
QUEERE LIEBE IN *GONE HOME* ZUR EVOKATION VON IMMERSION UND EMPATHIE MIT HILFE EINES EXPLORATION GAMES

Marco Magirius
Universität Tübingen | marco.magirius@uni-tuebingen.de

ABSTRACT

Der vorliegende Artikel zeigt auf, welche Wirkungen das Computerspiel *Gone Home* entfachen kann. Die Wirkungen werden auf die Gestalt und Formsprache des ästhetischen Gegenstands zurückgeführt. Ausgehend vom Konzept „kognitiver Aktivierung“ (Winkler 2017) wird auf diese Weise deutlich, welches Potential das narrative *Exploration Game* für einen diversitätsorientierten Literaturunterricht aufweist.

Nach einem Problemaufriss wird in die Spielwelt des Spiels *Gone Home* eingeführt. Danach folgt eine narratologische Einordnung, die die Erzählstruktur dieses Computerspiels offenlegt. Anschließend widmet sich der Beitrag den Wirkungen des Spiels: Immersion und die Ausbildung von Empathie bezüglich einer queeren Figur. Insbesondere Letztere verweist auf das Potential des Spiels für eine entdramatisierende Pädagogik nach Debus (2017), die zwischen heteronormativ geprägten und queeren (Gaming-) Communities Brücken bauen kann.

SCHLAGWÖRTER

— DIVERSITÄTSORIENTIERTE LITERATURDIDAKTIK — TRANSMEDIALE NARRATOLOGIE — QUEERE FIGUREN IN COMPUTERSPIELEN

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 425885011

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0 veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>

ABSTRACT (ENGLISH)

Queer Love in *Gone Home* - On the Evocation of Immersion and Empathy with an Exploration Game

This article shows how the stylistic characteristics of the computer game *Gone Home* elicit emotional involvement of its players. Based on the concept of „cognitive activation“ of Winkler (2017), it will become clear what potential this narrative *exploration game* has for diversity-oriented literature education.

After an outline of the problem, the story world of the game is introduced. This is followed by a narratological classification that reveals the narrative structure of this computer game. The paper then turns to emotional involvement, namely immersion and the development of empathy regarding a queer character. Especially the latter points to the game's potential for a de-dramatizing pedagogy according to Debus (2012), which can build bridges between heteronormative and queer (gaming) communities.

KEYWORDS

— DIVERSITY-ORIENTED LITERATURE EDUCATION — TRANSMEDIAL NARRATOLOGY,
— QUEER CHARACTERS IN COMPUTER GAMES

1 — PROBLEMAUFRISS UND NORMATIVE RAHMUNG

Computerspiele nehmen in der Gesellschaft zunehmend „einen selbstverständlichen und durchaus wohlgeleitnen Platz ein“, wie Hofer und Bauer (vgl. 2014, 404) bilanzieren. „Computerspieler“ charakterisieren sie als „ideale [...] Lerner“ (ebd., 410), die hochmotiviert ihre Kompetenzen verbessern. Welche konkreten Kompetenzen das innerhalb einer „Didaktik des Computerspiels“ sein können, fächert Kepser (vgl. 2013, 13) auf, hier mit Blick auf das kulturelle „Handlungsfeld Computerspiel“ und folglich kompatibel mit einer Konzeption der Literaturdidaktik als eingreifender Kulturwissenschaft (vgl. Abraham / Kepser 2009). Bezogen auf literarisches Lernen (Spinner 2006) im Literaturunterricht arbeitet insbesondere Boelmann (vgl. 2015) einschlägig das Potential narrativer Computerspiele heraus. Jüngst folgten hierauf gegenstandsorientierte (vgl. Werther 2019) und empirische (vgl. Düerkop 2020) Beiträge, die sich vermehrt Konzepten der Game Studies bedienen. Gegenstands- und genrespezifisch wird hier insbesondere der Nachvollzug von Handlungslogiken als literaturdidaktisch fruchtbare Tätigkeit identifiziert. Hierzu sei es laut Werther (2019, 16) unerlässlich, „auch die gegenstandsspezifischen Strukturen und Eigenschaften mehr in den Blick zu nehmen, um dem kulturellen Artefakt in seinem Umfang gerecht werden zu können“.

Mit Bezug auf Spinners Aspekt „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ (Spinner 2006, 8) soll im vorliegenden Beitrag aufgezeigt werden, welches computerspieldidaktische Analogon der ‚genauen Textwahrnehmung‘ auf Seiten der Lernenden mit dem Computerspiel *Gone Home* im Literaturunterricht initiiert werden kann. Der Beitrag geht über eine solche Gegenstandsanalyse jedoch hinaus, indem er ausgehend von der normativen Setzung von Winkler (vgl. 2017), die wünschenswerte Aufgabenstellungen im Literaturunterricht mit dem Merkmal der ‚kognitiven Aktivierung‘ assoziiert.

Je mehr eine Aufgabenstellung Lernende dazu anregt, ihre Überzeugungen, Emotionen und Wissensbestände in ein Wechselspiel zu Merkmalen des Textes zu bringen, desto höher [ist] aus literaturdidaktischer Sicht das Potenzial zu kognitiver Aktivierung. (ebd., 84)

Wünschenswerter Literaturunterricht liegt der hier angenommenen Setzung zufolge dann vor, wenn in ihm kognitiv aktivierende Aufgabenstellungen bearbeitet werden. Mit Blick auf das Computerspiel *Gone Home* ist diese Setzung noch enger zu fassen. So wird im Laufe der folgenden Argumentation angenommen, dass eine literaturdidaktische Reflexion dieses konkreten Gegenstands die Wirkung des Spiels auf Spieler*innen antizipieren muss und so notwendigerweise ‚subjektive Involviertheit‘ (vgl. Spinner 2006) von den Erfahrungen und Emotionen der Lernenden ausgehend denkt, um sie in ein Wechselspiel mit genauer Wahrnehmung des Gegenstands zu bringen.

Die folgende Gegenstandsanalyse wird zu Tage fördern, warum sich gerade *Gone Home* besonders eignet, um Empathie auf Seiten der Spielenden als „reaktive Emotion“ (vgl. Grzesik 1996) zu evozieren. Dabei wird als wesentlich angenommen, dass Spielende („psychologische“) *Immersion* erfahren, die hier mit Thon (2006, 125) als absorbierende „Verlagerung von Aufmerksamkeit auf Medieninhalte“ verstanden wird. *Empathie* wird im Folgenden mit Hurrelmann (vgl. 2003) als eine „kognitiv vermittelte“ Unterkategorie von emotionaler Beteiligung aufgefasst, bei der sich Rezipi-

ent*innen bzw. Spieler*innen auf Basis genauer Beobachtung in eine Figur einfühlen bzw. mit ihr mitfühlen, womit auch Werturteile verbunden sind und Sympathien oder Antipathien gegenüber Figuren entstehen. Im hier verhandelten Spiel *Gone Home* liegt der besondere Fall vor, dass Empathie mit einer queeren Figur evoziert wird. Warum das besonders ist und welche Rolle diese Figur in der erzählten Welt spielt, beschreibt der folgende Abschnitt.

2 — ERZÄHLTE WELT UND SPIELMECHANIK IN GONE HOME

Die Communities um Computerspiele gelten seit jeher als maskulin und heteronormativ dominiert (vgl. Cote 2020). Laut der Jim-Studie 2019 (vgl. [Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2019](#)) spielen deutlich weniger Mädchen im Vergleich zu Jungen (mit 44% zu 80%) mehrmals pro Woche digitale Spiele. Zudem haben es Spielende, die nicht als cis-männlich gelesen werden wollen, laut der Aussagen von Proband*innen einer Interviewstudie (vgl. Cote 2020, 177) deutlich schwerer, in der Community nicht nur als causal gamers, sondern auch als „core gamers“ akzeptiert zu werden. Was ist mit diesen Begriffen gemeint? Seit dem Aufkommen von *Mobile Gaming* auf Smartphones und Tablets hat sich mit dem *Casual Gaming* verstärkt ein Segment des Computerspielmarktes herausgebildet, das jene breite Zielgruppe anvisiert, die von komplizierten *Hardcore Games* abgeschreckt wird. Von dieser Entwicklung sehen sich „core gamer[...]“, auch genannt *Hardcore-Gamer*, (in ihrer Identität) bedroht, wodurch jene Normen perpetuiert werden, die Mädchen, Frauen und Menschen mit nicht-binärem Gender vom Kern der *Gaming Communities* tendenziell ausschließen (vgl. ebd.). Diese Normen werden von Figurendarstellungen und -rollen stabilisiert, die sich an cis-männlichen Bedürfnissen orientieren. Auch wenn Spielende beispielsweise in der *Dragon Age* und der *Mass Effect*-Reihe (vgl. [Rauscher 2018b, 135](#)) „Möglichkeitsräume queeren Handelns“ (ebd., 136) erkunden können, lassen sich queere Figuren immer noch vergleichsweise selten finden. Darüber hinaus kann es vorkommen, dass sie wie zum Beispiel im erfolgreichen Computerspiel *Life is Strange* (vgl. Albrecht / Conrad 2020; Emmersberger 2019) einem *Otherring* unterworfen sind. Dann repräsentieren sie – aus der Betroffenenperspektive mehrerer queerer Spielekritiker*innen betrachtet (vgl. etwa [Chan 2017](#); [Shepard 2019](#)) – zuvorderst eine vermeidbare Normverletzung.

Das Computerspiel *Gone Home* geht hier einen völlig anderen Weg, wie im Laufe des vorliegenden Beitrags deutlich wird. In diesem steuern Spielende eine Figur wie in einem der berühmtesten Ego-Shooter (zur Rezeption des Genres im öffentlichen Diskurs: Hofer / Bauer 2014). Diese bewährte Darstellungsweise des Spielgeschehens, bei der man aus den Augen des Avatars (zum Begriff einfürend: Beil / Rauscher 2018) blickt und quasi mit seinen Händen handelt, wird in *Gone Home* aber in ein Setting übertragen, das nicht weiter von auf Reflexe und Schussgenauigkeit abzielenden Spielumgebungen entfernt sein könnte. Spielende schlüpfen in die Rolle von Katie Greenbriar, die gerade von einem Auslandsaufenthalt in Europa nach Hause zurückkehrt und im verregneten Boone County, Oregon, vor dem Haus steht, in das die Familie kürzlich gezogen ist. Es ist jedoch niemand zu Hause. Ziel des Spiels ist es, nun herauszufinden, wo die Mutter, der Vater und Schwester Samantha sind und

was sich während Katies Abwesenheit ereignet hat. Wird dieses Ziel erreicht, ist das Spiel beendet, weshalb man hier von einem „globalen Spielziel“ spricht (Thon 2015, 119). Im Spielverlauf stoßen Spielende auf allerlei multimodal dargestellte und multisensorisch wahrgenommene (vgl. *Kónya-Jobs / Werner 2020*) Objekte – wie vorgelesene Tagebucheinträge, Briefe, Notizen, oder auch abspielbare Audio-Kassetten – und erschließen so die Geschehnisse. Die „ludischen Fähigkeiten“ (Thon 2015) als Interaktionsmöglichkeiten des Avatars mit der dargestellten Spielwelt beschränken sich auf das Inspizieren und Verschieben von Gegenständen, das Öffnen von Türen sowie das Betätigen von Lichtschaltern und das Verwenden von Kassettenspielern etc. Findet man bestimmte Objekte, schließt sich eine „Präsentationssequenz“ (Boelmann 2015, 128) an, in der zum Beispiel ein Tagebucheintrag vorgelesen wird. Hierdurch wird ein aus Handlungs- und Präsentationssequenzen zusammengesetztes „Narratem“ (ebd., 194) ersichtlich, welches Spielenden verdeutlicht, dass sie auf dem Weg zum Ende des Spiels einen Schritt vorangekommen sind. Sie haben dann ein „lokales“ (Thon 2015, 119) oder auch „instrumentell [...]“ (*Werther 2019, 20*) genanntes Ziel erreicht. Im Mittelpunkt der durch die Präsentationssequenzen dargestellten Handlung steht Katies Schwester, genannt Sam. Sie hat wegen des Umzugs die Schule gewechselt und sich als Außenseiterin in die coole Lonnie verliebt, die in einer Punkband singt. Die Beziehung der beiden steht jedoch unter keinem guten Stern. Es häufen sich Probleme in der Schule. Sams Eltern betrachten die Beziehung nur als eine verwirrte Phase. Zudem ist die Familie zerrüttet. Der Vater leidet an seiner Existenz als erfolgloser Schriftsteller. Die Mutter hat auf der Arbeit eine Affäre mit einem erfolgreichen Kollegen. Der für Sam tragischste Umstand betrifft jedoch Lonnies Zukunftspläne. Sie möchte zum Militär und befürchtet, die Beziehung zu Sam aufgeben zu müssen.

Die meisten Informationen über Sams Beziehung bekommen Katie und folglich die Spieler*innen durch die vorgelesenen Tagebucheinträge. Dabei irritiert, dass diese in verschiedenen Präsentationssequenzen vorgelesen werden, ohne dass Katie das Tagebuch zu Gesicht bekommt. Wenn Spielende beim Durchsuchen des Hauses passende Schlüssel gefunden haben, können sie den Dachboden betreten. Hier findet Katie Sams Tagebuch. Dann klären sich alle Umstände zum Positiven. Katies Eltern haben sich versöhnt, für eine Paarberatung angemeldet und sind auf dem Weg in einen Kurzurlaub. Der Vater hat für seinen Roman einen Verleger gefunden. Und Lonnie steigt auf dem Weg zur Militärakademie aus dem Bus und ruft Sam an, um zu fragen, ob sie mit ihr durchbrennen möchte. Mit Auffinden des Tagebuches, endet das Spiel. Dann verschmilzt die analeptisch dargebotene Erzählung mit Katies Gegenwart.

3 — ZUR NARRATOLOGISCHEN EINORDNUNG

Das globale Spielziel fällt bei *Gone Home* mit der Rekonstruktion einer Handlung und mithin der einer Handlungslogik zusammen. Nicht zum Selbstzweck, sondern als zentraler Spielbestandteil wird demnach eine Tätigkeit ausgeführt, deren damit verbundene Fähigkeiten in aktuellen literaturdidaktischen Modellen literarischen Verstehens (vgl. etwa Boelmann / König 2021; Schilcher / Pissarek 2013) zu fin-

den sind. Diese rekonstruierte Handlung spielt sich in der Vergangenheit ab. Damit liefert *Gone Home* ein besonders treffendes Gegenbeispiel zur These, die Spielerin oder der Spieler eines Computerspiels würde sich nicht als „Rezipient/in einer Geschichte erleben – allein schon, weil ihm oder ihr das Geschehen vor Augen liegt“ (Schmitz 2020, 8). Weder wird in *Gone Home* lediglich „eine eigene Erzählung (von sehr vielen möglichen) erst [...] konstruier[t]“, noch erscheint die erzählte Geschichte als bloß „algorithmisch vorgefertigt“ vor den Augen der Spielenden (vgl. ebd.). Das bipolare Kontinuum von Aarseth (vgl. 2004, 375) mit linearen narrativen Spielen und „free play“ als diametrale Endpunkte (vgl. auch Rauscher 2018a, 15) beschreibt *Gone Home* ebenfalls nur bedingt. Da Sams Schicksal nicht durch Katie bzw. die Spielenden beeinflusst werden kann, fallen eine interaktive Erzählung, in der man sich weitestgehend frei bewegen kann, und eine in diese eingebettete, vorab feststehende und von den Spielenden durch eigene Vorstellungsbilder vergegenwärtigte Erzählung auseinander.

Um die beiden Erzählebenen genauer zu beschreiben, werden nun unter Bezugnahme auf Ryans (2007) Darstellung narrativer Modi (vgl. auch Rauscher 2018a, 77) sowie zum Teil analog zu Thon (vgl. 2015, 138f) narratologische Kategorien auf den interaktiven Gegenstand übertragen. Bei *Gone Home* gibt es eine Rahmenerzählung und eine Binnenerzählung (Martínez / Scheffel 2007). Auf der Ebene der Rahmenerzählung handeln Spielende als Katie im narrativen Modus der Partizipation, vergleichbar einem Theater mit Publikumsbeteiligung (vgl. Ryan 2007, 9). Hier verortet sich die für Computerspiele konstitutive (vgl. Neitzel 2007, 9) Interaktivität. Zum Beispiel obliegt es in weiten Teilen den Spielenden, in welcher Reihenfolge Katie das Haus kennenlernt. Ferner empfehlen sich optionale Handlungen, wie zum Beispiel Lichtschalter zur Markierung der bereits untersuchten Bereiche des Hauses zu verwenden (vgl. Gaynor 2014) oder einzelne Hinweise mehrfach anzuschauen.

Ein Element dieser Rahmenhandlung ist auch Sam, die u.a. auf Bildern im Haus zu sehen ist. Sie ist die (intradiegetische) Erzählerin einer prädestinierten Binnenhandlung, welche in Worten dargeboten wird – folglich im narrativen Modus der Diegese („Diegetic mode“). Der Wortlaut wird akustisch wiedergegeben und grafisch angezeigt, vergleichbar einem Hörbuch mit beigelegtem Text. Da Sam die Protagonistin ihrer Binnenerzählung ist, kann man sie als autodiegetische Erzählerin ebenjener beschreiben. Die Binnenerzählung jener Geschehnisse, die sich während Katies Abwesenheit zutragen, wird aber nicht allein durch die auditiven Tagebuch-Botschaften Sams vermittelt. Vielmehr liegt es an den Spielenden, weitere in multimedialer Form präsentierte Hinweise zu einer kohärenten Handlung zu verknüpfen. Hier spricht man von „nonnarratoriale[n] Darstellungen“ (Thon 2015, 141), wenn diese Hinweise wie in einem erzählerlosen Film weder von einer *Figur* der erzählten Welt, noch von einer *figürlichen* Instanz außerhalb der Diegese versprachlicht werden.¹ Non-narratoriale Darstellungen lassen sich nicht nur auf der Ebene der Binnenhandlung, sondern auch bei der Vermittlung der Rahmenhandlung finden. Durch die letztgenannten audio-visuellen Signale bekommen die Spieler*innen jene Informationen über Katies Gegen-

¹ Pan-narratoriale Positionen zufolge lassen sich auch nonnarratoriale Darstellungen einer narrativen Instanz zuschreiben. Gegen diese Positionen lassen sich jedoch theoretische Einwände vorbringen, die hier den Rahmen sprengen würden und in Bezug auf Literatur bei Köppe und Stühling (vgl. 2011) aufgeführt sind. Um ferner sowohl Problemen des Intentionalismus als auch jenen verbunden mit der im Bereich der Computerspiele besonders verbreiteten kollektiven Autor*innenschaft zu begegnen, kann man die genannten nonnarratoriale[n] Darstellungen mit Thon (vgl. 2015, 142; Thon 2016, 132f.) von hypothetischen Autor*innenkollektiven ausgehend denken. Ob der Kurzschluss von Narrationsinstanz und bspw. Kompositionsinstanz bei der Zuordnung nonnarratoriale[n] Darstellungen zu einem hypothetischen Autor*innenkollektiv nur neue Probleme verursacht, muss hier offenbleiben.

wart im Haus, die nicht direkt mit den zurückliegenden Ereignissen verknüpft sind. Da das Verhältnis der erzählten Zeit zur Erzählzeit (Martínez / Scheffel 2007) im Falle der Binnenerzählung deutlich größer ausfällt als bei der Erzählung der Gegenwart Katies, können sich die beiden Ebenen zeitlich bis zu ihrem Schnittpunkt aufeinander zubewegen. Ist dieser erreicht, befindet sich das Spiel in seinem Endzustand.

Die perspektivische Gestaltung der Rahmenerzählung prägt die Wirkung des Computerspiels in besonderem Maße. Diese lässt sich mit Neitzels (vgl. 2007; vgl. auch Thon 2015, 120f) Konzepten ‚Point of View‘ und ‚Point of Action‘ medien-spezifisch charakterisieren. Der ‚Point of View‘ beschreibt, inwiefern die Darstellung des Schauplatzes mit dem Blickfeld des Avatars verbunden ist. Der ‚Point of Action‘ beschreibt, wie mittel- oder unmittelbar Steuerungshandlungen der Spielenden mit Handlungen des Avatars korrespondieren. Da *Gone Home* die prototypische First-Person-Perspektive aufweist, siehe Abbildung 1, ist das Spiel hier eindeutig zu klassifizieren. Die Rolle der oder des Spielenden fällt mit der Rolle Katies in der erzählten Welt zusammen. Wir sehen nicht Katie, sondern aus ihren Augen (subjektiver *Point of View*) und handeln an ihrer Stelle (intradiegetischer, im Avatar zentrierter und direkter *Point of Action*).

D.h. ein Avatar kann während des Spielens nur imaginiert werden, denn der Ort, an dem der Körper, der zur abgebildeten Hand gehört, situiert wäre, bleibt leer. Es gibt keine Visualisierung des Körpers, der zur Hand gehört. Das Bild insinuiert vielmehr, dass sich der Körper, der zur Hand gehört, vor dem Monitor auf der Seite des Spielers, also in der realen Welt befindet. Damit ist der Ort, an dem der Körper, der zur abgebildeten Hand gehört, imaginiert wird, gleichzeitig der Ort, an dem der Point of View situiert ist: Vor dem Monitor, wo sich der Spieler befindet. Diese Verschmelzung von Point of View und Point of Action stellt eine Verbindung zwischen virtuellem und realem Raum her. Es gibt keine vierte Wand, die die Diegese schließt. Stattdessen versucht diese Technik der Visualisierung, die Diegese in den realen Raum auszuweiten. (Neitzel 2007, 21)

So erklärt Neitzel den besonders immersiven Effekt der *First-Person-Perspektive*. Dieser Effekt soll hier weder mit der überholten Metapher des ‚Eintauchens‘ (vgl. Thon 2006) beschrieben werden, noch wird angenommen, dass ihn allein die Perspektivgestaltung auslöst. Stattdessen werden nun weitere Konstituenten der immersiven Wirkung des Spiels identifiziert, die die Aufmerksamkeit der Spieler*innen lenken. Auf diese Weise wird die Grundlage für die Analyse des literaturdidaktischen Potentials geschaffen.

4 — IMMERSION UND INVOLVEMENT

Zur weiteren Rückführung der immersiven Wirkung des Spiels auf die Gestaltungsmerkmale der Rahmenhandlung bietet sich die Unterscheidung von narrativen und ludischen Ereignisdarstellungen an (vgl. Thon 2015, 118f.). Narrative Ereignisdarstellungen vermitteln Elemente der erzählten Welt, die „vor Spielbeginn“ feststehen und nicht von den Spielenden verändert werden können. Ludische Ereignisdarstellungen „ergeben sich [...] aus der regelgeleiteten ludischen Interaktion“ (ebd.) der Spielenden mit Elementen der erzählten Welt. Da man ohne ludische Ereignisdarstellung kaum von einem Computerspiel sprechen kann, wird in den Games Studies die Interaktivität begrifflich betont, indem man den Begriff „Involvement“ (Neitzel 2018, 222) gegenüber einer eventuell passiven „Immersion“ vorzieht. Auch wenn sich Spielende

recht schnell „an [die] materielle Extension ihrer Sinne“ gewöhnen (ebd., 226, s.o.), können verschiedene Formen von Illusionsbrüchen auftreten, die einem Involvement abträglich sind. Eine solche Form ist die sogenannte ludonarrative Dissonanz (vgl. Seraphine 2016).

Sie tritt immer dann auf, wenn Elemente von Narration und Gameplay keine Entsprechung auf der jeweils anderen Ebene aufweisen und die damit evozierten Erwartungen bzw. Antizipationen auf Seiten der Spielenden nicht bedient und somit enttäuscht werden. (Werther 2019, 16)

Diese Enttäuschung oder auch schon die bloße Irritation können dazu führen, dass der immersive und involvierende Effekt des Spiels gehemmt wird (vgl. Seraphine 2016). Im Falle von *Gone Home* berichteten Spieletester*innen einer früheren Spielversion laut eines Vortrags des Spieleentwicklers Steve Gaynor (2014), dass sie sich nicht als Teil der Familie Greenbriar empfanden, wenn sie Dinge im Haus tun konnten, die Katie nicht tun würde – sich also nicht „gentle“ und „respectful“ verhielten. Die Möglichkeit, beispielsweise das Haus zu verwüsten, würde demnach zu ludonarrativer Dissonanz führen. Deshalb beschloss das Autor*innenkollektiv (zum Begriff: vgl. Thon 2016, 132f.), die Interaktionsmöglichkeiten der Spielenden mit Gegenständen im Haus zu beschränken und auf diese Weise ludonarrative Harmonie zu forcieren.

Involvement wird ferner verstärkt, wenn Spielenden ein Regelsystem geboten wird, das erstens, wie erwähnt, mit dem Narrativ und zweitens in sich konsistent ist. Die letztgenannte ludische Konsistenz ermöglicht es Spielenden, erfolgreich Feedbackschleifen (vgl. Cook 2006) zu durchlaufen und sich so als erfolgreiche Lernende (s.o.) zu erleben, die in die erzählte Welt Schritt für Schritt hineinwachsen. Dies verleiht ihnen Sicherheit (vgl. Neitzel 2018, 230). Um die Informationsfülle im Haus (für Produzierende wie Rezipierende) bewältigbar und geordnet zu halten, ist es Katie beispielsweise nur möglich, Bücher, die nicht auf Stapeln liegen und nicht im Regal stehen, genauer zu inspizieren (vgl. Gaynor 2014). Spielende lernen, dieses Prinzip auf andere Gegenstände wie VHS- und Audiokassetten zu übertragen. Solche Lernprozesse erfordern in *Gone Home* kaum Erfahrung mit anderen Computerspielen. Diese Zugänglichkeit ist wesentlich für die zentrale Intention des Autor*innenkollektivs, welche nun thematisiert wird.

5 — ZUR EVOKATION VON EMPATHIE DURCH LITERARIZITÄT

Zu den Intentionen, welche mit *Gone Home* strategisch verfolgt werden, gibt der Spieleentwickler Gaynor (2014) explizit Aufschluss. Mit Keen (2008) kann man hier von *Strategic Empathizing* sprechen, da das Autor*innenkollektiv die Möglichkeiten interaktiver Narration für folgenden Zweck nutzen möchte: „[to] build up human empathy“ (Gaynor 2014). Ob eine solche Intention durch die Spieler*innen realisiert wird, ist schwer vorherzusagen (vgl. Keen 2008, 480). Deshalb werden im Folgenden lediglich Potentiale des Gegenstands angeführt, die rezeptionsästhetisch und kognitionstheoretisch plausibel sind, aber (weitere) empirische Fundierung benötigen. Beispielsweise sollten für den Nachvollzug der Binnenhandlung genug kognitive, emotionale und perzeptive Kapazitäten (vgl. Fahlenbach / Schröter, 181; Perron 2005) frei bleiben. Deshalb sollte die ludische Interaktion mit dem Spiel möglichst mühelos vonstattengehen. Für *Hardcore Gamer* (s.o.) ergeben sich bei *Gone Home*

keine Schwierigkeiten. Die Steuerung mit den Tasten W, A, S, D sowie mit der Computermaus ist ihnen wohl bekannt. Doch auch *Casual Gamer* werden von der Spielmechanik nicht überfordert. Katie kann nicht sterben, es gibt keinen Zeitdruck und keine auf exaktes Timing abzielenden Spielpassagen. Man kann auf ludischer Ebene höchstens scheitern, wenn Schlüssel und Türcodes nicht gefunden werden.

Auf narrativer Ebene bedient sich *Gone Home* der Mechanismen von Literatur im engsten Sinne. Ein Spielekritiker schreibt:

Thinking back on *Gone Home*'s story, I find myself remembering the characters as if they [...were] in a novel I'd just finished reading. (Kohler 2013)

Dem multimedialen Text *Gone Home* sind „Aktualisierungsbedingungen eingezeichnet [...], die es erlauben, den Sinn des Textes im Rezeptionsbewusstsein des Empfängers zu konstituieren“ (Iser 1984). Die erzählte Welt wird erst durch die Reaktionen der Rezipient*innen bzw. Spieler*innen gegenwärtig – das „Verstricktsein“ wird zur „Erfahrungsbedingung“ (ebd., 210). Die Sinnkonstitution wird in *Gone Home* erschwert, indem die verschiedenen Objekte und Figurenperspektiven der erzählten Welt aufeinander bezogen werden müssen. Die auf die Binnenhandlung bezogene Vorstellungsbildung wird dabei kaum durch visuelle Hilfestellungen unterstützt – beispielsweise sieht man die Figuren ausschließlich auf recht generischen Portraitfotos. Laut Iser (ebd., 293) steigt die „Lebhaftigkeit unserer Vorstellungen proportional zu den Leerstellenbeträgen“ an, wobei die „Vorstellungserschwerung darauf hinaus[läuft], den Leser von habituellen Dispositionen abzulösen“. Dies geschieht insbesondere dann, wenn der „Erfahrungserwerb“ in „ästhetische Erfahrung“ übergeht, wenn Rezipient*innen bzw. Spieler*innen also „in eine latente Distanz [... zur] eigenen Beteiligung am Text [... geraten]“ (ebd., 217f) und sich beim Beobachten beobachten. In *Gone Home* geschieht eine solche Distanzierung, als Katie im Keller einen Zettel findet, der aus Sams Tagebuch herausgerissen scheint. Während Spielende im gesamten Spiel selbst entscheiden können, wie lange und wie oft sie einen Gegenstand inspizieren, übernimmt an dieser Stelle Katie die Kontrolle und legt den Zettel nach kürzester Zeit weg. Spielende können in den wenigen Sekunden lediglich erahnen (oder mit Hilfe eines Screenshots herausfinden), dass Sam auf diesem Zettel von sexuellen Handlungen mit Lonnie schwärmt. Hier wird Spielenden die Differenz zwischen ihnen und dem Avatar vor Augen geführt (vgl. Gaynor 2014). Katie zeigt sich ihnen dann nicht nur in ihrer Rolle als „Spielfigur“, sondern auch als „fiktives Wesen“ (Thon 2015, 218). Solche Momente der Distanzierung bleiben aber lediglich punktuell.

Gone Home zielt also auf emotionale Beteiligung. Der interaktiven Rahmenhandlung kommt zuvorderst die Funktion zu, ganz verschiedene Arten von Spieler*innen über das in 4. diskutierte Involvement zur Binnenhandlung zu führen. Die beiden Funktionen kann man folglich tendenziell unterschiedlich verorten: Immersion durch die Rahmenhandlung, Empathieentwicklung durch die Binnenerzählung. Am Schluss, wenn sich beide Handlungsstränge schneiden, gehen auch die Funktionen ineinander über. Dann ist man in der Rolle Katies erstens erleichtert darüber, dass sich die gruselige Atmosphäre der Rahmenhandlung nicht in Gewalt entlädt, und zweitens darüber, dass sich die Konflikte der Binnenhandlung in positiver Weise auflösen. Dass die Funktionen in der beschriebenen Weise in *Gone Home* unterschiedliche

Orte haben, ist auch kognitionstheoretisch plausibel, da ein mitfieberndes, empathisches Mitfühlen mit jenen Figuren typisch ist, deren Schicksal man nicht beeinflussen kann, während ein eingreifendes In-die-Rolle-Schlüpfen schon der erste Schritt zur Identifikation ist (vgl. Perron 2005). Es kommt also gerade der Binnenhandlung eine Funktion zu, die durch die bereits angesprochenen literarischen Mechanismen als Evokation von Empathie benannt werden kann (empirisch: vgl. Koopman und Hakemulder 2015; dazu kritisch: vgl. Hogan 2018). Hierfür eigne sich laut Keen (vgl. 2013) besonders perspektivisch-subjektiv gebrochenes Erzählen, welches durch das Vorlesen des Tagebuchs in prototypischer Weise umgesetzt wird. Die Empathie evozierende Wirkung von Literatur wird im Allgemeinen u.a. mit Theorien begründet, nach denen für den Nachvollzug bzw. das Imaginieren von Situationen dieselben Hirnregionen wie für das tatsächliche Erleben Verwendung finden (vgl. Miall 1996, 241f). Welche Situationen das in *Gone Home* sind, bildet den Ausgangspunkt für den Abschluss der hier vorgelegten Argumentation.

6 — SCHLUSS: ZUM POTENTIAL FÜR EINE DIVERSITÄTSORIENTIERTE LITERATURDIDAKTIK

In *Gone Home* werden die erste Liebe sowie das Bedürfnis nach Geborgenheit und Intimität als Erfahrungsreservoirs und -sedimente der Spieler*innen aufgerufen. Diese Bezugnahme kulminiert am Ende des Spiels in der Szene auf dem Dachboden, als Katie das gemeinsame Lager von Sam und Lonnie findet und folgendes Foto betrachtet.



Abb. 1: Das die Binnenhandlung bilanzierende Bild von Sam und Lonnie. Die First-Person-Perspektive kommt ohne die Darstellung Katies oder ständig zu sehende Interface-Elemente aus. (beschnittener Screenshot)

Die Empathisierungsstrategie von *Gone Home* kann mit Keen (vgl. 2008, 488) als „broadcast strategic empathizing“ beschrieben werden: „Broadcast strategic empathy calls upon every reader to feel with members of a group, by emphasizing our common human experiences, feelings, hopes, and vulnerabilities.“ (ebd.)

Sam lassen sich Emotionen zuordnen, die *allen* Spielenden bekannt sein dürften. Heteronormativ geprägten Spieler*innen, wie sie in Teilen der *Hardcore Gaming Community* zu finden sind, wird eine Figur nahegebracht, die queeren Gruppen bereits nahe ist, außerhalb dieser aber wohl vor allem über ihre Alterität wahrgenommen wird. Damit baut das Spiel Brücken, die insbesondere auf der Zugänglichkeit des Spiels und seiner immersiven Wirkung fußen. Für eine Verwendung des Computerspiels *Gone Home* im inklusiven Literaturunterricht, verstanden auch als „Möglichkeitsraum“ (Bieker / Schindler 2020, 139), der die heteronormative Verschränkung von sex, gender und sexueller Orientierung als Konstruktion problematisiert, liegt das Potential von *Gone Home* vor allem in dieser Wirkung. Da Momente der Distanzierung demgegenüber nur punktuell im Gegenstand angelegt sind, empfiehlt sich zusätzlich eine analytische Durchdringung, die nicht nur diskursiv erfolgen muss, sondern auch durch handlungs- und produktionsorientierte Methoden wie dem Szenischen Interpretieren oder einem Anfertigen „mediale[r] Transformationen“ dem performativen Charakter von Identität besonders gerecht werden kann (Krammer / Malle 2017, 128). Beim kognitiv aktivierenden Rückführen der Wirkung auf die Formsprache des Gegenstands lässt sich nicht nur an die genannten geteilten Grundbedürfnisse der Lernenden anknüpfen, sondern auch an Erfahrungen mit gruseligen Computerspielen und Filmen. Damit kann man einem Kontrast nachspüren, den Rauscher (2018b, 141) als „Queering“ beschreibt – das Divergieren der glimpflich verlaufenden *Coming-Out*-Geschichte der Binnenhandlung und der Atmosphäre der Rahmenhandlung, die mit Gewitter, Dauerregen, „Zeitungsausschnitte[n] über übernatürliche Vorkommnisse“, Hinweisen auf den Suizid des Onkels und der „gespenstische[n] Leere im Haus“ die Erwartungshaltung einer „tragischen Handlung“ aufbaut (Rauscher 2018b, 140f). Diese gespannte Atmosphäre leistet sicher auch einen Beitrag zur immersiven Wirkung, die mit der für den vorliegenden Beitrag zentralen Empathisierungsstrategie verbunden ist. Bezüglich dieser Strategie lässt sich mit *Gone Home* an didaktische und pädagogische Ansätze anschließen, die mit Butlers (vgl. 2002) Performanz-Konzept verknüpft sind und die Trias von „Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung“ (Debus 2012; vgl. auch Dannecker 2017) verwenden. *Gone Home* stellt die intime Beziehung zwischen Sam und Lonnie in ihrer ganzen Anschlussfähigkeit dar – ohne *Othering*. Das Spiel verschiebt Normen, indem bestehende Praktiken vornehmlich gespiegelt und wiederholt werden (vgl. Butler 1991, 217). Folglich eignet sich *Gone Home* nicht nur für eine Nicht-Dramatisierung, die sexuelle Orientierungen lediglich en passant behandelt, sondern insbesondere für eine entdramatisierende Beschäftigung mit queeren Identitäten. Bezogen auf „geschlechterreflektierende[...] Pädagogik“ definiert Debus: „Entdramatisierende Herangehensweisen [...] lassen sichtbar bzw. erfahrbar werden, dass Geschlecht weder die einzige noch die wichtigste Kategorie individueller wie gesellschaftlicher Differenz ist.“ (Debus 2012, 153)

Verallgemeinert man dieses Konzept mit Blick auf die Reflexion der „heterosexuelle[n] Fixierung des Begehrens“ (Butler 1991, 38), können mit *Gone Home* problematische Dramatisierungen Lernender, die auf Vorurteilen oder faktisch falschen Vorstellungen basieren – zum Beispiel vermeintliche „Widernatürlichkeit“ –, entdramatisiert werden (analog zum Thema Transgender: vgl. Seidel 2019, 128). Zudem bietet es sich an, sogenannte „dramatisierende“ Lerneinheiten voranzustellen (vgl. Debus 2017, 154), in denen literarische Gegenstände verhandelt werden, die Homophobie und das damit verbundene Leiden an Diskriminierung und „Zwangsheterosexualität“ (Butler 1991, 215) stärker thematisieren, als das in *Gone Home* passiert. Hier eignen sich neben Adoleszenzromanen (vgl. Seidel 2019) auch aktuelle *Graphic Novels* (vgl. Magirius, i.V.), wie z.B. *Flamer* (2020) von Mike Curato.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

— **Dragon-Age-Reihe**. 2009-2014 (EA). — **Gone Home**. 2013 (The Fullbright Company sowie [für die Switch-Version] BlitWorks). — **Mass-Effect-Reihe**. 2007-2021 (Microsoft Game Studios / EA).

SEKUNDÄRQUELLEN

— **Aarseth, Espen J. (2004)**: Quest Games as Post-Narrative Discourse. In: Marie-Laure Ryan (Hg.): *Narrative across Media: The Languages of Storytelling*. Lincoln: University of Nebraska Press, 361-376. — **Abraham, Ulf / Kepser, Matthis (2009)**: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt. — **Albrecht, Christian / Conrad, Maren (2020)**: Let's Play, Talk & Analyse. Gespräche über narrative Computerspiele. In: *Praxis Deutsch*, H. 276, 46-49. — **Beil, Benjamin / Rauscher, Andreas (2018)**: Avatar. In: Beil, Benjamin / Hensel, Thomas / Rauscher, Andreas (Hg.): *Game Studies*. Wiesbaden: Springer VS, 201-218. — **Bieker, Nadine / Schindler, Kirsten (2020)**: Notwendigkeit, Potenziale und Umsetzungsmöglichkeiten einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik. In: *k:ON*, H. 2 (2020), 134-152. DOI: <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2020.2.07>. — **Boelmann, Jan M. (2015)**: *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium*. München: kopaed. — **Boelmann, Jan M. / König, Lisa (2021)**: *Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. — **Butler, Judith (1991)**: *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. — **Butler, Judith (2002)**: Performative Akte und Geschlechtskonstitution. In: Wirth, Uwe (Hg.): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 201-231. — **Chan, Khee H. (2017)**: *Why I'm afraid video games will continue to 'bury its gays'*. <https://www.polygon.com/2017/8/4/16090980/life-is-strange-death-lgbtq-characters> [01.09.2021]. — **Cook, Daniel (2006)**: *What are game mechanics?* <http://www.lostgarden.com/2006/10/what-are-game-mechanics.html> [01.09.2021]. — **Cote, Amanda C. (2020)**: *Gaming Sexism: Gender and Identity in the Era of Casual Video Games*. New York: NYU Press. — **Dannecker, Wiebke (2017)**: Geschlechter/Rollen/Spiel: Zur Inszenierung literaturästhetischen Lernens am Beispiel von Terence Blackers Jugendroman Boy2Girl. In: Abraham, Ulf / Brendel-Perpina, Ina (Hg.): *Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 133-161. — **Debus, Katharina (2012)**: Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung von Geschlecht und sexueller Orientierung in der geschlechterreflektierten Bildung. In: Debus, Katharina et al. (Hg.): *Geschlechterreflektierende Arbeit mit Jungen an der Schule*. München: Waxmann, 149-158. — **Düerkop, Katharina (2020)**: „Ich glaube, Sadwick hat sich ziemlich einsam gefühlt.“ Zur Rezeption und Interpretation der ludonarrativen Figur im Literaturunterricht der Grundschule. In: *MiDU*, H. 1 (2020), 1-20. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.1.3>. — **Emmersberger, Stefan (2019)**: Storytelling in virtuellen Welten – Potential und Grenzen eines intermedialen Literaturunterrichts am Beispiel des interaktiven Films Life Is Strange. In: Maiwald, Klaus (Hg.): *Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 91-109. — **Fahlenbach, Kathrin / Schröter, Felix. (2015)**: Game Studies und Rezeptionsästhetik. In: Sachs-Hombach, Klaus / Thon, Jan-Noël (Hg.): *Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung*. Köln: Herbert von Halem Verlag, 165-209. — **Gaynor, Steve (2014)**: *Why is Gone Home a game?* <https://www.gdcvault.com/play/1020376/Why-Is-Gone-Home-a> [01.09.2021]. — **Grzesik, Jürgen (1996)**: *Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozess des Textverstehens und typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser*. 2. Auflage. Stuttgart: Klett. — **Hofer, Stefan / Bauer, René (2014)**: Computerspiele im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Möbius, Thomas (Hg.): *Neue Medien im Deutschunterricht. Handbuch Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 401-457. — **Hogan, Patrick C. (2018)**: *Literature and Emotion*. London: Routledge. — **Hurrelmann, Bettina (2003)**: Literarische Figuren. In: *Praxis Deutsch*, H. 30, 4-12. — **Iser, Wolfgang (1984)**: *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. München: W. Fink. — **Keen, Suzanne (2008)**: Strategic Empathizing: Techniques of Bounded, Ambassadorial, and Broadcast Narrative Empathy. In: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*, H. 82, 477-493. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03374712>. — **Kepser, Matthis (2013)**: Computerspielbildung. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Didaktik des Computerspiels. In: Boelmann, Jan M. / Seidler, Andreas (Hg.): *Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 13-48. — **Kohler, Chris (2013)**: *Gone Home: A Videogame, Without All That Pesky Videogame in the Way*. <https://www.wired.com/2013/08/gone-home-review/> [01.09.2021]. — **Kónya-Jobs, Nathalie / Werner, Markus (2020)**: Ansätze zu einer multi-modal orientierten Literaturdidaktik. Vorgestellt am Beispiel von Social Web-Literatur und der Jugend-Webserie DRUCK. In: *MiDU*, H. 1 (2020), 1-23. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2020.1.6>. — **Koopman, Eva M. / Hake-mulder, Frank (2015)**: Effects of Literature on Empathy and Self-Reflection: A Theoretical-Empirical Framework.

In: *Journal of Literary Theory*, H. 9 (2015), 79-111. — **Köppe, Tilmann / Stühning, Jan (2011)**: Against Pan-Narrator Theories. In: *Journal of Literary Semantics*, H. 40, 59-80. — **Krammer, Stefan / Malle, Julia (2017)**: Geschlechterinszenierungen. Perspektiven einer performativen Literaturdidaktik. In: Abraham, Ulf / Brendel-Perpina, Ina (Hg.): *Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 117-132. — **Magirius, Marco (i.V.)**: Zur Subjektivität queerer Protagonist*innen in aktuellen (semi-) autobiographischen Graphic Novels. In: *kjl&m*, H. 1 (2022). — **Martínez, Matías / Scheffel, Michael (2007)**: *Einführung in die Erzähltheorie*. München: C. H. Beck. — **Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2019)**: *JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart: mpfs. Auch online: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf [01.09.2021]. — **Miall, David S. (1996)**: Empowering the reader. Literary response and classroom learning. In: Kreuz, Roger J. / MacNealy, Susan M. (Hg.): *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics*. Ablex: Ablex Publish, 463-478. — **Neitzel, Britta (2007)**: Point of View und Point of Action. Eine Perspektive auf die Perspektive in Computerspielen. In: *Computer/Spiel/Räume*, H. 5, 8-28. — **Neitzel, Britta (2018)**: Involvement. In: Beil, Benjamin / Hensel, Thomas / Rauscher, Andreas (Hg.): *Game Studies*. Wiesbaden: Springer VS, 219-234. — **Perron, Bernard (2005)**: A Cognitive Psychological Approach to Gameplay Emotions. In: *Proceedings of the 2005 DiGRA International Conference: Changing Views: Worlds in Play*. <http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/06276.58345.pdf> [01.09.2021]. — **Rauscher, Andreas (2018a)**: Raum. In: Beil, Benjamin / Hensel, Thomas / Rauscher, Andreas (Hg.): *Game Studies*. Wiesbaden: Springer VS, 2-26. — **Rauscher, Andreas (2018b)**: Queer(ing) Game Spaces. Ein Diskussionspapier. In: *Navigationen - Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften*, H. 1 (2018), 133-144. <https://mediarep.org/handle/doc/1830> [01.09.2021]. — **Ryan, Marie-Laure (2007)**: Beyond Ludus: Narrative, Video Games and the Split Condition of Digital Textuality. In: Atkins, Barry / und Krzywinska, Tanya (Hg.): *Video Game, Player, Text*. Manchester: Manchester University Press, 8-28. — **Schilcher, Anita / Pissarek, Markus (2013)**: *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz: ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. — **Schmitz, Ulrich (2020)**: Teddy Reloaded. Multimodales Erzählen im Deutschunterricht. In: *MiDU*, H. 2 (2020), 1-17. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.2.2>. — **Seidel, Nadine M. (2019)**: *Adoleszenz, Geschlecht, Identität. Queere Konstruktionen in Romanen nach der Jahrtausendwende*. Berlin: Peter Lang. — **Seraphine, Frederic (2016)**: Ludonarrative Dissonance. Is Storytelling About Reaching Harmony? <http://www.fredericseraphine.com/index.php/2016/09/02/ludonarrative-dissonance-is-storytelling-about-reaching-harmony/> [01.09.2021]. — **Shepard, Kenneth (2019)**: *Life is Strange has yet to portray a healthy queer relationship*. <https://gaymingmag.com/2019/08/life-is-strange-has-yet-to-portray-a-healthy-queer-relationship/> [01.09.2021]. — **Spinner, Kaspar H. (2006)**: Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, H. 200, 6-16. — **Thon, Jan-Noël (2015)**: Game Studies und Narratologie. In: Sachs-Hombach, Klaus / Thon, Jan-Noël (Hg.): *Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung*. Köln: Herbert von Halem Verlag, S. 104-164. — **Thon, Jan-Noël (2016)**: *Transmedial Narratology and Contemporary Media Culture*. Lincoln: University of Nebraska Press. — **Werther, Friedrich (2019)**: Brüchige Handlungslogik – Ludonarrative Dissonanzen und narrative Handlungslogik im Computerspiel. In: *MiDU*, H. 1 (2019), 15-30. <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/24> [01.09.2021]. — **Winkler, Iris (2017)**: Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht. Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. In: *Didaktik Deutsch*, H. 43, 78-97.

ÜBER DEN AUTOR

Marco Magirus ist Akademischer Mitarbeiter am Lehrstuhl für Deutsche Philologie und Didaktik der deutschen Literatur an der Universität Tübingen. Seit der Promotion an der Universität Hamburg forscht er dort zu Gesprächen im Literaturunterricht, Überzeugungen von Studierenden und Lehrenden, Didaktik der Interpretation und Literaturtheorie, Adoleszenzromanen sowie zu grafischer und digitaler Literatur.