



Universitätsverlag Potsdam

Artikel erschienen in:

*Sebastian Möring, Manuela Pohl,
Nathanael Riemer (Hrsg.)*

Didaktik des digitalen Spielens

(DIGAREC Series 09)

2021 – 318 S.

ISBN 978-3-86956-511-8

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-50957>



Empfohlene Zitation:

Manuela Pohl; Sebastian Möring: Lückenfüller – Vom Nutzen der Leerstellen in Adventure-Games beim Sprachenlernen, In: Sebastian Möring, Manuela Pohl, Nathanael Riemer (Hrsg.): Didaktik des digitalen Spielens (Digarec Series 9), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2021, S. 208–244.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-52675>

Soweit nicht anders gekennzeichnet ist dieses Werk unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert: Namensnennung Nicht kommerziell Keine Bearbeitungen 4.0. Dies gilt nicht für zitierte Inhalte anderer Autoren:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Lückenfüller – Vom Nutzen der Leerstellen in Adventure-Games beim Sprachenlernen

In diesem Beitrag schlagen wir am Beispiel des Computerspiels *BROTHERS* vor, wie narrative und Gameplay-Leerstellen in Sprachlern-Settings genutzt werden können. Wir stellen die Funktion von Leerstellen beim Lesen (Iser), bei Computerspielen (Aarseth und Pias) und in der Sprachdidaktik vor und machen im Anschluss konkrete Vorschläge, wie das Spiel in Sprachlern-Settings eingesetzt werden kann.

Die Idee dieses Beitrags ist es, einen Teil der vielen möglichen Leerstellen, Unbestimmtheitsstellen und/oder Lücken in Computerspielen aufzugreifen und Möglichkeiten zu eruieren, wie diese in mehrsprachigen Sprachlern-Settings genutzt werden können. Der konzeptionell gestaltete Beitrag soll beispielsweise zeigen, wie Kommunikation in vielsprachigen Settings stimuliert sowie Sprachbewusstheit und Kommunikationsstrategien entwickelt und trainiert werden können. Bezogen auf Computerspiele sind Leerstellen an der Schnittstelle von Spielenden und Computerspiel relevant in dem Sinne, dass jedes Computerspiel seiner Nutzer*innenschaft durch seine Programmierung einen bestimmten Platz im System und einen kleineren oder größeren Handlungsraum einräumt. Andererseits sind Leerstellen in Computerspielen auf der Ebene ihrer Narration relevant, wenn die Spieler*innen zu Rezipient*innen einer Geschichte werden und erzählerische Leerstellen durch Interpretationsleistungen der Rezipient*innen gefüllt werden.

Schließlich sind Leerstellen ein auch in der Fremdsprachendidaktik bekanntes Konzept, das sich aus der Aufgabenorientie-

rung im Lehr-lern-Prozess ergibt. Entsprechend der kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht benötigen Lernende zum Fremdsprachenlernen „functional tasks that invite them to focus primarily on meaning exchange and to use language for real-world, non-linguistic purposes“ (van den Branden 2006:1). Sinnvoll ist der Austausch von Informationen entsprechend dann, wenn sie für die Ausführung einer Handlung notwendig sind. Und notwendig werden sie, wenn man durch diese neuen bzw. fehlenden – und deshalb bedeutsamen – Informationen eine Leerstelle in einer Interaktionssituation schließen kann. Solche Situationen schaffen komplexe Aufgaben (*tasks*). Wenngleich zahlreiche Definitionen von „Aufgabe“ als „task“ existieren, gilt in der Fremdsprachendidaktik „a task contains some kind of a gap (e.g. information gap, opinion gap) and needs to be open in outcome“ (Keßler 2018:87) als allgemein anerkannt. Im weitesten Sinne geht es demnach in solchen *tasks* um das Aushandeln von Lösungen, das Lösen von Problemen. Gleichzeitig gelten im kommunikativen Fremdsprachenunterricht auch für die Aufgabengestaltung Prinzipien wie „Handlungsorientierung“, „Ganzheitlichkeit“, „Multimodalität“, „Multitextualität“ und „Multiperspektivität“. Nur so kann individualisiertes Lernen in heterogenen Gruppen ermöglicht werden.

Vor diesem Hintergrund zeigt der vorliegende Beitrag beispielhaft, wie die Leerstellen des Computerspiels BROTHERS: A TALE OF TWO SONS (2013) genutzt werden können. Nach einer kurzen Vorstellung des Spiels wird erläutert, wie Computerspiele als Material im Zweit- und Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können. Anhand des Konzepts der Leerstelle nach Wolfgang Iser wird am Beispiel von BROTHERS: A TALE OF TWO SONS – dessen Narration und dessen Gameplay – verdeutlicht, wie sich das Konzept für die Analyse von Computerspielen nutzbar machen lässt. Auf dieser Grundlage soll sodann die Bedeutung von Leer-

stellen in Lehr-lern-Settings aus didaktischer Perspektive an wenigen Beispielen aufgezeigt werden.

BROTHERS: A TALE OF TWO SONS

BROTHERS: A TALE OF TWO SONS (BROTHERS) ist ein Adventure-Spiel aus dem Jahr 2013, in dessen Zentrum zwei Figuren stehen, die dem Titel des Spiels entsprechend Brüder sind. Verantwortlicher Designer ist der schwedisch-libanesische Filmregisseur und Drehbuchautor Josef Fares, dessen letzter Film *Farsan* 2010 erschienen ist und der seitdem mit der schwedischen Firma Hazelight Studios Computerspiele produziert.

Zu Beginn des Spiels erfahren die Brüder (und die Spielenden) von der schweren Krankheit ihres Vaters, dem einzigen verbliebenen Elternteil nach dem Tod ihrer Mutter. Sie werden von einer Person, die sich als Heiler identifizieren lässt, angewiesen, eine Art Lebenselixier zu besorgen, und machen sich sogleich auf den Weg (Abb. 1). Die Inszenierung der Eröffnungsszene stimmt bereits darauf ein, dass es sich bei diesem Spiel auf der Ebene der Erzählung um eine klassische Abenteuergeschichte handeln wird, bei der die Protagonisten mit einer Motivation ausgestattet werden, um in die Welt hinauszuziehen und Aufgaben bzw. Quests (vgl. Tosca 2003; Aarseth 2005) zu lösen. Kurz gesagt: Abenteuer zu bestehen.

Das Spiel ist nicht für alle Altersklassen gleichermaßen geeignet, obwohl seine Eingangsszenen dies suggerieren können. BROTHERS zeichnet sich durch eine ansprechende, scheinbar harmlose Trickfilm-Ästhetik aus. Auf der anderen Seite zeigt es teilweise verstörende kriegerische Szenarien und Traumasequenzen, die bei Spielenden jüngerer Altersgruppen sicherlich einiger Moderation bedürfen. Die abweichenden Einschätzungen der Alterskennzeichnungsorganisationen zeigen, dass das Spiel nicht



Abb. 1: Die Brüder erfahren von der schweren Krankheit ihres Vaters (BROTHERS, Screenshot).

ohne Weiteres eingestuft werden kann. Die deutsche USK (Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle) weist das Spiel ab 12 Jahren aus. Das europaweite PEGI-System hält es hingegen erst geeignet für Menschen ab 16 Jahren. Zudem kann die Darstellung von Frauenfiguren im Spiel hinterfragt und diskutiert werden. Frauen kommen im Spiel vor allem als Opfer oder als Schurkinen vor.

Nichtsdestoweniger überzeugen zwei zentrale Eigenschaften des Spiels, die im Folgenden näher beleuchtet werden. Erstens ist für den Kontext des Fremdsprachenlernens relevant, dass die Spielenden der Geschichte folgen können, obgleich sie kein Wort der Figurensprache verstehen können bzw. müssen. Denn in den Zwischensequenzen von BROTHERS sprechen dessen Charaktere eine Fantasiensprache, ähnlich wie „Simlish“, die unverständliche Sprache der Charaktere in DIE SIMS (2000). Die dadurch entstehenden Leerstellen können produktiv beim Sprachenlernen mithilfe von BROTHERS genutzt werden. Dabei ist von Bedeutung, dass das Wirken kognitiver Schemata verständ-

nis- und handlungsleitend wird. Wenn die Rezipient*innen in die Lage versetzt werden, Lücken aufgrund von Hintergrundwissen zu füllen, konstruieren sie Bedeutung. Ein solcher Prozess findet erwiesenermaßen statt, wenn wir einen Text hören oder einen Film schauen: „The recipient very often fills gaps and adds information which has not been made explicit by using the support of visual representations“ (Surkamp/Yearwood 2018:92). Dementsprechend kann trotz nicht verständlicher (Verbal-)Sprache davon ausgegangen werden, dass vor allem die Bild- und Tonsprache sowie teilweise Intonation, Mimik und Gestik darüber Aufschluss geben, welche Kommunikation zwischen den Brüdern Naia und Naiee abläuft. Auch das Muster der Erzählung folgt einem bekannten Schema: Es wird zunächst ein drohender Verlust offenbar. Die Figuren versuchen diesen durch die in Aussicht gestellte Rettungsmöglichkeit zu verhindern. Daran schließt sich eine (geleitete) Suche nach Rettungsmöglichkeiten an. Das Auffinden derselben und die Rettung bzw. die Verhinderung des Verlusts sind ebenfalls Teil dieses Erzählmusters. Innerhalb dieses Schemas bewegt sich die Handlung von BROTHERS, sodass Lernende beim Spielen dieses Spiels auf ihre Erfahrungen im Bereich von Abenteuernarrativen zurückgreifen und Impulse des Spiels aufgreifen können, um innerhalb des beschriebenen Schemas bzw. Erzählmusters zum Ziel zu gelangen. Im weiteren Sinne wird hier Genrewissen angewendet, indem Lernende trainieren, sich innerhalb sprachlich unverständlicher Settings auf nonverbale Informationen einzulassen und auch im fremdsprachigen Umfeld verstärkt darauf zu achten, wie nonverbale Informationen und Schemawissen produktiv dazu genutzt werden könnten, sich in Interaktionssituationen zu orientieren. Dies basiert grundlegend auf der Erkenntnis, dass ein Großteil verbalen Verhaltens aus wiederkehrenden Mustern und Routinen besteht (Hymes 1972:126) – wobei eine linguistische Routine durch Hymes verstanden wird als

„[...] recurrent sequence of verbal behavior, whether conventional or idiosyncratic. Its pattern may be obvious and concrete, as in single sequences such as the numerals 1 to 10, the days of the week, the ABC's [...] Or the pattern may not be obvious because it is not concrete, but consists of some regular sequence of emotion or topic“ (Hymes 1972:126).

Dieses Grundprinzip der Schema-Theorie lässt sich auf komplexe Interaktion, Texte und damit auch auf Spiele ausdehnen:

„[...] have conventional forms because they arise in situations with similar structures and elements and because rhetors respond in similar ways, having learned from precedent what is appropriate and what effects their actions are likely to have on other people“ (Miller 1984:152).

Wesentlich ist hierfür die Fähigkeit, Konventionen zu erkennen und dieses Wissen über bestimmte Strukturen transferieren zu können. Solch eine Transferfähigkeit ist für zahlreiche Felder menschlicher Interaktion relevant und daher auch im Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung.

Auch dank medienspezifischer Inszenierungskonventionen (Aspekte wie eine bestimmte Geräuschkulisse, spezifische Farbgebungen oder die Landschaftsarchitektur der Spielwelt, welche eine besondere Atmosphäre kreieren, oder auch spezielle Gesten oder die wiederkehrende Mimik einzelner Charaktere) ist es möglich, den Gehalt der Geschichte zu dekodieren.

Außerdem weist das Spiel eine klassische Quest-Struktur auf, die sowohl Abenteuer*literatur* als auch *Adventure-Spielen* zugrunde liegt. Ein typisches Quest-Spiel wird beschrieben als „a game with a concrete and attainable goal, which supersedes performance or the accumulation of points. Such goals can be nested (hierarchical), concurrent, or serial, or a combination of the above“ (Aarseth 2005:497).

Oder, noch einfacher, als „a game which depends on mere movement from position A to position B“ (Aarseth 2005:497). Aarseths nähere Erläuterung verdeutlicht, warum diese Quest-Struktur auch für *Abenteuergeschichten* gilt: „quests can appear in innumerable variations (e.g. go to X, ask for object Y, take it to place Z)“ (Aarseth 2005:497).

Trotz dieser Ähnlichkeit sind Abenteuerromane (literarische Texte) und Adventure-Spiele (Cybertexte, vgl. Aarseth 1997) unterschiedliche Medien. Dieser Unterschied führt auch dazu, dass es in Computerspielen zwei verschiedene Arten von Leerstellen gibt, die wir für unseren Ansatz nutzbar machen können.

Während sich dieser erste Aspekt auf die narrativen Leerstellen von *BROTHERS* bezieht, bezieht sich der zweite Aspekt auf die Gameplay-Leerstellen. Er hat damit zu tun, dass es sich bei *BROTHERS* zwar um ein Spiel für Einzelspieler*innen handelt, die Spielenden jedoch je zwei Charaktere gleichzeitig steuern. Am PC wird das Spiel in der Regel mit einem Game-Controller gespielt, bei dem die Spielenden beide Brüder mit den beiden analogen Sticks auf dem Controller bedienen. Selbst geübten Spieler*innen wird es nicht sofort gelingen, die beiden Figuren zielgenau zu kontrollieren, da es in Computerspielen recht selten vorkommt, dass zwei relativ autonome Figuren gleichzeitig kontrolliert werden können. Der linke Stick steuert den großen Bruder (Naia) und der rechte Stick den kleinen Bruder (Naiee). Befindet sich der große Bruder aber auf der rechten Seite des Bildes und der kleine auf der linken, ergibt sich ein erhöhter Schwierigkeitsgrad in der Handkoordination. Wird das Spiel hingegen auf einem Tablet gespielt, sind zwei auf dem Touchbildschirm simulierte Controller zu bedienen. Diese ungewöhnliche Spielsteuerung ist einerseits eine geschickte Wahl der Designer*innen, um wesentliche Motive der Geschichte von *BROTHERS* wie Fürsorge, Zusammengehörigkeit und Verlust auch auf das Interface zu übertragen, sodass diese

im wahrsten Sinne des Wortes „begriffen“ werden. Andererseits ließe sich diese Steuerung im schulischen Kontext nutzen, um in kleinen Gruppen kooperativ zu arbeiten, indem man die Spielfiguren von zwei Personen steuern lässt.

Nutzung von Computerspielen als Material im Fremd-/Zweitsprachenunterricht

Als Text verstanden, kann BROTHERS wie jede andere Textform als Material im fremdsprachlichen Lernprozess eingesetzt werden. Es kann – im Ganzen oder in Teilen – als Gesprächsanlass, Gesprächsgegenstand, informativer Input, Mustertext, Übungsvorlage uvm. verwendet werden. Das besondere Potenzial, welches dieser Text in seiner Form als Spiel bietet, liegt darin, dass BROTHERS in einem mehrsprachigen Kontext angewendet und zu zweit gespielt werden kann. Es bietet so zahlreiche Impulse für eine verbale Auseinandersetzung. Das gemeinsame Aushandeln bzw. die Verhandlung darüber, wie bestimmte Ziele im Spiel erreicht werden können und – implizit ebenfalls – die Verhandlung darüber, was als Spielziel verstanden wird, öffnen den Raum für bedeutsame Interaktion und damit für Kommunikation. Spielende – sofern sie bereit sind, Rollen innerhalb des Spiels anzunehmen – müssen sich darüber verständigen, was sie warum, wann und wie tun. Und genau hier zeigen sich Parallelen zu metasprachlicher Kommunikation beim Sprachenlernen:

„Language learning involves much more than an expert-novice relationship and much more than scaffolded sequences of negotiation. More specifically, language learning is rooted in learners' participation in organizing talk-in-interaction, structuring participation frameworks, configuring discourse tasks, interactionally defining identities, and becoming competent

members of the community (or communities) in which they participate, [...]“ (Mondada/Doehler 2004:504).

Davon ausgehend scheint der Einsatz von BROTHERS besonders vor dem Hintergrund der im Folgenden erörterten „Leerstellen“ des Spiels überaus geeignet, auch in mehrsprachigen Sprachlern-Settings bedeutsame Interaktion zu fördern und unter Umständen auch interlinguale Verhandlungen innerhalb des Sprachlernprozesses zu initiieren.

Leerstellen in der Erzählung von BROTHERS

Die eingangs aufgegriffene These, dass BROTHERS ein Adventure-Spiel sei, welches auf mindestens zwei Ebenen – dem Gameplay und der Narration – Leerstellen aufweist, die für unseren Vorschlag relevant sind, ist von Theorien der Literaturwissenschaft und der Game Studies gestützt. Zunächst befassen wir uns also mit der narrativen Ebene des Spiels – jener, auf der das Spiel den Spielenden im Sinne des Lesens und Verstehens eines literarischen Textes begegnet.

Der Literaturwissenschaftler und Vertreter der literarischen Rezeptionsästhetik, Wolfgang Iser, hat eine Theorie aufgestellt, entsprechend derer es beim Lesen von literarischen Texten nicht allein auf den zu lesenden Text ankommt. Stattdessen spielen auch die Lesenden eine wesentliche Rolle in diesem Prozess. Sie verrichten geradezu Arbeit beim Lesen, die darin besteht, Lücken zu füllen, denn literarische Texte liefern nie vollständige Informationen. Oftmals besteht ihr Reiz gerade in ihrer semantischen Unvollständigkeit. Während Roman Ingarden, von dem Iser zu dieser Theorie inspiriert wurde, nur von Unbestimmtheitsstellen im Text spricht, unterscheidet Iser zwischen Unbestimmtheitsstellen und Leerstellen im Text.

Leerstellen betreffen all diejenigen Informationen, die in einem literarischen Setting nach den Regeln der Logik vorhanden sein müssen, aber in der Erzählung nicht ausformuliert werden. Wenn etwa in dem Jugendroman *Tschick* von Wolfgang Herrndorf (2016) nie gesagt wird, welche Schuhgröße einer der Hauptcharaktere hat, ist dennoch davon auszugehen, dass dieser Charakter Füße einer bestimmten Größe hat. Da dies jedoch nie erwähnt wird, bleibt diese Eigenschaft unbestimmt. Oftmals werden solche Unbestimmtheitsstellen durch die, wie Ingarden sagt, „eigene, mit-schöpferische Tätigkeit“ der Lesenden unbewusst *bestimmt* bzw. *konkretisiert* (1968:49, 52).

Zu Leerstellen erläutert Wolfgang Iser:

„Leerstellen indes bezeichnen weniger eine Bestimmungslücke des intentionalen Gegenstandes bzw. der schematisierten Ansichten als vielmehr die Besetzbarkeit einer bestimmten Systemstelle im Text durch die Vorstellung des Lesers. Statt einer Komplettierungsnotwendigkeit zeigen sie eine Kombinationsnotwendigkeit an“ (1994:284).

Dies, so könnte man folgern, macht im Kern den Reiz etwa von Kriminalliteratur und Kriminalfilmen aus. Das lesende oder das zuschauende Publikum ist permanent damit beschäftigt, die Handlung nach Indizien zu untersuchen, um abschließend die große Leerstelle mit Sinn zu füllen, die mit der Frage markiert wird: „Wer war es?“ Und sich dieses „Whodunnit?“ dann selbst zu beantworten.

Auf der Ebene seiner narrativen Handlung weist auch unser Spiel *BROTHERS* einige Leerstellen und Unbestimmtheitsstellen auf. Zunächst ist hier die zuvor bereits erwähnte Fantasiesprache zu nennen, die in dem Spiel gesprochen wird. Diese Sprache bereitet weder den Figuren untereinander noch den Spielenden Probleme.

me beim Verstehen der Handlung. Die Charaktere sind ohnehin Teil einer Fantasiewelt und die Spielenden konkretisieren diese Unbestimmtheiten unbewusst. Dieser Umstand ist für den Einsatz in einem Sprachkurs mit mehrsprachigen Teilnehmer*innen günstig. Denn keine Herkunftssprache wäre als Bezugssprache privilegiert. Damit entsteht zudem eine Möglichkeit für Sprachlernende, auf unterschiedlichen Sprachniveaus eigene Konversationen für die Figuren im Spiel zu entwickeln – ohne dass es eine richtige oder falsche Lösung gäbe.

Ebenso weist das Spiel viele Unbestimmtheiten auf: So ist zum Beispiel unklar, in welcher Welt und Zeit sich die Handlung abspielt. Auf ihrer Reise durchstreifen die Hauptcharaktere verschiedenste Gebiete: Kriegs-, Fantasieburg-, Traum-, Schnee- und Eislandschaften.

Wesentliche handlungsbezogene Leerstellen bestehen in den Fragen:

- Was wissen wir über den Hintergrund der Krankheit des Vaters?
- Wie kann der Vater der beiden Brüder von seiner Krankheit geheilt werden?
- Welchen Beitrag können die Brüder leisten?
- Wie ist die Mutter der beiden Brüder ums Leben gekommen?
- Woher wissen die Brüder, wie sie den Vater retten können (wo anfangen, wo suchen, was suchen, wem vertrauen ...)?
- Was werden die beiden Brüder im Laufe der Geschichte erleben?

Die Antworten auf diese Fragen hängen im Fall von BROTHERS nicht allein von der literarischen Fantasie der Rezipierenden ab, sondern auch von deren kombinatorischem und fingerfertigen Geschick im Umgang mit Computerspielen.

Leerstellen im Gameplay von BROTHERS

Die durch die oben genannten Fragen identifizierten Leerstellen beziehen sich im Medium des Computerspiels im Allgemeinen und im Falle von BROTHERS im Besonderen *nicht allein* auf dessen Narration. Die Frage, wie die Krankheit des Vaters geheilt werden kann, kann sich auch auf Spielaktionen beziehen, die die Spielenden performativ vollführen müssen, wie zum Beispiel mit der Spielfigur einem gefährlichen Hund auszuweichen. Dies bezieht sich auf eine zweite Art von Leerstelle, die in der Medialität von Computerspielen begründet ist, der zufolge Spielende auch die Programmlogik von Spielen erfüllen müssen. Espen Aarseth schreibt über solche Öffnungen in Computerspielen:

„The ‚openings‘ of [...] cybertexts [Computerspiele, M. P. u. S. M.] are not gaps, in Iser’s sense, since they are not used to complement the written parts in a game of imagination; rather, they are used as a filter, in which only the ‚correct‘ response lets the user proceed through the text“ (Aarseth 1997:111).

Die „correct response“ nach Aarseth entspricht in Computerspielen einer Eingabe auf der Ebene des Gameplays bzw. der Programmlogik, die von Computerspielen erwartet wird. Der Medienwissenschaftler Claus Pias ergänzt: „Computer [modellieren] ihre Benutzer als *devices*“, die als eine Art „zweites Programm“ – neben dem Computerspiel – ebenfalls mit dem Computer operieren (Pias 2000:104, 6). Er beschreibt die Beziehung von Spielenden zum Computerspiel bzw. vom Mensch zur (Rechen-)Maschine explizit als „Lücke“. Für Pias sind die Spielenden entsprechend „in den Codezeilen der Programme [...], in den Lücken, die ihre Hardware läßt“ als „negativer Umriß [...] auszumachen“ (2000:6). Etwas konkreter – am Beispiel des Adventure-Spiels – schreibt Pias: „Spieler nehmen daher alles, was nehmbar ist [sic!] mit, weil erfah-

rungsgemäß alles [sic!] was nehmbar ist, an einem anderen Punkt des Spiels eine funktionale Leerstelle schließt“ (2000:113). Siehe hierzu auch Jan Distelmeyers Beitrag im vorliegenden Band.

Wenn die Leerstellen falsch geschlossen werden, also die Spielenden Fehler machen, endet das Spiel schlimmstenfalls im „Game Over“. Mit anderen Worten entspricht diese Leerstelle einem sprichwörtlichen „Spielraum“ oder Handlungsraum, der sich ergibt, weil Computerspiele ihre Spieler*innen immer schon als Handelnde einrechnen und innerhalb dessen sie erfolgreich oder erfolglos operieren können. Dieser Spielraum ist die zweite wesentliche Leerstelle, die beim Spielen von Computerspielen von Bedeutung ist. Sie betrifft in BROTHERS zum Beispiel sehr stark die Steuerung der Spielfiguren. Für Computerspiele wie BROTHERS sind also zwei Arten von Leerstellen wichtig: die narrativen Leerstellen der Erzählung von BROTHERS nach Iser und die Leerstellen von BROTHERS als Cybertext nach Aarseth und als Computerprogramm nach Pias. Erstere beziehen sich auf das Verstehen von BROTHERS im Sinne einer Texthermeneutik und letztere im Sinne einer praktischen Hermeneutik, die sich nicht gegenseitig ausschließen müssen (Möring 2020).

In diesem Sinne betrifft eine wesentliche Lücke, die man nun in einem mehrsprachigen Sprachlern-Setting ausnutzen könnte, die allgemeine Steuerung des Spiels, also den Umgang mit den Eingabe-Interfaces, die weiter oben bereits Erwähnung fand. Spielt man das Spiel zu zweit, ist neben allgemeinem Geschick auch Koordination mit den Sprachlernpartner*innen gefordert.

Eine weitere wesentliche Art von Lücke besteht in der Lösung von Quests, die den Spielenden als kognitive und motorische Probleme im Spiel und den Brüdern auf ihrer Reise begegnen. Kognitive Probleme sind etwa solche wie die Szene, in der die Brüder die Frau eines Trolls aus der Gefangenschaft befreien müssen (Abb. 2).



Abb. 2: Die Frau des Trolls ist in einem Käfig gefangen (BROTHERS, Screenshot).

Dazu müssen die Spielenden sich etwa zunutze machen, dass sich der kleine Bruder durch Gitterstäbe zwängen und so einer Wache einen Schlüssel entwenden kann. Motorische Probleme sind solche, bei denen die Brüder physische Hindernisse in der Spielwelt überwinden und die Spielenden die Controller geschickt mit ihren Händen bedienen müssen. Eine der spannendsten Szenen in diesem Bereich ist eine Seilswingsequenz, die motorisch einen erhöhten Anspruchsgrad hat (Abb. 3).

Zum Verhältnis der narrativen Ebene und der Gameplay-Ebene des Spiels sei ebenfalls erwähnt, dass die Spielenden – um die Geschichte des Spiels bis zum Ende erleben zu können – es schaffen müssen, alle Interface-Herausforderungen zu bestehen und alle Quests zu lösen. Das Gameplay ist damit der Erzählung notwendigerweise vorgeschaltet (vgl. Möring 2020).



Abb. 3: Seilswingsequenz (*BROTHERS*, Screenshot).

Leerstellen in (sprach-)didaktischen Kontexten

Richtet man den Fokus nun auf die Lernprozesse, die mit einem solchen Spielerlebnis ermöglicht werden können, so ist zunächst zu bestimmen, welche Lerntheorien bei der Konzeption eines Lernszenarios zugrunde gelegt werden. Besonders relevant scheint hier der soziokulturelle Lernansatz. Entsprechend kann davon ausgegangen werden, „that with assistance, learners can reach beyond what they can do unaided, participate in new situations, and take on new roles. [...] This assisted performance is encapsulated in Vygotsky’s notion of the zone of proximal development, or ZPD, which describes the ‚gap‘ between what learners can do alone and what they can do with help from someone more skilled. This situated help is known as ‚scaffolding‘“ (Elsner 2018:29).

Diese Lücken, die im Kompetenzgefälle zwischen dem, was Lernende bereits können, und dem, was sie noch lernen müssen, um ein bestimmtes Ziel selbstständig zu erreichen, sind also

das, was Lernende zur Erweiterung ihrer Kompetenzen anregt. Dies produktiv zu nutzen und Lernende zu befähigen, diese Lücken zu schließen, ist eine Herausforderung, der unter anderem durch anregungsreiches Material begegnet werden kann. Dabei kann als assistierende Person nicht nur die Lehrkraft auftreten. Vielmehr steht beim sozialen Lernen die Interaktion mit anderen Lernenden im Vordergrund eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, sodass angenommen wird, dass das Lernen voneinander und miteinander – durch Unterstützung, Anleitung und Wiederholung – zu einem Lernzuwachs auf beiden Seiten führt. Entsprechend gilt es, für einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht, der sich solchen Prinzipien verpflichtet, immer die Handlung und die Bewältigung eines Problems in den Vordergrund zu stellen und die sprachliche Form, die zur Kommunikation genutzt wird, als notwendiges – und damit bedeutsames – Werkzeug zu betrachten:

„In each case it is the overcoming of the information gap rather than the production of correct language that signals the success of the performance. In this respect the focus of the activity is on meanings to be communicated rather than ‚linguistic forms to be learnt‘“ (Littlewood 1981:29).

Dieses Schließen von (kognitiven) Lücken in der Interaktion kann durch das gemeinsame Arbeiten, das gemeinsame Überwinden von Hindernissen auch zu weiteren positiven Ergebnissen führen:

„[...] The experience of communicating through the new language, in order to overcome a mutual obstacle, can help to produce more positive relationships between learners and more positive relationships towards the foreign language as a means of resolving difficulties“ (Littlewood 1981:30).

Diese positive Bedeutungszuschreibung, die der Fremdsprache als Werkzeug hier zuteilwird, verdeutlicht einmal mehr die Vorteile, die der kommunikative Ansatz der Aufgabenorientierung hier hat – besonders vor dem Hintergrund eines Zweitsprachenunterrichts in mehrsprachigen Lern-Settings. Das Prinzip des Voneinanderlernens findet sich darüber hinaus identisch im Handlungsverlauf von BROTHERS wieder, was das Spiel aus sozialkonstruktivistischer Perspektive für Lernprozesse bedeutsam macht.

Einsatzmöglichkeiten von BROTHERS im Fremd-/Zweitsprachenunterricht

Wie bereits angedeutet, kann man Computerspiele wie BROTHERS in verschiedenen Situationen des Fremdsprachenlernens einsetzen. Die im Folgenden skizzierten Ideen wurden vor dem Hintergrund einer mehrsprachigen Klasse neuer Deutschler*innen entwickelt. Einer der Vorteile besteht dabei darin, dass das Spiel ohne eine verständliche (Verbal-)Sprache auskommt und die verwendete Bildsprache für die meisten Menschen verstehbar ist. Dies schafft einen gemeinsamen Kontext, innerhalb dessen sich die Spielenden gemeinsam bewegen können. Gehen wir von jungen Erwachsenen als Lernende aus, so kann angenommen werden, dass Computerspiele in vielen Ländern zur (alltäglichen) Lebenswelt Jugendlicher gehören, weshalb ein gemeinsamer Hintergrund vorausgesetzt werden kann. Das Wesen von Computerspielen ist bekannt: Generelle Struktur, Ziele und Konventionen müssen nicht verhandelt werden – wohl aber spiel-spezifische. So ist das verwendete Prinzip der Heldenreise (vgl. Campbell 2004) spielstrukturierend – über genaue Wege, Strategien und Entscheidungen müssen die Spielenden im Team allerdings zu ganz konkreten Einzelfalllösungen kommen.

Verortet man eine (angenommene) Lernendengruppe in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen auf unterschiedlichen Niveaustufen zwischen A1 und A2 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GeR), bedeutet dies, dass Lernende auf dem Niveau A1 (*Anfänger*innen*) vertraute, alltägliche Ausdrücke und einfache Wendungen verstehen und verwenden können, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Sie können sich und andere vorstellen und anderen Menschen Fragen zu ihrer Person stellen – etwa, wo sie wohnen, welche Personen sie kennen bzw. welche Dinge sie besitzen. Gleichsam können sie auf Fragen dieser Art reagieren – ihre grammatische Kompetenz basiert dabei auf wenigen einfachen Satzmustern und einem auswendig gelernten Repertoire (GeR 2001:110–114).

Lernende auf dem Niveau A2 (*Grundlegende Kenntnisse*) können Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen und Alltagssituationen mit voraussagbarem Inhalt betreffen (z. B. Informationen zur eigenen Person und zur Familie, Alltagsroutinen u. Ä.). Sie können sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Zudem können sie mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben (Europarat 2001:110–114).

Im mehrsprachigen Unterricht müssten dabei wesentliche Aspekte beachtet werden, die in der Unterrichtsplanung eine wichtige Rolle spielen. Lehrende müssen bei der Auswahl der Aufgaben und Materialien in heterogenen Lerngruppen komplexe Vorüberlegungen in ihre Planung einbeziehen:

- Wie können die individuellen Lernprozesse niveaudifferenziert geplant werden?
- Wie können innerhalb einer Lerngruppe auch immer wieder Phasen gemeinsamen Lernens geschaffen werden?
- Welche verschiedenen Darstellungsformen bieten sich an?
- Welche unterschiedlichen Lernpräferenzen/-ausgangslagen/-wege sind zu berücksichtigen?
- Welche Arbeitstechniken und Lernstrategien müssen vermittelt werden, bzw. an welche Methodenkompetenz kann hier angeknüpft werden?
- Welche Feedback-Formen sind angemessen?
- Wie kann es ermöglicht werden, dass die Lernenden ihren eigenen Lernprozess reflektieren? (vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) 2015:4).

Für eine Gruppe Jugendlicher (meist variierenden Alters), die unterschiedliche Herkunftssprachen sprechen, kann angenommen werden, dass ein hoher Differenzierungsgrad in den Aufgabenformaten und Arbeitsprodukten vorgenommen werden muss. Hierfür bieten sich verschiedene methodische Zugänge an. Als Grundlage für diese Zugänge dient eine ganz wesentliche methodische Vorüberlegung: die Entscheidung, die Lernenden das Spiel in Gruppen/Paaren spielen zu lassen.

Legen wir lerntheoretisch weiterhin zugrunde, dass Lernen stets durch (inter-)aktive Auseinandersetzung mit einem Gegenstand vollzogen wird, durch das Umwälzen von Wissen und durch eine Vielzahl weiterer diskursiver Handlungen, die in der Interaktion mit anderen entstehen, so kann davon ausgegangen werden, dass die hierbei zugrundeliegenden sozialen Praktiken im wiederholten Durchführen verfestigt werden. Entsprechend der sozialtheoretischen Auffassung, dass eine soziale Praktik einen Komplex von kollektiven Verhaltensmustern und gleichzeitig von

kollektiven Wissensordnungen darstellt, unterliegt sie in der Sinnzuschreibung bestimmten Mustern, welche wiederum mehr oder weniger bewusst zum Auslösen von und Reagieren auf bestimmte Handlungsabläufe in der Interaktion führen (Reckwitz 2000: 565). Innerhalb von *communities of interest*, denen ein gemeinsames Verständnis von den Konventionen und Handlungsabläufen bestimmter Prozesse gemein ist, kann so das Wissen über diese Praktiken durch das Durchführen dieser Praktiken angeeignet und gefestigt werden.

„It is in these social practices that ‚content‘ is generated, debated, and transformed via distinctive ways of thinking, talking, valuing, acting, and, often, writing, and reading“ (Gee 2007:22).

Daher wird für die Auseinandersetzung mit dem lebensweltlich relevanten Gegenstand, dem Spiel BROTHERS, eine größtenteils dialogische Auseinandersetzung mit dem Spielgeschehen und den etablierten sozialen Praktiken empfohlen. Auch könnten die Spielpaare – sofern dies die Lernenden-Konstellationen zulassen – durchaus entlang eines Kompetenzgefälles zusammengesetzt sein. Dieses Gefälle kann sich sowohl auf die sprachlichen Fähigkeiten als auch auf die Fähigkeiten bzw. Erfahrungen im Computerspielen beziehen. Dies käme den dem Spiel zugrundeliegenden Handlungsprinzipien wie Hilfsbereitschaft und Kooperation, auf die auch die Spielmechanik angelegt ist, zugute.

Eine zweite wesentliche methodische Entscheidung betrifft die videografische Aufnahme des eigenen Spielverlaufs, um so Material für spätere Übungen zu generieren. Das Spielen zeitgleich in einem sogenannten Screencast aufzeichnen zu lassen, kann an mehreren Stellen Reflexionsprozesse auslösen bzw. für das Nachvollziehen vorheriger Entscheidungen und die Interaktion zu bestimmten Bruchstellen, Situationen der Uneinigkeit etc. hilfreich sein.

Die folgenden drei didaktischen Ideen könnten als Teile einer komplexen Kompetenzaufgabe (Hallet 2012) angesehen werden, in deren Rahmen sich die Lernenden in verschiedenen Aktivitäten mit Inhalten, Mechanismen, Wirkungen und Themen des Spiels auseinandersetzen, um am Ende in der Lage zu sein, ihre Meinung zum gespielten Spiel in der Zielsprache ausdrücken zu können.

Als Ziel einer solchen komplexen Kompetenzaufgabe in Verbindung mit dem Spiel BROTHERS wäre das Erstellen eines Reviews denkbar, wobei das konkrete Format bzw. die Ausgestaltung dessen im Sinne der Differenzierung offengehalten werden sollten.

Einstieg in ein Spielszenario

Als Start in die Spielphase sollte zunächst die Erwartungshaltung der Lernenden aufgegriffen werden. Dies erleichtert den Einstieg in das Spiel, ermöglicht den Lehrenden, lerngruppenspezifische Besonderheiten zu erkennen und diese eventuell für die Zusammenstellung der Gruppen zu berücksichtigen.

Durch das Betrachten des Vorschau-Trailers zum Spiel könnten beispielsweise erste Wortfelder reaktiviert und Hypothesen zum Spielinhalt, -ziel oder Handlungsverlauf aufgestellt werden. Je nach Kompetenz der Lernenden können Einzelwörter recherchiert werden, die schriftlich festgehalten oder mündlich aufgenommen (Recording) werden und eine Grundlage für die weiteren lexikalischen Lernprozesse oder Übungen bilden. So würde in solch einer Pre-Playing-Activity nicht nur Wortschatzarbeit betrieben, bereits Bekanntes wiederholt oder auch Neues erarbeitet und in das mentale Lexikon aufgenommen, sondern auch die inhaltliche Einstimmung auf das Spiel angebahnt werden.

Das erste Kapitel des Spiels könnte sodann zur weiteren Orientierung dienen. Da hier bereits zentrale Themen des Spiels auf-

gegriffen werden, könnte die erste Szene dazu genutzt werden, ein Kurzprofil zu erstellen, das Informationen zu wesentlichen Spielelementen enthält. So ist es Spielenden möglich, den Kontext des Spiels auszuformulieren/abzubilden/zu beschreiben – mit dem Ziel, sich selbst besser auf die dort stattfindenden Handlungen einzulassen. Anhaltspunkte zum Herausbilden einer Erwartungshaltung könnten als Scaffolding durch die Lehrenden gegeben werden, indem Aufträge dazu verfasst werden, Angaben zu Ort, Zeit, Charakteren, Ausgangssituation und Spielherausforderung/Aufgabe/Ziel zu formulieren. Sinnvollerweise können die Lernenden angehalten werden, dieses Profil selbständig während des gesamten Spielverlaufs zu aktualisieren und weiterzuentwickeln, um letztendlich eine Grundlage zu haben, ein Spiel-Review zu schreiben, zu videografieren oder mündlich zu präsentieren (verschiedene Formate sind hier denkbar). Als Post-Playing-Activity kann das Verfassen eines Reviews als Resultat aller vorherigen Aktivitäten und des während des Spielens generierten Wissens/Materials etc. hergestellt werden. Ein solch produktorientierter Ansatz entspricht dem Prinzip der Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht und gibt Lernenden ein authentisches Ziel für die Auseinandersetzung mit dem Handlungsgegenstand. Je nach Sprachkompetenz ist es hier möglich, in der Gestaltung/Komplexität des Lernprodukts zu differenzieren und individualisierte Erwartungsbilder/Arbeits- bzw. Lernziele für die Lernenden zu formulieren.

Sprachliche Lücken füllen durch Szenensynchronisation

Ein Spiel, das komplett ohne (verbal-)sprachliche Aufforderungen auskommt, eignet sich hervorragend, um darin eigene Ideen sprachlich einzubauen. Die zahlreichen Lücken, die sich hier of-

fenbaren, bieten einen nahezu unbegrenzten Spielraum für die Lernenden, sodass in der Offenheit des Materials der besondere Reiz für die Aus- und Weitergestaltung der dargestellten Welt liegt. Abhängig von individuellen Spielerfahrungen und Erfahrungen mit Heldenreisen bzw. -erzählungen etc. werden die Spieler*innen auf unterschiedliche Aspekte im Spiel achten. Je nach persönlichen Neigungen werden ihnen unterschiedliche Facetten der Erzählungen und Visualisierungen auffallen oder auch verborgen bleiben. Die Auseinandersetzung mit den Gedanken der anderen bietet daher Potenzial für die erkenntnisreiche, kommunikative Auseinandersetzung. So ist beispielsweise denkbar, den Lernenden einen Spielauftrag zu geben, der neben dem erfolgreichen Spielen des Spiels an bestimmten Wegmarken/Szenen Aufträge zur Synchronisation (Differenzierungsoption: Untertitelung des mitgeschnittenen Videos) beinhaltet.

Die zuvor bereits beschriebene Eingangsszene von BROTHERS bietet sich beispielsweise für eine solche Synchronisationsaufgabe an (siehe oben Abb. 1). Um zu entscheiden, was das gemeinsame Ziel bzw. die notwendigen Werkzeuge/Strategien zum Erreichen des Ziels sind, müssen sich Naia und Naiee an dieser Stelle diskursiv auseinandersetzen. Die im Spiel verwendete Fantasiesprache kann „übersprochen“ (synchronisiert) werden. Die Spieler*innen könnten den Charakteren hier in der gemeinsamen Zielsprache Worte „in den Mund legen“ und einen fiktiven Dialog kreieren. Solche Möglichkeiten bieten sich in verschiedenen Spielsituationen immer wieder, werden aber besonders reizvoll, wenn dritte Personen ins Spiel kommen, mit denen sich Naia und Naiee auseinandersetzen. Lernende können beispielsweise gebeten werden, das Gespräch mit einem plötzlich auftauchenden Riesen zu untertiteln. Man kann ihnen die Startszene zur Verfügung stellen und, wieder je nach Kompetenz der Lernenden, ihnen Scaffolding-Questions zur Verfügung stellen: Beschreibe das

Haus. Was siehst du? Wer wohnt dort? Wer/was fehlt? Welche Fragen stellen Naia/Naiee? Bieten sie Hilfe an? Haben sie Ideen? Was könnte passieren? Wer könnte fehlen? Wie kann geholfen werden?

Diese Dialoge würden sich teilweise stark voneinander unterscheiden:

- Je nachdem, wie schnell die Lernenden die Spielfunktionen erkennen und verstehen, ist der Dialog länger oder kürzer.
- Je nachdem, wie gut Lernende die Zielsprache beherrschen, sind die Dialoge mehr oder weniger komplex.
- Je nachdem, welchen Grad an Vorstellungskraft und wie viel Erfahrung Lernende in diesem Genre haben, werden sie mehr oder weniger „passfähige“ Dialoge entwickeln.

Was die linguistische Realisierbarkeit dieser Sprachproduktionsaufgabe betrifft, so sei hier auf die grammatische Kompetenz und das Wortschatzspektrum der Lernenden in den ersten Kompetenzstufen des Fremdsprachenunterrichts verwiesen. Entsprechend können Fremdsprachenlernende schon in sehr frühem Lernstadium (im Regelunterricht im 2. bzw. 3. Lernjahr) „unter Verwendung geübter sprachlicher Mittel zu sehr vertrauten Alltagsthemen einen Dialog führen, einfache Fragen und Feststellungen formulieren und auf solche reagieren [orientiert an A1/GeR]; in vertrauten Alltagssituationen mit vorhersehbarem Ablauf zusammenhängend sprachlich agieren und reagieren, dabei bekannte sprachliche Mittel zunehmend freier anwenden; sich über Inhalte, Meinungen und Wünsche in vertrauten Alltagssituationen unter Verwendung einfacher sprachlicher Mittel austauschen und dabei ein Gespräch aufrechterhalten [orientiert an A2/GeR]“ (SenBJF Berlin/MBJS Brandenburg 2015:27).

Auch die lexikalischen Mittel, die für die entsprechend ausgewählte Situation notwendig sind, werden in der Regel früh vermittelt, sodass sich die Synchronisationsaufgabe an semantischen Feldern orientiert, darunter „Personenbeschreibung, der menschliche Körper, individuelle Merkmale, Kleidung; eigene Biografie, Selbstbild, Identität“ (SenBJF Berlin/MBJS Brandenburg 2015:34).

Um möglichst verschiedene Eindrücke von den Gedanken anderer zu bekommen, neue Interpretationsimpulse zu erhalten und den Schwierigkeitsgrad für ausgewählte Lernende zu erhöhen – und für andere wiederum zu reduzieren –, bietet es sich unter Umständen auch an, dass sprachschwächere Lernende nur Spielszenen von „schnellen“ Spieler*innen (kürzere Aufnahme-dauer) vertonen müssen. So wäre gewährleistet, dass sie eine geringere Arbeitslast hätten, weniger Zeit (und damit auch u. U. anspruchsvollere mündliche Interaktionssituationen) füllen müssten und eventuell mehr Impulse durch die erhöhte Dichte von Handlungen bekämen. So entstünde Material, das auch mit (weniger) aufwendigem mündlich-produktivem Input ein eindrucksvolles und aussagekräftiges Produkt darstellen würde. Sprachlich stärkere Lernende könnten umgekehrt versuchen, eine Spielszene zu synchronisieren, die eine längere Entscheidungsfindung aufseiten der Figuren abbildet. So könnten diese Lernenden dazu animiert werden, vergleichsweise komplexe Dialoge zu erstellen, um die größeren (zeitlichen und angenommenen diskursiven) Lücken sprachlich zu füllen, die die Handlungen der beiden Figuren im Videomitschnitt begleiten.

Wichtig wäre für die Aufgaben- bzw. Materialentwicklung, darauf zu achten, die Szenen in der Aufgabenstellung nicht inklusive ihres inhaltlichen End- oder Höhepunktes zu beschreiben und damit etwaige Lösungen vorwegzunehmen. Um die Aufgabenstellung zu entlasten und wenig Wortmaterial zu nutzen, könnte

die Aufgabe auch mit dem Startbild der Szene, die synchronisiert werden soll, begonnen werden. Interessant wäre, eine Liste dieser Screenshots dem Aufgabenpool hinzuzufügen, aus dem die Lernenden wiederum eine bestimmte Anzahl wählen könnten, die zu untertiteln wäre. Hier ist denkbar, dass Lehrende das Material vorstrukturieren, sodass jeweils deutlich wird, welche sprachlichen Strukturen oder Wortfelder bei der Synchronisation im Vordergrund stehen (Wegbeschreibungen, Imperative etc.), und auf diese Weise individuell nach der Reflexion der eigenen Kompetenz oder übungsbedürftiger Strukturen das Lern-/Übungsmaterial ausgewählt werden kann und auch eine Reflexion über Sprache nach dem Spielen möglich wird.

Gameplay-Lücken füllen durch instruierendes Spielen

Eine geeignete Szene, in der sich die Spieler*innen gegenseitig in der Zielsprache instruieren könnten, ist die relativ am Anfang befindliche Hundeszene (Abb. 4). Um ein Gefühl für die Schwierigkeit der Spielmechanik zu bekommen, können die Spieler*innen sich hier einmal selbst an der Rettung des eigenen Charakters versuchen, während die Person, die den jeweiligen Bruder steuert, nicht auf den Bildschirm sieht und nur den Anweisungen der mitspielenden Person folgt (vgl. SpielBar-Beispiel in Distelmeyer 2020:94–95).

Für diese Szene müssten sich die Lernenden vorher über die lexikalische Bedeutung der verschiedenen Instruktionen verständigen. Hilfreich wäre eine Vorentlastung durch die Lehrenden:

- *Richtungsangaben*: nach rechts, nach links, geradeaus, rückwärts ...
- *Bewegungsanweisungen*: Stopp/Halt, warte, lauf los ...
- *Temporalbestimmungen*: noch nicht, gleich, jetzt ...



Abb. 4: Ein Hund (rechts neben Naia) bedroht die beiden Brüder, die versuchen, das sichere Plateau oben links unbeschadet zu erreichen (BROTHERS, Screenshot).

Ebenso könnten die Spieler*innen sich abwechseln und einerseits die mitspielende Person beobachtend und instruierend durch den Parcours leiten oder andererseits selbst den Instruktionen der mitspielenden Person folgen. Im Sinne eines Gamification-Ansatzes (für „Gamification“ vgl. Walz/Deterding 2014) wäre auch denkbar, die Spieler*innen in diesen Szenen Punkte sammeln zu lassen (Plus- oder Minuspunkte für das erfolgreiche/erfolgreiche Spielen eines Spielzuges) – das gleiche Schema ist denkbar in anderen Situationen wie etwa dem bereits erwähnten Seilschwingen, der Götzenimitation, wo die Brüder eine Götzenfigur nachstellen, um eine Frau vor einem Opferritual einer stilisierten indigenen Kultur zu bewahren (Abb. 5), oder dem Kampf mit einer riesigen Spinne, die nach dem Leben der Brüder trachtet (Abb. 6).

Für einen didaktischen Einsatz eignen sich ebenso die in das Spiel integrierten „Achievements“, die die Lernenden zu erreichen versuchen könnten – auch hier gilt wieder, dass individua-



Abb. 5: Götzenimitation (BROTHERS, Screenshot).



Abb. 6: Flucht vor der Spinne (BROTHERS, Screenshot).

lisierte und differenzierte Aufgabenstellungen eingesetzt werden sollten. Eine Auswahl bzw. Vorgabe nur bestimmter „Achievements“ würde im Anforderungsniveau eine Individualisierung mit Blick auf die Kompetenzen der Lernenden ermöglichen und vergrößert den Spielraum für differenzierte Aufgabenstellungen.

Themenlücken füllen durch eigene Interpretation

Hier wäre eine Aufgabe denkbar, die den Interpretationsspielraum abstrakter Begriffe ausnutzt. So könnten den Lernenden Schlüsselthemen des Spiels als Einzelworte/Wortgruppen vorgegeben werden, die im Verlauf des Spiels (etwa durch Screenshots, welche entsprechende Themen oder Emotionen in durchgespielten Situationen ausdrücken) festgehalten werden, sodass sie im Nachgang begründet werden könnten. Ebenso wäre als Post-Playing-Activity denkbar, dass die Lernenden ein „Graphic Review“ der spannendsten Szenen, der überraschendsten Situationen oder der schwierigsten Aufgaben etwa in Form einer Präsentation, Collage, eines Posters oder eines visuellen Blog-Eintrags anfertigen, welches wiederum je nach Sprachkompetenz mündlich frei oder als Grafik (selbsterklärend) präsentiert werden könnte.

Auch die bereits vorgeschlagene Teilaufgabe des Themenfindens kann unterstützend für die Vorbereitung eines Reviews genutzt werden.

Verschiedene Themen könnten per Recherche-Auftrag zur Auswahl gestellt werden. Auch dabei wäre es empfehlenswert, die Interessen/Neigungen der Lernenden in den Vordergrund zu stellen und die Auswahl an Themen als (durchaus ergänzbares) Angebot darzustellen, aus dem die Spieler*innen im Spiel besonders bedeutsame, interessante, verstörende, enttäuschende, inspirierende, streitbare oder einfach häufig auftauchende Themen

herausfiltern sollten. Diese können wiederum strukturierend für das eigene Review sein. Sollte es sich bei dem Review bei einzelnen Lernenden (aufgrund zu großer sprachlicher Herausforderungen) eher um eine grafische Collage als um eine verbal realisierte Präsentation (Poster, Text, Video – verschiedene Formate sind denkbar) handeln, ist es möglich, diese Bilder (Screenshots) als Grundlage zu verwenden.

Als mögliche zentrale Themen wären hier zu nennen:

Gefühle: Geschwisterliebe/Familienzusammenhalt aus dem Rahmenlehrplan-Thema (RLP) „Alltag, Kontakte, Konsum“: Familie, Verhältnis der Generationen und Geschlechter (SenBJF Berlin/MBJS Brandenburg 2015:34).

Bewegung: Reisen/Wege/Brücken/Vier Elemente/Landschaften/Erfindungen/Flugzeug/Schiff aus dem RLP-Thema „Wohnen und Wohnumfeld“: Wohnort, Wegbeschreibung, Fortbewegungsmittel, Verkehrsmittel (SenBJF Berlin/MBJS Brandenburg 2015:34).

Abenteuer: Fantasiewelt/Gefahren/Überraschungen/Riesen/Zauberwesen aus dem RLP-Themenfeld „Natur und Umwelt“: Wetter, Mensch und Natur, Erfindungen, Tiere und Pflanzen (SenBJF Berlin/MBJS Brandenburg 2015:37).

Im Bereich des sozialen Lernens sind weitere (auch entwicklungspsychologisch wichtige) Lernschritte in der Handlung des Spiels realisiert und eignen sich ebenso zur Reflexion: Wie gut gelingt den Figuren etwa die Hilfsbereitschaft, Unterstützung, Kompensation von Schwächen des jeweils anderen? Wie gut gelingt uns dies als Spieler*innen? Wie gut gelingt uns dies im Umgang miteinander als Lernende?

Zusammenarbeit nutzen: Hilfsbereitschaft/Kollaboration/Kooperation/Anleitung/Geduld.

Unterschiede wertschätzen: Alter/Kompetenzen/Stärken und Schwächen schätzen lernen.

Herausforderungen annehmen: Leben retten/Mut und Angst/Verlust.

Abschließend lässt sich sagen, dass mithilfe des Leerstellenkonzepts zahlreiche Lücken im Zusammenhang mit dem Gameplay im Spiel BROTHERS identifiziert werden konnten, die Potenzial zur Entwicklung von Lernaufgaben besonders im Zweit- und Fremdsprachenunterricht in mehrsprachigen Sprachlerngruppen bieten.

Von der Auseinandersetzung mit Lücken bezüglich der eigenen Hypothesenbildung bereits vor Beginn eines Spielprozesses, über das Schaffen von Gesprächsanlässen, die sich durch kognitive und motorische Lücken im Spielprozess ergeben, konnte im vorliegenden Beitrag gezeigt werden, wie die Spieler*innen einen aktiven Beitrag leisten können zur „Konstruktion von Welt“ und zur Vollendung und Interpretation einer Erzählung. Indem sich Schüler*innen mithilfe ihres Schemawissens und ihrer Kenntnis von Spielkonventionen entsprechend sicher in einer fremden Welt bewegen können, üben sie Handeln und Interagieren im geschützten Raum der Spielwelt.

Es konnte gezeigt werden, dass insbesondere die nicht näher spezifizierte Fantasiesprache einen Vorteil für den Einsatz des Spiels besonders im mehrsprachigen Fremd-/Zweitsprachenunterricht darstellt. Darauf aufbauend sind verschiedene Aufgabenbeispiele für eine komplexe Kompetenzaufgabe im Rahmen des frühen Fremdsprachenlernprozesses skizziert worden.

Hier ist eine Vielzahl von Anschlussaktivitäten denkbar, die über das im vorliegenden Beitrag skizzierte Füllen sprachlicher Lücken durch Szenensynchronisation, das Füllen von Gameplay-Lücken durch instruierendes Spielen oder auch das Füllen von Themenlücken durch eigene Interpretation hinausgehen.

Das Prinzip, im Aufgabendesign Lücken als Ausgangspunkt für Sprachhandeln zu nutzen, bietet eine nahezu grenzenlose Vielfalt an Interaktionssituationen. Aushandlungsprozesse im Spiel, Begründungen von Entscheidungen oder auch die Reflexion von Ergebnissen und Kausalzusammenhängen im Spielverlauf bieten innerhalb des Narrativs von *BROTHERS* eine Vielzahl an Lerngelegenheiten. Eine tiefergehende Auseinandersetzung lohnt sich auf Basis dieser Überlegungen auch mit anderen Spielen, die einer solchen episodenhaften Erzählstruktur folgen und mithilfe derer sich insbesondere Sprachlernende in einem selbstbestimmten Umgang mit Erzählungen neue Sprachen spielerisch aneignen können. Hier bietet sich großes Potenzial, (nicht nur) Fremdsprachenunterricht in Zeiten der Digitalisierung lebensweltnäher und anregungsreicher auszugestalten.

Referenzen

Aarseth, Espen (2005): „From Hunt the Wumpus to EverQuest: Introduction to Quest Theory“, in: *Entertainment Computing – ICEC 2005*, hrsg. von F. Kishino/Y. Kitamura/H. Kato/N. Nagata, 3711:496–506. Lecture Notes in Computer Science. Berlin/Heidelberg: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/11558651_48.

Branden, Kris van den (2006): „Introduction: Taskbased Language Teaching in a Nutshell“, in: *Cambridge Applied Linguistics. Task-based Language Education: From Theory to Practice*, hrsg. von K. van den Branden, Cambridge: Cambridge university Press, 1–16.

Campbell, Joseph (2004): *The hero with a thousand faces*. Princeton: University Press [1949].

Distelmeyer, Jan (2020): „Kontrollieren – (Inter-)Aktivitäten in, mit und von Computerspielen“, in: *Videospiele als didaktische Herausforderung*, hrsg. von N. Riemer/S. Möring, Potsdam: Universitätsverlag, 70–103.

Elsner, Daniela (2018): „Institutionalised Foreign Language Learning – Teaching English at Different Levels“, in: *Teaching English as a Foreign Language: An Introduction*, hrsg. von C. Surkamp/B. Viebrock, Stuttgart: J. B. Metzler, 17–38.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*, hrsg. von Goethe-Institut, KMK, EDK, BMBWK, ÖSD. Berlin u. a.: Langenscheidt.

Gee, James P. (2007): *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Hallet, Wolfgang (2012): „Die komplexe Kompetenzaufgabe: Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis.“, in: *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*, hrsg. von W. Hallet/U. Krämer, Seelze: Klett-Kallmeyer, 8–19.

Herrndorf, Wolfgang (⁶⁴2016): *Tschick*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt [2010].

Hymes, Dell (1972): „On Communicative Competence“, in: *Sociolinguistics*, hrsg. von J. Pride/J. X. Holmes, Harmondsworth Penguin Books, 269–285.

Ingarden, Roman (1968): *Vom Erkennen des literarischen Kunstwerks*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Iser, Wolfgang (1994): *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*, München: Fink.

Keßler, Jörg-U. (2018): „English Language Learning – An SLA-based Approach“, in *Teaching English as a Foreign Language: An Introduction*, hrsg. von C. Surkamp/B. Viebrock, Stuttgart: J. B. Metzler, 73–88.

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (2015): *Durchgängige Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache – Fachbrief Nr. 20*, https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/sprachfoerderung/Fachbrief_Sprachfoerderung_DaZ_20.pdf.

Littlewood, William (1981): *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Miller, Carolyn (1984): „Genre as Social Action“, in: *Quarterly Journal of Speech* 70, 151–167.

Mondada, Lorenza/Doehler, Simona P. (2004): „Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom“, in: *The Modern Language Journal* 88/4, 501–518.

Möring, Sebastian (2020): „Was verstehen wir, wenn wir Computerspiele spielen? Zur Hermeneutik des Computerspiels“, in: *Videospiele als didaktische Herausforderung*, hrsg. von N. Riemer/S. Möring, Potsdam: Universitätsverlag, 42–69.

Pias, Claus (2000): *Computer Spiel Welten*, Dissertation, Weimar: Bauhaus Universität, <http://e-pub.uni-weimar.de/volltexte/2004/37/>.

Reckwitz, Andreas (2000): *Die Transformation der Kulturtheorien: zur Entwicklung eines Theorieprogramms*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (SenBJF Berlin/MBJS Brandenburg) (2015): *Teil C. Moderne Fremdsprachen. Jahrgangsstufen 1–10*, https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Mod_Fremdsprachen_2015_11_16_web.pdf.

Surkamp, Carola/Yearwood, Tanyasha (2018): „Receptive Competences – Reading, Listening, Viewing“, in: *Teaching English as a Foreign Language: An Introduction*, hrsg. von C. Surkamp/B. Viebrock, Stuttgart: J. B. Metzler, 89–108.

Tosca, Susana Pajares (2003): „The Quest Problem in Computer Games“, in: *Technologies for Interactive Digital Storytelling and Entertainment (TIDSE) conference*, Darmstadt.

Walz, Steffen P./Deterding, Sebastian (Hrsg.) (2014): *The Gameful World: Approaches, Issues, Applications*, Cambridge, London: MIT Press.

Farsan (2010), Josef Fares, Schweden.

BROTHERS: A TALE OF TWO SONS (2013), 505 Games, PC, iOS.

DIE SIMS (2000), Electronic Arts, PC.

Biografien



Manuela Pohl

Fremdsprachenlehrerin, Fremdsprachendidaktikerin, Referentin, Doktorandin am Lehrstuhl „Didaktik der Anglistik und Amerikanistik mit dem Schwerpunkt interkulturelles Lernen“ am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Universität Potsdam.

Forschungsinteressen

Digitale Medien im Fremdsprachenunterricht, Computermediated Communication und kommunikative Praktiken im Fremdsprachenunterricht, Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Publikationen mit Themenbezug:

- (2020): „The game's afoot! – Zum Potential von Computerspielen im Fremdsprachenunterricht“, in: *Videospiele als didaktische Herausforderung*, hrsg. von N. Riemer/S. Möring, Potsdam: Universitätsverlag, 104–133.

<https://www.uni-potsdam.de/en/tefl/academic-staff/academicstaff/former-staff-members/pohl>
manuela.pohl@unipotsdam.de

Sebastian Möring, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter für Game Studies im Kooperationsstudiengang Europäische Medienwissenschaft an der Universität Potsdam und der Fachhochschule Potsdam, Koordinator des DIGAREC – Zentrum für Computerspielforschung der Universität Potsdam.

Forschungsinteressen:

Computerspielästhetik, Philosophie des Computerspiels, Computerspielfotografie, Darstellung von Klima und Umwelt im Computerspiel, Einsatz von Computerspielen in Bildungskontexten.

Publikationen mit Themenbezug:

– (2020): „Was verstehen wir, wenn wir Computerspiele spielen? Zur Hermeneutik des Computerspiels“, in: *Videospiele als didaktische Herausforderung*, hrsg. von N. Riemer/S. Möring, Potsdam: Universitätsverlag, 42–69.

Aarseth, Espen/– (2020): „The Game Itself? Towards a Hermeneutics of Computer Games“, in: *International Conference on the Foundations of Digital Games*, Bugibba, Malta: ACM, 1–8, <https://doi.org/10.1145/3402942.3402978>.

–/de Mutiis, Marco (2019): „Camera Ludica. Reflections on Photography in Computer Games“, in: *Intermedia Games – Games Inter Media. Video Games and Intermediality*, hrsg. von M. Fuchs/J. Thoss, New York: Bloomsbury Academic, 69–94, <http://dx.doi.org/10.5040/9781501330520.ch-003>.

<https://sebastianmoering.com>

sebastian.moering@uni-potsdam.de