



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Geschichte(n) spielen. Digitale Spiele als „Neue Medien“ im
Geschichtsunterricht“

verfasst von / submitted by

Patrick Koger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears
on the student record sheet:

A 190 313 884

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Geschichte, Sozialkunde, Polit.Bildg.
UF Informatik und Informatikmanagement

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Alois Ecker

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei allen Menschen bedanken, die mich mein ganzes Studium hindurch unterstützt haben.

Meiner ganzen Familie, die mich immer unterstützt hat und ein offenes Ohr für meine vielen Anliegen hatte.

Allen Freundinnen und Freunden, Kolleginnen und Kollegen, deren aufbauende Worte mich mein ganzes Studium hinweg begleitet haben.

Den Personen, die diese Arbeit korrekturgelesen und durchgesehen haben, vor allem Anne-Sophie, Maria und Silke.

Meinem Betreuer für die Unterstützung während des gesamten Prozesses der Arbeit und den vielen Kolleginnen und Kollegen, deren kritischer Blick mir sehr geholfen hat.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	9
1.1 Relevanz des Themas	9
1.2 Forschungsüberblick.....	12
1.3 Fragestellung	14
1.4 Methodisches Vorgehen	16
2. Begriffsbestimmungen und Kategorisierung	17
2.1 Das Spiel.....	17
2.2 Das digitale Spiel.....	18
2.3 Kategorisierung digitaler Spiele	20
2.4 Merkmale von Strategiespielen	24
3. Didaktische und rechtliche Aspekte.....	28
3.1 Historische Kompetenzen und digitale Spiele als Medium.....	28
3.2 Schwierigkeiten und Kritik.....	33
3.3 Rechtliche Aspekte und Jugendschutz.....	37
4. Analysierte Spiele	40
4.1 Vorbemerkungen	40
4.2 Civilization IV: Beyond the Sword	41
4.3 Europa Universalis IV	50
5. Themenbereiche für den Unterricht	60
5.1 Eingrenzung durch den AHS-Lehrplan	60
5.2 Formen von Wirtschaft und Handel: Civilization IV	64
5.3 Der Traum von der neuen Welt: Europa Universalis IV	66
6. Implementierung digitaler Spiele im Unterricht	70
6.1 Allgemeine Überlegungen	70
6.2 Methodische Zugänge zu digitalen Spielen	71
6.3 Fragestellungen für den Unterricht.....	75

6.4	Konkrete Anwendungsmöglichkeiten im Geschichtsunterricht	76
7.	Fazit.....	79
8.	Literatur.....	82
8.1	Monographien.....	82
8.2	Sammelbände/Zeitschriften	83
8.3	Aufsätze/Artikel.....	84
8.4	Hochschulschriften	88
8.5	Internetressourcen.....	89
8.6	Statistiken/Studien	90
8.7	Gesetzestexte/Lehrpläne/Erlässe	91
8.8	Ludologie.....	92
8.9	erwähnte Spiele und Spielereien.....	92
9.	Abbildungs-/Tabellenverzeichnis	93
10.	Abstracts.....	94
10.1	Deutsches Abstract.....	94
10.2	Englisches Abstract.....	94

1. Einleitung

1.1 Relevanz des Themas

Der Markt für digitale Spiele stellt einen enormen Wirtschaftsfaktor dar. In der Bundesrepublik Deutschland beläuft sich der Gesamtmarkt 2014 laut dem Bundesverband Interaktive Unterhaltungsindustrie (BIU) auf etwas mehr als 2,6 Mrd. Euro und erwirtschaftet somit ein Plus von 11 Prozent im Vergleich zum Gesamtjahr 2013.¹ Ein ähnliches Wachstum lässt sich auch für das Jahr 2015 prognostizieren, im ersten Halbjahr steigert sich das Wachstum um 8 Prozent im Vergleich zum selben Zeitraum des Jahres 2014.² Für Österreich sind derzeit keine aktuellen Zahlen bekannt, der internationale Trend lässt jedoch auf ein ähnliches Wachstum schließen.

Dieser ökonomische Faktor ist jedoch nicht der einzige Grund für die intensive Beschäftigung mit digitalen Spielen, auch die gesellschaftliche Relevanz ist von Bedeutung und „da nicht weniger als ein Viertel aller Deutschen regelmäßig Computerspiele spielt, sollten Computerspielnutzer auch innerhalb der massenmedialen Berichterstattung nicht länger marginalisiert werden.“³ Davon ausgehend „dass dies [gemeint ist die massenmediale Berichterstattung, Anm. d. Autors] nach wie vor der Fall ist, erstaunt dabei umso mehr angesichts der beeindruckenden Vielfalt der Formen, die das Medium spätestens seit der Jahrtausendwende anzunehmen begonnen hat.“⁴

Digitale Spiele bilden einen wichtigen Bezugspunkt in der Freizeitgestaltung der Jugendlichen. Dieses Phänomen spiegelt sich auch in verschiedenen Studien zum Medienumgang von Jugendlichen in der Schweiz, Deutschland und Österreich wider. Laut der Schweizer JAMES-Studie aus dem Jahr 2014 spielen rund zwei Drittel aller befragten Jugendlichen Video- und Computerspiele. Während sich die Zahl der Spieler/innen im Laufe der Jugendzeit verändert (80 Prozent der 12-/13-Jährigen bzw. 55 Prozent der 18-/19-Jährigen spielen

¹ vgl. Bundesverband digitale Unterhaltungssoftware (Hrsg.), Marktzahlen 2014. Gesamtmarkt digitale Spiele, online unter: <http://www.biu-online.de/de/fakten/marktzahlen-2014/gesamtmarkt-digitale-spiele.html> (13.04.16).

² vgl. Bundesverband digitale Unterhaltungssoftware (Hrsg.), Marktzahlen 1. Halbjahr 2015. Kauf: Umsatz digitale Spiele, online unter: <http://www.biu-online.de/de/fakten/marktzahlen-1-halbjahr-2015/kauf-umsatz-digitale-spiele.html> (13.04.16).

³ Klaus *Sachs-Hombach*, Jan-Noël *Thon*, Einleitung. In: Klaus *Sachs-Hombach*, Jan-Noël *Thon* (Hrsg.), *Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung* (Köln 2015) 9-27, hier 10.

⁴ ebd., 10.

digitale Spiele)⁵, sind Schultyp, Urbanität, Migrationshintergrund und sozioökonomischer Status keine relevanten Parameter für die Nutzung digitaler Spiele. Einen markanten Unterschied gibt es jedoch bei der Geschlechtsverteilung von Spieler/innen, während hier 89 Prozent der männlichen Jugendlichen spielen, sind es bei weiblichen Jugendlichen lediglich 51 Prozent.⁶

Auch in der Bundesrepublik Deutschland wurde der Medienumgang der Jugendlichen erhoben. Demnach spielen laut der JIM-Studie 68 Prozent der befragten deutschen Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren digitale Spiele.⁷ Der Anteil der Spieler (85 Prozent) liegt hier ebenfalls höher als der Anteil der Spielerinnen (50 Prozent)⁸. Auch die Abnahme der Spieler/innenzahl im Laufe der Jugend (bei den 12-/13-Jährigen bzw. 18-/19-Jährige geben 75 bzw. 59 Prozent der Befragten an regelmäßig digitale Spiele zu verwenden)⁹ ist statistisch relevant und vergleichbar mit den Zahlen aus der Schweiz.

In Österreich wird durch die Education Group alle zwei Jahre die Oberösterreichische Jugend-Medien-Studie erstellt. Auch hier wird nach der Nutzung digitaler Spiele in der Freizeit gefragt. In der Studie 2015 haben insgesamt 61 Prozent¹⁰ der Befragten angegeben, dass sie digitale Spiele nutzen (2013 wurde dies von 66 Prozent behauptet). Nach Geschlecht getrennt spielen 77 Prozent der männlichen und 45 Prozent¹¹ der weiblichen Jugendlichen digitale Spiele. Eine ausführliche Erhebung für Österreich stammt von der Statistik Austria aus dem Jahr 1998, hier haben 45,5 Prozent¹² der befragten 10 bis 19-Jährigen angegeben digitale Spiele (hier noch unter dem Begriff Computerspiele) zu verwenden.

⁵ vgl. Züricher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (Hrsg.), JAMES. Jugend|Aktivitäten|Medien-Erhebung Schweiz 2014, online unter: <https://www.swisscom.ch/content/dam/swisscom/de/about/verantwortung/medienkompetenz/james/documents/Ergebnisbericht-JAMES-2014.pdf> (13.04.16) 53.

⁶ vgl. ebd., 53.

⁷ vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.), Jugend, Information, (Multi-) Media 2015. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, online unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf15/JIM_2015.pdf (13.04.16) 42.

⁸ vgl. ebd., 42.

⁹ vgl. ebd., 42.

¹⁰ vgl. Education Group (Hrsg.), 4. Oö. Jugend-Medien-Studie 2015. Medienverhalten der Jugendlichen aus dem Blickwinkel der Jugendlichen, online unter: https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Charts_Jugendliche_2015.pdf (13.04.16) 3.

¹¹ vgl. ebd., 3.

¹² vgl. Statistik Austria (Hrsg.), Freizeitaktivitäten. Ergebnisse des Mikrozensus September 1998, online unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/zeitverwendung/zeitverwendungserhebung/index.html (13.04.16) 225.

Auch hier liegen männliche Jugendliche mit 55,5 Prozent¹³ vor den weiblichen Jugendlichen mit 34,9 Prozent¹⁴. Im Gegensatz zur Schweiz und Deutschland fehlt in Österreich also eine aktuelle Erhebung der Nutzung digitaler Spiele bei Jugendlichen in der Freizeit, jedoch lässt sich aus der Oberösterreichischen Jugend-Medien-Studie eine ähnliche Tendenz ableiten.

Hinzu kommt eine immer intensivere Auseinandersetzung mit digitalen Spielen im Schulunterricht, hierzu hat die Education Group 100 Lehrer/innen in Oberösterreich befragt und 15 Prozent (2013 waren es 14 Prozent, 2011 nur 11 Prozent¹⁵) dieser geben an, dass sie elektronische Spiele in ihrem Schulunterricht einsetzen. Im Vergleich dazu verwenden insgesamt 97 Prozent der Lehrer/innen einen Computer in ihrem Schulunterricht, 89 Prozent das Internet und 77 Prozent eine Lernsoftware¹⁶. Während sich „klassische“ digitale Medien (etwa der PC und das Internet) im Schulunterricht also etabliert haben und von den Lehrer/innen genutzt werden, sind digitale Spiele hier noch unterrepräsentiert. Vorhanden ist außerdem eine gewisse Skepsis gegenüber digitalen Spielen. Für 31 Prozent der Lehrer/innen ist es wichtig bzw. sehr wichtig, dass die Schüler/innen im Umgang mit digitalen Spielen vertraut sind, 53 Prozent finden dies weniger und 16 Prozent überhaupt nicht wichtig.¹⁷ Immerhin geben 43 Prozent¹⁸ der Lehrer/innen an, die Erlebnisse und Erfahrungen der Jugendlichen im Umgang mit digitalen Spielen im Unterricht behandelt zu haben (davon 18 Prozent der Befragten oft und 25 Prozent der Befragten manchmal).

All diese Zahlen zeigen deutlich, dass das Thema digitale Spiele auch in der Schule Einzug gefunden hat. Die Schüler/innen spielen regelmäßig und somit liegt es auch an den Lehrern/innen das Thema in ihrem Unterricht zu behandeln. Dabei soll nicht nur eigens entwickelte Lernsoftware im Unterricht eingesetzt werden, sondern auch allgemein das Spielverhalten und das Spielerlebnis der Jugendlichen thematisiert und reflektiert werden. Dennoch ist das Verhältnis zwischen Lehrer/innen und digitalen Spielen als dualistisch zu sehen. Auf der einen Seite können digitale Spiele genutzt werden um Lehr- und Lernprozesse mit einem hohen Maß an Motivation bei Schüler/innen zu verbinden auf der anderen Seite

¹³ vgl. Statistik Austria (Hrsg.), Freizeitaktivitäten. Ergebnisse des Mikrozensus September 1998, 223.

¹⁴ vgl. ebd., 224.

¹⁵ vgl. Education Group (Hrsg.), 4. Oö. Jugend-Medien-Studie 2015. Medienverhalten der Jugendlichen aus dem Blickwinkel der PädagogInnen, online unter: https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Charts_Paedagogen_2015.pdf (13.04.16) 36.

¹⁶ vgl. ebd., 36.

¹⁷ vgl. ebd., 3.

¹⁸ vgl. ebd., 4.

steht jedoch ein exzessiver Gebrauch in der Freizeit von jungen Menschen, der auch im öffentlichen Diskurs häufig thematisiert wird.¹⁹

1.2 Forschungsüberblick

Der wissenschaftliche Diskurs zu digitalen Spielen hat im vergangenen Jahrzehnt einen regelrechten Aufschwung erlebt. Die rasante Verbreitung und Vielfalt von Spielen sowie eine immer größer werdende Spieler/innenzahl führen auch zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit digitalen Spielen. Ausgehend von den 1980ern und -90ern, in denen digitale Spiele vor allem aus pädagogischer und psychologischer Sicht behandelt wurden, hat sich ab den 2000er-Jahren das Feld der *Game Studies* bzw. *Digital Game Studies* etabliert.²⁰ Infolge dessen hat sich dieses Feld breit aufgeächert und verschiedene interdisziplinäre Zugänge gefunden. Gundolf S. Freyermuth verortet drei Ansätze, aus denen sich die *Game Studies* zusammensetzen:

1. Game-Design-Theorien: beschäftigen sich mit der praktischen Umsetzung von digitalen Spielen.
2. Sozialwissenschaftliche Theorien: beschäftigen sich mit der Wirkung von Spielen auf den Einzelnen oder die Gesellschaft (z.B. Pädagogik, Soziologie, Psychologie).
3. Geisteswissenschaftliche Theorien: beschäftigen sich mit der ästhetischen und kulturellen Bedeutung von Spielen (z.B. Geschichtswissenschaft, Kunstgeschichte, Gendertheorie, ...).²¹

In Bezug auf geschichtswissenschaftliche Disziplinen nennt Angela Schwarz drei Ansätze, nach denen digitale Spiele analysiert werden:

- Geschichtsdidaktik
- Geschichtswissenschaft mit Schwerpunkt auf historische Genauigkeit
- Geschichtswissenschaft mit Schwerpunkt auf Geschichtspopularisierung, Erinnerungskultur und Öffentlichkeit²²

¹⁹ vgl. Christoph Klimmt, Unterhaltungserleben beim Computerspielen. Theorie, Experimente, (pädagogische) Anwendungsperspektiven. In: Konstantin Mitgutsch, Herbert Rosenstingl (Hrsg.), *Faszination Computerspielen. Theorie - Kultur – Erleben* (Wien 2008) 7-17, hier 12.

²⁰ vgl. Sachs-Hombach, Thon, Einleitung, 11-15.

²¹ vgl. Gundolf S. Freyermuth, Games | Game Design | Game Studies. Eine Einführung (Bielefeld 2015) 203-212.

²² vgl. Angela Schwarz, Game Studies und Geschichtswissenschaft. In: Klaus Sachs-Hombach, Jan-Noël Thon (Hrsg.), *Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung* (Köln 2015) 398-447, hier 400.

Die Geschichtsdidaktik hat sich bereits sehr früh mit digitalen Spielen beschäftigt, bereits in den 1980er und 90er-Jahren werden erste Fragestellungen diskutiert. Diese beschränken sich zunächst auf Fragen nach dem Einsatz digitaler Spiele im Allgemeinen, vor allem aber auch nach Möglichkeiten zur Förderung der Motivation von Schüler/innen. Der wissenschaftliche Diskurs führt schließlich zu neuen Themengebieten, die Kompetenzorientierung und konkrete Inhalte der Spiele rücken in den Vordergrund.²³ Die ersten Monographien zu digitalen Spielen im Geschichtsunterricht erscheinen in den frühen 2000er-Jahren, zu nennen sind hier die Werke von Vadim Oswalt²⁴ und Waldemar Grosch²⁵. Vor allem in Hinblick auf Fragen nach der Geschichtsvermittlung in Schulklassen lässt sich ein Schwerpunkt auf Artikel in verschiedenen fachdidaktischen Zeitschriften und Sammelwerken, die sich auch mit Fragen der Geschichtswissenschaft beschäftigen, feststellen. Zu nennen sind hier die Beiträge von Peter Wolf²⁶, Hans Thieme²⁷ und Franz Xaver Eder²⁸ aus den späten 80er- und den 90er-Jahren.

Während sich die Geschichtsdidaktik also bereits sehr früh mit digitalen Spielen und ihren Möglichkeiten im schulischen Kontext auseinander gesetzt hat, hat die Geschichtswissenschaft diesem Medium lange Zeit nicht angenommen. Die Beschäftigung mit digitalen Spielen findet in den Anfangsjahren vor allem im Sinne einer Frage nach historischer Korrektheit statt, ein Faktum, das sich etwa in Spieleanalysen²⁹ niederschlägt und meist auch in einer allgemeinen Kritik an Geschichte in Computerspielen mündet.³⁰ Dieser Fokus auf historische Korrektheit tritt seit den späten 2000er-Jahren immer weiter in den Hintergrund und ermöglicht neue Fragestellungen an digitale Spiele zu formulieren. Zu nennen sind

²³ vgl. Schwarz, Game Studies und Geschichtswissenschaft., 402f.

²⁴ Vadim Oswalt, Multimediale Programme im Geschichtsunterricht (Geschichte am Computer 1, Schwalbach am Taunus 2002).

²⁵ Waldemar Grosch, Computerspiele im Geschichtsunterricht (Geschichte am Computer 2, Schwalbach am Taunus 2002).

²⁶ Peter Wolf, Freibeuter der Chronologie. Geschichtsbilder des Historismus im Computerspiel ›Der Patrizius‹. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 44 (1993) 665-670 sowie Der Traum von der Zeitreise. Spielerische Simulationen von Vergangenheit mit Hilfe des Computers. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 47 (1996) 535-547.

²⁷ Hans Thieme, Historische Computerspiele. Geschichtliches Lernpotential oder politisch-ethische Desorientierung. In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik 23 (1995) 97-108.

²⁸ Franz Xaver Eder, Neue Technologien für einen neuen Geschichtsunterricht. In: Gerhard Botz (Hrsg.), Qualität und Quantität. Zur Praxis der Methoden der Historischen Sozialwissenschaft (Frankfurt a. Main 1988) 331-348.

²⁹ Beispielhaft sei hier auf eine der neueren Analysen verwiesen: Rainer Pöppinghege, Wenn Geschichte keine Rolle spielt. Historische Computerspiele. In: Wolfgang Hardtwig, Alexander Schug (Hrsg.): History sells! Angewandte Geschichte als Wissenschaft und Markt (Stuttgart 2009) 131-138.

³⁰ vgl. Schwarz, Game Studies und Geschichtswissenschaft 405f.

etwa Fragen nach Erinnerungskultur in digitalen Spielen³¹, die Gestaltung einzelner Epochen³² oder auch verschiedene historischen Entwicklungen (Wirtschaft, Wissenschaft, etc.)³³. Viele weitere Themenfelder (z.B. Gender-Forschung, Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, etc.), die in den letzten Jahren in unterschiedlichem Ausmaß erforscht wurden, sind bei Schwarz³⁴ mit weiteren Literaturbeispielen ausgeführt.

1.3 Fragestellung

Im Zuge dieser Arbeit soll geklärt werden, in welcher Form digitale Spiele historische Narrative und Geschichtsbilder darstellen, vermitteln und diese kritisch hinterfragen. Es gilt anschließend zu überprüfen, inwiefern diese Prozesse und Darstellungen in Unterrichtssituationen eingesetzt werden können und dadurch historisches Lernen bei Schüler/innen gefördert werden kann. Die daraus abgeleitete Forschungsfrage lautet: „In welcher Form werden historische Narrative und Geschichtsbilder in digitalen Spielen dargestellt und lassen sich diese in Unterrichtssituationen einsetzen?“

Diese Fragestellung soll anhand von Strategiespielen untersucht werden. Dieses Genre³⁵ wurde gewählt, da Strategiespiele den größten Anteil an digitalen Spielen mit historischem Hintergrund ausmachen.³⁶ Neben diesem starken Fokus aufgrund der Dominanz eines bestimmten Genres spielt auch die oftmals weitaus niedrigere Alterseinstufung³⁷ dieser Spiele eine Rolle, im Vergleich dazu sind etwa Shooter aufgrund ihres Mindestalters von 18 Jahren für den Unterricht ungeeignet. Hinzu kommt, dass digitale Spiele eine eigene Form von

³¹ Erwähnenswert etwa das Thema Erinnerungskultur des Zweiten Weltkriegs in den USA anhand von verschiedenen Shootern: Steffen *Bender*, Virtuelles Erinnern. Kriege des 20. Jahrhunderts in Computerspielen (Bielefeld 2012).

³² Für das Mittelalter sehr umfangreich anhand von sechs Spielen analysiert: Carl *Heinze*, Mittelalter-Computer-Spiele. Zur Darstellung und Modellierung von Geschichte im populären Computerspiel (Historische Lebenswelten in populären Wissenskulturen 8, Bielefeld 2012).

³³ Beispielhaft zu nennen etwa: Jan *Pasternak*, 500.000 Jahre an einem Tag. Möglichkeiten und Grenzen der Darstellung von Geschichte in epochenübergreifenden Echtzeitstrategiespielen. In: Angela *Schwarz* (Hrsg.), „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf Ihre Gegner werfen?“. Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel (Medien'Welten. Braunschweiger Schriften zur Medienkultur 13, Münster/Hamburg/Berlin/London 2010) 29-62.

³⁴ vgl. *Schwarz*, Game Studies und Geschichtswissenschaft, 408-411.

³⁵ Genres digitaler Spiele und Merkmale von Strategiespielen werden ausführlicher in Kapitel 2.3 und 2.4 behandelt.

³⁶ vgl. Angela *Schwarz*, Computerspiele – Ein Thema für die Geschichtswissenschaft? In: Angela *Schwarz* (Hrsg.), „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf Ihre Gegner werfen?“. Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel (Medien'Welten. Braunschweiger Schriften zur Medienkultur 13, Münster/Hamburg/Berlin/London 2010) 7-29, hier 12.

³⁷ Eine ausführliche Diskussion über die Alterseinstufung von digitalen Spielen erfolgt in Kapitel 3.3.

Geschichte konstruiert, die auch aufgrund der Rezeption der Geschichte in Spielen, relevant ist. Diese Strategiespiele werden dabei auch in Hinsicht auf Kompetenzorientierung nach dem Modell der Projektgruppe FUER-Geschichtsbewusstsein³⁸ untersucht.

Die erste (und bis dato letzte) umfassende Monographie zu digitalen Spielen im Geschichtsunterricht von Waldemar Grosch ist bereits in die Jahre gekommen. Die methodischen Überlegungen und die Spielauswahl, welche aus den 90er-Jahren stammt, sind aus technischer und spielerischer Sicht nicht mehr zeitgemäß. Sie bedürfen einer Aktualisierung, sowohl in Hinblick auf Subjektorientierung im Unterricht als auch in der Auswahl der Spiele.³⁹ Neuere Literatur ist zumeist in Form von Artikeln vorhanden und legt dabei den Schwerpunkt entweder auf bestimmte Themengebiete, Spielereien oder Epochen. Dabei wird hier jedoch auf eine umfassende Betrachtung von schulischen Einsatzmöglichkeiten und konkreten Beispielen für den Unterricht verzichtet. Diese Arbeit versucht diese beiden Felder zu verknüpfen, einerseits sollen zwei Spiele anhand ihrer historischen Thematik untersucht, andererseits auch ein möglicher Einsatz im Unterricht diskutiert werden.

Es geht dabei keineswegs um die Frage, ob die Darstellungen und der Ablauf in den Spielen historisch korrekt sind, sondern vielmehr an welchen Denkmustern und historischen Geschichtsbildern sie anknüpfen. Da dieser historisch-kritische Zugang auch für den Unterricht gewählt werden kann, entfällt auch hier die Frage nach historischer Korrektheit, wie sie noch von Grosch kritisiert wurde.⁴⁰

Wichtig dabei ist, sich diesem Medium auch im schulischen Kontext nicht zu verschließen. Wie bereits eingangs ausgeführt, spielt ein großer Teil der Jugendlichen digitale Spiele und nehmen damit dessen Geschichtsbilder auf. Sie erinnern und transferieren diese Geschichte dabei auch mit hoher Wahrscheinlichkeit in den Unterricht, dieses Gebiet ist bislang kaum erforscht.⁴¹ Historische Narrative und Geschichtsbilder entstehen nicht grundlos, sondern werden entweder gezielt vermittelt oder unbewusst weitergegeben und aufgenommen. Historisches Lernen erfolgt somit zumeist im Dialog mit anderen Personen oder Medien.⁴²

³⁸ vgl. Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo von Borries, Reinhard Krammer, Sybilla Leitner-Ramme, Sylvia Mebus, Alexander Schöner, Béatrice Ziegler, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag). In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen Historischen Denkens. in Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung 2, Neuried 2007) 17-53, hier 23-34.

³⁹ vgl. Grosch, Computerspiele im Geschichtsunterricht.

⁴⁰ vgl. ebd., 72-81.

⁴¹ vgl. Schwarz, Game Studies und Geschichtswissenschaft, 412-415.

⁴² vgl. Pöppinghege, Wenn Geschichte keine Rolle spielt. „Historische“ Computerspiele, hier 134.

Nicht außer Acht gelassen werden darf dabei, dass digitale Spiele als Medium auch weniger geschichtsinteressierte Schüler/innen ansprechen könnten. Denn nach Barbara Korte und Sylvia Palatschek „[...] können Computerspiele aber auch dazu anregen, sich über das Spiel hinaus mit Geschichte zu beschäftigen [...]“.⁴³

1.4 Methodisches Vorgehen

Dazu gliedert sich diese Arbeit in folgende Kapitel: Im theoretischen Teil werden mögliche Definitionen und Kategorisierungen von (digitalen) Spielen erläutert sowie relevante geschichtsdidaktische und rechtliche Grundlagen beschrieben, historische Kompetenzen und digitale Spiele oder auch Fragen nach Jugendschutz. Der methodische Teil beginnt mit einer Beschreibung der verwendeten Spiele in Hinblick auf ihre Handlung sowie ihre gesellschaftliche Bedeutung und den vermittelnden Geschichtsbildern. Anschließend sollen diese Spiele anhand von Themenfelder, die für den Unterricht in Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung (GSPB) relevant sind, untersucht werden. Abschließend werden methodische Aspekte mit dem Medium des digitalen Spiels diskutiert und ein Fazit erstellt.

Bei den untersuchten Spielen handelt es sich um zwei Strategiespiele, einerseits Civilization IV mit den Erweiterungen Warlords und Beyond the Sword, sowie Europa Universalis IV ebenfalls mit allen relevanten Erweiterungen des Grundspiels, die bis Januar 2016 veröffentlicht wurden.

Da es bislang keine einheitliche Zitation von digitalen Spielen gibt erfolgt diese gemäß den Überlegungen von Martin Zusage, der in seiner Diplomarbeit folgende Struktur verwendet: *Spieltitel* [Spielplattform], Entwicklerfirma (Publisher, Veröffentlichungsregion Veröffentlichungsdatum).⁴⁴

⁴³ Barbara Korte, Sylvia Palatschek, Geschichte in populären Medien und Genres. Vom Historischen Roman zum Computerspiel. In: Barbara Korte, Sylvia Palatschek (Hrsg.), History Goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres (Historische Lebenswelten in populären Wissenskulturen 1, Bielefeld 2009) 9-60, hier 49.

⁴⁴ vgl. Martin Zusage, Digitale Spiele in der Geschichtswissenschaft. Betrachtungen zum Quellenwert und zu den methodischen Grundlagen ihrer wissenschaftlichen Analyse (Diplomarbeit Universität Wien 2013) 22-28.

2. Begriffsbestimmungen und Kategorisierung

2.1 Das Spiel

Zunächst gilt es zu klären, wie sich ein klassisches Spiel definiert und welche Merkmale ein Spiel aufweist. Johan Huizinga nennt in seinem Werk „Homo Ludens“ fünf formale Merkmale für das Spiel:

- Freies Handeln: es kann kein erzwungenes oder befohlenes Spiel geben
- Nicht das gewöhnliche bzw. eigentliche Leben: Spiel findet in einer bestimmten Sphäre statt
- Dient keinem materiellen Interesse oder der Befriedigung von notwendigen Bedürfnissen
- Abgeschlossen und begrenzt: sowohl räumlich als auch zeitlich
- Ordnung und erschafft Ordnung: weicht das Spiel einer Ordnung ab ist es verdorben⁴⁵

Nach Huizinga:

*[...] kann man das Spiel also zusammenfassend eine freie Handlung nennen, die als ‚nicht so gemeint‘ und außerhalb des gewöhnlichen Lebens stehend empfunden wird und trotzdem dem Spieler völlig in Beschlag nehmen kann, an die kein materielles Interesse geknüpft ist und mit der kein Nutzen erworben wird, die sich innerhalb einer eigens bestimmten Zeit und eines eigens bestimmten Raums vollzieht, die nach bestimmten Regeln ordnungsgemäß verläuft und Gemeinschaftsverbände ins Leben ruft, die ihrerseits sich gern mit einem Geheimnis umgeben oder durch Verkleidung als anders von der gewöhnlichen Welt abheben.*⁴⁶

Darüber hinaus ist Spiel für ihn älter als Kultur, sie entsteht durch das Spiel und es existiert eine Wechselwirkung zwischen Kultur und Spiel. Während sich also Kultur als Spiel entwickelt, tritt das Element des Spiels im Voranschreiten einer Kultur dennoch sukzessiv in den Hintergrund.⁴⁷

Carl Heinze bezeichnet den Spielbegriff Huizingas als geregeltes Spiel und setzt diesen mit der englischen Bezeichnung *game* gleich.⁴⁸ Im Gegensatz dazu lässt sich der Begriff des

⁴⁵ vgl. Johan Huizinga, Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel (Hamburg 1956; Rowohlt's Enzyklopädie 55435, Reinbek bei Hamburg ²⁴2015) 15-20.

⁴⁶ ebd., 22.

⁴⁷ vgl. ebd., 56f.

⁴⁸ vgl. Heinze, Mittelalter-Computer-Spiele, 32.

Spiels auch mit dem Begriff *play* beschreiben, Katie Salen und Eric Zimmermann definieren den Begriff folgendermaßen: „Play is free movement within a more rigid structure“⁴⁹, somit ist *play* ein weitaus breiterer Begriff. *Game* hingegen ist laut Salen und Zimmermann „[...] a system in which players engage in an artificial conflict, defined by rules, that results in a quantifiable outcome.“⁵⁰

In dieser Definition vereinen Salen und Zimmermann die Aspekte und Gedanken mehrerer Autoren, so finden sich Huizingas Überlegungen zur räumlichen und zeitlichen Begrenzung im Begriff *artificial* (dt. konstruiert) wieder. Der *artificial conflict* ist also ein konstruierter Konflikt, der sowohl räumlich als auch zeitlich begrenzt ist. Ebenso spiegelt sich die Ordnung in der Definition durch Regeln wider, die für Huizinga wichtige Freiheit des Spiels ist in dieser Definition nicht mehr vorhanden. Dieser Verzicht auf die Freiheit ist auch für den schulischen Kontext eine wichtige Entscheidung, da die Freiheit des Tuns von Schüler/innen im Unterricht in der Regel nur eine untergeordnete Rolle spielt. Bei der Verwendung des Spielbegriffs nach Huizinga entsteht das Problem, dass das Spiel kein Spiel mehr ist, wenn Schüler/innen zum Spiel aufgefordert werden. Auch wenn dieses Problem eher theoretischer Natur ist, so erleichtert die Verwendung der Definition nach Salen und Zimmermann die weiteren Ausführungen.

Diese beiden Beispiele zur Definition des Begriffs Spiel sollen auch zeigen, wie schwierig eine exakte Begriffsbestimmung sein kann. Neben den sprachlichen Unterschieden zwischen den Begriffen *play* und *game* unterscheiden sie sich auch in ihrer grundlegenden Richtung des Spielbegriffs. Eine intensive Auseinandersetzung mit verschiedenen Definitionsversuchen von der Neuzeit bis heute, sowie der Entwicklung des Spielbegriffs findet sich bei Freyermuth⁵¹ und würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

2.2 Das digitale Spiel

Ein digitales Spiel ist in seinem Grundkonzept dem bereits diskutierten Spielbegriff ähnlich, auch wenn dieser bereits vor der Zeit von digitalen Spielen definiert wurde. Genau dies macht aber auch eine zufriedenstellende Definition aus, denn die Merkmale eines

⁴⁹ Katie Salen, Eric Zimmermann, Rules of Play. Game Design Fundamentals (Cambridge, Massachusetts London 2004) 304.

⁵⁰ ebd., 97.

⁵¹ Freyermuth, Games | Game Design | Game Studies, u.a. das Kapitel „Von den Theorien analoger zu den Theorien digitaler Spiele“ 193-203.

Spiele lassen sich auf verschiedene Trägermedien übertragen.⁵² Bislang wurde immer der Begriff des digitalen Spiels verwendet, darunter subsumieren sich sämtliche Arten von Spielen, die mithilfe eines elektronischen Mediums (z.B. Computer, Spielkonsolen, Smartphones) gespielt werden können.

Im Alltag werden vor allem die Begriffe Videospiel und Computerspiel oftmals synonym verwendet, dennoch lassen sich auch hier Unterschiede feststellen. Der Begriff Videospiel (oder auch Konsolenspiel) schließt grundsätzlich jede Art von Spiel auf dem Computer aus, während der Begriff Computerspiel sämtliche Spiele auf Konsolen und anderen Endgeräten nicht berücksichtigt. Hinzu kommt, dass der Begriff Computerspiel nicht eindeutig definiert werden kann. Heinze verortet ein Computerspiel „[...] wenn der Computer das gesamte Spielsystem – zu dem Spielfiguren und Spielfeld ebenso gehören wie die Spielregeln – bereitstellt.“⁵³ Diese Definition legt den Fokus vor allem auf das Endgerät, ein Computerspiel braucht zwingend einen Computer. Hinzu kommt, dass der Computer eine bestimmte Aufgabe hat und nicht als Unterstützung für ein analoges Spiel dient.⁵⁴ Eine eher neutrale Definition für diese Art von Medium wird von Frans Mäyrä gewählt, mit dem Begriff *digital game* bezeichnet er

[...] all kinds of contemporary games utilizing computing technologies within its operation. This includes, but is not limited to, the video games played with home console systems, arcade video games, computer games played with mainframe or personal computers, mobile games for mobile phones and various new digital devices.⁵⁵

Mäyrä erweitert hier somit die technische Definition, wie sie bei Heinze zu finden ist. Indem er anstelle des Begriffs Computerspiel von digitalen Spielen schreibt, inkludiert er sämtliche Medien, die auf digitalen Geräten (z.B. Smartphones, Spielekonsolen, etc.) verwendet werden können und beschränkt sich somit nicht nur auf das Medium des Computers.

Neben diesen technischen Definitionen des Begriffs lassen sich digitale Spiele auch im Fokus kultureller Praxis definieren. Für Danny Kringiel ist ein Computerspiel „[...] schlicht all das, was von Computerspielern, der Computerspielindustrie, der Computerspielpresse und all den Menschen außerhalb der Computerspieler-Szene als Computerspiel

⁵² vgl. Salen, Zimmermann, Rules of Play, 101.

⁵³ Heinze, Mittelalter-Computer-Spiele, 58.

⁵⁴ vgl. ebd., 57f.

⁵⁵ Frans Mäyrä, An introduction to game studies. Games in culture (London 2008) 12.

angesehen, bezeichnet und behandelt wird.“⁵⁶ Jedoch merkt er selbst an, dass es „[...] kaum möglich [erscheint], eine Definition des Computerspiels zu liefern, unter die sich die Definitionen all der genannten Teilperspektiven der Game Studies subsumieren ließen.“⁵⁷ Diese Problematik ist weiterhin ein wichtiges Thema im Bereich der *Game Studies* und lässt sich derzeit nicht zufriedenstellend beantworten.

2.3 Kategorisierung digitaler Spiele

Kategorien und Genres stellen eine wichtige Funktion dar um einen Überblick über die große Anzahl an digitalen Spielen zu erhalten. Eine Kategorisierung von Spielen hat somit vor allem eine bestimmte Erwartung des/der jeweiligen Spielers/in an das Spiel und dessen Hersteller zur Folge. Eine eindeutige Zuordnung von Spielen zu einem bestimmten Genre ist heutzutage jedoch kaum mehr möglich, durch Genreüberschneidungen und der immer größeren Komplexität haben sich immer neue Unterkategorien gebildet und somit äußerst umfangreiche Genrestrukturen gebildet.⁵⁸ Die Zuordnung eines Spiels zu einem Genre kann auf verschiedene Arten erfolgen, Beil unterscheidet dabei zwischen drei Strategien:

- Nach Spielmechanik: als grundlegende Ausrichtung des Spiels in Genre (z.B. Action, Adventure, Simulation, Strategie, etc.) und Subgenre (z.B. ist ein Shooter ein Subgenre von Action).
- Nach Raum/Perspektive: also der Raumbezug des Spiels (z.B. 2-Dimensional, 3-Dimensional, First-Person, Third-Person).
- Nach Narration/Stil: die Bezugspunkte aus verschiedenen Szenarien, oftmals aus literarischen und filmischen Genrebezeichnungen (z.B. Horror, Fantasy, Sci-Fi) werden übernommen.⁵⁹

Diese Strategien stellen keine grundlegenden fixen Strukturen dar, auch hier gibt es Überschneidungen zwischen den Kategorien. Ein Beispiel hierfür ist etwa die Bezeichnung

⁵⁶ Danny Kringiel, *Computerspielanalyse konkret. Methoden und Instrumente – erprobt an Max Payne 2* (München 2009) 29.

⁵⁷ ebd., 28.

⁵⁸ vgl. Benjamin Beil, *Game Studies und Genretheorie*. In: Klaus Sachs-Hombach, Jan-Noël Thon (Hrsg.), *Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung* (Köln 2015) 29-69, hier 29f.

⁵⁹ vgl. ebd., 38-42.

Weltkriegs-Shooter, der sowohl die Spielmechanik des Shooters bzw. des Actionspiels mit der Narration des Zweiten Weltkriegs miteinander verknüpft.

Ausgehend von historischen Themen nennt Angela Schwarz sieben Hauptgenres von digitalen Spielen:

1. Shooter bzw. Ego-Shooter sind geprägt von teils realistischen Gewaltdarstellungen in der First-Person-Perspektive (z.B. Zweiter Weltkrieg, Koreakrieg, etc.)
2. Aufbausimulationen verfolgen den Aufbau einer Struktur (z.B. Stadt, Region, Kolonie), die vorhandenen Wirtschaftsabläufe sind oft vereinfacht dargestellt und entsprechen eher modernen Gesellschaften
3. Wirtschaftssimulationen haben einen speziellen Fokus auf Produktion und Handel, oftmals orientieren sich diese aber ebenso an der modernen Gesellschaft (z.B. marktwirtschaftlicher Handel im Mittelalter)
4. Fahrzeugsimulationen sind ähnlich den Shootern und hier wird eines oder mehrere historische Fahrzeuge gesteuert, dabei werden bekannte Motive aus Kriegen aufgenommen (z.B. Luftschlacht um England, U-Boot Krieg)
5. Adventure, in denen der/die Spieler/in die Kontrolle des/der Titelhelden übernimmt und verschiedene Aufgaben und Rätsel löst
6. Jump & Run, in denen im Gegensatz zu Adventure-Spielen logische Rätsel im Vordergrund stehen, historische Inhalte jedoch nur selten und sehr verkürzt zu finden sind
7. Strategiespiele, in denen der/die Spieler/in die Kontrolle über eine ganze Nation übernimmt und deren wirtschaftlichen, politischen und militärischen Geschicke steuert⁶⁰

Dieter Köhler unterscheidet hingegen nur vier Genres von historischen Spielen. Neben den bereits bei Schwarz genannten Abenteuerspielen (Adventure) und Wirtschaftssimulationen, nennt Köhler zusätzlich Action-Spiele (bei Schwarz als Shooter bzw. Ego-Shooter bezeichnet), in denen es vorrangig um die Bekämpfung von Gegnern geht und militärische

⁶⁰ vgl. Angela Schwarz, „Wollen Sie wirklich nicht weiter versuchen, diese Welt zu dominieren“. Geschichte in Computerspielen. In: Barbara Korte, Sylvia Paletschek (Hrsg.), *History Goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres* (Historische Lebenswelten in populären Wissenskulturen 1, Bielefeld 2009), 320-323.

Konfliktsituationen, die das Nachspielen von historischen Schlachten und Kriegen ermöglichen.⁶¹ Sowohl Schwarz als auch Köhler folgen bei ihrer Kategorisierung von digitalen Spielen dem Prinzip der Spielmechanik. Die Unterteilung der Spiele erfolgt in Genres und Subgenres und kann bei komplexen Spielen auch zu Überschneidungen führen.

Eine andere Möglichkeit der Kategorisierung erstellt Claus Celeda in seiner Diplomarbeit mit dem Titel „Geschichtsdarstellungen in Videospielen - Darstellung und Inszenierung des Zweiten Weltkriegs im digitalen Spiel“. Er unterscheidet in erster Linie drei Kategorien von Spielen:

1. Reproduzierende Spiele versuchen in ihrer Handlung den historischen Verlauf exakt nachzustellen
2. Adaptierende Spiele haben als Startpunkt historische Ereignisse oder Personen und entfernen sich im Spielverlauf zusehends von ihrem historischen Setting
3. Verfremdende Spiele verwenden historische Paradigmen (z.B. soziale Strukturen, historische Personen, etc.) und überführen diese in andere und nicht-historische Welten⁶²

Zusätzlich werden die beiden Kategorien erklärend und nicht erklärend eingeführt, die die oben genannte Einteilung ergänzen und erweitern. Erklärende Spiele liefern in ihrer Handlung selbst oder über zusätzliches Material, Anregungen und Informationen über den historischen Rahmen. Nicht erklärende Spiele stellen das Gegenteil dazu dar, in ihnen werden keinerlei Hintergrundinformationen geliefert und der/die Spieler/in muss mit den Informationen des Spiels auskommen.⁶³

Ebenso wie Celeda nennt Schwarz drei Funktionen von Geschichte in digitalen Spielen. Geschichte dient dabei als:

- Kontextualisierung des Spielgeschehens und Kolorit: hier bildet Geschichte den Rahmen des Spielverlaufs. Diese Funktion des Spiels kann sich in verschiedenen Ausprägungen zeigen, etwa indem ein historisches Ereignis simuliert und durch den/die Spieler/in nachgespielt wird, mit dem Problem, dass dadurch das historische

⁶¹ vgl. Dieter Köhler, Historischer Realismus in Computerspielen. In: Sabine Horn, Michael Sauer (Hrsg.), Geschichte und Öffentlichkeit. Orte - Medien - Institutionen (Göttingen 2009) 226-234, hier 229-231.

⁶² vgl. Claus Celeda, Geschichtsdarstellungen in Videospielen. Darstellung und Inszenierung des Zweiten Weltkriegs im digitalen Spiel (Diplomarbeit Universität Wien 2015) 17f.

⁶³ vgl. ebd., 18f.

Geschehen, welches zu diesem Ereignis geführt hat immer mehr in den Hintergrund rückt und dadurch ein schiefes Bild von Geschichte erzeugt.

- Vergangenheit zum Nacherleben: eine Funktion die von ihr treffend formuliert wird als „Geschichte – das was als solche präsentiert und rezipiert wird – wird auf gewisse Weise lebendig, erlebbar, denn Spielerinnen und Spieler reisen in eine andere Zeit und können, wie es suggeriert und nicht selten rezipiert wird, Ereignisse nacherleben [...].“⁶⁴ Auch hier kann jedoch das Geschichtsbild der Spieler/innen verzerrt werden. Wenn historische Gegebenheiten nur wenig authentisch sind, können sie den/die Spieler/in zwar fesseln und vermitteln ihm dennoch den Eindruck mitten im Geschehen zu sein, dennoch ist der historische Kontext nur gering ausgeprägt.
- Geschichte in die eigene Hand genommen: hier sind die Spieler/innen nicht nur in die Geschichte eingebunden, sondern verfügen über sämtliche Entscheidungsgewalt Geschichte nach Belieben zu verändern. Auch hier muss immer von einer reduzierten Geschichte ausgegangen werden, diese Reduktion jedoch nicht nur aus technischer Sicht notwendig ist, sondern auch der Geschichtsvermittlung dient.⁶⁵

Geschichte kann in digitalen Spielen somit verschiedene Funktionen erfüllen, vor allem der letzte Punkt ist aber ein entscheidendes Merkmal der „Neuen Medien“. Jan Pasternak bezeichnet die Begriffe Interaktivität und eigenes Handeln als wichtigste Merkmale von digitalen Spielen. Dabei gilt es jedoch auch zu beachten, dass es sich bei digitalen Spielen in den meisten Fällen um populäre Medien handelt und somit wenig bis keine wissenschaftliche Unterstützung in ihrer Entstehung und Produktion haben. Aus diesem Grund sind historische digitale Spiele oftmals vom eigenen Geschichtsbild der Hersteller geprägt, gleichzeitig fließen aber auch populäre Vorstellungen von Geschichte, die etwa in Filmen vermittelt werden, der potentiellen Käufer dieser Spiele ein.⁶⁶ Problematisch wird dies vor allem, wenn aus einem digitalen Spiel ein verzerrtes Geschichtsbild unreflektiert übernommen wird.

⁶⁴ Schwarz, „Wollen Sie wirklich nicht weiter versuchen, diese Welt zu dominieren“, 334.

⁶⁵ vgl. ebd., 332-335.

⁶⁶ vgl. Jan Pasternak, „Just do it“. Konzepte historischen Handelns in Computerspielen. In: Martina Padberg, Martin Schmidt (Hrsg.), Die Magie der Geschichte. Geschichtskultur und Museum (Schriften des Bundesverbands freiberuflicher Kulturwissenschaftler 3, Bielefeld 2010) 101-122, hier 102.

2.4 Merkmale von Strategiespielen

Die für diese Arbeit untersuchten Spiele lassen sich alle in die Kategorie Strategiespiel einordnen. Somit soll hier nun dargelegt werden welche allgemeinen Merkmale Strategiespiele verfügen und ebenso welche Unterschiede sie zu anderen Genres aufweisen.

Das Genre der Strategiespiele kann nach Rolf F. Nohr betrachtet werden

als die Gruppe computerbasierter Spiele, die im Einzel- oder Mehrspielermodus ihre Handlungsaufforderungen dadurch herstellen, dass sie den Spielenden die Möglichkeit geben, mit bestimmten Eigenschaften versehene Objekte im Rahmen eines vorgesehenen Szenarios und mithilfe fest definierter Regeln in einem umgrenzten Spielraum so zu manipulieren, dass vorgegebene Siegbedingungen erfüllt werden können.⁶⁷

Auffallend bei dieser Definition sind einerseits Begrifflichkeiten, die bereits bei der Definition von Spiel und digitalem Spiel eine zentrale Rolle gespielt haben, etwa Regeln, Spielraum und Siegbedingungen. Auf der anderen Seite soll diese Definition laut Nohr auch offen gehalten sein, wofür er zwei Gründe anführt. Die offene Beschreibung des Genres Strategiespiel soll nahelegen, dass diese Genrekategorisierung nicht in der Lage sei bestimmte Konzepte des Spiels vollständig zu unterscheiden, ein Aspekt der bereits in Kapitel 2.3 behandelt wurde. Außerdem soll darauf aufgewiesen werden, „dass in einem weiteren Verständnis so gut wie jedes Computerspiel als strategisch zu qualifizieren ist.“⁶⁸

Ganz offensichtlich lässt sich mit dieser Art von Beschreibung eine Vielzahl anderer Genres als Strategiespiel bezeichnen. Auch in einem Shooter kann der/die Spieler/in mit Objekten und Gegenständen interagieren und diese manipulieren, um das Spielziel zu erreichen. Ebenso lässt sich der Spielerfolg in den Genres Aufbau- und Wirtschaftssimulation auf die Manipulation bestimmter Objekte und Ressourcen zurückführen, somit also ebenfalls eine strategische Komponente in sich tragen.

Dennoch lassen sich einige Merkmale feststellen, die Strategiespiele von anderen Genres unterscheiden. Grundsätzlich unterscheidet Nohr zwischen zwei Arten von Strategiespielen:

⁶⁷ Rolf F. Nohr, „Du bist jetzt ein heldenhafter Stratege“. Die Anrufung des strategischen Subjekts. In: Stefan Böhme, Rolf F. Nohr, Serjoscha Wiemer (Hrsg.), *Diskurse des strategischen Spiels. Medialität, Gouvernementalität, Topografie* (Medien'Welten. Braunschweiger Schriften zur Medienkultur 19, Münster/Hamburg/Berlin/London 2014) 19-67, hier 28.

⁶⁸ ebd., 28.

- Rundenbasierte Strategiespiele: hier führt der/die Spieler/in die Züge in einzelnen Runden durch, die nicht an ein Zeitlimit gebunden sein müssen. Dadurch ist die genaue Planung des einzelnen Zuges möglich und diese Art von Strategiespiel beinhaltet oftmals komplexere Aspekte (z.B. Politik, Ökonomie, Entwicklung, etc.). Beispiele hierfür sind etwa die Civilization- und Total-War-Reihen.
- Echtzeit-Strategiespiele: hier läuft das Spielgeschehen in Echtzeit ab und alle Beteiligten (Computergegner oder andere menschliche Spieler) führen ihre Züge gleichzeitig aus. Diese Art von Spiel verfügt meist über weniger Komplexität, da hier schnelle Reaktionen der Spieler/innen im Vordergrund liegen. Beispiele hierfür sind etwa die Europa Universalis- und Age of Empires-Reihen.

Hinzu kommt, dass Strategiespiele egal welcher Art oftmals in zwei Phasen ablaufen, wobei sich die erste Phase mit dem Aufbau und der Konsolidierung und die zweite Phase mit der eigentlichen Erkundung der Spielwelt und dem Konflikt mit Gegnern beschäftigt. Strategiespiele verfolgen somit einen militärisch geprägten Zugang zur Geschichte. Durch fortschreitende Technisierung und geeigneter Politik wird versucht einen militärischen Vorteil gegenüber des Gegners zu erlangen und diesen daraufhin zu besiegen. Pasternak begründet diesen Schwerpunkt auf den militärischen Aspekt in digitalen Spielen vor allem damit, dass ein großer Teil dieser Spiele einen Zeitraum abdecken, in dem die Herrschenden eines Landes kriegerische Handlungen als politisches Instrument und als legitimes Mittel zur Macht genutzt haben.⁶⁹

Durch diese Art der militärischen Ausdehnung der eigenen Machtsphäre und des dazugehörigen Aufbaus wird in diesem Zusammenhang auch von Globalstrategiespielen oder 4X-Strategiespielen gesprochen. Die Bezeichnung 4X-Strategiespiel setzt sich dabei aus vier Charakteristiken zusammen, die als klassische Spielkonzepte von Strategiespielen bezeichnet werden:

- eXplore (erkunden): der/die Spieler/in kundschaftet die Gegend aus (mit speziellen Einheitenüber, technologischen Fortschritt, etc.).
- eXpand (erweitern): der/die Spieler/in erweitert den eigenen Machtbereich mit neuen Niederlassungen oder erweitert den Einfluss bereits vorhandener Siedlungen.

⁶⁹ vgl. Pasternak, „Just do it“. Konzepte historischen Handelns in Computerspielen, 108.

- eXploit (ausbeuten): der/die Spieler/in sammelt und verwendet Ressourcen aus den eigenen Gebieten und verschafft sich damit wirtschaftliche – und damit auch indirekt militärische – Vorteile.
- eXterminate (vernichten): der/die Spieler/in kämpft gegen Gegner, um deren Machtbereich einzuschränken oder vollständig zu übernehmen.

Es entsteht dadurch eine Bewegung in der räumlichen Umgebung des Spiels, einerseits im Sinne einer räumlichen Expansion in gegnerische Gebiete, andererseits aber auch im Sinne des Voranschreitens im zeitlichen Raum durch die Entwicklung neuer Technologien, die je nach Spiel von kleinen Zeiträumen (etwa die Zeit der Napoleonischen Feldzüge in Napoleon: Total War) bis hin zur gesamten Menschheitsgeschichte und darüber hinaus (etwa in Civilization IV) reichen kann. Diese Charakteristika sind jedoch nicht bei allen Strategiespielen gleichermaßen ausgeprägt, dazwischen liegt eine große Zahl an Spielen, deren Fokus stärker auf dem Konflikt zwischen den Akteuren liegt, ebenso wie es eine Vielzahl an Strategiespielen existiert, bei denen der wirtschaftliche Aufstieg und der Aufbau eine zentrale Rolle spielen (z.B. die Anno- oder Siedler-Reihe, die komplexe Produktionsketten von Rohstoffen bis hin zum fertigen Endprodukt beinhalten).⁷⁰

Ein weiteres Merkmal von Strategiespielen ist ihre Einbettung in einen narrativen Rahmen. es wird also zumeist eine Erzählung in Form von kurzen Filmen, Texten und Bezeichnungen erzeugt. Nohr führt in diesem Zusammenhang beispielhaft einen Vergleich zwischen dem Schachspiel und einem digitalen Strategiespiel an. Während beim Schachspiel die Narrativität nur sehr vage durch die Figurenbezeichnung erzeugt wird, werden in Strategiespielen Figuren nie komplett abstrakt dargestellt. Die dargestellten Einheiten entsprechen dabei zumeist ihren Bezeichnungen (z.B. wird ein Dragoner als berittener Soldat dargestellt). Jedoch würden diese Einheiten auch mithilfe eines schematischen Namens, etwa Reiter-Figur, dargestellt werden können, ohne dass diese Bezeichnungen den grundsätzlichen Ablauf des Spiels verändern würden.⁷¹ Strategiespiele versuchen also immer eine Geschichte zu erzählen, dabei wird versucht eine Balance zwischen Abstraktion und Konkretem zu halten. Eine zu große Abstraktion führt zu einer vagen Erzählung, die aus dem zeitlichen und räumlichen Kontext herausgehoben wird (z.B. das Schachspiel und Schachbrett

⁷⁰ vgl. Nohr, „Du bist jetzt ein heldenhafter Strategie“, 29f.

⁷¹ vgl. ebd., 31f.

als Schlachtfeld), während eine vollständig konkrete Situation oftmals zu einer Überforderung für den/die Spieler/in führt (z.B. wäre die Schlacht bei Waterloo mit einzeln steuerbaren Einheiten unmöglich nachzuspielen).

Nicht unwesentlich ist dabei auch die Steuerung und Perspektive in Strategiespielen, die sich von anderen Spielen unterscheidet. Während Shooter und Adventure-Spiele zumeist aus der First-Person- oder Third-Person-Perspektive gespielt werden, lässt sich in Strategiespielen zumeist ein „kartographischer Raum, der dem Spielenden in der graphischen Repräsentation Überblick verspricht“⁷² feststellen. Die Perspektive ist dabei zumeist von oben auf das Spielgeschehen hinab, Ramón Reichert bezeichnet dies als „ein Screen- und Interfacedesign von kartografischem Hauptbildschirm und faktorenorientierten Menüleisten“⁷³. Hinzu kommt, dass der Raum des Spiels oftmals doppelt vorhanden ist, einmal in Form der Handlungskarte des Hauptbildschirms und in weiterer Folge auch in Form einer Übersichtskarte im Spielinterface. Dadurch ergibt sich für den/die Spieler/in grundsätzlich immer die Balance zwischen einem detaillierten Blick und einem Überblick über die globale Lage zu finden, um im Spiel erfolgreich handeln zu können.⁷⁴

Für die weitere Arbeit sind insbesondere der wirtschaftliche und militärisch geprägte Zugang relevant, da diese in allen Strategiespielen zumindest vorhanden sind. Auch bieten diese beiden Zugänge eine enge Verknüpfung mit den im Lehrplan geforderten Inhalten des Geschichtsunterrichts. Natürlich lassen sich auch andere Merkmale von Strategiespielen im Unterricht erforschen, beispielhaft sei hier etwa Religion, Politik oder die dargestellte Gesellschaftsform zu nennen.

⁷² Nohr, „Du bist jetzt ein heldenhafter Stratege“, 32.

⁷³ Ramón Reichert, Government-Games und Gouvernmentainment. Das Globalstrategiespiel Civilization von Sid Meier. In: Rolf F. Nohr, Serjoscha Wiemer (Hrsg.), Strategie spielen. Medialität, Geschichte und Politik des Strategiespiels (Medien*Welten. Braunschweiger Schriften zur Medienkultur 9, Münster/Hamburg/Berlin/London 2008) 189-212, hier 189.

⁷⁴ vgl. Nohr, „Du bist jetzt ein heldenhafter Stratege“, 32f.

3. Didaktische und rechtliche Aspekte

3.1 Historische Kompetenzen und digitale Spiele als Medium

Heute stellt die Kompetenzorientierung einen zentralen Begriff in der bildungswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Forschung dar und hat damit die bisherige Inhaltsorientierung abgelöst.⁷⁵ Aus pädagogischer Sicht bezeichnet man Kompetenz nach Andreas Körber als: „die zur Bewältigung immer neuer nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Bereitschaft, diese auch zur Bewältigung der Situation einzusetzen.“⁷⁶ Hinzu kommt, dass auch das Wissen zum Kompetenzbegriff gehört, damit ist jedoch nicht ein spezifisches Wissen im Sinne von vergangenen Ereignissen gemeint, sondern ein kategoriales Wissen, also etwa grundlegende Konzepte und Prinzipien der Vergangenheit. Weiterführend zum Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde/Politische Bildung bedeutet dies auch, dass Faktenwissen, aber auch die Deutung historischer Phänomene, nicht als Kompetenz gilt, sondern nur als Rahmen für die Ausbildung von Kompetenzen dient.⁷⁷

In Bezug auf historische Kompetenzen, also Kompetenzen die im Rahmen des Geschichtsunterrichts ausgebildet werden sollen und die unterschiedlich zu pädagogischen und allgemeindidaktischen Kompetenzen sind, wird hier in weiterer Folge auf das Modell der Projektgruppe FUER-Geschichtsbewusstsein verwiesen. In diesem Modell werden vier verschiedene Kompetenzbereiche des historischen Denkens unterschieden:

- Historische Fragekompetenz: Lernende können Fragen stellen, aus denen sie Informationen der Vergangenheit in Form von Geschichte erhalten.
- Historische Methodenkompetenz: Lernende können Geschichte de- und re-konstruieren, also einerseits bereits "abgeschlossene Geschichten" kritisch erforschen (de-konstruieren), andererseits aus Quellen der Vergangenheit eine eigene Geschichte zu re-konstruieren.

⁷⁵ vgl. Christoph Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung 2, Innsbruck, Wien, Bozen, ³2015) 11.

⁷⁶ Andreas Körber, Grundbegriffe und Konzepte. Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hrsg.), Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung 2, Neuried 2007) 55-85, hier 63.

⁷⁷ vgl. ebd., 63f.

- Historische Orientierungskompetenz: Lernende können ihr historisches Wissen und Kompetenzen nutzen um gegenwärtige und zukünftige Probleme verstehen zu können.
- Historische Sachkompetenz: Lernende können geschichtswissenschaftliche Konzepte und Prinzipien verstehen, anwenden, hinterfragen und erweitern.⁷⁸

Das digitale Spiel stellt hier nun ein Medium, beziehungsweise eine Quelle dar, die im Unterricht eingesetzt werden kann und mithilfe dessen die oben genannten Kompetenzen gefördert werden können. Als Medium bezeichnen Hans-Jürgen Pandel und Gerhard Schneider: als „der breitere Begriff [im Vergleich zur Quelle, Anm. d. Autors], der alles enthält, was primäre oder sekundäre Aussagen über Geschichte beinhaltet.“⁷⁹ Dabei stehen Medien auch immer zwischen referierter und fiktionaler Geschichte, erste etwa als Quelle oder originale Ton- und Filmaufnahme, letztere etwa über Romane, die Elemente aus der Geschichte aufgreifen und verändern.⁸⁰ Auch digitale Spiele sind als Medium hier keine Ausnahme, ihre Zuordnung hin zur realen oder fiktiven Geschichte ist jedoch stark abhängig vom Abstraktionsgrad der Darstellungen. Digitale Spiele können aber auch als Quelle genutzt werden. Hier steht weniger die dargestellte Geschichte im Vordergrund, sondern ihre Wirkung und was sie über das Geschichtsbild der jeweiligen Entwickler und damit auch der Gesellschaft aussagen.

Die Arbeit mit digitalen Spielen als historische Quelle kann konkret zum Kompetenzaufbau bei Schüler/innen genutzt werden. Die historische Fragekompetenz unterteilt sich dabei in zwei Teilkompetenzen, einerseits eigene Fragen zu formulieren, andererseits fremde Fragen zu erkennen. Vor allem die Suche nach fremden Fragen kann mithilfe von digitalen Spielen erfolgen, da diese eine bereits fertige Geschichte beinhalten und anhand dieser die eigene Fragestellung untersucht werden kann. Diese fremden Fragestellungen zu erkennen führt dazu, dass auch die eigenen Fragestellungen weiter konkretisiert werden können.⁸¹ Konkrete Anwendung kann dies vor allem anhand kurzer Ausschnitte aus den Spielen geschehen, anhand derer die Schüler/innen mögliche Fragestellung entwickeln. In weiterer

⁷⁸ vgl. *Schreiber, Körber, von Borries, Krammer, Leitner-Ramme, Mebus, Schöner, Ziegler*, Historisches Denken, 23-34.

⁷⁹ Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, Einführung. In: Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* (Schwalbach am Taunus 2011) 7-12, hier 7.

⁸⁰ vgl. ebd., 8f.

⁸¹ vgl. *Kühberger*, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 29-35.

Folge kann diese Fragestellung auch mit anderen Quellen verglichen werden, etwa dem Schulbuch, historischen Artikeln oder anderen populären Medien.

In weiterer Folge kann auch historische Methodenkompetenz aufgebaut werden, dabei gilt es zu unterscheiden zwischen der Re-Konstruktionskompetenz und der De-Konstruktionskompetenz. Durch die Re-Konstruktionskompetenz sollen die Schüler/innen anhand einer Fragestellung und einer kritischen Quelleninterpretation eine historische Narration erarbeiten.⁸² Re-konstruktion mithilfe digitaler Spiele ist eher schwierig, da es sich bereits um eine fertige Geschichte handelt, jedoch auch die Re-Konstruktion der eigenen Geschichtswahrnehmung möglich ist. Die De-Konstruktion bezeichnet die Umkehrung der Re-Konstruktion, also die kritische Analyse von fertigen Geschichten, die durch verschiedene Medien vermittelt werden.⁸³ Hierzu sind digitale Spiele besonders gut geeignet, da sie diese Art von fertiger Geschichte erzeugen und dadurch eine kritische Analyse ermöglichen. Im schulischen Kontext kann dies jedoch nur in Teilaspekten erfolgen, eine ausführliche Analyse ist meist aufgrund der zeitlichen Einschränkung und der Komplexität nicht erstrebenswert. Dennoch können einzelne Aspekte intensiv analysiert werden, einerseits etwa die visuelle Darstellung im Spiel (z.B. Gender-Fragen, Aussehen von Städten, etc.), andererseits aber auch verschiedene historische Narrationen (z.B. technologischer Fortschritt, Wirtschaftssysteme, Krieg, etc.).

Auch historische Sachkompetenz lässt sich mit digitalen Spielen aufbauen und vertiefen, es handelt sich dabei um die Fähigkeit, sich mit Konzepten des historischen Denkens auseinanderzusetzen zu können. Dabei ist wichtig, dass Sachkompetenz nicht mit Sachwissen zu verwechseln ist, nicht nur das reine Daten- und Faktenwissen sind entscheidend, sondern auch ein Verständnis für historische Bedeutungsmuster.⁸⁴ Vor allem dieses Verständnis für historische Begriffe erscheint in Hinblick auf digitale Spiele sinnvoll. Die Begrifflichkeiten dieser Spiele bedarf einer eingehenden Betrachtung und ein Nachdenken über ihre Aussagen, etwa wenn ein Spiel von „Eingeborenen“ spricht. Auch der Epochenbegriff kann hier thematisiert werden, der Aufstieg in eine neue Epoche ist zumeist durch die Erforschung bestimmter Technologien verbunden, die intensive Auseinandersetzung mit der Periodisierungsproblematik kann hier zu einem vertiefenden Sachverständnis führen.

⁸² vgl. *Kühberger*, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 42-46.

⁸³ vgl. ebd., 59-61.

⁸⁴ vgl. ebd., 78.

Als Historische Orientierungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, historisches Wissen für gegenwärtige und zukünftige Probleme nutzen zu können. Eine Beschäftigung mit Geschichte bezieht sich immer auch auf die Gegenwart und ist somit Lebenswelt und Lebenspraxis.⁸⁵ Für den Geschichtsunterricht bedeutet dies etwa, dass die Interessen von Schüler/innen von großer Bedeutung sind und im Unterricht auch thematisiert gehören. Kühberger nennt hier als Beispiele etwa politische Partizipation, wirtschaftliche Nachhaltigkeit, Auswirkungen der Globalisierung und religiöse Konflikte. Weitere Ansatzpunkte sind sogenannte Schlüsselprobleme, die eng mit den Schüler/inneninteresse verknüpft sind, Sinnfindung, Selbstreflexion und exemplarisches Lernen.⁸⁶ Der Einsatz digitaler Spiele kann auch hier zur Kompetenzförderung beitragen, indem diese Schlüsselprobleme anhand von thematisch passenden Spielen bearbeitet werden.

Da digitale Spiele meist mithilfe eines Computers verwendet werden, wird an dieser Stelle kurz der Computereinsatz im Unterricht thematisiert. Josef Rave unterscheidet dabei insgesamt zehn Tätigkeiten, in denen der Computer im Geschichtsunterricht eingesetzt werden kann:

- | | |
|--------------------|----------------------------|
| 1. Trainieren | 2. Visualisieren |
| 3. Informieren | 4. Kommunizieren |
| 5. Systematisieren | 6. Formieren |
| 7. Repräsentieren | 8. Simulieren |
| 9. Programmieren | 10. Bewerten ⁸⁷ |

Die Verwendung von digitalen Spielen fällt dabei in die Tätigkeit „Simulieren“, für Rave „[müssen] in einem Simulationsspiel klare Grenzen definiert sein und die Kinder und Jugendlichen müssen diese auch erfahren.“⁸⁸

⁸⁵ vgl. Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen, 108.

⁸⁶ vgl. ebd., 113-121.

⁸⁷ vgl. Josef Rave, Computereinsatz. In: Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (Schwalbach am Taunus 2011) 623-650, hier 625.

⁸⁸ ebd., 646.

Neben den historischen Kompetenzen lassen sich auch medienpädagogische Konzepte durch den Einsatz digitaler Spiele im Unterricht fördern. Sigrid Jones nennt in diesem Zusammenhang vier Schlüsselkonzepte der sogenannten *media education*:

- Representation (dt. Darstellung bzw. Inszenierung): Medientexte (und somit auch digitale Spiele) stellen künstliche und bewusst gestaltete Konstruktionen dar, die eine Interpretation oder Abstraktion des wirklichen Lebens darstellen
- Audience (dt. Publikum, Nutzer bzw. Rezipient): beachtet werden muss dabei immer die Rolle des Nutzers und Konsumenten, dieser gestaltet die Bedeutung immer mit
- Institution (dt. Produzent): auch der Produzent verfolgt ein Ziel, es gilt also nach den wirtschaftlichen Hintergründen und dem politischen und sozialen Kontext zu fragen
- Language (dt. Sprache bzw. Gestaltung): es gilt die dargestellten Erzählformen, Perspektiven und visuelle Gestaltung von Medienbotschaften zu analysieren und hinterfragen⁸⁹

Aus diesen Konzepten der *media education* leitet Jones im Anschluss mögliche Fragestellungen, die konkret an ein digitales Spiel gestellt werden können, ab. In Bezug auf das Konzept der Darstellung etwa:

- „Wie ist das Verhältnis der Spiele zur Realität, z.B. in der Verwendung von Grafik, Ton und Sprache?
- Wie sind die Figuren dargestellt? Wie lassen sie sich manipulieren?
- Wie werden bestimmte soziale Gruppen dargestellt? (z.B. in Bezug auf Ethnizität oder Geschlechterrolle)?
- Die Spielwelt und ihr Bezug zur Welt (z.B. Geschichte, Geographie, Physik)“⁹⁰

Bezüglich der Gestaltung nennt Jones:

- „Die ‚Grammatik des Spiels‘: Die Funktion der Sprache (Sprechton, geschriebener Text), von Standbildern und bewegten Bildern, Toneffekten und Musik

⁸⁹ vgl. Sigrid Jones, Medien bilden. Schlüsselkonzepte zu Media Literacy und Computerspielen. In: Konstantin Mitgutsch, Herbert Rosenstingl (Hrsg.), Faszination Computerspielen. Theorie - Kultur – Erleben (Wien 2008) 137-148, hier 143f.

⁹⁰ ebd., 145.

- Die Genres: Welche Konventionen zeichnen bestimmte Spielgenres aus? Welche Arten von Aktivitäten sind möglich?
- Die Erzählstruktur: Wie wird in verschiedenen Spielen Zeit und Raum dargestellt; welche Art von Narrativ wird dadurch erzeugt?
- Erzählperspektive: Wie wird der Spieler positioniert? In der ersten Person? In der dritten Person?
- Ludische Dimension: Die Spieldimension – Regeln, Ökonomie, Ziele, Hindernisse.⁹¹

Auch die Konzepte der Rezipienten und Produzenten sind im Rahmen einer genauen Analyse digitaler Spiele von großer Bedeutung und sollten mit Schüler/innen thematisiert werden. Mögliche Fragestellungen hierzu sind bei Jones detailliert ausgeführt.

Durch die Verknüpfung von historischen Kompetenzen mit den medienpädagogischen Schlüsselkonzepten und Fragestellungen der *media education* kann das Medium des digitalen Spiels als historische Quelle im Unterricht wahrgenommen und eingesetzt werden. Dadurch ist es anhand der historischen Kompetenzen einerseits möglich mithilfe historischer Quellenarbeit Narrative und Geschichtsbilder zu de-konstruieren und Fragen an diese zu richten. Andererseits wird durch die *media education* das Medium des digitalen Spiels in seiner Besonderheit betrachtet und dementsprechend methodisch aufgearbeitet und analysiert.

3.2 Schwierigkeiten und Kritik

Der Einsatz digitaler Spiele in Unterrichtssituationen ist mit einigen Schwierigkeiten verbunden und wird im wissenschaftlichen Diskurs oftmals eher kritisch gesehen. Michael Sauer beklagt etwa: „Der Gewinn an historischer Kenntnis, den Schülerinnen und Schüler aus solchen Spielen [gemeint sind laut ihm Kriegs- und Strategiespiele, Anm. d. Autors] ziehen können, ist zumeist sehr gering; im Gegenteil können diese Spiele sogar zu historischer Desorientierung beitragen.“⁹² Hierzu muss angemerkt werden, dass digitale Spiele nicht die Intention haben historische Kenntnisse zu vermitteln, sondern populäre Vorstellungen und Geschichtsbilder aufgreifen und verarbeiten. Diese Geschichtsbilder gilt es ebenso wie bei anderen Medien, die im Unterricht eingesetzt werden, zu de-konstruieren,

⁹¹ Jones, Medien bilden, 145.

⁹² Michael Sauer, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in Didaktik und Methodik (Seelze ¹⁰2012) 280.

da sie sonst zu einem verzerrten Bild beitragen können. Die Arbeit mit digitalen Spielen umfasst also mehr als nur das bloße Spielen. Ebenso wenig wie das Arbeiten mit einer schriftlichen Quelle allein durch das Lesen besagter Quelle ausreichend ist. Es gilt hier also Schüler/innen einen kritischen Blick auf Geschichte zu vermitteln, kritische De-Konstruktion und Analyse von Quellen führen auch im Sinne des Lehrplans zu einem erfolgreichen Unterricht.

Ein weiterer Aspekt der von Sauer angesprochen wird, ist die technische und zeitliche Einschränkung innerhalb der Klasse.⁹³ Diese beiden Punkte benötigen einer eingehenderen Betrachtung. Von technischer Seite ist ein Einsatz von digitalen Spielen grundsätzlich möglich. Hier kommt es vor allem auf den methodischen Zugang (dieser Punkt wird detailliert in Kapitel 6.1 betrachtet) an, alle Schüler/innen einer Klasse während der Unterrichtszeit spielen zu lassen ist aufgrund der technischen Ausstattung in der Klasse wohl nicht möglich. Um digitale Spiele also erfolgreich einsetzen zu können, müssen andere methodische Zugänge gewählt werden und diese an die technischen Möglichkeiten angepasst werden. An zweiter Stelle steht der zeitökonomische Faktor, durch die Beschränkung auf zumeist 50-Minuten Einheiten ist eine sinnvolle Arbeit mit dem Medium kaum möglich. Auch hier liegt es vor allem am methodischen Zugang, um dennoch Situationen zu schaffen, in denen Schüler/innen mit digitalen Spielen arbeiten können. Beide Kritikpunkte lassen sich ebenso auf andere Medien im Unterricht übertragen und sind oftmals von Schulstandort zu Schulstandort unterschiedlich zu beurteilen.

Waldemar Grosch hat mit seiner Monographie Computerspiele im Geschichtsunterricht als erster ein umfassendes deutschsprachiges Werk zu diesem Thema verfasst. Auch er sieht den Einsatz des Mediums jedoch kritisch an und bemängelt: „[...] dass das Spiel an sich ja bereits eine Geschichtsdeutung enthält, die Vorurteile und Wertmaßstäbe der Hersteller transportiert und nicht kritisch hinterfragt wird.“⁹⁴ Für ihn ist es notwendig, dass sich sowohl die Geschichtswissenschaft als auch die Geschichtsdidaktik ernsthaft mit dem Medium auseinandersetzt und einen kritischen Diskurs etabliert. Darüber hinaus plädiert er: „[...] auf die Entstehung von Spielen mit historischer Thematik Einfluss zu nehmen und

⁹³ vgl. Sauer, *Geschichte unterrichten*, 280.

⁹⁴ Grosch, *Computerspiele im Geschichtsunterricht*, 80.

vielleicht sogar daran mitzuwirken. Die Möglichkeiten, die in der spielerischen ‚Zeitreise‘ liegen, sind noch lange nicht ausgeschöpft [...].“⁹⁵

Ebenso detailliert urteilt Thomas Kubetzky über den Einsatz digitaler Spiele in Unterrichtssituationen, er ist vor allem besorgt dass: „[...] ein Spielender, unabhängig davon, ob im Schüler- oder Erwachsenenalter, dazu in der Lage [ist], die Inhalte des Spiels zu kritisieren und [...] zu dekonstruieren? Ohne Kenntnis der historischen Ereignisse selbst oder ohne intensive Vorbereitung und Begleitung ist das kaum denkbar.“⁹⁶ Weiter führt er aus:

Nun könnte man natürlich einwenden, dass im klassischen Unterrichtsmedium Geschichtsbuch die Darstellung historischer Ereignisse ebenfalls mehr oder weniger stark vereinfacht wurde, durchaus vergleichbar mit Vereinfachungen in Aufbausimulationen. Dennoch besteht hier ein expliziter Unterschied, denn die Geschichtsdarstellungen in Geschichtsbüchern fußen nicht zuletzt auf eingehenden didaktisch-fachwissenschaftlichen Diskussionsprozessen und staatlichen Vorgaben in Form von Curricula.⁹⁷

Grundsätzlich muss diesem Argument zugestimmt werden, Geschichte wird in digitalen Spielen nicht durch die Fachwissenschaft begutachtet und in einen Diskurs gebracht, auch wenn dies in vielen Fällen wünschenswert wäre. Die vorhandenen Geschichtsbilder können jedoch bei genauerer Auseinandersetzung auch von Schüler/innen hinterfragt werden. Im Gegensatz zur kritischen Haltung im deutschsprachigen Raum ist der Einsatz digitaler Spiele in den USA weiter verbreitet, Andrew McMichael verwendet im Rahmen seiner Universitätskurse verschiedene historische Strategiespiele und kommt zum Schluss dass:

Teaching evaluations reflected a positive attitude toward this style of assignment, and in written feedback students commented that they liked the challenge of the games, enjoyed thinking about the subject in different ways, and despite being assigned to play, they had fun ‘researching’ the assignments.⁹⁸

Natürlich sind Studenten/innen eines Universitätskurses nicht mit Schüler/innen in einer Allgemeinbildenden Höheren Schule gleichzusetzen, dennoch zeigen die Reaktionen und

⁹⁵ Grosch, Computerspiele im Geschichtsunterricht, 80.

⁹⁶ Thomas Kubetzky, Computerspiele als Vermittlungsinstanz von Geschichte? Geschichtsbilder in Aufbausimulationsspielen am Beispiel von Civilization III. In: Angela Schwarz (Hrsg.), „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf Ihre Gegner werfen?“. Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel (Medien’Welten. Braunschweiger Schriften zur Medienkultur 13, Münster/Hamburg/Berlin/London 2010) 63-94, hier 79.

⁹⁷ ebd., 79.

⁹⁸ Andrew McMichael, PC Games and the Teaching of History. In: The History Teacher 40/2 (2007) 203-218, hier 215-216.

Evaluationen von McMichael, dass digitale Spiele durchaus als Medium im Unterricht eingesetzt werden können.

Ebenso setzt Kurt D. Squire das Strategiespiel Civilization III in verschiedenen Middle School-Klassen (entsprechend 5. bis 8. Schulstufe) ein, um den Schüler/innen historische Konzepte näherzubringen. Im Zuge der Evaluierung haben etwa ein Viertel der Schüler/innen angegeben, dass sie das Spiel als zu kompliziert und langweilig empfunden haben, gleichsam haben laut Squire aber ebenso viele Schüler/innen: „[...] loved playing the game, thought it was a ‘perfect’ way to learn history and considered the experience a highlight of their school year.“⁹⁹

Die kritische Haltung gegenüber dem Medium ist jedoch durchaus berechtigt, das wesentliche Problem liegt nach Kubetzky: „[...] in der weitgehend unreflektierten und kaum hinterfragten Verwendung von Geschichte als Spielinhalt. Hier sind gemeinhin Verkürzungen zu beobachten, die in der Regel geeignet sind, ‚fachkundige Historiker in Verzweiflung zu stürzen‘.“¹⁰⁰ Jedoch lassen sich solche Verkürzungen auch bei anderen Medien zu beachten, populäre Filme und TV-Serien mit historischem Setting erzeugen ebenso ein komprimiertes und oftmals auch verzerrtes Geschichtsbild, können aber dennoch im Unterricht eingesetzt werden. Grundsätzlich gilt es das Medium immer kritisch zu hinterfragen und zu analysieren, populäre digitale Spiele können nicht als vollkommene historische Quelle angesehen werden, einzelne Strukturen und Prozesse lassen sich jedoch auch im Unterricht thematisieren.

Grosch sieht in seinem Fazit dennoch die Möglichkeit zum Einsatz digitaler Spiele im Geschichtsunterricht: „in dem zwar wohl keine erschöpfende Analyse von Computerspielen geleistet werden kann, in dem aber die individuellen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit der ‚virtuellen‘ Geschichte thematisiert und die dabei vermittelten Geschichtsbilder problematisiert und gegebenenfalls zurechtgerückt werden müssen.“¹⁰¹

⁹⁹ Kurt D. Squire, *Changing The Game. What Happens When Video Games Enter the Classroom*, online unter: http://www.academiccolab.org/resources/documents/Changing%20The%20Game-final_2.pdf (13.04.16) 2.

¹⁰⁰ Kubetzky, *Computerspiele als Vermittlungsinstanz von Geschichte?*, 80.

¹⁰¹ Grosch, *Computerspiele im Geschichtsunterricht*, 81.

3.3 Rechtliche Aspekte und Jugendschutz

Ein weiterer wichtiger Aspekt im Umgang mit digitalen Spielen ist die Frage nach gesetzlichen Bestimmungen bezüglich digitaler Spiele und dem Jugendschutz. Dieses Kapitel soll klären, welche Strategien der Gesetzgeber in Österreich zum Thema jugendgefährdende Medien hat und worauf die Lehrperson im Umgang mit digitalen Spielen im Unterricht achten sollte.

Auf Bundesebene reicht die Diskussion über digitale Spiele zurück bis in die 1990er-Jahre, man sieht sich hier als Gesetzgeber in der Pflicht zum Schutz der jugendlichen Entwicklung auf der einen Seite und den potentiellen Chancen, die das neue Medium bringt, auf der anderen Seite. Während in vielen Ländern (u.a. Deutschland) gesetzliche Bestimmungen zur Verkaufseinschränkung von Spielen und Listen von verbotenen Spielen eingeführt wurden, hat Österreich in diesem Bereich einen anderen Weg eingeschlagen. Im Jahr 1994 organisiert das Bundesministerium für Jugend eine Fachtagung unter dem Titel „Jugend und Computer, bei der verschiedene Strategien bezüglich des Umgangs mit digitalen Spielen diskutiert wurden. Im Raum standen dabei fünf mögliche Strategien mit ihren Vor- und Nachteilen:

1. Die Einschränkungen bzw. Verbote von sogenannten „Gewaltspielen“, angelehnt an die deutsche Rechtslage soll Jugendlichen der Zugang zu gefährdenden Medien verboten werden. Nachteile dieser Form von Indizierung ist einerseits die Umgehung des Verbots (z.B. durch ältere Freunde oder Kauf des Spiels in einem anderen Land mit lockerer Rechtsprechung) und eine erhöhte Aufmerksamkeit für indizierte Spiele
2. Die Einschränkungen bei der Verbreitung anhand von Altersstufen, durch die Einführung einer Alterseinstufung (z.B. USK und PEGI) ist ein ausdifferenzierter und selektiver Schutz möglich. Jedoch entstehen ähnliche Nachteile wie bei einem Verbot einiger Spiele, da das System umgangen werden kann, außerdem hat eine Alterseinstufung keinerlei Aussagekraft über die Spielbarkeit (z.B. ist eine Alterseinstufung ab 7 kein Garant dafür, dass ein 7-jähriger dieses Spiel benutzen kann)
3. Die Erhöhung des Verkaufspreises für „Gewaltspiele“, steuerliche Regelungen sollen den Preis für bestimmte Spiele erhöhen und die Kosten somit auf den Urheber übertragen werden. Vorteil dieses Systems ist eine aktive Lenkung des Markts durch eine niedrigere Nachfrage aufgrund erhöhter Preise, jedoch müssten diese

deutlich höher sein (vergleichbar sind etwa Zigaretten und Alkohol) und sind damit nur schwierig zu argumentieren.

4. Die Erstellung von Listen mit Empfehlungen für „gute Spiele“, durch die Empfehlung von Spielen mit positiven Elementen entsteht eine einfache Möglichkeit die Kaufentscheidung zu beeinflussen. Nachteilig an dieser Strategie ist, dass der Fokus auf die Wahrnehmung solcher Listen durch die Käufer liegt und der Erfolg dieser Maßnahme somit nur schwierig abzuschätzen ist.
5. Ein verstärkter Fokus auf die Medienkompetenzförderung und dem eigenverantwortlichen Umgang mit Medien, dadurch soll Jugendlichen im Bereich der Bildung und anderer Kanäle ein reflektierter Blick auf die eigene Mediennutzung gelegt werden. Ein Vorteil daran ist, dass nicht nur das Medium selbst im Vordergrund steht, sondern auch Medieninhalte thematisiert werden können. Nachteilig ist jedoch, dass es schwierig ist Personen mit geringerer Bildungsnähe durch diese Maßnahme zu erreichen.¹⁰²

Die Entscheidung des Bundesministeriums ist am Ende auf die letzten beiden Punkte gefallen. Anstelle von Einschränkungen beim Erwerb und Konsum digitaler Medien wurden ein positiver Umgang und eine Förderung der Medienkompetenz bei Jugendlichen gewählt.¹⁰³ Seitdem sind in Österreich verschiedene Initiativen gestartet worden um diese beiden Punkte zu fördern. Seit 2005 arbeitet die Bundesstelle für die Positivprädikatisierung von Computer- und Konsolenspielen (BuPP) im Bundesministerium für Familien und Jugend. Sie erstellt Gutachten zu möglichst vielen Spielen und fördert zusätzlich Spiele mit pädagogisch wertvollem Inhalt.¹⁰⁴ Zur Förderung der Medienkompetenz bei Jugendlichen wurden verschiedene Strategien des Bildungsministeriums initiiert, seit 2010 erfolgt dies unter dem Titel *efit-21 – digitale agenda für bildung, kunst und kultur* mit „Empfehlungen zur Mediennutzung, zur Internetpolicy, zum einfachen und sicheren Schulnetz“¹⁰⁵

¹⁰² vgl. Herbert *Rosenstingl*, Positivprädikatisierung als Strategie. In: Konstantin *Mitgutsch*, Herbert *Rosenstingl* (Hrsg.), *Faszination Computerspielen. Theorie - Kultur – Erleben* (Wien 2008) 163-171, hier 163-165.

¹⁰³ vgl. ebd., 165.

¹⁰⁴ vgl. Bundesministerium für Familien und Jugend (Hrsg.), BuPP. Information zu digitalen Spielen (2014), online unter: <https://www.bmfj.gv.at/jugend/medien-jugend-info/uebersicht-digitale-spiele.html> (13.04.16).

¹⁰⁵ Bundesministerium für Bildung, Kunst und Kultur (Hrsg.), Informationserlass „Digitale Kompetenz an Österreichs Schulen“ im Rahmen der neuen IT-Strategie des bmukk „efit-21“ (Wien 2010), online unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/efit21/web20/dig_erlass_20116.pdf (13.04.16) 1.

Neben diesen Initiativen auf Bundesebene stellen die Jugendschutzgesetze die rechtlichen Rahmenbedingungen dar. Jedoch ist die darin befindliche Rechtsordnung je nach Bundesland unterschiedlich, da gemäß Artikel 15 des Bundesverfassungsgesetzes der Jugendschutz in den Bereich der einzelnen Bundesländer fällt.¹⁰⁶ Somit entsteht ein komplexes Konstrukt von neun einzelnen Jugendschutzgesetzen, deren Schwerpunkte und Zielsetzungen äußerst unterschiedlich ausfallen. In Bezug auf eine Alterskennzeichnung von digitalen Medien verfolgen die Bundesländer unterschiedliche Strategien. Die Bundesländer Wien und Kärnten schreiben eine Klassifizierung durch PEGI vor, während Salzburg die Bestimmungen der deutschen USK (Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle) übernimmt, alle anderen Bundesländer haben keine Altersfreigabe in ihrem jeweiligen Jugendschutzgesetz.¹⁰⁷

Das PEGI-System (Pan European Game Information) ist ein System freiwilliger Selbstkontrolle, das seit 2003 europaweit eingesetzt wird um digitale Spiele einheitlich zu bewerten und damit auch den Verkauf zu erleichtern. Dazu untersucht PEGI die Spiele anhand verschiedener Kategorien, die dann zu einer bestimmten Alterseinstufung führen. Die dazu verwendeten Kategorien sind: Gewalt, Sex- bzw. Nacktszenen, Diskriminierung, Drogen, furchteinflößende Szenen, vulgäre bzw. sexuelle Ausdrücke und Glücksspiel. Im weiteren Verlauf folgt eine Einstufung mit einem empfohlenen Mindestalter, hierzu sind fünf Klassen möglich: 3+, 7+, 12+, 16+ und 18+. Insgesamt hat das PEGI-System einige Vorteile, es ermöglicht eine Vereinfachung des Vertriebs von digitalen Spielen in Europa und über das Internet, führt zu einer Selbstreflexion der Spieleproduzenten im Zuge der Selbstkontrolle und arbeitet äußerst flexibel (z.B. durch die Einführung von PEGI Online, um auch Spiele im Internet und Mehrspieler-Spiele beurteilen zu können).¹⁰⁸

¹⁰⁶ vgl. Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG) Artikel 15, online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138> (13.04.16).

¹⁰⁷ vgl. Bundesstelle für die Positivprädikatisierung von Computer- und Konsolenspielen (Hrsg.), Jugendschutzbestimmungen in Österreich zum Thema „Medien“ (2015), online unter: http://bupp.at/sites/default/files/Jugendschutzgesetze_%C3%96sterreich_Medien_Stand201503.pdf (13.04.16).

¹⁰⁸ Jürgen Bänsch, Katja Mader, Das PEGI-System. Verfahren, Vorteile, Herausforderungen. In: Konstantin Mitgutsch, Herbert Rosenstingl (Hrsg.), Faszination Computerspielen. Theorie - Kultur – Erleben (Wien 2008) 155-161, hier 155-159.

4. Analysierte Spiele

4.1 Vorbemerkungen

In diesem Kapitel sollen nun die analysierten Spiele im Detail vorgestellt werden. Zuvor müssen jedoch die Kriterien für die Analyse der Spiele bestimmt werden, zuallererst die Einschränkung der Spiele gemäß der „klassischen“ Genres¹⁰⁹, in diesem Fall also Strategiespiele. In weiterer Folge sind somit auch die Charakteristiken dieses Spielegenres, wie in Kapitel 2.3 beschrieben, relevant und sollen anhand einzelner Beispiele erläutert werden.

Zu diesen Charakteristiken gehören wie bereits in Kapitel 2.4 detailliert behandelt:

- Die Einteilung in rundenbasierte und Echtzeit-Strategiespiele
- Eine Aufspaltung in Konsolidierungs- und Konflikt-Phase
- 4X als klassische Spielkonzepte (eXplore, eXpand, eXploit, eXterminate)
- Ein narrativer Rahmen
- Die Perspektive des Raums

Neben der Auseinandersetzung mit der inhaltlichen Ebene des Spiels sollen auch weitere Faktoren berücksichtigt werden, dazu gehören etwa Veröffentlichungsdatum, Plattform des Spiels, Altersfreigabe und Rezeption des Spiels in der deutschsprachigen Fachpresse (anhand des Magazins GameStar¹¹⁰) und der internationalen Datenbank Metacritic¹¹¹. Dadurch soll auch die gesellschaftliche Relevanz des jeweiligen Spiels veranschaulicht werden. Hohe Verkaufszahlen sprechen für eine große Zahl an Rezipienten, die bestimmte Geschichtsdarstellungen im Spiel wahrnehmen, tradieren und somit zum kollektiven Gedächtnis beitragen.

Ein weiteres Kriterium ist die Spielbarkeit im Zuge einer Unterrichtssituation. Wie bereits in Kapitel 3.3 beschrieben lassen sich digitale Spiele nur schwierig in den Unterricht integrieren und benötigen ein großes Maß an Arbeitsleistung sowohl von Seiten der Lehrperson, als auch von Schüler/innen.

¹⁰⁹ Genrebezeichnungen folgen hier der Kategorisierung nach Schwarz (vgl. Kapitel 2.3).

¹¹⁰ Game Star, online unter: <http://www.gamestar.de/> (13.04.16).

¹¹¹ Metacritic, online unter: <http://www.metacritic.com/> (13.04.16).

An dieser Stelle sei darauf zu verweisen, dass diese Arbeit keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Die Entwicklung digitaler Spiele schreitet in hohem Tempo voran und der Markt für historische Strategiespiele wächst weiterhin mit rasantem Tempo. Angela Schwarz hat hierzu die Neuerscheinungen digitaler Spiele mit historischem Inhalt untersucht und festgestellt, dass allein im Zeitraum von 2003 bis 2009 mehr als 100 neue Spiele herausgegeben wurden. Für die Jahre 1981 bis 2009 spricht sie von 1.609 Spielen mit historischem Inhalt allein für die Plattform des Computers. Im weiteren Verlauf hat Schwarz diese Spiele auch bezüglich ihrer Kategorisierung und den Bezug zu einer bestimmten Epoche untersucht und hat festgestellt, dass sich insbesondere „die Dominanz des Strategiespiels [...] nicht verleugnen [lässt].“¹¹² Insgesamt rund 45 Prozent der erschienen Spiele sind dem Genre Strategiespiel zuzuordnen, ein Trend der sich wohl auch in den Jahren nach 2009 bis in die Gegenwart fortsetzt

In Bezug auf die Epochen konnte Schwarz einen Fokus auf die Zeit des 19. und 20. Jahrhunderts feststellen. Fast 66 Prozent der Spiele fallen in diesen Zeitraum, ein großer Teil davon entfällt thematisch auf den Zweiten Weltkrieg.¹¹³ Diese Arbeit betrachtet somit nur einen kleinen Ausschnitt aus der vielfältigen Welt der digitalen Strategiespiele, die Auswahl der Spiele verfolgt dabei vor allem praktische Ziele und sollen keineswegs als vollständig angesehen werden.

4.2 Civilization IV: Beyond the Sword

Civilization IV¹¹⁴ ist der vierte Teil von Sid Meier's Civilization-Reihe, wurde von Firaxis Studios entwickelt und erschien am 25. Oktober 2005 weltweit ausschließlich für den PC.¹¹⁵ Im Laufe der Jahre wurden außerdem zwei Erweiterungen für das Spiel veröffentlicht. Die erste erschien unter dem Titel Civilization IV: Warlords am 24. Juli 2006 in den USA¹¹⁶ und vier Tage später, am 28. Juli 2006, in Europa¹¹⁷. Die zweite Erweiterung wurde unter dem Titel Civilization IV: Beyond the Sword am 20. Juli 2007 in Europa¹¹⁸

¹¹² Schwarz, Computerspiele – Ein Thema für die Geschichtswissenschaft?, 12.

¹¹³ vgl. ebd., 13f.

¹¹⁴ Civilization IV: Beyond the Sword [PC], Firaxis Games (2K Games, Europa 20. Juli 2007).

¹¹⁵ vgl. MetaCritic (Hrsg.), Civilization IV, online unter: <http://www.metacritic.com/game/pc/sid-meiers-civilization-iv> (13.04.16).

¹¹⁶ vgl. MetaCritic (Hrsg.), Civilization IV: Warlords, online unter: <http://www.metacritic.com/game/pc/sid-meiers-civilization-iv-warlords> (13.04.16).

¹¹⁷ vgl. GameStar (Hrsg.), Civilization IV: Warlords, online unter: <http://www.gamestar.de/spiele/civilization-4-warlords/34755.html> (13.04.16).

¹¹⁸ vgl. GameStar (Hrsg.), Civilization IV: Beyond the Sword, online unter: <http://www.gamestar.de/spiele/civilization-4-beyond-the-sword/43528.html> (13.04.16).

und drei Tage später, am 23. Juli 2007¹¹⁹, in den USA veröffentlicht. Sämtliche Kritiken für das Hauptspiel und dessen Erweiterungen fallen durchwegs positiv aus, das Grundspiel erreicht bei MetaCritic 94 von 100 Gesamtpunkten basierend auf 50 internationalen Einzelkritiken¹²⁰. GameStar hat für das Spiel zwar keine Wertung erstellt (in der Leserwertung erhält das Spiel 89 von 100 Gesamtpunkte), im Fazit wird das Spiel jedoch positiv hervorgehoben: „In Civ 4 kann ich mich wieder nächtelang verlieren. Wer sich für Globalstrategie interessiert und einen schnellen Rechner hat, muss dieses Spiel haben.“¹²¹

Auch die beiden Erweiterungen haben bei den Kritikern hohe Wertungen bekommen, Warlords erreicht bei MetaCritic insgesamt 84 von 100 Punkten bei 37 Einzelkritiken¹²² und Beyond the Sword 86 von 100 Punkten bei 28 Einzelkritiken¹²³. Die Altersfreigabe für das Grundspiel und die beiden Erweiterungen wird von PEGI mit 12 angegeben, begründet wird dies damit, dass das Spiel „nicht realistisch wirkende Gewalt gegenüber menschlichen Charakteren“¹²⁴ enthalte. Die USK vergibt dem Grundspiel und der ersten Erweiterung eine Alterskennzeichnung 6, ab der zweiten Erweiterung wird diese mit 12 festgelegt.¹²⁵

Das Spiel ist grundsätzlich dem Genre der Strategiespiele zuzuordnen. Hinzukommt, dass es sich bei Civilization IV um ein rundenbasiertes Spiel handelt, ein Merkmal das sich auch durch die gesamte Spielereihe zieht. Da es sich also um ein rundenbasiertes Spiel handelt, ist es weitaus komplexer als andere Spiele des Genres, der/die Spieler/in hat für jeden Zug unbegrenzt Zeit zur Verfügung und kann dadurch sämtliche Aspekte des Spiels in Ruhe planen. Ebenso lässt sich im Spiel die Unterteilung in eine Konsolidierungs- und eine Konflikt-Phase feststellen, zu Beginn des Spiels sind der Aufbau der eigenen Machtsphäre und die Ausbreitung in das unbesiedelte Umland von großer Bedeutung. Im Spielverlauf tritt dann eine Konflikt-Phase mit Computergegnern oder anderen menschlichen Spielern in den Vordergrund.

¹¹⁹ vgl. MetaCritic (Hrsg.), Civilization IV: Beyond the Sword, online unter: <http://www.metacritic.com/game/pc/sid-meiers-civilization-iv-beyond-the-sword> (13.04.16).

¹²⁰ vgl. GameStar (Hrsg.), Civilization IV, online unter: <http://www.gamestar.de/spiele/civilization-4/33261.html> (13.04.16).

¹²¹ Michael Graf, Civilization 4 Test. Diese Globalstrategie macht fast alles richtig. In: GameStar (Hrsg.), online unter: http://www.gamestar.de/spiele/civilization-4/test/civilization_4.33261.1457319,fazit.html (13.04.16).

¹²² vgl. MetaCritic (Hrsg.), Civilization IV: Warlords.

¹²³ vgl. MetaCritic (Hrsg.), Civilization IV: Beyond the Sword.

¹²⁴ Pan European Game Information (Hrsg.), Civilization IV, online unter: http://www.pegi.info/at/index/global_id/505/?searchString=civilization+iv (13.04.16).

¹²⁵ Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle (Hrsg.), Civilization IV, online unter: <http://www.usk.de/titelsuche/> [mit Titel „Civilization 4“] (13.04.16).

Die klassischen Grundkonzepte von Strategiespielen Explore, Expand, Exploit und Exterminate sind auch bei Civilization IV vorhanden. Reichert spricht in diesem Zusammenhang von den Aufgaben des/der Spielers/in: „Aufklärung der Weltkarte, Bekämpfen verfeindeter Zivilisationen, Entwicklung neuer Technologien, Auf- und Ausbau von Städten. Provinzen und Ländern.“¹²⁶

Der narrative Rahmen des Spiels zeigt sich bereits beim Lesen des Handbuchs, so heißt es dort in der Einleitung:

In *Civilization IV*, you start with a tiny group of settlers in the middle of a vast and unexplored world. From these humble beginnings you will build a new city, creating workers to improve the land, scouts to explore the world, settlers to build new cities, and warriors to protect what's yours.¹²⁷

Die Aufgabe des/der Spielers/in ist es also den Aufstieg einer Zivilisation vom Anfang bis zum Ende zu ermöglichen. Gestartet wird dabei mit einer Gruppe Siedlern in einer unerforschten Welt. Durch eine Phase der Konsolidierung wird es möglich neues Land zu erforschen und zu besiedeln. Hinzu kommt der militärische Aspekt, der hier mit dem Schutz des eigenen Lands begründet wird. Nicht nur das Handbuch legt einen narrativen Rahmen fest, auch im Spiel selbst wird dieser erneut betont. So heißt es beim Spielstart im Einführungstext, der bei jeder Nation gleich ist, außer dass die jeweilige Bezeichnung der Nation geändert wird, etwa beim Römischen Reich: „Der Beginn der Menschheit. Die Sonne erhellt das Jahr 4000 v. Chr. Das römische Volk führt seit uralter Zeit ein Nomadenleben. Doch nun, nach so vielen Jahren des Umherziehens, sind die Menschen bereit, sich niederzulassen und Eure erste Stadt zu gründen.“¹²⁸ Das Spiel erzeugt somit einen klaren narrativen Rahmen. Der/die Spieler/in übernimmt die Kontrolle über ein Volk, das bislang ein Leben als Nomaden führt und nun bereit ist sesshaft zu werden, sogar eine Jahresangabe wird dem/der Spieler/in gegeben. Weiter heißt es: „<Name des/der Spielers/in>, Euer Volk hat Euch absolute Macht verliehen und vertraut darauf, dass ihr eine Zivilisation errichtet, welche die Zeit überdauern wird!“¹²⁹ Hier wird der/die Spieler/in direkt angesprochen und

¹²⁶ Reichert, Government-Games und Gouvernainment. Das Globalstrategiespiel Civilization von Sid Meier, 192.

¹²⁷ Sid Meier's Civilization IV Manual, online unter: <http://cdn.akamai.steamstatic.com/steam/apps/3900/manuals/manual.pdf> (13.04.16) 4.

¹²⁸ Startbildschirm zu *Civilization IV: Beyond the Sword* [PC] Firaxis Games (2K Games).

¹²⁹ ebd.

nochmals seine/ihre Aufgabe genannt, eine erfolgreiche Zivilisation zu errichten und damit das Spiel zu gewinnen.

Auch perspektivisch folgt das Spiel den Merkmalen Nohrs, der Hautbildschirm macht den größten Anteil aus und hier können sowohl überblicksmäßige und detaillierte Sichtweisen auf den Raum des Spiels erfolgen. Ebenso verfügt das Interface des Spiels über eine Mini-karte, auf der schnell zwischen weit entfernten Punkten gesprungen werden kann und somit die Handlung erleichtert wird. Die Aufteilung der Karte erfolgt dabei durch Quadrate, jedes Feld hat einen bestimmten Terrain-Typ, der sich auf die Bewegungsfertigkeit von Einheiten auswirken kann. Zusätzlich haben einige Felder Ressourcen, die für die Zivilisation von großer Bedeutung sind.

Civilization IV lässt sich, nach der Kategorisierung von Celeda, als adaptierendes Spiel beziehungsweise sogar als verfremdetes Spiel bezeichnen. Das Spiel startet zwar an einem historischen Ausgangspunkt, dieser ist jedoch sowohl räumlich als auch zeitlich keineswegs historisch plausibel. Der Startzeitpunkt des Spiels ist bei jeder Nation gleich und liegt mit 4.000 v. Chr. weit vor der Zeit vieler spielbarer Nationen (z.B. ist es möglich als US-Amerika zu starten). Auch der Startort ist zufällig vorgegeben und wird durch die Auswahl eines Kartentyps, Klimas und ähnlichen Faktoren verändert. Außerdem lässt sich das Spiel als erklärend bezeichnen. Neben dem eigentlichen Spiel gibt es eine virtuelle Wissensdatenbank („Civilopedia“) in der nicht nur spielrelevante Informationen zu finden sind, sondern darüber hinaus auch weiterführende Hintergrundinformationen für interessierte Spieler/innen. Nach Schwarz lässt sich Geschichte in Civilization IV wohl mit der Funktion als Kontextualisierung beschreiben, dabei dient Geschichte als Rahmen der Handlung des Spiels und soll dadurch vor allem die Motivation bei geschichtsinteressierten Spieler/innen fördern.

Der Ablauf eines Spiels folgt dabei grundsätzlich immer demselben Muster, gestartet wird mit einer Siedler- und einer Späher- oder Krieger-Einheit. Der Siedler ermöglicht es dem/der Spieler/in eine erste Stadt zu gründen und somit einen eigenen Herrschaftsbereich zu genießen, wohingegen der Späher oder Krieger die Gegend erkundet und dadurch beginnt die verdeckte Karte aufzudecken. Neben dem/der Spieler/in existieren auf der Karte eine variable Anzahl an Computergegnern (beziehungsweise menschlichen Gegnern in einem Multiplayer-Spiel) und sogenannten Barbaren, die sämtlichen anderen Zivilisationen feindlich gesinnt sind und auch in deren Einflussbereiche eindringen können. Durch die

Ausbreitung der Zivilisationen auf der Karte nimmt im Laufe des Spiels auch die Stärke der Barbaren ab hier beginnen dann auch Konflikte zwischen den einzelnen Zivilisationen zu entstehen. Wichtig ist dabei vor allem der Ausbau der eigenen Städte und des Umlands, dieses wird mit Bautrupp-Einheiten erledigt, es ist etwa sinnvoll Minen in hügeligen Gelände anzulegen, während entlang von Flüssen vor allem Felder für die Versorgung und das Wachstum der Städte sinnvoll sind.

Der/die Spieler/in übernimmt dabei ein die Kontrolle eines von 52 verschiedenen Staatsoberhäuptern aus insgesamt 34 Nationen, die sich in ihren Merkmalen unterscheiden. Hinzu kommt, dass die einzelnen Nationen eine unterschiedliche Anzahl an Staatsoberhäuptern hat.

Tabelle 1: Anzahl der Staatsoberhäupter in Civilization IV: Beyond the Sword¹³⁰

<u>Anzahl an Staatsoberhäuptern</u>		
Ein Staatsoberhaupt	Zwei Staatsoberhäupter	Drei Staatsoberhäupter
Äthiopisches Reich	Ägyptisches Reich	Amerikanisches Reich
Arabisches Reich	Chinesisches Kaiserreich	Englisches Reich
Aztekenreich	Deutsches Reich	Französisches Reich
Babylonisches Reich	Griechisches Reich	Russisches Reich
Byzantinisches Reich	Indisches Reich	
Heiliges Römisches Reich	Keltenreich	
Holländisches Reich	Mongolisches Reich	
Indianisches Reich	Osmanisches Reich	
Inkareich	Persisches Reich	
Japanisches Reich	Römisches Reich	
Karthagisches Reich		
Khmer-Reich		
Koreanisches Reich		
Malinesisches Reich		
Mayareich		
Portugiesisches Reich		
Spanisches Reich		

¹³⁰ vgl. Staatsoberhaupt (Civ4), online unter: http://civ-wiki.de/wiki/Staatsoberhaupt_%28Civ4%29 (13.04.16).

Sumerisches Reich		
Wikingerreich		
Zulu-Reich		

Hier lässt sich auch ein Schwerpunkt auf europäische Staatsoberhäupter feststellen. Bis auf das amerikanische Reich sind alle anderen Länder mit drei Staatsoberhäuptern europäisch. Auch die einzelnen Staatsoberhäupter verfügen über unterschiedliche Merkmale, mit dem Indischen Reich lässt sich etwa als Gandhi mit den Merkmalen *Philosophisch* und *Spirituell*, oder Ashoka mit den Merkmalen *Organisiert* und *Spirituell* spielen. Das Merkmal *Spirituell* ermöglicht dabei den schnelleren Bau von Tempeln, das Indische Reich wird hier also als religiös geprägt dargestellt. Im Gegensatz dazu sind etwa die Staatsoberhäupter des Deutschen Reichs Bismarck (*Expansiv/Industriell*) und Friedrich II. (*Organisiert/Philosophisch*), *Expansiv* erhöht die Gesundheit einer Stadt, wohingegen *Industriell* den Bau von Weltwundern beschleunigt. Somit kann bereits beim Spielstart der weitere Weg im Voraus geplant werden, durch die Wahl eines militärisch geprägten Herrschers wird auch eine eher aggressive Spielweise möglich.¹³¹

Der/die Spieler/in steuert im Spiel jedoch nicht nur verschiedene Einheiten, gründet Städte und bekämpft andere Zivilisationen, auch politische, religiöse und technologische Entscheidungen können gefällt werden. Politisch stehen im Spiel insgesamt fünf Kategorien von Staatsformen zur Verfügung, jede einzelne mit fünf weiteren Unterpunkten:

- Regierung: Despotismus, Erbrecht, Repräsentation, Polizeistaat, Allgemeines Wahlrecht
- Recht: Barbarei, Vasallentum, Bürokratie, Nationale Selbstständigkeit, Meinungsfreiheit
- Arbeit: Stammessystem, Sklaverei, Leibeigenschaft, Kastensystem, Emanzipation
- Ökonomie: Dezentralisierung, Merkantilismus, freie Marktwirtschaft, Staatseigentum, Umweltschutz
- Religion: Heidentum, Organisierte Religion, Theokratie, Pazifismus, Religionsfreiheit

¹³¹ vgl. Johannes Fromme, Ralf Biermann, Identitätsbildung und politische Sozialisation. In: Tobias Bevc, Holger Zapf (Hrsg.), Wie wir spielen, was wir werden. Computerspiele in unserer Gesellschaft (Konstanz 2009) 113-138, hier 129f.

Zu Spielstart sind in sämtlichen Kategorien nur der jeweils erste Unterpunkt möglich, durch den technologischen Fortschritt werden jedoch die anderen Unterpunkte, die alle bestimmte Vor- und Nachteile haben, freigeschalten. Dabei kann jedoch in jeder Kategorie immer nur ein Unterpunkt aktiv sein, eine Umstellung führt für einige Runden zu Anarchie im Land, was dazu führt dass sämtliche Städte weder Wachstum, noch Produktion aufweisen.

Religion hat im Spiel nur eine rudimentäre Bedeutung. Zwar stehen sieben verschiedene Religionen zur Verfügung (Judentum, Christentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus, Konfuzianismus, Taoismus), diese unterscheiden sich aber weder durch unterschiedliche Gebäude (alle können ihren jeweiligen Tempel und das Kloster bauen), noch haben sie unterschiedliche Funktionen. Religion in der Stadt erhöht die Kulturausbreitung und somit die Erweiterung der Grenzen, außerdem erhält die Stadt einen Zufriedenheitsbonus, wenn sie der Staatsreligion angehört, mehrere Religionen in einer Stadt haben jedoch keinen Einfluss aufeinander. Interessant dabei ist, dass die Staatsreligion Einfluss auf die Meinung der anderen Zivilisationen hat, dabei führt gleiche Religion zu einer höheren Meinung. Dieser Faktor ist aber je nach Anführer der Zivilisation unterschiedlich. Spieler/innen erhalten bei Isabella von Spanien +6 Beziehungswert mit derselben Religion, während sie bei Stalin von Russland nur +2 erhalten.

Eines der Markenzeichen der Civilization-Reihe ist jedoch der Technologiebaum, der auch in Civilization IV: Beyond the Sword äußerst detailliert gestaltet wurde.¹³² Insgesamt gibt es 92 verschiedene Technologien zu erforschen, angefangen von der Erfindung des Rads, über die Dampfmaschine, bis hin zur damals als Zukunft geltenden Glasfasertechnologie und Robotik. Diese Technologien sind dabei nicht nur als unabhängige Einheiten zu sehen, sondern bauen einen verzweigten Baum auf, um den technologischen Fortschritt deutlich zu machen (z.B. kann die Viehzucht nicht ohne die Erfindung der Landwirtschaft und der Jagd erforscht werden, darüber hinaus ist ohne Viehzucht keine Erforschung der Reiterei möglich, die neue berittene Militär-Einheiten freischaltet).

Der Technologiebaum veranschaulicht somit am Eindrucksvollsten die Fortschritte der Zivilisationen im Laufe der Geschichte. Wichtige Entdeckungen und Erfindungen werden

¹³² Eine komplette Übersicht über den Technologiebaum ist hier zu finden: http://www.civfanatics.com/gallery/files/1/techtree_original.jpg (13.04.16).

darin abgebildet, aber auch historische Phänomene wie der Kommunismus und Faschismus können „erforscht“ werden.

Um das Spiel zu gewinnen stehen dem/der Spieler/in mehrere Möglichkeiten zur Verfügung:

- Zeit-Sieg: hier wird die Zivilisation mit den meisten Punkten nach einer gewissen Anzahl an Runden zum Sieger erklärt, Punkte erhält jede Zivilisation durch die Gründung neuer Städte, ihren technologischen Fortschritt und ihrer militärischen Macht.
- Eroberungs-Sieg: durch die Auslöschung aller anderen Gegner kann bereits vor Ablauf des Zeit-Siegs gewonnen werden.
- Vorherrschafts-Sieg: hier müssen mindestens 2/3 der Landmasse und eine mindestens 25 Prozent größere Bevölkerung als der nächste Gegner erreicht werden.
- Kultur-Sieg: durch den Bau von Gebäuden, die Kultur fördern, kann ebenso ein Sieg errungen werden. Hier ist auch grundsätzlich kein militärischer Konflikt notwendig, um das Spiel zu gewinnen. Das Spiel endet hier sobald eine bestimmte Anzahl an Kulturpunkten erreicht wird.
- Weltraum-Sieg: dieser ist bereits seit dem ersten Teil ein fixer Bestandteil des Spiels, durch den Bau des Weltwunders Apollo-Programm und fortgeschrittener Technologie kann mit dem Bau eines Raumschiffs begonnen werden, das den Planeten Alpha Centauri erreichen muss. Hier ist ebenso wie beim Kultur-Sieg kein militärischer Konflikt notwendig, um das Ziel zu erreichen.
- Diplomatie-Sieg: durch den Bau der Vereinten Nationen wird ein diplomatischer Sieg möglich, der Vorsitzende der Vereinten Nationen kann eine entsprechende Wahl abhalten, die in einigen Fällen zu einem Diplomatie-Sieg führen kann. Insbesondere bei dieser Art des Sieges ist es schwierig zwischen militärischem Konflikt und versöhntem Miteinander zu balancieren, da nicht nur der/die Spieler/in selbst, sondern auch mindestens ein Computergegner für die jeweilige Zivilisation stimmen muss.

Das Ziel des Spiels liegt somit klar bei der Eroberung und Auslöschung der Gegner. Drei der sechs Siegesvarianten lassen sich nicht ohne militärische Konflikte lösen, aber auch die drei weiteren Möglichkeiten schließen Konflikte grundsätzlich nicht aus. Kevin Schut formuliert diesen Umstand mit den Worten: „Practically all commercial historical digital

games feature some kind of military – or combat-oriented activity, even if it is not the only option available to players.”¹³³ Gleichzeitig betont er jedoch, dass es durchaus möglich ist diese Spiele auch friedlich zu spielen, wenngleich er dies auch nur sehr schwierig möglich ist. Er erklärt dieses Phänomen auch dadurch, dass: „[...] the mechanics of these games, their manuals and even their promotional literature clearly indicate that game makers wish violence and combat to prominently feature in gameplay.”¹³⁴ Etwas differenzierter wird dies von Johannes Fromme und Ralf Biermann gesehen, in Bezug auf die Siegesbedingungen in Civilization IV schreiben sie: „Zusammengefasst hat der Spieler [sic!] mit diplomatischem Geschick, strategisch gewählten Staatsformen und ausgeklügeltem wirtschaftlichem Aufbau die besten Chancen, sich im Spiel durchzusetzen.“¹³⁵ Aus historischer Sicht ist dieser militärisch geprägte Zugang keineswegs unproblematisch. Geschichte wird hier als eine durchgängige Reihe von kriegerischen Auseinandersetzungen dargestellt, die sich durch die gesamte Menschheitsgeschichte ziehen und bereits seit der ersten Sesshaftigkeit das Weltbild geprägt haben. Dadurch entsteht vor allem ein geradliniger und eindimensionaler Geschichtsverlauf, in dem sich die stärkere gegen die schwächere Seite durchsetzt.¹³⁶

Auch historische Begrifflichkeiten entsprechen oftmals nicht dem geschichtswissenschaftlichen Wortschatz und suggerieren ein dementsprechendes Geschichtsbild. Die Darstellung der einzelnen Völker als Nation führt unweigerlich in eine Begriffsdiskussion von Nationalstaat und Nationalismus. Weiterführend daran sind auch der technologische Fortschritt und dessen Repräsentation durch verschiedene Zeitalter geprägt, die eine klare kulturelle, militärische und technologische Abgrenzung zu anderen Epochen haben. Auch die im Spiel vorhandenen Merkmale der einzelnen spielbaren Personen zeigen hier deutliche Stereotype, Friedrich II. wird als organisiert und philosophisch bezeichnet: Eigenschaften, die auf seine populärwissenschaftlich geprägte Figur als aufgeklärter Absolutist und Reformpolitiker anspielen.¹³⁷

Erfolg entsteht vor allem durch den Vergleich mit anderen Zivilisationen, etwa in der Anzahl und Stärke der Armeen, der produzierten Kulturpunkte oder im technologischen Fortschritt. In erster Linie dafür verantwortlich ist der Spielmechanismus selbst, quantitative

¹³³ Kevin Schut, Strategic Simulations and Our Past. The Bias of Computer Games in the Presentation of History. In: Games and Culture 2/3 (2007) 213-235, hier 221.

¹³⁴ ebd., 221.

¹³⁵ Fromme, Biermann, Identitätsbildung und politische Sozialisation, 133.

¹³⁶ vgl. Kubetzky, Computerspiele als Vermittlungsinstanz von Geschichte?, 74f.

¹³⁷ vgl. ebd., 76f.

Größen lassen sich mithilfe eines Computers darstellen, wohingegen qualitative Größen keine entsprechende Darstellung finden können. In Bezug auf die Wirklichkeit bedeutet dies, dass Geschichte dadurch planbar und vorhersehbar wird, technologischer Fortschritt erfolgt nicht zufällig, sondern aufgrund eines festgeschriebenen Pfads mit bestimmten Kosten. Diese Planbarkeit führt außerdem zu einer gewissen Vorhersage, die über eine Zivilisation getroffen werden kann. Die Schlussfolgerung daraus ist vor allem, dass jeder Verlauf der Geschichte und historische Prozesse bereits von Anfang an geplant und zu einem bestimmten Ziel führen. Das zwangsläufige Ziel jeder Zivilisation liegt dabei „[...] idealtypisch in einer westlich-industriellen Wertegemeinschaft.“¹³⁸ Vor allem in Hinblick auf eine unreflektierte Betrachtung von Geschichte können diese suggerierten Geschichtsbilder zu einem verzerrten Weltbild führen, wenn sie in dieser Form übernommen werden.¹³⁹

4.3 Europa Universalis IV

Europa Universalis IV¹⁴⁰ ist der vierte Teil der Europa Universalis-Reihe aus dem Entwicklerstudio Paradox Development Studio und wurde am 13. August 2013 weltweit veröffentlicht. Seitdem wurde eine Vielzahl von Erweiterungen entwickelt, wodurch das Spiel eine immer größere Tiefe und neue Inhalte erhalten hat. Das Spiel erreicht im Durchschnitt insgesamt 87 von 100 Gesamtpunkten bei 34 individuellen Kritiken und gehört somit auch zu den durchwegs positiv aufgenommenen Strategiespielen in den letzten Jahren.¹⁴¹ GameStar bewertet dem Spiel ebenfalls eine positiv mit 78 von 100 Punkten und bezeichnet es als „ein toller Sandkasten für Hardcore-Strategen“¹⁴². Die Altersfreigabe des Spiels wird auch hier von PEGI und USK unterschiedlich bewertet, PEGI gibt das Spiel ab einem Alter von 12 Jahren frei, die Gründe hierfür sind ebenso wie bei Civilization IV „die nicht realistisch wirkende Gewalt gegen menschliche Spieler [und] leichte Vulgärsprache.“¹⁴³ Die deutsche USK hingegen stellt eine Altersfreigabe ab 6 Jahren aus.¹⁴⁴

¹³⁸ Kubetzky, Computerspiele als Vermittlungsinstanz von Geschichte?, 78.

¹³⁹ vgl. ebd., 78f.

¹⁴⁰ *Europa Universalis IV* [PC] Paradox Development Studios (Paradox Interactive, weltweit 13. August 2013).

¹⁴¹ vgl. MetaCritic (Hrsg.), Europa Universalis IV, online unter: <http://www.metacritic.com/game/pc/europa-universalis-iv> (13.04.16).

¹⁴² GameStar (Hrsg.), Europa Universalis IV Test, online unter: http://www.gamestar.de/spiele/europa-universalis-4/test/europa_universalis_4,48714,3026571.html (13.04.16).

¹⁴³ Pan European Game Information (Hrsg.), Europa Universalis IV, online unter: http://www.pegi.info/de/index/global_id/505/?searchString=europa+universalis+4 (13.04.16).

¹⁴⁴ Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle (Hrsg.), Europa Universalis IV, online unter: <http://www.usk.de/ti-telsuche/> [mit Titel „Europa Universalis IV“] (13.04.16).

Auch Europa Universalis IV ist dem Strategiespiel-Genre zuzuordnen, im Gegensatz zu Civilization IV handelt es sich jedoch um ein Echtzeit-Strategiespiel, dabei bewegt sich die Zeit im Spiel kontinuierlich fort, der Spielstart erfolgt am 11. November 1444 (also ein Tag nach der Schlacht von Varna, in der das osmanische Heer das polnisch-ungarische Kreuzfahrerheer vernichtend geschlagen hat) und reicht bis zum 01. Januar 1821. Der Spielablauf erfolgt dabei im Tagesrhythmus, dem/der Spieler/in stehen somit etwas mehr als 376 Jahre zur Verfügung um das gewählte Land zu kontrollieren. Grundsätzlich ist das Spiel als Echtzeit-Spiel konzipiert, die Geschwindigkeit des Voranschreitens lässt sich dabei durch den/die Spieler/in auf vier verschiedene Stufen einstellen, ebenso ist es möglich das Spiel zu pausieren.

Ebenso wie Civilization IV soll Europa Universalis IV anhand der Merkmale eines Strategiespiels kurz untersucht werden, bereits genannt wurde die Tatsache, dass es sich bei dem Spiel um ein Echtzeit-Strategiespiel handelt. Außerdem lässt sich die Aufspaltung in Konsolidierungs- und Konflikt-Phase im Spiel feststellen, diese ist jedoch nicht so ausgeprägt wie in Civilization IV. Dies lässt sich vor allem damit begründen, dass der/die Spieler/in hier nicht mit nur wenigen Mitteln anfängt, sondern bereits ein mehr oder weniger entwickeltes Land zur Verfügung hat. Dennoch dient die wirtschaftliche Konsolidierung in erster Linie der Kriegsführung, friedliche Zeiten werden genutzt, um die Schatzkammer erneut zu füllen und Soldaten zu rekrutieren, um schließlich gegen den Feind ins Feld zu ziehen.

Die einzelnen Spiele der Europa Universalis-Reihe lassen sich ebenfalls als klassische 4X-Spiele bezeichnen, die Konzepte explore, expand, exploit und exterminate werden hier bis ins letzte Detail umgesetzt. Die Erkundung neuer Länder und verdeckter Gebiete, diplomatische und militärische Möglichkeiten zur Expansion des eigenen Lands, der wirtschaftliche Faktor sowie ein Fokus auf Land- und Seekrieg zeigen deutlich, dass 4X als Spielkonzept dient.

Der narrative Rahmen des Spiels entsteht durch viele historische Faktoren, die Begrenzung auf eine bestimmte Zeitspanne, die Erscheinungsform der Einheiten, das sich im Laufe der Zeit verändert und die im Spiel vorhandenen Texte und Entscheidungen erzeugen die Spielerzählung. Auch bei Europa Universalis IV wird dies bereits im mitgelieferten Handbuch dargelegt, so heißt es im Einführungstext zum Spiel:

Europa Universalis IV ist ein Grand-Strategy Spiel, dass sich über viele Zeitalter voller Erkundungen und Kolonialisierung erstreckt, von den verblassenden Tagen

des byzantinischen Reiches bis zum Sturz Napoleons; nahezu 400 Jahre der Reformation, Renaissance und Eroberungen warten auf euch, in denen ihr die Kontrolle über eines von hunderten Ländern übernehmt – zu einem beliebigen Zeitpunkt eurer Wahl in dessen Geschichte.¹⁴⁵

Dem/der Spieler/in werden hier also alle Möglichkeiten offen gehalten, um selbst Geschichte zu schreiben und diese nach eigenem Ermessen zu gestalten und verändern. Nach Heiko Brendel macht ebendies auch den Reiz von Computerspielen aus, durch Nichtlinearität und damit Interaktionsmöglichkeiten: „[...] können Dinge erlebt, [...] kann an Ereignissen teilgenommen werden, zu denen der Spielende im normalen Leben entweder keinen Zugang hat oder bei denen er nur die Rolle eines Beobachters wahrnimmt.“¹⁴⁶ Diese offene Geschichte wird auch von Johan Andersson, Studio Manager von Paradox Interactive und Entwickler von Europa Universalis IV, betont. In Hinblick auf den großen Erfolg des Spiels sieht er die Gründe: „That they [die Spieler, Anm. d. Autors] can jump right into history, try things out and see what happens. Do whatever they want, however they want – since they decide their own goals.“¹⁴⁷

Die Raumperspektive folgt bei Europa Universalis IV den klassischen Merkmalen, die Perspektive ist schräg von oben herab und der Hauptbildschirm nimmt den größeren Teil des Bildschirm ein. Zusätzlich befindet sich eine Minikarte im Interface, dadurch ist es dem/der Spieler/in möglich rasch zwischen detaillierter Sicht und Überblick möglich. Im Gegensatz zu Civilization IV ist die Karte in Europa Universalis IV anhand der Provinzgrenzen definiert, militärische Einheiten benötigen zur Durchquerung einer Provinz eine gewisse Zeitspanne, die auch vom Terrain abhängt.

Neben der Kategorisierung im Sinne einer Genreeinteilung lässt sich Europa Universalis IV auch durch seine Geschichtsdarstellung beschreiben. Nach der Kategorisierung von Celeda kann Europa Universalis IV als adaptierendes Spiel bezeichnet werden, der Ausgangspunkt des Spiels ist durch eine möglichst exakte historische Darstellung gegeben,

¹⁴⁵ Handbuch Europa Universalis IV, online unter: http://cdn.akamai.steamstatic.com/steam/apps/236850/manuals/EuropaUniversalisIV_Manual_German.pdf (13.04.16) 4.

¹⁴⁶ Heiko Brendel, Historischer Determinismus und historische Tiefe - oder Spielspaß? Die Globalechtzeitstrategiespiele von Paradox Interactive. In: Angela Schwarz (Hrsg.), „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf Ihre Gegner werfen?“. Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel (Medien'Welten. Braunschweiger Schriften zur Medienkultur 13, Münster/Hamburg/Berlin/London 2010) 95-122, hier 98.

¹⁴⁷ Peter Parrish, Paradox Development Studio Q&A. Johan Andersson talks grand strategy, online unter: <http://www.pcinvasion.com/paradox-development-studio-qa-johan-andersson> (13.04.16).

jedoch entfernt es sich im Spielverlauf immer weiter von ihrem historischen Vorbild. Dies wird aber auch von den Entwicklern des Spiels so gewünscht.¹⁴⁸

Während der historische Spielstart möglichst exakt nachgestellt wurde, soll der/die Spieler/in die weitere Geschichte selbst schreiben und mehr als nur den exakt historischen Weg dafür offen haben. Eine genaue Bestimmung der Kategorien erklärend und nicht-erklärend ist hingegen schwierig im Spiel, einerseits wird dem/der Spieler/in bei Spielstart durch einen Zusatztext die historische Situation des Jahres 1444 beschrieben, im weiteren Verlauf des Spiels sind weitere historische Informationen jedoch nur selten zu finden. Dabei werden einige historische Spielfeatures genau erklärt (etwa die Reformation in Europa), andere hingegen nur rudimentär beschrieben (etwa der Handel), wodurch eine Einteilung in diese Kategorien nur schwierig möglich ist.

Im Hinblick auf die Merkmale von Geschichte in digitalen Spielen nach Schwarz ist zu sagen, dass Europa Universalis IV wohl alle drei Kategorien erfüllt. Geschichte bildet hier den historischen Rahmen des Spiels und erzeugt dadurch auch den Kontext, ebenso wird durch die Spieltiefe versucht das Nacherleben der Vergangenheit zu erzeugen. Außerdem kann der/die Spieler/in die Geschichte selbst lenken und verändern, ein Merkmal, das wie bereits oben erwähnt, auch durch die Entwickler so intendiert ist.

Im Gegensatz zu Civilization IV versucht Europa Universalis IV den Spielstart so historisch authentisch darzustellen wie möglich, gespielt wird dabei nicht auf einer zufällig generierten Karte, sondern auf einer Weltkarte mit mehreren hundert spielbaren Ländern.¹⁴⁹ Insgesamt besteht die Weltkarte aus knapp 3.000 unterschiedlichen Gebieten, dabei wird unterschieden zwischen:

- Bewohnte Provinzen (auf der schematischen Weltkarte in der jeweiligen Landesfarbe dargestellt): jeder Kontinent besteht aus einer Unzahl von Provinzen, sie sind die unterste Ebene jeder Nation und können durch Kriege und Diplomatie erobert werden.

¹⁴⁸ vgl. Parrish, Paradox Development Studio Q&A. Johan Andersson talks grand strategy,.

¹⁴⁹ Eine Weltkarte mit einem Überblick über die globale Lage des Startpunkts 1444 lässt sich hier finden: <http://www.eu4wiki.com/images/5/51/Countries.png> (13.04.16), graue Gebiete sind noch nicht bevölkert und werden als nicht-kolonisierte Provinz bezeichnet. Solche Provinzen können im Spielverlauf durch andere Nationen kolonisiert und in ihren Machtbereich aufgenommen werden.

- Unbewohnte Provinzen (auf der schematischen Weltkarte in Hellgrau dargestellt): es handelt sich dabei um Provinzen, die zum Spielstart nicht von einer Nation besessen werden und erst durch Fortschritte in der Kolonisierung eingegliedert werden können (dazu gehören weite Teile Nord- und Südamerikas - mit Ausnahme verschiedener Indianerstämme in Nordamerika, dem mesoamerikanischen Raum und den südamerikanischen Andenraum -, Teile Afrikas, sowie Sibirien und Ozeanien).
- Meerprovinzen (auf der schematischen Weltkarte in Blau dargestellt): diese Provinzen dienen ausschließlich zur Unterteilung großer Meeresgebiete in einzelne kleinere Gebiete, oftmals enthalten diese auch Inseln, die dann als normale Provinz zählen. Im späteren Spielverlauf können an Küsten Piraten auftauchen und damit die Effektivität des Handels in dieser Region verringern.
- Ödland (auf der schematischen Weltkarte in Dunkelgrau dargestellt): nicht alle Gebiete der Erde waren bis 1821 vollständig erforscht, um dies im Spiel umzusetzen wurde sogenanntes Ödland geschaffen. Dieses Ödland, etwa ein großer Teil Grönlands und Kanadas, das Innere Afrikas und Australiens, sowie der nördliche Bereich Sibiriens, kann zwar entdeckt werden, jedoch nicht kolonisiert und durchquert werden.

Dabei ist die Weltkarte jedoch nicht von Anfang an vollständig aufgedeckt, die meisten Gebiete sind für den/die Spieler/in anfangs durch den sogenannten Nebel des Kriegs verdeckt, erst durch die Erforschung dieser Gebiete oder nach einer gewissen Zeitspanne, seitdem eine andere Nation dieses Gebiet erkundet hat, verschwindet dieser weiße Nebel und deckt nach und nach die Weltkarte auf.

Zu Beginn des Spiels muss sich der/die Spieler/in für eine Nation und ein Szenario entscheiden, ein Szenario ist ein bestimmtes Datum mit einem besonderen Spieleinstieg und Schwerpunkt. So startet das erste Szenario „Aufstieg des Osmanischen Reichs“ am 11. November 1444 und stellt das wohl ausgewogenste Szenario dar, ebenso lässt sich am 01. Jänner 1492 das Szenario „Eine Neue Welt!“ starten, dabei handelt es sich um ein Szenario mit dem Schwerpunkt auf der Kolonisierung Amerikas. Diese Szenarien legen in unregelmäßigen Zeitabständen historisch interessante Einstiege fest, etwa der Dreißigjährige Krieg (Startdatum: 23. Mai 1618, „Zweiter Prager Fenstersturz“), der Spanische Erbfolgekrieg

(Startdatum: 01. September 1701) oder die Französische Revolution (Startdatum: 14. Juli 1789).

Grundsätzlich ist es jedoch möglich das Spiel an jedem beliebigen Tag zwischen 1444 und 1821 zu starten, dabei wurde versucht historische Veränderungen so exakt wie möglich nachzustellen (z.B. wird am 24. März 1603 die Union zwischen den Königreichen Schottland und England gegründet). All dies gibt dem/der Spieler/in eine große Anzahl an Möglichkeiten zum Spieleinstieg, die sich auch nach dem jeweiligen Interesse richten. Der Schwerpunkt liegt hier vor allem auf Europa, dessen Länder und historische Genese weit aus mehr Aufmerksamkeit erhalten hat, als etwa der Rest der Welt. Dieser Aspekt wurde in den letzten Jahren jedoch immer wieder verbessert, etwa durch die Einführung und Erweiterung des Daimyō-Systems auf den japanischen Inseln (eine Art feudale Verwaltung, bei der die einzelnen Fürsten dem Schogun unterstanden) oder eines Stämme- und Konföderationen-Systems für die nordamerikanischen Indianerstämme.

Ziel des Spiels ist es grundsätzlich mehr Punkte als die anderen Nationen zu erreichen. Diese Punkte erhält jedes Land in drei Kategorien: Administration, Diplomatie und Militär. Im Gegensatz zu Civilization IV gibt es also nur eine Möglichkeit das Spiel zu gewinnen und darüber hinaus oftmals ist nur eine aggressive und expansive Spielweise möglich. Hat sich der/die Spieler/in für eine Nation entschieden, stehen im Spiel verschiedenste Mechanismen zur Verfügung, die als übermächtiger Herrscher berücksichtigt werden müssen. Der Schwerpunkt des Spiels liegt klar auf der Kriegsführung und militärischer Eroberungen, dabei stehen drei verschiedene Einheiten-Typen zur Verfügung: Infanterie, Kavallerie und Artillerie. Kriegsführung wird durch den/die Spieler/in nur auf strategischer Ebene durchgeführt: Armeen werden im Kriegsfall in Richtung der Gegner geschickt, treffen sich zwei feindliche Armeen in einer Provinz kommt es zu einer Schlacht, deren Ausgang vom Computer anhand verschiedener Faktoren (Gelände, fortgeschrittene Einheiten, Generäle und „Würfelglück“) berechnet wird. Taktisches Geschick ist dabei nicht von so großer Bedeutung, oftmals gewinnt die Seite mit der größeren und technisch besseren Anzahl an Truppen. Dringt eine Armee in feindliches Gebiet vor, wird diese Provinz belagert, hat sie eine Festung dauert die Belagerung länger, als in Provinzen ohne derartigen Befestigungen. Festungen haben außerdem eine „Kontrollzone“, solange die Provinz mit einer Festung nicht eingenommen wurde kann eine feindliche Armee nicht tiefer ins gegnerische Gebiet vordringen, dadurch kann der Feind nicht sofort überrannt werden und es ergeben sich neue

strategische Möglichkeiten (z.B. lässt sich ein feindlicher Truppenvorstoß über den Bosphorus durch den Bau einer Festung in der Provinz Konstantinopel/Istanbul verhindern).

Der Wirtschaftsteil des Spiels lässt sich grob in Handel und Produktion unterteilen, ersteres erfolgt durch Einfluss in besonderen Handelszentren, die durch Handelsrouten miteinander verbunden sind und damit die Einnahmen von einem Handelszentrum zum nächsten transportieren. Die Produktion unterteilt sich ebenfalls in Produktionseinnahmen und Steuereinnahmen. Produktionseinnahmen werden durch die lokalen Handelsgüter erzeugt, wohingegen ein höheres Steueraufkommen vor allem durch den Ausbau und die Entwicklung der jeweiligen Provinz erhöht wird. Zusätzliche Einnahmen können durch Abgaben anderer Länder (etwa Kolonialgebieten, Vasallen oder besiegter Gegnern) und Goldminen (ein spezielles Handelsgut, das eine große Menge an Einkommen aber auch Inflation abwirft) erzeugt werden. Diesen generierten Einnahmen stehen bestimmte Ausgaben gegenüber, einen großen Teil davon machen Armee- und Flotten-Unterhalt aus, hinzu kommen Kosten für sogenannte Berater, die jeweils einem der drei Bereiche Administration, Wirtschaft und Militär zugeordnet sind und weitere spezielle Eigenschaften ausweisen (der Theologe reduziert etwa die Unruhe im Land, wohingegen der Militäringenieur die Festungsstärke erhöht).

Je nach gewählter Nation stehen dem/der Spieler/in verschiedene Möglichkeiten offen. Grundsätzlich ist das höchste Ziel jedoch die militärische Eroberung der anderen Länder. Hinzu kommt, dass das Spiel versucht den historischen Rahmen durch verschiedene Ereignisse zu steuern. Hier stehen dem/der Spieler/in jedoch im Vergleich zu den Vorgängern Europa Universalis II und III weitaus mehr Möglichkeiten zur Verfügung, um dennoch eine eigene Geschichte zu schreiben. Vor allem Europa Universalis II hat weitaus deterministischere Züge, durch verschiedene historische Ereignisse wurde der/die Spieler/in immer wieder in Richtung der tatsächlichen Geschichte gedrängt, Brendel bezeichnet dies als: „ereignisgesteuerte Korrektur der Zeitlinie.“¹⁵⁰

Europa Universalis IV lockert diesen Rahmen etwas durch eine stärker zufallsgesteuerte Variante von Ereignissen, die man streng genommen dennoch als deterministisch und vorhersehbar bezeichnen kann. Jedes Ereignis kann durch einen sogenannten Trigger ausgelöst

¹⁵⁰ Brendel, Historischer Determinismus und historische Tiefe - oder Spielspaß?, 106.

werden, dies sind meist Voraussetzungen die im Spiel in einem bestimmten Moment vorhanden sein müssen, um das Ereignis auszulösen. Sind all diese Voraussetzungen erfüllt hat das Ereignis eine bestimmte Durchschnitszeit, in der es eintreten kann, diese kann durch bestimmte weitere Trigger erhöht oder verringert werden. Schließlich hat jedes Ereignis ein oder mehrere Optionen, aus denen eine gewählt werden kann, meist handelt es sich dabei einerseits um die „historische“ Option, dem/der Spieler/in stehen jedoch auch alternative Möglichkeiten zur Verfügung.

Ein Beispiel für so ein Ereignis ist hier dargestellt:

```
# The Pestsäule of Vienna.
country_event = {
    id = flavor_hab.14
    title = flavor_hab.14.t
    desc = flavor_hab.14.d
    picture = IMPORTANT_STATUE_eventPicture

    fire_only_once = yes

    trigger = {
        tag = HAB
        has_country_flag = hab_had_plague_of_vienna
        owns = 134
        134 = { NOT = { has_province_modifier = hab_plague_of_vienna } }
    }

    mean_time_to_happen = {
        months = 6
    }

    option = {# Let us build a grand Column
        name = flavor_hab.14.a
        add_prestige = 30
        add_legitimacy = 15
    }
    option = {# Let us be conservative.
        name = flavor_hab.14.b
        add_stability = 1
    }
}
```

Abbildung 1: Ereignis im Spiel Europa Universalis IV

Es handelt sich dabei um ein Ereignis zur Errichtung der Pestsäule in Wien, die Trigger für dieses Ereignis sind:

1. Das Land ist Österreich (tag = HAB).
2. Es gab davor ein weiteres Ereignis, dass in Wien die Pest herrscht (has_country_flag = hab_had_plague_of_vienna).
3. Eine bestimmte Provinz im Besitz ist (owns = 134, dabei handelt es sich um die Provinz Wien).

4. In Wien selbst aber die Pest nun nicht mehr ist (134 = { NOT = { has_province_modifier = hab_plague_of_vienna } }).

Die durchschnittliche Zeit bis dieses Ereignis ausgelöst wird und alle Trigger erfüllt sind liegt bei 6 Monaten (mean_time_to_happen). Wird dieses Ereignis ausgelöst hat der/die Spieler/in zwei Möglichkeiten (option):

1. Den Bau der Pestsäule in Auftrag geben, dadurch erhält der/die Spieler/in Prestige und Legitimität
2. Keine Pestsäule errichten, dadurch erhöht sich die Stabilität des Landes um 1

Somit stehen im Spiel zwei mögliche Ergebnisse zur Verfügung, interessant dabei ist vor allem auch, dass sowohl der „historisch korrekte“ Weg als auch der „alternative“ Weg keine negativen Konsequenzen haben und somit beide für den/die Spieler/in in der jeweiligen Situation von Nutzen sein können.

Religion hat in Europa Universalis IV eine größere Bedeutung, als in Civilization IV, insgesamt sind sieben verschiedene Religionsgruppen mit einer oder mehreren Unterreligionen vorhanden. So besteht etwa die christliche Religionsgruppe aus den Religionen: Katholizismus, Protestantismus, reformierte Kirche, Orthodoxie und dem koptische Glauben. Jede Religion im Spiel hat dabei verschiedene Vor- und Nachteile, hinzu kommt dass es möglich ist einen Heiligen Krieg gegen andere angrenzende Religionsgruppen zu erklären. Religion spielt dabei auch in Bezug auf den historischen Rahmen eine gewisse Rolle, durch gewisse Entscheidungen beeinflussen die katholischen Länder den Wunsch nach kirchlichen Reformen, wird dabei ein bestimmter Wert überschritten kommt es zum Beginn der Reformation in Europa und zur Entstehung des Protestantismus, sowie später auch des reformierten Glaubens.

Der technologische Fortschritt im Spiel ist ebenfalls auf die drei Bereiche Administration, Diplomatie und Militär beschränkt. Die Administrativ-Technologien erhöhen einerseits die Produktionseffizienz der Provinzen, andererseits werden dadurch neue Regierungsformen und Gebäude freigeschalten. Diplomatische-Technologien hingegen umfassen vor allem Handel und Kolonisation, durch eine höhere Technologiestufe erhöhen sich die Handelseffizienz und die Kolonialreichweite. Es ist dadurch also möglich Kolonien in größerer Ent-

fernung zum Kernland zu gründen. Militär-Technologien dienen zur Verbesserung der militärischen Einheiten und schalten neue und verbesserte Truppen frei, außerdem können dadurch Gebäude, die einen Bezug zu Militär haben, gebaut werden.

Insgesamt zeichnet sich Europa Universalis IV durch eine weitaus komplexere Darstellung von historischen Ereignissen und Institutionen aus, deren genaue Beschreibung hier nur in einem groben Umfang geboten werden kann. Brendel spricht in diesem Zusammenhang von kontrafaktischer Geschichte und Uchronie, also dem Ausgang einer historischen Tatsache, die jedoch durch die Veränderung zu einer völlig anderen Geschichte wird. Dabei unterscheidet er zwei Arten von digitalen Spielen, einerseits Spiele, die ihren historischen Rahmen anhand einer kontrafaktischen Geschichte aufbauen, andererseits Spiele, in denen kontrafaktische Geschichte durch den/die Spieler/in selbst gestaltet wird. Sowohl die Civilization- als auch die Europa Universalis-Reihe lassen sich als Spielereihen der zweiten Kategorie einteilen, im Zentrum steht die Gestaltung einer eigenen und damit immer eine veränderten Geschichte.¹⁵¹ Geschichte wird in diesem Spiel vor allem europazentriert dargestellt und ist von militärischen Konflikten geprägt. Der technologische Fortschritt, Kolonisierung, Wirtschaft und Diplomatie dienen in erster Linie zur Ausbreitung des eigenen Einflussbereiches auf Kosten von potentiellen Kontrahenten.

¹⁵¹ vgl. *Brendel*, Historischer Determinismus und historische Tiefe - oder Spielspaß?, 98-105.

5. Themenbereiche für den Unterricht

5.1 Eingrenzung durch den AHS-Lehrplan

Bevor mögliche Themenbereiche für Unterrichtssituationen erarbeitet und beschrieben werden können, gilt es zu klären welche thematischen Schwerpunkte im Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) in Österreich vorgegeben sind. Da es sich hierbei um eine Kombination von Geschichte und Sozialkunde beziehungsweise Geschichte und politische Bildung handelt, werden hier in erster Linie Themenbereiche behandelt, die mit dem Geschichtsunterricht zusammenhängen. Grundsätzlich sind folgende drei Dokumente von Relevanz:

1. Der Lehrplan für das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung für die Unterstufe von Allgemeinbildenden Höheren Schulen (Sekundarstufe I)¹⁵²
2. Der neue Lehrplan für das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung für die Unterstufe von Allgemeinbildenden Höheren Schulen (Sekundarstufe I, Lehrplanerprobung im Unterrichtsjahr 2015/16, Umsetzung ab dem Unterrichtsjahr 2016/17)¹⁵³
3. Der Lehrplan für das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/politische Bildung für die Oberstufe von Allgemeinbildenden Höheren Schulen (Sekundarstufe II)¹⁵⁴

Nach Maßgabe des Lehrplans für die AHS Unterstufe ist: „Der Unterricht in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung [...] so zu gestalten, dass es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird, historische und politische Kompetenzen zu erwerben.“¹⁵⁵

Diese historischen Kompetenzen entsprechen dabei den in Kapitel 3.1 bereits genannten

¹⁵² Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.), Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung Unterstufe, online unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs11_786.pdf (13.04.16).

¹⁵³ Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.), Lehrplanentwurf Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung Unterstufe, online unter: http://www.politik-lernen.at/dl/lompJKJKonMnkJqx4kJK/Lehrplan-entwurf_GSK_PB_2015.pdf (13.04.16).

¹⁵⁴ Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.), Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung Oberstufe, online unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf (13.04.16).

¹⁵⁵ Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.), Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung Unterstufe, 2.

historischen Frage-, Methoden-, Sach- und Orientierungskompetenzen. Der sogenannte Kernbereich legt außerdem fest:

Im Unterricht sollen Gegenwartsbezüge im Bereich der Geschichtskultur und des Politischen hergestellt und über Orientierungsangebote reflektiert werden. Geschichtskulturelle Produkte sollen dekonstruiert (Spielfilme, Comics, Texte und Rekonstruktionszeichnungen in Schülerbüchern, etc.) und anhand von geeigneten Beispielen in unterschiedlichen historischen Zeitabschnitten soll der Unterschied zwischen Vergangenheit und Geschichte herausgearbeitet werden.¹⁵⁶

Auch wenn digitale Spiele hier nicht explizit erwähnt werden, so fallen sie in die Kategorie geschichtskultureller Produkte und haben somit auch Relevanz für den Geschichtsunterricht. Wichtig ist hier außerdem, dass bereits früh die Unterscheidung zwischen Vergangenheit und Geschichte herausgearbeitet werden soll.

Der derzeitige neue Lehrplan für die AHS Unterstufe sieht eine Modularisierung des Geschichtsunterrichts vor, dabei bilden diese Module den Rahmen des Lehrstoffs und sind unterteilt in: historische Bildung, historisch-politische Bildung und politische Bildung. Im Gegensatz zum bisher gültigen Lehrplan werden hier digitale Spiele auch explizit genannt, so heißt es in Bezug zur historischen Methodenkompetenz:

Die Eigenständigkeit im kritischen Umgang mit historischen Quellen zum Aufbau von Vorstellungen und Erzählungen über die Vergangenheit (Re-Konstruktion) sowie ein kritischer Umgang mit historischen Darstellungen (z.B. Ausstellungen, Spielfilme mit historischen Inhalten, Schul- und Fachbücher, Computerspielen) sind zu fördern (De-Konstruktion). Dazu sind Methoden zu vermitteln, um Analysen und Interpretationen vornehmen zu können.¹⁵⁷

Digitale Spiele sind somit als historische Quelle auch im Lehrplan erwähnt und es liegt an den Lehrkräften diese auch in den Unterricht einzubinden. Dabei sollen digitale Spiele nicht nur in Form von spezieller Lernsoftware eingesetzt werden, sondern als historische Quelle angesehen werden, die es zu de-konstruieren gilt.

Neben dieser allgemeinen Beschreibung werden Computerspiele auch in einem Modul erwähnt, in der 4. Klasse wird in Modul 2 das Thema Faschismus – Nationalismus – politische Diktaturen behandelt, als konkretes Thema wird hier auch vorgeschlagen: „Historischen Alltagswelten in Demokratie und Diktatur vergleichen; Geschichtskulturelle Produkte mit totalitärem Anstrich (Computerspiele oder Spielfilme) in Teilaspekten kritisch

¹⁵⁶ Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.), Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung Unterstufe, 3.

¹⁵⁷ ebd., 3.

hinterfragen.“¹⁵⁸ Wenngleich hier zwar ein konkretes Thema für den Einsatz angeführt wird, so ist dieses doch eher schwierig im Unterricht umzusetzen.¹⁵⁹

Der Lehrplan für die AHS Oberstufe ist dem Lehrplan für die Unterstufe sehr ähnlich, darüber hinaus soll der Unterricht beitragen zur: „Förderung kritischer Reflexion durch Auseinandersetzung mit und Interpretation von Quellen (Texte, Bilder, Diagramme, Statistiken, Karten u.Ä.) unter Einbeziehung der modernen Medien“¹⁶⁰ Auch hier lassen sich gemäß dem Lehrplan digitale Spiele als historische Quelle in den Unterricht einbinden, hinzu kommt, dass Schüler/innen durch den Geschichtsunterricht: „befähigt werden, die sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen und Abläufe kritisch zu analysieren und die Zusammenhänge zwischen Politik und Interessen sowie die Ursachen, Unterschiede und Funktionen von Religionen und Ideologien zu erkennen.“¹⁶¹ Schüler/innen sollen also die Vielschichtigkeit der Geschichte verstehen und analysieren, sowie diese in einen Zusammenhang setzen können. Hierzu kann das digitale Spiel auch als historische Quelle genutzt werden, da hier viele der oben genannten Strukturen und Abläufe dargestellt werden.

Eine thematische Einschränkung erfolgt an dieser Stelle aufgrund des Schwerpunkts dieser Arbeit auf digitale historische Strategiespiele, die ihr Setting im Mittelalter und in der Neuzeit haben, wenngleich aber Civilization IV als historische Quelle auch über diese Zeitspanne hinaus genutzt werden kann. Aufgrund dieser Einschränkung bilden in der AHS Unterstufe nach altem Lehrplan grundsätzlich die 2. (thematischer Schwerpunkt: bis Ende des Mittelalters) und 3. Klasse (thematischer Schwerpunkt: Beginn der Neuzeit bis Ende des Ersten Weltkriegs) die thematische Zielgruppe, als relevante Bereiche, die mit digitalen Spielen behandelt werden können, sind etwa:

- Für die 2. Klasse: „Das Leben der Menschen in verschiedenen Gemeinschaften und Lebenswelten/-räumen unter Berücksichtigung des Alltags sowie der Generatio-

¹⁵⁸ Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.), Lehrplanentwurf Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung Unterstufe, 11.

¹⁵⁹ Mögliche Anwendungen im Unterricht zu diesem Thema sind bei *Celeda*, Geschichtsdarstellung in Videospielen, 75-79 nachzulesen.

¹⁶⁰ Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.), Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung Oberstufe, 2.

¹⁶¹ ebd., 1.

nen- und der Geschlechterverhältnisse“, „Arbeitswelt, Entwicklung der Arbeitsteilung und Formen des Wirtschaftens“ sowie „Soziale und militärische Konflikte, ihre Ursachen und Lösungsversuche an ausgewählten Beispielen“¹⁶²

- Für die 3. Klasse: „Begegnung, Austausch und Konfrontation -Europa und die Welt von den Entdeckungen bis zur europäischen Expansion im Zeitalter des Imperialismus; unter Beachtung außereuropäischer Perspektiven.“, „Reform und Revolution als Antwort auf Defizite in Kirche und Staat -von der Reformation über die Reformen Maria Theresias und Josefs II. bis zur Französischen Revolution“ sowie „Wirtschaft und Gesellschaft -verschiedene Formen des Wirtschaftens und deren Auswirkungen auf die Arbeitswelt, Stellung der Geschlechter, Freizeit und Familie“¹⁶³

Für die Oberstufe werden die thematischen Schwerpunkte jeweils in Clustern zu zwei Klassen zusammengezogen, somit ergeben sich hier mögliche Themenbereiche:

- Für die 5. und 6. Klasse: „die Entwicklung des Rechts im Spannungsfeld von Herrschaft und Zusammenleben“, „die sozioökonomischen und geistig-kulturellen Umbrüche in der frühen Neuzeit“, „die soziale, politische und wirtschaftliche Dynamik in neuzeitlichen Staaten und Bündnissystemen“, „Herrschafts- und Staatsformen und ihre Auswirkungen“, „kolonialistische und imperialistische Expansionen mit ihren Nachwirkungen“ sowie „Instrumentalisierungen von Kultur und Ideologie in Politik und Gesellschaft“¹⁶⁴

Anhand anderer digitaler Spiele lassen sich natürlich auch die Themen der 4. (Ende erster Weltkrieg bis Gegenwart) und 7./8. Klasse (Transformationsprozesse im 20. und 21. Jahrhundert) bearbeiten. Diese werden aber hier nicht weiter behandelt, da die analysierten Spiele diese Zeiträume nur bedingt abdecken.

Die vorhandenen Themenkomplexe sind also äußerst umfangreich und ergiebig. Sie erfassen vielerlei Aspekte, die sich auch in digitalen Spielen wiederfinden. Wirtschaftliche und soziale Fragestellungen können behandelt werden, ebenso wie Fragen zu politischen Systemen, Herrschaftsformen und Religionen. Da hier nicht all diese Themen im Einzelnen

¹⁶² Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.), Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung Unterstufe, 3.

¹⁶³ ebd., 4.

¹⁶⁴ Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.), Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung Oberstufe, 3.

behandelt werden können, werden zwei Bereiche exemplarisch herausgehoben, einerseits Formen der Wirtschaft und der Kolonialismus in digitalen Spielen.

5.2 Formen von Wirtschaft und Handel: Civilization IV

Ein nicht unerheblicher Teil des derzeit gültigen Lehrplans sowohl für die 2., als auch für die 3. Klasse beschäftigt sich mit Fragen nach Formen der Wirtschaft und Arbeit, vor allem in Hinblick auf die Wirtschaftsformen im Mittelalter und ihrer Transformation im Laufe der Neuzeit.

Dieses Themengebiet wird auch in digitalen Spielen behandelt, hat hier aber sehr unterschiedliche Ausprägungen. Nach Katharina-Maria Behr und Ute Schaedel werden in digitalen Spielen: „[...] Wirtschaftsprozesse ganz unterschiedlicher Branchen abgebildet, die von einfachen Austauschprozessen bis zu ausgefeilten Systemen mit umfangreichen Arbeits-, Güter- und Dienstleistungsmärkten reichen.“¹⁶⁵ Civilization IV lässt sich nach der Typisierung von Behr und Schaedel dem Typus des Volkswirtschaftsspiels zuordnen. Der/die Spieler/in übernimmt dabei die Rolle einer zentralen Regierung oder Entscheidungsinstanz, die sämtliche Wirtschaftsprozesse lenkt. Hinzu kommen vier Wirtschaftssubjekte und deren Beziehungen zueinander, diese sind private Haushalte, Unternehmen, Staat und Ausland.¹⁶⁶

Die Wirtschaftsprozesse in Civilization IV sind in der Analyse durch: „[...] vielfältige Wirtschaftsbeziehungen dargestellt, wobei der Detailgrad bei der Abbildung einzelner wirtschaftlicher Prozesse wie z.B. der Produktion von Gütern eher gering sind.“¹⁶⁷ Da in Civilization IV nicht ausschließlich das Mittelalter und die Neuzeit als historischer Rahmen verwendet werden, ist das Wirtschaftssystem in diesem Spiel sehr einfach gehalten. Die vier Wirtschaftssubjekte werden dabei sehr unterschiedlich dargestellt, private Haushalte sind am ehesten durch die verschiedenen Einheiten dargestellt, ihre Produktion verbraucht Ressourcen in der Stadt und erstellen nach einer bestimmten Rundenanzahl, die abhängig von den Baukosten ist, eine Einheit. Unternehmen werden im Spiel mit der Erweiterung Beyond the Sword in Form von Kapitalgesellschaften dargestellt, sie verbrauchen be-

¹⁶⁵ Katharina-Maria Behr, Ute Schaedel, Wirtschaft in Computerspielen. In: Tobias Bevc, Holger Zapf (Hrsg.), Wie wir spielen, was wir werden. Computerspiele in unserer Gesellschaft (Konstanz 2009), 185-205, hier 185.

¹⁶⁶ ebd., 187.

¹⁶⁷ ebd., 199.

stimmte Ressourcen und erzeugen daraus zusätzliche Produktions-, Forschungs-, Nahrungs- oder Kulturpunkte. Nach der Gründung einer Kapitalgesellschaft kann diese auch in andere Städte expandieren. Dies bringt zwar einerseits Einnahmen, andererseits kosten zusätzliche Standorte Unterhalt, der je nach Entfernung und Größe der Stadt variiert. Der Staat stellt im Spiel die ultimative Entscheidungsinstanz dar, da er durch den/die Spieler/in gelenkt wird und somit alle Wirtschaftsprozesse steuert. Diese Wirtschaftsprozesse werden vor allem durch die Modernisierung des Umlands und die Zuteilung von Arbeitskräften aus der Stadt auf das Umland erreicht, die Ressourcen- und Nahrungsmittelproduktion läuft daraufhin automatisch ab.¹⁶⁸ Dazu ist außerdem anzumerken, dass Städte in *Civilization IV* das politische und wirtschaftliche Zentrum bilden, während das Umland vor allem durch Vororte, Felder und Werkstätten geprägt ist, Nohr bezeichnet dies als Zentrums-Peripherie-Konstellation.¹⁶⁹

Die Warenproduktion in *Civilization IV* verfügt über keine Produktionsketten, sondern wird ausschließlich über die Zuteilung von Arbeitern erreicht. Es gibt dabei verschiedene Betriebe, die je nach Geländeart einen unterschiedlichen Ertrag erwirtschaften, etwa Bauernhöfe, Minen, Werkstätten und Dörfer. Zusätzlich sind verschiedene Rohstoffe verfügbar, die vor allem strategisch von großer Bedeutung sind. Es werden dabei drei Arten von Rohstoffen unterschieden: Luxusressourcen (steigern die Zufriedenheit in einer Stadt), Bonusressourcen (steigern die Gesundheit einer Stadt) und strategische Ressourcen (dienen zum Bau bestimmter Gebäude und Einheiten). Diese Ressourcen können durch den Bau bestimmter Modernisierungen verfügbar gemacht werden, überschüssige Ressourcen bringen keinerlei Vorteile und können mit anderen Nationen gehandelt werden.¹⁷⁰

Das Ausland wird im Spiel durch die verschiedenen anderen Nationen dargestellt, mit denen der/die Spieler/in auch Handel treiben kann, dieser beschränkt sich in erster Linie auf spezielle Ressourcen, die gehandelt werden können, wenn ein Überfluss im eigenen Land besteht. Da es somit grundsätzlich möglich ist die eigene Nation wirtschaftlich autark zu machen, spielt der Außenhandel eine weitaus geringere Rolle, als im historischen Vergleich. Dies gilt des Weiteren auch für sämtliche weitere Faktoren, die durch den Handel gefördert werden, etwa ein kultureller und technologischer Austausch, der ausschließlich

¹⁶⁸ vgl. Behr, *Schaedel*, *Wirtschaft in Computerspielen*, 198f.

¹⁶⁹ vgl. Rolf F. Nohr, *Diskurse geopolitischer Ordnung*. In: Stefan Böhme, Rolf F. Nohr, Serjoscha Wiemer (Hrsg.), *Diskurse des strategischen Spiels. Medialität, Gouvernementalität, Topografie* (Medien'Welten. Braunschweiger Schriften zur Medienkultur 19, Münster/Hamburg/Berlin/London 2014) 205-243, hier 223.

¹⁷⁰ vgl. Behr, *Schaedel*, *Wirtschaft in Computerspielen* 199.

in Form von Technologietausch möglich ist. Auch der Binnenhandel wird in Civilization IV nur sehr rudimentär abgebildet. Durch den Bau von Straßen werden die Ressourcen zwischen den Städten verteilt, wodurch eine Quelle pro Ressource ausreichend für die ganze Nation ist.¹⁷¹

Nach Behr und Schaedel ist das Wirtschaftssystem in Civilization IV eine Mischung aus Markt- und Zentralverwaltungswirtschaften, ersteres zeigt sich etwa durch die vorgegebenen Bedürfnisse der Stadtbevölkerung, die nicht durch den/die Spieler/in gesteuert werden können. Zentralwirtschaftliche Ansätze zeigen sich hingegen vor allem im Fokus der Eigentumsverhältnisse, die Wirtschaft wird zentral durch den/die Spieler/in gesteuert und sämtliche Produktionsmittel durch die Regierung eingesetzt.¹⁷²

Es sollte nun verständlich sein, dass das Wirtschaftssystem in Civilization IV keinerlei dem historischen Vorbild entspricht und somit im Unterricht ausschließlich im Sinne einer kritischen Betrachtung eingesetzt werden sollte. Dazu ist es sinnvoll einen Vergleich zwischen der Wirtschaftsform in Civilization IV und anderen Medien und Quellen herzustellen, die dieses Thema ebenfalls behandeln. Schüler/innen können dadurch etwa Unterschiede ausarbeiten und Deutungsmuster erstellen, welche Intention hinter der Darstellung dieses Wirtschaftssystems steckt.

5.3 Der Traum von der neuen Welt: Europa Universalis IV

Das Thema Kolonialismus und Imperialismus ist nach dem Lehrplan in der 4. und 5./6. Klasse vorgesehen, dabei sollen vor allem die Gründe und Ursachen für die europäische Expansion der Neuzeit und deren soziale und ökonomischen Zusammenhänge thematisiert werden.

Dieses Thema wird insbesondere von Europa Universalis IV aufgegriffen, hier spielt die Entdeckung und Expansion in die neue Welt eine entscheidende Rolle und erhält dementsprechend auch sehr viel Aufmerksamkeit. Zuerst soll hier kurz dargelegt werden, wie Kolonialismus im Spiel funktioniert. Dazu werden grundsätzlich zwei Arten von Kolonialismus unterschieden, einerseits können Nationen Kolonien in unbewohnten Provinzen etablieren. Dies geschieht durch die Entsendung eines Kolonisten, der eine gewisse Zeitspanne bis zum Erreichen der Kolonie benötigt und am Zielort angekommen diese Provinz

¹⁷¹ vgl. *Pasternak*, 500.000 Jahre an einem Tag, 34.

¹⁷² vgl. *Behr, Schaedel*, Wirtschaft in Computerspielen, 202f.

in den Einflussbereich der jeweiligen Nation aufnimmt. Der Kolonist verrichtet daraufhin seine Arbeit in dieser Kolonie, diese wächst um eine bestimmte Bevölkerungsanzahl im Jahr, die abhängig ist vom technologischen Fortschritt, Ereignissen und den vorhandenen lokaler Bevölkerung ist. Im offiziellen Handbuch des Spiels heißt es dazu:

Ihr könnt Kolonisten entsenden, um Kolonien in unerforschten Gebieten zu etablieren (nun, nicht vollkommen unerforscht, da es überall Eingeborene gibt, doch Eingeborene haben keine organisierten Armeen, um einer Kolonialisierung Widerstand zu leisten). Eure Kolonisten bleiben im Einsatz, bis die neue Kolonie in eurem expandierenden Reich zu einer organisierten Provinz herangewachsen ist.¹⁷³

Schon von der Begrifflichkeit her werden hier kaum mehr verwendete Bezeichnungen und Geschichtsbilder vermittelt, die lokale Bevölkerung wird als „Eingeborene“ bezeichnet, die weder militärische Stärke noch politische und gesellschaftliche Differenzierung aufweist. Dieses europazentrierte Weltbild der Überlegenheit der Kolonialmächte gegenüber der lokalen Bevölkerung kann im Unterricht somit bereits anhand des offiziellen Handbuchs thematisiert werden. Interessant dabei ist, dass die lokale Bevölkerung sehr wohl Widerstand gegen die Kolonialisierung leisten kann, werden in einer Kolonie keine Soldaten aufgestellt kann die lokale Bevölkerung die Siedlung angreifen und dabei die gesamte Kolonie zerstören.

Die andere Möglichkeit des Kolonialismus erfolgt durch die militärische Eroberung von Ländern, die auch als solche im Spiel auftreten. Dabei handelt es sich einerseits um ausgewählte Stämme nordamerikanischer Indianer, verschiedene Reiche in Mittelamerika sowie eine Vielzahl kleiner Reiche in der Andenregion. Hier gilt es zu fragen welche Gründe dazu geführt haben, dass bestimmten Reichen eine Quasi-Staatlichkeit (also festgelegte Grenzen, Armeen, etc.) zugeschrieben wird und andere nur mithilfe von Eingeborenen dargestellt werden.

Ebenso verhält es sich mit anderen Kontinenten, etwa Afrika und Asien, die so durch militärische Eroberung eingegliedert werden können. All dies bildet jedoch nur einen kleinen und stark vereinfachten Teil des historischen Prozesses der Kolonialisierung ab, hier gilt die Devise Eingliederung durch militärische Unterwerfung, wie sie etwa von spanischer Seite im Rahmen der Conquista erfolgte.¹⁷⁴ Die Thematisierung dieser Darstellungen im

¹⁷³ Handbuch Europa Universalis IV, 20.

¹⁷⁴ vgl. Reinhard *Wendt*, Vom Kolonialismus zur Globalisierung. Europa und die Welt seit 1500 (Stuttgart 2007) 46f.

Rahmen des Geschichtsunterrichts kann bei Schülern/innen auch zur kritischen Auseinandersetzung mit solchen Phänomenen in anderen Spielen führen.

Hier anknüpfend gilt es auch die Frage zu stellen welche Gründe im Spiel für die Expansion in die neue Welt sprechen. In erster Linie handelt es sich hierbei um ökonomische und militärische Gründe, im Gegensatz zu den Personen des 16. Jahrhunderts wissen die Spieler/innen, dass sie im Zuge der Entdeckungen auf den amerikanischen Kontinent stoßen (auch wenn dies durch einen speziellen Modus namens „zufällige neue Welt“ verhindert werden kann). Durch dieses Wissen kann auch ein Fokus auf die Entdeckung und Kolonialisierung der neuen Welt gelegt werden, durch die frühe Eroberung strategisch günstiger Ausgangsposten in Afrika wird die Expansion auf den amerikanischen Kontinent erleichtert. Somit bildet sich hier bereits eine andere Ausgangslage, ist es dann jedoch überhaupt noch historisches Handeln und ein Prozess, wenn die neue Welt nicht mehr so unbekannt ist wie im 16. Jahrhundert? Auch diese Frage kann im Rahmen des Geschichtsunterrichts mit Schüler/innen thematisiert werden, vor allem auch um zu zeigen, dass bestimmte historische Entscheidungen erst durch ihre Nachwirkung beurteilt werden können.

In Europa Universalis IV sind die beiden Faktoren Wirtschaft und Militär somit ausschlaggebend für eine Expansion außerhalb Europas. Die ökonomischen Gründe zur Expansion in die neue Welt liegen vor allem in die dortigen Handelsgüter (vor allem exotische Produkte wie Kakao, Kaffee, Tabak und Zucker, aber auch Tropenholz und Gewürze) und deren ökonomischer Wert auf den verschiedenen Handelsschauplätzen. Auch militärische Vorteile lassen sich dadurch feststellen, durch die Eroberung und Kolonialisierung neuer Gebiete wird der eigene Machtbereich vergrößert und durch die Zusatzeinnahmen im Handel die Aushebung einer größeren Armee möglich. Grundsätzlich gibt es aber keine Veranlassung die Kolonialisierung voranzutreiben, auch durch die Eroberung anderer Nationen in Europa lässt sich ein ebenso effektiver Machtbereich aufbauen.

Vergleicht man dies mit dem historischen Prozess der Kolonialisierung zeigt sich, dass die Gründe für die Expansion weitaus vielschichtiger sind und auch die soziale Komponente eine Rolle dabei spielt. Wendt zählt neben den ökonomischen Faktoren wie den Handel hierzu auch etwa nautische Erfahrungen, die im Spiel durch die Diplomatie-Technologie und der vorhandenen Kolonialreichweite repräsentiert werden, sowie ein religiöses Moment, in dem die christliche Religion als gemeinsames Bindeglied gesehen wird. Nach ihm wäre

es aber: „[...] falsch anzunehmen, europäische Überlegenheit hätte den Prozess der Expansion ausgelöst und getragen. Vermutlich muss man eher davon ausgehen, dass es das Spüren von Defiziten oder das Leiden unter den Mängeln war, die nach Möglichkeiten suchen ließen, Abhilfe zu schaffen.“¹⁷⁵

Insgesamt stellt Europa Universalis IV den Kolonialismus vor allem als expansiv-militärisch dar, ein Moment das auch im historischen Rahmen zwar eine gewisse Relevanz an den Tag legt, aber sicherlich nicht als einziges gilt. Vor allem die sozialen und religiösen Bedingungen in Europa, sowie die vielseitigen Gründe für die Expansion werden hier nur sehr verkürzt dargestellt. Vollkommen fehlt ein wichtiger Grund für die erfolgreiche Expansion vor allem in der Anfangszeit. Die lokale Bevölkerung in Amerika war besonders anfällig für Krankheiten, die ihren Weg aus Europa gefunden haben.¹⁷⁶ All diese Faktoren sollten daher auch im Unterricht behandelt werden. Auch hier kann das Spiel als Quelle genutzt werden, um diese Unterschiede zum tatsächlichen historischen Prozess aufzudecken und kritisch zu hinterfragen.

¹⁷⁵ *Wendt*, Vom Kolonialismus zur Globalisierung, 21.

¹⁷⁶ vgl. ebd., 46-48.

6. Implementierung digitaler Spiele im Unterricht

6.1 Allgemeine Überlegungen

Digitale Spiele können in Unterrichtssituationen nicht nur im Rahmen der Förderung von historischen Kompetenzen eingesetzt werden, auch andere Kompetenzbereiche (etwa die Sprachkompetenz, kognitives Lernen, soziale Kompetenzen, ...) und insbesondere die Medienkompetenz können hiermit gefördert werden. Einen umfassenden Überblick über die verschiedenen Förderungsbereiche veranschaulicht eine Broschüre des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend, hier wird unterschieden zwischen:

- Spiele für wissenschaftliches Lernen
- Spiele für kognitives Lernen
- Spiele für Bewegung und Lernen
- Spiele für Sprachen Lernen
- Spiele für die kreative Weiterentwicklung
- Spiele zum Erlernen sozialer Kompetenzen
- Spiele für Kultur- und Umweltfragen¹⁷⁷

Begründet wird der Einsatz von digitalen Spielen in Unterrichtssituationen dadurch, dass diese Spiele: „[...] ein wichtiger Bestandteil in der Freizeit der Kinder [sind]. Das soll genutzt werden, um eine neue Kommunikationsstufe zu schaffen. Die Kluft zwischen offiziellem und inoffiziellern Lernen, zwischen Unterrichtszeit und Freizeit soll damit überbrückt werden.“¹⁷⁸

Bewusst werden die Spiele hier keinem konkreten Unterrichtsfach zugeordnet, sondern durch eine thematische Abgrenzung anhand von sogenannten Lernzielen gemacht. Eines dieser vorgestellten Spiele wird dem Lernziel Geschichte zugeordnet, *Age of Empires 3* dient den Autoren hier als Beispiel für ein historisches Spiel. In Bezug auf die Lernmöglichkeiten mithilfe des Spiels schreiben die Autoren:

Über Geschichte kann man nicht wirklich viel dabei lernen, aber die Jugendlichen können ihre eigenen Szenarien kreieren unter Verwendung einer Geschichte aus ihrem

¹⁷⁷ vgl. Maja Pivec, Paul Pivec, Lernen mit Computerspielen. Ein Handbuch für Pädagoginnen/Pädagogen (Wien 2012) iv-v.

¹⁷⁸ ebd., iii.

eigenen Land. Dies könnte Anlass zu einer Beschäftigung mit Entdeckungen im Geschichtsunterricht anregen oder zu einem kreativen Projekt, in dem es ums Geschichtenerfinden geht.¹⁷⁹

Digitale Spiele können also auch Kompetenzen, die über den fachlichen Unterricht hinausgehen, fördern und bieten somit die Möglichkeit ein Medium, mit dem sich ein großer Teil der Schüler/innen beschäftigt, in den Unterricht einzubringen.

6.2 Methodische Zugänge zu digitalen Spielen

Die methodischen Möglichkeiten zum Einsatz digitaler Spiele in Unterrichtssequenzen hängt in erster Linie von der technischen Infrastruktur des Klassen- beziehungsweise des Computerraums ab. Jeremiah McCall hat verschiedene Ansätze zum Einsatz von digitalen Spielen erarbeitet, die bei unterschiedlicher Raumausstattung eingesetzt werden können. Die einfachste Möglichkeit stellt dabei die Beobachtung einer Spielesequenz dar, hier ist der/die Lehrer/in spielend aktiv, wohingegen die Schüler/innen nur passive Zuschauer/innen sind. Der Vorteil liegt hier vor allem in der geringen Raumausstattung, es ist nur ein PC, sowie ein Beamer notwendig, um das Spiel auf eine Wand oder Leinwand zu projizieren. Außerdem ist es dadurch möglich komplexe Spiele zu verwenden, die bei Schüler/innen ansonsten eine lange Eingewöhnungsphase voraussetzen würden. Während der/die Lehrer/in alleine oder in Interaktion mit den Schüler/innen spielt, machen sich diese Notizen anhand eines optionalen Leitfadens und eines vorgegebenen Themas. McCall empfiehlt dies, wenn der/die Lehrer/in: „key concepts“¹⁸⁰ beziehungsweise „limited historical criticism exercises“¹⁸¹ präsentieren will, dabei ist es ebenso wichtig Pausen einzulegen und die Schüler/innen nach ihren Eindrücken und Beobachtungen zu fragen.¹⁸²

Als zweite Möglichkeit nennt McCall, dass die gesamte Klasse eine Instanz des Spiels gemeinsam spielt. Hier wird jede größere Aktion in Absprache mit der restlichen Klasse gemacht und alle Schüler/innen nehmen aktiv am Spielgeschehen teil. Bei dieser Art des Spiels sind auch verschiedene Ansätze möglich, so kann die gesamte Klasse über ein Problem diskutieren, oder es werden Gruppen gebildet, die auch unterschiedliche Ideen einbrin-

¹⁷⁹ Pivec, Pivec, Lernen mit Computerspielen, 77.

¹⁸⁰ Jeremiah McCall, Gaming the Past. Using Video Games to Teach Secondary History (New York/Milton Park 2011) 68.

¹⁸¹ ebd., 70.

¹⁸² vgl. ebd., 68-70.

gen können. Diese Methode ist besonders interaktiv und vielseitig, benötigt jedoch weiterhin nur einen PC und eine Instanz des Spiels, sollte das Spiel einen Mehrspielermodus verfügen, können auch einzelne Schüler/innengruppen abwechselnd gemeinsam spielen.¹⁸³ All diese Möglichkeiten eröffnen neue Perspektiven für die Schüler/innen und dem/die Lehrer/in, da die Klasse hier partizipativ an einer Lösung arbeiten kann.

Eine erfolgreiche Spielesession hat nach McCall vier Faktoren:

1. „training students to play the game before requiring them to conduct an analysis
2. forming effective play teams
3. reinforcing observation skills
4. fostering reflection“¹⁸⁴

Schüler/innen müssen die wesentlichen Funktionen und Modelle des Spiels verstehen und anwenden können, bevor sie mit der Analyse des Spiels beginnen können. Hier ist es insbesondere die Aufgabe des/der Lehrer/in die Schüler/innen auf das Spiel vorzubereiten und gemeinsam die wesentlichen Modelle zu erklären. Den Abschluss soll immer eine Reflexion der eigenen Erfahrung bilden, auch wenn alle Schüler/innen ein bestimmtes Spiel analysieren, so können Sinneseindrücke und Wahrnehmungen sehr unterschiedlich ausfallen. Aus diesem Grund ist auch die Nachbearbeitung und Reflexion über das Spiel notwendig und sinnvoll, um das Thema abzurunden.

Anknüpfend daran beschreibt Christoph Klimmt zwei Ansätze, die einen methodischen Rahmen für den Unterricht bilden können, einerseits kommunikationstheoretische und andererseits konstruktionsorientierte Ansätze. Bei den kommunikationstheoretischen Ansätzen wird in erster Linie über Spiele und ihr Geschichtsbild diskutiert. Möglich ist dabei auch ein Vergleich zwischen dem Geschichtsbild in verschiedenen populären Medien und dem Geschichtsbuch. Dadurch kann es zu zwei didaktisch wertvollen Situationen kommen, die Diskussion über digitale Spiele führt dazu, dass Schüler/innen ihr eigenen Spielerfahrungen reflektieren und damit ihre Medienkompetenz weiterentwickeln, ebenso kann das Rollenbild in der Klasse umgekehrt werden, die Schüler/innen werden die Experten und Lehrenden, während der/die Lehrer/in zum Lernenden wird. Die Vorteile dieses Ansatzes

¹⁸³ vgl. *McCall*, *Gaming the Past*, 70f.

¹⁸⁴ ebd., 72.

sind die einfache didaktische Implementierung in den Unterricht, außerdem entstehen keinerlei Anschaffungskosten für die Schule.

Bei den konstruktionsorientierten Ansätzen handelt es sich um die Möglichkeit Schüler/innen selbst ein digitales Spiel erstellen zu lassen. Dieser Ansatz ist jedoch äußerst zeitintensiv, ist aber mit spezieller Software einfach zu erlernen und damit auch möglich. Die didaktischen Vorteile sind hier sehr vielschichtig und planungsorientiert, die Schüler/innen müssen hier planen, programmieren, testen und auch kritisieren können, gleichzeitig werden aber auch die Kreativität und Gruppenprozesse gefördert. Nicht zuletzt führt auch diese Art des Unterrichts zu einer Selbstreflexion der Schüler/innen über das Medium des digitalen Spiels.¹⁸⁵

Auch Grosch hat einen methodischen Leitfaden für den Einsatz digitaler Spiele erstellt, einerseits kann das Spiel mithilfe eines Geräts gespielt werden, hier folgen seine Ausführungen denen von McCall. Zusätzlich schlägt Grosch eine Mischform vor, die sich in drei Phasen gliedert:

1. Demonstrationsphase
2. Gruppen- oder Partnerarbeit
3. Plenumsphase

In der Demonstrationsphase werden Erläuterungen über die Spielprinzipien und die Bedienung des Spiels gemacht, sowie die notwendigen Spielausschnitte vorbereitet und die Problemstellung für die Schüler/innen erklärt. Die zweite Phase dient der aktiven Auseinandersetzung der Schüler/innen mit dem Spiel, dabei erforschen sie in der Gruppe oder mithilfe eines Partners selbstständig das Spiel anhand klarer Arbeitsaufträge. Interessant ist hier auch, dass Grosch den Vergleich mit anderen Quellen vorschlägt, dadurch können die Schüler/innen bestimmte Geschichtsbilder aus verschiedenen Perspektiven beleuchten und in einen Kontext setzen. Den Abschluss der Gruppen- oder Partnerarbeit bildet die Erstellung einer Bewertung des Spiels anhand der gegebenen Problemstellung, die Schüler/innen sollen die Quelle also hier auch kritisch beleuchten. In der abschließenden Plenumsphase werden die Ergebnisse besprochen und die Eindrücke der Schüler/innen diskutiert sowie eine gemeinsame Bewertung des Spiels vorgenommen. Grosch sieht in diesem Ablauf eine

¹⁸⁵ vgl. *Klimmt*, Unterhaltungserleben beim Computerspielen, 13-15.

sinnvolle Mischung von „klassischen“ Formen des Unterrichts (Diskussion, Reflexion) und der konkreten Arbeit der Schüler/innen am Computer.¹⁸⁶

Eine andere Methode, die von Grosch beschrieben wird, ist die Erstellung von Rezensionen und Bewertungen von digitalen Spielen im Rahmen des Geschichtsunterrichts. Die Schüler/innen erstellen dabei eigene Beiträge zu den Spielen, die im Unterricht behandelt wurden und können dadurch auch aktiv ihre Meinung kundtun. Hinzu kommt die Möglichkeit diese Rezensionen zu veröffentlichen, etwa in einer Schülerzeitung oder im Internet.¹⁸⁷ Auch hier sollte jedoch weiterhin ein Bezug zu historischen Fragestellungen vorhanden sein, etwa durch einem in diesem Sinne gestalteten Bewertungsbogen und eine Rezension, die diese Thematik anspricht.

All diese methodischen Zugänge haben eins gemeinsam, ihr Schwerpunkt liegt klar auf dem Spiel selbst, der historische Narrativ und die vermittelten Geschichtsbilder werden hier stärker betont als etwa die Gefühlswelt der Schüler/innen während des Spiels. Sabrina Schrammel stellt hierzu den Gegenpol dar, im Gegensatz zum Spiel wird das Spielen als Aktivität in den Vordergrund gerückt, das sogenannte play based learning. Schrammel nennt drei Ebenen des play based learning:

1. Die Exploration der Spielpraxis
2. Die Entwicklung von Themen aus der Spielpraxis
3. Die Bearbeitung dieser Themen¹⁸⁸

Die erste Ebene beschäftigt sich dabei mit dem/der Spielenden selbst, von Bedeutung sind dabei die zeitlichen, räumlichen und sozialen Kontexte. Gefragt wird also nach dem Wann (Wann spielst du?) und Wo (Wo spielst du?), aber auch nach dem Wie (Wer spielt mit dir? Mit wem tauschst du dich aus?). Ebenso werden Fragen bezüglich der Spiele und Narration (Welche Spiele spielst du? Worum geht es in den Spielen?), sowie Fragen bezüglich des Spielens (Wie spielt man das Spiel? Was muss man tun, damit man gewinnt?) thematisiert. Auf der zweiten Ebene wird versucht immer wieder auftauchende Themen zu identifizieren und zu beschreiben, dabei kann es sich sowohl um eher allgemeine Themen (z.B. Krieg),

¹⁸⁶ vgl. *Grosch*, Computerspiele im Geschichtsunterricht 87.

¹⁸⁷ vgl. ebd., 87-89.

¹⁸⁸ vgl. Sabrina *Schrammel*, Play based learning. Die Aktivität des Computerspielens als Lernanlass. In: Konstantin *Mitgutsch*, Herbert *Rosenstingl* (Hrsg.), *Faszination Computerspielen. Theorie - Kultur - Erleben* (Wien 2008) 117-125, hier 122f.

als auch um sehr detailliert beschriebene Themenkomplexe handeln (z.B. der Wettkampf um den Gewinn von Ressourcen). Die dritte Ebene beschäftigt sich konkret mit den genannten Themen und ihrer Ausarbeitung (Wie wird das Thema im Spiel dargestellt?), darüber hinaus aber auch nach Möglichkeit im Kontext von Alltag und der persönlichen Lebenswelt.¹⁸⁹

6.3 Fragestellungen für den Unterricht

Die Beschäftigung mit digitalen Spielen als historische Quelle im Unterricht ist somit nicht nur bloßes Spielen und Interpretieren der vorhandenen Geschichtsbilder und Narrative, sondern kann darüber hinaus auch zu einer Selbstreflexion der eigenen Spielerfahrung führen. Ausgehend von den Überlegungen Jones‘ und Klimmt’s lässt sich ein Fragenkatalog entwickeln, der mögliche Fragestellungen, die sowohl die Ebene des Spiels, als auch die Ebene des Spielens abdeckt, entwickeln. Beachtet werden muss hier, dass die Schüler/innen hier bereits mit dem Konzept der Quellenkritik im Unterricht vertraut sind und dieses auch einsetzen können. Auch die Komplexität und das Ausmaß dieser Quellenkritik kann nicht als allgemeingültig aufgefasst werden, vor allem im Geschichtsunterricht gilt es: „[...] zum einen die individuellen Kenntnisse, Fähigkeiten und Lernwege jedes einzelnen Schülers [sic!] so genau wie möglich wahrzunehmen und zu fördern, zum anderen das Lernen so zu systematisieren, dass Neues sinnvoll auf Altem aufbaut [...]“.¹⁹⁰ Der Fragenkatalog dient somit als Orientierung für Lehrkräfte, die digitale Spiele als historische Quelle im Unterricht einsetzen möchten. Es gilt aber die Schwerpunktsetzung und Komplexität an die jeweilige Schulklasse und an den Kompetenzniveaus der einzelnen Schüler/innen anzupassen.

Die mögliche Analyse eines Spiels kann dabei mithilfe folgender Fragestellungen durchgeführt werden:

- Produktion: Wer hat das Spiel entwickelt? Wo und von wem wurde es veröffentlicht? Gibt es weitere Spiele dieser Firma und verwenden sie eine ähnliche Thematik?
- Spieler: Hat das Spiel eine bestimmte Zielgruppe? Wirkt sich diese Zielgruppe auf die Darstellungen im Spiel aus? Spielst du diese Art von Spiel?

¹⁸⁹ vgl. *Schrammel*, Play based learning, 122-124.

¹⁹⁰ *Sauer*, Geschichte unterrichten, 34.

- Zusatzmaterial: Verfügt das Spiel über zusätzliches Material und Informationen (z.B. ein Handbuch, eine Webseite, Videos, etc.)? Welche Botschaft wird durch dieses Material vermittelt?
- Genre: Ist das Spiel einem bestimmten Genre zuzuordnen? Gibt es ähnliche Spiele in diesem Genre? Hat dieses Genre bestimmte Merkmale bzw. gibt es Unterschiede zu anderen Genres
- Ziel des Spiels: Hat das Spiel ein bestimmtes Ziel, das erreicht werden soll? Gibt es verschiedene Möglichkeiten das Spiel zu gewinnen?
- Narration: Erzählt das Spiel eine bestimmte Geschichte? Ist diese Geschichte an bestimmten historischen Ereignissen, Personen, Institutionen oder Merkmalen festzumachen?
- Darstellung und Inhalte: Werden bestimmte Darstellungen bzw. Inhalte betont oder ausgeklammert? Welche Gründe kann es hierfür geben?
- Geschichtsbilder: Ist das Spiel um einen bestimmten historischen Rahmen aufgebaut? Gibt es historische Ereignisse, Personen, etc. die essentiell sind im Spiel? Folgen diese Geschichtsbilder dabei einem bestimmten historischen Narrativ?

Diese Fragen dienen in erster Linie als Beispiel für die Implementierung digitaler Spiele in den Geschichtsunterricht und zur Analyse und Reflexion von Spielesitzungen, die von Schüler/innen durchgeführt werden. Beachtet werden müssen dabei jedoch immer die Kompetenzniveaus der Schüler/innen und ihre Leistungsbereitschaft für diese Art des Unterrichts. Grundsätzlich ist es sinnvoll digitale Spiele im Zuge von Gruppen- und Partnerarbeit einzusetzen, da durch unterschiedliche Wahrnehmung auch verschiedenartige Geschichtsbilder ins Blickfeld geraten können. Ebenso ist aufgrund der technischen Ausstattung die Arbeit mit Spielen in Klassenstärke nur schwierig umsetzbar, hier sind innovative Lösungen gefordert, etwa durch die Verwendung von Laptops.

6.4 Konkrete Anwendungsmöglichkeiten im Geschichtsunterricht

Eine mögliche Form des Unterrichts stellt das Stationenlernen dar. Hierzu werden einzelne Stationen zu einem Thema eingerichtet, die von den Schüler/innen im Anschluss absolviert werden. Hierbei kann man verschiedene Arten von Stationen unterscheiden: Pflicht- und Wahlstationen, sowie Grund- und Ergänzungsthemen. Durch diese Differenzierung kann weitaus flexibler auf die Kompetenzniveaus der Schüler/innen eingegangen werden. Außerdem erarbeiten sich Schüler/innen die Themen weitestgehend selbstständig

und können auch bestimmte Schwerpunkte selbst bestimmen. Bezüglich der Themen für das Stationenlernen schlägt Sauer vor: „[...] umfassendere Zeit- und Lebensbilder mit alltagsgeschichtlichen Aspekten: Leben in der Steinzeit [...], im alten Athen, im alten Rom, im Mittelalter, etc.“¹⁹¹ Hinzu kommt, dass durch eine anregende Medienvielfalt das Stationenlernen zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Themen führt und Schüler/innen auch gemäß ihrer eigenen Medienkompetenz auf unterschiedlichen Leistungsniveaus und mit verschiedenen Medien arbeiten können.¹⁹² Als ein markanter Nachteil ist hier vor allem der Faktor Zeit zu nennen. Stationenlernen benötigt eine große Vorbereitungszeit, um die verschiedenen Stationen zu erstellen und auszuarbeiten. Auch innerhalb der Unterrichtsstunde ist diese Unterrichtsmethode zeitintensiv. Der Auf- und Abbau der Stationen muss hier eingeplant werden, ebenso soll genügend Zeit für die Schüler/innen für die Erledigung der Stationen zur Verfügung stehen.

Eine andere Möglichkeit wäre die Ausarbeitung eines Referats über einen bestimmten Aspekt in einem Spiel. Der Vorteil dieser Methode liegt darin, dass die Schüler/innen hier ihre eigenen Spiele analysieren können und somit für den/die Lehrer/in weder Kosten, noch das Problem der technischen Ausrüstung entsteht. Natürlich muss auch hier beachtet werden, dass nicht alle Schüler/innen diese technischen Voraussetzungen haben und auch eine Alternative angeboten werden sollte, etwa historische Prozesse in anderen populären oder digitalen Medien. Als Hilfestellung kann den Schülern/innen ein vorbereiteter Fragebogen zur Verfügung gestellt werden, um ihnen Anhaltspunkte zu geben und Vergleichbarkeit bei verschiedenen Referaten herzustellen.

Als dritte Möglichkeit wäre auch eine vollständige Auslagerung der Spielphasen zu den Schüler/innen möglich im Zuge einer Hausarbeit spielen und analysieren die Schüler/innen alleine oder in kleineren Gruppen von zwei bis drei Personen ein Spiel anhand bestimmter Themen und Aspekte. Diese Analyse wird schriftlich ausgearbeitet und die Spielerfahrungen in einem Portfolio niedergeschrieben und reflektiert. Dadurch kann der/die Lehrer/in den Arbeitsablauf nachvollziehen und auch Stärken und Schwächen der Schüler/innen erkennen. Es ist hier vor allem wichtig genügend Zeit für die Schüler/innen einzuplanen und diese Art der Quellenanalyse bereits im Klassenzimmer zumindest einmal praktisch durch-

¹⁹¹ Sauer, Geschichte unterrichten, 133.

¹⁹² ebd., 131-135.

zuführen, ehe die Schüler/innen dies zuhause machen. Ebenso wichtig ist es, dass Schüler/innen die Portfolioarbeit ernst nehmen und auch der/die Lehrer/in die Leistungen der Arbeit angemessen rückmeldet. Das Portfolio kann in dieser Situation somit einerseits als Leistungsbeurteilung herangezogen werden, gleichzeitig aber auch eine Möglichkeit sein, den Schüler/innen individuelles Feedback zu ihren Stärken und Schwächen zu geben.¹⁹³

Egal welche Methode für den Unterricht angewendet wird, das Medium des digitalen Spiels ist eine durchaus ernstzunehmende und sinnvolle Ergänzung zu den gängigen Unterrichtsmedien. Trotz großer Anstrengung, sowohl von Seiten des/der Lehrer/in, als von Seiten der Schüler/innen, sollten digitale Spiele ihren Weg in die Schule finden. Gefordert sind hier neue und innovative Konzepte, die den Einsatz methodisch im Klassenraum ermöglichen, sowie Lehrer/innen, die dieses Medium als historische Quelle wahrnehmen und sich mit ihnen im Unterricht auch kritisch beschäftigen. Der thematischen Vielfalt sind dabei keine Grenzen gesetzt, digitale Spiele zu historischen Themen quer durch die Geschichte sind vorhanden, auch wenn einige davon nicht im Unterricht eingesetzt werden können, so zeigen andere dennoch das Potential einen kritischen Blick auf sie zu werfen.

¹⁹³ *Sauer, Geschichte unterrichten* 286f.

7. Fazit

Ausgangspunkt dieser Arbeit war die Frage nach der Darstellung von historischen Narrativen und Geschichtsbildern in digitalen Spielen sowie deren Eignung als historische Quelle für den Geschichtsunterricht. Das Ziel war es dabei mögliche Themengebiete, die für den Unterricht relevant sind, herauszufiltern und diese kritisch zu hinterfragen, gleichzeitig aber auch Möglichkeiten aufzuzeigen, wie digitale Spiele als Quelle für den Geschichtsunterricht genutzt werden können. Dabei wurde versucht ein Bogen über zentrale Begriffe des Felds der *Game Studies* und der Geschichtsdidaktik, bis hin zu einer detaillierten Spielanalyse und möglichen Fragestellungen für den Unterricht zu schlagen.

Die Forschungsfrage, die in dieser Arbeit behandelt wurde, gliedert sich in zwei Teile, einerseits in die Frage nach der Darstellung von historischen Narrativen und Geschichtsbildern, andererseits über die Möglichkeit diese im Geschichtsunterricht einzusetzen. Beginnend mit der ersten Frage ist festzuhalten, dass sowohl historische Narrative, als auch Geschichtsbilder oftmals nur stark vereinfacht werden. Am Beispiel von *Civilization IV* und *Europa Universalis IV* wurde gezeigt, dass diese Spiele trotz ihres historischen Rahmens ihre Geschichtskonzeption oftmals aus späterer Zeit tradieren, etwa in Form eines marktwirtschaftlichen Wirtschaftssystems oder eines europazentrischen Weltbilds. Diese Geschichtsbilder werden bewusst und unbewusst produziert, an die Rezipienten des Spiels weitertradiert und sollten aus diesem Grund auch reflektiert und kritisch hinterfragt werden. Hier gilt es in weiterer Folge zu Fragen, wie sich diese Geschichtsbilder auf das kulturelle Gedächtnis nach Assmann auswirken.

Das Wirtschaftssystem in *Civilization IV* ist zwar in keiner Weise als historisch authentisch zu bezeichnen, birgt aber dennoch Möglichkeiten für den Einsatz im Unterricht. Die Mischung aus zentral- und marktwirtschaftlichen Phänomenen, etwa in Form einer vom Spieler gelenkten Produktion, lässt sich vor allem mit einem kritischen Blick betrachten. Damit einhergeht, dass auch die verwendeten historischen Begrifflichkeiten in *Civilization IV* im Unterricht thematisiert werden sollten. Das Ergebnis ist somit vor allem dahingehend zu interpretieren, dass *Civilization IV* ein Konvolut aus verschiedensten historischen Quellen, Denkschulen und Geschichtsbewusstsein ist.

In Hinblick auf das Kolonialsystem in *Europa Universalis IV* ist zu sagen, dass dieses vor allem durch militärische und ökonomische Überlegenheit getragen wird. Kolonialismus

wird im Spiel als militärische Expansion gesehen, die dadurch einen ökonomischen Vorteil gegenüber anderen Mächten erzeugen soll. Vollkommen ausgelassen werden hier jedoch sowohl religiöse als auch soziale Gründe, die für die Expansion Europas in die neue Welt ausschlaggebend waren. Auch hier zeigt sich somit ein Merkmal von Strategiespielen, in denen vor allem militärische und ökonomische Ziele eine weitaus wichtigere Rolle spielen.

Die zweite Frage versucht den Fokus auf die Geschichtsdidaktik zu legen, digitale Spiele können durchaus im Unterricht eingesetzt und dabei als eine historische Quelle genutzt werden. Abgesehen von den technischen Voraussetzungen sind es oftmals wohl auch persönliche Zweifel, die gegenüber digitalen Spielen als Quelle entstehen. Wichtig dabei ist die Wahl eines geeigneten Themas und Spiels, nicht jedes Spiel eignet sich für jedes Thema und umgekehrt, hier gilt es auch immer wieder das eigene Wissen über Medien aufzufrischen. Dass eine Thematisierung dieser Spiele im Unterricht stattfinden sollte zeigt sich auch an der großen Zahl von Jugendlichen, die sich mit digitalen Spielen beschäftigen. Denn nach Schwarz tragen Jugendliche, die diese Geschichtsbilder und historischen Settings kennen: „[...] diese Kenntnis höchstwahrscheinlich in den Unterricht hinein.“¹⁹⁴

Als Geschichtelehrer/in gilt es dies im Unterricht zu thematisieren und die Schüler/innen dazu zu bewegen die dargestellten Geschichtsbilder kritisch zu hinterfragen. Dabei müssen diese Spiele auch nicht direkt von den Schüler/innen im Zuge des Unterrichts gespielt werden, wie dargelegt können diese Aspekte auch im Rahmen einer Selbstreflexion oder durch das Herausgreifen bestimmter Elemente erarbeitet werden. Im Rahmen dieser Arbeit sind verschiedene Möglichkeiten zum Einsatz digitaler Spiele diskutiert worden, die vor allem anhand bereits etablierter methodischer Zugänge betrachtet werden.

Als Ergebnis lässt sich somit festhalten, dass Geschichtsbilder in digitalen Spielen in einer vereinfachten Form und oftmals mit einem durchaus populärwissenschaftlichen Zugang zur Geschichte geprägt sind. Während die historische Epochenabgrenzung meist sehr detailliert ist, sind vor allem komplexe historische Zusammenhänge kaum vorhanden. Dennoch haben digitale Spiele durchaus eine Berechtigung, im schulischen Kontext genutzt zu werden. Jedoch sind hierfür hohe methodische Voraussetzungen an die Lehrkräfte und eine ausgeprägte Frage- und Methodenkompetenz der Schüler/innen erforderlich, um die Geschichtsbilder de-konstruieren zu können.

¹⁹⁴ Schwarz, *Game Studies und Geschichtswissenschaft*, 412.

Damit einhergehen auch die theoretische Auseinandersetzung und ein kritischer Diskurs über digitale Spiele im wissenschaftlichen Umfeld. Nach Schwarz: „[...] lässt sich heute nicht mehr bestreiten, dass es [gemeint ist das Computerspiel, Anm. d. Autors] sich zu einem festen Bestandteil der Geschichtskultur entwickelt hat.“¹⁹⁵ In der geschichtsdidaktischen Auseinandersetzung gilt es somit zu klären welchen Stellenwert digitale Spiele erhalten und wie sie sich auf bereits bestehende Paradigmen, etwa dem historischen Lernen und der Kompetenzorientierung auswirken.¹⁹⁶

Abschließend bleibt nur noch zu sagen, dass eine abwertende Haltung gegenüber digitalen Spielen nicht zielführend ist. Gleichzeitig muss die Beschäftigung mit ihnen ernsthaft und in einem Diskurs geführt werden, um die oben genannten Zukunftsentwicklungen nicht im Sand verlaufen zu lassen. Vergessen werden dürfen dabei jedoch nicht die Spieleentwickler/innen und die Rezipienten von Spielen, denn im Endeffekt entscheiden sie welches Spiel erfolgreich wird und welches nicht.

Mit diesem Ausblick endet auch diese Arbeit, aber bei aller Ernsthaftigkeit darf eins nie vergessen werden: Das Spiel ist eine besondere Welt.

¹⁹⁵ Schwarz, Game Studies und Geschichtswissenschaft, 400.

¹⁹⁶ vgl. ebd., 414-416.

8. Literatur

8.1 Monographien

Steffen Bender, Virtuelles Erinnern. Kriege des 20. Jahrhunderts in Computerspielen (Bielefeld 2012)

Gundolf S. *Freyermuth*, Games | Game Design | Game Studies. Eine Einführung (Bielefeld 2015)

Waldemar *Grosch*, Computerspiele im Geschichtsunterricht (Geschichte am Computer 2, Schwalbach am Taunus 2002)

Carl *Heinze*, Mittelalter-Computer-Spiele. Zur Darstellung und Modellierung von Geschichte im populären Computerspiel (Historische Lebenswelten in populären Wissenskulturen 8, Bielefeld 2012)

Johan *Huizinga*, Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel (Hamburg 1956; Rowolts Enzyklopädie 55435, Reinbek bei Hamburg ²⁴2015)

Danny *Kringiel*, Computerspielanalyse konkret. Methoden und Instrumente – erprobt an Max Payne 2 (München 2009)

Christoph *Kühberger*, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – Politische Bildung 2, Innsbruck, Wien, Bozen, ³2015)

Frans *Mäyrä*, An introduction to game studies. Games in culture (London 2008)

Jeremiah *McCall*, Gaming the Past. Using Video Games to Teach Secondary History (New York/Milton Park 2011)

Vadim *Oswalt*, Multimediale Programme im Geschichtsunterricht (Geschichte am Computer 1, Schwalbach am Taunus 2002)

Maja *Pivec*, Paul *Pivec*, Lernen mit Computerspielen. Ein Handbuch für Pädagoginnen/Pädagogen (Wien 2012)

Katie *Salen*, Eric *Zimmermann*, Rules of Play. Game Design Fundamentals (Cambridge, Massachusetts London 2004)

Michael *Sauer*, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in Didaktik und Methodik (Seelze ¹⁰2012)

Reinhard *Wendt*, Vom Kolonialismus zur Globalisierung. Europa und die Welt seit 1500 (Stuttgart 2007)

8.2 Sammelbände/Zeitschriften

Tobias *Bevc*, Holger *Zapf* (Hrsg.), Wie wir spielen, was wir werden. Computerspiele in unserer Gesellschaft (Konstanz 2009)

Stefan *Böhme*, Rolf F. *Nohr*, Serjoscha *Wiemer* (Hrsg.), Diskurse des strategischen Spiels. Medialität, Gouvernementalität, Topografie (Medien'Welten. Braunschweiger Schriften zur Medienkultur 19, Münster/Hamburg/Berlin/London 2014)

Gerhard *Botz* (Hrsg.), Qualität und Quantität. Zur Praxis der Methoden der Historischen Sozialwissenschaft (Frankfurt a. Main 1988)

Games and Culture 2/3 (2007)

Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 44 (1993)

Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 47 (1996)

Geschichte, Politik und ihre Didaktik 23 (1995)

Wolfgang *Hardtwig*, Alexander *Schug* (Hrsg.), History Sells! Angewandte Geschichte als Wissenschaft und Markt (Stuttgart 2009)

Sabine *Horn*, Michael *Sauer* (Hrsg.), Geschichte und Öffentlichkeit. Orte - Medien - Institutionen (Göttingen 2009)

Andreas *Körber*, Waltraud *Schreiber*, Alexander *Schöner* (Hrsg.), Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung 2, Neuried 2007)

Barbara Korte, Sylvia Paetschek (Hrsg.), History Goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres (Historische Lebenswelten in populären Wissenskulturen 1, Bielefeld 2009)

Konstantin Mitgutsch, Herbert Rosenstingl (Hrsg.), Faszination Computerspielen. Theorie - Kultur - Erleben (Wien 2008)

Martina Padberg, Martin Schmidt (Hrsg.), Die Magie der Geschichte. Geschichtskultur und Museum (Schriften des Bundesverbands freiberuflicher Kulturwissenschaftler 3, Bielefeld 2010)

Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (Schwalbach am Taunus ⁶2010)

Klaus Sachs-Hombach, Jan-Noël Thon (Hrsg.), Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung (Köln 2015)

Angela Schwarz (Hrsg.), „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf Ihre Gegner werfen?“. Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel (Medien'Welten. Braunschweiger Schriften zur Medienkultur 13, Münster/Hamburg/Berlin/London 2010)

The History Teacher 40/2 (2007)

8.3 Aufsätze/Artikel

Jürgen Bänsch, Katja Mader, Das PEGI-System. Verfahren, Vorteile, Herausforderungen. In: Konstantin Mitgutsch, Herbert Rosenstingl (Hrsg.), Faszination Computerspielen. Theorie - Kultur – Erleben (Wien 2008) 155-161

Katharina-Maria Behr, Ute Schaedel, Wirtschaft in Computerspielen. In: Tobias Bevc, Holger Zapf (Hrsg.), Wie wir spielen, was wir werden. Computerspiele in unserer Gesellschaft (Konstanz 2009), 185-205

Benjamin Beil, Game Studies und Genretheorie. In: Klaus Sachs-Hombach, Jan-Noël Thon (Hrsg.), Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung (Köln 2015) 29-69

Heiko *Brendel*, Historischer Determinismus und historische Tiefe - oder Spielspaß? Die Globalechtzeitstrategiespiele von Paradox Interactive. In: Angela *Schwarz* (Hrsg.), „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf Ihre Gegner werfen?“. Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel (Medien'Welten. Braunschweiger Schriften zur Medienkultur 13, Münster/Hamburg/Berlin/London 2010) 95-122

Franz Xaver *Eder*, Neue Technologien für einen neuen Geschichtsunterricht. In: Gerhard *Botz* (Hrsg.), Qualität und Quantität. Zur Praxis der Methoden der Historischen Sozialwissenschaft (Frankfurt a. Main 1988) 331-348

Johannes *Fromme*, Ralf *Biermann*, Identitätsbildung und politische Sozialisation. In: Tobias *Bevc*, Holger *Zapf* (Hrsg.), Wie wir spielen, was wir werden. Computerspiele in unserer Gesellschaft (Konstanz 2009) 113-138

Sigrid *Jones*, Medien bilden. Schlüsselkonzepte zu Media Literacy und Computerspielen. In: Konstantin *Mitgutsch*, Herbert *Rosenstingl* (Hrsg.), Faszination Computerspielen. Theorie - Kultur – Erleben (Wien 2008) 137-148

Christoph *Klimmt*, Unterhaltungserleben beim Computerspielen. Theorie, Experimente, (pädagogische) Anwendungsperspektiven. In: Konstantin *Mitgutsch*, Herbert *Rosenstingl* (Hrsg.), Faszination Computerspielen. Theorie - Kultur – Erleben (Wien 2008) 7-17

Dieter *Köhler*, Historischer Realismus in Computerspielen. In: Sabine *Horn*, Michael *Sauer* (Hrsg.), Geschichte und Öffentlichkeit. Orte - Medien - Institutionen (Göttingen 2009) 226-234

Andreas *Körber*, Grundbegriffe und Konzepte. Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle. In: Andreas *Körber*, Waltraud *Schreiber*, Alexander *Schöner* (Hrsg.), Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung 2, Neuried 2007) 55-85

Barbara Korte, Sylvia Palatschek, Geschichte in populären Medien und Genres. Vom Historischen Roman zum Computerspiel. In: Barbara Korte, Sylvia Palatschek (Hrsg.), History Goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres (Historische Lebenswelten in populären Wissenskulturen 1, Bielefeld 2009) 9-60

Thomas Kubetzky, Computerspiele als Vermittlungsinstanz von Geschichte? Geschichtsbilder in Aufbausimulationsspielen am Beispiel von Civilization III. In: Angela Schwarz (Hrsg.), „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf Ihre Gegner werfen?“. Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel (Medien'Welten. Braunschweiger Schriften zur Medienkultur 13, Münster/Hamburg/Berlin/London 2010) 63-94

Andrew McMichael, PC Games and the Teaching of History. In: The History Teacher 40/2 (2007) 203-218

Rolf F. Nohr, „Du bist jetzt ein heldenhafter Stratege“. Die Anrufung des strategischen Subjekts. In: Stefan Böhme, Rolf F. Nohr, Serjoscha Wiemer (Hrsg.), Diskurse des strategischen Spiels. Medialität, Gouvernementalität, Topografie (Medien'Welten. Braunschweiger Schriften zur Medienkultur 19, Münster/Hamburg/Berlin/London 2014) 19-67

Rolf F. Nohr, Diskurse geopolitischer Ordnung. In: Stefan Böhme, Rolf F. Nohr, Serjoscha Wiemer (Hrsg.), Diskurse des strategischen Spiels. Medialität, Gouvernementalität, Topografie (Medien'Welten. Braunschweiger Schriften zur Medienkultur 19, Münster/Hamburg/Berlin/London 2014) 205-243

Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider, Einführung. In: Hans-Jürgen Pandel, Gerhard Schneider (Hrsg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (Schwalbach am Taunus 2011) 7-12

Jan Pasternak, „Just do it“. Konzepte historischen Handelns in Computerspielen. In: Martina Padberg, Martin Schmidt (Hrsg.), Die Magie der Geschichte. Geschichtskultur und Museum (Schriften des Bundesverbands freiberuflicher Kulturwissenschaftler 3, Bielefeld 2010) 101-122

Jan Pasternak, 500.000 Jahre an einem Tag. Möglichkeiten und Grenzen der Darstellung von Geschichte in epochenübergreifenden Echtzeitstrategiespielen. In: Angela Schwarz

(Hrsg.), „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf Ihre Gegner werfen?“. Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel (Medien'Welten. Braunschweiger Schriften zur Medienkultur 13, Münster/Hamburg/Berlin/London 2010) 29-62

Rainer *Pöppinghege*, Wenn Geschichte keine Rolle spielt. „Historische“ Computerspiele. In: Wolfgang *Hardtwig*, Alexander *Schug* (Hrsg.), History Sells! Angewandte Geschichte als Wissenschaft und Markt (Stuttgart 2009) 131-138

Josef *Rave*, Computereinsatz. In: Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider* (Hrsg.), Handbuch Medien im Geschichtsunterricht (Schwalbach am Taunus 2010) 623-650

Ramón *Reichert*, Government-Games und Gouvernainment. Das Globalstrategiespiel Civilization von Sid Meier. In: Rolf F. *Nohr*, Serjoscha *Wiemer* (Hrsg.), Strategie spielen. Medialität, Geschichte und Politik des Strategiespiels (Medien'Welten. Braunschweiger Schriften zur Medienkultur 9, Münster/Hamburg/Berlin/London 2008) 189-212

Herbert *Rosenstingl*, Positivprädikatisierung als Strategie. In: Konstantin *Mitgutsch*, Herbert *Rosenstingl* (Hrsg.), Faszination Computerspielen. Theorie - Kultur – Erleben (Wien 2008) 163-171

Klaus *Sachs-Hombach*, Jan-Noël *Thon*, Einleitung. In: Klaus *Sachs-Hombach*, Jan-Noël *Thon* (Hrsg.), Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung (Köln 2015) 9-27

Sabrina *Schrammel*, Play based learning. Die Aktivität des Computerspielens als Lernanlass. In: Konstantin *Mitgutsch*, Herbert *Rosenstingl* (Hrsg.), Faszination Computerspielen. Theorie - Kultur - Erleben (Wien 2008) 117-125

Waltraud *Schreiber*, Andreas *Körber*, Bodo von *Borries*, Reinhard *Krammer*, Sybilla *Leitner-Ramme*, Sylvia *Mebus*, Alexander *Schöner*, Béatrice *Ziegler*, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag). In: Andreas *Körber*, Waltraud *Schreiber*, Alexander *Schöner* (Hrsg.), Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung 2, Neuried 2007) 17-53

Kevin *Schut*, Strategic Simulations and Our Past. The Bias of Computer Games in the Presentation of History. In: *Games and Culture* 2/3 (2007) 213-235

Angela *Schwarz*, „Wollen Sie wirklich nicht weiter versuchen, diese Welt zu dominieren“. Geschichte in Computerspielen. In: Barbara *Korte*, Sylvia *Paletschek* (Hrsg.), *History Goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres* (Historische Lebenswelten in populären Wissenskulturen 1, Bielefeld 2009) 313-340

Angela *Schwarz*, Computerspiele – Ein Thema für die Geschichtswissenschaft? In: Angela *Schwarz* (Hrsg.), „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf Ihre Gegner werfen?“. Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel (Medien'Welten. Braunschweiger Schriften zur Medienkultur 13, Münster/Hamburg/Berlin/London 2010) 7-29

Angela *Schwarz*, Game Studies und Geschichtswissenschaft. In: Klaus *Sachs-Hombach*, Jan-Noël *Thon* (Hrsg.), *Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung* (Köln 2015) 398-447

Hans *Thieme*, Historische Computerspiele. Geschichtliches Lernpotential oder politisch-ethische Desorientierung. In: *Geschichte, Politik und ihre Didaktik* 23 (1995) 97-108

Peter *Wolf*, Freibeuter der Chronologie. Geschichtsbilder des Historismus im Computerspiel ›Der Patrizier‹. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 44 (1993) 665-670

Peter *Wolf*, Der Traum von der Zeitreise. Spielerische Simulationen von Vergangenheit mit Hilfe des Computers. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 47 (1996) 535-547

8.4 Hochschulschriften

Claus *Celeda*, Geschichtsdarstellungen in Videospielen. Darstellung und Inszenierung des Zweiten Weltkriegs im digitalen Spiel (Diplomarbeit Universität Wien 2015)

Martin *Zusag*, Digitale Spiele in der Geschichtswissenschaft. Betrachtungen zum Quellenwert und zu den methodischen Grundlagen ihrer wissenschaftlichen Analyse (Diplomarbeit Universität Wien 2013)

8.5 Internetressourcen

Bundesministerium für Familien und Jugend (Hrsg.), BuPP. Information zu digitalen Spielen (2014), online unter: <https://www.bmfi.gv.at/jugend/medien-jugend-info/uebersicht-digitale-spiele.html> (13.04.16)

Bundesstelle für die Positivprädikatisierung von Computer- und Konsolenspielen (Hrsg.), Jugendschutzbestimmungen in Österreich zum Thema „Medien“ (2015), online unter: http://bupp.at/sites/default/files/Jugendschutzgesetze_%C3%96sterreich_Medien_Stand201503.pdf (13.04.16)

GameStar (Hrsg.), Civilization IV, online unter: <http://www.gamestar.de/spiele/civilization-4/33261.html> (13.04.16)

GameStar (Hrsg.), Civilization IV: Warlords, online unter: <http://www.gamestar.de/spiele/civilization-4-warlords/34755.html> (13.04.16)

GameStar (Hrsg.), Civilization IV: Beyond the Sword, online unter: <http://www.gamestar.de/spiele/civilization-4-beyond-the-sword/43528.html> (13.04.16)

GameStar (Hrsg.), Europa Universalis IV Test, online unter: http://www.gamestar.de/spiele/europa-universalis-4/test/europa-universalis_4,48714,3026571.html (13.04.16)

Michael Graf, Civilization 4 Test. Diese Globalstrategie macht fast alles richtig. In: GameStar (Hrsg.), online unter: http://www.gamestar.de/spiele/civilization-4/test/civilization_4,33261,1457319,fazit.html (13.04.16)

Handbuch Europa Universalis IV, online unter: http://cdn.akamai.steamstatic.com/steam/apps/236850/manuals/EuropaUniversalisIV_Manual_German.pdf (13.04.16)

MetaCritic (Hrsg.), Civilization IV, online unter: <http://www.metacritic.com/game/pc/sid-meiers-civilization-iv> (13.04.16)

MetaCritic (Hrsg.), Civilization IV: Warlords, online unter: <http://www.metacritic.com/game/pc/sid-meiers-civilization-iv-warlords> (13.04.16)

MetaCritic (Hrsg.), Civilization IV: Beyond the Sword, online unter: <http://www.metacritic.com/game/pc/sid-meiers-civilization-iv-beyond-the-sword> (13.04.16)

MetaCritic (Hrsg.), Europa Universalis IV, online unter: <http://www.metacritic.com/game/pc/europa-universalis-iv> (13.04.16)

Pan European Game Information (Hrsg.), Civilization IV, online unter: http://www.pegi.info/at/index/global_id/505/?searchString=civilization+iv (13.04.16)

Pan European Game Information (Hrsg.), Europa Universalis IV, online unter: http://www.pegi.info/de/index/global_id/505/?searchString=europa+universalis+4 (13.04.16)

Peter Parrish, Paradox Development Studio Q&A. Johan Andersson talks grand strategy, online unter: <http://www.pcinvasion.com/paradox-development-studio-qa-johan-andersson> (13.04.16)

Sid Meier's Civilization IV Manual, online unter: <http://cdn.akamai.steam-static.com/steam/apps/3900/manuals/manual.pdf> (13.04.16)

Staatsoberhaupt (Civ4), online unter: http://civ-wiki.de/wiki/Staatsoberhaupt_%28Civ4%29 (13.04.16)

Kurt D. Squire, Changing The Game. What Happens When Video Games Enter the Classroom, online unter: http://www.academiccolab.org/resources/documents/Changing%20The%20Game-final_2.pdf (13.04.16)

Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle (Hrsg.), Civilization IV, online unter: <http://www.usk.de/titelsuche/> [mit Titel „Civilization 4“] (13.04.16)

Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle (Hrsg.), Europa Universalis IV, online unter: <http://www.usk.de/titelsuche> [mit Titel „Europa Universalis IV“] (13.04.16)

8.6 Statistiken/Studien

Bundesverband digitale Unterhaltungssoftware (Hrsg.), Marktzahlen 2014. Gesamtmarkt digitale Spiele, online unter: <http://www.biu-online.de/de/fakten/marktzahlen-2014/gesamtmarkt-digitale-spiele.html> (13.04.16)

Bundesverband digitale Unterhaltungssoftware (Hrsg.), Marktzahlen 1. Halbjahr 2015. Kauf: Umsatz digitale Spiele , online unter: <http://www.biu-online.de/de/fakten/marktzahlen-1-halbjahr-2015/kauf-umsatz-digitale-spiele.html> (13.04.16)

Education Group (Hrsg.), 4. Oö. Jugend-Medien-Studie 2015. Medienverhalten der Jugendlichen aus dem Blickwinkel der Jugendlichen, online unter: https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Charts_Jugendliche_2015.pdf (13.04.16)

Education Group (Hrsg.), 4. Oö. Jugend-Medien-Studie 2015. Medienverhalten der Jugendlichen aus dem Blickwinkel der PädagogInnen, online unter: https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Charts_Paedagogen_2015.pdf (13.04.16)

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.), Jugend, Information, (Multi-) Media 2015. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, online unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf15/JIM_2015.pdf (13.04.16)

Statistik Austria (Hrsg.), Freizeitaktivitäten. Ergebnisse des Mikrozensus September 1998, online unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/soziales/zeitverwendung/zeitverwendungserhebung/index.html (13.04.16)

Züricher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (Hrsg.), JAMES. Jugend|Aktivitäten|Medien-Erhebung Schweiz 2014, online unter: <https://www.swisscom.ch/content/dam/swisscom/de/about/verantwortung/medienkompetenz/james/documents/Ergebnisbericht-JAMES-2014.pdf> (13.04.16)

8.7 Gesetzestexte/Lehrpläne/Erlässe

Bundesministerium für Bildung, Kunst und Kultur (Hrsg.), Informationserlass „Digitale Kompetenz an Österreichs Schulen“ im Rahmen der neuen IT-Strategie des bmukk „efit-21“ (Wien 2010), online unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/efit21/web20/dig_erlass_20116.pdf?4du4y2 (13.04.16)

Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.), Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung Unterstufe, online unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs11_786.pdf (13.04.16)

Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.), Lehrplanentwurf Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung Unterstufe, online unter: http://www.politik-lernen.at/dl/lompJKJKonMnkJqx4kJK/Lehrplanentwurf_GSK_PB_2015.pdf (13.04.16)

Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.), Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung Oberstufe, online unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf (13.04.16)

Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG), online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000138> (13.04.16)

8.8 Ludologie

Civilization IV: Beyond the Sword [PC], Firaxis Games (2K Games, Europa 20. Juli 2007)

Europa Universalis IV [PC] Paradox Development Studios (Paradox Interactive, weltweit 13. August 2013)

8.9 erwähnte Spiele und Spielereien

Age of Empires [PC] Ensemble Studios (Microsoft Game Studios, diverse Titel weltweit seit 1997)

Anno [PC] Max Design, Related Designs, Blue Byte (Sunflowers, Ubisoft, diverse Titel weltweit seit 1996)

Sid Meier's Civilization [PC] MicroProse, Firaxis Games (MicroProse, Infogrames, 2K Games, diverse Titel weltweit seit 1991)

Die Siedler [PC] Blue Byte (Blue Byte, Ubisoft, diverse Titel weltweit seit 1993)

Napoleon: Total War [PC] The Creative Assembly (Sega, Europa 26. Februar 2010)

Total War [PC] The Creative Assembly (Electronic Arts, Activision, Sega, diverse Titel seit 2000)

9. Abbildungs-/Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Anzahl der Staatsoberhäupter in Civilization IV: Beyond the Sword45

Abbildung 1: Ereignis im Spiel Europa Universalis IV57

10. Abstracts

10.1 Deutsches Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Frage nach Einsatzmöglichkeiten von digitalen Spielen im Fach Geschichte, Sozialkunde/Politische Bildung an österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS). Die daraus entstehende Fragestellung lautet „In welcher Form werden historische Narrative und Geschichtsbilder in digitalen Spielen dargestellt und lassen sich diese in Unterrichtssituationen einsetzen?“ Im ersten Teil werden neben einer Begriffsdefinition und didaktischen, auch rechtlichen Grundlagen bezüglich des Jugendschutzes und der Altersbeschränkung thematisiert. Im zweiten Teil werden zwei unterschiedliche Spiele (Civilization IV: Beyond the Sword und Europa Universalis IV) in ihrer Struktur, Spielweise, historischen Narration und ihrem Geschichtsbild eingehend analysiert. In weiterer Folge werden zwei mögliche Fragenstellungen, die sich auch in den Lehrplänen der AHS wiederfinden, anhand der vorgestellten Spiele ausgearbeitet und kritisch beleuchtet. Abschließend werden konkrete methodische Zugänge zu digitalen Spielen präsentiert, die im Rahmen des Geschichtsunterrichts eingesetzt werden können.

10.2 Englisches Abstract

This exposition deals with the question of capabilities of digital games in the subjects history, and social studies/ political education at Austrian „Allgemeinbildenden Höheren Schulen“ (AHS). The emerged question is „In which form are historical narratives and historical images shown in digital games and how can these be used in subject situation?“ In the first part there are some definitions and didactical, also judicial basic information on the protection of minors and age restriction. In the second part two different games (Civilization IV: Beyond the Sword and Europa Universalis IV) are presented in their structure, style of playing, historical narration and their historical image. Subsequently, two different questions, which can also be found in the syllabus of the AHS, based on the featured games will be critically examined. At least various concrete methodological accesses to digital games are presented, which could be used in the subject history.