

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Historisches politisches Lernen mittels Serious Games?
Untersuchungen am Beispiel von *Valiant Hearts: The Great War*“

verfasst von / submitted by

Martin Weinhandl BEd

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

Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna 2023

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

UA 199 511 520 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Geschichte, Sozialkunde
und Politische Bildung Unterrichtsfach Mathematik

Betreut von / Supervisor:

Mag. Mag. Dr. Alexander Preisinger

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während dem Studium und dem Anfertigen dieser Masterarbeit unterstützt haben. Zuerst gebührt mein Dank Herrn Mag. Mag. Dr. Alexander Preisinger für die Betreuung dieser Masterarbeit sowie das Bereitstellen der Spielkonsolen. Zudem bin ich den Schülerinnen und Schülern des GRG7 für die Teilnahme an der Befragung dankbar. Abschließend danke ich meiner Familie und meinen Freunden für die besondere Unterstützung über die Dauer meines gesamten Studiums.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Forschungsstände und Begriffserklärungen	3
1.1. Spiele und Spielen	3
1.2. Digital Games	4
1.2.1. Historische Entwicklung der digitalen Spiele	4
1.2.2. Was unter einem digitalen Spiel verstanden wird	5
1.3. Digital Game Studies	7
1.4. Historical Game Studies	9
1.4.1. Historische Entwicklung der historischen Spiele	9
1.4.2. Was unter einem historischen Spiel verstanden wird	11
2. Historisches Lernen	13
2.1. Historisches Lernen im Geschichtsunterricht	15
2.2. Lernen anhand von digitalen Spielen	19
2.2.1. Interaktion	23
2.2.2. Narration	24
2.2.3. Spielziele, Immersion und die Wirkung von Spielen	28
2.3. Empirische Analysen von Computerspielen	31
2.4. Fachdidaktische Grundlage: Das FUER-Kompetenzmodell	33
2.4.1. Fragekompetenz	34
2.4.2. Methodenkompetenz	34
2.4.3. Orientierungskompetenz	35
2.4.4. Sachkompetenz	35
3. Beschreibung des Spiels <i>Valiant Hearts: The Great War</i>	36
3.1. Makroperspektive Beschreibung	37
3.1.1. Beschreibung des Spiels	37
3.1.2. Zeit und Raum	39
3.1.3. Narrativ	40
3.1.4. Charaktere	42
3.2. Mesoperspektive Beschreibung	43

3.2.1.	Charaktere im Spiel	44
3.2.2.	Spielhandlung	45
3.3.	Historische Analyse des Spiels.....	52
3.3.1.	Handlungsorte	55
3.3.2.	Protagonistinnen und Protagonisten	58
4.	Empirische Forschung.....	59
4.1.	Methoden der Empirie	59
4.2.	Forschungsdesign	61
4.3.	Forschungsmaterial	62
4.4.	Datenerhebung.....	62
4.5.	Analyse der Ergebnisse	65
4.5.1.	Auswertungen nach der Geschichtenote.....	73
4.5.2.	Auswertungen nach dem Alter	78
4.5.3.	Fehlinterpretationen des Spiels.....	79
4.6.	Zusammenfassung der empirischen Analyse	81
5.	Resümee und Ausblick.....	83
6.	Literaturverzeichnis.....	86
7.	Abbildungsverzeichnis	91
8.	Ludographie	91
9.	Appendix.....	92
9.1.	Pre-Testbogen.....	92
9.2.	Post-Testbogen	101
Abstract		114

Einleitung

Menschen spielen jederzeit und überall. Dies lässt sich nicht erst anhand von *Candy Crush Saga*, *Clash of Clans* oder *Pokemon Go* feststellen. Erwachsene beschäftigen sich ebenso wie Kinder in den öffentlichen Verkehrsmitteln, den Wartezeiten oder den Arbeits- sowie Schulpausen mit digitalen Spielen. Somit beschränkt sich das Spielen längst nicht mehr auf die eigenen vier Wände. Diese Entwicklung jederzeit spielen zu wollen, kann ebenso anhand von Zahlen verdeutlicht werden. Während im Jahr 2014 über 335 000 Spielerinnen und Spieler die Gamescom besuchten, waren es 2019 bereits 370 000.¹ Dieser Anstieg der Besucherzahlen hängt mit den steigenden Verkaufszahlen von digitalen Konsolen zusammen. Speziell in den ersten beiden Jahren nach Ausbruch des Coronavirus, galt die Nintendo Switch als nahezu ausverkauft und der Verkaufspreis stieg um etwa 25%. Allerdings hält sich noch immer die Playstation 2, mit 158 Millionen verkauften Exemplaren, auf Platz eins der meistverkauften Konsolen und dies, obwohl sie bereits im Jahr 2000 eingeführt wurde. Anhand dieser Zahlen lässt sich feststellen, dass der Markt für digitale Spiele schon seit 20 Jahren eine breite Masse an Spielerinnen und Spielern anspricht.² Spiele können neben dem Zeitvertreib überdies zu einem Wissenszuwachs beitragen. Als Beispiele lassen sich Puzzlespiele, Quizzes oder historische Abenteuerspiele nennen. Solche Geschichtsspiele können auf eine lange Historie zurückblicken. Die ersten historischen Spiele befassten sich mit Kriegen oder bestimmten Abschnitten von historischen Epochen. Ein historisches Spiel zum Ersten Weltkrieg wird in dieser Arbeit vorgestellt und untersucht. Dabei handelt es sich um *Valiant Hearts: The Great War*, welches von Ubisoft Montpellier entwickelt wurde. In der Erinnerungskultur wird dem Ersten Weltkrieg gegenüber dem Zweiten Weltkrieg weniger Beachtung geschenkt, dennoch spielt der Erstgenannte im Geschichtsunterricht eine tragende Rolle. Aufgrund dieser Beschäftigung in der Schule bot sich die Untersuchung des Spiels im Geschichtsunterricht an.³

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Thema der historischen digitalen Spiele und ihrem Einfluss auf das Geschichtsbewusstsein von Schülerinnen und Schülern. Die Frage nach dem historischen Wissenszuwachs durch das Spielen des Spiels *Valiant Hearts: The Great War* ist die Basis der Arbeit. Die Fragestellung wird anhand einer empirischen Erhebung mit 32 Teilnehmerinnen und Teilnehmern untersucht. Für diese Untersuchung ist wichtig näher auf die Themen des Lernens anhand von digitalen Spielen, der empirischen Sozialforschung sowie der digitalen Spiele allgemein einzugehen. Jedoch ist der Rahmen dieser Masterarbeit zu klein gefasst, um Teile, wie Onlinespielen, Eingabegeräte und Darstellungsmöglichkeiten von digitalen Spielen im Detail zu beschreiben.

¹ Florian Decken, Warum spielen wir Computerspiele? Von Counter Strike bis World of Warcraft: Wie sich Identität in Online-Spielen konstituiert, Working Papers kultur- und techniksoziologische Studien, 04 (2015) 4-5.

² Platform Totals, VGChartz, online unter <<https://www.vgchartz.com>>, (22.06.2022); Nintendo Switch ab € 278,98 (2022) | Preisvergleich Geizhals Österreich, Geizhals.at, online unter <<https://geizhals.at/nintendo-switch-v839.html>> (22.06.2022).

³ Valiant Hearts: The Great War® | Ubisoft (DE), online unter <<https://www.ubisoft.com/de-de/game/valiant-hearts/>> (26.08.2022).

Diesbezüglich werden einige Punkte angesprochen, wobei keine Vorstellung von Vollständigkeit erweckt werden kann und soll. Die Auswahl dieser Beschreibungen von digitalen Spielen wird anhand der Fragestellung getroffen.

Die Arbeit gliedert sich in vier Teile. Zu Beginn wird ein theoretischer Überblick zu den digitalen und historischen Spielen sowie der empirischen Forschung gegeben. Im Vordergrund stehen hierbei Definitionen und Begriffserklärungen sowie Beschreibungen der Unterthemen Narration, Interaktion und Geschichtswissenschaft.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit der fachdidaktischen Grundlage. Hierbei wird ein Überblick der zugrundeliegenden Theorien für die empirische Erhebung präsentiert. Im Vordergrund stehen das historische Lernen sowie das FUER-Kompetenzmodell, welches als Basis zur Erstellung des Testbogens verwendet wurde. Zusätzlich werden etwaige Risiken bei der Verwendung dieses Modells aufgezeigt.

Im dritten Kapitel wird das Spiel *Valiant Hearts: The Great War* vorgestellt und eingehend analysiert. Als Erstes sollen die Charaktere sowie die Spielhandlung beschrieben werden. Im Folgenden kommt es zu einer historischen Analyse der verwendeten Orte und Informationen im Spiel. Schließlich zeigen Kritiken und Bewertungen die Wahrnehmung des Spiels in der Gameszene.

Die nächsten beiden Kapitel befassen sich mit der empirischen Erhebung. Zunächst werden das Vorgehen mittels Zeittafeln sowie die Rahmenbedingungen der Befragung vorgestellt. Besonders entscheidend ist die Analyse der Ergebnisse aus den Antworten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, auf welche detailliert eingegangen wird. Diese sollen anschließend in einer Zusammenfassung erneut zur Erwähnung kommen.

1. Forschungsstände und Begriffserklärungen

1.1. Spiele und Spielen

Die Frage, was eigentlich ein Spiel, und in weiterer Folge, was Spielen ist, wurde von vielen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern kontrovers diskutiert. Eines der ersten Werke zum Thema ist Johan Huizingas *Homo Ludens*. Seiner Ansicht nach ist Spielen freiwillig, ein Ausweg aus der Realität und an Raum, an Zeit sowie einem Zweck gebunden.⁴ Diese Definition befasst sich lediglich mit dem Spielen und vernachlässigt das Spiel, wie es Caillois in seinem Werk *Man, Play and Games* herausstreicht. Für Caillois müsste die Definition noch um die Begriffe der Unsicherheit, der Unproduktivität und der Fiktion erweitert werden. Seine Begriffsbestimmung nennt das unregelmäßige (*paidia*) und das geregelte, zielgerichtete (*ludus*) Spiel. Zudem nennt er vier Formen von Spielweisen: den Wettkampf (*agón*), den Zufall (*alea*), den Rausch (*ilinx*) und die Simulation (*mimikry*).⁵

Daniel Giere nennt drei Ebenen des Spiels (vgl. Abbildung 1). Das Spiel selbst (1), welches von Spielerinnen und Spielern (2) gespielt (3) wird. Diese Ebenen befinden sich in einer Umgebung, der Geschichtskultur. In dieser Umgebung lassen sich einige Objekte aus dem Raum des Historischen verorten. Die Geschichtskultur beeinflusst nicht nur das Spiel, sondern auch den Spieler. Zudem prägen das Spiel und die Spielerinnen und Spieler mit ihren Ansichten und Darstellungen die Geschichtskultur.⁶ In der folgenden Grafik ist dies anhand der Überlegungen von Daniel Giere zusammengefasst:

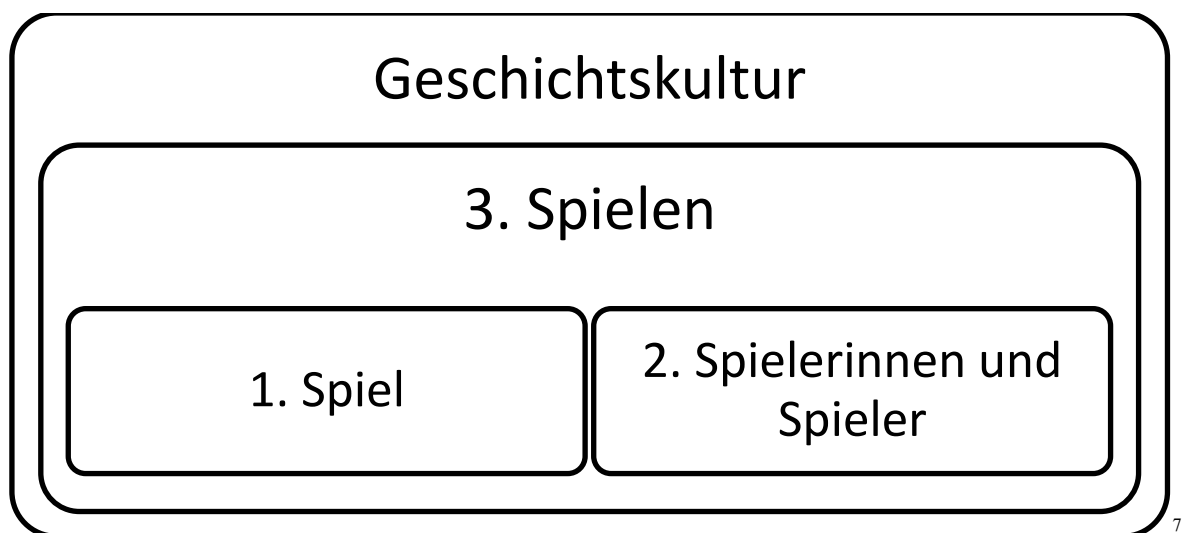


Abbildung 1: Modell nach Daniel Giere, *Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen* (2019)

⁴ Johan Huizinga, *Homo Ludens: a study of the play-element in Culture*, The International Library of Sociology (London 1949) 8, 13, 15, 16, 19.

⁵ Roger Caillois, *Man, Play and Games* (New York 1961) 3, 9-10.

⁶ Giere, Daniel, *Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen*. Zu Repräsentation und Rezeption von Geschichte in digitalen Spielen Forum Historisches Lernen Wochenschau Geschichte (Frankfurt/M. 2019) 39.

⁷ Ebd., 39.

Entscheidend für ein erfolgreiches Spielen ist die Problemlösefähigkeit der Spielerinnen und Spieler. Die Herausforderungen im Spiel verlangen Entscheidungen von den Spielerinnen und Spielern, welche sich positiv oder negativ auf den Spielverlauf auswirken können. Zudem weisen Spiele eine eigene Spieldynamik auf, die den Spielablauf zusätzlich erschweren kann. Für die Einhaltung der Regeln bei Gesellschafts- und Brettspielen müssen die Spielerinnen und Spieler sorgen. Die benötigten Materialien, wie der Raum, die Regeln und die Figuren, werden von den Spieleherstellern in einer Spieleverpackung bereitgestellt. Dies ist eine grundlegende Unterscheidung zu den folgenden digitalen Spielen, in denen die Leitung vom Spiel übernommen wird sowie der Raum und die Figuren auf einem Medium bereitgestellt werden.⁸

1.2. Digital Games

1.2.1. Historische Entwicklung der digitalen Spiele

Um sich näher mit der Geschichte in digitalen Spielen zu befassen, steht zunächst die Beschäftigung mit der Geschichte der digitalen Spiele an. Seit mehr als fünfzig Jahren tippen Menschen auf einem Eingabegerät und erhalten eine Rückmeldung in spielerischer Form. Circa alle drei bis fünf Jahre kam es zu entscheidenden Einschnitten in der Geschichte dieser Spiele. So wurden alte Plattformen aufgrund der steigenden mechanischen, grafischen und auch inhaltlichen Ebenen ersetzt, was eine einheitliche Beschreibung aller Computerspiele und Medien für den gesamten Zeitraum erschwert. Demnach lassen sich digitale Spiele nicht einfach vergleichen, sondern müssen immer auf ihre Entstehungszeit zurückprojiziert werden. Mit folgendem Beispiel lässt sich dies verdeutlichen: Ein Spiel, welches vor zwanzig Jahren entwickelt wurde, kann auf den heutigen Geräten einen anderen Eindruck bei den Spielenden hinterlassen als zur Zeit der Erscheinung. Vorausgesetzt natürlich, dass dieses Spiel noch auf den heutigen Konsolen funktioniert.⁹

Die Einführung der Computerspiele in den 1980er Jahren prägte vor allem die Strategie- und Konfliktsimulationen. Das digitale Medium bot neue Möglichkeiten, die komplexen Spielmechaniken dieser beiden Typen von Spielen, zu verwirklichen. Ereignistabellen und Analysen ließen sich weitaus schneller erstellen als bei Brettspielen. Zudem war es möglich, gegen das digitale Medium anzutreten. Aufgrund dessen fanden sich die Spielerinnen und Spieler weniger zusammen, was zu einer erstmaligen Reduktion der Gesellschaftlichkeit führte.¹⁰ In eben jenen Zeitraum fallen die ersten Untersuchungen zum Thema der Game Studies.¹¹ Anschließend vollzog die Computerspielbranche

⁸ Giere, Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen, 25-28, 32.

⁹ Nico Nolden, Geschichte und Erinnerung in Computerspielen. Erinnerungskulturelle Wissenssysteme, Erinnerungskulturelle Wissenssysteme in Computerspielen historische Inszenierungen digitaler Spielwelten in Massively-Multiplayer Netzwerken (Berlin 2019) 14-15.

¹⁰ Heiko Brendel, 4X-Spiele in Geschichtswissenschaft, Geografie und Politikwissenschaft – Konzepte aus dem Computerspiel design als didaktisches Instrument?, In: Videospiele als didaktische Herausforderung, Nathanael Riemer, Sebastian Möring (Hg.), DIGAREC series 8 (Potsdam 2020) 214.

¹¹ Gundolf S. Freyermuth, Game Studies und Game Design, In: Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung (Köln 2015) 89; Johannes Fromme, Johannes Fromme, Dominik Petko (Hg.), Editorial:

eine rasche Entwicklung, die etliche neue Spiele und Medien hervorbrachte und somit den Computerspielmarkt überschwemmten. Hierfür entwickelten die Produktionsstudios und Publisher schnellere Produktionsweisen, welche sich aufgrund der Arbeitsteilung und der ökonomischen Verfahren zunehmend mit den Methoden der Filmbranche vergleichen lassen. Parallel zu diesem Fortschritt setzte die Digitalisierung Anfang der 1990er Jahren ein.¹² Ab diesem Zeitpunkt nahmen sich Forscherinnen und Forscher der Computerspiele unter dem Begriff der „Ludologie“ an.¹³ Diese Dynamiken brachten kulturelle, technologische und kommunikative Strömungen zusammen, mit dem Ziel digitale Spiele zu analysieren. Somit wurden Computerspiele aufgrund ihrer Vielfältigkeit, transdisziplinär erforscht. Neben diesen Teilgebieten ließe sich ebenfalls die Medien- und Technologiewissenschaft als wichtiger Forschungsbereich der digitalen Spiele nennen.¹⁴

1.2.2. Was unter einem digitalen Spiel verstanden wird

Die Grundlage dieser Arbeit bilden die digitalen Spiele. Hierunter fallen Computerspiele, Videospiele, Konsolenspiele, Handyspiele, mobile Spiele, Handhelds oder auch Virtual-Reality-Spiele. Die Trennung der Begriffe Computer- und Videospiele macht mittlerweile wenig Sinn, da sich viele Spiele auf unterschiedlichen Medien spielen lassen. Zudem existiert der hier verwendete Begriff der „digitalen Spiele“, der sich auf jegliche Form von Spielen auf einem Monitor bezieht. Digitale Spiele lassen sich auf unterschiedlichen Plattformen spielen und werden auch vom Spielmarkt in diesen Formen angeboten. Da die Begriffe „Computerspiele“, „Videospiele“ und „digitale Spiele“ als Synonyme benutzt werden, kommen im Folgenden eben jene zur Verwendung. Falls jedoch eine Plattform gezielt angesprochen werden soll, wird dies gesondert erwähnt.¹⁵

Besonders für die Historiografie von digitalen Spielen war die Entwicklung der Technik von besonderem Interesse. Als Beispiele lassen sich die Einführung der Internetverbindung oder die Einführung der Spielkonsolen nennen. Zudem läuteten die Smartphones eine neue Ära des dynamischen Spielens ein. Wie diese Entwicklungen den Spielmarkt verändern können, war nicht nur für die Medienwissenschaft von Interesse, sondern auch Thema in den Spielen. So kann im Spiel *Game Dev Tycoon* die Rolle von Entwicklerinnen und Entwicklern übernommen werden.¹⁶ Die Geschichte der Medien, auf denen gespielt wird, ist somit geprägt von unterschiedlichen Plattformen, der Veränderung von Vertriebswegen und der schwankenden Entwicklerkultur. Von Interesse könnte die Berücksichtigung der veröffentlichten Regionen sein, da Medien in unterschiedlichen Regionen

Computerspiele und Videogames in formellen und informellen Bildungskontexten, MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 15 (01.01.2008) i.

¹² Gundolf S. Freyermuth, Game Studies und Game Design, 84.

¹³ Klaus Sachs-Hombach, Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung (Köln 2015) 11.

¹⁴ Ebd., 14.

¹⁵ Michael Baumgärtel, About war, about hearts and about loneliness. Eine Untersuchung von Videospielen auf das Dokumentarische und über die Transformation einer Gattung (Masterarbeit Hochschule Mittweida 2015) 12; Zusag, Digitale Spiele in der Geschichtswissenschaft: Betrachtungen zum Quellenwert und zu den methodischen Grundlagen ihrer wissenschaftlichen Analyse, 6-7.

¹⁶ Nolden, Geschichte und Erinnerung in Computerspielen, 203-204.

der Welt abweichende Verkaufszahlen aufweisen. Jedoch wurde bislang der Einfluss der Entwicklungen auf die veröffentlichten Regionen nicht weiter untersucht, womit hierüber keine Aussagen getroffen werden können.

Einige Merkmale der Computerspiele sind die digitale Spielwelt, eine Kombination von programmierten Strukturen, welche audiovisuell mithilfe von unterschiedlichen Eingabegeräten in einer bestimmten virtuellen Darstellung präsentiert werden. Die Spielerinnen und Spieler erhalten durch Avatare einen zugewiesenen Platz in der Spielwelt. Die digitalen Spiele lassen sich beispielsweise anhand ihrer Zielsetzungen, Thematik und Spielform unterscheiden.

Hervorzuheben gilt es die Serious Games, welche als ein Gegensatz zum „casual gaming“ gesehen werden können.¹⁷ Unter der Bezeichnung „Casual Games“ werden Spiele zusammengefasst, die einen einfachen Aufbau haben, womöglich in Minigames unterteilt sind und in kurzer Spielzeit zum Ziel führen. Als Beispiel kann *Candy Crush Saga* genannt werden. Dagegen verfolgen die Serious Games einen ‚ernsten‘ Ansatz. Im Englischen beschreiben Serious Games zumeist ein gezieltes Thema (siehe Genres, auf S.11). Im Deutschen handelt es sich jedoch um ein Bildungsziel, dass die Spiele beabsichtigen.¹⁸ Die Sparte der Serious Games ist im Vergleich zu anderen Genres relativ neu. Der Begriff wurde zum ersten Mal von Clark C. Abt in seinem 1970 erschienen Werk *Serious Games* verwendet. Diesen Begriff übernahm anschließend im Jahr 2002 das US-Militär, indem sie ihr Spiel, mit dem Titel *America's Army* als ein *Serious Game* bezeichneten. Im selben Jahr gründete Ben Sawyer mit David Rejeski die *Serious Games Initiative* in Washington D.C. Durch diese Ereignisse nahm das Ansehen dieses Begriffes und die Beschäftigung mit dem Ansatz der Serious Games im englischen Sprachraum zu.¹⁹

Im Jahr 2007 fand zum ersten Mal die *Serious Games Conference* in Deutschland statt, womit sich schließlich auch andere Teile des europäischen Sprachraumes mit den Serious Games beschäftigten. Mittlerweile weisen einige Computerspielgenres einen Titel auf, welche dem Bildungsziel der Serious Games entsprechen. Die folgenden Beispiele unterstreichen dies: Rollenspiel (*Escape von Diablo*), Global Conflict (*PeaceMaker*), Adventure (*Outbreak*), Arcade (*Feed the Monster*), Wirtschaftssimulation (*Hungry Red Planet*), um nur einige zu nennen. Dabei ist der Begriff „Serious Games“ nicht klar definiert. Was sich unter diesem einordnen lässt, ist oftmals sehr vage, wie anhand der Definition von Ben Sawyer aufgezeigt werden kann: „Any computerized game whose chief mission is not entertainment and all entertainment games which can be reapplied to a different mission other than entertainment.“²⁰ Demzufolge entwickelten sich unterschiedliche Begriffe wie Educational

¹⁷ Baumgärtel, About war, about hearts and about loneliness, 36.

¹⁸ Ebd., 38-39.

¹⁹ Alexander Preisinger, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung (Berlin 2021) 86-87.

²⁰ Ben Sawyer, Peter Smith, Serious games taxonomy, In: Proc. Game Developers Conference (San Francisco, CA, USA 2008), online unter <<https://thedigitalentertainmentalliance.files.wordpress.com/2011/08/serious-games-taxonomy.pdf>>.

Games, Social Impact Games, Persuasive Games, Games for Change, die auch oftmals als Synonyme verwendet werden. Einzig, dass Serious Games nicht ausschließlich der Unterhaltung gewidmet sind, sondern ebenfalls weitere Inhalte (wie bei den Genres oben zu sehen) angesprochen werden sollen, wird gemeinhin akzeptiert.

Die Computerspielindustrie dürfte aufgrund der Vermarktung in unterschiedlichen Teilsparten erfreut über die ungenaue Eingrenzung von Serious Games sein.²¹ Nichtsdestotrotz kann die Bezeichnung „Serious Games“ als ein Unbegriff tituliert werden. Durch diese Bezeichnung findet eine Abwertung anderer Spiele statt, welche ebenfalls einen Lernertrag beisteuern könnten. Entscheidend sind zumeist der Umgang mit den Spielen sowie das Setting, in dem das Spielen vollzogen wird. Alles das wird unter dem Begriff des „Serious Gaming“ zusammengefasst.

1.3. Digital Game Studies

Die ersten digitalen Aufbereitungen wurden von den Wissenschaften außer Acht gelassen. Erst kurz vor der Jahrtausendwende beschäftigte sich die Medienpädagogik mit dem Nutzen der neuen Medien für die Kinder und Jugendlichen. Aufgrund der kurzen Historie von geschichtlichen digitalen Spielen ist es wenig überraschend, dass sich erst wenige Autoren mit der geschichtswissenschaftlichen oder didaktischen Brauchbarkeit dieser auseinandergesetzt haben.²²

Im Jahr 2001 erschien erstmals die digitale Zeitschrift mit dem Namen *Game Studies*, doch einen Beginn einer Ära läutete erst die Monografie *Computerspiele im Geschichtsunterricht* von Waldemar Grosch im Jahr 2002 ein.²³ Im selben Jahr wurde die *Digital Games Research Association* (DiGRA) gegründet und hält seitdem in zweijährigen Abständen Konferenzen zu digitalen Spielen ab.²⁴ Dieser Trend setzte sich im Wesentlichen fort, vor allem sind es nun die Themen um *Game-Based-Learning* sowie *Serious Games*, denen sich die Medienpädagogik annimmt. Bereits Jörg Müller-Lietzkow hatte in seinem Artikel *Game Studies und Medienökonomie* (2015) einen Aufstieg der Serious Games, welche neben dem Spielvergnügen zudem ein Bildungsziel aufweisen (siehe S.10), prophezeit. Er postulierte einen Zuwachs an Serious Games, sobald die Produktionskosten und -zeiten sich für die Herstellerinnen und Hersteller lohnen.²⁵ Das Forschungsinteresse ist geprägt von den Effekten der Computerspiele auf das soziale Verhalten und die Verbindung zum Lernen der Spielerinnen und Spieler. Der Aspekt des Lernens anhand von Computerspielen kam zur Jahrhundertwende mit einigen

²¹ Claudia Lampert, Christiane Schwinge, Daniel Tolks, Der gespielte Ernst des Lebens. Bestandsaufnahme und Potenziale von Serious Games (for Health), Medienpädagogik 15, Nr. Computerspiele und Videogames (2009) 2-5.

²² Nolden, Geschichte und Erinnerung in Computerspielen, 75.

²³ Waldemar Grosch, Computerspiele im Geschichtsunterricht, Geschichte am Computer (2002), online unter <<https://books.google.at/books?id=YBgmAQAAIAAJ>>.

²⁴ Angela Schwarz, Game Studies und Geschichtswissenschaft, In: Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung (Köln 2015) 403-404.

²⁵ Jörg Müller-Lietzkow, Game Studies und Medienökonomie, In: Game Studies: aktuelle Ansätze der Computerspielforschung (Köln 2015) 465.

Publikationen wie Marc Prenskys *Digital Game Based Learning* (2001), *Don't Bother Me Mum – I'm Learning* (ebd., 2006) sowie James Paul Gees *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy* (2003) hinzu.²⁶ Diese Entwicklungen trugen zu einem besseren Ansehen der Computerspielerinnen und Computerspieler bei, womit die Begriffe „Shooter“ und „Zocker“ nicht mehr allzu negativ behaftet sind.²⁷

Neben dem Einsatz der Medien in den pädagogischen Räumen ist zudem das Lernen mit und über diese in allen Altersstufen ein wichtiger Bestandteil der Medienpädagogik.²⁸ Dies lässt sich durch den Autor Johannes Fromme unterstreichen, der das lebenslange Lernen der Menschen mittels Technologie thematisiert. Er ist der Meinung, dass sich die Erwachsenenbildung, die Fortbildungen, die Sonderpädagogik sowie die Freizeitpädagogik den digitalen Medien öffnen sollten. Diese Ansätze zeigen Verbindungen der digitalen Medien mit den täglichen Handlungen des Lernens, der Erziehung und der Bildung auf.²⁹

Allerdings existierten immer auch konträre Ansichten zu den digitalen Medien. Dementsprechend befasste sich die Medienpsychologie lange Zeit mit den negativen Folgen der Computerspiele und deren Nutzung. Durch diese Beschäftigung rückten die aggressionsfördernden Wirkungen oder die suchtartige Nutzung von Computerspielen ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Digitale Spiele haben die Kultur und die Mediensozialisation der Menschen auf eine eigene Art und Weise verändert. Menschen konnten sich nun allein mit einem Spiel beschäftigen, was zu einer Reduktion der Gesellschaftlichkeit beim Spielen führte. Diesen sozialen Rückzug der Kinder hielten einige Eltern und Lehrpersonen für bedenklich. Überdies wurde den digitalen Spielen eine direkte Verbindung zu aggressivem Verhalten oder schlechter schulischer Leistungen nachgesagt. Hierbei soll die Medienkompetenz eine Hilfestellung für die Spielerinnen und Spieler beim Umgang mit den digitalen Medien bieten. Zu diesem Zweck wurden Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt, damit Menschen die Spiele sowie die Plattformen, auf denen gespielt wird, bewusster verwenden. Zudem beschäftigt sich die Medienpädagogik zunehmend mit der Auswahl der Spiele und warum diese von den Menschen gespielt werden. Der psychologische Prozess, welcher sich während des Spielens bei den Spielerinnen und Spielern vollzieht, ist gleichfalls von Bedeutung geworden. In den vergangenen Jahren tauchten vermehrt Studien auf, die eine positive Wirkung des Computerspielens belegen. Hierbei lassen sich das soziale Verhalten der Spielerinnen und Spieler und die positive Erholung von Stress sowie den Anstrengungen des Alltags als Beispiele anführen.³⁰

²⁶ Freyermuth, Game Studies und Game Design, 93-94.

²⁷ Fromme, Editorial: Computerspiele und Videogames in formellen und informellen Bildungskontexten, ii.

²⁸ Johannes Fromme, Game Studies und Medienpädagogik, In: Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung (Köln 2015) 298.

²⁹ Ebd., 283-284.

³⁰ Leonard Reinecke, Sina A. Klein, Game Studies und Medienpsychologie, In: Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung (Köln 2015) 210-211, 229.

1.4. Historical Game Studies

1.4.1. Historische Entwicklung der historischen Spiele

Das preußische Militär lernte bereits im 19. Jahrhundert anhand von Planspielen über vergangene Kriege. So wurde versucht, auf Planspielebene Militärstrategien für die künftigen Konflikte zu entwerfen. Den Grundstein für das „Kriegsspiel“ legte Hofkriegsrat Georg Leopold von Reibitz. Die Idee wurde von seinem Sohn Georg Heinrich weitergeführt und 1824 an den Generalfeldmarschall Karl von Muffling weitergegeben.³¹ In ähnlicher Art und Weise könnte in den Schulen, anhand von digitalen Spielen ein Friedensansatz entwickelt werden. Spiele besitzen nämlich die Möglichkeit Kriege, auf Basis ihrer Entstehungsfaktoren zu analysieren sowie die Ansichten der Akteure zu offenbaren.³² Die Verbindung von Militär und Spielen wurde im 20. Jahrhundert weiter intensiviert. Zunächst wurden hexagonale Spielfelder implementiert, bevor sowohl die Sowjetunion wie auch die US-Army Spiele für ihre Truppenbewegungen verwendeten. Als im Jahr 1980 das United States Army Training and Doctrine Command (TRADOC) an den Spiele- und Konsolenhersteller Atari herantrat, entstand die Idee für die ersten digitalen Kriegsspiele.³³ Eben jene Kriegsspiele nehmen heute noch einen großen Teil der historischen Spiele ein. Die Geschichtswissenschaft sah zu diesem Zeitpunkt noch wenig Nutzungsmöglichkeiten für Computerspiele im Alltag der Menschen und in pädagogischen Räumen. Die Ignoranz gegenüber Computerspielen begründete die Geschichtswissenschaft mit dem Fehlen von historischen Quellen. Aufgrund dieses fehlenden Attributes seien die digitalen Spiele noch nicht fähig die Vergangenheit zu inszenieren. Erst, als einige Geschichtswissenschaftlerinnen und Geschichtswissenschaftler die Computerspiele mit Bildern und Filmen verglichen, kamen erste befürwortende Stimmen auf. Angestoßen von einer zusätzlichen gesellschaftlichen Diskussion, rund um die Computerspiele, nahm sich die Wissenschaft des Themas der digitalen historischen Spiele folglich an.³⁴

Computerspiele wurden mit Blick auf die Forschungsliteratur somit als Randphänomen wahrgenommen. Erst in den letzten zehn Jahren entstanden einige Zeitschriftenreihen (*Computer+Unterricht*, *merz*, *MedienPädagogik*, *Mediensozialisation*), die sich im Detail mit den digitalen Spielen beschäftigen.³⁵ Die Geschichtswissenschaft entschied sich schlussendlich dazu, dass Computerspiele doch eine Art von Inszenierung der Vergangenheit sind. Beispielsweise können diese sogar zu einer Prägung von Geschichtsbildern beitragen. Dennoch werden durch Spiele auch falsche historische Vorstellungen vermittelt. Jedoch konnte noch keine empirische Studie nachweisen, dass

³¹ Sebastian Deterding, Living Room Wars, In: Joystick Soldiers: The Politics of Play in Military Video Games (New York 2010) 23-24.

³² Heiko Brendel, Historischer Determinismus und historische Tiefe – oder Spielspaß? Die Globalechtzeitstrategiespiele von Paradox Interactive, In: „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf ihre Gegner werfen?“ eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel, Angela Schwarz (Hg.), Bd. 13, Medienwelten (Münster 2010) 103.

³³ Deterding, Living Room Wars, 28-29.

³⁴ Schwarz, Game Studies und Geschichtswissenschaft, 398-399, 401.

³⁵ Fromme, Game Studies und Medienpädagogik, 285, 288, 293.

Computerspiele zu einer Verdummung der Menschen führen.³⁶ Für die Geschichtswissenschaft sind mittlerweile jene Spiele relevant, die ein historisches Setting oder einen Blick auf die Geschichte aufweisen. Dies wird von der Geschichtswissenschaft vorausgesetzt, damit es sich um ein historisches Spiel handelt. Ein wichtiger Begriff ist hierbei die „Authentizität“ der Vergangenheitsdarstellung im Spiel. Nach den Ansichten der Geschichtswissenschaft könnte ein Spiel jedoch nicht authentisch sein, sondern lediglich eine Repräsentation der Vergangenheit darstellen. Auf den Begriff der Authentizität wird noch näher eingegangen, da dieser eine Diskussionsgrundlage darstellt.³⁷

Obwohl das Gebiet des „Histotainment“ an Ansehen in der Geschichtswissenschaft gewonnen hat, ist die Berücksichtigung der Computerspiele durchaus minimal. Der Fokus liegt beim „Histotainment“ vermehrt auf den Filmen. Aufgrund der durchaus jungen Nutzerschaft von Computerspielen liegt zudem ein Zusammenhang zum Feld der Pädagogik nahe, womit eine Verbindung zur Geschichtsdidaktik entstand. Zuallererst schlugen diesen Weg die Germanistik und die Literaturwissenschaft ein. So dauerte es noch ein wenig, bis sich die Geschichtsdidaktik dem Thema der digitalen historischen Spiele zuwandte. Aktuell befassen sich nur einzelne Geschichtsdidaktikerinnen und Geschichtsdidaktiker mit konkreten Ausarbeitungen zu digitalen Spielen im Geschichtsunterricht. Demzufolge ist die Anzahl an Edutainment-Programmen im Unterrichtsfach Geschichte durchaus beschränkt. Ein großer Teil der entwickelten Spiele dient zwar der Unterhaltung, weist aber wenig bis kaum Verbindungen zur Didaktik auf. Der große Aufwand sowie die wirtschaftlichen Ressourcen, die bei der Entwicklung entstehen, können hierfür als Gründe herangezogen werden. Das Entwickeln eines digitalen Spieles benötigt zumeist mehr Zeit und Geld als das Erstellen eines Buches, Videos oder einer Zeitschrift. So beschränken sich die Edutainment-Programme bislang auf die mathematischen und linguistischen Lernbereiche. Diese Programme finden jedoch zumeist außerhalb des schulischen Umfelds als Zusatzangebote zum Erlernen von Sprachen oder als Lernhilfen ihre Verwendung.³⁸

Einige Untersuchungen lassen sich dennoch bereits zu den historischen Spielen aufzählen. So spricht Steffen Bender den Weltkriegs-Shootern eine Bedeutung zu, wenn es um die Verbreitung von Geschichtsbildern geht. Seiner Ansicht nach sind die dargestellten Konflikte, die länderübergreifend und an prominenten Orten stattfinden, prägend für das kollektive Geschichtsbewusstsein. Diese Geschichtsbilder sollten analysiert werden, da die hohen Verkaufszahlen eine weite Verbreitung der

³⁶ Schwarz, *Game Studies und Geschichtswissenschaft*, 411.

³⁷ Ebd., 398-399, 401.

³⁸ Steffen Bender, *Durch die Augen einfacher Soldaten und namenloser Helden. Weltkriegsshoooter als Simulation historischer Kriegserfahrung?*, In: „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf ihre Gegner werfen?“. Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel, Angela Schwarz (Hg.), Bd. 13, *Medienwelten* (Münster 2010) 128; Martin Zusaß, *Digitale Spiele in der Geschichtswissenschaft. Betrachtungen zum Quellenwert und zu den methodischen Grundlagen ihrer wissenschaftlichen Analyse* (Diplomarbeit Universität Wien 2013) 88, online unter <<https://doi.org/10.25365/thesis.25169>>.

Spiele suggerieren.³⁹ Zudem führte Robert Houghton an der Universität in Winchester eine Analyse über die Wahrnehmung von historischen Inhalten in digitalen Spielen bei seinen 41 Studierenden durch. Dabei kam er zu vier Schlussfolgerungen: Das Spiel hatte einen Einfluss auf die Geschichtsvorstellungen der Studierenden. Fachfremde Inhalte waren für die Studierenden interessanter als die Themen ihres Studiums. Der Einfluss auf das Geschichtsbewusstsein hingte von den Spieltypen ab. Teilnehmerinnen und Teilnehmer wiesen Unterschiede in der Aufnahmefähigkeit auf. Diese Ansätze bilden eine Grundlage für weiterführende Untersuchungen.⁴⁰

Aufgrund der fortschreitenden Entwicklungen auf dem Spiele- und Konsolensektor ist es notwendig, vergangene Arbeiten anzupassen oder mit Erweiterungen zu versehen. Exemplarisch lässt sich die Analyse von Frauenfiguren in Spielen nennen. Zudem werden digitale Spiele heute vielseitiger beworben. So gibt es mittlerweile Trailer, Fernsehserien oder Bücher über Computerspiele. *Pokémon*, *Tomb Raider* oder *Uncharted* lassen sich hierfür als Beispiele anführen.⁴¹

Wie sich das Geschichtsbewusstsein von Spielerinnen und Spielern ändert, muss durch Fragen an jene erforscht werden. Besonders durch Erzählungen lässt sich das Geschichtsbewusstsein erfahrbar machen. Hierbei unterscheidet Daniel Giere zwischen dem Fragen nach den historischen Einschätzungen der Spielwelt und den verarbeiteten Entitäten im Spiel. Diese Veränderung des Geschichtsbewusstseins beim Spielen ist ein zentrales Anliegen der Public History sowie der Game Studies. Jedoch stellt sich die Geschichtswissenschaft bis heute die Frage, ob die Spielerinnen und Spieler ein neues Bild der Vergangenheit oder eine Umschreibung der bereits existierenden Geschichte erhalten.⁴²

1.4.2. Was unter einem historischen Spiel verstanden wird

Es existieren unterschiedliche Standpunkte zum Thema der historischen Spiele. Im Folgenden sollen einige von diesen Ansichten dargestellt werden. Zunächst beschreibt der Begriff „Historisieren“ eine Repräsentation der Vergangenheit, die anhand von Computerspielen vollzogen wird. Diese Repräsentation entsteht erst durch die Spielerinnen und Spieler, die das Spiel spielen. Die im Spiel verwendeten historischen Elemente entstammen zumeist aus Filmen, Videos, Aufzeichnungen oder Büchern und wurden somit remediatisiert. Folglich kann die Herkunft der Geschichtsverarbeitung nicht immer geklärt werden. Neben diesem unklaren Ursprung existiert zudem der Zweifel, ob die Spielerinnen und Spieler die historischen Darstellungen der Spielwelt als geschichtlich wahrnehmen.⁴³

³⁹ Steffen Bender, Durch die Augen einfacher Soldaten und namenloser Helden. Weltkriegsshoooter als Simulation historischer Kriegserfahrung?, 128.

⁴⁰ Robert Houghton, Where did you learn that? The self-perceived educational impact of historical computer games on undergraduates., *gamevironments, Gamevironments of the Past.*, 5 (2016) 12, 16, 18.

⁴¹ Schwarz, *Game Studies und Geschichtswissenschaft*, 418-419.

⁴² Giere, *Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen*, 55; Alexander Preisinger, *Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung*, 51.

⁴³ Giere, *Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen*, 35-40.

Was unter einem „Historienspiel“ verstanden werden soll, versuchte Angela Schwarz mit dem „Maß an historischen Konkretisierungen, auf denen die Spielhandlung basieren“ zu beschreiben. Jedoch beinhalten unterschiedliche Spiele eine Variation von Ausprägungen der Geschichtsdarstellungen, was eine Einteilung erschwert.⁴⁴ Laut Nico Nolden können sich die geschichtlichen Darstellungen auf vier Ebenen beziehen: der Objekt- und Materialkultur (Gebäude, Gegenstände; Materialien, Haptik, Personen), den narrativen Netzwerken (lose Narrative, verknüpfte Narrationen), die makrohistorischen (Rechen-)Modelle (überregionale oder globale Skalen, Spielmechanik, Gesellschaftsmodell, Geschichtsmodelle) sowie die mikrohistorischen Weltentwürfe (kleine Gebiete, detailliert modelliert, Alltagsabläufe, Simulation von Natur und Umwelt). Folglich können digitale Spiele dann als historisch angesehen werden, wenn sie eine dieser vier Kategorien aufweisen. Kommen mehrere in einem Spiel vor, ist der „Grad an historischer Inszenierung“ wesentlich höher.⁴⁵

Sowohl Genres als auch Klassifikationen sind für die Produzenten, Distribuenten und Rezipienten wichtige Einteilungen. Auf der Website von *GameSpot* kann eine umfangreiche Genrekategorisierung eingesehen werden. Diese umfasst über 150 Kategorien. Ihre Auflistung teilt sich in 68 Ober- und zusätzliche Unterkategorien.⁴⁶ Diese Unterscheidungen bieten einen gewissen Erwartungshorizont und somit ein Versprechen an die Spielerinnen und Spieler. Die hierbei entstehenden Vorannahmen sollten durch die Geschichtswissenschaft überprüft werden. Wie diese Darstellungen analysiert werden können, hat Daniel Giere mit einem Raster in seinem Buch vorgestellt. Dabei unterscheidet er historisierende, pseudohistorische, historistische und historische digitale Spiele. Diese werden auf den inhaltlichen Ebenen nach Dichte, Versprechen und der Kohärenz unterschieden. Entscheidend ist der Umfang an historischen Inhalten, welche von den Produzentinnen und Produzenten bewusst in ein digitales Spiel eingebaut werden. Zudem kommen Klänge und Lichteffekte zum Einsatz, um den Spielerinnen und Spielern das Eintauchen in die Geschichte zu erleichtern.⁴⁷

Historische Spiele befinden sich oft in einem Zwiespalt zwischen dem genauen Abrufen von Geschichte und der Entertainment-Ebene. Dabei gilt es die geschichtlichen Spiele in ihrer Form zu differenzieren. Zunächst lässt sich eine Unterscheidung zwischen einer linearen Geschichte und einem offenen Spiel treffen. In linearen Erzählungen ist die Abfolge der Ereignisse vom Spiel vorgegeben, während in offenen Spielen den Spielerinnen und Spielern die Entscheidungsmacht über die Story gegeben wird. Diese Spiele können sich einzelne Episoden der Vergangenheit oder den gesamten Verlauf der Menschheit zum Thema nehmen. Als zusätzliche Annäherung an die

⁴⁴ Schwarz, *Game Studies und Geschichtswissenschaft*, 417.

⁴⁵ Nolden, *Geschichte und Erinnerung in Computerspielen*, 73.

⁴⁶ Game Reviews, Video Game Reviews, GameSpot, online unter <<https://www.gamespot.com/games/reviews/>> (20.04.2022).

⁴⁷ Benjamin Beil, *Game Studies und Genretheorie*, In: *Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung* (Köln 2015) 38; Giere, *Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen*, 43-48; Nolden, *Geschichte und Erinnerung in Computerspielen*, 71-72.

Geschichtswissenschaft werden Spiele als Dokumentationen sowie als Teil der Bildung titulierte, um kontroverse Darstellungen zu vertuschen und ein Verkaufsargument zu generieren.⁴⁸

2. Historisches Lernen

Steffen Bender beschreibt digitale Spiele mit historischen Darstellungen als eine Vermittlungsinstanz für Geschichte. Sie würden eine Vergangenheit konstruieren und somit ein Bild über die Geschichte erstellen.⁴⁹ Um sich anzusehen, wie anhand von historischen digitalen Spielen gelernt wird, soll im Folgenden das historische Lernen thematisiert werden. Das Lernen wird in den Bildungsbereichen als eine Veränderung der Bewusstseinssebene beschrieben. Für diese Veränderung gibt es einige Modelle, die sich auf den Begriff der Kompetenzen beziehen. Der Kompetenzbegriff wird zumeist auf die Definition von Franz Emanuel Weinert zurückgeführt: *„Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“*⁵⁰

Diese Definition lässt bereits erahnen, dass ein Kompetenzmodell nicht nur das Reproduzieren von Wissen verlangt. Es existieren unterschiedliche Modelle wie das Schweizer Kompetenzmodell aus dem Jahr 2006, von der Schweizer Arbeitsgruppe rund um Peter Gautschi. Dieser Arbeit wird jedoch das Kompetenzmodell der FUER-Gruppe, welche aus Waltraud Schreiber, Andreas Körber und Alexander Schöner besteht, zu Grunde gelegt. FUER bezieht sich auf das Ziel der Gruppe, nämlich die Förderung und Entwicklung eines reflektierten und (selbst-) reflexiven Geschichtsbewusstseins. Durch diesen Kompetenzbegriff blickt die Geschichtswissenschaft nicht lediglich auf Ereignisse der Vergangenheit, sondern hat zudem den momentanen Ablauf der Wissensprozesse der Schülerinnen und Schüler im Blick.⁵¹

Historisches Denken als Bearbeitung von Fragestellungen zur Vergangenheit, Auswertung von Quellen und der Konstruktion von Erzählungen obliegt nicht nur der Geschichtswissenschaft, sondern auch den Schülerinnen und Schülern. Nur ein kleiner Teil des historischen Denkens bezieht sich auf

⁴⁸ Adam Chapman, Digital Games as History. How Videogames Represent the Past and Offer Access to Historical Practice, Routledge Advances in Game Studies 7 (London 2016) 63-65.

⁴⁹ Nico Nolden, Geschichte und Erinnerung in Computerspielen 64-66; Florian Kerschbaumer, Tobias Winnerling, Postmoderne Visionen des Vor-Modernen, In: Frühe Neuzeit im Videospiel: Geschichtswissenschaftliche Perspektiven, Florian Kerschbaumer, Tobias Winnerling (Hg.), Histoire (Bielefeld 2014) 14; Steffen Bender, Virtuelles Erinnern: Kriege des 20. Jahrhunderts in Computerspielen, Histoire (2014) 14, 22.

⁵⁰ Franz E. Weinert, Leistungsmessungen in Schulen, 3. Auflage., Pädagogik (Weinheim Basel 2014) 27-28.

⁵¹ Hans-Jürgen Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, Forum Historisches Lernen Wochenschau Geschichte (Schwalbach/Ts. 2005) 25; Waltraud Schreiber, Andreas Körber, Bodo von Borries, Reinhard Krammer, u. a., Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag), In: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd. 2, Kompetenzen (Neuried 2007) 200.

die Arbeiten von Historikerinnen und Historikern. Ein weitaus größerer Teil des historischen Denkens hat seinen Ursprung im Alltag der Menschen. Im Speziellen lassen sich hierfür das kommunikative Gedächtnis, aber auch das Familiengedächtnis der Menschen nennen.⁵²

Mit dem historischen Denken setzt sich die Didaktik auseinander. Die Didaktik der Geschichte fokussiert sich, wie bereits erwähnt, nicht nur auf den schulischen Raum, sondern befasst sich ebenfalls mit dem Wissenserwerb, dem individuellen und sozialen Verhalten sowie den Nutzerperspektiven und medialen Transportwegen. Der Begriff der Geschichtsdidaktik wurde entscheidend von Karl-Ernst Jeismann in den 1970er Jahren geprägt. Bei seiner Beschäftigung mit der Geschichtsdidaktik definierte er den Begriff des Geschichtsbewusstseins. Nach Jeismann kann sich das Geschichtsbewusstsein ständig verändern, was einem dynamischen Prozess gleichkommt.⁵³ Da jede Person durch die Auseinandersetzung mit Geschichte eine eigene Ansicht gewinnt, kann der Begriff des individuellen Geschichtsbewusstseins zur Beschreibung nützlich sein. Hans-Jürgen Pandel stellt klar, dass es so viele individuelle Geschichtsbewusstseins geben kann, wie es Menschen gibt, jedoch weisen Gruppen, Parteien, Gemeinschaften und Geschlechter Ähnlichkeiten bezüglich ihrer Wahrnehmungen auf. Beispielsweise lässt sich der Antisemitismus, welcher bereits in Gruppen existiert, nennen.⁵⁴ Die Auseinandersetzung von einer Gruppe oder Gesellschaft mit der Geschichte und den unterschiedlichen Erscheinungsformen der Geschichte wird unter dem Begriff der Geschichtskultur zusammengefasst. Hierunter fallen primär die öffentlichen Einrichtungen, wie Denkmäler, Bibliotheken, Kirchen oder Museen, welche die Ansichten der Menschen prägen. Für den Begriff der Geschichtskultur werden auch Bezeichnungen, wie Public History, kulturelles Gedächtnis oder Erinnerungskultur verwendet. Jedes kulturelle Gedächtnis offenbart sich als Wissen über längere Zeitabschnitte zurückliegende Ereignisse, welches aufgrund von Schriften der Gemeinschaften oder Personen erhalten ist. Im Gegensatz dazu nennt Pandel das kommunikative Gedächtnis, das sich auf die letzten drei Generationen der Geschichte bezieht und hauptsächlich durch Erzählungen überliefert ist. Für Jörn Rüsen sind das Geschichtsbewusstsein und die Geschichtskultur miteinander verwoben. Demgegenüber sieht Bernd Schönemann hier zwei unterschiedliche Ansätze, nämlich das individuelle (Geschichtsbewusstsein) sowie das kollektive Konstrukt (Geschichtskultur).⁵⁵

Da Geschichtsbewusstsein ein mitteilbares Verständnis ist, lässt sich nach diesem fragen. Deswegen gilt es zu untersuchen, welche Auffassungen die Spielerinnen und Spieler durch die historischen Darstellungen im Spiel erhalten. Dabei kann das individuelle Geschichtsbewusstseinsmodell von Pandel helfen, indem die wahrgenommenen historischen Elemente in den digitalen Spielen bei den

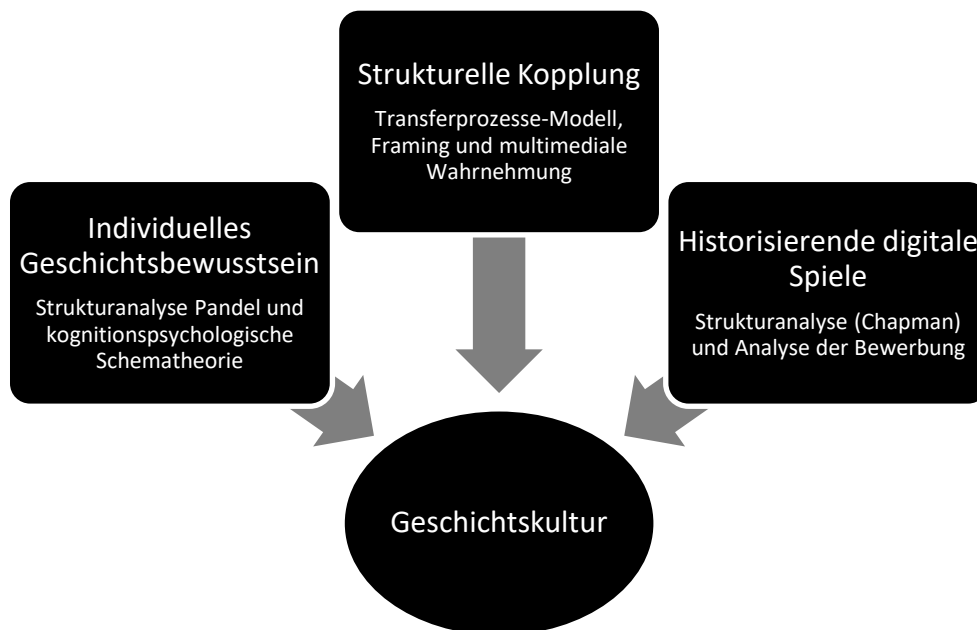
⁵² Wolfgang Hasberg, Andreas Körber, Geschichtsbewusstsein dynamisch, In: Geschichte - Leben - Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, Andreas Körber (Hg.), Forum Historisches Lernen (2003) 182.

⁵³ Ulrich Baumgärtner, Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur. Praktische Folgen didaktischer Theorie, Praxis Geschichte 5, Nr. 2019 (03.09.2019) 1-2.

⁵⁴ Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, 20-21.

⁵⁵ Baumgärtner, Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur. Praktische Folgen didaktischer Theorie, 3; Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, 68.

Spielerinnen und Spielern erforscht werden.⁵⁶ Wie das Zusammenspiel des individuellen Geschichtsbewusstseins und der historisierenden Spiele mithilfe der strukturellen Kopplung für eine empirische Analyse aussehen kann, hat Daniel Giere in einem Diagramm dargestellt:



57

Abbildung 2: Modell nach Daniel Giere, *Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen* (2019)

2.1. Historisches Lernen im Geschichtsunterricht

Zur Untersuchung von digitalen Spielen im Geschichtsunterricht macht es Sinn sich anzusehen, was ein erfolgreicher Geschichtsunterricht leisten muss. Peter Gautschi nahm zur Untersuchung des Geschichtsunterrichts eine Unterteilung in die Gebiete der Phänomen-, Ergebnis-, Wirkungs-, Interventionsforschung sowie der Forschung zu historischem Denken und Lernen vor. Bei der Phänomenforschung geht es um die Bearbeitung der Erscheinungsformen des historischen Lernens. Hierunter fallen die Methoden (Quellenanalyse), Medien (Buch) und pädagogischen Mittel (Lehrer-Schüler-Gespräch), welche im Unterricht verwendet werden. Die Ergebnissforschung befasst sich mit den Leistungen des historischen Lernens und wie sich diese erheben sowie messen lassen. Dabei werden die Lernstände von Schülerinnen und Schülern vor und nach dem Behandeln eines Themas erhoben. Anhand dessen ließe sich beispielsweise der Verlust von Fähigkeiten und Fertigkeiten in höheren Geschichtsklassen aufzeigen. Die Wirkungsforschung nimmt es zum Anlass, die unterschiedlichen Bedingungen zu prüfen, die einen guten Geschichtsunterricht bewirken. Hierbei werden speziell die Einstellungen, die Lernmotivation, das Fachinteresse und die Fachleistungen der Schülerinnen und Schüler sowie die Lernumgebung berücksichtigt. Somit ist die Wirkungsforschung eine Verbindung aus Phänomen- und Ergebnissforschung. Speziell in Amerika herrscht ein gewisser

⁵⁶ Giere, *Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen*, 150.

⁵⁷ Ebd., 152.

„Prozess-Produkt-Ansatz“ ähnlich dem Wirkungsansatz, bei dem die Zusammenhänge zwischen Unterricht, Schülermerkmalen, Lernkontext sowie dem Lernzuwachs im Mittelpunkt stehen. Für den deutschen Sprachraum sieht Peter Gautschi hier noch einen Nachholbedarf. Die Interventionsforschung nimmt den Ansatz der Wirkungsforschung auf und soll darauf aufbauend funktionsfähige Einheiten des historischen Lernens bieten. Bei all diesen Forschungsrichtungen ist das Geschichtsbewusstsein und dessen Aufbau beim Individuum stets präsent.⁵⁸

Gemeinhin wird unter dem Geschichtsunterricht die Interaktion zwischen Lehrergruppen und Lerngruppen, die mehrmals wöchentlich stattfindet, bezeichnet. Das Unterrichtsfach Geschichte ist hierbei die normativ gesetzte Einrahmung des historischen Lernens in der Schule. Im Fach Geschichte werden Themen angesprochen, die nur in diesem erlernt werden können. Im Geschichtsunterricht sollen Ziele, Inhalte, Methoden und Medien des historischen Lernens zum Einsatz kommen.⁵⁹ Gegenwarts-, Lebenswelt-, Erfahrungs-, Problem-, Methoden- und Wissenschaftsorientierung sowie Multiperspektivität, Kontroversität und Pluralität sind vorgeschlagene übergeordnete Themenbereiche, die der Geschichtsunterricht abdecken soll. Besonders die Fragen an die Vergangenheit stellen die Lernenden vor Probleme und sollen durch Problemfindung und Reflexion gelöst werden. Die Partialität als Teil der Wissenschaftsorientierung thematisiert die unzureichende Konstruktion von Darstellungen durch Quellen. Die Quellen können hierbei unterschiedliche Perspektiven beinhalten, was unter der Multiperspektivität zusammengefasst wird. Ebenso sind die folgenden Prinzipien nach Baumgärtner von Bedeutung für einen nachhaltigen Geschichtsunterricht: Projektorientierung, Handlungsorientierung (eigenständiges Arbeiten, praktisches Tun, Lernen mit allen Sinnen), Personalisierung/Personifizierung (Geschichte von Menschen gemacht, historische Vorgänge können anhand von Personen aufgezeigt werden) sowie Alteritätserfahrung/Fremdverstehen und interkulturelles Lernen.⁶⁰ Einige dieser Prinzipien lassen sich anhand von digitalen Spielen in den Geschichtsunterricht integrieren, womit nach Baumgärtner ein Grundstein für einen erfolgreichen Unterricht mittels digitaler Spiele geschaffen wäre.

Die Frage von Schülerinnen und Schülern, weshalb sie die historischen Inhalte lernen sollten, ist oftmals unangenehm für die Lehrperson. Dabei ist die Antwort doch offensichtlich. Die Lernenden sollen sich ihre eigenen Antworten zur Geschichte bilden, in der momentanen Geschichtskultur zurechtfinden sowie kritische Positionen einnehmen, beurteilen und bewerten können. Das historische Lernen im Geschichtsunterricht soll zum Erreichen dieser Ziele kontinuierlich (immer wiederkehrend), wissenschaftsorientiert (orientiert an der Geschichtswissenschaft), gesellschaftlich und politisch

⁵⁸ Peter Gautschi, *Geschichtsunterricht erforschen – eine aktuelle Notwendigkeit*, In: *Geschichtsunterricht heute Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte*, Peter Gautschi, Daniel Moser, Kurt Reusser, Pit Wiher (Hg.), *Geschichtsdidaktik heute 1* (Bern 2007) 31-32, 37-38, 40.

⁵⁹ Ulrich Baumgärtner, *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule*, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 2. aktual. Aufl. (Paderborn 2019) 57-58, 65.

⁶⁰ Peter Gautschi, *Geschichtsunterricht erforschen – eine aktuelle Notwendigkeit*, 68-69.

akzeptiert, zielorientiert (klare Ergebnisse), intergenerationell (Wissen von älteren Lehrpersonen an jüngere weitergeben), professionalisiert (ausgebildetes Personal), standardisiert (Lehrpläne), strukturiert (keine zufälligen Lernprozesse) sowie nachhaltig sein.⁶¹ Der Geschichtsunterricht muss den Schülerinnen und Schülern somit keinen Wissensbestand an Inhalten und Themen mitgeben, sondern soll sie auf neue Kontroversen, Debatten, Situationen und Ereignisse vorbereiten. Eben dies wird durch die Kompetenzen zusammengefasst. Pandel nennt vier Kompetenzen, welche das historische Denken auszeichnen: die Gattungskompetenz, die Interpretationskompetenz, die narrative Kompetenz und die geschichtskulturelle Kompetenz.⁶²

Da sich das historische Bewusstsein ständig ändert, ergeben sich Unterschiede zwischen den aktuellen und vergangenen Generationen sowie innerhalb der Generationen. Ebenso unterscheidet sich der aktuelle Geschichtsunterricht vom damaligen, zumal Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Erwartungshorizonte gegenüber früheren Generationen besitzen.⁶³ Da der Geschichtsunterricht sich mit diesen Annahmen beschäftigen muss, ergeben sich mehrere Wege des historischen Lernens. Speziell durch die Computer und Smartphones ist eine Vielfalt an Vermittlungsformen entstanden. Diesbezüglich gilt es, die Frage aufzuwerfen, was der Geschichtsunterricht heute leisten kann.⁶⁴ Zu dieser Frage lassen sich einige Ansätze aufzeigen:

- die Beschränkung des Geschichtsunterrichts auf das schulische Lernen (fachlicher Ansatz),
- Erhebungen der Lernvoraussetzungen der Lernenden, um den Fehlvorstellungen entgegenzuwirken (konzeptueller Ansatz),
- den Unterricht nach den aktuellen Medien, Themen und Fragen auszurichten (aktueller Ansatz),
- Ausbildung von Werten und Verhaltensdispositionen (Ansatz zur politischen Bewusstseinsbildung),
- Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur anhand von Medien bilden. Im Wesentlichen ist hierbei das Arbeiten in zwei unterschiedlichen Zeitebenen (Vergangenheit und Gegenwart) wichtig (Ansatz zur Teilhabe an der Geschichtskultur).

Der Geschichtsunterricht ist oftmals beschränkt auf schriftliche Quellen, Texte oder historische Abbildungen. Das Einbeziehen von digitalen Medien wird dementsprechend auf ein paar Stunden vor den Ferien oder wenige Minuten am Ende einer Unterrichtseinheit begrenzt. Dabei werden gerne

⁶¹ *Gautschi*, Geschichtsunterricht erforschen – eine aktuelle Notwendigkeit, 57-58.

⁶² *Pandel*, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula, 26.

⁶³ Ebd., 117.

⁶⁴ *Baumgärtner*, Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur. Praktische Folgen didaktischer Theorie, 4.

Kahoots, Filme oder Dokumentationen verwendet. Computerspiele wären ebenfalls ein sehr anziehendes Medium für die Schülerinnen und Schüler, da sich anhand dieser Darstellungen aus der Geschichte gewinnen lassen. Aus Zeitgründen ist es verständlich, dass Computerspiele kein zentrales Lernmedium sind, doch bieten sich Zeitfenster im Monatslehrplan an, um anhand dieser historische Inhalte darzustellen. Bei entsprechender Koordination und Kommunikation könnten die Vertretungslehrerinnen und Vertretungslehrer die Schülerinnen und Schüler spielen lassen. Ein Computerspiel könnte mit begrenzten Mitteln einiges zur Bereicherung des Geschichtsunterrichtes beitragen. Durch etliche Darstellungsformen, wie Walkthrough-Videos auf YouTube, einzelne Kapiteln anspielen oder Plenumspielen können Computerspiele viele Wege in den Unterricht finden.⁶⁵ Alexander Preisinger nennt in seinem Buch *Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung* einige Methoden zur Umsetzung von digitalen Spielen im Geschichtsunterricht. Dabei lassen sich das angeleitete Spielen, das Erstellen eines Codebuches, das gemeinsame Spielen oder das Erstellen von Protokollen und Diagrammen nennen. Ebenso werden zu einzelnen Spielen Unterrichtsentwürfe vorgestellt, die von Lehrerinnen und Lehrern zur Umsetzung im Unterricht herangezogen werden können.⁶⁶

Die Nutzung der digitalen Medien im Geschichtsunterricht lässt sich durch die quantitative Analyse von Bernhardt und Kühberger unterstreichen. Nach dieser Erhebung kamen sie auf die folgenden Nutzungszahlen: Die Verwendung der digitalen Medien betrug im Geschichtsunterricht lediglich 17%. Von diesen kamen in 14% der Beamer vor. Der Einsatz von PC, Smartphones und Tablets kam auf 3,3%. Demgegenüber wurde das Schulbuch in 39% der gesamten Geschichtsunterrichtszeit verwendet. Die Autoren sehen speziell die Junglehrerinnen und Junglehrer, welche im digitalen Zeitalter aufwuchsen und somit keine Probleme beim Einsatz der digitalen Medien haben sollten, gefordert. Dennoch weisen eben jene wenig Interesse an einem kritischen Umgang mit den Medien auf. Die Autoren geben aber auch der Ausbildung an den Universitäten und Hochschulen die Schuld an diesen Zahlen. Speziell durch die Geschichtsdidaktik seien die digitalen Medien nicht als Teilbereiche in das Lehramtsstudium integriert worden. Aufgrund der hohen Nutzung von Schulbüchern wurde die Frage aufgeworfen, ob diese eine Möglichkeit zur zusätzlichen Nutzung von digitalen Medien darstellen könnten. In den Schulbüchern wird jedoch lediglich in 0-9% aller Aufgabenstellungen eine Nutzung von digitalen Medien eingefordert. Hierbei überwiegt der Operator „recherchiere“.⁶⁷ Anhand dieser Analyse lässt sich die geringe Verwendung und Wertschätzung der digitalen Medien im Geschichtsunterricht festmachen.

⁶⁵ Stephan Jegust, „Valiant Hearts“. Kriegserfahrung 2014 im Computerspiel, In: Der Erste Weltkrieg im Geschichtsunterricht. Grenzen – Grenzüberschreitungen – Medialisierung von Grenzen, *Historica et didactica: Fortbildung Geschichte* 7 (St. Ingbert 2014) 205.

⁶⁶ Preisinger, *Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung*, 129-143.

⁶⁷ Markus Bernhardt, Christoph Kühberger, *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*, In: *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*, Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe (Hg.) (Göttingen 2018) 435, 437-439.

2.2.Lernen anhand von digitalen Spielen

Das Lernen spielt auch beim Computerspielen eine bedeutende Rolle. Die Aufgaben in einem Spiel benötigen eine gewisse Anforderung, die sich in Form von Kompetenzen zusammenfassen lässt. Diese Verknüpfung von Kompetenzen und Computerspielen wurde 1984 von Patricia M. Greenfield in ihrem Werk *Mind and Media* angesprochen. Johannes Fromme bezeichnet die Kompetenzen, die benötigt werden, um ein historisches Computerspiel zu bewältigen, als „computer literacy“, angelehnt an den Begriff von Patricia M. Greenfield. Die meisten Lernprozesse passieren auf einer für die Spielerinnen und Spieler unbewussten Ebene. Im Vordergrund steht stets das Spielen und nicht das Nachdenken über das eben Erlebte. Aufgrund der Immersion von Computerspielen ist dieses Reflektieren auf einer Metaebene nicht für das Spielen vorgesehen. Es geht vielmehr um Erfahrungen, die sich durch die Interaktion mit dem Spiel für die Spielerinnen und Spieler ergeben. Da die allgemeinen Lern- und Denkmuster in den Spielen somit nicht funktionieren, kommt es zu einer neuen Erfahrung. Aufgrund dieser Tatsachen sollten Aufgaben entwickelt werden, durch welche die Spielenden eine kritische Distanz zum Spiel gewinnen, ohne dabei den Spielprozess zu beeinflussen.⁶⁸

Beschäftigen sich die Spielerinnen und Spieler mit einem unbekannten Spiel, geht es in erster Linie um das Aneignen des Spielablaufs und der Spielregeln. Durch die Verwendung von Manuals, Einführungen oder auch visuellen/audiovisuellen Interfaces kann das Spiel den Spielenden Hilfestellungen beim Erwerb des prozeduralen Wissens zur Verfügung stellen.⁶⁹ Zudem erwecken Spiele oftmals ein Gefühl der Freude, falls es zu einem neuen Erleben oder Ausgleich des Lebens kommt. Durch ein forschendes Handeln lassen sich Grenzen überschreiten, die sich im realen Leben nicht verwirklichen lassen würden. Die Freude, Handlung und Möglichkeit werden als Motivation zum Spielen verwendet. Bei Lernspielen soll der Aspekt des Lernens in eine computerbasierte, virtuelle Umgebung verlagert werden. Hierfür wird der Begriff „Digital Game Based Learning“ verwendet. Entsprechend den Lerninhalten und der Spieleigenschaften lässt sich ein Lernspiel nach drei Typen unterteilen:⁷⁰

- Unterscheidung nach dem Verhalten der Spielerinnen und Spieler in einer Lernumgebung.
- Unterscheidung nach dem Feedback des Spiels auf die Handlungen der Spielerinnen und Spieler.
- Unterscheidung nach dem Feedback der Spielerinnen und Spieler, Rückschlüsse auf die eigenen Handlungen und das Feedback des Spiels.

⁶⁸ Johannes Fromme; Benjamin Jörissen, Alexander Unger, Bildungspotenziale digitaler Spiele und Spielkulturen, MedienPädagogik 15, Nr. Computerspiele und Videogames (2008) 8-10.

⁶⁹ Kathrin Fahlenbrach, Felix Schröter, Game Studies und Rezeptionsästhetik, In: Game Studies. aktuelle Ansätze der Computerspielforschung (Köln 2015) 177.

⁷⁰ Jochen Pfannstiel, Volker Sängler, Claudia Schmidt, Game-based Learning im Bildungskontext einer Hochschule. Ein Praxisbericht, MedienPädagogik 15, Nr. Computerspiele und Videogames (2009) 2.

Computerspiele mit historischen Inhalten sind mehr oder weniger kohärente Reproduktionen der Vergangenheit. Somit können sie als eine Art Zeitmaschine bezeichnet werden. Diese Spiele historisieren, indem sie versuchen, historische Bedeutungen aufzugreifen, zu verarbeiten oder darzustellen.⁷¹ Die Verbindung der Spiele mit den Quellen der Geschichte kann den Lehrpersonen gelegentlich schwer fallen. Zuvorderst müssten von den Lehrerinnen und Lehrern die Lücken der Spieldarstellung angesprochen werden. Das heißt, sich die Frage zu stellen, was das Spiel nicht darstellt. Dies ist auf Anhieb nicht sofort sichtbar und erfordert einiges an Vorwissen. Hierbei nehmen die Lehrpersonen bei der Wiedergabe der Spiele eine entscheidende Rolle ein, indem sie auf fehlende Darstellungen aufmerksam machen. Denn, wie einige Autoren feststellen, es kann das Geschichtsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler durch Computerspiele gefördert werden. Alexander Preisinger beispielsweise stellt fest, dass anhand des historischen Raumes und der Möglichkeit eigene Handlungen zu vollziehen, Geschichte passiv wahrgenommen wird.⁷²

Pandel spricht bei der Beschreibung des Geschichtsbewusstseins von einem Geschichtlichkeits-Schemata, das für die Zuordnung von Botschaften in einem historischen Zusammenhang verantwortlich ist. Eine Repräsentation in der Spielwelt wird dementsprechend von Spielerinnen und Spielern durch kognitive Verarbeitungsmechanismen schematisch in das Langzeitgedächtnis transferiert. Dies kommt erst dann zustande, wenn das Geschichtlichkeits-Schemata den Inhalt als historisch relevant einschätzt. Somit muss die Visualisierung einem Ausschnitt aus der Vergangenheit zugeordnet werden können. Die Spielerinnen und Spieler können dieses Wissen über die Vergangenheit bereits besitzen oder ebenso als Historie interpretieren. Folglich sind die Nutzerinnen und Nutzer abhängig von ihren individuellen Repräsentationen im mentalen System. Dieser wechselseitige Austausch der Wahrnehmung mit dem vorhandenen Wissen kann unter dem Begriff der „temporalen Kopplung“ zusammengefasst werden.⁷³ Anhand des Beispiels einer bekannten Person wird dies aufgezeigt. Wird eine Darstellung von Alexander Van der Bellen den Schülerinnen und Schülern vorgelegt, versuchen sie diese mit ihren mentalen Repräsentationen abzugleichen. Existieren bereits Informationen, die zu einer Erkennung führen, kann das Bild verarbeitet werden. Ansonsten müssen die Schülerinnen und Schüler den Erzählungen der Lehrperson glauben, dass es sich um Alexander Van der Bellen handelt. Auf eben diese Weise funktioniert es mit den historischen digitalen Spielen.

Die strukturelle Kopplung meint ein Assimilieren von Spielenden und Spiel. Diese beiden Ebenen werden auf technischer und physischer Seite so eingeschränkt, dass eine Interaktion ablaufen kann. Mithilfe von Eingabegeräten werden die Handlungen der Spielerinnen und Spieler erfasst und diese

⁷¹ Florian Kerschbaumer, Tobias Winnerling, Postmoderne Visionen des Vor-Modernen, In: Frühe Neuzeit im Videospiel: Geschichtswissenschaftliche Perspektiven, Florian Kerschbaumer, Tobias Winnerling (Hg.), Histoire (Bielefeld 2014) 14.

⁷² Preisinger, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung, 10-11.

⁷³ Giere, Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen, 104, 106, 110-111, 254-257.

strukturell ähnlich im Gameplay widergespiegelt. Es entstehen hierbei sogenannte Input-Output-Loops (I-/O-Loops). Die Spielerinnen und Spieler erzeugen selbst die Handlungen, was einem positiven Selbstwirksamkeitserleben entspricht. Diese Handlungen vollziehen sich in Episoden und verlangen nach einer Informationsverarbeitung der Spielenden. In diesen Episoden kann es sich um eine simulierte Lebenserfahrung für die Spielerinnen und Spieler handeln, falls die digitale Spielwelt als realistisch interpretiert wird. Bei dieser Involvierung können die beiden Begriffe Immersion und Engagement genannt werden. Immersion verbindet die Spielenden mit der Spielwelt. Hierbei entsteht ein Näheverhältnis, indem eine passive Rezipientenrolle eingenommen wird. Das Gegenteil der Immersion ist das Engagement, bei dem es zu einer aktiven Änderung des Spiels durch die Spielerinnen und Spieler kommt und die Inhalte als Herausforderung angesehen werden. Dabei werden neue Schemata gebildet.⁷⁴ Die Abfrage des Vorwissens der Spielerinnen und Spieler ist wesentlich für die strukturelle Kopplung, um nach dem Spielen die Geschichtlichkeits-Schemata zu erkennen. Eine besondere Rolle nimmt hierbei das individuelle Geschichtsbewusstsein ein. Die Schülerinnen und Schüler sollen ein Vorwissen besitzen, um einen kritischen Abgleich des Wahrgenommenen zu ermöglichen. Das Geschichtlichkeits-Schemata ist somit eine Verarbeitungsinstanz für historische Repräsentationen, dabei werden die theoretischen Annahmen der Spielerinnen und Spieler zu Transferprozessen verarbeitet.⁷⁵

Durch das Anregen von Lernprozessen anhand von Computerspielen kann eine Begeisterung bei den Spielerinnen und Spielern ausgelöst werden. Besonders die Entwicklerinnen und Entwickler müssen sich dieser Aufgabe annehmen und die Inhalte ansprechend darstellen. Einige der Lernformen werden anhand von Tutorials an die Spielerinnen und Spieler weitergegeben. Dabei erhalten die Spielenden in akustischer oder visueller Form direkte Anweisungen. Diese Hinweise sollten möglichst geringgehalten werden, da Menschen zuvorderst selbstständig lernen möchten. Jede Lehrperson kennt die Überzeugung der Schülerinnen und Schüler, Aufgaben „selbst zu schaffen“ oder „keine Hilfe zu benötigen“. Daher werden die Instruktionen meist in Rätseln oder Kommentaren versteckt. Matthias Bopp hat für dieses „versteckte Beibringen“ von Handlungsanweisungen den Begriff des „Stealth-Teaching“ entworfen.⁷⁶

Einige Merkmale des Lernens anhand von Computerspielen sind ein aktives, selbstgesteuertes, konstruktives, motivierendes, situiertes und soziales Lernen.⁷⁷ Eine Unterscheidung zwischen den Unterhaltungsspielen und den Lernspielen ist laut Dominik Petko entscheidend, um die Merkmale der beiden herauszustreichen. Dabei können die angewendeten Strategien und die Umsetzungen der Spiele

⁷⁴ *Giere*, Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen, 104, 106, 110-111.

⁷⁵ Ebd., 155-158.

⁷⁶ Matthias Bopp, Immersive Didaktik. Verdeckte Lernhilfen und Framingprozesse in Computerspielen, kommunikation@gesellschaft 6, Nr. B2 (2005), 4-5.

⁷⁷ Dominik Petko, Unterrichten mit Computerspielen. Didaktische Potenziale und Ansätze für den gezielten Einsatz in Schule und Ausbildung, MedienPädagogik 15, Nr. Computerspiele und Videogames (2008) 1.

eine Hilfe für die Lehrpersonen darstellen.⁷⁸ Einige Merkmale tauchen häufig in Computerspielen auf und können im Unterricht aufgegriffen werden:⁷⁹

Die Linearität bzw. der Determinismus beschreibt eine Handlungsabfolge bei den Problemlösungen. Auf ein Ereignis A folgt ein Ereignis B. Diese Abfolgen entsprechen nicht unbedingt der Wirklichkeit, jedoch wird ein stringenter Erzählverlauf verfolgt. Die machtvolle Position des Subjekts zeigt sich, indem Soldaten an der Front auf einen Feldherrn treffen, was einer Fiktion entspricht. Der Grad der Genauigkeit wird von den Spielehersteller durch historische Akkurateesse beworben.

In den USA haben sich Kurse an den Universitäten zum Einsatz von Computerspielen im Unterricht etabliert. Ein Trend hin zu einer Lernbegleitung durch die Spiele konnte somit geschaffen werden. Einige Spieleentwicklerinnen und Spieleentwickler, wie jene der *Assassin's Creed-Reihe*, bieten seit längerer Zeit Hinweise zum Einsatz ihrer Spiele im Unterricht an. Diese Anleitungen können von den Lehrpersonen übernommen werden und helfen bei der Verbindung mit den Quellen sowie die Lücken der Spiele zu thematisieren. Dennoch bleibt die Frage nach der richtigen Methode für einen Umgang mit Videospielen unbeantwortet. Dabei stellen die einzelnen Spielabschnitte die größte Herausforderung dar. Wie lassen sich diese festhalten und präparieren, sodass sie zu einer historischen Analyse beitragen können?

Auch mittels Verlaufsprotokollen ist das Spiel nicht klar analysierbar, sondern lediglich die Interaktion der Spielerinnen und Spieler mit dem Medium. Dieses Problem kann durch ein Beispiel aus einem anderen Feld verdeutlicht werden. Beim Fußball werden die Analysen anhand von Daten aufbereitet, womit stets der Blick auf die Spielerinnen und Spieler gerichtet ist, da diese für das Zustandekommen des Fußballspiels notwendig sind. In gleicher Art und Weise muss der Fokus bei den Videospielen auf die Spielerinnen und Spieler gelegt werden. Zukünftigen Untersuchungen können hoffentlich weitere Aussagekraft hervorbringen, da die Analyse von Spielen und der Spielenden noch nicht an diesem Punkt angekommen ist.⁸⁰

Wie schwierig sich die Lernprozesse mittels Computerspielen unterstützen lassen, hat sich Matthias Bopp in seinem Artikel *Immersive Didaktik: Verdeckte Lernhilfen und Framingprozesse in Computerspielen* genauer angesehen. Seiner Ansicht nach wurden weder von den Game Studies noch von der Medienpädagogik diese Verbindung genügend betrachtet. Aufgrund des Eintauchens in das Spielerlebnis sei selten eine wahrnehmbare Lernumgebung vorhanden, weshalb Bopp Computerspiele

⁷⁸ Petko, Unterrichten mit Computerspielen, 2.

⁷⁹ Angela Schwarz, Computerspiele – ein Thema für die Geschichtswissenschaft?, In: „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf ihre Gegner werfen?“. Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel, Angela Schwarz (Hg.), Bd. 13, Medien'welten (Münster 2010) 15.

⁸⁰ Kerschbaumer, *Winnerling*, Postmoderne Visionen des Vor-Modernen, 24.

mit dem Begriff der „immersiv arrangierten Lernumgebungen“ zusammenfasst. Der wichtigste Aspekt von Spielen sei immer noch die Unterhaltung.⁸¹

2.2.1. Interaktion

Wie im Spiel kommuniziert und interagiert wird, lässt sich nicht einfach unter der Bezeichnung „Mensch-Maschine-Interaktion“ zusammenfassen. Computerspiele können für die Spielerinnen und Spieler eine Form von Unterhaltung sowie ein soziales Kommunikationsmedium darstellen.⁸² Zudem wirken die Interaktionen der Spielenden auf ihre zukünftigen Handlungen. Für das Zusammenspiel von Interaktion, Narration und Simulation hat Michael Baumgärtel ein Dreieck, bestehend aus diesen, entwickelt, dass die Gesamtheit an erzählerischen Formaten in Spielen abdecken soll. Die Narration bezieht sich hauptsächlich auf das Ziel eines Spiels, während die Interaktion von der Mechanik und den Regeln abhängt. Zusätzlich wirkt die Simulation auf das Feedbacksystem eines Spiels ein. Jedes Spiel lässt sich in diesem Dreieck verorten. Dabei ist eine Relation zu anderen Spielen entscheidend, da keine absolute Verortung anhand eines einzigen Spiels vorgenommen werden kann.⁸³

Die Interaktion selbst bietet bereits Grundlage zur Diskussion. Speziell die Ebene mit welcher interagiert wird, ist zumeist unklar. Das Agieren der Spielerinnen und Spieler im Spiel ist durch das Handlungsrepertoire definiert. Diese Handlungen, welche im Spiel vollzogen werden können, hängen vom Kontext der Spielsituation ab. Außerdem sind die Gesetze im Spiel sowie die Gameplayregeln entscheidende Gradmesser, die über den Aktionsspielraum entscheiden. Weiters hängt die Interaktion vom Genre, dem Eingabegerät und den Spielenden selbst ab. Dabei handelt es sich jedoch nicht um eine Macht des digitalen Mediums, sondern um ein Verhältnis zwischen den beiden Seiten, das sich während der Interaktion verändern kann. Da die Regeln des Mediums einer Programmierbarkeit folgen, lassen sich die Handlungsmöglichkeiten anpassen. Diese Ebenen sind entscheidend, um sich bewusst zu werden, was die Spielerinnen und Spieler beim Spielen eigentlich machen.⁸⁴

Eine Trennung von Lesen und Tun in den Spielen kann bei der Unterscheidung zu anderen Darstellungen der Geschichtswissenschaft helfen. Während in Büchern die Autorinnen und Autoren sowie in Filmen die Produzentinnen und Produzenten alleinig die produktive Rolle übernehmen, obliegt dieser Part bei Computerspielen ebenso den Spielerinnen und Spielern. Denn erst durch das Spielen von historischen Computerspielen wird Geschichte produziert. Hierfür verwendet Adam Chapman den Begriff des „(Hi)story-play-space“. Die verschiedenen Wahrnehmungen beim Spielen führen zu differenten Interpretationen bei den Spielerinnen und Spielern. Diese Deutungen haben

⁸¹ Matthias Bopp, Immersive Didaktik. Verdeckte Lernhilfen und Framingprozesse in Computerspielen, 1.

⁸² Jeffrey Wimmer, Jan-Hinrik Schmidt, Game Studies und Mediensoziologie, In: Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung (Köln 2015) 259.

⁸³ Baumgärtel, About war, about hearts and about loneliness, 32.

⁸⁴ Jan Distelmeyer, Kontrollieren – (Inter-)Aktivitäten in, mit und von Computerspielen, In: Videospiele als didaktische Herausforderung, Nathanael Riemer, Sebastian Möring (Hg.), DIGAREC series 8 (Potsdam 2020), 87-88.

Aktionen der Spielenden zur Folge, welche eine Resonanz des Spiels bedingen.⁸⁵ Durch die Eingabe und Kontrolle des Spiels oder der Charaktere kann genauso eine authentische Ebene vollzogen werden. So gibt es bereits die Möglichkeit anhand von *Microsoft Kinect*, die Bewegungen der Spielerinnen und Spieler zu erfassen und auf das Spiel zu übertragen. Zudem gibt es Lightguns, Plastikpistolen, Lenkräder oder Gewehre, die das Spielerlebnis zunehmend realistischer gestalten können. Ebenfalls zu nennen ist die VR-Brille, welche in Zukunft einen großen Beitrag zu neuen Spielentwicklungen und somit dem Spielerlebnis liefern wird.⁸⁶

Je höher die Interaktionsmöglichkeiten in einem Spiel ausfallen, desto mehr kommt es zu einem selbstwirksamen Handeln der Spielerinnen und Spieler. Dies hat den Effekt, dass die gemachten Erlebnisse länger im Gedächtnis abrufbar sind. Die Aktionen in einem Spiel lassen sich als exploratorisch (welche Möglichkeiten an Aktionen können wahrgenommen werden) und performativ (was kann wirklich getan werden) beschreiben. Diese beiden weisen Ähnlichkeiten mit dem Nachbilden von vergangenen Aktionen im Spiel auf. So können Handlungen der Geschichte mittels Eingabegeräten durch die Spielenden im Spiel nachgebildet und somit erneut erlebt werden. Spielerinnen und Spieler können zwar exploratorische-historische Aufgaben nachstellen, jedoch werden diese nicht performativ. Die Spiele können uns nur zeigen, dass es diese Möglichkeiten der Handlungen gibt oder in der Vergangenheit gegeben hat. Dennoch zeigen die Spiele, welche Aktionen notwendig sind, um die Handlungen in der Realität durchzuführen. Anhand dieser Eigenschaften können die historischen Spiele als eine Form des Nacherlebens angesehen werden.⁸⁷

2.2.2. Narration

Eng verbunden mit der Interaktion der Spiele ist die Narration. So kommen oftmals Anforderungen wie „<Hit ENTER to continue>“ vor, die entscheidend für das Fortsetzen der Narration sind. Diese Bestandteile des Spiels lassen sich nach Martin Zsag sowohl zur diegetischen (Spielelemente, die zur Erzählung gehören) als auch zur extradiegetischen (Spielelemente, die nicht zur Erzählung gehören) Form zuordnen. Obwohl diese Elemente keine Bestandteile der Erzählung sind, tragen diese dennoch zur Interaktion mit der Spielgeschichte bei. Spielerinnen und Spieler merken schnell, welche Handlungen zum Erfolg führen und welche weniger zielführend sind. Dabei helfen ihnen die Rückmeldungen der Spiele. Spieleentwicklerinnen und Spieleentwickler entwerfen somit Feedbacks, die eine Aktion entweder bestrafen oder belohnen. Zumeist sind die Erzählstränge in den Spielen so gewählt, dass die Spielerinnen und Spieler wenig Möglichkeiten besitzen, auf das Spiel einzuwirken. Als Beispiel können die kämpferischen Handlungen zum Beseitigen von NPCs in Kriegsspielen genannt werden. Dieses Genre weist oftmals nur wenige friedliche Lösungswege auf.⁸⁸

⁸⁵ Chapman, *Digital Games as History*, 46-47, 49-50.

⁸⁶ Baumgärtel, *About war, about hearts and about loneliness*, 40-41.

⁸⁷ Chapman, *Digital Games as History*, 212, 218.

⁸⁸ Zsag, *Digitale Spiele in der Geschichtswissenschaft*, 14, 46-47.

Seit den 1980er Jahren steht nicht nur das technische Spiel im Mittelpunkt, sondern ebenso die Geschichte, um die sich das Spiel dreht. Bereits in den ersten Kriegssimulationen fanden Karten, Spielfiguren und Regeln eine Anwendung.⁸⁹ Dieser Ansatz ist heutzutage in der militärischen Ausbildung festzumachen und findet mittlerweile auf einer digitalen Ebene statt. Besonders die Komplexität der Handlungsmöglichkeiten sowie die Darstellung haben sich seitdem wesentlich verändert. Hierbei handelt es sich um Simulationen, welche es zumeist mit Vorsicht zu spielen gilt.⁹⁰ Denn diese Darstellungen der Geschichte sind Annahmen, die aus Entscheidungen heraus entstanden. Dabei können sich die wissenschaftliche und die populäre Geschichtsdarstellung wesentlich unterscheiden. Weder das eine noch das andere kann als Fiktion oder als faktenbasiert angesehen werden.⁹¹

Fiktion lässt sich aus dem lateinischen Begriff „fictus“ herleiten und bedeutet übersetzt formen, bilden oder gestalten. Bei der Fiktion lässt sich eine weitere Unterscheidung in fiktional und fiktiv treffen. Fiktive Handlungen oder Personen müssen nicht unbedingt falsch sein, demgegenüber sind fiktionale Darstellungen zumeist künstlerischer Natur. Im Vergleich dazu hat der Begriff „Authentizität“ einen Anspruch an Echtheit. Er lässt sich aus dem griechischen Wort „authentikós“ herleiten und kann mit original oder zuverlässig übersetzt werden. In der Umgangssprache wird authentisch oftmals mit den Begriffen „wahr“ und „echt“ gleichgesetzt. Nach Hans Jürgen Pandel gibt es die Quellen-, Erlebnis-, Fakten-, Typen- und Repräsentationsauthentizität. Diese Unterscheidung orientiert sich an den unterschiedlichen historischen Grundlagen, auf denen das Spiel basiert.⁹²

Bei der Beschäftigung mit der Authentizität wird danach gefragt, was eigentlich dargestellt wird. Darunter fallen zunächst das Setting der Spielwelt und die Narration. Jedoch kann mit der Viabilität ebenso eine fiktive Aufmachung des Spiels authentisch wirken.⁹³ Die Spielehersteller und Spieleherstellerinnen nutzen Quellen und Literatur nicht immer für eine kritischen Darstellung der Vergangenheit, sondern argumentieren damit ihren Authentizitätsanspruch. Die Spielerinnen und Spielern merken wohl kaum die schlechte oder ungenügende Arbeit mit wissenschaftlichen Inhalten, vielmehr erkennen sie den Zusammenhang mit anderen populären Medienprodukten, wie Filmen oder Büchern. Folglich entsteht eine sogenannte „gefühlte Geschichtswelt“, die als Rahmenbedingung des Spiels herhält. Wie Spieleentwicklerinnen und Spieleentwickler mit dem Begriff der Authentizität spielen, hat Christine Gundermann anhand von historischen Comics aufgezeigt.⁹⁴ Ihre Beschreibungen, lassen sich für etliche Geschichtsspiele adaptieren. Spiele würden ihrer Ansicht nach schriftliche oder bildliche Quellen sowie Ergebnisse von Forschungsgruppen als Grundlage der

⁸⁹ Deterding, *Living Room Wars*, 23-24.

⁹⁰ Giere, *Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen*, 71-74.

⁹¹ Chapman, *Digital Games as History*, 17-21.

⁹² Baumgärtel, *About war, about hearts and about loneliness*, 4-8.

⁹³ Ebd., 40-41.

⁹⁴ Christine Gundermann, *Inszenierte Vergangenheit oder wie Geschichte im Comic gemacht wird*, In: *Ästhetik des Gemachten. Interdisziplinäre Beiträge zur Animations- und Comicforschung* (Berlin, Boston o. J.) 271-272.

Darstellungen verwenden. Die Wesensart der Quellen wird entsprechend der zu erzählenden Geschichte ausgewählt. Für ein zusätzliches Maß an Authentizität können unterschiedliche Formen von Quellen, wie Briefe, Bilder, oder Zeitschriften sorgen. Bilder werden häufig nicht übernommen, sondern in einer nachgezeichneten Form in das Spiel übertragen. Ebenso spielen Karten eine entscheidende Rolle, um eine Verbindung zur Vergangenheit darzustellen. Durch diese lassen sich Bewegungen, Grenzen oder Länder verbildlichen.⁹⁵ Ein authentisches Bild der Geschichte lässt sich dabei nicht konstruieren, vielmehr kann es lediglich über die Vorstellungen in den Quellen angenähert werden. Diese Auffassungen der Vergangenheit können beispielsweise anhand von prozeduralen Rechenmodellen, automatisierten Weltentwürfen oder erinnerungskulturellen Gemeinschaften wiedergegeben werden.⁹⁶

Der Begriff der „Konfiguration“ drückt aus, dass Spielerinnen und Spieler die historischen Computerspiele nutzen, um spezielle Ereignisse der Geschichte nachzuspielen. Die Konsumentinnen und Konsumenten können entweder mit dem Dargebotenen zufrieden sein oder sie finden die Darbietung von den bekannten Repräsentationen abweichend. Dabei können die Inhalte entweder als falsch abgestempelt werden und wenig Berücksichtigung finden, oder die Spielerinnen und Spieler finden Gefallen an der alternierenden Geschichte.⁹⁷ Diese kontrastierenden Kräfte in historischen Spielen nennt Adam Chapman „Narrative-Spannkraft“, „Kontrolle-Repräsentation-Konfiguration“ sowie „Geschichte gegen Spiel“. Die Spielerinnen und Spieler haben zwar einen Einfluss auf die produzierten Repräsentationen, aber nie die gesamte Freiheit.⁹⁸ Im Folgenden werden zwei Simulationsstile von Adam Chapman vorgestellt, welche aufzeigen, wie Geschichte im Spiel umgesetzt wird.

Der Realistische-Simulationsstil nach Chapman beschreibt keine akkurate Abbildung der Vergangenheit. Es können auch Fantasy-Elemente vorkommen, wie im Spiel *Assassin's Creed*.⁹⁹ Dieser Simulationstyp will aufzeigen, wie es in der Vergangenheit war oder wie es den Menschen in dieser Zeit erging. Dies ist eine Wunschvorstellung, da nicht jedes kleinste Detail wiedergegeben werden kann. Die Vergangenheit wird dargestellt, wie diese von den Geschichtsschreibern wahrgenommen wurde, jedoch werden diese Ansichten im Spiel mit den Einstellungen und Werten der heutigen Zeit verknüpft. Dennoch versuchen die Entwicklerstudios möglichst viele visuelle Details zu übernehmen. Zumeist befasst sich diese Art von Simulationen mit einem speziellen Ereignis aus der Vergangenheit, wofür kleine Gruppen oder einzelne Charaktere ausgewählt werden. Die Ästhetik

⁹⁵ Angela Schwarz, Siegen ist erst der Anfang, oder: Was kommt nach der Annäherung an die Geschichte im Computerspiel?, In: „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf ihre Gegner werfen?“ Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel, Angela Schwarz (Hg.), Bd. 13, Medien'welten (Münster 2010) 218.

⁹⁶ Nolden, Geschichte und Erinnerung in Computerspielen, 326, 328.

⁹⁷ Chapman, Digital Games as History, 59, 61.

⁹⁸ Ebd., 53, 56.

⁹⁹ Assassin's Creed, online unter <<https://www.ubisoft.com/de-de/game/assassins-creed>> (01.11.2022).

wird durch die audio-visuelle Wiedergabe gesteuert, bei welcher Elemente aus Filmen, Serien oder Comics verwendet werden können.¹⁰⁰

Der Konzeptuelle-Simulationsstil nach Chapman kann als das Gegenteil des Realistischen-Simulationsstils angesehen werden. Es soll über die Vergangenheit erzählt werden, ohne vorzugeben, dass es so passiert ist. Spiele, die eine Karikatur oder eine Comickarstellung aufweisen, lassen sich zwischen den beiden Simulationsstilen einordnen, da ihre Deutung über die Vergangenheit aus beiden Simulationsstilen Elemente bezieht. Dabei wird die visuelle Genauigkeit gegenüber einer speziellen Darstellung von Stereotypen oder Truppen eingetauscht.¹⁰¹

Die Verbindung zwischen historischer Narration und Spielform entscheidet über die Ideologie, Theorie und Epistemologie der Perspektive, die ein historisches Spiel präsentiert. Speziell Überschneidungen von Medienformaten kommen zu Beginn von Spielen zum Einsatz. So werden gerne Fotos, Videos oder Sprachmittschnitte eingefügt, um zum Spielgeschehen hinzuführen. Als Beispiele lässt sich nicht nur *Valiant Hearts: The Great War* nennen, sondern auch *Call of Duty: World War II*. Mit diesen visuellen Ausschnitten wird eine zusätzliche Vermarktung betrieben oder es werden spezielle Events wie Jubiläen angesprochen.¹⁰² Die Produzentinnen und Produzenten verwenden die Geschichte wie eine Kinolizenz, wobei den Entwicklerstudios die Lizenzen der Filmbranche erspart bleiben, da die Geschichte selbst zur Marke wird. Bei der Verwendung von historischen Inhalten lassen sich die Produktionskosten sparen, da die Quellen oder Literatur leicht zugänglich sind. Mit dem Einsatz von bekannten Erzählungen können die Spielentwicklerinnen und Spieleentwickler sowie Publisherfirmen auf das Vorwissen der Spielerinnen und Spieler zurückgreifen. Ähnlich wie jeder Mensch haben auch die Spieleherstellerinnen und Spielehersteller ein Bild von der Vergangenheit. Durch die Auseinandersetzung im Entwicklerteam gewinnt dieses Bild zunehmend an Form und wird weiters durch Tests an Zielgruppen evaluiert. Dennoch darf beim Spielen die Unterhaltung und der Spaß nicht zu kurz kommen, weshalb die Anstrengung marginal sein soll. Wie groß der Spaßfaktor in einem Spiel ausfällt, hängt von der Zielgruppe des Spiels ab. Zumeist müssen Spiele von kleineren Produzentenfirmen ihre gesamte Zielgruppe erreichen, um einen Erfolg zu erzielen. Abgesehen davon werden durch Werbeschaltungen und gezielte Veröffentlichungsdaten (Jubiläen) eine Form der Vorfriede unter den Konsumentinnen und Konsumenten aufgebaut. Diese Aspekte verbindet die Spiele mit einigen populärkulturellen Medien der Geschichtskultur, wie beispielsweise den Filmen.¹⁰³

Der Raum des Spiels bietet den Spielerinnen und Spielern an, was getan werden kann, und fungiert als ein Element der Narration für die Entwicklerinnen und Entwickler. Dabei können bereits vorhandene

¹⁰⁰ Chapman, Digital Games as History, 77-81.

¹⁰¹ Ebd., 99.

¹⁰² Ebd., 183-185.

¹⁰³ Schüler, Schmitz, Lehmann, Geschichte als Marke. Historische Inhalte in Computerspielen aus der Sicht der Softwarebranche, 202, 205, 211-212.

Assoziationen geweckt werden oder eine Grundlage für die zukünftige Erzählung bieten. In den „Narrative-Garden“, wie sie Chapman nennt, ist eine Verknüpfung von Narration und Raum unzertrennlich. Der Raum wird nicht nur als Spielumgebung verwendet, sondern ist ebenfalls eine Form der Narration.¹⁰⁴ Beispielsweise können die Farben der Umgebung an die Narration und die Gefühlswelt angepasst werden. Dieser Ansatz wird auch im Spiel *Valiant Hearts: The Great War* umgesetzt. Wie sich diese narrative Ebene der Spiele auf den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler auswirkt, wird erst seit kurzem näher betrachtet. Hierbei kann mit einzelnen Episoden der Spiele oder verfälschten Abbildern des Raumes gearbeitet werden. Lässt das Spiel zudem Speicherstände zu, können die Dokumente oder Texte im Spiel für weitere Untersuchungen verwendet werden.¹⁰⁵

2.2.3. Spielziele, Immersion und die Wirkung von Spielen

Zagal et al. meinen, dass die Spielziele sowohl von den Spielerinnen und Spielern als auch vom Spiel vorgegeben werden können. Da Spiele Geschichtsbilder an die Konsumentinnen und Konsumenten heranführen, sollte die Intention dieser Darstellungen hinterfragt werden.¹⁰⁶ Dementsprechend gilt es, die Intention des Entwicklerstudios zu berücksichtigen. Hierbei sollte die Frage gestellt werden, welche Werte und Botschaften von den Entwicklerinnen und Entwicklern in das Spiel hineingetragen worden sind. Weiters ist das Zielpublikum von besonderem Interesse, um die Frage nach der Perspektive der Spielerinnen und Spieler zu beantworten.¹⁰⁷ Die Kognition der Spielerinnen und Spieler kann anhand von unterschiedlichen Ebenen angeregt werden.¹⁰⁸ Zum einen werden Inhalte zur Orientierung der Menschen präsentiert. Zum anderen lassen sich Vorbilder für die Menschen als Maßstäbe konstruieren. Des Weiteren können die digitalen Spiele die Menschen selbst präsentieren.

Um sich anzusehen, wie die Spiele bei den Spielerinnen und Spielern wirken, haben sich zwei Ansätze bewährt. Zum einen der Medienwirkungsansatz, der von passiven Rezipientinnen und Rezipienten ausgeht und unter dem Begriff „Agenda-Setting“ zusammengefasst wird. Zum anderen der Nutzenansatz, der sich speziell an den Spielerinnen und Spieler orientiert und als „Framing“ bezeichnet wird.¹⁰⁹ Bei Computerspielen lässt sich das Wirken der Spielerinnen und Spieler aufgrund der Rückmeldung der Spiele sofort erkennen. So müssen sie aus einem suboptimalen Ausgangszustand, mittels der Eingabegeräte einen optimalen Endzustand herstellen. Auf die Handlungen der Spielerinnen und Spieler wird von der Spielseite sofort eine Rückmeldung gegeben.

¹⁰⁴ Chapman, Digital Games as History, 122.

¹⁰⁵ Petko, Unterrichten mit Computerspielen, 4-5.

¹⁰⁶ Zusage, Digitale Spiele in der Geschichtswissenschaft, 59.

¹⁰⁷ José P. Zagal, Michael Mateas, Clara Fernández-Vara, Brian Hochhalter, u. a., TOWARDS AN ONTOLOGICAL LANGUAGE FOR GAME ANALYSIS, Bd. 3, Changing Views. Worlds in Play. The 2nd Digital Games Research Association international Conference (Vancouver 2005) 5, 7; Zusage, Digitale Spiele in der Geschichtswissenschaft, 56.

¹⁰⁸ Decken, Warum spielen wir Computerspiele? Von Counter Strike bis World of Warcraft. Wie sich Identität in Online-Spielen konstituiert, 13.

¹⁰⁹ Giere, Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen, 120.

Jedoch lässt sich nicht immer von einer gewonnenen Problemlösefähigkeit sprechen. Zumeist werden die Resultate durch die Spielenden nicht richtig bewertet, falsche oder unzureichende Hypothesen aufgestellt sowie hilfreiche Strategien nicht angewendet.¹¹⁰

Eines der wichtigsten Elemente beim Nachspielen von Geschichte ist die Empathie. Dieses Gefühl kann überragend durch die Computerspiele hervorgerufen werden. Ein Spiel kann den Spielerinnen und Spielern offensichtlich machen, mit welchen Widrigkeiten und Aufgaben Menschen in der Vergangenheit zu kämpfen hatten. Jedoch ist die Auswahl der Charaktere beim Nachspielen in den historischen Computerspielen nicht selbst wählbar, womit das Erregen der Empathie von den Einstellungen und Überzeugungen der Spielerinnen und Spieler abhängt.¹¹¹

Empathie und erregende Emotionen werden nur vereinzelt in Spielen, die einen Krieg thematisieren, aufgegriffen. Durch die kriegserischen Darstellungen in den Spielen kann meist noch kein Mitgefühl bei den Spielerinnen und Spielern angeregt werden. Erst durch die Erzählung und die Charaktere lassen sich die Emotionen erfahrbar machen. Dabei können emotionale Verbindungen zwischen den Spielenden und den Charakteren im Spiel entstehen. Die emotionale Ebene kann ebenso durch vorhandene Konstellationen angeregt werden. Beispielsweise lassen sich Stereotypen, wie Freund/Feind, Jäger/Gejagter oder Täter/Opfer, aufzählen. Diesen Konstellationen liegt ein Schema zugrunde, durch das ein emotionales Repertoire aktiviert wird.¹¹²

Durch das Spiel *Valiant Hearts: The Great War* lässt sich das Immersionsziel der Geschichtswissenschaft offenlegen. Im Spiel wird das Leben der 'einfachen' Menschen im Ersten Weltkrieg erfahrbar gemacht. Dadurch kann ein Eintauchen der Spielerinnen und Spieler in das historische Setting gelingen. Zusätzliche Hilfe leisten die Texte, welche ein Gefühl für die Lebenssituation der Charaktere liefern. Da diese aber nicht gelesen werden müssen, bleibt das Ergebnis der Immersion offen.¹¹³

In Videospielen lassen sich zudem neue Erfahrungen machen. Die Spielenden werden mit fremdartigen Situationen, Werten und Handlungen in Berührung kommen. Spielerinnen und Spieler können Handlungen ausprobieren, die sie so nicht tun würden. Diesbezüglich hat Jeffrey Wimmer den Begriff des „sozialen Labors“ eingeführt. Speziell in linearen historischen Spielen bieten sich keine alternativen Handlungen an, was zu einem Gefühl des Zwangs führen kann.¹¹⁴ Für das Nachspielen von Handlungen eignen sich daher offene Spiele besser.

¹¹⁰ Petko, Unterrichten mit Computerspielen, 3.

¹¹¹ Chapman, Digital Games as History, 235, 237, 257.

¹¹² Fahlenbrach, Schröter, Game Studies und Rezeptionsästhetik, 185.

¹¹³ Schwarz, Game Studies und Geschichtswissenschaft, 429.

¹¹⁴ Sebastian Ernst, S(t)imulated Moralities? – Videospiele im LER- und Ethik-Unterricht, In: Videospiele als didaktische Herausforderung, Nathanael Riemer, Sebastian Möring (Hg.), DIGAREC series 8 (Potsdam 2020)

Die Konstruktion der historischen Spielwelt ist laut Giere nur dann zielführend, wenn es von der Gesellschaft als „wahr“ angesehen wird. Aufgrund der Ansichten des Publikums hinterlassen digitale Spiele oftmals den Eindruck eines ‘so hat sich dies nicht abgespielt’. Dies unterscheidet das Spiel von einem Text über die Historiographie. Bei einer schriftlichen Erzählung machen sich die Leserinnen und Leser ein eigenes imaginäres Bild über das Geschehene. Demgegenüber präsentiert das Computerspiel eine bereits konstruierte Vergangenheit. Dementsprechend sollten sich digitale Spiele so weit wie möglich an historischen Ereignissen orientieren, um eine realistische und faktenreiche virtuelle Welt zu konstruieren.¹¹⁵ Die Entwicklerinnen und Entwickler befassen sich mit Blick auf die Neuzeit vermehrt mit den kriegerischen Handlungen der Vergangenheit. Der Erste und Zweite Weltkrieg sowie der Kalte Krieg bieten gute Grundlagen, um in einem digitalen Spiel behandelt zu werden. In Bezug auf den Ersten Weltkrieg lässt sich das in dieser Arbeit behandelte Spiel *Valiant Hearts: The Great War*, der Team-Shooter *Verdun 1914-1918* oder auch der Multiplayer-Shooter *Battlefield 1* nennen. Nolden unterstreicht, dass die Spielform in *Valiant Hearts: The Great War* zugänglicher erscheint als die übrigen Weltkriegs-Shooter, womit sich ein anderes Publikum als bei den üblichen Kriegsspielen ansprechen lasse.¹¹⁶ Dieser Ansicht gehen einige Fragen aus den verwendeten Testbögen nach.

In Bezug auf die Spielproduktion ist neben dem Datum der Veröffentlichung ebenfalls das Herkunftsland entscheidend. Diese beiden Kriterien müssen in eine mögliche Kritik miteinbezogen werden. Martin Zusage bezieht die Veröffentlichungsdaten zwar auf den Aspekt der Softwareversionen, doch wäre der Blick auf die Spiele viel bedeutender.¹¹⁷ Entsprechend der Entstehungsorte der Spiele gibt es Ansichten und Perspektiven auf die Vergangenheit, die durch die Spieleentwicklerinnen und Spieleentwickler in das Spiel hineingetragen werden. Diese Ansichten können konträr zu den Auffassungen der Spielerinnen und Spieler sein, wenn Spielende aus unterschiedlichen Orten der Welt das Spiel spielen. Beispielsweise könnten die stereotype Darstellung im Spiel *Valiant Hearts: The Great War* deutsche Spielerinnen und Spieler weniger erfreuen.¹¹⁸

In digitalen Spielen werden die Hintergründe und Objekte nicht als Kulisse etabliert, sondern sie erhalten eine funktionale Ebene, die sich auf das Handeln der Spielerinnen und Spieler auswirkt. Es kommt zu einer bewussten oder unbewussten Entscheidung, welche Inhalte von ihnen zur Kenntnis genommen werden. Die Spielinhalte können anhand ihrer Darstellungsform unterschieden werden. Die Sach- und Objektebene bezieht sich auf die Gebäude, Kleidung, Fahrzeuge und Charaktere, die im Spiel dargestellt werden. Durch die Ansichten der Protagonisten wird eine Weltanschauung generiert,

181–183; Jeffrey Wimmer, Moralische Dilemmata in digitalen Spielen. Wie Computergames die ethische Reflexion fördern können, *Communicatio Socialis* 47, Nr. 3 (01.2014), 275.

¹¹⁵ Giere, Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen, 82-83.

¹¹⁶ Nolden, Geschichte und Erinnerung in Computerspielen, 182.

¹¹⁷ Zusage, Digitale Spiele in der Geschichtswissenschaft, 35.

¹¹⁸ Nolden, Geschichte und Erinnerung in Computerspielen, 18-19.

die das Spielgeschehen zu einer Oral History formt. Hierbei können Erzähler im Spiel helfen. Welche Inhalte von den Spielerinnen und Spielern wahrgenommen werden, sollte Grundlage von weiteren Untersuchungen sein.¹¹⁹ Folglich befassen sich einige Fragen aus den Testbogen mit den durch die Spielerinnen und Spieler wahrgenommenen Inhalten.

Speziell der jeweilige Typ der Spielerinnen und Spieler gibt einen Einblick über die beim Spielen verwendeten Spielinhalte sowie deren Wirkungen auf die Spielerinnen und Spieler. So werden von Richard Bartle „Achiever“ genannt, die sich an den Herausforderungen und Rätseln der Spiele orientieren und bei diesen bestmöglich abschneiden möchten. Die „Explorer“ wollen unbekannte Gründe erschließen, befassen sich somit weitestgehend mit dem Raum sowie der Umgebung in den Spielen. Die „Socializer“ brauchen kommunikative und gesellschaftliche Elemente, um zu spielen. Sowohl das gemeinsame Spielen mit anderen Spielerinnen und Spielern als auch eine Erzählung mit unterschiedlichen Charakteren können hierbei als Beispiel dienen.¹²⁰

2.3. Empirische Analysen von Computerspielen

Die empirische Sozialforschung untersucht das menschliche Verhalten. Diese Untersuchungen lassen sich auf verschiedene Wissenschaftsbereiche anwenden. Somit handelt es sich bei der empirischen Sozialforschung um eine Querschnittsdisziplin. Die Methoden der Sozialforschung unterstützen die Forscherinnen und Forscher beim Bilden von Hypothesen, welche als Forschungsgrundlage dienen. Anhand dieser Hypothesen werden Aussagen getroffen, welche den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vorgelegt werden. Diese Aussagen weisen einen formalen Charakter auf, da sie nicht mit der zu untersuchenden Thematik zusammenhängen müssen. Die Analyse der Antworten der Testpersonen kann anhand von quantitativen und qualitativen Methoden erfolgen. Quantitative Analysen geben ein standardisiertes Schema an Antworten vor, demgegenüber befassen sich qualitative Untersuchungen mit den Äußerungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die Techniken der empirischen Sozialforschung beschäftigen sich mit dem Zustandekommen der zu analysierenden Antworten. Als Beispiele lassen sich Befragungen oder Beobachtungen nennen. Zusätzlich dienen Wissenschaftstheorien als Grundlage für die zu analysierenden Aussagen. In dieser Arbeit handelt es sich um die Lerntheorie, Spieltheorie sowie die Geschichtsdidaktik. Neben der Theorie gilt es, auch die eigenen Erfahrungen nicht außer Acht zu lassen, welche unter dem Begriff der Empirie zusammengefasst werden. Einen wesentlichen Bestandteil der Untersuchungen bilden die Variablen, die sich auf bestimmte Aussagen beziehen und eine gewisse Ausprägung erhalten. Die Ausprägung der Variablen hängt von den Antworten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ab. Diese Elemente bilden das Fundament der empirischen Sozialforschung.¹²¹

¹¹⁹ Nolden, Geschichte und Erinnerung in Computerspielen, 331-332.

¹²⁰ Richard Bartle, Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs, 4-6.

¹²¹ Michael Häder, Empirische Sozialforschung. Eine Einführung, 4th ed. (Wiesbaden 2019), 13-16.

Der Ausgang einer Untersuchung sind Aussagen. Im Alltag haben Aussagen immer einen subjektiven Wert, da diese aus einer Perspektive getroffen werden. Die wissenschaftlichen Aussagen versuchen den wahren Kern einer Theorie ausfindig zu machen. Zunächst werden die Aussagen in Hypothesen formuliert und anschließend mittels der oben genannten Analysen überprüft. Hypothesen sollen logisch formuliert, nachvollziehbar, überprüfbar, kritisierbar und womöglich wahr sein.¹²² Neben diesen Merkmalen ist ebenso das Setting der Untersuchung ein entscheidender Faktor bei der Durchführung einer Erhebung. Bei Studien, welche die Spielerinnen und Spieler in den Fokus nehmen, sollte versucht werden, eine natürliche Spielsituation zu simulieren. Entscheidend sind nach Giere folgende Faktoren:

Die Perspektive der Spielenden sind wie auch die Komplexität der Fragestellungen von Bedeutung. Zudem sollen die empirischen Befunde unabhängig ausgewertet werden. Des Weiteren muss das Umfeld der Spielerinnen und Spieler berücksichtigt werden, da es die Forschungsfragen und das Thema stetig anzupassen gilt.¹²³

Wie sich Spiele von der Geschichtswissenschaft analysieren lassen, ist durchaus kompliziert, da die Spielerinnen und Spieler unterschiedliche Herangehensweisen und Ansichten beim Spielen entwickeln. Zudem unterscheiden sich aufgrund der Interaktivität der Spiele die Erlebnisse unter den Spielenden. Diese Elemente der Spiele verkomplizieren das Messbarmachen von Aussagen.¹²⁴ Dadurch lässt sich kaum eine Falsifizierbarkeit beziehungsweise Verifizierbarkeit für eine Gesamtheit festlegen. Demgegenüber nehmen Rezipienten und Rezipientinnen von historischen Filmen und Büchern die gleichen Darstellungen wahr, was eine Untersuchung wesentlich vereinfacht.¹²⁵

Im Vorfeld einer empirischen Analyse sollte ein Informationsbogen an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausgegeben werden, um sie auf die Erhebung hinzuweisen und etwaige Fragen oder Unklarheiten zu klären. Dabei können Informationen zu Datenerhebung ausgelassen werden, da die Studie lediglich das Spielen im Fokus hat und nicht die Untersuchungswerkzeuge. Auf eine Einverständniserklärung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer darf zudem auf keinen Fall vergessen werden. Bei einer empirischen Untersuchung eines historischen Spiels sollten vor dem Spielen anhand eines Pre-Testbogens die Hardware-Vorlieben, allgemeine Nutzererwartungen bezüglich digitaler Spiele und des Treatments, allgemeine Nutzungsfrequenzen sowie Spielerfahrungen erhoben werden. Ebenso sind das Interesse an der Wissenschaft wie auch die Beliebtheit des Unterrichtsfaches entscheidende Faktoren.¹²⁶ Beispiele für empirischen Analysen von Computerspielen lassen sich von Robert Houghton, Daniel Giere oder Anna Hoblitz (2015) nennen. Zudem existieren Analysen zur

¹²² Nolden, Geschichte und Erinnerung in Computerspielen, 22, 40.

¹²³ Giere, Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen, 145.

¹²⁴ Reinecke, Klein, Game Studies und Medienpsychologie, 240.

¹²⁵ Zusag, Digitale Spiele in der Geschichtswissenschaft, 17-18.

¹²⁶ Giere, Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen, 173.

Veränderung der politischen Ausrichtungen von Cuhadar/Kampf (2014) sowie Alhabash/Wise (2012). Eine zusätzliche neue Möglichkeit zur Analyse stellen *Walkthroughs* und *Let's Play-Videos* dar. In diesen beschreiben die Spielenden mit Audiokommentaren ihre Handlungen, welche für zukünftige empirische Analysen genutzt werden können.

2.4. Fachdidaktische Grundlage: Das FUER-Kompetenzmodell

Da Geschichtsdeutungen, Erfahrungen sowie die Vergangenheit Teile des menschlichen Lebens darstellen, ist eine Steigerung der historischen Kompetenzen notwendig, um sich mit Darstellungen aus diesen drei Bereichen zu befassen. Zudem versuchen Gesellschaften und Gruppierungen ihre Identität mittels Geschichtsdeutungen zu festigen. Daher soll es den Menschen möglich sein, diese Deutungen zu entschlüsseln und kritisch zu betrachten. Demzufolge ist das historische Lernen nach dem Kompetenzmodell nicht beschränkt auf das schulische Lernen, wenngleich der Geschichtsunterricht die Aufgabe hat, zur Kompetenzentwicklung beizutragen.¹²⁷

Einen wesentlichen Bestandteil der Kompetenzmodelle stellt das Geschichtsbewusstsein dar. Die FUER-Gruppe beschreibt das Geschichtsbewusstsein nicht nur als eine reflektierte und selbstreflexive Betrachtung von Geschichte, sondern nimmt ebenso Bezug auf alle geschichtlichen Bewusstseinsinhalte. Jegliche Verbindungen zwischen dem Selbst und der Geschichte lassen sich somit als eine Form von Geschichtsbewusstsein titulieren.¹²⁸ Das Geschichtsbewusstsein wurde bereits in den 1970er Jahren von Jörn Rüsen und Karl-Ernst Jeismann erforscht.¹²⁹ Nach ihnen sei ein reflektiertes und selbstreflexives Geschichtsbewusstsein nötig, um den Vorstellungen des historischen Lernens zu genügen. Dabei kamen sofort zwei Formen des Geschichtsbewusstseins zum Vorschein. Zum einen die kollektive Dimension, welche sich mit den Ansichten von Gruppen oder Gesellschaften befasst. Zum anderen die individuelle Dimension des Geschichtsbewusstseins, welche die persönlichen Ansichten über die Vergangenheit und Erfahrungen mit der Geschichte beschreibt. Weiters ist die Geschichtsdidaktik die Theorie und Praxis des historischen Lernens und Lehrens. Genauso kann sie als Wissenschaft des Geschichtsbewusstseins tituliert werden, da heutzutage etliche historische Informationen an die Lernenden herangetragen werden, lässt sich das Bewusstsein nicht nur im schulischen Umfeld erforschen.¹³⁰

Zur Erstellung des Testbogens war eine fachdidaktische Grundlage notwendig. In den Bildungsbereichen werden Wissens- und Könnensüberprüfungen mit dem Wort der Kompetenz verbunden. Die Kompetenz leitet sich aus dem lateinischen Begriff „competere“ her und lässt sich als

¹²⁷ Schreiber, Körber, von Borries, Krammer, u. a., Historisches Denken, 17-19.

¹²⁸ Alexander Schöner, Kompetenzbereich Historische Sachkompetenz, In: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd. 2, Kompetenzen (Neuried 2007) 284.

¹²⁹ Ulrich Baumgärtner, Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur. Praktische Folgen didaktischer Theorie, Praxis Geschichte 5, Nr. 2019 (03.09.2019) 1-2.

¹³⁰ Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule, 28, 31-32.

Zusammentreffen übersetzen. In der Umgangssprache bezieht sich eine Kompetenz zumeist auf die eigene Erledigung von Aufgaben. Im Geschichtsunterricht wird beispielsweise der Umgang mit Daten, Quellen und Informationen mithilfe der Kompetenzen beschrieben und befindet sich in den Curricula sowie den Kompetenzmodellen. In den letzten Jahrzehnten entstanden etliche Kompetenzmodelle, welche sowohl durch Gruppen von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern als auch von Einzelpersonen entwickelt wurden. Für diese Arbeit wird das populäre Kompetenzmodell der FUER-Gruppe zur Bearbeitung herangezogen. Dieses Kompetenzmodell unterscheidet drei Bereiche, die historische Frage, Methoden-, und Orientierungskompetenz. Sie sind prozesshaft angelegt, beziehen sich auf das historische Denken und werden mittels Operatoren aufgebaut. Zudem wird das Modell durch die strukturell orientierte historische Sachkompetenz ergänzt. Diese ist durch Prinzipien, Konzepte, Scripts und Kategorien strukturiert.¹³¹

2.4.1. Fragekompetenz

In der Auseinandersetzung mit Geschichte kann es zu momentanen Verunsicherungen kommen. Um diese zu verarbeiten, sollen historische Fragen entwickelt werden. Hierbei kann es sich um Fragen zur Vergangenheit oder einer Erzählung handeln. Anhand dieser Fragen soll ein Orientierungsprozess entstehen. Vielmehr ist das Verstehen von Fragen, die ihren Bezug auf historische Narrationen besitzen, von Bedeutung. Hierunter fallen auch Fragen von anderen Personen, die mithilfe des historischen Denkens beantwortet werden sollen.¹³²

2.4.2. Methodenkompetenz

Damit Geschichten erzählt werden können, benötigt es gewisse Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche in den Bereich der Methodenkompetenz fallen. Im Zentrum dieses Kompetenzbereichs steht das Beantworten von historischen Fragen, wobei Operationen des Re- und De-Konstruierens helfen sollen.

Re-Konstruktion

Auf der Grundlage von Fragen an die Quellen soll eine historische Erzählung zustande kommen. Hierfür sei die Heuristik und die Quellenkritik notwendig. Die Beschäftigung mit dem Inhalt und der Beschaffenheit der Quellen kann hierbei erste Ansätze liefern.¹³³

De-Konstruktion

Hier werden die fertigen Re-Konstruktionen analysiert. Dabei ist es wichtig, dass die Lernenden die Geschichtsdarstellungen als Konstrukte wahrnehmen und die zugrundeliegenden Strukturen erkennen. Das Ziel ist ein kritischer Umgang mit der finalen Geschichtsversion.¹³⁴

¹³¹ Andreas Körber, Waltraud Schreiber, Alexander Schöner (Hg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd. 2, Kompetenzen (Neuried 2007) 9, 11.

¹³² Schreiber, Körber, von Borries, Krammer, u. a., Historisches Denken, 25.

¹³³ Ebd., 28.

¹³⁴ Ebd., 28-29.

2.4.3. Orientierungskompetenz

Dieser Kompetenzbereich bezieht das historische Denken sowie die Ergebnisse aus den Fragestellungen und De- bzw. Re-Konstruktionen auf das Leben der Menschen. Wichtig sind sowohl die Fähigkeit und Fertigkeit für einen Umgang mit der Geschichte und auch ihrer Bedeutung für die eigene Person stehen im Mittelpunkt. Hierbei sollen die eigenen Ansichten reflektiert und wenn möglich erweitert werden.¹³⁵

2.4.4. Sachkompetenz

Dieser Kompetenzbereich ist durch Prinzipien, Kategorien, Konzepte und Scripts strukturiert. Unter den Kategorien lassen sich exemplarisch Politik, Gesellschaft, Umwelt, Kultur und Religion nennen. Scripts sind Verfahren für den Umgang mit Geschichte, zu denen die Heuristik, die Reflektiertheit und die Triftigkeit gehören. Bei den Prinzipien finden sich die Retro-Perspektivität sowie die Konstruktivität. Hierbei geht es um die Wiedergabe von Geschichte, welcher ein Sinn und eine Bedeutung zugeschrieben werden soll. Zu diesem Zweck sind die Elemente, Vorgänge, Ereignisse und Handlungen der Geschichte von Bedeutung.¹³⁶

Es handelt sich bei der Strukturierungskompetenz um die Fähigkeit und Fertigkeit, das Historische zu strukturieren und mit den notwendigen Begriffen zu erschließen. Die beiden Kernkompetenzen sind die Begriffs- und die Strukturierungskompetenz. Begriffskompetent ist jemand, der fachspezifische Begriffe mit ihren zugrundeliegenden Konzepten kennt und mit diesen eine Bedeutung erschließen kann. Begriffskompetenz vollzieht sich nicht in den Daten und Begriffen zu den Quellen, sondern durch ein Zuordnen von speziellen Kategorien des historischen Denkens. Die Strukturierungskompetenz beschreibt, theorie-, subjekt-, inhalts- und methodenbezogene Systematiken sowie strukturierte Begriffe auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus nutzen zu können.¹³⁷

Die Sachkompetenz ist oftmals eher kritisch beäugt. Speziell für die theoretischen Didaktikerinnen und Didaktikern ist der Begriff aufgrund des Näheverhältnisses zum Sachwissen unglücklich gewählt. Demgegenüber sehen Pragmatikerinnen und Pragmatiker einen wesentlichen Wert in der Sachkompetenz, die ein Fundament gebe, um darauf die Orientierungsprozesse zu verwirklichen. Zudem helfe sie aufgrund der Begriffskompetenz beim Verstehen und Kommunizieren. Bei der Sachkompetenz geht es um das Verfügen von kategorialen, konzeptuellen und prozeduralen Wissensinhalten sowie ein funktionierendes historisches Denken und dessen Ergebnisse zu strukturieren. Daher lässt sich die Sachkompetenz nicht in Deutungen über die Vergangenheit festmachen, sondern es handelt sich um das Wissen über die Kategorien und Klassifizierungen, die

¹³⁵ Schreiber, Körber, von Borries, Krammer, u. a., Historisches Denken., 29.

¹³⁶ Schöner, Kompetenzbereich Historische Sachkompetenz, 281, 302-303, 305.

¹³⁷ Schreiber, Körber, von Borries, Krammer, u. a., Historisches Denken, 31, 33; Andreas Körber, Die Dimensionen des Kompetenzmodells „Historisches Denken“, In: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd. 2, Kompetenzen (Neuried 2007) 96, 145-147.

den Darstellungen zugrunde liegen. Beim historischen Denken ist ein Rückbezug zu den Wissensbestandteilen notwendig. Somit ist eine Verbindung zur Sachkompetenz bedeutend für das historische Denken. Es sollen hierbei die Fähigkeiten, Fertigkeiten und die Bereitschaft entstehen, um das Historische mit den entwickelten und adaptierten Begriffen zu erschließen. Infolgedessen werden diese erst kommunizier- und strukturierbar. Begriffe haben einen historischen Bedeutungswandel durchlebt und sind somit zu kultur- und zeitabhängigen Konstrukten geworden. Die Strukturierungskompetenz soll dabei helfen diese Begriffe in ein theoretisches, subjektbezogenes, inhaltliches und methodisches Gitter einzuordnen.¹³⁸

Da sich die vier Kompetenzbereiche aus einem Konstrukt des historischen Denkens herunterbrechen lassen, sind diese klar voneinander zu trennen. Dennoch besitzen sie einige Zusammenhänge, da aufgrund der Prozesshaftigkeit des historischen Denkens, die Ergebnisse aus einem Bereich in den nächsten übergehen. Zuvorderst ist ein Fundament aus Begriffen und Strukturen entscheidend, um mit Geschichte umzugehen. Daher besitzt die Sachkompetenz wesentliche Überschneidungen zu den übrigen Kompetenzbereichen.¹³⁹ Demnach sind zur Kommunikation über Geschichte Grundvorstellungen über Werte und Normen der Vergangenheit und der Gegenwart entscheidend. Zudem gilt es historische Ereignisse, Verhaltensweisen, Entscheidungen und Handlungen auf andere Standpunkte zu überprüfen. Daraus können Schlussfolgerungen für die eigenen Sichtweisen, die eigene Identität und das eigene Handeln entstehen. Schlussendlich sollen die eigenen Ansichten und Positionen gegenüber anderen artikulierbar sein.¹⁴⁰

Neben diesen Punkten gelangen durch Narrationen eine Vielzahl an historischen Themen in den Alltag der Menschen. Dadurch entstehen viele unterschiedliche Erzählungen in der Gesellschaft, wodurch sich das kollektive Geschichtsbewusstsein formt. Dennoch bleibt die Geschichtswissenschaft der zentrale Orientierungspunkt, wenn es um das historische Lernen geht. Da die Vergangenheit nicht wiederholbar ist, kann diese nur durch Quellen erfahrbar werden. Daher lassen sich immer nur Teile der Vergangenheit und nicht ein Gesamtbild darstellen.¹⁴¹

3. Beschreibung des Spiels *Valiant Hearts: The Great War*

In diesem Kapitel wird auf das im Unterricht verwendete Spiel eingegangen. Zudem wird eine Analyse der historischen und der dargestellten Elemente vorgenommen. Einige Themen des Spiels wurden in den vorigen Kapiteln bereits als Beispiele angeführt.

¹³⁸ Schöner, Kompetenzbereich Historische Sachkompetenz, 265, 271, 280.

¹³⁹ Schreiber, Körber, von Borries, Krammer, u. a., Historisches Denken, 34.

¹⁴⁰ Alexander Schöner, Sylvia Mebus, Kommunikationskompetenz als überfachliche Kompetenz, In: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd. 2, Kompetenzen (Neuried 2007) 377.

¹⁴¹ Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule, 19-20.

3.1. Makroperspektive Beschreibung

Dieser Abschnitt befasst sich mit der Plattform, der Entwicklung des Spiels, dem Spielsetting, der Spielsteuerung sowie dem Spielverlauf.

3.1.1. Beschreibung des Spiels

Valiant Hearts: The Great War ist aktuell (Stand 2022) auf den Konsolen Nintendo Switch, PlayStation 3/4/5, Xbox One/360 sowie den Betriebssystemen iOS, Android und Windows spielbar. Entwickelt wurde das Spiel von dem französischen Unternehmen Ubisoft Montpellier. Die Veröffentlichung des Spiels am 25.06.2014 überschneidet sich mit dem 100-jährigen Jubiläum des Kriegsausbruchs. Bei der Entwicklung des Spiels arbeitete Ubisoft mit der französischen Historikerkommission *mission centenaire* sowie den Produzentinnen und Produzenten der Serie *Apocalypse World War I* zusammen.¹⁴² Aus dieser Zusammenarbeit entstanden die zahlreichen Infotexte zu den Sammelobjekten und Orten. Demzufolge wurden die Infoboxen im Spiel mit einem Emblem von diesen beiden versehen.

Auf der Website der Entwickler wird das Spiel als ein „animiertes Graphic-Novel-Abenteuer“ beschrieben.¹⁴³ Die Genrezuteilung fällt durchaus schwierig, wie anhand dieser Beschreibung zu erkennen ist. Das Spiel wird weiters als eine „Mischung aus Action-, Erkundungs- und Rätselspiel“ eingestuft.¹⁴⁴ Elemente aus diesen Kategorien finden sich im Spiel wieder, denn die Spielerinnen und Spieler müssen die Spielwelt zunehmend erkunden und ihnen werden Rätsel (Puzzle) zur Bewältigung gestellt. Dabei sollen sie diese lösen, um die Handlung voranzutreiben. Bei den Rätseln handelt es sich zumeist um Kombinationsrätsel, in denen Gegenstände aufgesucht und anschließend kombiniert werden müssen. Ebenso kommen Geschicklichkeits- und Reaktionsrätsel vor, in denen die richtige Reihenfolge von Knöpfen oder das Ausweichen vor Gegnerfeuer gefragt ist. Das Spiel lässt sich lediglich im Einzelspielermodus spielen und zeichnet sich durch einen gezeichneten Comicstil aus. Die Grafik des Spiels ist an einen Comic von Jacques Tardi *Elender Krieg* angelehnt und in einer 2D Darstellung.¹⁴⁵ *Valiant Hearts: The Great War* reiht sich unter die Serious Games ein. Dies lässt sich durch den Einsatz von Informationstexten, dem Bezug zum Ersten Weltkrieg, die Verwendung von Briefen und die Verwendung von historischen Orten begründen.

Bei Adventurespielen ist es an den Spielenden, Aufgaben zu lösen oder Objekte einzusammeln, um in ein neues Level oder einen neuen Raum beziehungsweise Ort vorzudringen. Hinzu kommen Auseinandersetzungen mit NPCs sowohl auf einer freundlichen als auch auf der feindlichen Ebene. Entscheidend für diese Genre ist das Anregen der Motivation, um weiterzuspielen. Hierfür benötigt es

¹⁴² L'expert B2B, Centenaire Magazine, online unter <<https://centenaire.org/fr/>> (20.08.2022).

¹⁴³ *Valiant Hearts: The Great War*® | Ubisoft (DE), online unter <<https://www.ubisoft.com/de-de/game/valiant-hearts/>> (26.08.2022).

¹⁴⁴ Ebd.

¹⁴⁵ Jacques Tardi, Jean-Pierre Verney, Martin Budde, *Elender Krieg*. 1914 - 1919 (Zürich 2013).

ein gutes Storytelling, um die Spielerinnen und Spieler an das Spiel zu binden. Auf eben diese Spielgeschichte haben sich die Entwicklerinnen und Entwickler in *Valiant Hearts: The Great War* fokussiert, indem eine zusammenhängende Erzählung von mehreren Charakteren verwendet wird.¹⁴⁶

Bei den Gamesawards 2014 wurde das Spiel mit dem *Best Narrativ* und dem *Games for Change Award* ausgezeichnet. Die Geschichte des Spiels, welche auf den Briefen von Soldaten basiert, trug sicher ihren Teil zum Gewinn des Preises bei. Diese Darstellungen sieht Eugen Pfister aber als „traditionell, wenn nicht veraltet“ an.¹⁴⁷ Zwar werden Offiziere auf beiden Seiten negativ dargestellt, allerdings fehlen die Informationen der kriegstreibenden Kräfte in den beiden Ländern. Die Entwicklungen, welche zum Ausbruch des Krieges führten, hätten zu Beginn eine Erwähnung finden sollen. Zudem werde an den Stereotypen der Nationen festgehalten, da die Rolle der Deutschen als Kriegsgegner nicht durch den Charakter Karl aufgebrochen werden konnte. Im Übrigen sind die Spielphasen mit Karl sehr kurz gehalten.

Das Spiel erhielt im Jahr 2015 den *BAFTA Games Award for Original Property*.¹⁴⁸ Die *Zeit online* schätzt die Inhalte, welche aus der Zusammenarbeit mit Historikern entstanden sind, als großartigen Zusatz. Jedoch handle es sich bei diesen „nur“ um Angestellte einer Kommission zum Ersten Weltkrieg. Inwiefern hier Historikerinnen und Historiker wirklich involviert waren, sei fraglich. Dennoch gilt es die Objekte im Spiel hervorzuheben, welche wohl ebenfalls zum Gewinn des Preises beitrugen. Allerdings wird das freiwillige Lesen der Texte sowie das schwierige Auffinden der Gegenstände im Beitrag nicht erwähnt.¹⁴⁹

Das Spiel ist dennoch international sehr angesehen und renommiert, weshalb die Ansichten der Spielerinnen und Spieler im Testbogen von besonderem Interesse sind, um zu sehen, ob die Erfolge und Verkaufszahlen bestätigt werden können. Stephan Jegust meint, es seien Vorkenntnisse über den Ersten Weltkrieg notwendig, um die Inhalte des Spiels gezielt wahrzunehmen. Eben diese wurden in meinem Testbogen erhoben. Dabei bezieht er sich auf das Wissen der beteiligten Nationen oder einzelne Personen, welche auch anhand von äußeren Merkmalen (Pickelhaube, rote Hose) erkennbar sein müssten.¹⁵⁰

¹⁴⁶ Steffen Malo, Maik Neudorf Maik, Thorben Wist, Game-based Training in der Alphabetisierung. Entwicklung eines Lernspiels für die Grundbildung., MedienPädagogik 15, Nr. Computerspiele und Videogames (2009) 9.

¹⁴⁷ Nico Nolden, INNOVATION: Zersiebt, verlobt, verheiratet, online unter <<https://www.niconolden.de/keimling/?p=2176>> 06.10.2014 (18.06.2022).

¹⁴⁸ 2014 | Rewind | The Game Awards, online unter <<https://thegameawards.com/rewind/year-2014>> (20.08.2022); 2015 Games Original Property | BAFTA Awards online unter <<http://awards.bafta.org/award/2015/games/original-property>> (20.08.2022).

¹⁴⁹ David Schmidt, Valiant Hearts – The Great War. Der einzig wahre Gegner ist der Krieg, Die Zeit, 30.06.2014 Abschn. Digital, online unter <https://www.zeit.de/digital/games/2014-06/valiant-hearts-erster-weltkrieg-spiel-rezension?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F> (18.06.2022).

¹⁵⁰ Jegust, „Valiant Hearts“. Kriegserfahrung 2014 im Computerspiel, 205.

3.1.2. Zeit und Raum

Der Beginn des Spiels befasst sich mit dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges. Anhand eines Infotextes und einer zusätzlichen Beschreibung des Erzählers wird das Attentat von Sarajevo thematisiert. Anschließend sind die Spielerinnen und Spieler in der ersten Spielsequenz, in der es um die Mobilmachung der französischen Truppen geht, gefragt. Die folgenden Kapitel des Spiels handeln von bedeutenden Schlachten und Ereignissen an der Westfront. Der Zeitverlauf des Spiels ist rasant, sodass etliche Sprünge zwischen den Ereignissen vorkommen. Insgesamt beläuft sich die Spielzeit auf sechs bis acht Stunden. Das Spiel stellt hierbei nur einen Teil des Krieges dar, da das letzte Kapitel vor dem Kriegsende endet.

Das Setting des Ersten Weltkrieges bietet gegenüber dem Zweiten Weltkrieg weniger Möglichkeiten, um bestimmte Geschichtsbilder abzubilden. Beispielsweise lassen sich die Gut-gegen-Böse Konstruktionen oder Heldenerzählungen nennen. Dennoch vollzieht das Spiel eine Einteilung in gutes (Frankreich) und böses Lager (Deutschland), womit das Spiel eine voreingenommene Perspektive des Krieges offenbart.

Der Ursprungsort des Entwicklerstudios weist ebenso eine Verbindung zur kulturellen Erinnerung in Frankreich auf. Anders als in den anderen Ländern ist der Erste Weltkrieg sehr präsent in der französischen Erinnerungskultur. Weiters weist das Spiel Ähnlichkeiten zu den französischen Comics von Jacques Tardi auf. Gerade seine Darstellungen zum Ersten Weltkrieg lassen sich sehr gut mit den Visualisierungen von *Valiant Hearts: The Great War* vergleichen.¹⁵¹

Bei den Reisen der Charaktere führen diese Tagebücher. Diese Einträge lassen sich ebenso wie einige Briefe, die zwischen den Charakteren ausgetauscht werden, abrufen. Bei den Begleittexten werden keine Fotos verwendet, sondern künstlerische Zeichnungen der Objekte (siehe Abbildung 3). Die Begleittexte zu den Orten und Objekten sind kurz gehalten, womit ein schnelles Lesen durch die Spielerinnen und Spieler forciert wird. Dennoch sind viele Informationen in ihnen verpackt. Zudem lassen sich weitere Informationen über Weblinks (weißes Kästchen, weitere Infos) aufrufen. Beim Einstieg in ein neues Level sind bereits einige Hintergrundinformationen abrufbar (siehe Abbildung 4). Jedoch müssen diese, genauso wie die Informationen zu den Sammelobjekten nicht gelesen werden, um einen Spielfortschritt zu erreichen.

Diese Infoboxen oder Zusatztexte, die im Laufe des Spiels aufpoppen, haben vermutlich zu Beginn eine gewisse Relevanz für die Spielerinnen und Spieler. Falls diese keinen Nutzen dahinter erkennen, werden sie diese als störend wahrnehmen und folglich ignorieren. Dennoch sieht Johannes Fromme in diesen Elementen eine Möglichkeit des Informationsaustausches, die eine Anregung für die Spielerinnen und Spieler sein kann.¹⁵² Anhand dieser Informationsboxen könnte gezeigt werden, dass

¹⁵¹ Schwarz, *Game Studies und Geschichtswissenschaft*, 424-425; Tardi, Verney, Budde, *Elender Krieg: 1914 - 1919*.

eine Immersion im Spiel unterbrochen werden kann, damit historische Inhalte präsentiert werden. Dadurch würde sich eine Möglichkeit zur kritischen Betrachtung der spielerischen Inhalte ergeben.

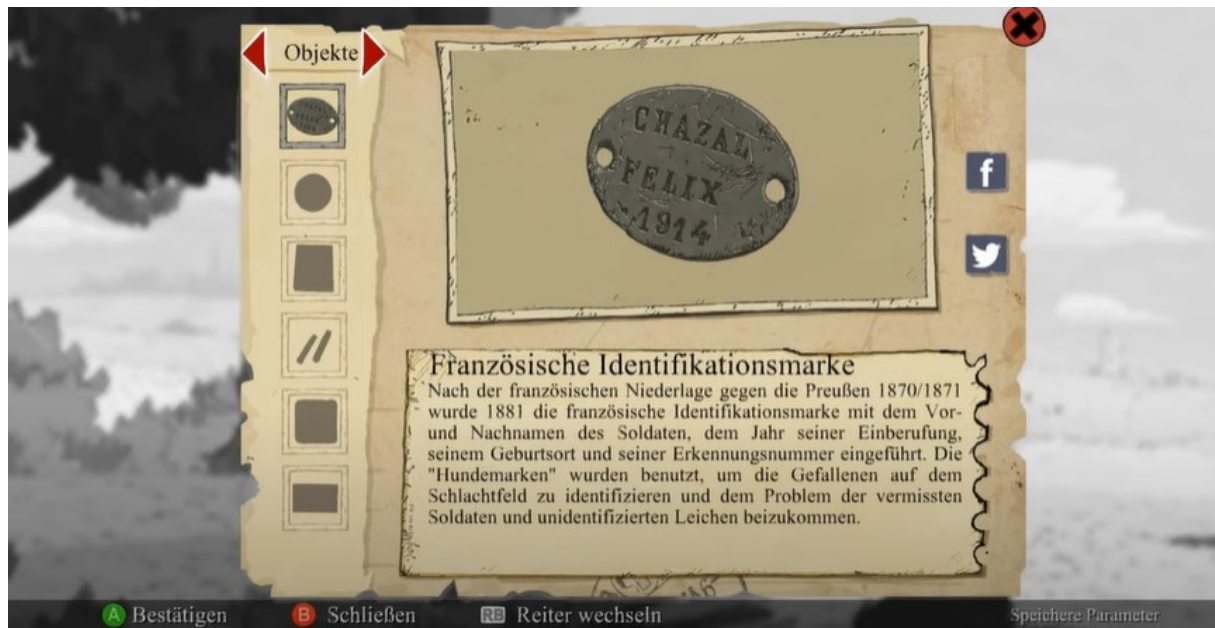


Abbildung 3: Bildausschnitt „Valiant Hearts: The Great War“ von Ubisoft, Sammelobjekt



Abbildung 4: Bildausschnitt „Valiant Hearts: The Great War“ von Ubisoft, Fakten/Zusatzinformationen

3.1.3. Narrativ

Die Erzähler in Computerspielen lassen sich nach Jan-Noël Thon in einen heterodiegetischen und einen homodiegetischen unterscheiden. Letztgenannter tritt im Spiel auch als Person/Charakter auf, wohingegen ein heterodiegetischer Erzähler keine Figur im Spiel annimmt.¹⁵³ In *Valiant Hearts: The*

¹⁵² Fromme, Jörissen, Unger, Bildungspotenziale digitaler Spiele und Spielkulturen, 11-13.

¹⁵³ Jan-Noël Thon, Game Studies und Narratologie, In: Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung (Köln 2015) 140, 143, 145-146.

Great War handelt es sich um einen heterodiegetischen Erzähler, zu welchem keine näheren Informationen bereitgestellt werden.

Die Texte, Standbilder, Comics oder Filmausschnitte in den Computerspielen bieten eine Vielzahl an Möglichkeiten, den Erzähler miteinzubeziehen. Damit können die Erzähler mit jenen in Romanen, Comics oder Filmen verglichen werden. Zumeist sind die Ebenen, in denen ein Erzähler vorkommt, auf kleine Abschnitte im Spiel beschränkt. Als Beispiele lassen sich Cut-Scenes oder Dialogsequenzen wie in *Valiant Hearts: The Great War* nennen. Dementsprechend gibt es eine Trennung zwischen der Erzähler- und Spielerebene. Dennoch hat der Erzähler einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das simulierte Spielgeschehen. Denn ein Erzähler kann die Spielmechanik und das Spielziel beschreiben sowie zusätzliche Informationen an die Spielerinnen und Spieler liefern.¹⁵⁴

Durch die Konstruktion von Guten (Franzosen) und Bösen (Deutschen) in *Valiant Hearts: The Great War* handelt es sich um eine vereinfachte Darstellung der Realität, da diese klare Trennung, wie sie im Spielgeschehen vorgefunden wird, nur selten in der wahren Welt auffindbar ist. Eben diese Konstruktionen lassen sich im Leben der Menschen nicht aufzeigen, weshalb sie nach diesen Gebilden in den Spielen suchen. So werden im Spiel Handlungen vollzogen, die weder im Kino, in der Schule oder zu Hause gutgeheißen werden würden.¹⁵⁵ Diesen Konstruktionen im Spiel liegen absichtlich oder unabsichtlich implementierte Vorurteile zu Grunde. Die Autoren Ian Bogost und Gonzalo Frasca fassen diese Vorbehalte unter dem Begriff der „Games with an agenda“ zusammen.¹⁵⁶ Besonders durch die Verbindung der Entwicklerstudios mit der Wirtschaft und Politik werden politische, ökonomische sowie kulturelle Ansichten in die Spiele getragen. Zwar können Spiele nie ein objektives Abbild der Vergangenheit und Geschichte bieten, doch benötigt es nicht zusätzliche voreingenommene Haltungen. Vergleichbar ist dies mit den Klischees im Spiel *Valiant Hearts: The Great War*, was sich anhand der Visualisierungen der Deutschen, aber auch der Franzosen zeigt.¹⁵⁷

Die Geschichte in den Spielen wird zumeist mit weiteren medialen Formen ergänzt. Da Erzählungen den Rezipienten in einem Roman, einem Comic, einem Film oder in einer Serie gegenüberstehen, werden diese Inhalten gerne in Computerspiele aufgenommen. So können Bilder, Texte oder kurze Filmausschnitte in das Spiel integriert werden, um ein vollständiges narratives Geschichtsbild zu

¹⁵⁴ Thon, *Game Studies und Narratologie*, 140, 143, 145-146.

¹⁵⁵ Decken, *Warum spielen wir Computerspiele? Von Counter Strike bis World of Warcraft. Wie sich Identität in Online-Spielen konstituiert*, 15.

¹⁵⁶ Ian Bogost, *Persuasive Games. The Expressive Power of Videogames*. (Cambridge 2007) xiii, 68, 72, 77.

¹⁵⁷ Sebastian Möring, *Was verstehen wir, wenn wir Computerspiele spielen? Zur Hermeneutik des Computerspiels*, In: *Videospiele als didaktische Herausforderung*, Nathanael Riemer, Sebastian Möring (Hg.), DIGAREC series 8 (Potsdam 2020) 50-51.

erreichen. Im Spiel *Valiant Hearts: The Great War* werden in den Infotexten Bilder gezeigt und ebenso kommen kurze Cut-Scenes zum Einsatz, die eine zusätzliche Visualisierung bieten.¹⁵⁸

Der Begriff „cutscene“ wurde von Ron Gilberts Produktion *Maniac Mansion: The day of the Tentacle* geprägt.¹⁵⁹ Cut-Scenes laufen innerhalb eines Spiels ab und bieten meist keine Partizipationsmöglichkeiten der Spielerinnen und Spieler. Damit heben sich die Cut-Scenes als eine non-interaktive Handlung von den interaktiven Handlungen der Spiele ab. Diese Cut-Scenes lassen sich anhand der Aktivität der Spielerinnen und Spieler weiter unterscheiden. So gibt es *Quick-Time-Events*, die eine Eingabe der Spielenden benötigen, oder *konfigurierbare*, die sich auf den vorhergehenden Spielinhalt beziehen.¹⁶⁰ Cut-Scenes werden gerne verwendet, um die Handlungen auf Nebenschauplätzen, welche sich während der Interaktionen der Spielenden vollzogen haben, darzustellen. Durch diese Verwendung soll ein harmonisches Gesamtbild der Erzählung entstehen. Andernfalls könnten bei den Spielerinnen und Spielern Unklarheiten bezüglich des Spielverlaufs entstehen. Anhand der Erzähler und der Cut-Scenes in den Computerspielen kann eine Ähnlichkeit zu den Filmen behauptet werden. Dadurch wären die Filme ein Vorläufer für die Beziehungen zwischen Menschen und Medien, wie wir sie heute vorfinden.

Besonders hervorzuheben gilt es zudem die Farben im Spiel *Valiant Hearts: The Great War*. Zu Beginn erstrahlt das Spiel sehr farbenfroh, doch im Spielverlauf ändert sich dies zu einer monochromen und ausgewaschenen Darstellung. Vermehrt werden ab diesem Wechsel graue oder dunkle Farbtöne eingesetzt. Durch diese soll zusätzlich eine bedrückende und trostlose Stimmung bei den Spielenden geschaffen werden. Erst zum Ende des Spiels und somit des Krieges, werden die Farben wieder heller.

3.1.4. Charaktere

Die Protagonisten sind Charaktere, wie sie selten in den Geschichten zum Ersten Weltkrieg in Erscheinung treten, zudem sind ihre Schicksale verbunden und sie besitzen im Krieg ihren gemeinsamen Feind. Die Charaktere möchten nicht die Helden spielen (außer Freddie womöglich), sondern sie wollen alle nur das Grauen des Krieges überstehen. Es geht im Spiel vermehrt um einfache Menschen, die keinen Einfluss auf die politischen Abläufe nehmen können. Die fiktiven Charaktere basieren auf Briefen von französischen Soldaten, die im Ersten Weltkrieg dienten. Bei diesen Briefen handelt es sich zwar um historische Quellen, die über diesen Zeitraum berichten, jedoch wird dies im

¹⁵⁸ Schwarz, Siegen ist erst der Anfang, oder: Was kommt nach der Annäherung an die Geschichte im Computerspiel?, 224.

¹⁵⁹ Maniac Mansion: Day of the Tentacle (1993), MobyGames, online unter <<https://www.mobygames.com/game/maniac-mansion-day-of-the-tentacle>> (24.10.2022); Day of the Tentacle Remastered bei Steam, online unter <https://store.steampowered.com/app/388210/Day_of_the_Tentacle_Remastered/> (24.10.2022).

¹⁶⁰ Thon, Game Studies und Narratologie, 104, 114, 117.

Spiel nicht erwähnt.¹⁶¹ Durch die Wechsel der Charaktere entsteht eine Erzählung aus mehreren Biografien, womit versucht wird, eine Multiperspektivität des Ersten Weltkrieges darzustellen. Die Multiperspektivität wird jedoch nicht zur Gänze umgesetzt, da sich alle vier Charaktere auf derselben Machtebene, nämlich jener der Soldaten, befinden. Keine Offiziere oder Entscheidungsträger sind spielbar, lediglich ein Baron kommt als NPC (Non-Player-Character) vor. Die Personalisierungen verhelfen zu einer emotionalen Bindung mit den Charakteren. Anhand der Beschreibungen der Charaktere und NPCs werden jedoch die bestehenden Geschichtsbilder mehr gefestigt als aufgebrochen. Somit unterscheidet sich die Erzählung kaum von den übrigen bereits genannten Weltkriegsaufbereitungen. Lediglich das Leiden der Menschen und das Fronterlebnis der Soldaten hebt das Spiel von den anderen Weltkriegsspielen ab.¹⁶²

Valiant Hearts: The Great War hat zuallererst eine zusammenhängende Geschichte von mehreren Charakteren präsentiert. Bislang waren die Charaktere entweder einzelne Protagonisten oder einfache Wechselcharaktere. Bis auf das Zerstören von Flugzeugen und Panzern kommen friedvolle Lösungen der Aufgaben vor. Zudem erscheinen im Spiel die Fahrzeuge ohne sichtbaren Charakter, womit diese mit Objekten gleichgesetzt werden können. Lediglich Emile tötet zum Ende des Spiels einen Offizier, die übrigen Kampfhandlungen enden mit dem Bewusstlosschlagen der NPCs.¹⁶³

Das Sterben von NPCs ist dennoch sehr präsent im Spiel. Ob diese durch MG-Feuer oder Artilleriefeuer zu Tode kommen, ist hierbei unerheblich. Oftmals sind auch bereits Berge an gefallenen Soldaten im Spiel zu sehen. Einige Tode werden durch das Spiel gezielt in Szene gesetzt, dies soll die emotionale Wirkung des Spiels zunehmend verdeutlichen. Die Soldaten, an denen die Charaktere bei der Absolvierung der Rätsel vorbeikommen, verbildlichen den Alltag an der Front oder in den Städten. In der Bevölkerung wird geraucht, gelesen, geschnitzt, Musik gemacht oder einfach nur geplaudert. Hierbei ist die comichaft Darstellung nicht wirklich förderlich, da es das Spiel amüsant erscheinen lässt. Dabei wird der Bösewicht Baron von Dorf sehr übertrieben dargestellt, außerdem fällt sein Entkommen meist albern aus. Zudem ist bei der Betrachtung des übergroßen Reichsadlers und der Proportionen von Helm und Figur die übertriebene Darstellung bemerkbar. Zusätzlich werden die Deutschen als bier-/weintrinkende und Weißwürste essende Soldaten im Krieg dargestellt, was einer stereotypen Abbildung gleicht.

3.2.Mesoperspektive Beschreibung

Dieses Kapitel bezieht sich auf jenen Abschnitt des Spiels, der von den Schülerinnen und Schülern betrachtet wird. Demnach liegt der Fokus auf den Ereignissen, Szenen und der Erzählung des Spiels.

¹⁶¹ Schwarz, Game Studies und Geschichtswissenschaft, 422-424.

¹⁶² Ebd., 430.

¹⁶³ Chris Kempshall, The Evolution of First World War Computer Games, In: The Edinburgh Companion to the First World War and the Arts, Bd. 1 (2017) 425-427.

3.2.1. Charaktere im Spiel

Emile

Emile ist ein französischer Bauer, der von der französischen Armee einberufen wird. Er macht es sich zu seiner Aufgabe, seinen Schwiegersohn Karl zu finden und lebend nach Hause zu seiner Tochter Marie zu bringen. Nachdem er von den Deutschen gefangen genommen wird, trägt Emile nur mehr vereinzelt eine Uniform. In der Gefangenschaft findet er sein wichtigstes Utensil, den Kochlöffel, und lernt den Hund namens Walt kennen. Mithilfe dieses großen Kochlöffels ist es ihm möglich, Tunnel zu graben. Am Ende des Spiels bringt Emile einen Offizier um und wird deshalb vor ein Erschießungskommando gestellt (Abbildung 5).



Abbildung 5: Bildausschnitt „Valiant Hearts: The Great War“ von Ubisoft, Emile vor dem Erschießungskommando am Ende des Spiels

Karl

Karl lebt mit seiner Frau Marie, der Tochter von Emile, und seinem Kind Victor zusammen am Hof von Emile. Als der Krieg ausbricht, muss er Frankreich verlassen und in das deutsche Heer einrücken. Dadurch kämpfen Emile und Karl auf der jeweils gegnerischen Front. Genauso wie Emile findet sich Karl im Laufe des Spiels in der Gefangenschaft wieder und kann ebenfalls fliehen. Mit seinem blonden Haar ist das klischeehafte Aussehen eines Deutschen im Spiel integriert. Erst zum Ende des Spiels wird er wieder mit seiner Frau und seinem Kind vereint.

Freddie

Freddie ist ein Amerikaner, der sich freiwillig der Fremdenlegion des französischen Militärs angeschlossen hat. Der Tod seiner Frau zu Kriegsbeginn, welcher durch Baron von Dorf getötet wurde, hat ihn zu dieser Entscheidung bewogen. Freddie besitzt eine Zange, die es ihm ermöglicht Stacheldrahtzäune zu durchschneiden. Seine Erscheinung ist muskulös und emotionslos. Er strebt nach

Rache an Baron von Dorf, dabei ist er einer der treuesten Begleiter von Emile. Nach dem Kampf mit Baron von Dorf tötet er diesen nicht, sondern übergibt ihn in die Gefangenschaft.

Anna

Anna ist eine Krankenschwester aus Belgien. Ihre Ausbildung ermöglicht es ihr, dass sie Charaktere heilen und wiederbeleben kann. Nachdem ihr Vater zu Kriegsbeginn verschwunden ist, macht sie sich auf, um ihn zu finden. Sie steigt erst später in den Spielverlauf ein. Anhand ihrer Aufenthalte in den Städten wird das Leben und Leiden der Menschen in diesen dargestellt.

Neben diesen vier Charakteren ist ebenso Walt, ein Dobermann, zu nennen. Dieser reagiert auf die Befehle der Charaktere und ist demnach nicht extra steuerbar. Im Gegensatz zu den Charakteren kann Walt im Spiel nicht sterben. Indem er Gegenstände holt, NPCs ablenkt oder Charaktere zur Hilfe holt, unterstützt Walt die Protagonisten bei den Hindernissen des Spiels. Des Weiteren gilt es, den Antagonisten Baron von Dorf zu nennen, dessen Auftreten genauso wie sein Aussehen, welches sich durch eine große Fellmütze mit einem Totenkopf auszeichnet, amüsant wirkt.

3.2.2. Spielhandlung

Die Geschichte des Spiels *Valiant Hearts: The Great War* handelt von den vier fiktionalen Charakteren, die am Ersten Weltkrieg mehr oder weniger teilnehmen. Allerdings ist ein Wechsel zwischen den Charakteren nicht selbstständig möglich, sondern nur, wenn es das Spiel vorsieht. Zudem ist das erfolgreiche Meistern der Rätsel wichtig für den Spielfortschritt. Hierbei müssen die Protagonisten die Level lebend überstehen. Aufgrund dieser letztgenannten Merkmale des Spiels lassen sich keine alternativen Erzählungen im Spiel darstellen. Die Handlungen sollen die Spielerinnen und Spieler emotional berühren und von einer Antikriegsposition überzeugen. Der Beginn des Spiels setzt bei der Ermordung des österreichischen Erzherzogs Franz Ferdinand an. Hierbei wird ein comichaftes Bild (siehe Abbildung 6) verwendet, welches durch eine kurzgehaltene Vorgeschichte unterstützt wird. In der Erzählung finden die Bündnissituation sowie die Kriegsgegner kaum, bis auf einen Infotext (siehe Abbildung 7), Erwähnung. Demgegenüber hat das Spiel *Historyline 1914-1918* eine fast sechsminütige Einführung, in welcher lediglich die zeitliche Abfolge der Kriegserklärungen fehlt.¹⁶⁴ Anhand dieser längeren Einführung könnten die Schülerinnen und Schüler ihre Sachkompetenzen über die Entstehungsfaktoren des Krieges erweitern. Wie in der Analyse zu sehen sein wird, gelang dies dem Spiel *Valiant Hearts: The Great War* nicht, wodurch die Schülerinnen und Schülern etliche Fehlinterpretationen gaben.

¹⁶⁴ The Great War: 1914-1918 (1992), MobyGames, online unter <<https://www.mobygames.com/game/great-war-1914-1918>> (27.10.2022).



Abbildung 6: Bildausschnitt „Valiant Hearts: The Great War” von Ubisoft, Ermordung des österreichischen Erzherzogs Franz Ferdinand

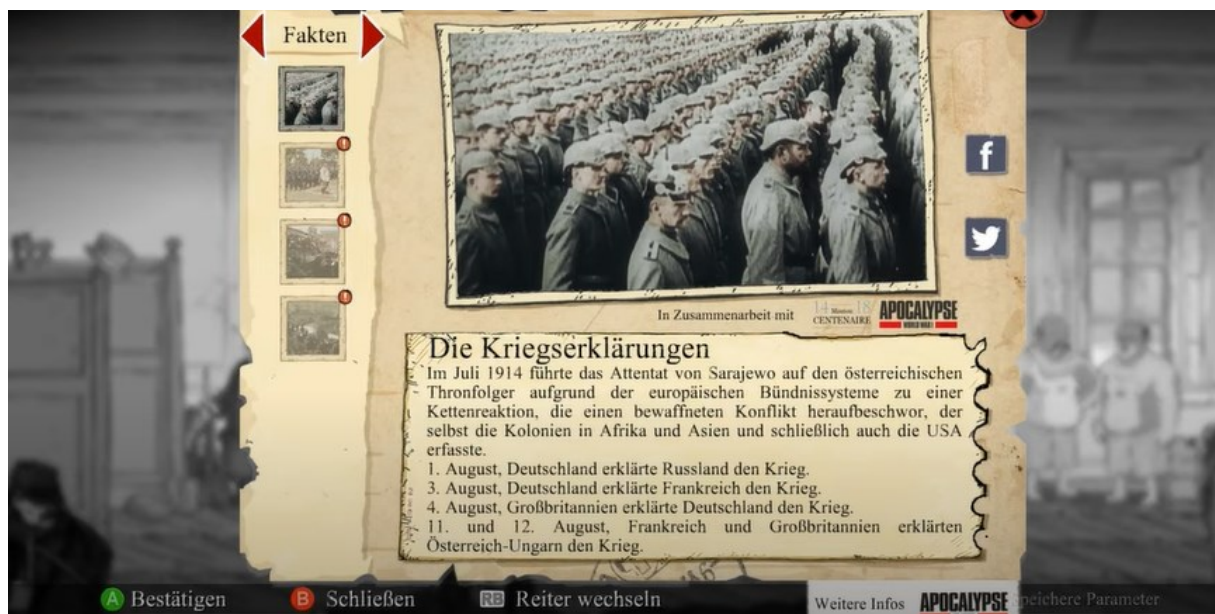


Abbildung 7: Bildausschnitt „Valiant Hearts: The Great War” von Ubisoft, Kriegserklärungen

Nachdem Karl Saint-Mihiel in Frankreich verlassen muss, um für sein Vaterland Deutschland in den Krieg zu ziehen, erhält Emile einen Einberufungsbefehl der französischen Armee. Emile möchte für seine Tochter Karl finden und lebend nach Saint-Mihiel zurückbringen. Am Pariser Bahnhof beginnt der zweite Teil des ersten Kapitels, in dem Emile auf Freddie trifft. Emile hilft Freddie sich gegen einige französische Soldaten zu wehren, was der Beginn einer langen Freundschaft sein sollte. Als Emile nach der Schlacht in Crusnes von den Deutschen gefangen genommen wird, trifft er auf den Hund Walt. Gemeinsam entkommen sie den Deutschen nach einem Artillerieangriff. Die Krankenschwester Anna taucht erst in Abschnitt 8 des ersten Kapitels in der Erzählung auf. Sie befindet sich in Paris und begibt sich auf die Suche nach ihrem Vater, der vom Antagonisten namens

Baron von Dorf gefangen gehalten wird. Ab diesem Zeitpunkt überschneiden sich die Erzählstränge der vier Charaktere häufiger. Hierbei helfen sich die Charaktere gegenseitig, um Rätsel zu meistern oder Hindernisse zu überstehen. Als Beispiel lassen sich Fahrten bei Ortswechseln, das Aufsammeln von Objekten oder das Retten von Charakteren nennen. Freddie kann sich im Verlauf des Spiels an Baron von Dorf für den Tod seiner Frau rächen. Allerdings tötet Freddie Baron von Dorf nicht, sondern übergibt ihn in Gefangenschaft. Anna findet ihren Vater, der ebenfalls Freddie hilft, sich gegen Baron von Dorf zu wehren. Karl kann sich aus der Gefangenschaft befreien und rettet seine Frau Marie sowie seinen Sohn Victor aus den Gaswolken. Jedoch erleidet er hierbei einige Verletzungen, die von Anna geheilt werden müssen. Die Charaktere werden durch Walt zusammengeführt und es kommt zu einer emotionalen Verbindung. Lediglich Emile muss sich für das Töten eines Offiziers vor dem Kriegsgericht verantworten. Von diesem wird er zum Tode durch ein Erschießungskommando verurteilt. An dieser Stelle wird der Weg von Emile zum Erschießungskommando dargestellt und es werden Eindrücke von den übrigen Charakteren und einigen Soldaten im Hintergrund ersichtlich. Das Spiel endet mit einer Sequenz auf einem Friedhof, auf welchem sich das Grab von Emile befindet.

Die Zwischensequenzen oder Cut-Scenes sollen den Spielerinnen und Spielern helfen, die Sprünge zwischen Orten und Protagonisten zu verstehen. Ebenso werden Karten (siehe Abbildung 8) und kleine Bilder der Spielfiguren verwendet, um den Spielenden einen Überblick zu gewähren. Für eine zusätzliche Erläuterung des Geschehens sorgt ein Erzähler, der weitere Informationen zu den Reisen und den Charakteren gibt.



Abbildung 8: Bildausschnitt „Valiant Hearts: The Great War“ von Ubisoft, Kartenansicht

Im Folgenden wird ein detailliertes Protokoll des Spielgeschehens in einer Tabelle wiedergegeben. Dieses Protokoll fasst die Handlungen, welche die Spielerinnen und Spieler, zwischen den Erhebungen, beim Spielen vollzogen haben, zusammen. Zudem werden bei jedem Abschnitt die Jahreszahlen, die Handlungsorte sowie die beteiligten Charaktere angeführt. Des Weiteren sind in der letzten Spalte die Sammelobjekte der jeweiligen Abschnitte angeführt. Hierbei kann die Reihenfolge dieser Objekte je nach Spielverlauf variieren.

Kapitel	Jahr & Ort	Charaktere	Handlung	Objekte
Einführung Cut Scenes	1914 Sarajevo Saint-Mihiel-Frankreich	Karl, Marie, Victor, Emile	Karl wird von Soldaten von Emiles Hof abgeholt und muss das Land verlassen. Ein paar Tage später erhält Emile seinen Einberufungsbefehl.	Karten
Erstes Kapitel- Abschnitt 1	1914 Saint-Mihiel-Kaserne	Emile	Emile bekommt seine Uniform und die Spielerinnen und Spieler erlernen in einem Tutorial die Steuerung des Spiels.	Deutscher Helm, Zunderpistole,
Erstes Kapitel- Abschnitt 2	1914 Bahnhof in Paris	Emile, Freddie	Emile muss am Bahnhof einige Rätsel lösen, um Freddie aus der Umzingelung von französischen Soldaten zu befreien. Bei diesen Rätseln können einige Sammelobjekte entdeckt werden. Am Ende des Kapitels trennen sich vorerst die Wege von Emile und Freddie.	Bahnhofs-vorsteherpfeife, Brief eines franz. Soldaten, Schreibfeder
Cut-Scene	Reise nach Crusnes	Emile	Auf einer Kartenansicht wird die Reise von Emile dargestellt.	
Erstes Kapitel- Abschnitt 3	1914 Crusnes-Frankreich	Emile	Emile trägt die Fahne und führt den Angriff des Bataillons an. Hierbei gilt es, den Artillerieangriffen der Deutschen auszuweichen, um den Abschnitt nicht erneut starten zu müssen. Während des Angriffs ändert sich die Helligkeit der Spieldarstellung zu einem düsteren Grauton. Rund um Emile sterben etliche französische Soldaten. Schließlich wird auch Emile von einem deutschen angeschossen, was zu einer rötlichen Verfärbung des Bildschirms führt.	

Cut-Scene	1914 Crusnes- Frankreich	Karl, Emile, Marie Freddie	Karl sieht Emile auf dem Schlachtfeld liegen, während der Erzähler einen Brief des französischen Militärs an Marie vorliest. Der Erzähler beschreibt die Vorgeschichte von Freddie. Er hatte sich freiwillig der Fremdenlegion angeschlossen, nachdem seine Frau in Paris durch einen Angriff ums Leben kam. Diesen Angriff führte das Bataillons von Baron von Dorf durch, an dem Freddie nun Rache nehmen möchte.	
Erstes Kapitel- Abschnitt 4	1914 Frankreich- Marne	Freddie	Freddie entfernt mit seiner Zange einige Stacheldrahtzäune, um zur Stellung der Deutschen zu gelangen. Damit seine Kameraden die Brücke, welche von den Deutschen gehalten wird, überqueren zu können, sprengt Freddie diese mit einigen Packungen Sprengstoff. Bei der Stellung der Deutschen angekommen, kämpft sich Freddie den Weg bis zum Dach frei, indem er einige deutsche Soldaten bewusstlos schlägt. Dort angekommen nimmt er die Fahne des Bataillons und zerreißt diese.	Franz. Identifikations- marke, Goldener Knopf einer franz. Uniform Detailkarte, deutsche Patronen, Stickerei, Brief eines deutschen Soldaten
Cut-Scene			Deutsche Soldaten marschieren auf dem Bildschirm, während der Erzähler die Entwicklungen im Krieg anhand einer Karte erläutert. Die Deutschen ziehen sich auf der Kartenansicht zurück und die Fronten verhärten sich im Norden Frankreichs. Dort gruben sich die Soldaten in Gräben ein, die das Bild des Ersten Weltkrieges prägen sollten.	
Erstes Kapitel- Abschnitt 5	1915 Deutsches Lager in Neuve- Chapelle	Emile	Emile muss im deutschen Gefangenenlager für die Deutschen kochen. Dabei erhält Emile sein neues Werkzeug, den Kochlöffel. In der Unterkunft trifft er auf Karl, der einen Brief von Marie vorliest (Cut-Scene). Die deutschen Soldaten unter der Führung von Baron von Dorf feiern in der verschneiten Landschaft mit Bier und	Bilderrahmen, Sieger des Valiant- Stories- Wettbewerbs, Kruzifix, Kompass

			Wein, als ein Artillerieangriff der Briten das Lager zerstört. Walt rettet Emile aus dem eingestürzten Haus und hilft Emile anschließend bei der Absolvierung einiger Aufgaben. Gemeinsam schlagen sie sich durch die zerstörten Schützengräben.	
Cut Scene	1915 Neuve- Chapelle	Freddie	Der Erzähler gibt einen Einblick über die andere Seite der Front, wo Freddie von den Franzosen und Briten neue Befehle erhält. Als Nächstes soll das Port Arthur zurückerobert werden.	
Erstes Kapitel- Abschnitt 6	1915 Neuve- Chapelle	Freddie	Freddie kämpft sich durch Stacheldrahtzäune und schlammige Stellungen, um zur deutschen Stellung zu gelangen. Auf seinen Weg muss er einem indischen Soldaten mit Sprengstoff versorgen, damit dieser die Stellung der Deutschen zerstören kann. Als Freddie auf der anderen Seite der Front Emile in Gefahr erblickt, schießt er mit dem Artilleriegeschütz einen nahenden Laster ab. Anschließend macht sich Freddie auf den Weg zu Emile, um diesen von den Fesseln zu befreien.	Französische- Münzen, Khukuri- Messer
Erstes Kapitel- Abschnitt 7	1915 Ypern- Belgien	Freddie, Walt, Emile	Mithilfe von Walt können sich Emile und Freddie durch die Gaswolken in Ypern kämpfen. Die Wendigkeit von Walt hilft ihnen dabei, etliche Rätsel zu lösen. Bei der Gasmaschine der Deutschen angekommen, muss Emile die Rohre so drehen, dass die Maschine wegen eines Überdruckes explodiert. Anschließend werden Freddie, Emile und Walt vom Luftschiff von Baron von Dorf angegriffen, weshalb sie sich in die Tunnel unter der Erde begeben. Wieder an der Oberfläche angekommen, werden sie von Anna abgeholt, die mit einem Auto unterwegs ist.	Kanadische Erkennungs- marke, Uringetränker Stoff, Brief eines kanadischen Soldaten, Gaskanister- Ausbringungs- strategie, belgischer Tschako, Taschenuhr

Cut-Scene	1915 Ypern nach Neuville Saint Vaast	Freddie, Walt, Emile, Anna	Der Erzähler beschreibt Annas Hintergrundgeschichte und den Weg, den nun alle gemeinsam mit dem Fahrzeug bestreiten. Auf ihrem Weg werden sie zum Ziel einer deutschen Fliegerstaffel.	
Erstes Kapitel- Abschnitt 8	1915 Ypern nach Neuville Saint Vaast	Freddie, Walt, Emile, Anna	Die Spielerinnen und Spieler müssen den Bomben der Flieger ausweichen, um nicht erneut mit dem Abschnitt beginnen zu müssen. Neben den Fliegern kommt ebenso das Luftschiff von Baron von Dorf dazu, welches ebenso den Beschuss auf die vier startet. Zur Erheiterung läuft eine amüsante Musik während des Abschnittes.	
Erstes Kapitel- Abschnitt 9	1915 Das Labyrinth	Emile, Walt	Freddie ist bewusstlos und benötigt ärztliche Hilfe. Anna braucht aber Medizin, um ihm zu helfen, also machen sich Emile und Walt auf zu einer Sanitätsstation. Auf ihrem Weg durch die Gräben müssen sie den deutschen Soldaten ausweichen und zusätzlich einige Objekte einsammeln. Speziell beim Holen von Objekten oder beim Ablenken von Soldaten ist Walt sehr wichtig in diesem Abschnitt. Am Ende des Abschnitts erblickt Anna ihren Vater, der sich in der Gefangenschaft von Baron von Dorf befindet. Also machen sich die vier auf den Weg, um Baron von Dorf nach Reims zu folgen.	Periskop, Feldflasche, Neurasthenie- phiole, Brief eines deutschen Soldaten, Sardinen- konserve, britische Münzen
Cut-Scene	Reise nach Reims		Kartenansicht, zu welcher der Erzähler die Informationen zum neuen Ort, Reims, nennt. Bei ihrer Ankunft wurde Reims gerade durch Luftangriffe zerbombt und liegt in Trümmern.	
Erstes Kapitel- Abschnitt 10	Reims- Frankreich	Freddie	Freddie erblickt das Luftschiff von Baron von Dorf, als das Spiel zu Emile und Walt überspringt. Die beiden helfen genauso wie Anna den Überlebenden des Luftangriffs. Emile und Walt kämpfen sich durch die Häuser, um nach Überlebenden zu suchen. Hierbei ist erneut die vielfältige Einsatzfähigkeit von Walt förderlich. Das	Reklam- heftchen, Frühe Gasmasken, Kriegspaten- Zertifikat, Rasierapparat, Latzhose,

			Luftschiff von Baron von Dorf hat sich in der Kathedrale von Reims verfangen und Emile muss anhand der Orgelpfeifen dafür sorgen, dass Baron von Dorf nicht fliehen kann. Jedoch kann Baron von Dorf mit Hilfe eines neuen Luftschiffes dennoch entkommen.	Soldbuch, aktiver Dienst
--	--	--	--	--------------------------

3.3. Historische Analyse des Spiels

Serious Games besitzen oftmals den Ansatz, vermehrt zu lehren als zu unterhalten. Diesen Anspruch genügt das Spiel *Valiant Hearts: The Great War* nicht, da es überaus amüsante Darstellungen enthält. Deshalb kann aber den Spielerinnen und Spielern das Trennen von Fakten und Fiktion nicht sofort gelingen.

Die zusätzliche Verbindung des Erscheinungsdatums mit dem Jubiläum des Ersten Weltkrieges 2014 ist durchaus ungewöhnlich für die Spielebranche und stellt somit ein Novum dar. Lediglich der Shooter *Verdun* weist ebenfalls eine Nähe zum selben Jubiläum auf.¹⁶⁵ Grundsätzlich geht es den Entwicklerinnen und Entwicklern viel mehr um den Umsatz als um die historische Situation, da diese nach der Veröffentlichung 2013 eine Werbeaktion im Juli 2014 (Kriegserklärung Österreich-Ungarns an Serbien) ausriefen.¹⁶⁶

Die Eröffnungssequenz weist die Spielerinnen und Spieler auf den historischen Kontext des Spiels hin, bleibt hierbei aber sehr ungenau. Der Erzähler wird im Spiel nicht vorgestellt, lediglich, dass es sich um keinen Spielcharakter handelt, fällt auf. Die Erzählungen beschränken sich auf Hintergrundinformationen zu den anstehenden Aufgaben, die Konstellationen der beiden Kriegsparteien (Deutschland und Frankreich) sowie den Verlauf des Krieges. Durch diese Darstellungen wird der Krieg als etwas Schlechtes benannt und stellt den Konflikt als grausam für beide Parteien dar (siehe Abbildung 9).¹⁶⁷

¹⁶⁵ Verdun, M2H, online unter <<https://www.m2h.nl/verdun/>> 28.04.2015.

¹⁶⁶ Schwarz, Game Studies und Geschichtswissenschaft, 424.

¹⁶⁷ Bender, Durch die Augen einfacher Soldaten und namenloser Helden. Weltkriegsshoooter als Simulation historischer Kriegserfahrung?, 136.



Abbildung 9: Bildausschnitt „Valiant Hearts: The Great War“ von Ubisoft, Angriff auf das deutsche Lager

Stellenweise könnte der Eindruck entstehen, dass es sich um dokumentarische Darstellungen handelt. Jedoch wollen dies die Entwickler nicht leisten. Indem im Intro ein Hinweis auf die inspirierten Ereignisse, welche sich an der Westfront zwischen 1914 und 1918 abspielten, hingewiesen wird. Im Zentrum des Spiels steht somit die Erzählung, auf welche die Spielerinnen und Spieler keine Einflussmöglichkeiten besitzen. Nach Giere lässt sich das Spiel somit als historistisch einordnen. Hierbei müssen die Dichte, ein Versprechen der Entwickler und die Kohärenz im Spiel vorherrschend sein. Die Dichte, also eine Anhäufung von historischen Darstellungen, ist aufgrund der Nennungen von Orten an der Westfront sowie der Objekte im Spiel vorhanden. Die Kohärenz, welche sich mit dem Einbinden der historischen Elemente im Spiel beschäftigt, könnte wegen des freiwilligen Lesens der Infotexte besser ausfallen. Im Trailer wird zudem durch die Nennung von *Mission Centenaire* oder *Apocalypse World War I* eine Authentizität angedeutet. Mithilfe dieser Nennungen soll bei den Spielerinnen und Spielern ein Gefühl der Wahrhaftigkeit erweckt werden. So ist das Emblem bei den Texten (siehe Abbildung 10) wie eine Bestätigung der Beschreibungen zu verstehen.¹⁶⁸

¹⁶⁸ Giere, Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen, 43-48; Nolden, INNOVATION: Zersiebt, verlobt, verheiratet.



Abbildung 10: Bildausschnitt „Valiant Hearts: The Great War“ von Ubisoft, Zusammenarbeit mit den Kommissionen

Speziell das Buch von Erich Maria Remarque *Im Westen nichts Neues* und dessen spätere Verfilmung formten die Vorstellungen der Menschen über den Ersten Weltkrieg. Zudem hat die bislang letzte Verfilmung bei der Oscarverleihung 2023 einige der begehrten Trophäen erhalten. Die Grabenkämpfe, in denen sich die Soldaten in schwierigen Bedingungen in einem mechanisierten Krieg befinden und einem sinnlosen Tod entgegentreten, werden von den Computerspielen nur sehr selten aufgegriffen. Die Vorstellung eines Krieges, in dem der Tod derart präsent ist, passt nicht in die Narration von Computerspielen, in denen der Charakter überleben muss. Vielmehr kommt es zu einem ‚authenticity-lite‘, damit der Spielspaß nicht zu kurz kommt.¹⁶⁹ Damit ist das Spiel *Valiant Heart: The Great War* eines der wenigen Spiele, welche die Gräueltaten des Krieges darstellen möchten.

Der Titel des Spiels weist auf das Lied *O Valiant Hearts* (1919) von Charles Harris hin, welches die gefallenen Soldaten ehren sollte.¹⁷⁰ Der Erste Weltkrieg wird in den teilnehmenden Ländern nicht gleich rezipiert. Wenngleich der Begriff „The Great War“ (Der Große Krieg) in England, Belgien und Frankreich bis heute verwendet wird, sind in Deutschland und Österreich die Erlebnisse aus dem Zweiten Weltkrieg im kollektiven Gedächtnis präsenter. Speziell die Schlachten auf französischem Boden dürften prägend für die Erinnerungen der Franzosen an den Ersten Weltkrieg sein. Ebenso sind die Opferzahlen an der Westfront durch das Beinhaus von Douaumont noch immer greifbar in der französischen Erinnerungskultur. Zudem herrschte aufgrund des Streits um Elsass-Lothringen bereits vor dem Weltkrieg eine gewisse Spannung zwischen Deutschland und Frankreich.¹⁷¹

¹⁶⁹ Chris Kempshall, *The First World War in Computer Games* (London 2015) 7.

¹⁷⁰ Martin Bayer, *Virtueller Weltenbrand – Das Computerspiel „Valiant Hearts“ und der Erste Weltkrieg*, In: *Gedenken und (k)ein Ende? Das Weltkriegs-Gedenken 1914/2014. Debatten, Zugänge, Ausblicke*, Bernhard Bachinger, Richard Lein, Verena Moritz, Julia Walleczek-Fritz, u. a. (Hg.), *Studien zur Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie* (Wien 2017) 229.

¹⁷¹ Herfried Münkler, *Der Große Krieg. Die Welt 1914 bis 1918*, 1. Aufl. (Berlin 2013) 9, 221, 753.

3.3.1. Handlungsorte

Besonders hervorzuheben sind die Handlungsorte des Spiels. Dies sind Orte historischer Schlachten, Großstädte oder Frontstellungen, deren Bekanntheitsgrad speziell im Westen Europas äußerst hoch ist. Dabei werden Verdun, Neuve-Chapelle, Fort-Douaumont, Somme, Paris und Ypern im Spiel dargestellt. Im Folgenden werden historische Daten und Fakten zu den Orten präsentiert, um deren Nennungen im Spiel zu rechtfertigen. Diese und weitere Zusatzinformationen könnten nach dem Spielen im Unterricht, zur weiteren Vertiefung, thematisiert werden.

Bei der Schlacht in Neuve-Chapelle waren es zunächst die Deutschen, die den Angriffen der Franzosen und Briten standhielten. Hier verließen sich die Deutschen auf ihre Verteidigung. Dies war aufgrund der neuen Kampfmittel, welche im nächsten Unterkapitel zur Erwähnung kommen, überaus gewinnbringend. Im Spiel ist im ersten Kapitel der Angriff der Franzosen durch Emile dargestellt. Das Gefangenenerlager befindet sich ebenfalls in diesem Gebiet. Bei der nächsten Schlacht im Flanderngebiet in Ypern sollte sich die Verhältnisse ändern und die Franzosen mussten ihre Stellungen verteidigen.¹⁷²

Das Datum des 22. April 1915 sollte das Bild des Ersten Weltkriegs prägen, da erstmalig Giftgas zum Einsatz kam. In den Erzählungen im Spiel kommen die Versuche der Franzosen und Briten mit toxischen Gasen zu arbeiten zu kurz. So experimentierten die Franzosen mit Bromessigsäure und Chloraceton, welche aus den Polizeieinsätzen bekannt waren. Diese Versuche blieben aber wegen der Ineffektivität auf offenem Gelände ohne bemerkbare Wirkung. Im Chemiebereich waren die Deutschen besser aufgestellt, was die Entwicklung von Gasen zusätzlich vorantrieb.¹⁷³ Dennoch offenbarten sich für die Deutschen einige Widrigkeiten, bevor es zum Einsatz von Chemiewaffen kam. Zum einen waren noch nie chemische Waffen auf offener Fläche und in so großer Konzentration angewendet worden, zum anderen hatten sich die Kriegsparteien in der Haager Landkriegsordnung dazu verpflichtet, keine Chemiewaffen einzusetzen. Die ersten Versuche der Franzosen und Briten wurden von den Deutschen als Begründung verwendet, um selbst Gase einzusetzen. Zumal sollte vorerst das Gas in den eigenen Stellungen losgelassen und mithilfe des Windes in die feindlichen Bereiche wehen. Auf dieser Grundlage meinten die Deutschen, dass ihr Einsatz dadurch gerechtfertigt sei.¹⁷⁴ Obwohl der Gaseinsatz am 22. April 1915 durch die Deutschen ausgelöst wurde, entfielen dennoch der überwiegende Teil an Gaseinsätzen im Ersten Weltkrieg auf die Briten und Franzosen, wenngleich dies nicht durch das Spiel aufgegriffen wird. In *Valiant Hearts: The Great War* wird der Gasangriff der Deutschen auch auf die Stadt Ypern und damit ein Angriff auf Zivilisten dargestellt. Dies entspricht nicht der Wahrheit und wäre ein zusätzlicher Verstoß gegen die Haager Landkriegsordnung gewesen. Zudem war es für die Deutschen unmöglich, die Städte mit Gasbomben

¹⁷² Herfried Munkler, Der Große Krieg. Die Welt 1914 bis 1918, 388-390.

¹⁷³ Ebd., 388-391.

¹⁷⁴ Ebd., 388-392.

zu attackieren, da bereits das Vergraben von chemischen Waffen eine große Herausforderung darstellte.¹⁷⁵ Im Spiel kommen in einigen Aufgaben die Gaseinsätze vor. So muss einmal eine Gasmaschine der Deutschen zerstört werden, darüber hinaus müssen sich die Charaktere durch die Gaswolken im Spiel kämpfen. Speziell im Abschnitt 7 des ersten Kapitels ist das Gas sehr präsent (siehe Abbildung 11).



Abbildung 11: Bildausschnitt „Valiant Hearts: The Great War“ von Ubisoft, Gaseinsatz in Ypern

Das Gebiet an der Somme glich nach den etwa fünf Monate anhaltenden Auseinandersetzungen einem Trümmer- bzw. Trichterfeld. Hier konnten sich die Briten durch eine Neuerung, den Panzer, im Jahr 1916 hervortun. Eben dieser ist bei einer Verfolgungsjagd im Spiel präsent. Die Erinnerung an die Schlachten bei Verdun erwecken bei den unterschiedlichen Kriegsparteien entgegengesetzte Gedanken. Während die Franzosen sich als unbezwingbar hinstellten, waren die deutschen Nachrichten geprägt von Todesmeldungen. Dabei hatten die Franzosen auf dem etwa 300 km² großen Schlachtfeld mehr Soldaten verloren als die Deutschen.¹⁷⁶ Im Spiel versuchen Freddie, Emile und Walt sich vor den unzähligen Artillerieangriffen in Verdun in Sicherheit zu bringen, während um sie herum etliche Soldaten sterben. Besonders das Fort Douaumont prägt heute noch die Bilder des Ersten Weltkrieges. Rund um das Fort wurden etliche tiefe Gräben sowie Feldwege errichtet. Während der Kämpfe wurde das Fort einmal durch die Deutschen eingenommen, ehe es die Franzosen zurückeroberten konnten. Im Spiel versucht Emile mithilfe von Walt das Fort zu infiltrieren, doch erst als ihnen Freddie zur Hilfe kommt, können sie das Fort einnehmen.

Der Erste Weltkrieg ist ebenso geprägt von unzähligen neuen Technologien. Diese lassen sich anhand des Spiels aufzeigen. So kommen Flugzeuge, Panzer, Maschinengewehre und chemische Waffen zum

¹⁷⁵ Bayer, Virtueller Weltenbrand – Das Computerspiel „Valiant Hearts“ und der Erste Weltkrieg, 239

¹⁷⁶ Münkler, Der Große Krieg. Die Welt 1914 bis 1918, 414, 417, 420, 423, 449, 453, 456, 457.

Einsatz. Zudem fanden neue bauliche Errungenschaften Einzug in den Krieg. Darunter fallen Schützengräben, Stacheldrahtzäune und die Artillerie, die es den Verteidigern leichter machte, Stellungen zu halten.¹⁷⁷ Ein Nachteil der neuen Verteidigung war die schwierige Bergung und Bestattung toter Soldaten. Sollte diese vergraben worden sein, konnten sie durch einen Artilleriebeschuss wieder freigelegt werden. Da sich dies schwer in einem Spiel für Jugendliche umsetzen lässt, verschwinden die getöteten NPCs von den Bildschirmen.

Um zukünftigen Gasangriffen entgegenzuwirken, wurden Masken zur Abwehr der Giftstoffe entwickelt. Bereits einige Tage nach dem Angriff der Deutschen wurden an die Frontsoldaten provisorische Schutzmittel ausgehändigt. Dabei handelte es sich um Tücher oder Mullbinden, die mit Chemikalien oder Urin getränkt waren und die Atemwege bedeckten. Ob diese einen wirklichen Schutz boten, wird zumeist bezweifelt, dennoch nahmen diese Entwicklungen weitestgehend die Ängste der Soldaten. Dies wird anhand des Infotextes in Abschnitt 4 beschrieben (siehe Abbildung 12). Bei den Gasmasken hatten die Deutschen erneut einen wissenschaftlichen Vorsprung gegenüber den Alliierten. Die Gasmasken der Mittelmächte besaßen bereits einen Filter und bestanden aus einem Gummigemisch. Die Fotos von Soldaten mit Stoff- und Gasmasken sollten abermals das Bild des Ersten Weltkrieges prägen.¹⁷⁸ Diese Errungenschaften und einige weitere können anhand der Informationstexte zu den Sammelobjekten im Spiel nachgelesen werden. Voraussetzung hierfür ist das Auffinden dieser Objekte während des Spieldurchlaufs. Nach einigen dieser Objekte wird im Testbogen gefragt, um zu sehen, welche von den Spielerinnen und Spielern wahrgenommen wurden.

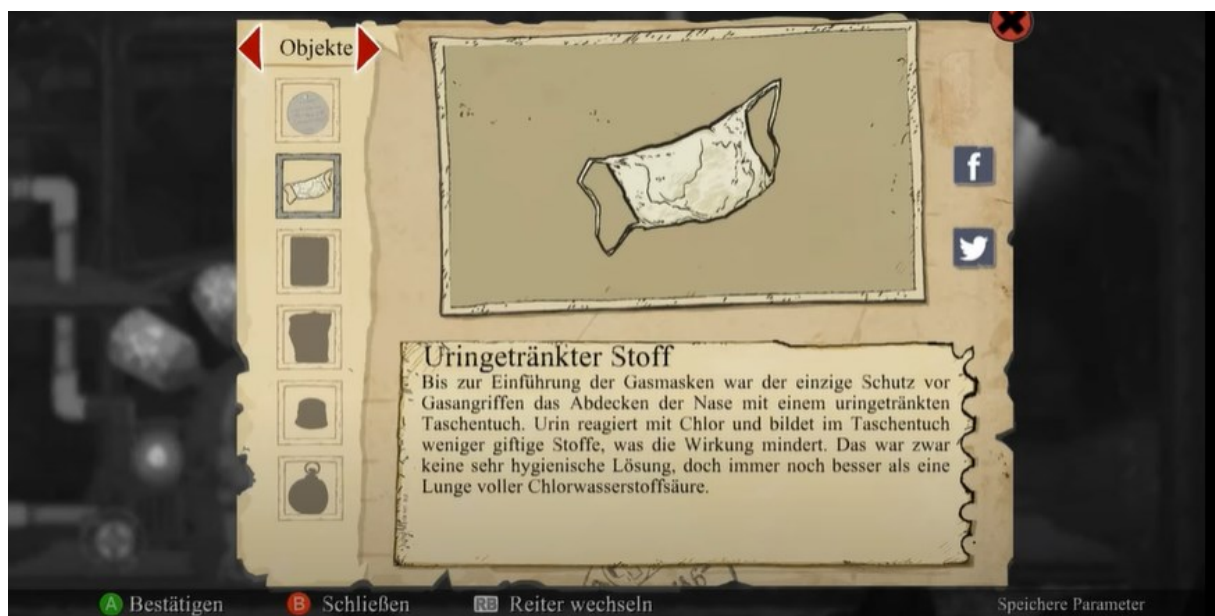


Abbildung 12: Bildausschnitt „Valiant Hearts: The Great War“ von Ubisoft, Infotext zu uringetränktem Stoff

¹⁷⁷ Bayer, Virtueller Weltenbrand – Das Computerspiel „Valiant Hearts“ und der Erste Weltkrieg, 227, 231; Münkler, Der Große Krieg. Die Welt 1914 bis 1918, 364-365.

¹⁷⁸ Münkler, Der Große Krieg. Die Welt 1914 bis 1918, 394, 396, 398.

3.3.2. Protagonistinnen und Protagonisten

Der Erste Weltkrieg zeigt so wie kaum eine andere kriegerische Auseinandersetzung, wie sich Konflikte entwickeln können. Es herrscht noch immer die Überzeugung (Münkler, 2014), dass der Krieg hätte vermieden werden können, wenn eine bessere politische Weitsicht und Urteilsfähigkeit unter den Protagonisten vorhanden gewesen wäre. Demzufolge ist eine Behandlung der Entstehungsfaktoren wünschenswert. Anhand der Absichten der teilnehmenden Länder könnte das Hineinversetzen in die Rolle der Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger trainiert werden.¹⁷⁹ Dies geht in der Einleitung des Spiels unter, obwohl aufgrund der Friedensabsichten des Spiels eine zusätzliche Beschäftigung mit diesem Thema Sinn machen würde.

Einige diskutable Themen lassen sich dennoch anhand des Spiels ansprechen. Beispielsweise lassen sich der Einsatz von kolonisierten Soldaten oder der Rassismus im Militär nennen. Bereits die erste Sequenz des Spiels, bei der Freddie von französischen Soldaten am Bahnhof umzingelt wird, zeigt ein rassistisches Beispiel. Ebenso ist die Meuterei von Soldaten ein Aspekt des Spiels, indem Emile einen Offizier tötet. Zudem bietet das Ende des Spiels einige Möglichkeiten, um Kriege zu reflektieren und ihre Folgen zu besprechen. Anhand des Ablebens von Emile, der etliche Soldaten vor dem sicheren Tod rettete, kann über die Folgen von Entscheidungen in Kriegen diskutiert werden.

Bezüglich der Soldaten in Weltkriegen hat Chris Kempshall zwei Typen herausgearbeitet. Die „Individuals“ sind professionelle Soldaten, welche einen großen Beitrag zum Gewinn des Krieges leisten. Es geht ihnen nicht unbedingt um das Überleben des Krieges, sondern um einen Beitrag zum Sieg. Freddie kann als der militärischste und soldatenähnlichste Charakter im Spiel genannt werden. Er hat nichts mehr zu verlieren und kann sozusagen alles auf dem Schlachtfeld lassen, demzufolge sehnt er sich nach Vergeltung. Demgegenüber nennt Kempshall die „Massen“, welche oft als die einfachen Bürgerinnen und Bürger im Spiel dargestellt werden.¹⁸⁰ Charaktere wie Freddie sind von Massen an Soldaten umgeben, die sich ein baldiges Ende des Krieges wünschen, um zu ihren Familien zurückzukehren. Zudem stellen Karl und Emile zwei Generationen zur Zeit des Ersten Weltkrieges dar. Karl steht für die jungen Menschen, die versuchten sich etwas aufzubauen, doch an die Front gerufen werden. Emile vertritt demgegenüber die Vätergeneration, die bereits auf ein erfülltes Leben zurückblicken kann. Jeden Soldaten als ein Individuum in einem Spiel darzustellen, wäre eine große Herausforderung für die Entwicklerinnen und Entwickler sowie die Kapazitäten der Medien, auf denen gespielt wird, weshalb die Körper der toten Soldaten nach einiger Zeit vom Bildschirm verschwinden und immer nur eine bestimmte Auswahl an Charakteren spielbar ist.

Anna nimmt die Rolle einer ausgebildeten Krankenschwester an der Front ein. Durch sie werden die Gräueltaten des Krieges sichtbar. Zudem lässt sich erkennen, mit welchem Leiden die Sanitäterinnen

¹⁷⁹ Münkler, Der Große Krieg. Die Welt 1914 bis 1918, 14.

¹⁸⁰ Chris Kempshall, Pixel Lions - the Image of the Soldier in First World War Computer Games, Historical Journal of Film, Radio, and Television 35, Nr. 4 (2015) 658-660.

und Sanitäter umgehen mussten. Im Ersten Weltkrieg gab es 19 073 Krankenschwestern, die im Auftrag des Roten Kreuzes im Einsatz waren. In etlichen Beschreibungen von Krankenschwestern finden sich blumengeschmückte Fahrzeuge auf ihrem Weg zur Front. Neben diesen freudigen Darstellungen herrschten ebenso Angst, Panik sowie Verzweiflung unter den sich aus freien Stücken gemeldeten Männern und Frauen.¹⁸¹

Ebenso ist der Einsatz von Hunden im Krieg dokumentiert, sie wurden zur Bergung von Verschütteten oder auch zur Erheiterung der Soldaten verwendet. Ebenso halfen sie als Wach-, Posten- und Spürhunde an der Front. Walt ist im Spiel als Kriegshund mit einem roten Kreuz ausgestattet. Die Erheiterung ist im Spiel klar erkennbar, wenn Walt sich auf die nichtsteuerbaren Charaktere zubewegt, um sie abzulenken. Obwohl die Darstellung von Walt mit einer Gasmaske unglaublich erscheinen mag, wurden tatsächlich Gasmasken für Pferde, Esel und Hunde entwickelt. Sollten sich die Vierbeiner verletzen, gab es auch Feldlazarette für die Tiere.¹⁸²

4. Empirische Forschung

4.1. Methoden der Empirie

Diese Arbeit beschäftigt sich primär mit dem quantitativen Ansatz der empirischen Sozialforschung. Dabei sollte hervorgehoben werden, dass keine klare Unterscheidung zwischen quantitativen und qualitativen Analysen getroffen werden kann. Obwohl ein quantitativer Ansatz gewählt wird, muss dennoch eine qualitative Auswahl an zu untersuchenden Merkmalen vorgenommen werden. Demzufolge sind diese beiden Forschungsansätze sehr eng miteinander verbunden.¹⁸³

Wie man sich einer Aufgabe mit den Gütekriterien nähern kann, versucht Manuel Köster zu beschreiben. Die Objektivität im Hinblick auf die Schule bezieht sich vor allem auf das Beurteilen von Schülerinnen und Schülern. Hier gilt es die Urteilsfehler, wie Ersteindruck (Primacy Effekt), Vorurteile (Rosenthal Effekt), Globaleindruck (Halo-Effekt), Fehlzuweisungen (Ähnlichkeits- und Inferenzeffekt) und den logischen Fehler (Logical-Error-Effekt) zu nennen. Diese treten bereits in der pädagogischen Ausbildung auf. Für zusätzliche Unabhängigkeit des Ergebnisses kann das Kompetenzmodell der FUER-Gruppe herangezogen werden. In diesem Modell werden klare Kennzeichen für ein Sichtbarmachen eines Kompetenzzuwachses genannt. Die Reliabilität lässt sich schwieriger nachweisen, da ein Wissenszuwachs nach einer erneuten Untersuchung aufgrund der

¹⁸¹ Regina Schulte, Grenzüberschreitungen. Krieg und Geschlecht, In: Der Erste Weltkrieg im Geschichtsunterricht. Grenzen – Grenzüberschreitungen – Medialisierung von Grenzen, Historica et didactica: Fortbildung Geschichte 7 (St. Ingbert 2014) 74.

¹⁸² Bayer, Virtueller Weltenbrand – Das Computerspiel „Valiant Hearts“ und der Erste Weltkrieg, 237; Nolden, INNOVATION: Zersiebt, verlobt, verheiratet | KEIMLING.

¹⁸³ Häder, Empirische Sozialforschung. Eine Einführung, 64.

zusätzlichen Lernleistungen zu erwarten ist. Schließlich gibt die Validität an, ob die Messergebnisse sich auf die zu untersuchenden Forschungsfragen beziehen.¹⁸⁴

Diese Arbeit versucht den Sachverhalt des historischen politischen Lernens anhand von digitalen Spielen mittels eines experimentell-vergleichenden Designs zu erforschen. Dieses Design zielt auf den Vergleich von zwei Gruppen vor und nach einem Experiment ab. Bei der Untersuchung in dieser Arbeit handelt es sich nicht um Kontroll- und Treatmentgruppen, sondern beide Male um dieselben Gruppen, die beide das Experiment (Spiel) durchmachten. Das Ziel der experimentellen Forschung ist es, inwiefern eine Veränderung der einen Variablen (unabhängige) zu einer Veränderung der anderen Variablen (abhängigen) führt. Diese Arbeit geht der Frage nach, inwiefern das Spielen von *Valiant Hearts: The Great War* das Geschichtsbewusstsein der Spielerinnen und Spieler beeinflusst. Hierbei ist das Spiel die unabhängige Variable, von der ausgegangen wird, dass sie die abhängige Variable, in diesem Fall das Geschichtsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler, beeinflusst.¹⁸⁵

Den Ausgang einer empirischen Erhebung bilden eine Menge von Aussagen, welche von den Beobachterinnen und Beobachtern auf Grundlage der Fragestellung bewertet werden. Normalerweise stehen für diese Bewertung mittels der Likert-Skalierung fünf Positionen (stimme völlig zu bis stimme überhaupt nicht zu) zur Verfügung. Jeder Antwort entspricht ein Punktwert, beispielsweise „stimme teilweise zu“ entspreche der Zahl 3. Durch Beantworten der Fragen erhält jede Person einen Summenscore, der alle Zahlenwerte aufsummiert. Für eine gezielte Auswertung müssen jene Fragen ausgewählt werden, die das entsprechende Thema bestmöglich darstellen.¹⁸⁶

Für die Untersuchung benötigt man für jede Person einen Referenzwert, der durch die erste Untersuchung bereitsteht. Jede neu entstandene Bewertung wird anschließend mit den Referenzwerten verglichen.¹⁸⁷ Im Gegensatz zur Likert-Skalierung wird bei der Thurstone Skalierung eine grundsätzliche Bewertung in Form von Zahlen vorgenommen. Beispielsweise könnte die Zahl 10 mit einer sehr positiven Antwort und die Zahl 0 mit einer sehr negativen Aussage gleichgesetzt werden. Hierbei nehmen die befragten Personen eine Expertenrolle ein. Zudem kann überlegt werden, ob mehrere Antworten zulässig sind. Bei dieser Form kommt es abermals zu einem Skalenwert, welcher abschließend für jede Person wieder aufsummiert wird.¹⁸⁸

¹⁸⁴ Manuel Köster, Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht, Methoden historischen Lernens Wochenschau Geschichte (Frankfurt/M. 2021) 26-28, 31-32.

¹⁸⁵ Holger Thünemann, Meik Zülsdorf-Kersting (Hg.), Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung, Geschichtsunterricht erforschen/ Band 5 Wochenschau Geschichte (Schwalbach/Ts. 2016) 15.

¹⁸⁶ Häder, Empirische Sozialforschung. Eine Einführung, 101-102, 104.

¹⁸⁷ Ebd., 101-102, 104.

¹⁸⁸ Ebd., 108.

4.2. Forschungsdesign

Welche Arten von Aufgaben die Schülerinnen und Schüler im Fach Geschichte erhalten sollen, beschäftigt seit geraumer Zeit die Geschichtsdidaktik. Aus dieser Problematik entstand eine Unterscheidung von Aufgabentypen in: Diagnoseaufgaben, Lernaufgaben und Prüfungs- bzw. Leistungsaufgaben. Die Diagnoseaufgaben zielen auf das Abrufen von Wissen, Vorstellungen, Konzepten und Kompetenzen ab. Dabei liegt der Fokus auf dem Vorwissen und den Kenntnissen der Schülerinnen und Schüler. Diagnoseaufgaben sollen es den Lehrenden ermöglichen anhand der Ergebnisse zukünftige Lernwege zu schaffen. Entscheidend für alle Arten der Aufgabenfragen ist, dass sie verständlich, altersgemäß, fachgerecht und zielgerichtet sind. Hierfür orientiert sich jeder Aufgabentyp an den Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität.¹⁸⁹

Die Diagnoseaufgaben lassen sich mit den Vorstellungen der FUER-Gruppe vereinbaren, womit eine grundsätzliche Basis für ihre Anwendung in dieser Arbeit gegeben ist. Da sowohl die empirische Forschung wie auch die Diagnoseaufgaben versuchen, den momentanen IST-Zustand der Schülerinnen und Schüler zu erfassen, wurde dieser Aufgabentyp für den Testbogen ausgewählt. Der momentane IST-Zustand beschreibt den aktuellen Wissensstand der Schülerinnen und Schüler. Nach dem Spielen sollten die Ansichten aus dem Theorieteil bestätigt werden, indem die Schülerinnen und Schüler ihren Wissenstand erweiterten. Diagnoseaufgaben können zwar keine Bewertung des Unterrichts erheben, doch ist dies für diese Arbeit nicht relevant, nichtsdestotrotz sollte dies bei der Befragung von Schülerinnen und Schülern berücksichtigt werden.¹⁹⁰

Im Hinblick auf den Testbogen hebt Köster hervor, dass falsche Multiple-Choice Antworten durch die Probanden schwer feststellbar sind. Zudem ist das Lösen von Multiple-Choice Aufgaben mittels der Kombinatorik möglich, womit eine geringere Validität erzielt wird. Ein weiterer Nachteil dieses Aufgabenformates ist ein festgelegter Erwartungshorizont.¹⁹¹ Mithilfe der umgekehrt-gewichteten Multiple-Choice Aufgaben können diese Problematiken bezüglich der Multiple-Choice Aufgaben gelöst werden. Im Gegensatz zu gewöhnlichen Aufgaben ist bei diesen lediglich eine Antwort zur Gänze falsch. Die restlichen Antworten zeichnen sich durch eine Stufung in Punkten und Beschreibungen aus. Zusätzlich könnte eine Begründung der Antwortauswahl von den Schülerinnen und Schülern eingefordert werden, wodurch sich weitere Aussagen über den Wissens- und Könnensstand der Lernenden treffen lassen.¹⁹²

Zur Erstellung des Testbogens wurde das Tool Microsoft-Forms verwendet. Dieses machte es möglich, dass die Schülerinnen und Schüler die Testbogen mittels QR-Codes auf dem Smartphone auswerten konnten. Die Antworten lassen sich anschließend in Excel-Tabellen einsehen. Aufgebaut

¹⁸⁹ Köster, Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht, 22, 24.

¹⁹⁰ Ebd., 22, 24.

¹⁹¹ Ebd., 26-28, 31-32, 76.

¹⁹² Ebd., 192.

sind die Testbogen aus Single-Choice- und Multiple-Choice-Fragen. Bei einer kreisförmigen Auswahlmöglichkeit handelt es sich um Single-Choice-Fragen, bei welchen nur eine Antwort ausgewählt werden konnte. Demgegenüber handelt es sich bei den quadratischen Auswahlmöglichkeiten um Multiple-Choice-Fragen, bei welchen sich die Reihenfolge der Antworten bei jedem Aufruf des Testbogens änderte. Die Fragen sowie die Antwortmöglichkeiten wurden zur leichteren Analyse durchnummeriert.

4.3. Forschungsmaterial

Die Testbogen wurden über Microsoft-Forms erstellt. Mittels dieses Formats ist es einfach, die Antwortbögen in einer Excel-Datei aufzurufen. Diese Datei kann anschließend in das SPSS-Programm zur Analyse der Daten eingefügt werden. Hierbei werden jeder Antwortmöglichkeit ein Zahlenwert, beginnend bei null, zugeordnet.

Von Bedeutung für die Analyse waren die Fragen 1 und 2, da sie allgemeine Informationen zu den Schülerinnen und Schülern geben. Zudem werden durch die Fragen 4, 5 und 7 ihre Kenntnisse und Interessen zu den Themen des Ersten Weltkrieges und der Computerspiele erhoben. Diese fünf Fragen bilden den Grundstein für die folgenden historischen Inhalte. Die historische Grundlage wurde anhand des Pre-Testbogens erhoben. Aus diesem wurden die Fragen 9, 14 und 15 aufgrund ihrer Verbindung zur Sachkompetenz im Geschichtsunterricht ausgewählt. Bei den Fragestellungen 12, 19, 20, 24, 26 sowie 27 handelt es sich um Inhalte, die nur selten im Geschichtsunterricht angesprochen werden und zu denen kaum Wissen vorhanden ist. Dementsprechend sollte mittels dieser Fragen ein Wissenszuwachs nach dem Spielen erforschbar sein.

Aus dem Post-Testbogen wurden die Fragen 28, 29, 30, 31, 33, 35 und 37 zur Analyse entnommen. Diese Fragen befassen sich mit der Darstellung und den Inhalten des Spiels sowie den Eindrücken der Schülerinnen und Schüler beim Spielen. Auf dieser Grundlage konnte eine Einschätzung des Spiels für den Unterricht formuliert werden.

4.4. Datenerhebung

Die Erhebung des Testbogens sowie das Spielen von *Valiant Hearts: The Great War* wurde am 23.06.2022 durchgeführt. Hierfür standen drei Schulklassen zur Verfügung. Dabei handelt es sich um zwei 4. Klassen (8.Schulstufe) sowie eine 7. Klasse (11. Schulstufe) des GRG7. Jeder der drei Klassen hatte bereits das Thema Erster Weltkrieg im Unterricht behandelt. Aufgrund des fortgeschrittenen Schuljahres befanden sich die Schülerinnen und Schüler nicht mehr zur Gänze in ihren Klassen, weshalb 32 verfügbare Testbogen zur Auswertung standen. Demzufolge lassen sich keine klaren Erkenntnisse für eine Gesamtheit an Spielerinnen und Spielern aus der Analyse treffen.

Vorab wurden Einverständniserklärungen an die Schülerinnen und Schüler ausgegeben, um sie über die Erhebung und die Verwendung der Daten aufzuklären. In den ersten beiden Klassen waren

Doppelstunden verfügbar, wodurch die Schülerinnen und Schüler mehr Zeit mit dem Spielen von *Valiant Hearts: The Great War* verbrachten. Hierbei kamen einige bereits bis zum 10. Abschnitt des ersten Kapitels (wie in der Tabelle auf den S.50-53 ersichtlich). In der dritten Klasse stand lediglich eine Stunde zur Verfügung, weshalb die Schülerinnen und Schüler nur in etwa bis zum 6. Abschnitt des ersten Kapitels kamen. Gespielt wurde auf Nintendo-Switch-Konsolen, welche vom *GameLab der Didaktik der Geschichte* zur Verfügung gestellt wurden.

Der Pre-Testbogen (siehe Appendix: Pre-Testbogen) wurden zu Stundenbeginn mittels QR-Codes an die Schülerinnen und Schüler ausgehändigt. Die Beantwortung der Fragen dauerte im Durchschnitt 9 Minuten. Ebenso erhielten die Schülerinnen und Schüler nach dem Spielen erneut einen QR-Code mit dem Post-Testbogen (siehe Appendix: Post-Testbogen), für dessen Beantwortung sie im Durchschnitt 10 Minuten benötigten. Einige Schülerinnen und Schüler spielten auch in der Unterrichtspause zwischen den beiden Unterrichtseinheiten, wodurch sie einen weiteren Spielfortschritt erreichen konnten. Die folgenden Tabellen zeigen den Unterrichtsablauf für die drei Erhebungen.

Tabelle 1: Unterrichtsablauf der Doppelstunden

Schulstunde	Phase	Zeitlimit	Aufgabe
1.Schulstunde	Austeilen QR-Codes Pre-Testbogen	7-10 Min	Beantworten des ersten Testbogens (Handy)
	Spiel	40 Min	Schülerinnen und Schüler spielen mittels eigenen Switch Konsole
Pause	Freies Bewegen Weiterspielen	10 Min	Pausenbeschäftigung Spielen
2.Schulstunde	Spielen	40 Min	Schülerinnen und Schüler setzen das Spiel auf den Konsolen fort
	Austeilen QR-Codes Post-Testbogen	10 Min	Beantworten des zweiten Testbogens (Handy)

Tabelle 2: Unterrichtsablauf der Einzelstunde

Schulstunde	Phase	Zeitlimit	Aufgabe
1.Schulstunde	Austeilen QR-Codes Pre-Testbogen	7-10 Min	Beantworten des ersten Testbogens (Handy)
	Spiel	35-40 Min	Schülerinnen und Schüler spielen mittels eigenen Switch Konsole
1.Schulstunde / Pause	Austeilen QR-Codes Post-Testbogen	10 Min	Beantworten des zweiten Testbogens (Handy)

Zusätzlich zu den Testbogen konnten während des Spielens etliche Handlungen und Aussagen der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen werden, welche ebenfalls bedeutende Einsichten offenbaren. Hierbei kann von einem sensorischen Feedback gesprochen werden. Bei diesem zeigen sich die Wahrnehmungen der Spielerinnen und Spieler durch Handlungen und Gesprochenes. Bei diesem Feedback handelt es sich um Reaktionen der Spielerinnen und Spieler auf die Wahrnehmung der Geräusche, der Sprache sowie der Soundtracks des Spieles. In ähnlicher Art und Weise thematisieren Kerschbaumer und Winnerling die Rückmeldungen der Spielerinnen und Spieler. Dabei streichen sie heraus, dass es zu unterschiedlichen Ansichten und Erfahrungen mit den digitalen Spielen kommen kann.¹⁹³ Somit variieren auch die Antworten der Spielerinnen und Spieler je nachdem, welche Inhalte sie als interessant einschätzen. Welche von den oben genannten Elementen wie im Spiel verarbeitet wurden, kann zu einer Einteilung der Spiele verwendet werden. Zudem sollten laut Zusage diese Attribute mit in eine Quellenkritik der Spiele integriert werden.¹⁹⁴

Entsprechend dieser Erkenntnis wurde versucht, gezielt auf die Spielerinnen und Spieler zu achten, wie ihre Reaktionen während des Spieldurchgangs ausfallen würden. In der für diese Arbeit durchgeführten Erhebung konnten diesbezüglich einige Ansichten gewonnen werden:

„Warum versucht mir dieser Mann die Frau zu stehlen.“
„Ich dachte bei Tieren eigentlich an Pferde und nicht an einen Hund.“
„Schau, wie die weglaufen, wenn ich eine Bombe werfe.“
„Die sehen doch alle gleich aus.“
„Von denen hat ja keiner Augen.“
„Weshalb sind die alle so dick?“

Anhand dieser Äußerungen können zusätzliche Schlüsse über die Einschätzungen, Wahrnehmungen sowie deren Voreingenommenheit bezüglich des Spiels und des Testbogens gezogen werden.

Neben Aussagen gab es auch körperliche Aktivitäten, die während des Spielens auffielen:

Die jüngeren Teilnehmerinnen und Teilnehmer sammelten sich vermehrt in Kleingruppen und verglichen ihre Spielstände. Ebenso wollten sie die Testbogen mit ihren Nachbarinnen und Nachbarn gemeinsam lösen. Im Unterschied zu den älteren Spielerinnen und Spielern, die sich auf ihren eigenen Spieldurchlauf konzentrierten. Das Erlernen der Steuerung fiel dennoch den älteren Spielenden leichter als den jüngeren. So gab es in den vierten Klassen vermehrt Fragen nach dem Werfen von Granaten, dem Befehlen des Hundes oder nach der Lösung für die Anfangssequenz am Bahnhof. Anhand dieser Aktionen der Spielerinnen und Spieler merkt man den Einfluss des Spiels sowie den

¹⁹³ Kerschbaumer, Winnerling, Postmoderne Visionen des Vor-Modernen, 23-24.

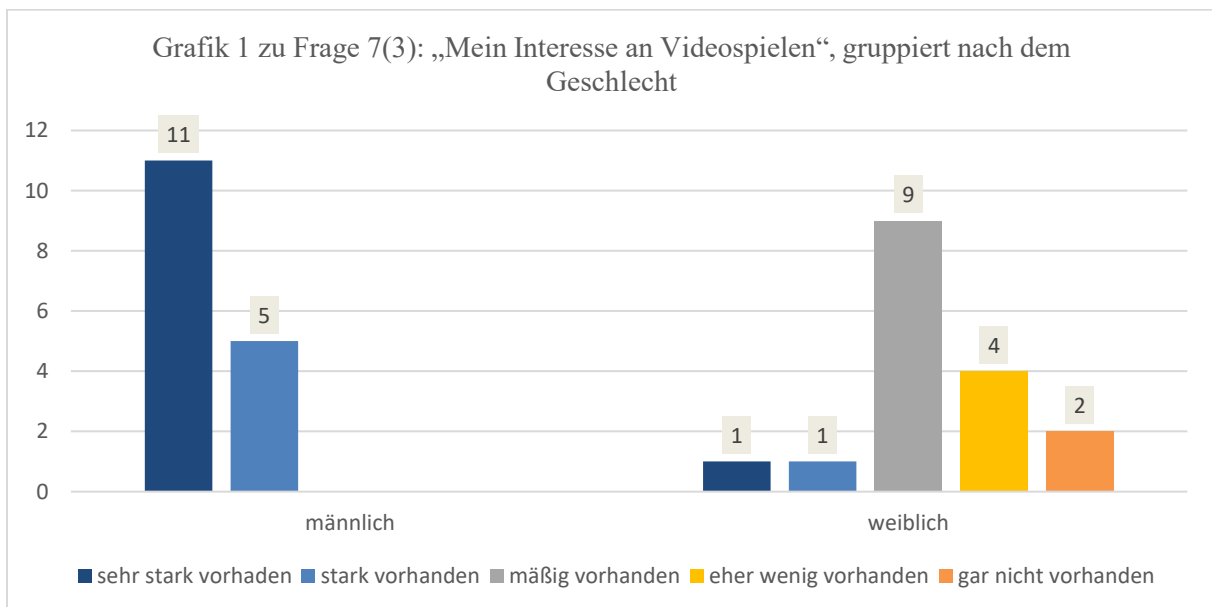
¹⁹⁴ Giere, Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen, 71-74; Zusage, Digitale Spiele in der Geschichtswissenschaft, 51.

Leistungsdruck der Schule. Den Schülerinnen und Schüler fällt es schwer in Testbögen ihre persönlichen Einschätzungen und das eigene Wissen zu artikulieren.

4.5. Analyse der Ergebnisse

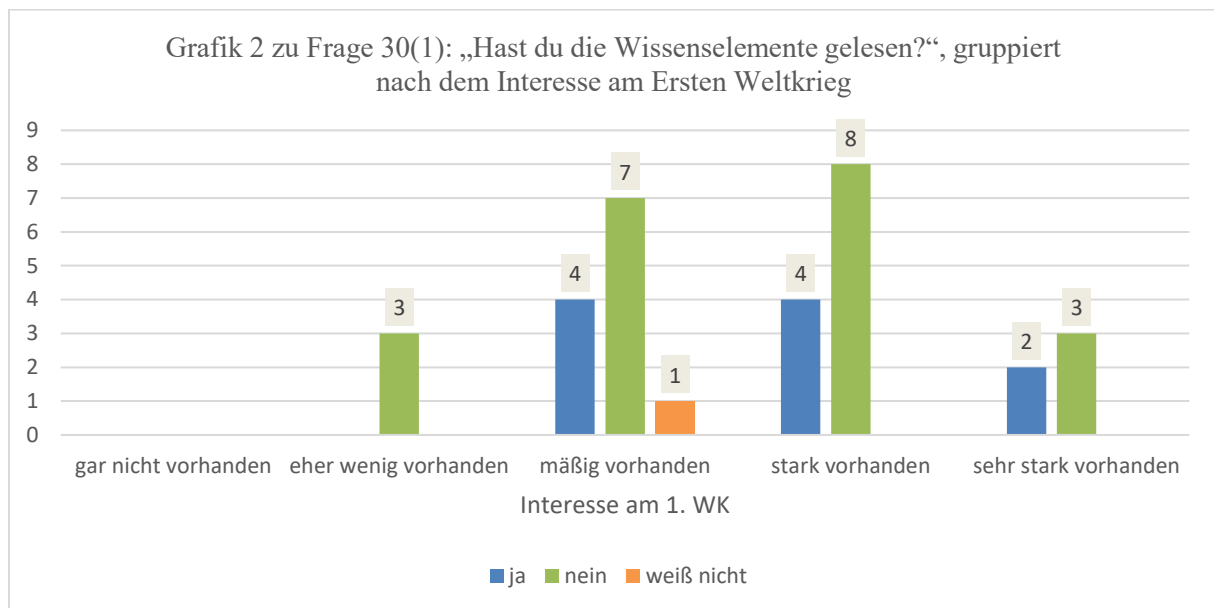
Dieser Abschnitt der Arbeit widmet sich der Analyse der Ergebnisse aus den Fragebögen. Hierbei werden Grafiken zur Verdeutlichung verwendet. Die Beschreibungen zwischen den Darstellungen interpretieren die Auswertungen und stellen einen Bezug zur Fragestellung her.

Die erste Grafik befasst sich mit dem Interesse an Videospielen, geordnet nach dem Geschlecht der Schülerinnen und Schüler. Die Ergebnisse gehen aus der Frage 7 hervor. Unter den Schülerinnen gab es keine, die sich sehr stark interessiert an Videospielen zeigte. Demgegenüber entfallen auf diese Einteilung elf Schüler. Anhand der folgenden Grafik ist somit ersichtlich, dass einige Schüler Vorkenntnisse bezüglich des Umgangs mit digitalen Spielen besitzen könnten. Anhand dieser Zahlen kann der oftmals genannte Unterschied zwischen den Geschlechtern nachgewiesen werden. Zudem ist ein merkbarer Unterschied unter den beiden Geschlechtern bezüglich der Abneigung gegenüber Videospielen erkennbar. Schülerinnen besitzen hierbei ein wesentliches Desinteresse an digitalen Spielen.

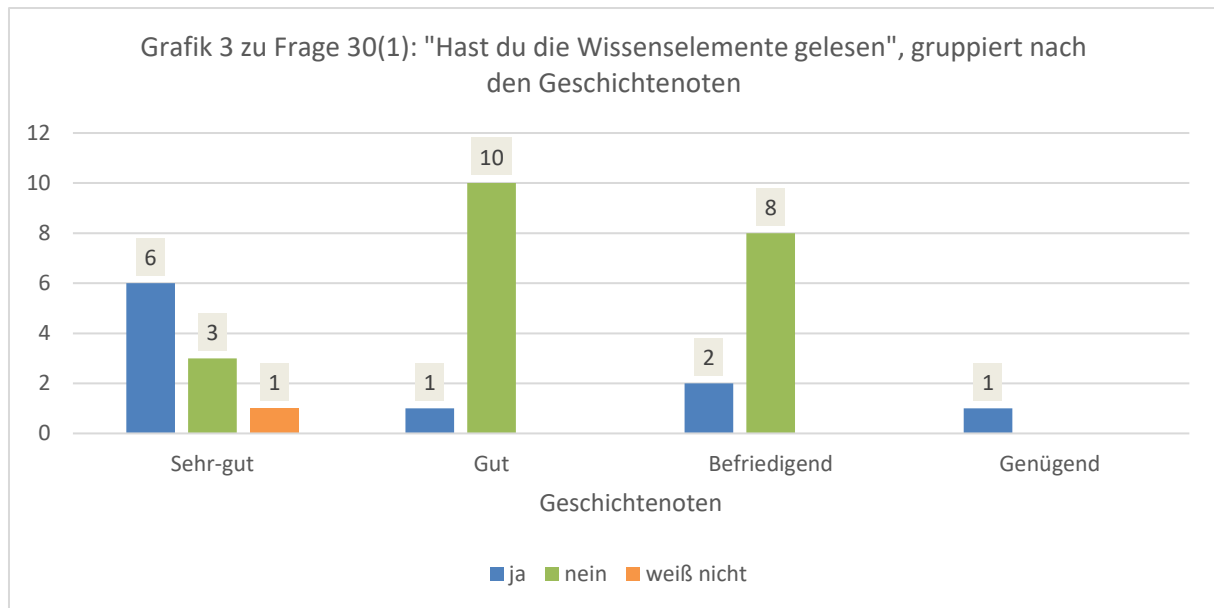


Das Spiel *Valiant Hearts: The Great War* verwendet einige Wissens Elemente, die von den Schülerinnen und Schüler nicht gelesen werden müssen. Das Lesen dieser Texte zu Sammelobjekten oder Orten im Spiel liefert zusätzliche Informationen zum Ersten Weltkrieg. Eben deshalb wurde nach dem Lesen dieser Wissens Elemente in Frage 30(Unterfrage 1) gefragt. In der folgenden Grafik wurde eine Verbindung zwischen dem Aufrufen der Informationen und dem Interesse am Ersten Weltkrieg dargestellt. Aus dem Säulendiagramm geht hervor, dass kein Zusammenhang zwischen dem Interesse und dem Lesen der Boxen besteht. Je größer die Begeisterung am Thema ist, desto weniger wurden die Informationen gelesen. Dementsprechend fiel die Anzahl an lesenden Schülerinnen und Schülern

bei einem zusätzlichen Anstieg des Interesses von vier auf zwei zurück. Dies widerspricht den Vermutungen, dass interessierte Schülerinnen und Schüler sich selbst Informationen einholen möchten.



Die letzte Grafik steht im Gegensatz zur folgenden Auswertung nach der Geschichtenote. Da ein Zusammenhang zwischen dem Lesen der Texte und einer guten schulischen Leistung besteht. Die Anzahl an Nichtleserinnen und Nichtlesern nimmt mit abfallender Schulbewertung zu. Besonders auffällig ist die hohe Anzahl an lesenden Schülerinnen und Schülern mit einem Sehr-gut in Geschichte. Dies zeigt ein grundlegendes Interesse jener Jugendlichen am Fach Geschichte und den damit verbundenen Themen. Auch wenn es sich nicht um eine spezielle Neugier zum Thema des Ersten Weltkrieges handelt. Folglich ergibt sich die Erkenntnis, dass die Geschichtenote einen Hinweis auf die Aufnahmefähigkeit von Schülerinnen und Schülern sowie das Interesse an neuen Ansätzen im Geschichtsunterricht gibt.

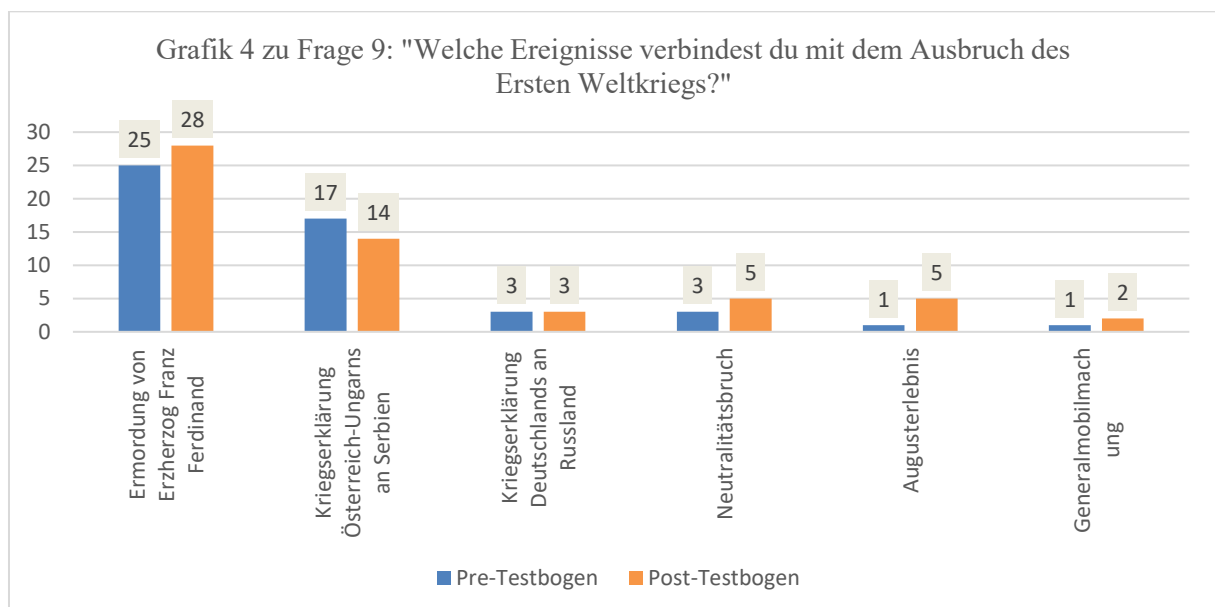


Die folgende Grafik zu Frage 9 befasst sich mit dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges. Hierbei geht es um die Ereignisse, welche die Schülerinnen und Schüler mit dem Beginn des Ersten Weltkrieges verbinden. Aus dem Pre-Testbogen geht hervor, dass speziell die Ermordung von Erzherzog Franz Ferdinand sowie die Kriegserklärung Österreich-Ungarns an Serbien bei den Schülerinnen und Schülern präsent sind. Begründen lässt sich dies durch die Beschäftigung mit diesen beiden Themen im Geschichtsunterricht. Da im Spiel die Ermordung des Erzherzogs zu Beginn durch ein Cut-Scene angesprochen wird, haben die Schülerinnen und Schüler im Post-Testbogen diese Antwort häufiger angewählt, wie die Grafik zeigt. Anhand der gestiegenen Anzahl an Stimmen für das Augusterlebnis, lässt sich die Bedeutung des Spielerlebnisses belegen. Eines der ersten Kapitel zeigt tanzende und musizierende Soldaten auf dem Bahnhof in Paris. Zudem stellt das Spiel Informationen zum Augusterlebnis bereit (siehe Abbildung 13). Würde dies von mehreren Schülerinnen und Schülern gelesen werden, wäre eine höhere Wirkung feststellbar gewesen.

Nichtsdestotrotz haben die Schülerinnen und Schüler durch das Spielen von *Valiant Hearts: The Great War* neue Kenntnisse über den Ersten Weltkrieg dazugewinnen können. Sowohl die Ermordung von Erzherzog Franz Ferdinand als auch das Augusterlebnis lassen sich unter den historischen Sachkompetenzen einordnen, womit ein Kompetenzerwerb stattgefunden hat.

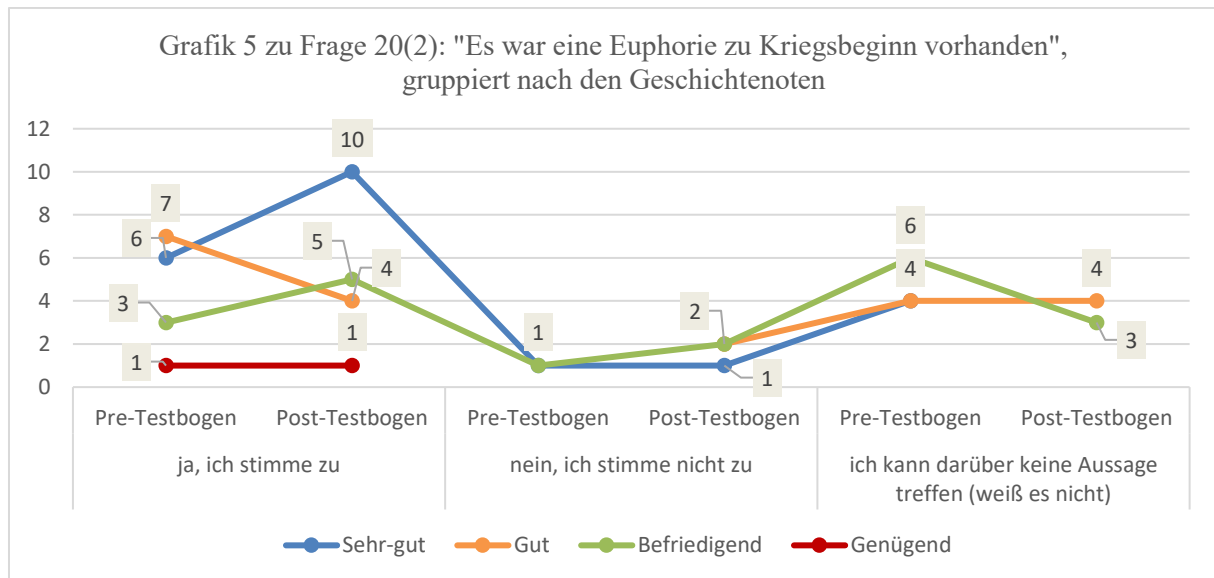


Abbildung 13: Bildausschnitt „Valiant Hearts: The Great War“ von Ubisoft, Augusterlebnis

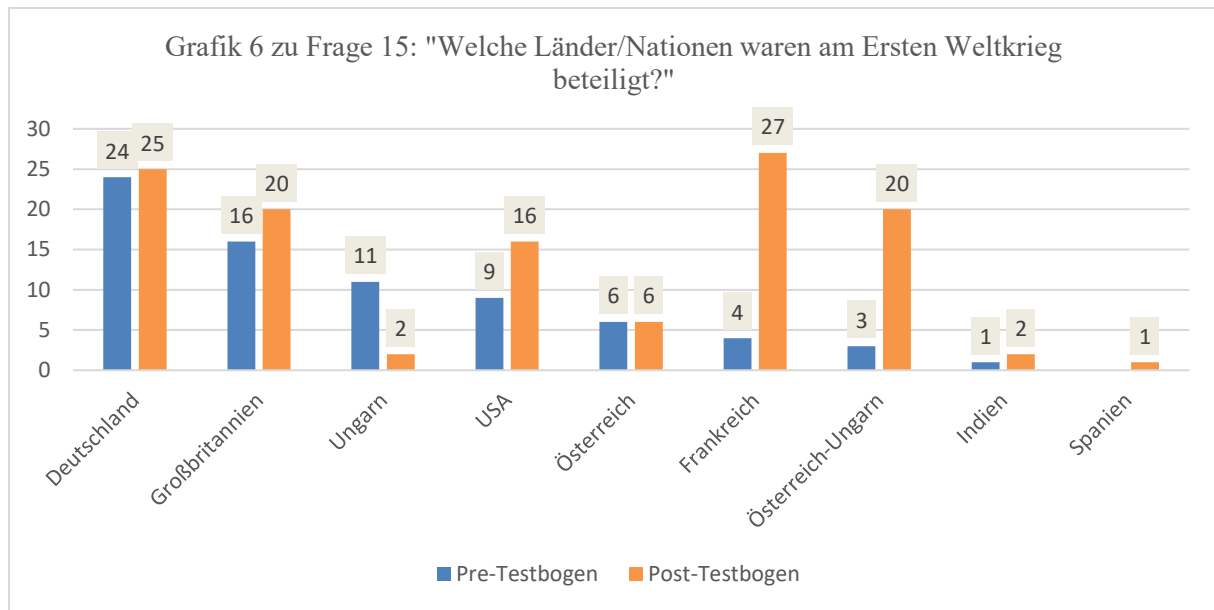


Zu dieser Grafik passt das folgende Schaubild zu Frage 20(Unterfrage 2), die sich mit der Euphorie unter den Kriegsteilnehmerinnen und Kriegsteilnehmern beschäftigt. Vor allem anhand der Schülerinnen und Schüler mit einem Sehr gut und Befriedigend in Geschichte lässt sich ein Wandel festmachen. Die Zustimmung zur vorherrschenden Euphorie zu Kriegsbeginn steigerte sich um fünf Antworten, dies entspricht 18,75% aller Schülerinnen und Schüler. Der Trend kehrt sich jedoch unter den Befragten mit einem Gut in Geschichte um, da nach dem Spielen vier von ihnen keine Aussage mehr darüber treffen konnten. Dennoch entschieden sich lediglich 3 Schülerinnen und Schüler (entspricht etwa 10%) für eine Ablehnung der Aussage. Anhand dieser Grafiken lässt sich festmachen, dass die sehr positive und heitere Darstellung des Augusterlebnisses im ersten Kapitel des Spiels zu einer Wissensveränderung bei den Schülerinnen und Schülern führte. Wie bereits auf S. 62 erwähnt,

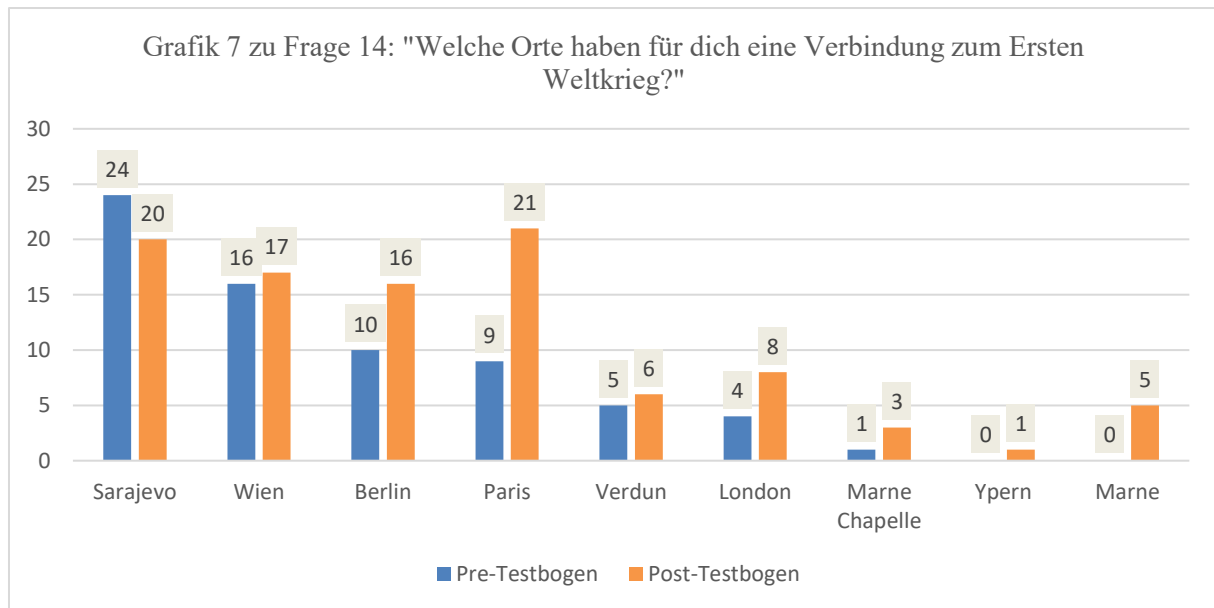
bietet das Spiel Darstellungen und Zusatzinformationen zum Augusterlebnis, womit sich die Meinungsänderungen der Spielerinnen und Spieler erklären lassen.



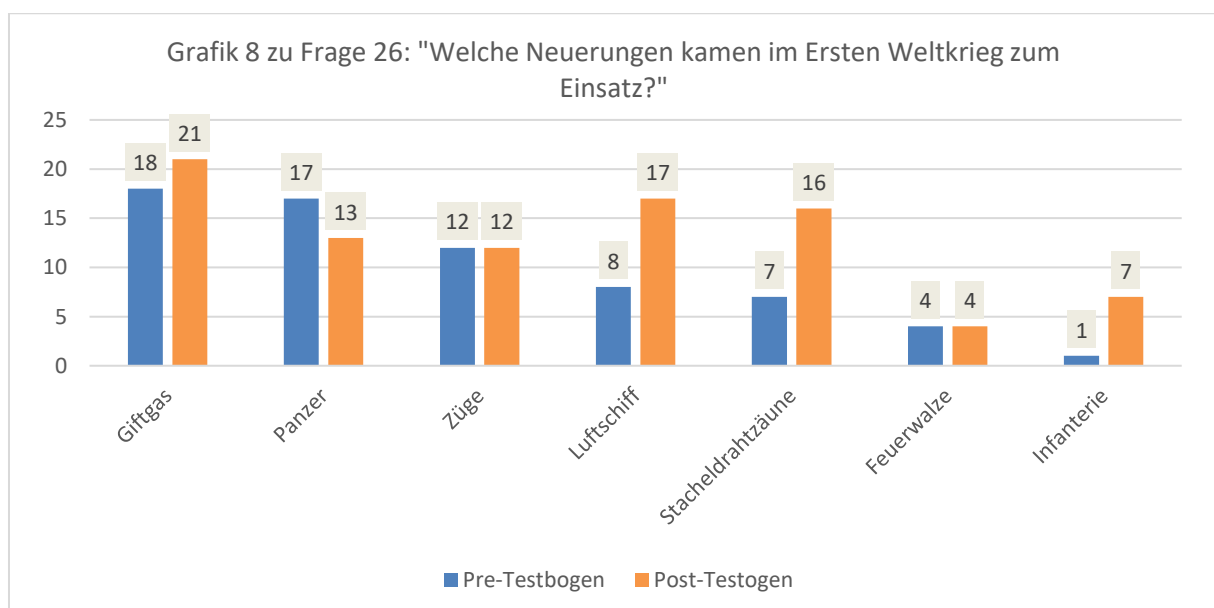
Die im Ersten Weltkrieg teilnehmenden Nationen wurden in Frage 15 erhoben und in der folgenden Grafik zusammengefasst. Bemerkenswert ist die geringe Anzahl an Österreich-Ungarn Nennungen. Zwar wurde Österreich und Ungarn getrennt angewählt, jedoch die Verbindung dieser beiden Nationen in wesentlich geringerer Anzahl. Dementsprechend war den Schülerinnen und Schülern die Monarchie Österreich-Ungarn unbekannt, was mit einer unausgeprägten Sachkompetenz gleichzusetzen ist. Demgegenüber dominieren die Länder Deutschland und Großbritannien. Der Vergleich mit dem Post-Testbogen zeigt erhebliche Verschiebungen. Auffällig ist der Anstieg an Österreich-Ungarn Nennungen, wohingegen die Anzahl der Antwort Ungarn zurückging. Beachtenswert ist die Steigerung an Frankreich Antworten, die sich mit dem Spielort erklären lassen und somit eine Verbindung zum Spiel offenbaren. Das Spiel *Valiant Hearts: The Great War* befasst sich ausschließlich mit der Westfront und ist dementsprechend in Frankreich verortet. Des Weiteren gibt es mit Freddie einen amerikanischen Charakter im Spiel, womit die Zunahme an USA Antworten in Verbindung steht. Diesbezüglich lässt sich folgern, dass die Schülerinnen und Schüler die Nennungen der Länder im Spiel wahrgenommen haben sowie diese zu einer kognitiven Veränderung beitrugen. Die Schülerinnen und Schüler benötigen im Geschichtsunterricht die Staaten- und Nationalitätenordnungen, um die wandelnden europäischen Machtverhältnisse zu analysieren, hierfür konnte das Spiel zu einem Fundament an Sachkompetenzen beitragen.



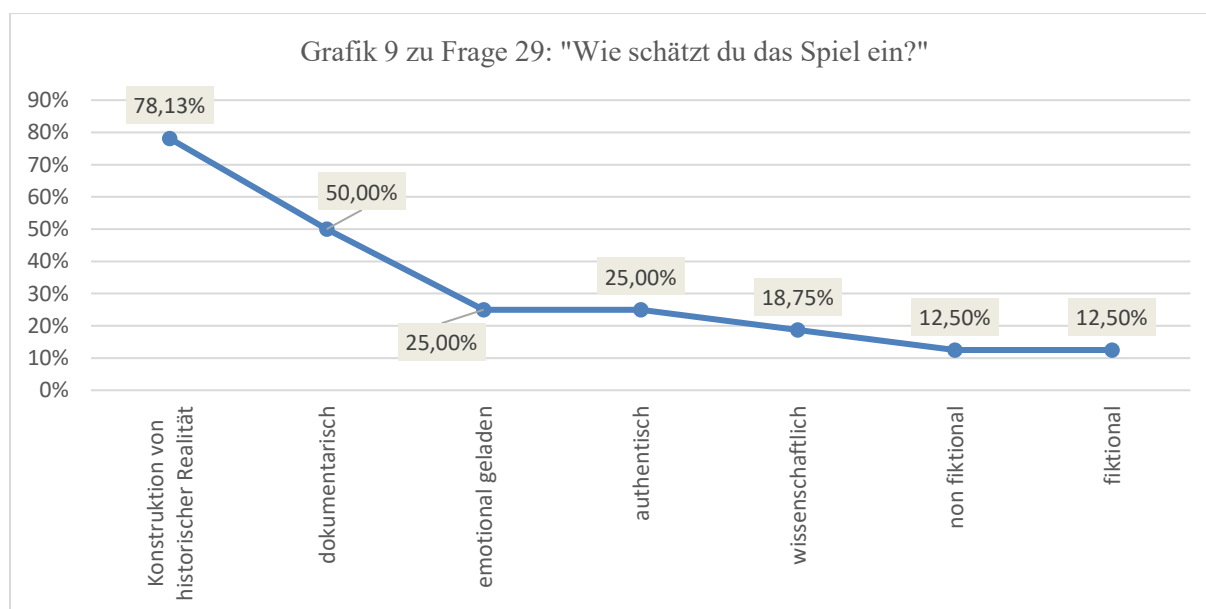
Eng in Verbindung mit den teilnehmenden Ländern stehen die Kriegsschauplätze des Ersten Weltkrieges. Da speziell die historischen Schauplätze im Spiel eine bedeutende Rolle einnehmen, ist die Erhebung aus Frage 14 entscheidend. In den Testbögen werden die Schauplätze unter „Orte“ zusammengefasst. Im Pre-Testbogen wurden die Orte Sarajevo, Wien, Berlin und Paris mit einer Häufigkeit von über neun Schülerinnen und Schülern ausgewählt. Speziell Sarajevo wurde von 24 der 32 Teilnehmerinnen und Teilnehmer angekreuzt. Bei diesen Städten handelt es sich um jene aus dem Geschichtsunterricht bekannten, die wiederholt im kollektiven Gedächtnis auftauchen. Sarajevo hängt mit Frage 9, dem Beginn des Ersten Weltkrieges, zusammen und war somit präsent bei den Schülerinnen und Schülern. Auffällig ist die fünfmalige Nennung von Marne bei der Post-Erhebung. Ebenso ist die Stadt Paris im Post-Testbogen mehrmals ausgewählt worden. Zudem erhielt Ypern zumindest eine Auswahl. Anhand dieser Häufigkeiten lässt sich festmachen, dass den Schülerinnen und Schülern die Ortsbezeichnungen aus dem Spiel in Erinnerung geblieben sind. In gleicher Art und Weise wie die Staaten und Nationen zu einem Erwerb von Sachkompetenzen beitrugen, haben sich durch das Spielen von *Valiant Hearts: The Great War* die Kenntnisse über einige Handlungsorte des Ersten Weltkrieges bei den Schülerinnen und Schülern merkbar verbessert.



Im Spiel kommen etliche technische und kriegerische Neuerungen des Ersten Weltkrieges vor. Anhand der Fragestellung 26 sollten einige dieser Innovationen erhoben werden. Als Haupttendenz sind die Stacheldrahtzäune und Luftschiffe in der Grafik erkennbar. An diesen ist ein deutlicher Unterschied zwischen den beiden Erhebungen nachweisbar. Der Anstieg dieser Antworten ist durch das vermehrte Einsetzen der Stacheldrahtzäune und des Luftschiffs im Spiel erklärbar. Speziell Baron von Dorf nutzt das Luftschiff bei seinen Reisen. Zudem müssen etliche Stacheldrahtzäune durch die Charaktere entfernt werden, um einen Spielfortschritt zu erzielen. Die technischen Neuerungen im Spiel führten zu einem weiteren Kompetenzerwerb bei den Schülerinnen und Schülern. Beispielsweise besaßen sie nach dem Spielen Kenntnisse über den Einsatz von Luftschiffen, Stacheldrahtzäunen oder der Infanterie. Diese können zum Anlass genommen werden, um im Geschichtsunterricht die Auswirkungen von den technischen Entwicklungen auf Konflikte zu analysieren.



Das Spiel versucht lediglich durch verschiedene Formen von Quellen authentisch zu überzeugen. Dies lässt sich an einigen Merkmalen, die Christine Gundermann für Comics herausgearbeitet hat, aufzeigen.¹⁹⁵ Dabei werden nachgemalte Fotografien, Karten, Logos von Kommissionen oder Tagebücher verwendet. Eben diese ungenügende Umsetzung im Spiel ist in den Antworten zu Frage 29 ersichtlich, da lediglich 25% der Befragten das Spiel als authentisch einstufen. Das Spiel wird von mehr als drei Viertel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer als eine Konstruktion von historischer Realität eingeschätzt. Neben dieser Antwortkategorie sind 50% der Schülerinnen und Schüler überzeugt, dass es sich um ein dokumentarisches Spiel handelt. Speziell durch die historischen Orte und die Wissensinhalte könnte bei den Lernenden eine Verbindung zu dokumentarischen Darstellungen hergestellt worden sein. Die Antwortmöglichkeiten der Fiktion bzw. der Non-Fiktion wählten jeweils ein Achtel der Schülerinnen und Schüler aus, womit hier keine eindeutige Überzeugung unter den Antworten ersichtlich ist.

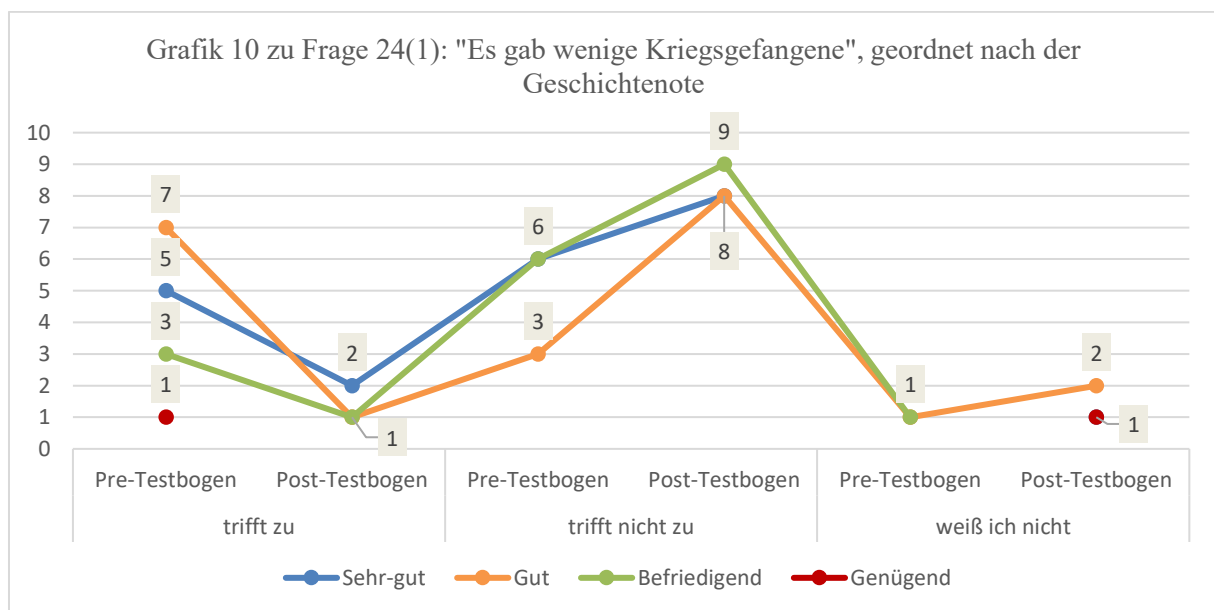


Entsprechend dem Wissenstext zum Thema der Kriegsgefangenen (siehe Abbildung 14) waren die Schülerinnen und Schüler nach dem Spielen der Ansicht, es habe viele Kriegsgefangene gegeben. Anhand von Frage 24(Unterfrage 1) wurde diese Einstellung erhoben. Im Pre-Testbogen waren 16 Schülerinnen und Schüler mit einem Sehr-gut, Gut und Befriedigend der Ansicht, dass die Aussage aus Frage 24(Unterfrage 1) zutrifft (entspricht 50%). Demgegenüber stieg die Ablehnung zur Aussage in der Post-Testung erheblich auf 26 Schülerinnen und Schüler an (entspricht 78,12%). Dies deutet auf die überzeugenden Darstellungen des Spiels hin. Da nur wenige Spielerinnen und Spieler die Wissens Elemente aufriefen, kann von dieser Überzeugungskraft ausgegangen werden. Sollten die Spielerinnen und Spieler die Darstellungen nicht dementsprechend interpretieren, können falsche Geschichtsvorstellungen unter den Schülerinnen und Schülern entstehen.

¹⁹⁵ Gundermann, Inszenierte Vergangenheit oder wie Geschichte im Comic gemacht wird, 271, 272.



Abbildung 14: Bildausschnitt *Valiant Hearts: The Great War* von Ubisoft, Kriegsgefangene

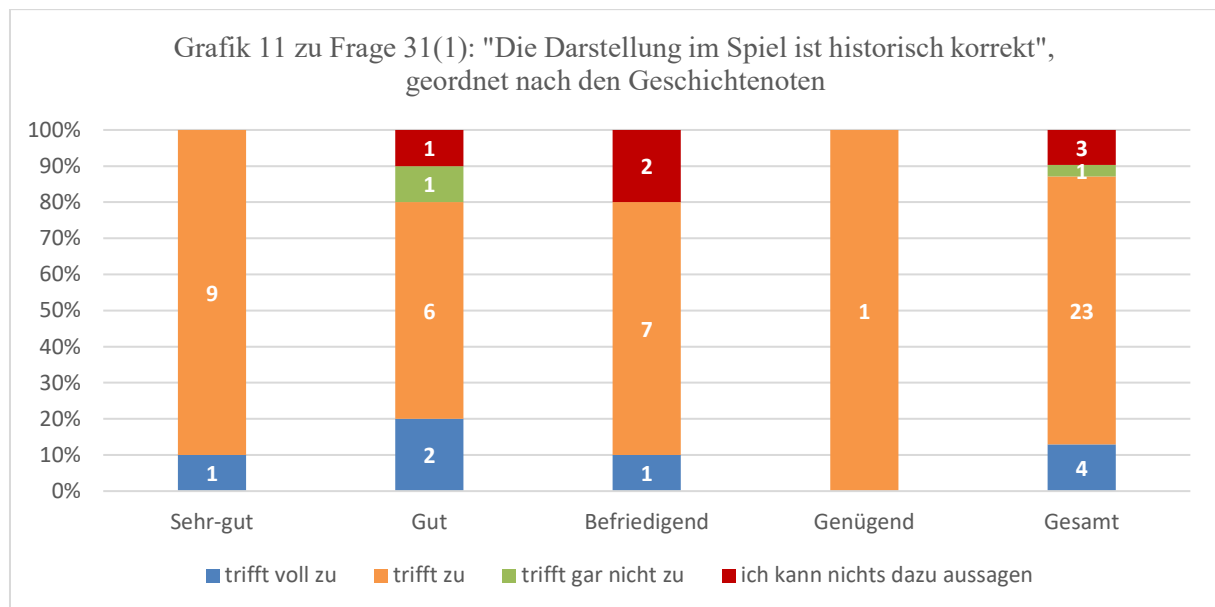


4.5.1. Auswertungen nach der Geschichtenote

Im Folgenden werden einige Verbindungen zwischen dem Spielen *Valiant Hearts: The Great War* und der Geschichtsnote der Schülerinnen und Schüler aufgezeigt. Basis hierfür ist die Fragestellung, inwiefern der historische Wissensstand der Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen merkbaren Einfluss auf ihre Einschätzungen hat. Da die Noten den Lernerfolg in den Schulen messen, zeigen sie, wie ausgeprägt das Wissen und Können bei den Schülerinnen und Schülern ist. Natürlich können auch gute Schülerinnen und Schüler schlechte Noten erhalten, was sie aber noch nicht zu schlechten Lernerinnen und Lernern macht. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Schülerinnen und Schüler mit guten Noten interessiert an neuen Inhalten sind und diese deshalb einfacher verarbeiten sowie ihr Wissen und Können anwenden können. Aufgrund dieses Ansatzes ist es von Bedeutung, die

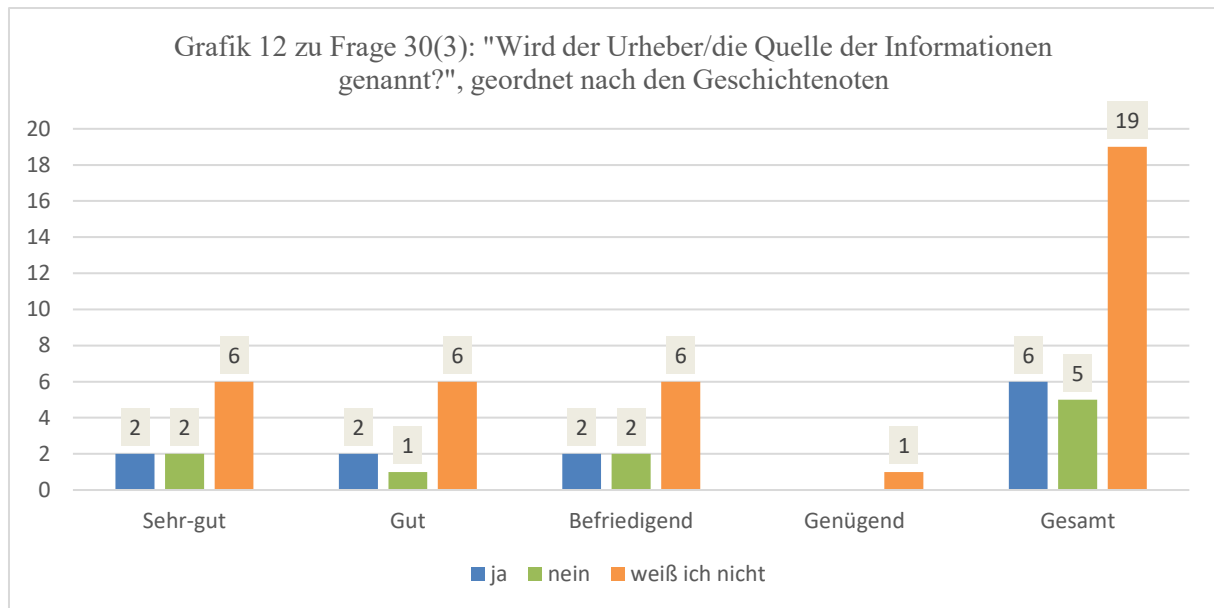
unterschiedlichen Antworten der Schülerinnen und Schüler nach ihren Schulnoten zu analysieren und daraus resultierende Aussagen zu treffen.¹⁹⁶

In der ersten Grafik ist die Verbindung der Geschichtennoten mit der Einschätzung der historischen Akkurateesse des Spiels aus Frage 31 dargestellt. Lediglich 8 Schülerinnen und Schüler stimmten der Aussage von einem korrekten Geschichtsbild voll zu. Dennoch stimmten 23 der 31 Befragten einer geschichtlichen Genauigkeit zu. Hierbei fällt speziell die Kategorie Sehr-gut auf, da es unter diesen Schülerinnen und Schülern keine Ablehnungen oder Enthaltungen gab. Eine positive Einschätzung des Spiels kann dabei helfen, die Vorstellungen und Erfahrungen während des Spieldurchlaufs zu behalten. Dies kann somit als eine Grundvoraussetzung für einen Lernertrag gesehen werden. Da sich der überwiegende Teil der Spielerinnen und Spieler mit den Darstellungen anfreunden konnte, ist diese Voraussetzung gegeben.

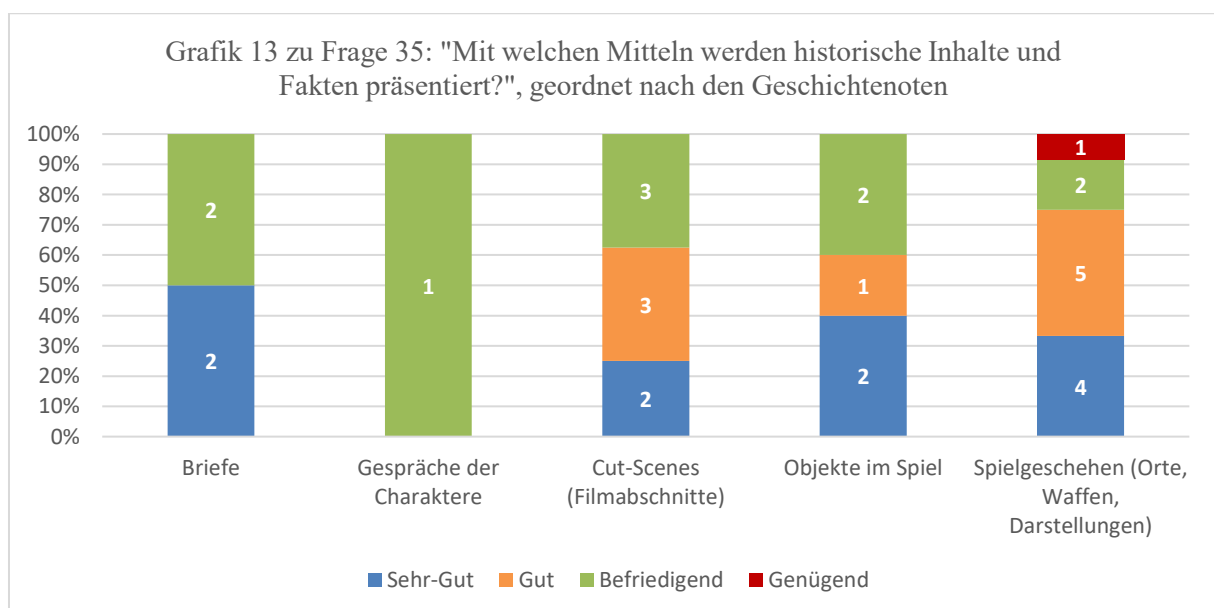


Ein klarer Trend ist in der folgenden Grafik zur Fragestellung 30(Unterfrage 3) nicht zu erkennen. Die Schülerinnen und Schüler jeglicher Geschichtennoten besitzen keine Informationen über die Urheberin oder den Urheber der Texte im Spiel. Da nur eine geringe Anzahl an Schülerinnen und Schüler die Texte gelesen hat, kann deren Unwissenheit hierdurch erklärt werden. Zudem werden auch keine Angaben bezüglich der Urheberin oder des Urhebers von Seiten des Spiels gemacht. Diese fehlende Grundlage sollte in einer Nachbereitung des Spiels im Geschichtsunterricht aufgegriffen werden.

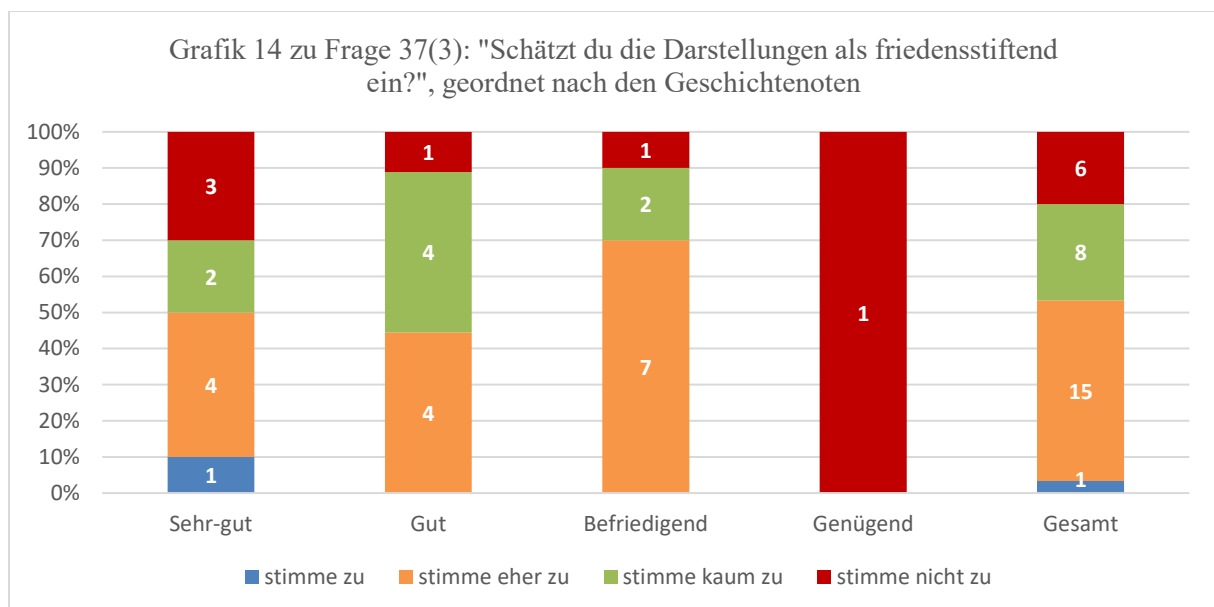
¹⁹⁶ RIS - Leistungsbeurteilungsverordnung § 14 - Bundesrecht konsolidiert, online unter <<https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1974/371/P14/NOR12119641>>, (14.02.2023).



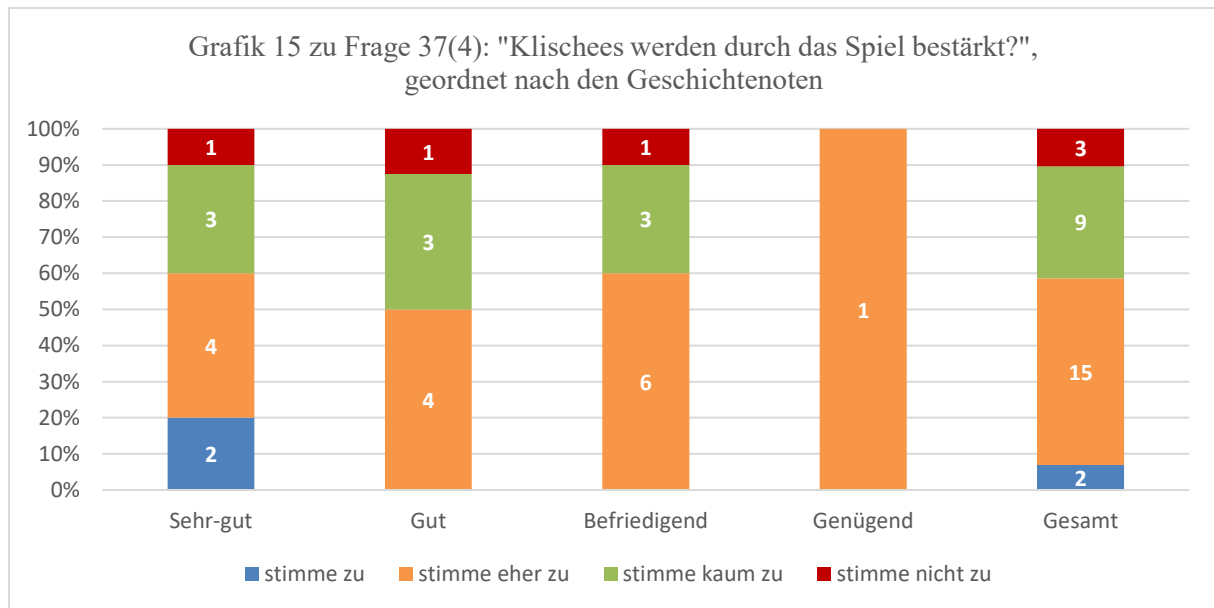
Die unterschiedlichen Darstellungsformen, wie Briefe, Cut-Scenes, Objekte im Spiel oder das Spielgeschehen, vermitteln auf vielfältige Weise historische Inhalte an die Spielerinnen und Spieler. Fragestellung 35 erhebt, welche Elemente von den Spielenden wahrgenommen wurden. Anhand dieser Frage soll aufgezeigt werden, welche Spielinhalte zur Veränderung des Geschichtsbewusstseins beitrugen. Auffällig ist der Zusammenhang zwischen einer besseren Geschichtennote und der wachsenden Zuwendung zum Spielgeschehen. Wenige Antworten entfielen auf die Briefe im Spiel, was sich durch ein Nichtlesen dieser beschreiben lässt. Da die Charaktere im Spiel keine Gespräche führen, folgt die einmalige Antwort. Speziell die Schülerinnen und Schüler mit guten Schulnoten sahen in den Briefen keine triftige Antwort. Folglich ist feststellbar, dass durch das Spielgeschehen die Veränderung des Geschichtsbewusstseins hervorgerufen wurde. Lediglich Schülerinnen und Schüler mit einer besseren Geschichtennoten bezogen ebenso Inhalte aus den Briefen im Spiel.



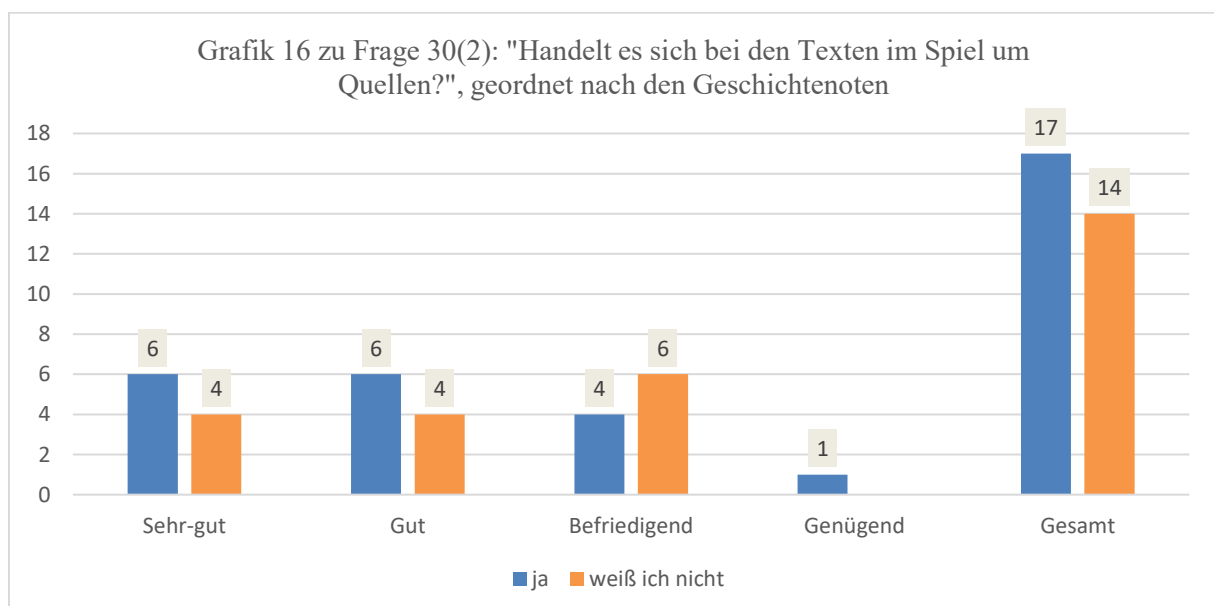
Eigentlich ist dem Spiel aufgrund der geringen Gewaltanwendung ein friedvolles Attribut zuzuordnen. Der fehlende Waffeneinsatz und die Perspektive der breiten Masse tragen ebenso zu einer friedlichen Beschreibung bei. Dennoch lassen sich die Grauen des Ersten Weltkrieges im Spiel festmachen, was einer pazifistischen Grundhaltung entgegenwirken kann. Wie dies die Schülerinnen und Schüler einschätzen, wurde in Frage 37(Unterfrage 3) erhoben. Bemerkenswert ist die geringe Überzeugung der Schülerinnen und Schüler bezüglich einer friedensstiftenden Darstellung. Die Zu beziehungsweise Ablehnungen sind mit 16 bzw. 14 Antworten nahezu ident. Im Vergleich zur Note Befriedigend sind die anderen Noten eher ablehnend eingestellt. Dies lässt die Annahme zu, dass die Darstellung im Spiel wohl nicht überaus friedvoll, wie von den Publishern kommuniziert, wahrgenommen wurde. Andernfalls könnte das Spiel zu einer wertvollen Analyse von historischen Friedensansätzen, wie im Lehrplan gefordert, beitragen. Dennoch könnten die erworbenen Kenntnisse zu einer Bewertung von aktuellen politischen oder kriegesischen Konflikten beitragen.



Das folgende Schaubild geht auf die Verwendung von Klischees im Spiel ein. Obwohl im Spiel etliche Klischees dargestellt werden, wie die Deutschen als tollpatschige, biertrinkende Nation sowie die Franzosen als Baguette essend und Wein trinkend, ist die Zustimmung zu Frage 37(Unterfrage 4) eher gering. Der Anteil an Zustimmungen ist mit jenen der Ablehnungen aller Schulnoten vergleichbar. Demzufolge lässt sich keine klare Tendenz erkennen, da die Zustimmungen bei den Sehr-gut und Gut Schülerinnen und Schülern mit 10 etwa den 7 Zustimmungen der Befriedigend und Genügend Schülerinnen und Schülern gleichen. Auffällig ist dennoch, dass die Schülerinnen und Schüler keine eindeutige Stellung für oder gegen eine klischeehafte Darstellung einnehmen möchten. Der überwiegende Teil der Nennungen entfällt auf die Optionen „eher zu“ beziehungsweise „kaum zu“.



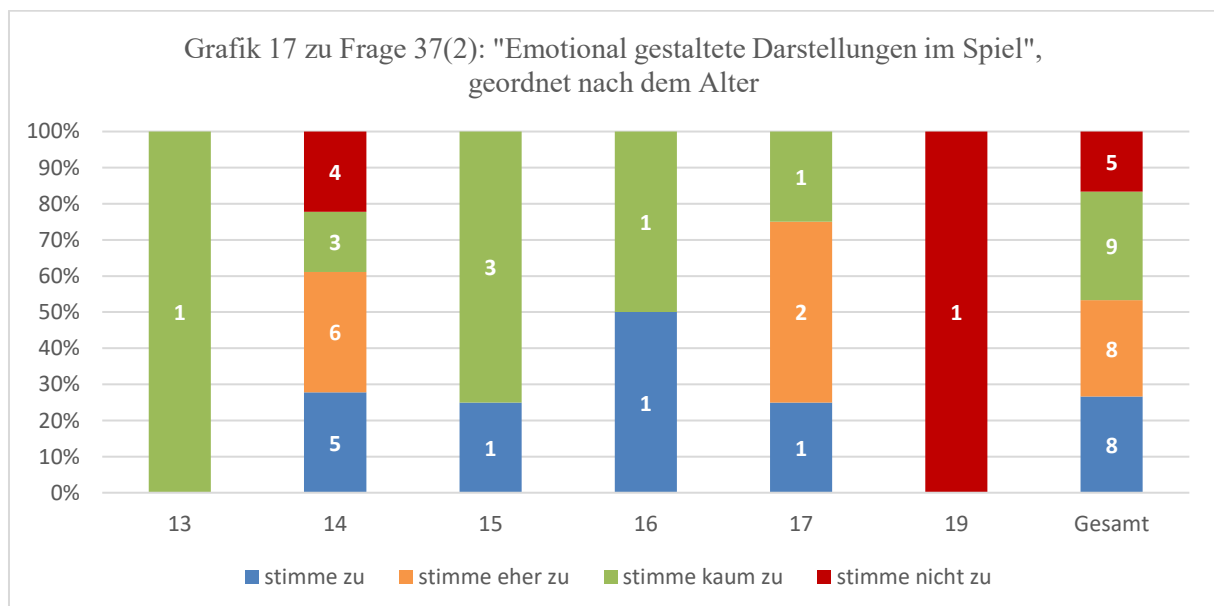
Quellen spielen in der Geschichte und somit auch im Geschichtsunterricht eine entscheidende Rolle. Aufgrund dessen wurde in Frage 30(Unterfrage 2) erhoben, ob die Schülerinnen und Schüler die Texte als Quellen ansehen. Besonders auffällig ist der Zusammenhang zwischen einer guten Geschichtennote und dem Zustimmung zur Aussage. Vermehrt besitzen jene Schülerinnen und Schüler, die ein Befriedigend haben, kein Wissen darüber, was eine Quelle ist. Ein Resultat davon ist die falsche Einschätzung der Inhalte im Spiel durch die Spielerinnen und Spieler. Besonders interessant ist, dass keine Schülerin und kein Schüler eine ablehnende Haltung einnahm. Dies kann auf ein ungenügendes Thematisieren von Quellen im Unterricht zurückgeführt werden. Für eine ausgeprägte Methodenkompetenz sollten die Schülerinnen und Schüler eigenständig mit historischen Quellen und Darstellungen kritisch umgehen können. Das Spielen von *Valiant Hearts: The Great War* trug der Analyse zur Folge nicht zu einem Erwerb der Methodenkompetenz bei, da die Schülerinnen und Schüler hier deutliche Kenntnislücken aufweisen.



4.5.2. Auswertungen nach dem Alter

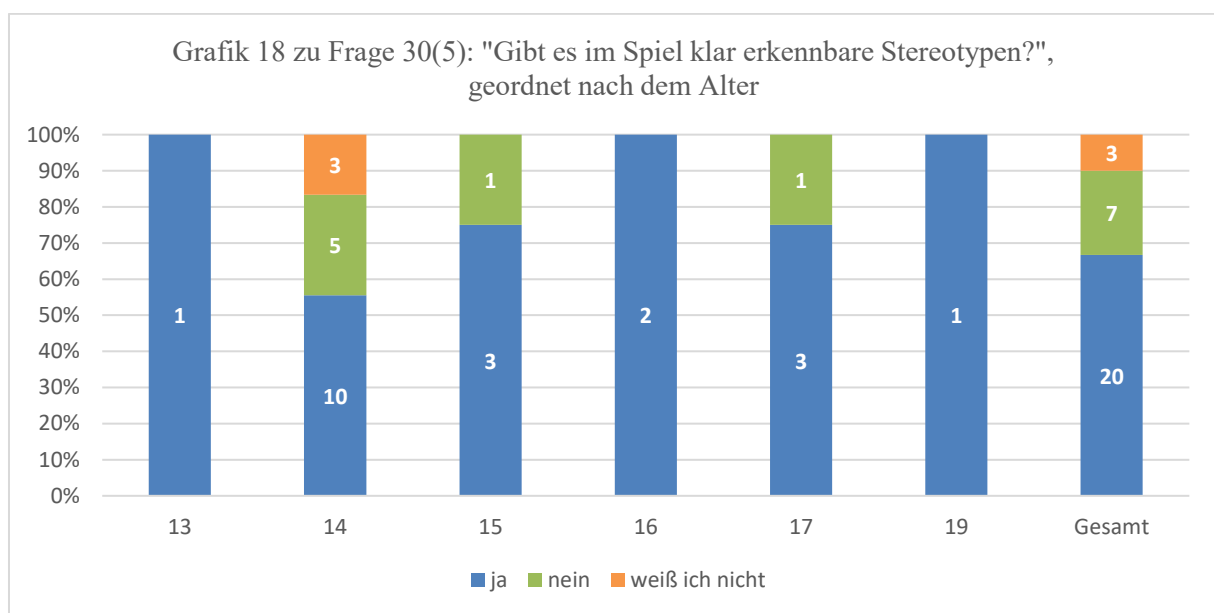
Das folgende Unterkapitel beschäftigt sich mit den Zusammenhängen zwischen dem Spiel *Valiant Hearts: The Great War* und dem Alter der Schülerinnen und Schüler. Hierbei ist relevant, inwiefern das Alter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen Einfluss auf ihre Einschätzungen hat. Ältere Menschen würden weniger empathische Akkuratheit aufweisen wie jüngere. Da das Spiel *Valiant Hearts: The Great War* die Emotionen der Spielerinnen und Spieler anregen kann, ist es von Bedeutung, ihre Antworten nach Unterschieden zu analysieren. Zudem zeigen sich zwischen den Alterskategorien 10-15 und 16-19 Jahren deutliche Unterschiede bei der Videospielnutzung.¹⁹⁷

Die erste Grafik zu Frage 37(Unterfrage 2) zeigt die Zustimmung zur emotionalen Gestaltung des Spiels, geordnet nach dem Alter. Das Spiel besitzt etliche emotionale Inhalte wie das Familiendrama rund um Emile, Karl und Marie sowie die Rache von Freddie wegen dem Tod seiner Frau. Zudem wäre der Tod von Emile am Ende des Spiels zu nennen, jedoch konnte dieser Teil nicht von den Spielerinnen und Spielern wahrgenommen werden. Bemerkenswert ist der Anstieg an Ablehnungen mit zunehmendem Alter. Die Schülerinnen und Schüler im Alter von 14 Jahren erlebten eine emotionale Erregung durch das Spiel. Folglich lässt sich vermuten, dass vermehrt jüngere Schülerinnen und Schüler von den emotionalen Darstellungen des Spiels angesprochen werden. Dies kann zu einer ablehnenden Haltung gegenüber den Darstellungen bei den älteren Spielenden führen. Eben diese Unterschiede gilt es bei der Verwendung des Spiels im Unterricht zu berücksichtigen, da die Ansichten einen Einfluss auf das Spielerlebnis haben können.



¹⁹⁷ Sieben von zehn Österreicherinnen und Österreicher spielen Videospiele, OVUS.AT, 14.12.2021, online unter <<https://www.ovus.at/news/sieben-von-zehn-oesterreicherinnen-und-oesterreicher-spielen-videospiele/>> (06.01.2023).

Das folgende Schaubild stellt die Zustimmung zu Stereotypen im Spiel, geordnet nach dem Alter, dar. Die Grafik zu den Klischees konnte zwar keine eindeutige Aussage ergeben, doch die Frage 30(Unterfrage 5) zu den Stereotypen im Spiel führt zu einem klaren Ergebnis. Die Anzahl an Zustimmungen ist in allen Altersstufen doppelt so groß wie die ablehnenden Stimmen. Dies liefert das eindeutige Ergebnis, dass die Schülerinnen und Schüler die Stereotypen wahrgenommen haben. Die Stereotypen im Spiel gilt es als diese zu thematisieren, weshalb es überaus wichtig ist, dass den Spielerinnen und Spieler diese beim Spielen erkannten. Bei den Darstellungen der Deutschen und Franzosen handelt es sich um Zuschreibungen der Geschichtskultur, welche nicht in ein historisches Spiel hineingetragen werden sollten, da diese zu Fehlinterpretationen und Vorurteilen bei den Spielerinnen und Spielern führen können.

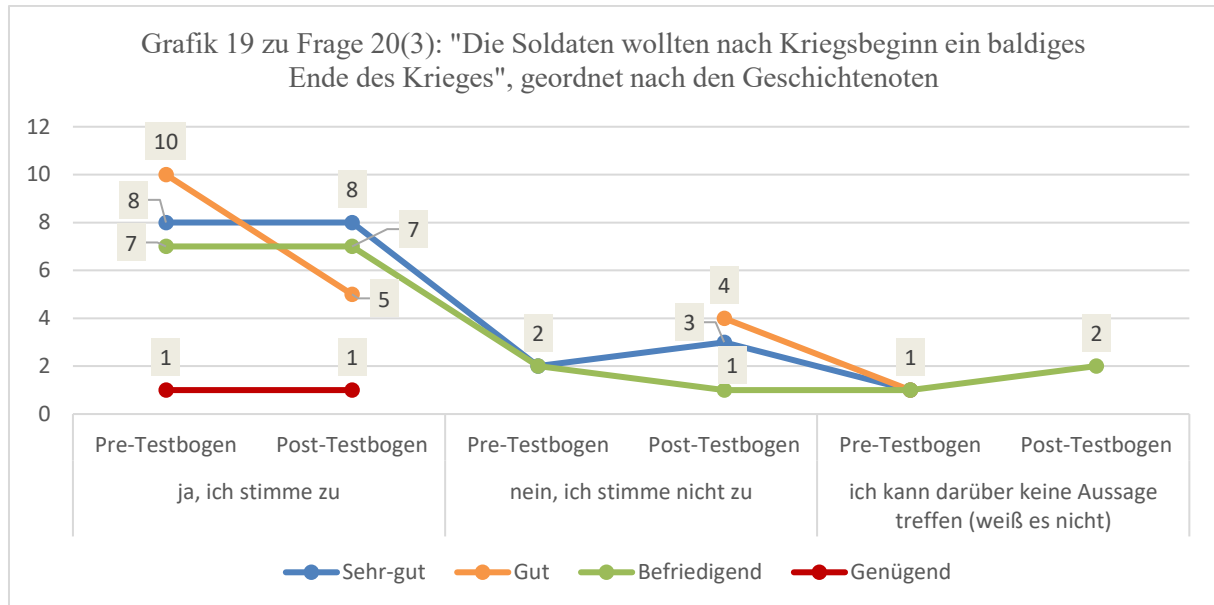


4.5.3. Fehlinterpretationen des Spiels

Im Gegensatz zu den vorigen Grafiken werden in den folgenden die falschen Erkenntnisse aus dem Spiel dargestellt. Schülerinnen und Schüler können aus Computerspielen auch historisch inkorrekte Schlüsse ziehen. Anhand der beiden Testbogen konnten einige falsche Ansichten eingefangen werden. Diese werden in den kommenden Schaubildern angeführt.

Die Grafik zur Frage 20(Unterfrage 3), nach dem Wunsch eines baldigen Kriegsendes zeigt, dass sich durch das Spielen ein Wandel bei den Schülerinnen und Schülern vollzog. Zunächst waren die Schülerinnen und Schüler mit einem Sehr-gut sowie einem Gut von einer Zustimmung überzeugt. Jedoch sank diese Anzahl nach dem Spielen. Speziell die Spielerinnen und Spieler mit einem Gut in Geschichte lehnten diese Aussage anschließend ab. Nicht unerwähnt bleiben darf, dass die Zustimmung dennoch eine richtige Schlussfolgerung aus dem Spiel ist. Jedoch wurden 20% der Schülerinnen und Schüler durch das Spielen vom Gegenteil überzeugt. Aufgrund der anhaltenden

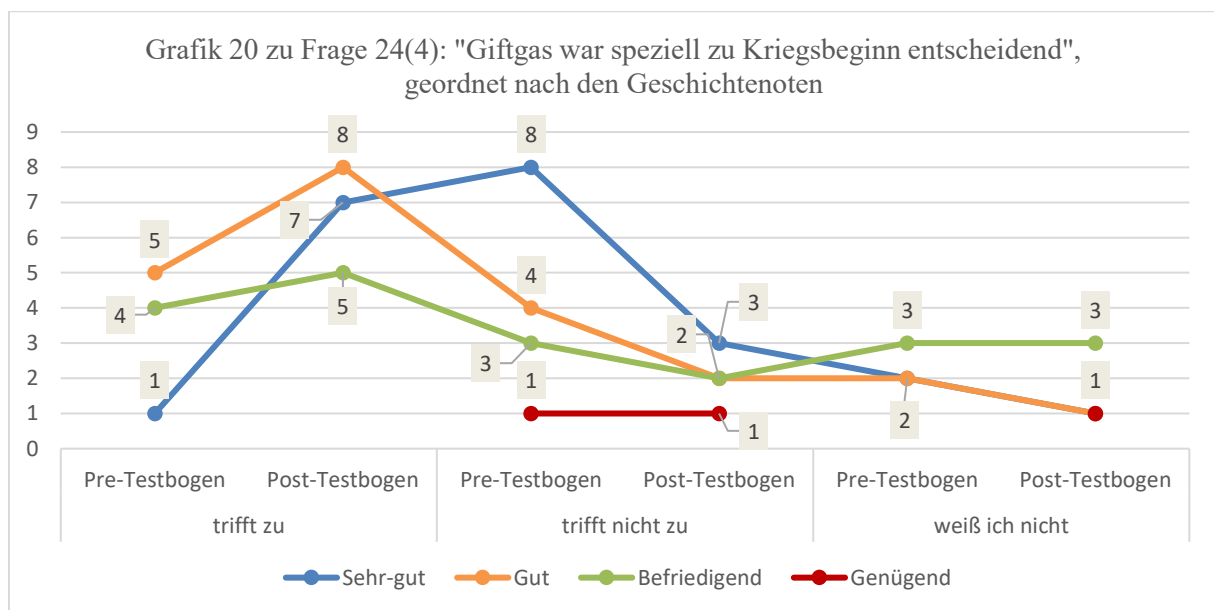
Kriegshandlungen sowie der fehlenden Informationen aus den Zusatztexte, können falsche Eindrücke, wie in der Grafik ersichtlich, entstehen.



In gleicher Art und Weise wurde die Aussage aus Frage 24(Unterfrage 4) nach einem Giftgaseinsatz zu Beginn des Krieges beantwortet. Während die Schülerinnen und Schüler in der Pre-Testung von dieser Aussage Abstand nahmen, stimmten sie im Post-Testbogen vermehrt zu. Speziell die Sehr-gut sowie die Gut Schülerinnen und Schüler änderten ihre Ansichten. Insgesamt erhöhte sich die Zustimmung um 33% (entspricht den zusätzlichen 10 trifft zu Nennungen in der Post-Testung) aller Befragten. Dies ist erneut ein Moment, in dem das Spiel eine Fehlvorstellung bei den Schülerinnen und Schülern hervorgerufen hat. Anhand einer verfälschten Wahrnehmung der Spielenden lässt sich dies erklären. Die Schülerinnen und Schüler könnten hierbei lediglich den Gaseinsatz gesehen haben und zu dieser Schlussfolgerung gekommen sein. Zudem könnten die Schülerinnen und Schüler die Jahreszahlen zu Beginn jedes Kapitels nicht in die Kriegsjahre eingeordnet haben. Nicht zu vergessen ist die Infobox (siehe Abbildung 15) aus dem Spiel, welche zusätzliche Informationen zum ersten Gaseinsatz geben würde.



Abbildung 15: Bildausschnitt „Valiant Hearts: The Great War“ von Ubisoft, Erster Gasangriff



4.6. Zusammenfassung der empirischen Analyse

Die Auswertung der Testbögen konnten zeigen, dass es zu einer Kompetenzerweiterung durch das Spielen von *Valiant Hearts: The Great War* gekommen ist. Die Unterschiede der beiden Befragungen Pre- und Post-Testbogen fielen speziell bei den Fragen zu den Ländern und Orten des Ersten Weltkrieges auf (Fragen 15 und 14). Eine weitere Steigerung der Sachkompetenzen zeigten die Schaubilder zu Frage 26 und 9, welche die Neuerungen und Entstehungsfaktoren des Ersten Weltkrieges erhoben. Nicht außer Acht gelassen werden dürfen die Fehlvorstellungen, welche bei den Schülerinnen und Schülern durch das Spielen von *Valiant Hearts: The Great War* hervorgerufen wurden. Besonders auffällig ist dies an der Affirmation zur geringen Anzahl an Kriegsgefangenen sowie die Überzeugung zu Giftgaseinsätzen zu Kriegsbeginn. Die Bedeutung des Spielverlaufs für

diese Erkenntnisse, merkte man an der Grafik 13 zu den historischen Inhalten. Diese lieferte das Resultat, dass die Spielerinnen und Spieler durch das Spielen von *Valiant Hearts: The Great War* Kenntnisse über den Ersten Weltkrieg dazugewinnen konnten. Dementsprechend kann von einem ausgeprägteren individuellen Geschichtsbewusstsein gesprochen werden. Wie bereits Kerschbaumer und Winnerling herausstreichen, kann es zu unterschiedlichen Ansichten und Erfahrungen beim Spielen kommen.¹⁹⁸ Somit variieren auch die Antworten der Spielerinnen und Spieler, je nachdem, welche Inhalte für sie interessant erscheinen. Hätten die Schülerinnen und Schüler zusätzlich die Wissenstexte im Spiel gelesen, könnten womöglich noch deutlichere Ergebnisse erzielt werden. Dementsprechend ist das Ziel des Spiels nicht, Wissensinhalte an die Spielerinnen und Spieler heranzutragen. Den Spielenden bleibt selbst überlassen, ob sie die Infotexte und zusätzlichen Informationen lesen möchten oder eben nicht. Diese Texte wurden nicht genügend in das Spielgeschehen integriert, da sie keinen Beitrag zur positiven Absolvierung der Spielepisoden liefern. Folglich wären auch Verbesserungen des Spiels empfehlenswert, um einen klareren Lernertrag durch das Spielen festmachen zu können.

Für eine klare Aussage im Sinne der empirischen Sozialforschung war das Sample zu gering. Ebenfalls zu bedenken gilt es die in Relation zur Gesamtspieldauer geringe Spielzeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. In einer weiteren Untersuchung könnten eine längere Spieldauer sowie ein größerer Stichprobenumfang als Grundlage verwendet werden. Die daraus resultierenden Analysen könnten die in dieser Arbeit gelieferten Erkenntnisse bestärken oder widerlegen, sodass gesicherte Aussagen über das Spiel *Valiant Hearts: The Great War* und dessen Beitrag zur Kompetenzsteigerung getroffen werden können.

Besonders die Immersion sowie die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Spielerinnen und Spieler beeinflussen zusätzlich die empirischen Ergebnisse. Aufgrund der Immersion beim Spielen ist das Reflektieren über die Inhalte des Spiels nicht immer simultan zum Spielen möglich, da die allgemeinen Lern- und Denkmuster in den Spielen nicht funktionieren, kommt es zu einer neuen Erfahrung, in der die Spielerinnen und Spieler verunsichert werden. Eben diese Verunsicherung ist der Ursprung eines Lernprozesses. Aufgrund der geringen Spieldauer fällt dieser Lernprozess äußerst kurz aus und ist noch kaum wahrnehmbar. Speziell durch die ungenügenden Kenntnisse über das Spiel und das Medium benötigen die Spielerinnen und Spieler mehr Zeit und Konzentration, um die Steuerung zu beherrschen. Erst dann kann ein erfolgreicher Spielverlauf angestrebt werden. Dies offenbarte sich beispielsweise in den Fragen zum Werfen der Granaten oder dem Befehlen des Hundes. Anhand dieser Unklarheiten ist ersichtlich, dass die Spielenden anfangs noch nicht bereit für die Spielinhalte waren.

¹⁹⁸ Kerschbaumer, *Winnerling*, Postmoderne Visionen des Vor-Modernen, 24.

5. Resümee und Ausblick

Die Zugänge zur Geschichte gestalten sich heutzutage zunehmend schwierig. Wurde vor einigen Jahrzehnten von Bestseller-Büchern gesprochen, haben nun die Film- und Spieleproduktion demgegenüber an Bedeutung zugenommen. Beispielsweise wurde durch eine starke Vermarktung das Spiel *Valiant Hearts: The Great War* bereits mehr als 3 Millionen Male (Stand 2022) verkauft. Jegliche Medien, die eine derart große Reichweite haben, würden von der Geschichtswissenschaft viel besser berücksichtigt werden, als dies bei Computerspielen der Fall ist. Ebenso, wie sich die Geschichtswissenschaft mit den Höhlenmalereien, Hieroglyphen oder Filmen beschäftigt, sollte dies auch mit den neuen Darstellungen, den Spielen, passieren. Einige Entwicklerteams arbeiten diesbezüglich bereits mit Historikern zusammen, um die Vergangenheit so detailgetreu wie möglich abzubilden. Dies ist eine Möglichkeit, um die Darstellungen in historischen digitalen Spielen zu verbessern. Zudem können Spiele von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern durchgespielt werden, damit eine zusätzliche Einschätzung gewonnen wird. Dies könnte außerdem zu einer Wertschätzung der digitalen Spiele von Seiten der Geschichtswissenschaft beitragen. Damit wurden exemplarisch einige Wege genannt, die es in Zukunft noch zu beschreiten gilt, um den digitalen Spielen ihre verdiente Wertschätzung zukommen zu lassen.¹⁹⁹

Einige digitale Spiele besitzen die Eigenschaft, einen Einblick in die Vergangenheit zu vermitteln. Jedoch kann dies sicherlich nicht für alle behauptet werden. *Valiant Hearts: The Great War* kann dies erreichen, obwohl die Inhalte und Darstellungen durchaus ungenügend ausfallen. Dennoch konnten durch das Spielen Veränderung des Geschichtsbewusstseins bei den Spielerinnen und Spielern hervorgerufen werden. Dieser Lernertrag ist allerdings situationsabhängig und demnach nicht immer gleich. Neben dem historisch digitalen Spiel ist auch das Umfeld, in dem sich die Lernenden aufhalten, entscheidend für die Wahrnehmung der historischen Spiele. Von wesentlicher Bedeutung ist die Reflexionsebene nach dem Spielen im Geschichtsunterricht. Einige Schülerinnen und Schüler erhielten durch das Spielen von *Valiant Hearts: The Great War* Fehlinformationen über den Ersten Weltkrieg, welche aufgearbeitet werden müssen. Wie die Untersuchung aufzeigen konnte, wurde die Ausprägung des Geschichtsbewusstseins bereits durch das Spielgeschehen herbeigeführt. Würden Spiele noch zusätzlich zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Geschichte beitragen, wäre der Zuwachs an individuellem Geschichtsbewusstsein umso bedeutender und nachhaltiger.

Für Lehrpersonen gilt es stets abzuwägen, welchen Mehrwert digitale Spiele im Geschichtsunterricht haben. Hierbei tendiere ich dazu, dass digitale Spiele eine Bereicherung für den Unterricht darstellen können. Zusätzliche Ideen und Ansätze liefern die *Stiftung digitale Spielekultur* sowie der *Arbeitskreis Geschichtswissenschaft und Digitale Spiele* mit etlichen Podcasts, Aufzeichnungen und

¹⁹⁹ Kempshall, The Evolution of First World War Computer Games, 428-429.

Empfehlungen.²⁰⁰ Ebenso nimmt die Menge an Handreichungen für die Lehrerinnen und Lehrer stetig zu, was eine große Hilfe bei der Vorbereitung von digitalen Spielen im Unterricht darstellt. Zudem gibt es einige Walkthrough-Videos, die bereits vorab einen Überblick über die Spiele geben. Hierdurch bieten sich ebenfalls neue Einsatzmöglichkeiten für den Unterricht an. Besonders durch die Verwendung von Let's-Play-Videos kann der Geschichtsunterricht zusätzlich profitieren. Diese benötigen wenig Vorbereitungszeit und können auf vielfältige Weise, wie bei Themeneinführungen, zur Diskussionsanregung oder beim Zusammenfassen eines Themas, eingesetzt werden. Ebenso hilfreich können die Discovery Touren von *Assassin's Creed* sein, die einen Einblick in etliche Kulturen und Epochen ermöglichen.

Die Schule wird nicht an erster Stelle für eine spielerische Umgebung stehen, weshalb das historische Lernen nicht nur auf die Schule beschränkt werden kann. Da es bereits einige historische digitale Spiele gibt, aber erst wenige, die speziell für den Unterricht gemacht wurden, lässt sich das historische Lernen anhand von digitalen Spielen schwierig beschreiben. Dementsprechend sollte sich die Geschichtswissenschaft weiter den Erkenntnissen der Game Studies öffnen. Besonders der deutschsprachige Raum habe laut Nico Nolden im Vergleich zu den englischen Aufarbeitungen von Chapman Nachholbedarf. Nolden spricht sich diesbezüglich für einen besseren Austausch mit den englischsprachigen Wissenschaftlern aus, was bereits durch Zoom Konferenzen versucht wurde.²⁰¹

Schließlich kann die Frage aufgeworfen werden, welche Rolle die Geschichte in den digitalen Spielen haben soll. Diese Fragestellung zu beantworten, wird die Aufgabe der Spielecommunity in den nächsten Jahren sein. Um jedoch ein finales Urteil über die Computerspiele im Geschichtsunterricht möglich zu machen, seien nach Nolden weitere Studien zum Umgang mit historischen Spielen wichtig. Die aktuellen Diskussionen lassen bereits erahnen, dass die empirische Grundlage noch nicht triftig genug ausfällt. Ebenso ist Simon M. Hassemmer der Ansicht, dass es qualitative Analysen benötigt, um das Geschichtsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler zu erheben. Dass ein ausschließlicher qualitativer wie auch quantitativer Forschungsansatz wenig ertragreich zu sein scheint, unterstreicht ebenso Giere.²⁰² Hierfür sollten digitale Medien und speziell Computerspiele ihren Einsatz im Unterricht finden, da kaum ein Produkt der Geschichtskultur so oft und gerne konsumiert wird wie die historischen digitalen Spiele. Diese Ansicht vertritt Heiko Christians, der sich für einen reflektierten Einsatz in der Schule stark macht. Durch die Verwendung von digitalen Spielen

²⁰⁰ Startseite, Stiftung Digitale Spielekultur gGmbH, online unter <<https://www.stiftung-digitale-spielekultur.de/>> (01.11.2022); Ak_gwds | Twitter, Instagram, Facebook, Twitch, Linktree, online unter <https://linktr.ee/ak_gwds> (01.11.2022); Startseite.

²⁰¹ Nolden, Geschichte und Erinnerung in Computerspielen, 87, 277.

²⁰² Simon Maria Hassemmer, Screening the game – screening the play. Zur videografischen Analyse von Videospielen, In: Frühe Neuzeit im Videospiel. Geschichtswissenschaftliche Perspektiven, Florian Kerschbaumer, Tobias Winnerling (Hg.), Histoire (Bielefeld 2014) 69-70; Giere, Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen, 176.

im Unterricht könnten sich die Schülerinnen und Schüler an diese gewöhnen, womit bei mehrmaligem Verwenden bessere Lernleistungen folgen könnten.²⁰³

Die Frage nach dem Beschäftigen der Geschichtswissenschaft mit den digitalen Spielen kann noch nicht final beantwortet werden. Dennoch konnte in dieser Arbeit aufgezeigt werden, dass alle Medien, die einen Beitrag zur Beschäftigung mit Geschichte liefern, einen sinnvollen Einsatz im Unterricht erhalten sollten. Daher ist es ebenso ratsam, historische digitale Spiele zur Beschäftigung mit der Vergangenheit heranzuziehen, wie es bereits anhand von Bildern, Urkunden oder Filmen vollzogen wird.

²⁰³ Heiko *Christians*, Was bedeutet der alte Topos vom „spielerischen Lernen“ für die neuen „Games“ und die Schule?, In: Videospiele als didaktische Herausforderung, Nathanael *Riemer*, Sebastian *Möring* (Hg.), DIGAREC series 8 (Potsdam 2020) 34.

6. Literaturverzeichnis

- Bartle, Richard*, Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs, 01.06.1996.
- Baumgärtel, Michael*, About war, about hearts and about loneliness. Eine Untersuchung von Videospielen auf das Dokumentarische und über die Transformation einer Gattung (Masterarbeit Hochschule Mittweida 2015).
- Baumgärtner, Ulrich*, Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur. Praktische Folgen didaktischer Theorie. Praxis Geschichte 5, Nr. 2019 (03.09.2019) 4.
- Baumgärtner, Ulrich*, Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule. Wegweiser Geschichtsdidaktik. 2. aktual. Aufl. (Paderborn 2019).
- Bayer, Martin*, Virtueller Weltenbrand – Das Computerspiel „Valiant Hearts“ und der Erste Weltkrieg. In: Gedenken und (k)ein Ende?. das Weltkriegs-Gedenken 1914/2014. Debatten, Zugänge, Ausblicke, herausgegeben von Bernhard Bachinger, Richard Lein, Verena Moritz, Julia Walleczek-Fritz, Stefan Wedrac, Markus Wurzer Studien zur Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie (Wien 2017).
- Beil, Benjamin*, Game Studies und Genretheorie. In: Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung (Köln 2015).
- Bender, Steffen*, Durch die Augen einfacher Soldaten und namenloser Helden. Weltkriegsshoooter als Simulation historischer Kriegserfahrung? In: „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf ihre Gegner werfen?“. Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel, herausgegeben von Angela Schwarz, Bd. 13 Medien'welten (Münster 2010).
- Bender, Steffen*, Virtuelles Erinnern. Kriege des 20. Jahrhunderts in Computerspielen. 23 Bde. Histoire (2014).
- Bogost, Ian*, Persuasive Games. The Expressive Power of Videogames. (Cambridge 2007).
- Bopp, Matthias*, Immersive Didaktik: Verdeckte Lernhilfen und Framingprozesse in Computerspielen. Kommunikation@gesellschaft 6, Nr. B2 (2005).
- Brendel, Heiko*, 4X-Spiele in Geschichtswissenschaft, Geografie und Politikwissenschaft – Konzepte aus dem Computerspiel-design als didaktisches Instrument? In: Videospiele als didaktische Herausforderung, herausgegeben von Nathanael Riemer, Sebastian Möring DIGAREC series 8 (Potsdam 2020).
- Brendel, Heiko*, Historischer Determinismus und historische Tiefe oder Spielspaß? Die Globalechtzeitstrategiespiele von Paradox Interactive. In: „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf ihre Gegner werfen?“. Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel, herausgegeben von Angela Schwarz, Bd. 13 Medien'welten (Münster 2010).
- Caillois, Roger*, Man, play and games (New York 1961).
- Chapman, Adam*, Digital Games as History. How Videogames Represent the Past and Offer Access to Historical Practice Routledge Advances in Game Studies 7 (London 2016).
- Christians, Heiko*, Was bedeutet der alte Topos vom „spielerischen Lernen“ für die neuen „Games“ und die Schule? In: Videospiele als didaktische Herausforderung, herausgegeben von Nathanael Riemer, Sebastian Möring DIGAREC series 8 (Potsdam 2020).
- Decken, Florian*, Warum spielen wir Computerspiele? Von Counter Strike bis World of Warcraft: Wie sich Identität in Online-Spielen konstituiert, Working Papers kultur- und techniksoziologische Studien, 04 (2015).
- Deterding, Sebastian*, Living Room Wars. In: Joystick Soldiers: The Politics of Play in Military Video Games, 21-38 (New York 2010).
- Distelmeyer, Jan*, Kontrollieren – (Inter-)Aktivitäten in, mit und von Computerspielen. In: Videospiele als didaktische Herausforderung, herausgegeben von Nathanael Riemer, Sebastian Möring DIGAREC series 8 (Potsdam 2020).

- Ernst, Sebastian, S(t)imulated Moralities? – Videospiele im LER- und Ethik-Unterricht. In: Videospiele als didaktische Herausforderung, herausgegeben von Nathanael Riemer, Sebastian Möring DIGAREC series 8 (Potsdam 2020).*
- Fahlenbrach, Kathrin, Schröter, Felix, Game Studies und Rezeptionsästhetik. In: Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung (Köln 2015).*
- Fenn, Monika, Kriegsspiel mit Herz? Computer Games zum Ersten Weltkrieg., Public History Weekly, Nr. 2 (2014).*
- Freyermuth, Gundolf S., Game Studies und Game Design. In: Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung (Köln 2015).*
- Fromme, Johannes, Johannes Fromme, Dominik Petko (Hg.), Editorial: Computerspiele und Videogames in formellen und informellen Bildungskontexten. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 15 (01.01.2008).*
- Fromme, Johannes, Game Studies und Medienpädagogik. In: Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung (Köln 2015).*
- Fromme, Johannes, Jörissen, Benjamin, Unger, Alexander, Bildungspotenziale digitaler Spiele und Spielkulturen. MedienPädagogik 15, Nr. Computerspiele und Videogames (2008) 1-23.*
- Gautschi, Peter, Geschichtsunterricht erforschen – eine aktuelle Notwendigkeit. In: Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte, herausgegeben von Peter Gautschi, Daniel Moser, Kurt Reusser, Pit Wiher Geschichtsdidaktik heute 1 (Bern 2007).*
- Giere, Daniel, Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen. Zu Repräsentation und Rezeption von Geschichte in digitalen Spielen Forum Historisches Lernen Wochenschau Geschichte (Frankfurt/M. 2019).*
- Grosch, Waldemar, Computerspiele im Geschichtsunterricht Geschichte am Computer (2002), online unter <<https://books.google.at/books?id=YBgmAQAIAAJ>>.*
- Gundermann, Christine, Inszenierte Vergangenheit oder wie Geschichte im Comic gemacht wird. In: Ästhetik des Gemachten. Interdisziplinäre Beiträge zur Animations- und Comicforschung (Berlin, Boston o. J.).*
- Häder, Michael, Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. 4th ed. 2019. (Wiesbaden 2019).*
- Hasberg, Wolfgang, Körber, Andreas, Geschichtsbewusstsein dynamisch. In: Geschichte - Leben - Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag, herausgegeben von Andreas Körber, 177-200 Forum Historisches Lernen (2003).*
- Hassemmer, Simon Maria, Screening the game – screening the play. Zur videografischen Analyse von Videospielen. In: Frühe Neuzeit im Videospiel. Geschichtswissenschaftliche Perspektiven, herausgegeben von Florian Kerschbaumer, Tobias Winnerling Histoire (Bielefeld 2014).*
- Houghton, Robert, Where did you learn that? The self-perceived educational impact of historical computer games on undergraduates. gamevironments, Gamevironments of the Past., 5 (2016).*
- Huizinga, Johan, Homo Ludens. A Study of the Play-Element in Culture The International Library of Sociology (London 1949).*
- Jegust, Stephan, „Valiant Hearts“. Kriegserfahrung 2014 im Computerspiel. In: Der Erste Weltkrieg im Geschichtsunterricht. Grenzen – Grenzüberschreitungen – Medialisierung von Grenzen Historica et didactica: Fortbildung Geschichte 7 (St. Ingbert 2014).*
- Kempshall, Chris, Pixel Lions - the Image of the Soldier in First World War Computer Games. Historical Journal of Film, Radio, and Television 35, Nr. 4 656–672 (2015).*
- Kempshall, Chris, The Evolution of First World War Computer Games. In: The Edinburgh Companion to the First World War and the Arts, 1-419 (2017).*

- Kempshall*, Chris, *The First World War in Computer Games* (London 2015).
- Kerschbaumer*, Florian, *Winnerling*, Tobias, *Postmoderne Visionen des Vor-Modernen. In: Frühe Neuzeit im Videospiel: Geschichtswissenschaftliche Perspektiven*, herausgegeben von Florian Kerschbaumer, Tobias Winnerling *Histoire* (Bielefeld 2014).
- Körber*, Andreas, *Die Dimensionen des Kompetenzmodells „Historisches Denken“*. In: *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Bd. 2 *Kompetenzen* (Neuried 2007).
- Andreas *Körber*, Waltraud *Schreiber*, Alexander *Schöner* (Hg.), *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Bd. 2 Kompetenzen* (Neuried 2007).
- Köster*, Manuel, *Aufgabenkultur im Geschichtsunterricht Methoden historischen Lernens Wochenschau Geschichte* (Frankfurt/M. 2021).
- Lampert*, Claudia, *Schwinge*, Christiane, *Tolks*, Daniel, *Der gespielte Ernst des Lebens: Bestandsaufnahme und Potenziale von Serious Games (for Health)*. *MedienPädagogik* 15, Nr. *Computerspiele und Videogames* (2009) 1-16.
- Malo*, Steffen, *Neudorf Maik*, Maik, *Wist*, Thorben, *Game-based Training in der Alphabetisierung. Entwicklung eines Lernspiels für die Grundbildung*. *MedienPädagogik* 15, Nr. *Computerspiele und Videogames* 1-15 (2009).
- Markus Bernhardt*, *Kühberger*, Christoph, *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*. In: *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*, herausgegeben von Thomas Sandkühler, Charlotte Bühl-Gramer, Anke John, Astrid Schwabe (Göttingen 2018).
- Möring*, Sebastian, *Was verstehen wir, wenn wir Computerspiele spielen? Zur Hermeneutik des Computerspiels*. In: *Videospiele als didaktische Herausforderung*, herausgegeben von Nathanael Riemer, Sebastian Möring *DIGAREC series 8* (Potsdam 2020).
- Müller-Lietzkow*, Jörg, *Game Studies und Medienökonomie*. In: *Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung* (Köln 2015).
- Münkler*, Herfried, *Der Große Krieg. Die Welt 1914 bis 1918*. 1. Aufl. (Berlin 2013).
- Nolden*, Nico, *Geschichte und Erinnerung in Computerspielen. Erinnerungskulturelle Wissenssysteme Erinnerungskulturelle Wissenssysteme in Computerspielen historische Inszenierungen digitaler Spielwelten in Massively-Multiplayer Netzwerken* (Berlin 2019).
- Pandel*, Hans-Jürgen, *Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula Forum Historisches Lernen Wochenschau Geschichte* (Schwalbach/Ts. 2005).
- Petko*, Dominik, *Unterrichten mit Computerspielen. Didaktische Potenziale und Ansätze für den gezielten Einsatz in Schule und Ausbildung*. *MedienPädagogik* 15, Nr. *Computerspiele und Videogames* 1–15 (2008).
- Pfannstiel*, Jochen, *Sänger*, Volker, *Schmidt*, Claudia, *Game-based Learning im Bildungskontext einer Hochschule. Ein Praxisbericht*. *MedienPädagogik* 15, Nr. *Computerspiele und Videogames* 1–21 (2009).
- Preisinger*, Alexander, *Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung* (Berlin 2021).
- Reinecke*, Leonard, *Klein*, Sina A., *Game Studies und Medienpsychologie*. In: *Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung* (Köln 2015).
- Sachs-Hombach*, Klaus, *Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung* (Köln 2015).

- Schöner, Alexander*, Kompetenzbereich Historische Sachkompetenz. In: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd. 2 Kompetenzen (Neuried 2007).
- Schöner, Alexander, Mebus, Sylvia*, Kommunikationskompetenz als überfachliche Kompetenz. In: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd. 2 Kompetenzen (Neuried 2007).
- Schreiber, Waltraud, Körber, Andreas, Borries, Bodo von, Krammer, Reinhard, Leutner-Ramme, Sybilla, Mebus, Sylvia, Schöner, Alexander, Ziegler, Béatrice*, Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Basisbeitrag). In: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Bd. 2 Kompetenzen (Neuried 2007).
- Schüler, Benedikt, Schmitz, Christopher, Lehmann, Karsten*, Geschichte als Marke. Historische Inhalte in Computerspielen aus der Sicht der Softwarebranche. In: „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf ihre Gegner werfen?“. Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel, herausgegeben von Angela Schwarz, Bd. 13 Medien'welten (Münster 2010).
- Schulte, Regina*, Grenzüberschreitungen. Krieg und Geschlecht. In: Der Erste Weltkrieg im Geschichtsunterricht. Grenzen – Grenzüberschreitungen – Medialisierung von Grenzen *Historica et didactica: Fortbildung Geschichte 7* (St. Ingbert 2014).
- Schwarz, Angela*, Computerspiele – ein Thema für die Geschichtswissenschaft? In: „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf ihre Gegner werfen?“. Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel, herausgegeben von Angela Schwarz, Bd. 13 Medien'welten (Münster 2010).
- Schwarz, Angela*, Game Studies und Geschichtswissenschaft. In: Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung (Köln 2015).
- Schwarz, Angela*, Siegen ist erst der Anfang, oder: Was kommt nach der Annäherung an die Geschichte im Computerspiel? In: „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf ihre Gegner werfen?“. Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel, herausgegeben von Angela Schwarz, Bd. 13 Medien'welten (Münster 2010).
- Tardi, Jacques, Verney, Jean-Pierre, Budde, Martin*, Elender Krieg: 1914 - 1919 (Zürich 2013).
- Thon, Jan-Noël*, Game Studies und Narratologie. In: Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung (Köln 2015).
- Thünemann, Holger, Meik Zülsdorf-Kersting* (Hg.), Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung Geschichtsunterricht erforschen/ Band 5 Wochenschau Geschichte (Schwalbach/Ts. 2016).
- Weinert, Franz E.*, Leistungsmessungen in Schulen. 3. Auflage. Pädagogik (Weinheim Basel 2014).
- Wimmer, Jeffrey*, Moralische Dilemmata in digitalen Spielen. Wie Computergames die ethische Reflexion fördern können. *Communicatio Socialis* 47, Nr. 3 274-282 (01.2014).
- Wimmer, Jeffrey, Schmidt, Jan-Hinrik*, Game Studies und Mediensoziologie. In: Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung (Köln 2015).
- Zagal, José P., Mateas, Michael, Fernández-Vara, Clara, Hochhalter, Brian, Lichti, Nolan*, TOWARDS AN ONTOLOGICAL LANGUAGE FOR GAME ANALYSIS, Bd. 3 Changing Views. Worlds in Play. The 2nd Digital Games Research Association international Conference (Vancouver 2005).
- Zusag, Martin*, Digitale Spiele in der Geschichtswissenschaft. Betrachtungen zum Quellenwert und zu den methodischen Grundlagen ihrer wissenschaftlichen Analyse

(Diplomarbeit Universität Wien 2013), online unter
<<https://doi.org/10.25365/thesis.25169>>.

Web-basierte-Texte

- 2014 | Rewind | The Game Awards, online unter <<https://thegameawards.com/rewind/year-2014>>, (20.08.2022).
- 2015 Games Original Property | BAFTA Awards, online unter <<http://awards.bafta.org/award/2015/games/original-property>>, (20.08.2022).
- Ak_gwds | Twitter, Instagram, Facebook, Twitch. Linktree, online unter <https://linktr.ee/ak_gwds>, (01.11.2022).
- Büchel, Jan, Mehr als nur ein Spiel. Büchel IW-Kurzbericht, Nr. 55 (25.08.2021), online unter <<https://www.iwkoeln.de/studien/mehr-als-nur-ein-spiel-518995.html>> (02.04.2022).
- Game Reviews, Video Game Reviews. GameSpot, online unter <<https://www.gamespot.com/games/reviews/>>, (26.04.2022).
- Hussey, David R., Valiant Hearts: The Problem (and Solution) of Historical War Video Games, 23.07.2014, online unter <<https://www.playthepast.org/?p=4856>> (18.06.2022).
- Jukić, Luka Ivan, Kids Are Learning History From Video Games Now. The Atlantic, 26.03.2022, online unter <<https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2022/03/history-video-games-europa-universalis/622892/>> (02.04.2022).
- L'expert B2B. Centenaire Magazine, online unter <<https://centenaire.org/fr/>>, (26.08.2022).
- Nintendo Switch ab € 278,98 (2022) | Preisvergleich Geizhals Österreich. Geizhals.at, online unter <<https://geizhals.at/nintendo-switch-v839.html>>, (22.06.2022).
- Nolden, Nico, INNOVATION: Zersiebt, verlobt, verheiratet | KEIMLING, 06.10.2014, online unter <<https://www.niconolden.de/keimling/?p=2176>> (18.06.2022).
- Platform Totals. VGChartz, online unter <<https://www.vgchartz.com>>, (22.06.2022).
- RIS - Leistungsbeurteilungsverordnung § 14 - Bundesrecht konsolidiert, online unter <<https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1974/371/P14/NOR12119641>>, (14.02.2023).
- Sawyer, Ben, Smith, Peter, Serious games taxonomy. In: Proc. Game Developers Conference (San Francisco, CA, USA 2008), online unter <<https://thedigitalentertainmentalliance.files.wordpress.com/2011/08/serious-games-taxonomy.pdf>> (09.01.2023).
- Schmidt, David, Valiant Hearts – The Great War: Der einzig wahre Gegner ist der Krieg. Die Zeit, Abschn. Digital, online unter <https://www.zeit.de/digital/games/2014-06/valiant-hearts-erster-weltkrieg-spiel-rezension?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F> (18.06.2022).
- Sieben von zehn Österreicherinnen und Österreicher spielen Videospiele. OVUS.AT, 14.12.2021, online unter <<https://www.ovus.at/news/sieben-von-zehn-oesterreicherinnen-und-oesterreicher-spielen-videospiele/>> (06.01.2023).
- Startseite. Stiftung Digitale Spielekultur gGmbH, online unter <<https://www.stiftung-digitale-spielekultur.de/>>, (01.11.2022).
- Wille, Markus, Im Durchschnitt sind Spielerinnen und Spieler über 37 Jahre alt. game, online unter <<https://www.game.de/marktdaten/im-durchschnitt-sind-spielerinnen-und-spieler-ueber-37-jahre-alt-2/>>, (05.08.2022).

7. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell nach Daniel Giere, Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen (2019)	3
Abbildung 2: Modell nach Daniel Giere	15
Abbildung 3: Bildausschnitt „Valiant Hearts: The Great War“ von Ubisoft, Fakten/Zusatzinformationen	40
Abbildung 4: Bildausschnitt „Valiant Hearts: The Great War“ von Ubisoft, Sammelobjekt	40
Abbildung 5: Bildausschnitt „Valiant Hearts: The Great War“ von Ubisoft, Emile vor dem Erschießungskommando am Ende des Spiels	44
Abbildung 6: Bildausschnitt „Valiant Hearts: The Great War“ von Ubisoft, Ermordung des österreichischen Erzherzogs Franz Ferdinand	46
Abbildung 7: Bildausschnitt „Valiant Hearts: The Great War“ von Ubisoft, Kriegserklärungen	46
Abbildung 8: Bildausschnitt „Valiant Hearts: The Great War“ von Ubisoft, Kartenansicht	47
Abbildung 9: Bildausschnitt „Valiant Hearts: The Great War“ von Ubisoft, Angriff auf das deutsche Lager	53
Abbildung 10: Bildausschnitt „Valiant Hearts: The Great War“ von Ubisoft, Zusammenarbeit mit den Kommissionen	54
Abbildung 11: Bildausschnitt „Valiant Hearts: The Great War“ von Ubisoft, Gaseinsatz in Ypern	56
Abbildung 12: Bildausschnitt „Valiant Hearts: The Great War“ von Ubisoft, Infotext zu uringetränktem Stoff	57
Abbildung 13: Bildausschnitt „Valiant Hearts: The Great War“ von Ubisoft, Augusterlebnis	68
Abbildung 14: Bildausschnitt Valiant Hearts: The Great War von Ubisoft, Kriegsgefangene	73
Abbildung 15: Bildausschnitt „Valiant Hearts: The Great War“ von Ubisoft, Erster Gasangriff	81

8. Ludographie

Assassin's Creed. [Google Stadia, Windows, PlayStation 3, PlayStation 4, PlayStation 5, Xbox 360, Xbox One, Xbox Series, Nintendo Switch, macOS, Wii U, Nintendo DS, PlayStation Portable, PlayStation Vita, Android, iOS, Symbian, webOS, Windows Phone], Ubisoft Montreal (Ubisoft, Europa 13. November 2007)

Battlefield 1. [PlayStation 4, Xbox One, Microsoft Windows], DICE (Electronic Arts, 21. Oktober 2016)

Call of Duty WW2. [PlayStation 4, Xbox One, Microsoft Windows], Sledgehammer Games, Raven Software (Activision/Activision Blizzard, weltweit 3. November 2017)

Candy Crush Saga. [Android, iOS, Webbrowser, Microsoft Windows, Tizen, Microsoft Windows Phone, Fire OS], King Digital Entertainment PLC (King, Facebook Gaming 12. April 2012)

Clash of Clans. [Android, iOS, iPadOS], Supercell (Supercell, Helsinki 2. August 2012)

Day of the Tentacle (Maniac Mansion II: Day of the Tentacle). [PlayStation 4, iOS, Xbox One, macOS], Lucasfilm Games, Double Fine Productions (LucasArts, USA 1993)

Game Dev Tycoon. [PC, iOS, Android], Greenheart Games, Rarebyte OG (Greenheart Games/ Headup Games, Steam 29. August 2013)

Historyline: 1914–1918. [Amiga, Atari ST, MS-DOS, Windows], Blue Byte (Blue Byte, Strategic Simulations, 1992 (Europa), 1993 (USA))

Pokémon Go. [iOS, Android, iPadOS], Niantic (Niantic, Australien 6. Juli 2016)

Valiant Hearts: The Great War. [PlayStation, XBOX, Nintendo Switch, Windows, iOS], Ubisoft Montpellier (Ubisoft, Frankreich 24.06.2014)

Verdun. [PlayStation 4, Xbox One, Microsoft Windows, Linux, Xbox Series, PlayStation 5, Mac OS], BlackMill Games, M2H, Abstraction (BlackMill Games, M2H, GS2 Games Inc, Steam 19. September 2013)

9. Appendix

9.1. Pre-Testbogen

Die folgenden Fragen wurden an die Schülerinnen und Schülern zu Beginn der Unterrichtsstunde mittels eines QR-Codes ausgehändigt. Von ihnen wurde die Befragung anschließend mit den Smartphones durchgeführt. Anhand der Zeitangaben in den Antworten ist zu entnehmen, dass die Schülerinnen und Schüler in etwa sieben bis zehn Minuten benötigten, um die Fragen zu beantworten. Im Pre-Testbogen handelt es sich um Fragen zur Person sowie um eine Wissensabfrage und Einschätzung zu Informationen aus dem Ersten Weltkrieg. Die ersten sieben Fragen befassen sich mit personenbezogenen Angaben und dem Geschichtsunterricht. Die anschließenden Fragen beschäftigen sich mit Sachinformationen zum Ersten Weltkrieg.

1. Ich bin..

- ☐ (1) männlich
- ☐ (2) weiblich
- ☐ (3) divers

2. Mein Alter ist (Zahl)

3. Mein Name lautet

4. Meine Note im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung ist ein

- ☐ (1) Sehr-Gut
- ☐ (2) Gut
- ☐ (3) Befriedigend
- ☐ (4) Genügend
- ☐ (5) Nicht Genügend

5. Hast du "Valiant Hearts: The Great War" schon einmal gespielt?

- ☐ ja
- ☐ nein

6. Wurde der Erste Weltkrieg bereits im Unterricht behandelt?

- ☐ ja
- ☐ nein

7. Schätze dein Interesse und Wissen ab.

	gar nicht vorhanden	eher wenig vorhanden	mäßig vorhanden	stark vorhanden	sehr stark vorhanden
(1) Mein Interesse am Ersten Weltkrieg ist	☐	☐	☐	☐	☐
(2) Mein Wissen über den Ersten Weltkrieg ist	☐	☐	☐	☐	☐
(3) Mein Interesse an Videospielen (Handy, Konsole, Computer) ist	☐	☐	☐	☐	☐

Fragen zum Ersten Weltkrieg

8. Wann begann der Erste Weltkrieg?
Sachkompetenz

- ☐ 1913
- ☐ 1916
- ☐ Weiß ich nicht
- ☐ 1915
- ☐ 1914



9. Welche Ereignisse verbindest du mit dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs?

Sachkompetenz

- ☐ Kriegserklärung Deutschlands an Russland
- ☐ Ermordung von Erzherzog Franz Ferdinand
- ☐ Augusterlebnis
- ☐ Kriegserklärung Österreich-Ungarns an Serbien
- ☐ Generalmobilmachung
- ☐ Neutralitätsbruch

10. Warum zog Frankreich in den Krieg?

Sachkompetenz

- ☐ Deutschland erklärt Frankreich den Krieg
- ☐ Frankreichs Kriegserklärung an Großbritannien
- ☐ Wegen der Bündnissysteme
- ☐ Frankreichs Kriegserklärung an Deutschland

11. Was verstehst du unter Fremdenlegionen?

Sachkompetenz

- ☐ Truppen in weit entfernten Lagern
- ☐ Truppen der feindlichen Soldaten
- ☐ weiß ich nicht
- ☐ Truppen mit fremden Soldaten
- ☐ Truppen in anderen Ländern

12. Wer wurde als französische/r Soldat/in den Krieg eingezogen?

Sachkompetenz

- ☐ Alle im Land lebenden Männer im Alter von 18-45 Jahren
- ☐ weiß ich nicht
- ☐ Nur französische Männer im Alter von 18-45 Jahren
- ☐ Jeder 18-45 jährige Mann
- ☐ Alle Staatsbürger Frankreichs im Alter von 18-45 Jahren

13. Frauen waren als an der Front im Einsatz (Fülle die Lücke).

Methodenkompetenz

- ☐ Dienstmädchen
- ☐ Ärztin
- ☐ Soldatin
- ☐ Köchin

14. Welche Orte haben für dich eine Verbindung zum Ersten Weltkrieg?

Sachkompetenz

- ☐ Paris
- ☐ London
- ☐ Marne Chapelle
- ☐ Ypern
- ☐ Berlin
- ☐ Sarajevo
- ☐ Wien
- ☐ Marne
- ☐ Verdun

15. Welche Länder/Nationen waren am Ersten Weltkrieg beteiligt?

Sachkompetenz

- ☐ Indien
- ☐ Österreich
- ☐ Österreich-Ungarn
- ☐ Spanien
- ☐ Deutschland
- ☐ Großbritannien
- ☐ Frankreich
- ☐ Ungarn
- ☐ USA

16. Wie viele Bündnisse (Fraktionen) kämpften im Ersten Weltkrieg gegeneinander?

Sachkompetenz

- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 1
- ☐ Weiß ich nicht

17. Stimmen die folgenden Fragen?

Sachkompetenz

	nein	weiß ich nicht	ja
(1) Wurden Panzer bereits zu Beginn des Ersten Weltkriegs eingesetzt?	☐	☐	☐
(2) Kamen an der Front Tiere zum Einsatz?	☐	☐	☐
(3) Hatten Flugzeuge im gesamten Verlauf des Ersten Weltkriegs eine entscheidende Rolle?	☐	☐	☐

18. Wie kamen die Soldaten zu Kriegsbeginn an die Front?

Sachkompetenz

- ☐ Luftschiffen
- ☐ Schiffen
- ☐ Panzer
- ☐ Flugzeugen
- ☐ Zügen
- ☐ Personenkraftwagen

19. Beantworte die folgenden Fragen zum Bild.

Methodenkompetenz

	nein	weiß ich nicht	ja
(1) Sind auf dem Bild deutsche Soldaten zu sehen?	☐	☐	☐
(2) Sind auf dem Bild französische Soldaten zu sehen	☐	☐	☐



20. Stimmst du den folgenden Aussagen zu? Sachkompetenz,
Methodenkompetenz

	ja, ich stimme zu	nein, ich stimme nicht zu	ich kann darüber keine Aussage treffen (weiß es nicht)
(1) Künstler zogen als Soldaten in den Krieg	☐	☐	☐
(2) Es war eine Euphorie zu Kriegsbeginn vorhanden	☐	☐	☐
(3) Die Soldaten wollten nach Kriegsbeginn ein baldiges Ende des Krieges	☐	☐	☐
(4) Die Euphorie zog sich durch den ganzen Krieg hindurch	☐	☐	☐
(5) An der Front wurde manchmal gekocht	☐	☐	☐

21. Bewerte die folgenden Aussagen.
Methodenkompetenz/Sachkompetenz

	falsch	teilweise falsch	richtig	weiß nicht (Kann darüber keine Aussage treffen)
(1) Die französischen Soldaten trugen rote Hosen nur zu Beginn des Krieges	☐	☐	☐	☐
(2) Die französischen Soldaten trugen rote Hosen im gesamten Krieg	☐	☐	☐	☐



22. Welche Nahrungsmittel nahmen die Soldaten während des Krieges zu sich?

Sachkompetenz

- ☐ Baguette
- ☐ Würste
- ☐ Dosennahrung
- ☐ Bier
- ☐ Gulasch
- ☐ Eintöpfe
- ☐ Fisch
- ☐ Wein

23. Bewerte die folgenden Aussagen.

Methodenkompetenz



stimmt, trifft zu

Stimmt nicht

weiß ich nicht

(1) Bier war nur für die Soldaten vorgesehen!

☐

☐

☐

(Offiziere tranken Wein)

(2) Hierbei handelt es sich um französische Soldaten

☐

☐

☐

(3) Auf dem Bild sind deutsche Soldaten abgebildet

☐

☐

☐

(4) Auf dem Bild sind mehr als ein Gefangener zu sehen

☐

☐

☐

24. Schätze die folgenden Aussagen ein.

Methodenkompetenz/ Sachkompetenz

	trifft zu	trifft nicht zu	weiß ich nicht
(1) Es gab wenige Kriegsgefangene	☐	☐	☐
(2) Es gab ein Abkommen über den Umgang mit Kriegsgefangenen	☐	☐	☐
(3) Im Ersten Weltkrieg gab es eine Zensur (=Kontrolle von Medien und Kommunikationsmitteln)	☐	☐	☐
(4) Giftgas war speziell zu Kriegsbeginn entscheidend	☐	☐	☐
(5) Das Telefon wurde vor dem Ersten Weltkrieg erfunden			

25. Wie kommunizierten die Soldaten mit ihren Familien?

Fragekompetenz/Sachkompetenz

- ☐ Pakete
- ☐ Telefon
- ☐ Boten
- ☐ Funk
- ☐ Briefe

26. Welche Neuerungen kamen im Ersten Weltkrieg zum Einsatz?

Sachkompetenz

- ☐ Panzer
- ☐ Infanterie
- ☐ Feuerwalze
- ☐ Züge
- ☐ Giftgas
- ☐ Luftschiff
- ☐ Stacheldrahtzäune

27. Welche Begriffe verbindest du mit dem Ersten Weltkrieg?

Sachkompetenz

- ☐ Tunnelkämpfe
- ☐ Wasserkrieg
- ☐ Stellungskämpfe
- ☐ Belagerungen der Städte
- ☐ Luftkämpfe
- ☐ Kavallerie
- ☐ Bewegungskrieg
- ☐ Infanterie
- ☐ Grabenkämpfe

9.2. Post-Testbogen

Die Fragen des Pre-Testbogens wurden auch für den Post-Testbogen übernommen. Zusätzlich wurden Fragen zur Einschätzung des Spiels, zu den Objekten, Texten und Bildern im Spiel hinzugefügt. Zur Beantwortung der Fragen benötigten die Schülerinnen und Schüler durchschnittlich 11 Minuten.

1. Ich bin..

- ☐ (1) männlich
- ☐ (2) weiblich
- ☐ (3) divers

2. Mein Alter ist (Zahl)

3. Mein Name lautet

4. Meine Note im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung ist ein

- ☐ (1) Sehr-Gut
- ☐ (2) Gut
- ☐ (3) Befriedigend
- ☐ (4) Genügend
- ☐ (5) Nicht Genügend

5. Hast du "Valiant Hearts: The Great War" schon einmal gespielt?

- ☐ ja
- ☐ nein

6. Wurde der Erste Weltkrieg bereits im Unterricht behandelt?

- ☐ ja
- ☐ nein

7. Schätze dein Interesse und Wissen ab.

gar	nicht	eher	mäßig	stark	sehr	stark
vorhanden	wenig	vorhanden	vorhanden	vorhanden	vorhanden	
		vorhanden				

(1) Mein Interesse am Ersten Weltkrieg ist

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(2) Mein Wissen über den Ersten Weltkrieg ist

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(3) Mein Interesse an Videospielen (Handy, Konsole, Computer) ist

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Fragen zum Ersten Weltkrieg

8. Wann begann der Erste Weltkrieg?
Sachkompetenz

- ☐ 1913
- ☐ 1916
- ☐ Weiß ich nicht
- ☐ 1915
- ☐ 1914



9. Welche Ereignisse verbindest du mit dem Ausbruch des Ersten Weltkriegs?
Sachkompetenz

- ☐ Kriegserklärung Deutschlands an Russland
- ☐ Ermordung von Erzherzog Franz Ferdinand
- ☐ Augusterlebnis
- ☐ Kriegserklärung Österreich-Ungarns an Serbien
- ☐ Generalmobilmachung
- ☐ Neutralitätsbruch

10. Warum zog Frankreich in den Krieg?
Sachkompetenz

- ☐ Deutschland erklärt Frankreich den Krieg
- ☐ Frankreichs Kriegserklärung an Großbritannien
- ☐ Wegen der Bündnissysteme
- ☐ Frankreichs Kriegserklärung an Deutschland

11. Was verstehst du unter Fremdenlegionen?

Sachkompetenz

- ☐ Truppen in weit entfernten Lagern
- ☐ Truppen der feindlichen Soldaten
- ☐ weiß ich nicht
- ☐ Truppen mit fremden Soldaten
- ☐ Truppen in anderen Ländern

12. Wer wurde als französische/r Soldat/in den Krieg eingezogen?

Sachkompetenz

- ☐ Alle im Land lebenden Männer im Alter von 18-45 Jahren
- ☐ weiß ich nicht
- ☐ Nur französische Männer im Alter von 18-45 Jahren
- ☐ Jeder 18-45 jährige Mann
- ☐ Alle Staatsbürger Frankreichs im Alter von 18-45 Jahren

13. Frauen waren als an der Front im Einsatz (Fülle die Lücke).

Methodenkompetenz

- ☐ Dienstmädchen
- ☐ Ärztin
- ☐ Soldatin
- ☐ Köchin

14. Welche Orte haben für dich eine Verbindung zum Ersten Weltkrieg?

Sachkompetenz

- ☐ Paris
- ☐ London
- ☐ Marne Chapelle
- ☐ Ypern
- ☐ Berlin
- ☐ Sarajevo
- ☐ Wien
- ☐ Marne
- ☐ Verdun

15. Welche Länder/Nationen waren am Ersten Weltkrieg beteiligt?

Sachkompetenz

- ☐ Indien
- ☐ Österreich
- ☐ Österreich-Ungarn
- ☐ Spanien
- ☐ Deutschland
- ☐ Großbritannien
- ☐ Frankreich
- ☐ Ungarn
- ☐ USA

16. Wie viele Bündnisse (Fraktionen) kämpften im Ersten Weltkrieg gegeneinander?

Sachkompetenz

- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 1
- ☐ Weiß ich nicht

17. Stimmen die folgenden Fragen?

Sachkompetenz

	nein	weiß ich nicht	ja
(1) Wurden Panzer bereits zu Beginn des Ersten Weltkriegs eingesetzt?	☐	☐	☐
(2) Kamen an der Front Tiere zum Einsatz?	☐	☐	☐
(3) Hatten Flugzeuge im gesamten Verlauf des Ersten Weltkriegs eine entscheidende Rolle?	☐	☐	☐

18. Wie kamen die Soldaten zu Kriegsbeginn an die Front?

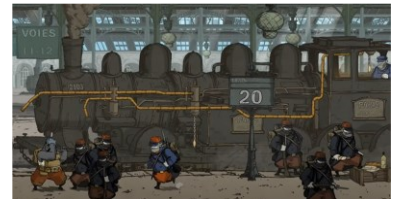
Sachkompetenz

- ☐ Luftschiffen
- ☐ Schiffen
- ☐ Panzer
- ☐ Flugzeugen
- ☐ Zügen
- ☐ Personenkraftwagen

19. Beantworte die folgenden Fragen zum Bild.

Methodenkompetenz

	nein	weiß ich nicht	ja
(1) Sind auf dem Bild deutsche Soldaten zu sehen?	☐	☐	☐
(2) Sind auf dem Bild französische Soldaten zu sehen	☐	☐	☐



20. Stimmst du den folgenden Aussagen zu? Sachkompetenz,
Methodenkompetenz

	ja, ich stimme zu	nein, ich stimme nicht zu	ich kann darüber keine Aussage treffen (weiß es nicht)
(1) Künstler zogen als Soldaten in den Krieg	☐	☐	☐
(2) Es war eine Euphorie zu Kriegsbeginn vorhanden	☐	☐	☐
(3) Die Soldaten wollten nach Kriegsbeginn ein baldiges Ende des Krieges	☐	☐	☐
(4) Die Euphorie zog sich durch den ganzen Krieg hindurch	☐	☐	☐
(5) An der Front wurde manchmal gekocht	☐	☐	☐

21. Bewerte die folgenden Aussagen.
Methodenkompetenz/Sachkompetenz



	falsch	teilweise falsch	richtig	weiß nicht (Kann darüber keine Aussage treffen)
(1) Die französischen Soldaten trugen rote Hosen nur zu Beginn des Krieges	☐	☐	☐	☐
(2) Die französischen Soldaten trugen rote Hosen im gesamten Krieg	☐	☐	☐	☐

22. Welche Nahrungsmittel nahmen die Soldaten während des Krieges zu sich?

Sachkompetenz

- ☐ Baguette
- ☐ Würste
- ☐ Dosennahrung
- ☐ Bier
- ☐ Gulasch
- ☐ Eintöpfe
- ☐ Fisch
- ☐ Wein

23. Bewerte die folgenden Aussagen.

Methodenkompetenz



stimmt, trifft zu

stimmt nicht

weiß ich nicht

(1) Bier war nur für die Soldaten vorgesehen!

☐

☐

☐

(Offiziere tranken Wein)

(2) Hierbei handelt es sich um französische Soldaten

☐

☐

☐

(3) Auf dem Bild sind deutsche Soldaten abgebildet

☐

☐

☐

(4) Auf dem Bild sind mehr als ein Gefangener zu sehen

☐

☐

☐

24. Schätze die folgenden Aussagen ein.

Methodenkompetenz/ Sachkompetenz

	trifft zu	trifft nicht zu	weiß ich nicht
(1) Es gab wenige Kriegsgefangene	☐	☐	☐
(2) Es gab ein Abkommen über den Umgang mit Kriegsgefangenen	☐	☐	☐
(3) Im Ersten Weltkrieg gab es eine Zensur (=Kontrolle von Medien und Kommunikationsmitteln)	☐	☐	☐
(4) Giftgas war speziell zu Kriegsbeginn entscheidend	☐	☐	☐
(5) Das Telefon wurde vor dem Ersten Weltkrieg erfunden	☐	☐	☐

25. Wie kommunizierten die Soldaten mit ihren Familien?

Fragekompetenz/Sachkompetenz

- ☐ Pakete
- ☐ Telefon
- ☐ Boten
- ☐ Funk
- ☐ Briefe

26. Welche Neuerungen kamen im Ersten Weltkrieg zum Einsatz?

Sachkompetenz

- ☐ Panzer
- ☐ Infanterie
- ☐ Feuerwalze
- ☐ Züge
- ☐ Giftgas
- ☐ Luftschiff
- ☐ Stacheldrahtzäune

27. Welche Begriffe verbindest du mit dem Ersten Weltkrieg?

Sachkompetenz

- ☐ Tunnelkämpfe
- ☐ Wasserkrieg
- ☐ Stellungskämpfe
- ☐ Belagerungen der Städte
- ☐ Luftkämpfe
- ☐ Kavallerie
- ☐ Bewegungskrieg
- ☐ Infanterie
- ☐ Grabenkämpfe

Fragen zum Spiel

28. Um welche Art von Überlieferung handelt es sich beim Spiel?

- ☐ Erzählung
- ☐ Darstellung
- ☐ Quelle
- ☐ Weiß ich nicht

29. Wie schätzt du das Spiel ein?

- ☐ wissenschaftlich
- ☐ Konstruktion von historischer Realität
- ☐ dokumentarisch
- ☐ emotional geladen
- ☐ non fiktional
- ☐ authentisch
- ☐ fiktional

30. Beantworte die folgenden Fragen.



	ja	nein	weiß ich nicht
(1) Hast du die Wissensselemente im Spiel gelesen? (Briefe, Fakten, Objekte)	☐	☐	☐
(2) Handelt es sich bei den Texten im Spiel um Quellen?	☐	☐	☐
(3) Wird der Urheber/ die Quelle der Informationen genannt?	☐	☐	☐
(4) Oder handelt es sich bei den Wissensselementen um Darstellungen?	☐	☐	☐
(5) Gibt es im Spiel klar erkennbare Stereotypen?	☐	☐	☐
(6) Unterscheidet das Spiel zwischen gut und böse?	☐	☐	☐

31. Bewerte die folgenden Aussagen.

	trifft voll zu	trifft zu	trifft kaum zu	trifft gar nicht zu	ich kann nichts dazu aussagen
(1) Die Darstellung im Spiel ist historisch korrekt	☐	☐	☐	☐	☐
(2) Das Spiel ist authentisch	☐	☐	☐	☐	☐
(3) Das Spiel ist eine Konstruktion der Vergangenheit	☐	☐	☐	☐	☐
(4) Das Spiel versucht historische Wirklichkeit abzubilden	☐	☐	☐	☐	☐

32. Wo spielt das Spielgeschehen?

- ☐ Westfront
- ☐ Ostfront
- ☐ Weiß ich nicht

33. Bewerte diese Aussage: Kriegshandlungen müssen zwangsweise gewaltgeladen sein.

- ☐ nein
- ☐ ja

34. Welche Themen/Botschaften werden durch das Spiel offenbart?

- ☐ Stimmung in den Städten
- ☐ Grauen des Ersten Weltkriegs
- ☐ Soldaten an der Front
- ☐ Wissenschaft des Krieges
- ☐ Kriegsverherrlichung
- ☐ Leben am Land
- ☐ Emotionalität des Krieges
- ☐ Familie im Krieg
- ☐ Gut gegen Böse Konstruktion

35. Mit welchen Mitteln werden historische Inhalte und Fakten präsentiert?

- ☐ Spielgeschehen (Orte, Waffen, Darstellungen)
- ☐ Gespräche der Charaktere
- ☐ Briefe
- ☐ Cut-Scenes (Filmabschnitte)
- ☐ Objekte im Spiel

36. Wie schätzt du die Comic-Darstellung des Spiels ein?

	stimmt zu	stimmt eher zu	stimme kaum zu	stimme nicht zu
(1) humorvoll	☐	☐	☐	
(2) kindlich	☐	☐	☐	
(3) verharmlosend	☐	☐	☐	
(4) grausam	☐	☐	☐	

37. Wie schätzt du die Darstellungen im Spiel ein?

	stimmt zu	stimmt eher zu	stimme kaum zu	stimme nicht zu
(1) Gut gegen Böse Handlung	☐	☐	☐	
(2) emotionale Gestaltung	☐	☐	☐	
(3) friedensstiftende Darstellung	☐	☐	☐	
(4) Klischees werden durch das Spiel bestärkt	☐	☐	☐	

38. Vergleiche die beiden Bilder! Woran lässt sich das "Feindbild" der Deutschen im Spiel festmachen?



- ☐ Kriegsgefangene
- ☐ Kopfbedeckung (Pickelhaube)
- ☐ Eisernes Kreuz
- ☐ Trinken an der Front

39. Beantworte die folgenden Fragen.



	ja	nein	vielleicht	Weiß ich nicht
(1) Hat sich an der Darstellung des Spiels während dem Spieldurchgang etwas verändert?	☐	☐	☐	
(2) Würdest du das Spiel in deiner Freizeit spielen?	☐	☐	☐	

Abstract

Deutsch

Historische Spiele können auf eine lange Historie zurückblicken. Die ersten historischen Spiele beschäftigten sich mit Kriegen oder Epochen. Ein historisches Spiel über den Ersten Weltkrieg, mit dem Titel *Valiant Hearts: The Great War* wird in dieser Arbeit präsentiert und untersucht. Das Spiel wurde von Ubisoft Montpellier entwickelt.

Mittels einer empirischen Untersuchung soll eine Steigerung der historischen Kompetenzen durch das Spielen von *Valiant Hearts: The Great War* bei den Schülerinnen und Schülern festgestellt werden. Diese Untersuchung fand in drei AHS-Schulklassen statt. Hierbei wurde folgende Forschungsfrage gestellt: Wie beeinflusst das Spielen von historischen digitalen Spielen das Geschichtsbewusstsein der Spielerinnen und Spieler? Das Ziel ist ein besseres Verständnis, wie historische digitale Spiele das Geschichtsbewusstsein der Spielerinnen und Spieler beeinflussen. Die quantitative Analyse der Antworten vor und nach dem Spielen sollen das historische Wissen, die Wahrnehmungen sowie die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler erheben. Die Ergebnisse der Analyse konnten eine Kompetenzsteigerung durch das Spielen belegen. Die Grafiken zeigen einen signifikanten Unterschied zwischen der Pre- und Post-Testung. Für eine klare Aussage im Sinne der empirischen Sozialforschung waren das Sample und die Gesamtspieldauer allerdings zu gering.

Englisch

Historical digital games have come a long way to this day. The first historical games dealt with wars or epochs. A historical game about the First World War, called *Valiant Hearts: The Great War*, is presented and examined in this work. The game was developed by Ubisoft Montpellier.

By empirically examining the growth of historical knowledge among students, through *Valiant Hearts: The Great War*, the aim is to produce a more complete understanding of how historical digital games may affect the historical awareness of players. The central question then becomes: how might playing a historical digital game affect one's historical knowledge? The quantitative analysis of the students answers follows the purpose to show the historical knowledge, perceptions and assessments of the students before and after gaming. This research was carried out in three history classes. The students were tested once before playing and then afterwards, in order to determine changes in their historical knowledge. The results of the present study demonstrate that students learned through playing *Valiant Hearts: The Great War*. The diagrams show a significant difference between the first and the second assessment thus there was an acquisition of historical competence. Taking into account the low number of playtime and the few students, we can surmise that further studies should be carried out.