

Die Darstellung von künstlichem Leben in Computerspielen.
Konstruktionsprinzipien von Bildungspotenzialen im Kontext einer komparativen
Methodologie

Methodologischer Entwurf eines komparativen Analyseverfahrens mit Hilfe der Grounded Theory

Christopher Könitz¹ 

¹ Hochschule Wismar

Zusammenfassung

Nachdem ich das zu Grunde liegende Forschungsinteresse skizziert habe, soll es in diesem Kapitel um die Frage gehen, wie eine komparative Analyse mittels der Strukturalen Medienbildung ermöglicht werden kann. Hierzu werde ich eingangs die grundlegenden methodologischen Prämissen der Strukturalen Medienbildung darstellen. Anschliessend werde ich die strukturelle Computerspielanalyse, als einer der zentralen Methoden dieser Arbeit, herausarbeiten. Dabei werde ich es nicht nur bei einer reinen Darstellung dieser Methode belassen, sondern werde methodologische und methodische Erweiterungen vornehmen, die einen Teil der Ergebnisse dieser Arbeit widerspiegeln. Der zweite Teil dieses Kapitels widmet sich der Grounded Theory Methodology (GTM) und deren Entwicklungen. Hierbei werde ich vor allem Gemeinsamkeiten sowie methodische, wie auch methodologische Unterschiede, in den Entwicklungslinien der GTM hervorheben. Diese Darstellung soll dazu dienen um im dritten Teil des Kapitels, die Strukturelle Medienbildung mit der Grounded Theory Methodology zu kombinieren. In diesem Teil geht es einerseits um die Herausarbeitung methodologischer Bezugspunkte und andererseits um die methodische Integration der beiden Ansätze.

Methodological Design of a Comparative Analysis Procedure with the Help of Grounded Theory

Abstract

After I have outlined the underlying research interest, this chapter will deal with the question of how a comparative analysis can be made possible by means of Structural Media Education. To this end, I will begin by presenting the basic methodological premises of structural media education. Subsequently, I will elaborate the structural computer game analysis as one of the central methods of this thesis. In doing so, I will not leave it at a mere presentation of this method, but will make methodological and methodological extensions. These also reflect the results of the comparative study (see chapter 3). The second part of this chapter is dedicated to Grounded Theory Methodology (GTM) and its

developments. In this context, I will highlight commonalities as well as methodological differences in the development lines of GTM. This outline will be used to combine structural media education with grounded theory methodology in the third part of the chapter. This part is about the elaboration of methodological reference points on the one hand and the methodological integration of the two approaches on the other.

1. Strukturelle Medienbildung

Audiovisuelle Medien und Artikulationen rücken in den letzten Jahren immer mehr in den Fokus der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Indikatoren für diese Entwicklung sind beispielsweise der Sammelband «Film und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft» von Yvonne Ehrenspeck und Burkhard Schäffer (vgl. Schäffer und Ehrenspeck 2003) oder die Reihe «Medienbildung und Gesellschaft».

Einen wesentlichen Beitrag für die Verknüpfung audiovisueller Medien und bildungstheoretischen Überlegungen, stellt der Entwurf der Strukturalen Medienbildung von Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki (2009) dar. In dieser Monografie entwickeln sie ein bildungstheoretisch orientiertes Analyseframework, das das Ziel verfolgt, Bildungspotenziale aus verschiedenen medialen Artikulationsformen herauszuarbeiten, um somit deren «Bildungswert»¹, zu bestimmen. Dieser analytische Rahmen soll den methodologischen Ausgangspunkt dieser Arbeit darstellen, um die Fragestellung zu bearbeiten. Im Folgendem werde ich daher die Grundannahmen, Theoreme und Begriffe der Strukturalen Medienbildung herausarbeiten und im Kontext der Fragestellung reflektieren.

1.1 Das Bildungsverständnis

Ein wichtiger theoretischer Ausgangspunkt für die Überlegungen von Jörissen und Marotzki bildet die Strukturelle Bildungstheorie, die die wesentlichen bildungs- und erkenntnistheoretischen Grundlagen liefert, auf der die Strukturelle Medienbildung aufbaut. Im Wesentlichen beziehen sich Jörissen und Marotzki dabei auf die ersten beiden Kapitel von Marotzkis Habilitationsschrift. Im ersten Kapitel wird eine modernisierungstheoretische Exposition vorgenommen. Hierbei verweist Marotzki auf die Überlegungen von Ulrich Beck und konturiert die These der Individualisierung und die These der Kontingenzsteigerung aus, biografiethoretischer Perspektive:

«Je stärker die gesellschaftliche Tendenz der Individualisierung voranschreitet, desto stärker wird Emergenz Handlungs- und Verhaltensweisen bestimmen und deren Determination im Sinne einer Kalkülisierung unterlaufen» (vgl. Marotzki 1990, 26).

¹ Jörissen und Marotzki sehen hierbei den Bildungswert weniger als normativen Begriff, sondern mehr als potenziellen Raum, der zu Bildungsprozessen führen kann (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, 36).

Modernisierung führe daher zu einer unhintergehbaren Individualisierung, die tradierte Gesellschaftsvorstellungen in Frage stelle und transformiere. Im Zuge dieser gesamtgesellschaftlichen Betrachtung verweist Marotzki zudem auf das damit verbundene Phänomen der Kontingenzbewältigung:

«Ein zunehmender Zwang zur Kontingenzbewältigung führt zwangsläufig zu einem Gestaltwandel der Lebensführung. Freisetzung aus überkommenen Sicherheiten, Stabilisierungsverlust lösen ausgeprägte Suchbewegungen der Subjekte aus» (Marotzki 1990, 29).

Mit Blick auf diese beiden Feststellungen verweist Marotzki auf die Notwendigkeit von Reflexivität und die reflexiven Potenziale der Moderne, auf die das moderne Subjekt treffe bzw. durch diese erschaffen werde. Die These der Individualisierung und der Kontingenzzsteigerung, die auch für die Strukturelle Medienbildung zentrale Ausgangspunkte in der eingehenden Argumentation darstellen, bilden für Marotzki den Ausgangspunkt für ein bildungstheoretisch orientiertes Forschungsprogramm, welches Bildungsprozesse und deren Strukturen und Voraussetzungen in den Blick nimmt:

«Wenn die skizzierten zeitdiagnostischen Überlegungen die gegenwärtige geschichtliche Situation nicht gänzlich verfehlen, dann steht zentral zur Debatte, was Lern- und Bildungsprozesse in einer solchen geschichtlichen Zeit des Übergangs für den einzelnen heißen und bedeuten können [...]. Es gibt also gute Gründe dafür, die Aufmerksamkeit stärker auf die Struktur, Beschaffenheit und Voraussetzungen von Lern- und Bildungsprozessen aus der Blickrichtung der Konstitutionsproblematik von Subjektivität zu richten» (Marotzki 1990, 30).

Diese zentrale Feststellung, dass der Blick auf die Lern- und Bildungsprozesse und deren Strukturen gerichtet sei, eröffnet die Frage, worin der Unterschied zwischen Lernen und Bildung liegt. Dafür greift Marotzki auf das Lernebenenmodell von Gregory Bateson zurück, um die Konturen der skizzierten Lern- und Bildungsprozesse zu schärfen. Hierfür nimmt er eine bildungstheoretische Einordnung der Lernebenen² vor. Auf dieses bildungstheoretisch gewendete Lernebenenmodell, greift auch die Strukturelle Medienbildung zurück und bildet damit einen wesentlichen theoretischen Kern. Grundlegend werden die vier dargestellten Lernebenen den Lern- und Bildungsprozessen zugeordnet. Batesons Ebenen Lernen 0 und Lernen I werden hierbei den Lernprozessen bei Marotzki zugeordnet. Lernen 0 nennt Marotzki hierbei Lernen I und bezeichnet damit Lernprozesse auf der Ebene von Reiz-Reaktions-Schemata.

² Hierbei ist anzumerken, dass Marotzki das Lernebenenmodell, das bei Bateson fünf Stufen hat, auf vier reduziert. Dieses Modell leitet Bateson im Rückgriff auf die Typenlehre von Russel und Whitehead ab. Hierbei würde Lernen IV (also Bildung III) auf eine Veränderung von Bildung II abzielen, was nach Marotzki bei keinem ausgewachsenen Organismus auf der Erde vorkomme (vgl. Marotzki 1988, 342).

Die zweite Lernebene umfasst Lernprozesse, in welchen sich das Subjekt die in der ersten Lernstufe erlernten Schemata kontextuell anpassen und variieren kann. Mit Blick auf die Unterscheidung von Lernen und Bildung zielen diese Prozesse des Lernens immer auf die Herstellung von Bestimmtheit ab:

«Betrachten wir [...] den Unterschied zwischen Lernen I und Lernen II noch einmal unter dem Aspekt von Bestimmtheit und Unbestimmtheit: Lernen I steht für vollkommene Bestimmtheit (starre Reaktion; die Bedeutung eines Reizes ist zu hundert Prozent festgelegt). Lernen II führt eine gewisse Unbestimmtheit ein: Der Reiz ist *an sich* unbestimmt, seine Bedeutung erschließt sich erst aus den Kontexten der Rahmung» (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, 23; Herv. i. Orig.).

Als Konsequenz zielen Bildungsprozesse daher auf den Umgang mit Unbestimmtheit ab, die über die Ebenen Bildung I (bei Bateson Lernen II) und Bildung II (bei Bateson Lernen III) dargestellt werden.

«Bei der Bildung I geht es also um die Konstruktionsprinzipien der Weltaufordnung. Solche Prinzipien können weder wahr noch falsch sein. Es ist nicht möglich, sie unmittelbar an der Wirklichkeit zu überprüfen» (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, 24).

Infolgedessen bestehe für das Individuum zunächst die zentrale Leistung in einer Pluralisierung bzw. Dezentrierung der eigenen Weltsicht (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, 25). Durch diese Pluralisierung wiederum können unauflösbare bzw. paradoxe Situationen entstehen, welche die Reflexion des Selbstverhältnisses ermöglichen. Diese nennen Jörissen und Marotzki «Bildung II». Diese grundlegende Unterscheidung zwischen Bildung I und II liegt in der mitgedachten Dialektik von Selbst- und Weltverhältnissen begründet. Denn, so beschreibt Marotzki, mit einer Änderung des Weltbezugs komme in der Regel auch eine Änderung des Selbstbezugs (vgl. Marotzki 1990, 43). Diese Änderung des Selbstbezugs wird folgendermassen erläutert:

«Wenn wir uns divergente Erfahrungsmuster angeeignet haben, werden wir früher oder später die Erfahrung von *Paradoxien* machen. Die verschiedenen Weisen, ein Problem zu sehen, sind dann nicht miteinander vermittelbar, wie z. B. bei komplexen handlungsbezogenen (ethischen oder auch politischen) Problemlagen. Wenn wir unsere verschiedenen Möglichkeiten, die Welt zu ordnen, nicht mehr auf einen Nenner bringen können, dann wird uns *jede* mögliche Weltreferenz, über die wir verfügen – und sei sie noch so komplex –, in radikaler Weise als etwas *Relatives* bewusst. Wir werden dann *auf uns zurückgeworfen*, auf die *Begrenztheit* unserer Konstruktionsmöglichkeiten» (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, 25; Herv. i. Orig.).

Aus diesem bildungstheoretisch gewendeten Lernebenenmodell folgert Marotzki ein vorläufiges Verständnis von Lern- und Bildungsprozessen, welches er in vier Punkten zusammenfasst:

1. Menschliches Lernen sei prinzipiell interaktionsgebunden,
2. Menschliches Lernen sei grundsätzlich als Prozess der gesellschaftlich auferlegten Problemverarbeitung zu verstehen (vgl. Marotzki 1990, 52f.),
3. Bildungsprozesse folgten nicht zwingend einer rationalistischen oder binären Logik, sondern seien in sich komplexe «Architekturen»,
4. Daraus abgeleitet solle bei der mikrostrukturellen Analyse von Bildungsprozessen der Fokus auf den Übergängen und Transformationen liegen (vgl. Marotzki 1990, 53).

Das Besondere am Entwurf der Strukturalen Bildungstheorie ist, dass diese neben einer theoretischen Ausarbeitung und Reflexion auch eine empirische Respezifikation anhand von biografisch-narrativen Interviews erfährt. Einen ähnlichen Charakter weist auch die Strukturale Medienbildung auf. Denn auch diese wird anhand von exemplarischen Medienanalysen dargelegt und damit empirisch respezifiziert. In diesem Punkt wird aber auch eine wesentliche Differenz zwischen der Strukturalen Bildungstheorie und der Strukturalen Medienbildung deutlich: während die Strukturale Bildungstheorie über biografisch-narrative Interviews konkrete Bildungsprozesse von Individuen in den Blick nimmt, richtet die Strukturale Medienbildung ihren Blick auf ein Werk, das ein Spielfilm, ein Bild, eine Online Community, ein Avatar oder ein Computerspiel sein kann. Der Erkenntnisgegenstand liegt daher nicht primär in individuellen Bedeutungsstrukturen, sondern in den medialen Strukturen bzw. Artikulationen selbst. In diesem Punkt wird eine grosse methodologische Differenz zwischen der Strukturalen Medienbildung und der Strukturalen Bildungstheorie deutlich. Während die Strukturale Bildungstheorie einen starken Bezug zu subjektiven Bedeutungsstrukturen und den darin verankerten Bildungsprozessen herstellt, fehlt diese Verbindung bei der Strukturalen Medienbildung. An die Stelle der Rekonstruktion dieser subjektiv gebundenen Bedeutungsstrukturen, tritt ein methodologischer Entwurf, der verschiedene rekonstruierende Methoden aus Medien-, Film- und Kunstwissenschaft verwendet, um Bildungspotenziale herauszuarbeiten. Im Folgenden sollen daher die weitergehenden Überlegungen von Jörissen und Marotzki in den Vordergrund gestellt werden, um das «Programm» der Strukturalen Medienbildung schärfer zu konturieren.

1.2 Rekonstruktion der Strukturalen Medienbildung

Die Monographie «Medienbildung – Eine Einführung» bildet das Hauptwerk der Strukturalen Medienbildung. Jedoch wurden in zahlreichen Beiträgen vor und nach dem Erscheinen des Buchs bestimmte Aspekte zum Teil detaillierter hervorgehoben. Insofern soll die Strukturale Medienbildung anhand der beiden Beiträge «Wissen, Artikulation und Biographie» (Marotzki und Jörissen 2008), «Dimensionen strukturaler Medienbildung» (Marotzki und Jörissen 2010) sowie der Monographie «Medienbildung – Eine Einführung» (Jörissen und Marotzki 2009) nachgezeichnet werden. Argumentativ werde ich diese Rekonstruktion anhand der Begriffe Wissen, Biografie und Artikulation gliedern und ausführen.

1.2.1 Wissen in der Moderne

Ausgangspunkt für die Betrachtung von Wissen, sind bei Jörissen und Marotzki modernisierungstheoretische Annahmen. Neben der These der Individualisierung und der These der Kontingenzsteigerung werden die zeitdiagnostischen Begriffe der Wissensgesellschaft und des Wissensarbeiters eingeführt (vgl. Marotzki und Jörissen 2008, 54). Hierbei wird zunächst der Unterschied zwischen Wissen und Information herausgearbeitet:

«Wissen ist nicht identisch mit Information, und das hat – erziehungswissenschaftlich gesehen – weit reichende Konsequenzen: Die Rede von der Informationsgesellschaft stellte auf der Grundlage der Beobachtung des rapiden Informationsanstiegs infolge der Verbreitung neuer Informationstechnologien die Problematik der Datenverarbeitung und des Datentransfers in den Vordergrund. [...] Dem gegenüber bezieht sich der Begriff der Wissensgesellschaft wesentlich stärker auf die Entwicklungspotentiale und biographischen Prozesse des einzelnen Menschen» (Marotzki und Jörissen 2008, 54).

An diese Feststellung wird die kritische Betrachtung von Mittelstrass (2002) angebunden. Dieser weist in seinem Aufsatz «Bildung und ethische Maße» auf das Phänomen hin, dass die moderne «Informationswelt, in die wir heute alle, willig oder unwillig, gezogen werden» keine Orientierungswelt sei (vgl. Mittelstrass 2002, 154). Er kommt zu dem Schluss, dass diese Entwicklung eine Orientierungsschwäche mit sich bringe. Dabei sind es gerade die Orientierungsleistungen und somit Bildungsprozesse, welche letztlich auch Selbstbestimmung für das Individuum schaffen würden (vgl. Mittelstrass 2002, 166). Orientierungswissen sei auch deswegen notwendig, da modernes Wissen mit Kontingenz und Unbestimmtheit verbunden sei (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, 16). Hierbei nehmen Jörissen und Marotzki Rückbezug

auf den Soziologen Anthony Giddens, der in seiner Monographie «Konsequenzen der Moderne» (1997) das Wesen einer reflexiven Moderne bzw. Postmoderne³ folgendermassen beschreibt:

«Worauf nimmt der Begriff der Postmoderne normalerweise Bezug? Abgesehen von dem unspezifischen Gefühl, in einer Zeit zu leben, die sich deutlich von der Vergangenheit abhebt, hat der Ausdruck üblicherweise eine oder mehrere der folgenden Bedeutungen: daß wir entdeckt haben, daß gar nichts mit Sicherheit gewußt werden kann, weil sich die Unzuverlässigkeit aller früher gegebenen «Grundlagen» der Erkenntnistheorie erwiesen hat; daß es in der Geschichte keine Teleologie gibt und folglich keine Lesart des Fortschrittgedankens einleuchtend verteidigt werden kann» (Giddens 1997, 64).

Hinsichtlich der daraus resultierenden Herausforderungen für das Subjekt, arbeiten Marotzki und Jörissen (2008) vier zentrale Momente des Orientierungswissens heraus. Diese nennen zunächst die Orientierung als *Fähigkeit des Umgangs mit Kontingenz*. Wobei Kontingenz mit den Orientierungskrisen der Moderne verbunden sei. Um diese Krisen zu meistern, sei eine *Flexibilisierung* des Individuums nötig, um sich im Kontext der Kontingenz umorientieren zu können. Hierfür sei wiederum eine explorativ spielerische und offene Haltung gegenüber der Unbestimmtheit nötig, die sogenannte *Tentativität*. Letztlich ist das Moment des *Einlassens auf das Unbekannte* und auch der Umgang mit dem unbestimmt Bleibenden, als Orientierungsleistung bzw. Bildungsprozess im Sinne der strukturalen Bildungstheorie zu sehen (vgl. Marotzki und Jörissen 2008, 56).

1.2.2 *Biographie als Prozess*

Eng verbunden mit dem Spannungsfeld zwischen Verfügungs- und Orientierungswissen ist der Begriff der Biographie. Mit Blick auf Winfried Marotzkis Habilitationsschrift «Entwurf einer Strukturalen Bildungstheorie» (Marotzki 1990) greift die Strukturale Medienbildung die These der Individualisierung und die These der Kontingenzsteigerung, als zentrale Herausforderung moderner Biographien auf. In dieser Argumentation schwingt auch wieder das zeitdiagnostische Paradigma der Strukturalen Bildungstheorie und der Strukturalen Medienbildung mit. Diese Entwicklung der Verständnisse von Biografie und *Lebenslauf* lassen sich in Rückbezug auf Giddens vereinfacht folgendermassen darstellen. In *vormodernen Gesellschaften* gab es starke tradierte Einbettungen, die dazu führten, dass der Mensch in Verwandtschaftsbeziehungen und lokalen Gemeinschaften blieb (vgl. Giddens 1997, 127f.). Bildung bestand daher darin, sich in die tradierten Riten und Arbeitsabläufe einzulassen. Mit

³ Hierbei ist anzumerken, dass Giddens die Postmoderne als einem der Moderne immanenten Übergang sieht (vgl. Giddens 1997, 71). Diese sei das Resultat dynamischer Prozesse der Moderne, die Giddens in der Trennung vom Raum und Zeit, der Entstehung von Entbettungsmechanismen und der reflexiven Aneignung von Wissen verortet (vgl. Giddens 1997, 72).

Blick auf die Genese des Bildungsbegriffs in der deutschen Mystik, ist der Bildungsbegriff der vormodernen Gesellschaft des europäischen Mittelalters eng mit der sogenannten Entbildung verknüpft:

«[...] so denkt Meister Eckhart in Etwas in der Seele, das wie Gott ungeschaffen und unerschaffbar war. Diesem unerschaffenen Grund kommen wir nur nahe, wenn wir uns aller Bilder entledigen. Bildung ist also Entbildung, das genaue Gegenteil der Selbstbildung der Moderne, wenngleich sich in der Selbstbezüglichkeit des Seelengrundes erste Linien des modernen Bildungsbegriffs andeuten» (Käte Meyer-Drawe 2007, 88).

Bildung in diesem Verständnis sei daher als ein selbstgestalteter Ort der Empfängnis gedacht, an dem Gott im Inneren des Menschen erscheinen könne (vgl. Käte Meyer-Drawe 2007, 88). Leben und Bildung war daher im Kern passiv auf das Diesseits und aktiv auf die Ermöglichung des Zugangs zum Paradies ausgelegt.

Dieses Verhältnis wurde im Zuge der *Moderne* und der Modernisierung der Gesellschaft verändert. Die Erb-Bindung und damit das zyklische Lebenslaufmodell wurden aufgehoben. Giddens sieht dies in drei Prozessen der Moderne begründet: der Trennung vom Raum und Zeit, die Entstehung von Entbettungsmechanismen und die reflexive Aneignung von Wissen (vgl. Giddens 1997, 72). Historisch betrachtet kommt es im 18. Jahrhundert zum Entstehen der Regelschule und der modernen Professionen⁴ und damit zum Konzept eines linearen Lebenslaufs. Neben der schulischen Ausbildung und dem Beruf entwickeln sich zudem auch noch heute relevante pädagogische Kategorien wie die Freizeit oder die Kindheit. Jörissen und Marotzki stellen hinsichtlich des immanenten klassischen (deutschen) Bildungskanons fest, dass dieser sich im Angesicht von zwei Weltkriegen und den damit verbundenen Rückfall in die Barbarei, als wirkungslos erwiesen habe. Insofern skizzieren sie einen Bildungsbegriff, der nicht materiell, sondern formal gedacht sei. Formal bedeute hierbei, dass das Augenmerk auf der *Form der Selbst- und Weltbeziehung* läge (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, 11). Modernisierungstheoretisch gewendet tritt an die Stelle der klassisch gedachte Moderne⁵, die *reflexive Moderne* bzw. der Postmoderne. Jörissen und Marotzki heben als besonderes Merkmal die Krisenhaftigkeit dieser hervor. Orientierungssysteme seien dadurch letztlich zeitlich begrenzt und erforderten eine fortlaufende Auseinandersetzung des Individuums. Orientierungen und damit Biografien seien daher mit einer Partikularisierung und Pluralisierung konfrontiert (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, 16f.). Jörissen und Marotzki halten dazu pointiert fest:

4 An dieser Stelle möchte ich auf die genealogischen Betrachtungen von Michel Foucault verweisen, der in der Entwicklung der Schule und des Justizsystems auch die Formierung des modernen Subjekts sieht (vgl. Foucault 2008a; Foucault 2008b).

5 Hiermit ist ein positivistisches Konzept der Moderne gemeint, die in Folge teleologischer Schlüsse, von einer unhintergehbaren Höherentwicklung des Menschen und der Technik ausgeht (vgl. Giddens 1997, 64).

«Wie das Leben zu leben ist, wie man seinen Lebenslauf und seine Biografie zu gestalten hat, wird immer mehr den Standards der Kodifizierung entzogen und immer mehr in die Handlungs- und Entscheidungsfreiheit des Einzelnen gelegt. Dieser kann sein Tun immer weniger mit dem Verweis auf tradierte Handlungsmuster rechtfertigen» (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, 18).

Der Entwurf der eigenen Biografie vor dem Hintergrund des Wegbruchs tradierter Orientierungssysteme stellt einen wesentlichen Ausgangspunkt der Strukturalen Medienbildung dar. Das Subjekt wird mit einer dialektischen Herausforderung konfrontiert: einerseits mit dem Umgang nicht-persistenter und teilweise paradoxaler Orientierungssysteme und andererseits mit den damit verbundenen Freiheitsgraden, welche neue Formen der Lebensführung ermöglichen.

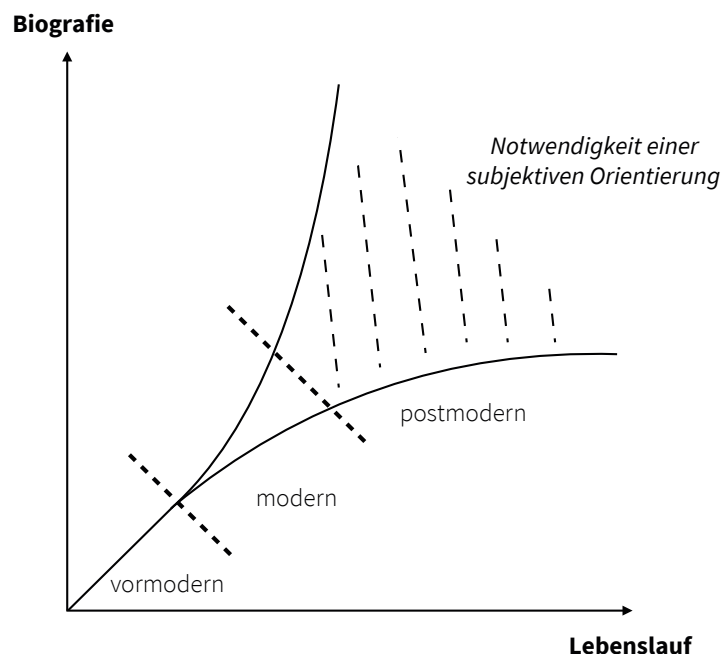


Abb. 1: Visualisierung der Entwicklung von Biografie und Lebenslauf und der Entwicklung der Notwendigkeit einer subjektiven Orientierung (eigene Darstellung).

In diesen skizzierten komplexen Orientierungsprozessen sehen Jörissen und Marotzki eine wichtige Rolle in Form der Medien. Denn Bildungsprozesse sind in diesem Verständnis «auf Medien angewiesen. Es geht aber nicht nur um die Orientierung in der Welt *mittels* der medialen Informationen. Vielmehr stellt die *Orientierung in medialen Sphären selbst* heute eine wichtige Aufgabe dar. Selbst- und Weltbezüge sind also prinzipiell medial vermittelt» (Jörissen und Marotzki 2009, 15; Herv. i. Orig.). An dieser Stelle tritt der gemeinsame Bezugspunkt von Biografie und medialer

Artikulation zu Tage. Dieser Begriff ist ein zentraler Begriff der Strukturalen Medienbildung, da er mit Blick auf den methodologischen Aufbau dieser, die Brücke zur entwickelten Methodik schlägt, die eben mediale Artikulationen wie beispielsweise in Form von Spielfilmen oder Fotografie, in den Blick nimmt. Den Zusammenhang zwischen Biografischer Arbeit, also Bildungsprozessen, und medialen Artikulationen konturiert Marotzki folgendermassen:

«Biographische Arbeit kann sich in verschiedenen Medien vollziehen: Sprache (Alltagsgespräche, Literatur), Malerei, Musik, Tanz etc. Unabhängig von der Medialität wird es aber immer darum gehen, die eigenen Selbst- und Weltreferenzen in ein einigermaßen bilanzierendes Verhältnis zu bringen. Eigentlich ist es von der Grundlogik her das, was Hegel in seiner *«Phänomenologie des Geistes»* (1807) als *«Manifestation»* beschrieben hat. Die Spuren der Subjekt-Objekt-Dialektik sind dort auch als kulturelle Artikulation interpretierbar. Ich halte den Begriff der *«Artikulation»* für grundlegend geeignet um biographische Arbeit in verschiedenen Medien beschreiben zu können» (Marotzki 2007, 182).

2. Artikulation und Medialität

Als Bindeglied zwischen den bildungstheoretischen Annahmen und den konkreten methodischen Ausformungen, steht bei Jörissen und Marotzki der Begriff der medialen Artikulation (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, 38) Die bildungstheoretische Bedeutung medialer Artikulationen begründen Jörissen und Marotzki dabei folgendermassen:

«Maßgebend für den Gedanken der [Strukturalen, C.K.] Medienbildung ist mit-hin der Umstand, dass erstens Artikulationen von Medialität nicht zu trennen sind, und dass zweitens mediale Räume zunehmend Orte sozialer Begegnung darstellen, dass also mediale soziale Arenen in den Neuen Medien eine immer größere Bedeutung für Bildungs- und Subjektivierungsprozesse einnehmen (Jörissen und Marotzki 2009, 39).

Insofern soll im Folgenden der verwendete Artikulationsbegriff und der Begriff der Medialität, sowie deren Zusammenhang genauer herausgearbeitet und werden.

2.1 Artikulation

Hinsichtlich des Artikulationsbegriffs greifen Jörissen und Marotzki auf den durch Matthias Jung anthropologisch gedachten Artikulationsbegriff zurück. Auf Grund der nur kurz angerissenen Thematisierung im Einführungsband und der wichtigen methodologischen Bedeutung des Artikulationsbegriffs, werde ich an dieser Stelle die

Überlegungen Jungs ausführlicher rekonstruieren und im Kontext der Strukturalen Medienbildung reflektieren. Ausgangspunkt für die Überlegungen Jungs zum Artikulationsbegriff, ist die Ausklammerung der Artikulation in philosophischen Traditionen, wie der Hermeneutik und der Phänomenologie (vgl. Jung 2005, 106). Insofern konstatiert er zum Artikulationsbegriff:

«Sie stellt das vernachlässigte Medium dar, das Wahrnehmung und Sprache, Subjekt und Intersubjektivität, fließenden Bewusstseinsstrom und objektive Bedeutung, somatischen Ausdruck und Geist zusammenbringt» (Jung 2005, 106).

Im Rekurs auf Humboldt weist er auf dessen Konzept der doppelten Artikulation hin, welches nicht nur im Blick habe was gesagt werde, sondern auch wie dieses durch den Ton (also dem «wie») getragen werde. Insofern sieht er in diesem so verstandenen Prozess der Entäußerung ein reflexives Potenzial, da die Artikulation anderen und dem Subjekt selbst zugänglich werde (vgl. Jung 2005, 107). Artikulation wird somit einerseits selbst als Medium gefasst, in dem sich Welt- und Selbstverhältnisse reflektieren. Andererseits fasst Jung Artikulation auch als Handlungsprozess auf:

«Daß Artikulation der Individualisierung und Kommunikation mentaler Zustände dient, enthält seinen genauen Sinn aber erst durch eine pragmatische Lesart dieses bewusstseinstheoretischen Terminus: mentale Zustände entstehen aus der Interaktion des Selbst mit seinem Milieu vor dem Hintergrund seiner Lebensbedürfnisse» (Jung 2005, 108).

In diesem Zitat wird der starke Bezug Jungs zum Pragmatismus deutlich, den er im Beitrag an die Überlegungen Deweys anschliesst (vgl. Jung 2005, 118). Ein weiterer wichtiger Aspekt für Jung ist die Emotionalität, die er in Abgrenzung zu den Überlegungen von Brandom zur «Experience» (bei Brandom im Sinne eines wahrheitskonditionalen Pragmatismus) als fundamentalen Bestandteil menschlicher Rationalität sieht (vgl. Jung 2005, 115).

«Es gibt eben, wie Matthias Vogel zu Recht betont, «neben der Sprache andere Medien (...), die eine Zuschreibung von Intentionalität erlauben.» Bildliche Darstellungsformen, Musik und leibliche Expressivität sind eminente Beispiel [sic!] dafür, daß die Grenzen meiner – linguistischen – Sprache nicht die Grenzen meiner Welt sind» (Jung 2005, 116–117).

Mittels dieser Schärfungen des Artikulationsbegriffs, macht Jung auch die Abgrenzung zum Ausdruck deutlicher:

«Sachlogisch ist es aber zwingend, zwischen spontan-okkasionellem, meist leibgebundenen Ausdruck von Gefühlen einerseits und der bewußten, bedeutungsbestimmenden Artikulation impliziter Erfahrung andererseits klar zu unterscheiden» (Jung 2005, 121).

Insofern unterscheidet sich die Artikulation vom Ausdruck darin, dass diese sich immer reflexiv auf den Ausdruck beziehe. Als pointiertes Beispiel beschreibt Jung einen Schauspieler, der sich in seiner Rolle bewusst für bestimmte leibliche Äußerungen entscheide. Zugleich macht er auch deutlich, dass man das Verhältnis von Ausdruck und Artikulation nicht mit dem Verhältnis von Emotion und Kognition verwechseln solle (vgl. Jung 2005, 122).

Im vierten Abschnitt seines Aufsatzes richtet sich Jung nochmals explizit gegen die hermeneutische Tradition, da diese den Hang zu einem monomedialen Paradigma des Textes habe. Diese Kritik hebt er insbesondere bei der objektiven Hermeneutik Oevermanns hervor:

«Zu diesem Aspekt tritt aber in der objektiven Hermeneutik die problematische These hinzu, alle nichtsprachlichen Ausdrucksgestalten seien auch im engeren Sinn als «Texte» zu verstehen» (Jung 2005, 127).

Insofern plädiert Jung für eine «symboltheoretische Abstützung» mittels Theorien der Sinnerzeugung bzw. medialer Erfahrung. Hierbei rekurriert er auf die Theorie der symbolischen Formen von Cassirer und deren Weiterentwicklung durch Langer und Schwemmer. Das Ziel einer Anthropologie der Artikulation sei daher die Erarbeitung eines «ergiebigen Medienbegriffs, der es erlaubt, qualitative Erfahrung und jedwede ihrer Artikulationsformen intrinsisch auf einander bezogen sein zu lassen» (Jung 2005, 129). An dieser Stelle konturiert Jung auch seinen artikulationszentrierten Medienbegriff, der sich an Vogels Rekonstruktion der Konzeption Deweys orientiert. (Artikulations-)Medien seien demnach

- intentional gebraucht,
- würden in expressiver und mitteilender Absicht verwendet,
- gingen konstitutiv in die Akte der Produktion ein, in denen sie gebraucht würden,
- würden im Rahmen einer stabilisierenden Praxis oder durch sozial konstituierende Regeln etabliert werden
- und erlaubten das Hervorbringen von Ausdrucksakten oder -produkten, welche öffentlich wahrnehmbar seien (vgl. Jung 2005, 129).

Auf der Grundlage der vorangegangenen theoretischen Überlegungen und Begriffsschärfungen, entwickelt er schliesslich das, durch Jörissen und Marotzki verwendete, Modell der drei Artikulationszonen. Diese versteht er jedoch nicht als

abgetrennte Sphären, sondern als Aspekte für eine Rekonstruktion von Phänomenen der Lebenswelt qualitativer Erfahrung (vgl. Jung 2005, 137). Dieses Kontinuum gliedert sich in die folgenden drei Zonen:

1. Die *präreflexive Zone*, welche das breite Spektrum des Ausdrucksverhaltens umfasse,
2. die *reflexive/narrative Zone*, in der eine reflexive Bezugnahme auf qualitativen Erfahrungen ihren Ausdruck finde und
3. die *metareflexive/argumentative Zone*, welche einerseits fragt, wie die Sachlogik zwischen reflexiver Artikulation und deren Einbettung in sprachliche Vollzüge aussehe und andererseits wie diese insbesondere bei nichtsprachlichen Artikulationsmedien mittels Subsumierung bzw. sprachlicher Transformation zu Metadiskursen zugeführt werden würden (vgl. Jung 2005, 132f.).

Die Pointe dieser Aufgliederung der Qualität lebensweltlicher Erfahrung besteht bei Jung letztlich darin, dass nicht der Diskurs, sondern die Erzählung als die alltägliche Form der Herstellung reflektierter Motivation zum Handeln betrachtet werden müsse (vgl. Jung 2005, 137).

Insofern lässt sich an dieser Stelle zusammenfassen, dass Artikulation reflexiv ist und damit ein bildungstheoretisch relevantes Untersuchungsfeld. Durch den von Jörissen und Marotzki gewählten Anschluss an Jung, wird eine Perspektive des Pragmatismus eingeflochten, welches das Primat der Narration beinhaltet. Zugleich erfolge Artikulation im Medium der Sprache, welche nicht nur als Text sondern auch mit seinen nichtsprachlichen Elementen zu verstehen ist. Hierbei gibt es bei Jung auch symboltheoretische Implikationen. Jedoch bleibt noch die Klärung der Frage aus, in welchem Verhältnis Artikulation, Medium und Medialität stehen. Dies bildet m.E. eine wesentliche Unschärfe der Strukturalen Medienbildung. Daher werde ich mich nun der Frage zuwenden, in welchem Verhältnis(sen) der Begriff des Mediums und der Begriff der Medialität, im Kontext medialer Artikulationen gedacht werden können.

2.2 *Medium und Medialität*

«Maßgebend für den Gedanken der Medienbildung ist mithin der Umstand, dass erstens Artikulationen von Medialität nicht zu trennen sind, und dass zweitens mediale Räume zunehmend Orte sozialer Begegnung darstellen, dass also mediale soziale Arenen in den neuen Medien eine immer größere Bedeutung für Bildung- und Subjektivierungsprozesse einnehmen» (Jörissen und Marotzki 2009, 39).

In diesem Zitat von Jörissen und Marotzki tritt eine Unschärfe der Begriffe Medialität und Medium hervor. Dies führt dazu, dass beispielsweise das Medium Film genannt wird, jedoch keine hinreichende Erklärung geliefert wird, was dieses Medium sei (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, 41). Vielmehr wird der Fokus über die Beschaffenheit der Medien auf die formalen Elemente des Films gelenkt. Im Folgenden sollen diese Begriffe mittels einer theoretischen Rückbindung geschärft und im Kontext der Strukturalen Medienbildung reflektiert werden.

2.2.1 *Medium*

Mit Blick auf das obige Zitat beziehen sich Jörissen und Marotzki auf zwei Medienbegriffe. Ein Medienbegriff bezieht sich auf die spezifische Form, während sich der zweite auf «mediale soziale Arenen», und damit auf einen relativ weiten Medienbegriff, bezieht. Dies zeigt sich letztlich auch im vagen Ausdruck der «neuen Medien». Diese Unschärfe führt letztlich dazu, dass die Strukturelle Medienbildung nicht klären kann, ob nun ein digital gestreamter Film ein neues Medium darstellt. Das Problem mit einem solchen Medienbegriff hat Torsten Meyer folgendermassen zugespitzt:

«Ein Medienpädagoge, oder besser gesagt, ein Medium-Pädagoge, der seiner Arbeit einen solchen Begriff von Medium zugrunde legt, hätte also ein paar schwierige Probleme zu lösen: Er müsste Fischen erklären, was Wasser ist» (Meyer 2008, 77).

Im Anschluss an dieses Zitat möchte ich daher kurz skizzieren, welche medien-theoretischen Sichtweisen es auf das Medium gibt. Hierbei schliesse ich zunächst an Werner Faulstich an, der Medientheorien in vier Blöcke unterteilt (vgl. Faulstich 2004, 22f.). Den ersten Block stellen die sogenannten *Einzelmedientheorien* dar, die ein bestimmtes Medium in den Blick nehmen würden. Hierzu zählen beispielsweise Brechts Radiotheorie (vgl. Brecht 2000, 259) oder Arnheims Theorie des Films als Kunst (vgl. Arnheim 2016). Den zweiten Block bilden die *kommunikationstheoretischen Medientheorien*. Das seien jene Medientheorien, die Medien im Zusammenhang innerhalb eines Kommunikationsprozesses sehen. Hierbei bezieht sich Faulstich auf Maletzkes Psychologie der Massenkommunikation, der diese als ein Feld von Abhängigkeiten und Interdependenzen sehe, dass vier Faktoren (den Kommunikator, die Aussage, den Rezipienten und das Medium) umfasse (vgl. Faulstich 2004, 24). Den dritten Block bilden die *gesellschaftskritischen Medientheorien*. Diese würden sich vor allem mit Massenmedien beschäftigen. Hierbei sei Walter Benjamins Feststellung des Verschwindens des Auratischen (vgl. Benjamin 2000, 21) und Adornos kritische Auseinandersetzung mit der Populärkultur, der er eine Anti-Aufklärung unterstellt (vgl. Adorno 2000, 208), zu nennen. Als vierten Block führt Faulstich die *systemtheoretischen Medientheorien* auf. Diese fassen Medien als Systeme bzw. Teilsysteme. Hierbei geht es um die Frage, welche Funktionen Medien in einem gesellschaftlichen Kontext übernehmen

würden. Hier sind Luhmanns Überlegungen zur Unwahrscheinlichkeit von Kommunikation auf Grund kontextueller und raum-zeitlich unterschiedlicher (Teil-)Systeme zu nennen (vgl. Luhmann 2000, 56). Diese vier skizzierten Felder machen deutlich, dass Medien bestimmte Funktionen und Eigenschaften hinsichtlich ihrer Wirkungsweisen und Reichweiten zugeschrieben werden. Ergänzend dazu möchte ich an dieser Stelle auch die Mediologie einbeziehen, die Torsten Meyer in der Auseinandersetzung mit Régis Debray folgendermassen pointiert:

«Die Mediologie geht davon aus, dass das Denken, die Art und Weise, wie wir wahrnehmen, erkennen, wissen können, epochenspezifisch, also kulturabhängig ist. Und sie geht weiterhin davon aus, dass Kultur und Technik in einem sehr engen Bedingungsgefüge zueinander stehen» (Meyer 2008, 82; Herv. i. Orig.).

Kultur und Technik werden daher in einem dialektischen Verhältnis gesehen, welches sich epochenspezifisch im Gegenstand des Mediums äussert. Debray selbst führt dabei vier verschiedene Verständnisweisen des Begriffs *Medium* an.

1. Medien seien ein *allgemeines Verfahren der Symbolisierung*.
2. Medien seien ein *sozialer Kommunikationscode*.
3. Medien seien ein *materieller Einschreibe- und Speicherträger*.
4. Medien seien ein *Aufzeichnungsdispositiv* (vgl. Debray 2000, 68).

Vor dem Hintergrund der Mediologie umfasst Debray diese Verständnisweisen und definiert *Medium* als ein System, das aus Dispositiv(en), Träger(n) und Prozess(en) bestehe (vgl. Debray 2000, 68–69). Die Analyse dieser Zusammenhänge ist daher der Fokus der Mediologie. Als konkretes Beispiel führt Debray Schriftzeichen auf einem Computerbildschirm an, die zwar den Zeichen auf dem Papier ähnlich seien, jedoch mit Blick auf das Medium von der Graphosphäre in die Videosphäre übergegangen seien (vgl. Debray 2000, 69). Das Feld der Medientheorien und damit Medienbegriffe ist heterogen. Mit Blick auf die Fragestellung und des Gegenstands dieser Arbeit, lassen sich für das Medium Computerspiele daher viele mögliche Blickwinkel aus einer medientheoretischen Perspektive ausmachen. Hinsichtlich der Relevanz eines Medienbegriffs für die Erziehungswissenschaft konstatiert Meyer:

«Ob Kultur die Technik kausal bedingt oder umgekehrt ist ein alter Streit (insbesondere zwischen Medienwissenschaftlern und Kulturwissenschaftlern), den Erziehungswissenschaftler sicher nicht klären können und auch nicht klären müssen. Wichtig festzuhalten ist aber, dass Kultur und Technik sehr viel enger zu denken sind, als es in der Erziehungswissenschaft üblich ist» (Meyer 2008, 82).

2.2.2 Medialität

Ausgehend vom methodologischen Rahmen der Strukturalen Medienbildung soll daher nicht die Frage im Vordergrund stehen, welche Funktionen und Reichweiten das Medium Computerspiel hat. Vielmehr soll sich der Fokus in dieser Arbeit auf die Medialität einzelner Computerspiele richten:

«Eine alternative Strategie besteht darin, nicht von vergegenständlichten ›Medien‹, sondern vom Phänomen der Medialität auszugehen. Es geht dabei um eine Mediumtheorie, die, sowohl von einzelnen Medienerscheinungen als auch von bestimmten Medientypen abstrahierend, auf Form- und Strukturaspekte fokussiert (und von dort aus bspw. mediale Architekturen differenzieren kann)» (Jörissen 2014, 503).

Hierbei arbeitet Jörissen drei Momente für seine pädagogisch medienanthropologische Perspektive heraus. *Erstens* sei Medialität durch die Verschränkung der Sphäre Genesis (Zeitkontext der Entstehung) und der ihr übergeordneten Sphäre der Geltung, die zusammen einen symbolischen Möglichkeitsraum der Wahrnehmung eröffnen würden, gekennzeichnet. Aus dieser Perspektive würde die Medialität nicht erscheinen, da sie im Hervorgebrachten versteckt sei (vgl. Jörissen 2014, 504). *Zweitens* könne sich eine Trennung von Genesis und Geltung nur ereignen, wenn konkrete Ausdrucksformen geschaffen würden. Hierbei schliesst Jörissen an den von Jung ausgeführten Artikulationsbegriff an und bezieht sich insbesondere auf die Trennung von individuellen und sozial-kulturellen Perspektiven, in denen eine besondere pädagogische Relevanz liege, da diese eine praktische Reflexivität bilden würden. Medialität sei daher an Erfahrung und Sozialität gebunden und gleichzeitig ein Strukturmerkmal davon. Aus dieser Verknüpfung schliesst Jörissen darauf, dass *drittens* diese konstitutive Kraft der Medialität von grundlegender Relevanz für Bildungs- und Sozialisationsprozesse sei (vgl. Jörissen 2014, 504). Insofern schliesst die Strukturale Medienbildung eben an die Herausarbeitung dieser Strukturbedingungen an. Im Folgenden soll daher der Neoformalismus als wesentliches methodologisches Referenzmodell für die Herausarbeitung der Medialität herausgearbeitet werden. Dieser bildet auch eine wesentliche Grundlage für die daran anschliessende Strukturale Computerspielanalyse, als konkrete Methode zur Herausarbeitung der Medialität von Computerspielen.

2.3 Neoformalismus

Der Neoformalismus bildet mit dem Filminterpretationsmodell nach Bordwell und Thompson (2008) einen wesentlichen methodischen Ausgangspunkt für die Strukturale Medienbildung. Jedoch ist der Neoformalismus mehr als eine Methode zur Filmanalyse. Denn er beinhaltet als Film- bzw. Kunsttheorie bestimmte konstitutive

Theoreme, die für die Strukturelle Medienbildung zentrale Aspekte darstellen, um Bildungspotenziale herauszuarbeiten. Insofern sollen die Prämissen des Neoformalismus im Folgendem dargestellt werden. In der Filmtheorie gibt es aus der historischen Retrospektive heraus zwei Hauptströmungen. Zum einen sind dies die realistischen Filmtheorien, welche Film als Abbild der Wirklichkeit sehen (vgl. Elsaesser und Hagener 2007, 25f.). Hierzu zählen Strömungen wie die Psychoanalyse oder die Linguistik. Hinsichtlich der Filmanalysen haben diese gemein, dass deren Methoden zum Ziel haben, die Theorie anhand des Films nachzuweisen. Kristin Thompson konstatiert daher, dass es sich um übergestülpte Methoden handle, welche zu Demonstrationszwecken verwendet würden (vgl. Thompson 1995, 24). Hieraus ergeben sich für sie zwei zentrale Kritikpunkte. Zum einen würden die Ergebnisse der Analyse keine neuen Erkenntnisse generieren, sondern immer ein ähnliches Ergebnis erzeugen. Zum anderen würde die Methodenentwicklung immer von der Theorie und nicht vom Medium Film ausgehen. Das Medium Film sei daher nebensächlich. Das begründet Thompson damit, dass diese Theorien ausserhalb des Bereichs der Ästhetik lägen (vgl. Thompson 1995, 25). Die zweite Hauptströmung bilden die formalistischen Filmtheorien. Diese beziehen sich vorwiegend auf die Form des Films. Damit liegt das Hauptaugenmerk auf der Ästhetik des Films und wie diese durch die formalen Gestaltungsmittel erzeugt wird. Diese Perspektive begründet Kristin Thompson folgendermassen:

«Die Kunst verfremdet die gewohnte Wahrnehmung der Alltagswelt, der Ideologie (‘Die Angst vor dem Krieg’), anderer Kunstwerke usw., indem Material aus diesen Quellen entnommen und transformiert wird. Die Transformation geschieht dergestalt, daß das Material in einen neuen Kontext gestellt und dadurch in ungewohnte formale Muster eingebunden wird» (Thompson 1995, 31).

Kunst ist in diesem Sinne immer das Brechen mit Konventionen, um somit neue Weltansichten zu erzeugen. Mit Blick auf den von mir gewählten Bildungsbegriff, zeigen sich daher erkenntnistheoretische Übereinstimmungen. Durch die Differenz der Inszenierung bzw. durch neue mediale Blickwinkel im Film auf die eigene Kultur oder fremde Kulturen, ermöglichen audiovisuelle Formate Reflexionsoptionen. Im Folgenden möchte ich daher den Neoformalismus in seinen Grundannahmen und methodologischen Implikationen für die Strukturelle Medienbildung darstellen.

2.3.1 Grundannahmen

Zwei moderne Vertreter der formalistischen Strömung der Filmtheorie sind David Bordwell und Kristin Thompson, die dem Neoformalismus zuzuordnen sind. In ihrer Monografie «Film Art – An Introduction» (2008) beschreiben sie ein Filmanalysemodell, welches in dieser Arbeit Verwendung findet. Zunächst stelle ich jedoch die Grundprämissen des Neoformalismus kurz dar.

2.3.2 *Inhalt und Form*

Die Grundannahme der neoformalistischen Filmtheorie ist die Trennung zwischen Sujet (Plot) und Fabel (Story), welche auf den russischen Formalismus zurückgeht:

«Eines der wertvollsten methodologischen Verfahren, das von den russischen Formalisten zur Analyse von Erzählungen erdacht wurde, ist die Unterscheidung zwischen Sujet und Fabel. Das Sujet ist im wesentlichen [sic!] die Kette aller kausal wirksamen Ereignisse, wie wir sie im Film selbst zu sehen und zu hören bekommen. [...] Das Verständnis dieser Sujet-Ereignisse erfordert häufig ihre geistige Umordnung in eine chronologische Reihenfolge. Selbst wenn ein Film die Ereignisse einfach in ihrer 1-2-3-Folge präsentiert, müssen wir deren kausale Verbindungen noch aktiv begreifen. Diese geistige Anordnung von chronologisch und kausal verbundenem Material ist die Fabel» (Thompson 1995, 55).

Mit Blick auf dieses Zitat wird deutlich, dass der Neoformalismus keinesfalls nur die Form beschreibt, sondern vielmehr, wie durch die formalen Gestaltungsmittel des Films Narrationen bzw. Bedeutungszusammenhänge erzeugt werden. In diesem Sinne nimmt der Neoformalismus die Warnung, welche Rudolf Arnheim in seiner Monographie «Film als Kunst» hinsichtlich der Aspekte *Inhalt und Form* formuliert, ernst:

«Sagt man: Film ist nur Inhalt, denn er tut nichts, als die Wirklichkeit wiederzugeben, so kommt man sogleich zu der Folgerung: Film ist nicht Kunst, denn er ist nicht Form! Und umgekehrt führt die Unterscheidung von Form und Inhalt sehr leicht zu einer Unterschätzung, Geringschätzung dessen, was man «nur Form» oder «bloße Technik» nennt. In dem Sinne, daß die Form etwas Äußerliches, Handwerkliches sei, um das man sich als Publikum nicht kümmern brauche – eine Werkstattangelegenheit des Herstellers» (Arnheim 2016, 135).

Der Plot beschreibt daher alles Seh- und Hörbare im Film (d. h. die Form), während Story die Rekonstruktion dieser Elemente beim Rezipienten meint (vgl. Bordwell und Thompson 2008, 76). Dieses Grundprinzip impliziert zwei weitere Punkte, die ich im Folgenden ausführen möchte: zum einen den im konstruktivistischen Sinne gedachten aktiven Zuschauer und zum anderen jene grundlegenden Verfahren, welche die Rekonstruktion der Story ermöglichen.

2.3.3 *Der aktive Zuschauer*

Um aus einem Sujet eine Fabula zu machen, brauche es nach Kristin Thompson einen aktiv gedachten Zuschauer, welcher hinsichtlich der Cues im Film, kontinuierlich Hypothesen bildet, aus denen sich letztlich die subjektive Interpretation des Gesehenen konstruiert (vgl. Thompson 1995, 49). In diesem Sinne versteht Thompson die Narration als Prozess:

«Der Prozeß, durch den das Sujet in einer bestimmten Reihenfolge Fabelinformationen präsentiert oder zurückhält, ist die Narration. Die Narration leitet den Zuschauer demzufolge beim Sehen eines Films stets dazu an, hinsichtlich der Ereignisse der Fabel Hypothesen zu bilden» (Thompson 1995, 58).

Damit dieser Prozess gelingt, sei ein Vorwissen, welches Thompson «Hintergründe» nennt, notwendig. Hierbei unterscheidet sie drei grundlegende Arten. Zum einen das *Alltagswissen*, um grundsätzliche referentielle Bedeutungen erfassen zu können. Zudem sei auch ein *Wissen über andere Kunstwerke* notwendig, um beispielsweise Handlungslinien folgen zu können. Der dritte Hintergrund sei das *Wissen um die Funktionen einzelner Formate* (vgl. Thompson 1995, 40). Durch diese individuell verschiedenen Hintergründe, so argumentiert Thompson, entstünde hinsichtlich der Lesarten eines Films keinesfalls eine Beliebigkeit der Interpretationen:

«Der Begriff des Hintergrunds kann nicht als Rechtfertigung für die Beliebigkeit analytischer Vorlieben ins Feld geführt werden. Die gegenwärtige Mode des «unendlichen Spiels der Lesarten» (die Folge eines ahistorischen Analyseansatzes) kann nicht damit gerechtfertigt werden, daß ein breites Spektrum verschiedenster Hintergründe für ein und denselben Film herangezogen wird. Da zu jedem spezifischen historischen Moment bloß eine endliche Anzahl von LektüreKonventionen [sic!] existiert, erlauben sie zwar eine Reihe verschiedener «Lesarten», aber eben nicht unendlich viele» (Thompson 1995, 43).

2.3.4 Zentrale Verfahren

Damit der Zuschauer hinsichtlich der Gestaltung eines Films eine Story rekonstruieren kann, unterscheidet Thompson zwei zentrale Verfahren: die *Motivation* und die *Verfremdung* (ostranenie). Die Aufgabe der Motivation bestehe darin, dass sie den Zuschauer fesselt, sodass dieser dem Hauptanliegen der Kunst, nämlich ästhetisch zu sein, nachkommen könne. Auf der anderen Seite werde durch die Verfremdung, welche durch erschwerte Formen oder Retardationen realisiert wird, das Erlebnis des Rezipierens verlängert und aufgeraut. Der Zuschauer werde somit bewegt, sich mit dem Gesehenen auseinanderzusetzen (vgl. Thompson 1995, 53). Hinsichtlich dieser beiden zentralen Verfahren verweist Thompson auf die proairetischen und hermeneutischen Aspekte eines Films:

«Bei der Analyse des Sujets erweist sich die Unterscheidung zwischen einer proairetischen und einer hermeneutischen Linie als hilfreich. Der *proairetische* Aspekt einer Erzählung ist die Kausalkette, die es uns ermöglicht zu verstehen, wie eine Handlung logisch mit anderen verknüpft ist. Die *hermeneutische* Linie hingegen besteht aus einer Reihe von Rätseln, die die Erzählung aufwirft, indem sie Informationen zurückhält. Die Wechselbeziehung zwischen diesen beiden Kräften ist für das Aufrechterhalten unseres Interesses an einer Erzählung von Bedeutung» (Thompson 1995, 56, Herv. i. Orig.).

Durch diese Wechselwirkung zwischen Motivation und Verfremdung werden schliesslich sogenannte Cues erzeugt, die den Zuschauer in eine bestimmte Richtung weisen können:

«Aus diesem Grund kann man sagen, daß ein Werk die Wahrnehmung und Verarbeitung in eine bestimmte Richtung weist [*to cue*]. Diese *cues* herauszuarbeiten und auf ihrer Basis zu entscheiden, welche «Antworten» des Zuschauers seinem Hintergrundwissen entsprechend zu erwarten wären, wird zur Aufgabe der Analyse» (Thompson 1995, 49, Herv. i. Orig.).

Insofern geht der Neoformalismus weit über die blossе Filmanalyse hinaus und stellt eine Theorie der Kunstaneignung dar. Hierbei arbeiten David Bordwell und Kristin Thompson vor allem mit bestimmten allgemeinen Schemata, wie audiovisuellen Mustern in Hollywood-Produktionen (vgl. Bordwell 2006) oder der Struktur von Fernsehserien (vgl. Thompson 2003) und entsprechenden Ausnahmen, die mit klassischen Mustern brechen bzw. gebrochen haben.

Der Neoformalismus bildet eine wesentliche Basis für die Methoden der Strukturalen Medienbildung. Jedoch geht der Neoformalismus über ein blosses Methodenset auch innerhalb der Strukturalen Medienbildung hinaus und fragt, wie bestimmte audiovisuelle Sinnkonstruktionen, also die Übergänge vom Plot zur Story durch einen aktiv gedachten Zuschauer, zustande kommen können. Dieser Einbezug bildet letztlich ein zentrales methodologisches Bindeglied, um mediale Artikulationen hinsichtlich ihrer Bildungspotenziale zu untersuchen.

3. Rekonstruktion von Bildungspotenzialen

Das Ziel der Strukturalen Medienbildung ist die Rekonstruktion von Bildungspotenzialen, anhand der Dimensionen der lebensweltlichen Orientierung, die als Interpretationsheuristik dienen. Ausgehend von den in Kants Logik gestellten Fragen *Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?*, unterscheiden Jörissen und Marotzki (2009) vier grundlegende Dimensionen lebensweltlicher Orientierung: den Wissensbezug, den Handlungsbezug, den Grenzbezug und den Biographiebezug (vgl. ebd., 31f.). Diese Dimensionen können für eine Analyse von Bildungsprozessen fruchtbar gemacht werden. Im Folgenden sollen diese Dimensionen und der ihr innewohnende Bildungsbezug skizziert werden. *Wissensbezug*: Will man Wissenslagerungen, zum Beispiel in Filmen, erkennen, dann sei zunächst ein Verfügungswissen notwendig. So ist es beispielsweise für das Verständnis eines historischen Films wie *Ben Hur* hilfreich, wenn man ihn zeitgeschichtlich einordnen kann. Im Sinne der Reflexivität sei ein solches Wissen jedoch nur die Vorstufe zu dem, was als Orientierungswissen bezeichnet wird. Die Reflexion über Wissen sei daher unerlässlich, um eine lebensweltliche Orientierung aufzubauen (vgl. Jörissen und

Marotzki 2009, 31f.). In Bezug auf das Beispiel des Historienfilms kann es also interessant sein zu fragen, welchen Blick auf Moral der Film vor einem historischen Hintergrund darstellt und wie das Individuum sich zu dieser Position ins Verhältnis setzt.

Handlungsbezug: Aus der Weitung an Möglichkeiten, welche durch technologischen und gesellschaftlichen Fortschritt geschaffen werden, ergibt sich die Frage nach dem Handeln. Im Kontext der Strukturalen Medienbildung bezieht sich dabei Handeln sowohl auf den Akt der aktiven Rezeption einer Handlung, als auch auf konkrete mediale Handlungen bzw. Artikulationen zum Beispiel in Online-Communities oder Computerspielen. Der Handlungsbezug stelle immanent auch immer Frage nach der Moral und der Werte, welche das Handeln beeinflussen würden. So kann eine Handlungsentscheidung beim Abwägen der Handlungsoptionen bereits zu reflexiven Prozessen führen. Aber auch nachdem gehandelt wurde, könne die Entscheidung zu einer Reflexion führen und Werte und Einstellungen zu sich und der Welt verändern (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, 33f.).

Grenzbezug: In Bezug auf Identitätsbildung sind Grenzen unerlässlich, da diese für das Individuum eine Distanz zu sich und der Welt ermöglichen würden. Hier seien vor allem gegensätzliche Begriffspaare, wie beispielsweise Rationalität und Transzendenz, immer wieder zu finden. Im Kontext medialer Artikulationen kann daher in Darstellungen, die Übersinnliches oder Befremdendes zeigen bzw. erlebbar machen, ein Bildungspotenzial liegen. Somit sei dem Grenzbezug immer auch die Frage nach dem Eigenen und dem Fremden immanent (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, 34f.).

Biographiebezug: Biographisierungsprozesse sind Prozesse, welche «als Reflexion auf das Subjekt und die Frage nach der eigenen Identität und ihren biographischen Bedingungen» (Marotzki und Jörissen 2008, 58) verstanden werden. Letztlich handelt es sich hierbei um eine Ordnungsleistung. Das Individuum sei daher immer vor die Aufgabe gestellt, das bisherige Leben in eine in sich konsistente Ordnung zu bringen, um sich zu orientieren. Schliesslich ergebe sich aus Biographiearbeit eine Relevanz- bzw. Bedeutungsstruktur, welche sich über die Zeit ändern kann. Hier zeige sich auch der Unterschied zum eher faktenorientierten Lebenslauf.

Nach dieser kursorischen Darstellung der Dimensionen lebensweltlicher Orientierung und deren bildungstheoretische Implikationen, werde ich kurz auf die Weiterentwicklungen der Strukturalen Medienbildung eingehen, an welche diese Arbeit methodisch anschliesst. Die Öffnung der Strukturalen Medienbildung hin zur Grounded Theory haben Wolfgang Ruge und ich mit Fokus auf den Spielfilm im Beitrag «Theoriegenerierung mit Spielfilmen» (vgl. Ruge und Könitz 2014) erstmalig begründet und *methodologisch* vorgedacht. Insbesondere die methodologische Verknüpfung von Strukturaler Medienbildung und Grounded Theory soll im Anschluss an diese Arbeit erweitert werden. Als wesentliche Ergänzung zum *Methodenset* der Strukturalen Medienbildung, schliesst diese Arbeit an die Strukturelle Computerspielanalyse an. Diese wurde als konkrete Methode zur Erfassung der Medialitäten von

Computerspielen konzipiert (vgl. Fromme und Könitz 2014). Auf Grund des iterativen Entstehungsprozesses dieser Arbeit, wurde diese Methode nicht nur angewandt, sondern auch auf Grund der Anwendung weiterentwickelt. Im Folgenden soll im Kontext der Strukturalen Medienbildung zunächst die aktualisierte Strukturele Computerspielanalyse vorgestellt werden. Anschliessend wird der Fokus auf die Grounded Theory Methodology (GTM) gelegt. Dort werde ich die Verknüpfung der Methodologien der GTM und der Strukturalen Medienbildung ausführen und methodisch mit der Strukturalen Computerspielanalyse verknüpfen.

4. Strukturele Computerspielanalyse

Die im Einführungsband der Strukturalen Medienbildung vertretenen Methoden beziehen sich auf Fotografien, Spielfilme, Online-Communities und Avatare. Es fällt auf, dass gerade das breite und bildungstheoretisch vielfältige Feld der Computerspiele im Einführungsband fehlt. Im Zuge der Weiterentwicklung der Strukturalen Medienbildung wurden durch Johannes Fromme und mich weiterführende Überlegungen zur strukturalen Analyse von Computerspielen durchgeführt. Da diese Methode analytisch und methodologisch in dieser Arbeit eine zentrale Rolle spielt, sollen die grundlegenden Annahmen und Analyseschritte im Folgenden konturiert werden. Hierbei soll zunächst das Medium Computerspiel selbst, anhand unterschiedlicher Perspektiven der Digital Game Studies skizziert werden. Daran anschliessend soll das Analysemodell der strukturalen Computerspielanalyse dargestellt und vor dem Hintergrund der analytischen Erfahrungen ergänzt werden.

4.1 Computerspiel und Digital Game Studies

Computerspiele sind ein hybrides Phänomen, da diese Aspekte des Spiels und eines Computers zusammenbringen. Um diese komplexe Hybris darzustellen, soll auf eine Aufgliederung der Digital Game Studies nach Freyermuth (2015) zurückgegriffen werden. Freyermuth gliedert hierbei Digital Game Studies in die Bereiche mechanics, story, aesthetics, technology und transmedia (vgl. Freyermuth 2015, 217ff.), die im Folgenden ausgeführt werden.

4.1.1 Mechanics

Bei der Frage, was ein Computerspiel ausmache, wird häufig auf seine Wurzeln verwiesen, die im regelbasierten Spiel liegen (vgl. Frasca 2003; Fromme und Könitz 2014). Diese Sichtweise lässt sich an die anthropologischen Konzeptionen des Spiels von Huizinga (2011) und Caillois (1961) anschliessen. Huizinga stellt dabei heraus, dass das Spiel eine freiwillige Tätigkeit, ein Heraustreten aus dem gewöhnlichen Leben und zudem begrenzt sei. Hierbei verweist der letzte Aspekt auf eine gewisse

Regelgebundenheit des Spiels (vgl. Huizinga 2011, 16ff.). In kritischer Auseinandersetzung mit Huizinga ergänzt Caillois diese Eigenschaften, um den Aspekt des ungewissen Ausgangs des Spiels. Daher seien Unbestimmtheit (uncertainty), sowie ein Moment des Unproduktiven ebenfalls konstitutiv für das Spiel (vgl. Caillois 1961, 10). Diese Merkmale, die sich vor allem auf die Ebene der Regeln beziehen, lassen sich auch im Computerspiel wiederfinden. Diese können nach Freyermuth als wesentliches Element für die Bedeutungskonstruktion angesehen werden:

«Unlike in literature or film, the genres of which are primarily aesthetic constructions, game genres are based largely on coded mechanics. This interdependence of code and aesthetics is media-specific for digital games» (Freyermuth 2015, 218f.).

In diesem Zitat wird auch deutlich, dass sich das Spiel vom Computerspiel hinsichtlich der Regelkonstitution unterscheidet. Während Huizinga und Caillois Spielregeln als ein Ergebnis eines Aushandlungsprozesses, insbesondere mit Blick auf das freie Spiel (*paida/play*), sehen, sind die Spielregeln des Computerspiels im Code festgeschrieben (vgl. Juul 2011, 53). Diesen Umstand greift Frasca (2003) auf und entwickelt bezogen auf das digitale Spiel, vier Regelebenen:

1. Interface-Regeln: Ebene der Bedienung von Hard- und Software.
2. Manipulationsregeln: Aktionsmöglichkeiten des Spielers innerhalb der Simulation.
3. Zielbezogene Regeln: definieren, was zu tun ist, um das Spiel zu gewinnen.
4. Meta-Regeln: legen fest, ob und in welcher Weise ggf. die übrigen Spielregeln verändert werden können (vgl. Frasca 2003, 232f.).

Dieser so entwickelte ludologische Ansatz systematisiert mit Blick auf die Codeverbundenheit des Computerspiels, die Freiheitsgrade des *play* und des *game*. Juul sieht darin das Potenzial, dass Computerspiele viel komplexer sein können, als Spiele die ausschliesslich von Menschen erdacht werden, da der Computer das Handling der Regelsysteme übernehmen könne (vgl. Juul 2011, 53f.). Mit Blick auf die Regelebenen digitaler Spiele im Kontext von *play* und *game*, lassen sich auch die Freiheitsgrade des Spiels rekonstruieren. Juul umfasst diesen Umstand mit der Unterscheidung digitaler Spiele in *games of progression* und *games of emergence*. Während erstere auf ein engeres Set an Regelsystemen setzen und somit mit einer Walkthrough-Anleitung zu bewältigen seien, seien letztere über bestimmte Spielstrategien zu bewältigen (vgl. Juul 2011, 71). Insofern lässt sich zwischen den Regelebenen und den Freiheitsgraden des Computerspiels ein Kontinuum eröffnen, dass Spiele in die von Juul entwickelte Unterscheidung einordnen lässt.

	play	game
Interface Regeln	flexibel (z. B. Skyrim)	statisch (z. B. Tetris)
Manipulationsregeln	Der Spieler kann die Spielwelt verändern (z. B. Minecraft)	Der Spieler kann die Spielwelt nicht verändern (z. B. Fahrenheit)
Zielbezogene Regeln	Endlosspiel (z. B. Cities Skylines)	Endliches Spiel (z. B. Tomb Raider)
Metaregeln	flexibel (z. B. Goat Simulator)	Statisch (z. B. Super Mario World)

Tab. 1: Systematisierung der Regelgebundenheit des Computerspiels im Kontext von game und play (eigene Darstellung).

Mit Blick auf das in Tabelle 1 dargestellte Kontinuum und die von Juul eingeführte Unterscheidung zwischen den *games of emergence* und *games of progression* entsteht der Eindruck einer Dichotomie. Diesen Umstand greift Juul auf, indem er auch die Mischformen, die *progression games with emergent components* und die *emergence games with progression components* herausstellt (vgl. Juul 2011, 71f.). Als Beispiel für erstere Mischform kann das Spiel *The Elder Scrolls V: Skyrim* angesehen werden, dass eine lineare Hauptgeschichte aufweist und über ein Walkthrough gelöst werden kann. Jedoch gibt es im Spiel die Möglichkeit mittels Open World auch spielstrategisch zu agieren (beispielsweise in der Entwicklung der Fähigkeiten des Spielcharakters oder hinsichtlich der politischen Landkarte, einer der beiden Fraktionen im Spiel (regierungstreue «Kaiserliche» und die Freiheitskämpfer «Sturm männer») zu helfen). Als Beispiel für die letztere Mischform können insbesondere MMORPGs wie *World of Warcraft* gesehen werden, in welchen das strategische Vorgehen des Spielers bzw. der Spieler (wenn diese sich in Clans organisieren) darauf abzielt, den eigenen Charakter stärker zu machen. In Quests wiederum gibt es bestimmte Reihenfolgen, die der Spieler absolvieren muss, um diese zu beenden. Insofern kann hier ein Walkthrough hilfreich sein. Letztlich verweist der Umstand, dass es spielerische Mischformen von Regelwerken gibt, darauf, dass Computerspiele unterschiedliche *ludische Modi* in sich vereinen können. Insofern kann man nicht allein aus Kategorien, wie dem Genre oder dem Umstand, dass es ein Computerspiel ist, ableiten, dass dieses nur einem bestimmten Regelsystem folgt. Mit Blick auf Shooter wie *Battlefield 1* lässt sich oberflächlich konstatieren, dass es neben storybasierten Singleplayerkampagnen, die wiederum eigene ludische Modi aufweisen (z. B. bestimmte fest definierte Ziele auf der Karte zerstören oder eine Posttaube steuern, die eine Nachricht überbringen soll), auch einen Multiplayermodus gibt, der wiederum eigene Submodi (z. B. Eroberung (auf einer Karte muss ein Team die Hoheit gewinnen), Operationen (auf mehreren Karten, müssen die Teams einen Schlachtverlauf gewinnen)) aufweist.

4.1.2 Story

Der Umstand, dass Spiele Narrationen erzeugen können, findet sich insbesondere bei Caillois wieder. Dieser setzt sich mit dem durch Huizinga geprägten Konzept des Geheimnisvollen (*secrecy*) auseinander. Jedoch kann dies seiner Meinung nach nicht Bestandteil einer allgemeinen Definition des Spiels sein, da gerade das Geheimnisvolle durch das Spiel aufgedeckt, veröffentlicht und abgebaut wird:

«[...] but it must be immediately pointed out that this transformation is necessarily to the detriment of the secret and mysterious, which play exposes, publishes, and somehow *expends*» (vgl. Caillois 1961, 4; Herv. i.Orig.).

Er kommt zu dem Schluss, dass das Geheimnisvolle in Huizingas Definition durch die *Fiktion* oder die *Diversion*, verstanden als ein Prozess der Hervorbringung, ersetzt werden solle. Insofern ist eine wesentliche Funktion des Spiels das sogenannte *make-believe*. Hierbei würden Spieler ein Bewusstsein für eine zweite Realität neben dem echten Leben entwickeln (vgl. Caillois 1961, 10).

Mit Blick auf das Computerspiel lassen sich hinsichtlich des Aspekts der Story unterschiedliche Positionen ausmachen. So lassen sich hinter dem Begriff der Narratologie vor allem literaturwissenschaftliche oder filmwissenschaftliche Positionen ausmachen. Diese verstehen Computerspiele als Hypertext oder interaktives Cyberdrama (vgl. Murray 2017; Ryan 2001) oder nutzen narrative Konzepte, wie das Konzept der Heldenreise von Campbell, um diese zu analysieren (vgl. Delmas, Champagnat, und Augeraud 2007). Die Kritik an diesen Positionen, ist mit Blick auf die im vorherigen Abschnitt bereits angerissenen Spielregeln verständlich, da eine ausschliesslich narrativ orientierte Position, den Aspekt der regelgebundenen Interaktion und des Spielens an sich, welche konstitutiv für das Computerspiel ist, vernachlässigt. Insofern konstatiert Markku Eskelinen ironisch:

«Outside academic theory people are usually excellent at making distinctions between narrative, drama and games. If I throw a ball at you I don't expect you to drop it and wait until it starts telling stories.» (Eskelinen 2001).

Mit Blick auf die Konzeption von Caillois ist jedoch auch festzuhalten, dass im Prozess des Spielens Geschichten (*fictions*) hervorgebracht werden. Diesen Umstand greift Juul auf und verweist auf den Umstand, dass die meisten Computerspiele eine fiktionale Welt hervorbringen würden. Jedoch läge die Ursache nicht in eingeschriebenen Narrationen, sondern im Zusammenspiel von Grafik, Sound, Texten, Cutscenes, Haptik (z. B. die Rumble-Funktion des Controllers), Spielanleitungen, Spielregeln oder Spielaktionen), welche mittels der Vorstellungskraft des Spielers diese Fiktionen erst hervorbrächten (vgl. Juul 2011, 133ff.). Juul konstatiert, dass es ein Kontinuum an Spielen gäbe, die zwischen den Eigenschaften abstrakt und repräsentativ, unterschiedliche fiktionale Welten hervorbringen können. Als Ergebnis dieser Überlegung werden fünf Spieltypen durch Juul entwickelt:

1. Abstract games: Dies seien Spiele bei denen das Regelsystem und die Darstellung zusammenfallen würden. Als Beispiel nennt Juul Tetris (vgl. Juul 2011, 131).
2. Iconic games: Hierbei handelt es sich um Spiele, bei denen Darstellungen eingesetzt werden, die keinen direkten Bezug zum Gameplay haben würden. Als Beispiel dafür nennt er Kartenspiele, die Abbildungen von Königen und Damen hätten, denen aber keine narrative Bedeutung zukommen würden (vgl. Juul 2011, 131).
3. Incoherent world games: Dies umfasse Spiele, bei denen grundlegende Narrationen erzeugt werden würden, die jedoch nicht mit dem Regelsystem verbunden seien. Als Beispiel nennt Juul Donkey Kong, bei dem die Spielfigur Mario eine Frau retten müsse. Jedoch werde nicht erklärt, warum Mario beispielsweise drei Leben habe (vgl. Juul 2011, 132).
4. Coherent world games: Diese Form von Spielen lasse keine grösseren Lücken zwischen der dargestellten fiktionalen Welt und dem Regelsystem. Als Beispiele nennt Juul hierfür Adventures (vgl. Juul 2011, 132).
5. Staged games: Hierbei handle es sich um die Einbindung eines Spiels in einem Spiel. Insofern sei dieses Konzept häufig in elaborierte Spielwelten eingebunden. Als ein Beispiel nennt Juul das Rollenspiel Shenmue, in dessen Spielwelt der Spieler Geld verdienen kann und damit wiederum an Spielautomaten Arcadespiele von Sega spielen könne (vgl. Juul 2011, 132f.).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die fiktionalen Welten durch das Spielen eines Computerspiels hervorgebracht würden und nicht durch eine eingeschriebene Geschichte. Insofern ist die Hervorbringung der fiktionalen Welt mit unterschiedlichen Strukturmerkmalen und Handlungsweisen verbunden, die für die Rekonstruktion von interaktiven, nonlinearen Storytelling berücksichtigt werden müsse:

«Therefore, research towards a theory of interactive-nonlinear storytelling must focus on two things: (1) the specific possibilities to manipulate time and space in multi-linear narrations and (2) the structural qualities of interactive action spaces and storylines that branch and emerge.» (Freyermuth 2015, 219)

4.1.3 Aesthetics

Anschliessend an die Frage, wie fiktionale Welten hervorgebracht werden würden, steht nach Freyermuth das Moment der Ästhetik des Spiels im Mittelpunkt. Im Rekurs auf Juul und der Frage nach der Abstraktion und Repräsentation werde deutlich, dass die Frage der Ästhetik auch die Frage nach der Authentizität aufwerfe (vgl. Freyermuth 2015, 219). Hier lassen sich Anschlusspunkte an Huizinga und Caillois ausmachen. Ein wesentliches Merkmal des Spiels bei Huizinga sei das Heraustreten aus dem Alltag (vgl. Huizinga 2011, 16). Caillois fasst dies mit dem Merkmal des

make-believe in seine Konzeption ein (vgl. Caillois 1961, 10). Es geht daher im Kern um die Frage, wie diese zweite, fiktionale, Realität für den Spieler authentisch wird. Bei Caillois wird diese Frage vor allem durch die eigens für den Spielraum geltenden Regeln bestimmt:

«Despite the assertion's paradoxical character, I will state that in this instance the fiction, the sentiment of *as if* replaces and performs the same function as do rules. Rules themselves create fiction.» (Caillois 1961, 8; Herv. i. Orig.)

Insofern ist die Medialität des Spiels ein kognitives und damit (im Kontrast zu Computerspielen) unsichtbares Hervorbringen der Spielwelt.⁶ Bei Computerspielen, welche hinsichtlich ihrer Entwicklung aus den Bildschirmspielen hervorgegangen sind, ist die Frage der (audio-)visuellen Darstellung, im Kontext einer Herausarbeitung der Ästhetik elementar. Freyermuth verweist hierbei auf die immer realistischer werdenden Darstellungen in Computerspielen sowie dem Einsatz von Inszenierungstechniken, welche teilweise aus dem Film entlehnt sein würden (vgl. Freyermuth 2015, 219f.). Insofern gäbe es eine doppelten «realism effect»: Einerseits im Vorbringen eines simulierenden Hyperrealismus in Spielen und andererseits in der Überlagerung und Anreicherung durch digitale Spiele mittels Spielmechaniken, Narrationen, Spielästhetik und technologischen Interfaces (vgl. Freyermuth 2015, 220).

Neben der von Freyermuth erwähnten hyperrealen Ästhetik, gibt es eine ganze Bandbreite von Ästhetiken des Computerspiels⁷. Beispielsweise verwehrt sich Minecraft einer realistischen Ästhetik und setzt auf eine grobpixelige Grafik und einer Spielwelt, welche aus Blöcken besteht. Ähnliche Retro-Konzepte lassen sich auch bei Indie-Spielen finden, welche sich grafisch und spielerisch an 8 Bit- (z. B. Axiom Verge) oder 16 Bit-Spiele (z. B. Shovel Knight) anlehnen. Insofern lässt sich konstatieren, dass die Ästhetik von Computerspielen, ein Zusammenspiel unterschiedlicher Spielelemente und Konventionen darstellt. Inwiefern hierbei (Konventions-)Brüche oder ein fließendes Zusammenspiel entstehen, liesse sich mittels einer strukturalen Rekonstruktion, welcher in Anlehnung an den Neoformalismus den Game-Style⁸ im Blick hätte, analysieren. Aus bildungstheoretischer Sicht ist die Dimension der Ästhetik, mit dem immanenten Potenzial der Immersion, sowie der Distanzierung ein relevanter Untersuchungsgegenstand (vgl. Fromme 2006a, 190).

6 Dies verweist auf den Bedeutung der Fantasie im Kontext des Spiels, welche durch Bateson herausgearbeitet wurde (vgl. Bateson 1994).

7 Daniel Martin Feige verweist auf den Umstand, dass Computerspiele auf Grund ihrer relativ jungen Geschichte und den schnellen technischen Weiterentwicklungen, unterschiedlichen Gameplay und Inszenierungen, eine heterogene Bandbreite an Computerspielen entwickelt habe, so dass man nicht von *dem* Computerspiel sprechen könne (vgl. Feige 2012, 101).

8 Game-Style meint hier das Zusammenspiel zwischen audiovisuellen und ludischen Elementen, welche bestimmte Spiel- bzw. Handlungsweisen, sowie genretypische Konventionen und Brüche mit diesen hervorbringt.

4.1.4 *Technology*

Freyermuth sieht *technology* mit Verweis auf Schell als «any materials and interactions that make your game possible» (Schell 2008, 42). Hinsichtlich nicht digitaler Spiele seien dies Spielkarten, Spielfelder oder Spielfiguren (vgl. Freyermuth 2015, 220f.). Mit Blick auf Caillois und das Moment des offenen Spielausgangs (insb. mit Blick auf das Glücksspiel) würde *technology* hier das Zusammenspiel von einem Würfel und dem Würfeln (als Interaktion) oder Spielkarten mit der Aktion des Mischens bedeuten.

Technologie im Kontext von digitalen Computerspielen, bedeutet im engeren Sinne die Geschwindigkeit von Rechenoperationen und die Möglichkeit des Speicherns. Beides ermöglicht aufwändige Darstellungen, welche über einen Monitor ausgegeben werden können. Auf dieser Ebene erweitert sich Technologie im Kontext des Computerspiels um das Graphical User Interface, welches eine symbolische Interaktion mit der Maschine ermöglicht. Damit wiederum ist die Entwicklung von Peripheriegeräten, wie Tastatur, Maus, Joystick oder Gamepad verbunden, welche die Interaktion mit dem Graphical User Interface technisch ermöglichen. Mit Blick auf Computerspiele stellt Freyermuth heraus, dass es neben dem Graphical User Interface, welches auf dem Bildschirm angezeigt wird, auch ein Natural User Interface gebe, dass über Gesten (z. B. mittels Wiimote (vgl. Stanton 2015, 302f.)), Berührungen (z. B. Touchscreens auf Smartphones (vgl. Stanton 2015, 260f.)) oder Sprache gesteuert und damit immersiver wäre (vgl. Freyermuth 2015, 221).

Diese Überlegungen verweisen letztlich darauf, dass Computerspiele nicht ausschliesslich Code sind, sondern auch mittels bestimmter Hardware und damit verbundenen Interaktionsformen erst spiel- bzw. erfahrbar werden. Insofern konstatiert Schell: «The technology is essentially the medium in which the aesthetics take place, in which the mechanics will occur, and through which the story will be told» (Schell 2008, 42).

4.1.5 *Transmedia*

Transmedialität umschreibt den Umstand, dass Medien aufeinander verweisen. Freyermuth sieht bei Computerspielen hierbei zwei wesentliche Formen. Erstens eine intensive Transmedialität, in welcher innerhalb von Computerspielen verschiedene Medien aufeinander bezogen werden und mediale Grenzen somit transzendieren. Hierbei sind beispielsweise Medien wie Fernseher, Radios, Bücher oder Zeitungen gemeint, die in Computerspielen auftauchen bzw. in die Medialität eingelassen sind. Als zweite Form wird die extensive Transmedialität genannt, welche bestimmte Darstellungen über verschiedene Medien hinweg umfasst. Hier nennt Freyermuth Franchises wie Star Trek oder Star Wars, die beispielsweise durch Fernsehserien, Spielfilme oder Computerspiele zum übergreifenden thematischen Gegenstand werden (vgl. Freyermuth 2015, 222).

Die hier herausgearbeiteten fünf Felder der Digital Game Studies, welche unterschiedliche Aspekte von Computerspielen beleuchten, sind keinesfalls als für sich alleinstehend zu betrachten. Vielmehr bildet erst das Zusammenspiel der Bereiche eine Aussage darüber, was Computerspiele, insbesondere auch im Kontrast zu klassischen Konzeptionen des Spiels (vgl. Tabelle), ausmacht. Analytisch gewendet ist es daher notwendig, diese Dimensionen des Computerspiels in der Analyse aufeinander zu beziehen (vgl. Thon 2009). Auf Basis dieser Überlegungen und der Erfahrungen aus der praktischen Analyse im Zuge der Erstellung der Studie, soll im Folgenden die strukturelle Computerspielanalyse rekonstruiert und modifiziert werden.

	Spiel	Computerspiel
Mechanics	Spielregeln werden ausgehandelt	Spielregeln lassen sich in vier Ebenen unterscheiden, die wiederum je nach Spiel einen flexiblen oder statischen Charakter aufweisen können (vgl. Tabelle 1).
Story	Ergibt sich als den Spielregeln	Wird über das Gameplay erzeugt
Aesthetics	Ist an die Vorstellungskraft gebunden	Wird audiovisuell dargestellt
Technology	Spielgegenstände und Interaktionen	Graphical User Interface und Natural User Interface
Transmedia	kein Bezug	Intensive und extensive Transmedialität

Tab. 2: Vergleich zwischen Spiel und Computerspiel nach Caillois (vgl. Caillois1961, 36) den Bereichen der Digital Game Studies nach Freyermuth (2015) (eigene Darstellung).

4.2 Grundannahmen

Die Strukturelle Computerspielanalyse baut auf der Feststellung auf, dass Computerspiele hochgradig hybride mediale Artefakte seien (vgl. Beil 2011; Beil 2015). Diese Hybris besteht im Kern aus dem Verbund eines Spiels mit einem Computer. Jedoch zeigt der oben aufgeführte Streit zwischen den Ludologen und den Narratologen, dass sich in diesem Verbund aus Spiel und Computer auch Narrationen (als Folge von medialen Artikulationen) entfalten können. Somit besitzen Computerspiele im Anschluss an die Überlegungen von Matthias Jung ein reflexives Potenzial. Die Herausarbeitung dieser Bildungspotenziale ist das Ziel der Strukturalen Computerspielanalyse (vgl. Fromme und Könitz 2014, 237f.). Um dieses Ziel zu erreichen, wird die Medialität, bestehend aus audiovisuellen, ludisch-interaktiven und narrativen Elementen, über vier Analyseschritte herausgearbeitet (vgl. Abb. 2):

Übersicht Strukturele Computerspielanalyse

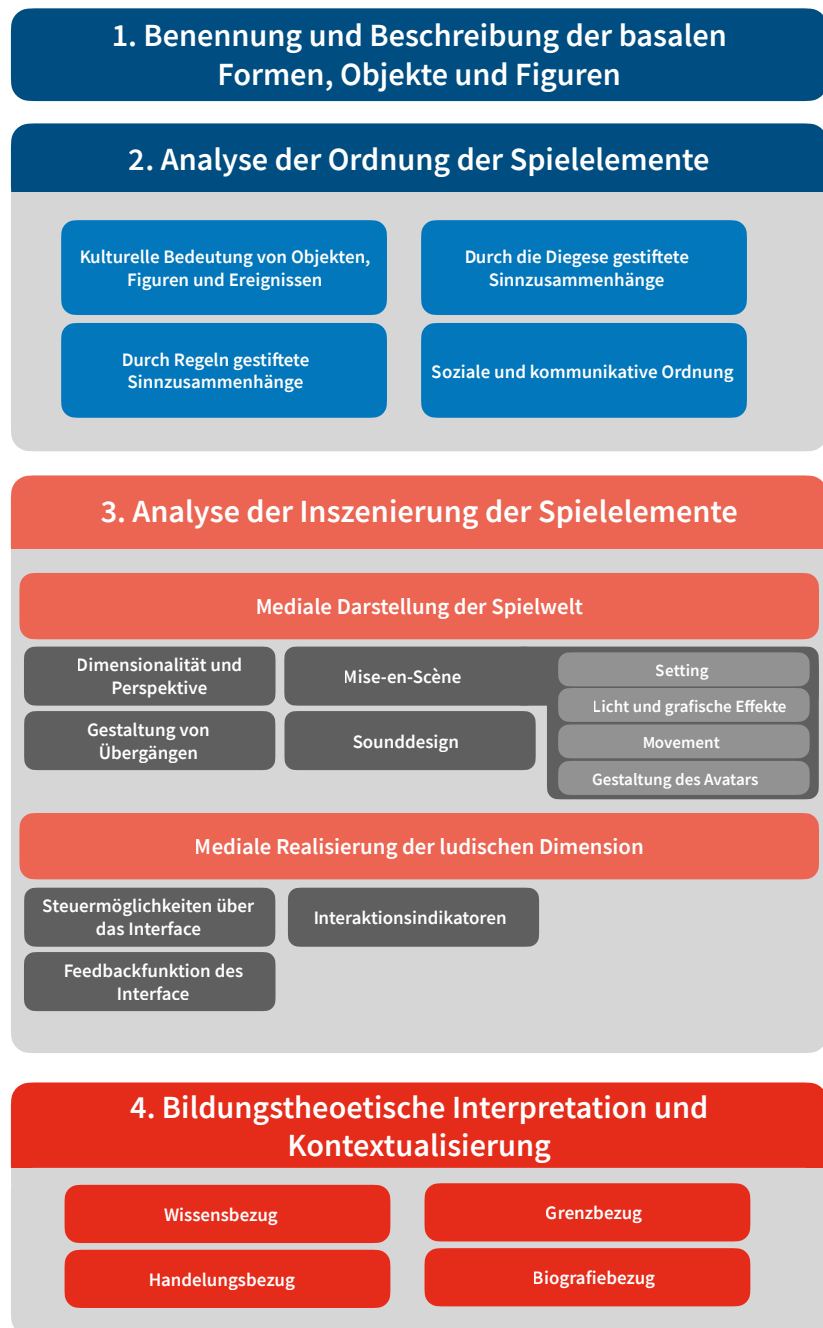


Abb. 2: Übersicht der Analyseschritte der Strukturalen Computerspielanalyse (vgl. Fromme und Könitz 2014).

1. Der erste Schritt zielt auf die *Benennung und Beschreibung der basalen Formen, Objekte und Figuren* ab. Hierbei ist die Leitfrage: was nehme ich wahr?
2. Die Analyse der *Ordnung der Formen, Figuren und Objekte* stellt den zweiten Analyseschritt dar. Die leitende Frage hierbei ist die Frage welche Bedeutung dem Wahrgenommenen zukommt.
3. Der dritte Schritt zielt auf die *Analyse der Inszenierung der Spielelemente* ab und geht der Leitfrage nach, wie die aus der Wahrnehmung erzeugten Bedeutungen, über die Medialität zustande kommen.
4. Im vierten Schritt erfolgt die *bildungstheoretische Interpretation*, die sich auf die Dimensionen der lebensweltlichen Orientierung bezieht und somit den erkenntnistheoretischen Konnex zur Strukturalen Medienbildung, hinsichtlich der Herausarbeitung von Bildungspotenzialen, herstellt.

Im Folgenden sollen nun die methodischen Schritte der Strukturalen Computer-spielanalyse klarer konturiert werden. Hierbei werden im Vorgriff, die methodischen Erkenntnisse aus der Studie und weiterführende theoretische Überlegungen in die Darstellung einfließen.

4.3 Basale Figuren, Objekte und Ereignisse des Computerspiels

Der erste Schritt der Analyse orientiert sich am ersten Schritt der Bildanalyse nach Erwin Panofsky, der vorikonographischen Beschreibung. Dabei ist es das Ziel, dass sogenannte *natürliche Sujet* herauszuarbeiten. Hierbei werden einfach bestimmbar Formen, Ereignisse und Handlungen, anhand der eigenen praktischen Erfahrung herausgearbeitet. Jedoch geht es nicht nur um die Darstellung von Objekten und ihrem Zusammenhang, sondern auch um das, was Panofsky «Einfühlung» nennt. Damit sollen mittels einer «Sensibilität» auch Gebärden und Gefühle, die ein Bild vermitteln kann, erfasst werden (vgl. Panofsky 2006, 34). Mit Blick auf die immer kulturell geprägte persönliche Erfahrung, kann es insbesondere mit dem Blick auf Bilder, in anderen Kulturkreisen zu unterschiedlichen Auffassungen bzw. Wahrnehmungen kommen. Insofern konstatieren Jörissen und Marotzki, dass in diesem Analyseschritt lediglich Hypothesen der Objektbenennung erzeugt werden würden (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, 102). Ein weiteres forschungspraktisches Problem bei der Herausarbeitung des natürlichen Sujets ist das Ausklammern der konventionellen Bedeutungsgehalte, die nach Panofsky zu einem anderen Interpretationsbereich angehören würden (vgl. Panofsky 2006, 34f.). Um das methodische Problem der kulturellen Vorinterpretation zu umgehen, empfehlen Jörissen und Marotzki die methodische Kontrolle durch Interpretationsgruppen. Dadurch würden, mit Rückbezug auf Husserls Überlegungen in «Die Krisis der Europäischen Wissenschaften und die Transzendente Phänomenologie», die kulturellen Gehalte zumindest eingeklammert

werden (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, 102f.). Die Strukturelle Computerspielanalyse greift diese Grundgedanken auf und richtet ihren Fokus bei der Herausarbeitung des natürlichen Sujets von Computerspielen auf die zentralen Spielfiguren, wichtige Spielobjekte und -gegenstände und die zentralen Aufgaben und Zielstellungen des Computerspiels (vgl. Fromme und Könitz 2014, 254). Hierbei wird vorgeschlagen, zunächst die *wichtigsten Spielfiguren* herauszuarbeiten. Diese Herausarbeitung richtet sich wie oben bereits erwähnt, auf das, was wir auf der Basis eigener Erfahrungen wahrnehmen. Beispielhaft soll hier das Spiel Super Mario Bros. herangezogen werden. So nehmen wir im Spiel eine Spielfigur wahr, die eine rote Mütze und eine rote Latzhose trägt. Die Figur hat olivgrüne Schuhe und ein olivfarbenes langärmeliges Hemd an. Die Spielfigur trägt ausserdem einen Bart. Dass die Spielfigur Mario heisst, lässt sich mit Blick auf das Wahrnehmbare lediglich an der oberen linken Ecke ablesen, in der über der erreichten Punktzahl «Mario» geschrieben steht. Es wäre mit Blick auf die Popularität der Spielfigur leicht zu sagen, dass diese Mario heisse und ein Klempner aus Brooklyn sei. Jedoch wäre dies bereits der Einbezug von konventionellem Wissen. Mit Blick auf die gezeigten Emotionen lässt sich konstatieren, dass die Spielfigur keinerlei Emotionen oder Gebärden zeigt. In anderen Spielen der Super-Mario-Reihe kann Mario jedoch beispielsweise Lächeln, sich Fürchten oder bestimmte Posen einnehmen.

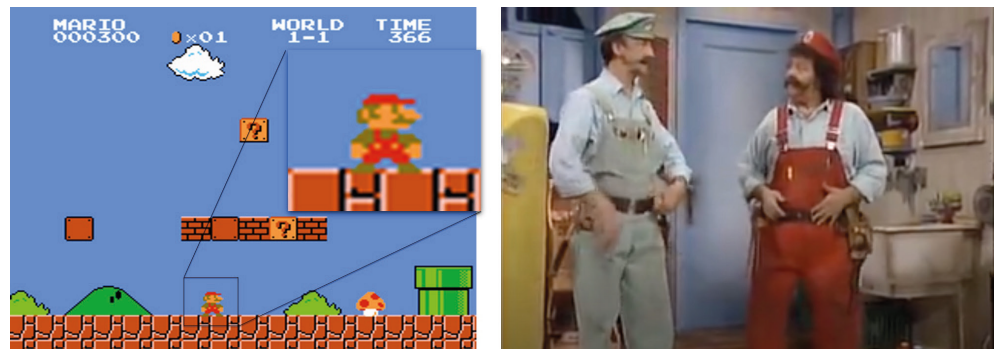


Abb. 3: Links: Die Spielfigur «Mario» im Videospiel Super Mario Bros. Rechts: Kontextualisierung von «Mario» als Klempner in der Super Mario Bros. Super Show. Online aufrufbar unter: <https://youtu.be/Q20ovbTOroE>.

Neben der Spielfigur, die anscheinend Mario heisst, gibt es im Spiel vielfältige *Objekte und Gegenstände*. Die Benennung aller Gegenstände wäre mit Blick auf komplexe Computerspiele wie Fallout 4 ein sehr langwieriges Unterfangen. Insofern wird im Zuge der Strukturellen Computerspielanalyse vorgeschlagen, jene Objekte zu identifizieren die typisch oder besonders auffällig seien (vgl. Fromme und Könitz 2014, 254). In Super Mario Bros. besteht ein Grossteil der Spielwelt aus zerstörbaren und nicht zerstörbaren Blöcken. Blöcke mit einem Fragezeichen enthalten zudem Objekte wie Münzen, Pilze oder Blumen, die die Spielfigur wachsen und mit Feuerbällen

schiessen lassen können. Ausserdem gibt es neben den Blöcken grüne Röhren und unterschiedlich grosse Gebäude, die Mario betreten kann, um andere Abschnitte im Spiel zu erreichen. In komplexeren Spielen können auch Landschaftselemente und Orte (z. B. Wald, Wiese, Moor, Höhle) oder vielfältige Gebäude (Fachwerkwerkhaus, Schloss, Burg) auftauchen. Das Erkennen dieser Elemente ist besonders in den folgenden Analyseschritten, wie der Analyse des Settings, von zentraler Bedeutung (vgl. Fromme und Könitz 2014, 255). Mit Blick auf die oben ausgeführten Objekte im Spiel Super Mario Bros., rücken zugleich auch die *Aufgaben und Zielstellungen* des Computerspiels in den Fokus der Herausarbeitung des natürlichen Sujets. Wie bereits angedeutet, können die Objekte im Spiel Super Mario Bros. dem Spieler helfen, das Spiel zu bewältigen. Um das Spiel zu bewältigen, muss die Spielfigur Gegnern ausweichen oder diese besiegen, um nicht ein Leben zu verlieren. Verliert die Spielfigur alle Leben, ist das Spiel vorbei und der Spieler muss das Spiel von vorn beginnen. Mit Blick auf die Zielstellung des Spiels, erschliesst sich diese nicht gleich von Anfang an. In den ersten Levels geht es zunächst um das Bewältigen basaler Spielherausforderungen. Dabei muss die Spielfigur vor allem Gegner und Abgründe überwinden. Erst am Ende der ersten Welt, nachdem die Spielfigur einen grünen Gegner, mit Stacheln und schildkrötenartigen Panzer überwunden hat, erzählt ihm eine kleine pilzartige Figur mit Armen und Beinen, dass die Prinzessin in einem anderen Schloss sei. Insofern erkennt man erst im Verlauf des Spiels die eigentliche Zielstellung: die Rettung einer Prinzessin.

4.4 Analyse der Ordnung der Spielelemente

Nachdem das natürliche Sujet herausgearbeitet ist, geht es im zweiten Schritt der Analyse darum, das so genannte *konventionelle Sujet* herauszuarbeiten. Panofsky beschreibt dieses folgendermassen:

«[Um die] Bedeutung zu verstehen, muß ich nicht nur mit der praktischen Welt von Gegenständen und Ereignissen vertraut sein, sondern auch mit der mehr als bloß praktischen Welt von Bräuchen und kulturellen Traditionen, die einer bestimmten Zivilisation eigentümlich sind» (Panofsky 2006, 35).

Insofern unterscheidet sich das natürliche vom konventionellen Sujet darin, dass letzteres intellektuell und nicht sinnlich vermittelt sei (vgl. Panofsky 2006, 35). In diesem Schritt gehe es letztlich darum, erste Bedeutungshypothesen zu generieren und Sinnzusammenhänge zu konstruieren (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, 104). Die konventionelle Bedeutung werde durch den Vergleich und die Identifizierung mit künstlerischen Motiven und über Kontextinformationen (z. B. den Titel des Bildes oder Sekundärliteratur) herausgearbeitet (vgl. Panofsky 2006, 38). Diese Entschlüsselung der konventionellen Bedeutungen diene letztlich als methodisch

kontrolliertes Einführen von Bedeutungsinhalten, die damit einer Reflexion zugänglich gemacht werden (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, 105). Neben der konventionellen Bedeutung betrachten Jörissen und Marotzki auch die Frage nach dem Sinnzusammenhang, die sich aus den Bedeutungshypothesen ergebe. Hierbei ergebe sich aus den Sinnzusammenhängen eine narrative Struktur (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, 105). Hierbei sei entscheidend, dass Bilder mehrere Sinnzusammenhänge entfalten, so dass mehrere Lesarten, jedoch nicht beliebig viele, möglich seien. Die diskursive Prüfung und damit methodische Kontrolle werde daher durch Interpretationsgruppen erreicht. In der Entwicklung von Sinnzusammenhängen sehen Jörissen und Marotzki eine Ähnlichkeit mit dem Übergang von der Plot- zu Storyebene beim Film. Hierbei stelle die Herausarbeitung des natürlichen Sujets die Ebene des Plots dar (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, 106f.).

Um der Komplexität des Computerspiels gerecht zu werden, wird die Herausarbeitung des konventionellen Sujets bzw. die Ordnung der Spielelemente in der Strukturalen Computerspielanalyse in vier zentrale Teilaspekte gegliedert:

- Die Kulturelle Bedeutung von Objekten, Figuren und Ereignissen, die mit Blick auf Jörissen und Marotzki bedeutungshypothesengenerierend ist,
- die durch die Diegese gestifteten Sinnzusammenhänge,
- die durch die Regeln gestifteten Sinnzusammenhänge und
- die soziale und kommunikative Ordnung.

4.5 Kulturelle Bedeutung von Objekten, Figuren und Ereignissen

Die Grundidee der Analyse der kulturellen Bedeutung greift Panofskys Idee des «Konventionellen» auf. Das bedeutet, dass MacherInnen von Filmen oder Computerspielen auf bestimmte kulturell geprägte Konventionen zurückgreifen (vgl. Fromme und Könitz 2014, 257). Insofern schliesst dieser Teilanalyseschritt an der Herausarbeitung von zentralen Figuren, Objekten und Spielsituationen an und fragt, welche kulturelle Bedeutung diese haben könnten. Mit Blick auf das eingangs angeführte Beispiel Super Mario Bros., müsste man in diesem Schritt die Spielfigur als Mario ausmachen. Durch andere Medien wie Serien (z. B. die Super Mario Brothers Super Show), Comics oder Informationsseiten im World Wide Web ist bekannt, dass diese Spielfigur Klempner sei, in Brooklyn wohne und eine italo-amerikanischer Abstammung habe. Dies wiederum plausibilisiert mit Blick auf den Beruf des Klempners, das Auftreten der zahlreichen grünen Röhren im Spiel. Auf Grund der Popularität der Spielserie wissen wir auch, dass die pilzähnliche Figur Toad heisst und ein Einwohner des Mushroom-Kingdoms (Pilzkönigreich) ist, dessen Herrscherin wiederum Prinzessin Toadstool ist. Mit Blick auf die kulturelle Bedeutung, lässt sich konstatieren, dass diese in diesem Spiel sehr gross ist. Super Mario Bros. hat neben der Spielserie Super Mario auch Fankulturen und die Vorstellung von Videospiele im Allgemeinen

geprägt. Insofern würden in diesem Analyseschritt all die grundlegenden Motive (z. B. Prinzessin Toadstool retten, als eins der Motive der Spielserie) herausgearbeitet werden. Da dies ein älteres und sehr populäres Videospiel ist, kann man sagen, dass der Erfolg des Spiels nach seiner Veröffentlichung, seine Weiterentwicklungen in neuen Spielen des Mario-Universums und andere mediale Darstellungen (z. B. Comics, Trickfilme, Merchandise), nachträglich die kulturellen Bedeutungen generiert haben. Würde man das Spiel aus dem Blickwinkel des Jahres 1983 betrachten, so würde man wohl eher dazu tendieren, dass es sich hier nur um ein klassisches Held-rettet-Frau-Motiv handeln würde. Dies zeigt auch die Bedeutung des zeitlichen Abstands bei der Analyse. Insofern haben Analysen durch ihre zeitliche Einbettung, auch immer einen vorläufigen Charakter.

4.6 Durch die Diegese gestiftete Sinnzusammenhänge

Nachdem im ersten Teilanalyseschritt erste Bedeutungshypothesen herausgearbeitet werden, liegt der analytische Fokus in den folgenden Schritten in der Herausarbeitung von Sinnzusammenhängen. Mit Blick auf das eingangs dargestellte Spannungsverhältnis zwischen narratologischen und ludologischen Positionen innerhalb der Digital Game Studies, werden Sinnzusammenhänge bzw. das konventionelle Sujet auf der Ebene der Diegese und auf der Ebene der Regeln herausgearbeitet. Auf der Ebene der Diegese liegt der analytische Fokus bei Computerspielen darauf, wie die dargestellte Spielwelt Narrationen entfaltet.

Der Begriff der Diegese stammt aus der Erzähltheorie und beschreibt die erzählte Welt. Einerseits können Computerspiele durch immanente narrative Elemente (z. B. Cutscenes oder Storymissionen) die Spielwelt entlang einer festgelegten Narration entfalten und somit Sinnzusammenhänge stiften (vgl. Fromme und Könitz 2014, 259). Dies geschieht beispielsweise in Spielen wie *Baphomets Fluch 5* oder *Fahrenheit*, in denen der Spieler Aufgaben bewältigen muss, die sich aus der Story ergeben. Beispielsweise werden die Hauptprotagonisten George und Nico am Ende der ersten Episode von *Baphomets Fluch 5* bei Nachforschungen in einem Atelier durch ein gelegtes Feuer eingeschlossen. Durch die Kombination verschiedener Gegenstände wie einer Colaflasche, Minzdragees, Brecheisen und einem Abdecktuch, können sie durch das Dachfenster entkommen und ihr Leben und ein Gemälde mit Hinweisen retten, dass sie anschliessend nach Spanien führt. Mit Blick auf die Figuren, Objekte und Ereignisse eines Spiels können sich Sinnzusammenhänge auch aus der Anordnung dieser ergeben. In Spielen mit einer offenen zufallsgenerierten Spielumgebung wie *Minecraft* oder *No Man's Sky* ergeben sich diegetische Sinnzusammenhänge weniger aus Storyelementen, sondern aus dem Umstand überleben zu müssen, damit man die Welt(en) erkunden kann. So muss der Spieler in *Minecraft* beispielsweise Essen finden und zubereiten, damit er nicht verhungert. Im Science-Fiction-Setting von *No*

Man's Sky muss der Spieler sich um Energie für seinen Raumanzug, sein Raumschiff und sein Multifunktionswerkzeug kümmern, damit er überleben und neue Welten entdecken kann. In diesen Beispielen geht es also um das Überleben in der Wildnis, ein Motiv, das sich auch in der Literatur (z. B. Robinson Crusoe) oder im Kinofilm (z. B. Cast Away – Verschollen) wiederfinden lässt. Hinsichtlich der räumlichen Sinnzusammenhänge kann der Spieler in Minecraft mittels Gebäuden und Karten eigene Bau- und Erkundungsgeschichten kreieren. In No Man's Sky hingegen geht es um das Erkunden und den Abbau von Ressourcen für die Verbesserung des Raumanzugs, des Multifunktionswerkzeugs und des Raumschiffs. Hierbei dient das Raumschiff als universelles Fortbewegungsmittel zwischen den Planeten und Sonnensystemen. Durch den nahtlosen Übergang von der Planetenoberfläche und dem Weltall und das Zurücklegen von langen Flügen oder Erkundungen zu Fuss entsteht der Eindruck einer räumlichen Verbundenheit und der Relativität von Größe. Insofern kann sich der Spieler selbst entscheiden, ob er einen Planeten und Alienkulturen genauer untersuchen will, oder ob er ins Zentrum der Galaxie, als eigentliches Spielziel, reisen möchte.

4.7 Durch die Regeln gestiftete Sinnzusammenhänge

Auch Spielregeln bilden ein spielüberspannendes Element, die die Spielerfahrung (Gameplay) maßgeblich prägen. Insofern bezieht sich dieser Analyseschritt auf ludische Elemente im Computerspiel, die Sinn- und Bedeutungszusammenhänge konstituieren (vgl. Fromme und Könitz 2014, 259). Diese können je nach Spiel unterschiedliche Formen annehmen, in Kampfspielen wie Tekken, gilt es den jeweiligen Kontrahenten zu besiegen, um den Kampf zu gewinnen. Schafft man acht Kämpfe hintereinander zu gewinnen, erscheint ein Endvideo und man hat das Spiel durchgespielt. Diese Form des Gameplays findet man auch in vielen anderen Prügelspielen. Exemplarisch seien hier die Street-Fighter-Serie oder die Dead-or-Alive-Serie genannt. Bei Rennspielen wie Gran Turismo nimmt die Komplexität der zu bewältigenden Aufgaben im Verlauf des Spiels zu. Anfangs hat man eine kleine Fahrzeug- und Streckenauswahl und man muss einen Führerschein für höhere Rennklassen machen und zudem Rennen gewinnen, damit man bessere Autos und Zubehörteile kaufen kann. Bei diesem Beispiel wird deutlich, dass das Spiel weniger durch eine Narration Bedeutung generiert, als durch die Bewältigung der Herausforderungen im Verlauf des Spiels. Auch das oben genannte Beispiel Fallout 4 besitzt ein breites Set an durch Regeln gestifteten Zusammenhängen. Einerseits kommt man in der Geschichte des Spiels nur voran, wenn man Missionen und Nebenmissionen erfüllt, so dass der Spieler Erfahrungspunkte bekommt und zugleich neue Abschnitte der Geschichte bzw. Storymissionen zugänglich werden. In diesem Punkt folgt Fallout 4 vielen ähnlichen Rollenspielerien, wie der Elder-Scrolls-Serie (z. B. Skyrim) oder der in dieser Arbeit

untersuchten Mass-Effect-Serie. Neben den meist narrativ eingebetteten Missionen hat der Spieler in Fallout 4 auch die Möglichkeit Siedlungen aufzubauen, die mit Wasser, Strom, Nahrung, Komfort und Abwehranlagen versorgt werden müssen. Je grösser die Siedlung wird, desto schwierigere Gegner versuchen diese anzugreifen, wobei Bewohner umkommen können. Auch für solche Aktivitäten erhält der Spieler Erfahrungspunkte und kann zudem neue Nebenmissionen freischalten. Anhand der skizzierten Beispiele wird deutlich, dass Computerspiele auch ohne starke narrative Elemente eigene ludische Sinnzusammenhänge erschaffen können, die wiederum spielabhängig unterschiedliche Komplexitätsgrade annehmen können. In jedem Fall greifen auch diese regelgeleiteten Zusammenhänge auf bestimmte Konventionen zurück, die Spielserien- oder Genrebedingt sein können.

4.8 Soziale und kommunikative Ordnung

Der vierte Analyseaspekt umfasst die soziale und kommunikative Ordnung in Computerspielen. Ziel ist es, jene Sinnzusammenhänge herauszuarbeiten, die über die inszenierten Beziehungen zwischen Charakteren und NPCs sowie Gesellschaftsbilder im Computerspiel dargestellt werden. Hierbei lassen sich mit Blick auf die Heterogenität von Computerspielen verschiedene Formen ausmachen. In Singleplayerspielen haben es Spieler häufig mit so genannten Non-Player-Characters (NPCs) zu tun. Mit diesen ist eine bestimmte, durch das Regelwerk und/oder Narration vorgegebene, Interaktion möglich. Diese Form lässt sich mit dem Begriff der parasozialen Interaktion beschreiben. Hierbei handle es sich um einen Modus in dem sich Rezipienten mit den in Medien dargestellten Akteuren in Beziehung setzen (vgl. Wegener 2008; Hippel 1992). Im Bereich digitaler Computerspiele erweitert sich dieses Konzept, das aus dem Bereich des Fernsehens stammt, um interaktive Elemente und Handlungsräume, in denen beispielsweise sozial divergente Verhaltensweisen ausprobiert werden können (vgl. Fromme 2006b, 19f.). Eine sehr einfache Form lässt sich beispielsweise im Jump'n'Run Super Mario Bros. finden. Hierbei versucht der Klempner Mario Prinzessin Toadstool vom Bösewicht Bowser zu befreien. Dabei wird Mario am Ende der ersten sieben Welten von einem Pilzuntertan empfangen, der ihm sagt, dass die Prinzessin in einem anderen Schloss sei. Kommunikativ und sozial ist dieses Spiel also sehr statisch und zurückhaltend. Jedoch wird über die dargestellten sozialen Rollen, das soziale Gefüge bereits nach der ersten Welt deutlich. Ein komplexeres Beispiel ist das Spiel Xenoblade Chronicles, in dem der Spieler durch seine Figur Shulk die sozialen Beziehungen von NPCs in der Spielwelt entdecken und verändern kann. Dadurch bekommt der Spieler auf der ludischen Seite neue Mission und damit Möglichkeiten, Erfahrungspunkte und Items zu sammeln. Mit Blick auf die Mitstreiter von Shulk, lassen sich bestimmte Punkte in der weitläufigen Spielwelt entdecken, die mit dem richtigen Partymitglied zu einem bestimmten Spielzeitpunkt besucht werden

können. Dadurch erhöht sich der Grad der sozialen Bindung und man erfährt mehr über die Hintergrundgeschichte und die Probleme einzelner Protagonisten. Auch in Kämpfen kann der Spieler den sozialen Zusammenhalt stärken, indem er Mitstreiter in Schutz nimmt oder heilt. Durch die Stärkung der sozialen Bindungen (angezeigt durch die Einblendung von Herzen) setzen sich wiederum Partymitglieder in Kämpfen stärker für Shulk ein (z. B. durch zusätzliche Heilungen oder riskante Attacken). Insofern ist die kommunikative und soziale Ordnung im Spiel sehr viel komplexer als bei Super Mario Bros. Die soziale und kommunikative Ordnung kann auch einen subtileren Charakter haben. Während in Xenoblade Chronicles diese weitestgehend frei von Widersprüchen und zudem über das Spiel transparent gemacht wird, eröffnen Entscheidungen in Rollenspielen wie Fallout 4 einerseits den Raum für die Darstellung von sozialen Dilemmata. Andererseits sind die Reichweiten der Entscheidungen des Spielers häufig nicht direkt aus der Spielsituation absehbar. So kann beispielsweise die Entscheidung zur Rettung einer Person später über das Wohlwollen oder die Missgunst anderer Personen und Gruppierungen entscheiden.

Neben Singleplayer-Computerspielen, gibt es eine wachsende Zahl von Spielen, die die Möglichkeit besitzen über das Internet und einer Netzwerkverbindung (LAN) bestimmte Multiplayerformen zu spielen. Die Formen des Online-Zusammenspiels sind sehr heterogen. Diese Heterogenität möchte ich anhand von drei Beispielen skizzieren. Die wohl bekanntesten und ältesten Formen des Multiplayerspiels sind Ego-Shooter. Hierbei gibt es zunächst vielfältige Spielmodi (zum Beispiel Deathmatch oder Capture the flag), die verschiedene Spielerkonstellationen, auf Grund sich verändernder ludischer Modi, voraussetzen. So spielt beim Deathmatch jeder gegen jeden. Dies kann unter gleichen Voraussetzungen (z. B. in Unreal-Tournament) oder auch über unterschiedliche Charaktere mit bestimmten Stärken und Schwächen (z. B. Overwatch) erfolgen. Dagegen geht es beispielsweise bei Modi wie Capture the flag in der Regel darum, dass zwei Teams gegeneinander spielen. Im Spiel Team Fortress 2 gibt es beispielsweise innerhalb der Teams verschiedene Klassen (z. B. Soldat oder Sanitäter), die unterschiedliche Teamplay-Strategien ermöglichen bzw. erfordern. In Battlefield 3 gibt es neben den Teams noch Squads als Untergruppierungen, in denen sich jeweils vier Spieler befinden können. Die Komplexität für alle Spielteilnehmer hierbei liegt darin, sich mit seinen Squadmitgliedern und dem Team abzustimmen und Spielrollen (z. B. Aufklärer oder Sanitäter) so einzusetzen, dass man bestimmte Punkte auf der Karte einnimmt. Je besser sich das Squad koordinieren kann, desto mehr Erfahrungspunkte gibt es (z. B. für Heilungen und Wiederbelebungen). Eine noch komplexere Form stellen wohl MMORPGs dar, in denen sich Spieler über Clans und Gilden organisieren können, um bestimmte Aufgaben zu bewältigen (z. B. ein starkes Monster besiegen). Neben diesen direkten Multiplayerformen, gibt es auch indirekte Formen des Zusammenspiels. Ein Beispiel dafür ist das Rennspiel Forza Horizon 3, in dem das Fahrprofil eines Spielers, der sogenannte

Drivatar, gespeichert wird. Dieser kann ohne Zutun des Fahrers gegen andere Spieler antreten. Im Rollenspiel Dark Souls, das vor allem durch seinen hohen Schwierigkeitsgrad bekannt ist, können Spieler anderen Spielern Hinweise oder Warnungen hinterlassen. Diese können wiederum beim Meistern von schwierigen Gegnern oder Fallen helfen. Neben diesen Aspekt, gibt es auch eine in das Singleplayerspiel integrierte aktive Multiplayerkomponente, wenn der Spieler den Status seiner Figur von untot auf menschlich wechselt. Dann haben andere Spieler die Möglichkeit den Spieler in seiner Spielwelt aufzusuchen und zu bekämpfen. Insofern wird aus dem Singleplayer ein Player vs. Player-Modus (PvP). Gleichzeitig hat der Spieler die Möglichkeit befreundete Spieler in seine Welt einzuladen, so dass diese ihm bei schwierigen Stellen helfen können. Das Beispiel Dark Souls zeigt, wie komplex Single- und Multiplayererfahrungen und die damit verbundenen sozialen und kommunikativen Aspekte sein können.

Abschliessend ist noch zu konstatieren, dass sich nicht bei allen Computerspielen eine soziale und kommunikative Ordnung finden lässt. So gibt es beispielsweise im Spiel Tetris keinerlei NPCs oder ähnliche Interaktionspersona, so dass vor allem die ludischen Aspekte in der Analyse der Sinnzusammenhänge vordergründig sein dürften.

5. Verweis auf die Kritik Imdahls und Modifikation der Analyseschritte

Mit Blick auf die enge Anlehnung der Strukturalen Computerspielanalyse an Panofsky, halte ich es an dieser Stelle für angebracht auch auf die Kritik an Panofskys Vorgehen einzugehen, die Max Imdahl folgendermassen hervorgebracht hat:

«Eine über das mitgebrachte Vorwissen und Identifikationsvermögen hinausführende Perspektive enthält Panofskys Formbegriff (hier jedenfalls) nicht: Entweder man erkennt nichts, oder doch nur schon Bekanntes. Es entfallen sämtliche visuelle Evidenzen, die über das bloß erinnernde, wiedererkennende Gegenstandssehen hinaus sind und, sozusagen als zukunftssoffene Neuerfahrungen, einem sehenden Sehen offenbar werden» (Imdahl 1996, 90).

Der Kern von Imdahls Kritik bezieht sich auf das schwache formanalytische Moment bei Panofsky. Insofern kritisiert Imdahl Panofsky dafür, dass nach der Herausarbeitung des natürlichen Sujets, die Formsprache des Bildes durch das konventionelle Sujet überdeckt wird. Ein Bildnis der Kreuzigung wird eben nur als solches wiedererkannt. Mit Blick auf die Strukturalen Computerspielanalyse ist daher zu überlegen, ob die Analyse der Inszenierung der Spielelemente, *nach* dem Herausarbeiten des natürlichen Sujets und *vor* dem konventionellen Sujet erfolgen sollte. Mit Vorgriff auf die Methodik dieser Arbeit sei an dieser Stelle angemerkt, dass auf Grund der methodischen Kombination von Grounded Theory Methodology und Strukturaler

Computerspielanalyse es notwendig wurde, die Analyse im Kern dahingehend zu verändern. Mit Blick auf die Methode und meiner Erfahrungen damit, sehe ich für die Werkanalyse zwei wesentliche Vorteile. Erstens ergibt die Kombination aus natürlichem Sujet und der Analyse der Inszenierung der Spielelemente ein tieferes Verständnis für das Zustandekommen des konventionellen Sujets. Dies liegt auch darin begründet, da Computerspielserien- und Genres abseits von Motiven eigene Konventionen gebildet haben (z. B. Point & Click Adventures), die sich auf der Ebene ihrer medialen Struktur herausarbeiten lassen. Den zweiten Vorteil sehe ich vor allem in einer verbesserten Praktikabilität für die AnwenderInnen dieser Methode. Denn durch die Umstellung der Analyseschritte wird erreicht, dass die Analyse vom Kleinen (Elemente des Spiels und deren Struktureigenschaften) zum Grossen (hergestellte Sinnzusammenhänge und Bildungspotenziale) geht.

5.1 Inszenierung der Spielelemente

Nachdem die ersten beiden Analyseschritte im Anschluss an Panofsky danach fragen, was man wahrnimmt und welche Sinnzusammenhänge das Wahrgenommene hat, wird im dritten Analyseschritt der Strukturalen Computerspielanalyse geklärt, wie diese Bedeutungen durch die Medialität des Computerspiels erzeugt werden. Daher nimmt der dritte Analyseschritt die audiovisuellen und ludischen Aspekte in den Blick, die durch die beiden Teilaspekte der medialen Darstellung der Spielwelt und der medialen Realisierung der ludischen Dimension abgebildet werden (vgl. Fromme und Könitz 2014, 263).

5.1.1 Mediale Darstellung der Spielwelt

Der erste analytische Teilaspekt richtet sich auf die Ebene der Darstellung und der Inszenierung der Spielwelt. Dieser Analyseschritt lehnt sich an die neoformalistische Filmanalyse von David Bordwell und Kristina Thompson (2008) an. Jedoch gibt es auf Grund der Machart von Computerspielen auch zentrale Unterschiede, die in der Analyse berücksichtigt werden. Die Analyse der medialen Darstellung der Spielwelt selbst unterteilt sich in vier zentrale Aspekte:

- die Dimensionalität und Perspektive,
- die Mise-en-Scène,
- die Gestaltung von Übergängen und
- das Sounddesign.

Dimensionalität und Perspektive

Bei der Analyse von Computerspielen ist die Räumlichkeit und der Blick auf und in die Spielwelt ein zentraler Aspekt. Mit Blick auf das neoformalistische Filmanalysemodell ist dieser Aspekt als das Äquivalent zur Kinematographie zu verstehen.

Jedoch besteht der zentrale Unterschied zum Film darin, dass Spielsituationen im Computerspiel nicht mit einer Kamera fokussiert und aufgenommen werden, sondern durch einen Computer bzw. eine Spielkonsole gerendert sind. Als Folge sind die Dimensionalität des Computerspiels und die Perspektive auf die entsprechende Spielsituation die wesentlichen Elemente in diesem Analyseschritt. Die Dimensionalität lässt sich zunächst in zweidimensionale-, isometrische und dreidimensionale Visualisierungen unterscheiden (vgl. Fromme und Könitz 2014, 263). Bei den zweidimensionalen und isometrischen Darstellungen kann sich die Spielfigur nur in zwei Dimensionen bewegen. Insofern ist die isometrische Darstellung ein Sonderfall der zweidimensionalen Darstellung. Optisch wird durch eine Verschiebung der Blickachsen ein pseudo-dreidimensionaler Raum eröffnet (z. B. in Diablo II oder StarCraft). Diese Darstellungsweise ist auf Grund der gestiegenen Rechenleistung, heutzutage auch in Echtzeit berechneten Umgebungen zu finden (z. B. Diablo III oder StarCraft II). Dreidimensionale Darstellungen von Spielen setzen sich aus Polygonen zu geometrisch dreidimensionalen Elementen zusammen. Damit verbunden sind auch neue, frei auswählbare Perspektiven auf diese Elemente und das Darstellen von geometrisch korrekter räumlicher Tiefe.⁹

Ähnlich wie im Film lassen sich auch gezeigte Perspektiven in Computerspielen ausmachen. Insbesondere in modernen Computerspielen, wird mit dem Film nachempfundenen Kameraeinstellungen gearbeitet. Diese kommen überwiegend in Zwischensequenzen oder bestimmten Spielsituationen zum Einsatz. Als einer der markantesten Spieledesigner, die auf kinematografische Spielerfahrungen setzen, ist hierbei David Cage zu nennen. Mit seinem Spielstudio Quantic Dreams erschuf dieser Titel wie Fahrenheit, Heavy Rain oder Beyond: Two Souls. Alle drei Spiele setzen auf cineastische Perspektiven, um den Eindruck eines spielbaren Spielfilms zu vermitteln. Jedoch arbeiten nicht alle Computerspiele mit klassischen Einstellungen aus dem Spielfilm, sondern besitzen eine eigene Ästhetik, die mit dem Gameplay verbunden ist. Diese spezifischen Perspektiven in Computerspielen konturiert Britta Neitzel (Neitzel 2007). Sie unterscheidet hierbei analytisch zwischen einem *Point-of-View* und einem *Point-of-Action*. Diese Unterscheidung hinsichtlich der Perspektiveinnahme orientiert sich an den Fragen *wer sieht* und *wer handelt* (vgl. Neitzel 2007, 14). Hierbei greift Neitzel auf einen narratologischen Ansatz zurück, der von einer bestimmten Erzählhaltung ausgeht. Points of View beantworten die Frage, wie das Spielgeschehen gesehen wird. Hierbei macht sie drei Points-of-Views aus:

- *Objektive PoV*: In dieser PoV werde ein Handlungsraum präsentiert, der von außen betrachtet werden würde. Zudem würde im gleichen Zuge auch kein Blick einer Spielfigur auf diesen Handlungsraum eingenommen bzw. zugesprochen

⁹ In zweidimensionalen Computerspielen wurde und wird häufig das sogenannte Parallax-Scrolling eingesetzt. Eine Technik, bei der durch die Verschiebung weniger zweidimensionaler Ebenen im Bildhintergrund, der Eindruck einer räumlichen Tiefe erzeugt wird.

werden. Als klassisches Beispiel nennt Neitzel Spiele wie Pong oder Tetris (vgl. Neitzel 2007, 15). Aber auch 2D Jump'n'Runs wie Super Mario Bros. oder Point & Click-Adventures wie Blade Runner würden in diese Kategorie fallen, da die steuerbaren Protagonisten keinen eigenen Blick einnehmen würden und der Blick auf die Spielwelt, in der sich die Spielfigur bewegt, im Vordergrund stehen würde (vgl. Neitzel 2007, 16).

- *Semi-subjektive PoV*: Die semi-subjektive PoV spricht der Spielfigur einen eigenen Blick zu und organisiert die Spielwelt um die Spielfigur und deren Blick. Insofern können über eine virtuelle Kamera Objekte durch den Spieler in den Blick genommen werden. In diese Kategorie fallen Spiele mit einer Third-Person-Perspektive wie Tomb Raider, in der der Spieler die Blicke der Spielfigur Lara Croft lenken könne (vgl. Neitzel 2007, 18f.).
- *Subjektive PoV*: Dagegen sind subjektive PoV frei von einer Spielfigur bzw. einem Avatar. Die Spielfigur ist daher nicht mehr ein Teil der Spielwelt, sondern ihr Blick bildet den Rahmen bzw. den Zugang zur Spielwelt. Dadurch komme es zu einer Verschmelzung von PoV und Point of Action (im Folgenden PoA genannt).

Die zweite analytische Kategorie der Perspektive in einem Computerspiel, ist nach Neitzel der sogenannte *Point of Action*. Hierbei geht es um die Frage, wer in der Spielwelt handelt und wie diese Handlungen in der Spielwelt situiert sind. Hierbei unterscheidet Neitzel zwischen drei Points of Action:

- *Intra- und extradiegetische PoA*: Ausgehend von der Erzählperspektive eröffnet Neitzel den ersten PoA. Bei dem intradiegetischen PoA, werde ein Avatar dargestellt, der für das Handeln in der Spielwelt verantwortlich sei. Dies kann eine Spielfigur sein, wie zum Beispiel ein Krieger im Action-Rollenspiel Diablo II. Aber auch die zugeschriebene Rolle eines Herrschers in Spielen, wie beispielsweise im Strategiespiel Civilization III, sei eine Form des intradiegetischen PoA. Im Gegensatz dazu bleibe bei der extradiegetischen PoA, die Rolle und das Aussehen der Spielfigur unbestimmt. Als Beispiel hierfür nennt Neitzel das Rätsel-Adventure Myst, in der der Spieler bzw. die Spielfigur anonym bleibe und lediglich über ein Interface mit der Spielwelt interagiere. Wichtig sei bei der intra- und extradiegetischen PoA, dass es eine Spielwelt bzw. Diegese gebe. Insofern würden Spiele wie Tetris dieses Merkmal nicht aufweisen (vgl. Neitzel 2007, 24).
- *Zentrierte und dezentrierte PoA*: Das zweite Merkmal einer PoA ist die Position der Handlung im Spiel, die zentriert oder dezentriert sein könne. Dezentralen PoA fokussierten sich hierbei nicht auf eine Spielfigur, sondern würden ein Spielfeld zeigen, in dem an verschiedenen Punkten Handlungen passieren könnten. Beispiele hierfür seien Spiele wie Civilization III oder Command & Conquer, in denen an mehreren Stellen Schlachten stattfinden können. Spiele mit einem zentralen

PoA fixieren die Handlungen an einem bestimmten Punkt. Ein Beispiel hierfür ist Diablo II, in dem die Handlung sich um die mittig dargestellte Spielfigur ereignet (vgl. Neitzel 2007, 24f.).

- *Direkte und indirekte PoA*: Als drittes Merkmal einer PoA führt Neitzel direkte und indirekte Handlungen auf. Bei direkten PoA führe die Spielfigur auf Knopfdruck eine bestimmte Handlung aus, wie schießen oder springen. Eine indirekte PoA würde sich dagegen dadurch auszeichnen, dass Handlungen über einen Befehl an den Avatar, mit einer bestimmten zeitlichen Verzögerung durchgeführt werden würden. Ein Beispiel hierfür sind Point & Click-Adventures wie Baphomets Fluch, in dem der Spieler mit einem Cursor der Spielfigur zeigt, wo sie nach einem Klick mit der Maustaste hingehen oder interagieren soll (vgl. Neitzel 2007, 26).

Die Beschreibung der Perspektive in einem Computerspiel, ist mit den vorgestellten Möglichkeiten, keineswegs eine Adaption cineastischer Perspektiven. Das Modell von Britta Neitzel zeigt dies über die Unterscheidung und Dimensionierung zwischen Point of View und Point of Action. Zugleich verweist dieses Modell auch auf entsprechende ludische Eigenschaften, die mit der Perspektivübernahme verbunden sind.

Mise-en-Scène

Nachdem die Dimensionalität und die Perspektive herausgearbeitet wurden, richtet sich der folgende Blick auf die *Mise-en-Scène* des Computerspiels. Bordwell und Thompson betrachten in ihrer neoformalistischen Filmanalyse dabei das Setting, das Licht, die Farbe, das Acting und die Kostüme der Protagonisten. In diesem Analyseschritt wird daher alles beschrieben, was vor der Kamera passiert. Die Strukturelle Computerspielanalyse greift diese grundlegenden Aspekte auf und adaptiert diese für Computerspiele. Das *Setting* beschreibt den Ort, an dem eine Handlung stattfindet. Die Vielfalt und die Form der Settings, kann bei Computerspielen stark variieren. In Computerspielen wie Tetris oder Pacman gibt es ein Setting, dass je nach Spielweise oder Level variiert. Andere Spiele, wie zum Beispiel Baphomets Fluch 5 oder die Mass-Effect-Serie, zeichnen sich durch eine abwechslungsreiche Vielfalt von Settings aus und besitzen eine Vielzahl von unterschiedlichen *Objekten*, die sich in den Settings befinden. Insofern ist in diesem Analyseschritt die Beschreibung der unterschiedlichen Settings zentral (vgl. Fromme und Könitz 2014, 265). Hierbei sind Aspekte wie die räumliche Formgebung (z. B. geschlossen/offen), die Vielzahl der Objekte (z. B. wenig/viel, chaotisch/geordnet), die Farbgebung von Raum und Objekten (hell/dunkel/farbig) und wichtige oder zentrale Objekte im Raum von Bedeutung. Das *Licht und die grafischen Effekte*, sind ein weiteres Merkmal der *Mise-en-Scène* im Computerspiel. Das Licht kann den Räumen bzw. Settings bestimmte Stimmungen geben. Beispielsweise gibt es im Ödland von Fallout 4 häufig ein indirektes Licht, welches durch einen dargestellten bewölkten Himmel plausibilisiert wird und dadurch die

Trübheit des dargestellten verdorrten Landes unterstreicht. In Spielen wie Thief wird das Licht auch als ludisches Element eingesetzt. Durch Lichtquellen werden Schatten erzeugt, in denen sich der Spieler, der im Spiel ein Dieb ist, verstecken kann. Dadurch wird gleichzeitig auch der Eindruck der Tageszeit Nacht erzeugt und die Spannung im Spiel aufgebaut. Licht und Schatteneffekte sind daher ein wesentliches Element, um die Räumlichkeit in Computerspielen zu unterstützen (vgl. Günzel 2008, 134). Neben der Generierung von Licht und Schatten, gibt es weitere grafische Effekte, die zur Erzeugung von Stimmungen und räumlichen Eindrücken beitragen können. So werden in Fallout 4 durch gelbliche Partikeleffekte, die die Sichtweite reduzieren, und dargestellte Blitze, radioaktive Stürme inszeniert. Dadurch wirkt das Setting lebensfeindlich und beklemmend. Zudem wird der ludische Umstand hervorgehoben, dass diese Gebiete nur mit einer Schutzausrüstung betreten werden können.

Das nächste Merkmal der *Mise-en-Scène* in Computerspielen ist das *Movement*. Während im Spielfilm Schauspieler in verschiedenen Rollen zu sehen sind und Schauspielern, sind Spielfiguren und -objekte im Computerspiel an algorithmische Vorgaben und technische Limitierungen gebunden. Insofern gibt es eine grosse Bandbreite von Bewegungs- und Gesichtsdarstellungen. Der Begriff des *Movements* wurde von Maureen Furniss (2007) entlehnt, die diesen Begriff für die Analyse von Animationsfilmen einsetzt. Sie kommt zu dem Schluss, dass der Begriff des *Actings*, aufgrund der Produktionsprozesse und der vielfältigen Möglichkeiten, nicht treffend für den Animationsfilm sei. Denn letztlich gebe es keine Performance von Schauspielern, sondern dieser Eindruck sei das Resultat der Bewegungen von Figuren in einer Animation:

«Animation is the art of creating movement, generally employing inanimate objects but sometimes through the use of live figures whose movements are posed on a frame-by-frame basis» (Furniss 2007, 75).

Mit Blick auf die Komplexität bzw. die Vielseitigkeit des *Movements*, möchte ich an dieser Stelle den Begriff im Kontext der Strukturalen Computerspielanalyse präzisieren und schärfen. Einerseits kann das *Movement* der Spielfiguren einfach gehalten sein. Im Spiel Super Mario Bros. bewegen sich Beine und Arme der Spielfigur beim Laufen, während er Kopf sich nicht bewegt. Im Gegensatz dazu kann das *Movement* in Computerspielen auch sehr realistisch gehalten sein, wie beispielsweise im Spiel Fahrenheit, in dem die drei steuerbaren Protagonisten detaillierte und individuelle Gesichts- und Körperanimationen aufweisen. Mit Blick auf die Produktionsprozesse von modernen Computerspielen, wie Beyond: Two Souls, in denen Schauspieler wie Ellen Page oder Willem Dafoe per Motion Capturing einen realistischen Gesichtsausdruck erhalten, sieht man, dass sich durchaus auch den Aspekt des *Actings* im *Movement* wiederfinden lässt. Jedoch ist dieses *Acting* nicht unmittelbar, das heisst von einer Kamera direkt aufgenommen, oder allgemein auf das Spiel übertragbar.

Vielmehr wird der Einsatz von Motion Capturing zur Unterstützung von Dialogen und Zwischensequenzen genutzt. Durch die natürlich wirkenden Bewegungen, werde dadurch eine höhere Glaubwürdigkeit geschaffen (vgl. Furniss 2007, 190f.). Jedoch soll das Movement an dieser Stelle nicht nur auf Spielfiguren bezogen werden. Als Erweiterung des ersten Entwurfs der Strukturalen Computerspielanalyse, sollten alle relevanten Spielobjekte, welche ein Movement aufweisen, in der Analyse berücksichtigt werden. Denn auch Objekte in einem Setting, können sich durchaus bewegen und somit bestimmte Eindrücke und Lesarten erzeugen. So kann beispielsweise ein Wald, dessen Bäume sich in einem Sturm bewegen, deutlich bedrohlicher wirken, als ein Wald in dem die Bäume als statische Objekte dargestellt werden. Ein Beispiel dafür wäre das Spiel *Life is Strange*, in der die Protagonistin Maxine am Anfang durch einen von einem Sturm bewegten Wald, zu einem Leuchtturm laufen muss. Dadurch wird das Setting durch das Movement des Waldes als bedrohlich inszeniert. Letztlich fallen auch Bäume um und Objekte werden vom dargestellten Sturm mitgerissen.

Den letzten Aspekt der *Mise-en-Scène* ist die *Gestaltung des Avatars*. Diese kann je nach Computerspiel stark variieren. Während es beispielsweise in *Super Mario Bros.* keine Möglichkeit gibt, seine Spielfigur anzupassen, sind in Spielen wie *The Elder Scrolls V: Skyrim* vielfältige Möglichkeiten gegeben. So kann man in diesem Spiel beispielsweise das Geschlecht, die Rasse, die Hautfarbe, die Körperstatur und den Namen selbst bestimmen. Insofern fragt die Analyse bei der Gestaltung des Avatars, welche wählbaren Elemente es bei der Erstellung von Avataren bzw. Spielfiguren gibt (vgl. Fromme und Könitz 2014, 266). Letztlich liegt im Erstellen eigener Avatare eine bildungstheoretische Bedeutung, da diese ein Reflektionsgegenstand von Rollen- und Selbstverständnissen sein können (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, 213f.). Ergänzend zum ersten Entwurf der Strukturalen Computerspielanalyse, möchte ich an dieser Stelle auch die Gestaltung von NPCs und indirekt steuerbaren Figuren, beispielsweise Partymitglieder in Rollenspielen oder andere menschliche Mitspieler im Onlinespiel, berücksichtigen. Während in den ersten beiden Analyseschritten bereits Figuren und Rollenbedeutungen von Avataren und Figuren (also auch NPCs) im Fokus stehen, geht es in diesem Analyseschritt um die Frage, wie sich diese in die *Mise-en-Scène* fügen. Hierbei können Geschlecht, Statur oder auch die Kleidung und Ausstattung der Protagonisten entscheidende Merkmale sein.

Gestaltung von Übergängen

Neben der Dimensionalität, Perspektive und der *Mise-en-Scène*, ist die *Gestaltung und Anordnung von Übergängen* im Computerspiel ein weiteres Merkmal der Inszenierung. Im Gegensatz zur Montage im Spielfilm, die beispielsweise über Schnitte und Blenden realisiert wird, können im Computerspiel vielfältigere und interaktive Formen von Übergängen zwischen Spielszenen oder Level dargestellt werden (vgl. Fromme und Könitz 2014, 267).

Matthias Bopp hat hinsichtlich der Formgebungen und den didaktischen Konzepten von Übergängen, weitreichende Überlegungen angestellt. Er konstatiert, dass diese Übergänge durch Framingprozesse¹⁰ und entsprechende Cues, die an die Lernbiografien der Spieler anschliessen würden, charakterisiert seien (vgl. Bopp 2005, 9). Diese haben die Aufgabe dem Spieler bestimmte Spielregeln zu vermitteln und den Spieler durch das Spiel zu führen. Da Übergänge bei Bopp ein Teil von verschiedenen Lernarrangements in Computerspielen durchaus einen immersiven Charakter haben können, plädiert Bopp dafür, sich die Machart des Übergangs zwischen zwei Spielsequenzen genauer anzuschauen (vgl. Bopp 2005, 13).

Jedoch kann dieses Unterfangen, je nach Spiel, ein komplexes Unterfangen sein. Das Spiel *Life is Strange*, das die Geschichte eines Mädchens thematisiert, das die Zeit manipulieren und damit Dinge ungeschehen machen kann, weist ein breites Set an verschiedenen Situierungsübergängen auf. Das Spiel selbst ist in fünf Episoden unterteilt. Die Übergänge zwischen den Episoden werden in Anlehnung an TV-Serien mittels Cliffhangern Ausblicken auf die kommende Episode und Recaps Rückblicke auf vorangegangene Episoden inszeniert. Diese Inszenierung zeigt Zusammenschnitte zentraler Storyverläufe und getroffene Entscheidungen durch den Spieler. In den Episoden selbst lassen sich verschiedene Übergangstypen ausmachen. Einerseits lassen sich die von Bopp beschriebenen Cutscenes finden, in denen die Protagonistin im Anschluss bereits in eine bestimmte Richtung schaut, so dass der Spieler in eine Richtung verwiesen wird. Andererseits wird der Spieler durch die innere Stimme der Hauptprotagonistin Maxine oder durch andere Protagonisten des Spiels parasozial geleitet¹¹. Damit kann der Spieler bestimmte Aufgaben lösen oder folgt damit skripteten Abläufen, die in neue Spielsituationen führen. An diesem Beispiel zeigt sich die Komplexität der Gestaltung von Übergängen in Computerspielen, die sich beispielsweise auch in Spielen wie *Alan Wake* oder *Quantum Break*, das neben Übergängen im Spiel eine Live-Action-Mini-Serie für Übergänge einsetzt, beobachten lässt.

Jedoch weist nicht jedes Spiel cineastische Übergänge auf. Im Spiel *Super Mario Bros.* wird der Übergang zwischen zwei Leveln in drei Stufen dargestellt. In der ersten Stufe erreicht die Spielfigur Mario das Ende des Levels, indem sie an einen Fahnenmast springt oder Bowser besiegt. Beim Fahnenzenario geht Mario anschliessend in eine Burg oder eine Röhre. Beim Besiegen von Bowser geht er anschliessend zu einem Pilzmenschen, der ihm sagt, dass die Prinzessin in einem anderen Schloss sei. Darauf folgend erscheint nach dem absolvierten Level eine Texttafel, auf der auf den kommenden Level numerisch verwiesen wird (bspw. «World 1-2», zweiter Level in der ersten Welt). Zudem wird angezeigt, wie viele Leben die Spielfigur noch besitzt.

10 Hierbei referiert Bopp auf Goffmans Rahmenanalyse (vgl. Goffman 2016).

11 Bopp sieht dies als einen möglichen Modus einer immersiven Didaktik an, den er im Rückbezug auf Bandura als «verdecktes Lernen am Modell» bezeichnet (vgl. Bopp 2005, 15).

Nach wenigen Sekunden erscheint die Spielfigur Mario in dem neuen Level. Hierbei wird ein logischer Anschluss geschaffen, indem er beispielsweise aus der Burg oder der Röhre wieder an anderer Stelle austritt (vgl. Fromme und Könitz 2014, 267). Auch in modernen Spielen wie *Fallout 4* lassen sich ähnliche Übergänge in Form von Ladebildschirmen finden, die den Erfahrungslevel des Spielers, sowie zufällig ausgewählte Informationen zu Objekten und Gegnern anzeigen, die es im Spiel gibt.

Sounddesign

Neben den visuellen Aspekten, spielt auch das Sounddesign eine zentrale Rolle in Computerspielen. Mittels Musik, Stimmen, Geräuschen und Tönen, können bestimmte Stimmungen oder auch wichtige ludische Aspekte unterstrichen werden. Hierzu lässt sich zunächst eine Unterscheidung zwischen diegetischen und extradiegetischen Sound ausmachen. Der diegetische Sound umfasst dabei alle Geräusche, die direkt aus der Spielwelt stammen. Dazu gehören beispielsweise Stimmen von NPCs, Windgeräusche oder Schüsse einer vom Spieler abgefeuerten Waffe. Der extradiegetische Sound umfasst Geräusche, die ausserhalb der Spielwelt entstehen. Das kann beispielsweise eine Spielmelodie oder ein Soundtrack sein, der bestimmte Szenen atmosphärisch unterstreichen soll. Beide Soundarten können dabei auch einen ludischen Charakter aufweisen (vgl. Fromme und Könitz 2014, 267). Beispielsweise finden Gespräche mit NPCs in *Fallout 4* auf der diegetischen Soundebene statt. Wenn man einen NPC erfolgreich zu etwas überreden kann, ertönt ein Kassengeräusch, das auf der extradiegetischen Ebene als Feedback für einen spielerischen Erfolg erklingt. Im Spiel selbst kann der Spieler auch verschiedene Radiosender hören (z. B. Klassische Musik oder Sechziger-Jahre-Musik), die diegetisch sind. In bestimmten Spielsituationen, wie dem Ende einer Mission, gibt es durchaus auch extradiegetische Musikstücke des Spielsoundtracks zu hören, die beispielsweise ein tragisches Schicksal unterstreichen.

5.2 Mediale Realisierung der ludischen Dimension

Die mediale Realisierung der ludischen Dimension bildet den zweiten analytischen Schwerpunkt der Inszenierung der Spielelemente. Der Grundgedanke hierbei ist, dass sich das Ludische eines Computerspiels über die Steuerungsmöglichkeiten des Interface, die Feedbackfunktionen des Interface, die so genannten Interaktionsindikatoren und die ludischen Modi rekonstruieren lässt.

Die ersten beiden analytischen Aspekte beziehen sich auf das Interface in Computerspielen. Hierbei steht zunächst die Frage im Fokus, welche Steuermöglichkeiten das Interface eröffnet und wie diese Steuerung medial realisiert wird. Hierbei lassen sich auf verschiedenen Ebenen verschiedene Interfacetypen finden, die das Steuern ermöglichen (vgl. Fromme und Könitz 2014, 268f.). Bei Echtzeit- und

Rundenstrategietiteln, wie der Command & Conquer-Reihe oder der Civilization-Reihe, gibt es eine Trennung zwischen einem diegetischen und einem extradiegetischen Interface. Das *extradiegetische* Interface zeigt beispielsweise bei Command&Conquer ein Baumenü oder die finanziellen Mittel an. Auf der *diegetischen* Ebene bewegt sich in beiden genannten Spielen der Mauszeiger als Pointing Device, dass je nach Interaktionstyp verschiedene Funktionen übernehmen kann. Wählt man beispielsweise eine Kampfeinheit aus und geht mit dem Cursor auf eine feindliche Einheit, so erscheint ein Fadenkreuz, das die Möglichkeit eines Angriffs symbolisiert.

Neben der Möglichkeit über das Interface das Spiel zu steuern, kann es dem Spieler auch ein Feedback geben. Ähnlich wie bei den Steuermöglichkeiten, gibt es auch hier wieder diegetische und extradiegetische Feedbackformen des Interface. Im Spiel Dead Space wird die Lebensanzeige des Protagonisten Isaac, auf dessen Rücken entlang seiner dargestellten Wirbelsäule angezeigt, womit die Lebensanzeige direkt in die Spielwelt eingebunden ist. In Spielen wie Fallout 4 werden die Munitionsanzeige, die Lebenspunkte, die Verstrahlung, der Zustand der Rüstung und eine Minimap halbtransparent und damit extradiegetisch über die Spielwelt gelegt, so dass der Spieler jederzeit die wichtigsten Parameter, die für den Spielerfolg entscheidend sind, sehen kann.

Neben dem Interface, das dem Spieler Steuerungs- und Feedbackfunktionen bereitstellen kann, gibt es Interaktionsindikatoren, die bei bestimmten Elementen der Spielwelt auf die ludische Dimension verweisen können. Hierbei spielen die Analysepunkte der medialen Darstellung der Spielwelt eine zentrale Rolle, da die Interaktionsindikatoren über diese sichtbar werden. Bei der Analyse dieser Interaktionsindikatoren werden drei leitende Fragen vorgeschlagen:

1. *Mit welchen audiovisuellen Mitteln erfährt der Spieler Bewegungsmöglichkeiten in der Spielwelt?* Bei dieser Frage geht es um das Zusammenspiel von Dimensionalität und Perspektive (wie blicke ich auf die Welt), Mise-en-Scène (wie offen ist das Setting gestaltet? Gibt es Barrieren in Form von Wänden oder Objekten?), Übergängen (Dreht sich die Spielfigur an Hindernissen um oder stirbt sie dabei?) und dem Sounddesign (Gibt es Bewegungsgeräusche?). Als kleines Beispiel sei hier das Spiel Tomb Raider genannt. Die Welt ist dreidimensional und der Spieler blickt in einer Third-Person-Perspektive auf die Spielwelt. Die Spielwelt ist durch Höhlen und unterirdische Grabstätten geprägt. Damit bewegt sich die Spielfigur Lara Croft meist durch enge Räume und muss steile Wände und Abgründe überwinden. Diese können nur überwunden werden, wenn sie nicht zu hoch oder zu weit für die Spielfigur sind. Gelingt beispielsweise das Hochklettern oder ein weiterer Sprung, hält sich die Spielfigur an der Kante fest und zieht sich auf das Plateau hoch. Die Bewegungen beim Laufen sind durch Schrittgeräusche unterlegt. Rennt die Spielfigur gegen eine Wand stützt sie sich mit den Armen ab und macht ein keuchendes Geräusch. Damit wird die Wand als undurchdringliches Element der Spielwelt dargestellt (vgl. Fromme und Könitz 2014, 272).

2. *Wie ist die Interaktion mit Objekten gestaltet?* Die zweite Frage bezieht sich auf Objekte im Spiel, mit denen der Spieler interagieren kann. Analytisch wird hierbei untersucht, wie der Spieler das Interaktionsobjekt erkennen kann, wie die Interaktion audiovisuell umgesetzt ist und welche spielerische Konsequenz die Interaktion mit dem Objekt hat. Beispielsweise werden Interaktionsobjekte im Spiel Tomb Raider in der Spielgrafik dargestellt, ohne dass diese sich davon abheben, Dadurch lassen sie sich schwerer finden. Wenn die Spielfigur Lara Croft vor einem Objekt wie einem Medipack steht und man die Aktionstaste drückt, so bückt sich Lara und streckt ihren Arm nach dem Objekt aus. Das Objekt verschwindet und findet sich in Laras Inventar wieder. Gleichzeitig ertönt ein gesprochenes «Aha» als Feedback des Spiels, über das erfolgreiche Finden des Objekts. Im Spiel selbst kann das Objekt Medipack zur Heilung eingesetzt werden, wobei beim Einsatz Lara ein Geräusch von sich gibt, das an ein erleichtertes Aufatmen erinnert. Damit wird dem Spieler, neben der sich füllenden Heilanzeige des Interface, ein auditives Feedback gegeben.
3. *Wie werden Interaktionsindikatoren sozial vermittelt?* Die dritte Frage bezieht sich auch die parasozial vermittelten Interaktionsindikatoren. Insbesondere NPCs können in Computerspielen Hinweise auf den Umgang mit Objekten liefern oder selbst als Auslöser für die Benutzung von Items dienen. Daher steht analytisch die Frage im Vordergrund, wie die Kommunikation zwischen Spieler und NPC inszeniert wird, so dass dieser mit bestimmten Spielobjekten oder Spielfiguren interagiert (vgl. Fromme und Könitz 2014, 273).

Durch die konkrete Analyse der Mass-Effect-Reihe, wurde die Strukturelle Computerspielanalyse hinsichtlich der medialen Darstellung der ludischen Dimension, um den Aspekt der sogenannten *ludischen Modi* erweitert. Vor dem Hintergrund, dass Computerspiele verschiedene Handlungs- bzw. Spielweisen, sowie Minispiele bzw. Spiele im Spiel, beinhalten, kann man häufig nicht von *einem* Regelsystem sprechen (vgl. dazu Tabelle). Vielmehr können verschiedene Sets von Regelsystemen ineinandergreifen oder ausgewählt werden. Insofern ist die wesentliche Aufgabe bei diesem Analyseaspekt, die möglichen Veränderungen auf der audiovisuellen (z. B. Änderung der Perspektive) und der ludischen Ebene (z. B. Veränderung des Interface) herauszuarbeiten. Darauf aufbauend kann auch die Veränderung von Spielzielen oder die Bewältigung von Teilaufgaben im Spiel erfasst werden. Als Beispiel hierfür möchte ich das Jump'n'Run Super Mario Bros. 3 anführen. In diesem Spiel werden verschiedene ludische Modi miteinander kombiniert. Grundsätzlich lassen sich drei ludische Modi ausmachen. *Erstens* die Spielfigur Mario auf der interaktiven Weltkarte. Hierbei kann der Spieler in einer kartenähnlichen Draufsicht auf die Welt, Mario zwischen den einzelnen Leveln navigieren. Ausserdem gibt es kontextsensitive Missionen die zu bestimmten Zeitpunkten erscheinen können. Die Level, die der typischen Logik

des Laufens und Springens von links nach rechts folgen, bilden den *zweiten Modus*. Hierbei gibt es einen zentrierten PoA, da sich die Spielwelt um die Spielfigur herum bewegt. Das Spielziel ist hierbei, das Level von links nach rechts zu durchlaufen. Die kontextsensitiven Missionen, die meist auf der Weltkarte durch ein Pilzhaus symbolisiert werden, sind vor allem durch einen dezentralen PoA gekennzeichnet. Die Spielfigur kann daher zum linken und rechten Rand laufen. Jedoch bleibt der Hintergrund des dargestellten Pilzhauses fixiert. Durch diese audiovisuell-ludische Veränderung, wird auch der Wechsel des ludischen Modus deutlich gemacht. Beispielsweise muss der Spieler in einem Minispiel, mit der Spielfigur Mario aus drei Schatztruhen eine auswählen, um einen möglichen Preis zu erhalten, der in den vertikal-scrollenden Leveln bestimmte Vorteile bringen kann (zum Beispiel kurzzeitig unbesiegbar sein). Die Herausarbeitung der ludischen Modi führt zu einer differenzierten Betrachtung der Medialität eines Computerspiels und kann in der Analyse ein tieferes Verständnis für das Ineinandergreifen von Spielmechaniken liefern. Im Beispiel von Super Mario Bros. 3 wird deutlich, dass die ludischen Modi durch ihr Zusammenspiel, daher auch konstitutiv für Sinnzusammenhänge sein können.



Abb. 4: Links: Ludischer Modus Jump'n'Run in Super Mario Bros. 3. Mitte: Ludischer Modus der Navigation auf der Weltkarte für die Levelauswahl in Super Mario Bros. 3. Rechts: Ludischer Modus des Glücksspiels in Super Mario Bros. 3.

5.3 Bildungstheoretische Interpretation und Kontextualisierung

Den Abschluss der Strukturalen Computerspielanalyse, bildet die bildungstheoretische Interpretation und die Herausarbeitung der Bildungspotenziale. Hierbei geht es um die Frage, inwiefern die lebensweltlichen Orientierungsdimensionen (der Grenz-, Biografie-, Wissens- und der Handlungsbezug) in Computerspielen thematisiert bzw. erfahrbar werden. Die Herausarbeitung dieser Aspekte erfolgt anhand einer Fragestellung oder einer eingangs formulierten Hypothese, die empirisch durch die Analyseschritte respezifiziert wird (vgl. Fromme und Könitz 2014, 273f.).

Mit Blick auf die Komplexität der Strukturalen Computerspielanalyse, ist eine detaillierte Analyse von grossen Computerspielen (z. B. Open-World-Titel wie Skyrim, Fallout 4 oder GTA V) ein zeitaufwändiges und komplexes Unterfangen. Es empfiehlt sich über die konkrete Fragestellung (z. B. durch Fokus auf eine der Dimensionen der lebensweltlichen Orientierung oder bestimmte bildungstheoretisch interessante

Phänomene) eine analytische Fokussierung anzustreben und hinsichtlich der Bildungspotenziale, die Komplexität und Potenzialität von Computerspielen aufzugreifen. Ausserdem ergibt sich der Umstand, dass Spiele im Gegensatz zu Bildern oder Filmen gespielt werden müssen. Eine Analyse kann daher nur schwer «on the fly» erfolgen. Aus der praktischen Erfahrung empfiehlt es sich, Spielsequenzen oder -sessions mit einem Capture-Programm aufzunehmen, damit bestimmte Eindrücke, spielerische Elemente und Ereignisse nicht aus dem Blick geraten (vgl. Fromme und Könitz 2014, 253).

Diese zugegeben ausführliche Aus- und Überarbeitung der Strukturalen Computerspielanalyse (vgl. Abb. 5) an dieser Stelle, verfolgt drei wesentliche Ziele. *Erstens* soll damit die methodische Erfassung des Gegenstands im Kontext der Strukturalen Medienbildung konkretisiert werden, um eine methodische Transparenz herzustellen. *Zweitens* dient diese Ausarbeitung als wesentliche Grundlage, für die methodische Kombination der Strukturalen Computerspielanalyse und der Grounded Theory Methodology, die zur Bearbeitung der Fragestellung notwendig ist. Und *drittens* habe ich diese ausführliche Darstellung auch gewählt, um die Erkenntnisse dieser Arbeit, in Form einer methodischen Weiterentwicklung, in den Kontext der Strukturalen Medienbildung einzubringen. Ich denke, dass diese Überarbeitung dazu beitragen kann, dass die Methode als Werkzeug für Einzelwerkanalysen leichter zu handhaben ist.

Erweiterte Strukturele Computerspielanalyse



Abb. 5: Übersicht der Analyseschritte der erweiterten Strukturalen Computerspielanalyse.

Zugleich lassen sich damit auch tiefere Aussagen über die spielerischen Möglichkeitsräume und damit auch über die möglichen Bildungspotenziale treffen. Mit Blick auf diese Arbeit steht jedoch weniger das Einzelwerk, sondern eine komparative und gegenstandsbezogene Analyse verschiedener Medialitäten von Computerspielen im Fokus. Um dies zu ermöglichen soll im Folgenden dargestellt und geprüft werden, inwiefern die Grounded Theory Methodology eingesetzt werden kann, um bildungstheoretische Fragestellungen im Kontext von Computerspielen zu beantworten.

6. Vom Code zur Theorie – Grounded Theory Methodology

Die Strukturelle Medienbildung ist methodisch auf Einzelanalysen bestimmter medialer Artikulationen ausgelegt. Zudem generiert sie Aussagen über mögliche Bildungspotenziale, mittels der von Kant entlehnten Heuristik. Insofern kennt die Strukturelle Medienbildung kein kodifiziertes Verfahren für eine komparative Analyse und die Herausarbeitung von Bildungspotenzialen, abseits der ausgeführten Heuristik. Mit Blick auf den Titel der Arbeit lässt sich jedoch bereits erahnen, dass eine komparative Analyse auf Grund des gewählten Plurals «künstliche Lebensformen» zentral für die Analyse ist. Um einerseits die methodische Lücke einer komparativen Analyse zu füllen und andererseits ein erweitertes Verfahren zur Herausarbeitung von Bildungspotenzialen bereit zu stellen, werde ich die Grounded Theory Methodology (im Folgenden GTM genannt) konturieren. Hierbei werde ich grundsätzliche Aspekte der GTM herausarbeiten und hinsichtlich der methodologischen Integration in die Strukturelle Medienbildung, die GTM nach Strauss und Corbin (1996) und deren Weiterentwicklungen ausführen. Mit Blick auf die Strukturelle Medienbildung, werden daran anschliessend diese Linien der GTM methodologisch reflektiert und methodisch mit der Strukturalen Computerspielanalyse kombiniert.

6.1 Grundzüge der Grounded Theory

Mit dem Buch «Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung» erarbeiteten Glaser und Strauss (1998) einen gemeinsamen Ausgangspunkt aller Linien der Grounded Theory. Der Ursprung der Entwicklung der GTM fusst auf der kritischen Beobachtung des soziologischen Forschungsparadigmas der 1960er Jahre durch Glaser und Strauss, die pointiert festhalten:

«Im Ergebnis verwandelten viele unserer Lehrer die soziologischen Institute in bloße Ruhestätten der Theorien der «großen Männer». Sie lehrten diese Theorien mit einer solch charismatischen Endgültigkeit, daß die Studenten ihnen nur selten widerstehen konnten. Zur Zeit werden Studenten darin ausgebildet, die Theorien der «großen Männer» zu beherrschen und sie häppchenweise zu testen, kaum aber darin, die Theorie als ganze in Hinblick auf ihre Stellung oder Generierung in Frage zu stellen» (vgl. Glaser und Strauss 1998, 19–20).

Aus dieser Kritik heraus entwickeln Glaser und Strauss eine Methodik, um gegenstandsbezogene Theorien zu generieren. Diese Methodik, die Glaser und Strauss Grounded Theory nennen, beruht im Kern auf einer komparativen Analyse, die folgende ineinandergreifende Bestandteile aufweist:

1. Anwendung der *Methode des ständigen Vergleichens*, welche
2. aus Konzepten *Eigenschaften und Kategorien* generiert und
3. das *Theoretische Sampling*, das zu einer Sättigung der Daten führt.

Diese Grundkonzepte, die auch die Grundlage aktueller Grounded-Theory-Entwicklungen bilden, sollen im Folgenden konturiert werden. Der Zweck der komparativen Analyse liegt für Glaser und Strauss zunächst darin, Kategorien und Eigenschaften zu konzeptionieren:

«Bei der Entdeckung von Theorie generiert man konzeptuelle Kategorien oder ihre Eigenschaften auf der Grundlage von Belegen; ist die Kategorie einmal festgelegt, dienen die Belege dazu, das Konzept zu illustrieren» (Glaser und Strauss 1998, 33).

Diese enge Bindung, zwischen den aus dem Material gewonnenen Konzepten und den daraus entwickelten Kategorien und Eigenschaften, bilden die Grundlage dafür, dass jede höhere Abstrahierung in generelleren Aussagen, immer wieder auf das empirische Material zurückbezogen werden kann. Glaser und Strauss messen daher dem ständigen Vergleich, der zu einer ständigen Rückkehr zum Material und damit zu einer impliziten und expliziten Überprüfung der Theorie führe, einen zentralen Stellenwert in der Methodik bei (vgl. Glaser und Strauss 1998, 36). Insofern steht auch der exakte empirische Beleg und nicht die logische Annahme, im Mittelpunkt einer Grounded Theory:

«Eine Grounded Theory wird aus den Daten gewonnen und nicht aus logischen Annahmen abgeleitet. Da exakte Belege für die Generierung von Theorie nicht so entscheidend sind, kommt es auch nicht unbedingt auf die Art der Belege oder die Anzahl der Fälle an. Ein einziger Fall kann eine allgemeine konzeptuelle Kategorie oder eine allgemeine konzeptuelle Eigenschaft anzeigen; ein paar mehr Beispiele mögen die Indizien bestätigen» (Glaser und Strauss 1998, 39).

Dieses Zitat verweist zugleich auf den Gültigkeitsbereich einer gegenstandsbezogenen Theorie. Denn die Häufigkeit der gefundenen Konzepte ist nicht ausschlaggebend für die Aussagekraft einer gegenstandsbezogenen Theorie. Vielmehr ist die stimmige Integration der gefundenen Konzepte, in Eigenschaften und Kategorien massgeblich. Insofern geht es im Kern um das Herausarbeiten von Sinnzusammenhängen bzw. Prozessstrukturen:

«Mit unserer komparativen Methode legen wir Wert darauf, die Generierung von Theorie als *Prozeß* darzustellen; eine Grounded Theory ist kein perfektes Produkt, sondern in permanenter Entwicklung begriffen» (Glaser und Strauss 1998, 41; Herv. i. Orig.).

An dieser Stelle wird deutlich, dass sich der Theoriebegriff von denen der «großen Männer» stark unterscheidet. Aussagen über das was passiert und passieren wird, werden nicht über Leitsätze oder Theoreme bestimmt, sondern über die Rekonstruktion von prozessförmigen sozialen Phänomenen. Diese Prozessorientierung führe letztlich dazu, dass Theorien mittlerer Reichweite entstehen:

«Das heißt, daß sie zwischen die «kleinere Arbeitshypothese» des Alltags und die «allumfassenden» großen Theorien fallen» (Glaser und Strauss 1998, 42).

Dabei unterscheiden Glaser und Strauss zwischen sogenannten materialen und formalen Grounded Theories, die sich hinsichtlich des Niveaus der Generalität unterscheiden würden. Die *materiale Grounded Theory*, ist eine Theorie mittlerer Reichweite, die sich auf mittels theoretischen Sampling erschlossene Daten bezieht. Insofern werden beispielsweise nur bestimmte, eingegrenzte Personen(-gruppen) oder einzelne Institutionen für die gegenstandsbezogene Theoriebildung untersucht. Eine *formale Grounded Theory* dagegen, ist eine abstrahierte Form der materialen Grounded Theory. Durch die Ausweitung des Samples bzw. den Einbezug weiterer Personen aus anderen Kontexten oder Institutionen, können sich übergreifende Aussagen zu einem bestimmten Gegenstandsbereich bilden. Diese so generierten Theorien sind, wie die materiellen Grounded Theories, keine allgemeingültigen Theorien, sondern auch an den Gegenstandsbereich gebunden.

Grundsätzlich gebe es dabei die Möglichkeit, die eine in die andere Theorieform zu überführen. Jedoch sollen sich Forschende eingangs immer für ein bestimmtes Abstraktionsniveau entscheiden (vgl. Glaser und Strauss 1998, 42).

Nachdem über den ständigen Vergleich, eines der Kernelemente für die Herausarbeitung von materialen und formalen Grounded Theories dargestellt wurde, sollen nun die Kategorien und Eigenschaften, als wesentliche Bestandteile einer Grounded Theorie, vorgestellt werden. Glaser und Strauss definieren diese folgendermassen:

«Zwischen Kategorie und Eigenschaft zu unterscheiden, heißt, diese beiden Theorieelemente aufeinander zu beziehen. Eine Kategorie steht von allein für ein konzeptuelles Theorieelement. Eine Eigenschaft hingegen ist ein konzeptueller Aspekt oder ein Element einer Kategorie» (Glaser und Strauss 1998, 45).

Insofern bildet sich ein Sinnzusammenhang zwischen Eigenschaften und Kategorien, der in der folgenden Abbildung dargestellt werden soll:

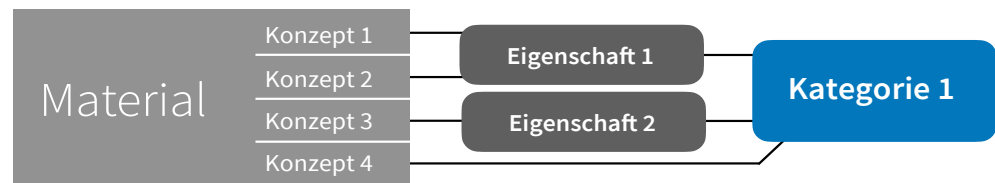


Abb. 6: Schematische Darstellung der Abstrahierung von Eigenschaften und Kategorien aus Konzepten (eigene Darstellung).

Zum Entwicklungsprozess von Eigenschaften und Kategorien, weisen Glaser und Strauss auf zwei zentrale Punkte hin. Erstens sollte man sogenannte «geliehene Kategorien» vermeiden, da sie im Material schwieriger zu finden und nicht reichhaltig seien (vgl. Glaser und Strauss 1998, 47). Damit sind Konzepte und Vorstellungen gemeint, die durch andere hinzugezogene Theorien, die nicht gegenstandsbezogen sind, eingebracht werden. Ausserdem sollte man bei der Generierung einer Theorie darauf zielen,

«möglichst *verschiedene* Kategorien zu entwickeln und diese auf möglichst *vielen* Niveaus zu synthetisieren. Eine solche Synthese verknüpft die Daten mit den Kategorien und Eigenschaften der verschiedenen Abstraktions- und Generalisierungsniveaus» (Glaser und Strauss 1998, 47; Herv. i. Orig.).

Im Zuge des Überprüfens von gegenstandsbezogenen Theorien, sowie deren Kategorien und Eigenschaften, empfehlen Glaser und Strauss das Bilden von Hypothesen. Diese würden zum Testen von möglichen Zusammenhängen dienen und hätten daher einen vorläufigen Status (vgl. Glaser und Strauss 1998, 49). Hierbei weisen Glaser und Strauss darauf hin, dass auch diese Hypothesen gegenstandsbezogen sein müssen:

«Hypothesen zu generieren heißt, sie im empirischen Material zu verankern – nicht, genug Material anzuhäufen, um den Beweis führen zu können» (Glaser und Strauss 1998, 49).

Die so entstehende gegenstandsbezogene Theorie sollte mit Blick auf ihre unterschiedlichen Niveaus, in Form von Eigenschaften, Kategorien und Hypothesen, so gut wie möglich aufeinander bezogen werden. Hierbei sehen Glaser und Strauss in einer Grounded Theory nichts anderes, als den Ausdruck, einer in den Daten verborgenen Ordnung (vgl. Glaser und Strauss 1998, 50).

Um diese verborgene Ordnung zwischen den Konzepten, Eigenschaften und Kategorien über den ständigen Vergleich herauszuarbeiten, stellen Glaser und Strauss das theoretische Sampling, als letzten Bestandteil ihrer Methodik vor. Hierbei werde der Prozess der Datenerhebung durch die im Entstehen begriffene Theorie kontrolliert bzw. gelenkt (vgl. Glaser und Strauss 1998, 53). Datenerhebung und Generierung der gegenstandsbezogenen Theorie, werden daher als nebeneinander laufende Prozesse

verstanden. Hierbei schlagen Glaser und Strass vor, dass man mittels der Herausarbeitung von minimalen und maximalen Kontrasten, sowie einer Unterscheidung zwischen sogenannten ähnlichen und verschiedenen Gruppen, die gegenstandsbezogene Theorie aufbauen könne. Somit liege die Herausforderung im Forschungsprozess darin, auf minimale Kontraste bei der Ausprägung von Eigenschaften oder Kategorien innerhalb einer Gruppe zu achten und zudem auch maximale Kontraste zu diesen zu finden, um die Aussagekraft der gegenstandsbezogenen Theorie zu schärfen (vgl. Glaser und Strauss 1998, 65). Das Ziel der beiden aufeinander bezogenen Prozesse, ist die sogenannte theoretische Sättigung. Das bedeutet, dass Forschende keine neuen Konzepte, Eigenschaften und Kategorien, bei der Hinzuziehung des empirischen Materials mehr finden (vgl. Glaser und Strauss 1998, 68f.).

Diese grundlegende Methodik der Grounded Theory, bestehend aus dem Konzept des ständigen Vergleichs, der Herausarbeitung von Konzepten, Eigenschaften und Kategorien, sowie das Durchführen des theoretischen Samplings, bildet die wesentliche Grundlage der Weiterentwicklungen der GTM. Hierbei haben sich ausgehend von Glaser und Strauss, zwei grosse Stränge der Grounded Theory herausgebildet, die sich methodisch wie auch methodologisch unterscheiden.

6.2 Emergence vs. Forcing

Dieser Richtungsstreit zwischen den beiden Entwicklungslinien wird unter der Bezeichnung «Emergence vs. Forcing» geführt (vgl. Kelle 2011). Dabei gehe es im Kern um die Frage, inwiefern Grounded Theories aus dem Material, ohne theoretisches Vorwissen emergieren können und inwiefern die Strategien zur Gewinnung dieser gegenstandsbezogenen Theorien, den grundlegenden Charakter dieser beeinflussen würden (vgl. Kelle 2011, 238).

6.2.1 Glaser-Strang

1978 legte Glaser mit «Theoretical Sensitivity» eine Monographie vor, welche den Prozess der Generierung einer Grounded Theory detaillierter beschreibt. Hierbei lehnt er sich eng an die grundlegenden Konzepte des Discovery-Buchs an und erweitert diese, um aus seiner Sicht praktisch erprobte Verfahren, die zu einer höheren theoretischen Sensibilität und damit verbunden zu mehr Offenheit gegenüber dem Material führen würden (vgl. Glaser 1978, 3). Um das Material aufzubrechen und Grounded Theories daraus emergieren zu lassen, setzt Glaser auf einen Kodierprozess. Diese methodische Explikation zur Generierung von Konzepten, Eigenschaften und Kategorien, sowie gegenstandstheoretischen Modellen, stellt einer der grössten Neuerungen zum Erstentwurf mit Strauss dar. Glaser unterscheidet hierbei zwischen dem offenen, dem selektiven und dem theoretischen Kodieren.

6.2.2 *Das offene Kodieren*

Das offene Kodieren, welches später auch von Strauss explizit übernommen wurde, beschreibt Glaser folgendermassen:

«Open coding is diametrically contrasted with a preconceived code for which the data may be coded, irrespective code may be either substantive (e.g. legitimized) or theoretical (looking for consequences), which thereby preconcieves the relevance of core processes and action of the data, and in large measure buries the chance of its emergence.» (Glaser 1978, 56)

Das offene Kodieren diene daher der Herausarbeitung von «vorausahnenden» Codes, die die Emergenz unterstützen würden. Glaser sieht darin eine Möglichkeit, den Blick der Forschenden auf die im Material vielfältigen richtungsweisenden Konzepte zu lenken, bevor diese mittels des selektiven und theoretischen Kodierens, höhere konzeptuelle Niveaus erreichen und sich auf ein Problem fokussieren würden (vgl. Glaser 1978, 56).

6.2.3 *Selektives Kodieren und herausarbeiten erster Zusammenhänge*

Während das offene Kodieren erste Blickrichtungen, durch das Herausarbeiten nicht gezielt ausgewählter Codes herausstellen soll, so fokussiert sich das selektive Kodieren auf das Herausarbeiten von möglicherweise zentralen Konzepten:

«The other variables are not lost, but to focus on the analysis of one core variable merely demotes possible other core variables to a role subserviant to the variable under focus.» (Glaser 1978, 61)

Durch diesen Schritt wird es für Glaser möglich, die Zusammenhänge zwischen einzelnen Konzepten, Kategorien und deren Eigenschaften herauszuarbeiten, um so erste Hypothesen zu generieren. Hierbei setzt Glaser auf verschiedene Modelle, die die Herausarbeitung unterstützen sollen. Das erste vorgestellte Modell ist das sogenannte *concept and indicators*-Modell. Dieses Modell ziele darauf ab, im Material sogenannte Indikatoren zu finden und aus ihnen ein Konzept zu generieren (vgl. Glaser 1978, 62f.). Diese so herausgearbeiteten Konzepte können im Prozess der Theoriegenerierung den Status von Eigenschaften und deren Dimensionen annehmen. Das zweite Modell ist das sogenannte *constructing typologies*-Modell. Dieses Modell stellt einen Sonderfall des *concept-and-indicator*-Modells dar. Hierbei werden zwei verschiedene Konzepte, hinsichtlich ihrer Indikatoren, mittels einer zweidimensionalen Matrix gegenübergestellt und damit konzeptuell verbunden (vgl. Glaser 1978, 65f.). Diese Zusammenführungen von Konzepten, führen nach Glaser zu entsprechenden Konstrukten, die auf die Kernkategorie verweisen können (vgl. Glaser 1978, 70f.).

6.2.4 *Theoretisches Kodieren*

Um diese Kernkategorie herauszuarbeiten, sieht Glaser als drittes Kodierverfahren das theoretische Kodieren vor. Theoretische Codes müssen, wie die sogenannten «substantial codes» (die Ergebnisse aus offenem und selektivem Kodieren), gegenstandsbezogen sein. Jedoch sieht Glaser für dieses dritte Kodierverfahren eine theoretische Öffnung vor, die er folgendermassen begründet:

«Theoretical Codes are not hard to learn, but interestingly enough most theorists in sociology to date, seem to focus only on their «pet» code – the code they indoctrinated into – and no others! Indeed, many do not know about theoretical coding.» (Glaser 1978, 73)

Das Ziel des theoretischen Kodierens ist daher das Eröffnen von neuen Perspektiven auf die Daten, durch den Einsatz der sogenannten Kodierfamilien. Mit dem Begriff der Kodierfamilien sind bestimmte Schemata gemeint, mit denen Daten unter bestimmten Gesichtspunkten angeordnet werden können (bspw. Prozess, Degree, Self.) (vgl. Glaser 1978, 74f.). Glasers Intention ist es somit, die Daten vom theoretischen Vorwissen (den oben genannten «pet»-codes) zu trennen, um den Aspekt einer emergierten gegenstandsbezogenen Theorie zu stärken. Jörg Strübing sieht in diesem Vorgehen einen wesentlichen kritischen Punkt in der glaserschen Ausprägung der GTM:

«Glaser geht davon aus, dass die meisten Forscher sich gewohnheitsmäßig auf nur sehr wenige theoretische Konzepte fokussieren [...] und will mit dem Vorschlag einer Liste von 18 (!) «Kodierfamilien» den theoretischen Horizont der Forscherinnen erweitern» (Strübing 2014, 71).

Glaser selbst sieht diesen systematisch generierenden Weg, für die Herausarbeitung der Kernkategorie, als einzigen (und unfehlbaren) Weg, um eine emergente Grounded Theory herauszuarbeiten, da diese sich ausschliesslich auf die Daten beziehe (vgl. Glaser 1978, 90). Mit Blick auf die methodologischen Implikationen, die sich aus diesem Vorgehen beim Kodieren ergeben, resümiert Strübing kritisch:

«Anstelle einer systematischen Überprüfung, ob die erarbeiteten Theorien auch wirklich leisten, was sie zu leisten vorgeben – also das fragliche Phänomen zu erklären – bietet Glaser die Einladung, den Ergebnissen schon deshalb einfach zu trauen, weil sie mit der Methode des ständigen Vergleichens erarbeitet wurden. Auf diese Weise re-etabliert er jenen objektivistischen Methodenglauben, der davon ausgeht, dass «richtige» Methoden «anwendung» praktisch automatisch zu korrekten Ergebnissen führt – ein Glaube, der seit der Wiederentdeckung qualitativ-interpretativer Methoden in den 1960er Jahren mit guten Gründen für überholt gelten sollte» (Strübing 2014, 76).

Insofern spricht sich Strübing hinsichtlich der Verifikation der entdeckten Zusammenhänge für Strauss aus, der die zweite grosse Linie der Entwicklung der GTM eröffnet hat.

6.2.5 *Strauss-Strang*

Strauss' Zerwürfnis mit Glaser resultiert im Kern aus einer Weiterentwicklung der Grounded Theory, hin zu einem explizit pragmatisch-interaktionistisch geprägten Forschungsstil, in der Tradition der Chicago School. Gleichzeitig setzt Strauss auch auf ein konkreteres Methodenset, das ihm den Vorwurf des «forcing» (also das den Daten Kategorien aufgezwungen werde) seitens Glaser einbrachte (vgl. Kelle 2011, 243). Im Folgenden werde ich daher näher auf die entwickelte Methodik von Strauss, die er zusammen mit Juliet Corbin weiterentwickelt hat, und die methodologischen Implikationen eingehen.

6.3 *GTM nach Strauss und Corbin*

Den Kern der GTM nach Strauss und Corbin, machen drei ineinandergreifende Kodierverfahren aus: das offene, das axiale und das selektive Kodieren. Diese grundsätzlichen Vorgehensweisen entwickelte Strauss bereits in «Grundlagen qualitativer Forschung» (vgl. Strauss 1994). Im Zuge der Weiterentwicklung des Methodensets, auf Basis praktischer Erfahrungen zusammen mit Corbin, entstand daraus eine systematische und didaktische Überarbeitung, die den Ausgangspunkt für die folgenden Darstellungen und Überlegungen bildet (vgl. Strauss und Corbin 1996). Mit Blick auf den Entwurf von Glaser und Strauss wird zunächst deutlich, dass an den wesentlichen Prämissen, wie dem ständigen Vergleich und dem theoretischen Sampling, festgehalten wurde. Auch Konzepte, Eigenschaften und Kategorien, lassen sich in ihrem Ansatz wiederfinden. Die zentrale Weiterentwicklung der GTM, lässt sich bei Strauss und Corbin in drei unterschiedlichen Kodierprozessen finden, die im Folgenden konturiert werden.

6.3.1 *Offenes Kodieren*

Wie auch bei Glaser, ist der Ausgangspunkt für die Ausarbeitung einer Grounded Theory das offene Kodieren:

«Offenes Kodieren ist der Analyseteil, der sich besonders auf das Benennen und Kategorisieren der Phänomene mittels einer eingehenden Untersuchung der Daten bezieht» (Strauss und Corbin 1996, 44).

Mittels des ständigen Vergleichens und das Stellen von Fragen, in Form von sogenannten Memos, werden erste Konzepte, Kategorien und Eigenschaften herausgearbeitet. In diesem Prozess werden auch erste Phänomene vermerkt und anhand

der Daten verglichen und benannt (vgl. Strauss und Corbin 1996, 44f.). Ähnlich wie bei Glaser, ist auch für Strauss und Corbin die theoretische Sensibilität ein wichtiger Bestandteil beim offenen Kodieren. Um diese methodisch mit einzubeziehen, stellen Strauss und Corbin Techniken vor, die das Ziel verfolgen, die Daten nicht auf «ausgetretenen Wegen» zu betrachten (vgl. Strauss und Corbin 1996, 57). Als Techniken nennen Strauss Corbin die Flip-Flop-Technik, den systematischen Vergleich und weithergeholten Vergleiche (vgl. Strauss und Corbin 1996, 64f.). Diese Techniken sollen dazu beitragen das ständige Vergleichen zu verinnerlichen und bestimmte Phänomene präziser zu erfassen. An dieser Stelle wird m.E. der didaktische Anspruch von Strauss und Corbin deutlich. Durch entsprechende Handlungsfolgen, soll insbesondere der Einstieg in den Forschungsprozess erleichtert werden.

6.3.2 *Axiales Kodieren*

Geht es beim offenen Kodieren um das Erkennen und Herausarbeiten von Eigenschaften, Kategorien und möglichen Phänomenen, so wird im zweiten Kodierprozess, dem axialen Kodieren, die Ordnung zwischen den Eigenschaften und Kategorien mit Blick auf die Phänomene hergestellt. Strauss und Corbin beschreiben diesen Kodierprozess als «[E]ine Reihe von Verfahren, mit denen durch das Erstellen von Verbindungen zwischen Kategorien die Daten nach dem offenen Kodieren auf neue Art zusammengesetzt werden. Dies wird durch Einsatz des Kodier-Paradigmas erreicht, das aus Bedingungen, Kontext, Handlungs- und interaktionalen Strategien und Konsequenzen besteht» (Strauss und Corbin 1996, 75) Das Kodier-Paradigma verweist auf die pragmatisch-interaktionistische Theorietradition, aus der Strauss stammt und die hier in eine konkrete methodische Form übergeht, indem es sich auf Handlungen und Interaktionen fokussiert. Wie oben bereits angedeutet, bildet das Kodierparadigma einen zentralen Reibungs- und Kritikpunkt seitens Glaser. Dem offenen Forschungsprozess werde laut Glaser ein pragmatisch-interaktionistisches Korsett aufgezwungen (vgl. Kelle 2011, 242f.). Kelle konstatiert hinsichtlich dieser Kritik:

«Diese Strategie [des Kodierparadigmas, C.K.] bringt zudem (anders als Glaser behauptet) nur ein eingeschränktes Risiko mit sich, dass Kategorien den Daten «aufgezwungen» werden, weil das Paradigma aus theoretischen Begriffen aufgebaut ist, die nur begrenzten empirischen Gehalt aufweisen» (Kelle 2011, 257).

Methodisch werden durch das Kodierparadigma die beim offenen Kodieren herausgearbeiteten Kategorien und Eigenschaften, um ein Phänomen angeordnet. Das Ziel ist dabei das Nachvollziehen von Handlungs- und Interaktionsprozessen. Hierbei gehe es vor allem darum, wie sich bestimmte zustande gekommene Ereignisse und Konsequenzen erklären lassen (vgl. Strübing 2014, 25f.). Das Kodierparadigma setzt sich dabei aus den folgenden Komponenten zusammen:

- das im Fokus stehende Phänomen,
- dessen ursächliche Bedingungen,
- dessen intervenierende Bedingungen,
- dessen Kontext,
- die angewandten Handlungs- und Interaktionsstrategien
- und die sich daraus ergebenden Konsequenzen.

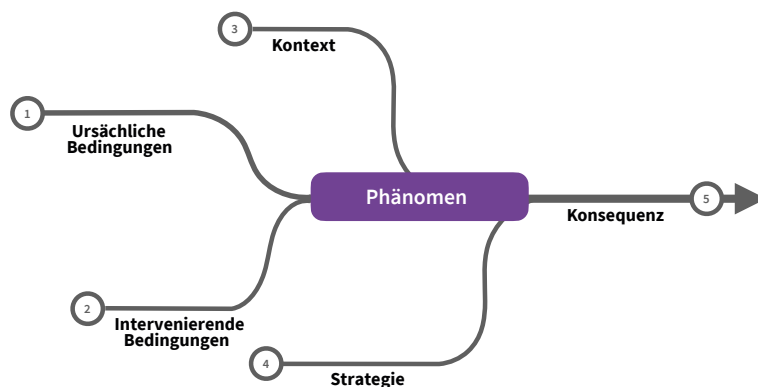


Abb. 7: Darstellung des Kodierparadigmas nach Strauss und Corbin (1996)(eigene Darstellung).

Im Folgenden sollen diese Bestandteile, die auch in der entwickelten komparativen Methodik dieser Arbeit zum Einsatz kommen, näher erläutert werden.

6.3.3 *Phänomen*

Als Phänomen beschreiben Strauss und Corbin eine zentrale Idee, ein Ereignis oder ein Geschehnis, das auf eine Reihe von Handlungen bzw. Interaktionen bezogen ist (vgl. Strauss und Corbin 1996, 79). Insofern steht das Phänomen im Mittelpunkt des Kodier-Paradigmas, bei dem gefragt wird, wie es zu diesem Phänomen kommt und welche Handlungsstrategien und Konsequenzen sich auf Basis der Vorbedingungen und des Kontexts eröffnen. Phänomene werden durch das offene Kodieren und den damit verbundenen Methoden und Techniken sichtbar gemacht. Das Zustandekommen dieser Phänomene, rückt beim axialen Kodieren in den Fokus der Forschenden.

6.3.4 *Ursächliche Bedingungen*

Die ursächlichen Bedingungen umschreiben jene Vorgänge, die zur Entstehung des Phänomens führen. Hierbei halten Strauss und Corbin fest, dass in der Realität diese selten auf ein, sondern auf mehrere Ereignisse zurückzuführen seien. Indikatoren für ursächliche Bedingungen werden in Konjunktionen wie «wenn», «während», «da ja», «weil», «infolge» oder «wegen» gesehen (vgl. Strauss und Corbin 1996, 79).

6.3.5 *Intervenierende Bedingungen*

Im Gegensatz zu den ursächlichen Bedingungen, stellen die intervenierenden Bedingungen jenen Satz von Bedingungen dar, die das Phänomen bzw. die Strategien im Umgang damit, stärken oder schwächen. «Diese Bedingungen beinhalten: Zeit, Raum, Kultur, sozialökonomischer Status, technologischer Status, Karriere, Geschichte und individuelle Biographie» (Strauss und Corbin 1996, 82). Dieser Überblick verdeutlicht, wie weit gefächert die intervenierenden Bedingungen sein können, da sie sehr weit von Situationen entfernt oder auch unmittelbar mit ihnen in Zusammenhang stehen können (vgl. Strauss und Corbin 1996, 82).

6.3.6 *Kontext*

Mit Kontext sind jene Bedingungen gemeint, die sich einerseits auf die Anordnung von Ereignissen und Vorfällen beziehen. Andererseits ist damit auch ein Satz von Bedingungen gemeint, innerhalb dessen die Handlungs- und Interaktionsstrategien stattfinden würden, um ein spezifisches Phänomen zu bewältigen, damit umzugehen, es auszuführen und darauf zu reagieren (vgl. Strauss und Corbin 1996, 80f.).

6.3.7 *Handlungs- und Interaktionsstrategien*

Die Handlungs- und Interaktionsstrategien sind jene Reaktionen bzw. Interaktionen, die durch die ursächlichen Bedingungen, den Kontext und die intervenierenden Bedingungen erfolgen. Insofern besitzen sie folgende Eigenschaften:

1. Sie sind als Prozesse gedacht und können sich auf Grund der Änderung des Kontexts oder der intervenierenden Bedingungen ändern würden.
2. Sie sind zielorientiert. Das bedeutet, dass die meisten Handlungsvollzüge ein bestimmtes Ziel verfolgen würden.
3. Auch ausbleibende Handlungen, seien als Strategien zu verstehen. Damit verbunden seien die intervenierenden Bedingungen, die Handlungen hemmen oder begünstigen (vgl. Strauss und Corbin 1996, 83).

6.3.8 *Konsequenzen*

Die Konsequenzen beschreiben das Ergebnis der Handlungen, um ein Phänomen zu bewältigen. Hierbei ist dieses Ergebnis keinesfalls immer vorhersagbar oder unmittelbar an das Handeln angeschlossen. Insofern können die Konsequenzen einer Handlung zu einem späteren Zeitpunkt ein Teil der Bedingungen, eines wiederkehrenden oder neuen Phänomens werden (vgl. Strauss und Corbin 1996, 85).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Kodierparadigma dabei hilft Hypothesen in Form von Phänomenen zu formulieren, zu vergleichen und Sub-Kategorien zu Kategorien in Beziehung zu setzen (vgl. ebd., 86). Gleichzeitig werden durch Phänomene, Leerstellen oder Kategorien mit geringer theoretischer Dichte sichtbar gemacht. Durch das Vergleichen von Phänomenen würden beim axialen

Kodieren zudem Variationen geschaffen und damit ein tieferes Verständnis für die Bedingungen bestimmter Ausprägungen und Erscheinungen erzeugt (vgl. Strauss und Corbin 1996, 87).

6.3.9 *Selektives Kodieren*

Das selektive Kodieren ist «[d]er Prozeß des Auswählens der Kernkategorie, des systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie mit anderen Kategorien, der Validierung dieser Beziehungen und des Auffüllens von Kategorien, die einer weiteren Verfeinerung und Entwicklung bedürfen» (Strauss und Corbin 1996, 94). Methodisch unterscheidet sich dieser Schritt wenig vom axialen Kodieren. Jedoch erfolgt die Integration auf einem höheren Abstraktionsniveau, mit dem Ziel die Kernkategorie zu ermitteln. Hierbei sei es letztlich auch das Ziel, den roten Faden dieser Kernkategorie herauszuarbeiten (vgl. Strauss und Corbin 1996, 95f.). Bei diesem Integrationsprozess helfen die durch das Kodierparadigma beschriebenen Phänomene, sowie die angefertigten Memos.

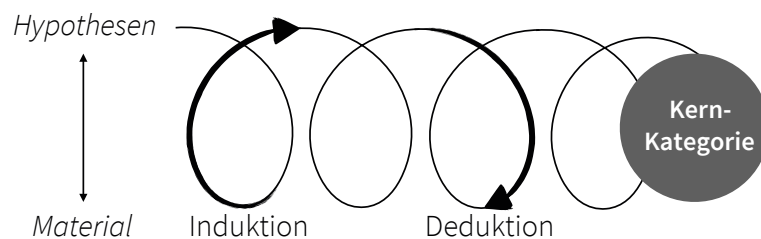


Abb. 8: Schematische Darstellung der abduktiven Logik in der GTM (eigene Darstellung).

Auf Grund der Tatsache, dass Strauss und Corbin die drei Kodierebenen und die damit verbundenen Kodierprozesse als iterative Prozesse verstehen, ist das Modell von Strauss und Corbin keinesfalls als lineare Abfolge zu verstehen. Vielmehr eröffnen die Kodierebenen und die damit verbundenen Methoden einen Rahmen. Damit wiederum eröffnen sich Perspektiven auf die Daten, die die Dichte der entstehenden Theorie erhöhen. Dieses Vorgehen aus induktiven und deduktiven Schlüssen, folgt somit einer abduktiven Logik (vgl. Abb. 8).

Jo Reichertz konstatiert diesbezüglich, dass die Abduktion in der von Strauss und Corbin entwickelten GTM eher implizit auftauche (vgl. Reichertz 2011, 291). Mit Bezug auf Peirce stellt Reichertz daher pointiert fest:

«In der späten GTM sind (in Ergänzung zu dem Kodieren und der Theorieentwicklung mittlerer und großer Reichweite) zwei geistige Operationen verankert: 1. das Auffinden von Ähnlichkeiten (Kodieren mit bereits bekannten Codes) und 2. das Auffinden des Neuen (Schaffung neuer Codes). Diese Art wissenschaftlichen Arbeitens läuft parallel zur Peirceschen Unterscheidung zwischen der qualitativen Induktion und der Abduktion. Die geistige Operation,

die feststellt, dass die in den Daten aufgefundenen Codes und Konzepte zu den bereits bekannten Codes und Konzepten passen, das ist die eine Vorgehensweise: die qualitative Induktion (wie oben beschrieben). Auch diese Art des Denkens fügt den Daten etwas hinzu, von dem man aufgrund seines Vorwissens überzeugt ist, dass es dazu gehört. Die andere Vorgehensweise besteht in dem gedanklichen Sprung, der den Daten etwas völlig Neues hinzufügt, etwas, was in den Daten weder als Konzept noch als Theorie enthalten ist. Das ist eine Abduktion» (Reichertz 2011, 293).

Abschliessend möchte ich den Fokus auf die methodologischen Implikationen richten, die Strauss und Corbin eröffnen. Denn das Kodierparadigma macht einen pragmatisch-interaktionistischen Hintergrund von Strauss und Corbin deutlich. Beide beziehen sich hierbei vor allem auf Dewey und Mead:

«Grounded theory's epistemology has come to it in a two step evolution, involving both the tradition of Chicago sociological interactionism and philosophical Pragmatism inherited largely from John Dewey and George Mead.» (Strauss und Corbin 1996, 137)

Dieser im Buch eher sporadisch zu deutende Verweis, wurde 2016 mit dem nachträglich publizierten Kapitel «methodological assumptions» stärker herausgearbeitet. Hierbei beziehen sich Strauss und Corbin ausdrücklich auf die Chicago School und arbeiten in 16 Grundannahmen der Grounded Theory, ihren Zugang zum Symbolischen Interaktionismus (u.A. «the external world is a symbolic representation» oder «Meanings (symbols) are aspects of interaction, and they are related to others within systems of meaning (symbols)» (Strauss und Corbin 2016, 133)) und zum Pragmatismus (u. A. «humans develop selves that enter into virtually all their actions and in a variety of ways» (Strauss und Corbin 2016, 134)) aus.

6.4 Weiterentwicklungen der Strauss-Linie

Für die methodologischen Überlegungen und die methodische Kombination von Strukturaler Medienbildung und GTM möchte ich noch auf die zwei zentralen Weiterentwicklungen der Strauss'schen GTM eingehen, die durch Charmaz (2014) und Clarke (2012) entwickelt wurden.

6.4.1 Kathy Charmaz: Die konstruktivistische GTM

Der Ansatz von Kathy Charmaz zeichnet sich vor allem durch eine konstruktivistische Erweiterung der GTM aus, die sie folgendermassen begründet:

«The constructivist approach perspective shreds notions of a neutral observer and value-free expert. Not only does that mean that researchers must examine rather than erase how their privileges and preconceptions may shape the analysis, but it also means that their values shape the very facts that they can identify» (Charmaz 2014, 13).

Der Ausgangspunkt dieses Ansatzes ist daher als eine Schärfung der GTM zu verstehen. Forschende werden nicht mehr als neutrale Beobachter, sondern als Subjekte mit eigenen Vorstellungen und Deutungen verstanden. Diesbezüglich zielt Charmaz' Ansatz darauf ab, diese Wissensbestände zu reflektieren. Dazu entwirft sie drei Kodierverfahren: das initial coding, das focused coding und das theoretical coding. Mit Blick auf initial coding und das focused coding stellt Christoph Hohage fest, dass ersteres identisch mit dem offenen Kodieren sei (vgl. Hohage 2016, 118). Ein wesentlicher Unterscheidungspunkt von Charmaz zu Strauss und Corbin stellt der Bezug zum axialen Kodieren dar:

«My approach differs from axial coding in that my analytic strategies are *emergent*, rather procedural applications. The subsequent categories, subcategories, and links reflect how I made sense of the data» (Charmaz 2014, 148)

Insofern spricht sich Charmaz gegen das ihrer Meinung nach zu starre und technisch gedachte Kodierparadigma aus. An seine Stelle tritt ein offener Umgang bei der Verknüpfung von Kategorien und Eigenschaften. An dieser Stelle wird auch eine Ähnlichkeit zum glaserschen Ansatz deutlich, der diesbezüglich ähnlich vorgeht. Charmaz grenzt sich nicht nur vom axialen Kodieren ab, sondern insbesondere auch gegenüber dem induktiven Ansatz von Glaser: «As Glaser acknowledges, his coding families are neither exhaustive nor mutually exclusive. Nor are they reflective of the same level and type of abstraction» (Charmaz 2014, 154). Statt Kodierfamilien einzusetzen, setzt Charmaz bei ihrem Entwurf des theoretical codings auf ein Konzept, bei dem ForscherInnen einerseits bestimmte theoretische Überlegungen einbringen, die im Forschungsprozess aufkamen. Andererseits wird dieses Vorgehen explizit abduktiv gedacht. Insofern erhöhe dieser Ansatz die theoretische Sensibilität. Jedoch erreiche er dies, im Gegensatz zu den von Glaser vorgeschlagenen Kodierfamilien, mit einer expliziten Loslösung von positivistischen Positionen (vgl. Hohage 2016, 118).

6.4.2 Clarke: Die situative GTM

Im Gegensatz zu Charmaz, die konstruktivistisch argumentiert, ist es das Anliegen von Adele E. Clarke die strauss'sche GTM postmodern zu wenden. Methodisch stellt Clarke eingangs fest, dass die Situiertheit bei Strauss und Corbin, lediglich ein Hilfsmittel sei. Clarke stellt jedoch fest, dass Situationen die Hauptuntersuchungseinheit für Untersuchungen darstellen sollten (vgl. Clarke 2011, 210). Um diese mitunter

komplexen Situationen zu erfassen, entwirft sie drei verschiedene Maps, welche mit den Methoden der GTM kombiniert werden. Methodologisch werden diese Maps auf die Sozialökologien der Chicago School und Strauss' Konzept der sozialen Welten zurückbezogen (vgl. Clarke 2012, 80f.). Die *erste* Form der Maps, sind die sogenannten *Situations-Maps*, «welche wichtige menschliche, nicht-menschliche, diskursive, historische, symbolische, kulturelle, politische, und andere Elemente der Forschungssituation» erfasst, diese analysiert und die Verflechtungen dieser Elemente herausarbeitet und diskutiert (vgl. Clarke 2011, 210). Die *zweite* Form der Maps sind *soziale Welten bzw. Arenen*. Hierbei stehen alle kollektiven Akteure sowie nicht-menschliche Elemente innerhalb einer Arena im Fokus. Zudem werden auch die darin vorkommenden Diskurse eingebunden. Diese Karte zielt daher auf die Mesoebene der Situation (vgl. Clarke 2011, 210). Die *Positions-Maps* bilden die *dritte* Form der Maps. Hierbei geht es um die Anordnung und die Ausrichtung der in der Situation vorkommenden diskursiven Positionen (z. B. Differenzen, Fokussierungen oder Kontroversen). Diese Map dient daher zu Kenntlichmachung von heterogenen Positionen (z. B. Widersprüche oder Paradoxien) (vgl. Clarke 2011, 211). Diese drei Mapping-Verfahren seien nicht als Abfolgen, sondern als zusammenhängende, analytische Strukturen zu denken (vgl. Clarke 2011, 110). Die ineinandergreifende Logik der Maps, weist daher eine gewisse Ähnlichkeit zu dem von Strauss und Corbin eingeführten Kodierverfahren auf.

Mit dem Vorgehen des Mappings, verbindet Clarke explizit eine Postmodernisierung der GTM, «die im symbolischen Interaktionismus und der Foucaultschen Analytik verankert ist» (Clarke 2011, 211). Um diese Postmodernisierung umzusetzen, schlägt Clarke sechs Strategien vor, die ich cursorisch nennen möchte. *Erstens* die Annahme und Anerkennung eines «embodiments» der Forschenden. Diese Prämisse ähnelt den Überlegungen von Charmaz, indem gefordert wird, seine eigene Positionierung deutlich zu machen und damit auch reflexiv zu den hervorgebrachten Erkenntnissen zu stehen (vgl. Clarke 2011, 214). *Zweitens* sollen Situationen das zentrale Untersuchungsphänomen darstellen. Hierbei begreift Clarke Situationen als dynamischen Prozess:

«Für Interaktionist/Innen ist die Situation auch aufgrund ihrer Gestalt von Bedeutung: Eine Situation ist immer größer als die Summe ihrer Teile, da sie deren Relationalität in einem bestimmten zeitlichen und räumlichen Moment enthält» (Clarke 2011, 216).

Die *dritte* Strategie richtet Clarke auf die Grounded-Theory-Verfahren. Ziel dabei ist eine Befähigung dieser Verfahren, um Differenzen, Komplexitäten und Multiziplicitäten abzubilden (vgl. Clarke 2011, 216). Hierfür sieht Clarke ihre Maps als ideales Instrument, da sie nicht nur auf einen Basic Social Process (BSP) abzielen würden, sondern heterogene Geflechte dieser BSPs erfasse und die damit verbundenen

Diskurse verstehe (vgl. Clarke 2011, 218). Als *vierte* Strategie schlägt Clarke vor, dass sensibilisierende Konzepte, Analytiken und Theoretisierungen, anstatt materiellen oder formalen Theorien als Zielstellung der GTM stehen sollten (vgl. Clarke 2011, 221). Dies begründet Clarke damit, dass es nicht um eine Vorhersage von Situationen gehe, sondern um die analytische Dichte dieser, die wiederum situiert und begrenzt sei. Clarke stellt an dieser Stelle zudem fest, dass die Ausweitung der Theoriebildung durch Vergleiche weiterhin bestünde (vgl. Clarke 2011, 222). Die *fünfte* Strategie bestehe darin Situationsanalysen durchzuführen.

«Das Ziel der Situationsanalysen ist es, eine bestimmte interessierende Situation mittels Spezifikation, Re-Repräsentation und anschließender Untersuchung der markantesten Elemente in dieser Situation sowie die Beziehungen zwischen ihnen zu analysieren» (Clarke 2011, 223).

Hierbei sieht Clarke den Vorteil darin, dass diese Form der Analyse nicht nur Narrative abbilde, sondern auch Relationen, Grenzen und Hilfsmittel für den Umgang mit Heterogenität einbeziehen könne. Insofern resümiert Clarke, dass aus forschungspraktischer Sicht erstellte Mappings leichter rückgängig gemacht oder modifiziert werden könnten (vgl. Clarke 2011, 223f.). Die *sechste* Strategie bestehe darin, sich über Foucault zu den Diskursen zu wenden:

«Dies schließt Situationsanalysen von narrativen, visuellen und historischen Diskursen in der Grounded-Theory-Forschung mit ein, um die Bandbreite der erforschten Bereiche des sozialen Lebens zu erweitern» (Clarke 2011, 224).

Strübing sieht in diesem Forschungsprogramm Stärken auf drei unterschiedlichen Ebenen:

1. Clarke würde die inhärenten postmodernen Gehalte des Pragmatismus explizieren.
2. Methodologisch hebe Clarke hervor, dass Theorie und Methode immer ein zusammenhängender Komplex seien.
3. Würde die Technik des Mappings eine nützliche Heuristik darstellen, da sie bereits häufig genutzt werden würde (vgl. Strübing 2014, 111).

Im gleichen Zuge weist Strübing auch darauf hin, dass das Verfahren des Mappings, nicht zwingend für eine postmoderne Ausrichtung der GTM sein müsse. Insofern stelle diese Verfahren lediglich eine weitere Technik dar (vgl. Strübing 2014, 111).

6.5 Visual Grounded Theory

Neben den oben ausgeführten methodischen und methodologischen Weiterentwicklungen der GTM, lässt sich auch eine Entwicklung hin zu (audio-)visuellen Daten beobachten. Diese Entwicklung folgt einerseits einem der ursprünglichen Gedanken der Grounded Theory, dass alles als Datenmaterial genutzt werden könne. Dies äußert sich im glaserschen Bonmot *all is data*. Andererseits greift die aktuelle Diskussion um die Grounded Theory, den sogenannten pictorial turn auf, als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit visuellen Kulturen (vgl. Mitchell 2007, 11f.). Mit Blick auf die eher textorientierte Grounded Theory, stellt sich dabei die grundlegende methodologische Frage, wie (audio-)visuelles Material in eine Grounded Theory integriert werden kann. Dabei habe ich absichtlich das «audio» in Klammern gesetzt, da sich die Diskussion in der Soziologie hauptsächlich auf visuelles Material in Form von Fotografien konzentriert und dementsprechend elaboriert ist. Einen wesentlichen Beitrag dazu hat Konecki (2011) mit seinem Entwurf einer «Visual Grounded Theory» geleistet. Ausgangspunkt für seine Überlegungen ist dabei das Spannungsverhältnis zwischen der Popularität und Omnipräsenz von visuellen Daten und Phänomenen und des methodologischen Desiderats des Einbezugs visueller Daten in Grounded Theories. Hieraus bearbeitet er in seinem Entwurf zwei Schwerpunkte. Einerseits die möglichen Szenarien des Einbezugs visueller Daten und andererseits die methodologische Integration dieser Daten in Grounded Theories. Mit Blick auf die Möglichkeiten des Einbezugs visueller Daten, macht er vier Felder aus, die ich in Anlehnung eines Beitrags von Wolfgang Ruge und mir (vgl. Ruge und Könitz 2014, 139), in Form einer Tabelle darstellen möchte:

	Unterstützendes Material	Hauptmaterial
Visuelle Prozesse	(1) Visuelles Material unterstützt die Analyse der visuellen Dimension von Handlungen und Interaktionen.	(2) Visuelles Material ist die Hauptquelle für die Analyse der visuellen Dimension von Handlungen und Interaktionen.
Mehrere Prozesse (inkl. visueller Prozesse)	(3) Visuelles Material unterstützt textuelle Materialien, um komplexere Prozesse zu rekonstruieren.	(4) Visuelles Material ist die Hauptquelle, unterstützt durch textuelle Materialien, um komplexere Prozesse zu rekonstruieren.

Tab. 3: Darstellung der Einsatzmöglichkeiten visueller Daten in Grounded Theories nach Konecki (vgl. Konecki 2011, 137f.).

Bei der Integration visueller in den Kodierprozess schlägt Konecki das so genannte «multislice imagining» vor:

«We perform «multislice imagining» assuming that data are multi-layered. All layers should be analyzed in order fully to conceptualize the visual processes» (Konecki 2011, 139).

Methodisch umfasst das multislice imagining vier Analyseebenen, die sich vom inneren Kontext zum äusseren Kontext entwickeln:

1. *Act of creation*: Im ersten slice geht es um die Kontextualisierung des Bildes, indem Daten zur Entstehung gesammelt werden (vgl. Konecki 2011, 141f.)
2. *Participation in demonstration – communication of visual images*: Im zweiten slice geht es um das Erkennen der sozialen Prozesse im Bild, einschliesslich der stilistischen Konventionen (vgl. Konecki 2011, 141f.). Dieser Schritt erinnert an die Herausarbeitung des konventionellen Sujets nach Panofsky, ohne das Konecki direkt darauf Bezug nimmt.
3. *Visual product and its content*: In diesem slice geht es um die Erstellung einer «replicative description» des Bildes. Hierbei verweist Konecki auf die Relevanz, die Bilder möglichst genau zu analysieren bzw. zu transkribieren. Dies sei notwendig, um im Anschluss diese formale Transkription des Bildes zu kodieren (vgl. Konecki 2011, 142). Dieser Schritt bleibt m.E. nach methodisch auf einer sehr vagen Ebene, indem er lediglich auf eine detaillierte Transkription setzt. Letztlich hängt damit die Präzision der Transkription sehr stark vom Vorwissen der Forschenden über Bilder und Bildlichkeit ab.
4. *Reception of the visual objects and images by others and their creator*: Im vierten slice geht es um die Herausarbeitung der Rezeption. Dazu schlägt Konecki u. A. Beobachtungen und Interviews mit dem betrachtenden Publikum vor. Ausserdem sollten auch die anderen drei Schritte Entstehungskontext, Inhalte und formale Elemente mit in diesen Analyseschritt einfließen (vgl. Konecki 2011, 142).

Der von Konecki entwickelte Ansatz ist in vielerlei Hinsicht anspruchsvoll. Neben dem Einbezug innerer (Daten zur Entstehung des Bildes) und äusserer Kontexte (Rezeption des Bildes beim Publikum) setzt sein entwickeltes Verfahren auch ein Vorwissen über die Medialität von Bildern voraus, da er die formalanalytischen bzw. ästhetischen Aspekte aussen vor lässt. Mit Blick auf diese Leerstelle in der Analyse von Konecki haben Wolfgang Ruge und ich einen Ansatz entwickelt, mit dem sich Spielfilme, im Sinne der Grounded Theory analysieren lassen. Hierbei wird die GTM nach Stauss und Corbin mit der neoformalistischen Filmanalyse von Bordwell und Thompson kombiniert. Auf der methodologischen Ebene stellten wir dabei fest, dass es eine epistemologische Eintracht gebe. Diese zeige sich in der Ablehnung grosser Theorien, dem analytischen Vorgehen, welches vom Material zur Theorie (bzw. Interpretation) gehe (vgl. Ruge und Könitz 2014, 141) und einem immanenten bedeutungsorientierten Kulturbegriff (vgl. Reckwitz 2004).

An dieses Kulturverständnis schliesst auch der Neoformalismus an, der die Dichotomie zwischen niederer und höherer Kunst vermeidet (vgl. Thompson 1995, 28). Auf der methodischen Ebene werden mit Blick auf die für die Fragestellung relevanten Sequenzen eines Films, drei Schritte vorgeschlagen. Der *erste Schritt* umfasst die

Anfertigung eines Screenshots, der Transkription von Gesprochenem und der dazu gehörige Timecode im Film. Dies dient der Kontextualisierung. Anschliessend erfolgt im *zweiten Schritt* eine neoformalistische Analyse dieses kleinen Zeitfensters, die wiederum eine Interpretation des Segments erzeugt. Hierbei sind die Kinematografie, die Mise-en-Scène, das Editing und der Sound zentrale Analysedimensionen, für die Herausarbeitung dieser Interpretation. Anschliessend erfolgt im *dritten Schritt* eine Kodierung der neoformalistischen Beschreibung (vgl. Ruge und Könitz 2014, 144f.). Dieses Vorgehen erinnert an das analytische Vorgehen Koneckis. Jedoch mit dem Unterschied, dass durch den Einbezug der neoformalistischen Analyse die Ästhetik bzw. die formale Struktur des Films, mit in die Formulierung der Codes einbezogen wird. Insofern gibt es immer einen Rückbezug auf die Medialität. Im kritischen Rückblick muss ich jedoch konstatieren, dass der Beitrag seinen Schwerpunkt auf die methodologische Diskussion legte und der methodische Teil eher einen ersten Entwurf darstellt. Dies zeigt sich meiner Meinung nach insbesondere in der nur angedeuteten Integration der Methoden der GTM und der ungeklärten Frage nach dem Stellenwert der Medialität, auf der Ebene des axialen und selektiven Kodierens. Insofern schliessen an die Leerstelle der Medialität seitens Konecki und der vagen Andeutung der Integration der Medialität in die Kodierprozesse seitens Wolfgang Ruges und mir die Überlegungen von Günter Mey und Marc Dietrich (2016) an. Mit Blick auf Konecki stellen diese eingehend fest:

«Der von KONECKI entwickelte ambitionierte Ansatz mit seinem Fokus auf Produktions-, Produkt-, Rezeptions- und Gesellschaftskontext läuft aus unserer Sicht gleichwohl Gefahr, dass das «Bildimmanente», d. h. die kompositorische und ästhetische Charakteristik, aus dem Blick gerät.» (Mey und Dietrich 2016, 4)

Insofern plädieren sie für das Voranstellen einer formalen Analyse und das Herausarbeiten von Kodierungen auf Basis der herausgearbeiteten Bildkomposition (vgl. Mey und Dietrich 2016, 5). Um dies zu realisieren, schliesst ihre Analyse von Bildern an die Überlegungen von Panofsky und Ihmdahl an. Mit Blick auf den erkenntnistheoretischen Kontext, interessieren sich Mey und Dietrich dabei für die latenten Wissensformen im Rahmen der objektiven Hermeneutik. Hierbei setzen sie sich im Kontext der Medialität kritisch mit Overmann und Peez auseinander (vgl. Mey und Dietrich 2016, 9). Auf Grund des von mir aufgespannten bildungstheoretischen Rahmens und der Methodologie der Strukturalen Medienbildung, werde ich an dieser Stelle auf die Aufarbeitung der Diskussion von Mey und Dietrich im Kontext der objektiven Hermeneutik verzichten und mich auf die Integration der Medialität in den Kodierprozess konzentrieren.

Mey und Dietrich schlagen zunächst vor, eine Kontextualisierung des Materials vorzunehmen. Hierbei könne man ähnlich wie bei Konecki z. B. Informationen zur Bildentstehung oder zu den BildproduzentInnen einfließen lassen. Alternativ schlagen sie vor, das Bild mit einer «kontextfreien Beschreibung» zu erfassen (vgl. Mey und Dietrich 2016, 14f.). Anschliessend erfolgen eine Beschreibung und eine Inventarisierung der Bildobjekte. Diese umfasse eine detaillierte Auflistung der sichtbaren Bildelemente, sowie die daraus resultierende Räumlichkeit, Bildfläche und Perspektive. Diesen Schritt lehnen sie an Panofskys vorikonografische Beschreibung an (vgl. Mey und Dietrich 2016, 15). Darauffolgend findet eine Segmentierung des Bildes statt, in der Bildsegmente anhand variabler Methodensets gedeutet werden. Letztlich seien die Methoden wichtig, um die Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Mit Blick auf die Methodensets bleiben Mey und Dietrich jedoch vage, da für sie die Methodik immer von der Fragestellung abhängig und damit variabel sei. Es bleibt festzuhalten, dass sie in diesem Schritt formale Elemente, wie die Perspektivität, die Choreografie der Objekte oder die Planimetrie, in den Blick nehmen (vgl. Mey und Dietrich 2016, 15). Auf Basis dieser ersten drei Analyseschritte erfolgt das Memoschreiben und die Kodierung als ein ineinander verwobener Prozess. Hierbei macht sich auch eine Differenz zu Konecki auf. Mey und Dietrich plädieren für eine Kodierung der herausgearbeiteten Bildsegmente direkt am Bild. Insofern verweisen die Codes auch auf formale Elemente, so dass die visuellen Daten aufgebrochen werden. Mittels W-Fragen werden die Codes anschliessend in eine Kodeliste überführt. Durch das Memoschreiben werden dabei Interpretationen konkretisiert und expliziert (vgl. Mey und Dietrich 2016, 16). Die wesentlichen Vorteile fassen Mey und Dietrich folgendermassen zusammen:

«Durch direkte Arbeit am Bild werden die Interpret/innen zudem auf potenzielle (semantische) Relationen zwischen Bildelementen aufmerksam. Um die Relationen interpretativ zu berücksichtigen und Bildsegmente untereinander in ihrer Bezogenheit bei der weiteren Kodierarbeit zu überprüfen, bietet es sich an, Mehrfachkodierungen vorzunehmen, indem (unter Nutzung der Methode des permanenten Vergleichens) unterschiedliche Segmente zusammen interpretiert und mit einem zusätzlichen Kode versehen werden, der etwa die Relationalität/Referenzialität/Interaktion fasst.» (Mey und Dietrich 2016, 16)

Die von Mey und Dietrich vorgeschlagene Integration der Medialität in Codes hat gegenüber Konecki den Vorteil, dass diese unmittelbar am Material ansetzt und somit im Zuge der zyklisch verlaufenden Kodierung auch Aspekte in den Blick nehmen kann, die bei einer einmaligen Transkription des Bildes verloren gehen würden.

Einen Vorschlag für die Integration von Videoaufzeichnungen in die GTM liefert Christine Moritz, die sie im Rückblick einer eigenen videografischen Forschungsarbeit methodologisch reflektiert. Methodisch lehnt sie sich an die Feldpartitur an, mit

der sie Prozesse mittels Multikodaltranskription analysiert (vgl. Moritz 2016, 233). So transkribiert sie im Kontext ihrer Arbeit im Feld der Musikpädagogik u.A. die gesprochene Sprache, die gespielte Musik (mittels Musiknoten) und die filmischen Strukturen, mittels des Codesystems der Filmsprache codescript (im Kontext der Feldpartitur-Software SaaS). Methodisch ist hierbei anzumerken, dass Moritz ihre Codes auf mehreren Ebenen festhält. Auf Grund der Multimodalität der Daten hält sie eine Transkription vor dem Hintergrund der Interpretation und deren Nachvollziehbarkeit als unerlässlich (vgl. Moritz 2016, 234).

Das Feld der Visual Grounded Theory weist viele verschiedene Herangehensweisen und methodologische Implikationen auf. Mit Blick auf die hier vier vorgestellten Modelle, möchte ich die wichtigsten methodischen Implikationen, den Einbezug der Medialität und das Ableiten der Codes, in Tabelle 4 festgehalten.

Entwurf von	Einbezug der Medialität	Ableitung der Codes aus
Konecki (2011)	nein	Bildbeschreibender Text
Ruge/Könitz (2014)	ja	Neoformalistische Beschreibung
Mey/Dietrich (2016)	ja (vage)	Direkt am Material
Moritz (2016)	ja (via codescript)	Multikodierung durch Feldpartitur

Tab. 4: Vergleichende Darstellung der vorgestellten Ansätze einer Visual Grounded Theory (eigene Darstellung).

7. Methodische Überlegungen und Vorgehen in der Studie

Aufbauend auf der Darstellung der Strukturalen Medienbildung, der Methode der Strukturalen Computerspielanalyse und der Grounded Theory Methodology, soll die Kombination der beiden methodologischen Linien im Fokus stehen. Da das Ziel der Arbeit darin besteht, die Mass-Effect-Trilogie komparativ und theoriegenerierend, im Sinne einer Strukturalen Medienbildung zu untersuchen, soll zunächst geprüft werden, inwiefern eine Verschränkung der beiden Forschungsmethodologien möglich ist und wo es Differenzen gibt.

7.1 Methodologischer Vergleich der Strukturalen Medienbildung und der (V)GTM

Mit Blick auf die im Vorfeld dargestellten Methodologien, sollen im Folgenden drei wesentliche Aspekte verglichen werden. Erstens die *erkenntnistheoretischen Annahmen und Zielstellungen*, zweitens die *Formen der Forschungsprozesse* und drittens die *Form des zu untersuchenden Materials*. Aufgrund der Vielfältigkeit und der unterschiedlichen Reichweiten der Entwicklungen der GTM, werde ich in diesem Vergleich den handlungsparadigmatischen Ansatz von Strauss und Corbin, sowie den Ansatz des Mappings von Adele E. Clarke einbeziehen.

7.1.1 Ebene der erkenntnistheoretischen Annahmen

Die Strukturelle Medienbildung bezieht sich einerseits auf den bildungstheoretischen Rahmen der Strukturalen Bildungstheorie, die wie oben bereits genannt, eine modernisierungstheoretische Rahmung durch die These der Individualisierung und die der Kontingenzsteigerung enthält. Darin wird Bildung als transformativer Prozess begriffen. Die Strukturelle Medienbildung fokussiert sich hinsichtlich ihrer Methodik auf audiovisuell-interaktive Medialitäten, um Bildungspotenziale herauszuarbeiten.

Die Grounded Theory nach Strauss und Corbin kann erkenntnistheoretisch dem Pragmatismus und dem symbolischen Interaktionismus zugeordnet werden (vgl. Strübing 2014; Strauss und Corbin 2016). Hierbei gilt die Grundannahme, dass sich das Denken im Handeln zeigt. Methodisch spiegelt sich dies einerseits im Handlungsparadigma wider. Andererseits im explizierten Anspruch, eine zeit- und kontextsensitive und daher vorläufige Aussage über soziale Prozesse treffen zu wollen.

Mit dem *Bezugspunkt des Pragmatismus* lässt sich in doppelter Hinsicht eine enge erkenntnistheoretische Verwandtschaft zur Strukturalen Medienbildung ausmachen. Einerseits greift bereits die Strukturelle Bildungstheorie, die einen wesentlichen Ausgangspunkt für die Strukturelle Medienbildung darstellt, den Pragmatismus implizit in Form des interpretativen Paradigmas auf. Bildungsprozesse können aus dieser Perspektive daher nur rekonstruiert werden. Andererseits greift die Strukturelle Medienbildung über den Artikulationsbegriff von Jung den Pragmatismus auch explizit auf. Denn Artikulation als Entäusserungsprozess, ist ein Handlungsprozess.

Verbunden mit dem interpretativ-rekonstruktiven Paradigma, ist auch die *Ablehnung «grosser» Theorien*. Kernkategorien bzw. zentrale Phänomene und Bildungspotenziale erhalten ihre Aussagekraft immer durch einen Rückbezug auf den Untersuchungsgegenstand und stehen somit einer blossen Theorieverifizierung entgegen. Dies lässt sich in der Strukturalen Medienbildung insbesondere in der Abgrenzung zu formalen Bildungstheorien beobachten. Bei der Grounded Theory ist die Ablehnung grosser Theorien seit dem «Discovery»-Buch (Glaser und Strauss 1998), fester Bestandteil aller Ausprägungen der GTM. Die Situationsanalyse nach Clarke steht den oben genannten Gemeinsamkeiten keinesfalls entgegen. Vielmehr hebt Clarke den auch bei Strauss und Corbin einbezogenen Kontext stärker hervor. Damit werden Situationen zu einer zentralen Untersuchungskategorie. Mit Blick auf die Strukturelle Medienbildung lassen sich auch hier Ähnlichkeiten feststellen. Diese liegen weniger auf der Ebene von diskursiven Formationen (die keineswegs ausgeschlossen sind, jedoch auch nicht im analytischen Fokus liegen), sondern im Einbezug der Medialität. Denn die Strukturelle Medienbildung fragt danach, wie bestimmte Bedeutungen innerhalb von medialen Artikulationen zustande kommen können. Insofern lässt sich an dieser Stelle konstatieren, dass es der Strukturalen Medienbildung auch aufgrund der disziplinären Ausrichtung keinesfalls um die Rekonstruktion von sozialen Prozessen geht. Vielmehr steht die Herausarbeitung von bildungstheoretisch relevanten

Phänomenen, mittels des Einbezugs der spezifischen Medialität, im Mittelpunkt. Mit Blick auf den Neoformalismus kommt bei der Strukturalen Medienbildung zudem ein Element hinzu, dass sich durchaus an die diskursanalytischen Überlegungen von Clarke anschließen lässt. Denn der Neoformalismus betrachtet nicht nur allein die Form bzw. Machart eines Films, sondern bezieht diese auch auf eine historisch-diskursive Ebene. Er fragt also auch nach den historisch bedingten Konventionen des Films. In diesem Kontext können damit auch historische Brüche dieser Konventionen rekonstruiert werden.

Aus diesen erkenntnistheoretischen Unterschieden und Gemeinsamkeiten resultieren Konsequenzen für den Forschungsprozess, die im Folgenden dargestellt werden sollen.

7.1.2 Ebene des Forschungsprozesses

Ein wesentliches Merkmal der Strukturalen Medienbildung, ist der Fokus auf die Werkanalyse. Das bedeutet, dass Bildungspotenziale, die aus einzelnen medialen Artikulationen (z. B. Spielfilm oder Foto) herausgearbeitet werden, methodisch im Vordergrund stehen. Komparative Verfahren finden hierbei keine explizite Spezifizierung. Insofern orientieren sich komparative Analysen in der Strukturalen Medienbildung, die sich bisher vor allem im Rahmen von Qualifikationsarbeiten finden lassen, vor allem an thematischen Horizonten (z. B. Filme einer Gattung, eines Themas oder eines Regisseurs) und methodischen Vergleichen (z. B. vergleichende Untersuchungen der *Mise-en-Scène* im Film). Hinsichtlich des Vorgehens im Analyseprozess lässt sich zudem festhalten, dass vordergründig lineare Verfahren, mit aufeinanderfolgenden Schritten genutzt werden. Insofern folgt die Strukturale Medienbildung einer immanenten induktiven Forschungslogik. Dem gegenüber stehen die Forschungsprozessmodelle von Strauss und Corbin, sowie Clarke, die eine abduktive Forschungslogik in den Mittelpunkt stellen (vgl. Strübing 2014, 46ff.). Dies lässt sich vor allem mit dem Fokus auf eine generell komparativ ausgelegte Forschungsstrategie begründen. Erst im Vergleich können die wesentlichen Kategorien, Eigenschaften und Phänomene herausgearbeitet werden. Das Ergebnis ist bei Strauss und Corbin, sowie auch bei Clarke, ein Prozessmodell. Lediglich hinsichtlich der Reichweitenbestimmung gibt es hierbei wesentliche Unterschiede. Während Strauss und Corbin eine Kernkategorie als Zielstellung definieren, die ein bestimmtes soziales Phänomen in einem bestimmten gesättigten Sample, in seinen wesentlichen Ausprägungen und Wirkungsweisen definiert, zielt das situationsgebundene Modell von Clarke auf die Darstellung kleinerer, situativer Einheiten eines Phänomens ab, um in diesem Kontext, die situationsgebundene Komplexität in den Blick zu nehmen.

7.1.3 *Ebene des empirischen Materials*

Auf der Ebene des im Fokus stehenden empirischen Materials lässt sich die Strukturelle Medienbildung relativ klar eingrenzen: Fotografien, Spielfilme, Online-Communities, Avatare und Computerspiele bilden den empirisch-methodischen Fokus. Die Grounded Theory hingegen ist prinzipiell nach dem glaserschen Bonmot «all is data», für alle möglichen Arten empirischen Materials offen. Dies zeigt sich insbesondere im Feld der VGTM. Es lässt sich jedoch generell eine Dominanz für Textanalysen ausmachen. Dies liegt meiner Meinung nach am starken Fokus auf qualitativen Interviews und deskriptiven Methoden, sowie das bisher langsame entdecken medialer Artikulationen, die die Medialität, aufgrund der gewählten methodologischen Anschlüsse und Fragestellungen, vernachlässigt. Jedoch gibt es, wie bereits im Abschnitt VGTM ausgeführt, durchaus auch Entwicklungen, die auch die Medialität im Kontext der Grounded Theory schärfer in den Blick nehmen (vgl. Mey und Dietrich 2016; Ruge und Könitz 2014).

7.1.4 *Prämissen und Zusammenführung*

Mit Blick auf den Vergleich der unterschiedlichen Methodologien und der Zielstellung dieser Arbeit, nämlich eine gegenstandsbezogene und komparative bildungstheoretische Analyse von Computerspielen zu entwickeln, lassen sich aus dem oben ausgeführten Vergleich drei wesentliche Prämissen für die Methodik dieser Arbeit ausmachen:

1. *Rekonstruktion statt Verifikation*: Auch wenn die Methodologien aus unterschiedlichen Disziplinen entstammen und unterschiedliche Erkenntnisgegenstände haben, so lässt sich jedoch eine Gemeinsamkeit hinsichtlich der Erkenntnisgewinnung ausmachen. Das Ziel ist eine Rekonstruktion und damit eine gegenstandsbezogene Aussage. Dies impliziert zugleich eine Ablehnung grosser Theorien, die nicht als analytische Folie im Vorfeld der Analyse über das Material gelegt wird.
2. *Komparativität und Abduktion*: Da es das Ziel dieser Arbeit ist, die Mass-Effect-Trilogie komparativ in den Blick zu nehmen, ist nicht nur die Methode des ständigen Vergleichs, sondern auch das Konzept der Abduktion wesentlich für die methodische Konkretisierung. Insofern sind Sampling- und Kodierverfahren, die dies ermöglichen, zentral für die Methodik.
3. *Situation und Medialität*: Mit Blick auf die Kodierverfahren lässt sich feststellen, dass im Kodierparadigma von Strauss und Corbin soziale Prozesse bzw. Phänomene im Fokus stehen. Damit einhergehend liegt der Fokus auf den Strukturen menschlicher Handlungsprozesse. Da der Untersuchungsgegenstand jedoch Computerspiele sind, in denen mittels einer Medialität der Zugang zu bestimmten Phänomenen bestimmt wird, greift das Kodierparadigma allein zu kurz. Insofern ist im Anschluss an Clarke eine Erweiterung des Kontexts mit Blick auf die

jeweiligen Spielsituationen notwendig. Das bedeutet, dass eine Verschränkung von Handlungsprozessen im Computerspiel und deren strukturalen Bedingungen erfolgen muss.

Aufbauend auf dem methodologischen Vergleich und den drei genannten Prämissen, soll nun die konkrete Methodik dieser Arbeit dargelegt und erläutert werden.

7.2 Methodisches Vorgehen

«Jede Art von Entdeckung entwickelt ihren eigenen Standard – und eigene **Verfahren**, um diesen Standard zu erreichen [...]. Wichtig ist nur, alle diese Kriterien explizit zu machen» (Strauss und Corbin 1996, 215; Herv. i. Orig.)

Wie lassen sich die bildungstheoretischen Implikationen der Darstellung von künstlichen Lebensformen vor dem Hintergrund der oben dargelegten Methodologien analytisch fassen? Hierzu wurde in einem iterativen Verfahren eine konkrete Methodik entwickelt, die im Folgenden dargestellt werden soll. Hintergrund für das iterative Vorgehen war die Prämisse der Gegenstandsangemessenheit. Hierbei wurden neben den oben genannten Anpassungen der strukturalen Computerspielanalyse auch Modifizierungen in den Kodierschritten vorgenommen, um den Aspekt der Medialität stark zu machen. Im Folgenden sollen die Kodierverfahren vorgestellt werden, die im Zuge der Erarbeitung der Studie zum Einsatz kamen. Hierbei soll neben der inhärenten Logik der Analyseschritte auch der Aspekt der Bildungspotenziale skizziert werden.

7.2.1 Darstellung der Kodierverfahren

Ausgehend vom implizit abduktiven Charakter der GTM nach Strauss und Corbin (vgl. Reichertz 2011, 291f.), folgen die Kodierschritte nicht ausschliesslich aufeinander. Aufgrund der Materialbezogenheit bedingen und beeinflussen sich diese daher gegenseitig. Insofern führten in der Studie Beobachtungen auf den höheren Kodierebenen (z. B. Strukturelle Phänomene) zu einem Zurückgehen in das Material und einer Ergänzung bzw. Veränderung der offenen sowie der strukturalen Codes und damit zu einer Veränderung des Kategoriensystems. Für ein besseres Verständnis der Kodierebenen sollen diese jedoch im Folgenden nacheinander dargestellt werden.

Offenes Kodieren

Das offene Kodieren stellt den Ausgangspunkt für die Analyse dar. Dieser Schritt dient analog zu klassischen GTM-Verfahren zur Herausarbeitung von Konzepten. Im Anschluss an Strauss und Corbin dient dieser Schritt zudem dazu, erste Eigenschaften und Kategorien herauszuarbeiten. In den Schritt des offenen Kodierens wird auch

die analytische Ebene der basalen Figuren, Objekte und Ereignisse des Computerspiels eingeflochten. Dies ist insofern sinnhaft, da es bei diesem an Panofsky angelehnten Analyseschritt, um das Erkennen von Objekten ohne das Einfließen eines tiefergehenden Vorwissens oder theoretischen Vorannahmen geht. Insofern spielt die Medialität in dieser ersten Analyseebene keine Rolle. In der Entwicklung der Forschungsmethodik zeigte sich, dass das bloße Überführen dieser offenen Codes in das axiale Kodieren dazu führte, dass insbesondere die ludischen und interaktiven Aspekte verschwanden. Der schnelle Übergang zu einer rein inhaltlichen Ebene ist ein durchaus bekanntes Problem, das im Rahmen der Bildinterpretation bereits gut erörtert wurde (vgl. Bohnsack 2013). Insofern ist es notwendig eine Kodierung der Medialität vorzunehmen, die ich im Anschluss an die Strukturelle Medienbildung *Strukturelles Kodieren* genannt habe.

Strukturelles Kodieren

Die Notwendigkeit des genaueren Einbezugs der Medialität, ergibt sich aus einem wesentlichen Merkmal des offenen Kodierens, das Berg und Milmeister folgendermaßen zusammenfassen: «Voraussetzung für das offene Kodieren ist das genaue Lesen» (Berg und Milmeister 2011, 319). Um dieses genaue Lesen zu ermöglichen, kommen in der zweiten Kodierebene die Inszenierung der audiovisuellen und ludischen Elemente der Strukturalen Computerspielanalyse zum Tragen. Methodologisch ist dies auch als die Einbringung der Kritik Imdahls an Panofsky zu verstehen. Methodisch ist diese Kodierebene als Ergänzung zum offenen Kodieren gedacht. Insofern hat es sich in der Praxis bewährt, diese Form des Kodierens im gleichen Zuge, wie das offene Kodieren durchzuführen. Mit Blick auf die Codes, sind folgende Strukturelemente von Interesse. Die mediale Darstellung der Spielwelt umfasst die Dimensionalität und Perspektive, die Mise-en-Scène (Setting, Licht und grafische Effekte, Movement, Gestaltung der Spielfiguren), die Gestaltung von Übergängen und das Sounddesign. Die mediale Realisierung der ludischen Dimension umfasst den ludischen Modus, die Steuerungsmöglichkeiten über das Interface, die Feedbackfunktion des Interface und die Interaktionsindikatoren (vgl. die in dieser Arbeit weiterentwickelte Strukturelle Computerspielanalyse). Mit Blick auf die Herausarbeitung der Strukturalen Codes stellen sich zunächst zwei wesentliche Fragen. *Erstens*, welche strukturalen Aspekte sollen auf der Kodierebene wie integriert werden? Und *zweitens*, welche Tiefe müssen diese Kodierungen haben?

Es hat sich in der Kodierpraxis gezeigt, dass durch die Vielzahl der möglichen parallelen Strukturalen Codes in einer Sequenz, die Übersichtlichkeit sehr schnell leiden kann. Dieses Problem habe ich gelöst, indem ich zusammenhängende Strukturelle Elemente zusammengefasst habe. Denn in der Analyse zeigte sich, dass bestimmte ludische Modi und Darstellungen, bestimmten gleichbleibenden Mustern bzw. Konventionen folgten. Insofern werden diese Muster während der Analyse

herausgearbeitet, um dann mit einem subsumierenden Begriff diese Konvention in der Analyse zu berücksichtigen. Das hat auch den Vorteil, dass Abweichungen oder Besonderheiten schneller herausgestellt werden können. In der Arbeit zeigte sich diese Subsumierung vor allem in den ludischen Modi, die als Bindeglied zwischen Strukturalen Elementen und Gameplay dienen.

Mit Blick auf die Herausarbeitung von Eigenschaften und Kategorien hat sich gezeigt, dass die Strukturalen Eigenschaften und deren Subsumierungen nur teilweise in dieses Ordnungssystem überführt werden können. Dies liegt meiner Meinung nach an den unterschiedlich angesprochenen analytischen Ebenen. Das offene Kodieren führt dabei zu kleinen sinnhaft narrativen Einheiten (welches Konzept wird zu welcher Eigenschaft und welche Eigenschaften bilden welche Kategorien), während das Strukturale Kodieren vor allem das Zusammenspiel Strukturaler Elemente des Computerspiels, also auch ludische und interaktive Aspekte, in den Blick nimmt. Dieses teilweise Nebeneinander generierter Eigenschaften, Kategorien und Strukturaler Eigenschaften wird in dem darauffolgenden Kodierschritt, der Herausarbeitung der Strukturalen Phänomene, zusammengeführt.

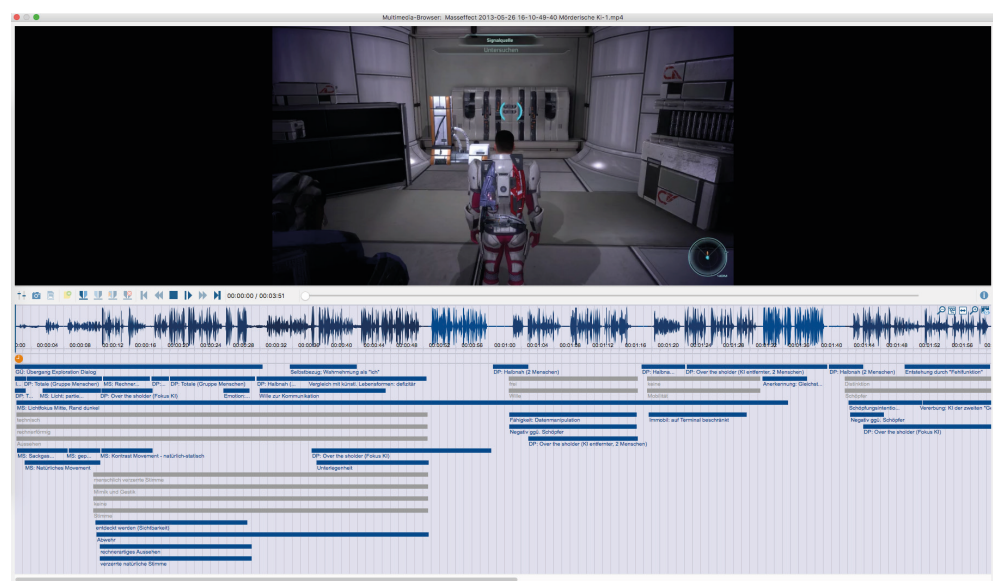


Abb. 9: Multimodales Kodieren in MaxQDA.

Herausarbeiten der Strukturalen Phänomene

Die dritte Kodierebene lehnt sich an das Kodierparadigma von Strauss und Corbin (1996) an. Diese konstatieren hinsichtlich ihrer Vorgehensweise:

«Die Zielsetzung der Grounded Theory ist das Spezifizieren von Bedingungen und Konsequenzen, die bestimmte Handlungen/Interaktionen in Beziehung zu einem Phänomen hervorrufen» (Strauss und Corbin 1996, 215; Herv. i. Orig.).

Damit verbunden stellt sich auch die *Frage nach den Konstruktionsprinzipien*, mit welcher die Bildungspotenziale, vor dem Hintergrund der komparativen Analyse, herausgearbeitet werden können. Hierzu wurde das Modell der reflexiven Zonen nach Jung (2005) und das Mappingmodell nach Clarke (2003) miteinander kombiniert. Hierbei soll mit Blick auf Clarke weniger die postmoderne Ausrichtung, sondern das Verfahren des Mappings als Analysetechnik (vgl. Strübing 2014, 111) im Fokus der Betrachtung stehen. Mittels der *Darstellung der grundlegenden Elemente der Spielwelt*, sowie der Zusammenführung des Kategoriensystems und der strukturalen Eigenschaften zu *Strukturalen Phänomenen*, wird im Anschluss an Jung (2005) die *präreflexive Zone*, als Möglichkeitsraum der medialen Artikulation in den Blick genommen. Ein ähnliches Ziel verfolgen die sogenannten *Situations-Maps* nach Clarke. Diese sollen die Beziehungen zwischen den einzelnen nicht-menschlichen Objekten verdeutlichen und dadurch ermöglichen, die gewählte Situation zu analysieren (vgl. Clarke 2011, 210). Auf der methodischen Ebene, wird der zweite Schritt der Strukturalen Computerspielanalyse, das Herausarbeiten der durch die Diegese und Regeln gestifteten Sinnzusammenhänge, in diesem Analyseschritt eingesetzt. Es geht daher um die Frage, welche inhaltlichen, audiovisuellen und interaktiven Elemente ein bestimmtes Phänomen konstituieren. Als Konstruktionsprinzip wurde dieser Analyseschritt mittels des Kodierparadigmas nach Strauss und Corbin (1996) realisiert. Eingangs werden die ursächlichen und die intervenierenden Bedingungen des Strukturalen Phänomens dargestellt. Anschliessend werden der Kontext, die Strategie und die Konsequenzen des Strukturalen Phänomens erläutert. Es hat sich in der Praxis gezeigt, dass durch dieses Vorgehen die Darstellungen von künstlichen Lebensformen in Spielsituationen auch hinsichtlich ihrer Medialitätsbedingungen erfasst werden können. Die im Kontext der dargestellten künstlichen Lebensformen herausgearbeiteten Strukturalen Phänomene, bildeten letztlich einzelne Teilprozesse ab. Insofern bestand die zentrale Herausforderung darin, das zentrale strukturale Phänomen herauszuarbeiten.

Herausarbeiten des zentralen Strukturalen Phänomens

Aufbauend auf den einzelnen Strukturalen Phänomenen liegt die Hauptaufgabe darin, das zentrale Strukturale Phänomen zu finden und bestehende Konzepte der Darstellung künstlicher Lebensformen miteinander zu verbinden. Hinsichtlich des Verbindens, stellt sich wiederum die Frage nach den Konstruktionsprinzipien der Bildungspotenziale auf dieser Ebene der Analyse. Im Zuge der Herausarbeitung entstanden zwei Ebenen, die Strukturalen Phänomene anschliessen: (1) die Ebene der Muster und (2) die Ebene der medialen Positionierungen. Die *Ebene der Muster* schliesst an die reflexive Zone der Artikulation nach Jung (2005) und an die Ebene des Mappings von sozialen Welten und Arenen nach Clarke (2003) an. Hierbei geht es grundsätzlich um die Frage, was sich konkret über die Medialitäten artikuliert. Nach

Clarke gehe es beim Mapping der sozialen Welten und Arenen darum «alle kollektiven Akteure, wichtigen nicht-menschlichen Elemente und Arenen ihres Wirkens, in denen sie in fortgesetzte Aushandlungen und Diskurse eingebunden sind» herauszuarbeiten (Clarke 2011, 210). Bezogen auf den analytischen Kontext des Computerspiels geht es um die Frage, welche Muster sich hinsichtlich der Darstellung von künstlichen Lebensformen eröffnen. Damit verbunden ist auch die konkrete Spielweise und das damit verbundene Zusammenspiel der Strukturalen Phänomene. Durch den anschließenden Vergleich der Muster, werden die Relationen zwischen den Mustern und die potenziellen Aushandlungsprozesse vor einer bildungstheoretischen Folie herausgearbeitet. Die *Ebene der medialen Positionierungen* schliesst an die metareflexive Zone nach Jung (2005) und an die sogenannten Positions-Maps nach Clarke (2003) an. Hierbei ergibt sich bei Jung und Clarke, über die Ebene des (Meta-)Diskursiven, ein gemeinsamer Bezugspunkt. Dabei gehe es nach Clarke weniger um Personen oder Gruppen, sondern um ein gesamtes Spektrum von diskursiven Positionen zu bestimmten Fragen (vgl. Clarke 2011, 211). «Das Ziel ist, *die eingenommenen Positionen zu ihren eigenen Bedingungen, in ihren eigenen Worten und Perspektiven darzustellen*» (Clarke 2012, 165; Herv. i. Orig.). Bezogen auf die untersuchten Computerspiele und den medial artikulierten Formationen und Grenzen, soll der Fokus auf drei wesentlichen Aspekten liegen:

1. die *allgemeinen Grenzen und Positionierungen*, welche durch die Medialität im Kontext der Darstellungen künstlichen Lebens hervorgebracht werden,
2. die damit eröffneten *spielerischen Möglichkeitsräume*, in welchen der Spieler in bestimmten Handlungen gehemmt oder befähigt wird und
3. die technisch bedingten *Grenzen der Medialität*, welche das Computerspiel als Software reflektieren.

7.2.2 Bildungspotenziale und Kodierebenen

In den bisherigen Analysen der Strukturalen Medienbildung, stand die Herausarbeitung der Bildungspotenziale am Ende der Analyse. Durch das Kodiermodell wird es, wie sich gezeigt hat, möglich, die Bildungspotenziale auf unterschiedlichen Kodierebenen herauszuarbeiten. So können auf der Ebene der Strukturalen Phänomene Spielsituationen hinsichtlich möglicher Bildungspotenziale untersucht werden. Hierbei ist bereits die Potenzialität bzw. Subjektivität, die sich aus dem Zusammenspiel von individuellen Spielweisen und allgemeinen Spielstrukturen bzw. Möglichkeitsräumen ergibt, ein wesentliches Merkmal bei der Analyse. Auf der Ebene der Muster werden übergreifende Phänomene in den Spielen herausgearbeitet. Hierbei lassen sich grössere potenzielle Sinnzusammenhänge und Bildungspotenziale herausarbeiten, die wiederum auch an bestimmte Spielweisen gebunden sind. Als dritte Ebene werden die medialen Positionierungen betrachtet, die wiederum die allgemeinen Grenzen und Möglichkeiten betrachten. Damit wird der Blick auf jene

Bildungspotenziale gelenkt, die auf die diskursive Ebene des Spiels verweisen. Bildungspotenziale sind daher in diesem Analysemodell nichts, was methodisch durch eine Heuristik hintenangestellt, sondern bereits in den Kodierprozess integriert ist. Insofern folgt die Herausarbeitung der Bildungspotenziale der oben erwähnten immanenten abduktiven Logik der GTM.

7.2.3 *Fokussiertes Sampling*

Im Zuge der Erarbeitung der Methodik dieser Arbeit und der herangezogenen Computerspiele, zeigten sich zwei zentrale Probleme bei der Materialauswahl bzw. dem Sampling. Erstens der *Umfang von Computerspielen*. Letztlich musste ich jedes Computerspiel durchspielen, um die relevanten Spielsituationen herauszuarbeiten. Dies stellt weniger ein Problem bei relativ kurzen Computerspielen wie Portal dar. Jedoch waren neben Mass Effect im anfänglichen Sample auch Rollenspiele wie Final Fantasy IX enthalten, die weit über 50 Stunden benötigten, um diese durchzuspielen. Bei der Mass-Effect-Serie habe ich durchschnittlich mindestens 30 Stunden für das Durchspielen benötigt. Hinzu kamen noch mehrere Erweiterungen (DLCs), die die Spielzeit nochmals um rund 5 bis 10 Stunden pro Spiel erhöhten. Das zweite Problem zeigte sich in der *Potenzialität der Medialitäten*. Dies stellte ich insbesondere bei Mass Effect fest, da dieses Spiel durch offene und potenzielle Elemente, eine zusätzliche Komplexität beim Spielen gewann. Diese zeigte sich insbesondere in optionalen Missionen, Entscheidungen im Spiel und unterschiedlichen möglichen Ausgängen von Spielsituationen. Insofern konnte ich zwar über den Gegenstand, dargestellte künstliche Lebensformen, eine Einschränkung vornehmen. Dennoch bemerkte ich, dass selbst kurze Spiele wie Portal sehr viele Spielsequenzen hervorbrachten. Diese beiden Umstände erschwerten ein Vorgehen nach dem theoretischen Sampling im klassischen Sinne. Im Zuge der komparativen Analyse und der Handhabung der aufgenommenen Videosequenzen entschied ich mich dazu, die Analyse auf die Mass-Effect-Trilogie zu fokussieren. Diese Arbeit verwendet daher eine angepasste Form des theoretischen Samplings. Der Umstand, dass Samplingstrategien eingeschränkt sein können, beispielsweise durch den Feldzugang, ist keinesfalls neu und kein Nachteil: «Diese Einschränkungen stehen dem theoretischen Sampling aber nicht entgegen. Denn meist lassen sich reichhaltige Daten auf Vorrat gewinnen, die dann je nach Theoriefortschritt in geeigneter Weise in Strategien minimalen oder maximalen Vergleichens einbezogen werden können» (Strübing 2014, 30).

Insofern liefert die Mass-Effect-Trilogie und deren Erweiterungen, eine reichhaltige Bandbreite an dargestellten künstlichen Lebensformen, so dass innerhalb des (von aussen) statischen Samples, durchaus in einer eingeschränkten bzw. fokussierten Weise, die Prinzipien des theoretischen Samplings adaptiert werden konnten. Durch den besonderen Umstand, dass das Sampling sich auf Medialitäten bezieht,

welche ein nachträgliches «ins Feld gehen» und eine fokussierte Analyse über das Gameplay ermöglichen, soll dieses Vorgehen im Folgenden *Fokussiertes Sampling* genannt werden. Dieses fokussierte Sampling hat zum Ziel, innerhalb der einbezogenen Medialitäten die Konzepte, Eigenschaften, Kategorien und die Strukturalen Phänomene, mittels einer komparativen Analyse soweit zu untersuchen, bis keine wesentlichen neuen Erkenntnisse mehr hervortreten und somit eine theoretische Sättigung einsetzt. Mit Blick auf die oben dargestellten Kodierebenen wird deutlich, dass die komparative Analyse durch den Einbezug der Medialität, einen Fokus auf die Mikrostrukturen bzw. audiovisuell-interaktiven Prozesse legt. Insofern verfolgt diese Arbeit nicht den Anspruch eine materielle gegenstandsbezogene Theorie herauszuarbeiten. In Anschluss an Clarke ist es das Ziel dieser Arbeit, Differenzen, Komplexitäten, und Multiziplicitäten (vgl. Clarke 2011, 216), in Form des zentralen Strukturalen Phänomens und eine bildungstheoretische Einschätzung dessen herauszuarbeiten.

7.2.4 *Praktische Implikationen*

Vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten Kodierebenen und dem fokussierten Sampling, möchte ich an dieser Stelle auf wesentliche praktische Implikationen eingehen, die im Verlauf des Forschungsprozesses hervorgetreten sind. Hierbei soll insbesondere die Erhebung des Materials im Vordergrund stehen.

Aufnahme von Spielsequenzen

Das Material dieser Arbeit bilden Videosequenzen, die in den für die Fragestellung relevanten Spielsituationen aufgenommen wurden. Dieses Vorgehen habe ich aus zwei Gründen gewählt. Erstens nehmen Aufnahmen sehr viel Speicherplatz ein, wenn die Aufnahme die ganze Zeit mitläuft. Zweitens konnte ich im Anschluss, relevante Spielsituationen für das Kodieren schneller finden und analysieren. Es hat sich bei der Aufnahme zudem als praktisch erwiesen, ein separates Aufnahmegerät zu benutzen. Anfangs wurde die Videosequenzen über das Programm FRAPS aufgenommen. Dies hatte den Nachteil, dass der Rechner, auf dem das Spiel gespielt wurde, stark belastet wurde, so dass das Spielen an manchen Stellen durch Ruckeln gestört wurde. Zudem war es auch schwierig im Spiel bestimmte Tastenkombinationen zu drücken, so dass ich bestimmte Spielabschnitte nochmals spielen musste, da die Aufnahme nicht gestartet wurde. Diese Probleme habe ich letztlich gelöst, indem ich eine externe Capture-Box eingesetzt habe. Aufgrund der Größe der Dateien, die in Full HD (1080p) aufgenommen wurden, musste in einem zweiten Schritt das Material auf 720p heruntergerechnet werden, um ein effizientes Arbeiten mit MaxQDA zu ermöglichen. Im Verlauf der Erstellung der Studie, konnte durch schnellere Rechentechnik und verbesserte Speicherressourcen der Aufnahmeprozess direkt am Rechner erfolgen. Das Problem des Starts der Aufnahme wurde dadurch gelöst, dass die aufgenommenen Sequenzen länger wurden.

Arbeit mit den Spielsequenzen

Die Kodierung der aufgenommenen Spielsequenzen erfolgte mit MaxQDA in der Version 11 und 12. Ich habe mich für diese Software entschieden, da sie ein Kodieren von audiovisuellem Material zulässt. Zudem konnte ich in dieser Software mittels interner Vergabe von farbigen Codes, das offene und das Strukturelle Kodieren optisch trennen, was bei der Analyse des Materials nach dem erarbeiteten Kodiermodell stark geholfen hat. Zudem konnten auch Memos einfach an die Videosequenzen und Codes angeheftet werden und per MaxMaps konnten die Eigenschaften, Kategorien und Phänomene, gerade in der Initialphase, gut aufeinander bezogen werden. Eine zweite zentrale Frage bei der Arbeit mit den Spielsequenzen, stellte die Referenzierung des Materials dar. Um dies zu ermöglichen, habe ich Shortcodes erstellt, die sich aus vier Elementen zusammensetzen. Das erste Element, angezeigt durch eine 1, 2 oder 3 verweist auf den Teil der Mass-Effect-Trilogie. Der zweite Teil des Shortcodes besteht aus einem Grossbuchstaben. Dieser steht für den Spielabschnitt, in dem die Sequenz aufgenommen wurde. Alle Mass-Effect-Teile arbeiten mit bestimmten Schlüsselmissionen, die die Geschichte im Spiel vorantreiben. Insofern beziehen sich die Grossbuchstaben auf jene Missionen, die im Spiel die «Hauptmission» darstellen. Dieses Element dient daher zur Verbesserung der Einordnung. Damit verbunden sind die sogenannten Gamemaps, die für eine bessere visuelle Orientierung sorgen sollen, indem Sie die Abfolge der Hauptmissionen darstellen. Das dritte Element des Shortcodes ist eine Ziffer, die fortlaufend ist und sich auf Aufnahmen innerhalb des Rahmens einer Schlüsselmission bezieht. Das vierte Element gibt abschliessend an, um welche Art von Mission oder Spielsituation es sich handelt. Hierbei wird in obligatorische (dargestellt durch ein «o») und optionale Spielsituationen (dargestellt durch ein «f») unterschieden. Referenzierungen sehen daher beispielsweise folgendermassen aus: 3A14f – (Mass Effect 3, Rahmen ist die 1. Hauptmission, Spielaufnahme 14, optionale Spielsituation). In der Arbeit selbst wird diese Referenzierung noch um einen Timecode ergänzt, der Minute und Sekunde erfasst. Damit können Abschnitte in der Spielsequenz genauer auf das Material bezogen werden. Dies sieht beispielsweise folgendermassen aus: (vgl. 3A14f, 00:00:13f.).

Literatur

- Adorno, Theodor W. 2000. «Résumé über Kulturindustrie». In *Kursbuch Medienkultur: die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard*, herausgegeben von Claus Pias, Joseph Vogl, Lorenz Engell, Oliver Fahle, und Britta Neitzel, 202–208. München: DVA.
- Arnheim, Rudolf. 2016. *Film als Kunst*. 4. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bateson, Gregory. 1994. «Eine Theorie des Spiels und der Phantasie». In *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*, 6. Aufl., 241–61. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Beil, Benjamin. 2011. «Genrekonzepte des Computerspiels». In *Theorien des Computerspiels*, herausgegeben von GamesCoop, 13–37. Hamburg: Junius Hamburg.
- Beil, Benjamin. 2015. «Game Studies und Genretheorie». In *Game Studies: Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung*, herausgegeben von Klaus Sachs-Hombach und Jan-Noël Thon, 29–69. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Benjamin, Walter. 2000. «Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit». In *Kursbuch Medienkultur: die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard*, herausgegeben von Claus Pias, Joseph Vogl, Lorenz Engell, Oliver Fahle, und Britta Neitzel, 18–33. München: DVA.
- Berg, Charles, und Marianne Milmeister. 2011. «Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie». In *Grounded Theory Reader*, herausgegeben von Günter Mey und Katja Mruck, 303–332. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_14.
- Bohnsack, Ralf. 2013. «Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation». In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, herausgegeben von Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann, und Arnd-Michael Nohl, 75–98. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_4.
- Bopp, Matthias. 2005. «Immersive Didaktik: Verdeckte Lernhilfen und Framingprozesse in Computerspielen». *kommunikation@gesellschaft* 6 (2). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0228-200506024>.
- Bordwell, David. 2006. *The Way Hollywood Tells It: Story and Style in Modern Movies*. Berkeley: University of California.
- Bordwell, David, und Kristin Thompson. 2008. *Film Art: An Introduction*. 8. Aufl. McGraw-Hill Publ.Comp.
- Brecht, Bertolt. 2000. «Der Rundfunk als Kommunikationsapparat». In *Kursbuch Medienkultur: die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard*, herausgegeben von Claus Pias, Joseph Vogl, Lorenz Engell, Oliver Fahle, und Britta Neitzel, 259–263. München: DVA.
- Caillois, Roger. 1961. *Man, Play, and Games*. University of Illinois Press.
- Charmaz, Kathy. 2014. *Constructing Grounded Theory*. SAGE.
- Clarke, Adele E. 2003. «Situational Analyses: Grounded Theory Mapping After the Postmodern Turn». *Symbolic Interaction* 26 (4): 553–576. <https://doi.org/10.1525/si.2003.26.4.553>.
- Clarke, Adele E. 2011. «Von der Grounded-Theory-Methodologie zur Situationsanalyse». In *Grounded Theory Reader*, herausgegeben von Günter Mey und Katja Mruck, 207–229. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_10.
- Clarke, Adele E. 2012. *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Interdisziplinäre Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Debray, Régis. 2000. «Für eine Mediologie». In *Kursbuch Medienkultur: die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard*, herausgegeben von Claus Pias, Joseph Vogl, Lorenz Engell, Oliver Fahle, und Britta Neitzel, 67–76. München: DVA.

- Delmas, Guylain, Ronan Champagnat, und Michel Augeraud. 2007. «Bringing Interactivity into Campbell's Hero's Journey». In *Virtual Storytelling. Using Virtual Reality Technologies for Storytelling*, herausgegeben von Marc Cavazza und Stéphane Donikian, 187–195. Berlin, Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-77039-8_17.
- Elsaesser, Thomas, und Malte Hagener. 2007. *Filmtheorie zur Einführung*. Zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Eskelinen, Markku. 2001. *The Gaming Situation*. <http://www.gamestudies.org/0101/eskelinen/>.
- Faulstich, Werner, Hrsg. 2004. *Grundwissen Medien*. 4. Aufl. UTB Medienwissenschaft, Literaturwissenschaft. München: Fink.
- Feige, Daniel Martin. 2012. «Computer Games as Works of Art». In *Computer Games and New Media Cultures: A Handbook of Digital Games Studies*, herausgegeben von Johannes Fromme und Alexander Unger, 93–106. Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2777-9_6.
- Foucault, Michel. 2008a. «Sexualität und Wahrheit». In *Die Hauptwerke*, herausgegeben von Michel Foucault, Axel Honneth, und Martin Saar, 1021–1150. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel. 2008b. «Überwachen und Strafen». In *Die Hauptwerke*, herausgegeben von Michel Foucault, Axel Honneth, und Martin Saar, 701–1019. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frasca, Gonzalo. 2003. «Simulations versus Narrative: Introduction into Ludology». In *The Video Game Theory Reader*, herausgegeben von Mark J. P. Wolf und Bernard Perron, 221–235. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203700457>.
- Freyermuth, Gundolf S. 2015. *Games / game design / game studies: An introduction*. ed. Medienwissenschaft. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839429822>.
- Fromme, Johannes. 2006a. «Zwischen Immersion und Distanz: Lern- und Bildungspotentiale von Computerspielen». In *Clash of Realities. Computerspiele und soziale Wirklichkeit*, 177–209. Kaminski, Winfried; Lorber, Manfred.
- Fromme, Johannes. 2006b. «Socialisation in the age of new media». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 11 (Januar): 1–29. <https://doi.org/10.21240/mpaed/11/2006.01.17.X>.
- Fromme, Johannes, und Christopher Könitz. 2014. «Bildungspotenziale von Computerspielen – Überlegungen zur Analyse und bildungstheoretischen Einschätzung eines hybriden Medienphänomens». In *Perspektiven der Medienbildung*, herausgegeben von Winfried Marotzki und Norbert Meder, 235–286. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7_11.
- Furniss, Maureen. 2007. *Art in Motion. Animation Aesthetics*. John Libbey & Company Limited.
- Giddens, Anthony. 1997. *Konsequenzen der Moderne*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Glaser, Barney G. 1978. *Theoretical sensitivity*. Advances in the methodology of grounded theory. Mill Valley, Calif.: Sociology Press.
- Glaser, Barney G, und Anselm L Strauss. 1998. *Grounded theory*. Strategien qualitativer Forschung. Göttingen: Verlag Hans Huber.

- Goffman, Erving. 2016. *Rahmen-Analyse: ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. 9. Aufl. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Günzel, Stephan. 2008. *Die Realität des Simulationsbildes*. <https://doi.org/10.25643/bauhaus-universitaet.1317>.
- Hippel, Klemens. 1992. «Parasoziale Interaktion». *montage/av* 1 (1): 135–140.
- Hohage, Christoph. 2016. *Handbuch Grounded Theory: Von der Methodologie zur Forschungspraxis*. Herausgegeben von Claudia Equit und Christoph Hohage. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Huizinga, Johan. 2011. *Homo Ludens*. 22. Aufl. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek: Rowohlt.
- Imdahl, Max. 1996. *Giotto Arenafresken: Ikonographie, Ikonologie, Ikonik*. 3. Aufl. Bild und Text. München: Fink.
- Jörissen, Benjamin. 2014. «Digitale Medialität». In *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, herausgegeben von Christoph Wulf und Jörg Zirfas, 503–513. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18970-3_46.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung – Eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen*. 1. Aufl. Stuttgart: UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838531892>.
- Jung, Matthias. 2005. ««Making us explicit»: Artikulation als Organisationsprinzip von Erfahrung». In *Anthropologie der Artikulation: begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven*, herausgegeben von Magnus Schlette und Matthias Jung. Königshausen & Neumann.
- Juul, Jesper. 2011. *Half-Real. Video Games Between Real Rules and Fictional Worlds*. MIT Press.
- Kelle, Udo. 2011. «Emergence oder Forcing? Einige methodologische Überlegungen zu einem zentralen Problem der Grounded-Theory». In *Grounded Theory Reader*, herausgegeben von Günter Mey und Katja Mruck, 235–260. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_11.
- Konecki, Krzysztof Tomasz. 2011. «Visual Grounded Theory: A Methodological Outline and Examples from Empirical Work». *Revija za sociologiju* 41 (2): 131–160. <https://doi.org/10.5613/rzs.41.2.1>.
- Luhmann, Niklas. 2000. «Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation». In *Kursbuch Medienkultur: die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard*, herausgegeben von Claus Pias, Joseph Vogl, Lorenz Engell, Oliver Fahle, und Britta Neitzel, 55–66. München: DVA.
- Marotzki, W. 1990. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, Winfried. 2007. «Über das schwierige Finden der verlorenen Zeit». In *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung*, herausgegeben von Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki, und Olaf Sanders, 181–198. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839405888-008>.

- Marotzki, Winfried. 1988. «Zum Verhältnis von Lernprozeß und Subjekthypothese. Lerntheoretische Überlegungen am Beispiel Gregory Batesons». *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (3): 331–346.
- Marotzki, Winfried, und Benjamin Jörissen. 2008. «Wissen, Artikulation und Biographie: Theoretische Aspekte einer Strukturalen Medienbildung». In *Pädagogische Medientheorie*, herausgegeben von Johannes Fromme und Werner Sesink, 51–70. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90971-4_4.
- Marotzki, Winfried, und Benjamin Jörissen. 2010. «Dimensionen strukturaler Medienbildung». In *Jahrbuch Medienpädagogik* 8, herausgegeben von Bardo Herzig, Dorothee M. Meister, Heinz Moser, und Horst Niesyto, 19–39. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92135-8_2.
- Mey, Günter, und Marc Dietrich. 2016. «From Text to Image: Shaping a Visual Grounded Theory Methodology». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 17 (2). <https://doi.org/10.17169/fqs-17.2.2535>.
- Meyer, Torsten. 2008. «Zwischen Kanal und Lebens-Mittel: pädagogisches Medium und mediologisches Milieu». In *Pädagogische Medientheorie*, herausgegeben von Johannes Fromme und Werner Sesink, 71–94. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90971-4_5.
- Meyer-Drawe, Käte. 2007. «Du sollst dir kein Bildnis noch Gleichnis machen... – Bildung und Versagung». In *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung*, herausgegeben von Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki, und Olaf Sanders, 83–94. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839405888-003>.
- Mitchell, W. J. T. 2007. *Picture theory: essays on verbal and visual representation*. Chicago, Illinois: Univ. of Chicago Press. <https://doi.org/10.2307/3046269>.
- Mittelstrass, Jürgen. 2002. «Bildung und ethische Maße». In *Die Zukunft der Bildung*, herausgegeben von Nelson Killius, Jürgen Kluge, und Linda Reisch, 151–170. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Moritz, Christine. 2016. «Grounded? – Grounded! Audiovisuelle Daten in der Grounded Theory Methodology unter dem Fokus der Nachvollziehbarkeit». In *Handbuch Grounded Theory*, herausgegeben von Claudia Equit und Christoph Hohage, 217–239. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Murray, Janet H. 2017. *Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace*. MIT Press.
- Neitzel, Britta. 2007. «Point of View und Point of Action». In *Computer/Spiel/Räume. Materialien zur Einführung in die Computer Game Studies*, herausgegeben von Klaus Bartels und Jan-Noël Thon, 8–28, Hamburger Hefte zur Medienkultur – Materialien zur Einführung in die Computer-game-Studies 5. Universität Hamburg. <https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2011/10043/>.
- Panofsky, Erwin. 2006. *Ikonographie und Ikonologie*. Bildinterpretation nach dem Dreistufenmodell. DuMont.

- Reckwitz, Andreas. 2004. «Die Kontingenzperspektive der ‹Kultur›». In *Handbuch der Kulturwissenschaften*, herausgegeben von Friedrich Jaeger und Jörn Rüsen, 1–20. Metzler. <https://doi.org/10.14361/9783839409176-001>.
- Reichertz, Jo. 2011. «Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory». In *Grounded Theory Reader*, herausgegeben von Günter Mey und Katja Mruck, 279–297. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93318-4_13.
- Ruge, Wolfgang B, und Christopher Könitz. 2014. «Theoriegenerierung mit Spielfilmen. Ein Plädoyer für die Verbindung von Neoformalismus und Grounded Theory». In *Jahrbuch Medienpädagogik 10*, herausgegeben von Anja Hartung, Bernd Schorb, Horst Niesyto, Heinz Moser, und Petra Grell, 131–154. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4_7.
- Ryan, Marie-Laure. 2001. *Beyond Myth and Metaphor*. <https://gamestudies.org/0101/ryan/>.
- Schäffer, Burkhard, und Yvonne Ehrenspeck. 2003. *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft: ein Handbuch*. Herausgegeben von Burkhard Schäffer und Yvonne Ehrenspeck. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97489-1>.
- Schell, Jesse. 2008. *The art of game design: a book of lenses*. Amsterdam, Boston: Elsevier/Morgan Kaufmann. <https://doi.org/10.1201/9780080919171>.
- Stanton, Rich. 2015. *A Brief History Of Video Games. From Atari to Xbox One*. Hachette UK.
- Strauss, Anselm L. 1994. *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. UTB.
- Strauss, Anselm L, und Juliet Corbin. 2016. «Methodological Assumptions». In *Handbuch Grounded Theory*, herausgegeben von Claudia Equit und Christoph Hohage, 128–140. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Strauss, Anselm L, und Juliet M Corbin. 1996. *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, Jörg. 2014. *Grounded Theory – Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2>.
- Thompson, Kristin. 1995. «Neoformalistische Filmanalyse. Ein Ansatz, viele Methoden.» *montage/av 4* (1): 23–62.
- Thompson, Kristin. 2003. *Storytelling in Film and Television*. Harvard University Press.
- Thon, Jan Noel. 2009. «Zur Struktur des Egoshooters». In *Shooter. Eine multidisziplinäre Einführung*, herausgegeben von Matthias Bopp, R F Nohr, und Serjoscha Wiemer, 21–41. Münster: LIT.
- Wegener, Claudia. 2008. «Parasoziale Interaktion». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike Gross, und Kai-Uwe Hugger, 294–296. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_43.