

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Vermittlung von Geschichtsbildern an Jugendliche im Spiel „Secret Hitler“

verfasst von / submitted by
Silvia Prickler, 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 199 511 519 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 Latein

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Dirk Lange

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Dr.ⁱⁿ Lara Kierot, BA MA

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Geschichtsbilder in Gesellschaftsspielen	8
2.1 Zum Begriff des Geschichtsbildes.....	8
2.1.1 Definition Geschichtsbild	8
2.1.2 Geschichtsbewusstsein.....	10
2.1.3 Geschichtskultur	12
2.1.4 Politische Bewusstseinsbereiche.....	14
2.2 Geschichtsbilder und Gesellschaftsspiele.....	16
3. „Secret Hitler“	19
3.1 Spieleinordnung.....	19
3.2 Spielkomponenten	20
3.3 Ablauf des Spiels	22
3.4 Spielanalyse	24
3.4.1 Sprachlich-textuelle Ebene	24
3.4.2 Visuelle Ebene	28
3.4.3 Räumliche Ebene	32
3.4.4 Gegenständliche Ebene	33
3.4.5 Spielmechanische Ebene.....	34
4. Methodische Vorgehensweise.....	37
4.1 Begründung der Forschungsmethode	37
4.2 Problemzentriertes Interview.....	40
4.2.1 Begründung der Methodenwahl.....	40
4.2.2 Problemzentriertes Interview nach Witzel.....	40
4.2.3 Interviewleitfaden	44
4.3 Interviewdurchführung	49
4.4 Datenaufbereitung	51

5. Datenauswertung	53
5.1 Begründung der Auswertungsmethode	53
5.2 Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz.....	54
6. Diskussion der empirischen Daten	64
6.1 Wahrnehmung des Spiels	65
6.1.1 Spielempfinden	65
6.1.2 Gruppenatmosphäre	67
6.1.3 Spielverständnis	69
6.1.4 Zwischenfazit	71
6.2 Wahrnehmung der spielmechanischen Prozesse	72
6.2.1 Rollenverständnis.....	72
6.2.2 Rollenwechsel	75
6.2.3 Rollenstrategie	76
6.2.4 Erkennungsstrategie	81
6.2.5 Zwischenfazit	85
6.3 Vermittelte Geschichtsbilder	88
6.3.1 Selbsteinschätzung	88
6.3.2 Lerneffekte	91
6.3.3 Zwischenfazit	94
6.4 Schwachstellen dieser Arbeit.....	97
7. Fazit und Ausblick	99
8. Quellenverzeichnis	102
8.1 Literaturquellen	102
8.2 Internetquellen	106
8.3 Verzeichnis des zitierten Spiels	109
9. Abbildungsverzeichnis	110
10. Anhang	111
10.1 Interviewleitfaden	111

10.2 Codierleitfaden	116
Abstract	122
Abstract (English version).....	123

1. Einleitung

Spiele mit historischen Bezügen gibt es unüberschaubar viele. Allerdings denkt man bei derartigen Spielen heutzutage, in einer digital geprägten Welt, eher an Computerspiele wie „Assassin’s Creed“ (2007) oder „Battlefield 1942“ (2002)¹ und nicht unbedingt sofort an Gesellschaftsspiele wie „Colony“ (2001) oder „Die Siedler von Catan“ (1995). Der Umstand, dass durch die Implementierung historischer Bezüge ein gewisses Bild von der thematisierten Geschichte geprägt werden könnte,² wird ebenfalls (wenn überhaupt) eher bei digitalen Spielen als bei analogen Spielen in den Blick genommen. Dabei kann festgehalten werden, dass das analoge Spiel, trotz der Beliebtheit digitaler Spiele, nichts an seiner Popularität als Freizeitaktivität eingebüßt hat, im Gegenteil: In Deutschland spielen etwa 5,6 Millionen Personen regelmäßig analoge Spiele, circa 33 Millionen zumindest ab und zu.³

Hinzu kommt, dass das Gesellschaftsspiel in den letzten Jahren, im Kontext der Covid19-Pandemie, einen regelrechten Boom erlebt hat.⁴ Dabei werden Spiele nicht nur von Kindern oder Familien gespielt, sondern auch für junge Erwachsene ist das Spiel ein Teil ihrer Lebenswelt.⁵ Insofern ist es lohnend, einen Blick auf die Spiele und die Art und Weise, wie in ihnen Geschichte verarbeitet und vermittelt wird, zu werfen, da sie ein Teil des alltäglichen Lebens sind und somit unterbewusst Geschichtsbilder vermitteln können.

An genau dieser Thematik setzt die nun vorliegende Arbeit an. Um das gewählte, noch sehr allgemein formulierte, Forschungsinteresse zu konkretisieren, gilt es dieses einzugrenzen und zu spezifizieren. Dafür galt es zunächst die Frage zu klären, welches analoge Spiel mit historischem Bezug sich eignen würde, näher zu untersuchen. „Secret Hitler“ drängte sich aufgrund seines markanten Titels schnell auf. Bei näherer Betrachtung wurde außerdem deutlich, dass neben dem Titel des Spiels und den Rollen, die in dem Spiel eingenommen werden und ebenfalls historische Bezüge aufweisen, auch die Spielmechanik von Interesse ist. Diese operiert nämlich mit Hilfe politischer Prozesse und lässt somit auch eine Betrachtung unter politischen Aspekten zu. Daher wurde für die vorliegende Arbeit das Gesellschaftsspiel „Secret Hitler“ ausgewählt, um anhand dessen exemplarisch aufzuzeigen, inwiefern es Geschichtsbilder vermittelt. Unter Geschichtsbildern werden dabei die subjektiven Vorstellungen, in diesem Fall, einer Person verstanden, die sie von historischen Sachverhalten hat.

Als Zielgruppe des Forschungsinteresses wurde der Fokus auf Jugendliche

¹ vgl. Schwarz (2009), 321.

² vgl. Ernst/Wienecke (2021), 131.

³ vgl. Graefe (2022), Statistiken zu Gesellschaftsspielen.

⁴ vgl. Nover (2022), 205.

⁵ vgl. Graefe (2022), Statistiken zu Gesellschaftsspielen.

beziehungsweise junge Erwachsene gelegt. Diese Zielgruppe wurde ausgewählt, weil Jugendliche in hohem Maße (popkulturelle) Medien, allen voran digitale Spiele,⁶ konsumieren, die in irgendeiner Form Geschichte vermitteln und ihre Geschichtsbilder vermutlich auf diese Weise geprägt werden können. Durch die Fokussierung auf Jugendliche lässt sich die Arbeit zudem in einen fachdidaktischen Kontext stellen, denn die Vermittlung und vor allem der Umgang mit Geschichtsbildern ist ein wesentlicher Bestandteil der Schule, genauer gesagt des Fachs Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung.⁷ Dieser fachdidaktische Bezug wird im Laufe der Arbeit insofern verstärkt, als dass Anregungen gegeben werden, unter welchen Gesichtspunkten das Spiel im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung verwendet werden könnte. Diese Anregungen werden aus den Erkenntnissen dieser Arbeit abgeleitet.

Konkret wird nun folgendes Ziel verfolgt: Das Forschungsziel der vorliegenden Masterarbeit besteht darin, herauszufinden, welche(s) Geschichtsbild(er) das Spiel „Secret Hitler“ an Jugendliche beziehungsweise junge Erwachsene vermittelt. Dies ist die übergeordnete Fragestellung, die im Zuge dieser Arbeit beantwortet werden soll. Um dies zu erreichen werden die subjektiven Vorstellungen von Jugendlichen mit Hilfe des Problemzentrierten Interviews nach Andreas Witzel⁸ erhoben und die gewonnenen Daten mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz⁹ ausgewertet.

Im Detail bedeutet dies, dass zunächst versucht werden soll, die allgemeine Wahrnehmung der Jugendlichen von dem Spiel „Secret Hitler“ herauszufinden, um im Anschluss daran hervorzuheben, wie die Jugendlichen das Spiel und seine Spielmechanik erlebt haben. Anschließend werden die Jugendlichen im Rahmen des Problemzentrierten Interviews befragt, wie sie selbst die Vermittlung von Geschichte und Politik, die von diesem Spiel ausgeht, einschätzen und welche Lerneffekte sie für sich sehen. Durch dieses Vorgehen lässt sich hoffentlich ein Bild davon zeichnen, welche(s) Geschichtsbild(er) das Spiel „Secret Hitler“ vermittelt. Des Weiteren soll auch darauf geachtet werden, inwiefern das Spiel politische Bewusstseinsbereiche berührt, da das Spiel mit politischen Akteur*innen und Prozessen operiert und daher auch die Vermutung aufgestellt werden kann, dass diese ebenfalls eine Rolle spielen könnten. Unter politischen Bewusstseinsbereichen werden hier diejenigen Vorstellungen der Jugendlichen verstanden, die sie bezüglich verschiedener Gegenstände der Politik haben. Dabei werden auch die Konzepte des Demokratie- und Bürger*innenbewusstseins berücksichtigt.

⁶ vgl. Statista Research Department (2022), Umfrage zur Nutzungshäufigkeit von Games durch Jugendliche in Deutschland 2022.

⁷ vgl. Schneider/Wilharm (1985), 263.

⁸ vgl. Witzel (2000).

⁹ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022).

Das angestrebte Forschungsvorhaben ist insofern von Relevanz, da vor allem Jugendliche mit populären Medien wie Filmen, Comics oder (Computer-)Spielen in ihrer unmittelbaren Lebenswelt konfrontiert sind. Viele der Medien lassen sich als geschichtskulturelle Medien und damit als Teil der Geschichtskultur einordnen, in welcher historische Themen mit Hilfe von unterschiedlichen Darstellungen auftreten und thematisiert werden. Durch die auftretenden historischen Bezüge wird eine Verbindung zu Geschichte geschaffen und es können bestimmte Geschichtsbilder vermittelt werden, die wiederum einen Einfluss auf die Ausformung des individuellen Geschichtsbewusstseins haben können. Aufgrund dessen ist es wichtig, dass ein Aufzeigen dieser Bilder stattfindet, besonders dann, wenn problematische Bilder suggeriert werden. Daher könnte man sagen, dass das Forschungsvorhaben von lebenspraktischer Bedeutung ist, da, exemplarisch mit Hilfe des ausgewählten Spiels, angestrebt wird, die Geschichtsbilder, die von dem Spiel vermittelt zu werden scheinen, aufzuzeigen. Dies könnte den Blick für ähnlich aufgebaute Spiele schärfen, sodass sich nicht nur theoretische Implikationen ableiten lassen, sondern, dass diese auch praktisch angewandt werden könnten.

Insofern lässt sich die vorliegende Arbeit in den übergeordneten Diskurs rund um das Forschungsfeld der Public History einordnen. Die Bezeichnung des Feldes kommt aus den USA,¹⁰ wobei eine konkrete Definition, was unter Public History genau zu verstehen ist, schwierig ist. Robert Kelly, der die Bezeichnung mitgeprägt hat, hebt beispielsweise hervor, dass sich Public History außerhalb von Universitäten abspiele.¹¹ Konkreter könne man darunter auch Geschichte verstehen, die für ein nicht-akademisches Publikum aufbereitet wird, aber von diesen auch selbst mitgestaltet und (mit)geschrieben werden könne.¹²

Dieser Aspekt spricht einen weiteren streitbaren Punkt im Diskurs rund um die Public History an, nämlich den der Akteur*innen darin.¹³ Kelly stellt beispielsweise nicht die Vermittlung von Geschichte in den Vordergrund, sondern sieht weiterhin die Historiker*innen als wichtige Akteur*innen. Dagegen erklärt der Historiker Charles Cole die Öffentlichkeit als Zielgruppe und zum Thema der Public History.¹⁴ Eine die beiden Positionen verbindende und für diese Arbeit verwendete Definition lautet folgendermaßen:

„Public History wird sowohl als jede Form der öffentlichen Geschichtsdarstellung verstanden, die sich an eine breite, nicht geschichtswissenschaftliche Öffentlichkeit richtet,

¹⁰ vgl. Lücke/Zündorf (2018), 13.

¹¹ vgl. Lücke/Zündorf (2018), 21.

¹² vgl. Zündorf (2016), 4.

¹³ vgl. Lücke/Zündorf (2018), 23.

¹⁴ vgl. Lücke/Zündorf (2018), 21.

als auch als eine Teildisziplin der Geschichtswissenschaft, die sich der Erforschung von Geschichtspräsentation widmet.“¹⁵

Im deutschsprachigen Raum steht die Public History in enger Verbindung mit Jörn Rüsens Theorie zur Geschichtskultur, die auch für diese Arbeit relevant ist und später weiter ausgeführt wird. In gewisser Weise stünde sein Konzept einigen Definitionen der Public History sehr nahe und vice versa. Während Rüsens Konzept aber eher theoretischer Natur sei,¹⁶ zeichne sich die Public History eher dadurch aus, als ein konkretes Anwendungsfeld verstanden zu werden. So gehe es nicht nur um die Analyse von Geschichte in vermeintlich trivialen Feldern, sondern auch um deren in der Öffentlichkeit stattfindende Vermittlung.¹⁷ Dementsprechend würde zu den Arbeitsfeldern der Public History unter anderem Denkmalwesen, Gedenkstättenarbeit, Lokalgeschichte, Archiv- und Museumswesen, Oral History und vieles mehr gehören. Zu den beforschten Gegenständen könnten des Weiteren auch Massenmedien wie Zeitschriften sowie Film und Fernsehen gerechnet werden,¹⁸ in diese Kategorie lassen sich aber auch digitale und analoge Spiele einordnen. Gerade letztere sind in der Forschung, obwohl das Interesse an ihnen steigt, noch stark unterrepräsentiert.¹⁹

Mit der angesprochenen Vermittlung von Geschichte und der Analyse geschichtskultureller Produkte beschäftigt sich in aller Regel die Geschichtsdidaktik. Hierbei könne unter „Vermittlung“ „das Bereitstellen von fachlich fundierten Angeboten, mit denen sich Individuen Vergangenheit in ihrer Lebenswelt als Geschichte aneignen können“²⁰ verstanden werden. Dies finde meist in einem schulischen Kontext, nämlich im Rahmen der Fachdidaktik der Geschichte, statt. Und auch hier, im Kontext der Fachdidaktik, lässt sich feststellen, dass Spiele im Allgemeinen und analoge Spiele wie Gesellschaftsspiele im Speziellen eher selten Eingang in den Unterricht finden, obwohl sie auf vielen Ebenen Potential dafür bieten würden.

Auch die Vorteile von spielbasiertem Lernen (Game-based Learning) sind nicht von der Hand zu weisen: Spiele könnten für Schüler*innen intrinsisch motivierend sein und die Möglichkeit bieten, forschend-entdeckendes Lernen im Unterricht umzusetzen. Gerade im Bereich der Politischen Bildung, wo es darum geht, politische Handlungskompetenz zu vermitteln, könnten Spiele, passend ausgewählt und angewandt, ein Weg sein, genau diese erlebbar zu machen.²¹

¹⁵ Zündorf (2016), 7.

¹⁶ vgl. Zündorf (2016), 6.

¹⁷ vgl. Zündorf (2016), 7.

¹⁸ vgl. Zündorf (2016), 4.

¹⁹ vgl. Bühl-Gramer (2021), 360.

²⁰ vgl. Lücke/Zündorf (2018), 38.

²¹ vgl. Preisinger (2021), 4.

Daher wird im Rahmen dieser Arbeit versucht, nicht nur einen Bezug zur Geschichtsdi-
daktik herzustellen, sondern auch zur Didaktik der Politischen Bildung. Dies äußert sich zum
Beispiel durch den Umstand, dass in den für diese Arbeit durchgeführten Interviews die sub-
jektiven Vorstellungen der befragten Jugendlichen im Vordergrund stehen. Des Weiteren soll
auch versucht werden, im Kontext der politischen Bewusstseinsbereiche, die Konzepte Demo-
kratiebewusstsein, also die Vorstellung der Jugendlichen von Demokratie, und Bürger*innen-
bewusstsein, welches die Vorstellung von dem oder der Bürger*in zu Politik und Gesellschaft
umfasst, zu beachten.

An diesen skizzierten Forschungslücken, nämlich einerseits im Bereich der Public His-
tory, und andererseits im Bereich der Fachdidaktik, wo die Betrachtung von analogen Spielen
als geschichtskulturelles Medium bisher zu kurz gekommen ist, setzt die vorliegende Arbeit an
und möchte einen Beitrag dazu leisten, diese Lücke ein Stück weit abzudecken.

Der Fokus dieser Arbeit liegt dafür auf der Hauptforschungsfrage, die danach fragt, in-
wiefern das Spiel „Secret Hitler“ Geschichtsbilder an Jugendliche vermittelt. Damit einher ge-
hen folgende, konkrete Unterfragestellungen:

- Wie wird das Spiel „Secret Hitler“ von Jugendlichen insgesamt wahrgenommen?
- Wie erleben die Jugendlichen die dem Spiel eigenen spielmechanischen Prozesse, die
vor allem durch Rollenspiel und Täuschungsmanöver gekennzeichnet sind?
- Welche historischen und politischen Bezüge machen die Jugendlichen selbst in diesem
Spiel aus? Wie würden sie die Lerneffekte des Spiels beschreiben?

Die erste Fragestellung betrachtet die subjektiven Erfahrungen der befragten Jugendlichen be-
zogen auf ihre allgemeine Wahrnehmung des Spiels. Das Spiel zeichnet sich ja nicht nur
durch historische und politische Bezüge aus, sondern ist gleichzeitig auch ein Spiel, welches
sowohl im Team als auch im Gegeneinander gespielt wird und daher Kommunikation und ein
gewisses Spielverständnis erforderlich macht. Auf diese Aspekte des Spiels zielt die erste Fra-
gestellung ab.

Die zweite Fragestellung analysiert das subjektive Erleben der Jugendlichen in Bezug
auf die Spezifika des hier im Mittelpunkt stehenden Spiels, nämlich vor allem das Spielen in
unterschiedlichen Rollen und die damit einhergehenden Täuschungsversuche und -strategien

Die dritte Frage versucht erstens Anregungen dafür zu liefern, inwiefern die Jugendli-
chen selbst historische Vermittlungen des Spiels wahrgenommen haben. Zweitens versucht
sie herauszufinden, ob und auf welche Art auch politische Bewusstseinsbereiche der befragten
Jugendlichen berührt werden. Unter politischen Bewusstseinsbereichen werden hier das

Politikbewusstsein, also derjenige Bewusstseinsbereich, der den Gegenstand der Politik betrifft, sowie die oben bereits erwähnten Konzepte des Demokratiebewusstseins und des Bürger*innenbewusstseins verstanden, die als Differenzierungen des Politikbewusstseins angesehen werden können. Hierbei stehen wiederum die subjektiven Vorstellungen der befragten Jugendlichen im Fokus sowie deren Meinung zu möglichen Lerneffekten des Spiels.

Unter Berücksichtigung dieser Fragestellungen sollen unter Betrachtung des zur Verfügung stehenden Materials Rückschlüsse darauf gezogen werden, welche(s) Geschichtsbild(er) bei den Jugendlichen angekommen sind oder beeinflusst wurden.

Dadurch, dass das Forschungsvorhaben mit Hilfe einer qualitativen Studie umgesetzt werden soll, in der die subjektiven Vorstellungen und Wahrnehmungen der Jugendlichen im Mittelpunkt stehen, ergibt sich zwingenderweise, dass eine Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse nicht gewährleistet ist. Des Weiteren beschränkt sich der fachdidaktische Bezug dieser Arbeit auf die aus den Ergebnissen abgeleiteten Leitlinien, worauf es zu achten gilt, wenn man das Spiel im Unterricht einsetzen möchte. Auf einen konkreten Vorschlag, wie man das Spiel einsetzen könnte im Sinne eines tatsächlichen Unterrichtsbeispiels, wird verzichtet, da es sich bei dieser Arbeit um eine wissenschaftliche Annäherung an das gewählte Thema handelt und letzteres daraus nicht exakt abgeleitet werden kann. Das weitere Vorgehen dieser Arbeit sieht nun wie folgt aus:

Kapitel 2 bildet den theoretischen Teil der Arbeit ab und widmet sich der Verortung derjenigen Begriffe, die für diese Arbeit als zentral erachtet werden. So werden das Geschichtsbild, das Geschichtsbewusstsein, die Geschichtskultur und die erwähnten politischen Bewusstseinsbereiche erörtert, bevor der Zusammenhang von Geschichtsbildern und Gesellschaftsspielen beleuchtet wird.

Anschließend steht im Kapitel 3 das für diese Arbeit maßgebliche Spiel „Secret Hitler“ im Mittelpunkt. Dieses wird zunächst kategorisiert und detailliert vorgestellt, bevor es auf unterschiedlichen Ebenen dahingehend analysiert wird, inwiefern das Spiel selbst Geschichte verarbeitet und infolgedessen bereits durch seine Aufmachung Geschichtsbilder hervorzurufen und zu tradieren scheint.

Kapitel 4 legt die Begründungen offen, warum sich methodisch für eine qualitative Herangehensweise entschieden wurde. Des Weiteren begründet das Kapitel, warum die Wahl für die Datenerhebung auf das Problemzentrierte Interview nach Andreas Witzel²² fiel. Dieses sowie der Entstehungsprozess des Interviewleitfadens werden beschrieben. Außerdem wird darauf eingegangen, wie die Interviewdurchführung und die Datenaufbereitung vonstatten

²² vgl. Witzel (2000).

gegangen sind.

Warum für die Datenauswertung die qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz²³ gewählt wurde, wird im anschließenden Kapitel 5 erläutert. In diesem Kapitel wird auch das genaue Prozedere der Kategorienentwicklung für die Analyse transparent gemacht.

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse werden unter Kapitel 6 zur Diskussion gestellt. Dabei wird auch auf die Schwachstellen dieser Arbeit verwiesen, die der Leserschaft nicht vorenthalten werden sollen.

In Kapitel 7 wird ein abschließendes Fazit gezogen, bei welchem die wichtigsten Ergebnisse und die daraus abgeleiteten Erkenntnisse nochmals dargestellt und zusammengefasst werden.

²³ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022).

2. Geschichtsbilder in Gesellschaftsspielen

Da diese Arbeit der Frage nachgeht, inwiefern Geschichtsbilder im Spiel „Secret Hitler“ an Jugendliche vermittelt werden, muss zuerst geklärt werden, was genau unter einem Geschichtsbild verstanden werden kann. Dies passiert unter Bezugnahme auf die verwandten Begriffe des Geschichtsbewusstseins und der Geschichtskultur in den nachstehenden Unterkapiteln. Danach wird auf politische Bewusstseinsbereiche Bezug genommen, da das hier behandelte Spiel „Secret Hitler“ in seinem Spielverlauf politische Strukturen aufweist und mit Hilfe politischer Ämter gespielt wird. Abschließend wird darauf eingegangen, worin der Zusammenhang von Geschichtsbildern und Gesellschaftsspielen liegt.

2.1 Zum Begriff des Geschichtsbildes

Um den Begriff des Geschichtsbildes definieren und abgrenzen zu können, muss auch ein Blick auf die verwandten Begriffe des Geschichtsbewusstseins und der Geschichtskultur geworfen werden, denn diese sind für die Definition des Geschichtsbildes grundlegend.

2.1.1 Definition Geschichtsbild

In Abgrenzung zu den verwandten Begriffen des Geschichtsbewusstseins und der Geschichtskultur, die später genauer erläutert werden, wird zu Beginn auf das Geschichtsbild eingegangen. Gerhard Schneider und Irmgard Wilharm verstehen unter einem Geschichtsbild eine „subjektive Gesamtvorstellung vom Sinn, Wesen, Verlauf und Ziel der Geschichte“²⁴, welches in Auseinandersetzung mit Ereignissen davon und durch lebensweltliche Einflüsse entwickelt und verändert werde.²⁵

Im Gegensatz zum Begriff des Geschichtsbewusstseins, welches zusammengefasst den individuellen Prozess der Verarbeitung von Zeiterfahrung und der Aktivität gegenüber der Geschichte meint²⁶ und unter 2.1.2 genauer definiert wird, kann das Geschichtsbild als das Produkt dieses Prozesses beschrieben werden. Marko Demantowsky definiert es beispielsweise als „das stabilisierte Gefüge der historischen Vorstellungen einer Person oder einer Gruppe“²⁷.

In Abgrenzung zum Begriff der Geschichtskultur könnte man sagen, dass die Geschichtskultur als Ort, wo Geschichtsdarstellungen in den unterschiedlichsten Formen auftreten und wo das Individuum und die Gesellschaft einen Umgang mit der Geschichte suchen, den Rahmen bietet, in dem sich Geschichtsbilder entwickeln und Form annehmen könnten. Die

²⁴ Schneider/Wilharm (1985), 261.

²⁵ vgl. Schneider/Wilharm (1985), 261.

²⁶ vgl. Rüsen (1994), 5.

²⁷ Demantowsky (2006), 70f.

Geschichtsbilder würden dann Wirkmacht bekommen, sobald ihnen Gültigkeit von den Menschen oder einer Gruppe von Menschen zugeschrieben werde. So schlägt eine andere Definition vor, in Geschichtsbildern Metaphern „für Vorstellungen und Deutungen der Vergangenheit“²⁸ zu sehen.

Zur Entstehung von Geschichtsbildern trügen die Übernahme, Veränderung und Auseinandersetzung mit bestehenden, relevanten Geschichtsbildern sowie Faktoren aus der unmittelbaren Umwelt bei. Letztere seien auch bestimmend für eine Bildung von Haupttypen von Geschichtsbildern. So gäbe es etwa ein christliches oder rassistisches Geschichtsbild. Des Weiteren könnten Geschichtsbilder auch nach ihrer narrativen Struktur eingeteilt werden, etwa in ein teleologisches oder zyklisches Geschichtsbild.²⁹ Diese könnten nebeneinander (zum Teil auch miteinander konkurrierend) oder nacheinander existieren.³⁰

Durch die unterschiedlichen Geschichtsbilder ergibt sich auch eine unterschiedliche Darstellung der Geschichte. Um vorhandene Geschichtsbilder zu analysieren oder neu zu denken, könnten Fragen nach der Konstruktion der Bilder, nach der Reflexion darüber oder nach ihrem Wandel gestellt werden.³¹

Merkmale von Geschichtsbildern seien etwa inhaltliche Konkretheit und narrative Abrufbarkeit. Sie würden dem Individuum oder dem Kollektiv dazu dienen, sich in der Zeit orientieren zu können sowie zur Identitätsstabilisierung beizutragen. Durch Erfahrung oder Bildung seien sie veränderbar, revisionsfähig, aber auch instrumentalisierbar.³² Durch den Einfluss von verschiedenen Instanzen und Institutionen sowie deren mögliche Propaganda könnte versucht werden, bestimmte kollektive Geschichtsbilder (beispielsweise ein bestimmtes Feindbild) zu etablieren und so die angestrebte Herrschaft zu legitimieren oder das Verhalten der Menschen zu beeinflussen.³³

Um solche Versuche erkennen zu können und nicht zuletzt, weil sie selbst ein Ort der Vermittlung und Veränderung von Geschichtsbildern sei, komme der Institution Schule in diesem Kontext eine wichtige Rolle zu. Wie und welche Geschichtsbilder vermittelt werden sollten, habe sich im Laufe der Zeit verändert: Während beispielsweise in den 1950er und 1960er Jahren der Fokus auf großen und starken Subjekten sowie stereotypen sozialen Ordnungen

²⁸ Jostkleigrew/Südkamp et al. (2005), I.

²⁹ vgl. Demantowsky (2006), 71.

³⁰ vgl. Schneider/Wilharm (1985), 262.

³¹ vgl. Jostkleigrew/Südkamp et al. (2005), I.

³² vgl. Demantowsky (2006), 71.

³³ vgl. Schneider/Wilharm (1985), 262.

gelegen habe, orientiere man sich nun verstärkt an der Offenheit und Multiperspektivität, die Geschichtsbilder mitbrächten und mache sie verstärkt selbst zum Gegenstand des Unterrichts.³⁴

2.1.2 Geschichtsbewusstsein

Nun gilt es den Begriff des Geschichtsbildes vom verwandten Begriff des Geschichtsbewusstseins zu unterscheiden. Das Geschichtsbewusstsein spielt unter anderem im Bereich der deutschsprachigen Geschichtsdidaktik eine wesentliche Rolle. So ist beispielsweise ein Ziel des österreichischen Lehrplans für das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, dass die Schüler*innen ein (selbst-)reflexives Geschichtsbewusstsein entwickeln³⁵, worauf später noch Bezug genommen wird.

Zunächst könne unter dem allgemeinen Begriff des Bewusstseins in der Alltagssprache verstanden werden, dass eine Person sich über seine oder ihre eigenen Prinzipien und Vorstellungen im Klaren ist und dementsprechend handelt.³⁶ Das Bewusstsein entwickle sich individuell und abhängig von den Lebenserfahrungen und Lebensumständen einer Person. Dementsprechend könne es sich entwickeln, verändern und vertiefen.³⁷

Allgemein gesprochen kann nun unter dem Begriff Geschichtsbewusstsein ein Modus von Sinnbildung verstanden werden, und zwar in Bezug auf historisches Wissen oder historische Kontingenzen, wodurch das Geschichtsbewusstsein Orientierung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft schaffen könne. Das Geschichtsbewusstsein sei eng mit der Sprache verbunden, daher könne es auch schon früh besessen werden. Außerdem sei das historische (Fakten-)Wissen nur insofern mit dem Geschichtsbewusstsein verbunden, fasst Hans-Jürgen Pandel zusammen, als dass das Geschichtsbewusstsein zwar auch über das historische Wissen gebildet werde, es sich aber nicht erweitere oder vertiefe, je mehr Wissen man ansammele.³⁸

Wie schon erwähnt, wird der Begriff des Geschichtsbewusstseins mittlerweile besonders mit der Geschichtsdidaktik in Verbindung gebracht und auch Jörn Rüsen bettet diesen Begriff in das historische Lernen ein, worunter er den Prozess der Aneignung, die Kompetenz und die Weiterentwicklung der Deutung von Zeiterfahrungen versteht. Es ginge bei der Beschäftigung mit dem Geschichtsbewusstsein um die Beschäftigung mit der Zeit, und zwar in ihren drei Dimensionen: vor allem mit der Vergangenheit, aber eben auch mit der Gegenwart und der Zukunft. Durch Erinnerungsarbeit des Geschichtsbewusstseins, welche sich etwa im Geschichtenerzählen, in der Kommunikation oder im Verständnis ihrer historischen Identität von

³⁴ vgl. Schneider/Wilharm (1985), 262f.

³⁵ vgl. Hellmuth/Kühberger (2016), 5.

³⁶ vgl. Lange/Himmelfmann (2007), 15.

³⁷ vgl. Lange/Himmelfmann (2007), 17f.

³⁸ vgl. Pandel (2006), 69f.

Beteiligten vollziehe, werde sich die Vergangenheit angeeignet und so könnten gegenwärtige Lebenssituationen verstanden oder Zukunftsperspektiven entworfen werden.³⁹ In diesem Sinne meint Geschichtsbewusstsein „historisches Lernen auf der Ebene fundamentaler und elementarer, lebenspraktisch notwendiger Erinnerungsarbeit“⁴⁰ und diene dem Subjekt daher vor allem der Orientierung.

Karl-Ernst Jeismann sieht dies ähnlich: Geschichtsbewusstsein umgreife „den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive“⁴¹. Allerdings seien für dessen Entwicklung drei methodische Operationen notwendig: Zunächst sei die methodische Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt von Bedeutung, also die Sachanalyse.⁴² Davon ausgehend solle ein Sachurteil folgen, welches den Sachverhalt in einen größeren Zusammenhang einordne.⁴³ Abschließend folge das Werturteil, welches dem historischen Sachverhalt und seiner Beurteilung Bedeutung in der Gegenwart der betrachtenden Person verleihe. Es werde also ein Lebensweltbezug hergestellt.⁴⁴ Nur wenn sich eine Person mit einem historischen Sachverhalt mit Hilfe dieser drei Operationen beschäftige und dies in Reflexion und Selbstreflexion statfinde, könne man von Geschichtsbewusstsein sprechen.⁴⁵

Von Borries und Köber weisen allerdings daraufhin, dass diese drei Operationen oder Stufen nicht nacheinander, sondern parallel und in Wechselwirkung zueinander ablaufen würden.⁴⁶ Ausgehend davon und den Überlegungen, dass zur Fähigkeit, mit Geschichte umgehen zu können, die Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins notwendig sei,⁴⁷ hat das Projektteam „FUER Geschichtsbewusstsein“ ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens entwickelt. Auf dessen Zugang, welcher auf der Entwicklung eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins fußt, nimmt auch der österreichische Lehrplan für das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung Bezug, indem darin die vier historischen Kompetenzen des Kompetenz-Strukturmodells verankert sind. Diese sind die historische Fragekompetenz, die historische Methodenkompetenz, die historische Sachkompetenz und die historische Orientierungskompetenz.⁴⁸

Ausgehend davon haben Bodo von Borries und Johannes Meyer-Hamme drei

³⁹ vgl. Rüsen (2015), 64f.

⁴⁰ Rüsen (2015), 76f.

⁴¹ Jeismann (1985), 40.

⁴² vgl. Jeismann (2000), 63.

⁴³ vgl. Jeismann (2000), 63f.

⁴⁴ vgl. Jeismann (2000), 64.

⁴⁵ vgl. Jeismann (2000), 65.

⁴⁶ vgl. von Borries/u.M. von Körber (2001), 255.

⁴⁷ vgl. Schreiber (2008), 201.

⁴⁸ vgl. Lehrplan Allgemein bildende höhere Schulen, Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung.

Dimensionen des Geschichtsbewusstseins sowie deren Zielsetzungen formuliert und so die Kompetenzen weiter differenziert. Die Dimensionen setzen sich zusammen aus der Geschichtskultur, die als gesellschaftliche und individuelle Praxis zum Ziel habe, dass man an ihr (und somit an der Gesellschaft) produktiv und kritisch teilnehmen könne; der historischen Identität, die als Lebensfunktion diene und das Individuum beziehungsweise die Gruppe in die Lage versetze, Selbstreflexion, -verortung und -darstellung zu praktizieren; der historischen Kompetenz, die befähige, mit Geschichte in unterschiedlichen Situationen selbstständig umzugehen.⁴⁹

Zusammengefasst spielt sich das Geschichtsbewusstsein im heutigen Sinne eher auf der individuellen Ebene ab (im Gegensatz zur früheren Begriffsbedeutung, wo unter Geschichtsbewusstsein ein Kollektivbewusstsein verstanden wurde, welches sich auf Kollektive wie Nation oder Volk bezog⁵⁰) und ist Teil historischer Lernprozesse, wobei es sich „in den komplexen mentalen Operationen der Vergangenheitsdeutung, Gegenwartserfahrung und Zukunftserwartung manifestiert“⁵¹.

2.1.3 Geschichtskultur

Ein weiterer verwandter Begriff des Geschichtsbewusstseins und des Geschichtsbildes ist der Begriff der Geschichtskultur. Dieser ginge auf die Überlegung zurück, dass geschichtliches Denken und Wissen nicht nur innerhalb der Geschichtswissenschaft existieren. Schon bevor sich im 18. Jahrhundert die professionelle Geschichtswissenschaft entwickelt hat, hätten Menschen geschichtlich gedacht und ihrem Denken Ausdruck verliehen beispielsweise in Malereien oder Schauspielen. Auch heute würden sich Menschen mit der Geschichte und ihrer Darstellung in unterschiedlichen Arten und Weisen beschäftigen.⁵² Demnach umfasse, laut Hans-Jürgen Pandel, der Begriff der Geschichtskultur „als kulturelle Verarbeitung die Themen und Gegenstände aller Epochen“⁵³. Der Begriff sei abzugrenzen vom Begriff der Geschichtspolitik, sprich dem „politischen Gebrauch von Geschichte“⁵⁴ sowie dem Begriff der Erinnerungskultur, also dem „generationsspezifischen Umgang sozialer Gruppen mit ihren Erinnerungen“⁵⁵.

Maßgeblich geprägt wurde das Konzept der Geschichtskultur vom deutschen Historiker und Kulturwissenschaftler Jörn Rüsen, welcher die Geschichtskultur als „praktisch wirksame Artikulation von Geschichtsbewusstsein im Leben einer Gesellschaft“⁵⁶ definiert. Hierbei

⁴⁹ vgl. Meyer-Hamme/von Borries (2008), 109ff.

⁵⁰ vgl. Pandel (2006), 70.

⁵¹ Demantowsky (2006), 71.

⁵² vgl. Pandel (2021), 12.

⁵³ Pandel (2021), 14.

⁵⁴ Pandel (2021), 13.

⁵⁵ Pandel (2021), 14.

⁵⁶ Rüsen (1995), 513.

spiele auch das oben schon beschriebene Geschichtsbewusstsein eine Rolle, denn dieses stelle eine eigene Kulturleistung dar und berühre und beeinflusse viele Bereiche des menschlichen Lebens.⁵⁷ Demnach nehme der Begriff der Geschichtskultur Institutionen und andere Organisationsformen, in denen sich, trotz Unterschieden bezüglich ihrer Formen, ein gemeinsamer und übergreifender Umgang mit der Vergangenheit manifestiere, in den Blick.⁵⁸ Bei der Geschichtskultur spielt also die Zeit, die ein im menschlichen Leben bestimmender Faktor sei, eine große Rolle, in dem Sinne, als dass in der Geschichtskultur „eine bestimmte Art des deutenden Umgangs“⁵⁹ mit der Zeit gesehen wird.

Des Weiteren unterscheidet Rüsen drei Dimensionen der Geschichtskultur, nämlich die Dimensionen des Ästhetischen, des Politischen, und des Kognitiven.⁶⁰ Später kommen noch die moralische und religiöse Dimension dazu, die von fünf Bestimmungsfaktoren abgeleitet werden, die Rüsen, unter anderen, für fundamental für die Geschichtskultur bezeichnet, nämlich denken, fühlen, wollen, werten und glauben.⁶¹ Die Dimensionen hätten für die Geschichtskultur jeweils maßgebliche Sinnkriterien inne und seien durch ein spannungsreiches Verhältnis zueinander gekennzeichnet.⁶² Damit sie sich gegenseitig zur Geltung bringen könnten, müsse die Zeit als übergeordnetes Sinnkriterium gegeben sein.⁶³ Außerdem sei ein „Geschichtsbewusstsein, Zeit lebbar zu machen“⁶⁴ erforderlich.

Man könnte also zusammenfassen, dass sich das Geschichtsbewusstsein in der Geschichtskultur praktisch in kulturellen Formen äußere, wodurch die Geschichtskultur neue Perspektiven erschaffe, auf die Vergangenheit zu blicken. Es würden aber nicht nur neue Perspektiven geschaffen, sondern auch neue Möglichkeiten, Sinn aus der Geschichte zu ziehen sowie Geschichte sinnlich zu erfahren. Dabei gehe es aber nicht primär darum, dass die Darstellungen der Vergangenheit jenen der Geschichtswissenschaft folgen, sondern Geschichte könne und werde ästhetisch, politisch, moralisch, rhetorisch und ähnlich verarbeitet. Zu den Verarbeitungsformen würden aber auch Fiktion, Lügen und Legenden gehören.⁶⁵ Auf den Punkt gebracht, bezeichne Geschichtskultur also „die Art und Weise, wie eine Gesellschaft mit Vergangenheit und Geschichte umgeht“⁶⁶.

Seit den 1980er Jahren könne ein erhöhtes Interesse daran festgestellt werden,

⁵⁷ vgl. Rüsen (1994), 5.

⁵⁸ vgl. Rüsen (1995), 513.

⁵⁹ Rüsen (1995), 514.

⁶⁰ vgl. Rüsen (1995), 514.

⁶¹ vgl. Rüsen (2014), 46.

⁶² vgl. Rüsen (2014), 52.

⁶³ vgl. Rüsen (2014), 54.

⁶⁴ Rüsen (2014), 54.

⁶⁵ vgl. Pandel (2006), 74.

⁶⁶ Pandel (2006), 74.

Geschichte oder geschichtliche Themen in Medien wie Radio, Fernsehen oder Presse zu behandeln.⁶⁷ Barbara Korte und Sylvia Paetschek sehen das Interesse an Geschichte als einen „Gegenstand populärkultureller Repräsentation, Produktion und Konsumation“⁶⁸ ebenfalls seit den 1980er Jahren gegeben, wobei es vor allem in den letzten Jahren einen Höhepunkt erreicht habe.⁶⁹ Gerade durch die in unserem heutigen digitalen Zeitalter verwendeten Medien könne Geschichte vielfältig verbreitet und angeeignet werden, wodurch sie im Alltag omnipräsent gemacht werde.⁷⁰ Dabei erfülle sie nicht nur eine Bildungs- oder Unterhaltungsfunktion, sondern biete auch Entspannung, Abenteuer oder Orientierung in einer immer beschleunigten Welt.⁷¹ Darüber hinaus sprechen sie, ob der in den letzten Jahren hinzugekommenen Medien, in denen Geschichte ebenfalls repräsentiert wird, von einer „populären Geschichtskultur“⁷². Demnach könnten popkulturelle Medien, die Geschichte repräsentieren, Zeitschriften, Comics, Filme, Dokumentationen, Theater, Museen oder Computerspiele⁷³ sein. Innerhalb dieser und durch diese Medien fänden populäre Geschichtsrepräsentation statt. Darunter verstehen sie Darstellungen, die in Text, visuell, audiovisuell oder in Performanz auftreten und historische Vergangenheit in einer verständlichen und ansprechenden Art präsentieren, wodurch ein Publikum erreicht werde. Dieses müsse allerdings kein Massenpublikum sein; die Populärkultur und ihre Medien kennzeichne eher, dass sie allgemein verständlich und zugänglich seien.⁷⁴

2.1.4 Politische Bewusstseinsbereiche

Nach den oben stehenden Abhandlungen bezüglich der für diese Arbeit wichtigen historischen Begrifflichkeiten, folgt nun ein Blick auf relevante Begriffe mit politischer Dimension. Dazu werden drei politische Bewusstseinsbereiche vorgestellt, nämlich das Politikbewusstsein, das Demokratiebewusstsein und das Bürger*innenbewusstsein.

Zunächst zur Einordnung des Begriffs des Politikbewusstseins oder des politischen Bewusstseins. Dieses ist für das hier behandelte Spiel insofern von Relevanz, als dass „Secret Hitler“ politische Dimensionen aufweist, indem die Spieler*innen politische Ämter wie die eines oder einer Präsident*in bekleiden und politische Handlungen wie Wahlen im Spielverlauf durchgeführt werden.

Der Begriff des Politikbewusstseins umfasse allgemein gesprochen „denjenigen Bereich

⁶⁷ vgl. Fußmann/Grütter/Rüsen (1994), I.

⁶⁸ Korte/Paetschek (2009), 9.

⁶⁹ vgl. Korte/Paetschek (2009), 9.

⁷⁰ vgl. Korte/Paetschek (2009), 13.

⁷¹ vgl. Korte/Paetschek (2009), 9f.

⁷² Korte/Paetschek (2009), 10.

⁷³ vgl. Korte/Paetschek (2009), 9.

⁷⁴ vgl. Korte/Paetschek (2009), 13ff.

des menschlichen Bewusstseins, der den Sach- und Gegenstandsbereich der Politik betrifft“⁷⁵. Politik wird hierbei in dem Sinne verstanden, als dass sie im Rahmen einer sozialen Gruppe die dabei vorhandenen verschiedenen Interessen zu allgemein verbindlichen Regelungen umsetze.⁷⁶ Dabei sei aber nicht nur Inhaltliches von Interesse, sondern ein Augenmerk läge auf dem Aufbau und den Ebenen, durch welche das Politikbewusstsein strukturiert sei.⁷⁷

Walter Gagel sieht im politischen Bewusstsein die Klammer zwischen sozialwissenschaftlicher und politischer Bildung: Erst durch deren Verbindung könne eine Person die Entwicklung von einem Objekt hin zu einem handelnden Subjekt vollziehen, indem Zusammenhänge durch Wissen erkannt würden und so Möglichkeiten der (politischen) Handlung eröffnet würden.⁷⁸ Politisches Bewusstsein schafft also Formen von Denken und Handeln.

Ähnlich sieht dies Dirk Lange: Politikbewusstsein habe eine Orientierungsfunktion im Kontext der politischen Wirklichkeit inne, wodurch diese Wirklichkeit erschlossen und in ihr gehandelt werden könne.⁷⁹ Es bestünde aus mentalen Strukturen, „durch die der Mensch Vorstellungen über Politik aufbaut“⁸⁰ und beinhalte dementsprechend unterschiedliche und subjektive Vorstellungen, Begriffe, Konzepte und Ähnliches über Politik.⁸¹ Da das politische Bewusstsein durch seine handlungsleitende Dimension von lebenspraktischer Bedeutung sei, müsse dieses im Mittelpunkt der Politikdidaktik stehen.⁸² Ähnlich wie beim Geschichtsbewusstsein, schreibt das österreichische Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung bezogen auf die Politische Bildung fest, dass dessen Ziel der Aufbau und die Weiterentwicklung eines reflektierten und selbstreflexiven Politikbewusstseins sei.⁸³ Dementsprechend sind neben den historischen Kompetenzen auch politische Kompetenzen im Lehrplan verankert, welche die politische Urteilskompetenz, die politische Handlungskompetenz, die politische Methodenkompetenz und die politische Sachkompetenz umfassen.⁸⁴

Wie den nachstehenden Ausführungen zu entnehmen ist, wird auch auf Differenzierungen des Politikbewusstseins eingegangen. Die Ausführungen dazu werden aber bewusst kurz gehalten, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen.

Eine Differenzierung des Politikbewusstseins umfasst etwa den Begriff des

⁷⁵ Lange/Himmelman (2007), 18.

⁷⁶ vgl. Lange (2005), 260f.

⁷⁷ vgl. Lange/Himmelman (2007), 18f.

⁷⁸ vgl. Gagel (2000), 25-28.

⁷⁹ vgl. Lange (2006), 36.

⁸⁰ Lange (2006), 35.

⁸¹ vgl. Lange (2006), 36.

⁸² vgl. Lange (2006), 34.

⁸³ vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018), Politische Bildung.

⁸⁴ vgl. Lehrplan Allgemein bildende höhere Schulen, Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung.

Demokratiebewusstseins, welches im Kontext einer demokratischen Gesellschaft von besonderem Interesse ist. Dabei wird das Demokratieverständnis als auf normativen Grundlagen beruhend verstanden (im Gegensatz zum Politikverständnis, welches institutionell verankert verstanden wird) und Demokratie als ein Handlungsbegriff aufgefasst: Damit eine Reflexion über demokratische, politische und gesellschaftliche Prozesse stattfinden könne, müssten konkrete Erfahrungen in Bezug auf diese Prozesse im Alltag beziehungsweise in der Schule gemacht werden. Durch den Aufbau und die Entwicklung eines Demokratiebewusstseins sollen sowohl soziale Kompetenzen wie Selbstbewusstsein, Souveränität und Zusammenleben als auch Handlungsprinzipien von Demokratie, Mündigkeit und Selbstbestimmtheit verankert und gefördert werden.⁸⁵

Eine weitere Dimension, die damit und vor allem mit der Didaktik der Politischen Bildung zusammenhängt, ist jene des Bürger*innenbewusstseins. Dieses umfasse die geistigen Vorstellungen von Bürger*innen in Bezug auf Politik und Gesellschaft und diene dem Individuum zur Orientierung darin. Dadurch, dass es für das Individuum Sinn bilde, diene es aber nicht nur der Orientierung, sondern schaffe auch die Möglichkeiten, innerhalb der angesprochenen Bereiche Interpretationen und Beurteilungen zu tätigen sowie Handlungen zu setzen.⁸⁶ Die Sinnbildungen, die sich im Bürger*innenbewusstsein vollzögen, seien subjektiv und für die Lernprozesse des Individuums von großer Bedeutung, da sie diese einerseits beeinflussen würden, andererseits würden die Sinnbildungen von den Lernprozessen verändert werden. Aufgrund der subjektiven Sinnbildungsprozesse würde erst politisches Erkennen, Beurteilen und Handeln möglich werden.⁸⁷ Da das Bürger*innenbewusstsein ein Teil des Alltags der Schüler*innen sei, müsse im Bereich der Didaktik der Politischen Bildung darauf geachtet werden, dass dieses und seine subjektiven Sinnbildungen zentraler Gegenstand der Didaktik werden.⁸⁸

2.2 Geschichtsbilder und Gesellschaftsspiele

Nachdem nun geklärt wurde, worum es sich bei Geschichtsbildern handelt, soll nun der Zusammenhang zwischen diesen und Gesellschaftsspielen aufgezeigt werden, da es sich bei „Secret Hitler“, wie unten noch näher ausgeführt wird, um eben ein solches Spiel handelt.

Zuvor noch eine kurze Definition, was unter Gesellschaftsspielen allgemein verstanden werden kann: Gesellschaftsspiele sind eine Unterkategorie von Spielen im Allgemeinen, wobei diesbezüglich Johan Huizingas Definition nach wie vor maßgeblich ist:

⁸⁵ vgl. Lange/Himmelfmann (2007), 22f.

⁸⁶ vgl. Lange (2008), 433.

⁸⁷ vgl. Lange (2008), 432.

⁸⁸ vgl. Lange (2008), 433.

„Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewußtsein [sic!] des „Andersseins“ als das „gewöhnliche Leben“.“⁸⁹

Davon ausgehend könne unter einem Gesellschaftsspiel prinzipiell ein Spiel verstanden werden, welches von mehreren Mitspieler*innen zusammen gespielt werden könne.⁹⁰ Glonnegger versteht unter Gesellschaftsspielen auch Spiele, „die mit Hilfe von Spielplänen, Figuren und anderem Material auf dem Tisch gespielt werden“⁹¹.⁹² Sie seien materialgebunden, wobei bei vielen Spielen das Spielmaterial nicht mehr nur aus einem Spielbrett und Figuren bestehe, sondern mittlerweile werde auch mit Spielsteinen oder Ereigniskarten gespielt. Des Weiteren sei ein Merkmal von Gesellschaftsspielen, dass sie ein Regelwerk, welches das Ziel des Spiels festmachen würden, aufweisen.⁹³ Nicht nur Spiele im Allgemeinen können nach unterschiedlichen Kriterien kategorisiert werden, sondern auch Gesellschaftsspiele. Welchen Kategorien das hier behandelte Spiel „Secret Hitler“ zuzuordnen ist, wird unten näher erläutert.

Neben dem Spiel „Secret Hitler“ gibt es eine Vielzahl anderer Gesellschaftsspiele, die in irgendeiner Form historische Bezüge aufweisen, zum Beispiel „Colony“ (2001), „Die Räuber der Nordsee“ (2015) oder „Die Siedler von Catan“ (1995). Durch diese Bezüge könnten Gesellschaftsspiele, genauso wie andere Medien mit Geschichtsreferenzen, zu Objekten der Geschichtskultur gezählt werden.⁹⁴ Im Unterschied zu anderen geschichtskulturellen Medien wie Fernsehen oder Romanen allerdings bestehe im Spiel die Möglichkeit, dass die Spieler*innen selbst zu handelnden Personen werden. Des Weiteren definierten sich die meisten Spiele über Spielziele, Regeln und einen Wettbewerb. Allein schon dadurch fände eine thematische und rollenbezogene Eingrenzung des Spiels statt. Hinzu komme noch, dass die Geschichte im Spiel kontrafaktisch angelegt sei, dass sie im Spiel also anders verlaufen und enden könne, als wissenschaftlich belegt ist. Damit dies gelänge, müsste die Geschichte in Spielen verkürzt, modellhaft und auf das Wesentliche für das jeweilige Spiel reduziert dargestellt werden. Diese Abstraktionen der Geschichte in Spielen würden dazu dienen, die Spielregeln verständlicher und

⁸⁹ Huizinga (1956), 37.

⁹⁰ vgl. Duden (2022), Gesellschaftsspiel.

⁹¹ Glonnegger (1990), 6.

⁹² Dieser Definition folgend können die Begriffe des Gesellschaftsspiels und des Brettspiels synonym verwendet werden, was im Folgenden auch getan wird, nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass bei vielen Spielen, wie unten noch näher am Beispiel von „Secret Hitler“ ausgeführt werden wird, die Grenzen zwischen den einzelnen Spielkategorien fließend sind und somit verschwimmen können.

⁹³ vgl. Bühl-Gramer (2021), 367f.

⁹⁴ vgl. Bühl-Gramer (2021), 360.

durch die thematische Eingrenzung das Spiel allgemein attraktiver zu machen.⁹⁵

Wie aus der obenstehenden Beschäftigung mit den für diese Arbeit wichtigen Begrifflichkeiten hervorgeht, kann nun festgehalten werden, dass Medien, die sich in irgendeiner Form der Geschichte bedienen und somit zur Geschichtskultur zählen, ein bestimmtes Geschichtsbild vermitteln. Dieses beeinflusst direkt die Geschichtsvorstellung beziehungsweise das Geschichtsbewusstsein der Menschen.⁹⁶ Dieses vermittelte oder hervorgerufene Geschichtsbild müsse nicht konform mit dem aktuellen wissenschaftlichen Forschungsstand gehen beziehungsweise könne sogar Klischees und Stereotype hervorrufen oder bestehende verstärken.⁹⁷

Dies gilt auch für Spiele im Allgemeinen und Brettspiele im Speziellen: Der Grund dafür könne darin liegen, dass sich Gesellschaftsspiele häufig bestimmter Basisnarrative, also einer Vermischung aus kollektiven Wissensbeständen, Reduktionen der Komplexität von Sachverhalten sowie bestimmten Geschichtsbildern, und Geschichtsteleologien bedienen, die oftmals nicht dem Zeitgeist der Gegenwart entsprächen.

Die Gründe dafür seien vielfältiger Natur: So würden Spieleautor*innen beispielsweise die Handlungskonzepte der Spiele nach den populären Vorstellungen der Konsument*innen und somit der Käufer*innen ausrichten. Des Weiteren würde der Rückgriff auf Geschichte den Spieleautor*innen ein unglaubliches Repertoire an Figuren, Spielwelten und Handlungen bieten, welches sich durch die Bekanntheit und Vertrautheit bei den Konsument*innen gut vermarkten ließe und zudem für ein stimmiges und akzeptiertes Spielsetting Sorge.⁹⁸

Geschichtsdarstellung und somit Geschichtsbilder fänden über verschiedene Ebenen Eingang in Gesellschaftsspiele: So könne das Medium über die sprachlich-textuelle, visuelle, räumliche (im Sinne der Frage, wo das Spiel lokalisiert ist), gegenständliche (also Spielmaterialien) und spielmechanische Ebene Referenzen zur Geschichte aufweisen⁹⁹, worauf bei der Spielanalyse von „Secret Hitler“ noch näher eingegangen wird.

⁹⁵ vgl. Bernsen (2021), Historische Themen in Brettspielen.

⁹⁶ In diesem speziellen Fall ist, weil das behandelte Spiel politische Dimensionen aufweist, davon auszugehen, dass auch das Politikbewusstsein tangiert wird.

⁹⁷ Falke/Boch (2022), 96.

⁹⁸ vgl. Bühl-Gramer (2021), 364f.

⁹⁹ vgl. Bühl-Gramer (2021), 368-372.

3. „Secret Hitler“

Im Folgenden wird das Spiel „Secret Hitler“, anhand dessen im Rahmen dieser Arbeit aufgezeigt werden soll, welche Geschichtsbilder es an Jugendliche vermittelt beziehungsweise in ihnen weckt, vorgestellt und analysiert werden. Zunächst wird das Spiel einer äußeren Quellenkritik unterzogen und kategorisiert. Danach werden die Spielkomponenten aufgelistet und der Spielablauf detailliert durchgegangen. Abschließend folgt eine Analyse des Spiels auf unterschiedlichen Ebenen, um aufzuzeigen, inwiefern es historische und politische Referenzpunkte aufweist.

3.1 Spieleinordnung

Das Spiel „Secret Hitler“ wurde 2016 von den US-Amerikanern Mike Boxleiter, Tommy Maranges, Max Temkin und Mackenzie Schubert entwickelt und ist im Eigenverlag der Autoren, Goat, Wolf, & Cabbage LLC, erschienen. Es ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY-NC-SA 4.0 verfügbar. Es wurde mit der US-amerikanischen Crowdfunding-Plattform Kickstarter finanziert.¹⁰⁰

Bei „Secret Hitler“ handelt es sich grundsätzlich um ein Spiel, das der Kategorie Gesellschaftsspiele zugeschrieben werden kann, welche oben schon näher beschrieben wurde. Innerhalb dieser Spielkategorie von Gesellschaftsspielen kann nun wiederum eine Klassifikation vorgenommen werden.

So hat das Deutsche Spiele-Archiv zur übersichtlicheren Systematisierung eine Klassifikation von Brett- und Tischspielen (in Abgrenzung zu Kartenspielen) vorgenommen, die sich aus folgenden Kategorien zusammensetzt: Würfel- und Glücksspiele, Legespiele, Denkspiele, Rollenspiele, Quiz- und Konversationsspiele, Geschicklichkeitsspiele sowie Sonstige Spiele und Spielmagazine. Auch diese Kategorien unterteilt das Deutsche Spiele-Archiv nochmals in Unterkategorien.¹⁰¹ Diesen Kategorien folgend könnte sich das Spiel „Secret Hitler“ aufgrund seines Spielmaterials und Spielablaufs, welche unter 3.2 und 3.3 beschrieben werden, in die Kategorien eines Lege-, Rollen- und Konversationsspiels einordnen lassen.

Die Online-Spieledatenbank BoardGameGeek unterscheidet insgesamt acht Spieltypen (Abstrakte Spiele, Familienspiele, Themenspiele, Kinderspiele, Partyspiele, Strategiespiele, Kriegsspiele, Anpassbare Spiele)¹⁰² sowie laufend erweiterte Spielmechanismen (gemeint sind Arten und Weisen, wie ein Spiel gespielt wird, zum Beispiel mit Würfeln, Wahlen oder

¹⁰⁰ vgl. Boxleiter/Maranges/Temkin/Schubert (2016), 11.

¹⁰¹ vgl. Deutsches Spiele-Archiv (2018), Klassifikation der Brett- und Tischspiele.

¹⁰² vgl. BoardGameGeek, Board Game Subdomains.

Spieler*innenelimination)¹⁰³ und Spielkategorien (bezogen auf Thema oder historische Epoche des Spiels)¹⁰⁴. Die Online-Spiele Datenbank teilt „Secret Hitler“ wie folgt ein: Zunächst wird es als ein Partyspiel typisiert. Als Spielmechanismen werden versteckte Rollen, Spieler*innenelimination, team-basiertes Spiel, Verräter*innenspiel und Wahlen genannt. Des Weiteren wird es den Spielkategorien Bluffen, Kartenspiel, Humor, Politik, Print and Play, Spion*innen/Geheimagent*innen und Deduktion zugeordnet.¹⁰⁵

Als ein Deduktionsspiel beziehungsweise als ein soziales Deduktionsspiel wird „Secret Hitler“ von seinen Machern Mike Boxleiter, Tommy Maranges, Max Temkin und Mackenzie Schubert selbst kategorisiert, wie den Angaben der Webseite zum Spiel zu entnehmen ist.¹⁰⁶ Laut BoardGameGeek versteht man unter Deduktionsspielen Spiele, in deren Verläufen die Mitspieler*innen Schlussfolgerungen ziehen, um einen zu Beginn unbekannten Sachverhalt aufzudecken. Um zu einem Schluss zu gelangen, könnten die Spieler*innen bei „Secret Hitler“, ähnlich wie bei dem bekannten Spiel „Die Werwölfe von Dürerwald“ Beobachtungen anstellen und in der Gruppe diskutieren, wobei die Spieler*innen dabei nicht unbedingt die Wahrheit sagen müssten. Da es demnach bei dem Spiel zu Täuschungen komme beziehungsweise den Mitspieler*innen verdeckte Rollen zugewiesen würden, könne es der Unterkategorie von Deduktionsspielen, nämlich dem sozialen Deduktionsspiel, zugeordnet werden.¹⁰⁷

Anhand dieser kleinen Auswahl an unterschiedlichen Spieleinteilungen lässt sich schon festhalten, dass sich dieses Spiel, aufgrund seiner mitgebrachten Materialien und seinem Regelwerk, in unterschiedliche Kategorien des Gesellschaftsspiels einteilen lässt und mehreren Kategorien gleichzeitig zugeschrieben werden kann.

3.2 Spielkomponenten

Das Spiel „Secret Hitler“ ist für fünf bis zehn Spieler*innen geeignet, wobei von den Spielern in dem Regelwerk, welches dem Spiel beiliegt, keine Angaben gemacht werden, für welche Altersgruppe(n) das Spiel geeignet ist.¹⁰⁸ Die Online-Spiele Datenbank BoardGameGeek gibt die geeignete Altersgruppe mit 13+ beziehungsweise 14+ Jahren an und schätzt die Spieldauer auf 45 Minuten.¹⁰⁹

Die Schachtel, in welcher die Komponenten des Spiels aufbewahrt werden, ist in

¹⁰³ vgl. BoardGameGeek, Mechanism.

¹⁰⁴ vgl. BoardGameGeek, Board Game Categories.

¹⁰⁵ vgl. BoardGameGeek, Secret Hitler.

¹⁰⁶ vgl. Secret Hitler Website.

¹⁰⁷ vgl. BoardGameGeek, Deduction.

¹⁰⁸ vgl. Boxleiter/Maranges/Temkin/Schubert (2016).

¹⁰⁹ vgl. BoardGameGeek, Secret Hitler.

verschiedenen Varianten erhältlich.¹¹⁰ Auf die Version der Spielebox, die der Autorin vorliegt, wird im Zuge der Spielanalyse noch näher eingegangen werden.

In der Schachtel befinden sich folgende Komponenten:

- ein Regelheft
- zehn Umschläge, in welchen jeweils die Karten aufbewahrt werden, die den Spieler*innen ihre geheime Rolle zuweisen (insgesamt sechs Mal „Liberal“, drei Mal „Fascist“ und ein Mal „Hitler“) sowie dazugehörige Mitgliedschaftskarten (Team „Liberal“ oder Team „Fascist“) und jeweils eine Ja!- und Nein-Wahlkarte
- eine Karte, die die Rolle des „President“ der Runde ausweist
- eine Karte, die die Rolle des „Chancellor“, der gewählt werden soll beziehungsweise gewählt ist, ausweist
- zehn Karten, die dem oder der Spieler*in bestätigen, nicht der „Secret Hitler“ zu sein
- 17 Karten (die „Policies“), die auf die Spielpläne gelegt werden (es gibt sechs blaue Karten, die auf den Spielplan der „Liberals“ gelegt werden können und elf rote, die auf den Spielplan des Teams der „Fascists“ kommen)
- einen Spielplan für die „Liberals“
- drei unterschiedliche Spielpläne für die „Fascists“, wobei im Spiel derjenige eingesetzt wird, der für die jeweilige Spieler*innenanzahl der Spielrunde gültig ist
- zwei Karten, um den Abhebe- und Ablegestapel der „Policies“ auf den Spielplänen zu kennzeichnen¹¹¹

Sowohl die Spielmaterialien (außer die Wahlkarten) als auch das Regelheft liegen in englischer Sprache vor. Daher werden Begriffe, die nicht eindeutig ins Deutsche übersetzt werden können, in dieser Arbeit unübersetzt gelassen. Welche Begriffe dies genau betrifft und aus welchen Gründen sich für eine Nicht-Übersetzung der Begriffe entschieden wurde, wird im Zuge der Spielanalyse erläutert.

Es gibt nicht nur eine Webseite, wo man sich das Spiel für zu Hause selbst ausdrucken kann,¹¹² sondern auch eine App, die einerseits eine Videoanleitung enthält, die veranschaulicht, wie das Spiel gespielt wird, und andererseits die Moderation für den Beginn des Spiels zur

¹¹⁰ vgl. Secret Hitler Website.

¹¹¹ vgl. Boxleiter/Maranges/Temkin/Schubert (2016), 2.

¹¹² vgl. Secret Hitler Website.

Verfügung stellt. Diese wird von Will Wheaton, einem amerikanischen Schauspieler, vorgetragen¹¹³ und unter 3.4.1 genauer analysiert.

3.3 Ablauf des Spiels

Im Vorfeld der für diese Arbeit geführten Interviews wurde das Spiel „Secret Hitler“ dreimal mit insgesamt sechs Spieler*innen gespielt. Daher wird im Folgenden auch der Ablauf für diese Spieler*innenanzahl skizziert; die Spielverläufe für eine niedrigere oder höhere Anzahl an Spieler*innen werden nicht genauer beleuchtet, da dies den Rahmen sprengen würde.

Zu Beginn jedes Spiels bekommen alle Mitspieler*innen von dem oder der Moderator*in zufällig einen der zehn Umschläge ausgehändigt, welcher dem oder der Spieler*in eine der folgenden drei geheimen Rollen zuteilt: „Liberal“, „Fascist“ oder „Hitler“. Wenn, wie in diesem Fall, mit sechs Spieler*innen gespielt wird, gibt es insgesamt drei „Liberals“, einen „Fascist“ und einen „Hitler“. Zudem verhält es sich so, dass die Rolle des „Fascist“ und die des „Hitler“ des Spiels die Identität voneinander und in Folge dessen auch von den anderen Mitspieler*innen kennen. Um dies zu ermöglichen, schließen zu Beginn des Spiels alle Mitspieler*innen ihre Augen. Der oder die Moderator*in des Spiels oder die Narration via der App leitet im Folgenden dazu an, dass einzig der „Fascist“ und der „Secret Hitler“ ihre Augen öffnen dürfen, um so ihre jeweiligen Identitäten zu erfahren. Danach beginnt die eigentliche Spielrunde. Das Team der „Liberals“ weiß dementsprechend nicht Bescheid über die Identität der anderen Spieler*innen und auch nicht, wer ihre eigenen Teammitglieder sind.

Ziel des Teams der „Fascists“ ist es, dem „Secret Hitler“ zur Kanzlerschaft zu verhelfen. Dies wird erreicht, sofern sechs „Policies“ auf ihrem Spielplan gelegt wurden oder der „Secret Hitler“ zum „Chancellor“ gewählt wird, nachdem drei „Policies“ auf ihrem Spielplan platziert wurden. Das Team der „Liberals“ will das verhindern und muss, um zu gewinnen, entweder fünf „Policies“ auf ihren Spielplan legen oder den „Secret Hitler“ töten, sprich entlarven.

Jedes Spiel besteht nun aus mehreren Spielrunden, in welchen gewählt, verordnet und ausgeführt werden kann.

Zunächst zu den Wahlen: Zu Beginn jeder neuen Spielrunde wird die Rolle des „President“ neu bestimmt, indem die dazugehörige Karte im Uhrzeigersinn von einem oder einer Spieler*in zum oder zur nächsten wandert. Der „President“ der Runde gibt die Kanzlerschaftskarte einem oder einer wählbaren Kandidat*in nach Wahl. Wählbar sind alle Mitspieler*innen, außer der zuletzt gewählte „President“ und der zuletzt gewählte „Chancellor“. Bevor ein*e Spieler*in in die Rolle des „Chancellor“ gewählt wird, kann über die zur Wahl stehenden

¹¹³ vgl. Secret Hitler App.

Kandidat*innen in der Runde diskutiert werden. Die Kanzlerkandidat*innen dürfen in dieser Diskussionsrunde auch Werbung für sich selbst machen. Sobald alle bereit sind, wird gewählt, indem alle Spieler*innen, inklusive der oder die Kandidat*in für die Kanzlerschaft, aus ihren Umschlägen verdeckt entweder die Ja!- oder Nein-Wahlkarte ziehen. Diese werden dann gleichzeitig aufgedeckt. Während dieses Wahlprozesses darf nicht gesprochen werden. Sofern eine Mehrheit mit Ja! gewählt hat, sind der „President“ und der „Chancellor“ für diese Runde im Amt. Wurde unentschieden oder mehrheitlich mit Nein gewählt, so muss neu gewählt werden. Dabei wandert auch die Präsidentschaftskarte an den oder die nächste*n Spieler*in weiter.

Während ihrer Legislaturperiode arbeiten „President“ und „Chancellor“ zusammen, um eine neue „Policy“ in Kraft zu setzen. Dazu zieht der „President“ die obersten drei Karten vom Stapel der „Policies“. Diese wurden vor dem Spiel durchgemischt und liegen zunächst links vom Spielplan des Teams der „Liberals“. Nachdem der „President“ drei Karten gezogen hat, sieht er oder sie sich diese Karten an und legt danach eine von den drei Karten rechts vom Spielplan des Teams der „Liberals“ wieder ab. Die zwei übrigen Karten gibt er oder sie dem „Chancellor“ weiter, ohne dass jemand sehen kann, um welche Karten es sich dabei handelt. Auch der „Chancellor“ sieht sich im Folgenden die beiden Karten an und legt dann wieder eine davon ab. Die übriggebliebene Karte ist diejenige „Policy“, die in Kraft tritt und wird, je nachdem ob sie blau oder rot ist, auf den passenden Spielplan des Teams der „Liberals“ oder des Teams der „Fascists“ gelegt. Während dieses ganzen Prozesses ist Kommunikation zwischen dem „President“ und dem „Chancellor“ verboten, erst danach darf über die gelegte „Policy“ und deren Zustandekommen in der Runde diskutiert werden.

Je nachdem, wie viele „Policies“ auf den jeweiligen Spielplänen liegen, können unterschiedliche Dinge passieren. Liegen beispielsweise fünf blaue „Policies“ auf dem Spielplan des Teams der „Liberals“, so gewinnen sie das Spiel. Sofern mindestens drei rote „Policies“ auf den Spielplan des Teams der „Fascists“ gelegt wurden, kann das Spiel von diesem gewonnen werden, nämlich, sobald der „Secret Hitler“ zum „Chancellor“ gewählt wird. Ansonsten brauchen sie sechs „Policies“ auf ihrem Spielplan, um zu gewinnen. Ab der dritten roten „Policy“ werden auch zusätzliche präsidentiale Mächte freigespielt, die der „President“ der Runde ausführen muss. Dies kann zum Beispiel bedeuten, dass er oder sie einen oder eine Spieler*in seiner oder ihrer Wahl töten darf und dieser oder diese somit aus dem Spiel ausscheidet. Die einzige zusätzliche Macht aber, die bei den Spielrunden zu den hier durchgeführten Interviews zum Tragen kam, war diejenige, dass der „President“ die obersten drei „Policies“ vom Stapel der „Policies“ schon vor Beginn der nächsten Runde einsehen konnte, was ihm oder ihr zum Vorteil gereichen kann, denn dann könnte er oder sie mögliche Lügen, die im Folgenden von den

Mitspieler*innen getätigt werden, erkennen.¹¹⁴

Da das Spiel von geheimen Identitäten und dem Aufdecken dieser gekennzeichnet ist, können die Spieler*innen verschiedene Strategien anwenden, um ihre Identität geheim zu halten oder um ihrem Team zum Sieg zu verhelfen. Einige Strategien werden auch im Regelheft selbst angesprochen: So sei es für die Mitglieder des Teams der „Liberals“ am besten, wenn sie ehrlich blieben und die Wahrheit sagen würden. Der „Secret Hitler“ solle, um einerseits unerkannt zu bleiben und um andererseits, wenn die Zeit gekommen ist, zum „Chancellor“ gewählt zu werden, so „Liberal“ wie möglich spielen. Seine Kolleg*innen des Teams der „Fascists“ helfen ihm, indem sie lügen, manipulieren und Verwirrung stiften, damit sie die roten „Policies“ auf ihren Spielplan bringen.¹¹⁵

3.4 Spielanalyse

Um nun aufzeigen zu können, inwiefern das Spiel durch seine mitgebrachten Materialien und seinen Spielablauf historische und politische Referenzpunkte abbildet, wird es im Folgenden dahingehend analysiert.

Dafür wird sich hauptsächlich an Charlotte Bühl-Gramer orientiert, die insgesamt fünf Ebenen ausmacht, die dem Medium Gesellschaftsspiel zur Verfügung stehen, um Geschichte darzustellen.¹¹⁶ Diese Ebenen umfassen die sprachlich-textuelle, die visuelle,¹¹⁷ die räumliche, die gegenständliche¹¹⁸ und spielmechanische¹¹⁹ Referenzebene. Ergänzend wird auch das Analyseschema analoger Spiele für Politische Bildung, welches von Lukas Boch zusammengefasst wurde,¹²⁰ zu Hilfe genommen, da dieses adäquate Leitfragen für eine Analyse in Bezug auf politische Referenzpunkte zur Verfügung stellt.

3.4.1 Sprachlich-textuelle Ebene

Wie Bühl-Gramer festhält, könne bereits der Name eines Spiels eine historische Referenz darstellen¹²¹ und dies ist auch eindeutig im Falle des in dieser Arbeit behandelten Spiels zu beobachten. Zu dem für das Spiel ausgewählten Themenfeld sagt einer der Spielemacher, Max Temkin, in einem Interview:

¹¹⁴ vgl. Boxleiter/Maranges/Temkin/Schubert (2016), 1-8.

¹¹⁵ vgl. Boxleiter/Maranges/Temkin/Schubert (2016), 9f.

¹¹⁶ vgl. Bühl-Gramer (2021), 368-372.

¹¹⁷ vgl. Bühl-Gramer (2021), 369.

¹¹⁸ vgl. Bühl-Gramer (2021), 371.

¹¹⁹ vgl. Bühl-Gramer (2021), 372.

¹²⁰ vgl. Boch (2021), 6.

¹²¹ vgl. Bühl-Gramer (2021), 269.

„ We didn't really pick the theme because we thought people would like it or wouldn't like it (...) Learning from the rise of fascists in pre-World War II Germany is an interesting contemporary political situation.“¹²²

Und Mike Boxleiter ergänzt: “[Secret Hitler is] a fun way to play with social stuff you can't normally do (...) You can't normally call someone a fascist and not be a jerk.“¹²³

Es muss an dieser Stelle allerdings darauf verwiesen werden, dass in den Recherchen zum Spiel nicht mehr als diese beiden Zitate bezüglich der Wahl des Themenfeldes und vor allem bezüglich der Wahl des Titels gesichert herausgefunden werden konnte. Dementsprechend kann nicht abschließend geklärt werden, warum die Personalisierung des Spiels mit der historischen Person Adolf Hitlers gewählt wurde. Wie aus Kapitel 2.2 aus der Beschäftigung mit dem Zusammenhang von Geschichte und Gesellschaftsspielen hervorgegangen ist, wären beispielsweise, trotz der Aussage von Temkin, kommerzielle oder spielmechanische Gründe denkbar. So würde oft ein Rekurs auf das Feld der Geschichte in Gesellschaftsspielen stattfinden, da das Verwenden bekannter historischer Personen durch deren Wiedererkennungswert für Werbe- und Vermarktungszwecke des Spiels nützlich sei.¹²⁴ Das Spiel in ein historisches Setting zu platzieren, biete aber auch den Vorteil, dass keine neue Spielwelt erfunden und von den Spieler*innen erlernt werden müsste, sodass die Spielmechanik und das Regelwerk durch das Setting als stimmiger empfunden werden könnten.¹²⁵

Fest steht zusammengefasst nun, dass allein schon durch die Wahl des Spieltitels mit „Secret Hitler“, aus welchen Gründen auch immer, sofort eine Assoziation zur Geschichte besteht. Darin liegt auch einer der Gründe, warum genau dieses Spiel für die hier vorliegende Arbeit und die übergeordnete Forschungsfrage ausgewählt wurde.

Doch nicht nur der Name des Spiels weist einen historischen Bezugspunkt auf, sondern auch die Spielregeln. Diese sind in der Spielanleitung zusammengefasst, welche mit folgender Einleitung beginnt und somit den Kontext, das Setting,¹²⁶ des Spiels definiert:

„The year is 1932. The place is pre-WWII Germany. In Secret Hitler, players are German politicians attempting to hold a fragile Liberal government together and stem the

¹²² Elahi (2015), Cards Against Humanity creator's new team to release Secret Hitler game.

¹²³ Elahi (2015), Cards Against Humanity creator's new team to release Secret Hitler game.

¹²⁴ vgl. Bühl-Gramer (2021), 364.

¹²⁵ vgl. Bühl-Gramer (2021), 365.

¹²⁶ vgl. Boch (2021), 6.

rising tide of Fascism. Watch out though-there are secret Fascists among you, and one player is Secret Hitler.”¹²⁷

In der Einleitung wird das Jahr und der Ort, in welchen das Spiel angesiedelt ist, präzise und in wenigen Worten kommuniziert. Außerdem weist sie die Spieler*innen als deutsche Politiker*innen aus, deren Ziel es ist, den Vormarsch an „Fascists“ zu stoppen, was mit den Worten „stem the rising tide of Fascism“¹²⁸ ausgedrückt und auf diese Weise eher bedrohlich formuliert wird.

Neben diesem schriftlichen Einleitungstext gibt es auch eine Narration, die als Spieleinstieg genutzt und online abgerufen werden kann. Sie wird vom US-amerikanischen Schauspieler Will Wheaton eingesprochen und ist in leichten textlichen Variationen vorhanden. Aufgrund dieser unterschiedlichen Varianten, wovon eine wiederholt darauf aufmerksam macht, sich seiner Rolle bewusst zu sein, um das Spiel nicht zu verderben, kann sie auf der einen Seite als humorvoll und witzig beschrieben werden, baut auf der anderen Seite durch die tiefe und langsame Erzählerstimme und vor allem die getroffene Wortwahl aber auch Spannung für das nun folgende Spiel auf. Ein Beispiel für letzteren Aspekt ist folgende Passage aus der Narration:

„It is a new day for Germany. Will it be a future of hope and liberty or one of terror and war? Choose your allies wisely. It is up to you to guide the nation and try to stop the Secret Hitler.”¹²⁹

Wie bereits erwähnt wurde und auch anhand der Einleitung zu sehen ist, ist das beiliegende Regelwerk in englischer Sprache verfasst, was bezüglich einer möglichen deutschen Übersetzung bei einigen Begriffen Schwierigkeiten mit sich bringt.

Beispielsweise betrifft dieser Umstand dasjenige Team, welches im US-amerikanischen Englisch mit „Liberal“ bezeichnet wird, einerseits aufgrund anderer politischer Traditionen, die sich aus dem Herkunftsland des Spieles ergeben, und andererseits aufgrund der Tatsache, dass das Spiel in den frühen 1930er Jahren in der Weimarer Republik angesiedelt ist. Dies betrifft auch die Rollen des „President“ und des „Chancellor“, weshalb auch sie unübersetzt bleiben.

Eine andere Problematik, die speziell mit dem Begriff „Liberal“ einhergeht, ist die Tatsache, dass er die historischen politischen Gegebenheiten vom Deutschen Reich aus dem

¹²⁷ Boxleiter/Maranges/Temkin/Schubert (2016), 1.

¹²⁸ Boxleiter/Maranges/Temkin/Schubert (2016), 1.

¹²⁹ Secret Hitler App, #00:00:57#-#00:01:04#

Jahr 1932 nicht korrekt, sondern stark verkürzt wiedergibt. Konstituierte sich der Reichstag nach der Wahl am 31. Juli¹³⁰ und 6. November 1932 aus über 10 vertretenen Parteien, die verschiedenster politischer Couleur zugeordnet werden können,¹³¹ wird dies durch die zwei hier angeführten politischen Lager, nämlich „Liberal“ und „Fascist“ stark simplifiziert. Es darf vermutet werden, dass es, wie es in Spielen mit historischem Setting wiederholt vorkommt,¹³² zur besseren Spielbarkeit zu einer Verkürzung der historischen Gegebenheiten gekommen ist und daher nur zwei politische Lager, die sich auch diametral gegenüberstehen, Eingang in das Spiel gefunden haben.

Ebenso wie der Begriff „Liberal“ wird auch die Bezeichnung für das gegnerische Team, „Fascist“, nicht übersetzt. Dem historischen Kontext folgend und der Tatsache, dass die „Fascists“ als Teammitglieder des „Secret Hitler“ spielen, kann der Schluss zugelassen werden, dass diese der ab 1921 von Adolf Hitler geführten Partei, der Nationalsozialistischen Deutschen Arbeiterpartei (NSDAP), nachempfunden sind. Diese allerdings beziehungsweise deren Ideologie des Nationalsozialismus mit den verallgemeinernden Begriffen als faschistisch beziehungsweise Faschismus zu bezeichnen, ist in der deutschsprachigen NS-Forschung Diskussionsgegenstand.¹³³ Da eine genauere Analyse der beiden Begrifflichkeiten den Rahmen sprengen würde, beschränken sich die Ausführungen auf das Genannte. Zusammengefasst kann aber festgehalten werden, dass mit den genannten Begriffen eine jeweils anders gelagerte Problematik einhergeht, die das Spiel nicht kommentiert.

Des Weiteren wird auch darauf verzichtet den Begriff der „Policy“ zu übersetzen, da es sich hierbei um ein Wort handelt, welches, je nach Kontext und Übersetzungsmedium, unterschiedliche Bedeutungen im Deutschen aufweisen kann.

Eine weitere Auffälligkeit auf sprachlich-textueller Ebene kann bezüglich der Wahlkarten festgestellt werden. So ist zwar das gesamte Spiel in englischer Sprache vorliegend, jedoch steht auf den Wahlkarten das zu wählende „Ja!“ oder „Nein“ in deutscher Sprache (siehe Abbildung 1). Die englischen Übersetzungen davon, „yes“ und „no“ stehen in etwas kleinerer Schrift darunter. Dies lässt die Vermutung zu, dass die Spielemacher den Bezug zu ihrem gewählten Setting im Deutschen Reich



Abbildung 1: Wahlkarten (eigene Aufnahme)

¹³⁰ vgl. Gonschior (2001-2005), Reichstagswahl Juli 1932.

¹³¹ vgl. Gonschior (2001-2005), Reichstagswahl November 1932.

¹³² vgl. Bernsen (2021), Historische Themen in Brettspielen.

¹³³ vgl. Wippermann (1997), 93.

auch in den Spielmaterialien verdeutlichen wollten und daher die deutschen Wörter gewählt haben.

3.4.2 Visuelle Ebene

Auf visueller Ebene gilt es das Spielmaterial bezüglich seiner Illustration näher zu betrachten. Dabei wird allerdings vorrangig nur auf die wichtigsten Spielmaterialien, das heißt jene, die während des Spielvorgangs aktiv von den Spieler*innen genutzt oder in deren Blickfeld sind, Bezug genommen.

Zunächst kommt man als Spieler*in mit der Spielebox (siehe Abbildung 2) in Berührung. Diese ist in verschiedenen Varianten erhältlich.¹³⁴ Die der Au-



Abbildung 2: Spielebox (eigene Aufnahme)

torin vorliegende Box ist sehr einfach gehalten, außer dem Titel des Spiels gibt es keine weiteren Schriftzüge. Die Schachtel selbst ist in hellbraun gehalten, wodurch der Schriftzug mit dem Titel „Secret Hitler“ besonders hervorsticht. Dieser wurde in silbernen Großbuchstaben gedruckt und mit einer schwarzen Umrandung versehen. Die Letter selbst scheinen durch das verwendete Silber eine Spiegelung zu erzeugen, wodurch der Titel noch mehr hervorsticht. Außerdem wurden sie mit Hilfe einer Serifenschrift gestaltet.

Öffnet man die Box trifft man als nächstes auf das Regelwerk (siehe Abbildung 3), welches ähnlich schlicht gehalten ist. Es findet sich der ähnlich gestaltete Titel darauf sowie der Zusatz „Can you find and stop the...“, was bereits einen Hinweis auf das Spielziel des Teams der „Liberals“ gibt. Auf dem



Abbildung 3: Regelwerk (eigene Aufnahme)

Regelwerk sind auch bereits jene Symbole zu finden, die auf die beiden Teams verweisen: Ein stilisierter Totenkopf für das Team der „Fascists“ und

eine Taube für das Team der „Liberals“. Zwischen diesen Symbolen sind ein Schwert und vermutlich ein Lorbeerzweig gekreuzt zu sehen, was auf die Gegnerschaft und das Duell, das zwischen den beiden Teams im Laufe des Spiels stattfindet, verweisen könnte.

Weiter zu den Spielplänen der Teams. Diese sind ähnlich aufgebaut und auch hier sind die oben erwähnten Symbole der beiden Teams zu beobachten.

Der Spielplan des Teams der „Liberals“ (siehe Abbildung 4) ist in hell- und dunkelblau gestaltet. Auffällig ist jene Stelle, wo die letzte „policy“ platziert wird, die den „Liberals“

¹³⁴ vgl. Secret Hitler Website.

zum Gewinn verhilft, denn hier ist die angesprochene Taube zu sehen, die in einem Lorbeer-
kranz platziert wurde. An den Rändern sind außerdem zwei Säulen zu sehen. Allgemein wer-
den diese Symbole mit Frieden, Sieg und Demokratie assoziiert, was sich in das Narrativ,
welches das Spiel aufzubauen scheint, nämlich dass die „Liberals“ das „gute“ Team sind, wel-
ches den „Secret Hitler“ aufhalten will, einfügen lässt.

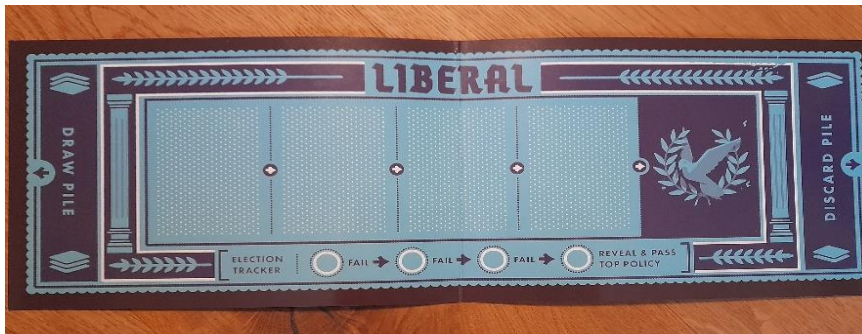


Abbildung 4: Spielplan der "Liberals" (eigene Aufnahme)

Ihnen gegenüber steht das Team der „Fascists“, die es zu stoppen gilt, die also als die „Bösen“
inszeniert werden. Dazu passt auch deren Spielplan (siehe Abbildung 5), welcher in hell- und
dunkelrot gehalten ist. Hierbei sind wieder die Symbole des Totenkopfs (dieses Mal aber de-
taillierter ausgestaltet, nämlich mit einer Augenklappe und in einer Schlange) und des
Schwerts zu entdecken. Rund um den Spielplan sind dieses Mal Ketten zu sehen. Die ausge-
wählten Symbole sollen wohl das Bild der Gefährlichkeit und der Bosheit des Teams unter-
streichen.

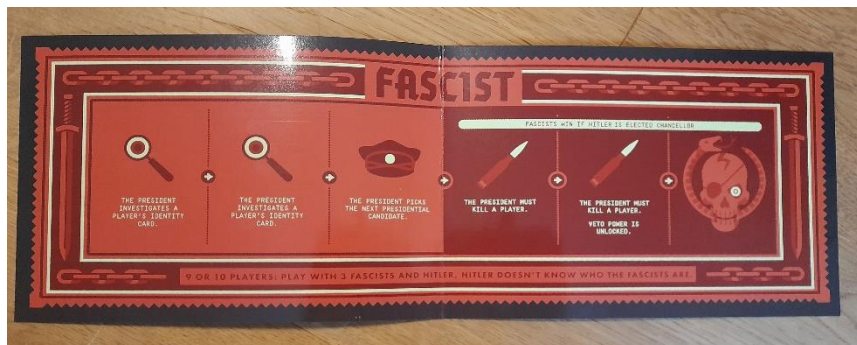


Abbildung 5: Spielplan der "Fascists" (eigene Aufnahme)

Insgesamt kann festgehalten werden, dass bei den beiden Spielplänen mit gängigen Symbolen
und einer geläufigen Symbolik gearbeitet wird, um das jeweils gewünschte Bild, das von den
beiden Teams vermutlich entstehen soll, zu erzeugen und zu verdeutlichen. Diese Symbolik
wird auch bei den „Policies“ (siehe Abbildung 6) weitergeführt: Die „Policies“ der „Fascists“
sind in rot und mit einem Totenkopf gestaltet, während jene der „Liberals“ blau und mit einer
Tauben dargestellt sind.



Abbildung 6: „Policies“ (eigene Aufnahme)

Insgesamt könnte man sagen, dass, wie unter 2.2. bereits angesprochen, auch in diesem Gesellschaftsspiel mit historischen Bezügen ein bestimmtes Basisnarrativ bemüht wird, nämlich jenes, dass die Welt in „gut“ und „böse“ einteilt.

Im Gegensatz zu den demselben Schema folgenden Spielplänen und „Policy“-Karten sind jene, die den „Chancellor“ (siehe Abbildung 7) und den „President“ (siehe Abbildung 8) ausweisen, anders gestaltet.



Abbildung 7: Kanzlerschaftskarte (eigene Aufnahme)

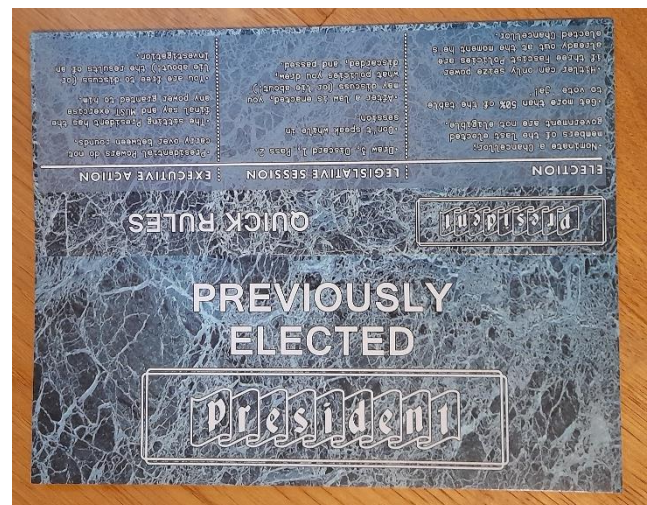


Abbildung 8: Präsidentschaftskarte (eigene Aufnahme)

Auf beiden werden zwar die jeweiligen Rollen und kurz die wichtigsten Regeln zu dieser Rolle aufgelistet, allerdings sind sie sehr unterschiedlich illustriert. Während die Karte der „Chancellor“-Rolle in einer eher schlichten Holzoptik mit dunkler Schrift gehalten ist, ist die Karte der Rolle des „President“ mit einem sehr auffälligen Muster in blau und weiß dargestellt. Auch der Schriftzug „President“ ist viel detaillierter gestaltet worden. Eventuell könnte vor allem die detailreiche Ausgestaltung der „President“-Karte damit zu tun haben, dass dem „President“ eine besondere Spielposition zukommt, da er oder sie sowohl bei der Wahl als

auch bei der legislativen und exekutiven Spielphase eine Schlüsselrolle innehat und im weiteren Verlauf des Spiels mit verschiedenen Machtbefugnissen ausgestattet werden kann.

Weitere wichtige Spielmaterialien sind jene Spielkarten, die den Mitspieler*innen ihre geheimen Rollen für die Spielrunde mitteilen. Jede dieser Karten ist auf der einen Seite gleich gestaltet, nämlich mit dem Schriftzug „Secret Role“, der in derselben Schriftart gestaltet ist



Abbildung 9: "Secret Role"-Karte (eigene Aufnahme)

wie jener des Spieltitels (siehe Abbildung 9). Weiters sind auf den Karten die beiden spielbaren Rollen zu sehen, die des „Fascist“ und die des „Liberal“. Es steht zwar nicht dabei, welche der beiden Figuren als „Liberal“ und als „Fascist“ gedacht ist, allerdings lässt die farbliche Gestaltung, vor allem nach Betrachtung der Spielpläne zuvor, nur den Schluss zu, dass die in rot gehaltene Figur oberhalb des Schriftzugs die des „Fascist“ darstellt und jene blau unterlegt unterhalb der Schrift die des „Liberal“. Auffällig ist hier bereits, dass die Figur, die das Team „Liberal“ repräsentiert als Mensch dargestellt wird, während die Figur des Teams „Fascist“ als Tier auftritt. Dieser Umstand fällt nochmals in be-

sonderer Weise auf, wenn man die „Secret Role“-Karten umdreht und die visuelle Darstellung der Mitglieder der jeweiligen Teams vergleicht. Es gibt insgesamt vier Karten, die die Rollen der „Fascists“ ausweisen, wovon eine die des „Secret Hitler“ ist und sechs Rollenkarten der „Liberals“, wie auf den Abbildungen 10 und 11 zu sehen ist. Außerdem sieht man bei jedem Team die dazugehörige Teammitgliedskarte.



Abbildung 10: Karten des Teams „Fascist“ (eigene Aufnahme)



Abbildung 11: Karten des Teams „Liberal“ (eigene Aufnahme)

Wie bereits erwähnt, fällt bei näherer Betrachtung der Karten zunächst wieder die farbliche Gestaltung auf, die das Konzept der Spielpläne weiterführt: rot für das Team „Fascist“ und

blau für das Team „Liberal“.

Im direkten Vergleich der Karten der jeweiligen Teams fällt außerdem nochmals besonders ins Auge, dass die „Fascists“ als unterschiedliche Tiere visualisiert sind. Verwendet wurden dabei Tiere, die allgemein mit Gefahr und Bedrohung verbunden werden, wie die Schlange oder das Krokodil. Während die Tiere, die die „Fascists“ darstellen, durch ihre gebleckten Zähne, herausgestreckte Zunge oder bösen Blicke bedrohlich wirken, wirkt das Tier, welches den „Secret Hitler“ repräsentiert, eher berechnend und abschätzend durch den geschlossenen und leicht gekräuselten Mund und scharfen Blick. Dies würde zu seiner geheimen, spielentscheidenden Rolle passen genauso wie die Interpretation, dass die anderen „Fascists“ ihm zur Seite stehen und ihm zu seinem Aufstieg an die Macht verhelfen wollen. Lohnend ist es weiters einen Blick auf die Kleidung der Tiere zu werfen, die vor allem durch die Mützen und Abzeichen wie Uniformen wirken.

Im Gegensatz dazu werden die „Liberals“ als unterschiedliche Menschen dargestellt. Es finden sich Menschen verschiedener Altersklassen; das einzige Tier, das hier vorkommt, ist der kleine Hund, der bei der älteren Dame mit den großen Brillengläsern platziert wurde. Die Kleidung der Figuren scheint der Mode der 1920er (vor allem bezogen auf die Dame mit der Wasserwelle und der Perlenkette) beziehungsweise 1930er-Jahre nachempfunden zu sein, was für das gewählte zeitliche Setting des Spiels stimmig ist. Auf vielen Gesichtern ist ein leichtes Lächeln auszumachen. Die Figuren wirken insgesamt freundlich, aber auch alltäglich und harmlos.

Zusammengefasst kann bezüglich der visuellen Ebene gesagt werden, dass das Spiel mit gängigen Symboliken zu arbeiten scheint, um die beiden Teams voneinander zu unterscheiden und so das Narrativ zu etablieren, welches die „Liberals“ als das „gute“ Team und die „Fascists“ als das „böse“ Team inszeniert. Dies passiert außerdem durch ein farbliches Konzept, welches sich durch sämtliche Spielmaterialien zieht.

3.4.3 Räumliche Ebene

Die räumliche Ebene meint, laut Bühl-Gramer, bestimmte Räume, die im Spiel oder für das Spiel als bedeutsam erklärt würden. Dies könnten Räume sein, die sektoral oder dimensional gegliedert seien. Meist sei der Raum, wo das Spiel handelt und das Geschehen abläuft, durch den Spielplan definiert und vorgegeben.¹³⁵

Im Kontext des Settings wurde bereits geklärt, dass das Spiel 1932 in der Weimarer Republik stattfindet. Bezüglich der angesprochenen räumlichen Ebene gibt das Spiel im

¹³⁵ vgl. Bühl-Gramer (2021), 371.

Regelwerk aber nur Folgendes preis: „[...] players are German politicians attempting to hold a fragile Liberal government together [...]“¹³⁶. Dementsprechend könnte man nun sagen, dass die beiden Spielpläne, in gewisser Weise den Reichstag des Deutschen Reichs widerspiegeln, denn auf ihnen vollzieht sich, durch das dortige Ablegen der „Policies“, die entweder auf den Spielplan der „Liberals“ oder der „Fascists“ kommen, das Spiel. Außerdem weist das gesamte Spiel durch die Wahlen, die in jeder Runde abgehalten werden, sowie durch die legislative und exekutive Phase des Spiels eine politische Dimension auf, die sich in diesem räumlich sehr begrenzten Raum stimmig vollziehen können.

3.4.4 Gegenständliche Ebene

Mit der gegenständlichen Ebene meint Bühl-Gramer zunächst vor allem Spielmaterialien im Sinne von Spielfiguren oder Spielsteinen, aber auch die haptischen Aspekte im Allgemeinen, die mit den Materialien, die dem Spiel beiliegen, einhergehen könnten. Im Gegensatz zur visuellen Ebene, die untersucht, inwiefern das gesamte Spiel mit seinen dazugehörigen Materialien gestalterisch historische Referenzen aufweist, sind hier nur diejenigen Spielmaterialien gemeint, mit denen der oder die Spieler*in im Spiel tatsächlich haptisch in Berührung kommt und welchen, durch das Regelwerk beispielsweise, eine historische oder politische Bedeutung zugewiesen wird.¹³⁷

Das Spiel „Secret Hitler“, welches vor allem auf Kommunikation aufbaut, weist keine konkreten Spielfiguren, Spielsteine oder Ähnliches auf, sodass vor allem der haptische Aspekt, den Bühl-Gramer anspricht, sowie die Bedeutungszuweisung an Materialien, die vom Regelwerk ausgeht, von Interesse ist.

So ist in Bezug auf die gegenständliche Ebene festzustellen, dass das Spiel vor allem mit Spielkarten arbeitet. Beispielsweise hat meist jeder und jede Spieler*in in den Spielrunden mit den Karten zu tun, die die „Policies“ repräsentieren. Dabei steht das Wort selbst nicht auf den Karten, allerdings wird einerseits durch das Regelwerk, welches diese Karten als die „Policy“-Karten ausweist,¹³⁸ und andererseits durch die visuelle Gestaltung (siehe Abbildung 6) schnell klar, worum es sich bei diesen Karten handelt, da sie mit Hilfe von Linien, die vermutlich einen Text repräsentieren, und dem Wort „Article“, also Paragraf, gekennzeichnet sind. Man könnte also sagen, dass die „Policies“ ihre Bedeutungszuweisung mit Hilfe von Benennung¹³⁹ und Visualisierung erhalten. Für die Spieler*innen ist im Verlauf des Spiels aber vor

¹³⁶ Boxleiter/Maranges/Temkin/Schubert (2016), 1.

¹³⁷ vgl. Bühl-Gramer (2021), 371f.

¹³⁸ vgl. Boxleiter/Maranges/Temkin/Schubert (2016), 2.

¹³⁹ vgl. Bühl-Gramer (2021), 372.

allem die Farbe dieser Karten entscheidend, denn je nachdem, welche Farbe die „Policy“-Karten haben, kommen sie entweder auf den Spielplan der „Liberals“ oder den der „Fascists“. Anhand dieser Karten kann festgehalten werden, dass sie nicht so sehr einen Bezugspunkt zu Geschichte darstellen, sondern vielmehr auf die politische Dimension des Spiels hinweisen.

Dies lässt sich auch für die anderen Spielmaterialien, mit denen die Spieler*innen hantieren, konstatieren. So wandern in jeder Runde diejenigen Karten zu unterschiedlichen Spieler*innen, die den „Chancellor“ und den „President“ der Runde ausweisen. Dadurch, dass die Karten jeweils kurz die Aufgaben dieser Rollen in den jeweiligen Phasen, sprich Wahl, legislative und exekutive Phase, zusammenfassen, scheint auch hier der politische Aspekt hervorgehoben zu werden.

Des Weiteren brauchen die Spieler*innen in jeder Runde ihre Wahlkarten, um den oder die vorgeschlagene*n Kandidat*in zum „Chancellor“ zu wählen. Durch diese Karten und den Umstand, dass die Wahlen, laut Regelwerk, im Sinne einer geheimen Abstimmung von statuen gehen sollen,¹⁴⁰ wird der politische Prozess einer Wahl aufgegriffen.

Die Ja!- und Nein-Wahlkarten befinden sich zu Beginn des Spiels in den für die Karten passenden, braunen Umschlägen. Diese enthalten neben den Wahlkarten auch die „Secret Role“-Karten sowie die dazugehörigen Mitgliedschaftskarten. Somit erfährt man, indem man die „Secret Role“-Karte aus dem Umschlag zieht, zu Beginn des Spiels, daraus seine geheime Rolle. Dementsprechend könnte man sagen, dass die Umschläge durch ihren haptischen Moment in gewisser Weise zur Spannung und zur Vorfreude auf das Spiel beitragen.

3.4.5 Spielmechanische Ebene

Als letzte Referenzebene nennt Bühl-Gramer die spielmechanische Ebene, also jene, die sich auf das Regelsystem und den sich daraus ergebenden Spielverlauf bezieht.¹⁴¹ Sie bezeichnet Spielmechaniken als spezifisch historisch, „wenn historische Wissensbestände in Spielmechanismen übersetzt werden“¹⁴². Als Beispiele nennt sie Handlungsverläufe, die Bauen, Tauschwirtschaft, Gebietseroberungen und -erweiterungen, Entwicklungen, Ressourcen und Ähnliches beinhalten.¹⁴³

Bei gleichzeitiger Betrachtung der genannten Beispiele für historische Spielmechanismen und dem Regelwerk des Spiels „Secret Hitler“ fällt auf, dass sich dabei keinerlei Übereinstimmungen finden lassen, was darauf schließen lässt, dass auch diese Referenzebene,

¹⁴⁰ vgl. Boxleiter/Maranges/Temkin/Schubert (2016), 5.

¹⁴¹ vgl. Bühl-Gramer (2021), 372.

¹⁴² Bühl-Gramer (2021), 372.

¹⁴³ vgl. Bühl-Gramer (2021), 372.

ähnlich wie die gegenständliche Ebene, nicht unbedingt auf Geschichte verweist, sondern auf Politik. Mit Hilfe der Leitfragen zum Regelwerk und Mechaniken eines Spiels, die Boch im Kontext von Politischer Bildung zusammenstellt,¹⁴⁴ kann das Spiel an dieser Stelle besser bezüglich seiner politischen Dimension untersucht werden.

Zunächst kann festgestellt werden, dass jede Spielrunde in jenem Sinne politisch gerahmt ist, als dass sie mit Hilfe von politischen Vorgängen strukturiert wird, denn die meisten Spielrunden bestehen aus einer „Election“, einer „Legislative Session“ und einer „Executive Action“¹⁴⁵, also aus realen politischen Prozessen. Allerdings ist anzumerken, dass es, aufgrund der Tatsache, dass das Spiel in den USA entwickelt wurde, wodurch es anderen politischen Traditionen folgt, und zusätzlich noch in der Weimarer Republik der frühen 1930er Jahre angesiedelt wurde, schwierig ist, die angesprochenen Phasen und die damit einhergehenden politischen Aktionen spezifisch auf österreichische Politik und deren Verhältnisse zu übertragen. Daher wird im Folgenden nur darauf verwiesen, auf welche Weise das Spiel politische Prozesse in den Spielverlauf integriert. Auf die spielbaren politischen Rollen wie „Chancellor“ und „President“ wird nicht mehr näher Bezug genommen, da sie oben schon thematisiert wurden.

Betrachtet man nun die einzelnen Spielphasen genauer, kann man feststellen, dass auch hier Referenzen zur Politik, zwar im Kleinen und sehr verkürzt, aber dennoch, sichtbar werden. So kann der oder die Kanzlerschaftskandidat*in vor der Wahl sozusagen Wahlkampf für seine Person betreiben, denn vor jeder Wahl wird in der Gruppe über den oder die Kandidat*in und seine oder ihre Glaubwürdigkeit diskutiert,¹⁴⁶ bevor gewählt wird. Sofern noch keine drei oder mehr rote „Policies“ auf dem Spielplan der „Fascists“ liegen, werden auch demokratische Prozesse berücksichtigt, denn die Wahl muss eindeutig mit Ja oder Nein ausfallen, um als gültig betrachtet werden zu können. Sobald der Fall eintritt, dass drei oder mehr rote „Policies“ auf dem Spielplan der „Fascists“ liegen und der „Secret Hitler“ zum „Chancellor“ gewählt und ernannt wird, ist das Spiel, laut Regelwerk, vorbei¹⁴⁷ und das Parlament, welches die räumliche Ebene des Spiels darstellt, ist sozusagen der Diktatur zum Opfer gefallen. Diese Spielregelung bezieht sich nun wohl auf einen historischen Referenzpunkt: Die NSDAP wurde bei der Reichstagswahl im November 1932 stimmenstärkste Partei¹⁴⁸ und Adolf Hitler wurde infolgedessen am 30. Jänner 1933 vom Reichspräsidenten Paul von

¹⁴⁴ vgl. Boch (2021), 6.

¹⁴⁵ vgl. Boxleiter/Maranges/Temkin/Schubert (2016), 4.

¹⁴⁶ vgl. Boxleiter/Maranges/Temkin/Schubert (2016), 4.

¹⁴⁷ vgl. Boxleiter/Maranges/Temkin/Schubert (2016), 6.

¹⁴⁸ vgl. Gonschior (2001-2005), Reichstagswahl November 1932.

Hindenburg zum Reichskanzler ernannt. Ausgehend davon konnte die NSDAP unter Hitler ihre Machtbefugnisse immer weiter ausbauen und eine Diktatur errichten.¹⁴⁹ Diesen Moment der Übernahme der Kanzlerschaft als Ausgangspunkt für den Aufbau einer Diktatur und somit das Ende demokratischer Prozesse schienen die Spielmacher gewählt zu haben, um das Spiel zu beenden.

Umgekehrt kann das Spiel auch beendet werden, wenn es das Team der „Liberals“ schafft, fünf blaue „Policies“ auf ihrem Spielplan zu platzieren oder den „Secret Hitler“ zu töten, sprich zu entlarven.¹⁵⁰ Man könnte in diesem Fall also anmerken, dass das Spiel auch einen kontrafaktischen Moment aufweist, indem der „Secret Hitler“, bevor er zum „Chancellor“ gewählt und daran anschließend eine Diktatur errichten kann, ausgeschaltet wird.

Während der zweiten, gesetzgebenden Phase des Spiels haben nur der „President“ und der „Chancellor“ eine Handlungsmöglichkeit; die anderen Mitspieler*innen, sozusagen die Bürger*innen, haben währenddessen keinerlei Möglichkeit auf das Geschehen, nämlich die Auswahl und Verordnung der „Policies“, Einfluss zu nehmen. Es wird damit also in einem gewissen Sinne auf das Momentum des Ausschlusses aus politischen Prozessen Bezug genommen.

Die letzte Phase einer Spielrunde, nämlich die exekutive Phase, tritt nur in Kraft, wenn eine bestimmte Anzahl roter „Policies“ auf dem Spielplan der „Fascists“ platziert wurde. Ab dann können dem amtierenden „President“ in den jeweiligen Spielrunden verschiedene Mächte zur Verfügung stehen. So kann er oder sie beispielsweise eine Art Neuwahl ausrufen, eine Exekution eines oder einer Spieler*in durchführen oder sich auf sein oder ihr Vetorecht berufen.¹⁵¹ Hierbei handelt es sich also auch um Vormächte, die an reale politische Prozesse angelehnt wurden, die aber in den für diese Arbeit durchgeführten Spielrunden nicht zum Einsatz kamen.

¹⁴⁹ vgl. Pyta (2004), 154f.

¹⁵⁰ vgl. Boxleiter/Maranges/Temkin/Schubert (2016), 1.

¹⁵¹ vgl. Boxleiter/Maranges/Temkin/Schubert (2016), 7ff.

4. Methodische Vorgehensweise

In diesem Kapitel wird die in dieser Arbeit verwendete Methodik beschrieben und begründet. Um dies nachvollziehbar zu gestalten, wird zunächst begründet, warum die Wahl auf qualitative Forschung gefallen ist. Danach wird das verwendete Erhebungsinstrument, nämlich das Problemzentrierte Interview, näher vorgestellt und infolgedessen darauf eingegangen, wie der Interviewleitfaden zustande kam. Abschließend wird Auskunft darüber gegeben, wie sich das ausgewählte Sample zusammensetzt und berichtet, wie die Durchführung der Interviews von staten gegangen ist und auf welche Weise die dabei erhobenen Daten aufbereitet wurden.

4.1 Begründung der Forschungsmethode

Da es sich bei analogen Spielen und ihren vermittelten Geschichtsbildern um ein Feld handelt, welches bisher kaum erforscht wurde, soll die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit mit Hilfe von qualitativer Forschung untersucht werden. Diese eigne sich, laut Flick et al., besonders für weniger erforschte Felder, da sie sich durch eine Offenheit und eine Einbeziehung der Perspektive der beteiligten Subjekte auszeichne. Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, die eine feste Vorstellung bezüglich des Untersuchungsgegenstandes voraussetze, kennzeichne die qualitative Forschung, dass sie neue Erkenntnisse und Blickweisen in unbekannten oder scheinbar bekannten Sachverhalten liefere.¹⁵²

Nach Flick et al. gibt es in der qualitativen Forschung drei verschiedene Forschungsperspektiven: 1) Zugänge zu subjektiven Sichtweisen, 2) Beschreibung von Prozessen der Herstellung sozialer Situationen und 3) Hermeneutische Analyse tiefer liegender Strukturen.¹⁵³

Diese Ansätze unterscheiden sich in ihren jeweiligen Forschungstheorien, Methoden der Datenerhebung und Interpretation sowie in deren möglichen Anwendungsfeldern, wie Flick et al. in einer Tabelle zusammenfassen.¹⁵⁴ Diese kann eine Orientierung dafür geben, welche der drei qualitativen Forschungslinien sich für die Bearbeitung unterschiedlicher Forschungsfragen eignen würde. Ausgehend von der für diese Arbeit zentralen Forschungsfrage, die nach den in dem Spiel „Secret Hitler“ vermittelten Geschichtsbildern fragt und somit die subjektiven Wahrnehmungen und Vorstellungen von Jugendlichen erfahren möchte, eignet sich die erste Forschungsperspektive, deren Ziel es ist, „die Sicht des Subjekts“¹⁵⁵ in den Vordergrund zu stellen.

Theoretisch grundlegend für diese Forschungslinie sind die Phänomenologie, welche

¹⁵² vgl. Flick et al. (2019), 17.

¹⁵³ vgl. Flick et al. (2019), 19.

¹⁵⁴ vgl. Flick et al. (2019), 19.

¹⁵⁵ Flick et al. (2019), 18.

als „die Lehre von den Erscheinungen“¹⁵⁶ bei den individuellen Erfahrungen von einzelnen Personen ansetzt und diese auf reflexive Weise bearbeiten möchte,¹⁵⁷ und der Symbolische Interaktionismus, welcher allgemein gesprochen menschliche Interaktionen, Ordnungen und Gesellschaften betrachtet und diese analysieren möchte.¹⁵⁸ Weil diese beiden Ansätze aber für das angestrebte Forschungsvorhaben, das explizit die subjektiven Wahrnehmungen von den befragten Jugendlichen in den Vordergrund stellt, zu kurz greifen, soll der Fokus mehr auf der Subjektorientierung liegen, da dadurch auch ein Bezug zur Geschichtsdidaktik hergestellt werden kann. Die Subjektorientierung stelle die Orientierung an den Adressat*innen, also am lernenden Subjekt, stärker auf eine theoretisch-methodische Basis, indem sie diese mit Theorien der bereits angesprochenen Phänomenologie, Systemtheorie, Konstruktivismus und anderen verbindet. Somit werde das Subjekt, also das Individuum, in den Fokus von Lehr- und Lernprozessen gestellt, wobei es aber nicht als isoliert betrachtet wird, sondern auch dessen sozialer Kontext und Lebenswelt berücksichtigt werden.¹⁵⁹

Bezogen auf das Thema dieser Arbeit kann demnach geschlussfolgert werden, dass Menschen, die Spiele im Allgemeinen und „Secret Hitler“ im Speziellen spielen, in Interaktion damit sowie den Mitspieler*innen treten und diese Erfahrung von jedem Individuum subjektiv wahrgenommen wird. Genau diese subjektiven Wahrnehmungen sollen im Rahmen dieser Arbeit erfasst werden, um, ausgehend davon, anschließend Rückschlüsse darauf ziehen zu können, welche(s) Geschichtsbild(er) das Spiel an die befragten Jugendlichen vermittelt hat.

Damit die Qualität der angestrebten qualitativen Forschung gewährleistet ist, werden die nachstehenden ausgewählten Gütekriterien dazu berücksichtigt:

- intersubjektive Nachvollziehbarkeit, welche durch eine detaillierte Dokumentation des Forschungsprozesses Transparenz und Explizitheit gewährleisten soll¹⁶⁰: Dies wird versucht umzusetzen, indem jeder Schritt des Forschungsprozesses in den nachfolgenden Seiten begründet und dargestellt wird.
- Indikation des Forschungsprozesses, welche die Angemessenheit des Forschungsvorhabens sowie der gewählten Methoden umfasse¹⁶¹: Auch dieses Kriterium wird mit Hilfe von Transparenzmachungen, warum die Wahl auf die ausgewählten Instrumentarien fiel, versucht in diesem sowie in den nächsten Kapiteln zu berücksichtigen.

¹⁵⁶ Koob (2008), Absatz 3.

¹⁵⁷ vgl. Hitzler/Eberle (2019), 110.

¹⁵⁸ vgl. Koob (2007), Absatz 11.

¹⁵⁹ vgl. Hellmuth/Ottner-Diesenberger/Preisner (2021), 6.

¹⁶⁰ vgl. Steinke (1999), 252.

¹⁶¹ vgl. Steinke (1999), 253.

- empirische Verankerung sowohl für Theoriebildung als auch Theorieprüfung¹⁶²: siehe Überkapitel 2 und 5.
- Limitation, wobei der Kontext der Arbeit beschrieben und Bedingungen für die Arbeit untersucht werden würden¹⁶³: siehe Kapitel 1, wo bereits Grenzen dieser Arbeit aufgezeigt wurden sowie Kapitel 6.4.
- reflektierte Subjektivität, wobei der gesamte Forschungsprozess reflektiert werden soll sowie die Rolle der forschenden Person und ihren Implikationen darin¹⁶⁴: Dieses Kriterium wird sowohl bei der Erstellung des Forschungsdesigns sowie bei der Darstellung der Ergebnisse versucht miteinfließen zu lassen.
- Kohärenz, welche nach möglichen Widersprüchen der Arbeit frage¹⁶⁵: siehe Kapitel 6.4, welches sich den Schwachstellen dieser Arbeit widmet.
- Relevanz, welche danach fragt, welchen Beitrag die Arbeit im jeweiligen wissenschaftlichen Diskurs leisten soll¹⁶⁶: siehe Kapitel 1 und 7.

Des Weiteren wird, um die Qualität der erhobenen Daten sicherzustellen, folgenden Prinzipien dafür Folge geleistet:

- das Prinzip der Kommunikation, welches meint, dass durch die Interaktion und Kommunikation Sinn in der Gesprächsinteraktion zwischen forschender und befragter Person hergestellt werden würde¹⁶⁷
- das Prinzip der Offenheit, welches die Situation betrifft, in welcher die Daten erhoben werden und in welcher die beforschte Person Raum haben sollte, sich frei äußern zu können¹⁶⁸
- das Prinzip der Vertrautheit und Fremdheit, welches sich auf den Umgang der forschenden Person mit einer Situation bezieht, in welcher die beforschte Person nicht deckungsgleiche Ansichten mit der forschenden Person habe¹⁶⁹
- das Prinzip der Reflexivität, welches sowohl die Reflexion der forschenden Person über die Forschungssituation als auch die Reflexion über die Interpretation des beforschten Gegenstandes und der dafür erhobenen Materialien inkludiere¹⁷⁰

¹⁶² vgl. Steinke (1999), 253.

¹⁶³ vgl. Steinke (1999), 253.

¹⁶⁴ vgl. Steinke (1999), 254.

¹⁶⁵ vgl. Steinke (1999), 254.

¹⁶⁶ vgl. Steinke (1999), 254.

¹⁶⁷ vgl. Helfferich (2011), 79.

¹⁶⁸ vgl. Helfferich (2011), 114.

¹⁶⁹ vgl. Helfferich (2011), 130.

¹⁷⁰ vgl. Helfferich (2011), 24.

Diese Kriterien gelten vor allem für das Forschungsinstrument, mit welchem in der Forschungssituation die Daten für ein Forschungsvorhaben erhoben werden. In diesem Fall handelt es sich dabei um drei Problemzentrierte Interviews, die die Verfasserin dieser Arbeit mit drei Jugendlichen geführt hat. Dementsprechend werden die Kriterien bei der Beschreibung dieser Instrumentarien im Folgenden angesprochen.

4.2 Problemzentriertes Interview

Für die Durchführung dieser Studie wurde als Erhebungsinstrument das Problemzentrierte Interview gewählt. Warum die Wahl auf diese Interviewform fiel, wie sie nach Andreas Witzel definiert wird und wie der Interviewleitfaden entstanden und gestaltet wurde, wird in den nachstehenden Unterkapiteln näher ausgeführt.

4.2.1 Begründung der Methodenwahl

Wie der Tabelle von Flick et al.¹⁷¹ zu entnehmen ist, wird als Methode zur Datenerhebung bezogen auf die gewählte Forschungsperspektive der Zugänge zu subjektiven Sichtweisen die Interviewführung vorgeschlagen.¹⁷² Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher qualitativer Interviewvarianten,¹⁷³ zu welchen Cornelia Helfferich eine Übersichtstabelle angelegt hat.¹⁷⁴ Dieser wurde für die vorliegende Arbeit das Problemzentrierte Interview nach Andreas Witzel entnommen. Aufgrund seiner dort beschriebenen Merkmale (beispielsweise das Moment des Dialogs, die Möglichkeit, Leitfragen vorzubereiten, aber auch spontane und neue Fragen in der Interviewsituation zu stellen und problemorientierte sowie das Vorwissen einbeziehende Fragen zu formulieren)¹⁷⁵ und dem von Witzel selbst definiertem Ziel, nämlich so unvoreingenommen wie möglich Handlungen, Wahrnehmungen und die Arten und Weisen, wie gesellschaftliche Realitäten von Individuen subjektiv erlebt werden, zu erfassen,¹⁷⁶ fiel die Wahl auf diese Interviewvariante, welche im Folgenden näher vorgestellt wird.

4.2.2 Problemzentriertes Interview nach Witzel

Um zu erreichen, dass individuelle Handlungen und subjektive Wahrnehmungen von den befragten Individuen unvoreingenommen erfasst werden können,¹⁷⁷ sei das Problemzentrierte Interview (PZI) als eine Mischung zwischen induktivem und deduktivem Verfahren zu organisieren, woraus sowohl bereits im Erhebungsverfahren als auch im Auswertungsprozess ein

¹⁷¹ vgl. Flick et al. (2019), 19.

¹⁷² vgl. Flick et al. (2019), 19.

¹⁷³ vgl. Helfferich (2011), 24.

¹⁷⁴ vgl. Helfferich (2011), 36f.

¹⁷⁵ vgl. Helfferich (2011), 36.

¹⁷⁶ vgl. Witzel (2000), Absatz 1.

¹⁷⁷ vgl. Witzel (2000), Absatz 1.

Erkenntnisgewinn entstehen soll.

Des Weiteren sei das PZI vom Offenheitsprinzip gekennzeichnet, welches sich erstens dadurch ausdrücken würde, dass die interviewende Person ihr Vorwissen offenlegt und dadurch Interviewfragen generiere und zweitens, dass es eine Offenheit in der Interviewsituation gäbe, da mit Narrationen gearbeitet werde.¹⁷⁸ Dieses Prinzip wurde bereits im vorhergehenden Kapitel als ein qualitätssicherndes Prinzip angesprochen und wird insofern realisiert, als dass die Verfasserin, wie unter 4.2.2 näher ausgeführt wird, auf ihr Vorwissen zum befragten Spiel „Secret Hitler“ zurückgegriffen hat, um daraus Interviewfragen abzuleiten, und in der Interviewsituation selbst versucht hat, den Probandinnen möglichst viel Raum für Narration zu geben.

Witzel macht beim PZI drei Grundprinzipien aus: die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung.¹⁷⁹

Unter der Problemzentrierung wird verstanden, dass sich die geplante Untersuchung an einem gesellschaftlich relevanten Problem orientieren würde. Des Weiteren müsse die interviewende Person Vorwissen, beispielsweise in Bezug auf Rahmenbedingungen, nutzen, um das Gesagte der befragten Personen nachvollziehen und dementsprechend passende Nachfragen stellen zu können.¹⁸⁰ Die Relevanz dieses Forschungsvorhabens wurde in der Einleitung bereits dargestellt. Des Weiteren könnte man sagen, dass sich in der Problemzentrierung das Prinzip der Kommunikation¹⁸¹ vollzieht, da die forschende Person durch ihr Vorwissen Sinn aus dem Gesagten der befragten Person ziehen könne. Außerdem wurde bereits im Vorfeld und nach der Absolvierung eines Pretests des Interviewleitfadens versucht, adäquate Nachfragen zu generieren und diese in den Leitfaden aufzunehmen, um sie an passender Stelle einsetzen zu können und so diesem Prinzip Rechnung zu tragen.

Mit der Gegenstandsorientierung sei eine gewisse Methodenflexibilität gemeint. Das wichtigste Instrument der Erhebung sei zwar das Interview, allerdings kann auch, sofern es sinnvoll erscheint, in Kombination mit anderen Methoden wie Gruppendiskussionen oder Fragebögen gearbeitet werden. Diese Flexibilität beziehe sich auch auf die Gesprächstechniken, die ebenfalls, angepasst an die Kommunikationssituation, variieren könnten und dürften.¹⁸² Für die Interviews dieser Arbeit wurde beispielsweise bei den Gesprächstechniken versucht im Laufe der Interviews zu variieren, indem zum Beispiel bei merklich stockender Erzählung

¹⁷⁸ vgl. Witzel (2000), Absatz 3.

¹⁷⁹ vgl. Witzel (2000), Absatz 4.

¹⁸⁰ vgl. Witzel (2000), Absatz 4.

¹⁸¹ vgl. Helfferich (2011), 79.

¹⁸² vgl. Witzel (2000), Absatz 4.

der interviewten Personen verstärkt auf Nachfragen im Dialogverfahren gesetzt wurde. Insofern wurde hier auch versucht dem Prinzip der Reflexivität über die Forschungssituation gerecht zu werden.

Unter der Prozessorientierung versteht Witzel den gesamten Ablauf der Forschung sowie die Vorinterpretation. Laut ihm sei ein Vertrauensverhältnis zwischen der interviewenden und der interviewten Person notwendig, damit sich letztere offen und frei äußern könne, wodurch neue Entwicklungen im Gespräch möglich seien. Der Aspekt des Verhältnisses zwischen der Verfasserin, die die Interviews durchführte, und den interviewten Personen wird unter 4.3 genauer erläutert. Doch nicht nur neue Aspekte seien im Interview erwünscht, sondern auch Wiederholungen, Korrekturen an bereits getätigten Aussagen oder Widersprüchlichkeiten der Aussagen, denn diese könnten unterschiedliche Ursachen haben, die im Interview aufgegriffen oder bei der Interpretation thematisiert werden könnten.¹⁸³

Um das PZI durchführend zu können, stünden, laut Witzel, vier Instrumente zur Unterstützung zur Verfügung:¹⁸⁴

- der Kurzfragebogen, welcher die Erhebung der Sozialdaten unterstütze und als Einstieg in das Gespräch genutzt werden könne¹⁸⁵. Aus soeben genannten Gründen wurde ein solcher Kurzfragebogen entwickelt und angewendet. Dieser ist dem Anhang beigelegt.
- die Tonträgeraufzeichnung, die es der interviewenden Person ermöglichen würde, sich ganz auf das Gespräch zu konzentrieren und die das Gespräch authentisch und präzise wiedergäbe¹⁸⁶. In diesem Fall wurde das auf dem Handy der Verfasserin befindliche Diktiergerät für die Tonträgeraufzeichnung verwendet.
- der Leitfaden, welcher als Unterstützung im Interview diene und sicherstelle, dass alle relevanten Aspekte angesprochen wurden, wodurch sich auch eine gewisse Vergleichbarkeit zwischen den Interviews ergeben könne¹⁸⁷. Der Leitfaden wird im nächsten Unterkapitel besprochen und ist dem Anhang beigelegt.
- die Postskripte, die anschließend an die Interviews von der interviewenden Person gefertigt würden, um eventuelle Auffälligkeiten oder Besonderheiten festzuhalten¹⁸⁸.

¹⁸³ vgl. Witzel (2000), Absatz 4.

¹⁸⁴ vgl. Witzel (2000), Absatz 5.

¹⁸⁵ vgl. Witzel (2000), Absatz 6.

¹⁸⁶ vgl. Witzel (2000), Absatz 7.

¹⁸⁷ vgl. Witzel (2000), Absatz 8.

¹⁸⁸ vgl. Witzel (2000), Absatz 9.

Diese wurden unmittelbar nach jedem der Interviews ausgefüllt und orientierten sich am Beispiel für einen Interviewprotokollbogen von Claudia Helfferich.¹⁸⁹

Zur Gestaltung des PZIs schlägt Witzel vor, Kommunikationsstrategien anzuwenden, die erzählungsgenerierend wirken würden.

Darunter falle zum Beispiel eine vorformulierte Einstiegsfrage, die den Fokus auf das Problem des Gesprächs lenke und gleichzeitig sehr offen sein soll, damit eine Narration von Seiten der interviewten Person möglich wird.¹⁹⁰

Nach dem Einstieg könnten allgemeine Sondierungen dabei unterstützen, die subjektive Sicht auf das Problem der interviewten Person Schritt für Schritt frei zu legen. Dafür müsse der oder die Interviewer*in entsprechende thematische Aspekte im Gesprächsverlauf aufgreifen und diese mit Hilfe von Nachfragen vertiefen.¹⁹¹

Ad-hoc-Fragen würden dann im Interviewgespräch eingebaut werden, wenn bestimmte Aspekte, die, beispielsweise für die Vergleichbarkeit, von Relevanz sind, von den interviewten Personen ausgelassen wurden. Sie könnten im Leitfaden mit Hilfe von Stichworten oder standardisierten Fragen festgehalten werden.¹⁹²

All diese genannten erzählungsgenerierenden Kommunikationsstrategien werden im nächsten Unterkapitel, wo es um die Entwicklung des Interviewleitfadens geht, genauer dargestellt.

Des Weiteren nennt Witzel Kommunikationsstrategien, die im Sinne der Deduktion angewandt werden könnten, indem die interviewende Person aus dem Wissen, welches sie durch bereits gehaltene Interviews oder durch das gerade stattfindende Interview selbst erworben hat, Ideen für weitere Fragen für das Gespräch schöpft. Diese Kommunikationsstrategie betrifft auch jene Fragen, die konkret aus den dem Forschungsinteresse zugrunde liegenden Theorien kommen. Diese Strategien würden außerdem die Zurückspiegelung von Aussagen der interviewten Personen, Verständnisfragen, die klärend wirken sollen und Konfrontationen umfassen. Bei letzterem sei allerdings das schon erwähnte Vertrauensverhältnis zwischen interviewender und interviewter Person notwendig, damit es nicht zu Rechtfertigungen komme.¹⁹³

¹⁸⁹ vgl. Helfferich (2011), 201.

¹⁹⁰ vgl. Witzel (2000), Absatz 13.

¹⁹¹ vgl. Witzel (2000), Absatz 14.

¹⁹² vgl. Witzel (2000), Absatz 15.

¹⁹³ vgl. Witzel (2000), Absatz 16.

4.2.3 Interviewleitfaden

An dieser Stelle wird nun anschaulich gemacht, wie der Leitfaden, der zur Unterstützung der Interviews, die für diese Arbeit durchgeführt wurden, diente, entwickelt wurde.

Um das Problemzentrierte Interview adäquat durchführen zu können, wurde der Leitfaden mit Hilfe von offenen Fragen entwickelt, wodurch sich das Interview teilweise strukturieren lässt. Die Fragen sind aber nicht standardisiert, wodurch sich die Reihenfolge der Fragen im Verlauf des Interviewgesprächs ändern lassen und auch von Interview zu Interview variiert werden können.¹⁹⁴ Dies sowie die Möglichkeit, Fragen einerseits wegzulassen, wenn an anderer Stelle bereits die Antwort dazu gegeben wurde, und Fragen andererseits hinzuzufügen, erlaubt die oben beschriebene Prozessorientierung eines PZI.¹⁹⁵

Die Entwicklung des Leitfadens orientierte sich an den Phasen, die Sabina Misoch zusammengefasst hat¹⁹⁶ und die im Folgenden auch die Darstellung der Leitfadenentwicklung strukturieren.

1) Informationsphase

Das Interview und somit auch der hier entwickelte Leitfaden beginne, laut Misoch, mit einer Informationsphase, welche die interviewte Person „über die Studie und deren Zielsetzung sowie die vertrauliche Behandlung der Daten informiert“¹⁹⁷. Zu diesem Zwecke solle auch an die Unterzeichnung einer Einverständniserklärung gedacht werden.¹⁹⁸

Ein Beispiel für die Informationsphase aus dem Interviewleitfaden, indem über die Zielsetzung der Arbeit Auskunft gegeben wird, gestaltete sich wie nachstehend dargestellt ist. Hierbei ist allerdings darauf hinzuweisen, dass die Verfasserin im Gespräch vielmehr die Sinneinheiten der Leitfadenbeispiele als den tatsächlichen Wortlaut übernommen hat, was analog für die noch folgenden Beispiele gilt.

In meiner Abschlussarbeit beschäftige ich mich mit dem Spiel „Secret Hitler“. Ich möchte dabei herausfinden, wie dieses Spiel und die Strategien, die dabei genutzt werden, wahrgenommen werden.

2) Aufwärm- und Einstiegsphase

¹⁹⁴ vgl. Atteslander (2010), 135.

¹⁹⁵ vgl. Witzel (2000), Absatz 4.

¹⁹⁶ vgl. Misoch (2019), 68.

¹⁹⁷ Misoch (2019), 68.

¹⁹⁸ vgl. Misoch (2019), 68.

In der nächsten Phase, der Aufwärm- und Einstiegsphase, gehe es vor allem darum, die Angst vor der kommenden Gesprächssituation des Interviews, zu nehmen.¹⁹⁹ Auch Thorsten Dresing und Thorsten Pehl verweisen für den Start des Gesprächs auf das Zustandekommen einer angenehmen Atmosphäre.²⁰⁰

Um dem Rechnung zu tragen, wurde beispielsweise wie folgt vorgegangen:

Ich werde dir gleich einige Fragen zu dem soeben gespielten Spiel stellen. Ich wechsele dafür in die Rolle der Forscherin, darum wundere dich nicht, warum ich dann neutraler und vielleicht distanzierter wirke als jetzt. Antworte gerne frei heraus, es geht mir wirklich um deine persönlichen Erfahrungen, es gibt also kein Richtig oder Falsch.

Des Weiteren weisen sowohl Misoch²⁰¹ als auch Witzel²⁰² auf eine möglichst offen und breit gestellte Einleitungsfrage hin, die das Gespräch eröffnen soll.

Dies wurde im Leitfaden wie folgt integriert und im Sinne der erzählungsgenerierenden Kommunikationsstrategie der vorformulierten Einstiegsfrage²⁰³ auch in den Interviewsituationen genauso gestellt:

In meiner Abschlussarbeit beschäftige ich mich mit dem Spiel „Secret Hitler“. Erzähl doch mal, welche Eindrücke du davon hast, nachdem du gerade mehrere Runden von diesem Spiel gespielt hast.

Außerdem wurden, damit die interviewte Person leichter frei erzählen kann,²⁰⁴ folgende Nachfragen konzipiert:

Hattest du Schwierigkeiten das Spiel zu verstehen?

Wie hat dir das Spiel gefallen?

Gab es etwas, was dir besonders gut/gar nicht an dem Spiel gefallen hat?

Inhaltlich zielt die Einstiegsfrage darauf ab, zu ermitteln, inwiefern die befragten Jugendlichen das Spiel „Secret Hitler“ grundsätzlich aufgenommen haben. Sie fragt bewusst noch keine

¹⁹⁹ vgl. Misoch (2019), 68.

²⁰⁰ vgl. Dresing/Pehl (2018), 12.

²⁰¹ vgl. Misoch (2019), 68.

²⁰² vgl. Witzel (2000), Absatz 13.

²⁰³ vgl. Witzel (2000), Absatz 13.

²⁰⁴ vgl. Misoch (2019), 68.

tiefergehenden Empfindungen oder Analysen ab, sondern beschränkt sich auf die erste allgemeine Wahrnehmung und dient somit sozusagen auch der Eingewöhnung in die Interviewsituation.²⁰⁵

3) Hauptphase

Nach den Startphasen beginnt nun die eigentliche Hauptphase des Interviews, welche „die eigentlich relevanten Themen im kommunikativen Austausch mit dem Interviewten erörtert.“²⁰⁶ Methodisch gesehen wurden die Fragen mit Hilfe des von Helfferich vorgeschlagenen SPSS-Prinzips entwickelt, wobei das Kürzel auf die einzelnen Schritte des Sammelns, Prüfens, Sortierens und Subsumierens anspielt.²⁰⁷ Es sei an dieser Stelle noch darauf verwiesen, dass die Verfasserin aufgrund fehlender Möglichkeiten, entgegen der Empfehlung Kruses,²⁰⁸ den gesamten Forschungsprozess alleine, also ohne die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen, durchlaufen hat.

Im ersten Schritt des SPSS-Prinzips wird versucht, so viele Fragen wie möglich zusammenzutragen, ungeachtet ihrer tatsächlich möglichen späteren Eignung für den finalen Leitfaden.²⁰⁹ Die Frageliste dieser Arbeit umfasste schlussendlich knapp über 50 Fragen aller Art, zum Beispiel „Hast du das Spiel gleich verstanden?“, „Wie hat die Zusammenarbeit in der Gruppe funktioniert?“ oder „Kannst du aus dem Spiel einen Bezug zu deinem Alltag/zu einem Thema aus dem Geschichtsunterricht herstellen?“

Als nächstes werden die Fragen einer Prüfung unter verschiedenen Aspekten unterzogen.²¹⁰ Tatsächlich wurden die Fragen mehreren Prüfungsdurchläufen unterzogen, indem sich die Verfasserin bei jedem Durchgang auf einen anderen Aspekt konzentriert hat, und zwar auf jene Aspekte, die Helfferich vorschlägt. Diese beziehen sich beispielsweise auf die Elimination von Faktenfragen oder die Eignung der Fragen für das Vorhaben.²¹¹ Dadurch wurde die Fragenliste drastisch gekürzt.

Anschließend werden die verbleibenden Fragen sortiert, in diesem Fall, nach thematischen Aspekten. Wie von Helfferich vorgeschlagen,²¹² sind vier thematische Bündel entstanden: Der erste Teil beschäftigt sich mit den Erfahrungen der befragten Personen bezogen auf die Rollen des Spiels, der zweite Teil fragt nach der Erfahrung mit der im Spiel stattfindenden

²⁰⁵ vgl. Atteslander (2010), 139.

²⁰⁶ Misoch (2019), 68.

²⁰⁷ vgl. Helfferich (2011), 182.

²⁰⁸ vgl. Kruse (2015), 231.

²⁰⁹ vgl. Helfferich (2011), 182.

²¹⁰ vgl. Helfferich (2011), 182.

²¹¹ vgl. Helfferich (2011), 182ff.

²¹² vgl. Helfferich (2011), 185.

Täuschung und Manipulation, im dritten Teil werden jedwede Erfahrungen mit der Gruppe abgefragt und im vierten Teil sind Fragen enthalten, die nach der Verbindung des Spiels „Secret Hitler“ mit Geschichte und Politik fragen. Die Themenbereiche und dazugehörigen Fragen wurden, wie Witzel vorschlägt,²¹³ mit Hilfe einer Mischung aus induktivem und deduktivem Vorgehen erschlossen. Deduktiv bedeutet in diesem Fall, dass die Interviewfragen aus dem erarbeiteten theoretischen Wissen (siehe Kapitel 2) und aus dem Spielprinzip des zu untersuchenden Spiels (siehe 3.3) erschlossen wurden. Das induktive Vorgehen äußerte sich insofern, als dass bei den Interviews selbst, ausgehend von den Narrationen der interviewten Personen, versucht wurde, im Gespräch Fragen induktiv abzuleiten und zu stellen.

Abschließend wird jedem thematischen Bündel eine Erzählaufforderung zugedacht, die – idealerweise – alle Einzelaspekte in sich subsumiert.²¹⁴ Angelehnt an das Beispiel eines Leitfadens, welcher dem Werk von Helfferich beiliegt,²¹⁵ wurde zu jedem Themenaspekt eine Leitfrage beziehungsweise eine Erzählaufforderung formuliert, zwei bis drei konkrete Fragen, die jeder befragten Person in der vorformulierten Fragestellung zu stellen sind und welche im Leitfaden als Hauptfragen tituliert werden, sowie sich aus dem Themenaspekt ergebende Subfragen, die nur gestellt werden, wenn sich in der Interviewsituation die Gelegenheit dazu bietet.

Zur Verdeutlichung des gewählten Schemas ist es nachstehend in Bezug auf den ersten Themenaspekt, welcher die gemachten Erfahrungen mit den Rollen des Spiels abdeckt, dargestellt.

Leitfrage/Erzählaufforderung	Hauptfragen	Subfragen
Das Spiel zeichnet sich dadurch aus, dass es verschiedene Rollen zu spielen gibt. Wie war es für dich, dich in unterschiedliche Rollen hineinzusetzen?	Konntest du dir von einer Spielrunde zur nächsten etwas mitnehmen? Hast du beim Spielen einer bestimmten Rolle eine Strategie verfolgt?	-Frage nach möglichen Lernerfahrungen: neue Strategien, Vorgehensweisen von Mitspieler*innen, die man dann selbst ausprobiert hat, aus anfänglichen Fehlern gelernt?

²¹³ vgl. Witzel (2000), Absatz 3.

²¹⁴ vgl. Helfferich (2011), 185.

²¹⁵ vgl. Helfferich (2011), 186.

		-Welche Rolle am besten gefallen, welche am wenigsten? warum? -Empfindungen beim Rollenwechsel?
--	--	--

Diesem Schema folgend wurden auch die Fragen zu den anderen Themenbereichen entwickelt. So wurde zur Erfragung der Erfahrung mit Täuschung und Manipulation folgende Erzählauforderung gestellt:

Im Spiel geht es vor allem darum, die anderen zu täuschen und seiner Gruppe zum Gewinn zu verhelfen. Wenn du versucht hast, andere zu täuschen, wie bist du dann vorgegangen?

In Bezug auf die Wahrnehmung der Gruppe und Gruppenatmosphäre wurde nachstehende Leitfrage entwickelt:

Um beim Spiel weiterzukommen, muss viel miteinander gesprochen werden. Wie würdest du die Gruppenatmosphäre beschreiben?

Nach dem abschließenden Themenbereich, welcher die Wahrnehmung in Bezug auf den Zusammenhang des Spiels mit Geschichte und Politik abdeckt, wurde folgendermaßen gefragt:

Wir kommen langsam zum Schluss. Würdest du abschließend sagen, dass du etwas aus dem Spiel gelernt hast?

Die zu den jeweiligen Themenblöcken gehörigen Haupt- und Subfragen sind dem Interviewleitfaden zu entnehmen, der im Anhang vollständig abgebildet wird.

4) Ausklang- und Abschlussphase

Es folgt die abschließende Ausklangphase, welche das Interview beendet. Hierbei empfiehlt Misoch, die interviewte Person noch einmal „dezidiert dazu aufzufordern, bislang unerwähnte, aber für die Themenstellung relevante Informationen hinzuzufügen“²¹⁶.

Dies wurde im Leitfaden folgendermaßen inkludiert:

²¹⁶ Misoch (2019), 68f.

Hast du abschließend noch Anmerkungen oder Fragen?
--

4.3 Interviewdurchführung

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der tatsächlichen Interviewdurchführung. Zu diesem Zwecke wird zuerst die Stichprobe der ausgewählten Teilnehmer*innen der Studie vorgestellt sowie der Zugang zum Feld erläutert und anschließend auf die Umstände eingegangen, innerhalb derer die Interviews für diese Arbeit stattgefunden haben.

Unter einer Stichprobe oder einem Sampling versteht man zunächst allgemein gesprochen

„a process of selecting objects to take part in a relevant investigation on the ground that they provide information considered relevant to the research problem.“²¹⁷

Da in diesem Fall die Geschichtsbilder, die das Spiel „Secret Hitler“ an Jugendliche vermittelt, untersucht werden, wird die Stichprobe also auf dieses soziale Feld eingegrenzt. Im Kontext empirischer Forschung versteht man unter einem Feld

„alle ‚natürlichen‘ sozialen Handlungsfelder [...], die die potenziellen für eine konkrete Forschungsfrage relevanten Personen und Personengruppen beinhalten.“²¹⁸

Das Spiel wird zwar bereits für Jugendliche ab einem Alter von 13 oder 14 Jahren empfohlen, aufgrund des doch recht komplizierten Regelwerkes und der anschließenden Befragung nach dem Spielen, kommen für diese Interviews eher Jugendliche im fortgeschritteneren Alter von 17 bis 20 Jahren in Frage.

Des Weiteren wurde, um der Vergleichbarkeit Willen, auf eine gewisse Homogenität in Bezug auf den Bildungsstand der Proband*innen, vor allem, was das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung betrifft, geachtet. Dies bedeutet konkret nicht, dass alle Jugendlichen ähnliche Noten in diesem Fach aufzuweisen hatten, sondern es wurde darauf geachtet, dass die Jugendlichen zum Zeitpunkt der Erhebung dieselbe Schule besuchten. In diesem Fall besuchten alle Teilnehmer*innen das Francisco Josephinum, eine höhere Bundeslehr- und Forschungsanstalt für Landwirtschaft, Landtechnik und Lebensmitteltechnologie, in Niederösterreich. Sie gingen außerdem in dieselbe Klasse, nämlich in die fünfte Klasse, also die Abschlussklasse, im Lebensmittel- und Biotechnologiezweig. Insofern wurde davon ausgegangen, dass sie daher grundsätzlich denselben Unterricht erfahren haben. Anzumerken ist noch, dass in diesem Jahrgang das Unterrichtsfach Geschichte und Politische

²¹⁷ Oppong (2013), 203.

²¹⁸ Misoch (2019), 200.

Bildung, welches an dieser Schule auch Recht umfasst, nicht Teil der Stundentafel ist. Die geforderten sieben Stunden in diesem Fach sind auf den zweiten, dritten und vierten Jahrgang aufgeteilt, sodass im fünften Jahrgang die Ausbildung darin abgeschlossen ist.²¹⁹

Der Zugang zu genau diesem Feld wurde der Verfasserin mittels der Gatekeeperstrategie erschlossen. Ein Gatekeeper ist dabei eine Schlüsselperson, die zum Beispiel aufgrund ihrer (beruflichen) Position selbst ein Teil des beforschten Feldes ist. Dadurch könne sie ermöglichen, dass auch andere Zugang zu diesem Feld erhalten beziehungsweise könne sie das ausgewählte Feld zu einer Mitwirkung am angedachten Forschungsvorhaben motivieren.²²⁰ In diesem Fall war der Gatekeeper eine Lehrperson besagter Schule, die der Verfasserin in verwandtschaftlichem Verhältnis verbunden ist und den Zugang zu den Proband*innen ermöglichen konnte.

Vor der Durchführung der Interviews wurde das Spiel drei Mal mit insgesamt sechs Jugendlichen durchgespielt. Aus vorherigen Spielrunden, die die Verfasserin zu Testzwecken durchgespielt hat, hat sich gezeigt, dass diese Spieler*innenanzahl gerade bei den ersten Malen, wo das Spiel gespielt wird, ideal ist, da die spielbaren Rollen überschaubarer sind als beispielsweise bei zehn Mitspieler*innen. Außerdem gestaltet sich das Arbeiten im Team bei dieser Spieler*innenanzahl angenehmer, da es hierbei nur einen „Fascist“ und „Secret Hitler“ gibt, die zusammenarbeiten, die restlichen vier Spieler*innen bilden das Team der „Liberals“.²²¹ Von den sechs Spielteilnehmer*innen wurden per Zufall drei Personen für die tatsächlichen Interviews ausgewählt. Diese Personen waren zufällig alle weiblich und zum Zeitpunkt der Befragung 18 bis 19 Jahre alt.

Dass die Auswahl auf gerade drei interviewte Personen fiel, ist vor allem einem zeitlichen Aspekt geschuldet: Da alle Spieler*innen das Spiel „Secret Hitler“ zum ersten Mal gespielt haben, sind, um das Spiel verstehen und dann auch adäquat spielen zu können, aus Erfahrung mindestens drei Spielrunden notwendig. Diese dauern normalerweise zwischen 20 und 30 Minuten. Das vorhergehende Durchspielen des Spiels ist für die darauffolgenden Interviewgespräche unerlässlich, da im Interview auf konkrete Situationen aus den Spielrunden eingegangen wird. Für ein Interview selbst wurde aufgrund eines zuvor durchgeführten Pretests eine Dauer von circa 20 Minuten veranschlagt.

Die Interviews fanden am 7.9.2022 bei der Verfasserin im privaten Rahmen statt, um den interviewten Personen einerseits die Angst oder Scheu vor den Interviews zu nehmen und

²¹⁹ vgl. Lehrplan der höheren Lehranstalt für Lebensmittel- und Biotechnologie, Stundentafel.

²²⁰ vgl. Misoch (2019), 201.

²²¹ vgl. Boxleiter/Maranges/Temkin/Schubert (2016), 2.

andererseits um die Bedingungen, in denen dieses als Gesellschaftsspiel zu kategorisierende Spiel normalerweise gespielt wird, zu gewährleisten. Die Spielrunden begannen am späten Nachmittag, sodass mit den Interviews am frühen Abend begonnen werden konnte. Die Verfasserin fungierte zu Beginn des Prozederes vor allem als Erklärerin des Spiels. Es wurden im Vorhinein keinerlei Angaben gemacht, worauf die Teilnehmenden achten sollten, damit bei den Interviews ganz die subjektiven Erfahrungen und Wahrnehmungen der Befragten im Mittelpunkt stehen konnten. Im Verlauf der Spielrunden wechselte die Verfasserin in die Rolle der Beobachterin, sie hat an den Spielrunden also nicht teilgenommen.

Abschließend sei an dieser Stelle noch auf die Vor- und Nachteile, die sich aus der Vertrautheit der Verfasserin mit ihrem Forschungsfeld ergeben, hingewiesen.

Schwachstellen dieses Zugangs lägen beispielsweise in einer Beeinflussung des Forschungsprozesses durch die Kenntnisse und das Wissen, welches der oder die Forschende im Vorhinein mitbringt, in einem möglichen Vorwegnehmen bestimmter Prämissen, die dazu führen könnten, dass die Ergebnisse verzerrt werden oder im Entstehen eines Rollenkonflikts der forschenden Person, welcher nicht nur die interviewende Person beeinflussen könne, sondern auch die befragten Personen.²²²

Trotzdem kann einer Vertrautheit der forschenden Person mit dem beforschten Feld auch etwas Positives abgewonnen werden. So könne die interviewende Person durch seine oder ihre bestehenden Kenntnisse im Interviewgespräch gezielter und detaillierter nachfragen, was zu einem umfangreicheren Informationsgewinn führen könne. Auch Vorteile bezüglich des Zugangs zum Feld seien zu verzeichnen, da die forschende Person ein Teil des beforschten Feldes sei und somit eine einfachere Rekrutierung von Teilnehmenden möglich werde.²²³

4.4 Datenaufbereitung

Die Datenaufbereitung für diese Arbeit umfasst das Transkribieren des in den drei Interviews erhobenen mündlichen Materials. Dresing und Pehl weisen darauf hin, dass durch die Tatsache, dass in einem Transkript nie vollständig die tatsächliche Gesprächssituation abgebildet werden könne, die Notwendigkeit bestehe, sich bei der Datenaufbereitung auf bestimmte Aspekte, die sich beispielsweise aus dem Forschungsziel ergeben würden, konzentriert werden müsse.²²⁴ Dementsprechend gibt es viele unterschiedliche Transkriptionsmöglichkeiten. Da für die vorliegende Arbeit vor allem die Inhalte des erhobenen Materials von Bedeutung sind, bietet sich in diesem Fall die Standardorthographie an, die sich an den Regeln der Schriftsprache

²²² vgl. Misoch (2019), 216.

²²³ vgl. Misoch (2019), 216.

²²⁴ vgl. Dresing/Pehl (2015), 17.

orientiert.²²⁵ Udo Kuckartz und Stefan Rädiker haben dafür Transkriptionsregeln zusammengefasst, von welchen folgende in dieser Arbeit verwendet werden:²²⁶

- eigene Absätze pro Sprechbeiträge
- Verwendung von Kürzel für anwesende Personen (in diesem Fall I für „Interviewerin“, A bis C für die drei interviewten Personen und E bis F für die anderen Mitspieler*innen)
- wörtliche Transkription, sprich weder lautsprachlich noch zusammenfassend; Dialekte werden nicht transkribiert
- durch eine leichte Glättung von Sprache und Interpunktion, wird sich dem Schriftdeutsch angenähert
- Markierung längerer Pausen mit Hilfe von Auslassungspunkten (...)
- Unterstreichen von betonten Begriffen
- Auslassung zustimmender Lautäußerungen der interviewenden Person, sofern der Redefluss der interviewten Person nicht gestört wird
- In-Klammern-Setzen bei kurzen Einwüfen, die die jeweils andere Person tätigt
- In-Klammern-Setzen von Lautäußerungen wie Lachen oder Ähnlichem
- Kennzeichnung unverständlicher Passagen mit (unv.)
- Anonymisierung aller personenbezogener Aussagen

Nach dem Schritt der Datenaufbereitung folgt im nächsten Kapitel die Darstellung der Datenauswertung.

²²⁵ vgl. Kowal/O’Connell (2019), 441.

²²⁶ vgl. Kuckartz/Rädiker (2019), 44f.

5. Datenauswertung

Zur Beschreibung des Analysevorgangs wird zunächst offengelegt, warum die verwendete Methode, nämlich die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz, für die Datenauswertung gewählt wurde. Anschließend wird erklärt, wie der Prozess der Kategorienbildung vonstatten gegangen ist.

5.1 Begründung der Auswertungsmethode

Udo Kuckartz macht in seinem Werk darauf aufmerksam, dass es verschiedene Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse gäbe, wobei er die inhaltlich strukturierende, die evaluative und typenbildende Variante hervorhebt.²²⁷ Diese würden sich zwar im Ablauf ähneln, dennoch würden sie bei der Analyse des Materials den Fokus auf unterschiedliche Aspekte legen. Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse stelle dabei die Kernmethode dar²²⁸ und wurde für diese Arbeit ausgewählt, da sie eine „thematische Strukturierung und Beschreibung des Materials“²²⁹ erlaube, was für diese Arbeit und das damit einhergehende Forschungsziel, nämlich herauszufinden, inwiefern das Spiel „Secret Hitler“ Geschichtsbilder an Jugendliche vermittelt, als passend empfunden wurde.

Der Grund, warum sich gegen die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring, der besonders mit diesem Datenauswertungsverfahren in Verbindung gebracht wird,²³⁰ entschieden wurde, liegt im Forschungsvorhaben dieser Arbeit: Während für Mayrings Konzeption für die Kategorienbildung der Inhaltsanalyse eine theoretische Fundierung notwendig sei,²³¹ werde dies bei Kuckartz eher offen gelassen. Seine Konzeption sei vor allem von einer direkten Arbeit mit dem Material gekennzeichnet, wobei die Kategorien meist durch einen kombinierten Ansatz von induktivem und deduktivem Vorgehen zustande kommen würden.²³² Diese Offenheit und Flexibilität in Bezug auf die Kategorienbildung sowie die dargestellte Nähe zum Material sind für die Verfasserin die wichtigsten Gründe, warum sie sich, im Kontext dieser Arbeit, für die das erhobene Material aus den Interviews zentral ist, für die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz entschieden hat.

²²⁷ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 104.

²²⁸ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 104.

²²⁹ Schreier (2014), Absatz 17.

²³⁰ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 37.

²³¹ vgl. Schreier (2014), Absatz 10.

²³² vgl. Schreier (2014), Absatz 12.

5.2 Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz

Im Folgenden wird der Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz im Detail dargestellt. Zur besseren Verständlichkeit ist nachstehend eine Grafik eingefügt, die die sieben Schritte der Inhaltsanalyse, die im Rahmen dieser Arbeit befolgt wurden, zeigt:

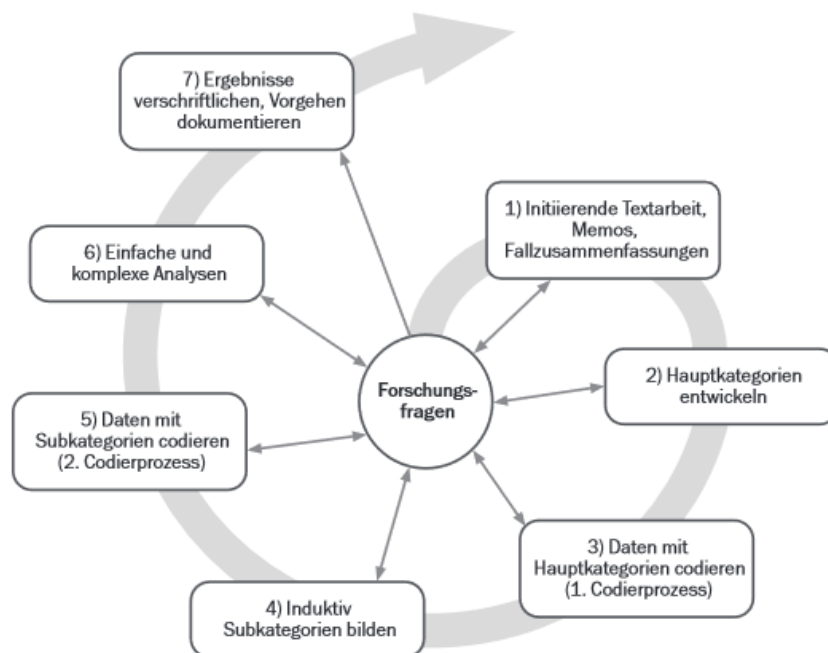


Abbildung 12: Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz (2022), 132.)

Die in Abbildung 12 zu sehenden Schritte strukturieren den im Folgenden dargestellten Prozess der Datenauswertung.

1) Initiierende Textarbeit, Memos, Fallzusammenfassungen

Zu Beginn der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse stehe, wie der Abbildung zu entnehmen ist, die initiierende Textarbeit, welche durch eine hermeneutisch-interpretative Arbeit am Text, also am Material, gekennzeichnet sei. Dies bedeute, dass die forschende Person versuchen müsse, den Text auf sorgfältige Weise durchzulesen und den Sinn aus einer subjektiven Sichtweise heraus zu verstehen. Dabei sei es hilfreich den Entstehungskontext, innerhalb dessen die Daten entstanden sind, zu berücksichtigen, sich seine gestellten Forschungsfragen zu vergegenwärtigen sowie auf den formalen Aufbau des Textes zu

achten.²³³ Durch diesen Schritt, der sich durch das Markieren und Kennzeichnen wichtiger oder schwieriger Passagen im Text vollziehe, finde eine erste Annäherung an das Datenmaterial statt.²³⁴

Die Verfasserin hat versucht diesem Schritt Folge zu leisten, indem sie den soziokulturellen Hintergrund der in den Interviews befragten Probandinnen und die Situation, in welcher die Interviews stattgefunden haben, beschreibt. Das Ergebnis dieser Beschreibung ist unter Kapitel 4.3 zur Interviewdurchführung nachzulesen. Des Weiteren hat sie sich ihre zentrale Forschungsfrage sowie die dazugehörigen Unterfragen nochmals vor Augen geführt, indem sie sie in der Einleitung zusammengefasst hat. Anschließend hat sich die Verfasserin dem Material, in diesem Fall den transkribierten Interviews, zugewendet und diese aufmerksam durchgearbeitet, was beim Prozess der Transkription selbst noch nicht geschehen ist. Dabei wurde auch die Empfehlung Kuckartz', nämlich festgestellte Auffälligkeiten, aber auch die Gedanken, Hypothesen oder Ideen, die der forschenden Person während der Textarbeit kommen, in Form von Memos, also kurzen Notizen, festzuhalten²³⁵, umgesetzt.

Nachdem das Material auf diese Weise erstmals durchgearbeitet wurde, sei es anschließend hilfreich erste Fallzusammenfassungen anzufertigen, die systematisch die in Hinblick auf die Forschungsfragen wichtigsten Aspekte eines Textabschnitts zusammenfassen.²³⁶ Auch dieser Schritt wurde berücksichtigt, indem das Material hinsichtlich der Forschungsfragen durchleuchtet wurde und erste wichtige Aspekte diesbezüglich zusammengefasst wurden.

2) Hauptkategorien entwickeln

Im zweiten Schritt vollziehe sich die Entwicklung von Hauptkategorien²³⁷. In diesem Fall sind mit Kategorien jene Stellen im Text gemeint, die ein bestimmtes Thema oder Argument bezeichnen. Im Datenmaterial werden diejenigen Textstellen mit einer Kategorie bedacht, die inhaltliche Informationen dazu liefern.²³⁸

Die Bildung dieser Kategorien könne deduktiv, induktiv oder mit Hilfe einer Kombination dieser beiden Verfahren ablaufen.²³⁹ Um Kategorien deduktiv zu erschließen, stünde nicht nur die Theorie des Forschungsthemas zur Verfügung, sondern sie könnten sich auch aus dem Leitfaden, der bereits für die Interviews entwickelt wurde,²⁴⁰ oder aus der

²³³ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 119.

²³⁴ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 122.

²³⁵ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 123.

²³⁶ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 124.

²³⁷ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 133.

²³⁸ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 56.

²³⁹ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 71.

²⁴⁰ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 72.

persönlichen Erfahrung der forschenden Person ableiten.²⁴¹ Mit induktiver Kategorienbildung sei in der qualitativen Forschung häufig gemeint, dass die Kategorien am erhobenen Material direkt gebildet werden.²⁴² Oft finde sich aber auch eine Mischform der beiden Verfahren, wobei meist mit der deduktiven Kategorienbildung begonnen werde und danach weitere Kategorien aus dem Material abgeleitet würden, weshalb man von der deduktiv-induktiven Kategorienbildung spreche.²⁴³

Letzteres Verfahren wurde auch in dieser Arbeit angewendet. Demzufolge wurden die Hauptkategorien deduktiv aus dem Interviewleitfaden gebildet, wie es Kuckartz vorschlägt.²⁴⁴ Dafür wurde sich an den thematischen Haupt- und Subfragen, die vor allem für die Hauptphase des Interviews im Leitfaden entwickelt wurden, orientiert. Es entstanden durch den inhaltlichen Fokus auf die Interviewfragen und eine begriffliche Präzisierung dieser²⁴⁵ neun Hauptkategorien, wie nachstehend aufgelistet ist. Es wird dazu, zur besseren Orientierung, auch eine kurze inhaltliche Beschreibung gegeben.

- Spielempfinden

Die erste Hauptkategorie „Spielempfinden“ umfasst alle Äußerungen der Probandinnen, die in irgendeiner Weise beinhalten, wie die befragte Person das Spiel „Secret Hitler“ empfunden und wahrgenommen hat. Eine beispielhafte Aussage für diese Kategorie ist etwa:

Also, das ist ein sehr spannendes Spiel, bei dem man sehr auf die (.) Menschen, mit denen man halt da spielt, achten muss. (A: 17-18)

Diese Kategorie wurde aus der Einstiegsfrage, die nach den ersten Eindrücken vom Spiel fragt, abgeleitet.

- Selbsteinschätzung

Die zweite gebildete Hauptkategorie der „Selbsteinschätzung“ bezieht sich auf alle Meldungen, die eine Einschätzung bezüglich des Charakters oder der Fähigkeiten der eigenen Person abgeben. Diese Kategorie wurde aus dem im Leitfaden beinhalteten thematischen Komplex der Erfahrung mit Täuschung/Manipulation abgeleitet.

- Spielverständnis

²⁴¹ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 73.

²⁴² vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 82.

²⁴³ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 102.

²⁴⁴ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 76.

²⁴⁵ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 76.

Die Hauptkategorie „Spielverständnis“ wird codiert, wenn Aussagen darüber getroffen werden, inwiefern das Spiel, was seine Regeln, seinen Ablauf und Ähnliches betrifft, verstanden wurde. Da im Interview explizit nachgefragt wird, wie das Spiel verstanden wurde und ob es diesbezüglich Schwierigkeiten gab, leitet sich diese Kategorie davon ab.

- Rollenverständnis

Die nächste Hauptkategorie „Rollenverständnis“ meint alle Beschreibungen, in denen von den befragten Personen darauf eingegangen wird, wie sie eine der drei im Spiel möglichen Rollen („Liberal“, „Fascist“, „Secret Hitler“) wahrgenommen haben. Diese Kategorie wurde aus Fragen aus dem thematischen Komplex zur Erfahrung mit den Rollen erschlossen, beispielsweise aus der Frage, welche Rolle den befragten Personen am besten gefallen hat zu spielen und warum.

- Rollenwechsel

Die Hauptkategorie „Rollenwechsel“ leitet sich ebenfalls aus dem thematischen Komplex zur Erfahrung mit den Rollen ab, aber in gewisser Weise auch aus dem Spielprinzip. Da sich das Spiel „Secret Hitler“ durch das Schlüpfen in unterschiedliche Rollen auszeichnet, wird explizit danach gefragt, wie dies wahrgenommen wurde. Folglich umfasst diese Kategorie alle Wortmeldungen, die sich auf die im Spiel vollzogenen Rollenwechsel beziehen. Die Verfasserin hat diesen Aspekt auch persönlich erfahren, indem sie das Spiel im Vorhinein mehrmals selbst durchgespielt hat, sodass man sagen könnte, dass diese Kategorienbildung auch auf persönlicher Erfahrung fußt.²⁴⁶

- Rollenstrategie

Ebenfalls aus diesem thematischen Bereich wurde die Hauptkategorie „Rollenstrategie“ abgeleitet, denn durch das Spielen von unterschiedlichen Rollen ergeben sich zwangsläufig andere Herangehensweisen an diese. Genau nach diesen Strategien wird im Interview gefragt und alle Äußerungen, die betreffend der Anwendung und der Verfolgung unterschiedlicher Strategien getätigt werden, werden unter dieser Kategorie zusammengefasst.

- Erkennungsstrategie

Beim thematischen Komplex zur Erfahrung mit Täuschung/Manipulation werden auch Fragen gestellt, auf welche Weise die befragten Spieler*innen versucht haben, täuschende

²⁴⁶ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 73.

Mitspieler*innen zu entlarven. Davon leitet sich die Hauptkategorie „Erkennungsstrategie“ ab, welche Beschreibungen dieser Strategien zur Erkennung täuschender und lügender Personen beinhaltet.

- Gruppenatmosphäre

Ein weiterer Themenkomplex im Interviewleitfaden beschäftigt sich mit der Erfahrung mit der Gruppe, in der gespielt wird. Daraus leitet sich die Hauptkategorie „Gruppenatmosphäre“ ab, welche alle Äußerungen dazu, beispielsweise wie die Atmosphäre in dieser Gruppe beschrieben wird, beinhaltet.

- Lerneffekte

Abschließend wird im Interview nach der Verbindung zwischen dem Spiel „Secret Hitler“ und der Geschichte beziehungsweise der Politischen Bildung gefragt. Aus dieser Frage und den dazugehörigen Fragen nach Dingen, die sich die befragte Person aus dem Spiel mitnimmt, ergibt sich die Hauptkategorie „Lerneffekte“.

Die genauen Anwendungen der Kategorien, weitere Ankerbeispiele dazu sowie eine Beschreibung der inhaltlichen Abgrenzung zu den anderen Kategorien ist dem Codierleitfaden zu entnehmen, der dem Anhang beigelegt wurde. Dieser wurde nach einem von Kuckartz vorgeschlagenen Schema zur Kategoriendefinition²⁴⁷ gestaltet.

Die jeweiligen Subkategorien zu den Hauptkategorien wurden anschließend induktiv aus den transkribierten Interviews abgeleitet, was in den nächsten Schritten genauer beschrieben wird.

3) Erster Codierprozess

Als nächstes werde der Text im Rahmen des ersten Codierprozesses mit den gebildeten Hauptkategorien codiert. Das Material solle dabei sequenziell durchgegangen und den einzelnen Textabschnitten dabei Kategorien zugewiesen werden. Dabei könne eine Textstelle auch mehreren Haupt- und Subkategorien zugewiesen werden; biete eine Textstelle keine relevanten Informationen, könne sie uncodiert bleiben; ²⁴⁸ beide Fälle kamen auch in dem für diese Arbeit codierten Material vor.

Im Sinne der Transparenz seien hierbei auch die kleinste codierte Textstelle, die

²⁴⁷ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 66.

²⁴⁸ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 134.

Kodiereinheit, und die größte codierte Textstelle, die Kontexteinheit, genannt²⁴⁹.

Die Kodiereinheit umfasst folgende Aussage, die bezüglich der Frage der Interviewerin nach der verwendeten Sprache im Spiel getätigt wurde:

(...) Geschrien (lacht). (C: 134)

Die Kontexteinheit beinhaltet folgende Schilderung:

Ja, bei E habe ich es sofort gewusst, weil die hat die ganze Zeit war sie voll käsig im Gesicht, hat keine Farbe gehabt und auf einmal in der letzten Runde hat sie ihre roten Backen gehabt, sofort, da ist irgendwas. Irgendwas. Weil, ich war die ganze Zeit schon, ah, sie hat mir von Anfang an schon gesagt, ihr ist heiß. Und in der letzten Runde hat sie gesagt: „Ah, mir ist auf einmal so heiß, ich weiß es nicht.“ (.) Da habe ich gleich gewusst. Bei D war ich mir nicht so sicher, aber bei E habe ich es gleich gewusst. (B: 107-113)

Beim gesamten Codierprozess der vorliegenden Arbeit wurden folgende von Kuckartz vorgeschlagenen Regeln beachtet²⁵⁰:

- Codierung nach Sinneinheiten, meist mindestens ein Satz
- sofern eine Sinneinheit mehrere Sätze umfasst, werden diese zusammenhängend codiert
- Mitcodierung der Interview-Frage, sofern sie zum Verständnis notwendig ist
- codierte Textstelle soll für sich allein stehend verständlich sein

Diesen Regeln folgend wurde das gesamte Material einem ersten Codierprozess unterzogen, indem die transkribierten Interviews mit Hilfe der neun deduktiv gebildeten Hauptkategorien codiert wurden.

4) Induktive Bildung von Subkategorien

Nach dem ersten durchlaufenen Codierprozess gälte es nun die bestehenden Hauptkategorien ausdifferenzieren. Zu diesem Zweck folge nun die Bildung von Subkategorien, welche thematisch ein Unterthema der Hauptkategorien abdecken und sich vom erhobenen Material ableiten würden.²⁵¹

Für deren Bildung stellt Kuckartz eine Guideline zur Verfügung, an deren Schritte sich

²⁴⁹ vgl. Mayring (2022), 60.

²⁵⁰ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 136.

²⁵¹ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 138.

orientiert wurde. So wurde im ersten Schritt, das Ziel der Kategorienbildung festgelegt,²⁵² nämlich die verschiedenen thematischen Aspekte, die die Hauptkategorien abzudecken scheinen, abzubilden, um sich so den formulierten Forschungsfragen bestmöglich zu nähern. Als nächstes wurde entschieden thematische²⁵³, relativ abstrakte²⁵⁴ Kategorien zu bilden, die, wie auch schon die Hauptkategorien, nach Sinneinheiten, sprich meistens ein Satz,²⁵⁵ codiert werden. Dafür wurde sich aus Gründen der Einheitlichkeit entschieden.

Die Kategorienbildung selbst geschah in mehreren Durchgängen, in welcher das gesamte Material Zeile für Zeile durchgearbeitet wurde. Aufgrund der überschaubaren Menge an Material wurde darauf verzichtet, elektronisch, zum Beispiel mit Hilfe einer Software zu arbeiten, sondern das Material wurde analog bearbeitet. Dafür wurden die Transkripte zunächst von der Verfasserin auf Papier ausgedruckt, sodass sie sich mit Hilfe von Markierungen und Unterstreichungen einen Überblick über die Aussagen und eventuell wichtige und thematisch ähnliche Passagen und Wörter machen konnte. In diesem Schritt wurden außerdem mögliche Subkategorien am Rand vermerkt.²⁵⁶ Danach wurden die Transkripte im Microsoft-Textverarbeitungsprogramm Word übersichtlich in Tabellen eingetragen, die die jeweiligen codierten Textstellen und die dazugehörigen Haupt- und Subkategorien zeigen. Dadurch konnte auch ein Überblick über die Anzahl und das Vorkommen der Kategorien geschaffen werden.

Bereits hier wurde außerdem der Übersichtlichkeit wegen begonnen die Kategorien thematisch zu ordnen, gegebenenfalls zusammenzufassen und das endgültige Kategoriensystem festzulegen.²⁵⁷ Für die bereits deduktiv aus dem Interviewleitfaden gebildeten Hauptkategorien bedeutet dieser Schritt nun diverse Ergänzungen, denn aus dem Material konnten für fast alle Hauptkategorien meist mehrere Subkategorien abgeleitet werden, wie aus Tabelle 1 zu entnehmen ist.

Tabelle 1: Hauptkategorien + Ergänzung Subkategorien

Hauptkategorien	Subkategorien
Spielempfinden	positiv negativ

²⁵² vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 90.

²⁵³ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 56.

²⁵⁴ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 90.

²⁵⁵ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 91.

²⁵⁶ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 91.

²⁵⁷ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 92.

	Andersartigkeit Spielempfehlung
Selbsteinschätzung	eigenes Täuschungsvermögen eigene Person
Spielverständnis	(Anfangs-) Schwierigkeiten Verständnisverbesserung Spielbedingungen
Rollenverständnis	„Fascist“ „Liberal“
Rollenwechsel	-
Rollenstrategie	„Fascist“ „Liberal“ Spielen im Team
Erkennungsstrategie	Ausschlussprinzip Mitspieler*innenbeobachtung Gefühle bei Erkennung täuschender Person
Gruppenatmosphäre	Sprache Veränderung der Atmosphäre Beschreibung
Lerneffekte	Geschichte und Politik personenbezogen

Da es den Rahmen an dieser Stelle sprengen würde, alle Subkategorien einzeln vorzustellen, sei hier wieder auf den Codierleitfaden verwiesen, der im Anhang zu finden ist und der, neben den Hauptkategorien, auch detailliert die Subkategorien inhaltlich ausweist.

5) Zweiter Codierprozess

Im Rahmen des zweiten Codierprozesses werde das gesamte Material nochmals durchgearbeitet, dieses Mal unter Beachtung der Subkategorien, mit Hilfe derer die Hauptkategorien ausdifferenziert wurden. Es sei an dieser Stelle nochmal explizit darauf hingewiesen, dass die

Phasen vier und fünf mehrmals durchlaufen wurden,²⁵⁸ um zu dem Kategoriensystem, wie es in Tabelle 1 dargestellt ist, zu gelangen. Im Laufe dieses Prozesses wurden die im ersten Schritt erwähnten Fallzusammenfassungen überarbeitet, mit dem Ziel, die spätere Analyse und Ergebnisdarstellung zu erleichtern.²⁵⁹

6) Analyse

Im nächsten Schritt geht es um die Analyse der erhobenen Daten, welche auch schon der Vorbereitung auf den anschließenden Schritt der Ergebnispräsentation diene. Kuckartz zählt einige Möglichkeiten auf, wie und mit welchem Fokus eine Analyse von statten gehen könne.²⁶⁰

Im Kontext dieser Arbeit wurde sich vor allem für die kategorienbasierte Analyse entlang der Hauptkategorien entschieden, da diese Variante aufgrund der angestrebten systematischen Beschreibung der Kategorien und der inhaltlichen Fokussierung, die Raum für Interpretation lässt, als passend für das Forschungsvorhaben empfunden wird. Wie Kuckartz empfiehlt, werden dafür die Ergebnisse, die bei jeder Hauptkategorie ausgemacht werden konnten, vorgestellt. Um einen logischen Aufbau zu gewährleisten,²⁶¹ sind die Forschungsfragen, wie sie in der Einleitung aufgeworfen werden, strukturgebend. Näheres dazu wird in der Einleitung zu Kapitel 6 beschrieben.

Um die subjektiven Erfahrungen der befragten Personen so umfänglich wie möglich wiedergeben zu können, findet auch, an passenden Stellen, eine Analyse der Zusammenhänge zwischen den Kategorien, also zwischen zwei Hauptkategorien oder zwischen einer Haupt- und den dazugehörigen Subkategorien, statt. Dabei soll vor allem darauf geachtet werden, in welchem inhaltlichen Verhältnis zwei Kategorien zueinander stehen könnten.²⁶²

7) Ergebnispräsentation

In der abschließenden Phase werden die Ergebnisse, die gefunden wurden, die Erkenntnisse, die daraus entstehen, und die Beantwortung der Forschungsfragen in Form eines Berichts verschriftlicht. Dabei sollen durchaus auch Rückgriffe auf bereits in den vorherigen Phasen geleistete Vorarbeiten vorgenommen werden.²⁶³ Wie von Kuckartz empfohlen und schon angekündigt ist, orientiert sich der Aufbau der Ergebnispräsentation an den für diese Arbeit aufgeworfenen Forschungsfragen.

²⁵⁸ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 142.

²⁵⁹ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 143.

²⁶⁰ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 147.

²⁶¹ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 148f.

²⁶² vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 149f.

²⁶³ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 154.

Da sich für kategorienbasierte Auswertungsverfahren entschieden wurde, werden, um die Forschungsfragen adäquat beantworten und die aus dem Material geschlossenen Ergebnisse nachvollziehbar gestalten zu können, die wichtigsten Textstellen aus dem Material zusammengestellt werden.²⁶⁴ Dieser Darstellung der Ergebnisse wird das nächste Großkapitel gewidmet.

²⁶⁴ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 155.

6. Diskussion der empirischen Daten

In diesem Kapitel werden nun die Forschungsergebnisse dieser Arbeit dargestellt. Im Sinne der gewählten kategorienbasierten Analyse entlang der Hauptkategorien sowie der Analyse der Zusammenhänge zwischen den Kategorien, werden die Ergebnisse dieser Analyseverfahren berichtet.

Zu diesem Zweck und um eine sinnvolle inhaltliche Gliederung zu gewährleisten,²⁶⁵ ist das Kapitel in die in der Einleitung aufgeworfenen Forschungsfragen untergliedert und beschäftigt sich mit denjenigen Haupt- und Subkategorien, die von der jeweiligen Forschungsfrage abgeleitet wurden. Zur besseren Übersicht wird die Ergebnispräsentation nur nach den Hauptkategorien gegliedert; die Subkategorien fließen bei der Darstellung aber mit ein.

Das Unterkapitel 6.1 beschäftigt sich demnach mit der ersten Frage zur allgemeinen Wahrnehmung des Spiels „Secret Hitler“ aus der subjektiven Sicht der befragten Personen. Dafür werden die Hauptkategorien „Spielempfinden“, „Gruppenatmosphäre“ und „Spielverständnis“ herangezogen.

6.2 analysiert diejenigen Kategorien, die zu einem Erkenntnisgewinn bezüglich der Frage beitragen, inwiefern die spielmechanischen Prozesse des Spiels wahrgenommen werden, indem auf die Kategorien „Rollenverständnis“, „Rollenwechsel“, „Rollenstrategie“ und „Erkennungsstrategie“ Bezug genommen wird.

Anschließend geht 6.3 darauf ein, ob die Jugendlichen historische und politische Bezüge in dem Spiel wahrnehmen und Lerneffekte bei sich ausmachen können. Dazu werden die Kategorien „Selbsteinschätzung“ und „Lerneffekte“ betrachtet. Ausgehend davon soll abgeleitet werden, inwiefern das Spiel Geschichtsbilder vermittelt.

Um in regelmäßigen Abständen einen Rekurs auf die aufgeworfenen Forschungsfragen und deren Beantwortung bieten zu können, werden nach jedem Unterkapitel Zwischenfazits gezogen. Das abschließende Kapitel verweist auf mögliche Schwachstellen der Studie, die an dieser Stelle nicht vorenthalten werden sollen.

Da, um die Ergebnisse möglichst transparent zu machen, zur Darstellung und Untermauerung von Interpretationen, immer wieder Zitate aus den Transkripten der für diese Arbeit geführten Interviews genommen werden, folgt an dieser Stelle zur besseren Übersicht, der Hinweis, dass diese, um sie von anderen Zitaten oder Eigenbegriffen abzugrenzen, kursiv gesetzt wurden. In den hinter das Zitat gesetzten Klammern befindet sich jeweils der Hinweis, aus

²⁶⁵ vgl. Kuckartz/Rädiker (2022), 148.

welchem Interview, sprich Transkript, das Zitat entnommen wurde. Des Weiteren wird das Zitat mit der entsprechenden Zeilennummer aus dem Transkript versehen.

6.1 Wahrnehmung des Spiels

Um sich der Frage zu nähern, wie das Spiel „Secret Hitler“ allgemein von den befragten Jugendlichen wahrgenommen wurde, werden im Folgenden die Hauptkategorien „Spielempfinden“, „Gruppenatmosphäre“ und „Spielverständnis“ mit ihren jeweiligen Subkategorien analysiert.

6.1.1 Spielempfinden

Bezüglich der Hauptkategorie „Spielempfinden“ fällt zunächst auf, dass alle drei interviewten Personen das Spiel „Secret Hitler“ als positiv empfunden haben, in dem Sinne, als dass es ihnen gefallen hat. Dies kann geschlussfolgert werden, da im Material die Subkategorie „Spielempfinden-positiv“ wesentlich häufiger als die Subkategorie „Spielempfinden-negativ“ codiert wurde. So meint beispielsweise die befragte Person B:

Ja, also, grundsätzlich hat es mir voll gefallen, man kann sich voll in die Rollen hineinversetzen. (B:19-20)

Befragte Person A hebt die Interaktion mit den Mitspieler*innen, in die man bei diesem Spiel notwendigerweise treten muss, hervor:

Also, das ist ein sehr spannendes Spiel, bei dem man sehr auf die (.) Menschen, mit denen man halt da spielt, achten muss. (A: 17-18)

Besonders erwähnenswert ist für C:

Aber so im Spiel hat alles voll gut hingehauen und, ja, es war auch voll die Gaudi. (C: 22-23)

Während bei den Personen A und B tatsächlich nur positives Spielempfinden codiert wurde, empfindet C das Lügen und die Manipulation, die zum Beispiel mit der Rolle des „Fascist“ einhergeht, als eher negativ:

Naja, wenn man der Böse ist und man kann nicht gut lügen (lacht) und man verredet sich, das ist dann blöd (lacht). Das hat mir nicht so gefallen, aber ich meine, das ist ja bei jedem anders. (C: 33-35)

Befragte Person C begründet dies, indem sie verallgemeinernd auf eine Spielsituation verweist, in der man als *der Böse* (C: 33), gemeint ist hier die Rolle des „Fascist“ (das Wording hier wird später noch ausführlich behandelt), lügen müsse, obwohl man das als Spieler*in nicht könne und daher im Spielgeschehen auffliege. Dies dürfte sich wohl konkret auf eine Situation in der zweiten Spielrunde beziehen, wo sich C in der Rolle des „Fascist“ befunden hat und durch einen Versprecher als ebendiese Rolle aufgefliegen ist. Es darf vermutet werden, dass diese Situation, durch welche das Spiel zugunsten des Teams der „Liberals“ entschieden wurde, zu unangenehmen Gefühlen bei der Spielerin und somit zu einem negativen Empfinden gegenüber dem Spiel geführt hat.

Bei den interviewten Personen C und vor allem A wird die vermeintliche Andersartigkeit des Spiels „Secret Hitler“ im Vergleich zu anderen Spielen betont. A führt dies zu Beginn des Gesprächs so aus:

Und es ist grundsätzlich einfach einmal ein ganz ein anderes Spiel, also das ist jetzt nicht eines, was man so daheim spielt wie „Mensch ärgere dich nicht“ oder so, sondern es ist wirklich einmal ein wirklich, also ein anderes Spiel halt, wo man (.) mal so auf das (atmet aus) alles achten muss, wie die anderen sind. (A: 18-22)

Später führt sie genauer aus:

Also, es ist sicher (.), ich finde es spannender als andere Spiele halt, auch wenn man vielleicht nicht so viel lernt, aber für den Unterricht ist es sicher für Schüler spannend, wenn man so zwischendurch einmal so ein Spiel einfach zur Auflockerung und einfach, dass man mehr Dynamik reinkommt halt vielleicht, also (.), das ist auf jeden Fall anders als wie so normale Geschichtespiele. (A: 138-142)

Für befragte Person A scheint sich das Spiel durch die Spannung, die aufgrund des Spielaufbaus und des Spielziels gegeben ist, von anderen Spielen zu unterscheiden. Sie verweist auch darauf, dass es *anders als wie so normale Geschichtespiele* (A: 141-142) sei. Da alle drei Probandinnen zum Zeitpunkt der Interviews dieselbe Schule und dieselbe Klasse besucht haben, könnte zur näheren Ausführung, was genau unter „normalen Geschichtespielen“ zu verstehen ist, auch die Aussage von C hinzugezogen werden:

Na, also, es ist, finde ich, was anderes, weil so richtig Fakten sind nicht vermittelt worden, aber dafür hat es mehr Spaß gemacht und ich glaube, als Schüler ist man da auch mehr interessiert daran, wie wenn man da Kärtchen bekommen und die eigentlich

auswendig lernen muss oder so irgendwie in die Richtung. Ich glaube, so freut es die Schüler dann auch nicht mehr so lange, aber so ist es schon lustiger. (C: 165-169)

Vermutlich sind mit diesen Äußerungen vor allem Lernspiele im Sinne von Memorierspielen gemeint, die vor allem dem Einprägen und Reproduzieren von (Fakten-) Wissen dienen,²⁶⁶ nicht aber Lernspiele im Sinne von Gesellschafts-, Plan- oder Rollenspielen.

Sowohl die befragte Person A als auch C geben, ohne explizit dazu befragt worden zu sein, eine Spielempfehlung ab. Beide heben bei ihrer indirekten Empfehlung, wohl in dem Wissen, dass die Interviewende ein Lehramtsstudium betreibt und die befragten Personen selbst dieser Zielgruppe angehören, die Zielgruppe der Schüler*innen hervor und betonen einerseits die Auflockerung, die das Spiel in den (Geschichts-) Unterricht bringen könnte und andererseits den Spaßfaktor, der mit diesem Spiel einhergehen würde.

Auch B schlussfolgert eine Spielempfehlung für Schüler*innen, aber aus folgendem Grund:

Nur weiß ich nicht, ob das wirklich so, also für Volksschulkinder würde ich das jetzt nicht empfehlen, weil es halt ziemlich laut zugeht (.) und ziemlich oft auch zu Kraftausdrücken kommt oder was auch immer, (.) glaube nicht, dass das so, aber mit größere, also mit älteren Leuten, so in meinem Alter, kann man das sicher gut spielen. (B: 20-24)

Sie bezieht bei ihrer Spielempfehlung und der daraus resultierenden Nichtempfehlung an jüngere Kinder die im Spiel herrschende Gruppenatmosphäre und Spieldynamik mit ein, auf welche nun im Folgenden genauer eingegangen wird.

6.1.2 Gruppenatmosphäre

Auf die Frage, wie befragte Person B die Gruppenatmosphäre beschreiben würde, bringt sie die Stimmung für sie folgendermaßen auf den Punkt:

Alter, die war explosiv (lacht). (B: 141)

Andere Adjektive, die von den Probandinnen verwendet werden, um die Atmosphäre zu beschreiben sind beispielsweise *dynamisch und sehr laut (lacht)* (A: 101), *spannend* (A: 106), *sehr aufgeweckt* (C: 124) oder *sehr lebendig* (C: 124).

²⁶⁶ vgl. Bernhardt (2018), 57.

Befragte Person A beschreibt die Atmosphäre auch als emotionsgeladen, was sich vor allem dann zeige, wenn jemandem vorgeworfen wurde, zum Team der „Fascists“ zu gehören:

Also, man hat schon gemerkt, dass wirklich Emotionen dabei sind, dass sich jeder, der wenn jetzt wer beschuldigt worden ist, der es halt nicht war, da haben sie gleich, also jeder wollte halt sagen: „Nein, ich war es nicht.“ und wirklich sehr (.), also man wollte die anderen halt wirklich davon überzeugen. (A: 101-105)

Vielleicht lässt sich aufgrund der von Person A beschriebenen emotionalen Einbindung der Spieler*innen in das Spiel erklären, was schon im Zitat oben (B: 20-24) angeklungen ist, nämlich, dass in der Wahrnehmung von Person B im Spielprozess von den Mitspieler*innen einige Kraftausdrücke verwendet wurden. Generell könne vor allem die erste Spielrunde als *laut* (B: 157) beschrieben werden. Dieselbe Beobachtung scheint auch A zu teilen, denn sie verwendet, gefragt nach der verwendeten Sprache in den Spielrunden denselben Wortlaut (vgl. A: 117). Passend dazu teilt C die Beobachtung, dass die Sprache *nicht so wie in einem normalen Gespräch gewesen* (C: 136) sei, sondern dass, im Eifer des Gefechts, auch *geschrien* (C: 134) worden sei.

Man habe im Verlauf der Spielrunden allerdings auch

gemerkt von Runde zu Runde, dass wir ein bisschen ruhiger geworden sind (B: 151-152)

Diese Beobachtung, dass es in der ersten Spielrunde, wohl aufgrund der am Anfang erhöhten Motivation, das Spiel zu spielen und der Spannung dieses für die Beteiligten unbekannten Spielprinzips, sehr laut zugeht, teilt auch A:

Also, die erste Runde war auf jeden Fall am lautesten und wo halt wirklich alle versucht haben sich irgendwie wirklich einzubringen und dann hat man schon gemerkt in der zweiten Runde ist es ein bisschen weniger geworden und in der dritten haben dann auch mehr, waren dann wieder mehr still und so und haben mehr beobachtet, also das ist immer weniger geworden eigentlich von Runde zu Runde. (A: 109-113)

Worauf A im Besonderen hinweist, ist, dass ihrem Empfinden nach, jede Spielrunde nicht nur, was die Gruppenatmosphäre betrifft, anders verlaufen ist, sondern auch bezüglich der Spielverläufe, wohl aufgrund anders verteilter Rollen. Dies kann aus nachstehender Aussage gefolgert werden, die getroffen wurde, obwohl die befragte Person A in jeder Runde die gleiche Rolle innehatte, nämlich die eines „Liberal“:

(...) also ich finde, jede Runde war trotzdem anders und man hat immer einen Unterschied eigentlich gemerkt von den Runden her, ja. (A: 43-45)

Damit die Spieler*innen im Sinne des Spiels agieren und diskutieren können, ist zuvorderst ein gewisses Spielverständnis notwendig, welches im nächsten Unterkapitel behandelt wird.

6.1.3 Spielverständnis

Bezüglich des Spielverständnisses kann festgehalten werden, dass alle drei Probandinnen der Meinung sind, dass das Spiel am Anfang noch etwas schwierig zu verstehen sei. Beispielfürhaft dafür ist an dieser Stelle ein Zitat von befragter Person A:

Ja genau, also, es ist, am Anfang ist es sicher, also die erste Runde, ist einmal noch so zum Kennenlernen, das heißt, in der zweiten Runde merkt man schon, da kann man es, da versteht man es schon, da (..) macht man dann einfach gleich, da ist man dann anders, also da tut man gleich anders. (A: 25-28)

Für die befragte Person B scheint die erste Spielrunde deshalb so schwierig gewesen zu sein, weil sie *gleich so eine wichtige Rolle gehabt habe* (B: 26-27) (Anm.: gemeint ist die Rolle des „Fascist“). Anhand dessen wird erstmals sichtbar, dass die verschiedenen Rollen, die es gibt, unterschiedlich, in diesem Fall bezüglich ihrer Schwierigkeit, wahrgenommen zu werden scheinen. Diese Beobachtung der unterschiedlichen Wahrnehmung der verschiedenen Rollen wird unter 6.2.1 näher ausgeführt. Aber auch sie erwähnt, dass es *nach den ersten zwei Karten, die da gefallen sind* (B: 27-28) besser zu verstehen sei.

Und C meint:

Nein, ich meine, manches, D oder so hat es nicht ganz gecheckt mit den Karten und so, aber ja, das ist das kleinste Problem, dann fängt man halt von vorne an. (C: 21-22)

Nach diesen anfänglichen Schwierigkeiten sei das Spiel aber auf jeden Fall zu verstehen (vgl. A: 30-31) und man komme schnell in das Spiel hinein (vgl. C: 17-18).

Dafür müssten aber auch einige Rahmenbedingungen gegeben sein: Die befragte Person C beispielsweise berichtet, dass sie bei den Erklärungen zum Spiel, die kurz vor Spielbeginn von der Verfasserin getätigt wurden, *ein wenig ausgeschalten* (C: 25) habe und es daher hilfreich gewesen sei,

wenn man es immer wieder, so zwischendurch wer erklärt oder wenn halt Fragen sind und sich mehrere nicht auskennen, dass es wieder wer erklärt, dann haut das schon hin. (C: 26-28)

Für B erscheinen schon vor Spielbeginn einige Umstände notwendig, um das Spiel gut spielen zu können. So meint sie:

Aber man muss es halt, glaube ich, mit Kindern spielen, die was schon ein bisschen Geschichte wissen, wer Hitler ist, was die Faschisten tun und so. (B: 195-196)

In diesem Zitat scheint ihr ein gewisses historisches Wissen als Spielbedingung zentral. Etwas später ergänzt sie auf die Frage, ob es sich bei diesem Spiel aus ihrer Sicht um ein „klassisches Geschichtespiel“ im Sinne von einem Spiel, das Faktenwissen abprüfe, handle:

Ja, du musst eigentlich kein Wissen nicht so haben, aber du musst halt Verbindungen setzen können und im Kopf so ein gutes Gedächtnis haben, dass du Leute miteinander verknüpfen kannst. Wie wenn du jetzt halt schriftlich eine Liste schreiben würdest: Was könnte jetzt sein? Wie viele Karten liegen schon, und. (B: 202-205)

Auf Nachfrage, ob sie damit meine, dass man strategisches und vernetztes Denken für dieses Spiel benötige, antwortet sie:

Ja, das musst du schon haben, glaub ich. Weil, wenn du jetzt sagst, du merkst dir, wenn du in der Schule keine Zahlen merkst oder, dann ist das, glaube ich, kein Spiel für eine Person. (B: 207-209)

Hier scheint also eine gewisse Ambivalenz auszumachen zu sein, da Person B einerseits angibt, dass ein basales historisches Wissen notwendig sei, um das Spiel spielen zu können, und andererseits kurz darauf angibt, dass kein Wissen notwendig sei. Dieser Umstand lässt sich eventuell damit begründen, dass die Aussage, wonach kein Wissen notwendig sei, auf eine Nachfrage der Verfasserin kam, inwiefern spezielles Faktenwissen für die Spielbarkeit notwendig sei. Aus der Antwort lässt sich schließen, dass sie dieses wohl nicht für notwendig erachtet, allerdings scheint sie die Fähigkeit zu logischem, strategischem und vernetztem Denken als relevant einzustufen.

Des Weiteren scheint sie das Spielverständnis selbst als Bedingung zu erachten, damit die Möglichkeit eröffnet wird, sich in das Spiel und vor allem in die spielbaren Rollen, voll umfänglich hineinversetzen zu können, wie aus folgendem Zitat hervorgeht:

Nein, es hat eigentlich voll gepasst, weil, man hat die Karten, wenn man sich auskennt, dann ist man voll drinnen und man muss sich halt voll hineinversetzen, weil, sonst ist es fad und man kennt sich sonst nicht aus. (B: 35-37)

Sie spricht hierbei auch eine für sie notwendige Bereitschaft von Seiten der Spieler*innen an, sich in die vorgegebenen Rollen tatsächlich hineinzusetzen, damit das Spiel gelingen kann.

6.1.4 Zwischenfazit

Bezüglich der ersten Forschungsfrage, nämlich wie das Spiel „Secret Hitler“ im Allgemeinen von Jugendlichen wahrgenommen wird, kann, aufgrund der hier exemplarisch gesammelten Daten, gesagt werden, dass das Spiel bei Jugendlichen der befragten Alterskohorte, nämlich jungen Erwachsenen im Alter von rund 18 Jahren, gut angekommen zu sein scheint. Dieser Schluss lässt sich einerseits aufgrund des überwiegend positiven Spielempfindens der Befragten, welches im Interview rückgemeldet wurde, und andererseits aufgrund der von allen drei befragten Personen ausgesprochenen Spielempfehlung an Schüler*innen, ziehen. Der Grund, warum das Spiel Gefallen bei den Jugendlichen gefunden zu haben scheint, dürfte wohl im Spielprinzip liegen, welches von den Probandinnen vor allem als anders im Gegensatz zu „normalen“ Geschichtsspielen wie klassischen Lernspielen empfunden wurde. Hier scheint sich die Beobachtung zu bestätigen, dass in derartigen Spielen viel Potential liegt, um die Motivation der Schüler*innen durch den präsenten Spaßfaktor zu aktivieren.²⁶⁷

Außerdem kann nochmals gesagt werden, dass sich das Spiel „Secret Hitler“ für einen Einsatz im Unterricht auch deshalb lohnen könnte, da bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit geklärt wurde, dass Medien, die in irgendeiner Form Geschichte verarbeiten, auch ein bestimmtes Geschichtsbild vermitteln (s. Kapitel 2.2) und somit das Geschichtsbewusstsein beeinflussen können. Eine Aufgabe der Institution Schule besteht darin, diese Geschichtsbilder und ihre Wirkung aufzuzeigen (s. Kapitel 2.1.1), weshalb es durchaus gerechtfertigt ist, ein solches Spiel im Unterricht zu behandeln. Nicht zuletzt verweist auch der österreichische Lehrplan, der sich am FUER-Kompetenzmodell orientiert, auf die Entwicklung eines Geschichts- und Politikbewusstseins, welches zu einem reflektierten Umgang mit Geschichte und Politik befähigen soll.²⁶⁸ Weitere Punkte, die für das didaktische Potential des Spiels sprechen, werden im Laufe der weiteren Ergebnispräsentation angesprochen.

Sollte man sich nun entscheiden, „Secret Hitler“ aufgrund des scheinbar hohen Interesses, welches es bei Jugendlichen auszulösen scheint, zu spielen, so gibt es bei der Durchführung, vor allem, wenn diese im Kontext einer Unterrichtsstunde stattfinden soll, einige Punkte zu beachten, die aus den Ergebnissen der Befragung abgeleitet werden können:

In den geführten Gesprächen wurde beispielsweise von einer dynamischen

²⁶⁷ vgl. Bernhardt (2018), 50.

²⁶⁸ vgl. Hellmuth/Kühberger (2016), 5.

Gruppenatmosphäre berichtet, die dann zustande komme, wenn sich die Spieler*innen total in das Spiel hineinversetzen. Dabei könnte dies, wie oben dargestellt wurde, dazu führen, dass mit einer Erhöhung des Lautstärkepegels und einer Verwendung von Kraftausdrücken vonseiten der Spieler*innen zu rechnen ist. Des Weiteren ist dem Umstand Beachtung zu schenken, dass jede Spielrunde, je nachdem, um welche Spielrunde es sich bereits handelt, wer mitspielt und wer welche Rolle in einer Spielrunde ausfüllt, anders verlaufen kann und diese Veränderungen dementsprechend thematisiert werden sollten.

Bezüglich der Organisation des Spiels ist jedenfalls damit zu rechnen, dass das Spiel in mindestens zwei Spielrunden durchgespielt werden muss, damit die Spieler*innen das Spiel verstehen und sich mögliche Strategien zurechtlegen können. Des Weiteren ist es sicherlich von Vorteil, wenn die Lehrperson selbst das Spiel bereits im Vorhinein mehrmals durchgespielt hat, um für Fragen, die das Regelwerk und den Ablauf betreffen, zur Verfügung zu stehen, denn, wie in den Interviews erwähnt wurde, ist es hilfreich, sich bei aufkommenden Fragen an jemanden wenden zu können.

Als Spielbedingungen wurden des Weiteren auch in gewisser Weise historisches Vorwissen und strategisches Denken genannt. Da diese Aspekte auch mit den Lerneffekten des Spiels in Verbindung gebracht werden können, wird auf sie unter Punkt 6.3.3 näher eingegangen.

Abschließend braucht es nicht zuletzt auch eine gewisse Bereitschaft der Spieler*innen, sich auf das Spiel „Secret Hitler“ einzulassen, um es spielen zu können. Daher ist bei der Verwendung in der Schule jedenfalls darauf zu achten, mit welchen Klassen es gespielt werden kann.

6.2 Wahrnehmung der spielmechanischen Prozesse

In diesem Unterkapitel geht es um die Frage, wie die befragten Jugendlichen die dem Spiel eigenen spielmechanischen Prozesse wahrgenommen und erlebt haben. Die Kategorien „Rollenverständnis“, „Rollenwechsel“, „Rollenstrategie“ sowie „Erkennungsstrategie“ und ihre jeweiligen Unterkategorien werden zur Beantwortung dieser Frage herangezogen.

6.2.1 Rollenverständnis

Zunächst gilt es bei der Kategorie „Rollenverständnis“ festzuhalten, dass, obwohl die Spielmaterialien des Spiels „Secret Hitler“, wie in Kapitel 3.4 abgebildet, den Spieler*innen bei den für die Interviews durchgeführten Spielrunden in englischer Sprache vorlagen, es sich dennoch eingebürgert hat, die (vermeintlich) deutschen Bezeichnungen für die Rollen zu verwenden. So wurde die Rolle des „Secret Hitler“ schlicht mit *Hitler* bezeichnet (B: 46), die

Rolle des „Liberal“ als *Liberaler* (B: 72) und die Rolle des „Fascist“ als *Faschist* (B: 80).

Interessant ist außerdem zu bemerken, dass Person A, obwohl sie in allen drei durchgeführten Spielrunden die Rolle eines „Liberal“ innehatte, keine Äußerungen traf, die der Kategorie „Rollenverständnis“ zugeordnet werden konnten. Wie unter Punkt 6.2.3 nachzulesen ist, hat sie vielmehr beschrieben, welche Strategien sie beim Spielen der Rolle des „Liberal“ verfolgt hat. Bei den Interviewpartnerinnen B, die alle drei genannten Rollen durchspielen konnte, und C, die zwei Mal die Rolle des „Liberal“ und ein Mal die Rolle des „Fascist“ ausfüllte, konnten hingegen einige Aussagen bezüglich ihres Rollenverständnisses ausgemacht werden.

Zunächst zur Subkategorie der „Fascist“-Rolle, welcher, aufgrund der Tatsache, dass in den durchgeführten Spielrunden das Team der „Fascists“ nur aus einem „Fascist“ und dem „Secret Hitler“ bestand, auch die Rolle des „Secret Hitlers“ zugeordnet wird.

Befragte Person B ordnet diese beiden Rollen, wohl aufgrund ihrer spielentscheidenden Funktion, als *die wichtigen Rollen* (B: 42) ein, wie sie gleich zwei Mal erwähnt (vgl. auch B: 26). Sie spricht aber auch an, dass diesen Rollen eine gewisse Schwierigkeit anhafte, die einerseits mit der bereits in 6.1.3 besprochenen anfänglichen Verständnisschwierigkeit, die offenbar mit dem Spiel einhergeht, und andererseits mit der Notwendigkeit zu lügen, die das Spiel mitbringt, zu tun habe (vgl. B: 42-43). Aus folgender Äußerung, die sie auf die Frage nach ihrer Lieblingsrolle getätigt hat, lässt sich aber schließen, dass diese Schwierigkeiten für sie den Reiz des Spiels auszumachen scheinen und die vermeintlich schwierigen Rollen durchaus positiv wahrgenommen wurden: *Ja, am coolsten war der Hitler (lacht).* (B: 67)

Sie begründet dies auf Nachfrage folgendermaßen:

Ja, und da ist die Spannung und das Risiko eigentlich am besten, weil, ich bin so, bei Liberaler ist es so, du machst eigentlich immer dasselbe und es sind mehr Leute, die was dir helfen und als Hitler kämpfst du mehr oder weniger zu zweit oder halt alleine. (B: 71-74)

Sie hebt bei ihrer Begründung zunächst also vor allem den Spannungs- und Risikoaspekt hervor, der gegeben ist, da man als „Secret Hitler“ oder als „Fascist“ immer die Gefahr hat, entdeckt zu werden.

Genau dieser Punkt scheint von befragter Person C aber nicht als gleichermaßen positiv empfunden worden zu sein:

Ja, beim Schweren, also beim Faschist Spielen, ja, ist auch gegangen, aber nur, ich habe das nicht so gut drauf (lacht). Dass ich so das versteckt so mache und so voll lüge, [...] (C: 44-46)

In diesem Fall dürfte die eher negative Selbsteinschätzung von C bezüglich ihrer Täuschungs- und Manipulationsfähigkeit damit zusammenhängen, dass sie die Rolle des „Faschist“ als schwer zu spielen betrachtet. Es fällt auf, dass beide befragten Personen B und C erwähnen, dass eine gewisse Gefahr mit der Rolle des „Faschist“ einhergehe, in dieser Rolle aufgedeckt zu werden. Während für B (vgl. 71-74) dieser Rollenaspekt wegen seiner inhärenten Spannung positiv besetzt zu sein scheint, empfindet C (vgl. C: 44-46) ihn wohl als negativ. Von beiden befragten Personen wird also derselbe Aspekt angesprochen, nur ganz unterschiedlich wahrgenommen.

Im obenstehenden Zitat von B (B: 71-74) wird nicht nur der Spannungsfaktor der „Faschist“-Rolle angesprochen, sondern auch ihre diesbezügliche Wahrnehmung der „Liberal“-Rolle: Diese könnte von ihr, abgeleitet von ihren getätigten Äußerungen, als redundant und einfacher zu spielen wahrgenommen worden sein. Diese Empfinden könnten auf die Gleichförmigkeit der Rolle und die Tatsache, dass man in dieser Rolle mit mehr Leuten kooperieren kann, zurückgeführt werden.

Diesen bei dieser Rolle scheinbar fehlenden Spannungsfaktor spricht auch C an, allerdings sieht sie diesen Aspekt wiederum positiver, denn auf die Frage, ob die Rolle des „Liberal“ einfacher zu spielen sei, als die des „Faschist“ bestätigt sie diese Frage (vgl. C: 81) und begründet dies mit: *Weil ich nicht aufgedeckt werde (lacht) (C: 77).*

Was im Gespräch mit Interviewpartnerin C besonders auffällig ist, ist die verwendete Sprache bezüglich der Rollen, die ebenfalls einen Schluss auf ihr Rollenverständnis zulässt: So bezeichnet sie die Rolle des „Liberal“ zwei Mal als *der Liebe* (C: 37, C: 55) und ein Mal als *den Braven* (C: 43). Sie assoziiert diese Rolle also mit positiven Begriffen und münzt an einer Stelle die Rolle auch auf sich und die anderen Spieler*innen um. Bezogen auf die Frage, wie es für sie war, die Rollen zu wechseln, meint sie:

Ja, eh (..) ein bisschen schwierig, weil, also den Braven zum Spielen, das war eh leicht, weil das wissen wir eh so auch (lacht). (C: 43-44)

Sie scheint sich und die Mitspieler*innen also, aufgrund dieser Aussage, auch als die „Guten“ zu verstehen und sich von der als negativ empfundenen Rolle des „Faschist“ abgrenzen zu wollen. Denn im Gegensatz zur Rolle des „Liberal“ setzt sie die Rolle des „Faschist“ mit Begriffen

wie den *Schweren* (C: 44) und *der Böse* (C: 33) gleich. Hier wurde sich scheinbar ganz in die Rolle, die als positiv wahrgenommen wurde, hineinversetzt.

6.2.2 Rollenwechsel

Bei dieser Kategorie gilt es anzumerken, dass befragte Person A, aufgrund der Tatsache, dass sie zufälligerweise in allen drei durchgeführten Spielrunden dieselbe Rolle innehatte, nämlich die des „Liberal“, keinen Rollenwechsel vollzogen hat und dementsprechend keinerlei Aussagen bezüglich ihrer Wahrnehmung dazu tätigen konnte.

Wie der Äußerung von C (vgl. C: 43-44) schon in Kapitel 6.2.1 entnommen werden kann, nahm sie den Umstand, sich in eine neue Rolle hineinzusetzen als schwierig wahr, vor allem in Bezug auf die Rolle des „Fascist“, weil sie diese Rolle, wie oben schon angesprochen wurde, ebenfalls als schwierig empfunden zu haben scheint (vgl. C: 44-45).

Dass dem Rollenwechsel, gerade zu Beginn des Spiels und vor allem auch, wenn man das Spiel überhaupt die ersten Male spielt, eine gewisse Schwierigkeit innewohnt, kann auch B bestätigen:

Es war am Anfang (.), es hat mir schon, weil am Anfang war ich kurz überfordert, wie ich gewusst habe: Oh, gleich Faschist. Aber es ist dann eh gegangen und von Rolle zu Rolle immer. (B: 79-81)

Sie spielte in der ersten Runde die Rolle des „Fascist“, also eine Rolle, die von ihr, wie bereits beschrieben wurde, als schwierig zu spielen empfunden wurde, wodurch sich das in diesem Zitat geäußerte Gefühl der Überforderung erklären ließe.

Die Schwierigkeit mache aber auch aus, dass man am Anfang noch nicht wisse, welche Strategie man verfolgen solle:

Ja, also am Anfang habe ich mir schon schwergetan, da habe ich mir gedacht: Mhm, (nachdenklich), welche Karte lege ich jetzt weg?, wenn ich Kanzler war. (B: 54-55)

Ähnlich wie beim Spielverständnis dürfte aber auch der Rollenwechsel von Spielrunde zu Spielrunde leichter fallen, wie aus folgendem Zitat hervorgeht:

Und jetzt in der zweiten, dritten Runde habe ich schon langsam gewusst, welche Strategie oder was ich nach dem anderen mache, ja. Das ist dann von Runde zu Runde besser geworden. (B: 55-58)

Die Interviewpartnerin spricht im obenstehenden Zitat schon die unterschiedlichen Strategien an, die mit den verschiedenen Rollen einhergehen; diese werden nun im folgenden Unterkapitel Thema sein.

6.2.3 Rollenstrategie

Zunächst scheint es sich so zu verhalten, dass man, um als Spieler*in eine Strategie, die man beim Spielen von einer der drei Rollen („Liberal“, „Fascist“, „Secret Hitler“) anwendet, entwickeln zu können, jede der zur Verfügung stehenden Rollen zumindest ein Mal erlebt haben sollte, wie zusammengefasst aus folgender Aussage von befragter Person B hervorgeht:

Ja, man hat sozusagen jede Rolle eigentlich, durch mein Glück, erleben können, weil, wenn ich jetzt ständig Hitler gewesen wäre, hätte ich jetzt nie das gewusst, wie ist das jetzt als Liberaler, wie arbeite ich mit den anderen am besten zusammen. (B: 62-64)

Als Erstes wird nun dargestellt, wie die befragten Personen die Rolle des „Liberal“ angelegt haben. Diese Rolle hatten alle befragten Personen zumindest ein Mal inne, Person A zufälligerweise sogar in allen drei durchgeführten Spielrunden.

Wie sie die Rolle des „Liberal“ strategisch angegangen ist, beschreibt befragte Person A folgendermaßen:

(.) Also ich selber habe eigentlich immer alles so ziemlich gleich gemacht, weil ich ja immer dieselbe Rolle gehabt habe, und weil ich ja auch nicht lügen hab müssen, habe ich ja auch keine Strategie gebraucht, aber man hat sich schon in jeder Runde dann mehr auf die anderen konzentriert halt. Also, in der ersten habe ich mehr so geschaut, was ich halt auch sage, vielleicht so mehr. Und dann habe ich aber eben mehr darauf geachtet, was halt die anderen, wie die anderen da so gespielt haben, (..) ja. (A: 50-56)

In diesem Zitat werden bereits einige Aspekte angesprochen, die, auch unter Betrachtung der anderen beiden Interviewpartnerinnen, augenscheinlich beim Spielen der Rolle des „Liberal“ wichtig zu sein scheinen.

Person A gibt zunächst an, keine wirkliche Strategie bei dieser Rolle verfolgt zu haben, sondern in allen Spielrunden gleich verfahren zu haben. Diese Beobachtung einer gewissen Gleichförmigkeit bezüglich der Rolle des „Liberal“ wurde auch schon von Person B (vgl. B: 71-74) im Kontext der Kategorie „Rollenverständnis“ angesprochen. Weiters findet sich die Aussage, keine konkrete Strategie verfolgt zu haben, in ähnlichem Wortlaut im Gespräch mit C wieder: *Eine wirkliche Strategie habe ich nicht gehabt. (..) (C: 60-61).*

Im weiteren Verlauf des Interviews kristallisiert sich aber doch heraus, auf welche Weise die befragten Personen die Rolle des „Liberal“ gespielt haben. So bekräftigt Interviewpartnerin A, was sie schon im obenstehenden Zitat angesprochen hat, nämlich, dass sie, aufgrund ihrer Rolle, nicht lügen habe müssen, ihre Strategie daher vor allem in einer Sache bestand: *Ehrlich sein, genau*. (A: 58) Dies betrifft, aufgrund des Spielprinzips, welches stark auf Kommunikation baut, wohl vor allem die Diskussionen, die sich in den Spielverläufen rund um die Frage, wer die Rollen des „Fascist“ und des „Secret Hitler“ in den jeweiligen Spielrunden bekleiden, entspinnen. Person C bringt aber auch jene Spielphase ins Gespräch, bei welchem es darum geht, in den zusätzlichen Rollen als „President“ und „Chancellor“ entweder rote oder blaue „Policies“ abzulegen und so zu verordnen. Sie meint, bezogen darauf, welche „Policies“ man als „Liberal“ verwendet:

Aber, weil ich als Liberaler, da nimmst du sowieso die blaue, also. Außer es geht nicht anders, dann. (C: 67-69)

Ein weiterer Aspekt, den befragte Person A oben anspricht, ist die Interaktion mit den anderen Mitspieler*innen. Laut ihrer Aussage fokussiere man sich erst nach der ersten Spielrunde, die, wie bereits bei der Kategorie „Spielverständnis“ und auch hier bei der Entwicklung von Strategien angesprochen wurde, eher geprägt ist von einem Kennenlernen des Spiels und einem Zurechtfinden in den Rollen, auf eine Beobachtung der anderen Spieler*innen. Dass man in seiner Rolle als „Liberal“ beginne, die Mitspieler*innen zu beobachten, erwähnt auch Interviewpartnerin C (vgl. C: 61-62). Was dabei genau beobachtet wurde, um Rückschlüsse auf vermeintliche Rollenbekleidungen der anderen ziehen zu können, wird im nächsten Unterkapitel zur Kategorie „Erkennungsstrategie“ näher ausgeführt.

Bezüglich des angesprochenen Aspekts der Interaktion mit den anderen Spieler*innen in der Rolle des „Liberal“ meint befragte Person B:

Aber wenn man liberal ist, einfach schauen, dass man mit den anderen zurechtkommt und nicht zu schnell wem vertraut, weil da fällt man auch gleich überall hinein (lacht). (B: 46-48)

Obwohl ihr also ein guter Umgang mit den anderen Mitspieler*innen wichtig zu sein scheint, erachtet sie gleichzeitig auch ein gewisses Misstrauen, welches man den anderen Mitspieler*innen entgegenbringen sollte, für relevant. Diese Empfindung lässt sich vermutlich mit dem Umstand erklären, dass man in der Rolle des „Liberal“ komplett im Unklaren darüber ist, wer von den anderen Spieler*innen ebenfalls in diesem Team ist. Im Gegensatz dazu wissen

bei der durchgeführten Spielvariante die Rollen des „Fascist“ und des „Secret Hitler“ über ihre gegenseitigen Identitäten, und somit auch über die des Teams der „Liberals“, Bescheid.²⁶⁹

Neben der auch von den anderen beiden Personen angesprochenen Beobachtung der Mitspieler*innen, führt Person B bezüglich ihres Verhaltens in der Rolle des „Liberal“ aus:

Wie ich dann liberal war, habe ich mir gedacht: Aha, jetzt muss ich es ruhiger angehen und schauen, was einmal die anderen machen. Und man darf nicht zu laut sein oder ständig seine Mimiken verändern, weil sonst ist man gleich draußen. (B: 81-84)

Ihrer Aussage ist zu entnehmen, dass sie von der Rolle des „Fascist“, die sie zuvor innegehabt hat, zur Rolle des „Liberal“ ihre Strategie und somit ihr Verhalten geändert haben dürfte, da sie explizit von ihrer Intention spricht, in der Rolle des „Liberal“ ruhiger in Lautstärke und Geschichtsveränderungen zu werden und eher in eine Beobachtungsrolle zu schlüpfen.

Wie die Rolle des „Fascist“ und des „Secret Hitler“ von den befragten Spielerinnen ausgelegt wurde, folgt in den nächsten Absätzen. Wiederum ist diesbezüglich zu erwähnen, dass befragte Person A in den durchgeführten Spielrunden zufälligerweise nicht in die Rolle des „Fascist“ schlüpfte und daher keine Aussagen bezüglich einer etwaigen Rollenstrategie tätigen konnte. Daher werden hier nur die Aussagen von den Personen B und C herangezogen.

Person B beispielsweise bringt, gefragt nach ihrer Strategie in einer der Rollen des Teams der „Fascists“, den vermutlich zentralsten Aspekt hierbei, der sich schon durch das angewandte Spielprinzip mit dem Verteilen und Aufdecken geheimer Rollen ergibt, auf den Punkt:

Man muss halt wirklich versuchen, dass man so gut wie möglich lügt, wenn man so Hitler oder so ist. (B: 45-46)

Weiters erwähnt sie, was sie schon bei der Rollenstrategie des „Liberal“ erwähnt hat, nämlich, den Aspekt, dass man *niemandem zu schnell vertrauen* (B: 51) dürfe. Diese Äußerung ist insofern überraschend, als dass man in der Rolle des „Fascist“ und des „Secret Hitler“ zu Beginn der Spielrunde, aufgrund des Regelwerks,²⁷⁰ die Identitäten voneinander und somit auch von den anderen Mitspieler*innen erfährt. Es kann daher nur vermutet werden, dass sich das geäußerte Misstrauen auf jene Spielsituationen bezieht, in welchen sich das Team der „Fascists“ Verbündete suchen muss, um ihr Ziel, nämlich den „Secret Hitler“ zum

²⁶⁹ vgl. Boxleiter/Maranges/Temkin/Schubert (2016), 3.

²⁷⁰ vgl. Boxleiter/Maranges/Temkin/Schubert (2016), 3.

„Chancellor“ zu machen, erreichen zu können. Da die Mitglieder des Teams der „Liberals“ keinerlei Identitäten kennen und sich somit ihre Allianzen von Durchgang zu Durchgang ändern können, könnte ihnen gegenüber ein gewisses Misstrauen entgegenzubringen sein.

Wie schon bei ihrer Rolle als „Liberal“ spricht befragte Person C ihre Strategie im Zusammenhang mit den zu legenden „Policies“ an:

Wie ich Faschist war, habe ich am Anfang eine blaue Karte hingelegt, weil, sonst denken sich eh gleich alle was. (C: 66-67)

Diese Strategie, als „Fascist“, wenn möglich, dennoch zunächst blaue „Policies“ zu legen, die ja eigentlich dem Team der „Liberals“ helfen, um auf diese Weise Vertrauen bei diesen zu gewinnen, deckt sich mit einer von den Spielern vorgeschlagenen Strategie, nämlich zu Beginn so „Liberal“ wie möglich zu spielen.²⁷¹

Die angesprochene Strategie habe C aber erst ausprobiert, nachdem eine andere nicht aufging:

Na, ich hab, zum Beispiel, probiert, dass ich eben nur die roten Karten anbringe (..), aber dadurch, dass F (lacht) gleich so geredet hat (.), ja, hat es mir keiner mehr geglaubt. (C: 87-89)

Diese Äußerung scheint wieder die Beobachtung zu bekräftigen, dass eine Rolle zumindest ein Mal gespielt werden muss, um als Spieler*in herausfinden zu können, welche Strategien erfolgreich angewendet werden können.

In engem Zusammenhang mit der eigenen Strategie steht bei der Rolle des „Fascist“ in der durchgeführten Spielvariante auch das Spielen im Team, denn nur in dieser Rolle und bei der verwendeten Spieler*innenanzahl ist das Zusammenspiel der „Fascist“-Teammitglieder möglich, weil die „Fascists“ in dieser Spielvariante die Identität ihres oder ihrer jeweiligen Teampartner*in kennen. Daher wurde explizit danach gefragt, ob und wie das Spielen mit dem jeweiligen Teammitglied funktioniert hat. Auch hier zeigt sich, dass Erfahrung mit dem Spiel und das Zurechtlegen einer Strategie von Vorteil sind, wie die exemplarische Beschreibung folgender Spielsituation von Person B zeigt:

Ja, mit, am Anfang war ich ja mit D im Team und da war halt das, wir haben am Anfang nicht gewusst, D hat sich ein bisschen verredet die ganze Zeit und du hast schon schauen müssen, weil drei Mal oder so war er Kanzler und ich habe ihn ja nicht

²⁷¹ vgl. Boxleiter/Maranges/Temkin/Schubert (2016), 9.

immer wählen können, weil, sonst wäre es ja sofort aufgefallen. Da habe ich ihn dann gleich einmal abgewählt und so, weil sonst hätte er mich ja eigentlich auch im Verdacht gehabt und wir haben schon versucht, irgendwie zum Zusammenarbeiten, aber es geht halt voll schwer, weil du sofort draufkommst. (B: 166-172)

Wie oben erwähnt, spricht sie die bereits unter 6.1.3 beschriebenen Verständnisschwierigkeiten an, die vor allem am Anfang des Spiels auftreten, und die es in der ersten Spielrunde wohl schwierig machten, zusammenzuarbeiten. Dies hätte sich gezeigt, indem ihr Teammitglied, in diesem Fall Mitspieler D, sich immer wieder verredet habe.

Eine ihrer Strategien beim Spielen im Team betrifft die Wahlen, die abgehalten werden, um den „Chancellor“ der Spielrunde zu bestimmen. Dabei habe sie darauf geachtet, nicht immer ihr Teammitglied, Spieler D, zu wählen, damit ihr Wahlverhalten nicht zu auffällig wird und sie auf diesem Weg ihrer Rolle überführt wird.

Insgesamt könnte man sagen, dass sie das Spielen im Team als schwierig empfunden hat, auch, weil sie durch den Umstand, dass sie direkt neben ihrem Teammitglied gesessen ist, keinen Augenkontakt zu ihm aufbauen habe können:

Nein, weil wir nebeneinander gesessen sind, wir hätten uns nicht einmal anschauen können oder so. (B: 175-176)

Dass Blickkontakt oder andere nonverbale Signale aber vermutlich hilfreich gewesen wären und, unter anderen Umständen, wahrscheinlich zum Einsatz gekommen wären, lässt sich aus folgender Aussage schließen:

Wenn es F und ich gewesen wären, dann hätten wir sicher Augenkontakt oder so irgendwie aufgenommen. (B: 179-180)

Die hier angesprochenen Aspekte der Schwierigkeit, eine Strategie bei Missverständnissen bezüglich des Regelwerks zu entwickeln und keinen Augenkontakt aufbauen zu können, spricht auch befragte Person C an:

Ja, also, ich hätte es halt probiert, dass ich sie so anschau, aber sie hat es nicht wirklich realisiert, glaube ich. Und dadurch, dass wir beide nicht gewusst haben, also, dass B nicht gewusst hat, dass sie Hitler ist. (C: 141-143)

Hier wird jene Situation beschrieben, als in der zweiten Spielrunde Mitspielerin B die ihr zugewiesene Rollenkarte nicht genau angesehen hat, sodass im Spielverlauf dem Team der „Fascists“ nicht klar war, wer nun der „Secret Hitler“ und wer der „Fascist“ ist. Die Situation

wurde zu Beginn des Spiels nicht aufgelöst, sodass sich im Spielverlauf Missverständnisse und daraus Schwierigkeiten zusammenzuarbeiten ergeben haben, welche schlussendlich dazu führten, dass das Team der „Fascists“ in dieser Spielrunde verloren hat.

6.2.4 Erkennungsstrategie

Die zwei Teams im Spiel „Secret Hitler“ verfolgen, wie schon beschreiben, zwei entgegengesetzte Ziele: Das Team der „Fascists“ möchte dem „Secret Hitler“ zur Kanzlerschaft verhelfen und somit das Spiel gewinnen. Das Team der „Liberals“ versucht genau das zu verhindern, indem sie herausfinden müssen, welche Spieler*innen zum Team der „Fascists“ gehören.²⁷² Um dies erreichen zu können, sind Strategien notwendig, die es erlauben, die geheimen Rollen anderer Spieler*innen aufzudecken und die hier unter der Kategorie „Erkennungsstrategie“ skizziert werden.

Wie bereits im Kapitel 6.2.3 angesprochen wurde, gehört es bei den befragten Personen, wenn sie in der Rolle des „Liberal“ spielen, zu ihrer Rollenstrategie, die anderen Mitspieler*innen zu beobachten, um so eventuelle Rückschlüsse auf deren Rollen, die den „Liberals“ ja unbekannt sind, zu ziehen. Dabei achten die interviewten Personen auf unterschiedliche Aspekte. Einige davon werden von befragter Person A in folgender Äußerung angesprochen:

Also ich habe schon mal am Anfang, wie wir die Augen halt zugehabt haben, habe ich schon mal drauf geachtet, ob ich vielleicht irgendwie was höre, was die anderen so, ob die irgendwelche Geräusche machen, ob sie irgendwie lachen oder so. (.) Und dann habe ich auch geschaut, wo wir die Augen aufgemacht haben, ob jetzt wer sich irgendwie anschaut oder sowas, was halt auch sein könnte, wenn die zwei, was zusammenarbeiten halt sich dann so anschauen irgendwie (.), [...] (A: 80-85)

Ihre Erläuterungen beziehen sich zunächst auf den Spielbeginn, bei dem es darum geht, dass das Team der „Fascists“ über die Identitäten ihrer Teammitglieder Bescheid bekommen. Dies passiert, indem zu Beginn jedes neuen Spiels alle Spieler*innen ihre Augen schließen müssen. Dann öffnen auf Kommando der „Fascist“ und der „Secret Hitler“ ihre Augen und erkennen sich, bevor sie die Augen wieder schließen und auf Kommando nun wieder alle die Augen öffnen dürfen. Daraufhin kann das eigentliche Spiel beginnen.²⁷³ Die Interviewpartnerin A habe in dieser Situation versucht, Geräusche auszumachen, die ihr vielleicht erlauben würden, Rückschlüsse auf eine mögliche Rollenverteilung zu ziehen. Außerdem habe sie auf

²⁷² vgl. Boxleiter/Maranges/Temkin/Schubert (2016), 1.

²⁷³ vgl. Boxleiter/Maranges/Temkin/Schubert (2016), 3.

nonverbale Zeichen wie Blicke geachtet. Sie gibt aber kurz darauf zu, dass diese Strategien nicht funktioniert haben (vgl. A: 85-87).

Im Spielverlauf selbst habe sie dann auf folgende Aspekte geachtet:

Und sonst habe ich halt immer darauf geschaut, wer halt recht wen anderen beschuldigt, also wenn jetzt wer wirklich sehr auf wen anderen sagt: „Der war es, der war es, also der war es ganz sicher.“, dann habe ich mir schon gedacht ah, das ist vielleicht ein bisschen verdächtig, weil (..) das kann ja nur einer machen, der von sich ablenken möchte. (A: 87-91)

Sie habe dann bei ihrer Beobachtung der anderen Mitspieler*innen also vor allem auf die verwendete Sprache und die Beteiligung an der Diskussion geachtet, also zuvorderst auf (emotionale) Beschuldigungen und Rechtfertigungen, die getätigt werden. Die Frage, ob sie in diesem Kontext auch auf die Körpersprache geachtet hat, verneint sie (vgl. A: 97).

Während Person A also nicht auf die Körpersprache ihrer Mitspieler*innen achtet, spielt dieser Aspekt in der Beobachtungsstrategie von Person B sehr wohl eine Rolle, wie folgendes Beispiel illustriert:

Ja, bei E habe ich es sofort gewusst (Anm.: dass Mitspielerin E im Team der „Fascists“ ist), weil die hat die ganze Zeit war sie voll käsig im Gesicht, hat keine Farbe gehabt und auf einmal in der letzten Runde hat sie ihre roten Backen gehabt, sofort, da ist irgendwas. Irgendwas. (B: 107-109)

Tatsächlich hatte Spielerin E in der angesprochenen Spielrunde die Rolle des „Fascist“ inne. Befragte Person B gibt an, aufgrund der Veränderung der Gesichtsfarbe erkannt zu haben, dass Spielerin E wohl diese oder die Rolle des „Secret Hitler“ bekleiden müsse.

Des Weiteren habe sie auf das Diskussionsverhalten und die damit einhergehende Lautstärke geachtet:

Oder du hast auch gemerkt, wenn eine Person in einer Runde ruhiger war oder viel lauter war und viel mehr diskutiert hat, hast du gleich gewusst: Irgendetwas ist da im Busch. Da habe ich gewusst: Irgendwas ist da. Also, so schaue ich es an, vielleicht. (B: 88-92)

Dass sie ihren Fokus bei der Beobachtung der anderen mehr auf das Verhalten und die Mimik, die bei einer Äußerung an den Tag gelegt wurde, als auf den Inhalt zu setzen scheint, belegt auch diese Aussage:

Ja, ich habe jetzt nicht geschaut, was sie gesagt haben, weil ob sie jetzt lügen oder die Wahrheit sagen, ist mir wurscht, aber wie sie das gesagt haben, das war mein. (B: 94-96)

Wie etwas gesagt wurde und ob es eine Veränderung im Verhalten und der Lautstärke einer Person gab, darauf hat auch die befragte Person C geachtet:

Ja, ein bisschen einen Unterschied hat man schon gemerkt (.), aber ja, die halten sich meistens ein bisschen zurück, wenn sie was zu verstecken haben. (C: 105-106)

Während die Interviewpartnerinnen A (vgl. A: 87-91) und B (vgl. B: 88-92) eher davon auszugehen scheinen, dass, wenn jemand lauter wird und mehr diskutiert, dieser jemand die geheimen Rollen innehaben könnte, scheint es sich bei C genau andersherum zu verhalten: Sie geht davon aus, dass, wenn jemand eine der geheimen Rollen innehat, ruhiger und unauffälliger werde.

Sie revidiert diese Aussage aber im Nachsatz ein wenig und hält fest:

(.) Aber ja, immer kann man auch nicht danach gehen, weil E redet immer viel (lacht). (C: 106-107)

Diese Aussage ist wohl durch etwas Zweifel gekennzeichnet ob der Richtigkeit ihrer Beobachtungen. Worauf sie des Weiteren geachtet hat, ist die Beobachtung, wer von den Spieler*innen bereits zum „Chancellor“ gewählt wurde:

Ja, also in der ersten Runde bin ich auch so danach gegangen, (.) so, wer noch nicht (..), warte mal, was war das, Kanzler war, also, dass der dann Hitler sein könnte. Weil sonst wäre das Spiel schon aus gewesen. Also, dass man so schaut (.) und ja. (C: 114-116)

Hier wurde also aus dem Regelwerk, welches besagt, dass das Team der „Fascists“ gewinnt, sobald drei rote „Policies“ gelegt wurden und der „Secret Hitler“ zum „Chancellor“ gewählt wurde,²⁷⁴ eine Strategie zum Ausschluss verdächtiger Mitspieler*innen abgeleitet.

Befragte Person B scheint ebenfalls bei der Spielphase der Wahlen versucht zu haben, herauszufiltern, wem sie vertrauen kann und wem nicht, wie aus folgender Beschreibung hervorgeht:

²⁷⁴ vgl. Boxleiter/Maranges/Temkin/Schubert (2016), 1.

Aber wie mir (.) F das (Anm.: die Kanzlerschaftskarte) rübergegeben hat und mich ausgewählt hat, habe ich mir gedacht: Okay, der gehört einmal nicht dazu, dann muss es irgendwer von den anderen sein. (B: 118-120)

Die Aussage bezieht sich auf jene Spielsituation, als die Spieler*innen B und F dem Team der „Liberals“ angehört haben, ohne dies gesichert zu wissen. Spieler F war in der angesprochenen Spielrunde der „President“ und hat Spielerin B die Kanzlerschaftskarte gegeben, damit sie für die Wahl dazu als Kandidatin zur Verfügung steht. Aus diesem Vorgang, der gerade zu einem späteren Zeitpunkt im Spielverlauf mit Vertrauen einhergeht, dass die Person, der man als „President“ die Kanzlerschaft gibt, nicht zum Team der „Fascists“ gehört, hat Person B geschlossen, dass Spieler F ebenfalls nicht zum Team der „Fascists“ gehören könne.

Auch befragte Person A hat sozusagen ein Ausschlussprinzip angewandt, aber in einer Situation, wo die eigentlich geheimen Rollenverteilungen leichter aufzulösen waren:

Also außer C hat sich eben ein bisschen versprochen da, das war einfach. (A: 72-73)

In dieser Situation, die sich in der zweiten Spielrunde abgespielt hat und wo die Spielerin C ihre Rolle als Teammitglied der „Fascists“ preisgegeben hat, indem sie sich versprochen hat, wurde dies sofort von Person A registriert, was für eine genaue Beobachtung der Mitspieler*innen spricht.

Aufgrund der Tatsache, dass hier durch einen Fehler von Spielerin C, ihre geheime Rolle bereits entlarvt werden konnte, gab es bei der tatsächlichen Auflösung am Spielende auch kein Gefühl der Überraschung bei befragter Person A. Anders verhält es sich beispielsweise, als die erste Spielrunde aufgelöst wurde:

Also, in der ersten Runde war ja D der Täuscher und also da, das ist mir überhaupt nicht aufgefallen, da war ich wirklich sehr überrascht dann am Ende eigentlich, weil ich mit ihm wirklich überhaupt nicht gerechnet habe, also der hat das schon sehr gut gemacht, muss ich sagen. (A: 66-69)

Zusammengefasst können die Gefühle, die von Person A in Bezug auf die finale Erkennung der täuschenden Person geäußert werden, als Überraschung und Verblüffung beschrieben werden. Auffällig ist auch, dass sie die täuschende Person für ihre Manipulationsfähigkeit lobt, was sie danach auch nochmals bezüglich der anderen Spielrunden wiederholt (vgl. A: 71-72; A: 75-75).

Vor allem von dem Gefühl der Überraschung, als die geheimen Rollen am Ende der Spielrunden aufgedeckt werden, berichten auch die anderen beiden interviewten Personen:

Ja, das hat mich ein bisschen überrascht, weil ich gedacht hätte, fast. (B: 118)

Ja, also in der ersten Runde hat es mich voll überrascht, dass es D war. (C: 94)

Befragte Person C ergänzt:

Das hätte ich nie von ihm gedacht, dass der so gut lügen kann. Ich war ein bisschen entsetzt (lacht). (C: 94-96)

Und:

Nicht gut, wenn der Freund so gut lügen kann (lacht). Nein, (.) nein, aber ja, es ist halt so, ist ja eh nur ein Spiel, (..), aber ja. (C: 98-99)

Sie drückt also zusätzlich zum Gefühl der Überraschung auch ein gewisses Gefühl des Entsetzens aus, aufgrund der Tatsache, dass die täuschende Person im realen Leben ihr Lebenspartner ist, was dafür sprechen könnte, dass persönliche Gefühle beim Spielen nicht komplett abgelegt werden können.

6.2.5 Zwischenfazit

Obwohl in diesem Kapitel der Fokus auf der zweiten Forschungsfrage liegt, die danach fragt, wie die befragten Jugendlichen die spielmechanischen Prozesse, die dem Spiel eigen sind, erleben, können hier auch bereits erste Rückschlüsse auf die übergeordnete Forschungsfrage, nämlich inwiefern das Spiel „Secret Hitler“ Geschichtsbilder vermittelt, gezogen werden, und zwar aus der zuerst beschriebenen Kategorie, die das Rollenverständnis betrifft. Auffällig ist hier beispielsweise, dass die Rolle des „Liberal“ mit eher positiv besetzten Wörtern wie „lieb“ und „brav“ verbunden wird, wohingegen die Rolle des „Fascist“ eher negativ als „böse“ und „schwierig“ beschrieben und insgesamt als anspruchsvoller zu Spielen empfunden wird. Diese Beobachtung ist in mehrerlei Hinsicht interessant:

Erstens könnte man aufgrund dieser Assoziationen, die mit den beiden Rollen hervorgerufen worden zu sein scheinen, davon ausgehen, dass die unter 3.4.2 beschriebenen möglichen Intentionen bei der visuellen Gestaltung, nämlich das Team der „Liberals“ als „gut“ und das Team der „Fascists“ als „böse“ darzustellen, aufgegangen sind. Die visuelle Gestaltung, die mit gängigen Symboliken arbeitet, um den Gegensatz der beiden Teams herauszuarbeiten, scheint diese Stereotype nicht nur abzubilden, sondern tatsächlich auch zu suggerieren, was sich in den jeweiligen Beschreibungen der Rollen von den hier interviewten Jugendlichen zeigt. Damit würde sich auch die unter 2.2 beschriebene Darstellung bestätigen, dass viele Medien, die historische Themen bearbeiten, ein Geschichtsbild vermittelt, welches meist nicht konform

mit wissenschaftlichen Erkenntnissen geht und Stereotype tradiert.

Zweitens wird bei den Rollenbeschreibungen beobachtet, dass die spielenden Jugendlichen automatisch die scheinbar deutschen Übersetzungen zu den jeweiligen Rollen verwenden: So wird der „Liberal“ als „Liberaler“ und der „Fascist“ als „Faschist“ bezeichnet. Dass diese Begrifflichkeiten aber in unterschiedlichen Kontexten stehen und daher nicht dasselbe bezeichnen, wie man zunächst annehmen könnte, wurde unter 3.4.1 bereits aufgezeigt. Ohne entsprechende Aufklärung und Kontextualisierung scheint hier also das Geschichtsbild der Jugendlichen insofern beeinflusst werden zu können, als dass sie diese beiden Begrifflichkeiten durch das Spielen der jeweiligen Rollen dann auch mit den Gegensätzen „gut“ und „böse“ assoziieren.

Drittens scheint in diesem Zusammenhang auch das Hineinversetzen in die Rolle von Bedeutung zu sein, denn wie aus einer Aussage von befragter Person C (vgl. C: 43-44) hervorgeht, scheint unterbewusst eine Art Personifizierung mit der Rolle stattgefunden zu haben, denn sie bezieht bei ihrer Aussage sich und die Spieler*innen als die „Guten“ oder die „Braven“ ein und setzt damit offenbar eine explizite Abgrenzung zur Rolle des „Fascist“, die als „böse“ wahrgenommen wird.

Nachdem diese ersten Beobachtungen zur übergeordneten Forschungsfrage festgehalten wurden, wird an dieser Stelle zum ursprünglichen Fokus, der auf den spielmechanischen Prozessen liegt, zurückgekehrt.

Hierbei fällt zunächst auf, dass die Wahrnehmung dieser sowie der Rollen und wie man seine Fähigkeit, sie zu spielen, einschätzt wohl stark von der Persönlichkeit und dem Wesen der befragten Person abhängt. Dies wird aus der unter 6.2.1 beschriebenen Beobachtung geschlossen, wobei von zwei befragten Personen bei der Kategorie „Rollenverständnis“ derselbe Aspekt angesprochen wird, welcher allerdings ganz unterschiedlich wahrgenommen wird. Dieses Beispiel verdeutlicht, dass in dieser Arbeit die subjektive Wahrnehmung der befragten Personen im Mittelpunkt steht, was im Kapitel 4.1 dargestellt wurde.

Bezüglich der Hauptkategorie „Rollenwechsel“ kann noch einmal hervorgehoben werden, dass es zunächst offenbar als schwierig empfunden wird, sich in eine neue Rolle hineinzuversetzen, vor allem, wenn es sich dabei um eine Rolle des Teams „Fascist“ handelt. Diese Empfindung scheint aber mit der Zeit besser zu werden, da man nach mehreren Spielrunden die Rollen kennt und der Wechsel zwischen ihnen dementsprechend leichter fällt. Insgesamt gilt es anzumerken, dass in dieser Kategorie nicht so viele Aussagen codiert wurden, wie im Vorhinein, aufgrund der Tatsache, dass die verschiedenen Rollen für das Spielprinzip von enormer Wichtigkeit sind, angenommen wurde.

Bei der Kategorie „Rollenstrategie“ fällt in der Subkategorie zur Strategie der Rolle des

„Liberal“ auf, dass hierbei darauf geachtet wird, dass man als Spieler*in ehrlich bleibt. Diese Strategie wird auch von den Spielern in dem Spiel beiliegenden Regelheft so vorgeschlagen.²⁷⁵ Aufgrund der Tatsache, dass die Verfasserin den Proband*innen vor Spielbeginn die Spielregeln nur mündlich erklärt hat, wurde das Regelheft von diesen eigentlich nicht verwendet. Dennoch haben sie diese Strategie scheinbar intuitiv so angewendet, wie sie im Regelheft vorgeschlagen wurde. Zusätzlich dazu legen die befragten Spieler*innen in der Rolle des „Liberal“ den Fokus auf die Beobachtung anderer, um erkennen zu können, wer für das gegnerische Team spielt. Dabei scheint auf viele Kleinigkeiten, wie möglicher Blickkontakt unter verdächtigten Personen, die Mimik oder die verwendete Sprache, geachtet zu werden. Die Interviewpartner*innen berichten auch davon, dass sie, zum Beispiel aufgrund der gewählten „Chancellors“, versucht haben, verdächtige Personen auszumachen. Dieses Ausschlussprinzip kann eigentlich nur dann verfolgt werden, wenn man genau über die Regeln des Spiels Bescheid weiß. Das Anwenden dieser Strategie könnte also zeigen, dass das Spiel tatsächlich verstanden wurde und dass deduktive Arbeit geleistet wurde, um die für die Rolle des „Secret Hitler“ in Frage kommende Spieler*innen auszumachen. Es wurde bereits berichtet, dass eine gewisse Fähigkeit, logisch und vernetzt denken zu können, diesem Spiel zuträglich sein könnte, was sich in diesem Kontext nun zu bekräftigen scheint.

Die Beobachtung, dass man ein gewisses Spielverständnis brauche, um Strategien entwickeln zu können, trifft auch auf die anderen Rollen zu.

Beim Spielen der Rolle des „Fascist“ wird rückgemeldet, dass das Lügen als wichtige Strategie empfunden wird genauso wie das überlegte Ablegen der „Policy“-Karten. Vor allem scheint hier aber das Spielen im Team von Bedeutung zu sein, um seinem Spielziel näher zu kommen. Auch hier scheinen Strategien verfolgt worden zu sein, die aber, aufgrund der Tatsache, dass in den berichteten Fällen, kaum Kontaktaufnahme zum anderen Teammitglied möglich waren, ohne Teamabsprache verfolgt werden mussten. Insofern kann also nur bedingt davon gesprochen werden, dass hierbei Fähigkeiten wie Kommunikationsfähigkeit geschult werden; diese könnten beispielsweise eher in den stattfindenden Diskussionen eine Rolle spielen, worauf später noch eingegangen wird.

Die verwendeten Strategien beim Spielen im Team betreffen vor allem das Wahlverhalten, wie aus einem oben beschriebenen Beispiel (vgl. B: 166-172) hervorgeht, wo, zusammengefasst, das demokratische Verhalten beziehungsweise Denken sozusagen geopfert wurden, um an das jeweilige Spielziel zu kommen. Hierin könnte Potential liegen, diese Erfahrung im Unterricht zu besprechen und eine Begründung für dieses Verhalten zu erörtern, um politisches

²⁷⁵ vgl. Boxleiter/Maranges/Temkin/Schubert (2016), 9.

Bewusstsein zu fördern. Wie unter 2.1.4 dargestellt wurde, braucht es, um die politischen Bewusstseinsbereiche wie Demokratie- und Bürger*innenbewusstsein reflektieren zu können, Möglichkeiten Erfahrungen diesbezüglich zu sammeln, die sich bei diesem Spiel aufzutun scheinen.

Einige Erkennungsstrategien, die angewendet wurden, um in der Rolle des „Liberal“ die gegnerischen „Fascists“ auszumachen, wurden oben bereits angesprochen. Was hier auch interessant ist, sind die Gefühle, die die finale Erkennung der verteilten Rollen ausgelöst zu haben scheint. So wird, neben erwartbaren Gefühlen wie Überraschung, auch Lob für die täuschenden Personen ausgedrückt. Dies ist insofern interessant, als dass Lügen im Allgemeinen als ein nicht erstrebenswertes Verhalten angesehen wird. In diesem Kontext scheint die Fähigkeit gut zu lügen und zu täuschen, die für dieses Spiel notwendig sind, als positiv und lobenswert betrachtet zu werden.

Des Weiteren ist auch hervorzuheben, dass, obwohl hier in Rollen geschlüpft wird, dennoch persönliche Gefühle nicht außer Acht gelassen zu werden scheinen. Diese Beobachtung wäre etwas, was auch beim Einsatz im Unterricht beachtet werden sollte und worauf man ein Augenmerk legen könnte, ob Personen, die sich im echten Leben nahestehen eher dazu neigen, sich nicht sofort zu verdächtigen.

6.3 Vermittelte Geschichtsbilder

In diesem Unterkapitel liegt nun der Fokus auf der dritten Forschungsfrage, die danach fragt, wie die Jugendlichen selbst die historischen und politischen Bezüge des Spiels einschätzen und von welcher auf die übergeordnete Forschungsfrage, nämlich inwiefern das Spiel „Secret Hitler“ Geschichtsbilder an Jugendliche vermittelt, geschlossen wird. Dafür werden die Kategorien „Selbsteinschätzung“ und „Lerneffekte“ analysiert.

6.3.1 Selbsteinschätzung

Bevor darauf eingegangen werden kann, was die Jugendlichen glauben, sich aus dem Spiel „Secret Hitler“ mitgenommen zu haben, muss zunächst dargestellt werden, wie sie sich selbst und ihre Fähigkeiten einschätzen, um danach die berichteten Lerneffekte in einen Kontext stellen zu können. Daher werden an dieser Stelle die Ergebnisse der Hauptkategorie „Selbsteinschätzung“ analysiert.

Zunächst gilt es festzuhalten, dass die befragte Person A keinerlei Aussagen in Bezug auf diese Kategorie getroffen hat. Es kann vermutet werden, dass sie, da sie in allen drei durchgeführten Spielrunden die Rolle des „Liberal“ innehatte und daher nicht gefordert war, zu lügen, keine Notwendigkeit sah, ihre Fähigkeiten diesbezüglich einzuschätzen.

Die befragte Person B hingegen gibt sowohl eine Einschätzung über ihre eigene Person als auch über ihr Vermögen, zu täuschen und zu lügen, ab. Sie beschreibt sich beispielsweise als eine Person, die sich komplett in ein Spiel hineinsteigern könne und, aufgrund dessen, auch laut werden könne (vgl. B: 141-143). Dass im Allgemeinen eine erhöhte Lautstärke bei den Spieldurchgängen festgestellt werden konnte, wurde im Kapitel 6.1.2 zur Kategorie „Gruppenatmosphäre“ bereits dargestellt. Auch die von Person B getätigte Aussage, dass man sich voll in das Spiel hineinversetzen müsse, damit es überhaupt funktionieren könne und Spaß mache (vgl. B: 35-37), kann mit der Einschätzung zu ihrer eigenen Person besser nachvollzogen werden.

Des Weiteren gibt B an:

Also, ich bin in Geschichte eigentlich überhaupt nicht so interessiert, aber ich finde das Spiel eigentlich voll cool. (B: 184-185)

Sie scheint sich also nicht für eine geschichtsinteressierte Person zu halten, dass sie diese Aussage aber überhaupt tätigt, lässt den ersten Schluss zu, dass das Spiel „Secret Hitler“ für sie etwas mit Geschichte zu tun hat. Welche Zusammenhänge sie genau sieht, wird im nachfolgenden Unterkapitel 6.3.2 erläutert.

Interviewpartner*in B gibt in diesem Zusammenhang auch an, dass sie, ihrer Meinung nach, weder gut argumentieren noch diskutieren könne (vgl. B: 185-189). Außerdem könne sie, wie beispielhaft nachstehender Aussage zu entnehmen ist, im Laufe des Gesprächs aber an mehreren Stellen betont wird, nicht lügen:

(lacht) Ja, also lügen, das ist jetzt nicht so, aber ich bin, sagen wir, eine Person, die was viel lacht oder auch in Situationen lacht, wo man eigentlich nicht lachen sollte (lacht) und dann tut man, lügen das kann ich nicht. Weil, zum Beispiel, meine Mama kommt auch sofort drauf, wenn ich lüge. Oder irgendetwas, vor ihr ein Geschenk verheimlichen, das kann ich einfach nicht, das geht nicht. (B: 128-132)

Sie verleiht mit einem persönlichen Beispiel an dieser Stelle ihrer Einschätzung Nachdruck, wonach sie nicht gut lügen oder täuschen könne. Auf Grund dieser Selbsteinschätzung scheint es für sie überraschend gewesen zu sein, zu sehen, dass sie in ihrer geheimen Rolle des „Fascist“ nicht aufgedeckt wurde:

Ja, darum hat es mich gewundert, dass sie eigentlich so viele am Anfang nicht geglaubt haben. (Anm.: dass Person B in der Rolle des „Fascist“ war) (.) Aber das ist dann anscheinend besser gegangen, als wie ich geglaubt hätte. (B: 134-136)

Sie stellt auch eine Vermutung auf, warum ihr das Täuschen so gut gelungen sein könnte:

(..) Vielleicht, weil ich am Anfang schon gesagt habe, ich lache immer und ich dann die ganze Zeit einen Grinser oben gehabt habe, keine Ahnung. (B: 136-137)

Befragte Person B vermutet also, dass ihre charakterliche Eigenschaft, generell eine Person zu sein, die viel und gerne lacht, ihr dabei geholfen haben könnte, ihre Rolle versteckt zu halten, da sie sich scheinbar nicht verstellt hat und ihrem natürlichen Verhalten treu geblieben ist, wodurch die anderen Mitspieler*innen sie nicht verdächtigt hätten. In diesem Fall scheinen die Selbsteinschätzung zum eigenen Täuschungsvermögen und das von den anderen Spieler*innen wahrgenommene Täuschungsvermögen zu divergieren.

Auch die befragte Person C schätzt ihre Fähigkeiten bezüglich Täuschung und Lügen nicht hoch ein. Sie nennt zwei Beispiele von Situationen, die ihr in der Rolle des „Fascist“ schwergefallen sind:

Dass ich so das versteckt so mache und so voll lüge, wenn F sagt: „Es war die (Anm.: „Policy“-Karte, die abgelegt worden ist).“ Und ich zu F sage, er hat zwei verschiedene Karten und er behauptet das Gegenteil. Also, wenn er mir da so zurückredet, das ist, das war schwierig. (C: 45-48)

Sie beschreibt hier eine Situation in einer Spielrunde, in der sie in der Rolle des „President“ behauptet hat, dass, nachdem sie eine „Policy“-Karte abgelegt hatte, Spieler F eine rote und eine blaue in der Hand hält. Spieler F, der tatsächlich zwei rote Karten in der Hand hielt, verteidigte sich und zwang Spielerin C so dazu, ebenfalls ihre Behauptung zu verteidigen, was ihr schwer zu fallen schien.

Außerdem empfand sie es als schwierig in der ihr zugeteilten Rolle zu bleiben:

Und voll in meiner Rolle bleibe und dass ich nicht aufgedeckt werde, das war für mich ein bisschen schwierig (lacht). (C: 51-52)

Insgesamt fasst sie ihre Täuschungsversuche so zusammen:

Ja, ich hätte es probiert, hat nicht funktioniert (lacht). (C: 84)

In diesem Fall scheinen also die Selbsteinschätzung von der befragten Person bezüglich ihres Täuschungsvermögens und das von den Mitspieler*innen wahrgenommene Täuschungsvermögen übereinzustimmen, da die befragte Person C in ihrer Rolle als „Fascist“ aufgefliegen ist.

6.3.2 Lerneffekte

In diesem Kapitel wird dargestellt, was die Probandinnen selbst äußern, aus dem Spiel „Secret Hitler“ gelernt zu haben.

Zunächst zu jenen Aussagen, die sich entweder auf die eigene Person oder die Mitspieler*innen beziehen. Die befragten Personen A und C äußern sich vor allem darüber, was sie in Bezug auf ihre Mitspieler*innen gelernt haben. Exemplarisch ist hier eine Aussage von A, auf die Frage, was sie sich aus dem Spiel mitnimmt, anzuführen:

Ja, also, man kann bei dem Spiel achtet man eben sehr darauf, wie andere Personen agieren und wie sie reden und so und das ist sicher etwas, was (..) also das nimmt man da auf jeden Fall mit, dass man mehr die anderen Leute mehr beobachtet und mehr schaut, was die halt sagen und wie sie es sagen auch und ob sie irgendwie vielleicht auch rot werden im Gesicht oder so, also das ist (..), ja. (A: 121-125)

Ihr scheint vor allem die Beobachtung ihrer Mitspieler*innen im Gedächtnis geblieben zu sein. Dies ist vermutlich auf den Umstand zurückzuführen, dass A in allen drei durchgeführten Spielrunden die Rolle des „Liberal“ verkörpert hat, wobei die Mitspieler*innenbeobachtung eine wichtige Strategie zu sein scheint, um andere Spieler*innen der Täuschung überführen zu können, wie unter 6.2.3 bereits angeführt wurde. Unklar bleibt allerdings, wo sie diese Erfahrung, andere Menschen hinsichtlich ihrer Sprache oder Mimik zu beobachten, außerhalb der erlebten Spielsituation einsetzen würde.

Person C macht eine ähnliche Feststellung:

Nein, ja, und, dass man halt nicht immer so den Leuten so alles glauben kann, was sie sagen, weil (..) sie können auch was anderes dahinter so verstecken. (.) Ja, nein, aber das weiß man eigentlich eh vorher auch schon, also, so naiv ist man hoffentlich nicht mehr (lacht). Nein, aber so, ja, war es interessant. (C: 151-155)

Sie verallgemeinert die aus dem Spiel mitgenommene Beobachtung anderer Personen und kommt zu dem Schluss, dass man im echten Leben nicht jedem (ver-) trauen dürfe. Sie revidiert diese Aussage aber sofort ein Stück weit, indem sie die Hoffnung äußert, dass man dies ohnehin nicht tue. Sprachlich auffällig sind bei diesem Interviewauszug die vermehrten Verwendungen von „Ja“ und „Nein“, die oftmals direkt aufeinander folgen und auszudrücken scheinen, dass die Probandin ihre Aussage zu relativieren und ihr so Gewicht zu nehmen versucht.

Im Gegensatz zu den eben dargestellten Aussagen von A und C, die sich auf Lerneffekte bezüglich anderer Personen beziehen, stellt Probandin B Folgendes fest:

Und auch, wenn es, es hat schon mit Geschichte etwas zu tun, aber es ist halt auch, du musst, du lernst, diskutieren dabei so und das Argumentieren, warum du sagst, das ist so oder warum nicht. (B: 185-187)

Für sie liegt der Lerneffekt des Spiels eher in die eigene Person betreffenden Fähigkeiten, wie der Fähigkeit zu argumentieren und zu diskutieren. Diese Wahrnehmung ist insofern interessant, als dass bei Person B in der Kategorie „Selbsteinschätzung“ festgehalten werden konnte, dass sie diese Fähigkeit bei sich nicht besonders hoch einschätzt (vgl. B: 187-189).

In obenstehendem Zitat fällt auch die Formulierung ins Auge, dass das Spiel „Secret Hitler“ *schon mit Geschichte etwas zu tun* (B: 185-186) habe. Alle drei Probandinnen wurden nämlich von der Interviewerin nach deren Einschätzung befragt, inwiefern das Spiel etwas mit Geschichte und/oder Politischer Bildung beziehungsweise Politik im Allgemeinen zu tun hat. Auffällig ist bei den Antworten, dass zunächst vermeintlich historische Bezugspunkte genannt werden. So meint Interviewpartnerin A:

Ja, also, dass halt die Liberalen also die Guten sind, die halt gegen Hitler sind, aber bei dem Spiel sind ja nicht so viele Fakten und so, dass man halt wirklich was (.) sagt. (A: 129-131)

Hier tritt wieder die bereits besprochene Beobachtung zu Tage, dass die Rolle der „Liberals“ als „gut“ wahrgenommen wird und im Gegensatz zur Rolle des „Fascist“ und des „Secret Hitler“ steht. Diese Wahrnehmung scheint sich zu dem Bild verankert haben, welches bereits beobachtet werden konnte, nämlich dass „Liberal“ mit dem deutschen „liberal“ gleichgesetzt wird, dass dieses „liberal“ als „gut“ angesehen und unter einer historischen Perspektive als der Gegensatz zu Adolf Hitler und seinen Anhängern angesehen wird.

Aus der entgegengesetzten Perspektive betrachtet es befragte Person C und meint, *dass die Faschisten zum Hitler gehören* (C: 151). Auch sie betont, dass es zwei entgegengesetzte Spielrollen gibt und betitelt sie als *die zwei Parteien* (C: 158), was insofern problematisch ist, als dass diese Vereinfachung, die wohl dem leichteren Spielverständnis dienen soll, wie in der Spielanalyse unter 3.4.1 bereits erwähnt wurde, nicht den historischen Gegebenheiten im deutschen Reichstag entspricht.

Sie spricht auch noch eine weitere historische Verbindung an, die sie durch eine Spielfunktion assoziiert:

[...] ja und, dass man halt wen erschießen kann, weil Hitler hat sich ja dann selber erschossen, ich mein, das ist auch vielleicht so eine Verbindung (..), aber sonst, ja. (C: 158-160)

Wie dem Regelwerk zu entnehmen ist, gibt es, sobald vier rote „Policies“ auf dem Spielplan der „Fascists“ liegen, die Funktion, dass der in dieser Spielrunde amtierende „President“ eine*n Spieler*in seiner Wahl exekutieren muss, wodurch diese*r Spieler*in aus dem Spiel ausscheidet. Dabei darf er oder sie aber noch nicht ihre geheime Identität enthüllen.²⁷⁶ Obwohl diese Funktion bei den hier durchgeführten Spielrunden nicht zum Einsatz kam, sondern nur im Kontext der Spielerklärung Erwähnung fand, scheint sie befragter Person C dennoch im Gedächtnis geblieben zu sein. Interessanterweise verbindet sie diese Funktion aber nicht damit, dass in der Zeit des Aufstiegs der NSDAP und danach in der Zeit des Nationalsozialismus politische Gegner verfolgt und getötet wurden, worauf das Spiel mit dieser eingebauten Funktion vermutlich anzuspielen sucht, sondern sie assoziiert diese Funktion mit dem Suizid Adolf Hitlers, der sich am 30. April 1945 durch Erschießen das Leben nahm.²⁷⁷

Insgesamt scheint die Hitler-Figur, außer, dass sie namensgebend für das Spiel und eine Schlüsselrolle im Spielgeschehen ist, kaum in besonderer Weise bei den befragten Jugendlichen Beachtung zu finden. Vielmehr verhält es sich so, dass das Team der „Fascists“ insgesamt zwar als das „böse“ Team wahrgenommen wird, die Hitler-Figur dabei aber nicht als anders als das andere „Fascist“-Teammitglied betrachtet wird. Die einzige Aussage, die sich davon abhebt, findet sich bei befragter Person B, die das Spielen der „Secret Hitler“-Rolle als *am coolsten* (B: 67) ob ihres Spannungsfaktors beschreibt.

Des Weiteren ist zu erwähnen, dass die befragten Personen nicht der Meinung sind, dass das Spiel historische Fakten vermitteln, wie beispielhaft aus folgender Aussage gefolgert werden kann:

Na, also, es ist, finde ich, was anderes, weil so richtig Fakten sind nicht vermittelt worden, aber dafür hat es mehr Spaß gemacht [...] (C: 165-166)

Befragte Person A ist zusätzlich der Meinung, dass der Lerneffekt bei diesem Spiel nicht groß ist:

Also, es ist sicher (.), ich finde es spannender als andere Spiele halt, auch wenn man vielleicht nicht so viel lernt, [...] (A: 138-139)

²⁷⁶ vgl. Boxleiter/Maranges/Temkin/Schubert (2016), 8.

²⁷⁷ vgl. Kershaw (2011), 474.

An dieser Stelle könnte gefolgert werden, dass, aufgrund der Tatsache, dass befragte Person A keine direkten Lerneffekte sieht, sie das Spiel daher auch „nur“ für Zwischendurch und zur Auflockerung im Unterricht empfiehlt (vgl. A: 138-142), wie schon unter 6.1.1 dargestellt wurde.

Bei beiden Aussagen (vgl. C: 165-166, vgl. A: 138-139) fällt des Weiteren auf, dass das Spiel als anders (vgl. Punkt 6.1.1) empfunden und betont wird, dass, obwohl es nicht fakten- oder lehrreich sei, dennoch als spannend und Spaß empfunden wurde. Es könnte geschlossen werden, dass „normale“ Lernspiele, die ihren Fokus auf der Vermittlung von Fakten haben, daher von den Probandinnen als nicht besonders Spaß- oder spannungsbehaftet empfunden werden.

Außer diesen sporadisch genannten historischen Verbindungen, die zum Spiel „Secret Hitler“ von den befragten Jugendlichen gesetzt werden, werden interessanterweise keinerlei bewusste Angaben zu politischen Verbindungen von ihnen getätigt und das, obwohl das Spiel maßgeblich durch politische Ämter und Prozesse gekennzeichnet ist.

Obwohl rückgemeldet wurde, dass die bewusst wahrgenommenen Lerneffekte überschaubar sind, kann dennoch gesagt werden, dass die Probandinnen auch unterbewusst etwas mitgenommen haben, wie im nachstehenden Fazit aufgezeigt wird.

6.3.3 Zwischenfazit

Um sich der Frage zu nähern, inwiefern das Spiel „Secret Hitler“ Geschichtsbilder an die Jugendlichen vermittelt, folgt nochmals eine kurze Zusammenfassung der Aspekte, die die befragten Personen selbst aus dem Spiel mitgenommen zu haben meinen, bevor auf die möglicherweise unterbewusst stattfindende Einwirkung des Spiels auf die Jugendlichen eingegangen wird.

Wie im Kontext der Kategorie „Lerneffekte“ gezeigt werden konnte, machen die befragten Jugendlichen aktiv und bewusst nicht besonders viele Lerneffekte aus, die sie sich aus dem Spiel „Secret Hitler“ mitnehmen. Gerade bezüglich der Vermittlung von direktem Faktenwissen wird immer wieder betont, dass diese in dem Spiel kaum bis gar nicht stattfindet. Tatsächlich beschränken sich die Aussagen der befragten Jugendlichen bei der direkten Frage nach den historischen Aspekten bei diesem Spiel auf vermeintlich oberflächliche Aussagen, wie der Gleichsetzung der „Liberals“ mit dem „guten“ Team und der „Fascists“ mit dem „bösen“ Team oder der Assoziation der Spielfunktion der Exekution mit dem Freitod Hitlers.

Ansonsten werden bezüglich der subjektiven Lernerfahrungen von den Jugendlichen vor allem Veränderungen in Bezug auf soziale und personale Fertigkeiten erwähnt. Darunter fällt zum Beispiel die bewusste Beobachtung der anderen Mitspieler*innen oder die positiv

rückgemeldete Veränderung bezüglich der Fähigkeit des Argumentierens und des Diskutierens. Im Kontext des Unterrichts könnte man hierbei nun von der Förderung sozialer und personaler Kompetenzen sprechen, die als überfachliche Kompetenzen im österreichischen Lehrplan verankert sind.²⁷⁸ Gerade das Diskutieren und Argumentieren in der Gruppe, welches eine wichtige Spielphase darstellt, könnte zur Förderung von sozialer Verantwortung²⁷⁹, Kommunikation²⁸⁰ und Kooperation²⁸¹ eingesetzt werden.

Um Kompetenzen aufbauen und vor allem zeigen zu können, werden Operatoren verwendet. Auch zur Übung dieser könnte sich das Spiel „Secret Hitler“ eignen, da im Kontext des Spiels verschiedene Operatoren wie „kommunizieren“, „schlussfolgern“, „Zusammenhänge herstellen“,²⁸² „Verhaltensabsichten ausbilden“ und „handeln“ vorkommen. Auch spezifische Fertigkeiten wie „vernetztes Denken“ und „Standpunkte/Perspektiven wechseln“ könnten angesprochen werden.²⁸³

So viel zu den von den befragten Spielerinnen bewusst angemerkten Lerneffekten. Im Folgenden wird nun darauf eingegangen, welchen Einfluss das Spiel unbewusst und indirekt auf die Jugendlichen und ihr Geschichtsbild gehabt haben könnte. Denn, dass für eine Beeinflussung oder die Aus- und Weiterbildung des Geschichtsbildes, also der subjektiven Vorstellung von Geschichte, oder des Geschichtsbewusstseins, in welchem sich der Mensch historische Repräsentationen vergegenwärtigt, nicht unbedingt (Fakten-)Wissen erforderlich ist, wie Pandel meint,²⁸⁴ wurde bereits unter 2.1.2 dargestellt. Daher wird nun ein genauerer Blick zwischen die Zeilen der Interviews geworfen, um die Vermittlung der Geschichtsbilder, die von diesem Spiel ausgehen, greifbarer zu machen.

Wie bereits unter 6.2.5 aufgezeigt werden konnte, spielt die sprachliche Komponente bei diesem in englischer Sprache vorliegendem Spiel im deutschsprachigen Raum bei der Formung des Geschichtsbildes eine maßgebliche Rolle, da die hier befragten Jugendlichen automatisch aus den Bezeichnungen „Liberal“ und „Fascist“ die vermeintlich deutschen Pendant „Liberaler“ und „Faschist“ gebildet haben. Dies wird zwar auch für die anderen spielbaren Rollen wie die des „President“ und des „Chancellor“ übernommen, doch gerade bei den Rollen der „Liberals“ und der „Fascists“ geht mit den deutschen Begrifflichkeiten eine Problematik einher (siehe dafür Kapitel 3.4.1), die es notwendig machen würde, diese aufzuzeigen.

²⁷⁸ vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018), Soziale und personale Kompetenzen.

²⁷⁹ vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen (2013), 24.

²⁸⁰ vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen (2013), 25.

²⁸¹ vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen (2013), 26.

²⁸² vgl. Weiglhofer (2013), 1.

²⁸³ vgl. Weiglhofer (2013), 2.

²⁸⁴ vgl. Pandel (2006), 69f.

Mit der von den Spielern gewählten Dualität der beiden sich gegenüberstehenden Teams findet in dem geschichtskulturellen Produkt, als welches man das Spiel „Secret Hitler“ bezeichnen kann, da es ein historisches Thema verarbeitet,²⁸⁵ eine, wohl der Spielmechanik und -verständlichkeit geschuldet, Simplifizierung ebendieses historischen Themas statt.²⁸⁶ Wie bereits unter 2.2. aufgezeigt wurde, ist dies eine gängige Praxis bei Spielen, die ein historisches Thema verarbeiten. In diesem Fall wird dadurch ein Geschichtsbild, das zwischen Gut und Böse unterscheidet, tradiert. Wie mehrfach in den Interviews rückgemeldet wurde, stilisieren die befragten Jugendlichen die „Liberals“ als die „Guten“, die im Gegensatz zur Rolle der „Fascists“ stehen. Letztere assoziieren sie als „böse“ und mit einer Zugehörigkeit zur historischen Person Adolf Hitlers. Dies ist das wohl hervorstechendste Geschichtsbild, das sich durch das Spiel etabliert zu haben scheint, welches wohl nicht zuletzt auf die Gestaltung des Spiels und seiner bereits erwähnten Verkürzungen historischer Realität zurückzuführen ist. Da es sich hierbei um ein Bild handelt, welches, wie es oft bei geschichtskulturellen Repräsentationen der Fall ist, nicht der Wissenschaft folgt²⁸⁷ und, im Kontext des Unterrichts, auch beispielsweise das in den österreichischen Lehrplänen erforderliche didaktische Prinzip der Multiperspektivität²⁸⁸ außer Acht lässt, wäre es hierbei notwendig, diese problematischen Verkürzungen aufzuzeigen.

Abschließend folgt ein Blick auf Aspekte, von der die Verfasserin im Vorhinein angenommen hat, dass sie zur Sprache kommen werden, die allerdings in den Interviews mit den befragten Personen von ihnen nicht angesprochen wurden.

Dabei drängt sich als erstes die Beobachtung auf, dass das Team der „Fascists“, zu welchem der „Secret Hitler“ gehört, von den Jugendlichen zwar als „böse“ wahrgenommen wurde, die Hitler-Figur selbst aber in den Gesprächen kaum Erwähnung fand. Sie scheint vor allem als spielbare und, ob seiner Funktion das Spiel beenden zu können, als spielentscheidende Figur wahrgenommen worden zu sein. Dabei tut sich die Frage auf, warum das Spiel die Personifizierung mit der historischen Hitler-Figur braucht, vor allem da es sie wiederum in einen nicht korrekten historischen Kontext stellt, wenn man das Spielprinzip beachtet, welches davon ausgeht, dass die Rolle des „Secret Hitler“ vorgeben muss, „Liberal“ zu sein, um an sein Ziel, die Kanzlerschaft, zu kommen. Diese Frage kann an dieser Stelle nicht abschließend geklärt werden.

Des Weiteren ist überraschenderweise festzuhalten, dass der politische Aspekt, der diesem Spiel aufgrund der Bedienung politischer Akteur*innen und Prozessen innewohnt, von den

²⁸⁵ vgl. Pandel (2021), 14.

²⁸⁶ Bernsen (2021), Historische Themen in Brettspielen.

²⁸⁷ vgl. Pandel (2006), 74.

²⁸⁸ vgl. Hellmuth/Kühberger (2016), 7.

Jugendlichen ebenfalls nicht bewusst wahrgenommen oder erkannt wurde, da sie keinerlei Aussagen diesbezüglich tätigten.

Aber auch bei diesem Aspekt lohnt sich ein genaueres Hinsehen auf die von den Probandinnen getätigten Aussagen, denn das Erleben der politischen Prozesse in diesem Spiel wurde von den Jugendlichen durchaus erwähnt. Hier wären beispielsweise jene Situationen zu nennen, in welchen die Spielerinnen, je nach Rolle, ihr Verhalten bei den „Chancellor“-Wahlen angepasst haben, um über den Akt des Wählens entweder ihre in dem Spiel politischen Einstellungen wiederzugeben (oder vorzutäuschen) oder um den von ihnen unterstützten Spieler*innen zur Kanzlerschaft zu verhelfen. In genau diesem Prozess sowie den sich anschließenden gesetzgebenden und ausführenden Spielphasen liegt ein Potential des Spiels, Handlungsprinzipien, die beispielsweise für das Demokratiebewusstsein maßgeblich sind, tatsächlich, in einem geschützten Rahmen, erleben zu können. Hierbei können auch, wie von den Jugendlichen bei den subjektiv erfassen Lerneffekten erwähnt wurde, soziale Kompetenzen angesprochen und gefördert werden.²⁸⁹ In diesem Zusammenhang könnte durch die angestoßenen Lernprozesse auch das Bürger*innenbewusstsein, welches diese beeinflusst und von diesen beeinflusst wird,²⁹⁰ verändert werden. Insofern bietet das Spiel durchaus Potential, das Politikbewusstsein anzusprechen, allerdings müsste es wohl mit entsprechender Rahmung, anders als es im Kontext dieser Arbeit passiert ist, gespielt werden, um diese Verbindungen bewusst zu machen.

6.4 Schwachstellen dieser Arbeit

Im Sinne der guten wissenschaftlichen Praxis sollen an dieser Stelle die Schwachstellen, die diese Arbeit trotz aller Bemühungen dennoch aufweist, nicht ausgespart werden.

Zunächst gilt es anzumerken, dass das Forschungsvorhaben, welches in dieser Arbeit verfolgt wurde, in jedem Sinne neu für die Verfasserin war, was sich vor allem in den Interviewgesprächen gezeigt hat. Mit mehr Erfahrung in diesem Bereich wäre es der Verfasserin vermutlich leichter gefallen, an geeigneten Stellen Nachfragen zu stellen. Dies passierte im Rahmen der Interviewgespräche nur sehr sporadisch, wodurch, wie sich bei der Transkription der Interviews und der anschließenden Analyse, gezeigt hat, doch einiges im Unklaren blieb, was in der Gesprächssituation interessant gewesen wäre, weiter zu verfolgen.

Des Weiteren könnte angemerkt werden, dass das Forschungsdesign im Vorhinein nicht präziser formuliert wurde. Die Spieler*innen haben vor dem Spiel nur Instruktionen bezüglich des Regelwerkes und keine speziellen Anweisungen erhalten, worauf sie beim

²⁸⁹ vgl. Lange/Himmelmann (2007), 22f.

²⁹⁰ vgl. Lange (2008), 432.

Spielverlauf besonders achten sollen. Mit dieser Herangehensweise sollte gewährleistet werden, dass die ausgewählten befragten Personen so unvoreingenommen wie möglich an das Spiel herangehen und bei den Interviews ihre subjektiven Wahrnehmungen im Vordergrund stehen. Hätte die Verfasserin im Vorhinein jedoch Instruktionen gegeben oder das Spiel öfter mit den Proband*innen durchgespielt, wäre vermutlich eine tiefergehende Diskussion über mögliche Lerneffekte und Beeinflussungen des Spiels auf die Geschichtsbilder der Jugendlichen möglich gewesen, weil sie sich nicht so sehr auf das Spiel, seine Mechaniken und Regeln, sondern auf die dahinterliegende Thematik konzentrieren hätten können. Dies wäre ein Ansatz, der zukünftig verfolgt werden könnte.

Dabei könnte auch darauf geachtet werden, die Spieler*innenanzahl, die bei den hier durchgeführten Spielrunden gleichblieb, zu variieren, um so die anderen möglichen Spielvarianten, die es gibt, zu beobachten und Vergleiche anzustellen. Durch die Einbeziehung von mehr Spieler*innen könnte man dann vielleicht auch besser ableiten, wie man dieses Spiel fachdidaktisch aufarbeiten und praktisch in den Unterricht einbauen könnte.

Für letzteren Aspekt könnte es sich auch anbieten, das Spiel mit Jugendlichen unterschiedlichen Alters und aus unterschiedlichen Schulen zu spielen.

7. Fazit und Ausblick

Die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit bestand darin, aufzuzeigen, welche Geschichtsbilder das Spiel „Secret Hitler“ an die für dieses Forschungsvorhaben befragten Jugendlichen vermittelt. Um dies zu erreichen, formulierte die Verfasserin drei Forschungsfragen (s. Kapitel 1), die nach der allgemeinen Wahrnehmung des Spiels, dem Erleben der spielmechanischen Prozesse und den subjektiven Lerneffekten des Spiels bei den Jugendlichen fragte, um aus den Aussagen Rückschlüsse auf das vermittelte Geschichtsbild schließen zu können.

Unter einem Geschichtsbild werden hier die historischen Vorstellungen einer Person verstanden, die als Produkt des menschlichen Geschichtsbewusstseins angesehen werden können und sich im Rahmen der Geschichtskultur, in welcher historische Themen auf unterschiedliche Arten verarbeitet werden, entwickeln. Aufgrund des hier untersuchten Spiels „Secret Hitler“, welches spielmechanisch auch politische Prozesse aufgreift, liegt der Fokus nicht nur auf historischen, sondern auch auf politischen Begriffen, die in diesem Fall das Politikbewusstsein und die Konzepte des Demokratiebewusstseins, welches Demokratie als einen Handlungsbegriff versteht, und des Bürger*innenbewusstseins, welches sinnstiftend wirkt, umfasst.

Um obenstehende Fragen beantworten zu können, wurden drei Problemzentrierte Interviews nach Andreas Witzel mit Jugendlichen im Alter von 18 bis 19 Jahren, die zum Zeitpunkt der Erhebung eine höhere Bundeslehr- und Forschungsanstalt für Landwirtschaft, Landtechnik und Lebensmitteltechnologie besuchten, geführt. Die dabei erhobenen Daten zu ihren subjektiven Vorstellungen und Wahrnehmungen des Spiels wurden anschließend mit Hilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz ausgewertet.

Bezüglich der ersten Forschungsfrage kann festgehalten werden, dass das Spiel von den hier befragten Jugendlichen insgesamt als positiv wahrgenommen wurde. Zu Beginn des Spiels werden zwar Verständnisschwierigkeiten gemeldet, die aber im Spielverlauf abnehmen. Insgesamt wird die Atmosphäre, die während des Spiels in der Gruppe herrscht, als emotionsgeladen und dynamisch beschrieben.

Die spielmechanischen Prozesse, die bei der zweiten Forschungsfrage im Vordergrund stehen, lassen bereits erste Schlüsse auf das Geschichtsbild, welches hier vermittelt zu werden scheint, zu. So zeigt sich bereits hier, dass die Jugendlichen das Team der „Liberals“ mit der deutschen Bezeichnung „Liberale“ gleichsetzen und das Team der „Fascists“ mit „Faschisten“. Es lässt sich außerdem sagen, dass diese beiden Teams sehr unterschiedlich beschrieben werden, die „Liberals“ als vornehmlich positiv, die „Fascists“ als eher negativ. Die Hitler-Figur wird dabei meist zum Team der „Fascists“ gezählt, findet explizit aber kaum Erwähnung.

Den spielmechanischen Prozessen selbst, also das dem Spiel eigene Täuschen und

Manipulieren sowie das Erkennen von Täuschungen, wird mit Hilfe unterschiedlicher Strategien begegnet. Kurz gesagt versuchten die Jugendlichen in der Rolle eines „Liberal“ ehrlich zu bleiben und den Fokus auf die Beobachtung der anderen Mitspieler*innen zu legen. In der Rolle des „Fascist“ haben die Jugendlichen versucht, die anderen durch Lügen, durch ein überlegtes Ablegen der „Policy“-Karten und das Spielen im Team zu täuschen.

In Bezug auf die dritte Forschungsfrage kann gesagt werden, dass die Jugendlichen bewusst eine überschaubare Menge an Lerneffekten bei sich ausmachen. So wird immer wieder betont, dass das Spiel als faktenarm empfunden wird und die Lerneffekte eher bei sozialen und personalen Fähigkeiten lägen.

Nach Betrachtung der Aussagen unter diesen Aspekten kann zusammenfassend konstatiert werden, dass es vorwiegend ein Geschichtsbild gibt, welches das Spiel zu vermitteln scheint und welches bereits zuvor angeklungen ist, nämlich jenes, welches die beiden spielbaren Teams in die Dichotomie „Gut“ und „Böse“ einteilt. Dieses Bild wird durch das Spiel selbst, seine visuelle Gestaltung und sein Spielprinzip verstärkt. Es handelt sich dabei um ein Geschichtsbild, welches stark simplifiziert und verkürzt ist und, bezogen auf die Hitler-Figur und die historischen Gegebenheiten, zum Teil inkorrekt ist. Dies wird von den hier befragten Jugendlichen allerdings nicht wahrgenommen.

Ebenso wenig nehmen die Jugendlichen einen politischen Bezug des Spiels bewusst wahr. Zwar nennen sie, gefragt nach den Lerneffekten des Spiels, soziale und personale Kompetenzen wie die Fähigkeit besser argumentieren zu können, die von einem Demokratiebewusstsein beeinflusst werden können, allerdings bringen sie dies nicht mit den politischen Prozessen, die in diesem Spiel durchaus abgebildet werden, in Verbindung.

Diese Beobachtung lässt einen ersten Schluss auf die Grenzen der hier durchgeführten Studie zu, die an dieser Stelle erwähnt werden sollten. Zunächst sei darauf hingewiesen, dass diese Studie die subjektiven Sichtweisen und das individuelle Erleben der befragten Jugendlichen in den Vordergrund stellt, die ohne vorhergehende Instruktion das Spiel gespielt haben. Auf diese Weise konnte zwar exemplarisch gezeigt werden, dass Medien mit historischen und politischen Bezügen, ohne entsprechende Kontextualisierung und ohne reflektierten Umgang damit, das Potential haben, problematische Geschichtsbilder bei Jugendlichen zu festigen, allerdings könnten diese Ergebnisse bei einer Studie mit einem etwas anders gelagertem Setting, bei welchem mehr Jugendliche unterschiedlichen Alters und unterschiedlichem Bildungsweg sowie mit vorhergehender Kontextualisierung spielen, differenzierter ausfallen. So bietet sich hier ein Anknüpfungspunkt für eine weitere wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Spiel.

Diese Arbeit lässt sich zunächst in den wissenschaftlichen Diskurs rund um Public

History einordnen, indem sie ein Medium aufzeigt, das zwar in der Forschung, keineswegs aber im alltäglichen Leben von Jugendlichen, unterrepräsentiert ist. Mit diesem Beitrag wurde versucht diese Lücke ein Stück weit zu schließen, indem das Spiel unter seinen historischen und politischen Bezugspunkten analysiert wurde.

Des Weiteren möchte diese Arbeit einen Beitrag in der Fachdidaktik der Geschichte und der Politischen Bildung leisten, indem sie die Potentiale dieses Spiels für das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung aufzeigt. Dieses liegt vor allem in der Tatsache, dass das Spiel ein gutes Beispiel abgibt, um zu zeigen, mit welchen Mitteln ein Spiel Geschichte abbilden und suggerieren kann. Auch in den im Spiel verwendeten politischen Dimensionen liegt Potential, diese in der Politischen Bildung zur Veranschaulichung politischer Prozesse zu verwenden. Dadurch könnte die Wahrnehmung dieser, die in dieser Studie bei den Jugendlichen nicht gegeben war, geschult werden. Durch die erfassten Eindrücke der befragten Jugendlichen zu diesem Spiel lässt sich zudem ein hohes Interesse von Seiten der Schülerinnen an dem Spiel und seinen Mechaniken festhalten.

Damit das Spiel didaktisch wertvoll im Unterricht eingesetzt werden kann, folgt eine kurze Zusammenfassung der Aspekte, die von den befragten Schülerinnen genannt wurden und als Leitlinien für den Unterrichtseinsatz dienen könnten. In jedem Falle ist die Organisation des Spiels zu beachten: Es empfiehlt sich genaue Überlegungen anzustellen, mit welchen Schüler*innen in welchen Klassen das Spiel gespielt wird, damit die Spielrunden, die, wie es in der Natur des Spiels liegt, dynamisch und unberechenbar sein können, nicht außer Kontrolle geraten. Das Spiel sollte zumindest zwei Runden lang gespielt werden, damit die Schüler*innen die Chance haben, Verständnis für die Spielmechaniken aufzubauen und Strategien zu entwickeln. Auch als Lehrperson sollte man das Spiel schon öfter gespielt haben, um so für Verständnisfragen zur Verfügung stehen zu können. Es sollte zudem, wie sich anhand des hier ungeleitet durchgeführten Spiels gezeigt hat, idealerweise eine Vorbereitung auf das Spiel stattfinden, damit die Schüler*innen in den Spielrunden reflektierter über ihre Rollen und Strategien nachdenken können. Eine anschließende Besprechung des Spiels ist ebenfalls zu empfehlen, damit die Schüler*innen ihre Eindrücke teilen und das vermittelte Geschichtsbild besprochen und aufgezeigt werden kann. Obwohl sich das Spiel qua natura für das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung eignet, kann, auch in Hinblick auf zukünftige Forschung, ein Einsatz in anderen Fächern wie Deutsch oder Psychologie überlegenswert sein.

8. Quellenverzeichnis

8.1 Literaturquellen

Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung.¹³ Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin.

Bernhardt, Markus (2018): Das Spiel im Geschichtsunterricht.³ Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Boch, Lukas (2021): Ein Analyseschema für analoge Spiele im Kontext der Politischen Bildung. In: Ancuta, Stefan/Preisinger, Alexander: Analoge Spiele für die Politische Bildung. Edition Polis, Wien, 6-7.

Bühl-Gramer, Charlotte (2021): Geschichte im Brettspiel. Theoretische Anmerkungen zu einem Phänomen populärer Geschichtskultur. In: Kühberger, Christoph (Hg.): Mit Geschichte spielen. Zur materiellen Kultur von Spielzeug und Spielen als Darstellung der Vergangenheit. Transcript Verlag, Bielefeld, 359-386.

Demantowsky, Marko (2006): Geschichtsbild. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard/Schönemann, Bernd (Hg.): Wörterbuch Geschichtsdidaktik. Wochenschau Verlag, Schwalbach, 70-71.

Ernst, Sebastian/Wienecke, Maik (2021): Das Spiel mit Geschichte(n) – Computerspiele als geschichtskulturelle Erzählungen. In: Möring, Sebastian/Pohl, Manuela/Riemer, Nathanael (Hg.): Didaktik des digitalen Spielens. Universitätsverlag Potsdam, Potsdam, 124-156.

Flick, Uwe et al. (2019): Qualitative Forschung. Ein Handbuch.¹³ Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck bei Hamburg.

Fußmann, Klaus/Grütter, Heinrich Theodor/Rüsen, Jörn (1994): Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Böhlau Verlag, Köln/Weimar/Wien.

Gagel, Walter (2000): Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Ein Studienbuch.² Leske + Budrich, Opladen.

Glönnegger, Erwin (1990): Das Spiele-Buch. Brett- und Legespiele aus aller Welt. Herkunft, Regeln und Geschichte. Bertelsmann-Club/Buchgemeinschaft Donauland Kremayr & [u.] Scheriau. Gütersloh/Wien.

Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews.⁴ VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, Wiesbaden.

Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (2016): Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. Bundesministerium für Bildung, Wien.

Hellmuth, Thomas/Ottner-Diesenberger, Christine/Preisinger, Alexander (2021): Das „weite“ Feld der Subjektorientierung. Eine Einleitung. In: Hellmuth, Thomas/Ottner-Diesenberger, Christine/Preisinger, Alexander (Hg.): Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik. Wochenschau Verlag, Frankfurt/M., 5-12.

Hitzler, Ronald/Eberle, Thomas S. (2019): Phänomenologische Lebensweltanalyse. In: Flick, Uwe et al.: Qualitative Forschung. Ein Handbuch.¹³ Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck bei Hamburg, 109-118.

Huizinga, Johan (1956): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg, Rowohlt.

Jeismann, Karl-Ernst (1985): Geschichtsbewußtsein. In: Bergmann, Klaus et al. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik.³ Schwann, Düsseldorf, 40-43.

Jeismann, Karl-Ernst (2000): Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung. Herausgegeben und eingeleitet von Wolfgang Jacobmeyer und Bernd Schönemann. Ferdinand Schöningh, Paderborn/München/Wien/Zürich.

Jostkleigrew, Christina/Südkamp, Holger et al. (Hg.) (2005): Geschichtsbilder. Konstruktion – Reflexion – Transformation. Böhlau Verlag, Köln/Weimar/Wien.

Kershaw, Ian (2011): Das Ende. Kampf bis in den Untergang. NS-Deutschland 1944/45. Deutsche Verlags-Anstalt, München.

Korte, Barbare/Paletschek, Sylvia (Hg.) (2009): History Goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres. Transcript Verlag, Bielefeld.

Kowal, Sabine/O’Connell, Daniel C. (2019): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe et al.: Qualitative Forschung. Ein Handbuch.¹³ Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbeck bei Hamburg, 437-447.

Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz.² Beltz Juventa, Basel/Weinheim.

Kuckartz, Udo/ Rädiker, Stefan (2019): Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA. Text, Audio und Video. Springer Fachmedien/Imprint Springer VS, Wiesbaden.

Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.⁵ Beltz Verlagsgruppe, Basel/ Weinheim.

Lange, Dirk (2005): Was ist und wie entsteht Demokratiebewusstsein? Vorüberlegungen zu einer politischen Lerntheorie. In: Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard: Demokratiekompentenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, 258-269.

Lange, Dirk (2006): Politik oder Politikbewusstsein? Zum Gegenstand der Politikdidaktik. In: Besand, Anja (Hg.): Politische Bildung Reloaded. Perspektiven und Impulse für die Zukunft. Wochenschau Verlag, Schwalbach, 31-42.

Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard (2007): Demokratisches Bewusstsein und Politische Bildung. In: Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard (Hg.): Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 15-25.

Lange, Dirk (2008): Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP). Heft 03/2008. Verlag Barbara Budrich, Stuttgart, 431-439.

Lücke, Martin/Zündorf, Irmgard (2018): Einführung in die Public History. utb GmbH, Stuttgart.

Mayring, Philipp (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.¹³ Presel-ect.media GmbH, Weinheim/Basel/Beltz/Grünwald.

Misoch, Sabina (2019): Qualitative Interviews.² De Gruyter, München/Wien.

Meyer-Hamme, Johannes/von Borries, Bodo (2008): Sinnbildung über Zeiterfahrung? Geschichtslernen im Spannungsfeld von Subjekt- und Institutionsperspektive. In: Koller, Hans-Christoph (Hg.): Sinnkonstruktion und Bildungsgang. Zur Bedeutung individueller Sinnzuschreibungen im Kontext schulischer Lehr-Lern-Prozesse. Barbara Budrich, Opladen, 13-24.

Nover, Christina (2022): Quarantäne & Quartett: Die Pandemie als Booster für Gesellschaftsspiele. In: *Indes. Zeitschrift für Politik und Gesellschaft*. Vol. 10 (3-4). Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen, 204-209.

Oppong, Steward Harrison (2013): The problem of sampling in qualitative research. In: *Asian Journal of Management Sciences and Education* 2 (2), 202-210.

Pandel, Hans-Jürgen (2006): Geschichtsbewusstsein. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard/Schönemann, Bernd (Hg.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Wochenschau Verlag, Schwalbach, 69-70.

Pandel, Hans-Jürgen (2006): Geschichtskultur. In: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard/Schönemann, Bernd (Hg.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. Wochenschau Verlag, Schwalbach, 74-75.

Pandel, Hans-Jürgen (2021): Geschichte als kulturelle Bildung. Mechanismen der Geschichtskultur. In: Oswalt, Vadim/Pandel, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Geschichtskultur im Unterricht*. Wochenschau Verlag, Frankfurt/M., 11-35.

Preisinger, Alexander (2021): Das analoge Spiel in der politischen Bildung – Kompetenzen und didaktische Konzepte. In: Ancuta, Stefan/Preisinger, Alexander: *Analoge Spiele für die Politische Bildung*. Edition Polis, Wien, 4-5.

Pyta, Wolfram (2004): *Die Weimarer Republik*. Leske + Budrich, Opladen.

Rüsen, Jörn (1994): Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. In: Fußmann, Klaus/Grütter, Heinrich Theodor/Rüsen, Jörn (Hg.): *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Böhlau Verlag, Köln/Weimar, Wien, 3-26.

Rüsen, Jörn (1995): Geschichtskultur. In: Boockmann, H./Rohlfes, J./Schulze, W. (Hg.): *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. Zeitschrift des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands*. Erhard Friedrich Verlag, Seelze, 513-521.

Rüsen, Jörn (2014): Die fünf Dimensionen der Geschichtskultur. In: Nießer, Jacqueline/Tommann, Juliane: *Angewandte Geschichte. Neue Perspektiven auf Geschichte in der Öffentlichkeit*. Ferdinand Schöningh, Paderborn, 46-57.

Rüsen, Jörn (2015): *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. Böhlau Verlag, Köln.

Schneider, Gerhard/Wilharm, Irmgard (1985): Geschichtsbild. In: Bergmann, Klaus et al. (Hg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Schwann, Düsseldorf, 261-264.

Schwarz, Angela (2009): Geschichte in Computerspielen. In: Korte, Barbara/Paletschek, Sylvia (Hg.): History goes Pop. Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres. Transcript Verlag, Bielefeld, 313-341.

Steinke, Ines (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Juventa Verlag, Weinheim/München.

von Borries, Bodo/unter Mitarbeit von Körber, Andreas (2001): Geschichtsbewußtsein als System von Gleichgewichten und Transformation. In: Rüsen, Jörn (Hg.): Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde. Böhlau Verlag, Köln/Weimar/Wien, 239-280.

Wippermann, Wolfgang (1997): Faschismustheorien. Die Entwicklung der Diskussion von den Anfängen bis heute.⁷ Primus Verlag, Darmstadt.

8.2 Internetquellen

Bernsen, Daniel (2021): Historische Themen in Brettspielen: Geschichte spielen oder Holzklötzchen schieben? In: kulturgutspiel.de. Magazin für Spielkultur. Abgerufen unter <https://kulturgutspiel.de/politik-und-gesellschaft/historische-themen-in-brettspielen-geschichte-spielen-oder-holzkloetzchen-schieben/> (14.12.2022).

BoardGameGeek, Board Game Categories. Abgerufen unter <https://boardgamegeek.com/browse/boardgamecategory> (9.12.2022).

BoardGameGeek, Board Game Subdomains. Abgerufen unter <https://boardgamegeek.com/browse/boardgamesubdomain> (9.12.2022).

BoardGameGeek, Deduction. Abgerufen unter <https://boardgamegeek.com/boardgamecategory/1039/deduction> (4.10.2022).

BoardGameGeek, Mechanism. Abgerufen unter <https://boardgamegeek.com/wiki/page/mechanism> (9.12.2022).

BoardGameGeek, Secret Hitler. Abgerufen unter <https://boardgamegeek.com/boardgame/188834/secret-hitler> (9.12.2022).

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Soziale und personale Kompetenzen. Abgerufen unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/sozial.html> (8.3.2023).

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Politische Bildung. Abgerufen unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/politbildung.html> (9.1.2023).

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2013): Prototypische Aufgaben. Soziale und personelle Kompetenzen. Abgerufen unter file:///C:/Users/Startklar/Downloads/sozpers_pa_25718.pdf (8.3.2023).

Deutsches Spiele-Archiv (2018): Klassifikation der Brett- und Tischspiele. Deutsches Spiele-Archiv e. V., Marburg/Lahn. Abgerufen unter <https://web.archive.org/web/20071004214333/http://www.deutsches-spiele-archiv.de/index.php?id=28> (9.12.2022).

Dresing, Thorsten/Pehl, Throsten: Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsystem für qualitativ Forschende.⁸ dr. dresing & pehl GmbH, Marburg. Abgerufen unter https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf (31.1.2023).

Duden (2022): Gesellschaftsspiel. Cornelsen Verlag GmbH. Abgerufen unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Gesellschaftsspiel> (4.10.2022).

Elahi, Amina (2015): Cards Against Humanity creator's new team to release Secret Hitler game. In: Chicago Tribune. Tribune Company, Tribune Publishing. Abgerufen unter <https://www.chicagotribune.com/business/blue-sky/ct-cards-against-humanity-secret-hitler-bsi-20151223-story.html> (19.1.2023).

Falke, Anna Klara/Boch, Lukas (2020): Wikinger im modernen Brettspiel. In: Mittelalter Digital 1, Ausgabe 2, 95-117. Abgerufen unter [Mittelalter Digital 2020 02 Wikinger im modernen Brettspiel Lukas Boch Anna Falke.pdf](#) (8.12.2022).

Gonschior, Andreas (2001-2005): Das Deutsche Reich. Reichstagswahl Juli 1932. Abgerufen unter <http://www.gonschior.de/weimar/Deutschland/RT6.html> (19.1.2023).

Gonschior, Andreas (2001-2005): Das Deutsche Reich. Reichstagswahl November 1932. Abgerufen unter <http://www.gonschior.de/weimar/Deutschland/RT7.html> (19.1.2023).

Graefe, L. (2022): Statistiken zu Gesellschaftsspielen. Abgerufen unter <https://de.statista.com/themen/4459/gesellschaftsspiele/#topicOverview> (11.4.2023).

Jaeggi, Eva/Faas, Angelika/Mruck, Katja (1998): Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten.² Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 98-2. Abgerufen unter https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/4977/Jaeggi-Faas-Mruck_1998_Denkverbote.pdf?sequence=1 (17.8.2022).

Koob, Dirk (2007): Lorient als Symbolischer Interaktionist. Oder: Warum man selbst in der Badewanne gelegentlich soziale Ordnung aushandeln muss. 49 Absätze. In: Forum Qualitative Forschung/Forum Qualitative Social Research. 8(1). Art.27. Abgerufen unter <https://web-s.ebscohost-com.uaccess.univie.ac.at/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=42028922-b1b3-4d82-b7a0-57ddb8ac81821%40redis> (2.1.2023).

Koob, Dirk (2008): Sachen gibt's...?! Ein Survival-Kit für angehende Phänomenologinnen und Phänomenologen. 109 Absätze. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research. 9(2). Art. 20. Abgerufen unter <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/426/922> (31.12.2022).

Lehrplan der höheren Lehranstalt für Lebensmittel- und Biotechnologie. Abgerufen unter https://api.abc.berufsbildendeschulen.at/uploads/HLA_fuer_Lebensmittel_und_Biotechnologie_178cc1f5ee.pdf (20.3.2023).

Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung. In: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 9.1.2023. Abgerufen unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (9.1.2023).

Schreiber, Waltraud (2008): Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: Zeitschrift für Pädagogik 54 2, 198-212. Abgerufen unter https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4345/pdf/ZfPaed_2008_2_Schreiber_KompetenzStrukturmodell_D_A.pdf (6.1.2023).

Schreier, Margit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social

Research. 15(1). Art. 18. Abgerufen unter <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043/3636> (8.2.2023).

Secret Hitler (2016-2020). Goat, Wolf & Cabbage, CC SA–BY–NC 4.0. Abgerufen unter <https://www.secrethitler.com/> (21.12.2022).

Secret Hitler App. Abgerufen unter <https://www.secrethitler.com/app/> (28.9.2022).

Statista Research Department (29.11.2022): Umfrage zur Nutzungshäufigkeit von Games durch Jugendliche in Deutschland 2022. Abgerufen unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/498685/umfrage/nutzungshaeufigkeit-von-games-pc-und-konsole-durch-jugendliche/> (13.3.2023).

Weiglhofer, Hubert (2013): Operatoren und deren Definition. In: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. Abgerufen unter <https://www.bmbwf.gv.at/The-men/schule/schulpraxis/uek.html> (8.3.2023).

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research. 1 (1). Abgerufen unter <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> (27.1.2023).

Zündorf, Irmgard (6.9.2016): Zeitgeschichte und Public History. In: Docupedia-Zeitgeschichte. Abgerufen unter <https://elibrary-utb-de.uaccess.univie.ac.at/doi/epdf/10.36198/9783838549095-14-37> (13.3.2023).

8.3 Verzeichnis des zitierten Spiels

Boxleiter, Mike/Maranges, Tommy/Temkin, Max/Schubert, Mackenzie (2016): Secret Hitler. Goat, Wolf & Cabbage Creative-Commons-Lizenz BY-NC-SA 4.0.

9. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wahlkarten. Quelle: eigene Aufnahme (19.1.2023).

Abbildung 2: Spielebox. Quelle: eigene Aufnahme (19.1.2023).

Abbildung 3: Regelwerk. Quelle: eigene Aufnahme (19.1.2023).

Abbildung 4: Spielplan der „Liberals“. Quelle: eigene Aufnahme (19.1.2023).

Abbildung 5: Spielplan der „Fascists“. Quelle: eigene Aufnahme (19.1.2023).

Abbildung 6: „Policies“. Quelle: eigene Aufnahme (19.1.2023).

Abbildung 7: Kanzlerschaftskarte. Quelle: eigene Aufnahme (19.1.2023).

Abbildung 8: Präsidentschaftskarte. Quelle: eigene Aufnahme (19.1.2023).

Abbildung 9: „Secret Role“-Karte. Quelle: eigene Aufnahme (19.1.2023).

Abbildung 10: Karten des Teams „Fascist“. Quelle: eigene Aufnahme (19.1.2023).

Abbildung 11: Karten des Teams „Liberals“. Quelle: eigene Aufnahme (19.1.2023).

Abbildung 12: Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse. Quelle: Kuckartz, Udo/Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.⁵ Beltz Verlagsgruppe, Basel/ Weinheim, 132.

10. Anhang

10.1 Interviewleitfaden

Einstieg

Begrüßung	-befragte Person begrüßen -für die Teilnahme bedanken
Einstieg	-um was geht es: <i>In meiner Abschlussarbeit beschäftige ich mich mit dem Spiel „Secret Hitler“. Ich möchte dabei herausfinden, wie dieses Spiel und die Strategien, die dabei genutzt werden, wahrgenommen werden.</i> -Ziel bzw. Forschungsinteresse des Interviews: <i>Du hast gerade das Spiel „Secret Hitler“ gespielt. Gerne möchte ich dich zu deinen gemachten Erfahrungen und zu deinen Gedanken zu diesem Spiel befragen.</i> -Zeitraumen: <i>ca. 20-30 Min.</i>
wichtig zu erwähnen	-Freiwilligkeit betonen + Interview kann jederzeit abgebrochen werden -Ablauf erklären: <i>Ich werde dir gleich einige Fragen zu dem soeben gespielten Spiel stellen. Ich wechsele dafür in die Rolle der Forscherin, darum wundere dich nicht, warum ich dann neutraler und vielleicht distanzierter wirke als jetzt. Antworte gerne frei heraus, es geht mir wirklich um deine persönlichen Erfahrungen, es gibt also kein Richtig oder Falsch. Um das Interview später gut wissenschaftlich auswerten zu können, werde ich es, sofern es für dich in Ordnung geht, aufzeichnen.</i> -Vertraulichkeit: <i>Deine Daten bleiben selbstverständlich anonym.</i>

	-Einverständniserklärung klären (s. Anhang) und unterzeichnen -Fragen: <i>Falls dir später noch Fragen einfallen beziehungsweise du wissen möchtest, welche Erkenntnisse die Arbeit geliefert hat, kannst du dich gerne bei mir melden.</i>
Kurzfragebogen	Alter: Schule: Klasse: Geschlecht:

Präskript nach Jaeggi/Faas/Mruck (1998), 6.

- Es wurde ein Termin für ein problemzentriertes Interview mit ... im Bereich... vereinbart.
- Ich bin auf den Verlauf des Interviews gespannt und wünsche mir, dass
- Weiterhin erhoffe ich mir auch, dass ...
- Das Ziel meines Interviews ist, meine Fragen gut verständlich zu formulieren und an den passenden Stellen Rückfragen zu stellen.
- Unsicher bin ich mir noch in Bezug auf Diese Unsicherheit werde ich lösen, indem... .
- Ich gehe davon aus, dass die Antworten und Erkenntnisse von
- Ich bin angespannt/aufgeregt, weil

Einleitung der Erzählphase Einstiegsfrage: In meiner Abschlussarbeit beschäftige ich mich mit dem Spiel „Secret Hitler“. Erzähl doch mal, welche Eindrücke du davon hast, nachdem du gerade mehrere Runden von diesem Spiel gespielt hast.	Nachfragen Hattest du Schwierigkeiten das Spiel zu verstehen? Wie hat dir das Spiel gefallen? Gab es etwas, was dir besonders gut/gar nicht an dem Spiel gefallen hat?	Notizen
--	--	----------------

Allgemeine Sondierungen bzw. Nach- und Rückfragen Zurückspiegelung: Deine Äußerung habe ich folgendermaßen verstanden: _____ Möchtest du hier noch etwas hinzufügen?	Verständnisfragen: Du hast gerade von _____ gesprochen. Wie hast du das empfunden? Wie ist es genau abgelaufen? Magst du diesbezüglich noch etwas konkreter werden?	Konfrontation: Deine Schilderung von _____ hat sich für mich widersprüchlich angehört. Möchtest du mir deine Sichtweise hier nochmal erklären?	Notizen
--	--	--	----------------

Danke für deine Schilderungen.	
Ad-Hoc-Fragen Nachdem du mir nun deine Erfahrungen geschildert hast, habe ich noch einige Fragen an dich vorbereitet.	

Leitfrage/Erzählaufforderung	Hauptfragen (in dieser Form zu stellen)	Subfragen (nur stellen, wenn sich Gelegenheit bietet, Formulierung anpassen)	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen
Teil 1: Erfahrungen mit den Rollen Das Spiel zeichnet sich dadurch aus, dass es verschiedene Rollen zu spielen gibt. Wie war es für dich, dich in unterschiedliche Rollen hineinzuversetzen?	Konntest du dir von einer Spielrunde zur nächsten etwas mitnehmen? Hast du beim Spielen einer bestimmten Rolle eine Strategie verfolgt?	-Bsp. von möglichen Lernerfahrungen: neue Strategien, Vorgehensweisen von Mitspieler:innen, die man dann selbst ausprobiert hat, aus anfänglich gemachten Fehlern gelernt? -welche Rolle am besten gefallen, welche am wenigsten? warum? -Empfindungen bei Rollenwechsel?	nonverbale Aufrechterhaltung allgemeine Aufrechterhaltung: Kannst du dazu noch etwas mehr erzählen? Und dann? Wie ging das weiter? Wie war das so mit _____? Zurückspiegelung, Verständnisfragen, Konfrontation s.o.

Teil 2: Erfahrung mit Täuschung/Manipulation Im Spiel geht es vor allem darum, die anderen zu täuschen und seiner Gruppe zum Gewinn zu verhelfen. Wenn du versucht hast, andere zu täuschen, wie bist du dann vorgegangen?	Kannst du versuchen zu beschreiben, wie es dir gegangen ist, als du selbst von (Name eines*r Mitspieler*in) getäuscht worden bist? Hattest du eine persönliche Strategie, um entscheiden zu können, wem du vertrauen kannst und wem nicht?	-Strategien bei Täuschungsversuchen (wie genau gemacht? wie Verbündete, wie Verdächtige ausgemacht?) -falls bei Spiel besondere Situation/Manipulation beobachtet wurde [] -> nach Empfindungen dabei fragen -Aufdeckung von Täuschung (z.B. geachtet auf Sprache, Körpersprache, Mimik, Gestik bei einem selbst und bei anderen?)	
---	--	---	--

		-Empfindungen bei eigenen Täuschungsversuchen? (z.B. Unwohlsein, schlechtes Gewissen oder ist Täuschung leichtgefallen?)	
--	--	---	--

Teil 3: Erfahrung mit Gruppe Um beim Spiel weiterzukommen, muss viel miteinander gesprochen werden. Wie würdest du die Gruppenatmosphäre beschreiben?	Wie würdest du die Sprache beschreiben, die von euch im Spiel verwendet wurde? Als du in einer Runde im Team der „Fascists“ warst, hast du versucht, mit deinen Teammitgliedern Kontakt aufzunehmen?	-Interaktion innerhalb der Gruppe (z.B. bezüglich Kommunikation, Dynamik) -Veränderung der Gruppendynamik von Spielrunde zu Spielrunde? -z.B. bezüglich Tonfalls, Lautstärke u.Ä. -nonverbale Kommunikation mit Gesten, Augenkontakt o.Ä.?	
--	--	--	--

Teil 4: „Secret Hitler“ und GSPB Wir kommen langsam zum Schluss. Würdest du abschließend sagen, dass du etwas aus dem Spiel gelernt hast?	Würdest du sagen, dass das Spiel etwas mit Geschichte zu tun hat? Siehst du eine Verbindung des Spiels zur Politischen Bildung? Kannst du dir aus dem Spiel etwas persönlich mitnehmen?	-mögliche Lernerfahrungen (Kommunikation, strategisches Denken, Teamwork o.Ä.), auch bezüglich eigener Lebenswelt? -Verbindungen zum Geschichtsunterricht/zur Politischen Bildung/zur Lebenswelt? -Unterschied zu anderen Spielen? „Geschichtsspiel“?	
--	--	--	--

Abschluss Vielen Dank, dass du dir heute die Zeit für das Interview genommen hast. Hast du noch Fragen?	Notizen
---	----------------

Postskript + Interviewprotokollbogen

!!!NACH dem Interview auszufüllen!!! Interview Code Nr.:		
Datum:	Dauer:	Min.
Ort/Räumlichkeit		
Zusätzliche Informationen, besondere Vorkommnisse bei Kontaktierung oder im Interview		

Interviewatmosphäre, Stichworte zur personalen Beziehung
--

Interaktion im Interview, schwierige Passagen

Check: Einverständniserklärung unterschrieben?
--

Telefonnummer dagelassen?

10.2 Codierleitfaden

Abkürzung:	Name der Kategorie:	Inhaltliche Beschreibung:	Anwendung der Kategorie:	Ankerbeispiel	Abgrenzungen zu anderen Kategorien:
HK 1	Spielempfinden	alle Meldungen, die Aspekte beinhalten, wie die Person das Spiel empfunden hat	z.B. bei Angaben über die Empfindungen, Wahrnehmungen, Merkmale bezüglich des Spiels etc.	A: Also, das ist ein sehr spannendes Spiel, bei dem man sehr auf die (.) Menschen, mit denen man halt da spielt, achten muss. (A: 17-18)	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn -über das Verständnis des Spiels gesprochen wird, dies wird der Kategorie 3 „Spielverständnis“ zugeordnet -über das Empfinden bei einer Rolle gesprochen wird, dies wird der Kategorie 4 „Rollenverständnis“ zugeordnet

Abkürzung	Subkategorie	Aspekte	Inhaltliche Beschreibung	Beispiele für Anwendung
SK 1	Spielempfinden – positiv	Rollenhineinversetzen, Spannung, Interesse, Spaß	alle Beschreibungen, in denen das Spiel als positiv empfunden wird	B: Ja, also, grundsätzlich hat es mir voll gefallen, man kann sich voll in die Rollen hineinversetzen. (B: 19-20)

SK 2	Spielempfinden – negativ	Fehler machen	alle Beschreibungen, in denen das Spiel als negativ empfunden wird	C: Naja, wenn man der Böse ist und man kann nicht gut lügen (lacht) und man verredet sich, das ist dann blöd (lacht). Das hat mir nicht so gefallen, aber ich meine, das ist ja bei jedem anders. (C: 33-35)
SK 3	Spielempfinden – Andersartigkeit		alle Meldungen, in denen das Spiel als anders im Vergleich zu anderen Spielen beschrieben wird	A: Und es ist grundsätzlich einfach einmal ein ganz ein anderes Spiel, also das ist jetzt nicht eines, was man so daheim spielt wie „Mensch ärgere dich nicht“ oder so, sondern es ist wirklich einmal ein wirklich, also ein anderes Spiel halt, wo man (.) mal so auf das (atmet aus) alles achten muss, wie die anderen sind. (A: 18-22)

SK 4	Spielempfinden – Spielempfehlung	positiv: Schüler*innen, negativ: Volksschulkinder, Auflockerung	alle Meldungen, in denen eine Empfehlung ausgesprochen wird, in welchen Situationen und für welche Zielgruppen das Spiel (nicht) geeignet ist	B: (.) Nur weiß ich nicht, ob das wirklich so, also für Volksschulkinder würde ich das jetzt nicht empfehlen, (...) glaube nicht, dass das so, aber mit größere, also mit älteren Leuten, so in meinem Alter, kann man das sicher gut spielen. (B: 17-24)
------	----------------------------------	--	---	---

Abkürzung:	Name der Kategorie:	Inhaltliche Beschreibung:	Anwendung der Kategorie:	Ankerbeispiel	Abgrenzungen zu anderen Kategorien:
HK 2	Selbsteinschätzung	alle Äußerungen, die bezüglich der Einschätzung der eignen Person oder der eigenen Fähigkeiten getroffen werden	z.B. Aussagen über den eigenen Charakter, die eigene Einschätzung bezüglich gewisser Eigenschaften o.Ä.	B: (...) für mich, ich bin im Lügen eigentlich ziemlich, ich kann das einfach nicht normal (B: 43-44)	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn -über Wahrnehmungen gesprochen werden, die das Spiel betreffen; diese werden der Kategorie 1 „Spielempfinden“ zugeordnet -über Wahrnehmungen gesprochen werden, die die Situation betreffen, in der die Person im Laufe des Spiels getäuscht wurde; diese werden in der Kategorie 7 „Erkennungsstrategie“, Subkategorie 24 „Gefühle bei Erkennung täuschender Person“ zusammengefasst

Abkürzung	Subkategorie	Aspekte	Inhaltliche Beschreibung	Beispiele für Anwendung
SK 5	Selbsteinschätzung – eigenes Täuschungsvermögen	Lügen, Strategie, Diskutieren	alle Aussagen darüber, wie man das eigene Vermögen zur Täuschung anderer einschätzt	C: Ja, beim Schweren, also beim Faschist Spielen, ja, ist auch gegangen, aber nur, ich habe das nicht so gut drauf (lacht). (C: 44-45)
SK 6	Selbsteinschätzung – eigene Person	Interessen, Charakter	alle Beschreibungen, die die eigene Person, Persönlichkeit o.Ä. betreffen	B: Also, ich bin in Geschichte eigentlich überhaupt nicht so interessiert (B: 148)

Abkürzung:	Name der Kategorie:	Inhaltliche Beschreibung:	Anwendung der Kategorie:	Ankerbeispiel	Abgrenzungen zu anderen Kategorien:
HK 3	Spielverständnis	alle Aussagen darüber, ob und wie das Spiel in Bezug auf Regeln, Ablauf etc. verstanden wurde	z.B. bei Angaben, wie lange es gedauert hat, bis es verstanden wurde o.Ä.	A: Ja, genau. (.) Aber die, also es ist, aber es geht zum Verstehen, also man kann es auf jeden Fall verstehen, ja. (A: 30-31)	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn -Äußerungen getätigt werden, die die Gruppenatmosphäre oder deren Veränderung beschreiben; dies wird der Kategorie 8 „Gruppenatmosphäre“ zugeordnet

Abkürzung	Subkategorie	Aspekte	Inhaltliche Beschreibung	Beispiele für Anwendung
SK 7	Spielverständnis- (Anfangs-) Schwierigkeiten		alle Meldungen, die eine gewisse Schwierigkeit bezüglich des Spielverständnisses implizieren	A: Ja genau, also, es ist, am Anfang ist es sicher, also die erste Runde, ist einmal noch so zum Kennenlernen, das heißt, in der zweiten Runde merkt man schon, da kann man es, da versteht man es schon, da (.) macht man dann einfach gleich, da ist man dann anders, also da tut man gleich anders. (A: 25-28)
SK 8	Spielverständnis- Verständnisverbesserung		alle Meldungen, die eine Verbesserung des Spielverständnisses beschreiben	B: war das gleich ein bisschen schwierig, aber man kann, nach den ersten zwei Karten, die da gefallen sind. (B: 27-28) I: Ist es schon besser gegangen? (B: 29) B: Da kennt man sich schon aus, ja. (B: 30)

SK 9	Spielverständnis- Spielbedingungen	Logisches Denken, Spielverständnis, Rollenhineinversetzen, Geschichtswissen	alle Meldungen, die eine Empfehlung darüber geben, welche Dispositionen vorhanden sein müssen, um das Spiel spielen zu können	B: (...) weil, man hat die Karten, wenn man sich auskennt, dann ist man voll drinnen und man muss sich halt voll hineinversetzen, weil, sonst ist es fad und man kennt sich sonst nicht aus. (B: 36-37)
------	---------------------------------------	--	---	---

Ab- kürzung:	Name der Kategorie:	Inhaltliche Beschreibung:	Anwendung der Kategorie:	Ankerbeispiel	Abgrenzungen zu anderen Kategorien:
HK 4	Rollenverständnis	alle Beschreibungen, wie die jeweils gespielte Rolle wahrgenommen wurde	z.B. bei Angaben, wie das Spielen einer Rolle bzw. die Rolle selbst empfunden wurde	B: Ja, am coolsten war der Hitler (lacht). (...) Aber als Hitler ist halt immer die Gefahr, wenn du dann erschossen wirst, dann ist es halt gleich aus. Dafür hast du immer wen zweiten, der was versucht dich zu verteidigen. (.) Ja, genau. (B: 67-69)	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn -Meldungen gemacht wurden, die die jeweilige Strategie einer Rolle beschreibt; dies wird unter der Kategorie 6 „Rollenstrategie“ zusammengefasst

Abkürzung	Subkategorie	Aspekte	Inhaltliche Beschreibung	Beispiele für Anwendung
SK 10	Rollenverständnis – „Fascist“	Schwierigkeit, Spielen im Team, Wichtigkeit, Spannung	alle Meldungen, wie die Rolle „Fascist“ im Spiel wahrgenommen wurde bzw. das Spielen dieser Rolle	B: Also, durch das, dass ich gleich einmal die wichtigen Rollen am Anfang gehabt habe (B: 42)

SK 11	Rollenverständnis – „Liberal“	Gleichförmigkeit, Einfachheit, Spielen im Team, Adjektive (lieb, brav)	alle Meldungen, wie die Rolle „Liberal“ im Spiel wahrgenommen wurde bzw. das Spielen dieser Rolle	C: Ja, eh (...) ein bisschen schwierig, weil, also den Braven zum Spielen, das war eh leicht, weil das wissen wir eh so auch (lacht). (C: 43-44)
-------	----------------------------------	---	--	--

Ab- kürzung:	Name der Kategorie:	Inhaltliche Beschreibung:	Anwendung der Kategorie:	Ankerbeispiel	Abgrenzungen zu anderen Kategorien:
HK 5	Rollenwechsel	alle Meldungen, die den Wechsel von einer Rolle in eine andere beschreiben	z.B. bei Wahrnehmungs- oder Gefühlsbeschreibungen bezüglich eines Rollenwechsels	B: Ja, also am Anfang habe ich mir schon schwergetan, da habe ich mir gedacht: Mhm, (nachdenklich), welche Karte lege ich jetzt weg?, wenn ich Kanzler war. (B: 54-55)	Die Kategorie wird nicht codiert, -wenn Aussagen getätigt werden, die Beschreibungen der eigenen Person betreffen; dies wird mit Hilfe der Kategorie 2 „Selbsteinschätzung“, Subkategorie 7 „eigene Person“ codiert.

Ab- kürzung:	Name der Kategorie:	Inhaltliche Beschreibung:	Anwendung der Kategorie:	Ankerbeispiel	Abgrenzungen zu anderen Kategorien:
HK 6	Rollenstrategie	alle Aussagen, die Auskunft darüber geben, welche Strategien beim Spielen einer bestimmten Rolle verfolgt bzw. angewendet wurden	z.B. bei Angaben über Aspekte oder Erfolge von Strategien	B: Man muss halt wirklich versuchen, dass man so gut wie möglich lügt, wenn man so Hitler oder so ist. Aber wenn man liberal ist, einfach schauen, dass man mit den anderen zurechtkommt und nicht zu schnell wem vertraut, weil da fällt man auch gleich überall hinein (lacht). (B: 45-48)	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn -Aussagen zur Wahrnehmung der Rolle getätigt wurden; diese werden der Kategorie 4 „Rollenverständnis“ zugeordnet

Abkürzung	Subkategorie	Aspekte	Inhaltliche Beschreibung	Beispiele für Anwendung
SK 12	Rollenstrategie – „Fascist“	Lügen, Misstrauen, Kartenablege, Körpersprache, Gefühle bei Täuschung	alle Meldungen, die Aspekte der Strategie beinhalten, die beim Spielen der Rolle „Fascist“ angewendet wurde	C: Nein, ich meine, das habe ich schon getan. Wie ich Faschist war, habe ich am Anfang eine blaue Karte hingelegt, weil, sonst denken sich eh gleich alle was. (C: 66-67)

SK 13	Rollenstrategie – „Liberal“	Kartenablege, Ehrlichkeit, eigene (Körper-) Sprache, Mitspieler*innenbeobachtung	alle Meldungen, die Aspekte der Strategien beinhalten, die beim Spielen der Rolle „Liberal“ angewendet wurden	A: (.) Also ich selber habe eigentlich immer alles so ziemlich gleich gemacht, weil ich ja immer dieselbe Rolle gehabt habe, und weil ich ja auch nicht lügen hab müssen, habe ich ja auch keine Strategie gebraucht, aber man hat sich schon in jeder Runde dann mehr auf die anderen konzentriert halt. (A: 50-53)
SK 14	Rollenstrategie – Spielen im Team	Schwierigkeiten (Verständnis, Verständigung), Sitzordnung, Strategie	alle Beschreibungen, die auf eine Strategie bezüglich des Teamplay im Spiel hinweisen	C: Ja, also, ich hätte es halt probiert, dass ich sie so anschau, aber sie hat es nicht wirklich realisiert, glaube ich. (C: 141-142)

Ab- kürzung:	Name der Kategorie:	Inhaltliche Beschreibung:	Anwendung der Kategorie:	Ankerbeispiel	Abgrenzungen zu anderen Kategorien:
HK 7	Erkennungsstrategie	alle Aussagen darüber, welche Strategien verfolgt bzw. angewendet wurden, um täuschende Personen zu entlarven	z.B. bei Angaben über Aspekte, die beim Erkennen von täuschenden Personen eine Rolle gespielt haben	A: Und sonst habe ich halt immer darauf geschaut, wer halt recht wen anderen beschuldigt, also wenn jetzt wer wirklich sehr auf wen anderen sagt: „Der war es, der war es, also der war es ganz sicher.“, dann habe ich mir schon gedacht ah, das ist vielleicht ein bisschen verdächtig, weil (..) das kann ja nur einer machen, der von sich ablenken möchte. (A: 87-91)	Diese Kategorie wird nicht codiert, -wenn Aussagen getätigt werden, die mit eigenen Täuschungsversuchen in Verbindung stehen; dies wird in Kategorie 6 „Rollenstrategie“ Subkategorie 18 „Fascist“ codiert

Abkürzung	Subkategorie	Aspekte	Inhaltliche Beschreibung	Beispiele für Anwendung
SK 15	Erkennungsstrategie - Ausschlussprinzip		alle Meldungen, bei denen mit Hilfe von logischem Denken Personen als „Liberal“ oder „Fascist“ entlarvt werden	C: Ja, also in der ersten Runde bin ich auch so danach gegangen, (.) so, wer noch nicht (.), warte mal, was war das, Kanzler war, also, dass der dann Hitler sein könnte. Weil sonst wäre das Spiel schon aus gewesen. Also, dass man so schaut (.) und ja. (C: 114-116)
SK 16	Erkennungsstrategie – Mitspieler*innenbeobachtung	Körpersprache, Sprache, nonverbale Kommunikation, Beteiligung	alle Aussagen, die in Bezug auf Mitspieler*innen getätigt wurden, um zu erkennen, wer als „Liberal“ oder „Fascist“ eingestuft werden kann	B: Oder du hast auch gemerkt, wenn eine Person in einer Runde ruhiger war oder viel lauter war und viel mehr diskutiert hat, hast du gleich gewusst: Irgendetwas ist da im Busch. Da habe ich gewusst: Irgendwas ist da. Also, so schau ich es an, vielleicht. (B: 88-92)

SK 17	Erkennungsstrategie – Gefühle bei Erkennung täuschender Personen	Überraschung (positiv, negativ), Unglaube, Entsetzen, Lob für täuschende Personen	alle Aussagen, die Gefühle beschreiben, als die Probandinnen von anderen Mitspieler*innen getäuscht wurden	A: Also, in der ersten Runde war ja D der Tauscher und also da, das ist mir überhaupt nicht aufgefallen, da war ich wirklich sehr überrascht dann am Ende eigentlich, weil ich mit ihm wirklich überhaupt nicht gerechnet habe, also der hat das schon sehr gut gemacht, muss ich sagen. (A: 66-69)
-------	--	---	--	---

Abkürzung:	Name der Kategorie:	Inhaltliche Beschreibung:	Anwendung der Kategorie:	Ankerbeispiel	Abgrenzungen zu anderen Kategorien:
HK 8	Gruppenatmosphäre	alle Meldungen, die die Atmosphäre der Gruppe in den jeweiligen Spielrunden beschreiben	z.B. bei Beschreibungen von verschiedenen Aspekten der Gruppenatmosphäre wie Sprache, Lautstärke o.Ä.	B: Alter, die war explosiv (lacht). (B: 141)	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn -Meldungen bezüglich des Spielverständnisses und dessen Veränderung gebracht wurden; diese werden der Kategorie 3 „Spielverständnis“ zugeschrieben

Abkürzung	Subkategorie	Aspekte	Inhaltliche Beschreibung	Beispiele für Anwendung
SK 18	Gruppenatmosphäre – Sprache	Andersartigkeit, Kraftausdrücke, Lautstärkeänderung	alle Aussagen, die Aspekte der Sprache, die während der Spielrunden benutzt wurde, beschreibt	B: (...) weil es halt ziemlich laut zugeht (.) und ziemlich oft auch zu Kraftausdrücken kommt oder was auch immer, (.) (B: 20-21)
SK 19	Gruppenatmosphäre - Veränderung der Atmosphäre		alle Meldungen, die implizieren, dass sich die Atmosphäre in den jeweiligen Spielrunden gewandelt hat	A: Also, die erste Runde war auf jeden Fall am lautesten und wo halt wirklich alle versucht haben sich irgendwie wirklich einzubringen und dann hat man schon gemerkt in der zweiten Runde ist es ein bisschen weniger geworden und in der dritten haben dann auch mehr, waren dann wieder mehr still und so und haben mehr beobachtet. (109-113)

SK 20	Gruppenatmosphäre - Beschreibung	Lautstärke, Dynamik (Aufgewecktheit, Spannung, Explosivität, Lebendigkeit), Emotionen	alle Aussagen, die Aspekte der Atmosphäre, die während der Spielrunden geherrscht hat, näher beschreiben	C: Ja, war sehr aufgeweckt (lacht). (.) Ja, sehr lebendig, also es war immer was los. (C: 124-125)
-------	----------------------------------	---	--	--

Abkürzung:	Name der Kategorie:	Inhaltliche Beschreibung:	Anwendung der Kategorie:	Ankerbeispiel	Abgrenzungen zu anderen Kategorien:
SK 9	Lerneffekte	alle Äußerungen der interviewten Personen, die beschreiben, was sie aus dem Spiel (nicht) gelernt haben	z.B. bei Angaben allgemeiner und spezifischer Erkenntnisse aus dem Spiel	B: Und auch, wenn es, es hat schon mit Geschichte etwas zu tun, aber es ist halt auch, du musst, du lernst, diskutieren dabei so und das Argumentieren, warum du sagst, das ist so oder warum nicht. (B: 185-187)	Die Kategorie wird nicht codiert, wenn -Aussagen darüber getätigt wurden, wie das Spiel wahrgenommen oder empfunden wurde; dies wird mit der Kategorie 1 „Spielempfinden“ codiert

Abkürzung	Subkategorie	Aspekte	Inhaltliche Beschreibung	Beispiele für Anwendung
SK 21	Lerneffekte – Geschichte und Politik	allgemein, Fakten	alle Meldungen, die beschreiben, was die Person in Bezug auf Geschichte und Politische Bildung (nicht) gelernt hat	A: Ja, also, dass halt die Liberalen also die Guten sind, die halt gegen Hitler sind, aber bei dem Spiel sind ja nicht so viele Fakten und so, dass man halt wirklich was (.) sagt. (A: 129-131)
SK 22	Lerneffekte – personenbezogen	Misstrauen, Diskussionskultur, handlungsbezogen, sprachlich-inhaltlich	alle Meldungen, die beschreiben, was die Probandinnen in Bezug auf die eigene Person und/oder andere Personen (nicht) gelernt haben	C: Nein, ja, und, dass man halt nicht immer so den Leuten so alles glauben kann, was sie sagen, weil (..) sie können auch was anderes dahinter so verstecken. (.) Ja, nein, aber das weiß man eigentlich eh vorher auch schon, also, so naiv ist man hoffentlich nicht mehr (lacht). (C: 151-154)

Abstract

Analoge Spiele werden, im Gegensatz zu digitalen Spielen, in der Forschung oft vernachlässigt. Dabei gehören sie zu den beliebtesten Freizeitbeschäftigungen Jugendlicher und junger Erwachsener. Außerdem weisen viele analoge Spiele historische und politische Bezüge in ihrer Aufmachung oder ihrem Spielprinzip auf. Dadurch können sie auf vielfältige Weise ein bestimmtes Geschichtsbild beeinflussen. Dieses bleibt allerdings oft unkommentiert.

Das Ziel dieser Masterarbeit besteht nun darin, die Frage zu beantworten, welche Geschichtsbilder das Spiel „Secret Hitler“ bei Jugendlichen vermittelt. Die Arbeit möchte somit die Wirkung von Gesellschaftsspielen aufzeigen, die historische und politische Dimensionen aufweisen.

Dafür wurde eine qualitative Studie zu den subjektiven Vorstellungen und Wahrnehmungen von Jugendlichen durchgeführt. Diese Studie bestand aus drei Problemzentrierten Interviews nach Andreas Witzel. Interviewt wurden drei Schülerinnen im Alter von 18 bis 19 Jahren. Das erhobene Datenmaterial wurde mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz ausgewertet.

Aus den Aussagen, die zu drei Themenkomplexen (allgemeine Wahrnehmung des Spiels, Wahrnehmung der spielmechanischen Prozesse, subjektive Lernerfahrungen aus dem Spiel) getätigt wurden, lässt sich folgendes Geschichtsbild zeichnen: Das Spiel vermittelt ein stark verkürztes und simplifiziertes Bild der angesprochenen historischen Gegebenheiten und der Hitler-Figur. Besonders hervorstechend ist dabei die Dichotomie zwischen „Gut“ und „Böse“ der beiden spielbaren Teams. Das Team der „Liberals“ wird von den Jugendlichen mit dem deutschen Pendant „liberal“ gleichgesetzt und als „gut“ empfunden, während das Team der „Fascists“ mit dem Begriff „Faschisten“ und als „böse“ assoziiert wird.

Die politische Dimension des Spiels wird kaum bewusst wahrgenommen; hier würde sich ein Anknüpfungspunkt für weitere Forschung anbieten.

Abstract (English version)

In contrast to digital games, analog games are often neglected in research. Yet they are among the most popular leisure activities of adolescents and young adults. In addition, many analog games have historical and political references in their design or gameplay. Thus, they can influence a certain image of history, in many ways. However, this often remains uncommented.

The aim of this master's thesis is to answer the question which historical images the game "Secret Hitler" conveys to young people. Thus, the thesis wants to show the effect of social games that show historical and political dimensions.

For this purpose, a qualitative study was conducted on the subjective conceptions and perceptions of adolescents. This study consisted of three problem-centered interviews according to Andreas Witzel. Three female students between the ages of 18 and 19 were interviewed. The collected data material was evaluated with the content structuring qualitative content analysis according to Udo Kuckartz.

From the statements made on three topics (general perception of the game, perception of the game's mechanical processes, subjective learning experiences from the game, the following picture of history can be drawn: The game conveys a highly abbreviated and simplified picture of the addressed historical circumstances and the Hitler figure. Particularly salient is the dichotomy between "good" and "evil" of the two playable teams. The team of "Liberals" is equated with the German equivalent "liberal" and perceived as "good" by the young people, while the team of "Fascists" is associated with the term "Faschisten" and "evil".

The political dimension of the game is hardly consciously perceived by the young people interviewed; this would offer a starting point for further research on this game.