

Biografisches Erzählen in Videospielen und Comics.

Eine struktural-transmediale Analyse der Tomb Raider Survivor-Storyworld

Herausforderungen transmedialer Gegenstände

Theoretische Grundlagen und angepasstes Forschungsdesign

Josefa Much¹ 

¹ Universität Rostock

Zusammenfassung

Dieses Kapitel legt die theoretischen Grundlagen und das methodische Design der Dissertation dar. Im ersten Teil wird die Strukturelle Bildungstheorie nach Winfried Marotzki vorgestellt, die Bildung als Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen begreift und Biografiearbeit als zentrales Moment von Bildungsprozessen in spätmodernen Gesellschaften versteht. Darauf aufbauend wird die Strukturelle Medienbildung (Jörissen und Marotzki 2009) erläutert, die Medien als konstitutiven Bestandteil von Orientierungs- und Bildungsprozessen begreift und vier lebensweltliche Reflexionsdimensionen unterscheidet: Wissensbezug, Handlungsbezug, Grenzbezug und Biografiebezug. Ergänzend wird der Begriff der medialen Artikulation eingeführt, um reflexive Potenziale künstlerischer Ausdrucksformen theoretisch zu fassen. Im zweiten Teil wird das Forschungsdesign der Arbeit vorgestellt: Als methodologischer Rahmen dient der Neoformalismus nach Bordwell und Thompson, der Medienwerke als Kunstwerke begreift und den Fokus auf deren formale und ästhetische Gestaltung legt. Als ergänzender Forschungsstil wird die Grounded Theory nach Strauss und Corbin herangezogen, um eine systematische transmediale Kategorienbildung zu ermöglichen. Für die Medienanalysen werden die neoformalistische Computerspielanalyse (Fromme und Könitz 2014) sowie die Comicanalyse nach Dittmar eingesetzt. Abschliessend wird das Sample vorgestellt: drei Videospiele und 39 Comics der Tomb Raider Survivor-Storyworld (2013–2019), das mittels eines iterativen Codierverfahrens in MAXQDA ausgewertet wurde.

The Challenges of Transmedia Objects. Theoretical Foundations and Adapted Research Design

Abstract

This chapter outlines the theoretical foundations and methodological design of the dissertation. The first part introduces Winfried Marotzki's Structural Theory of Education, which conceptualizes education as the transformation of self-world relations and places

biographical work at the center of educational processes in late modern societies. Building on this, Structural Media Education (Jörissen and Marotzki 2009) is presented as a framework that understands media as constitutive of orientation and educational processes, distinguishing four dimensions of lifeworld reflection: knowledge, action, boundary, and biography. The concept of medial articulation is additionally introduced to theorize the reflexive potential of artistic forms of expression. The second part presents the study's research design: neo-formalism (Bordwell and Thompson) serves as the methodological framework, treating media works as aesthetic objects and foregrounding their formal and stylistic dimensions. Grounded Theory (Strauss and Corbin) is employed as a complementary research style to enable systematic transmedial category formation. For the media analyses, the neo-formalist video game analysis model (Fromme und Könitz 2014) and Dittmar's comic analysis framework are applied. Finally, the sample is introduced: three video games and 39 comics from the Tomb Raider Survivor Storyworld (2013–2019), analyzed through an iterative coding process using MAXQDA.

3. Theoretische Grundlagen

Theoretische Grundlage dieser Arbeit ist die Strukturelle Medienbildung, deren für die hier aufgeworfene Fragestellung wesentliche Konzepte im Folgenden dargelegt werden. Da die hier aufgeworfene Fragestellung auch von Lern- und Bildungsprozessen sowie biografischen Geschichten handelt, wird zuerst auf das Bildungsverständnis eingegangen. Darauf aufbauend erfolgen Vorstellung und Rekonstruktion der Strukturalen Medienbildung. Zudem werden Winfried Marotzkis Strukturelle Bildungstheorie – das theoretische Fundament der Strukturalen Medienbildung – sowie sein Biografieverständnis erläutert. Sowohl der Medien- als auch der Bildungsbegriff werden bei Marotzki auf formale Weise definiert. Sein Ansatz besagt, dass Bildungsprozesse in modernen bzw. spätmodernen westlichen Gesellschaften grundsätzlich medial mitkonstituiert sind. (Asmussen 2020, 169).

3.1 Die Strukturelle Bildungstheorie und das Biografieverständnis nach Marotzki

Die Fragestellung bezieht sich auf den Begriff der biografischen Erzählung und erhält dadurch eine spezifische Lesart. In seiner Habilitationsschrift «Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie – Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften» leitet Marotzki seinen Bildungsbegriff von Biografiearbeit bzw. Biografieforschung ab, entwickelt einen spezifischen Biografiebegriff und verknüpft die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung mit einem bildungstheoretischen Ansatz. Marotzkis Ansatz plädiert zum einen für einen an die gesellschaftliche Realität anschlussfähigen Bildungsbegriff (im Unterschied zu vielen klassischen bildungsphilosophischen Positionen) und erkennt in der Gesellschaft sowohl Orientierungskrisen

als auch Orientierungsbedarfe.¹ Des Weiteren postuliert der Autor, dass Bildungsprozesse zwar nicht planmässig gestaltet und herbeigeführt werden können, jedoch empirisch rekonstruierbar sind. Dies kann beispielsweise durch die Analyse von Biografien erfolgen, um die Entwicklung neuer Orientierungen zu erforschen. Dabei untersucht er, wie Selbst- und Weltbezüge von Menschen entstehen, aufrechterhalten oder verändert werden. Die Schlüsselfrage aus Marotzkis Sicht lautet, *wie es Menschen gelingt, sich in hochkomplexen Gesellschaften zu orientieren* (2006, 60). Die Strukturelle Medienbildung basiert auf der Strukturalen Bildungstheorie und erweitert diese im Hinblick auf die Bedeutung moderner Medien für Bildungsprozesse.

In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, wie eine fiktive biografische Geschichte ästhetisch dargestellt wird. Daher eignet sich dieser theoretische Ansatz für die Untersuchung. Biografische Geschichten können zum Beispiel durch Medien wie Videospiele und Comics erlebt werden. Dadurch entsteht Raum für die Erzählung von Biografien und die Auseinandersetzung mit diesen. Durch den Wegfall oder das Aufbrechen traditioneller Lebensentwürfe kommt es zu einer Pluralisierung der Lebensentwürfe (Marotzki 1991, 27; Jörissen und Marotzki 2009). Gemäss Marotzki ergibt sich «aus diesem zeitdiagnostischen Bezug die Notwendigkeit eines Bildungsbegriffs, der an der Biografie des Einzelnen ansetzt» (Asmussen 2020, 120). Bildung ist für Marotzki nicht inhaltlich, sondern strukturell bestimmbar, stellt sie doch die Transformation von Selbst-Welt-Verhältnissen dar (Marotzki 1991). Marotzki betont einerseits die Flexibilisierung der Selbst- und Weltverhältnisse und die Akzeptanz, dass es nicht die eine wahre Bildung gibt. Andererseits stellt er diese Bildung als eine von vielen dar und betont dabei die Bedeutung der individuellen biografischen Perspektive in komplexen Gesellschaften (Asmussen 2020, 121). In der Biografie der Subjekte brechen traditionelle Orientierungsmuster weg, was zu Unbestimmtheiten für das Individuum führt (Asmussen 2020, 119; auch Marotzki 1991). Es geht um das Selbst- und Weltverständnis sowie die Orientierung von Menschen in hochkomplexen Gesellschaften (Marotzki 2006a, 60). Subjektive Wahrnehmungen sollten nur dann einbezogen werden, wenn sie als solche gekennzeichnet sind. Die Bewertung von Erlebnissen ist subjektiv und wird individuell vorgenommen. Eine Verallgemeinerung subjektiver Prozesse ist daher schwierig (Marotzki 1991). Jeder Mensch hat eine eigene Art, die Realität zu verarbeiten, sodass es nicht die eine wahre Vergangenheit oder Gegenwart gibt (Marotzki 1991). Da Menschen über unterschiedliche Deutungsvermögen, -praktiken und -routinen verfügen, ist es wichtig, bei der Interpretation von Texten, insbesondere von erzählten Lebensgeschichten, auf die individuelle Bedeutung zu achten (Marotzki 1991). Die Biografieforschung thematisiert die Subjektivität umfassend. Marotzki vertritt eine konstruktivistische Perspektive in Bezug auf Bildung und Biografie. Demnach wird «jede Realität unweigerlich zur Wirklichkeit/Welt» (Asmussen 2020, 252). Des Weiteren bieten Medien die Möglichkeit, sich mit verschiedenen Identitätsentwürfen und Biografien auseinanderzusetzen und so den

1 Ähnlich wie Heitmeyer, Giddens und andere siehe dazu z. B. Jörissen und Marotzki 2009, 16.

Denk- und Möglichkeitsraum für die eigene biografische Arbeit zu erweitern (Fromme und Könitz 2014, 45). Es bedarf jedoch noch einer Klärung, wie Biografie betrachtet wird. Dies geschieht meist retrospektiv, wenngleich die Biografie eines Menschen grundsätzlich offen und bis zum Ende veränderlich ist.

Das menschliche Leben wird als fortlaufender Lernprozess betrachtet (Marotzki und Krüger 2006). Während dieses Prozesses sieht sich das Individuum zu bewältigenden Herausforderungen gegenüber, beispielsweise Wachstumskrisen, Alterungsprozesse, genetische Anlagen und (unvorhersehbare) Zufälligkeiten. Die Biografie kann als eine Art Lerngeschichte betrachtet werden, in deren Verlauf sich ein selbstorganisierter Lernprozess entfaltet (Marotzki und Krüger 2006, 39; Baacke und Schulze 1993, 9). In seiner 1991 veröffentlichten Bildungstheorie thematisiert Marotzki die biografische Arbeit des Subjekts, welche durch gesellschaftliche Veränderungen vor neue Herausforderungen gestellt wird. In ihrer Strukturalen Medienbildung (Jörissen und Marotzki 2009) erweitern die Autoren den Ansatz der Biografiearbeit um die These, dass mediale Darstellungen einen Beitrag dazu leisten können. Damit wird die Weiterentwicklung von Winfried Marotzkis Bildungstheorie postuliert. Durch das mediale Miterleben anderer (fiktiver) Biografien, beispielsweise in Videospielen und Comics, können solche selbstorganisierten Lernprozesse ästhetisch aufgearbeitet und dargestellt werden. Zwei bedeutende Aspekte wurden insofern bereits angesprochen, als es in Marotzkis Arbeiten – und später auch in der Medienbildung – stets um Selbst- und Weltreferenzen und die Frage geht, wie das Subjekt Realität erzeugt (Abb. 5). Das Geschichtenerzählen und die Tatsache, dass eine Biografie immer eine erzählte Geschichte ist, verbindet Marotzki mit dem Konzept der Identität und definiert diese als «eine geschichtenförmige Konstruktion, die als Selbsterzählung einer Person präsentiert wird» (Marotzki 2006, 65).

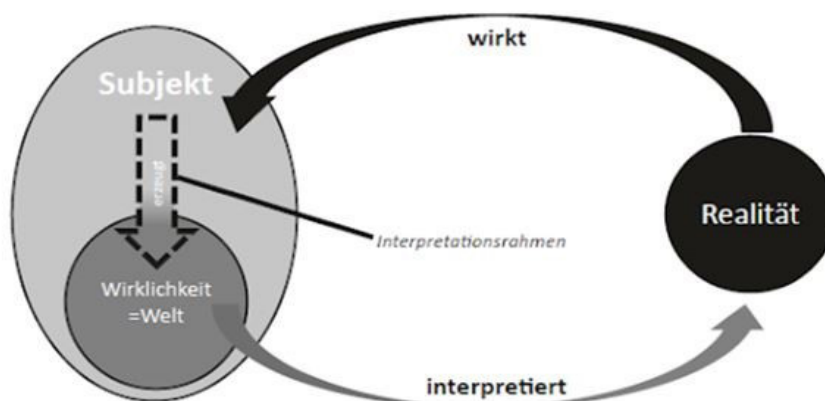


Abb. 5: Verhältnis von Subjekt, Realität und Welt bei Marotzki. Quelle: Asmussen 2020, 166.

3.2 Lern- und Bildungsprozesse in der Wissensgesellschaft

Da die Fragestellung Lern- und Bildungspotenziale adressiert, wird an dieser Stelle eine kurze Einordnung vorgenommen. Im theoretischen Teil stützt sich diese Studie auf die Arbeiten von Winfried Marotzki. Daher wird auch hier sein Verständnis von Lern- und Bildungsprozessen herangezogen. Dieses Verständnis bildet einerseits die Grundlage der Strukturalen Bildungstheorie (Marotzki 1991), später der Strukturalen Medienbildung(stheorie) (Jörissen und Marotzki 2009). Die Autoren beziehen sich auf die Arbeiten von Bateson (Bateson 1983) und Klafkis Konzept der Allgemeinbildung (Klafki 2007). Es wird zwischen Lernen I und Lernen II unterschieden, die aufeinander aufbauen. Beim Lernen I handelt es sich um eine Handlung im Sinne von *Actio gleich Reactio*, bei der ein Reiz zu einer Reaktion führt. Hierbei kommt es zu einer eindeutigen Zuordnung, die keine Alternativen zulässt, sodass vollkommene Bestimmtheit vorliegt (Jörissen und Marotzki). Als Beispiel wird das Läuten der Schulglocke genannt, deren Reiz zu der Reaktion führt, die Schulstunde zu beenden. Dies ist eine sehr einfache Form des Lernens, auf die Lernen II als Flexibilisierung von Lernen I aufbaut. Die Reaktion auf einen bestimmten Reiz hängt vom Kontext ab und ist daher variabel. Lernende müssen die Bedeutung des spezifischen Reizes im konkreten Kontext erst erkennen. Diese Unbestimmtheit muss durch den Kontext ergründet werden (Jörissen und Marotzki). Als Beispiel wird erneut die Schulklingel herangezogen. Diesmal dient ihr Signal jedoch nicht dazu, das Ende einer Unterrichtsstunde anzukündigen, sondern als Feueralarm, beispielsweise mitten in einer Unterrichtseinheit. An dieser Stelle muss unterschieden werden, welche «Rahmungen für bestimmte Situationen angemessen sind und welche nicht» (Jörissen und Marotzki). In Bezugnahme auf die im Text bereits thematisierten Lernformen I und II ist festzuhalten, dass diese in ihrer Anwendung auf Bildungskontexte erweitert werden können. Der Bildungsbegriff baut auf dem Lernbegriff auf, da Bildung Lernen beinhaltet. Im Folgenden wird eine Abgrenzung zwischen Lernen und Bildung vorgenommen, schliesslich stellen Bildungsprozesse «Lernprozesse [in] besonderer Qualität dar» (Marotzki 1991). Um sich entwickeln zu können, bewegt sich der Mensch in einer Umgebung mit einem festen Werte- und Normensystem, das sich durch verschiedene Sozialisationsinstanzen etabliert. In der Wissensgesellschaft kann man jedoch nicht mehr von einem festen und unveränderbaren Wert- und Normensystem sprechen. Diese Systeme werden aufgebrochen, hinterfragt und können unter den Bedingungen postmoderner Gesellschaftsstrukturen nicht mehr uneingeschränkt aufrechterhalten werden. Angesichts dieser Pluralisierung der Lebenswelten muss der Mensch mit einer gewissen Unbestimmtheit umgehen können (Jörissen und Marotzki). In Gesellschaften, die sich durch Dynamik und Pluralität auszeichnen, ist lebenslanges Lernen unerlässlich. Der Mensch muss in der Lage sein, mit kontinuierlichen Veränderungen und neuen Unbestimmtheiten umzugehen und sich anzupassen. Um diese Entwicklungen zu beschreiben, verwenden Jörissen und Marotzki (u. a. in Anlehnung an Stehr 1994; H.-R. Müller und Stravoravdis 2007) den Begriff der Wissensgesellschaft. Deren wesentliches Merkmal

besteht in der herausragenden Bedeutung wissenschaftlichen Wissens in nahezu allen Lebensbereichen. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass «Wissen [...] nicht identisch mit Information» ist (Jörissen und Marotzki 2009, 28). Dieser Fakt ist von besonderer Bedeutung, da vor der Wissensgesellschaft von der Informationsgesellschaft die Rede war, in der es immer mehr Informationen in immer kürzerer Zeit gab. Dabei sprach man von einer «Datenflut». Um sich in dieser Datenflut zurechtzufinden, muss man diese Informationen verarbeiten können. Dieser Prozess führt in die Wissensgesellschaft über, da man ein bestimmtes Wissen benötigt, um Daten verarbeiten zu können (Jörissen und Marotzki 2009, 28). Gleichzeitig ist jede:r selbst für seinen:ihren Wissens- und Qualifikationsstand verantwortlich. Somit wird in der Wissensgesellschaft von jeder:m Einzelnen ein höheres Mass an Wissen und Qualifikation erwartet. In diesem Kontext geht es nicht nur um eine ständige «Erweiterung und Aktualisierung von Verfügungswissen in einzelnen Weltbereichen, sondern vor allem um einen reflexiven Zugang zu diesem Wissen, also um Orientierungswissen» (Fromme 2006, 179). Daher sollte gezeigt werden, dass sich «Bildungsprozesse von Lernprozessen gerade darin unterscheiden, daß sich eine Transformation von Welt- und Selbstreferenz nachweisen läßt» (Marotzki 1991).

Doch wie steht es mit dem bereits erwähnten Begriff «Bildung»? Humboldt (1988, 317) definierte Bildung als gegeben, «wenn der Wissensstand und das Erkenntnisvermögen einer Gesellschaft [ausreichend sind, um die] Bestimmung des Menschen in der Kultur zur Geltung» zu bringen. Auch Kant (1988, 317) betont die Verbindung von Bildung und Kultur und setzt «Bildung» mit «Kultivierung» gleich (Kant 1963, 24, 128, zitiert nach Klafki 2007, 22). Um diesen Zusammenhang genauer zu entschlüsseln, wird der Bildungsbegriff von Wolfgang Klafki erläutert. Jörissen und Marotzki beziehen sich auf diese Definition im Kontext der Strukturalen Medienbildung und betrachten sie als eine der Grundlagen, insbesondere im Hinblick auf den Begriff der Allgemeinbildung (Jörissen und Marotzki 2009, 13). Klafki versteht Bildung «als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt und einschließt» (Klafki 2007, 19). Seine Schlagworte für Bildung sind Vernunft, Selbstständigkeit, Autonomie, Selbstbestimmung und Freiheit. Zentral ist die Selbstständigkeit, sofern moralische Entscheidungen eigenständig getroffen werden müssen. Zusammengefasst basiert Klafkis Bildungskonzept auf den drei Säulen Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit. Bildung sollte für alle zugänglich sein, um ein gemeinsames gesellschaftliches Problembewusstsein zu schaffen. Medien können hierbei als Orientierungshilfe dienen. Wenn man Klafkis Ansatz auf die Postmoderne anwendet, können sogar Selbst- und Weltbezüge medial vermittelt werden (Jörissen und Marotzki 2009, 14). Klafki zufolge muss der «kanonorientierte Bildungsbegriff» heute aufgrund der Pluralisierung von Welt- und Selbstsichten sowie der aktuellen Problembehandlung gesellschaftlicher Probleme und des Verlusts von Werten und Normen als «unzureichend betrachtet werden» (Jörissen und Marotzki 2009, 21).

Dieser Verlust erzeugt Unbestimmtheitsräume, die ein Strukturmerkmal von Bildung darstellen (Jörissen und Marotzki 2009, 21). Bildung kann folglich nicht als losgelöst von gesellschaftlichen Problematiken betrachtet werden, sondern hat die Funktion, aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen zu bearbeiten. Für Klafki muss Bildung einen Beitrag leisten, um «epochaltypische Schlüsselprobleme» (z. B. Frieden, Umwelt, Demokratisierung etc.) zu reflektieren (Klafki 2007, 49).²

Bildung kann nur mit Unbestimmtheit ausgelöst werden. Dies führt zu der bereits angesprochenen Unterteilung in Bildung I und Bildung II. Bildung I bezieht sich auf bestimmte, für uns selbstverständliche Weltmuster, Wertorientierungen, Routinen und Arbeitsweisen. Es ist daher schwierig, Bildungsprozesse auszulösen, es sei denn, es gibt Gründe, diese zu hinterfragen. Gemäss Jörissen und Marotzki (2009, 24) bilden «Welt und Selbstbezug» die Grundlogik von Bildungsprozessen. Bildung II ist eine Steigerung von Bildung I, die Zunahme sowie Differenzierung des Selbstbezugs, der Rückschlüsse auf die eigene Lebenswelt und Weltsicht ermöglicht. Da die Begrenztheit des Weltbilds nicht greifbar ist, können wir nicht alles erfassen und kontrollieren, was ausserhalb unseres Erfassungsbereichs liegt (Jörissen und Marotzki 2009, 26). Folglich müssen sich Gewohnheiten herausbilden, bzw. das Gewohnte muss angesichts neuer Begegnungen und Erfahrungen auch wieder infrage gestellt werden. Das Verhältnis zum (gewohnten) Ich und zur (vertraut gewordenen) Welt muss ebenfalls wieder verändert bzw. erweitert werden. Dadurch übernimmt das Individuum eine aktive und konstruktive Rolle. Indem es sich mit verschiedenen kulturellen Welten auseinandersetzt, entstehen Bildungs- und Subjektivierungsprozesse. Bildungsprozesse bedeuten auch, dass durch soziale und kulturelle Beteiligung Erfahrungen gesammelt werden, die Reflexionen auslösen und somit zur Bereicherung und Flexibilisierung der Selbst- und Weltauffassung beitragen (Fromme, Jörissen und Unger 2008, 2 f.). Bildung ist daher ein selbstinitiiertes Prozess, der nicht von aussen ausgelöst werden kann – auch wenn ein Anstoss von aussen diesen Prozess vorantreiben kann. Ein solcher Prozess kann angeregt werden, indem Bildungsräume entsprechend gestaltet und Anregungen gegeben werden.

2 Die von Klafki formulierten Anforderungen gehen über eine allgemeine Schulbildung hinaus und zielen darauf ab, demokratische Prozesse voranzutreiben. Zur näheren Erläuterung des Konzepts der Allgemeinbildung hat Klafki dies in mehrere Punkte untergliedert: Im Folgenden werden die von Klafki formulierten Punkte näher erläutert. Zunächst wird der Zusammenhang von Bildung und Gesellschaft thematisiert. Im Anschluss werden die drei Grundfähigkeiten vorgestellt, die nach Klafki den Kern der Allgemeinbildung ausmachen. Daraufhin werden die drei Bedeutungsmomente des Begriffs «Allgemeinbildung» erörtert. Abschliessend werden die aus der Bestimmung resultierenden Folgerungen dargelegt. Die Forderung nach «Bildung für alle» sowie die Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme als Medium der Bildung sind zentrale Elemente des Konzepts. Darüber hinaus ist die Förderung vielseitiger Interessen und Fähigkeiten ein wesentlicher Aspekt, der als komplementäre Ergänzung zur Fokussierung auf Schlüsselprobleme betrachtet werden kann.

Marotzki fasst Lern- und Bildungsprozesse in vier Punkten zusammen (Marotzki 1991):

1. «Menschliches Lernen ist prinzipiell interaktionsgebunden.»
2. «Menschliches Lernen ist grundsätzlich als Prozeß der gesellschaftlichen auferlegten Problemverarbeitung zu verstehen.»
3. Bildungsprozesse müssen nicht logisch sein oder einer «binären Rationalität»³ folgen.
4. Die Betrachtung der «qualitativen Übergänge [...], die als Transformation der Welt- und Selbstreferenz bezeichnet worden sind [...].»

Zusammengefasst kann Lernen als das Aneignen und Ordnen von Wissen verstanden werden, während Bildung die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen beschreibt. Es handelt sich hierbei um einen Prozess, nicht um ein Ergebnis oder einen Zustand (Jörissen 2011, 52). Im nächsten Unterkapitel wird erläutert, wie Prozesse und Potenziale mit Medien und Artikulationen zusammenhängen.

3.3 Die Strukturelle Medienbildung

Das Konzept der Strukturalen Medienbildung wurde von Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki entworfen (2009). Es handelt sich um eine erziehungswissenschaftliche Theorie, die Medien als zentrales Element in den Mittelpunkt stellt. Die Strukturelle Medienbildung geht davon aus, dass Sozialisation in der heutigen Gesellschaft grundlegend und unvermeidlich medial erfolgt (Jörissen und Marotzki 2009, 7). Medien gelten als alltägliche Erscheinungen, die uns stets umgeben und somit Teil unserer Lebenswelt sind. Die Strukturelle Medienbildung geht über das Konzept der Medienkompetenz hinaus. Jörissen (2013) vertritt die These, dass Bildung nicht nur mithilfe von Medien oder über Medien erfolgen kann. Jörissen und Marotzki (2009) nutzen Kants Grundfragen der Philosophie, um reflexive Orientierungsoptionen bildungstheoretisch zu kontextualisieren. Aus diesen Fragen bilden sie Orientierungs- bzw. Reflexionsdimensionen (Jörissen und Marotzki 2009, 31, 60): *Was kann ich wissen* (Reflexion auf Wissenslagerung)? *Was kann ich tun* (Reflexion auf Handlungsoptionen)? *Was kann ich hoffen* (Reflexion auf Grenzen bzw. Grenzüberschreitungen)? *Was ist der Mensch* (Reflexion auf die eigene Identität)? Zum Verständnis werden im Folgenden die vier Dimensionen lebensweltlicher Orientierung vorgestellt.

3.3.1 Wissensbezug

Der Frage «Was kann ich wissen?» geht es nicht ausschliesslich um die Vermittlung reinen Fakten- oder Verfügungswissens, sondern auch um dessen kritische Reflexion. Ebenfalls von Bedeutung ist, welche Art von Wissen auf welche Weise transportiert wird, um

3 Der Begriff der «binären Rationalität» bezeichnet ein Denken, das sich durch Dualismen und Gegensätze auszeichnet. Er wird von Marotzki im Kontext seiner Kritik an reduktionistischen und simplifizierenden Denkmustern in der Bildung verwendet.

Sachverhalte anschaulich zu machen. Hierbei kann die Einbindung von Informationen helfen, um den Inhalt verständlicher zu gestalten. Auch eine Neubewertung bereits vorhandenen Wissens und etablierter Perspektiven kann sinnvoll sein, beispielsweise durch De- und Rekontextualisierung, Ironie oder Kritik (Jörissen und Marotzki 2009, 32). Die Autoren betonen, dass «die zunehmende Reflexivität im Umgang mit Wissen letztendlich die zentrale Herausforderung der Wissensgesellschaft» darstellt (Jörissen und Marotzki 2009, 33). Der Wissensbezug kann als Reflexion der Wissensbedingungen betrachtet werden.

3.3.2 Handlungsbezug

Der Handlungsbezug beinhaltet eine moralische Komponente und adressiert die Frage «Was soll ich tun?». Dabei sind auch Verantwortungsbereitschaft und die Beziehung zur Gemeinschaft von Bedeutung. Es geht darum, die Relation von Nähe und Distanz sowie Verpflichtung und Freiheit auszubalancieren, also nicht um die Beurteilung von Weltanschauungen, sondern zu untersuchen, welche handelnde Kraft sie entfalten oder nicht entfalten können (Jörissen und Marotzki 2009, 33–34). Ebenso werden hier Fragen nach Werten und Normen gestellt, zum Beispiel wie menschliche Entscheidungsprozesse in schwierigen oder dilemmatischen Situationen bewältigt werden können (Fromme und Könitz 2014, 276). Der Handlungsbezug fragt nach den ethisch-moralischen Grundsätzen des Handelns.

3.3.3 Grenzbezug

Dieser Bezug adressiert die Grenzen von Rationalität und deren Überschreitung. Dabei werden häufig Dualitäten aufgegriffen, beispielsweise zwischen Rationalität und Irrationalität, Vernunft und Unvernunft sowie Eigenem und Fremdem. Die Reflexion auf solche Grenzen bildet eine weitere Grundstruktur von Bildungsprozessen: Je nachdem, wie Menschen mit diesen Grenzen umgehen, finden hier Bildungsprozesse statt (Jörissen und Marotzki 2009, 34). Die Autoren greifen das Thema *Mensch und Technik* im Hinblick auf den Aspekt der Grenzziehung auf, wie es auch im «Manifest für Cyborgs» von Haraway geschieht, das die traditionellen Grenzziehungen zwischen Mensch und Technik infrage stellt. Es geht grundlegend darum, wie Technologie in unser Leben Einzug hält und sich die «digitalen, sozialen, physikalischen und biologischen Welten» (Jörissen und Marotzki 2009, 35) zunehmend miteinander verschränken, sodass Grenzen immer mehr verschwimmen. Der Grenzbezug kann als Reflexion des unsere Rationalität überschreitenden gelesen werden.

3.3.4 Biografiebezug

Alle vorgestellten Bezüge und Dimensionen münden letztlich in den Biografiebezug. Es stellt sich die Frage nach der Identität und dem Erfordernis, diese durch biografische Arbeit immer wieder herzustellen (Jörissen und Marotzki 2009, 36). In enttraditionalisierten

Gesellschaften verschwinden oder verblassen herkömmliche Orientierungspunkte, zugleich haben sie sich ausdifferenziert und vervielfältigt. Entscheidungen über grundlegende Lebensfragen binden die Einzelnen nun reflexiv an die eigene Biografie und soziale Kontexte, und Gemeinschaften können dabei nur bedingt unterstützen (Jörissen und Marotzki 2009, 37). Die Erhöhung der Reflexivität ist ein komplexes Thema. Medien bieten in diesem Kontext die Gelegenheit, sich vom unmittelbaren Handlungsdruck des Alltagslebens zu lösen und sich mit verschiedenen Identitätsentwürfen und Biografien auseinanderzusetzen. Dadurch wird der Denk- und Möglichkeitsraum für die eigene biografische Arbeit erweitert (Fromme und Könitz 2014, 279). Der Bezug zur Biografie kann als Reflexion über die Bedingungen des Subjekts und der Identität betrachtet werden. Da die vorliegende Arbeit biografische Erzählungen in Medien untersucht, bildet der Bezug zur Biografie die wichtigste Ebene für die Beantwortung der Fragestellung. Auch die anderen drei lebensweltlichen Orientierungsdimensionen münden in den Biografiebezug und werden daher ebenfalls berücksichtigt.

3.3.5 Mediale Artikulationen

Die Strukturelle Medienbildung beschäftigt sich wie die Strukturelle Bildungstheorie im Allgemeinen mit der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen. Mediale Artikulationen lassen sich als Ausdrucksformen definieren, die Selbst- und Weltverhältnisse auf interessante oder auch konventionelle Weise darstellen und inszenieren. Ein wichtiger Aspekt in diesem Kontext sind (mediale) Artikulationen, deren Begriff Schlette und Jung in ihrer «Anthropologie der Artikulation» (2005) umreißen:

«Unter Artikulation verstehe ich die – meist okkasionelle, manchmal planmäßige – Explikation menschlicher Erfahrungen durch Performanz von symbolischen Akten (in der Regel: Sprechakten), in denen die implizit-qualitative Gestalt gelebter Erfahrungen in die explizit-semantische Gestalt eines prägnanten Symbolismus transformiert wird. Bedeutung entsteht dabei durch die Bearbeitung des Impliziten (Gefühlten, Gedachten, Gewollten, Erinnernten ...) mittels symbolischer Medien, die es erlauben, mentale Zustände zu individuieren, zu fixieren und kontrastiv zu bewerten. Bewusstseinstheoretisch gesprochen: Artikulation individuierter Intentionalität. Sie stellt das vernachlässigte Medium dar, das Wahrnehmung und Sprache, Subjekt und Intersubjektivität, fließenden Bewusstseinsstrom und objektive Bedeutung, somatischen Ausdruck und Geist zusammenbringt [...]» (Schlette und Jung 2005, 105–106).

Sprache wird als Medium und Artikulation verstanden. Jung verweist auf Wilhelm von Humboldt, demzufolge das Erlernen einer fremden Sprache die Weltsicht erweitert und somit dazu führen kann, eigene Sichtweisen zu hinterfragen. Durch das Erlernen einer neuen Sprache nähert man sich auch einer neuen Kultur, auch wenn beim Erlernen die eigene Weltanschauung und die eigene Sprachperspektive einbezogen

werden. Daher ist es schwierig, wenn nicht sogar unmöglich, die neue Kultur vollständig zu erlernen (Humboldt 1988, 225; Jörissen und Marotzki 2009, 13). Nach Humboldt erreicht der Mensch durch das Erlernen anderer Sprachen eine Flexibilisierung seiner Welt- und Selbstbezüge. Dadurch wird eine Relativierung der eigenen Weltanschauung durch andere Weltanschauungen und kulturelle Horizonte erreicht (Jörissen und Marotzki 2009, ebd.). Dies ist hilfreich für den Erwerb von Orientierungswissen.

«Die aktive Teilnahme an gesellschaftlichen Diskursen und Auseinandersetzungsprozessen bedingt die Fähigkeit zu *Artikulationen* des eigenen Selbst, die in verschiedenen sozialen Arenen inszeniert oder aufgeführt werden, sowie die Fähigkeit, Artikulationen anderer verstehend anzuerkennen» (Jörissen und Marotzki 2009, 38, Herv. i. O.).

In dem vorliegenden Zitat werden zwei wichtige Aspekte des Artikulationsbegriffs festgehalten. Zum einen werden Artikulationen als individueller Prozess verstanden, der mit einer gewissen Gestaltung einhergeht und somit reflexives Potenzial beinhaltet. Zum anderen wird auf den hohen reflexiven Gehalt von Artikulationen hingewiesen. Die Autoren argumentieren, dass die Begegnung mit solchen «artikulativen Äußerungen [...] selbst ein Bildungspotenzial» darstellt (Jörissen und Marotzki 2009, 38). Marotzki griff bereits 2007 den Artikulationsbegriff von Schlette und Jung auf und stellte fest, dass dieser für die Beschreibung biografischer Arbeit in verschiedenen Medien eine grundlegende, besondere Bedeutung hat, da er nicht an ein bestimmtes Medium gebunden, sondern ein «multimediales Ausdruckskontinuum» (Marotzki 2007b, 182) ist. Nun kann ein nicht textuelles Medium nicht einfach in einen Text überführt werden. Dies gilt auch für die Sprache als Medium. Die Artikulationsweisen werden durch das jeweilige Medium bestimmt. Artikulation ist eng mit der Medialität verbunden. Sie umfasst nicht nur sprachliche Äußerungen, sondern auch andere mediale Formen wie Bilder, Videos oder körperliche Ausdrucksformen wie Tanz oder Pantomime. Medien begleiten uns im Alltag und bieten Raum für Lernerfahrungen, Bildungspotenziale und Anlässe für Reflexion (Marotzki 2007b, 183; Jörissen und Marotzki 2009, 38). Dies gilt auch für Comics und Videospiele, die Gegenstand dieser Arbeit sind. Dabei geht es explizit um die reflexiven Potenziale künstlerischer Artikulationen,⁴ nicht um eigene reflexive Potenziale individueller Artikulationen wie eigene Videospiel-Mods⁵, Fan-Art, Fiction oder selbst produzierte Videos.

Im folgenden Unterkapitel soll die Bedeutung der Begriffe «Biografie» und «Grenzen» (da sie wichtige Begriffe für die Analyse sind) für die Fragestellung erläutert und zusammengeführt werden.

4 Künstlerische Artikulationen können Videospiele und Comics sein, aber auch Musik, Bildende Kunst, Tanz, Literatur, Theater usw.

5 Mods bezieht sich hier auf die Verkürzung von Modifikation(en) aus der Videospiel-Modding-Szene, eine Form der Veränderung im Videospiel z. B. durch die Anpassung von Texturen oder das komplette umstrukturieren von Leveln und Spielen

Biografie und Grenzen – auf dem Weg zur Erinnerungsarbeit

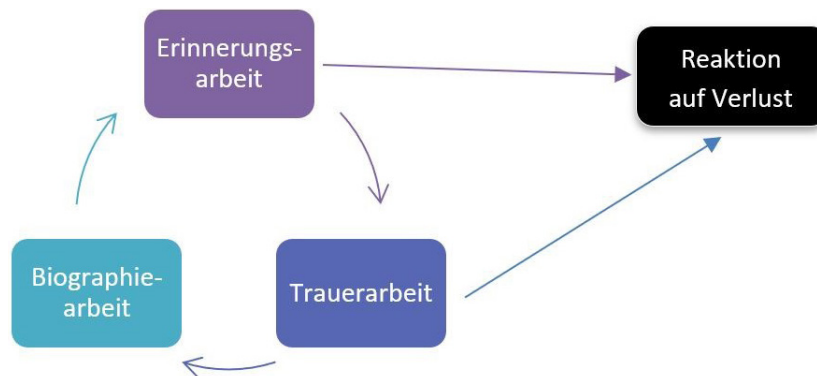


Abb. 6: Kreislauf der Biografiearbeit nach Marotzki (2007b)
Quelle: eigene Grafik

Marotzki stellt heraus, dass «biographische Arbeit mit Erinnerarbeit zu großen Teilen identisch ist» (Marotzki 2008, 181). Er bezieht sich in mehreren Texten zur Erinnerungsarbeit (2007a, 2007b; Jörissen und Marotzki 2009) auf die Arbeiten von Paul Ricœur und Sigmund Freud. Nach Ricœur bedeutet «erinnern immer auch die Bearbeitung eines Verlustes» (Marotzki 2008, 182), sodass Erinnerungsarbeit immer auch eine Form von Trauerarbeit ist oder in gewisser Hinsicht mit Trauerarbeit gleichgesetzt werden kann. Trauer ist eine Reaktion auf einen Verlust, und die Vergangenheit stellt insofern einen Verlust dar, als sie nicht mehr existiert (Marotzki 2008, 181; Abb. 6). Durch das Erinnern wird die Vergangenheit auf Distanz gebracht, wodurch ein wichtiger Vorgang für die Biografiearbeit ausgelöst wird. Verlust sowie die damit einhergehende Trauer können die Denk- und Handlungsfähigkeit des Individuums einschränken und somit eine lähmende Wirkung entfalten. Ziel von Erinnerungsarbeit ist die Entwicklung eines anderen Verhältnisses zum Verlust sowie die Wiedererlangung von Handlungsfähigkeit durch eine grössere Distanz. Es geht konkret um die «Eroberung der zeitlichen Distanz» (Marotzki 2007b, 193), um eine Zukunft entwickeln zu können. Erinnerungsarbeit zielt darauf, Grenzen zu hinterfragen und neu zu ziehen. In Medien kann dies durch eine konkrete Erzählweise erfolgen, die von den Rezipient:innen aktiv verfolgt wird. In diesen Werken werden Biografisierungsprozesse als mediale Artikulationen inszeniert, indem beispielsweise Bücher, Musik, szenische Erinnerungen, Bilder, Dokumentarfilmsequenzen oder Wochenschauen verwendet werden (Marotzki 2007b, 192). Vergangenheit kann weder aufgeholt noch zurückgeholt und auch nicht verändert werden. Faktisches kann aber durchaus anders betrachtet werden und dadurch eine andere Bedeutung bekommen. Wenn (Lebens-)Geschichten anders oder neu erzählt werden, kann dies zu einer «Entwicklung der Fähigkeit, sich auf die Zukunft zu entwerfen», führen (Marotzki 2007b, 194). Wenn die zeitliche Distanz nicht überbrückt werden kann, verweigert sich das «Vergangenheits-Ich» dem «Gegenwarts-Ich» (Engelhardt 2011, 53), was eine Vergegenwärtigung

von Erinnerungen und die Aufarbeitung unmöglich macht (Engelhardt 2011; Ricœur 1991). Der Mensch erfährt «durch die Grenzen des Erinner- und Erzählbaren die Grenzen der Verfügbarkeit über seine eigene Vergangenheit» (Engelhardt 2011, 53). Für eine erfolgreiche biografische Arbeit müssen Grenzen gefunden und gegebenenfalls überbrückt, neu gezogen oder endgültig akzeptiert werden. Es kann auch notwendig sein, in eine neue Betrachtungsweise oder Erzählform überzugehen. Wenn erlebte Erfahrungen in erzählte Form gebracht werden, können dadurch sogar Grenzen aufgelöst und zeitliche Distanz aufgebaut werden. Dadurch wird eine erfolgreiche Erinnerungs- und Trauerarbeit sowie biografische Arbeit möglich (Marotzki 2007b; Engelhardt 2011, 55 f.). Entwürfe und Vorschläge zur Umsetzung dieser Fähigkeit finden sich in Medien. Es besteht die Möglichkeit, dass die Empfänger sich mit Aspekten ihrer eigenen Biografie auseinandersetzen. Eine weitere Komponente ergibt sich aus dem Verständnis dieses biografischen Hintergrunds und somit aus dem Verständnis des Anderen. Es kann vorkommen, dass Rezipierende an ihre Grenzen stoßen. In diesem Zusammenhang können «Grenzen von Ländern, Religionen oder Kulturen auch zu inneren Grenzen werden» (Friebertshäuser 2016, 35). Dass Grenzen Biografie- und Bildungsarbeit bedingen können, zeigt sich ebenfalls im Grenz- und Biografiebezug der Strukturalen Medienbildung.

4. Forschungsdesign

In diesem Kapitel werden die methodischen Ansätze und Untersuchungsschritte zur Beantwortung der Forschungsfrage beschrieben. Es handelt sich um eine Methodentriangulation nach dem methodologischen Ansatz des Neoformalismus. Als Forschungsstil wurde die *Grounded Theory* (GT) angewandt. Mit deren Hilfe wurden Kategorien entwickelt, welche die Medien inhaltlich und narrativ miteinander verknüpfen. Zum einen stand die Arbeit vor der Herausforderung der Medienanalyse – dies wurde für die Videospiele unter Bezugnahme auf Fromme und Könitz (2014) gelöst. Für die Analyse der Comics wurde auf die Comicanalyse von Dittmar (2011) zurückgegriffen. Da beide Analysemodelle neoformalistischen Ansätzen folgen bzw. teilweise auf diesen basieren, eignen sie sich für eine vergleichende Arbeit. Dieser Analyseteil beantwortet mit der Veranschaulichung der Reflexivität von Medien vor allem die Forschungsfrage nach den Lern- und Bildungspotenzialen. Die GT wird als ergänzendes Auswertungsverfahren genutzt, da sie mit ihrem Codierverfahren systematische transmediale Vergleiche innerhalb der gleichen Storyworld erleichtert. Ausserdem wurde die GT zur Konstruktion der fiktiven biografischen Geschichte verwendet.

4.1 *Neoformalismus als methodologischer Ansatz*

Der Neoformalismus basiert auf dem russischen Formalismus des frühen 20. Jahrhunderts (Erlich 1973). David Bordwell und Kristin Thompson haben diesen Ansatz aus der Literaturwissenschaft auf die Filmtheorie übertragen und weiterentwickelt. Die beiden Werke, in denen der Ansatz zusammengefasst wird, sind «Neoformalistische Filmanalyse – Ein Ansatz, viele Methoden» (1995) und «Film Art – An Introduction» (2017). Formalismus fokussiert die formalen Elemente von Kunstwerken wie Struktur, Sprache und Stil. Historische und soziale Kontexte werden nicht in den Vordergrund gestellt, sondern erst in zweiter Linie betrachtet. Beim (Neo-)Formalismus steht das Kunstwerk eigenständig für sich. Bordwell und Thompson definierten nicht nur Gemälde oder Skulpturen, sondern auch Filme. In Anlehnung an den Neoformalismus können folglich auch Videospiele als Kunstwerke betrachtet werden (Fromme und Könitz 2014; Hensel 2018). Der Kerngedanke des Neoformalismus besagt, dass der Inhalt nicht losgelöst von der (ästhetischen) Form betrachtet werden kann (Könitz 2022, 38). Im Neoformalismus werden Kunstwerke als etwas Unpraktisches betrachtet, das sich von der Alltagswelt löst (Thompson 1995). Kunstwerke müssen anders betrachtet und wahrgenommen werden als Alltagsgegenstände, da sie nicht praktisch sind. Bordwell und Thompson lösen den traditionellen Gegensatz zwischen Form und Inhalt auf, indem der Inhalt im Grunde genommen nichts anderes ist als die Manifestation der formalen Gestalt des Werks: «Wie repräsentiert wird, ist das Thema der neoformalistischen Analyse, während demgegenüber der Inhalt, also dasjenige, was repräsentiert wird, nunmehr nebensächlich ist [...]» (Bonnemann 2020, 247). Desgleichen ist der Neoformalismus für Thompson keine festgelegte Methode, «sondern ein Ansatz, der zwar auf allgemeinen Annahmen darüber beruht, wie Kunstwerke aufgebaut sind, aber die geeigneten Verfahren für die Analyse in der Auseinandersetzung mit den Werken immer wieder überprüft, verändert und anpasst» (Fromme und Könitz 2014, 246).

4.1.1 *Aktive Zuschauer:innen*

Der Neoformalismus betrachtet den Film bzw. das Medium grundsätzlich als Kunstwerk und bewertet nicht, ob es künstlerisch wertvoll ist oder nicht – Thompson spricht in ihrem Aufsatz von «höheren» und «niederen» Künsten, nach denen sie den Neoformalismus bewusst nicht aufteilen möchte (Thompson 1995, 28). Kunst wird als etwas vom Alltag Getrenntes wahrgenommen. Ein oft zitiertes Beispiel ist, dass Zuschauende nicht einfach aufspringen und Hilfe anbieten, wenn der Held oder die Heldin auf der Leinwand in Schwierigkeiten gerät. Dennoch wird die Beziehung zwischen den Zuschauenden und dem Kunstwerk als aktiv betrachtet. Die Zuschauenden suchen im Film aktiv nach Hinweisen, sogenannten *Cues*, die ihnen helfen, das Dargestellte zu verstehen und einzuordnen. Gerade die «aktiven» Zuschauenden spielen eine grosse Rolle:

«So gehen Bordwell und Thompson von einem aktiven und rastlos suchenden Zuschauer aus, der das, was er im Film zu sehen bekommt, nach Kategorien ordnet, die auf sein Vorwissen zurückgehen, provisorische Schlüsse zieht und Hypothesen darüber aufstellt, welchen Verlauf die Handlung wohl als Nächstes nehmen wird» (Bonnemann 2019, 254).

Dieses aktive Moment findet auch bei Bordwell und Thompson in «Film Art: An Introduction» grosse Beachtung und bedingt die Differenzierung (zumindest für alle narrativen Filme) zwischen *Plot* (Sujet) und *Story* (Fabel) (Thompson 1995; Bordwell, Thompson, und Smith 2017). Unter Plot versteht man die Art und Weise, wie eine Geschichte erzählt wird und welche Elemente für alle Zuschauenden erkennbar sind. Anhand dieser Hinweise im Plot können die Zuschauenden die Story (re)konstruieren.

4.1.2 Verfremdung

Die russischen Formalist:innen sprachen von «Entfremdungen» (Thompson 1995). Kunst kann also die Alltagswelt verfremden und transformieren (Fromme und Könitz 2014, 245). Diese Wirkung ist jedoch nicht von Dauer. Wird mit einem Kunstwerk wiederholt auf die gleiche Weise umgegangen, verschwindet der Verfremdungseffekt und das Ungewohnte wird vertraut. Ein Beispiel dafür sind die ungewöhnlichen Schnitte oder *Jump Cuts*, die als Innovation in den Filmen der *Nouvelle Vague*, insbesondere bei Jean-Luc Godard, eingesetzt wurden. Diese Schnitte sind heute ein gängiges Mittel und können bei Zuschauenden weniger Verwirrung oder Irritation auslösen als zu ihrer Entstehungszeit in den 1960er-Jahren, da sich das Publikum an diese Techniken als häufige Elemente im Film gewöhnt hat.

«Mit dem Begriff der Verfremdung bezeichnet der Neoformalismus den grundlegenden Zweck der Kunst in unserem Leben» (Thompson 1995, 31), der sich im Laufe der Geschichte nicht geändert hat. Allerdings erklärt das ständige Bedürfnis, Automatisierung zu vermeiden, warum sich Kunstwerke in ihrem Verhältnis zum historischen Kontext verändern und Verfremdung auf unabsehbar viele Arten erreicht werden kann (ebd.). Jedes Werk muss neu betrachtet werden, da nicht alle «allgemeinen» Muster auf jeden Film anwendbar sind. Ein Kreuz kann als universelles Symbol für etwas Religiöses, aber auch für den Tod, als Mahnmal, als Zeichen des Respekts oder als Markierung dienen. Die Bedeutung muss für jedes Werk individuell ausgehandelt werden. Deshalb ist die aktive Rolle der Rezipient:innen wesentlich:

«Filmrezeption findet in einer bestimmten Situation statt und der Zuschauer benötigt bestimmte Fähigkeiten, die durch Erfahrungen mit anderen Kunstwerken und im Alltag erworben wurden, um sich auf einen Film einlassen zu können» (Thompson 1998, 40).

Abschliessend sei betont, dass die Verfremdung im Neoformalismus keine Struktur, sondern ein Effekt des Werks ist.

4.1.3 Historischer Kontext

Der Neoformalismus stellt Film und Medien in einen historischen Kontext. Dabei lassen sich drei Ebenen des Kunstwerkbegriffs unterscheiden:

1. *Die Ebene der Alltagswelt:* Die Rezipierenden müssen immer wieder auf die Alltagswelt zurückgreifen, um einer Geschichte folgen zu können. Dinge mit Wiedererkennungswert können von den Rezipierenden eingeordnet werden.
2. *Andere Kunstwerke:* Auf der Ebene anderer Kunstwerke dienen Medien dem Erkennen von Mustern und Bezügen.
3. *Wissen und praktischer Gebrauch von Filmen bzw. von Medien.*

Für die Einordnung der Medien und die Erkenntnis, dass sie unterschiedlich eingesetzt werden können, ist die letzte Ebene bedeutsam. Kristin Thompson nennt als Beispiele den Einsatz von Filmen in der Werbung oder als Reportage. Mit Blick auf Videospiele ist zwischen AAA-Titeln, *Serious Games*, *Mobile Games*, Werbespielen und Indie-Titeln zu unterscheiden, um sie in dieser Arbeit angemessen berücksichtigen zu können. Bei Comics ist die Vielfalt nach Art und Umfang noch grösser: Ein Comicstrip in einer Zeitung unterscheidet sich beispielsweise von einem Superhelden- oder Werbecomic. Darüber hinaus finden sich Comics auch in der Kunst, etwa in den Werken von Andy Warhol, Roy Lichtenstein oder Keith Haring. Dies deutet darauf hin, dass die Bedeutung eines Werks immer von den Rezipierenden und ihren Sehgewohnheiten abhängt. Diese Sehkonventionen sind auch im historischen Kontext zu berücksichtigen. In Filmen aus den 1950er-Jahren wurde eine Zugfahrt anders dargestellt als in einem Film aus dem Jahr 2023. In aktuellen Filmen genügt die Andeutung, dass eine Filmfigur einen Bahnhof betritt und in der nächsten Einstellung aus einem anderen Bahnhof herauskommt, um zu vermitteln, dass sie möglicherweise eine mehrstündige Reise hinter sich hat. In den Filmen des frühen 20. Jahrhunderts wird dieser Vorgang präziser und ausführlicher begleitet, um Zuschauenden die Handlungen der Filmfiguren zu verdeutlichen. Ebenso sind einige Stilmittel bereits geläufig, «bei der Analyse eines Filmes, Comics oder Computerspiels ist aber zu beachten, ob sie zur Zeit ihrer Entstehung neue Mittel erprobt und damit ggf. neue Maßstäbe gesetzt haben» (Fromme und Könitz 2014, 246).

Der Neoformalismus eignet sich nicht nur für Avantgarde- und Arthouse-Filme, sondern auch für populäre und Massen-Medien:

«Der Neoformalismus geht davon aus, daß Zuschauer in der Lage sind, für sich selbst zu denken; die Wissenschaft ist einfach ein Werkzeug, das ihnen dabei hilft, dies im Bereich der Kunst besser zu tun, indem ihr Repertoire an Sehfähigkeiten erweitert wird [...]. Der Neoformalismus will den Film nicht erklären, sondern den Zuschauer an ihn und andere, ähnliche Filme mit besseren Sehfähigkeiten zurückverweisen» (Thompson 1995, 52).

Der Neoformalismus verzichtet auf eine vorgefertigte Theorie und zwingt dem Gegenstand keine Methoden auf. Thompson kritisiert in ihrem Aufsatz «Neoformalistische Filmtheorie – Ein Ansatz, viele Methoden» genau dieses Vorgehen und stellt fest, dass man mit diesem Ansatz immer wieder zu den gleichen Ergebnissen kommt. Als Beispiele nennt sie die psychoanalytische und die marxistische Filmtheorie. Eine Besonderheit des Neoformalismus besteht darin, nicht nur inhaltliche Aspekte des Mediums, sondern auch dessen Ästhetik zu betrachten (Könitz 2022, 38).

4.1.4 Figuren und Dominanten

Kristin Thompson betont in ihrem Aufsatz die entscheidende Rolle der Figuren im Neoformalismus. Sie beschreibt sie nicht als reale Personen, sondern als eine Ansammlung von Charaktereigenschaften, da sie nicht mit den Maßstäben alltäglichen Verhaltens gemessen und bewertet werden können (Thompson 1995). Daher müssen die Charaktere als Funktion im Gesamtwerk analysiert werden. Das bedeutet, dass zum Beispiel Figuren immer da sind, aber einen bestimmten Zweck erfüllen und nicht immer psychologische Tiefe haben müssen, damit das Gesamtwerk funktioniert. So kann eine bestimmte Figur lediglich als Informant:in fungieren, von der die Hauptfigur wichtige Informationen erhält, und die so die Erzählung vorantreiben. In diesem Fall ist es nicht notwendig, sämtliche Charakterzüge dieser Figur zu kennen. Die erforderliche Selektion wird durch die Dominante realisiert: Sie bestimmt, welche Verfremdungsmerkmale wichtig und welche weniger wichtig sind. Die Dominante beherrscht und verbindet lokale und globale Prozesse im gesamten Werk. Durch sie treten «stilistische, narrative und thematische Ebenen in Beziehung zueinander» (Thompson 1995). Ist die Dominante bestimmt, kann entschieden werden, mit welcher Methode eine Analyse durchgeführt werden kann – was die Dominante ist, gibt das Werk selbst vor. Alle anderen Methoden ordnen sich dann der Dominante unter (Thompson 1995); (Holze 2022). Holze nennt als Beispiel für eine Dominante im Videospiel die Portal-Gun, nach der das Spiel *Portal* benannt ist. Sie ist «eine besondere Waffe, mit der Spielende Ein- und Ausgänge in Wände der Spielwelt feuern können, um Verbindungen herzustellen. Die gesamte narrative und spielerische Form ist diesem spielerischen Grundgedanken untergeordnet» (Holze 2022). Ein weiteres Beispiel ist die Ocarina in *Legend of Zelda: Ocarina of Time*, die dem Helden Link ermöglicht, durch die Zeit zu reisen, um beispielsweise Vergangenes und damit seine Gegenwart zu verändern. Ebenso können Spielende in den verschiedenen Zeitebenen andere Bereiche betreten. Dieses grundlegende Spielprinzip ist entscheidend für den Spielfortschritt. Auch das Fangen von Pokémon ist ein dominierendes Element, das sich durch die gesamte Welt der *Pokémon Story* zieht. Pokémon (ein Kofferwort von japanisch *Poketto Monsutā*, abgeleitet von englisch *Pocket Monster*) sind tierähnliche, in dieser Spielwelt allgegenwärtige Fantasiewesen (siehe Abb. 7). Sie können gefangen, trainiert und gehandelt werden. Spielende erhalten zu Beginn ein «Starter-Pokémon», mit dem sie ihre Reise beginnen können, und sogenannte Pokébälle – nun ist man offiziell Pokémon-Trainer:in in dieser Welt.



Abb. 7: Bisasam, eines der ersten Starterpokemons.
Quelle: <https://www.pokemon.com/de/pokedex/bisasam>

In verschiedenen Arten von Kämpfen (zufällig beim Erkunden der Welt oder gegen andere Trainer:innen) kann man die Kräfte der eigenen Pokémons mit anderen messen oder neue Pokémons fangen und trainieren. In *Assassin's Creed* ist ein besonderes Spiel- und Kampfelement die versteckte Klinge. Die langjährige Spieleserie folgt den «genetischen» Erinnerungen von Personen der Gegenwart in die Vergangenheit ihrer Vorfahren. Diese sind meist Assassinen, die in historischen Settings diverse Abenteuer erleben. Spielende steuern die Assassinen, die bereits über diese besondere Klinge verfügen oder sie im Lauf des Spiels erhalten. Mit ihr können Spielende ihre Gegner unbemerkt töten. Das Aussehen variiert von Spiel zu Spiel, bleibt aber ein aktives und einzigartiges Spielelement. Eine weitere Dominante ist die Möglichkeit der «genetischen Zeitreise». Ein letztes Beispiel für die Dominante im Bereich der Videospiele sind die Stimmen in *Hellblade: Senua's Sacrifice*. Die Protagonistin Senua reist in die nordische Unterwelt Helheim, um ihren Geliebten zu befreien, der dort scheinbar versehtlich gelandet ist. Auf ihrer Reise ist sie jedoch nicht allein: Sie wird von vielen Stimmen (oder Echos) begleitet, die Spielende genauso erleben wie sie selbst (oder Spielende sollen sogar eine dieser Stimmen darstellen, die sie dort begleitet). Die Stimmen sprechen mit Senua, beschimpfen sie, helfen ihr oder kommentieren ihre Handlungen und zeigen Spielenden zuweilen, ob sie auf dem richtigen Weg sind, oder helfen ihnen, Rätsel zu lösen.



Abb. 8: Phoenix #1 (2024). Wiederholte Neuauflage.

Quelle: https://www.marvel.com/comics/issue/116554/phoenix_2024_1

Ein Beispiel für eine Dominante im Comic ist die Phoenix-Kraft im X-Men Story-Arc *Dark Phoenix Saga*. Die X-Men sind ein Team von Menschen mit mutierten Genen, daher hat jede:r von ihnen besondere Kräfte und Fähigkeiten. Eine von ihnen ist Jean Grey (siehe Abb. 8), die durch ihre besonderen mentalen Fähigkeiten eines Tages die Macht der *Phoenix Force* erlangt und dadurch neue, mächtige Kräfte erhält, die sie mental manipulieren. Damit verbunden sind moralische Dilemmata über die Macht, die den Charakter von Jean Grey verändert, innere Konflikte der Figur und ihre Verantwortung gegenüber der Macht und der Menschheit. Diese Phoenix-Dominante kehrt nicht nur immer wieder in Form der Protagonistin Jean Grey in das X-Men-Universum zurück, sondern zieht sich auch durch alternative Handlungsstränge oder wird auf andere Charaktere übertragen und füllt eine Vielzahl von Story-Arcs. Neben Charakteren und Kräften können auch weitere Elemente dominieren. In der *Hellblazer*-Comicserie findet sich zum einen die Hauptfigur John Constantine als Dominante, die moralisch Probleme mithilfe von Magie löst. Die Magie und der damit verbundene magische Realismus dieser Welt bilden die Dominante, ebenso wie die sozialen Themen, die darin verarbeitet und dargestellt werden. Der Protagonist stammt selbst aus der britischen Arbeiterklasse und kommentiert oft politische Machenschaften oder erkennt soziale Abgründe von Figuren, die

vom System nicht aufgefangen werden. In dem autobiografischen Comic «Persepolis» erzählt die Autorin Marjane Satrapi von ihrer Kindheit und Jugend im Iran zur Zeit der islamischen Revolution sowie ihrer Flucht aus dem Land. Neben der autobiografischen Erzählung, die eine starke Dominante darstellt, ist die durchgängige Verwendung von Schwarz-Weiss-Gestaltung auf den Seiten und Panels für dieses Kunstwerk prägend. In der autobiografischen Geschichte «It's Lonely at the Center of the Earth» begleiten Lesende die Comiczeichnerin und Autorin Zoe Thorogood ein halbes Jahr lang durch ihr Leben. Sie gibt Einblick in ihr Seelen- und Gefühlsleben mithilfe von Figuren, die ihr Inneres widerspiegeln und sie nie wirklich verlassen. Diese Figuren bilden hier die Dominante.

4.1.5 Zusammenfassung

Die Grundsätze des Neoformalismus lassen sich folgendermassen zusammenfassen:

1. Filme und Medien sind Kunstwerke.
2. Die Besonderheit von Kunstwerken liegt in ihrer Wahrnehmung. Sie können unsere Sehgewohnheiten auf die Probe stellen.
3. Kunstwerke sind nicht pragmatisch und müssen nicht nützlich sein, da sie nicht Teil unserer Alltagswelt sind; sie sind ästhetisch.
4. Rezipierende sind aktiv.
5. Narrative Medien können in *Plot* (Fabel) und *Story* (Sujet) unterteilt werden.
6. Der historische Kontext für Medien und Rezipierende muss berücksichtigt werden.

Die Systematik des Neoformalismus «ist geeignet, die Einheit des Kunstwerks herzustellen, ohne die multimedialen Eigenschaften aus den Augen zu verlieren» (Holze 2022). Der Neoformalismus kann demnach als methodologischer Ansatz dieser Arbeit genutzt werden – wie ihn auch andere in diesem Feld bereits eingesetzt haben (Fromme und Könitz 2014; Holze 2022; Holze und Verständig 2021). Da sich das von Bordwell und Thompson entwickelte Konzept nicht spezifisch auf Filme, sondern auf Kunstwerke im Allgemeinen bezieht, ist eine Übertragung auf andere Formate möglich (Holze 2022), zum Beispiel auf Animationsfilme (Furniss 2007) oder TV-Serien (Kleibrink 2014). Der Neoformalismus (bzw. die bildungstheoretische Erweiterung der Strukturalen Medienbildung) liefert somit den theoretischen Begründungsrahmen für die Analysen, da er offen und damit flexibel ist und sich übergestülpten Methoden entzieht. Er eignet sich als methodologischer Ansatz, da er über den Film hinaus auf verschiedene Medien anwendbar ist (Jörissen und Marotzki 2009; Fromme und Könitz 2014; Holze 2022; Thompson 1995, 55). Die gestalterischen Mittel können auf verschiedene Kunstwerke «übertragen» werden. Zusammenfassend bemerkt Holze (2022, 137), auch in Verbindung mit der Strukturalen Medienbildung:

«Der neoformalistische Ansatz zielt auf einen Umgang mit den alternativen, nicht-alltäglichen Formen der Wahrnehmung von Kunstwerken ab. Aus Sicht der Strukturalen Medienbildung könnte man hier auf einen Anspruch schliessen, den reflexiven Umgang mit der eigenen ästhetischen Wahrnehmung und damit letztlich sich selbst zu beobachten. Dies ist der aus Perspektive des Neoformalismus relevante Prozess, der natürlich immer parallel zur Auseinandersetzung mit Themen, Bedeutungen und Inhalten von medialen Artefakten stattfindet und als solcher auch immer kulturell situierte und individuell subjektive Interpretationen voraussetzt.»

4.2 *Grounded Theory als Forschungsstil*

Verfahren neoformalistischer Analyse sind bereits entwickelt und erprobt. Auch im Kontext der strukturalen Medienbildung finden sich verschiedene Analysen im Zusammenhang mit dem Neoformalismus, von denen ein Verfahren zur systematischen Analyse und Interpretation von Medien in dieser Arbeit Anwendung findet. Könitz greift in seiner Arbeit die Methodologie der *Grounded Theory* im Zusammenhang mit dem Neoformalismus und der Strukturalen Medienbildung auf. Er argumentiert, dass das bestehende Modell gut ergänzt bzw. verbessert werden kann, insbesondere wenn es um den Vergleich mehrerer Medienprodukte geht (Könitz 2022). Könitz testet dies anhand zwei identischer Medien, nämlich Videospielen.

Diese Arbeit steht vor der Herausforderung, Medien miteinander zu vergleichen bzw. Darstellungen in unterschiedlichen Medien zu betrachten, deren Erzählungen über diverse Medien verteilt ausgebreitet werden. Es musste also eine methodische Verbindung zwischen den Medien hergestellt werden, um die Narration und damit die fiktive biografische Erzählung (re)konstruieren zu können. Da es für diese Art der Analyse im Zusammenhang mit der Strukturalen Medienanalyse bzw. dem erarbeiteten theoretischen Rahmen noch keine zusammenhängenden Analysemodelle gibt, soll auch hier auf die GT zurückgegriffen werden, allerdings nur in Form des Forschungsstils, nicht der Grounded-Theory-Methodologie. Wie die Dissertation von Christopher Könitz zeigt, ist die neoformalistische Analyse von Videospielen mithilfe der GT sinnvoll. Da auch die GT eine offene Herangehensweise und das Überstülpen «grosser» Methoden ablehnt, stellt sie eine gute Ergänzung und Hilfestellung für die Bearbeitung der Fragestellung dar. Im Folgenden wird sie daher näher vorgestellt. Die *Grounded Theory* wurde in den 1960er-Jahren von Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelt, um soziale Phänomene zu untersuchen, und anschliessend auf verschiedenen Wegen weiterentwickelt. In dieser Arbeit wird das Modell von Anselm Strauss und Juliet Corbin behandelt. Sie definieren die GT wie folgt (1996, 7–8):

«Eine ‹Grounded› Theory ist eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet. Sie wird durch systematisches Erheben und Analysieren von Daten, die sich auf das untersuchte Phänomen beziehen, entdeckt, ausgearbeitet und vorläufig bestätigt.»

Sie ist ein Ansatz der qualitativen empirischen Sozialforschung. Folglich stehen Datensammlung, Analyse und Theorie in einer wechselseitigen Beziehung zueinander. Diese erste Definition der GT vermittelt ein klares Bild von diesem Forschungsstil. Es wird nicht deduktiv mit einer vorgegebenen Theorie und determinierter Methodik gearbeitet, sondern induktiv das vorliegende Material in den Blick genommen und ggf. Forschungsfrage und Vorgehen angepasst. In dieser Arbeit wird die GT als Forschungsstil genutzt, um die Fragestellung zu beantworten (Strauss und Corbin 1996, 7–8). Die GT ist ein Forschungsstil, der eigenen Ansätzen und bestimmten Merkmalen folgt. Diese sind zum einen der bereits beschriebene induktive Ansatz, bei dem die Forschenden iterativ vorgehen. Es gibt keinen festen Rahmen, sodass Veränderungen innerhalb des Forschungsprozesses möglich sind. Datenerhebung und -auswertung erfolgen systematisch. Als Daten können verschiedene Quellen wie Interviews, Protokolle oder Dokumente dienen. Mithilfe von Codes kann das Material analysiert werden, um daraus Konzepte und Kategorien zu entwickeln. Mithilfe des theoretischen Samplings sollen aus dem empirischen Material relevante theoretische Konzepte und Aussagen generiert werden (Strübing 2014). Durch stetigen Vergleich wird immer wieder im Material vor- und zurückgegangen. Dadurch können Muster und Konzepte erkannt und entwickelt werden. Ebenso bewirkt dieses Vorgehen Distanz zum Material. Dies und die theoretische Sättigung sind Schlüsselbegriffe der GT als Forschungsstil. Es werden so lange Daten erhoben, bis eine «Sättigung» eintritt, das heisst bis keine neuen Erkenntnisse mehr hinzukommen.

4.2.1 Codieren und Grounded Theory

Das Codieren ist eines der elementaren Instrumente der GT. Der erste Schritt ist das offene Codieren. Das Codieren selbst ist ein Prozess der Datenanalyse. Offenes Codieren beschreibt den Prozess des «Zerlegens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten» (Strauss und Corbin 1996, 43). Das axiale Codieren besteht aus einer

«Reihe von Verfahren, mit denen durch das Erstellen von Verbindungen zwischen Kategorien die Daten nach dem offenen Codieren auf neue Art zusammengesetzt werden. Dies wird durch den Einsatz eines Codier-Paradigmas erreicht, das aus Bedingungen, Kontext, Handlungs- und interaktionalen Strategien und Konsequenzen besteht» (Strauss und Corbin 1996, 75).

Das axiale Codieren geht über das Klassifizieren hinaus und führt zu Interpretationen und Erklärungen (Strauss und Corbin 1996, 76). Letztere umfassen die Bedingungen von Handlungen und Interaktionen und die sich daraus ergebenden Konsequenzen. Darüber hinaus werden beim axialen Codieren Unterschiede und Zusammenhänge zwischen (Sub-)Kategorien herausgearbeitet. Dazu werden eigenständige Codier-Paradigmen entwickelt (Strauss und Corbin 1996, 75).

Das selektive Codieren unterscheidet sich in seiner Komplexität nicht wesentlich vom axialen Codieren, dient aber dazu, die Haupt- oder Kernkategorie zu finden, die alle Kategorien verbindet und die «story line» des Datenmaterials bildet (Strauss und Corbin 1996, 95). Es ist der Prozess des Findens der Kernkategorie, des «systematischen In-Beziehung-Setzens der Kernkategorie zu anderen Kategorien [und] der Validierung dieser Beziehungen» (ebd.). Die Kernkategorie ist das «zentrale Phänomen, um das sich alle anderen Kategorien gruppieren» (ebd.). Sie zieht sich wie ein roter Faden durch das Datenmaterial. GT erfordert weder die Realisierung aller drei Analyseschritte noch die Einhaltung einer bestimmten Bearbeitungsreihenfolge.

4.2.2 *Grounded Theory in der (erziehungswissenschaftlichen) Medienforschung*

Dass die GT in der erziehungswissenschaftlichen (Biografie-)Forschung angekommen ist, zeigen verschiedene Arbeiten (u. a. Tiefel 2005; T. Müller und Skeide 2018; Friebertshäuser, Langer, und Prengel 2013; Equit und Hohage 2016; Ecarius et al. 2020; Marotzki und Krüger 2006). Wo und wie GT in der medienbezogenen Forschung anschlussfähig ist, soll an dieser Stelle weiter ausgeführt werden. Im Folgenden sei dennoch begründet, warum sich die GT als Forschungsstil im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung eignet. In den letzten Jahren hat die GT auch in der Medien- und Kommunikationsforschung an Bedeutung gewonnen. Pentzold betont in seiner Einleitung zu «Praxis Grounded Theory» (2018), dass heute kaum noch Lebensbereiche nicht von (digitalen) Medien geprägt seien (Pentzold 2018, 9), und ergänzt:

«Angesichts dieser Dynamiken des medialen und gesellschaftlichen Wandels bietet sich Grounded Theory als methodologische Haltung wie auch als Form des Erhebens und Auswertens bei der Analyse medienbezogener Lebenswelten an» (Pentzold 2018, 10).

Pentzold beschreibt weiter, dass GT genutzt werden kann, um objektiv zu untersuchen, inwiefern Medien in lebensweltlichen Handlungen, Interaktionen und Beziehungen eine Rolle spielen (Pentzold 2018, 11). Darüber hinaus betont er, es gebe nicht nur eine Medienwelt, sondern vielfältige Medienwelten, die entsprechend unterschiedlich behandelt werden müssten. GT sei in Bezug auf Medientechnologien explorativ offen und ermögliche somit «das Entdecken von Neuem» (Pentzold 2018, 313). Darüber hinaus sprechen für die GT ihr «theoretisches Potenzial» und ihr Umgang mit theoretischer Sättigung:

«Das ist der Anspruch, den Forschung aus der Perspektive der Grounded Theory erhebt: Mehr zu leisten als eine Beschreibung von Realität, sondern im besten Fall über systematische Vergleiche die vorgefundenen Handlungs- und Deutungsmuster in Verbindung zu bringen und konzeptuell erklären zu können» (Pentzold 2018, 314).

Die GT bietet auch die Möglichkeit, verschiedene Methoden der Datenerhebung, zum Beispiel Interviews und ethnografische Beobachtungen, zu kombinieren «und durch Schritte des Codierens und Konzeptualisierens zusammenzuführen» (Pentzold 2018, 312). Damit bietet sie einen sehr guten Werkzeugkasten, auch durch verschiedene Formen des Codierens (Pentzold 2018, 314). GT kann in der Medien- und Kommunikationswissenschaft ein besseres Verständnis für das Zusammenspiel aus Mensch, Medien und Gesellschaft bewirken. Dieser Forschungsstil ermöglicht nicht nur eine sozialwissenschaftliche Arbeitsweise, sondern eröffnet auch Zugänge jenseits von Interviews und Textdokumenten. Ruge und Könitz (2014) zeigen beispielsweise, wie sich die GT mit dem Neoformalismus in der Filmanalyse verbinden lässt. Da sie hier nur als Forschungsstil, nicht als Methodologie verwendet wird, ist ihr Ursprung in den Sozialwissenschaften unproblematisch.

4.3 *Angepasstes Forschungsdesign*

4.3.1 *Prämissen*

Theoretische Sättigung

Mithilfe des theoretischen Samplings sollen aus dem empirischen Material relevante theoretische Konzepte und Aussagen generiert werden (Strübing 2014, 44). Darüber hinaus wird das Konzept des ständigen Vergleichens angewandt. Während meiner Arbeit bin ich immer wieder zu den Computerspielaufnahmen und Comicscans zurückgekehrt, sobald sich Fragen ergaben oder weiteres Material hinzukam. Nach jeder Codierungsphase habe ich das Material erneut gesichtet, insbesondere wenn zuvor nicht berücksichtigte Aspekte identifiziert wurden. Während der Datenaufbereitung stellte sich heraus, dass einige Rückblenden im Spiel aus dem Comic stammen und später im Spiel erneut aufgegriffen wurden. An dieser Stelle wurde das Material zusätzlich auf Flashback-Szenen und deren inhaltliche Grundlagen untersucht, da die wiederholte Integration dieser Szenen bedeutend erschien. Nachdem eine Kategorie gebildet worden war, wurde das Material erneut gesichtet, um zu überprüfen, ob die Kategorie tatsächlich zutraf. Dieser Prozess wurde bis zur theoretischen Sättigung wiederholt, bis also keine neuen Erkenntnisse mehr gewonnen werden konnten. Dies half zusätzlich bei der Kategorienbildung, da so eventuell erste Kategorien aufgelöst werden konnten, wenn nicht genügend Daten für eine Sättigung vorhanden waren.

Sampling

Das Sampling für diese Arbeit war zu Beginn sehr ambitioniert. Das Interesse an Biografien in Verbindung mit Transmedialität und Medienkonvergenz stand im Vordergrund und es wurde überlegt, zwei mediale Storyworlds zu vergleichen: Das Tomb-Raider-Universum und das Spider-Man-Gamerverse sollten näher betrachtet werden. Da die Aufzeichnung und Sammlung des Materials zu *Tomb Raider* bereits sehr umfangreich war und eine hohe Sättigung anzeigte (Unterkapitel 5.3.2), wurde diese Idee verworfen. Daher wurde der Fokus auf eine zeitgenössische Storyworld gelegt, in diesem Fall die Survivor-Storyworld (2013–2019) aus dem Tomb-Raider-Universum. Die aktuellste Storyworld bildet diese Welt ab und bedient sich aktueller Medientrends. Es handelt sich um ein AAA-Game,⁶ welches ein langjähriges Franchise in der Gaming- und Comicszene abbildet. Der Beginn der Videospielreihe datiert auf das Jahr 1996, der Beginn der Comicreihe auf das Jahr 1997.

Sample

Das Sample besteht aus drei Videospielen und 39 Comics des Tomb-Raider-Franchise, die zwischen 2013 und 2019 veröffentlicht wurden. Insgesamt bietet das Material eine Spielzeit von über 250 Stunden und erfordert eine umfangreiche Lesezeit. Das Sample bezieht sich auf die Survivor-Storyworld, die in Unterkapitel 3.2 im Detail beschrieben wird. Vor Beginn der Analyse wurden alle Spiele aufgezeichnet, um das Datenmaterial zur Verfügung zu haben. Für diese Arbeit wurden alle Comics eingescannt und digitalisiert. Zur Codierung der Daten und für spätere Vergleiche wurde die Software MAXQDA verwendet.

4.3.2 Datenerhebung

Die Spiele und Comics sind grösstenteils linear erzählt und geben Lese- und Spielanweisungen, allerdings kann jede Person eigene Spiel- und Leseweisen verfolgen. Das vorliegende Datenmaterial wurde von mir erhoben und ausgewertet. Um den Forschungsverlauf nachvollziehbar und transparent zu machen, werde ich im Folgenden näher erläutern, mit welcher Methodik die Daten erhoben und das Material aufgezeichnet wurde.

Spielweise

Die Datenaufnahme wurde von mir durchgeführt. Alle drei Teile von *Tomb Raider* wurden auf einem PC gespielt und aufgezeichnet. Jeder Teil wurde mehrmals durchgespielt, wobei ein Durchlauf durchschnittlich 16–20 Stunden pro Spiel inklusive DLCs in Anspruch nahm. Die Gesamtspielzeit pro Spiel betrug somit circa 70–100 Stunden. Da im Sinne der GT regelmässig auf das Material zurückgegriffen wird, habe ich bei nicht

⁶ AAA-Videospiele, auch Triple A Games, sind Videospiele von grossen Publishern die mehr finanzielle Ressourcen, Entwicklungs- und Werbekosten zur Verfügung haben und mit kommerziellen Erfolg verbunden sind.

ausreichender Sättigung weitere Durchläufe und Aufnahmen durchgeführt. Dies impliziert, dass sich im Rahmen der Materialcodierung neue Fragestellungen ergeben haben, welche anschliessend in weiteren Spieldurchläufen einer eingehenden Betrachtung unterzogen wurden. Somit ergab sich eine Gesamtspielzeit von über 250 Stunden. Die Spielweise war sehr explorativ. In jedem Gebiet untersuchte ich intensiv die Umgebung, um ggf. zusätzliche Artefakte, Munition, versteckte Relikte, Schatzkarten, Grabmäler etc. zu finden und dadurch einen Spielvorteil zu erlangen. In der Neuauflage von *Tomb Raider* sind zusätzliche optionale Gräber als permanente Installation verfügbar. Wenn ich während meiner Reise durch das Spiel auf Schwierigkeiten stiess, betrat ich diese meist direkt und meisterte sie. Nicht immer war die passende Ausrüstung vorhanden, jedoch konnte ich dann entweder durch Schnellreise zu diesem Ort zurückkehren oder der Spielverlauf sah vor, dass das Gebiet nochmals durchlaufen wird. Darüber hinaus bemühte ich mich, möglichst viele zusätzliche Artefakte zu finden, jedoch nicht um jeden Preis. Einerseits erhält man durch das Sammeln zusätzlicher Artefakte Erfahrungspunkte (XP = *Experience Points*) und spielinterne Errungenschaften, die beispielsweise in *Steam* angezeigt werden können (Abb. 9). Andererseits können dadurch weitere Informationen bezüglich der Spielhandlung aufgedeckt werden. In Kampfsituationen versuchte ich, mich so lange wie möglich verborgen zu halten und meine Feinde aus dem Hinterhalt zu töten. Häufig setze ich den Bogen und die Pistole als Waffen ein, die ich so weit wie möglich verbesserte und modifizierte. Sofern zusätzliche Stealth-Optionen zur Verfügung standen, habe ich diese genutzt. Für mehr Fähigkeitspunkte kann ich Schalldämpfer für Waffen freischalten oder mich mit Schlamm bedecken, um von Gegnern schwieriger entdeckt zu werden (diese Option ist nur im dritten Teil von *Shadow of the Tomb Raider* möglich). Für zusätzliches Bergungsmaterial habe ich nach jedem Kampf alle Gegner durchsucht.



Abb. 9: Beispiel für spielinterne Errungenschaften, abgebildet in der Spielplattform Steam
Quelle: eigener Screenshot

Leseweise

Ich habe die Comics gemäss westlicher Konvention von links nach rechts und von oben nach unten gelesen. In der Regel betrachtete ich zuerst die Bilder und las anschliessend die Texte, um einen Gesamteindruck zu erhalten (Abb. 10).

Je nach Grösse der Panels und Rahmen verweilte ich unterschiedlich lange auf den Seiten. *Splash Pages* (Abb. 11), also Bilder oder Zeichnungen, die eine ganze oder zwei Seiten einnehmen, benötigten mehr Zeit, um die enthaltenen Informationen mit den Augen zu scannen und zu verarbeiten. Bei kleineren Rahmen geht dies schneller. Diese sind oft Actionszenen, wie sie zum Beispiel Abb. 12 illustriert.

Detaillierte Zeichnungen können die Lesegeschwindigkeit beeinflussen. Bei *Splash Pages* wird in der Regel mehr Zeit für Details aufgewendet als bei schnell gezeichneten Actionszenen. Gleiches gilt für unterschiedliche Rahmengrössen. Die Lesegeschwindigkeit bleibt konstant, solange die Rahmen gleichmässig gross sind. Hingegen erzeugen unterschiedlich grosse Rahmen auf einer Seite eine dynamische Lesegeschwindigkeit (Abb. 12).



Abb. 10: Links: Beispiel für eine typische Comicbuchseite in Tomb Raider. Rechts: Beispiel für die Leseweise/Leserichtung. Quelle: Tomb Raider #2 (2016) – Spore. Copyright: Dark Horse Comics/Square Enix.



Abb. 11: Ein Panel nimmt eine ganze Seite ein (Splash Page). Quelle: Tomb Raider #3 (2014) – Secrets and Lies. Copyright: Dark Horse Comics/Square Enix.



Abb. 12: Unterschiedlich grosse Rahmen bewirken ein dynamisches Lesetempo
Quelle: Tomb Raider #6 (2016) – Spore. Copyright: Dark Horse Comics/Square Enix

4.4 Datenauswertung

Bei der Auswertung der Daten wurden zunächst Interpretationshypothesen entwickelt und kontinuierlich an die Fragestellung angepasst. Für die Analyse wurden Methoden der Videospielanalyse und Comicanalyse verwendet, die zum Teil einem neoformalistischen Ansatz folgen. Im folgenden Abschnitt werden diese genauer erläutert.

4.4.1 Die neoformalistische Computerspielanalyse

Für die Auswertung des Datenmaterials zu den Videospielen wurde in dieser Arbeit die neoformalistische Computerspielanalyse nach Fromme und Könitz (2014) verwendet, die erstmals den neoformalistischen Ansatz und die Strukturelle Medienbildung in einem Modell zusammengeführt hat. Das Modell zielt darauf ab, Bildungspotenziale von Computerspielen im Kontext der Medienbildung aufzudecken, und ist somit eng an

die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit angebunden. In den Vorüberlegungen der Autoren wird bereits erwähnt, dass eine neoformalistische Betrachtung den Fokus auf die Medialität legt, also die Art und Weise, wie Inhalte dargestellt und den Spielenden vermittelt werden (Fromme und Könitz 2014, 248). Die Autoren greifen in ihrer Arbeit auf das neoformalistische Filmanalysemodell von Bordwell und Thompson (2019) zurück, um anhand relevanter Hinweise zu rekonstruieren, wie das jeweilige Werk verstanden wird (Fromme und Könitz 2014, 247). Hierfür werden folgende filmsprachliche Mittel herangezogen:

- narrative Form,
- Mise-en-scène,
- Kinematografie,
- Montage/Schnitt,
- Ton und Musik.

Die Analyseschritte bauen auf das Bildinterpretationsmodell von Jörissen und Marotzki (2009), das auf Erwin Panofskys Bildanalyse (1980) und dem Filminterpretationsmodell von Bordwell und Thompson basiert (Jörissen und Marotzki 2009, 95 ff.; Fromme und Könitz 2014, 252–253). Holze konstatierte, dass «damit im Gegensatz zum neoformalistischen Ansatz ein gewisser Ablauf der Analyse vorgegeben» (Holze 2022) ist. Diese Analyseschritte werden von den Autoren in vier Leitfragen unterteilt (Fromme und Könitz, 252–253):

1. Was nehme ich wahr? Benennung und Beschreibung basaler Formen, Objekte und Figuren auf der Basis von Alltagswissen.
2. Was bedeutet das, was ich wahrnehme? Analyse der Ordnung der Figuren, Objekte und Formen unter Berücksichtigung der kulturellen Bedeutung des Dargestellten; Bedeutung verstehen durch die Konstitution von Sinnzusammenhängen.
3. Wie kommen diese Bedeutungen zustande? Inszenierung der Objekte unter Berücksichtigung der «bedeutungsgenerierenden Kraft der formalen Seite der Bildgestaltung».
4. Welche Bildungspotenziale lassen sich ableiten und in welcher Weise wird unsere Wahrnehmung herausgefordert? Wie vollzieht sich mediale Artikulation von Selbst- und Weltreferenzen im jeweiligen kulturellen gesellschaftlichen Kontext?

Daraus ergeben sich folgende Analyseschritte (Fromme und Könitz 2014, 254 ff.):

1. Figuren, Objekte und Ereignisse des Computerspiels,
2. Analyse der Ordnung der Spielelemente,
 - a. kulturelle Bedeutung von Objekten, Figuren und Ereignissen,
 - b. durch die Diegese gestiftete Zusammenhänge,
 - c. durch Regeln gestiftete Sinnzusammenhänge,
 - d. soziale und kommunikative Ordnung,

3. Inszenierung der Spielelemente,
 - a. mediale Darstellung der Spielwelt,
 - i. Dimensionalität und Perspektive,
 - ii. Mise-en-scène,
 - iii. Gestaltung von Übergängen,
 - iv. Sounddesign,
 - b. mediale Realisierung der ludischen Dimension,
 - i. Steuermöglichkeiten über das Interface,
 - ii. Feedbackfunktion des Interface,
 - iii. Interaktionsindikatoren,
4. bildungstheoretische Interpretation und Kontextualisierung,
 - a. Wissensbezug,
 - b. Handlungsbezug,
 - c. Grenzbezug,
 - d. Biografiebezug.

4.4.2 Die Comic-Analyse

Es gibt bereits erste konkrete Modelle und Annäherungen für die wissenschaftliche Analyse von Comics. Abel und Klein (2016) publizierten mit «Comics und Graphic Novels: Eine Einführung» einen Leitfaden zur Comicanalyse, der sich auf neun zentrale Merkmale konzentriert: Format- und Genrespezifika, Zeichen, Zeichenstil und Farbgebung, Sequenz, Bewegung, Seite, Zeit, Raum und Text-Bild-Beziehung. Laut Abel und Klein (2016, 5) bietet der Band einen ersten analytischen Zugang zur Comic-Analyse. Der Sammelband von Packard et al. (2019) stellt unterschiedliche Zugänge zur Analyse von Comics vor und berücksichtigt semiotische, multimodale, narratologische, genretheoretische, intersektionale oder interkulturelle Ansätze. Martin Schüwer bietet in seinem Werk von 2008 eine erzählwissenschaftlich ausgerichtete Analyse an. Dabei werden die Themen Bewegung, Raum, Zeit sowie Sprache, Schrift und Bild berücksichtigt. Dieser Beitrag behandelt die Comicanalyse nach Dittmar, die an die neoformalistische Perspektive der Strukturalen Medienbildung anknüpft.

Insgesamt werden neun Analysepunkte vorgestellt:

1. Rahmen (die Umgrenzung des Bilds, auch *Panel Grid* oder Rahmengitter),
2. Bild (Wahrnehmung und Lesen von Bildern, das Bild im Comic, Leserichtung, Format, Ansichten und Perspektiven, dargestellte Bewegung und dargestellte Emotionen),
3. Text (Konzepte, Typografie, Kommentar, Erläuterungen, Sprech- und Geräuschblasen, Geräusche),
4. Konstruktion der Narration (Sequenz und Erzählweisen, Bildfolge und Gleichzeitigkeit von Bildern, Montage),
5. Zeichen (z. B. Symbole und Darstellungen),

6. Stil und Farbe (z. B. Wirkung von Farbe, Nutzung von Schwarz-Weiss, einfach vs. detailreich),
7. Zeit (Erzählzeit und erzählte Zeit, historischer Zeitbezug),
8. Erzählebenen (können durch Änderungen der Zeichnung, des Stils oder der Schrift verdeutlicht werden),
9. Genres und Stimmungen (z. B. «Superheldencomics», «Action-Comics», «Film Noir»-Anleihen).

Ähnlich der strukturalen Bildanalyse unterteilt Dittmar die jeweiligen Abbildungen in Beschreibung, Ordnung, Bedeutung und Sinn der Objekte. In seiner Analyse bezieht er sich unmittelbar auf Panofsky (2011, 13f.):

«Die Oberfläche des jeweiligen Comics oder Bildes ist hierbei die oberste Schicht, die direkt wahrnehmbar und emotional erfahrbar ist. Diese braucht, um umfassend beschrieben und interpretiert werden zu können, auch die umfassenden und transfigurierenden darunter befindlichen Schichten, über die zum Beispiel die stilistische Einordnung des jeweiligen Comics geschehen kann. In diesen sekundären Schichten werden Themen und Begriffe in ihrer Ikonografie entschlüsselt und in ihrem jeweiligen Gehalt als Ausdruck der betroffenen Kulturen interpretiert» (Nach Erwin Panovsky [sic!] 1932 und 1955).

Dittmar betont Bezüge und Verknüpfungen zur Filmanalyse und nutzt explizit Elemente der Filmanalyse in seinen Anwendungen:

«David Bordwell und Kristin Thomson [sic!] haben für die Stilanalyse von Filmen definitorische Vorarbeiten geleistet, die sich auf Stil bei Comics übertragen lassen. So kann Stil als ein formales System bezeichnet werden, das sich aus dem Zeichen- und Schrift- oder Typenstil, der Art der Rahmung der einzelnen Bilder und vor allem der Sequenzbildung ergibt» (Dittmar 2011, 49).

Dittmar behandelt in seinem Beitrag ebenfalls strukturelle Aspekte. Wie Fromme und Könitz setzt er voraus, dass die Leserschaft über ein kulturelles Repertoire verfügt. Jedoch sollte der visuelle Code bereits bekannt sein, um ihn entschlüsseln zu können (Dittmar 2011, 14). Dittmar argumentiert zugunsten der formalen Analyse, schliesslich beruhen Comics «nicht auf Wissen über die Biografie des Zeichners, zumal viele Comicserien von mehreren Zeichnern gemeinsam erstellt werden» (Dittmar 2011, 51). Die Biografie des Autors müsse nicht berücksichtigt werden, da Lesende eigene Vorstellungen, Ängste und Hoffnungen in die Comics projizierten. Letztlich sei das Modell zur Analyse von Comics mit der Videospieldanalyse und der Strukturalen Medienbildung kompatibel, da die Grundlagen für die Vorgehensweise ähnlich seien oder gar übereinstimmten.

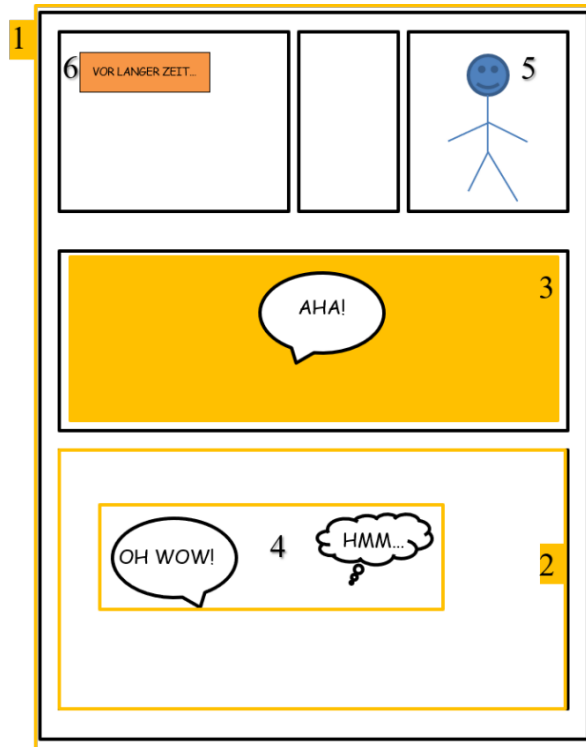


Abb. 13: Die Analyseebenen: 1. Seite, 2. Rahmen, 3. Bildebene, 4. Sprechblasen/Gedankenblasen/Textebene, 5. Figuren, 6. Sprechtafeln/Textebene
Quelle: eigene Grafik

Der Comic ist ein komplexes Medium, das viel Raum für Kreativität und das Erzählen von Geschichten bietet. Abb. 13 illustriert die vorgestellten Erkenntnisse und Analyse-möglichkeiten zusammenfassend.

1. Seite: die Seite bildet die Grenze des Comics, auf dieser spielt sich alles ab.
2. Rahmen: Rahmen können in unterschiedlichster Weise dargestellt werden. Sie begrenzen das jeweilige Bild und die Handlung und können je nach Größe das Erzähltempo vorgeben.
3. Bildebene: auf der Bildebene/Panelebene spielt sich die Handlung ab.
4. Textebene 1: Sprech- und Gedankenblasen zeigen den «Schall» an. Gesprochene oder gedachte Worte, Konversationen, Geräusche usw.
5. Figuren: die vorhandenen und interagierenden Personen, Wesen, Gestalten, Tiere usw.
6. Textebene 2: Tafeln mit zusätzlichen Informationen, wie Zeit- und Ortsangaben.

Im Modell von Dittmar fehlt eine bildungstheoretische Einordnung. Diese wurde im Zusammenhang mit der Strukturalen Medienbildung nachgeholt und in die vier Orientierungsdimensionen eingeordnet (Much 2022).

4.4.3 Codieren in der Grounded Theory nach Strauss und Corbin

Für die Auswertung der Daten wurden die in der Grounded Theory etablierten Schritte realisiert, wie sie von Strauss und Glaser entwickelt und später von Strauss und Corbin weiterentwickelt wurden (Glaser und Strauss 2010). Diese drei Schritte können unabhängig voneinander erarbeitet werden und folgen keiner vorgegebenen Chronologie (Strübing 2014, 20): offenes Codieren, axiales Codieren und das Finden einer Schlüsselkategorie. In dieser Arbeit wurden mithilfe des offenen Codierens mehrere Kategorien und in weiteren Schritten die Schlüsselkategorie gebildet.

Vorgehen Offenes Codieren, axiales Codieren und Ermitteln der Schlüsselkategorie

Zu Beginn wurde das gesamte Datenmaterial des Samples in MAXQDA eingespeist, um einen ersten Überblick zu bekommen. Das Tool wurde sowohl für die Analyse von Comics und Videospielen als auch für das offene Codieren genutzt. Bei der Analyse der Medien konnten aufgrund der enormen Datenmenge bereits erste Schlüsselszenen lokalisiert werden, also solche, die sich in der Geschichte wiederholen oder auf die innerhalb der Erzählung immer wieder Bezug genommen wird und die wesentliche Elemente für die biografische Erzählung darstellen. Ausserdem wurde besonderes Augenmerk auf irritierende oder formal auffällige Szenen gelegt, zum Beispiel durch besondere Rahmen, auffällige Farben, Cutscenes, Sounddesign, ungewöhnliche Spielweisen oder Perspektivwechsel. Zu Beginn wurde eine parallele Methodenauswertung durchgeführt, die das offene Codieren, die Comic- und Videospieleanalyse umfasste. Durch das Vor- und Zurückgehen im Material konnte das gesamte Material immer wieder aus einer neuen Perspektive betrachtet werden, auch hinsichtlich der theoretischen Sättigung. Nach ihrer Identifizierung wurden die Schlüsselszenen codiert und Konzepte gebildet. Da die GT als ergänzendes Auswertungsverfahren genutzt wurde, um das systematische transmediale Vergleichen zu erleichtern, wurde auch die Medialität betrachtet. Dies war erforderlich, da bereits analysierte Punkte durch die zuvor durchgeführten neoformalistischen Analysen sichtbar geworden waren. Während des offenen Codierens bewegte ich mich zwischen den Daten hin und her, um neue Phänomene zu identifizieren und zu benennen. Dies ermöglichte eine erste Bewertung des Materials und die Bildung erster Kategorien. Dabei wurden sowohl die mediale als auch die inhaltliche Komponente berücksichtigt und näher betrachtet. In den Videospielen wurde die spielerische Ebene und in den Comics die visuelle Ebene genauer betrachtet. Beim offenen Codieren wurde zunächst alles codiert, das heisst jedes Objekt, jede Handlung, jeder mythologische Bezug und jede auffällige Eigenschaft mit einem Code versehen. Die Codierung erfolgte nicht zeilenweise, sondern bei Videospielen «Minute für Minute» oder «Sekunde für Sekunde» und bei Comics «Seite für Seite» oder «Frame für Frame» beziehungsweise «Bild für Bild». Nach Identifikation neuer Schlüsselszenen wurde das Material erneut überprüft, um festzustellen, ob ähnliche Szenen bereits aufgetreten waren. Dies diente auch der Mustererkennung im Material. Die zahlreichen offenen Codes wurden dann

gebündelt und zu insgesamt vier Kategorien zusammengefasst. Zusätzlich wurde mit «in vivo»-Codes gearbeitet, die sich auf die wörtliche Rede von Spiel- und Comicfiguren beziehen. Die Kategorien wurden aus zwei Perspektiven gebildet: Figuren- und Rezipierendensicht. Bei der Ergebnispräsentation wird zwischen diesen beiden Aspekten differenziert. Zusätzlich wurden den Kategorien beschreibende Elemente zugeordnet, um das Verständnis zu verbessern. Um die Schlüsselkategorie zu ermitteln, wurden die Kategorien auf Berührungspunkte hin miteinander verglichen. Dadurch konnte eine Schlüsselkategorie identifiziert werden, die mit allen weiteren Kategorien in Verbindung steht und sich wie ein roter Faden durch das Datenmaterial zieht. Sie bildet das zentrale Untersuchungsphänomen der Arbeit.

4.4.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde das Forschungsdesign vorgestellt und die Methodentriangulation erläutert. Zu diesem Zweck wurde der methodologische Ansatz (Neoformalismus), der Forschungsstil (Grounded Theory) sowie die Datenauswertung und -analyse (neoformalistische Computerspielanalyse, Comicanalyse, Codierung) vorgestellt. Der Neoformalismus wird in der Fachliteratur als methodologischer Ansatz diskutiert (Holze 2022; Holze und Verständig 2021; Fromme und Könitz 2014). Die Grounded Theory als ergebnisoffener Forschungsstil fokussiert insbesondere das Sampling und die Auswertung qualitativer Daten. Vorliegende Arbeit nutzte mediales Datenmaterial in Form von Videospielaufzeichnungen und Comics. Der Neoformalismus eignet sich zur Analyse, da er stärker an der formalen, gestalterischen Ebene als an inhaltlichen Aspekten orientiert ist.⁷ Könitz hat das Defizit der formalen Betrachtung der GT mit dem «strukturellen Codieren» behoben. Ebenso beschränkt er sich auf ein einziges Medium, nämlich das Videospiel. Aus diesem Grund wurde sich zu Beginn des Forschungsprojekts für das schliesslich realisierte Forschungsdesign entschieden (und nicht für das strukturelle Codieren im Sinne von Könitz, auch wenn Ähnlichkeiten bestehen). Im Rahmen dieser Untersuchung wird der GT-Forschungsstil als ergänzendes Auswertungsverfahren eingesetzt, um systematische transmediale Vergleiche zu erleichtern. Dabei wird der GT-Forschungsstil nicht als Methodologie, sondern als Forschungsstil betrachtet. Die GT wird vor allem genutzt, um eine inhaltliche Verbindung zwischen den Medien herzustellen und die einzelnen Ergebnisse für die Werkanalysen auszuwerten. Dies stellt einen ersten Versuch dar, die Medialität (zweier) unterschiedlicher Medien im Sinne der Strukturalen Medienbildung methodisch zu untersuchen.

7 Im Sinne der Strukturalen Medienbildung wird die Bedeutung von Medien im Sinne von McLuhan nicht auf der inhaltlichen, sondern auf der formalen Ebene konstituiert.

Literatur

- Abel, Julia, und Christian Klein, Hrsg. 2016. *Comics und Graphic Novels: Eine Einführung*. Springer eBook Collection. Stuttgart: J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05443-2>.
- Asmussen, Michael. 2020. *Annäherung an einen praxistheoretischen Bildungsbegriff: Eine Analyse der Theoriearchitektur ausgewählter Bildungstheorien*. 1. Auflage 2020. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Baacke, Dieter, Theodor Schulze, Günther Bittner, Eckhard Dittrich, und Juliane Dittrich-Jacobi, Hrsg. 1993. *Aus Geschichten lernen: Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Neuausg. Weinheim, München: Juventa.
- Bateson, Gregory. 1983. *Ökologie Des Geistes: Anthropologische, Psychologische, Biologische Und Epistemologische Perspektiven*. 5. Aufl., Sonderausg. Weißes Programm im 33. Jahr Suhrkamp. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bonnemann, Jens. 2020. *Filmtheorie: Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung & Carl Ernst Poeschel GmbH.
- Bordwell, David, Kristin Thompson, und Jeff Smith. 2017. *Film Art, an Introduction: An Introduction*. 11th edition. New York, NY: McGraw-Hill Education.
- Dittmar, Jakob F. 2011. *Comic-Analyse*. 2., überarbeitete Auflage. Medienwissenschaft. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft mbH.
- Ecarius, Jutta, Burkhard Schäffer, Micha Brumlik, Ingrid Miethe, Rudolf Tippelt, Christine Wiezorek, Sylke Fritzsche et al., Hrsg. 2020. *Typenbildung und Theoriegenerierung: Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. 2. Auflage. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/j.ctvtwx2zx>.
- Engelhardt, Michael v. 2011. «Narration, Biographie, Identität». In *Lernen und Erzählen interdisziplinär*, 39–60. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93478-5_3.
- Equit, Claudia, und Christoph Hohage, Hrsg. 2016. *Handbuch Grounded Theory: Von Der Methodologie Zur Forschungspraxis*. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Erlich, Victor. 1973. *Russischer Formalismus*. München: Hanser.
- Friebertshäuser, Barbara. 2016. «Fremde und Fremdes forschend verstehen». In *Von der Bildung zur Medienbildung: Festschrift für Winfried Marotzki*, herausgegeben von Dan Verständig, Jens Holze, Ralf Biermann, und Winfried Marotzki, 17–42. Medienbildung und Gesellschaft Band 31. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_2.
- Friebertshäuser, Barbara, Antje Langer, und Annedore Prengel, Hrsg. 2013. *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim: Beltz; Beltz Juventa. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1135234>.
- Fromme, Johannes. 2006. «Zwischen Immersion und Distanz». In *Clash of Realities: Computerspiele und soziale Wirklichkeit: [1. International Computer Game Conference Cologne, unter dem Titel Clash of Realities, 22. – 24. 3. 2006]*, herausgegeben von Winfred Kaminski. München: kopaed.

- Fromme, Johannes, Benjamin Jörissen, und Alexander Unger. 2008. «Bildungspotenziale digitaler Spiele und Spielkulturen». *MedienPädagogik* 15 (Computerspiele und Videogames): 1–23. https://doi.org/10.21240/mpaed/15_16/2008.12.22.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, 235–86. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03529-7_11.
- Furniss, Maureen. 2007. *Art in Motion, Revised Edition: Animation Aesthetics*. Revised edition. Baltimore, Maryland, Bloomington [Indiana], New Barnet [England]: Project Muse; Distributed in North America by Indiana University Press; John Libbey.
- Glaser, Barney G., und Anselm L. Strauss. 2010. *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung*. Unter Mitarbeit von Bruno Hildenbrand. 3., unveränderte Auflage. Programmbereich Gesundheit. Bern: Verlag Hans Huber.
- Hensel, Thomas. 2018. «Kunst». In *Game Studies*, herausgegeben von Benjamin Beil, Thomas Hensel, und Andreas Rauscher. SpringerLink. Wiesbaden: Springer VS.
- Holze, Jens. 2022. «Film und Interaktion». *MedienPädagogik* 50:113–44. <https://doi.org/10.21240/mpaed/50/2022.12.05.X>.
- Holze, Jens, und Dan Verständig. 2021. «Film und Bildung». In *Handbuch Filmsoziologie*, herausgegeben von Alexander Geimer, Carsten Heinze, und Rainer Winter, 1297–1313. Springer reference. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10729-1_81.
- Humboldt, Wilhelm von. 1988. *Wilhelm von Humboldt's gesammelte Werke Bd. 6*. Photomechan. Nachdr. der Ausg. Berlin, Reimer, 1848 1988.
- Jörissen, Benjamin. 2013. ««Medienbildung» in 5 Sätzen». <https://joerissen.name/medienbildung/medienbildung-in-5-satzen/>.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2008. «Mediale Inszenierungen des Erinnerns und Vergessens». In *Bildung: Angebot oder zumutung?* herausgegeben von Yvonne Ehrenspeck, Gerhard de Haan, und Felicitas Thiel, 93–105. [S.l.]: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90828-1_7.
- Jörissen, Benjamin, und Winfried Marotzki. 2009. *Medienbildung – eine Einführung: Theorie – Methoden – Analysen*. 1. Auflage. utb-studi-e-book 3189. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838531892>.
- Jörissen, Benjamin. 2011. «Transritualität im Social Web: Ritualisierte Ästhetisierungen des Alltags auf «Twitter»». In *Rituale der Kunst*, 75–86. https://www.researchgate.net/publication/273129734_Transritualitat_im_Social_Web_Ritualisierte_Asthetisierungen_des_Alltags_auf_Twitter.
- Klafki, Wolfgang. 2007. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6., neu ausgestattete Aufl. Beltz-Bibliothek. Weinheim: Beltz. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1142767>.

- Kleibrink, Ariane. 2014. *Die TV-Serie als Bildungsfernsehen? Eine Untersuchung der Selbst- und Weltbilder in der Quality-Primetime-Serie Mad Men*. Hannover: Ibidem Press. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.24216/9783838265513>.
- Könitz, Christopher. 2022. *Die Darstellung von künstlichem Leben in Computerspielen. Konstruktionsprinzipien von Bildungspotenzialen im Kontext einer komparativen Methodologie*. Zürich: OAPublishing Collective. <https://doi.org/10.21240/mpaed/diss.ck.X>.
- Marotzki, Winfried. 1991. *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Dr. nach Typoskript. Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung 3. Weinheim: Dt. Studien-Verl. Zugl. Hamburg, Univ., Habil.-Schr., 1989.
- Marotzki, Winfried. 2006. «Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung». In *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, herausgegeben von Winfried Marotzki, und Heinz-Hermann Krüger. 2., überarb. und aktualisierte Aufl., 59–70. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90010-0_4.
- Marotzki, Winfried. 2007a. «Die Macht der Erinnerung — Involvement und Reflexion Aspekte einer strukturalen Medienbildung am Beispiel Film». In *Medien – Macht – Gesellschaft*, herausgegeben von Johannes Fromme, und Burkhard Schäffer. 1. Aufl., 77–100. Medienbildung und Gesellschaft Bd. 4. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90513-6_6.
- Marotzki, Winfried. 2007b. «Über das schwierige Finden der verlorenen Zeit. Biographisierungsprozesse im Film aus bildungstheoretischer Perspektive». In *Bildungsprozesse und Fremdheits-erfahrung: Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bd. 7, herausgegeben von Hans-Christoph Koller, 181–98. Theorie Bilden Bd. 7. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839405888-008>.
- Marotzki, Winfried, und Heinz-Hermann Krüger, Hrsg. 2006. *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Much, Josefa. 2022. «Eine strukturelle Analyse von Comics». *MedienPädagogik* 50:145–72. <https://doi.org/10.21240/mpaed/50/2022.12.06.X>.
- Müller, Hans-Rüdiger, und Wassilios Stravoravdis. 2007. *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90713-0>.
- Müller, Tanja, und Annekatriin Skeide. 2018. «Grounded Theory Und Biographieforschung». In *Handbuch Biographieforschung*, herausgegeben von Helma Lutz, Martina Schiebel, und Elisabeth Tuidar, 49–61. Handbuch. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18171-0_5.
- Packard, Stephan, Andreas Rauscher, Véronique Sina, Jan-Noel Thon, Lukas R. A. Wilde, und Janina Wildfeuer. 2019. *Comicanalyse: Eine Einführung*. Springer eBook Collection. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04775-5>.

- Pentzold, Christian, Andreas Bischof, und Nele Heise, Hrsg. 2018. *Praxis Grounded Theory: Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten: ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Lehrbuch. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15999-3>.
- Ricœur, Paul. 1991. *Die erzählte Zeit*. 2. Auflage. Übergänge 18,3. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Ruge, Wolfgang, und Christopher Könitz. 2014. «Theoriegenerierung mit Spielfilmen». *MedienPädagogik*, 131–54. <https://www.medienpaed.com/article/view/979>.
- Schlette, Magnus, und Matthias Jung, Hrsg. 2005. *Anthropologie der Artikulation: Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Strauss, Anselm L., und Juliet M. Corbin. 1996. *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Strübing, Jörg. 2014. *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. 3., überarbeitete und erweiterte Aufl. 2014. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Imprint. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2>.
- Thompson, Kristin. 1995. «Neoformalistische Filmanalyse. Ein Ansatz, viele Methoden». <https://doi.org/10.25969/MEDIAREP/482>.
- Tiefel, Sandra. 2005. «Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierleitlinien für die Analyse biographischen Lernens». *Zeitschrift für qualitative Bildungs- und Sozialforschung* (6): 65–84. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-279183>.