

Daniel Giere

Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen

Zu Repräsentation und
Rezeption von Geschichte
in digitalen Spielen



**WOCHEN
SCHAU**
GESCHICHTE

Daniel Giere

Computerspiele –
Medienbildung –
historisches Lernen

Daniel Giere

Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen

Zu Repräsentation und
Rezeption von Geschichte
in digitalen Spielen



**WOCHEN
SCHAU
GESCHICHTE**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Von der Philosophischen Fakultät der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover zur Erlangung des Grades Doktor der PHILOSOPHIE genehmigte Dissertation von Daniel Giere

Referent: Prof. Dr. Michele Barricelli, Ludwig-Maximilians-Universität München
Korreferent: Prof. Dr. Christoph Klimmt, Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover
Tag der Promotion: 9. August 2017

Die Qualität der in dieser Reihe erscheinenden Bände wird vor der Publikation in einem offenen Peer-Review-Verfahren durch das Herausbergergremium – gegebenenfalls in Verbindung mit externen, vom Herausbergergremium benannten Gutachtern – geprüft.

Die Reihe „Forum historisches Lernen“
wird herausgegeben von
Michele Barricelli
Peter Gautschi
Christine Gundermann
Martin Lücke
Vadim Oswald

Die Reihe wurde gegründet von Klaus Bergmann, Ulrich Mayer,
Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2019

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-0825-0 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-0826-7 (PDF)

Inhalt

1. Einleitung	7
1.1 Problemstellung	12
1.2 Vorgehen	15
2. Grundlagen	19
2.1 Historisches Lernen	19
2.2 Das Spiel	23
2.3 Das digitale Spiel	27
2.4 Geschichte in digitalen Spielwelten	36
2.5 Vorüberlegungen zum aktuellen Forschungsstand	49
2.6 Strukturanalyse: Ausschnitt des individuellen Geschichtsbewusstseins	51
2.7 Strukturanalyse: historisierende digitale Spielwelten	66
2.8 Strukturanalysemodell von Chapman	86
2.9 Strukturelle Kopplung: Kommunikative Aspekte zwischen Geschichtsbewusstsein und historisierenden digitalen Spielwelten .	105
2.10 Von den Grundlagen zur Theorie und Empirie	150
2.11 Ziele der Theorie und Empirie	152
3. Theorie	155
3.1 Medienspezifische geschichtsbewusste Rezeption	155
3.2 Forschungsfragen	170
3.3 Phasenschema des theoriegeleiteten Forschungsdesigns	172
4. Empirie	176
4.1 Strukturanalyse des digitalen Spiels <i>Assassin's Creed® III</i>	177
4.1.1 Begründung der Spielauswahl	177
4.1.2 Analyse der Bewerbung	178
4.1.3 Makroperspektivische Analyse: Deskriptive Spielanalyse ...	188
4.1.4 Makroperspektivische Analyse: Historische Spielstrukturen .	197
4.1.5 Mesoperspektivische Analyse: Die <i>Boston Tea Party</i> in <i>Assassin's Creed® III</i>	212

4.1.6	Mesoperspektivische Analyse: Abgleich mit der aktuellen Historiographie	229
4.2	Hauptstudie	241
4.2.1	Konzeptspezifikationen	244
4.2.2	Operationalisierung und Indikatorenauswahl	249
4.2.3	Messen und Skalieren	258
4.2.4	Indexbildung und Skalierungsverfahren	259
4.2.5	Forschungsdesign und Untersuchungsformen	260
4.2.6	Auswahlverfahren: Stichproben und Grundgesamtheit	270
4.2.7	Datenerhebungstechniken	277
4.2.8	Datenerhebung und -aufbereitung	278
4.3	Auswertungen	281
4.3.1	<i>Erzähl-Schemata</i> (FF0C, FF1)	281
4.3.2	<i>Ereignis-Schemata</i> (FF0A, FF2)	297
4.3.3	<i>Szenen-Schemata</i> (FF0B, FF3)	303
4.3.4	<i>Geschichtlichkeits-Schemata</i> (FF4)	315
4.3.5	Allgemeine Realismuseinschätzungen bzgl. historischer Repräsentationen (FF5)	325
4.3.6	Bewerbung der Spiele (FF6)	327
4.3.7	<i>Temporale Kopplung</i> (FF7)	331
5.	Ergebnisse	340
5.1	Beantwortung der deduzierten Forschungsfragen	340
5.2	Individuelle medienspezifische Rezeption historischer Repräsentationen	348
5.3	Geschichtsbewusste Computerspieler am Beispiel <i>Assassin's Creed® III</i>	365
5.4	Implikationen für historisches Lernen im Digitalen	372
5.5	Ausblick und weiterführende Forschung	379
	Literaturverzeichnis	384
	Spielerverzeichnis	402
	Danksagung	407
	Anhang 1: Liste aller abhängigen und unabhängigen Variablen	409
	Anhang 2: Leitfaden und Anweisungen für den Interviewer	417

1. Einleitung

Digitale Medien dürften „langfristig erhebliche Auswirkungen darauf haben, was unter Geschichte verstanden und wie historisches Verständnis kulturell orientierend zur Geltung gebracht wird“ (Rüsen 2013, 246). Unter jenen ist das digitale Spiel¹ als eines der derzeit wohl erfolgreichsten Geschichtsprodukte besonders hervorzuheben, da die Fragen, durch welche Mittel und Wege Geschichte zukünftigen Generationen zugänglich gemacht wird, von größter Wichtigkeit sind (Kapell/Elliott 2013b, 2). Historiker² und erinnerungskulturell informierte Fachdidaktiker knüpfen ihrerseits ein domänenspezifisches Interesse an die Fragen der digitalen Vermittlung von Geschichte, insbesondere weil „die Zugänge zum historischen Lernen informeller und unberechenbarer geworden sind und es Ziel der Geschichtsdidaktik sein muss, die Wechselwirkung zwischen dem historischen Lernen und den Bedingungen der Digitalisierung stärker zu untersuchen – insbesondere auch empirisch“ (Alavi 2015, 6). So bewegt sich die Darstellung von Geschichte vom „PC-Spiel im historischen Kostüm“ (Barricelli 2016, 49) hin zu „Simulationen, die historische Wirtschaftsentwicklungen nachvollziehbar machen und gleichzeitig die Wechselwirkung zwischen Politik und Ökonomie“ (Wagner/Gabriel 2017, 342) zu erklären vermögen. Dabei blickt die Darstellung von Geschichte im digitalen Spiel selbst auf eine vergleichsweise lange Historie zurück.

Bereits 1971 entwickelten Paul Dillenberger, Bill Heinemann und Don Rawitsch mit *The Oregon Trail*³ eines der ersten digitalen Lernspiele mit historischem Setting, welches seither immer wieder neu aufgelegt wurde (Rawitsch 2017). Auch die deutschsprachige Geschichtsdidaktik kann nunmehr auf eine über 25 Jahre währende Beschäftigung mit dem digitalen Kulturgut zurückblicken. So untersuchten Niehoff und Veit bereits 1992 die Potenziale des digita-

-
- 1 Der Grundbegriff digitale Spiele wird dem ebenfalls möglichen Terminus Computerspiele vorgezogen. Er schließt Spiele auf Smartphones, Konsolen und weiteren Endgeräten ein. Eine genauere Begriffsdefinition erfolgt in Kapitel 2.
 - 2 Diese Arbeit verwendet grundsätzlich eine gendersensible Sprache. Es wird jedoch das durchaus kritisch reflektierte generische Maskulinum zur Anpassung des Leseflusses verwendet.
 - 3 *The Oregon Trail* ist ein historisches Lernspiel, bei welchem der Spieler als Pionier den Westen der USA besiedelt. Siehe: *The Oregon Trail*, Minnesota Educational Computing & The Learning Company (Bröderbund), Dezember 1971 (C64, Mac, Mainframe, Nintendo DS, PC).



Abbildung 1: Screenshot des 1979 für den Apple II erschienenen Ablegers des Computerspiels *The Oregon Trail* von 1971 (Fair use, <https://en.wikipedia.org/w/index.php?curid=18282717>).

len Spiels *Sid Meier's Civilization*⁴ für historisches Lernen (Niehoff/Veit 1992), aus welchem inzwischen eine der erfolgreichsten Strategiespielreihen aller Zeiten geworden ist. Allerdings gingen die unter der „Killerspiel-Debatte“ seit den 1970er Jahren geführten Dispute nicht spurlos an der Geschichtsdidaktik vorbei. Deutlich sichtbar wurde dies bereits Mitte der 1990er Jahre mit der „dürftige[n] Erkenntnis, daß historische Animationen aufgrund individueller Dispositionen der Benutzer wohl ebenso das geschichtliche Lernen verbessern wie andererseits Gewaltbereitschaft fördern können. [...] [K]ein mit der Lebenswirklichkeit von Heranwachsenden vertrauter Erziehungsberechtigter oder Pädagoge [kann es] heute noch unterlassen, das Problem ‚Computerspiele‘ zu thematisieren“ (Thieme 1995, 104). Ruhig wurde es um die geschichtsdidakti-

4 *Sid Meier's Civilization* ist ein rundenbasiertes Globalstrategiespiel, in dem es darum geht, eine gewählte Zivilisation aus dem Neolithikum bis in die Zukunft zu führen. Siehe: *Sid Meier's Civilization*, MicroProse, September 1991 (Amiga, Atari ST, Mac, Nokia N-Gage, PC, SNES).

sche Beschäftigung⁵ mit digitalen Spielen nach der bis heute einzigen einschlägigen Monografie von Grosch (2002). Grund dafür dürfte vor allem die von 2002 an in Deutschland vehement geführte „Killerspiel-Debatte“ im Kontext der Schul-Amokläufe in Erfurt, Emsdetten und Winnenden gewesen sein. Dass digitale Spiele auch aktuell immer wieder in negative Schlagzeilen geraten, zeigen insbesondere die Reaktionen führender Politiker, bspw. Thomas De Maizières Reanimierung der Killerspiel-Debatte im Juli 2016.⁶ In derart zumeist aufgrund aktueller Anlässe emotional geführten Disputen werden jedoch bedauerlicherweise immer wieder Forschungsergebnisse „in den Medien und von politischen Entscheidungsträgern instrumentalisiert und in der Öffentlichkeit selektiv dargestellt, wahrgenommen und bewertet“ (vgl. Gollwitzer u.a. 2014). Förderlich sind diese Debatten für eine geschichtsdidaktische Auseinandersetzung mit digitalen Spielformaten ganz gewiss nicht und führen am Kern der Sache vorbei. Während international bereits in den 2000er-Jahren eine vermehrte Beschäftigung der Geschichtswissenschaft mit digitalen Spielen zu erkennen war, belebte erst wieder Schwarz mit ihrem Sammelband „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf Ihre Gegner werfen?“ (2010b) die geschichtswissenschaftliche wie auch fachdidaktisch akzentuierte Auseinandersetzung im deutschsprachigen Raum. Dies ist angesichts der zunehmenden Bedeutung digitaler Spiele eine positive Entwicklung, wie auch die im November 2016 erschienene JIM-Studie (Jugend, Information, Media – Studienreihe zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger) beweist. Danach werden digitale Spiele aktuell von knapp zwei Dritteln der Jugendlichen in ihrer Freizeit mehrmals pro Woche genutzt, während nur 8 % nie Computerspiele spielen. Wird darüber hinaus die durchschnittliche Spieldauer der Jugendlichen an einem gewöhnlichen Wochentag von ca. 77 Minuten berücksichtigt (Behrens/Rathgeb 2016, 42–45), verwundert es kaum, dass das digitale Spiel als ein nicht unerheblicher Zuwendungsgrund von angehenden Historikern für das Fachstudium ausge-

5 In den 1990er-Jahren beschäftigte sich vor allen Dingen Wolf mit den populären Formaten digital spielbarer Geschichte (Wolf 1993, 1996). Die ersten Versuche digitaler Lernspielformate der großen Schulbuchverlage gegen Ende der 1990er-Jahre ließen „Schülerinnen und Schüler mehrheitlich irritiert und geradezu empört“ zurück, entfalteten kaum die Potenziale marktgängiger Computerspiele und sorgten daher auch nicht für eine vermehrte geschichtsdidaktische Auseinandersetzung mit der Thematik (Barricelli/Benrath 2003, 352).

6 Siehe in: <http://www.sueddeutsche.de/digital/amoklauf-in-muenchen-zurueck-in-die-nulterjahre-de-maizire-reanimiert-killerspiel-debatte-1.3092117> [9.4.2017].

macht werden konnte.⁷ Die Verarbeitung von Geschichte in digitalen Spielen ist keine Randnotiz, digitale Spiele sind integraler Bestandteil unserer Kultur. So sind allein drei der zehn im Jahr 2016 erschienenen und meistverkauften Spiele mit einem unstrittig historischen Setting versehen: *Battlefield 1*⁸, *Mafia III*⁹ und *Far Cry: Primal*¹⁰. Werden zusätzlich die Verkaufszahlen der derzeit wohl erfolgreichsten historisch akzentuierten Spielserie – bis Ende 2014 verkaufte Ubisoft über 93 Millionen Exemplare der *Assassin's Creed*[®] Reihe (Ubisoft 2015, 10) – betrachtet, verwundert es nicht, dass das Medienformat in der aktuellen Historiographie vermehrt Beachtung findet:

„Und in Boston wird bis zum heutigen Tage das Bild von den tyrannischen Briten gepflegt, welche durch ihre Intransigenz die patriotischen Amerikaner regelrecht in den Konflikt getrieben hätten. Wieder zeigt sich, wie unhintergebar das mythisch verklarte Bild der Revolutionsepoche offenbar für das amerikanische Staatswesen der Gegenwart weiterhin ist. Vor diesem Hintergrund stellt das Computerspiel *Assassin's Creed III* eine kühne, aber ziemlich einzigartige Ausnahme von der bisher etablierten Grundregel dar. In der alternativen Spielwelt *The Tyranny of King Washington* erscheint der erste Präsident der Vereinigten Staaten als imperialistischer Tyrann, der alle amerikanischen Indianerstämme ausrotten will und vom Freiheitskämpfer in einen Despoten mutiert ist“ (Hochgeschwender 2016, 343).

-
- 7 So stellte Houghton in seinem Vortrag „Why do you study history? The influence of computer games and other media on the undergraduate mind-set“ bei der Tagung „Challenge The Past/Diversify the Future“ vom 18. bis zum 20. März 2015 in Göteborg durch seine Hauptstudie heraus, dass ca. 10% der geschichtswissenschaftlichen Studentenschaft der Universität von Winchester aufgrund digitaler Spiele geschichtswissenschaftliches Interesse zeigen und das Studium begonnen hatten (siehe Chapman u.a. 2015, 85).
 - 8 *Battlefield 1* ist ein Ego-Shooter, welcher thematisch im Ersten Weltkrieg angesiedelt ist. Als Soldat müssen verschiedene Missionen diverser historischer Schlachten durchkämpft werden. Siehe: *Battlefield 1*, Electronic Arts, EA Digital Illusions CE, Oktober 2016 (Playstation 4, PC, Xbox One).
 - 9 *Mafia III* ist ein Action-Adventure, in dem der Spieler einen Heimkehrer aus dem Vietnamkrieg zur Zeit der Rassenunruhen in den USA spielt, welcher sich einer mafiosen Organisation anschließt und versucht, die fiktive Stadt New Bordeaux unter seine Kontrolle zu bringen. Siehe: *Mafia III*, 2K Games, Oktober 2016 (PC, PlayStation 4, Xbox One).
 - 10 *Far Cry: Primal* ist ein Ego-Shooter mit Rollenspielelementen, bei dem der Spieler in die Rolle Takkars in die Steinzeit versetzt wird und zum Stammesführer der Wenja aufsteigt. Siehe: *Far Cry: Primal*, Ubisoft, Ubisoft Montreal, Februar 2016 (PC, Playstation 4, Xbox One).

Grundidee für die geschichtlichen Verarbeitungen der *Assassin's Creed*® Reihe ist die fiktive Technologie des Animus, die ermöglicht, anhand in der DNA gespeicherter Informationen die Erinnerungen genetischer Vorfahren wieder zu erleben. So wird der Spieler in die Lage versetzt, Leonardo da Vinci in seiner Werkstatt im Florenz der Renaissance zu besuchen, beim Sturm auf die Bastille in digitaler persona dabei zu sein oder aber den vermeintlichen Despoten George Washington aufzuhalten – Alteritätserfahrungen einer ganz besonderen Art. Seit Dezember 2016 ist es sogar möglich im ersten *Assassin's Creed*® Kinofilm dem Ende der Reconquista bei der Belagerung von Granada im Jahr 1492 beizuwohnen.¹¹ Die Geschichtswissenschaft hat sich bisher auf die „Substanz“, das heißt, die in tatsächlich dominant historischen Computerspielen dargestellte Geschichte konzentriert. Ergebnis solcher Analysen waren im guten Fall Aussagen zu Plausibilisierungsmechanismen und Authentizitätsstrategien im Spiel durch Kontextualisierung, Stereotypisierung oder einfach Dekor.¹² Im negativen Fall wurden spöttische Invektiven in Bezug auf die Fehlerhaftigkeit oder Schlampigkeit der vorgefundenen Geschichtsverarbeitung verbreitet (vgl. Kapitel 2.7). Dies sind höchst unvollkommene, auch sterile Herangehensweisen, welche sich auf den dargestellten Inhalt fokussieren und in puncto der Spezifik dieses Medienformats unangemessen erscheinen. Es ist umso erfreulicher, dass sich im Dezember 2015 der Arbeitskreis Geschichtswissenschaft und Digitale Spiele gegründet, um diese neue historische Form intensiver und systematisch zu untersuchen. So wurden in einem gemeinsamen Manifest für geschichtswissenschaftliches Arbeiten mit digitalen Spielen u.a. Standards für die Referenzierung digitaler Spiele in geschichtswissenschaftlichen Forschungsarbeiten, aktuelle Forschungslücken wie auch Grundeigenschaften des Mediums im Blogformat gespielt.hypothesen.org formuliert (Arbeitskreis Geschichtswissenschaft und Digitale Spiele 2016). Diesen Prämissen folgt auch diese Arbeit.

„In bislang ungekannter Intensität werden hier die NutzerInnen durch aktives Handeln Teil der Spielwelt. Für sie entstehen in individuell inszenierten, historisch anmutenden Situationen eigene Erfahrungen, deren Plausibilitätsansprüche dabei weit über denen ‚klassischer‘ Geschichtsschreibung liegen können“ (Arbeitskreis Geschichtswissenschaft und Digitale Spiele 2016).

11 Zusätzlich bieten eine Vielzahl zugehöriger Comics verschiedenste Szenarien innerhalb der *Assassin's Creed*® Reihe an, wie z.B. die Hexenprozesse in Salem des Jahres 1692 im damaligen Neuengland (del Col u.a. 2016).

12 Vgl. u.a. Schwarz 2014b, 2014a; weitere Ausführungen hierzu, siehe Kapitel 2.7.

Da marktgängige Spiele in der Regel nicht mit dem Ziel erschaffen werden, ihre Spieler in einen wissenschaftsaffinen Diskurs zu verwickeln, sondern vor allem, um wirtschaftlichen Erfolg zu erzielen, scheinen die Fragen danach, was von den digitalen Geschichtsverarbeitungen bei den Nutzern ankommt, bedeutender denn je. Insofern damit oftmals Geschichte als Marke benutzt wird, deren Intention eben nicht die wissenschaftsbasierte Darstellung ist (Schüler u. a. 2010, 199–216), steht zu erwarten, dass Computerspiele ein anderes Geschichtsverständnis vermitteln, als die Historiographie nahelegen würde.

1.1 Problemstellung

„Geschichtswissenschaft und Geschichtsdidaktik können und sollten dazu Konzepte entwickeln, wie sich Computerspiele in der schulischen und außerschulischen Bildung einsetzen lassen. Das ist angesichts der Kluft zwischen Unterhaltungsmedium und Bildungsarbeit eine große Herausforderung, jedoch eine, die nicht nur angesichts des Verbreitungsgrades von Historienspielen nicht mehr ignorieren [sic!] werden sollte“ (Schwarz 2015b).

In diesem Zusammenhang ist sehr zu begrüßen, dass die Kultusministerkonferenz im Dezember 2016 ein Strategiepapier zur Bildung in der digitalen Welt verabschiedet hat, in dem u. a. gefordert wird, dass Schüler der allgemeinbildenden Schulen zukünftig dazu befähigt werden müssen, die Medienwirkung digitaler Spiele zu analysieren sowie auch konstruktiv mit entsprechenden Medienformaten umgehen zu können (Kultusministerkonferenz 2016, 18). Weniger erfreulich ist jedoch folgende Feststellung:

„Das wohl noch größte, praktisch noch nicht untersuchte Feld ist das von der Rezeption der Geschichte in den Spielen. Da Computerspiele inzwischen als fester Bestandteil der Geschichtskultur anzusehen sind, erhält die Frage nach dem, was von der konstruierten virtuellen Geschichte perzipiert, erinnert, transferiert wird, eine immer größere Relevanz. Die Geschichtsdidaktik ist hier gefragt, die neuere Medienwirkungsforschung mit ihrem Fokus auf Geschichtsbewusstsein und historisches Lernen zu verknüpfen und in ein Raster zur angemessenen Erforschung der Wirkung virtueller Geschichte zu überführen“ (Schwarz 2014a, 415).

Für Historienfilme oder Geschichtsdokumentationen ist bereits belegt, dass der Konsum derartiger Angebote ganz unbestreitbar auf das Geschichtsbewusstsein

der Nutzer einwirkt (Glaser u.a. 2011, 2013; Moller 2013; Neitzel 2010, 488–502). In Bezug auf historische Repräsentationen¹³ in digitalen Spielen ist dies derzeit weitgehend noch ein analog konstruiertes theoretisches Postulat (vgl. Kapitel 2.9). Klar ist, dass aufgrund der häufigen, intensiven wie auch langen Nutzung des Medienformats begründet vermutet werden darf, dass spielinhärente Geschichtsverarbeitungen wahrgenommen, ein wie auch immer geartetes Geschichtsbild angeeignet oder ganz allgemein Vorstellungen von Vergangenheit bei den Nutzern angebahnt werden. Geschichtsbewusstsein als Untersuchungsgegenstand muss jedoch auch immer im Kontext der Veränderung durch die interaktiven und remediatisierenden Medien verstanden werden. Demnach ist es besonders wichtig zu prüfen, welche Spuren verschiedenster Dichte und Intensität die Rezeption des Medienformats bei den Nutzern hinterlassen.

„Lange Zeit blieb allerdings die Frage der Medienwirkung im Bereich der historischen Angebote der Spiele [...] in der geschichtsdidaktischen Forschung unberücksichtigt [...]. Die Schwierigkeiten, die bei einer wissenschaftlichen Erforschung dieser Frage zu überwinden sind, betreffen nicht nur die sinnvolle Auswahl eines Samples an Probanden, sondern viel grundsätzlicher die nach der prinzipiellen Messbarkeit von Wirkung und Transferleistungen im Bereich des historischen Lernens, etwa der Ausformung oder Beeinflussung von Geschichtsbildern“ (Schwarz 2015a, 405).

Darüber hinaus ist die Form, in der Geschichte in digitalen Spielen verarbeitet wird, vor allem durch die Handlungsmöglichkeiten der Nutzer bestimmt. Bei Historienfilmen geht die Rezeption an sich zwar individuell verschieden intensiv vonstatten, doch bleibt wenigstens die Wiedergabe der Inhalte durch das Medium konstant. Im digitalen Spiel sind Handlungen der Nutzer durch Eingabegeräte dagegen zumeist notwendiges Spielelement, die darüber hinaus dafür sorgen, dass die Wiedergabe der präsentierten historischen Inhalte ebenso individuell ist wie die Rezeption selbst. Dabei wird es „zu einer direkt mitteilbaren Erfahrung, wie es ist, in einer spezifischen Situation ein Handelnder zu sein“

13 Repräsentation in Bezug auf digitale Spiele wird als Relation zwischen dem bedeutungskreisierenden digitalen Spiel und dessen kontingent semantischem Gehalt wahrgenommener Entitäten verstanden, welche von dem Autor dieser Arbeit der Repräsentation bspw. durch das Adjektiv „historisch“ zugeordnet wird, da Repräsentationen keine Abbilder einstiger Evenements sein können, sondern lediglich „an Deutungs- und Verstehensleistungen gebundene Auffassungen eines Geschehens“ (Straub 2001b, 45) darstellen.

(Venus 2011, 106). Der Arbeitskreis Geschichtswissenschaft und Digitale Spiele stellt bewusst heraus, dass digitale Spiele „eine Art Bühne mit Kulissen eines alternativen Lebensumfelds [darstellen], in deren Grenzen Spielende abhängig von ihren Fähig- und Fertigkeiten ein selbstbestimmter, aktiver Teil der Gesamtinszenierung werden“ (2016). Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, zunächst im Detail zu analysieren, wie überhaupt Geschichte spielweltlich verarbeitet wird.

„When history can be simulated, re-created, suverted, and rewritten on a variety of levels, new questions arise about the relationship between video games and the history they purport to represent, questions that traditional history approaches cannot properly address“ (Kapell/Elliott 2013b, 2).

Zuallererst muss die historische Verarbeitung des digitalen Formats eingehend untersucht werden, um überhaupt eine entsprechende Rezeptions- bzw. Wirkungsstudie anschlussfähig zu machen. Durch die verschiedenen Genres und die damit einhergehende ungeheure Vielfalt bestehender digitaler Spielformate (Klimmt/Blake 2012b, 357–366) ist es besonders schwierig, deren historische Verarbeitung überhaupt erst einmal deskriptiv zu erfassen. Entsprechende historisch ausgerichtete Analysemodelle sind rar gesät und ermöglichen selten ganzheitliche Betrachtungen des Medienformats (vgl. Kapitel 2.4 und 2.7).

„History is complicated [...]. It's difficult to balance. It's intricacies are hard to express. History is hard“ (Campbell 2016).

Schon an dieser Stelle wird deutlich, dass ein langer Weg bevorsteht, wenn versucht wird die von der Kultusministerkonferenz postulierten Anforderungen zu erfüllen. Klar ist jedenfalls, dass vor der Hinzunahme digitaler Spielformate in der Aus- und Weiterbildung zunächst durch Rezeptionsstudien Erkenntnisse darüber gewonnen werden müssen, wie die Inhalte des Spiels von den Nutzern wahrgenommen und beurteilt werden. Nur so können die den Spielen vielfach zugeschriebenen Potenziale verifiziert werden (Gebel u. a. 2006, 363–364). Dass wir darüber hinaus „über die Genese des individuellen Geschichtsbewusstseins wenig“ (Pandel 2013, 157) wissen, macht eine geschichtsdidaktisch akzentuierte Rezeptionsstudie bzgl. historischer Repräsentationen digitaler Spiele zu einem äußerst anspruchsvollen Forschungsvorhaben. Eine in dieser Weise ausgerichtete Studie muss nicht nur danach fragen, welche historischen Repräsentationen digitaler Spiele nutzerseitig rezipiert werden könnten, sondern ebenso wie diese

geschichtsbewusst verarbeitet werden. Der große Mehrwert einer derartigen Studie liegt ganz unbestreitbar darin, nicht nur Aussagen zur Medienwirkung zu generieren, sondern ebenso Rückschlüsse darauf ziehen zu können, wie digitale Spiele bei institutionellem historischem Lernen eingesetzt werden könnten. Die derzeit sinnvollste Herangehensweise ist eine von Beginn an interdisziplinär ausgerichtete, theoretische Zusammenführung bestehender Forschungen, um im Anschluss der Rezeption historischer Repräsentationen digitaler Spiele durch eine zunächst explorativ-empirische Studie auf den Grund zu gehen. Da hierfür derzeit nicht das notwendige methodische Instrumentarium zur Verfügung steht, muss Ziel dieser Studie sein diverse Grundlagen zu schaffen. Erst im Anschluss wird es möglich sein, größer angelegte empirische Studien durchzuführen, die repräsentativere Ergebnisse versprechen. Als erster wichtiger Schritt werden bestehende Modelle und Forschungsergebnisse in einem theoriegeleiteten Modell zur geschichtsbewussten Rezeption historischer Repräsentationen digitaler Spiele zusammengeführt. Danach wird in einer explorativen Hauptstudie (inkl. Vorstudie) die Erprobung adäquater Instrumente dargelegt, deren Ziel ist, erste Ergebnisse zur geschichtsbewussten Rezeption historischer Repräsentationen digitaler Spiele zu erhalten.

1.2 Vorgehen

Grundsätzlich werden in der vorliegenden Arbeit vier konstitutive Bereiche unterschieden: Grundlagen, Theorie, Empirie und Ergebnisse. Um den Kern – das historische Lernen – bei der interdisziplinären Ausrichtung nicht aus den Augen zu verlieren, muss stets herausgearbeitet werden, welche Prozesse des Geschichtsbewusstseins bei der Rezeption digitaler Medienformate durch individuelle Artikulationen überhaupt empirisch zugänglich sind (Rüsen 2008b, 95–97).

Grundlagen (Kapitel 2)

Es ist von größter Bedeutung, grundsätzliche Termini herauszuarbeiten, die einerseits dabei helfen sollen im Ansatz die Verarbeitung von Geschichte als digitale Spielform begrifflich zu fassen. Andererseits müssen sie aber auch in die thematisch interdependente Terminologie der Geschichtsdidaktik eingepasst werden. Grundkonzept sämtlicher auf die Rezeption geschichtlich geladener Medieninhalte ausgerichteter Studien muss immer das historische Lernen sein. So wird ausgehend vom Begriff des historischen Lernens nicht nur das medien-spezifische digitaler Spiele, sondern ebenso das Verhältnis zum geschichtsbewussten Individuum herausgearbeitet. Es wird daraufhin möglich zu benennen,

was und wie insbesondere Geschichte in der digitalen Spielform verarbeitet wird. Basierend auf der systematischen Trennung von Spiel, Spieler und der Tätigkeit des Spielens wird eine Verdichtung des aktuellen Forschungsstandes durchgeführt. Grundidee ist dabei, die Strukturen der an dem Kommunikationsprozess beteiligten Systeme (Spiel und Spieler) zunächst auf Grundlage einschlägiger Studien und Modelle der kommunikationswissenschaftlichen Medienwirkungs- und -rezeptionsforschung, Psychologie, *Game Studies* sowie Geschichtswissenschaft und -didaktik zu beschreiben, um anhand der kommunikativen Aspekte die strukturelle Kopplung der beiden Systeme und damit auch fundamentale Paradigmen zur geschichtsbewussten Rezeption herauszuarbeiten. Da sich der aktuelle Forschungsstand vor allem durch eine große Disparität vieler Einzelfallstudien auszeichnet, werden lediglich als besonders relevant identifizierte Einzelaspekte und nur vereinzelt Studien bzw. Modelle in Gänze beschrieben und berücksichtigt. Zudem werden auf Grundlage von Klimmt (2006) mögliche Mikro-, Meso- und Makro-Perspektiven auf die Problemstellung gerichtet, welche verschiedene analytische Tiefen versprechen. Dieser systematische Zugriff wird mit einer Rekapitulation der einschlägigen Forschungsergebnisse abgeschlossen, durch welche die anschließenden theoretischen Überlegungen eröffnet werden.

Theorie (Kapitel 3)

Das Herausarbeiten des theoriegeleiteten Modells hilft dabei, die Problemstellung konzeptuell genauer beschreiben und erklären zu können. Die Theoretisierung wird von Grund auf so angelegt, dass die beschriebenen Konzepte für die anschließende Empirie spezifiziert werden können. Dabei wird – Aarseth (2003) und Bigl (2009) folgend – durch den Rückgriff auf bestehende Forschungsergebnisse nicht nur bestehendes Wissen repetiert. Eine theoretische Vorarbeit ist bei Rezeptionsstudien zwingend erforderlich, da „aus inhaltsanalytischen Befunden allein weder Aussagen über Wirkung noch über Mitteilungsabsichten“ (Früh 2011, 48) abzuleiten sind. Aufgrund der Vielzahl verschiedener Genres und Spielertypen mit unterschiedlichsten Nutzungsinteressen sowie der bislang „nicht gänzlich geklärten kognitiven Rezeptionsprozesse“ können nur erste Trends und Indizien aufgezeigt werden (Bigl 2009, 37–38). Diese medienspezifischen Besonderheiten unterstreichen die Bedeutsamkeit der Herleitung des theoriegeleiteten Modells zur geschichtsbewussten Rezeption historischer Repräsentationen digitaler Spielwelten, um überhaupt erste Ansatzpunkte für eine empirische Felderkundung zu erhalten. Die erforderliche Dreiteilung zwischen Spieler, Spiel und der Tätigkeit des Spielens wird schließlich mithilfe der geschichtsbewussten Repräsentation mentaler Wissensstrukturen, historisierender

digitaler Spielwelten sowie durch die strukturelle Kopplung deduzierter Transfereffekte wie auch -prozesse spezifiziert. Darüber hinaus werden die Bedeutung einer Unterscheidung der jeweiligen kognitiven Transfers in *Erzähl-, Ereignis-, Szenen- und Geschichtlichkeits-Schemata* dargelegt sowie metakognitive Aktivitäten konzeptuell gerahmt. Anschließend werden anhand der beschriebenen Konzepte Forschungsfragen formuliert, deren Beantwortung in einem aus dem theoriegeleiteten Modell induzierten Phasenschema für die nachfolgende empirische Prüfung der Hauptstudie vorbereitet wird.

Empirie (Kapitel 4)

Ziel dieses Kapitels ist, das für die Hauptstudie gezielt ausgewählte Spiel eingehend zu analysieren. So wird vorab die Bewerbung des Spiels einer detaillierten Untersuchung unterzogen, um Erwartungen der Nutzer ableiten zu können. Darüber hinaus werden die durch das theoriegeleitete Modell als wichtig identifizierten deskriptiven Analysen durchgeführt, um anschließend anhand des Modells Chapmans (2016) die Analyse des digitalen Spiels abzuschließen. Damit einhergehend wird untersucht, in welcher Weise Geschichte Einzug in die digitale Spielwelt erhält. Erst dann werden die Eingrenzung des Treatments für die empirische Hauptstudie anhand exemplarischer Spielsequenzen und ein Vergleich mit der aktuellen Historiographie möglich. Die empirische Hauptstudie zur geschichtsbewussten Rezeption historischer Repräsentationen digitaler Spielwelten weist durch den gewählten Mixed-Methods-Ansatz explorativen Charakter auf. Dabei werden Grundsätze der *Grounded Theory* und *qualitativen Inhaltsanalyse* im qualitativ ausgerichteten Teil der Untersuchung verquickt¹⁴, um in der Folge deskriptiv orientierte quantitative Untersuchungen zu ermöglichen. Besonders wichtig ist es, das Vorgehen anhand des induzierten Forschungsdesigns transparent zu dokumentieren sowie die Analyseinstrumente und -methoden umfänglich darzulegen, um so den Anschluss weiterführender Studien zu ermöglichen.

Ergebnisse (Kapitel 5)

Einleitend werden die eingangs formulierten Forschungsfragen anhand der Auswertungen der Hauptstudie überprüft. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf zu erwartende Aussagen über explizit aus der Spielwelt stammende Transfereffekte

¹⁴ Den Grundsätzen der *Grounded Theory* wurde vor allem bei der explorativen Erkundungsphase bzgl. zu verwendender Methoden gefolgt. Auf die qualitative Inhaltsanalyse wurde aufgrund der bereits weit fortgeschrittenen theoretischen Annahmen der zu untersuchenden Konzepte zur Rezeption historischer Repräsentationen digitaler Spiele und der Anschlussfähigkeit quantitativer Methoden zurückgegriffen.

fekte in Form von *Erzähl-, Szenen- und Ereignis-Schemata* untersucht. Darüber hinaus werden erste Befunde zum theoretisch hergeleiteten Konzept der Verarbeitungsinstanz für historische Repräsentationen – des *Geschichtlichkeits-Schemas* – wie auch der *temporalen Kopplung* auf metakognitiver Ebene dargestellt. Diese Ergebnisse werden auf das zuvor dargelegte theoriegeleitete Modell bezogen und fachspezifisch konkretisiert. So kann eine Typisierung individuell geschichtsbewusster Rezeption bzgl. des gewählten digitalen Spiels anhand expliziter Beispiele ausgewählter Informanden¹⁵ veranschaulicht werden, um auch Konsequenzen für informelles wie auch institutionelles historisches Lernen mit digitalen Spielen abzuleiten. In einem abschließenden Ausblick werden Implikationen für die weiterführende Forschung eröffnet.

15 In der Studie wird bewusst der Begriff Proband vermieden, um die Wertschätzung der Studienteilnehmenden zu betonen. So argumentieren Möhring und Schlütz, dass „Prämisse jeder Forschung [...] zunächst die zu respektierende Würde der Probandinnen und Probanden [ist]. Sie sind als Subjekte zu betrachten und nicht als Objekte mit rein instrumentellem Wert. So sind Befragungspersonen auch in einem standardisierten Interview keine reinen ‚Merkmalsträger‘, sondern Informandinnen bzw. Informanden [...]. Das sollte sich auch in einer entsprechenden Wortwahl niederschlagen“ (Möhring/Schlütz 2013, 11).

2. Grundlagen

„Diese Möglichkeit, per Computerspiel die leibliche Erfahrung zu kommunizieren, wie es ist, ein auf bestimmte Weise Handelnder zu sein, ist durchaus neu, und die Computerspielästhetik in dieser Hinsicht medienhistorisch beispiellos“ (Venus 2011, 118).

Um diesem Phänomen auf den Grund zu gehen, muss zunächst eine geeignete Terminologie herausgearbeitet werden, mit deren Hilfe es möglich wird, die Problemstellung zu erfassen. Dies ist ein erster wichtiger Schritt, um überhaupt die Qualitäten bestehender Modelle und einschlägiger Forschungsergebnisse für das spezifische Erkenntnisinteresse einschätzen zu können. Ausgangspunkt einer jeden geschichtsdidaktisch akzentuierten Studie muss zuallererst das historische Lernen sein.

2.1 Historisches Lernen

Lehr-¹⁶ und Lernkontexte beschreiben Zusammenhänge im Sinne eines Bezugsrahmens, in denen gelehrt oder gelernt wird. Denkbar ist demnach das institutionelle Lehren und Lernen in der Schule als Teil dieser Kontexte zu verstehen, ebenso gehören natürlich universitäre wie auch außerinstitutionelle oder informelle Zusammenhänge dazu. Lernen als relativ dauerhafte Veränderung – aufgrund eigener, meist wiederholter Aktivität – von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen oder ihrer Änderung aufgrund von Erfahrung (Brockhaus 2001a, 310) ist selbst nicht beobachtbar, sondern nur anhand der Veränderung von Verhaltensdispositionen zu erkennen und beschreibt demnach die „Anpassung [des Individuums] an spezifische Anforderungen der entsprechenden (sozialen oder physikalischen) Umweltgegebenheiten“ (Krapp/Weidenmann 2001, 139–140). Im aktuellen Verständnis wird Lernen mit einem einhergehenden Wissenserwerb verknüpft. Insofern werden Kenntnisse bzw. kognitive Fähigkeiten erworben, die auf andere Situationen und Gegebenheiten transferiert werden können (Transfer von Lernen), wobei Ler-

16 Der Begriff Lehren bedarf keiner eigenen Definition, er soll an dieser Stelle die Relevanz des Untersuchungsgegenstandes nicht nur an den Lernenden ausrichten, sondern die Bedeutung der Thematik für Lehrkräfte verdeutlichen. Demnach wird es in diesem Kontext als angeleitetes Lernen verstanden.

nen „den Aufbau und Gebrauch komplexer mentaler Wissensrepräsentationen“ (Hammerl/Grabitz 2006, 204) bezeichnet. Der Grundbegriff „Repräsentation“ wird im Weiteren diesbezüglich als mentaler Prozess der Enkodierung von Informationen (Smith/Queller 2008, 111–112) und Lernen als „Aufbau und Gebrauch komplexer mentaler Wissensrepräsentationen“ (Hammerl/Grabitz 2006, 204) verstanden.

Das Lernen selbst ist dabei stets situativ gebunden, sodass die konkreten Umstände, in denen gelernt wird, entscheidenden Einfluss haben. Dies umfasst sowohl soziale wie auch inhaltliche Kontexte. Demnach ist der Transfer von Lernen als eine Art Dekontextualisierung zu verstehen, wobei gilt: „Je kontextunabhängiger eine Wissensstruktur ist, desto besser wird die Anwendbarkeit gelingen“ (Hammerl/Grabitz 2006, 211). Dieses Konzept eignet sich besonders für Lernprozesse bei digitalen Spielen, die nicht zwingend nur die für das Spiel relevanten Inhalte fokussieren, wie es u. a. bei historischen Darstellungen der Fall sein kann. Dabei wird zwischen implizitem und explizitem Lernen, also zwischen „Lernen ohne Bewusstsein“ und dessen Konterpart (Frensch 2006, 229–230), unterschieden. Allerdings sollte bedacht werden, dass das Konzept des impliziten Lernens seitens psychologischer Forschung noch nicht eingehend empirisch nachweisbar ist (Frensch 2006, 237). Daher sollte explizites Lernen innerhalb einer Studie fokussiert werden, um Lerneffekte auch unmittelbar an Lerngegenständen festmachen zu können.

Der Terminus historisch ist sprachlich im Deutschen – im Gegensatz zum Englischen: *historic/historical* – wegen der nicht möglichen Unterscheidung zwischen „aus der Vergangenheit stammend“ und „auf Vergangenheit abgestellt“ unpräzise. Historisches Lernen als Konzept beschreibt demnach nicht eine in der Vergangenheit angeeignete Wissensrepräsentation, sondern betont den Prozess bzw. die Effekte des Lernens. Historisches Lernen konzentriert die Abstellung erworbenen Wissens auf die Vergangenheit. So wird Geschichtsunterricht auch als Schulfach für „historisches Lernen“ verstanden (Gautschi 2011, 42). Historisches Lernen wiederum ist nicht auf die Institution Schule beschränkt, sondern beschreibt ein fachspezifisch universales Lernmodell und demnach eine „langfristige Veränderung von Wissen, Überzeugungen, Fähigkeiten und Interessen“ (Gautschi 2011, 42). Im Sinne „aus Geschichte(n) lernen“ ist die Transformation von Erfahrungen in sprachliche Repräsentationen die grundlegende Voraussetzung für die Konstitution von Bedeutungen und folglich auch für das Lernen aus Erfahrungen in der kontextuellen Begriffsbildung des historischen Lernens (Girmes 2012, 45). Als Modell beschreibt historisches Lernen somit das Wechselverhältnis zwischen Ausschnitten des Universums des Histo-

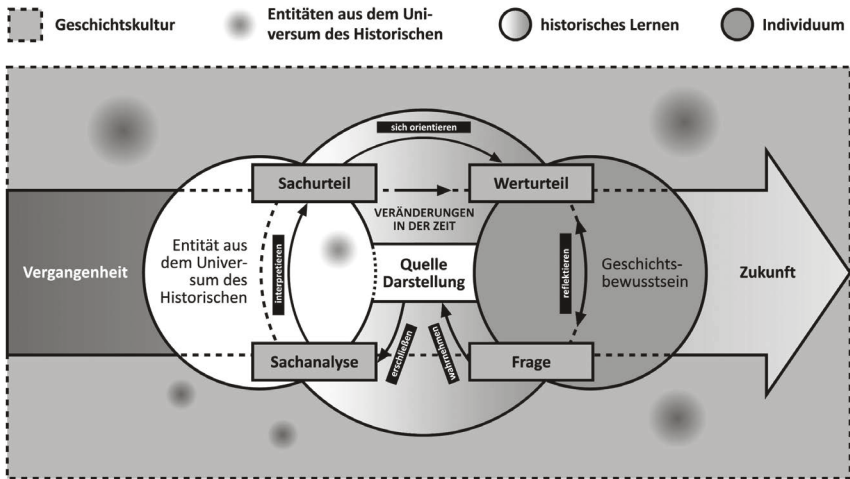


Abbildung 2: Terminologisch angepasste Darstellung des Struktur- und Prozessmodells „Historisches Lernen“ nach Gautschi: Idealtypischer Ablauf eines ausgewählten Lernprozesses (vgl. Gautschi 2011, 47).

rischen¹⁷ und dem Individuum. Zur Veranschaulichung eines idealiten historischen Lernprozesses dient die Abbildung 2.

Das Individuum richtet hierbei seinen Blick in die Vergangenheit und sucht sich einen Ausschnitt aus der „undendliche[n] Fülle von Inhalten und Themen, von Personen und Ereignissen der Vergangenheit“ (Gautschi 2011, 43), dem Universum des Historischen. Historisches Lernen muss dabei nicht unbedingt bei der Postulierung einer Fragestellung beginnen, ebenso ist die Überprüfung eines Werturteils durch ein Sachurteil denkbar. Sachanalyse, Sachurteil, Werturteil sowie Fragen und Vermutungen bzgl. Quellen wie auch Darstellungen sind mit den gesellschaftlich geltenden ‚Normen‘ verzahnt, die sich durch die Geschichtskultur herausbilden und spezifisch durch das Geschichtsbewusstsein des Individuums bestimmt werden. Das historische Lernen als idealisiertes Konstrukt beschreibt demnach die aktuellen Bindungen der Wahrnehmung, Analyse und Urteilsbildung zu dessen Kern: der Quelle und/oder der Darstellung.¹⁸ Wobei hier ganz eindeutig davon ausgegangen werden muss, dass gerade informel-

17 Das Universum des Historischen wird hier als Sammelkategorie für sämtliche aus der Vergangenheit stammende Entitäten verstanden.

18 Für eine ausführliche Beschreibung dieser Gedanken wird auf das Werk von Gautschi zu dieser Thematik verwiesen (siehe: Gautschi 2011, 42–48).

le historische Lernprozesse kaum diesem zirkulierenden Charakter des Modells entsprechen. Insofern hilft das Modell zwar wichtige Aspekte des historischen Lernens zu antizipieren, aufgrund der Fokussierung auf historisches Lernen wird es jedoch außerhalb des institutionellen Unterrichts kaum hilfreich sein, zumal das Modell vor allem als Zielvereinbarung verstanden werden muss, wie historisches Lernen idealerweise ablaufen sollte. Gleichwohl weist das dargestellte Modell auf bereits von Jeismann entwickelte wichtige Grundpfeiler der Geschichtsdidaktik hin und stellt somit das zentrale Verhältnis zwischen „Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftserwartung“ (Jeismann 1978, 32) des historischen Lernens heraus und ordnet weiterführende Konzepte wie Geschichtskultur¹⁹ und Geschichtsbewusstsein in dieses Verhältnis ein. Wichtig ist dabei stets, dass Vergangenheitsdeutungen keineswegs nur auf un-

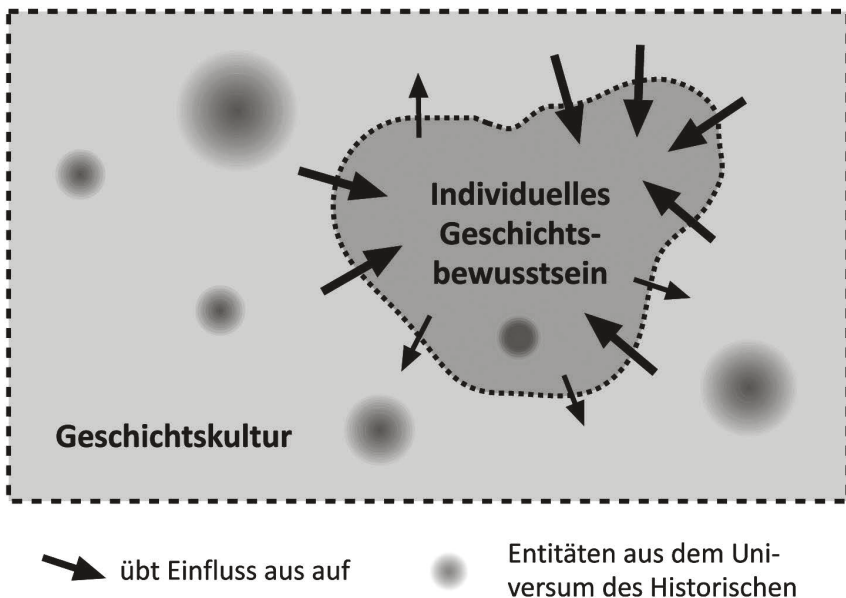


Abbildung 3: Verhältnis zwischen individuellem Geschichtsbewusstsein, Geschichtskultur und Entitäten aus dem Universum des Historischen. Jedes geschichtsbewusste Individuum ist Teil der Geschichtskultur. Entitäten aus dem Universum des Historischen werden wahrgenommen und verarbeitet (eigene Darstellung)

¹⁹ Geschichtskultur wird hier als jedwede Auseinandersetzung eines Individuums oder der Gesellschaft mit aktuellen Geschichtsdarstellungen in ihren spezifischen Lebenswelten verstanden (vgl. Pandel 2012, 150).

abänderlicher Faktizität beruhen, „die unabhängig von unserer hermeneutischen und diskursiven Praxis bestünden, sondern symbolische Wirklichkeiten [darstellen], die sich in Abhängigkeit von Gegenwartserfahrungen und Zukunftserwartungen ändern (können)“ (Kölbl/Straub 2003, 78). Das historisch lernende Individuum kann somit durch die Geschichtskultur beeinflusst werden, aber auch konträr dazu die Geschichtskultur – wohl weniger intensiv – durch das geschichtsbewusste Individuum. Individuen wie auch Agitatoren der Geschichtskultur nehmen Entitäten aus dem Universum des Historischen wahr und verarbeiten diese bei gegenseitiger Beeinflussung.

Nach modernen fachdidaktischen Ansätzen wird das Geschichtsbewusstsein keineswegs allein als Folge von Instruktion durch eine Institution (ergo Geschichtsunterricht) verstanden, sondern als jedwede, auf einen äußeren Reiz reagierende Denkoperation, die Vorstellungskomplexe des Geschichtsbewusstseins umbaut (vgl. Barricelli/Lücke 2012) und damit die narrative Kompetenz des lernenden Individuums fördert (siehe Barricelli 2012). Die Leistungen individueller Geschichtsverarbeitung sind für die vorliegende Hauptstudie von substanzieller Bedeutung. Historisches Lernen als fachlicher Fall des allgemeinen Paradigmas eines Wandels von Verhaltensdispositionen wird im Folgenden auf die fachdidaktische Zentralkategorie des Geschichtsbewusstseins in Gestalt individueller mentaler Prozesse und Artikulationen bezogen (vgl. Rösen 2008b, 74).

2.2 Das Spiel

„Games‘ is a historical, socially constructed term, and not a theoretical one, at least not to begin with“ (Aarseth 2011, 53).

Gespielt wird seit Menschengedenken. Daher wäre es gerade aufgrund der geschichtsdidaktisch orientierten Studie denkbar, die Begriffsgeschichte nicht erst im vergangenen Jahrhundert zu beginnen, da das Spiel bzw. „*paidia*“ (Caillois/Barash 2001, 11) bereits griechische Philosophen der Antike beschäftigte. Neuere Forschungen zufolge handelt es sich bei dem Begriff Spiel um ein komplexes Feld, welches aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen beleuchtet wird und aufgrund seiner historischen und kulturellen Bestimmtheit kaum analytisch gefasst werden kann (vgl. Krotz 2009, 27–28). Als Basis der meisten neueren Definitionsansätze lässt sich Huizingas Werk „*Homo Ludens*“ identifizieren.²⁰

20 Stellvertretend seien hier Stampfl (2012) und Krotz (2009) genannt, die ebendies feststellen konnten.

Huizinga postuliert sechs für das Spiel bestimmende Merkmale als Handlung bzw. allgemeine Beschäftigung: Freiwilligkeit, zeitliche und räumliche Begrenztheit, bindende Regeln, die Handlung als Ziel, Spannung und Freude sowie die Andersartigkeit als das gewöhnliche Leben (Huizinga 1956, 14–20). Gleichermaßen oft werden in der aktuellen Forschungsliteratur die Merkmale des Spielens von Caillois²¹ genannt:

„the preceding analysis permits play to be defined as an activity which is essentially: 1. Free [...] 2. Separate [...] 3. Uncertain [...] 4. Unproductive [...] 5. Governed by rules [...] 6. Make-believe“ (Caillois/Barash 2001, 9–10).

Somit kann nach Caillois den bereits von Huizinga postulierten Merkmalen der ungewisse Ausgang der Handlung und die Unproduktivität der Beschäftigung hinzugefügt werden. Diese beiden Aspekte differenzieren zwar die bereits von Huizinga charakterisierten Merkmale aus, stellen in ihrer Bedeutung aber wieder Unterpunkte der bereits von Huizinga genannten Merkmale dar, wonach das ungewisse Ziel und die Unproduktivität der Zieldefinition Huizingas unterzuordnen sind. Zudem ist auch hier die Schwierigkeit zu erkennen, in welchem Verhältnis die Begriffe Spiel und Spielen zueinander stehen. Caillois' Mehrwert für die aktuellen Diskussionen ist in der Unterscheidung des Spielens als triebgesteuerte Tätigkeit zwischen *ludus* und *paidia* zu sehen. *Ludus* beschreibt das Bedürfnis die eigenen Fähigkeiten zu verbessern und sich freiwillig schwierigen Aufgaben zu stellen, wohingegen *paidia* die unregelte und spontane Freude an der Beschäftigung meint (Caillois/Barash 2001, 11–14). Diese beiden intrinsischen Motive befruchten sich gegenseitig und münden im spielerischen Handeln, welches Caillois wiederum in vier Kategorien unterteilt, die beim Spielen jedoch als Mischformen auftreten (Caillois/Barash 2001, 14–37; Piniek 2009, 22):

- *Agon*, der Wettkampf (beispielsweise sportlicher Wettkampf)
 - *Alea*, der Zufall, die Chance (beispielsweise Glücksspiel)
 - *Mimicry*, die Verkleidung (beispielsweise kindliche Puppenspiele oder Theater)
 - *Ilinx*, der Rausch (beispielsweise ausgelöst durch Schaukeln oder Tanzen)
- Salen und Zimmerman messen in Bezug auf die Entwicklung von Spielen diesen Kategorien eine wichtige Funktion bei, die vor allem dabei helfen können,

21 Die hier zugrundeliegenden Überlegungen fußen auf der von Caillois veröffentlichten Monografie „Les jeux et les hommes,“ übersetzt von Barash (Caillois/Barash 2001).

Probleme eines Spieledesigns zu antizipieren (Salen/Zimmerman 2010, 309). Im Zusammenhang mit dieser Studie kann diese Unterscheidung dabei helfen, die im Spiel konstituierten Handlungsmöglichkeiten der Spieler und dargestellten Inhalte zu analysieren. Wesentlich ist, dass neben Spiel und Spielen gerade der Spieler einen weiteren wesentlichen Aspekt des Phänomens darstellt. Stampfl fügt als weitere Überlegung hinzu, dass dem Spiel ebenso eine Überwindung unnötiger Hindernisse als Grundlage unterstellt werden sollte (Stampfl 2012, 4–6). Ein Spiel kann demgemäß als Problemlösungsprozess gedeutet werden. So wird das Spiel durch den Spieler als Herausforderung verstanden und stellt vor allem auch die Rolle der Spieler und dessen Wahrnehmung ins Zentrum der Betrachtung. Jedoch wird die Herausforderung des Spiels bspw. erst durch ein zugrunde liegendes Regelsystem konstituiert. Dies führt zu Unschärfen bei der Untersuchung des Verhältnisses des Spielers zum Spiel. Unklar bleibt zudem, wie z.B. dann ein unproduktives Spielen mit einem Ball eines Kindes einzuordnen ist. Existieren hierbei auch Regeln? Stellt das Spielen mit dem Ball eine Herausforderung dar? Daher können die auf den Arbeiten von Caillois und Huizinga weiterentwickelten Definitionsansätze das Phänomen Spiel kaum für eine empirische Studie greifbar machen. Hilfreich erscheint die im Englischsprachigen klarere Unterscheidung der Begriffe *Game* (deutsch: Spiel) und *Play* (deutsch: Spielen). *Play* meint die freie und unbestimmte Handlung, wobei *Game* ein regelbasiertes Konstrukt beschreibt (Wechselberger 2013, 3; Juul 2005, 28–29). In diesem Zusammenhang weisen Salen und Zimmermann auf die verschiedenen Bedeutungen des Spielens hin, um sich der Definition von *Gameplay* zu nähern und fassen drei Kategorien zusammen (Salen/Zimmerman 2010, 303–310):

- *Being Playful* als Obermenge der nachfolgenden Kategorien, in welcher z.B. auch das Spielen mit Wörtern zur Herausbildung von bspw. Spitznamen inbegriffen ist oder auch das zweckfreie plötzlich auftretende Spielen eines Kindes.
- *Ludic Activities* umfassen alle Aktivitäten gemäß der Definition von *ludus* nach Huizinga, die auch nicht regelgeleitete spielerische Verhaltensweisen umfassen.
- *Gameplay* tritt auf, wenn sich Spieler den Regeln eines Spiels unterwerfen und an diesem aktiv teilnehmen.

Gameplay als Konzept ist als Teilmenge der *Ludic Activities* zu verstehen. Bei *Gameplay* wird *Game* als eine weitestgehend unveränderbare und notwendige Struktur definiert. So stellen Salen und Zimmerman auch noch einmal heraus, dass *Game* konzeptionell als Teilmenge von *Play* und Elemente aus *Play* ebenso als Teile von *Game* zu verstehen sind (Salen/Zimmerman 2010, 311). So ist ein

Brettspiel als *Game* zu verstehen, in welchem neben dem Spieler auch bereits das Spielen, also *Play*, vorgesehen ist. *Play* konstituiert sich dann aber auch erst durch das Spielen des Spiels durch Spieler, indem diese sich den Regeln des Brettspiels unterwerfen.

„A game is a rule-based system with a variable and quantifiable outcome, where different outcomes are assigned different values, the player exerts effort in order to influence the outcome, the player feels emotionally attached to the outcome, and the consequences are negotiable“ (Juul 2005, 36).

Insofern stellt die Existenz eines Regelsystems, welches medienspezifisch zu untersuchen wäre, auch immer eine entscheidende Komponente für die Definition des Begriffs Spiel dar. Eine strikte Trennung von *Game* und *Play* erscheint im Zusammenhang der anberaumten Studie kaum sinnvoll. Da zudem erhebliches Interesse an der nutzerseitigen Rezeption von Spielinhalten besteht, ergibt sich daraus die Notwendigkeit, das Verhältnis des Spielers im Kontext des *Gameplay* näher zu beleuchten. Nach allem ist bei der empirischen Rezeptions- und Wirkungsstudie bedeutsam, die Begriffe **(1.)** Spiel (*Game*), **(2.)** Spieler (*Player*) und **(3.)** Spielen (hier: *Gameplay*) zunächst voneinander abzugrenzen, um deren gegenseitige Beeinflussung ganzheitlich abbilden zu können, denn eines ist Faktum: Spieler spielen Spiele.



Abbildung 4: Spannungsfeld der Begriffe Spiel (*Game*), Spieler (*Player*) und Spielen (*Gameplay*) (eigene Darstellung).

Jede Untersuchung, die nunmehr historisches Lernen der Mediennutzer fokussiert, muss selbstverständlich immer den Spielenden, das Spiel und – als deren Kopplung – das Spielen in das Blickfeld nehmen. Der Diskurs könnte auf verschiedenste historisch gewachsene Formen dieser Begriffe ausgeweitet werden, um auch dem u. a. durch Ganguin geforderten geschichtlichen Bedeutungswan-

del des Spielens gerecht zu werden (Ganguin 2010, 152–156). Jedoch soll in dieser Studie der Fokus auf digitale Spiele gelegt werden. Im Folgenden wird vor allem der mit der Entwicklung von Computern einhergegangene terminologische Bedeutungswandel anhand digitaler Spiele konkretisiert. Im Weiteren werden diesbezüglich die in Abbildung 4 dargestellten Bereiche Spieler und Spielen ausdifferenziert. Die oben angedeutete Diskussion zur Schärfung der Begrifflichkeiten zum komplexen Phänomen Spiel erscheint im Zusammenhang dieser Studie aufgrund der dargelegten offenen Fragen nicht zielführend.

2.3 Das digitale Spiel

Zunächst wird argumentativ dargelegt, warum die Ausdifferenzierung des Sammelbegriffs digitale Spiele zwar grundsätzlich wichtig ist, jedoch gleichwohl in dieser Studie nicht erfolgt. Digitale Spiele können PC-Spiele, Telespiele, Videospiele²², Konsolenspiele, Handyspiele, mobile Spiele, Handhelds²³ oder bspw. Virtual Reality-Spiele sein. In der Forschungsliteratur wird häufiger der Begriff Bildschirmspiele verwendet (Klimmt 2006, 16–18), um Spielekonsolen oder mobile Endgeräte in die Diskussion mit einzubeziehen (Piniek 2009, 27). Gemein haben alle diese Begriffe, dass sie die technische Plattform, durch welche die Spiele lauffähig werden, akzentuieren. So werden PC-Spiele auf Personal Computern, Telespiele mit einem Fernseher (bspw. Pong) oder Konsolenspiele mit einer Spielekonsole (bspw. Playstation, Xbox etc.) gespielt. Bigl konzentriert sich vor allem auf PC-Spiele, da die Komponenten der Konsolen zum größten Teil aus Komponenten von Personal Computern stammen (Bigl 2009, 45–46). Wichtig ist allerdings in diesem Zusammenhang, dass die Steuerung über die Eingabegeräte und dargestellten Inhalte der Spiele teilweise stark differieren kann. Dies ist z.B. bei Spielen der Fall, die auf einer aktuellen Spielekonsole wie auch einem Smartphone angeboten werden, da u.a. die geringere Rechenleistung der Smartphones keine grafikaufwendigen Darstellungen ermöglicht oder die Eingaben des Spielers nicht durch Controller erfolgen. So hat sich in den aktuellen Zitationsregeln für digitale Spiele etabliert, die Plattform – bspw. PC, Playstation und Xbox – auf der das Spiel untersucht wurde zu nennen (Mäyrä 2010, 170; Arbeitskreis Geschichtswissenschaft und Digitale Spiele 2016). Dies ist be-

22 Im Englischen wird der Begriff *video games* häufig als Sammelbegriff für sämtliche Formen von Bildschirmspielen verwendet, im deutschen Sprachraum wird er jedoch zumeist in Zusammenhang mit den Arcade-Spielen in Spielhallen verknüpft und bietet sich deshalb als Sammelbegriff kaum an (vgl. Wolf, Mark J. P. 2008, 3).

23 Handhelds sind tragbare, elektronische Geräte mit Akku- oder Batteriebetrieb (bspw. *Play Station Portable* oder allgemein Smartphones).

sonders bei Spielen mit historischen Darstellungen wichtig, da sich die Darbietungen der verschiedenen Plattformen durchaus unterscheiden können. Die Unterschiede zwischen den Versionen der verschiedenen Plattformen rühren zum größten Teil aus technischen Voraussetzungen, die bspw. eine reduzierte Grafikdarstellung bei älteren Konsolen oder PCs bewirken. Die Spielinhalte abseits grafischer Aspekte bleiben dabei aber zum größten Teil unangetastet. Demnach können Studien bzgl. einer Hardware-Plattform dennoch repräsentativ für weitere Plattformen sein. Je nach Ausrichtung und zugrunde gelegtem Spiel einer Studie ist abzuwägen, ob eine solche Entscheidung sinnvoll ist. Innerhalb dieser Studie wird nicht zwischen den an der Hardware orientierten Begriffen unterschieden und die folgenden Überlegungen allgemein für digitale Spiele vorangetrieben (vgl. Krause 2010, 18). Eine ausführliche Begründung für die Bündelung der zuvor genannten Begriffe liefert Jöckel, welcher in digitalen Spielen eine allumfassende Oberkategorie versteht (Jöckel 2009, 21–26). Darüber hinaus befürwortet auch der Arbeitskreis Geschichtswissenschaft und Digitale Spiele ebenjene Verwendung (2016). Die Begriffe digitale Spiele, Bildschirmspiele und Computerspiele werden synonym verwendet, da ebenjene auch in der aktuellen Forschung als Sammelbegriffe dienen. Der Begriff digitale Spiele wird allerdings bevorzugt verwendet, da er übergeordneter Begriff der vielfältigen Ausprägungen digitaler Spielformate ist (Cannellotto 2014, 11–12).

Digitale Spiele beschreiben zunächst einmal eine Software (Pietschmann 2009, 13), die eine Interaktion zwischen Nutzern und Computern²⁴ im allgemeinsten Sinn ermöglicht, welche auf einem Bildschirm visualisiert und mit Hilfe von Eingabegeräten gesteuert wird. Wichtig ist dabei die Tatsache, dass der Computer zumeist das gesamte Spielsystem bereitstellt – einschließlich der Repräsentation von Figuren, Raum und Regeln (Heinze 2012, 58). Dies ist ein fundamentaler Unterschied zu konventionellen Gesellschafts- oder Brettspielen, bei denen die Spieler die Regeln selbst aufrecht erhalten müssen. Im Rahmen des digitalen Spiels wird diese Aufgabe oftmals vollständig vom Computer übernommen. Es finden sich hierbei „optimale Voraussetzungen für Aktivierung und Aufrechterhalten des Spiels“ (Schlütz 2002, 30). Die Hard- und Softwarevoraussetzungen eines digitalen Spiels bieten demnach dem Nutzer an, sich in eine virtuelle Welt zu begeben (Fritz 2011, 15). Diese virtuelle Spielwelt ermöglicht im Gegensatz zu klassischen Medien wie Literatur oder Film nicht nur eine kognitive Aktivierung, sie ist darüber hinaus interaktiv (Pietschmann 2009, 11–12).

24 Der Begriff Computer wird im Folgenden stellvertretend für die verschiedenen Hardwareplattformen genutzt.

Fritz ordnet ausgehend von dieser Überlegung digitalen Spielen drei Strukturelemente (Inhalt, Regeln, Präsentation) zu, die durch ihre Dynamik den Spieler antreiben und die virtuelle Spielwelt bestimmen (Fritz 2011, 16). Die Inhalte, Regeln und Präsentationen der Spiele variieren dabei stark voneinander und werden oftmals in verschiedene Genres unterteilt, die spezifischen Handlungs- und Darstellungsweisen unterliegen. Eine etablierte Genreeinteilung wird u.a. von der freiwilligen Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle (USK) in Deutschland oder vom Bundesverband interaktive Unterhaltungssoftware e.V. (BIU) beschrieben.²⁵ Seit der Gründung der USK im Jahr 1994 hat sich die Technik der Computerspielsysteme sowie der Software eminent weiterentwickelt, ebenso die Vielzahl verschiedener Sub-Genres, wie bspw. *Massive Multiplayer Online First-Person Shooter* (kurz: MMOFPS) wie bspw. *Battlefield 4*²⁶. Die einzelnen (Sub-) Genres sollen hier allerdings nicht weiter vorgestellt werden, da die Genrestrukturierung generell dazu tendiert unübersichtlich und unscharf zu werden und Überschneidungen kaum vermeidbar sind (Beil 2011, 21). Dennoch können Genrezuweisungen Hinweise auf Zuwendungsmotive der Spieler geben, da diese bereits auf bestimmte Spielmechaniken, Spielerperspektiven oder Inhalte hindeuten. Genres informieren darüber, ob beim Nutzer bestimmte Erwartungshaltungen bestehen (Beil 2011, 24). So sind gerade auch mit Genrekonventionen die verschiedenen Spielerperspektiven verbunden, die ebenso eng mit der räumlichen Darstellung des Spiels verquickt sind. Demnach können dem Spieler neben 2D- oder 3D-Darstellungen auch Third- oder First-Person-Perspektiven zur Verfügung stehen oder Überblickdarstellungen bzw. isometrische Perspektiven, wie sie häufig in Strategiespielen zu finden sind (Beil 2011, 24–25). Jede eingenommene Perspektive hat wiederum entscheidenden Einfluss auf die im Spiel erzählte Geschichte. Bei Studien zu Computerspielen muss immer bedacht werden, dass die Vielzahl der Genres eine allzu schnelle Verallgemeinerung von Ergebnissen nicht zulässt (Aarseth 2003, 7). An dieser Stelle ist bereits eine erste Einschränkung bzgl. der Hauptstudie vorzunehmen, da nur Einzelspieler-Modi untersucht werden. Weiterhin definiert Aarseth digitale Spiele als „Spiele in virtueller Umgebung“ und charakterisiert im Gegensatz zu Fritz diese mit

25 Die Genreeinteilung gemäß der USK ist einsehbar in: <http://www.usk.de/pruefverfahren/genres/> [28.3.2017]. Die Genre-Kunde des BIU e.V. befindet sich in: <https://www.biu-online.de/genre-kunde/> [28.3.2017].

26 Ein Ego-Shooter, welcher in einem Setting einer nahen Zukunft angesiedelt ist, in dem der Spieler in militärische Konflikte zwischen den USA, China und Russland gerät. Siehe: *Battlefield 4*, Electronic Arts, EA Digital Illusions CE, Oktober 2013 (PlayStation 3, PlayStation 4, PC, Xbox 360, Xbox One).