

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Ludendo discimus – wie populärhistorische Spiele den Geschichtsunterricht verändern

verfasst von | submitted by

Lukas Benesch BEd BA

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

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 511 529 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student record
sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Geschichte und Politische Bildung Unterrichtsfach
Spanisch

Betreut von | Supervisor:

Mag. Mag. Dr. Alexander Preisinger

Abstract

Deutsch: Digitale Spiele sind mittlerweile ein integraler Bestandteil der Jugendkultur und haben sich rasant weiterentwickelt. Computerspiele verfügen über ein vielfältiges, multilaterales Potential zur Darstellung und aktiven, partizipativen und problemorientierten Vermittlung historischer Inhalte, was sie zu einem attraktiven Medium für den Geschichtsunterricht macht.

Diese Masterarbeit untersucht das mögliche Potential kommerzieller populärhistorischer Spiele für den Geschichtsunterricht und die Auswirkungen auf Kompetenzentwicklung und Lernprozess. Die Studie basiert auf dem Prinzip der qualitativen Forschung nach der Methode des Lauten Denkens/Spielens und einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz. Das Projekt untersucht den Einsatz sowie die Interrelationen von historischen Kompetenzen nach dem Kompetenzmodell der FUER-Gruppe für Historisches Lernen und versucht diese in Spielsequenzen des Spiels *Civilization VI*. zu identifizieren.

Die Ergebnisse der Arbeit zeigen die Attraktivität digitaler Spiele als Lehr- und Lernmedium, da sie über den gesamten Lernprozess eine Vielzahl an Kompetenzen dauerhaft fordern und entwickeln, indem sie komplexe Prozesse durch visuelle Darstellung und das eigenständige „Erleben“ verständlicher machen. Diese Forschung soll dazu beitragen, dass Lehrerinnen und Lehrer digitale Spiele als Unterrichtsmedium erschließen, um den Geschichtsunterricht spannender, ganzheitlicher und partizipativer zu gestalten.

English: Digital games are now an integral part of youth culture and have developed rapidly. Computer games have a diverse, multilateral potential for the representation and active, participatory and problem-orientated teaching of historical content, which makes them an attractive medium for history lessons.

This master's thesis examines the potential of commercial popular history games for history lessons and the effects on skills development and the learning process. The study is based on the principle of qualitative research according to the method of thinking aloud/playing aloud and a qualitative content analysis according to Kuckartz. The project examines the use and interrelationships of historical competences according to the FUER Group's competence model for historical learning and attempts to identify these in game sequences of the game *Civilization VI*.

The results of the work show the attractiveness of digital games as a teaching and learning medium, as they permanently demand and develop a variety of competences over the entire learning process by making complex processes more understandable through visual representation and independent "experience". This research is intended to help teachers utilise digital games as a teaching medium in order to make history lessons more exciting, holistic and participatory.

Danksagung

Ich möchte an dieser Stelle all jenen danken, die mich während meiner Masterarbeit und dem dazugehörigen Forschungsprojekt begleitet und unterstützt haben:

An erster Stelle möchte ich Herrn MMag. Dr. Preisinger meinen besonderen Dank aussprechen, der mich mit seiner fachkundigen Anleitung und Unterstützung in meinem Arbeitsprozess begleitet hat und mir mit seinem Auge fürs Detail, seinen konstruktiven Rückmeldungen und seiner unglaublichen Expertise im Bereich der Spieleforschung geholfen hat, diese Arbeit zu verfassen und zu verfeinern.

Ein großes Danke geht an meine Schülerinnen und Schüler, die sich die Zeit genommen haben, eine Runde *Civilization VI* zu spielen, um mich in der Phase der Datensammlung zu unterstützen, natürlich eingeschlossen sind auch jene Schülerinnen und Schüler, die sich im Verlauf des Arbeitsprozesses immer wieder nach meinem Vorankommen erkundigt haben.

Ein herzliches Dankeschön gilt auch meiner Familie und meiner Freundin, die mich ebenfalls mit Rat, Motivation und Geduld unterstützt haben. Meinem Bruder Florian danke ich dabei besonders für die inspirierenden Gespräche über die Welt der historischen Spiele und seine Ideen und meinen Eltern für das mehrmalige Korrekturlesen meiner Arbeit. Meiner Freundin Sophia danke ich für ihre unendliche Geduld und Unterstützung.

Ich bedanke mich bei allen, die mich auf meinem akademischen Weg begleitet haben, seien es fachliche Gruppenarbeiten, Gespräche in den Hallen der Universität Wien, am Campus oder auch nur ein Zoom Meeting gewesen. Alle haben mich auf akademischer oder persönlicher Ebene bereichert und meine Studienzeit positiv geprägt.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	7
2. Aktueller Forschungsstand	11
3. Definition der grundlegenden Termini	14
3.1 <i>Game-based Learning</i>	14
3.2 Der Kompetenzbegriff	17
3.3 <i>Serious Games</i> und populärhistorische Spiele	20
4. Forschungsdesign und Ablauf.....	24
4.1 Definition der Zielgruppe	29
4.2 Hypothese	30
5. Methodik	31
5.1 Das Laute Denken/Spielen.....	31
5.2 Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz.....	35
5.2.1 Grundbegriffe der Qualitativen Inhaltsanalyse	36
5.2.2 Durchführung einer Qualitativen Inhaltsanalyse.....	38
6. Historisches Lernen und der Forschungsstand der Kompetenzmodelle	39
6.1 Historisches Lernen	39
6.2 Forschungsstand der Kompetenzmodelle	42
6.2.1 Das Kompetenzmodell von Peter Gautschi	42
6.2.2 Das Kompetenzmodell von Hans Jürgen Pandel	43
7. Das Kompetenzmodell der FUER – Gruppe als Ausgangsmodell für die Analyse	44
7.1 Die Kernkompetenzen	47
7.2 Einzelkompetenzen innerhalb des FUER - Modells	49
7.3 Graduierung zur Unterscheidung von Niveau und Qualität	49
7.4 Das FUER - Modell im österreichischen Lehrplan für Geschichte	51
7.5 Das FUER - Kompetenzmodell als Fundament der Analyse.....	52
8. Das populärhistorische Spiel und dessen historische Einordnung.....	53
8.1 Spielbeschreibung	53
8.2 Historische Verortung des Spiels <i>Civilization VI</i>	58
8.3 <i>Civilization</i> und Geschichtslernen.....	59
8.4 Rezeption und Kritik	60
9. Entwicklung des Codesystems.....	63
9.1 Die Haupt- und Subkategorien des Codesystems.....	64
9.1.1 Die Historische Sachkompetenz	64
9.1.2 Die Historische Fragekompetenz.....	65

9.1.3 Die Historische Orientierungskompetenz.....	66
9.1.4 Die Historische Methodenkompetenz.....	67
9.2. Das Codebuch.....	68
10. Datenerhebung und Datenauswertung.....	72
10.1 Globale Datenauswertung.....	73
10.2 Lokale Datenauswertung.....	83
10.2.1 Die Historische Sachkompetenz	83
10.2.2 Die Historische Fragekompetenz	86
10.2.3 Die Historische Orientierungskompetenz.....	87
10.2.4 Die Historische Methodenkompetenz.....	91
11. Auswertung des Begleitfragebogens	92
12. Interpretation des Datenmaterials	98
13. Empfehlungen und Handlungsstrategien	101
13.1 Einbettung von Computerspielen in den Unterricht – Strategie zur Umsetzung	102
13.1.1 Einbettung des Spiels <i>Civilization VI</i> in das AVIVA Modell.....	104
13.1.2 McCalls Strategien zum Einsatz von Simulationsspielen	106
13.2 Fortbildung von Lehrpersonal	113
14. Conclusio	114
Literaturverzeichnis	117
Literatur	117
Online Literatur	121
Abbildungsverzeichnis	124
Anhang	126
Anhang 1: Transkriptionsprotokoll Person 1.....	126
Anhang 2: Transkriptionsprotokoll Person 2.....	131
Anhang 3: Transkriptionsprotokoll Person 3.....	135
Anhang 4: Transkriptionsprotokoll Person 4.....	141
Anhang 5: Transkriptionsprotokoll Person 5.....	146
Anhang 6: Google Forms Begleitumfrage.....	152
Anhang 7: Einverständniserklärung.....	157

1. Einleitung

„Hör auf zu spielen und geh lernen!“ oder „Zuerst die Pflicht, dann das Vergnügen!“, sind zwei Sätze, die wohl die meisten Schülerinnen und Schüler im Zuge ihrer Schullaufbahn mindestens ein Mal, wenn nicht sogar öfter, gehört haben.

In unserer alltäglichen Welt wurden Computerspiele lange Zeit eng mit der Wahrnehmung verbunden, der Hauptfaktor für sinnlose Zeitverschwendung, totale Verblödung, potenzielles Suchtverhalten und soziale Vereinsamung zu sein. Zu diesem Zeitpunkt wurde das pädagogische Potential von Videospielen noch nicht erkannt und daher missachtet, falsch bewertet und die Spiele kausal mit Aggressionen, Gewalttätigkeit und Sucht in Zusammenhang gesetzt. Im Jahr 2005 tätigte der Direktor der Ulmer Psychiatrischen Universitätsklinik folgende Aussage:

"Wenn jemand also seinem elf- oder zwölfjährigen Kind etwas Gutes tun will, dann kaufe er ihm bitte keinen Computer" ¹

Im inhaltlichen Zusammenhang mit dieser Aussage postulierte der Hirnforscher Manfred Spitzer seine Thesen, dass Computerspiele, beziehungsweise Computer allgemein, aber Spiele im Besonderen, negative Auswirkungen auf das Lernen, kognitive Prozesse und letztendlich auch den Lernerfolg haben. Dies sei, laut Spitzer, anhand von Auswertungen der mangelhaften PISA-Ergebnisse offensichtlich. Spitzer geht sogar so weit, dass der kausale Zusammenhang von Computern und Computerspielen mit negativem Lernerfolg so gravierend und deutlich ist, wie der kausale Zusammenhang von Rauchen und Lungenkrebs.² Das konzeptuelle Zugpferd von Spitzers Thesen gegen die voranschreitende Digitalisierung und deren Werkzeuge ist die „Digitale Demenz“ (2012), mit der er die ansteigende Verblödung und Internetsucht beschreiben möchte. *„Das Lernen allein am Computer funktioniert nicht.“³* Dabei verurteilt Spitzer die internetbasierte vereinfachte Beschaffung von

¹ Manfred Spitzer, Kinder verblöden durch Computer (2005) In: Rheinische Post (2005), In: https://rp-online.de/panorama/wissen/bildung/kinder-verbloeden-durch-computer_aid-13190679 (6.5.2024).

² Vgl. Manfred Spitzer, In: Rheinische Post, https://rp-online.de/panorama/wissen/bildung/kinder-verbloeden-durch-computer_aid-13190679 , 2005, (19.5.2023).

Vgl. Simone Blaß, Verblödung durch digitale Medien (2012), In: TOnline, https://www.t-online.de/leben/aktuelles/id_59917854/verbloedung-durch-digitale-medien-manfred-spitzer-im-interview.html (2012), (7.5.2023).

³ Manfred Spitzer, Digitale Demenz (München 2012), S. 14.

Informationen aufgrund von fehlender Durchdringung der Materie und einer damit einhergehenden Vereinfachung von Arbeitsprozessen.⁴ Dabei scheint die von ihm verwendete Argumentation jedoch stark polemisch, da er unter anderem die Einführung der Computer mit sinnlosen Erfindungen, wie dem Pedoskop, das war ein Röntgengerät in Schuhgeschäften in den 70er Jahren, vergleicht und die Einführung von Computern zum Lernen auch nur als perfiden Werbetrick abtut.⁵

Mittlerweile spricht man auch von einem Digitalen Zeitalter oder dem Zeitalter digitaler Medien, wo Elemente wie Computer, das Internet oder digitale Medien aus keinem Lebensbereich mehr wegzudenken sind. In Bildungseinrichtungen wie Schulen oder Universitäten werden E-Learning Plattformen verwendet, Online Tutorials angeboten, Wiki-Systeme sowie Datenbanken installiert und Vorlesungen gestreamt. Zusätzlich dazu werden High Performance Computing Systeme, Content Management, Langzeitarchivierung oder Digital Management immer wichtiger und essentieller. Kein System kann mehr wirklich auf digitale Unterstützung verzichten, so auch das Lernen nicht.⁶

Durch die voranschreitende Entwicklung der digitalen Medien musste sich die gesellschaftliche sowie wissenschaftliche Wahrnehmung dieser Medien fundamental ändern, ähnlich wie sich einst die Kulturwissenschaften von der Meistererzählung von Emanzipation und Fortschritt trennten und der *Cultural Turn* einen sprunghaften Paradigmenwechsel einläutete, so kann man wahrscheinlich auch in diesem Zusammenhang von einem *Digital Turn* sprechen.⁷ Dabei ist das zentrale Element eines *Turns* der Wechsel vom Gegenstand der Betrachtung zu einer Analysekategorie und Konzepten, bedeutet wenn das Element nicht mehr nur neue Erkenntnisobjekte zeigt und ausweist, sondern wenn es selbst als Medium und Mittel der Erkenntnis wird. Dabei wird ein Wechsel von beschreibenden Begriffen zu operativen Begriffen vorgenommen.⁸ Die alleinige Verwendung von digitalen Medien lässt noch nicht von einem *Digital Turn* sprechen. Erst die damit korrelierende Veränderung der Verhältnisse von Theorie, Praxis und Kritik sowie die kulturelle, politische wie auch wissenschaftliche Neugestaltung durch digitale Medien führen zu diesem digitalen

⁴ Vgl. Spitzer, Digitale Demenz, S. 19ff.

⁵ Vgl. Spitzer, Digitale Demenz, S. 20ff.

⁶ Vgl. Brigitte Kossek, Digital Turn? Zum Einfluss digitaler Medien auf Wissensgenerierungsprozesse von Studierenden und Hochschullehrenden (Wien 2012), S. 7.

⁷ Vgl. Doris Bachmann-Medick, Cultural Turns – Neuorientierung in den Kulturwissenschaften (2006), S. 7.

⁸ Vgl. Bachmann-Medick, Cultural Turns, S. 26.

Wandel.⁹ Mit dieser Änderung des Blickwinkels einhergehend gibt es auch einen Paradigmenwechsel in der perspektivischen Betrachtung von Computerspielen, denn wo zuvor eine defizitorientierte Betrachtung vorgeherrscht hat, rücken nun die positiven Potentiale von Spielen und die Rolle von Spielen als Kulturgut in den Fokus, wodurch Spiele neben Printmedien oder Filmen ein ebenso ernstzunehmendes Repräsentationsmedium sind.¹⁰ Computerspiele/Videospiele sind, insbesondere bei Heranwachsenden, das führende Unterhaltungsmedium und bilden einen der sich am stärksten entwickelnden Märkte weltweit. Allein in Deutschland und Österreich hat sich der Gaming-Markt in den letzten 15 Jahren mehr als verdoppelt und prognostiziert wird weiterhin ein stark ansteigendes Wachstum.¹¹ Im Jahr 2020 ergab eine statistische Auswertung, dass sich mittlerweile sechs von zehn Personen in Deutschland mit digitalen Spielen auseinandersetzen oder diese aktiv spielen.¹²

Aufgrund der Tatsache, dass digitale Medien im Unterrichtsumfeld eine nicht mehr wegzudenkende Rolle eingenommen haben, Spiele sich als legitimes und ernstzunehmendes Repräsentationsmittel neben Filmen und Printmedien etablieren konnten und sich das Potential von digitalen Spielen gegen seine Vorurteile und Kritiker durchsetzen konnte, setzt diese Arbeit ihren Fokus auf den Einsatz von digitalen Spielen im Unterricht, mit dem Ziel, die Vereinbarkeit von Spielen und Historischem Lernen im Geschichtsunterricht und der Politischen Bildung unter Beweis zu stellen. Vor diesem Kontext findet sich auch die Forschungsfrage dieser Arbeit:

Können populärhistorische Computerspiele, deren primärer Fokus auf Unterhaltung mittels geschichtlicher Inhalte liegt, tatsächlich auch Historisches Lernen induzieren und welche Geschichtskompetenzen werden im Verlauf des Spielens angesprochen und geschult?

⁹ Vgl. Kossek, Digital Turn, S. 8.

¹⁰ Vgl. Spieleratgeber NRW, Spiele als Kulturgut, In: <https://spieleratgeber-nrw.de/spiel/site#:~:text=Schon%20seit%20langem%20sind%20Computerspiele,offizieller%20Teil%20des%20deutschen%20Kulturguts.> (19.5.2023).

Vgl. Statista, Umsatz im Gamingmarkt (2024), In: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/824576/umfrage/umsatz-im-gaming-markt-in-deutschland/> (19.5.2023) Vgl. Statista, Umsatz mit Videospielen nach Segmenten (2024), In: <https://de.statista.com/prognosen/456839/videospiele-umsatz-in-oesterreich-prognose> (19.5.2023).

¹² Vgl. Markus Wille, Entwicklung des deutschen Gamingmarktes (2023), In: Game.de, https://www.game.de/marktdaten/entwicklung-des-deutschen-games-marktes-seit-1995-2/#game-image-1/0/220720_GME_Zeitstrahl_Entwicklung_Games-Markt_A1_DE-1920x1356.jpg (19.5.2023).

Das impliziert, dass im Zuge dieser Masterarbeit populärhistorische Spiele in ihrer Abgrenzung zu den *Serious Games* auf ihre Fähigkeiten zur Induktion von Historischem Lernen und ihren Fähigkeiten zur Vermittlung historischer Inhalte untersucht werden, mit dem Ziel, populärhistorische Spiele als legitime Repräsentationsmittel im Geschichtsunterricht zu positionieren.

Um das zu evaluieren, wird die Methode des *Lauten Spielens* herangezogen, die auf der Methode des *Lauten Denkens* von Klaus Konrad basiert und für die *Gamestudies* angepasst wurde. Diese Methode ermöglicht es, Einblicke in die Gedanken, Gefühle und Ansichten einer denkenden, spielenden und lernenden Person zu ermöglichen und ihre Lern- und Verarbeitungsprozesse zu untersuchen. Die verbalisierten Gedankenprozesse bilden die Basis für die Codierung und Auswertung nach der zweiten Methode, die zur Analyse der Daten herangezogen wird - die Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz. Im Zuge dieser qualitativen Inhaltsanalyse wird ein Codier-System für die Kompetenzen des Historischen Lernens angewendet, deren Analyseeinheiten im Analyseprozess im Datenmaterial detektiert werden müssen, um zu bestimmen, ob und wenn ja, welche Art des Historischen Lernens durch das Spielen angeregt wird.¹³

In den folgenden 14 Kapiteln und den dazugehörigen Unterkapiteln wird sich die Arbeit zu Beginn mit der Präzisierung und Definition der zu verwendenden Konzepte und Begrifflichkeiten beschäftigen. Die Kapitel 4 und 5 schlüsseln den Forschungsprozess auf und gewähren Einblicke in die dem Forschungsprojekt zugrunde liegende Methodik. Kapitel 6 und 7 behandeln zum einen den Forschungsstand im Bereich der Kompetenzmodelle des Historischen Lernens und zum anderen wird das Kompetenzmodell der FUER-Gruppe als Ausgangsmodell für die Analyse präsentiert. In Kapitel 8 wird das populärhistorische Spiel *Civilization VI* im Zuge einer Spielanalyse untersucht und im Universum des Historischen verortet. Darauf folgt in Kapitel 9 die Präsentation des Code- beziehungsweise Kategoriensystem, das als Grundlage für die Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz dient und mit dessen Hilfe die Kompetenzen des Historischen Lernens im Datenmaterial identifiziert werden. Kapitel 10, 11 und 12 fokussieren sich auf die Datenerhebung und Datenauswertung, sowie auf die Auswertung des Begleitfragebogens. In Kapitel 12 werden die

¹³ Vgl. Klaus Konrad, *Lautes Denken*, In: Günther Mey, *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (Wiesbaden 2010), S. 476., Vgl. Udo Kuckartz, *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Basel 2018).

Ergebnisse interpretiert, sodass in Kapitel 13 Handlungsstrategien entworfen und Empfehlungen gemacht werden können. Die Arbeit wird durch eine Conclusio in Kapitel 14 abgerundet.

2. Aktueller Forschungsstand

Gleich wie sich die Spieleindustrie nach dem *Cultural-* und dem *Digital-Turn* in den letzten 15-20 Jahren enorm weiterentwickelt hat, so hat sich auch die damit einhergehende Forschung etabliert und dynamisch innoviert und weiterentwickelt.

So hat sich beispielsweise Matthew Willhelm Kapell in seinem Buch „*Playing with the Past: Digital Games and the Simulation of History*“¹⁴ mit der grundsätzlichen Vereinbarkeit von Spielen und Geschichte, beziehungsweise der Vergangenheit, auseinandergesetzt. Basis für ihn ist die Frage, wie sich die Wahrnehmung von Geschichte verändert, wenn man die Vermittlung von Geschichte über die Grenzen der Sprache und des Schriftlichen hinaus entwickelt.¹⁵ Denn wenn Geschichte, oder die Darstellung von Geschichte, durch das eigene Wirken verändert werden kann, kommen unweigerlich neue Fragen der Geschichtsvermittlung auf, wodurch auch der Geschichtsbegriff nicht mehr nur ein rein akademischer Begriff ist, sondern viel inklusiver ins allgemeine Bewusstsein rückt. Aus diesem Grund ist Geschichte eher als die Beziehung der Gegenwart zur Vergangenheit zu bezeichnen, was dazu führt, dass ein weiteres Spektrum von historischen Aspekten betrachtet werden kann.¹⁶

In Bezug auf das edukative Potential von Computerspielen hat sich in den letzten Jahren auch James Paul Gee mit seinem Werk „*What videogames have to teach us about learning and literacy*“ mit dem Thema des spielerischen Lernens auseinandergesetzt.¹⁷ In diesem Werk beschreibt Gee unter anderem die spielerische Auseinandersetzung mit edukativen Inhalten als das Erlernen einer neuen „*literacy*“, was gleich zu verstehen ist, wie eine neue Sprache, Bildsprache oder Codesystem, da Spiele und die Simulation von Geschichte weit über das Medium der Schrift

¹⁴ Vgl. Matthew Willhelm Kapell, *Playing with the Past: Digital Games and the Simulation of History* (London 2013).

¹⁵ Vgl. Kapell, *Playing with the Past*, S. 2.

¹⁶ Vgl. Kapell, *Playing with the Past*, S. 3.

¹⁷ Vgl. James Paul Gee, *What Videogames have to teach us about learning and literacy* (New York 2003).

hinausgehen. Außerdem werden auch die verschiedensten Medien auf unterschiedliche Weise wahrgenommen und gelesen, sodass auch die entsprechenden Inhalte unterschiedlich aufbereitet werden.¹⁸ Insgesamt betont Gee den situativen Kontext der Spiele, der es den Lernenden ermöglicht, sich aktiv mit den Inhalten auseinanderzusetzen und quasi teilzunehmen. Des Weiteren hebt Gee die Komplexität der Spiele als Lernumgebung hervor, was zum einen das kritische, systematische und problemlösende Denken fördert und zum anderen auch die emotionale Ebene der Lernenden stimuliert.¹⁹

Im zentraleuropäischen deutschsprachigen Raum ist Felix Zimmermann ein bekannter Vertreter der Spieleforschung, da er sich in seinen Forschungsprojekten und Publikationen mit *Gaming* und historisch-politischer Bildung, sowie Extremismus, auseinandersetzt. Dabei greift Zimmermann auch den Dualismus von Spielen zwischen Unterhaltungs- und Lerninstrument auf. Denn in einem seiner Aufsätze mit dem Titel „*Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung. Zwischen Unterhaltungsspielen und Serious Games*“²⁰ behandelt Zimmermann das Thema von einerseits kommerziellen Unterhaltungsspielen und ihrer Nebenfunktion als Medium der historischen Vermittlung und andererseits der für Vermittlung geschaffenen *Serious Games*.²¹ Dabei nennt er auf der einen Seite den Anstoß der Spiele zu weiterer und vor allem fundierteren Auseinandersetzung und auf der anderen Seite den eigenständigen Bildungsaspekt der Spiele, sowie die Vielschichtigkeit der Betrachtungsmöglichkeiten.²²

Angela Schwarz stellt sich auf wieder anderer Ebene die Frage, ob kommerzielle Spieleentwickler die Vermittlung von Geschichte als wichtig erachten oder vielmehr das Bespielen von Geschichte als einen einfach zu erschließenden, jedoch ausgesprochen spannenden und tiefgehenden Sandkasten sehen.²³

¹⁸ Vgl. James Paul Gee, Videogames, S. 13f.

¹⁹ Vgl. James Paul Gee, Videogames, S.13f.

²⁰ Vgl. Felix Zimmermann, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung. Zwischen Unterhaltungsspielen und Serious Games (2023) In: LaG Magazin, Lernen aus der Geschichte: Erinnern in Digitalen Spielen (2023).

²¹ Vgl. Felix Zimmermann, Digitale Spiele, S. 12.

²² Vgl. Felix Zimmermann, Digitale Spiele, S. 10.fff.

²³ Vgl. Angela Schwarz, „Wollen Sie wirklich nicht weiter versuchen, diese Welt zu dominieren?“: Geschichte in Computerspielen (2009), In: Barbara Korte et al, (Hg.), History goes Pop: Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres (Bielefeld 2009), S. 333.

Ein weiterer großer Name der Forschung zum Thema Geschichtsvermittlung durch Spiele ist MMag. Dr. Alexander Preisinger. Auch er sieht Spiele als ein modernes Kulturgut, das ein enormes Potential für Historisches Lernen in sich birgt. Die Spielkultur ist ein mittlerweile nicht mehr wegzudenkender Bestandteil der Jugend- und Popkultur und hat sich zu einem Massenmedium weiterentwickelt, sodass man mittlerweile sogar schon von einer spielenden Gesellschaft sprechen kann.²⁴

Auch die thematische Ausrichtung der Spiele gestaltet sich vielseitig, doch Fakt ist, dass Geschichte, wie auch zuvor erwähnt, einen nicht unerheblichen Anteil am Spielmarkt hat, woraus sich auch das Potential der Spiele für den schulischen Kontext ableitet.²⁵ Preisinger hebt dabei insbesondere die kompetenzorientierten Vermittlungsmöglichkeiten von historischen Computerspielen hervor, die auf multilateraler Ebene die Selbstkompetenz, die Sozial- und Kommunikationskompetenz, die Methodenkompetenz und letztendlich auch die Handlungs- und Urteilskompetenz fördern und entwickeln.²⁶ Neben der Möglichkeit der Darstellung und Visualisierung nennt Preisinger, in Anlehnung an McCall, auch die Handlungsmacht (engl. *Agency*), die den Lernenden ermöglicht, partizipativ Geschichte zu erleben und auch zu gestalten, wodurch man sich von einem passiv rezipierten und pfadabhängigen geradlinig verlaufenden Geschichtsunterricht entfernt.²⁷

Neben der historischen Bildung finden digitale Spiele auch in der Politischen Bildung einen sehr fruchtbaren Boden. Denn neben ihrer partizipativen Funktion und ihres intrinsischen Motivationspotentials ermöglichen sie den Spielenden auch das Bilden von Sach- und Werturteilen bei dilemmatischen Entscheidungsstrukturen in einem geschützten und sicheren Umfeld. Insgesamt reichen die Einsatzmöglichkeiten von Spielen dabei von einer immanenten bis hin zu einer kontextualisierten Spielverwendung.²⁸

Zusammenfassend kann man eindeutig sagen, dass die Forschung mittlerweile das mannigfaltige Potential von digitalen Spielen für den schulischen Kontext erkannt hat

²⁴ Vgl. Alexander Preisinger, *Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung* (Frankfurt 2022), S. 10f.

²⁵ Vgl. Preisinger, *Digitale Spiele*, S. 10f.

²⁶ Vgl. Preisinger, *Digitale Spiele*, S. 19.

²⁷ Vgl. Preisinger, *Digitale Spiele*, S. 20.

²⁸ Vgl. Alexander Preisinger, *Democracy 3 – ein digitaler Politiksimulator* (2022) In: Hummer, *Politisches Lernen mit digitalen und analogen Bildmedien in der Primar- und Sekundarstufe* (Salzburg 2022), S. 69.

und gerade dabei ist, digitale Spiele als Vermittlungsmedium zu erschließen, um diese in allen möglichen Lernkontexten nutzbar zu machen, was mit einer allgemeinen Neubewertung von Videospielen im Bildungskontext einhergeht.

3. Definition der grundlegenden Termini

Im folgenden Kapitel sollen einige Konzepte und Termini, die für den Kontext und das Verständnis dieser Arbeit von zentraler Bedeutung sind, näher beleuchtet und vor allem präzisiert werden, sodass eine begriffsscharfe Verwendung der angegebenen Termini und Konzepte möglich ist.

3.1 *Game-based Learning*

Spiele und der Prozess des Spielens sind ein universeller Bestandteil des menschlichen Lebens, der sich in Kulturen und Zeiten übergreifend erstreckt. Dabei sind Spiele gekennzeichnet durch Ziele, Regeln, Interaktion und *Competition*.²⁹ Im Verlauf eines Spiels muss unter anderem durch Aufwand kognitiver Strategien und Ressourcen und eventuelle physische Aspekte Gegenspieler, Nicht-Spieler oder das Spiel beziehungsweise der Spielende selbst besiegt beziehungsweise die Aufgabe des Spiels erfüllt werden. Durch das Anwenden kognitiver Strategien und die Auseinandersetzung mit dem Spiel selbst wird neuerdings mit Lernen in Verbindung gebracht.

Lernen und Spiel scheint auf den ersten Blick antagonistisch, da Lernen eine anstrengende Tätigkeit ist, was Heranwachsenden extern von Erwachsenen als Aufgabe zugewiesen wird, da die Erwachsenen im Sinne einer Handlungssteuerung verantwortlich sind, die Heranwachsenden auf das spätere Leben vorzubereiten. Dabei handelt es sich beim Lernen um einen historisch tief verankerten institutionalisierten Prozess, der grundsätzlich keinen Spaß machen soll.³⁰

²⁹ Dirk Ifenthaler, *Assessment in Game-based Learning: Foundations, Innovations and Perspective* (New York 2012), S. 1.

³⁰ Vgl. Sonja Ganguin, *Computerspiele und lebenslanges Lernen – Eine Synthese von Gegensätzen* (2010), In: Winfried Marotzi et al. (Hg.) *Medienbildung und Gesellschaft*, Vol. 13 (Wiesbaden 2010), S. 11.

Je älter die Kinder werden, desto mehr fordern sie Möglichkeiten zur Selbststeuerung und Selbstbestimmung und desto mehr muss man die Heranwachsenden zum Lernen motivieren.³¹ In Kombination mit der zuvor angesprochenen Tatsache, dass Spiele, insbesondere digitale Spiele, ein fester Bestandteil der (jugendlichen) Gesellschaft geworden sind, gibt es neue didaktische Überlegungen, wie man *E-Learning* in den traditionellen Unterricht inkorporieren kann und wie Lernen dadurch positiv belegt wird und durchaus Spaß machen kann.³² Spielen als eine Aktivität, die intrinsisch motiviert, sprich wegen ihrer Selbst ausgeübt wird, wird als Teil einer neuen didaktischen Herangehensweise mit der anstrengenden Tätigkeit des Lernens verbunden. Dabei ist die Verknüpfung des Lernens und des Spielens an sich nicht neu, innovativ ist hierbei vor allem der Ansatz, digitale Spiele für das formale Lernen einzusetzen, was sich in der didaktischen Disziplin des *Game-based Learnings* manifestiert.³³

Game-based Learning und der damit einhergehende Einsatz von digitalen Spielen im Unterricht hat neben der unmittelbaren Anbindung an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sowie die höchst wahrscheinliche intrinsische Motivierung durch Spielen, noch einige weitere Vorteile. Spielen aktiviert unter anderem die kognitiven Ressourcen des Arbeitsgedächtnisses, die langfristige Konsolidierung und Abspeicherung visueller Eindrücke bedingen, wodurch Computerspiele wie *Tetris* in der Traumatherapie eingesetzt werden, um die Bildung von Traumata und intrusiven Gedanken zu behandeln.³⁴ Neben ihrem Einfluss auf das visuelle Langzeitgedächtnis ermöglichen Spiele die Ausbildung einer ausgeprägteren sensomotorischen Koordinationsfähigkeit, die dreidimensionale Wahrnehmung im Raum und eine flexible Denkweise, um auf die verschiedenen Reize und Mechaniken entsprechend reagieren zu können.³⁵ Des Weiteren können Computerspiele den Transfer von erlernten kognitiven Strategien auf andere Bereiche, wie beispielsweise auf das reale Leben, ermöglichen.³⁶ Neben diesen Fähigkeiten und Möglichkeiten befindet sich außerdem noch die inhaltliche Ebene, auf der die Schülerinnen und Schüler in der

³¹ Vgl. Ganguin, Computerspiele, S. 12.

³² Vgl. Jason A. Engerman, Understanding Game-based Learning Cultures: Introduction to Special Issue (2017), In: Educational Technology, Bd. 57 (2017), S. 23.

Vgl. Ganguin, Computerspiele, S. 12.

³³ Vgl. Ganguin, Computerspiele, S. 12.

³⁴ Vgl. Kai Kaspar, Lernen durch Computerspielen: Erwünschte und unerwünschte Nebeneffekte (2017), In: Wolfgang Zielinski et al, Spielend lernen! Computerspiele(n) in Schule und Unterricht (Marl 2017), S. 30.

³⁵ Vgl. Kaspar, Lernen durch Computerspiele, S. 30.

³⁶ Vgl. Kaspar, Lernen durch Computerspiele, S. 32.

Auseinandersetzung mit digitalen Spielen und den dort präsentierten Inhalten fachliche Themen lernen und durch aktive Anwendung und Aufarbeitung innerhalb dieser Spiele die Elemente festigen.

Im Hinblick auf historisches *Game-based Learning* kann man sagen, dass Spiele populäre Formen der medialen Vergegenwärtigung von Geschichte beziehungsweise von Vergangenen sein können, die als Produkt der Geschichtskultur zeit- und perspektivengebunden sind, indem sie ein historisches Referenzereignis aus dem Blick der zu der Entstehungszeit vorherrschenden Geschichtskultur darstellen.³⁷ Geschichtskultur wird dabei als eine in der Praxis wirksame Artikulation des Geschichtsbewusstseins innerhalb einer Gesellschaft definiert.³⁸

Computerspiele ermöglichen eine digitale Visualisierung der Vorstellung von vergangenen Ereignissen oder Phänomenen. Wichtig ist dabei, sich stets darüber im Klaren zu sein, dass es sich um eine Vorstellung von dem handelt, wie man annimmt, dass Vergangenes war und nicht um eine exakte und akkurate Darstellung des Gewesenen. Es handelt sich um Geschichtsbilder, die im Zuge eines Einsatzes im Geschichtsunterricht methodisch abgesichert nachbesprochen und dekonstruiert werden müssen. Digitale Spiele tragen zu einem besseren Verständnis von Geschichte bei, da sie zum einen Visualisieren und zum anderen durch selbst anwendbare (mehr oder weniger) komplexe Mechaniken das Nachvollziehen von Zusammenhängen ermöglichen. Hinzu kommt, dass die Fähigkeit zur medienkritischen Rezeption und Analyse die Schülerinnen und Schüler auf weiteren Kontakt mit digitalen Medien vorbereitet.³⁹

Durch die tiefgehende Auseinandersetzung und die reflektierte Beschäftigung mit Repräsentationsmitteln der Geschichtskultur erhalten die Lernenden neben der allgemeinen medienkritischen Haltung auch das methodische Rüstzeug für den Umgang mit anderen Vergangenheitsdeutungen. Die Erarbeitung von geschichtlichen Ereignissen und Informationen mittels digitaler Spiele ermöglicht außerdem

³⁷ Vgl. Christian Bunnenberg, Digitale Zeitreisen in die Vergangenheit? Computerspiele mit historischen Inhalten und geschichtskulturelles Lernen im Geschichtsunterricht (2017), In: Wolfgang Zielinski et al, Spielend lernen! Computerspiele(n) in Schule und Unterricht (Marl 2017), S. 117.

³⁸ Vgl. Jörn Rüsen, Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken (1994) In: Klaus Füßmann, (Hg.), Historische Faszination Geschichte heute (Köln 1994), S. 5.

³⁹ Vgl. Bunnenberg, Digitale Zeitreisen, S. 120.

gleichzeitig den Vergleich von historischen Quellen mit geschichtskulturellen Darstellungen, wodurch eine geschichtskulturelle Kompetenz geschult wird.⁴⁰

Game-based Learning ist also grundsätzlich als „*use of videogames to support teaching and learning*“ definiert und wird der Einfachheit halber im Kontext dieser Arbeit auch so verwendet. Dabei ist aber anzumerken, dass *Game-based Learning* trotz dieser so einfach anscheinenden Definition weitaus differenzierter zu betrachten ist und dadurch dementsprechend schwer in enge Definitionsleitlinien zu zwingen ist.

Die hier verwendete grundsätzliche Definition des *Game-based Learnings* beruft sich auf Grundprinzipien und Grundelemente des *Game-based Learnings*, kann aber, wie man im Verlauf des Kapitels gesehen hat, keineswegs die Gesamtheit dieser didaktischen Perspektive aufgreifen.

3.2 Der Kompetenzbegriff

Standardisierung und Kompetenzorientierung sind zwei Schlagworte, die aus dem modernen Bildungskontext nicht mehr wegzudenken sind, da es in den vergangenen auf bildungspolitischer- wie bildungswissenschaftlicher Ebene einen Wechsel von einer Input- zur Output-Steuerung mit einer gleichzeitigen Neuausrichtung des Bildungssystems kam.⁴¹

Die damit assoziierte Einführung der Bildungsstandards am 1. Jänner 2009 an den Pflichtschulen Österreichs und die gleichzeitige Erarbeitung einer standardisierten und kompetenzorientierten zentralen beziehungsweise teilzentralen Reifeprüfung an den Schultypen AHS und BHS führte zu einem starken Interesse an kompetenzorientiertem Unterricht und der Erarbeitung von Kompetenzen.⁴²

Vor diesem Orientierungsrahmen bleibt offen, wie das Konzept der Kompetenzen definiert und strukturiert wird. Im konsolidierten Bundesrecht der Lehrpläne für

⁴⁰ Vgl. Bunnenberg, Digitale Zeitreisen, S. 121.

⁴¹ Vgl. Matthias Martens, Implizites Wissen und kompetentes Handeln – Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte (2010) In: Beiheft zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd.1 (Göttingen 2010), S. 15. Vgl. Rudolf Messner, PISA und Allgemeinbildung, In: Zeitschrift für Pädagogik, 49 (2003), S. 401.

⁴² Vgl. Heinrich Ammerer, Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern (Wien 2011), S. 4.

allgemeinbildende höhere Schulen das im Rechtsinformationssystem, kurz RIS, nachgeschlagen werden kann, definiert man Kompetenzen als das „*Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltung, welche in Handlungssituationen durch die Disposition der Einzelnen zur Geltung kommen.*“⁴³

Es ist die zentrale Aufgabenstellung der Schulen, fundiertes Wissen zu vermitteln und die Schülerinnen und Schüler zur kritischen Auseinandersetzung mit Inhalten sowie dem eigenständigen aktiven Lernen anzuregen. Sachkompetenzen erfordern, laut Gesetz, eine Erweiterung durch Selbst- und Sozialkompetenz.⁴⁴

Aufgaben, beziehungsweise Kompetenzaufgaben, sollen die Schülerinnen und Schüler in eine Beziehung mit der sie umgebenden Welt bringen, sodass eine kompetenzorientierte Aufgabe als Beziehungstifter fungiert.⁴⁵

Im aktuellen Lehrplan wird neben dem zuvor erläuterten allgemeinen Kompetenzbegriff auch ein fächerspezifischer Kompetenzbegriff angegeben, der sich im Rahmen des Lehrplans für das Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, ausgehend vom Grundkompetenzbegriff, in acht fachspezifische Kompetenzbegriffe aufsplittet, in vier Historische und vier Politische Kompetenzen.

Die vier Historischen Kompetenzen teilen sich in die Historische Fragekompetenz, die Historische Methodenkompetenz, die Historische Sachkompetenz und die Historische Orientierungskompetenz. Die Fragekompetenz beschreibt die Fähigkeit, Fragen an die Vergangenheit zu stellen, die Methodenkompetenz beinhaltet den kritischen Umgang mit historischen Quellen und Darstellungen sowie die Fähigkeit zur Dekonstruktion, die Sachkompetenz umfasst das Wissen über fachspezifische Konzepte und Begriffe sowie die Reflektion und Anwendung dieses Wissens und die Orientierungskompetenz beschreibt die Multiperspektivität ebenso wie den Bezug der Vergangenheit auf Gegenwart und Zukunft.⁴⁶

⁴³ Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Lehrplan - allgemeinbildende höhere Schulen (2023), In: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (23.5.2023).

⁴⁴ Vgl. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Lehrplan - allgemeinbildende höhere Schulen (2023), In: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (6.6.2023).

⁴⁵ Vgl. Renate Girmes, Die Welt als Aufgabe? Wie Aufgaben Schüler erreichen (2003), In: Helga Ball et al, Hg, Friedrich Jahresheft, 21, (2003), S. 6.

⁴⁶ Vgl. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Lehrplan - allgemeinbildende höhere Schulen (2023), In: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (23.5.2023). Vgl. Ammerer, Kompetenzorientierter Unterricht (2011), S. 6.

Unter die vier Politischen Kompetenzen fallen die Politische Urteilskompetenz, die Politische Handlungskompetenz, die Politbezogene Methodenkompetenz und die Politische Sachkompetenz. Die Urteilskompetenz soll die Schülerinnen und Schüler zu einer selbstständigen, sachlich begründeten und wertebasierten Urteilsbildung befähigen, die Handlungskompetenz soll den Lernenden die Möglichkeiten zum politischen Handeln aufzeigen und sie einerseits zum Handeln befähigen und andererseits auch dazu motivieren. Die Politbezogene Methodenkompetenz beschreibt das Verfügen über die Fähigkeit, Informationen zu reflektieren und Erscheinungsformen des Politischen mit Hilfe eines Methodenrepertoires zu entschlüsseln und zu analysieren. Die Sachkompetenz beinhaltet das Verfügen und Anwenden von Politischen Konzepten und die damit einhergehende Reflektion und Weiterentwicklung.⁴⁷

Eine weitere Kompetenz des Geschichtelernens, die es hier zu nennen gilt, ist die sogenannte Narrative Kompetenz, die von Geschichtsdidaktikern neu geschaffen wurde.⁴⁸ Die Narrative Kompetenz soll die Schülerinnen und Schüler einerseits zur Dekonstruktion historischer Quellen und Zeugnisse und andererseits zur eigenständigen Konstruktion historischer Erzählungen, sprich dem fundierten Erzählen von Geschichte, anregen.⁴⁹

Diese Kompetenzbegriffe bilden das Herzstück des Bildungsauftrages im Allgemeinen und in diesem Fall auch spezifisch für den Geschichtsunterricht. Da sich das Forschungsprojekt dieser Arbeit am schulischen Kontext orientiert, wird auch das Verständnis des österreichischen Bildungssystem für den Kompetenzbegriff in dieser Arbeit herangezogen.

⁴⁷ Vgl. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Lehrplan - allgemeinbildende höhere Schulen (2023), In: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (6.6.2023).

⁴⁸ Vgl. Peter Schulz Hageleit, Geschichtsbewusstsein und Zukunftssorge – Unbewusstheiten im geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Diskurs. Geschichtsunterricht als historische Lebenskunde (Herbolzheim 2017), S. 233.

⁴⁹ Vgl. Michele Barricelli, Historisches Wissen ist narratives Wissen, In: Michele Barricelli, (Hg.), Historisches Wissen ist narratives Wissen – Aufgabenformate für den Geschichtsunterricht in den Sekundarstufen I. und II. (Berlin 2008), S. 7ff.

3.3 *Serious Games* und populärhistorische Spiele

Der Begriff der *Serious Games* ist in sich gesehen eigentlich ein Oxymoron, da zwei einander entgegengestellte Begriffe, nämlich „Ernst“ und „Spiel“, gemeinsam scheinbar ein neues Konzept formen. Johan Huizinga hatte in seinem Buch „Homo Ludens“ (1938) festgestellt, dass Spiele, beziehungsweise der Prozess des Spielens, seinen Grund in sich selbst findet, sprich, im Spaß am Spiel und dem Spielen per se - Spielen um des Spielens Willen. Das Spielen ist dabei ein kultureller Teil des Lebens und stellt eine Tätigkeit dar, die Huizinga sogar als eine Basissäule von Zivilisation beschreibt. Kultur und Spielen sind somit zwei Aspekte, die untrennbar miteinander verwoben sind.⁵⁰

Grundsätzlich ist Spiel im allgemeinen gesellschaftlichen Denken das Gegenteil von Ernsthaftigkeit, weswegen der Begriff *Serious Games* auch so kontradiktorisch wirkt, denn auch Huizinga beschreibt Spiel zu Beginn als ‚*non-seriousness*‘ beziehungsweise als ‚*not serious*‘.⁵¹ Dabei bleibt jedoch die Frage offen, was in diesem Fall als ‚*seriousness*‘ definiert wird und was innerhalb des Spiels den Kontrast dazu bildet. Ist es das Lachen und die Freude am Spiel oder ist es Spaß und Komik? Faktum ist, dass ‚*play*‘ und ‚*seriousness*‘ so eng miteinander verwoben sind, wie Spiel und Kultur.⁵² Hinzu kommt die Tatsache, dass Spielen ein freiwilliger Akt ist, der zwar grundsätzlich auf einem inneren kindlichen Instinkt zu spielen basiert, aber trotzdem immer freiwillig geschieht. Spiele sind außerdem immer losgelöst von der Realität, sprich den Spielenden ist, im Normalfall, bewusst, dass es sich um eine konstruierte, zeitlich begrenzte Situation handelt. Diese Spielsituationen können aber mit einer grundlegenden Ernsthaftigkeit gespielt werden, denn der Kontrast zwischen ‚*play*‘ und ‚*seriousness*‘ kann fließend sein, wenn die Inferiorität des Spiels durch die Superiorität der Ernsthaftigkeit ausgeglichen wird. Bei dieser Betrachtung kann Ernst zu Spiel und Spiel zu Ernst werden.⁵³ Spaß und Ernsthaftigkeit sind daher keine so großen Gegensätze, da Spaß nicht auch gleichzeitig mit einfach oder sinnlos einhergeht, denn

⁵⁰ Vgl. Johan Huizinga, *Homo Ludens – A study of the Play Element in Culture* (London 1938), S. 5.

⁵¹ Vgl. Huizinga, *Homo Ludens*, S. 5.

⁵² Vgl. Huizinga, *Homo Ludens*, S. 6f.

⁵³ Vgl. Huizinga, *Homo Ludens*, S. 7f.

oftmals sind ernsthafte Herausforderungen und Challenges die Elemente, die Spieler motivieren und ans Spiel fesseln.⁵⁴

Spiele als natürlicher Instinkt des Menschen bleibt nicht ohne Effekt auf die Psyche und die Entwicklung des Menschen, weswegen es das deklarierte Ziel der *Serious Games* ist, das Potential von Computerspielen hinsichtlich eines konkreten Ziels, nämlich der Bildung, Ausbildung und Weiterbildung der Spielenden zu nutzen. *Serious Games* werden in einer noch weiter konkretisierten Definition als mentale Herausforderungen präsentiert, die mittels eines Computers nach bestimmten Regeln gespielt werden, um mittels Unterhaltung Ziele in den entsprechenden Bereichen der Bildung und Ausbildung zu fördern.⁵⁵ *Serious Games* gehen in ihrer Konzeption über das durchschnittliche Unterhaltungsspiel hinaus, denn neben Story, Grafik und Gameplay werden pädagogische Prinzipien implementiert. Dadurch werden Spiele um weiterbildende Aktivitäten vergrößert mit dem Ziel, Wissen und Kompetenzen/Skills zu vermitteln. Die Erweiterung von Spielen im Sinne von Bildung und Ausbildung durch die Implementierung von pädagogischen Prinzipien macht *Games* zu *Serious Games*.⁵⁶

Populärhistorische Spiele sind Spiele, deren primäres Ziel es ist, die Spielenden visuell und spielmechanisch zu unterhalten. Sie verfügen weder über einen grundlegenden Authentizitätsanspruch noch über einen Anspruch auf Bildung, wie es beispielsweise *Serious Games* tun. Populärhistorische Spiele können jedoch in ihrer Konzeption oftmals aus eigenem Interesse mit großem Fokus auf Authentizität programmiert und gestaltet werden, bei einer gesteigerten Akkuratez im Sinne des Unterhaltungsanspruches des Publishers, da historische Genauigkeit bei den Spielenden gut ankommt, wie der Erfolg von Spielen wie *Assassin's Creed* oder *Kingdom Come Deliverance* zeigen.

Ergänzend dazu kommt die Tatsache, dass digitale historisch thematisierte Spiele, zwar eine vom Mainstream abweichende, aber dennoch signifikante Form der Geschichtsdarstellung sind, auch wenn sie von einem rein edukativen Kontext gelöst

⁵⁴ Vgl. Wim Westera, Why and How Serious Games can become far more effective: accommodating productive learning experiences, learner motivation and the monitoring of learning gains (2019), In: Journal of Educational Technology & Society, Bd. 22 (2019), S. 60.

⁵⁵ Vgl. Michael Zyda, From Visual Simulation to Virtual Reality Games (2005), In: IEEE Computer (2006), S. 26. Vgl. Stefan Göbel, Serious Games, In: Felix Zimmermann, (Hg.), Handbuch Gameskultur: Über die Kulturwelten von Games (Berlin 2020), S. 105.

⁵⁶ Vgl. Zyda, Visual Simulation, S. 26.

sind. Aufgrund dieser Loslösung von einem pädagogischen Kontext wird aus institutionalisierter und professioneller Perspektive oftmals das Inoffizielle, das Alltägliche oder das Populäre vergessen.⁵⁷ Dessen tatsächliche Effekte und Wirkung im Bereich der Bildung können jedoch nicht geleugnet werden, weswegen es Geschichte gib, die sich über den akademischen Horizont hinausstreckt und in die alltägliche Welt hineinreicht.⁵⁸

Geschichte als Thema von Computerspielen ist etwas Populäres. So wurde beispielsweise die Spielreihe *Assassin's Creed* vom Publisher Ubisoft seit 2007 ca. 95 Millionen Mal verkauft.⁵⁹ Das Spiel *Total War* von Sega erreichte seit dem Jahr 2000 Verkaufszahlen von etwa 22 Millionen verkauften Exemplaren und Sid Meier's *Civilization VI* wurde insgesamt 40 Millionen Mal verkauft.⁶⁰

Die Darstellung von Geschichte innerhalb von Spielen ist dabei kein euro-amerikanisches, sondern ein weltweites Phänomen. Seit etwa den 1990er Jahren kann man dabei von einem nicht abzureißen scheinenden Boom von Geschichtsdarstellungen in Filmen und vor allem Videospielen sprechen, die in ihrer Darstellung von Geschichte zum historischen Verstehen und der allgemeinen Geschichtskultur beitragen können. Geschichte entsteht nicht nur in der geschichtswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit historischen Themen, sondern das Verstehen der Geschichte bezieht immer das historische Denken der Subjekte in der Lebenspraxis mit ein, wodurch die Auseinandersetzung mit der Geschichte und das damit einhergehende Verständnis sich auf das „Was?“ und das „Wie?“ beziehen, wie mit dem historischen Verständnis in der gegenwärtigen Kultur, sprich der Lebenswelt der Verstehenden, umgegangen wird.⁶¹

⁵⁷ Vgl. Adam Chapman, *Digital Games as History – How Videogames represent the past and offer access to historical practice* (New York 2016), S. 5

⁵⁸ Vgl. Chapman, *Digital Games*, S. 6.

⁵⁹ Vgl. Spiele Release, *Assassin's Creed* (2022), In: SpieleRelease. de, [https://spiele-release.de/blog/ratgeber/assassins-creed-welches-ist-das-beste/#:~:text=Assassins%20Creed%20Unity%20\(2014\)%20%E2%80%93,Odyssey%20\(2018\)%20%E2%80%93%2010%20Millionen](https://spiele-release.de/blog/ratgeber/assassins-creed-welches-ist-das-beste/#:~:text=Assassins%20Creed%20Unity%20(2014)%20%E2%80%93,Odyssey%20(2018)%20%E2%80%93%2010%20Millionen) (17.6.2023).

⁶⁰ Vgl. Denis Michel, *Verkaufszahlen SEGA* (2022), In: GamersGlobal, <https://www.gamersglobal.de/news/151538/sega-gibt-verkaufszahlen-zu-total-war-yakuza-anderen-serien-bekannt> (27.6.2023). vgl. Rene Giefing, *Game News Verkaufszahlen* (2017), In: SHOCK2, <https://mag.shock2.info/game-news-verkaufszahlen-von-mafia-3-und-civilization-6-veroeffentlicht/> (17.6.2023).

⁶¹ Vgl. Jörn Rüsen, *Historische Sinnbildung: Grundlagen, Formen, Entwicklungen* (Wiesbaden 2020), S. 2f.

Die von Jörn Rüsen genannte Orientierungsfunktion ist das Phänomen, das die denkenden Subjekte durch Auseinandersetzung mit Geschichte erhalten und das sich so in der Lebenspraxis verankert. Die Möglichkeiten dafür sind vielfältig und ausgesprochen heterogen, denn sie reichen von rein ästhetischem Unterhaltungswert über die Mobilisierung von geistigen Ressourcen und Handlungen mittels komplexer Mechaniken bis hin zur einfachen Freude, Gegner zu besiegen oder Feinde zu töten. Dabei spielt laut Rüsen ein ‚roter Faden‘, der das Feld der Möglichkeiten erschließt und beurteilbar macht, eine große Rolle.⁶² Das bedeutet kurz gesagt, dass populärhistorische Videospiele mit historischen Themen und Inhalten, deren primäres Ziel die Unterhaltung ist, aufgrund ihrer Einbettung in die Geschichtskultur der Gegenwart, ein gewisses Maß an Wirkmacht erhalten haben und in ihrer Repräsentation Auswirkungen auf das Geschichtsverständnis der spielenden Gesellschaft und auf den historischen Diskurs haben können.⁶³

Diesen Ansatz der Prägung der populären historischen Narration und Geschichtsvorstellung untermauert Chapman mit einem Beispiel: Wenn man aufgefordert wird, an ein historisches Ereignis, wie beispielsweise den *D-Day* in der Normandie, zu denken, dann sind die ersten Assoziationen und Vorstellungen Bilder, die von populär(historisch)en Medien wie den Filmen *Saving Private Ryan* oder *The longest day* oder auch von digitalen Spielen wie *Call of Duty World War 2* oder *Medal of Honor: Frontline*, geprägt wurden. Daher liegt für Chapman die Hypothese nahe, dass Geschichte genauso, wenn nicht sogar effektiver, von digitalen Medien konstruiert werden kann, als beispielsweise von gedruckten Medien. Durch diesen alltäglichen Kontakt mit Geschichte haben populärhistorische Medien eine Teilhabe an der Konstruktion eines kulturellen historischen Gedächtnisses.⁶⁴

Für Chapman ist die Untersuchung populärhistorischer Spiele daher aus zwei Gründen von besonderer Relevanz: Erstens, Computerspiele sind populär. Sie sind ein integraler Bestandteil der Jugendkultur, die in millionenfachen Kopien verkauft werden, wodurch sie einen der größten Kontaktpunkte der Gesellschaft mit Geschichte bilden.⁶⁵ Zweitens, sie sind eine Alternative zu herkömmlichen Printmedien, wodurch sich Chapman von der Aussage distanziert, dass Geschichte nur professionell und

⁶² Vgl. Rüsen, Historische Sinnbildung, S. 3.

⁶³ Vgl. Chapman, Digital Games, S. 12.

⁶⁴ Vgl. Chapman, Digital Games, S. 12.

⁶⁵ Vgl. Chapman, Digital Games, S. 14

mittels traditioneller Medien konstituiert werden kann, sondern es auch moderne Wege gibt, historische Narrative und wirksame Vorstellungen von Geschichte zu generieren.⁶⁶

4. Forschungsdesign und Ablauf

Das Ziel dieser Arbeit ist das Erforschen des Geschichtslernens durch das Spielen von digitalen Computerspielen, indem das Forschungsprojekt versucht, detaillierte Einblicke in die Hintergründe dieses Phänomens zu erhalten. Dabei dient dieses Projekt dazu, einerseits das Geschichtslernen durch Computerspiele besser zu verstehen und andererseits ermöglicht es, neue Theorien und Hypothesen zu entwickeln, um weitere Forschungsprojekte in diesem Bereich anzustoßen.

Die Methodik dieses Forschungsprojekts ist die Durchführung einer Datensammlung im Zuge des *Lauten Spielens* mit einer anschließenden Auswertung im Rahmen einer Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz. Dabei können auch quantitative Ergebnisse miterfasst und ausgewertet werden, beispielsweise wie oft bestimmte Elemente des Historischen Lernens bei einzelnen oder mehreren Probandinnen und Probanden auftauchen. Aufgrund dieser Sachverhalte handelt es sich bei dieser Arbeit um ein Projekt mit eingebettetem Design, das qualitative und quantitative Daten gleichzeitig erhebt, wobei die quantitativen Daten den qualitativen Daten nachgestellt und in eine qualitative Studie eingebettet sind. Die quantitativen Daten spielen daher nur eine sekundäre Rolle, bieten aber die Möglichkeit für einen umfassenderen Einblick und kombinieren die Stärken der qualitativen und quantitativen Betrachtung.⁶⁷

Insgesamt läuft das Forschungsprojekt in fünf großen Phasen ab, die in sich selbst in kleinere Teilschritte oder Sub-Phasen unterteilt sind. Die fünf Phasen sind, wie bei jedem anderen Forschungsprojekt, die Planung, die Datenerhebung, die Datenauswertung sowie die Interpretation und Schlussfolgerung.

⁶⁶ Vgl. Chapman, Digital Games, S. 14

⁶⁷ Vgl. Voxco, Mixed Methods, In: Voxco, <https://www.voxco.com/de/blog/was-ist-forschung-mit-gemischten-methoden/> (14.8.2023).

Diese fünf Phasen sind wiederum in Sub-Phasen unterteilt, die den Ablauf des Projekts detailliert strukturieren:



Phase 1 steht ganz im Zeichen der Planung und Vorbereitung des Forschungsprojekts. In dieser Phase werden das grundlegende Thema und die Ausrichtung der Arbeit bestimmt. Man macht sich mit dem bestehenden Diskurs und der Literatur vertraut, es wird eine Forschungsfrage formuliert und passende Hypothesen aufgestellt, die man im Zuge des Forschungsprozesses bestätigt oder widerlegt. Des Weiteren wird die Zusammensetzung der Stichproben definiert und ausformuliert, was bedeutet, dass festgelegt wird, über welche Voraussetzungen die Probandinnen und Probanden verfügen müssen, damit sie an dieser Studie teilnehmen können. Da eine der Voraussetzungen für die Teilnahme der fortlaufende Besuch der Schule ist, sind die Probandinnen und Probanden unter 18 Jahren alt, was eine Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten bedingt, die vor Beginn des Forschungsprojektes eingeholt werden muss.

Die wohl wichtigste Sub-Phase der Planung ist die Vorbereitung eines Kategoriensystems, das nach dem deduktiven Prinzip die Grundlage für die Datenauswertung bildet. Neben der theoretischen Ebene muss außerdem das benötigte Material organisiert werden, sprich es müssen unter anderem die Spiele und die Transkriptionssoftware ausgewählt und gekauft werden und ein Ablaufplan festgelegt werden.

Die zweite Phase strukturiert die Datenerhebung. Zu Beginn steht die Terminfindung, da ein passender Termin für die Erhebung der Daten vereinbart werden muss. Es müssen nicht alle Probandinnen und Probanden am selben Termin erscheinen, da in der Methode des *Lauten Spielens* und in der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse die Datenerhebung nicht vor der Datenauswertung vollständig abgeschlossen sein muss. Es kann also bereits parallel zur Erhebung mit der Auswertung begonnen werden. Innerhalb des Prozesses der Datenerhebung wird den Probandinnen und Probanden zu Beginn die Erhebungsmethode genau erklärt, sodass sie genau instruiert sind, was von ihnen erwartet wird und was das Ziel dieser Studie ist. In der nächsten Sub-Phase wird der im Anhang einsehbare Fragebogen ausgefüllt, um personenbezogene Daten wie Alter, Geschlecht, Skill-Level, etc. zu erfassen. Der gesamte Forschungsprozess bleibt anonym. Jeder Person wird ein Codename beziehungsweise eine Nummer zugeteilt. Auf die Einführung in die Erhebungsmethode und den Fragebogen folgt eine Einführung in die Spielmechaniken, sodass die Probandinnen und Probanden ein grundsätzliches Verständnis des Spiels haben und

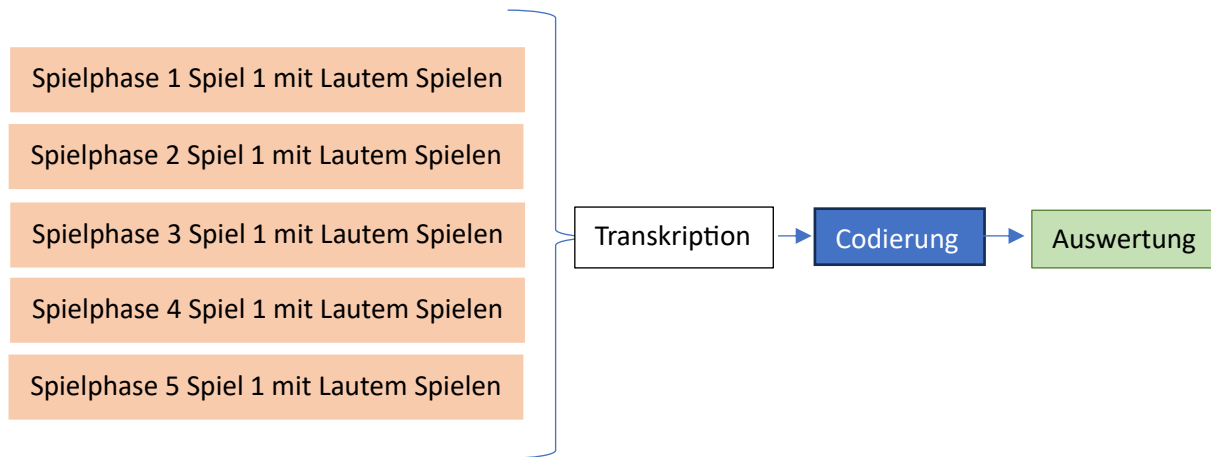
sich darin zurechtfinden können. Jede Person soll im Anschluss daran das Spiel 30 Minuten lang spielen und, gemäß der Methode des *Lauten Spielens*, alle Gedankenprozesse, Ideen oder Momentaufnahmen verbalisieren. Insgesamt sollen fünf Spielsequenzen gespielt werden. Hinzu kommt das Ausfüllen eines Reflexionsfragebogen zur Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Bereich der Computerspiele und der Anwendung dieser Fähigkeiten während der Spielprozesse, des Weiteren soll der Fragebogen Informationen hinsichtlich der eigenen Meinung zum Einsatz von Computerspielen im Unterricht sowie der persönlichen Wahrnehmung des Lernpotentials von Computerspielen erheben, was noch weitere Einblicke in die Gedanken der Probandinnen und Probanden ermöglichen soll.

In Phase 3, der Datenauswertung, wird das verbalisierte Datenmaterial verschriftlicht und mittels der Analysesoftware MAXQDA anhand des zuvor bestimmten Code- und Kategoriensystem analysiert und ausgewertet. Dabei können nach dem induktiven Prinzip, dem Kategoriensystem, auch neue Kategorien hinzugefügt werden, sollte es das Datenmaterial erfordern. Gemäß der Auswertung anhand des Kategoriensystems sollten nach dem Prinzip der qualitativen Forschung Textstellen identifiziert werden, die als Historisches Lernen oder die Anwendung Historischer Kompetenzen definiert wurden. Auf diese Weise soll evaluiert werden, ob und welches Geschichtslernen durch Spiele möglich ist. Die quantitative Auswertung der gefundenen Einheiten soll einen Überblick geben, wie intensiv dieses Lernen ist. Die Datenauswertung erfolgt mit Hilfe von Excel-Tabellen zur übersichtlichen Erfassung und Aufbereitung.

Die vierte Phase richtet ihren Fokus auf die Interpretation der Daten. Das bedeutet, dass in dieser Phase die gesammelten Daten und Kategorien vor dem Hintergrund der Forschungsfrage in ihrer Relation zueinander und in ihrer Beziehung zum Historischen Lernen analysiert und interpretiert werden. Die quantitative Erfassung der Phänomene soll Aufschluss darüber geben, wie intensiv das Historische Lernen bei dieser Person und diesem Spiel ist. Die Interpretation des Datenmaterials bereitet die Beantwortung der Forschungsfrage vor.

Die letzte Phase beinhaltet eine kurze Zusammenfassung des Forschungsprojekts sowie eine übersichtliche Darstellung der Ergebnisse und widmet sich schwerpunktmäßig der ausführlichen Beantwortung der Forschungsfrage.

Richtet man seine Aufmerksamkeit noch einmal genauer auf die Phase der Datenerhebung und der Datenauswertung so ergibt sich folgendes Bild:



Die fünf Spielphasen, mit einer Dauer von 30 Minuten, bilden das Rohmaterial als Ausgangslage für die mit MAXQDA durchgeführte Analyse. Die Datenerhebung wurde zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit unterschiedlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus unterschiedlichen Schultypen und Schulstufen durchgeführt. Die Codierung im Sinne der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz sah vor, dass die entsprechenden Items in einem Codesystem kategorisiert werden, sodass diese innerhalb des Datenmaterials identifiziert, markiert und registriert werden konnten. Nach Abschluss der Codierphase wurde mit der Datenauswertung begonnen, um dann anhand des ausgewerteten Datenmaterials Rückschlüsse mit Bezug auf die Forschungsfrage zu ziehen.

4.1 Definition der Zielgruppe

Die Zielgruppe dieses Forschungsprojekts setzt sich zusammen aus Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II., im Alter von 14 – 18 Jahren, da Schülerinnen und Schüler in diesem Alter über ausreichend entwickelte kognitive und soziale Kompetenzen verfügen, sowie eine ausgeprägtere analytische, strategische und reflektierte Denkweise haben, um komplexe Zusammenhänge zu identifizieren, analysieren und verbalisieren. Außerdem verfügen sie über ein weiteres Spektrum an historischen Grundkompetenzen, die sie sich bereits im Zuge ihrer bisherigen Schulausbildung angeeignet haben, was eine sehr gute Ausgangsposition für die Strategien und Inhalte verknüpfenden Computerspiele bildet, sowie die Möglichkeit bietet, dass Vorwissen im Zuge des Spielens aktiviert werden kann.

Die Probandinnen und Probanden dieses Forschungsprojekts müssen nicht notwendigerweise über Erfahrungen im Spielen von Computer- oder Videospielen haben, da sich das Forschungsprojekt auf das Geschichtslernen durch Computerspiele im Allgemeinen richtet und es keine Unterscheidung zwischen geübten oder ungeübten Spielerinnen und Spieler gibt beziehungsweise das Skill-Level nicht in die Untersuchung miteinbezogen wird. Allerdings wäre grundsätzliche Erfahrung beziehungsweise Vertrautheit mit Videospielen wünschenswert, da Probandinnen und Probanden mit einer gewissen Vertrautheit zu Videospielen eine größere Aufgeschlossenheit zu der Thematik haben und grundsätzliche Spielmechaniken und Abläufe besser verstehen, sodass das Spiel in kürzerer Zeit mehr Inhalte eröffnen könnte. Die Mischung von erfahreneren Spielerinnen und Spielern sowie Personen, die keine Videospielerfahrung mitbringen, ermöglicht es Einblicke zu gewinnen, ob der Unterricht unter Einbezug von Videospielen auch die Kinder erreicht, die keine Videospiele spielen.

Ein weiterer Aspekt, der die Zielgruppe definiert, ist das Faktum, dass den Probandinnen und Probanden das historische Thema des Videospiels bereits bekannt ist und sie sich mit diesem Thema auseinandergesetzt haben sollten, da Videospiele zum einen zwar als Impuls zum Themeneinstieg verwendet werden können aber zum anderen als Möglichkeit zur Vertiefung und aktiven Anwendung von besprochenen Inhalten viel effektiver eingesetzt werden können.

4.2 Hypothese

Videospiele haben ein großes Potential im Bereich der Vermittlung von Inhalten für den Schulunterricht. Populärhistorische Spiele, genauer gesagt, Spiele die ohne pädagogischen Hintergrund mit geschichtlichen Themen konfrontieren, sollen trotz ihrer eher kommerziellen und gameplayorientierten Ausrichtung über die Möglichkeiten verfügen, Historisches Lernen zu initiieren und zu ermöglichen. Die Hypothese lautet daher, dass populärhistorische Videospiele aufgrund ihrer einerseits immersiven Konzeption und der Möglichkeit, in historische Ereignisse aktiv einzutauchen und diese nachzuerleben, und andererseits ihrer Fähigkeit, gesamtgeschichtliche Prozesse darzustellen, sowie die Spielende als aktive Agenten zur Entwicklung von Strategien, Taktiken und zum Treffen von Entscheidungen anzuregen, Historisches Lernen, das Erlernen von Historischen Kompetenzen sowie die Aufnahme von Faktenwissen zu initiieren und ermöglichen.

Den Spielerinnen und Spielern können durch Videospiele geschichtliche Entwicklungsprozesse präsentiert werden und es ergibt sich für sie die Möglichkeit mit historischen Akteuren und Quellen in Kontakt zu kommen. Sie sollen neben dem Erlernen von Fakten und der Grundwerkzeuge der Historischen Kompetenzen auch durch das Spiel zu eigenständiger Recherche angeregt werden, sodass sie sich selbst tiefergehend mit Themen ihres Interesses beschäftigen wollen.

5. Methodik

Die methodische Herangehensweise dieser Arbeit, beziehungsweise des mit dieser Arbeit einhergehenden Forschungsprojekts, gestaltet sich im Überblick in zwei Phasen: der Phase der Datensammlung und die Phase der Datenauswertung. In diesem Kapitel wird beleuchtet, welche wissenschaftliche Methodik sich hinter der Datengewinnung und der Auswertung der gesammelten Daten verbirgt. Zu ersterem wird die Methode des *Lauten Spielens* herangezogen, die sich aus der Methode des *Lauten Denkens* von Klaus Konrad entwickelt hat. Zur Interpretation und Auswertung der gewonnenen Datenpakete wird im Anschluss daran die Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz herangezogen.

5.1 Das Laute Denken/Spielen

Ein bekanntes Phänomen in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung und Beobachtung von und mit Lernen sowie geistigen Arbeitsprozessen und Leistungen ist die Tatsache, dass man nicht in die Köpfe der Lernenden hineinsehen kann und die tatsächlichen Denkleistungen unmöglich direkt beobachten kann. In der behavioristischen Betrachtung spricht man von einer sogenannten Blackbox, in der alle inneren mentalen und geistigen Prozesse ablaufen, die zwischen Reiz und Reaktion passieren. Diese geistigen Prozesse sind, aufgrund der Uneinsehbarkeit der Blackbox im Behaviorismus unwichtig, sodass sich der Behaviorismus auf das messbare Ergebnis nach den Gedankenprozessen fokussiert. So weiß man, aus behavioristischer Betrachtungsperspektive, jedoch nicht, wie Gedankenprozesse abgelaufen sind, welche mentalen Leistungen erbracht wurden oder wie und ob beispielsweise gelernt wurde.⁶⁸

Im aktuelleren wissenschaftlichen Diskurs widmet man sich, entgegen der behavioristischen Ansätze, den Prozessen die innerhalb der Blackbox geschehen. Wie kann man Lernen oder Gedankenprozesse stärker für die Wissenschaft sichtbar und nachweisbar machen? Hierbei bietet die Methode des *Lauten Denkens* von Klaus Konrad eine Möglichkeit, Einblicke in die Gedanken, Gefühle, Motivationen und

⁶⁸ Vgl. Fritz Sander, Der Behaviorismus – Darstellung und Kritik (Prag 1932), S. 27, Ebd. S. 34.

Absichten der handelnden, lernenden und denkenden Personen zu erhalten. Diese Methode kann im Zusammenhang mit dem *Game-based Learning* zur Methode des *Lauten Spielens* adaptiert und angepasst werden.⁶⁹

Klaus Konrad beschreibt, gemeinsam mit Karen Schramm und Lena Heine (2007) die Methode des *Lauten Denkens*, die auch als *Thinking Aloud Protocoll* oder Gedankenprotokoll bezeichnet wird, als introspektive Erhebungsmethode mittels der Individuen aufgefordert werden, ihre Gedanken, ihre Denkprozesse, Beobachtungen, Einschätzungen, Gefühle, etc., zu verbalisieren und zu kommunizieren. Diese Verbalisierung erfolgt in stark kontextualisierten Situationen, wie beispielsweise im speziellen Fall der Methode des *Lauten Spielens*, im Kontext einer Spielsequenz eines Computerspiels.⁷⁰ Das bedeutet, dass die Probandinnen und Probanden eine Spielsequenz eines ausgewählten Spieles durchspielen und in dessen Verlauf jegliche Wissensbausteine, Fragen und Gedankenprozesse artikulieren.⁷¹

Laut Konrad kann die Methode des *Lauten Denkens* drei verschiedene Ausformungen annehmen: die Introspektion, die unmittelbare Retrospektion und die verzögerte Retrospektion. In der Introspektion handelt es sich um eine unmittelbare Untersuchung von Gedankenprozessen, da im Moment des Geschehens Gedankenprozesse verbalisiert werden sollen. Dabei bezeichnet die Introspektion insbesondere die direkte Verbalisierung von Inhalten aus dem Kurzzeitgedächtnis, die nun in mündlich kodierter Form existieren. Die unmittelbare Retrospektion schließt zeitlich gesehen direkt an die Introspektion an, ist aber zeitlich nachgereiht geordnet. Dabei werden Beschreibungen und Gedanken oder Erklärungen, die noch nicht oral enkodiert existieren, nachträglich erst verbalisiert. Die verzögerte Retrospektion kann entweder nach Abschluss der Aufgaben oder sogar nach einem bestimmten Zeitraum erfolgen. Dabei werden Gedankenprozesse detaillierter reflektiert, überprüft und aus einer distanzierteren Perspektive erklärt.⁷²

Eine explizite Trennung zwischen diesen drei Ausformungen ist in der Praxis oft schwer zu erzielen, da der Übergang fließend sein kann. Für dieses Projekt steht

⁶⁹ Vgl. Klaus Konrad, *Lautes Denken* In: Günther Mey, *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (Wiesbaden 2010), S. 476.

⁷⁰ Vgl. Konrad, *Lautes Denken*, S. 476.

⁷¹ Vgl. Lena Heine, Karen Schramm, *Lautes Denken in der Fremdsprachenforschung: Eine Handreichung für die empirische Praxis* (2007), In: Helmut Vollmer, (Hg.), *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung: Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse* (Frankfurt 2007), S. 178.

⁷² Vgl. Konrad, *Lautes Denken*, S. 476f

jedoch vor allem die Introspektion, sprich, das direkte Ausformulieren von Gedankenprozessen, im Fokus.⁷³

Die theoretische Basis der Methodik des *Lauten Denkens* liegt in der menschlichen Verarbeitungsfähigkeit von Informationen. Durch die spezifischen kognitiven Strukturen menschlicher Gedanken und die damit einhergehenden aktiv steuerbaren Prozesse kann die Verarbeitung von Informationen erfolgen. Diese Gedankenprozesse werden im Drei-Speicher-Modell visuell aufgeschlüsselt. Dabei unterscheidet man das sensorische Register, den Arbeitsspeicher, der außerdem das Ultrakurz- und Kurzzeitgedächtnis umfasst, sowie das Langzeitgedächtnis.⁷⁴ Laut diesem Modell werden durch Sinnesorgane aus der Umwelt gewonnene Informationen in den sensorischen Registern für minimale Zeit gespeichert. Nur ein Bruchteil dieser Informationen gelangt durch Aufmerksamkeitsprozesse und Filterung in kodierter Form in das Kurzzeitgedächtnis, das sich durch begrenzte Aufnahmekapazität und geringe Speicherdauer auszeichnet. Durch mehrmaliges Wiederholen können Informationen aus dem Kurzzeit- in das Langzeitgedächtnis überwechseln, da sie sonst von anderen Informationen aus dem Kurzzeitgedächtnis verdrängt werden würden. Elaborations- oder Organisationsprozesse bieten eine effektivere Art an, um Informationen in das Langzeitgedächtnis zu übermitteln, da Wissens Elemente aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen beziehungsweise kurzzeitig in das Kurzzeitgedächtnis übermittelt werden. Im Hinblick darauf können nur Elemente aus dem Kurzzeitgedächtnis direkt verbalisiert werden. Elemente aus dem Langzeitgedächtnis müssen vor einer Verbalisierung zuerst noch in das Kurzzeitgedächtnis transferiert werden.⁷⁵

An dieses Modell der menschlichen Informationsverarbeitung anschließend wurden drei Verbalisierungsebenen ausgemacht, auf denen Gedankenprozesse sichtbar gemacht und kommuniziert werden können, wie es in der Methode des *Lauten Denkens/Spielens* geschieht.

Die erste Ebene ist die Verbalisierungsebene *talk aloud*, bei der die im Kurzzeitgedächtnis vorhandenen und kodierten Informationen als laute Sprache ausgegeben werden. Die zweite Ebene der Verbalisierung ist *think aloud*, bei der

⁷³ Vgl. Konrad, Lautes Denken, S. 476.

⁷⁴ Vgl. Konrad, Lautes Denken, S. 478.

⁷⁵ Vgl. Konrad, Lautes Denken, S. 479.

Informationen noch nicht verbal kodiert wurden, sondern zuvor noch den Enkodierungsprozess durchlaufen müssen. Dieser Enkodierungsprozess nimmt Zeit in Anspruch, wodurch die Bearbeitung der Aufgaben länger dauert. Die dritte Ebene ist die der *reflection prompts*. Auf dieser Verbalisierungsebene spricht man von Verbalisationen im Kontext wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses, bei dem die denkenden Personen dazu aufgefordert werden, Situationen und Aspekte gezielt zu erklären, kritisch zu hinterfragen oder eigenständig zu interpretieren. Auf dieser Verbalisierungsebene kommt es gleichzeitig zu einer Veränderung des Kurzzeitgedächtnisses und einer Verlängerung der Bearbeitung der Aufgaben.⁷⁶

Die Methodik des *Lauten Spielens* beziehungsweise *Lauten Denkens* ist weder rein dem quantitativen noch dem qualitativen Forschungsparadigma zuzuordnen, da diese Methode einerseits explorativ und deskriptiv als auch andererseits zum Testen von Hypothesen und interpretativ eingesetzt werden kann. Die fehlende Neutralität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Untersuchung wird nicht als Störfaktor wahrgenommen, sondern stellt sich als relevante Informationsquelle dar.⁷⁷ Die qualitative Forschung zielt im Zuge dessen darauf ab, ein tiefgehendes Verständnis über die Perspektiven und Erfahrungen der Befragten zu erlangen.⁷⁸ Durch eine breite offene und detaillierte Gestaltung der Datenerhebung versucht man die Repräsentativität zu erhöhen und ein Niveau der Standardisierung zu erreichen, das die potentiellen Schwierigkeiten der Reliabilität und Validität der Methode ausgleicht.⁷⁹

Auf lernpsychologischer Ebene liefert die Methode des *Lauten Spielens/Denkens* valide Indikatoren zu strategischem Lernen, wodurch es möglich wird, dass das *Laute Denken/Spielen* individuelle und soziale Kognitionen der Lernenden in ihrer Aneignung von Wissen und dem Verständnis von Aufgaben und Prozessen darstellt und zeigt.⁸⁰ Ein Kritikpunkt an dieser Methode ist, dass das Verfahren grundsätzlich nicht vollständig kontrollierbar ist und daher auch schwierig zu reproduzieren ist, jedoch wird das von vielen Forschenden mit qualitativem Hintergrund sogar eher als Stärke wahrgenommen.⁸¹

⁷⁶ Vgl. Anders K. Ericcson, Herbert Simon, Protocol Analysis: verbal reports as data (Cambridge 1993), S. 17.

⁷⁷ Vgl. Harald Witt, Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung (2001), S. 8.

⁷⁸ Vgl. Witt, Forschungsstrategien, S. 8.

⁷⁹ Vgl. Konrad, Lautes Denken, S. 480f.

⁸⁰ Vgl. Konrad, Lautes Denken, S. 483.

⁸¹ Vgl. Günter Huber, Heinz Mandl, Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung (Weinheim 1994), S. 16.

5.2 Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz

Das zuvor in der Datensammlung erhobene Material muss im nächsten Schritt der Forschungsarbeit ausgewertet und interpretiert werden. Dazu wird im Zuge dieser Arbeit die Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz herangezogen, bei der es sich um ein auf Kategorienbildung basierendes textanalytisches Verfahren handelt, mit dessen Hilfe das transkribierte Datenmaterial für die anschließende Interpretation ausgewertet werden kann.

Die ursprüngliche Idee der Inhaltsanalyse als Werkzeug der Sozialwissenschaften stammt von Max Weber, der in seinen drei richtungsgebenden Grundgedanken die Entwicklung der Inhaltsanalyse maßgeblich beeinflusste. Der erste Aspekt stellt den Bezug zur Analyse von verschiedenen Medien dar. Der zweite Aspekt ist die Zentralität quantitativer Argumentation und der dritte Aspekt umfasst die themenorientierte Analyse.⁸²

Die große Frage der Qualitativen Inhaltsanalyse ist es, wie man einen Text beziehungsweise eine Quelle sozialwissenschaftlich auswerten kann. In der qualitativen Auswertung von Datenmaterial werden Überlegungen zum Verstehen und Interpretieren des Quellmaterials angestellt, was im deutschsprachigen Raum auch als Hermeneutik, die Kunst der Auslegung und die Technik des Verstehens, bezeichnet wird.⁸³

Phillipp Mayring verfasste ein Methodenlehrbuch zur Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse indem er die Besonderheiten und Durchführungsmodalitäten der Qualitativen Inhaltsanalyse beschreibt, die auf der Kategorienbildung basiert und sich durch besondere Nachvollziehbarkeit auszeichnet. Mayring stellt dabei die deduktive und induktive Arbeitsweise dar. Bei der deduktiven Arbeitsweise werden aus einer Theorie abgeleitete Kategorien auf den Text angewendet, während die induktive Arbeitsweise die Kategorien aus dem Text entstehen lässt.⁸⁴

Die Qualitative Inhaltsanalyse von Kuckartz beschreibt eine bestimmte Herangehensweise zur Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse, die sich von

⁸² Vgl. Kuckartz Udo, Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Basel 2018), S. 13f.

⁸³ Vgl. Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 17.

⁸⁴ Vgl. Phillipp Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse – Angrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklung (2019) In: Forum Qualitative Sozialforschung – Social Research, Bd. 3, Art. 19 (2019)., S. 3ff.

Mayring in einigen Punkten unterscheidet. Wo beispielsweise Mayring den deduktiven Ansatz vertritt, zieht Kuckartz die induktive Arbeitsweise vor. Im Verlauf der Codierung zieht Mayring ein fix vorgefertigtes Kategoriensystem vor, während Kuckartz auf Grund der induktiven Herangehensweise eine offene Codierung präferiert, bei der es möglich ist, anhand der Datenauswertung neue Kategorien hinzuzufügen.⁸⁵

5.2.1 Grundbegriffe der Qualitativen Inhaltsanalyse

Die Durchführung und das Verständnis einer qualitativen Inhaltsanalyse benötigt als Grundvoraussetzung die Kenntnis grundlegender Begrifflichkeiten und Termini, um die Qualitative Inhaltsanalyse zu verstehen.

Die sogenannte Auswahlinheit oder Analyseeinheit beschreibt die Grundeinheit der Qualitativen Inhaltsanalyse. Diese Einheit definiert das Element, das in die Studie eingeschlossen wird, seien es nun Zeitungsartikel, historische Quellen, verschiedene Reden oder Interviews. Eine Auswahlinheit kann dabei aus mehreren Analyseeinheiten bestehen, beispielsweise ein Artikel aus einer Zeitung. Im Falle dieser Studie sind Auswahlinheit und Analyseeinheit jedoch ident, da es sich um Transskripte des *Lauten Spielens* handelt.⁸⁶

Die Kategorie oder der Code bilden die Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse. Der Begriff „Kategorie“ wird als Gruppe, Klasse oder Gattung, der etwas oder jemand angehört oder in die etwas oder jemand eingeordnet werden kann, beschrieben.⁸⁷ Die Bildung von Kategorien beschreibt einen kognitiven Prozess im Zuge erkenntnistheoretischer Überlegungen mit dem Ziel, das Wahrgenommene zu ordnen, zu klassifizieren und Informationen zu gruppieren beziehungsweise zu strukturieren.⁸⁸ Man unterscheidet verschiedene Arten von Kategorien: die Faktenkategorie, die sich auf spezifische objektiv nachvollziehbare Tatsachen, wie beispielsweise „Automarken“, bezieht; die thematische Kategorie beschreibt ein allgemeineres Thema als inhaltliche Kategorie, wie beispielsweise „*Historisches Lernen*“, die evaluative Kategorie verfügt über eine skalierte Bewertung, bei der die Ausprägung von Elementen gemessen

⁸⁵ Vgl. Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse (2018)., Vgl. Phillipp Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse (2019).

⁸⁶ Vgl. Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 30.

⁸⁷ Vgl. Duden, Kategorie Wort, In: Duden, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kategorie> (11.8.2023).

⁸⁸ Vgl. Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 31.

werden kann. Analytische Kategorien entstehen aus der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial, wenn beispielsweise neue Erkenntnisse im Forschungsprozess die Einführung einer weiteren Analysekategorie bedingen.⁸⁹

Kategorien werden erst durch eine genaue Definition und der damit einhergehenden Definition geschaffen, diese bestimmt, ob etwas zur *In-Group* oder zur *Out-Group* gehört.

Die Zusammenfassung aller Kategorien und deren Beschreibungen nennt man Kategoriensystem, das als lineare Liste, als hierarchisches System oder als Netzwerk dargestellt und strukturiert werden kann, abhängig von der Wertigkeit der unterschiedlichen Kategorien.⁹⁰

Der Begriff der Codiereinheit beschreibt die ausgewählte Textstelle, auf die die Beschreibung der Kategorie zutrifft, sprich die Zuordnung zu einer bestimmten Kategorie. Im Prozess einer Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz bleibt eine Interrelation zwischen der Codiereinheit und dem Ausgangsdatenmaterial bestehen, sodass man auf das Ausgangsmaterial stets zurückgreifen kann.⁹¹

Im Falle dieser Arbeit sind die Analyse- oder Auswahleinheiten die transkribierten Aufnahmen, die im Zuge der Datensammlung durch die Methodik des *Lauten Spielens*, entstanden sind. Den Kategorientypus kann man den thematischen Kategorien beziehungsweise den analytischen Kategorien zuordnen, da diese Arbeit sich mit dem Historischen Lernen und den Kompetenzen Historischen Lernens beschäftigt. Die Codiereinheit werden die entsprechenden Textstellen sein, die laut Vorgaben des Kategoriensystems auf Historisches Lernen hindeuten.

⁸⁹ Vgl. Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 34.

⁹⁰ Vgl. Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 38.

⁹¹ Vgl. Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 41f.

5.2.2 Durchführung einer Qualitativen Inhaltsanalyse

Die Durchführung einer Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz erfolgt in vier Phasen, die zwar sequentiell hintereinander ablaufen, jedoch mehr als zirkuläre Abfolge zu betrachten sind, bei der man die Methodenbereiche nicht scharf voneinander abtrennen kann. Die Forschungsfrage steht im Zentrum der Qualitativen Inhaltsanalyse und spielt im ganzen Forschungsprozess eine zentrale Rolle, da sie sich im Verlauf der Forschung dynamisch verändern kann. Auswertungs- und Erhebungsprozess können gleichzeitig vonstattengehen und es wird häufiger zu Rückkopplungen kommen. Die Analyse selbst läuft auch nicht statisch ab, sondern, bedingt durch die Modifizierung des Kategoriensystems, können neue Kategorien hinzugefügt und der Forschungsprozess weiter verfeinert werden.⁹²

Phase 1 ist die Planungsphase, in der die Forschungsfrage ausformuliert wird und eventuelle Hypothesen auf Grundlage von Literatur oder bestehenden Theorien gemacht werden. Außerdem werden Analyseeinheiten ausdefiniert. Die zweite Phase besteht aus der Entwicklung des Kategoriensystems, in dessen Verlauf die Kategorien ausdefiniert und die Regeln zum Codieren bestimmt werden. In Phase 3 wird das gesammelte Material entsprechend der zuvor ausformulierten Regeln codiert. In der letzten Phase werden das Datenmaterial und die Codierung ausgewertet.⁹³

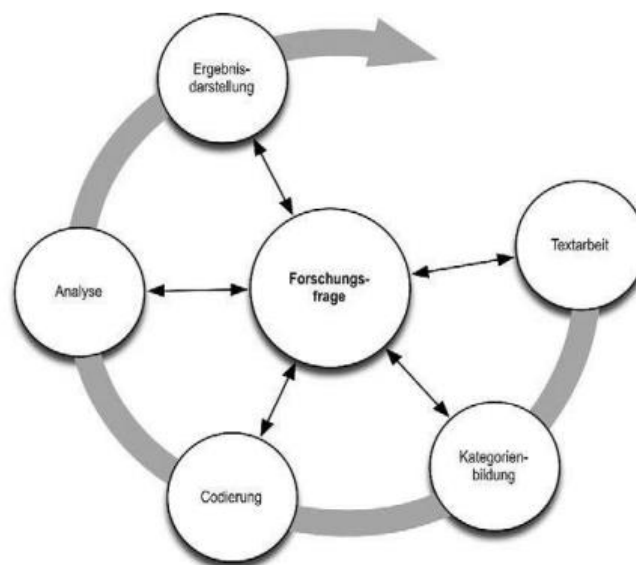


Abbildung 1 Ablaufschema der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz, S.45.

⁹² Vgl. Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 45ff.

⁹³ Vgl. Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 45.

6. Historisches Lernen und der Forschungsstand der Kompetenzmodelle

6.1 Historisches Lernen

Es gibt verschiedene Arten des Historischen Lernens. Zum einen kann Historisches Lernen formal innerhalb der Strukturen des Bildungswesens in Institutionen oder eigens geschaffenen pädagogischen Umfeldern, wie beispielsweise Abendkursen, ablaufen. Zum anderen kann Lernen beziehungsweise auch Historisches Lernen in Alltagssituationen mit informellem Charakter geschehen. Dabei lernen Schülerinnen und Schüler aus ihrem Alltag, in sozialen Situationen, Computerspielen oder Freizeitaktivitäten.⁹⁴

Angeregt durch das Finden von historischen Gegenständen, in einem Keller oder auf einem Dachboden, entsteht das Erkenntnisinteresse, das Stellen von Fragen und das Erfassen des Zeitunterschiedes sind erste Schritte Historischen Lernens. Das weitere Nachforschen und der Versuch mehr Informationen aus der Quelle zu erlangen, sprich das Erschließen der Quelle sind die nächsten Schritte eines potentiell informellen historischen Lernprozesses. Wenn im Anschluss an die erlangten Informationen, Vermutungen angestellt werden und versucht wird, Zusammenhänge zu koppeln spricht man von einer Interpretation und bietet die Möglichkeit, das Stück Geschichte in der Hand mit einem größeren Kontext zu verknüpfen.⁹⁵ Durch die nähere Beschäftigung mit dem Kontext der historischen Quelle können vergangene Probleme nachvollzogen und aus der modernen Perspektive betrachtet werden sodass kausale Zusammenhänge abgeleitet werden können.⁹⁶ Gleiches informelles Lernen kann unter Umständen auch durch Auseinandersetzung mit modernen historischen Inhalten wie beispielsweise in Filmen oder Videospielen initiiert werden.

Setzt man sich etwas genauer mit dem Phänomen des Historischen Lernens auseinander, kommt die Frage auf, was genau Historisches Lernen wirklich ist. Grundsätzlich kann man Historisches Lernen als die Auseinandersetzung von

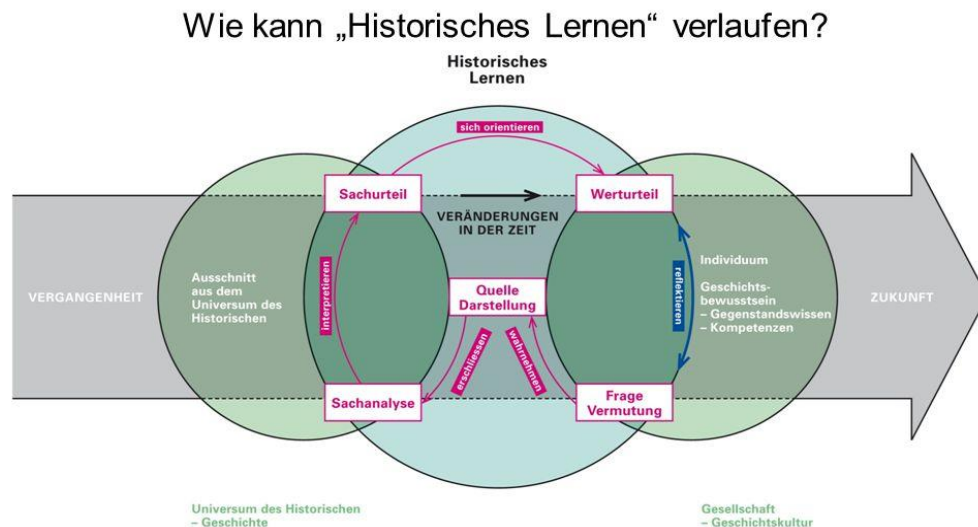
⁹⁴ Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Informelles Lernen (2024), In: Erwachsenenbildung.at, https://erwachsenenbildung.at/themen/neue_lernformen/informelles_lernen.php#:~:text=Formales%20Lernen%20ist%20jene%20Lernweise,Hause%20oder%20am%20Arbeitsplatz%20vor. (22.8.2023).

⁹⁵ Vgl. Gautschi, Kompetenzmodell, S. 4.

⁹⁶ Vgl. Gautschi, Kompetenzmodell, S. 4.

Individuen mit Inhalten oder Ausschnitten aus dem historischen Raum oder dem Universum des Historischen, sprich der Vergangenheit. Jörn Rüsen definiert dabei das Historische Lernen als einen Prozess des menschlichen Bewusstseins, in dessen Verlauf Zeiterfahrungen deutend angeeignet werden bei gleichzeitiger Entstehung, Aneignung und Weiterentwicklung entsprechender Kompetenzen.⁹⁷

Peter Gautschi hat im Jahr 2009 versucht den Prozess des Historischen Lernens mittels eines Struktur- und Prozessmodells in graphischer Form darzustellen. Dabei versucht Gautschi Prozesse in Form von Pfeilen und die daraus erwachsenden Produkte als Rechtecke darzustellen, das Historische Lernen, das Universum des Historischen und das sich mit der Geschichte auseinandersetzende Individuum werden als überlappende Kreise dargestellt.⁹⁸



Historisches Lernen (Struktur- und Prozessmodell):
Historisches Lernen geschieht in der Begegnung des Individuums mit einem Ausschnitt aus dem Universum des Historischen und bewirkt eine Veränderung des Individuums, des Universums des Historischen und/oder der Geschichtskultur.

Abbildung 2 graphische Darstellung des Prozesses des Historischen Lernens von Peter Gautschi (2009), S.47

⁹⁷ Vgl. Jörn Rüsen, Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen (2008), S. 6.

⁹⁸ vgl. Peter Gautschi, Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (2009), In: Monika Fenn (Hg.), Geschichtsunterricht erforschen, Bd. 1 (Schwalbach 2009), S. 47.

Historisches Lernen kann mit der gezielten Auseinandersetzung mit dem Vergangenen, basierend auf einem Erkenntnisinteresse und der Wahrnehmung des Historischen beziehungsweise einem Ausschnitt daraus (mittels Quellen oder historischer Darstellungen) beginnen. Im Zuge dessen versuchen die Lernenden das Wahrgenommene zu erschließen, zu identifizieren und den historischen Sachverhalt im Sinne einer Sachanalyse zu erfassen. Im Anschluss daran werden die gewonnenen Erkenntnisse in größere Kontexte gesetzt, unter anderem den Zusammenhang von Ursache und Wirkung und in der Gesamtheit des historischen Universums verortet. Durch die Herstellung einer Beziehung zwischen der gewonnenen Information, dem historischen Faktum und seiner geschichtlichen Bedeutung sowie einem Abgleich mit persönlicher und sozialer Betroffenheit können historische Werturteile im Hinblick auf gesellschaftliche Probleme oder Situationen in der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft formuliert werden.⁹⁹

Historisches Lernen ist jedoch nicht nur eine Frage an die Vergangenheit, sondern kann auch eine Frage ausgehend von einem bestehenden Werturteil sein, das zur Untersuchung des dazugehörigen Sachurteils anregt. Historisches Lernen ist also, wie man auch der Graphik entnehmen kann, in viele Richtungen und in verschiedenen Abfolgen möglich. Hinzu kommt die Tatsache, dass Historisches Lernen immer in allen Urteilen an den gegenwärtigen gesellschaftlichen Maßstäben und Normen überprüft werden muss.¹⁰⁰

Letztendlich soll Historisches Lernen dazu führen, dass Lernende wissen, wieso eine bestimmte Information im Universum des Historischen wichtig ist, wie dieses Thema mit anderen Elementen korreliert und welche Konsequenzen dieser Inhalt auf die einerseits individuelle und andererseits gesellschaftliche Gegenwart und auch Zukunft hat. Um Historisches Lernen möglich zu machen, benötigt es Kompetenzen.¹⁰¹

⁹⁹ Vgl. Gautschi, Kompetenzmodell, S. 6.

¹⁰⁰ Vgl. Gautschi, Kompetenzmodell, S. 6.

¹⁰¹ Vgl. Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, S. 48.

6.2 Forschungsstand der Kompetenzmodelle

6.2.1 Das Kompetenzmodell von Peter Gautschi

Grundsätzlich ermöglicht das Historische Lernen einzelnen Individuen Kenntnis darüber zu erwerben, wieso bestimmte Elemente und Inhalte aus dem Universum des Historischen relevant und wichtig sind und wie sich der Zusammenhang dieser Themen mit anderen historischen Inhalten gestaltet. Hinzu kommt die Information darüber, wie der ausgewählte Inhalt in das Universum des Historischen eingebunden ist und wie sich kausale Zusammenhänge auf Gegenwart und Zukunft der Gesellschaft auswirken können. Zur praktischen Durchführung dieses Historischen Lernens entwickeln die Lernenden sogenannte Kompetenzen, die nach der Definition von Weinert als die verfügbaren oder mit deren Hilfe erlernbaren Fähigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit einhergehende motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft diese Problemlösungsfähigkeiten in unterschiedlichen Situationen und Szenarien erfolgreich einzusetzen.¹⁰² Zieht man dabei noch die Ansichten Jörn Rüsens hinzu, der die Fähigkeit des Historische Erzählens, die Narrative Kompetenz, als zentrales Element des Geschichteunterrichts sieht, ergibt sich die Notwendigkeit, eine Mehrzahl an Kompetenzen und Operationen im Geschichtsunterricht zu entwickeln, um einerseits an die geschichtswissenschaftlichen und andererseits vor allem an die bildungspolitischen Entwicklungen anzuschließen.¹⁰³

Gautschi hat im Zuge dieser Annahme das oben gezeigte Geschichtskompetenzmodell konzipiert, indem er vier Problemzonen definiert hat: Wie kann man Fragen und Vermutungen zur Vergangenheit stellen und wie identifiziert man historische Zeugnisse? Wie erschließt man historische Quellen und Darstellungen und kommt zu einer Sachanalyse? In welchem Zusammenhang stehen einzelne Sachanalysen und wo sind sie im geschichtlichen Universum verortet?

¹⁰² Vgl. Franz Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit (2001), In: Franz Weinert ((Hg.)) Leistungsmessungen in Schulen (Weinheim 2001), S. 21f.; vgl. Gautschi, Guter Geschichtsunterricht (2009), S. 48.

¹⁰³ Vgl. Rösen, Historisches Lernen, S. 62f. Vgl. Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, S. 48.

Beziehungsweise wie kommt man zu einem Sachurteil? Warum beschäftigt man sich mit Geschichte und dem Vergangenen, beziehungsweise was ist der Sinn dessen? ¹⁰⁴

Zur Klärung dieser Fragen hat Peter Gautschi vier narrative Kompetenzen als grundlegende Anforderungen für Historisches Lernen identifiziert. Die Wahrnehmungskompetenz, als erste Kompetenz, soll dazu führen, Fragen an Quellen zu stellen, um geschichtsbezogene Vermutungen anstellen zu können, sowie die Wahrnehmung von Veränderungen in der Zeit zuzulassen. Die Erschließungskompetenz für historische Quellen und Darstellungen soll es ermöglichen, historische Sachanalysen kritisch anhand von Quellen und Darstellungen zu untersuchen, um zu einer eigenen Sachanalyse zu gelangen. Die geschichtliche Interpretationskompetenz bildet die Fähigkeit aus, Deutungen und Interpretationen durchzuführen, um ein historisches Sachurteil aufzubauen. Die vierte Kompetenz, die Orientierungskompetenz für Zeiterfahrung, soll letztendlich zur eigenen Orientierung in der Zeit beitragen und helfen, das historische Leben zu reflektieren.¹⁰⁵

6.2.2 Das Kompetenzmodell von Hans Jürgen Pandel

Auch bei Pandel ist der Kompetenzbegriff dem Konzept, das auch in dem in dieser Arbeit angewendeten Kompetenzmodell und dem Kompetenzmodell von Gautschi präsentiert wurde, recht ähnlich. Bei Pandel handelt es sich bei einer Kompetenz um mehr als eine Fähigkeit, nämlich um eine generative Fähigkeit, ein gelerntes Muster eine Handlung wiederholt auszuführen, wodurch man in der Lage ist, kognitive Leistung hervorzubringen, um neue kulturelle Darstellungen zu verstehen. Kurz gesagt ist laut Pandel eine Kompetenz eine Fähigkeit zur Lösung bestimmter fachspezifischer Probleme. Dennoch ist Pandel der Meinung, dass Kompetenzen in der Geschichtsdidaktik noch zu wenig abgesichert sind und der Kompetenzbegriff inflationär verwendet wird.¹⁰⁶

¹⁰⁴ Vgl. Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, S. 50.

¹⁰⁵ Vgl. Gautschi, Guter Geschichtsunterricht, S. 50ff.

¹⁰⁶ Vgl. Hans Jürgen Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA – Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula (Schwalbach 2005), S. 24.

Hans Jürgen Pandel sieht dennoch einen Vorteil in der Anwendung des Kompetenzbegriffes in der Geschichtsdidaktik, denn durch Kompetenzen löst sich die Geschichte von reinem Faktenwissen und öffnet ihren Blick auf größere Zusammenhänge eben bis hin in die Gegenwart. Geschichte ist nicht nur die Vergangenheit, sondern setzt sich in der Zukunft fort. Schülerinnen und Schüler müssen sich also auch nach der Schule in der Geschichte orientieren können.

Hinzu kommt der Umstand, dass es wichtig ist, historisches Wissen mit der Gegenwart zu verknüpfen, um komplexe Entwicklungen besser verstehen zu können und eine Transferleistung vorzunehmen. Eine Transferleistung basiert dabei immer auf Kompetenzen.¹⁰⁷ Abgesehen davon verändert sich Geschichte aufgrund ständig neuer Erkenntnisse in der Forschung dynamisch, was bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler auch in Zukunft mit neuen Diskursen, Informationen, Diskussionen und Kontroversen konfrontiert werden und damit umgehen können sollten.¹⁰⁸

Pandel definiert aus den zuvor genannten Gründen eigene historische Kompetenzen, die den Kompetenzen von Gautschi in ihrer Konzeption nicht unähnlich sind: die Gattungskompetenz, die Interpretationskompetenz, die narrative Kompetenz und die geschichtskulturelle Kompetenz.¹⁰⁹

7. Das Kompetenzmodell der FUER – Gruppe als Ausgangsmodell für die Analyse

Das FUER – Geschichtskompetenzmodell ist ein Kompetenzmodell, das von einem internationalen Konsortium, der FUER – Gruppe, geschaffen wurde und steht für „Förderung und Entwicklung eines reflektierten und (selbst)reflexiven Geschichtsbewusstseins“.¹¹⁰

Die Arbeit an einem Kompetenzmodell für den Geschichtsunterricht beziehungsweise für das Historische Lernen ist bis heute nicht abgeschlossen, da fortlaufend weitere

¹⁰⁷ Vgl. Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 25f.

¹⁰⁸ Vgl. Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 26.

¹⁰⁹ Vgl. Pandel, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 26.

¹¹⁰ Vgl. Ulrich Trautwein et al., Kompetenzen historischen Denkens erfassen – Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competences in History“ (HiTCH) (Göttingen 2017), S. 25.

Ausdifferenzierungen, Vertiefungen und Erweiterungen der bestehenden Kompetenzen vorgenommen werden.¹¹¹

In Bezug auf das Geschichtsbewusstsein sieht das FUER - Modell die Aufgabe des Geschichtsunterrichts insbesondere die verschiedenen Gattungen von Quellen und Darstellungen zu unterscheiden lehren und den Schülerinnen und Schülern bewusst machen, dass die Betrachtung als Quelle oder Darstellung oftmals von der Fragestellung abhängig ist.¹¹²

Die Basisoperatoren des FUER- Geschichtsmodells sind die Dekonstruktion und die Rekonstruktion. Das Geschichte beziehungsweise Vergangenheit als Teil des Zeitkontinuums unwiederbringlich vorbei sind, kann Geschichte in ihren Zeitverläufen nur retrospektiv betrachtet werden und muss anhand von einzelnen Überresten rekonstruiert werden.¹¹³ Durch das Herausarbeiten von „Vergangenheitspartikeln“ und den „Vergleich von verschiedenen Quellenaussagen“ beziehungsweise dem Ergebnis von Quelleninterpretationen wird die Rekonstruktion ermöglicht.¹¹⁴

Fragen aus der Gegenwart an die Vergangenheit konstruieren Geschichtsbilder, dennoch sind diese selbst perspektivisch zu betrachten und zielen nicht auf die Gesamtheit der Vergangenheit ab, sondern nur auf fokussierte historische Phänomene.¹¹⁵

Im Gegensatz zur Rekonstruktion werden bei der Basisoperation der Dekonstruktion vorliegende historische Narrationen untersucht und Schritt für Schritt im Hinblick auf inhärente Quellenbezüge, Zeit- und Sinnbildung sowie Orientierungsangebot, untersucht. Dabei werden Sachurteile und Werturteile vorgenommen.¹¹⁶ Die Dekonstruktion ist ein im Gegensatz zur Rekonstruktion rein analytischer Prozess und soll die Tiefenstruktur von historischen Narrationen erfassen und prüfen.¹¹⁷

Die einzelnen Kompetenzbereiche sind voneinander abgetrennt, dennoch bestehen direkte voneinander abhängige Korrelationen zwischen den einzelnen Bereichen, was

¹¹¹ Vgl. Trautwein et al, Kompetenzen historischen Denken, S. 25.

¹¹² Vgl. Trautwein et al., Kompetenzen historischen Denkens, S. 17.

¹¹³ Vgl. Waltraud Schreiber, Historisches Denken: ein Kompetenz Strukturmodell (2008), In: Zeitschrift für Pädagogik, Vol. 2 (2008), S. 200.

¹¹⁴ Vgl. Schreiber et al., Historisches Denken – Ein Kompetenz Strukturmodell (Roßdorf 2006), S. 24.

¹¹⁵ Vgl. Schreiber, Historisches Denken, S. 201.

¹¹⁶ Vgl. Trautwein et al., Kompetenzen historischen Denkens, S. 26.

¹¹⁷ Vgl. Schreiber et al., Historisches Denken, S. 24.

an der allgemeinen übergreifenden Prozessstruktur des Historischen Denkens liegt. Auf diese Weise gibt es einen logischen und nachvollziehbaren Zusammenhang zwischen Fragestellung, Methodik und Orientierung.

All das korreliert eng mit der Entwicklung einer Sachkompetenz.¹¹⁸ Deshalb stellt die dazugehörige Graphik die einzelnen Kompetenzbereiche mit einer gegenseitigen Überlappung dar. Im Idealfall steht eine Fragestellung zu Beginn eines Denkprozesses und stößt diesen an. Die historische Fragestellung stellt eine Vernetzung zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart her, wodurch man heutiges Handeln daran orientieren kann.

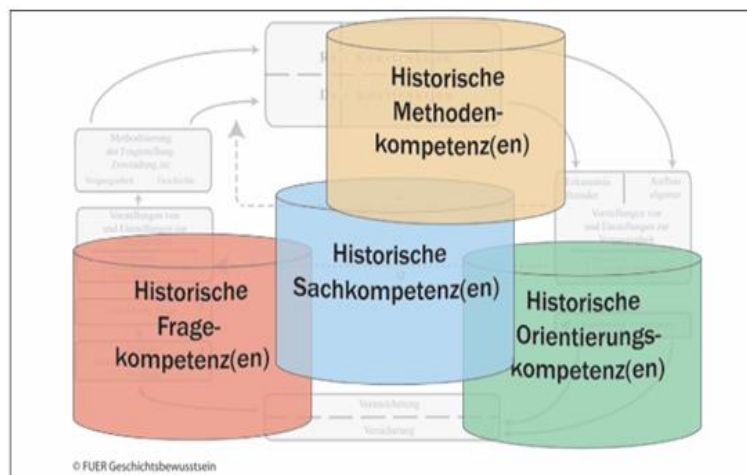


Abbildung 3 FUEr - Geschichtskompetenzmodell (2006), S.30.

Der Ablauf des FUEr- Kompetenzmodells wird nicht als einmalig linear betrachtet, sondern läuft spiralförmig ab. Die Fragekompetenz ist mit der Methodenkompetenz verknüpft, denn Rekonstruktion und Dekonstruktion, sowie historische Methoden führen zur Antwortfindung. Die Fragekompetenz und die Sachkompetenz sind auf diese Art und Weise verwoben, in der die Fragekompetenz das Stellen und Beantworten von Fragen und die Herstellung von Zusammenhängen zu einer Erweiterung der Sachkompetenz führt. Jede dieser Kompetenzen hat miteinander Anknüpfungspunkte und Überschneidungen, sodass deren Beziehungen noch weiter ausdifferenziert werden können.¹¹⁹

¹¹⁸ Vgl. Schreiber et al., Historisches Denken, S. 28.

¹¹⁹ Vgl. Schreiber et al., Historisches Denken, S. 30f.

7.1 Die Kernkompetenzen

Das FUER-Geschichtskompetenzmodell sieht außerdem als ultimatives Ziel die Ausbildung einer globalen Kompetenz, in Form der Kernkompetenz des Historischen Denkens. Dieses Kompetenzmodell wird in einzelne, klar definierte Kompetenzbereiche unterteilt, die aus dem System des Historischen Denkens extrahiert und abgeleitet wurden. Drei dieser Kompetenzbereiche, nämlich die Historische Fragekompetenz, die Methodenkompetenz und die Orientierungskompetenz etablieren sich durch Operationen und leiten sich direkt aus dem Prozess des Historischen Denkens ab. Die Historische Sachkompetenz strukturiert sich durch Kategorien und Konzepte. Dieser Kompetenzbereiche werden durch Kernkompetenzen strukturiert.¹²⁰

In diesem Modell beschreibt die Historische Fragekompetenz die Fähigkeit und Fertigkeit sowie die Bereitschaft, Fragen an die Geschichte und über die Vergangenheit zu formulieren und zu stellen, um so Chancen zur historischen Orientierung zu ermöglichen. Weiters schließt die Historische Fragekompetenz die Fähigkeit und Fertigkeit mit ein, selbst gestellte historische Fragestellungen zu erschließen, zu verstehen und schlussendlich beantworten zu können.¹²¹

Die Historische Methodenkompetenz gibt jene Fertigkeiten an, die benötigt werden, um fachspezifische Methoden anzuwenden, um Antworten auf historische Fragestellungen zu erhalten. Die Operationen, die dieser Kompetenz zu Grunde liegen, sind die historische Rekonstruktion und Dekonstruktion. Die Rekonstruktion induziert die fragengeleitete Erschließung anhand von Quellenmaterial und die Dekonstruktion beschreibt einen analytischen Prozess der Zerlegung und Prüfung einer historischen Narration in ihre Einzelteile, um tiefliegende Strukturen freizulegen.¹²²

Die Historische Orientierungskompetenz umfasst jene Fertigkeiten und Fähigkeiten, die es benötigt, Historisches Denken und alle damit einhergehenden Rückschlüsse in der eigenen Lebenswelt wirksam werden zu lassen. Die auf Basis der Rekonstruktion gewonnenen Antworten und Einsichten sollen anhand dieser Kompetenz auf die

¹²⁰ Vgl. Waltraud Schreiber et al., Historisches Denken, S. 18f.

¹²¹ Vgl. Schreiber et al., Historisches Denken, S. 22.

¹²² Vgl. Schreiber et al., Historisches Denken, S. 23f.

eigene Person, die eigene Gesellschaft und Weltsicht bezogen werden.¹²³ Dabei werden diese vier Kernkompetenzen definiert: die Reorganisation des eigenen Geschichtsbewusstseins, die Erweiterung des Verständnisses der Welt und des Fremden, die Reflexion des Selbst und die Reflexion und Erweiterung der Disposition zum Handeln.¹²⁴

Die vierte Kompetenz, die Historische Sachkompetenz, beschreibt jene Fähigkeiten sowie die Bereitschaft, das Universum des Historischen mit Hilfe von Konzepten und Kategorien zu strukturieren und entsprechende Fachbegriffe zu erschließen. Die Kernkompetenzen dieser Grundkompetenz sind die Begriffskompetenz und die Strukturierungskompetenz.¹²⁵

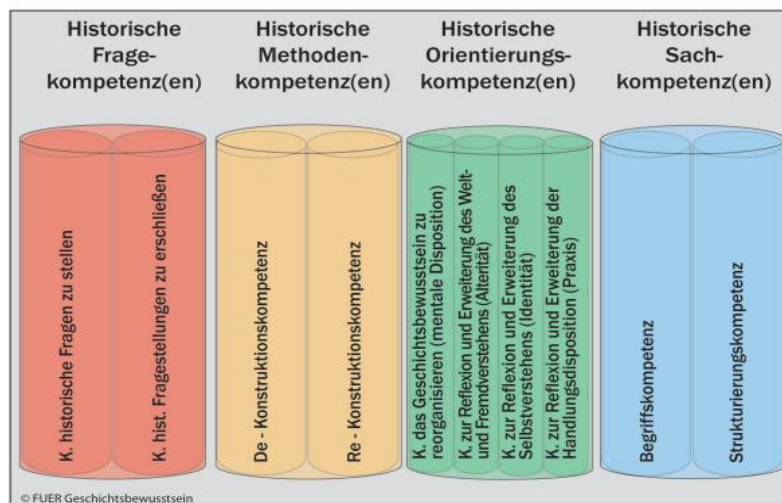


Abbildung 4 Historische Kompetenzen und Kernkompetenzen des FUER-Kompetenzmodells (2006), S.32.

¹²³ Vgl. Schreiber et al., Historisches Denken, S. 24.

¹²⁴ Vgl. Vgl. Schreiber et al., Historisches Denken, S. 32.

¹²⁵ Vgl. Schreiber et al., Historisches Denken, S. 28.

7.2 Einzelkompetenzen innerhalb des FUER- Modells

Neben den zuvor genannten Kernkompetenzen gibt es, nicht systematisch aus dem Modell abgeleitete, Einzelkompetenzen, die aber dennoch empirisch beobachtbar sind. Aufgrund der unterschiedlichen Anzahl und dem variierenden Grad der Ausdifferenzierung der Einzelkompetenzen können diese sowohl hierarchisch, nebenordnend, als auch überlappend auftreten.¹²⁶

Einzelkompetenzen können direkt aus dem Bereich der Kernkompetenzen oder aus dem Überlappungsbereich zweier Kernkompetenzen abgeleitet und ausdifferenziert werden. So kann man laut Schreiber beispielsweise aus der Rekonstruktionskompetenz „die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft Quellen historisch einzuordnen“ ableiten.¹²⁷ Aber nicht alle Einzelkompetenzen müssen aus Kernkompetenzen oder Kernkompetenzbereichen abgeleitet werden. Sie können entsprechend definiert werden, wenn sie zum Umgang mit Geschichte befähigen, aber dabei ist stets zu beachten, dass Einzelkompetenzen immer aus der Systematik der vier Kompetenzbereiche des Historischen Denkens erwachsen und sich an der vorgegebenen Terminologie orientieren. Eine Einzelkompetenz kann somit aber auch mehreren Kernkompetenzen zugeordnet werden.¹²⁸

7. 3 Graduierung zur Unterscheidung von Niveau und Qualität

Die Definition von Kompetenzbereichen, Kernkompetenzen und Einzelkompetenzen alleine reicht nicht für die Entwicklung eines vollständigen Kompetenzmodells. Wichtig ist außerdem noch die Betrachtung der Ausprägung und das Niveau der Kompetenzen beziehungsweise der Anwendung von Kompetenzen.¹²⁹ Grundlegend soll eine Graduierung die Formen des Historischen Lernens qualitativ unterscheiden.¹³⁰

¹²⁶ Vgl. Schreiber et al. Historisches Denken, S. 33.

¹²⁷ Schreiber et al., Historisches Denken, S. 33.

¹²⁸ Vgl. Schreiber et al. Historisches Denken, S. 33.

¹²⁹ Vgl. Schreiber et al. Historisches Denken, S. 35.

¹³⁰ Vgl. Schreiber et al. Historisches Denken, S. 36.

Rein formal unterscheidet man im FUER - Modell zwischen drei Qualitätslevels: dem „basalen“, dem „intermediären“ und dem „elaborierten“ Niveau, zwischen denen vielfache Zwischenebenen liegen, die jedoch der Einfachheit halber in dieser Arbeit nicht aufscheinen. Neben diesen drei Ebenen gibt es außerdem noch das Nullniveau, das die Abwesenheit jeglicher Kompetenzansätze beschreibt.¹³¹

Das basale Niveau der Kompetenzausprägung wird dadurch charakterisiert, dass grundlegende Konzepte, Kategorien beziehungsweise Verfahren des Historischen Denkens vorhanden sind, jedoch nicht in den üblichen entwickelten Formen zur Anwendung kommen, sondern nur situativ und spontan ohne Systematik eingesetzt werden.¹³² Anders gesagt, auf basaler Ebene zeigen die Lernenden ein grundlegendes deklaratives Faktenwissen, die Fähigkeit einfache Probleme zu identifizieren und Informationen zu analysieren.

Das intermediäre Niveau der Kompetenzausprägung zeichnet sich dadurch aus, dass die Lernenden über grundlegende Kategorien, Konzepte und Operationen verfügen, die im gesellschaftlichen Kontext üblich sind, um sich im Bereich des Historischen Denkens ihrer zu bedienen. Dabei können sich die Lernenden über einen „*common ground*“ hinweg verständigen.¹³³ Das intermediäre Niveau zeigt sich bei Lernenden also dann, wenn sie über ein gesteigertes Faktenwissen verfügen und bereits in der Lage sind grundlegende Urteile zu fällen, eigene grundlegende Erkenntnisse gewinnen und beginnen Bezüge zur Gegenwart herzustellen.

Das elaborierte Niveau der Kompetenzausprägung wird *„dadurch gekennzeichnet, dass Konventionen und ihr Orientierungspotential als solche erkannt, thematisiert, reflektiert und eventuell revidiert und abgewandelt werden können.“*¹³⁴ Das bedeutet die Lernenden können Konventionen erkennen und verändern, diese kritisieren beziehungsweise auch neue Konzepte, basierend auf den gesellschaftlichen Normen, aufbauen.¹³⁵ Das elaborierte Niveau der Auseinandersetzung zeigt sich dann, wenn die Lernenden beginnen eigenständig Verknüpfungen herzustellen und Informationen sowie den eigenen Lernprozess reflektieren, eigenständig Theorien entwickeln und komplexe Urteile fällen.

¹³¹ Vgl. Schreiber et al. Historisches Denken, S. 36.

¹³² Vgl. Schreiber et al. Historisches Denken, S. 38.

¹³³ Vgl. Schreiber, Historisches Denken, S. 208.

¹³⁴ Schreiber et al. Historisches Denken, S. 38f.

¹³⁵ Vgl. Schreiber et al. Historisches Denken, S. 38f.

7.4 Das FUER- Modell im österreichischen Lehrplan für Geschichte

Im österreichischen Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) für das Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung, Stand September 2023, verfügt ebenfalls über ein klar definiertes Kompetenzmodell, um durch Subjekt-, Handlungs-, Problem- und Wissenschaftsorientierung sowie durch Multiperspektivität historisches und politisches Lernen in Form der Aneignung von Sach- und Fachwissen sowie von Methodenwissen zu ermöglichen. Bei diesem Modell handelt es sich ebenfalls um das Kompetenzmodell der FUER – Gruppe, was bedeutet, dass sich der Geschichtsunterricht laut dem österreichischen Lehrplan auf die Kompetenzentwicklung nach dem FUER – Modell fokussiert.

Ziel ist es, ein reflektiertes und kritisches Geschichtsbewusstsein zu entwickeln und anhand dessen die Schülerinnen und Schüler in den Operatoren-Bereichen der Reproduktion, Transfer und Reflexion ihre Fähigkeiten entfalten können.¹³⁶

Die im RIS (Rechtsinformationssystem) einsehbaren, per konsolidierten Bundesgesetz bestimmten, AHS-Lehrpläne für Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung beschreiben folgende Kompetenzen: Historische Fragekompetenz, die Historische Methodenkompetenz, die Historische Sachkompetenz und die Historische Orientierungskompetenz.¹³⁷

Die Historische Fragekompetenz beschreibt auch hier die Fähigkeit, Fragen an die Vergangenheit zu stellen, beziehungsweise zu erkennen und auszuformulieren.¹³⁸

Die Historische Methodenkompetenz soll den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit vermitteln, eigenständig und kritisch mit historischen Quellen, im Rahmen der

¹³⁶ Vgl. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Lehrplan - allgemeinbildende höhere Schulen (2023), In: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (26.9.2023).

¹³⁷ Vgl. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Lehrplan - allgemeinbildende höhere Schulen (2023), In: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (26.9.2023).

¹³⁸ Vgl. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Lehrplan - allgemeinbildende höhere Schulen (2023), In: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (26.9.2023).

Quellenkritik, umzugehen, sowie Annahmen über die Vergangenheit zu rekonstruieren und bestehende Darstellungen zu hinterfragen.¹³⁹

Die Historische Sachkompetenz beschreibt das Wissen von Begriffen und Konzepten des Historischen und das Wissen über den dazugehörigen historischen Kontext.¹⁴⁰

Die Historische Orientierungskompetenz soll es den Schülerinnen und Schülern erleichtern, aufgrund des Geschehenen in der Vergangenheit die Gegenwart besser zu verstehen.¹⁴¹

7.5 Das FUER- Kompetenzmodell als Fundament der Analyse

Die Entscheidung, welches Kompetenzmodell für das vorliegende Forschungsprojekt, als Fundament herangezogen werden soll und letztendlich als Basis für das Codebuch dienen wird, fiel auf das Kompetenzmodell der FUER - Gruppe um Waltraud Schreiber.

Dies liegt vor allem daran, dass das FUER - Kompetenzmodell für Historisches Lernen als Grundlage für den österreichischen Lehrplan für das Schulfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung dient. Dadurch ergibt sich eine direkte Kontextüberschneidung, was eine leichtere Anwendung und Applikation im schulischen Kontext ermöglicht. Aufgrund des ganzheitlichen Ansatzes des Kompetenzmodells der FUER-Gruppe geht das Lernen über das reine Faktenwissen weit hinaus, da Elemente wie kritisches Denken, analytische Fähigkeiten und die Reflexionsfähigkeit gefördert werden, sodass die Lernenden neben dem Erlernen von *Hardfacts* auch zu eigenen Erkenntnissen, Werturteilen und Reflexionsschlüssen kommen. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten sollten anhand des Spielens von Computerspielen in unterschiedlicher Graduierung gefordert und entwickelt werden und im Zuge dieser Forschungsarbeit auch nachgewiesen werden.

¹³⁹ Vgl. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Lehrplan - allgemeinbildende höhere Schulen (2023), In: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (26.9.2023).

¹⁴⁰ Vgl. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Lehrplan - allgemeinbildende höhere Schulen (2023), In: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (26.9.2023).

¹⁴¹ Vgl. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Lehrplan - allgemeinbildende höhere Schulen (2023), In: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (26.9.2023).

8. Das populärhistorische Spiel und dessen historische Einordnung

Das für diese Arbeit und die damit einhergehende Datenerhebung ausgewählte populärhistorische Spiel ist das von Firaxis Games entwickelte und von 2kGames im Jahr 2021 publizierte Spiel *Sid Meier's Civilization VI*.

Das ursprüngliche Spiel *Civilization* wurde von Sid Meier, einer Legende des Gamedesigns, konzipiert und hat sich seit 1991 stark verändert und weiterentwickelt. Insgesamt wurden 40 Millionen Kopien der *Civilization* Spielreihe verkauft, wovon 11 Millionen alleine zu den Verkaufszahlen des Spiels *Civilization VI*. gerechnet werden können.¹⁴² Dabei konnte *Civilization VI*. alleine durch die Verkäufe auf der Spieleplattform Steam 357,7 Millionen Euro einspielen, wobei eine durchschnittliche Spielzeit von 133,9 Stunden pro gekauftem Spiel registriert wurde. Dies untermauert den Erfolg und den Einfluss den dieses Spiel, aufgrund seiner Repräsentation der Geschichte, auf die Gamingwelt innerhalb seines Genrebereichs und damit auch auf die Geschichtswahrnehmung hat.¹⁴³

8.1 Spielbeschreibung

Bei *Civilization VI*. handelt es sich um ein rundenbasiertes Globalstrategiespiel, das Teil des Spielgenres der 4X - Games ist, das ein Subgenre der RTS-Spiele (Realtime Strategiespiele) oder der Rundenbasierten Strategiespiele ist.

Der Begriff der 4X - Games leitet sich von den Aufgaben ab, die Spielerinnen und Spieler innerhalb des Spielprozesses erfüllen müssen, nämlich: *eXploring*, *eXpanding*, *eXploiting*, und *eXterminating*.¹⁴⁴ Dabei nehmen Spielende die Rolle eines allwissenden Anführers oder Anführerin ein, mit der Aufgabe, ihre Fraktion, sei es eine Nation, ein Imperium, ein Dorf, etc. zu entwickeln und zu expandieren und sich gegen eine Vielzahl von Hemmnissen durchzusetzen. *Exploring* beschreibt dabei das

¹⁴² Vgl. Dario Andric, Verkaufsstatistik Civilization (2023), In: Levvel, <https://levvel.com/civilization-statistics/> (18.4.2024).

¹⁴³ Vgl. Dario Andric, Verkaufsstatistik Civilization (2023), In: Levvel, <https://levvel.com/civilization-statistics/> (18.4.2024).

Vgl. Adam Chapman et al., What is historical game studies? Rethinking history (2017), S. 362.

¹⁴⁴ Vgl. Andrés Busterveld Muñoz, National Identity in historical videogames: An analysis how Civilization V represents the past (Leiden 2022) In: Daphne Halikiopoulou et al. Nations and Nationalisms, Vol. 28 (2022), S. 1315.

Erforschen des Spielfeldes beziehungsweise der Karte. Dies dient dazu, andere Fraktionen zu finden, sich selbst und seine Position auf der Karte zu verorten, Ressourcen zu analysieren und das geographisch strategische Vorgehen zu planen. Der Begriff der Expansion beschreibt die Ausbreitung des eigenen Kontrollbereiches, sprich die Inbesitznahmen von neuen unbesetzten Territorien, das Sichern von Ressourcen, aber auch das Erobern bereits besetzter Gebiete. *Exploitation* beschreibt das Nutzen von limitierten oder unlimitierten Ressourcen. Diese Mechanik geht einher mit der Ausweitung des eigenen Kontrollbereichs, denn je größer die eigene Fraktion ist, über umso mehr Ressourcen verfügt man und umso weniger haben andere Fraktionen. *Extermination* beschreibt die aus einer voranschreitenden Ausdehnung erwachsenden Konflikte mit anderen Fraktionen aufgrund der immer kleiner werdenden freien Gebiete, limitierten Ressourcen und entgegengesetzten politischen Ideologien oder Interessen. Dies resultiert in bewaffneten Konflikten und Kriegen, die oft erst mit der Auslöschung der schwächeren Fraktion enden.¹⁴⁵

Im Spiel *Civilization VI*. bespielt man die Geschichte der Menschheit und den Aufstieg der eigenen Fraktion ausgehend von einem kleinen Dorf im Neolithikum bis hin zu einer der führenden wirtschaftlichen, militärischen, kulturellen und politischen Nationen der Zeitgeschichte.

Als Spielerin oder Spieler von *Civilization VI*. beginnt man als neolithische Siedler mit der Aufgabe, einen geeigneten Platz zu finden, um einen strategisch günstigen Ort für eine Siedlung, die Grundlage für ein zukünftiges Weltreich, ausfindig zu machen. Im weiteren Verlauf müssen die Spielenden dieses Stammesdorf auf militärischer, politischer, wirtschaftlicher, religiöser und wissenschaftlicher Ebene entwickeln und verwalten, sodass es ein stetiges Wachstum in allen Bereichen gibt und sich aus einem einfachen Stammesdorf ein weltumspannendes Großreich entwickeln kann, das um eine Hegemonialstellung kämpft.

Dabei müssen die Spielerinnen und Spieler entsprechende wissenschaftliche Entwicklungen mitmachen, um neue Bauwerke und technische Hilfsmittel zu implementieren, wie beispielsweise das Rad, Navigation nach den Sternen, Schießpulver oder den Universitätscampus. Das Konzipieren von bestimmten

¹⁴⁵ Vgl. MobyGames, 4X Games, In: MobyGames, <https://www.mobygames.com/genre/4x/> (20.4.2024).
Vgl. Ho Quingxiang, 4X Games (2023), In: Redhare Studios,
<https://redharegames.wordpress.com/2023/08/15/simple-article-getting-into-4x-games/> (20.4.2024).

Distrikten ist dann weitere Voraussetzung für das Erbauen bestimmter Gebäude oder das Ausbilden bestimmter Einheiten.

Hinzu kommt das Verwalten der Bevölkerung, da man als Herrscher auf die Bedürfnisse seiner Bevölkerung eingehen muss, für notwendige Infrastruktur zu sorgen hat, sowie Annehmlichkeiten und Versorgung garantieren möchte. Eine weitere Ebene ist das politische Parkett, da man als Spielerin oder Spieler nicht alleine auf der Karte ist und man die Möglichkeit hat, mit allen anderen Fraktionen zu interagieren indem man Botschaften baut, diplomatische Geschenke mitbringt, Freundschaften und Bündnisse schließt, Handel betreibt oder aber auch Fraktionen denunziert, diplomatisch unter Druck setzt und sogar Krieg führt. Alles mit dem Ziel, die eigene Zivilisation nach vorne zu bringen.



Abbildung 5 Civilization VI., Einblick in die Details der Spielmechanik, hier: Stadtstatistiken



Abbildung 6 Civilization VI. Spielmaske, Blick auf einen Teil des römischen Imperiums und dessen eroberte Städte

Insgesamt gibt es 20 mögliche Zivilisationen, die man als Spielerin oder Spieler auswählen kann, um seine Reise durch die Geschichte zu beginnen. Diese Zivilisationen werden stellvertretend für die ganze Zivilisation von bekannten historischen Persönlichkeiten vertreten. Darunter finden sich Persönlichkeiten wie Friedrich Barbarossa, Mahatma Ghandi, Katharina de Medici, Trajan oder Theodore Roosevelt, etc.

Jede Zivilisation verfügt über für diese Fraktion charakteristische, Eigenschaften und Besonderheiten. So verfügt Trajan beispielsweise über die Soldateneinheit „Legionär“ und die Spezialbauwerke „Trajansäule“ oder „Bad“, um die römische Lebensweise zu repräsentieren. Die Spezialfähigkeit „Alle Wege führen nach Rom“ verweist auf Roms historische Position und unterstützt den Handel der eigenen Fraktion.

Perikles, Leitfigur der griechischen Fraktion, verfügt über die militärische Einheit der „Hopliten“ und hat als Spezialbauwerk beispielsweise die „Akropolis“, die vor allem Vorteile in Richtung des Kultursieges bringt, was den Kulturreichtum des Antiken Griechenlands unterstreichen soll. Des Weiteren verfügt Perikles über Spezialfähigkeit „Platos Republik“ um die griechische Demokratie hervorzuheben.

Friedrich Barbarossa wiederum verfügt über die Spezialfähigkeit „Kaiser des Heiligen römischen Reichs Deutscher Nation“, wodurch er Boni auf das Erobern von Stadtstaaten bekommt und „Freie und Reichsstädte“ wodurch Städte dieser Fraktion mehr Bezirke bauen können. Diese Fähigkeiten verweisen auf die Gründung des Heiligen römischen Reichs Deutscher Nation aus einer ursprünglich starken Zersplitterung. Das besondere Bauwerk der „Hanse“ und den damit vergesellschafteten Vorteilen im Bereich der Seefahrt und des Handels unterstreicht die industrielle Entwicklung Deutschlands und die Seefahrerkultur von Norddeutschland. Das „Uboot“ ist die besondere Einheit Deutschlands als eine Referenz an die Uboot-Kriegsführung im 20. Jahrhundert ist.

Auf diese Art und Weise versucht das Spiel *Civilization VI* die kulturellen, militärischen und politischen Unterschiede der einzelnen Kulturen aufzugreifen und eine für sie charakteristische Repräsentation innerhalb des Spiels zu schaffen, um auch unterschiedliche Dynamiken der Spielmechaniken zu generieren. Zur genaueren Auseinandersetzung mit den historischen Hintergründen der einzelnen Zivilisationen bietet *Civilization VI* ein eigenes Glossar oder auch Lexikon an, in dem jene, die sich genauer mit verschiedenen Begriffen oder Konzepten auseinandersetzen wollen,

nachschießen können. Dieses Lexikon ist sowohl im Spiel als auch außerhalb zugänglich.¹⁴⁶

Um das Spiel *Civilization VI* zu gewinnen, gibt es insgesamt fünf Möglichkeiten: den Herrschaftssieg, den Wissenschaftssieg, den Kultursieg, den Religionssieg oder den Punktesieg.

Bei einem Herrschaftssieg gewinnt die Fraktion, die alle ursprünglichen Hauptstädte der anderen Fraktionen eingenommen hat.¹⁴⁷

Der Wissenschaftssieg geht an die Fraktion, die die erste Kolonie außerhalb des eigenen Planeten im Zuge der Exoplaneten Expedition gründet.¹⁴⁸

Den Kultursieg erringt man dann, wenn die eigene Fraktion das kulturelle Epizentrum der bekannten Welt ist. Dazu muss eine Fraktion über eine Anzahl an Auswärtstouristen verfügen, die über die Anzahl der Heimattouristen der anderen Fraktionen hinausgeht.¹⁴⁹

Den Religionssieg erringt die eigene Fraktion dann, wenn die eigene Religion vorherrschend ist, also die Mehrheit der Menschen an diese Religion glauben.¹⁵⁰

Der Punktesieg tritt dann ein, wenn bis zum Jahr 2050 keine der Fraktionen eine der anderen Siegbedingungen erfüllt. Der Punktesieg setzt sich aus der Anzahl der Städte, der Bevölkerungszahl, der Anzahl der Technologien und Wunder, militärischen Erfolgen und vielen anderen Aspekten zusammen, die in einem Gesamtergebnis zusammengezählt werden. Die Zivilisation mit den meisten Erfolgen erhält die meisten Punkte und gewinnt daher das Spiel und die Hegemonialstellung.¹⁵¹

¹⁴⁶ Vgl. Firaxis Games, Civilopedia (2020), In: Civilopedia, https://www.civilopedia.net/de/rise-and-fall/civilizations/civilization_america (20.4.2024).

¹⁴⁷ Vgl. Firaxis Games, Herrschaftssieg (2020), In: Civilopedia, https://www.civilopedia.net/de/rise-and-fall/concepts/victory_2 (20.4.2024).

¹⁴⁸ Vgl. Firaxis Games, Wissenschaftssieg (2020), In: Civilopedia, https://www.civilopedia.net/de/rise-and-fall/concepts/victory_3 (20.4.2024).

¹⁴⁹ Vgl. Firaxis Games, Kultursieg, (2020), In: Civilopedia, https://www.civilopedia.net/de/rise-and-fall/concepts/victory_4 (20.4.2024).

¹⁵⁰ Vgl. Firaxis Games, Religionssieg (2020), In: Civilopedia, https://www.civilopedia.net/de/rise-and-fall/concepts/victory_5 (20.4.2024).

¹⁵¹ Vgl. Firaxis Games, Punktesieg (2020), In: Civilopedia, https://www.civilopedia.net/de/rise-and-fall/concepts/victory_6 (20.4.2024).

8.2 Historische Verortung des Spiels *Civilization VI*.

Civilization VI ist ein Spiel mit hoher Referenzialität auf historische Persönlichkeiten, Ereignisse und Entwicklungen und hat sich zum Ziel gesetzt, den gesamtgeschichtlichen Entwicklungsprozess einer Zivilisation ausgehend vom Neolithikum bis in die Zeitgeschichte, beziehungsweise die nahe Zukunft bis 2050, zu simulieren. Dabei fokussiert sich das Spiel nicht auf die Geschichte einer Fraktion/Nation, sondern auf die Geschichte der Menschheit in ihrer Gesamtheit. Im Verlauf der Spielgeschichte durchläuft man als Spielerin oder Spieler die historischen Epochen in chronologischer Reihenfolge und entwickelt seine Zivilisation weiter. Dieses Durch– beziehungsweise Erleben der Epochen und die damit einhergehenden Weiterentwicklungen entsprechen grundsätzlich der historischen Realität.¹⁵² Dazu basiert das Spiel auf historischem Datenmaterial, sodass das Spiel den realen Verlauf der Geschichte dennoch auf eine für das Spiel durchaus simplifizierte und angepasste Weise vermitteln kann. Zusätzlich dazu bietet das Spiel unterstützende Dokumente in Form von Sekundärliteratur über das Spielmenü zur weiteren Auseinandersetzung mit den historischen Informationen und Inhalten an.

Das Spiel *Civilization VI* hat es sich zu der schweren Aufgabe gemacht, die gesamte Menschheitsgeschichte in einem Spiel zusammenzufassen und diese spielmechanisch erfahrbar zu machen. Um das zu erreichen haben die Entwickler historische Ereignisse, Personen und Fähigkeiten anhand von historischem Datenmaterial rekonstruiert und innerhalb der Spielmechaniken miteinander verknüpft. Dabei kommt es zu einer gleichzeitigen aber unterschiedlichen Entwicklung der einzelnen Fraktionen, was einerseits die unterschiedlichen Epochenübergänge von realen Reichen und Imperien repräsentiert und andererseits auch den unterschiedlichen Entwicklungsstand derselben zeigt.

¹⁵² Vgl. Serdar Edem, Historical Strategy Games and Historical Thinking Skills: An Action Research on *Civilization VI* (2020), In: International Online Journal of Educational Science, Vol. 12 (2020), S. 149.

8.3 *Civilization* und Geschichtslernen

Auf wissenschaftlicher Ebene wird *Civilization*, trotz oftmaliger Nichtbeachtung im edukativen beziehungsweise im historischen Kontext, mittlerweile als ein viables Medium der Vermittlung angesehen, das ermöglicht, den Lernenden Geschichte visuell zu zeigen und Geschichte für sie erfahrbar zu machen. Dabei belohnt das Spiel die Spielenden für ihr bestehendes historisches Wissen und ermöglicht ihnen, das Spiel intuitiver und immersiver zu spielen und leistet mehr als nur das Vermitteln von deklarativem Faktenwissen.¹⁵³

Civilization geht dabei weit über den, oft den populärhistorischen Spielen vorgeworfenen, Fokus auf Verkaufszahlen hinaus, da sich eine eigene Community um das Spiel herum formiert hat, die der Meinung ist, dass man wertvolle Informationen aus dem Spiel gewinnen kann. Diese Communities spielen das Spiel nicht nur aufgrund der spielmechanischen Auseinandersetzung, sondern sie kreieren aktiv experimentelle und erfahrbare historische Narrative.¹⁵⁴

Das geht sogar so weit, dass Spieler eigene *Mods* (Englisch für Modifications) programmieren, um die historische Akkurateesse des Spiels zu steigern. Hinzu kommt, dass innerhalb dieser Communitys das Spiel nicht mehr nur gespielt wird, um Runden zu gewinnen, sondern um Antworten auf historische Fragestellungen zu erspielen. Darunter fällt das Nachspielen von realen historischen Ereignissen mit allen damit getroffenen Entscheidungen oder aber auch das kontrafaktische Spielen von alternativen Geschichtsverläufen. Ein Beispiel dafür wäre unter anderem das Kolonialisieren und Erobern von Ländern, die von der eigenen Fraktion im realen Geschichtsverlauf auch kolonialisiert wurden. Ein Beispiel für kontrafaktisches Spielen wäre die Rückgewinnung der Kontrolle über Zanzibar als Oman.¹⁵⁵

In dieser fortdauernden Wechselwirkung von soziohistorischen Settings von Spielern und dem Setting des Spieles selbst schafft das Spiel *Civilization VI* eine Möglichkeit, sich mit der eigenen Geschichtswahrnehmung auseinanderzusetzen, wodurch das Spielen von *Civilization VI* den Aspekt eines funktionalen Ludo-Narrativismus annimmt und das Spiel selbst zu einem metonymischen narrativen Medium wird, da laut

¹⁵³ Vgl. Adam Chapman, Is Sid Meier's Civilization history? (2013) In: Rethinking History, Vol. 17 (2013), S 316.

¹⁵⁴ Vgl. Chapman, Is Sid Meier's Civilization history?, S. 316.

¹⁵⁵ Vgl. Chapman, Is Sid Meier's Civilization history?, S. 316f.

Chapman, die Entwickler ähnliche Entscheidungen treffen, wie Historiker, die „richtige“ Geschichte schreiben, da im Zuge der Videospiegelgeschichte Bedeutung erzeugt wird, aber immer noch auf die referenzielle Natur der Beweise geachtet wird.¹⁵⁶ Insgesamt ermöglicht das Spiel *Civilization VI* eine Reflexion der eigenen Geschichtswahrnehmung und der eigenen historischen Identität, sowie eine Hilfe zur historischen Orientierung.

8.4 Rezeption und Kritik

Ein großer Kritikpunkt an *Civilization VI* ist die Simplifizierung der geschichtlichen Prozesse und der Geschichte selbst. Die Entwickler mussten einen Weg finden, die komplexen Entwicklungen der Geschichte herunterzubrechen, um diese innerhalb eines Spieles umsetzbar und erlebbar zu machen, was letztendlich auf Kosten der historischen Genauigkeit geschah.

Im Verlauf des Spielens von *Civilization VI* muss man sich der vorherrschenden Asynchronität bewusst sein, die zu Gunsten der Darstellung von historischen Entwicklungsprozessen in Kauf genommen wurde. Die führenden berühmten Persönlichkeiten der einzelnen Fraktionen stehen stellvertretend und symbolisch für ihr Volk, haben aber oftmals nicht gleichzeitig existiert. So hat Kaiser Trajan beispielsweise nie mit Theodore Roosevelt Krieg geführt oder Mahatma Ghandi hat sich niemals mit Friedrich Barbarossa verbündet. Weiters kommt als Ungenauigkeit hinzu, dass Napoleon Bonaparte, in seiner spielmechanischen Funktion als „Großer General“ in Realität, nicht den Abwurf der ersten Atombombe miterlebt hat oder ein Sherman Panzer niemals gegen napoleonische Linieninfanterie kämpfen konnte. Genauso lassen sich geographische Ungenauigkeiten im Spiel erklären, wenn man vom Spielmodus mit historischen akkuraten Startplätzen abweicht. So kann es in anderen Spielmodi dazu kommen, dass London in der Wüste liegt oder das Nachbarland von Deutschland beispielsweise Japan ist.

Oftmals divergieren Simulationen von der Realität aufgrund ihrer interaktiven Kapazitäten, was einerseits als Vorteil zum Erforschen von eigenen historischen Fragestellungen und kontrafaktischen Geschichtsvorstellungen aber andererseits

¹⁵⁶ Vgl. Chapman, Is Sid Meier's Civilization history?, S. 315.

auch als Abweichen vom tatsächlichen Verlauf der Geschichte gesehen werden kann. Außerdem kommt es zu einer Eingrenzung der historischen Erfahrung durch die von den Spielmechaniken gesetzten Grenzen.¹⁵⁷ Dies wird jedoch von Elliott angezweifelt, da dieser der Ansicht ist, dass Videospiele nicht isoliert betrachtet werden können, sondern nur in ihrer Interaktion mit den Spielerinnen und Spielern und der damit einhergehenden Vermittlung von Bedeutung, die aus der Interaktion zwischen Spieler und Spielmechaniken erwachsen.¹⁵⁸

Neben der allgemeinen Simplifizierung der historischen Entwicklung wird vor allem die lineare Darstellung der Geschichte kritisiert. Der Fortschritt der Spielerinnen und Spieler gestaltet sich innerhalb des Spiels als exponentiell und linear, wodurch eine positive Feedback Schleife entsteht. Man expandiert und wird mit Ressourcen und mehr Möglichkeiten belohnt. Man expandiert weiter und erobert eine andere Fraktion und wird erneut belohnt, was dazu führt, dass die Spielenden dazu angehalten werden, ein rapides und stetiges ununterbrochenes exponentielles Wachstum zu schaffen.¹⁵⁹ Jedoch konnte ein rein exponentielles und lineares Wachstum von realen historischen Imperien nur schwer oder eher gar nicht erreicht beziehungsweise vor allem nicht über einen größeren Zeitraum gehalten werden. Dazu kommt die Vermittlung eines „Endes von Geschichte“ durch das Erreichen der Hegemonialstellung in Form des Erreichens eines der Siegkriterien.¹⁶⁰

Eine kritische Betrachtung entlarvt die Zivilisationen des Spiels vielmehr als eine Art Nationalstaat, da jede Zivilisation als homogene Entität mit funktionierender kultureller und staatlicher Zugehörigkeit dargestellt wird. Zivilisationen verfügen über klar definierte und farblich gekennzeichnete Grenzen.¹⁶¹ Der Nationalstaat scheint die einzige Möglichkeit zu sein, da alle Fraktionen über zentralisierte und homogenisierte politische Strukturen verfügen, sodass eine nationszentrierte Geschichtsdarstellung präsentiert wird.¹⁶²

¹⁵⁷ Vgl. Busterveld Muñoz, National Identity, S. 1314.

¹⁵⁸ Vgl. A.B.R Elliott, Simulations and simulacra: History in videogames (2017) In: Práticas da História Journal on Theory, historiography and Uses of the past, Vol 5 (2017), S. 16f.

¹⁵⁹ Vgl. Busterveld Muñoz, National Identity, S. 1314.

Vgl. Matthew Wilhelm Kapell, Civilization and its discontents: American monomythic structure as historical simulacrum (2002) In: Popular Culture Review, Vol. 13 (2002), S. 133.

¹⁶⁰ Vgl. Busterveld Muñoz, National Identity, S. 1316.

¹⁶¹ Vgl. Busterveld Muñoz, National Identity, S. 1316.

¹⁶² Vgl. Busterveld Muñoz, National Identity, S. 1319.

Ein weiterer, mit der nationalstaatlichen Abgrenzung einhergehender Aspekt, ist, laut Benbeneck, die Opposition zu multikulturalistischen Zugängen und Handlungsstrategien, da die Spielerinnen und Spieler im Verlauf des Spielprozesses stets mit einer „Wir gegen sie“ - Ideologie konfrontiert sind.¹⁶³ Dabei wird jedoch außer Acht gelassen, dass das Spiel die Möglichkeit bietet, die Perspektiven der anderen Fraktionen einzunehmen, sodass es innerhalb der Ebene des Spiels, nicht jedoch innerhalb einzelner Partien, zu einer stetigen Neudefinition des „Wir“ kommen kann. Dennoch sieht Busterveld Muñoz die Gefahr einer problematischen Ausgestaltung von Multikulturalismus, da kulturelle Grenzen als Grenzen eines *nation states* dargestellt werden.¹⁶⁴ Innerhalb dieser „Wir gegen sie“ – Thematik fehlt außerdem die Möglichkeit einer friedlichen Lösung, da sich eine Fraktion am Ende des Spieles durchsetzen und auf die eine oder andere Weise gegen die anderen Fraktionen gewinnen muss. Zwar sind nicht alle Siegesbedingungen kriegerisch, dennoch ist es ein stetiges Gegeneinander und kein Miteinander.

Trotzdem kann man, laut Chapman, das Spiel *Civilization VI.* als historisches Medium betrachten, da es das Spiel schafft, historische Elemente und Entwicklungsprozesse auf einfache Weise, aber immer noch komplex darzustellen. Laut Chapman fehlt dem Spiel jedoch aufgrund seiner Gameplay orientierten Ausrichtung eine grundlegende geschichtswissenschaftliche Objektivität. Ungeachtet dessen erzeugt *Civilization VI.*, durch seine Darstellung und Interpretation von Geschichte, ähnlich wie andere kulturelle Artefakte, historische Narrative und schafft Bedeutung. Unbewusste Narrative, beziehungsweise „*unconscious histories*“¹⁶⁵ wie sie Chapman bezeichnet, sind zwar epistemologisch ungewünscht, aber dennoch historische Narrative und somit wirkmächtig. Insbesondere wenn man sich an Alun Munslow orientiert, der Geschichte als „*structures of meaning [that] are potent in direct relation to the effects they have on the lives of ordinary people*“¹⁶⁶ definiert, kann man auch in Anlehnung an Chapman hervorheben, dass historische Videospiele wie *Civilization VI.*, unter Rücksichtnahme auf ihre grundlegende Funktion als geschaffenes, kulturelles Artefakt, von ihrem Publikum als bedeutungsvolle Darstellung der Vergangenheit

¹⁶³ Vgl. Emily J. Benbeneck, *Phantasms of Rome: Videogames and cultural identity* (2013) In: Matthew Wilhelm Kapell et al. *Playing with the past: Digital games and the simulation of history* (Bloomsbury 2013), S. 86f.

¹⁶⁴ Vgl. Busterveld Muñoz, *National Identity*, S. 1318.

¹⁶⁵ Vgl. Chapman, *Is Sid Meier's Civilization history?*, S. 320.

¹⁶⁶ Vgl. Chapman, *Sid Meier's Is Sid Meier's Civilization history?*, S. 320. Alun Munslow, *Narrative and History (Theory and History)* (London 2007), S. 73.

wahrgenommen werden und so Teil des kulturellen Diskurses werden, wodurch ihre Funktion als Medium zur Generierung von historischen Narrativen nicht geleugnet werden kann.

9. Entwicklung des Codesystems

Der Code innerhalb der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz bezeichnet *„die Zuordnung einer Zahl, oder allgemeiner formuliert eines Zeichens, zu einem bestimmten Merkmal bzw. einer bestimmten Merkmalsausprägung.“*¹⁶⁷ Der Begriff Codiereinheit beschreibt jene Textstelle, die mit einer bestimmten Kategorie inhaltlich korreliert. Dabei können einzelne Textstellen durchaus auch mehreren Kategorien zugeordnet werden.¹⁶⁸ Was bedeutet, dass das Codebuch oder auch das Kategoriensystem die Gesamtheit aller Kategorien beziehungsweise Codes beschreibt, die für die Durchführung der Qualitativen Inhaltsanalyse benötigt werden. Dabei wird unterschieden, ob das Code- oder Kategoriensystem linear, hierarchisch oder als Netzwerk strukturiert wird.¹⁶⁹

Für die Durchführung dieser Forschungsarbeit wurde eine hierarchische Strukturierung gewählt, wodurch das Kategoriensystem aus mindestens einer übergeordneten und einer untergeordneten Ebene besteht, nämlich die dem FUER – Kompetenzmodell entsprechenden Kernkompetenzen als übergeordnete Kategorien und die daraus erwachsenden Einzelkompetenzen als Subkategorien.¹⁷⁰

Neben der hierarchischen Strukturierung verfolgt die Qualitative Inhaltsanalyse dieser Arbeit außerdem noch den deduktiven Ansatz der A-priori Kategorienbildung, die über bereits vordefinierte Kategorien und Codes verfügt.¹⁷¹ Dazu kommt außerdem noch eine Bewertung der Ausprägung der einzelnen Merkmale, die genau wie die A-priori Kategorien, an das FUER – Modell anknüpfen. Die im Modell beschriebene Graduierung unterscheidet sich in die zuvor erwähnte basale, intermediäre und elaborierte Auseinandersetzung und Kompetenzanwendung.

¹⁶⁷ Vgl. Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 35.

¹⁶⁸ Vgl. Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 41.

¹⁶⁹ Vgl. Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 38.

¹⁷⁰ Vgl. Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 38.

¹⁷¹ Vgl. Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 64.

9.1 Die Haupt- und Subkategorien des Codesystems

Die dem deduktiven Ansatz entsprechenden vordefinierten Hauptkategorien entsprechen den im FUER - Kompetenzmodell entwickelten Kernkompetenzen: der Historischen Sachkompetenz, der Historischen Fragekompetenz, der Historischen Orientierungskompetenz und der Historischen Methodenkompetenz.

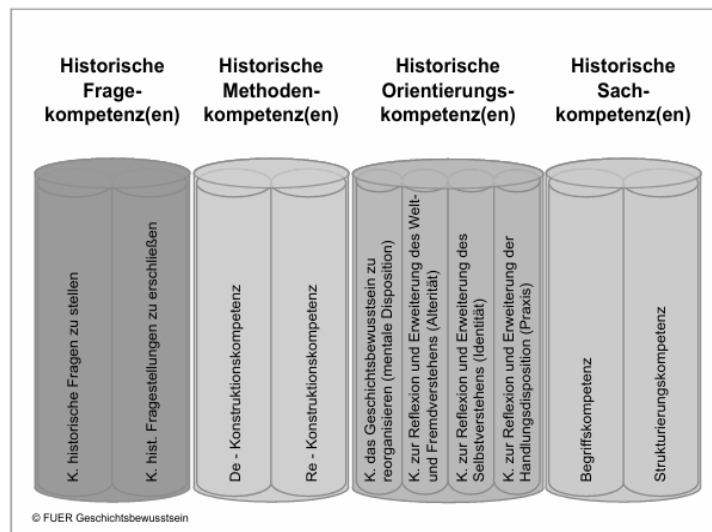


Abbildung 7 Operationalisierung der Kompetenzbereiche (Schreiber 2006), S.58.

9.1.1 Die Historische Sachkompetenz

Die Historische Sachkompetenz beschreibt „*die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur begrifflichen Kategorisierung*“.¹⁷² Dabei handelt es sich um die Anwendung und Verwendung von inhaltsbezogenen Kategorien und deklarativem Wissen. Unter Anwendung der Historischen Sachkompetenz sollen Lernende über das Wissen über historische Personen, Ereignisse und Zusammenhänge beziehungsweise Kontexte verfügen. Diese Kompetenz ermöglicht es den Lernenden, sich basierend auf Kategorien und Sinnbildungsmustern über historische Orientierung und Entwicklungsprozesse, beziehungsweise historische Veränderungen, auszutauschen.¹⁷³

¹⁷² Trautwein et al, Kompetenzen historischen Denkens, S. 34.

¹⁷³ Vgl. Trautwein et al., Kompetenzen historischen Denkens, S. 34.

Als Subkategorien der Historischen Sachkompetenz werden folgende Kompetenzen herangezogen: die Begriffskompetenz und die Strukturierungskompetenz.

Diese beiden Kompetenzen entsprechen einer basalen Auseinandersetzung mit den historischen Inhalten in Form von deklarativem Faktenwissen im Bereich der Begrifflichkeiten und Geschichtsstrukturen.¹⁷⁴ Die Strukturierungskompetenz kann aber bereits Teil einer intermediären Auseinandersetzung sein und beinhaltet die Fähigkeit, Konnekte, also Zusammenhänge zwischen historischen Ereignissen zu erkennen und zu verstehen.

9.1.2 Die Historische Fragekompetenz

Die Historische Fragekompetenz entwickelt sich aus der Tatsache, dass Historisches Denken aus einer „Verunsicherung“ gegenüber bestehenden historischen Sinnbildern entsteht. Fragen können aber auch durch Begegnungen mit dem Unerwarteten oder durch Lernerfahrungen entstehen. Kern der Historischen Fragekompetenz ist jedoch die „Bündelung der Verunsicherung in einer historischen Fragestellung“.¹⁷⁵ Geschichte entsteht durch das Stellen historischer Fragen, da diese Denkprozesse grundlegend anstoßen.¹⁷⁶ Die Kernkompetenz beschreibt dabei *„die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft eigene historische Fragen zu stellen (inhalts-, verfahrens- und theorienbezogen)“*.¹⁷⁷ Das Formulieren und Verfassen von inhaltsbezogenen historischen Frage, insbesondere in Form der klassischen W – Fragen mit dem Ziel des Erfahrens von deklarativem Wissen ist Teil einer basalen Auseinandersetzung. Je komplexer die Fragestellung ist, desto höher ist auch die Graduierung. Verfahrens- und theoriebezogene Fragestellungen beziehungsweise auch bei der Bildung von Urteilen wird ein intermediäres Niveau induziert. Sobald Lernende innerhalb der Fragestellungen beginnen, ihr eigenes Geschichtsbild zu hinterfragen beziehungsweise die Vergangenheit mit der Gegenwart in Verbindung setzen, wird ein elaboriertes Niveau aufgewiesen.

¹⁷⁴ Vgl. Trautwein et al., Kompetenzen historischen Denkens, S. 31.

¹⁷⁵ Trautwein et al, Kompetenzen historischen Denkens, S. 32f. Vgl. Trautwein et al, Kompetenzen historischen Denkens, S. 32f.

¹⁷⁶ Vgl. Schreiber, Historische Denken, S. 204.

¹⁷⁷ Schreiber, Historische Denken, S. 204.

Subkategorien der Historischen Fragekompetenz, neben der Kompetenz historische Fragen zu stellen, sind die Identifikationskompetenz und die Fragekompetenz. Die Identifikationskompetenz beschreibt die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft *„Fragestellungen, die in vorliegenden historischen Narrationen verfolgt wurden, zu erkennen und zu verstehen“*¹⁷⁸ und die Fragekompetenz beschreibt die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft Fragen an die Geschichte zu stellen.¹⁷⁹

9.1.3 Die Historische Orientierungskompetenz

Die Historische Orientierungskompetenz beschreibt das Zurechtfinden und Orientieren in unmittelbar gemachten und entfernten nicht selbstgemachten Erfahrungen und das damit einhergehende Einbinden in Sinn- und Zeitkontinua, sodass basierend auf Erfahrungen der Geschichte eine bessere Orientierung in Gegenwart und Vergangenheit ermöglicht wird.¹⁸⁰ Mittels De- und Rekonstruktionsprozessen soll aus der Geschichte ein Bezug zur Gegenwart hergestellt werden und auch Handeln basierend auf historischen Grundlagen argumentiert werden. Diese Kompetenz benötigt ein hohes Maß an Selbstreflexionsfähigkeit, weswegen sie nur auf intermediärem oder elaboriertem Niveau durchgeführt wird. Innerhalb der Historischen Orientierungskompetenz wird das historische Selbst- und Fremdverständnis reflektiert, hinterfragt und reorganisiert.¹⁸¹

Subkategorien der Historischen Orientierungskompetenz sind die Reorganisationskompetenz, die Kompetenz des Fremdverstehens, die Identitätsreflexionskompetenz und die Handlungsdispositionskompetenz. Die Reorganisationskompetenz beschreibt *„die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die eigenen Möglichkeiten zur Verarbeitung von Vergangenheit und Geschichte zu reflektieren und gegebenenfalls zu revidieren.“*¹⁸² Die Kompetenz des Fremdverstehens bezeichnet die *„Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, auf der Grundlage historischer Narrationen die eigene Vorstellung der Welt zu reflektieren.“*¹⁸³

¹⁷⁸ Schreiber, Historische Denken, S. 204.

¹⁷⁹ Vgl. Schreiber, Historische Denken, S. 204.

¹⁸⁰ Vgl. Schreiber, Historische Denken, S. 205.

¹⁸¹ Vgl. Trautwein et al, Kompetenzen historischen Denkens, S. 34.

¹⁸² Schreiber, Historisches Denken, S. 205.

¹⁸³ Schreiber, Historisches Denken, S. 205.

Die Kompetenz der Identitätsreflexionskompetenz umfasst auch das Hinterfragen und eventuelle Revidieren der eigenen historischen Identität. Die Handlungsdispositionskompetenz beschreibt ein durch aus der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit gewachsenes Handlungsrepertoire, das in konkreten Situationen Problemlösungsstrategien eröffnet.¹⁸⁴

9.1.4 Die Historische Methodenkompetenz

Bei der Historischen Methodenkompetenz handelt es sich um die *„Fähigkeit und Fertigkeit historische Narrationen zu entwickeln beziehungsweise vorhandene historische Narrationen (...) in ihrer Tiefenstruktur zu erfassen, sowie um die Bereitschaft diese Fähigkeiten und Fertigkeiten (...) für die Pragmatik des Alltags zu nutzen.“*¹⁸⁵ Das bedeutet, es handelt sich bei der Historischen Methodenkompetenz um die Fähigkeit der methodisch regulierten Rekonstruktion und Dekonstruktion historischer Narrative. Das umfasst insbesondere die Arbeit mit historischen Quellen, wie beispielsweise die äußere und innere Quellenkritik, die Interpretation von Quellen oder die kritische Analyse historischer Narrationen.¹⁸⁶

Die Subkategorien der Historischen Methodenkompetenz sind die Rekonstruktionskompetenz, die sich insbesondere durch das Arbeiten mit historischen Quellen auszeichnet und die Dekonstruktionskompetenz, die sich unter anderem durch eine kritische Analyse von bestehenden historischen Narrationen auszeichnet und beispielsweise die Plausibilität prüft.¹⁸⁷ Die Rekonstruktionskompetenz wird im Zuge der Spielprozesse aus Mangel an Auseinandersetzung mit Primärquellen voraussichtlich nicht Aufscheinen, aber eine kritische Beurteilung und Analyse des Spiels kann auf eine Anwendung der Dekonstruktionskompetenz hindeuten.

¹⁸⁴ Vgl. Schreiber, Historisches Denken, S. 205.

¹⁸⁵ Schreiber, Historisches Denken, S. 204.

¹⁸⁶ Vgl. Trautwein et al, Kompetenzen historischen Denkens, S. 33.

¹⁸⁷ Vgl. Trautwein et al, Kompetenzen historischen Denkens, S. 33.

9.2. Das Codebuch

Das Codebuch oder auch Kategoriensystem ist, laut Kuckartz, jenes Dokument, in dem alle Kategorien und Codes mit ihren Abkürzungen und Beschreibungen festgeschrieben stehen.

Dieses Codebuch bildet die Basis für die Analyse der Daten, da sie eine Normierung der zu findenden Items darstellt und das Datenmaterial so strukturiert, dass die Items den entsprechenden Kategorien zugeordnet werden können. Den jeweiligen Kategorien werden entsprechende Abkürzungen und Farben zur Identifikation zugewiesen.

In der Tabelle werden die einzelnen Kernkompetenzen und die dazugehörigen Subkompetenzen genau definiert und ausgewiesen und zur Erleichterung des Codierprozesses mit Beispielen aus dem Datenmaterial unterlegt.

Kernkompetenz	Beschreibung	Subkategorie	Beschreibung	Beispiel	Graduierung
Historische Sachkompetenz (HS)	Die historische Sachkompetenz wird durch deklaratives Wissen, Kategorisierung und das Wissen über historische Veränderungen definiert.	Begriffskompetenz (HSBK)	Deklaratives Wissen von historischen Fachbegriffen, Modellen, Personen	„Republik ist, wenn das Volk entscheidet wer an der Macht ist“ (P2, S.1)	basal
		Strukturierungskompetenz (HSSK)	Systematisieren von theorien-, methoden- und inhaltsbezogenen Begriffen	„Burgen, wir gehen langsam ins Mittelalter“. (P2, S.2)	basal - intermediär
Historische Fragekompetenz (HF)	Die historische Fragekompetenz beschreibt das Erkennen und Stellen von Fragen an die Geschichte.	Fragekompetenz (HFK)	Das Stellen von Fragen an die Geschichte	„Was ist Kolonisierung?“ (P3, S.2)	basal - elaboriert
		Identifikationskompetenz (HFIK)	Das Erkennen von historischen Fragestellungen innerhalb bestehender Narrationen		intermediär - elaboriert
Historische Orientierungskompetenz (HO)	Die historische Orientierungskompetenz beschreibt das Zurechtfinden und Orientieren in unmittelbar gemachten und nicht gemachten vergangenen Erfahrungen und die damit einhergehende Bildung von Sinnkontinua.	Reorganisationskompetenz (HORK)	Das Reorganisieren der eigenen Möglichkeiten zur Verarbeitung von Vergangenheit.	„Gab es irgendein römisches Äquivalent der Bibliothek von Alexandria? Ja aber die hat ja auch irgendwann zum römischen Reich gehört, also ist es dasselbe im Endeffekt“ (P5, S.6)	intermediär - elaboriert
		Kompetenz des Fremdverstehens (HOKF)	Das Reflektieren der eigenen Weltvorstellung und der Perspektive auf die Vergangenheit.	„keine diplomatische/demokratische Politik, weil ja die Oligarchie sich selber sozusagen (...) sie entscheiden über alles andere“ (P4, S.2)	elaboriert

Kernkompetenz	Beschreibung	Subkategorie	Beschreibung	Beispiel	Graduierung
Historische Orientierungskompetenz (HO)	Die historische Orientierungskompetenz beschreibt das Zurechtfinden und Orientieren in unmittelbar gemachten und nicht gemachten vergangenen Erfahrungen und die damit einhergehende Bildung von Sinnkontinua.	Identitätsreflexionskompetenz (HIRK)	Das Reflektieren der eigenen Identität	„Religion hat halt sehr gut zur Kultur beigetragen, aber vielleicht den wissenschaftlichen Fortschritt etwas eingedämmt, weil hätten wir jetzt gesagt, wir hätten jetzt nie eine Religion oder so gehabt in dem Ausmaß die Kontrolle über (...) über das was die Menschen denken gehabt hätten, dann wären wir vielleicht wissenschaftlicher weiter, einfach weil mehr Leute hinterfragt hätten“ (P5, S.2)	elaboriert
		Handlungsdispositionskompetenz (HOHK)	Das Anwenden eines durch aus der Geschichte erwachsenen Handlungsrepertoire s.	„Ich werde beginnen mit einer Stadtmauer, um mich vor Eindringlingen zu schützen“ (P1, S.1)	intermediär - elaboriert

Kernkompetenz	Beschreibung	Subkategorie	Beschreibung	Beispiel	Graduierung
Historische Methodenkompetenz (HM)	Die historische Methodenkompetenz beschreibt das Erfassen, Prüfen und Entwickeln von bestehenden historischen Narrationen	Rekonstruktionskompetenz (HMRK)	Die analytische Betrachtung historischer Quellen		intermediär - elaboriert
		Dekonstruktionskompetenz (HMDK)	Die kritische Prüfung bestehender historischer Narrationen	„Nein die waren nicht gleichzeitig, Katharina war viel, viel, viel, viel später als Perikles“ (P2, S.3).	intermediär - elaboriert

10. Datenerhebung und Datenauswertung

Die Datenerhebung erfolgte nach dem Prinzip des *Lauten Denkens/Spielens* von Klaus Konrad und gestaltete sich in der Hinsicht, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nach einer kurzen Einführung in die Spielmechanik und die Erhebungsmodalitäten, sowie einem kurzen Probespiel von *Civilization VI.*, eine Sequenz von 30 Minuten spielten und in diesem Prozess alles verbalisieren sollten, was sie sahen und dachten. Die forschende Person hat mit Zwischenanmerkungen und gelegentlichem Nachfragen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an das Weiterreden und Vertiefen der Gedanken erinnert.

Im Anschluss an die Spielsequenz füllten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen kurzen Fragebogen zur Selbstreflexion aus, um zu erheben, wie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer das Spielen für sich erlebt haben und wie sie die Relation des Spielens und des Lernens für sich wahrnehmen, um so mittels Introspektion auch einen Einblick in die eigene Meinung und Wahrnehmung der Teilnehmenden zu erlangen.

Insgesamt wurde Datenmaterial im Ausmaß von 150 Minuten von 5 Teilnehmerinnen und Teilnehmern in den Altersgruppen 12-14, 14-16 und 16-18 Jahren aus unterschiedlichen Schultypen (AHS und HLW) erhoben, welches mittels der Software MAXQDA transkribiert und ausgewertet wurde. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren sowohl männlichen als auch weiblichen Geschlechts.

10.1 Globale Datenauswertung

Bei der Auswertung im Zuge der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz gewonnenen Datensätze wurde auf globaler Ebene, also in der Gesamtheit aller Datensätze, insgesamt 274 interessante Items herausgefiltert und dokumentiert. Die Verteilung der identifizierten Ereignisse gestaltet sich folgendermaßen:

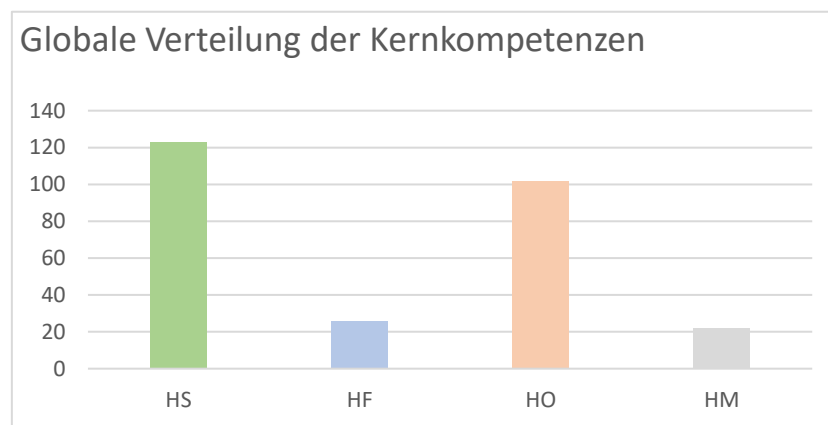


Abbildung 8 Globale Verteilung der Kernkompetenzen (2024).

In Bezug auf die Historische Sachkompetenz (HS) konnten insgesamt bei allen teilnehmenden Personen 123 Items identifiziert werden, die in den Textdokumenten im Anhang grün markiert sind. In der Aufteilung der Subkategorien wurden 44 Items der Strukturierungskompetenz (HSSK) und 79 Items der Begriffskompetenz (HSBK) gefunden und registriert.

In Hinblick auf die Historische Fragekompetenz (HF) wurden insgesamt 26 Items ermittelt und blau markiert. Bei der Historischen Fragekompetenz (HFK) wurden die Subkategorien der Historischen Fragekompetenz (HF) zum Formulieren von Fragen an die Vergangenheit 26-mal registriert. Die Identifikationskompetenz (HFIK) beziehungsweise das Identifizieren von bestehenden historischen Fragestellungen innerhalb des Mediums wurde kein Mal gefunden.

Items der Historischen Orientierungskompetenz (HO) wurden insgesamt 104-mal erfasst. Die Items wurden rot im Textmaterial markiert. Dabei wurden 56 Items der Handlungsdispositionskompetenz (HOHK) gefunden, mittels derer die Lernenden auf historischer Grundlage Handlungsstrategien abgeleitet haben. Die Kompetenz des

Fremdverstehens (HOKF) mittels derer historische Weltvorstellungen oder Informationen reflektiert werden, wurde insgesamt 29-mal erfasst. Die Historische Reorganisationskompetenz (HORK), die zu einer Reorganisation der bestehenden Fähigkeiten und Fertigkeiten der eigenen Möglichkeiten der Verarbeitung von Vergangenheit führt wurde 14-mal registriert. Und die Identifikationskompetenz (HIRK), die das Reflektieren der eigenen historischen Identität beschreibt, wurde im Verlauf der Auswertung 4-mal gefunden.

In Bezug auf die Historische Methodenkompetenz (HM) wurden in der Gesamtheit des Datenmaterials 22 Items detektiert. Diese Items können der Subkompetenz der Dekonstruktionskompetenz (HMDK) zugeordnet werden, mittels derer die Lernenden bestehende historische Darstellungen oder Narrationen kritisch hinterfragt haben. Aus Mangel an Primärquellenmaterial wurde die Rekonstruktionskompetenz (HMRK) im Verlauf der Spielprozesse nicht registriert.

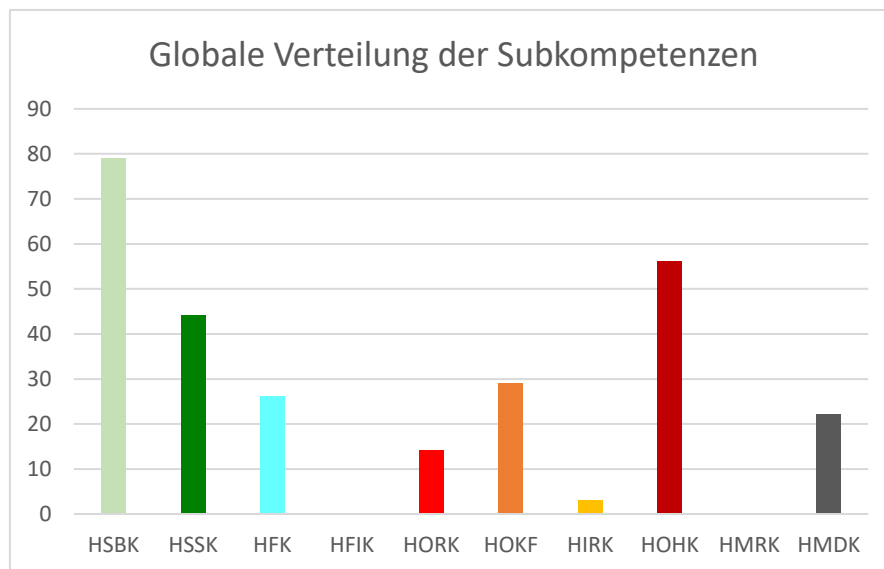


Abbildung 9 Globale Verteilung der Subkompetenzen (2024).

Im Hinblick auf die prozentuelle Verteilung der Subkompetenzen kann man klar erkennen, dass die Begriffskompetenz mit 29% am meisten registriert wurde. Die Handlungsdispositionskompetenz wurde mit 20% am zweitmeisten markiert, gefolgt von der Strukturierungskompetenz. Damit ist die Historische Sachkompetenz die Kernkompetenz, die mit Abstand am meisten identifiziert wurde, denn 45% aller Items gehören der Sachkompetenz an.

Die Historische Orientierungskompetenz folgt mit 37% nach, denn neben den 20% der Handlungsdispositionskompetenz wurden 11% der Kompetenz des Welt- und Fremdverstehens und 1% der Identitätsreflexionskompetenz und 5% der Reorganisationskompetenz, detektiert.

Die Historische Fragekompetenz kommt auf 10% und die Methodenkompetenz auf insgesamt 8%.

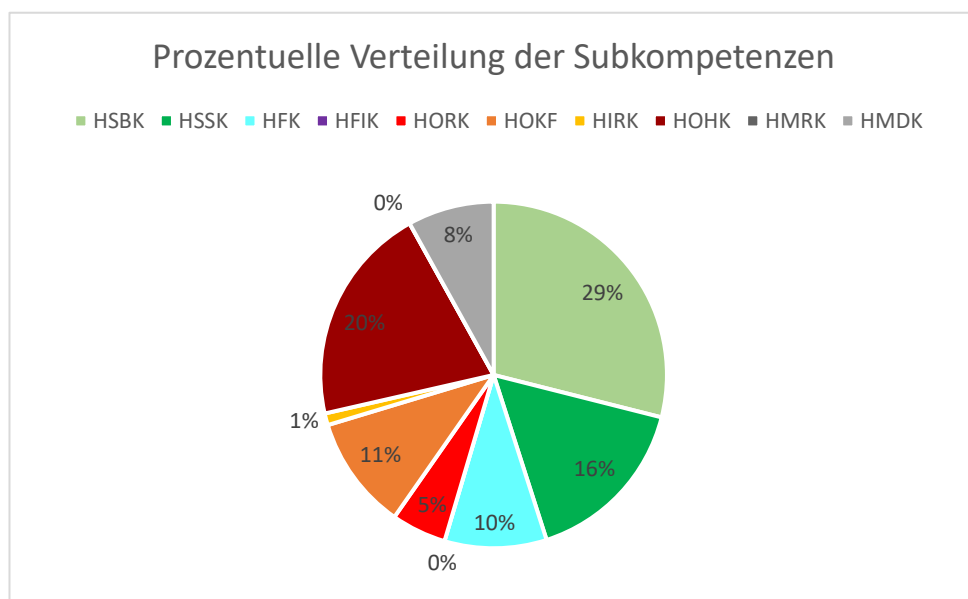


Abbildung 10 Prozentuelle Verteilung der Subkompetenzen (2024).

In einer detaillierteren, aber dennoch globalen Betrachtung, in der die einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer gesondert betrachtet werden, ergibt sich folgendes Bild.

	Historische Sachkompetenz		Historische Fragekompetenz		Historische Orientierungskompetenz				Historische Methodenkompetenz		
	HSBK	HSSK	HFK	HFIK	HORK	HOKF	HIRK	HOHK	HMRK	HMDK	
Person 1	19	18	6	0	2	7	1	21	0	4	78
Person 2	13	8	0	0	4	3	0	6	0	5	40
Person 3	13	4	9	0	2	2	0	9	0	1	40
Person 4	10	4	7	0	2	5	0	8	0	1	37
Person 5	24	10	4	0	4	12	2	12	0	11	79
	123		26		103				22		274

Person 1 hat insgesamt 78 Items produziert. Dabei konnten 37 Items der Historischen Sachkompetenz, 6 Items der Historischen Fragekompetenz, 31 der Historischen Orientierungskompetenz und 4 der Historischen Methodenkompetenz zugeordnet werden.

Bei Person 2 konnten insgesamt 40 Items identifiziert werden. 21 davon gehörten der historischen Sachkompetenz an, kein Item der Historischen Fragekompetenz, 13 der Historischen Orientierungskompetenz und 5 der Historischen Methodenkompetenz.

Person 3 produzierte insgesamt 40 Items, davon gehörten 17 zur Historischen Sachkompetenz, 9 zur Historischen Fragekompetenz, 13 zur Historischen Orientierungskompetenz und 1 Item zur Historischen Methodenkompetenz.

Im Protokoll von Person 4 wurden insgesamt 37 Items gefunden. Dabei konnten 14 der Historischen Sachkompetenz, 7 der Historischen Fragekompetenz, 15 der historischen Orientierungskompetenz und 1 der Historischen Methodenkompetenz zugeordnet werden.

Person 5 hat 79 Items produziert: 34 Items der Historischen Sachkompetenz, 4 der Historischen Fragekompetenz, 30 der historischen Orientierungskompetenz und 11 der Historischen Methodenkompetenz.

Um die Verteilung der einzelnen Kernkompetenzen innerhalb der Protokolle zu visualisieren dient folgende Graphik. Mittels dieser Graphik kann man die Gesamtanzahl und die Abweichungen des Auftretens der Items der Kernkompetenzen innerhalb der Protokolle der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ablesen, wodurch man einerseits einen Überblick bekommt, welche teilnehmende Person mehr Items produziert hat und andererseits inwieweit sich die Verteilung der vorkommenden Kernkompetenz-Items im Vergleich zueinander gestaltet.

Dabei kann man insbesondere ablesen, dass insbesondere Person 1 und Person 5 die größte Menge an Items produziert haben und die vor allem im Bereich der Historischen Methodenkompetenz, Orientierungskompetenz und Sachkompetenz angesiedelt sind. Person 3 hatte die meisten Fragen an die Vergangenheit, was gleichzeitig mit einer eher geringeren Sachkompetenz einherging. Person 2 hatte insgesamt die niedrigste Zahl an produzierten Items, wobei sie sich im Bereich der Sachkompetenz dennoch im Mittelfeld befindet.

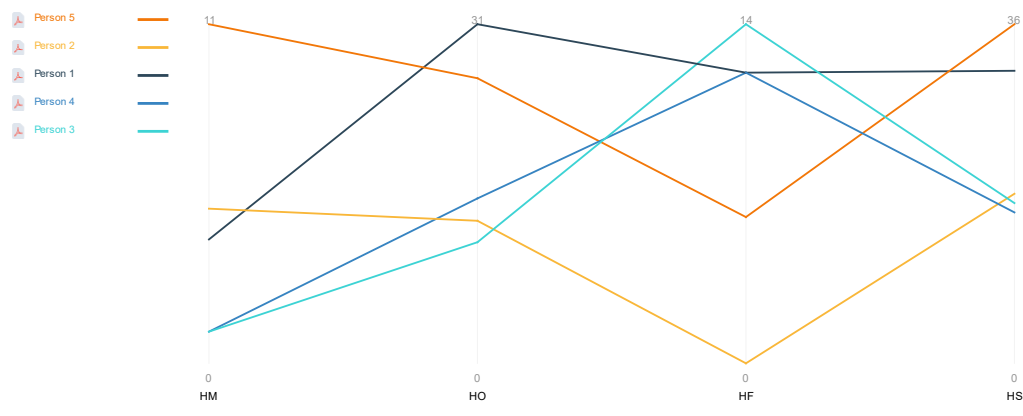


Abbildung 11 Profil Vergleichsdiagramm Kernkompetenzen (2024).

Wenn man sich die Verteilung der Items innerhalb der Transskripte anschaut, sieht man, dass es eine eindeutige Streuung der Items über den Spielprozess hinweg gibt, was auf eine andauernde kognitive Forderung im Bereich der historischen Kompetenzen hindeutet, genauer gesagt, auf eine fortdauernde Auseinandersetzung mit historischen Inhalten beziehungsweise eine fortdauernde Anwendung der Fähigkeiten und Fertigkeiten die unter den Historischen Kompetenzen

zusammengefasst sind. Jede historische Kompetenz des FUER - Kompetenzmodells kann zu jedem Zeitpunkt innerhalb des Spielprozesses angesprochen werden und aktiviert werden, sodass es auch keine einseitige kognitive Belastung gibt, die in Desinteresse resultieren könnte.

Anhand der folgenden Graphik kann man die Verteilung der Kernkompetenzen, also der Historischen Sachkompetenz in Grün, der Historischen Fragekompetenz in blau, der Historischen Orientierungskompetenz in rot und der Historischen Methodenkompetenz in schwarz, ablesen.

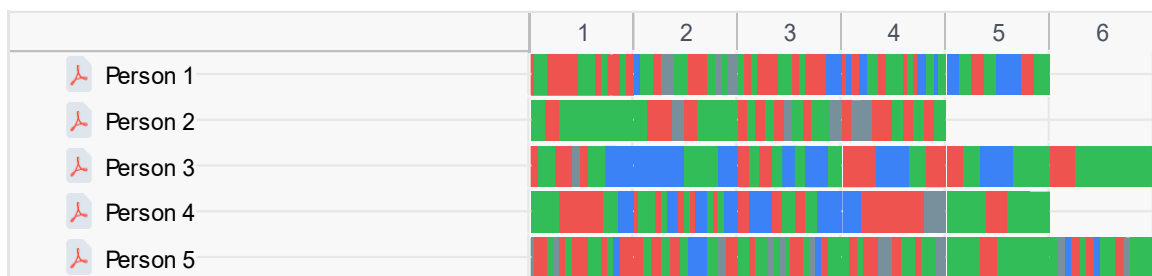


Abbildung 12 Dokumenten Verlaufsdigramm Kernkompetenzen (2024).

In einer noch stärker ausdifferenzierten Darstellung, kann man die Verteilung der Subkompetenzen innerhalb der Kernkompetenzen des gesammelten Datenmaterials auslesen. Auch hier zeigt sich ein ähnliches Bild, denn jede Subkompetenz kann zu jedem Zeitpunkt innerhalb des Spielprozesses auftreten, abhängig davon, auf welche Spielinhalte sich die Aufmerksamkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer richtet. Daher ist auch auf der Mikroebene festzustellen, dass das Spielen von *Civilization VI* die Spielenden vielseitig und andauernd fordert und fördert.

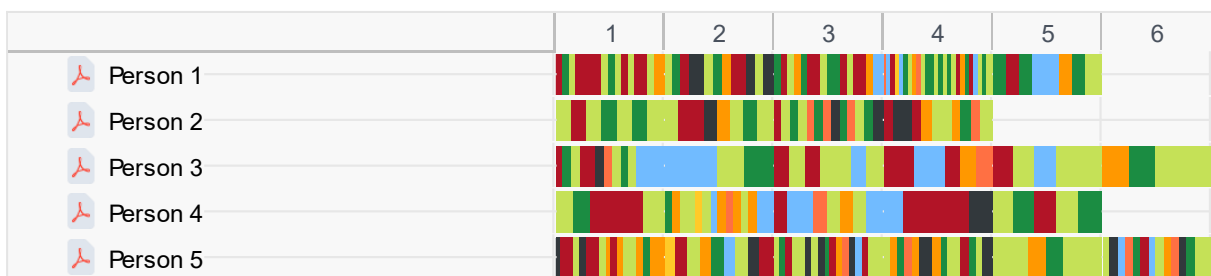


Abbildung 13 Dokumenten Verlaufsdigramm Subkompetenzen (2024).

Die Auswertung der Daten in Bezug auf die Korrelationen einzelner oder mehrerer Items zeigt ein häufiges gemeinsames Auftreten von bestimmten Codes. An den Graphiken kann man die Interaktion und Korrelation der einzelnen Items der Datensätze ablesen. Je näher die Punkte zueinanderstehen, desto größer ist das Näheverhältnis. Je stärker die Verbindung zwischen den Punkten dargestellt wird, desto häufiger ist das Vorkommen von Interrelationen. Das Näheverhältnis der Items innerhalb des Datenmaterials charakterisiert sich durch Überschneidungen beziehungsweise das Nebeneinanderliegen von codierten Einheiten innerhalb von maximal zwei Clustern in den Transskripten.

Im Bereich der Kernkompetenzen kann man eine relative Nähe der Historischen Sachkompetenz und der Historischen Orientierungskompetenz ausmachen, die im Datenmaterial häufig gemeinsam oder in unmittelbarer Nähe auftreten. Die Historische Fragekompetenz und die Historische Methodenkompetenz korrelieren fast gar nicht miteinander und auch mit den beiden zuvor genannten Kernkompetenzen grundsätzlich tendenziell weniger. Zwar gibt es Vernetzungen unter allen Kernkompetenzen, sodass es Ereignisse gibt, wo alle Items im Verlauf des Datenmaterials mindestens einmal in unmittelbarer Nähe zueinander aufscheinen, jedoch ist in diesem Fall die Anzahl der Ereignisse nicht signifikant, sodass auch kein Muster abzuleiten wäre, wie es beispielsweise bei der Historischen Orientierungskompetenz und der Historischen Sachkompetenz der Fall wäre.

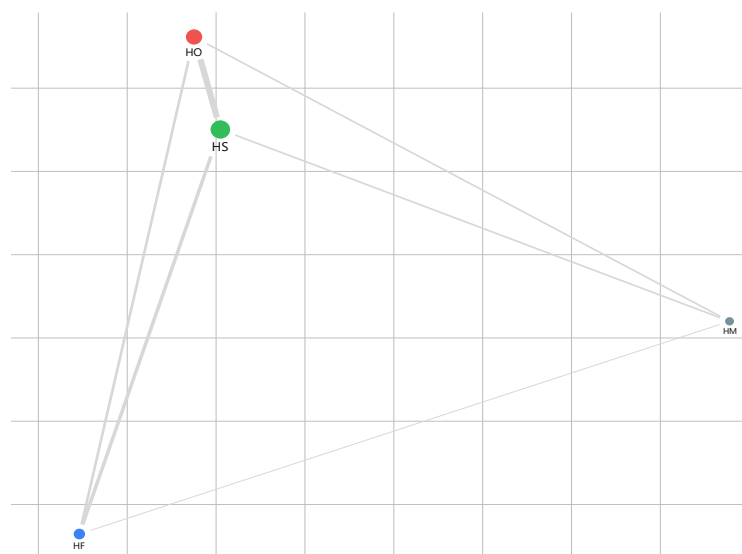


Abbildung 14 Codelandkarte der Kernkompetenzen (2024).

In einer detaillierteren Betrachtung der Interrelationen der Kompetenzen auf Ebene der Subkompetenzen zeichnet sich ein differenzierteres Bild, wodurch beispielsweise auch die starke Korrelation von Historischer Sachkompetenz und Historischer Orientierungskompetenz bestätigt und erklärt werden kann.

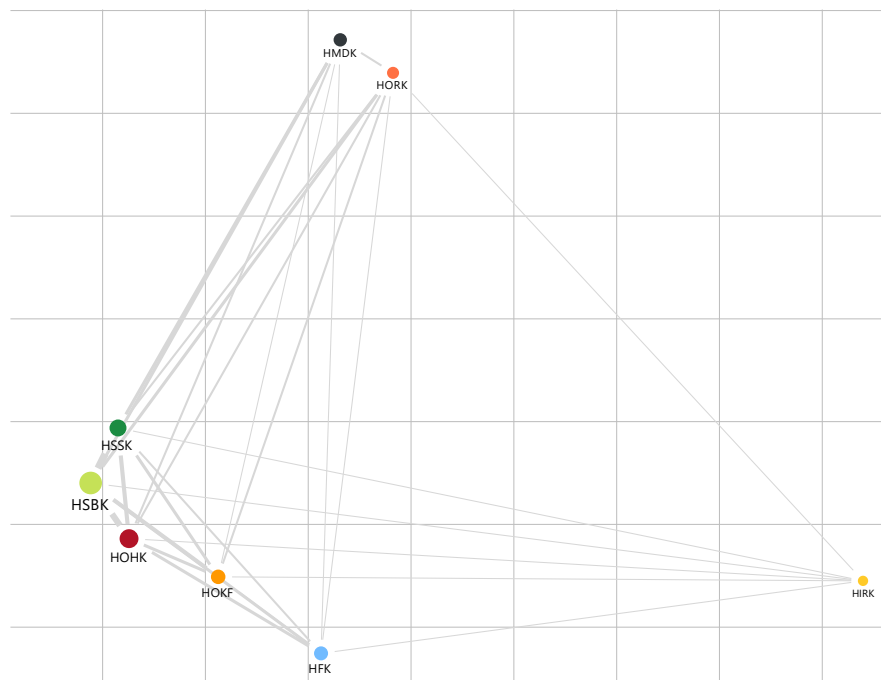


Abbildung 152 Code Landkarte der Subkompetenzen (2024).

Die Codelandkarte auf Ebene der Subkompetenzen zeigt klar, dass es eine starke Interrelation zwischen der Historischen Begriffskompetenz (HSBK) und der Historischen Handlungsdispositionskompetenz (HOHK) gibt, woraus man schließen kann, dass eine erhöhte Historische Sachkompetenz im Bereich der Begriffskompetenz in Bezug auf deklaratives Faktenwissen zu einer größeren und verbesserten Historischen Handlungsdispositionskompetenz führt und die Lernenden zum Handeln basierend auf historischen Informationen befähigt werden.

Ein weiteres Näheverhältnis haben die Begriffskompetenz und die Strukturierungskompetenz (HSSK), die beide Teil der Historischen Sachkompetenz sind. Das ergibt sich vermutlich aus ihrer konzeptionell engen Verbindung, dadurch, dass die Begriffskompetenz das Verständnis und die Anwendung von historischen deklarativen Informationen und Konzepten beinhaltet und um eine Strukturierung und

Kategorisierung im Sinne der Strukturierungskompetenz durchzuführen, müssen die Lernenden ein grundlegendes Repertoire an deklarativem Faktenwissen aufweisen.

Ebenso auffällig ist die Interrelation zwischen der Handlungsdispositionskompetenz und der Kompetenz des Fremdverstehens (HOKF), die beide Teil der Historischen Orientierungskompetenz sind. Beide Kompetenzbereiche zielen auf das vertiefende Verständnis historischer Prozesse und Ereignisse ab und regen die Lernenden an, sich vertiefend mit Inhalten auseinanderzusetzen. Dabei hilft die Kompetenz des Fremdverstehens, historische Ereignisse aus anderer Perspektive zu erfassen und die Vorstellung über die Welt zu prüfen. Auf diese Weise werden die Lernenden für die Vielschichtigkeit der Geschichte sensibilisiert und aus dem Verständnis der historischen Welt erwächst die Möglichkeit, sich Handlungsstrategien abzuleiten und ein historisches Handlungsrepertoire aufzubauen.

Die Historische Fragekompetenz (HFK), genauer gesagt, die Fertigkeit und Fähigkeit Fragen an die Vergangenheit zu stellen, steht ebenfalls in einem, zwar etwas entfernteren, aber dennoch Naheverhältnis zur Kompetenz des Fremdverstehens. Die Fragekompetenz weist scheinbar kaum Verbindungen zur Begriffskompetenz auf, was damit zu erklären ist, dass bei dem Stellen von historischen Fragestellungen Erkenntnisinteresse in einem gewissen Bereich liegt, mit dem Ziel eine Begriffskompetenz zu erlangen.

Zwei der Subkompetenzen, die Reorganisationskompetenz (HORK) und die Dekonstruktionskompetenz (HMDK), haben ebenfalls eine merkbare Korrelation, wie man in der Graphik ablesen kann. Dies mag daran liegen, dass das Dekonstruieren von bestehenden Narrationen den Ausgangspunkt für eine Neubewertung und Reorganisation des historischen Verständnisses sein kann.

Die historische Identitätsreflexionskompetenz (HIRK), als eine der elaborierten und komplexeren Formen der Auseinandersetzung mit dem Historischen steht, laut dieser Auswertung, in keinem engen Relationsverhältnis zu den anderen Subkompetenzen. Das mag vielleicht daran liegen, dass die Identitätsreflexionskompetenz, als Teil der Historischen Orientierungskompetenz, quantitativ sehr wenig vertreten ist, oder aber vielleicht auch daran, dass es tatsächlich keine oder nur sehr wenige enge Interrelationen mit anderen Kompetenzen gibt.

Die nicht im Datenmaterial identifizierten Kompetenzen wie beispielsweise die Historische Rekonstruktionskompetenz oder die Historische Identifikationskompetenz scheinen nicht in der Statistik und der damit verbundenen Graphik auf.

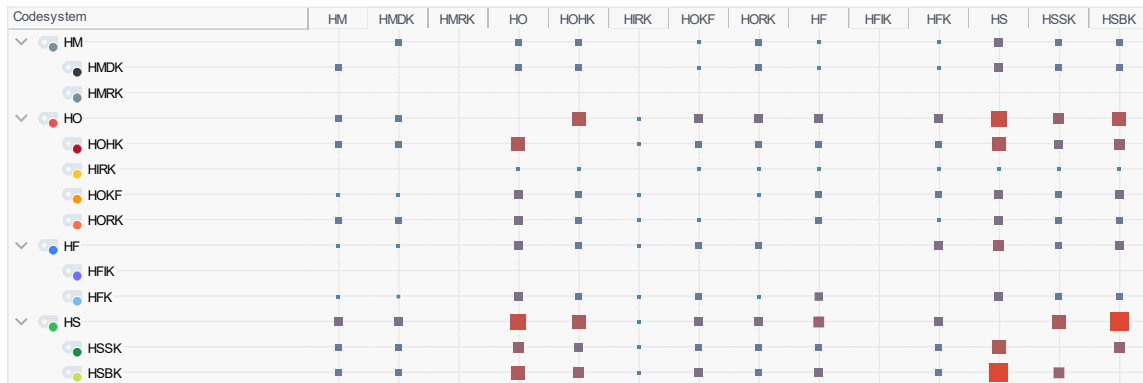


Abbildung 16 Code Relations Graphik (2024).

10.2 Lokale Datenauswertung

In der lokalen Datenaufschlüsselung richtet sich der Fokus der Analyse nun auf die Datensätze im Detail. Dabei werden die spezifischen Formulierungen, die als Analyse Items innerhalb der Transkripte identifiziert wurden, näher betrachtet. Das heißt, es werden jene Formulierungen untersucht, die auf die Anwendung bestimmter Kompetenzen hinweisen.

10.2.1 Die Historische Sachkompetenz

Eine beispielhafte Aussage für ein Item der Begriffskompetenz wäre „*und vielleicht sogar auf neue Stämme oder Stadtstaaten, auch Polis genannt, treffe*“ (P1, S.1) was eine klare Begriffskompetenz im Bereich des deklarativen Wissens zeigt. Ein Beispiel für die Strukturierungskompetenz wäre „*so wie es die Griechen früher gemacht haben, im antiken Griechenland*“. (P1, S.1) Dabei wird einerseits eine Begriffskompetenz gezeigt, die ein grundlegendes Begriffsverständnis aufweist, aber auch eine Strukturierungskompetenz, da die teilnehmende Person die Kategorie der Antike mit der Kategorie der Griechen verbunden und strukturiert hat. Die erweiternde Aussage „*und auch später viele Völker gemacht haben*“ (P1, S.1) untermauert die Identifikation

der Strukturierungskompetenz mit dem Verständnis historischer Entwicklungen. Das Gesamtzitat wird außerdem eingebettet in die Handlungsdispositionskompetenz der Historischen Orientierungskompetenz, denn *„Ich habe direkt einen Wasserzugang (...), den kann ich nutzen um dann Handel zu betreiben, so wie die Griechen das gemacht haben, und auch später viele Völker gemacht haben“*. (P1, S.1) Da die teilnehmende Person aus der Geschichte das Wissen abgeleitet hat, dass der Zugang zu Wasser ein integraler Bestandteil für die Entwicklung des Handels war. Bei dieser Textstelle zeigt sich, wie die verschiedenen Subkompetenzen miteinander interagieren und sich überlappen können.

Ähnliches gilt für die Textstelle *„Ich nehme mal die Oligarchie. Weil ich es kenne und es für mich von Vorteil sein könnte später, nicht für den Staat selbst, für das Volk, aber für mich selbst als Regierung“*. (P4, S.2) Dieses Zitat untermauert noch einmal mehr die Komplexität der Anwendung von Kompetenzen und Kompetenzbereiche, denn zum einen steht hinter der Aussage *„Ich nehme die Oligarchie, weil ich sie kenne“* eine Begriffskompetenz, da die teilnehmende Person weiß, was eine Oligarchie ist und wie sie definiert ist (wurde an einer anderen Textstelle zuvor von der Person genauer erklärt) und zum anderen kann die Person im Sinne der Kompetenz des Fremdverstehens die Hintergründe einer oligarchischen Herrschaft und den damit einhergehenden Auswirkungen auf die Gesellschaft der damaligen Zeit erfassen, doch unter Anwendung der Handlungsdispositionskompetenz kann die Person die Oligarchie als eine aus der Geschichte erwachsene Handlungsstrategie ableiten, um für sich, im Kontext der vorgegebenen Problemstellung des Spiels, Vorteile zu schaffen.

Ein Beispiel für die Interrelation von Begriffskompetenz und der Handlungsdispositionskompetenz wäre beispielsweise folgendes Zitat: *„Der nächste Schritt von jedem Handel ist ein Markt. Damit zum Beispiel die anderen Zivilisationen oder die anderen Stadtstaaten zu mir kommen könnten und was kaufen. Erstens das und zweitens, damit wir einfach in der Stadt selbst Geld bekommen können durch den Markt“*. (P4, S.5) Dabei zeigt die Person die Begriffskompetenz in der Unterscheidung von Handel und Markt, sowie dem Unterschied zwischen Stadtstaaten und Zivilisationen und der Handlungsdispositionskompetenz, dass einerseits Märkte soziale Treffpunkte sind und diese ermöglichen Beziehungen zu anderen Fraktionen

aufzubauen und sie andererseits auch als Instrument der wirtschaftlichen Entwicklung dienen.

Die Aussage „*die Römer haben in der Antike gelebt und waren (...) ein Weltreich*“. (P1, S.1) zeigt wieder die Historische Sachkompetenz in Form der Begriffskompetenz, unter gleichzeitiger Anwendung der Strukturierungskompetenz, da die teilnehmende Person die Begrifflichkeiten chronologisch einordnen konnte und das Imperium Romanum im Sinne der Kompetenz des Fremdverstehens, als Weltreich identifizieren konnte.

Ein weiteres Beispiel für die Anwendung der Begriffskompetenz ist die Aussage „*Republik ist, wenn das Volk entscheidet wer an der Macht ist*“ (P2, S.1) Diese Aussage kann rein der Begriffskompetenz zugeordnet werden, da sie in Form von deklarativem Faktenwissen, die Definition von Republik erklärt.

Ein anderes Ereignis der Begriffskompetenz ist das Erkennen von historischen Bauwerken innerhalb des Spiels, wie es beispielsweise bei diesem Item passiert ist: „*Burgen, wir gehen langsam ins Mittelalter*“. (P2, S.2) Durch das Erkennen der Gebäude im Spiel zeigt die teilnehmende Person ein grundlegendes Verständnis davon, was eine Burg ausmacht. Im darauffolgenden Schritt strukturiert die Person ihr deklaratives Wissen unter Anwendung der Strukturierungskompetenz und verbindet den Begriff „Burgen“ mit der zeitlichen Epoche des Mittelalters.

Das Auseinandersetzungsniveau der Kompetenzen im Bereich der Historischen Sachkompetenz spielt sich hauptsächlich auf basalem Niveau im Bereich des deklarativen Faktenwissens ab. Die Anwendung der Strukturierungskompetenz, durch das Verknüpfen von historischen Ereignissen und Informationen kann aber auch bis auf ein intermediäres Niveau reichen.

10.2.2 Die Historische Fragekompetenz

Die Historische Fragekompetenz beschreibt zum einen die Fähigkeit und Fertigkeit Fragen an die Geschichte zu stellen und zum anderen die Fähigkeit und Fertigkeit bereits bestehende historische Fragestellungen die konkreten historischen Narrationen zugrunde liegen, zu identifizieren.

Bei den registrierten und codierten Textstellen, die der Historischen Fragekompetenz zugeordnet werden konnten, fanden sich ausschließlich Textstellen der Fragekompetenz, keine der Identifikationskompetenz. Dies mag vielleicht daran liegen, dass der Fokus der Spielerinnen und Spieler nicht darauf ausgerichtet war, bestehende Fragestellungen hinter der Narration des Spiels zu erfassen oder aber das Spiel spricht diese Kompetenz nicht an. Dies müsste man überprüfen indem, man anstatt einer freien Spielsequenz, die Spielerinnen und Spieler mit konkreten Aufgabenstellungen konfrontiert, die diese Subkompetenz ansprechen könnte.

Im Bereich der Fragekompetenz wurden sehr viele Fragen im Bereich der W – Fragen (Wer, Wie, Was, Wo, Wann) registriert, insbesondere waren es hauptsächlich Fragen nach dem Wer und dem Was. Das bedeutet, dass es sich hauptsächlich um basale Fragestellungen handelt, mit dem Ziel, deklaratives Faktenwissen über Ereignisse und Personen zu erhalten. Beispiele dafür wären Fragen wie: „*Wer ist Quin Huangdi?*“ (P1, S.4), „*Was ist eine klassische Republik?*“ (P4, S.2), „*Was ist Kolonisierung?*“ (P3, S.2), etc. Auch hier gibt es manchmal Überschneidungen mit anderen Kompetenzen, wie beispielsweise die Textstelle „*Klassische Republik, die typische Republik die man bei den alten Griechen hatte?*“. (P3, S.1) Diese Textstelle ist zwar als Frage formuliert, birgt aber in sich eine grundsätzliche Begriffskompetenz, da die betreffende Person den Begriff der klassischen Republik kennt und als Regierungsform identifiziert hat und mittels der Strukturierungskompetenz in den Kontext des antiken Griechenlands setzen kann und es dort als eine typische Regierungsform ausmachen kann, wodurch der Konnex zwischen Griechenland und Demokratie entsteht.

Die Möglichkeit zu komplexeren Fragestellungen auf intermediärem oder sogar elaboriertem Niveau sollte auf keinen Fall ignoriert werden, da unter gelenktem Spielen, die Lernenden auch auf komplexere Prozesse aufmerksam gemacht werden können, die dann auch zum Stellen komplexeren Fragestellungen führen kann.

10.2.3 Die Historische Orientierungskompetenz

Die Historische Orientierungskompetenz beschreibt das Zurechtfinden und Orientieren in der Geschichte und Gegenwart, wobei mittels der Orientierungskompetenz historische Ereignisse und Prozesse erfasst und in ihrer Komplexität verstanden werden beziehungsweise das bestehende historische Wissen reorganisiert wird und es außerdem zu einer Reflexion der eigenen historischen Identität sowie der historischen wie gegenwärtigen Welt- und Fremdwahrnehmung. Hinzu kommt das Ableiten eines Handlungsrepertoires aus der Geschichte.

Ein Beispiel der Reorganisationskompetenz wäre die Textstelle *„Das hat eben eine lange Zeit gebraucht. Das ist dieser Übergang. Das ist nicht von heute auf morgen passiert, sondern eine lange Zeit“* (P2, S.3) Dieses Zitat ist vor dem Kontext entstanden, dass die Person den Übergang von der Antike/Klassik in das Mittelalter richtig erkannt hat, wodurch zum einen die Begriffskompetenz angesprochen wurde und zum anderen die Reorganisationskompetenz, da der Person die Dauer einer Epoche bewusst geworden ist und sich für sie die Zeitwahrnehmung hinsichtlich einer Epoche reorganisiert und verändert hat. *„Dass sich die Zeit und die Epochen über eine längere Zeit hin entwickeln. (...) bei jedem Zug vergehen fast 20 Jahre“* (P2, S.3). Das geht dann auch damit einher, dass sich die Person der technischen Entwicklung und dem Fortschritt parallel zur Fortdauer einer Epoche bewusst wurde, da der Übergang von der Klassik ins Mittelalter auch anhand technischer Entwicklungen auszumachen war. *„Sollte ich dann im Mittelalter sein? Ja, ja, dass ich die Mittelalter Technik schon langsam erreiche, weil es auch in 100 Jahren Zeit wird, dass dann das Mittelalter einbricht, und ich hab schon Maschinen“* (P2, S.3) Dabei wird der teilnehmenden Person aber bewusst, dass die mittelalterlichen Maschinen auch bereits vor dem tatsächlichen Übergang zur Epoche vorhanden waren, wodurch die fließenden Epochengrenzen und die Unschärfen der Periodisierung offenbart werden.

Eine andere Textstelle wäre *„Heute ist es nicht mehr so modern, eine Stadtmauer zu haben, einfach weil wir jetzt in einer sehr demokratischen Zeit leben und Kriege jetzt nicht so häufig sind in der westlichen Welt“* (P5, S.3) Diese Aussage zeigt ein sehr elaboriertes Niveau, da sie zum einen Verständnis für historische Zustände und Entwicklungen zeigt, aber gleichzeitig in der Lage ist den Einfluss auszumachen, wie sich die Umstände bis in die Gegenwart geändert haben. Interessant ist dabei die

explizite Erwähnung der „*demokratischen Zeit*“ und „*der westlichen Welt*“ die gleichzeitig auf eine Reflexion der eigenen historischen Identität im Sinne der Identitätsreflexionskompetenz hindeuten.

Eine weitere Textstelle der Reorganisationskompetenz „*Das zählt eher nicht als historisches Wissen glaube ich*“ (P5, S.4) zeigt das revidieren beziehungsweise verändern von Wissen. In dieser Situation hat die Person, ausgelöst durch den Begriff Sansibar, über Hochzeit einer Person des öffentlichen Lebens in der Sansi-Bar auf Sylt gesprochen. Mit dieser Aussage revidiert die teilnehmende Person ihre Wahrnehmung von historischem Wissen und ordnet das Wissen für sich als nicht historisch relevantes Wissen ein.

„*Gab es irgendein römisches Äquivalent der Bibliothek von Alexandria? Ja aber die hat ja auch irgendwann zum römischen Reich gehört, also ist es dasselbe im Endeffekt*“ (P5, S.6) Diese Textstelle spricht erneut eine Vielzahl an Kompetenzen, unter anderem die Begriffskompetenz, da die teilnehmende Person über den Begriff der Bibliothek von Alexandria Bescheid weiß. Des Weiteren wird die Strukturierungskompetenz angewendet, die die Bibliothek von Alexandria mit Ägypten verknüpft, das vom römischen Imperium erobert wurde. Hinzu kommt die Tatsache, dass die Person in ihre Geschichtsvorstellung im Sinne der Reorganisationskompetenz reflektiert und in diesem Fall auch reorganisiert und für sich registriert, dass Ägypten Teil des römischen Imperiums war und daher die Bibliothek von Alexandria Teil des Imperium Romanum gewesen ist.

Die Kompetenz des Welt- und Fremdverstehens zeigte sich beispielsweise in dieser Textstelle „*Aber eine Oligarchie sagt mir zum Beispiel, was das sind, also wenn mehrere Adelige und die dann herrschen und so herrschen, dass sie sich selbst bereichern und die Bevölkerung quasi egal ist*“ (P1, S.5) Dabei wird zum einen die Begriffskompetenz im Hinblick auf den Terminus Oligarchie gezeigt. Aber in weiterer Folge macht die teilnehmende Person ein Werturteil hinsichtlich der historischen Zustände, aufgrund der Tatsache, dass die historische Weltwahrnehmung nicht mit den Wertevorstellungen der modernen Kultur übereinstimmen. Person 4 sieht die Oligarchie ebenfalls, unter Anwendung der Kompetenz als „*keine diplomatische/demokratische Politik, weil ja die Oligarchie sich selber sozusagen (...) sie entscheiden über alles andere*“ (P4, S.2)

Ein anderes Beispiel wäre die Textstelle *„Dass sie keinen Hunger leiden muss und dass es dann auch keinen Aufstand gibt. Und es gibt in der Geschichte auch sehr oft Bauernaufstände und das ist sehr unangenehm, weil das kann sogar ein ganzes Reich untergehen lassen, wenn das Volk sich erhebt und dann einen Widerstand anzettelt“* (P1, S.3) Diese Textstelle weist auf die Anwendung einer Begriffskompetenz hinsichtlich der Begrifflichkeit Bauernaufstände hin und zeigt die Strukturierung der Bauernaufstände als kausale Verursacher von Untergängen von größeren Reichen. Dabei wird das Leiden der Bevölkerung als Grundlage für Aufstände genannt, wodurch unter der Anwendung der Kompetenz des Welt- und Fremdverständnisses die Perspektive der Bauern aufgenommen werden kann und ein Aufstand als Akt der Auflehnung zur Verbesserung der Lebensumstände, aber auch gleichzeitiger Prozess des politischen Umbruchs wahrgenommen wird.

Die Identitätsreflexionskompetenz hat sich innerhalb des Datenmaterials eher selten gezeigt. Eine besonders hervorstechende Aussage war folgende *„Religion hat halt sehr gut zur Kultur beigetragen, aber vielleicht den wissenschaftlichen Fortschritt etwas eingedämmt, weil hätten wir jetzt gesagt, wir hätten jetzt nie eine Religion oder so gehabt in dem Ausmaß die Kontrolle über (...) über das was die Menschen denken gehabt hätten, dann wären wir vielleicht wissenschaftlicher weiter, einfach weil mehr Leute hinterfragt hätten“* (P5, S.2) Hieraus kann man die Anwendung einer Vielzahl an Kompetenzen erkennen, denn zum einen findet sich die Begriffskompetenz hinsichtlich Religion und Kultur und die Strukturierungskompetenz im Hinblick auf den Zusammenhang von Religion auf das kulturelle Leben und Erbe. In einer tiefergehenden Betrachtung erkennt man das elaborierte Ausmaß der Gedankenprozesse, da unter Anwendung der Kompetenz des Welt- und Fremdverständnisses der Kern der westlichen religiös geprägten mittelalterlichen Kultur ausgemacht wird und auch die Auswirkungen auf die Gegenwart wahrgenommen werden. In einem Akt der Identitätsreflexion wird darüber nachgedacht, wie sich die Geschichte anders entwickeln hätte können, wenn das kritische Denken nicht so stark durch religiöse Einflüsse unterbunden worden wäre. Das kontrafaktische Denken hierbei ist ein besonderes Ausmaß der Identitätsreflexion und zeigt eine besonders elaborierte Denkweise.

Die Handlungsdispositionskompetenz kommt mit 56 Items direkt hinter der mit 80 registrierten Items hinter der Begriffskompetenz und ist somit die am zweitmeisten

identifizierte Kompetenz innerhalb des gegebenen Datenmaterials. Diese Kompetenz beschreibt die Fähigkeit Handlungsstrategien aus historischen Informationen abzuleiten und das geschieht im Verlaufe des Spielprozesses des Öfteren. Ein Beispiel dafür wäre folgende Aussage *„Und natürlich möchte ich mich auch am Wasser ansiedeln, weil dann, wenn ich mich am Wasser ansiedeln, kann ich natürlich viel besser handeln“*. (P1, S.1) Dabei zeigt die teilnehmende Person, dass Verständnis von Handel und der Funktion von Wasserwegen als Möglichkeit zur Beschleunigung von Handelsbeziehungen und Transport, da im Verlauf der Geschichte Siedlungen und Städte durch Seehandel floriert haben.

Ein anderes Beispiel wäre die Aussage *„Ich werde beginnen mit einer Stadtmauer, um mich vor Eindringlingen zu schützen“* (P1, S.1) Dabei zeigt die Person die Anwendung der Begriffskompetenz, da sie ein Verständnis des Begriffes der Stadtmauer unter Beweis stellt. Gleichzeitig kommt es zur Anwendung der Kompetenz des Fremdverstehens, da die Person erkennt, dass in der Geschichte eine Notwendigkeit bestand, sich gegenüber *„Eindringlingen“* zu verteidigen und aus diesem Wissen heraus leitet sich die historische Handlungsdisposition ab, die die teilnehmenden Personen dazu befähigt, aus dem Wissen über die Verwendung von Stadtmauern zum Schutz innerhalb des Spiels ebenfalls die Notwendigkeit einer Stadtmauer abzuleiten. Person 5 hat mit der Aussage *„Ich expandiere mit meinem Reich für quasi Ressourcen und dass ich mich besser entwickeln kann“* (P5, S.4) Historische Handlungsdispositionskompetenz unter Beweis gestellt, da sie aus ihrem geschichtlichen Wissen ableiten konnte, dass Expansion und Ausweitung des eigenen Reiches beziehungsweise Territoriums die Möglichkeit geschaffen wird, die eigene Kultur stärker zu verbreiten und auszuweiten und durch neu gewonnene Gebiete auch mehr Ressourcen zu Verfügung stehen, womit die Person für sich das Führen eines Krieges historisch legitimiert hat. Person 3 hat für sich aus der Geschichte eine eigene Art des Kolonialismus abgeleitet und die Überlegenheit der eigenen Kultur als Legitimation für Krieg zur Expansion verwendet. *„Weil sie nutzlos sind für unsere Kultur und deswegen starten wird den Krieg, um das einzunehmen und das Territorium von denen für unsere zu benutzen“* (P3, S.4)

Ein anderes Beispiel für Handlungsdispositionskompetenz wäre die Textstelle *„Und vielleicht kann ich mindestens mit ihm handeln. Dann habe ich einen Handelsweg nach China und vielleicht bekomme ich Ressourcen, die ich selber nicht habe in meiner*

Stadt.“ (P4, S.4), in der Person 4 für sich erkannt hat, dass es Handel verschiedenen Städte oder Reichen im Verlauf der Geschichte ermöglicht hat, an Ressourcen zu kommen, die sie sonst nicht gehabt hätten und für sich diese Strategie als mögliche Handlungsstrategie innerhalb des Spiels abgeleitet hat. Hinzu kommt die Tatsache, dass die Spielenden den Handel auch als Strategie zur Verbesserung von Beziehungen abgeleitet haben, wodurch sie im Handel die Grundlage für eine spätere Freundschaft und Allianz gesehen haben, wie beispielsweise Person 1 gezeigt hat *„Ich schicke ihm sogar noch eine Handelsdelegation, damit wir ganz sicher sind, dass wir nicht irgendwie Streit haben wollen“* (P1, S.4) Dies zeigt auch, dass das Spiel innerhalb der Handlungsdispositionskompetenz zu einem verstärkten Verständnis von Beziehungen und Diplomatie führt, da die Spielenden zum einen den Handel als diplomatisches Mittel einsetzten und zum anderen auch die aus der Geschichte gewachsene Wichtigkeit von Respekt, Delegationen, und diplomatischen Geschenken, erfassen konnten. *„Ich erwidere das Geschenk, weil es dann ein Zeichen von Respekt ist“* (P2, S.4)

10.2.4 Die Historische Methodenkompetenz

Die historische Methodenkompetenz beschreibt die Fertigkeit und Fähigkeit historische Narrationen zu entwickeln oder bereits bestehende historische Narrationen zu hinterfragen und zu analysieren. Dabei wird diese Kompetenz in die Subkompetenzen Rekonstruktionskompetenz und der Dekonstruktionskompetenz unterteilt. Die Rekonstruktionskompetenz ist durch die besondere Auseinandersetzung mit Primärquellen charakterisiert, weswegen sie nicht im Verlauf der Spielprozesse registriert werden konnte. Die Dekonstruktionskompetenz auf der anderen Seite, die durch das kritische Hinterfragen und Analysieren von bestehenden historischen Fragestellungen charakterisiert wird, wurde insgesamt 22-mal registriert. Die Anwendung dieser Kompetenz zeigt sich dann, wenn die Teilnehmenden die historische Narration, also das Spiel und die Darstellung der Geschichte innerhalb des Spiels kritisch prüfen und hinterfragen.

Dies zeigt sich in Aussagen wie beispielsweise *„Aber anscheinend ist es hier irrelevant, also ob die Staaten gemeinsam existiert haben oder nicht“* (P1. S.2) Dabei wird auf die Tatsache Bezug genommen, dass innerhalb des Spiels historische Fraktionen und

Reiche aufeinandertreffen, die sich in Realität niemals getroffen oder interagiert hätte. In diesem konkreten Beispiel kritisiert Person 1 das Aufeinandertreffen des Imperium Romanums mit Seoul und konnte das als historische Ungenauigkeit dekonstruieren. Gleiches gilt auch für die geographische Lokalisierung, die als unrealistisch identifiziert wurde. Person 2 hat die gleichzeitige Existenz von Katharina der Großen und Perikles als Ungenauigkeit registriert „*Nein die waren nicht gleichzeitig, Katharina war viel, viel, viel, viel später als Perikles*“ (P2, S.3).

Zusammenfassend kann man im Bereich der Dekonstruktionskompetenz sagen, dass insbesondere, die bereits in der Spielanalyse angesprochenen Anachronismen und geographischen Ungenauigkeiten, die zum Zweck der Gestaltung der Spielmechanik eingeführt wurden, kritisch geprüft und hinterfragt wurden, sodass die meisten Items dieser Subkompetenz Aussagen betreffend die Gleichzeitigkeit historischer Persönlichkeiten oder der falschen geographischen Nähe zweier Fraktionen sind.

11. Auswertung des Begleitfragebogens

Um neben den Gedankenprozessen während des Spielens auch Einblick in die Ansichten und Meinungen der Teilnehmenden zu bekommen, wie sie selbst die Spielsequenz wahrgenommen haben und welche Meinung sie in Bezug auf *Game-based Learning* beziehungsweise den Einsatz von Computerspielen im Geschichtsunterricht vertreten, fließt die Auswertung des Fragebogens mit ein. Der Fragebogen ermöglicht, Informationen darüber zu sammeln, welche Vorkenntnisse die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Bezug auf Video- und Computerspiele haben, um zu evaluieren, ob der Einsatz von Computerspielen abhängig von Vorwissen ist oder nicht.

Zu Beginn des Fragebogens wurde das Alter der teilnehmenden Personen erhoben, die sich in die Altersgruppen 12-14, 14-16 und 16-18 aufteilen. In der Gruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren sowohl Vertreter des weiblichen als auch männlichen Geschlechts vertreten.

Auf die Frage, ob in der eigenen Freizeit Computerspiele gespielt werden, wurde zu 60% mit „Ja gelegentlich (1-3 mal pro Woche)“ und zu 40% mit „Ja, oft. (min. 4-mal pro Woche)“ geantwortet. Es gab in der Gruppe der Teilnehmenden niemanden, der nicht

zumindest gelegentlich Computer- und Videospiele spielt. Bei der Durchführung dieses Forschungsprojekts waren fehlende Vorkenntnisse im Bereich der Videospiele kein Ausschlusskriterium.

Ich spiele in meiner Freizeit selbst Computerspiele.

5 Antworten

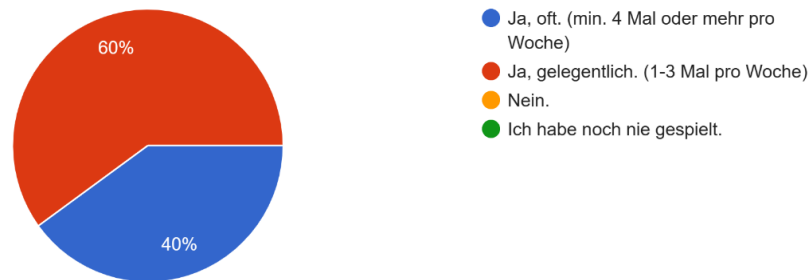


Abbildung 17 Graphik zur Erhebung ob in der Freizeit Computerspiele gespielt werden (2024).

In der Reflektion über das eigene Können, sprich das Können und Erfahrungslevel der Spielenden konnte ein breiteres Spektrum an Erfahrung festgestellt werden. Auf einer Skala von 1 bis 5, in der 1 den schlechtesten Wert und 5 den besten Wert darstellt, haben 40% der Teilnehmenden angegeben über den Erfahrungswert 4 von 5 zu verfügen. Weitere 40% haben angegeben über den Erfahrungswert 3 von 5 zu verfügen und 20% haben 2 von 5 Punkten im Bereich des Skill-Levels angegeben. Hier gibt es also eine breite Streuung des Spielniveaus.

Wie schätzt du dein Skill- und Erfahrungs-Level im Bereich Computerspiele ein? 5 ist das Beste, 1 das Schlechteste.

5 Antworten

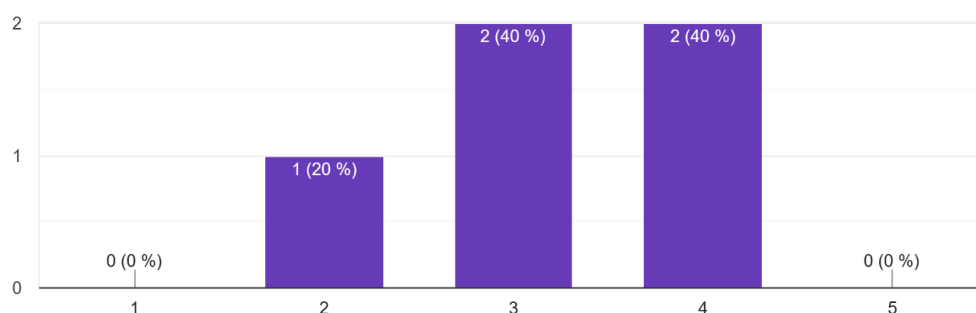


Abbildung 183 Skill-Level der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (2024).

In der darauffolgenden Frage wurde erhoben, ob die gespielten Spiele über ein akkurates historisches Setting (Beispiel: *Kingdom Come Deliverance*) verfügen, ob die Spiele eher in die Richtung Histo-Fantasy gehen (Beispiel: *Assassin's Creed*) oder historische Settings bevorzugt oder aber auch ob Spiele gespielt werden, egal welches Setting und auch auf das Setting insbesondere kein großer Wert gelegt wird. Hinzu kommt auch die Option, gar keine Spiele in historischem Setting oder historischer Thematik zu spielen. Hierbei gibt es eine starke Streuung der Antworten, denn 20% der Personen haben gerne akkurate historische Settings, 20% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer spielen gerne historische Thematiken beziehungsweise Histo-Fantasy. 40% der Befragten haben abgestimmt, nicht wirklich auf Settings oder historische Themen zu achten und weitere 20% haben angegeben Spiele zu spielen, die nichts mit Geschichte zu tun haben.

Bei der Nachfrage, welche Spiele in der Freizeit gespielt werden, wurden Spiele wie *Civilization*, *Assassin's Creed*, *Red Dead Redemption* oder *Zelda* angegeben, aber auch Spiele wie *Minecraft*, *Fallguys*, *Overwatch*, *Jedi – The Fallen Order* und Sportspiele wie *FIFA*, sowie *NBA2K*.

Im Hinblick auf die Steuerung gab es eine Frage, die den Teilnehmenden ermöglicht, ihr Erlebnis und vor allem ihr Zurechtkommen mit der Steuerung von *Civilization VI* auf einer Skala von 1-5 zu bewerten, wobei auch bei dieser Skala 1 den schlechtesten Wert und 5 den besten Wert darstellt. Dabei haben 40% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer angegeben sehr gut (5 Punkte) mit der Steuerung zurechtgekommen zu sein. Weitere 40% haben angegeben gut (4 Punkte) zurechtgekommen zu sein und nur 20% haben angegeben sich „okay“ (3 Punkte) zurechtgefunden zu haben.

Auf die Frage ob die Teilnehmenden das Gefühl haben, etwas aus den Spielsequenzen des Spiels *Civilization VI*. mitgenommen haben, insbesondere auch etwas Neues gelernt zu haben, gaben 60% der Teilnehmenden „JA“ an, und 40% der Teilnehmenden gaben „Eher JA“ an. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass 100% der Spielerinnen und Spieler das Gefühl hatten, etwas Neues gelernt zu haben. Manche Personen mehr, manche weniger, doch insgesamt kann man sagen, dass alle etwas Neues erfahren haben.

Hast du das Gefühl, nach der Spielsequenz von Civilisation VI. etwas Neues gelernt zu haben?
5 Antworten

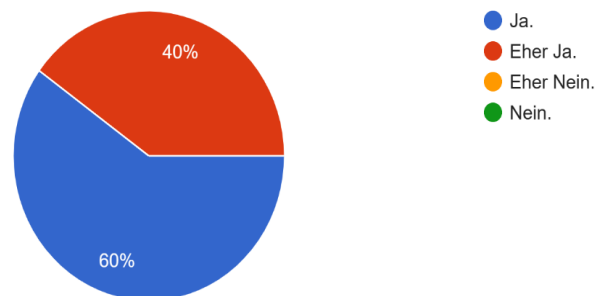


Abbildung 19 Graphik zur Umfrage ob neue Inhalte gelernt wurden (2024).

Auf die Nachfrage, was die Spielenden denn Neues gelernt haben, wurde angegeben, dass beispielsweise neue Fachtermini gelernt wurden, da man unbekannte Begriffe im Spiel-Lexikon nachschlagen konnte. Eine weitere Person hat angegeben, über die verschiedenen Kulturen und die parallelen Entwicklungsprozesse der verschiedenen Kulturen von der Bronzezeit bis in die Moderne gelernt zu haben. Wieder eine andere Person gab an, neue Erkenntnisse über Herrschaftsformen und die Entwicklung der Politik erlangt zu haben. Das zeigt vor allem die Mannigfaltigkeit der Vermittlungsoptionen, da *Civilization VI*. viele verschiedene Themenbereiche und mannigfaltige Thematiken abdecken kann.

Eine weitere große Frage war, ob die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst das Gefühl hatten, dass bereits bekanntes Wissen, also Vorwissen, reaktiviert, wiederholt und gefestigt wurde. Dabei gaben 80% der Befragten an, dass sie das Gefühl hatten, dass Vorwissen reaktiviert und gefestigt wurde. 20% gaben an, dass dies „eher schon“ passiert ist.

Hast du das Gefühl, dass das Spielen von Civilisation VI. bereits bekanntes Wissen reaktiviert, wiederholt und gefestigt hat?

5 Antworten

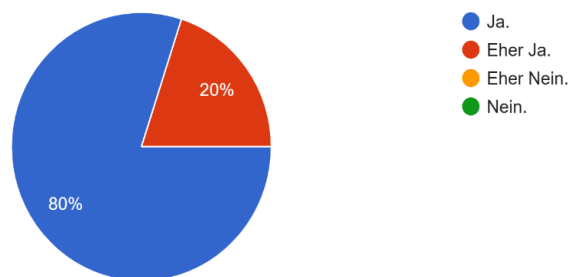


Abbildung 20 Graphik zur Umfrage ob bekanntes Wissen reaktiviert wurde (2024).

Auf die Frage nach der persönlichen Einschätzung bezüglich des Spiels *Civilization VI.* als Spiel der historischen Vermittlung haben die Teilnehmenden angegeben, dass das Spiel für sie die verschiedensten politischen Machtprozesse und Entwicklungen durch Spielen klarer und deutlicher erklärt und auf spannende und nachvollziehbare Weise vermittelt hat. Weiters wurden historische Persönlichkeiten präsentiert und die Entwicklung von Kulturen nachvollziehbarer und verständlicher dargestellt. Insgesamt haben alle Befragten angegeben, dass *Civilization VI.* ein gutes Vermittlungswerkzeug für geschichtliche Inhalte ist und historische Informationen gut und spannend aufbereitet.

Wenn man sich nun vom „Spezifischen“ löst und in das „Allgemeine“ wechselt, so haben auf die Frage, ob Computerspiele einen positiven Einfluss auf den Geschichtsunterricht und das Geschichtslernen 100% der befragten Personen angegeben, dass Computerspiele eine absolute Bereicherung für den Geschichtsunterricht darstellen. Dabei haben 80% „JA“ angegeben und 20% „Eher JA“.

Auf die Frage, ob sie selbst Computerspiele als Unterrichts- und Vermittlungsmedium einsetzen würden beziehungsweise präsentiert bekommen wollen, wurde ebenfalls zu 100% mit Zustimmung reagiert. Auch hier haben 80% der Befragten mit „JA“ geantwortet und 20% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit „Eher JA“.

Was ist deine Meinung: Können Computerspiele allgemein einen positiven Einfluss auf den Geschichtsunterricht und das Lernen von Geschichte haben?

5 Antworten

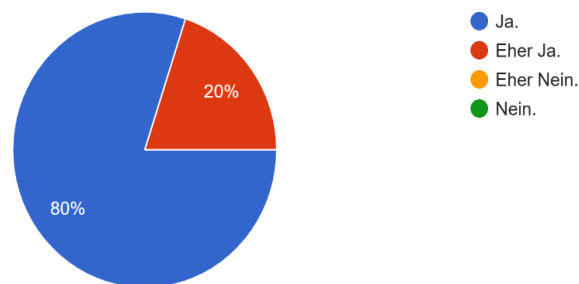


Abbildung 21 Graphik zur Umfrage ob Computerspiele einen positiven Einfluss auf den Geschichtsunterricht haben (2024).

Als Begründung für ihre Antworten haben die Teilnehmenden angegeben, dass Computerspiele ein Medium sind, das es ermöglicht, Geschichte viel spannender zu vermitteln, Prozesse verständlicher und nachvollziehbarer darzustellen. Computerspiele bieten, laut den befragten Schülerinnen und Schülern, die Möglichkeit zur Visualisierung und damit zur besseren Vorstellung der historischen Inhalte. Des Weiteren sind die Schülerinnen und Schüler der Meinung, dass der Unterricht, der Computerspiele als Methode inkorporiert interaktiver gestaltet ist, dadurch mehr zur Mitarbeit anregt, da der Unterricht auf diese Weise Spaß macht. Hinzu kommt das Faktum, dass in einer fortschreitenden Digitalisierung, die Schülerinnen und Schüler, das Computerspiel als ein wertvolles und vor allem lebensweltbezogenes Vermittlungsmedium identifiziert haben.

12. Interpretation des Datenmaterials

Im Zuge der Auswertung der gesammelten Datensätze haben sich folgende Erkenntnisse herauskristallisiert, die auf eine tiefgehende Auseinandersetzung mit historischen Inhalten und Fragestellungen durch das Spielen von populärhistorischen Spielen hindeuten.

Im vorliegenden Datenmaterial konnte über den gesamten Spielprozess hinweg bei jeder teilnehmenden Person Items des Historischen Lernens und die Aktivierung und Anwendung der zugehörigen Kompetenzen und Subkompetenzen nachgewiesen und festgestellt werden. Diese Items des Historischen Lernens traten beliebig zu jedem Zeitpunkt innerhalb der Spielprozesse auf. Dabei ist sowohl das Auftreten der Items als auch die Art und Weise der Kompetenz beliebig, was bedeutet, dass jede Historische Kompetenz zu jedem Zeitpunkt im Spielverlauf aktiviert und angesprochen werden kann. Bei einem erneuten Durchspielen der Sequenzen würde sich damit auch das Auftreten der Kompetenzen und Subkompetenzen ändern, dass zum selben Zeitpunkt in der Spielsequenz andere Kompetenzen gefordert beziehungsweise gefördert werden würden, je nachdem auf welche Aspekte sich die Aufmerksamkeit der Spielerinnen und Spieler in diesem Moment richtet. Dies deutet auf eine andauernde kognitive Forderung im Bereich des Historischen Lernens und in der Anwendung der Historischen Kompetenzen hin, was die Hypothese verifiziert, dass man durch populärhistorische Computerspiele geschichtliches Lernen induzieren kann.

Insgesamt wurden 274 Items des Historischen Lernens identifiziert. Dabei sind 123 Items der Historischen Sachkompetenz und 104 Items der Historischen Orientierungskompetenz zugehörig. Insbesondere die Subkompetenzen der Begriffskompetenz und der Handlungsdispositionskompetenz stechen besonders hervor, da Items dieser Kategorien als Subkategorien der Kernkompetenzen am meisten vertreten waren. Dies deutet darauf hin, dass das Spielen von *Civilization VI* insbesondere das deklarative Faktenwissen und das Repertoire aus, aus der Geschichte abgeleiteten Handlungsstrategien, fördert. Hinzu kommt noch die Strukturierungskompetenz, die es den Lernenden ermöglicht geschichtliche Information zu strukturieren, wodurch es ihnen möglich ist, historische Prozesse und Verläufe besser zu erfassen.

In Bezug auf die Graduierung des Qualitätslevels der historischen Auseinandersetzung befindet sich das Level hauptsächlich auf einem basalen Niveau, mit leichten Sprüngen in eine intermediäre Auseinandersetzung. Es traten jedoch vereinzelt auch Items auf, die eine elaborierte Denkweise zeigten. Insgesamt war jedoch das Gesamtlevel der Graduierung grundsätzlich auf einem basalen Niveau. Dabei liegt die Annahme recht nahe, dass dies mit der Tatsache des freien Spielens korrelieren könnte und man die Qualität der Auseinandersetzung durch das Lenken von Aufmerksamkeit, durch eine gezielt zu bearbeitende Aufgaben- oder Fragestellung auf bestimmte Elemente, durchaus auf ein grundsätzlich intermediäres bis elaboriertes Niveau anheben kann.

Durch eine differenziertere Betrachtung des Datenmaterials konnten diverse Korrelationen und Systematiken innerhalb des Auftretens der Kernkompetenzen und den dazugehörigen Subkompetenzen erkannt werden. Vor diesem Kontext zeigt sich, dass die Historische Sachkompetenz in der in der Auswertung gezeigten Graphik im Zentrum des Dreiecks der anderen Kernkompetenzen lokalisiert ist, was die Sachkompetenz zu einer Art Grundlage für die anderen Kompetenzen macht, wodurch man sagen kann: je mehr Sachkompetenz vorhanden ist, desto mehr können die anderen Kompetenzen ebenfalls angewendet werden.

Augenscheinlich ist auch, dass die Historische Sachkompetenz und die Historische Orientierungskompetenz insbesondere sehr oft in Verbindung stehen. Dabei korrelieren insbesondere die Subkompetenzen der Begriffskompetenz, der Handlungsdispositionskompetenz und die Strukturierungskompetenz. Dies weist daraufhin, dass je mehr Fachwissen beziehungsweise Begriffskompetenz vorhanden ist, desto mehr Handlungsstrategien können aus der Geschichte abgeleitet werden und je mehr Verständnis die Lernenden für Prozesse und Entwicklungen der Geschichte haben, desto eher können sie Strategien ableiten, um ähnliche Entwicklungen zu bedingen. In umgekehrter Weise kann auch die Anwendung von bekannten historischen Handlungsstrategien zu einem besseren Verständnis von historischen Prozessen führen und den Lernenden zeigen, dass gewisse Strategien und Handlungen zu bestimmten Ereignissen beziehungsweise Ergebnissen geführt haben. Insgesamt kann man daher sagen, dass Schülerinnen und Schüler mit mehr historischem Wissen im Bereich der Begriffe und Strukturierung eher in der Lage sind,

ihr Handeln zu begründen beziehungsweise historische Strategien als Handlungsgrundlage heranzuziehen.

Die Dekonstruktionskompetenz und die Reorganisationskompetenz stehen ebenfalls in einem Näheverhältnis, was daran liegen mag, dass das kritische Hinterfragen von Narrationen zu einer Reorganisation und Neubewertung des historischen Verständnisses führt. Die Ausprägung dieser Kompetenzen kann durch gelenktes Spielen noch um ein Vielfaches gesteigert werden und führt zu einer tiefgehenden und elaborierten Auseinandersetzung.

Insgesamt kann man eindeutig sagen, dass es, basierend auf dem ausgewerteten Datenmaterial, im Zuge des Spielens populärhistorischer Computerspiele zu einer Auseinandersetzung mit geschichtlichen Themen und Inhalten kommt, wodurch nicht nur Vorwissen aktiviert und gefestigt wird, sondern auch neue Inhalte gelernt werden können und diese neu erlernten Inhalte mittels eines weiten Spektrums an Historischen Kompetenzen durch das Medium Computerspiel auch zur Anwendung gebracht werden können.

Diese Annahme wird durch die Daten aus dem Fragebogen noch einmal stärker untermauert, denn aufgrund der Tatsache, dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Meinung waren, dass durch das Spielen des Computerspiels sowohl bereits bekanntes Vorwissen aktiviert wurde, als auch dass sie etwas Neues gelernt haben, bestätigt, dass das Medium des Computerspiels einen Platz als relevantes und effektives Medium für den Unterricht gesehen werden sollte. Darüber hinaus waren auch 100% der Teilnehmenden der Meinung, dass populärhistorische Computerspiele insgesamt einen positiven Einfluss auf den Geschichtsunterricht haben, da sie in der Lage sind, komplexe Prozesse durch eigenständiges Durchführen und Ausprobieren auf ihre Art und Weise multidimensional, aber doch verständlicher als alle anderen Medien darzustellen und zu erklären.

Folglich kann man dadurch sagen, dass nicht nur das ausgewertete Datenmaterial Evidenzen für Historisches Lernen durch Computerspiele bieten, sondern die Schülerinnen und Schüler auch in der eigenständigen Reflexion und Selbstwahrnehmung der Ansicht sind, dass der richtige Einsatz von Computerspielen zum einen den Unterricht bereichert, da komplexe Prozesse spannend und interessant

dargestellt werden können. Zum anderen führt die Interaktivität zu einem besseren Verständnis, außerdem werden Ereignisse und Entwicklungen visualisiert dargestellt, wodurch es zu einer vertiefenden Auseinandersetzung auf allen kognitiven Ebenen kommt und so auch alle möglichen Lerntypen angesprochen werden. Dies führt laut Schüleraussagen zu einem spannenderen Geschichtsunterricht, was in der Regel zu einer höheren Partizipation führt, wodurch im Umkehrschluss auch die Auseinandersetzung mit historischen Inhalten und die Anwendung der Kompetenzen gesteigert sind, was letztendlich in einem erfolgreicherem Lernprozess resultiert

13. Empfehlungen und Handlungsstrategien

Wie anhand der Daten und der Interpretation des ausgewerteten Datenmaterials klar ersichtlich ist, handelt es sich in populärhistorischen Computerspielen um ein valides und wertvolles Medium, das über ausgesprochen positive Einflüsse auf den Geschichtsunterricht verfügt. Daher kann man definitiv eine Empfehlung aussprechen, im Sinne der voranschreitenden Digitalisierung, dem Anknüpfen des Unterrichts an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, sowie der vielfältigen und multimethodischen Gestaltung von Unterricht, auch populärhistorische Computerspiele als Vermittlungsmedium in den Geschichtsunterricht zu inkorporieren.

Dies unterstreicht den Anspruch von Schule, neben Fachkompetenz auch die Schlüsselqualifikation der Handlungskompetenz zu fördern und zur Ausbildung von sogenannten *Soft Skills* oder auch personalen Eigenschaften beizutragen. Davon ausgehend sollen Lernende in der Lage sein, über eine möglichst vielfältige Kompetenz zur Bewältigung von an sie gestellten Aufgaben, weit über den Schulkontext hinaus, zu verfügen. Dabei soll die Handlungskompetenz, die im Zuge des Unterrichts erworben werden soll, ihnen die Möglichkeit verschaffen, sich in beruflichen, wie privaten Situationen sachgerecht und durchdacht, sowie sozial verantwortlich zu verhalten und mit allen Aufgaben, mit denen sie konfrontiert werden, entsprechend umgehen zu können.¹⁸⁸

¹⁸⁸ Vgl. Jürgen Gratzke, Methodensammlung für einen kompetenzorientierten Unterricht (2017), S. 4f.

Vor diesem Kontext bieten eben gerade Computerspiele die Möglichkeit, Aufgabenszenarien in simulierter Umgebung zu schaffen, die die Schülerinnen und Schüler bewältigen müssen. Dies trägt nicht nur zu einer historischen, sondern auch zu einer politischen Bildung bei, da die Lernenden einerseits durch die visualisierte und interaktive Form der Darstellung historische Entwicklungsprozesse besser verstehen konnten, sondern auch andererseits praktische Strategien in ebenjener simulierten Umgebung bereits auf ihre Wirksamkeit erproben konnten.

Anhand des Spiels *Civilization VI* ist es möglich, verschiedene politische und wirtschaftliche Systeme zu erproben oder die Diplomatie und das politische Parkett zu erkunden, um Bündnisse und Allianzen zu schließen und auf diese Weise die Funktionsweise der Weltpolitik besser verstehen lernen. Hinzu kommt eine intensive Auseinandersetzung mit der historischen und kulturellen Entwicklung von Ereignissen, Reichen und Nationen.

13.1 Einbettung von Computerspielen in den Unterricht – Strategie zur Umsetzung

Der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht ist mittlerweile vom Lehrplan vorgesehen und wie bei allen Medien, die im schulischen Kontext verwendet werden, dürfen Computerspiele auf keinen Fall isoliert eingesetzt werden und für sich alleine stehen, da es sonst einerseits aufgrund der Komplexität des Mediums zur Überforderung der Lernenden kommen könnte und andererseits würde womöglich, eben aufgrund der Vielfalt und der Breite der Möglichkeiten, die das Computerspiel als Medium bietet, das Ziel des Unterrichts (ohne eine entsprechende Einbettung) nicht erreicht werden. Hinzu kommt das Risiko, dass einige populärhistorische Spiele auch historische Ungenauigkeiten aufweisen, sodass es notwendig ist, die Schülerinnen und Schüler anzuleiten und durch das Spiel zu führen, beziehungsweise ihre Aufmerksamkeit gezielter zu lenken, um das Ziel der Unterrichtseinheit zu erreichen.

Aufgrund dieser Tatsache bietet sich insbesondere das Fünfphasen Modell AVIVA von Städeli et al. (2021) an, um den Unterricht wirkungsvoll zu strukturieren. Dieses Modell soll den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sanft in ein Thema einzutauchen und durch die Aktivierung von Vorwissen die folgenden Übungen zu vertiefen, sodass auf

diesem Fundament aufgebaut werden kann. Die Reflexion und Nachbereitung sichern die Ergebnisse ab.

In der ersten Phase des Modells steht das Ankommen im Vordergrund. Hier werden die Heranzuführenden mit dem Thema der Einheit bekannt gemacht, indem Thema und Ziel der Unterrichtssequenz vorgestellt werden und das weitere Vorgehen präsentiert wird. In der zweiten Phase, dem Aktivieren von Vorwissen, sollen die Lernenden unter methodischer Anleitung der Lehrperson, sich mit dem Thema und Inhalt der Unterrichtssequenz auseinandersetzen, sodass bereits bestehendes Vorwissen aktiviert wird und dieses als Fundament für weiteres Erarbeiten fungieren kann, sodass auf diesem Vorwissen aufgebaut wird. Die dritte Phase ist die Phase des Informierens. Hierbei werden den Lernenden die grundlegenden und notwendigen Inhalte, Daten und Fakten vermittelt, die im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit benötigt werden. Dies kann mittels monologischer Präsentation, dialogischem Unterrichtsgespräch oder auch mittels gemeinsam durchgeführter Arbeitsaufträge erfolgen. Die vierte Phase ist die Vertiefung oder Verarbeitung. In dieser Phase führen die Lernenden die an sie gestellten Aufgaben aus und erarbeiten selbstständig Lösungsstrategien. Die letzte Phase ist die Auswertung und Reflexion. Es soll in diesem Schritt der Lernerfolg, beziehungsweise die erfolgreiche Durchführung der Spielsequenz überprüft werden. Ergebnisse können verglichen, beziehungsweise kann die erlebte Spielsequenz besprochen werden. Dabei handelt es sich um einen zentralen Bestandteil des Lernprozesses mittels Spielens, da eine Nachbesprechung und Reflexion unabdingbar sind. Innerhalb dieses Modells können Spiele einerseits in der Phase des Ankommens und der Aktivierung von Vorwissen aber auch andererseits in der Phase der Vertiefung eingesetzt werden. Je nach Unterrichtsgestaltung ist eine Verwendung in unterschiedlichen Phasen möglich. Fakt ist jedoch, das Spiel darf nie für sich alleine stehen, sondern muss innerhalb einer größeren Sequenzplanung eingebettet sein.¹⁸⁹

¹⁸⁹ Vgl. Christoph Städeli et al, Fünf Säulen einer guten Unterrichtsvorbereitung – Das AVIVA – Modell im Blended Learning (2021), S. 1ff.

13.1.1 Einbettung des Spiels *Civilization VI* in das AVIVA Modell

Um den zuvor dargestellten Punkt der Einbettung des Computerspiels im schulischen Kontext in eine Unterrichtssequenz zu untermauern, wird in diesem Unterkapitel das zuvor vorgestellte Fünfphasenmodell AVIVA von Städeli et al. herangezogen, um eine mögliche Strukturierung des Unterrichts rund um das populärhistorische Spiel *Civilization VI*. darzustellen. Dabei gliedert sich diese Unterrichtssequenz in die entsprechenden fünf Phasen, sodass das Spiel zwischen Vorbereitung und Nachbereitung eingebettet ist.

Phase 1: Ankommen und Einstimmen	In dieser Phase wird den Schülerinnen und Schülern das Thema der Unterrichtssequenz präsentiert, nämlich „Periodisierung und Epochen“. Dies beinhaltet die Strukturierung der Geschichte in Epochen und den Verlauf der Geschichte und die damit einhergehenden Entwicklungen. Gleichzeitig wird den Lernenden das Spiel <i>Civilization VI</i> . nähergebracht, es werden die Spielmechaniken erklärt und sie werden auf die Durchführung vorbereitet.
Phase 2: Aktivierung von Vorwissen	In dieser Phase werden die Lernenden in Kleingruppen unterteilt. Sie sollen innerhalb dieser Gruppe jeweils eine historische Epoche erarbeiten und ein entsprechendes Plakat oder Powerpoint-Präsentation dazu erstellen. Hierbei soll es schon eine Nähe zum Spiel <i>Civilization VI</i> . geben, indem Gemeinsamkeiten gesucht werden.
Phase 3: Informieren	In dieser Phase präsentieren die Kleingruppen ihre grundsätzliche Recherche zum Thema ihrer Epoche

Phase 4: Vertiefung und Durchführung	In dieser Phase spielen die Lernenden das Computerspiel und zwar jenen Abschnitt der ihrer Epoche entspricht. Es soll dabei zielorientiert gearbeitet werden und die Schülerinnen und Schüler sollen Notizen machen, welche Gemeinsamkeiten sie im Spiel mit ihrer Recherche finden, aber auch welche Unterschiede auffallen. Besonderes Augenmerk liegt auf der Anwendung verschiedener Strategien.
Phase 5: Auswertung und Reflexion	In dieser Phase wird die Spielsequenz im Plenum besprochen. Die Schülerinnen und Schüler sollen von ihren Erlebnissen und Erfahrungen erzählen. Sie sollen diskutieren, Gemeinsamkeiten und Unterschiede ausarbeiten, sowie ihre angewendeten Strategien, um in das nächste Zeitalter voranzuschreiten, erklären, und wie sie die Entwicklung der Geschichte selbst gesehen haben.

Diese Sequenz soll als Beispiel für einen möglichen Einsatz von *Civilization VI*. in einer Unterrichtssequenz dienen. Da es sich bei diesem Spiel um ein inhaltlich unglaublich breit aufgestelltes Spiel handelt, kann man das Spiel bei vielen anderen Themen beziehungsweise in anderer Form im Unterricht einsetzen. Die Möglichkeiten sind mannigfaltig.

13.1.2 McCalls Strategien zum Einsatz von Simulationsspielen

Jeremiah McCall bietet in seinem Buch „*Gaming the Past: Using videogames to teach secondary history*“ (2011) ebenfalls Ansätze und Strategien zum Einsatz von Computerspielen insbesondere von Simulationsspielen in einem edukativen schulischen Kontext an. Dabei müssen die Lernenden sich nach der Anschaffung von Hardware und Software um die Entwicklung von didaktischen Strategien der Vermittlung im Hinblick auf die Methodik des Spielens und Analysierens, die Analyse-, Diskussions- und Reflexionsmöglichkeiten, die historischen Ressourcen, sowie ein Produkt zur Präsentation des Gelernten, kümmern.¹⁹⁰

In diesem Prozess spielt die Lehrperson eine zentrale Rolle, da sie Gestalter von Lernumgebung und Lernwerkzeuge in einem iterativen Prozess gestaltet, die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und die Strategien auf ein bestimmtes Lernziel ausrichtet. In der Arbeit mit einem Computerspiel als ein komplexes interaktives und multimediales Werkzeug wird dieses Spiel zum zentralen Bestandteil der Lernumgebung, wodurch experimentelles und praxisorientiertes Lernen gefordert und gefördert wird. Dabei ist es wichtig, dass das Spiel sorgfältig in ein Lernkonzept mit einer Reihe von Aktivitäten eingebettet wird, sodass das Spiel auf keinen Fall für sich alleine steht.¹⁹¹

Vor dem Beginn der konkreten Auseinandersetzung und Bearbeitung sollen die Schülerinnen und Schüler auf die Auseinandersetzung mit dem Spiel vorbereitet werden und eine kritische Haltung einnehmen. Dabei sollte man insbesondere Bezugnehmen auf das System, die Prozesse und den Kontext, sowie auf das Simulationsspiel als Modell von Systemen und als Anbieter von Kontexten. Die Aufgabe von Historikerinnen und Historikern ist das Verständnis von Systemen und Prozessen und die Suche nach Ursache-Wirkungs-Prozessen, während Simulationsspiele aus Systemen und Prozessen bestehen und versuchen diese möglichst realistisch, komplex und dynamisch abzubilden und nachzubauen, wodurch

¹⁹⁰ Vgl. Jeremiah McCall, *Gaming the Past: Using Videogames to teach secondary history* (New York 2011), In: https://learning.oreilly.com/library/view/gaming-the-past/9780415887595/06_Chapter4.html (5.5.2024).

¹⁹¹ Vgl. McCall, *Gaming the Past* (2011), In: https://learning.oreilly.com/library/view/gaming-the-past/9780415887595/06_Chapter4.html (5.5.2024).

¹⁹¹ Vgl. McCall, *Gaming the Past* (2011), In: https://learning.oreilly.com/library/view/gaming-the-past/9780415887595/06_Chapter4.html (5.5.2024).

es durch Spielprozesse möglich werden sollte, komplexe Vorgänge zu durchschauen und zu verstehen. Dabei nennt McCall beispielsweise Militärsimulatoren als Trainingsmöglichkeiten für Soldaten als angewendetes Beispiel.¹⁹² Auch das österreichische Bundesheer setzt Simulatorspiele seit mehr als 20 Jahren als Trainingsmöglichkeit für Soldaten ein, um einerseits strukturelle Defizite zu kompensieren und andererseits die praktische Ausbildung in situativen Szenarien zu verbessern.¹⁹³

Im Hinblick auf die Ausbildung einer kritischen Perspektive, sollen die Schülerinnen und Schüler darauf vorbereitet werden, dass Geschichte nicht die Wahrheit ist und auch das Spiel keine Wahrheit, sondern eine Interpretation der Vergangenheit präsentiert. Im Hinblick darauf bieten Computerspiele, laut McCall, eine sehr gute Möglichkeit die Dekonstruktionskompetenz zu schulen, da historische Narrationen geprüft und hinterfragt werden. McCall ist der Ansicht, dass Spielen kein passives Lernen aus dem Spiel sein soll, sondern ein aktives Lernen in dem das Modell des Spiels auf die reale Welt appliziert und bezogen wird.¹⁹⁴

Als Möglichkeit des Einstiegs stellt McCall die Idee eines Vortests vor, nicht um die Schülerinnen und Schüler zu benoten, sondern um das Vorwissen der Lernenden einerseits zu aktivieren und andererseits der Lehrperson einen Einblick in den Wissensstand der Schülerinnen und Schüler zu gewähren.¹⁹⁵

Jeremiah McCall bietet mehrere Strategien zur Anwendung von Spielen im Geschichtsunterricht. Dabei unterscheidet er nach Spielarten. Zum einen gibt es die Möglichkeit Simulationsspiele vor der Klasse zu spielen, sodass die Schülerinnen und Schüler in eine Beobachterrolle schlüpfen oder die Simulation gemeinsam gespielt wird, sodass die Klasse Mitspracherecht bei Entscheidungen hat.

¹⁹² Vgl. McCall, Gaming the Past (2011), In: https://learning.oreilly.com/library/view/gaming-the-past/9780415887595/06_Chapter4.html (5.5.2024).

¹⁹³ Vgl. Österreichisches Bundesheer, Simulation, In: Ausbildung Theresianische Militärakademie, <https://www.milak.at/ausbildung/simulation> (5.5.2024).

¹⁹⁴ Vgl. McCall, Gaming the Past (2011), In: https://learning.oreilly.com/library/view/gaming-the-past/9780415887595/06_Chapter4.html (5.5.2024).

¹⁹⁵ Vgl. McCall, Gaming the Past (2011), In: https://learning.oreilly.com/library/view/gaming-the-past/9780415887595/06_Chapter4.html (5.5.2024).

Zum anderen gibt es die Möglichkeit, dass die Lernenden in Einzel- oder Gruppenarbeiten Sequenzen des Spiels spielen können und dabei im Spielen angeleitet werden. Zur Bearbeitung stellt McCall den Schülerinnen und Schülern Beobachtungsbögen oder Aufgabebögen zur Verfügung, die die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die gewünschten Inhalte des Spiels lenkt und das Lernziel im Fokus behalten.¹⁹⁶

Box 4.5 Hypothetical Completed Observation Sheet—Trench Warfare

Simulation Observation Sheet

Title: Trench Warfare

Take notes on the following aspects of the game. Paraphrase or quote relevant game text and describe graphic features to illustrate and elaborate upon the points in your notes.

General

Describe the starting scenario. Be sure to include a description of the player's:

- Role/Character:
- Goals:
- Challenges/Obstacles:

Mission 1

Describe the scenario for the first battle:

List the three weapons you selected for the first mission. Describe each and indicate why you selected them.

Weapon	Description	Justification
1		
2		
3		

Describe how the game depicted the battle. Include a description of sights, sounds, color, and text.

What conclusions can you draw from the outcome of the battle? Consider whether you were attacking or defending, the weather, and the weapons you used.

Mission 2

[etc.]

Abbildung 224 Beispiel für einen Beobachtungsfragebogen, McCall (2011).

¹⁹⁶ Vgl. McCall, Gaming the Past (2011), In: https://learning.oreilly.com/library/view/gaming-the-past/9780415887595/06_Chapter4.html (5.5.2024).

Wenn die Schülerinnen und Schüler die Simulation selbst spielen sollen, um das Lernziel zu erreichen, dann ist es erforderlich, dass die Lernenden auch die Mechaniken des Spiels erlernen, damit sie das Spiel auch ordnungsgemäß spielen können. Dieser Unterrichtsphase muss ein erheblicher Teil der Zeit gewidmet werden, da man nicht den Fehler machen darf und davon ausgehen, dass die Lernenden die Spielmechaniken schnell erfassen können, da manche Kinder weniger Erfahrung mit Computerspielen haben als andere und dadurch eine große Heterogenität im Klassenraum besteht. Kurz gesagt: *„students need to learn how to play the simulation game to the point that they can understand the models contained within, and it is the teacher’s responsibility to provide the resources and support for them to do so.“*¹⁹⁷

Box 4.7 Basic Outline for Initial Game Training
I. Prepare Class
A Model game ahead of time.
B Instruct students to follow along with the teacher. The teacher will demonstrate on the instance of the game displayed on the projector, and then students follow on their own computers.
C Before starting the game, introduce the game, provide students with the main goals of gameplay in print, and discuss the main goals.
II. Begin with Everyone on the Game’s Starting Menu
A Give explicit instruction on whether the default settings for the game are to be used or students need to adjust some of the settings. As a general rule, set the difficulty to easy the first time playing the game.
III. First Steps of the Game
A Introduce students to the game interface.
B Ask students to refer back to the stated goals for the game. Provide a basic strategy for gameplay and go through the steps.
C Have students go through a set of defined steps then stop for questions and to check for comprehension.

Abbildung 235 McCall’s Vorschlag einer Spielschulung, McCall (2011).

¹⁹⁷ McCall, Gaming the Past (2011), In: https://learning.oreilly.com/library/view/gaming-the-past/9780415887595/06_Chapter4.html (5.5.2024).

Neben den zuvor genannten Möglichkeiten der Begleitfragebögen oder Beobachtungsbögen bietet McCall auch eine Vielzahl an Strategien zur Bearbeitung und Präsentation der Lerninhalte mit dem Ziel, den beobachteten Spielprozess zu reflektieren und aufzubereiten.

Vor diesem Kontext nennt McCall beispielsweise das *Game Journal*, den *Game Blog*, den analytischen Essay, die Analyse von Screenshots oder das kreative Schreiben als mögliche Strategien zur Umsetzung der Reflexion.

Das Führen eines *Game Journals* mit fragengeleiteten und datierten Einträgen, immer wenn die Schülerinnen und Schüler das Spiel spielen, bietet die Möglichkeit Reflexionen zu sammeln und den Gedankenprozess über die Spielsequenzen hinweg zu verfolgen und die Beobachtungen der einzelnen Spielerinnen und Spieler zu dokumentieren. Die zu behandelnden Fragen können von rein deskriptiven Fragen wie „Beschreibe deine Spielsequenz“, bis hin zu Fragen reichen, die komplexere historische Kompetenzen ansprechen, wie beispielsweise „*Stelle zwei Fragen über die Vergangenheit zu denen dich die letzte Spielsequenz angeregt hat*“ oder „*Nenne einen Aspekt des Spiels der historisch Ungenau wirkt, erkläre warum*“.¹⁹⁸

Eine andere Strategie McCalls ist das Verfassen eines analytischen Essays. Dabei kann der Essay auch als Fortsetzung und zusammenfassende Analyse des Journals beziehungsweise der Blog-Einträge fungieren. Durch das Verfassen eines analytischen Essays sollen die Lernenden die Funktionen eines Simulationsspieles erfassen und die durch das Spiel konstruierte Narration kritisch prüfen und hinterfragen beziehungsweise diskutieren. McCall nennt dabei ein paar Leitfragen, die sich unter anderem mit dem Spiel *Civilization VI*. auseinandersetzen sollen.¹⁹⁹

¹⁹⁸ Vgl. McCall, Gaming the Past (2011), In: https://learning.oreilly.com/library/view/gaming-the-past/9780415887595/07_Chapter5.html (5.5.2024).

¹⁹⁹ Vgl. McCall, Gaming the Past (2011), In: https://learning.oreilly.com/library/view/gaming-the-past/9780415887595/07_Chapter5.html (5.5.2024).

Box 5.1 Essay Prompts for Analyzing *Civilization* Game Models

Introduction

Civilization as a simulation game provides an interpretation of the creation and development of world civilizations. Pick one of the following areas of the simulation and write an essay on what the simulation suggests about this feature in the development of civilizations. This is not a critique of the accuracy of the simulation, but an analysis of what the simulation suggests about the past.

Geography and Resources

How does *Civilization* model the effects of terrain and natural resources on the growth of a civilization? What role does *Civilization* suggest geography plays in developing a strong prosperous civilization?

Governments (Note You Must Examine the Following Types of Government: Despotism, Monarchy, Republic, Democracy)

How does *Civilization* model the effects of different kinds of government on the growth and functioning of a civilization? What are the trade-offs involved in choosing different kinds of government? Does the simulation suggest some forms of government are better than others?

International Relations

How does *Civilization* model the relationships between different peoples/nations/governments? What kinds of diplomacy are available and what are the potential effects of these kinds of diplomacy? What are the trade-offs involved in diplomatic negotiations? Does *Civilization* offer a primary lesson about international relations?

Finances

How does *Civilization* model the financial resources of a civilization? What are the major sources of expense and income for a civilization in the game? What are the kinds of considerations and trade-offs a player must consider when making an effective financial policy/budget?

Abbildung 24 Aufgabenstellung zum Verfassen eines analytischen Essays, McCall (2011).

Eine weitere Strategie der Analyse, Reflexion und Darstellung McCalls ist die Beschreibung und Analyse von Screenshots des gespielten Spieles. Screenshots sind eine Art digitaler Fotos des Spielprozesses und bergen eine Vielzahl an Informationen in sich und bieten daher eine gute Gelegenheit, die erlernten analytischen Fertigkeiten und Fähigkeiten anzuwenden und zu trainieren. Screenshots ermöglichen die Konzentration auf inhaltliche Probleme und das Formulieren von Gedanken. Die Arbeit mit Screenshots kann einerseits so umgesetzt werden, dass die Schülerinnen und Schüler beschreiben, wie das gegebene Spiel historische Modelle und Systeme umsetzt und präsentiert und andererseits als Möglichkeit einer tiefergehenden Auseinandersetzung, sodass die Schülerinnen und Schüler das kritische Analysieren und das Verbinden von Zusammenhängen üben. Als Beispiel dafür wäre die Aufforderung im Spiel *Civilization VI*, einen Screenshot der produktionsschwächsten Stadt zu machen und zu analysieren, welche geographischen und geopolitischen Hemmnisse die Entwicklung der Stadt verlangsamt haben.²⁰⁰

McCall bietet eine Vielzahl an Handlungsstrategien wie man Computer-beziehungsweise Simulationsspiele effektiv in den schulischen Unterricht integrieren kann. Auch er weist klar daraufhin, dass ein Spiel nicht für sich alleine stehen kann und darf und es von zentraler Wichtigkeit ist, das Spiel in den Kontext einer ganzen Unterrichtssequenz zu integrieren und mit Hilfe von gelenkten Fragestellungen alles auf das Erreichen von klar definierten Lernzielen auszurichten. Dabei ist es notwendig, dass sich die Lehrpersonen auf vertrautem Terrain bewegen und selbst wissen, wie man mit Simulationsspielen oder Computerspielen im Allgemeinen umgeht und wie man diese effektiv in den Unterricht einbauen kann.

²⁰⁰ Vgl. McCall, *Gaming the Past* (2011), In: https://learning.oreilly.com/library/view/gaming-the-past/9780415887595/07_Chapter5.html (5.5.2024).

13.2 Fortbildung von Lehrpersonal

Der Einsatz von digitalen Medien im schulischen Kontext ist in der Zwischenzeit nicht mehr zu wegzudenken. Mittlerweile ist auch der Lehrplan entsprechend angepasst worden und sieht daher den Einsatz von digitalen Medien in allen Schultypen und Klassenarten vor. Dies geht soweit, dass es eigene Tablet- oder Laptop-Klassen gibt. Denn aufgrund des gesellschaftlichen Wandels ist die Inkorporation von digitalen Medien in den Unterricht ein unverzichtbares Element der Ausbildung. Des Weiteren unterstützt die Ausrichtung auf digitale Medien die neu geschaffenen methodischen wie didaktischen Anforderungen der Individualisierung im Hinblick auf das Leistungsspektrum der einzelnen Individuen im Klassenverband.²⁰¹

Es ist daher auch die Aufgabe der Lehrpersonen, ein an die entsprechenden methodischen und didaktischen Vorgaben angepasstes Unterrichtskonzept zu entwickeln, das auch den mediendidaktischen Anforderungen entspricht. Um dies zu bewerkstelligen, müssen zum einen die schulischen Rahmenbedingungen erfüllt sein und zum anderen auch die Lehrperson in der Lage sein, eine mediendidaktische Unterrichtseinheit durchzuführen. Ist einer dieser Bausteine nicht gegeben, sprich verfügt die Schule nicht über die benötigten technischen Mittel oder fühlt sich die Lehrperson nicht ausreichend geschult, wird im Unterricht eher auf altbewährte Methoden und Medien zurückgegriffen.²⁰²

Daher ist es unabdingbar, dass beide Elemente, im Sinne einer modernen mediendidaktischen Unterrichtsgestaltung vorhanden sein sollten. Schulen sollten über die technischen Mittel verfügen und sich im Bereich der digitalen Medien ebenso weiterentwickeln, wie es das Lehrpersonal tun sollte, damit die Mannigfaltigkeit der digitalen Medien im Unterricht miteinbezogen werden kann. Das sollte neben den Medien wie Filmen, Powerpoints oder den grundlegenden digitalen Tools auch Fortbildungen im Bereich der Gamification beinhalten. Diese müssten aber dabei auch über die Standardquizzes wie *Kahoot* und *Quizlet* oder die klassischen Lernspiele der *Serious Games* hinausgehen und kreativere Wege zulassen, in denen auch

²⁰¹ Vgl. Landesmedienzentrum Baden-Württemberg, Unterrichtsmedien als zentraler Bestandteil des Schulalltags, In: <https://www.lmz-bw.de/medienbildung/themen-von-f-bis-z/medienbildung-theoretische-grundlagen/medieneinsatz-in-der-schule#footnote-> (6.2.2024).

²⁰² Vgl. Landesmedienzentrum, Medieneinsatz in der Schule, In: <https://www.lmz-bw.de/medienbildung/themen-von-f-bis-z/medienbildung-theoretische-grundlagen/medieneinsatz-in-der-schule#footnote-> (6.2.2024).

Computerspiele außerhalb des Genres der *Serious Games*, wie eben im Bereich der Geschichte mit *Civilization VI.*, *Assassin's Creed*, *Kingdom Come Deliverance* oder ähnliche Spiele als anerkannte Unterrichtsmedien miteinbezogen werden, denn es sind gerade diese Spiele, die durch Spannung und Spaß Wissen am besten vermitteln können.

14. Conclusio

Wo bis vor ein paar Jahren noch Sätze wie „Hör auf zu spielen und geh lernen!“ oder „Zuerst die Pflicht, dann das Vergnügen!“ geherrscht haben und Computerspiele als Zeitverschwendung und Ursache für Sucht, Verblödung und Vereinsamung verantwortlich gemacht wurden, gab es einen vollständigen Paradigmenwechsel, in dessen Verlauf das Potential der Computerspiele entdeckt wurde und es den Versuch gab, dieses Potential im schulischen Kontext nutzbar zu machen.

Denn digitale Medien und allen voran Computerspiele haben in den letzten Jahren einen massiven Entwicklungsschub gemacht, sodass in Deutschland mittlerweile sechs von zehn Menschen sich mit Spielen am Computer aktiv auseinandersetzen. Spiele haben sich neben dem Freizeitsektor auch im Unterrichtsumfeld als legitimes, probates und ernstzunehmendes Repräsentationsmittel etablieren können, wodurch im Zuge dieser Arbeit im Hinblick auf den Geschichtsunterricht versucht wurde, die Frage zu beantworten, ob auch populärhistorische Spiele Historisches Lernen induzieren und welche Geschichtskompetenzen durch Computerspiele geschult und angesprochen werden.

Game-based Learning soll die Möglichkeit bieten, mittels Spielens die Lernenden intrinsisch zu motivieren und auf diese Weise die anstrengende Tätigkeit des Lernens mit dem Aspekt des Spielerischen zu verbinden, um auf diese Weise kognitive Ressourcen ganzheitlicher zu aktivieren. Dabei stehen sich im Bereich der Geschichte die Begriffe der *Serious Games* und der populärhistorischen Spiele gegenüber. Das Ziel von *Serious Games* ist es, das Potential von Computerspielen hinsichtlich eines edukativen Ziels, sprich der Bildung und Ausbildung, zu nutzen. Dabei liegt der Fokus dieser Spiele auf der Vermittlung von Inhalten mittels pädagogischer Prinzipien. Dabei

kann jedoch die Präsentation und das Gameplay unter dem Interesse der Vermittlung leiden, wodurch *Serious Games* oft sehr textlastig werden.

Dem gegenüber stehen populärhistorische Spiele, deren primäres Ziel die visuelle und spielmechanische Unterhaltung darstellt und die Vermittlung von Inhalten nachrangig ist. Sie verfügen grundsätzlich nicht über einen Authentizitätsanspruch, sind jedoch in ihrer Konzeption mit großem Fokus auf Realitätsnähe gestaltet, da eine historische Genauigkeit im Sinne des Unterhaltungsanspruches besteht.

Die Hypothese, die sich aus diesem Konflikt der *Serious Games* mit den populärhistorischen Spielen ergibt, belegt, dass Spiele ohne pädagogischen Hintergrund trotz ihrer kommerziellen und gameplayorientierten Ausrichtung über die Möglichkeit verfügen, historische Lernprozesse zu initiieren und Kompetenzen des Historischen Lernens anzusprechen und zu schulen. Basierend auf dem ausgewerteten Datenmaterial kann man diese Hypothese als erfüllt und verifiziert ansehen.

Die Grundlage für die Analyse wurde durch das Kompetenzmodell der FUER - Gruppe, das in die Kernkompetenzen der Historischen Sachkompetenz, der Historischen Orientierungskompetenz, der Historischen Fragekompetenz und der Historischen Methodenkompetenz mit den dazugehörigen Subkompetenzen, strukturiert ist, geschaffen.

Diese Kompetenzen konnten mehrfach aus den, mittels der Methode des *Lauten Denkens/Spielens* von Klaus Konrad und der daran anschließenden Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz erhobenen und ausgewerteten Daten identifiziert werden. Aus der Auswertung der Daten konnte eindeutig geschlossen werden, dass im Verlauf der Spielsequenz des populärhistorischen Spieles *Civilization VI*. zu jedem Zeitpunkt der Spielsequenz jede der Historischen Kompetenzen angesprochen werden konnte, sodass eine dauerhafte kognitive Forderung im Bereich der historischen Thematik bestand. Je nachdem wie der Fokus der Spielenden ausgerichtet ist, kann bei einigen Spielsequenzen eine andere Kompetenz zum gleichen Zeitpunkt angesprochen werden, was das Spiel unglaublich versatil in seinen Einsatzmöglichkeiten macht. Hinzu kommt die Möglichkeit der eigenen Recherche innerhalb des spieleigenen Lexikons.

Neben dem Datenmaterial zeichnen auch die Umfragebögen zur Selbstreflexion ein ganz klares Bild, denn alle teilnehmenden Schülerinnen und Schüler waren der Meinung, dass sie im Zuge der durchgeführten Spielsequenz Vorwissen aktiviert und etwas Neues gelernt haben. 100% der befragten Personen sind der Meinung, dass Computerspiele eine Bereicherung für den Geschichtsunterricht darstellen, da sie komplexe Thematiken interaktiv und dadurch verständlicher darstellen können. Außerdem sind sie in der Lage, durch Visualisierung den Unterricht spannender zu gestalten und es ermöglichen, sich eine bessere Vorstellung der besprochenen Inhalte zu machen. Insgesamt kann man also sagen, dass alle befragten Teilnehmerinnen und Teilnehmer den Einsatz von populärhistorischen Computerspielen befürworten und unterstützen. Anzumerken ist dabei, dass Spielsequenzen von Computerspielen nicht für sich alleine stehen dürfen, sondern innerhalb einer Unterrichtssequenz, wie beispielsweise dem AVIVA Modell, zwischen Vorbereitung und Reflexion eingebettet werden müssen. Hinzu kommt eine Vielzahl an didaktischen Strategien von Jeremiah McCall, der ebenfalls diese Ansicht vertritt, mittels derer sich Computerspiele, insbesondere Simulationsspiele, in den Unterrichtskontext integrieren lassen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass innerhalb der modernen digitalen und mediendidaktischen Entwicklungen auch die populärhistorischen Computerspiele einen wertvollen Beitrag für den Geschichtsunterricht leisten, sodass sich aus „Hör auf zu Spielen und geh lernen!“ eine gemeinsame Entität von Spielen und Lernen entwickelt, aus der sich eine Vielzahl an positiven Faktoren ableiten lässt. Unter anderem die gesteigerte Motivation und Freude am Lernen, was wahrscheinlich der größte Gewinn für den Geschichtsunterricht ist, frei nach dem Sprichwort: „*Was man gern macht, macht man gut*“ und das ist - spielerisch Geschichte lernen.

Literaturverzeichnis

Literatur

- Heinrich *Ammerer et al.*, Kompetenzorientierter Unterricht in Geschichte und Politischer Bildung: Diagnoseaufgaben mit Bildern (Wien 2011).
- Michele *Barricelli*, Historisches Wissen ist narratives Wissen, In: Michele Barricelli, (Hg.), Historisches Wissen ist narratives Wissen – Aufgabenformate für den Geschichtsunterricht in den Sekundarstufen I. und II. (Berlin 2008).
- Doris *Bachmann-Medick*, Cultural Turns – Neuorientierung in den Kulturwissenschaften (2006).
- Emily J. *Bembeneck*, Phantasms of Rome: Videogames and cultural identity (2013) In: Matthew Wilhelm Kapell et al. Playing with the past: Digital games and the simulation of history (Bloomsbury 2013).
- Christian *Bunnenberg*, Digitale Zeitreisen in die Vergangenheit? Computerspiele mit historischen Inhalten und geschichtskulturelles Lernen im Geschichtsunterricht (2017), In: Wolfgang Zielinski et al, Spielend lernen! Computerspiele(n) in Schule und Unterricht (Marl 2017).
- Andrés *Busterveld Muñoz*, National Identity in historical videogames: An analysis how Civilization V represents the past (Leiden 2022) In: Daphne Halikiopoulou et al. Nations and Nationalisms, Vol. 28 (2022).
- Adam *Chapman*, Digital Games as History – How Videogames represent the past and offer access to historical practice (New York 2016).
- Adam *Chapman* et al., What is historical game studies? Rethinking history (2017).
- Adam *Chapman*, Is Sid Meier's Civilization history? (2013) In: Rethinking History, Vol. 17 (2013).
- Serdar *Edem*, Historical Strategy Games and Historical Thinking Skills: An Action Research on Civilization VI (2020), In: International Online Journal of Educational Science, Vol. 12 (2020).
- A.B.R *Elliott*, Simulations and simulacra: History in videogames (2017) In: Práticas da História Journal on Theory, historiography and Uses of the past, Vol 5 (2017).
- Jason A. *Engerman*, Understanding Game-based Learning Cultures: Introduction to Special Issue (2017), In: Educational Technology, Bd. 57 (2017).
- Anders K. *Ericson*, Herbert Simon, Protocol Analysis: verbal reports as data (Cambridge 1993).
- Sonja *Ganguin*, Computerspiele und lebenslanges Lernen – Eine Synthese von Gegensätzen (2010) In: Winfried Marotzi et al. (Hg.) Medienbildung und Gesellschaft, Vol. 13 (Wiesbaden 2010).
- Peter *Gautschi* et al, Kompetenzmodell für Historisches Lernen – eine Orientierungshilfe für Lehrerinnen und Lehrer (2009).

- Peter *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (2009), In: Monika Fenn (Hg.), Geschichtsunterricht erforschen, Bd. 1 (Schwalbach 2009).
- James *Paul Gee*, What Videogames have to teach us about learning and literacy (New York 2003).
- Stefan *Göbel*, Serious Games, (2020) In: Felix Zimmermann, (Hg.), Handbuch Gameskultur: Über die Kulturwelten von Games (Berlin 2020).
- Jürgen *Gratzke*, Methodensammlung für einen kompetenzorientierten Unterricht (2017).
- Renate *Girmes*, Die Welt als Aufgabe? Wie Aufgaben Schüler erreichen (2003), In: Helga Ball et al, Hg, Friedrich Jahresheft, Bd. 21, (2003), S.6.
- Lena *Heine*, Karen *Schramm*, Lautes Denken in der Fremdsprachenforschung: Eine Handreichung für die empirische Praxis (2007), In: Helmut Vollmer, (Hg.), Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung: Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse (Frankfurt 2007).
- Günter *Huber*, Heinz Mandl, Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung (Weinheim 1994).
- Johan *Huizinga*, Homo Ludens – A study of the Play Element in Culture (London 1938).
- Dirk *Ifenthaler* et al., Assessment in Game-based Learning: Foundations, Innovations and Perspective (New York 2012).
- Matthew Willhelm *Kapell*, Playing with the Past: Digital Games and the Simulation of History (London 2013).
- Kai *Kaspar*, Lernen durch Computerspielen: Erwünschte und unerwünschte Nebeneffekte (2017), In: Wolfgang Zielinski et al, Spielend lernen! Computerspiele(n) in Schule und Unterricht (Marl 2017).
- Klaus *Konrad*, Lautes Denken, In: Günther Mey, Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie (Wiesbaden 2010).
- Brigitte *Kossek*, Digital Turn? Zum Einfluss digitaler Medien auf Wissensgenerierungsprozesse von Studierenden und Hochschullehrenden (Wien 2012).
- Sigfrid *Kracauer*, The Challenge of Qualitative Content Analysis (Oxford 1952), In: The Public Opinion Quarterly, Bd. 16. (Oxford 1952).
- Udo *Kuckartz*, Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Basel 2018).
- Matthias *Martens*, Implizites Wissen und kompetentes Handeln – Die empirische Rekonstruktion von Kompetenzen historischen Verstehens im Umgang mit Darstellungen von Geschichte (2010) In: Beiheft zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik, Bd.1 (Göttingen 2010).
- Phillipp *Mayring*, Qualitative Inhaltsanalyse – Angrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklung (2019) In: Forum Qualitative Sozialforschung – Social Research, Bd. 3, Art. 19 (2019).

- Rudolf *Messner*, PISA und Allgemeinbildung, In: Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 49 (2003), S.401.
- Alun *Munslow*, Narrative and History (Theory and History) (London 2007).
- Hans Jürgen *Pandel*, Geschichtsunterricht nach PISA – Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula (Schwalbach 2005).
- Alexander *Preisinger*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung (Frankfurt 2022).
- Alexander *Preisinger*, Democracy 3 – ein digitaler Politiksimulator (2022) In: Hummer, Politisches Lernen mit digitalen und analogen Bildmedien in der Primar- und Sekundarstufe (Salzburg 2022).
- Jörn *Rüsen*, Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken (1994) In: Klaus Füßmann, (Hg.), Historische Faszination Geschichte heute (Köln 1994).
- Jörn *Rüsen*, Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen (2008).
- Jörn *Rüsen*, Historische Sinnbildung: Grundlagen, Formen, Entwicklungen (Wiesbaden 2020).
- Fritz *Sander*, Der Behaviorismus – Darstellung und Kritik (Prag 1932).
- Waltraud *Schreiber* et al., Historisches Denken: ein Kompetenz Strukturmodell (2006).
- Waltraud *Schreiber*, Historisches Denken: ein Kompetenz Strukturmodell (2008), In: Zeitschrift für Pädagogik, Vol. 2 (2008).
- Peter *Schulz Hageleit*, Geschichtsbewusstsein und Zukunftssorge – Unbewusstheiten im geschichtswissenschaftlichen und geschichtsdidaktischen Diskurs. Geschichtsunterricht als historische Lebenskunde (Herbolzheim 2017).
- Manfred *Spitzer*, Digitale Demenz (München 2012).
- Christoph *Städeli* et al, Fünf Säulen einer guten Unterrichtsvorbereitung – Das AVIVA-Modell im Blended Learning (2021).
- Angela *Schwarz*, „Wollen Sie wirklich nicht weiter versuchen, diese Welt zu dominieren?“, Geschichte in Computerspielen (2009), In: Barbara Korte et al, (Hg.), history goes Pop: Zur Repräsentation von Geschichte in populären Medien und Genres (Bielefeld 2009)
- Ulrich *Trautwein* et al., Kompetenzen historischen Denkens erfassen – Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competences in History“ (HiTCH) (Göttingen 2017).
- Franz *Weinert*, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit (2001), In: Franz Weinert ((Hg.)) Leistungsmessungen in Schulen (Weinheim 2001), S.21f.; vgl. Gautschi, Guter Geschichtsunterricht (2009).

Wim *Westera*, Why and How Serious Games can become far more effective: accommodating productive learning experiences, learner motivation and the monitoring of learning gains (2019), In: Journal of Educational Technology & Society, Bd. 22 (2019).

Harald *Witt*, Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung (2001).

Felix *Zimmermann*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung. Zwischen Unterhaltungsspielen und Serious Games (2023) In: LaG Magazin, Lernen aus der Geschichte: Erinnern in Digitalen Spielen (2023).

Michael *Zyda*, From Visual Simulation to Virtual Reality Games (2005), In: IEEE Computer (2006).

Online Literatur

- Dario *Andric*, Verkaufsstatistik Civilization (2023), In: Levvel, <https://levvvel.com/civilization-statistics/> (18.4.2024).
- Simone Blaß, Verblödung durch digitale Medien (2012), In: TOnline, https://www.t-online.de/leben/aktuelles/id_59917854/verbloedung-durch-digitale-medien-manfred-spitzer-im-interview.html (2012), (7.5.2023).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Informelles Lernen (2024), In: Erwachsenenbildung.at, https://erwachsenenbildung.at/themen/neue_lernformen/informelles_lernen.php#:~:text=Formales%20Lernen%20ist%20jene%20Lernweise,Hause%20oder%20am%20Arbeitsplatz%20vor. (22.8.2023).
- Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Lehrplan - allgemeinbildende höhere Schulen (2023), In: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (23.5.2023).
- Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Lehrplan - allgemeinbildende höhere Schulen (2023), In: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (6.6.2023).
- Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Lehrplan - allgemeinbildende höhere Schulen (2023), In: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (26.9.2023).
- Duden, Kategorie Wort, In: Duden, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kategorie> (11.8.2023).
- Rene Giefing, Game News Verkaufszahlen (2017), In: SHOCK2, <https://mag.shock2.info/game-news-verkaufszahlen-von-mafia-3-und-civilization-6-veroeffentlicht/> (17.6.2023).
- Firaxis Games, Civilopedia (2020), In: Civilopedia, https://www.civilopedia.net/de/rise-and-fall/civilizations/civilization_america (20.4.2024).
- Firaxis Games, Herrschaftssieg (2020), In: Civilopedia, https://www.civilopedia.net/de/rise-and-fall/concepts/victory_2 (20.4.2024).
- Firaxis Games, Wissenschaftssieg (2020), In: Civilopedia, https://www.civilopedia.net/de/rise-and-fall/concepts/victory_3 (20.4.2024).
- Firaxis Games, Kultursieg, (2020), In: Civilopedia, https://www.civilopedia.net/de/rise-and-fall/concepts/victory_4 (20.4.2024).
- Firaxis Games, Religionssieg (2020), In: Civilopedia, https://www.civilopedia.net/de/rise-and-fall/concepts/victory_5 (20.4.2024).
- Firaxis Games, Punktesieg (2020), In: Civilopedia, https://www.civilopedia.net/de/rise-and-fall/concepts/victory_6 (20.4.2024).

- Landesmedienzentrum Baden-Württemberg, Unterrichtsmedien als zentraler Bestandteil des Schulalltags, In: <https://www.lmz-bw.de/medienbildung/themen-von-f-bis-z/medienbildung-theoretische-grundlagen/medieneinsatz-in-der-schule#footnote-> (6.2.2024).
- Landesmedienzentrum, Medieneinsatz in der Schule, In: <https://www.lmz-bw.de/medienbildung/themen-von-f-bis-z/medienbildung-theoretische-grundlagen/medieneinsatz-in-der-schule#footnote-> (6.2.2024).
- Jeremiah *McCall*, Gaming the Past: Using Videogames to teach secondary history (New York 2011), In: https://learning.oreilly.com/library/view/gaming-the-past/9780415887595/06_Chapter4.html (5.5.2024).
- Jeremiah *McCall*, Gaming the Past: Using Videogames to teach secondary history (New York 2011), In: https://learning.oreilly.com/library/view/gaming-the-past/9780415887595/07_Chapter5.html (5.5.2024).
- Denis *Michel*, Verkaufszahlen SEGA (2022), In: GamersGlobal, <https://www.gamersglobal.de/news/151538/sega-gibt-verkaufszahlen-zu-total-war-yakuza-anderen-serien-bekannt> (27.6.2023).
- MobyGames, 4X Games, In: MobyGames, <https://www.mobygames.com/genre/4x/> (20.4.2024).
- Ho *Quingxiang*, 4X Games (2023), In: Redhare Studios, <https://redharegames.wordpress.com/2023/08/15/simple-article-getting-into-4x-games/> (20.4.2024).
- Statista, Umsatz mit Videospielen nach Segmenten (2024), In: <https://de.statista.com/prognosen/456839/videospiele-umsatz-in-oesterreich-prognose> (19.5.2023).
- Statista, Umsatz im Gamingmarkt (2024), In: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/824576/umfrage/umsatz-im-gaming-markt-in-deutschland/> (19.5.2023)
- Spieleratgeber NRW, Spiele als Kulturgut, In: <https://spieleratgeber-nrw.de/spiel/site#:~:text=Schon%20seit%20langem%20sind%20Computerspiele,offizieller%20Teil%20des%20deutschen%20Kulturguts.> (19.5.2023).
- Spiele Release, Assassin's Creed (2022), In: SpieleRelease. de, [https://spiele-release.de/blog/ratgeber/assassins-creed-welches-ist-das-beste/#:~:text=Assassins%20Creed%20Unity%20\(2014\)%20%E2%80%93,Odyssey%20\(2018\)%20%E2%80%93%2010%20Millionen](https://spiele-release.de/blog/ratgeber/assassins-creed-welches-ist-das-beste/#:~:text=Assassins%20Creed%20Unity%20(2014)%20%E2%80%93,Odyssey%20(2018)%20%E2%80%93%2010%20Millionen) (17.6.2023).
- Manfred *Spitzer*, Kinder verblöden durch Computer (2005) In: Rheinische Post (2005), In: https://rp-online.de/panorama/wissen/bildung/kinder-verbloeden-durch-computer_aid-13190679 (6.5.2024).
- Universität Wien, Historische Kompetenzen, In: hpb-historisch-politische-bildung, <https://hpb.univie.ac.at/gesamtglossar/k/kompetenzen-historische/> (23.9.2023).

Voxco, Mixed Methods, In: Voxco, <https://www.voxco.com/de/blog/was-ist-forschung-mit-gemischten-methoden/> (14.8.2023).

Markus *Wille*, Entwicklung des deutschen Gamingmarktes (2023), In: Game.de, https://www.game.de/marktdaten/entwicklung-des-deutschen-games-marktes-seit-1995-2/#game-image-1/0/220720_GME_Zeitstrahl_Entwicklung_Games-Markt_A1_DE-1920x1356.jpg (19.5.2023).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ablaufschema der qualitativen Inhaltsanalyse, Quelle: Kuckartz, Qualitative Inhaltsanalyse (2018), S.21f., Vgl. Kracauer Sigfried, The Challenge of Qualitative Content Analysis (Oxford 1952), In: The Public Opinion Quarterly, Bd. 16. (Oxford 1952), S.45.

Abbildung 2: Graphische Darstellung des Prozesses des Historischen Lernens von Peter Gautschi, Quelle: Peter Gautschi, Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (Schwalbach 2009), S.47.

Abbildung 3: FUER-Geschichtskompetenzmodell, Quelle: Waltraud Schreiber et al., Historisches Denken: ein Kompetenz Strukturmodell (2006), S.30.

Abbildung 4: Historische Kompetenzen und Kernkompetenzen des FUER-Kompetenzmodells, Quelle: Waltraud Schreiber et al., Historisches Denken: ein Kompetenz Strukturmodell (2006), S.32.

Abbildung 5: Screenshot der Spielmechaniken *Civilization VI.*, Quelle: Sid Meier's *Civilization VI.*, 2K Games, PC, 2016.

Abbildung 6: Spielmaske des Spiels Sid Meier's *Civilization VI.*, Quelle: Sid Meier's *Civilization VI.*, 2K Games, PC, 2016.

Abbildung 7: Operationalisierung der Kompetenzbereiche, Quelle: Waltraud Schreiber et al., Historisches Denken: ein Kompetenz Strukturmodell (2006). S. 58.

Abbildung 8: Globale Verteilung der Kompetenz *Items* (2024).

Abbildung 9: Globale Verteilung der Subkompetenzen (2024).

Abbildung 10: Prozentuelle Verteilung der Subkompetenzen (2024).

Abbildung 11: Vergleichsdiagramm Kernkompetenzen (2024).

Abbildung 12: Verlaufsdiagramm Kernkompetenzen (2024).

Abbildung 13: Verlaufsdiagramm Subkompetenzen (2024).

Abbildung 14: Codelandkarte der Kernkompetenzen (2024).

Abbildung 15: Codelandkarte der Subkompetenzen (2024).

Abbildung 16: Code Relations Graphik (2024).

Abbildung 17: Graphik zur Erhebung ob in der Freizeit Computerspiele gespielt werden (2024).

Abbildung 18: Skill-Level der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (2024).

Abbildung 19: Graphik zur Umfrage ob neue Inhalte gelernt wurden (2024).

Abbildung 20: Graphik zur Umfrage ob bekanntes Wissen reaktiviert wurde (2024).

Abbildung 21: Graphik zur Umfrage ob Computerspiele einen positiven Einfluss auf den Geschichtsunterricht haben (2024).

Abbildung 22: Beispiel für einen Beobachtungsfragebogen, Quelle: Jeremiah McCall, Gaming the Past: Using Videogames to teach secondary history (New York 2011), In: https://learning.oreilly.com/library/view/gaming-the-past/9780415887595/06_Chapter4.html (5.5.2024).

Abbildung 23: McCalls Vorschlag einer Spielschulung, Quelle: Jeremiah McCall, Gaming the Past: Using Videogames to teach secondary history (New York 2011), In: https://learning.oreilly.com/library/view/gaming-the-past/9780415887595/06_Chapter4.html (5.5.2024).

Abbildung 24: Aufgabenstellung zum Verfassen eines analytischen Essays, Quelle: Jeremiah McCall, Gaming the Past: Using Videogames to teach secondary history (New York 2011), In: https://learning.oreilly.com/library/view/gaming-the-past/9780415887595/06_Chapter4.html (5.5.2024).

Anhang

Anhang 1: Transkriptionsprotokoll Person 1

..HOHK
HS
..HSBK
..HSSK
HO
..HOHK
HO
..HOHK
HO
HO
..HC
..HOHK
HO
HS
..HSSK
HS
..HSBK
..HOKF
HS
..HSBK
HO
HO
..HOHK
HS
..HSBK
HO
..HOHK
HO

- 1 [0:00:00.0] S1: Okay, also ich bin hier auf einem relativ schönen Fleck Land, weil ich habe direkt einen Wasserzugang und ähm, den kann ich nutzen um dann Handel zu betreiben, so wie die Griechen das gemacht haben, früher im antiken Griechenland und auch später viele Völker gemacht haben. Und ähm, da habe ich hier. Okay.
- 2 [0:00:38.1] S1: Okay, (...) Genau. Dann habe ich hier einen Technologiebaum. Da kann ich mir anschauen, was ich hier entwickeln kann. Und vorteilhaft ist natürlich am Anfang die Tierzucht. Weil dann kann ich meine Bürger am Anfang mit Nahrung versorgen. Und ähm, in weiterer Folge kann ich dann auch die Bewässerung und Ähnliches entwickeln oder erforschen, um meine Zivilisation noch weiter zu entwickeln. Genau. Und jetzt (...) Werde ich mal meine Truppen aussenden, um neue, um das Gebiet, um meine Siedlung und meinen Siedlungs oder meinen Stadtstandort festzumachen, damit ich weiß, wie meine Umgebung aussieht und man ein sehr schönes Plätzchen zu finden, wo ich (...) Optimale Bedingungen habe, um meine Stadt weiterzuentwickeln. Und natürlich möchte ich mich auch am Wasser ansiedeln, weil dann. Wenn ich mich am Wasser ansiedelt, kann ich natürlich viel besser handeln. Und. Ja. (5) Und ich schaue natürlich auch auf die Wälder und die Ressourcen, weil man sieht ja auch die Wälder und Tiere und ähm, in den Wäldern kann ich dann ziemlich wahrscheinlich Holz gewinnen und Ähnliches und Felder betreiben, also Feldarbeit verrichten. Und das bringt mir natürlich auch einen Vorteil. Was soll ich da machen? (...) Na ja, jetzt gründe ich hier in der Stadt ja direkt am Wasser. Weil ich dann Meereszugang habe oder Sezugang. Das weiß ich noch nicht so genau. Ähm. (...) Ist. Und jetzt kann ich auch beginnen, etwas zu produzieren. Genau. Ah ja, ich habe jetzt die Stadt Rom gegründet. Am Meer. Die Römer haben in der Antike gelebt, und die waren ein. Sind ein Weltreich geworden. Und jetzt kann ich beginnen, etwas zu bauen oder Einheiten auszubilden. Und ich werde beginnen mit einer Stadtmauer, um mich vor Eindringlingen zu schützen. Und jetzt schicke ich mal meine Speerkämpfer weiter, damit ich noch mehr meine Umfeld erkunde und vielleicht sogar auf neue. (...) Neue Stämme oder Stadtstaaten, Polis auch genannt, treffe, um mit denen dann Handel zu betreiben oder ähnliches. Und jetzt kann ich eine Forschung auswählen. Jetzt schaue ich mir mal den Technologiebaum an und Ach so, Ah ja, und jetzt könnte ich. Jetzt kann ich hier wählen zwischen astronomischer Navigation, Währung, Reiterei und Eisenverarbeitung. Und ich denke, dass Reiterei sehr hilfreich sein kann, weil ich dann mich viel schneller fortbewegen kann und meine Armee damit viel schneller ist. Genau. Und jetzt kann ich hier auch noch eine. (...) Ausrichtungsbaum auswählen, was ich hier weiter oder wie meine politische Ausrichtung weiter gehen soll. Und da werde ich Spiele und Erholung weiterentwickeln, weil die Bürger natürlich aufgeheitert werden sollen. Und wenn ich Spiele und Erholung auswähle, dann können die Bürger, wenn sie viel arbeiten, auch mal entspannen und sind dann zufriedener mit der Stadt, wo sie wohnen. Und jetzt kann ich hier auch noch meine Politik ausrichten, also ändern halt. Und da. (...) Würde ich also da gebe ich aber wirklich das ist kein. Ich kann mir mal die Regierungen ansehen. Genau. Und ich bin aktuell noch beim Stammesfürstentum. Aber leider weiß ich dazu nicht mehr und ich weiß nicht genau, was ein Stammesfürstentum ist oder war. Dann gibt es die Autokratie, aber da weiß ich leider auch nicht so genau, was eine Autokratie ist. Aber eine Oligarchie sagt mir zum Beispiel, was das sind. Also wenn mehrere Leute an einer Macht sind, meistens Adelige und die dann herrschen und so herrschen, dass sie sich selbst bereichern und die Bevölkerung quasi egal ist. Und da gibt es noch viele weitere Regierungsformen, aber die kann ich alle noch nicht freischalten. Also sind die noch irrelevant für mich. Aber ich sollte jetzt meine Politik ausrichten. Und. Da. Gebe ich meiner Stadt eine Produktion mehr, damit ich mich schneller entwickeln kann. Und meine militärische Politik stärke ich mit der. (...) Doppelten Erfahrung für die Aufklärungseinheiten, damit ich noch besser. (...) Aufklären kann. Und das bestätige ich mal, das ist jetzt meine Politikagenda. Und jetzt startet die nächste Runde.
- 3 [0:06:29.8] S1: Jetzt habe ich mit meinen Speeren ein neues Erkundungsdorf entdeckt. Mit dem kann ich jetzt. Hoffentlich irgendwann mal Beziehungen aufbauen. Und ja, jetzt muss ich wieder in die nächste Runde, weil

1/5





und man später schicke ich auch weiter aus, um noch mehr Landschaft zu erkunden. Meinem meinen Handwerker. (...) Der kann ja nichts bauen. (...) Ja, aber ein Handwerker lass ich mal auf dem Feld stehen, bis ich dann einen Bauernhof bauen kann. (...) Und ja, genau jetzt kann ich einen neuen Bauernhof bauen, der meine Bevölkerung wieder eine Arbeit verschafft Und Arbeitsplatz schafft und mir natürlich auch Nahrung verschafft für meine Bevölkerung. Dass sie keinen Hunger leiden muss und dass es dann auch keinen Aufstand gibt. Weil es gibt natürlich in der Geschichte auch sehr oft Bauernaufstände und das ist sehr unangenehm, weil das kann sogar ein ganzes Reich untergehen lassen, wenn das Volk sich erhebt und dann einen Widerstand anzettelt. (4) Ähm. Und jetzt? Jetzt kann ich meinen Händler. Jetzt schicke ich meinen Händler mal nach Seoul, um dort mit denen Handelsbeziehungen.

7 [0:13:54.7] S1: Sondern alle Beziehungen aufzunehmen. (...) Genau. Weil wenn ich mit Seoul Handelsbeziehungen aufnehmen kann, dann sind die mir auch freundlich gesinnt. Hoffentlich. Und vielleicht habe ich dann einen Verbündeten im Falle eines Krieges, der mir dann hilft, mich zu verteidigen. Und. Jetzt kann ich ein Lager bauen. Das wäre. Wäre eine Militäreinrichtung für. Manche Soldaten, dass die auch Grenzschutz betreiben können, so wie im antiken Rom und an den Campus. Da kann ich dann natürlich Leute studieren lassen oder halt auch sich fortbilden lassen. Aber ich glaube, ich baue jetzt erstmal noch einen Kornspeicher, um meine Bevölkerung noch besser versorgen zu können mit Nahrung und (...) Wohnraum, weil der Kornspeicher gibt auch Wohnraum. (...) Genau jetzt kann ich aber immer noch nichts machen. Da kommen jetzt ein paar Krieger von Soul zu mir. Ich hoffe, die sind mir nicht böse gesinnt, weil sonst wäre es jetzt unangenehm, weil ich habe keine Krieger bei mir. Mein Händler beginnt jetzt auch seinen Weg. (...) Aber startet jetzt eine Reise nach Seoul. Meine Späher schicke ich jetzt auch mal in die Umgebung von Seoul, um mehr Informationen zu bekommen. Über das Gebiet Und meine Speerkämpfer schicke ich um Kabul, damit ich auch dort weiß, wie dort so das Terrain aussieht, um vielleicht für eine spätere Invasion mich vorbereiten zu können. Oder ja, oder um neue Stadtstaaten zu finden. (...) Das werde ich wieder nicht machen, weil gerade meine Gegner noch ihren Zug oder halt die anderen Stadtstaaten ihre Züge vorbereiten. So, und meine Speerkämpfer? (...) Schicke ich jetzt auch immer weiter. Und die haben jetzt einen. Ja, ich glaub, die haben jetzt ein kleines Dörfchen eingenommen. (...) Genau. Jetzt kann ich hier wieder in meiner großen Stadt was produzieren. Und ich glaube, ich produziere jetzt mal ein militärisches Lager an einem meiner Rand, also Außenbezirke quasi, um ein bisschen Grenzschutz zu betreiben. Und das lege ich an am Fluss, weil dann kann ich auch Kriege mit einem Fluss, ähm, also mit dem Fluss weitertransportieren sollte man Also früher gab es das auch oft natürlich, dass man Soldaten an Flüssen gehabt hat, damit die schnell flussabwärts in einen anderen, zu einem anderen Stadtstaat kommen können. Und das habe ich auch in Richtung von Kabul gebaut, um direkt an der Grenze zum verfeindeten oder möglich verfeindeten Stadtstaat einen Schutz zu haben.

8 [0:17:08.2] S1: Okay, jetzt kann ich einen Glauben wählen.

9 [0:17:21.1] S1: Also es gibt da sehr viele verschiedene Glaubensrichtungen und es sagt mir jetzt irgendwie alles nicht so wirklich was. Es sind halt, Also es steht immer so Gott von und dann steht halt irgendwas. Ähm. (6) Ich nehme einfach mal den Gott des Meeres und der natürlich. Wenn mein Volk daran glaubt, an den Gott des Meeres, dann werden die Fischer ein bisschen effektiver arbeiten. Vielleicht.

10 [0:17:59.3] S1: Ja, meine Speerkämpfer schicke ich jetzt noch weiter ins Land. Und jetzt habe ich. Hojo Tokimune. Leider weiß ich nicht mehr, was für ein Herrscher das war. Aus Japan getroffen? Ähm, ja. Wer auch immer das sein magister. Ich kenne den Hojo Tokimune nicht, aber er scheint ein japanischer Anführer gewesen zu sein. Und er war der Bruder. Ein jüngerer Bruder von Bushido. Aber leider kenne ich den Bushido

3/5



11

12

4/5

..HSSK
HS
HF
..HOHK
HO

..HSSK
HS
..HFK
HF
..HFK
HF
..HSBK
..HSSK
HO
..HOKF
HS

entwickeln. Und ich glaube, ich entwickle jetzt mal wieder Siedler, um eine zweite Stadt zu gründen und damit ein bisschen größer zu werden. Ähm, genau. Und damit auch vielleicht neue Ressourcen zu erschließen, weil ich nicht. Naja, doch, ich habe eigentlich relativ viele Ressourcen, aber trotzdem. Genau meine Schwertkämpfer schicke ich weiter herum, um noch mehr Landschaft zu erkunden. Ähm. Und ich glaube, ich werde jetzt auch mal beginnen. Mit. Okay, meine Späher schicke ich auch noch weiter und auch noch mehr zu erkunden. Und ich beginne jetzt mal mit dem Quinn. Quinn schwang die, den ich leider noch immer nicht kenne. Der gehört aber anscheinend zum chinesischen Kaiserreich und wird dort wahrscheinlich ein Herrscher gewesen sein. Ein sehr bekannter. Genau. Und dem werde ich mal die Freundschaft verkünden, damit ich dem mit dem auch. (...) Mit dem auch freundlich bin und nicht irgendwie in Streitigkeiten verwickelt werde, die mich dann zurückwerfen in meiner Entwicklung. Und ich schicke ihm sogar noch eine Handelsdelegation, damit wir ganz sicher sind, dass wir nicht irgendwie Streit haben wollen oder keine Ahnung irgendeinen Streit anzetteln. Mein Händler kommt schon wieder zurück. .

13 [0:26:38,5] S1: Okay, und jetzt wird mir hier empfohlen, Spezialbezirke zu bauen, damit dann,

14 S1: Okay, ich kann jetzt.

15 [0:26:53,4] S1: Okay, also meine Bürger sind leider nicht sehr zufrieden, aber das werden wir natürlich ändern. Also als erstes, Ähm, werde ich weiter forschen. Und zwar, An der Eisenverarbeitung, weil ich dann besser eine schlagfertiger Armee habe, weil mit dem Eisen Granaten können dann natürlich Schwerter und Ähnliches hergestellt werden. Und meine Ausrichtung, da werde ich jetzt mal Drama und Dichtung erforschen, weil das Drama und die Dichtung waren relativ wichtig in der Antike und haben der Bevölkerung auch gedient zur Aufheiterung. Ähm, genau. Und die Griechen waren natürlich ein großer, also waren sehr bekannt für ihre Dramen, die auch heute noch so aufgebaut werden. Und jetzt habe ich da die ersten drei neuen Regierungsform freigeschaltet, also eine klassische Republik. Was ist eine klassische Republik? Das weiß ich leider auch nicht so genau. Das wird mir aber hier natürlich erklärt, mit Kontext und ähnlichem. (...) Genau. Und da steht jetzt Hoppla! (...) Da steht jetzt, dass das Athen von Kleistern ist und das Rom von Cäsar. (...) Einem republikanischen Modell ein republikanisches Modell verfolgt haben. Und die Autokratie? Was ist eine Autokratie? Das weiß ich leider auch nicht so genau. (...) Da steht natürlich auch in der Erklärung dazu und das scheint in Griechenland irgendwie aktiv zu gewesen sein. Aber ich nehme jetzt einfach mal die Oligarchie, weil das ist die einzige Regierungsform, die ich kenne. Die gab es auch in vielen Stadtstaaten in Griechenland und ähm, ja, damals, also in der Oligarchie sind eben Adelige an der Macht, die, die sich selbst bereichern wollen und nicht unbedingt auf das Volk achten. Aber ich kann jetzt meine politische militärische Politik auch noch erweitern. Da werde ich mal die Seefahrt Industrie reinnehmen und dann kriege ich mehr Produktion, mehr Produktion für meine Marineeinheiten, so dass ich dann schneller. (...) Ah und ich habe noch eine Joker Politik, da kann ich jetzt irgendetwas hineingeben, also egal welches, welche Kategorie und da werde ich die Eingebung wählen dafür, weil dann werden meine Wissenschaftler schneller aktiv und. (...) So? (4) Und okay. Und jetzt bestätige ich meine Politik. Genau So, und jetzt geht es weiter. Jetzt kommt auch bald mein Händler wieder zurück von Seoul. Ein Spieler schicke ich auch noch weiter. So. Ja.

16 [0:30:04,5]

Anhang 2: Transkriptionsprotokoll Person 2

HS
 ..HSBK
 HO
 ..HOHK
 HS
 ..HSBK
 HS
 ..HSSK
 HS
 ..HSBK
 HS
 ..HSSK
 HS
 ..HSBK

- 1 [0:00:00.0] S1: Ja, (...) Interessant. (...) Ähm. Ja, Siedler. Äh. Das ist nah am Wasser. Ähm, wie Griechenland. Also. Ich spiele Griechen. Ähm, ja. Ich habe mir die Griechen ausgesucht, weil ich denke, die haben. Äh. Weil da Sparta und Athen zwei extremst historisch wichtige Staaten auf die Griechenland geprägt haben. Ja, das ist schwierig. Ja. Bin ich jetzt hier mal eine Stadt. Weil am Wasser ist es immer gut, weil. Menschen brauchen Wasser und vielleicht kann man da noch Handel über das Wasser machen. Ja, zum Beispiel. Athen hatte auch krass, gute Militär, äh, Seemacht. (4) Ja, dann schicke ich jetzt mal da rüber, weil ich habe gesehen, da ist irgendwas. Ja, okay. Das ist schwierig. Ja. (5) Ich schicke meine Siedler hier rüber. (...) Es ist da. Ja. (5) Produktion Kornspeicher, weil es war logisch, weil man braucht ja einen gewissen gewisse Speicher für Ressourcen, weil ohne Ressourcen schafft es die Stadt sonst nicht. Genau. War schon ne. (...) Ähm.
- 2 [0:02:06.1] S1: Ich befinde mich gerade in der Antike. (...) Ah ja. Hier. Ähm, Militartechnik klingt gut. Weil Ja, ist für Griechenland besonders wichtig. (...) Ja, das habe ich jetzt gelernt. (5) Ausrichtung wählen oder Marine Tradition? Ja, ist halt Marine. Wasser und Wasser ist in Griechenland wichtig. Ähm. Regierung. (...) Hm. (...) Was sind diese Prozent? Also was bringen die einem 10 %? (...) Ja, Republik Griechenland war auch eine. Also Republik. Ähm, von dem her denke ich mir, das passt. (...) Bastionen? Ja. Republik ist, wenn das Volk entscheidet, wer an der Macht ist. (...) Seefahrt. Industrie? Ja, weil wir da am Wasser sind, passt das direkt. (...) Einen Vertrauensstatus ist immer gut für Politik, weil dann kann man bessere Bündnisse eingehen. (...) Ähm. (5) Schrift Ja. Griechen sind sehr intelligent und die haben auch viele Sachen mit Schriften gemacht. Viel viele Philosophen. (6) Ja, diese Philosophie passt. (...) Und dann?
- 3 [0:04:23.2] S1: Diplomaten. Ähm. Diplomatie ist so, wenn man eben verhandelt statt Krieg ausführt. (6) Ja. (6) Ja, die nehme ich jetzt mal und schicke sie runter. So.
- 4 [0:05:16.4] S1: Norden. Dort. Makedonien. (5) Handwerker? Ja, die schicke ich mal rüber zu den Feldern.
- 5 [0:05:42.3] S1: Späher.
- 6 [0:05:43.9] S1: Wo ist denn. (4) Die Späher schicke ich mal! (...) Rechtsrück. Weiter rüber. (...) Das Land weiter zu erforschen. (...) Einheiten, die schicke ich einfach wieder weiter.
- 7 [0:06:18.2] S1: Späher. (...) Wo ist dieses Dorf?
- 8 [0:06:27.1] S1: Bogenschützen machen es da. (6) Schicke ich die dort mal hin?
- 9 [0:06:40.3] S1: Nächste Runde. Aber. (...) Dann schicke ich die. (4) Ja. (...) Runde. (6) Siedler Ja, die schicke ich da mal runter, weil. Ja, Weil die Beraterin das ist eine Küste und ja, wie in Griechenland auch Küsten wichtig, ähm, um Handelswege herzustellen. Und da ich in Marine meine Erfahrungspunkte reingesteckt habe, ist eine Küste nur naheliegend. (5) Handwerker. Dann schicke ich die mal da hoch. (...) Ja, das ist jetzt gut.
- 10 [0:08:07.1] S1: Der Späher ist der Wolf.
- 11 [0:08:20.1] S3: Ja hm.
- 12 [0:08:23.1] S1: Dann schicke ich die mal mit dem Späher mit, Weil falls das passieren sollte, habe ich wenigstens ein Backup.
- 13 S1: Und nächste Runde.

HS 
 ..HSBK

HO 
 ..HOHK

HO 
 ..HOHK

HM 
 ..HMDK

HS
 ..HOKF
 HO 
 HS 
 ..HSBK

..HSSK

..HSBK

HS

- 14 [0:08:53.5] S1: Was haben die Bogenschützen? (...) Was jetzt erforscht.
- 15 [0:09:03.6] S1: Das heißt, ich kann mit dem jetzt. Nein, ich kann mit dem nicht handeln. Handelswege habe.
- 16 [0:09:09.7] S1: Ja, ich werde. Klingt nur gut, weil da die Griechen haben. Dann ja eben mit Alexander der Großen. Hatten die eine gute Infanterie, oder wie hieß das noch mal mit den Pferden? Kavallerie?
- 17 [0:09:35.1] S1: Ja dann, ich kann doch keine Stadt gründen. Aber dann schicke ich mal meine Griechen ins Wasser. (...) Den Siedler schicke ich dann noch weiter.
- 18 [0:09:59.8] S1: Okay, sehr nice. Dann gründe ich hier in der Stadt. (...) Ja, da habe ich auch Wassergebiet.
- 19 [0:10:17.1] S1: Produktion. (5) Da habe ich wieder ein Kornspeicher, weil genau aus dem gleichen Grund wie vorher. Die Stadt braucht Versorgung. (14) Handwerker.
- 20 [0:11:03.1] S1: Ja. Schifffahrt. Handel.
- 21 [0:11:07.7] S1: Ja, das ist sogar realistisch.
- 22 [0:11:20.3] S1: Und muss man darum?
- 23 [0:11:30.5] S3: Hm? Ja.
- 24 [0:11:34.5] S1: Noch ein Dorf.
- 25 [0:11:53.3] S1: Handwerker schicke ich jetzt mal wieder zurück um was zu bauen.
- 26 S1: Hafen (...) Ähm, ja, Hafen in der Nähe der Stadt. Weil dann die Handelswege. Weil die Leute, die Segler einfach schneller bei der Stadt sind. Und dass die Handelswege positiv beeinflussen könnte.
- 27 [0:13:21.9] S1: Geht sehr, sehr tief in den Süden. Also, Schiffbau. Astronomie. (...) Astronomische Navigation? Ja. Dafür waren ja die Griechen bekannt, dass sie viel mit den Sternen gemacht haben.
- 28 [0:14:18.5] S1: Keramik. Tierzucht. Bergbau. Segeln.
- 29 [0:14:29.0] S1: Ah ja, dass ich das hauptsächlich dann am Ende auf Kriegsführung und ja auf Kriegsführung wurde, dass ich dann mehr beschäftigt und am Anfang noch auf generell das ganze Überleben vom ganzen Land. (5) Ja Bildung. (10) Echt schwierig. Hm. Das ist aber. (5) Dann schicke ich die mal. (...) Was soll's. (6) Hm. Dann schicke ich mal meine Siedler weiter.
- 30 [0:16:33.8] S1: Ja, Brauche ich dann noch was?
- 31 [0:16:40.7] Geht nicht. Weil die Boote eben auch von den Griechen noch gemacht wurden, jetzt groß auf See zu fahren, sondern eher die wurden ja eher weniger groß gebaut, da sie eben bei den Inseln in Griechenland besser navigieren konnten und da keine Probleme haben. Da haben sie auch die, da haben sie auch irgendeine Schlacht gewonnen von nicht Salamis. Ja. Weil sie eben die Schiffe erforscht haben, nicht erforscht. (...) So wendige die Schiffe hatten.
- 32 S1: Okay, Marine. (...) Kann ich den einfach rausnehmen und neu eingeben? Ja. Hmm. Ja, dann. Marine? (...) Ja, gerne. Dann gebe ich die. (...) Schrift raus und hole die Seefahrt.

HO 
 ..HOHK

..HS 
 ..HS 
 ..HSBK 
 HS 
 ..HORK 

..HSSK 
 HS 

HO 
 HO 
 ..HMDK

HM

..HFK

HF

HS

..HSSK

..HORK

HO

..HSBK 
 HS 
 HS 
 ..HSSK 
 ..HMDK

HM

- 33 [0:18:10.0] S1: Das, weil die Seefahrt einfach für die Griechen viel wichtiger ist. Und da ich vom Wasser umgeben ist, wird mir das um einiges mehr bringen. (...) Ja, weil ich dann eben mehr Handelswege habe und ich dann eben andere Inseln erforschen kann und Handelswege eröffnen kann. Ausrichtungsbau. (10) Ja. Verwaltung. Öffentliche Verwaltung. (...) Was heißt Föderalismus?
- 34 [0:19:07.5] S1: Wieder in den Hafen, weil ich dann von meinem einen Hafen zum anderen eine bessere nicht Umgebung, sondern bessere besseren Verbindung habe. Burgen. Wir gehen langsam ins Mittelalter. Das war hat eben eine lange Zeit gebraucht. Das ist dieser Übergang. Das ist nicht von heute auf morgen passiert, sondern ist eine lange Zeit. 18 - 600 nach Christus. Das ging aber schnell. Wow. Ja. Dass ich eben die Zeit und die Epochen eben über längere Zeit entwickeln, was man auch gerade eben gesehen hat, da das jetzt schon so viel ist. (6) Wonach bei jeder. Bei jedem Zug vergehen fast 20 Jahre. Ähm, eigentlich. Naja, eigentlich nicht, weil das braucht ja die brauchen ja nicht so lang zum Beispiel um eben eine Farm oder so zu bauen. (5) Aber das Spiel wird viel zu lange dauern, wenn das eben so lange braucht.
- 35 [0:21:15.9] S2: Eure Hoheit. Ich Sorge mich um die Zufriedenheit unserer Bürger.
- 36 [0:21:22.0] S1: Fischen. (...), also circa noch in 100 Jahren. Sollte ich dann im Mittelalter sein? (5) Ja, ja. Schaut gut aus. Ich habe auch schon so was.
- 37 [0:21:41.8] S1: Dass ich Mittelalter Technik jetzt schon langsam erreiche, weil es auch dann in 100 Jahren Zeit wird, dass dann das Mittelalter einbricht. Und ich habe schon Maschinen und so forschen.
- 38 [0:21:57.7] S1: Also ist realistisch. (7) Kann ich jetzt Fischer Technik erforschen oder geht das noch immer nicht?
- 39 [0:22:17.3] S1: Okay, dann schau ich mir die Stadt an!
- 40 [0:22:23.1] S1: Ist der noch nicht gebaut? Nein, ich. Wie lange braucht ihr? Circa, um das zu bauen?
- 41 [0:22:30.1] S4: Drei Runden und sechs Runden noch.
- 42 [0:22:32.7] S1: Okay.
- 43 [0:22:36.3] S3: Anhalten. (...) Da kannst du es. (...) Nicht so!
- 44 [0:22:48.5] S1: Die Schiffe können auch schon zum Hafen wieder zurück. Ja, Mittelalter Amboss kommt hin.
- 45 [0:23:01.3] S1: Ja, ja, ja. Das ist jetzt endlich angekommen. Nach einigen Jahren.
- 46 [0:23:23.1] S1: Schaut schon. Schaut schon besser aus. Langsam. Weil mein Stadt sich entwickelt. Also, ich habe jetzt auch Ausbildung. Lerne ich gerade. Die öffentliche Verwaltung zieht sich ein bisschen, aber. (...) Wer auch nicht von heute auf morgen. (5) Nächste Runde. (6) Bald sind wir oben auf der Karte. Ein neues. (...) Frankreich.
- 47 [0:24:06.8] S1: Katarina? Ja. Ja. Sie sagt mir Was? Ich bin jetzt nicht genau sicher. Ähm, ja. Das ist die Fleur de Lis, die das Zeichen da. (8) Ja Handel habe. Ich habe jetzt Handel mit denen geschlossen, weil ist nicht so schlecht Verbündete zu haben. (...) Nächste Runde. (...) 1020 nach Christus. Da haben die. Ja. Ja, Ja. Geht, geht jetzt schon in Richtung Mittelalter.
- 48 [0:24:49.7] S1: Nein, die waren nicht gleichzeitig. Sie (Katarina) war viel, viel, viel, viel später als Perikles. (4)



	Also das ist nicht realistisch. Okay, jetzt sind wir schon komplett im Norden fast angelangt. Produktion. (...) Leuchtturm. Ja, Leuchtturm ist für den Hafen nicht so schlecht, dass die Schiffe nicht. (...) Dass die Schiffe wissen, wo sie hin müssen. (4) Habe Handelslega,... Deutsch Schwierig. Handelsdelegation. Ich kann das Wort nicht aussprechen.
49	[0:25:41.0] S1: Handelsdelegation. Ja. Mit irgendwelchen Geschenken. Ja, auf jeden Fall. Weil ich eben auf jeden Fall Handel brauche. Weil. Handel kann sich meine Stadt, meine Städte besser entwickeln.
50	[0:26:01.5] S1: Delegationen schicken, ja schon, weil man dann halt einfach einen weiß man sich direkt der nächste sich dann sympathischer sag ich jetzt mal macht den anderen gegenüber. Und man verdient sich dann das Vertrauen. (...) Ähm. (...) Ich. Ho, ho, Hoyo Tokimune. Es ist irgendein Japaner aus Japan. Ich glaube, irgendein Kaiser. (...) Der zum Beispiel auch nicht gelebt wie die drei. Ich glaube, der hat zwischen ihr und Perikles gelebt. (6) Und das ist auch nicht so richtig viel Handel war zwischen Japan und Griechenland.
51	[0:27:11.6] S1: Delegation mit Geschenken schicken. Darunter einige Größen. Jose, sowie Zukuri Kunstwerke. Ja, bitte. (...) Auf jeden Fall kann man sich wieder sympathisch machen. Und das habe ich schon zwei Verbündete.
52	[0:27:30.9] S1: Wenn ich jetzt.
53	[0:27:44.4] S1: Beziehungsstatus. Ja. Ja. Ich kann mir zum Beispiel auch etwas schicken.
54	[0:27:50.9] S1: Ich erwidere das Geschenk. Weil es dann ein Zeichen von Respekt erweist. Und Respekt zu der damaligen Zeit. Ungefähr so viel, wie das Leben war. Also, er war extremst viel wert. (12) Ich gehe je weiter.
55	[0:28:33.5] S1: Ähm. Da so viele Schiffe die Häfen eures Reiches verlassen, sendet ihr auch danach, eure Erkundung zu dokumentieren. Schifffahrt und die See. Das Karten. Karten machen. Kartografie? Ja, dass man eben Karten macht und erforscht.
56	[0:29:08.6] S1: (Liest im Spielllexikon) Gebäude. Das ist jetzt schon schon sehr weit. Campus. . Es ist alles noch nicht. Häfen. (...) Leuchtturm? Ja. (...) Historischen Content. Ja, ja. Also ja, wie gesagt, Social Context, Börse, Markt. Das geht ging relativ schnell scheinen. Ich meine, das war auch. Wer dieses Lexikon das hat zum Beispiel auch da die von den Epochen Technologie moderne Atomzeitalter. Ja, dann machen wir Renaissance Druck. Ja, das sagt eigentlich wirklich eigentlich alles. Der Druck Papierdruck wurde eben in dieser Zeit, ähm, erfunden. Ähm, da es eben da man eben viel schneller dann Bücher drucken konnte und sie auch viel billiger wurden. Zum Beispiel haben dann einige Leute sich die Bibel gekauft, weil sie dann nicht zu teuer war. Das ist nur die Kirchen leisten konnten.
57	[0:30:22.8] S4: Erklärt das Lexikon die historischen Sachverhalte. Gut.
58	[0:30:26.9] S1: Ähm, einigermaßen ja. Also Massenproduktion muss ich mir kurz durchlesen. (12) Also zum Beispiel. Das mit der Massenproduktion hätte ich jetzt nicht gewusst. Ich dachte, das wäre viel später. Das ministeriellen Industriezeitalter hätte ich mir gedacht, das da ist die Massenproduktion. Aber das ist jetzt schon in der Renaissance war, wie ich zum Beispiel nicht gewusst, dass heißt.
59	[0:31:03.7] S4: Das ist Neues?
60	[0:31:04.8] S1: Ja, das habe ich definitiv neu gelernt.

Anhang 3: Transkriptionsprotokoll Person 3

..HOHK 
 HO
 ..HSSK 
 HS 
 HS
 ..HSBK 
 HO
 ..HOHK 
 HO
 ..HOHK
 HM 
 ..HMDK
 HS 
 ..HSBK
 HO
 ..HORK
 ..HSSK
 HS
 ..HSBK 
 HF 
 ..HFK
 HF
 ..HFK 
 HF
 ..HFK
 ..HSBK
 HS

- 1 [0:00:00.0]
- 2 [0:00:14.6] S2: Warum ist da so viel? Und dann gehe ich einfach auf einen Halt benötigen und das sind dann in dem Fall die Siedler. Und die Siedler schicke ich jetzt. (...) Zur Baumwolle geht das also die Baumwolle braucht man für Kleidung und das ist wichtig für Siedler. Weil sie Gewand brauchen, um einfach sich zu bewegen. Jetzt die Späher. Die schicken wir auf Erkundungsfahrt. Einfach nach hinten. Also, ich spiele halt die Griechen. Dann gehe ich da auf die Bogenschütze.
- 3 [0:00:55.5] S2: Da waren viele Philosophen einfach Griechen. Bogenschütze. Die schicke ich dort auch hin. Und in Griechenland waren dann einfach. Das war in Griechenland. In Griechenland gab es Sokrates. Ich glaube, das war Griechenland, bin ich mir aber nicht sicher. Okay, Siedler, die schicke ich ans Wasser, weil man die hatte ich. Jetzt habe ich den Regenwald geschickt. Regenwald braucht man auch und dann auf nächste Runde. (B) Jetzt baue ich eine Stadt gleich am Meer, also am Fluss, weil Städte am Fluss einfach mehr Einfluss haben.
- 4 [0:02:01.1] S2: Ich habe schon vergessen, was ich gemacht habe. Genau. Genau. Beim Regenwald. Also beim Fluss. Weiß das einfach. Ja, ich weiß. Oh, mein Gott. Unsere Stadt produziert weiterhin. Unsere Stadt wächst. Jetzt gehe ich auf Produktion wählen. (...) Und dann suche ich mir einen Kornspeicher aus, um Essen, Essen drin einfach zu lagern und Nahrung und Wohnraum.
- 5 [0:02:33.8] S2: Okay. Und jetzt? Da steht jetzt noch mal Forschung wählen. (...) Technologie Raum. Also, da sind Segeln, Astrologie, Bewässerung, Schrift.
- 6 [0:02:49.9] S2: Ich befinde mich bei den alten Griechen, entwicklungstechnisch im Mittelalter. Burgen.
- 7 [0:03:10.3] S2: Also ich. Da muss ich einfach etwas auswählen. Das heißt, ich wähle jetzt in dem Fall zum Beispiel die Burgen aus, weil im Mittelalter gab es viele Burgen. Zur Verteidigung? Einfach zur. Zum Wohnraum. Weil es haben oft die Könige mit ihren Familien gelebt und ihrem ganzen Volk. Mhm.
- 8 [0:03:35.2] S2: Wenn jetzt auf x. Jetzt habe ich eine Burg. Habe ich jetzt eine Burg? Ich erforsche jetzt eine Burg. Jetzt gehe ich auf Ausrichtung wählen. Feudalismus. Ausrichtung. Baumöffnen.
- 9 [0:03:47.7] S2: Politik. Gesetzgebung. Handwerkskunst. Außenhandel. Militärtradition. Stadt. Die Natur. Frühes Reich.
- 10 [0:03:59.5] S2: Ich muss was Sagen, sonst. Sonst weiß ich nicht, was ich dann sagen soll.
- 11 [0:04:09.4] S2: Die sind cool. Marine Tradition. Marine ist Schiffe. Feudalismus weiß ich nicht. Was ist im Feudalismus? Das weiß ich nicht, was.
- 12 [0:04:18.0] S2: Ist. Ach so, ich weiß. Also, was ist ein Feudalismus? Öffentliche Verwaltung. Also ich nehme jetzt Marinetradition, was mit den Schiffen zu tun hat und da wird gleich am Fluss gebaut sind, macht das viel Sinn. Jetzt gehe ich dann und dann auf neue Regierung eine neue Regierung Oligarchie muss jetzt die drei oder okay, klassische Republik Autokratie. Also ich weiß bei allen dreien nicht, was es ist. Deswegen nehme ich jetzt die klassische Republik. (...) Da gibt es doch auch nur einen an der Macht.
- 13 [0:04:55.0] S2: Klassische Republik, die typische Republik, die man bei den alten Griechen hatte? (...) Ja. (...) Kein militärwirtschaftlicher Politik. Da gibt es Fronarbeit um Karawansereien. Ich nehme. Ich weiß nicht, was das ist. Naturphilosophie.

HF 
..HFK

HF 
..HFK

HF 
HS

..HSBK

HS 
..HSSK

HF 

- 14 [0:05:19.3] **S2:** Was ist Kolonisierung? (...) Landvermessung. Stadtplanung. Nehme ich auch. **S2:** Weil die Stadt geplant werden muss. Das ist wichtig für die Stadt und die Menschen. Charismatischer Diplomat. Ich weiß nicht, was, Karas. Also, was ist charismatischer Anführer? Ach so, Ach so! Ah, ich nehme jetzt charismatische Anführer. Weil wenn ich jetzt mich. Wenn ich jetzt überlege, es charismatisch, glaube ich, was positiv ist. Und dann noch literarische Traditionen. Das war immer wichtig, weil es gibt viele große Literaten, einfach und schön. (...) Ist Martin Luther in Literatur? (...) Sokrates Irgendwelche Griechen waren sicher auch literarisch. (...) Eine Offenbarung. Offenbarung ist immer gut. Ich weiß nicht, was das bedeutet. Warum geht das da nicht hin? Politik bestätigen. Ja, Was? Ja. Einheit. Jetzt gehe ich wieder zu den. Wenn ich das jetzt. (...) Das sind die Hoplit. Das sind, glaube ich, die Soldaten von Griechenland. Und die schicke ich. Jetzt schicke ich dir hin. (...) Rechtsklick. (...) Schicken wir in die Richtung. .
- 15 [0:06:51.0] **S2:** Wir sind jetzt bei den Siedlern. Aber die Siedler machen ja. Die bauen ja schon Baumwoll ab.
- 16 [0:06:56.2] [0:07:00.2] **S2:** Also. Dann schicke ich die. zu Den Wäldern.
- 17 [0:07:06.0] **S2:** Da ist es einfach bepflanzlicher. Und da kann man dann auch anbauen. Einfach. Und auch Bauern können dann dort leben. Wenn jetzt Hoplit. Das sind jetzt wieder die Soldaten.
- 18 [0:07:26.9] **S2:** Die schicke ich zu den Baumwoll. Und jetzt baue ich einen Bauernhof. Es ist also für die Nahrung, dass die Menschen, die gleich bei der Stadt sind, auch ernährt werden. Und dadurch können die Bauern auch einfach Geld verdienen. Das war vor allem im Mittelalter schon so, da. (...) Ich das auch dazusagen. (...) So, jetzt gehe ich wieder zu meinen Spähern. Die erkunden jetzt weiter. Das Territorium schicken wir jetzt dorthin, in Richtung Norden. (...) Die Bogenschützen. (...) Ist das die Verteidigungstruppe? Ja. Was ist das?
- 19 [0:08:12.3] **S2:** Die schicken wir zum Wald. Hey, warum geht das nicht? Jetzt guck.
- 20 [0:08:19.2] **S2:** Okay. Gut zu wissen. (...) So, jetzt gehe ich wieder zu meinen Siedlern. Die bauen jetzt die Stadt weiter. Hm? Da. (...) Jetzt wird der Bauernhof gebaut. (...) Die anderen Siedler. (5) Okay. (4) Mit Erfahrung erhalten. Interessant. (5) Okay. (...) Okay. Perfekt. Danke. (...)
- 21 [0:09:06.0] **S2:** Die schicke ich jetzt. So schicke ich die jetzt hin. (...) Die schicke ich jetzt. Bitte. (5) Die Späher schicke ich jetzt. Schicke ich jetzt weiter in den Norden, einfach um die Gegend zu erkunden und vielleicht ein neues Volk zu finden, auf nächste Runde. Oh mein Gott. Das bewegt sich alles. Bist du deppert? Wenn man einen Stadtstaat entdeckt. Ist das ein anderer Staat. Ein Staat in einem Staat. Was ist ein Stadtstaat dann.
- 22 [0:10:05.8] **S2:** Um dort Leute hinzuschicken, die dann dort leben. Um. (...) Um das Reich zu erweitern. Und um sich dort Handlungs Dingsbums zu ermöglichen. Dass die friedlich miteinander leben. Miteinander handeln kann. Ich kann Kein Deutsch. (4) So, jetzt gehe ich wieder zu den Siedlern. Hier sind die Bogenschützen. Nein, wir werden die schicken. Was ist das? (...) Zum Kakao. (...) Jetzt die Bogenschützen. (...) Hm. Ist das wurscht. Das ist. (9) Brunel. Ei, ei! Okay? Gut zu wissen. Sie schicken jetzt einfach weiter. Dann gehen wir auf nächste Runde. Warum läuft er da jetzt hin?
- 23 [0:11:25.3] **S1:** Du hast ihn hingeschickt.
- 24 [0:11:26.1] **S2:** Habe ich gar nicht. (...) So, die Handwerker. (...) Schicken wir jetzt. (...) Ist das ein Wald? Regenwald. Ich gehe jetzt in den Wald.

HO 
 ..HOHK 
 HS 
 ..HSBK

..HOHK 
 HO 
 ..HSBK
 HS

HF 
 HS 
 ..HSBK 
 HF 
 ..HFK 
 HF 
 HS 
 ..HSBK

- 25 [0:11:43.8] S1: Fallen irgendwelche historischen Ungenauigkeiten auf?
- 26 [0:11:56.9] S2: Nein, Das sind jetzt wieder die ganze Stadt. Jetzt bauen wir eine neue Stadt. Es ist sehr viel Grünland. Das ist dann befruchtbar. Und der Fluss ist auch nicht so weit entfernt. Es macht immer Sinn, Städte in der Nähe von dem Fluss zu bauen. Oder gleich am Meer. (...) Dann nehmen wir jetzt. Das hat das Haben vor allem Das haben die Römer erfunden. Also ein Aquädukt. Da wurde einfach Wasser drin gespeichert, so dass es dann weitergeleitet wurde. Wir nehmen jetzt einfach. Gut. Muss jetzt ausdrücken.
- 27 [0:12:36.5] S2: Ja, direkt am Wasser. Das ist am schlauesten, weil in Aquädukt wird vor allem für Wasser benutzt.
- 28 [0:12:48.0] S2: Ja. (...) Okay. (8) Die Hobbitse, Holiten, Das sind. Ich weiß nicht, ob man das so ausspricht.
- 29 [0:13:04.4] S1: Nicht Hobbits.
- 30 [0:13:05.5] S2: Ich weiß nicht mal, was das ist. Ich verstehe auch den Sinn hinter dem Bogenschützen nicht. (...) Habe ich immer noch nicht verstanden. (7) Okay. Aha. Produktion Willen Bei der Stadt. Im Wasser? Da nehmen wir jetzt. Heilige Stadt des Handels. Was ist das? Ah, das ist empfohlen. Ich nehme jetzt an, Handelszentrum, weil dort werden dann einfach. Oh, mein Gott. Was? Was ist das? Und? Also, ein Handelszentrum baut man, weil man einfach. Es wichtig ist, dass die Leute wieder danach handeln. Weil es vor allem früher dadurch. (...) Sachen von einem Ort zum anderen kamen, die es in der Ortschaft zum Beispiel nicht gab. Also Obst kam über Umwege wohin, wo es sonst dieses Obst einfach nicht gab. Und das bauen wir vielleicht in Nähe der Stadt hin. Ist dass da ein Fluss in der Nähe, bauen wir es den Fluss, bauen wir es auch direkt an den Fluss, weil dann können die Schiffe mit den Gütern, weil früher wurde alles mit Schiffen geliefert in den Hafen einfahren und direkt dann dort kaufen und. (...) Dann habe ich da Wasser. Okay, mein Speer ist im Wasser. Wasser ist auch immer gut. Schicken wir den weiter ins Wasser. (...) Warum ist das Wasser jetzt weg? Naja, egal. (...) Handwerker.
- 31 [0:14:51.1] S2: Ja, das habe ich auch verstanden. (13) So mancher Handwerker schicke ich zu den Feldern. (...) Um noch mehr. Okay. (4) Ich weiß immer noch nicht, was Hoplit sind. Ach so, das sind die Krieger, Wusste ich. Aber eigentlich will ich die nicht angreifen. Eigentlich nicht.
- 32 [0:15:36.9] S2: Wir gehen ja in die Wüste. Okay. (...) Meine Handwerker. (...) Hm hm. Schickt man die in den Wald. Im Wald gibt es Holz. Um Holz für die Häuserbau Häuser bauen. Oftmals benutzt, vor allem bei Bauernhäusern, weil die anderen sind eher aus Zement, nicht aus Zement. Ich weiß nicht, ob es damals schon Zement gab. Ja, doch. Zement oder Stein. Da ist noch eine. Jetzt haben wir es. Sieht aus wie so ein Österreicher. (...) So wie Franz Josef. Kann man das überspringen?
- 33 [0:16:27.5] S2: Also, jetzt habe ich eine neue Kultur kennengelernt. Peter, der Zweite. Aus Brasilien. Egal. Alles gut. Ich glaube, es ist. Vielleicht ist es ein Russe. Das weiß ich nicht. Wer ist Peter? Der Zweite? Aber es gibt sicher viele. Peter, der Zweite. Es ist eine Ehre, auch kennenzulernen. Wir würden uns freuen, eure Gastwirtschaft eine Gastfreundschaft in Anspruch zu nehmen. Das ist Brasilien. Ich wusste es. (6) So, die Handwerker schicken wir aufs Reisfeld. Reis ist immer gut, vor allem in Asien. Reis ist ein sehr wichtiges Nahrungsmittel. Das kann man anbauen an Feldern. Und das gab es schon vor vielen, vielen Jahren. (...) Mein Späher chilt immer noch im Wasser. Ach so, jetzt bewege ich im Wasser. (...) Auf in die nächste Runde. (8) Meine Handwerker schicke ich jetzt weiter ins, die lasse ich im Grasgebiet, einfach weil es dort fruchtbarer ist. (...) Direkt am Wasser. Hoplit Das sind die VerteidigungsFratzen. Die schickt man her. Aber ich greife die dann ja an, wenn ich da hingehe. Okay. Machen wir was Lustiges.

HO 
 ..HOHK
 ..HOHK 
 HO

..HFK 
 HF

..HFK 
 HF

..HOHK 
 ..HOKF 
 HS 
 HO 
 ..HORK

- 34 [0:18:03.4] S2: Ich starte jetzt einen Krieg mit Brasilien. Weil Brasilien kacke ist.
- 35 [0:18:11.8] S1: Warum hast du den Krieg erklärt? Hm.
- 36 [0:18:14.8] S2: Weil sie nutzlos sind für unsere Kultur. Und deswegen starten wir in den Krieg, um das einzunehmen und das Territorium von denen für unsere Zwecke zu nutzen. Auf Wiedersehen. Das war nicht an Sie gerichtet. (...) Also dann. Der neue Begriff Zugriff.
- 37 [0:18:35.3] S2: Genau. Wir haben jetzt den Krieg, weil wir das Territorium von denen einnehmen wollen.
- 38 [0:18:41.2] S2: Ich geh kämpfen gegen die brasilianischen sperrig Kämpfer. (...) Oh, cool. (...) Ich bin jetzt gestorben. (...) Also. (...) So, die Späher haben sich jetzt. Also die. Wir haben, glaube ich, gewonnen. Wir haben gewonnen. Nein, wir haben nicht gewonnen.
- 39 [0:19:08.4] S2: Wir haben jetzt die Späher, also die anderen, angegriffen und. (...) Wir werden jetzt eine neue Regierung. Jetzt kann ich einfach ausweichen.
- 40 [0:19:34.5] S2: Schauen wir mal, weil wir jetzt schon eigentlich mit dem Krieg angefangen hat, hat es sich ja irgendwas. Also wir nehmen Karawanserei. Land, Vermessung, Kolonisierung, Einsiedler. Was ist eine Insulae? Ls. (...) Ilkum, Fronarbeiten, Hafen. Nehmen wir Stadt, Stadtplanung. Kann ich es dann einfach so zurücklegen? Okay. Stattdessen ziehen wir die Hafenplanung Seefahrt rein, weil wir jetzt auch schon mehr erforscht haben. Dadurch ist Schifffahrtsinfrastruktur sicher wichtig. Das lassen wir. Und die Literatur, das haben wir da Eingebung. Strategos Strategos Hört sich gut an mit Politik. Bestätigen genau so! Aber warum steht das? Was sind die?
- 41 [0:20:25.5] S2: Die da. Mhm. Das heißt, was mache ich jetzt? Ups.
- 42 [0:20:32.5] S2: Ich hab sie doch schon gewählt.
- 43 [0:20:34.1] S1: Zum Erforschen.
- 44 [0:20:36.8] S2: (4) Außenhandel mutig statt Militärtradition. Wie macht man das jetzt? Ziemlich überfordert. Aber da bin ich doch. Das ist das Richtige. Okay, Feudalismus. Was ist ein Feudalismus? Aber wir nehmen jetzt einfach den Feudalismus, obwohl ich nicht weiß, was es ist. (7) So schicke ich schicke jetzt Gesandte für Frieden Gesandte sind für, Was sind Gesandte? (5) Ich habe doch schon. Okay, dann nehme ich drei. (...) So, jetzt gehen wir zu meinen Haaa. Was ist das jetzt? Genau zu meinen Kriegern zurück. Und wir wollen die Bananenfelder.
- 45 [0:21:38.3] S2: Da kann ich dann mir also plündern. Bedeutet einfach, dass ich das von anderen zu mir also einnehme. Aber mit Krieg. Also nicht mit freundlicherweise. Also, ich frag nicht oder ich zahle was dafür, sondern ich finde, es ist, obwohl es nicht in meinem Recht ist. Also es ist eigentlich verboten.
- 46 [0:22:01.0] S2: Okay, dann kann ich nicht. Nächste Runde. Ach so, Handwerker. Die würde ich da wegbewegen. Von da. Die bewegen wir dann aus einer Kriegszone zu den Kühen. Jetzt haben sie noch etwas in den Baum geschafft. (5) Wir wurden angegriffen. (...) Warum ist da nur noch einer? L.
- 47 [0:22:29.8] S2: Okay, Ist okay. Hab ich verstanden. (...) So, ich schicke jetzt wieder Gesandte los. Ach so, Warum? Die hab ich doch eh schon wieder mehr. Ja, aber warum schicke ich Aber okay. Ich schicke jedes Mal neue Gesandten los.

..HOHK
HO

HS
..HSBK

HF
..HFK
HF
..HSBK
HS
HS
..HSBK

- 48 [0:22:45.2] S1: Was bringt das?
- 49 [0:22:46.3] S2: Ich weiß, was. Einen Gesandten. Achso. Okay. Jetzt bauen wir eine Mine, um Steine und andere Erze abzubauen, die wir für zum Beispiel den Kaffee, die wir zum Beispiel für den Krieg brauchen, also um Waffen zu erstellen.
- 50 [0:23:04.2] S1: Was jetzt?
- 51 [0:23:06.5] S2: Meine. Meine Krieger. (...) Genau. Meine Handwerker schicke ich jetzt. (...) Oh mein Gott. (9) Sollen wir dann angegriffen?
- 52 [0:23:41.1] S2: Tschüss. Das war jetzt ein taktischer Rückzug, einfach weil meine Krieger verletzt oder gestorben sind und ich dadurch nicht mehr starke Angriffchancen hatte und mich deswegen zurückziehen musste aus dem taktischen Zug, weil sonst verliere ich Mann und den Krieg. (...) Ich weiß nicht, ob das grammatikalisch so richtig war.
- 53 [0:24:19.2] S2: Ich glaube, ich werde wieder angegriffen. Okay.
- 54 [0:24:21.8] S1: Was ist jetzt passiert? Was war jetzt?
- 55 [0:24:27.7] S2: Die Armee ist gefallen. Wir wurden angegriffen, oder es wurde verteidigt. Und dadurch sind die letzten Krieger ebenfalls gefallen.
- 56 [0:24:37.2] S2: Das weiß ich nicht. Ich glaube, Bandar. Brunei. Warum? Weil wir sie angegriffen haben. Sie hatten ein Bündnis mit Brasilien.
- 57 [0:24:45.5] Ein Bündnis bedeutet sie sich, schließen sich zusammen zu einem Bündnis. Das bedeutet, wenn man mit der einen, mit dem einen Land, jetzt, in dem Fall Brasilien, Krieg anfängt, tritt. (...) Die andere Partei mit ein und verteidigt Brasilien gegen die Feinde. Und da wir der Feind waren, haben sie gegen uns jetzt gekämpft. (5) Jetzt bauen wir einen Bauernhof wieder, weil Bauernhöfe waren immer sehr wichtig. (...)
- 58 [0:25:38.3] S2: Ich esse zum Ersten Mal heute Ein kaltes Kebab.
- 59 [0:25:44.0] S1: Jetzt schauen wir mal, ob du Feudalismus findest.
- 60 [0:25:45.9] S2: Feudalismus.
- 61 [0:25:49.9] S1: Hm. Von der Regierung, oder wie schätzt du. Nein.
- 62 [0:25:56.3] S2: Dann also Feudalvertrag. (...) Was sind Vasallen?
- 63 [0:26:10.3] S2: Also ein Feudalvertrag. Sind Knechte oder Leibeigene. Also Leibeigene sind Leute, die anderen Leuten, glaube ich gehört haben. Also ich bin mir jetzt nicht sicher, aber ich glaube, dass die Leibeigenen an anderen Personen gehört haben, weil sie zu viele Schulden hatten oder einfach nicht bezahlen konnten und dann gearbeitet haben. Die meisten aber waren bis an ihr Lebensende Leibeigene, weil sie es einfach nie zurückzahlen konnten. Schuldknechte waren, glaube ich das gleiche und die hatten einfach einen Vertrag mit einem Herrn und dem mussten sie immer und überall hin folgen. Also ich glaube, die mussten im schlimmsten Fall auch für den in den Krieg ziehen. Und wenn man das.
- 64 [0:26:42.4] S1: Was ist Feudalismus?



- 65 [0:26:44.8] **S2:** Sklaverei. (4) Das? Ja. Soll ich dann auf x gehen?
- 66 [0:26:55.0] **S2:** Genau so! (5) Was ist das? Nein, ich will nichts.
- 67 [0:27:09.9] **S1:** Was du. (...) Was machst du jetzt?
- 68 [0:27:14.5] **S2:** Meine Handwerker weiterschicken an einen Platz, wo sie wieder bauen können. Mhm. (4) Nächste Runde. Mein Späher ist übrigens immer noch auf der Suche nach Ahh. Die Bevölkerung wächst, aber wir haben nicht genug Raum für Bürger. Das heißt, wir müssen neue, eine neue, einen neuen Bauernhof zum Beispiel jetzt bauen. (...) Oder in dem Fall heilige Stätte.
- 69 [0:27:45.0] **S1:** Was ist das?
- 70 [0:27:46.0] **S2:** Das hat was mit dem Glauben zu tun. Weil früher, vor allem im Mittelalter, hat sich viel um Kirche gedreht. Also da hat sich eigentlich alles um die Kirche gedreht. Und die Kirche stellen wir, (...) Auch in die Nähe der Stadt, weil viele Leute, die in der Stadt waren, früher schon gebetet haben. Ja. (...) Ja, das ist gut.
- 71 [0:28:14.7] **S1:** Was hast du gerade festgestellt?
- 72 [0:28:15.8] **S2:** Dass da Olympia ist?
- 73 [0:28:17.0] **S1:** Was ist damit?
- 74 [0:28:17.9] **S2:** Das steht da.
- 75 [0:28:19.4] **S1:** Das ist der Stadtname.
- 76 [0:28:20.3] **S2:** Ja, Ja. Da waren die Olympischen. Nein, da gibt es Olympische Spiele. In Griechenland war das. Und wenn Olympia und die Olympischen Spiele. (6) Ich kann euch nicht sagen, was ich gedacht habe. So, wir haben eine Schatzkammer. Jetzt. Jetzt investiert einfach weiter. Okay. Jetzt wählen wir eine neue Produktion aus. In Campus. Campus ist einfach für die Wissenschaft. Da konnten aber im Mittelalter vor allem nicht alle hingehen, weil im Mittelalter konnten viele nicht lesen und schreiben. Da konnten eher die etwas Reicherer hingehen. Oder Mönche und Nonnen konnten auch lesen. Klöster. (...) Oh nein, ich will die Schafe nicht töten. Was ist das? Hmm. Ja. Wir nehmen den Wald weg.
- 77 [0:29:34.1] **S3:** Ökologisch und.
- 78 [0:29:36.6] **S2:** Die Handwerker schicken wir dann. (...) Erst.
- 79 [0:29:57.1] **S2:** Die Handwerker schicken wir jetzt weiter zu Kühen. Okay.

Anhang 4: Transkriptionsprotokoll Person 4

HS
..HSBK
HS
..HSSK

HO
..HOHK
HO
..HOHK

HO
..HOHK

HS
..HSBK

HF

- 1 [0:00:00.0] S1: Passst. Ich bin jetzt mal angekommen. Ich bin. (...) Ja stark. Und ja, ich bin gleich an der Stadt, falls ich irgendwelche haba. Ich habe Späher und ich habe Bogenschütze.
- 2 S2: Welche Zivilisation spielst du?
- 3 Ich spiele Rom eigentlich. Also Rom im Römischen Reich. (...) Ja, Rom war die Hauptstadt der Welt für eine Zeit gefühlt. (...) Das Römische Reich war einer der mächtigsten (...) Mächte. (...) Eine lange Zeit halt. So, ich schick sie mal weiter, Damit ich was untersuchen kann, also forschen kann. Ich habe vier Späher. Was habe ich da? Siedler. Ich habe vier Siedler. Und die Einheit benötigt Aufmerksamkeit. So. (...) Jetzt runter. (...) Bevor ich mal mein Gebiet rate. Siedler, ich würde gerne eine Stadt gründen. (...) Ah, genau hier. Weil ich denke mir, es ist Regenwald hier und ich weiß nicht, ob das im Spiel auch passiert, aber wenn ich Holz aus dem Regenwald hole, dann wird es klappen. (...) So. (...) Händler Produktion wählen. (...) Ich sollte eine Option wählen, aber ich habe keine Handelswege, also ist es eigentlich unnötig, ihn wohin zu schicken. Somit ruhe ich ihn mal aus. Ich bin gerade bei den Handwerkern und die würde ich eigentlich gerne was bauen lassen. (...) Damit ich mindestens ein Ja. Damit ich Ihnen was zu (...) Ich würde gerne einen Bauernhof anbauen lassen, damit ich Ihnen was als Zivilisation Ähm, erstmal essen kriegen kann. Zweitens dann Geld ähm Ja, sicher ist das wichtig für meine Zivilisation. Ähm, ja. Mit einem Bauernhof kriegst du ein Geld. (...) Eine Geldquelle. Eine finanzielle. Damit habe ich (...) kann ich mir mehr leisten Und kann ich mit der Stadt einfach mehr machen. (...) So. Und ich weiß nicht, was ich bauen wollte. Ich weiß. (5) Speerkämpfer. Genau das wollen wir.
- 4 [0:03:17.2] S1: Also, ich muss jetzt eine Produktion wählen. Und es stehen viele Sachen zur Verfügung, aber ich denke, das Handelszentrum ist das Wichtigste hier wäre, zwischen Theaterplatz, Unterhaltungskomplex, Lager und Campus. Lager wäre auch wichtig, aber für Militäreinrichtungen. Aber ich habe gerade, danke ich mir, dort Handelszentrum ist wichtiger, um erstmal Geld zu holen, dann kann ich ein Lager holen. Es ist nicht so wichtig, wie die Finanzen, meiner Meinung nach, gerade. (...) Und zum Beispiel baue ich mir gleich da ein Handels Zentrum auf. Die Späher schicke ich dann weiter.. Ich wähle mal was ich weiter erforschen will. (...) Ja, ich wähle sie mal aus der Kategorie Maschine die Forschungen aus. Ach so, so braun schon erforscht. Und mir steht zur Verfügung. Militär, Ausbildung und Maschinen. (...) Generell.
- 5 S2: Was siehst du alles?
- 6 S1 Ich sehe auch ähm Ja Sachen, die schon ausgebildet sind, wie zum Beispiel Schiffsbau, Mathematik, Bauwesen, Maschinenbau. Ah Im Laufe der Zeit sieht man da, dass es (...) Wir sind gerade im Mittelalter und man sieht, dass sie noch nicht so ausgebaut waren auf Militärtaktik. Also sich erst mal ausbauen auf Militärtaktik und Ausbildung und Maschinenbau. Davor waren es. (...) Nicht so stark ausgebaut. (7) Ja, das würde ich mal sagen. Okay. (...) Ich würde mal einfach die Ausbildung nehmen. Ähm, weil da mir freigeschaltet wird, dass ich ein Industriegebiet habe und Landsknechte und Werkstatt. Somit könnte ich meine Stadt weiterhin bauen. Und ich finde, dass ähm, ein Landsknecht? Ähm. Ja, ja, das ist ein Typ von. Ich weiß nicht genau was er ist, aber ich glaube es ist doch vom Ritter. Also erstmal kommt Knecht und dann kommt der Ritter, glaube ich. Ich weiß nicht genau, aber es sind die Ritterklassen. Ja, das weiß ich. Soweit, so. (...)
- 7 Ausrichtung wählen. Ähm. (...) Freude, Licht, ausreichend Wärme aufnehmen. Jetzt steht Die Gesetzgebung und Handwerk statt Außenhandel. Militärtradition statt Dienstzentrum. Friedensreich Mystik, Latrinen, Spiele, Unterhaltung und politische Philosophie.

HO
HS
..HSSK
..HOKF
HS
..HSBK
HS
..HSBK
HO
..HIRK
HS
..HSBK
HF
HF
..HFK
..HORK
HS
HO
..HOKF
HO
..HOKF
HF
HS
..HSBK
HO
..HOKF
HS
HF

8 S2: Fällt dir was auf? Siehst du was?

9 S1: Man sieht das erst ab der Klassik. Wirklich eine politische Philosophie sich entwickelt hat. Und das macht auch Sinn. Klassik ist, glaube ich, erstmal, wo die Griechen waren. Also das griechische Reich und das Römische Reich ist auch da gewesen. (6) Spiele und Erholung. Das, das merkt man gleich auch bei der. Bei den Griechen wurde die wurden die Arenas (gemeint ist Theater) erstmal gebaut und deswegen steht das dort, Drama und Dichtung genauso. (...) Ähm, ja, damals gab es, war es viel einfacher bei der Antike. (...) vorher gab es keine bestimmte politische Philosophie, zum Beispiel also vorher.

10 Da steht Marinetradition, Feudalismus und öffentliche Verwaltung. (...) Öffentliche Verwaltung. Da wäre ich offen unter Feudalismus. Bauernhofmodernisierung. (...) Ich weiß nicht genau, was Feudalismus ist. (...) Aber Marinetradition. (...) Aber ich denke mir gerade. (...) Hm, ich weiß nicht. Genau, deswegen nehme ich die öffentliche Verwaltung. (13) So neue Regierung. Und ich muss jetzt meinen die Regierung eigentlich aussuchen. Und ich habe vier Optionen. Autokratie, Oligarchie. Klassische Republik. Ähm Autokratie war der Staat mit der, also Oligarchie, das weiß ich, das ist die Macht der Vielen sozusagen. (...) Oligarch sind die reicheren Leute gewesen und die Macht der Reichen über die Armen. Autokratie ist. (...) Hm Auto- kommt von selbst. Und soweit ich weiß, ist die. (...) Ähm. (...) Selbst war ich, ich weiß nicht genau, aber warte, und klassische Republik. Ich weiß nicht genau, was mit klassisch meinstest. Was ist klassische Republik? (...) Hm. Gute Frage. Ich habe keine Ahnung. Ich nehme mal die Oligarchie.

11 S2: Warum?

12 S1: Ähm, weil es. Weil ich es kenne und es für mich von Vorteil sein könnte, später nicht für den Staat selbst, für die, für das Volk, aber für mich selbst als Regierung. (...) Als Regierung? Genau. Und jetzt muss ich die militärische Politik sowie wirtschaftliche Politik aussuchen. (...) Und Oligarchie stellt keine demokratische/ diplomatische Politik dar, weil ja die Oligarchie sich selber sozusagen. Ähm. Sie entscheiden über alles andere, nicht? Soweit ich weiß hatte. (...) Ich habe da militärische Politik, Manöver, Veteranenstatus, Rekrutierung. Ich nehme mal die Seefahrtindustrie, weil ich habe gesehen, glaube ich, dass ich an Wasser neben mir an habe, und das könnte mir weiterhelfen. (...) Sowie. (...) Plünderung, Veteranenstatus, Manöver. Limes. (...) Ähm, ich kenne es nur von Mathe, aber Limes kenne ich nicht mehr. Limes ist ein richtiger Buchstabe, aber das weiß ich, glaube ich. Aber bei Agode steht zum Beispiel Reduktion für Nah und Fernkampfeinheiten der Antike und Klassik.

13 [0:11:29.8] S1: So, ich habe die wirtschaftliche Politik. (...) Stadtplanung, Kolonialisierung, Kolonisierung. (...) Kommt wahrscheinlich von Kolonialisierung. Das ist ein Begriff dafür, dass andere Länder, die Macht hatten, über. Ähm, ja. Ärmere Länder. (...) Und sich ähm Ja den Staat zum Beispiel invadiert haben eigentlich. (...) Was haben wir noch? Naturphilosophie. Okay. Wahrscheinlich, dass die Natur wahrscheinlich, ich weiß nicht genau, zu der Stadtplanung kommen. Was ist Naturphilosophie? Das weiß ich auch nicht genau. Ikum sagt mir auch nichts. Ich weiß nicht, was. Was ist Ikuum? Aber was ist insulae? (...) Und ja, ich nehme mal. (4) Stadtplanung. Weil das mir helfen könnte bei der Stadt (...)planung. Ähm. Wirtschaftlich. Politisch. Ich will ja, dass das meine Stadt weiter gebaut wird. Und als wirtschaftliche Politik ist es ja mein Ziel, dass. (...) Meine Stadt so wie meine Wirtschaft höher steigt. Ein Joker habe ich noch. Offenbarungsstatus? Eingebung. , aber generell. (...) Diplomatie. (4) Charismatischer Anführer, ein Pluspunkt pr Runde für Gesandte. Prophet. (4) Ich habe viele Punkte, (...) Ich nehm mal Wissenschafterpunkte. (5) Politik bestätigen.

14 [0:13:45.5] [0:13:54.9] S1: So ich schick die Späher mal weiter mal weiter, damit ich ja mal forschen kann, was ich überhaupt habe. Ich schicke sie zum Fluss, da ich eine Wasserquelle habe. Und vielleicht könnte ich mal.

2/5



- Ich weiß nicht. (...) ich könnte eine Zivilisation bei Wasser finden, weil Zivilisation bauen eigentlich sich auf Wasser, weil ja Wasser eine Quelle ist, um um Bauernhöfe oder Pflanzen sozusagen am mehr Pflanzen anbauen zu können. Ich schicke den Bogenschützen genauso weiter. Im grünen Bereich, kann ich die schicken. Ja, ich schätze mal woanders, da beispielsweise auch Wüste. Aber, Bogenschützen kann ich nochmal wählen. Einheit benötigt Aufmerksamkeit. So, (...) Ich gründe mal eine Stadt hier. Und ich habe ein Aretum. Sagt mir nichts. Ich. Was ist ein Aretum? Ich bin mir gerade nicht sicher, aber okay, mit den Bogenschützen, Produktion wählen. So, Ich muss noch mal eine Produktion wählen. Ich habe ein Bad Unterhaltungs komplettes Lager. Campus Was denn ein Campus? Ach so, ein Stadtbezirk für wissenschaftliche Bestrebungen. Das macht doch Sinn. Deswegen heißt vielleicht Uni Campus, Campus, heilige Stätte. Religiöse Aktivitäten wären mir nicht so wichtig. Ich baue mal einen Campus, weil ich. Ich hätte sonst ein Handelszentrum gebaut. Aber ich habe schon ein Handelszentrum. So? Bzw. Hier. (...) Passt. (...) Die Späher? Ja. Schick jetzt einfach mal weiter. Oder die Bogenschützen. (...) Passt. (...) So. Handwerker benötigt Okay. Aber meine Stadt ist nicht dort. Ich will sie doch nach hinten bewegen. Das war ein bisschen dumm. Vielleicht kann ich ja mal was bauen. Empfohlen: noch einen Bauernhof. Ich habe einen Bauernhof errichtet. So, die Bogenschützen brauchen auch meine Aufmerksamkeit. Was gibts da? Und da ist Wüste. So ich schick sie einfach nach vorne weiter. Ah Grasland. Ich habe da meine Späher. Und ich gehe noch weiter. Oh, ich werde angegriffen.
- 15 [0:17:33.9] **S1:** Das ist keine Zivilisation. Das ist ein Stadtstaat.
- 16 [0:17:39.2] **S4:** Die Anzahl der Gläubigen ist gewachsen. (Spiel)
- 17 [0:17:42.2] **S1:** Wir haben einen Stadtstaat. Panetton. Ich weiß nicht, was Panetton ist. (...)
- 18 **S1:** Pantheon. Sorry. Glaubenssatz, Tanz der Nordlichter, Wüstenfolklore, Heiliger Pfad. Also ist es nicht eine eine Religion sozusagen oder ein eine Glaube? Ein Glaube? Okay, warum sollte ich? (...) Glauben durch benachbarte Wüsten. Die blinde Wüste. (...) Göttin der Jagd. (...) Göttin der Handwerker. Göttin der Feste. Mündliche Überlieferung. (4) Also. (...) Monument für die Götter. Ja, ich setze mal Göttin der Jagd ein, da bekomme ich wenigstens was davon, sonst bekomme ich eigentlich nichts von einem Gott. Meiner Meinung nach. Aber schauen wir mal weiter. Gesandte schicken... (...)
- 19 **S2:** Was ist Gesandte schicken?
- 20 **S1:** Ähm. Zu dem Stadtteil. Zu den Stadtstaat.
- 21 **S2:** Warum? Was sind Gesandte.?
- 22 **S1:** Ich weiß nicht. Also vielleicht (...) Ich denke, man schickt Gesandte dorthin, um zu schauen, Was überhaupt, Um mit denen zu kommunizieren. Ähm, was mit dem, mit dem Stadtstaat ist. Aber ich weiß nicht genau, was Gesandte sind. (...) So, die Späher sollte ich auch weiterschicken. (...) So, ich müsste mal da weitermachen. (4) Und ich habe da die Handwerker. Und ich könnte noch eine Stadt bauen daneben (...) So. Ich will sie zurück zur Stadt. Vielleicht, später. Handwerker nochmal. Die sind in der Stadt grad (5) Von Plantage. Ich könnte hier eine Plantage bauen. (6) Gesandte schicken. (...) Ach so, noch ein Stadtstaat. Ist das ein Stadtstaat? Das ist das, wenn ich mal weiter Gesandte, noch mal und ich habe, ich habe meine Bogenschützen ich jetzt auch mal weiter. (8) Ich habe die Späher. Die habe ich noch nicht weitergeschickt. So. (...) Ich habe die Handwerker. Die könnten eine Plantage bauen. (...) Die Späher...
- 23 [0:21:59.0] **S1:** Also die könnten. Ja, Die könnten sich jede Runde dann bewegen. Aber die Karte ist eh fast

..HFK 
HF

HO 
..HOHK 
HO 
..HOHK

HO 
..HOHK 

HM 
..HMDK

aus, oder? Ich will sie mal nach rechts schicken. Warte, warte. Ja, diesmal. (7) Ich sehe gerade Ich glaube, das ist China. China. Sind sie das? Das sagt mir genau gar nichts. Aber so ist es. Ihr erscheint hier vor dem unsterblichen Sohn des Himmels dem Großen? Möchtet ihr nahe gelegene Stadt besuchen? Ach so, ja, wir sind ja gleich daneben. Und diese Stadtstadt ist anscheinend aus China. Jetzt warte, aber wir haben keine Zeit. Das ist annehmbar. Auf Wiedersehen. Gut. Das war schnell. (...) Dort bewegen. Ich schick sie mal weiter nach Westen. Wen haben wir noch? Handwerker. (4) Speerkämpfer (...) So (...) Was habe ich da? (...) Ich würde eine Freundschaft mit dem verkünden. (China) (...) Wow okay? Ich bin seine Freundschaft noch nicht würdig. Tut mir leid. (...) Aber ich sollte vielleicht eine Delegation schicken. Dann bin ich vielleicht seiner Freundschaft würdig. "Ich lehne euer Angebot ab" (China) Sehr nett. (4) Ich will nicht dann den Überraschungskrieg erklären, weil er ist wahrscheinlich besser als ich. Abkommen aushandeln. Forderungen stellen. Casus Belli. Kriegsgründe also. (...) Ein Abkommen aushandeln vielleicht. So ein Angebot.

24 S2: Was machst du jetzt gerade?

25 S1: Ich mache ein Abkommen mit ihm. Ich mache. Ja, ich handle mit ihm gerade.

26 S2: Warum?

27 S1: Ja, weil ich keine Freundschaft mit ihm bekommen kann. Gerade. Und vielleicht kann ich mit ihm mindestens handeln. Dann habe ich einen ein Handelsweg nach China und vielleicht bekomme ich Ressourcen, die ich selber nicht habe in meiner Stadt. Er könnte mir ein Elfenbein schenken. Ich könnte ihm Kaffee schenken, offene Grenzen für ihn, das wäre nicht so gut, wäre ich mir nicht sicher. Offene Grenzen, Okay. Ja. (5) Wie wärs damit? Hat mir ein Gegenangebot gemacht für 30 Runden, Zwei Gold. Ja, das würde ich nicht annehmen. Weil Wozu? (4) Ich habe von ihm verlangt, für 30 Runden Zehn Gold. Das wollte ich eigentlich gar nicht. Aber so viel nicht. (...) Er hat eins eins, Ich mache auch zwei Beispielsweise. (4) Hm. (...) Er will den Angebot nicht annehmen. (...)

28 [0:25:59.6] S1: Offene Grenzen, Ich habe ihm geschenkt, damit ich mindestens ein Abkommen mit ihm habe. Und er sich vielleicht. Ich seiner Freundschaft. vielleicht jetzt würdig bin. (...) Noch immer nicht. Ja, ich lasse es mal (...) Ich habe noch eine Zivilisation. Passt. (...) So wo sind meine Handwerker? (...) Ja, und wir könnten nur eine Modernisierung entfernen. Und da ist ein Campus, glaube ich. Da baue ich meinen Bauernhof.

29 [0:27:09.0] S1: Ich bin jetzt bei den Bogenschützen und die Einheit benötigt meine Aufmerksamkeit. Was mache ich mit denen? Ich schick sie mal weiter. Einfach.

30 [0:27:37.8] S1: Speerkämpfer. Ich schicke mal auch weiter. .

31 [0:27:52.0] S1: "Unsere Handelsdelegation sollte in Kürze mit den feinsten Gewürzen eintreffen, viel Freude mit dem Geschenken." Er (China) Hat mir auch was geschenkt. Da ich ihm die offenen Grenzen geschenkt habe. (...) Und. Und ja. (...) Ich bedanke mich für die Geschenke.

32 S2: Ist das früher auch so praktiziert worden?

33 S1: Ja, genau so wahrscheinlich. Es wurde halt Ja ein Abkommen gemacht. Normalerweise. Aber er hat es nicht angenommen. Deswegen habe ich ihm Sachen geschenkt. Und wahrscheinlich hat er sich gedacht, dass er mir was gegen schenken könnte, damit wir noch immer offene Grenzen haben und an einen Handelsweg oder Handelsabkommen hätten. Okay, so Produktion wählen. (...) Stadtzentrum. Stadtmauern. Heilige Stätte. Markt Ein Markt wäre gut.



34 S2: Warum?

35 S1: Ähm. Der nächste Schritt von jedem Handel ist ein Markt. Damit zum Beispiel die anderen Zivilisationen oder die anderen Stadtstaaten zu mir kommen könnten und was kaufen. Erstens das und zweitens, damit wir einfach am in der Stadt selbst Geld bekommen könnten durch den Markt. (...) Also ich schau mal das Lexikon an, es gibt sogar ein Lexikon im Spiel und ich schaue es mir durch. Ich schaue es mir mal an, was ich da finde. Ich ja. Ich drücke mal auf Städte und das sind da, wo man Städte baut. Städte sollen gebaut werden. Ah, okay. Und der empfiehlt mir, wo Städte gebaut werden sollten, wo viel Nahrungsproduktion stirbt, teilweise, ähm und dann Zugang zu Ressourcen, Luxusgütern und Bonusressourcen gibt. Eine Stadt an einem Fluss oder an einer Wasserquelle zu bauen ist auch schlau, das habe ich vorher gemeint. So, und wenn ich da drücke. (4) Dann sehe ich auch. Bei den großen Persönlichkeiten. Beim großen Admiral zum Beispiel sehe ich viele Namen. Die sagen mir bis jetzt nicht wirklich was. Beim großen Admiral mindestens nicht. Der große General Ahmad Shah Massoud.

36 [0:30:16.1] S1: Ist es nicht. Es sieht Napoleon Bonaparte, Napoleon Bonaparte, sagt mir natürlich was. Was ist ein General? Er war bei der Französischen Revolution ein sehr wichtiger. Ja, er hat die französische. Nach der Französischen Revolution hat er über Frankreich regiert, für, glaube ich, zehn Jahre circa, und hat dann für eine Zeit lang ein riesiges Reich geführt.

37 S2: Und wie findest du das Lexikon?

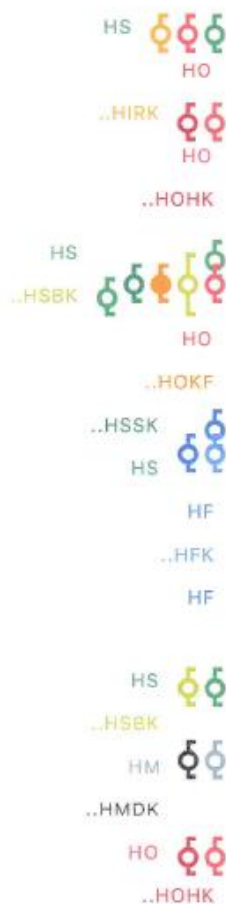
38 S1: Also wirklich. Es gibt viele Informationen über Napoleon. Alles, was ich brauche, ist ein Kontext und, ähm, seine Eigenschaften und alles, was, Ich von ihm. Ich von ihm wissen würde. Und es steht so da, wie man Städte baut oder die Einführung oder Informationen, die allgemein auch nicht nur im Spiel stimmen, sondern im echten Leben genauso. Und es stehen nur Fakten über Napoleon beispielsweise.

39 [0:31:16.2]

Anhang 5: Transkriptionsprotokoll Person 5



- 1 **S1:** Also ich bin in einem relativ sandigen Biom im Endeffekt gesawend. Mit Rom ist das jetzt irgendwie nicht so logisch, aber. (...) Aber ja, dann werde ich vielleicht meine Städte eher am Wasser bauen und dort, wo ich relativ viele Ressourcen habe, die gut sind für Produktion oder zum Verkaufen oder so, zum Beispiel hier Schokolade oder so eine Luxusressource, mit der ich mir im Endeffekt die halt gut dafür ist, dass ich Handel betreibe. Ähm. [0:00:40.8]
- 2 **S2:** Welche Nation spielst du? [0:00:42.3]
- 3 **S1:** Ich spiele Trajan, das war ein römischer Kaiser, der jetzt ich glaube zu der Zeit jetzt nicht mehr unbedingt am Leben war, aber. Das ist ja egal. [0:00:59.7]
- 4 **S2:** Also 520 nach Christus fürs Protokoll dazu. [0:01:06.0]
- 5 **S1:** Und? (...) Diese Stammesdörfer. Stimmt. Und mit dem Späher ist es halt am besten, direkt am Anfang relativ viel zu erkunden, damit man einen, einen Plan von der Welt hat ungefähr. Und eine Idee hat davon, wie man gut siedeln kann. (...) Ja, da ist eigentlich auch besser zu siedeln, weil ich am Wasser bin. (...) Und meinen Bogen schützen habe ich jetzt unklugeweise sehr weit weg von meiner Stadt platziert. (...) Als erstes will ich direkt mal einen Campus machen, weil einfach Nationen, die jetzt im geschichtlichen Kontext eine relativ gute wissenschaftliche Kultur hatten, immer andere Nationen, die jetzt sich nur auf das Militär oder nur der Religion gewidmet haben, überlegen waren. [0:02:13.1]
- 6 **S2:** Was siehst du? [0:02:13.9]
- 7 **S1:** Also, ich. Ich sehe den Ausrichtungsbaum, wo ich jetzt Marinetradition, Feudalismus oder öffentliche Verwaltung machen könnte. Und ich würde die die Marine Tradition nennen, weil ich einfach einen Gesandten mehr zu den Stadtstaaten schicken kann, was mir relativ viel bringen könnte, in dem Sinne, dass ich vielleicht mehr Kontakte politische knüpfen kann. (...) (4) Eigentlich bin ich jetzt auch ein bisschen zu langsam mit dem Stadtgründen, weil ich. Aber es sind beide gut, relativ nah aneinander, was gut für die Verteidigung ist, weil ein zu gespaltenes Reich ist nie gut. Und jetzt will ich da direkt um. Die Produktion ist ziemlich schlecht. Da muss ich mit dem Handwerker dann eigentlich in die Stadt und schauen, dass das vielleicht besser wird. Und da würde ich direkt ein Bad machen, einfach weil es die Annehmlichkeit sehr verbessert. [0:03:27.1]
- 8 **S1:** Das sind so diese römischen Bäder, die es früher gab, die auch ich glaube, die haben. Die haben nicht viel gekostet, weil die Römer hatten ja alle nicht wie wir ein eigenes Bad oder so, das ist immer ins öffentliche Bad gegangen und das hat auch nicht so großartig viel gekostet. Das war jetzt auch für den Handel. Damals war das relativ gut für die Geschäftsmänner, die sich dort immer unterhalten können konnten. Es war im Endeffekt wie diese. (...) Öffentlichen Klos jetzt nicht, aber das war auch ein Ort des Handelns. [0:04:03.1]
- 9 **S1:** Die Stadtstaaten, das ist das dann. [0:04:17.4]
- 10 **S1:** Das ist Hattuscha. Das kenne ich jetzt nicht direkt vom Namen her vielleicht. So Bereich um Indien. Aber ich. Mehr weiß ich jetzt auch nicht unbedingt. Jetzt soll ich die Auswahl, ein Pantheon, also quasi eine Religion auszuwählen. Und da würde ich direkt Gott der Handwerker nehmen, einfach weil das Produktion durch Minen auf strategischen Ressourcen. Das ist relativ gut, um eine Stadt quasi schneller zu erbauen, weil man einfach mehr Produktion hat und deswegen mehr Sachen bauen kann. [0:04:59.8]
- 11 **S1:** Mit der Religion jetzt. Ach so, ja, die Religion hat halt sehr gut zur Kultur beigetragen, aber vielleicht den wissenschaftlichen Fortschritt etwas eingedämmt, weil hätten wir jetzt gesagt, hätten wir jetzt nie eine Religion



- oder so gehabt in dem Ausmaß die Kontrolle über. (...) Über das, was die Menschen denken gehabt hätten, dann wären wir vielleicht wissenschaftlich weiter, einfach weil mehr Leute Dinge hinterfragt hätten. (...) Und ich baue jetzt, versuche jetzt relativ viele Bergwerke oder so zu bauen, einfach um die Produktion anzuheben. (...) Ähm, damit ich mir schneller vielleicht einen Campus oder so in jeder Stadt bauen kann, damit ich besser mehr Wissen erlangen kann und deswegen weiter sein kann als die anderen Kulturen. Vielleicht. (...) Den Bogenschützen will ich da unten einfach platzieren, dass falls jetzt irgendwie Barbaren auftauchen, dass ich mich da verteidigen kann auf beiden Fronten da nicht vielleicht. [0:06:13.3]
- 12 S1: Ein Weizenfeld vielleicht machen, damit ich mehr Nahrung habe in der in der Stadt. [0:06:20.6]
- 13 S1: Feldbau war in der in der Geschichte auch sehr, sehr wichtig und es gab auch viele Kulturen, die damit quasi ist, die auch experimentell werden mussten, wie zum Beispiel jetzt in China mit den Reisfeldern, damit sie eben gut Nahrung haben für ihr Volk. (4) Was ich jetzt, was ich jetzt zum Beispiel noch nicht direkt anbaue, ist die Schokolade. Einfach weil ich die erst brauche, wenn ich jetzt mit anderen Völkern handle. Davor wäre das relativ sinnlos, weil ich sie nicht tauschen kann und sie mir jetzt auch nicht wirklich mehr bringt als Annehmlichkeit. [0:07:03.5]
- 14 S1: Es wäre annehmbar, dass die Römer in so einer Hochkultur auch Schokolade zur Verfügung hatten. Ich glaube, die wurde aus dem Mittelalter erfunden. Also kann auch sein. Also nein, wahrscheinlich eher nicht. Ich gehe nicht davon aus, dass Sie Schokolade hatten. (...) Alles, was die Römer hatten. Also das, dass es quasi auf so einer eher schmalen Insel. Also gut, Italien ist das nicht unbedingt schmal, aber es ist schon so, dass Italien einen guten Anschluss ans Mittelmeer hatte. Da brauche ich noch eine Mine. [0:07:56.5]
- 15 S1: Damit die Produktion gut steigt und damit ich einen Campus Wald habe. Damit ich mehr. (...) Ähm, damit ich mehr Wissenschaftsrunde habe und vielleicht auch einen großen Wissenschaftler bekomme. (...) Wie jetzt zum Beispiel: Ich weiß jetzt nicht unbedingt, wie viele Wissenschaftler es im Römischen Reich gab, die so bekannt sind, aber ich will jetzt endlich einen Namen, Archimedes nennen, der war woanders. (...) Ist Archimedes der mit der Krone im Wasser, Schraube? Und diese Hebelwirkung hatte er auch irgendwie gemacht oder so. (...) Aber der war, glaube ich, nicht in Rom, sondern eher in Ägypten. Okay, dieser die Insel ist jetzt ein bisschen leer. So werde ich meinen Späher da hinschicken, wo ich jetzt. Nicht so viel sehr, da ist direkt Brüssel, das ist eigentlich ein bisschen, also ich meine es macht Sinn, weil Brüssel ist jetzt nicht so weit entfernt von Italien, aber auch nicht so extrem nah. Aber es macht schon Sinn, weil es war jetzt nie ein Weltreich, im Endeffekt das Land. [0:09:21.1]
- 16 S1: Ja, dann würde ich ein Lager errichten relativ so da, dass falls mich irgendwer von vom Meer an angreift, dass ich da eine relativ gute Abwehr habe. Und an der Stadt würde ich auch einen Campus errichten. Jetzt. Gut, da würde ich mir sogar ein Geländefeld dazukaufen, dass ich quasi plus zwei Wissenschaft, also mehr mehr Wissenschaft einfach erlange. Runde. [0:09:52.0]
- 17 S1: Wissenschaft ist jetzt nicht so extrem gut. [0:09:57.8]
- 18 S1: Und jetzt habe ich auch eine Verbindung zwischen den zwei Spezialbezirken (...) Was relativ interessant ist, ist, dass er mich da oben jetzt nicht so erkundet, aber zumindest hier unten ist noch noch keiner außer der Stadt steht jetzt. Aber das hängt vielleicht auch damit zusammen, dass da relativ viel entweder Eisland oder Wüstenland ist, wo es jetzt nicht sehr einfach ist. Gut darauf zu. In eine Stadt zu erbauen, sag ich mal. Aber mal schauen. [0:10:41.5]
- 19 S1: Vielleicht finden wir eine andere Kultur. [0:10:46.3]



- 20 S1: Ich sehe die Regierung, die ich auswählen kann. Da kann ich entweder Oligarchie auswählen, eine klassische Republik oder eine Autokratie. Also ich glaube jetzt, Rom hatte zu der Zeit, glaube ich, schon eine eher klassische Republik. Ich bin mir nicht ganz sicher, weil die hatten ja auch schon so ansatzweise politische nicht unbedingt Wahlen, aber so etwas ähnliches. So Befragungen quasi alle Land Nahkampfverhalten, Kampfstärke, Kampfeinheiten. (...) Ich würde dann die klassische Republik nehmen, einfach weil es am besten auch passt für die, für die wissenschaftliche Ausrichtung. (...) Und für Handwerker. Ja. [0:11:47.5]
- 21 S1: Dann kann ich auch den großen Wissenschaftler als Joker nehmen. Und die Produktion, ich. (...) Und dass ich mehr Einfluss habe für Stadtstaaten, dass ich quasi die die Map besser sehen kann. Und die öffentliche Verwaltung wäre dann glaube ich auch nicht schlecht. Einfach das, dass ich auch eine Allianz machen kann, falls ich jetzt mal eine andere Kultur finde, dass ich mit denen vielleicht eine Allianz schließen kann. Das sind die Sumerer glaube ich. (...) Ja. Gilgamesch. Den weiß ich, das gibt es irgendwie Geschichten, dass der gegen Löwen oder so gekämpft hat. Ähm, und der ist aber. Also denke ich, habe ich mal gehört, dass der eher eine Legende ist. Also dass es diese Märchen wirklich gegeben hat. Aber dass Gilgamesch per se eher eine, ja eine weite Erzählung ist, was jetzt nicht ungefähr extrem viele historische Beweise gibt, dass es ihn gegeben hat. (4) Bei der Wissenschaft, der ist mir extrem weit voraus. Wobei es auch so ist, dass es jetzt also da würde ich direkt die die Maschine nehmen, damit ich eben Sägewerke habe und die Produktion noch besser in. [0:13:18.0]
- 22 S2: In welcher Epoche bist du? [0:13:19.2]
- 23 S1: Ich bin jetzt gerade ich glaube in der Klassik bin ich, was jetzt auch keinen Sinn macht, dass eigentlich der der Gilgamesch da ist. Aber jetzt macht jetzt auch nicht so Sinn, dass das Römische Reich. [0:13:30.2]
- 24 S1: Technisch bin ich noch nicht bei der Klassik, weil ich kann noch keine Katapulte bauen und ich glaube ich. Ah, Kann ich schon. Also ja, gut, dann sollte ich. Ich schau mal, was ich schon alles habe mit der Pikeniere. Gab es noch nicht so. (...) Also, ich. Ja. Oh ja, ich glaube schon, dass ich relativ gut dran bin, also. Ja. Okay. Also bin ich schon von dem. Von dem Übergang von der Klassik zum zum Mittelalter. (6) Da werde ich, glaube ich, eine Stadtmauer bauen, einfach weil jetzt Städte, die keine Stadtmauer haben, war das relativ schwer zu verteidigen, auch zu damaligen Zeiten. Gut, heute ist jetzt nicht mehr so modern, eine Stadtmauer zu haben, einfach weil wir jetzt in einer sehr einer sehr demokratischen Zeit leben und Kriege jetzt nicht so häufig sind in der westlichen Welt. (...) Auch die. Also ich meine die Positionierung von Gilgamesch, dass er so eher in einer Wüste und einer Eislandschaft ist, glaube ich, ist glaube ich relativ akkurat. Dann werde ich mal auf den Anderen Kontinent mal rüberfahren und schauen, ob es da irgendwas. Welche anderen Kulturen gibt es? [0:15:00.4]
- 25 S2: Was machst du jetzt? [0:15:01.2]
- 26 S1: Ich werde eine Delegation schicken, dass es vielleicht bessere Kontakte zwischen den beiden Ländern gibt. [0:15:07.0]
- 27 S1: Eine Delegation ist quasi, dass man Produkte oder vielleicht auch Geld Währung aus dem Land zu einem anderen schickt, um halt die Kontakte und die Beziehungen zu dem Land zu verbessern. (...) Die direkt eine Bibliothek bauen und nach meiner meine Wissenschaft dazu zu steigern. (4) Ich habe doch null, also null Glauben pro Runde, einfach weil ich halt jetzt nicht unbedingt viel für den Glauben war. Oh. Die Azteken [0:15:42.5]



28 S1: Die waren da auch schon. Obwohl, ich glaube, die waren dann nicht mehr da. Der, der Führer von Tenochtitlan, der Montezuma. (...) Danach war quasi diese. Ich glaube, da steht jetzt Mexico City bei Tenochtitlan. (...) Und da gab es, ich glaube, da gab es auch mal so eine, die die Flagge von Mexico City ist quasi da ist ein Adler zu sehen, der eine Schlange ist und aufgrund dessen hat. Ich weiß jetzt nicht, wer zu den Achtzigern gesagt hat, dass sie das dort bauen, aber dort war halt eine Adler, der gerade eine Schlange gegessen hat. Deswegen haben sie halt gesagt, sie bauen die noch. Das Land dort ist auch eine interessante Sache. Das finde ich. Wenn der Montezuma jetzt offenen Es will jetzt handeln mit mir und ich meine, Gold ist nie schlecht zu haben, weil ich jetzt vielleicht Handwerker oder so neu bauen kann, also, äh, neu produzieren kann. Und offene Grenzen ist jetzt zu dieser Zeit noch nichts, was mir wirklich schaden könnte. Wenn er das bei mir hat, was kann ich dann gute Beziehung mit ihm haben? Deswegen würde ich ihm auch direkt eine Delegation schicken, einfach um. Ich glaube, mit dem Gilgamesch wird das nichts mehr. Der mag mich jetzt nicht unbedingt und ich würde dann ein Wunder bauen, einfach weil das eben die Wissenschaft ausbaut. Ich kann das jetzt nutzen, im Bergwerk bauen, aber das ist auch da würde ich halt ein anderes Bergwerk bauen. (...) Weil die sehr gut für die Kultur und für die Wissenschaft ist, was eigentlich sehr ein sehr guter Bonus ist, weil es in der Klassik jetzt nicht so perfekt ist, jetzt Kriege zu führen und Land zu erobern, weil man jetzt nicht die größten Kriegsmaschinen hat, die jetzt perfekt sind. [0:17:50.5]

29 S1: Ja, okay. (...) Also der andere Kontinent sieht eigentlich sehr vielversprechend aus von der Landschaft. Der Montezuma will jetzt auch offene Grenzen, aber irgendwie der Marcus nicht so, deswegen würde ich da ablehnen. (4) Ich muss eigentlich auch noch eine Stadt bauen, weil wenn man jetzt länger wartet, damit Städte zu bauen, dann ist das auch relativ. Überflüssig, irgendwann, weil die Städte sich nicht mehr so gut entwickeln. Der, der jetzt überbringt, sind Geschenke. Okay, wir bekommen auch eine Delegation von Montezuma. Das heißt, würde ich jetzt sagen, er hasst uns jetzt nicht unbedingt. Wo war noch mal Sansibar? Ich weiß. Auf Sylt gibt es Eine Bar, die ist Sansibar. Da hat Christian Lindner geheiratet. Das zählt eher nicht als historisches Wissen glaube ich. Also meine Städte entwickeln sich jetzt nicht unbedingt sehr florierend, aber es ist okay. Ich glaube, da war das echte römische Reich ein bisschen erfolgreicher. [0:19:11.5]

30 S1: Die die Römer haben glaube ich auch sehr viel mehr erobert als wirklich gebaut. Und. Also wieso? Nein, nicht unbedingt. Weil jetzt, wenn man sich anschaut, die. Die Sumerer und die Römer machen keinen Sinn, dass sie zur selben Zeit sind. Auch dass Montezuma, der war ja eher jetzt später. (...) Also ich würde sagen, Rom würde sich jetzt schon deutlich schneller entwickeln als. (4) Die Azteken, weil die Azteken waren halt eher auf den Glauben fokussiert und nicht auf die Wissenschaft. Wobei die Römer halt. Die hatten halt auch eine Religion, irgendeinen Polytheismus, aber sie waren mehr auf das Wissen, auf die Wissenschaft und vor allem auf Militär, auf das Militär fokussiert. Das wäre eine sehr militärische Gesellschaft, wo alles eine Hierarchie hatte. Die Sumerer waren, glaube ich, zu ihrer Zeit schon wissenschaftlich sehr fortgeschritten. Also ich glaube, die hatten eigentlich relativ gutes Wissen. (5) Ich würde dann ein Industriegebiet in meinem Antium errichten, weil die Industrie dort nicht unbedingt gut läuft. Und einen. (...) Siedler würde ich mir glaube ich dann auch kaufen, weil ich langsam vielleicht Pferde oder so oder einfach mehr mehr Raum bräuchte. [0:21:08.7]

31 S2: Heißt. Was machst du? [0:21:09.8]

32 S1: Ich expandiere mit meinem Reich für quasi Ressourcen und dass ich meine Kultur besser entwickeln kann. Und da ist der Gandhi. Der passt natürlich einfach gar nicht in die Zeit. Also der ist da ganz mies platziert, weil er ja, der war ja so 1900, ich weiß nicht, wann war der Gandhi noch mal genau ungefähr so und die Zeit ja später, später. Also nicht über die Zeit, aber halt um 19 irgendwas. Bei der jetzt auch nicht.

HS
..HSBK

HS
..HSBK

HO
..HOKF
..HSSK
HS
..HSBK

HS
..HSBK

unbedingt ein Anführer eines Reiches, sondern eher ein philosophischer oder sagen wir mal religiöses Vorbild war, dass ich da auch schwer Kämpfer oder Held. Jetzt muss ich natürlich irgendwann upgraden, wenn ich wieder Geld habe, die Bogenschützen, weil die im Mittelalter halt okay waren, aber jetzt nicht die beste Einheit, die man (...) Führen konnte. Und das sieht man auch, dass die die Summen eigentlich relativ guten Einfluss auf Brüssel auswirken. Und ich überlege mir direkt durch den Moctezuma, vielleicht. Irgendwie. Okay, ich habe nicht unbedingt viel, was ich ihm schenken kann, weil ich. Das war vielleicht ein Fehler, dass ich keine Luxusressourcen entwickelt habe. Also halt! Abgebaut habe, dann kann ich immer noch nicht wirklich viel schenken, wenn ich nur Geld habe. (5) Ja, wenn er. Wenn ich Geld brauche und keine offenen Grenzen, dann mache ich das natürlich gerne. (7) Die Ziele muss man natürlich auch immer von irgendeiner militärischen Einheit begleiten, weil sonst kann es passieren, dass die einen weggesackt werden. (4) Klar kann ich mich wehren. Da muss ich noch eine Stadt bauen. [0:23:23.4]

33 S1: Aretium. Die kenne ich jetzt nicht unbedingt. Also, Rom und Antium sind schon relativ bekannte römische Städte, aber Regium ist etwas unbekannter, glaube ich. Aber so wie sich das anhört, haben die Römer selber gebaut oder halt umbenannt. [0:23:48.7]

34 S2: Inwiefern umbenannt? [0:23:50.3]

35 S1: Sie haben ja viele Städte, die sie erobert haben, haben sie auch teilweise umbenannt. Aber was ich interessant finde ist, dass die Römer quasi zahlenmäßig die größten Wissenschaftler Punkte aus. Aber dass die Römer quasi nie wirklich Leuten ihre Religion aufgezwungen haben, sondern zum Beispiel glaube ich, gab es da auch irgendwann ein Beispiel, dass (...) Es ist irgendeine Kultur, ich weiß nicht mehr, in welcher das war. Die hatten einen Stein. Der war ihnen irgendwie heilig und der Wald den Römern im Weg, weil die wollten eigentlich eine Straße bauen, aber die haben dann quasi lieber das der Kultur gelassen und quasi um den Stein herum gebaut, als ihn irgendwie wegzumachen und die Leute da zu verärgern, weil das eben besser in ihr großes Reich passt. Aber militarisiert haben sie halt trotzdem überall alles. [0:24:44.0]

36 S2: Kannst du noch mal auf deinen Wissenschaftler eingehen? Auf den Wissenschaftler? [0:24:49.4]

37 S1: Ja, wenn ich. Und der ist. (...) Soja da. Stimmt das steht da irgendwo. (4) Sein Salpeter ist auch extrem wichtig, eine extrem wichtige Ressource, weil man das für Schießpulver braucht, ist der Wissenschaftler. [0:25:18.1]

38 S6: Hm. Ich denke. [0:25:20.3]

39 S1: Ich habe ihn doch verloren. [0:25:21.4]

40 S2: Vielleicht hat den Bonus gezündet. [0:25:23.5]

41 S1: Ich glaube nicht. Kann man das nicht irgendwo nachschauen? Die Liste. Richten. (...) Ist. (...) Ja, gut. Vielleicht taucht er wieder auf. (...) Aber ich habe ihn eingesetzt. Stimmt. Stimmt. (17) Das ist eine eine relativ interessant, dass er das sagt, weil er weil das eben quasi seine Botschaft ist. Das ist jetzt keine Schande ist, wenn man sich beschützen will. Aber halt. Eher den Frieden vorziehen sollte und mit mit Worten quasi kämpfen sollte und nicht mit Waffen. [0:26:18.3]

42 S2: Wer hat das gesagt? [0:26:18.9]

43 S1: Der. Der Mahatma Gandhi hat das gesagt. Ähm, ja, der hat glaube ich auch mal, der hat sich ja auch mal

HS 
 ..HSBK 
 HM 
 ..HMDK 
 ..HFK 
 HF 
 HS 
 ..HORK 
 HO 
 ..HSSK 
 ..HOHK 
 HO 
 HS 
 ..HSBK 
 ..HFK 
 HF 
 ..HOKF 
 HS 
 ..HORK 
 HO 
 HM 
 ..HMDK 
 ..HSSK 
 HS 
 HS 
 ..HSBK 
 HS 
 ..HSBK 

an einen Baum quasi festgebunden oder so und dann einen Hungerstreik gemacht, dann, weil er quasi eben gegen die Gewalt war. Und jetzt habe ich eine ein Weltwunder gebaut, also eine große Bibliothek. Das wird mir auch relativ viel Tourismus bringen, was auch logisch ist, weil es halt eine Sache ist, die man vielleicht gern sieht jetzt. Vielleicht könnte man das als. Ist jetzt zwar falsches Reich, aber als die Bibliothek von Alexandria können wir das mit der vergleichen. Halt, ich kenne jetzt also gab es irgendein römisches Äquivalent, vielleicht zu der Bibliothek von Alexandria. (...) Was? So etwas. (...) Ja, aber die hat ja auch irgendwann zum Römischen Reich gehört, also ist es dasselbe im Endeffekt. [0:27:22.2]

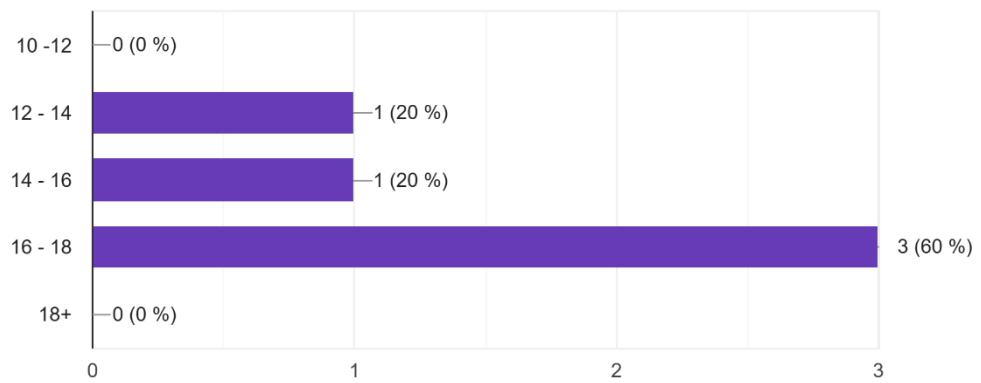
44 S2: Da brauche ich mal wieder einen. [0:27:23.0]

45 S1: Handwerker, damit ich hier die Stadt relativ. Floriert machen kann anstatt habe ich die ganzen. (...) Monument haben sie schon gebaut. (...) Und ein Hafen wird glaube ich auch irgendwann mal angebracht, damit ich eben eine bessere, nämlich vielleicht Boot bauen kann und so und eine Werft oder so, damit ich mehr expandieren kann. Hm. Ich schau mal, ob es irgendwelche. Dinge gibt, die ich gut ändern kann an meiner Politik. Aber im Moment gibt es da jetzt nicht viel. Und der Feudalismus, ähm, ich hatte auch das Lehenswesen dazugehört. Zu dem Feudalismus. Ja, dann ist es glaube ich ganz gut zu der Zeit, weil es einfach ein das Reich quasi größer machen konnte. Heute wäre das natürlich ganz falsch. (...) Weil es quasi auch jetzt moralisch gesehen natürlich unglaublich verwerflich ist, aber zu damaliger Zeit halt den einzelnen Nationen extrem geholfen hat bei ihrer Vergrößerung. (9) Ich bin jetzt im Jahr 1260. Wenn es also zumindest Rom und die Sumerer wären natürlich schon längst weg vom Fenster ausgesetzt. Das Heilige Römische. Das Römische Reich Deutscher Nation. Das wäre halt noch anstehen. Aber mehr dann auch nicht unbedingt. (...) Das ist die terrakotta Armee bauen können ist auch relativ interessant, weil das war ja dass das quasi ein Wunder, was gebaut wurde beim Grabmal von dem ersten chinesischen Kaiser. Ähm. Die auch. Es ist natürlich ein großes Wunder in China. Es wird gesagt, dass sie wissen, dass dort das eigentlich das Grabmal ist von ihm. Aber es ist halt nicht öffnen wollen oder nicht suchen wollen, weil halt in Überlieferung steht, dass unglaublich viele Fallen dort sind und dass das halt auch vielleicht die Terrakottaarmee dann zerstören könnte, dass es ihnen dann auch nicht unbedingt wert ist. [0:29:47.6]

Anhang 6: Google Forms Begleitumfrage

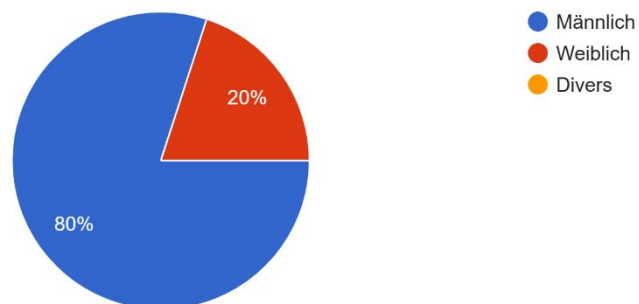
Alter

5 Antworten



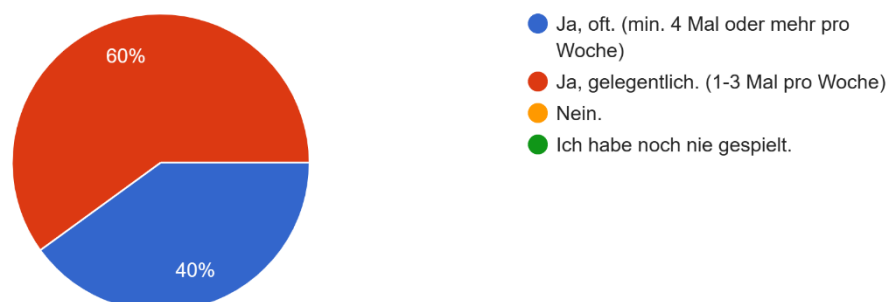
Geschlecht

5 Antworten



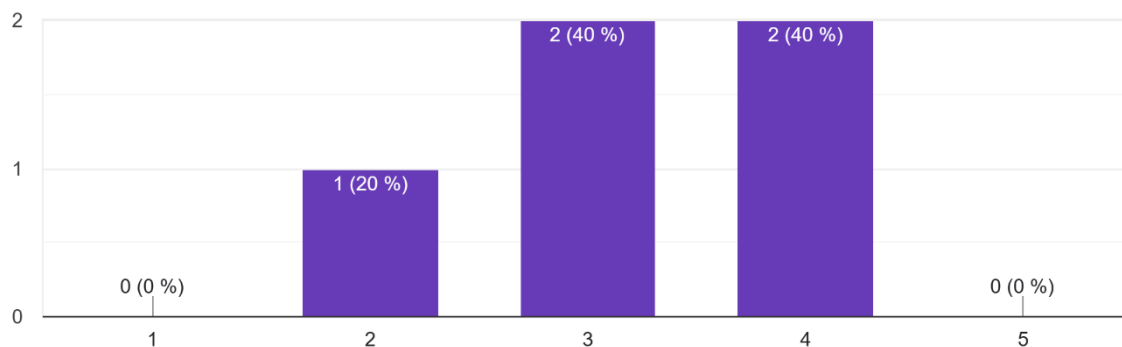
Ich spiele in meiner Freizeit selbst Computerspiele.

5 Antworten



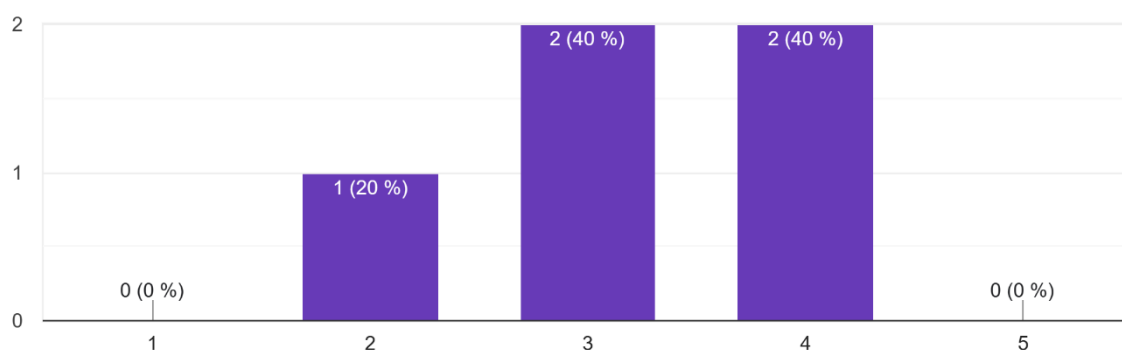
Wie schätzt du dein Skill- und Erfahrungs-Level im Bereich Computerspiele ein? 5 ist das Beste, 1 das Schlechteste.

5 Antworten



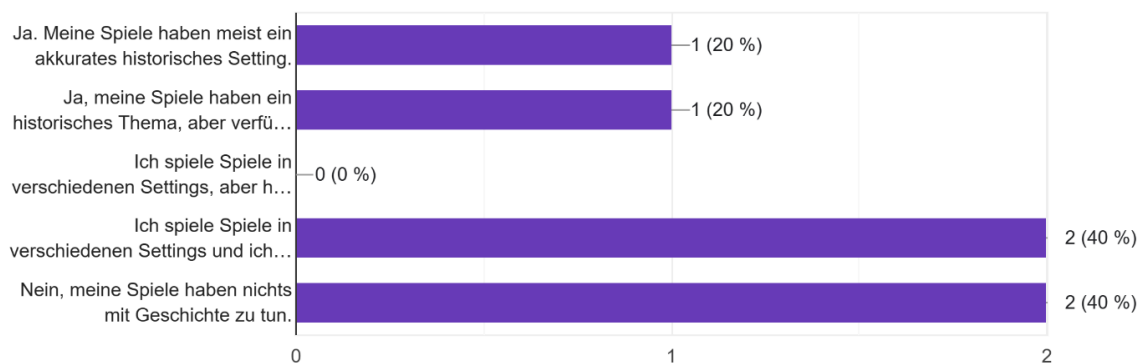
Wie schätzt du dein Skill- und Erfahrungs-Level im Bereich Computerspiele ein? 5 ist das Beste, 1 das Schlechteste.

5 Antworten



Wenn Ja, haben deine Computerspiele eine historisches Setting oder ein historisches Thema?
(Mehrantworten sind möglich)

5 Antworten



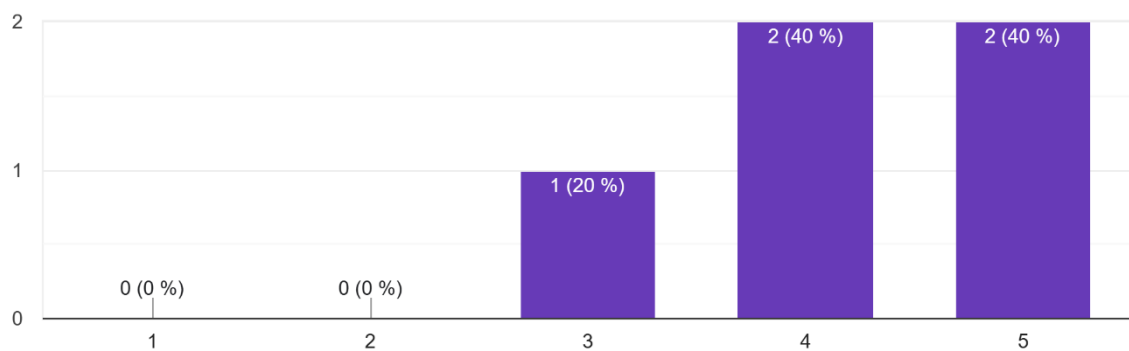
Welche Spiele spielst du?

5 Antworten

Fifa, nba2k
Assassin's Creed , Red Dead
Minecraft, Raft, Overwatch 2
Zelda, Ori, Civilisation, Star Wars Jedi fallen Order
Minecraft, Fall guys, fifa

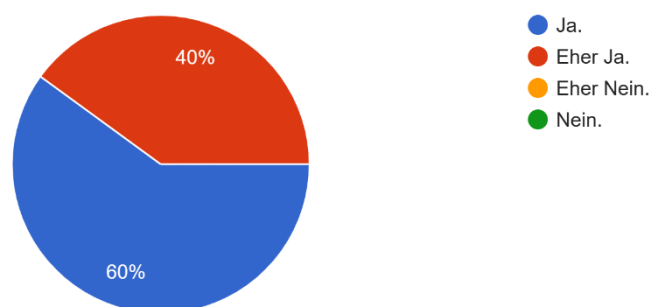
Wie bist du mit der Steuerung des Spiels Civilisation VI. zurechtgekommen? 5 ist Gut, 1 ist Schlecht.

5 Antworten



Hast du das Gefühl, nach der Spielsequenz von Civilisation VI. etwas Neues gelernt zu haben?

5 Antworten



Wenn Ja, was?

5 Antworten

Ich habe viele Begriffe nicht gekannt, die mir im Lexikon erklärt werden. Es veranschaulicht den Verlauf der Geschichte, und die Prozesse währenddessen

Das die Massenproduktion schon in der Renaissance

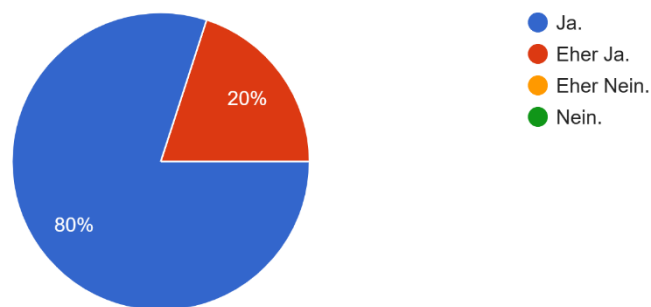
Viele verschiedene Herrscher und Herrschaftsformen

Über die verschiedenen Kulturen und wie sich die verschiedenen Kulturen in echt hätten entwickeln können

Kulturen, politik

Hast du das Gefühl, dass das Spielen von Civilisation VI. bereits bekanntes Wissen reaktiviert, wiederholt und gefestigt hat?

5 Antworten



Was ist allgemein dein Eindruck von Civilisation VI. als Spiel der historischen Vermittlung?

5 Antworten

Es hat viele geschichtliche Informationen und macht Prozesse durch spielen klarer, deutlicher und spannender. Im Lexikon stehen viele historische Begriffe, die ich nicht kannte und davon lernen könnte.

Ja , das Lexikon hat viel Informationen vermittelt

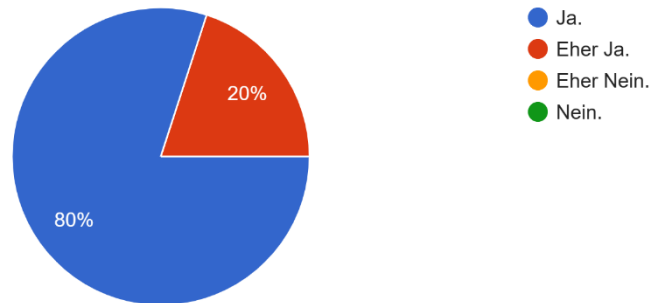
Es kann historische Persönlichkeiten und Kulturen verständlicher machen

Ich finde das die historische Vermittlung von Civilisation sehr gut funktioniert und vorallem bereits vorhandenes Wissen festigt

Die Vermittlung wird gut und erklärbar rübergebracht

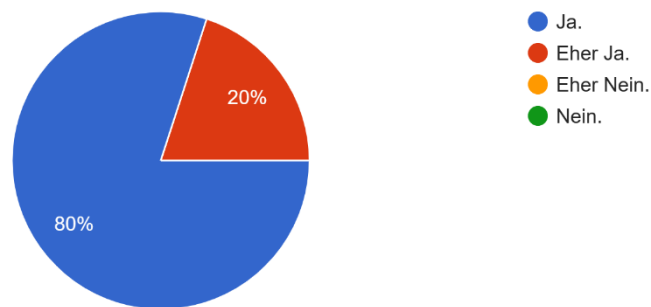
Was ist deine Meinung: Können Computerspiele allgemein einen positiven Einfluss auf den Geschichtsunterricht und das Lernen von Geschichte haben?

5 Antworten



Würdest du Computerspiele im Geschichtsunterricht als Vermittlungsmedium zur Veranschaulichung von historischen Ereignissen oder historischen Prozessen einsetzen?

5 Antworten



Begründe deine Antwort.

5 Antworten

Da es viel spannender für die Kinder wäre über ein Spiel geschichtliche Informationen zu checken. Die Informationen und Prozesse sind auch einfacher zu verstehen durch das Spielen als im Unterricht. Weil es dargestellt wird.

Besonders in heutigen Jahren wird der Computer immer wichtiger und da einige Menschen Computerspiele spielen ist das eine lustige Art Wissen weiter zu geben

Es ist eine Möglichkeit den Unterricht interaktiver zu gestalten und die Schüler haben dabei auch Spaß

Zu verschiedenen geschichtlichen Ereignissen kann man eine Visualisierung bieten und damit das Wissen festigen

Weil es spielerisch erklärt wird Kulturen entstehen

Elterninformation und Einverständniserklärung zur Teilnahme an einem Forschungsprojekt für meine Masterarbeit

Sehr geehrte Eltern,

Mein Name ist (Name des Verfassers), ich unterrichte Ihre Tochter/Ihren Sohn in Spanisch/Geschichte an der (Schule) und ich bin gerade dabei, meinen Master an der Universität Wien abzuschließen. Ich wende mich, mit der Bitte um Ihr Einverständnis, zur Teilnahme Ihres Kindes an meinem Masterarbeits-Forschungsprojekt mit dem Thema *Game-based Learning*.

Im Zuge des Forschungsprojektes setze ich mich mit digitalen populärhistorischen Spielen und dem Einsatz von digitalen Spielsequenzen im schulischen Kontext auseinander um herauszufinden, ob digitale populärhistorische Spiele geschichtliches Lernen induzieren können und welche historischen Kompetenzen angesprochen und geschult werden. Die Datenerhebung beginnt mit der Beantwortung eines kurzen Fragebogens, und erfolgt dann nach der Methode des Lauten Denkens/Spielens nach Klaus Konrad, in der eine Spielsequenz des Spiels Civilization VI. gespielt wird und die Spielerin/der Spieler Gedankenprozesse, Beobachtungen oder Fragen, die im Verlauf des Spiels auftreten, verbalisieren. Diese Tonaufzeichnungen werden transkribiert und dann mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach einem Kompetenzsystem ausgewertet.

Alle mitwirkenden Spielerinnen und Spieler werden anonymisiert und die Daten werden gemäß der geltenden Datenschutzrichtlinien und der Schulrichtlinien gehandhabt. Anonymisiert bedeutet, dass Fragebögen und Transkripte mittels Nummerncode chiffriert werden und sowohl in der Auswertung als auch in der endgültigen Arbeit keine persönlichen Informationen oder Namen aufscheinen.

Ziel dieser Arbeit ist es, *Game-based Learning* besser zu verstehen, um die Vorteile dieser Methode in künftige pädagogische Konzepte miteinzubeziehen, sodass Geschichtsunterricht langfristig vielfältiger, interessanter, spannender und effektiver gestaltet werden kann.

Damit Ihre Tochter/Ihr Sohn an meinem Forschungsprojekt mitwirken kann, ersuche ich Sie um eine schriftliche Einverständniserklärung zur Teilnahme. Das Formular finden Sie anbei.

Bei Rückfragen stehe ich Ihnen sehr gerne via E-Mail (Emailadresse) zu Verfügung und bedanke mich schon im Voraus für Ihre Unterstützung.

Mit freundlichen Grüßen,

Ich wurde über das Master Forschungsprojekt zum Thema *Game-based Learning* aufgeklärt und erteile meiner Tochter/meinem Sohn _____ die Erlaubnis an dem Masterarbeits-Forschungsprojekt von (Name des Verfassers) mitzuwirken.

Name der Erziehungsberechtigten

Datum _____

Unterschrift: _____