemplarisch beschrieben wird, wie die verschiedenen Datensätze und Dokumentenarten mit MAXQDA verwaltet werden.

Beim Transkribieren sowie im Fließtext der Arbeit werden die Namen von Kindern und weiteren Teilnehmenden konsequent anonymisiert verwendet. Jedes Kind erhält dafür einen dreistelligen Code. Dieser besteht – je nach Zyklus – aus den Buchstaben A, B oder C, gefolgt von einer zweistelligen Ziffer zwischen 01 und der maximalen Größe der Lerngruppe. Die Ziffern werden nach dem Zufallsprinzip verteilt. Im Sinne einer besseren Lesbarkeit erhalten jene Kinder, die im Rahmen dieser Arbeit häufiger besprochen werden, zusätzlich einen geänderten Namen. Dies gilt für alle Kinder, die an den Videografien und/oder Entwicklungs- und Abschlussinterviews teilgenommen haben sowie für jene Kinder, die in den Einzelfallanalysen in Kapitel 3.2 besprochen werden. Hierfür wird eine Liste mit Mädchen- und Jungenamen erstellt, welche wiederum zufällig zugeordnet werden. Alle anderen Kinder werden ausschließlich durch ihren Code benannt – im Fließtext ergänzt um w (Mädchen) oder m (Junge).

Anonymisierung der Daten

Ist in einem Zyklus eine zweite Lehrkraft anwesend, erhält diese das Kürzel L2. Ich selbst erhalte im Unterrichtskontext das Kürzel L (für Lehrerin) und im Interviewkontext das Kürzel I (für Interviewerin).

Um die Privatsphäre der Kinder zu schützen, werden in dieser Arbeit keinerlei Fotos, Screenshots von Videos oder Scans von handschriftlichen Ergebnissen veröffentlicht – selbst dann nicht, wenn eine Erlaubnis von Eltern und Kindern vorliegt. Da eine Visualisierung der Standbilder für das Verstehen der Standbildanalyse jedoch unumgänglich scheint, werden für die Leser*innen dieser Arbeit exemplarisch schwarz-weiße Linienbilder von wiederkehrenden Körperhaltungen, Konstellationen im Raum sowie Mimiken angefertigt. Wo immer möglich, werden Gesichter gänzlich ausgelassen. Für das Verstehen der Mimiken werden ähnliche Gesichtsausdrücke verschiedener Kinder nur grob nachgezeichnet, dann in Augen-, Mund- und Nasenpartien zerlegt und schließlich verschieden kombiniert zusammengesetzt. Dabei werden die rahmenden Gesichtspartien zufällig breiter oder schmaler gezeichnet und Frisuren verändert.⁵⁴⁶ Die Analyse erfolgt an originalen Standbildfotos, die den Leser*innen nicht zugänglich sind.

Aus Standbildfotos werden Linienbilder

⁵⁴⁶ Die Linienbilder finden z.B. in Kapitel 3.1.4.1 Verwendung. Sie umfassen dort

die Abbildung 49, Abbildung 50 und Abbildung 52 (S. 192, 193 und 196).

Audiografien sowie die Tonspuren von Videografien werden nach Dresing und Pehls inhaltlich-semantischen bzw. erweiterten inhaltlich-semantischen Transkriptionsregeln transkribiert,⁵⁴⁷ die für die vorliegende Arbeit adaptiert werden. Sie sind in Tabelle 25 zusammengefasst.⁵⁴⁸

Transkriptions-
verfahren

Bei der Transkription der Videografien werden darüber hinaus weitere Informationen ins Transkript integriert. Die Wichtigsten fasst Tabelle 7 anhand eines Beispiels zusammen:

| | | |
|--------------|---|--|
| C13: | (Langsam und in tiefer Stimmlage:) Was hast du auf dem Herzen (...), Ben? (lacht) [Screenshot 01-44] | Benennung von Auffälligkeiten bzw. Sprechtempo oder Stimmlage [analyserelevanter Verweis auf Screenshot] |
| C01: C10: | Warte mal! (Holt die Satzkarte und legt sie [C13 Marie] in den Schoß.) (...) geh jetzt mal zu Ben. (Dreht sich um und stellt sich nahe vor [C17 Sophia], schaut zu ihr hoch. [C17 Sophia] bleibt in ihrer Rolle.) Hallo Ben. | Beschreibung von nicht hörbaren Aktionen, dabei Nennung der involvierten Kinder |
| C13: | (Zu [C10 Kristian]:) Hallo? | benennen, wenn nur zu bestimmten Kindern gesprochen wird |

Tabelle 7: Besonderheiten bei der Transkription der Videografien⁵⁴⁹

Schriftliche Ergebnisse der Kinder, die in Form von Scans vorliegen, werden schließlich orthografisch korrigiert abgetippt. Für eine bessere Orientierung werden Aufgabenbezeichnungen und -nummern eingefügt. Gelegentlich sind Hinweise nötig, z.B. wenn Abschnitte schwer leserlich sind.

Die Organisation sowie die Analyse der meisten Daten erfolgt mit der Software MAXQDA 12. Da mit einer Vielzahl unterschiedlichster Daten gearbeitet wird, auf die häufig gruppiert zugegriffen werden muss, werden die verschiedenen Dokumentenarten entsprechend benannt und als Variable jedem Dokument zugeordnet. Tabelle 8 fasst Benennungen und Häufigkeiten der verschiedenen Dokumentenarten zusammen:

Organisation
aufbereiteter
Daten

| Dokumentenart | Häufigkeit | Prozent |
|--|------------|---------|
| Fragebogen_Transkript | 134 | 36,91 |
| Screenshots_Videografie | 72 | 19,83 |
| Arbeitsergebnisse_schriftlich_Transkript | 67 | 18,46 |
| Standbild_Produkt | 38 | 10,47 |
| Audiografie_Einzelinterview_Transkript | 35 | 9,64 |
| Audiografie_Klassensetting_Transkript | 5 | 1,38 |
| Videografie_Kleingruppe_Transkript | 5 | 1,38 |
| Audiografie_Gedächtnisprotokoll_Transkript | 5 | 1,38 |
| [Platzhalter_Info] | 2 | 0,55 |
| Gesamt | 363 | 100,00 |

Tabelle 8: Bezeichnungen aufbereiteter Dokumentengruppen⁵⁵⁰

⁵⁴⁷ Siehe Dresing und Pehl 2018, S. 21-23.

⁵⁴⁸ Siehe Anhang: Tabelle 25, S. 337.

⁵⁴⁹ Videografie_Kleingruppe_Transkript: Standbildererstellung GV S4 01 und GV

S4 02, Z. 67-71.

⁵⁵⁰ Bei [Platzhalter_Info] handelt es sich um leere Dokumente mit Informationen dazu,

Die Datenorganisation in MAXQDA erfolgt nun danach, ob ein Dokument sich jeweils lediglich auf ein Kind oder auf eine Gruppe bzw. das ganze Plenum bezieht.



Abbildung 22: Exemplarische Organisation eines auf ein Kind bezogenen Datensatzes

Jedes der 67 teilnehmenden Kinder erhält einen Ordner, der entweder ausschließlich mit dem anonymisierten Zahlencode oder aber zusätzlich mit einem veränderten Namen (s.o.) bezeichnet ist. Hier werden pro Kind jeweils alle allein auf dieses Kind bezogenen Dokumente abgelegt (Abbildung 22). Jeder Dokumentenname beginnt dabei mit dem Zahlencode des Kindes, da die Dokumentennamen später für die Zitation genutzt werden und Kinderaussagen bereits durch Nennung des Dokuments zugeordnet werden sollen. Jedes kindbezogene Dokument erhält schließlich die Variablen *Alter* (7, 8, 9 oder 10 Jahre), *Geschlecht* (m, w), *Jahrgangsstufe* (3, 4), *liest gerne* (ja, nein, unent.), *spielt gerne* (ja, nein, unent.), *Zyklus* (A, B, C) und *Dokumententart* (siehe Tabelle 8).

Plenums- oder kleingruppenbezogene Daten werden jeweils nach Erhebungszyklus und Aufgabenbereich sortiert (Abbildung 23). Plenumsbezogene Dokumente enthalten in ihrer Benennung das Zykluskürzel sowie Nummer und Bezeichnung der Plenumsphase. Kleingruppenbezogene Dokumente sind mit den Zahlencodes der betreffenden Kinder sowie dem Aufgabenbereich benannt.

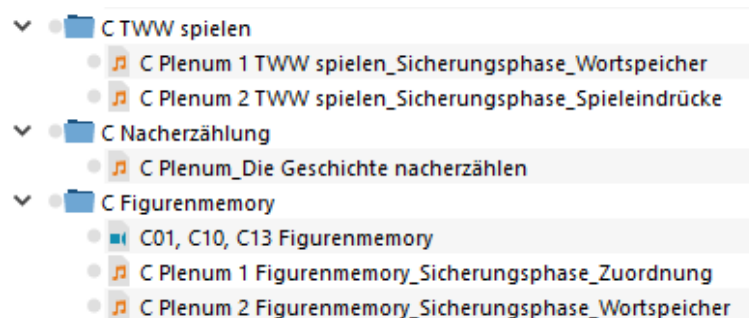


Abbildung 23: Exemplarische Organisation plenums- oder kleingruppenbezogener Dokumente

Eine besondere Vorgehensweise erfordern die Datensätze aus der Standbilderstellung. Diese werden zunächst gruppenweise sortiert und die jeweiligen Ordner u.a. mit den

warum diese leer bleiben (z.B. ein nicht geführtes Interview).

Zahlencodes der Kinder aus der Kleingruppe benannt. Ein solcher Ordner umfasst dann alle Standbildfotos und eventuell transkribierte Videografien der betreffenden Kleingruppe. Die Bezeichnung der Standbildfotos setzt sich zusammen aus einem Gruppenkürzel, der Satzkarte, zu der das Standbild erstellt wurde, sowie der Nummer des Bildes (Abbildung 24, oben).

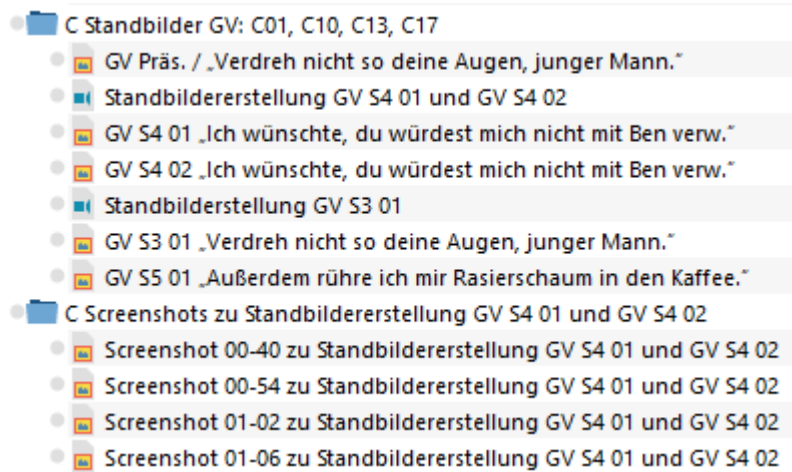


Abbildung 24: Exemplarische Organisation gruppenbezogener Daten im Bereich „Standbild“

Da im Rahmen der Analyse einzelne Momente der Standbildererstellung wichtig werden und diese isoliert bearbeitbar sein müssen,⁵⁵¹ existiert zu ausgewählten Standbildern außerdem ein Ordner mit Screenshots, die der Videografie zum Entstehungsprozess entnommen sind (Abbildung 24, unten). Diese sind als Screenshot benannt und enthalten im Titel neben einer Zeitmarke die Bezeichnungen der betreffenden Standbildfotos.

Die Verweise auf Kinderäußerungen sind wie folgt zu lesen:

Zitation aufbereiteter Daten

| | |
|-------------|---|
| A, B oder C | 1. Teil der Kindercodierung: Zyklusbezeichnung |
| 01-24 | 2. Teil der Kindercodierung: zufällige Durchnummerierung aller Kinder jeweils einer Lerngruppe |
| [Name] | Eingehender analysierte Kinder erhalten zusätzlich zur Codierung einen zufällig gewählten Namen, um den Fließtext lesbarer zu gestalten. |
| AI | Abschlussinterview (mit diesen Kindern wurde ein Interview nach Abschluss der Unterrichtseinheit geführt) |
| EI | Entwicklungsinterview (Mit diesen Kindern werden Interviews an bis zu vier unterschiedlichen Zeitpunkten geführt: EI_01, EI_02, EI_03 und EI_4. Letzteres entspricht AI nach Abschluss der Unterrichtseinheit.) |
| SE | schriftliche Ergebnisse der Kinder (Dokumentenart: Arbeitsergebnisse_schriftlich_Transkript). In Zyklus A waren diese in Form eines vorstrukturierten Begleitheftes gefasst. In den Zyklen B und C werden diese als Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg beschrieben, welche die Kinder individuell in einem Mantelbogen sammeln und ordnen. |
| Z | Zeilenangaben der transkribierten Interviews oder Arbeitsergebnisse |

Tabelle 9: Zitationsweise aufbereiteter Daten

⁵⁵¹ Siehe hierzu das Kapitel 2.4.2, Abschnitt: Genese der Produkt-, Prozess- und Reflexionskategorien.

2.4 Analyseverfahren

In der vorliegenden Arbeit wird primär die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse für die Datenauswertung genutzt bzw. Varianten und Verfahren dieser Methode für die Zwecke der Analyse adaptiert. Es sei hier daher eher von einer Auswertungsstrategie gesprochen, die qualitativ-inhaltsanalytische Vorgehensweisen nutzt.

Um das Analyseverfahren darzustellen, wird in den folgenden Kapiteln zunächst die qualitative Inhaltsanalyse als übergeordnete Forschungsmethode beschrieben (Kapitel 2.4.1), bevor ein Überblick über die Genese des Kategoriensystems gegeben wird (Kapitel 2.4.2). Kapitel 2.4.3 beschreibt abschließend, wie dieses Kategoriensystem auf dem Weg zur Theoriebildung zur Anwendung kommt.

2.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsstrategie

In Ermangelung einer allgemeingültigen Definition der qualitativen Inhaltsanalyse sei sie im Folgenden zunächst definiert als „eine Forschungsmethode zur Systematisierung von manifesten und latenten Kommunikationsinhalten.“⁵⁵² Sie kann fixierte Kommunikation systematisch sowie regel- und theoriegeleitet analysieren und dabei Rückschlüsse auf ausgewählte Aspekte der Kommunikation ziehen.⁵⁵³

Qualitative
Inhaltsanalyse

Qualitative Inhaltsanalyse ist kategorienorientiert, weil Bedeutungen fixierter Kommunikation erfasst und beschrieben werden, „indem relevante Bedeutungen als Kategorien eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems expliziert und anschließend Textstellen den Kategorien dieses Kategoriensystems zugeordnet werden.“⁵⁵⁴

Kategorien-
system

Solche Kategorien entstehen „in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material“⁵⁵⁵, werden „durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und *rücküberprüft*“.⁵⁵⁶

Dieses Wechselverhältnis zwischen Theorie und konkretem Material beschreibt Kuckartz auch als „eine Polarität von theoretischer und empirischer Kategorienbildung.“⁵⁵⁷ Damit kann die vermeintlich dichotome Unterscheidung zwischen induktiver (rein aus dem empirischen Material entwickelter⁵⁵⁸) und deduktiver (rein theoriegeleiteter⁵⁵⁹) Kategorienbildung umgangen werden.

Theoretische
und empirische
Kategorien-
bildung

Während diese Pole wohl nur in den seltensten Fällen in ihrer Reinform zur Anwendung kommen, ist es eher das oben beschriebene Wechselverhältnis und damit das Kontinuum zwischen Theorie und Material, das den inhaltsanalytischen Alltag bestimmt. So kann

⁵⁵² Stamann et al. 2016, Abs. 9.

⁵⁵³ Vgl. Mayring 2010, S. 13.

⁵⁵⁴ Schreier 2014, Abs. 4.

⁵⁵⁵ Mayring 2010 S. 59. Hervor. i. Orig.

⁵⁵⁶ Ebd.

⁵⁵⁷ Kuckartz 2016, S. 63.

⁵⁵⁸ Vgl. z.B. Mayring 2010, S. 83-84.

⁵⁵⁹ Vgl. z.B. ebd., S. 83.

z.B. davon ausgegangen werden, dass allein durch das Vorhandensein einer Fragestellung und/oder dem theoretischen Vorwissen der Forschenden ein rein induktives Vorgehen bei der Kategorienbildung unmöglich scheint. Umgekehrt können sich zunächst strikt deduktiv entwickelte Kategorien nicht vor einer Modifizierung durch das empirische Material verschließen, wenn eine Passung zwischen Theorie und Material angestrebt wird.

In der Forschungspraxis kommen unterschiedliche Varianten und Verfahren qualitativer Inhaltsanalyse zur Anwendung. Allen diesen Verfahren ist hinsichtlich ihrer Kategorienbildung jedoch gemein, dass sie „*systematisch, regelgeleitet* [und] an den Gütekriterien der *Validität* und der *Reliabilität* orientiert [sind].“⁵⁶⁰ Trotzdem erfolgen sowohl „die Erstellung als auch die Anwendung des Kategoriensystems [...] *interpretativ* und erlauben die Einbeziehung des *latenten* Äußerungsgehalts“⁵⁶¹.

Gemeinsamkeiten inhaltsanalytischer Varianten und Verfahren

Insgesamt macht die hier beschriebene Kategorienorientierung das Kategoriensystem zum Herzstück der qualitativ-inhaltsanalytischen Arbeit.

Für die Produkt-, Prozess- und Reflexionsanalysen wird in der vorliegenden Arbeit das Verfahren der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse adaptiert, welches gerne als „Basisvariante“⁵⁶² der qualitativen Inhaltsanalyse bezeichnet wird. Ziel eines inhaltlich-strukturierenden Verfahrens ist es, „am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben“⁵⁶³. Damit ergibt sich auch die „Struktur des Kategoriensystems; die verschiedenen Themen werden als Kategorien des Kategoriensystems expliziert.“⁵⁶⁴

Qualitative Inhaltsanalyse in der vorliegenden Arbeit

Insgesamt ist von einem iterativen Vorgehen zu sprechen, weil das Kategoriensystem nach seiner anfänglichen Entwicklung entweder „im Rahmen einer Probekodierung sukzessive modifiziert und schließlich in seiner Gesamtheit auf das Material angewandt wird“⁵⁶⁵ oder aber „einer kontinuierlichen Anpassung und Überarbeitung“⁵⁶⁶ unterzogen wird.

Im Falle der vorliegenden Arbeit wird das Kategoriensystem zunächst sukzessive modifiziert und nach seiner Anwendung auf das Gesamtmaterial vereinzelt angepasst. Die Kategorienbildung erfolgt dabei gemischt deduktiv-induktiv, wobei es meistens die

⁵⁶⁰ Schreier 2014, Abs. 4, Hervor. i. Orig.; siehe hierzu auch Kuckartz 2016, S. 29 und 78 sowie Mayring 2010, S. 13.

⁵⁶¹ Schreier 2014, Abs. 4, Hervor. i. Orig.

⁵⁶² Ebd., Abs. 48.

⁵⁶³ Ebd., Abs. 8.

⁵⁶⁴ Ebd.

⁵⁶⁵ Ebd., Abs. 48.

⁵⁶⁶ Ebd., Abs. 16.

Oberkategorien sind, die eher theoriegeleitet entwickelt werden, während die zugehörigen Unterkategorien möglichst direkt aus dem Material abzuleiten sind.

Um der Komplexität der erhobenen Daten vor dem Hintergrund der Fragestellungen gerecht zu werden, entwickelt diese Arbeit nicht nur Kategorien zu den jeweils relevanten Aspekten, sondern definiert darüber hinaus auch übergeordnete Kategorienbereiche, die nach bestimmten Regeln aufeinander zugreifen können. Hierdurch entsteht eine Metastruktur, die im Folgenden beschrieben sei.

2.4.2 Kategoriensystem

Metastruktur

Das Kategoriensystem der vorliegenden Arbeit muss vielzählige Funktionen erfüllen. Neben der Analyse von Produkten der Kinder (Verstehensprodukte in Form von Texten, Standbildern, Zuordnungsergebnissen...), soll es auch Prozesse (im Sinne von unterrichtlichen Handlungen und Abläufen) sowie die auf diese Produkte und Prozesse bezogenen Reflexionen der Kinder abbilden. Diese zu untersuchenden Produkte, Prozesse und Reflexionen entstehen wiederum jeweils im Kontext unterschiedlicher Aufgabenbereiche, die sich alle auf denselben Lerngegenstand beziehen, jedoch auch unabhängig voneinander beschreibbar sein sollen.

Funktionen des
Kategorien-
systems

Damit das Kategoriensystem der Vielschichtigkeit der Analyse sowie der Vielseitigkeit der erhobenen Daten gerecht werden kann, ohne dabei Redundanzen zu erzeugen oder seine Kohärenz zu verlieren, ist jede identifizierte Kategorie jeweils Teil eines Kategorienbereichs. Somit existieren zu jedem Aufgabenbereich ein oder mehrere Kategorienbereiche, die auf unterschiedliche Weise miteinander verknüpft sind (Abbildung 25 und Abbildung 26, Seite 115).

Verknüpfung
der Katego-
rienbereiche

Die Metastruktur stellt mit ihren Bereichen und Verknüpfungen das Endergebnis eines mehrjährigen, vielschichtigen und iterativen Codierungs- und Analyseprozesses dar. Obwohl dieser Prozess in der vorliegenden Arbeit nicht in Gänze dargestellt werden kann, sollen die folgenden Absätze und Kapitel zumindest einen Überblick über die Genese und Verknüpfung einzelner Kategorienbereiche und Subsysteme geben. Dabei wird die Entstehung und Anwendung des Kategoriensystems als Analyseinstrument nicht getrennt voneinander, sondern direkt kombiniert miteinander beschrieben.

Diese Darstellungsform bringt einerseits das iterative Vorgehen dieser Arbeit zum Ausdruck und erlaubt es andererseits, Redundanzen zu vermeiden.

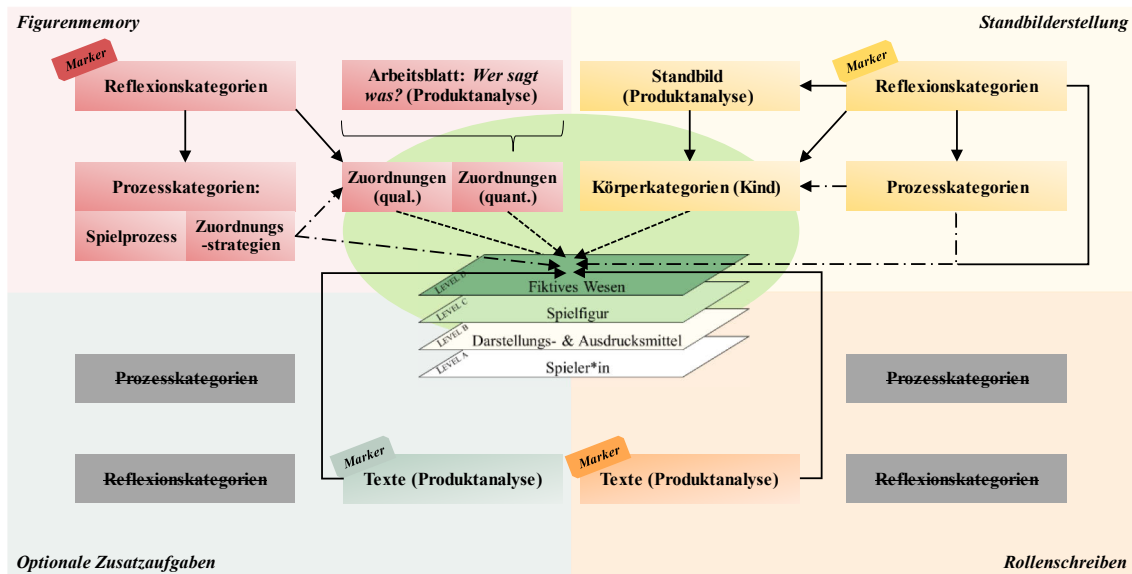
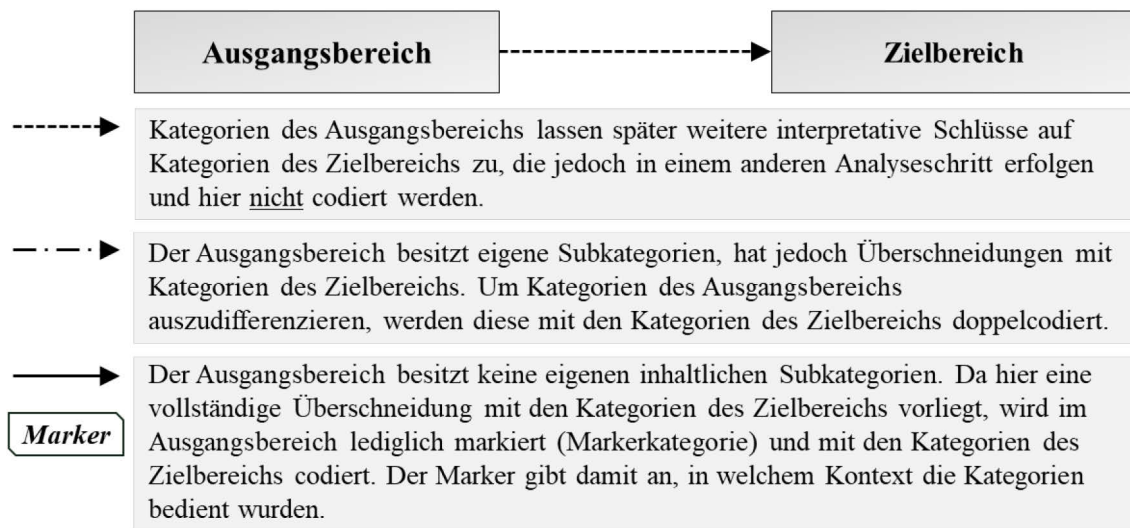


Abbildung 25: Die Metastruktur des Kategoriensystems

Abbildung 26: Legende zu Verknüpfungen innerhalb der Metastruktur⁵⁶⁷

Die Psyche und Sozialität der Figur als fiktives Wesen ist im analysierten Unterrichtsdesign *Lerngegenstand* der verschiedenen Aufgabenbereiche. Das Kategoriensystem ist deshalb einerseits strukturiert nach eben diesen Aufgabenbereichen (Figurenmemory, Standbilderstellung, Rollenschreiben, Zusatzaufgaben). Dabei umfasst jeder Aufgabenbereich verschiedene Kategorienbereiche für die Produkt-, Prozess- und Reflexionsanalyse, die jeweils wiederum aus mehr oder weniger komplexen Subsystemen von Kategorien bestehen. Andererseits wird die Struktur des Gesamtsystems durch den Lerngegenstand bestimmt, der deshalb im Zentrum des Systems verortet ist und auf den

Die Figur als fiktives Wesen als Lerngegenstand mehrerer Aufgabenbereiche

⁵⁶⁷ Durch die Verwendung von Marker-kategorien können bspw. Aspekte der Figuren als fiktive Wesen in unterschiedlichsten Kontexten codiert werden. Die Doppelcodierung mit den passenden Marker-kategorien erlaubt es,

in der Analyse schnell und deutlich zu unterscheiden, ob die Kategorie im Rahmen von Produkten, Prozessen oder Reflexionen der verschiedenen Aufgabenbereiche benannt wurde.

sich alle anderen Kategorienbereiche explizit oder implizit beziehen. Es handelt sich hierbei um Level D der Modellierung der ludonarrativen Figur (die Figur als fiktives Wesen), die selbst einen eigenen Kategorienbereich darstellt.⁵⁶⁸ Diesem Kategorienbereich liegen wiederum die weiteren Level der Figurenmodellierung zugrunde.⁵⁶⁹

Die Verknüpfung der Kategorienbereiche sei im Folgenden exemplarisch am Aufgabenbereich *Standbilderstellung* erläutert, in dessen Rahmen die Kinder Aspekte der Figuren als fiktive Wesen interpretieren, indem sie ausgewählte Situationen körperlich-räumlich nachstellen und dabei Entscheidungen über ihre Körperhaltung und Mimik sowie Raumposition treffen.

Verknüpfung von Kategorienbereichen exemplarisch erläutert

Produktanalyse und Körperkategorien: Die Gruppenergebnisse der Standbilderstellung liegen in Form von Fotos der erstellten Standbilder vor (Produkte). Aus diesen Produkten werden **Körperkategorien**⁵⁷⁰ entwickelt, die in einem späteren Analyseschritt interpretative Schlüsse auf die **Figur als fiktives Wesen**⁵⁷¹ zulassen. Mit den **Körperkategorien** können nun die Standbilder codiert und analysiert werden, dabei wird das Produkt als solches mit der **Markerkategorie Produktanalyse** markiert.⁵⁷²

Sophia stellt in einem Standbildfoto (GV S4 01) die Figur Ben auf **einem Hocker stehend** dar, wodurch sie eine höhere relative Raumposition einnimmt als das Kind mit der Rolle des kleinen Bruders, das **auf dem Boden steht**.

Dies kann bezogen auf die Kategorien zur Figur als fiktives Wesen als Umsetzung der Kategorie **gegensätzliche Brüder: groß vs. klein** interpretiert werden.

Beispiel 1: Verknüpfung von Körperkategorien und Kategorien zur Figur als fiktives Wesen

Bei der Entstehung des Standbildfotos hat Kristian Sophia auf dem Hocker stehen sehen und macht darauf bezogen eine **Anmerkung zur Körperhaltung anderer**: „Ich möchte/ möchte hier auch **auf [...]** **dem Hocker stehen [...]**“ (Zyklus C, Standbilderstellung GV S3 01, Z. 16).

Dabei ist der Akt der Anmerkung eine Prozesskategorie, während der Inhalt der Anmerkung durch die Körperkategorie **auf einem Hocker stehend** zu beschreiben ist.

Kristian nimmt während seiner Anmerkung weiter eine **Veränderung der eigenen Körperhaltung** (Prozesskategorie) vor, indem er sich **auf den Hocker stellt** (Körperkategorie).

Beispiel 2: Verknüpfung von Prozesskategorien und Körperkategorien

Prozesskategorien: Die **Körperkategorien** spielen weiter bei der **Prozessanalyse** eine Rolle, die Aspekte des Entstehungsprozesses der Standbilder definiert. Während **Prozesskategorien** z.B. beschreiben, wann eine Veränderung der Körperhaltung geschieht oder wann Aspekte der Körperhaltung kommentiert werden, kann erst im

⁵⁶⁸ Siehe Abbildung 38 in Kapitel 3.1.2.1.

⁵⁶⁹ Siehe Abbildung 6 und Abbildung 7 in Kapitel 1.2.4.

⁵⁷⁰ Siehe Abbildung 31 in Kapitel 2.4.2, Abschnitt: Genese der Produkt-, Prozess-

und Reflexionskategorien. Siehe außerdem Kapitel 3.1.4.2.

⁵⁷¹ Siehe Fußnote 568.

⁵⁷² Zur Erläuterung eines Markers bzw. einer Markerkategorie siehe Abbildung 26.

Zusammenspiel mit den bereits definierten **Körperkategorien** genau beschrieben werden, um welche Aspekte der Körperhaltung oder Mimik es sich jeweils handelt.

Reflexionskategorien: In Interviews blicken die Kinder auf die Entstehungsprozesse der Standbilder zurück, wobei immer wieder Aspekte angesprochen werden, die durch die **Körperkategorien** oder die **Prozesskategorien** beschrieben werden. Der Bereich der **Reflexion** ist deshalb eine **Markerkategorie**, die durch ihre Doppelcodierung mit Subkategorien anderer Kategorienbereiche (**Körperkategorien** und **Prozesskategorien**, seltener auch den eigentlichen **Produkten**) darauf verweist, dass Themen und Inhalte reflektiert werden, die innerhalb dieser Bereiche definiert sind.

Kristian reflektiert im Anschluss an die Standbilderstellung die Art und Weise, wie er die Figur Ben dargestellt hat:

„Ja, es hat mir irgendwie **Spaß** gemacht, so **auf dem Hocker zu stehen** [...]. Irgendwie, als wäre ich so **groß** wie mein Bruder.“

(C10_Kristian_EI_04, Z. 23-25)

Damit reflektiert Kristian die Umsetzung einer **Körperkategorie** – die er positiv besetzt („Spaß“) – und die persönliche Signifikanz, die diese Umsetzung für ihn hat. Dabei benennt er explizit, dass sie ihn „groß“ macht, wodurch u.a. abgeleitet werden kann, dass Kristian die körperliche **Gegensätzlichkeit der Brüder** konzeptualisiert und diese körperlich-räumlich nachvollzogen hat. Die Parallele zu seinem eigenen großen Bruder hilft ihm dabei.

Beispiel 3: Verknüpfung von Reflexions- und Körperkategorien sowie Kategorien zur Figur als fiktives Wesen

Während die Analyse des Aufgabenbereichs *Figurenmemory* ähnlich komplex und häufig analog zum Bereich *Standbild* abläuft, wird für die kleineren und weniger intensiv beforschten Aufgabenbereiche *Rollenschreiben* und *Zusatzaufgaben* auf die Generierung von Prozess- und Reflexionskategorien verzichtet. Hier ist lediglich von Interesse, die entsprechenden **Produkte** (hier: Texte) als solche zu markieren, um in einem nächsten Schritt direkt die **Kategorien zur Figur als fiktives Wesen** anzuwenden.

Andere Aufgabenbereiche

Der folgende Abschnitt stellt zunächst die Genese jenes Kategorienbereichs dar, der den *Lerngegenstand* abbildet und der damit sowohl das Zentrum der Unterrichtseinheit als auch das Zentrum des Kategoriensystems bzw. der Metastruktur darstellt. Danach folgt die Darstellung der Genese aller weiteren Kategorienbereiche, namentlich die *Produkt-, Prozess- und/oder Reflexionskategorien* zu den Aufgabenbereichen des Unterrichtsdesigns.

Ausblick

Genese der Kategorien zur ludonarrativen Figur

Aus allen mündlichen und schriftlichen Aussagen, welche die 67 teilnehmenden Kinder im Rahmen aller Erhebungszyklen zu den Figuren in ihrer Funktion als fiktive Wesen getätigt haben, werden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse Kategorien zur Psyche und Sozialität der fünf Figuren gebildet, die im gespielten Abschnitt von THE WHISPERED WORLD vorkommen.

Kategorienbereich in seiner Gesamtheit

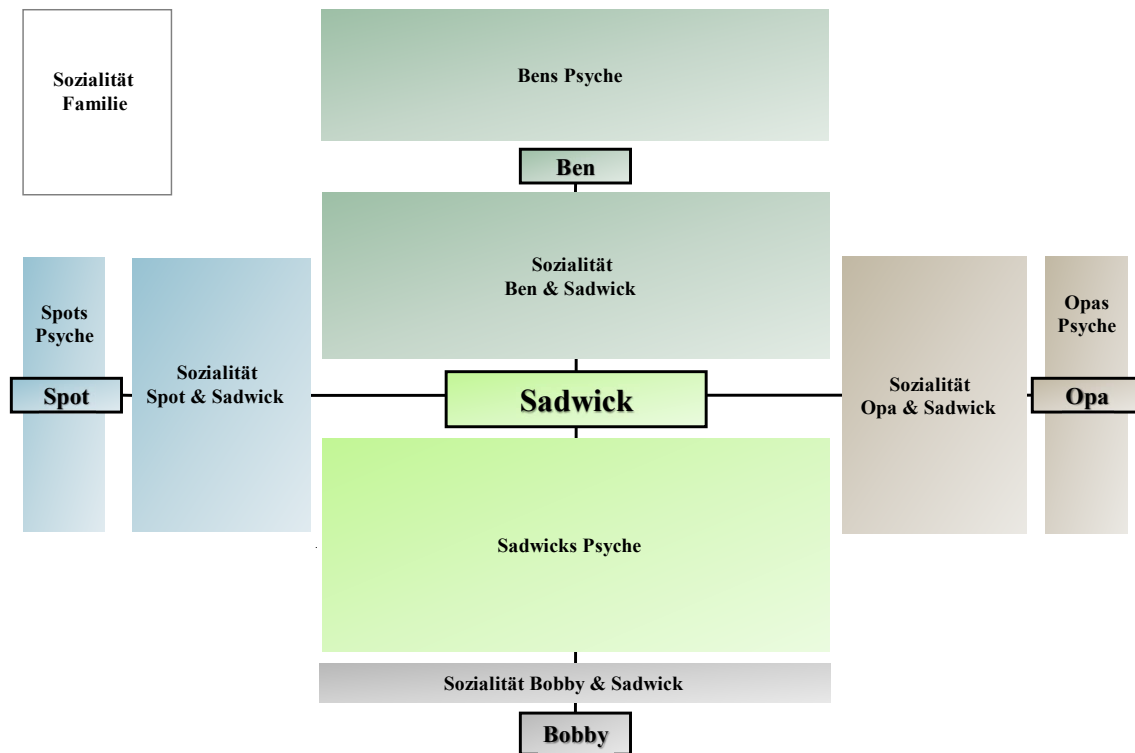


Abbildung 27: Oberkategorien innerhalb des Kategorienbereichs des konkreten Lerngegenstands: Sozialität und Psyche der ludonarrativen Figuren aus *THE WHISPERED WORLD*

In ihrer Gesamtheit fassen die entwickelten Kategorien dieses Kategorienbereichs den Lerngegenstand zusammen, wie ihn Kinder aus den drei verschiedenen Lerngruppen rekonstruieren. Dabei stellen alle identifizierten Kategorien Aspekte der Figurensozialität und Psyche dar, die als haltbare Interpretationen gelten können.⁵⁷³ Abbildung 27 visualisiert zunächst die Oberkategorien, die den Lerngegenstand strukturieren. Eine Ausdifferenzierung aller zugehörigen Subkategorien bietet Abbildung 38 in Kapitel 3.1.2.1.

Strukturierung
des Katego-
riensystems

Dieser Teil des Metasystems ist primär strukturiert durch die deduktiven Oberkategorien **Sozialität** und **Psyche**, wie sie im Kapitel 1.2.4 beschrieben sind.

Der Bereich der **Sozialität** ist weiter deduktiv strukturiert, indem er mit Oberkategorien zur Beziehung zwischen jeweils zwei Figuren ausdifferenziert wird. Um die Analyse handhabbar zu halten, werden nur Aspekte der Sozialität gefasst, die sich auf Sadwick (Hauptfigur und Avatar) und jeweils eine andere Figur beziehen. Dadurch entstehen die Sozialitätsoberkategorien **Sadwick & Ben**, **Sadwick & Opa**, **Sadwick & Spot** sowie **Sadwick & Bobby**. Die unter diesen neuen Oberkategorien subsumierten Kategorien werden induktiv entwickelt – und zwar immer dann, wenn Rezipierende in ihrer

Sozialität

⁵⁷³ Haltbare Textinterpretationen seien hier mit Eco wie folgt definiert: „Eine partielle Textinterpretation gilt als haltbar, wenn

andere Textpartien sie bestätigen, und sie ist fallen zu lassen, wenn der übrige Text ihr widerspricht“ (Eco 2004, S. 73).

Wahrnehmung des digitalen Spiels Level D fokussieren und dabei Aspekte der Sozialität dieser fiktiven Wesen identifizieren.⁵⁷⁴

Der Bereich Sozialität wird abschließend durch die Kategorie **Sozialität allgemein** ergänzt. Die Subkategorien zu dieser Oberkategorie umfassen Aussagen, die die ganze Familie gleichermaßen betreffen (**Armut, Zirkusfamilie**) oder Berufe spezifischer Figuren.

Als zweiter großer Bereich ist die Oberkategorie **Psyche** zu beschreiben, die zunächst wieder deduktiv nach den Figuren ausdifferenziert ist, sodass die Oberkategorien **Sadwicks Psyche, Bens Psyche, Spots Psyche** und **Opas Psyche** entstehen, die im Anschluss induktiv mit Unterkategorien gefüllt werden.⁵⁷⁵

Datengrundlage dieses Kategoriensystems sind alle Datengruppen, in denen verbale Aussagen zu den Figuren als fiktive Wesen getätigt werden oder hätten getätigt werden können. Dies umfasst die Transkripte von schriftlichen Ergebnissen aller teilnehmenden Kinder (n = 67), 29 der 35 Entwicklungs- und Abschlussinterviews, Videografien von Kleingruppenarbeiten⁵⁷⁶ sowie Audiografien⁵⁷⁷ von Plenumsphasen.⁵⁷⁸

Dieses Kategoriensystem wird zunächst an 30 der 67 schriftlichen Ergebnisse⁵⁷⁹ sowie an 5 der 35 durchgeführten Entwicklungs- und Abschlussinterviews entworfen und danach an weiteren 10 Entwicklungsinterviews sowie den restlichen schriftlichen

⁵⁷⁴ Zur Figurensozialität gehören u.a. „Beziehungen, Interaktion, soziale Rollen, Rollendistanz, Macht, Status“ (Eder 2008, 711).

⁵⁷⁵ Zur Figurenpsyche gehören nach Eders Definition „Innenleben und Persönlichkeitsmerkmale hins. Wahrnehmung, Kognition, Evaluation, Motivation, Emotion“ (ebd.).

⁵⁷⁶ Diese umfassen die gesamte Dokumentenart „Videografie_Kleingruppe_Transkript“.

⁵⁷⁷ Diese umfassen die gesamte Dokumentenart „Audiografie_Klassensetting_Transkript“.

⁵⁷⁸ Nicht codiert werden jeweils die ersten Entwicklungsinterviews von Jan, Michel, Kristian, Marie, Lea sowie Sophia (C01_Jan_EI_01, C04_Michel_EI_01, C10_Kristian_EI_01, C13_Marie_EI_01, C15_Lea_EI_01; C17_Sophia_EI_01), weil diese Gespräche jeweils vor dem Umgang mit dem konkreten Lerngegenstand stattfinden und somit keine Aussagen zu den betreffenden Figuren als fiktive Wesen getätigt werden können. Ebenfalls nicht für diesen Kategorienbereich codierte Daten um-

fassen die Transkripte der Einstiegs- und Abschlussfragebögen (Dokumentenart: Fragebogen_Transkript), die erstellten Standbilder (Dokumentenart Standbild_Produkt) sowie die Screenshots zur Videografie der Standbilderstellung (Dokumentenart Screenshots_Videografie). Da in den letzten beiden Datengruppen einige Figurenkategorien körperlich-räumlich, nicht aber verbal umgesetzt werden, würde der Einbezug dieser Daten die definitorischen Grenzen des Kategorienbereichs zu sehr verwaschen, als dass die Kategorien noch aussagekräftig bleiben könnten. Diese Datengruppen erhalten stattdessen ein eigenes Kategoriensystem, das Produkte und Prozesse beschreibbar macht und interpretative Schlüsse auf die Sozialitäts- und Psychekategorien erlaubt. Dokumentenart: Arbeitsergebnisse_schriftlich_Transkript. In Zyklus A liegt den Transkripten ein Begleitheft zugrunde, in den Zyklen B und C sind dies einzelne Arbeitsblätter, aus denen die Kinder im Laufe der Unterrichtseinheit individuell auswählen durften.

⁵⁷⁹

Ergebnissen erprobt und weiterentwickelt. Vor der Anwendung des Kategoriensystems auf die restlichen Interviews erfolgt eine Doppelcodierung⁵⁸⁰ mit einer Stipendiatin der *Dualen Promotion*, die ebenfalls mit qualitativer Inhaltsanalyse arbeitet.⁵⁸¹ Im Rahmen dieser Doppelcodierung werden vereinzelt definatorische Unschärfen identifiziert. Nach deren Behebung kann das Kategoriensystem auf die Gesamtheit der oben beschriebenen Daten angewendet werden. Dabei müssen einige Kategoriendefinitionen konkretisiert und vereinzelt Kategorien hinzugefügt werden, die nur wenige Kinder ansprechen. Wann immer dies der Fall ist, werden alle bereits codierten Einheiten erneut überprüft sowie die Daten auf eine eventuelle Passung zur neu definierten Kategorie durchsucht.

Im Rahmen der Kategorienentwicklung wird schnell deutlich, dass einige Kategorien Abgrenzungen definatorisch oft nicht deutlich voneinander zu unterscheiden sind. Es müssen deshalb Strategien entwickelt werden, um abgrenzbare Kategoriendefinitionen entwickeln zu können. Ein solches Vorgehen sei im Folgenden exemplarisch an den Oberkategorien **Psyche** und **Sozialität** erläutert. Darüber hinaus sind im Codebuch⁵⁸² alle relevanten Abgrenzungsstrategien aufgeführt – jeweils zu finden bei den betreffenden Kategorien. Definatorische Unschärfen im Bereich der Kategorien **Psyche** und **Sozialität** treten vor allem dann auf, wenn Aspekte, die zunächst in den Bereich **Psyche** fallen würden, sich auf jeweils mindestens eine andere Figur beziehen und damit stärker die **Sozialität** zwischen diesen beiden Figuren beschreiben denn die **Psyche** einer einzelnen Figur. Auf diesen Umstand wird mit folgenden Definitionen, Abgrenzungen und Verfahren reagiert:

- Werden Aspekte der **Psyche** beschrieben, die sich konkret auf andere Figuren beziehen, so sind Kategorien innerhalb der Oberkategorie **Sozialität** zu entwickeln bzw. zu codieren.
- Werden Gefühle und Perspektiven genannt, die sich scheinbar auf die **Sozialität** zwischen zwei Figuren beziehen, jedoch aus Aussage oder Kontext nicht hervorgeht, welche die zweite Figur ist, so greifen zunächst die **Psychekategorien** der einzelnen Figuren.
- Ist solch eine Kategorie entstanden, fallen zunächst alle passenden Gefühle und Perspektiven der jeweiligen Figur in diese Kategorie, selbst wenn in einzelnen Fällen eine zweite Figur identifiziert werden kann. Je nach Füllung und

⁵⁸⁰ Diese Doppelcodierung dient ausschließlich dem Absichern des Kategorienverständnisses, indem Nichtübereinstimmungen diskutiert und genauer definiert werden. Es wird keine quantitative Reliabilität berechnet.

⁵⁸¹ Doppelcodiert werden jeweils die schriftlichen Arbeitsergebnisse sowie die Entwicklungsinterviews 02, 03 und 04 von Jan und Marie aus Zyklus C.

⁵⁸² Siehe Anhang 4.

inhaltlicher Ausprägung dieser Kategorie kann diese später zu einer **Sozialitätskategorie** zwischen den betreffenden Figuren umgewandelt werden.

- Ist eine solche aus psychischen Aspekten gebildete **Sozialitätskategorie** umfangreich ausgeprägt und entsprechend deutlich genug definiert, können unter Umständen auch Aussagen in diese Kategorie fallen, in denen die zweite Figur nicht explizit genannt wird.

Als Beispiel hierfür sei die Sozialitätskategorie **Wut & Ärger** zwischen Sadwick und Ben angeführt: Diese Kategorie umfasst alle Aussagen dazu, dass Ben und Sadwick wütend, sauer oder verärgert aufeinander bzw. voneinander sind. Begonnen hat diese Kategorie in Form von zwei getrennten **Psychekategorien** für jeden der beiden Brüder, da das Ziel der beschriebenen Wut nicht immer explizit benannt wird. Nachdem jedoch bei weit über 50 Codierungen aus mehr als der Hälfte aller Fundstellen hervorgeht, dass es sich um die Beziehung der Brüder Ben und Sadwick handelt, da kein einziges Mal explizit eine andere Figur als mögliches Ziel von Wut und Ärger ausgemacht werden kann, gilt für diese Kategorie: **Wut & Ärger** wird auch dann codiert, wenn Ben oder Sadwick als wütend (oder eine andere der Ankervokabeln) beschrieben werden, *ohne* dass der jeweils andere Bruder als Ziel dieser Emotion genannt wird.

Die erhobenen Daten liefern nicht genügend Hinweise, um in zufriedenstellendem Maße Kategorien für die weiteren Level der ludonarrativen Figur (A, B und C) zu entwickeln. Stattdessen werden passende Aussagen der Kinder lediglich den einzelnen Leveln zugeordnet, um diese zu bündeln und im Anschluss interpretativ auswerten zu können.

Bereiche ohne
kategoriale
Ausdifferen-
zierung

Genese der Produkt-, Prozess- und Reflexionskategorien

Dieser Abschnitt gibt einen Einblick in die Genese und den Aufbau der Produkt-, Prozess- und Reflexionskategorien, jeweils aufgeschlüsselt für die Aufgabenbereiche *Figurenmemory*, *Standbildererstellung* und *Rollenschreiben*.⁵⁸³ Der Text wird dabei durch Abbildungen begleitet, die zunächst jeweils alle Kategorien höherer Ordnung zu einem Thema visualisieren und dann exemplarisch die Subkategorien zu einer dieser Kategorien auffächern. Eine vollständige Darstellung aller Subkategorien kann dem Kategoriensystem entnommen werden.⁵⁸⁴ Darüber hinaus werden viele Bereiche von Subkategorien in den jeweiligen Analysen unter Kapitel 3 näher erläutert.

Aufbau des
Abschnitts

⁵⁸³ Die jeweiligen Referenzdesigns zu den Aufgabenbereichen werden in den

Kapiteln 3.1.3.1 sowie 3.1.4.1 beschrieben.

⁵⁸⁴

Siehe Anhang 4.

Das Zuordnen von Figurenaussagen zur Figur stellt das Kernelement des Figurenmemorys dar und durchzieht den gesamten zugehörigen Arbeitsbereich. Als **Produkte** entstehen nach dem Spielen des Memorys Zuordnungen auf einem Arbeitsblatt, die eine quantitative Auswertung erlauben. Unterschieden wird hier danach, ob eine Aussage **korrekt**, **falsch** oder **nicht bearbeitet** wurde (Abbildung 28).

Figurenmemory: Produktanalyse

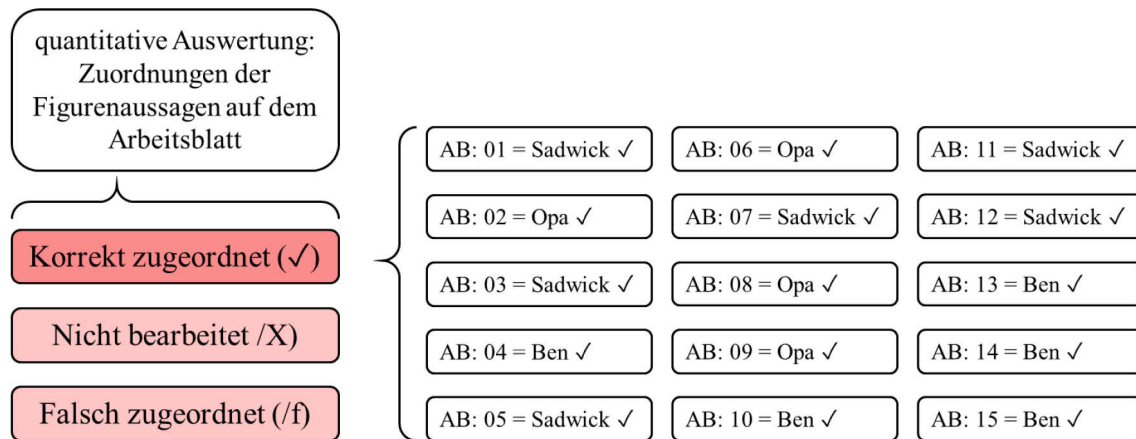


Abbildung 28: Quantitative Auswertung (Zuordnungen auf dem Arbeitsblatt) im Bereich Figurenmemory

Die Subkategorien stellen jeweils entsprechend die 15 zuzuordnenden Aussagen mitsamt der durch die Kinder vorgenommenen Zuordnungen dar. Bei der korrekten Zuordnung sowie der Nichtbearbeitung werden alle Figurenaussagen berücksichtigt. Um leere Kategorien zu vermeiden, gibt es in der Oberkategorie **falsch zugeordnet** jedoch nur Subkategorien zu jenen Figurenaussagen, die falsch zugeordnet wurden.

Da jede Aussage bestimmte Kategorien zur **Psyche und Sozialität der ludonarrativen Figuren** transportiert bzw. interpretative Rückschlüsse auf diese zulässt, können die richtigen Zuordnungen Hinweise darauf geben, dass bestimmte Aspekte mindestens unbewusst bereits verinnerlicht wurden. Falschzuordnungen zeigen hingegen, auf welche Figurenaspekte die Kinder noch nicht zugreifen können. Zu viele Falschzuordnungen würden darüber hinaus darauf hinweisen, dass die Aufgabe zum Zeitpunkt der Bearbeitung noch zu schwer bzw. nicht passend ist, um über Figurenaspekte ins Gespräch zu kommen.

Der nächste Abschnitt des Kategoriensystems beschreibt Prozesse, die während des Spielens des Figurenmemorys ablaufen. Alle Kategorien in diesem Abschnitt werden induktiv am Material entwickelt, bei dem es sich primär um Transkripte der Videografien des Spielprozesses (Gruppenarbeiten) und sekundär um Transkripte der Audiografien der anschließenden Plenumsgespräche und Entwicklungsinterviews handelt. Den Kern dieser Prozesskategorien bilden die verschiedenen Zuordnungsstrategien⁵⁸⁵, die zunächst als

Figurenmemory: Prozesskategorien I

⁵⁸⁵ Abbildung 29, S. 123, rechts, rot markiert.

dichotome Unterscheidung zwischen expliziter und impliziter Zuordnungshandlung beginnen. Eine Ausdifferenzierung wird möglich, als nach mehrmaliger Sichtung der Kategorien deutlich wird, dass explizite Zuordnungen sich auf unterschiedliche Ebenen der ludonarrativen Figur beziehen (→ **Zuordnung mit Bezug auf Spielerfahrung** oder **auf Figur als fiktives Wesen**) oder aber ganz **unkommentiert** bleiben können. Die stärker impliziten Zuordnungshandlungen lassen sich weiter danach differenzieren, ob Kinder eine **Zuordnungs-idee** zu haben scheinen oder lediglich Hinweise darauf geben, eine **Aussage wiederzuerkennen**.⁵⁸⁶

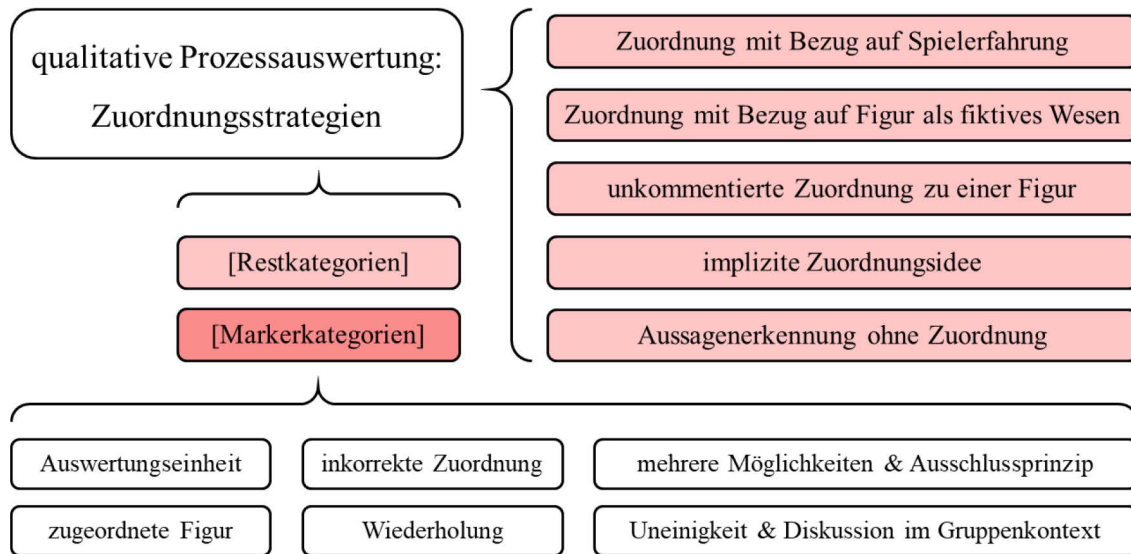


Abbildung 29: qualitative Prozessauswertung (Zuordnungsstrategien) im Bereich Figurenmemory

Eine Analyse der Spielprozesse mit Hilfe des Kategoriensystems wird erst möglich, wenn Marker-kategorien existieren, die das Material weiter strukturieren und mit den übrigen Kategorien dieses Bereichs doppelcodiert werden dürfen. Mit den entwickelten **Markerkategorien** wird erfasst, welcher Materialabschnitt sich jeweils auf welche Figurenaussage bezieht (**Auswertungseinheit**), welche **Figur zugeordnet** wird und wann es sich dabei um eine **inkorrekte Zuordnung** handelt. Darüber hinaus wird im Rahmen der Analyse unterschieden, wann Figurenaussagen im Spielprozess **wiederholt** vorkommen und wann Zuordnungen im Rahmen von **Uneinigkeit & Diskussion im Gruppenprozess** entstehen. Um etwaig vorkommende Falschzuordnungen besser einordnen zu können, wird schließlich außerdem markiert, wann eine Zuordnung als Teil von **mehreren genannten Möglichkeiten** und einem sich daran ggf. anschließenden Vorgehen nach **Ausschlussprinzip** vorgenommen wird.

⁵⁸⁶ Definitionen und Beispiele zu all diesen Kategorien sind in Kapitel 3.1.3.2 zu finden.

Auch Restkategorien sind Teil des hier besprochenen Abschnitts des Kategoriensystems. Sie fassen vereinzelt vorkommende Situationen, die für spätere Analysezwecke ggf. interessant scheinen, aber nicht sicher genug definiert werden können, um sich als eigenständige Kategorien halten zu können.

Da der Spielprozess nicht allein durch die Zuordnungshandlungen beschrieben werden kann, existieren weitere induktiv entwickelte Prozesskategorien, die für die Analyse des Spielprozesses herangezogen werden können. Sie beziehen sich ausschließlich auf die Transkripte der Videografien aus der Gruppenarbeit. So können einige Situationen der Gruppenprozesse identifiziert werden, die sich unter der Überschrift **Ablauf & Regeln** zusammenfassen lassen. Sie werden für die Analyse dann wichtig, wenn bewertet werden muss, ob die Kinder mit der Aufgabe umgehen können und wie sie die Regeln verstehen und umsetzen. Abbildung 30 visualisiert mit den hier subsumierten Subkategorien, welche Phasen (spezifisch die **Vorbereitungsphase**), Themen (z.B. **Gewinnen & Verlieren**) oder Aspekte (**Bilden die gezogenen Karten ein Pärchen?**) im Rahmen dieser Oberkategorie wichtig werden.

Figurenmemory: Prozesskategorien 2

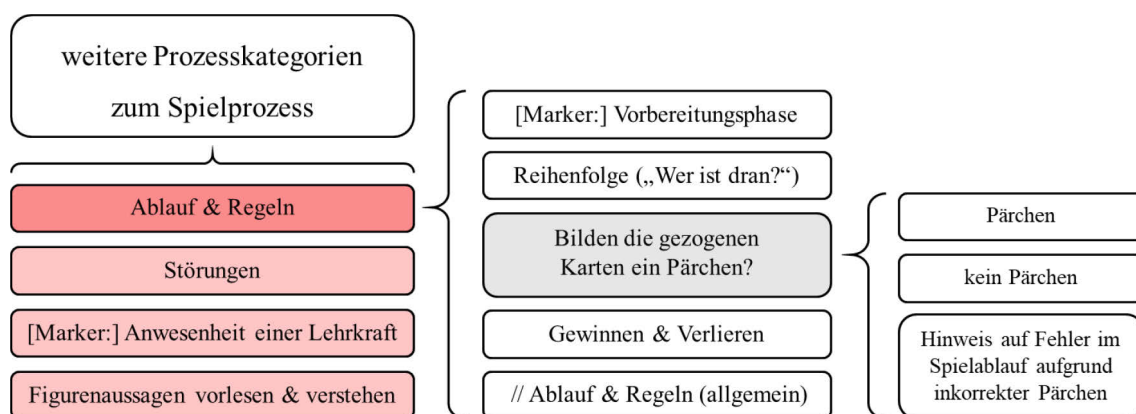


Abbildung 30: Weitere Prozesskategorien zum Spielprozess

Darüber hinaus können Momente der **Störung** codiert werden, die in ihren Subkategorien einerseits den **Akt der Störung** und die **Reaktion der Kinder auf diese Störung** umfassen. Überschneidungen mit anderen Kategorien zum Spielprozess können einen Hinweis auf die Ursache der Störung geben (z.B. Irritation bezüglich der Regeln, Ärgern über das eigene Verlieren etc.). Mit einer Markerkategorie wird außerdem beschrieben, wann jeweils eine **Lehrkraft anwesend** war. Im Rahmen der Bewertung der Eignung des Materials sind Lese- und Vorleseprozesse während der Gruppenarbeit von Interesse. Hier wird erfasst, wann sich die Kinder gegenseitig daran **erinnern oder dazu auffordern, eine Aussage laut vorzulesen**, wann das **Vorlesen an ein anderes Kind abgegeben** wird oder wann **unbekannte Wortbedeutungen geklärt** werden. Auch wird hier die

Vorlesequalität in drei Stufen beschrieben.⁵⁸⁷ Erst mit Hilfe dieser Kategorien kann später der Schwierigkeitsgrad des Materials genauer eingeschätzt werden. In ihren jeweiligen Kontexten geben die Codierungen zu diesen Kategorien außerdem Hinweise darauf, ob sich die Kinder im Rahmen des Unterrichts und ihrer Gruppe sicher genug fühlen, sich von anderen Kindern beim Vorlesen helfen zu lassen (siehe hierzu die Gelingensbedingungen in Designprinzip II, Kapitel 3.1.3.5).

Wenn Kinder in Entwicklungsinterviews Aspekte des Spielprozesses reflektieren, wird die Markerkategorie **Reflexion** codiert. In ihrer Überschneidung mit weiteren Kategorien wird dann deutlich, welche Aspekte besprochen werden. Um den Rahmen des Kategoriensystems sowie der Analyse nicht zu sprengen, gibt es keine eigenständigen Reflexionskategorien. Die unter dem Marker **Reflexion** subsumierten Materialabschnitte werden lediglich gesichtet, um dann individuell in die Analyse eingehen zu können.

Figurenmemory:
Reflexion

Die wohl komplexesten Abschnitte des Kategoriensystems sind jene, die den Aufgabenbereich *Standbild* strukturieren. Diese Komplexität ergibt sich vor allem aus der Körperlichkeit des Standbilderstellens, was den Prozess der Kategorienbildung vor besondere Herausforderungen stellt:

Standbild:
Produktanalyse: Körperkategorien

- Sowohl beim **Prozess** als auch beim **Produkt** der Standbilderstellung *zeigen* die Kinder ihr Figurenverständnis *körperlich-räumlich*, wobei Aspekte der Figurenperspektiven nur in den seltensten Fällen verbalisiert werden. Hier muss bildanalytisch vorgegangen werden, um Kategorien zu entwickeln, die zentrale Aspekte der Körperlichkeit beschreibbar und vergleichbar machen.
- Um die Privatsphäre der Kinder zu schützen, sollen keine Standbildfotos oder Videoausschnitte veröffentlicht werden.

Während verbale Aussagen anonymisiert abgedruckt und damit als Beispiele fungieren können, um zentrale Kategorien zu beschreiben, müssen die Kategorien im Bereich *Standbilderstellung* ohne konkrete Beispiele auskommen. Um der Bildlichkeit und Körperlichkeit gerecht zu werden, müssen die Kategorien umso genauer ausdifferenziert sein.

Als Ausgangspunkt für die Kategorienbildung werden die Standbildfotos – die Produkte dieses Aufgabenbereichs – gewählt. In jedem der drei Erhebungszyklen erstellen die Lerngruppen jeweils 20-25 Standbildfotos. Da sich die vorliegende Arbeit vor allem mit dem Referenzdesign beschäftigt, das in seiner Form im letzten Zyklus erprobt wird,

⁵⁸⁷ Eher flüssig (+), langsam/Wort für Wort (0), eher stockend und/oder deutliche Fehler und Abbrüche (-).

werden alle 24 Standbildfotos dieser Lerngruppe C in die Kategorienbildung und Analyse mit einbezogen. Dieser Datenpool wird erweitert durch die 6 bzw. 3 Standbildfotos der videografierten Gruppen aus den Zyklen B und A sowie 5 Standbilder von zwei weiteren Gruppen aus Zyklus B, in denen jene Kinder mitwirken, die auch an den Abschlussinterviews in Zyklus B teilnehmen.

Anhand dieser Datengrundlage von 38 Standbildfotos aus drei Zyklen werden sukzessive **Körperkategorien** entwickelt, die die Körperhaltungen und Raumpositionen der Kinder möglichst genau, aber handhabbar beschreibbar machen.⁵⁸⁸ Dabei wird wieder kombiniert deduktiv-induktiv gearbeitet: Strukturiert wird zunächst deduktiv nach **Raumposition** (Nähe und Distanz zu den anderen Kindern), **Kopf, Armen & Händen** sowie möglichen **Markerkategorien**.⁵⁸⁹ Induktiv werden verschiedene **übergeordnete Haltungen** definiert, mit denen zusammenfassend beschrieben werden kann, wann ein Kind z.B. steht, sitzt, kniet oder kauert und ob dies auf dem Boden oder einem Hocker geschieht. Im Rahmen dieser Definitionen können dann auch Aussagen zu Rücken, Schultern, Beinen und Füßen getroffen werden.

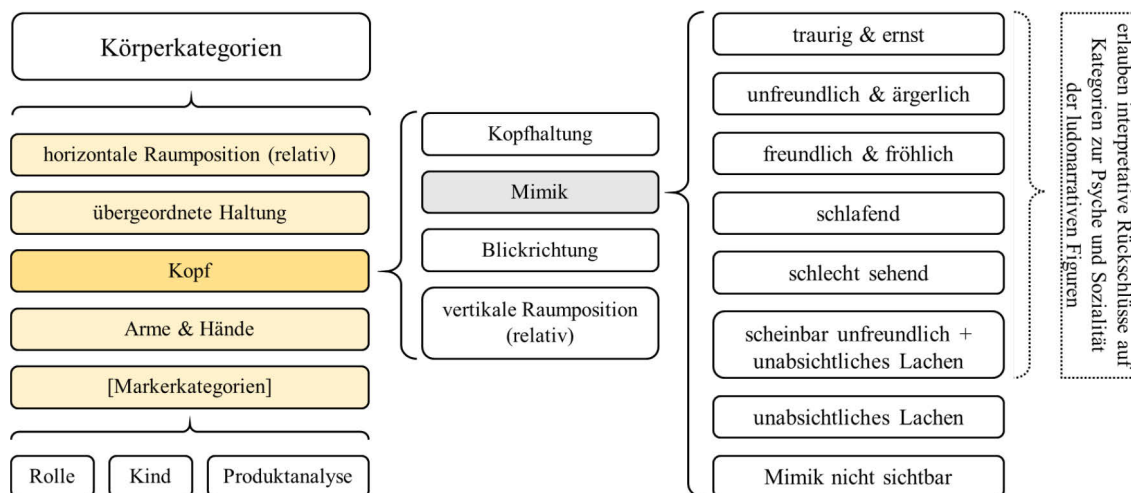


Abbildung 31: Körperkategorien (Standbild)⁵⁹⁰

Insgesamt entstehen damit fünf Oberkategorien im Bereich der Körperkategorien (siehe Abbildung 31, gelb markiert), von denen alle bis auf die Markerkategorien noch einmal umfassend ausdifferenziert werden können. So gliedert sich schon die Kategorie **Kopf** in die Subkategorien **Kopfhaltung**, **Mimik**, **Blickrichtung** und **vertikale Raumposition**, von denen wiederum allein der Bereich der **Mimik** acht Kategorien subsumiert, von denen ein Großteil interpretative Rückschlüsse auf den Lerngegenstand erlaubt

⁵⁸⁸ Siehe Abbildung 31.

⁵⁸⁹ Zu Beginn existieren auch die deduktiven Oberkategorien „Rücken & Schulter“

sowie „Beine & Füße“, welche sich schnell als impraktikabel erweisen.

⁵⁹⁰ Eine Erläuterung dieses Kategorienbereichs bietet Kapitel 3.1.4.2.

(Abbildung 31). Kapitel 3.1.4.2 stellt alle entwickelten Körperkategorien genauer dar und trifft auch Aussagen zu den genannten interpretativen Rückschlüssen auf Kategorien zur **Psyche** und **Sozialität** der Figuren.⁵⁹¹

Die **Markerkategorien** helfen schließlich dabei, das Material für die weitere Analyse zu strukturieren. Codiert wird, welches **Kind** welche **Rolle** ausführt. Weiter wird mit einer Kategorie festgehalten, dass es sich bei dem Material um ein Standbildfoto und damit um eine **Produktanalyse** handelt (im Gegensatz zur anschließenden Prozessanalyse).⁵⁹²

Der Kategorienbereich der **Prozesskategorien** bezieht sich auf die den Standbildern zugrundeliegenden Entstehungsprozesse. Die Kategorien für diesen Bereich werden anhand der Transkripte der Videografien der Gruppenarbeiten zur Standbilderstellung in den Zyklen B und C entwickelt. Der Kategorienbereich lässt sich zunächst anhand seiner Oberkategorien beschreiben, die weitestgehend induktiv entstehen.⁵⁹³ Eine dieser Oberkategorien – **Körper & Raum** – sei im Folgenden mit ihren subsumierten Unterkategorien exemplarisch dargestellt (Abbildung 32).

Standbild: Prozesskategorien

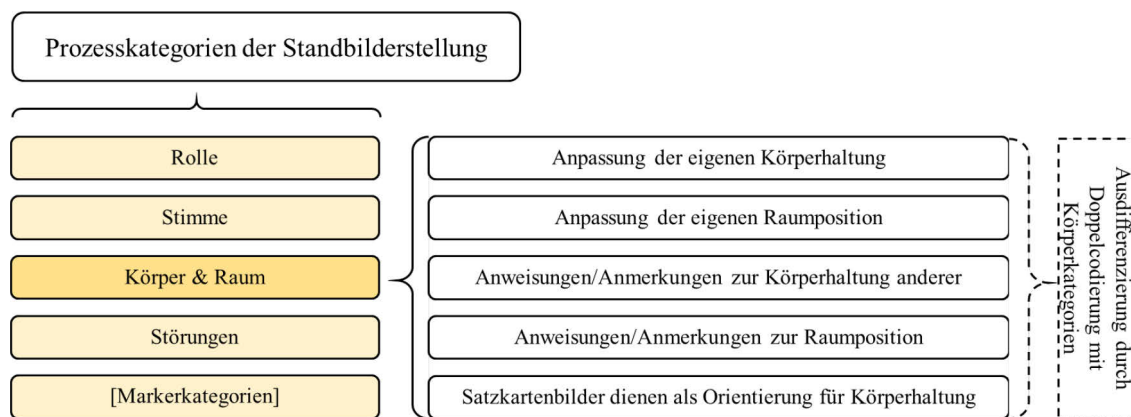


Abbildung 32: Prozesskategorien im Aufgabenbereich Standbild

Die Prozesskategorie **Körper & Raum** beschreibt alle unterrichtlichen Handlungen, die sich auf die Körperhaltungen oder Raumpositionen bei der Standbilderstellung beziehen. So kann z.B. identifiziert werden, dass Kinder diesbezüglich kontinuierlich **Anpassungen** vornehmen oder auch **Anweisungen/Anmerkungen** zur Körperhaltung und Raumposition anderer äußern. Statt die konkrete körperlich-räumliche Ausgestaltung dieser Anpassungen oder Anmerkungen neu auszuarbeiten, kann nun auf die bereits existierenden **Körperkategorien** (Abbildung 31, S. 127) zurückgegriffen werden, die mit den Prozesskategorien doppelt codiert werden. Dadurch werden Redundanzen vermieden, Codier- und Analyseprozesse handhabbar gemacht und vor allem eine

⁵⁹¹ Lerngegenstand, Abbildung 27 und Abbildung 38 (S. 118 und 154).

⁵⁹² Die Vorteile der Markerkategorien werden weiter auf Seite 129 nach Beispiel 5 zusammengefasst.

⁵⁹³ Siehe Abbildung 32, gelb markiert.

Vergleichbarkeit der Standbildentstehungsprozesse mit ihren Produkten – den Standbildern – hergestellt. Erst durch diese Komplexitätsreduktion wird ein adäquater Umgang mit den Videografien und zugehörigen Transkripten zur Standbilderstellung ermöglicht, denn das Material birgt vielzählige Herausforderungen für das Codieren und Analysieren. Dies sei hier an einem kleinen Beispiel verdeutlicht:

Im Rahmen der Gruppenarbeit möchte Maja ihrem Klassenkameraden helfen und macht ihm vor, wie sie seine zugewiesene Rolle (Ben) spielen würde. Sie sagt:
 „Du musst irgendwie SO machen, guck so.“

Beispiel 4: Maja trifft eine Anweisung zur Körperhaltung anderer durch Anpassung der eigenen Körperhaltung⁵⁹⁴

Statt ihre Idee zu verbalisieren, visualisiert Maja ihre Idee, indem sie selbst die gewünschte Körperhaltung einnimmt. Dies ist in der Videografie gut nachvollziehbar, in das Transkript aber nicht ohne Weiteres übersetzbar. Die naheliegende Strategie, Majas Körperbewegungen an dieser Stelle verbal zu beschreiben, ist höchst fehleranfällig, wenn diese Teile des Transkripts später wiederum codiert werden sollen. Es würde sich dabei bereits um eine Interpretation zweiter Ordnung handeln. Während dies bei vereinzelt Materialabschnitten noch denkbar wäre, da Codierungen leicht anhand der Videografie rücküberprüft werden könnten, ist ein solches Vorgehen bei allein über 50 Situationen, in denen Kinder Darstellungsideen körperlich zum Ausdruck bringen, nicht mehr systematisch und vergleichbar umzusetzen. Diesen Herausforderungen kann erst adäquat begegnet werden, wenn die in der Metastruktur visualisierten Verknüpfungen zwischen Kategorienbereichen systematisch genutzt werden, um das empirische Material zu beschreiben. Hierfür wird folgende Strategie genutzt:

- Werden Prozesskategorien zu **Körper & Raum** im Transkript der Videografie codiert, wird aus der Videografie zum betreffenden Zeitpunkt ein *Prozessscreenshot* angefertigt.
- Auf diese Momentaufnahme können nun die bereits für die Standbildanalyse entwickelten **Körperkategorien**⁵⁹⁵ angewendet werden.
- Im ursprünglichen Transkript wird ein Verweis auf diesen Screenshot gesetzt.
- Die Gesamtheit der auf diesen Screenshot angewendeten **Körperkategorien** wird dann im Transkript gemeinsam mit den **Prozesskategorien** codiert.

⁵⁹⁴ Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 und GF S2 02, Z. 135.

⁵⁹⁵ Für die Prozessanalyse existieren zusätzlich Restekategorien (**[Rest: Kann im Entstehungsprozess nicht zugeordnet werden.]**), die zur Anwendung kommen, wenn aus der Videografie hervorgeht, dass ein

bestimmter Kategorienbereich (Subkategorien zu **Raumposition, übergeordnete Haltung, Kopf, Arme & Hände**) nicht codiert werden sollte, weil Aspekte der Körperhaltung und Raumposition im Prozessscreenshot nicht adäquat wiedergegeben werden.

Die *Prozessscreenshots* ermöglichen damit das Codieren deutlicher und isolierter Veränderungen in der Körperhaltung und Raumposition im Entstehungsprozess der Standbilder für jedes einzelne Kind.

| Transkript | Codierungen aus zwei Kategorienbereichen |
|--|--|
| „Du musst irgendwie SO machen, guck so.“ [Screenshot 02-58] | Prozesskategorien > Körper & Raum > Anweisungen/Anmerkungen zur Körperhaltung anderer Prozesskategorien > Körper & Raum > Anpassung der eigenen Körperhaltung Körperkategorien > [Markerkategorien] > Rolle > Ben Körperkategorien > [Markerkategorien] > Kind > B14 Maja Körperkat. > Kopf > Kopfhaltung > gehoben Körperkat. > Kopf > Mimik > unfreundlich & ärgerlich Körperkat. > Arm & Hand (rechts) > Hand in die Seite gestemmt Körperkat. > Arm & Hand (links) > Hand in die Seite gestemmt |

*Beispiel 5: Maja trifft eine Anweisung zur Körperhaltung anderer durch Anpassung der eigenen Körperhaltung*⁵⁹⁶

Die jeweils zugehörige Markierung der **Rolle**, zu der die ausgeführten Bewegungen gehören sowie des **Kindes**, das diese Bewegungen ausführt, erlaubt außerdem

- eine systematische Zusammenfassung jeweils aller Körperhaltungen, die standbild- und prozessübergreifend für die Figuren Sadwick, Ben, Opa und Spot gewählt und umgesetzt werden.
- eine systematische Zusammenfassung aller Rollen, die ein Kind jeweils im Rahmen des Aufgabenbereichs einnimmt, sowie eine Abfolge der damit einhergehenden Rollenwechsel.
- einen systematischen Vergleich zwischen den einzelnen Kindern.

Analog zur Reflexion im Bereich des Figurenmemorys wird die Markerkategorie **Reflexion** codiert, wenn Kinder in Entwicklungsinterviews Aspekte des Entstehungsprozesses eines Standbildes oder ein fertiges Standbild reflektieren. In ihrer Überschneidung mit weiteren Kategorien wird dann deutlich, welche Aspekte besprochen werden. Um den Rahmen des Kategoriensystems sowie der Analyse nicht zu sprengen, werden keine eigenständigen Reflexionskategorien gebildet. Die unter dem Marker **Reflexion** subsumierten Materialabschnitte werden lediglich gesichtet, um dann individuell in die Analyse mit einbezogen werden zu können.

Standbild:
Reflexion

Im Gegensatz zu den bisher beschriebenen Kategorienbereichen fällt der Abschnitt des Kategoriensystems für die Produktanalyse im Aufgabenbereich *Rollenschriften* wesentlich weniger komplex aus. Dies ist erstens möglich, weil die **Produkte** – anders als bei den Standbildern – bereits in schriftlicher Form vorliegen. Zweitens existieren

Rollenschriften:
Produktanalyse

⁵⁹⁶ Videografie_Kleingruppe_Transkript:
Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2

01 und GF S2 02, Z. 135-136 (Zyklus B)
sowie Prozessscreenshot 02-58.

schon Kategorien für den eigentlichen Lerngegenstand und können nun für die Produktanalyse der Kindertexte verwendet werden. Für das Rollenschreiben werden deshalb ausschließlich **Markerkategorien** definiert, die jeweils die Textsorte und die inhaltliche Ausrichtung eines jeden Kindertextes beschreiben:

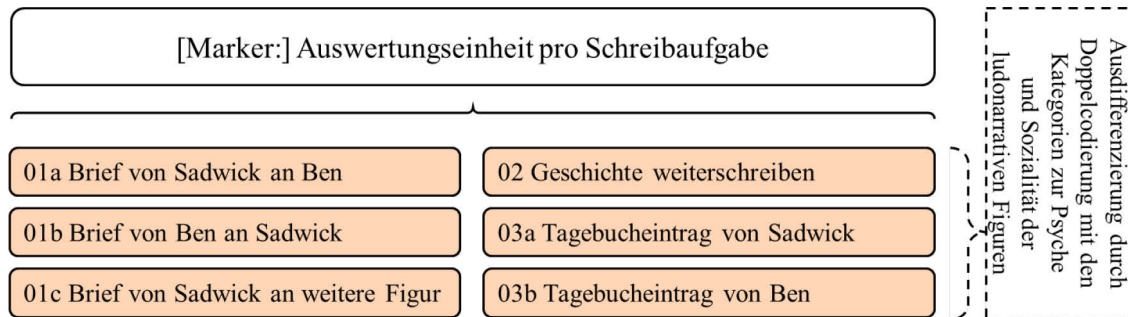


Abbildung 33: Produktkategorien im Bereich Rollenschreiben

Durch die anschließende Doppelcodierung mit den Kategorien zur **Psyche** und **Sozialität** der ludonarrativen Figuren⁵⁹⁷ kann genau herausgearbeitet werden, in welcher Art von Text welche Figurenaspekte benannt werden.⁵⁹⁸

Analog zum *Rollenschreiben* wird auch mit den schriftlichen *Zusatzaufgaben* verfahren, welche den Kindern in Zyklus A in Form eines Begleitheftes und in den Zyklen B und C als Arbeitsblätter zur Verfügung stehen, die sie sich in einer Mappe individuell zusammenstellen. Diese schriftlichen Ergebnisse werden für jedes Kind in jeweils einer Datei zusammengefasst, was gleichzeitig markiert, dass es sich bei diesem Material um eben jene zusätzlichen Aufgaben handelt. Codiert wird anschließend mit den Kategorien zur **Psyche** und **Sozialität** der ludonarrativen Figuren.⁵⁹⁹

Zusatzaufgaben:
Produktanalyse

2.4.3 Der analytische Weg zur lokalen Theorie

Dieses Kapitel beantwortet zusammenfassend und ausblickend folgende Fragen:

- **Zu den Kategorien als Ziel der Analyse:** Was sind Teilaspekte der angestrebten Theoriebildung?
- **Zu den Kategorien als Instrument der Analyse:** Welche Kategorienbereiche erfüllen welche Funktionen für welche dieser Teilaspekte?
- **Zum Gegenstand der Analyse:** Wie ist das Verhältnis zwischen Lerngruppen- und Einzelfallanalysen und welche Funktionen erfüllen diese Analysefokuse?

⁵⁹⁷ Lerngegenstand, Abbildung 27 und Abbildung 38 (S. 118 und 154).

⁵⁹⁸ Prozess- und Reflexionskategorien werden hier nicht benötigt, da der Fokus der Arbeit nicht auf dem Rollenschreiben liegt und hier lediglich von Interesse ist,

welche Figurenaspekte die Kinder in ihre Texte eingeschrieben haben. Auch bei der Produktanalyse der Zusatzaufgaben wird auf die Prozess- und Reflexionsanalyse verzichtet.

⁵⁹⁹ Siehe Fußnote 597.

Ziel der Kategorienbildung und Analyse ist es, den Lerngegenstand zu strukturieren und Aspekte kindlicher Arbeits- und Lernprozesse beschreibbar zu machen (normative, kategoriale und deskriptive Theorieelemente⁶⁰⁰). Die Figurenkategorien – besonders perspektivrelevante Kategorien zur Sozialität und Psyche – strukturieren den Lerngegenstand und sind damit bereits ein zentraler Aspekt der lokalen Theorie.

Kategorien als
Ziel der
Analyse

Gleichzeitig helfen sie ggf., Theorieelemente abzuleiten. Auf Grundlage der Kategorien zur Psyche und Sozialität der ludonarrativen Figuren kann nun nämlich nachvollzogen werden, welche dieser Aspekte welches Kind zu welchem Zeitpunkt benennt, um in der weiteren Analyse – und im Zusammenhang mit Prozess- und Reflexionskategorien – Lernprozesse beschreiben und erklären zu können (deskriptive und erklärende Theorieelemente).⁶⁰¹

Kategorien als
Instrument der
Analyse

Andere Kategorienbereiche helfen ebenfalls dabei, Theorieaspekte abzuleiten. So werden mit den Produktkategorien die Arbeitsergebnisse der Kinder greifbar. Sie stellen entweder direkt Aspekte der Figurenkategorien dar und beziehen sich damit konkret auf den Lerngegenstand. Oder aber sie beschreiben Aspekte von Verstehensprodukten, die dann Rückschlüsse auf die Figurenkategorien zulassen. Die Aspekte der Lern- und Arbeitsprozesse werden durch Prozesskategorien greifbar. Im Bereich *Figurenmemory* dienen sie z.B. konkret dazu, Zuordnungsprozesse abzubilden und im Kontext der Spielprozesse zu verstehen. Im Aufgabenbereich *Standbild* stellen die produktbezogenen Körperkategorien und Prozesskategorien einen eigenständigen, umfangreichen Beitrag zur didaktischen Forschung dar, denn sie machen – auch unabhängig vom hier behandelten Lerngegenstand – Standbilder sowie Prozesse der Standbildentstehung beschreibbar (kategoriale Theorieelemente). Im Kontext dieser Arbeit vermögen sie es, Standbilder lerngruppenübergreifend, zusammenfassend und vergleichend zu analysieren, ohne dabei die expliziten Standbildfotos abbilden zu müssen, wodurch die Anonymität der Teilnehmenden gewahrt werden kann. Erst die Integration der

⁶⁰⁰ Zu Theorieelementen siehe Kapitel 2.1.2.

⁶⁰¹ Dies muss allerdings unter Berücksichtigung der Tatsache geschehen, dass die Performanz eines Kindes zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht zwingend voraussetzt, dass es den benannten Aspekt genau zu diesem Zeitpunkt erlernt oder verstanden hat. Umgekehrt explizieren viele Kinder ihr Figurenwissen nicht selbstständig. Konkrete Nachfragen durch die Lehrkraft können zwar in Interviews erfolgen, sind im Unterricht jedoch nur bedingt möglich. Die Analysen geschehen in dem Wissen, dass sich die

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

verschiedenen Analysen erlaubt schließlich, präskriptive Theorieelemente in Form von Designprinzipien zu formulieren.

Im Rahmen der Analyse in Kapitel 3 müssen zwei verschiedene Perspektiven eingenommen werden:

Gegenstand
der Analyse

- *Analyseperspektive 1:* Für ein differenziertes Verständnis des Referenzdesigns wird die Darstellung eben dieses Designs mit lerngruppenübergreifenden Produkt- und Prozessanalysen verknüpft. Der Fokus liegt hier auf dem Design und dabei 1) auf Zielen, Aufgaben und Methoden, die das Design konstituieren sowie 2) auf lerngruppenübergreifenden Prozessen, die im Kontext dieser Aufgaben und Methoden beobachtbar werden und ein Formulieren von Gelingensbedingungen erlauben. Nachdem die Kapitel 3.1.2.6, 3.1.3.5 sowie 3.1.4.6 jeweils ein Designprinzip für jeden Aufgabenbereich des Unterrichtsdesigns formulieren, werden diese Designprinzipien in Kapitel 3.1.5 zusammenfassend dargestellt.
- *Analyseperspektive 2:* Lerngruppenübergreifende Prozesse und Ergebnisse sagen wenig darüber aus, inwiefern das Design für einzelne Kinder der Lerngruppe geeignet ist. Für ein differenziertes Verständnis individueller Lernwege werden unter Kapitel 3.2 deshalb zehn kontrastierende Fallbeispiele analysiert. Diese Fallanalysen erlauben einen genaueren Blick auf Kinder mit unterschiedlichsten fachlichen, sozialen und personalen Lern- und Arbeitsvoraussetzungen. Mit Hilfe dieser Analysen können die Eignung des Designs und die bereits im Rahmen der Analyseperspektive 1 benannten Designcharakteristika und Gelingensbedingungen geprüft und ggf. ausdifferenziert werden.

Kapitel 3.3 wird die Ergebnisse dieser Arbeit als lokale Theorie zusammenführen. Hier werden auf Grundlage der in Kapitel 1 formulierten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Überlegungen und Modellierungen beide Analyseperspektiven aus den Kapiteln 3.1 und 3.2 integriert und zentrale Erkenntnisse dieses Promotionsprojekts zusammengefasst.

2.5 Das Forschungsdesign im Kontext der Gütekriterien qualitativer Forschung

„Die Auseinandersetzung mit der Qualität qualitativer Forschung vollzieht sich vor dem Hintergrund eines weitgehenden Konsenses in der quantitativen Forschung über die zu erfüllenden ‚klassischen‘ Gütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität [...].“⁶⁰²

Diese klassischen Gütekriterien sind nicht einfach auf qualitative Forschung zu übertragen. Weder gibt es eine allgemeine Verständigung darüber, wie Gütekriterien im weiten Feld der qualitativen Forschung zu fassen sind, noch ist „klar, ob das überhaupt wünschenswert ist angesichts der Diversifizierung qualitativer Forschung und angesichts dessen, dass sie im Wesentlichen vom Verzicht auf Standardisierung von Vorgehensweisen geprägt ist und lebt.“⁶⁰³

Es ist davon auszugehen, dass je nach Forschungsbereich, -feld, -methoden und Erkenntnisinteresse unterschiedliche Kriterien angelegt werden müssen, um die Güte einer wissenschaftlichen Arbeit zu bestimmen. Dies gilt insbesondere für die vorliegende Arbeit, die durch ihre Verortung im Graduiertenkolleg *Duale Promotion* hinsichtlich ihres Themas zwischen Theorie und Unterrichtspraxis und hinsichtlich ihrer Verfasserin zwischen einer Forscherinnen-, Referendarinnen- und einer Lehrerinnenrolle oszilliert⁶⁰⁴. Dass vor diesem Hintergrund einerseits passende Erhebungs- und Auswertungsmethoden zur Anwendung kommen müssen und andererseits eine objektive Forscherinnenhaltung kaum möglich ist, sei hier noch einmal explizit betont.

Mit den Darstellungen in den vorangegangenen Kapiteln⁶⁰⁵ orientiert sich die vorliegende Arbeit an Flick:

[A]ls Anspruch an qualitative Forschung [kann] formuliert werden, dass die Wahl der Methoden begründet dargestellt wird, die konkreten Vorgehensweisen expliziert werden, die dem Projekt zu Grunde liegenden Ziel- und Qualitätsansprüche benannt werden und die Vorgehensweisen so transparent dargestellt werden, dass Leser sich ein eigenes Bild über Anspruch und Wirklichkeit des Projektes machen können.⁶⁰⁶

Durch die verschiedenen Rollen der Verfasserin (Forscherin, Referendarin, Lehrerin) und die Lokalität des Forschungsprojekts (drei Lerngruppen einer Bremer Grundschule), kann es nicht Ziel dieses Dissertationsprojekts sein, das entwickelte und beforschte Unterrichtsdesign ohne weitere, unabhängige Testzyklen als Design herauszugeben, oder die zu analysierenden Lernwege der Lerngruppen als allgemeingültig anzunehmen.

⁶⁰² Flick 2020, S. 2.

⁶⁰³ Ebd.

⁶⁰⁴ Siehe Kapitel 2.1.1 und 2.1.3.

⁶⁰⁵ Kapitel 2.1, 2.2, 2.3 und 2.4.

⁶⁰⁶ Flick 2019, S. 485.

Stattdessen müssen die Ergebnisse dieser Arbeit so sauber erarbeitet und präzise dargestellt werden, dass sie auch für neue Kontexte adaptiert werden können.

Vor diesem Hintergrund muss die vorliegende Arbeit ihren Geltungsanspruch durch die Transparenz ihrer Vorgehensweisen und angemessenen Darstellungsformen begründen.⁶⁰⁷ Insbesondere für die Darstellungsformen orientiert sich die Arbeit an den Kriterien „Datenanreicherung, Kontextorientierung, Einzelfallorientierung, Reflexivität, intersubjektive Nachvollziehbarkeit und praxeologische Validität.“⁶⁰⁸

So sind im Sinne der Datenanreicherung „soziale Phänomene gegenstandsangemessen zu beschreiben“⁶⁰⁹ und „ausreichend Kontextinformationen“⁶¹⁰ sowie „Informationen über die Fallstruktur und -logik“⁶¹¹ bereitzustellen. Werden Einzelfälle untersucht, sind diese umfassend „in Hinblick auf allgemeine Bedeutungsstrukturen und generative Mechanismen zu untersuchen.“⁶¹² Aus Sicht der praxeologischen Validität ist die Darstellung von Forschungsergebnissen „dann wissenschaftlich gültig und gegenstandsangemessen, wenn sie – neben der Beschreibung des Untersuchungsgegenstands – zugleich auch als gültige lebensweltliche Anleitung für die beschriebene Praktik gelten kann.“⁶¹³ Schließlich ist grundsätzlich im Sinne einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit zu agieren.⁶¹⁴

Mit Blick auf die vorliegende Arbeit werden insbesondere folgende Schritte unternommen, um Rezipierenden zu ermöglichen, das Gelesene hinsichtlich der Güte zu beurteilen:

- Die Lesenden sind über die Rolle der Forscherin informiert. Rahmenbedingungen sind präzise beschrieben.
- Methoden und Analysen werden in verschiedenen Kolloquien⁶¹⁵, Workshops⁶¹⁶ sowie auf Tagungen⁶¹⁷ dargestellt und diskutiert.

⁶⁰⁷ Vgl. Flick 2019, S. 483.

⁶⁰⁸ Meyer und Meier zu Verl 2019, S. 274.

⁶⁰⁹ Ebd. Hervor. entfernt.

⁶¹⁰ Ebd., S. 275. Hervor. entfernt.

⁶¹¹ Ebd. Hervor. entfernt.

⁶¹² Ebd.

⁶¹³ Ebd., S. 276.

⁶¹⁴ Vgl. ebd.

⁶¹⁵ Regelmäßige Kolloquien mit Promovierenden von Tobias Kurwinkel, 2016 – 2023 sowie mit Promovierenden im Rahmen der Dualen Promotion unter der wissenschaftlichen Leitung von Andreas Grünewald, 2016 – 2020.

⁶¹⁶ Z.B. *Kinder- und Jugendliteraturforschung: Methodologische Bestandsaufnahmen*, Oldenburg, 2023; verschiedene Workshops mit Arthur Bak-

ker, Susan Mc Kenney, Susanne Prediger oder Margit Schreier zwischen 2016 und 2019 in Bremen und Utrecht; interdisziplinäre Studenttage und Forschungswerkstätten mit Promovierenden und Betreuenden im Rahmen der Dualen Promotion, 2017 und 2020.

⁶¹⁷ Z.B. *Multimodales Erzählen im Deutschunterricht*, 34. Tagung der AG Medien in Köln, 2019; *22. Symposium Deutschdidaktik*, Hamburg, 2018; *Media meets Diversity @School: Implications and Challenges for Teacher Education*, Delmenhorst, 2018; *Nachwuchstagung Kernprozesse in der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung*, Dortmund, 2017.

- Für die entwickelten Kategorien liegt ein umfangreiches Codebuch vor.
- Forschungsdaten werden mit MAXQDA verwaltet, aufbereitet und analysiert.
- Die Kernkategorien des Systems sind mit anderen Forscherinnen doppelcodiert.
- Insbesondere für die Standbilderstellung sind Kategorien und Analyseabläufe entwickelt, die Arbeitsprozesse und Ergebnisse beschreibbar und vergleichbar machen und dabei gleichzeitig die Anonymität der Lernenden zu wahren.
- Das Kategoriensystem sowie die Metastruktur werden in mehreren Beratungsworkshops zwischen 2016 und 2020 im Rahmen des Doktorandennetzwerks *Design-Based Research* mit Margit Schreier diskutiert, die als Experte für qualitative Inhaltsanalyse eine wichtige Beratungsressource darstellt.
- Im Sinne der Nachvollziehbarkeit zeichnen sich die Analysen in den folgenden Kapiteln schließlich durch eine hohe Dichte an Kontextinformationen sowie direkten Zitaten in Form von Beispielen aus.
- Dass die Analyse zunächst lerngruppenübergreifend und strukturiert nach den Aufgabenbereichen des Unterrichtsdesigns erfolgt, um anschließend Einzelfälle genauer in den Blick zu nehmen, ermöglicht eine ganzheitliche Darstellung von Prozessen, Hürden, Gelingensbedingungen und verschiedenen Lernwegen.
- Die Auswahl und Einschätzung der Lern- und Arbeitsvoraussetzungen der Kinder für die Fallanalysen ist mit ihren Klassen- und Fachlehrkräften abgestimmt.

Vor dem Hintergrund der Bemühungen, Ergebnisse umfassend analytisch herzuleiten und das Forschungsdesign in jedem Arbeitsschritt zu reflektieren, sei dieses Kapitel mit einer Anmerkung von Bergmann geschlossen:

[A]uch interpretative Studien [sind] nicht immer frei von der Gefahr, die reflexive Qualität ihrer Beobachtungen und Objekte aus dem Blick zu verlieren, und zwar ironischerweise gerade deshalb, weil sie um Realitätsnähe und Originaltreue bemüht sind. Qualitative Forscher sind ja bestrebt, ihre Daten nicht in der artifiziellen Situation eines Labors oder einer standardisierten Befragung zu erheben, sondern soziale Ereignisse in ihrem „natürlichen“ Kontext zu dokumentieren. Deshalb unterliegen sie zuweilen dem Selbstmissverständnis, sie würden – ähnlich wie Verhaltensbiologen – naturalistische Beobachtung betreiben.⁶¹⁸

⁶¹⁸ Bergmann 2011, S. 25.

3 Lokale Theoriegenese

3.1 Das Referenzdesign: Ziele – Methoden – Prozesse

Das im Rahmen dieses Promotionsvorhabens entwickelte und erprobte Unterrichtsdesign wird in den Kapiteln 3.1.2, 3.1.3 sowie 3.1.4 in drei zentrale Aufgabenbereiche zerlegt und umfassend beschrieben, analysiert und reflektiert. Jedes dieser Kapitel schließt mit einem Designprinzip zum jeweiligen Aufgabenbereich. Kapitel 3.1.5 bündelt diese Designprinzipien und stellt sie zusammenfassend dar.

Bevor jedoch die einzelnen Aufgabenbereiche näher beschrieben werden, führt Kapitel 3.1.1 in die Makrostruktur des Referenzdesigns ein und benennt dabei übergeordnete Ziele sowie allgemeine Merkmale guten Unterrichts als Rahmung des Referenzdesigns.

3.1.1 Zur Makrostruktur des Referenzdesigns

Ziel des erarbeiteten Unterrichtsdesigns ist es, dass die Lernenden beim Spielen sowie der zugehörigen Anschlusskommunikation die ludonarrativen Figuren als fiktive Wesen wahrnehmen, zunehmend Aspekte ihrer Sozialität und Psyche identifizieren und verstehen sowie ihre Perspektiven nachvollziehen.⁶¹⁹ Der respektive Lernprozess ist dabei immer auch als Interpretationsprozess zu verstehen. Insgesamt wird ein Computerspiel hier unter Anwendung eines weiten Textbegriffs⁶²⁰ als Gegenstand der Textinterpretation betrachtet.⁶²¹

Übergeordnete
Ziele

Abbildung 34 (S. 137) fasst das Referenzdesign in Kürze zusammen und visualisiert dabei Zusammenhänge zwischen Annahmen, Aufgaben, Prozessen und Zielen der Unterrichtseinheit in Form einer Conjecture Map⁶²²

Referenz-
design im
Überblick

Begleitet werden die Aufgabenbereiche durch schriftliche Wahlangebote und einen Wortspeicher, in dem zu jeder Zeit – spätestens zum Ende einer Unterrichtsstunde – *Gefühls- und Familienwörter* gesichert werden, die Aspekte der Figurenperspektiven hinsichtlich ihrer Psyche und Sozialität beschreiben.

⁶¹⁹ Siehe Kapitel 1.3.2.

⁶²⁰ Vgl. Nöth 2000, S. 392.

⁶²¹ Mit dieser Zielsetzung und den im Folgenden beschriebenen Aufgabenbereichen orientiert sich das Unterrichtsdesign an eher klassischen Zielen und Methoden des Literaturunterrichts, obwohl eine stärkere Fokussierung auf die Hybridität der Figuren sicherlich wünschenswert wäre. Diese Ausrichtung ist erstens dadurch bedingt, dass die Unterrichtseinheit auch für computerspielerfahrene Lehrkräfte

umsetzbar bleiben soll. Nur so kann gewährleistet werden, dass die praktischen Ergebnisse dieser Arbeit ihren Weg in die Schulen finden und nicht nur vereinzelt Lehrkräften zugänglich bleiben. Zweitens ist das Promotionsvorhaben auf die Mitarbeit der Eltern angewiesen, von denen einige digitalen Spielen kritisch gegenüberstehen, eine stärkere Ausrichtung auf narrative Aspekte des Spiels jedoch nachvollziehen können.

⁶²² Nach Sandoval 2014.

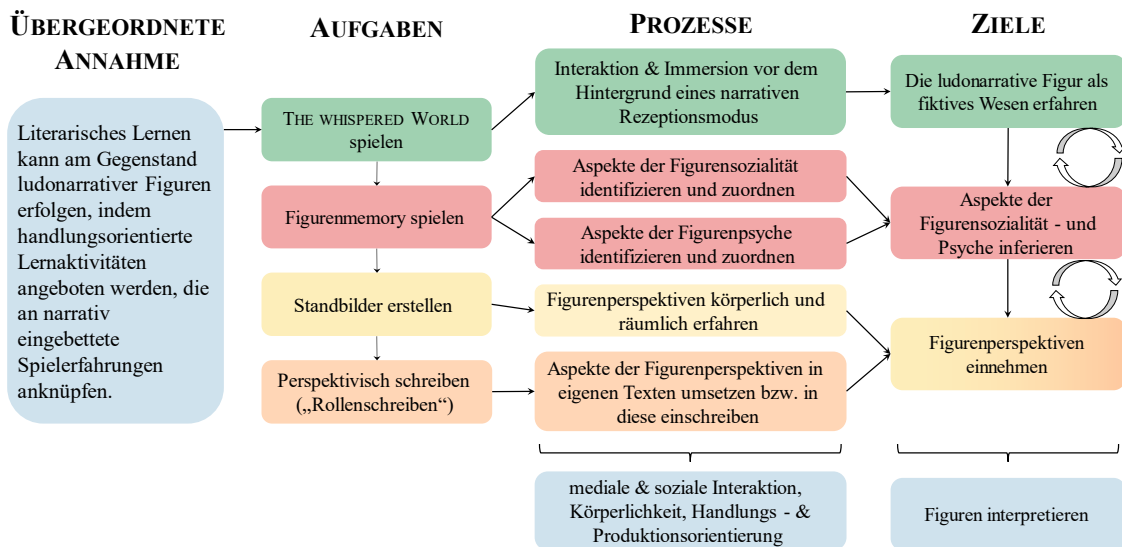


Abbildung 34: Zusammenhang von Annahmen, Aufgaben, Prozessen und Zielen

Bevor die folgenden Kapitel Ziele, Methoden und Prozesse der Aufgabenbereiche darstellen und anhand empirischer Daten reflektieren, sei zusammengefasst, welche allgemeinen Merkmale guten Unterrichts als Rahmung des Referenzdesigns dienen.

Allgemeine Merkmale guten Unterrichts als Rahmung des Referenzdesigns

Wie genau das Referenzdesign für verschiedene Lerngruppen zu adaptieren ist, hängt von den jeweiligen Arbeits- und Lernvoraussetzungen der Kinder, den schulspezifischen Programmen sowie den Präferenzen der Lehrkraft ab. Mit den Funktionen der Strukturierung, Differenzierung, Identitätsbildung, Sprachbildung etc. wird jede Deutschlehrkraft in ihrem Deutschunterricht Methoden und Rituale etabliert haben, die die Kinder in ihrem täglichen Lernen und Arbeiten unterstützen. Wie sich diese Methoden und Rituale darstellen, in deren Kontext das Referenzdesign entstanden ist, sei im Folgenden am Beispiel der Lerngruppe aus Zyklus C zusammengefasst.

Um den Kindern Sicherheit und einen Rahmen für das gemeinsame und selbstständige Arbeiten zu geben, erhält der Deutschunterricht wiederkehrende Unterrichtsphasen, die als Stundentransparenz kommuniziert und visualisiert werden (siehe Abschnitt *Sprachbildung*). Regeln und Rituale, wie eine Aufräummusik und ein Ruhezeichen (Klangschale und Handzeichen), erleichtern die Kommunikation im Unterricht.

Struktur, Transparenz, Regeln, Rituale

Gelernt und gearbeitet wird überwiegend an gemeinsamen Lerngegenständen und Sachinhalten, welche so ausgewählt und strukturiert sind, dass die Kinder sich auf ihren individuell unterschiedlichen Niveaus und teilweise im reduzierten Umfang am Unterricht beteiligen und bestenfalls zu lerngruppenübergreifenden Gesamtergebnissen beitragen.

Differenzierung

Als Lehrkraft achte ich darauf, den Kindern stets wertschätzend zu begegnen und das bereits gute Arbeits- und Sozialverhalten vieler Kinder zu erhalten, indem ich positives

Positive Verstärkung

Verhalten der Lernenden rückmelde und lobe. Auch wird ermöglicht, dass die Kinder im Rahmen von wiederkehrenden Präsentations- und Reflexionsphasen wertschätzende Rückmeldungen und unterstützende Kritik zu ihrer Arbeit und ihrem Verhalten von ihren Mitschüler*innen erhalten.⁶²³ Eine wertschätzende und freundliche Lern- und Arbeitsatmosphäre soll nicht zuletzt dazu dienen, dass alle Kinder zunehmend an Selbstvertrauen gewinnen und sich trauen, Lernergebnisse zu präsentieren.

Im Sinne integrierter Sprachbildung⁶²⁴ können die Kinder in standardisierten Sprechsituationen⁶²⁵ auf Redemittel zurückgreifen. Mit unterstützenden Symbolen kommen des Weiteren Methoden der Illustration⁶²⁶ von Abläufen, Inhalten oder Arbeitsanweisungen zum Einsatz. Ich bemühe mich, eine „klare, verständliche Lehrer*innensprache“⁶²⁷ einzuhalten und darauf zu achten, schwierige Wörter zu paraphrasieren bzw. von Kindern erklären zu lassen.⁶²⁸ Fachwörter werden konsequent von der Lehrkraft verwendet und deren Verwendung ebenso von den Kindern eingefordert.

3.1.2 Aufgabenbereich 1: THE WHISPERED WORLD spielen

Die folgenden Unterkapitel beschreiben und begründen das für das Referenzdesign ausgewählte Point-and-Click-Adventure und führen durch die Vorbereitung sowie die Unterrichtsphasen des ersten Aufgabenbereichs, im Rahmen dessen THE WHISPERED WORLD gespielt wird und die Kinder erstmals über die Figuren als fiktive Wesen ins Gespräch kommen. Danach wird aufgezeigt, welche Designanpassungen im Zeitraum der Erhebungszyklen vorgenommen werden. Ebenso werden Gelingensbedingungen formuliert, die u.a. im Rahmen von Designanpassungen identifiziert werden können. Das Kapitel schließt mit einer begründeten Einschätzung zur Eignung des gewählten Spiels.

Ein wichtiger Hinweis: Die Kernaufgaben werden hier sowie in den folgenden Kapiteln (3.1.2.2, 3.1.3.1, 3.1.4.1) explizit als Aufgabenbereiche und nicht als einzelne Unterrichtsstunden besprochen, da nicht alle Phasen eines Aufgabenbereichs in einer Unterrichtsstunde geschehen müssen oder können. Wie eine Lehrkraft solche Phasen für ihren Unterricht adaptiert, ist von ihrer Lerngruppe, ihrer gängigen Unterrichtsstruktur sowie von der jeweiligen Schulstruktur abhängig, die z.B. die Länge einer Unterrichtsstunde vorgibt. Die Minutenangaben für die einzelnen Phasen sollen damit lediglich als Orientierungswert dienen. Sie geben an, welchen zeitlichen Umfang die

⁶²³ Z.B. durch die Nutzung einer Frage-Top-Tipp-Struktur oder Reflexionskarten mit Redemitteln.

⁶²⁴ Vgl. Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2013, S. 7.

⁶²⁵ Vgl. Rauer und Salzenberg 2013, S. 76.

⁶²⁶ Vgl. Senator für Bildung und Wissenschaft, Bremen 2012, S. 7.

⁶²⁷ Rauer und Salzenberg 2013, S. 33.

⁶²⁸ Vgl. ebd., S. 32.

jeweiligen Phasen durchschnittlich im Rahmen der Erprobungen einnehmen, die an einer Schule mit sechzigminütigen Unterrichtsstunden durchgeführt werden.

3.1.2.1 Ein Point-and-Click-Adventure als Unterrichtsgegenstand

THE WHISPERED WORLD ist ein Point-and-Click-Adventure von Daedalic Entertainment, das ursprünglich im Jahre 2009 und dann 2014 als Special Edition erschienen ist. Es erzählt die Abenteuer von Sadwick, einem von Alpträumen geplagten, traurigen Clown, der zu Beginn der Spiel- und Erzählhandlung – im ersten Kapitel des Adventures – mit seiner Haustierraube Spot bei seinem großen Bruder Ben und seinem senilen Großvater („Opa“) Antonius lebt. Hier leidet er unter der Fremdbestimmung durch seinen Bruder, der ihm den ungeliebten Beruf des Zirkusclowns auferlegt hat. Weiter macht Sadwick der gesundheitliche Zustand seines Großvaters zu schaffen, der Sadwick nicht mehr erkennt und ihn durchgängig mit Ben verwechselt.

Obwohl das Erscheinungsdatum von THE WHISPERED WORLD bereits einige Jahre zurückliegt, sprechen mehrere Gründe dafür, es für das Referenzdesign zu verwenden:

- **Geringer Bekanntheitsgrad:** Es kann davon ausgegangen werden, dass das Spiel allen Kindern unbekannt ist.
- **Geringe Systemanforderungen:** Das Spiel läuft auf älteren Computern flüssig.
- **Zeichentrickästhetik:** Die Ästhetik des Spiels macht es auch für computerspielunerfahrene Kinder (und Eltern) zugänglich.
- **Zeitliche Entlastung:** Nach der anfänglichen Cutscene entscheiden die Spielenden durch ihre Interaktion mit dem Medium selbst darüber, wie schnell das Spiel abläuft. Die Kinder werden nicht mit zeitkritischen Entscheidungen konfrontiert.
- **Möglichkeit der Wiederholung:** Die meisten Gesprächsoptionen können mehrfach ausgewählt, angehört und/oder gelesen werden.
- **Kein „Game Over“:** Spielende können nicht in einer Weise scheitern, die einen Neustart des Spiels oder das Laden eines früheren Spielstands nötig macht. Spielende können stattdessen nur mehr oder weniger erfolgreich darin sein, Gespräche und Objekte in einer Weise zu führen bzw. zu finden und zu kombinieren, die ihnen erlaubt, in den nächsten Spielabschnitt zu gelangen.
- **Narrative Rahmung:** Durch einleitende Worte einer Erzählerfigur in der Rahmenhandlung wird das simulierte Spielgeschehen als Darstellung einer Binnenhandlung und damit als etwas Erzähltes markiert.⁶²⁹

⁶²⁹ Vgl. Thon 2015, S. 144 sowie Engelns 2014, S. 169.

- **Stabilität der Figuren:** Obwohl das Spiel den Kindern die Möglichkeit gibt, selbst über die Abfolge und Auswahl von Aktionen zu entscheiden, bleiben die Figuren hinsichtlich ihrer Körperlichkeit, Sozialität und Psyche stabil. Somit stellen sich die Figuren für alle Kinder – trotz individueller Spielprozesse – gleich dar, was die gemeinsame Arbeit im Klassenverband erleichtert.
- **Zugänglichkeit zum Innenleben der Hauptfigur:** Sadwick denkt durchgängig laut und gibt auch in Gesprächen mit seinem Bruder und seinem Großvater seinen Gefühlen und Gedanken Ausdruck. Weiter sind Ben und Opa so konzipiert, dass ihre Figureneigenschaften bereits ab der ersten Gesprächssituation deutlich werden. Insgesamt ermöglicht so beinahe jede Interaktion einen Zugang zu neuen Figurenaspekten.

3.1.2.2 Das Computerspielen im Referenzdesign

Übergeordnetes Ziel dieses ersten Aufgabenbereichs ist es, dass sich die Kinder dem Lerngegenstand nähern, indem sie die ludonarrativen Figuren aus THE WHISPERED WORLD als fiktive Wesen wahrnehmen und darauf aufbauend grundlegend über Sadwicks Psyche und ggf. seine Sozialität ins Gespräch kommen. Abbildung 35 visualisiert den Aufgabenbereich *THE WHISPERED WORLD spielen* des Referenzdesigns:

Aufgabenbereich *THE WHISPERED WORLD spielen* im Überblick

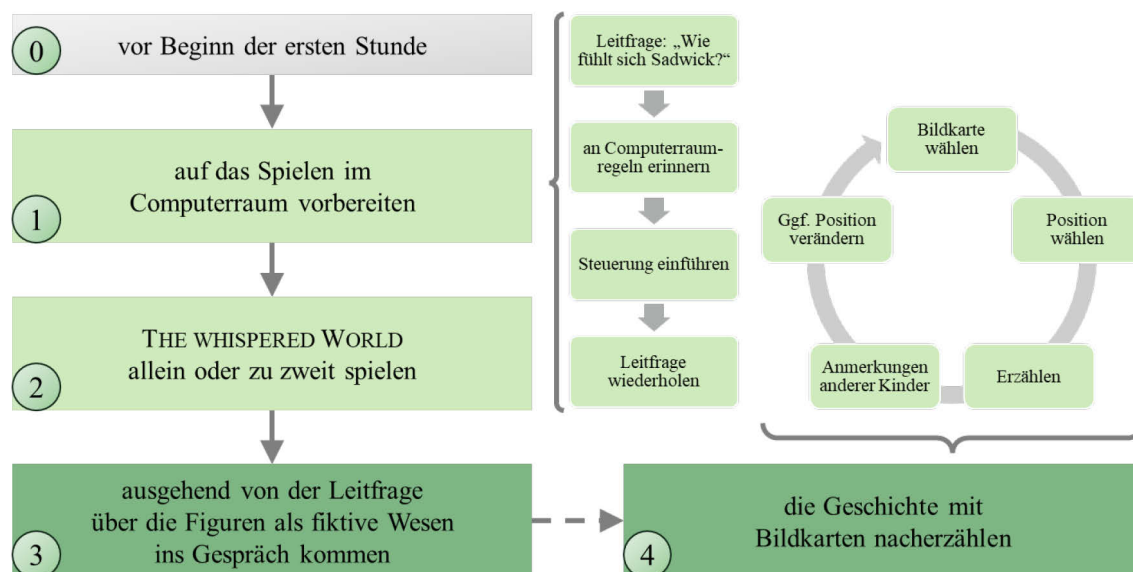


Abbildung 35: Visualisierung des Aufgabenbereichs *THE WHISPERED WORLD spielen* im Referenzdesign (C)

0: Vor Beginn der Unterrichtseinheit: Im Rahmen der Designerproben wird an den PCs des schulischen Computerraums gespielt, was diesen Aufgabenbereich zum vorbereitungsintensivsten macht: Zunächst müssen die Spiellizenzen erworben und auf den Schulrechnern installiert werden. Dieser Prozess wird je nach Bundesland unterschiedlich ablaufen. Für Bremer Schulen ist zum Erhebungszeitpunkt ein Schul-Support-Service zuständig, bei dem telefonisch vorübergehende Adminrechte beantragt

Vorbereitungen

werden müssen, um als Lehrkraft Programme installieren zu können.⁶³⁰

Weiter muss je nach Anzahl der verfügbaren PCs und der Lerngruppengröße entschieden werden, wie viele Kinder allein und zu zweit spielen werden. Im Falle der an der Erhebungsschule vorhandenen 22 PCs und Lerngruppengrößen von bis zu 24 Kindern (Zyklus C) bedeutet dies, dass an mindestens zwei PCs zu zweit gespielt werden muss. Hierfür finden sich erfahrungsgemäß schnell freiwillige Partner*innen, weil manche Kinder es bevorzugen, zu zweit zu spielen. Beide Optionen sind trotz ihrer unterschiedlichen Vor- und Nachteile⁶³¹ dazu geeignet, die Figuren des Spiels in einer Weise kennenzulernen, die es den Kindern ermöglicht, produktiv an den weiteren Aufgabenbereichen des Unterrichtsdesigns teilzunehmen. Zur Entlastung der ersten Unterrichtsstunde, in der THE WHISPERED WORLD gespielt werden soll, erweist es sich als sinnvoll, vor Beginn der Unterrichtseinheit (z.B. am Tag zuvor) mit den Kindern unter Berücksichtigung ihrer Wünsche festzulegen, wer mit wem an einem PC spielen wird. Darüber hinaus äußern die Kinder bereits hier Wünsche bezüglich weiterer Gruppenzusammenstellungen, die die Lehrkraft für die Aufgabenbereiche 2 (Kapitel 3.1.3.1) und 3 (Kapitel 3.1.4.1) vornehmen wird.

Auch sollten in diesem Kontext – wenn nicht schon vorhanden – Regeln für das Spielen im Computerraum erarbeitet und bestenfalls schriftlich festgehalten bzw. visualisiert werden.⁶³² Die Kinder werden selbst Ideen für sinnvolle Regeln haben und sind aufgefordert, diese einzubringen. Die Lehrkraft ergänzt.⁶³³

⁶³⁰ Das Spiel existiert auch für iOS und kann an iPads im Klassenraum gespielt werden, sollte solch ein Klassensatz zur Verfügung stehen. Stellen beide Varianten keine realisierbaren Optionen dar, kann auf ein „Live-Let’s-Play-Setting“ zurückgegriffen werden (siehe Fußnote 701). Seit 2020 haben aller Bremer Schüler*innen und Lehrkräfte ein iPad für die schulische Arbeit. Die Vorbereitung und Umsetzung dieses Arbeitsbereichs werden damit erheblich erleichtert.

⁶³¹ So hat das allein spielende Kind eine längere individuelle Spielzeit, muss sich nicht mit Vorschlägen eines anderen Kindes auseinandersetzen und kann nach seinen eigenen Möglichkeiten und Wünschen mit dem Spiel interagieren. Spielpartner*innen können sich jedoch gegenseitig bei der Steuerung helfen, gemeinsam überlegen und erleben neben der spielenden auch die Rolle der zuschauenden Person. Aufgrund der Leitfrage können die Kinder auch

während des Spielens in einen Austausch über die Fragestellung kommen.

⁶³² Die bewährten Regeln lauten: (1) Ich bin vorsichtig mit dem Computer, der Maus, der Tastatur und dem Kopfhörer. (2) Ich konzentriere mich auf das Spiel. (3) Ich melde mich, wenn ich etwas fragen möchte. (4) Ich spreche leise. (5) Wenn ich das Leisezeichen höre, setze ich den Kopfhörer ab und drehe mich zur Lehrkraft. (6) Wenn wir zu zweit spielen, entscheiden wir gemeinsam.

⁶³³ Da im Rahmen der Erhebungen auch Einstiegsfragebögen von den Kindern auszufüllen sind, werden in Zyklus C alle obigen lerngruppeninternen Vorbereitungen als „Stunde 0“ der Unterrichtseinheit mit Aktivitäten zur Aktivierung von Vorkenntnissen zu Computerspielen integriert. Zu Beginn dieser Stunde werden Schreibgespräche rund um Geschichten, Computerspiele und Bücher an im Klassenraum verteilten Fragenplakaten geführt, zwischen denen sich die

Je nach Vorerfahrungen der Kinder sowie der Geschwindigkeit des Bootvorgangs sollte die Lehrkraft schließlich in Betracht ziehen, die PCs vor Stundenbeginn hochzufahren und die Spiele zu starten (so wird es in allen Erhebungszyklen gehandhabt). In jedem Fall muss jedoch vor Stundenbeginn sichergestellt werden, dass alle Spielinstallationen funktionieren, dass für die Spielpartner*innen Kopfhöreradapter angebracht sind und dass alle Kopfhörer intakt sind. Es empfiehlt sich außerdem, kurze Merktzettel im Computerraum auszulegen, die zentrale Elemente der Spielsteuerung visualisieren.⁶³⁴

1: Einstieg und Hinführung: auf das Spielen im Computerraum vorbereiten (5-10 Minuten): Um so viel Zeit wie möglich mit dem Spielen verbringen zu können, ist die Einstiegsphase kurz. Sie muss jedoch drei wichtige Elemente enthalten: Die Erinnerung an die Regeln für den Aufenthalt im Computerraum, eine kurze Einführung in die Steuerung von THE WHISPERED WORLD und die Benennung der Leitfrage („Wie fühlt sich Sadwick?“).

Leitfrage,
Regeln &
zentrale
Steuerungselemente

Der Stundeneinstieg erfolgt im Kinositz über ein Bild⁶³⁵ von Sadwick – eine den Kindern bisher unbekanntes Figur („Das ist Sadwick.“). Als rezeptionsleitende Anregung wird eine Beobachtungsaufgabe in Form einer Leitfrage formuliert („Finde heraus: Wie fühlt sich Sadwick?“), welche die Kinder im Spielprozess für narrative Aspekte (Level D: fiktive Welt & Erzählung; die Figur als fiktives Wesen) sensibilisiert. Es wird vermutet, dass sie hierdurch während des Spielens eher einen narrativen Rezeptionsmodus⁶³⁶ einnehmen, was ihnen dabei hilft, Sadwick und seine Familie als fiktive Wesen wahrzunehmen.

Es folgt ein kurzer Moment, in dem sich die Kinder gegenseitig daran erinnern, welche Regeln beim Spielen im Computerraum⁶³⁷ zu beachten sind. Die Lehrkraft unterstützt (ggf. mit Visualisierung der Regeln) und ergänzt. Anschließend werden wenige Minuten dazu genutzt, mit Hilfe von Visualisierungen⁶³⁸ auf den Ablauf zu Spielbeginn hinzuweisen („Neues Spiel“ anklicken, beim Tutorial⁶³⁹ auf „Nein“ klicken). Vor allem aber wird auf ein bestimmtes Steuerungselement eingegangen, auf das die Kinder vorbereitet werden sollten, wie sich im Laufe der Erhebungszyklen zeigt: Die Interaktion mit Figuren und Gegenständen erfolgt über das Gedrückthalten der linken Maustaste, woraufhin ein Menü erscheint, in dem die Kinder zwischen den Optionen (an)sprechen,

Kinder frei bewegen, lesen, schreiben und sprechen können.
⁶³⁴ Anhang: Unterrichtsmaterial 7, S. 311.
⁶³⁵ Anhang: Unterrichtsmaterial 1, S. 305.
⁶³⁶ Siehe Kapitel 1.2.3, Abschnitt: Konzeptionen der Computerspielfigur.

⁶³⁷ Bzw. beim Spielen mit den iPads oder beim Spielen im „Live-Let’s-Play-Setting“.
⁶³⁸ Anhang: Unterrichtsmaterial 7, S. 311.
⁶³⁹ Wird mit der Demoversion gespielt, erscheint keine Tutorialanfrage.

ansehen und anfassen/mitnehmen wählen können. Die Kinder können die Funktionen der einzelnen Felder anhand der Piktogramme (Mund, Auge, Hand) ableiten und sie sich gegenseitig erklären. Schließlich weist die Lehrkraft auf die Funktion der Leertaste hin, durch deren Betätigung mit blauen Kreisen angezeigt wird, mit welchen Personen, Gegenständen oder Orten interagiert werden kann.⁶⁴⁰ Bevor die Lerngruppe gemeinsam in den Computerraum geht, wird um die Wiederholung der Leitfrage gebeten („Erinnerst du dich noch, was wir gleich beim Spielen herausfinden wollen?“).

2: Arbeitsphase: THE WHISPERED WORLD allein oder zu zweit spielen (25-30 Minuten):

THE
WHISPERED
WORLD spielen

Die Kinder spielen den Anfang des Spiels bis zu 30 Minuten allein oder abwechselnd zu zweit. Das Spiel beginnt mit einer Cutscene, in welcher eine Erzählerfigur – ein Buch aufschlagend – das spätere Spielgeschehen als etwas Erzähltes markiert:

Es wird dich vielleicht traurig machen, das zu hören. Aber dies hier wird die letzte Geschichte sein, die ich dir erzähle. [...] Meine letzte Geschichte also, spielt in einem fernen Land, das im Begriff ist, zu sterben. Sie beginnt im Herbstwald. Es ist die Geschichte von Sadwick, dem traurigen Clown. Sadwick schläft unruhig. Wie jede Nacht. Dabei weiß er noch gar nicht, dass er innerhalb von wenigen Tagen die Welt zerstören wird.⁶⁴¹

Während der letzten Sätze der Erzählerfigur ist zunächst der schlafende Sadwick und schließlich sein vom Weltuntergang handelnder Albtraum zu sehen und zu hören, in welchem der junge Clown im Dunkeln stolpernd über bebende Erde rennt und schwer atmend über Abgründe springt. Die Cutscene endet damit, dass Sadwick in seinem Zirkuswagen aufwacht und aus seinem Bett steigt.

Nun erhalten die Kinder Kontrolle über Sadwick als Spielfigur. Sie haben die Möglichkeit, sein Zimmer zu erkunden, draußen mit Ben, Opa oder Spot zu sprechen und/oder den Zirkuswagen des Großvaters zu betreten, indem allerlei Merkwürdigkeiten zu finden sind. Um weitere Elemente der Spielsteuerung kennenzulernen, besteht eine erste Spielaufgabe darin, dem durstigen Spot Wasser zu geben – eine Pflicht, die Sadwick zu Bens Ärger bisher vernachlässigt hat. Der nun nicht länger durstige Spot steht Sadwick bzw. den spielenden Kindern danach als Helferfigur zur Verfügung. Viele Kinder versuchen bald, mit einem Klick auf den angrenzenden Wald in das vermutete nächste Gebiet zu gelangen. Sie finden jedoch schnell heraus, dass eine Karte und ein Kompass

⁶⁴⁰ Insgesamt wäre es natürlich wünschenswert, solch eine kurze Einführung im Computerraum durchzuführen, damit die Kinder direkt ausprobieren können, was besprochen wird. In Zyklus A zeigt sich jedoch, dass die Anwesenheit des Computers und das unmittelbar bevorstehende Spielen für viele Kinder in einer Weise aufregend und motivierend ist, die es ihnen nicht ermöglicht, einer

derartigen Besprechung konzentriert zu folgen. Außerdem ist das Ausprobieren der Steuerung erst nach der Cutscene möglich, was bedeuten würde, dass der Rezeptionsprozess unnötig unterbrochen werden müsste. Das im Fließtext dargestellte Vorgehen hat sich in Zyklus B und C bewährt.

⁶⁴¹ THE WHISPERED WORLD, Cutscene vor Kapitel 1: Der Herbstwald.

benötigt werden, damit der orientierungslose Sadwick den Wald betreten kann. Spätestens dies ist ein Anlass für ein Gespräch mit Ben und Opa, um sie nach den benötigten Gegenständen zu fragen. Dabei kommen Bens Unfreundlichkeit, Opas Verwirrtheit und Sadwicks Ängstlichkeit sowie Unzufriedenheit bei jeder Gesprächsoption zum Ausdruck.

Die maximal dreißigminütige Spielzeit reicht erfahrungsgemäß dafür aus, dass sich alle Kinder einen guten Eindruck von den Figuren verschaffen können. In das Waldgebiet werden in dieser Zeit hingegen nur die wenigsten Kinder gelangen.

Die Aufgabe der Lehrkraft besteht darin, individuelle Fragen zu beantworten, an Steuerungselemente zu erinnern, bei technischen Problemen zu helfen,⁶⁴² bei Bedarf das Leisezeichen⁶⁴³ zu aktivieren und Kinder, die zu zweit spielen, nach der Hälfte der Zeit zum Tauschen aufzufordern. Dieser Moment kann gleichzeitig dazu genutzt werden, noch einmal an die Leitfrage zu erinnern. Auch werden einige Kinder bereits zu diesem Zeitpunkt fragen, was sie tun müssen, um den Wald betreten zu können. Die Lehrkraft weist hierfür auf das Ansprechen von Ben und Opa hin, was im Sinne des Kennenlernens der Figuren ist (s.o.).

Nach Ablauf der Spielzeit werden gemeinsam die Spielfenster geschlossen und die Rechner heruntergefahren. Die Lerngruppe geht zurück in den Klassenraum und versammelt sich im Sitzkreis.

3: Sicherung I: Ausgehend von der Leitfrage über die Figuren als fiktive Wesen ins Gespräch kommen (5-10 Minuten): In der Mitte des Sitzkreises liegen Abbildungen⁶⁴⁴ von Sadwick, Ben, Opa und Spot sowie der Wortspeicherbaum⁶⁴⁵ samt den zu beschriftenden Blättern. Nun ist Zeit, die Leitfrage zu beantworten: Nach einer Murmelminute⁶⁴⁶ nennen die Kinder Gefühle, die sie Sadwick zuschreiben und

Über Figuren als fiktive Wesen ins Gespräch kommen

⁶⁴² Z.B. ist selten kurz nach Spielbeginn ein Neustart nötig oder Kinder berühren unabsichtlich die Windows-Taste, wodurch sich das Spielfenster minimiert.

⁶⁴³ Klangsignal (Klangstab, Klangschale, Klingel, Glocke ...), damit die Kinder das Signal durch die Kopfhörer wahrnehmen können. Unangebrachte Lautstärke stellt jedoch in keinem Zyklus ein Problem dar, da die meisten Kinder von dem Spiel gefesselt zu sein scheinen. Zu rechnen ist lediglich mit gelegentlichen Ausrufen („Das ist ja ein Zeichentrickfilm!“, „Ben ist so gemein!“, „Wie kommt man in den Wald?“) oder den Absprachen von

Spielpartner*innen („Klick das an!“, „Geh da hin!“, „Sprich mit Ben!“).

⁶⁴⁴ Anhang: Unterrichtsmaterial 1, S. 305.

⁶⁴⁵ Anhang: Unterrichtsmaterial 6, S. 310. Hier kann natürlich jede beliebige andere Art von Wortspeicher verwendet werden, die der Lerngruppe bekannt ist oder die für die Lerngruppe nötig ist (Verwendung von Piktogrammen, Platz für Einträge in mehreren Sprachen, etc.).

⁶⁴⁶ Ein Moment der Aktivierung und Schaffung von Sicherheit, der dem Plenumsgespräch vorangeht. Hier kommen alle Kinder leise mit ihren Sitznachbar*innen über die Beantwortung der Leitfrage ins Gespräch.

begründen ihre Vermutungen, wenn möglich. Tun sie dies nicht eigenständig, fragt die Lehrkraft nach:

L: [...] Wie fühlt sich Sadwick? Hast du eine Idee? (...) So viele Meldungen. [C19 Ronja], sag mal.
 Ronja (C19): Traurig.
 L: Traurig (beschriftet ein Wortspeicherblatt). Warum ist er denn traurig? (...) Kannst du erklären, [C19 Ronja]?
 Ronja (C19): Weil er jeden Tag als Clown arbeiten muss.

Beispiel 6: Ab der ersten Stunde Begründungen einfordern (Zyklus C) ⁶⁴⁷

Dabei kann und soll auch auf die anderen Figuren eingegangen werden. Erfahrungsgemäß kommen die Lerngruppen selbstständig auf Ben, Opa oder Spot betreffende Aspekte zu sprechen, wenn sie Sadwicks Innenleben beschreiben:

Jan (C01) (...) Enttäuscht.
 L: [...] Erklär mal, warum ist der denn enttäuscht?
 Jan (C01): Weil sein (...) / ich weiß nicht, ob dass der Bruder ist, aber der lässt ihm nie etwas.
 L: Der lässt ihm nie etwas?
 Jan (C01): Ja, der hilft ihm nicht oder so.
 C??: Wer denn?
 C??: Ben, Ben.

Beispiel 7: Ausgehend von Sadwick über weitere Figuren sprechen (Zyklus C) ⁶⁴⁸

Diese Momente können erstens genutzt werden, um sicherzustellen, dass alle Kinder Sadwicks Familienmitglieder kennen („Wer gehört denn alles zu Sadwicks Familie?“) und Ben als Sadwicks Bruder identifizieren können („Wer ist Ben?“). Die Namen werden auf den Figurenabbildungen notiert. Zweitens werden bereits Aspekte der Sozialität zwischen den Figuren angerissen. Sprechen die Kinder sozialitätsrelevante Aspekte an, ohne die jeweils andere involvierte Figur zu erwähnen, lohnt es sich auch hier, nachzufragen:

Lisa (C06): Er möchte gar nicht als Clown arbeiten.
 L: [...] Warum muss er denn als Clown arbeiten? (...) [C17 Sophia].
 Sophia (C17): Für den Zirkus?!
 L: Mhm (bejahend). Und wer hat das bestimmt? (Begleitet das Aufschreiben mit Sprache:) „Er möchte nicht als Clown arbeiten.“ [17 Sophia], erklär mal.
 Sophia (C17): (...) (sehr leise) Das hat Ben ihm aufgetragen.

Beispiel 8: Konkret nach involvierten Figuren fragen (Zyklus C) ⁶⁴⁹

Die benannten Aspekte zum Innenleben Sadwicks sowie zu weiteren Figuren hält die Lehrkraft auf den Wortspeicherblättern fest, die dann zu den jeweiligen Figurenabbildungen gelegt werden. Im Anschluss an die Stunde sind sie am Wortspeicherbaum zu befestigen. Auf diesen können die Kinder während der gesamten

⁶⁴⁷ Videografie_Klassensetting_Transkript: C Plenum 1 TWW spielen_Sicherungsphase_Wortspeicher, Z. 3-6. Zum Einfordern von Begründungen siehe auch Kapitel 3.1.3.3.

⁶⁴⁸ Videografie_Klassensetting_Transkript: C Plenum 1 TWW spielen_Sicherungsphase_Wortspeicher, Z. 09-15.

⁶⁴⁹ Ebd., Z. 66-70.

Unterrichtseinheit zurückgreifen, z.B. wenn sie sich in der nächsten Stunde auf dem Arbeitsblatt *Wer ist Sadwick?*⁶⁵⁰ schriftlich mit Sadwick und seiner Familie auseinandersetzen (optional).

Die Kinder werden nicht ausschließlich über die Figuren, sondern auch über ihre individuellen Spielerfahrungen, die Level C (Regeln & Simulation; die Figur als Spielfigur) betreffen, sprechen wollen. Da dieser Wunsch direkt nach dem Spielen bei vielen Kindern einen großen Stellenwert einnimmt, wird ihm seit Zyklus C direkt im Anschluss an die Wortspeicherarbeit nachgekommen, sodass spätestens dieser Austausch den Abschluss der Unterrichtsstunde bildet („Wovon möchtest du erzählen? Was hast du erlebt?“). Er kann jedoch auch in die folgende Phase integriert werden.

4: Sicherung II / Einstieg:⁶⁵¹ **Die Geschichte mit Bildkarten nacherzählen (10-15 Minuten):** Beim Nacherzählen mit Bildkarten bringen Kinder im Plenum Screenshots (Abbildung 36) des Spielanfangs in eine mögliche Reihenfolge und erzählen dazu.

Sortierung von Bildkarten als Erzähl- und Gesprächsanlass

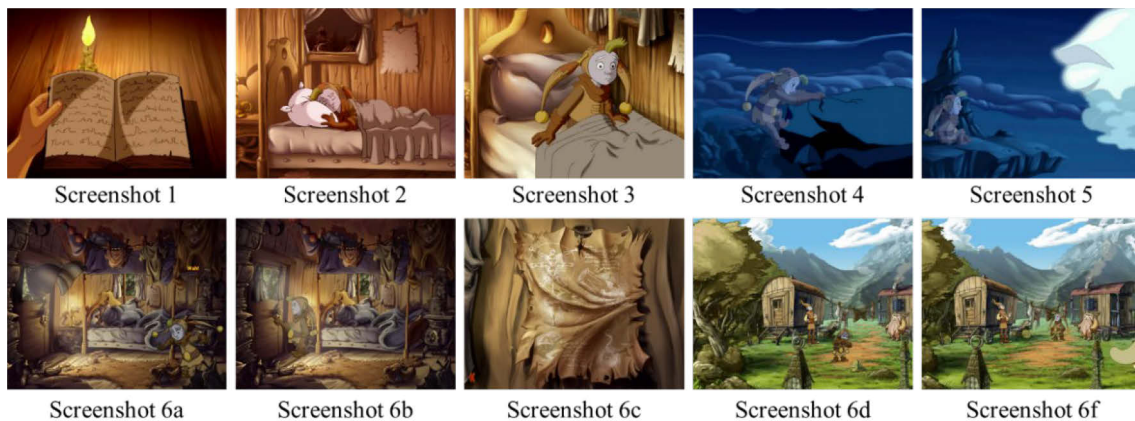


Abbildung 36: Verwendete Bildkarten⁶⁵²

Diese Auseinandersetzung mit dem narrativen Handlungsverlauf kontextualisiert die Figurenaspekte und unterstützt die Kinder zudem dabei, die erzählte Welt und die Figur als fiktives Wesen zu fokussieren und zu rekapitulieren (Level D der ludonarrativen Figur). Hierfür spricht die Lehrkraft explizit von einer Geschichte („In welcher Reihenfolge könnte die Geschichte stattgefunden haben?“) und stellt ggf. Fragen zum jeweils ausgewählten Screenshot („Was ist da passiert?“). Dies bedeutet jedoch nicht, dass Level C zugunsten einer Fokussierung der narrativen Ebene ausgeblendet werden

⁶⁵⁰ Anhang: Unterrichtsmaterial 10, S. 313.
⁶⁵¹ Endet die vorangegangene Stunde mit einem Austausch zu den Figuren als fiktive Wesen sowie zu individuellen Spielerfahrungen, fungiert diese vierte Phase zum Aktivieren von Vorkenntnissen als Einstieg für die nächste Stunde. In dieser Stunde wählen

die Kinder u.a. frei aus verschiedenen Zusatzaufgaben und haben im „Live-Let’s-Play-Setting“ die Möglichkeit, das Spiel noch einmal gemeinsam zu spielen. Daedalic Entertainment 2014, Intro und Kapitel 1: Der Herbstwald, eigene Screenshots.

muss. Vielmehr kann anhand der Bildkarten das Zusammenwirken der Level A, C und D herausgearbeitet werden: So stellen die Kinder schnell fest, dass es für die Screenshots 1-5 eine feste Reihenfolge gibt (Cutscene), sie sich über die Positionierung der Screenshots 6a-6f jedoch uneinig sind. Dies lässt sich mit der Interaktion der Spielenden begründen:

| | |
|---------------|--|
| L: | [...] Gibt es dann eigentlich eine richtige Abfolge von dieser Geschichte? [C03 Emilia], was meinst du? |
| Emilia (C03): | Nein. |
| L: | Warum nicht? [C03 Emilia]? |
| Emilia (C03): | Weil man SPIELT das ja und jeder kann es verschieden spielen. |
| L: | Das heißt, beide Möglichkeiten sind richtig. Es könnte auch noch eine vierte Möglichkeit geben oder eine fünfte Möglichkeit. Wie ist es für DICH weitergegangen, [C11 Anna]? |

Beispiel 9: Anhand der Bildkartensortierung über die Rolle der spielenden Person ins Gespräch kommen (Emilia, Zyklus C)⁶⁵³

Statt also eine Reihenfolge für die Screenshots 6a-6f festzulegen, können verschiedene Kinder anhand individueller Sortierungen zeigen und erzählen, welchen Ablauf sie erspielt haben. Auf dem Arbeitsblatt *Die Geschichte nacherzählen*⁶⁵⁴ ist dies noch einmal schriftlich möglich (optional).

3.1.2.3 Von Vorbereitungen und Leitfragen

Der Aufgabenbereich 1 steht und fällt mit den Vorbereitungen der Lehrkraft in Phase 0 sowie den Inhalten in Einstiegsphase 1.⁶⁵⁵ Gerade für Lerngruppen, für die das Computerspielen im schulischen Kontext neu ist, ist dieser Arbeitsbereich mit ungewohnten Abläufen und einem teilweise hohen Maß an Motivation verbunden, was in erhebliche Aufregung münden und für das konzentrierte Spielen und Arbeiten hinderlich sein kann. Diese Umstände führen in Zyklus A dazu, dass das Ziel des Aufgabenbereichs 1 – die Kinder für die ludonarrative Figur als fiktives Wesen sensibilisieren – aus dem Fokus gerät. Daraus werden zwei Konsequenzen gezogen, die sich in den Erhebungszyklen B und C als zielführend erweisen:

Auf den
Anfang kommt
es an

1. Sicherheit und Orientierung durch das Auslagern organisatorischer Fragen: Die Zusammenstellung der Partner*innen sowie die Auseinandersetzung mit Regeln für den Computerraum sollten in Phase 0 stattfinden, welche zeitlich optimalerweise nicht unmittelbar vor der Einstiegsphase zu liegen hat. Das Auslagern dieser organisatorischen Fragen kann erheblich zur Entlastung der Einstiegs- und Arbeitsphase beitragen:

Organisato-
rische Fragen
auslagern

Erstens können sich die Lernenden emotional darauf einstellen, dass sie in naher Zukunft am Computer spielen werden. In den Zyklen B und C haben Kinder bspw. in freien

⁶⁵³ Videografie_Klassensetting_Transkript:
C Plenum_Die Geschichte nacherzählen,
Z. 74-78.

⁶⁵⁴ Anhang: Unterrichtsmaterial 9, S. 312.
⁶⁵⁵ Gleiches gilt für den Aufgabenbereich 3
(siehe Kapitel 3.1.4.3).

Gesprächsphasen (Morgenkreis, Klassenstunde etc.) sowie in den Pausen ihre Vorlieben, Wünsche und Ängste⁶⁵⁶ untereinander und mit der Lehrkraft kommuniziert.

Zweitens wissen die Lernenden bereits vor Beginn der Unterrichtseinheit, mit wem sie zusammenarbeiten werden und wie sie sich zu verhalten haben – beides Umstände, auf die sie durch das Äußern von Ideen und Wünschen Einfluss nehmen können.

Drittens kann durch das Auslagern flexibel mit der Zeitplanung umgegangen werden, sodass beide Themenbereiche so viel oder so wenig Zeit in Anspruch nehmen können, wie sie benötigen, ohne die anstehende Einstiegs- und Arbeitsphase zu überlasten.

2. *Mit der richtigen Leitfrage für die ludonarrative Figur als fiktives Wesen sensibilisieren:* Die oben beschriebenen Umstände in Zyklus A (Aufregung, Unkonzentriertheit) führen bei der ersten Designerprobung dazu, dass ich als Lehrkraft in der Einstiegsphase erstens zu wenig Zeit habe, die Leitfrage zu fokussieren und darüber hinaus vergesse, sie wie intendiert zu formulieren. Statt in Phase 1 zu fragen „Wie fühlt sich Sadwick?“, formuliere ich: „Wer ist Sadwick?“ Damit überlasse ich es in Zyklus A mehr oder weniger dem Zufall, ob die Antworten der Kinder die ludischen oder die narrativen Aspekte Sadwicks fokussieren werden und ob sie sich im letzten Fall auf für die Figurenperspektiven relevante Aspekte konzentrieren. Für Kinder, die aufgrund der falschen Leitfrage auf überwiegend ludische (Sadwick ist eine Computerspielfigur) oder weniger relevante narrative Aspekte (Sadwick wohnt in einem Zirkuswagen) achten, verfehlt die Arbeitsphase ihren Zweck eindeutig. Diese Lernenden haben es in den folgenden Phasen und Arbeitsbereichen schwerer, sich zielführend einzubringen.

Die richtige Leitfrage finden

Eine gute Leitfrage sollte den Kindern stattdessen eine zielführende Beobachtungsaufgabe geben, die ihren Spielprozess begleitet und sie für die in der Unterrichtseinheit besonders relevanten Aspekte sensibilisiert. Die Leitfrage „Wie fühlt sich Sadwick?“, welche erfolgreich in Zyklus B und C eingesetzt wird, erfüllt folgende Kriterien, die auch für die Arbeit mit anderen Computerspielen transferierbar sind:

- Die Leitfrage fokussiert ausschließlich eine Figur, mit der die Kinder im Spielprozess auf jeden Fall in Kontakt kommen. Die Psyche und Sozialität dieser Figur kommt im Spielprozess zum Ausdruck und wird im Optimalfall durch weitere Figuren beeinflusst.

⁶⁵⁶ So wollen sich einige Kinder vergewissern, ob sie mit Kampfsituationen konfrontiert werden und

können sich auf die anstehende Unterrichtseinheit freuen, als sie erfahren, dass dem nicht so sein wird.

- Die Leitfrage sensibilisiert für die Figur in ihrer Funktion als fiktives Wesen, indem sie nach einem Aspekt fragt, der auf diesem narrativen Level der Figur zu verorten ist. Dieser Aspekt sollte aus den Bereichen Figurenpsychologie oder -sozialität stammen, da diese als besonders fruchtbar für die Auseinandersetzung mit Figurenperspektiven angenommen werden.
- Auf die Leitfrage gibt es mehrere richtige Antworten, die sowohl kurz und einfach als auch umfangreich und komplex ausfallen können. Auf diese Weise haben alle Lernenden die Möglichkeit, auf unterschiedlichsten Niveaus zu antworten, ohne dabei Aspekte wiederholen zu müssen.

3.1.2.4 Die ludonarrative Figur empiriebasiert ausdifferenziert

Dieses Kapitel bietet Einblicke in Aspekte konkreter Spiel- und Rezeptionsprozesse, indem die Modellierung der ludonarrativen Figur (Kapitel 1.2.4, Abbildung 7) anhand von Kinderäußerungen zu THE WHISPERED WORLD empiriebasiert ausdifferenziert wird.

1) *Vor dem Spiel*: 21-24 Kinder warten gleichzeitig auf den Beginn von THE WHISPERED WORLD. Auf Level A sind sie physisch und in einem konkreten, realen Kontext existent: Sie befinden sich mit ihrer Lerngruppe im Computerraum ihrer Grundschule. Manche Kinder sind müde, andere hellwach. Viele Kinder sind hochmotiviert und freuen sich schon seit Tagen auf den Projektbeginn: So ist Kristian „MEGA gespannt drauf“⁶⁵⁷, Lea und Sophia finden es „toll“⁶⁵⁸ bzw. „cool“⁶⁵⁹ und Jan findet es „[c]ool und ein bisschen witzig“⁶⁶⁰, dass ein Computerspiel im Zentrum des Unterrichts stehen soll: „jetzt kommt mal hier Computerspiele (lacht), weil/ da war ich fast so richtig ein bisschen geschockt (lacht).“⁶⁶¹ Michel findet die Aussicht auf den neuen Lerngegenstand „sehr interessant, weil/ ja, man erzählt eigentlich nicht so wirklich, was man auf der Konsole macht und welche Konsole man hat. [...] [M]an kann das jetzt ja zeigen, so gesagt.“⁶⁶² Auch Marie freut sich auf die Auseinandersetzung mit einem Computerspiel, denn obwohl sie sich dafür interessiert, hat sie bisher ausschließlich anderen beim Spielen zugeschaut: „Ja, ich WEIß ja nicht so viel über Computerspiele, deshalb LERNE ich dann mehr über Computerspiele.“⁶⁶³

Nur vereinzelte Kinder bringen keinerlei Computerspielerfahrung mit. So ist z.B. Ronja hinsichtlich digitaler Spiele gänzlich unerfahren und ihr Bedienungswissen beschränkt sich auf den Umgang mit Lernprogrammen auf Schulcomputern. Dieser Umstand

⁶⁵⁷ C10_Kristian_EI_01, Z. 75.

⁶⁵⁸ C15_Lea_EI_01, Z. 54.

⁶⁵⁹ C17_Sophia_EI_01, Z. 36.

⁶⁶⁰ C01_Jan_EI_01, Z. 46.

⁶⁶¹ Ebd., Z. 48.

⁶⁶² C04_Michel_EI_01, Z. 62.

⁶⁶³ C13_Marie_EI_01, Z. 22.

verunsichert sie zu Beginn der Unterrichtseinheit. Im Abschlussinterview betont Ronja, sie würde auch in Zukunft „nicht so gerne was spielen, wo es um Leben und Punkte und so etwas geht“⁶⁶⁴, das zeitlich entlastete Point-and-Click-Adventure sei hingegen gut für sie geeignet.

Zum Zeitpunkt des Spielens besitzt jedes Kind einen individuellen Erfahrungshintergrund, der sich aus körperlichen, perzeptuellen und emotionalen Aspekten, ihren höheren kognitiven Fähigkeiten und ihrem sozio-kulturellen Hintergrund zusammensetzt. Nun befinden sich die Kinder im Computerraum und sitzen allein oder zu zweit vor einem Bildschirm. Die linke Hand liegt auf der Tastatur, die rechte Hand auf der Maus. Jedes Kind hat einen eigenen Kopfhörer auf (Level A, reale Person).

2) *Sadwicks Albtraum*: Das Spiel beginnt mit einer Cutscene, die von Spielenden nicht beeinflusst werden kann. Eine Stimme erzählt, dass im Folgenden die Geschichte von Sadwick erzählt werde, der gerade unruhig schlafe. Sofern die Kinder ihre Aufmerksamkeit auf den Bildschirm richten, nehmen sie nun die audiovisuelle Darstellung (Level B) der 38-sekündigen Albtraumsequenz wahr (Perzeption und Rezeption, Level A): Sie sehen einen Zeichentrickfilm mit dunklen Farben, überwiegend Blautönen, hören eine seltsam anmutende, lauter werdende Musik, Atemgeräusche und leise Aufschreie. Viele dieser audiovisuellen Outputs stellen Elemente der fiktiven Welt dar (Level D): Dort ist es dunkel, die Erde bebt, die Figur mit dem Namen Sadwick trägt ein Kostüm und rennt, springt im Dunkeln über Abgründe von Stein zu Stein, atmet schwer, stolpert, rafft sich wieder auf, schreit auf, sieht hin und wieder zur Seite und zurück.



Abbildung 37: *Sadwicks Albtraum*⁶⁶⁵

Die Darstellungsmittel auf Level B fungieren als Ausdrucksmittel und begünstigen, dass die Kinder dem dargestellten, fiktiven Wesen Sadwick ein Bewusstsein zuschreiben (Level A), denn seine Augen, seine Bewegungen, seine Atemgeräusche und seine Gesichtsausdrücke sind alles Eigenschaften und Handlungen, die als Ausdruck eines Bewusstseins interpretiert werden können. Weiter aktiviert der audiovisuelle Output als

⁶⁶⁴ C19_Ronja_AI, Z. 32.

⁶⁶⁵ Daedalic Entertainment 2014, Intro, eigene Screenshots.

Darstellung & Ausdruck (B) des fiktiven Wesens (D) bei den Kindern (A) ggf. bestimmte Erfahrungsspuren, die Teil ihrer Erfahrungshintergründe sein können: Sie sind z.B. mehr oder weniger vertraut mit der Erfahrung, zu rennen, zu springen, zu stolpern und zu fallen, dabei schwer zu atmen und das eigene Herz klopfen zu spüren. Darüber hinaus haben sie in verschiedenem Maße schon einmal Furcht oder Angst erlebt.

Wer oder was in Sadwicks Nähe ist, wird nicht gezeigt. Die Musik klingt seltsam, vielleicht bedrohlich, Sadwick zeigt eine erschrockene Mimik. Die Kombination der Ausdrucksmittel (B) werden einige Kinder als Ausdruck von Angst und Schreck rezipieren bzw. erfahren (A). Keines der Kinder wird jemals in derselben Situation wie das dargestellte Wesen gewesen sein, aber die Ausdrucksmittel haben das Potential, eine Kombination von Erfahrungsspuren zu aktivieren (brennende Muskeln, klopfendes Herz, schwer atmen, fallen, sich erschrecken und dabei aufschreien, Angst vor etwas haben), was den Kindern ermöglicht, das Sadwick zugeschriebene Bewusstsein bzw. seine zugeschriebene Erfahrung zu enaktivieren (A und D). Je nach Erfahrungshintergrund und aktueller Aufmerksamkeit wird diese Enaktivierung unterschiedlich intensiv ausfallen oder vielleicht auch gar nicht stattfinden.

Nach seinem Traum setzt sich Sadwick mit aufgerissenen Augen in seinem Bett auf und bezeichnet seine Erfahrung kurz danach als „Albtraum“⁶⁶⁶ (D). Wie die einzelnen Kinder Sadwicks Traum wahrnehmen (A und D), zeigen u.a. ihre mündlichen und schriftlichen Äußerungen. So habe Sadwick „einen bösen Traum“⁶⁶⁷, einen „Albtraum vom Weltuntergang“⁶⁶⁸ bzw. einen „unheimlichen Traum“⁶⁶⁹. Er träume, er werde „verfolgt“⁶⁷⁰. Ein Kind formuliert genauer: „Sadwick geht so schnell, wie es nur geht. Er hat so eine Angst [...]. Er muss nicht nur rennen, sondern auch von Hügel zu Hügel springen“⁶⁷¹. Die Angst wird auch nach dem Traum als anhaltend beschrieben: „Sadwick wachte auf. Ängstlich dachte er über seinen Traum nach.“⁶⁷²

Nur vereinzelte Kinder grenzen sich von dieser Angst ab. Sophia nutzt den Ausdruck des großen Bruders und nennt Sadwick einen „Angsthase[n]“⁶⁷³. Zwar könne sie Sadwicks Angst verstehen, würde sich selbst aber „[n]icht ganz so fühlen“⁶⁷⁴. Dann relativiert sie: „[I]ch hätte / das würde schon ein bisschen komisch sein, wenn man sowas träumen würde.“⁶⁷⁵

⁶⁶⁶ Daedalic Entertainment 2014, Kapitel 1: Der Herbstwald.
⁶⁶⁷ A09_SE, Z. 15.
⁶⁶⁸ B05_Alina_AI, Z. 4.
⁶⁶⁹ B13_SE, Z. 16.
⁶⁷⁰ Ebd., Z. 9.

⁶⁷¹ A18_SE, Z. 34.
⁶⁷² B17_SE, Z. 10.
⁶⁷³ C17_Sophia_EI_04, Z. 4ff.
⁶⁷⁴ Ebd., Z. 10.
⁶⁷⁵ Ebd.

3) *Der Beginn konkreter Interaktionsmöglichkeiten:* Aufgrund ihres Erfahrungshintergrunds wissen die Kinder, dass es sich um ein Computerspiel handelt. Sie antizipieren während der Alpträumsequenz ggf. schon das Vorhandensein des Level C: Viele gehen davon aus, jeden Moment handeln zu müssen, eventuell das dargestellte Wesen selbst steuern zu müssen (A).

Nach Abschluss der Cutscene erlangen die Kinder im Rahmen der Spielregeln Kontrolle über Sadwick: Sie nutzen Tastatur und Maus, um ihn zu steuern und Handlungen in der Spielwelt auszuführen (Aktion auf Level A als Interaktion auf Level C). Dafür nehmen sie den audiovisuellen Output von Level B wahr (Perzeption, A) und entscheiden sich – mal bewusst, mal unbewusst – für bestimmte Aktionen und setzen diese durch Bedienung der Hardware um (A und C). Hier bestimmen die im Programm festgelegten Regeln, welche Handlungen möglich und unmöglich sind (C). Obwohl Sadwick als Handlungsrepräsentation und als Universalwerkzeug für jedes einzelne Kind fungiert (A und C), verliert er nicht seine Eigenschaft als fiktives Wesen (D). Auch die Figuren Ben und Opa, die von den Kindern nicht direkt gesteuert werden können, sind mindestens doppelt codiert: Sie sind einerseits Interaktionspartner*innen für Sadwick, der aus Level A heraus gesteuert wird (A und C), andererseits sind sie fiktive Wesen (großer Bruder und Großvater von Sadwick), denen die Kinder mindestens ein (fiktives) Bewusstsein zuschreiben (A und D).

Wie komplex und hybride die ludonarrative Figur ist und dass sie von Kindern auch in dieser Weise wahrgenommen werden kann, wird bei Sophia am deutlichsten. Auf die Anregung „Erzähl mir doch mal von Sadwick“ (direkt nach dem ersten Spielen) reagiert sie in einer Weise, die eine Oszillation zwischen den Leveln A, C und D erkennen lässt:

| Sophias Antwort auf die Anregung „Erzähl mir doch mal von Sadwick“ | Level | Beschreibung |
|---|-------|--|
| „Also zuerst war er [Sadwick] natürlich in seinem Zimmer und hat den Alpträum gehabt. | D | Aufenthaltsort und innerer Zustand des fiktiven Wesens |
| Dann ist er aufgewacht. | D | Verhalten des fiktiven Wesens |
| Und dann habe ich ihn sofort rausgeführt, | C | Figur, die von der Spielerin gesteuert wird |
| weil ich gucken wollte, wie es draußen aussieht. | A | Neugierde der Spielerin |
| Und einmal, als ich in Sadwicks Zimmer war, da habe ich einen Schlüssel gefunden. | C | Figur als Handlungsrepräsentation und Werkzeug |
| Sadwick hat einen Schlüssel gefunden.“ | D | Verhalten des fiktiven Wesens |

Beispiel 10: Sophia zur Hybridität der ludonarrativen Figur⁶⁷⁶

⁶⁷⁶ C17_Sophia_EI_02, Z. 4.

Sophia beschreibt hier die Kopplung⁶⁷⁷ zwischen sich und der Figur Sadwick. Sadwick ist erstens als fiktives Wesen raumzeitlich verortet, hat innere Zustände und agiert innerhalb der fiktiven Welt. Sadwick ist zweitens eine Instanz, die von Sophia „geführt“ – gesteuert – wird oder in der Rezeption gar als eigenständige Figur ganz in den Hintergrund treten kann, wenn Sophia bspw. berichtet, einen Schlüssel gefunden zu haben. Hier ist es Sophia, die einen Schlüssel findet – Sophia, die als reale Person auf Level A mit Objekten der Spielwelt auf Level C interagiert. Sofort macht sie jedoch deutlich, dass diese Aktion auch anders interpretiert werden kann: Auf Level D hat Sadwick den Schlüssel gefunden. Diese Befehlsstruktur beschreiben andere Kinder als (1) Sadwick zu etwas bringen, (2) ihm etwas sagen oder (3) ihm helfen.⁶⁷⁸

4) *Zur Interpretation der Figuren als fiktive Wesen*: Unabhängig von dieser Hybridität können die Kinder auch Level D der ludonarrativen Figur fokussieren und von Sadwick, Ben, Spot und Opa sprechen, als seien sie reale Personen oder fiktive Wesen anderer erzählender Medien:

[I]ch glaube, der [Sadwick, KD] hat sich ziemlich einsam gefühlt, weil er/ der Opa war zwar recht nett, aber Ben war gemein und nicht nett zu seinem Bruder. [...] Halt, Ben hat ziemlich oft mit ihm/ nicht geschimpft, aber so ausgelacht. [...] Der Opa (lacht) hat zuerst gedacht, dass Sadwick Ben war (lacht). [...] [Spot, KD] ist auf jeden Fall Sadwicks bester Freund.⁶⁷⁹

Beim Nachvollziehen der Brüderbeziehung spielen wieder die Erfahrungshintergründe der Kinder eine Rolle. So erklärt Rico, der selbst ein kleiner Bruder ist: „Ben [ärgert, KD] Sadwick immer [...] und das Gleiche ist bei meinem Bruder, der ärgert mich auch.“⁶⁸⁰ Derweil berichtet Jan aus der Perspektive eines großen Bruders: „[I]ch fühle mich, so gesagt, auch ein bisschen wie Ben, weil meine Schwester muss ich auch immer an etwas erinnern, z.B. Haare kämmen, Gesicht, Hände waschen.“⁶⁸¹

Aus allen mündlichen und schriftlichen Aussagen, die die 67 teilnehmenden Kinder im Rahmen aller Erhebungszyklen zu den Figuren als fiktive Wesen tätigen, werden mit Hilfe qualitativer Inhaltsanalyse Kategorien zur Psyche und Sozialität der vier Hauptfiguren gebildet.⁶⁸² In ihrer Zusammenstellung fassen sie die narrativen Figurenperspektiven zusammen, wie sie Kinder aus drei verschiedenen Lerngruppen rekonstruieren (Abbildung 38, S. 154). Es handelt sich dabei um eine induktive Ausdifferenzierung der in Kapitel 2.4.2 dargestellten Oberkategorien.⁶⁸³

⁶⁷⁷ Siehe Kapitel 1.1, Abschnitt: Interaktion, Intersubjektivität & Empathie.

⁶⁷⁸ Vgl. C15_Lea_EI_02, Z. 50; C13_Marie_EI_02, Z. 18; C02_Leon_AI, Z. 52.

⁶⁷⁹ C13_Marie_EI_02, Z. 10ff.

⁶⁸⁰ B10_Rico_AI, Z. 104.

⁶⁸¹ C01_Jan_EI_04, Z. 14.

⁶⁸² Siehe Kapitel 2.4.2, Abschnitt: Genese der Kategorien zur ludonarrativen Figur.

⁶⁸³ Ebd.

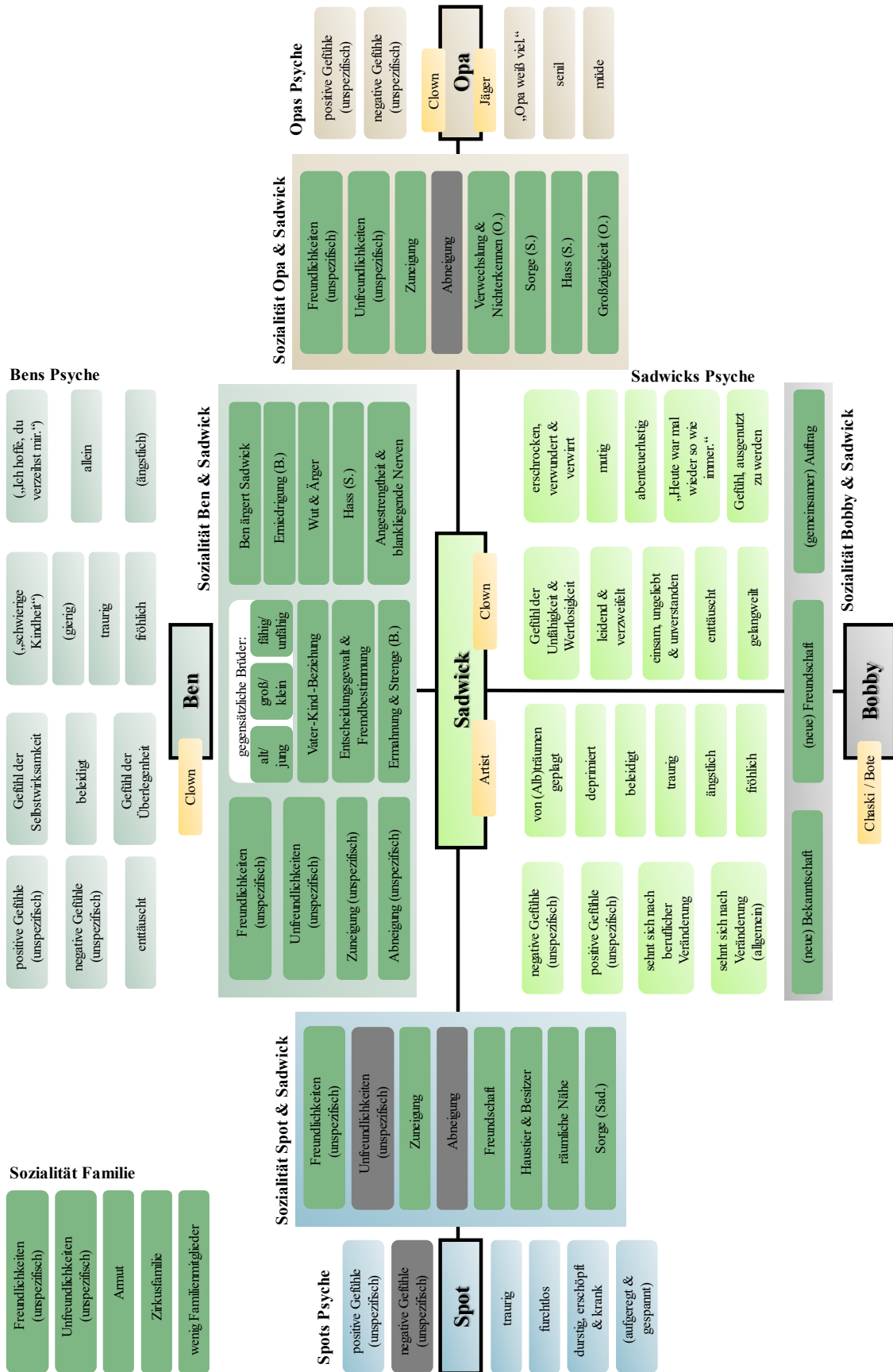


Abbildung 38: Kategorielle Ausdifferenzierung von Sozialität und Psyche der ludonarrativen Figuren aus THE WHISPERED WORLD (Intro und Kapitel 1)

5) *Zum Verhältnis von Spieler*in, Spielfigur und fiktivem Wesen*: Obwohl Abbildung 38 die Figuren vermeintlich in ihrer Funktion als fiktive Wesen isoliert, bleiben ihre Sozialität und Psyche doch eingebettet in die Level A, B und C der in Kapitel 1.2.4 visualisierten Modellierung der ludonarrativen Figur. Dies sei an einer Spielsituation verdeutlicht, welche beginnt, nachdem die spielende Person Sadwick zum ersten Mal aus seinem Wohnwagen heraussteuert:

Als fiktives Wesen sorgt Sadwick sich um seine Haustierraube Spot, die er für krank hält. Ben schimpft ihn aus: Sadwick habe seine Pflichten vernachlässigt und sich nicht um Spot gekümmert. Er erteilt Sadwick den Auftrag, seinem Haustier etwas zu trinken zu geben (Level D). Auf Level C hat Ben damit die Funktion eines Questgebers. Die Kinder erkennen, dass nun Aktionen ausgeführt werden müssen, um Bens Aufgabe zu erfüllen. Sie entdecken, dass sie Spot steuern können, indem sie zuerst ihn und dann den Wassertrog anklicken (A und C). Damit aktivieren sie Sadwick, der zum Wassertrog geht und Spot erfolgreich dazu auffordert, zu trinken. Auf Level C haben die Kinder damit zwei Figuren gesteuert, um Spot zu trinken zu geben. Auf Level D hat Sadwick seinem Haustier zu trinken gegeben.

Zu Sadwicks Sozialität und Psyche gehört, dass Spot einerseits sein Haustier, andererseits sein bester Freund ist (D). Diese Beziehung zwischen Spot und Sadwick (D) wird ab jetzt auch spielerisch repräsentiert, indem Spot zur Helferfigur wird (C): Während die Kinder Sadwick durch seine Welt bewegen, steuern sie auch Spot indirekt mit, weil er nun Sadwick hinterherkrabbelt (A und C). Die daraus resultierende konstante räumliche Nähe zwischen Sadwick und Spot ist wiederum Ausdruck ihrer Freundschaft (D). Weiter können die Kinder nun Spot bestimmte Aufgaben erteilen, die Sadwick ausspricht und Spot ausführt (A, C und D). Michel spricht über Sadwick und Spot wie folgt:

Spot, das ist eigentlich so ein ganz freches Kerlchen, das ihm/ das Sadwick immer hinterherläuft und (...) ja das tut halt meistens immer, was er sagt, und hat eigentlich vor nichts Angst, weil, als ich in die Kerze angetippt habe/ also als Sadwick/ ich meine Spot genommen habe und ihn zur Kerze geschick/ so hinstellen wollte (lachend) [...] dann hat Sadwick gesagt: „Spot hat (...) keine Angst vor Feuer, er hat eigentlich vor nichts Angst.“⁶⁸⁴

Derartige Äußerungen Sadwicks nimmt Michel zum Anlass für weitere Überlegungen und reflektiert dabei die Beziehung zwischen Spieler*in und Spielfigur bzw. fiktivem Wesen: „Also Sadwick, weil (...) also die Spielfigur spricht eigentlich, so gesagt, mit mir. [...] Ich habe mich gefühlt, als wäre ich mit Sadwick zusammen, weil er ja mit MIR gesprochen hat. Er hat nicht für sich selbst gesprochen.“⁶⁸⁵ Leon äußert sich ähnlich. Er möge Sadwick, „weil er meine Spielfigur war und (...) weil ich ihm helfen sollte, dass es

⁶⁸⁴ C04_Michel_EI_02, Z. 20f.

⁶⁸⁵ Ebd., Z. 26ff.

ihm besser geht. [...] Indem ich z.B. Spot zu trinken gebe, dann fühlt er sich besser, weil [es, KD] Spot nicht mehr so schlecht geht.“⁶⁸⁶ Dabei fällt Leon die Verortung seiner selbst in Beziehung zu Sadwick nicht leicht. Durch das Vorhandensein einer Handlungsrepräsentation und ihrer Doppelcodierung als Spielfigur und fiktivem Wesen verschwimmen in der Rezeption die unterschiedlichen Level der ludonarrativen Figur: „Ja einerseits war ja Sadwick die Spielfigur und andererseits hat man sich in das Computerspiel reingefühlt. Nur, dass man sich da selbst nicht gesehen hat.“⁶⁸⁷

Dieses Einfühlen muss dabei kein konstant immersiver Zustand sein. Die Äußerungen der Kinder legen eher nahe, dass ihr Gefühlszustand zwischen Sympathie, Empathie (auf Level D bezogen) und anderen, auf das Level C bezogenen Reaktionen oszilliert: So zeigt Michel Sympathie – „ich hatte Mitleid mit ihm“⁶⁸⁸ – als es um Sadwicks Traurigkeit und Enttäuschung geht, während Jan z.B. Sadwicks Albtraum „auch ein bisschen gruselig“⁶⁸⁹ findet – jenes Gefühl, welches er gleichzeitig auch Sadwick in dieser Situation zuschreibt. Als sich Jan dann jedoch an die Steuerung gewöhnen muss, ist er anfänglich verwirrt, „weil ich wusste nicht, was man da machen muss. Oder wie das alles funktioniert.“⁶⁹⁰ Auch andere Kinder konzentrieren sich nach Ende der Albtraumsequenz zunächst stärker auf Fragen der Bedienung und Hardware (A) sowie auf Aufgaben und Ziele (C) des Point-and-Click-Adventures. Dabei verlieren die Figuren jedoch nicht ihre Eigenschaften als fiktive Wesen (D) und können auch weiterhin als solche wahrgenommen werden.

6): *Figurenrezeption als Interpretations- und Lernprozess*: Die anschließenden Unterrichtsangebote (Figurenaussagen ordnen, Standbilder erstellen, perspektivisches Schreiben), lenken den Fokus verstärkt auf die Eigenschaften der Figuren als fiktive Wesen. Sie bieten den Kindern die Möglichkeit, ihr Verständnis der Figurensozialität und -psyche im Rahmen sozialer Interaktion, Zuordnungsprozessen, Körperlichkeit und schriftlicher Produktion zum Ausdruck zu bringen. Die Unterrichtsangebote werden als Aufgabenbereich 2 und 3 in den Kapiteln 3.1.3 und 3.1.4 dargestellt und analysiert.

3.1.2.5 Zur Eignung von THE WHISPERED WORLD

Alle 67 Kinder, die im Laufe der Erhebungszyklen an der Unterrichtseinheit teilnehmen, können trotz unterschiedlicher Voraussetzungen hinsichtlich ihrer Computerkenntnisse, motorischen Fähigkeiten oder Genrevorlieben mit dem Spiel umgehen. Dabei sind bei etwa 25 % der Kinder motorische Unsicherheiten bezüglich der Steuerung mit der Maus zu beobachten, die den Spielprozess etwas verlangsamen, aber nicht verhindern. Etwa ein

Bedienung &
Hardware

⁶⁸⁶ C02_Leon_AI, Z. 52ff.

⁶⁸⁷ Ebd., Z. 42.

⁶⁸⁸ C04_Michel_EI_02, Z. 32.

⁶⁸⁹ C01_Jan_EI_02, Z. 48.

⁶⁹⁰ Ebd., Z. 33.

Drittel jeder Lerngruppe benötigt gelegentlich einen kurzen Hinweis durch ein anderes Kind oder eine erwachsene Person, um eine gewünschte Spielhandlung auszuführen. Darüber hinaus erklären manche – durchgängig allein spielende – Kinder, sie hätten sich lediglich kurz an die Bedienung oder Steuerung gewöhnen müssen.

65 der 67 Kinder aus den Designzyklen A, B und C geben an, das Computerspiel hätte ihnen Spaß gemacht. Dies kann mit der zu beobachtenden Involviertheit und Faszination vieler Kinder während des Spielprozesses bestätigt werden.

Lernenden-
perspektiven

Eine Schülerin (A4, Nichtspielerin) aus Zyklus A, erklärt, das Spiel habe ihr nicht gefallen. Ein Schüler (A3, Vielspieler) aus Zyklus A kann sich diesbezüglich nicht entscheiden. Das Mädchen hätte stattdessen lieber ein Buch vorgelesen bekommen, der Junge hätte gerne etwas anderes gespielt. Vier weitere Schüler aus Zyklus A (A6, A8, A17, A22), die als Lieblingsspiele u.a. STAR WARS BATTLEFRONT, FIFA, LEAGUE OF LEGENDS oder MINECRAFT angegeben haben, äußern sich im Rahmen des Unterrichts abwertend zur Zeichentrickästhetik von THE WHISPERED WORLD. Drei Jungen aus Zyklus A (A06, A12, A14) und ein Junge aus Zyklus B (B12) geben zudem an, die Geschichte von THE WHISPERED WORLD sei langweilig, das Spiel habe ihnen jedoch trotzdem gefallen.

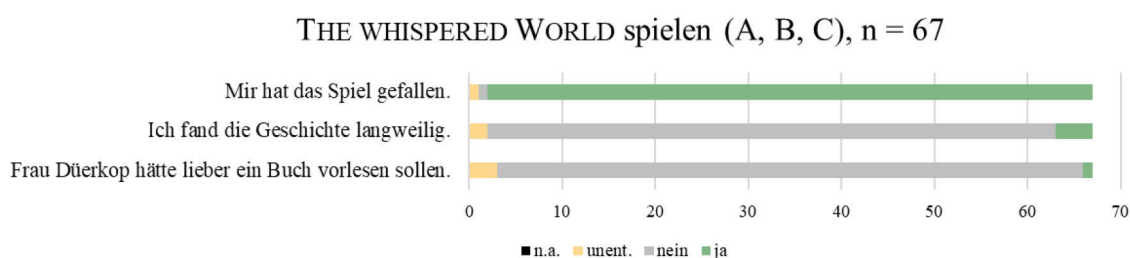


Abbildung 39: Zyklusübergreifende Ergebnisse der Abschlussbefragung zum Aufgabenbereich 1

Vor diesem Hintergrund kann die Spielauswahl grundsätzlich als geeignet beschrieben werden. Dies scheint ohne Ausnahme für die dritten Jahrgänge (Zyklus B und C) der Fall zu sein, muss jedoch mit kleinen Einschränkungen für die Lerngruppe versehen werden, die zu Beginn der 4. Klasse an der Erhebung teilnimmt (Zyklus A).

Dritter
Jahrgang als
passende
Zielgruppe

Hier kann begründet vermutet werden, dass einige ältere Kinder durch ihr eigenes Spielverhalten Erwartungen an ein Computerspiel haben (moderne Texturen, Kampfsituationen, Third-Person-Perspektive, ...), die ein Point-and-Click-Adventure wie THE WHISPERED WORLD nicht erfüllt. Inhaltliche, spielmechanische oder darstellerische Spielaspekte wie die Zirkuswelt, die zeitlich entlastete Point-and-Click-Steuerung oder die Zeichentrickästhetik werden vor diesem Hintergrund ggf. als kindisch wahrgenommen. Kinder des dritten Jahrgangs können hingegen insgesamt als geeignete Zielgruppe festgehalten werden.

Auch bezüglich der Zielperspektive für diesen Aufgabenbereich (die ludonarrative Figur als fiktives Wesen wahrnehmen) beweist sich das gewählte Spiel als geeignet. Spätestens im Rahmen der Anschlusskommunikation (Sicherung I und II) wird in allen Zyklen deutlich, dass es den Lerngruppen gelingt, die ludonarrativen Figuren aus narrativer Perspektive wahrzunehmen und als fiktive Wesen zu bearbeiten. Die rezeptionsleitende Frage „Wie fühlt sich Sadwick?“ unterstützt diesen Prozess.

Neben den oben verwendeten Beispielen aus den Sicherungsphasen sind vor allem die nach Abschluss des ersten Aufgabenbereichs geführten Entwicklungsinterviews aufschlussreich, die in Zyklus C mit sieben Kindern geführt werden.⁶⁹¹

Bezüglich Sadwicks Psyche dominiert in den Kinderaussagen die Kategorie **traurig**, sie wird von fünf Kindern genannt.⁶⁹² Sadwicks **Ängstlichkeit** und das **Sehnen nach beruflicher Veränderung** werden jeweils dreimal benannt.⁶⁹³

Mit Blick auf die Beziehung zwischen den beiden Brüdern wird am häufigsten die Kategorie **Entscheidungsgewalt und Fremdbestimmung**⁶⁹⁴ umschrieben (sechs Kinder⁶⁹⁵) sowie die weniger konkrete Sammelkategorie **Unfreundlichkeiten (unbestimmt)**⁶⁹⁶ (fünf Kinder⁶⁹⁷). Jeweils drei der sieben Kinder benennen hier zusätzlich die etwas konkretere Kategorie **Ben ärgert Sadwick** und erwähnen die Fähigkeit des großen und/oder die Unfähigkeit des kleinen Bruders (**gegensätzliche Brüder: fähig/unfähig**).⁶⁹⁸

⁶⁹¹ Für eine Übersicht der jeweiligen Erstnennungen von Sadwicks und Bens Sozialitäts- und Psychekategorien siehe Anhang: Tabelle 32, S. 340.

⁶⁹² C01_Jan_EI_02, Z. 10;
C04_Michel_EI_02, Z. 8 und 18;
C10_Kristian_EI_02, Z. 6;
C15_Lea_EI_02, Z. 8;
C24_Victor_EI_02, Z. 4.

⁶⁹³ C01_Jan_EI_02, Z. 10;
C04_Michel_EI_02, Z. 8;
C17_Sophia_EI_02, Z. 20;
C10_Kristian_EI_02, Z. 8;
C15_Lea_EI_02, Z. 9;
C24_Victor_EI_02, Z. 4 und 6.

⁶⁹⁴ Bezieht sich auf den Aspekt der Macht in Sadwicks und Bens Beziehung hinsichtlich Bens Entscheidungsgewalt (Bestimmungen und Verbote) einerseits sowie die daraus resultierende Fremdbestimmung Sadwicks (Verpflichtungen, Aufgaben) andererseits. Diese Kategorie umfasst alle Äußerungen, die hervorheben, dass Ben für Sadwick etwas entscheidet/bestimmt/verbietet. Oft (aber nicht

ausschließlich) bezieht sich dies auf die Entscheidung, dass Sadwick als Clown arbeiten muss.

⁶⁹⁵ C01_Jan_EI_02, Z. 28;
C04_Michel_EI_02, Z. 12;
C10_Kristian_EI_02, Z. 14 und 22;
C15_Lea_EI_02, Z. 11-12;
C17_Sophia_EI_02, Z. 16-18;
C24_Victor_EI_02, Z. 7-10.

⁶⁹⁶ Umfasst alle Nennungen unspezifischer, aber negativ konnotierter Handlungen zwischen den Brüdern, wie streiten oder gemein (bzw. nicht nett) sein.

⁶⁹⁷ C01_Jan_EI_02, Z. 14;
C10_Kristian_EI_02, Z. 18 und 22;
C13_Marie_EI_02, Z. 10;
C15_Lea_EI_02, Z. 14;
C24_Victor_EI_02, Z. 12.

⁶⁹⁸ C01_Jan_EI_02, Z. 28;
C13_Marie_EI_02, Z. 12;
C24_Victor_EI_02, Z. 12;
C04_Michel_EI_02, Z. 6, 8 und 12;
C10_Kristian_EI_02, Z. 26;
C17_Sophia_EI_02, Z. 26.

3.1.2.6 Designprinzip I: Figureninterpretation im Rahmen narrativ eingebetteter Computerspielerfahrung

Die vorangegangenen Kapitel lassen sich als Designprinzip für den Aufgabenbereich 1 (Abbildung 40) wie folgt zusammenfassen:

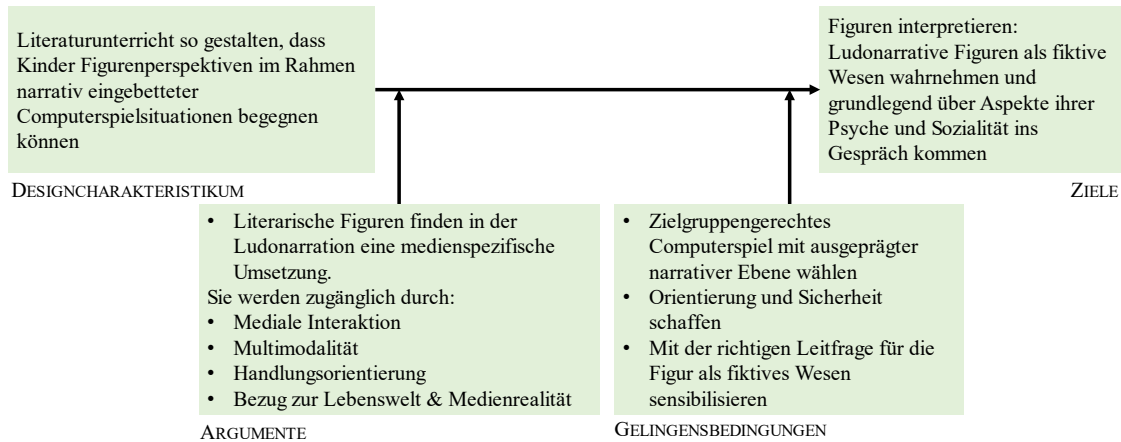


Abbildung 40: Designprinzip zum Aufgabenbereich „THE WHISPERED WORLD spielen“

Vor dem Hintergrund einer Unterrichtseinheit, deren Inhalt und Ziel die Interpretation von Figurenperspektiven ist, kann als Ziel für den Beginn dieser Einheit formuliert werden, dass Kinder die Figuren als fiktive Wesen wahrnehmen und daran anknüpfend grundlegend über Aspekte ihrer Psyche und Sozialität ins Gespräch kommen. Ziele

Neben dem konventionellen Einsatz von Printliteratur können diese Ziele erreicht werden, wenn Literaturunterricht Kindern ermöglicht, Figurenperspektiven im Rahmen narrativ eingebetteter Computerspielerfahrung zu begegnen. Im Referenzdesign wird dieses Charakteristikum durch den Einsatz des Point-and-Click-Adventures THE WHISPERED WORLD realisiert, das in diesem und in den kommenden Aufgabenbereichen als Gegenstand der Figureninterpretation dient. Designcharakteristikum

Ein Computerspiel mit narrativer Ebene – eine Ludonarration – kann deshalb erfolgreich als Gegenstand der Figureninterpretation eingesetzt werden, weil hier narrative, literarische Figuren als fiktive Wesen eine medienspezifische Umsetzung finden (siehe Kapitel 1.2.3 und 1.2.4). Zweitens wird mit dem genannten Designcharakteristikum Bezug zur aktuellen Medienrealität und daran anknüpfenden Lebenswelt vieler Lernenden genommen. Drittens bietet das Computerspiel einen interaktiven, multimedialen und multimodalen Zugang zu narrativen Figuren und damit Anknüpfungspunkte für Kinder mit unterschiedlichsten Lern- und Arbeitsvoraussetzungen. Viertens ist das Prinzip der Handlungsorientierung der Ludonarration quasi inhärent: Die Kinder interagieren mit der Spielwelt sowie der erzählten Welt und entscheiden individuell darüber, welche der möglichen Handlungen zu welchem Zeitpunkt ausgeführt werden. Argumente

Um sicherzustellen, dass das Designcharakteristikum zielführend umgesetzt wird, muss erstens ein zielgruppengerechtes Computerspiel mit ausgeprägter narrativer Ebene gewählt werden, das den Spielenden bereits in den ersten Spielminuten Zugang zum Innenleben seiner Figuren gibt. Zweitens sollte bezüglich des anstehenden Computerspielens Orientierung und Sicherheit geschaffen werden, damit sich computerspielerfahrene sowie -unerfahrene Kinder gleichermaßen auf den Aufgabenbereich einstellen können und alle organisatorischen Fragen bereits im Vorfeld geklärt sind. Ob der Hybridität des Mediums ist es drittens wichtig, dass die Lernenden mit einer Leitfrage für die Figuren als fiktive Wesen sensibilisiert werden. Ansonsten kann es passieren, dass sie sich auf Aspekte des Spiels konzentrieren, die für die weiteren Aufgaben weniger relevant sind. Hier hat es sich als fruchtbar erwiesen, nach den Gefühlen der von den Spielenden gesteuerten Figur zu fragen. Damit werden Aspekte der Figurenpsychologie fokussiert, die auf der narrativen Ebene des Spiels verortet sind.

3.1.3 Aufgabenbereich 2: Figurenmemory spielen

Die folgenden Unterkapitel beschreiben und begründen zunächst das zum Computerspiel entwickelte Figurenmemory und die mit dessen Einsatz verfolgten Ziele. Anschließend führen sie durch die Unterrichtsphasen des zweiten Aufgabenbereichs, in dessen Rahmen die Kinder im Kontext einer spielerischen Auseinandersetzung mit zentralen Figurenaussagen auf neue Aspekte der Figurenpsychologie und -sozialität aufmerksam werden und diese verbalisieren. Es folgt eine Analyse der Spielprozesse sowie die daraus abgeleitete Notwendigkeit des Einforderns von Begründungen als zentrale Aufgabe der Lehrkraft. Das Kapitel schließt mit einer Einschätzung zur Eignung des Figurenmemorys sowie einer Zusammenfassung des Aufgabenbereichs als Designprinzip.

3.1.3.1 Das Referenzdesign zum Figurenmemory

Der Aufgabenbereich *Figurenmemory* zeichnet sich durch die Arbeit mit Figurenaussagen aus, die zu jeweils einer der drei Figuren (Sadwick, Ben und Opa) zugeordnet werden. Im Zentrum steht ein Memory, welches aus Figurenaussagen und Figurenabbildungen besteht, die dem Spiel THE WHISPERED WORLD entnommen sind (Abbildung 41, S. 161). Gewählt wurden jene Aussagen, anhand derer Aspekte der Figurensozialität und -psychologie zum Ausdruck kommen bzw. inferiert werden können.⁶⁹⁹ Durch die Zuordnungsaufgaben setzen sich die Kinder vor, während und nach dem Spielen des Memorys mit analyserelevanten Figurenaspekten auseinander. Damit werden vor allem zwei Ziele verfolgt:

Aufgaben-
bereich *Figurenmemory* im
Überblick

⁶⁹⁹ Siehe z.B. Anhang: Tabelle 33, S. 341.

1. *Fortgesetzte und fokussierte Rezeption:* Da die Kinder im Aufgabenbereich 1⁷⁰⁰ (THE WHISPERED WORLD spielen) individuell darüber entschieden haben, welche Aktionen sie ausführen, variiert auch das Wissen über die Figuren, auf das sie im Rahmen der Unterrichtseinheit zugreifen können. Die nun vorgesehene Beschäftigung mit ausgewählten Figurenaussagen setzt die Rezeption von THE WHISPERED WORLD fort, ohne dass das Spiel erneut gespielt werden muss.⁷⁰¹ Hierfür werden bekannte und ggf. unbekannte Aussagen im Plenum, in Einzel- sowie in Gruppenarbeit wiederholt gehört und gelesen, ggf. neu kennengelernt und mit den Figuren in Zusammenhang gebracht. Auch Kinder, die aufgrund ihres Spielverhaltens bisher nur wenig über die Figuren erfahren haben, werden durch die gewählten Figurenaussagen mit neuen Figuren Aspekten konfrontiert. Diese fortgesetzte Rezeption fokussiert dabei einerseits den Lerngegenstand⁷⁰² – die ludonarrativen Figuren als fiktive Wesen – und bietet der Lerngruppe andererseits eine gemeinsame Wissensgrundlage, auf die im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit zurückgegriffen werden kann.
2. *Vertieftes Figurenverständnis durch Inferieren und Zuordnen von Aspekten der Figurensozialität und -psyche:* Im Rahmen von Zuordnungshandlungen inferieren die Kinder bekannte und neue Figuren Aspekte. Eindrücke, die die Kinder bereits von Figuren haben, werden durch das physische Zusammenlegen von Figuren- und Aussagenkarte ausgedrückt und können spätestens im Rahmen der Ergebnissicherung explizit verbalisiert und diskutiert werden. Dabei ist jede Figurenaussage als ein Gesprächsanlass für mündliche, interpretative Textarbeit zu verstehen, im Rahmen derer Aspekte der Figurenperspektiven durch Identifizieren und Zuordnen herausgearbeitet und begründet werden können.

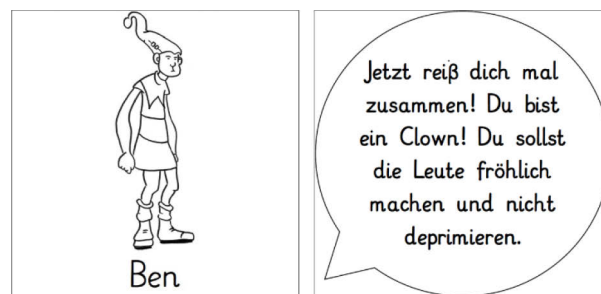


Abbildung 41: Beispiel eines Pärchens aus dem Figurenmemory⁷⁰³, erstellt mit dem Worksheet Crafter

⁷⁰⁰ Siehe Kapitel 3.1.2.

⁷⁰¹ Es wird trotzdem empfohlen, den Kindern im Laufe der Unterrichtseinheit mindestens ein weiteres Mal zu ermöglichen, das Spiel zu spielen. Dies kann z.B. im Klassenverband im Rahmen einer Kinosituation bzw. als „Live-Let’s-Play“ erfolgen, indem sich die Spielenden

abwechseln und die Lernenden gemeinsam diskutieren, welche Spielhandlungen als Nächstes auszuführen sind.

⁷⁰² Kapitel 1.2.4; Abbildung 38, S. 154.

⁷⁰³ Für das gesamte Memorymaterial siehe Anhang: Unterrichtsmaterial 12, S. 315 sowie Unterrichtsmaterial 13, S. 316.

Der Aufgabenbereich ist im Referenzdesign wie folgt strukturiert:

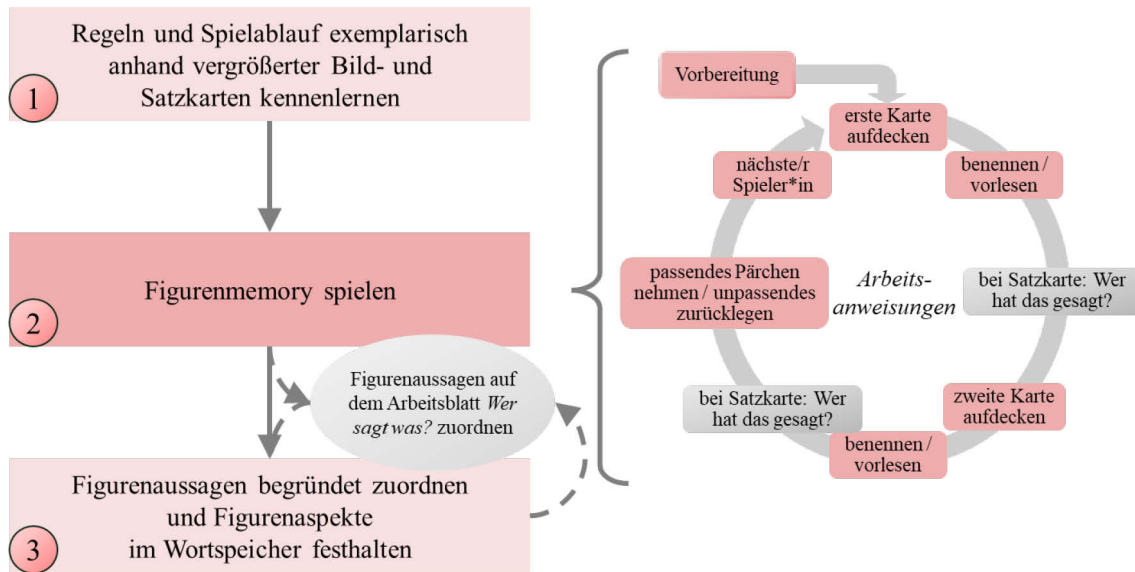


Abbildung 42: Visualisierung des Aufgabenbereichs Figurenmemory im Referenzdesign (C)

1: Einstieg und Hinführung: Regeln und Spielablauf exemplarisch kennenlernen (10 Minuten): Ziel dieser Phase ist die Orientierung der Kinder im Umgang mit dem Material. Die Lernenden kommen hierfür im Sitzkreis zusammen, in dessen Mitte verdeckt vier vergrößerte Memorykarten liegen (zwei Bildkarten, zwei Satzkarten), aus denen zwei Pärchen gebildet werden können. Die Lehrkraft erfragt, wie viele Kinder schonmal ein Memory gespielt haben, was in der Regel auf einen Großteil der Lerngruppe zutrifft. Sie bittet die Kinder um eine Erläuterung des Spielablaufs und moderiert das Gespräch in einer Weise, die zu dem in Abbildung 42 aufgeführten bzw. in Phase 2 beschriebenen Spielablauf führt.⁷⁰⁴ Die benannten Handlungen werden exemplarisch am vergrößerten Material durchgeführt. Die Kinder werden hierbei auf drei Auffälligkeiten aufmerksam gemacht: Erstens besteht ein korrektes Pärchen nicht aus zwei identischen Bildkarten, sondern jeweils aus einer Satzkarte (Figurenaussage) und einer dazugehörigen Bildkarte (Figurenabbildung). Zweitens müssen die Satzkarten laut vorgelesen werden, damit alle Mitspieler*innen verstehen, um was für eine Karte es sich jeweils handelt. Drittens kann es passieren, dass Uneinigkeit bezüglich einer Zuordnung besteht. In diesem Fall muss das vermeintliche Pärchen begründet oder sogar diskutiert werden, bevor es aufgenommen werden kann („Woher weißt du, dass die Figur das gesagt hat?“). Zum Ende dieser Phase begeben sich die Kinder in ihre Gruppen von zwei bis maximal vier Spieler*innen, die vorher durch die Lehrkraft unter Berücksichtigung der Wünsche

⁷⁰⁴ Es handelt sich hierbei um den in den Erhebungszyklen erprobten Ablauf, in dem – im Sinne der regelmäßigen Aktivierung aller Mitspieler*innen – nach

jedem Zug ein neues Kind an der Reihe ist, unabhängig davon, ob ein Pärchen gefunden wurde (oder nicht).

der Kinder zusammengestellt wurden.⁷⁰⁵ Ziel dieser Gruppenzusammenstellung ist, dass sich die Kinder in ihrer Gruppe sicher fühlen. Nur so werden sie sich einerseits zutrauen, sich in den Spielprozess einzubringen, indem sie z.B. Satzkarten laut vorlesen und andererseits nicht davor zurückscheuen, ihre Gruppenmitglieder um Hilfe zu bitten. Die oben beschriebene Orientierung bezüglich des Spielablaufs ist diesem Prinzip der Sicherheit ebenfalls zuträglich.

2: Arbeitsphase: Figurenmemory spielen (15-25 Minuten): Die Arbeitsmaterialien umfassen pro Gruppe einen Satz Spielkarten⁷⁰⁶. Die Kinder haben außerdem Zugang zu den Spielregeln⁷⁰⁷ sowie zu dem Arbeitsblatt *Wer sagt was?*⁷⁰⁸, mit dessen Bearbeitung sie individuell nach Spielende beginnen können.

Die Kinder bereiten das Spiel an ihren Gruppenarbeitsplätzen⁷⁰⁹ vor, indem sie erstens die Karten mischen und verdeckt auslegen. Zweitens wählen sie, ob sie gegeneinander um die höchste Anzahl an Pärchen spielen oder ob sie miteinander versuchen, so viele Pärchen wie möglich zu finden. In Zyklus B nutzen Gruppen auch weitere, für sie passende Spielweisen, wie z.B. das Spielen in „Teams“⁷¹⁰ (paarweise gegeneinander):⁷¹¹

| | |
|---------------------------|--|
| Alina (B05): [...] | Hey, wir könnten doch [...] wir könnten ja zusammenspielen. |
| Clemens (B17): | Also wir beide (auf sich und [B19 Christian] zeigend) sind in einem Team gegen euch beide (auf [B05 Alina] und [B14 Maja] zeigend)?! |
| Alina (B05) & Maja (B14): | Ja. |

Beispiel 11: Spielvorbereitung in Zyklus B⁷¹²

Drittens wird entschieden, wer anfängt. Werden hierfür keine Regeln vorgegeben,⁷¹³ greifen die Kinder auf ihnen bekannte Konventionen zurück und entscheiden nach Alter oder Geschlecht:

⁷⁰⁵ Es gibt viele Möglichkeiten der Gruppenbildung, die jeweils von der Zusammensetzung der Lerngruppe und den sozialen sowie methodischen Kompetenzen der Kinder abhängen. Weiter kann der Wunsch eines Kindes berücksichtigt werden, das Memory allein zu spielen, sofern das Kind in der Lage ist, sich die Satzkarten zu erlesen und eine Einzelarbeit aufgrund der individuellen Tagesverfassung des Kindes sinnvoll erscheint.
⁷⁰⁶ Anhang: Unterrichtsmaterial 12, S. 315 sowie Unterrichtsmaterial 13, S. 316.
⁷⁰⁷ Anhang: Unterrichtsmaterial 11, S. 314.
⁷⁰⁸ Anhang: Unterrichtsmaterial 14, S. 317 und Unterrichtsmaterial 15, S. 318.
⁷⁰⁹ Soweit ein Differenzierungsraum o.Ä. zur Verfügung steht, bietet es sich an, die Gruppen zu verteilen.

⁷¹⁰ Clemens (B17) in: Videografie_Kleingruppe_Transkript: B05, B14, B17, B19 Figurenmemory, Z. 48.
⁷¹¹ Hier muss jede Lehrkraft für ihre Lerngruppe entscheiden, ob sie den Kindern derartige Freiheiten lassen möchte, oder ob sie von klareren Vorgaben profitieren. Die Lerngruppen in den Zyklen B und C sind es aus einem Großteil ihres Regelunterrichts gewohnt, über solche Aspekte von Gruppenprozessen selbst zu entscheiden. Die Lehrkraft schreitet ein, wenn sich die Kinder an derartigen Entscheidungen aufhalten.
⁷¹² Videografie_Kleingruppe_Transkript: B05, B14, B17, B19 Figurenmemory, Z. 18-31.
⁷¹³ Siehe Fußnote 711.

| | | | |
|--------------|---------------|--------------|--|
| Maja (B14): | Wer fängt an? | Marie (C13): | Wer fängt an? |
| Alina (B05): | Ähm. | Jan (C01): | Der Jüngste. |
| Maja (B14): | Die Mädchen! | Marie (C13): | Ich bin der Jüngste (lachend und die Hand hebend). Ich bin DIE Jüngste. Ladys first. |
| Alina (B05): | Ja. | | |
| Maja (B14): | Ladys first. | | |
| Alle: | (Lachen.) | | |

Beispiel 12: Spielvorbereitungen in Zyklus B (links)⁷¹⁴ und C (rechts)⁷¹⁵

Jede Spielrunde besteht aus dem sukzessiven Aufdecken von zwei Memorykarten. Bildkarten sind zu benennen (Sadwick, Ben oder Opa). Satzkarten werden hingegen laut vorgelesen, bevor entschieden wird, welche Figur die jeweilige Aussage getätigt hat. Traut ein Kind sich das laute Vorlesen nicht zu oder fehlt ihm die nötige Lesekompetenz, darf es das Vorlesen an ein anderes Kind abgeben. Passen Figur und Aussage zusammen, wird das Pärchen aufgenommen:

| | |
|----------------|---|
| Maja (B14): | (Deckt eine Karte auf.) (Liest vor:) „Kann nicht jemand anderes den Clown spielen?“ |
| Clemens (B17): | Ah, ich weiß, wer das ist. |
| Maja (B14): | Sadwick. |
| Alina (B05): | (Zeigt auf eine Karte.) (Leise zu [B14 Maja]:) Guck mal da. |
| Maja (B14): | Oh, danke, [B05 Alina]. (Deckt die Karte auf.) Oh! (Legt das Pärchen zur Seite.) |

Beispiel 13: Typische Spielrunde (Spielprozess, Zyklus B)⁷¹⁶

Passen sie nicht, werden die Karten verdeckt zurückgelegt. Danach ist das nächste Kind an der Reihe. Besteht Uneinigkeit über die Passung eines Pärchens, wird begründet, ggf. diskutiert und gemeinsam entschieden.

| | |
|-----------------|--|
| Kristian (C10): | „He! Verdreh nicht so deine Augen, junger Mann! Pflicht ist Pflicht.“ Ben. (Setzt sich wieder auf seinen Stuhl.) |
| Jan (C01): | (unv.) Das klingt auch so ein bisschen, wie Opa. |
| Marie (C13): | Eben. |
| Kristian (C10): | [...] Pärchen! |
| Jan (C01): | Nein, [C10 Kristian]. Das klingt auch ein bisschen wie Opa. |
| Kristian (C10): | (Greift über den Tisch nach einer zweiten Karte) |
| Jan (C01): | Ben oder Opa. |
| Kristian (C10): | (Lässt die Hand über den Karten kreisen.) |
| Marie (C13): | Ich würde mehr für Opa stimmen. |
| Kristian (C10): | Diiiiiee. (Greift nach einer Karte.) |
| Marie (C13): | Ich auch. (lacht) |
| Kristian (C10): | [...] Wenn ihr mehr für Opa st/ (...) also, was würdet ihr machen? [...] |
| Jan (C01): | Ich (// würde mehr für Opa stimmen.) |
| Marie (C13): | Opa. Ich auch.// |
| Jan (C01): | Das klingt ein bisschen nach ihm. Weil Ben sagt nicht „Junge“. Ben sagt nicht „Junge“. Das sagt nur der Opa. |
| Marie (C13): | (Will zum Reden ansetzen, lässt es aber.) |

Beispiel 14: Diskussion um Passung von Aussage und Figur (Spielprozess, Zyklus C)⁷¹⁷

⁷¹⁴ Videografie_Kleingruppe_Transkript: B05, B14, B17, B19 Figurenmemory, Z. 49-54.

⁷¹⁵ Videografie_Kleingruppe_Transkript: C01, C10, C13 Figurenmemory, Z. 23-25.

⁷¹⁶ Videografie_Kleingruppe_Transkript: B05, B14, B17, B19 Figurenmemory, Z. 193-197.

⁷¹⁷ Videografie_Kleingruppe_Transkript: C01, C10, C13 Figurenmemory, Z. 180-

Wie in drei Zyklen beobachtet werden konnte, ist damit zu rechnen, dass sich der Fokus im Spielprozess verschiebt: Die ersten Spielrunden zeichnen sich durch das Lesen, Kennenlernen der Aussagen (sowie Erinnern an bekannte Aussagen) und ihre überlegte Zuordnung zu den jeweiligen Figuren aus. Durch die Wiederholungen im Rahmen des Figurenmemorys erkennen die Kinder die Figurenaussagen in den späteren Spielrunden oft bereits an den ersten Worten und führen die Sätze ggf. sogar auswendig zu Ende:

| | | | |
|------------------|--|-----------------|--|
| Clemens (B17): | (Liest vor:) „Das, mein Junge, ist die wichtigste (// Erkenntnis, die das/“) | Kristian (C10): | (Nimmt die zweite Karte und schaut sie sich schräg unterm Tisch an [...].) (...) Ben. „Ohne Karte“// |
| Maja (B14): | Ja, das ist Opa. | Jan (C01): | //„und Kompass kannst du nicht mal deine eigenen Füße finden.“ (auswendig zitierend) |
| Christian (B19): | Ja! | | |
| Clemens (B17): | (Bricht das Vorlesen ab.) Hast du ja eben gelesen. (Legt das Pärchen zur Seite.) | | |

Beispiel 15: Erkennen wiederholter Figurenaussagen in Zyklus B (links)⁷¹⁸ und C (rechts)⁷¹⁹

Wie sich im Laufe der Erhebungszyklen gezeigt hat, wird pro Spieldurchgang maximal ein Pärchen falsch zugeordnet. In diesem Fall bleiben zum Ende des Spiels zwei Memorykarten übrig, die nicht zusammenpassen. Die Gruppe hat nun mindestens zwei Möglichkeiten: Erstens kann sie dies als Anlass nehmen, die anderen Pärchen auf Richtigkeit zu überprüfen und ggf. neu zu diskutieren. Zweitens kann der Spielprozess auch ohne eine Auflösung des letzten Pärchens beendet werden.

Die Aufgabe der Lehrkraft während des Spielprozesses besteht zunächst darin, die Gruppen bei der Vorbereitung und Durchführung des Figurenmemorys zu betreuen, indem sie Fragen beantwortet und ggf. beruhigend eingreift, wenn die Aufregung rund um das Gewinnen und Verlieren zu erhöhter Lautstärke oder kleinen Konflikten führt.⁷²⁰ Vor allem aber sollte die Lehrkraft Begründungen für Zuordnungen einfordern, damit die Kinder ihr Figurenwissen zunehmend verbalisieren.⁷²¹ Dies hat den deutlichsten Situationsbezug, wenn die Kinder sich über eine Zuordnung uneinig sind, jedoch nicht über eine wiederholte Benennung der möglichen Figuren hinwegkommen, was in den meisten Fällen zu einer unbegründeten Zuordnung führt.⁷²² Begründungen können

⁷¹⁸ 195. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass es sich bei diesem Beispiel um eine falsche Zuordnung handelt.
Videografie_Kleingruppe_Transkript: B05, B14, B17, B19 Figurenmemory, Z. 481-484.
⁷¹⁹ Videografie_Kleingruppe_Transkript: C01, C10, C13 Figurenmemory, Z. 311-312.

⁷²⁰ Dies tritt nur selten auf, ist aber z.B. bei Kristian (C10) in Zyklus C der Fall – wahrscheinlich auch in Kombination mit der Aufregung rund um die Erhebung inklusive Videografie.
⁷²¹ Sie hierzu Kapitel 3.1.3.3.
⁷²² Sie hierzu Kapitel 3.1.3.2.

darüber hinaus immer dann eingefordert werden, wenn eine Satzkarte aufgedeckt und zugeordnet wird („Woran erkennst du das?“).

Die Schulrealität erlaubt meist nicht, mehrere Gruppen derart eng zu betreuen. Als primäres und erreichbares Ziel dieser Arbeits- bzw. Spielphase ist deshalb lediglich das Kennenlernen und Zuordnen der Figurenaussagen im Sinne der fortgesetzten und fokussierten Rezeption zu beschreiben. Um das Begründen von Zuordnungsentscheidungen geht es dann in der Ergebnissicherung (Phase 3).

3: Ergebnissicherung: Figurenaussagen begründet zuordnen und Figurenaspekte im Wortspeicher festhalten (10-15 Minuten): Die Kinder finden sich im Sitzkreis ein, in dessen Mitte vergrößerte Memorybildkarten von Sadwick, Ben und Opa liegen. Die Lehrkraft hält acht vergrößerte Satzkarten verdeckt in der Hand. Diese sind größtenteils dem Figurenmemory entnommen (Aussagen 07, 08, 10, 12, 15), enthalten jedoch auch pro Figur eine bisher nicht explizit bearbeitete Satzkarte (Z1, Z2, Z3).⁷²³ Alle Aussagen wurden so gewählt, dass jede sprechende Figur mindestens zweimal vertreten ist und auch Anlass besteht, über Spot zu sprechen. An jeder dieser Figurenreden können weiter zentrale Kategorien der Figurensozialität und Psyche herausgearbeitet werden.⁷²⁴

Die Lehrkraft liest die erste Satzkarte vor und bittet um Zuordnung samt Begründung:

| | |
|------|--|
| L: | „Ich würde gerne etwas Sinnvolles mit meiner Zeit anfangen, etwas Bedeutungsvolles.“ [C07], was meinst du? |
| C07: | Sadwick. |
| L: | Warum? |
| C07: | Weil er kein Clown sein will. |

Beispiel 16: Figurenaussagen im Plenum begründet zuordnen (Zyklus C)⁷²⁵

Die Satzkarte wird zur gewählten Figur gelegt. Je nach verfügbarer Zeit wird dieses Verfahren wiederholt, oder die Lehrkraft gibt das Vorlesen jeweils an ein freiwilliges Kind ab, um möglichst viele Kinder zu aktivieren.

Bereits während der Sicherung der Zuordnungen können benannte Aspekte der Figurensozialität und -psyche für den Wortspeicher festgehalten werden. Spätestens im Anschluss fragt die Lehrkraft jedoch explizit nach neuen Wortspeicherwörtern („Hast du ein neues Wort für unseren Wortspeicher entdeckt?“) und bittet die Kinder erneut darum, diese Auswahl zu begründen.

Wer seine Entscheidung nicht erklären kann oder möchte, ruft ein anderes Kind auf, das helfen kann:

⁷²³ Anhang: Tabelle 33, S. 341.

⁷²⁴ Ebd.

⁷²⁵ C07 in Videografie_Klassensetting_

Transkript: C Plenum 1 Figurenmemory_Sicherungsphase_Zuordnung, Z. 3-6.

| | |
|--------------|--|
| L: | [...] [C06 Lisa], was meinst du? |
| Lisa (C06): | Verzweifelt. |
| L: | Warum ist Sadwick verzweifelt? (...) Wer kann es erklären? (...) Kannst du es erklären, [C06 Lisa]? |
| Lisa (C06): | [C19 Ronja]. |
| Ronja (C19): | Weil so das Leben, findet er, nicht weitergehen kann, weil das auch so blöd ist für ihn, das Leben und deswegen verzweifelt er sich, was er jetzt machen könnte. |
| L: | Schön erklärt. Hast du auch herausgefunden, wie andere Figuren sich gefühlt haben? (...) [C01 Jan]. |
| Jan (C01): | Ben fühlt sich genervt von Sadwick. |
| | [...] |
| L: | Kannst du erklären, warum? |
| Jan (C01): | Weil er Sadwick immer auffordern muss und (...) erinnern muss. |

Beispiel 17: Wortspeicherarbeit im Plenum als Teil der Ergebnissicherung zum Figurenmemory (Zyklus C)⁷²⁶

3.1.3.2 Analyse der Zuordnungsprozesse

Das Zuordnen von Figurenaussage und Figur als Kernelement des Figurenmemorys durchzieht den gesamten Arbeitsbereich 2 (*Figurenmemory*) in allen Erhebungszyklen. So finden sich Zuordnungsmomente in den Plenumsphasen 1 und 3 (Einstieg/Hinführung und Ergebnissicherung), im Spielprozess (Phase 2: Arbeitsphase), in der anschließenden Weiterarbeit auf dem Arbeitsblatt (AB *Wer sagt was?*) sowie in Entwicklungsinterviews (Zyklus C) und Abschlussinterviews (Zyklus B und C).

Da eine Analyse aller dieser Zuordnungsprozesse den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, seien zunächst Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Spielprozesse in den Kleingruppensettings in Zyklus B und C herausgearbeitet. Anschließend werden Zuordnungsarten beschrieben, die mit Hilfe qualitativer Inhaltsanalyse anhand der videografierten Spielprozesse besagter Kleingruppen entwickelt und anhand von Plenums- und Interviewsituationen erweitert wurden. Tabelle 10 (S. 168) vergleicht die Rahmensituationen der Spielprozesse in Zyklus B und C.

Die beiden Kleingruppen unterscheiden sich hinsichtlich aller aufgeführten Aspekte: Der Prozess der Kleingruppe B wird dadurch charakterisiert, dass insgesamt mehr Kinder spielen, dass sie (entgegen der Vorgaben) zwei Kartensets vermischen und darüber hinaus die Spielweise anpassen, indem sie zuerst in Zweierteams gegeneinander spielen und sich gegen Ende zu viert zusammentun. Durch all diese Umstände verläuft der Spielprozess etwas langsamer, sodass sie trotz längerer Spielzeit ihr Spiel nicht abschließen und insgesamt weniger Satzkarten zuordnen als die Gruppe in Zyklus C.

Gruppe C kann hingegen schneller in den Spielprozess einsteigen, da sie (wie vorgesehen) nur ein Kartenset mischen und verteilen müssen und sich sofort für die

⁷²⁶ Videografie_Klassensetting_Transkript:
C Plenum 2 Figurenmemory_Sicherungsphase_Wortspeicher, Z. 12-22.

Spielweise jede/r vs. jede/n entschieden. So können sie ihr Spiel in ca. 15 Minuten beenden – trotz wiederholten Störverhaltens durch Kristian (C10), der rückblickend angibt, aufgrund der Erhebungssituation sehr aufgeregt gewesen zu sein. Der Spielprozess in Gruppe B wird dagegen kaum durch Störungen unterbrochen, was u.a. darauf zurückzuführen ist, dass durch das Teamteaching in Zyklus B Lehrkraft 2 (L2) über längere Phasen hinweg anwesend sein kann, was in Zyklus C weniger der Fall ist.

| | Zyklus B (B05, B14, B17, B19) | Zyklus C (C01, C10, C13) |
|------------------------------------|---|--|
| Einführung | strukturiert im Plenum | strukturiert, aber verkürzt im Plenum (ungewollt wegen Verspätungen, siehe Anhang: Tabelle 23, S. 327) |
| Gruppengröße | 4 (2m, 2w) | 3 (2m, 1w), Sophia (C17) nicht anwesend |
| Version des Figurenmemorys | 2 Sets der Version A <ul style="list-style-type: none"> • kleinere Karten • Schrift: Century Gothic • Markierung der Figurenrede durch Anführungszeichen • höhere Kartenanzahl • Wort „Gaukler“ noch vorhanden | 1 Set der Version C <ul style="list-style-type: none"> • größere Karten • Schrift: Grundschrift • Markierung der Figurenrede durch Sprechblase • reduzierte Kartenanzahl • Wort „Gaukler“ nicht vorhanden |
| Spielweise | spielen zuerst in Teams (2 vs. 2), später als Team (4 vs. das Spiel) | spielen gegeneinander (jede/r vs. jede/n) |
| Spieldauer | ca. 20 Minuten | ca. 15 Minuten |
| Anwesenheit einer Lehrkraft | L2 über längere Phasen anwesend (Teamteaching) | L1 weniger anwesend (solo) |
| Störverhalten | quasi kein Störverhalten | vermehrt Störungen durch ein Kind |
| zugeordnete Satzkarten | 25 (inkl. Wiederholungen) | 30 (inkl. Wiederholungen) |
| Spiel beendet? | nein | ja |
| Fehlzuordnungen | Aussage 13 (Ben): „Und denk dran: Immer lachen, immerhin bist du ein Clown.“ (Wird Opa zugeordnet.) | Aussage 15 (Ben): „He! Verdreh nicht so deine Augen, junger Mann! Pflicht ist Pflicht.“ (Wird Opa zugeordnet.) |

Tabelle 10: Spielprozess der Kleingruppen in Zyklus B und C im Vergleich

Gemeinsamkeiten beider Gruppenprozesse werden erst auf inhaltlicher Ebene deutlich. So sind zunächst – trotz der beschriebenen Unterschiede – beide Spielprozesse als gelungen zu beschreiben: Alle Kinder können mit dem Spiel umgehen, sich in den Spielprozess einbringen und hinterher neue Figurenaspekte benennen oder bereits genannte Aspekte näher beschreiben.⁷²⁷ Weiter nehmen beide Gruppen im gesamten Spielprozess jeweils nur eine Fehlzuordnung vor. Dabei handelt es sich um die Aussagen 13 (Zyklus B) und 15 (Zyklus C), die zyklusübergreifend mit nur 80,6 % bzw. 76,12 % Trefferquote am häufigsten fehlerhaft zugeordnet werden.⁷²⁸

Ein genauerer Blick auf die Art der vorgenommenen Zuordnungen zeigt weitere Gemeinsamkeiten auf. Tabelle 11 (S. 169) fasst zunächst quantitativ die Codierungen verschiedener Zuordnungsarten in den Transkripten der videografierten Spielprozesse

⁷²⁷ Siehe hierzu auch Fallanalysen in Kapitel 3.2).

⁷²⁸ Anhang: Tabelle 35, S. 342.

zusammen. Hier wird deutlich, dass erstens die Gesamtheit vorgenommener Zuordnungen nahezu identisch ist und zweitens beide Spielprozesse durch unkommentierte Zuordnungen dominiert werden:

| Art der Zuordnung | Kleingruppe B | Kleingruppe C |
|------------------------------------|---------------|---------------|
| Unkommentierte Zuordnung | 59 | 60 |
| Implizite Zuordnungs-idee | 6 | 2 |
| Aussagenerkennung ohne Zuordnung | 6 | 7 |
| Bezug auf Figur als fiktives Wesen | 0 | 8 |
| Bezug auf Spielerfahrung | 4 | 0 |
| gesamt | 75 | 77 |

Tabelle 11: Verteilung der Zuordnungsstrategien im Spielprozess

Die **unkommentierte Zuordnung** beschreibt jede Äußerung, mit der ein Kind die betreffende Figurenaussage einer Figur zuordnet, diese Zuordnung jedoch nicht weiter kommentiert oder begründet. Als solch eine Zuordnung gilt zunächst die explizite Nennung des Figurennamens als direkte Reaktion auf die Figurenaussage:

Unkommentierte Zuordnung

| | | | |
|-----------------------------|---|------------------|--|
| Maja (B14): Alina (B05): | (Liest vor:) „Es gibt einen Reim zu diesem Thema, // Opa. | Christian (B19): | (Liest vor:) „Kann nicht jemand anderes den Clown spielen?“ Das ist Sadwick. |
|-----------------------------|---|------------------|--|

Beispiel 18: Unkommentierte Zuordnung als direkte Antwort auf eine Figurenaussage⁷²⁹

Als unkommentierte Zuordnung werden weiter jene Situationen verstanden, in denen unter Nennung der Figur eine passende Karte für die jeweilige Figurenaussage empfohlen oder danach gefragt wird:

| | | | |
|---|---|----------------|------------------------------|
| Clemens (B17): Maja (B14): Christian (B19): | Ich weiß, wo Sadwick in grün ist. (Zeigt auf einen Bereich.) Ich glaube, DA. Ja DA irgendwo, hier irgendwo. | Clemens (B17): | Oh, Opa, wo war der nochmal? |
|---|---|----------------|------------------------------|

Beispiel 19: Unkommentierte Zuordnung als Nennung der Figur im Kontext der Kartensuche⁷³⁰

Weiter kommt es vor, dass das betreffende Kind den Figurennamen nicht selbst verbalisiert, jedoch explizit einem anderen Kind zustimmt, welches zuvor eine Zuordnung vorgenommen hat:

| | | | |
|--|--|----------------------------|---|
| Marie (C13): [...] Kristian (C10): Jan (C01): | Achso. „Und denk dran: Immer lachen. Immerhin bist du ein Clown.“ Das sagt Ben. Ja. Ja. Das war einfach. | Marie (C13): Jan (C01): | „Ach, Mann. Was bin ich denn nur für ein elender Angsthase.“ Sadwick. Ja, alles klar. |
|--|--|----------------------------|---|

Beispiel 20: Unkommentierte Zuordnung als Zustimmung zur Zuordnung anderer⁷³¹

⁷²⁹ Links: Videografie_Kleingruppe_Transkript: B05, B14, B17, B19 Figurenmemory, Z. 316-317. Rechts: Ebd., Z. 78.

⁷³⁰ Links: Ebd., Z. 307-309. Rechts: Ebd., Z. 417.

⁷³¹ Links: Videografie_Kleingruppe_Transkript: C01, C10, C13 Figurenmemory, Z. 27-30. Rechts: Ebd., Z. 221-222.

Als **implizite Zuordnungsideen** werden hingegen jene Momente im Spielprozess gefasst, in denen es Hinweise darauf gibt, dass Kinder die betreffende Figurenaussage zuordnen können, jedoch keine verbale Zuordnung zu einer Figur vornehmen. Dies ist meist ein verbaler Hinweis darauf, dass die Lösung bekannt ist (Beispiel 21, links). Es handelt sich auch dann um eine implizite Zuordnungsidee, wenn ein Kind eine Bildkarte und eine Satzkarte aufdeckt und als Pärchen aufnimmt bzw. aufnehmen will, ohne dass die Satzkarte vorgelesen oder eine Zuordnung benannt wird (Beispiel 21, rechts).

Implizierte Zuordnungsidee

| | | | |
|----------------|--|---------------------|--|
| Maja (B14): | (Deckt eine Karte auf.) (Liest vor:) „Kann nicht jemand anderes den Clown spielen?“ | Jan (C01): | (Deckt [...] zwei Karten auf: Eine Bildkarte von Sadwick und eine scheinbar passende Satzkarte.) |
| Clemens (B17): | Ah, ich weiß, wer das ist. | [...] Jan (C01): | [...] (Nimmt die Karten und legt sie auf seinen Stapel.) |

Beispiel 21: Implizierte Zuordnungsideen in Zyklus B⁷³² und C⁷³³

Eine weniger aussagekräftige Situation, die dennoch einen Verstehensmoment sowie einen Indikator für die fortgesetzte und fokussierte Rezeption darstellt, ist die **Aussagenerkennung ohne Zuordnung**. Hiermit werden Momente im Spielprozess beschrieben, in denen Kinder Figurenaussagen (wieder-)erkennen, ohne jedoch einen Hinweis darauf zu geben, dass sie eine Zuordnung vornehmen können oder wollen. Hierzu gehört z.B. das auswendige Ergänzen oder Mitsprechen vorgelesener Aussagen (Beispiel 15 sowie Beispiel 22, rechts) oder weitere Ausrufe, Aussagen oder Handlungen des Erkennens (Beispiel 22, links).

Aussagenerkennung ohne Zuordnung

| | | | |
|----------------|--|--------------|-----------------------------------|
| Clemens (B17): | [...] (Liest vor:) „Ich wünschte, du würdest mich nicht immer mit // | Marie (C13): | „Er begrüßt mich doch“ // |
| Viele: | Oh! | Jan (C01): | „jeden Morgen.“ |
| Clemens (B17): | // Ben verwechseln.“ | Marie (C13): | // „sonst jeden (/Morgen.“) [...] |

Beispiel 22: Aussagenerkennung ohne Zuordnung in Zyklus B (links)⁷³⁴ und C (rechts)⁷³⁵

Da keine explizite oder implizite Zuordnung vorgenommen wird, handelt es sich bei der Aussagenerkennung ohne Zuordnung nur im weitesten Sinne um eine Zuordnungsart. Sie wird dennoch als solche gefasst, da das (Wieder-)Erkennen einer Figurenaussage im Spielprozess sehr eng mit impliziten Zuordnungsideen in Verbindung steht. So kann davon ausgegangen werden, dass ein Kind, das eine Figurenaussage (wieder-)erkennt, zumindest in Ansätzen eine Vorstellung dazu hat, wer diese Aussage getätigt hat. Dies ist

⁷³² Videografie_Kleingruppe_Transkript: B05, B14, B17, B19 Figurenmemory, Z. 193-194.

⁷³³ Videografie_Kleingruppe_Transkript: C01, C10, C13 Figurenmemory, Z. 303-305.

⁷³⁴ Videografie_Kleingruppe_Transkript: B05, B14, B17, B19 Figurenmemory, Z. 398-400.

⁷³⁵ Videografie_Kleingruppe_Transkript: C01, C10, C13 Figurenmemory, Z. 337-339.

spätestens dann der Fall, wenn Aussagen wiederholt vorkommen und bereits mehrfach zugeordnet wurden.

An folgendem Beispiel 23 sei gezeigt, wie die bisher beschriebenen Zuordnungsarten aufeinander folgen können und wie es in der Kleingruppe C zu einer für den Spielprozess selteneren Zuordnungsart kommt, die jedoch von hoher Relevanz für die Einschätzung des Figurenverständnisses der Kinder ist.

Zuordnungsarten im Zusammenhang

| Zeile | Kind | Aussage | Zuordnungsart | |
|-------|-----------------|---|--|---------------------------|
| 142 | Marie (C13): | „Du kannst nicht jonglieren, du kannst keine Torten werfen. Nicht einmal deinen Trick mit dem Kanonenschuss beherrschst du.“ Das ist auch Ben. (Gibt die Karte an [C01 Jan] zurück.) | Unkommentierte Zuordnungen | |
| 145 | Jan (C01): | Ben. | | |
| 146 | [...] | | | |
| 149 | Jan (C01): | [C10 Kristian], du bist. | Aussagenerkennungen ohne Zuordnung | |
| 150 | Kristian (C10): | (Nimmt eine Karte, zieht sie verdeckt über den Tisch zu sich, richtet sich auf dem Stuhl auf und schaut sich die Karte an.) Yeah! | | |
| 151 | Jan (C01): | (Greift nach der Hand in der [C10 Kristian] die Karte hält.) | | |
| 152 | Kristian (C10): | (Nimmt die Karte in die andere Hand, die [C01 Jan] nicht erreichen kann) „Er macht das nur, um mich zu ärgern.“ (Legt die Karte wieder vor sich auf den Tisch) | | |
| 153 | Marie (C13): | Nicht schon wieder (lachend). Es ist echt// | | |
| 154 | Jan (C01): | (unv.) immer die gleiche Karte! | | |
| 155 | Kristian (C10): | (Greift über den Tisch, nimmt eine Karte und dreht sie um.) Ja! Ja! Ja! // | | Implizite Zuordnungsideoe |
| 156 | Jan (C01): | Warte (greift nach der zweiten Karte in [C10 Kristians] Hand, nimmt sie und guckt sie sich an.) | | |
| 157 | Kristian (C10): | Ja! Ja! Ja! ([C10 Kristian] ruft dies immer weiter.)// | | |
| 158 | Jan (C01): | (unv.) [C10 Kristian]! [...] | | |
| 159 | [...] | | | |
| 161 | Jan (C01): | Das ist nicht witzig! So möchten wir nicht mit dir arbeiten. Das macht keinen Spaß. Woher weißt du überhaupt, dass das von Sadwick ist? | Zuordnung mit Bezug auf Figur als fiktives Wesen | |
| 162 | Kristian (C10): | Weil das ganz eindeutig Sadwick ist (betrachtet beide Karten in seiner Hand). Sadwick ärgert doch nicht seinen Bruder, er ärgert weder noch seinen Opa. (Legt das Kartenpaar auf das bereits gefundene Kartenpaar vor sich auf den Tisch) Blub. | | |

Beispiel 23: Verschiedene Zuordnungsarten im Spielprozess⁷³⁶

Selten machen Kinder im Spielprozess davon Gebrauch, ihre Zuordnungen zu kommentieren. So gestalten sich die häufigsten Zuordnungsmomente in beiden Kleingruppen ähnlich wie in der Interaktion zwischen Marie und Jan, die sich über ihre Zuordnung einig sind und diese lediglich benennen.⁷³⁷ Die nächste Spielrunde in diesem Beispiel ist dann jedoch durch die Aussagenerkennung ohne Zuordnung geprägt.⁷³⁸ Diese

⁷³⁶ Videografie_Kleingruppe_Transkript: C01, C10, C13 Figurenmemory, Z. 142-162.

⁷³⁷ Vgl. ebd., Z. 142-145.

⁷³⁸ Vgl. ebd., Z. 150-154.

(Wieder-)Erkennung einer Figurenaussage führt bei Kristian zu einer Zuordnungs-idee, welche er zunächst weder explizit macht noch begründet.⁷³⁹ Sie wird allein dadurch deutlich, dass er sich über eine scheinbar zur Aussage passende Karte freut. Kristian macht seinen Entscheidungsprozess und sein Handeln für seine Mitspieler*innen nicht transparent, worauf Jan verärgert reagiert,⁷⁴⁰ obwohl sowohl er als auch Marie die betreffende Figurenaussage zuvor mindestens (wieder-)erkannt haben. Erst als Jan eine Begründung für Kristians Zuordnung einfordert,⁷⁴¹ äußert Kristian seine Idee explizit und begründet die vorgenommene Zuordnung nach dem Ausschlussprinzip mit Bezug auf Aspekte der Figuren als fiktive Wesen.⁷⁴²

Während die Zuordnungsart **Bezug auf Figur als fiktives Wesen** in den Spielprozessen kaum vorkommt, dominiert sie die anschließende Plenumsituation sowie die Interviewsituationen, in denen ich in den Rollen als Lehrerin und Interviewerin die Möglichkeit habe, Begründungen einzufordern (siehe hierzu auch das folgende Kapitel). Mit dieser Zuordnungsart werden alle Momente erfasst, in denen Kinder ihre Entscheidung auf die obige oder ähnliche Weise mit Figuren-aspekten begründen, die sich in der fiktiven Welt – also Level D der ludonarrativen Figur (Abbildung 7 in Kapitel 1.2.4) – verorten lassen. Dies sind die in Abbildung 38 zusammengefassten Aspekte der Psyche oder Sozialität der fiktiven Wesen aus THE WHISPERED WORLD. So begründet Kristian in Beispiel 24 seine Zuordnung mit Sadwicks Psychekategorie **ängstlich** und der Sozialitätskategorie **Ben ärgert Sadwick**:

Bezug auf
Figur als
fiktives Wesen

I: „Er macht das nur, um mich zu ärgern. Er weiß genau, dass ich Angst vor scharfen Zähnen habe.“ Woher wusstest du denn, dass Sadwick das gesagt hat?
Kristian (C10): Weil Sadwick ja der Angsthase ist (...) und sein Bruder ihn ärgert.

Beispiel 24: Zuordnung mit Bezug auf die Figur als fiktives Wesen in Zyklus B⁷⁴³

Julia kommentiert ihre Zuordnung mit dem Aspekt der **Freundschaft** zwischen Sadwick und Spot (Beispiel 25) und Marie nutzt die Sozialitätskategorien **Unfreundlichkeiten (unspezifisch)** sowie **Freundlichkeiten (unspezifisch)** (Beispiel 26). Dabei beschreibt erstere Kategorie die Beziehung zwischen Sadwick und Ben, zweite die Beziehung zwischen Sadwick und Opa.

I: Und diese Karte: „Wo ist Spot bloß? Er begrüßt mich doch sonst jeden Morgen.“?
Julia (B09): Sadwick.
I: Woher weißt du denn das?
Julia (B09): Weil Spot sein bester Freund ist und diesen Morgen hat Spot ihn nicht geweckt.

Beispiel 25: Zuordnung mit Bezug auf die Figur als fiktives Wesen in Zyklus B⁷⁴⁴

⁷³⁹ Vgl. Videografie_Kleingruppe_Transkript: C01, C10, C13 Figurenmemory, Z. 155-157.

⁷⁴⁰ Vgl. ebd., Z. 158-161.

⁷⁴¹ Vgl. ebd., Z. 161.

⁷⁴² Vgl. ebd., Z. 162.

⁷⁴³ C10_Kristian_EI_03, Z. 27-28.

⁷⁴⁴ B09_Julia_AI, Z. 63-66.

I: „Er macht das nur, um mich zu ärgern. Er weiß genau, dass ich Angst vor scharfen Zähnen habe.“ Wie hast du DAS denn dann herausgefunden?
 Marie (C13): Der Opa ist es ganz sicher nicht, weil der halt netter ist als Ben, zu ihm. Und Ben wird das nicht gesagt haben, weil Ben ja zu Sadwick gemein ist und es ist nicht Sadwick zu BEN.

Beispiel 26: Zuordnung mit Bezug auf die Figur als fiktives Wesen in Zyklus C⁷⁴⁵

Wie Marie machen viele Kinder Gebrauch von einem Ausschlussprinzip, um ihre Zuordnung zu erklären. Der daraus resultierende Fokus auf mehrere Figuren gibt ihnen die Möglichkeit, verschiedene Kategorien für mindestens zwei Figuren zu bedienen.

So umfasst Clemens' Zuordnung (Beispiel 27) erstens Sadwicks und Opas Sozialitätskategorie **Verwechslung und Nichterkennen**, zweitens Sadwicks Sozialitätskategorie **Clown** und drittens Sadwicks und Bens Sozialitätskategorie **Unfreundlichkeiten (unspezifisch)**:

I: „Und denk daran: Immer lachen. Immerhin bist du ein Clown.“
 Clemens (B17): Ben.
 I: [...] Wie hast du denn das so schnell herausgefunden?
 Clemens (B17): Also, weil Opa könnte (...) das nicht sein, weil er die auch hier meistens immer verwechselt. Und (...) der Clown kann ja nur Sadwick sein. (...) Und weil Ben immer so böse zu Sadwick ist.

Beispiel 27: Zuordnung mit Bezug auf die Figur als fiktives Wesen in Zyklus B⁷⁴⁶

Es begründen jedoch nicht alle Kinder so umfangreich wie Kristian, Julia, Marie oder Clemens. So konzeptualisiert Lea in ihrer Begründung zwar die Figuren als fiktive Wesen, sie bleibt dabei aber eher oberflächlich (siehe Beispiel 28). Um sich trotzdem erklären zu können, nutzt sie ebenfalls das Ausschlussprinzip:

I: Und bei: „Außerdem rühre ich mir morgens immer einen Löffel Rasierschaum in den Kaffee, (damit er länger warm bleibt.)“?
 Lea (C15): Das war auch Opa, weil Ben sagt sowas nicht und (...) Sadwick trinkt das nicht.

Beispiel 28: Zuordnung mit Bezug auf die Figur als fiktives Wesen ohne Psyche- und Sozialitätskategorien⁷⁴⁷

In allen bisherigen Beispielen sind die Kinder bei ihrer Zuordnung von dem Sender der Aussage ausgegangen. Die meisten Figurenaussagen geben jedoch auch Anlass dazu, explizit den Adressaten zu analysieren. Dies zeigt Viktor sowohl im Einzelgespräch (Beispiel 29) als auch im Plenum (Beispiel 30, S. 174), als er sich bezüglich seiner Begründungen primär auf die jeweils adressierte Figur konzentriert.

I: Wie war denn das z.B. mit dem Satz: „Jetzt reiß dich mal zusammen! Du bist ein Clown! Du sollst die Leute fröhlich machen und nicht deprimieren.“ Wer hat das gesagt?
 Viktor (C24): (...) Ben.
 I: Warum denn? Wie kommt man darauf?
 Viktor (C24): Weil Sadwick (...) traurig ist und ja.

Beispiel 29: Zuordnung mit Bezug auf Adressaten als fiktives Wesen⁷⁴⁸

⁷⁴⁵ C13_Marie_EI_03, Z. 31-32
⁷⁴⁶ B17_Clemens_AI, Z. 59-62.

⁷⁴⁷ C15_Lea_EI_03, Z. 47-48.
⁷⁴⁸ C24_Victor_EI_03, Z., 41-44.

I: „Der Herbstwald ist groß und dicht, wie mein Bart, man kann sich leicht darin verirren.“ (...) [C06 Lisa].
 Lisa (C06): Opa.
 I: Warum?
 Viktor (C06): (...) Weil Sadwick keinen Orientierungssinn hat.

Beispiel 30: Zuordnung mit Bezug auf Adressaten als fiktives Wesen⁷⁴⁹

Nicht alle kommentierten Zuordnungen werden mit Aspekten begründet, die sich auf die Figur als fiktives Wesen beziehen. Selten kommt es vor, dass die Figurenaussagen die Kinder dazu anregen, über ihre Spielerfahrungen zu sprechen und ggf. ihre Zuordnungen damit zu begründen. Ein solcher **Bezug auf konkrete Spielerfahrung** liegt immer dann vor, wenn über Figurenaspekte im Rahmen konkreter Spielhandlungen gesprochen wird. Indizien für diese Zuordnungsart sind, dass das Kind THE WHISPERED WORLD als Spiel erwähnt, von der vergangenen Spielsituation im Präteritum oder Perfekt spricht und/oder die Figur als Universalwerkzeug und Interaktionspartner*in konzeptualisiert, indem es Aspekte nennt, die als Teil von Level C (Kapitel 1.2.4) der ludonarrativen Figur zu verstehen sind.

Bezug auf konkrete Spielerfahrung

So wird Alina in Beispiel 31 durch eine Satzkarte an jenen Moment im Spiel erinnert, in dem sie die Figurenaussage gehört hat, was ihrer Gruppe Anlass dazu gibt, sich über besagte Spielerfahrung auszutauschen:

Clemens (B17): (Liest langsam vor:) „Er macht das nur, um mich zu ärgern. Er weiß genau, dass ich Angst vor scharfen Zähnen habe.“
 Maja (B14): Das ist Cedrick, glaube ich.
 Alina (B05): Ja.
 Christian (B19): Cedrick (// oder Sadwick?)
 Alle: Sadwick!
 Alina (B05): Das hat der doch/ wo der Schlüssel vom Maul in diesem Bären Teppich war.
 Christian (B19): Ach ja, stimmt.
 Clemens (B17): Ah, das habe ich/ ich habe den Schlüssel gar nicht gesucht, ich bin einfach reingegangen.
 Christian (B19): Ich bin auch einfach rausgegangen.
 Alina (B05): Alter, wir haben //
 Maja (B14): Habt ihr den denn nicht GESUCHT?
 Alina (B05): Ich habe/ Wir haben den gefunden, aber //
 Maja (B14): Mehrmals draufgeklickt, aber dann ist das Maul so aufgesprungen.
 Alina (B05): Ja, ne? Und das hat/ und das hat //
 Christian (B19): (Sehr leise:) Ja, das hat Sadwick gesagt, (unv.) //

Beispiel 31: Zuordnung mit Bezug auf konkrete Spielerfahrung in Zyklus B⁷⁵⁰

Auch in Zyklus C kommen vereinzelt derartige Bezüge als Begründungen für Zuordnungen zum Einsatz. Z.B. entscheidet sich Michel für eine von zwei möglichen

⁷⁴⁹ Videografie_Klassensetting_Transkript: C Plenum_1 Figurenmemory_Sicherungsphase_Zuordnung, Z. 15-18. Statt Lisas Zuordnung zu erklären, gibt Viktor einen Grund dafür an, warum Opa in dieser Weise zu Sadwick spricht. Hiermit

⁷⁵⁰ lässt er auf bereits identifizierte und zugeordnete Figurenaspekte schließen. Videografie_Kleingruppe_Transkript: B05, B14, B17, B19 Figurenmemory, Z. 123-137.

Zuordnungen aufgrund dessen, welche Aussagen er während des Spielens von THE WHISPERED WORLD von Opa gehört hat:

I: „Und denk dran: Immer lachen. Immerhin bist du ein Clown.“ [...]
 Michel (C04): Also ich habe das eigentlich auch mit Ben verbunden [...]. Aber vielleicht sagt das auch der Opa [...].
 I: Was meinst du denn, zu wem passt es besser, zu Ben oder zu Opa?
 Michel (C04): (...) Weiß ich nicht. Vielleicht sagt das Opa ja am Ende des Gesprächs oder auch Ben, also mit dem habe ich ja noch nicht geredet.
 I: Du hast es hier ja mit Ben verbunden, ne?!
 Michel (C04): Ja.
 I: Würdest du es so stehen lassen?
 Michel (C04): Ja, weil als ich mit dem Opa gesprochen habe, habe ich das nicht wirklich gehört, dass er (...) (unv.) (doch noch?) redet.

Beispiel 32: Zuordnung mit Bezug auf konkrete Spielerfahrung in Zyklus C⁷⁵¹

Neben den gezeigten Zusammenhängen zwischen den kommentierten Zuordnungsarten und den verschiedenen Leveln der ludonarrativen Figur gibt es einen weiteren, wichtigen Unterschied zwischen dem **Bezug auf konkrete Spielerfahrungen** und dem oben beschriebenen **Bezug auf die Figur als fiktives Wesen**: Erstere Zuordnungsart bleibt primär exemplarisch, indem von konkreten Situationen berichtet wird, die das Kind erspielt hat. Letztere hat hingegen häufiger einen allgemeingültigen, abstrakten Charakter, da die Kinder die betreffenden Aspekte – häufig im Präsens sprechend – wie feststehende und von konkreten Situationen unabhängige Figureneigenschaften beschreiben.

Bezug auf konkrete Spielerfahrung vs. auf Figur als fiktives Wesen

Dieses Kapitel hat gezeigt, dass Kinder vielfältige Arten der Zuordnung zwischen Figurenaussage und Figur nutzen, deren Verteilung sich von Gruppenarbeiten zu Plenums- und Interviewsituationen unterscheiden. Das folgende Kapitel leitet daraus eine zentrale Gelingensbedingung für diesen Aufgabenbereich ab.

3.1.3.3 Begründungen einfordern als zentrale Aufgabe der Lehrkraft

Diesem Kapitel liegen zwei Annahmen über das Gelingen des Aufgabenbereichs 2 zugrunde:

1. *Je expliziter die Zuordnung zwischen Figurenaussage und Figur, desto besser*: Äußern die Kinder ihre Zuordnungen explizit, erleichtern sie es anderen Kindern und Lehrkräften, daran anzuknüpfen. Nur explizit verbalisierte Zuordnungen können konkret bestätigt, in Frage gestellt oder anderweitig diskutiert werden, weshalb sie eine wichtige Bedingung für die Qualität von Einzel-, Gruppen- und Plenumsgesprächen darstellen.

⁷⁵¹ C04_Michel_EI_03, Z. 37-42.

2: *Je umfangreicher der Bezug auf die Figur als fiktives Wesen, desto besser*: Die Psyche- und Sozialitätskategorien der Figur als fiktives Wesen werden in der vorliegenden Arbeit als Indikatoren für das Verstehen und Nachvollziehen narrativer Figurenperspektiven genutzt. Nur wenn das Kind derartige Kategorien verbalisiert, erhalten sie Eingang in Einzel-, Gruppen- und Plenumsgespräche. Hierdurch können sich einerseits Kinder aufeinander beziehen und voneinander lernen. Andererseits erhält die Lehrkraft die Möglichkeit, das Figurenverstehen zu diagnostizieren.

Abbildung 43 zeigt die Sortierung der in Kapitel 3.1.3.2 beschriebenen Zuordnungsarten nach dem Grad ihrer Explizitheit sowie nach ihrer Relevanz für die Einschätzung des Figurenverstehens.

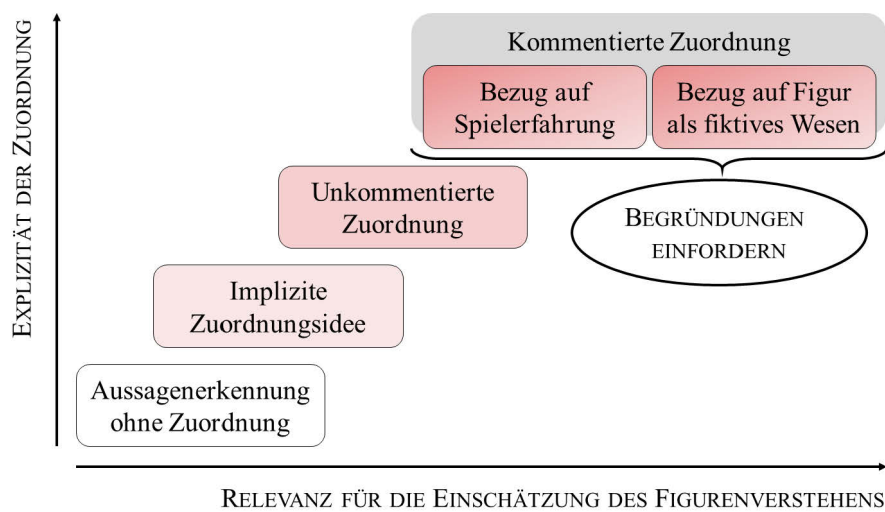


Abbildung 43: Sortierung der Zuordnungsarten

Eine explizite, begründete Zuordnung der Figurenaussage zur Figur mit Bezug auf die Figur als fiktives Wesen stellt im vorliegenden Unterrichtsdesign den Idealfall dar. Wie jedoch im vorangegangenen Kapitel gezeigt, sind derartige Zuordnungen im Rahmen der Gruppenarbeit – während des Spielens des Figurenmemorys – eine Seltenheit. Stattdessen wird der Spielprozess durch unkommentierte Zuordnungen dominiert (78,67 % in Zyklus B bzw. 78,95 % in Zyklus C).⁷⁵²

Beide Gruppenprozesse sind durch oft schnelles, scheinbar selbstverständliches Erkennen von Figurenaussagen (verstärkt, wenn wiederholt vorkommend) und überwiegend korrekte, aber unkommentierte bzw. nicht begründete Zuordnungen von Aussagen zu Figuren geprägt. Diskussionen bei Unstimmigkeiten bezüglich der Zuordnungen führen dabei eher zur Wiederholung unkommentierter Zuordnungen denn zu Begründungen der Annahmen, wofür exemplarisch Beispiel 33 angeführt sei:

⁷⁵² Siehe Tabelle 11 in Kapitel 3.1.3.2, S. 169.

| | |
|-----------------|--|
| Marie (C13): | [...] „Er macht das nur, um mich zu ärgern. Er weiß genau, dass ich Angst vor scharfen Zähnen habe.“ (Guckt fragend zu [C01 Jan]) Das ist Ben, auch. (Dreht die Karte wieder um). Ich habe jetzt zwei Bens aufgedeckt. |
| Jan (C01): | Was?! Nie im Leben! |
| Kristian (C10) | Nein, das ist Sadwick, der das gesagt hat! |
| Jan (C01): | Nein, Opa. |
| Kristian (C10): | Sadwick (unv.)// |
| Marie (C13): | Opa? Ja, könnte auch sein. |

Beispiel 33: Wiederholung unkommentierter Zuordnungen⁷⁵³

Dass Kinder im Spielprozess ihre Zuordnungen nicht unaufgefordert begründen, ist nachvollziehbar. So ist die unkommentierte Zuordnung einfach und effizient, während die kommentierte – gar umfassend begründete Zuordnung – eine größere kognitive und verbale Herausforderung darstellt. Letzteres wird dadurch deutlich, dass die Kinder selbst bei Unstimmigkeiten bezüglich der Zuordnung nur selten davon Gebrauch machen, ihre Meinung durch eine Begründung zu verteidigen.

Dass sie dazu trotzdem in der Lage sind, zeigen sie erst in Plenums- und Interviewsituationen, in deren Rahmen Begründungen durch die Lehrkraft eingefordert werden. Das Einfordern von Begründungen wird damit zur zentralen Aufgabe der Lehrkraft. Das gilt in geringem Maße für die Gruppenarbeitsphase und uneingeschränkt für die anschließende Sicherungsphase. In Ersterer steht primär das Ziel der fortgesetzten Rezeption im unterrichtlichen Fokus, welches durch das Kennenlernen, Wiedererkennen und (unkommentierte) Zuordnen der Figurenaussagen erfüllt wird. Lediglich in Momenten der Unstimmigkeit und Diskussion bietet es sich an, dass die Lehrkraft Begründungen einfordert, wozu sie natürlich im Rahmen der Betreuung mehrerer Gruppenarbeiten nur begrenzt Möglichkeit hat.

In der anschließenden Sicherungsphase, in der die Kinder im Plenum zusammenkommen, sollte jedoch keine Zuordnung ohne Begründung zugelassen werden.⁷⁵⁴ Durch Nachfragen („Woher weißt du das?“, „Warum?“, „Wie hast du das herausgefunden?“) fordert die Lehrkraft zu jeder Zuordnung eine Begründung ein, soweit das betreffende Kind diese nicht selbstständig liefert. Dabei muss im Sinne der Sicherheit zu jedem

⁷⁵³ Videografie_Kleingruppe_Transkript: C01, C10, C13 Figurenmemory, Z. 35-40.

⁷⁵⁴ In den Zyklen A und B wird außerdem ausprobiert, inwieweit es möglich und zielführend ist, bereits in der Einstiegsphase vermehrt Begründungen einzufordern – nicht zuletzt, um einen derartigen Umgang mit dem Material zu modellieren. Dabei stellt sich heraus, dass das wiederholte Modellieren der kommentierten Zuordnung erstens mit dem Ziel der Regelerarbeitung im

Konflikt steht, weil weniger Zeit für Nachfragen zum Arbeits- bzw. Spielprozess bleibt. Zweitens kann nicht bestätigt werden, dass eine solche Modellierung dazu führt, dass die Kinder im Spielprozess häufiger unaufgefordert ihre Zuordnungen begründen. Dies ist auf die oben beschriebene kognitive und verbale Komplexität der gewünschten Zuordnungsart zurückzuführen.

Zeitpunkt deutlich gemacht werden, dass Kinder für eine Erklärung ihrer Zuordnung andere Kinder um Hilfe bitten können.

3.1.3.4 Zur Eignung des Figurenmemorys

Insgesamt können alle Lerngruppen (Zyklen A, B und C) schnell in die Arbeit mit dem Figurenmemory einsteigen und wie intendiert mit dem Material umgehen. Dabei gibt es nur vereinzelt Rückfragen zum Spielablauf, die sich die Kinder in den meisten Fällen gegenseitig und anhand des Spielplans beantworten können.

Umgang mit Aufgabe und Material

Obwohl das Figurenmemory aufgrund der Fokussierung auf Figurenaussagen sehr leseintensiv ist, kann die Aufgabe von allen Kindern bewältigt werden. Darunter sind mehrere Kinder mit und ohne statuiertem Förderbedarf, die erheblich mit dem Lesen zu kämpfen haben und Leseaufgaben meiden.⁷⁵⁵

Dass die Aufgabe trotzdem bearbeitet werden konnte und den Meisten – nach eigenen Angaben – sogar Spaß gemacht hat (s.u.), kann auf die Integration des Lesens bzw. Vorlesens in den Gruppen- und Spielkontext zurückgeführt werden. Diese Kontexte bieten einen Sozial- und Situationsbezug⁷⁵⁶ und schaffen einen sicheren, sinnhaften Rahmen, in welchem wiederholtes Vorlesen wiederkehrender Textabschnitte ermöglicht wird. Dabei entsteht die Sicherheit durch die Gruppenzusammenstellung, bei der darauf geachtet wird, dass die Kinder sich wohlfühlen und jederzeit die Möglichkeit haben, sich beim Vorlesen helfen zu lassen oder das Vorlesen einer Satzkarte ganz an ein anderes Kind abzugeben. Durch den Spielkontext wird das Vorlesen weiter sinnhaft, da alle Kinder die Satzkarte hören oder lesen müssen, um über eine korrekte Zuordnung entscheiden zu können. Schließlich bietet das Figurenmemory eine authentische Situation für Lautleseübungen mit dem Prinzip der Wiederholung,⁷⁵⁷ da während des Spielens Karten in der Regel mehrfach aufgedeckt und identifiziert werden müssen, bevor sie als Pärchen aufgenommen werden können.

Zyklusübergreifend macht das Memory 55 von 67 Kindern Spaß (siehe Abbildung 44, S. 179). Über die Hälfte aller Lernenden geben zudem an, Neues über die Figuren erfahren zu haben. Im Rahmen der Entwicklungsinterviews wird das Spiel als „witzig“⁷⁵⁸, „spannend“⁷⁵⁹, „cool“⁷⁶⁰, „gut“⁷⁶¹ und „interessant“⁷⁶² beschrieben und es habe „sehr viel Spaß gemacht“⁷⁶³. Drei Kinder können das Memory aus Krankheitsgründen nicht

Lernendenperspektiven

⁷⁵⁵ Siehe hierzu auch die Fallanalysen zu Theo und Viktor in Kapitel 3.2.4.

⁷⁵⁶ Vgl. Prinzipien des Sprachunterrichts, Bartnitzky 2019, S. 12-14.

⁷⁵⁷ Vgl. Rosenbrock und Nix 2017, S. 47.

⁷⁵⁸ C01_Jan_EI_03, Z. 22;
C13_Marie_EI_03, Z. 22.

⁷⁵⁹ C01_Jan_EI_03, Z. 22.

⁷⁶⁰ C13_Marie_EI_03, Z. 62.

⁷⁶¹ C15_Lea_EI_03, Z. 28.

⁷⁶² C10_Kristian_EI_03, Z. 18.

⁷⁶³ C04_Michel_EI_03, Z. 22;

C24_Victor_EI_03, Z. 54.

spielen.⁷⁶⁴ Sieben Kinder geben an, keinen Spaß bei der Aufgabe gehabt zu haben,⁷⁶⁵ zwei weitere können sich diesbezüglich nicht entscheiden.⁷⁶⁶

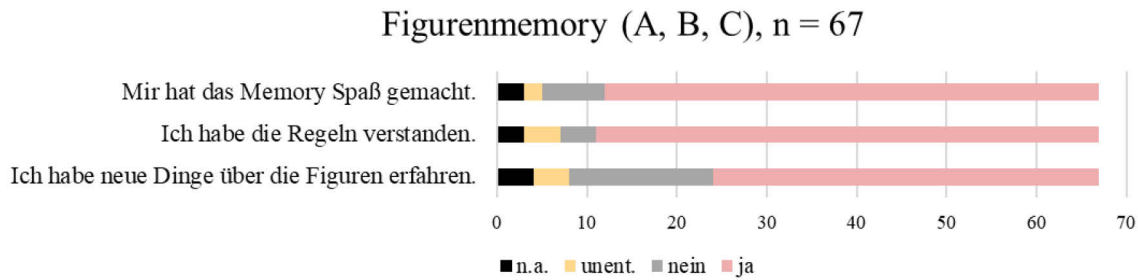


Abbildung 44: Zyklusübergreifende Ergebnisse der Abschlussbefragung zum Aufgabenbereich 2

Bei Lea (C15) und dem Jungen C16m gibt es fachliche und soziale Konflikte bezüglich des Spielablaufs, die die Kinder – entgegen bisheriger Erfahrungen – nicht zu kommunizieren in der Lage sind.⁷⁶⁷ Bei Emilias (C03) Gruppe sind die Schwierigkeiten hingegen rein sozialer Natur; hier werden Startschwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit Michel (C04) deutlich, die Emilias Spielspaß negativ beeinflussen.

Die Regeln nicht verstanden zu haben, geben ausschließlich vier Kinder aus Zyklus A an.⁷⁶⁸ Unentschieden sind hier jeweils ein Kind aus Zyklus A und B⁷⁶⁹ sowie die bereits besprochenen Fälle Lea und C16m. Dass sich die Unsicherheiten bezüglich der Spielregeln in Zyklus A häufen und in Zyklus B und C kaum vorhanden sind, spricht für die fokussierte, exemplarische Erarbeitung der Regeln, wie sie seit Zyklus B gehandhabt wird und im Referenzdesign beschrieben ist (siehe Kapitel 3.1.3.1).

Zielperspektiven des Aufgabenbereichs 2 sind die fortgesetzte und fokussierte Rezeption sowie das daran anknüpfende Inferieren von Aspekten der Figurensozialität und -psyche. Dass die Auseinandersetzung mit den gewählten Figurenaussagen im Rahmen der Zuordnungshandlungen mit einem vertieften Figurenverständnis einhergeht, lassen die zahlreichen neuen und erneuten Nennungen von Figuren-aspekten vermuten, die im Rahmen der Einzelfallstudien in Kinderaussagen während und nach dem Memoryspielen identifiziert werden können.⁷⁷⁰ Ähnlichkeiten in den Nennungen der Kinder legen außerdem nahe, dass die nun identifizierten Figuren-aspekte aus der erweiterten und fokussierten Figurenrezeption anhand wiederholter Beschäftigung mit ausgewählten

Zielperspektive

⁷⁶⁴ Sophia (C17), Raul (C08) und B21m.
⁷⁶⁵ A11m, B02m, B03w, Rico (B10m), B12m, Lea (C15) und C16m.
⁷⁶⁶ Emilia (C03) und Theo (C09).
⁷⁶⁷ Der Junge arbeitet mit Lea zusammen, da er in Lea eine Freundin gefunden hat, die seine Erstsprache ein wenig spricht. Er zeigt sich personal und sozial in dieser Arbeitsphase jedoch nicht von seiner

besten Seite, was Lea nicht auffangen kann. Beide Kinder geben rückblickend zusätzlich an, sich bezüglich der Spielregeln nicht sicher gewesen zu sein, obwohl sie korrekt mit dem Material umgehen.
⁷⁶⁸ A01w, A18w, A19w und A22m.
⁷⁶⁹ A10w und B06w.
⁷⁷⁰ Siehe Kapitel 3.2.

Figurenaussagen resultieren. So zeigt die Analyse der Entwicklungsinterviews im Anschluss an das Figurenmemory, dass fünf bzw. vier von sechs interviewten Kindern nach diesem Aufgabenbereich erstmals die Sozialitätskategorien **Ermahnung & Strenge**⁷⁷¹ sowie **Angestrengtheit & blankliegende Nerven**⁷⁷² benennen,⁷⁷³ die spezifische, komplexere Zusammenhänge in der Beziehung zwischen Sadwick und Ben beschreiben und nun auch weitere Rückschlüsse auf Bens Psyche erlauben.⁷⁷⁴ Zwei der sechs Kinder schreiben Ben ein **Gefühl der Überlegenheit** zu.⁷⁷⁵ Die drei Kategorien lassen sich aus allen in diesem Aufgabenbereich verwendeten Aussagen Bens inferieren.⁷⁷⁶

3.1.3.5 Designprinzip II: Figureninterpretation im Rahmen spielerischer Zuordnungshandlungen

Die vorangegangenen Kapitel lassen sich als Designprinzip für den Aufgabenbereich 2 wie folgt zusammenfassen (Abbildung 45, S. 181):

Wenn die Lehrkraft erreichen möchte, dass die Lernenden den Unterrichtsgegenstand fortgesetzt und fokussiert rezipieren⁷⁷⁷ und Aspekte der Figurenperspektiven inferieren, dann kann sie ihren Lernenden ermöglichen, narrative Figuren spielerisch im Rahmen von Zuordnungshandlungen zu interpretieren. Diese Zuordnungshandlungen sind als

Ziele & Designcharakteristikum

⁷⁷¹ Diese Kategorie wird nach dem Figurenmemory bei 5 von 6 interviewten Kindern identifiziert: C01_Jan_EI_03, Z. 12; C04_Michel_EI_03, Z. 12; C10_Kristian_EI_03, Z. 45; C13_Marie_EI_03, Z. 12; C24_Victor_EI_03, Z. 18.

⁷⁷² Diese Kategorie wird nach dem Figurenmemory bei 4 von 6 interviewten Kindern identifiziert. C01_Jan_EI_03, Z. 10; C04_Michel_EI_03, Z. 9-12; C15_Lea_EI_03, Z. 11-18; C24_Victor_EI_03, Z. 10.

⁷⁷³ Erstere umfasst Bens Handlungen des Ermahnens bzw. Erinnerns an bereits getroffene Entscheidungen bzw. Verpflichtungen oder die eventuell damit verbundene Strenge des großen Bruders. Zweitere umfasst alle Aussagen dazu, dass die Interaktion zwischen Ben und Sadwick für mindestens eine von beiden Figuren (häufig Ben) anstrengend ist, bzw. dass das Verhalten des einen Bruders (häufig Sadwick) in Anstrengung und Genervtheit des anderen Bruders (häufig Ben) resultiert.

⁷⁷⁴ Für eine Übersicht der jeweiligen Erstnennungen von Sadwicks und Bens So-

zialitäts- und Psychekategorien siehe Tabelle 32 im Anhang (s. 340). Dort sind die Erstnennungen nach den Aufgabenbereichen aufgeschlüsselt.

⁷⁷⁵ C04_Michel_EI_03, Z. 8 (Erstnennung bereits in EI_02, Z. 13); C13_Marie_EI_03, Z. 14.

⁷⁷⁶ „Hallo Schlafmütze! Wie oft muss ich dir eigentlich noch sagen, dass die Proben bei Sonnenaufgang beginnen?“ (Aussage Z2); „Jetzt reiß dich mal zusammen! Du bist ein Clown! Du sollst die Leute fröhlich machen und nicht deprimieren.“ (Aussage 10); „He! Verdreh nicht so die Augen, junger Mann! Pflicht ist Pflicht.“ (Aussage 15).

⁷⁷⁷ Die fortgesetzte und fokussierte Rezeption ist als Zielperspektive dieses Aufgabenbereichs formuliert, weil sie eine wichtige Grundlage für die Weiterarbeit liefert – sowohl für das Inferieren von Figurenaspekten in diesem als auch für die Formen der Figureninterpretation in den folgenden Aufgabenbereichen. Sie wird damit zu einer Gelingensbedingung für das gesamte Unterrichtsdesign.

Spiel für zwei bis vier Kinder integriert und hier als Memory mit Figurenaussagen umgesetzt.

Ein solches Design ist u.a. deshalb erfolgreich, weil es situationsbezogen sowie handlungsorientiert funktioniert und darüber hinaus einen konkreten Sozialbezug herstellt. Dies bietet den Lernenden einen sicheren und verständlichen Rahmen, in dem Zuordnungen als interpretative Handlungen sinnhaft und Figurenperspektiven zugänglich werden. Argumente

Um sicherzustellen, dass das Designcharakteristikum zielführend umgesetzt wird, sollte erstens das Material aus für die Kinder verständlichen Figurenaussagen bestehen, aus denen vielzählige Inferenzen gezogen werden können. Für die Entlastung der Arbeitsphase ist bei der Unterrichtsphasierung zweitens darauf zu achten, dass die Lerngruppe durch eine exemplarische Erarbeitung des Spielablaufs für die anschließende Gruppenarbeit vorbereitet wird. Drittens sollte Sicherheit geschaffen werden, indem bei der Gruppenzusammenstellung soziale Beziehungen und Lesekompetenzen berücksichtigt werden, damit sich die Kinder einerseits wohlfühlen und sich andererseits gegenseitig beim Vorlesen der Satzkarten helfen können. Viertens hat die Analyse in Kapitel 3.1.3.2 gezeigt, dass die Interpretationsergebnisse nicht allein durch die Zuordnungshandlungen entstehen. Das Figurenwissen der Kinder bleibt solange implizit, bis es im Rahmen von Begründungen der Zuordnungsentscheidungen expliziert wird. Aufgabe der Lehrkraft ist es, diese Begründungen einzufordern. Gelingensbedingungen

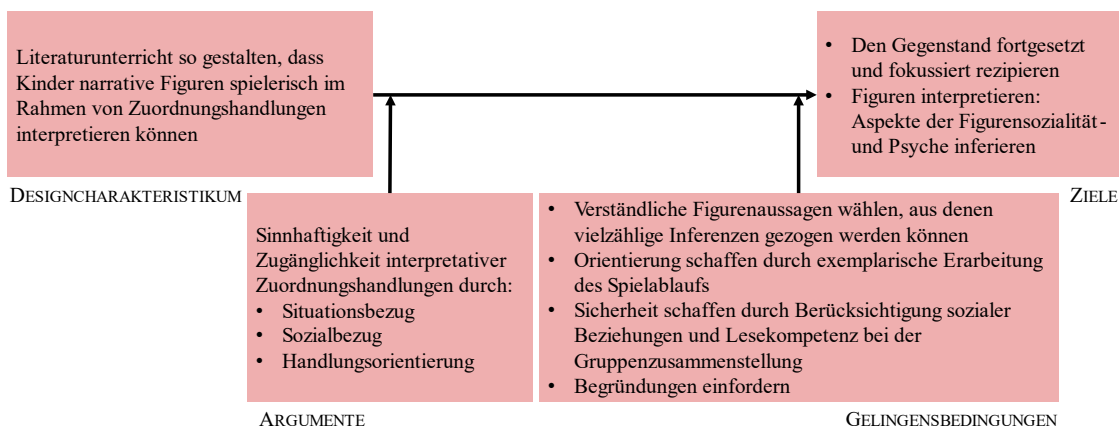


Abbildung 45: Designprinzip zum Aufgabenbereich „Figurenmemory“

3.1.4 Aufgabenbereich 3: Standbilder bauen und perspektivisch schreiben

Nachdem das Standbild in Kapitel 1.3.4 bereits als Verfahren szenischer Interpretation in seinen Funktionen und methodischen Varianten umrissen wurde, wird in den folgenden Kapiteln zunächst aufgezeigt, in welcher Form das Standbild als Aufgabenbereich Eingang in das Referenzdesign nimmt.

Hierfür wird das Referenzdesign beschrieben, wie es in Zyklus C durchgeführt wird. Davon ausgehend wird erläutert, inwiefern sich einzelne Designelemente in den Zyklen A und B anders darstellen und warum diese für das Referenzdesign verändert werden.

Im Anschluss werden zentrale Ergebnisse der Produkt- und Prozessanalyse vorgestellt. Erstere beschreibt, in welchen Kombinationen von Körperhaltungen und Raumpositionen die Kinder ihre Rollen darstellen. Zweitere nimmt die Prozesse der Standbildentstehung in den Zyklen B und C sowie das Rollenschreiben in Zyklus C genauer in den Blick.

3.1.4.1 Standbilderstellung und perspektivisches Schreiben im Referenzdesign

Im Rahmen des Aufgabenbereichs 3 stellen die Kinder zunächst ausgewählte Situationen aus THE WHISPERED WORLD nach, indem sie die Rollen *Sadwick*, *Ben*, *Opa* und *Spot* einnehmen und hierfür Entscheidungen bezüglich der Raumposition und Körperhaltung (inkl. Mimik) treffen. Durch die Darstellung der Figuren im Rahmen der Standbilderstellung vollziehen die Kinder Aspekte der Figurensozialität und -psyche nach, indem sie Figurenperspektiven körperlich-räumlich einnehmen. Da sich die Kinder als Darsteller*innen und Zuschauer*innen anhand der gewählten Raumpositionen und Körperhaltungen explizit und implizit mit dem Innenleben der Figuren in konkreten Situationen beschäftigen, kommunizieren sie ihre individuellen literarischen Deutungen körperlich und verbal.

Sie erhalten anschließend die Möglichkeit, Figurenperspektiven schriftlich in eigenen Texten umzusetzen bzw. in diese einzuschreiben.

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

Abbildung 46 (S. 183) visualisiert die Strukturierung des Aufgabenbereichs im Referenzdesign.⁷⁷⁸

Der Aufgabenbereich im Überblick

⁷⁷⁸ Es wird hier von einer Lerngruppe ausgegangen, der das Standbildverfahren unbekannt ist und die wenig bis keine

Erfahrungen mit szenischer Interpretation hat.

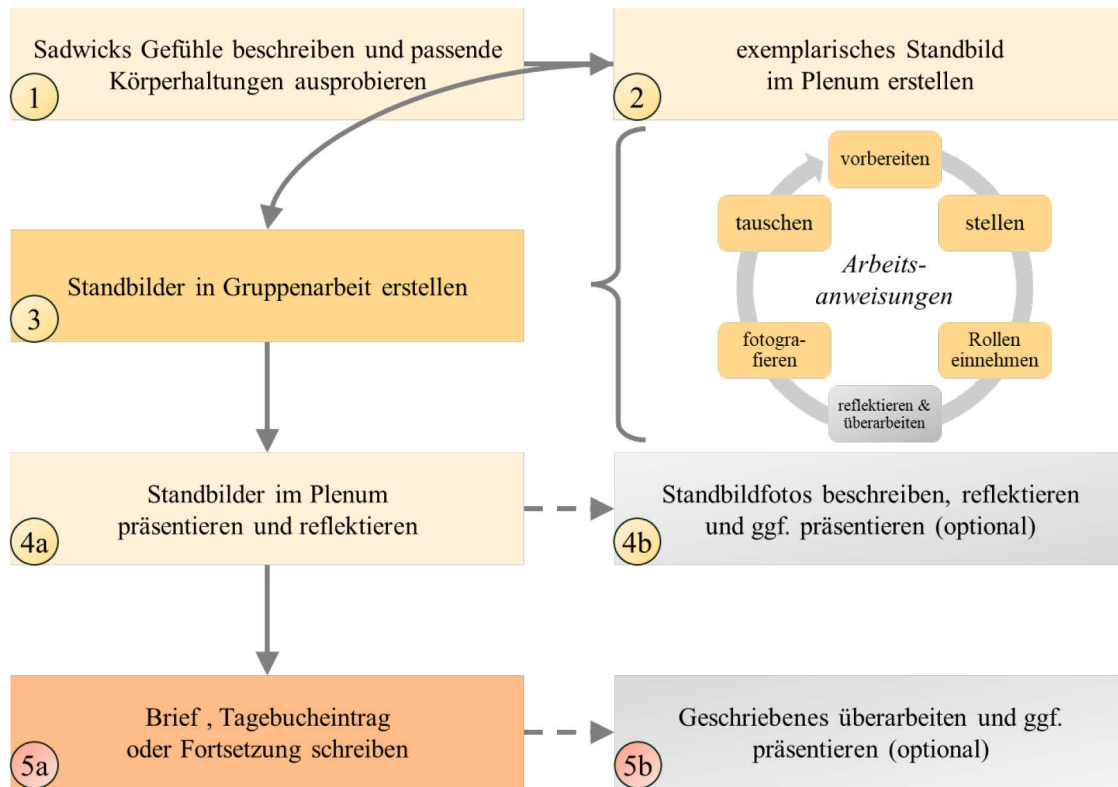


Abbildung 46: Visualisierung des Aufgabenbereichs Standbild im Referenzdesign (C)

1: Einstieg: Sadwicks Gefühle beschreiben und passende Körperhaltungen ausprobieren (5-10 Minuten): Die Unterrichtsstunde beginnt im Plenum mit dem Inferieren und Beschreiben von Sadwicks Gefühlen bzw. seinem Innenleben anhand ausgewählter Screenshots aus THE WHISPERED WORLD, die etwa den ersten 30 Spielminuten entnommen sind (Abbildung 47).⁷⁷⁹

Einstieg mit dem *Gefühlestoptanz*

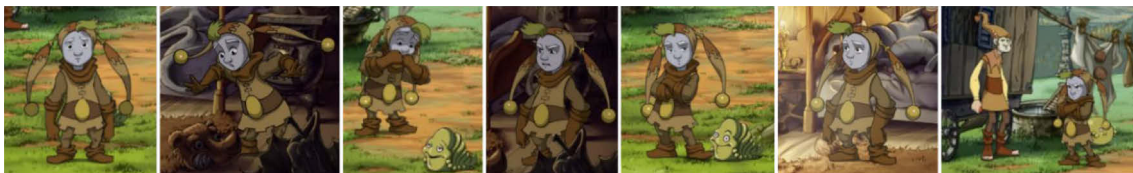


Abbildung 47: Screenshots für das Beschreiben von Gefühlen und Ausprobieren von Körperhaltungen und Mimik

Es schließt sich ein *Gefühlestoptanz* an, im Rahmen dessen sich die Kinder zunächst frei zur Musik aus THE WHISPERED WORLD durch den Raum bewegen. Bei Musikstopp wird ein Screenshot angezeigt, aus dem die Kinder passende Gefühle inferieren, diese mit ihrem Körper darstellen und für einige Sekunden ‚einfrieren‘. Entweder ahmen sie dabei Sadwicks abgebildete Körperhaltung und Mimik nach oder sie erfinden individuelle Möglichkeiten, die dem Protagonisten zugeschriebenen Gefühle darzustellen. Dieser

⁷⁷⁹ Hierbei dürfen Kinder auch auf den Wortspeicher zurückgreifen. Umgekehrt

können neu benannte Gefühle direkt in den Wortspeicher aufgenommen werden.

Ablauf wird wiederholt, bis die Kinder verschiedene Gefühle dargestellt haben.⁷⁸⁰

Die Aufgabe will den Kindern nicht nur das Finden von Bewegungsideen für die anstehende Standbilderstellung erleichtern, sondern hat vor allem das Ziel, Sicherheit zu schaffen. Aufgrund der starken Körperlichkeit dieses Aufgabenbereichs wird durch den *Gefühlestoptanz* gewährleistet, dass sich die Kinder körperlich aufwärmen und ausprobieren können, bevor sie später mit und vor anderen Kindern Figuren in Standbildern darstellen.

2. Hinführung: Exemplarisches Standbild im Plenum erstellen (10-15 Minuten): Um die Kinder für die anschließende Arbeitsphase zu orientieren, anstehende Abläufe zu entlasten und ein möglichst selbstständiges Arbeiten zu ermöglichen, erstellen zunächst vier freiwillige Kinder exemplarisch anhand des Gruppenplans (Abbildung 48, rechts) ein *gemeinsames* Standbild. Der Gruppenplan ist dabei für alle Kinder der Lerngruppe sichtbar – als Tafelanschrieb, als Plakat oder digital mit Hilfe eines Displays, Beamers oder Smartboards etc.

Exemplarische
Standbilder-
stellung

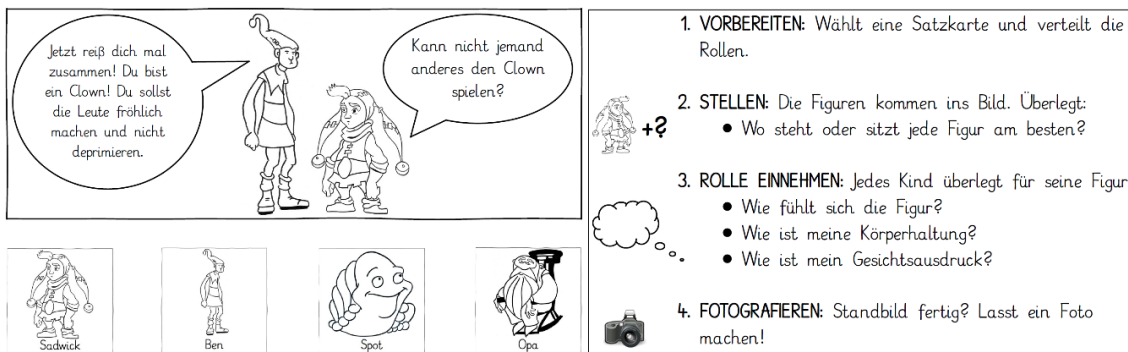


Abbildung 48: Beispiel einer Satzkarte (oben links), Rollenkarten (unten links) und eines Ausschnitts des Gruppenplans (rechts), erstellt mit dem Worksheet Crafter – www.worksheetcrafter.com

Für die exemplarische Standbilderstellung ziehen die Darstellenden eine Satzkarte (z.B. Abbildung 48, oben links), lesen sie vor und teilen die Rollen unter sich auf.⁷⁸¹ Die Satzkarten stellen jeweils eine Gesprächssituation zwischen mindestens zwei Figuren dar, in der die Figuren emotional geladene Aussagen tätigen, die Aspekte der Figurensozialität und -psyche inferieren lassen. Die Figurenaussagen sind dem Spiel entnommen und den Kindern größtenteils (wenn nicht bereits aus dem Spiel) aus dem Aufgabenbereich

⁷⁸⁰ Im Rahmen der Erhebungszyklen wird dieser Ablauf für sieben Screenshots wiederholt (siehe Abbildung 47, S. 183). Natürlich kann dieser Prozess bei Bedarf verlängert werden, er sollte jedoch nicht wesentlich kürzer ausfallen, um allen Kindern zu ermöglichen, sich an das Umsetzen von Körperbewegungen zu gewöhnen.

⁷⁸¹ Die Verteilung der Rollen muss nicht mit Hilfe der Rollenkarten geschehen, sie eignen sich aber erstens für die zufällige Zuordnung von Rollen (durch verdecktes Mischen und Ziehen). Zweitens stellen sie als Visualisierung der jeweiligen Rollen eine Gedächtnisstütze für einige Kinder dar – eine Funktion, die vor allem zu Beginn der Standbilderstellung hilfreich ist.

Figurenmemory bekannt (siehe Kapitel 3.1.3). Das zu erstellende Standbild ist dadurch konkret situationsbezogen (siehe Kapitel 1.3.4).

Die beobachtenden Kinder der Lerngruppe lesen nun Schritt für Schritt die Arbeitsanweisungen auf dem Gruppenplan vor und helfen den Darstellenden, Raumpositionen und Körperhaltungen für ihre Figuren zu finden. Die Lehrkraft moderiert diesen Prozess und schießt ein Foto des fertigen Standbildes. Danach wird der anschließende Rollentausch angedeutet.⁷⁸² Bevor in die Arbeitsphase übergeleitet wird, ist Raum für etwaige Fragen zum anschließenden Arbeitsprozess.⁷⁸³

Diese Phase ist zentral für das Gelingen des Arbeitsprozesses. Vor allem, wenn die Lehrkraft allein unterrichtet, ist sie darauf angewiesen, dass die Arbeitsphase durch bestmögliche Orientierung der Kinder entlastet wird. Fehlen den Kindern zentrale Informationen zum Arbeitsablauf, ist dies aufgrund der Komplexität der parallelen Gruppenarbeiten und den weiteren Aufgaben der Lehrkraft (fotografieren, moderieren, begleiten, s.u.) kaum aufzufangen.

3: Arbeitsphase: Standbilder in Zweier-, Dreier- oder Vierergruppen erstellen (15-20 Minuten): Die Kinder finden sich nun in ihren Zweier-, Dreier oder Vierergruppen zusammen, die vorher durch die Lehrkraft unter Berücksichtigung der Wünsche der Kinder zusammengestellt wurden.⁷⁸⁴ Aufgrund der Unbekanntheit und Körperlichkeit der Standbildmethode muss die Schaffung von Sicherheit oberste Priorität bei dieser Gruppenzusammenstellung haben. Die Berücksichtigung sozialer Beziehungen und Kinderwünsche ist deshalb zentral.

Gruppenweise begeben sich die Kinder an ihre im Raum und auf dem Flur⁷⁸⁵ verteilten

Arbeitsphase:
Gruppenweise
Standbilder
erstellen

⁷⁸² Während die Kinder bei Grenz „meist durchgehend“ (Grenz 1999a, S. 157) dieselbe Rolle umsetzen, sind bei Schellers Ansatz Rollenwechsel explizit vorgesehen (vgl. z.B. Scheller 2002, S. 132-133). Auts, Grenz und Josten sehen in dem Beibehalten einer Rolle den „Vorteil einer hohen Identifikation der SchülerInnen mit ‚ihrer‘ Figur und damit auch mit dem gesamten Erzählgeschehen“ (Auts et al. 1996, S. 35). Im vorliegenden Design werden die Kinder mit Scheller jedoch zum Rollenwechsel ermutigt, da besonders die starken Unterschiede in der Körperlichkeit der Figuren und die durch Gegensätze geprägte Brüderbeziehung ermöglichen können, dass die Kinder Figurenperspektiven vergleichend erfahren.

⁷⁸³ Typische Fragen und Antworten, die sich in drei Zyklen in dieser Hinführungs-

sowie in der Arbeitsphase ergeben haben, sind in Anhang in Tabelle 36, S. 342 aufgeführt. Bei Bedarf kann an dieser Stelle mit einer neuen Gruppe Freiwilliger ein zweites exemplarisches Standbild kreiert werden, an dessen Entstehungsprozess konkrete Fragen beantwortet werden können.

⁷⁸⁴ Hier gibt es vielzählige Möglichkeiten der Gruppenbildung, die jeweils stark von der Zusammensetzung der Lerngruppe und den sozialen sowie methodischen Kompetenzen der Kinder abhängen.

⁷⁸⁵ Standbilderstellung benötigt Platz, besonders wenn bis zu sechs Kindergruppen gleichzeitig arbeiten wollen. Im Zyklus C ergibt sich die Möglichkeit, für diese Stunde einen großen Musikraum sowie den angrenzenden Flur zu nutzen. In den Zyklen A und B werden jeweils Plätze im Klassenraum, in angrenzenden Differen-

Arbeitsplätze, an denen sie eine Kopie des Gruppenplans sowie die Rollen- und Satzkarten für die Standbilderstellung finden. Die Erfahrung aus drei Erhebungszyklen zeigt, dass die meisten Gruppen durch die Orientierung in der Hinführungsphase schnell in die Arbeit einsteigen können und oft schon auf dem Weg zu ihren Arbeitsplätzen über die erste Rollenverteilung entschieden haben. Trotz des guten Arbeitsstarts, der mit Einschränkungen in Zyklus A und B und beinahe uneingeschränkt in Zyklus C beobachtet werden kann, ist trotzdem mit Unterbrechungen zu rechnen. Diese ergeben sich durch initiale Unstimmigkeiten über die Rollenverteilung und Satzkartenauswahl oder das anfängliche Gefühl von Scham oder Anspannung, das in manchen Gruppen durch die Körperbezogenheit der Aufgabe aufkommt und zunächst durch übertriebene Körperhaltungen und gemeinsames Lachen gelöst werden muss.

Nachdem die Lehrkraft sichergestellt hat, dass alle Gruppen einen Einstieg in die Arbeitsphase gefunden haben, beginnt sie relativ bald, Standbildfotos zu schießen. Gerade am Anfang sind sich Gruppen nicht immer sicher, wann ihr Standbild ‚fertig‘ ist, haben sich jedoch bereits implizit oder explizit auf eine Darstellungsweise geeinigt. Das baldige Fixieren als Standbildfoto wird von vielen sichtlich als Erfolgserlebnis erfahren und führt zum schnellen Rollentausch oder der Auswahl der nächsten Satzkarte. Dass die Gruppen zunehmend routinierter in ihrem Standbilderstellungsprozess werden, zeigt sich in der ansteigenden Frequentierung der Lehrkraft zwecks des Fotografierens.⁷⁸⁶ Nach dem Fotografieren hat die Lehrkraft die Möglichkeit, mit der Gruppe spezifisch über die Gefühle und Gedanken einzelner Figuren ins Gespräch zu kommen, wobei immer zuerst das Kind mit der betreffenden Rolle zu Wort kommen darf. Oft ergibt sich danach die Möglichkeit, ein zweites Standbildfoto zu machen, da die Kinder ihre Körperhaltungen noch einmal nachjustieren.

Das Fotografieren hat nicht nur eine dokumentarische Funktion, sondern markiert darüber hinaus auch das Ende einer Standbilderstellung. Weiter suggeriert die Kamera das Vorhandensein von Zuschauer*innen, die das erstellte Standbild perzipieren und rezipieren. Somit bauen die Lernenden die Standbilder nicht nur für sich, sondern auch für andere, womit kompensiert wird, dass die Gruppen sich in der Arbeitsphase noch nicht aktiv gegenseitig beobachten können.

⁷⁸⁶ zierungsräumen sowie den Fluren genutzt. In Zyklus A und B sind jeweils zwei Erwachsene anwesend, die fotografieren können. In Zyklus C unterrichte ich die Klasse allein, habe jedoch eine zweite Kamera dabei, sodass Gruppen sich

gegenseitig fotografieren können. Da die Gruppen im Zyklus C im großen Musakraum näher zusammenarbeiten, wird die zweite Kamera jedoch nicht benötigt. Seit 2020 können zum Fotografieren die schulischen iPads genutzt werden.

Da die Kinder möglichst selbstständig arbeiten können und sollen, entfernen sie sich ggf. vom Ablauf auf dem Gruppenplan. Da dieser nur der Orientierung dienen soll, ist eine solche Eigenständigkeit nicht nur erlaubt, sondern auch erwünscht, solange die Gruppe weiterhin produktiv arbeiten kann.

Die Gruppen oszillieren grundsätzlich zwischen verschiedenen Entscheidungsinstanzen: So wird zunächst individuell über die eigene Körperhaltung und Raumposition entschieden, dies wird von anderen Kindern kommentiert, wodurch es zu einem gemeinsamen Gestaltungsprozess kommt, der dann wiederum von bestimmten Kindern mehr oder weniger dominiert wird. Auf die Festlegung einer einzelnen Entscheidungsinstanz im Sinne des „Standbildbauer[s]“⁷⁸⁷, des „Regisseur[s]“⁷⁸⁸, des „Erbauer[s]“⁷⁸⁹ bzw. des „Bildhauer[s]“⁷⁹⁰ wird im Referenzdesign seit Zyklus C explizit verzichtet (siehe hierzu Kapitel 3.1.4.3).

4a: Standbilder im Plenum präsentieren und reflektieren (10-15 Minuten): Die Stunde endet mit der Präsentation und Reflexion einiger Standbilder im Plenum. Gruppen, die präsentieren wollen, einigen sich in der Regel auf eine Variante, die sie zuvor bereits ausprobiert haben. Darüber hinaus sind viele Kinder nach der Arbeitsphase so geübt, dass sie mit ihrer Gruppe eine neue Satzkarte oder eine andere Rollenverteilung umsetzen wollen. Auch ist es möglich, dass sich spontan aus verschiedenen Gruppen eine neue Gruppe Präsentierender bildet, wenn sich nur manche Kinder einer Gruppe eine Präsentation zutrauen.⁷⁹¹

Präsentation &
Reflexion

Nachdem die Präsentierenden ihr Standbild aufgebaut haben, äußern sich die Beobachtenden dazu, was sie sehen („Welches Kind spielt welche Figur?“, „Welche Situation wird hier dargestellt?“) und beschreiben das Innenleben ausgewählter Figuren („Wie fühlt sich die Figur?“, „Was denkt sie?“). Nach Möglichkeit begründen sie ihre Deutungen anhand von Aspekten der Körperhaltungen und Raumpositionen der Darstellenden („Woran kannst du das erkennen?“) oder beziehen ihre Deutungen auf die dargestellte Situation („Warum fühlt/denkt die Figur so?“). Die Darstellenden erhalten Gelegenheit, sich zu den Deutungen der Zuschauer*innen zu äußern.

Neue Wörter zur Beschreibung der Figurensozialität und -psyche werden in den Wortspeicher aufgenommen.

⁷⁸⁷ Grenz 1999a, S. 159.

⁷⁸⁸ Spinner 2010b, S. 232.

⁷⁸⁹ Scheller 2008, S. 72.

⁷⁹⁰ Scholz 2015, S. 40.

⁷⁹¹ Hierbei handelt es sich dann nicht mehr primär um eine Präsentation von Arbeits-

ergebnissen, sondern stattdessen um eine Art der Gruppenimprovisation, die auf bereits aufgebautem Figurenwissen basiert.

Sollte es keine Gruppe geben, die sich die Livepräsentation eines Standbildes zutraut, besteht die Möglichkeit, analog mit den Standbildfotos zu arbeiten (Phase 4b).

4b: Optionale Weiterarbeit mit den Standbildfotos als Element des Lernwegs: Die Lehrkraft kann nun darüber entscheiden, welchen Raum die Arbeit mit Standbildern im nachfolgenden Unterricht einnehmen soll. Da die Kinder erfahrungsgemäß an den Ergebnissen ihrer Standbilderstellung interessiert sind, sollte die Lehrkraft ihnen mindestens ausgewählte Standbildfotos als physisch fixierte Produkte der Gruppenarbeiten für die Sammlung ihrer Ergebnisse zur Verfügung stellen.

Weiterarbeit
mit Standbild-
fotos

Darüber hinaus können nun die Beschreibung, Reflexion und Präsentation von Standbildfotos Eingang in den weiteren Lernweg finden. Dies erlaubt vor allem Kindern, die sich eine Livepräsentation nicht zutraut haben und/oder sich im Plenum nicht zu Standbildern anderer äußern konnten oder wollten, sich mit dem Ergebnis ihrer Arbeit zu beschäftigen. Im Referenzdesign ist dies Teil einer Stunde, die an die Standbilderstellung anschließt und in der die Kinder frei an verschiedenen Aufgaben aus dem Lernweg⁷⁹² arbeiten.

Die Weiterarbeit mit dem Standbildfoto ist in Einzel-, Partner*innen- oder Gruppenarbeit möglich und gestaltet sich wie folgt: Zunächst entscheidet sich das Kind (bzw. die Kinder) für eines der eigenen Standbildfotos und klebt es auf das Arbeitsblatt *Standbild präsentieren*⁷⁹³. Auf diesem Arbeitsblatt ist Raum für (1) das Finden einer passenden Überschrift, (2) die schriftliche Äußerung zu Fragen aus der Präsentationsphase der vorangegangenen Stunde (s.o.)⁷⁹⁴ sowie (3) die Reflexion der gewählten Darstellungsart⁷⁹⁵. In der Präsentationsphase dieser oder der folgenden Stunden haben einzelne Kinder und ganze Gruppen die Möglichkeit, ihre Standbildfotos im Plenum zu präsentieren.

5a: Briefe und Tagebucheinträge schreiben: Die Kinder wählen mindestens eines von mehreren Schreibangeboten und verfassen Briefe und/oder Tagebucheinträge. Hierbei entscheiden sie sich jeweils für eine Figurenperspektive, die sie in ihrem Text umsetzen.⁷⁹⁶

Rollen-
schreiben

⁷⁹² Der ‚Lernweg‘ beschreibt den Ablauf der Unterrichtsreihe mit allen obligatorischen und optionalen Aufgaben. Visualisierungen sind im Anhang zu finden: Unterrichtsmaterial 3, S. 307; Unterrichtsmaterial 4, S. 308.

⁷⁹³ Anhang: Unterrichtsmaterial 19, S. 321.

⁷⁹⁴ Die Fragen stehen entweder an der Tafel oder liegen auf einem Extrablatt bereit, sodass das Kind ein bis zwei Fragen

auswählen kann, zu denen es sich bezüglich seines Standbildes äußern kann und möchte. Arbeitet das Kind mit seiner Gruppe zusammen, werden die Antworten zu diesen Fragen zusätzlich mündlich diskutiert.

⁷⁹⁵ „Das ist mir gut gelungen.“, sowie: „Das möchte ich verändern.“

⁷⁹⁶ Zum Zwecke der Datenerhebung und Analyse wurden die möglichen

Im Falle des Briefs wählen sie zusätzlich den Adressaten. Schreiben sie einen weiteren Text, werden sie dazu ermutigt, nun eine andere Figurenperspektive zu wählen.

Bei Grenz nehmen die Kinder im Rahmen der szenischen Interpretation „meist durchgehend“⁷⁹⁷ eine einzige Rolle ein, weshalb auch beim Rollenschreiben überwiegend aus der „Perspektive derselben Figur“⁷⁹⁸ geschrieben wird. Da in diesem Design jedoch Scheller gefolgt wird, der Rollenwechsel explizit vorsieht,⁷⁹⁹ werden die Kinder auch beim Rollenschreiben dazu ermutigt, aus den Perspektiven verschiedener Figuren zu schreiben. Damit ist das Ziel des Rollenschreibens neben der Identifikation mit einer Figur vor allem die vertiefte Auseinandersetzung mit mehreren Figuren und der möglicherweise daran anschließende Perspektivwechsel, der bereits in der Standbilderstellung angelegt ist. Kinder, die kein explizites Verständnis davon haben, was unter einer Figurenperspektive und/oder einem Perspektivwechsel zu verstehen ist, können entsprechend an die Erfahrung des Rollenwechsels während der Standbilderstellung anknüpfen.

Da das Rollenschreiben als letztes Designelement hinzugefügt wurde und nur in Zyklus C umgesetzt ist, wird den Kindern neben Brief und Tagebucheintrag für Analyse- und Vergleichszwecke ein zusätzliches, texterweiterndes⁸⁰⁰ Schreibangebot gemacht, welches jedoch weniger das perspektivische Schreiben fokussiert: Die Kinder haben die Möglichkeit, eine Fortsetzung zu verfassen („Geschichte weiterschreiben“). Somit kann im Anschluss genauer untersucht werden, ob das Verfassen von Tagebucheinträgen und Briefen hinsichtlich des Umsetzens von Figurenperspektiven tatsächlich so produktiv ist, wie im literaturdidaktischen Diskurs angenommen.

Die Analyse in Kapitel 3.1.4.4 widmet sich dieser Frage, indem sie lerngruppenweit die jeweils umgesetzten Sozialitäts- und Psychekategorien der Fortsetzungstexte, Briefe und Tagebucheinträge vergleicht.

5b: Optionale Weiterarbeit mit den Schreibprodukten als Element des Lernwegs: Im Anschluss an das Rollenschreiben können die Lernenden im Rahmen der *freien Arbeit am Lernweg* entscheiden, ob sie ausgewählte Schreibprodukte allein oder zu zweit überarbeiten und ggf. präsentieren.

Weiterarbeit
mit Schreib-
produkten

⁷⁹⁷ Figurenperspektiven auf Sadwick und Ben beschränkt.
Grenz 1999a, S. 157.

⁷⁹⁸ Ebd., S. 161.

⁷⁹⁹ Vgl. z.B. Scheller 2002, S. 132-133.

⁸⁰⁰ Vgl. Spinner 1987, S. 193.

3.1.4.2 Produkt- und Prozessanalyse der Standbilderstellung

Dieses Kapitel beantwortet zwei Fragen:

1. Inwieweit kann im Rahmen der Standbildmethode erreicht werden, dass Lernende Figurenperspektiven körperlich-räumlich einnehmen und dabei ihr Figurenverständnis explizieren?⁸⁰¹
2. Wie setzen die Kinder die Aufgabe um bzw. welche Prozesse sind bei der Standbilderstellung zu beobachten?

Zu Frage 1 werden zunächst die körperlich-räumlichen Ausdrucksmöglichkeiten zusammengefasst, die die Kinder im Rahmen der Standbilderstellung nutzen, um ihre Rollen darzustellen. Dabei wird auf korrespondierende **Sozialitäts- und Psychekategorien** verwiesen, die den Lerngegenstand der Unterrichtseinheit darstellen.⁸⁰² Die Ausdrucksmöglichkeiten werden mit Hilfe qualitativer Inhaltsanalyse induktiv an den Produkten⁸⁰³ der Standbilderstellung als **Körperkategorien** entwickelt und anhand der Videografien der Entstehungsprozesse von jeweils zwei Standbilderstellungen aus den Zyklen A und B erweitert.⁸⁰⁴ Die Analyse dieser Videografien erlaubt neben der Bildung von **Körperkategorien** auch eine genaue Beschreibung der Entstehungsprozesse in Form von **Prozesskategorien**, die eine Antwort auf Frage 2 darstellen und im zweiten Teil dieses Kapitels darzustellen sind.

Die **Körperkategorien** umfassen Subkategorien zur übergeordneten Haltung, relativen Raumposition (horizontal und vertikal), Mimik, Blickrichtung, Kopfhaltung, sowie zum Einsatz der Arme und Hände.

Körperkategorien

Für jede dieser im Folgenden zu beschreibenden **Körperkategorien** wird im Codierungsprozess zusätzlich markiert, im Rahmen welcher **Rolle** sie jeweils umgesetzt werden. Hierdurch kann zugeordnet werden, welche Ausdrucksmöglichkeiten die Kinder für die verschiedenen Figuren wählen. Dabei wird berücksichtigt, dass manche Kinder neben der ihnen zugeteilten Rolle zwischenzeitlich auch die Rollen anderer Figuren einnehmen, z.B., weil sie eine **Anweisung/Anmerkung zur Körperhaltung anderer** (s.u.) haben und dem betreffenden Kind einen Vorschlag zu dessen Rollendarstellung unterbreiten.⁸⁰⁵

„Rolle“ als Markerkategorie

⁸⁰¹ Ein weiteres Ziel ist die *Vertiefung des Figurenverständnisses*. Die Überprüfung dieser Zielperspektive erfolgt in den Fallanalysen unter Kapitel 3.2.

⁸⁰² Siehe Kapitel 2.4.2 (Abschnitt: Genese der Kategorien zur ludonarrativen Figur); Abbildung 38, S. 154.

⁸⁰³ Für diese Produktanalyse werden mit 37 Standbildern Ergebnisse von insgesamt 27 Kindern analysiert. Von diesen

Kindern nehmen 5 an Zyklus A, 7 an Zyklus B und 15 an Zyklus C teil.

⁸⁰⁴ Für weitere Informationen zur Erarbeitung des Kategoriensystems siehe Kapitel 2.4.2, Abschnitt: Genese der Produkt-, Prozess- und Reflexionskategorien.

⁸⁰⁵ Setzt ein Kind eine Körperkategorie für eine andere als die eigene Rolle um, so wird die fremde Rolle codiert.

Die **horizontale, relative Raumposition** beschreibt für alle Darstellenden im Standbild, zu wem ihre jeweiligen Raumpositionen eine **räumliche Distanz** und zu wem sie eine **räumliche Nähe** aufweist, was wiederum Rückschlüsse auf korrespondierende Sozialitätskategorien zulässt, wie z.B. die **Zuneigung (unspezifisch)** oder **Abneigung (unspezifisch)** zwischen zwei Figuren. Diese Entscheidung über räumliche Nähe und Distanz ist deshalb relativ, weil manche Gruppen aufgrund der begrenzten Räumlichkeiten wesentlich dichter beieinanderstehen müssen als andere Gruppen, denen weitläufigere Arbeitsplätze zur Verfügung stehen. Dem kann in der Analyse nur Rechnung getragen werden, wenn die Entscheidung über die **Nähe** und **Distanz** bestimmter Figuren unter Betrachtung aller Kinder im jeweiligen Standbild getroffen wird. Eine typische Kombination für ein Kind mit der Rolle *Sadwick*⁸⁰⁶ ist bspw. eine relative **Nähe zu Spot** mit einer relativen **Distanz zu Ben** (siehe Tabelle 12, S. 199). Für die Interpretation einer solchen Nähe- und Distanzrelation (z.B. in den Fallanalysen in Kapitel 3.2) sind mindestens zwei Fragen zu stellen:

- a. Welche Figuren interagieren in der dargestellten Situation miteinander? Gruppen, die dazu tendieren, zunächst die zwei sprechenden Figuren zusammenzustellen, erreichen manchmal eine relative Nähe dieser beiden Figuren und relative Distanz zu anderen, nicht aktiv involvierten Figuren. So weist das Kind mit der Rolle *Opa* häufig eine relative Distanz zu Kindern mit anderen Rollen auf bzw. positioniert sich nur dann nahe bei *Sadwick*, wenn *Sadwick* und *Opa* in der darzustellenden Situation miteinander sprechen.
- b. Welche Psyche- und Sozialitätskategorien werden durch Nähe-/Distanzrelationen ausgedrückt? Die Tatsache, dass sich *Sadwick* in den Konfliktsituationen S2 und S3 (Abbildung 51, S. 194) häufig räumlich näher bei *Spot* aufhält als bei *Ben* (Tabelle 12, S. 199), entspricht nicht der zu Frage a beschriebenen Beobachtung. Die Raumposition kann nicht mit der Interaktion der jeweiligen Paare begründet werden, da in den Situationen S2 und S3 ausschließlich *Sadwick* und *Ben* miteinander sprechen und *Spot* keine aktive Rolle innehat. Eine derartige Nähe-Distanzrelation gibt stattdessen einen Hinweis darauf, dass die Figurensozialität von *Sadwick* und *Spot* eher von **Zuneigung** geprägt ist, während die Beziehung zwischen *Sadwick* und *Ben* eher durch **Abneigung** definiert wird.⁸⁰⁷

⁸⁰⁶ Wird im Folgenden außerhalb der Kategorienbezeichnungen eine Rolle (und nicht das fiktive Wesen) fokussiert, ist der Name kursiv gesetzt.

⁸⁰⁷ Ob derartige Schlüsse auf **Sozialitäts- und Psychekategorien** gerechtfertigt sind, muss jeweils von Fall zu Fall und unter Berücksichtigung weiterer **Körperkategorien** entschieden werden.

Mit der **übergeordneten Haltung** wird erfasst, ob und in welcher Form sich ein Kind stehend, sitzend, kniend, kauern oder liegend positioniert und dadurch u.a. anzeigt, welche Körpergröße es seiner Rolle zuschreibt. Arme, Hände, Kopfhaltung, Blickrichtung oder Mimik betreffende Aspekte werden für diese Kategorie nicht betrachtet.



Abbildung 49: Prototypische übergeordnete Haltungen. Von links nach rechts: auf dem Boden kauern (Spot), auf dem Boden stehend (Sadwick), auf dem Hocker stehend (Ben), auf dem Hocker sitzend (Opa)

Es lassen sich zunächst insgesamt vier stehende Varianten identifizieren: **auf dem Hocker** (Abbildung 49), **auf Zehenspitzen**, **neutral auf dem Boden** (Abbildung 49) oder **in der Hocke stehend** (Abbildung 52, mittig, S. 196). Die Varianten auf dem Hocker oder auf Zehenspitzen werden ausschließlich für *Bens* Rolle verwendet. Sie helfen den Kindern mit dieser Rolle, sich größer zu machen. Kinder mit *Sadwicks* Rolle stehen entsprechend häufiger **neutral auf dem Boden**, oder sie gehen dabei **leicht in die Hocke**, um sich kleiner zu machen. Manche Kinder führen dies noch einen Schritt weiter und **knien auf dem Boden** (Abbildung 52, rechts, S. 196). Selten entscheidet sich ein Kind als *Sadwick* auch dazu, **auf dem Boden zu sitzen** – entweder im Schneidersitz oder auf den Schienbeinen. Diese Haltung nutzen die Lernenden jedoch nur, wenn das Kind mit *Bens* Rolle nicht auf einem Hocker, sondern auf dem Boden steht und sich entsprechend kleiner macht, um den Größenunterschied zu verdeutlichen.⁸⁰⁸ In allen anderen Fällen wird das Sitzen auf dem Boden nur für *Spots* Rolle genutzt (s.u.).

Für *Opas* Rolle orientieren sich die meisten Kinder an der Darstellung im Computerspiel und entscheiden sich für eine **auf dem Hocker sitzende** Haltung (siehe Abbildung 49). Manche erweitern dies durch ein **Anlehnen** – entweder an der Wand, dem Schrank oder

⁸⁰⁸ Siehe hierzu auch die Ausführungen zur **relativen vertikalen Raumposition**, mit der spezifisch die Größenrelationen

zwischen jeweils zwei sich anblickenden Figuren beschrieben wird.

dem Fenster hinter sich – oder sie simulieren ein Anlehnen durch Zurücklehnen des Oberkörpers. Auch ein Hin- und Herschaukeln, als säße das Kind in einem Schaukelstuhl, oder hochgelegte Beine fallen in diese Kategorie.

Als *Spot sitzen*, *kauern* oder *liegen* die Kinder **auf dem Boden**. Am häufigsten wählen sie die **kauernde Haltung** (Abbildung 49, S. 192).⁸⁰⁹

Die Gesichtsausdrücke der Darstellenden werden unter der Oberkategorie **Mimik** gefasst. Mimik
Abbildung 50 visualisiert prototypische Beispiele für alle Mimikkategorien, bevor diese im Folgenden näher beschrieben werden.

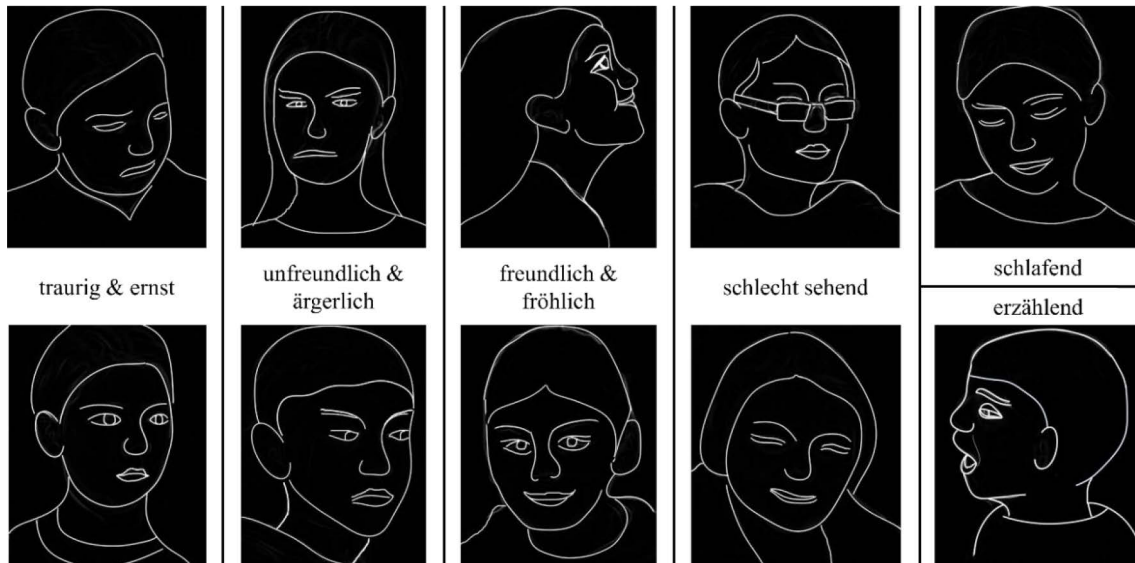


Abbildung 50: Prototypen für Mimik-Subkategorien (exklusive unabsichtliches Lachen)

Die deutlichste Unterscheidung kann zwischen einem freundlichen bzw. fröhlichen und einem unfreundlichen bzw. verärgerten Gesichtsausdruck getroffen werden. Eine **freundliche** Mimik ist erkennbar an einer entspannten Stirnpartie, begleitet durch ein Lächeln oder Lachen. Korrespondierende **Sozialitätskategorien** sind entsprechend **Freundlichkeiten (unspezifisch)** sowie **Zuneigung (unspezifisch)**. Der freundliche Gesichtsausdruck wird überwiegend von Kindern mit den Rollen *Spot* oder *Opa* genutzt. Manchmal findet er Verwendung für *Sadwick* (wenn das betreffende Kind mit *Spot* oder *Opa* interagiert) und nur vereinzelt für *Ben*.

Eine **unfreundliche & ärgerliche** Mimik drücken die Kinder durch eine angespannte bzw. in Falten gelegte Stirnpartie aus, begleitet durch eine angespannte Mundpartie – manchmal mit nach unten gezogenen Mundwinkeln oder zusammengepressten Lippen. Die Augen können dabei zusammengekniffen oder auch weit aufgerissen sein. Hierdurch

⁸⁰⁹ Hier macht sich das Kind klein, indem es auf seinen Schienbeinen sitzt und sich deutlich mit dem Oberkörper Richtung Boden vorbeugt. Dabei sind die Arme

z.B. eng vor dem Körper verschränkt, oder sie berühren sogar den Boden, indem sie dort abgelegt sind oder sich auf ihnen abgestützt wird.

kommen die Sozialitätskategorien **Unfreundlichkeiten (unspezifisch)** und **Abneigung (unspezifisch)** oder sogar **Wut & Ärger** zum Ausdruck. Diese Mimikkategorie wird ausschließlich von Kindern mit den Rollen *Ben* und *Sadwick* bedient, meist, während sie eine der beiden folgenden Situationen umsetzen:

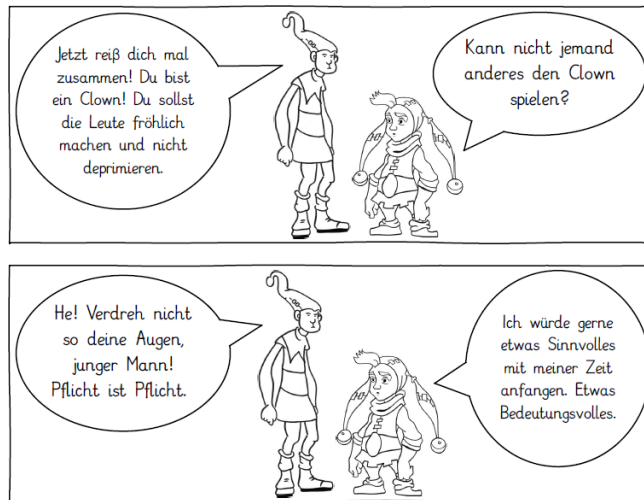


Abbildung 51: Satzkarte 2 und 3 für die Standbilderstellung, erstellt mit dem Worksheet Crafter

Die Mimikkategorien **schlafend** sowie **schlecht sehend** finden ausschließlich für *Opas* Rolle Verwendung. Bei Ersterer imitiert das betreffende Kind eine schlafende Person und bringt dies durch ein entspanntes Gesicht und geschlossene Augen zum Ausdruck. Bei Zweiterer verdeutlicht es durch das Zusammenkneifen beider Augen oder den Einsatz einer Brille⁸¹⁰, dass die Figur Opa schlecht sieht. Beide Kategorien korrespondieren nicht so eindeutig mit **Sozialitätskategorien**, wie die bisher beschriebenen. Trotzdem gibt die Darstellung schlechter Sehfähigkeit einen Hinweis auf den Umstand, dass Opa Sadwick regelmäßig mit Ben verwechselt (**Verwechslung & Nichterkennen**). Weiter wird deutlich, dass Opa phasenweise geistig abwesend – da schlafend – ist.

Ist der Gesichtsausdruck eines Kindes weder als **schlafend**, **schlecht sehend** oder **freundlich & fröhlich** noch als **unfreundlich & ärgerlich** zu beschreiben, greift überwiegend die Kategorie **traurig & ernst**. Sie subsumiert alle Gesichtsausdrücke, die negativ konnotiert scheinen, sich jedoch durch insgesamt entspanntere Stirn- und Mundpartien auszeichnen. Oft sind die Mundwinkel gerade durch diese Entspannung leicht nach unten gerichtet. Diese Mimik geht häufig mit einem gesenkten Blick und/oder einer gesenkten Kopfhaltung (s.u.) einher. Da die Kategorie nur wenig eindeutige Anker aufweist, wird darauf verzichtet, korrespondierende Sozialitäts- oder Psychekategorien festzulegen. Inwieweit ein Kind, das diese Kategorie bedient, die naheliege Psyche-

⁸¹⁰ Trägt das Kind normalerweise sowieso eine Brille, greift diese Kategorie nur, wenn die Brille im Kontext besonders

hervorgehoben wird und/oder das Kind die Brille anders trägt als gewöhnlich (z.B. auf der Nasenspitze).

kategorie **traurig** zum Ausdruck bringt, ist in den Einzelfallanalysen herauszuarbeiten. Die Erstellung von Standbildern ist für die Kinder eine aufregende und teilweise auch lustige Aufgabe, was sich bei den Darstellenden hin und wieder in Form von **unabsichtlichem Lachen** äußert. Dadurch können Kinder ihren Gesichtsausdruck nicht immer so manipulieren, wie sie es für ihre Rolle wünschen. Dieser Umstand muss in der Kategorisierung der Mimik Berücksichtigung finden, wenn verhindert werden soll, dass ein solches Lachen fälschlicherweise als **freundlich & fröhlich** (s.o.) verstanden wird. Dies ist umso wichtiger, weil ein unabsichtliches Lachen häufig dann geschieht, wenn versucht wird, unfreundlich zu schauen (**scheinbar unfreundlich + unabsichtliches Lachen**). Meist äußert sich dies durch einen unfreundlichen Blick und eine in Falten gelegte Stirn, während der Mund lächelt/lacht. Manchmal ist auch in der Mundpartie noch eine unfreundliche Mimik zu erkennen (z.B. durch zusammengepresste Lippen), die jedoch von einem Lächeln begleitet wird.

Ist gar keine rollenspezifische Mimik mehr zu erkennen, da das Kind im Prozess der Standbilderstellung lachen muss, wird dies mit der allgemeineren Kategorie **unabsichtliches Lachen**⁸¹¹ beschrieben. Erfahrungsgemäß sind die Rollen *Ben* und *Sadwick* in Streitsituationen am anfälligsten für solch ein unabsichtliches Lachen. Ein starker Indikator dafür, dass das Lachen eines Kindes unwillkürlich geschieht, ist, dass sich sein Gegenüber ebenfalls ein Lächeln nicht verkneifen kann und bspw. der Kategorie **scheinbar unfreundlich + unabsichtliches Lachen** zugeordnet werden kann.

Auf wen eine Mimik jeweils bezogen ist, kann z.B. durch die Blickrichtung ausgedrückt werden. So haben Darstellende die Möglichkeit, Kinder mit den Rollen **Ben, Sadwick, Opa** oder **Spot anzublicken**. Weiter können sie den Blick **auf den Boden** oder **in den Raum** richten.⁸¹² Letztere Kategorien können eindrucksvoll eingesetzt werden, um den Blick vom jeweiligen Gegenüber abzuwenden.

Zusätzlich zur Blickrichtung wird die **relative, vertikale Raumposition** analysiert, mit der die räumliche Beziehung zweier sich anschauender Kinder in Hinblick auf ihre Größenrelation beschrieben wird. So kann ein Kind jeweils **höher, gleich/ähnlich** oder **tiefer** im Raum positioniert sein als das Kind, das es anschaut. Hierbei wird anhand der jeweiligen Positionen der Köpfe bzw. der Augen entschieden. Ein Unterschied in der **relativen, vertikalen Raumposition** wird nur in den seltensten Fällen durch die

⁸¹¹ Diese Kategorie ist stark interpretationsabhängig und greift nur, wenn ein Lachen nicht zur gewählten Rolle und Satzkarte passt. Die Rollen *Opa* und *Spot* sind damit grundsätzlich ausgeschlossen.

⁸¹² Selten schaut ein Kind **direkt die Kamera** oder eine **Blickrichtung ist nicht erkennbar**.

Körpergrößen der Kinder determiniert. Stattdessen nehmen die Darstellenden durch verschiedene übergeordnete Haltungen aktiv Einfluss auf ihre vertikalen Raumpositionen. So wird z.B. der prototypische Unterschied zwischen den Brüdern (*Sadwick* ist tiefer, *Ben* ist höher im Raum positioniert) dadurch herbeigeführt, dass das Kind als *Sadwick* seinen Körper jeweils ein Stück kleiner macht, als das Kind mit *Bens* Rolle (oder umgekehrt): Steht *Ben* auf einem Hocker, genügt es, dass sich *Sadwick* auf dem Boden befindet. (Abbildung 52, links). Steht *Ben* auf dem Boden, geht *Sadwick* entweder in die Hocke (Abbildung 52, mittig) oder kniet sogar (Abbildung 52, rechts).⁸¹³

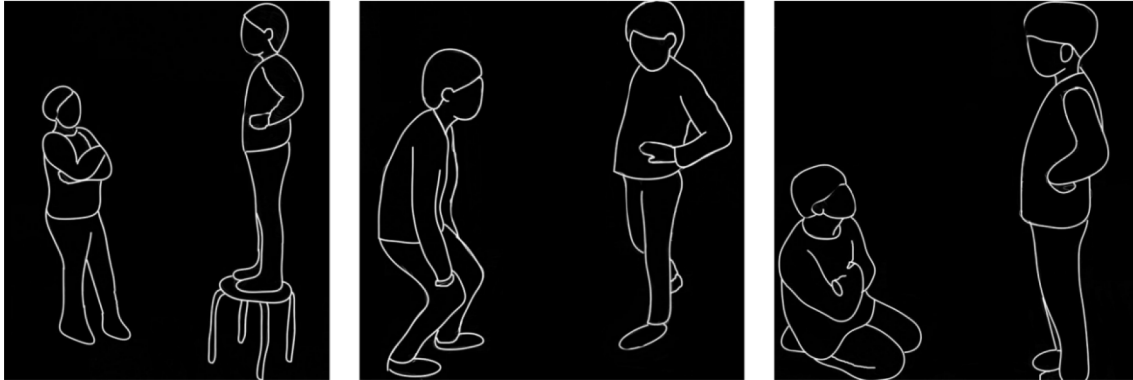


Abbildung 52: Typische Unterschiede in der vertikalen Raumposition zwischen *Sadwick* (jeweils links) und *Ben* (jeweils rechts) (Dürkop 2022, S. 259)

Mimik, Blickrichtung und vertikale Raumposition können weiter die Kopfhaltung beeinflussen, sind mit dieser jedoch nicht gleichzusetzen:

Für die Analyse der **Kopfhaltung** werden der Scheitel, die Bewegung des Schädels durch das Kopfgelenk und die Halswirbelsäule betrachtet und entsprechend drei Kategorien subsumiert: Scheitel, Kopfgelenk und Halswirbelsäule können eine annähernd gerade Linie bilden (**neutral/gerade**), oder der Scheitel kann im Vergleich zur Halswirbelsäule und zum Kopfgelenk nach oben bzw. hinten (**gehoben**) oder nach unten bzw. vorne (**gesenkt**) abweichen. Kopfhaltung

Einerseits verdeutlicht eine **gehobene Kopfhaltung** im Falle einer kleineren Figur den körperlichen Unterschied zu größeren Figuren, weshalb diese Kategorie häufig von Kindern mit den Rollen *Sadwick* oder *Spot* bedient wird. Besonders bei *Sadwick* geht dies meist mit einer **Blickrichtung zu Ben** einher (Abbildung 52, rechts). Andererseits kann eine **gehobene** oder **gerade Kopfhaltung** im Falle *Bens* – der nur kleinere Figuren anblickt – gezielt eingesetzt werden, um sein **Gefühl der Überlegenheit** oder seine **Entscheidungsgewalt** auszudrücken (Abbildung 52, links und rechts). Umgekehrt

⁸¹³ Letzteres liegt vor allem dann vor, wenn das Kind mit Bens Rolle vergleichsweise klein ist, weshalb sich das Kind mit

Sadwicks Rolle stärker Richtung Boden bewegt, um den Größenunterschied zwischen den Brüdern zu verdeutlichen.

verdeutlicht eine **gesenkte Kopfhaltung** den körperlichen Unterschied zu kleineren Figuren.⁸¹⁴ Ist die gesenkte Kopfhaltung nicht mit dem Blick zu einer jeweils kleineren Figur verbunden, kann sie Gefühle wie **Enttäuschung** und **Trauer** ausdrücken oder eine bereits **traurige & ernste Mimik** unterstreichen (Abbildung 50, links oben, S. 193).⁸¹⁵

Bezüglich des Einsatzes ihrer Arme und Hände finden die Kinder vielzählige Möglichkeiten, um ihre jeweiligen Rollen darzustellen. So bringen Kinder als *Sadwick* die Psyche- und Sozialitätskategorien **Angst**, **Sorge** oder **Erschrockenheit** zum Ausdruck, indem sie die **Hände vor dem Mund zusammenführen** (Abbildung 49, S. 192), als sie auf den scheinbar kranken *Spot* reagieren oder sie **streicheln Spot**. Hierdurch verweisen sie auf die Sozialitätskategorien **Zuneigung (unspezifisch)**, **Freundschaft** oder auch **Haustier & Besitzer**.

Arme & Hände

Die Darstellung von Diskussionen zwischen den Brüdern *Sadwick* und *Ben* sind hingegen dadurch geprägt, dass Kinder ihre **Arme vor dem Körper verschränken** (Abbildung 52, links und rechts, S. 196), ihre **Hände in die Seite stemmen** (Abbildung 49 und Abbildung 52), oder die **Arme anderweitig an der Körperseite anspannen**. Letzteres kann eine Anspannung von Arm und Schulter sein, ein leichtes Anwinkeln des Arms, oder auch zu Fäusten geballte Hände, ohne dass mit dem Arm eine größere Geste ausgeführt wird.

Als *Ben* nutzen die Kinder zusätzlich eine scheinbar **drohende oder mahnende, erhobene Hand**, ggf. mit ausgestrecktem Zeigefinger. Darüber hinaus setzen die Darstellenden ihre Arme und Hände auch weniger stark konnotiert ein, indem sie die **Hände vor dem Körper zusammenführen** (alle Rollen), **Jonglierbewegungen ausüben** (*Ben*), **auf jmd. oder etwas zeigen** (*Ben* oder *Sadwick*) oder den **Zeigefinger erheben**, um als *Opa* das Erzählen seiner Anekdoten zu unterstützen.

Schließlich können die Arme bzw. Hände **auf den Beinen/im Schoß** (überwiegend *Opa*, Abbildung 49), **auf einer imaginären Stuhllehne** (*Opa*) und **auf dem Boden abgelegt** werden (*Spot*, Abbildung 49) oder sich einfach **entspannt an der Körperseite** befinden (alle Rollen).

Inwieweit kann nun im Rahmen der Standbildmethode das Ziel erreicht werden, dass Lernende Figurenperspektiven körperlich-räumlich einnehmen und dabei ihr Figurenverständnis explizieren?

Zwischenfazit
zu Frage 1

⁸¹⁴ Z.B., wenn *Ben Sadwick* (Abbildung 52, S. 196 mittig) oder wenn *Sadwick Spot* anblickt (Abbildung 49, S. 192).

⁸¹⁵ Inwiefern solche Rückschlüsse angemessen sind, muss jeweils in Einzelanalysen untersucht werden.

Zunächst hat die Zusammenfassung der Raum- und Körperkategorien gezeigt, dass die Lernenden vielfältige Möglichkeiten finden, ihre Körper einzusetzen, um Figurenperspektiven umzusetzen. Von einer unfreundlichen und ärgerlichen Mimik über vor dem Körper verschränkte Arme bis hin zu der Herbeiführung von Unterschieden in den Größenrelationen: Viele der oben beschriebenen Kategorien sind ausdrucksstark, bedürfen einer aktiven Umsetzung durch die Lernenden und erlauben nicht selten interpretative Schlüsse auf Psyche- und Sozialitätskategorien, die das Innenleben der dargestellten Figuren charakterisieren. Aus Tabelle 37 (Anhang, S. 342) ist zu entnehmen, dass 18 der 27 Kinder, deren Ergebnisse in die engere Produktanalyse eingehen, drei oder vier verschiedene Rollen darstellen. Acht Kinder setzen hingegen zwei Rollen um und nur ein einziges Kind bleibt durchgängig bei einer Rolle. Da besonders die Brüderbeziehung ergiebig für die Figurenanalyse ist, sei außerdem darauf hingewiesen, dass 14 der 27 Kinder sowohl *Sadwick* als auch *Ben* darstellen, während die restlichen 13 Kinder mindestens eine der Brüderrollen umsetzen. Es ist also davon auszugehen, dass alle Kinder durch ihre Teilnahme an der Standbilderstellung figurenbezogene, körperlich-räumliche Erfahrungen gesammelt haben, wobei die meisten in verschiedenste Rollen geschlüpft sind.

Welche Kinder für welche Situation welche Raum- und Körperkategorien umsetzen, kann hier noch nicht besprochen werden, wird aber in den Fallanalysen (Kapitel 3.2) genauer dargestellt. Stattdessen wird an dieser Stelle ein quantitativer Blick auf einen ausgewählten Bereich der Standbildprodukte geworfen, um einen Eindruck von der prototypischen Darstellung der Brüderbeziehung in Konfliktsituationen zu bekommen:

Tabelle 12 (S. 199) fasst exemplarisch die am häufigsten umgesetzten Raumpositionen und Körperkategorien für die Konfliktsituationen S2 und S3 (Abbildung 51) zwischen Sadwick und Ben zusammen. Beide Situationen sind u.a. durch Bens **Ermahnung & Strenge**, **Angestrengtheit & blankliegende Nerven** und **Entscheidungsgewalt** sowie Sadwicks **Fremdbestimmung** und **Wunsch nach beruflicher Veränderung** geprägt. Diese Situationen wurden von den analysierten Kindern 18-mal umgesetzt, wodurch die Tabelle etwa die Hälfte aller 37 analysierten Produkte erfasst.⁸¹⁶ Um den Rahmen des Kapitels nicht zu sprengen, seien hier ausschließlich die häufigsten Kategorien für die Figuren Sadwick und Ben aufgeführt.

⁸¹⁶ Häufigkeitstabellen für alle analysierten Produkte sind im Anhang, Tabelle 38, S. 345 zu finden.

| | Häufigste Körperkategorien, Standbilder: n=18 (Zyklus A: 3/3 Standb., Zyklus B: 9/11 Standb., Zyklus C: 6/24 Standb.) Sadwick und Ben wurden jeweils 14-mal dargestellt. | Beispiele |
|---------|--|--|
| Sadwick | relative Nähe zu Spot (10) | |
| | relative Distanz zu Ben (8) | |
| | auf dem Boden stehend (10) | Abbildung 49 |
| | neutrale bzw. gerade Kopfhaltung (9) | Abbildung 52, links |
| | traurige & ernste Mimik (8) | Abbildung 50 |
| | Ben anblickend (12) | Abbildung 52 |
| | tiefere relative Raumposition (10) | Abbildung 52 |
| | Arme vor dem Körper verschränkt (11) | Abbildung 52, links/rechts |
| Ben | relative Nähe zu Sadwick + Spot (4) | |
| | relative Distanz zu Opa (4) oder zu Opa + Sadwick + Spot (5) | |
| | auf dem Hocker stehend (7); auf dem Boden stehend (6) | Abbildung 49; Abbildung 52 |
| | neutrale bzw. gerade Kopfhaltung (10) | Abbildung 49; Abbildung 52, links/rechts |
| | unfreundliche & ärgerliche Mimik (7) | Abbildung 50 |
| | Sadwick anblickend (11) | Abbildung 52 |
| | höhere relative Raumposition (11) | Abbildung 52 |
| | rechte Hand in die Seite gestemmt (5); linke Hand in die Seite gestemmt (5) | Abbildung 49; Abbildung 52 |

Tabelle 12: Häufigste Körperkategorien für Situationen zwischen Sadwick und Ben (verkürzt)

In den Situationen S2 und S3 hält sich Sadwick näher bei seinem Freund und Haustier auf als bei Ben, seine Mimik ist **traurig oder ernst**, seine **Arme** sind – abwehrend, trotzig – **vor dem Körper verschränkt**. Der kleine Bruder ist **tiefer im vertikalen Raum** positioniert als sein Bruder, was nicht nur die Körpergröße beider Figuren zum Ausdruck bringt, sondern auch Machtverhältnisse visualisiert. Der große Bruder unterstützt diesen Eindruck weiter, indem er seinen **Kopf gerade** hält, obwohl er ihn eigentlich neigen müsste, um den wesentlich kleineren Sadwick richtig anblicken zu können. Durch seine Mimik wird außerdem Bens **Unfreundlichkeit & Ärger** deutlich, seine **Hände** hält er entsprechend **in die Seiten gestemmt**.

Diese Verteilung der Häufigkeiten zeichnet ein deutliches und interpretatorisch haltbares Bild, welches begründet vermuten lässt, dass eine Mehrheit der Lernenden Figurenperspektiven körperlich-räumlich einnehmen und dabei ihr Figurenverständnis explizieren konnte. Die hier zusammengefassten Raum- und Körperkategorien unterstützen diese Annahme ebenfalls. Inwieweit einzelne Kinder dieses Ziel erreichen, zeigen die Fallanalysen in Kapitel 3.2.

Wie die Kinder die Standbilderstellung umsetzen und welche Prozesse dabei beobachtet werden können (Frage 2), beantwortet der Bereich der **Prozesskategorien**. Er subsumiert Kategorien zur Rollenzuweisung, zum Einsatz der Stimme, zur Veränderung von Körperhaltung und Raumposition sowie zu Störungen im Erstellungsprozess.

Prozesskategorien

Im Rahmen der Standbilderstellung benennen die Darstellenden immer wieder die umzusetzenden Rollen *Sadwick*, *Ben*, *Opa* und *Spot* (zusätzlich in Zyklus A und B: Regie) und nehmen dabei Zuweisungen zwischen diesen Rollen und den darstellenden Kindern vor. Hierbei ist auffällig, dass eine solche **Benennung von Rollenzuweisungen** entweder außertextual oder innerfiktional geschieht.

Außertextuale Benennungen von Rollenzuweisungen liegen vor, wenn Kinder darauf hinweisen, wer welche Rolle dargestellt hat, darstellen wird oder aktuell darstellt. Dies ist meist der Fall, wenn Rollen neu verteilt werden, Rollen gezogen werden oder wenn Kinder nachfragen, bzw. sich gegenseitig daran erinnern, welche Rollen ihnen zugewiesen sind:

| | |
|---|--|
| Alina (B05): Gut, diesmal bin ICH die Raupe! [...] | Kristian (C10): Es gibt keinen Opa mehr? |
| Maja (B14): Diesmal (...) muss ich der Opa sein. Nein, ich bin nicht der Opa. | Jan (C01): Nein, den hat [C13 Marie]. So, [C10 Kristian], zieh! |
| L: Und jemand muss [C17 Clemens] als Regie ablösen. | Kristian (C10): (Zieht eine Rollenkarte.) (...) Sadwick! |
| | Jan (C01): C01): (Freut sich.) Ja! Ich darf Spot sein. (Zieht eine Rollenkarte.) Ja! |

Beispiel 34: Nennung außertextualer Rollenzuweisungen in Zyklus B (links)⁸¹⁷ und C (rechts)⁸¹⁸

Bei der **innerfiktionalen Benennung von Rollenzuweisungen** sprechen sich die Kinder hingegen aus ihrer Rolle heraus bzw. mit ihren Rollen an. Dies kommt z.B. vor, wenn Kinder sich im Rahmen der Standbilderstellung Anweisungen geben wollen, dabei die Gruppenmitglieder jedoch nicht mit ihren Namen, sondern mit ihren Rollen benennen:

| |
|--|
| Jan (C01): Ben muss da hinten stehen. (Zeigt zu [C17 Sophia], weg von [C10 Kristian] und [C13 Marie].) |
|--|

Beispiel 35: Jan spricht ein anderes Kind mit dem Namen einer Rolle an⁸¹⁹

Weiter muss der Rollenname nicht zwingend genannt werden, stattdessen nutzt Kristian als *Sadwick* in Beispiel 36 (links) den Ausdruck „mein Kleiner (...)“ für das Kind mit der Rolle *Spot*, während in Beispiel 36 (rechts) auf Marie mit einem männlichen Personalpronomen verwiesen wird, als sie die Rolle *Opa* innehat:

| | |
|--|---|
| Jan (C01): (Freut sich.) Ja! Ich darf Spot sein. (Zieht eine Rollenkarte.) Ja! | Jan (C01): (Aufgeregt zu [C10 Kristian], mit einer Armbewegung Richtung [C13 Marie]:) Du musst gucken, was er sagt! |
| Marie (C13): Okay (...) | |
| Kristian (C10): Okay! (Umarmt [C01 Jan] von hinten.) Mein Kleiner (...) | |

Beispiel 36: Innerfiktionaler Benennung von Rollenzuweisungen

⁸¹⁷ Videografie_Kleingruppe_Transkript: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 und GF S2 02, Z. 185-188.

⁸¹⁸ Videografie_Kleingruppe_Transkript: Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02, Z. 11-14.

⁸¹⁹ Jan (C01) in ebd., Z. 32.

Die Unterscheidung zwischen außer- und innerfiktionalen Handlungen kommt auch im Bereich **Stimme** zum Einsatz, der Kategorien wie das Vorlesen oder freie Sprechen von Satzkarten, den Einsatz der eigenen Stimme oder Anweisungen zum Einsatz der Stimme anderer umfasst:

Ein **außerfiktionales Vorlesen** liegt vor, wenn ein Kind außerhalb seiner Rolle eine Satzkarte vorliest. Dies ist häufig der Fall, wenn das Kind die Satzkarte zum ersten Mal betrachtet oder wenn es anderweitig noch nicht in den konkreten Prozess der Standbilderstellung involviert ist (steht z.B. deutlich außerhalb Gruppe oder mit dem Rücken zur Gruppe). Auch kommt es zu Beginn eines Entstehungsprozesses vor, dass die Kinder eine Satzkarte herumreichen, bis jedes Kind einmal vorgelesen hat.

Liest ein Kind die Satzkarte hingegen im Rahmen seiner Rolle oder trägt diese frei vor, liegt ein **innerfiktionales Sprechen/Vorlesen einer Satzkarte** vor. Mögliche Indikatoren sind das – zunehmend auswendige – Sprechen in Richtung des Kindes, dessen Rolle ebenfalls auf der Satzkarte vorkommt sowie das Sprechen mit verstellter Stimme und/oder angepasster Körperhaltung bzw. Mimik (**Anpassung der eigenen Körperhaltung**, s.u.):

Marie (C13): (Mit tiefer Stimme zu [C17 Sophia]:) „Pflicht ist Pflicht!“ (Hebt dazu unterstützend den Arm mit der Satzkarte in die Höhe. Bemüht sich um einen ernsten Gesichtsausdruck.)

Beispiel 37: Innerfiktionales Sprechen mit mehreren Indikatoren⁸²⁰

Das **Verstellen der Stimme** stellt wiederum eine eigene Stimmkategorie dar und markiert all jene Momente im Entstehungsprozess, in denen Kinder deutlich höher, tiefer, lauter oder leiser sprechen als gewöhnlich.

Weiter tätigen Kinder vereinzelt **Anmerkungen oder Anweisungen zur Stimmlage anderer** oder nehmen **Fremdkorrekturen gesprochener bzw. gelesener Figurenaussagen** vor, wenn z.B. Worte ausgelassen oder verändert werden:

Sophia (C17): (Mit hoher Stimme und auswendig:) „Ich würde gerne mal etwas Sinnvolles machen, etwas (unv.)“

Marie (C13): (Lacht und versucht scheinbar, damit aufzuhören.) Das hört (unv.) so witzig (unv.).

Jan (C01): (Zu [C17 Sophia]:) „Sinnvolles mit meiner ZEIT anfangen.“

Beispiel 38: Anmerkungen und Fremdkorrekturen im Bereich Stimme⁸²¹

Schließlich **fordern sie sich gegenseitig auf, Satzkarten vorzulesen bzw. frei zu sprechen** oder das Gegenteil ist der Fall und sie **untersagen ein solches Vorlesen/Sprechen** im Standbild bzw. sprechen sich anderweitig dagegen aus. So bemerkt die

⁸²⁰ Marie (C13) in Videografie_Klein-
gruppe_Transkript: Standbilderstellung

⁸²¹ GV S3 01, Z. 68.
Ebd., Z. 103-105.

Kleingruppe in Zyklus B, deren Mitglieder sich zuvor reihum zum Vorlesen aufgefordert haben, dass ein solches Vorlesen der Satzkarten nicht die primäre Aufgabenstellung ist:

| | |
|------------------|--|
| Clemens (B17): | (Tritt wieder zu den anderen.) Ähm, (// warte mal, warte mal.) |
| Viele: | (Reden durcheinander.) |
| Maja (B14): | (Steht vom Boden auf.) Nein, WARTET jetzt mal. |
| Clemens (B17): | Warte mal, // |
| Maja (B14): | Nein, nein, nein, nein, nein. Ihr müsst den TEXT gar nicht lesen. |
| Clemens (B17): | (Hebt die Hand.) Ja, wir müssen // |
| Christian (B19): | Müssen wir ihn AUSWENDIG machen? |
| Maja (B14): | Nein, ihr sollt nur einen GESICHTSausdruck dazu zeigen. (// (Setzt sich wieder auf ihre Position am Boden.)) |
| Clemens (B17): | Ja, den GESICHTSausdruck! Also die Figur. |

*Beispiel 39: Anweisung anderer, Satzkarten nicht vorzulesen*⁸²²

Derartige Situationen in Zyklus B geben Hinweise darauf, dass die Gruppe die Aufgabenstellung aufgrund des Vorhandenseins der Satzkarten eher als Theaterspielen denn als eine Standbilderstellung versteht bzw. diesbezüglich mit Unsicherheiten zu kämpfen hat. In Zyklus C setzen die Kinder aus Gruppe C das Vorlesen der Satzkarten wiederum effektiv ein. Tatsächlich scheinen viele Kinder beim Sprechen quasi automatisch eine passende Körperhaltung und Mimik anzunehmen. Der Unterschied zwischen den Verunsicherungen in Zyklus B und dem sicheren und selbstständigen Gebrauch der Stimme in Zyklus C liegt demnach nicht im Vorhandensein der Satzkarten, sondern in einer besser strukturierten Hinführungsphase (siehe Kapitel 3.1.4.3).

Die nun im Folgenden dargestellten **Prozesskategorien** beziehen sich überwiegend auf die oben zusammengefassten **Körperkategorien**. Statt jedoch zu beschreiben, wie die Kinder ihren Körper einsetzen, geht es nun darum, Handlungen zu identifizieren, die bezüglich der Aspekte **Körper & Raum** im Rahmen der Standbilderstellung vorkommen. Diese reichen von der Anpassung der eigenen Körperhaltung und Raumposition über Anmerkungen zur Körperhaltung und Raumposition anderer bis hin zur Orientierung an Satzkartenabbildungen, dem Bitten um Hilfe für das Finden von Darstellungsideen sowie Momenten, in denen unwillkürliches Lachen die Rollendarstellung unterbricht.

Körper &
Raum

Eine **Anpassung der eigenen Körperhaltung** liegt immer dann vor, wenn ein Kind im Rahmen der Standbilderstellung seine eigene Körperhaltung verändert bzw. anpasst, um seine Rolle umzusetzen. Dies ist auch der Fall, wenn bestimmte Körperhaltungen nur kurz ausprobiert werden oder wenn ein Kind die Körperhaltung einer anderen Rolle einnimmt, um diese selbst auszuprobieren. Erst durch Codierung dieser Kategorie wird

⁸²² Videografie_Kleingruppe_Transkript:
Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2

01 und GF S2 02, Z. 97-105.

anhand der Videografien deutlich, dass der Entstehungsprozess entscheidend durch stetiges Anpassen der Körper der Darstellenden geprägt ist. So können in sieben Minuten – die Gruppe B und C jeweils benötigten, um zwei Standbilder zu erstellen – 33⁸²³ bzw. 26⁸²⁴ Momente identifiziert werden, in denen die fünf bzw. vier Gruppenmitglieder Körperkategorien umsetzen. Um schließlich zu konkretisieren, welcher Art eine solche Anpassung jeweils ist, wird jede Codierung dieser Kategorie mit den betreffenden **Körperkategorien** aus den Bereichen **übergeordnete Haltung, Mimik, Kopfhaltung, Blickrichtung, vertikale Raumposition (relativ)** sowie **Arme & Hände** doppelcodiert (s.o.). Analog dazu wird von der **Anpassung der eigenen Raumposition** gesprochen, wenn ein Kind im Rahmen der Standbildentstehung die eigene **relative horizontale Raumposition** (s.o.) verändert bzw. anpasst, um eine Rolle umzusetzen. Dies kann eine kleine Veränderung (das Kind justiert die **horizontale Raumposition** deutlich aber evtl. nur um 10-20 cm) oder eine größere Veränderung sein (das Kind justiert seine **horizontale Raumposition**, indem es sich zu einem ganz anderen Punkt im Raum bewegt).⁸²⁵ Hier werden die entsprechenden Kategorien aus dem Bereich der **horizontalen Raumposition** doppelcodiert.⁸²⁶

Neben der Anpassung der eigenen Körperhaltung oder Raumposition tätigen Kinder **Anweisungen/Anmerkungen zur Körperhaltung anderer**. Diese Kategorie wird codiert, wenn ein Kind (oder eine Lehrkraft) im Rahmen der Standbildentstehung einem anderen Kind Anmerkungen und/oder Vorschläge bezüglich der Körperhaltung zur Umsetzung von dessen Rolle macht. Dies kann auch als Befehl bzw. Anweisung formuliert sein. Die Anmerkung kann rein verbal erfolgen (Beispiel 40, S. 204) oder es wird die Körperhaltung der anderen Rolle eingenommen, um den eigenen Vorschlag zu demonstrieren (Beispiel 41, Beispiel 42, S. 204).

⁸²³ Vgl. Codierungen von Videografie_Kleingruppe_Transkript: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 und GF S2 02.

⁸²⁴ Vgl. Codierungen von Videografie_Kleingruppe_Transkript: Standbilderrstellung GV S4 01 und GV S4 02 sowie Standbilderstellung GV S3 01.

⁸²⁵ Abgrenzung: Eine **Anpassung der eigenen Raumposition** wird nicht codiert, wenn deutlich wird, dass das Kind momentan nicht mit dem Ziel der Rollendarstellung agiert, sondern sich stattdessen für kurze Zeit aus dem konkreten Entstehungsprozess entzieht, um sich z.B. frei durch den Raum zu bewegen oder einen Blick auf die Satzkarte oder den Gruppenplan zu werfen.

⁸²⁶ Im Gegensatz zur **Anpassung der eigenen Körperhaltung** liegen nur selten zusätzliche Codierungen aus Prozessscreenshots vor, die die **relativen horizontalen Raumpositionen** genau beschreiben können. Dies ist der Fall, weil nicht immer alle Kinder im laufenden Prozess eine feste Raumposition einnehmen, die solch eine Kategorisierung erlauben würde. Um trotzdem beschreiben zu können, inwiefern das Kind seine horizontale Raumposition verändert und dies meistens durch eine deutliche Bewegung hin zu einem Kind geschieht, werden in den Transkripten – wenn passend – die Kategorien **Nähe zu Sadwick, Nähe zu Ben, Nähe zu Opa**, oder **Nähe zu Spot** doppelcodiert.

Alina (B05): Dann leg dich auf den Boden, wie (// eine Raupe.)

Beispiel 40: Verbale Anweisung zur Körperhaltung anderer⁸²⁷

Jan (C01): [C10 Kristian], du musst (...) (beugt sich auf dem Hocker sitzend vor) so. Du musst (kauert sich zu [C10 Kristian] auf den Boden) SO machen. Du musst so machen, weil du (unv.) unten bist.

Beispiel 41: Anweisung zur Körperhaltung anderer durch körperliche Demonstration⁸²⁸

Im Prozess der Standbildentstehung demonstrieren teilweise mehrere Kinder zusammen einen Vorschlag zur Körperhaltung und nehmen dabei aufeinander Bezug:

L: (Schaut auf die Satzkarte.) Wie fühlt sich Sadwick, als Ben sagt: „Jetzt reiß dich mal zusammen!“ (Zu [B14 Maja]:) Wie würdest du dich fühlen?
 Maja (B14): Irgendwie (...)//
 Christian (B19): (Verschränkt deutlich und scheinbar absichtlich übertrieben die Arme vor dem Oberkörper [siehe Screenshot 05-34].)
 Diana (B08): So, guck mal. (Geht an [B14 Maja] vorbei und stellt sich [C17 Clemens] gegenüber. Verschränkt die Arme vor dem Körper [siehe Screenshot 05-40].)
 Alina (B05) Sauer (...). (Steht auf und beginnt, die Arme vor dem Bauch zu verschränken [siehe Screenshot 05-40].)

([B14 Maja] hat den Vorschlag umgesetzt [siehe Screenshot 05-40] und nun stehen alle drei Mädchen mit verschränkten Armen vor [C17 Clemens]. [B19 Christian] macht die Bewegung ebenfalls mit [siehe Screenshot 05-40]. [B05 Alina] (s.o.) und [B14 Maja] (s.o.) haben zusätzlich ihr Gesicht verzogen. L verschränkt daraufhin ebenfalls die Arme.) [Screenshot 05-40]

Beispiel 42: Gemeinsame Demonstration von Anweisungen zur Körperhaltung anderer⁸²⁹

Wie bereits bei der **Anpassung der eigenen Körperhaltung** handelt es sich hier um einen Prozess, der relativ häufig beobachtet werden kann. In jeweils sieben Minuten der Standbilderstellung wurde diese Kategorie 35-mal in Gruppe B⁸³⁰ und 14-mal in Gruppe C⁸³¹ bedient.

Analog zu den gerade beschriebenen **Anweisungen/Anmerkungen zur Körperhaltung anderer** nehmen Kinder auch **Anweisungen/Anmerkungen zur Raumposition anderer** vor, indem sie Ideen dazu uern, wo sich die jeweiligen Figuren zu positionieren haben. Wie schon bei der Körperhaltung werden Raumpositionen anderer Kinder teilweise auch selbst eingenommen, um eigene Vorschläge zu demonstrieren. Die Raumposition betreffende Hinweise sind meist durch die Formulierungen „näher hin zu“ oder „weiter weg von“ bestimmten Figuren gekennzeichnet.⁸³² Weiter wird deutlich, dass

⁸²⁷ Alina (B05) in Videografie_Kleingruppe_Transkript: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 und GF S2 02, Z. 74.

⁸²⁸ Jan (C01) in Videografie_Kleingruppe_Transkript: Standbilderstellung GV S3 01, Z. 59-60.

⁸²⁹ Videografie_Kleingruppe_Transkript: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 und GF S2 02, Z. 250-257. Um all diese **Anweisungen/Anmerkungen zur Körperhaltung anderer** zu konkretisieren, werden passende Körperkategorien doppelcodiert. Verändert ein Kind

seine Körperhaltung aufgrund von Anweisungen anderer, so fällt dies in die Kategorie **Anpassung der eigenen Körperhaltung**.

⁸³⁰ Vgl. Codierungen in Videografie_Kleingruppe_Transkript: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 und GF S2 02.

⁸³¹ Vgl. Codierungen in Videografie_Kleingruppe_Transkript: Standbilderstellung GV S4 01 und GV S4 02 sowie Standbilderstellung GV S3 01.

⁸³² So zieht Jan (in *Spots* Rolle) Kristian näher zu sich heran, als dieser *Sadwicks*

Anweisungen/Anmerkungen zur Raumposition anderer im Vergleich zur analogen Kategorie bezüglich der Körperhaltung verhältnismäßig selten vorgenommen werden und manchmal auch nur Beiprodukte zur Körperhaltung sind. Dies ist z.B. bei Diana in Beispiel 42 (S. 204) der Fall, als sie das Verschränken der Arme für die Rolle *Sadwick* demonstriert, sich dazu aber zuerst zu dem Kind mit *Bens* Rolle hinbewegt.

Dass das Darstellen der überwiegend negativ konnotierten Beziehungen und Gefühlswelten nicht nur eine ernste, sondern auch lustige Angelegenheit darstellen kann, zeigen jene Momente im Entstehungsprozess, in denen **Lachen die Rollendarstellung unterbricht**. Hierbei wird entweder die individuelle Darstellung einer Rolle im Standbild (Beispiel 43, links) oder die gesamte Standbilderstellung (Beispiel 43, rechts) durch unwillkürliches Lachen mindestens eines Kindes für kürzere oder längere Zeit gestört. In allen beobachteten Fällen finden die Kinder selbstständig zurück in den Erstellungsprozess.

Unterbrechungen

| | | | |
|---------------|---|---------------|--|
| Marie (C13): | (Auswendig zu [C17 Sophia] mit tieferer Stimme:) „Ey, verdreh nicht deine AUGEN, junger Mann. Pflicht ist PFLICHT.“ | Marie (C13): | Nochmal. (...) (Mit tiefer Stimme:) „Ey, verdreh nicht deine!“ (Lacht.) (Lacht.) |
| Sophia (C17): | (Will scheinbar antworten, schaut auf die Satzkarte, muss jedoch lachen.) | Sophia (C17): | Ich muss mich kurz auslachen. |
| | | Marie (C13): | (Stellt sich lachend vor [C13 Marie] und berührt wiederholt ihre Hand:) |
| | | Jan (C01): | Reiß dich zu-sam-men [...]. |

Beispiel 43: Lachen unterbricht individuelle oder mehrerer Rollendarstellungen⁸³³

Im Rahmen der Standbildentstehungsprozesse sind in beiden Zyklen jeweils viele Darstellungsideen im Spiel. So kommt es nur selten vor, dass Kinder bezüglich Körperhaltung oder Raumposition explizit um Rat fragen. Ein solches **Bitten um Hilfe** wird vor allem von Maja in Zyklus B praktiziert, die mit ihrer Gruppe kommuniziert, wenn sie erstens keine eigene Idee hat („Ich WEIß nicht so richtig, was ich/ was ich für die Rolle machen/ wie ich das (// MACHEN soll.)“⁸³⁴) oder zweitens um Rückmeldung zu ihrer Idee durch andere Kinder bittet („Okay, (// soll ich mich EXTRA klein machen?)“⁸³⁵).

Unsicherheiten bezüglich Stimme, Körper & Raum

Ebenfalls ausschließlich in Zyklus B kommt es vor, dass vereinzelt **Satzkartenbilder als Orientierung für die Körperhaltung** genutzt werden. Wie beim **Vorlesen/Sprechen der Satzkarte** gehen die Kinder hiermit auf eine Weise mit dem Material um, die als

Rolle übernehmen soll (Videografie_Kleingruppe Transkript: Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02, Z. 45). Für ein anderes Standbild schiebt er wiederum Sophia (in der Rolle *Sadwick*) näher zu Marie, die *Bens* Rolle innehat, damit die beiden Kinder miteinander interagieren können (Videografie_Klein-

gruppe_Transkript: Standbildererstellung GV S3 01, Z. 45).

⁸³³ Ebd., Z. 100-110.

⁸³⁴ Videografie_Kleingruppe_Transkript: Standbildererstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 und GF S2 02, S. 199.

⁸³⁵ Ebd., S. 234.

solche im Designprozess nicht intendiert wird. Es ist denkbar, dass die Kinder dieses Vorgehen aus dem *Gefühlestoptanz* ableiten, im Rahmen dessen Screenshots von Sadwick als Anregung zum Darstellen bzw. Ausdrücken von verschiedenen Gefühlszuständen genutzt werden. Die Abbildungen auf den Satzkarten unterscheiden sich jedoch deutlich von den für den *Gefühlestoptanz* genutzten Screenshots. Sie stellen lediglich Visualisierungen dar, die – wie auch im Figurenmemory – die jeweiligen Figuren immer in gleicher Weise abbilden.⁸³⁶

Die oben beschriebene Verwirrung bezüglich des Vorlesens von Satzkarten (zum Vorlesen/Sprechen **auffordern** vs. dieses **untersagen**), das explizite **Bitten um Hilfe** und die Nutzung der **Satzkartenbilder als Orientierung für die Körperhaltung** gehören zu den in Kapitel 3.1.4.3 erwähnten Unsicherheiten im Standbilderstellungsprozess, die eindeutig Zyklus B zugeordnet werden können und in Zyklus C nicht zu beobachten sind. Neben den individuellen Voraussetzungen der Kinder wird dies auf die Überarbeitung der Hinführungsphase in Zyklus C zurückgeführt, in der die exemplarische Erarbeitung eines Standbildes klarer strukturiert ist und auf anfallende Fragen direkt anhand dieser exemplarischen Standbilderstellung eingegangen werden kann.⁸³⁷

Mit den Prozesskategorien wurde zusammengefasst, welche Prozesse bei der Erstellung eines Standbildes wirken. Dabei sind es vor allem der Einsatz der Stimme, die Anpassung der eigenen Körperhaltung sowie die Anmerkungen zur Körperhaltung anderer, deren häufige Wiederholungen den Erstellungsprozess prägen. Besonders Letztere führen dazu, dass die Darstellenden nicht nur verschiedenste Körperkategorien für ihre eigene Rolle ausprobieren, sondern sich auch aktiv daran beteiligen, passende Körperhaltungen für die Rollen ihrer Gruppenmitglieder zu finden. Rollenwechsel werden dadurch nicht nur von Standbild zu Standbild, sondern auch innerhalb einer Standbilderstellung vollzogen.

Zwischenfazit
zu Frage 2

3.1.4.3 Fokussierte, veränderte und verworfene Designelemente

Anders als in den Aufgabenbereichen 1 und 2 verändern sich das Material und die Umsetzung des Aufgabenbereichs 3 stetig und die Qualität der Aufgabenumsetzung inklusive der Nutzung des Materials nimmt mit jedem Zyklus deutlich zu. So wird das Referenzdesign – wie in Kapitel 3.1.4.1 beschrieben – nur in Zyklus C durchgeführt. Neben kleineren Justierungen bezüglich Materialgestaltung und Lehrer*innenverhalten,

⁸³⁶ Insgesamt schadet es dem Standbild nicht, wenn sich Kinder vereinzelt an derartigen Abbildungen orientieren. Den Kindern sollte jedoch verdeutlicht werden, dass das zu erstellende Standbild

nicht durch Abbildungen auf den Satzkarten vorgegeben wird und eigene Ideen vorzuziehen sind.

⁸³⁷ Siehe Phase 2 in Kapitel 3.1.4.1 sowie Kapitel 3.1.4.3.

können vor allem zwei Bereiche identifiziert werden, in denen im Rahmen der Erhebungszyklen einerseits Veränderungen vorgenommen werden und die sich andererseits als zentral für das Gelingen dieses Aufgabenbereichs herausstellen: Schaffung von Orientierung und Sicherheit in der Einstiegs- und Hinführungsphase sowie das Variieren von Entscheidungsinstanzen bezüglich der Standbilderstellung in der Arbeitsphase. Beides sei im Folgenden näher ausgeführt.

1. Auf den Anfang kommt es an: Die Einstiegs- und Hinführungsphase (1 und 2) mit dem Ziel der Orientierung und Sicherheit für die Entlastung der Arbeitsphase sind in diesem Aufgabenbereich von besonders hoher Relevanz, da die Kinder im Rahmen der Standbilderstellung nicht nur vor fachliche, sondern vor allem vor personale und soziale Herausforderungen gestellt werden. Dies ist umso mehr der Fall, wenn ihnen derartige Methoden szenischer Interpretation unbekannt sind.

Auf den
Anfang kommt
es an

Die Einstiegsphase (1) mit dem *Gefühlestoptanz* ist bereits seit Zyklus A Bestandteil des Unterrichtsdesigns und kann in allen Zyklen nahezu identisch durchgeführt werden.

Die Hinführungsphase (2) mit der exemplarischen Erstellung eines Standbildes leidet hingegen sowohl in Zyklus A also auch B an Inkonsistenzen bezüglich der Passung der jeweiligen Voraussetzungen der Lerngruppe, dem Umsetzen der Methode und den Zielen dieser Phase. Grund dafür ist die Tatsache, dass die Kinder die Standbildmethode nicht nur kennenlernen sollen, sondern die komplexen Aufgaben und Abläufe so gut verstehen müssen, dass sie in der Arbeitsphase produktiv und weitestgehend selbstständig arbeiten können. Die Komplexität dieser Phase fordert nicht nur die Kinder, sondern auch mich als Lehrkraft heraus. Dies führte im Zyklus A dazu, dass die Phase zu lang gerät und einen unnötig hohen Sprechanteil der Lehrkraft aufweist, woraus wiederum nur eine geringe Schüler*innenaktivierung resultiert und die anschließende Arbeitsphase nicht genügend entlastet werden kann. Weiter ist der Gruppenplan noch zu komplex, als dass er zielführend in die exemplarische Standbilderstellung einbezogen werden kann. Hierdurch verfehlt der Gruppenplan in der Arbeitsphase seine Funktion der Orientierung, weil die Kinder nicht lernen, ihn produktiv zu nutzen.

In Zyklus B wird ein reduzierter Gruppenplan eingesetzt, der im Zentrum der exemplarischen Standbilderstellung steht. Insgesamt gerät die Hinführungsphase hier jedoch zu kurz, da ich als Lehrkraft zu wenig Zeit und Raum für Fragen und eine hier ggf. sinnvolle zweite Standbilderstellung lasse. Grund dafür sind die Erfahrungen aus Zyklus A, aus denen der Wunsch resultiert, die Kinder zügiger in die Arbeitsphase zu entlassen. Obwohl die Arbeitsphase in Zyklus B funktioniert, wird deutlich, dass viele beobachtete Unsicherheiten im Standbilderstellungsprozess (siehe hierzu auch Kapitel

3.1.4.2) durch wenige Minuten in der Hinführungsphase hätten entlastet werden können.

Hieraus folgt für Zyklus C:

- Der Gruppenplan besteht aus so vielen Informationen wie nötig, aber so wenig wie möglich.
- Der Gruppenplan muss in der Hinführungsphase für alle Kinder zu jeder Zeit lesbar sein. Es wird eine Folie (digital/analog) oder ein Plakat benötigt, auf der die darzustellende Satzkarte *neben* dem Gruppenplan angezeigt werden kann.
- Die Kinder entnehmen die exemplarische Standbilderstellung dem Gruppenplan und beantworten sich Fragen zum Ablauf weitestgehend selbst bzw. gegenseitig.
- Die Lehrkraft verweist entsprechend auf den Gruppenplan und antwortet kurz und knapp auf Fragen, die aus dem Plan nicht ersichtlich werden.
- Die Lehrkraft lässt Zeit und Raum für weitere Fragen und ermöglicht eine zweite exemplarische Standbilderstellung.

Obwohl eine gut strukturierte Hinführungsphase mit klar fokussiertem Material in jedem der Aufgabenbereiche hilfreich ist, können sie allein für die Standbilderstellung als dringend notwendig eingestuft werden. Neben den Ausführungen in Kapitel 3.1.4.3, in denen eine von Zyklus zu Zyklus zunehmende Sicherheit der Kinder im Umgang mit Aufgabe und Material zu beobachten ist, sei die Relevanz der Hinführungsphase hier auch in Kombination mit der Sicherheit der Lehrkraft verdeutlicht:

In den Zyklen A und B werde ich (L1) jeweils von einer zweiten Lehrkraft (L2a und L2b) unterstützt, Zyklus C führe ich hingegen allein durch. L2a und L2b haben jeweils im Aufgabenbereich 3 am meisten zu tun, während sie sich in den anderen Aufgabenbereichen eher zurückhalten. In Zyklus A sind L1 und L2a beide der Meinung, dass die Standbilderstellung kaum allein umzusetzen sei. In Zyklus B nehmen L1 und L2b die Anwesenheit einer zweiten Lehrkraft als hilfreich, aber nicht zwingend notwendig wahr. In Zyklus C habe ich schließlich keinerlei Schwierigkeiten damit, die Standbilderstellung allein durchzuführen.⁸³⁸ Mit anderen Worten: Die Optimierung der Hinführungsphase und Fokussierung des Materials schafft nicht nur für die Kinder Orientierung und Sicherheit, sondern auch für mich als Lehrkraft, was mich dazu befähigt, die Kinder in der Bewältigung dieser körperlich anspruchsvollen und komplexen Gruppenarbeit zielführend zu unterstützen.

⁸³⁸ Dies kann nicht allein darauf zurückgeführt werden, dass ich als Lehrkraft an Erfahrung gewonnen habe und die Lerngruppe gut kenne. Andernfalls hätten

ähnlich starke Beobachtungen auch in den Aufgabenbereichen 1 und 2 gemacht werden müssen.

2: *Entscheidungsinstanzen variieren*: In den Zyklen A und B gibt es neben *Sadwick*, *Ben*, *Opa* und *Spot* noch die Rolle des *Regiekindes*⁸³⁹, das mit einer Außenperspektive den Entstehungsprozess nach seinen Vorstellungen steuert. Spätestens in Zyklus B wird ersichtlich, dass diese Rolle zwar in einer gemeinsamen Plenumsituation für alle produktiv funktionieren und zu interessanten Interpretationsprozessen führen kann, dies beim selbstständigen Arbeiten in Gruppen jedoch nicht unbedingt der Fall ist. So erklärt Alina: „Nur das Regiekind habe ich nicht so gerne gespielt, das fand ich irgendwie nicht so toll. [...] Weil man da ja nur steht und nichts machen kann. [...] weil wir hatten eigentlich schon alles gemacht.“⁸⁴⁰ In allen Zyklen wird deutlich, dass die meisten Kinder so viele Ideen zur Umsetzung der verschiedenen Rollen haben, dass sie während der Arbeitsphase diese Ideen natürlich aussprechen, darstellen und anderen zeigen wollen – was im Sinne der Aktivierung der Schüler*innen nur zu begrüßen ist.

| | |
|------------------|---|
| Maja (B14): | Du musst irgendwie SO machen, guck so. (Richtet sich etwas auf, stemmt die Hände in die Seiten und setzt einen unfreundlichen Gesichtsausdruck auf.) [Screenshot 02-58] |
| Christian (B19): | Okay [zur Umsetzung der Körperhaltung siehe Screenshot 03-03]. |
| Maja (B14): | Oder irgendwie/ tu so, als wenn du reden würdest. [...] |
| Alina (B05): | (Ist aufgestanden und hat auf die Satzkarte geschaut. Zu [B19 Christian]:) Du musst einfach so: Mhhhh. (Macht einen unfreundlichen Gesichtsausdruck, lässt dabei die Arme hängen und streckt den Kopf leicht vor.) [Screenshot 03-05] |

*Beispiel 44: Maja, Christian und Alina während der Standbilderstellung*⁸⁴¹

Die Lehrkraft müsste solche individuellen Gruppenprozesse unterbrechen, um die Funktion des Regiekindes zu etablieren, was nicht wünschenswert erscheint. Dadurch verliert die Rolle des Regiekindes jedoch einen Großteil seiner Funktionen, was in Zyklus A und B sichtlich zu Irritationen führt. Deshalb wird für das Referenzdesign auf das Regiekind verzichtet und die Kinder explizit dazu aufgefordert, das Standbild gemeinsam zu gestalten, d.h. ihre individuellen Ideen umzusetzen und auch nicht davor zurückzuschrecken, anderen in respektvoller Weise Vorschläge zu machen. Dieses Verfahren setzt sich in Zyklus A und B entgegen der ursprünglichen Planung durch (weil die Kinder selbstbestimmt zunehmend auf das Regiekind verzichten) und funktioniert auch in Zyklus C einwandfrei.

⁸³⁹ *Regiekind* hier im Sinne des „Standbildbauer[s]“ (Grenz 1999a, S. 159), des „Regisseur[s]“ (Spinner 2010b, S. 232), des „Erbauer[s]“ (Scheller 2008, S. 72) bzw. des „Bildhauer[s]“ (Scholz 2015, S. 40).

⁸⁴⁰ B05_Alina_AI, Z. 68-70. Alinas Wahrnehmung bestätigt auch die Videografie der Arbeitsphase ihrer Gruppe, im Rah-

men derer sich drei von fünf Kindern als Regiekind jeweils eher unbeteiligt außerhalb der Gruppe aufhalten oder ihren Ideen nicht Gehör verschaffen können.

⁸⁴¹ Videografie_Kleingruppe_Transkript: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 und GF S2 02, Z. 135-142.

3.1.4.4 Produktanalyse des Rollenschreibens

Texte, die im Rahmen des Rollenschreibens entstehen, werden im Folgenden als „Zeugnisse“⁸⁴² literarischer Kompetenz verstanden. Dieses Kapitel befasst sich mit den Produkten des Rollenschreibens und untersucht, welche Sozialitäts- und Psychekategorien im Rahmen welcher Schreibangebote⁸⁴³ auf welche Weise umgesetzt werden.⁸⁴⁴ Die 24 Kinder aus Zyklus C bearbeiten jeweils mindestens eine und höchstens vier der Schreibangebote zum Rollensreiben (Tabelle 13):

| Code | Schreibangebot | Anzahl |
|------|--|--------|
| 01a | Brief von Sadwick an Ben | 10 |
| 01b | Brief von Ben an Sadwick | 7 |
| 01c | Brief von Sadwick an eine weitere Figur ⁸⁴⁵ | 2 |
| 02 | Geschichte weiterschreiben | 13 |
| 03a | Tagebucheintrag von Sadwick | 14 |
| 03b | Tagebucheintrag von Ben | 4 |

Tabelle 13: Anzahl der Bearbeitungen der verschiedenen Schreibangebote in Zyklus C

Bevor die Ergebnisse der verschiedenen Schreibaufgaben näher analysiert werden, sei für einen inhaltlichen Überblick zunächst auf Tabelle 14 (S. 211) verwiesen. Sie liefert eine Übersicht mit allen Kategorien aus dem Bereich **Figur als fiktives Wesen**, die im Rahmen des Rollenschreibens mindestens dreimal bedient werden und zeigt, wie sich diese Kategorien auf die verschiedenen Schreibangebote verteilen.

| | | | |
|--|--|--|---------------------------|
| Hallo Ben, ich überlege schon die ganze Zeit, was ich Sinnvolles tun kann und ich würde mich sehr darüber freuen, wenn du mir eine Antwort auf diese Frage geben könntest. Viele liebe Grüße. Dein Sadwick | Hallo Ben, ich bin zurzeit sehr traurig, weil du mich immer ärgerst und ich würde mir wünschen, dass du mich nicht ärgerst. Und ich würde mir wünschen, dass [du] mir mehr hilfst. | Hallo Ben. Wieso ärgerst du mich immer? Kannst du bitte damit aufhören? Ich hasse dich und Opa, beide. Ich will kein Clown sein. Bitte hör auf, mich zu zwingen, ein Clown zu sein. Ich möchte das nicht. Sadwick. | Briefe von Sadwick an Ben |
|--|--|--|---------------------------|

Beispiel 45: Typische Briefe von Sadwick an Ben, hier von C02m (links)⁸⁴⁶, Raul (mittig)⁸⁴⁷ und C23w (rechts)⁸⁴⁸

In viele Briefe von Sadwick an Ben schreiben die Kinder deutlich ein, dass die Brüderbeziehung durch **Unfreundlichkeiten** sowie **Entscheidungsgewalt & Fremdbestimmung** zu charakterisieren ist, dass **Ben Sadwick ärgert** und dass sich der

⁸⁴² Kumschlies 2008, S. 96.

⁸⁴³ Informationen zu Art und Umfang der Schreibangebote liefert Kapitel 3.1.4.1.

⁸⁴⁴ Dass Sozialitäts- und Psychekategorien nicht nur inhaltlich, sondern auch formal zum Ausdruck gebracht werden können, zeigt Michel mit seinen Tagebucheinträgen aus Sadwicks und Bens Perspektive. Siehe Michels Fallanalyse in Kapitel 3.2.5.

⁸⁴⁵ Es handelt sich hier um zwei Texte, mit denen sich Jan und Leon von

Aufgabenstellungen entfernen, indem sie einen Brief an Bobby und einen Brief an eine nicht weiter benannte Figur formulieren. Sie sind der Vollständigkeit halber in Tabelle 14 integriert, werden in der Analyse aufgrund ihrer geringen Ergiebigkeit jedoch nicht weiter besprochen.

⁸⁴⁶ C02_SE, Z. 41-42.

⁸⁴⁷ C08_SE, Z. 38-39.

⁸⁴⁸ C23_SE, Z. 30-31.

kleine Bruder grundsätzlich nach **Veränderung sehnt** – entweder **beruflich** oder **allgemein**.

Im Rahmen des Wunsches nach Veränderung wird vereinzelt auch der anstehende **Auftrag** mit Bobby (**(neue) Freundschaft**) benannt und Sadwick dabei als **abenteuerlustig** charakterisiert: „Ich habe einen Freund gefunden, mit dem ich in ein Abenteuer ziehen darf. Wir sollen dem König einen Stein bringen.“⁸⁴⁹ Weiter beschäftigen sich die Kinder aus Sadwicks Perspektive mit der **Armut** der Familie: „Ich stelle mir vor, wie wir dann so viel haben und Geld haben wir dann auch mehr und wir müssen uns keine Sorgen mehr machen, dass wir arm werden.“⁸⁵⁰

| | Kategorie | 01a | 01b | 01c | 02 | 03a | 03b | gesamt |
|---|---|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|--------|
| Sozialität Sadwick & Ben | Unfreundlichkeiten (unspezifisch) | 4 | 2 | | 1 | 5 | | 12 |
| | Ben ärgert Sadwick | 4 | | | | 2 | | 6 |
| | Vater-Kind-Beziehung | 2 | 3 | | | 1 | | 6 |
| | Entscheidungsgewalt & Fremdbestimmung | 4 | | | 2 | 2 | | 8 |
| | Ermahnung & Strenge (B.) | | 12 | | 3 | | | 15 |
| | Erniedrigung (B.) | 2 | 4 | | | 4 | 1 | 11 |
| | Angestrengtheit & blankliegende Nerven | | 1 | | | 1 | 4 | 6 |
| | Hass (S.) | 1 | | | | 3 | | 4 |
| Sozialität Sadwick & Opa | Unfreundlichkeiten (unspezifisch) | 1 | | | | 2 | | 3 |
| | Verwechslung & Nichterkennen | | | | 1 | 3 | | 4 |
| | Hass (S.) | 1 | | | | 2 | | 3 |
| Soz. Sad. & Spot | Freundschaft | 1 | | | | 2 | | 3 |
| | Haustier & Besitzer | | | | 9 | | | 9 |
| Sozialität Sadwick & Bobby | (neue) Bekanntschaft oder (neue) Freundschaft | 1 | | | 1 | 3 | | 5 |
| | (gemeinsamer) Auftrag | 2 | | 1 | | 2 | | 5 |
| Sozialität allgemein | Familie: Armut | 1 | 2 | | | 1 | | 4 |
| | Sadwicks Beruf: Clown | | | | | 3 | | 3 |
| | Bobbys Beruf: Bote | 2 | | | | 3 | | 5 |
| Psyche Sadwick | sehnt sich nach beruflicher Veränderung | 7 | | | | 5 | | 12 |
| | sehnt sich nach Veränderung (allgemein) | 8 | | | | 3 | | 11 |
| | von (Alb-)Träumen geplagt | 1 | | | 5 | 7 | | 13 |
| | einsam, ungeliebt und unverstanden | 1 | | | 1 | 1 | | 3 |
| | abenteuerlustig | 1 | | | | 2 | | 3 |
| | „Heute war mal wieder so wie immer.“ | | | | | 4 | | 4 |
| Ps. Spot | durstig, erschöpft & krank | | 1 | | 3 | | 1 | 5 |
| gesamt (inklusive der nicht aufgeführten Kategorien) | | 50 | 27 | 1 | 34 | 74 | 8 | |

Tabelle 14: Verteilung der in den Schreibangeboten mindestens dreimal bedienten Kategorien (gesamt >/=3)⁸⁵¹

⁸⁴⁹ C20_SE, Z. 57.

⁸⁵⁰ C15_SE, Z. 60.

⁸⁵¹ Die Markierungen zeigen an, welche Kategorien in der folgenden Analyse berücksichtigt werden. Dunkel markiert sind jeweils die dominantesten Kategorien pro Schreibaufgabe (>/= 4). Heller markiert sind weniger häufig vertretene Kategorien, die aus qualitativer

Perspektive dennoch einen Blick wert sind.

Der Vollständigkeit halber werden die Summen pro Schreibangebot unter Berücksichtigung aller Kategorien aufgeführt – also auch jener, die seltener vorgekommen sind und es nicht in die Übersicht geschafft haben.

Briefe von Ben an Sadwick werden inhaltlich von den negativ konnotierten Sozialitätskategorien **Ermahnung & Strenge** sowie **Erniedrigung** dominiert. Diese Kategorien werden 12- bzw. viermal bedient, obwohl das Schreibangebot insgesamt nur siebenmal ausgewählt wird.

Briefe von Ben an Sadwick

| | | |
|---|---|--|
| Sadwick, lern endlich mal deine Tricks und wach endlich mal rechtzeitig auf. Stell dir einen Wecker. Und falls du es nicht weißt, Träume sind Schäume. Lern jetzt. Ben | Sadwick. Du gehst mir langsam auf die Nerven. Du erfüllst nie deine Aufgaben und wegen dir musste Spot leiden, weil er durstig war. Du kannst nichts. Keine Torten werfen und deinen Trick mit der Kanone kannst du auch nicht. Du willst nicht mal üben. Dein Ben! | Sadwick, du bist ein Clown, du musst die Leute fröhlich machen! Und du weißt, dass die Proben bei Sonnenaufgang beginnen, das heißt, du musst früher aufstehen! Und du musst bei der nächsten Probe den Kanonentrick lernen! Und du hast nichts im Wagen von Opa zu suchen! Wann reparierst du die Falle endlich? Und du bist eine Schlafmütze, Sadwick. |
|---|---|--|

Beispiel 46: Typische Briefe von Ben an Sadwick, hier von C23w (links)⁸⁵², C22w (mittig)⁸⁵³ und C18m (rechts)⁸⁵⁴

Wenige Kinder formulieren jedoch auch deutlich positiver konnotierte Texte, in denen bspw. Ben Sadwick explizit um Verzeihung bittet: „Ich weiß, ich bin blöd zu dir, aber **ich hoffe, du verzeihst mir.**“⁸⁵⁵ Weiter kann Ben als eine Vaterfigur (**Vater-Kind-Beziehung**) gezeichnet werden, anstelle des gemeinen, großen Bruders. So schreibt Lisa aus Bens Perspektive, die Eltern hätten ihm aufgetragen, Sadwick zu „beschäftigen und [zu] beschützen“⁸⁵⁶, während Ronja sich dafür entscheidet, ermutigende Worte zu formulieren: „Lieber Sadwick, niemand kann etwas, ohne zu üben! Ich würde dich gerne jonglieren lassen, aber wir haben nicht die Zeit, zu üben. [...]“⁸⁵⁷ Als Grund führt sie die **Armut** der Familie an, um die sich Ben sichtlich sorgt: „Außerdem können wir es uns nicht leisten, wenn Anfänger in unseren Shows aufführen. [...] Und dann würde uns das wenige Publikum, was wir haben, auch nicht mehr zugucken“⁸⁵⁸. Der Aspekt der Sorge in der **Vater-Kind-Beziehung** zwischen Ben und Sadwick wird auch aus Sadwicks Perspektive umgesetzt. So schreibt Kristian in einem Brief von Sadwick an Ben: „Hallo Ben, ich wollte dir nur sagen, dass ich ein paar Tage einem Chaski helfen werde. [...] Also, du solltest dir keine Sorgen machen.“⁸⁵⁹

Tagebucheinträge von Sadwick sind mit Abstand die ergiebigsten Kindertexte hinsichtlich des Umsetzens von Sozialitäts- und Psychekategorien. Bis auf die **Ermahnung & Strenge** seitens Ben, Sadwicks und Spots Rollen als **Haustier & Besitzer** sowie Spots Psychekategorie **durstig, erschöpft & krank** werden alle der in Tabelle 14 aufgeführten Kategorien bedient. Typische Tagebucheinträge setzen Bens **Unfreundlichkeiten (unspezifisch)**, Sadwicks **Erniedrigung** durch Ben, die

Tagebucheinträge von Sadwick

⁸⁵² C23_SE, Z. 26-27.

⁸⁵³ C22_SE, Z. 35-40.

⁸⁵⁴ C18_SE, Z. 25-26.

⁸⁵⁵ C03_SE, Z. 48.

⁸⁵⁶ C06_SE, Z. 25.

⁸⁵⁷ C19_SE, Z. 41-42.

⁸⁵⁸ Ebd., Z. 43-44.

⁸⁵⁹ C10_SE, Z. 42

Verwechslung & das Nichterkennen durch Opa und sogar Sadwicks **Hass** auf Ben und Opa um. Weiter wird die Tatsache umschrieben, dass Sadwick **von (Alb)träumen geplagt** wird und **sich nach beruflicher Veränderung sehnt**.

| | | |
|--|---|---|
| <p>Liebes Tagebuch, heute war mal wieder so wie immer. Ben hat mich wieder geärgert. Und Opa hat mich wieder mit Ben verwechselt. Und ich hatte wieder einen Albtraum. [...]</p> | <p>Liebes Tagebuch, heute ist der gleiche Tag wie gestern! Ich muss für den Clown üben, das [was] ich einfach nicht mag! Ich will was anderes machen, als den Clown spielen, vielleicht Gedichte vorlesen, ist wenigstens besser als den Clown spielen!</p> | <p>Ich mag Ben überhaupt nicht. Ich bin was anderes, als „Nichts“ (so nennt mich Ben). Er vertraut mir nicht und sagt Sachen, die gar nicht stimmen. Außerdem hat er keine Freunde und ich habe Spot als Freund. Ich hasse Ben und Opa. [...]</p> |
|--|---|---|

Beispiel 47: Typische Tagebucheinträge von Sadwick, hier von Jan (links)⁸⁶⁰, Lisa (mittig)⁸⁶¹ und Lea (rechts)⁸⁶²

Auffällig ist hier auch die Invivo-Kategorie „**Heute war mal wieder so wie immer**“, deren Bezeichnung Jans Text (Beispiel 47, links) entnommen ist und nun genutzt wird, um weitere Aussagen zusammenzufassen, die auf die Eintönigkeit von Sadwicks Leben sowie die Repetition negativer Ereignisse oder sozialer Interaktionen hinweisen. So schreiben Lisa und Michel, heute sei „der gleiche Tag wie gestern“⁸⁶³ bzw. „wie immer, kein schöner Tag“⁸⁶⁴, bevor sie die negativen Seiten des Tages näher erläutern. C20w bezieht die Repetition explizit auf Sadwicks Albträume: „Ich habe jeden Tag Albträume. Es sind schreckliche Albträume. [...] So ist es jede Nacht.“⁸⁶⁵

Sadwicks Tagebucheinträge befassen sich jedoch nicht ausschließlich mit Negativem: Die **Freundschaft** zu Spot, die **(neue) Bekanntschaft** zu Bobby und Sadwicks **Abenteuerlust** sind Sozialitäts- und Psychekategorien, die mehr als einmal angerissen werden. Weiter schreibt Anna an einer Stelle aus Sadwicks Perspektive: „sie [Ben und Opa] meinen es ja auch nur gut für mich“⁸⁶⁶, was u.a. entfernt an den Aspekt der **Vater-Kind-Beziehung** zwischen Ben und Sadwick erinnert.

Nur vier Kinder haben sich dafür entschieden, Tagebucheinträge aus Bens Perspektive zu verfassen. Diese werden dominiert von Bens **Angestrenztheit & blankliegenden Nerven**. Während C14m schreibt, Sadwick sei heute „echt anstrengend“⁸⁶⁷ gewesen, ohne dies weiter zu kommentieren, begründen die anderen Kinder Bens Angestrenztheit näher. So beschreiben Michel und Ronja Sadwicks Unzuverlässigkeit („Seine Pflichten macht er immer noch nicht“⁸⁶⁸) sowie die daraus resultierenden Konsequenzen („Sadwick hat heute wieder seine Pflichten nicht erfüllt. Spot wäre beinahe verdurstet“⁸⁶⁹). C18m

Tagebucheinträge von Ben

⁸⁶⁰ C01_SE, 51-54.

⁸⁶¹ C06_SE, Z. 28-29

⁸⁶² C15_SE, Z. 49-57.

⁸⁶³ Beispiel 47 (links).

⁸⁶⁴ C04_SE, Z. 43.

⁸⁶⁵ C20_SE, Z. 53-54.

⁸⁶⁶ C11_SE, Z. 46.

⁸⁶⁷ C14_SE, Z. 47.

⁸⁶⁸ C04_SE, Z. 41.

⁸⁶⁹ C19_SE, Z. 48.

konzentriert sich hingegen auf Sadwicks Unfähigkeit: „Sadwick kann immer noch nicht jonglieren. Und den Kanonentrick auch nicht!“⁸⁷⁰

Die Schreibaufgabe „Geschichte weiterschreiben“, die das Umsetzen von Figurenperspektiven zwar ermöglicht, aber nicht explizit provoziert, wird für Vergleichszwecke eingesetzt. Typische Ergebnisse zu diesem Schreibangebot sind mit einer personalen Erzählsituation und entweder ohne erkennbare Fokalisierung verfasst oder weisen eine interne Fokalisierung auf, indem sie Sadwick als Wahrnehmungsinstanz einsetzen. Typische Texte geben die Ereignisse und sozialen Interaktionen aus dem Anfang des Spiels wieder. Dadurch thematisieren die Kinder häufig Sadwicks **Alträume** (was aus der Aufgabenstellung hervorgeht) und seine sowie Spots Rollen als **Haustier & Besitzer**. In diesem Rahmen werden weiter die Kategorien **Entscheidungsgewalt & Fremdbestimmung**, **Ermahnung & Strenge** sowie die Tatsache benannt, dass Spot **durstig, erschöpft & krank** wirkt.

Geschichte
weiter-
schreiben

| | | |
|--|---|---|
| Dann ging Sadwick raus und erzählte, dass er wieder einen Albtraum hatte. Ben sagte aber, dass Alträume nichts Schlimmes sind. Dann sah er, dass Spot irgendetwas hatte! Dann ging er hin und fragte sich, was er wohl hat. Ben sagte: „Er hat nur Durst.“ Dann gab Sadwick ihm Wasser und ging mit ihm zurück in den Wohnwagen. | Sadwick ist aufgewacht und sah sich um. „Wo ist Spot?“, fragt er. Dann hat er einen Schlüssel in dem Bären Teppich gefunden! Sadwick ist rausgegangen. Er hat Ben und Opa gefunden. Spot sah krank aus. Sadwick war besorgt. „Bring ihm Wasser“, sagt Ben. Spot sah viel besser aus, nachdem [er] Wasser getrunken hatte. Dann gingen Sadwick und Spot zusammen in Sadwicks Wohnwagen zurück. Spot half Sadwick, den Kamin zu öffnen und sie fanden darin eine Schatzkiste! Sadwick öffnete die Kiste mit dem Schlüssel, den er zuvor gefunden hatte, ... und da war eine Karte drin! | Als Sadwick aufwachte, erschrak er. Er hatte einen Albtraum gehabt. Er guckte sich um und merkte dann, dass er nicht mehr im Albtraum war. Er ging raus. Draußen wartete schon sein Bruder Ben auf ihn. „Wo warst du denn so lange?“ „Schlafen!“, antwortete Sadwick. „Komm, übe für den Zirkus!“ „Schon wieder?“ „Jetzt reiß dich mal zusammen! Du bist ein Clown! Du sollst die Leute fröhlich machen und nicht deprimieren.“ |
|--|---|---|

Beispiel 48: Typische Ergebnisse zum Angebot „Geschichte weiterschreiben“, hier von C21m (links)⁸⁷¹, C16m (mittig)⁸⁷² und Sophia (rechts)⁸⁷³

Manche Kinder entscheiden sich auch dafür, Sadwicks Albtraum näher zu beschreiben: „Sadwick geht so schnell, wie es nur geht. Er hat so eine Angst vorm Mond. Er muss nicht nur rennen, sondern auch von Hügel zu Hügel springen. Der Mond kam immer näher. [...]“⁸⁷⁴ Andere erfinden Ereignisse, die später geschehen könnten: „Als Sadwick von Bobby wiederkam, war alles ruhig! Er [guckt oder ging] in seinen Wohnwagen und suchte nach Spot, Opa und Ben! Sie waren verschwunden, einfach in Luft aufgegangen!“⁸⁷⁵

Als am zweithäufigsten bearbeitete Schreibaufgabe hat das Geschichtschreiben

⁸⁷⁰ C18_SE, Z. 24.

⁸⁷¹ C21_SE, 49-55.

⁸⁷² C16_SE, Z. 41-52.

⁸⁷³ C17_SE, Z. 26-30.

⁸⁷⁴ C22_SE, Z. 33-34.

⁸⁷⁵ C06_SE, Z. 26-27.

offensichtlich das Interesse vieler Kinder geweckt (13-mal gewählt). Vergleicht man die Ergebnisse jedoch mit Platz eins (03a, 14-mal gewählt) und drei (01a, zehnmal gewählt) der am häufigsten gewählten Angebote, fällt auf: Im Rahmen des Geschichtenschreibens werden mit 34 Sozialitäts- und Psychekategorien weniger als die Hälfte der Kategorienanzahl umgesetzt als in den Tagebucheinträgen von Sadwick (74) und nur etwa zwei Drittel der Kategorienanzahl, welche die Briefe von Sadwick an Ben (50) erreichen. Tatsächlich liegt das quantitative Ergebnis des Geschichtenschreibens näher an den Briefen von Ben an Sadwick, die nur von sieben Kindern verfasst wurden, dabei jedoch 27 Sozialitäts- und Psychekategorien umsetzen.

Damit sind die Textsorten Brief und Tagebucheintrag inhaltlich deutlich ergiebiger. Mit dem Ziel des Nachvollziehens von Figurenperspektiven sind diese Textsorten auch formal dem Geschichtenschreiben vorzuziehen, da ihnen eine intern fokalisierte Ich-Erzählsituation quasi inhärent ist. Das macht das schriftliche Umsetzen von Figurenperspektiven einfacher zugänglich.

Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass – ob der Beliebtheit des Geschichtenschreibens – durchaus in Betracht gezogen werden kann, dieses Schreibangebot als Zusatzangebot zu nutzen.⁸⁷⁶ Wird dem Schreiben insgesamt mehr Zeit eingeräumt, bietet es außerdem eine gute Möglichkeit, über Inhalte und Formalia ins Gespräch zu kommen, mit deren Hilfe das Innenleben von Figuren schriftlich umgesetzt werden kann – auch textsortenvergleichend hinsichtlich des Briefs und des Tagebucheintrags.

3.1.4.5 Zur Eignung des Aufgabenbereichs

Während sich mehrere Gruppen in Zyklus A und vereinzelte Gruppen in Zyklus B noch an Fragen und Irritationen aufhalten, die teilweise ohne Lehrkraft nicht zu lösen sind, gehen die Gruppen in Zyklus C nach der Hinführungsphase gänzlich selbstständig an die Aufgabe heran, nutzen das Material kreativ und nach ihren jeweiligen Möglichkeiten, ohne dabei Aspekte ihres Arbeitsprozesses grundlegend in Frage zu stellen.

Analysen der Standbildprodukte und Arbeitsprozesse in Kapitel 3.1.4.2 zeigen, dass die Lernenden vielfältige körperlich-räumliche Ausdrucksmöglichkeiten finden, mit denen sie ihr Verständnis der Figurensozialität und -psyche explizieren können. Die Kinder nehmen aktiv an der Standbilderstellung teil, stellen fast durchgehend mehr als nur eine Rolle dar und vollziehen auch innerhalb einer Standbilderstellung Rollen- und Perspektivwechsel, wenn sie sich bspw. gegenseitig Vorschläge zur Umsetzung der

Umgang mit
Aufgabe und
Material

⁸⁷⁶ So setzen die meisten Kinder aus Zyklus C mindestens zwei Schreibangebote und wählen dabei das Geschichtenschreiben

ausschließlich zusätzlich zu einer anderen Textsorte.

jeweiligen Rollen unterbreiten. Obwohl die Qualität der Produkte aufgrund der anfangs fehlenden Optimierung von Hinführungsphase und Material sowie der unterschiedlichen Lern- und Arbeitsvoraussetzungen der Kinder variiert, produziert jede Gruppe mindestens ein Standbildfoto, in dem die verschiedenen Figuren anhand von mindestens zwei oder drei körperlich-räumlichen Merkmalen deutlich identifiziert werden können. Die Körperlichkeit der Aufgabe kann für manche Kinder als Herausforderung beschrieben werden, der sie sich im Schutze ihrer jeweiligen Gruppen jedoch zu stellen vermögen.

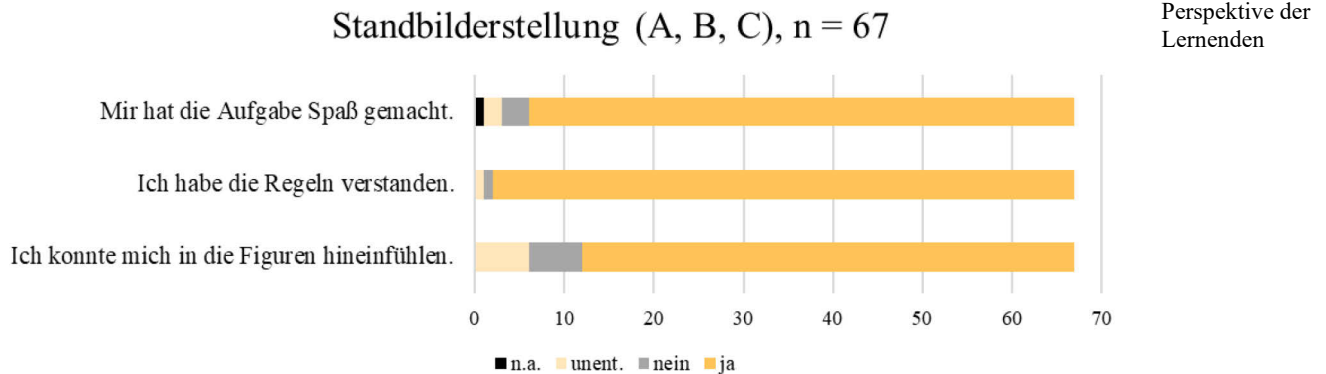


Abbildung 53: Zyklusübergreifende Ergebnisse der Abschlussbefragung zum Aufgabenbereich 3a

61 Kinder geben an, bei der Standbilderstellung Spaß gehabt zu haben. Jeweils einem Kind in den Zyklen A, B und C hat die Aufgabe keinen Spaß bereitet.⁸⁷⁷ Michel und Sophia aus Zyklus C können sich diesbezüglich nicht entscheiden.⁸⁷⁸

65 Kinder haben die Regeln für die Standbilderstellung nach eigener Aussage verstanden. Dies trifft nicht auf B04m sowie A22m zu. Letzterer ist sich diesbezüglich unsicher.

Vor dem Hintergrund der Analysen in Kapitel 3.1.4.2, die hinsichtlich der körperlich-räumlichen Darstellung von Figurenperspektiven ein sehr positives Bild für die Zyklen B und C zeichnen, ist nun weiter von Interesse, ob die Lernenden der Meinung sind, sich in Figuren hineingefühlt zu haben. Anders als die Fragen zum Spaß und Regelverständnis fallen die Antworten hier erwartungsgemäß differenzierter aus:⁸⁷⁹ 55 der 67 Kinder bestätigen ein Hineinfühlen, während A03m, A20w sowie Jan, Björn, Sophia und C21m aus Zyklus C sich nach eigenen Angaben nicht in die Figuren einfühlen konnten. Sechs weitere Kinder – A21w, B04m, sowie Theo, C14m, Lea und C16m aus Zyklus C – sind unentschieden. Auffällig ist hier die vergleichsweise hohe Anzahl an Kindern aus dem dritten Erhebungszyklus. Hierbei handelt es sich durchgängig um Kinder, die ich

⁸⁷⁷ A13m, B03w, C16m.

⁸⁷⁸ Siehe hierzu die Einzelanalysen von Michel und Sophia in den Kapiteln 3.2.5 und 3.2.3.

⁸⁷⁹ Nicht zuletzt, weil jedes Kind dem „Hineinfühlen“ eine andere Definition zugrunde legen wird.

insgesamt als sehr unsicher und/oder sehr selbstkritisch wahrnehme.⁸⁸⁰ An dieser Stelle kann vermutet werden, dass einige dieser Kinder stärker dafür sensibilisiert sind, was es bedeutet, sich in jmd. hineinzufühlen und entsprechend nicht von sich behaupten können oder wollen, sich vollständig in eine Figur hineingefühlt zu haben. Dies wird u.a. an Leas Ausführungen deutlich, die im Anschluss an die Standbilderstellung einerseits beschreibt, es falle ihr grundsätzlich schwer, sich in fiktiven Figuren hineinzufühlen: „Eigentlich (...) konnte ich nicht so richtig mitfühlen, ich kann immer nur fühlen, wenn ich/ auch wirklich echt passiert.“⁸⁸¹ Andererseits identifiziert sie Momente, in denen sie in der Rolle von Sadwick Wut empfunden hat: „Ja manchmal, z.B., wenn Ben was Doofes gesagt hat, dann habe ich (...) ein bisschen (...) war ich auch wütend auf ihn.“⁸⁸²

23 von 24 Kindern aus Kristians und Maries Lerngruppe (Zyklus C) geben an, Bens Figur nicht zu mögen. Ein Kind bleibt unentschieden. Im Standbild hingegen wird Bens Rolle häufig gerne übernommen und gehört für fünf Kinder sogar zu den am liebsten gespielten Rollen. Das Erleben von Bens Körpergröße im Gegensatz zu den anderen, kleineren Familienmitgliedern, beschreiben Kinder z.B. als „cool“, „witzig“ oder „toll“.⁸⁸³ Leon fühlt sich „gut“, aber auch „komisch. [...] Irgendwie bin ich ja eigentlich der Kleinste, und dass ich dann plötzlich größer bin (...)“⁸⁸⁴. Es ist jedoch nicht nur Bens Körpergröße, die ihn zu einer attraktiven Rolle macht. Sophia erklärt: „Das war (lachend) witzig, weil der macht oft solche ärgerlichen Ausdrücke. Ich mochte das zu machen (...)“⁸⁸⁵

Ben als ungeliebte Figur, aber beliebte Rolle

Die ausschließlich in Zyklus C eingesetzten Schreibangebote werden als einfach zugänglich und zügig umsetzbar erfahren, was bei vielen Kindern zu schnellen Erfolgserlebnissen führt und zur Auswahl eines neuen Schreibangebots motiviert.

Rollen-schreiben

Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass die Lerngruppe C im Rahmen einer freien Schreibzeit⁸⁸⁶ bereits Erfahrungen mit dem Produzieren eigener Texte gesammelt hat. Lerngruppen, die keine oder nur wenig Erfahrung mit kreativem oder freiem Schreiben haben, benötigen eine engere Schreibbegleitung und Zeit, um Abläufe solcher Schreibprozesse einzuüben sowie personale/motivationale Hürden abzubauen. Es wird trotzdem davon ausgegangen, dass die hier genutzten Schreibangebote auch für weniger erfahrene Schreiber*innen zugänglich sind. Für Gruppe C kann bestätigt werden, dass jedes Kind zielführend mit der Aufgabe umzugehen vermag – trotz starker Unterschiede

⁸⁸⁰ Auf Kinder wie den introvertierten Theo oder die leistungsstarke Sophia wird in den Einzelanalysen (Kapitel 3.2.4 und 3.2.3) näher eingegangen.

⁸⁸¹ C15_Lea_EI_04, Z. 46.

⁸⁸² Ebd., Z. 52.

⁸⁸³ C01_Jan_EI_04, Z. 42; C17_Sophia_EI_04, Z. 38; C06_Lisa_AI, Z. 58; C13_Marie_EI_04, Z. 42.

⁸⁸⁴ C02_Leon_AI, Z. 70-72.

⁸⁸⁵ C17_Sophia_EI_04, Z. 24.

⁸⁸⁶ Vgl. Leßmann 2007 und 2016.

bezüglich der individuellen Schreibkompetenzen, die natürlich Einfluss darauf nehmen, ob und inwieweit ein Kind dazu in der Lage ist, Wissen über die Figurenperspektiven in seinen Text einzuschreiben.

Insgesamt sind die Ergebnisse zum Rollenschreiben weniger aussagekräftig in Bezug auf ihre Eignung, weil diese Aufgabe nur mit einer von drei Lerngruppen umgesetzt wird.

Abschließend sei die Eignung der Standbilderstellung und des Rollenschreibens hinsichtlich ihrer Zielperspektive eingeschätzt:

Als zentrale Zielperspektive für diesen Aufgabenbereich gilt, *dass die Kinder Figurenperspektiven einnehmen (sowohl körperlich-räumlich als auch im Rahmen schriftlicher Produktion). Dabei soll das Figurenverständnis vertieft und expliziert werden.*

Zielperspektive

In den 7 Entwicklungsinterviews, die in Zyklus C für diesen Aufgabenbereich durchgeführt werden, können vielzählige Kategorien der Figurensozialität und -psyche identifiziert werden, die nach diesem Aufgabenbereich erstmals genannt werden:⁸⁸⁷

- **Wut & Ärger** (6/7) [C01, C10, C13, C15, C17, C24]
- **Vater-Kind-Beziehung** (2/7) [C15, C17]
- Sadwick: **mutig** (3/7) [C04, C15, C17]
- Sadwick: **positive Gefühle (unsp.)** (2/7) [C01, C15]
- Ben: **negative Gefühle** (2/7) [C04, C10]

Dies zeigt einerseits, dass die Kinder die Brüderbeziehung – die u.a. durch gegenseitige(n) **Wut & Ärger**, aber auch durch Aspekte einer **Vater-Kind-Beziehung** geprägt ist – nun noch genauer zu beschreiben in der Lage sind. Andererseits wird deutlich, dass sie Sadwick erstmals auch positiv konnotierte psychische Kategorien zuschreiben (**mutig, positive Gefühle (unsp.)**) und bezüglich des großen Bruders erkennen, dass dieser auch mit explizit **negativen Gefühlen** beschäftigt ist. Zuvor formulieren sie für Bens Psyche ausschließlich ein **Gefühl der Überlegenheit**.

Es kann natürlich nicht sicher festgestellt werden, ob diese und andere Kinder Bens und Sadwicks Perspektiven im enaktiven Sinne aktiv nachvollzogen haben. Wohl aber lassen sich aufgrund dieser Ergebnisse sowie der vorangegangenen Analysen folgende Aussagen treffen:

- Die Kinder nehmen Figurenperspektiven körperlich-räumlich ein und können dabei ihre eigenen Gefühle beschreiben. Manche Kinder stellen konkret einen

⁸⁸⁷ Für eine Übersicht der jeweiligen Erstnennungen von Sadwicks und Bens Sozialitäts- und Psychekategorien siehe

Anhang: Tabelle 32, S. 340. Dort sind die Erstnennungen nach den Aufgabenbereichen aufgeschlüsselt.

Zusammenhang zur Figurenperspektive her.

- Das Nachstellen der unterschiedlichen Körperlichkeit der Figuren scheint eine bestimmte Faszination auf einige Kinder auszuüben. Insgesamt macht die Aufgabe 61 von 67 Kindern Spaß.
- Nachdem die Kinder in den vorangegangenen Stunden über Ben hauptsächlich aus Sadwicks Perspektive sprechen (entspricht der Perspektivierung in THE WHISPERED WORLD), erlaubt es die Standbilderstellung, auf Ben genauer einzugehen.
- Viele Kinder zeigen durch den Einsatz von Armen und Händen (z.B. in die Seiten gestemmte Hände, ein erhobener Zeigefinger), oder das Verändern des Gesichtsausdrucks (unfreundliche Mimik), dass sie nicht nur die Kategorien groß vs. klein oder alt vs. jung identifizieren, sondern auch abstraktere Aspekte von Bens Psyche und Sozialität, wie z.B. seinen Ärger, seine Strenge oder seine blankliegenden Nerven mindestens implizit wahrnehmen und sie durch die Bedienung vielfältiger Körperkategorien zum Ausdruck bringen können.
- Auch im anschließenden Rollenschreiben zeigen die Kinder immer wieder, dass sie Aspekte der Figurenperspektiven in ihre Texte einschreiben können.

3.1.4.6 Designprinzip III: Figureninterpretation im Rahmen körperlich-räumlicher Erfahrung und schriftlicher Produktion

Die vorangegangenen Kapitel lassen sich als Designprinzip für den Aufgabenbereich 3 (Abbildung 54) wie folgt zusammenfassen:

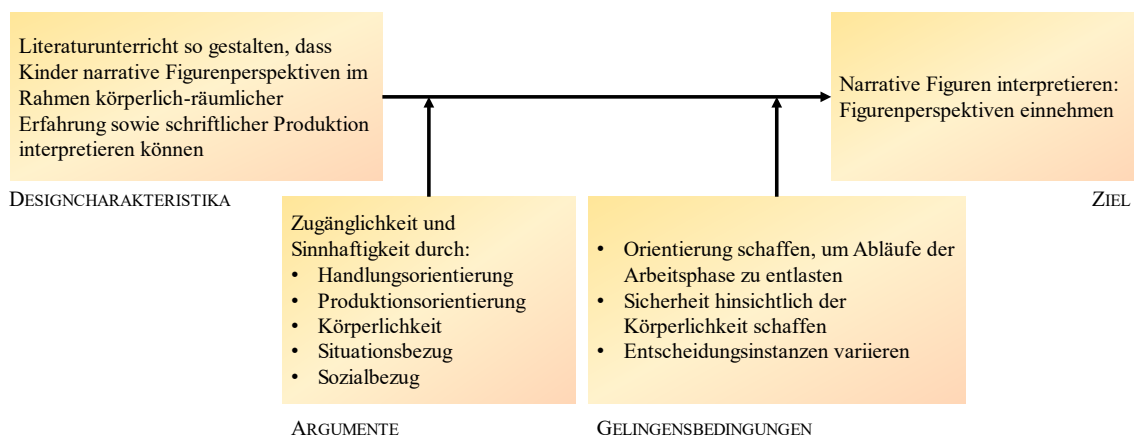


Abbildung 54: Designprinzip zum Aufgabenbereich „Standbilderstellung und Rollenschreiben“

Wenn die Lehrkraft erreichen möchte, dass Lernende Figurenperspektiven einnehmen, dann kann sie Literaturunterricht so gestalten, dass Kinder die Möglichkeit erhalten, narrative Figurenperspektiven im Rahmen körperlich-räumlicher Erfahrung sowie schriftlicher Produktion zu interpretieren. Diese Designcharakteristika werden im

Ziele & Designcharakteristikum

Referenzdesign als situationsbezogene Standbilderstellung mit anschließendem Rollenschreiben im Sinne eines perspektivischen Schreibens umgesetzt.

Ein solches Design macht einerseits Lerngegenstände zugänglich und andererseits unterrichtliche Handlungen sinnhaft, weil es handlungs- und produktionsorientiert funktioniert und dabei sowohl Körperlichkeit als auch Schriftlichkeit nutzt, um Figurenperspektiven zu erfahren und auszudrücken. Interpretative Handlungen werden dabei durchgehend auf ausgewählte narrative Situationen fokussiert, aus denen zentrale Aspekte der Figurensozialität und -psyche inferiert werden können. Den Kindern wird ermöglicht, Perspektivnachvollzug und Perspektivwechsel körperlich-räumlich zu erfahren, woran während des Rollenschreibens angeknüpft werden kann. Weiter finden alle interpretativen Handlungen in konkreten sozialen Kontexten statt: Erstens ist die Standbilderstellung eine echte kooperative Aufgabe, denn die Standbilder werden erst durch die Mitwirkung jedes Gruppenmitglieds aussagekräftig. Zweitens ist das Präsentieren und Diskutieren den produzierten Standbildfotos, Briefen und Tagebucheinträgen inhärent. Damit werden sie nicht nur um ihrer selbst willen, sondern immer auch für Andere produziert – die Handlung wird sinnhaft.

Argumente

Um sicherzustellen, dass die Designcharakteristika zielführend umgesetzt werden können, sollte erstens Sicherheit hinsichtlich der Körperlichkeit der Standbilderstellung geschaffen werden. Das Referenzdesign kombiniert hier ein individuelles ‚Aufwärmen‘ durch den *Gefühlestoptanz* in der Einstiegsphase mit der Berücksichtigung sozialer Beziehungen und Wünsche der Kinder bei der Gruppenzusammenstellung für die Arbeitsphase. Ob der Komplexität (und in den meisten Fällen Unbekanntheit) der Standbilderstellung bedarf es zweitens einer guten Orientierung bezüglich der Arbeitsabläufe – hier erreicht durch eine klar strukturierte Hinführungsphase mit exemplarischer Erarbeitung. Drittens wird empfohlen, im Sinne der Schüler*innenaktivierung Variationen in den Entscheidungsinstanzen gegenüber dem Einsatz eines Regiekindes zu bevorzugen. Die Prozessanalysen verdeutlichen, dass die Darstellenden hierdurch nicht nur verschiedenste Körperkategorien für ihre eigene Rolle ausprobieren, sondern sich auch aktiv daran beteiligen, passende Körperhaltungen für die Rollen ihrer Gruppenmitglieder zu finden. Rollen- und Perspektivwechsel werden dadurch nicht nur von Standbild zu Standbild, sondern auch innerhalb einer Standbilderstellung vollzogen.⁸⁸⁸

Gelingens-
bedingungen

⁸⁸⁸ Auf das Formulieren von Gelingensbedingungen für das Rollenschreiben wird bewusst verzichtet, da die Datenlage

hierzu wesentlich geringer ist und nur eine Produktanalyse für eine Lerngruppe vorgenommen werden konnte.

3.1.5 Das zusammenfassende Designprinzip

Die Designprinzipien I, II und III lassen sich als Figureninterpretation zwischen Spielerfahrung, Zuordnung, Körperlichkeit und Produktion wie folgt zusammenfassen (Abbildung 55):

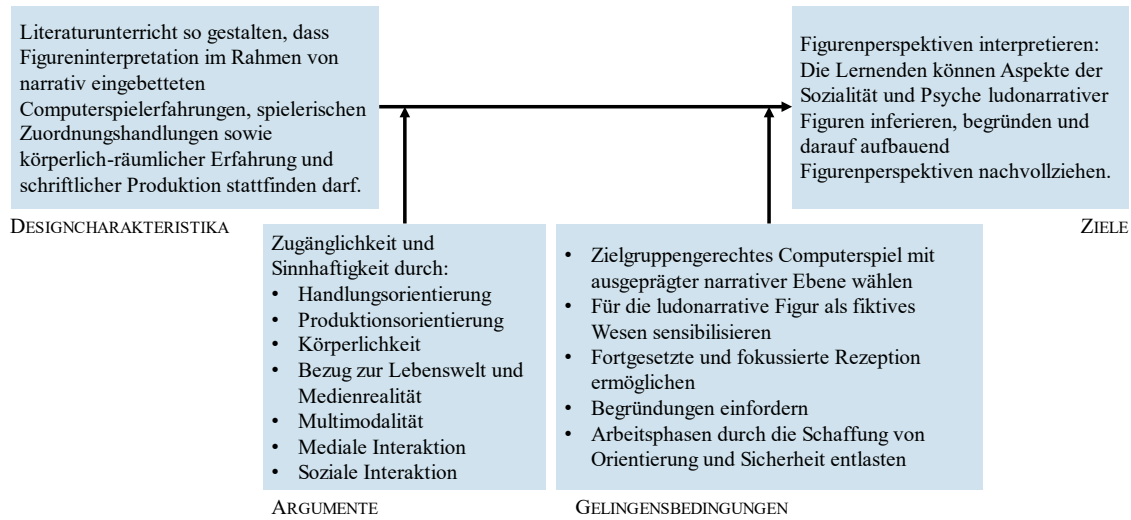


Abbildung 55: Das zusammenfassende Designprinzip

Ziel des Referenzdesigns ist das Interpretieren von Figurenperspektiven, was in dieser Arbeit als das Inferieren und Begründen von Aspekten der Figurensozialität und -psyche und dem darauf aufbauenden Nachvollziehen ihrer Perspektiven verstanden wird. Ziel

Wenn die Lehrkraft erreichen möchte, dass Lernende Figurenperspektiven interpretieren, so kann sie ihren Literaturunterricht in einer Weise gestalten, dass Figureninterpretation im Rahmen von narrativ eingebetteter Computerspielerfahrung, spielerischer Zuordnungshandlung sowie körperlich-räumlicher Erfahrung und schriftlicher Produktion stattfinden darf. Diese Charakteristika werden im Referenzdesign umgesetzt, indem die narrative Ebene eines Point-and-Click-Adventures und damit seine Figuren als fiktive Wesen Lerngegenstand und Ausgangspunkt aller Aufgabenbereiche darstellen. Im Rahmen dieser Aufgaben setzen sich die Kinder während des Computerspielens, des Spielens eines Figurenmemorys, der Erstellung von Standbildern und des perspektivischen Schreibens auf unterschiedliche Weise mit Aspekten der Figurenperspektiven von Sadwick und seinem Bruder Ben, dem Großvater Antonius und der Haustierraupe Spot aus dem Point-and-Click-Adventure THE WHISPERED WORLD auseinander. Insgesamt liegt dem Referenzdesign und seinen respektiven Charakteristika ein verkörpertes und handlungsorientiertes Verständnis von Kognition und Lernen zugrunde. Designcharakteristika

Das Design zeichnet sich vor allem durch seine Zugänglichkeit und Sinnhaftigkeit bezüglich des Lerngegenstands und seiner Aufgabenbereiche aus. Die Argumente

Figureninterpretation steht hier an der Schnittstelle zwischen medialer und sozialer Interaktion, Handlungs- und Produktionsorientierung sowie konkreter Körperlichkeit. Durch den Einsatz eines Computerspiels wird Bezug zur aktuellen Medienrealität sowie der Lebenswelt vieler Lernender genommen. Das gewählte Medium bietet einen interaktiven, multimedialen und multimodalen Zugang zu Figurenperspektiven und damit Anknüpfungspunkte für Kinder mit unterschiedlichsten Lern- und Arbeitsvoraussetzungen.

Um sicherzustellen, dass die Designcharakteristika zielführend umgesetzt werden können, sollte ein zielgruppengerechtes Computerspiel mit ausgeprägter narrativer Ebene gewählt werden, das den Spielenden bereits in den ersten Spielminuten Zugang zum Innenleben seiner Figuren ermöglicht.

Gelings-
bedingungen

Aufgrund der Hybridität des Mediums ist es außerdem wichtig, dass die Lernenden für die Figuren als fiktive Wesen sensibilisiert werden.

Nicht alle Kinder werden Aspekte der Figuren als fiktive Wesen gleichermaßen umfangreich rezipieren. Deshalb sollte den Lernenden eine fortgesetzte und fokussierte Rezeption ermöglicht werden.

Das Figurenwissen der Kinder wird solange implizit bleiben, bis es im Rahmen von Begründungen der Zuordnungsentscheidungen expliziert wird. Aufgabe der Lehrkraft ist es hier, diese Begründungen einzufordern. Auch über das Figurenmemory hinaus gilt dies immer dann, wenn Kinder über Aspekte der narrativen Figurensozialität und -psyche ins Gespräch kommen.

Damit alle Lernenden vor dem Hintergrund ihrer unterschiedlichen Lern- und Arbeitsvoraussetzungen gute Ergebnisse erzielen und zu tragbaren Figureninterpretationen gelangen können, sollten Arbeitsphasen grundsätzlich durch die Schaffung von Orientierung und Sicherheit entlastet werden. So wird den Kindern der Zugang zum Lerngegenstand erleichtert und ein positives Arbeitserlebnis ermöglicht.⁸⁸⁹

⁸⁸⁹ Für eine ausführlichere Zusammenfassung aller Ergebnisse (inkl. des Referenzdesigns) sei auf die abschlie-

ßende Integration der Forschungsergebnisse in Kapitel 3.3 verwiesen.

3.2 Das Referenzdesign und das Individuum – kontrastierende Fallanalysen

3.2.1 Das Mädchen und der Junge? Zur Produktivität von Analyseperspektiven

Der männliche Vielspieler und die weibliche Nicht- oder Gelegenheitsspielerin: Obwohl Computerspiele inzwischen längst und auch zunehmend öfter zur Freizeitbeschäftigung von Mädchen gehören, spielen Jungen im Vergleich noch immer mehr und häufiger als Mädchen.⁸⁹⁰

Für die Auswahl der zu analysierenden Fälle stellt sich deshalb die Frage, inwiefern Gender als Analyseperspektive für das Gelingen des Unterrichtsdesigns relevant ist. Dazu seien im Folgenden ein paar grundlegende Gedanken aufgeführt, die die Auswahl und Zusammenstellung der zu analysierenden Fälle entscheidend beeinflussen:

Begeisterung für Computerspiele und Technik, regelmäßiger Umgang mit digitalen Spielen, praktische Erfahrung mit der Bedienung von Computern, Begeisterung für Bücher, regelmäßiges Lesen und eine damit einhergehende höhere Lese- und literarische Kompetenz – all diese Aspekte werden stereotypischerweise entweder Jungen oder Mädchen zugeschrieben. Dies wird jedoch einerseits all jenen Kindern nicht gerecht, die diesen Stereotypen nicht entsprechen. Andererseits ist eine solche stereotypische Zuschreibung denkbar unproduktiv, wenn es darum geht, Gelingensbedingungen für ein Unterrichtsdesign zu identifizieren und umzusetzen oder den Erfolg dieses Designs zu prüfen. Stereotype Eigenschaften, Vorlieben und andere Lernvoraussetzungen werden immer nur zufällig auf echte Kinder zutreffen.

Die Planung und Durchführung von Unterricht soll natürlich sowohl Mädchen als auch Jungen gerecht werden – sowie all jenen Kindern, die sich nicht in binäre Genderkonstruktionen einordnen können und wollen. Hierfür ist es jedoch wenig hilfreich, Unterricht für vermeintliche Mädchen und vermeintliche Jungen gestalten und umsetzen zu wollen. Vielmehr wird Unterricht dadurch erfolgreich, dass er den *Vorkenntnissen und Vorlieben sowie personalen und sozialen Voraussetzungen der Lernenden gerecht wird*, die wiederum von Kind zu Kind – und durchaus genderunabhängig – variieren.

Ein Unterrichtsdesign und seine Umsetzung können nur dann effektiv sein und alle Kinder fördern und fordern, wenn die Lehrkraft für die relevanten Aspekte sensibilisiert ist, statt sich von der genderbezogenen, stereotypischen Zuweisung dieser Aspekte leiten zu lassen. Dadurch wird weniger wichtig, ob mehr Jungen als Mädchen Computerspiele

Relevante
Kompetenzen
als Analyse-
perspektiven

⁸⁹⁰ Vgl. [MPFS] 2021, S 61.

mögen oder mehr Mädchen als Jungen sich auf die narrativen Aspekte des Spiels einlassen werden. Vielmehr *ist zu fragen, auf Grundlage welcher Aspekte die Lehrkraft planen und handeln sollte, damit alle Kinder von der betreffenden Unterrichtseinheit profitieren.*

Es seien im Folgenden zentrale Aspekte aufgeführt, die hier als relevant angenommen werden:

1) Gegenstandsspezifische Kompetenzen und Aspekte: Vorkenntnisse und Vorlieben bezüglich des Computerspielens

- Vorkenntnisse bezüglich des Mediums: Welche Kinder spielen fast täglich oder zumindest regelmäßig? Welche Kinder haben noch nie oder nur vereinzelt ein Computerspiel gespielt?
- Vorlieben bezüglich des Mediums: Welche Kinder spielen gerne Computerspiele? Welche lesen gerne? Welche Kinder spielen nicht gerne? Welche lesen nicht gerne?
- Intra- und transmediale Vorlieben: Welche Themen, Genres und Ästhetiken werden bevorzugt? Welche werden gemieden?

2) Weitere fachliche Kompetenzen: Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören

- Lesekompetenz: Wie ausgeprägt ist die Lesekompetenzen der einzelnen Kinder? In welchem Umfang können sie sich Aufgaben und Inhalte selbstständig erlesen? Welche lesebezogenen Selbstkonzepte müssen berücksichtigt werden?
- Schreibkompetenz: Wie ausgeprägt ist die Schreibkompetenz der einzelnen Kinder? In welchem Umfang können sie Aufgaben schriftlich beantworten? Welche schreibbezogenen Selbstkonzepte müssen berücksichtigt werden?
- Sprechen und Zuhören: Inwieweit können die Kinder Deutsch im alltags- und bildungssprachlichen Kontext verstehen und anwenden? Wie umfangreich ist ihr Wortschatz? Können sie zu anderen sprechen und verstehend zuhören?

3) Soziale Kompetenzen⁸⁹¹ und Aspekte

- Können die Kinder sich in andere einfühlen und sich gegenseitig achten?
- Inwieweit können sie mit anderen kooperieren, sich in ein Team einordnen, anderen helfen oder Verantwortung für die gemeinsame Sache tragen?
- Wie stehen die einzelnen Kinder im sozialen Gefüge der Klasse?

⁸⁹¹ Vgl. Senator für Bildung und Wissenschaft, Bremen 2012, S. 7.

4) Personale Kompetenzen⁸⁹²

Inwieweit können die einzelnen Kinder...

- auf das eigene Können vertrauen und sich auf eigene Urteile verlassen?
- eigene Erfolge wahrnehmen und mit Ängsten umgehen?
- selbstständig arbeiten?
- den eigenen Körper wahrnehmen?

Die hier aufgeführten Kompetenzen bilden nicht nur Planungs- sondern auch Bewertungsgrundlage für die Eignung des Unterrichtsdesigns: *Es wird davon ausgegangen, dass ein Unterrichtsdesign dann als gut gelten kann, wenn es die Bedarfe von Kindern mit unterschiedlichsten Ausprägungen bezüglich ihrer gegenstandsspezifischen Vorkenntnisse und Vorlieben sowie ihrer fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen berücksichtigt.*

Die folgenden Kapitel analysieren die Entwicklung des Figurenverständnisses von insgesamt 10 Schüler*innen aus Zyklus C. Ziel der Analysen ist es erstens, für Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den individuellen Lernwegen zu sensibilisieren. Zweitens wird zu überprüfen sein, inwieweit die unter Kapitel 3.1 festgestellte lerngruppenübergreifende Eignung des Unterrichtsdesigns auch auf Einzelfälle zutrifft oder ob die Designprinzipien (Kapitel 3.1.2.6, 3.1.3.5 und 3.1.4.6) angepasst bzw. erweitert werden müssen.

Ziel der Analyse

Pro Kapitel werden jeweils zwei bis vier Kinder nach ausgewählten Aspekten kontrastiert. Primär sind die Fälle nach ihren Computerspielvorkenntnissen, ihren personalen und sozialen Kompetenzen sowie ihren Vorlieben bezüglich des Lesens und Spielens zusammengestellt. In den Analysen werden darüber hinaus auch Aspekte der Leistungsstärke (inkl. Förderbedarfe) relevant.

Ausgewählte Fälle & Kapitelübersicht

Kapitel 3.2.2 beschäftigt sich mit dem computerspielbegeisterten Kristian und der interessierten Beobachterin Marie. Diese Kinder sind in Bezug auf ihre fachlichen Kompetenzen ähnlich leistungsstark, haben beide Interesse an Computerspielen, greifen dabei aber auf sehr unterschiedliche Computerspielvorkenntnisse zurück.

In Kapitel 3.2.3 geht es ebenfalls um die Kontrastierung von Computerspielerfahrung. Hier werden zwei der leistungsstärksten Schülerinnen analysiert, von denen eine als begeisterte Leserin – und gänzlich ohne Computerspielerfahrung – und die andere als begeisterte Computerspielerin beschrieben werden kann.

⁸⁹² Vgl. Senator für Bildung und Wissenschaft, Bremen 2012, S. 8.

Kapitel 3.2.4 fokussiert vier Fälle, die vor allem nach personalen und sozialen Kompetenzen kontrastiert werden und zeigt auf, wie zwei eher extrovertierte Kinder (Viktor und Raul) und zwei sehr introvertierte Kinder (Anna und Theo) mit den Aufgabenbereichen umgehen. Bei diesen Fallbeispielen sind weiter die Aspekte Leistungsstärke respektive Förderbedarfe von besonderer Relevanz.

Mit Jan und Michel bespricht Kapitel 3.2.5 schließlich zwei computerspielbegeisterte Schüler, die sich deutlich bezüglich ihrer sozialen Kompetenzen und ihrer Leistungsstärke unterscheiden.

Insgesamt ist der Aspekt Gender maximal sekundär für die Zusammenstellung der Fälle relevant. Mit der Auswahl von sechs Jungen und vier Mädchen wird zwar sichergestellt, dass die Genderperspektive nicht ausgeblendet wird. Gleichzeitig wird jedoch ermöglicht, dass Kinder wie Michel, Viktor und Theo besprochen werden können, die sehr besondere personale, soziale und fachliche Voraussetzungen mitbringen. Es scheint nicht zielführend, diesen männlichen Fällen rein aus Prinzip weibliche Fälle gegenüberzustellen. Es wird stattdessen darauf geachtet, dass in passenden Vergleichsmomenten auch weibliche Kinderstimmen zu Wort kommen können, ohne eine perfekte Balance zwischen der Analyse der Lernwege von Jungen und Mädchen zu erzwingen.

3.2.2 Der Computerspielbegeisterte und die interessierte Beobachterin

In diesem Kapitel werden die Rezeptions- und Lernprozesse von Kristian (9 Jahre) und Marie (8 Jahre) nachvollzogen. Mit Kristian und Marie sind hier zunächst zwei Fälle gewählt, deren gesamte Arbeitsprozesse videografiert werden und die an allen Interviews teilnehmen.

*Level A: Der/die Spieler*in mit individuellen Vorerfahrungen in einer konkreten Spielsituation:* Kristian (9 Jahre) lebt zum Erhebungszeitpunkt etwas über drei Jahre in Deutschland und lernt seitdem erfolgreich Deutsch als Zweitsprache. Beide Kinder arbeiten im Rahmen der Regelstandards und sind damit ähnlich leistungsstark, wobei Kristian dies im Regelunterricht weniger zeigt als Marie. Kristian bearbeitet Aufgaben langsam und sorgfältig. Er neigt zur Leistungsangst, was sich in längeren Arbeitsunterbrechungen äußert, in denen er aus dem Fenster schaut. Manchmal verweigert er die Arbeit ganz. Marie arbeitet meist schnell und konzentriert. Gebremst wird sie durch eine Rechtschreibschwäche.

Kristian ist ein begeisterter Computerspieler und spielt fast täglich.⁸⁹³ Zu seinen

A1: THE
WHISPERED
WORLD spielen
und nacher-
zählen

⁸⁹³ Vgl. C10 Fragebogen: Lesen und Spielen, Z. 29-31.

Lieblingsspielen zählen MINECRAFT, FORTNITE und SKYRIM.⁸⁹⁴ Marie kann hingegen als Nichtspielerin, aber interessierte Beobachterin beschrieben werden:

I: Du hast gesagt, dass du manchmal Anderen beim Computerspielen zuschaust?
 Marie (C13): Ja, [ich schaue manchmal] meinem Cousin [zu], der spielt manchmal MINECRAFT, da gucke ich manchmal zu. [...] [Er spielt auf] seinem Tablet. Und manchmal auch richtig gut (lacht). Der hat letztens erst eine Achterbahn oder einen Tunnel gebaut. Und [einen] richtigen Bahnhof.“

Beispiel 49: Marie berichtet über ihre Computerspielerfahrungen als Zuschauerin⁸⁹⁵

Trotz der unterschiedlichen Voraussetzungen von Kristian und Marie kommen beide Kinder gut mit der Spielsteuerung von THE WHISPERED WORLD zurecht. So erklärt Kristian, er „spiele schon LÄNGER Videospiele“⁸⁹⁶ weshalb der Umgang mit Tastatur und Maus für ihn kein Problem darstelle. Für Marie geht das Erlernen der Steuerung „ziemlich schnell, weil Papas/ der arbeitet auch ganz oft an Computern, dann sitze ich manchmal auf seinem Schoß und gucke ihm zu.“⁸⁹⁷

*Level C: Aufgaben, Ziele und die Figur als Universalwerkzeug und Interaktionspartner*in:* Nach der ersten Spielsituation werden Kristian und Marie im Interview mit Hilfe des Impulses „Erzähl mir doch mal von Sadwick“ dazu aufgefordert, von ihrem Spielerlebnis zu berichten. Marie konzentriert sich hierbei zunächst fast ausschließlich darauf, welche Handlungen sie in der Spielwelt ausgeführt hat.

Marie (C13): Ich bin ganz oft in seinen Wohnwagen gegangen und habe den Schlüssel gefunden und auch ganz schnell eingesteckt. Und dann bin ich noch ganz oft draußen gewesen, um mit dem Opa zu sprechen. [...] Und in der Küche, also bei dem Opa, da habe ich auch ein Zahngebiss angefasst.
 I: Und wenn du sagst, DU hast das gemacht, hast DU das dann gemacht? Hat SADWICK das gemacht? Oder was ist da genau so passiert, wie kann man das beschreiben?
 Marie (C13): (Denkt nach) Eigentlich hat Sadwick das angefasst, aber ich habe ihn dazu GEBRACHT, dass er es anfasst.

Beispiel 50: Marie über Handlungen, die sie in der Spielwelt ausgeführt hat⁸⁹⁸

Maries Ausführungen legen hier zunächst eine Konzeptualisierung der ludonarrativen Figur in ihrer Funktion als Werkzeug bzw. als Handlungsrepräsentation in der Spielwelt nahe.⁸⁹⁹ So spricht Marie davon, sie selbst habe den Schlüssel eingesteckt oder das Gebiss angefasst und konkretisiert dann, dass sie Sadwick gesteuert habe – „dazu gebracht“ habe – etwas anzufassen. Nachdem Kristian hingegen zuerst ausschließlich von Sadwick als fiktivem Wesen berichtet (s.u.), beschreibt auch er die Figur in der o.g. Funktion: „Ich habe Spot Wasser gegeben, habe den Schlüssel gefunden.“⁹⁰⁰ Mit Aussagen wie „ich

⁸⁹⁴ Vgl. C10 Fragebogen: Lesen und Spielen, Z. 40.

⁸⁹⁵ C13_Marie_EI_01, Z. 11-18.

⁸⁹⁶ C10_Kristian_EI_02, Z. 50.

⁸⁹⁷ C13_Marie_EI_02, Z. 37.

⁸⁹⁸ Ebd., Z. 6-8.

⁸⁹⁹ Siehe Kapitel 1.2.3, Abschnitt: Konzeptionen der Computerspielfigur.

⁹⁰⁰ Kristian (C10) in Audiografie_Klassensetting_Transkript: C Plenum 2 TWW spielen_Sicherungsphase_Spieleindrücke, Z. 21.

komme da NICHT weiter. Ich weiß nicht ob ich hier irgendwo eine Karte bei dem Wohnwagen von seinem Opa finden kann“⁹⁰¹, macht er außerdem allgemein auf Aufgaben und Ziele aufmerksam, die das Level C (Simulation & Spielwelt) der Ludonarration ausmachen.

Level D: Die Figur als fiktives Wesen: Auf den Impuls „Erzähl mir doch mal von Sadwick“ nach der ersten Spielsituation, reagiert Kristian direkt mit umfassenden Beschreibungen von Sadwick und Ben als fiktive Wesen:

| | |
|-----------------|---|
| Kristian (C10): | Also Sadwick. Ich finde, der Kleine ist ein sehr cooler Typ. Für mich aber/. Ich finde auch, dass, wenn ich den ganzen Tag als Clown arbeiten muss/ würde und nichts anderes tue, dann würde ich mich auch so fühlen wie Sadwick. |
| I: | Wie hat sich Sadwick denn gefühlt? |
| Kristian (C10): | Er hat sich traurig, enttäuscht, schlecht und/ ja mehr fällt mir nicht mehr zu ihm ein. |
| I: | Kannst du mir genauer erklären, warum er sich so fühlt? |
| Kristian (C10): | Er fühlt sich so, weil er ein Clown ist und eigentlich kein Clown sein MÖCHTE, sondern etwas ANDERES. [...] Er möchte auch jonglieren lernen, aber sein Bruder Ben, das erlaubt er ihm NIE. |

*Beispiel 51: Kristian über Sadwick und Ben als fiktive Wesen*⁹⁰²

Auffällig ist hier, dass Kristian – fast als einziges Kind aus allen Erhebungszyklen – mit einer Bewertung der Figur Sadwick („cooler Typ“) beginnt. Kristian kann nicht nur Sadwicks Gefühlswelt („**traurig, enttäuscht, schlecht**⁹⁰³“) beschreiben, sondern diese auch mit der **Fremdbestimmung** durch Ben begründen und sich dazu positionieren.

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

| | |
|--------------|--|
| I: | Hast du herausgefunden, wie Sadwick sich fühlt? |
| Marie (C13): | Ja, ich glaube, der hat sich ziemlich EINSAM gefühlt, weil [...] Ben war gemein und nicht nett zu seinem Bruder. |
| I: | Kannst du mir das genauer beschreiben? |
| Marie (C13): | Halt, Ben hat ziemlich oft mit ihm/ nicht geschimpft, aber so AUSGELACHT. |

*Beispiel 52: Marie über Sadwicks Gefühlswelt*⁹⁰⁴

Anders als Kristian konzentriert sie sich hier auf Sadwicks **Einsamkeit**, die sie u.a. mit der schwierigen Beziehung zu seinem Bruder begründet (**Unfreundlichkeiten unspezifisch**), die sich wiederum aus Bens negativem Verhalten (ist „nicht nett“, hat Sadwick „ausgelacht“) ergibt. Mit dem Auslachen beschreibt sie spezifisch die **Erniedrigung** Sadwicks durch Ben.

⁹⁰¹ C10_Kristian_EI_02, Z. 44.

⁹⁰² Ebd., Z. 4-14.

⁹⁰³ „Schlecht“ entspricht hier der Kategorie **negative Gefühle unspezifisch**.

⁹⁰⁴ C13_Marie_EI_02, Z. 9-12.

Tabelle 15 zeigt, welche Figurenaspekte Kristian und Marie im Zusammenhang mit Aufgabenbereich 1 benennen.

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

Tabelle 15: Benannte Figurenaspekte während und nach Aufgabenbereich 1

Beide Kinder beweisen schon nach Aufgabenbereich 1, dass sie die Figuren als fiktive Wesen wahrnehmen und zentrale Aspekte ihrer Psyche und Sozialität benennen sowie teilweise begründen können. Die höhere Quantität der Nennungen durch Kristian kann darauf zurückgeführt werden, dass sich Marie – wie im Interview deutlich wird – zunächst auf die Figur als Handlungsrepräsentation und Werkzeug konzentriert. Dies scheint sie – im Gegensatz zu Kristian, für den Computerspiele zum Alltag gehören – besonders zu faszinieren.

Tatsächlich äußerte sich Marie in der Folgestunde im Rahmen schriftlicher Wahlangebote dann aber noch einmal wesentlich umfangreicher zum Lerngegenstand: Neu oder genauer beschreibt sie die **Abneigung** zwischen den Brüdern, die **Entscheidungsgewalt & Fremdbestimmung**, Sadwicks Beruf des **Clowns** sowie seine **Ängstlichkeit**.⁹⁰⁵ Einige dieser Aspekte rekapitulieren Marie und andere Kinder bereits in der Einstiegsphase dieser Folgestunde und nehmen dabei aufeinander Bezug. Kristian, der sich weder gerne mündlich beteiligt noch sich mit schriftlichen Aufgaben motivieren lässt, benennt auf dem Arbeitsblatt ausschließlich Sadwicks **Alpträume**.⁹⁰⁶

Das Spielen des Figurenmemorys stellt die erste Gruppenarbeit dar, die Kristian und Marie gemeinsam mit Jan (9 Jahre) durchführen.⁹⁰⁷ Dass eine derartige Auseinandersetzung mit den gewählten Figurenaussagen mit einem vertieften

A2: Figuren-
memory

⁹⁰⁵ Vgl. C13_SE, Z. 4-20.

⁹⁰⁶ Vgl. C10_SE, Z. 9.

⁹⁰⁷ Da es sich hierbei um die erste videografierte Arbeitsphase handelt, ist damit zu

rechnen, dass einige Kinder aufgeregt oder abgelenkt sein werden. Dies ist bei Kristian der Fall: Seine Aufregung äußert sich darin, dass er immer wieder aufsteht,

Figurenverständnis einhergeht, lassen die zahlreichen neuen und erneuten Nennungen von Figurenaspekten vermuten, die in Aussagen von Kristian und Marie identifiziert werden können (Tabelle 16):

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

Tabelle 16: Benannte Figurenaspekte während und nach Aufgabenbereich 2

Deutlich wird, dass Kristian und Marie zunehmend dieselben Figurenaspekte ansprechen (Tabelle 16, farblich markiert), was darauf zurückgeführt werden kann, dass sie sich im Rahmen des Figurenmemorys mit denselben Figurenaussagen beschäftigen und darüber ins Gespräch kommen. Neu sind bei beiden Kindern die Aspekte **gegensätzliche Brüder (alt vs. jung)** sowie die **Ermahnung & Strenge** (durch Ben). Besonders die letzte Kategorie lässt sich aus mehreren Figurenaussagen inferieren, mit denen die Kinder sowohl bei der Einführung als auch im Spielprozess zu tun haben.⁹⁰⁸

Vor diesem Hintergrund wird nun explizit nach Bens Gefühlswelt gefragt, worauf beide Kinder ähnliche Antworten äußern und eher positive Gefühle nennen. Während Kristian ein **Gefühl der Selbstwirksamkeit** umschreibt („Ich glaube, er fühlt sich gut, weil er einen Zirkus macht und das ist, was er möchte“⁹⁰⁹), verweist Marie auf Bens

zu singen oder lachen beginnt, anderen Kindern wiederholt ins Wort fällt oder die Memorykarten mitten im Spielprozess neu vermischt. Vor allem der Aspekt des **Gewinnens und Verlierens** scheint ihn beim Spielen zu beschäftigen und abzulenken. Kristians Verhalten wird – bis auf ein Einschreiten von mir als Lehrkraft – durch seine Gruppenmitglieder reguliert,

sodass trotzdem ein produktiver Spielprozess zustande kommt.

⁹⁰⁸ „Hallo Schlafmütze! Wie oft muss ich dir eigentlich noch sagen, dass die Proben bei Sonnenaufgang beginnen?“ (Ben), „Kann nicht jemand Anderes den Clown spielen?“ (Sadwick), „He! Verdreh nicht so deine Augen, junger Mann. Pflicht ist Pflicht!“ (Ben)

⁹⁰⁹ C10_Kristian_EI_03, Z. 14.

Überlegenheitsgefühl: „Ich glaube, der fühlt sich so ein bisschen wie ein Chef“⁹¹⁰.
Tabelle 17 fasst die von Kristian und Marie neu sowie erneut benannten Figurenaspekte während und nach den Aufgabenbereichen 3a und 3b zusammen.⁹¹¹

| | Kristian (nach A3a und A3b) | | Marie (nach A3a und A3b) | |
|-------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------|
| | neue Nennung | erneute Nennung | neue Nennung | erneute Nennung |
| Ben | negative Gefühle (unspezifisch) | positive Gefühle (unspezifisch) | | |
| | | Gefühl der Selbstwirksamkeit | | |
| Beziehung Ben & Sadwick | Wut/Ärger | Unfreundlichkeit (unspezifisch) | Wut/Ärger | Unfreundlichkeit (unspezifisch) |
| | Vater-Kind-Beziehung | Abneigung (unspezifisch) | | Abneigung (unspezifisch) |
| | groß vs. klein | Entscheidungsgewalt & Fremdbestimmung | | groß vs. klein |
| | Angestrenghheit/ blankliegende Nerven | Ermahnung/Streng | | Ermahnung/Streng |
| | fähig vs. unfähig | | | fähig vs. unfähig |
| Sadwick | gelangweilt | sehnt sich nach berufl. Veränderung | sehnt sich nach berufl. Veränderung | ängstlich |
| | | enttäuscht | sehnt sich nach Veränderung (allg.) | einsam/ungeliebt/ unverstanden |
| | | | von Alpträumen geplagt | |

Tabelle 17: Benannte Figurenaspekte während und nach Aufgabenbereich 3a und 3b⁹¹²

Maries und Kristians Aussagen decken sich erneut hinsichtlich vieler Figurenaspekte (siehe Markierungen in Tabelle 17). Davon sind die meisten wiederum auf die Satzkarte zur Situation 4 zurückzuführen, zu der beide Kinder mit ihrer Gruppe ein Standbild erstellten.⁹¹³

A3a:
Standbild-
erstellung

Marie nimmt dabei sowohl *Sadwicks* als auch *Bens* Rolle ein:

Als *Sadwick* **blickt** Marie das Kind mit *Bens* Rolle **an** und hat insgesamt **eine tiefere vertikale Raumposition**, weil sie **auf dem Boden steht**. Ihren **Kopf** hält sie **neutral bzw. gerade** und **hält die Arme entspannt an ihrer Körperseite**. Ihre Mimik wirkt **unfreundlich**, wird jedoch ein wenig durch ein **unabsichtliches Lächeln** verzerrt.

Beispiel 53: Marie in der Rolle Sadwick⁹¹⁴

Sie zeichnet hier ein Bild von Sadwick als dem großen Bruder untergeordnet, was vor allem durch die gerade Kopfhaltung in Verbindung mit der niedrigeren vertikalen

⁹¹⁰ C13_Marie_EI_03, Z. 14.

⁹¹¹ Die Schul- und Unterrichtsrealität erlaubt es nicht, Entwicklungsinterviews sowohl nach der Standbilderstellung (Aufgabenbereich 3a) als auch nach dem Rollenspielen (Aufgabenbereich 3b) zu führen. Dies ist leider erst nach Abschluss der Einheit, also auch nach Abschluss der kreativen Schreibaufgabe möglich.

⁹¹² Nicht enthalten sind hier jene Aspekte, die ggf. im Rahmen der Rollendarstellung

gen (Aufgabenbereich *Standbilderstellung*) herausgearbeitet werden können.

⁹¹³ Ben: „Verdreh nicht so deine Augen, junger Mann. Pflicht ist Pflicht!“
Sadwick: „Ich würde gerne etwas Sinnvolles mit meiner Zeit anfangen. Etwas Bedeutungsvolles.“

⁹¹⁴ Vgl. Marie (C13) in Standbild_Produkt: GV Präs. / „Verdreh nicht so deine Augen, junger Mann.“

Raumposition zum Ausdruck kommt. Da sie den Kopf eigentlich heben müsste, um das Kind mit *Bens* Rolle richtig ansehen zu können, wirkt diese Kombination aus Körperkategorien fast, als würde sie ihren Kopf gegenüber dem großen Bruder senken. Diese eindrucksvolle Darstellung hätte durch eine ausdrucksstarke Mimik perfektioniert werden können – Maries Interpretation der Figur bleibt aber trotz des unabsichtlichen Lächelns nachvollziehbar.

Als *Ben* positioniert sich Marie **auf einem Hocker stehend** und das Kind mit *Sadwicks* Rolle **anblickend**. Dabei hält Marie **eine Hand in die Seite gestemmt** und **zeigt** mit der anderen **auf** das Kind mit *Sadwicks* Rolle. Sie wählt eine **gesenkte Kopfhaltung** und hat insgesamt die **höchste vertikale Raumposition** im ganzen Standbild. Für welche Mimik sich Marie entscheidet, wird nicht deutlich, da sie sich auch hier ein Lachen nicht verkneifen kann (**unabsichtliches Lachen**).

*Beispiel 54: Marie in der Rolle Ben*⁹¹⁵

Durch die umgesetzten Arm- bzw. Handpositionen kommt jedoch mindestens Bens Entscheidungsgewalt, wenn nicht sogar sein Ärger zum Ausdruck.

Das unabsichtliche Lachen stellte nicht nur für Marie, sondern auch für das Gruppenmitglied Sophia ein Problem dar, die jeweils den anderen Bruder in den analysierten Standbildern darstellt. Um einen Einblick zu erhalten, wie das Lachen der beiden Freundinnen den Darstellungsprozess teilweise unterbricht, sei auf Beispiel 43 in Kapitel 3.1.4.2 verwiesen. Als möglicher Grund für das Lachen kann neben der allgemeinen Aufregung im Rahmen der Videografie und der Ungewohntheit der Aufgabe vor allem die Tatsache angeführt werden, dass Marie und Sophia neben der Wahl von verschiedenen Körper- und Raumposition ihre Rollen im Standbild GV 24 01 zusätzlich mit Hilfe der Figurenaussagen umsetzen, welche sie mit **verstellten Stimmen** sprechen. Dies macht sichtlich Spaß: Marie wählt für die Rolle *Ben* eine tiefe Stimme, während Sophia den kleinen Bruder mit einer etwas höheren Stimme spricht.

Obwohl das Sprechen der Figurenaussagen in dieser Weise zeitweilig von der Aufgabe abzulenken scheint, hilft es Marie doch dabei, fast unbewusst verschiedene Körperkategorien auszuprobieren: So entscheidet sie sich nicht für die von Sophia vorgeschlagenen Jonglierbewegungen, sondern macht allein dadurch, dass sie zu Sophia spricht, Handbewegungen in ihre Richtung.⁹¹⁶ Dies entwickelt sich zu den Kategorien **auf jmd. zeigend (hier: Sadwick)** sowie **eine Hand in die Seite gestemmt**, was für die negativ konnotierte Situation zwischen den Brüdern wesentlich passender scheint, als das Umsetzen von Jonglierbewegungen.

⁹¹⁵ Vgl. Marie (C13) Standbild_Produkt: GV S3 01 „Verdreh nicht so deine Augen, junger Mann.“

⁹¹⁶ Vgl. Marie (C13) in Videografie_Klein-
gruppe_Transkript: Standbilderstellung
GV S3 01, Z. 94.

Neben *Sadwick* und *Ben* setzt Marie vor allem die Rolle *Opa* um, die sie rückblickend als ihre Lieblingsrolle definiert.⁹¹⁷ Auch hier berichtet sie von der Schwierigkeit, häufig lachen zu müssen: „Ich war nicht aufgeregt, aber das war irgendwie witzig (lacht), fand/der Opa ist einfach ZU witzig, da musste man auch immer lachen.“⁹¹⁸

Abgesehen von dem gelegentlichen Lachen bringt sich Marie produktiv in den Gestaltungsprozess ein und findet durchgehend treffende Darstellungsmöglichkeiten, um Aspekte der Brüderbeziehung zum Ausdruck zu bringen.

Anders als Marie wird Kristian durch das Bauen von Standbildern in Kombination mit der Datenerhebungssituation vor einige – teilweise nicht zu bewältigende – Herausforderungen gestellt: Während er bereits in dem Aufgabenbereich zum Figurenmemory deutlich zeigt und auch der Lehrkraft erklärt, dass ihn das Videografieren der Gruppenarbeit aufregt und ablenkt, kommt bei dem Erstellen von Standbildern erschwerend hinzu, dass sich Kristian nun körperlich ausdrücken muss. Ein Blick in die Videografien der Standbilderstellung zeigt, dass Kristian keine klare Vorstellung davon hat, was von ihm erwartet wird. So bringt er kaum eigene Ideen zur körperlich-räumlichen Interpretation der Figuren ein, sondern muss immer wieder von seinen Gruppenmitgliedern erklärt bekommen, wo er zu stehen und wie er sich zu bewegen hat. Auch hier kann er die Anweisungen seiner Gruppenmitglieder nicht immer umsetzen, sodass sich die Gruppe teilweise um ihn herum organisiert (Beispiel 55):

| | |
|-----------------|---|
| Jan (C01): | (Zieht [C10 Kristian] lachend zu sich.) [C10 Kristian], los, komm her! |
| Marie (C13): | (Zeigt auf eine Stelle vor ihr.) Hier hin! |
| Kristian (C10): | (Scheint nicht so recht zu wissen, was von ihm verlangt wird, bewegt sich nicht.) |
| Marie (C13): | (Nimmt den zweiten Hocker, stellt diesen näher zu [C01 Jan] und vor [C10 Kristian] und setzt sich darauf [siehe Screenshot 01-22].) Dann setze ich mich jetzt hier hin. |
| Jan (01): | (Zieht [C10 Kristian] näher zu sich und Richtung Boden) Sadwick ist ungefähr genau so klein (unv.). [Screenshot 01-22] |

Beispiel 55: Kristians Gruppe organisiert sich um ihn herum⁹¹⁹

Kristians Überforderung während der Standbilderstellung äußert sich auch in Form von Störungen, z.B., als er sich von Marie in der Rolle *Opa* wegbewegt, nachdem diese versucht, ihn (Kristian) in seiner Rolle (*Sadwick*) anzusprechen (Beispiel 56, S. 234). Insgesamt versucht Kristian zwar, die **Anweisungen/Anmerkungen anderer** umzusetzen, hat dabei jedoch nicht immer Erfolg. Dass er bei drei von fünf Standbildern direkt **in die Kamera blickt**, verstärkt noch den Eindruck, dass es ihm schwerfällt, sich in die verschiedenen Rollen hineinzusetzen und diese adäquat umzusetzen.

⁹¹⁷ Vgl. C13 Fragebogen: Rückblick, Z. 26.

⁹¹⁸ C13_Marie_EI_04, 32.

⁹¹⁹ Videografie_Kleingruppe_Transkript: Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02, Z. 43-48.

| | |
|-----------------|--|
| Marie (C13): | (Langsam und in tiefer Stimmlage:) Was hast du auf dem Herzen (...), Ben? (lacht) [Screenshot 01-44] [...] |
| Kristian (C10): | (...) geh jetzt mal zu Ben. (Dreht sich um und stellt sich nahe vor [C17 Sophia], schaut zu ihr hoch. [C17 Sophia] bleibt in ihrer Rolle.) Hallo Ben. |
| Marie (C13): | (Zu [C10 Kristian]:) Hallo? |
| Jan (C01): | (Laut und langezogen:) [C10 Kristian]! Hör auf! (Derweil berührt [C13 Marie] [C10 Kristian] am Arm und dreht ihn zu sich.) [Screenshot 01-59],[Screenshot 02-00] |

Beispiel 56: Kristian stört die Standbilderstellung⁹²⁰

Ein ausdrucksvolleres Standbild von Kristian entsteht erst, als Kristian nicht bemerkt, dass er fotografiert wird. So ist er in GV S4 01 in der Rolle *Sadwick* dem Kind mit der Rolle *Spot* zugewandt (**Spot anblickend, gesenkte Kopfhaltung, freundliche/fröhliche Mimik**) und **streichelt** diesen, statt scheinbar ausdruckslos und mit hängenden Armen neben ihm zu stehen. Obwohl er in der darzustellenden Situation eigentlich mit Marie in *Opas* Rolle hätte interagieren müssen, gelingt es ihm zumindest, *Sadwicks* emotionale und **räumliche Nähe zu Spot** auszudrücken.

Die Umsetzung von *Bens* Rolle zur Situation 01⁹²¹ scheint Kristian am leichtesten zu fallen. Er kann hierbei auf Körperkategorien zurückgreifen, die er zuvor bei Sophia beobachtet hat (siehe Kapitel 3.2.3) und muss nicht mit einem anderen Kind interagieren. Obwohl er noch immer direkt **in die Kamera blickt, steht er auf einem Hocker**, setzt eine **neutrale/ernste Mimik** um und macht **Jonglierbewegungen** mit Armen und Händen – alles passende Ausdrucksweisen für die Figur Ben.

Dass Kristian sich hier weniger ablenken lässt, kann damit zusammenhängen, dass Ben bezüglich der Standbilderstellung Kristians Lieblingsrolle ist,⁹²² obwohl er zuvor – direkt nach A1 – sehr deutlich macht, dass er die Figur nicht leiden kann: „Ben ist mir so ein bisschen ein schlechter Charakter, also ich MAG ihn nicht. Ich mag ihn auf JEDEN FALL nicht.“⁹²³ Während der Standbilderstellung zeigt Kristian dann jedoch gesteigertes Interesse daran, *Bens* Rolle im Standbild zu übernehmen:

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

Beispiel 57: Kristian wünscht sich Bens Rolle während der Standbilderstellung⁹²⁴

⁹²⁰ Videografie_Kleingruppe_Transkript: Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02, 67-74.

⁹²¹ Hier spricht Opa zu *Sadwick*: „Außerdem rühre ich mir Rasierschaum in den Kaffee.“

⁹²² C10 Fragebogen: Rückblick, Z. 26.

⁹²³ C10_Kristian_EI_02, Z. 16.

⁹²⁴ Kristian (C10) in Videografie_Kleingruppe_Transkript: Standbildererstellung GV S3 01, Z. 16.

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

| | |
|-----------------|---|
| I: | Du hast gesagt, beim Standbild, da war deine liebste Rolle Ben, richtig? |
| Kristian (C10): | Ja. [...] Ja, es hat mir irgendwie Spaß gemacht, so auf dem Hocker zu stehen und so zu tun, als würde ich jonglieren. |
| I: | Wie hat sich das denn angefühlt, auf dem Hocker zu stehen? |
| Kristian (C10): | Irgendwie, als wäre ich so groß wie mein Bruder. Aber er ist auch leider größer. |

Beispiel 58: Kristian über die Umsetzung von Bens Rolle⁹²⁵

Marie beschreibt eine ähnliche Erfahrung mit der Rolle *Ben*:

| | |
|--------------|--|
| I: | Hast du dabei [als Ben] auf dem Stuhl gestanden, so wie die anderen Kinder? |
| Marie (C13): | Ja. |
| I: | Und wie hat sich das angefühlt? |
| Marie (C13): | Ich war halt noch größer, als ich eigentlich bin und das war eigentlich ganz toll. |

Beispiel 59: Marie über die Umsetzung von Bens Rolle⁹²⁶

Marie nutzt das im Anschluss an die Standbilderstellung stattfindende perspektivische Schreiben, um Sadwicks Situation in einem Tagebucheintrag zusammenzufassen, indem sie aus der Ich-Perspektive von wiederkehrenden **Alpträumen**, der **Verwechslung** mit Ben durch den Großvater (sowie Sadwicks damit einhergehende **Sorge** um seinen Großvater) und der **Sehnsucht nach Veränderung** berichtet.

A3b: Rollenschriften

Liebes Tagebuch! Ich hatte heute Nacht wieder einen Albtraum. Opa hat mich heute wieder verwechselt. Ich mache mir langsam Sorgen. Wie kann ich ihm nur helfen? Ben hat mich heute wieder ausgelacht, weil ich mich im Wald verlaufen habe. Ich wünschte, es würde endlich mal etwas Schönes passieren. Es tut mir leid, liebes Tagebuch, dass ich dir nur schlechte Neuigkeiten gebe [trauriger Smiley].

Beispiel 60: Marie schreibt einen Tagebucheintrag aus Sadwicks Perspektive⁹²⁷

Kristian setzt hingegen seinen vielformulierten Wunsch, das Spiel endlich weiterspielen zu dürfen, in einem Brief von Sadwick an Ben um: „Hallo Ben, ich wollte dir nur sagen, dass ich ein paar Tage einem Chaski helfen werde. Ich werde ihm dabei helfen, einen wertvollen Stein zu transportieren. Er nennt sich ‚Der Flüsterstein‘. [...] Also, du solltest dir keine Sorgen machen.“⁹²⁸

Er impliziert hier erstmals, dass die Beziehung zwischen Sadwick und Ben nicht nur durch Gemeinheiten und Ärger determiniert wird, sondern dass Ben Sorge für Sadwick tragen könnte. Damit identifiziert er Ben in seiner Rolle als amtierendes Familienoberhaupt und Vaterfigur (**Vater-Kind-Beziehung**).

Im anschließenden Abschlussinterview benennt Kristian eine zunehmend komplexere Rekonstruktion von Bens Perspektive in seiner Beziehung zu Sadwick:

⁹²⁵ C10_Kristian_EI_04, Z. 18-25.

⁹²⁶ C13_Marie_EI_04, Z. 39-42.

⁹²⁷ C13_SE, Z. 45-51.

⁹²⁸ C10_SE, Z. 39-42.

| | |
|-----------------|--|
| I: | Du kennst schon meine erste Frage: Erzähl mir doch mal von Sadwick. |
| Kristian (C10): | Also Sadwick, [...] der ist echt traurig. Also er möchte etwas anderes machen, aber niemand lässt ihn, weil er leider nichts kann. [...] Aber Sadwick ist auch/ meiner Meinung nach auch enttäuscht, weil er möchte ein Theater machen oder irgendetwas anderes, weil er findet, dass Zirkus langweilig ist. |
| [...] | |
| I: | Und wie fühlt sich Ben, wenn Sadwick seine Aufgaben nicht erledigt? |
| Kristian (C10): | Dann fühlt er [Ben] sich schlecht, weil/ und ist dann wütend auf Sadwick, weil er MUSS ja seine Aufgaben erfüllen. Pflicht ist Pflicht. |
| [...] | |
| I: | Wie würdest du dich denn fühlen, an Bens Stelle? |
| Kristian (C10): | (...) Also wenn ich Ben wäre und er nicht seine Aufgaben erledigen würde, würde ich ihm sagen: „Sadwick, geh jetzt sofort und erledige deine Pflichten.“ |

Beispiel 61: Kristian über die Brüderbeziehung⁹²⁹

Kristian beschreibt nun nicht nur Sadwicks Gefühlswelt begründet (**traurig, sehnt sich nach berufl. Veränderung**), die negativ durch Bens Verhalten beeinflusst wird (**Fremdbestimmung**), sondern kann umgekehrt auch Sadwicks Verhalten als Grund für Bens **Wut & Ärger** identifizieren. Kristian gibt an, dass er Sadwick ebenfalls **ermahnen** würde, wäre er an Bens Stelle. Dabei benutzt er Bens Ausdruck „Pflicht ist Pflicht“. Auch Marie ist in der Lage, Bens **Wut & Ärger** zu begründen. Sie nennt in diesem Rahmen Sadwicks Unfähigkeit⁹³⁰: „Ben ist, glaube ich, ziemlich sauer auf Sadwick, weil er nichts, was ein Clown können muss, KANN. Also fühlt er sich ziemlich (...) ärgerlich.“⁹³¹ Sie gibt ebenfalls an, dass sie sich an Bens Stelle ähnlich fühlen würde.⁹³²

Eine Zusammenfassung aller – im Laufe der Unterrichtseinheit – benannten Aspekte der Figurensozialität- und Psyche visualisiert noch einmal rein quantitativ das umfassende Figurenwissen von Kristian und Marie (Tabelle 18, S. 237). Dass beide Kinder darüber hinaus dazu in der Lage sind, die jeweiligen Figureninterpretationen zu begründen, beweisen sie im Rahmen des Unterrichts sowie der Entwicklungsinterviews wiederholt. Während Maries Fall darauf hinweist, dass für die hier erfolgte Auseinandersetzung mit ludonarrativen Figuren keine umfassenden Computerspielvorkenntnisse nötig sind, lässt sich an Kristians Fall erkennen, welche positive Auswirkung die Beschäftigung mit einem bei dem Kind beliebten Medium auf die Lernmotivation haben kann: Kristian zeigt in dieser Einheit eine höhere Leistungsbereitschaft als sonst und spricht viel und gerne über die kennengelernten fiktiven Wesen. Dass er von den Aufgabenbereichen *Figurenmemory* sowie *Standbilderstellung und Rollenschreiben* in Kombination mit der Erhebungssituation insgesamt eher überfordert ist, kompensiert Kristian mit seinem bereits in Aufgabenbereich 1 gewonnenen Figurenwissen.

Abschließendes

⁹²⁹ C10_Kristian_EI_04, Z. 1-15.

⁹³⁰ Entspricht hier der Kategorie **gegen-sätzliche Brüder (fähig vs. unfähig)**.

⁹³¹ C13_Marie_EI_04, Z. 14.

⁹³² Vgl. ebd., Z. 15-20.

Nebenbei führt der gewählte Lerngegenstand außerdem zu einer verbesserten Kommunikation mit mir als Lehrkraft, denn Kristian hat nun erfahren, dass wir ein gemeinsames Hobby teilen.

| | Kristian | Marie |
|----------------------------|---|---|
| Ben | positive Gefühle (unspezifisch) | Gefühl der Überlegenheit |
| | Gefühl der Selbstwirksamkeit | |
| | negative Gefühle (unspezifisch) | |
| Beziehung Ben & Sadwick | Unfreundlichkeit (unspezifisch) | Unfreundlichkeit (unspezifisch) |
| | Brüder | Brüder |
| | alt vs. jung | alt vs. jung |
| | Entscheidungsgewalt/Fremdbestimmung | Entscheidungsgewalt & Fremdbestimmung |
| | Ermahnung/Strengung | Ermahnung/Strengung |
| | groß vs. klein | groß vs. klein |
| | fähig vs. unfähig | fähig vs. unfähig |
| | Abneigung (unspezifisch) | Abneigung (unspezifisch) |
| | Wut/Ärger | Wut/Ärger |
| | Angestrengtheit/ blankliegende Nerven | Erniedrigung (durch Ben) |
| | Vater-Kind-Beziehung | |
| | Ben ärgert Sadwick | |
| | Hass (Sadwick auf Ben) | |
| Sadwick | einsam/ungeliebt/unverstanden | einsam/ungeliebt/unverstanden |
| | negative Gefühle (unspezifisch) | negative Gefühle (unspezifisch) |
| | sehnt sich nach beruflicher Veränderung | sehnt sich nach beruflicher Veränderung |
| | traurig | traurig |
| | Clown | Clown |
| | ängstlich | ängstlich |
| | enttäuscht | erschrocken/verwundert/verwirrt |
| | gelangweilt | sehnt sich nach Veränderung (allg.) |
| | von Alpträumen geplagt | |

Tabelle 18: Zusammenfassung aller genannten Aspekte der Figurensozialität- und Psyche⁹³³

3.2.3 Die Computerspielerin und die Leserin

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den Lernwegen von Sophia (8 Jahre) und Ronja (9 Jahre). Sie gehören zu den leistungsstärksten Kindern ihrer Lerngruppe. Während Erstere gerne an den videografierten Gruppenarbeiten und regelmäßigen Entwicklungsinterviews teilnehmen will, erklärt sich Letztere ausschließlich zu einem Abschlussinterview bereit. Daraus ergibt sich hinsichtlich der Quantität eine sehr unterschiedliche Datenlage. Ein Vergleich der benannten Sozialitäts- und Psychekategorien kann deshalb nur zusammenfassend stattfinden und nicht – wie bei Kristian und Marie in Kapitel 3.2.2 – nach Aufgabenbereichen aufgeschlüsselt werden.

⁹³³ Nicht enthalten sind hier jene Aspekte, die ggf. im Rahmen der Rollendarstellungen (Aufgabenbereich *Stand-*

bilderstellung) herausgearbeitet werden können.

*Level A: Der/die Spieler*in mit individuellen Vorerfahrungen in einer konkreten Spielsituation:* Im Fach Deutsch arbeiten Ronja und Sophia in annähernd allen Kompetenzbereichen weit über dem Regelstandard. Beide arbeiten selbstständig, sorgfältig und schnell. Ronja ist sehr ehrgeizig, präsentiert ihre Arbeit viel und gerne und bringt sich sowohl in Plenumsphasen als auch in Gruppen- oder Partner*innenarbeiten aktiv ein. In Letzteren zeigt sie sich ungeduldig, wenn Mitschüler*innen mehr Zeit brauchen oder ihre Anmerkungen nicht sofort verstehen. Anders verhält es sich, wenn sie von den Fachkompetenzen ihrer Partner*innen eine realistische Einschätzung hat. So kann sie z.B. mit Theo (siehe Kapitel 3.2.4) sowie einem anderen Jungen aus der Klasse, die beide unter dem Regelstandard arbeiten, gut zusammenarbeiten und nimmt dabei eine unterstützende Rolle ein.

Sophia hält sich bezüglich der Präsentation von Arbeitsergebnissen oder der mündlichen Mitarbeit in Plenums- und Gruppensituationen eher zurück. Ihre Partner*innen können sich aber auf ihre Mitarbeit verlassen.

Beide Kinder lesen gerne in ihrer Freizeit, jedoch unterschiedlich häufig: Während Sophia angibt, manchmal (2-3-mal pro Woche) zu lesen, liest Ronja täglich (6-7-mal).⁹³⁴ Obwohl sich Sophia und Ronja hinsichtlich ihrer fachlichen Kompetenzen ähneln, gehen sie mit sehr unterschiedlichen Vorerfahrungen und Vorlieben bezüglich digitaler Spiele in die hier erprobte Unterrichtseinheit: Sophia darf 4-5-mal pro Woche digitale Spiele spielen und macht davon auch Gebrauch. Sie weist jedoch darauf hin, dass sie nicht täglich würde spielen wollen:

- I: Du hast ja geschrieben, dass du öfter Computerspiele spielst, also an vier oder fünf Tagen die Woche, ungefähr. Und du DARFST aber nicht jeden Tag spielen, ist das richtig?
 Sophia (C17): Mhm (bejahend).
 I: Würdest du denn gerne jeden Tag spielen?
 Sophia (C17): Ne. Also ich will nicht so süchtig werden.
 I: Was meinst du denn was passiert, wenn man jeden Tag Computerspiele spielt?
 Sophia (C17): Ich glaube, dann wird man süchtig und will nur noch spielen.

*Beispiel 62: Sophia über Computerspielsucht vor Beginn der Unterrichtseinheit.*⁹³⁵

Obwohl sie auch gerne liest, zieht Sophia Computerspiele Büchern vor. Zu ihren Lieblingsspielen gehören ANIMAL CROSSING⁹³⁶ und ein Motocross-Spiel, das sie auf dem Gameboy spielt.⁹³⁷ Sophia schaut darüber hinaus ihrem Bruder beim Computerspielen zu – z.B. bei MINECRAFT – oder spielt mit ihm gemeinsam, z.B. indem sie sich beim Spielen abwechseln.⁹³⁸

⁹³⁴ C17 Fragebogen: Lesen und Spielen, Z. 5;
 C19 Fragebogen: Lesen und Spielen, Z. 7.

⁹³⁵ C17_Sophia_EI_01, Z. 13-18.

⁹³⁶ Nintendo Entertainment, 2004.

⁹³⁷ Ebd., Z. 8-12 sowie C17 Fragebogen:
 Lesen und Spielen.

⁹³⁸ C17_Sophia_EI_01, Z. 24-32.

Ronja gibt hingegen an, nie Computerspiele zu spielen. Eine derartige Angabe hat in der Lerngruppe C außer Ronja nur noch Marie getroffen. Die Vorkenntnisse beider Kinder unterscheiden sich jedoch stark: Marie, die – wie in Kapitel 3.2.2 beschrieben – als interessierte Beobachterin durchaus Computerspiel- und Bedienungswissen in die Unterrichtseinheit mitbringt, ist Ronja hinsichtlich digitaler Spiele gänzlich unerfahren. Weiter beschränkt sich ihr Bedienungswissen auf den Umgang mit Lernprogrammen auf Schulcomputern und die regelmäßige Arbeit mit ANTOLIN⁹³⁹. Dieser Umstand verunsichert sie zu Beginn der Designerprobung sehr. Sie profitiert besonders von der in Kapitel 3.1.2.3 beschriebenen Phase 0 des ersten Aufgabenbereichs, in der organisatorische Fragen vorab gestellt und Unsicherheiten sowie Ängste angesprochen werden können. Hier fragt mich Ronja zwischen Tür und Angel, um was für ein Spiel es sich handle und welche Fähigkeiten sie dafür benötigen werde. Im Abschlussinterview wiederholt Ronja, sie würde auch in Zukunft „nicht so gerne was spielen, wo (...) es um Leben und Punkte und so etwas geht.“⁹⁴⁰

Sophia hat im Vorhinein keine Bedenken, kann THE WHISPERED WORLD in Phase 3 des ersten Aufgabenbereichs problemlos bedienen und dabei auch anderen Kindern helfen.

Dass Ronja hingegen nur auf wenig Erfahrung bezüglich der Bedienung von Computern zurückgreifen kann, wird beim Spielen von THE WHISPERED WORLD sofort deutlich. Schwierigkeiten liegen hier weniger im Verständnis der Software, denn dank ihrer schnellen Auffassungsgabe versteht Ronja früh, welche Form von Input sie tätigen muss, um Handlungen in der Spielwelt auszuführen.

Probleme bereiten ihr eher motorische Aspekte – der konkrete Umgang mit der Hardware – da sie wenig Übung im Umgang mit Maus und Tastatur hat. So erklärt sie z.B.: „Also die Maus, ich bin, wenn ich etwas anklicken wollte (...) habe ich dann ausversehen, bin ich mal über den ganzen Bildschirm gerutscht (...).“⁹⁴¹ Weiter betätigt sie mit ihrer linken Hand wiederholt ungewollt die Windowstaste, minimiert dadurch das Spielfenster und benötigte Hilfe, um es wieder zu maximieren. Diesen Vorgang beschreibt sie als „Absturz“ des Computers.⁹⁴² Sie fasst zusammen: „Also ich bin erst gar nicht zurechtgekommen, aber dann habe ich mich irgendwann schon zurechtgefunden.“⁹⁴³

A1: THE WHISPERED WORLD spielen und nachzählen

⁹³⁹ Web-basiertes Programm zur Leseförderung, Westermann Bildungsmedien Verlag GmbH, seit 2001.

⁹⁴⁰ C19_Ronja_AI, Z. 32.

⁹⁴¹ Ebd., Z. 29-30.

⁹⁴² Ronja (19) in Audiografie_Klassensetting_Transkript: C Plenum 2 TWW spielen_Sicherungsphase_Spieleindrücke, Z. 14; C19_Ronja_AI, Z. 23-24.

⁹⁴³ Ebd., Z. 22.

*Level C: Die Figur als Universalwerkzeug und Interaktionspartner*in:* Auf die Frage, ob sie trotz technischer Probleme etwas von dem Spiel mitbekommen habe, antwortet Ronja: „Naja, ich war nur draußen und konnte dann nur draußen bisschen mit Ben und Opa reden. Und drinnen habe ich nur ein bisschen geguckt.“⁹⁴⁴ Hier konzeptualisiert sie die ludonarrative Figur zunächst als ihre Handlungsrepräsentation, durch die sie – Ronja – mit Ben und Opa reden oder sich in der Spielwelt umschauen kann.

Um zu kompensieren, dass Ronjas erstes Spielerlebnis häufiger unterbrochen wurde, darf sie in der ersten Live-Let's-Play-Phase⁹⁴⁵ (die im Laufe der weiteren Stunden zweimal für etwa 10 Minuten stattfindet) einige Minuten die Steuerung übernehmen und bekommt dabei – wie alle anderen Kinder – die Möglichkeit, für sie neue Aspekte des Spiels wahrzunehmen. Spätestens hier wird ihr bewusst, dass sie mit ihren Entscheidungen Einfluss auf den weiteren Verlauf Spiels nehmen kann, was sie später als positiv hervorhebt:

- | | |
|--------------|--|
| I: | Würdest du denn gerne nochmal ein Computerspiel in der Schule spielen oder ist dir das egal? |
| Ronja (C19): | Also (...) das Computerspiel, was wir gespielt haben, schon. [...] |
| I: | Was hat dir denn an unserem Computerspiel besonders gefallen? |
| Ronja (C19): | Also mir hat besonders gut gefallen, dass du (...) immer unterschiedlich weit gekommen bist und dass es keine feste Geschichte war. |
| I: | Wie meinst du denn das, dass es keine feste Geschichte war? |
| Ronja (C19): | Naja, das war so, wenn du vielleicht (...) in den Herbstwald gegangen bist, konntest du entweder mit dem Boten reden und der Bote hat (...) dann vielleicht (...) an das andere Ende der Welt gebracht, du hättest aber auch einfach den Pfad weitergehen können und dann wärst du gar nicht mehr da. Dann hättest du was ganz anderes erlebt. |

Beispiel 63: Ronja über ihren möglichen Einfluss auf den Spielverlauf⁹⁴⁶

Ronja konzeptualisiert die Figur hier erneut als Handlungsrepräsentation, als Universalwerkzeug der Spielerin, die es ihr z.B. erlaubt, in den Herbstwald zu gehen oder mit einem Boten zu reden. Dabei liegt die Entscheidung über diese Aktionen – und entsprechend dem, was „erlebt“ wird – bei ihr, der Spielerin. Obwohl das Point-and-Click-Adventure nur eine begrenzte Auswahl an möglichen Aktionen und Pfaden zur Verfügung stellen kann, erlebt Ronja es als offen, manipulierbar – eben als „keine feste Geschichte“ von der ein Element immer nur „vielleicht“ Teil ist (siehe Beispiel 63). Über Aufgaben oder Ziele spricht Ronja zu keinem Zeitpunkt.

Dass Sophia die Komplexität und Hybridität der ludonarrativen Figur wahrnimmt, ist bereits in Kapitel 3.1.2.4 beschrieben. Auf die Anregung „Erzähl mir doch mal von Sadwick“ reagiert sie in einer Weise, die eine Oszillation zwischen den Leveln A, C und D erkennen lässt.

⁹⁴⁴ C19_Ronja_AI, Z. 28.

⁹⁴⁵ Siehe Fußnote 701.

⁹⁴⁶ C19_Ronja_AI, 31-36.

Level D: Die Figur als fiktives Wesen: Die Tatsache, dass Ronja anfangs mit technischen Problemen zu kämpfen hat, hält sie nicht davon ab, sich in Phase 3 des ersten Aufgabenbereichs (Sicherung I, siehe Kapitel 3.1.2.2) als Erste zu Wort zu melden. Sie führt aus, Sadwick habe Angst davor, „[d]ass die Alpträume wahr werden.“⁹⁴⁷ Weiter beschreibt sie ihn als „**traurig** [...] [,] weil er jeden Tag als **Clown** arbeiten muss“⁹⁴⁸ und begründet damit Sadwicks psychische Verfassung in Bezug auf seinen Beruf und den damit einhergehenden Sozialitätsaspekt der (**Entscheidungsgewalt & Fremdbestimmung**). Auf Nachfrage der Lehrkraft kann auch Sophia sich in dieser Phase einbringen und konkretisiert die benannte Sozialitätskategorie, indem sie Ben als Entscheidenden identifiziert:

- | | |
|---------------|--|
| L: | [...] (Zu allen:) Er [Sadwick] möchte gar nicht als Clown arbeiten. Warum muss er denn als Clown arbeiten? (...) [C17 Sophia]. |
| Sophia (C17): | Für den Zirkus?! |
| L: | Mhm (bejahend). Und wer hat das bestimmt? (...) (Begleitet das Aufschreiben mit Sprache:) „Er möchte nicht als Clown arbeiten.“ [17 Sophia], erklär mal. |
| Sophia (C17): | (...) (sehr leise) Das hat Ben ihm aufgetragen. |

Beispiel 64: Sophia über Sadwicks Fremdbestimmung⁹⁴⁹

Während Sophia sich in Plenumsituationen eher selten äußert, kann sie im Interview nach Abschluss des ersten Aufgabenbereichs ihr bereits umfassendes Figurenwissen beweisen: Sie beschreibt Sadwick hier als **ängstlich** und **enttäuscht** und kann Ersteres mit einem Alptraum und Zweiteres mit der beruflichen **Fremdbestimmung** durch seinen Bruder begründen.⁹⁵⁰ Später verbalisiert sie zudem, sie könne Sadwicks Enttäuschung nachvollziehen: „Weil wenn ich ER wäre, dann würde ich halt (...) auch enttäuscht sein. Z.B. von (...) Ben.“⁹⁵¹

Weiter identifiziert sie eine **Zuneigung (unspezifisch)** zwischen Opa und Sadwick und kontrastiert diese mit der Beziehung zwischen Sadwick und Ben, genauer mit der Sozialitätskategorie **Ben ärgert Sadwick**:

- | | |
|---------------|---|
| L: | Was meinst du denn, wie verstehen sich Sadwick und der Opa? |
| Sophia (C17): | Gut. |
| L: | Gut? Warum denn? Kannst du das erklären? |
| Sophia (C17): | (...) Weil der Opa ihn nicht ärgert. So wie Ben. |

Beispiel 65: Sophia zum Kontrast zwischen Sadwicks Beziehungen mit Opa und Ben.⁹⁵²

Das Figurenmemory (Aufgabenbereich 2, Kapitel 3.1.3.1) kann Sophia aus gesundheitlichen Gründen nicht mitspielen. Dies hält sie jedoch nicht davon ab, in der Folgestunde auf dem dazugehörigen Arbeitsblatt alle Figurenaussagen den jeweils

A2: Figurenmemory

⁹⁴⁷ Ronja (C19) in Audiografie_Klassensetting_Transkript: C Plenum 1 TWW spielen_Sicherungsphase_Wortspeicher, Z. 4-6.

⁹⁴⁸ Ebd.

⁹⁴⁹ Ebd., Z. 67-70.

⁹⁵⁰ C17_Sophia_EI_02, Z. 15-18 und Z. 20.

⁹⁵¹ Ebd., Z. 33-28.

⁹⁵² Ebd., Z. 23-26.

korrekten Figuren zuzuordnen.⁹⁵³ Auch Ronja nimmt (nach dem Spielen des Memorys) ausschließlich korrekte Zuordnungen vor.⁹⁵⁴ In der Plenumsphase beweist sie dann erneut ihr Figurenwissen, nachdem Lisa Sadwicks Psychekategorie **leidend & verzweifelt** identifiziert, diese aber nicht begründen kann. Sie bittet Ronja um Hilfe:

| | |
|--------------|--|
| Lisa (C06): | Verzweifelt. |
| L: | Warum ist Sadwick verzweifelt? (...) Wer kann es erklären? (...) Kannst du es erklären, [C06 Lisa]? |
| Lisa (C06): | [C19 Ronja]. |
| Ronja (C19): | Weil so das Leben, findet er, nicht weitergehen kann, weil das auch so blöd ist für ihn, das Leben und deswegen verzweifelt er sich, was er jetzt machen könnte. |

*Beispiel 66: Ronja konkretisiert Sadwicks Psychekategorie **leidend & verzweifelt**.⁹⁵⁵*

Ronja erstellt mit ihrer Gruppe drei verschiedene Standbilder zur Situation 01, in welcher Sadwick sich um Spot sorgt bzw. sich über seinen Zustand wundert und Ben Sadwick die Schuld an eben diesem Zustand gibt.⁹⁵⁶ Ronja nimmt in diesem Rahmen drei verschiedene Rollen ein, von denen hier zwei beschrieben seien:

Ronja in A3a:
Standbild-
erstellung

Ben stellt Ronja wie in Abbildung 49 **auf dem Hocker stehend** dar, wodurch sie eine **höhere relative Raumposition** hat als das Kind mit der Rolle *Sadwick*. Sie wählt eine **neutrale/gerade Kopfposition** und senkt dabei lediglich die Augen, ***Sadwick* anblickend**. Ihre Mimik fällt in die Kategorie **traurig & ernst**. Sie hält **beide Hände in die Seiten gestemmt**.

Beispiel 67: Ronja in der Rolle Ben⁹⁵⁷

Insgesamt charakterisiert sie Ben mit dieser Darstellung als **groß**, dominant, ernsthaft und ggf. auch als **überheblich**, da das Kind mit der Rolle *Sadwick* zwar angeblickt, dabei der Kopf aber gerade gehalten wird.

Ronja konkretisiert später, sie hätte Ben eigentlich mit einer **ärgerlichen** Mimik darstellen wollen, was ihr aber schwergefallen sei. Sie begründet dies mit dem Kontrast zwischen den Gefühlen der dargestellten fiktiven Wesen und den Gefühlen der darstellenden Kinder: „Weil das halt schwer war, eine böse Mimik hinzubekommen an ein Kind, was man eigentlich ganz gerne mag. Und was ganz ängstlich guckt (...).“⁹⁵⁸

Als *Sadwick* **steht** Ronja nach dem Rollenwechsel zum nächsten Standbild **auf dem Boden**. Sie hält den **Kopf gesenkt**, um das Kind mit der Rolle *Spot* **anblicken** zu können, weil sie selbst eine **höhere relative Raumposition** hat als besagtes Kind sowie eine niedrigere Raumposition als das Kind mit der Rolle *Ben*. Sie **führt die Hände vor dem Mund zusammen**, dabei ist ihre Mimik nicht genau zu erkennen. Es können Ansätze eines **unabsichtlichen Lachens** identifiziert werden, das sie mit ihrer Handposition jedoch gut verbergen kann.

Beispiel 68: Ronja in der Rolle Sadwick⁹⁵⁹

⁹⁵³ Vgl. C17_SE, Z. 17.

⁹⁵⁴ Vgl. C19_SE, Z. 24.

⁹⁵⁵ Audiografie_Klassensetting_Transkript: C Plenum 2 Figurenmemory_Sicherungsphase_Wortspeicher, Z. 13-16. Diese Kategorie wird nur in Zyklus C und auch hier nur von fünf Kindern bedient, die alle als überdurchschnittlich leistungsstark zu beschreiben sind.

⁹⁵⁶ Sadwick: „Spot! Was ist bloß los mit dir?“ Ben: „Das kommt dabei raus, wenn du deine Pflichten nicht erfüllst.“

⁹⁵⁷ Vgl. Standbild_Produkt: G5 S1 02 „Spot, was ist bloß los mit dir?“

⁹⁵⁸ C19_Ronja_AI, Z. 48.

⁹⁵⁹ Vgl. Standbild_Produkt: G5 S1 03 „Spot, was ist bloß los mit dir?“

Ronja schreibt später zu ihrem Standbild (Beispiel 68, S. 242): „Ich möchte ernster sein.“⁹⁶⁰ Sie erklärt anschließend selbstkritisch: „Als Sadwick, das konnte ich auch nicht so gut nachmachen. (...) Weil der hat so **ängstlich** geguckt hat und ich war halt normal drauf, wusste (...) der [C14], der war Spot bei mir (...), der war/ ging mir bis hier, ne!? Dem würde nichts passieren (lachend).“⁹⁶¹ Sie beschreibt damit den Umstand, dass eines der größten Kinder der Klasse die Rolle *Spot* in ihrem Standbild umsetzt. Deutlich wird hier, dass Ronja Zusammenhänge zwischen der Körpergröße und dem (psychischen oder körperlichen) Wohlergehen herstellt, weshalb sie der Kontrast zwischen dem darstellenden großen Kind und der dargestellten Figur des kleinen und durstigen Spots merklich irritiert. Trotz dieser Schwierigkeit bringt sie mit ihren umgesetzten Körperkategorien einen besorgten, ggf. erschrockenen oder ängstlichen Sadwick zum Ausdruck. Dabei ist Sadwick zugleich relativ groß im Gegensatz zu Spot, auf den er seine Aufmerksamkeit richtet, sowie relativ klein im Gegensatz zu Ben, von dem er ermahnt wird.

Insgesamt bringt Ronja in beiden Standbildern differenzierte und haltbare Figureninterpretationen sowohl von Sadwick als auch von Ben zum Ausdruck. Sie reflektiert selbstkritisch, dass sie dabei jeweils andere Gefühle erlebe als jene, die sie den dargestellten Figuren zuschreibt und deshalb nicht alle Aspekte wie gewünscht umsetzen konnte. Beide Standbilder sind nichtsdestotrotz als sehr ausdrucksstark einzuschätzen, wozu Ronjas Leistung erheblich beiträgt.

Sophia setzt im Rahmen der Standbilderstellung die Rollen *Sadwick*, *Spot* und *Ben* in drei verschiedenen Situationen um. Für die Analyse ist hier vor allem ihre Umsetzung der Rolle des großen Bruders von Interesse, da Sophia eines der wenigen Kinder ist, die *Bens* Rolle in zwei verschiedenen Situationen einnimmt.⁹⁶²

Sophia in A3a:
Standbild-
erstellung

So unterschiedlich wie diese beiden Situationen sind, so verschieden stellt Sophia auch die Figur Ben dar. Dabei kommt trotzdem eine kohärente Interpretation derselben zum Ausdruck: In beiden Standbildern **steht** Sophia **auf einem Hocker** und hat dadurch eine **höhere vertikale Raumposition** als die anderen Kinder im Bild. Im Standbild zur Situation 4 macht sie **Jonglierbewegungen** mit beiden Armen und Händen und setzt dazu eine **traurig-ernste Mimik** ein. Sie **blickt in den Raum hinein** und hält dabei den **Kopf**

⁹⁶⁰ C19_SE, Z. 36.

⁹⁶¹ C19_Ronja_AI, Z. 56.

⁹⁶² In Situation 4 spricht Sadwick zu Opa: „Ich wünschte, du würdest mich nicht mit Ben verwechseln.“ Ben ist in dieses Gespräch nicht aktiv involviert, er ist lediglich durch seine Anwesenheit Teil

der Szene. In Situation 3 geht es hingegen um einen Konflikt zwischen den Brüdern und Ben spricht zu Sadwick: „Verdreh nicht so deine Augen, junger Mann. Pflicht ist Pflicht.“ (Für die betreffende Satz- bzw. Situationskarte siehe Abbildung 51 in Kapitel 3.1.4.2.)

gehoben.⁹⁶³ Schon eine neutrale Kopfhaltung hätte bei ihrer höheren Raumposition genügt, um über die Kinder mit den anderen Rollen hinwegzuschauen. Dass sich Sophia für eine gehobene Kopfhaltung entscheidet, verstärkt diesen Eindruck noch.

Im Standbild zur Situation 03 **blickt** Sophia hingegen das Kind mit **Sadwicks** Rolle **an** und verknüpft eine eher **neutral-grade Kopfhaltung** mit einem leichten Vorbeugen des Oberkörpers. Diese Kombination aus Kopfhaltung, übergeordneter Haltung und vertikaler Raumposition wirkt bedrohlich gegenüber dem Kind mit *Sadwicks* Rolle. Sophia verstärkt diese Wirkung abschließend durch ein **Verschränken der Arme vor dem Oberkörper** und der Umsetzung einer **scheinbar ärgerlichen bzw. unfreundlichen Mimik**, die jedoch durch ein **unabsichtliches Lachen** etwas abgeschwächt wird.⁹⁶⁴

Abgesehen von diesem unabsichtlichen Lachen zeichnet Sophia ein deutliches Bild von Ben als Familienoberhaupt. Sie interpretiert Ben hier u.a. als ernst, streng, ärgerlich und ggf. sogar überheblich oder zumindest selbstbewusst.

| | |
|---------------|--|
| I: | Wie war denn das, Ben zu spielen? |
| Sophia (C17): | Das war (lachend) witzig, weil der macht (...) oft solche ärgerlichen Ausdrücke. (...) Ich (...) mochte das zu machen. |
| I: | Konntest du das gut nachmachen? |
| Sophia (C17): | Manchmal habe ich ein bisschen gelacht. Weil/ aber, ja. |

*Beispiel 69: Sophia über die Rolle Ben*⁹⁶⁵

Das im Standbild zur Situation 03 identifizierte **unabsichtliche Lachen** benennt und reflektiert Sophia in Beispiel 69 ungefragt. Dass sie mit diesem Lachen zu kämpfen hatte, ist sicherlich der Aufregung rund um die Videografie, der Ungewohntheit und Körperlichkeit der Aufgabenstellung, aber auch dem mit der Aufgabe verbundenen Spaß geschuldet. So findet Sophia gerade die „ärgerlichen Ausdrücke“ Bens „witzig“ und beschreibt die Umsetzung dieser Ausdrücke als etwas, dass ihr gefalle.⁹⁶⁶ Mit diesen positiv konnotierten Gefühlen bezüglich der Umsetzung einer bei den Kindern eigentlich unbeliebten Figur ist sie nicht allein.⁹⁶⁷ Sie erklärt weiter, sie könne sich in Bens Ärger „nicht so richtig“ hineinfühlen – sie „spiele das ja nur“ (Beispiel 70, S. 245).

Sophia gibt an, sich beim Umsetzen von *Bens* Rolle „die ganze Zeit [...] zu freue[n]“. Weiter hebt sie explizit das Stehen auf dem Hocker als „cool“ hervor, was im Schulalltag normalerweise nicht erlaubt, im Rahmen der Standbilderstellung aber gestattet ist.

⁹⁶³ Vgl. Sophia (C17) in Standbild_Produkt: GV S4 01 „Ich wünschte, du würdest mich nicht mit Ben verw.“

⁹⁶⁴ Vgl. Sophia (C17) in Standbild_Produkt: GV Präs. / „Verdreh nicht so deine Augen, junger Mann.“

⁹⁶⁵ C17_Sophia_EI_04, Z. 23-26.

⁹⁶⁶ Siehe hierzu auch die Ausführungen zum unabsichtlichen Lachen in Kapitel 3.2.2.

⁹⁶⁷ Siehe z.B. Kapitel 3.1.4.5.

| | |
|---------------|---|
| I: | Hast du dich dann auch ärgerlich gefühlt oder hast du dich anders gefühlt, als du das nachgemacht hast? |
| Sophia (C17): | Ich fühle mich (dabei oder damit?) eigentlich gut, weil (...) ich spiele das ja nur, ich kann mich nicht so richtig in diese (...) Menschen (...) rein/ |
| I: | Reinfühlen? |
| Sophia (C17): | Ja. |
| I: | Weißt du, woran das liegt? |
| Sophia (C17): | (...) Ne, oh doch, vielleicht, weil ich die ganze Zeit mich freue, wenn ich das mache (fragend). |
| I: | [...] Du hast/ hast du als Ben auch auf dem Stuhl gestanden? |
| Sophia (C17): | Mhm (bejahend). |
| I: | Wie hat sich das angefühlt? |
| Sophia (C17): | (...) Normalerweise dürfen ja wir (unv.) nicht auf einem Stuhl stehen. |
| I: | Und wie war das jetzt? |
| Sophia | Das war cool. |

Beispiel 70: Sophia über die Rolle Ben⁹⁶⁸

Im Rahmen des anschließenden Rollenschreibens entscheidet sich Sophia für die Textsorten Brief (Beispiel 71, links) und Geschichte (Beispiel 71, rechts), beide aus der Perspektive von Sadwick bzw. im Falle der Geschichte mit einer personalen, aber intern fokalisieren Erzählsituation.

A3b: Rollenschreiben

Hallo Ben, ich bin sauer auf dich, weil du mir den ganzen [Tag] den Auftrag gibst, ein Clown zu sein. Ich möchte gerne mal etwas anderes sein als ein Clown! Denk bitte, bitte darüber nach, was für einen Job ich sonst übernehmen könnte! Ich bin auch enttäuscht von dir, weil du mich immer auslachst! Denk auch mal darüber nach, dass du mich die ganze Zeit ärgerst! Ich möchte, dass du damit aufhörst, mich zu ärgern. Ich kann nicht verstehen, warum du mich wegen meines Orientierungssinns auslachst! (Liebe) Grüße, dein Sadwick!!!

Als Sadwick aufwachte, erschrak er. Er hatte einen Albtraum gehabt. Er guckte sich um und merkte dann, dass er nicht mehr im Albtraum war. Er ging raus. Draußen wartete schon sein Bruder Ben auf ihn. „Wo warst du denn so lange?“ „Schlafen!“, antwortete Sadwick. „Komm, übe für den Zirkus!“ „Schon wieder?“ „Jetzt reiß dich mal zusammen! Du bist ein Clown! Du sollst die Leute fröhlich machen und nicht deprimieren.“

Beispiel 71: Sophias Produkte des Rollenschreibens⁹⁶⁹

Sophia nutzt die Möglichkeit des Rollenschreibens, um vielzählige Figurenaspekte in ihre Texte einzuschreiben. So kann in Sadwicks Brief **Wut & Ärger** über Ben identifiziert werden. Wut & Ärger verbalisiert Sophia sowohl explizit („ich bin sauer auf dich“) als auch formal durch die fast ausschließliche Verwendung von Ausrufezeichen an Satzenden. Sie erzählt weiter von der **Entscheidungsgewalt** Bens und der damit verbundenen **Fremdbestimmung** Sadwicks, benennt allgemein, dass **Ben Sadwick ärgert** und berichtet davon, dass Ben Sadwick **erniedrige**, indem er ihn auslache. Durch das Einklammern eines Teils der Grußformel in Kombination mit drei Ausrufezeichen kann abschließend eine **unspezifische Abneigung** identifiziert werden.

Wie in Kapitel 3.1.4.4 aufgezeigt, ermöglicht die Schreibaufgabe „Geschichte weiterschreiben“ zwar das das Umsetzen von Figurenperspektiven, provoziert dies aber

⁹⁶⁸ C17_Sophia_EI_04, Z. 27-38.

⁹⁶⁹ Links: C17_SE, Z. 31-39. Schreibaufgabe 1: Brief von Sadwick an Ben. Rechts:

Ebd., Z. 26-30. Schreibaufgabe 2: Geschichte weiterschreiben.

nicht explizit. Dieser Umstand hält Sophia nicht davon ab, in ihrem Text zu beschreiben, dass Sadwick **von Albträumen geplagt** werde und **erschrocken** sei. Im Dialog mit Ben kommt weiter dessen konstante **Ermahnung & Strenge** zum Ausdruck. Hierfür nutzt Sophia u.a. eine Aussage Bens, wie sie sie aus dem Computerspiel kennt.⁹⁷⁰

Ronja wählt zunächst die gleichen Textsorten wie Sophia im Rahmen des Rollenschreibens. Beim Verschriftlichen von Sadwicks Perspektive fasst sich Ronja jedoch verhältnismäßig kurz. Ihr Brief von Sadwick an Ben lautet z.B. lediglich: „Lieber Ben, ich würde mich freuen, wenn ich auch mal jonglieren dürfte, du netter zu mir wärst und das mit dem Clown sein aufhören würde, halt, dass wir eine ganz normale Familie sein könnten. Dein Sadwick.“⁹⁷¹ Dieser Brief wirkt fast wie eine Liste, die Sadwicks Psyche und Sozialität in wenigen Sätzen zusammenfassen soll. Im Rahmen des Unterrichts wird schnell deutlich, dass Ronja sich eigentlich für das Schreiben aus Bens Perspektive interessiert und sie die ersten Texte nur der Vollständigkeit halber verfasst. Ronja entscheidet sich danach sowohl für einen Tagebucheintrag als auch für einen Brief aus Bens Perspektive. Sie vermag es dabei wie kein anderes Kind der Klasse, Erklärungen für Bens Verhalten gegenüber Sadwick zu explorieren (Beispiel 72):

Lieber Sadwick, niemand kann etwas, ohne zu üben! Ich würde dich gerne jonglieren lassen, aber wir haben nicht die Zeit, zu üben. Außerdem können wir es uns nicht leisten, wenn Anfänger in unseren Shows aufführen. Übrigens muss ich bei den Proben die Jonglierbälle haben, ansonsten kann ich nicht üben. Und wenn ich nicht üben kann, kann ich vielleicht irgendwann auch nicht mehr jonglieren. Und dann würde uns das wenige Publikum, was wir haben, auch nicht mehr zugucken, dadurch geht das leider nicht, das musst du verstehen. Das wäre wie, als wenn ich auf einmal Clown wäre, also wird alles beim Alten bleiben müssen. Streng dich bitte ein bisschen mehr an. Dein Ben

Sadwick hat heute wieder seine Pflichten nicht erfüllt. Spot wäre beinahe verdurstet. Das Jonglieren ging während der Show ganz gut. Sadwick hat seine Aufgabe allerdings nicht so gut erfüllt. Er hat das Zirkuszelt in Brand gesetzt. Und jetzt sitzen wir da und die nächsten Aufführungen sind im Freien.

Beispiel 72: Ronjas Produkte des Rollenschreibens⁹⁷²

Bens Brief (Beispiel 72, links) eröffnet sie zunächst mit **unspezifischen Freundlichkeiten** – einer freundlichen Grußformel in Kombination mit einer Aufmunterung („Lieber Sadwick, niemand kann etwas, ohne zu üben!“). Im Anschluss erklärt Ben Sadwick, warum er diesem nicht erlauben kann, zu jonglieren. Grund sei seine Sorge um das sowieso schon geringe Publikum (Familie allgemein: **Armut**), welches er nur halten könne, wenn er genügend probe, um selbst gut jonglieren zu können. Ronja zeichnet Ben hier als besorgtes Familienoberhaupt und drückt durch die Kombination von

⁹⁷⁰ „Jetzt reiß dich mal zusammen! Du bist ein Clown! Du sollst die Leute fröhlich machen und nicht deprimieren.“ (Ebd., Z. 30) entspricht Figurenaussage 10 (Anhang: Tabelle 33, S. 341).

⁹⁷¹ C19_SE, Z. 38-39.

⁹⁷² Links: Ebd., Z. 40-46. Schreibaufgabe 1: Brief von Ben an Sadwick. Rechts: Ebd., Z. 47-48. Schreibaufgabe 3: Tagebucheintrag von Ben.

Aufmunterung, Sorge und Erklärungen Aspekte der **Vater-Kind-Beziehung** zwischen Ben und Sadwick aus. Sie beschließt den Brief mit Bens typischer **Ermahnung & Strenge** („Streng dich bitte ein bisschen mehr an.“). In Bens Tagebucheintrag (Beispiel 72, rechts) kommt anschließend seine **Angestrenztheit** zum Ausdruck, die in Sadwicks Unfähigkeit begründet liegt: So habe Sadwick nicht nur sein Haustier fast verdursten lassen, sondern auch „das Zirkuszelt in Brand gesetzt.“ Derweil habe Bens Jonglieren „ganz gut“ funktioniert (**gegensätzliche Brüder (fähig/unfähig)**).

Während für Ronja nur bedingt ein Vorher-Nachher-Vergleich ihrer Figureninterpretationen durchgeführt werden kann, weil sie lediglich an einem Abschlussinterview teilnimmt, sei dieses Kapitel mit einem Blick auf Sophias Entwicklung abgeschlossen:

Entwicklungen
der Figuren-
interpreta-
tionen

Bei Sophia ist ein deutlicher Unterschied zwischen dem ersten und dem letzten Entwicklungsinterview festzustellen. Auf den Impuls „Erzähl mir doch mal von Sadwick“ konzentriert sich Sophia im ersten Interview – wie in Beispiel 10 (S. 152) zu lesen ist – auf das Wechselverhältnis zwischen Sadwick als fiktives Wesen und als Handlungsrepräsentation. Damit beschreibt sie vor allem Handlungen von Sadwick – z.B. dass Sadwick aufwacht oder dass er einen Schlüssel findet. Erst auf spezifische Nachfragen nennt sie dann Aspekte der Psyche und Sozialität, indem sie Sadwick als **ängstlich** und **enttäuscht** beschreibt. Weiter formuliert sie Sadwicks **Sehnsucht nach beruflicher Veränderung** und die damit einhergehende **Fremdbestimmung** durch den großen Bruder, und dass dieser Sadwick **ärgert**.

Ganz anders verhält es sich im letzten Interview, in welchem sie auf denselben Impuls direkt mit dem Benennen von Aspekten der Psyche u. Sozialität reagiert:

- | | |
|---------------|---|
| I: | Meine erste Frage kennst du schon: Erzähl mir mal von Sadwick. |
| Sophia (C17): | (...) Ja, Sadwick (...) ist ja ein Clown. (...) Und er mag das nicht so. (...) Und er will gerne was anderes sein. Und (...) er lernt Bobby kennen. (...) Und ich finde Sadwick manchmal ganz/ Angsthase und manchmal ist er auch schon mutig (...). Ja und er (Sprachlaute) (unv.) manchmal nicht so nett zu seiner Familie. |
| [...] | |
| I: | Und wann ist Sadwick mutig? |
| Sophia (C17): | (...) Z.B., dass er Bobby angesprochen hat. |
| I: | Und du hast gesagt, manchmal ist er auch nicht so nett zu seiner Familie. Kannst du mir das noch erklären? |
| Sophia (C17): | Ja, manchmal ist er nicht so nett zu Ben. (...) Und (...) ja, eigentlich sonst nichts so. |
| I: | Und wie ist Ben zu Sadwick? |
| Sophia (C17): | (...) Also es ist schon gut, dass er auf ihn aufpasst. Aber er ärgert ihn natürlich auch manchmal, weil manchmal kann ich Ben auch verstehen. |
| I: | Kannst du mir das erklären? |
| Sophia (C17): | (...) Als z.B. (...), dass er (...) etwas lernen muss. (...) |

Beispiel 73: Sophia über die Figuren Sadwick und Ben nach Abschluss der Unterrichtseinheit⁹⁷³

⁹⁷³ C17_Sophia_EI_04, Z. 3-18.

Sophia beschreibt hier wieder Sadwicks **Ängstlichkeit** und seine **Sehnsucht nach beruflicher Veränderung**. Statt jedoch ausschließlich negativ konnotierte Aspekte hervorzuheben, charakterisiert sie den kleinen Bruder nun zusätzlich als **mutig** und deutet darüber hinaus auch auf eine andere Seite von Sadwick hin: So sei dieser „manchmal nicht so nett zu seiner Familie“ (**Unfreundlichkeiten unsp.**). Auch von Ben zeichnet sie ein differenzierteres Bild: Er ist nicht mehr ausschließlich der bestimmende, ärgernde große Bruder, sondern auch jemand, der „auf ihn [Sadwick] aufpasst“. Hier beschreibt sie Aspekte der **Vater-Kind-Beziehung** zwischen Ben und Sadwick. In dieser Vaterrolle trägt Ben dafür Sorge, „dass er [Sadwick] etwas lernen muss“ – ein Umstand, im Rahmen dessen Sophia Ben „manchmal [...] auch verstehen“ könne.

Sophia steht hier exemplarisch für die in den Kapiteln 3.1.2, 3.1.3 und 3.1.4 herausgearbeitete zunehmende Ausdifferenzierung der benannten Figurenaspekte. In diesem Prozess beginnen die Kinder mit negativ konnotierten Aspekten von Sadwicks Perspektive sowie der damit verbundenen Brüderbeziehung (ebenfalls negativ konnotiert), gestalten dann Bens Perspektive deutlicher aus, indem sie z.B. dessen Angestrengtheit genauer beschreiben und begründen können und gelangen schließlich zu komplexeren Aspekten wie z.B. der Vater-Kind-Beziehung zwischen Ben und Sadwick. Dabei bewerten sie nicht länger ausschließlich Bens Verhalten als negativ, sondern können auch aufzeigen, wann Aspekte von Sadwicks Verhalten Bens Verhalten begründen.

Dieses Kapitel hat die Lernwege von zwei der leistungsstärksten Kinder der Lerngruppe herausgearbeitet, welche mit sehr unterschiedlichen Vorerfahrungen bezüglich des Spielens von Computerspielen in die Unterrichtseinheit gestartet sind. Während Sophia zuvor fast täglich digitale Spiele gespielt hat, hatte Ronja keinerlei Erfahrung mit diesem Medium. Die fehlende Vorerfahrung beeinträchtigte sie zu Beginn der Unterrichtseinheit so stark, dass sie THE WHISPERED WORLD aufgrund von Bedienungsschwierigkeiten zunächst kaum spielen kann. Dieser Umstand kann durch die anschließenden Live-Let's-Play-Settings sowie das Spielen des Figurenmemorys relativiert werden, die eine fortgesetzte Rezeption des Spiels ermöglichen (siehe hierzu z.B. 3.1.3).

Stellt man die von Sophia und Ronja insgesamt benannten Figurenaspekte einander gegenüber, so zeigt sich, dass Ronjas Erfolg durch ihre nicht vorhandenen Computerspielkenntnisse nicht beeinträchtigt wird. Beide Kinder beweisen im Rahmen der verschiedenen Aufgabenbereiche ein umfassendes Figurenwissen und zeigen, dass sie die Figurenperspektiven mündlich beschreiben und begründen, körperlich-räumlich darstellen und schließlich in Texte einschreiben können. Tatsächlich kann Ronja rein

Abschließen-
des

quantitativ betrachtet sogar mehr Aspekte der Figurensozialität und -psyche hinsichtlich der Brüderbeziehung benennen als Sophia:

| | Sophia | Ronja |
|------------------------------------|---------------------------------------|--|
| Ben | | negative Gefühle (unsp.) |
| Beziehung Ben & Sadwick | Entscheidungsgewalt & Fremdbestimmung | Entscheidungsgewalt & Fremdbestimmung |
| | Ben ärgert Sadwick | Ben ärgert Sadwick |
| | Unfreundlichkeiten (unsp.) | Unfreundlichkeiten (unsp.) |
| | Vater-Kind-Beziehung | Vater-Kind-Beziehung |
| | Wut & Ärger | Wut & Ärger |
| | Ermahnung & Strenge (B.) | Ermahnung & Strenge (B.) |
| | Erniedrigung (B.) | Erniedrigung (B.) |
| | Abneigung (unsp.) | gegensätzliche Brüder (alt/jung) |
| | | gegensätzliche Brüder (fähig/unfähig) |
| | | Freundlichkeiten (unsp.) |
| Sadwick | | Angestrengtheit & blankliegende Nerven |
| | ängstlich | ängstlich |
| | von (Alb)träumen geplagt | von (Alb)träumen geplagt |
| | sehnt sich nach berufl. Veränderung | sehnt sich nach berufl. Veränderung |
| | Clown | Clown |
| | enttäuscht | traurig |
| | mutig | negative Gefühle (unsp.) |
| | | sehnt sich nach Veränderung (allg.) |
| | leidend & verzweifelt | |

Tabelle 19: Zusammenfassung der benannten Aspekte zur Sozialität und Psyche der Brüder⁹⁷⁴

Für diesen Umstand können zwei mögliche Ursachen identifiziert werden: Erstens ist Sophia beim Spielen des Figurenmemorys nicht anwesend, weshalb sie nicht im selben Maße wiederholt mit Figurenaussagen konfrontiert wird wie Ronja. Zweitens beteiligt sich Ronja wesentlich häufiger an Unterrichtsgesprächen, wodurch sie mehr Möglichkeiten kreiert, in denen sie ihre Figureninterpretationen zum Ausdruck bringen kann. Gleiches gilt – drittens – auch für das Rollenschreiben: Mit vier verschiedenen Texten stellt Ronja so viele Schreibprodukte her wie kein anderes Kind ihrer Lerngruppe. Sophia gibt Lehrenden und Forschenden insgesamt weniger Möglichkeiten, auf ihr tatsächliches Figurenwissen zuzugreifen. Trotzdem hat sie die Ziele der Unterrichtseinheit in vollem Umfang erreicht.

An Ronjas Beispiel wird insgesamt deutlich, dass ein leistungsstarkes Kind ohne jegliches Computerspiel- und Computerbedienungswissen erfolgreich am und zum Gegenstand der ludonarrativen Figuren lernen kann. Die Unterrichtseinheit gibt ihr im Anschluss an das initiale Spielen ausreichend Möglichkeiten, sich mit den Spielinhalten auseinanderzusetzen. Da alle weiteren Aufgaben nicht am oder mit dem Computer durchgeführt werden, kann Ronja sich wie gewohnt auf ihre schriftlichen und mündlichen Fähigkeiten

⁹⁷⁴ Nicht enthalten sind hier jene Aspekte, die ggf. im Rahmen der Rollendarstellung

gen (Aufgabenbereich *Standbilderstellung*) herausgearbeitet werden können.

verlassen. Nur die Standbilderstellung stellte sowohl Ronja als auch Sophia vor unbekannte Herausforderungen. Diese meistern beide Kinder in herausragender Weise – wenn auch nicht immer zu ihrer eigenen Zufriedenheit.

3.2.4 Die Selbstbewussten und die Zweifelnden

In diesem Kapitel geht es erstens um Theo (8 Jahre) und Anna (9 Jahre), die als ruhig, schüchtern, zurückhaltend und eher zweifelnd beschrieben werden können und zweitens um Viktor (9 Jahre) und Raul (8 Jahre), die sich im Schulalltag als eher selbstbewusst, extrovertiert, stürmisch und charismatisch zeigen. Neben diesen Persönlichkeitsmerkmalen gehen diese vier Kinder mit den unterschiedlichsten Arbeits- und Lernvoraussetzungen in die erprobte Unterrichtseinheit:

Theo hat statuierte Förderbedarfe in den Bereichen Sprache und Lernen. Obwohl er – aufgrund von viel Übung und großer Anstrengung seinerseits – inzwischen in der Lage ist, sich verständlich auszudrücken, bleibt das Sprechen für ihn eine nicht zu unterschätzende Hürde. Dies erschwert ihm erstens das tägliche Lernen und Arbeiten und zweitens die Kommunikation mit und die Kontaktaufnahme zu anderen Kindern. Vor Anderen für seine Bedürfnisse einzustehen, stellt für ihn eine große Herausforderung dar. Ferner geht Theo Konfliktsituationen aus dem Weg und bleibt oft für sich.

Personale und soziale Aspekte

Ähnlich zurückhaltend und schüchtern ist Anna, die nur zögerlich den Kontakt mit anderen Kindern und Lehrkräften sucht und diesbezüglich schnell verunsichert ist. Sie sucht sichtlich nach einem stabilen Netz an Freunden oder Freundinnen, bei denen sie Halt finden kann. Ihre Freundschaftswünsche bleiben jedoch oft unerwidert und sie verliert in sozialen Situationen schnell den Mut. Gruppen- und Partner*innenarbeiten stellen für sie deshalb eine Herausforderung dar. Ihre fachlichen Kompetenzen bewegen sich im Bereich des Regelstandards und das tägliche Lernen und Arbeiten bereiten ihr keine nennenswerten Probleme.

Umgekehrt verhält es sich bei Raul: Er ist unter den Jungen der Klasse beliebt und geht aus einem stabilen Freundeskreis regelmäßig auch auf andere Kinder zu. Fachlich lässt er sich jedoch manchmal verunsichern. Er lernt und arbeitet insgesamt eher unter dem Regelstandard. Diese – auf seine fachlichen Kompetenzen bezogene – Verunsicherung schlägt bei ihm in Unmut um, was ihn das Arbeiten vermeiden oder verweigern lässt.

Ähnlich wie Raul sucht auch Viktor stetig und unermüdlich den Kontakt zu anderen Kindern. Er lässt sich von unerwiderten Freundschaftswünschen nicht irritieren. Dabei agiert er jedoch nicht aus einem großen Freundesnetzwerk heraus, sondern kann sich lediglich auf einen guten Freund verlassen. Im Schulalltag ist Viktor aufgrund seiner Förderbedarfe in den Bereichen Motorik und Lernen erheblich beeinträchtigt, weshalb er

vor allem im Fach Deutsch auf eine enge Begleitung durch Erwachsene angewiesen ist. Diese fachlichen und motorischen Hürden tun seinem Selbstbewusstsein jedoch nur selten Abbruch, sodass er auch nicht vor Gruppenarbeiten oder der Präsentation von Arbeitsergebnissen zurückscheut. Er beteiligt sich gerne an Unterrichtsgesprächen.

Anna, Theo und Raul trauen es sich hingegen nur selten und mit viel Zuspruch zu, eigene Arbeitsergebnisse zu präsentieren oder sich anderweitig zu Wort zu melden. Während dies bei Anna primär auf ihre zurückhaltende Art zurückzuführen ist, sind Raul und vor allem Theo meist nicht von der Qualität ihrer Arbeit überzeugt. Theo hat hier zusätzlich mit seiner Schüchternheit und sprachlichen Unsicherheit zu kämpfen, die es ihm erschweren, an Gruppen- oder Plenumsgesprächen teilzunehmen.

Während Theo und Viktor primär auf Buchstaben- und Silbenebene lesen, orientiert sich Raul auf Wort- und zunehmend auf Satzebene, auf welcher sich auch Anna befindet. Entsprechend können Theo und Viktor kleine Lesetexte oder Aufgabenstellungen nur dann mit viel Mühe erlesen, wenn sie mit Piktogrammen unterstützt sind. Häufig lassen sie sich die Texte zusätzlich von Anderen vorlesen oder erklären. Anna und Raul können sich Texte selbstständig erlesen, obwohl Raul Lese- und Vorlesesituationen eher meidet. Anders als Anna scheint Raul auf der Subjektebene⁹⁷⁵ ein Selbstkonzept als Nichtlesender zu haben, was auch auf Viktor und Theo zutrifft. Besonders Letzterer hat diesbezüglich ein sehr negatives Selbstkonzept, was an generalisierenden Aussagen („Ich kann nicht lesen.“) und dem Vermeiden von Lese- und Vorlesesituationen erkennbar wird.

Lesen

Bezüglich der Intonationsfähigkeit⁹⁷⁶ bewegen sich Theo und Viktor auf Level A (wenige Wortgruppierungen, keine Unterstützung der Syntax), Raul liest auf Level B vor (lesen in Zweier- bis Dreier-Wortgruppen, die ungeschickt erscheinen) und Anna bewegt sich auf Level C (Wortgruppierungen unterstützen Syntax, etwas expressive Intonation).

Anna schreibt viel und gerne. Viktor formuliert Texte, für deren Verschriftlichung er aufgrund seines statuierten Förderbedarfs im Bereich Motorik jedoch auf eine enge Unterstützung angewiesen ist, da er einen Großteil der Schreibaufgaben nicht selbst übernehmen kann. Raul lässt sich im Rahmen freier Schreibzeiten zunehmend zum Schreiben motivieren. Theo kann Textinhalte erfinden und lässt sie meist von Partner*innen verschriftlichen. Eine selbstständige Verschriftlichung seiner Ideen traut er sich aufgrund seines negativen Selbstkonzepts erst nach wiederholtem Zuspruch durch die Lehrkraft zu. Wenn Theo und Viktor selbstständig schreiben, bewegen sie sich auf Buchstaben- und maximal Silbenebene. Das Schreiben bereitet beiden Kindern sichtbar

Schreiben
(ohne Rechtschreiben)

⁹⁷⁵ Vgl. Ritter 2015, S. 10.

⁹⁷⁶ Vgl. Rosenbrock und Nix 2017, S. 43-44.

Mühe und Ideen werden vergessen, bevor sie verschriftlicht werden können.

Die Auswertung der Einstiegsfragebögen⁹⁷⁷ der vier Kinder verrät, dass Viktor und Raul die Aussage „Ich lese gerne“ lediglich mit einem Unentschieden beantworten, während Anna und Theo diese bejahen. Für Anna, Viktor und Raul stimmen diese Selbstauskünfte mit den Eindrücken aus dem täglichen Unterricht überein, bezüglich Theos Antwort ist dies jedoch nicht der Fall: Theos Angabe, gerne zu lesen, steht im Kontrast zu seinem Verhalten im Unterricht und auch zum nächsten Punkt des Fragebogens, im Rahmen dessen er spezifiziert, in seiner Freizeit nie zu lesen. Die Antworten der anderen Kinder bestätigen hingegen ihre jeweiligen Aussagen zum Lesespaß: Außerhalb von schulbezogenen Leseaufgaben und -übungen mit den Eltern lesen Viktor und Raul selten – etwa einmal pro Woche – während Anna fast täglich (sechs- bis siebenmal pro Woche) in ihrer Freizeit liest.

Einstiegs-
befragung

Theos möglicherweise falsche Angabe zum Lesespaß kann mit sozialer Erwünschtheit begründet werden, was noch dadurch verstärkt wird, dass er den Fragebogen nicht für sich allein, sondern mit meiner Hilfe und in meiner Anwesenheit ausfüllt, da er sich die Fragen allein nicht erlesen kann.⁹⁷⁸ Möglich ist weiter, dass er sich mit seiner Aussage zum Lesespaß auf Bilderbücher bezieht, mit denen er sich gerne beschäftigt.

Viktor, Raul und Theo spielen gerne Computerspiele, Anna ist unentschieden: Sie würde ein Buch einem Computerspiel vorziehen und gibt TKKG- oder Fünf Freunde-Adaptionen als liebste Computerspiele an. Während Theo sich nicht entscheiden kann, ob er ein Buch oder ein Computerspiel bevorzugen würde, sind sich Viktor und Raul sicher, lieber ein Spiel zu spielen, als ein Buch zu lesen. Raul spielt am liebsten FORTNITE, MINECRAFT und PALADINS⁹⁷⁹, Viktor gibt hier verschiedene Spiele der POKÉMON-Serie an und Theo benennt eine Spielesammlung für eine portable Konsole.

Aufbauend auf den Voraussetzungen dieser vier Kinder habe ich vor Beginn der Unterrichtseinheit bestimmte subjektive Theorien dazu, wie Viktor, Raul, Theo und Anna im Rahmen der Aufgabenbereiche agieren würden. Diese subjektiven Theorien beinhalten spezifische Sorgen und Wünsche, aus denen sich Konsequenzen für die Unterrichtsplanung ergeben:

Subjektive
Theorien vor
Beginn der
Einheit

1. Viktor könnte aufgrund seiner Beeinträchtigung in der Feinmotorik Schwierigkeiten beim Bedienen des Computerspiels haben. Diese Problematik

⁹⁷⁷ C08 Fragebogen: Lesen und Spielen;
C09 Fragebogen: Lesen und Spielen;
C11 Fragebogen: Lesen und Spielen;
C24 Fragebogen: Lesen und Spielen

⁹⁷⁸ Er lehnt ab, den Fragebogen mit Hilfe eines anderen Kindes auszufüllen und zieht meine Unterstützung vor.

⁹⁷⁹ Evil Mojo, 2018.

kann abgeschwächt werden, wenn er zusammen mit oder neben seinem Freund spielt. Victor wird bei Schreibaufgaben auf andere Kinder und Erwachsene angewiesen sein. In allen anderen Aufgabenbereichen kommt er allein zurecht, wenn seine jeweilige Gruppenzusammensetzung stimmt. Das Unterrichtsthema wird ihn motivieren.

2. Raul lässt sich im alltäglichen Unterricht oft nur schwer motivieren. Die Wahl der Computerspielfigur als Unterrichtsgegenstand weckt hoffentlich sein Interesse. Im Rahmen von Gruppenarbeiten fühlt er sich in der Regel wohl, wenn mindestens ein Freund dabei ist. Darauf muss geachtet werden.
3. Theo hat aufgrund seiner enormen Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben in Kombination mit seinen Ängsten und seiner Schüchternheit die kritischste Ausgangsposition. Er wird in allen Aufgabenbereichen auf Unterstützung seiner Gruppenmitglieder und auf zusätzliche Unterstützung durch die Lehrkraft angewiesen sein. Es ist möglich, dass er das Bearbeiten der zusätzlichen Schreibaufgaben oder auch die Standbilderstellung gänzlich verweigert. Er braucht in allen Aufgabenbereichen Gruppen oder Partner*innen, mit denen er sich ausnahmslos sicher fühlt.
4. Anna benötigt aufgrund ihrer geringen Computerspielvorkenntnisse Zeit, sich an den Umgang mit dem Computerspiel zu gewöhnen. Es kann sein, dass sie diesen Unterrichtsgegenstand nicht als motivierend erlebt. Sie ist allen Aufgaben kognitiv gewachsen, wird jedoch mit ihrem Selbstvertrauen zu kämpfen haben. Die Standbilderstellung wird sie aufgrund der Interaktion mit Anderen sowie der Körperlichkeit am meisten herausfordern. Sie braucht hier dringend eine Gruppe, in der sie sich sicher fühlt.

Die Analyse der Lernwege nach Abschluss der Unterrichtseinheit überrascht: Einzig und allein Viktor verhält sich wie erwartet: Gut gelaunt, motiviert und aufmerksam absolviert er alle Aufgabenbereiche nach seinen Möglichkeiten erfolgreich und erklärt sich zusätzlich zur Teilnahme an regelmäßigen Entwicklungsinterviews bereit, in denen er sein Figurenwissen noch einmal zusätzlich zeigen kann. Dieser Umstand führt dazu, dass die Datenlage für Viktor umfangreicher ist, was im Vergleich mit den anderen Kindern berücksichtigt werden muss, da für diese einzig die schriftlichen Ergebnisse aus dem Lernweg sowie die Standbildprodukte vorliegen.⁹⁸⁰ Vor diesem Hintergrund sei die

Analyseergebnisse: Einleitendes

⁹⁸⁰ Die anderen Kinder werden aufgrund ihrer spezifischen Lern- und Arbeitsvoraussetzungen trotz geringerer Datenlage in

diesen Analysen berücksichtigt. Die Anfertigung von Videografien oder die Teilnahme an Interviews waren vor dem

folgende Tabelle 20 betrachtet, welche die jeweils benannten Aspekte der Figurensozialität und -psyche im Rahmen der gesamten Unterrichtseinheit zusammenfasst:

| | Victor | Raul | Theo | Anna |
|--------------------------|--|----------------------------------|--|--|
| Ben | | | | |
| Ben & Sadwick | Unfreundlichkeiten (unsp.) | Unfreundlichkeiten (unsp.) | Unfreundlichkeiten (unsp.) | Unfreundlichkeiten (unsp.) |
| | Angestrengtheit & blankliegende Nerven | | Angestrengtheit & blankliegende Nerven | Angestrengtheit & blankliegende Nerven |
| | | Ben ärgert Sadwick | Abneigung (unsp.) | Ben ärgert Sadwick |
| | Erniedrigung (B.) | | | Erniedrigung (B.) |
| | Freundlichkeiten (unsp.) | | | Freundlichkeiten (unsp.) |
| | Ermahnung & Strenge | | Ermahnung & Strenge | Hass (S.) |
| | Brüder (unsp.) | | Brüder (unsp.) | Vater-Kind-Beziehung |
| | gegensätzl. Brüder (fähig/unfähig) | | | gegensätzl. Brüder fähig/unfähig |
| | Wut & Ärger | Wut & Ärger | | |
| | gegensätzliche Brüder (alt/jung) | | | |
| | Entscheidungsgewalt & Fremdbestimmung | | | |
| Sadwicks Psyche | Clown | Clown | Clown | |
| | von (Alb)träumen geplagt | von (Alb)träumen geplagt | von (Alb)träumen geplagt | von (Alb)träumen geplagt |
| | | sehnt sich nach Veränderung | | sehnt sich nach Veränderung |
| | ängstlich | ängstlich | | |
| | sehnt sich nach berufl. Veränderung | einsam, ungeliebt & unverstanden | | sehnt sich nach berufl. Veränderung |
| | traurig | traurig | | |
| Spot & Sad. | Haustier & Besitzer | | Haustier & Besitzer | Haustier & Besitzer |
| | | | Sorge (S.) | Sorge (S.) |
| Opa & Sad. | Zuneigung (unsp.) | | Freundschaft | |
| | Freundlichkeiten (unsp.) | | | Freundlichkeiten (unsp.) |
| Bobby & Sad. | Zuneigung (unsp.) | | | Hass (S.) |
| | | | | Verwechslung & Nichterkennen |
| Allg. | | | (neue Freundschaft) | |
| gesamt | 19 | 9 | 12 | 17 |

Tabelle 20: Zusammenfassung jeweils benannter Figurenaspekte im Rahmen der Unterrichtseinheit⁹⁸¹

⁹⁸¹ Hintergrund der individuellen Wünsche der Kinder und oder dem Einverständnis der Eltern leider nicht möglich. Markiert sind alle Aspekte, die von mindestens zwei Kindern dieser Gruppe

benannt sind. Nicht enthalten sind jene Aspekte, die ggf. im Rahmen der Rollendarstellungen (Aufgabenbereich *Standbilderstellung*) herausgearbeitet werden können.

Dass Viktor diese Tabelle aus quantitativer Perspektive anführt, ist vor dem Hintergrund seiner Teilnahme an den Entwicklungsinterviews nicht verwunderlich. So spricht er nicht nur im Rahmen des Unterrichts, sondern auch während der Interviews viel und gerne über die Figuren. Viktors Entwicklung sei hier exemplarisch anhand von zwei aufeinanderfolgenden Interviews beschrieben:

Viktor beweist schon nach dem ersten Aufgabenbereich (THE WHISPERED WORLD spielen und nacherzählen), dass er zentrale Figurenaspekte identifizieren und diese teilweise begründen kann (Beispiel 74). Hier führt er Sadwicks **Traurigkeit** auf dessen Beruf (**Clown**) zurück, der ihm von seinem **Bruder** auferlegt werde (**Fremdbestimmung**), welcher wiederum größer und fähiger sei als Sadwick selbst (**gegensätzliche Brüder: groß vs. klein** sowie **fähig vs. unfähig**).

I: Erzähl mir doch mal von Sadwick.
 Victor (C24): (...) Also er ist ein Clown. Aber er ist meistens/ aber er ist nicht sehr fröhlich darüber. (...) Und er hat eine Raupe.
 I: Warum ist Sadwick denn nicht fröhlich?
 Victor (C24): Weil er gar nicht Clown sein möchte.
 I: Und er muss aber trotzdem Clown sein?
 Victor (C24): Ja.
 I: Warum denn?
 Victor (C24): Weil sein Bruder das so möchte.
 I: Erzähl mir doch mal von dem Bruder.
 Victor (C24): Also der Bruder ist (...) heißt (...) Ben (...) und der ist auch sehr viel größer als Sadwick. Und kann auch fast alles besser als er. (...) Und eigentlich gibt es auch nicht sehr mehr darüber zu sagen, außer dass er immer zu Sadwick gemein ist.

Beispiel 74: Viktor über Sadwick und Ben nach Aufgabenbereich 1⁹⁸²

I: Erzähl mir doch mal von Sadwick und wie er sich fühlt.
 Victor (C24): Also Sadwick ist ein Clow/ ein trauriger Clown, weil er gar nicht Clown sein möchte. (...) Und er fühlt sich deshalb meistens auch/ und er fühlt sich auch ängstlich (...), traurig, deshalb auch trauriger Clown (lachend). [...]
 I: Warum ist er denn ängstlich? (//Oder wovor?)
 Victor (C24): Vor seinen Alpträumen, wenn die wahr/ es könnte ja sein, dass die wahr werden (lachend).
 I: Was hast du denn über Ben herausgefunden?
 Victor (C24): Ben ist der Bruder von Sadwick und (...) und er will eig/ und Sadwick nervt ihn fast auch immer deswegen. (...) Aber (...) ja und Ben ist auch fast in allem besser als Sadwick.
 I: Was meinst du denn, wie fühlt sich Ben?
 Victor (C24): Ben, wie fühlt der sich wohl (...) (unv.) (...), wütend.
 I: Warum?
 Victor (C24): Weil, jetzt nur mal so z.B., weil (...) Sadwick nicht rechtzeitig zu den Proben kommt und also etwas (...), ja.
 I: Würdest du dich auch so fühlen, wenn du Ben wärst?
 Victor (C24): (...) Vielleicht nicht so.
 I: Wie würdest du dich denn fühlen?
 Victor (C24): Naja, ich würde (...) naja ich würde darüber mit ihm REDEN. Und nicht gleich ihn deswegen anbrüllen.

Beispiel 75: Viktor über Sadwick und Ben nach Aufgabenbereich 2⁹⁸³

⁹⁸² C24_Victor_EI_02, Z. 3-12.

⁹⁸³ C24_Victor_EI_03, Z. 3-18.

Nach Abschluss des Aufgabenbereichs 2 (Figurenmemory) wiederholt er viele dieser Figurenaspekte. Ergänzend vermag er nun Sadwicks **Ängstlichkeit** zu beschreiben, die er mit dessen **Alpträumen** in Verbindung bringt.⁹⁸⁴

Auch Ben kann er nun umfassender charakterisieren: Er benennt Bens **Angestrengtheit & blankliegende Nerven** sowie seine **Wut**, die er mit Sadwicks **Unfähigkeit** begründen kann, welche z.B. darin resultiere, dass der kleine Bruder „nicht rechtzeitig zu den Proben kommt“. Bens ständige **Ermahnung & Strenge** verurteilt Viktor jedoch: Er selbst würde „darüber mit ihm [Sadwick] REDEN. Und nicht gleich ihn deswegen anbrüllen.“⁹⁸⁵

Mit neun Aspekten benennt Raul erstaunlich wenig Aspekte der Figurensozialität und -psyche. Dies gilt nicht nur nicht im Vergleich zu Anna und Theo, sondern auch im Vergleich zu anderen Kindern mit ähnlich umfangreicher Datenlage. Für diesen Umstand können vor allem zwei Ursachen identifiziert werden:

Analyseein-
blicke: Raul

1. Rauls Motivation ist insgesamt nicht so hoch wie erwartet. Mündlich und schriftlich beteiligt er sich nur minimal. Zwar gibt er rückblickend an, das gewählte Point-and-Click-Adventure hätte ihm Spaß gemacht und er hätte gerne länger gespielt,⁹⁸⁶ gleichzeitig weist er jedoch auch darauf hin, dass er die Wahl eins anderen Spiels bevorzugt hätte.⁹⁸⁷ Es kann hier vermutet werden, dass das gewählte Spiel nicht seinen Computerspielvorlieben entspricht und dass ihn die eher kurzen Spielzeiten enttäuschen.

Raul verpasst krankheitsbedingt das Spielen des Figurenmemorys und damit auch die fortgesetzte Rezeption des Spiels. Zwar holt er die Bearbeitung des zugehörigen Arbeitsblattes nach, jedoch kann diese eher kurze und rein schriftliche Auseinandersetzung mit den Figurenaussagen nicht mit dem wiederholten Lesen und Zuordnen der Aussagen im Rahmen des Figurenmemorys gleichgesetzt werden. Dies zeigt sich besonders stark in der hohen Anzahl der nicht bearbeiteten und falschen Zuordnungen auf dem Arbeitsblatt (Tabelle 21, S. 257). Mit nur acht korrekten von insgesamt 15 möglichen Zuordnungen hat Raul im Vergleich zu seiner Lerngruppe den geringsten Erfolg bei dieser Aufgabe. Es ist davon auszugehen, dass Rauls Fehlen und die daraus resultierende geringere Auseinandersetzung mit den Figurenaussagen auch zu dem insgesamt weniger umfangreichen Figurenverständnis führt.

⁹⁸⁴ Vgl. Beispiel 75, S. 255.
⁹⁸⁵ Ebd.

⁹⁸⁶ Vgl. C08 Fragebogen: Rückblick, Z. 3 und Z. 8.
⁹⁸⁷ Ebd., Z. 11.

| Victor | Raul | Theo | Anna |
|----------------|---|---|---|
| Korrekt: 15/15 | Korrekt: 08/15 | 12/15 | 13/15 |
| | Nicht bearbeitet: 2, 6, 7 Falsch: 3 = Opa Falsch: 8 = Sadwick Falsch: 13 = Sadwick Falsch: 15 = Opa | Falsch: 9 = Ben Falsch: 10 = Opa Falsch: 13 = Opa | Falsch: 4 = Sadwick Falsch: 15 = Opa |

Tabelle 21: Quantitative Auswertung der Zuordnungen auf dem Arbeitsblatt zum Figurenmemory⁹⁸⁸

Während Raul dem gewählten Computerspiel offenbar mit gemischten Gefühlen begegnet, bereitet ihm die Standbilderstellung sichtlich Freude. Er gestaltet den Prozess der Standbilderstellung aktiv mit. Dabei nimmt er drei verschiedene Rollen (*Opa*, *Spot*, *Ben*) in vier verschiedenen Standbildern zur Situation 02⁹⁸⁹ ein und wagt in diesem Rahmen auch eine abschließende Präsentation eines Standbildes vor der gesamten Lerngruppe. Auch wenn ihm die körperliche Umsetzung der Rolle *Ben* etwas weniger ausdrucksstark gelingt als vielen seiner Klassenkamerad*inn*en, so setzt er doch für *Ben* zentrale Körperkategorien wie z.B. das **Stehen auf einem Hocker** oder das **Verschränken der Arme** um. Rückblickend kann er außerdem erklären, was in dem Präsentationsstandbild⁹⁹⁰ geschieht (*Ben* „guckt ärgerlich“⁹⁹¹, *Sadwick* „wird geärgert“⁹⁹²) und hebt die Zusammenarbeit seiner Gruppe positiv hervor: „Ich fand mein Team suuuper!“⁹⁹³ Insgesamt bleibt Rauls Figurenverständnis eher oberflächlich.

Unter allen im Rahmen der Fallanalysen besprochenen Kindern überrascht Theo am meisten. Dies wird dann sichtbar, wenn man seine fachlichen und sozial-personalen Lernvoraussetzungen (s.o.) kennt und außerdem berücksichtigt, dass die Datenlage für Theo nicht besonders umfangreich ist. Wie bei Raul und Anna stehen lediglich seine Standbilder sowie die schriftlichen Ergebnisse zur Verfügung. An Interviews oder Videografien nimmt er nicht teil. In audiografierten Plenumsituationen will er sich nicht zu Wort melden. Und trotzdem: Theo ordnet nach dem Spielen des Figurenmemorys 12 von 15 Figurenaussagen korrekt zu.⁹⁹⁴ In seinen weiteren schriftlichen Ergebnissen können darüber hinaus zwölf Aspekte der Figurensozialität und -psyche identifiziert werden.⁹⁹⁵

Analyseeblicke: Theo

Theos Antworten auf die Fragen „Wer ist Sadwick?“, „Wie ist seine Familie?“, „Wie fühlt er sich?“ und „Was denkt er?“ sind in Beispiel 76 zusammengefasst:

⁹⁸⁸ Vgl. C24_SE, Z. 27, C08_SE, Z. 14-28, C09_SE, Z. 25-39; C11_SE, Z. 15-29.

⁹⁸⁹ Hier sorgt sich Sadwick um Spot und spricht: „Spot, was ist bloß los mit dir?“

⁹⁹⁰ Standbild_Produkt: G1 Präs. 02.

⁹⁹¹ C08_SE, Z. 32. Hervorhebung nicht im Original.

⁹⁹² Ebd.

⁹⁹³ Ebd., Z. 34.

⁹⁹⁴ Vgl. C09_SE, Z. 25-39. Siehe auch Tabelle 21. Die Aussagen liest er nicht selbst, sondern nimmt Hilfe von seinen Gruppenmitgliedern an.

⁹⁹⁵ Vgl. ebd., Z. 4-49; Tabelle 20, S. 254.

Sadwick ist ein Clown. [...]
 Seine Familie ist ein Zirkus. [?] [orig: Soeine Familie eis an sökos.]
 Seine Familie [hat einen] Wanderzirkus. [?] [orig: Soeine Familie wan er sükus.] [...]
 Er fühlt eigentlich [?] genervt. [orig: er füplt eicht engles geneft.] [.]
 Er denkt, dass Ben blöd [ist] und Opa [nicht lesbar, orig: nacha [?].
 Aber Bobby ist sein bester Freund.

Beispiel 76: Theo über Sadwick und seine Familie⁹⁹⁶

Er benennt hier, dass Sadwick Teil einer **Zirkusfamilie** sei und als **Clown** arbeite. Über die Brüderbeziehung vermag Theo zu berichten, Sadwick sei „genervt“ (**Angestrengtheit & blankliegende Nerven**) und „Ben blöd“ (**Abneigung, unspezifisch**). Einen Freund habe Sadwick hingegen in Bobby gefunden (**(neue) Freundschaft**).

Weiter kann Theo Screenshots aus den ersten 30 Minuten des Computerspiels in eine passende Reihenfolge bringen. Er schreibt dazu unter anderem, Sadwick habe einen „Albtraum [orig: anagtum]“⁹⁹⁷ (**von Albträumen geplagt**).

Im Rahmen der Standbilderstellung produziert Theo zwei Standbilder zur Situation 01⁹⁹⁸. Als *Sadwick* **steht er auf dem Boden** und hat dadurch eine **höhere vertikale Raumposition** als der imaginäre **Spot**, den er **anblickt**. Seine Mimik wirkt **traurig & ernst**. Den einen **Arm** hält Theo **entspannt an seiner Körperseite**, während er mit der anderen **Hand auf Spot zeigt**. Den **Kopf** hält er entsprechend **gesenkt**.⁹⁹⁹

Die Rolle *Ben* setzt Theo etwas weniger ausdrucksstark um. Einerseits **steht er auf dem Hocker**, hat dadurch eine **höhere relative Raumposition** als das Kind mit der Rolle *Sadwick*, **blickt** eben jenes Kind [**Sadwick**] **an** und hält dabei den **Kopf neutral/gerade**. Andererseits hätte ein unfreundlicher oder ärgerliche Gesichtsausdruck besser gepasst als die **traurige & ernste** Mimik, die er umsetzt. Weiter hält er beide Arme und Hände lediglich **entspannt an der Körperseite**.¹⁰⁰⁰

Diesen Umstand vermag Theo im Anschluss jedoch selbstkritisch zu reflektieren, indem er schreibt: „Ich möchte verändern, dass ich nicht nur einfach stehe. [orig: Ich michte feren endn das ich nich nu r nicht afach stene.]“¹⁰⁰¹ Weiter kann er die Situation zum Standbild passend beschreiben: „Was ist los mit Spot [?]. Das hast du davon, wenn du nicht deine Pflichten tust. Wenn der krank ist, der braucht nur Wasser. [orig: Wen der grankis ber borcht mur Wasser.]“¹⁰⁰² Er gibt hier Sadwicks und Bens wörtliche Rede in

⁹⁹⁶ C09_SE, Z. 04-13. Abschnitten, die besonders schwer zu entziffern sind, ist jeweils ein buchstäbliches Transkript des Originaltextes beigefügt.

⁹⁹⁷ Ebd., Z. 19.

⁹⁹⁸ Hier sorgt sich Sadwick um Spot und spricht: „Spot, was ist bloß los mit dir?“

Ben spricht: „Das kommt dabei raus, wenn du deine Pflichten nicht erfüllst.“

⁹⁹⁹ Vgl. Standbild_Produkt: G3 S1 03 „Spot, was ist bloß los mit dir?“

¹⁰⁰⁰ Vgl. Standbild_Produkt: G3 S1 02 „Spot, was ist bloß los mit dir?“

¹⁰⁰¹ C09_SE, Z. 46.

¹⁰⁰² Ebd., Z. 42.

eigenen Worten wieder und transportiert damit u.a. Sadwicks **Sorge** um Spot sowie Bens **Ermahnung & Strenge**.

Im Rahmen des Rollenschreibens schreibt Theo abschließend einen Brief aus Sadwicks Perspektive an Ben: „Hallo Ben, warum bist du so gemein zu mir? Ich möchte kein Clown sein. Mir macht das keinen Spaß. Lieber möchte ich [nichts?, orig: nit] machen. Am liebsten spiele ich mit meiner Raupe. Dein Bruder Sadwick.“¹⁰⁰³ In diesen Text integriert Theo **Unfreundlichkeiten (unspezifisch)** zwischen Ben und Sadwick sowie Sadwicks **Freundschaft** zu seiner Raupe (**Haustier & Besitzer**). Er benennt Sadwicks **Sehnsucht nach beruflicher Veränderung** und expliziert, Ben und Sadwick seien **Brüder**.

Theos Ergebnisse können vor dem Hintergrund seiner individuellen Lernvoraussetzungen als großer Erfolg beschrieben werden. Da Theo sehr schüchtern ist, nur wenig spricht, kaum schreibt und insgesamt mit einem negativen Selbstbild bezüglich des Lesens, Schreibens und Lernens zu kämpfen hat (s.o.), ist bei ihm die Differenz zwischen Kompetenz und Performanz in der Regel besonders groß. Es ist deshalb nicht allein bemerkenswert, dass er die genannten Figurenaspekte identifizieren kann, sondern dass er überhaupt einen Text produziert, der einen Einblick in dieses Figurenwissen erlaubt. Dies weist darauf hin, dass er sich im Rahmen der Unterrichtseinheit sicher und wohl genug fühlt, sodass er sich an den Aufgaben versuchen und Hilfe von Anderen annehmen kann.

Auch Annas Weg durch die Unterrichtseinheit kann rückblickend – und entgegen den Erwartungen – als erfolgreich beschrieben werden. Dies gilt nicht nur aus fachlicher, sondern auch aus sozialer und personaler Perspektive: Anna muss in keinem der Aufgabenbereiche allein arbeiten: Beim Spielen von THE WHISPERED WORLD nutzt sie die Möglichkeit, mit Emilia abwechselnd zu zweit zu spielen. So treten trotz Annas eher geringen Computerspielvorkenntnissen beim Spielen keinerlei Komplikationen auf: Die wenigen Fragen, die das Mädchen beschäftigen, stellt sie beim Spielen direkt ihrer Partnerin. Von der Tatsache, dass sich im Vorhinein kein Kind der Lerngruppe explizit wünscht, mit Anna zusammenarbeiten zu dürfen, kann Anna dadurch geschützt werden, dass die Gruppenzusammensetzungen – unter Berücksichtigung der Kinderwünsche – durch die Lehrkraft erfolgen. So bearbeitet Anna das Figurenmemory mit Viktor und Björn, die sich gegenseitig angewählt haben, während sie selbst sich eine Zusammenarbeit mit Björn und C23w gewünscht hat. Die Standbilderstellung erfolgt dann gemeinsam mit Björn, C23w und C20w, die sich wiederum in verschiedenen

Analyseeinbl-
cke: Anna

¹⁰⁰³ C09_SE, Z. 48-49.

Konstellationen untereinander anwählten. Dass sich Anna in diesen jeweiligen Gruppierungen wohl fühlt, zeigt sich erstens in den reibungslosen Arbeitsabläufen, zweitens in den jeweils guten Ergebnissen und drittens in Annas zunehmender sozialen Interaktion – nicht nur innerhalb ihrer Gruppen, sondern auch im Plenum.

Während sie sich im Aufgabenbereich 1 auf die Unterstützung ihrer Partnerin verlassen kann, nimmt Anna im Rahmen des Figurenmemorys selbst eine unterstützende Rolle ein, indem sie Viktor die jeweils aufgedeckten Figurenaussagen vorliest. Bei der Standbilderstellung wächst die sonst zurückhaltende Anna dann gänzlich über sich hinaus. Mit ihrer Gruppe erstellt sie drei Standbilder, davon zwei zur Situation 02¹⁰⁰⁴, in denen sie sowohl *Sadwick* als auch *Ben* darstellt. Beide Rollenumsetzungen sind als passend und ausdrucksstark zu beschreiben:

Als *Sadwick* **blickt** sie das Kind mit der Rolle *Ben an*, hält dabei ihren **Kopf gerade** und setzt eine sichtlich **unfreundliche und ärgerliche Mimik** auf. Sie **steht auf dem Boden** und hat dadurch eine **tiefer vertikale Raumposition** als das Kind mit der Rolle *Ben*. Während sie horizontal **räumlich** deutlich von den Kindern mit den Rollen *Ben* und *Opa* **distanziert** steht, nimmt sie eine **räumliche Nähe** zum Kind mit der Rolle *Spot* ein, das direkt zu ihren Füßen positioniert ist. Ihren rechten Arm hält sie **angespannt an ihrer Körperseite**, die Hand zur Faust geballt. Der linke Arm ist im Bild nicht zu sehen, es ist hier aber von einer ähnlichen Haltung auszugehen.

Beispiel 77: Anna in der Rolle Sadwick¹⁰⁰⁵

In der Rolle *Ben* **steht** Anna **auf einem Hocker**, hält den **Kopf neutral/gerade** und beide **Arme angespannt an der Körperseite** – wieder mit zu Fäusten geballten Händen. Ihr Gesichtsausdruck ist dabei **unfreundlich & ärgerlich**. **Räumlich** ist sie deutlich **von** den Kindern mit den Rollen *Sadwick* und *Spot* **distanziert**. Einzig die Tatsache, dass sie sich nicht dem Kind mit der Rolle *Sadwick* zuwendet, sondern stattdessen **in die Kamera blickt**, schwächt die Wirkung dieser sonst sehr ausdrucksstarken Figurendarstellung etwas ab.

Beispiel 78: Anna in der Rolle Ben¹⁰⁰⁶

Anna reflektiert ihre Darstellung aus Beispiel 78 im Anschluss: Während sie angibt, „[d]er Blick“¹⁰⁰⁷ für die Rolle *Ben* sei ihr besonders gut gelungen, hat sie auch einen Änderungswunsch: Sie möchte „nicht mehr in die Kamera gucke[n]“.¹⁰⁰⁸

Mit den von ihr umgesetzten Körperkategorien interpretiert sie die Brüderbeziehung als geprägt von **Unfreundlichkeiten** sowie **Wut & Ärger**. Die Anspannung der Arme und die geballten Fäuste transportieren zusätzlich **Angestrenztheit (& blankliegende Nerven)**. Dabei werden die **Brüder** in ihrer Körpergröße als **gegensätzlich (groß vs. klein)** dargestellt, was wiederum das Machtgefälle zwischen *Ben* und *Sadwick* zum Ausdruck bringt, aus dem sich Bens **Entscheidungsgewalt** und *Sadwicks Fremd-*

¹⁰⁰⁴ In Situation 02 sagt *Sadwick* zu *Ben*: „Ich würde gerne etwas Sinnvolles mit meiner Zeit anfangen, etwas Bedeutungsvolles.“ *Ben* spricht zu *Sadwick*: „Jetzt reiß dich mal zusammen! Du bist ein Clown! Du sollst die Leute fröhlich machen und nicht deprimieren.“

¹⁰⁰⁵ Vgl. Standbild_Produkt: G4 Präs. 02 / „Jetzt reiß dich mal zusammen!“

¹⁰⁰⁶ Vgl. Standbild_Produkt: G4 S2 01 „Jetzt reiß dich mal zusammen!“

¹⁰⁰⁷ C11_SE, Z. 34-35.

¹⁰⁰⁸ Ebd., Z. 36-37.

bestimmung speist. Die **räumliche Distanzierung** der Brüder kann darüber hinaus als ein Ausdruck der gegenseitigen **Abneigung** verstanden werden, während *Sadwicks räumliche Nähe zu Spot* eher eine **Zuneigung** zwischen den Figuren kommuniziert.

Oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich Anna in sozialer Hinsicht nicht nur aktiv in ihre Gruppenarbeiten einbringt, sondern dass sich diese Zunahme an sozialem Selbstbewusstsein auch in Plenumsituationen zeigt. Während sie sich in Unterrichtsgesprächen sonst nur wenig beteiligt und sich das Präsentieren vor der Lerngruppe in der Regel nur mit viel Zuspruch zutraut, beteiligt sich Anna in dieser Unterrichtseinheit bereits nach dem Spielen von THE WHISPERED WORLD aktiv, indem sie zu einer Bildkarte erzählt und sich später zu der Brüderbeziehung äußert.¹⁰⁰⁹ Auch in der Sicherungsphase zum Figurenmemory meldet sie sich kurz zu Wort.¹⁰¹⁰ Im Rahmen der Standbilderstellung traut sie sich weiter eine Gruppenpräsentation des gemeinsamen Standbildes zu.¹⁰¹¹ Im Anschluss an das Rollenschreiben präsentiert sie schließlich sogar ihre eigenen schriftlichen Ergebnisse vor der Lerngruppe. Hier handelt es sich um Tagebucheinträge aus *Sadwicks* Perspektive, mit denen sie ihr Figurenwissen noch einmal abschließend unter Beweis stellt:

Ben ist so fies zu mir, er beschimpft mich, weil ich nicht jonglieren und Torten werfen kann!! Ich hasse ihn! Und warum Opa mich bloß immer mit dem Fiesling Ben [verwechselt]. [?] Ich hasse sie immer und zwar beide. Aber beide sind zu mir auch manchmal lieb und sie meinen es ja auch nur gut für mich, aber die Zirkuswelt ist nicht gut für mich. [...]

Warum sind wir bloß so arm? Es wäre toll, wenn ich jemand anderes wäre. Und reich wäre ich auch gerne! Ben nervt voll! Und das mit den Alpträumen nervt auch. Warum kommt kein Mensch?

Beispiel 79: Anna schreibt zwei Tagebucheinträge aus Sadwicks Perspektive¹⁰¹²

In Annas Text geht es um **Unfreundlichkeiten (unspezifisch)** (Ben ist „fies“) und Momente der **Erniedrigung** *Sadwicks* durch Ben bezogen auf die **Unfähigkeit** des kleinen Bruders. Weiter expliziert sie *Sadwicks* **blankliegende Nerven** sowie seinen **Hass** auf Ben und seinen Großvater. Die ständige **Verwechslung** mit Ben durch den Opa benennt sie ebenfalls. Gleichzeitig führt Anna aus, dass auch **Freundlichkeiten (unspezifisch)** vorkommen und beide Familienmitglieder „es ja auch nur gut“ meinen – eine Aussage, mit der sie auf einen Aspekt der **Vater-Kind-Beziehung** zwischen Ben und *Sadwick* hinweist. Neben den Beziehungen zu Ben und dem Großvater beschreibt Anna die **Armut** der Familie, *Sadwicks* **Alpträume** sowie seine **Sehnsucht nach Veränderung (allgemein und beruflich)**.

¹⁰⁰⁹ Anna (C11) in Audiografie_Klassensetting_Transkript: C Plenum 1 TWW spielen_Sicherungsphase_Wortspeicher, Z. 60-64; C Plenum_Die Geschichte nacherzählen, Z. 78- 86.

¹⁰¹⁰ Ebd. in Audiografie_Klassensetting_Transkript: C Plenum 1 Figurenmemory_Sicherungsphase_Zuordnung, Z. 43-44.

¹⁰¹¹ Standbild_Produkt: G4 Präs. 02 / „Jetzt reiß dich mal zusammen!“

¹⁰¹² C11_SE, Z. 39-53.

Aus den beschriebenen Lernwegen lassen sich folgende Gelingenbedingungen ableiten:

1. *Wiederholte und fortgesetzte Rezeption durch das Figurenmemory*: Raul und Sophia¹⁰¹³ verpassen das Figurenmemory. Sie können sich deshalb inhaltlich nur auf ihre initialen Spielerlebnisse stützen. Während die überdurchschnittlich leistungsstarke Sophia diesen Umstand zu kompensieren vermag, hat Raul, der insgesamt eher unter dem Regelstandard arbeitet, unverhältnismäßig geringe fachliche Erfolge zu verzeichnen.
2. *Kompensation und Sicherheit durch das Zusammenarbeiten in Gruppen*: Dass Theo und Viktor sich Figurenaussagen nicht selbstständig erlesen können, kompensieren ihre Gruppen beim Spielen des Figurenmemorys automatisch, indem Karten nach dem Aufdecken gemeinsam (vor)gelesen und dann individuell von den jeweiligen Kindern zugeordnet werden. Voraussetzung hierfür ist, dass bei der Gruppenzusammensetzung nicht nur die fachlichen, sondern auch die sozialen und personalen Ausgangslagen der Kinder berücksichtigt werden. Während Viktor und Raul selbstbewusst genug sind, sich von verschiedenen Kindern helfen zu lassen und auch selbstständig um Hilfe zu bitten, muss für Kinder wie Theo und Anna ein besonders *sicheres Umfeld* geschaffen werden, in dem sie Unterstützung erhalten (Theo) oder Unterstützung anbieten können (Anna), ohne diesen Umstand explizit thematisieren zu müssen.
3. *Motivation und Zugänglichkeit durch die Vielseitigkeit und Ganzheitlichkeit der Aufgabenbereiche*: Insbesondere der Fall Raul zeigt, wie wichtig es ist, vielseitige Aufgabenformate anzubieten: Raul ist von dem gewählten Computerspiel nicht besonders beeindruckt, kann am Figurenmemory nicht teilnehmen und beteiligt sich nicht gerne schriftlich oder mündlich am Unterricht. Mit der Standbilderstellung kann ihm die Unterrichtseinheit trotzdem einen Aufgabenbereich bieten, der ihm Spaß bereitet und in dem er Erfolge erzielen kann. Weiter wird die Notwendigkeit der ganzheitlichen Arbeit vor allem an Theos Fall sichtbar. Dass sich ein Kind mit lediglich rudimentären Lese-, Sprach- und Schreibkompetenzen fiktive Wesen in dem gezeigten Maß aneignen kann, ist möglich, weil sich Theo mit den Figuren hörend, sehend und räumlich-körperlich auseinandersetzen darf und immer dann auf Unterstützung zählen kann, wenn Lesen und Schreiben nötig werden. Hier seien vor allem der Austausch mit anderen Kindern in Partner- und Gruppenarbeiten sowie die Gespräche im Plenum genannt.

¹⁰¹³ Zu Sophias Fall siehe Kapitel 3.2.3.

Neben diesen Gelingensbedingungen weisen die Fälle Theo und Anna auf das Potential des Unterrichts für den Ausbau personaler und sozialer Kompetenzen jenseits der fachlichen Figureninterpretation hin. Vor allem Anna wächst hier in einer Weise über sich hinaus, die ich vor dem Hintergrund der 17 Monate, in denen ich sie zuvor fast täglich erlebt habe, nicht für möglich gehalten hätte.

3.2.5 Der Einfühlsame und der Unverständene

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den Lernwegen von Jan (9 Jahre) und Michel (9 Jahre), die nach ihrer sozialen Kompetenz kontrastiert werden. Beide Jungen können an allen Entwicklungsinterviews teilnehmen. Jan ist darüber hinaus Teil jener Gruppe, deren Arbeitsprozesse videografiert werden.

Jan und Michel sind als in ähnlichem Maße computerspielbegeistert zu beschreiben. So geben sie im Vorfeld beide an, gerne zu spielen. Dabei spielt Jan fast täglich (etwa sechs- bis siebenmal pro Woche),¹⁰¹⁴ Michel etwa vier- bis fünfmal pro Woche. Jan beschäftigt sich am liebsten mit Spielen der MARIO PARTY-Serie¹⁰¹⁵ sowie Sportspielen.¹⁰¹⁶ Michel gibt LEGO CITY UNDERCOVER, MINECRAFT, ALARM FÜR COBRA 11¹⁰¹⁷, sowie die NEED FOR SPEED-Serie an. Beide Kinder blicken der Unterrichtseinheit mit Vorfreude entgegen.¹⁰¹⁸

Lernausgangslagen

Jan gibt an, nicht gerne zu lesen und nicht gut lesen zu können,¹⁰¹⁹ was sich mit den Beobachtungen aus dem Unterricht deckt. Hinsichtlich seiner Lesekompetenz arbeitet er deutlich unter dem Regelstandard. In allen anderen fachlichen Kompetenzbereichen ist er durchschnittlich bis unterdurchschnittlich stark, wovon er sich jedoch nicht entmutigen lässt. Er legt durchgehend eine motivierte Arbeitseinstellung an den Tag und beteiligt sich im Unterricht viel und gerne. Jans größte Stärke liegt in seinen überdurchschnittlich ausgeprägten sozialen Kompetenzen. Konfliktsituationen kann er selbstständig lösen und auch anderen Kindern dabei helfen. Jan kooperiert erfolgreich mit Mitschüler*innen, kann sich in ein Team einordnen, Anderen helfen und Verantwortung für die gemeinsame Sache tragen. Seine ruhige, freundliche und kooperationsfreudige Art macht ihn bei vielen Kindern der Klasse sehr beliebt, sodass er sicher in das soziale Klassengefüge integriert ist.

¹⁰¹⁴ C01 Fragebogen: Lesen und Spielen, Z. 29.

¹⁰¹⁵ Hudson Soft; NDcube, verschiedene Teile 1998-2021.

¹⁰¹⁶ C01 Fragebogen: Lesen und Spielen, Z. 40.

¹⁰¹⁷ Syntetic, verschiedene Teile 2000-2012.

¹⁰¹⁸ C01_Jan_EI_01, Z. 46 und 48; C04_Michel_EI_01, Z. 62. Siehe auch Kapitel 3.1.2.4.

¹⁰¹⁹ C01 Fragebogen: Lesen und Spielen, Z. 9-10.

Genau andersherum verhält es sich bei Michel: Er arbeitet in allen fachlichen Kompetenzbereichen weit über dem Regelstandard, während seine sozialen Kompetenzen als unterdurchschnittlich stark bzw. teilweise als gar nicht oder nur grundlegend ausgeprägt zu beschreiben sind. Bei keinem Kind der 67 Teilnehmenden ist der Unterschied zwischen fachlichen und sozialen Kompetenzen so groß wie bei Michel. Es vergeht kaum eine Unterrichtsstunde oder Pause, in denen er nicht mit Kindern aneinandergerät, weil Michel soziale Interaktionen nur schwer zu verstehen scheint. Für die Lösung von Konfliktsituationen ist er stets auf die Hilfe eines/einer Erwachsenen angewiesen. Im Gespräch wird dabei regelmäßig deutlich, dass Michel die meisten dieser Situationen vollständig missversteht, was ihn und seine Mitschüler*innen sichtlich irritiert. Perspektiven anderer Kinder scheint er nur schwer nachvollziehen zu können, selbst wenn diese verbalisiert oder visualisiert werden. Dass es ihm im Unterricht und in den Pausen schwerfällt, sich an Regeln zu halten, verstärkt das Konfliktpotential noch. Michels Freundschaftswünsche bleiben deshalb oft unerwidert.

Im Kontext digitaler Spiele scheint ihm die soziale Interaktion jedoch leichter zu fallen. So berichtet Michel: „[C10 Kristian], wir haben uns sogar letzstens verabredet, vorgestern. Haben sogar MINECRAFT gespielt.“¹⁰²⁰ Auch mit Raul sowie zwei anderen Jungen und einem Mädchen aus seiner Klasse hat Michel bereits gemeinsam Computerspiele gespielt.¹⁰²¹

Ob dieser unterschiedlich ausgeprägten sozialen Kompetenzen der Fälle Jan und Michel sucht dieses Kapitel vor allem folgende Fragen zu beantworten:

Zentrale
Fragen

1. Welche Rolle spielen soziale Kompetenzen für den fachlichen Lernerfolg, wenn es sich beim Lerngegenstand um die Perspektiven fiktiver Wesen handelt?
2. Inwiefern kann die Wahl dieses Lerngegenstands eine Chance für den Ausbau sozialer Kompetenzen bieten?

Zunächst sei ein quantitativer, zusammenfassender Blick auf die inhaltlichen Leistungen der beiden Jungen geworfen: Tabelle 22 (S. 265) zeigt, dass sowohl Jan als auch Michel Sadwicks und Bens Sozialität und Psyche im Verlaufe der Unterrichtseinheit umfassend beschreiben können. Tatsächlich zeigt sich hier, dass beide Jungen jeweils 21 Figuren Aspekte benennen, wobei Jan etwas mehr auf Sadwicks und Michel etwas mehr auf Bens Psyche einzugehen vermag.¹⁰²²

Quantitativer
Überblick

¹⁰²⁰ C04_Michel_EI_01, Z. 54.

¹⁰²¹ Vgl. ebd.

¹⁰²² Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass durch Jans Teilnahme an den Videografien mehr Datenmaterial

| | Jan | | Michel | |
|---------------|---|----|--|----|
| Ben | | | Gefühl der Überlegenheit | A1 |
| | | | gierig / „will alles für sich“ | A1 |
| | | | negative Gefühle (unspezifisch) | A3 |
| Ben & Sadwick | Unfreundlichkeit (unspezifisch) | A1 | Unfreundlichkeit (unspezifisch) | A2 |
| | Brüder | A1 | Brüder | A1 |
| | Angestrengtheit & blankliegende Nerven | A2 | Angestrengtheit & blankliegende Nerven | A2 |
| | Entscheidungsgewalt & Fremdbestimmung | A1 | Entscheidungsgewalt & Fremdbestimmung | A1 |
| | Ermahnung & Strenge | A2 | Ermahnung & Strenge | A2 |
| | fähig vs. unfähig | A1 | fähig vs. unfähig | A3 |
| | Abneigung (unspezifisch) | A1 | Abneigung (unspezifisch) | A3 |
| | Ben ärgert Sadwick | A3 | Ben ärgert Sadwick | A1 |
| | Wut & Ärger | A3 | Erniedrigung (durch Ben) | A3 |
| alt vs. jung | A3 | | | |
| Sadwick | traurig | A1 | traurig | A1 |
| | ängstlich | A1 | ängstlich | A1 |
| | Clown | A2 | Clown | A2 |
| | enttäuscht | A2 | enttäuscht | A2 |
| | abenteuerlustig | A1 | abenteuerlustig | A3 |
| | „Heute war mal wieder so, wie immer.“ | A3 | „Heute war mal wieder so, wie immer.“ | A3 |
| | erschrocken/verwundert/verwirrt | A3 | negative Gefühle (unspezifisch) | A2 |
| | von Alpträumen geplagt | A1 | leidend & verzweifelt | A3 |
| | sehnt sich nach beruflicher Veränderung | A2 | mutig | A3 |
| | einsam/ungeliebt/unverstanden | A2 | | |
| | positive Gefühle (unspezifisch) | A3 | | |
| 21 | | 21 | | |

Tabelle 22: Erstnennungen zur Psyche und Sozialität von Sadwick und Ben¹⁰²³

Während der Durchführung des 1. Aufgabenbereichs ist Jan noch verunsichert und braucht etwas Zeit, um in der Interviewsituation selbstbewusst agieren zu können. Er zeigt sich verlegen, antwortet auf Fragen nicht sofort oder sagt, er könne etwas „nicht so gut“ erklären. Er vermag es aber trotzdem, bereits erste Figurenaspekte zu verbalisieren. Dazu gehören Sadwicks **Alpträume**, bestimmte Gefühle und Wünsche sowie Interaktionsbeziehungen zwischen Ben und Sadwick (Beispiel 80):

Qualitative Einblicke in Interviewergebnisse

I: Erzähl mir doch mal von Sadwick.
 Jan (C01): (...) (lacht verlegen)
 I: Schwierige Frage?
 Jan (C01): Ja (lachend)
 I: Weißt du noch, wer das ist?
 Jan (C01): Ja.
 I: Was kannst du mir über ihn erzählen?
 Jan (C01): Dass er ganz oft Alpträume hat. (...) Dass er traurig ist. (...) und dass sein bester Freund Spot ist. (...) Und (...) er hat Angst davor, dass seine Träume in Erfüllung gehen.
 I: Du hast gesagt: „Sadwick ist traurig“, ne?!
 Jan (C01): Mhm (bejahend).

¹⁰²³ vorliegt, das die Identifikation der Figurenaspekte erlaubt. Die Bezeichnungen A1-A3 geben jeweils an, in welchem Aufgabenbereich der Aspekt erstmals benannt wird.

Nicht enthalten sind jene Aspekte, die ggf. im Rahmen der Rollendarstellungen (Aufgabenbereich *Standbilderstellung*) herausgearbeitet werden können.

I: Warum ist er denn traurig?
 Jan (C01): Weil (...) sein Bruder ihn immer ganz doll ärgert.
 [...]
 I: Kannst du mir noch genauer erklären, wie sich Sadwick und Ben verstehen?
 Jan (C01): Nicht so gut. [...] (...) Weil, Ben kann eben alles besser und der erlaubt ihm auch nicht so viel.
 I: Was würde denn Sadwick gerne machen?
 Jan (C01): Der würde gerne in die Wälder ziehen.

Beispiel 80: Jan über Sadwick und Ben nach Aufgabenbereich 1¹⁰²⁴

Michel ist derweil eher an Ben als an Sadwick interessiert. Dass Ben Sadwick ärgert, versieht er direkt mit einer persönlichen Bewertung und beschreibt danach Ansätze von Bens Wünschen sowie seinem Selbstkonzept:

I: Erzähl mir doch mal von Sadwick.
 [...]
 Michel (C04): [I]ch finde es halt nicht so toll, dass ihn sein Bruder immer ärgert (...), ja.
 I: Wie fühlt sich denn Sadwick dabei?
 Michel (C04): (...) Er (...), also wenn sein Bruder ihn ärgert, dann (...) fühlt er sich so traurig und ängstlich.
 [...]
 I: Erzähl mir doch mal von Ben.
 Michel (C04): Ben, der (...) ärgert ihn eigentlich immer nur und (...) will, dass er alles nicht anfasst und so, was ihm gehört und (...) ja, der will alles für sich.
 I: Wie fühlt sich denn Ben?
 Michel (C04): (...) Er denkt so immer, er kann jeden rumkommandieren.

Beispiel 81: Michel über Sadwick und Ben nach Aufgabenbereich 1¹⁰²⁵

Neben diesen ersten Figureninterpretationen wirft Michel sogar einen Blick auf Genreaspekte und beschreibt THE WHISPERED WORLD als „Story-Spiel“:

Michel (C04): (...) Also ich finde (...) er/ also das Spiel ist sehr toll. Und (...) ja (...) ich finde halt, es/ Story-Spiele auch toll.
 I: War das denn ein Story-Spiel?
 Michel (C04): (...) Also am Anfang, als ich da so etwas durchgelesen habe, als „Neues Spiel“ drauf war. (...) Da (...) wurde (...) so ganz viel Gekritzelt gezeigt und darauf stand „Story“ und noch irgendwas.

Beispiel 82: Michel über Sadwick und Ben nach Aufgabenbereich 1¹⁰²⁶

Im Unterrichtsgespräch kann er genauer ausführen, welche Spielabschnitte eher als narrativ zu bezeichnen sind und ab wann die Entscheidungen der spielenden Person diesbezüglich wichtig werden:

L: Was meinst du, versuche mal zu erklären, ist das eine Geschichte gewesen, die wir da gespielt haben? (...) Was meint [C04 Michel]?
 Michel (C04): Also ich glaube (...) am Anfang ist Geschichte, aber als man ihn schon selbst steuern konnte, ist es keine Geschichte mehr, weil man ja in (...) in einer Geschichte ist es z.B. der Sadwick, als erstes die Karte anguckt aber im Spiel kann man ihn ja selbst steuern und man kann ENTSCHEIDEN, wo man hingeht.

Beispiel 83: Michels Überlegungen zur Narrativität von THE WHISPERED WORLD¹⁰²⁷

¹⁰²⁴ C01_Jan_EI_02, Z. 3-14 und 25-30.

¹⁰²⁵ C04_Michel_EI_02, Z. 3-14.

¹⁰²⁶ Ebd., Z. 4-6.

¹⁰²⁷ Michel (C04) in Audiografie_Klassensetting_Transkript: C Plenum_Die Geschichte nacherzählen, Z. 101-102.

Im weiteren Unterrichtsverlauf differenzieren Jan und Michel Sadwick immer weiter aus.

Jan kann nun auch Ben genauer in den Blick nehmen:

| | |
|------------|---|
| I: | [...] Wie fühlt sich denn Ben? Hast du da was herausgefunden? |
| Jan (C01): | Dass er sich genervt fühlt. |
| I: | Warum? |
| Jan (C01): | Weil er die ganze Zeit Sadwick auffordern muss, etwas zu machen, ihn erinnern muss. |

Beispiel 84: Jan über Sadwick und Ben nach Aufgabenbereich 2¹⁰²⁸

Nach Aufgabenbereich 3 bezieht er Bens Perspektive zudem auf seine eigenen Erfahrungen als großer Bruder:

| | |
|------------|--|
| I: | Was weißt du denn über Ben? |
| Jan (C01): | Dass er immer Sadwick an etwas erinnern muss und dass er auch genervt ist, von Sadwick. (...) Und (...) mehr weiß ich eigentlich nicht (lachend). |
| I: | Kannst du das verstehen, dass Ben von Sadwick genervt ist? |
| Jan (C01): | Mhm (bejahend). |
| I: | Warum ist er denn genervt? |
| Jan (C01): | War so/ ich fühle mich, so gesagt, auch ein bisschen wie Ben, weil meine Schwester muss ich auch immer an etwas erinnern, z.B. Haare kämmen, (...) Gesicht, Hände waschen. Und// |
| I: | Bist du auch ein großer Bruder? |
| Jan (C01): | Ja (lachend). |

Beispiel 85: Jan über Sadwick und Ben nach Aufgabenbereich 3¹⁰²⁹

Auch Michel zeigt, dass er Ben verstehen kann, sein Verhalten aber trotzdem kritisch sieht: „Ich hätte mich eigentlich auch genervt gefühlt, aber (...) ich hätte da nicht so rumgebrüllt.“¹⁰³⁰

Nach Aufgabenbereich 3 greift Michel diesen Figuren-aspekt noch einmal auf und vergleicht Bens Situation mit jener eines Firmenchefs: „Wenn ich jetzt z.B. bei einer Arbeitsfirma ein Chef wäre und sich einer meiner Kollegen immer verspäten würde, (...) würde ich mich eigentlich nicht sehr gut fühlen.“¹⁰³¹ Michel beweist weiter, dass er Sadwick analytisch nicht aus dem Blick verloren hat. Im Rahmen einer zusätzlichen Spielsituation im Plenum beobachtet er genau und berichtet später: „Sadwick ist so halb ängstlich, halb mutig. Weil mutig ist er, weil er auf eine (...) Reise gehen möchte (...). Aber er ist auch etwas ängstlich, [...] für mich fühlt sich das so an als hätte er auch bisschen Angst vor dem Publikum und so, weil er so ungeschickt ist.“¹⁰³²

Im Rahmen der Standbilderstellung setzen beide Jungen mehrere Rollen um und finden jeweils passende Darstellungsweisen, die ihren bisherigen Figureninterpretationen entsprechen.

Verhalten im
Rahmen der
Standbilder-
stellung

Jan bringt sich in den gesamten Erstellungsprozess aktiv ein und setzt nicht nur seine eigenen Rollen um, sondern macht auch Vorschläge zu Darstellungsweisen anderer, hilft

¹⁰²⁸ C01_Jan_EI_03, Z. 9-12.

¹⁰²⁹ C01_Jan_EI_04, Z. 9-16.

¹⁰³⁰ C04_Michel_EI_03, Z. 16.

¹⁰³¹ C04_Michel_EI_04, Z. 16.

¹⁰³² Ebd., Z. 4.

Kristian, eine passende Raumposition zu finden und fordert – freundlich, aber bestimmt – ein, dass alle Teilnehmenden sich an die verabredeten Regeln halten. Jan nimmt nicht nur seine gewohnte Rolle des Helfers ein, sondern *leitet* die Gruppensituation, sowohl in sozialer als auch in fachlicher Hinsicht.

Michel zeigt sich im Rahmen der Standbilderstellung sehr aufmerksam. Zwar spricht er kaum und verzichtet größtenteils darauf, aktiv zu helfen, ist aber intensiv mit der Umsetzung seiner Rollen beschäftigt. Er probiert verschiedene Gesichtsausdrücke und Körperhaltungen aus und nimmt in seiner Rolle Kontakt zu seinen Gruppenmitgliedern auf. Besonders auffällig ist, dass Konflikte gänzlich ausbleiben. Die Arbeitsatmosphäre wirkt freundlich und konzentriert.¹⁰³³

Beim anschließenden Rollenschreiben wählt Jan ausschließlich Sadwicks Perspektive und verfasst u.a. den folgenden Tagebucheintrag:

Ergebnisse des Rollenschreibens

Liebes Tagebuch, heute war mal wieder so wie immer. Ben hat mich wieder geärgert. Und Opa hat mich wieder mit Ben verwechselt. Und ich hatte wieder einen Albtraum. Und ich habe den Herbstwald erkundet. Und ich habe Bobby kennengelernt und er wollte mich auf seine Mission mitnehmen.

Beispiel 86: Jan schreibt einen Tagebucheintrag aus Sadwicks Perspektive¹⁰³⁴

Dass die Textproduktion Jan eigentlich schwerfällt, hält ihn nicht davon ab, zentrale Figurenaspekte zu verschriftlichen. Es wird aber auch deutlich, dass er hier nicht zum Ausdruck bringen kann, wie komplex und differenziert sein Figurenverständnis tatsächlich ist.

Michels Produkte des Rollenschreibens gehören hingegen zu den besten schriftlichen Ergebnissen seiner Lerngruppe. Er schreibt Tagebucheinträge sowohl aus Bens als auch aus Sadwicks Perspektive und bringt beide nicht nur inhaltlich, sondern auch formal zum Ausdruck:

Hi Tagebuch, Sadwick nervt mich immer noch. Seine Pflichten macht er immer noch nicht. Vielleicht sollte ich dem Holzkopf mal eine Lektion erteilen. Ich melde mich, wenn ich was erteilt habe. Ciao, Tagebuch.

Liebes Tagebuch, heute war, wie immer, kein schöner Tag. Ben hat mich schon wieder geärgert. Er sagt, ich bin kein guter Clown, weil ich weder jonglieren noch eine Torte werfen kann. Und den Trick mit der Kanone kann ich auch nicht. Aber ich gebe mir doch Mühe. Ob ich wohl jemals einen guten Auftritt als Clown haben werde? Naja, bis später, liebes Tagebuch.

Beispiel 87: Michel schreibt Tagebucheinträge aus Bens (links)¹⁰³⁵ und Sadwicks (rechts)¹⁰³⁶ Perspektive

So wirkt Bens Wortwahl ruppig („Hi Tagebuch“, „Ciao, Tagebuch“) und bezogen auf Sadwick **erniedrigend** und verletzend („Holzkopf“), der Text ist kurz und direkt.

¹⁰³³ Dieser Absatz basiert auf eigenen Beobachtungen. Da Michel aufgrund seiner sozialen Kompetenzen für die Analysen von besonderem Interesse ist, beobachte ich seine Gruppe während der Erarbeitung verstärkt. Eine Videografie

wird unter Berücksichtigung der Wünsche des Kindes nicht vorgenommen.

¹⁰³⁴ C01_SE, Z. 50-56.

¹⁰³⁵ C04_SE, Z. 40-41.

¹⁰³⁶ Ebd., Z. 42-45.

Sadwick hingegen spricht sein Tagebuch **freundlich** an („Liebes Tagebuch“, „Naja, bis später, liebes Tagebuch“) und seine **Verzweiflung** sowie **Wünsche** werden deutlich („Aber ich gebe mir doch Mühe. Ob ich wohl jemals einen guten Auftritt als Clown haben werde?“).

Der Unterrichtsgegenstand sowie das Unterrichtsdesign bieten sowohl Jan als auch Michel besondere Chancen. Abschließendes

Der fachlich sonst schwächere Jan kann sein ausgeprägtes Einfühlungsvermögen auch auf fiktive Wesen anwenden und so seine sozialen Kompetenzen nicht nur in der Interaktion mit seiner Gruppe, sondern auch für einen fachlichen Lernfortschritt nutzen.

Der in sozialen Situationen oft hilflose Michel kann zeigen, dass er in der Lage ist, Perspektiven anderer zu identifizieren, zu erklären und ggf. sogar nachzuvollziehen. Die Unterrichtssituationen bieten Michels Lehrkräften erstmals die Chance, Einblicke in seine potenziellen sozialen Fähigkeiten zu erhalten, welche er in realen Situationen noch nicht in der Lage ist umzusetzen. Die fiktive Welt mit ihren Figuren scheint Michel hier in besonderem Maße ein Probehandeln zu ermöglichen – die Auseinandersetzung mit fremden Perspektiven, losgelöst von der Komplexität und dem Stress, die mit realen sozialen Situationen einhergehen.

3.2.6 Erkenntnisse der Fallanalysen – eine Kürzestzusammenfassung

Neben den Einblicken in individuelle Lernwege können mit den Fallanalysen aus den vorherigen Kapiteln fallübergreifende Erkenntnisse zur Relevanz von gegenstandsbezogenen Vorkenntnissen, zentralen didaktischen Prinzipien, motivationalen Fragen sowie überfachlichen Chancen gewonnen werden.

Bevor im nächsten Großkapitel alle Forschungsergebnisse als lokale Theorie zum literarischen Lernen mit ludonarrativen Figuren zusammengeführt werden, seien hier die zentralen Erkenntnisse der zehn Fallanalysen in Kürze zusammengefasst.

1. Relevanz von gegenstandsbezogenen Vorkenntnissen

- Es sind keine umfassenden Computerspielvorkenntnisse nötig, um sich produktiv mit den hier gewählten ludonarrativen Figuren auseinandersetzen zu können (Anna, Theo, Marie, Ronja).
- Kinder mit besonders geringen Computerspielvorkenntnissen profitieren von transparenten Strukturen und Hilfsangeboten, die ihnen Sicherheit verschaffen (Ronja, Anna, Theo) und/oder kompensieren fehlende Vorkenntnisse durch ihre fachliche Leistungsstärke (Ronja, Marie).

- Die Nähe des Lerngegenstands zu Aspekten sozialer Kompetenz (Perspektiven erkennen, verstehen, nachvollziehen) ermöglicht jenen Kindern mit schwächer ausgeprägten fachlichen Kompetenzen, aber stärkeren sozialen Kompetenzen, fachliche Erfolge zu verzeichnen (z.B. Jan, Theo).

2. *Kompensation, Zugänglichkeit und Sicherheit*

- Die Zusammenarbeit in sinnvoll¹⁰³⁷ zusammengestellten Gruppen kompensiert die Unterschiedlichkeit der Lernausgangslagen und schafft ein sicheres und produktives Umfeld für alle Teilnehmenden – selbst für Kinder, die aufgrund mehrerer Förderbedarfe weit unter dem Regelstandard arbeiten (Theo, Viktor).
- Vielseitige und ganzheitliche Aufgabenbereiche erlauben Kindern mit unterschiedlichsten Vorkenntnissen und Fähigkeiten, einen Zugang zum Lerngegenstand zu finden und die Rezeption der narrativen Welt auch außerhalb der Spielsituation fortzusetzen.

3. *Motivation*

- Der Lerngegenstand kann in besonderer Weise motivierend für Kinder sein, die gerne Computerspiele spielen (Kristian, Sophia, Michel, Jan).
- Dieser Umstand trifft aber ggf. nicht zu, wenn Genrevorlieben eines Kindes nicht bedient werden (Raul).

4. *Überfachliche Chancen*

- *Personale und soziale Kompetenzen:* Das Unterrichtsdesign bietet Chancen für den Ausbau personaler und sozialer Kompetenzen jenseits der fachlichen Figureninterpretation (Theo, Anna, Michel).¹⁰³⁸
- *Beziehungsarbeit:* Der gewählte Lerngegenstand stellt ggf. einen neuen gemeinsamen Anknüpfungspunkt zwischen Lehrkraft und Schüler*innen dar und kann zur Verbesserung der Kommunikation und Beziehung beitragen (Kristian, Raul, Michel).

¹⁰³⁷ „Sinnvoll“ bedeutet hier: leistungsheterogene Gruppen, bei deren Zusammensetzung auch soziale und personale Aspekte berücksichtigt werden.

¹⁰³⁸ Zur Restrukturierung des Erfahrungshintergrunds siehe Kapitel 1.2.2.

3.3 Interpretation ludonarrativer Figurenperspektiven: Integration der Forschungsergebnisse

Mit diesem Dissertationsprojekt wurde ein Referenzdesign zum literarischen Lernen in der Grundschule zyklisch entwickelt und erforscht. Im Rahmen des Referenzdesigns dienen die Perspektiven ludonarrativer Figuren als Gegenstand der Figureninterpretation. Dieses Kapitel führt zentrale Ergebnisse des Projekts zusammen und integriert dabei gleichermaßen Elemente des theoretischen Bezugsrahmens (Kapitel 1) sowie der lokalen Theoriegenese im Kontext der empirischen Forschungsergebnisse (Kapitel 3).

Einleitendes

Abbildung 56 (S. 272) visualisiert die Ergebnisse zunächst in Kürze, bevor entlang dieser Visualisierung die Ziele des Referenzdesigns sowie sein allgemeiner Gegenstand und seine Rezeption beschrieben werden. Es folgen Zusammenfassungen zum konkreten Lerngegenstand, den entwickelten Aufgabenbereichen, den beobachteten Lernprozessen und den wichtigsten Gelingensbedingungen. Hinweise zur didaktischen Begründung sowie zu weiteren Potentialen des Referenzdesigns schließen das Kapitel ab.

Ziel des Unterrichts (Kapitel 1.3.2) ist das Interpretieren von Figurenperspektiven, was in dieser Arbeit durch das Inferieren und Begründen von Aspekten der Sozialität und Psyche ludonarrativer Figuren und das darauf aufbauende Nachvollziehen ihrer Perspektiven modelliert ist: Die Lernenden

Ziele

- a) nehmen die ludonarrativen Figuren als fiktive Wesen wahr.
- b) inferieren Aspekte ihrer Sozialität und Psyche.
- c) vollziehen Figurenperspektiven nach.

Lerngegenstand sind die Perspektiven ludonarrativer Figuren. Aus rezeptionsästhetischer und enaktivistischer Sicht sind Figurenperspektiven an der Schnittstelle zwischen einem narrativen Medium samt seiner Ausdrucksmittel, dem Erfahrungshintergrund der rezipierenden Person sowie des Bewusstseins des fiktiven Wesens zu verstehen. Letzteres entsteht erst durch eine Bewusstseinsattribution, die Rezipierende auf Grundlage von Ausdrucksmitteln vornehmen und dieses Bewusstsein je nach individuellem Erfahrungshintergrund enaktivieren (Kapitel 1.2.2). Diese Konzeptualisierung von Figurenperspektiven erweist sich als fruchtbar für eine Adaption bezüglich der Rezeption von Computerspielfiguren. Mit einem Mehrebenenmodell der ludonarrativen Figur (Kapitel 1.2.4), exemplarisch erläutert anhand von Kinderäußerungen zu einem Point-and-Click-Adventure (Kapitel 3.1.2.4), hat diese Arbeit konzeptualisiert, wie ludonarrative Figurenperspektiven im Rahmen der Hybridität des digitalen Spiels rezipiert werden können. Hier ist die betreffende Figur gleichzeitig fiktives Wesen und

Gegenstand und Rezeption

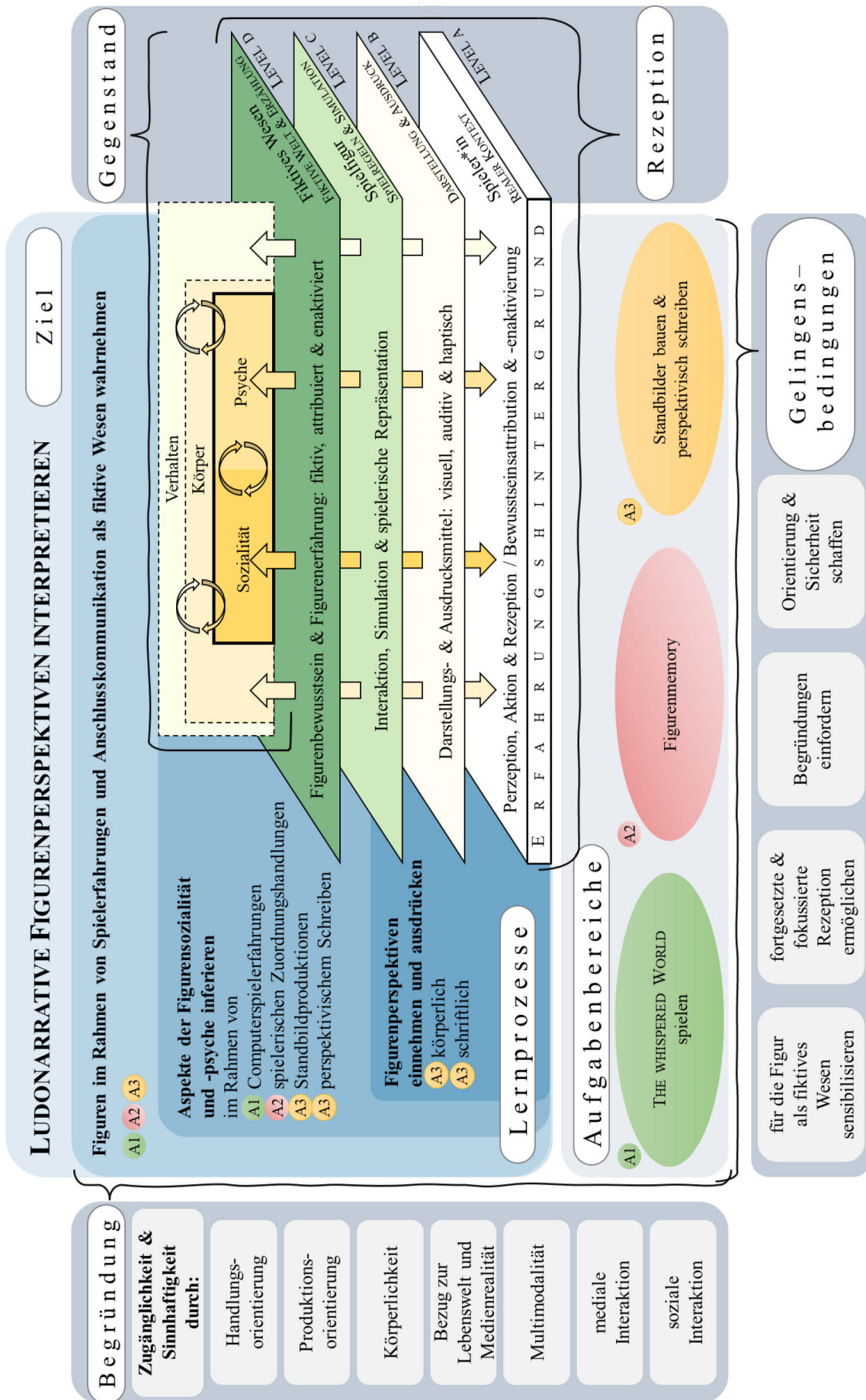


Abbildung 56: Ludonarrative Figurenperspektiven interpretieren

Spielfigur, wird audiovisuell dargestellt und von einer realen Person rezipiert. Zu dieser Rezeption gehört die Perzeption audiovisueller und schriftlicher Ausdrucksmittel, die Interaktion mit der Spielwelt – für welche die Figur u.a. als Werkzeug dient – und die Interpretation bestimmter Aspekte der Spielwelt (in Kombination mit ihrer Darstellung) als Ausdruck eines fiktiven Bewusstseins, das Rezipierende mehr oder weniger verstehen und nachvollziehen können.

Konkreter Lerngegenstand des Unterrichtsdesigns (Kapitel 3.1.2.1) sind die Perspektiven der Figuren aus *THE WHISPERED WORLD* – einem Point-and-Click-Adventure von Daedalic Entertainment, das ursprünglich im Jahre 2009 und dann 2014 als Special Edition erschienen ist. Es erzählt die Abenteuer von Sadwick, einem von Alpträumen geplagten, traurigen Clown, der zu Beginn der Spiel- und Erzählhandlung – im ersten Kapitel des Adventures – mit seiner Haustierraupe Spot bei seinem großen Bruder Ben und seinem senilen Großvater („Opa“) Antonius lebt. Hier leidet er unter der Fremdbestimmung durch seinen Bruder, der ihm den ungeliebten Beruf des Zirkusclowns auferlegt hat. Weiter macht Sadwick der gesundheitliche Zustand seines Großvaters zu schaffen, der Sadwick nicht mehr erkennt und ihn durchgängig mit Ben verwechselt.

Konkreter
Lerngegen-
stand

Das Referenzdesign besteht aus drei großen Aufgabenbereichen, welche verschiedene Teilaufgaben und Ziele umfassen.

Aufgaben-
bereiche

Im Aufgabenbereich 1 (*THE WHISPERED WORLD spielen*, Kapitel 3.1.2) machen die Kinder konkrete Spielerfahrungen und nähern sich dem Lerngegenstand, indem sie ludonarrativen Figuren als fiktive Wesen wahrnehmen und darauf aufbauend grundlegend über Sadwicks Psyche und ggf. seine Sozialität ins Gespräch kommen.

Der Aufgabenbereich 2 (*Figurenmemory spielen*, Kapitel 3.1.3) zeichnet sich in allen Phasen durch die Arbeit mit Figurenaussagen aus, die jeweils einer der drei Figuren (Sadwick, Ben und Opa) zugeordnet werden. Gewählt wurden jene Aussagen, anhand derer zentrale Aspekte der Figurensozialität und -psyche zum Ausdruck kommen bzw. inferiert werden können. Mit diesem Aufgabenbereich wird erstens eine fortgesetzte und fokussierte Rezeption ermöglicht und zweitens das Figurenverständnis vertieft. Im Rahmen von Zuordnungshandlungen inferieren die Kinder bekannte und neue Figurenaspekte. Eindrücke, die die Kinder bereits von Figuren haben, werden durch das physische Zusammenlegen von Figuren- und Aussagenkarte ausgedrückt und können spätestens im Rahmen der Ergebnissicherung explizit verbalisiert und diskutiert werden. Im Rahmen des Aufgabenbereichs 3 (*Standbildbilder bauen und perspektivisch schreiben*, Kapitel 3.1.4) stellen die Kinder ausgewählte Situationen aus *THE WHISPERED*

WORLD nach, indem sie die Rollen *Sadwick*, *Ben*, *Opa* und *Spot* einnehmen und hierfür Entscheidungen bezüglich der Raumposition und Körperhaltung (inkl. Mimik) treffen. Durch die Darstellung der Figuren im Rahmen der Standbilderstellung vollziehen die Kinder Aspekte der Figurensozialität und -psyche nach, indem sie Figurenperspektiven körperlich-räumlich einnehmen. Da sich die Kinder als Darstellende und Zuschauende anhand der gewählten Raumpositionen und Körperhaltungen explizit und implizit mit dem Innenleben der Figuren in konkreten Situationen beschäftigen, kommunizieren sie ihre individuellen literarischen Deutungen körperlich und/oder verbal. Sie erhalten anschließend die Möglichkeit, Figurenperspektiven schriftlich in eigenen Texten umzusetzen bzw. in diese einzuschreiben. Als zentrale Zielperspektive gilt, dass die Kinder Figurenperspektiven einnehmen – sowohl körperlich-räumlich als auch im Rahmen schriftlicher Produktion. Dabei wird das Figurenverständnis weiter vertieft und expliziert.

Die Lernprozesse wurden sowohl lerngruppenübergreifend (Kapitel 3.1) als auch im Rahmen von Fallanalysen (Kapitel 3.2) analysiert. Sie können entlang der Zielformulierungen und Aufgabenbereiche beschrieben werden. Grundsätzlich lassen sich die Prozesse aufeinander aufbauend konzeptualisieren. Gleichzeitig ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die Lernenden ebenso zwischen diesen Prozessen oszillieren oder die Prozesse durchgängig parallel verlaufen und dabei ineinandergreifen:

Lernprozesse

1. Die Lernenden nehmen Figuren im Kontext von Spielerfahrungen und Anschlusskommunikation als fiktive Wesen wahr (A1, A2, A3).
2. Im Rahmen von Computerspielerfahrungen (A1), spielerischen Zuordnungshandlungen (A2), Standbildproduktionen und perspektivischem Schreiben (A3) inferieren sie zunehmend Aspekte der Figurensozialität und Psyche.
3. Körperlich und/oder schriftlich nehmen sie schließlich Figurenperspektiven ein und bringen ihre Interpretationen zum Ausdruck (A3).

Bereits in Aufgabenbereich 1 wird deutlich, dass Kinder die Komplexität und Hybridität der ludonarrativen Figur einerseits als solche wahrnehmen und beschreiben können, sie dies andererseits aber nicht davon abhält, ludonarrative Figuren in ihrer Funktion als fiktive Wesen zu rezipieren, ihnen Perspektiven zuzuschreiben und diese je nach individuellen Fähigkeiten und Erfahrungshintergründen zu enaktivieren (Kapitel 3.1.2.4). Für das Figurenmemorys stellt eine explizite, begründete Zuordnung einer Figurenaussage zur Figur mit Bezug auf die Figur als fiktives Wesen den Idealfall dar. Wie jedoch in Kapitel 3.1.3.3 gezeigt, werden derartige Zuordnungen während des Spielprozesses nur selten genutzt. Dass die Kinder trotzdem in der Lage sind, ihre Zuordnungen zu begründen, zeigen sie in Plenums- und Interviewsituationen, in deren Rahmen

Prozesse in
Aufgaben-
bereich 1

Prozesse in
Aufgaben-
bereich 2

Begründungen durch die Lehrkraft eingefordert werden. Die zahlreichen neuen und erneuten Nennungen von Figuren-aspekten die im Rahmen der Einzelfallstudien in Kinderaussagen während und nach dem Memoryspielen identifiziert werden konnten, lassen vermuten, dass die Auseinandersetzung mit den gewählten Figurenaussagen im Rahmen der Zuordnungshandlungen mit einem vertieften Figurenverständnis einhergeht. Für die Standbilderstellung wurde im Rahmen der Raum- und Körperkategorien gezeigt, dass die Lernenden ihre Körper auf vielfältige Weise einsetzen, um Figurenperspektiven umzusetzen. Von einer ärgerlichen Mimik über vor dem Körper verschränkte Arme bis hin zu der Herbeiführung von Unterschieden in den Größenrelationen: Viele der Kategorien sind ausdrucksstark und erlauben nicht selten interpretative Schlüsse auf Psyche- und Sozialitätskategorien, die das Innenleben der dargestellten Figuren charakterisieren. Kapitel 3.1.4.2 hat außerdem gezeigt, welche Prozesse bei der Erstellung eines Standbildes wirken: Es sind vor allem der Einsatz der Stimme, die Anpassung der eigenen Körperhaltung sowie die Anmerkungen zur Körperhaltung anderer, deren häufige Wiederholungen den Erstellungsprozess prägen. Besonders Letztere führen dazu, dass die Darstellenden nicht nur verschiedenste Körperkategorien für ihre eigene Rolle ausprobieren, sondern sich auch aktiv daran beteiligen, passende Körperhaltungen für ihre Gruppenmitglieder zu finden. Rollenwechsel werden dadurch nicht nur von Standbild zu Standbild, sondern auch innerhalb einer Standbilderstellung vollzogen.

Prozesse in
Aufgaben-
bereich 3

Zusammengefasst zeigt die Analyse der Lernentwicklungen eine stetige Erweiterung der benannten Figuren-aspekte (Interpretationsdichte) sowie eine zunehmende Begründung der Aspekte im Rahmen der Figurensozialität (Interpretationstiefe). Letztere geht von Sadwick aus und führte darauf aufbauend zu komplexeren Interpretationen der Figur Ben.

Zusammen-
fassung der
Lernentwick-
lung

Für die zielführende Umsetzung der Aufgabenbereiche konnten folgende Gelingensbedingungen identifiziert werden: Ob der Hybridität des Mediums ist es erstens wichtig, dass die Lernenden für die Figuren als fiktive Wesen sensibilisiert werden (z.B. mit einer Leitfrage zur Gefühlswelt eben dieser Figuren). Computerspielvorkenntnisse sind dabei nicht nötig (Kapitel 3.2.6). Aufgrund der relativen Offenheit eines Computerspiels (z.B. gegenüber Printliteratur) sowie der individuellen oder schlicht tagesformabhängigen Lern- und Arbeitsvoraussetzungen werden nicht alle Kinder Aspekte der Figuren als fiktive Wesen gleichermaßen umfangreich rezipieren. Deshalb sollte zweitens für alle Kinder eine fortgesetzte und fokussierte Rezeption ermöglicht werden – z.B. durch eine gemeinsame Live-Let's-Play-Phase mit anschließenden Zuordnungshandlungen bezüglich gewählter Figurenaussagen. Interpretationsergebnisse entstehen jedoch nicht allein durch die Zuordnungshandlungen: Das Figurenwissen der

Gelingens-
bedingungen

Kinder bleibt so lange implizit, bis es im Rahmen von Begründungen der Zuordnungsentscheidungen expliziert wird. Aufgabe der Lehrkraft ist es deshalb – drittens – diese Begründungen einzufordern. Gleiches gilt auch, wenn die Kinder bei der Produktion oder Präsentation von Standbildern und Rollentexten über Aspekte der narrativen Figurensozialität und -psyche ins Gespräch kommen. Viertens sollten Arbeitsphasen durch die Schaffung von Orientierung und Sicherheit entlastet werden, um den Kindern den Zugang zum Lerngegenstand zu erleichtern und ein positives Arbeitserlebnis zu ermöglichen. Dies gilt für alle Aufgabenbereiche des Unterrichtsdesigns, insbesondere jedoch für das Erstellen von Standbildern, da sich diese Aufgabe nicht nur durch ihre Komplexität, sondern auch durch ihre starke Körperbezogenheit auszeichnet. Kinder, die Arbeitsabläufe in Ruhe kennenlernen und ausprobieren dürfen, sich hinsichtlich des Materials sowie des Raumes orientieren können und sich in ihrer Gruppe sicher genug fühlen, eigene Ideen umzusetzen, können vor dem Hintergrund ihrer unterschiedlichen Lern- und Arbeitsvoraussetzungen gute Ergebnisse erzielen und zu erstaunlich dichten und tragbaren Figureninterpretationen gelangen.

Das Unterrichtsdesign begründet sich didaktisch wie folgt: (1) Der Lerngegenstand wird für Kinder mit unterschiedlichsten Lern- und Arbeitsvoraussetzungen zugänglich und (2) die Auseinandersetzung mit diesem Lerngegenstand wird sinnhaft. Zugänglichkeit und Sinnhaftigkeit ergeben sich durch die Verortung der Figureninterpretation an der Schnittstelle zwischen medialer und sozialer Interaktion, Handlungs- und Produktionsorientierung sowie Körperlichkeit. Weiter wird durch den Einsatz eines Computerspiels Bezug zur aktuellen Medienrealität und daran anknüpfenden Lebenswelt vieler Lernenden genommen. Darüber hinaus bietet das Computerspiel einen interaktiven, multimedialen und multimodalen Zugang zu narrativen Figuren und damit Anknüpfungspunkte für Kinder mit unterschiedlichsten Lern- und Arbeitsvoraussetzungen.

Didaktische
Begründung

Literarisches Lernen und Figureninterpretation dienen keinem Selbstzweck. Auf basaler Ebene ermöglicht das literarische Lernen über ludonarrative Figurenperspektiven den Kindern, sich mit Aspekten der aktuellen Medienrealität auseinanderzusetzen. Darüber hinaus ist das Verstehen und Nachvollziehen von Perspektiven anderer als zentrale menschliche Fähigkeit zu beschreiben, die in vielen Bereichen des Lebens benötigt wird. Dass beim Verstehen realer Personen und fiktiver Wesen ähnliche Mechanismen wirken, wird in Kapitel 1.1 und 1.2.2 theoretisch begründet. Werden Figurenperspektiven zum Lerngegenstand, birgt dies gleichermaßen Potentiale für soziales Lernen, denn fachliche und soziale Kompetenzen greifen an dieser Stelle ineinander und können sich gegenseitig kompensieren oder aufeinander aufbauen, wie die Fallanalysen in Kapitel 3.2.5 zeigen.

Potentiale

SCHLUSS

In ihrem Kern hat diese Arbeit gezeigt, inwiefern literarisches Lernen zu Figurenperspektiven am Gegenstand ludonarrativer Figuren mit Grundschulkindern erfolgen kann. Hierzu wurde ein rezeptionsästhetisches Modell der ludonarrativen Figur sowie ein mehrfach erprobtes und stetig weiterentwickeltes Referenzdesign samt Unterrichtsmaterialien vorgelegt. Für eine Zusammenfassung der Ergebnisse sei auf das vorangehende Kapitel 3.3 verwiesen. Dieses Schlusskapitel diskutiert die Ergebnisse, hebt weitere Leistungen der Arbeit hervor und benennt Desiderate.

Die Analysen unter Kapitel 3 haben die Eignung des Referenzdesigns sowohl lerngruppenübergreifend als auch für Einzelfälle mit unterschiedlichsten Lern- und Arbeitsvoraussetzungen festgestellt. Die gemachten Beobachtungen der Lernwege sind dabei anschlussfähig an die von Spinner beschriebenen Niveaustufen zur Kompetenz des Nachvollziehens literarischer Figurenperspektiven (Kapitel 1.3.2). Diese reichen vom Verständnis eines literarischen Textes aus der Perspektive einer Figur, über das Erkennen und Unterscheiden mehrere Figuren bis hin zum Herstellen von Zusammenhängen zwischen Figurenperspektiven und ihrer Lebensrealität.

Durch die verschiedenen Rollen der Verfasserin (Forscherin, Referendarin, Lehrerin) und die Lokalität des Forschungsprojekts (drei sozio-ökonomisch eher privilegierte Lerngruppen einer Bremer Grundschule), kann es nicht Ziel dieses Dissertationsprojekts sein, das Unterrichtsdesign ohne zusätzliche Testzyklen an weiteren Schulen als Design herauszugeben, oder die zu analysierenden Lernwege der Lerngruppen als allgemeingültig anzunehmen.

Diese Schwäche der vorliegenden Arbeit stellt jedoch gleichzeitig ihre größte Stärke dar: die Nähe zu den Lernenden und der Schulrealität. Was diese Arbeit zu leisten vermag, ist eine hohe Dichte an Kontextinformationen, sowie ein darauf aufbauender umfassender analytischer Einblick in kindliche Rezeptions- und Lernprozesse – durchgängig belegt an einer Vielzahl von Beispielen. Wie in Kapitel 2.5 beschrieben, begründet sich der Geltungsanspruch dieser Arbeit somit durch die Transparenz ihrer Vorgehensweisen und angemessenen Darstellungsformen. Sie kreiert einen Mehrwert für (1) Hochschullehrende, die seltener die Möglichkeit haben, Einblicke in die tägliche Arbeit an Grundschulen zu erhalten, (2) Studierende, die noch wenig oder keine Erfahrungen mit Grundschulkindern machen konnten und (4) Lehrkräfte, die durch die Dichte an Kontextinformationen das Unterrichtsdesign für eigene Lerngruppen adaptieren können und vor allem in den Fallanalysen Aspekte eigener Lernender wiedererkennen werden.

Weitere Leistungen dieser Arbeit umfassen

1. *die Entwicklung des rezeptionsästhetischen Modells der ludonarrativen Figur*,¹⁰³⁹ welches zentrale Elemente aus den Arbeiten von Eder, Schröter und Thon, Fahlenbrach und Schröter sowie Schröters *Spiel | Figur* integriert und um einen enaktivistischen Zugang zu Figurenperspektiven erweitert.¹⁰⁴⁰ Insbesondere Kapitel 3.1.2.4 hat gezeigt, inwiefern dieses Modell genutzt werden kann, um Prozesse der ludonarrativen Figurenrezeption bereits für Kinder im Grundschulalter beschreibbar zu machen.

Die weitere Ausarbeitung des Modells sowie seine empirische Bestätigung ist jedoch vorerst als Desiderat festzuhalten. Im Rahmen dieser Arbeit musste die Beschreibung der Modellierung klein gehalten werden. Eine umfassende Darstellung aller Aspekte, Ebenen, Verknüpfungen und insbesondere Ausprägungen für verschiedene Genres steht noch an – besonders mit Blick auf Spiele, die eine weniger stark ausgeprägte narrative Ebene aufweisen. Weiter konnte das Modell zwar genutzt werden, um kindliche Rezeptionsprozesse zu fassen und zu erklären, jedoch konnten keine eigenen Kategorienbereiche für die verschiedenen Ebenen entwickelt werden. Eine Fokussierung auf diesen Bereich hätte sowohl den Rahmen der Interviews mit den Kindern als auch den Rahmen der Analysen gesprengt.

2. *die Fruchtbarmachung der qualitativen Inhaltsanalyse für die Beforschung des Referenzdesigns*. Mit der in Kapitel 2.4 beschriebenen Entwicklung einer Metastruktur und damit einhergehenden Vernetzung von eigenständigen Kategorienbereichen wurde eine Methode entwickelt, die einen zusammenfassenden und trotzdem ganzheitlichen Blick auf Lernprozesse ermöglicht. Besonders die in diesem Rahmen entwickelten Produkt- und Prozesskategorien der Standbilderstellung (Kapitel 3.1.4.2) schließen eine Lücke in der fachdidaktischen Forschung, da Standbildprozesse notorisch schwer greifbar sind. Das Analyseinstrumentarium ist so erarbeitet, dass es mit nur wenig Anpassungen auf weitere Standbilderstellungsprozesse in unterschiedlichsten Lernarrangements angewendet werden kann.
3. *die Identifikation und Bestätigung fachlicher und überfachlicher Prinzipien*. Insbesondere die in dieser Arbeit angewendeten oder herausgearbeiteten

¹⁰³⁹ Siehe Kapitel 1.2.4.

¹⁰⁴⁰ Eder 2008; Fahlenbrach und Schröter 2015; Schröter und Thon 2014; Schröter 2021; Caracciolo 2014.

Prinzipien der Zugänglichkeit, Sinnhaftigkeit, Orientierung, Sicherheit, soziale Interaktion oder das Einfordern von Begründungen sind anschlussfähig an Klafkis didaktische Prinzipien (insbesondere Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, Zugänglichkeit), Bartnitzkys Prinzipien des Sprachunterrichts (insbesondere Situationsbezug, Sozialbezug, Bedeutsamkeit der Inhalte), Wollrings Ausführungen zu Leitideen für das Design von Lernumgebungen (Gegenstand und Sinn, Kommunikation und soziale Organisation) oder dem Operativen Prinzip nach Wittmann (insbesondere die psychologischen und sozialen Prinzipien).¹⁰⁴¹

Der zunehmende Ausbau der digitalen Infrastruktur an Grundschulen im Rahmen des *DigitalPakts Schule*¹⁰⁴² sowie die stetig wachsende kulturelle Bedeutung von digitalen Spielen wird den Eingang von Computerspielen in den Unterricht der Grundschule in Zukunft erleichtern. Parallel dazu bedarf es jedoch einer ausgiebigen – und in der Schulrealität verankerten – didaktischen Auseinandersetzung sowie der Entwicklung geeigneter Unterrichtsdesigns. Die vorliegende Arbeit hat für den Bereich der Figurenperspektiven einen Beitrag hierzu geleistet.¹⁰⁴³

Ausblick:
Jenseits des
innovativen
Lerngegen-
stands

Jenseits des digitalen Spiels und seiner Figuren sei an dieser Stelle jedoch deutlich benannt, dass die Qualität von Unterricht nicht ausschließlich an innovativen Lerngegenständen oder Methoden, sondern immer auch an grundlegenden Prinzipien festgemacht gemacht werden muss und entscheidend durch die Beziehung der Lehrkraft zu den Lernenden geprägt ist.

Unabhängig davon, ob das Interpretieren von Figurenperspektiven am Gegenstand der ludonarrativen Figur oder fiktiven Wesen aus anderen Medien erfolgt – wichtig ist, dass Lernende sich in einem sicheren Umfeld auf vielfältige Weise mit Perspektiven von Figuren aus verschiedensten Medien auseinandersetzen können. Damit begründet sich der Literatur- und Medienunterricht nicht allein durch seinen fachlichen Anspruch. Vielmehr kombiniert er den Erwerb literarischer Kompetenz mit dem Ausbau sozialer Kompetenz¹⁰⁴⁴ und birgt damit großes Potential für eine möglichst ganzheitliche Entwicklung der Lernenden.

¹⁰⁴¹ Klafki 2007; Bartnitzky 2019; Wollring 2008; Wittmann 1998.

¹⁰⁴² Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) o.J.

¹⁰⁴³ Darüber hinaus ist eine Adaption der hier ausgearbeiteten Modelle und Methoden

¹⁰⁴⁴ auch für das literarische Lernen in der Sekundarstufe I naheliegend – vorausgesetzt, es werden für die jeweiligen Klassenstufen geeignete Spiele gewählt. Siehe Kapitel 3.3.

QUELLENVERZEICHNIS

Primärquellenverzeichnis: Spiele und Lernsoftware

1-2-SWITCH (Nintendo EPD, 2017)
ALARM FÜR COBRA 11 (Synetic, verschiedene Teile 2000-2012)
ANIMAL CROSSING (Nintendo Entertainment, 2004)
ANTOLIN (Westermann Bildungsmedien Verlag GmbH, seit 2001)
ASSASSIN'S CREED (Ubisoft, verschiedene Teile 2007-2020)
BALDI'S BASICS (Micah McGonigal, 2018)
BANISHED (Shining Rock Software, 2014)
BOOM BEACH (Supercell, 2014)
CASTLE CRUSH (Fun Games For Free, 2016)
CLASH OF CLANS (Supercell, 2012)
CLASH ROYALE (Supercell, 2016)
DETROIT: BECOME HUMAN (Quantic Dream, 2018)
DIE SIMS (Maxis, verschiedene Teile 2000-2018)
DIE SIMS 2 (Maxis, 2004)
DIG OUT! (XIMAD, Inc., 2017)
FALLOUT 4 (Bethesda Game Studios, 2015)
FIFA (EA Vancouver; EA Romania, verschiedene Teile 1993-2022)
FIVE NIGHTS AT FREDDY'S (Scott Cawthon; Clickteam, verschiedene Teile 2014-2021)
FORTNITE (Epic Games; People Can Fly, 2017)
GHOSTBUSTERS (Activision; Terminal Reality; Red Fly Studio; War Drum Studios; Saber Interactive; Behaviour Santiago u.a., verschiedene Teile 1984-2023)
GO VACATION (BANDAI NAMCO Studios Inc., 2018)
GRAND THEFT AUTO (Rockstar North; Rockstar Leeds; Rockstar Canada; Digital Eclipse, fünf Teile 1997-2013)
HAY DAY (Supercell, 2012)
KINECT SPORTS (Rare, 2010)
KIRBY (HAL Laboratory, verschiedene Teile 1992-2023)
LANDWIRTSCHAFTS-SIMULATOR 2019 (Giants Software, 2019)
LEAGUE OF LEGENDS (Riot Games, 2009)
LEGO BATTLES: NINJAGO (TT Games, 2011)
LEGO CITY UNDERCOVER (TT Fusion; Nintendo SPD, 2013)
LEGO HARRY POTTER: DIE JAHRE 1–4 (Traveller's Tales, 2010)
LEGO NINJAGO: SHADOW OF RONIN (TT Games, 2015)
LEGO STAR WARS: DIE KOMPLETTE SAGA (Traveller's Tales, 2007)
LIFE IS STRANGE (Dontnod Entertainment, 2015),
MARIO KART (Nintendo, verschiedene Teile 1992-2020)
MARIO PARTY (Hudson Soft; NDCube, verschiedene Teile 1998-2021)
MIITOPIA (Nintendo Entertainment, 2016)
MINECRAFT (Mojang 2009; Microsoft Studios 2015)
MOBILE STRIKE (Epic War, 2015)
NEED FOR SPEED (EA Black Box; Criterion Games; Ghost Games, verschiedene Teile 1994-2022)

PALADINS (Evil Mojo, 2018)
 PAYDAY 2 (Overkill Software; Starbreeze Studios, 2013)
 POKÉMON (Game Freak, verschiedene Teile 1996-2022)
 PORTAL KNIGHTS (Keen Games, 2016)
 PROJECT CARS (Slightly Mad Studios, 2015)
 QUIZDUELL (FEO Media AB, 2012)
 RAYMAN LEGENDS (Ubisoft Montpellier, 2013)
 ROBLOX (Roblox Corporation, 2006)
 SIM CITY (Maxis, verschiedene Teile 1989-2014)
 SKYLANDERS (Toys for Bob; Vicarious Visions; Beenox; n-Space, verschiedene Teile 2011-2016)
 SKYRIM (Bethesda Game Studios, 2011; Special Edition 2016)
 SLITHER.IO (Steve Howse, 2016)
 SPLATOON (Nintendo Entertainment, 2015)
 SPLATOON 2 (Nintendo EPD, 2017)
 STAR STABLE (Star Stable Entertainment, seit 2005)
 STAR WARS BATTLEFRONT (Pandemic Studios 2004; Neuauflage: EA Digital Illusions CE, 2015)
 STAR WARS BATTLEFRONT II (EA DICE; Motive Studios; Criterion Games 2017)
 STAR WARS: FORCE ARENA (Netmarble Monster, 2017)
 SUBWAY SURFERS (Kiloo; SYBO Games, 2012)
 SUPER MARIO (Nintendo, verschiedene Teile 1985-2021)
 TETRIS (Nintendo 1989)
 THE LEGEND OF ZELDA (Nintendo EAD; Capcom/Flagship; Vanpool; Grezzo, verschiedene Teile 1986-2023)
 THE LEGO MOVIE VIDEOGAME (TT Games, 2014)
 THE LEGO NINJAGO MOVIE VIDEO GAME (TT Games, 2017)
 THE WHISPERED WORLD (Daedalic Entertainment 2009; Special Edition 2014)
 TKKG (DOCK media GmbH; Elephant Seven Multimedia / Entertainment GmbH; bvm; The Web Production; Kritzelkratz 3000 GmbH, 16 Teile von 1997-2008)
 TRIGGER FIST (Lake Effect Applications, 2012)
 UNCHARTED 4: A THIEF'S END (Naughty Dog, 2016)
 WORLD OF TANKS (Wargaming.net, 2010)

Literaturverzeichnis

[Psychologie-Lexikon] (1999): Bewusstsein. In: Uwe Tewes und Klaus Wildgrube (Hg.): Psychologie-Lexikon. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. München, Wien: Oldenbourg.

Abraham, Ulf (2005): Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Heidi Rösch (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt am Main: Lang (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, 9), S. 13–26.

- Albrecht, Christian; Conrad, Maren (2022): Computerspiele im Deutschunterricht. In: Holger Arndt (Hg.): Digitale Spiele und fachliches Lernen. Band 1. Erlangen: FAU University Press (FAU Lehren und Lernen, Band 7), S. 101–159.
- Arsenault, Dominic (2009): Video Game Genre, Evolution and Innovation. In: *Eludamos. Journal for Computer Game Culture* 3 (2), S. 149–176. Online verfügbar unter <https://eludamos.org/index.php/eludamos/article/view/vol3no2-3>, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- Auts, Astrid; Grenz, Dagmar; Josten, Kristina (1996): Ben liebt Anna. Szenische Interpretation der Erzählung von Peter Härtling (136), S. 35–43.
- Bakker, Arthur (2018): Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers. Abingdon, Oxon, New York, NY: Routledge.
- Bartnitzky, Horst (2019): Sprachunterricht heute. 19. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor (Lehrerbücherei Grundschule).
- Beil, Benjamin (2010): First Person Perspectives. Point of View und figurenzentrierte Erzählformen im Film und im Computerspiel. Münster: LIT (Medien‘Welten, 14).
- Beil, Benjamin (2012): Avatarbilder. Zur Bildlichkeit des zeitgenössischen Computerspiels. Bielefeld: Transcript (Kultur- und Medientheorie).
- Beil, Benjamin (2013): Game Studies. Eine Einführung. Berlin [u.a.]: LIT (Red Guide).
- Beil, Benjamin (2015): Game Studies und Genretheorie. In: Klaus Sachs-Hombach und Jan-Noël Thon (Hg.): Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung. Köln: Herbert von Halem Verlag, S. 29–69.
- Bergmann, Jörg (2011): Qualitative Methoden der Medienforschung. Einleitung und Rahmung. In: Ruth Ayaß und Jörg Bergmann (Hg.): Qualitative Methoden der Medienforschung. Mannheim: Verl. für Gesprächsforschung, S. 13–41.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2016): Lesen, Körperlichkeit und der handelnde Umgang mit Texten (auf der Sekundarstufe I). Freiburg: Academic Press. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14038/pdf/SZBW_2016_1_BertschiKaufmann_Graber_Manetsch_Lesen_Koerperlichkeit.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- Boelmann, Jan M. (2015): Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium. Univ., Diss., Bochum, 2013. München: kopaed (Medien im Deutschunterricht, 13).
- Boelmann, Jan M.; Klossek, Julia (2013): Das Bochumer Modell literarischen Verstehens. In: Daniela A. Frickel, Gerhard Rupp und Jan M. Boelmann (Hg.): Literatur, Lesen, Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, S. 43–66.
- Boelmann, Jan M.; König, Lisa (2021): Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, 5).

- Boelmann, Jan M.; König, Lisa; Stechel, Jan (2020): Genug gespielt. Warum Computerspiele eine eigene Didaktik brauchen. In: Markus Engelns, Patrick Voßkamp und Bräuer Christoph (Hg.): Sprechende Pixel – Computerspielphilologie in Schule und Hochschule. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr KG (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), 96), S. 129–140.
- Boelmann, Jan M.; Seidler, Andreas (Hg.) (2012): Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts. Frankfurt am Main: Lang (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, 24).
- Böttcher, Ingrid (2010): Methoden des kreativen Schreibens. In: Ingrid Böttcher (Hg.): Kreatives Schreiben. 6. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (Lehrerbücherei Grundschule), S. 22–28.
- Brooks, Rodney A. (1991): Intelligence Without Representation. In: *Artificial Intelligence* 47 (1-3), S. 139–159.
- Buhl, Heike M. (2016): Perspektiven übernehmen. In: Anja Pompe (Hg.): Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen, empirische Befunde, unterrichtspraktische Entwürfe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 122–135.
- Büker, Petra (2012): Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. 6. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 120–133.
- Büker, Petra; Vorst, Claudia (2010): Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule. In: Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele. Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 11.2), S. 21–48.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o.J.): DigitalPakt Schule. Online verfügbar unter <https://www.digitalpaktschule.de/>, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- Caracciolo, Marco (2014): The Experientiality of Narrative. An Enactivist Approach. Berlin/Boston: Walter de Gruyter (Narratologia, 43).
- Casper, Mark Oliver (2019): Social Enactivism. On Situating High-Level Cognitive States and Processes. Berlin/Boston: de Gruyter (Image Word Action / Bild Wort Aktion / Imago Sermo Actio Ser, 6).
- Chomsky, Noam (1957): Syntactic Structures. Den Haag, Paris: Mouton.
- Collins, Karen (2008): Game Sound. An Introduction to the History, Theory, and Practice of Video Game Music and Sound Design. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Coplan, Amy (2004): Empathic Engagement with Narrative Fictions. In: *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 62 (2), S. 141–152.

- Crane, Tim (2001): *Elements of mind. An introduction to the philosophy of mind*. Oxford: Oxford University Press.
- De Jaegher, Hanne; Di Paolo, Ezequiel (2007): Participatory sense-making. In: *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 6 (4), S. 485–507.
- Dehn, Mechthild; Merklinger, Daniela; Schüler, Lis (2014): Narrative Acquisition in Educational Research and Didactics. In: Peter Hühn, Jan Christoph Meister, John Pier und Wolf Schmid (Hg.): *Handbook of Narratology*. Volume 1 & 2. 2nd edition, fully revised and expanded. Berlin: de Gruyter (De Gruyter Handbook), S. 489–506.
- Demmler, Kathrin; Lutz, Klaus; Ring, Sebastian (Hg.) (2014): *Computerspiele und Medienpädagogik. Konzepte und Perspektiven*. München: kopaed (Materialien zur Medienpädagogik, 11).
- Di Paolo, Ezequiel; De Jaegher, Hanne (Hg.) (2015): *Towards an embodied science of intersubjectivity. Widening the scope of social understanding research*: Frontiers Media SA (Frontiers Research Topics: Frontiers in Psychology).
- Di Paolo, Ezequiel; Thompson, Evan (2014): The enactive approach. In: Lawrence A. Shapiro (Hg.): *The Routledge handbook of embodied cognition*. London: Routledge (Routledge handbooks in philosophy), S. 68–78.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (Hg.) (2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag. Online verfügbar unter https://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- Düerkop, Katharina (2019): „Möchtest du weitererzählen?“ Zur Narrativität von Computerspielen. In: Gabriele von Glasenapp, Claudia Maria Pecher und Martin Anker (Hg.): *Erzählen in Wort und Bild. Beiträge zur Theorie und Praxis kinder- und jugendliterarischer Erzählwelten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Schriftenreihe der Deutschen Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach e.V), S. 145–148.
- Düerkop, Katharina (2020a): Computerspiel. In: Tobias Kurwinkel und Philipp Schmerheim (Hg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 258–268.
- Düerkop, Katharina (2020b): „Ich glaube, Sadwick hat sich ziemlich einsam gefühlt.“ Zur Rezeption und Interpretation der ludonarrativen Figur im Literaturunterricht der Grundschule. In: *M i D U – Medien im Deutschunterricht* 2 (1), S. 1–20. Online verfügbar unter <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/308/306>, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- Düerkop, Katharina (2022): Meine Spielfigur, ein fiktives Wesen und ich. Eine rezeptionsästhetische Modellierung der Figur im narrativen Computerspiel. In: Helen Lehndorf und Volker Pietsch (Hg.): *Figuren, Räume, Perspektiven. (Re-)Konstruktionen literar- und medienästhetischen Lernens*. Berlin: Peter Lang (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, 46), S. 239–264.

- Düerkop, Katharina; Bakker, Arthur (2018): Literary education with narrative digital games. From formulating research questions to capturing the design rationale. In: Arthur Bakker (Hg.): Design Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers. Abingdon, UK: Routledge, S. 231–245.
- Eco, Umberto (2004): Zwischen Autor und Text. Interpretation und Überinterpretation. 2. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag (Dtv-Wissenschaft, 4682).
- Eder, Jens (2007): Figur. In: Dieter Burdorf, Christoph Fasbender und Burkhard Moennighoff (Hg.): Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. Begründet von Günther und Irmgard Schweikle. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 238.
- Eder, Jens (2008): Die Figur im Film. Marburg: Schüren.
- Eder, Jens; Jannidis, Fotis; Schneider, Ralf (2010): Characters in Fictional Worlds. An Introduction. In: Jens Eder, Fotis Jannidis und Ralf Schneider (Hg.): Characters in Fictional Worlds. Understanding Imaginary Beings in Literature, Film, and Other Media. Berlin: de Gruyter (Revisionen. Grundbegriffe der Literaturtheorie, 3), S. 3–64.
- Egenfeldt-Nielsen, Simon; Smith, Jonas Heide; Tosca, Susana Pajares (2016): Understanding video games. The essential introduction. Third edition. New York, London: Routledge.
- Ekman, Inger (2014): A Cognitive Approach to the Emotional Function of Game Sound. In: Karen Collins, Bill Kapralos und Holly Tessler (Hg.): The Oxford handbook of interactive audio. New York, NY: Oxford Univ. Press, S. 196–212.
- Emmersberger, Stefan (2019): Storytelling in virtuellen Welten. Potential und Grenzen eines intermedialen Literaturunterrichts am Beispiel des interaktiven Films „Life is Strange“. In: Klaus Maiwald (Hg.): Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 91–109.
- Engelns, Markus (2014): Spielen und Erzählen. Computerspiele und die Ebenen Ihrer Realisierung. Zugl.: Duisburg-Essen, Univ., Diss., 2012 u.d.T.: Engelns, Markus: Inszeniertes Erzählen. Heidelberg: Synchron (Diskursivitäten, 19).
- Engelns, Markus; Voßkamp, Patrick; Bräuer Christoph (Hg.) (2020): Sprechende Pixel – Computerspielphilologie in Schule und Hochschule. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr KG (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), 96).
- Esken, Frank; Rakoczy, Hannes (2013): Theory of mind. In: Achim Stephan und Sven Walter (Hg.): Handbuch Kognitionswissenschaft. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler, 444-452.
- Fahlenbrach, Kathrin; Schröter, Felix (2015): Game Studies und Rezeptionsästhetik. In: Klaus Sachs-Hombach und Jan-Noël Thon (Hg.): Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung. Köln: Herbert von Halem Verlag, S. 165–208.
- Fantasia, Valentina; De Jaegher, Hanne; Fasulo, Alessandra (2015): We can work it out: an enactive look at cooperation. In: Ezequiel Di Paolo und Hanne De Jaegher (Hg.): Towards an embodied science of intersubjectivity. Widening the scope of social

- understanding research: *Frontiers Media SA (Frontiers Research Topics: Frontiers in Psychology)*, S. 110–120.
- Flick, Uwe (2011): *Das Episodische Interview*. In: Gertrud Oelerich und Hans-Uwe Otto (Hg.): *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 273–280.
- Flick, Uwe (2019): *Gütekriterien qualitativer Sozialforschung*. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. 2. Aufl. 2019. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 473–487. Online verfügbar unter https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-21308-4_33, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- Flick, Uwe (2020): *Gütekriterien qualitativer Forschung*. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Living reference work, continuously updated edition. Wiesbaden: Springer (Springer Reference Psychologie), S. 1–17. Online verfügbar unter https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_30-2, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- Fludernik, Monika (1996): *Towards a ‚natural‘ narratology*. London: Routledge.
- Förstl, Hans (Hg.) (2012): *Theory of mind. Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens*. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Berlin: Springer.
- Frasca, Gonzalo (2003): *Simulation vs. Narrative. Introduction to Ludology*. In: Mark J. P. Wolf und Bernard Perron (Hg.): *The Video Game Theory Reader*. New York: Routledge, S. 221–235.
- Frederking, Volker (2010a): *Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz*. In: Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 1. Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 11.1), S. 324–380.
- Frederking, Volker (2010b): *Symmedialer Literaturunterricht*. In: Volker Frederking, Axel Krommer und Christel Meier (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 515–545.
- Frederking, Volker (2013): *Literarische Verstehenskompetenz erfassen und fördern*. In: Steffen Gailberger und Frauke Wietzke (Hg.): *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim: Beltz (Pädagogik 2013), S. 117–144.
- Fuchs, Thomas (2017): *Levels of Empathy – Primary, Extended, and Reiterated Empathy*. In: Vanessa Lux und Sigrid Weigel (Hg.): *Empathy. Epistemic problems and cultural-historical perspectives of a cross-disciplinary concept*. London: Palgrave Macmillan (Palgrave studies in the theory and history of psychology), S. 27–47.
- Fuchs, Thomas (2019): *Verkörperter Emotionen. Emotionskonzepte der Phänomenologie*. In: Hermann Kappelhoff, Jan-Hendrik Bakels, Hauke Lehmann und Christina

- Schmitt (Hg.): Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 95–101.
- Fuchs, Thomas; De Jaegher, Hanne (2009): Enactive intersubjectivity. Participatory sense-making and mutual incorporation. In: *Phenom Cogn Sci* 8 (4), S. 465–486.
- Gallagher, Shaun (2001): The Practice of Mind: Theory, Simulation or Interaction? In: Evan Thompson (Hg.): *Between ourselves. Second-person issues in the study of consciousness*. Thorverton: Imprint Academic (Journal of consciousness studies /Special issue), S. 83–108.
- Gallagher, Shaun (2019): Embodiment: Leiblichkeit in den Kognitionswissenschaften. In: Emmanuel Alloa, Thomas Bedorf, Christian Grüny und Tobias Nikolaus Klass (Hg.): *Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts*. 2., verbesserte und erweiterte Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 354–377.
- Gallagher, Shaun; Hutto, Daniel D. (2008): Understanding others through primary interaction and narrative practice. In: Jordan Zlatev, Timothy P. Racine, Chris Sinha und Esa Itkonen (Hg.): *The Shared Mind. Perspectives on Intersubjectivity*, Bd. 12. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company (Converging Evidence in Language and Communication Research), S. 17–38.
- GamesCoop (2012): Einleitung. In: GamesCoop (Hg.): *Theorien des Computerspiels zur Einführung*. Hamburg: Junius (Zur Einführung, 391), S. 9–12.
- Gibson, James J. (1979): *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gopher (2017): Gophers TERRIBLE AIMING (Playing vs. Let's Playing). Youtube, @GophersVids. Online verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=BBcEitq0rt8>, zuletzt aktualisiert am 25.07.2023.
- Gordon, Robert M. (1986): Folk Psychology as Simulation. In: *Mind & Language* 1 (2), S. 158–171.
- Grenz, Dagmar (1999a): Szenisches Interpretieren. In: Matthias Duderstadt und Claus Forytta (Hg.): *Literarisches Lernen*. Frankfurt am Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V (Beiträge zur Reform der Grundschule), S. 157–167.
- Grenz, Dagmar (1999b): Szenisches Interpretieren von Kinderliteratur. In: *Grundschule* (4), S. 26–28.
- Grenz, Dagmar (2010): Szenische Interpretation, literarisches Lernen und moderner Kinderroman. In: Dagmar Grenz (Hg.): *Kinder- und Jugendliteratur. Theorie, Geschichte, Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH (Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur, Band 3), S. 142–163.
- Günzel, Stephan (2013): Bild und Erzählung im Computerspiel. In: Bernd Kracke und Marc Ries (Hg.): *Expanded Narration. Das neue Erzählen: B III Biennale des bewegten Bildes 2013*. Bielefeld: Transcript, S. 381–390.

- Haas, Gerhard (2009): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. 8. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer (Praxis Deutsch).
- Herman, David (2009): *Basic Elements of Narrative*. Chichester, U.K, Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Herman, David (2011): Introduction. In: David Herman (Hg.): *The emergence of mind. Representations of consciousness in narrative discourse in English*. Lincoln: University of Nebraska Press (Frontiers of Narrative), S. 1–40.
- Hoffmann, Jeanette (2013): „Vielleicht sehnt er sich nach der Sonne ...“ – Entfaltung von Perspektiven im Gespräch zum Bilder(buch)kino einer vielstimmigen Geschichte. In: Christoph Jantzen und Stefanie Klenz (Hg.): *Text und Bild - Bild und Text. Bilderbücher im Deutschunterricht*. 1. Auflage. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 37–72.
- Hurley, Susan L. (2002): *Consciousness in action*. 1. Harvard University Press paperback ed. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Hurrelmann, Bettina (2003): Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. In: *Praxis Deutsch* (177), S. 4–12.
- Husserl, Edmund (1913): *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*. In: *Jahrbuch für Philologie und phänomenologische Forschung*. Halle a. d. S.: Verlag von Max Niemeyer.
- Hußmann, Stephan; Thiele, Jörg; Hinz, Renate; Prediger, Susanne; Ralle, Bernd (2013): Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: Michael Komorek und Susanne Prediger (Hg.): *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*. 1. Aufl. Münster: Waxmann Verlag, S. 25–42.
- Hutchins, Edwin (2010): Enaction, Imagination, and Insight. In: Ezequiel A. Di Paolo, John Robert Stewart und Olivier Gapenne (Hg.): *Enaction. Towards a new paradigm for cognitive science*. Cambridge, Mass: MIT Press, S. 425–450.
- Hutto, Daniel D. (2000): *Beyond physicalism*. Amsterdam, Philadelphia, PA: John Benjamins Pub. Co (Advances in consciousness research, v. 21).
- Jannidis, Fotis (2013): Figur, literarische. In: Ansgar Nünning (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Fünfte, aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 212–213.
- Jørgensen, Kristina (2009): „I’m overburdened!“ An Empirical Study of the Player, the Avatar, and the Gameworld. In: *Breaking New Ground: Innovation in Games, Play, Practice and Theory. Proceedings of DiGRA 2009*, S. 1–8. Online verfügbar unter <http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/09287.20429.pdf>, zuletzt geprüft am 25.07.2023.

- Jost, Roland; Krommer, Axel (Hg.) (2011): Comics und Computerspiele im Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Juul, Jesper (2004): Introduction to Game Time. In: Noah Wardrip-Fruin und Pat Harrigan (Hg.): First person. New Media as Story, Performance, and Game. Cambridge, Mass: MIT Press, S. 131–142.
- Juul, Jesper (2011): Half-Real. Video Games between Real Rules and Fictional Worlds. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Kepper, Matthis (1999): Massenmedium Computer. Ein Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts. Univ., Diss. Würzburg, 1999. Bad Krozingen: D-Punkt-Verl.
- Kepper, Matthis (2012): Computerspielbildung. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Didaktik des Computerspiels. In: Jan M. Boelmann und Andreas Seidler (Hg.): Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts. Frankfurt am Main: Lang (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, 24), S. 13–48.
- Kepper, Matthis (2014): (K)ein Ort nirgends und überall. Spielraum und Spielerraum des Computer- und Videospieles. In: Caroline Roeder (Hg.): Topographien der Kindheit. Literarische, mediale und interdisziplinäre Perspektiven auf Orts- und Raumkonstruktionen. Bielefeld: transcript-Verl. (Lettre), S. 167–181.
- Kepper, Matthis (2016): Film- und Fernsehdidaktik im Schulfach Deutsch 2016: Teilkommentierte Fachbibliografie. Unter Mitarbeit von Finja Wunsch. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00105670-11>, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- Kepper, Matthis (2019): Computerspielbildung als Auftrag für die sprachlichen Fächer der Schule. Versuch eines neuen Kompetenzmodells. In: *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)* (1), S. 104–122.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlagsgruppe.
- Klossek, Julia (2015): Diagnose, Modellierung und Förderung literarischer Kompetenz am Beispiel der Teilkompetenz „Charaktere“. Berlin: LIT (Literaturwissenschaft, Band 1).
- Komorek, Michael; Prediger, Susanne (Hg.) (2013): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. 1. Aufl. Münster: Waxmann Verlag.
- Krejci, Michael (2006): Literarische Erfahrung. In: Heinz-Jürgen Kliewer und Inge Pohl (Hg.): Lexikon Deutschdidaktik. Band 1: A-L. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 437–441.
- Krelle, Michael (2015): Videographie von Deutschunterricht – Methodische Anmerkungen und Hinweise. In: Astrid Neumann und Isabelle Mahler (Hg.):

- Empirische Methoden der Deutschdidaktik. Audio- und videografierte Unterrichtsforschung. 2. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 78–97.
- Kruse, Iris (2011): Kinder- und Jugendliteratur intermedial erfahren, erleben, lesen. Intermediale Lektüren und ihr Potential für einen medienintegrativen Literaturunterricht. In: Gudrun Marci-Boehnke und Matthias Rath (Hg.): Medienkonvergenz im Deutschunterricht. München: kopaed (Medien im Deutschunterricht Jahrbuch, 2010), S. 200–211.
- Kruse, Iris (2014): Intermediale Lektüre(n). Ein Konzept für Zu- und Übergänge in intermedialen Lehr- und Lernarrangements. In: Gina Weinkauff, Ute Dettmar, Thomas Möbius und Ingrid Tomkowiak (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Adaptation – Hybridisierung – Intermedialität – Konvergenz. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien, Band 89), S. 179–198.
- Kruse, Iris (2020): Intermediale Lektüre. In: Tobias Kurwinkel und Philipp Schmerheim (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 408–411.
- Kuckartz, Udo (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden).
- Kuhn, Axel (2012): World of Warcraft: Transmediale Spielwelten im Genrediskurs. In: Ansgar Nünning, Jan Rupp, Rebecca Hagelmoser und Jonas Ivo Meyer (Hg.): Narrative Genres im Internet. Theoretische Bezugsrahmen, Mediengattungstypologie und Funktionen. Trier: WVT Wiss. Verl. Trier (WVT-Handbücher und Studien zur Medienkulturwissenschaft, 7), S. 209–223.
- Kumschlies, Kirsten (2008): „Es war sehr schön, in dir zu leben ...“ Literarische Kompetenz und Szenische Interpretation. Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 2007. Frankfurt am Main: Peter Lang (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Band 16).
- Kurwinkel, Tobias; Kumschlies, Kirsten (2019): Transmediale Lektüre. Medienverbände im Deutschunterricht der Primarstufe. In: *kjl&m* 71 (4), S. 78–85.
- Kyselo, Miriam (2013): Enaktivismus. In: Achim Stephan und Sven Walter (Hg.): Handbuch Kognitionswissenschaft. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 197–201.
- Lakoff, George; Johnson, Mark (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Leenders, Matts Johan (2012): Sound für Videospiele. Besondere Kriterien und Techniken bei der Ton- und Musikproduktion für Computer- und Videospiele. Marburg: Schüren (Marburger Schriften zur Medienforschung, 38).
- Leßmann, Beate (2007): Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Teil I: Klassen 1 und 2. Heinsberg: Dieck.

- Leßmann, Beate (2016): Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Teil II A: Entwicklung von Schreibkompetenz auf der Grundlage individuell bedeutsamer Texte. Klassen 3 bis 6. 2. Aufl. Heinsberg: Dieck.
- Maak, Diana (2016): Videographische Datenerhebung. In: Jan M. Boelmann (Hg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. 2., durchgesehene Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, 2), S. 147–166.
- Mahne, Nicole (2007): Transmediale Erzähltheorie. Eine Einführung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (UTB, 2913).
- Marraffa, Massimo (o.J.): Theory of Mind. In: *The Internet Encyclopedia of Philosophy*, ISSN 2161-0002, o.S. Online verfügbar unter <https://www.iep.utm.edu/theomind/>, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- Martínez, Matías; Scheffel, Michael (2012): Einführung in die Erzähltheorie. 9. Aufl. München: C.H. Beck (C.H. Beck Studium).
- Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J. (1980): Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living. Dordrecht: Reidel (Boston studies in the philosophy of science, 42).
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Studium Paedagogik).
- McKenny, Susan; Reeves, Thomas C. (2012): Conducting educational design research. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [MPFS] (2017): KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. Online verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf, zuletzt geprüft am 27.07.2018.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest [MPFS] (2021): KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart. Online verfügbar unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2020/KIM-Studie2020_WEB_final.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung [Orig.: *Phénoménologie de la perception*, 1945]. Berlin: Walter de Gruyter (Phänomenologisch-Psychologische Forschungen, 7).
- Meyer, Christian; Meier zu Verl, Christian (2019): Ergebnispräsentation in der qualitativen Forschung. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 2. Aufl. 2019. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 271–289.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg; Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin; Senator für Bildung und Wissenschaft,

- Bremen; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (Hg.) (2004): Rahmenlehrplan Grundschule Deutsch. Bremen: Sujet Druck & Verlag. Online verfügbar unter https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/04-06-23_Deutsch.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- Murray, Janet Horowitz (2017): *Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace*. Updated edition. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Nagel, Thomas (1974): What is it like to be a bat? In: *The Philosophical Review* 83 (4), S. 435–450.
- Neitzel, Britta (2000): *Gespielte Geschichten. Struktur- und prozessanalytische Untersuchungen der Narrativität von Videospielen*. Diss. Univ. Weimar. Online verfügbar unter https://e-pub.uni-weimar.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/69/file/Neitzel_pdfa.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- Neitzel, Britta (2005): Wer bin ich? Thesen zur Avatar-Spieler Bindung. In: Britta Neitzel, Matthias Bopp und Rolf F. Nohr (Hg.): „See? I‘m real ...“. *Multidisziplinäre Zugänge zum Computerspiel am Beispiel von ‚Silent Hill‘*. Münster [u.a.]: LIT (Medien‘Welten, 4), S. 193–212.
- Neitzel, Britta (2007): Point of View und Point of Action. Eine Perspektive auf die Perspektive in Computerspielen. In: Klaus Bartels und Jan-Noël Thon (Hg.): *Computer/Spiel/Räume. Materialien zur Einführung in die Computer Game Studies*. Hamburg (Hamburger Hefte zur Medienkultur, 5), S. 8–28.
- Neitzel, Britta (2012): Erzählen und Spielen. Zur Bedeutung des Erzählbegriffs in den Game Studies. In: Matthias Aumüller (Hg.): *Narrativität als Begriff. Analysen und Anwendungsbeispiele zwischen philologischer und anthropologischer Orientierung*. Berlin: de Gruyter (Narratologia, 31), S. 109–128.
- Newell, Allen; Simon, Herbert A. (1961): Computer simulation of human thinking. In: *Science (New York, N.Y.)* 134 (3495), S. 2011–2017.
- Nöth, Winfried (2000): *Handbuch der Semiotik*. 2., vollst. neu bearb. und erw. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Nünning, Vera; Nünning, Ansgar (Hg.) (2002): *Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär*. Trier: WVT, Wiss. Verl. (WVT-Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium, 5).
- Paefgen, Elisabeth K. (1996): *Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Peters, Maria; Roviro, Bàrbara (2017): *Fachdidaktischer Forschungsverbund FaBiT: Erforschung von Wandel im Fachunterricht mit dem Bremer Modell des Design-Based Research*. In: Sabine Doff und Regine Komoss (Hg.): *Making Change Happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten*. Wiesbaden, s.l.: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 19–32.

- Prediger, Susanne (2015): Theorien und Theoriebildung in didaktischer Forschung und Entwicklung. In: Regina Bruder, Lisa Hefendehl-Hebeker, Barbara Schmidt-Thieme und Hans-Georg Weigand (Hg.): *Handbuch der Mathematikdidaktik*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 643–662.
- Prediger, Susanne (2019): Theorizing in Design Research: Methodological reflections on developing and connecting theory elements for language-responsive mathematics classrooms. In: *AIEM - Avances de Investigación en Educación Matemática* (15), S. 5–27.
- Prediger, Susanne; Link, Michael; Hinz, Renate; Hussmann, Stephan; Ralle, Bernd; Thiele, Jörg (2012): Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In: *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht* (65/8), S. 452–457.
- Rajewsky, Irina O. (2002): *Intermedialität*. Tübingen: Francke (UTB für Wissenschaft Medien- und Kommunikationswissenschaft, 2261).
- Rauer, Christiane; Salzenberg, Manuel (2013): Handreichung für die Primarstufe zum Sprachbildungskonzept der Senatorin für Bildung und Wissenschaft. Hg. v. Landesinstitut für Schule Bremen. Online verfügbar unter https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Primar-Sprachfoerderung_2014.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- Rauscher, Andreas (2018): Raum. In: Benjamin Beil, Thomas Hensel und Andreas Rauscher (Hg.): *Game Studies*. Wiesbaden: Springer VS (Film, Fernsehen, Neue Medien), S. 3–26.
- Rietz, Florian (2017): *Perspektivübernahmekompetenzen*. Dissertation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Ritter, Michael (2015): Schreibkultur und Schreibdidaktik. Zu einer Neufassung des Schreibkompetenzbegriffs. In: *Grundschule aktuell* (132), S. 6–11.
- Rosenbrock, Cornelia; Nix, Daniel (2017): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 8. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ryan, Marie-Laure (2001): *Narrative as Virtual Reality. Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins Univ. Press (Parallax).
- Ryan, Marie-Laure (2006): *Avatars of story*. Minneapolis: University of Minnesota Press (Electronic Mediations, 17).
- Salen, Katie; Zimmermann, Eric (2004): *Rules of Play. Game Design Fundamentals*: Massachusetts Institute of Technology.
- Sartre, Jean-Paul (1962): *Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie* [Orig.: *L'êtr e et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*, 1943]. Hamburg: Rowohlt.

- Scheller, Ingo (1981): Das szenische Spiel im Unterricht. In: Johannes Boehncke und Heiner Beck (Hg.): Jahrbuch für Lehrer 6 : Ideen und Geschichten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, S. 184–194.
- Scheller, Ingo (1996): Szenische Interpretation. In: *Praxis Deutsch* (136), S. 22–32.
- Scheller, Ingo (2002): Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. 5. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Scheller, Ingo (2008): Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II. 2. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer (Praxis Deutsch).
- Schilcher, Anita; Pissarek, Markus (Hg.) (2015): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 3., korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schöffmann, Andreas (2021): Digitale Spiele aus deutschdidaktischer Perspektive. Herausforderungen für den Deutschunterricht. Berlin, Heidelberg: J.B. Metzler. Online verfügbar unter <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-662-64497-3>, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- Scholz, Lothar (2015): Methoden-Kiste. Methoden für Schule und Bildungsarbeit. Hg. v. Bundeszentrale für Politische Bildung. Online verfügbar unter <http://www.bpb.de/shop/lernen/thema-im-unterricht/36913/methoden-kiste>, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten [59 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 15 (1), Abs. 1–59. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185>, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- Schröter, Felix (2016): My Avatar and Me. Toward a Cognitive Theory of Video Game Characters. In: Bernard Perron und Felix Schröter (Hg.): *Video Games and the Mind. Essays on Cognition, Affect and Emotion*. Jefferson, North Carolina: McFarland & Company Inc. Publishers, S. 32–52.
- Schröter, Felix (2018): Figur. In: Benjamin Beil, Thomas Hensel und Andreas Rauscher (Hg.): *Game Studies*. Wiesbaden: Springer VS (Film, Fernsehen, Neue Medien), S. 109–128.
- Schröter, Felix (2021): Spiel | Figur. Theorie und Ästhetik der Computerspielfigur. 1. Auflage. Marburg: Schüren Verlag GmbH (Marburger Schriften zur Medienforschung, 86).
- Schröter, Felix; Thon, Jan-Noël (2014): Video Game Characters: Theory and Analysis. In: *DIEGESIS. Interdisziplinäres E-Journal für Erzählforschung / Interdisciplinary E-Journal for Narrative Research* 3 (1), S. 40–77. Online verfügbar unter <https://www.diegesis.uni-wuppertal.de/index.php/diegesis/article/view/151/200>, zuletzt geprüft am 25.07.2023.

- Schwingeler, Stephan (2008): Die Raummaschine. Raum und Perspektive im Computerspiel. Boizenburg: Hülsbusch (Game Studies).
- Searle, John R. (1998): The mystery of consciousness. London: Granta.
- Seidler, Andreas (2011): Computerspiele im Deutschunterricht – ein Märchen aus tausendundeiner Nacht? Überlegungen am Beispiel von Prince of Persia: *The Sands of Time*. In: Gudrun Marci-Boehnke und Matthias Rath (Hg.): Medienkonvergenz im Deutschunterricht. München: kopaed (Medien im Deutschunterricht Jahrbuch, 2010), S. 106–118.
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hg.) (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss vom 08.12.2016. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.) (2005): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i.d.F. vom 23.06.2022. Berlin [u.a.]. Online verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- Senator für Bildung und Wissenschaft, Bremen (2012): Pädagogische Leitideen. Rahmenplan für die Primarstufe. Online verfügbar unter https://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/01-06-12_P%C3%A4d._Leitlinien.9264.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2013): Sprachbildung. Ein Konzept der Senatorin für Bildung und Wissenschaft. Online verfügbar unter <https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/sprachbildungskonzept.pdf>, zuletzt geprüft am 23.07.2023.
- Senatorin für Kinder und Bildung, Bremen (Hg.) (2015): Entwicklungsübersicht Deutsch. Online verfügbar unter https://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/entwicklungsuuebersicht_deutsch.pdf, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- Senatorin für Soziales, Jugend, Frauen, Integration und Sport (2015): Lebenslagen im Land Bremen. Armuts- und Reichtumsbericht des Senats der Freien Hansestadt Bremen. Bremen. Online verfügbar unter <http://www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/Zweiter%20ARB%20Oktober%202015.pdf>, zuletzt geprüft am 25.07.2023.

- Shapiro, Lawrence A. (2019): Embodied cognition. Second Edition. New York: Routledge (New problems of philosophy).
- Siewert, Charles (2016): Consciousness and Intentionality. In: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2017 Edition)*, o.S. Online verfügbar unter <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/consciousness-intentionality>.
- Sodian, Beate; Perst, Hannah; Meinhardt, Jörg (2012): Entwicklung der Theory of Mind in der Kindheit. In: Hans Förstl (Hg.): Theory of mind. Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Berlin: Springer, S. 61–77.
- Spaulding, Shannon (2014): Embodied cognition and theory of mind. In: Lawrence A. Shapiro (Hg.): The Routledge handbook of embodied cognition. London: Routledge (Routledge handbooks in philosophy), S. 197–206.
- Spinner, Kaspar H. (1987): Wider den produktionsorientierten Literaturunterricht – für produktive Verfahren. In: *Diskussion Deutsch* 18 (98), S. 601–611.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* (200), S. 6–16.
- Spinner, Kaspar H. (2010a): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Volker Frederking, Axel Krommer und Christel Meier (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 311–325.
- Spinner, Kaspar H. (2010b): Methoden des Literaturunterrichts. In: Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele. Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 11.2), S. 190–242.
- Spinner, Kaspar H. (2015): Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den Elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 2 (2), S. 188–194. Online verfügbar unter <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-loesener-editorial.pdf>, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- Spinner, Kaspar H. (2020): Literarisches Lernen. In: Tobias Kurwinkel und Philipp Schmerheim (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 405–407.
- Spörl, Uwe (2007): Erzählung. In: Dieter Burdorf, Christoph Fasbender und Burkhard Moennighoff (Hg.): Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. Begründet von Günther und Irmgard Schweikle. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler, S. 208–209.
- Stamann, Christoph; Janssen, Markus; Schreier, Margrit (2016): Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung [24 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social*

- Research* 17 (3), Abs. 1–24. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2581/4023>, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- Standke, Jan (Hg.) (2022): *Spiele(n) in der Gegenwartskultur. Medien und Praktiken des Spiel(en)s im literatur- und mediendidaktischen Kontext*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier (Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, 9).
- Süß, Gunter (2006): *Sound Subjects. Zur Rolle des Tons in Film und Computerspiel*. Trier: WVT, Wiss. Verl. Trier (Focal point, 3).
- Thiel, Christian (1996): *Theorie*. In: Jürgen Mittelstraß (Hg.): *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*. Band 4: Sp-Z: J.B. Metzler, S. 260–270.
- Thompson, Evan (2004): *Life and mind: From autopoiesis to neurophenomenology. A tribute to Francisco Varela*. In: *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 3, S. 381–398.
- Thon, Jan-Noël (2009): *Perspective in Contemporary Computer Games*. In: Peter Hühn, Wolf Schmid und Jörg Schönert (Hg.): *Point of view, perspective, and focalization. Modeling mediation in narrative*. Berlin, New York: Walter de Gruyter (Narratologia: contributions to narrative theory, 17), S. 279–299.
- Thon, Jan-Noël (2015): *Game Studies und Narratologie*. In: Klaus Sachs-Hombach und Jan-Noël Thon (Hg.): *Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung*. Köln: Herbert von Halem Verlag, S. 104–164.
- Universität Leipzig (o.J.): *Episodisches Interview*. In: Methodenportal. Online verfügbar unter <https://home.uni-leipzig.de/methodenportal/episodisches-interview/>, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle [USK] (o.J.): *Die Genres der USK*. Online verfügbar unter <http://www.usk.de/pruefverfahren/genres/>, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- van den Akker, Jan (1999): *Principles and Methods of Development Research*. In: Jan van den Akker, Robert Maribe Branch, Kent Gustafson, Nienke Nieveen und Tjeerd Plomp (Hg.): *Design Approaches and Tools in Education and Training*. Dordrecht, Boston: Springer-Science; Kluwer Academic Publishers, S. 1–14.
- van den Akker, Jan; Gravemeijer, Koeno; McKenny, Susan; Nieveen, Nienke (2006): *Introducing educational design research*. In: Jan van den Akker, Koeno Gravemeijer, Susan McKenny und Nienke Nieveen (Hg.): *Educational design research*. London: Routledge, S. 3–7.
- van Gulick, Robert (2014): *Consciousness*. In: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2017 Edition)*, o.S. Online verfügbar unter <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/consciousness/>, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- Varela, Francisco J.; Thompson, Evan; Rosch, Eleanor (1991): *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT Press.

- Vogt, Jochen (2008): *Einladung zur Literaturwissenschaft*. 6., erw. und aktualisierte Aufl. Paderborn: Fink (UTB, 2072: Literaturwissenschaft, Schlüsselkompetenzen).
- Waldmann, Günter (2018): *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik; Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle*. 11. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH (Deutschdidaktik aktuell, Band 1).
- Whalen, Zach (2004): *Play Along – An Approach to Videogame Music*. In: *Game Studies* 4 (1). Online verfügbar unter <http://www.gamestudies.org/0401/whalen/>, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- Wiemer, Serjoscha (2018): *Zeit*. In: Benjamin Beil, Thomas Hensel und Andreas Rauscher (Hg.): *Game Studies*. Wiesbaden: Springer VS (Film, Fernsehen, Neue Medien), S. 27–45.
- Wilson, Robert A.; Foglia, Lucia (2015): *Embodied Cognition*. In: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2017 Edition)*, o.S. Online verfügbar unter <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/embodied-cognition/>, zuletzt geprüft am 25.07.2023.
- Wittmann, Erich Ch. (1998): *Standard Number Representations in the Teaching of Arithmetic*. In: *Journal für Mathematik-Didaktik* (19), S. 149–178.
- Wolf, Mark J. P. (2001): *Space in the Video Game*. In: Mark J. P. Wolf (Hg.): *The Medium of the Video Game*. Austin, Texas: University of Texas Press, S. 51–75.
- Wolf, Werner (2002a): *Das Problem der Narrativität in Literatur, bildender Kunst und Musik: Ein Beitrag zu einer intermedialen Erzähltheorie*. In: Vera Nünning und Ansgar Nünning (Hg.): *Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär*. Trier: WVT, Wiss. Verl. (WVT-Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium, 5), S. 23–87.
- Wolf, Werner (2002b): *Intermedialität – ein weites Feld und eine Herausforderung für die Literaturwissenschaft*. In: Herbert Foltinek und Christoph Leitgeb (Hg.): *Literaturwissenschaft. Intermedial - interdisziplinär*. Wien: Verl. der Österr. Akad. der Wiss (Veröffentlichungen der Kommission für Literaturwissenschaft, 22), S. 163–192.
- Wollring, Bernd (2008): *Kennzeichnung von Lernumgebungen für den Mathematikunterricht in der Grundschule*. In: Kasseler Forschergruppe (Hg.): *Lernumgebungen auf dem Prüfstand. Bericht 2 der Kasseler Forschergruppe Empirische Bildungsforschung Lehren – Lernen – Literacy*. Kassel: Kassel Univ. Press, S. 9–26.
- Zierold, Kirsten (2011): *Computerspielanalyse. Perspektivenstrukturen, Handlungsspielräume, moralische Implikationen*. Zugl.: Gießen, Univ., Diss., 2010. Trier: WVT Wiss. Verl. Trier (WVT-Handbücher und Studien zur Medienkulturwissenschaft, 5).

DARSTELLUNGSVERZEICHNIS

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Abbildung 1: Hauptaspekte und Forschungsfragen | 11 |
| Abbildung 2: Modell des Erfahrungshintergrunds nach Caracciolo 2014, S.62, erweitert um die Sinnerzeugung..... | 18 |
| Abbildung 3: Network of Experientiality nach Caracciolo 2014, S. 50 mit den hier verwendeten Übersetzungen..... | 32 |
| Abbildung 4: Skalierung von Computerspielgenres (Düerkop 2020a, S. 261) | 41 |
| Abbildung 5: Skalierung der Funktionen von Computerspielton (Düerkop 2020a, S. 265) | 45 |
| Abbildung 6: Die Ebenen der Ludonarration (Düerkop 2022, S. 246) | 53 |
| Abbildung 7: Rezeptionsästhetische Modellierung der ludonarrativen Figur (Düerkop 2022, S. 248)..... | 56 |
| Abbildung 8: Educational Design Research im vorliegenden Projekt | 79 |
| Abbildung 9: Predigers Visualisierung der Designprinzip-Struktur mit den hier verwendeten Übersetzungen | 82 |
| Abbildung 10: Der Wortspeicher in Zyklus C zu verschiedenen Zeitpunkten im Unterrichtsverlauf..... | 93 |
| Abbildung 11: Übersicht aller Designerproben und Designentwicklungsschritten..... | 97 |
| Abbildung 12: Kontakt mit Computerspielen, Lerngruppe A (n=22)..... | 98 |
| Abbildung 13: Kontakt mit Geschichten im Allgemeinen und Lesen im Besonderen, Lerngruppe A (n=22)..... | 99 |
| Abbildung 14: Die videografierte Kleingruppe aus Zyklus A | 100 |
| Abbildung 15: Kontakt mit Computerspielen, Lerngruppe B (n=21) | 101 |
| Abbildung 16: Kontakt mit Geschichten im Allgemeinen und Lesen im Besonderen, Lerngruppe B (n=21)..... | 102 |
| Abbildung 17: Die videografierte Kleingruppe aus Zyklus B | 103 |
| Abbildung 18: Kontakt mit Computerspielen, Lerngruppe C (n=24) | 104 |
| Abbildung 19: Kontakt mit dem Lesen, Lerngruppe C (n=24)..... | 105 |
| Abbildung 20: Lesehäufigkeit (links) und Spielhäufigkeit (rechts) der Kinder aus Zyklus C | 105 |
| Abbildung 21: Die videografierte Kleingruppe aus Zyklus C | 106 |
| Abbildung 22: Exemplarische Organisation eines auf ein Kind bezogenen Datensatzes | 110 |
| Abbildung 23: Exemplarische Organisation plenums- oder kleingruppenbezogener Dokumente..... | 110 |
| Abbildung 24: Exemplarische Organisation gruppenbezogener Daten im Bereich „Standbild“ | 111 |
| Abbildung 25: Die Metastruktur des Kategoriensystems..... | 115 |
| Abbildung 26: Legende zu Verknüpfungen innerhalb der Metastruktur | 115 |
| Abbildung 27: Oberkategorien innerhalb des Kategorienbereichs des konkreten Lerngegenstands: Sozialität und Psyche der ludonarrativen Figuren aus THE WHISPERED WORLD..... | 118 |
| Abbildung 28: quantitative Auswertung (Zuordnungen auf dem Arbeitsblatt) im Bereich Figurenmemory..... | 122 |
| Abbildung 29: qualitative Prozessauswertung (Zuordnungsstrategien) im Bereich Figurenmemory | 123 |
| Abbildung 30: Weitere Prozesskategorien zum Spielprozess | 124 |
| Abbildung 31: Körperkategorien (Standbild) | 126 |
| Abbildung 32: Prozesskategorien im Aufgabenbereich Standbild..... | 127 |
| Abbildung 33: Produktkategorien im Bereich Rollenschreiben..... | 130 |
| Abbildung 34: Zusammenhang von Annahmen, Aufgaben, Prozessen und Zielen | 137 |
| Abbildung 35: Visualisierung des Aufgabenbereichs THE WHISPERED WORLD spielen im Referenzdesign (C)..... | 140 |
| Abbildung 36: Verwendete Bildkarten | 146 |
| Abbildung 37: Sadwicks Albtraum..... | 150 |
| Abbildung 38: Kategorielle Ausdifferenzierung von Sozialität und Psyche der ludonarrativen Figuren aus THE WHISPERED WORLD (Intro und Kapitel 1) | 154 |
| Abbildung 39: Zyklusübergreifende Ergebnisse der Abschlussbefragung zum Aufgabenbereich 1..... | 157 |
| Abbildung 40: Designprinzip zum Aufgabenbereich THE WHISPERED WORLD spielen..... | 159 |
| Abbildung 41: Beispiel eines Pärchens aus dem Figurenmemory | 161 |

| | |
|--|-----|
| Abbildung 42: Visualisierung des Aufgabenbereichs Figurenmemory im Referenzdesign (C) | 162 |
| Abbildung 43: Sortierung der Zuordnungsarten | 176 |
| Abbildung 44: Zyklusübergreifende Ergebnisse der Abschlussbefragung zum Aufgabenbereich II | 179 |
| Abbildung 45: Designprinzip zum Aufgabenbereich „Figurenmemory“ | 181 |
| Abbildung 46: Visualisierung des Aufgabenbereichs Standbild im Referenzdesign (C) | 183 |
| Abbildung 47: Screenshots für das Beschreiben von Gefühlen und Ausprobieren von Körperhaltungen und Mimik | 183 |
| Abbildung 48: Beispiel einer Satzkarte (oben links), Rollenkarten (unten links) und eines Ausschnitts des Gruppenplans (rechts)..... | 184 |
| Abbildung 49: Prototypische übergeordnete Haltungen. Von links nach rechts: auf dem Boden kauern (Spot), auf dem Boden stehend (Sadwick), auf dem Hocker stehend (Ben), auf dem Hocker sitzend (Opa) | 192 |
| Abbildung 50: Prototypen für Mimik-Subkategorien (exklusive unabsichtliches Lachen) | 193 |
| Abbildung 51: Satzkarte 2 und 3 für die Standbilderstellung | 194 |
| Abbildung 52: Typische Unterschiede in der vertikalen Raumposition zwischen Sadwick (jeweils links) und Ben (jeweils rechts) (Düerkop 2022, S. 259)..... | 196 |
| Abbildung 53: Zyklusübergreifende Ergebnisse der Abschlussbefragung zum Aufgabenbereich IIIa..... | 216 |
| Abbildung 54: Designprinzip zum Aufgabenbereich „Standbilderstellung und Rollenschreiben“ | 219 |
| Abbildung 55: Das zusammenfassende Designprinzip | 221 |
| Abbildung 56: Ludonarrative Figurenperspektiven interpretieren..... | 272 |
| Abbildung 57: Einstiegsfragebogen (Version Zyklus C), Seite 1 | 323 |
| Abbildung 58: Einstiegsfragebogen (Version Zyklus C), Seite 2 | 324 |
| Abbildung 59: Rückblicksfragebogen | 325 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Tabelle 1: Zusammenfassung der Rezeptionsmodi und Wahrnehmungsbereiche beim Computerspielen..... | 51 |
| Tabelle 2: Die Level der Ludonarration als Betrachtungsperspektiven für Figur, Handlung, Raum und Zeit..... | 54 |
| Tabelle 3: Rollen in der Dualen Promotion | 84 |
| Tabelle 4: Fragen für den Plakatrundgang..... | 91 |
| Tabelle 5: Erzählaufforderungen und Fragen zum Themenbereich 1 (Interview 1) | 95 |
| Tabelle 6: Erzählaufforderungen und Fragen zu den Themenbereichen 2 und 3 (Interview 2-4)..... | 96 |
| Tabelle 7: Besonderheiten bei der Transkription der Videografien | 109 |
| Tabelle 8: Bezeichnungen aufbereiteter Dokumentengruppen | 109 |
| Tabelle 9: Zitationsweise aufbereiteter Daten..... | 111 |
| Tabelle 10: Spielprozess der Kleingruppen in Zyklus B und C im Vergleich | 168 |
| Tabelle 11: Verteilung der Zuordnungsstrategien im Spielprozess..... | 169 |
| Tabelle 12: Häufigste Körperkategorien für Situationen zwischen Sadwick und Ben (verkürzt)..... | 199 |
| Tabelle 13: Anzahl der Bearbeitungen der verschiedenen Schreibangebote in Zyklus C..... | 210 |
| Tabelle 14: Verteilung der in den Schreibangeboten mindestens dreimal bedienten Kategorien (gesamt >=3)..... | 211 |
| Tabelle 15: Benannte Figurenaspekte während und nach Aufgabenbereich 1 | 229 |
| Tabelle 16: Benannte Figurenaspekte während und nach Aufgabenbereich 2..... | 230 |
| Tabelle 17: Benannte Figurenaspekte während und nach Aufgabenbereich 3a und 3b | 231 |
| Tabelle 18: Zusammenfassung aller genannten Aspekte der Figurensozialität- und Psyche | 237 |
| Tabelle 19: Zusammenfassung der benannten Aspekte zur Sozialität und Psyche der Brüder | 249 |
| Tabelle 20: Zusammenfassung jeweils benannter Figurenaspekte im Rahmen der Unterrichtseinheit..... | 254 |
| Tabelle 21: Quantitative Auswertung der Zuordnungen auf dem Arbeitsblatt zum Figurenmemory | 257 |
| Tabelle 22: Erstnennungen zur Psyche und Sozialität von Sadwick und Ben | 265 |
| Tabelle 23: Ablauf der Designerprobung (Zyklus C), Erhebungsinstrumente sind markiert..... | 327 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Tabelle 24: | Dokumentenliste (Erhebungszyklen A, B und C)..... | 334 |
| Tabelle 25: | Transkriptionsregeln..... | 336 |
| Tabelle 26: | Liebste digitale Spiele der Lerngruppe A (n=22), mehrere Nennungen möglich..... | 337 |
| Tabelle 27: | Gerätenutzung zum Spielen digitaler Spiele, Lerngruppe A (n=22), mehrere Nennungen möglich..... | 337 |
| Tabelle 28: | Liebste digitale Spiele der Lerngruppe B (n=21), mehrere Nennungen möglich..... | 338 |
| Tabelle 29: | Gerätenutzung zum Spielen digitaler Spiele, Lerngruppe B (n=21), mehrere Nennungen möglich..... | 338 |
| Tabelle 30: | Gerätenutzung zum Spielen digitaler Spiele, Lerngruppe C (n=24), mehrere Nennungen möglich..... | 338 |
| Tabelle 31: | Die liebsten Computerspiele der Lerngruppe C..... | 338 |
| Tabelle 32: | Erstnennungen von Sozialitäts- und Psychekategorien in Entwicklungsinterviews nach den jeweiligen Aufgabenbereichen..... | 339 |
| Tabelle 33: | Zusammenfassung der für die Ergebnissicherung gewählten Figurenaussagen (Zyklus C)..... | 340 |
| Tabelle 34: | Quantitative Auswertung (Zuordnungen auf dem Arbeitsblatt) im Bereich Figurenmemory..... | 340 |
| Tabelle 35: | Korrekte Zuordnungen auf dem Arbeitsblatt „Wer sagt was?“..... | 341 |
| Tabelle 36: | Typische Fragen und Antworten zur Standbilderstellung..... | 341 |
| Tabelle 37: | Häufigkeiten und Verteilung der umgesetzten Rollen pro Kind..... | 342 |
| Tabelle 38: | Häufig bediente Kategorien zwischen Sadwick und Ben (S2, S3), auf Spot bezogen (S1) sowie zwischen Sadwick und Opa (S4, S5)..... | 344 |

Verzeichnis der Beispiele

| | | |
|--------------|---|-----|
| Beispiel 1: | Verknüpfung von Körperkategorien und Kategorien zur Figur als fiktives Wesen..... | 116 |
| Beispiel 2: | Verknüpfung von Prozesskategorien und Körperkategorien..... | 116 |
| Beispiel 3: | Verknüpfung von Reflexions- und Körperkategorien sowie Kategorien zur Figur als fiktives Wesen..... | 117 |
| Beispiel 4: | Maja trifft eine Anweisung zur Körperhaltung anderer durch Anpassung der eigenen Körperhaltung..... | 128 |
| Beispiel 5: | Maja trifft eine Anweisung zur Körperhaltung anderer durch Anpassung der eigenen Körperhaltung..... | 129 |
| Beispiel 6: | Ab der ersten Stunde Begründungen einfordern (Zyklus C)..... | 145 |
| Beispiel 7: | Ausgehend von Sadwick über weitere Figuren sprechen (Zyklus C)..... | 145 |
| Beispiel 8: | Konkret nach involvierten Figuren fragen (Zyklus C)..... | 145 |
| Beispiel 9: | Anhand der Bildkartensortierung über die Rolle der spielenden Person ins Gespräch kommen (C)..... | 147 |
| Beispiel 10: | Sophia zur Hybridität der ludonarrativen Figur..... | 152 |
| Beispiel 11: | Spielvorbereitung in Zyklus B..... | 163 |
| Beispiel 12: | Spielvorbereitungen in Zyklus B (links) und C (rechts)..... | 164 |
| Beispiel 13: | Typische Spielrunde (Spielprozess, Zyklus B)..... | 164 |
| Beispiel 14: | Diskussion um Passung von Aussage und Figur (Spielprozess, Zyklus C)..... | 164 |
| Beispiel 15: | Erkennen wiederholter Figurenaussagen in Zyklus B (links) und C (rechts)..... | 165 |
| Beispiel 16: | Figurenaussagen im Plenum begründet zuordnen (Zyklus C)..... | 166 |
| Beispiel 17: | Wortspeicherarbeit im Plenum als Teil der Ergebnissicherung zum Figurenmemory (Zyklus C)..... | 167 |
| Beispiel 18: | Unkommentierte Zuordnung als direkte Antwort auf eine Figurenaussage..... | 169 |
| Beispiel 19: | Unkommentierte Zuordnung als Nennung der Figur im Kontext der Kartensuche..... | 169 |
| Beispiel 20: | Unkommentierte Zuordnung als Zustimmung zur Zuordnung anderer..... | 169 |
| Beispiel 21: | Implizierte Zuordnungsideen in Zyklus B und C..... | 170 |
| Beispiel 22: | Aussagenerkennung ohne Zuordnung in Zyklus B (links) und C (rechts)..... | 170 |
| Beispiel 23: | Verschiedene Zuordnungsarten im Spielprozess..... | 171 |
| Beispiel 24: | Zuordnung mit Bezug auf die Figur als fiktives Wesen in Zyklus B..... | 172 |
| Beispiel 25: | Zuordnung mit Bezug auf die Figur als fiktives Wesen in Zyklus B..... | 172 |
| Beispiel 26: | Zuordnung mit Bezug auf die Figur als fiktives Wesen in Zyklus C..... | 173 |
| Beispiel 27: | Zuordnung mit Bezug auf die Figur als fiktives Wesen in Zyklus B..... | 173 |

| | |
|--|-----|
| Beispiel 28: Zuordnung mit Bezug auf die Figur als fiktives Wesen ohne Psyche- und Sozialitätskategorien..... | 173 |
| Beispiel 29: Zuordnung mit Bezug auf Adressaten als fiktives Wesen..... | 173 |
| Beispiel 30: Zuordnung mit Bezug auf Adressaten als fiktives Wesen..... | 174 |
| Beispiel 31: Zuordnung mit Bezug auf konkrete Spielerfahrung in Zyklus B..... | 174 |
| Beispiel 32: Zuordnung mit Bezug auf konkrete Spielerfahrung in Zyklus C..... | 175 |
| Beispiel 33: Wiederholung unkommentierter Zuordnungen..... | 177 |
| Beispiel 34: Nennung außerfiktionaler Rollenzuweisungen in Zyklus B (links) und C (rechts)..... | 200 |
| Beispiel 35: Jan spricht ein anderes Kind mit dem Namen einer Rolle an..... | 200 |
| Beispiel 36: Innerfiktionale Benennung von Rollenzuweisungen..... | 200 |
| Beispiel 37: Innerfiktionales Sprechen mit mehreren Indikatoren..... | 201 |
| Beispiel 38: Anmerkungen und Fremdkorrekturen im Bereich Stimme..... | 201 |
| Beispiel 39: Anweisung anderer, Satzkarten nicht vorzulesen..... | 202 |
| Beispiel 40: Verbale Anweisung zur Körperhaltung anderer..... | 204 |
| Beispiel 41: Anweisung zur Körperhaltung anderer durch körperliche Demonstration..... | 204 |
| Beispiel 42: Gemeinsame Demonstration von Anweisungen zur Körperhaltung anderer..... | 204 |
| Beispiel 43: Lachen unterbricht individuelle oder mehrerer Rollendarstellungen..... | 205 |
| Beispiel 44: Maja, Christian und Alina während der Standbilderstellung..... | 209 |
| Beispiel 45: Typische Briefe von Sadwick an Ben, hier von C02m (links), Raul (mittig) und C23w (rechts)..... | 210 |
| Beispiel 46: Typische Briefe von Ben an Sadwick, hier von C23w (links), C22w (mittig) und C18m (rechts)..... | 212 |
| Beispiel 47: Typische Tagebucheinträge von Sadwick, hier von Jan (links), Lisa (mittig) und Lea (rechts)..... | 213 |
| Beispiel 48: Typische Ergebnisse zum Angebot „Geschichte weiterschreiben“, hier von C21m (links), C16m (mittig) und Sophia (rechts)..... | 214 |
| Beispiel 49: Marie berichtet über ihre Computerspielerfahrungen als Zuschauerin..... | 227 |
| Beispiel 50: Marie über Handlungen, die sie in der Spielwelt ausgeführt hat..... | 227 |
| Beispiel 51: Kristian über Sadwick und Ben als fiktive Wesen..... | 228 |
| Beispiel 52: Marie über Sadwicks Gefühlswelt..... | 228 |
| Beispiel 53: Marie in der Rolle Sadwick..... | 231 |
| Beispiel 54: Marie in der Rolle Ben..... | 232 |
| Beispiel 55: Kristians Gruppe organisiert sich um ihn herum..... | 233 |
| Beispiel 56: Kristian stört die Standbilderstellung..... | 234 |
| Beispiel 57: Kristian wünscht sich Bens Rolle während der Standbilderstellung..... | 234 |
| Beispiel 58: Kristian über die Umsetzung von Bens Rolle..... | 235 |
| Beispiel 59: Marie über die Umsetzung von Bens Rolle..... | 235 |
| Beispiel 60: Marie schreibt einen Tagebucheintrag aus Sadwicks Perspektive..... | 235 |
| Beispiel 61: Kristian über die Brüderbeziehung..... | 236 |
| Beispiel 62: Sophia über Computerspielsucht vor Beginn der Unterrichtseinheit..... | 238 |
| Beispiel 63: Ronja über ihren möglichen Einfluss auf den Spielverlauf..... | 240 |
| Beispiel 64: Sophia über Sadwicks Fremdbestimmung..... | 241 |
| Beispiel 65: Sophia zum Kontrast zwischen Sadwicks Beziehungen mit Opa und Ben..... | 241 |
| Beispiel 66: Ronja konkretisiert Sadwicks Psychekategorie leidend & verzweifelt..... | 242 |
| Beispiel 67: Ronja in der Rolle Ben..... | 242 |
| Beispiel 68: Ronja in der Rolle Sadwick..... | 242 |
| Beispiel 69: Sophia über die Rolle Ben..... | 244 |
| Beispiel 70: Sophia über die Rolle Ben..... | 245 |
| Beispiel 71: Sophias Produkte des Rollenschreibens..... | 245 |
| Beispiel 72: Ronjas Produkte des Rollenschreibens..... | 246 |
| Beispiel 73: Sophia über die Figuren Sadwick und Ben nach Abschluss der Unterrichtseinheit..... | 247 |

| | |
|--|-----|
| Beispiel 74: Viktor über Sadwick und Ben nach Aufgabenbereich 1 | 255 |
| Beispiel 75: Viktor über Sadwick und Ben nach Aufgabenbereich 2 | 255 |
| Beispiel 76: Theo über Sadwick und seine Familie | 258 |
| Beispiel 77: Anna in der Rolle Sadwick | 260 |
| Beispiel 78: Anna in der Rolle Ben | 260 |
| Beispiel 79: Anna schreibt zwei Tagebucheinträge aus Sadwicks Perspektive | 261 |
| Beispiel 80: Jan über Sadwick und Ben nach Aufgabenbereich 1 | 266 |
| Beispiel 81: Michel über Sadwick und Ben nach Aufgabenbereich 1 | 266 |
| Beispiel 82: Michel über Sadwick und Ben nach Aufgabenbereich 1 | 266 |
| Beispiel 83: Michels Überlegungen zur Narrativität von THE WHISPERED WORLD | 266 |
| Beispiel 84: Jan über Sadwick und Ben nach Aufgabenbereich 2 | 267 |
| Beispiel 85: Jan über Sadwick und Ben nach Aufgabenbereich 3 | 267 |
| Beispiel 86: Jan schreibt einen Tagebucheintrag aus Sadwicks Perspektive | 268 |
| Beispiel 87: Michel schreibt Tagebucheinträge aus Bens (links) und Sadwicks (rechts) Perspektive | 268 |

Verzeichnis des Unterrichtsmaterials

| | |
|--|-----|
| Unterrichtsmaterial 1: Linienbilder der wichtigsten Figuren als Visualisierung für den Klassenraum und als Vorlage für weitere Unterrichtsmaterialien | 305 |
| Unterrichtsmaterial 2: Deckblatt für den Lernweg..... | 306 |
| Unterrichtsmaterial 3: Visualisierung des Lernwegs..... | 307 |
| Unterrichtsmaterial 4: Visualisierung der Unterrichtsreihe („Lernweg“) für den Klassenraum, gelesen von rechts oben nach links unten (Screenshots: Daedalic Entertainment 2014)..... | 308 |
| Unterrichtsmaterial 5: Wortspeicher (blanko) für die Kinder | 309 |
| Unterrichtsmaterial 6: Der Wortspeicher als wachsende Visualisierung im Klassenraum (Zyklus C, nach Abschluss).310 | |
| Unterrichtsmaterial 7: Unterstützung für den Spielstart (Screenshots: Daedalic Entertainment 2014)..... | 311 |
| Unterrichtsmaterial 8: Bildkarten für die gemeinsame Nacherzählung (Daedalic Entertainment 2014)..... | 311 |
| Unterrichtsmaterial 9: AB (optional): Die Geschichte nacherzählen, (Screenshots: Daedalic Entertainment 2014) | 312 |
| Unterrichtsmaterial 10: AB (optional): Wer ist Sadwick?..... | 313 |
| Unterrichtsmaterial 11: Spielanleitung: Figurenmemory..... | 314 |
| Unterrichtsmaterial 12: Memorykarten: Figurenaussagen..... | 315 |
| Unterrichtsmaterial 13: Memorykarten: Bildkarten..... | 316 |
| Unterrichtsmaterial 14: AB: Wer sagt was? Seite 1..... | 317 |
| Unterrichtsmaterial 15: AB: Wer sagt was? Seite 2..... | 318 |
| Unterrichtsmaterial 16: Rollenkarten für die Standbilderstellung..... | 319 |
| Unterrichtsmaterial 17: Satzkarten für die Standbilderstellung (S01-S05)..... | 319 |
| Unterrichtsmaterial 18: Gruppenplan: Standbilder erstellen..... | 320 |
| Unterrichtsmaterial 19: AB (optional): Standbild präsentieren | 321 |
| Unterrichtsmaterial 20: Impulse für das perspektivische Schreiben (Screenshot: Daedalic Entertainment 2014)..... | 322 |

EIGENSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Alle Stellen, die ich wörtlich oder sinngemäß aus anderen Werken entnommen habe, habe ich unter Angabe der Quellen als solche kenntlich gemacht.

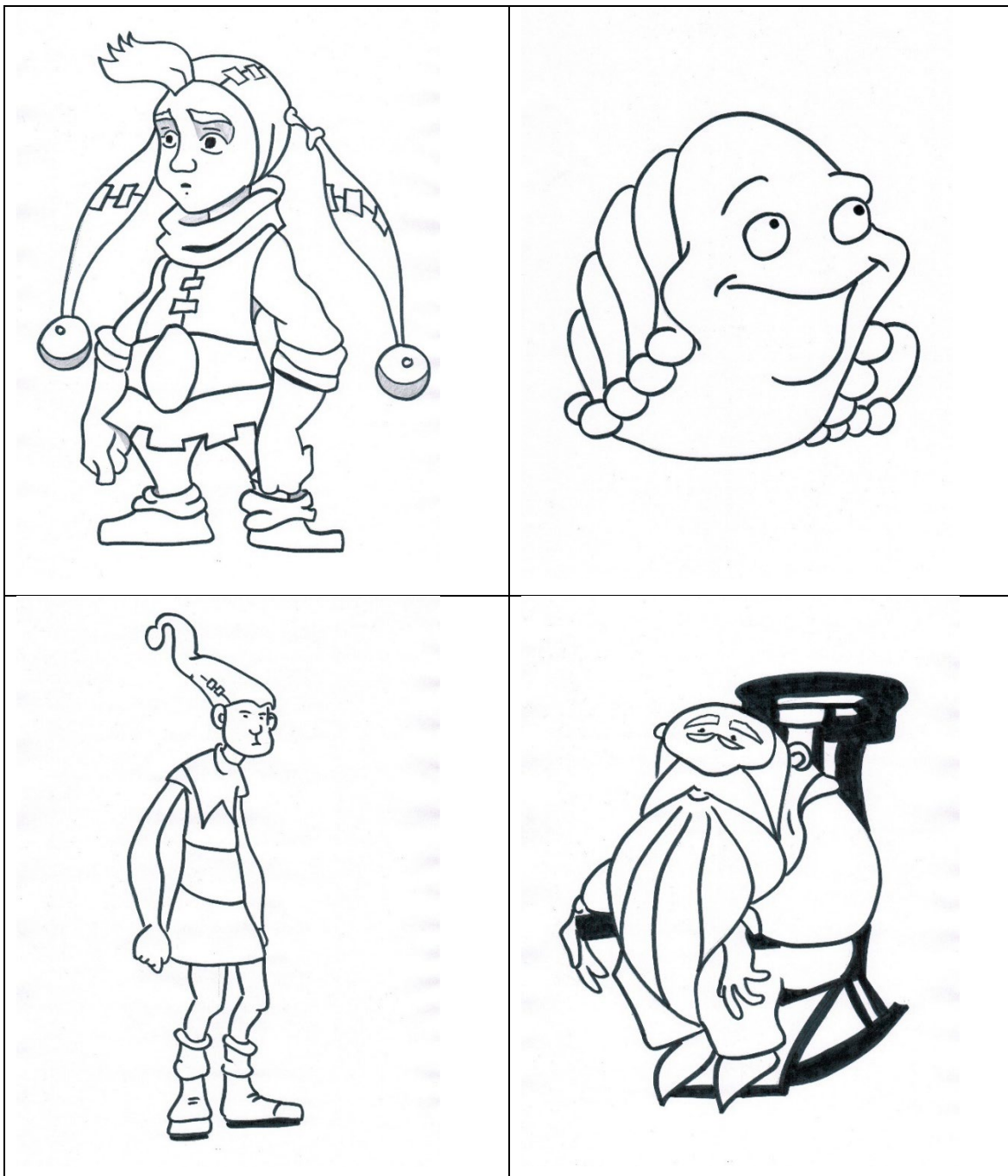
Bremen, den 10. August 2023

Katharina Düerkop

ANHANG

1 Unterrichtsmaterial (Referenz)

In diesem Kapitel ist das Unterrichtsmaterial nur als Referenz für den Fließtext abgebildet. **Höheraufgelöste Druckvorlagen für den Unterricht** sind am Ende des Dokuments angehängt (Anhang 5, ab S. 360). Die meisten Materialien wurden erstellt mit dem Worksheet Crafter (siehe Kennzeichnungen in Anhang 5). Publikation mit Genehmigung der SchoolCraft GmbH im Sinne der nichtkommerziellen Veröffentlichung von Doktorarbeiten – www.worksheetcrafter.com.



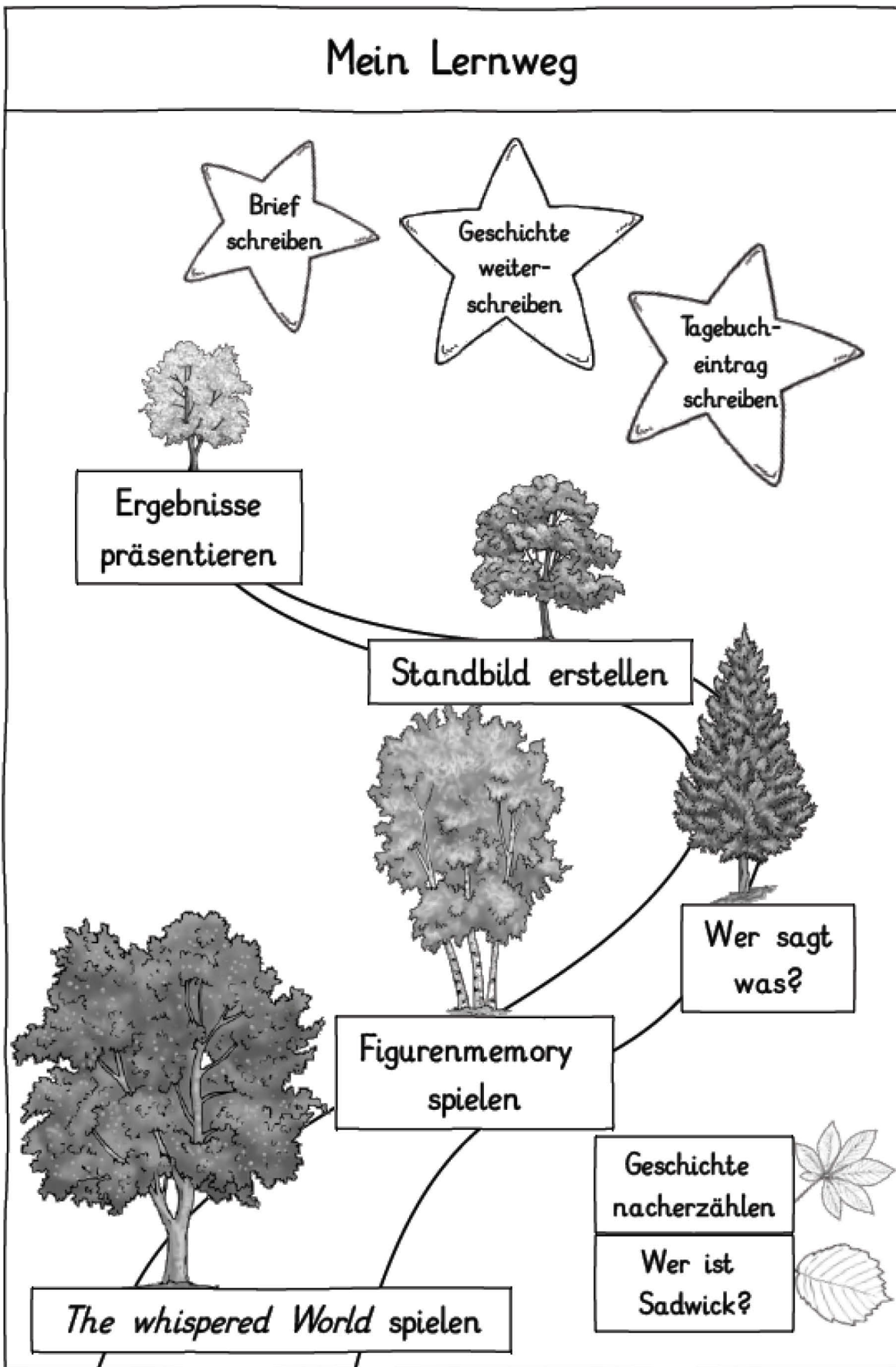
Unterrichtsmaterial 1: Liniensbilder der wichtigsten Figuren als Visualisierung für den Klassenraum und als Vorlage für weitere Unterrichtsmaterialien

Figuren im Computerspiel

The whispered World



Dieses Heft gehört:



Unterrichtsmaterial 3: Visualisierung des Lernwegs

Figuren im Computerspiel

Ich kenne schon...

Ich mag...

The whispered World spielen



Nacherzählen



Figurenmemory

Wer sagt was?



Standbilder

Sadwick und seine Familie



Ich wähle selbst!

Arbeit am Lernweg



Ergebnisse präsentieren

Rückblick

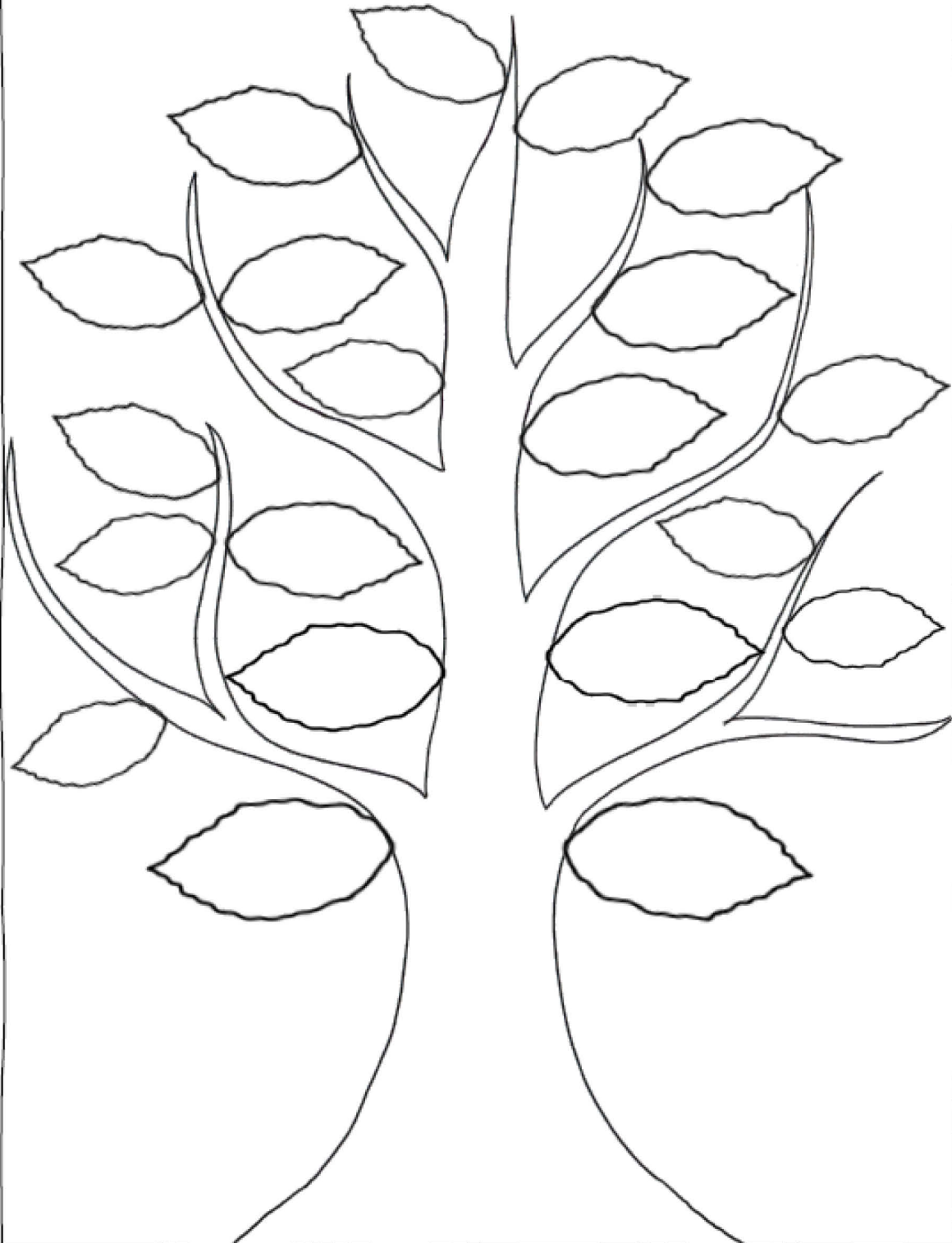
Das kann ich gut...

Ich denke...

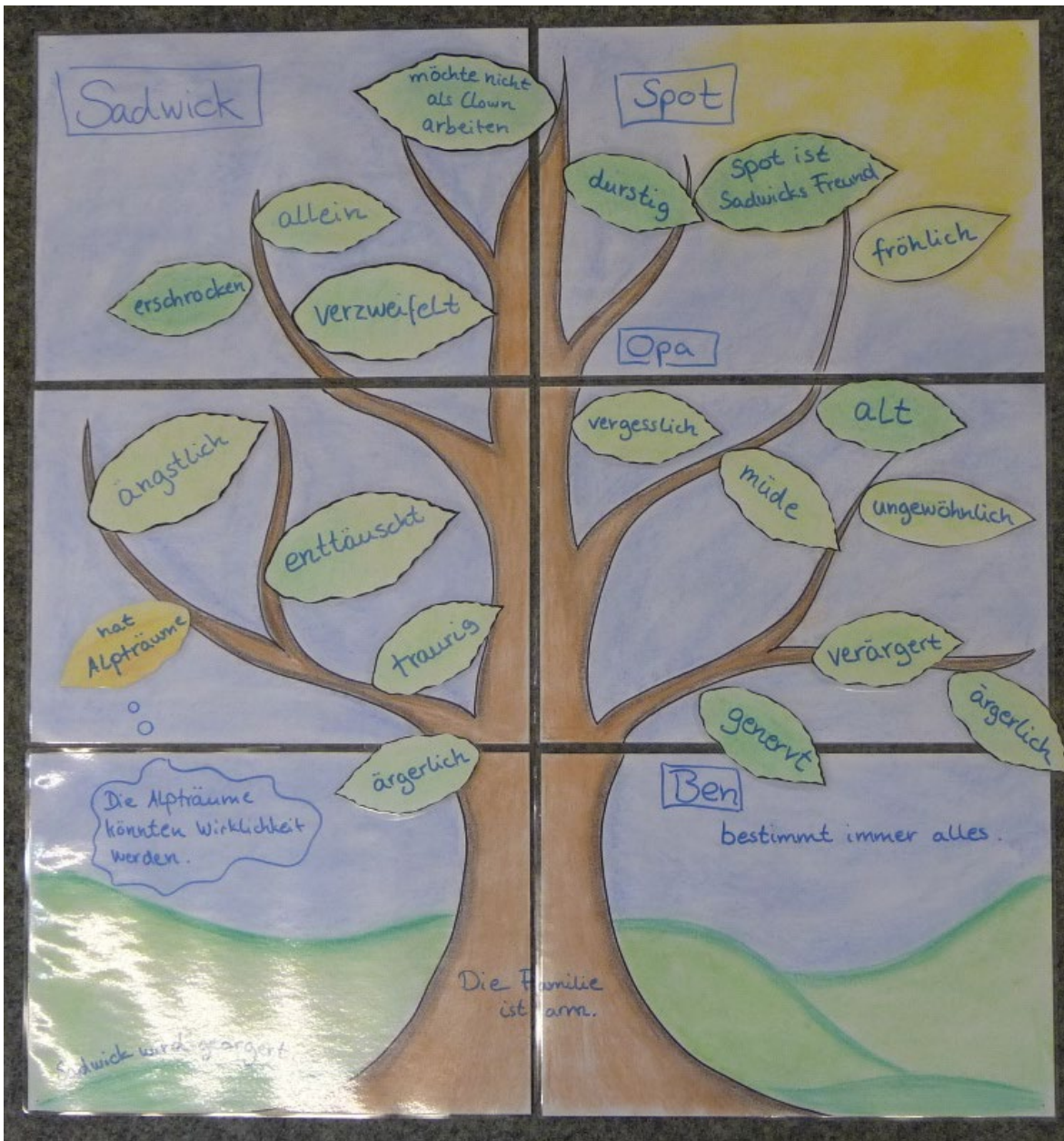
Mir hat gut gefallen, dass...

Unterrichtsmaterial 4: Visualisierung der Unterrichtsreihe („Lernweg“) für den Klassenraum, gelesen von rechts oben nach links unten (Screenshots: Daedalic Entertainment 2014)

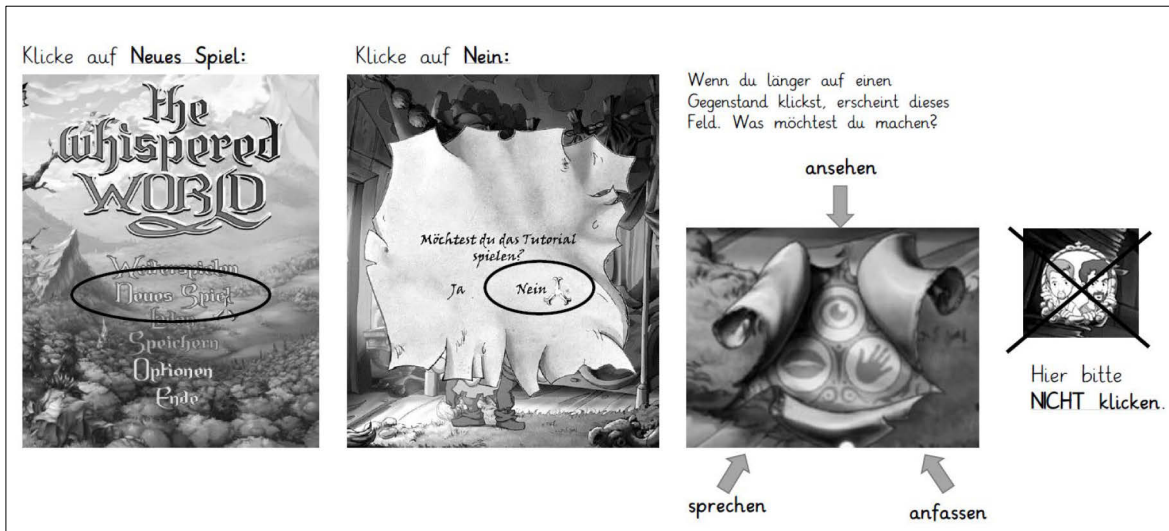
Neue Wörter für unseren Wortspeicher



Unterrichtsmaterial 5: Wortspeicher (blanko) für die Kinder



Unterrichtsmaterial 6: Der Wortspeicher als wachsende Visualisierung im Klassenraum (hier: Zyklus C, nach Abschluss)



Unterrichtsmaterial 7: Unterstützung für den Spielstart (Screenshots: Daedalic Entertainment 2014)



Unterrichtsmaterial 8: Bildkarten für die gemeinsame Nacherzählung (Daedalic Entertainment 2014)

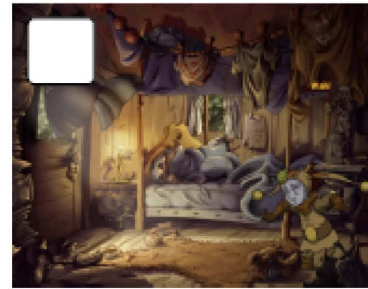
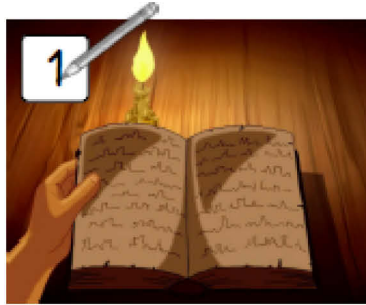
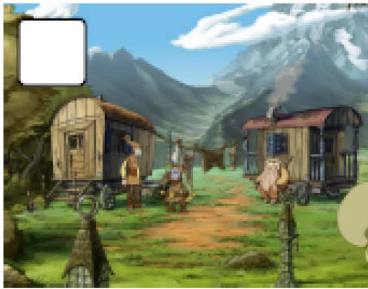


Die Geschichte nacherzählen

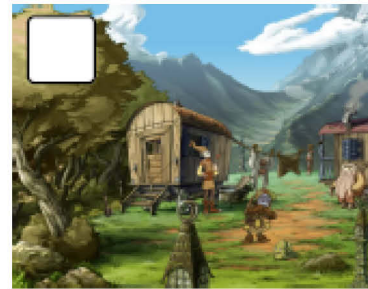
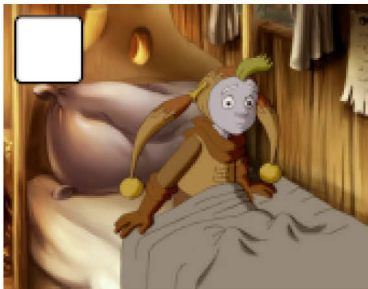


Name: _____

Bringe die Bilder in eine richtige Reihenfolge.
Erzähle dazu und schreibe auf:



Am Anfang





Wer ist Sadwick?



Name: _____

Was weißt du über Sadwick? Schreibe in Stichwörtern oder Sätzen:



Wer ist er?

Wie ist seine Familie?



Wie fühlt er sich?

Was denkt er?

Anleitung: Figurenmemory

Wer hat das gesagt? Sadwick, Ben oder Opa?

Überlege gut und ordne jeden Satz der richtigen Figur zu!



Wähle aus:

- Zu zweit spielen: überlegt gemeinsam oder spielt gegeneinander.
- Alleine spielen

So wird gespielt:

1. Karten mischen und verdeckt auf dem Tisch verteilen.
2. Nacheinander zwei Karten aufdecken.
3. Passendes Pärchen gefunden? Lege es zur Seite!
Passen die Karten nicht zusammen? Drehe sie wieder um und versuche es noch einmal.
4. Das Spiel ist vorbei, wenn alle Pärchen gefunden sind.

Immer eine Wortkarte und eine Bildkarte gehören zusammen!

Er macht das nur,
um mich zu ärgern.
Er weiß genau, dass
ich Angst vor
scharfen Zähnen
habe.

Ach, Mann. Was
bin ich nur für
ein elender
Angsthase.

Was für ein Alptraum.
Jede Nacht ist es
dasselbe. Ich kann
mich kaum erinnern,
wann ich das letzte
Mal richtig geschlafen
habe.

Außerdem rühre ich
mir morgens immer
einen Löffel Rasier-
schaum in den
Kaffee, damit er
länger warm bleibt.

Ich wünschte,
du würdest
mich nicht
immer mit Ben
verwechseln.

Kann nicht
jemand
anderes den
Clown spielen?

Jetzt reiß dich mal
zusammen! Du bist
ein Clown! Du sollst
die Leute fröhlich
machen und nicht
deprimieren.

Das, mein Junge, ist die
wichtigste Erkenntnis,
die das Alter für dich
bereithält: Weite Hosen
sind die treuesten
Freunde, die du dir
wünschen kannst.

Ohne Karte und
Kompass könntest
du nicht einmal
deine Füße
finden.

Du kannst nicht
jonglieren, du kannst
keine Torten werfen.
Nicht einmal deinen
Trick mit dem
Kanonenschuss
beherrschst du.

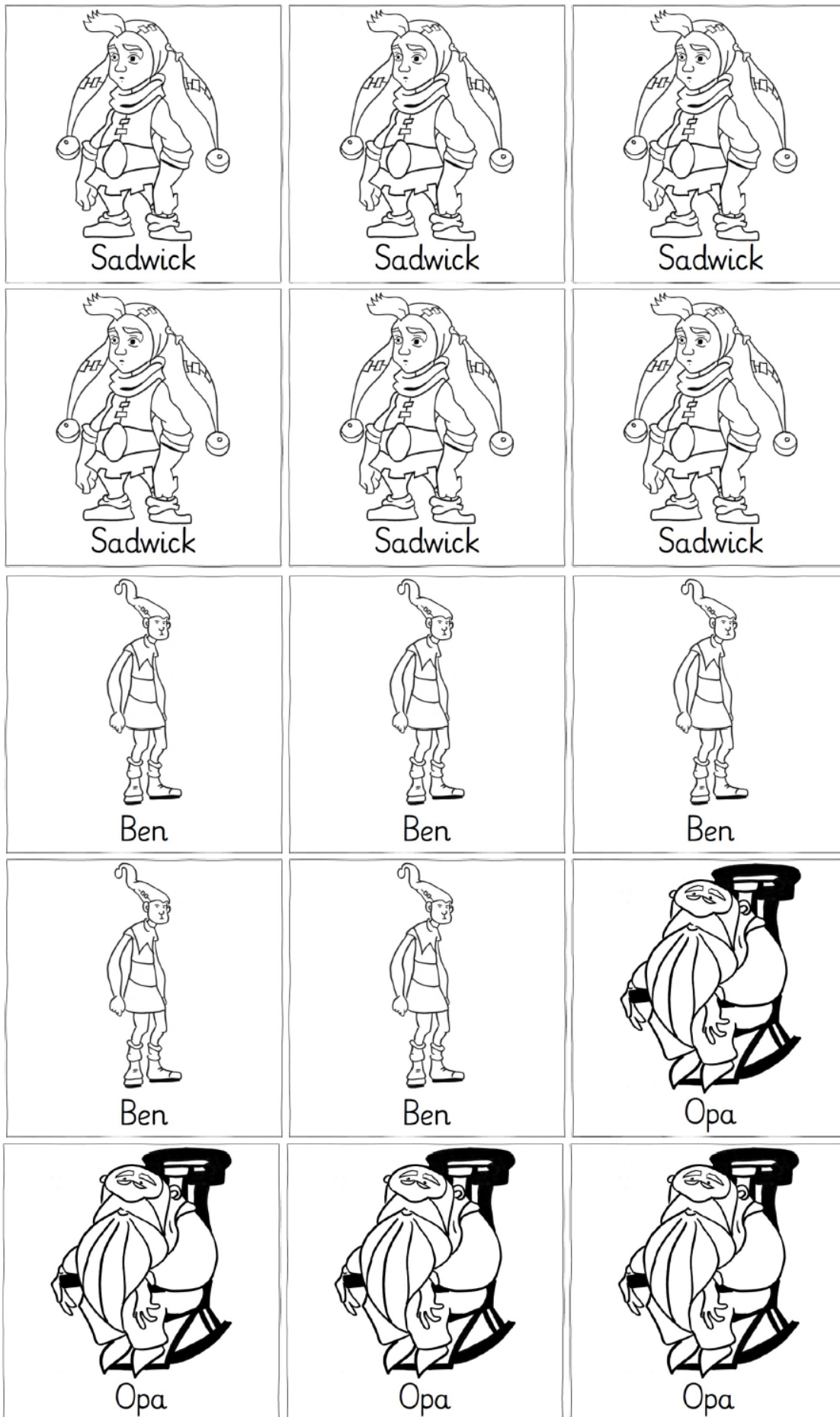
He! Verdreh
nicht so deine
Augen, junger
Mann! Pflicht
ist Pflicht.

Ich mag vielleicht senil
sein, aber ich habe
immer noch zwei
Ohren mit denen ich
... ähm ... mit denen
ich sehr gut sehen
kann.

Und denk dran:
Immer lachen.
Immerhin bist
du ein Clown.

Es gibt einen Reim
zu diesem Thema,
den ich noch aus
meiner Jugend
kenne. Leider ist er
mir entfallen.

Wo ist Spot
bloß? Er
begrüßt mich
doch sonst
jeden Morgen.



Wer sagt was?

Name: _____

Wer sagt was? Verbinde!

Was für ein Alptraum. Jede Nacht ist es dasselbe. Ich kann mich kaum erinnern, wann ich das letzte Mal richtig geschlafen habe.

Außerdem rühre ich mir morgens immer einen Löffel Rasierschaum in den Kaffee, damit er länger warm bleibt.

Ich wünschte, du würdest mich nicht immer mit Ben verwechseln.



Ohne Karte und Kompass könntest du nicht einmal deine Füße finden.

Ach, Mann. Was bin ich nur für ein elender Angsthase.

Das, mein Junge, ist die wichtigste Erkenntnis, die das Alter für dich bereithält: Weite Hosen sind die treuesten Freunde, die du dir wünschen kannst.

Er macht das nur, um mich zu ärgern. Er weiß genau, dass ich Angst vor scharfen Zähnen habe.

Wer sagt was?

Es gibt einen Reim zu diesem Thema, den ich noch aus meiner Jugend kenne. Leider ist er mir entfallen.

Ich mag vielleicht senil sein, aber ich habe immer noch zwei Ohren mit denen ich ... ähm ... mit denen ich sehr gut sehen kann.

Jetzt reiß dich mal zusammen! Du bist ein Clown! Du sollst die Leute fröhlich machen und nicht deprimieren.

Kann nicht jemand anderes den Clown spielen?

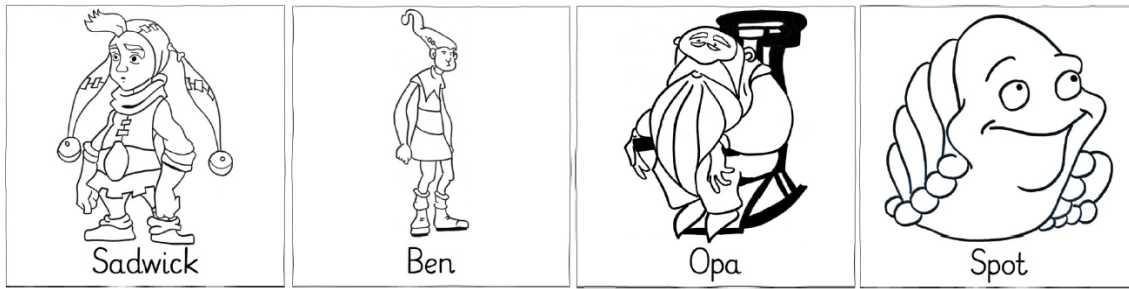


Wo ist Spot bloß? Er begrüßt mich doch sonst jeden Morgen.

He! Verdreh nicht so deine Augen, junger Mann! Pflicht ist Pflicht.

Und denk dran: Immer lachen. Immerhin bist du ein Clown.

Du kannst nicht jonglieren, du kannst keine Torten werfen. Nicht einmal deinen Trick mit dem Kanonenschuss beherrscht du.



Unterrichtsmaterial 16: Rollenkarten für die Standbilderstellung

Das kommt dabei raus, wenn du deine Pflichten nicht erfüllst.

Spot! Was ist bloß los mit dir?

Jetzt reiß dich mal zusammen! Du bist ein Clown! Du sollst die Leute fröhlich machen und nicht deprimieren.

Kann nicht jemand anderes den Clown spielen?

He! Verdreh nicht so deine Augen, junger Mann! Pflicht ist Pflicht.

Ich würde gerne etwas Sinnvolles mit meiner Zeit anfangen. Etwas Bedeutungsvolles.


Was hast du auf dem Herzen, Ben?

Ich wünschte, du würdest mich nicht immer mit Ben verwechseln.


Außerdem rühre ich mir morgens immer einen Löffel Rasierschaum in den Kaffee, damit er länger warm bleibt.


Ach, Opa...

Unterrichtsmaterial 17: Satzkarten für die Standbilderstellung (S01-S05)

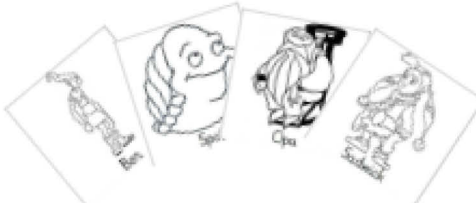


Standbilder erstellen








Satzkarten




Rollenkarten

1. **VORBEREITEN:** Wählt eine Satzkarte und verteilt die Rollen.
- 
+?

 2. **STELLEN:** Die Figuren kommen ins Bild. Überlegt:
 - Wo steht oder sitzt jede Figur am besten?
- 

 3. **ROLLE EINNEHMEN:** Jedes Kind überlegt für seine Figur:
 - Wie fühlt sich die Figur?
 - Wie ist meine Körperhaltung?
 - Wie ist mein Gesichtsausdruck?
- 

 4. **FOTOGRAFIEREN:** Standbild fertig? Lasst ein Foto machen!
- 

 5. **TAUSCHEN:** Tauscht eure Rollen oder wählt eine neue Satzkarte. Beginnt wieder bei 1.



Standbilder



Name:

So fühlen sich die Figuren in diesem Bild:

Das ist mir gut gelungen:



Das möchte ich verändern:



| | | |
|--|--|---|
| <div data-bbox="205 188 459 450" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="172 504 512 575">Stell dir vor: Du bist Sadwick. Schreibe einen Brief an Ben.</p> <p data-bbox="172 611 236 645">Oder:</p> <p data-bbox="172 680 539 752">Stell dir vor: Du bist Ben. Schreibe einen Brief an Sadwick.</p> <div data-bbox="245 781 438 922" data-label="Image"> </div> | <div data-bbox="614 179 895 448" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="588 504 903 611">Sadwick hatte einen Alptraum und ist in seinem Wagen aufgewacht.</p> <p data-bbox="588 647 877 714">Schreibe seine Geschichte weiter.</p> <div data-bbox="614 743 863 938" data-label="Image"> </div> | <div data-bbox="1011 179 1289 461" data-label="Image"> </div> <p data-bbox="954 504 1294 575">Stell dir vor: Du bist Sadwick. Schreibe in dein Tagebuch.</p> <p data-bbox="954 611 1018 645">Oder:</p> <p data-bbox="954 680 1246 752">Stell dir vor: Du bist Ben. Schreibe in dein Tagebuch.</p> <div data-bbox="1035 763 1236 931" data-label="Image"> </div> |
|--|--|---|

Unterrichtsmaterial 20: Impulse für das perspektivische Schreiben (Screenshot: Daedalic Entertainment 2014)

2 Datenerhebung und -aufbereitung

2.1 Fragebögen

Die Fragebögen wurden erstellt mit dem Worksheet Crafter – www.worksheetcrafter.com (siehe Anmerkung in Anhang 1).

Fragebogen: Lesen

| | | |
|-------|---------|--------|
| Name: | Klasse: | Datum: |
|-------|---------|--------|

1 Wie oft liest du in einer Woche? Kreuze an:

- nie
- selten (an 1 Tag)
- manchmal (an 2 oder 3 Tagen)
- öfter (an 4 oder 5 Tagen)
- fast immer (an 6 oder 7 Tagen)

2 Stimmt oder stimmt nicht? Lies genau und kreuze an: *X*

| | | | | |
|---|--|--------|--------------|---|
| A | Ich lese gerne. | stimmt | stimmt nicht | A |
| B | Ich kann gut lesen. | stimmt | stimmt nicht | B |
| C | Ich lese fast jeden Tag in meiner Freizeit. | stimmt | stimmt nicht | C |
| D | Meine Eltern lesen manchmal mit mir zusammen. | stimmt | stimmt nicht | D |
| E | Ich kann noch nicht so gut lesen. | stimmt | stimmt nicht | E |
| F | Ich lasse mir gerne Geschichten vorlesen. | stimmt | stimmt nicht | F |
| G | Ich lese fast nie in meiner Freizeit. | stimmt | stimmt nicht | G |
| H | Ich würde lieber ein Buch lesen, als ein Computerspiel zu spielen. | stimmt | stimmt nicht | H |

3 Das sind meine liebsten Bücher:

Abbildung 57: Einstiegsfragebogen (Version Zyklus C), Seite 1

Fragebogen: Spielen

| | | |
|-------|---------|--------|
| Name: | Klasse: | Datum: |
|-------|---------|--------|

4 An welchen Geräten spielst du Computerspiele? Kreuze an: X

- Laptop oder Desktop
- Tablet oder Handy (Smartphone)
- Feste Konsolen (z.B. Switch, Playstation, Xbox, Wii, GameCube...)
- Konsolen zum Mitnehmen (z.B. Switch, DS, PSP, PS Vita, Gameboy...)

Mit Computerspielen sind alle elektronischen Spiele gemeint.

5 Wie oft spielst du in einer Woche Computerspiele? Kreuze an: X

- nie
- selten (an 1 Tag)
- manchmal (an 2 oder 3 Tagen)
- öfter (an 4 oder 5 Tagen)
- fast immer (an 6 oder 7 Tagen)

6 Stimmt oder stimmt nicht? Lies genau und kreuze an: X

| | | | | |
|---|--|--------|--------------|---|
| I | Ich spiele gerne Computerspiele. | stimmt | stimmt nicht | I |
| J | Ich darf zu Hause keine Computerspiele spielen. | stimmt | stimmt nicht | J |
| K | Ich spiele fast jeden Tag Computerspiele. | stimmt | stimmt nicht | K |
| L | Meine Eltern spielen manchmal mit mir Computerspiele. | stimmt | stimmt nicht | L |
| M | Ich schaue anderen beim Computerspielen zu. | stimmt | stimmt nicht | M |
| N | Ich spiele fast nie Computerspiele. | stimmt | stimmt nicht | N |
| O | Ich spiele Computerspiele gerne mit anderen zusammen. | stimmt | stimmt nicht | O |
| P | Ich würde lieber ein Computerspiel spielen, als ein Buch zu lesen. | stimmt | stimmt nicht | P |

7 Das sind meine liebsten Computerspiele:

Abbildung 58: Einstiegsfragebogen (Version Zyklus C), Seite 2

Fragebogen: Rückblick

| | | |
|-------|---------|--------|
| Name: | Klasse: | Datum: |
|-------|---------|--------|

Lies genau und kreuze an:

The whispered World spielen

| | | | | |
|---|--|--------|--------------|---|
| A | Mir hat das Spiel gefallen. | stimmt | stimmt nicht | A |
| B | Ich fand die Geschichte langweilig. | stimmt | stimmt nicht | B |
| C | Ich mochte Sadwick. | stimmt | stimmt nicht | C |
| D | Beim Spielen gab es Probleme mit meinem PC. | stimmt | stimmt nicht | D |
| E | Ich mochte Ben. | stimmt | stimmt nicht | E |
| F | Ich hätte gerne länger gespielt. | stimmt | stimmt nicht | F |
| G | Frau Düerkop hätte lieber ein Buch vorlesen sollen. | stimmt | stimmt nicht | G |
| H | Ich mochte Opa. | stimmt | stimmt nicht | H |
| I | Frau Düerkop hätte ein anderes Spiel aussuchen sollen. | stimmt | stimmt nicht | I |

Figurenmemory

| | | | | |
|---|--|--------|--------------|---|
| J | Ich habe die Regeln verstanden. | stimmt | stimmt nicht | J |
| K | Mir hat das Memory Spaß gemacht. | stimmt | stimmt nicht | K |
| L | Ich kannte fast alle Satzkarten schon aus dem Spiel. | stimmt | stimmt nicht | L |
| M | Es fiel mir schwer, die Satzkarten zuzuordnen. | stimmt | stimmt nicht | M |
| N | Ich habe neue Dinge über die Figuren erfahren. | stimmt | stimmt nicht | N |
| O | Meine Gruppe konnte gut zusammen spielen. | stimmt | stimmt nicht | O |
| P | Ich habe lieber das Arbeitsblatt bearbeitet. | stimmt | stimmt nicht | P |

Standbild

| | | | | |
|---|--|--------|--------------|---|
| Q | Ich konnte mich in die Figuren hinein fühlen. | stimmt | stimmt nicht | Q |
| R | Mir hat die Aufgabe Spaß gemacht. | stimmt | stimmt nicht | R |
| S | Ich kann jetzt die Gefühle der Figuren besser verstehen. | stimmt | stimmt nicht | S |
| T | Ich habe die Regeln verstanden. | stimmt | stimmt nicht | T |
| U | Wir haben in unserer Gruppe viel gestritten. | stimmt | stimmt nicht | U |
| V | Diese Rolle habe ich am liebsten gespielt: _____ | | | V |

Abbildung 59: Rückblicksfragebogen

2.2 Ablauf der Designerprobung in Zyklus C

| Zeit | Thema / Inhalte | Hinweise |
|---|--|---|
| 1 Freitag, 11.01.2019, 1. Block, (08:00-09:00) | Einstieg & Fragebogen („Lesen und Spielen“) <ul style="list-style-type: none"> • Einstiegsgespräch zum Thema „Geschichten, Figuren und Computerspiele“, Sitzkreis • Plakatrundgang, im Plenum • Gleichschrittiges Ausfüllen des Fragebogens („Lesen und Spielen“) in Einzelarbeit • Befragung zur Bereitschaft für das Anfertigen von Videoaufnahmen oder der Durchführung von Interviews | <ul style="list-style-type: none"> • Gute Arbeitsatmosphäre, Begeisterung beim Plakatrundgang und während des Fragebogens • Möchten nicht videografiert werden: [C04], [C07], [C08], [C12], [C14], [C16], [C18], [C19] • Möchten nicht an Interviews teilnehmen: [C08], [C14], [C16], [C18] • Entwicklungsinterviews zu den Vorkenntnissen fanden ab 10:45 statt. |
| 2 Mittwoch, 16.01.2019, 1. Block (08:00-09:00) | <i>The whispered World</i> spielen <ul style="list-style-type: none"> • Einstieg: Vorbereitung auf die Arbeit im Computerraum, Plenum <ul style="list-style-type: none"> ○ Wiederholung der Regeln ○ Einführung in die Steuerung anhand eines Beispiels an der Tafel ○ Nennung der Leitfrage „Wie fühlt sich Sadwick?“ mit visueller Unterstützung (Abb. Sadwick) • Gang in den Computerraum • <i>THE WHISPERED WORLD</i> spielen (Einzel- und Partner*innenarbeit), ca. 35 Minuten, Videografie der Kleingruppe • Gang zurück in den Klassenraum • Anschlusskommunikation: Anlegen des Wortspeichers und Nachbesprechung der Spielerlebnisse Audiografie der Plenumsphase Foto des Wortspeichers | <ul style="list-style-type: none"> • Vor Stundenbeginn wurden drei defekte Kopfhörer identifiziert und ausgetauscht. • Aufgrund einer Aktualisierung des Netzwerks und der Subiti-Konten musste die Demoversion des Spiels (2009, nur deutsche Sprachausgabe) gespielt werden. Diese ist, trotz vorheriger Testung, bei [C06], [C09] und vor allem [C19] zwischendurch abgestürzt. • [C20] & [C23] sowie [C03] & [C11] haben jeweils zu zweit gespielt. [C23] berichtete, sie hätte nicht selbst gespielt, sondern nur zugeschaut. • Entwicklungsinterviews zu dieser Stunde fanden am selben Tag ab 10:45 statt. |
| 3 Donnerstag, 17.01.2019, 3. Block, (10:40-11:40) | Arbeit am Lernweg (allgemein) <ul style="list-style-type: none"> • Die Geschichte mit Bildkarten nacherzählen, Kinositz Audiografie der Plenumsphase • Freie Wahl zwischen AB „Wer ist Sadwick?“ und AB „Die Geschichte nacherzählen“ Videografie der Kleingruppe • Gemeinsames Spielen (Beginn eines neuen Spiels) von <i>The whispered World</i> im Kinositz. Es steuern erst [C19 Ronja], dann [C23], der Rest der Klasse äußert Wünsche und Hinweise | <ul style="list-style-type: none"> • Scans aller schriftl. Ergebnisse aus dieser Stunde |
| 4 Freitag, 18.01.2019, 1. Block (08:00-09:00) | Figurenmemory spielen <ul style="list-style-type: none"> • Einstieg mit vergrößerten Memorykarten: exemplarische Verdeutlichung der Regeln und des Spielablaufs • Spielen des Figurenmemorys in Dreier- und Vierergruppen Videografie der Kleingruppe • Ggf. Verbinden der Pärchen auf dem AB „Wer sagt was?“, Einzelarbeit • Ergebnissicherung anhand ausgewählter Figurenaussagen (zuordnen, begründen, ggf. diskutieren), Sitzkreis Audiografie der Plenumsphase • Erweiterung des Wortspeichers, Sitzkreis Audiografie der Plenumsphase Foto des Wortspeichers | <ul style="list-style-type: none"> • Ankunft in der Schule um 08:05 statt um 06:50 (Einstellung des Nahverkehrs) → Keine Zeit für Vorbereitung/ Aufbau, verspäteter Stundenanfang. Deshalb keine Audiografie der Einstiegsphase • Gruppenzusammenstellung musste spontan vorgenommen werden, da die Planung nicht mehr aus dem Teamraum geholt werden konnte (Abwesend: [C17], [C08]): <ul style="list-style-type: none"> ○ [C11], [C12], [C24] ○ [C02 Leon], [C18], [C21] ○ [C05], [C15], [C16] (Unzufriedenheit) ○ [C06], [C19], [C23] ○ [C07], [C09], [C22] ○ [C03], [C04], [C14], [C20] (Startschwierigkeiten) • Die Arbeitsatmosphäre war trotz der Umstände überwiegend produktiv. • In der Ergebnissicherung Uneinigkeit bei Zuordnung der Figurenaussage 15 (Opa/Ben) • Scans aller schriftl. Ergebnisse • Entwicklungsinterviews zu dieser Stunde fanden ab 10:45 statt. |

| | | | | |
|---|---|--------------------------------------|---|--|
| 5 | Dienstag, 22.01.2019, 1. Block (08:00-09:00) | Standbilder erstellen | <ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsamer Gang in den Musikraum • Beschreibung von Sadwicks Gefühlen anhand ausgewählter Screenshots, Kinositz • „Gefühlesstopptanz“: Freie Bewegung im Raum zur Musik, bei Musikstopp wird Sadwick nachgestellt, wie er auf jeweils einem gerade gewählten Bild zu sehen ist. • Exemplarische Erstellung eines Standbildes am Beispiel des Gruppenplans, Kinositz • Standbilderstellung in Gruppenarbeit • Videografie der Kleingruppe • Fotografie von Standbildern • Präsentation und Diskussion von Standbildern, Kinositz • Fotografie von Standbildern • Erweiterung des Wortspeichers, Kinositz • Foto des Wortspeichers • Gemeinsamer Gang zurück in den Klassenraum | <ul style="list-style-type: none"> • Gruppen: <ul style="list-style-type: none"> ◦ [C01], [C10], [C13], [C17] ◦ [C04], [C08], [C15], [C22] ◦ [C04] besonders beobachtet ◦ [C18], [C21], [C24] ◦ [C09], [C16] ◦ [C11], [C12], [C20], [C23] ◦ [C03], [C06], [C14], [C19] ◦ [C02], [C05], [C07] • Bei der Präsentation von Standbildern zeichnete sich ab, dass Gruppen nicht mehr spezifische Satzarten nachstellen, sondern vielmehr die Figurenkonstellation allgemein präsentieren. • Entwicklungsinterviews zu dieser und der folgenden Stunde konnten erst am Freitag ab 10:45 stattfinden. |
| 6 | Donnerstag, 24.01.2019, 3. Block (10:40-11:40) | Arbeit am Lernweg (allgemein) | <ul style="list-style-type: none"> • Einstiegsbesprechung: Aspekte & Kriterien sammeln, auf die bei der freien Beschreibung von Standbildern Bezug genommen werden kann, Kinositz • Auswahl und Beschreibung/Reflexion von Standbildern, Einzelarbeit (im Gruppenverbund) • Videografie der Kleingruppe • Freie Arbeit am Lernweg, hauptsächlich Auswahl & Bearbeitung kreativer Schreibaufgaben • Videografie der Kleingruppe • Erweiterung des Wortspeichers, Sitzkreis • Foto des Wortspeichers | <ul style="list-style-type: none"> • Diese Stunde wurde mehrmals gestört durch einen Streit mit [C24]. Statt in der Arbeitsphase auf die Lerngruppe im Klassenzimmer oder die Kleingruppe im Nebenraum („Videokinder“) eingehen zu können, war ich bis zu 15 Minuten damit beschäftigt, den Streit zu schlichten und dafür zu sorgen, dass [C24] trotzdem weiterarbeiten kann. Die daraus entstandene Unruhe übertrug sich deutlich auf das Arbeitsverhalten der Lerngruppe. • Entgegen der Planung fanden an diesem Tag keinerlei Präsentationen statt. • Scans aller schriftl. Ergebnisse aus dieser Stunde |
| 7 | Freitag, 25.01.2019, 1. Block (08:00-09:00) | Abschluss & Fragebogen („Rückblick“) | <ul style="list-style-type: none"> • Diskutieren von Reizsätzen (z.B. „Ben ist ein guter Mensch.“ im Kinositz. • Gleichschrittiges Ausfüllen des Fragebogens („Rückblick“) in Einzelarbeit • Individuelle Arbeit am Lernweg inkl. der Präsentationsvorbereitung • Abschlusspräsentation von [C11], [C06 Lisa], [C12 Björn], [C19 Ronja] | <ul style="list-style-type: none"> • Abwesend: [C02], [C10], [C24] • Abschlussinterviews mit [C10], [C24] wurden am Montag der kommenden Woche nachgeholt. • Scans aller schriftl. Ergebnisse aus dieser Stunde • Durchführung der Entwicklungsinterviews zu Stunde 5, 6 und 7 ab 10:45. • Durchführung der Abschlussinterviews ab 11:30 |

Tabelle 23: Ablauf der Designerprobung (Zyklus C), Erhebungsinstrumente sind markiert

2.3 Dokumentenliste

| Nr. | Dokument |
|-----|---|
| 1 | A01\A01 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 2 | A01\A01 Begleitheft |
| 3 | A01\A01 Fragebogen: Rückblick |
| 4 | A02 Tim\A02 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 5 | A02 Tim\A02 Begleitheft |
| 6 | A02 Tim\A02 Fragebogen: Rückblick |
| 7 | A03\A03 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 8 | A03\A03 Begleitheft |
| 9 | A03\A03 Fragebogen: Rückblick |
| 10 | A04 Janina\A04 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 11 | A04 Janina\A04 Begleitheft |
| 12 | A04 Janina\A04 Fragebogen: Rückblick |
| 13 | A05 Viola\A05 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 14 | A05 Viola\A05 Begleitheft |
| 15 | A05 Viola\A05 Fragebogen: Rückblick |
| 16 | A06 Julian\A06 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 17 | A06 Julian\A06 Begleitheft |
| 18 | A06 Julian\A06 Fragebogen: Rückblick |
| 19 | A07\A07 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 20 | A07\A07 Begleitheft |
| 21 | A07\A07 Fragebogen: Rückblick |
| 22 | A08\A08 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 23 | A08\A08 Begleitheft |
| 24 | A08\A08 Fragebogen: Rückblick |
| 25 | A09\A09 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 26 | A09\A09 Begleitheft |
| 27 | A09\A09 Fragebogen: Rückblick |
| 28 | A10\A10 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 29 | A10\A10 Begleitheft |
| 30 | A10\A10 Fragebogen: Rückblick |
| 31 | A11\A11 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 32 | A11\A11 Begleitheft |
| 33 | A11\A11 Fragebogen: Rückblick |
| 34 | A12\A12 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 35 | A12\A12 Begleitheft |
| 36 | A12\A12 Fragebogen: Rückblick |
| 37 | A13\A13 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 38 | A13\A13 Begleitheft |
| 39 | A13\A13 Fragebogen: Rückblick |
| 40 | A14\A14 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 41 | A14\A14 Begleitheft |
| 42 | A14\A14 Fragebogen: Rückblick |
| 43 | A15\A15 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 44 | A15\A15 Begleitheft |
| 45 | A15\A15 Fragebogen: Rückblick |
| 46 | A16\A16 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 47 | A16\A16 Begleitheft |
| 48 | A16\A16 Fragebogen: Rückblick |
| 49 | A17\A17 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 50 | A17\A17 Begleitheft |
| 51 | A17\A17 Fragebogen: Rückblick |
| 52 | A18\A18 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 53 | A18\A18 Begleitheft |
| 54 | A18\A18 Fragebogen: Rückblick |
| 55 | A19 Mia\A19 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 56 | A19 Mia\A19 Begleitheft |
| 57 | A19 Mia\A19 Fragebogen: Rückblick |

| | |
|-----|--|
| 58 | A20\A20 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 59 | A20\A20 Begleitheft |
| 60 | A20\A20 Fragebogen: Rückblick |
| 61 | A21\A21 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 62 | A21\A21 Begleitheft |
| 63 | A21\A21 Fragebogen: Rückblick |
| 64 | A22\A22 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 65 | A22\A22 Begleitheft |
| 66 | A22\A22 Fragebogen: Rückblick |
| 67 | A Standbilder G0: A02, A04, A05, A06, A19\G0 S2 01 „Jetzt reiß dich mal zusammen!“ |
| 68 | A Standbilder G0: A02, A04, A05, A06, A19\G0 S2 02 „Jetzt reiß dich mal zusammen!“ |
| 69 | A Standbilder G0: A02, A04, A05, A06, A19\G0 S2 03 „Jetzt reiß dich mal zusammen!“ |
| 70 | B01\B01 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 71 | B01\B01 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 72 | B01\B01 Fragebogen: Rückblick |
| 73 | B02\B02 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 74 | B02\B02 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 75 | B02\B02 Fragebogen: Rückblick |
| 76 | B03\B03 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 77 | B03\B03 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 78 | B03\B03 Fragebogen: Rückblick |
| 79 | B04\B04 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 80 | B04\B04 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 81 | B04\B04 Fragebogen: Rückblick |
| 82 | B05 Alina\B05 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 83 | B05 Alina\B05 Alina Abschlussinterview |
| 84 | B05 Alina\B05 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 85 | B05 Alina\B05 Fragebogen: Rückblick |
| 86 | B06\B06 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 87 | B06\B06 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 88 | B06\B06 Fragebogen: Rückblick |
| 89 | B07\B07 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 90 | B07\B07 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 91 | B07\B07 Fragebogen: Rückblick |
| 92 | B08 Diana\B08 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 93 | B08 Diana\B08 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 94 | B08 Diana\B08 Fragebogen: Rückblick |
| 95 | B09 Julia\B09 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 96 | B09 Julia\B09 Julia Abschlussinterview |
| 97 | B09 Julia\B09 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 98 | B09 Julia\B09 Fragebogen: Rückblick |
| 99 | B10 Rico\B10 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 100 | B10 Rico\B10 Rico Abschlussinterview |
| 101 | B10 Rico\B10 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 102 | B10 Rico\B10 Fragebogen: Rückblick |
| 103 | B11\B11 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 104 | B11\B11 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 105 | B11\B11 Fragebogen: Rückblick |
| 106 | B12\B12 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 107 | B12\B12 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 108 | B12\B12 Fragebogen: Rückblick |
| 109 | B13\B13 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 110 | B13\B13 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 111 | B13\B13 Fragebogen: Rückblick |
| 112 | B14 Maja\B14 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 113 | B14 Maja\B14 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 114 | B14 Maja\B14 Fragebogen: Rückblick |
| 115 | B15\B15 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 116 | B15\B15 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 117 | B15\B15 Fragebogen: Rückblick |

| | |
|-----|---|
| 118 | B16\B16 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 119 | B16\B16 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 120 | B16\B16 Fragebogen: Rückblick |
| 121 | B17 Clemes\B17 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 122 | B17 Clemes\B17 Clemens_Abschlussinterview |
| 123 | B17 Clemes\B17 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 124 | B17 Clemes\B17 Fragebogen: Rückblick |
| 125 | B18\B18 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 126 | B18\B18 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 127 | B18\B18 Fragebogen: Rückblick |
| 128 | B19 Christian\B19 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 129 | B19 Christian\B19 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 130 | B19 Christian\B19 Fragebogen: Rückblick |
| 131 | B20\B20 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 132 | B20\B20 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 133 | B20\B20 Fragebogen: Rückblick |
| 134 | B21\B21 Fragebogen: Geschichten und Computerspiele |
| 135 | B21\B21 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 136 | B21\B21 Fragebogen: Rückblick |
| 137 | B Figurenmemory\B05, B14, B17, B19 Figurenmemory |
| 138 | B Standbilder GA: B01, B10, B13, B18 \GA S2 01 „Jetzt reiß dich mal zusammen!“ |
| 139 | B Standbilder GA: B01, B10, B13, B18 \GA S2 02 „Jetzt reiß dich mal zusammen! „ |
| 140 | B Standbilder GA: B01, B10, B13, B18 \GA S5 02 „Außerdem rühre ich mir Rasierschaum in den Kaffee.“ |
| 141 | B Standbilder: GD: B07, B09, B12, G20\GD S5 02 „Außerdem rühre ich mir Rasierschaum in den Kaffee.“ |
| 142 | B Standbilder: GD: B07, B09, B12, G20\GD S3 02 „Verdreh nicht so deine Augen, junger Mann. „ |
| 143 | B Standbilder GF: B05, B08, B14, B17, B19\Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 und GF S2 02 |
| 144 | B Standbilder GF: B05, B08, B14, B17, B19\GF S3 01 „Verdreh nicht“/ GF S2 01 „Jetzt reiß dich ...“ |
| 145 | B Standbilder GF: B05, B08, B14, B17, B19\GF S2 02 „Jetzt reiß dich mal zusammen!“ |
| 146 | B Standbilder GF: B05, B08, B14, B17, B19\GF S2 07 „Jetzt reiß dich mal zusammen!“ |
| 147 | B Standbilder GF: B05, B08, B14, B17, B19\GF S2 09a „Jetzt reiß dich mal zusammen!“ |
| 148 | B Standbilder GF: B05, B08, B14, B17, B19\GF S2 09b „Jetzt reiß dich mal zusammen!“ |
| 149 | B Standbilder GF: B05, B08, B14, B17, B19\GF S2 09c „Jetzt reiß dich mal zusammen!“ |
| 150 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 00-01 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 151 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 00-45 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 152 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 00-55 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 153 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 01-00 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 154 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 01-45 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 155 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 02-31 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 156 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 02-36 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 157 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 02-37 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 158 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 02-41 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 159 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 02-44 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 160 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 02-47 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 161 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 02-58 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 162 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 03-03 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |

| | |
|-----|---|
| 163 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 03-05 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 164 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 03-13 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 165 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 03-23 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 166 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 03-32 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 167 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 03-44 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 168 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 04-02 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 169 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 04-22 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 170 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 04-28 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 171 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 04-31 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 172 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 04-34 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 173 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 04-45 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 174 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 05-34 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 175 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 05-40 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 176 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 05-42 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 177 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 05-49 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 178 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 05-56 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 179 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 06-08 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 180 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 06-19 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 181 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 06-22 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 182 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 06-29 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 183 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 06-34 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 184 | B Screenshots zu: Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01\Screenshot 06-37 zu Standbilderstellung GF S3 01 bzw. GF S2 01 |
| 185 | B Gedächtnisprotokolle\B Gedächtnisprotokoll Stunde 1 |
| 186 | B Gedächtnisprotokolle\B Gedächtnisprotokoll Stunde 2 |
| 187 | B Gedächtnisprotokolle\B Gedächtnisprotokoll Stunde 3 a Ergebnissicherung |
| 188 | B Gedächtnisprotokolle\B Gedächtnisprotokoll Stunde 3 b Reflexion |
| 189 | B Gedächtnisprotokolle\B Gedächtnisprotokoll Stunde 3 c Gesamteindruck |
| 190 | C01 Jan\C01 Fragebogen: Lesen und Spielen |
| 191 | C01 Jan\C01 Jan Entwicklungsinterview 01 |
| 192 | C01 Jan\C01 Jan Entwicklungsinterview 02 |
| 193 | C01 Jan\C01 Jan Entwicklungsinterview 03 |
| 194 | C01 Jan\C01 Jan Entwicklungsinterview 04 |
| 195 | C01 Jan\C01 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 196 | C01 Jan\C01 Fragebogen: Rückblick |
| 197 | C02 Leon\C02 Fragebogen: Lesen und Spielen |
| 198 | C02 Leon\C02 Leon Abschlussinterview |
| 199 | C02 Leon\C02 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 200 | C02 Leon\C02 Fragebogen: Rückblick |
| 201 | C03 Emilia\C03 Fragebogen: Lesen und Spielen |

| | |
|-----|--|
| 202 | C03 Emilia\C03 Emilia_Abschlussinterview |
| 203 | C03 Emilia\C03 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 204 | C03 Emilia\C03 Fragebogen: Rückblick |
| 205 | C04 Michel\C04 Fragebogen: Lesen und Spielen |
| 206 | C04 Michel\C04 Michel_Entwicklungsinterview 01 |
| 207 | C04 Michel\C04 Michel_Entwicklungsinterview 02 |
| 208 | C04 Michel\C04 Michel_Entwicklungsinterview 03 |
| 209 | C04 Michel\C04 Michel_Entwicklungsinterview 04 |
| 210 | C04 Michel\C04 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 211 | C04 Michel\C04 Fragebogen: Rückblick |
| 212 | C05\C05 Fragebogen: Lesen und Spielen |
| 213 | C05\C05 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 214 | C05\C05 Fragebogen: Rückblick |
| 215 | C06 Lisa\C06 Fragebogen: Lesen und Spielen |
| 216 | C06 Lisa\C06 Lisa_Abschlussinterview |
| 217 | C06 Lisa\C06 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 218 | C06 Lisa\C06 Fragebogen: Rückblick |
| 219 | C07\C07 Fragebogen: Lesen und Spielen |
| 220 | C07\C07 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 221 | C07\C07 Fragebogen: Rückblick |
| 222 | C08 Raul\C08 Fragebogen: Lesen und Spielen |
| 223 | C08 Raul\C08 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 224 | C08 Raul\C08 Fragebogen: Rückblick |
| 225 | C09 Theo\C09 Fragebogen: Lesen und Spielen |
| 226 | C09 Theo\C09 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 227 | C09 Theo\C09 Fragebogen: Rückblick |
| 228 | C10 Kristian\C10 Fragebogen: Lesen und Spielen |
| 229 | C10 Kristian\C10 Kristian_Entwicklungsinterview 01 |
| 230 | C10 Kristian\C10 Kristian_Entwicklungsinterview 02 |
| 231 | C10 Kristian\C10 Kristian_Entwicklungsinterview 03 |
| 232 | C10 Kristian\C10 Kristian_Entwicklungsinterview 04 |
| 233 | C10 Kristian\C10 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 234 | C10 Kristian\C10 Fragebogen: Rückblick |
| 235 | C11 Anna\C11 Fragebogen: Lesen und Spielen |
| 236 | C11 Anna\C11 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 237 | C11 Anna\C11 Fragebogen: Rückblick |
| 238 | C12 Björn\C12 Fragebogen: Lesen und Spielen |
| 239 | C12 Björn\C12 Björn_Abschlussinterview |
| 240 | C12 Björn\C12 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 241 | C12 Björn\C12 Fragebogen: Rückblick |
| 242 | C13 Marie\C13 Fragebogen: Lesen und Spielen |
| 243 | C13 Marie\C13 Marie_Entwicklungsinterview 01 |
| 244 | C13 Marie\C13 Marie_Entwicklungsinterview 02 |
| 245 | C13 Marie\C13 Marie_Entwicklungsinterview 03 |
| 246 | C13 Marie\C13 Marie_Entwicklungsinterview 04 |
| 247 | C13 Marie\C13 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 248 | C13 Marie\C13 Fragebogen: Rückblick |
| 249 | C14\C14 Fragebogen: Lesen und Spielen |
| 250 | C14\C14 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 251 | C14\C14 Fragebogen: Rückblick |
| 252 | C15 Lea\C15 Fragebogen: Lesen und Spielen |
| 253 | C15 Lea\C15 Lea_Entwicklungsinterview 01 |
| 254 | C15 Lea\C15 Lea_Entwicklungsinterview 02 |
| 255 | C15 Lea\C15 Lea_Entwicklungsinterview 03 |
| 256 | C15 Lea\C15 Lea_Entwicklungsinterview 04 |
| 257 | C15 Lea\C15 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 258 | C15 Lea\C15 Fragebogen: Rückblick |
| 259 | C16\C16 Fragebogen: Lesen und Spielen |
| 260 | C16\C16 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 261 | C16\C16 Fragebogen: Rückblick |

| | |
|-----|--|
| 262 | C17 Sophia\C17 Fragebogen: Lesen und Spielen |
| 263 | C17 Sophia\C17 Sophia Entwicklungsinterview 01 |
| 264 | C17 Sophia\C17 Sophia Entwicklungsinterview 02 |
| 265 | C17 Sophia\C17 Sophia Entwicklungsinterview 03 n.a. abwesend |
| 266 | C17 Sophia\C17 Sophia Entwicklungsinterview 04 |
| 267 | C17 Sophia\C17 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 268 | C17 Sophia\C17 Fragebogen: Rückblick |
| 269 | C18\C18 Fragebogen: Lesen und Spielen |
| 270 | C18\C18 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 271 | C18\C18 Fragebogen: Rückblick |
| 272 | C19 Ronja\C19 Fragebogen: Lesen und Spielen |
| 273 | C19 Ronja\C19 Ronja Abschlussinterview |
| 274 | C19 Ronja\C19 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 275 | C19 Ronja\C19 Fragebogen: Rückblick |
| 276 | C20\C20 Fragebogen: Lesen und Spielen |
| 277 | C20\C20 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 278 | C20\C20 Fragebogen: Rückblick |
| 279 | C21\C21 Fragebogen: Lesen und Spielen |
| 280 | C21\C21 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 281 | C21\C21 Fragebogen: Rückblick |
| 282 | C22\C22 Fragebogen: Lesen und Spielen |
| 283 | C22\C22 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 284 | C22\C22 Fragebogen: Rückblick |
| 285 | C23\C23 Fragebogen: Lesen und Spielen |
| 286 | C23\C23 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 287 | C23\C23 Fragebogen: Rückblick |
| 288 | C24 Victor\C24 Fragebogen: Lesen und Spielen |
| 289 | C24 Victor\C24 Victor Entwicklungsinterview 01 n.a. nicht geführt |
| 290 | C24 Victor\C24 Victor Entwicklungsinterview 02 |
| 291 | C24 Victor\C24 Victor Entwicklungsinterview 03 |
| 292 | C24 Victor\C24 Victor Entwicklungsinterview 04 |
| 293 | C24 Victor\C24 Arbeitsergebnisse aus dem Lernweg |
| 294 | C24 Victor\C24 Fragebogen: Rückblick |
| 295 | C TWW spielen\C Plenum 1 TWW spielen Sicherungsphase Wortspeicher |
| 296 | C TWW spielen\C Plenum 2 TWW spielen Sicherungsphase Spieleindrücke |
| 297 | C Nacherzählung\C Plenum Die Geschichte nacherzählen |
| 298 | C Figurenmemory\C01, C10, C13 Figurenmemory |
| 299 | C Figurenmemory\C Plenum 1 Figurenmemory Sicherungsphase Zuordnung |
| 300 | C Figurenmemory\C Plenum 2 Figurenmemory Sicherungsphase Wortspeicher |
| 301 | C Stanbilder GV: C01, C10, C13, C17\GV Präs. / „Verdreh nicht so deine Augen, junger Mann.“ |
| 302 | C Stanbilder GV: C01, C10, C13, C17\Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02 |
| 303 | C Stanbilder GV: C01, C10, C13, C17\GV S4 01 „Ich wünschte, du würdest mich nicht mit Ben verw.“ |
| 304 | C Stanbilder GV: C01, C10, C13, C17\GV S4 02 „Ich wünschte, du würdest mich nicht mit Ben verw.“ |
| 305 | C Stanbilder GV: C01, C10, C13, C17\Standbildererstellung GV S3 01 |
| 306 | C Stanbilder GV: C01, C10, C13, C17\GV S3 01 „Verdreh nicht so deine Augen, junger Mann.“ |
| 307 | C Stanbilder GV: C01, C10, C13, C17\GV S5 01 „Außerdem rühre ich mir Rasierschaum in den Kaffee.“ |
| 308 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02\Screenshot 00-40 zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02 |
| 309 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02\Screenshot 00-54 zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02 |
| 310 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02\Screenshot 01-02 zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02 |
| 311 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02\Screenshot 01-06 zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02 |
| 312 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02\Screenshot 01-07 zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02 |
| 313 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02\Screenshot 01-22 zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02 |

| | |
|-----|--|
| 314 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02\Screenshot 01-26 zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02 |
| 315 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02\Screenshot 01-29 zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02 |
| 316 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02\Screenshot 01-36 zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02 |
| 317 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02\Screenshot 01-37 zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02 |
| 318 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02\Screenshot 01-44 zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02 |
| 319 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02\Screenshot 01-59 zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02 |
| 320 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02\Screenshot 02-00 zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02 |
| 321 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02\Screenshot 02-46 zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02 |
| 322 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02\Screenshot 02-54 zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02 |
| 323 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02\Screenshot 03-03 zu Standbildererstellung GV S4 01 und GV S4 02 |
| 324 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S3 01\Screenshot 00-26 zu Standbildererstellung GV S3 01 |
| 325 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S3 01\Screenshot 01-11 zu Standbildererstellung GV S3 01 |
| 326 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S3 01\Screenshot 01-15 zu Standbildererstellung GV S3 01 |
| 327 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S3 01\Screenshot 01-25 zu Standbildererstellung GV S3 01 |
| 328 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S3 01\Screenshot 01-31 zu Standbildererstellung GV S3 01 |
| 329 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S3 01\Screenshot 01-37 zu Standbildererstellung GV S3 01 |
| 330 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S3 01\Screenshot 01-42 zu Standbildererstellung GV S3 01 |
| 331 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S3 01\Screenshot 01-43 zu Standbildererstellung GV S3 01 |
| 332 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S3 01\Screenshot 01-46 zu Standbildererstellung GV S3 01 |
| 333 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S3 01\Screenshot 02-02 zu Standbildererstellung GV S3 01 |
| 334 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S3 01\Screenshot 02-27 zu Standbildererstellung GV S3 01 |
| 335 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S3 01\Screenshot 02-34 zu Standbildererstellung GV S3 01 |
| 336 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S3 01\Screenshot 02-38 zu Standbildererstellung GV S3 01 |
| 337 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S3 01\Screenshot 02-46 zu Standbildererstellung GV S3 01 |
| 338 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S3 01\Screenshot 03-25 zu Standbildererstellung GV S3 01 |
| 339 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S3 01\Screenshot 03-28 zu Standbildererstellung GV S3 01 |
| 340 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S3 01\Screenshot 03-45 zu Standbildererstellung GV S3 01 |
| 341 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S3 01\Screenshot 03-48 zu Standbildererstellung GV S3 01 |
| 342 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S3 01\Screenshot 04-05 zu Standbildererstellung GV S3 01 |
| 343 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S3 01\Screenshot 04-29 zu Standbildererstellung GV S3 01 |
| 344 | C Screenshots zu Standbildererstellung GV S3 01\Screenshot 04-35 zu Standbildererstellung GV S3 01 |
| 345 | C Standbilder G1: C04, C08, C15, C22\G1 Präs. 02 / Frei |
| 346 | C Standbilder G1: C04, C08, C15, C22\G1 S1 02 „Spot, was ist bloß los mit dir?“ |
| 347 | C Standbilder G1: C04, C08, C15, C22\G1 S1 04 „Spot, was ist bloß los mit dir?“ |
| 348 | C Standbilder G1: C04, C08, C15, C22\G1 S1 05 „Spot, was ist bloß los mit dir?“ |
| 349 | C Standbilder G2: C18, C21, C24\G2 S4 02 „Ich wünschte, du würdest mich nicht mit Ben verw.“ |
| 350 | C Standbilder G2: C18, C21, C24\G2 S5 01 „Außerdem rühre ich mir Rasierschaum in den Kaffee.“ |
| 351 | C Standbilder G3: C09, C16\G3 S1 02 „Spot, was ist bloß los mit dir?“ |
| 352 | C Standbilder G3: C09, C16\G3 S1 03 „Spot, was ist bloß los mit dir?“ |
| 353 | C Standbilder G4: C11, C12, C20, C23\G4 Präs. 02 / „Jetzt reiß dich mal zusammen!“ |
| 354 | C Standbilder G4: C11, C12, C20, C23\G4 S1 02 „Spot, was ist bloß los mit dir?“ |
| 355 | C Standbilder G4: C11, C12, C20, C23\G4 S2 01 „Jetzt reiß dich mal zusammen!“ |
| 356 | C Standbilder G5: C03, C06, C14, C19\G5 Präs. / Frei |
| 357 | C Standbilder G5: C03, C06, C14, C19\G5 S1 02 „Spot, was ist bloß los mit dir?“ |
| 358 | C Standbilder G5: C03, C06, C14, C19\G5 S1 03 „Spot, was ist bloß los mit dir?“ |
| 359 | C Standbilder G5: C03, C06, C14, C19\G5 S1 05 „Spot, was ist bloß los mit dir?“ |
| 360 | C Standbilder G6: C02, C05, C07\G6 Präs 03 - anonym |
| 361 | C Standbilder G6: C02, C05, C07\G6 Präs. 03 / „Verdreh nicht so deine Augen, junger Mann.“ |
| 362 | C Standbilder G6: C02, C05, C07\G6 S1 02 „Spot, was ist bloß los mit dir?“ |
| 363 | C Standbilder G6: C02, C05, C07\G6 S3 01 „Verdreh nicht so deine Augen, junger Mann.“ |

Tabelle 24: Dokumentenliste (Erhebungszyklen A, B und C)

2.4 Transkriptionsregeln

| | Erläuterung | Beispiele |
|--|--|--|
| Wörtliche Transkription | Es wird wörtlich transkribiert, wobei die Satzform und Wortwahl beibehalten werden (inkl. syntaktischer Fehler). Die Interpunktion wird nach Sinneinheiten vorgenommen, dabei dürfen auch kürzere Sinneinheiten (z.B. beim Absinken der Stimme) mit einem Punkt beendet werden (siehe 1.3). | 1.1: Dieses Buch geht darum, um einen Großvater, der ein Geheimnis hatte. 1.2: Also bei <i>Skyrim</i> ist es einfacher, weil man durch der Sicht (nicht: „aus der Sicht“) des Menschen ist (nicht: „schaut“). 1.3: Das war interessant, aber ich habe nicht so viel zu erzählen darüber. Also so gut wie gar nichts. |
| Wortverschleifungen und fehlerhafte Flexionen | Für eine bessere Lesbarkeit werden Wortverschleifungen an das Schriftdeutsch angenähert und fehlerhafte Flexionen innerhalb eines Wortes angepasst. Hierbei darf das Wort nicht gegen ein auf Satzebene grammatisch besser passendes Wort ersetzt werden (siehe Beispiel 1.2.). | 2.1: Ich gehe (statt: geh´) immer in irgendwelche Burgen. 2.2: Ich spiele aus der Sicht des Menschen (statt: Menschens). 2.3: Ich fand das schwer (statt: Ich fand’s schwer). |
| Wort- und Satzabbrüche | Wort- und Satzabbrüche werden mit / markiert. AUSNAHME: Wortabbrüche werden nicht markiert, wenn es sich um Wortdopplungen und stottern handelt (siehe 4.1). | 3.1: Also ich bin/ also ich gehe manchmal zu Burgen. 3.2: Ich habe mir Sor/ Gedanken gemacht. |
| Wortdopplungen | Wortdopplungen werden ausgelassen. AUSNAHME: Wortdopplungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden (siehe 4.2). | 4.1: Also ich spiele gerne mit anderen zusammen. (Nicht: Also, also ich spie/ spiele gerne mit anderen zusammen.) 4.2: Das ist mir sehr, sehr wichtig. |
| Verständnissignale und Fülllaute | Verständnissignale wie „mhm, aha, ja, genau, ähm, okay, ah“ etc. werden nicht transkribiert. AUSNAHME: Wenn ein „mhm“ eine Antwort (z.B. im Sinne von „Ja“ oder „Nein“) darstellt, die nur aus dieser Äußerung besteht, wird sie als „mhm (bejahend)“, oder „mhm (verneinend)“ erfasst. Falls keine Interpretation möglich: „mhm (unklar)“ | 5.1: I: Spielst du <i>Fortnite</i> ? #Zeitmarke# B: Mhm (bejahend). #Zeitmarke# |
| Absätze und Zeitmarken | Jeder Sprecher*innenbeitrag erhält einen eigenen Absatz. Zwischen den Sprecher*innen gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe und Zwischenfragen werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt. AUSNAHME: Besteht ein Sprecher*innenbeitrag nur aus einem Verständnissignal, wird dieses nicht transkribiert (siehe 5), sodass der ursprüngliche Beitrag im selben Absatz fortgeführt wird. | 6.1: I: Was ist denn dein liebstes Computerspiel? #Zeitmarke# B: Ah, das ist leicht: <i>Fortnite</i> . #Zeitmarke# I: Ja? #Zeitmarke# B: Mhm (bejahend). #Zeitmarke# I: Erzähl mir mal davon. #Zeitmarke# |
| Überlappungen und Unterbrechungen | Wenn sich zwei Sprechakte überlappen und der/die zweite Sprecher*in danach weiterspricht, wird das Ende der ersten Aussage in Klammern gesetzt und mit // markiert, während die zweite Aussage normal | 7.1: I: Wenn du <i>Skyrim</i> spielst, ist es dann so eingestellt, dass du deine Figur sehen kannst, oder ist es aus der First Person, also dass du die Figur nicht sehen kannst, sondern |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>in einer neuen Zeile beginnt (siehe Beispiel 7.1).</p> <p>Wenn eine Aussage unterbrochen und anschließend wieder aufgenommen wird, werden jeweils neue Absätze verwendet (siehe Beispiel 7.2).</p> | <p>(// durch die Augen guckst.) #Zeitmarke#</p> <p>B: Auf der Playstation kann man die Sicht ändern. #Zeitmarke#</p> <p>7.2: I: Findest du das gut // #Zeitmarke# B: Ja. #Zeitmarke# I: // oder schlecht. #Zeitmarke#</p> |
| Pausen | Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern markiert. | 8.1: In Skyrim gehe ich in Burgen und (...) und töte Leute. |
| Betonungen | Besonders betonte Wörter oder Wortgruppen werden durch Großschreibung gekennzeichnet. | 9.1: Wie spielst DU denn <i>Fortnite</i> ? 9.2: Ich stelle mir vor, dass ich IN der Welt bin. |
| Wörtliche Rede | Wird wörtliche Rede zitiert, so wird diese in Anführungszeichen gesetzt. | 10.1: Was meinst du, wenn du sagst: „Es ist gar nicht so BAD“? |
| Buch-, Film- und Computertitel | Buch-, und Film- und Computertitel werden <i>kursiviert</i> . Computertitel werden nach Abschluss der Transkription mit KAPITÄLCHEN formatiert. | 11.1: Also mein Lieblingsbuch ist <i>Die magische Zauberkugel</i> . 11.2: Ich spiele gerne <i>Fortnite</i> (später: FORTNITE). |
| Nonverbale Äußerungen | Nonverbale Äußerungen, die die Aussage unterstützen und verdeutlichen, wie etwas gesprochen wird (etwa wie lachen oder seufzen), werden in Klammern notiert. | 12.1: Nein, (lachend) ich mag ganz viele Computerspiele. |
| Unverständliches | Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollen möglichst mit der Ursache versehen werden (unv., Handystörgeräusch) oder (unv., Mikrofon rauscht). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt (siehe Beispiel). | 13.1: <i>Fortnite</i> ist ein Spiel, das eigentlich für 12 Jahre alt ist, aber man braucht das eigentlich nicht für 12 Jahre (einzustellen?), denn es gibt weder Blut, es gibt zwar (unv.) Waffen (...) und es geht darum, dass der letzte Spieler, der da ist, der gewinnt. |
| Englische Begriffe | Die Groß- und Kleinschreibung englischer Begriffe wird nach der deutschen Rechtschreibung vorgenommen. | 14.1: Das sind die Figuren aus der ersten Season. |
| Bezeichnung der Sprecher*innen | Die Interviewerin wird mit I: gekennzeichnet. Das Kind erhält einen Code bestehend aus einem Großbuchstaben (A, B oder C für Zyklus 1, 2 oder 3) und einer zweistelligen Zahl, die maximal die Anzahl der Kinder einer Lerngruppe darstellt (01-24, zufällig zugeordnet). Wurde noch kein Code zugeordnet, wird B (für „Befragte/r“) verwendet. | 15.1: I: Erzähl mir von Sadwick. #Zeitmarke# C10: Sadwick ist ein lustiges Kerlchen. #Zeitmarke# |
| Personennamen und andere personenbezogene Daten | Namen erwähnter Personen werden nicht transkribiert und stattdessen mit [Name] ersetzt. Im Falle verschiedener Personen kann die Bezeichnung entsprechend ausgeführt (z.B.: [Name des ersten Freundes], [Name des zweiten Freundes]) oder je nach Kontext angepasst werden (siehe Beispiel 16.1). Auch mit anderen personenbezogenen Daten wird in dieser Weise verfahren (siehe Beispiel 16.2). Werden Kinder der Lerngruppe genannt, wird ebenfalls [Name] eingefügt und diese später durch Codes ersetzt. | 16.1: I: Mit wem spielst du dann zusammen? #Zeitmarke# B: Mit meinem Freund [Nickname] Minecraft. #Zeitmarke# I: [Nickname]! Heißt der wirklich so? #Zeitmarke# B: Nein, der heißt nur [Name], aber das ist sein <i>Minecraftname</i> . Wir sind auch Freunde bei <i>Fortnite</i> . #Zeitmarke# 16.2: Wir sehen uns beide immer, wenn wir in [Name einer Schule] sind. |

Tabelle 25: Transkriptionsregeln

2.5 Hinweis zu den Transkripten

Um die Anonymität der teilnehmenden Kinder zu schützen, wurde die Einsicht in Transkripte der Ergebnisse aus den Fragebögen und Lernwegen, Entwicklungs- und Abschlussinterviews sowie Gruppenarbeiten und Plenumsphasen lediglich zu Prüfungszwecken im Rahmen des Promotionsverfahrens gewährt. Eine Veröffentlichung der vollständigen Transkripte findet nicht statt.

3 Auswertung

Hinweis zu allen Spielereihen: Die Spiele werden möglichst nach dem Wortlaut der Kinder aufgeführt. Es kann sich jeweils um individuelle Spiele, Spieleserien oder Genrebeschreibungen handeln. Soweit explizit Spiele oder Spieleserien erkannt werden können, sind diese ins Spielverzeichnis aufgenommen.

| Anzahl | Titel/Thema/Reihe/Genre | Anzahl | Titel/Thema/Reihe/Genre |
|--------|---|--------|----------------------------|
| 9 | Minecraft | 1 | Roblox |
| 6 | Super Mario und Mario Kart | 1 | Harry Potter (LEGO) |
| 5 | FIFA | 1 | League of Legends |
| 4 | Zelda | 1 | GTA |
| 4 | Clash Royale | 1 | Hay Day |
| 4 | [Benennung der Spielekonsolen] | 1 | Slither.io |
| 3 | Rocket League | 1 | 1-2-Switch |
| 3 | „viele“ (unspezifisch) | 1 | Mobile Strike |
| 3 | Star Wars (LEGO, Battle Front oder unsp.) | 1 | Force Arena |
| 2 | Clash of Clans | 1 | Boom Beach |
| 2 | Castle Crush | 1 | Uncharted 4 |
| 2 | Sims | 1 | Project Cars |
| 2 | Avengers | 1 | „Etwas mit Tieren“ (unsp.) |
| 2 | Star Stable | 1 | „keine“ |
| 2 | LEGO City | | |

Tabelle 26: Liebste digitale Spiele der Lerngruppe A (n=22), mehrere Nennungen möglich

| Anzahl | Gerät | Anzahl | Gerät |
|--------|-----------------------------|--------|--------------------------|
| 34 | Tablet und/ oder Smartphone | 15 | Desktop und/ oder Laptop |
| 19 | Stationäre Konsole | 11 | Portable Konsole |

Tabelle 27: Gerätenutzung zum Spielen digitaler Spiele, Lerngruppe A (n=22), mehrere Nennungen möglich

| Anzahl | Titel/Thema/Reihe/Genre | Anzahl | Titel/Thema/Reihe/Genre |
|--------|--------------------------------|--------|-------------------------|
| 10 | [Benennung der Spielekonsolen] | 1 | Der Hobbit (LEGO) |
| 8 | Minecraft | 1 | Kinect Sport |
| 5 | Fifa | 1 | Star Wars |
| 4 | Super Mario und Mario Kart | 1 | Clash of Clans |
| 4 | Playmobil | 1 | Reitspiele |
| 4 | „keine“ | 1 | Bärenjagt |
| 3 | Ghostbusters | 1 | Trigger Fist |
| 2 | Rennspiele (unsp.) | 1 | LEGO Dimensions |
| 2 | Splatoon | 1 | Portal Knights |
| 2 | World of Tanks | | |

Tabelle 28: Liebste digitale Spiele der Lerngruppe B (n=21), mehrere Nennungen möglich

| Anzahl | Gerät | Anzahl | Gerät |
|--------|------------------------|--------|---------------------|
| 20 | Tablet oder Smartphone | 14 | Desktop oder Laptop |
| 17 | Stationäre Konsole | 13 | Portable Konsole |

Tabelle 29: Gerätenutzung zum Spielen digitaler Spiele, Lerngruppe B (n=21), mehrere Nennungen möglich

| Anzahl | Gerät | Anzahl | Gerät |
|--------|------------------------|--------|---------------------|
| 21 | Tablet oder Smartphone | 12 | Stationäre Konsole |
| 14 | Portable Konsole | 9 | Desktop oder Laptop |

Tabelle 30: Gerätenutzung zum Spielen digitaler Spiele, Lerngruppe C (n=24), mehrere Nennungen möglich

| Anzahl | Titel/Thema/Reihe/Genre | Anzahl | Titel/Thema/Reihe/Genre |
|--------|--|--------|--|
| 11 | Minecraft | 1 | Rayman Legends |
| 10 | Mario-Spiele (Kart, Sports, Odyssey, Party) | 1 | Quizduell |
| 6 | Pokémon-Spiele (Go, Ultramond, X, Y) | 1 | Phineas und Ferb |
| 4 | Fortnite | 1 | Paladins |
| 4 | LEGO-Spiele (The Movie, Star Wars III, Ninjago, City Undercover) | 1 | Miitopia |
| 3 | Sportspiele (unsp.) | 1 | Landwirtschaftssimulator 2019 |
| 3 | Rennspiele (unsp.) | 1 | Kirby |
| 3 | Need for Speed | 1 | Go Vacation |
| 3 | FIFA | 1 | Fünf Freunde |
| 2 | Legend of Zelda | 1 | Football |
| 2 | Animal Crossing | 1 | Five Nights at Freddy's |
| 2 | [unleserlich] | 1 | Farm |
| 2 | Subway Surfers | 1 | Dig Out! |
| 1 | TKKG | 1 | Crazy Fighter |
| 1 | Star Stable | 1 | Cobra 11 |
| 1 | Splatoon 2 | 1 | Baldi's Basics (Lernsoftware) |
| 1 | Skyrim | 1 | Assassins Creed |
| 1 | Skylanders | 1 | „Spielesammlung mit vielen Spielen“ |
| 1 | Sim City | 1 | „Ein Spiel, wo man Münzen sammeln muss“ (Nintendo) |
| 1 | Repair Urgently | | |

Tabelle 31: Die liebsten Computerspiele der Lerngruppe C

| | Nach Aufgabenbereich 1 (n=7) | Nach Aufgabenbereich 2 (n=6) | Nach Aufgabenbereich 3 (n=7) |
|---|--|---|---|
| Sozialität Sadwick & Ben | Entscheidungsgewalt & Fremdbestimmung (6/7) [01, 04, 10, 15, 17, 24] | Ermahnung & Strenge (5/6) [01, 04, 10, 13, 24] | Wut & Ärger (6/7) [01, 10, 13, 15, 17, 24] |
| | Unfreundlichkeiten (unbest.) (5/7) [01, 10, 13, 15, 17, 24] | Angestrenztheit & blankliegende Nerven (4/6) [01, 04, 15, 25] | Vater-Kind-Beziehung (2/7) [15, 17] |
| | gegensätzliche Brüder: fähig/unfähig (3/7) [01, 13, 24] | gegensätzliche Brüder: alt/jung (2/6) [10, 13] | |
| | Ben ärgert Sadwick (3/7) [04, 10, 17] | | |
| | gegensätzliche Brüder: groß/klein (2/7) [13, 24] | | |
| | Abneigung (unsp.) (2/7) [01, 10] | | |
| Sadwicks Psyche | traurig (5/7) [01, 04, 10, 15, 24] | | mutig (3/7) [04, 15, 17] |
| | ängstlich (3/7) [01, 04, 17] | | positive Gefühle (unsp.) (2/7) [01, 15] |
| | sehnt sich nach beruflicher Veränderung (3/7) [10, 15, 24] | | |
| | negative Gefühle (unsp.) (2/7) [C10, C13] | | |
| | von Alpträumen geplagt (2/7) | | |
| | einsam, ungeliebt & unverstanden (2/7) [10, 13] | | |
| | enttäuscht (2/7) [10, 17] | | |
| Bens Psyche | | Gefühl der Überlegenheit (2/6) [04, 13] | negative Gefühle (2/7) [04, 10] |

Tabelle 32: Erstnennungen von Sozialitäts- und Psychekategorien in Entwicklungsinterviews nach den jeweiligen Aufgabenbereichen¹⁰⁴⁵

¹⁰⁴⁵ Regelmäßig befragt wurden sieben Kinder. Sophia (C17) hat gesundheitsbedingt nicht an A2 sowie dem dazugehörigen Interview teilgenommen. Aufgeführt werden ausschließlich Kategorien, die erstmals von mindestens 2 Kindern benannt werden.

Erneute Nennungen werden nicht berücksichtigt. Legende: 01 = Jan (C01), 04 = Michel (C04), 10 = Kristian (C10), 13 = Marie (C13), 15 = Lea (C15), 17 = Sophia (C17), 24 = Viktor (C24).

| Code | Figur | Aussage | Zentrale Kategorien für Begründungen | Oberkategorien |
|------|---------|---|---|---------------------------|
| Z1 | Sadwick | „Ich würde gerne etwas Sinnvolles mit meiner Zeit anfangen, etwas Bedeutungsvolles.“ | sehnt sich nach beruflicher Veränderung | Psyche Sadwick |
| | | | Entscheidungsgewalt und Fremdbestimmung | Sozialität Ben & Sadwick |
| 07 | Sadwick | „Er macht das nur, um mich zu ärgern. Er weiß genau, dass ich Angst vor scharfen Zähnen habe.“ | Ben ärgert Sadwick | Sozialität Ben & Sadwick |
| | | | Unfreundlichkeiten | |
| | | | ängstlich | Psyche Sadwick |
| 12 | Sadwick | „Wo ist Spot bloß? Er begrüßt mich doch sonst jeden Morgen.“ | Freundlichkeiten | Sozialität Spot & Sadwick |
| | | | Haustier & Besitzer | |
| | | | Sorge | |
| Z2 | Ben | „Hallo Schlafmütze! Wie oft muss ich dir eigentlich noch sagen, dass die Proben bei Sonnenaufgang beginnen?“ | Ermahnung & Strenge | Sozialität Ben & Sadwick |
| | | | Angestrenztheit & blankliegende Nerven | |
| | | | Unfreundlichkeiten | |
| 10 | Ben | „Jetzt reiß dich mal zusammen! Du bist ein Clown! Du sollst die Leute fröhlich machen und nicht deprimieren.“ | Ermahnung & Strenge | Sozialität Ben & Sadwick |
| | | | Angestrenztheit & blankliegende Nerven | |
| | | | Unfreundlichkeiten | |
| | | | traurig | Psyche Sadwick |
| | | | deprimiert | |
| 15 | Ben | „He! Verdreh nicht so die Augen, junger Mann! Pflicht ist Pflicht.“ | Ermahnung & Strenge | Sozialität Ben & Sadwick |
| | | | Entscheidungsgewalt und Fremdbestimmung | |
| | | | Unfreundlichkeiten | |
| 08 | Opa | „Es gibt einen Reim zu diesem Thema, den ich noch aus meiner Jugend kenne. Leider ist er mir entfallen.“ | senil | Psyche Opa |
| Z3 | Opa | „Der Herbstwald ist groß und dicht, wie mein Bart, man kann sich leicht darin verirren.“ | Freundlichkeiten | Sozialität Opa & Sadwick |

Tabelle 33: Zusammenfassung der für die Ergebnissicherung gewählten Figurenaussagen (Zyklus C)

| Korrekt zugeordnet (✓) | Falsch zugeordnet (/f) | Nicht bearbeitet /X) |
|------------------------|------------------------|----------------------|
| AB: 01 = Sadwick ✓ | AB: 03 → Ben /f | AB: 01 = Sadwick /X |
| AB: 02 = Opa ✓ | AB: 03 → Opa /f | AB: 02 = Opa /X |
| AB: 03 = Sadwick ✓ | AB: 04 → Opa /f | AB: 03 = Sadwick /X |
| AB: 04 = Ben ✓ | AB: 04 → Sadwick /f | AB: 04 = Ben /X |
| AB: 05 = Sadwick ✓ | AB: 06 → Sadwick /f | AB: 05 = Sadwick /X |
| AB: 06 = Opa ✓ | AB: 06 → Ben /f | AB: 06 = Opa /X |
| AB: 07 = Sadwick ✓ | AB: 07 → Ben /f | AB: 07 = Sadwick /X |
| AB: 08 = Opa ✓ | AB: 08 → Sadwick /f | AB: 08 = Opa /X |
| AB: 09 = Opa ✓ | AB: 09 → Ben /f | AB: 09 = Opa /X |
| AB: 10 = Ben ✓ | AB: 09 → Sadwick /f | AB: 10 = Ben /X |
| AB: 11 = Sadwick ✓ | AB: 10 → Opa /f | AB: 11 = Sadwick /X |
| AB: 12 = Sadwick ✓ | AB: 11 → Ben /f | AB: 12 = Sadwick /X |
| AB: 13 = Ben ✓ | AB: 13 → Sadwick /f | AB: 13 = Ben /X |
| AB: 14 = Ben ✓ | AB: 13 → Opa /f | AB: 14 = Ben /X |
| AB: 15 = Ben ✓ | AB: 15 → Sadwick /f | AB: 15 = Ben /X |
| | AB: 15 → Opa /f | |

Tabelle 34: quantitative Auswertung (Zuordnungen auf dem Arbeitsblatt) im Bereich Figurenmemory

| Aussage | Zyklus A (n=22) | Zyklus B (n=21) | Zyklus C (n= 24) | gesamt (n=67) | prozentual |
|------------|-----------------|-----------------|------------------|---------------|------------|
| A01 | 21 | 21 | 24 | 66 | 98,51 |
| A02 | 20 | 21 | 23 | 64 | 95,52 |
| A03 | 22 | 19 | 18 | 58 | 86,57 |
| A04 | 21 | 21 | 23 | 64 | 95,52 |
| A05 | 22 | 21 | 24 | 67 | 100 |
| A06 | 21 | 19 | 21 | 61 | 91,04 |
| A07 | 20 | 20 | 23 | 63 | 94,03 |
| A08 | 20 | 21 | 22 | 63 | 94,03 |
| A09 | 17 | 19 | 23 | 59 | 88,06 |
| A10 | 22 | 19 | 23 | 64 | 95,52 |
| A11 | 22 | 19 | 24 | 65 | 97,01 |
| A12 | 21 | 19 | 24 | 64 | 95,52 |
| A13 | 19 | 14 | 21 | 54 | 80,6 |
| A14 | 20 | 19 | 24 | 63 | 94,03 |
| A15 | 20 | 16 | 15 | 51 | 76,12 |
| gesamt | 308 | 288 | 332 | | |
| prozentual | 93,33 | 91,43 | 92,22 | | |

Tabelle 35: Korrekte Zuordnungen auf dem Arbeitsblatt „Wer sagt was?“

| | |
|---|--|
| Was ist ein Standbild? | In einem Standbild zeigen wir mit unserem Körper und unserem Gesichtsausdruck, wie sich Figuren in einem bestimmten Moment fühlen. Dabei nehmen wir die Rollen der Figuren ein und „frieren ein“, so als ob jemand auf „Pause“ klickt (so wie eben, beim <i>Gefühlestoptanz</i>). Nun kann die Person ganz genau hinschauen, um herauszufinden, was in der Figur vorgeht. |
| Müssen die Rollen getauscht werden? | Ja, damit du verschiedene Rollen ausprobieren kannst. |
| Muss ich jede Rolle einmal spielen? | Nein. Wenn du dich mit einer Rolle gar nicht wohlfühlst, musst du sie nicht spielen. Es wäre aber großartig, wenn jedes Kind mindestens einmal Sadwick oder Ben ausprobiert. |
| Müssen alle Satzkarten dargestellt werden? | Nein. Du kannst mit deiner Gruppe eine Satzkarte darstellen und öfter die Rollen vertauschen oder ihr wählt für jedes Standbild eine neue Satzkarte. Es wäre schön, wenn ihr einmal eine Karte mit Ben und einmal eine Karte mit Opa wählt. |
| Müssen die Sprechblasen beim Spielen vorgelesen werden? | Nein, aber du darfst die Sprechblasen vorlesen/laut sprechen, wenn dir das dabei hilft, deine Rolle einzunehmen. |
| Auf der Satzkarte sprechen immer nur zwei Figuren. Sind trotzdem alle Figuren im Standbild? | Ja, alle Figuren, die ihr verteilt habt, sind im Standbild. Stell dir die Situation vor, in der die Figuren sprechen: Was machen die anderen Figuren in der Zeit? Wie fühlen sie sich? Wie finden sie das, was da passiert? Wenn ihr zu zweit ein Standbild erstellt, verteilt ihr die Rollen der sprechenden Figuren. |
| Wer entscheidet, welche Körperhaltung richtig ist? | Das Kind, das die Figur darstellt, entscheidet. Die anderen Kinder dürfen natürlich Vorschläge machen. Wenn du die Körperhaltung von einem Kind verändern möchtest, darfst du ihm die Haltung vormachen oder du fragst, ob du es berühren darfst, um seine Haltung ein wenig zu verändern. |

Tabelle 36: Typische Fragen und Antworten zur Standbilderstellung

| | Sadwick | Ben | Spot | Opa |
|-----------------|---------|-----|------|-----|
| Tim (A02) | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Janina (A04) | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Viola (A05) | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Julian (A06) | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Mia (A19) | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Alina (B05) | 2 | 0 | 1 | 1 |
| Diana (B08) | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Julia (B09) | 1 | 0 | 1 | 0 |
| Rico (B10) | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Maja (B14) | 1 | 2 | 1 | 1 |
| Clemens (B17) | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Christian (B19) | 0 | 1 | 1 | 1 |
| Jan (C01) | 1 | 0 | 3 | 1 |
| Leon (C02) | 0 | 3 | 0 | 0 |
| Emilia (C03) | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Michel (C04) | 2 | 0 | 1 | 1 |
| Lisa (C06) | 0 | 1 | 1 | 1 |
| Raul (C08) | 0 | 1 | 1 | 1 |
| Theo (C09) | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Kristian (C10) | 2 | 1 | 1 | 1 |
| Anna (C11) | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Björn (C12) | 0 | 1 | 0 | 2 |
| Marie (C13) | 1 | 1 | 0 | 2 |
| Lea (C15) | 1 | 1 | 1 | 0 |
| Sophia (C17) | 1 | 3 | 1 | 0 |
| Ronja (C19) | 1 | 1 | 0 | 1 |
| Victor (C24) | 1 | 0 | 1 | 0 |
| gesamt | 24 | 25 | 20 | 18 |

Tabelle 37: Häufigkeiten und Verteilung der umgesetzten Rollen pro Kind

| Rolle | Anzahl der Kinder, die diese Rolle umgesetzt haben | Häufige Körperkategorien für S2 („Jetzt reiß dich mal zusammen! ...“) und S03 („Verdreh nicht so deine Augen! ...“) Produkte: n=18 Zyklus A: 3/3 Zyklus B: 9/11 Zyklus C: 6/24 (keine Prozessscreenshots!) | Häufige Körperkategorien für S01 („Spot, was ist bloß los mit dir?“) → erst in Zyklus C verwendet Produkte: n=10 Zyklus A: 0/3 Zyklus B: 0/11 Zyklus C: 10/24 (keine Prozessscreenshots!) | Häufige Körperkategorien für S04 („Ich wünschte, du würdest mich nicht mit Ben verwechseln.“) und S05 („Außerdem rühre ich mir Rasierschaum in den Kaffee ...“) Produkte: n= 7 Zyklus A: 0/3 Zyklus B: 2/11 Zyklus C: 5/24 (ohne Prozessscreenshots!) |
|---------|--|--|---|--|
| Sadwick | 24 | relative Nähe zu Spot + Opa (4) relative Nähe zu Spot (3) relative Nähe zu Spot + Ben (3) relative Distanz zu Ben (6) relative Distanz zu Opa (3) relative Distanz zu Ben + Opa (2) auf Boden stehend (10) | relative Nähe zu Spot (2) relative Nähe zu Spot + Ben (2) relative Distanz zu Ben (2) relative Distanz zu Opa (2) auf Boden stehend (4) | Nähe zu Spot (2) keine eindeutige Nähe/Distanz (2) auf Boden stehend (4) |

| | | | | |
|-----|----|--|---|--|
| | | neutrale bzw. gerade Kopfhaltung (9) | gesenkte Kopfhaltung (4) | neutrale bzw. gerade Kopfhaltung (2) gesenkte Kopfhaltung (2) |
| | | traurige & ernste Mimik (8); unfreundliche & ärgerliche Mimik (4) | traurige & ernste Mimik (4) | freundliche Mimik (3) |
| | | Ben anblickend (12) | Spot anblickend (4) | relative gleichmäßige Verteilung, häufigste Blickrichtung kann nicht bestimmt werden |
| | | tiefere relative Raumposition (10) | höhere relative Raumposition (4) | höhere relative Raumposition (2) es wird niemand angeschaut (2) |
| | | Arme vor dem Körper verschränkt (11) | Hände vor dem Mund zusammengeführt (2) rechter Arm entspannt an Körperseite (2) linke/r Arm/Hand nicht sichtbar (2) | rechter Arm entspannt an Körperseite (2) linker Arm entspannt an Körperseite (3) |
| Ben | 25 | relative Nähe zu Sadwick + Spot (4) | Keine eindeutige Nähe/Distanz (4) | relative Nähe zu Sadwick (2) |
| | | relative Distanz zu Opa (4) relative Distanz zu Opa + Sadwick + Spot (5) | relative Distanz zu Spot (2) relative Distanz zu Opa + Sadwick + Spot (2) | relative Distanz zu Spot + Opa (2) |
| | | auf Hocker stehend (7) auf Boden stehend (6) | auf Hocker stehend (8) | stehend auf Hocker (3) |
| | | neutrale bzw. gerade Kopfhaltung (10) | neutrale bzw. gerade Kopfhaltung (6) | neutrale bzw. gerade Kopfhaltung (2) |
| | | unfreundliche & ärgerliche Mimik (7) traurige & ernste Mimik (4) | traurige & ernste Mimik (5) | traurige & ernste Mimik (2) |
| | | Sadwick anblickend (11) | Sadwick anblickend (3) Blickrichtung nicht erkennbar (2) | relative gleichmäßige Verteilung, häufigste Blickrichtung kann nicht bestimmt werden |
| | | höhere relative Raumposition (11) | höhere relative Raumposition (5) es wird niemand angeschaut (3) | höhere relative Raumposition (2) |
| | | rechte Hand in die Seite gestemmt (5) rechter Arm entspannt an Körperseite (4) linke Hand in die Seite gestemmt (5) Arm & Hand links nicht sichtbar (6) | rechter Arm entspannt an Körperseite (3) linke Hand in die Seite gestemmt (3) Arme vor dem Körper verschränkt (2) | Jonglierbewegungen machend (3) |
| Opa | 18 | relative Nähe zu Sadwick (4) | relative Distanz zu Sadwick + Spot + Ben (2) | |
| | | relative Distanz zu Ben + Spot (4) relative Distanz zu Sadwick + Spot + Ben (4) | | |
| | | auf Hocker sitzend (5) angelehnt auf Hocker sitzend (6) | auf Hocker sitzend (3) | |
| | | neutrale bzw. gerade Kopfhaltung (6) | gesenkte Kopfhaltung (3) | |
| | | schlecht sehend (4) schlafend (4) | schlafend (3) | |

| | | | | |
|------|----|---|--|---|
| | | relative gleichmäßige Verteilung, häufigste Blickrichtung kann nicht bestimmt werden | Blickrichtung nicht erkennbar (3) | |
| | | tiefere relative Raumposition (3) es wird niemand angeschaut (8) | nicht bestimmbar (es wird niemand angeschaut) (4) | |
| | | rechte/r Arm/Hand auf Bein/ im Schoß abgelegt (7) linke/r Arm/Hand auf Bein/ im Schoß abgelegt (7) | rechte/r Arm/Hand auf Bein/ im Schoß abgelegt (2) linke/r Arm/Hand auf Bein/ im Schoß abgelegt (2) linke/r Arm/Hand entspannt an Körperseite (2) | |
| Spot | 20 | relative Nähe zu Sadwick (5) | relative Nähe zu Sadwick (4) | relative Nähe zu Sadwick (2) relative Nähe zu Sadwick + Opa (2) |
| | | relative Distanz zu Ben + Opa (4) | relative Distanz zu Ben + Opa (4) | relative Distanz zu Ben (2) |
| | | auf Boden kauern (8) | auf Boden kauern (5) | auf Boden kauern (4) |
| | | gehobene Kopfhaltung (6) | gehobene Kopfhaltung (5) | gehobene Kopfhaltung (5) |
| | | Mimik nicht sichtbar (4) traurige & ernste Mimik (3) freundliche Mimik (3) | Mimik nicht sichtbar (4) freundliche Mimik (2) | freundliche Mimik (4) |
| | | in die Kamera blickend (4) auf den Boden blickend (4) | Blickrichtung nicht erkennbar (3) Sadwick anblickend (2) | in die Kamera Blicken (2) in den Raum blickend (2) |
| | | relative Raumposition nicht bestimmbar (es wird niemand angeschaut) (8) | Es wird niemand angeschaut (3) tiefere Raumposition (2) | relative Raumposition nicht bestimmbar (es wird niemand angeschaut) (4) |
| | | rechte/r Arm/Hand auf Boden abgelegt (8) linke/r Arm/ Hand auf Boden abgelegt (7) | rechte/r Arm/Hand auf Boden abgelegt (3) linke/r Arm/ Hand auf Boden abgelegt (4) | Arme vor dem Körper verschränkt (2) rechte/r Arm/Hand auf Boden abgelegt (2) linke/r Arm/ Hand auf Boden abgelegt (2) |

Tabelle 38: Häufig bediente Kategorien zwischen Sadwick und Ben (S2, S3), auf Spot bezogen (S1) sowie zwischen Sadwick und Opa (S4, S5)

4 Kategoriensystem

| Ludonarrative Figur |
|--|
| Level D: Figur als fiktives Wesen |
| Sozialität |
| Sadwick & Ben |
| Freundlichkeiten (unspezifisch) |
| Unfreundlichkeiten (unspezifisch) |
| Zuneigung (unspezifisch) |
| Abneigung (unspezifisch) |
| Ben ärgert Sadwick |
| gegensätzliche Brüder |
| Brüder (unspezifisch) |
| alt / jung |
| groß / klein |
| fähig / unfähig |
| Vater-Kind-Beziehung |
| Entscheidungsgewalt & Fremdbestimmung |
| Ermahnung & Strenge (B.) |
| Erniedrigung (B.) |
| Wut & Ärger |
| Angestrengtheit & blankliegende Nerven |
| Hass (S.) |
| „Ich hoffe, du verzeihst mir.“ |
| [Bemerkenswertes ohne Kategorie] |
| Sadwick & Opa |
| Freundlichkeiten (unspezifisch) |
| Unfreundlichkeiten (unspezifisch) |
| Zuneigung (unspezifisch) |
| Abneigung (unspezifisch) |
| Verwechslung & Nichterkennen (O.) |
| Sorge (S.) |
| Hass (S.) |
| [Reste] |
| Sadwick & Spot |
| Freundlichkeiten (unspezifisch) |
| Unfreundlichkeiten (unspezifisch) |
| Zuneigung (unspezifisch) |
| Abneigung (unspezifisch) |
| Freundschaft |
| Haustier & Besitzer |
| räumliche Nähe |
| Sorge (Sad.) |
| [Reste] |
| Sadwick & Bobby |
| (neue) Bekanntschaft |
| (neue) Freundschaft |
| (gemeinsamer) Auftrag |
| Sozialität allgemein |
| Familie |
| Freundlichkeiten (unspezifisch) |
| Unfreundlichkeiten (unspezifisch) |
| Armut |
| Zirkusfamilie |
| wenig Familienmitglieder |
| Sadwicks Beruf |
| Clown |
| Artist |
| Bens Beruf |

| |
|--|
| Clown |
| Opas Beruf |
| Clown |
| Jäger |
| Bobbys Beruf |
| Chaski / Bote |
| [Reste] |
| Psyche |
| Sadwicks Psyche |
| negative Gefühle (unspezifisch) |
| positive Gefühle (unspezifisch) |
| sehnt sich nach beruflicher Veränderung |
| sehnt sich nach Veränderung (allgemein) |
| von (Alb)träumen geplagt |
| deprimiert |
| traurig |
| fröhlich |
| ängstlich |
| Gefühl der Unfähigkeit & Wertlosigkeit |
| beleidigt |
| leidend & verzweifelt |
| einsam, ungeliebt & unverstanden |
| enttäuscht |
| gelangweilt |
| erschrocken, verwundert & verwirrt |
| mutig |
| abenteuerlustig |
| „Heute war mal wieder so wie immer.“ |
| Gefühl, ausgenutzt zu werden |
| [Bemerkenswertes ohne Kategorie] |
| Bens Psyche |
| negative Gefühle (unspezifisch) |
| positive Gefühle (unspezifisch) |
| Gefühl der Überlegenheit |
| Gefühl der Selbstwirksamkeit (+ Erfüllung + Fähigkeit) |
| traurig |
| fröhlich |
| enttäuscht |
| beleidigt |
| ängstlich |
| allein |
| gierig / „will alles für sich“ |
| [Bemerkenswertes ohne Kategorie] |
| Opas Psyche |
| positive Gefühle (unspezifisch) |
| negative Gefühle (unspezifisch) |
| senil (verwirrt & vergesslich) |
| „Opa weiß viel“ & „wusste sehr viel“ |
| müde |
| gelangweilt |
| [Bemerkenswertes ohne Kategorie] |
| Spots Psyche |
| negative Gefühle (unspezifisch) |
| positive Gefühle (unspezifisch) |
| aufgeregt & gespannt |
| fröhlich |
| ängstlich |
| traurig |
| furchtlos |
| durstig, erschöpft & krank |

| |
|---|
| [Bemerkenswertes ohne Kategorie] |
| Körperlichkeit |
| [Reste: Sadwicks Körperlichkeit] |
| [Reste: Bens Körperlichkeit] |
| [Reste: Opas Körperlichkeit] |
| [Reste: Spots Körperlichkeit] |
| [Reste: Verhalten] |
| [Reste: Sadwicks Verhalten] |
| [Reste: Bens Verhalten] |
| [Reste: Opas Verhalten] |
| [Reste: Spots Verhalten] |
| [Reste: Verhalten allgemein] |
| [Reste: Fiktive Welt allgemein] |
| [Unklares, nicht Zuzuordnendes] |
| Level C: Figur als Spielfigur |
| Level B: Darstellung und Ausdruck |
| Level A: Spieler*in und realer Kontext |
| Plenumsgespräche [Marker:] Kind → Nummerncodes für jedes Kind |
| Figurenmemory |
| Zuordnungen |
| quantitative Auswertung [Zuordnungen auf dem Arbeitsblatt] |
| Korrekt zugeordnet (✓) |
| AB: 01 = Sadwick ✓ |
| AB: 02 = Opa ✓ |
| AB: 03 = Sadwick ✓ |
| AB: 04 = Ben ✓ |
| AB: 05 = Sadwick ✓ |
| AB: 06 = Opa ✓ |
| AB: 07 = Sadwick ✓ |
| AB: 08 = Opa ✓ |
| AB: 09 = Opa ✓ |
| AB: 10 = Ben ✓ |
| AB: 11 = Sadwick ✓ |
| AB: 12 = Sadwick ✓ |
| AB: 13 = Ben ✓ |
| AB: 14 = Ben ✓ |
| AB: 15 = Ben ✓ |
| Falsch zugeordnet (/f) |
| AB: 03 → Ben /f |
| AB: 03 → Opa /f |
| AB: 04 → Opa /f |
| AB: 04 → Sadwick /f |
| AB: 06 → Sadwick /f |
| AB: 06 → Ben /f |
| AB: 07 → Ben /f |
| AB: 08 → Sadwick /f |
| AB: 09 → Ben /f |
| AB: 09 → Sadwick /f |
| AB: 10 → Opa /f |
| AB: 11 → Ben /f |
| AB: 13 → Sadwick /f |
| AB: 13 → Opa /f |
| AB: 15 → Sadwick /f |
| AB: 15 → Opa /f |
| Nicht bearbeitet (/X) |
| AB: 01 = Sadwick /X |
| AB: 02 = Opa /X |
| AB: 03 = Sadwick /X |

| |
|--|
| AB: 04 = Ben /X |
| AB: 05 = Sadwick /X |
| AB: 06 = Opa /X |
| AB: 07 = Sadwick /X |
| AB: 08 = Opa /X |
| AB: 09 = Opa /X |
| AB: 10 = Ben /X |
| AB: 11 = Sadwick /X |
| AB: 12 = Sadwick /X |
| AB: 13 = Ben /X |
| AB: 14 = Ben /X |
| AB: 15 = Ben /X |
| qualitative Auswertung [Zuordnungsmomente in versch. Kontexten] |
| Zuordnung mit Bezug auf Spielerfahrung |
| Zuordnung mit Bezug auf Figur als fiktives Wesen (Level D) |
| unkommentierte Zuordnung zu einer Figur |
| Aussagenerkennung ohne Zuordnung |
| Implizite Zuordnungsideo |
| [Markerkategorien] |
| [Marker:] Auswertungseinheiten pro Figurenaussage |
| 01 = S./ Auswertungseinheit („Was für ein Altraum ...“) |
| 02 = O./ Auswertungseinheit („Außerdem rühre ich mir ...“) |
| 03 = S./ Auswertungseinheit („Ich wünschte, du ...“) |
| 04 = B./ Auswertungseinheit („Ohne Karte und Kompass ...“) |
| 05 = S./ Auswertungseinheit („Ach, Mann. Was bin ich nur ...“) |
| 06 = O./ Auswertungseinheit („Das, mein Junge, ist die ...“) |
| 07 = S./ Auswertungseinheit („Er macht das nur, um mich ...“) |
| 08 = O./ Auswertungseinheit („Es gibt einen Reim zu diesem ...“) |
| 09 = O./ Auswertungseinheit („Ich mag vielleicht senil ...“) |
| 10 = B./ Auswertungseinheit („Jetzt reiß dich mal zusammen ...“) |
| 11 = S./ Auswertungseinheit („Kann nicht jemand anderes ...“) |
| 12 = S./ Auswertungseinheit („Wo ist Spot bloß?“) |
| 13 = B./ Auswertungseinheit („Und denk dran: Immer lachen.“) |
| 14 = B./ Auswertungseinheit („Du kannst nicht jonglieren ...“) |
| 15 = B./ Auswertungseinheit („He! Verdreh nicht so ...“) |
| Z1 = S./ Auswertungseinheit („Ich würde gerne etwas ...“) |
| Z2 = B./ Auswertungseinheit („Hallo Schlafmütze! ...“) |
| Z3 = O./ Auswertungseinheit („Der Herbstwald ist groß und ...“) |
| [Marker:] zugeordnete Figur |
| Sadwick |
| Ben |
| Opa |
| [Marker:] Wiederholung der Satzkarte im Figurenmemory |
| [Marker:] inkorrekte Zuordnung |
| [Marker:] mehrere Möglichkeiten & Ausschlussprinzip |
| [Marker:] Uneinigkeit & Diskussion im Gruppenkontext |
| [Rest] |
| Spielprozess |
| Ablauf & Regeln |
| [Marker:] Vorbereitungsphase |
| Reihenfolge („Wer ist dran?“) |
| Bilden die gezogenen Karten ein Pärchen? |
| Pärchen |
| kein Pärchen |
| Hinweis auf Fehler im Spielablauf aufgrund inkorrekt Pärchen |
| Gewinnen & Verlieren |
| // Ablauf & Regeln (allgemein) |
| Figurenaussagen vorlesen & verstehen |
| Erinnerung, Bitte oder Aufforderung: Figurenaussage vorlesen |
| Vorlesequalitt |

| |
|---|
| +/ eher flüssig |
| 0/ langsamer/ Wort für Wort |
| -/ eher stockend und/oder deutliche Fehler und Abbrüche |
| Vorlesen wird abgegeben, besonders betont oder ist unbeliebt |
| unbekannte Wortbedeutungen klären |
| Störungen |
| Störverhalten |
| Reaktion auf Störverhalten |
| [Marker:] Anwesenheit einer Lehrkraft |
| Lehrkraft ist anwesend |
| Lehrkraft ist abwesend |
| Reflexionen zum Figurenmemory [quant. / qual.] → Besitzt mehrere Unterkategorien. |
| [Unklares, nicht Zuzuordnendes] |
| [Bemerkenswertes ohne Kategorie] |
| Standbilderstellung |
| Körperkategorien |
| [Markerkategorien] |
| [Marker:] Rolle |
| SADWICK |
| BEN |
| SPOT |
| OPA |
| Regiekind |
| [Marker:] Kind |
| Zyklus A |
| A02 Tim |
| A04 Janina |
| A05 Viola |
| A06 Julian |
| A19 Mia |
| Zyklus B |
| B05 Alina |
| B08 Diana |
| B09 Julia |
| B10 Rico |
| B14 Maja |
| B17 Clemens |
| B19 Christian |
| Zyklus C |
| C01 Jan |
| C02 Leon |
| C03 Emilia |
| C04 Michel |
| C06 Lisa |
| C08 Raul |
| C09 Theo |
| C10 Kristian |
| C11 Anna |
| C12 Björn |
| C13 Marie |
| C15 Lea |
| C17 Sophia |
| C19 Ronja |
| C24 Victor |
| [Marker:] Produktanalyse |
| horizontale Raumposition (relativ) |
| räumliche Nähe |
| Nähe zu Sadwick |
| Nähe zu Ben |
| Nähe zu Spot |

| |
|---|
| Nähe zu Opa |
| Nähe zu Spot + Ben |
| Nähe zu Spot + Opa |
| Nähe zu Ben + Opa |
| Nähe zu Sadwick + Ben |
| Nähe zu Sadwick + Opa |
| Nähe zu Sadwick + Spot |
| räumliche Distanz |
| Distanz zu Sadwick |
| Distanz zu Ben |
| Distanz zu Spot |
| Distanz zu Opa |
| Distanz zu Spot + Opa |
| Distanz zu Ben + Opa |
| Distanz zu Ben + Spot |
| Distanz zu Sadwick + Spot |
| Distanz zu Sadwick + Ben |
| Distanz zu Opa + Sadwick + Spot |
| Distanz zu Sadwick + Spot + Ben |
| Keine eindeutige Nähe/Distanz |
| [Rest: Kann im Entstehungsprozess nicht zugeordnet werden.] |
| übergeordnete Haltung |
| stehend (auf Hocker) |
| auf Zehenspitzen stehend (auf Boden) |
| stehend (auf Boden) |
| in der Hocke stehend (auf Boden) |
| sitzend (auf Hocker) |
| angelehnt sitzend (auf Hocker) |
| kniend (auf Boden) |
| sitzend (auf Boden) |
| kauernd (auf Boden) |
| auf dem Bauch liegend (auf Boden) |
| [Rest: Kann im Entstehungsprozess nicht zugeordnet werden.] |
| Kopf |
| Kopfhaltung |
| neutral/gerade |
| gesenkt |
| gehoben |
| [Rest: Kann im Entstehungsprozess nicht zugeordnet werden.] |
| Mimik |
| traurig & ernst |
| unfreundlich & ärgerlich |
| freundlich & fröhlich |
| schlafend |
| schlecht sehend |
| scheinbar unfreundlich + unabsichtliches Lachen |
| unabsichtliches Lachen |
| Mimik nicht sichtbar |
| [Rest: Kann im Entstehungsprozess nicht zugeordnet werden.] |
| Blickrichtung |
| Opa anblickend |
| Ben anblickend |
| Spot anblickend |
| Sadwick anblickend |
| in die Kamera blickend |
| auf den Boden blickend |
| in den Raum blickend |
| Blickrichtung nicht erkennbar |
| [Rest: Kann im Entstehungsprozess nicht zugeordnet werden.] |
| vertikale Raumposition (relativ) |

| |
|--|
| höhere Raumposition |
| gleiche oder ähnliche Raumposition |
| tiefere Raumposition |
| es wird niemand angeschaut |
| [Rest: Kann im Entstehungsprozess nicht zugeordnet werden.] |
| Arme & Hände |
| Hände vor dem Mund zusammengeführt |
| Hände vor dem Körper zusammengeführt |
| Arme vor dem Körper verschränkt |
| Jonglierbewegungen machend |
| auf imaginärer Stuhllehne abgelegt |
| Arm & Hand (rechts) |
| auf Boden abgelegt |
| auf Bein / im Schoß abgelegt |
| entspannt an Körperseite |
| angespannt an Körperseite |
| erhobene Hand (drohend/mahnend) |
| auf jmd./etw. zeigend |
| Hand in die Seite gestemmt |
| SPOT streichelnd |
| nicht sichtbar |
| Arm & Hand (links) |
| auf Boden abgelegt |
| auf Bein / im Schoß abgelegt |
| entspannt an Körperseite |
| angespannt an Körperseite |
| Hand in die Seite gestemmt |
| nicht sichtbar |
| [Rest: Kann im Entstehungsprozess nicht zugeordnet werden.] |
| Prozesskategorien |
| Rolle |
| Benennung von Rollenzuweisungen (außerfiktional) |
| Ansprechen eines Kindes mit dessen Rolle (innerfiktional) |
| Stimme |
| Vorlesen der Satzkarte (außerfiktional) |
| Sprechen/ Vorlesen der Satzkarte (innerfiktional) |
| Verstellen der eigenen Stimme |
| Anweisung/Anmerkung zur Stimmlage anderer |
| Fremdkorrektur gesprochener / gelesener Figurenaussagen |
| Anweisung anderer: Satzkarte vorlesen/sprechen |
| Anweisung anderer: Im Standbild NICHT vorlesen/sprechen |
| Körper und Raum |
| Anpassung der eigenen Körperhaltung |
| Anpassung der eigenen Raumposition |
| Bitten um Hilfe |
| Anweisungen/Anmerkungen zur Körperhaltung anderer |
| Anweisungen/Anmerkungen zur Raumposition anderer |
| Satzkartenbilder dienen als Orientierung für Körperhaltung |
| Störungen |
| Störverhalten |
| Reaktion auf Störverhalten |
| Lachen unterbricht Rollendarstellung |
| [Markerkategorien] |
| [Marker:] Prozess der Rollenverteilung |
| [Marker:] Verbaler Bezug auf *Level D* |
| [Marker:] Auswahlprozess für eine neue Satzkarte |
| [Marker:] Individuelle Präferenzen |
| [Marker:] Schlussphase des Entstehungsprozesses, L wird geholt |
| [Marker:] Anwesenheit einer Lehrkraft |
| Lehrkraft ist anwesend |

| |
|---|
| Lehrkraft ist abwesend |
| [Unklares, nicht Zuzuordnendes] |
| [Marker:] Reflexionen zum Aufgabenbereich Standbild |
| Rollenschreiben |
| Produktanalyse |
| [Marker:] Auswertungseinheit pro Schreibaufgabe |
| 01a Brief von Sadwick an Ben |
| 01b Brief von Ben an Sadwick |
| 01c Brief von Sadwick an weitere Figur |
| 02 Geschichte weiterschreiben |
| 03a Tagebucheintrag von Sadwick |
| 03b Tagebucheintrag von Ben |
| Optionale Zusatzaufgaben [Marker] |

Die meisten dieser Kategorien und Kategorienbereiche wurden bereits im Laufe der Arbeit dargestellt. Die Definitionen sind im Kapitel 2.4 sowie in den Analysen unter Kapitel 3 zu finden. An dieser Stelle folgt deshalb lediglich ein Auszug des Codebuchs zum Kern des Lerngegenstands, der im Fließtext nicht in seiner Ganzheit dargestellt werden konnte. Definiert werden im Folgenden deshalb alle Kategorien der zentralen Kategorienbereiche **Psyche** und **Sozialität**, welche die Brüder **Sadwick** und **Ben** sowie ihre Beziehung untereinander beschreiben.

Auszug aus dem Codebuch

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen

Definition: Level D beschreibt die Interpretation der Spielwelt als fiktive Welt und sieht das digitale Spiel als (erzählte) Geschichte. Die fiktive Welt bietet Schauplatz und narrativen Kontext, um das Entstehen von Ereignisfolgen zuzulassen. Figuren werden hier entsprechend als fiktive Wesen wahrgenommen (vgl. Schröter & Thon 2014, 49), denen Sozialität, Psyche, Körperlichkeit und Verhalten (vgl. Eder 2008, 711) zugeschrieben werden kann.

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität

Definition: Die hier subsumierten Kategorien sind zu codieren, wenn Rezipierende in ihrer Wahrnehmung des digitalen Spiels Level D fokussieren und dabei Aspekte der Sozialität fiktiver Wesen identifizieren. Zur Figurensozialität gehören u.a. „Beziehungen, Interaktion, soziale Rollen, Rollendistanz, Macht, Status“ (Eder 2008, 711). Beim Codieren ist darauf zu achten, dass Sozialitätskategorien erst gebildet bzw. definiert werden, wenn es mehrere Aussagen zu Rollen, Beziehungen und Interaktionen gibt, die sich auf das Verhältnis zwischen zwei Figuren reduzieren lassen (= *Sadwick & Ben*, *Sadwick & Opa*, *Sadwick & Spot*, *Sadwick & Bobby*). Weiter können unter der Oberkategorie *Sozialität allgemein* Berufe genannt werden, die sich auf eine Figur reduzieren lassen, oder Aussagen getroffen werden, die die ganze Familie gleichermaßen betreffen (*Armut*, *Zirkusfamilie*)

Abgrenzung: Werden Gefühle und Perspektiven genannt, die sich scheinbar auf eine Beziehung zwischen zwei Figuren beziehen, jedoch aus Aussage oder Kontext nicht hervorgeht, welche die zweite Figur ist, so greifen die Psychekategorien der einzelnen Figuren (*Sadwicks Psyche*, *Bens Psyche* etc.). Ist solch eine Kategorie entstanden, fallen zunächst alle passenden Gefühle und Perspektiven der jeweiligen Figur in diese Kategorie, selbst wenn in einzelnen Fällen eine zweite Figur identifiziert werden konnte. Je nach Füllung und inhaltlicher Ausprägung dieser Kategorie, kann diese später zu einer Sozialitätskategorie umgewandelt werden.

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität\Sadwick & Ben

Oberkategorie

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität\Sadwick & Ben\Freundlichkeiten (unspezifisch)

Definition: Umfasst alle Nennungen unspezifischer, aber positiv konnotierter Handlungen zwischen Ben und Sadwick.

Ankervokabeln: nett sein, lieb sein, freundlich sein

Ankerzitat: Ben ist „auch manchmal lieb zu mir [Sadwick].“

Abgrenzung I: Alles, was keine Handlung benennt oder impliziert, sondern eher eine unspezifisch aber positiv konnotierte Haltung oder Stimmung beschreibt, wird mit der Kategorie *Zuneigung (unspezifisch)* codiert.

Abgrenzung II: Passt eine der spezifischeren Subkategorien aus den Oberkategorien *Sozialität* oder *Psyche*, wird stattdessen mit dieser Kategorie codiert.

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität\Sadwick & Ben\Unfreundlichkeiten (unspezifisch)

Definition: Umfasst alle Nennungen unspezifischer, aber negativ konnotierter Handlungen zwischen den Brüdern, wie streiten oder gemein (bzw. nicht nett) sein.

Ankervokabeln: streiten, nicht gut behandeln, gemein sein, nicht nett sein, nicht lieb sein

Ankerzitate: „Die streiten sich oft.“ / „Er ist immer so gemein zu Sadwick.“

Abgrenzung I: Kommt die Vokabel „jmd. ärgern“ in Bezug auf Ben und Sadwick vor, so greift die Kategorie *Ben ärgert Sadwick*.

Abgrenzung II: Alles, was keine Handlung benennt oder impliziert, sondern eher eine Haltung oder Stimmung zwischen den Brüdern beschreibt, wird mit der Kategorie *Abneigung (unspezifisch)* codiert.

Abgrenzung III: Passt eine der spezifischeren Subkategorien aus den Oberkategorien *Sozialität* oder *Psyche*, wird stattdessen mit dieser Kategorie codiert.

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität\Sadwick & Ben\Zuneigung (unspezifisch)

Definition: Umfasst positiv konnotierte, emotionale Haltungen der Brüder in Bezug aufeinander, bzw. Stimmungen. Hierzu gehört auch, wenn diesbezüglich die subjektive Perspektive einer Figur genannt wird.

Ankervokabeln: sich nett finden, sich mögen, sich gut verstehen

Abgrenzung I: Wird statt einer Haltung oder Stimmung bezüglich der Brüder-Beziehung eher eine unbestimmt positiv konnotierte Handlung benannt, wird mit der Kategorie *Freundlichkeiten (unspezifisch)* codiert.

Abgrenzung II: Passt eine der spezifischeren Subkategorien aus den Oberkategorien *Sozialität* oder *Psyche*, wird stattdessen mit dieser Kategorie codiert.

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität\Sadwick & Ben\Abneigung (unspezifisch)

Definition: Umfasst negativ konnotierte, emotionale Haltungen der Brüder in Bezug aufeinander, bzw. Stimmungen. Hierzu gehört auch, wenn diesbezüglich die subjektive Perspektive einer Figur genannt wird.

Ankervokabeln: sich schlecht verstehen, sich nicht gut verstehen, jmd. nicht mögen, jmd. gemein finden

Ankerzitate: „Die verstehen sich schlecht.“ / „Sadwick findet Ben gemein.“

Abgrenzung I: Wird statt einer Haltung oder Stimmung bezüglich der Brüderbeziehung eher eine unbestimmt negativ konnotierte Handlung (ärgern, streiten, gemein sein) benannt, wird mit der Kategorie *Unfreundlichkeiten (unspezifisch)* codiert.

Abgrenzung II: Passt eine der spezifischeren Subkategorien aus den Oberkategorien *Sozialität* oder *Psyche*, wird stattdessen mit dieser Kategorie codiert.

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität\Sadwick & Ben\Ben ärgert Sadwick

Definition: Umfasst alle Nennungen dazu, dass Ben Sadwick ärgert. Hierbei muss die Vokabel „jmd. ärgern“ vorkommen. Greift auch, wenn beschrieben wird, dass Sadwick geärgert wird, ohne, dass sein Bruder explizit genannt wird.

Ankervokabeln: jmd. ärgern

Ankerzitate: „Ben ärgert ihn [Sadwick].“ / „Er ist immer so gemein zu Sadwick.“

Abgrenzung I: Kommt die Vokabel „jmd. ärgern“ in Bezug auf Opa und Sadwick vor, so greift deren Sozialitätskategorie *Unfreundlichkeiten (unspezifisch)*.

Abgrenzung II: Alles, was keine Handlung benennt oder impliziert, sondern eher eine Haltung oder Stimmung zwischen den Brüdern beschreibt, wird mit der Kategorie **Abneigung (unspezifisch)** codiert.

Abgrenzung III: Passt eine der spezifischeren Subkategorien aus den Oberkategorien **Sozialität** oder **Psyche**, wird stattdessen mit dieser Kategorie codiert.

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität\Sadwick & Ben\gegensätzliche Brüder

Definition: Nennung des Verwandtschaftsgrades (Ben und Sadwick sind Brüder). Umfasst auch Nennungen, die auf den Größen-, Alters-, und Fähigkeitsunterschied der Brüder eingehen. Dabei müssen diese Unterschiede nicht explizit benannt werden (älter/jünger, größer/kleiner, fähiger/unfähig). Auch die Nennungen solcher Merkmale ohne den Vergleich zum anderen Bruder (alt/jung, groß/klein, fähig/unfähig) werden mit dieser Kategorie codiert.

Ankerzitate: „Er [Sadwick] hat einen Bruder, der heißt Ben.“ / „Ben kann eben alles besser.“ / „Ben ist ja viel größer.“ / „Sadwick ist ja noch jung.“

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität\Sadwick & Ben\gegensätzliche Brüder\Brüder (unspezifisch)

Definition: Diese Kategorie wird codiert, wenn lediglich der Verwandtschaftsgrad (Brüder) zwischen Sadwick und Ben benannt und nicht weiter spezifiziert wird. Sadwick und Ben müssen dabei nicht explizit benannt sein.

Ankerzitate: „Ben ist der Bruder von Sadwick.“ / „Sein Bruder Ben [...]“ / „Er hat einen Bruder, der heißt Ben.“

Abgrenzung: Sobald die Brüderbeziehung näher spezifiziert wird, ist eine der Subkategorien **alt / jung**, **groß / klein**, **fähig / unfähig** zu codieren (z.B. ist „Ben ist der **große** Bruder von Sadwick“ mit **alt / jung** zu codieren). Äußerungen können auf mehrere Kategorien aufgeteilt werden, wenn eine Kinderäußerung deutlich mit einer unspezifischen Beschreibung beginnt, die dann näher ausdifferenziert wird: Sadwick „hat einen Bruder [**Brüder (unspezifisch)**], einen großen Bruder [**alt / jung**].“)

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität\Sadwick & Ben\gegensätzliche Brüder\alt / jung

Definition: Umfasst alle Nennungen, die auf den Aspekt des Alters oder den Altersunterschied zwischen den Brüdern eingehen (Ben ist älter, Sadwick ist jünger). Sadwick und Ben müssen dabei nicht explizit benannt sein. Auch muss der Altersunterschied nicht explizit benannt sein. Es genügt bereits, wenn der Aspekt des Alters für eine der beiden Figuren angesprochen wird.

Wichtig: In diese Kategorie fallen auch die gängigen Bezeichnungen „großer Bruder“ bzw. „kleiner Bruder“, womit eher das Alter einer Figur als deren Körpergröße beschrieben wird (obwohl letztere natürlich impliziert werden kann).

Ankervokabeln: jung, jünger, alt, älter, großer Bruder, kleiner Bruder

Ankerzitate: „Ben ist der **große** Bruder von Sadwick“ / „Sadwick ist ja noch jung.“

Abgrenzung: Während die Bezeichnungen „großer Bruder“ bzw. „kleiner Bruder“ eher als Beschreibung des Alters interpretiert werden, fallen alle anderen Aussagen, die Ben als groß oder Sadwick als klein beschreiben, in die Kategorie **groß / klein**, und werden somit als Beschreibung der Körpergröße interpretiert.

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität\Sadwick & Ben\gegensätzliche Brüder\groß / klein

Definition: Umfasst alle Nennungen, die auf den Aspekt der Körpergröße oder den Größenunterschied zwischen den Brüdern eingehen (Ben ist größer, Sadwick ist kleiner). Sadwick und Ben müssen dabei nicht explizit benannt sein. Auch muss der Größenunterschied nicht explizit benannt sein. Es genügt bereits, wenn der Aspekt der Größe für eine der beiden Figuren angesprochen wird.

Ankervokabeln: groß (jedoch nicht: großer Bruder), riesig, klein (jedoch nicht: kleiner Bruder), winzig

Ankerzitate: Ben „ist auch sehr viel größer als Sadwick.“ / Ben war dann „so riesig.“

Abgrenzung: Die die Bezeichnungen „großer Bruder“ bzw. „kleiner Bruder“ werden eher als Beschreibung des Alters interpretiert und fallen deshalb in die Kategorie **alt / jung**. Sie werden nicht als Beschreibung der Körpergröße codiert (wenn auch eine Implikation der Körpergröße nicht ausgeschlossen werden kann und entsprechend mitgedacht werden muss).

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität\Sadwick & Ben\gegensätzliche Brüder\fähig / unfähig

Definition: Umfasst alle Nennungen, die auf den Aspekt der Fähigkeit oder den Fähigkeitsunterschied zwischen den Brüdern eingehen (Ben kann viel, Sadwick kann wenig). Sadwick und Ben müssen dabei nicht explizit benannt sein. Auch muss der Fähigkeitsunterschied nicht explizit benannt sein. Es genügt bereits, wenn der Aspekt der Fähigkeit für eine der beiden Figuren angesprochen wird.

Ankervokabeln: alles/nichts können, gut/schlecht in etwas sein, besser/schlechter sein als, geschickt/ungeschickt sein, etwas gut/nicht so gut können

Ankerzitate: „Sadwick kann nichts.“ / „Ben kann eben alles besser.“ / „Weil Sadwick viele Sachen noch nicht so gut kann.“

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität\Sadwick & Ben\Vater-Kind-Beziehung

Definition: Diese Kategorie wird codiert, wenn Aspekte hervorgehoben werden, die Bens und Sadwicks Beziehung eher als eine Vater-Kind-Beziehung denn als eine Bruder-Bruder-Beziehung konnotieren. Diese Aspekte umfassen Bens Verantwortlichkeit für Sadwick und seine Familie und ggf. eine damit einhergehende Sorge.

Ankervokabeln: beschützen, Verantwortung, verantwortungsvoll, sich sorgen, es gut meinen

Abgrenzung: Für die Nennung des Verwandtschaftsgrades (Ben und Sadwick sind Brüder) oder Größen-, Alters-, und Fähigkeitsunterschiede der Brüder, siehe auch *gegensätzliche Brüder (alt/jung, groß/klein, fähig/unfähig)*.

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität\Sadwick & Ben\Entscheidungsgewalt & Fremdbestimmung

Definition: Bezieht sich auf den Aspekt der Macht in Sadwicks und Bens Beziehung hinsichtlich Bens Entscheidungsgewalt (Bestimmungen und Verbote) einerseits sowie der daraus resultierenden Fremdbestimmung Sadwicks (Verpflichtungen, Aufgaben) andererseits. Diese Kategorie umfasst alle Äußerungen, die hervorheben, dass Ben für Sadwick etwas entscheidet/bestimmt/verbietet. Oft (aber nicht ausschließlich) bezieht sich dies auf die Entscheidung, dass Sadwick als Clown arbeiten muss. Diese Kategorie greift auch für den Satz „Sadwick muss ein Clown sein“, selbst, wenn hier nicht explizit hervorgeht, dass Ben die jeweilige Entscheidung getroffen bzw. für Sadwick bestimmt hat.

Ankervokabeln: erlauben, verbieten, bestimmen, herumkommandieren, müssen, (nicht) dürfen

Ankerzitate: „Er [Ben] lässt ihn [Sadwick] nie etwas anderes machen, außer Clown zu sein.“ / „Das erlaubt er [Ben] ihm [Sadwick] nie.“ / Ben hat „die oberste Hand.“ / „Sadwick muss ein Clown sein.“

Abgrenzung I: Wird die Handlung des Ermahnens bzw. Erinnerns an Verpflichtungen oder Bens damit verbundene Strenge fokussiert, ist die Kategorie *Ermahnung & Strenge (B.)* zu codieren.

Abgrenzung II: Wird deutlich, dass Sadwick einen Beruf ausüben muss, den er nicht ausüben möchte, und wird in diesem Rahmen evtl. deutlich, dass er sich nach einer beruflichen Veränderung sehnt, siehe hierfür auch Sadwicks Psychekategorie: *sehnt sich nach beruflicher Veränderung*

Grenzfall: Hier auch: „Ben gibt Sadwick keine Chance.“

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität\Sadwick & Ben\Ermahnung & Strenge (B.)

Definition: Umfasst Bens Handlungen des Ermahnens bzw. Erinnerns an bereits getroffene Entscheidungen bzw. Verpflichtungen oder die eventuell damit verbundene Strenge des großen Bruders.

Ankerzitate: „Er [Ben] hat auch gesagt, dass er [Sadwick] seine Pflichten erledigen sollte.“ / Ben ist „ziemlich streng zum ihm [Sadwick].“

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität\Sadwick & Ben\Erniedrigung (B.)

Definition: Umfasst alle Hinweise auf Handlungen zwischen Ben und Sadwick, die mit dem Ziel der Erniedrigung ausgeführt werden oder diese zur Folge haben, wie z.B. ein Auslachen oder ein unkonstruktives Hervorheben von Schwächen.

Ankerzitate: „Ben hat ziemlich oft mit ihm [Sadwick]/ nicht geschimpft, aber so AUSGELACHT.“ / „Ben hat mich [Sadwick] heute wieder ausgelacht, weil ich mich im Wald verlaufen habe.“ / „Er [Ben] sagt, ich [Sadwick] bin kein guter Clown, weil ich weder jonglieren noch eine Torte werfen kann.“

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität\Sadwick & Ben\Wut & Ärger

Definition: Diese Kategorie umfasst alle Aussagen dazu, dass Ben und Sadwick wütend, sauer oder verärgert aufeinander bzw. wegen einander sind. Begonnen hat diese Kategorie als zwei getrennte Psychekategorien für jeden der beiden Brüder, da das Ziel der beschriebenen Wut nicht immer explizit genannt ist. Nachdem jedoch aus bei insgesamt 55 Codierungen aus über 50 Prozent aller Fundstellen hervorging, dass es sich um die Beziehung der Brüder Ben und Sadwick handelte bzw. kein einziges Mal explizit eine andere Figur als mögliches Ziel von Wut und Ärger ausgemacht werden konnte, gelten für diese Kategorie folgende Regeln:

Wut & Ärger wird codiert, wenn aus Aussagen hervorgeht, dass Ben und Sadwick wütend, sauer oder verärgert aufeinander bzw. wegen einander sind. ***Wut & Ärger*** wird auch dann codiert, wenn Ben oder Sadwick als wütend (oder ein andere der Ankervokabeln) beschrieben werden, OHNE dass der jeweils andere Bruder als Ziel dieser Wut genannt wird.

Wut & Ärger wird NICHT codiert, wenn explizit eine andere Figur (Opa, Bobby, Spot) als Grund bzw. Ziel der Wut/ des Ärgers ausgemacht werden kann.

Ankervokabeln: wütend, sauer, ärgerlich, böse auf jmd. sein

Ankerzitate: „Sadwick ist sauer auf Ben.“ / Ben und Sadwick sind „sauer aufeinander.“ / Ben ist „wütend auf Sadwick.“ / Ben fühlt sich „verärgert.“ / Sadwick ist „wütend.“

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität\Sadwick & Ben\Angestrenztheit & blankliegende Nerven

Definition: Diese Kategorie umfasst alle Aussagen dazu, dass die Interaktion zwischen Ben und Sadwick für mindestens eine von beiden Figuren (häufig Ben) sehr anstrengend ist, bzw. dass das Verhalten des einen Bruders (häufig Sadwick) in Anstrengung und Genervtheit des anderen Bruders (häufig Ben) resultiert. Wie bei ***Wut & Ärger*** handelt es sich auch hier um eine Sozialitätskategorie, die aus zuvor mehreren getrennten Psychekategorien (Sadwick: ***genervt*** / Ben: ***genervt***, ***angestrengt***) besteht, bei denen jeweils deutlich wurde, dass (sofern aus dem Kontext eine zweite Figur identifiziert werden konnte) Anstrengung und Genervtheit ausschließlich als Aspekt in der Brüderbeziehung konkretisiert wurde.

Es gilt also:

Angestrenztheit & blankliegende Nerven wird codiert, wenn aus Aussagen hervorgeht, dass Ben und Sadwick angestrengt oder genervt voneinander sind (Ankerzitat 1).

Angestrenztheit & blankliegende Nerven wird auch dann codiert, wenn Ben oder Sadwick als genervt oder angestrengt (oder eine andere der Ankervokabeln) beschrieben werden, OHNE dass der jeweils andere Bruder als Ziel dieser Gefühle genannt wird (Ankerzitat 2).

Angestrenztheit & blankliegende Nerven wird NICHT codiert, wenn explizit eine andere Figur (Opa, Bobby, Spot) als Grund bzw. Ziel dieser Gefühle ausgemacht werden kann.

Weiter gehören zu dieser Kategorie Aussagen aus der Perspektive Bens (Gedanken, Tagebucheinträge), in denen aus seiner Perspektive beschrieben wird, dass Sadwick seine Aufgaben nicht erfüllt, nicht fähig ist, dies zu tun oder seinem Bruder anderweitig „auf die Nerven geht.“

Ankervokabeln: genervt sein, etwas nervig finden, angestrengt sein, etwas anstrengend finden

Ankerzitate: Sadwick: „Ben nervt voll!“ / „Ben fühlt sich genervt.“ / „Ben denkt, er [Sadwick] nimmt seine Arbeit nicht ernst.“ / Ben: „Liebes Tagebuch, Sadwick kann immer noch nicht jonglieren. Und den Kanonentrick auch nicht!“

Abgrenzung: Spricht Ben direkt zu Sadwick (statt dass seine Gedanken wiedergegeben werden) und erinnert dabei an Aufgaben oder hebt unkonstruktiv Sadwicks Schwächen hervor, siehe die Kategorien ***Ermahnung & Strenge (B.)*** sowie ***Erniedrigung (B.)***

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität\Sadwick & Ben\Hass (S.)

Definition: An einer Stelle im Spiel *The whispered World* sagt Sadwick zu Ben und Opa: „Ich hasse euch. Euch beide.“ Die Kategorie ***Hass (S.)*** als Sozialitätskategorie für die Beziehung zwischen Sadwick und Ben umfasst jede Nennung von Sadwicks Hass auf seinen Bruder Ben. Hierfür muss die Vokabel (Hass, hassen, hasst ihn) explizit genannt werden.

Ankervokabeln: Hass, hassen, hasst

Ankerzitate: „Sadwick hasst ihn [Ben], hat er gesagt.“ / „Ich [Sadwick] hasse ihn [Ben]!“

Abgrenzung: Für andere negativ konnotierte Gefühle, siehe entweder die Psychekategorien zu Sadwick und Ben oder im Falle von Haltungen, Stimmungen und Einstellung ggf. auch die Sozialitätskategorie ***Abneigung (unspezifisch)*** zwischen Sadwick und Ben.

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität\Sadwick & Ben\„Ich hoffe, du verzeihst mir.“

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität\Sadwick & Ben\[Bemerkenswertes ohne Kategorie]

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität\Sozialität allgemein\Sadwicks Beruf
Oberkategorie

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität\Sozialität allgemein\Sadwicks Beruf\Clown

Definition: Umfasst alle Nennungen dazu, dass Sadwick ein Clown sei.

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität\Sozialität allgemein\Sadwicks Beruf\Hofnarr

Definition: Umfasst alle Nennungen dazu, dass Sadwick ein Hofnarr sei.

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität\Sozialität allgemein\Sadwicks Beruf\Artist

Definition: Umfasst alle Nennungen dazu, dass Sadwick ein Artist sei.

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität\Sozialität allgemein\Bens Beruf
Oberkategorie

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität\Sozialität allgemein\Bens Beruf\Clown

Definition: Umfasst alle Nennungen dazu, dass Ben ein Clown sei.

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Sozialität\Sozialität allgemein\[Reste]

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche

Erläuterung: Diese Kategorie ist zu codieren, wenn Rezipierende in ihrer Wahrnehmung des digitalen Spiels Level D fokussieren **und** dabei Aspekte der Figurenpsyche identifizieren. Zur Figurenpsyche gehören „Innenleben und Persönlichkeitsmerkmale hins. Wahrnehmung, Kognition, Evaluation, Motivation, Emotion“ (Eder 2008, 711).

Ankerzitate: „Er hat immer Alpträume.“, „Sadwick hat Angst.“, „Sadwick denkt, dass er nichts kann.“

Abgrenzung: Werden Emotionen (= Psyche) beschrieben, die sich konkret auf andere Figuren beziehen, so sind Kategorien innerhalb der Oberkategorie *Sozialität* zu codieren („Sadwick mag Spot.“, „Sadwick ist sauer auf Ben.“).

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Sadwicks Psyche

Oberkategorie

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Sadwicks Psyche\negative Gefühle (unspezifisch)

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Sadwicks Psyche\positive Gefühle (unspezifisch)

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Sadwicks Psyche\sehnt sich nach beruflicher Veränderung

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Sadwicks Psyche\sehnt sich nach Veränderung (allgemein)

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Sadwicks Psyche\von (Alb)träumen geplagt

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Sadwicks Psyche\deprimiert

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Sadwicks Psyche\traurig

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Sadwicks Psyche\fröhlich

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Sadwicks Psyche\ängstlich

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Sadwicks Psyche\Gefühl der Unfähigkeit & Wertlosigkeit

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Sadwicks Psyche\beleidigt

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Sadwicks Psyche\leidend & verzweifelt

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Sadwicks Psyche\einsam, ungeliebt & unverstanden

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Sadwicks Psyche\enttäuscht

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Sadwicks Psyche\gelangweilt

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Sadwicks Psyche\erschrocken, verwundert & verwirrt

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Sadwicks Psyche\mutig

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Sadwicks Psyche\abenteuerlustig

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Sadwicks Psyche\„Heute war mal wieder so, wie immer.“

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Sadwicks Psyche\Gefühl, ausgenutzt zu werden

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Sadwicks Psyche\Bemerkenswertes ohne Kategorie]

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Bens Psyche

Oberkategorie

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Bens Psyche\negative Gefühle (unspezifisch)

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Bens Psyche\positive Gefühle (unspezifisch)

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Bens Psyche\Gefühl der Überlegenheit

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Bens Psyche\Gefühl der Selbstwirksamkeit (+ Erfüllung + Fähigkeit)

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Bens Psyche\traurig

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Bens Psyche\fröhlich

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Bens Psyche\enttäuscht

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Bens Psyche\beleidigt

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Bens Psyche\ängstlich

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Bens Psyche\allein

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Bens Psyche\gierig / „will alles für sich“

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

Ludonarrative Figur \Level D: Figur als fiktives Wesen\Psyche\Bens Psyche\Bemerkenswertes ohne Kategorie]

Codename genügt als Definition/ggf. Invivocode

5 Unterrichtsmaterial (Druckvorlagen)

Auf den folgenden Seiten ist das Unterrichtsmaterial als Druckvorlage für den Einsatz im Unterricht angehängt. Entsprechend gekennzeichnete Materialien wurden erstellt mit dem Worksheet Crafter. Publikation mit Genehmigung der SchoolCraft GmbH – www.worksheetcrafter.com.

Materialverzeichnis

Allgemeines & Material für den Einstieg

- Aufkleber für Fragenplakate
- Visualisierung der Reihentransparenz
- Figurenbilder A4
- Deckblatt
- Visualisierung des Lernwegs
- Wortspeicher A4
- Wortspeicherplakat (groß, sechsteilig)
- Blätter zum Befüllen des Wortspeicherplakats

Aufgabenbereich 1

- Spielanleitung für THE WHISPERED WORLD
- Tafelbilder zum Nacherzählen
- Arbeitsblatt Die Geschichte nacherzählen
- Arbeitsblatt Wer ist Sadwick?

Aufgabenbereich 2

- Figurenmemory Beispielkarten (groß)
- Figurenmemory Satzkarten (Wortkarten)
- Figurenmemory Bildkarten
- Figurenmemory Gruppenplan (Anleitung)
- Figurenmemory Ergebnissicherung (groß)
- Arbeitsblatt Wer sagt was

Aufgabenbereich 3

- Bilder für den Gefühlestoptanz
- Standbild Satzkarten
- Standbild Rollenkarten
- Standbild Gruppenplan (Anleitung)
- Arbeitsblatt Standbild präsentieren
- Schreibaufgaben
- Redemittel für Präsentationen und Reflexionen

Welche Computerspiele
magst du?

An welchen Geräten
spielst du?


Spielst du gerne
Computerspiele?
Warum?

Welche Geschichten
magst du?

Liest du gerne
Bücher? Warum?

Was machst du
gerne in deiner
Freizeit?

Welche Figuren
magst du?



Figuren sind erfundene
Wesen, zum Beispiel
Helden in einer Ge-
schichte. Figuren können
Menschen oder Fantasie-
wesen sein.

Figuren im Computerspiel

Ich kenne
schon...

Ich mag...



The whispered World spielen



Nacherzählen





Figurenmemory

Wer sagt was?



Sadwick



Warum verlaufe ich mich immer?



Standbilder

Sadwick und seine Familie



Was hast du auf dem Herzen, Ben?

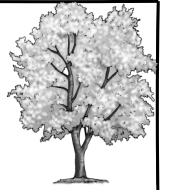
Ich wünschte, du würdest mich nicht immer mit Ben verwechseln.



Ich wähle selbst!

Arbeit am Lernweg





Ergebnisse präsentieren

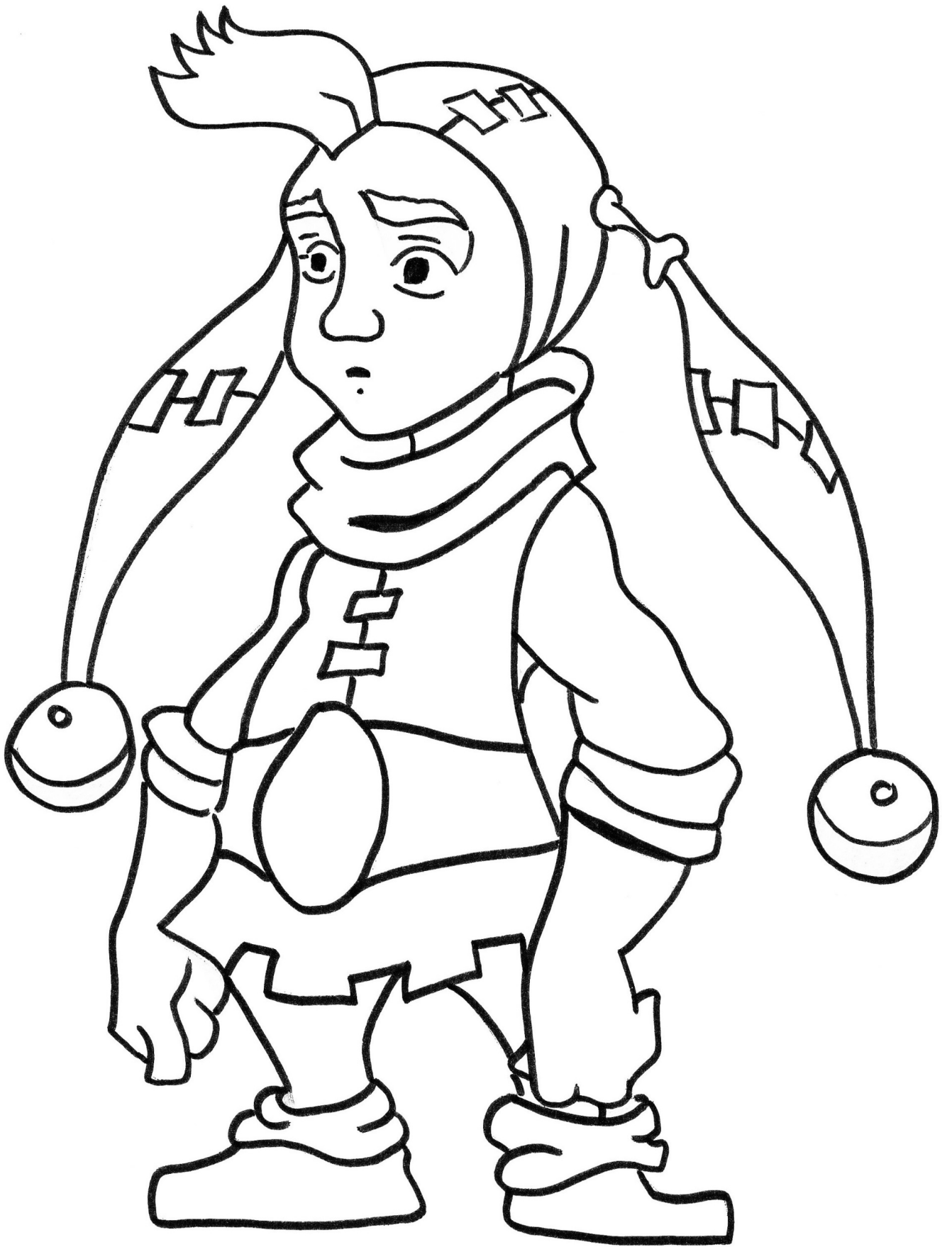
Rückblick

Das kann
ich gut...

Ich denke...

Mir hat gut
gefallen, dass...

Empty rectangular box for writing or drawing.



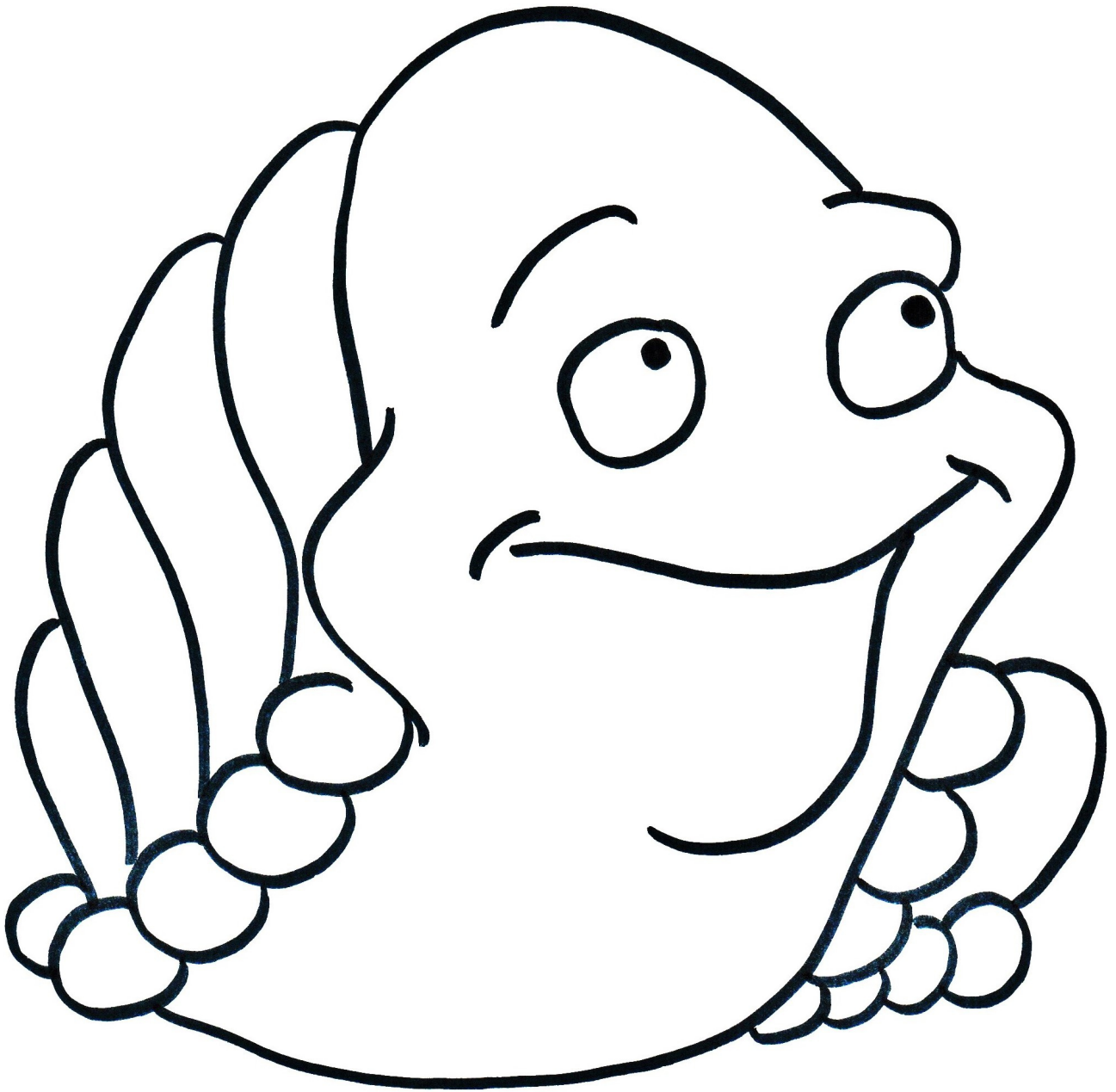
Figur aus: „The whispered World“, Daedalic Entertainment 2014



Figur aus: „The whispered World“, Daedalic Entertainment 2014



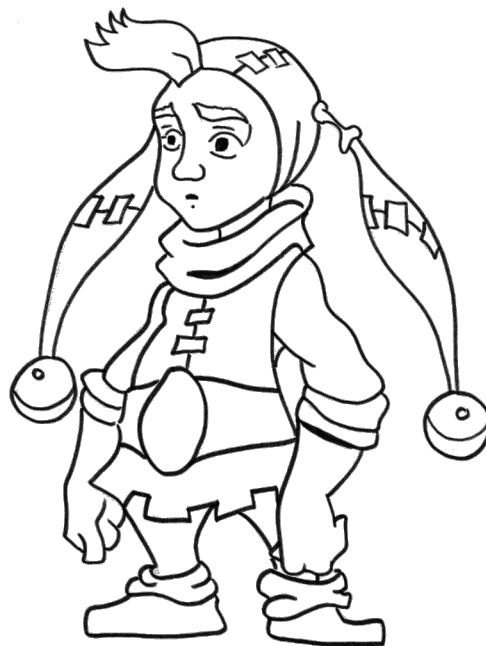
Figur aus: „The whispered World“, Daedalic Entertainment 2014



Figur aus: „The whispered World“, Daedalic Entertainment 2014

Figuren im Computerspiel

The whispered World



Dieses Heft gehört:

Mein Lernweg

Brief
schreiben

Geschichte
weiter-
schreiben

Tagebuch-
eintrag
schreiben

Ergebnisse
präsentieren

Standbild erstellen

Wer sagt
was?

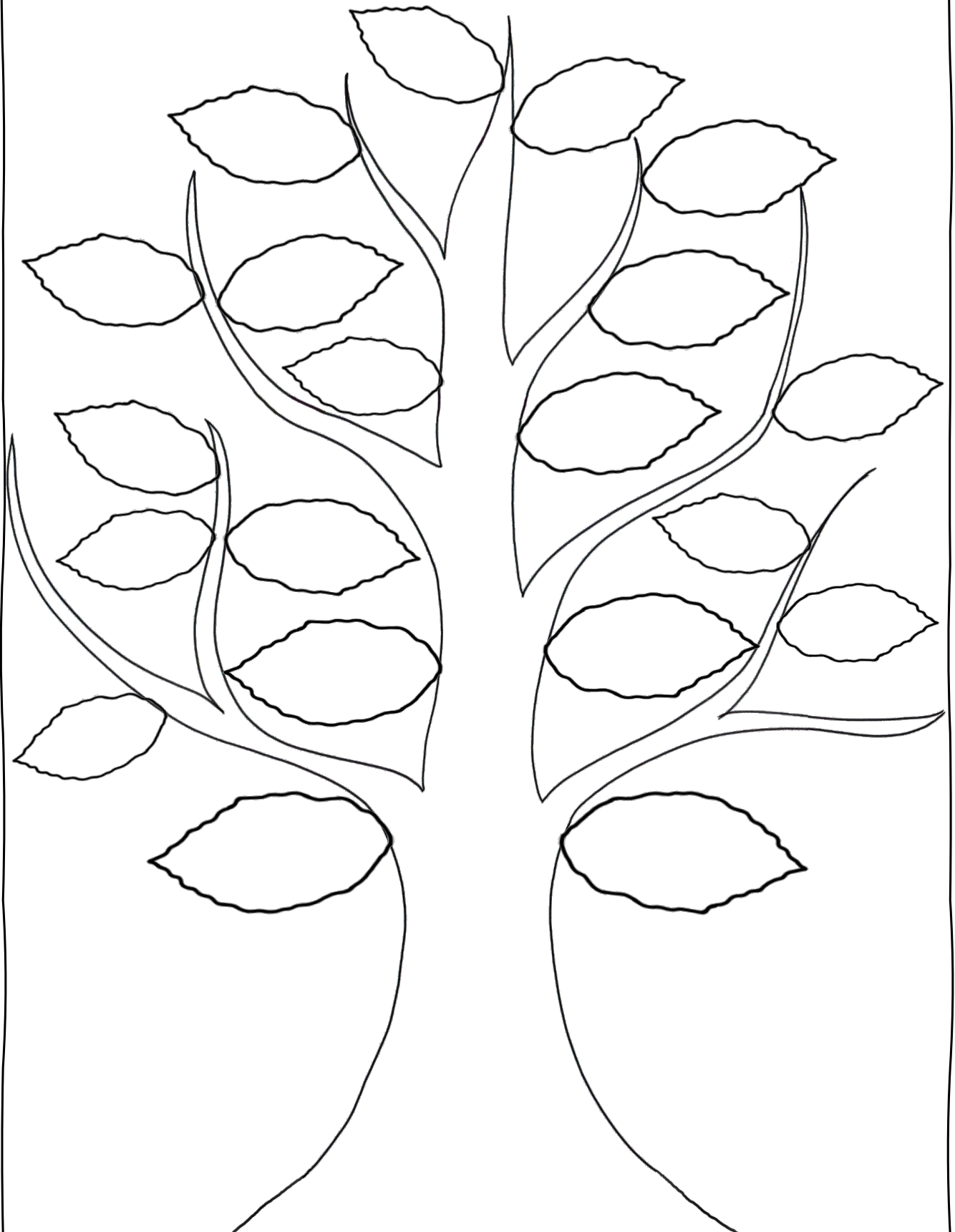
Figurenmemory
spielen

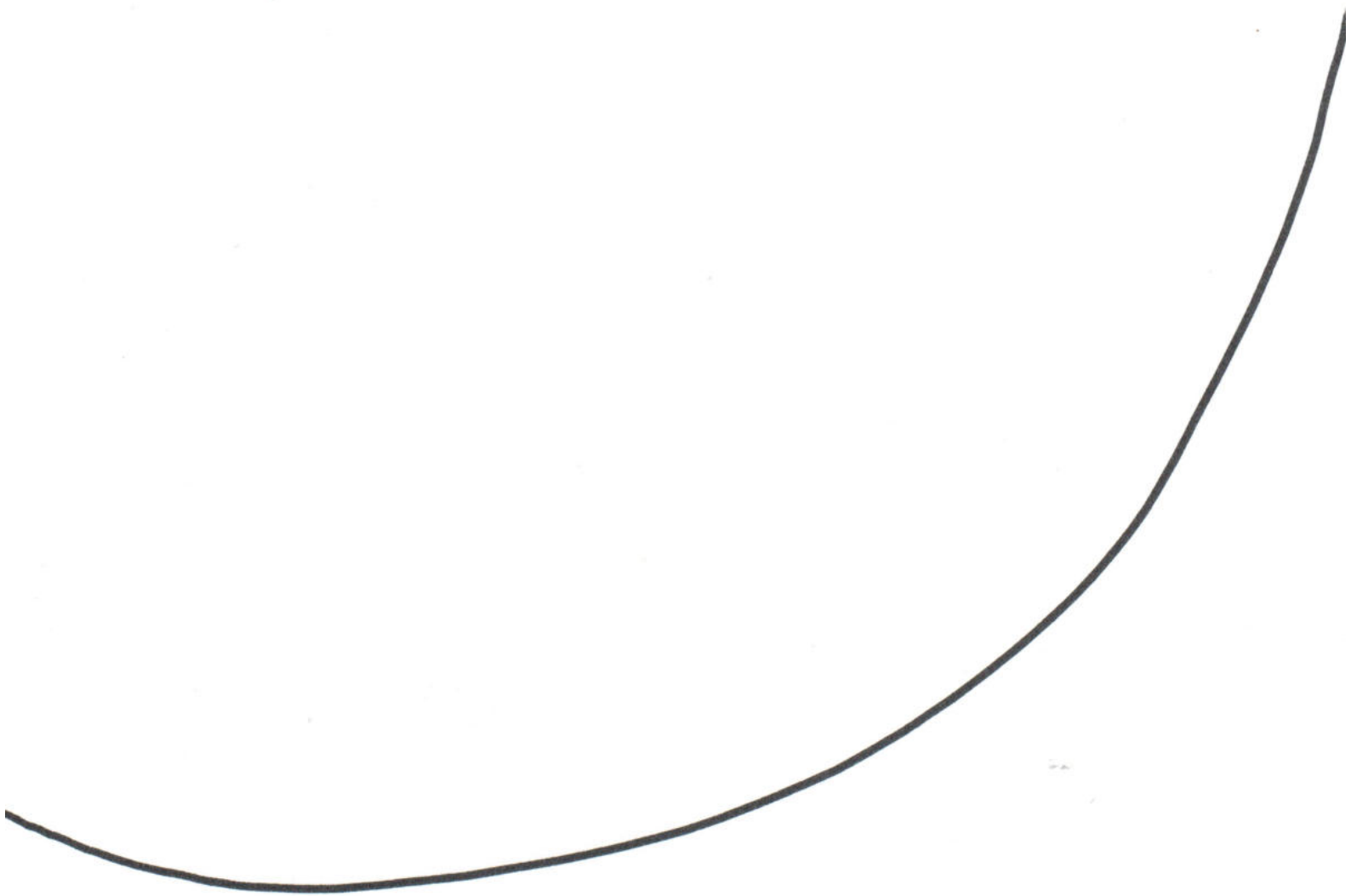
Geschichte
nacherzählen

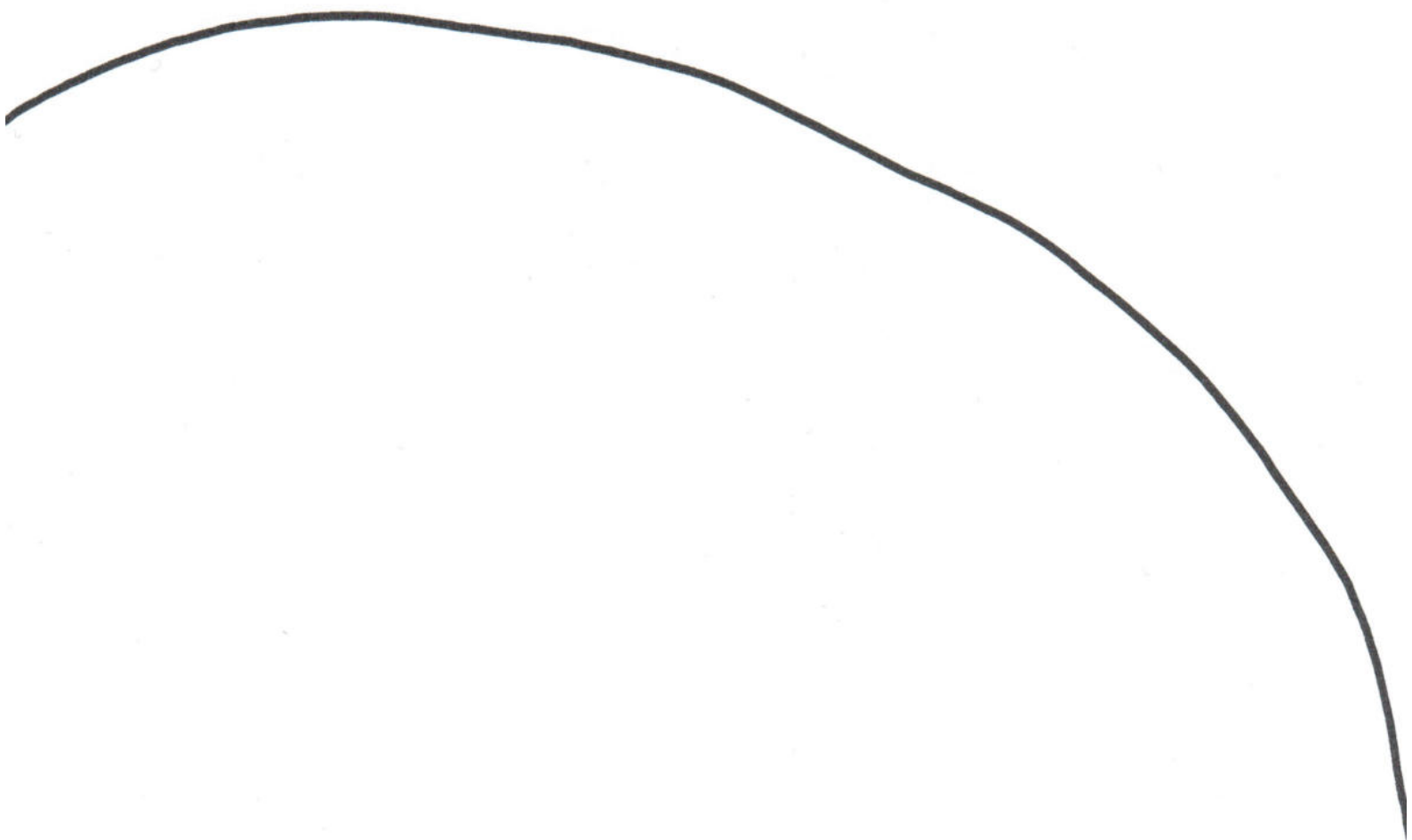
Wer ist
Sadwick?

The whispered World spielen

Neue Wörter für unseren Wortspeicher

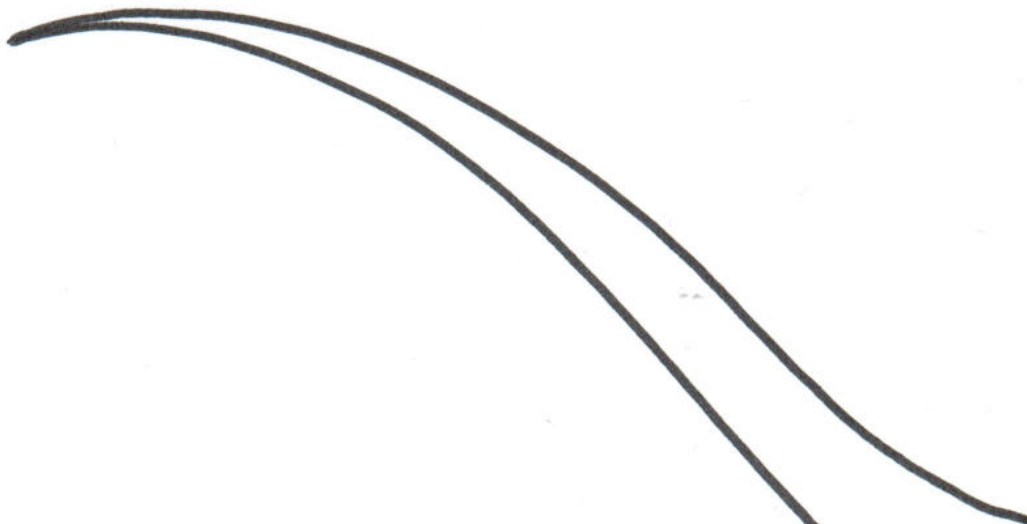


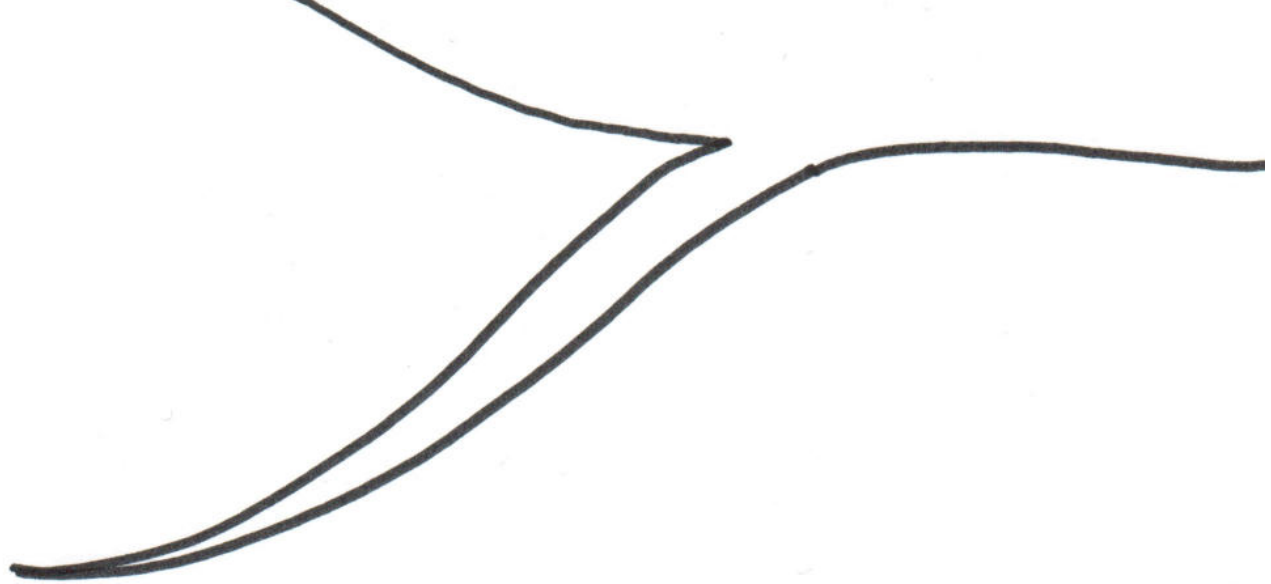


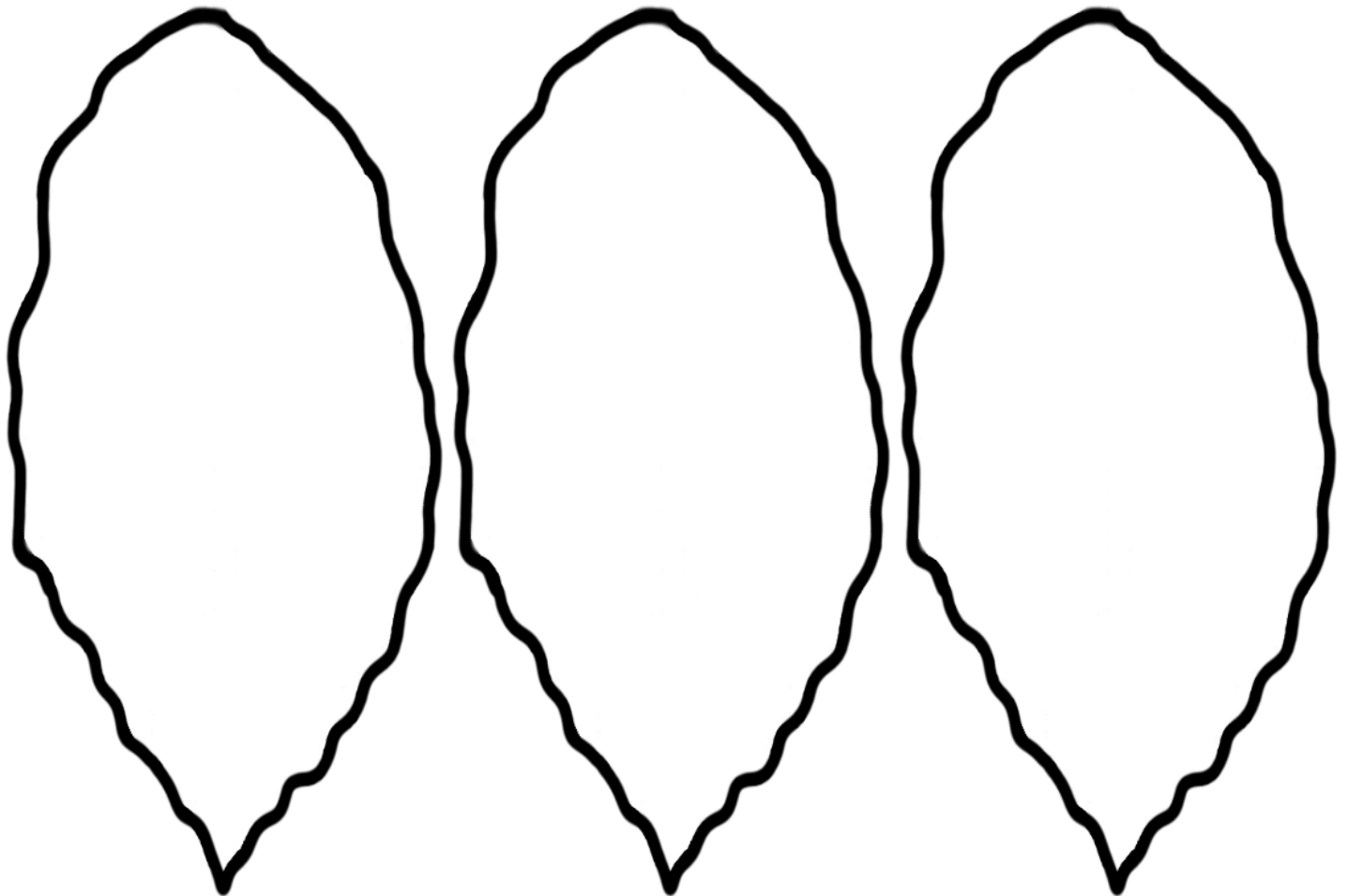
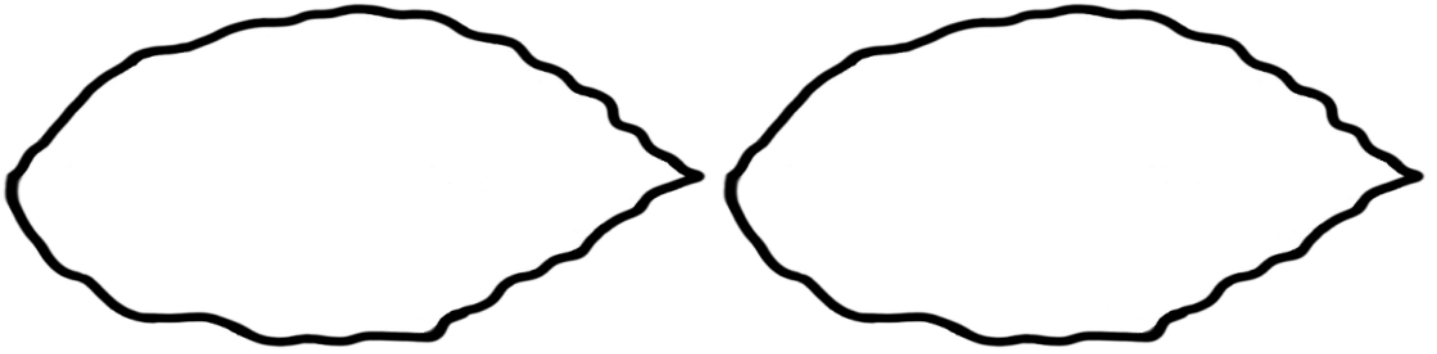
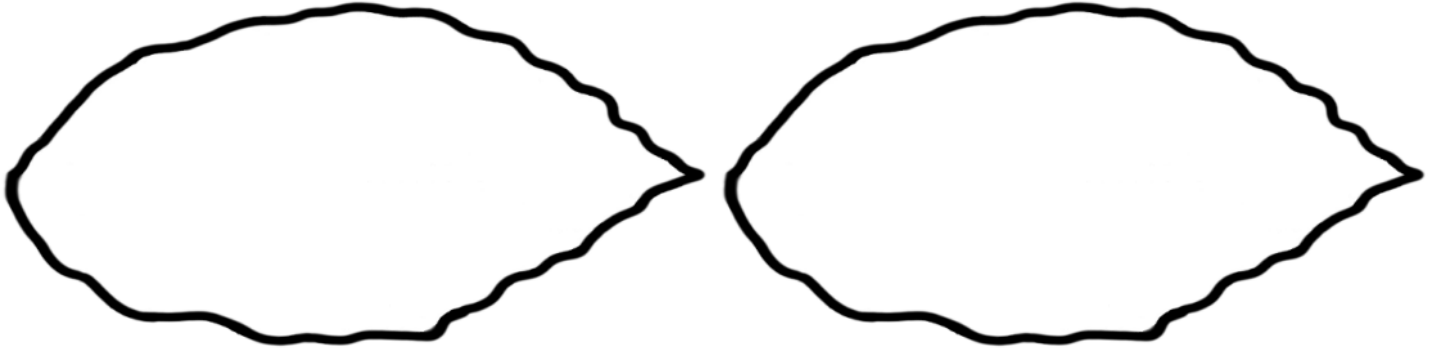
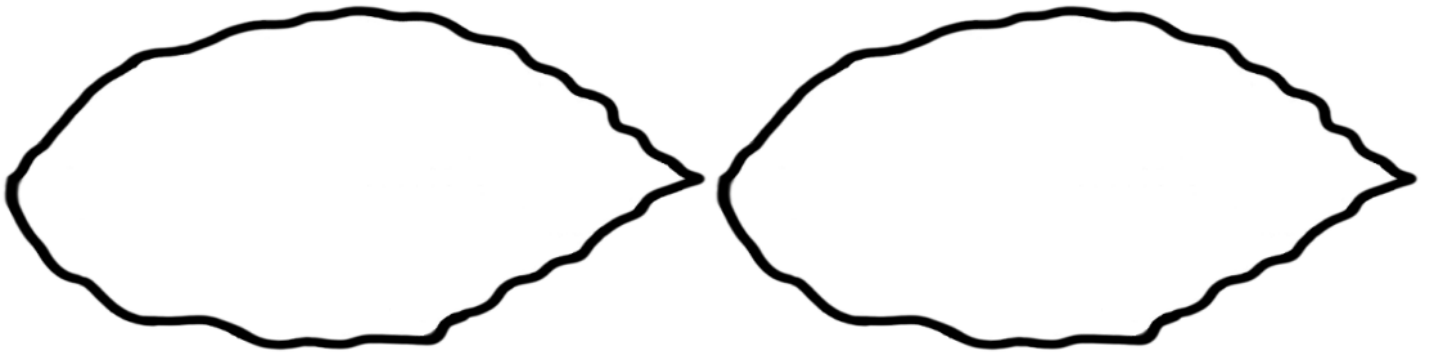








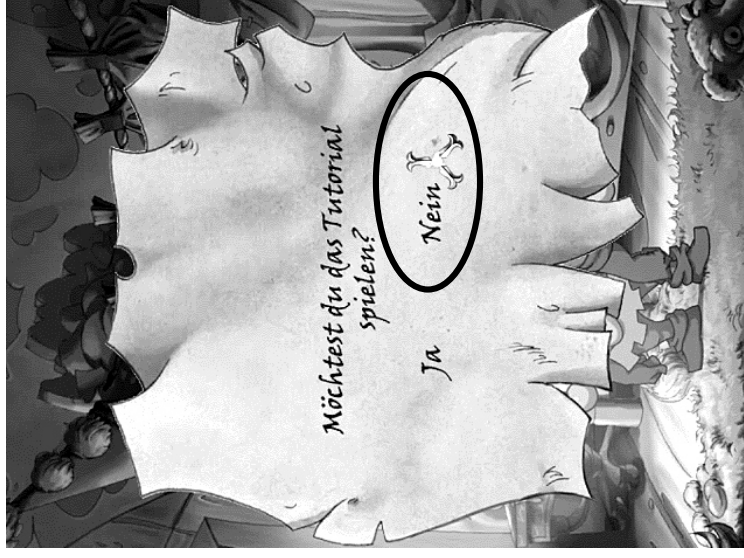




Klicke auf "Neues Spiel:"



Klicke auf „Ja“:



Wenn du länger auf einen Gegenstand klickst, erscheint dieses Feld. Was möchtest du machen?

ansehen



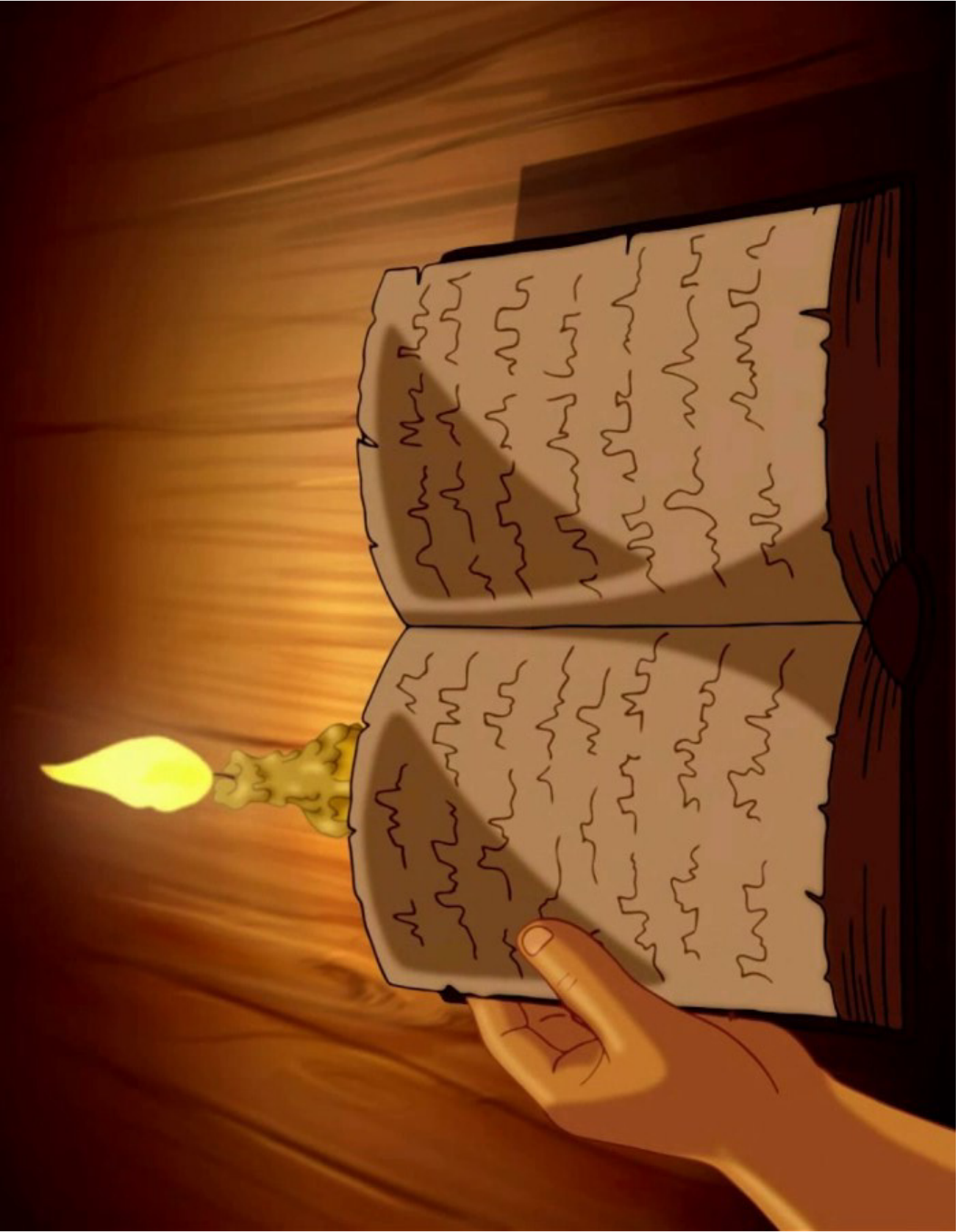
Hier bitte NICHT klicken

sprechen



anfassen













Screenshots aus: „The Whispered World“, Doedalic Entertainment 2014.



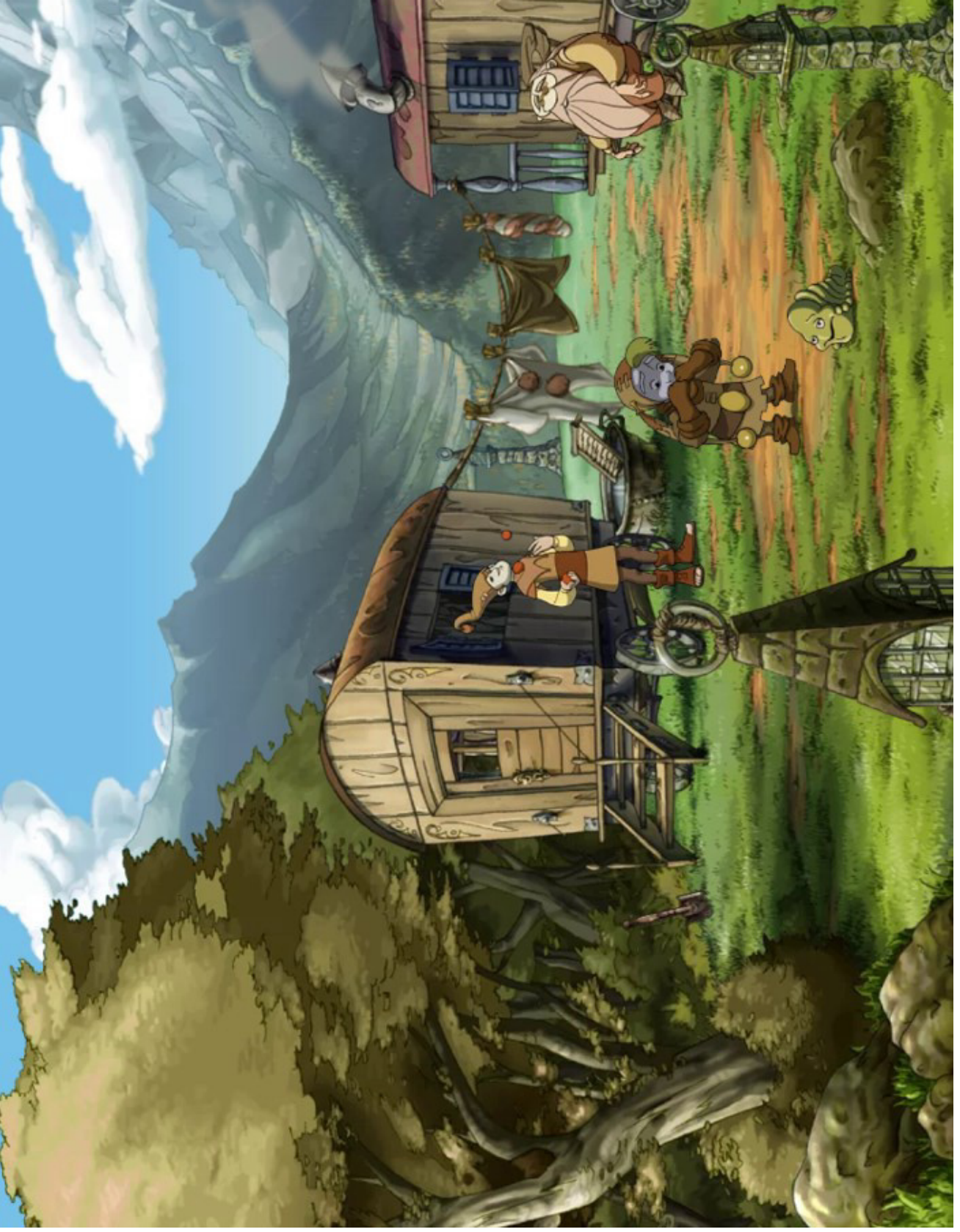
Screenshots aus: „The whispered World“, Doedalic Entertainment 2014.



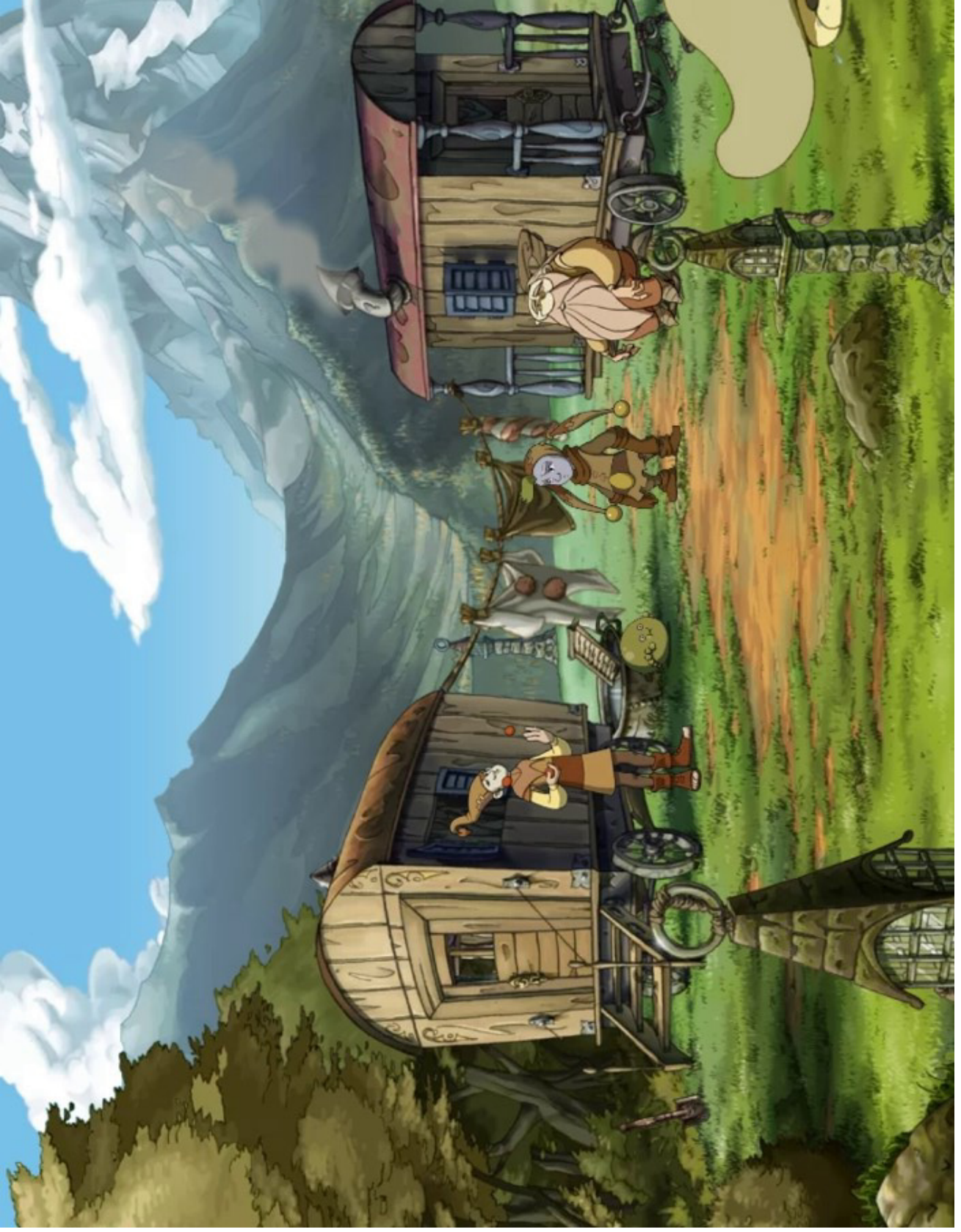
Screenshots aus: „The Whispered World“, Daedalic Entertainment 2014.



Screenshots aus: „The Whispered World“, Doedalic Entertainment 2014.



Screenshots aus: „The Whispered World“, Doedalic Entertainment 2014.



Screenshots aus: „The whispered World“, Doedalic Entertainment 2014.



Die Geschichte nacherzählen



Name: _____

Bringe die Bilder in eine richtige Reihenfolge.
Erzähle dazu und schreibe auf:



Am Anfang





Wer ist Sadwick?



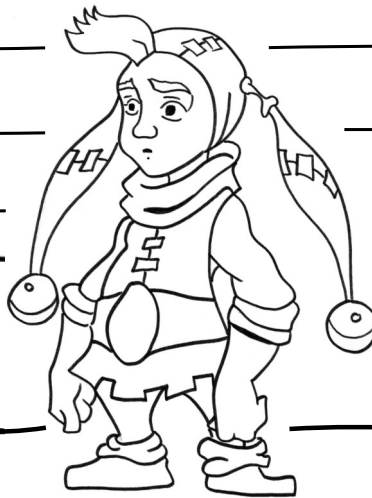
Name: _____

Was weißt du über Sadwick? Schreibe in Stichwörtern oder Sätzen:



Wer ist er?

Wie ist seine Familie?



Wie fühlt er sich?

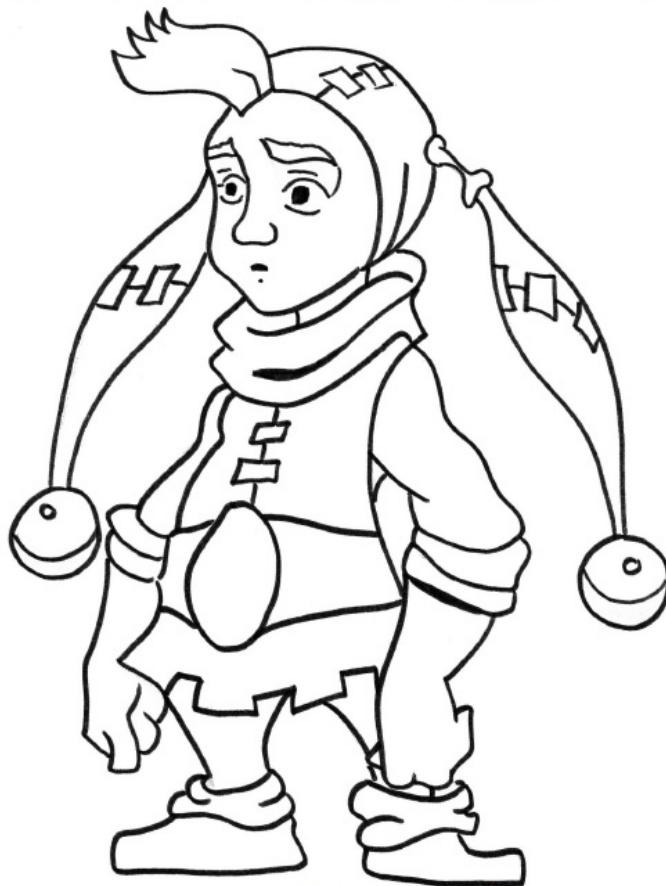
Was denkt er?

Hallo Schlafmütze.
Wie oft muss ich dir
eigentlich noch sagen,
dass die Proben bei
Sonnenaufgang
beginnen?



Ben

Ich würde gerne
etwas Sinnvolles mit
meiner Zeit
anfangen. Etwas
Bedeutungsvolles.



Sadwick

Der Herbstwald
ist groß und
dicht. Wie mein
Bart. Man kann
sich leicht darin
verirren.



Opa

Er macht das nur,
um mich zu ärgern.
Er weiß genau, dass
ich Angst vor
scharfen Zähnen
habe.

Ach, Mann. Was
bin ich nur für
ein elender
Angsthase.

Was für ein Alptraum.
Jede Nacht ist es
dasselbe. Ich kann
mich kaum erinnern,
wann ich das letzte
Mal richtig geschlafen
habe.

Außerdem rühre ich
mir morgens immer
einen Löffel Rasier-
schaum in den
Kaffee, damit er
länger warm bleibt.

Ich wünschte, du
würdest mich
nicht immer mit
Ben
verwechseln.

Kann nicht
jemand anderes
den Clown
spielen?

Jetzt reiß dich mal
zusammen! Du bist
ein Clown! Du sollst
die Leute fröhlich
machen und nicht
deprimieren.

Das, mein Junge, ist die
wichtigste Erkenntnis,
die das Alter für dich
bereithält: Weite Hosen
sind die treuesten
Freunde, die du dir
wünschen kannst.

Ohne Karte und
Kompass könntest
du nicht einmal
deine Füße
finden.

Du kannst nicht
jonglieren, du kannst
keine Torten werfen.
Nicht einmal deinen
Trick mit dem
Kanonschuss
beherrschst du.

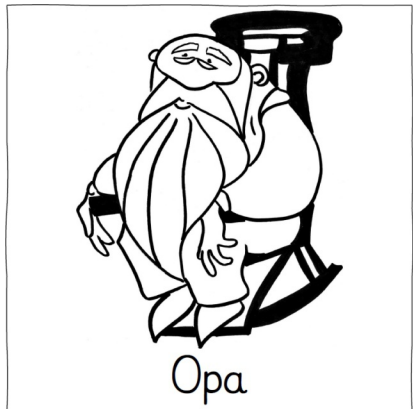
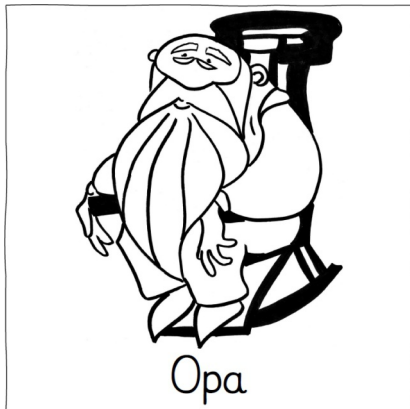
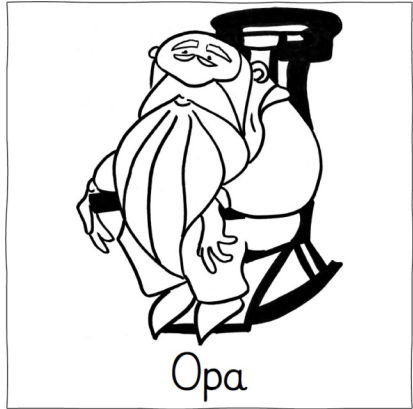
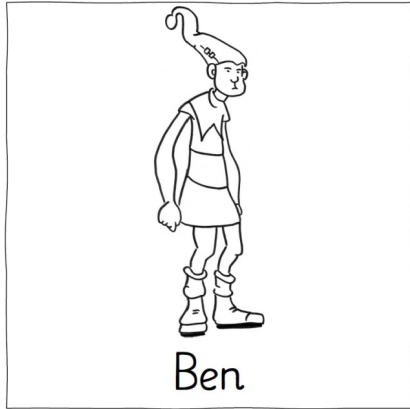
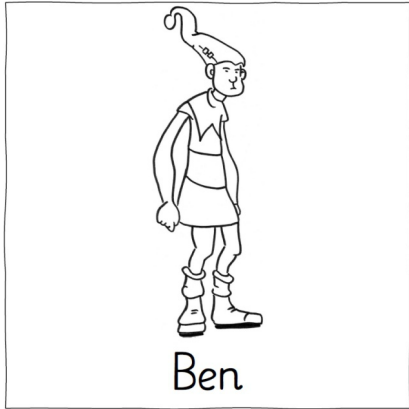
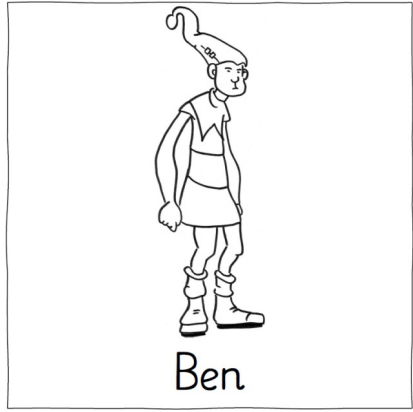
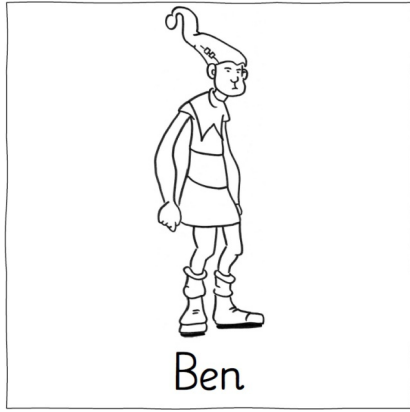
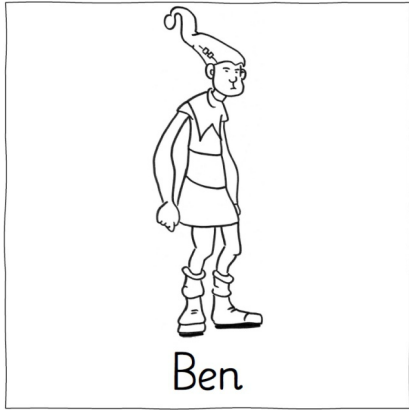
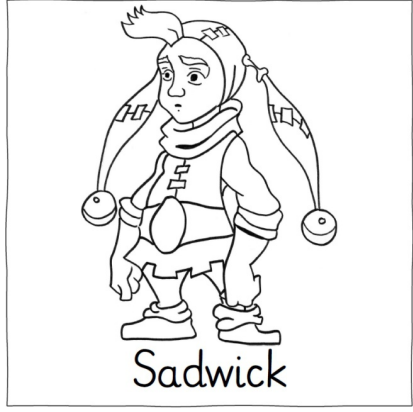
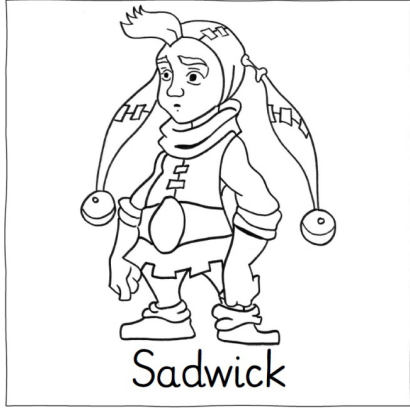
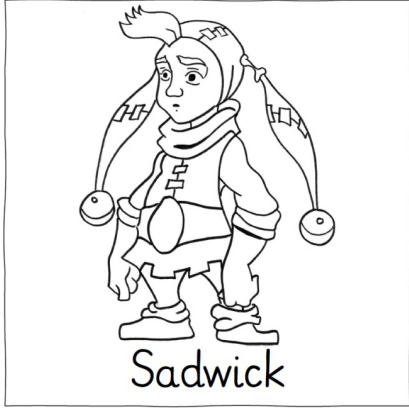
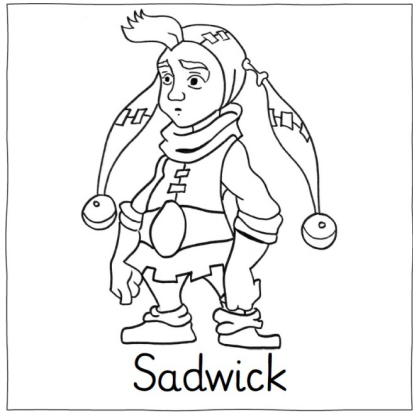
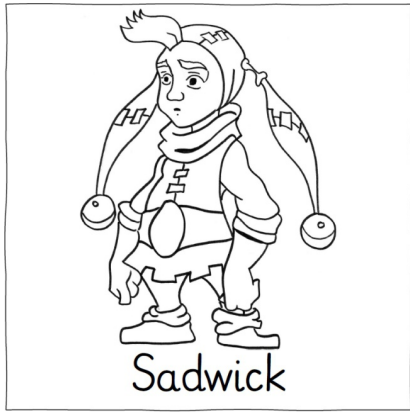
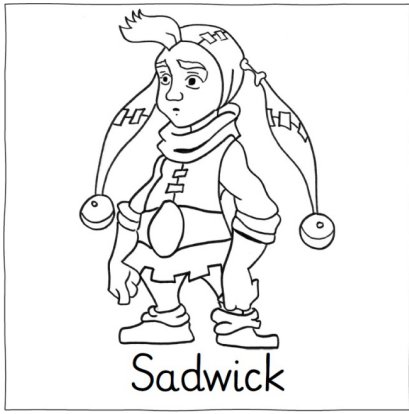
He! Verdreh
nicht so deine
Augen, junger
Mann! Pflicht
ist Pflicht.

Ich mag vielleicht senil
sein, aber ich habe
immer noch zwei
Ohren mit denen ich
... ähm ... mit denen
ich sehr gut sehen
kann.

Und denk dran:
Immer lachen.
Immerhin bist
du ein Clown.

Es gibt einen Reim
zu diesem Thema,
den ich noch aus
meiner Jugend
kenne. Leider ist er
mir entfallen.

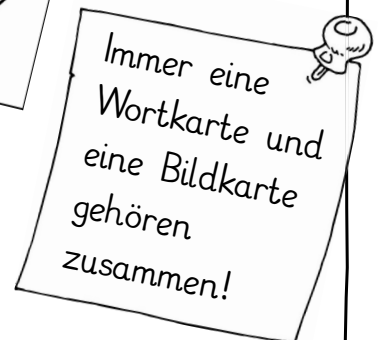
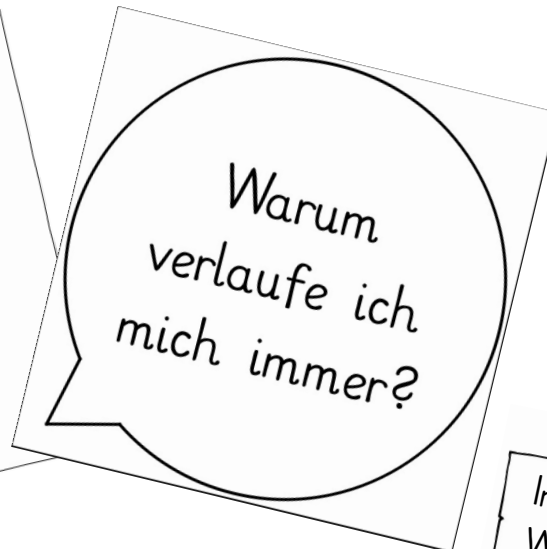
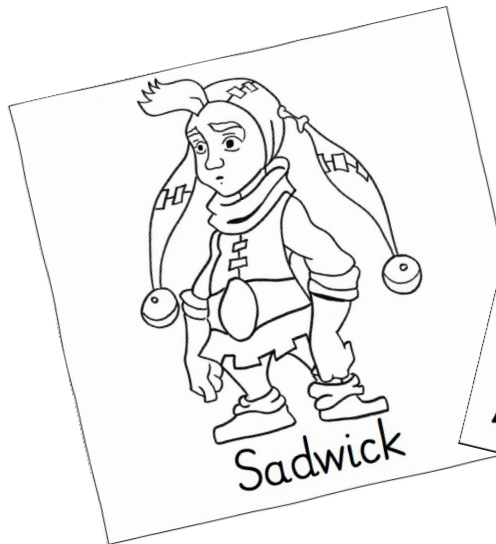
Wo ist Spot
bloß? Er begrüßt
mich doch sonst
jeden Morgen.



Figurenmemory: Wer sagt was?

Wer hat das gesagt? Sadwick, Ben oder Opa?

Überlege gut und ordne jeden Satz der richtigen Figur zu!



Wähle aus:

- Alleine spielen
- Zu zweit spielen: überlegt gemeinsam oder spielt gegeneinander.

So wird gespielt:

1. Karten mischen und verdeckt auf dem Tisch verteilen.
2. Immer zwei Karten aufdecken.
3. Passendes Pärchen gefunden? Lege es zur Seite!
4. Passen die Karten nicht zusammen? Drehe sie wieder um und versuche es noch einmal.
5. Das Spiel ist vorbei, wenn alle Pärchen gefunden sind.

Jetzt reiß dich mal
zusammen! Du bist
ein Clown! Du sollst
die Leute fröhlich
machen und nicht
deprimieren.

Wo ist Spot bloß?
Er begrüßt mich
doch sonst jeden
Morgen.

Er macht das nur,
um mich zu ärgern.
Er weiß genau, dass
ich Angst vor
scharfen Zähnen
habe.

Es gibt einen Reim
zu diesem Thema,
den ich noch aus
meiner Jugend
kenne. Leider ist er
mir entfallen.



Wer sagt was?



Name: _____

Wer sagt was? Verbinde!

Was für ein Alptraum. Jede Nacht ist es dasselbe. Ich kann mich kaum erinnern, wann ich das letzte Mal richtig geschlafen habe.

Außerdem rühre ich mir morgens immer einen Löffel Rasierschaum in den Kaffee, damit er länger warm bleibt.

Ich wünschte, du würdest mich nicht immer mit Ben verwechseln.



Ohne Karte und Kompass könntest du nicht einmal deine Füße finden.

Ach, Mann. Was bin ich nur für ein elender Angsthase.

Das, mein Junge, ist die wichtigste Erkenntnis, die das Alter für dich bereithält: Weite Hosen sind die treuesten Freunde, die du dir wünschen kannst.

Er macht das nur, um mich zu ärgern. Er weiß genau, dass ich Angst vor scharfen Zähnen habe.

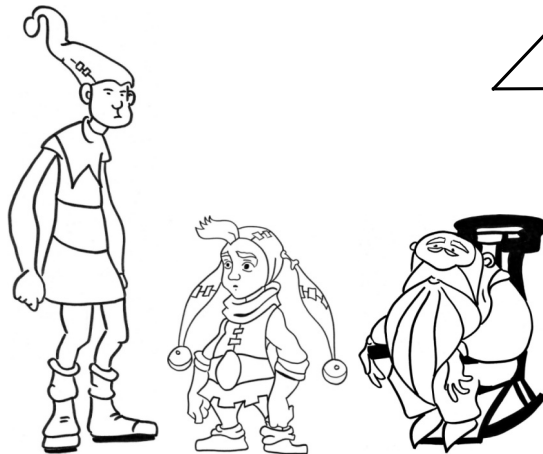
Wer sagt was?

Es gibt einen Reim zu diesem Thema, den ich noch aus meiner Jugend kenne. Leider ist er mir entfallen.

Ich mag vielleicht senil sein, aber ich habe immer noch zwei Ohren mit denen ich ... ähm ... mit denen ich sehr gut sehen kann.

Jetzt reiß dich mal zusammen! Du bist ein Clown! Du sollst die Leute fröhlich machen und nicht deprimieren.

Kann nicht jemand anderes den Clown spielen?



Wo ist Spot bloß? Er begrüßt mich doch sonst jeden Morgen.

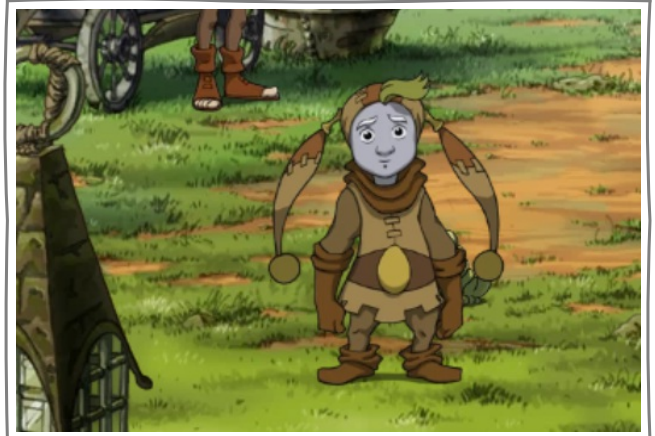
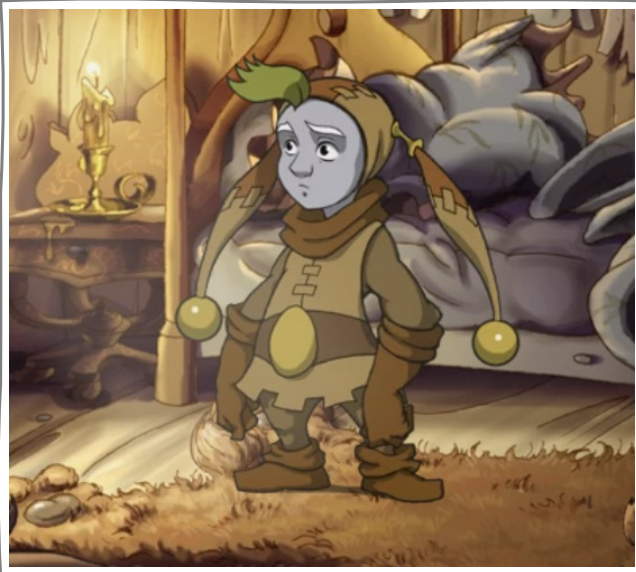
Und denk dran:
Immer lachen.
Immerhin bist du ein Clown.

Du kannst nicht jonglieren, du kannst keine Torten werfen. Nicht einmal deinen Trick mit dem Kanonenschuss beherrschst du.

He! Verdreh nicht so deine Augen, junger Mann! Pflicht ist Pflicht.



Bilder für den Gefühlestanz



Was hast du
auf dem
Herzen, Ben?



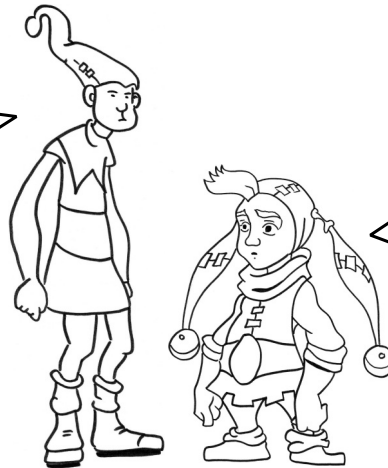
Ich wünschte, du
würdest mich
nicht immer mit
Ben verwechseln.

Jetzt reiß dich mal
zusammen! Du bist
ein Clown! Du sollst
die Leute fröhlich
machen und nicht
deprimieren.



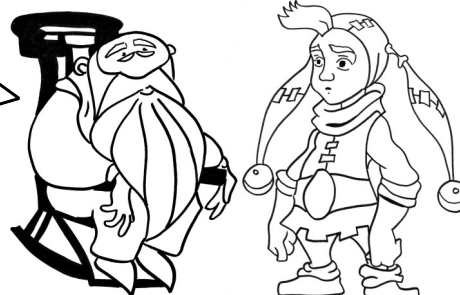
Kann nicht jemand
anderes den Clown
spielen?

He! Verdreh nicht
so deine Augen,
junger Mann!
Pflicht ist Pflicht.



Ich würde gerne
etwas Sinnvolles
mit meiner Zeit
anfangen. Etwas
Bedeutungsvolles.

Außerdem rühre ich
mir morgens immer
einen Löffel Rasier-
schaum in den
Kaffee, damit er
länger warm bleibt.



Ach, Opa...

Das kommt dabei
raus, wenn du
deine Pflichten
nicht erfüllst.

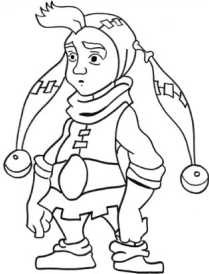
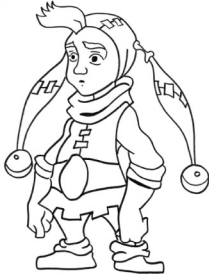
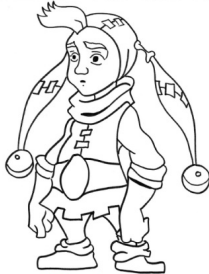















Spot! Was ist
bloß los mit dir?

Station Standbild:
Satzkarten

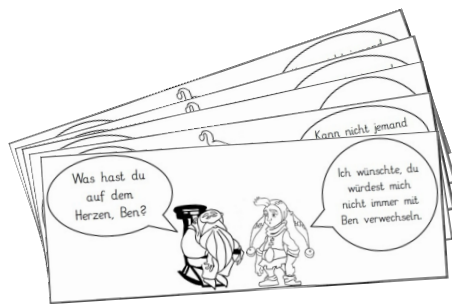
Station Standbild:
Satzkarten

Station Standbild:
Satzkarten

| | | | |
|---|---|--|---|
|  Sadwick |  Sadwick |  Sadwick |  Sadwick |
|  Ben |  Ben |  Ben |  Ben |
|  Opa |  Opa |  Opa |  Opa |
|  Spot |  Spot |  Spot |  Spot |
| Station Standbild: Rollenkarten | Station Standbild: Rollenkarten | Station Standbild: Rollenkarten | Station Standbild: Rollenkarten |



Standbilder erstellen



Satzkarten



Rollenkarten



1. **VORBEREITEN:** Wählt eine Satzkarte und verteilt die Rollen.



2. **STELLEN:** Die Figuren kommen ins Bild. Überlegt:
• Wo steht oder sitzt jede Figur am besten?



3. **ROLLE EINNEHMEN:** Jedes Kind überlegt für seine Figur:
• Wie fühlt sich die Figur?
• Wie ist meine Körperhaltung?
• Wie ist mein Gesichtsausdruck?



4. **FOTOGRAFIEREN:** Standbild fertig? Lasst ein Foto machen!



5. **TAUSCHEN:** Tauscht eure Rollen oder wählt eine neue Satzkarte. Beginnt wieder bei 1.



Standbilder



Name:

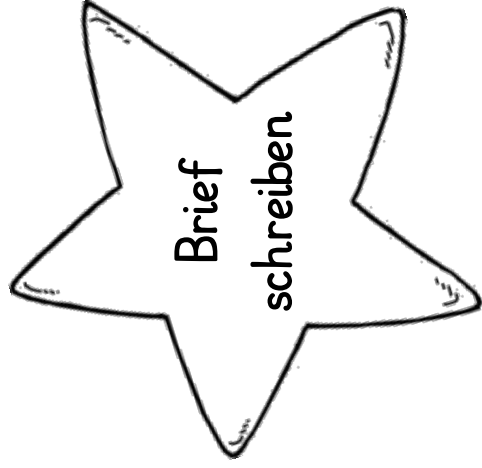
So fühlen sich die Figuren in diesem Bild:

Das ist mir gut gelungen:



Das möchte ich verändern:

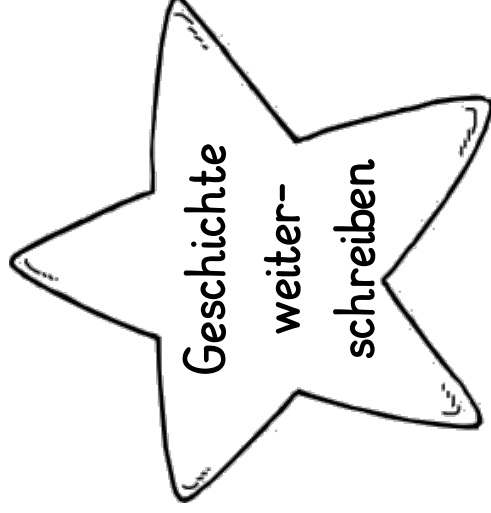
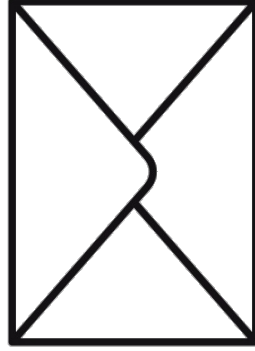




Stell dir vor: Du bist **Sadwick**.
Schreibe einen Brief an **Ben**.

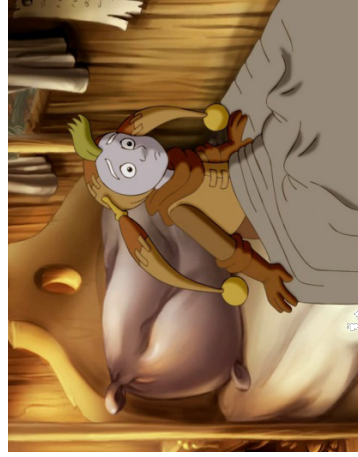
Oder:

Stell dir vor: Du bist **Ben**.
Schreibe einen Brief an **Sadwick**.

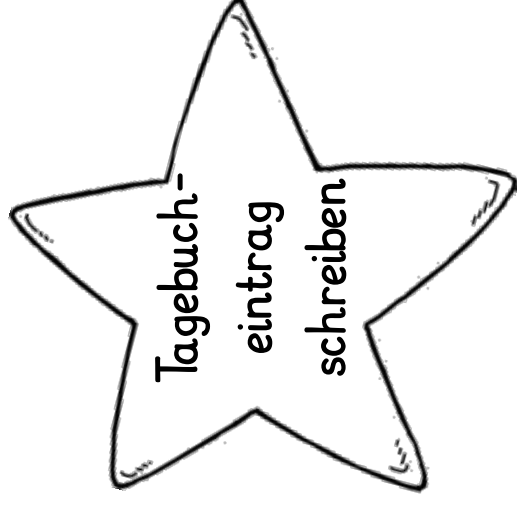


Sadwick hatte einen
Alptraum und ist in seinem
Wagen aufgewacht.

Schreibe seine Geschichte
weiter.



Screenshot: "The Whispered World", Daedalic Entertainment 2014



Stell dir vor: Du bist **Sadwick**.
Schreibe in dein Tagebuch.

Oder:

Stell dir vor: Du bist **Ben**.
Schreibe in dein Tagebuch.



Die Figur ist ...

Mir gefällt ...

... ist gut gelungen.

Wir konnten gut ...

Uns gefällt
gut, dass ...

Wir würden ...
ändern, weil ...

Die Figur fühlt
sich ..., weil ...

