

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Dem Extremismus spielend begegnen

Interventionsstudie zur schulischen Wirksamkeit des Serious Games Hidden
Codes

verfasst von | submitted by

Peter Lukas Kraus BEd

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

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2026

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

UA 199 507 511 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree pro-
gramme as it appears on the student record
sheet:

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

Betreut von | Supervisor:

Mag. Mag. Dr. Alexander Preisinger

Abstract

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, die Auswirkungen des Einsatzes eines digitalen Spieles zur Radikalisierungsprävention im Internet (*Hidden Codes*) im Unterrichtsfach Geschichte und politische Bildung auf die Ausbildung politischer Kompetenzen im Kompetenzmodell politischer Bildung nach Krammer sowie die damit verbundene Selbsteinschätzung von Schüler:innen zum Kompetenzzulernen mit dem entsprechenden Serious Game zu untersuchen. Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wurde eine fragebogengestützte Interventionsstudie im Prä-Post-Design entworfen, wobei die Antworten von Schüler:innen einer 3. Klasse (Sekundarstufe II, HAK) sowohl induktiv als auch deduktiv ausgewertet werden. Die Untersuchung zeigt dabei eine geringfügige Wirksamkeit bei der politischen Methoden- und Sachkompetenz sowie deklarativem Wissen, wobei komplexere Wissensrepräsentationen aus dem Bereich der Urteils- oder Handlungskompetenz nur bedingt aufgebaut oder modifiziert werden konnten. Gleichzeitig bewertet ein Großteil der Schüler:innen die Auseinandersetzung mit dem Spiel als positiv, wobei diese den Fokus vor allem auf Reproduktion von deklarativem Wissen legen. Trotz bedingter Effektivität des Treatments ergeben sich dabei jedoch viele Möglichkeiten für den Gebrauch von digitalen Spielen im Unterricht, an die produktiv angeschlossen werden kann.

Abstract (English)

The aim of this study is to investigate the effectiveness of using a digital game dealing with the prevention of radicalisation on the internet (*Hidden Codes*) in history and political education classes for developing political competences as postulated in Krammer's competence model for political education. At the same time, the self-assessment of pupils' competence learning with the corresponding serious game is analysed. To answer these research questions, a questionnaire-based intervention study with pre-post design was conducted with third-year students (secondary level II, HAK); the evaluation is based on inductive as well as deductive analysis of the data. In summary, the study shows a slight effectiveness for methodological and factual competence as well as declarative knowledge, whereas more complex knowledge representations concerning judgement or taking action could only be developed or modified to a limited extent. At the same time, the majority of students rated their engagement with the game positively, albeit focussing primarily on the reproduction of declarative knowledge. Despite the limited effectiveness of this specific treatment, a lot of opportunities for the use of digital games in the classroom arise for trying to actively engage students.

Inhaltsverzeichnis

1. Thema, Forschungsfragen und Aufbau der Arbeit	4
2. Theoretische Grundlagen des politischen und kompetenzorientierten Lernens	6
2.1. Politische Kompetenzen	7
2.2. Kompetenz-Strukturmodell der politischen Bildung nach Krammer	9
2.3. Messen politischer Kompetenzen	12
3. Das (digitale) Spiel im Lernkontext	12
3.1. Begriffsbestimmung	13
3.2. Funktionsweise von Digital Game Based-Learning (DGBL)	14
3.3. Der Prozess hinter DGBL – das Transfermodell nach Fritz	16
3.4. Historisch-politisches Lernen über digitale Spielsysteme	18
4. Spielmechanik und –inhalte von <i>Hidden Codes</i>	23
4.1. Spielmechanik	24
4.2. Inhalt und Analyse der ersten Episode	25
5. Theoretischer Hintergrund und Konzepte in <i>Hidden Codes</i>	30
5.1. Rechtsextremismus und -radikalisierung im digitalen Raum	31
5.2. Theoretischer Hintergrund von Hatespeech	33
5.3. Dog whistles und versteckte Codes	35
6. Forschungsdesign	36
6.1. Gestaltung der Intervention	36
6.2. Erklärung der Items	38
7. Auswertung der Ergebnisse	44
7.1. Untersuchte Proband:innen und Einstellungen zu digitalen Spielen	44
7.2. Inhaltliche Items (Anforderungsbereich I)	47
7.3. Inhaltliche Items (Anforderungsbereich II/III)	51
7.4. Items zur Bewertung der Spielerfahrung	58
7.5. Limitationen der Untersuchung	66
8. Zusammenfassung und Ausblick	67

9. Literaturverzeichnis	70
10. Abbildungsverzeichnis	73
11. Tabellenverzeichnis	74
12. Anhang	75
12.1. Fragebögen.....	75
12.1.1. Prä-Fragebogen	75
12.1.2. Post-Fragebogen:	81
12.2. Antworten der Proband:innen als Tabelle	85
12.3. Kategorisierte Auswertung der inhaltlichen Fragen (offen) und Fragen zum Spielerlebnis.....	86

1. Thema, Forschungsfragen und Aufbau der Arbeit

Die Videospielbranche ist kaum mit anderen Worten als „allgegenwärtig“ zu beschreiben. Im Jahr 2023 gaben in Österreich so etwa 5,8 Millionen Menschen (also knapp 63 % der Bevölkerung) aller Altersgruppen an, regelmäßig (d.h. mehrmals im Monat) Videospiele zu spielen.¹ Unabhängig von der Spielfrequenz oder bevorzugten Plattform besteht hier auch kein nennenswerter Unterschied zwischen den untersuchten Geschlechtern, da Männer (51 %) und Frauen (49 %) gleichermaßen Interesse an digitalen Spielen finden.² Obwohl digitale Spiele traditionell als männliche Domäne angesehen werden, legt dies jedoch die Diversifizierung und strukturelle Durchdringung aller Alters- und Geschlechtergruppen offen, die digitale Spiele in der Gesellschaft in den letzten Jahren erfahren haben.³ Zahlen für Deutschland aus dem Jahr 2021 zeigen, dass der Anteil bei Jugendlichen noch höher ist, so geben 72 % der Personen im Alter zwischen zwölf und 19 Jahren an, täglich oder mehrmals wöchentlich zu spielen, Tendenz steigend.⁴ Lediglich sechs Prozent der Jugendlichen in Deutschland gaben im Rahmen der JIM-Studie 2024 an, nie digitale Spiele zu konsumieren.⁵ Anhand dieser Omnipräsenz des Mediums in der Gesellschaft – vor allem in der Zielgruppe der Jugendlichen – stellt sich die Frage, inwiefern Bildungseinrichtungen das Interesse der Schüler:innen für pädagogische Zwecke nutzen können.

In Folge dieser Beobachtungen finden digitale Spiele zunehmend Verwendung im Unterricht an Schulen, was sich neben der lebensweltlichen Relevanz des Mediums auch aus der erhöhten Agency erklären lässt, der Spielenden damit als aktiven Lernenden selbstwirksam zuteilwird. Gerade im Kontext des Unterrichtsfaches Geschichte und politische Bildung bieten sich hier einige Möglichkeiten des Digital Game Based-Learning (DGBL) an, indem pädagogische Inhalte mit digitalen Spielen verbunden werden und Schüler:innen so aktiv ihre Entscheidungen und die Spielinhalte vor dem Hintergrund eines historisch-politischen Kompetenzerwerbs reflektieren.

Der digitale Raum bietet aber nicht nur Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs, sondern ist gleichzeitig zunehmend Schauplatz für demokratiepolitisch problematische Inhalte wie Fake News oder Hatespeech, welche durch die technischen Gegebenheiten von Social Media wie

¹ Österreichischer Verband für Unterhaltungssoftware, Gaming in Austria 2023. Eine Studie der GfK im Auftrag des Österreichischen Verbands für Unterhaltungssoftware ÖVUS, online unter https://www.ovus.at/wp-content/uploads/2023/11/Infografik_Gaming_in_Austria_2023.pdf (11.04.2025).

² Ebd.

³ Alexandra Puhm, Julian Strizek, Gaming in Österreich. Ausmaß und suchtrelevante Problemfelder. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung. (Research Brief Gesundheit Österreich, Wien 2023), 2.

⁴ Ebd., 1.

⁵ Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, JIM-Studie 2024. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland (Stuttgart 2024), 49.

Algorithmen und Filterblasen wiederum als Tor für weitere Radikalisierungsprozesse dienen können. Derlei Aspekte sind auch in die jeweiligen österreichischen Lehrpläne von Geschichte und politische Bildung eingelassen, in denen etwa „aktuelle politische Herausforderungen“, „kritisch[e] [Auseinandersetzung] mit der Bedeutung der Medien für die Meinungsbildung“, sowie das Erkennen von „Unterschiede[n] zwischen Information und Manipulation“⁶ zentrale Bildungs- und Lehraufgaben darstellen, die im Rahmen des Gegenstandes erfüllt werden müssen. Popkulturelle Phänomene wie die Netflix-Serie *Adolescence*, die Misogynie auf Social Media und deren reale Konsequenzen für Jugendliche thematisiert, haben weiterhin gezeigt, dass die Relevanz von Radikalisierungsprävention einen wichtigen Stellenwert einnimmt, Schüler:innen angesichts der Allgegenwärtigkeit von problematischen Inhalten dabei zur aktiven Auseinandersetzung mit der Thematik angehalten sind und diese in dieser Hinsicht auch im Nexus der politischen Bildung seinen Platz finden muss.

Um die Lernmöglichkeiten mit digitalen Spielen zur Radikalisierungsprävention zu überprüfen, wurde im Rahmen der vorliegenden Untersuchung das 2021 veröffentlichte digitale Spiel *Hidden Codes*⁷ der Bildungsstätte Anne Frank ausgewählt, das sich als Lernspiel zur Radikalisierungsprävention definiert und Schüler:innen aufzeigen soll, wie in einer simulierten Social Media-Umgebung (ähnlich zu Apps wie Instagram) rechtsextreme und islamistische Radikalisierung im Internet erkannt und auf diese adäquat reagiert werden kann.

Bei dem Vorhaben dieser Masterarbeit soll zusammenfassend die Wirksamkeit dieses digitalen Spiels im Unterricht mithilfe einer fragebogengestützten Interventionsstudie im Prä-Post-Design untersucht werden. Analysiert wurden dabei die Antworten von 17 Schüler:innen einer 3. Klasse (Sekundarstufe II) der BHAK Wien 22.

Untersucht werden sollen im Rahmen dieser Arbeit die folgenden Forschungsfragen:

1. Welche Auswirkungen hat der Einsatz von dem Spiel *Hidden Codes* im Unterrichtsfach Geschichte und politische Bildung auf die historisch-politischen Kompetenzen der Schüler:innen ohne zusätzliche Didaktisierung?
2. Wie nehmen Schüler:innen den Einsatz von dem Spiel *Hidden Codes* im Unterrichtsfach Geschichte und politische Bildung auf die Ausbildung ihrer historisch-politischen Kompetenzen wahr?

⁶ Bundesministerium für Bildung, Lehrplan der Handelsakademie (BGBl. II Nr. 209/2014), online unter <https://www.hak.cc/unterricht/lehrplaene/handelsakademie-lehrplan-2014> (14.07.2025), 79.

⁷ Bildungsstätte Anne Frank, Hidden Codes, online unter <https://game.hidden-codes.de/> (17.03.2025).

Um diese Forschungsfragen zufriedenstellend zu beantworten, folgt diese Masterarbeit einer Gliederung, die im Folgenden kurz skizziert werden soll:

Zu Beginn soll das Kompetenzmodell politischer Bildung nach Krammer vorgestellt und anhand des Forschungsdesigns inklusive der Frage erklärt werden, wie Kompetenzmessung in politischer Bildung funktionieren kann. Durch eine ausführliche Erklärung zu den lerntheoretischen Hintergründen des Digital Game Based-Learning (DGBL), der auch eine kurze Ausführung zu den historischen Hintergründen und der steigenden Relevanz des Konzeptes umfasst, soll sich zunächst ausführlich mit den Möglichkeiten und Voraussetzungen in des Lernarrangements auseinandergesetzt werden, indem gängige Modelle zu spielerischen Lernprozessen allgemein und näher in Bezug auf das Fach Geschichte und politische Bildung erklärt und analysiert werden. Anschließend an eine kurze Zusammenfassung und Spieleanalyse zu *Hidden Codes* sollen auch die Hintergründe sowie den wissenschaftlichen Grundlagen des thematischen Fokus – Radikalisierung und Hatespeech im Internet – eingänglich aufgearbeitet werden. Diese Ausführungen dienen als grober Rahmen für die Methodik der Interventionsstudie sowie die inhaltliche Ausarbeitung des Prä-Post-Fragebogens, dessen Design eingehend erklärt werden soll. Die geschlossenen Fragestellungen werden folglich quantitativ ausgewertet, während die offen gestalteten Items mithilfe einer deduktiven (inhaltliche Items, die auf Kompetenzen mit Erwartungshorizont beruhen) bzw. induktiven (Fragen zum Spielerlebnis) Codierung erfasst und die Ergebnisse graphisch dargestellt werden, um die Forschungsfragen zufriedenstellend zu beantworten. In einer kurzen Zusammenfassung soll abschließend auch auf die Limitationen der Untersuchung sowie einen möglichen Ausblick und aus der Untersuchung folgende Handlungsoptionen des Gebrauchs von DGBL für Lehrpersonen eingegangen werden.

2. Theoretische Grundlagen des politischen und kompetenzorientierten Lernens

Politisches Lernen wird definiert als „Konstruktionsprozess, in dem Erfahrungsverarbeitung und Problembewältigung das Politikbewusstsein erweitern und verändern“⁸. Einen Konsens gibt es bei den zu vermittelnden Zielen politischen Lernens nur bei jenem der politischer Mündigkeit, also ein souveränes Agieren des Subjektes im vorherrschenden System.⁹ Da in diesem Kontext Lebenswirklichkeit und Lernen von Sozialisation (definiert als Aneignung und Auseinandersetzung mit ‚innerer‘ Realität und ‚äußerer‘ Realität) und dem persönlichen

⁸ Dirk Lange, Politikdidaktische Rekonstruktion. In: Volker Reinhardt (Hg.), Forschung und Bildungsbedingungen (Baltmannsweiler 2007), 58-65, hier: 59.

⁹ Luisa Girnus, Politische Legitimation und politisches Lernen. Eine Studie aus politikdidaktischer Perspektive (Bürgerbewusstsein. Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung, Wiesbaden 2019), 9.

Politikbewusstsein (der Aufbau von Vorstellungen über Politik und damit verbundene Strukturen über Sinnzusammenhänge, was Orientierungs- und Handlungssicherheit in der Welt des Politischen ermöglicht¹⁰) abhängig sind, die mit lebenslangen Veränderungsprozessen verbunden und konstituiert sind, ist eine Verengung des Begriffes auf Konditionierung wenig zielführend.¹¹ Vielmehr lassen sich politische Lernprozesse deshalb nach Girnus folgerichtig im Sinne der konstruktivistischen und subjektbezogenen Schulen zu verorten – Lerninhalte und -handlungen müssen demnach an vorhandenen Dispositionen ansetzen, die sich an „alltagsweltlichen Wahrnehmungen“ orientieren, und Alltags- mit Schulwissen in eine Wechselbeziehung setzen, was eine Subjekt- und Handlungsorientierung für ein erfolgreiches Erfüllen des politischen Lernbegriffes essenziell machen.¹² Bereits hier werden erste Chancen deutlich, die sich durch die Auseinandersetzung mit Spielen ergeben und in den weiteren Kapiteln dieser Arbeit näher ausgeführt werden sollen.

„Lernen“ ist weitergehend definiert als die relativ beständige Änderung eines Verhaltens, bei dem bestehende Repräsentationen von Wissen modifiziert oder diese gänzlich neu aufgebaut werden.¹³ Diese anzustrebende Änderung oder Bildung von Wissensrepräsentationen wird innerhalb dieser Untersuchung in dem Kontext des Politikbewusstsein bzw. vor allem den politischen Kompetenzen gesehen und gleichgesetzt, welche in den Lehrplänen der österreichischen Schulen als verbindliche Lehr- und Lernziele postuliert sind.¹⁴

2.1. Politische Kompetenzen

Ausgangspunkt der heutigen Geschichts- und Politikdidaktik bilden Kompetenzen, welche als „Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, [...] bestimmte Probleme zu lösen“ und jene erarbeiteten Lösungen „in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“¹⁵ definiert werden. Diese sollen von allen wahlberechtigten und mündigen österreichischen Staatsbürger:innen aus Gründen der Demokratieerziehung im Rahmen der schulischen

¹⁰ Dirk Lange, 3. Das Politikbewusstsein. In: sowi-online (2004), online unter https://www.sowi-online.de/reader/historische_politische_bildung/politikbewusstsein.html (14.07.2025).

¹¹ Girnus, Politische Legitimation und politisches Lernen, 9.

¹² Ebd., 9f.

¹³ Johannes Breuer, Eine Bestandsaufnahme zum (Digital) Game Based Learning (LfM-Dokumentation Band 41, Düsseldorf 2010), online unter <https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Publikationen-Download/Doku41-Spielend-Lernen.pdf> (06.03.2024), 9.

¹⁴ Bundesministerium für Bildung, Politische Bildung, online unter https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/politische_bildung.html (14.07.2025).

¹⁵ Reinhard Krammer, Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: *Forum Politische Bildung* (Hg.), Kompetenzorientierte Politische Bildung (Informationen zur Politischen Bildung 29, Innsbruck/Bozen/Wien 2008), 5-14, hier: 5.

Sozialisation erworben werden.¹⁶ Auf dieser Basis wurde von Krammer im Zuge eines Auftrags des Bildungsministerium ein Kompetenz-Strukturmodell zur politischen Bildung entwickelt, dessen Teilkompetenzen in den relevanten Lehrplänen zu den Schulformen der AHS¹⁷ oder Mittelschulen¹⁸ (also ab der Sekundarstufe I) explizit Erwähnung finden und damit die elementare Basis des Unterrichts in politischer Bildung darstellen. Als zentrales Ziel wird dabei ein reflektiertes und (selbst-)reflexives politisches Denken und Handeln postuliert, bei dem Jugendliche „durch Politische Bildung in die Lage versetzt werden, [...] selbstbestimmtes politisches Denken zu entwickeln und aufrechtzuerhalten sowie an politischen Prozessen eigenverantwortlich und aktiv teilzunehmen.“¹⁹ Dieses politische Denken ist deswegen reflektiert, weil es theoretisch sowie methodisch ist und gleichzeitig selbstreflexiv, weil die Standortgebundenheit von politischen Denkprozessen – etwa persönliche Erfahrungen, Interessen, Informationen oder Gefühlslagen – erkannt und berücksichtigt wird.²⁰ Besonders bedeutend ist es deswegen auch, die Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler:innen, in den Vordergrund zu stellen, um die Relevanz des Lernens nah am Subjekt direkt erfahrbar und verständlich zu machen.²¹

Im Rahmen dieser Untersuchung werden bei der Gestaltung des Fragebogens die Aspekte des Kompetenz-Strukturmodells von Krammer zur Politischen Bildung aufgegriffen, um die verschiedenen Kompetenzen adäquat zu repräsentieren. Im Kontext einer Interventionsstudie, die den Lernerfolg messen soll, stellen sich an dieser Stelle eine prävalente Frage, welche die Geschichts- und Politikdidaktik seit jeher begleitet: Wie kann „Politikbewusstsein“ und der zugrundeliegende Kompetenzzuwachs messbar gemacht werden? Im Folgenden werden die für die Untersuchung relevanten Kompetenzen des politischen Kompetenzmodells erklärt und erläutert, wie diese im Sinne eines Testdesigns untersucht und mit den Lernzielen von *Hidden Codes* in Einklang gebracht werden können, das den wissenschaftlichen Gütekriterien genügt. Diese Überlegungen wurden auch in das Design der Untersuchung eingearbeitet.

¹⁶ Krammer, Kompetenzen durch Politische Bildung, 5.

¹⁷ Bundesministerium für Bildung, Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen (BGBl. Nr. 88/1985 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 204/2024), online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (22.08.2025), 766.

¹⁸ Bundesministerium für Bildung, Lehrpläne der Mittelschulen (BGBl. II Nr. 185/2012 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 178/2025), online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (22.08.2025), 96.

¹⁹ Krammer, Kompetenzen durch Politische Bildung, 5.

²⁰ Ebd.

²¹ Reinhard Krammer, Christoph Kühberger, Elfriede Windischbauer, Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Projektbericht für das BMUKK, Wien 2008), 4.

2.2. Kompetenz-Strukturmodell der politischen Bildung nach Krammer

Die vier politischen Teilkompetenzen nach Krammer sollen im Folgenden zur besseren Nachvollziehbarkeit der späteren Methodik kurz erläutert werden, da sie die Basis für die Testung in der vorliegenden Interventionsstudie darstellen. Für eine ausführliche Erklärung zu den relevanten Teilkompetenzen ist an dieser Stelle auf die Publikation von Krammer, Kühberger und Windischbauer²² zu verweisen; gleichzeitig orientieren sich auch die folgenden Ausführungen (sofern nicht anders angegeben) an dieser Publikation.

Unter politischer Urteilskompetenz wird die „Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zu einer selbstständigen, begründeten und möglichst sach- und/oder wertorientierten Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen“²³ beschrieben. Dabei ist zwischen der Überprüfung, Bewertung oder Nachvollziehen von bereits bestehenden Urteilen und dem Formulieren von eigenen politischen Urteilen zu unterscheiden; im Fokus steht vor allem eine problemorientierte, rational begründete Auseinandersetzung mit kontroversen Themen unter Berücksichtigung verschiedener Interessen, Konsequenzen und Akteure.

Die politische Handlungskompetenz umfasst all jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Teilnahme an politischen Konflikten sowie das Treffen von bewussten Entscheidungen relevant sind und neben dem Verständnis anderer Positionen auch verstärkt die Möglichkeiten des eigenen Mitwirkens illustriert. Sie zeigt demnach Schüler:innen neben der Fähigkeit zum Äußern und Durchsetzung eigener Interessen und Meinungen vor allem konkrete Handlungs- und Partizipationsmöglichkeiten beim Nutzen politischer Angebote auf und unterstützt in dieser Hinsicht die Demokratieerziehung.²⁴ Insbesondere die damit verbundene Teilkompetenz der Konfliktfähigkeit und der zu vermittelnden Bereitschaft, sich an politischen Prozessen über Medien zu beteiligen, nehmen einen Stellenwert in der durch diese Untersuchung thematisierte App ein. Erwähnenswert ist hierbei, dass es sich bei digitalen Spielen lediglich um Simulationen der Sachverhalte handelt, diese also keine reale Demonstration der Handlungskompetenz ersetzen können.

Mit dem Überbegriff der Methodenkompetenz werden all jene Fähigkeiten umschrieben, die Voraussetzungen schaffen, „sich mündlich, schriftlich, visuell und / oder in modernen Medien politisch zu artikulieren und so im Idealfall auf reflektierte und (selbst)reflexive Weise eigene

²² Krammer, Kühberger, Windischbauer, Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen, 6-9.

²³ Ebd., 6.

²⁴ Krammer, Kompetenzen durch Politische Bildung, 9.

Manifestationen zu schaffen“²⁵ sowie bereits vorhandene Manifestationen von anderen zu analysieren und die zugrundeliegenden Informationen zu entschlüsseln. Ziel der Methodenkompetenz ist damit die Aneignung derjenigen Fähigkeiten, welche die Schüler:innen dazu befähigen, kritisch mit Manifestationen des Politischen umzugehen sowie selbst mit der Schaffung eigener Manifestationen in den politischen Diskurs eintreten zu können. Elementar ist dabei die Analyse von Kommunikationsstrategien und -zielen sowie die dynamische Natur von Meinungsbildungsprozessen zu analysieren bzw. zu verstehen, was mithilfe des Fallbeispiels der rechten Radikalisierung über eine fiktive Social Media-Webseite auch im Spiel *Hidden Codes* thematisiert wird.

Während die vorangegangenen Kompetenzen sich mehr auf das Ausführen von konkreten Operationen fokussieren, bildet die politische Sachkompetenz den Rahmen, über politische Kategorien, Begriffe und Konzepte zu verstehen und diese kontextuell und vernetzt anzuwenden; umfasst also mitnichten nur einen reinen Wissensbestand, der abgerufen werden soll und unterscheidet sich in dieser Hinsicht von rein deklarativem Wissen. Die erwähnten Kategorien (relevante Fachbegriffe zur Analyse) sowie Basiskonzepte, welche als Leitideen politisches Wissen ordnen und strukturieren sollen, beziehen sich dabei auf die drei Dimensionen von Politik: Polity (politische Strukturen, Abläufe und Organe), Policy (Ziele und Aufgaben von Akteur:innen des Politischen) und Politics (Hintergründe von politischer Willensbildung sowie das Zustandekommen politischer Entscheidungen).

Elementar für das Modell ist vor allem, dass die vier Kompetenzbereiche nicht strikt voneinander abgegrenzt werden und die daraus folgenden Aufgabenstellungen daher nicht isoliert einzelne Kompetenzbereiche testen oder fördern können.²⁶ Relevant für den Kompetenzerwerb ist auch die Qualität und Quantität des für den politischen Lernprozess nötigen Arbeitswissens, auf das anlassbezogen zurückgegriffen wird und welches bei der Bearbeitung des Themas unterstützend wirkt.²⁷ Diese Interaktion der vier Kompetenzbereiche untereinander und mit dem Arbeitswissen wird in Abbildung 1 deutlich.

²⁵ Krammer, Kühberger, Windischbauer, Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen, 7.

²⁶ Krammer, Kompetenzen durch Politische Bildung, 6.

²⁷ Krammer, Kühberger, Windischbauer, Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen, 5.

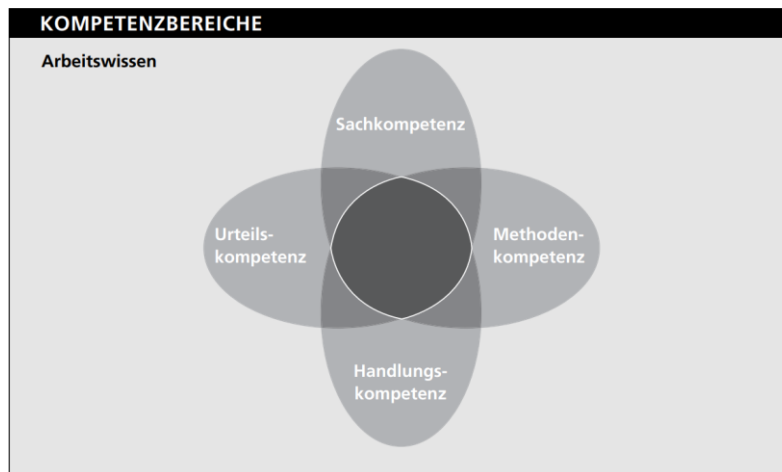


Abbildung 1: Kompetenz-Strukturmodell der politischen Bildung nach Krammer.²⁸

In Arbeitsaufträge werden diese Kompetenzen mithilfe von Operatoren (Aufforderungsverben) von drei zunehmend komplexer werdenden Anforderungsbereichen (Reproduktion, Transfer, Reflexion) implementiert. Während im ersten Anforderungsbereich (AB) lediglich rein reproduktiv gelernte Wissensformen zielgerichtet zusammengetragen werden, sollen im zweiten AB bereits erlernte Zusammenhänge selbstständig auf neue Situationen übertragen, infolgedessen erklärt und miteinander sinnvoll verknüpft werden.²⁹ Im dritten AB soll Problemstellungen reflexiv begegnet werden, indem Begründungen, Folgerungen und Bewertungen in neuen Settings selbstständig erarbeitet und präsentiert werden.³⁰ Ein besonderer Fokus liegt bei der Untersuchung von Kompetenzzuwachs durch digitale Spiele in dieser Hinsicht bei AB II und III, da das Vorhandensein von Transferleistungen für das Modell von Fritz, auf das in Kapitel 3.3. detailliert eingegangen wird, und damit die Existenz einer Lernhandlung elementar ist. Verschiedene Operatoren und die damit assoziierten Anforderungsbereiche werden in diese Untersuchung implementiert, um verschiedene Schwierigkeiten und damit den Grad der Durchdringung des Materials anhand der Kompetenzen aufzuzeigen.

Nimmt man zusätzlich das FUER-Kompetenzmodell in der Auseinandersetzung mit Gegenwart und Zukunft zurate, sind die in *Hidden Codes* thematisierten Inhalte zusätzlich für die Orientierung für das eigene zukünftige Handeln relevant; erschlossen werden sollen weiterhin auf De-Konstruktionsebene Botschaften, Orientierungsangebote, Sinnbildungsmuster, Normen

²⁸ Krammer, Kompetenzen durch Politische Bildung, 6.

²⁹ Ernst Klett Verlag GmbH, Operatoren für die Oberstufe Geschichte (Leipzig 2009), online unter https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/5_430010_35_operatoren.pdf (03.06.2025).

³⁰ Ebd.

und Werte sowie kulturelle Prägungen,³¹ die in der Auseinandersetzung mit Radikalisierungsmustern auf Social Media auftreten.

2.3. Messen politischer Kompetenzen

Standardisierte Testungen sind für den Gegenstand Geschichte und politische Bildung nicht bewährt und stießen aufgrund der Vorannahme, dass historisch-politisches Bewusstsein und die damit verbundenen historisch-politischen Kompetenzen nicht mithilfe von Messinstrumenten erfasst werden könne, lange Zeit auf Kritik.³² Unter dieser Prämisse konnte auf Basis des FUER-Modells die HiTCH (Historical Thinking – Competencies in History)-Testung entwickelt werden, welcher im Rahmen von standardisierten Items versucht, verschiedene historische Kompetenzen unter Berücksichtigung der wissenschaftlichen Qualitätskriterien zu testen.³³ Da sich diese Fragestellungen aber vornehmlich an geschlossenen Fragestellungen orientieren, sind diese für eine qualitative Analyse von offenen Aufgabenstellungen weniger brauchbar. Auf diesem Gebiet haben wiederum etwa Bertram et al.³⁴ ein Beispiel gegeben, wie historische Kompetenzen mithilfe von am FUER-Modell orientierten, offenen Fragestellungen gemessen werden können. Gleichzeitig existiert jedoch keine Testung, welche in ähnlichem Maße politische Kompetenzen im Sinne von Krammer oder vergleichbarer Kompetenzmodelle prüft. In der Ausarbeitung der Methodik dieser Arbeit sollen die vorangegangenen Überlegungen jedoch Beachtung finden und werden auf das politische Kompetenzmodell übertragen, um das Erlernen von politischen Kompetenzen sowie den formulierten Lernzielen von *Hidden Codes* mit verschiedenen Aufgabenformaten, welche möglichst breit eine Vielzahl von politischen (Teil-)Kompetenzen sowie Anforderungsbereiche des österreichischen Unterrichts in Geschichte und politische Bildung ansprechen sollen, zu überprüfen.

3. Das (digitale) Spiel im Lernkontext

Um das Erlernen von Kompetenzen nun mit der Auseinandersetzung über (digitale) Spiele in Einklang zu bringen und zu verstehen, ist es unabdingbar, näher auf die Funktionsweise und

³¹ Ulrich Trautwein, Christiane Bertram, Bodo von Borries, Nicola Brauch, Matthias Hirsch, Kathrin Klausmeier, Andreas Körber, Christoph Kühberger, Johannes Meyer-Hamme, Martin Merkt, Herbert Neureiter, Stephan Schwan, Waltraud Schreiber, Wolfgang Wagner, Monika Waldis, Michael Werner, Béatrice Ziegler, Andreas Zuchowski, Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH) (Münster/New York 2017), 27.

³² Ebd., 45.

³³ Ebd., 45.

³⁴ Christiane Bertram, Wolfgang Wagner, Elisabeth Schaser, Historische Kompetenzen mit offenen Antwortformaten messen – Eine Studie auf Basis der „Sechser-Matrix“ des FUER-Modells. In: Monika Waldis, Béatrice Ziegler (Hg.), Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 13“ (Geschichtsdidaktik heute 7, Bern 2015), 165–180.

Definition des Digital Game Based Learning (DGBL) einzugehen. Dies soll im Sinne des folgenden Kapitels geschehen, welches eingehend (historisch-politisches) Lernen mit digitalen Spielen illustriert.

3.1. Begriffsbestimmung

Trotz verschiedener Versuche, die mit Spiel verbundenen Tätigkeiten zu klassifizieren, gibt es bis dato keine zufriedenstellenden bzw. einheitlichen Definitionen zu dem Begriff *Spiel* und verschiedenen, damit verbundenen Formen des Lernens.³⁵ Nichtsdestotrotz ist dabei eine Spezifizierung durch eine Definition unumgänglich, um Spielhandlungen in Verbindung mit Lernen überhaupt erst als solche zu qualifizieren und die Bedingungen festzulegen, ab wann von einem Spiel im engeren Sinne gesprochen werden kann. Nach Gordon M. Burghardt gestalten sich Spiele demnach aus den nachfolgenden fünf Merkmalen:

Spiele sind **unvollständig funktional**, was bedeutet, dass diese zwar in ihrem Ausmaß an später wichtige Situationen erinnern, aber die dafür notwendigen Fertigkeiten und Fähigkeiten noch nicht voraussetzen, um am Spiel teilzunehmen oder dieses abzuschließen. Weiters ist für die Definition von Spielhandlungen wichtig, dass lediglich so **so-getan-wird-als-ob** – die Handlung des Spiels ist nicht komplett ernst oder mit Risiken verbunden, weist jedoch eine erkennbare Nähe zur Realität auf. Das dritte Merkmal befasst sich mit einer durch Spiele verbundene **positive Aktivierung**, welche den Hauptantrieb darstellen, warum Personen überhaupt zum Spielen neigen und damit verbundene Lernhandlungen initiieren. Menschen und insbesondere Kinder beginnen zu spielen, weil es sich dabei um eine freiwillige, behagliche und intrinsisch motivierte Tätigkeit handelt, die ohne äußeren Zwang geschieht und Kompetenzgefühl ermöglicht. Dazu werden Spielhandlungen regelmäßig **in variierender Weise wiederholt**, was das Erlernen und Verbessern der zu erlernenden Kompetenzen verbessert. Zuletzt ist es für das Spiel essenziell, dass dieses in einem **entspannten Feld** mit einem selbst empfundenen Gefühl der Sicherheit (vor Konsequenzen und in der Spielgemeinschaft) stattfindet.³⁶

Für diese Untersuchung ist in erster Linie das Regelspiel relevant, welches sich durch einen interaktiven Rahmen auszeichnet, in dem die Kräfte nicht gleich verteilt sind und der Spielverlauf über längere Zeit hinweg nicht vollständig vorhersehbar ist. Durch verschiedene Spielphasen und den Einfluss von Zufall streben diese Kräfte jedoch einen Ausgleich an, was dem Spiel eine besondere Dynamik und Spannung verleiht.³⁷

³⁵ Bernhard Hauser, Spiel in Kindheit und Jugend. Der natürliche Modus des Lernens (Bad Heilbronn 2021), 13.

³⁶ Ebd., 22-80.

³⁷ Ebd., 200.

Digitale Spiele unterscheiden sich in dieser Hinsicht auf Definitionsebene nicht wesentlich von all jenen Regelspielen, die in reinen analogen Umgebungen stattfinden. Nach Hauser versteht man damit vor allem „Regelspiele mit [...] großem Repertoire an Fantasie-Elementen und überraschenden Ereignissen“ mit „Formen von Wettbewerb und [...] Selbsteinschätzungs-Tools“ – über Ungewissheiten und damit verbundene Anpassungen der Spielenden zur Erfüllung der Spielziele über Üben gestalten sich dabei die eigentlichen Lernprozesse. Dazu zählen weiterhin die Erkundung der Welt und Spielsysteme, Problemlösen oder Transferaufgaben, welche Spieler:innen für die Aussicht auf eine Belohnung (Highscores, Bestehen eines Levels) konstant an steigende und immer komplexere Anforderungen anpassen müssen. Ebenso wichtig ist die Immersion, bei der die Spielenden über die Perspektive, Präsenzeffekte und Handlungsnarrative das Gefühl haben, vollständig in die Spielwelt einzutauchen. Besonders geschieht dies über Avatare, mit denen sich – entweder vorgegeben oder selbst erstellt – eine große Identifikation aufbaut. In der Sphäre der Serious Games, die über eine reine Unterhaltungsabsicht hinausgehen, werden vor allem die Merkmale der Exploration, des Wettbewerbs und der Überraschung stärker betont, um Lernerfolg und Autonomieerleben zu steigern.³⁸

Anhand dieser Ausführungen wird deutlich, dass Spielsysteme und deren Lernprozesse Überschneidungen aufweisen, welche auch im Kompetenzmodell der historisch-politischen Bildung Anwendung findet (etwa Transferlernen und Problemlösen). Unter dem Konzept des DGBL subsumieren sich deshalb alle diejenigen Lernarrangements, welche pädagogische Inhalte mit digitalen Spielen verbinden.³⁹

3.2. Funktionsweise von Digital Game Based-Learning (DGBL)

Im Gegensatz zu analogen Spielesettings (wie Brett- oder Gesellschaftsspielen) liegt die Aufgabe der Aufrechterhaltung der postulierten Spielregeln nicht bei den Spielenden, sondern wird meist vollständig durch den Computer übernommen, was zu einer idealen Umgebung für Aktivierung sowie Aufrechterhaltung des Spielesettings innerhalb einer interaktiven Umgebung führt.⁴⁰

Eng verwandt mit dem (D)GBL ist hinsichtlich des pädagogisierten Gebrauchs von Spielen der Begriff der Serious Games, welcher all jene Formen von Spielen umfasst, die über eine ausschließliche Unterhaltungsentention hinausgehen.⁴¹ Jene Produkte vermitteln implizit die

³⁸ Hauser, *Spiel in Kindheit und Jugend*, 260-264.

³⁹ Breuer, *(Digital) Game Based Learning*, 14.

⁴⁰ Giere, *Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen*, 28.

⁴¹ Alexander Preisinger, *Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung* (Frankfurt/M. 2022), 86f.

intendierten Kompetenzen, was jedoch im Gegensatz zum angeleiteten Lernsetting in Bildungseinrichtungen der Primar- und Sekundarstufe steht und gerade für schwächere Schüler:innen deshalb das Einbetten der Spielehandlung in explizite Arbeitsanweisungen unabdinglich ist, um positive Ergebnisse zu erzielen.⁴² Der Begriff findet in verschiedenen Kontexten Anwendung und trifft an sich keine Aussage über das Genre oder anderweitige Inhalte, die vermittelt werden sollen.⁴³ Im Kontext des sogenannten *Serious Gaming*⁴⁴ können auch Produkte mit reiner Unterhaltungsentention in pädagogische Settings eingebunden werden (z.B. im Sinne einer Analyse von Geschichtskultur und -darstellungen), solange in Verbindung mit der Spielehandlung eine didaktische Reflexion durchgeführt wird.⁴⁵

Zentrales Merkmal des DGBL ist die Interaktivität und Involvierung der Spielenden, die über einen Input-Output-Kreislauf gesteuert wird. Ausgangspunkt dieses Kreislaufs ist eine zielorientierte Handlung der Spielenden, um der inhärent als Problemstellung dargestellten Spielwelt und den damit verbundenen Herausforderungen und Aufgaben zu begegnen.⁴⁶ Spielerische Handlungen in Bezug auf diese Problemorientierung führen zu einem sofortigen Feedback des digitalen Spiels, das von den Spielenden interpretiert und wiederum in weiteres Handeln umgesetzt wird – damit handelt es sich um einen unterbewusst stattfindenden Prozess des Ausprobierens, Hypothesenbildens und erneuten Testens, der damit modellhaft einem entdeckenden Lernansatz entspricht.⁴⁷ Mit der Erfüllung der Aufgaben durch Modifikation der eigenen Handlungen entsteht ein starkes Gefühl von Selbstwirksamkeit sowie eigener Agency im Lernprozess, was das spielbasierte Lernen grundlegend von nicht-spielbasierten Settings unterscheidet.⁴⁸ Bei einer als besonders immersiv erlebten Narration oder Problemstellung (etwa durch moralische Dilemmasituationen) kann so der Lerneffekt zusätzlich verstärkt werden, da sich auch die Agency durch eine hohe Handlungsorientierung erhöht.

Abschließend lassen sich die Vorteile des DGBL in dieser Hinsicht damit zusammenfassen, dass das Zusammenspiel der Elemente von Multimedialität, persönlicher Involvierung, Interaktivität, Herausforderung durch Problemorientierung, der Möglichkeit des sozialen Lernens

⁴² Alexander Preisinger, Computerspiele im edukativen Einsatz. In: Aurelia Brandenburg, Linda Schlegel, Felix Zimmermann (Hg.), Handbuch Gaming & Rechtsextremismus. Voraussetzungen, Einstellungen, Prozesse, Auswege (Schriftenreihe Band 11260, Bonn 2025), 271-282, hier: 272.

⁴³ Alexander Preisinger, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung (Frankfurt/M. 2022), 86f.

⁴⁴ Dieser Begriff stellt eher den Vorgang des Spielens und Lernens in den Vordergrund und fokussiert nicht auf das Medium an sich.

⁴⁵ Preisinger, Digitale Spiele, 87.

⁴⁶ Jeremiah McCall, Gaming the Past. Using Video Games to Teach Secondary History (2nd edition, New York/London 2023), 27.

⁴⁷ Alexander Preisinger, Matthias Steinböck, Vom spielbasierten zum spielenden Lernen. Digitale Spiele als kognitive Aufgabe analysieren. In: Medienimpulse 63, H. 2 (2025), 5-7.

⁴⁸ Ebd., 10f.

sowie die Belohnungssysteme zu einem Lernarrangement mit positiven Ergebnissen führen kann, das sich in seiner Prämisse von traditionellen Settings grundsätzlich unterscheidet und viele Möglichkeiten bietet.⁴⁹ Elementar dafür ist jedoch der nahtlose Übergang zwischen der Spiel- und Lernhandlung – für das DGBL stellt dieser eine Notwendigkeit dar, ohne welche die zuvor angesprochenen Vorteile kaum zur Geltung kommen können.⁵⁰ Auf den Lernprozess hinter diesen Lernarrangements wird in den weiteren Kapiteln eingegangen.

3.3. Der Prozess hinter DGBL – das Transfermodell nach Fritz

Im Kontext des DGBL postuliert Fritz⁵¹ zwei Bereiche von Schemata zum Aufbau von Wissensrepräsentationen, deren Erwerb für Lernen mit Spielen unverzichtbar ist. Hier spricht er zum einen von dem sogenannten Wahrnehmungsbereich, der sich aus den Inhalten und Regeln des Spiels zusammensetzt, und dem Handlungsbereich auf der anderen Seite, der die Bewältigung der spielimmanenten Herausforderungen durch Handeln umfasst.⁵² Diese beiden Felder stehen miteinander in einer engen Wechselwirkung, da sie das Agieren der Spielenden durch eine (im Vergleich mit realen problemorientierten Situationen) Minderung der Komplexität lenkbar und durch eine positive Implementierung des Feedback-Loops überwindbar machen können.⁵³ Zur genauen Illustration dieser Interaktions- und Lernprozesse soll im Folgenden die Funktionsweise von Fritz' Transfermodell erklärt werden, das im Sinne des Konstruktivismus die Aneignung bzw. Modifizierung von Schemata durch Spielhandlungen und dessen Einfluss auf das Lernerlebnis in der realen Lebenswelt veranschaulicht:

⁴⁹ Breuer, (Digital) Game Based Learning, 15.

⁵⁰ Preisinger, Digitale Spiele, 88.

⁵¹ Jürgen Fritz, Wie Computerspieler ins Spiel kommen. Theorien und Modelle zur Nutzung und Wirkung virtueller Spielwelten (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen 67, Düsseldorf 2011), 63.

⁵² Ebd., 63f.

⁵³ Ebd., 64.

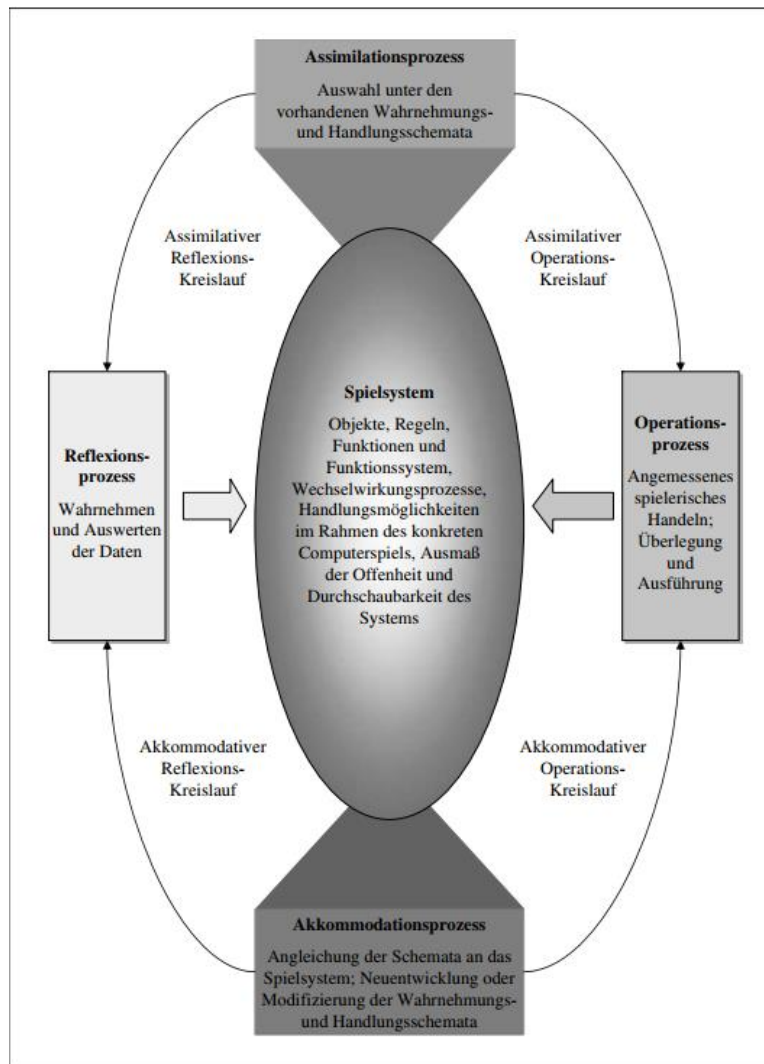


Abbildung 2: Das Transfermodell nach Fritz⁵⁴

Die in Abbildung 2 dargestellte Visualisierung dieses Transfermodells zeigt, wie bei einer Lernhandlung im Spielsystem vier miteinander verschränkte Kreislaufprozesse (Reflexion und Operation sowie Akkommodation und Assimilation) in einem reziproken Wirkungszusammenhang stehen, der die Ausbildung oder Modifikation von Schemata erklärt.⁵⁵ Damit ein solcher Lernprozess über Schemata im Sinne des DGBL erfolgen kann, muss die spielerische Operationsprozess (also die Überlegung und Ausführung in Bezug auf angemessenes Handeln zur Problemlösung) und der Reflexionsprozess (eine Auswertung der Reaktion des Spielsystems), die miteinander wechselseitig in Beziehung stehen, nicht nur spielimmanent erfolgen, sondern namensgebend für das Modell auch auf reale Konzepte und Situationen transferiert werden können. Ob Beobachtungen und Erfahrungen zur Modifikation von bestehenden oder dem Neuerwerb von Schemata beitragen, lässt sich anhand des Modells mit den Begriffen der Assimilation

⁵⁴ Fritz, Wie Computerspieler ins Spiel kommen, 74.

⁵⁵ Ebd., 75.

und Akkommodation erklären.⁵⁶ Beide Faktoren sind dabei inhärent als dynamisch zu betrachten, da Spielende verschiedene Schemata im Sinne der konstant stattfindenden Wechselwirkungsprozesse immer wieder modifizieren, neu aufnehmen oder auch bestehende verwerfen, um die problemorientierten Herausforderungen des Spielsystems zu bewältigen. Als tatsächlicher Lernprozess werden deshalb beim DGBL nur all jene Prozesse verstanden, bei denen die Lernenden in der Beschäftigung mit einem digitalen Spielprodukt die Auseinandersetzung mit den Schemata des Spiels dazu nutzen können, um das erworbene Wissen in der tatsächlichen Lebenswelt heranzuziehen und dort Schemata bezogen auf das Erlebte neu auszubilden oder abzuwandeln.⁵⁷

Alles in allem funktioniert das Transfermodell von Fritz damit bezogen auf das historisch-politische Lernen nur unter der Prämisse, dass die im Spiel handlungs- und problemorientiert erworbenen Konzepte auch in der Realität zum Einsatz kommen können, andernfalls bleibt es bei einer Beschränkung des pädagogischen Effektes auf den Aspekt der Motivation. Untrennbar verbunden für sinnvollen Einsatz von digitalen Spielen in Lernsettings ist dabei die Verkettung von Lern- und Spielhandlung in Bezug auf einen Aspekt der Lebenswelt, damit die erworbenen Schemata angewendet werden und die Transfervorgänge stattfinden können.⁵⁸ Erst bei Beachtung dieser Notwendigkeiten können die mannigfaltigen Chancen des DGBL im Unterrichtskontext des Gegenstands Geschichte und politische Bildung genutzt werden, die sich vor allem durch die immersive Rollenübernahme innerhalb der Narration sowie dem Charakter der Spielwelt als geschütztem Proberaum mit Möglichkeiten des Ausprobierens⁵⁹ auszeichnen, welche den Transfervorgang und damit den Erwerb von Schemata im Rahmen eines selbstwirksamen Feedback-Loops stark unterstützen können.

3.4. Historisch-politisches Lernen über digitale Spielsysteme

Gerade im Kontext des historischen und politischen Lernens sind diese Aspekte außerordentlich interessant, da die politischen Ereignisse und Sinnzusammenhänge der Vergangenheit trivialerweise nicht (mehr) aus erster Hand erlebt oder entschieden werden können. Auch demokratische Prozesse und gesellschaftliche Phänomene sind für Schüler:innen (noch) nicht aus erster Hand erlebbar, benötigen im Sinne der Demokratieerziehung aber Primärerfahrungen, um nachhaltig ausgebildet zu werden und relativ beständige Verhaltensänderungen – Lernen – zu

⁵⁶ Preisinger, Digitale Spiele, 98.

⁵⁷ Ebd., 99.

⁵⁸ Ebd., 88f.

⁵⁹ Breuer, (Digital) Game Based Learning, 12.

zeigen.⁶⁰ Die im Folgenden angesprochenen Konzepte beschränken sich folglich nicht lediglich auf die historische Bildung, sondern sind im Kontext der Demokratieerziehung oder politischen Bildung ebenso relevant, indem Methoden-, Handlungs- und Urteilskompetenz durch eine wer-tebasierte Auseinandersetzung mit den abgebildeten Themen angesprochen werden.⁶¹

Historische bzw. politische Spiele zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Vergangenheit oder ein politisches Phänomen als Problemstellung abbilden, in welcher die Spielenden über eine in verschiedenster Weise dargestellte Repräsentation ihrer Selbst (etwa als selbstgestalteter Avatar oder vorgeschriebene Figur innerhalb der Narration) oder auch einem gänzlich unkonkreten Blickwinkel konkrete und problemorientierte Aufgaben innerhalb des Spielsystems bewältigen müssen.⁶² Die geschilderten Elemente des Historischen oder Politischen können dabei aus der jeweiligen Rolle heraus aktiv erlebt werden, die handlungsorientiert spielbedeutende Entscheidungen treffen muss, was sich von den traditionellen Settings der Observation und Reproduktion grundlegend unterscheidet. Einen besonderen Beitrag leistete hierfür McCall⁶³, nach dessen Überlegungen das immersive Erleben der Spielwelt vor allem die Aktionsmöglichkeiten bzw. deren Abwesenheit von handelnden Individuen oder Gruppen aufzeigt und damit aus dem Blickwinkel einer Alteritätserfahrung vergangene historische Prozesse und politische Systeme nachvollziehbar gemacht werden können – obwohl diese freilich nicht (mehr) direkt erlebbar sind. Chancen für ein gesteigertes emotionales und soziales Lernen entstehen aus der hohen Involvierung der Spielenden mit der Narration und den Spielfiguren, wodurch sich Lernende allgemein mehr mit den dargelegten Material identifizieren können.⁶⁴ Im Sinne der Geschichts- und Politikdidaktik können also durch die Auseinandersetzung mit digitalen Spielen und dem immersiven Feedback-Loop vor allem die Lehr-Lern-Prinzipien der Produkt-, Problem- und Handlungsorientierung erfüllt werden, was gleichzeitig die intrinsische Motivation bei den Lernenden erhöht.⁶⁵ Zusätzliche Motivation kann durch den häufig vorhandenen Wettbewerbscharakter (Highscores) oder durch Errungenschaftssysteme generiert werden, deren Regeln innerhalb des geschützten Proberaums austariert werden können.⁶⁶ Damit ermöglichen Spiele im Kontext der Politikdidaktik, Meinungen und Positionen durch Ausprobieren weiterzuentwickeln und damit an das Lernziel der Erziehung zu mündigen Bürger:innen anzuknüpfen.⁶⁷ Ein

⁶⁰ Preisinger, Computerspiele im edukativen Einsatz, 271.

⁶¹ Preisinger, Digitale Spiele, 125.

⁶² McCall, Gaming the Past, 25f.

⁶³ Ebd., 29.

⁶⁴ Preisinger, Digitale Spiele, 92.

⁶⁵ Ebd., 17.

⁶⁶ Ebd., 92.

⁶⁷ André Czauderna, Alexandra Budke, Game Designer als Akteure der politischen Bildung. In: MedienPädagogik, H. 38 (2021), 94-116, hier: 96

Nebeneffekt abseits der historisch-politischen Kompetenzen besteht aus einer Steigerung der kognitiven, sozialen und persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen, aber auf einer anderen Ebene auch in einer Erhöhung der Medienkompetenz sowie der Sensomotorik, welche alle in unterschiedlichem Maße von digitalen Spielen angesprochen werden⁶⁸ und damit je nach Thematik fächerübergreifende Unterrichtsprinzipien des österreichischen Lehrplans erfüllen können, die nach Wissen in komplexeren Wirkungszusammenhängen vermitteln sollen und nicht auf einzelne Unterrichtsgegenstände beschränkt sind.⁶⁹

Eine Modellierung dieser Überlegungen liefert McCall in seinem „Core Historical Gameplay Learning Loop“, der in Abbildung 3 zu sehen ist und dabei eine von vielen Möglichkeiten darstellt, wie historisches Lernen mit digitalen Spielen systematisch funktionieren kann:

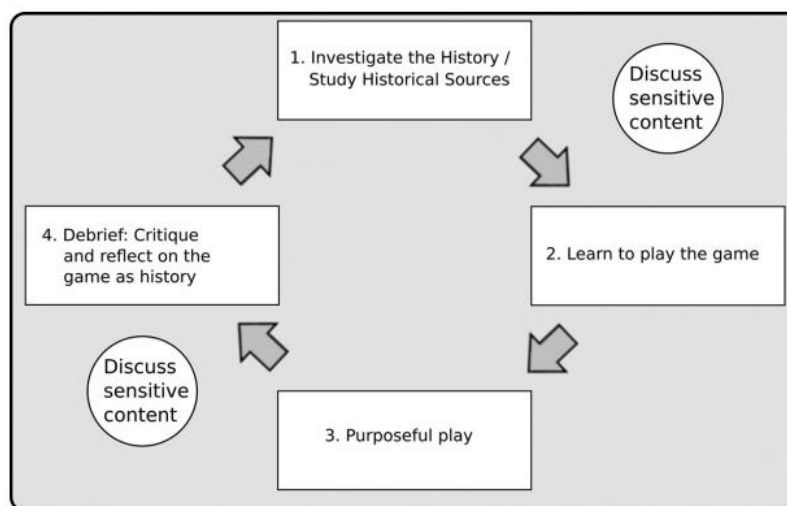


Abbildung 3: Der „Core Historical Gameplay Learning Loop“ nach McCall.⁷⁰

In der Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Modell ist das Spielen mit dem Ziel des historischen Kompetenzerwerbs als Kreislauf zu verstehen, der in vier aufeinanderfolgende Phasen unterteilt ist. Bevor sich hierbei mit dem digitalen Spiel an sich beschäftigt werden kann, erfolgt während der ersten Phase eine Vertiefung auf deklarativer oder konzeptioneller Wissenssebene mit der Geschichte und geschichtlichen Quellen des im Spiel behandelten historischen Themas. Erst im nächsten Schritt lernen die Schüler:innen das prozedurale Wissen, das inklusive der durch ein Tutorial oder die Lehrperson vermittelte Spielregeln notwendig ist, um die neuen Herausforderungen der Spielumgebung zu bewältigen. Hiermit schließt die dritte Phase des „Purposeful Play“ nahtlos an, wobei wie bereits angesprochen Spiel- und

⁶⁸ Preisinger, Digitale Spiele, 93.

⁶⁹ Bundesministerium für Bildung, Unterrichtsprinzipien, online unter <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html> (27.04.2025).

⁷⁰ McCall, Gaming the Past, 80.

Lernhandlung mithilfe von vordefinierten und analytischen Aufgaben oder spielimmanenter Didaktisierung begleitet werden muss, um eine Auseinandersetzung mit der Materie über motivationale Kontexte hinaus zu ermöglichen. Den vorläufigen Abschluss dieser Abfolge bildet eine Debriefing-Phase, die den Kontext des Mediums als historisches oder politisches Spiel kritisch reflektiert und – ganz im Sinne des Kreislaufs – wieder in eine Auseinandersetzung mit inhaltlichem Wissen übergeht.

Die vorliegende Untersuchung geht grundsätzlich davon aus, dass sich etwa das Modell von McCall auch auf Aspekte der politischen Bildung relativ nahtlos übertragen lässt. Ein Beispiel für einen Gameplay Loop in Bezug auf Entscheidungssituationen zur politischen Bildung liefern weiters Czauderna und Budke in Abbildung 4, welche neben dem (simplifizierten) Entscheidungshandeln der Spieler:innen zusätzlich das Design von politischen Entscheidungssituationen im Sinne des Beutelsbacher Konsens berücksichtigen, welcher ein Überwältigungs- und Indoktrinationsverbot gegenüber den Schüler:innen postuliert.⁷¹

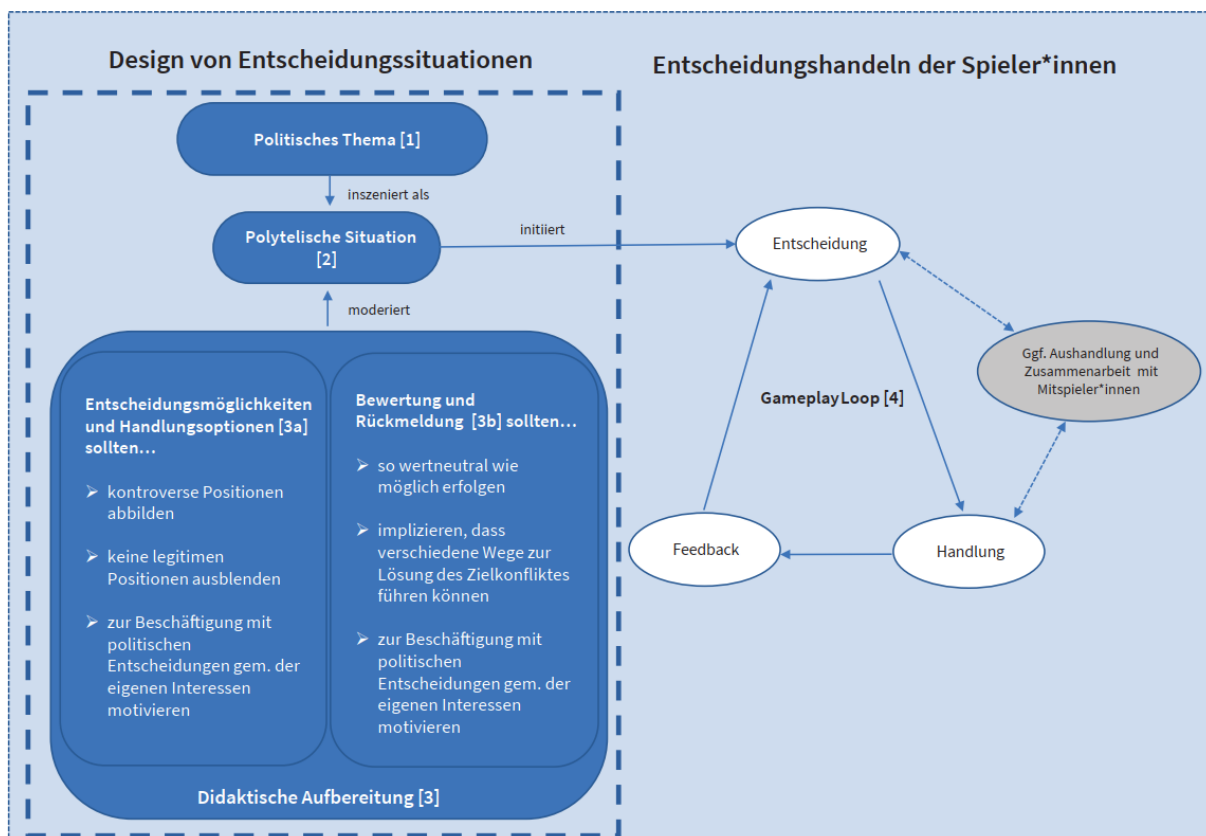


Abbildung 4: Modell des Designs von Entscheidungssituationen in digitalen Spielen nach Czauderna und Budke.⁷²

⁷¹ Czauderna, Budke, Game Designer als Akteure der politischen Bildung, 99.

⁷² Ebd., 99.

Gemäß dem Modell sollen polytelische Situationen (also Zielkonflikte) dabei so „vollständig, komplex, vielschichtig und kontrovers wie in einer Simulation möglich abbilden“⁷³, um diverse Positionen und Schwierigkeiten der Entscheidungshandlung abzubilden. Im Rahmen des ebenso als zirkulär dargestellten Gameplay Loops sollen die Auswirkungen der (häufig aus der Rolle von allmächtigen Entscheidungsträgern⁷⁴ getroffene) Entscheidungen der Spielenden in Wechselwirkung mit der Spielepräsentation kritisch bewertet und gegebenenfalls abgeändert werden.⁷⁵ Allerdings können nicht nur Themen bzw. deklarative Aspekte den Anstoß für polytelische Entscheidungssituationen bringen, sondern auch strukturelles Wissen im Sinne der Basiskonzepte der politischen Bildung. Dies wird im Modell nicht berücksichtigt, zeigt aber die vielfältige Wirkungsweise von spielbasiertem Lernen im Rahmen der politischen Bildung, welche hier folglich nicht abgebildet wird.

Selbstverständlich handelt es sich bei Extremismus nicht um eine Position, die in der Gesellschaft kontrovers ist oder unter dem Gesichtspunkt der Demokratieerziehung verhandelt wird. Nichtsdestotrotz darf im Sinne des Beutelsbacher Konsens keine Überwältigung durch die Spielehandlung stattfinden, das Spiel muss den Lernenden selbstwirksam und lebensweltnah verschiedene Möglichkeiten zur Erkennung von extremistischen Inhalten und deren Prävention aufzeigen. Konkret für die Radikalisierungsprävention bedeutet die Implementierung des Modells von Czauderna und Budke, dass verschiedene Entscheidungsmöglichkeiten und legitime Interventionen bei einem Verdacht auf extremistische Handlungen wertneutral vermittelt und von den Schüler:innen im Sinne des Gameplay Loops mit Hilfe von Handlungen und dem folgenden Feedback demnach bewertet werden.

Bereits aufgrund der Präsentation von verschiedenen Handlungsmöglichkeiten oder notwendigen Simplifizierungen ist ersichtlich, dass sich digitale Spiele im Kontext des historischen oder politischen Lernens unabhängig vom Vorhandensein einer pädagogischen Intention häufig nicht auf Faktizität oder wissenschaftlichen Konsens berufen können und in dieser Hinsicht häufig sogar konfliktieren.⁷⁶ Dieser Umstand verdeutlicht damit die Unmöglichkeit, alle Facetten der Vergangenheit oder politisch-gesellschaftlicher Prozesse mithilfe eines digitalen Spieles in einer Weise darzustellen, die einer möglichst realitätsgetreuen Simulation nahekommt. Dies bedeutet allerdings nicht, dass digitale Spiele für das politische Lernen gänzlich ungeeignet sind – schließlich ist es oftmals gar nicht die Intention der Entwickelnden, in kommerziellen

⁷³ Czauderna, Budke, Game Designer als Akteure der politischen Bildung, 99.

⁷⁴ Beim hier untersuchten Spiel *Hidden Codes* handelt es sich um ein digitales Spiel, das durch die intendierte Gestaltung bereits inhärent möglichst an die Lebenswelt der Spielenden anknüpfen möchte.

⁷⁵ Czauderna, Budke, Game Designer als Akteure der politischen Bildung, 99.

⁷⁶ McCall, Gaming the Past, 27.

Unterhaltungsmedien genau zu rekonstruieren. Vielmehr bilden diese Erzeugnisse als Teil der Geschichtskultur eine interessante Möglichkeit, um gesellschaftliche Aufarbeitungen und Darstellungen von Vergangenheit oder Politik im Sinne eines historisch-politischen Dekonstruktionsprozesses zu analysieren, welcher dem im österreichischen Bildungssystem genutzten FUER-Kompetenzmodell, auf das in Kapitel 2 bereits eingegangen wurde, entspricht und damit einen elementaren Teil der historisch-politischen Bildung abbildet.⁷⁷

Allgemein kann abschließend schwer beantwortet werden, ob sich digitale Spiele in jeder Situation für pädagogische Settings wie den Schulunterricht in Geschichte und politische Bildung eignen – vielmehr hängt dies sowohl vom Inhalt als auch der Art der didaktischen Implementierung selbst ab, was im konkreten Anwendungsfall bei einer Didaktisierung bedacht werden muss. Für das vorliegende Forschungsvorhaben wurde daher mit *Hidden Codes* ein Serious Game ausgewählt, dass sich bereits spielimmanent über seine pädagogische Absicht in Bezug auf Radikalisierung im Internet versteht und dabei auch Lehrpersonen im Unterricht an die Hand gegeben werden soll.

4. Spielmechanik und -inhalte von *Hidden Codes*

Hidden Codes entstand 2021 in Kooperation mit dem Entwicklerstudio Playing History, das bereits Erfahrung mit der Erstellung von Serious Games vorzuweisen hat.⁷⁸ Laut der damit assoziierten Website handelt es sich dabei um „ein neuartiges Lernspiel [...], das Jugendlichen hilft, Anzeichen rechtsextremer und islamistischer Radikalisierung im Netz zu erkennen und darauf angemessen zu reagieren“⁷⁹. Dabei werden verschiedene Konzepte wie (Rechts-)Extremismus, religiöser Fanatismus oder spezifische Konzepte wie Hatespeech oder *dog whistles* aus Sicht der Mitwirkenden einer Schüler:innenzeitung aufgegriffen und diskutiert. Diese Termini sowie die zugrundeliegenden Strukturen werden in Kapitel 5 weiter definiert und deren Relevanz für den Unterricht im Gegenstand Geschichte und politische Bildung erörtert. Das Verständnis sowie Interventionsmaßnahmen für die geschilderten Inhalte sind dafür elementar, weshalb diese im weiteren Verlauf der Arbeit noch beschrieben werden sollen. Unter dieser Prämisse wurden von der Bildungsstätte Anne Frank die folgenden, konkreten Lernziele postuliert, die mit einer Spielhandlung erworben werden sollen:

⁷⁷ Preisinger, Digitale Spiele, 74.

⁷⁸ Christopher Wandel, *Hidden Codes*. Rezension. In: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter <https://www.bpb.de/lernen/games/gzpb/547155/hidden-codes/> (22.04.2025).

⁷⁹ Bildungsstätte Anne Frank, *Hidden Codes*, online unter <https://game.hidden-codes.de/> (17.03.2025).

1. „Wie nutzen radikale Gruppen digitale Medien, um für ihre Zwecke zu mobilisieren?
2. Welche politischen Codes und Verschwörungsmythen werden im Netz verbreitet?
3. Was kann ich tun, wenn ich mitbekomme, dass sich jemand in meinem Umfeld radikalisiert?“⁸⁰

Das Spiel versteht sich dabei explizit als Bildungsangebot an die formulierte Zielgruppe von Jugendlichen ab 14 Jahren, dessen fünf Episoden (ca. 45 Minuten pro Episode, insgesamt also 225 Minuten) in Unterrichtssettings genutzt werden kann und dabei vor allem Rechtsextremismus und Islamismus aufarbeiten. Technisch handelt es sich um ein kostenloses Mobile Game, das über einen Internetzugang in den gängigen App Stores (Google Play bzw. Apple Store) für mobile Endgeräte heruntergeladen werden kann. Für die optimale Nutzung im Unterricht werden weitergehend Fortbildungen an Lehrkräfte angeboten.⁸¹

4.1. Spielmechanik

Durch die Interaktivität des Spiels *Hidden Codes*, bei dem Schüler:innen mit vorgefertigten Chatbausteinen reagieren und die Auswirkungen des Handels in der prozedural generierten Umgebung erleben können, werden Themen und Situationen in altersgerechten Szenarien präsentiert, welche die Lernenden gemeinsam das Auftreten von politischen Codes, Verschwörungsmythen und Strategien zur Radikalisierungsprävention reflektieren und evaluieren können. Bei der Entwicklung des Spiels wurden hinsichtlich Gestaltung und auf Interaktionsebene der NPCs Schüler:innen beteiligt, um die Situationen glaubhafter darzustellen und die Immersion zu steigern.⁸² In diesem Sinne weist dieses Serious Game dabei nicht nur einen hohen Lebensweltbezug auf, sondern ist durch die gesteigerte Rolle von Social Media in Bezug auf Phänomene wie Fake News in politischer Kommunikation sowie extremistischer Radikalisierung auch tagesaktuell in der politischen Bildung relevant, was auch im Lehrplan der Handelsakademien unter dem Anwendungsbereich „Reflektieren von Zusammenhängen politischer [...] und kultureller Veränderungsprozesse“ inklusive des „Aufbau[s] eines umfassenden Demokratieverständnisses“⁸³ Erwähnung findet.

⁸⁰ *Bildungsstätte Anne Frank*, Hidden Codes.

⁸¹ Ebd.

⁸² *Wandel*, Hidden Codes. Rezension.

⁸³ *Bundesministerium für Bildung*, Lehrplan der Handelsakademie, 79.

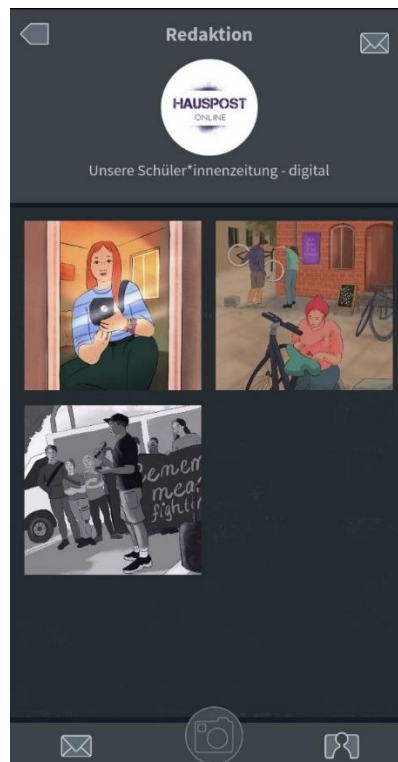


Abbildung 5: Spielszene aus *Hidden Codes*. Profil der Schüler:innenzeitung “Hauspost”, das realen Social Media-Präsentationen nachempfunden ist.

Das Spiel findet in einer in Abbildung 5 zu sehenden simulierten Social Media-Umgebung statt, die in ihrem Aufbau an Plattformen wie Instagram erinnert. Das bedeutet, dass dort Profile angesehen und in Chats mit den NPCs (sowohl von Person zu Person als auch der Gruppe der Schüler:innenzeitung) interagiert werden kann. Diese Gestaltung dient dabei der Subjektorientierung, bei dem sich Spielende zumindest teilweise als aktiv teilnehmende Person fühlen, welche selbstwirksam Entscheidungen trifft und dabei individuelle Gestaltungsmöglichkeiten ausleben kann. In diesem Sinne ist das Spiel jedoch weiterhin narrativ linear, es können keine eigenen Produkte hochgeladen oder kommentiert werden und auch das Starten eigener Chats ist nicht möglich. Im Spielverlauf sollen dabei auf der Handlungsebene immer wieder verschiedene Entscheidungen über die Auswahl der Textbausteine gefällt oder Recherchen angestellt werden, die den Spielverlauf und auch das Ende der Episode beeinflussen können. Dabei wird auf eine multimediale Auswahl an Produkten (Bilder, Text, Videos) zurückgegriffen, die im Spielgeschehen kommentiert und eingeordnet werden.

4.2. Inhalt und Analyse der ersten Episode

Für diese Untersuchung ist die erste Episode des Spieles relevant, die sich mit rechter Radikalisierung und Verschwörungstheorien beschäftigt. Schritt für Schritt lernen die Spielenden dabei zunächst die Social Media-Umgebung kennen. Dabei soll zunächst ein eigenes Profil erstellt

werden, indem ein Profilname, Profilbild über vorgegebene äußerliche Elemente (Haare, Hautfarbe, Gesichtsform oder Accessoires) und exemplarische Fotos ausgewählt werden, welche das Immersionsgefühl über die Perspektivübernahme und Gestaltung eines eigenen Avatars verstärken. In der Narration freunden sich die Spieler:innen nach den Ferien mit der Nachbarin Emilia an, durch welche sie in der Redaktion der Schulzeitung aufgenommen werden. Nach einer kurzen Einführung, in der die Spielenden die einzelnen Charaktere besser kennenlernen, tauchen in der Schule jedoch einige rechte Symbole auf, die auf Poster des Holocaust-Gedenktags geklebt wurden. Im Redaktionschat zeigen sich alle Personen schockiert, von Emilia kommt hingegen keine Reaktion. Bei Bedarf können die Spielenden weiter um eine Erklärung bitten und erhalten Informationen zum Kontext des Plakats und weitere Hinweise zur Bedeutung der Sticker; deklaratives Wissen zu rechtsradikalen Symbolen wird hier also direkt in einem Lebensweltbezug vermittelt und Vorwissen bzw. metakognitives Wissen implizit abgeprüft.

Ein Verdacht fällt schnell auf die Mitschülerin Patricia, welche sich in der letzten Zeit besser mit Emilia angefreundet hat – jedoch fehlen dazu konkrete Beweise und Emilia folglich geht in die Defensive. Je nach Dialogentscheidungen (indem man sich bspw. verständnisvoll zeigt) können die Spielenden dabei potenziell den Zuneigungswert von Emilia erhöhen, was später eine Auswirkung auf das Ende haben kann. Den Lernenden wird handlungsorientiert vermittelt, wie in ähnlichen Situationen mit Radikalisierung im Freundeskreis verfahren werden kann. Bis zu diesem Punkt sind bis auf die Präsentation des Settings und der Charaktere jedoch noch keine expliziten Aufgaben an die Spielenden zur Demonstration von Kompetenzen gestellt worden, Ziel ist in erster Linie die Steigerung der Immersion und eine glaubwürdige Ludonarration, also das Zusammenspiel von Spielmechanik und Erzählung. Eine archetypische Szene und die damit verbundene Exposition ist dabei in der folgenden Abbildung 6 dargestellt.



Abbildung 6: Spielszene aus *Hidden Codes*. Die Handlung wird über einen Chat erzählt, in dem Spielende auch Rückfragen zu rechtsradikalen Codes gestellt werden und den Fortlauf der Geschichte geringfügig beeinflussen können.

Die Spielenden werden anschließend von Issa, der skeptisch gegenüber Patricia ist und ein Bild des Mädchens mit dem Tattoo „Freiheit & Heimat“ sendet, aufgefordert, Hinweise zu sammeln, indem die namensgebenden versteckten Codes auf dem Profil von Patricia markiert und im Chat an Issa zurückgeschickt werden. Jenes Erkennen von radikalen Codes und der erwähnte Zuneigungswert stellen dabei den Gameplay-Loop dar, der in der Regel die Abfolge von *Exposition – Antworten mit Bausteinen im Chat/Anwenden des Erklärten – Feedback* verfolgt, durch die ein Kompetenzerwerb angestoßen werden soll. Das zugrundeliegende Ziel der Spielnarration und Spielendenaktivität liegt darin, über den entstehenden Feedback-Loop durch Entscheidungen (positive/negative Reaktion Emilias) Handlungs- und Methodenkompetenz aufzubauen und im Sinne der formulierten Lernziele Möglichkeiten aufzuzeigen, wie bei Verdacht auf Radikalisierung im Freundeskreis reagiert werden kann. Infolgedessen erlangen die Spielenden etwa politische Handlungskompetenz über das Lösen von Dilemmasituationen, die nach Fritz‘ Modell auch auf reale Situationen übertragen werden können. Ein konkretes Beispiel einer Methode zur Steigerung politischer Kompetenzen lässt sich aus Abbildung 7 entnehmen, dessen Post zunächst als problematisch identifiziert und dann hinsichtlich rechter Codes analysiert werden soll. Im Sinne des ersten und zweiten Anforderungsbereiches sollen damit Sach- sowie Methodenkompetenz präsentiert werden. Die entdeckten Symboliken (etwa „1 %“, die Flagge des Deutschen Reiches oder Zahlenkombinationen „18“ und „88“ auf dem Tisch) werden dabei

innerhalb des spielimmanenten Chats geprüft und deren Bedeutung zusätzlich erklärt. Spielende erhalten im Sinne des Gameplay-Loops direkt Feedback, ob es sich bei dem markierten Abschnitt um ein radikales Symbol handelt, gegebenenfalls bekommen sie auch eine weiterführende Erklärung, was eine der eigentlichen Lernhandlungen darstellt. Sobald genug Hinweise gefunden wurden, können die Spielenden entscheiden, ob sie die Informationen nur mit Emilia oder direkt mit der ganzen Redaktionsgruppe teilen, was diese vor eine Handlungsentscheidung stellt. Unabhängig von der Entscheidung reagiert Emilia jedoch frustriert oder gar nicht, ein Feedback des Spiels zur Entscheidung ist also in jedem Fall negativ.



Abbildung 7: Spielszene aus *Hidden Codes*. Spieler:innen sollen anhand des Posts auf dem Profil von Patricia rechte Symbole identifizieren.

Am nächsten Tag erzählt Emilia von einer Demo für Frauenrechte, auf die sie mit Patricia gehen möchte und zu der sie die Spieler:innen einlädt. Parallel zu diesem Gespräch, in dem Zweifel an den Absichten der Freundin geäußert werden können, wird den Spielenden von Sherin ein Mobilisierungsvideo weitergeleitet, welches das Thema Frauenrechte nutzt, um rechte Propaganda gegen Flüchtende und Ausländer:innen zu verbreiten. In den verschiedenen Chats mit den NPCs Sherin, Vicky und Malik geben dieses deklarative Wissen zu den bisher im Spielverlauf gezeigten rechten Codes, Funktionsweisen rechter Radikalisierung auf Social Media und den Konsequenzen für Betroffene weiter, die sich auch an greifbaren Beispielen orientieren. Von den Spielenden wird im Rahmen des metakognitiven Wissens erwartet, dass diese je nach Wissensstand weiter in Form der Textbausteine antworten, dass weitere Erklärungen nötig

sind. Konkret setzen sich die Spielenden dabei mit den Begriffen der Filterblase und der Problematik von Algorithmen; den Symbolen „AH“, „HH“, „18“, „88“ und der Triskele; sowie der Tatsache, dass Propaganda im Netz reale Konsequenzen hat (Der Laden von Maliks Eltern wird mit rassistischen Aussagen beschmiert), auseinander. Implizit sowie explizit haben diese Handlungen das Ziel, Sach- und Methodenkompetenz zu rechten Codes und damit verbundener eskalierender Gewalt Top-Down direkt zu vermitteln, Transferhandlungen oder Anwendungen von Problemlösestrategien finden an diesem Punkt nicht aktiv statt.

Die gewonnenen Informationen können an Emilia weitergegeben werden, was die Spielenden wiederum vor eine weitere Dilemmasituation stellt. Je nach vorangegangenem Vertrauenswert mit Emilia, der über bestimmte Antwortentscheidungen in den Chatbausteinen erhöht oder verringert wird, stellt sich heraus, ob diese überzeugt werden konnte oder nicht. Am dritten Tag der ersten Episode wird eine neue Story von Emilia auf der Plattform veröffentlicht, welche zeigt, dass sie mit Patricia auf der Demo war, worauf die Spielenden Erstere bitten, Stellung zu beziehen. Im nächsten Moment schickt Henrik ein Live-Video von einer Konfrontation zwischen Issa und Patricia in den Redaktionschat, zu dem wahlweise Emilia hinzugeholt, Henrik zum Unterlassen des Verhaltens aufgefordert oder nichts getan werden kann. Unabhängig von der Entscheidung unterbricht der ebenfalls physisch anwesende Malik das Video, auf Kontaktversuche der spielenden Person reagiert Emilia nach den Vorfällen erneut mit Schweigen. Am letzten Tag der ersten Episode erkennt Emilia durch ein neues Posting von Patricia deutlich, dass diese rechtsradikale Absichten verfolgt und distanziert sich im Redaktionschat. Abhängig vom Zuneigungswert verlässt Emilia die Redaktion oder initiiert innerhalb dieser die Aktion #WirGegenRechts, welche das Bewusstsein für rechte Radikalisierung unter Jugendlichen stärken soll. Durch die immersiv erlebte Spielmechanik des Chats werden dabei sowohl prozedurales als auch deklaratives Wissen zu Möglichkeiten bei Radikalisierung im Freundeskreis vermittelt und Handlungskompetenz über das Feedback-System des Spiels über die Chats mit Emilia gefördert. Eine Anleitung hierzu existiert nicht, die Regeln des Zuneigungssystems müssen explorativ erschlossen werden.

Das Spiel bzw. dessen erste Episode untersucht damit eingehend und lebensweltnah, wie Radikalisierung unter Jugendlichen in digitalen sowie analogen Settings stattfindet und versucht, Lösungsmöglichkeiten zur Prävention handlungsorientiert aufzuzeigen.⁸⁴

⁸⁴ *Bildungsstätte Anne Frank*, Hidden Codes.

5. Theoretischer Hintergrund und Konzepte in *Hidden Codes*

Im Folgenden soll genauer auf die theoretischen Hintergründe der Themen eingegangen werden, die in der ersten Episode des Serious Games *Hidden Codes* angesprochen werden. Primär soll sich dabei die Analyse auf die Begriffe und Konzepte Rechtsradikalisierung und deren Prävention, Hassrede/Hatespeech sowie sogenannte *dog whistles* als namensgebende versteckte Codes fokussieren. In den weiteren Episoden werden noch die Phänomene des Islamismus und der Queerfeindlichkeit angesprochen, diese werden im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht näher beleuchtet, da sich die Erhebung nur auf die Lernerlebnisse der Testpersonen während der ersten Episode des Spieles stützt.

Unter dem Begriff des *Extremismus* versteht man gemäß dem Bundesamt für Verfassungsschutz in Deutschland „Handlungen und Denkweisen [...], die gegen den Kernbestand unserer Verfassung und damit die freiheitlich demokratische Grundordnung gerichtet sind“⁸⁵. Gesellschaftlich normierte Verhältnisse wie Rechtsstaatlichkeit oder Gewaltenteilung werden dabei grundsätzlich abgelehnt, was den antidemokratischen Charakter extremistischer Bewegungen unterstreicht. Der Begriff des *Radikalismus* hingegen bezeichnet zwar gleichfalls eine Abwendung von dem Wertesystem der zeit- und ortsbezogenen Mehrheitsgesellschaft, stellt dabei jedoch innerhalb der Verfassungsnormen keine elementare Gefahr für die demokratische Grundordnung dar. Methodisch eng verbunden mit dem Extremismuskonzept ist der bereits gefallene Begriff der *Radikalisierung* – dieser bezeichnet den zugrundeliegenden Prozess, der von einem Menschen durchlaufen wird, der eine radikale oder extremistische Position einnimmt, die sich von normativen Werten und Normen der Mehrheitsgesellschaft auf politischer, sozialer oder religiöser Ebene unterscheidet.⁸⁶

Vor diesem Hintergrund sind Jugendliche besonders vulnerabel in Bezug auf neue und vereinfachte Erklärungsansätze, da diese noch kein gefestigtes Weltbild besitzen und sich in der entwicklungspsychologischen Stufe der Adoleszenz befinden – einer Phase des Übergangs von der Kindheit zum Erwachsenenalter (ca. vom 13. bis zum 26. Lebensjahr), in welcher neben einer gesteigerten Risikobereitschaft sowie einer erhöhten Aufnahmebereitschaft für emotionale und soziale Reize vor allem die Suche nach Orientierung und Sinn im Vordergrund steht, wodurch eigene Lebensentwürfe und Standpunkte (beispielsweise bezogen auf politische

⁸⁵ Roman *Knipping-Sorokin*, Teresa *Stumpf*, Radikal Online. Das Internet und die Radikalisierung von Jugendlichen. In: *Kommunikation@gesellschaft* 19, H. 3 (2018) 5.

⁸⁶ Michael *Maurer*, Radikalisierung im Jugendalter. Begriffe, Phänomene, Faktoren und Verlauf am Beispiel salafistisch geprägter Radikalisierung. In: *SIAC-Journal – Zeitschrift für Polizeiwissenschaft und polizeiliche Praxis* 3 (2024), 85-99, hier: 86.

Kontexte) außerhalb der bisher vertrauten Umgebung entwickelt werden.⁸⁷ Dazu kommt eine grundsätzlich Öffnungsbereitschaft gegenüber Neuem und ein häufiges Gefühl der Orientierungslosigkeit, was diese – gerade, wenn sich diese in sozial prekären Situationen befinden – anfällig für Radikalisierungsprozesse macht, aber freilich nicht kausal zu dieser führen muss.⁸⁸ Neben möglichen Bausteinen der Radikalisierung wie etwa erlebter Frustration und der Suche nach Identität beschreibt Neumann dabei auch die Rolle der zwischenmenschlichen Interaktion, da in Peer-Gruppen vor allem nach Zugehörigkeit und einer klar definierten Rolle und Selbstwahrnehmung gesucht wird, welche eine etablierte Szene, die sich als Opfer von etablierten Strukturen sieht, bieten kann⁸⁹; diesem Aspekt soll vor dem Hintergrund der Narrative aus *Hidden Codes* eine besondere Bedeutung in dieser Untersuchung zuteilwerden, da dort eine Freundin des Spielenden ebenso erst über einen Peer in Kontakt mit radikalen Inhalten kommt. Soziale Medien sind dafür insofern problematisch, da sie für Schüler:innen omnipräsent sind und gleichberechtigt neben der realen Lebenswelt existieren.

5.1. Rechtsextremismus und -radikalisierung im digitalen Raum

Digitale Plattformen sind für eine rapide Verbreitung von rechtsradikalen Verbindungen elementar und selbstverständlich, da starre Organisationshierarchien aus der Vergangenheit zunehmend von netzwerkartigen Strukturen verdrängt werden.⁹⁰ Allgemein lässt sich feststellen, dass rassistische Gruppierungen eine grundsätzliche Affinität zu digitalen Medien besitzen und diese bereits früh in ihre Kommunikationspraktiken integrieren konnten.⁹¹ Obwohl Rechtsradikale dabei bereits in den 1990er Jahren über Mailboxen und dedizierte Websites das Potenzial des preiswerten und leicht zu bedienenden World Wide Webs erkannten, zeigen sich die gefährlichen Dynamiken von Radikalisierungen vor allem durch das Social Web, das die Reichweite von Inhalten mithilfe von Teilen- und Like-Funktion massiv erhöhte und gleichzeitig die User:innenbeteiligung selbst durch interaktive Kommentarsektionen intensivierte.⁹²

Problematisch ist diese Entwicklung vor allem, da sich gesellschaftliche Diskurse zunehmend im digitalen Raum auf Geräten abspielen, welche allgegenwärtig mit sich geführt werden und

⁸⁷ Maurer, Radikalisierung im Jugendalter, 88f.

⁸⁸ Ebd., 89.

⁸⁹ Ebd., 90f.

⁹⁰ Stefan Glaser, Thomas Pfeiffer, Christiane Yavuz, #hassimnetz: Frei – sozial – multimedial. Entwicklungslinien rechtsextremer Online-Präsenzen. In: Thomas Pfeiffer, Stefan Glaser (Hg.), Erlebniswelt Rechtsextremismus. Modern – Subversiv – Hass erfüllt. Hintergründe und Methoden für die Praxis der Prävention (Schwalbach/Ts. 2017), 104–117, hier: 104.

⁹¹ Daniel Köhler, The Radical Online. Individual Radicalization Processes and the Role of the Internet. In: Journal for Deradicalization 1, H. 1 (2014), 116–134, hier: 126.

⁹² Glaser, Pfeiffer, Yavuz, #hassimnetz, 110.

zur Selbstverständlichkeit geworden sind. Jener geographisch und zeitlich uneingeschränkter Zugang zu einer massiven Anzahl an Inhalten wird häufig als ausschlaggebender Punkt beschrieben, um den Erfolg von Radikalisierungsmechanismen in digitalen Settings zu erklären.⁹³ Dieser allgegenwärtige, öffentliche Meinungs Austausch zu aktuellen Debatten ist essenziell für die Kommunikations- und Rekrutierungsstrategien der Rechtsextremen im Netz, bei dem vor allem ein kohärentes Netzwerk nach innen gebildet und nach außen gegen Antagonisten der Bewegungen abgegrenzt wird, was die Konsolidierung des eigenen Weltbildes erleichtert und in der Konsequenz damit Radikalisierungstendenzen verstärkt.⁹⁴ Neben dem Kapern von assoziierten Hashtags werden soziale Medien dabei vor allem auch mit direkten Hassbotschaften überhäuft, die sich gegen Minderheiten wie Flüchtlinge, Jüd:innen, Muslime oder LGBTQ+ richten.⁹⁵ In dieser Hinsicht beobachteten bereits 2012 eine ganze Reihe von politischen, sicherheitsbehördlichen und zivilrechtlichen Organisationen eine zunehmend hasserfülltere digitale Medienlandschaft, das umfasst auch einen Anstieg von strafrechtlich relevanten Äußerungen.⁹⁶ Bezüglich der Nutzer:innen von radikalisierten Angeboten im Internet betonen Knipping-Sorokin und Stumpf⁹⁷ jedoch eine latente Forschungslücke, welche sich aus dem schwierigen Forschungszugang, der häufig mit dem Eindruck eines Agenda-Settings durch jeweilige Auftraggeber einhergeht und explorative Zugänge außen vor lässt. Im Kontext dieser Identitätsbildung über die Notwendigkeit des Aufgreifens von rezenten Diskursen berichten Mitglieder von rechtsextremen Gruppierungen von einer Art Zugehörigkeitsgefühl – das häufig durch einen Mangel im eigenen persönlichen Netzwerk erklärt wird – durch die Partizipation an der Bewegung, welches essenziell für die äußere Darstellung und die politische sowie soziale Selbstwirksamkeit der kollektiven Identität angesehen wird.⁹⁸

Kinder und Jugendliche befinden sich – wie angesprochen – entwicklungspsychologisch in einer Selbstfindungsphase, in welcher Persönlichkeit und Identität noch nicht voll ausgebildet sind und diese mit verschiedenen fremden Konzepten und Sichtweisen experimentieren.⁹⁹ Alleine der enorme Fundus an radikalen Inhalten kann dazu führen, dass sich die persönliche Wahrnehmung verzerrt und Jugendliche in ihrer Meinungsbildung fehlerhaft unterstützt.¹⁰⁰ Da diese Altersgruppen infolgedessen als besonders vulnerabel gegenüber radikalen und

⁹³ *Knipping-Sorokin, Stumpf*, Radikal Online, 16.

⁹⁴ *Köhler*, The Radical Online, 127.

⁹⁵ *Glaser, Pfeiffer, Yavuz*, #hassimnetz, 113.

⁹⁶ Ebd., 113.

⁹⁷ *Knipping-Sorokin, Stumpf*, Radikal Online, 19.

⁹⁸ *Köhler*, The Radical Online, 127.

⁹⁹ *Knipping-Sorokin, Stumpf*, Radikal Online, 2f.

¹⁰⁰ Ebd., 3.

extremistischen Weltbildern gelten, ist eine Auseinandersetzung mit der digitalen Lebenswelt nicht nur für die vorliegende Untersuchung im Kontext der Extremismusprävention, sondern für pädagogische Kontexte allgemein unabdingbar. Nach der JIM-Studie 2024, die Jugendliche im Alter von 12-19 zu ihrem Medienkonsumverhalten befragt, geben 98 % der Befragten an, täglich/oder mehrmals die Woche das Smartphone zu verwenden und online zu sein¹⁰¹, in dieser Altersspanne ist die Nutzung damit als flächendeckend zu verstehen. Gleichzeitig erwähnen im Rahmen der Studie 61 % mindestens eine Begegnung mit Fake News, 57 % mit beleidigenden Kommentaren und 54 % mit extremen politischen Ansichten im letzten Monat im Internet.¹⁰² Gerade der Prozentsatz an Proband:innen, welcher eine Begegnung mit extremistischen Ansichten angibt, hat sich im Vergleich mit der Vorjahreserhebung noch einmal deutlich um zwölf Prozentpunkte erhöht; der Wert steigt generell mit dem formalen Bildungsniveau und dem Alter an, so sind es in der Altersgruppe von 18-19 Jahren sogar 72 %, die eine Begegnung mit extremen politischen Inhalten im letzten Monat angeben.¹⁰³

Im digitalen Bereich sind auch Gaming-Communities selbst von diesen Problemen betroffen, da diese einen großen sozialen Anker im Leben junger Menschen darstellen, in dem emotionale Bedürfnisse angesprochen werden, wo soziale Interaktionen stattfinden und das identitätsstiftend ist. Während die meisten jungen Menschen, die gerne spielen, der Tätigkeit zu großen Teilen alleine nachgehen und diese Erfahrungen positiv sehen, nimmt die Zahl an Begegnungen mit Hatespeech, Mobbing oder anderweitigen Diskriminierungserfahrungen zu, je mehr Zeit in Multiplayer-Settings verbracht wird. Gerade bei solchen Personen, die sich selbst als „Gamer“ bezeichnen und mehrmals pro Woche Videospiele spielen, ist der Anteil an Personen mit Erfahrungen wie Hatespeech im Vergleich zu anderen Gruppen deutlich höher.¹⁰⁴

All diese Zahlen zeigen deutlich, dass ein Großteil der Jugendlichen nahezu regelmäßig mit Extremismus im Alltag konfrontiert wird, was eine möglichst handlungs- und zielorientierte Auseinandersetzung mit der Aufklärung über und Prävention von Extremismus gerade im schulischen Kontext unabdingbar macht.

5.2. Theoretischer Hintergrund von Hatespeech

Wie bereits angesprochen, sieht sich ein Großteil der Jugendlichen neben extremistischen Inhalten auch mit hasserfüllten Äußerungen konfrontiert, die gemeinhin als Hatespeech

¹⁰¹ Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, JIM-Studie 2024, 14.

¹⁰² Ebd., 54.

¹⁰³ Ebd., 55.

¹⁰⁴ Joachim Rother, Jessica Gerke, Aurelia Brandenburg, Jeffrey Wimmer, Spielräume für Demokratie. Potenziale und Spannungsfelder im Gaming (Gütersloh 2025), 35-39.

subsumiert werden. Darunter versteht man „Äußerungen, die zu Hass anstiften, verhetzen und/oder für bestimmte Gruppen verletzend oder beleidigend sind“¹⁰⁵, das Medium spielt in dieser Definition keine Rolle und ist damit auch außerhalb von digitalisierten Settings benutzbar. Der Terminus steht grundsätzlich in enger Wechselwirkung mit dem Konzept der Meinungsfreiheit, nach der jeder „seine Meinung innerhalb der gesetzlichen Schranken frei [...] äußern“¹⁰⁶ darf. Ursprünglich in der *critical race theory* genutzt, umschreibt dieser Begriff all jene kommunikativen Herabsetzungen, die sich explizit gegen Gruppierungen richten, die im Sinne des *Otherring* aufgrund eines kollektiven bzw. eines als Nachteil identifizierten Merkmals als ‚die Anderen‘ identifiziert werden.¹⁰⁷ Die Aspekte der Öffentlichkeit (im öffentlichen Raum, im konkreten Fall über soziale Medien erreicht), der Kommunikation (Schädigungsabsicht der Äußerung) und der Diskriminierung (Gegenüber marginalisierten Gruppen) müssen dabei notwendigerweise erfüllt sein, um Äußerungen eindeutig als Hatespeech zu klassifizieren.¹⁰⁸

Hatespeech ist nach Sponholz nicht notwendigerweise mit Rechtsradikalismus und Extremismus gleichzusetzen, auch wenn eine große Schnittmenge existiert, welche für die hier skizzierte Untersuchung relevant ist. Jedoch zeigen diese Beobachtungen bereits, dass es sich bei Hatespeech um ein komplexes Phänomen handelt, bei dem Aussagen nicht nur semantisch oder im Hinblick auf bestimmte Wörter betrachtet werden können, sondern Handlungszusammenhänge betrachtet werden müssen, die auch Absicht und Folgen in den Fokus der Untersuchung rücken. Diese Problematik wird über die hohe Eigendynamik von sozialen Medien verstärkt – wie bereits illustriert, leben diese inhärent von den Interaktionen der Nutzer:innen, welche Rechtsextreme über Algorithmen und Kommunikationsstrategien gezielt steuern, um Hassrede zu normalisieren und dekontextualisiert zu verbreiten. Vor dem Hintergrund der staatlichen Regulierung von sozialen Medien im Sinne der Rechtsstaatlichkeit und Demokratiepoltik ist dies jedoch ein erhebliches Problem, da Hassrede und damit verbundene Mechanismen der Radikalisierung oft schwer als intentional erkennbar sind und gleichzeitig schwierig einzudämmen sind, wenn Plattformen nicht kooperieren. Diese Uneindeutigkeit ist aber nicht zufällig, sondern

¹⁰⁵ No Hate Speech. In: Bundeskanzleramt, online unter <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/jugend/lebensqualitaet-und-miteinander/no-hate-speech.html> (28.02.2024).

¹⁰⁶ Art. 13 Abs. 1 StGG.

¹⁰⁷ Liriam Sponholz, Hass mit Likes. Hate Speech als Kommunikationsform in den Social Media. In: Sebastian Wachs, Barbara Koch-Priewe, Andreas Zick (Hg.), Hate Speech - Multidisziplinäre Analysen und Handlungsoptionen. Theoretische und Empirische Annäherungen an ein Interdisziplinäres Phänomen (Wiesbaden 2021), 15-38, hier: 16f.

¹⁰⁸ Ebd., 17.

willentliche Strategie im Kontext von digitalen Radikalisierungstendenzen, wie das folgende Unterkapitel zu illustrieren versucht.¹⁰⁹

5.3. *Dog whistles* und versteckte Codes

Wie bereits herausgearbeitet wurde, nutzen Extremisten die Interaktivität auf sozialen Medien, indem Beiträge selbst mitgestaltet und verbreitet werden können, gezielt, um die menschenverachtenden Botschaften in Kontexte einzubringen, die gerade Jugendliche ohnehin regelmäßig frequentieren. Oft sind diese jedoch erst im zweiten Schritt erkennbar, wobei sich mit jugendaffiner Sprache wie und Stilmitteln wie „multimediale[n] Präsentationsformen, Emotionalisierung und Sarkasmus“¹¹⁰ bedient werden, die eine rapide Verbreitung im digitalen Raum sicherstellen sollen. Üblich ist deswegen der Ausdruck der *dog whistle politics* (von Hundepfeifen, die eine für den Menschen nicht wahrnehmbare Frequenz erzeugen), da diese Strategien das Ziel verfolgen, problematische Inhalte im öffentlichen Raum zu verschleiern und die Grenze gesellschaftlich sanktionierbarer Äußerungen stückweise zu verschieben, um eine Meinungsänderung zu evozieren.¹¹¹ Im digitalen Raum präsent Organisationen wie die Identitäre Bewegung distanzieren sich so vorgeblich vom Rechtsextremismus und Neonazismus, indem keine Minderwertigkeit anderer ethnischen Gruppen postuliert wird, vertreten aber dennoch einen radikalen Wunsch nach Homogenität der Begriffe von Volk, Kultur und Nation, was auf Ausgrenzung alles Andersartigen beruht.¹¹² Im hier untersuchten *Hidden Codes* wird etwa eine Demonstration scheinbar zugunsten von Frauenrechten und Meinungsfreiheit abgehalten, die sich aber bei genauerer Analyse für die rechtsextremen Verschwörungstheorien des Bevölkerungsaustausches einsetzt und vor einer vermeintlichen Überfremdung warnen will, welche die Frauen in Deutschland bedrohe.

Ebenso relevant sind in rechtsextremen Kreisen Symbole wie der Zahlencode „88“ oder etwa zwei Emojis in Form eines Blitzes („⚡⚡“), welche auf Kleidung, in Nicknames oder Aufklebern in Erscheinung treten und dabei identitätsstiftend wirken. Für Außenstehende sind diese Muster aber oft nicht erkennbar; wegen ihrer Straffreiheit rechtfertigt das Nutzen der Codes auch keine rechtliche Verfolgung.¹¹³ Eine genaue Erklärung verschiedener Abkürzungen oder Symbole aus dem rechtsextremen Raum ist aufgrund der schieren Anzahl kaum möglich,

¹⁰⁹ Sponholz, Hass mit Likes, 17-32.

¹¹⁰ Glaser, Pfeiffer, Yavuz, #hassimnetz, 111.

¹¹¹ Thomas Nier, Die Sprache am rechten Rand. In: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter <https://www.bpb.de/themen/parteien/rechtspopulismus/240831/die-sprache-am-rechten-rand/> (29.07.2025).

¹¹² Glaser, Pfeiffer, Yavuz, #hassimnetz, 112.

¹¹³ Bundeszentrale für politische Bildung, Zahlencodes. <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/500822/zahlencodes/> (29.07.2025).

weshalb die im Fragebogen zufällig ausgewählten versteckten Codes im Rahmen der Erklärung der Methodik in Kapitel 6 noch weiter beleuchtet und erklärt werden.

Zusammenfassend lässt sich hier konstatieren, dass Social Media durch die Interaktivität, Aktualität, Multimedialität (Videos, Text, Bilder) sowie gezielte Tarnung von extremen Inhalten das perfekte Werkzeug bietet, um Propaganda zu verbreiten und zu normalisieren. Die vorherrschende Situation wird durch die algorithmischen Automatismen von Social Media-Plattformen verstärkt, welche Nutzer:innen nur diejenigen Inhalte anzeigen, welche ihnen ohnehin bereits präsentiert wurden – Filterblasen und Echokammern sind die Folge, in denen bestehende Meinungen intensiviert und abweichende verdrängt werden.¹¹⁴ Ein Verständnis der vermittelnden Inhalte ist elementar, um die Präventionskonzepte durch das spielerische Lernen von *Hidden Codes* zu verstehen und produktiv in den Unterrichtskontext einzubinden. Diese Intentionen des Spiels hinsichtlich der Steigerung eines (selbst)reflexiven Geschichts- und Politikbewusstseins in Bezug auf die geschilderten Thematiken und Begriffe wurden mithilfe eines Prä-Post-Forschungsdesigns näher untersucht, welches im Folgenden näher ausgeführt werden soll.

6. Forschungsdesign

Für das der Arbeit zugrundeliegende Treatment wurden die Schüler:innen der 3. Klasse (Sekundarstufe II, 17 Schüler:innen im Alter von 17-19 Jahren) in der BHAK Wien 22 mit dem digitalen Spiel *Hidden Codes* im Kontext einer Unterrichtsstunde (50 min) konfrontiert, in der die Inhalte mit dem eigenen Smartphone gespielt und dabei reflektiert werden sollten. Innerhalb dieser Schulstunde sollten die Schüler:innen Episode 1 („Emilia“) der zuvor heruntergeladenen App spielen und wesentliche Beobachtungen zum Umgang mit Radikalisierung im Internet machen, indem sie eigene Entscheidungen im Spiel treffen, versteckte Symbole erkennen und deren Folgen beobachten.

6.1. Gestaltung der Intervention

Die Schüler:innen erhielten vor Beginn der Spielephase eine kurze Einführung zum Projekt und Inhalt des Forschungsvorhabens, das Spielen der ersten Episode des Spiels sollte mit ca. 40-45 Minuten auch den Großteil der Unterrichtsstunde ausmachen. Die Spielephase wird dabei nicht durch die Lehrperson zusätzlich didaktisiert, untersucht wird damit die spielimmanente Auswirkung und folgende Reflexion der Spielhandlungen; weiterer Kontext wurde nicht durch die Lehrkraft angeführt. Mithilfe eines Fragebogens, der vor und in einer weitestgehend identen

¹¹⁴ Glaser, Pfeiffer, Yavuz, #hassimnetz, 115.

Kopie nach dem Treatment (das Spielen von *Hidden Codes*) von den Schüler:innen digital mittels Google Forms ausgefüllt wurde, soll die Erfüllung der von der Bildungsstätte Anne Frank postulierten Lernziele sowie grundsätzlich der Erwerb der politischen Kompetenzen nach dem Modell von Krammer mithilfe von geschlossenen sowie offenen Frageformaten überprüft werden. Vor Ausfüllen des ersten Fragebogens haben die Schüler:innen einen Post-It mit einer Nummer erhalten, den sie in beiden Fragebögen zu Beginn angeben müssen, damit ein anonymisierter, individueller Vergleich zwischen den Ergebnissen ermöglicht wird,¹¹⁵ der weitere Auskunft über den Kompetenzerwerb geben kann.

Exklusiv im Prä-Fragebogen sind weiterhin biographische Items zu Alter [1], Geschlecht [2], Spielefrequenz [3], Interesse am Schulfach Geschichte und politische Bildung [4] bzw. gesellschaftspolitischen Themen [5] (Skala mit Schulnoten von 1-6) enthalten, die in Kombination mit den kompetenzorientierten Fragestellungen weitere Aufschlüsse über die Auswirkungen des Treatments geben sollen. Ausschließlich im Post-Fragebogen wiederum soll die Meinung der Lernenden zu *Hidden Codes* sowie allgemein zu der Methode „Digitale Spiele im Unterricht Geschichte und politische Bildung“ geprüft werden, um auch die zweite Forschungsfrage zu untersuchen und weiter zu evaluieren. Bezüglich dieser Fragen zur Spielerfahrung wurde dabei thematisch sowie inhaltlich das Arbeitsblatt „Spielerisch lernen durch ‚ernsthafte Spiele‘“¹¹⁶ zurate gezogen.

Zusammenfassend soll der Fragebogen möglichst breit alle verschiedenen Teilkompetenzen des Strukturmodells zur politischen Bildung abbilden. Damit verschränkt sollen die in Kapitel 5 geschilderten Lernziele des Spiels *Hidden Codes* in die Erhebung implementiert werden, um den möglichen Kompetenzgewinn nach der Intervention im Vergleich zu testen. Dabei wurden Fragen unterschiedlicher Komplexität ausgewählt, die aus den verschiedenen Anforderungsbereichen (I-III) stammen und folglich auch in der erwartbaren Schwierigkeit variieren. Ein besonderer Fokus wurde dabei auf die Übertragung der Spielhandlungen auf reale sowie für Jugendliche lebensweltlich relevante Bezüge zu Radikalisierung auf Social Media gelegt, um den theoretischen Überlegungen (mit Fokus auf das Transfermodell nach Fritz) gerecht zu werden und die konzeptuelle Übertragung der Spiel- auf die Lernhandlung zu überprüfen. Aus dieser Vorgehensweise ergibt sich der folgende Zeitplan, dem die Untersuchung zugrunde lag:

¹¹⁵ Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden einzelne Schüler:innen mit diesen Nummern (1-17) bezeichnet.

¹¹⁶ Stephan Friedrich *Mai*, Alexander *Preisinger*, Digitale Spiele und historisches Lernen (Frankfurt/M. 2020), 18.

Phase	Material	Zeit
Einführung	Präsentation, QR-Code	5 min
Ausfüllen des Fragebogens (Pre)	Prä-Fragebogen, Post-Its	20 min
Spielephase	Eigenes Gerät der Schüler:innen (Smartphone), <i>Hidden Codes</i>	40 min
Ausfüllen des Fragebogens (Post)	Post-Fragebogen	20 min

Tabelle 1: Ablauf des Unterrichts bei der Untersuchungsdurchführung.

Die Fragebögen wurden vor und nach dem Treatment digital ausgefüllt, mithilfe von Excel zusammengefasst und die offenen Aufgabenstellungen codiert ausgewertet. Der komplette Fragebogen sowie die Rohdaten sind dem Anhang ab Seite 75 zu entnehmen. In dieser Hinsicht soll demnach überprüft werden, ob durch die Intervention eine Präsentation von Kompetenz möglich ist, welche aus den Antworten im Prä-Fragebogen noch nicht erkenntlich war. Konsequent sollen die Items im Fragebogen erklärt werden.

6.2. Erklärung der Items

Neben biographischen Daten wie Geschlecht (weiblich, männlich, divers) [1] und Alter (ganze Zahl) [2] fragt der erste Teil des Fragebogens zusätzlich einerseits die zugeteilte Nummer (1-17), andererseits noch Interesse sowie der Erfahrung mit digitalen Spielen und den Inhalten, die untersucht werden, ab. Dazu wird in Item [3] mithilfe von vier Abstufungen (nie, einmal pro Monat/seltener, einmal pro Woche/einmal in 14 Tagen, täglich/mehrmals pro Woche) die Frequenz von digitalen Spielen abgefragt, während Item [4] das Interesse am Schulfach Geschichte und politische Bildung bzw. Item [5] jenes an gesellschaftspolitischen Themen über eine Skala mit Schulnoten von 1-6 evaluiert. Die Ergebnisse wurden anschließend ausgewertet und mithilfe von Balkendiagrammen graphisch dargestellt, eine Zusammenfassung der bisherigen Items bietet die untenstehende Tabelle 2.

Item	Formulierung	Kategorie	Antwortformat
[1]	Ich bin ...	Geschlecht	Geschlossen (Single Choice)
[2]	Ich bin ... Jahre alt.	Alter	Offen (Kurz)
[3]	Wie oft spielst du digitale Spiele?	Erfahrung mit digitalen Spielen	Geschlossen (Single Choice)
[4]	Wie sehr interessiert dich das Schulfach "Geschichte und politische Bildung"?	Interesse im Schulfach Geschichte und politische Bildung	Geschlossen (Skala 1-6)
[5]	Wie sehr interessierst du dich für gesellschaftspolitische Themen? (z.B. Extremismus, Migration, soziale Ungleichheit, etc.)	Interesse für gesellschaftspolitische Themen	Geschlossen (Skala 1-6)

Tabelle 2: Überblick der Items im Fragebogen zur Interesse am Schulfach bzw. Gesellschaftspolitik und Erfahrung mit digitalen Spielen [1-5].

Die inhaltlichen, auf Kompetenzzernen bezogenen Items wurden größtenteils mithilfe einer induktiven Codierung ausgewertet, welche auf einem groben Erwartungshorizont beruht, der auf den zuvor beschriebenen Kompetenzen beruht. Die nachfolgende Tabelle soll einen Überblick über diese Items, deren Aufgabenstellung, angesprochene Kompetenzen aus Krammers Modell, berücksichtigte Lernziele von *Hidden Codes* sowie dem zugrundeliegenden Antwortformat geben:

Item	Aufgabenstellung	Kompetenz(en)	Lernziel von <i>Hidden Codes</i>	Antwortformat
[6]	Benenne die rechts-extremen Codes und deren Bedeutung kurz, die du auf dem Bild siehst.	Sachkompetenz, Methodenkompetenz	2 ¹¹⁷	Offen (kurz)
[7]	Kreuze alle Antworten an, bei denen es sich um rechtsextreme Symbole oder Codes handelt.	Sachkompetenz	2	Geschlossen
[8]	Sieh dir den Screenshot [der Propaganda-Broschüre] unten an und interpretiere den Inhalt der Beschreibung.	Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Urteilskompetenz	1, 2	Offen (lang)
[9]	Formuliere anschließend Ideen, wie du deinem Freund/deiner Freundin gegenüber reagieren würdest.	Urteilskompetenz, Handlungskompetenz	3	Offen (lang)
[10]	Erkläre anhand des Inhalts [des Lebenslaufes], wie es passieren kann, dass jemand über Social Media radikalisiert wird.	Sachkompetenz, Methodenkompetenz	1	Offen (lang)

Tabelle 3: Überblick über abgeprüfte Kompetenzen, Lernziele und Aufgabenformate der inhaltlichen Items [6-10].

Bei dem ersten inhaltlichen Item [6] handelt es sich um eine Abfrage des deklarativen Wissens und Sach- bzw. Methodenkompetenz, bei der die rechtsradikalen Codes „88“ und „HH“ auf dem PKW-Kennzeichen und deren Bedeutung („Heil Hitler“ Abkürzung mit den Anfangsbuchstaben der Wörter bzw. als achter Buchstabe des Alphabets) benannt werden soll, womit sie weitergehend in das Spektrum der *dog whistles* eingeordnet werden. Das Foto zeigt das KFZ-Kennzeichen des Bad Ischler FPÖ-Gemeinderates Norbert Schartner, das 2015 für große

¹¹⁷ Siehe Kapitel 5 zur Aufschlüsselung der Nummerierungen.

Aufregung in einschlägigen Lokalzeitungen sorgte – die darauf zu sehenden Kombinationen sind in Österreich zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der Artikel aufgrund des Charakters als rechtsextreme Codes jüngst verboten worden, Schartner selbst wies jedwede Anschuldigung von sich, da es sich nicht um ein Wunschkennzeichen handle.¹¹⁸ Von den Schüler:innen wird jedenfalls erwartet, dass diese Codes spätestens nach dem Treatment im Kontext der Erscheinung erkannt (Methodenkompetenz) und im Sinne der Aufgabe zur Sachkompetenz des ersten Anforderungsbereiches kurz deren Bedeutung benannt werden. Angedacht war, die Anforderungen binär in *erfüllt* bzw. *nicht erfüllt* zu unterteilen, mithilfe einer induktiven Codierung wurden jedoch die Kategorien in der ersten Gruppe weiter spezifiziert.



Abbildung 8: Kennzeichen des FPÖ-Gemeinderates Norbert Schartner, das so in der Aufgabenstellung in [6] verwendet wird.¹¹⁹

Im nächsten Item [7], das ebenso deklaratives Wissen zu rechtsextremen Symbolen abfragt, sollen anhand eines Multiple-Choice-Designs all jene Antwortmöglichkeiten ausgewählt werden, bei denen es sich um rechtsextreme Symboliken handelt. Auch hierbei wird die Sach- bzw. Methodenkompetenz sowie das zweite Lernziel von *Hidden Codes* zum Erkenntnisgewinn über extremistische Codes angesprochen.

Zur Auswahl stehen dort das in Österreich verbotene Symbol der rechtsextremen Identitären Bewegung, die NS-Reichskriegsflagge 1933-1935, die bereits zu Zeiten des Deutschen Kaiserreiches am Bug der Kriegsschiffe gehisst wurde, zwei Blitz-Emojis („⚡⚡“) als Symbol für die nationalsozialistische Organisation der Schutzstaffel (SS), die Abkürzung des rechtsextremen und völkischen Vereins Ein Prozent („1%“) sowie die erwähnten Zahlencodes „88“ („Heil

¹¹⁸ Edmund Brandner, FP-Gemeinderat: Hitlergruß-Code als Autokennzeichen. In: OÖNachrichten (22.12.2015), online unter <https://www.nachrichten.at/oberoesterreich/salzkammergut/FP-Gemeinderat-Hitlergruss-Code-als-Autokennzeichen;art71,2064351> (31.05.2025).

¹¹⁹ Christoph Gütl, o.O. In: Brandner, FP-Gemeinderat: Hitlergruß-Code als Autokennzeichen.

Hitler“) und „18“ („Adolf Hitler“). Alle diese versteckten Codes sind Teil der Narration der ersten Episode von *Hidden Codes* und werden explizit erklärt, weshalb das Item in dieser Hinsicht das Ausmaß der Reproduktionsfertigkeit testen soll.

Die letzte Auswahlmöglichkeit zeigt die fiktive Flagge der Online-Community *4chan* „Kekistan“, die sich mit leichten Modifikationen im Sinne der Subkultur der Plattform in der Gestaltung an die NS-Reichskriegsflagge ab 1935 orientiert. Ebenso ist die Flagge häufig Teil von rechtsextremen Demonstrationen und wurde etwa bei dem terroristischen Sturm auf das Kapitol in Washington am 6. Jänner 2021 durch Anhänger des damals abgewählten US-Präsidenten Donald Trump präsentiert.¹²⁰ Die Flagge wird nicht explizit im Spiel erwähnt, allerdings soll eine Transferleistung im Sinne des Modells nach Fritz aufgrund der optischen Ähnlichkeit zur der NS-Reichskriegsflagge initiiert werden, welche die *dog whistle* als solche erkennt.

Die Optionen „80“ (keine Bedeutung), „ACAB“ („All Cops Are Bastards“) sowie „YMCA“ („Young Men's Christian Association“) sind dabei nicht mit rechtsextremen Inhalten verbunden und sollen demnach nicht angekreuzt werden.

Item [8] und [9] bauen aufeinander auf und sind in der Erwartung an die zu leistende Arbeit komplexer, wobei sie sich stark an der Lebenswelt der Schüler:innen orientieren. Die Aufgabenstellung beinhaltet einen Screenshot zu der Beschreibung der Broschüre „Eine Frage des Überlebens – Wer ist Deutscher?“ im Onlineshop des rechtsextremistischen Ein Prozent e.V.¹²¹, die mit pseudowissenschaftlichen Versprechen und einem vermeintlichen Bezug zu Freiheit und Wahrheit einen rassistischen Volksbegriff propagiert und all jene aus dieser Gemeinschaft exkludiert, die nicht Teil dieser ethnisch-abstammungsmäßig definierten Gruppe der „Deutschen“ sind. Gleichzeitig wird mithilfe des Sprachduktus die rechtsextreme Verschwörungserzählung des sog. *großen Austauschs* propagiert, nach dessen Narrativ die niedrigen Geburtenrate in Industrienationen gekoppelt mit durch fiktionale Eliten gesteuerte Migrationsbewegungen aus meist muslimisch geprägten Ländern das weiße, homogene und christlich imaginierte Volk gezielt auslöschen und ersetzen soll.¹²²

Die Schüler:innen sollen nun in [8] den Subtext dieser Aussagen mithilfe des präsentierten Vokabulars („Überleben“, „Regierungstreue“, „patriotischer Widerstand“) analysieren, erläutern

¹²⁰ Mallory Simon, Sara Sidner, Decoding the extremist symbols and groups at the Capitol Hill Insurrection. In: CNN (11.01.2021), online unter <https://edition.cnn.com/2021/01/09/us/capitol-hill-insurrection-extremist-flags-soh/index.html> (31.05.2025).

¹²¹ Ein Prozent e.V., Studie #02 | Eine Frage des Überlebens – Wer ist Deutscher? (2025), online unter <https://www.einprozent-versand.de/produkt/studie-volksbegriff/> (04.06.2025).

¹²² Nadja Kutscher, Die Erzählung vom „großen Austausch“. In: Bundeszentrale für politische Bildung (17.06.2024), online unter <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/549525/die-erzaehlung-vom-grossen-austausch/> (04.06.2025).

und kritisch bewerten, um eine fundierte Stellungnahme zu treffen. Der übergeordnete Operator „Interpretiere“ weist hierbei darauf hin, dass Elemente aus allen Anforderungsbereichen verlangt werden. Neben der Methoden- und Urteilskompetenz zur Interpretation des Textes bzw. der Darstellung in [8] wird in [9] vor allem die Handlungskompetenz abgeprüft, indem die Proband:innen eigene Interventionsmaßnahmen im Rahmen ihrer Möglichkeiten gegenüber Radikalisierung im Freundeskreis überlegen – die Spielhandlung wird hier im Idealfall auf eine andere Situation transferiert, die gleichzeitig eine ähnliche Problemstellung aufweist. Gleichzeitig spricht [9] auch direkt das Lernziel zum adäquaten Verhalten bei Radikalisierung im eigenen Umfeld an, welches die Entwickelnden von *Hidden Codes* intendieren. Aufgrund des geforderten reflexiven Umgangs mit einer nicht im Spiel geschilderten Problemstellung ist die Aufgabe dem dritten Anforderungsbereich einzuordnen. Abschließend sind [8] und [9] in ihrer Schwierigkeit am komplexesten gestaltet, da neben fundierten Analysen auch eigenständige Wertungen erwartet werden.

Aufgrund der inhaltlichen Komplexität der Items wurde entschieden, nur eine grobe Einschätzung bezogen auf die Erfüllung der Aufgabe in Kapitel 7 grafisch darzustellen und einzelne Antworten anschließend im Detail näher zu evaluieren. Die Anforderungen von [8] bezogen auf Sach-, Urteils- und Methodenkompetenz wurden *erfüllt*, sobald erkannt wird, dass es sich bei dem Inhalt der Broschüre um Inhalte einer rechtsextremen Gruppierung handelt, welcher mit vermeintlichen Fakten den öffentlichen Diskurs gegen staatliche Institutionen lenken möchte. Eine *teilweise* Erfüllung der Anforderungen ist mit einem Verdacht auf Rechtsextremismus oder tendenziöse Inhalte in der Broschüre erreicht, welche aber nicht weiter auf Intention oder Urheber eingehen. Ist keine dieser Faktoren vorhanden oder wird der Inhalt falsch eingeordnet, sind die Anforderung *nicht erfüllt*. Um der zu zeigenden Handlungs- und Urteilskompetenz aus Lernziel Nummer 3 von *Hidden Codes* (*Was kann ich tun, wenn ich mitbekomme, dass sich jemand in meinem Umfeld radikalisiert?*) und dem damit zu prüfenden Konstrukt des Items [9] gerecht zu werden, wurde nur bei der Formulierung konkreter Ideen zur Radikalisierungsprävention die Aufgabe als vollständig *erfüllt* bewertet. Sind eher vage Formulierungen oder lediglich Empörung vorzufinden, wurden die Anforderungen zumindest *teilweise erfüllt*; bei Ausbleiben beider Optionen wurde die Bearbeitung *nicht erfüllt*.

In [10], dem letzten Item bezüglich der vom Spiel inhaltlich zu testenden Kompetenzen, sollen die Schüler:innen selbst biografische Zäsuren im Leben einer fiktiven Person (Lukas), die einen Radikalisierungsprozess begünstigen, analysieren und die Erkenntnisse des Spieles auf eine neue Situation transferieren. Anhand eines durch den Untersuchenden selbst erstellten, fiktiven Lebenslaufes sollen die Schüler:innen anhand von (implizit im Lebenslauf erwähnten)

Phänomenen wie zunächst harmlosen Codes, *dog whistles*, Filterblasen, Algorithmen, Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe und/oder der Prävalenz von Fake News erklären, wie jemand über Social Media radikalisiert wird. Die Inhalte zeigen dabei absichtliche Parallelen zu der spielimmanenten Situation um Emilia auf und sollen testen, ob die Lernenden für Online-Inhalte und dessen Auswirkungen in der jugendlichen Lebenswelt sensibilisiert werden konnten. Neben der politischen Sachkompetenz wird hierbei vor allem der Fokus auf die Methodenkompetenz gelegt, durch welche die Proband:innen den Lebenslauf analysieren und interpretieren können. Bezüglich der Komplexität ist die Aufgabe durch den Operator „Erkläre“ in den zweiten Anforderungsbereich des Transfers einzuordnen.

Wie bereits bei der Analyse der vorherigen Items üblich, wurden die Ergebnisse von Item [10] mithilfe einer deduktiven Codierung der Schüler:innenantworten in drei distinkte Kategorien eingeteilt: Gemäß des erstellten Anforderungskataloges ist die Aufgabe *erfüllt*, wenn viele Aspekte des Radikalisierungsprozesses (aus dem Lebenslauf oder autark) erkannt wurden und eine Erklärung des zugrundeliegenden Prozesses erfolgt ist. *Teilweise erfüllt* ist die Aufgabenstellung, wenn einige Aspekte erkannt oder angesprochen wurden, aber der direkte Bezug zu Social Media fehlt und wenig begründet wurde. Ist die zugrundeliegende Erklärung nicht ausführlich genug begründet oder ist dies nicht in Kontext mit der Radikalisierungsspirale (im Unterschied zu nicht-extremistischen Inhalten) in sozialen Medien geschehen, so wurde die Aufgabenanforderung *nicht erfüllt*.

Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Kategorisierung und Auswertung wird auf die kategorisierte Auswertung in Kapitel 12.3. verwiesen, welche auch die postulierten Anforderungen an die Schüler:innen im jeweiligen Item knapp zusammenfasst und dabei alle gegebenen Antworten aufführt.

Abschließend sollen die Items [11]-[14] zu der Erfahrung mit *Hidden Codes* oder digitalen Spielen die verschiedenen Positionen zum Lernen mit digitalen Spielen aufzeigen, welche qualitativ evaluiert werden können. Auch diese Items sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst, um Antwortformat und Kategorie nachvollziehbar zu machen.

Item	Aufgabenstellung	Kategorie	Antwortformat
[11]	Hast du die Episode 1 „Emilia“ beenden können?	Einordnung der Ergebnisse	Geschlossen
[12]	Wie realistisch ist das Spiel für dich? Begründe kurz.	Immersion, Lebensweltbezug, Transfermodell nach Fritz	Offen
[13]	Konntest du (deiner eigenen Wahrnehmung nach) viel mit dem Spiel lernen? Begründe.	Lernerfolg, metakognitives Wissen	Offen
[14]	Was könnte man verbessern, um mehr zu lernen? Begründe.	Reflexion, Feedback, metakognitives Wissen	Offen

Tabelle 4: Überblick der Items im Fragebogen zur Spielerfahrung [11-14].

So sollen hier noch einmal eigene Erfahrungen und Meinungen der Schüler:innen zum wahrgenommenen Kompetenzgewinn (bzw. dessen Abwesenheit) und Effektivität der Methode kurz dargestellt und erläutert werden. Besonderer Fokus liegt hier auf den Elementen Realismus (bzw. wie sehr Lernende die Möglichkeit, sehen, die Szenarien auf die eigene Lebenswelt zu übertragen), eigene Wahrnehmung einer Kompetenzsteigerung sowie Verbesserungsvorschläge, um die Nutzung von digitalen Spielen im Unterricht zu evaluieren – unabhängig davon, ob es sich um ein Serious Game oder reine Unterhaltungsprodukte handelt, welche zunächst dekonstruiert werden müssen. Da es sich um offene Aufgabenstellungen ohne Erwartungshorizont handelt, wurden die Kategorien induktiv codiert. Diese Aussagen werden auch mit dem vorherigen Teil des Fragebogens kontrastiert, indem etwa bisheriger Konsum von Videospielen mit der Wahrnehmung (oder Ausbleiben) eines Kompetenzzlernens gegenübergestellt wird. Auch hier sind alle Antworten der Schüler:innen und die jeweilige Codierung in Kapitel 12.3. des Anhangs dargestellt.

7. Auswertung der Ergebnisse

Im Folgenden wurden die Ergebnisse der beiden Fragebögen detailliert ausgewertet und präsentiert. Die Befunde wurden thematisch untergliedert, was sich an der Aufteilung der verschiedenen Kapitel ablesen lässt.

7.1. Untersuchte Proband:innen und Einstellungen zu digitalen Spielen

Von den insgesamt 17 untersuchten Schüler:innen im Alter von 16-19 waren fünf männlich und zwölf weiblich, wobei zwei Personen an diesem Tag nicht erschienen sind. Die Ergebnisse des dritten Items [3], in dem die Schüler:innen ihr Interesse am Fach Geschichte und politische Bildung auf einer Skala von 1-6 angeben sollten, sind in der folgenden Abbildung grafisch illustriert:



Abbildung 9: Antworten auf das Item „Wie sehr interessiert dich das Schulfach ‚Geschichte und politische Bildung?‘“ (1 = Großes Interesse, 6 = Kein Interesse)

Sinn dieser Fragestellung war es, im weiteren Verlauf der Untersuchung Schlüsse über den Einfluss der Meinung zum Schulfach Geschichte und politische Bildung auf den Kompetenzerwerb zu ziehen. Im Mittelwert wird das Interesse dabei auf den Skalenwert 2,35 (Median 2) spezifiziert, wobei die relative Mehrheit der Schüler:innen (sieben Personen) sich bei 3 einordnen. Von den 17 befragten Schüler:innen geben zusammenfassend bis auf eine Person alle an, mindestens eher Interesse am Schulfach zu haben, wobei drei sogar großes Interesse angeben. Im Allgemeinen haben die untersuchten Schüler:innen also nahezu alle mindestens eher Interesse an dem Gegenstand Geschichte und politische Bildung, was bei der schlussendlichen Analyse der späteren Ergebnisse Relevanz besitzt. Hierbei wurde aber keine Wahrnehmung der eigenen historisch-politischen Kompetenz erfragt, welche von einem thematischen Interesse zusätzlich zu differenzieren ist.

Einer ähnlichen Thematik widmet sich die Analyse von Item [4] in Abbildung 10, welches die Schüler:innen wiederum zu ihrem grundsätzlichen Interesse an verschiedenen gesellschaftspolitischen Themen befragt.

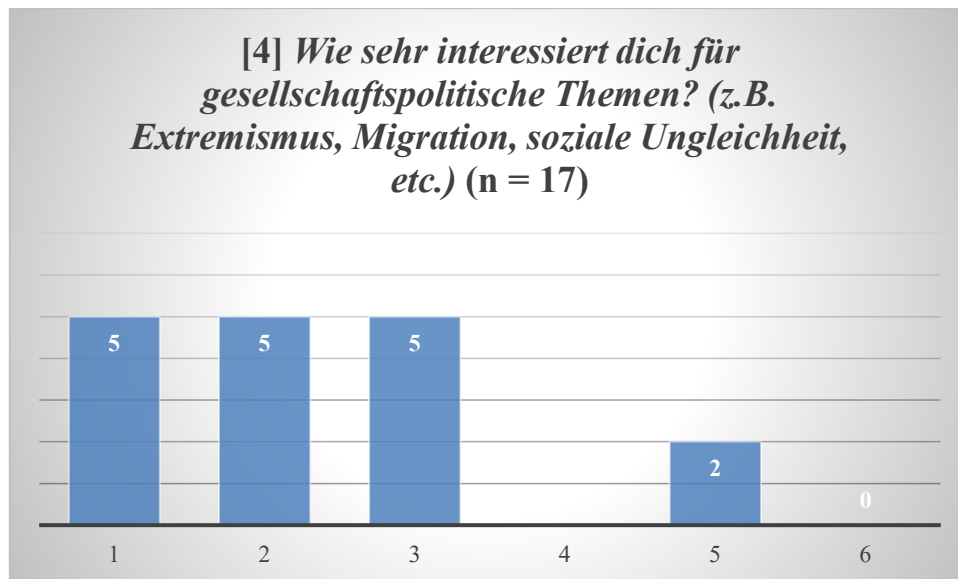


Abbildung 10: Antworten auf das Item „Wie sehr interessiert dich für gesellschaftspolitische Themen? (z.B. Extremismus, Migration, soziale Ungleichheit, etc.)“ (1 = Großes Interesse, 6 = Kein Interesse)

Mit Ausnahme von zwei Personen, die angeben, eher wenig Interesse an diesen Thematiken zu haben, geben 15 der 17 untersuchten Personen an, mindestens eher Interesse an gesellschaftspolitischen Themen zu haben. Dabei ist die absolute Anzahl an Stimmen auch gleichmäßig auf die Stufen 1-3 verteilt, denen je fünf Personen zustimmen; im Mittelwert beträgt das Interesse – wie bereits bei Item [3] – damit 2,35 (Median 2), was auf ein durchaus in höherem Maße vorhandenes Interesse an den aufgeführten gesellschaftspolitischen Themen bei dem Großteil der Proband:innen schließen lässt. Auch diese Daten helfen, Schlüsse für den Erwerb der politischen Kompetenzen abhängig vom vorherigen Interesse zu ziehen. Zuletzt wurde mit dem letzten Item [5] vor dem inhaltlichen Fragebogen die durchschnittliche Frequenz des Konsums von digitalen Spielen erfasst, wobei die Schüler:innen diesmal aus vier vorgefertigten Auswahlmöglichkeiten diejenige ankreuzen sollten, die individuell am ehesten zutrifft. Das zugehörige Balkendiagramm ist Abbildung 11 zu entnehmen.

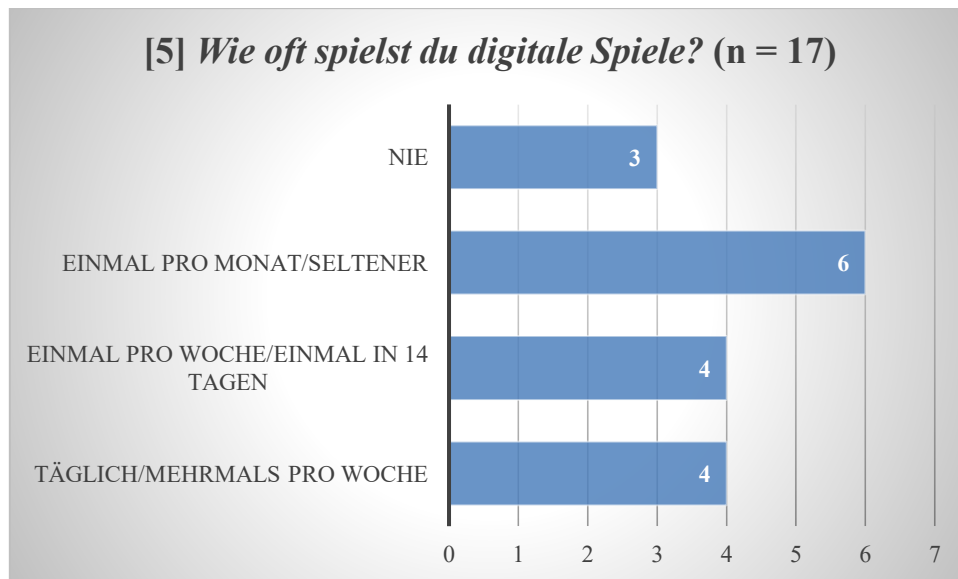


Abbildung 11: Antworten auf das Item „Wie oft spielst du digitale Spiele?“

Grundsätzlich lässt sich aus diesen Ergebnissen schließen, dass der Großteil der Klasse mit dem Gebrauch von digitalen Spielen bewandert ist und diese regelmäßig konsumiert. Lediglich drei Personen geben an, nie Videospiele zu spielen, während auf der anderen Seite vier Schüler:innen täglich oder mehrmals pro Woche spielen. Neben vier Proband:inenn, welche einmal pro Woche bzw. einmal in 14 Tagen zu spielen, bildet den größten Anteil der Klasse mit sechs Stimmen die Gruppe derjenigen, die einmal pro Monat oder seltener spielen. Letztere Gruppe stellt dabei gleichzeitig auch den Median dar. Besonderes Augenmerk wird in der weiteren Untersuchung auch darauf gelegt werden, wie diejenigen Personen ihren Lernerfolg mit dem digitalen Spiel einschätzen, die sonst wenig Berührungspunkte mit digitalen Spielen und deren Aufbau angeben.

7.2. Inhaltliche Items (Anforderungsbereich I)

Im Folgenden werden all jene Items ([6] und [7]) inhaltlich und grafisch ausgewertet, die sich mit dem ersten Anforderungsbereich befassen. Die Codierung der Antworten aus [6] war dabei wie erwähnt anders angedacht; da jede Person die Codes jedoch zumindest benennen (wenn auch nicht deren Bedeutung erklären) konnte, wurden die Ergebnisse jedoch mithilfe einer induktiven Codierung weiter ausdifferenziert. Vielmehr wurden diese Antworten somit in die Kategorien *Nur Codes erkannt*, *Bedeutung benannt* und *Bedeutung erklärt* unterteilt. Obwohl Letzteres nicht in der Aufgabenstellung erwähnt wird, ist der Unterschied für die weitere Analyse relevant. Ankerbeispiele hierfür sind dem Anhang in Kapitel 12.3. auf Seite 86 zu entnehmen.

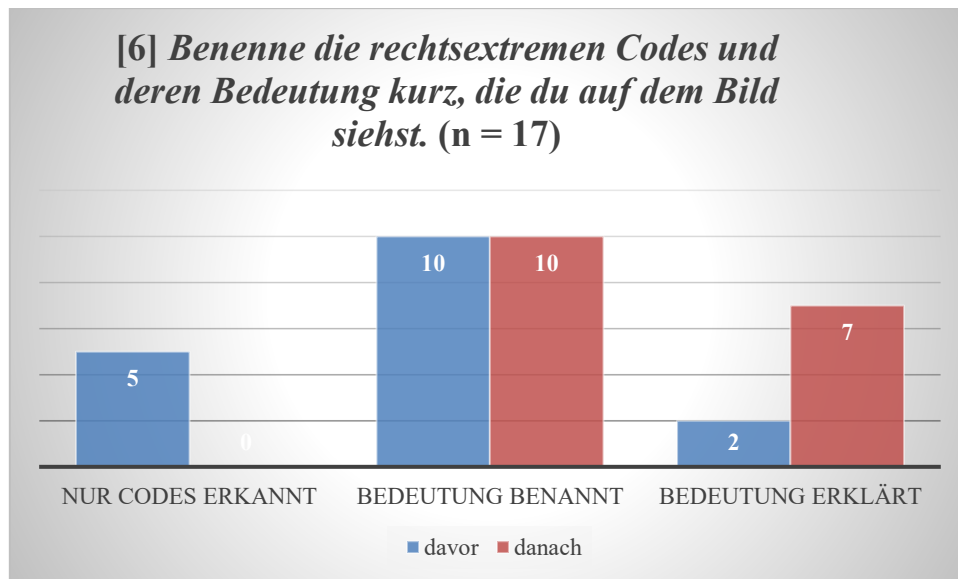


Abbildung 12: Auswertung der Ergebnisse zur Aufgabenstellung „Benenne die rechtsextremen Codes und deren Bedeutung kurz, die du auf dem Bild siehst“.

Die obige Abbildung 12 zeigt die codierten Ergebnisse des Items [6] zur Benennung der rechtsextremen Codes auf dem gezeigten Nummernschild im direkten Vergleich zwischen Prä- und Post-Fragebogen. Allen Schüler:innen war in beiden Fragebögen bewusst, dass es sich bei den dargestellten Codes „88“ sowie „HH“ um rechtsradikale Codes handelt. In diesem Sinne wird in der Auswertung der Ergebnisse zwischen dem bloßen Erkennen der Codes, dem Benennen der Bedeutung sowie einer weiterführenden Erklärung der Bedeutung beider Codes (hier, dass es sich um den achten Buchstaben im Alphabet handelt) unterschieden. Letztere war für die Erfüllung der Aufgabe nicht relevant, da diese Leistung aber noch einmal im hohen Maße über die bloße Erfüllung der Aufgabenstellung und des Anforderungsbereiches hinausgeht, wurde in der Codierung eine eigene Kategorie erstellt und die Antworten entsprechend eingeordnet. Gleichzeitig lassen sich so im direkten Vergleich der Fragebögen Unterschiede in der Qualität der Beantwortung illustrieren.

Während in der Prä-Untersuchung noch fünf Schüler:innen lediglich die jeweiligen Zahlen- und Buchstabencodes auf dem Kennzeichen reproduzierten (womit nur der erste Teil der Aufgabenstellung erfüllt wurde), konnte im Post-Fragebogen jede einzelne Person mindestens kurz die Bedeutung angeben und damit die Aufgabenstellung zufriedenstellend erfüllen. In der Prä-Studie konnten weiterhin zehn Proband:innen die Bedeutung benennen, während lediglich zwei diese noch weiter erklärten. Im Post-Fragebogen stieg die letztere Anzahl auf sieben an, womit schlussgefolgert werden kann, dass zwar einige Schüler:innen bereits über die Bedeutung der Codes Bescheid wussten, aber ein qualitativer Kompetenzgewinn durch das Erlernen von deklarativem Wissen stattfinden konnte.

[7] *Kreuze alle Antworten an, bei denen es sich um rechtsextreme Symbole oder Codes handelt. (n = 17)*

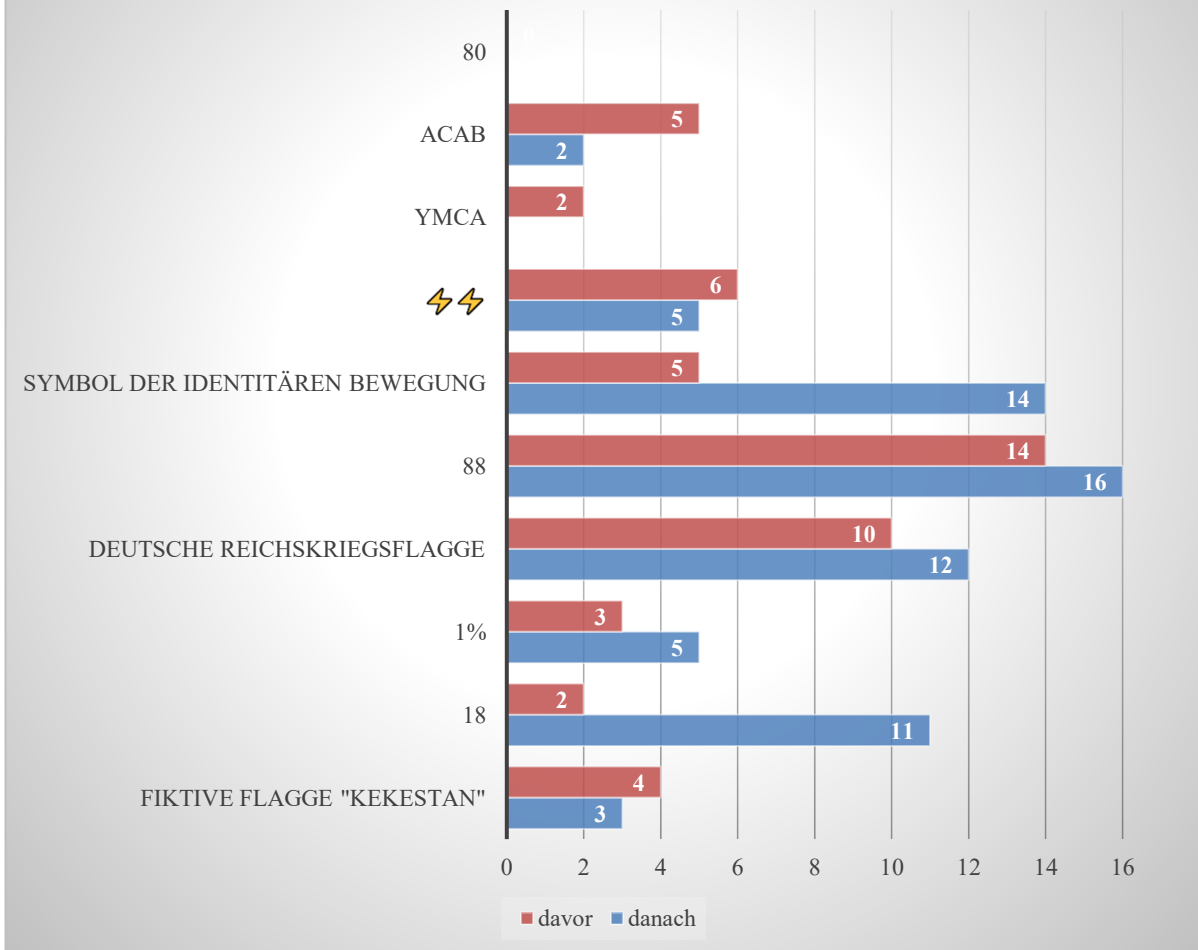


Abbildung 13: Auswertung der Ergebnisse zur Aufgabenstellung „Kreuze alle Antworten an, bei denen es sich um rechtsextreme Symbole oder Codes handelt“.

Das Balkendiagramm in Abbildung 13 illustriert die von den Lernenden gegebenen Antworten auf das Item [7] im Vorher-Nachher-Vergleich zwischen beiden Fragebögen. Besonders deutlich ist der Anstieg bei den Einschätzungen zu dem Symbol der Identitären Bewegung und der Zahl „18“ zu sehen, welche erst im Nachhinein mehrheitlich als rechtsextreme Symbole eingeordnet werden. Leichte Anstiege lassen sich auch bei der Betrachtung der Einschätzungen zu den Codes „1%“ (von drei auf fünf) und der deutschen Reichskriegsflagge (von zehn auf zwölf) ablesen.

Die Transferleistung, von der deutschen Reichskriegsflagge auf die fiktive Flagge „Kekestan“ zu schließen, konnte allerdings nicht stattfinden – lediglich vier Schüler:innen identifizieren diese in der Voruntersuchung als rechtsradikal, in der späteren Bearbeitung des Fragebogens

geht diese Zahl sogar um eins zurück. Ebenso werden beispielsweise die Emojis „⚡⚡“ in der Nachher-Untersuchung nur von fünf Personen (davor sechs) als rechtsextrem erkannt, wobei es sich in jedem Fall um die gleichen Schüler:innen handelt, die bereits im Prä-Fragebogen ihr Vorwissen zu dem Symbol demonstrieren konnten und so über die Bedeutung der Kombinationen bereits Bescheid wussten. Eine Person ordnete die Emojis im Nachhinein sogar nicht mehr als rechtsextrem ein.

Besonders bei diesen Ergebnissen zeigt sich, dass Schüler:innen Probleme mit dem Erkennen noch unbekannter Codes haben, da diese in ihrer Natur oft nicht als solche erkannt werden können und die Erwartung einer Transferleistung im Kontext des Kompetenzzlernens mit *Hidden Codes* nicht sinnig erscheint. Die Lernenden müssen sich explizit mit den Codes und ihren Bedeutungen auseinandersetzen, um diese richtig einordnen zu können – im Spiel ist dies mit dem Symbol der Identitären Bewegung sowie der Nummer „18“ geschehen, die eine prominente Rolle in der Handlung der ersten Episode besitzen und von fünf bzw. zwei Einordnungen vorher auf 14 bzw. elf im Nachhinein anstiegen.

Gleichzeitig konnte im direkten Vergleich mit dem Material auch die Anzahl der Schüler:innen, welche die Abkürzungen „80“ (in beiden Fragebögen von keiner Person als rechtsextrem eingestuft), „YMCA“ (zunächst von zwei, nachher von keiner Person rechtsextrem eingestuft) und „ACAB“ (zunächst von fünf, dann nur noch von zwei Proband:innen als rechtsextrem bezeichnet) fälschlicherweise als rechtsextrem codierten, zurückgehen – unklar bleibt, ob die Einordnung nicht stattfand, da die Codes nicht inhaltlich im Spiel thematisiert wurden und dadurch angenommen wurde, dass es sich wegen dieser Abwesenheit nicht um rechtsextreme Codes handeln kann oder ob dies tatsächlich die Folge eine Steigerung der Sach- und Methodenkompetenz beim Erklären und Erkennen rechtsextremer Symbole im Sinne der Lernziele von *Hidden Codes* darstellt. Zusammenfassend lässt sich aber anhand des Vergleichs der kumulierten Antwortrichtigkeiten aller Teilaufgaben von 52 % (davor) zu 68 % (danach) konstatieren, dass die Schüler:innen im Vergleich von Prä- und Post-Fragebogen im Nachhinein sicherer im Erkennen von rechtsextremen Symbolen erwiesen haben als davor, was einen Erfolg der im Spiel vermittelten Informationen (vor allem in Bezug auf das Symbol der Identitären Bewegung und der Zahl „18“) und eine Steigerung der Sachkompetenz bzw. des deklarativen Wissens nahelegt.

7.3. Inhaltliche Items (Anforderungsbereich II/III)

Die Antworten zu den komplexesten Items [8] bzw. [9] zeigen allerdings die Grenzen des Verfahrens auf. Die meisten Schüler:innen gaben weiterhin auch Antworten an, welche der inhaltlichen Komplexität des Themas nicht gerecht werden, was einerseits am Smartphone als Eingabegerät der Umfrage, andererseits auch an Unverständnis daran liegen kann, warum gleiche Fragestellungen im zweiten Fragebogen noch einmal beantwortet werden muss („Habs vorher ausführlicher geschrieben“). Der folgenden Abbildung 14 sind die Ergebnisse der dreistufigen Codierung zu [6] zu entnehmen:

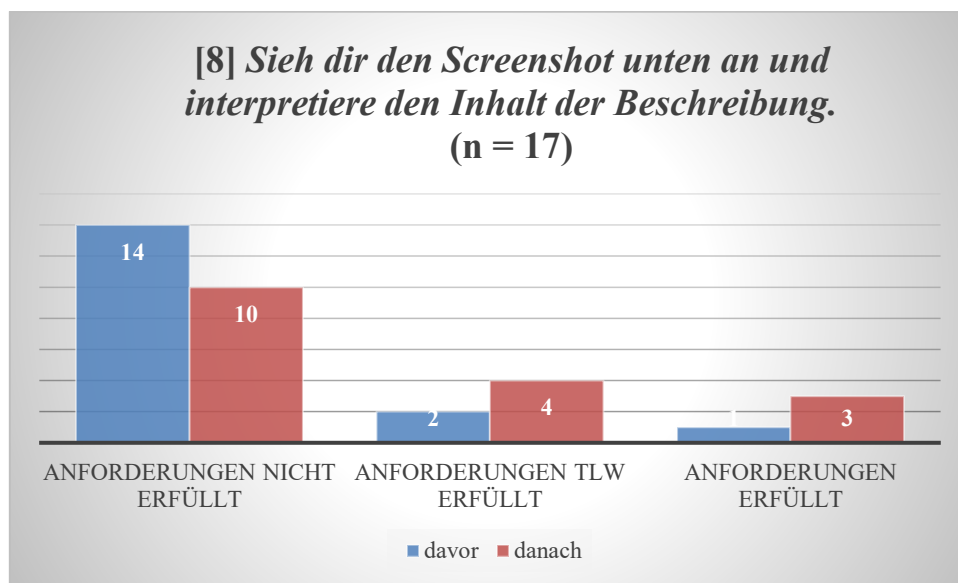


Abbildung 14: Codiert ausgewertete Antworten auf die Aufgabenstellung „*Sieh dir den Screenshot unten an und interpretiere den Inhalt der Beschreibung*“.

Im Vorher-Fragebogen waren die meisten Schüler:innen grundsätzlich mit der Gestaltung und dem Sprachduktus der Broschüre ohne Hintergrundwissen oder Recherchemöglichkeiten überfordert und sagten nur, dass der Text „schwer zu verstehen“ sei, was vor dem Treatment auch von den Ergebnissen untermauert wird. So ist mit vierzehn Personen der überwiegende Großteil der Lernenden nicht in der Lage, die rechtsextremistische Broschüre als solche einzuordnen und erkennen maximal die nicht näher erläuterte Kritik an bestehenden Verhältnissen („Es wird zum Kauf einer Publikation aufgerufen, die anscheinend Staatsgeheimnisse aufdecken soll“). Zwei Personen denken, dass es sich vermutlich um tendenziöse oder rechte Inhalte handelt („Der Text ist sehr einseitig und nicht neutral geschrieben“; „wahrscheinlich gehts wieder um die nazis“), womit zumindest die Intention richtig eingeordnet wurde. Lediglich eine Person (Schüler 7) erfüllt die Anforderungen komplett, indem elaboriert indem die Absicht der Verfasserorganisation („eine Wahlkampagne bzw. Initiative die sich Rechts äußert“) durchschaut sowie festgestellt wird, dass diese „am ersten Blick nicht klar zu sehen ist“. Besonders auffällig

ist bei der weitergehenden Analyse des Prä-Fragebogens auch, dass bei der Interpretation der Broschüre häufig nur die Aussagen im Screenshot im Wortlaut wiedergegeben wurden. So benutzen etwa Schülerin 4 die Äußerung „Eine Lücke im patriotischem Widerstand schließen“ oder Schüler 1 den Begriff „nationalistische[r] Widerstand“, ohne diese zu hinterfragen oder anderweitig kritisch einzuordnen, weshalb die Anforderung der Aufgabe zur Dekonstruktion des Materials häufig nicht erfüllt werden konnte.

Ein leicht anderes Bild zeichnet sich durch die Analyse des Post-Fragebogens. Während hier immer noch der Großteil der Schüler:innen (zehn Personen) mit der Fragestellung und dem Einordnen der Beschreibung überfordert war, zeigen sich nichtsdestotrotz leichte Verbesserungen in der Sach- und Methodenkompetenz. Von ursprünglich einer Person, welche die Broschüre und ihre Intention richtig einordnen sowie diese Leistung bestätigen kann, steigt die Zahl in der Kategorie *Anforderungen erfüllt* auf drei an. Diese können folgerichtig erkennen, dass es sich bei dabei um einen Text handelt, der „vorgibt, wissenschaftlich fundiert zu sein, aber tatsächlich nationalistische Ideen verbreitet“. Weitere vier Personen konnten die Anforderungen teilweise erfüllen, indem Fragmente der Intention richtig erkannt wurden („Aufruf zum Kauf rechter Literatur“; „Die sind rechts“), aber keine weitergehende Interpretation geliefert wurde. Zwei Personen haben darüber hinaus sogar erkannt, dass es sich bei der Initiative „Ein Prozent“ um eine rechtsextreme Gruppierung handelt („Ich vermute, dass 1% ein rechtsextremer Code ist“; „‘Ein Prozent‘ deutet auf Rechtsextremismus hin“), was direkt aus der Auseinandersetzung mit dem Treatment hervorgeht und eine Steigerung des deklarativen Wissens bzw. einen Transfer der Spielhandlung auf die reale Welt nahelegt, da der Code im Prä-Fragebogen noch keine Erwähnung findet.

Weiterhin sind jedoch jene Lösungen prävalent, welche den Text nicht einordnen können („immer noch keine Ahnung“), lediglich wortwörtliche Zitate bzw. Inhalte des Screenshots wiedergeben („Das deutsche Volk ist eine historische Notwendigkeit“; „deutschland hat eine bekannte vergangenheit“) oder sogar die Intention gänzlich missverstanden wird („Durch Fakten und Argumente soll sichergestellt werden, dass die sich radikalisierenden Leute mit Wissen verpflegt werden“). Gerade vor dem Hintergrund der postulierten Lernziele des Serious Games ist letzteres Ergebnis problematisch, da radikale und extremistische Narrative durch einen manipulativen Sprachduktus nach dem Treatment positiv gedeutet und deshalb an einer Stelle sogar im Sinne der Meinungsfreiheit („Man will mehr aufklären und für Meinungsfreiheit sorgen“) gedeutet werden.

Die Steigerung bei der Erfüllung von Kompetenzzielen betrifft damit zwar insgesamt fünf Personen (eine bleibt auf gleich hohem Niveau, eine fällt zurück), bei der absoluten Mehrheit der

Befragten (zehn bzw. 59 %) zeigt sich jedoch nach wie vor, dass die Anforderungen nicht erfüllt werden konnten. Folglich zeigt die Auswertung von [8], dass komplexe Zusammenhänge im Kontext von Radikalisierungsprozessen durch eloquentere und oft uneindeutige Wortwahl von den Schüler:innen weder vor noch nach dem Treatment mit *Hidden Codes* mehrheitlich nicht als extremistisch erkannt werden, da diese Leistung mit Dekonstruktionskompetenzen verbunden ist, die nicht innerhalb des kurzen Spielzeitraums erlernt werden können.

Da Item [9] in seiner Argumentation und durch die erwartete Transferleistung ein zumindest teilweises Erfüllen der Aufgabenstellung und damit Performanz der Methoden- und Urteilskompetenz durch das Erkennen der Broschüre als rechtsextrem erwartet, waren in der Prä-Untersuchung auch hier wieder einige Schüler:innen ratlos und verfassten keine Vorschläge, wie sie mit einer sich radikalisierenden Person im Freundeskreis umgehen würden. Auch hier ist die uneindeutige Wortwahl als Grund für die Verwirrung explizit aufgeführt („Ich wäre verwirrt, weil ich manche Wörter nicht kennen würde“).

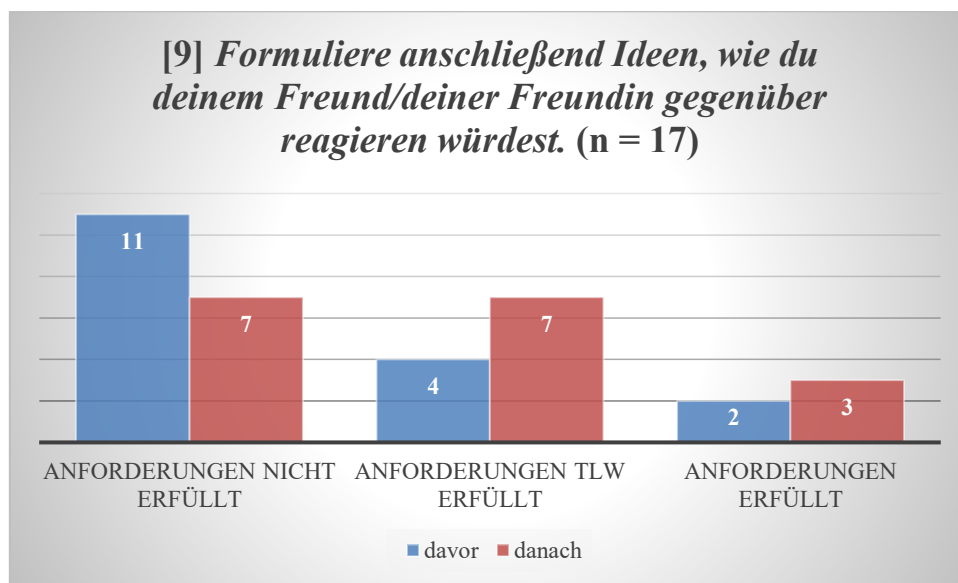


Abbildung 15: Codiert ausgewertete Antworten auf die Aufgabenstellung „Formuliere anschließend Ideen, wie du deinem Freund/deiner Freundin gegenüber reagieren würdest“.

Nach dem Treatment können nur wenige Proband:innen (7, 12, 16) konkrete Ideen zur Radikalisierungsprävention im Freundeskreis äußern, wobei auch hier Person 12 nur oberflächliche Handlungskompetenz demonstriert und die beiden verbliebenen Schüler bereits vor dem Treatment schlüssige Argumentationen liefern konnten. Jene Schüler 7 und 16 zählen dabei auch zu den Personen, die in Item [4] angegeben haben, sich stark für gesellschaftspolitische Themen zu interessieren und im Fall von Ersterem nach Item [3] auch starkes Interesse am Unterrichtsfach Geschichte und politische Bildung zu haben.

Von den zehn Teilnehmenden, bei denen die Antworten in Item [9] mindestens teilweise den Anforderungen entspricht, wurden die vorgeschlagenen Reaktionen ebenso codiert und in dem folgenden Kreisdiagramm (Abbildung 16) dargestellt.

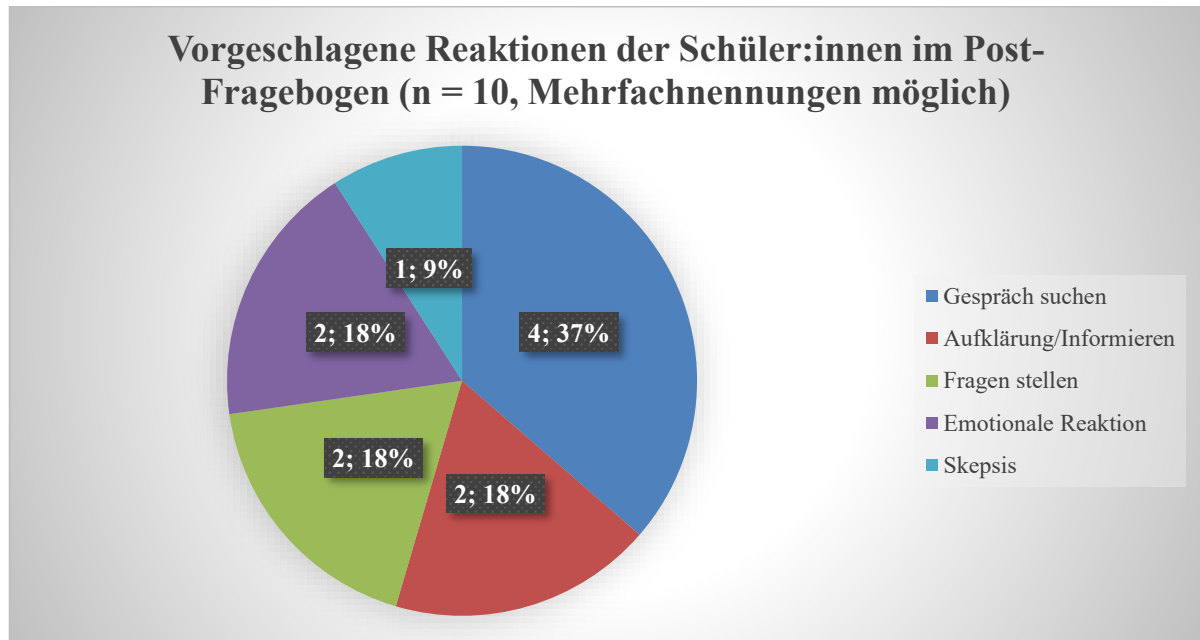


Abbildung 16: Codierte Auswertung der von den Schüler:innen vorgeschlagenen Reaktionen aus Item [7] im Post-Fragebogen.

Grundsätzlich zeigt sich bei der Analyse der Antworten, dass nur wenige Schüler:innen konkrete oder zielorientierte Interventionsmaßnahmen zur Radikalisierungsprävention kennen bzw. in dieser Situation zurate ziehen. Lediglich zwei Schüler:innen möchten gegenüber eine:r Freund:in mit möglichen negativen Auswirkungen informieren („aufklären über gefahren“; „Die Konsequenzen darlegen“) und die Falschinformationen mit dem Ziel aufklären, dass von der Ursprungsmeinung abgeschworen wird. Eine von diesen zwei Personen war bereits im Prä-Fragebogen dieser Ansicht und gab sehr detaillierte Lösungsvorschläge preis („Ihn in das Geschehen miteinbeziehen, um zu zeigen wie das ist“), bei der anderen konnte hingegen das Treatment einen positiven Effekt hervorrufen. Weitere vier Proband:innen möchten ein nicht weiter spezifiziertes Gespräch suchen („Ich würde mit ihr Mal reden, und fragen wieso sie zu dieser Stellung tendiert“), dessen Ausgang aber (ebenso wie die zwei Vorschläge, die sich unter der Kategorie *Fragen stellen* zusammenfassen lassen) offenbleibt und eher darauf abzielt, den nicht vollständig verstandenen Inhalt aus dem Screenshot in [6] einzuordnen („Ich würde fragen ob er versteht was das bedeutet. Und woher er das hat.“). Dennoch können sich diese Nachfragen so deuten lassen, im Sinne der politischen Handlungskompetenz gedeutet werden, obwohl die Anforderungen der Aufgabe nur teilweise erfüllt wurden. Auch unkonkret bleiben zwei Äußerungen, dass eine geschockte Reaktion angebracht wäre („Ich wäre schockiert, dass meine

Freundin sowas bekommt. Da es sehr rechts extrem ist.“) sowie der Vorschlag einer Person, in der Situation skeptisch gegenüber der:m Freund:in zu sein. Auch hier muss jedoch abschließend festgehalten, dass die Schwierigkeit des vorherigen, darauf aufbauenden Items sowie der vorliegenden Aufgabe vermutlich Einfluss auf die Ergebnisse hatte und das Item in diesem Sinne nicht ausreichend formuliert war, um den zu erhebenden Anforderungen an politischer Handlungskompetenz gerecht zu werden.

Grundsätzlich lässt sich also anhand dieser Ergebnisse darlegen, dass die Spielhandlung nur einen geringgradigen Einfluss auf die Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz zur Lösung des Problems hatte. Jedoch zeigen sich bereits geringfügige Verbesserungen, auf welchen in zukünftigen Settings aufgebaut werden kann. Dieser Umstand kann seinen Ursprung auch in einer fehlenden Reliabilität des Testitems [9] haben, da dieses einerseits stellenweise nicht unabhängig vom vorherigen Item [8] beantwortbar ist und andererseits die Aufgabenstellung nicht eindeutig genug formuliert war, was sich an nahezu allen Antworten implizit erkennen lässt.

Die Ergebnisse in Bezug auf Item [10], das sich mit den zugrundeliegenden Radikalisierungsprozessen auseinandersetzt, fallen eher gemischt aus. Diese sind der untenstehenden Abbildung 17 zu entnehmen.

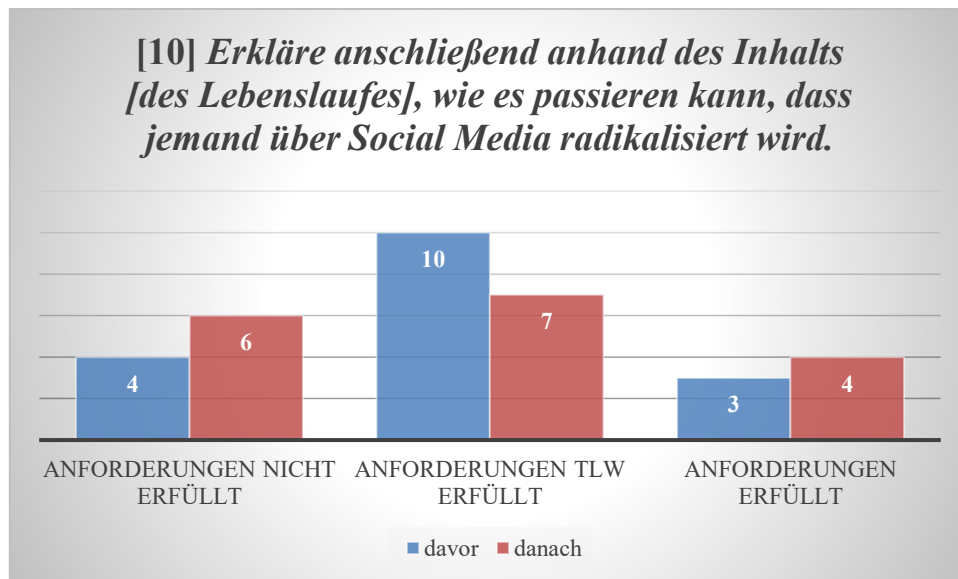


Abbildung 17: Codiert ausgewertete Antworten auf die Aufgabenstellung „Erkläre anschließend anhand des Inhalts [des Lebenslaufes], wie es passieren kann, dass jemand über Social Media radikalisiert wird.“

Auffällig ist, dass bei der Gruppe von drei Personen, welche mit ihren Antworten die *Anforderungen erfüllt*, bereits im Prä-Fragebogen Konzepte wie „Echokammer“ (Schüler 17) oder die Gefahr von Algorithmen (Schüler 15) bekannt sind und dies auch (mit Ausnahme einer Person, die ihre Leistung verbessern konnte) die gleichen Personen sind, die im Post-Fragen die

Anforderungen bereits erfüllen.

Mit zehn (davor) bzw. sieben (danach) erfüllt die überwiegende Mehrheit nur teilweise die Anforderungen an die zu zeigenden Kompetenzen der Aufgabe. Häufig werden Mechanismen der Radikalisierung zwar angesprochen, die Antworten bleiben aber häufig unkonkret und beziehen sich etwa lediglich auf die Leichtgläubigkeit Lukas', indem er nach den Worten von Schülerin 14 „durch die Nutzung von Social Media auf Verschwörungstheorien aufmerksam gemacht [wird]“ und im Umkehrschluss „das alles [glaubt]“, was wiederum jedoch die dargelegte Komplexität des Prozesses unterschlägt. Ein weiteres Beispiel bietet Schülerin 3, welche sowohl im Prä-Fragebogen („wenn [man] von radikalen Menschen beeinflusst wird“) als auch danach („Manche interessieren sich nicht für Politik und kennen sich nicht aus“) Theorien äußert, welche eher wenig mit Radikalisierungsprozessen auf Social Media zu tun haben und dadurch wiederum keine Steigerung der politischen Sach- oder einer Methodenkompetenz darlegen. Algorithmen werden z.B. von Schülerin 14 angesprochen, diese aber nicht weiter mit Extremismus oder radikalen Inhalten verknüpft. Im Vergleich zwischen den beiden Fragebögen finden sich in dieser Kategorie keine nennenswerten Unterschiede bei dem Antwortverhalten; nur wenige Proband:innen modifizieren ihre Argumentation nach dem Treatment, was den Schluss nahelegt, dass der intendierte Wissenstransfer in Bezug auf komplexere Konzepte nicht gelungen scheint.

Auffallend ist jedoch, dass die Anzahl der Antworten, welche die Anforderungen nicht erfüllen, nach dem Treatment von vier auf sechs ansteigen. Häufig werden hier nach einer Unwissenheit im Prä-Fragebogen („ich weiß es nicht“) die falschen Schlüsse gezogen, etwa indem impliziert wird, dass eine Radikalisierung durch eine nicht näher spezifizierte Ausgrenzung aufgrund einer divergenten Meinung stattfindet („ausgeschlossen werden, damit konfrontiert werden“; „Mobbing“). Schülerin 4 deutete sogar die Vermutung an, dass die Radikalisierung geschehen ist, weil „er über die Politik, Rassismus, Demokratie spricht und sich darüber äußert“. Diese Ansicht hat sich auch nach dem Treatment nicht verändert. Andere Aussagen bleiben wiederum selbst im Post-Fragebogen viel zu unkonkret („Anhand der Sachen die er postet“; „man wird manipuliert bis man auch in der Sache ist“), auch wenn hier je nach Beurteilungskriterium mit Berücksichtigung des Lernstandes und fehlendes Vokabular der Schüler:innen die Aufgabenstellung durchaus auch als erfüllt angesehen werden kann.

Ein eindeutiger Trend ist hier zusammenfassend jedoch kaum ablesbar. Relevant für die Interpretation ist dabei, dass das Treatment bei vielen Antworten zu keiner oder nur einer geringfügigen Änderung des Antwortverhaltens beitragen konnte. Allgemein fallen so viele Äußerungen im Post-Fragebogen kürzer und unpräziser aus, was die großen Schwankungen in den

Ergebnissen erklären kann. So merkt Schüler 7 an, dass er es „vorher ausführlicher geschrieben“ habe und keine weiteren Informationen anmerken möchte. Ebenso relevant ist, dass sich nach dem Treatment in den Erklärungen überproportional auf die Rolle von engen Beziehungen fokussiert wurde, da diese in der Narration von *Hidden Codes* durch die aufgebaute Freundschaft zwischen Emilia und Patricia einen wichtigen Stellenwert einnehmen. So merkt Schülerin 5 explizit „falsche Freunde“ an, „die einem manipulieren bei solchen Sachen mitzumachen“. Die Suche nach Orientierung über Peer-Gruppen nimmt zwar in der Adoleszenz einen wichtigen Stellenwert ein und muss beachtet werden, andere Aspekte werden dabei jedoch häufig nicht erläutert und der Bogen zu Radikalisierung auf Social Media gar nicht erst geschlagen („Über Freunde, Familie, Gesellschaft und so weiter“; „Er hat keinen guten Umfeld in der Zeit gehabt“). Begründet liegt dies vermutlich in der kurzen Auseinandersetzung mit dem Spiel, das erst in weiteren Episoden zusätzliche Facetten der Radikalisierung im Netz thematisiert und sich gleichzeitig durch die Narration einer spezifischen Geschichte um Emilia nicht ohne Weiteres dekontextualisieren lässt.

Während [6] und [7] also je nach behandeltem Code eine deutliche Steigerung des deklarativen Wissens, der Sachkompetenz, dem zweiten Lernziel von *Hidden Codes* und in gewisser Weise der Methodenkompetenz offenlegen, zeichnen die Items [8], [9] und [10] aus den höheren Anforderungsbereichen ein anderes Bild. Sobald komplexere Wissensrepräsentationen durch Transfer- oder Reflexionsleistungen zu erbringen sind, wird der begrenzte Rahmen dieser Untersuchung offenkundig, welcher auch gleichzeitig die Grenzen der impliziten Kompetenzsteigerung aufzeigt. Auch in Bezug auf die Lernziele von *Hidden Codes* kann damit im begrenzten Rahmen der Untersuchung in erster Linie lediglich jenes zum Erkennen von extremen Codes als erfüllt betrachtet werden, da die Themen der spezifischen Nutzung von Social Media durch radikale Gruppen und Handlungsanweisungen für Radikalisierung im Umkreis zu komplex sind, um sie ohne zusätzliche Didaktisierung innerhalb einer Episode bzw. Schulstunde zu adressieren. Grundsätzlich lässt sich dabei auch nicht eindeutig ablesen, dass Vorerfahrungen und Interesse am Schulfach Geschichte und politische Bildung bzw. gesellschaftspolitischen Themen oder der Konsum von digitalen Spielen einen Einfluss auf den tatsächlichen Kompetenzerwerb haben. Nichtsdestotrotz zeigen sich leicht positive Trends im Antwortverhalten, auf denen man in weiteren didaktischen Settings aufbauen kann.

7.4. Items zur Bewertung der Spielerfahrung

Zur eingehenden Beantwortung der zweiten Forschungsfrage zur Bewertung des Kompetenzerwerbs durch die Schüler:innen werden im Folgenden diejenigen Antworten auf die Items analysiert, die sich mit der Spielerfahrung auseinandersetzen und dabei einen Fokus auf die Bereiche Realismus [12], Lernerfolg [13] sowie etwaige Verbesserungsvorschläge [14] legen. Item [11] besitzt für die Auswertung keine Relevanz, da alle 17 Proband:innen die erste Episode des Spieles in der vorgegebenen Zeit beenden konnten.

In Bezug auf die Frage nach dem Realismus der Spielnarrative wurden die Volltext-Antworten der Lernenden einerseits in drei Kategorien codiert („Nicht realistisch“, „Geringfügig realistisch“ sowie „Sehr realistisch“), welche in Abbildung 18 zu sehen sind; wobei im weiteren Verlauf der Analyse auch auf die Begründungen der Lernenden genauer eingegangen werden soll.

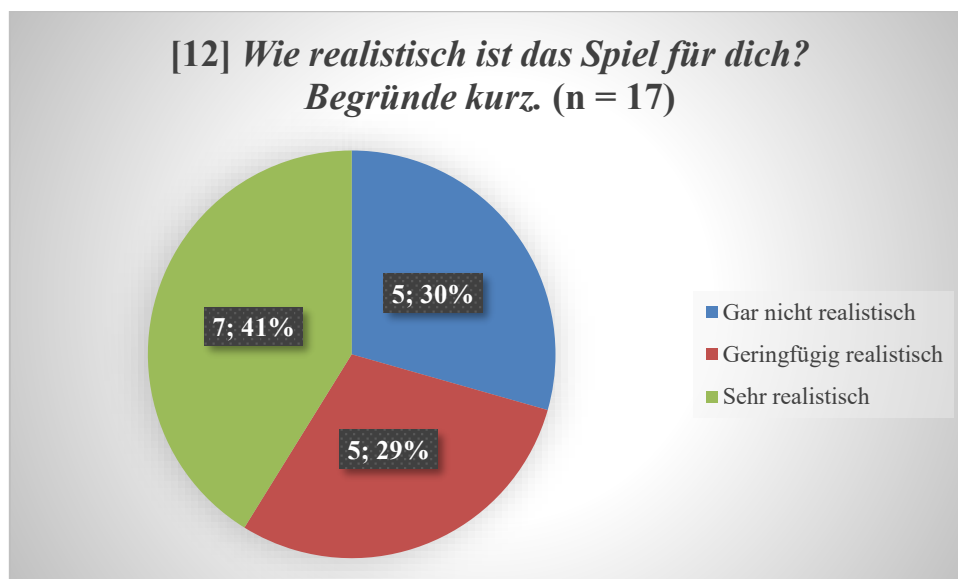


Abbildung 18: Codiert ausgewertete Antworten auf die Fragestellung „Wie realistisch ist das Spiel für dich? Begründe kurz.“

Die codierten Ergebnisse zeigen ein eher gemischtes Bild, bei dem der Grad des Realismus und die Nachvollziehbarkeit der Ludonarration nicht eindeutig benannt werden kann. Während so sieben Personen die Darstellung für sehr realistisch halten, sehen fünf nur einen geringgraden Realismus und weitere fünf sogar gar keinen Realismus.

Jene sieben Lernende, welche die Darstellung und Narration als realistisch erleben, bemerken besonders die Allgegenwärtigkeit des geschilderten Problems zu jugendlicher Radikalisierung, was dabei von fünf dieser sieben Lernenden explizit hervorgehoben wird. Der Transfer zu realen Problemen und der eigenen Lebenswelt wird direkt von diesen Schüler:innen hergestellt,

die etwa bemerken, dass „sowas auch in echt passieren kann“ (bzw. „das sehr oft passieren kann zum Beispiel in einer Klassengruppe“) und weil „in [...] der heutigen Welt viele auf Social Media sind und solche Videos wie im Spiel sehen“. Ebenso wird die Gestaltung in Form der Applikation eines sozialen Mediums („Die Social Media Plattform ist realistisch gestaltet“) und durch die Möglichkeit der direkten Interaktion („wegen diesen Chats“).

Gar nicht realistisch wird das Spiel hingegen von fünf Proband:innen neben Gründen wie Langeweile¹²³ („Gar nicht. Es ist irgendwie langweilig“) oder einer zu übertrieben empfundenen Darstellung vor allem dann eingeschätzt, wenn die betreffende Person die Meinung vertritt, dass die Radikalisierung zu eklatant sei, um diese nicht zu durchschauen. So führen drei Personen explizit an, dass die Radikalisierung zu offensichtlich sei („Ich denk nicht das eine so offensichtliche Radikalisierung nicht entdeckt und entlarvt wird!“), „Patricia war von anfang an auffällig“) und die Immersion durch die Narration um Emilias Leugnen von Patricias Zugehörigkeit zu rechtsextremen Gruppierungen gebrochen wird („Nicht wirklich realistisch, weil [...] sie nicht checkt das ihre Freundin radikal ist“).

Diejenigen Antworten, die dem digitalen Spiel einen geringfügigen Realismus attestieren, bemängeln vor allem eher die Ausdrucksweise der Charaktere („kein Mensch würde so schreiben“) und fehlende Selbstwirksamkeit und Involvierung durch nicht nachvollziehbare Antwortmöglichkeiten („manche Antwortmöglichkeiten haben nichtmal Sinn ergeben“), was auch den Grad der erlernten Kompetenzen negativ beeinflusst. Obwohl die Gestaltung der App in Kooperation mit Jugendlichen stattfand, zeigt sich also, wie schwierig es ist, eine Lernumgebung für große Gruppen inhaltlich ansprechend zu entwickeln, was auch die Notwendigkeit von Differenzierungsarbeit im schulischen Kontext hervorhebt. Gleichwohl lassen sich jedoch auch Probleme in der Validität des Items verorten, welche Kriterien für den Realismus nicht eindeutig kennzeichnen.

Zusammenfassend bleiben die Antworten auf die Frage des erlebten Realismus übergreifend in der Klasse eher uneindeutig, wobei eine relative Mehrheit der Lernenden die Narration und Gestaltung des Spiels durch die Allgegenwärtigkeit des Themas als realistisch einschätzt. Ob ein Transferprozess von Spielhandlung auf die Realität im Sinne von Fritz stattfinden konnte, kann jedoch abschließend nicht eindeutig gesagt werden. Auch der Aspekt der positiven Aktivierung durch Spielen kann so nicht zweifelsfrei erkannt werden.

¹²³ Eine Erklärung, inwiefern Langeweile sich negativ auf ein Realismusempfinden auswirkt, gibt die Person nicht.

Das nächste Diagramm beschäftigt sich mit der Frage nach der Selbsteinschätzung zum Lernerfolg bzw. Kompetenzerwerb. Wie auch bei der Analyse des vorherigen Items werden die Antworten zunächst zu dualen Antworten („Ja“ und „Nein“) zusammengefasst und im weiteren Verlauf näher analysiert.

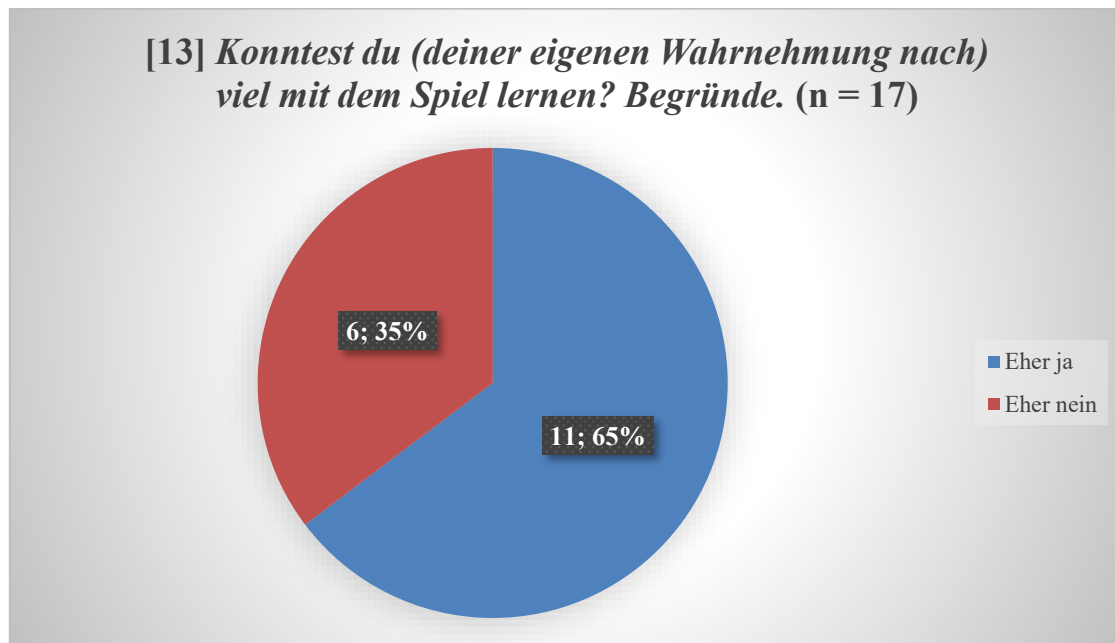


Abbildung 19: Codiert ausgewertete Antworten auf die Fragestellung „Konntest du (deiner eigenen Wahrnehmung nach) viel mit dem Spiel lernen? Begründe.“

Mit Fokus auf Item [13] geben elf von insgesamt 17 Schüler:innen an, dass sie ihrer eigenen Wahrnehmung nach einen Lernerfolg verzeichnen konnten; umgekehrt sagen jedoch sechs Personen, dass nicht viel oder gar kein Mehrwert in der Auseinandersetzung mit *Hidden Codes* registriert wurde. Grundsätzlich bewerten damit aber 65 % bzw. rund zwei Drittel die Spielerfahrung als positiv für den Kompetenzerwerb. Das ist insofern interessant, da die Spielhandlung nicht zusätzlich didaktisiert, aufgearbeitet oder in ein größeres Lernarrangement eingebettet wurde und bereits jetzt schon in den Augen der Mehrheit der Schüler:innen einen Mehrwert darstellt, der sich aus der Präsentation des Spieles ergibt. Die Begründungen für diesen wahrgenommenen Kompetenzerwerb sind in der folgenden Abbildung 20 in Form eines Kreisdiagramms illustriert:

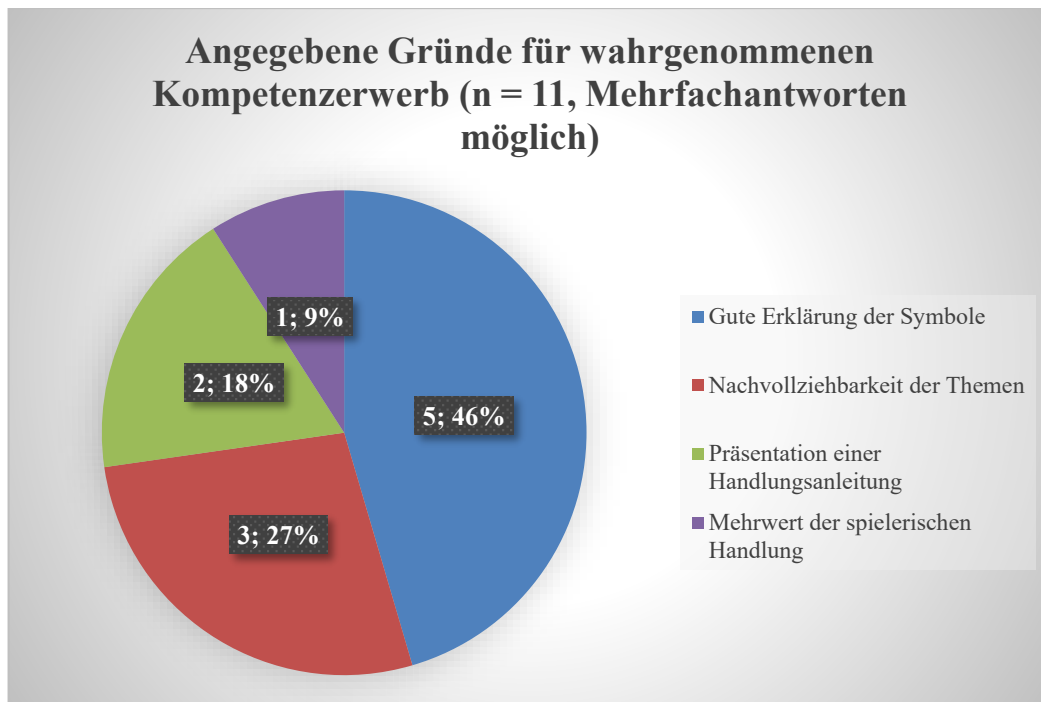


Abbildung 20: Codierte, von den Lernenden in Item [11] gegebene Gründe, warum *Hidden Codes* zum Kompetenzerwerb beitragen konnte.

Von den elf Personen, welche angeben, viel durch das Spielen mit *Hidden Codes* gelernt zu haben, wird von fünf Personen die direkte Erklärung von und eine Auseinandersetzung mit rechtsextremen Symbolen gelobt, welche zuvor noch nicht bekannt waren („ich wusste ein paar Symbole nicht“; „weil die [Charaktere] mir die Symbole erklärt haben“). Problematisch für einen übergreifenden Kompetenzerwerb bleibt an dieser Stelle, dass das erworbene Wissen sich hier häufig eher auf einzelne und konkrete Formen von deklarativem Wissen („am meisten konnte ich mir diese Zahlen merken“; „Ich konnte [...] lernen, [...] dass die Zahl 18 auch als rechtsextrem wahrzunehmen ist“) fokussieren und damit nur das zweite Lernziel von *Hidden Codes* angesprochen wird; strukturelle Radikalisierungsprozesse, Handlungskompetenz und ein Transfer auf die Realität werden zumindest in der Selbsteinschätzung größtenteils außer Acht gelassen, was jedoch auch ein ausgebildetes metakognitives Wissen voraussetzt. Ebenso wurden im Item keine näheren Kriterien bezüglich Kompetenzgewinn festgelegt, was zu diesen Ergebnissen beiträgt.

Von drei Personen wird weiterhin vor allem die besonders nachvollziehbare Präsentation von Radikalisierungsstrukturen und -abläufen durch die Narration des Spieles gelobt („Ja, da es realistisch umgesetzt wurde“), bei der in erster Linie das Aufgreifen davon, „wie man erkennen kann wenn jemand radikal ist“ bzw. „wie eine Radikalisierung stattfindet“ für wichtig befunden wurde. Im Fokus steht hier also der Erwerb von verschiedenen Wissensrepräsentationen (vor allem deklaratives und auch konzeptionelles Wissen) durch nachvollziehbare Erklärungen von

Seiten der Spielenarration, welche in einen lebensweltnahen Kontext eingebettet wurde.

Weitere zwei Personen erwähnen, dass sie durch das Spiel und dessen narrative Präsentation politische Handlungskompetenz und Anleitungen zum Umgang mit radikalen Tendenzen im eigenen Umfeld erworben haben („ich [weiß] jetzt zumindest was ich in so einer Situation tun kann und wie ich am besten handeln sollte“; „was man dagegen tun kann“). Auch hier werden ein direkter Lebensweltbezug und der Transfer der abgebildeten Handlungen auf die Realität von den Schüler:innen angesprochen, auch wenn dessen Erfolg nicht zweifelsohne nachweisbar ist.

Lediglich Schülerin 4 gab an, dass die Spielhandlung für sich („weil man spielerisch viel mehr mitnimmt“) und dadurch erlebte Selbstwirksamkeit diejenigen entscheidenden Punkte darstellen, warum mithilfe der App Kompetenzlernen wahrgenommen werden konnte. Die betreffende Schülerin merkt weiterhin an, dass eine aktive Auseinandersetzung mit den Materialien und implizit der Feedback-Loop des digitalen Spiels ansprechender ist „als es nur mündlich zu erklären“, womit hier entscheidende Pfeiler des DGBL angesprochen und für positiv befunden werden. Interessanterweise gibt eben jene Schülerin in Item [5] des Prä-Fragebogens an, in ihrer Freizeit nie digitale Spiele zu konsumieren, weshalb diese Erkenntnis umso aufschlussreicher erscheint. Die anderen beiden „Nichtspielerinnen“ bewerten den Lernerfolg einmal positiv, einmal negativ – grundsätzlich lässt sich hier also feststellen, dass wahrgenommenes Kompetenzlernen durch digitale Spiele und die Offenheit für die Auseinandersetzung mit dieser Methode, sondern durch die vermittelnde Agency in Kombination mit relevanten Lerninhalten auch diejenigen Personen abholt, welche kaum Berührungspunkte mit der Form des Mediums haben. Auffallend ist gleichwohl auch, dass alle Schüler:innen, welche in [5] angaben, in ihrer Freizeit nahezu täglich digitale Spiele zu konsumieren (5, 7, 8, 13), die Spieleerfahrung individuell als gewinnbringend bewerten und dabei in zwei Wortmeldungen das gelungene Modellieren des Ablaufs und von Maßnahmen gegen Radikalisierung im Internet ansprechen.

Auf der anderen Seite geben von den sechs Personen, die eher das Ausbleiben eines Kompetenzerwerbes wahrgenommen haben, drei (2, 16 und 17) an, bereits ausreichend Vorwissen über das Thema besessen zu haben („ich weiß schon viel über das Thema“) und deshalb keine neuen Impulse sammeln konnten. So wird hier kritisiert, dass „das meiste im 1. Kapitel selbstverständlich [ist]“ – Offen bleibt leider, was damit konkret gemeint ist und ob die Schüler:innen zu dieser Meinung kommen, da sie sich wiederholt vermehrt auf deklaratives Wissen zu den Codes fokussieren, aber beispielsweise die Handlungs- oder Methodenkompetenz beim Erkennen von rechter Radikalisierung ausblenden. Im Gegensatz zu Schüler 17, welcher tatsächlich viele Items bereits in der Prä-Studie zufriedenstellend beantworten konnte, widerspricht sich

bei 2 und 16 gleichzeitig auch die Selbstwahrnehmung und die Antworten im Fragebogen – so konnten bei 16 der Großteil der Codes in [7] und bei beiden Personen die propagandistische Broschüre der Bewegung „1%“ aus [8] nicht richtig in die Sphäre des Rechtsextremismus eingeordnet werden. Richtig bleibt hier jedoch die Selbsteinschätzung, dass das Treatment keinen wesentlichen Effekt auf die Ausprägung der Kompetenzen haben konnte, da das Antwortverhalten von 2 und 16 bei den genannten Items keinen Unterschied zwischen Prä- und Post-Fragebogen zeigt.

Neben einer weiteren Person, welcher die Vorgehensweise der Charaktere missfiel und dadurch an der Immersion gehindert wurde („man sollte schon bei ersten Zeichen drüber sprechen mit derjenigen“) geben noch zwei weitere Lernende an, zu wenig Interaktionsmöglichkeiten gehabt zu haben, um selbstwirksam lernen zu können („weil man irgendwann nur mehr die möglichen Antworten gedrückt hat“; „es waren größtenteils einfach nur Chats die man liest“). Diese Äußerungen sind besonders interessant, da sie die eigene (fehlende) Agency in den Vordergrund stellen und durch die mangelhaft empfundene Spielhandlung das Kernproblem des Transfermodells nach Fritz thematisieren.

Grundsätzlich ist der Großteil der Personen also mit dem Kompetenzerwerb durch das Spielen zufrieden, wobei dieser oft einseitig ist und (am Beispiel der tatsächlichen Antworten) nicht das komplette Kompetenzmodell der politischen Bildung reflektiert. Ein wesentlicher Punkt stellt bei dieser Befragung auch der Grad an vorhandenem metakognitivem Wissen dar, das unterschiedlich ausgeprägt ist und daher zu unterschiedlichen Einschätzungen führt.

Abschließend wurden die untersuchten Lernenden in [14] bezüglich persönlicher Vorschläge befragt, wie man die Spielerfahrung und das Kompetenzzernen weiter verbessern könnte. Die Antworten zeigen hier kein eindeutiges Bild und sind in der folgenden Abbildung 21 codiert entnehmbar:

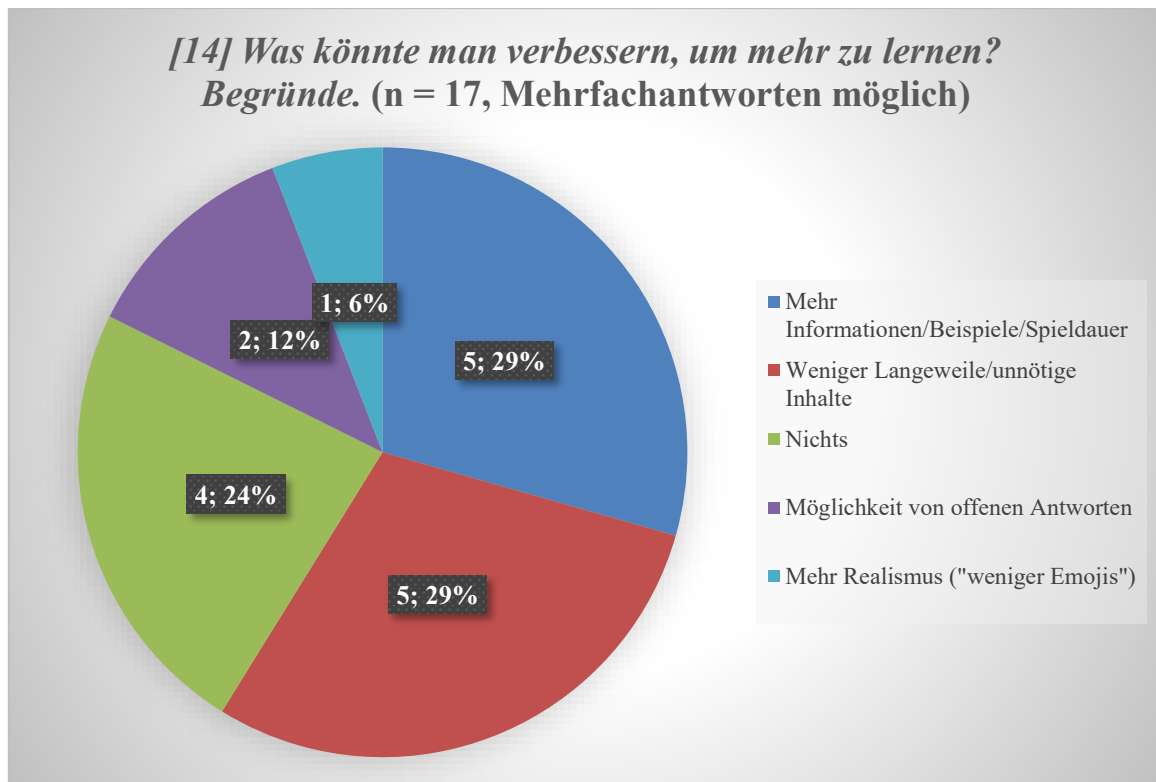


Abbildung 21: Codiert ausgewertete Antworten auf die Fragestellung „Was könnte man verbessern, um mehr zu lernen? Begründe.“

Von den insgesamt 17 befragten Schüler:innen geben so vier an, ad hoc keine Verbesserungsvorschläge für das Lernen mit *Hidden Codes* zu haben und mit der Art des Lernens zufrieden zu sein („Es hat eigentlich alles super gepasst“). Weitere fünf Schüler:innen hätten sich mehr Informationen und zusätzliche Beispiele in Bezug auf weitere Wissensrepräsentationen erhofft („noch mehr Infos über Neonazis geben“), die nach der Meinung von Schülerin 6 auch vor der eigentlichen Spielephase illustriert hätten werden sollen. Jene Äußerungen werden auch in zwei Wortmeldungen in Verbindung mit der Bitte nach einer höheren Spieldauer angesprochen („Längeres Spiel“). Dieses Anliegen zeigt einerseits, dass sich die Befragten auch weitergehend mit der Thematik der Online-Radikalisierung auseinandersetzen möchten und die Einbettung in ein breiteres Lernarrangement befürworten, fokussieren sich allerdings weiterhin wieder eher auf dem Erwerb von Sachkompetenz („Bevor man das Spiel beginnt, sollten einpaar allgemein Infos zu dem Thema geben“). Interessant wäre eine weitere Befragung der betreffenden Schüler:innen, wenn alle Episoden von *Hidden Codes* beendet und die Thematiken umfassend bearbeitet wurden, was im Rahmen dieser begrenzten Untersuchung jedoch nicht möglich war.

Aufschlussreich sind ebenso die Wortmeldungen von fünf Lernenden, welche sich unter der Kategorie *weniger Langeweile und unnötige Inhalte* zusammenfassen lassen. Das Kontextualisieren bzw. Erkennen der Radikalisierungsspirale und die Einbettung in eine

lebensweltorientierte, simulierte Social Media-Umgebung wird so etwa von Schülerin 14 negativ erwähnt, da „gewisse Inhalte oder Chats einfach unnötig sind und keinen lerneffekt haben“. Auch Schüler 17 „wusste [...] immer sofort was passieren wird es gab kaum Spannung“ – Diese Schüler:innen erwarten vom Lernen mit digitalen Spielen demnach eine Form des Unterhaltungsmediums mit Spannungsbogen, welche jedoch von Serious Games je nach Prämisse nicht geboten werden kann und den schwierigen Spagat zwischen Unterhaltungs- und Lernhandlung aufzeigt, der nicht für alle Lernenden gelingt, aber die Erwartungen an Immersion aufzeigt, welche auch die Stärke von digitalen Spielen darstellt.

„Dass man selber antworten muss und es keine vorgegebenen antworten gibt“ war der primäre Verbesserungsvorschlag von zwei Schüler:innen, welche die vom Spiel vorgeschriebenen Antwort- und Fragemöglichkeiten als störend empfunden haben, da sie nicht zu der eigenen Idee einer Reaktion passen und damit die eigene Agency behindern würden. Dies ist jedoch rein durch die damit verbundenen zusätzlich nötigen Ressourcen im Entwicklungsteam schwer umsetzbar, da *Hidden Codes* bereits einen komplexen Handlungsverlauf aufweist, der je nach getätigten Antwortentscheidungen andere Enden und Spielverläufe nehmen kann. Ebenso bleibt fraglich, ob die individuellen Antworten der Schüler:innen den Handlungsverlauf ähnlich vorantreiben können wie vorgefertigte Reaktionen. In dieser Hinsicht bleibt abzuwarten, ob das zukünftige Einbinden von generativer künstlicher Intelligenz in digitale Lernspiele die Handlungs- und Subjektorientierung und damit die Urteils- und vor allem Handlungskompetenz steigern kann.

Zusätzlich kritisierte Schüler 15 die häufige Verwendung von Emojis durch die Charaktere, welche persönlich nicht als realistisch wahrgenommen wird und dadurch das Immersionserleben störte.

Weiterhin ist erwähnenswert, dass sowohl Schüler:innen, welche laut Item [5] in der Freizeit selten bis gar nicht in Kontakt mit digitalen Spielen kommen als auch solche, bei denen dies mehrmals pro Woche oder täglich der Fall ist, eine elaborierte Meinung zum Spielprinzip (siehe Schülerin 14, welche nur einmal pro Monat oder seltener digitale Spiele spielt) äußern. Gleichzeitig zeigen diese Beobachtungen eine niedrige Einstiegshürde bei der Auseinandersetzung mit *Hidden Codes*, welche durch die lebensweltnahe Gestaltung der App erreicht wird und damit unabhängig der Vorerfahrung mit digitalen Spielen funktioniert.

In jedem Fall dokumentieren die Ergebnisse der vorangegangenen Items zum Spielerlebnis, dass die meisten Schüler:innen zwar mit dem Lernen durch *Hidden Codes* grundsätzlich zufrieden sind, Lehr- und Lernziele jedoch in jedem Fall transparent erklärt und aufgearbeitet werden müssen, um ein erfolgreiches Kompetenzlernen zu gewährleisten. Lernende sind sich ebenso

implizit bewusst, dass Spielhandlungen immer kontextualisiert im Sinne des Transfers in weitere Lernkontexte eingebettet sein sollen und nicht isoliert erfolgen können. Deshalb ist es umso wichtiger, die Schüler:innen im Sinne der lerntheoretischen Grundlagen nach Fritz und McCall als aktive Lernende zu verstehen, welche auch selbst Reflexionstätigkeiten zeigen. In diesem Sinne illustriert die Untersuchung, wie wichtig eine Einbettung von digitalen Spielen in didaktische Rahmenhandlungen mit diversifizierten Methoden und damit verbundenen Kompetenzzielen ist, um politisches Lernen mit digitalen Spielen effektiv zu machen.

7.5. Limitationen der Untersuchung

Eine besondere Herausforderung der Untersuchung stellte der kurze Zeitraum dar, der zwischen Treatment und dem Post-Fragebogen bestand. Da Lernen, wie angesprochen, als langfristige Änderung des Verhaltens definiert wird, fehlen hier Informationen, welche die Beständigkeit des Lernerfolges über rezente Erinnerungseffekte durch die Exposition mit dem Material hinaus kontrollieren können. Ebenso handelte es sich bei dem Großteil der Proband:innen um Personen, welche nahezu alle mindestens eher am Schulfach Geschichte und politische Bildung sowie gesellschaftspolitischen Themen im Allgemeinen Interesse haben – ist diese Ausgangslage anders, zeigt sich womöglich ein geändertes Bild im Rahmen der Auswertung. In dieser Hinsicht sei auch die kleine Stichprobe von 17 Personen ohne Kontrollgruppe erwähnt, welche die Forschungsfragen in dieser Form nicht repräsentativ beantworten kann.

Gleichzeitig soll auch nicht unerwähnt bleiben, dass eine Untersuchung in einer heterogenen, realen Klasse unausweichlich auf Hindernisse und Grenzen stößt. So wurde ein wesentlicher Teil der Auswertung der Fragebögen mit Antworten der Schüler:innen durchgeführt, die in ihrer Länge und Ausführlichkeit nicht dem Minimum entsprechen, das die jeweils angegebenen Operatoren der verschiedenen Anforderungsbereiche der Geschichts- und Politikdidaktik verlangen. Dies kann einerseits über das Beantworten des Fragebogens über das Smartphone mit Google Forms erklärt werden, da Endgerät und Plattform nicht zum Schreiben von langen Äußerungen einladen, andererseits auf den außerordentlichen Status der Unterrichtsstunde zurückzuführen sein, bei dem die Schüler:innen außerhalb ihres gewohnten Lernumfeldes agiert haben und zur Vergleichbarkeit der Antworten viele Fragen doppelt beantworten mussten. Ebenso wurde auf eine Hilfestellung von Seiten der Lehrperson oder des Untersuchungsleiters verzichtet, um eine bessere Reliabilität des Tests zu gewährleisten; das Lernen geschah also rein implizit und im linearen Rahmen der Narration. Dies hatte jedoch zur Folge, dass die Schüler:innen Aufgabenstellungen sowie die gewählten Operatoren in den Fragestellungen hinsichtlich

zu zeigender Länge und Leistung nicht adäquat einordnen konnten und häufig nur antworteten, dass sie nicht wissen, was von ihnen erwartet werde. Im Unterricht war gleichzeitig der Amoklauf von Graz am BORG Dreierschützengasse vom 10. Juni 2025 – einen Tag vor Durchführung der Untersuchung – ein präsentes Gesprächsthema, das bei einigen Jugendlichen für Verunsicherung sorgte und das situative Interesse für das Thema sowie damit die Ergebnisse beeinflusst haben könnte.

Zuletzt soll an dieser Stelle noch einmal erwähnt werden, dass die Erhebung und Auswertung aufgrund von besserer Reliabilität auf einem Treatment beruht, das keine zusätzliche Didaktisierung durch die Lehrperson beinhaltet. In diesem Sinne bieten sich einige Chancen im Unterricht, näher auf die Bedürfnisse und Fragen der Schüler:innen einzugehen, die Spielhandlungen (wie etwa nach McCall) innerhalb von anderweitigen Lernsettings einzubetten oder zusätzliche Aufgaben in den Spielephasen zur Verfügung zu stellen, welche explizit kompetenzorientiertes Lernen begünstigen. Die App wurde dahingehend auch als Tool für Lehrkräfte entwickelt, das anhand von Schulungen kontextualisiert werden soll. Die Bildungsstätte Anne Frank erkennt diese Komplexität des DGBL weiterhin an, indem interessierte Lehrpersonen an Workshops teilnehmen oder ein Manual erhalten können, das neben Erklärungen zu wichtigen Begriffen auch weitergehende Arbeitsmaterialien zur Vertiefung der Themen bereithält.¹²⁴

8. Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend ist damit im Rahmen dieser Untersuchung die Möglichkeit, mit der ersten Episode von *Hidden Codes* ohne weitere Didaktisierung den Kanon der politischen Kompetenzen zu vermitteln, als begrenzt einzuordnen, auch wenn sich aus den Ergebnissen eine Vielzahl von Chancen ergeben. Vor allem deklaratives Wissen und Sachkompetenz zu den extremistischen Symbolen und in geringerem Maße auch die Methodenkompetenz kann bereits ohne eine zusätzliche Didaktisierung von Seiten der Lehrperson selbstwirksam und problemorientiert vermittelt werden, da hier im Rahmen des Spielens die größte Agency vorhanden ist, während jedoch andere Aspekte innerhalb der ersten Episode eher beiläufig erwähnt werden und deshalb weiterer didaktischer Einbettung bedürfen. Hier ist insbesondere die Rolle der verantwortlichen Lehrpersonen hervorzuheben, welche durch abwechslungsreich gestaltete Lehrarrangements differenziert auf die Bedürfnisse der Schüler:innen eingehen können. Gerade im Sinne der Urteils- und Handlungskompetenz, welchen innerhalb von selbstwirksamen Spielsettings eine wichtige Rolle zukommen kann, offenbaren sich hierbei viele Möglichkeiten, die sich im

¹²⁴ Bildungsstätte Anne Frank, *Hidden Codes*.

Rahmen des Game Based Learning umsetzen lassen, sofern die erlebten Situationen und individuellen Erfahrungen noch durch weitere (de)konstruierende Methoden vorbereitet, begleitet und abgeschlossen werden, um so alle Aspekte des politischen Kompetenzmodelles nach Krammer anzusprechen und dem Ziel mündiger Bürger:innen näherzukommen.

Bezüglich der zweiten Forschungsfrage lässt sich subsumieren, dass ein Großteil der Proband:innen (65 %) die Auseinandersetzung mit *Hidden Codes* durchaus gewinnbringend einschätzt, auch wenn eine längere Spieldauer erwartet wurde. Dies betrifft insbesondere auch diejenigen Lernenden, welche in ihrer Freizeit wenig Kontakt mit digitalen Spielen haben. Allerdings werden auch von einer nicht zu vernachlässigenden Minderheit der Schüler:innen einige Aspekte kritisiert, welche zwar dem aktuellen Forschungsstand zum Lernen mit digitalen Spielen entsprechen (z.B. Lebensweltbezug durch Narration), aber von Schüler:innen als „unnötig“ und nicht realitätsgetreu empfunden werden. Die App weist eine niedrige Einstiegshürde auf und Schüler:innen können diese unabhängig von dem persönlichen Konsumverhalten von digitalen Spielen nutzen, allerdings wurde insbesondere deutlich, dass die Lernenden wenig Erfahrung mit *spielendem* Lernen an sich haben – was insbesondere durch den Umstand deutlich wird, dass eine relative Mehrheit der Klasse vor allem Aspekte traditioneller Wissensvermittlung (z.B. Top-Down-Erklärungen) mit einem Fokus auf Sachkompetenz und deklaratives Wissen lobt, statt auf die besonderen Merkmale des DGBL einzugehen. Hierbei scheint eine intensiverte Auseinandersetzung mit dem Spiel selbst, aber auch dem Lernen mit digitalen Spielen im Allgemeinen sowie eine transparente Erklärung von Lehr- und Lehrzielen im Sinne des gängigen Kompetenzmodelles im Unterricht zielführend, da sich die Klasse so den eigenen Anforderungen bewusst wird, was den Kompetenzerwerb wiederum gewinnbringend unterstützen und im Umkehrschluss auch in der Untersuchung wenig gezeigtes prozedurales und konzeptionelles Wissen zum Lernen mit Spielen von den Lernenden erworben werden kann.

Aufgrund der bereits erwähnten Limitationen wäre eine Fortsetzung der Untersuchung interessant, wenn die weiteren Episoden von *Hidden Codes* noch bespielt werden oder die Schüler:innen eine moderat längere Zeit nach dem Treatment befragt werden, um die Kontinuität eines möglichen Kompetenzerwerbs zu prüfen. Ebenso ist festzuhalten, dass die Kontextualisierung der im Spiel erlebten Thematik durch weitere dekonstruierende, einleitende oder folgende Arbeitsaufträge eine große Chance für den Unterricht bietet, was im Sinne eines standardisierten Erhebungsverfahrens inklusive Beseitigung von Störfaktoren in diesem Kontext jedoch nicht gewährleistet werden kann, Schüler:innen aber beim Kompetenzerwerb unterstützt und hilft, die Wissensrepräsentationen adäquat einzuordnen. In jedem Fall bietet das Game Based

Learning – mit *Hidden Codes*, aber auch anderen verwandten Serious Games – in der Domäne der politischen Bildung eine Reihe von Chancen, welche durch eine langfristige und konzeptuell durchdachte Implementierung in alltägliche Lehrarrangements wahrgenommen werden können.

9. Literaturverzeichnis

- Christiane *Bertram*, Wolfgang *Wagner*, Elisabeth *Schaser*, Historische Kompetenzen mit offenen Antwortformaten messen – Eine Studie auf Basis der „Sechser-Matrix“ des FUER-Modells. In: Monika *Waldis*, Béatrice *Ziegler* (Hg.), Forschungswerkstatt Geschichtsdidaktik 13. Beiträge zur Tagung „geschichtsdidaktik empirisch 13“ (Geschichtsdidaktik heute 7, Bern 2015), 165-180.
- Bildungsstätte Anne Frank*, „Hidden Codes“ – Digitales Lernspiel zur Radikalisierungsprävention, online unter <https://www.bs-anne-frank.de/ueber-uns/projekte/hidden-codes-digitales-lernspiel-zur-radikalisierungspraevention> (17.03.2025).
- Bildungsstätte Anne Frank*, Hidden Codes, online unter <https://game.hidden-codes.de/> (17.03.2025).
- Edmund *Brandner*, FP-Gemeinderat: Hitlergruß-Code als Autokennzeichen. In: OÖNachrichten (22. Dezember 2015), online unter <https://www.nachrichten.at/oberoesterreich/salzkammergut/FP-Gemeinderat-Hitlergruss-Code-als-Autokennzeichen;art71,2064351> (31.05.2025).
- Johannes *Breuer*, Eine Bestandsaufnahme zum (Digital) Game Based Learning (LfM-Dokumentation Band 41, Düsseldorf 2010), online unter <https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Publikationen-Download/Doku41-Spielend-Lernen.pdf> (06.03.2024).
- Wyn *Brodersen*, Maik *Fielitz*, Digitale Kulturen und das neue Gesicht des Rechtsextremismus. In: Aurelia *Brandenburg*, Linda *Schlegel*, Felix *Zimmermann* (Hg.), Handbuch Gaming & Rechtsextremismus. Voraussetzungen, Einstellungen, Prozesse, Auswege (Schriftenreihe Band 11260, Bonn 2025), 41-48.
- Bundesministerium für Bildung*, Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen (BGBl. Nr. 88/1985 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 204/2024), online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (22.08.2025).
- Bundesministerium für Bildung*, Lehrplan der Handelsakademie (BGBl. II Nr. 209/2014), online unter <https://www.hak.cc/unterricht/lehrplaene/handelsakademie-lehrplan-2014> (14.07.2025).
- Bundesministerium für Bildung*, Lehrpläne der Mittelschulen (BGBl. II Nr. 185/2012 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 178/2025), online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (22.08.2025), 96.
- Bundesministerium für Bildung*, Politische Bildung, online unter https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/politische_bildung.html (14.07.2025).
- Bundesministerium für Bildung*, Unterrichtsprinzipien, online unter <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html> (27.04.2025).
- Bundeszentrale für politische Bildung*, Zahlencodes. <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/500822/zahlencodes/> (29.07.2025).
- André *Czauderna*, Alexandra *Budke*, Game Designer als Akteure der politischen Bildung. In: MedienPädagogik, H. 38 (2021), 94-116.
- Ein Prozent e.V.*, Studie #02 | Eine Frage des Überlebens – Wer ist Deutscher? (2025), online unter <https://www.einprozent-versand.de/produkt/studie-volksbegriff/> (04.06.2025).

- Ernst Klett Verlag GmbH*, Operatoren für die Oberstufe Geschichte (Leipzig 2009), online unter https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/5_430010_35_operatoren.pdf (03.06.2025).
- Jürgen *Fritz*, Wie Computerspieler ins Spiel kommen. Theorien und Modelle zur Nutzung und Wirkung virtueller Spielwelten (Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen 67, Düsseldorf 2011).
- Daniel *Giere*, Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen. Zur Repräsentation und Rezeption von Geschichte in digitalen Spielen (Frankfurt/M. 2019).
- Luisa *Girnus*, Politische Legitimation und politisches Lernen. Eine Studie aus politikdidaktischer Perspektive (Bürgerbewusstsein. Schriften zur Politischen Kultur und Politischen Bildung, Wiesbaden 2019).
- Stefan *Glaser*, Thomas *Pfeiffer*, Christiane *Yavuz*, #hassimnetz: Frei – sozial – multimedial. Entwicklungslinien rechtsextremer Online-Präsenzen. In: Thomas *Pfeiffer*, Stefan *Glaser* (Hg.), Erlebniswelt Rechtsextremismus. Modern – Subversiv – Hasserfüllt. Hintergründe und Methoden für die Praxis der Prävention (Schwalbach/Ts. 2017), 104-117.
- Markus *Gloe*, Sebastian *Puhl*, Digitalisierung und (neue) Partizipation(en). Herausforderungen für die Politische Bildung. In: Sebastian *Barsch*, Andreas *Lutter*, Christian *Meyer-Heidemann* (Hg.), Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität (Frankfurt/M. 2019), 35-50.
- Bernhard *Hauser*, Spiel in Kindheit und Jugend. Der natürliche Modus des Lernens (Bad Heilbronn 2021).
- Roman *Knipping-Sorokin*, Teresa *Stumpf*, Radikal Online. Das Internet und die Radikalisierung von Jugendlichen. In: Kommunikation@gesellschaft 19, H. 3 (2018).
- Daniel *Köhler*, The Radical Online. Individual Radicalization Processes and the Role of the Internet. In: Journal for Deradicalization 1, H. 1 (2014), 116–134.
- Reinhard *Krammer*, Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: *Forum Politische Bildung* (Hg.), Kompetenzorientierte Politische Bildung (Informationen zur Politischen Bildung 29, Innsbruck/Bozen/Wien 2008), 5-14.
- Reinhard *Krammer*, Christoph *Kühberger*, Elfriede *Windischbauer*, Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Projektbericht für das BMUKK, Wien 2008).
- Nadja *Kutscher*, Die Erzählung vom “großen Austausch”. In: Bundeszentrale für politische Bildung (17.06.2024), online unter <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/549525/die-erzaehlung-vom-grossen-austausch/> (04.06.2025).
- Dirk *Lange*, Das Politikbewusstsein. In: sowi-online (2004), online unter https://www.sowi-online.de/reader/historische_politische_bildung/politikbewusstsein.html (14.07.2025).
- Dirk *Lange*, Politikdidaktische Rekonstruktion. In: Volker *Reinhardt* (Hg.), Forschung und Bildungsbedingungen (Baltmannsweiler 2007), 58-65.
- Stephan Friedrich *Mai*, Alexander *Preisinger*, Digitale Spiele und historisches Lernen (Frankfurt/M. 2020).
- Michael *Maurer*, Radikalisierung im Jugendalter. Begriffe, Phänomene, Faktoren und Verlauf am Beispiel salafistisch geprägter Radikalisierung. In: SIAK-Journal – Zeitschrift für Politikwissenschaft und polizeiliche Praxis 3 (2024), 85-99.

- Jeremiah *McCall*, *Gaming the Past. Using Video Games to Teach Secondary History* (2nd edition, New York/London 2023).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest*, JIM-Studie 2024. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland (Stuttgart 2024).
- Thomas *Nier*, Die Sprache am rechten Rand. In: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter <https://www.bpb.de/themen/parteien/rechtspopulismus/240831/die-sprache-am-rechten-rand/> (29.07.2025).
- Österreichischer Verband für Unterhaltungssoftware, *Gaming in Austria 2023*. Eine Studie der GfK im Auftrag des Österreichischen Verbands für Unterhaltungssoftware ÖVUS, online unter https://www.ovus.at/wp-content/uploads/2023/11/Infografik_Gaming_in_Austria_2023.pdf (11.04.2025).
- Alexander *Preisinger*, *Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung* (Frankfurt/M. 2022).
- Alexander *Preisinger*, Computerspiele im edukativen Einsatz. In: Aurelia *Brandenburg*, Linda *Schlegel*, Felix *Zimmermann* (Hg.), *Handbuch Gaming & Rechtsextremismus*. Voraussetzungen, Einstellungen, Prozesse, Auswege (Schriftenreihe Band 11260, Bonn 2025), 271-282.
- Alexander *Preisinger*, Matthias *Steinböck*, Vom spielbasierten zum spielenden Lernen. Digitale Spiele als kognitive Aufgabe analysieren. In: *Medienimpulse* 63, H. 2 (2025).
- Alexandra *Puhm*, Julian *Strizek*, *Gaming in Österreich. Ausmaß und suchtrelevante Problemfelder. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung* (Research Brief Gesundheit Österreich, Wien 2023).
- Liane *Rothenberger*, Joachim *Krause*, Jannis *Jost*, Kira *Frankenthal* (Hg.), *Terrorismusforschung. Interdisziplinäres Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (ISPK Studien zur Terrorismusforschung 3, Baden-Baden 2022).
- Joachim *Rother*, Jessica *Gerke*, Aurelia *Brandenburg*, Jeffrey *Wimmer*, *Spielräume für Demokratie. Potenziale und Spannungsfelder im Gaming* (Gütersloh 2025).
- Mallory *Simon*, Sara *Sidner*, *Decoding the extremist symbols and groups at the Capitol Hill Insurrection*. In: CNN (11.01.2021), online unter <https://edition.cnn.com/2021/01/09/us/capitol-hill-insurrection-extremist-flags-soh/index.html> (31.05.2025).
- Ulrich *Trautwein*, Christiane *Bertram*, Bodo *von Borries*, Nicola *Brauch*, Matthias *Hirsch*, Kathrin *Klausmeier*, Andreas *Körber*, Christoph *Kühberger*, Johannes *Meyer-Hamme*, Martin *Merkt*, Herbert *Neureiter*, Stephan *Schwan*, Waltraud *Schreiber*, Wolfgang *Wagner*, Monika *Waldis*, Michael *Werner*, Béatrice *Ziegler*, Andreas *Zuchowski*, *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH)* (Münster/New York 2017).
- Carlos *Vaz de Carvalho*, Antonio *Coelho* (Hg.), *Game-Based Learning, Gamification in Education and Serious Games* (Basel 2022).
- Christopher *Wandel*, *Hidden Codes*. Rezension. In: Bundeszentrale für politische Bildung, online unter <https://www.bpb.de/lernen/games/gzpb/547155/hidden-codes/> (22.04.2025).

10. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kompetenz-Strukturmodell der politischen Bildung nach Krammer.	11
Abbildung 2: Das Transfermodell nach Fritz.....	17
Abbildung 3: Der „Core Historical Gameplay Learning Loop“ nach McCall.....	20
Abbildung 4: Modell des Designs von Entscheidungssituationen in digitalen Spielen nach Czauderna und Budke.	21
Abbildung 5: Spielszene aus <i>Hidden Codes</i> . Profil der Schüler:innenzeitung „Hauspost“, das realen Social Media-Präsentationen nachempfunden ist.....	25
Abbildung 6: Spielszene aus <i>Hidden Codes</i> . Die Handlung wird über einen Chat erzählt, in dem Spielende auch Rückfragen zu rechtsradikalen Codes gestellt werden und den Fortlauf der Geschichte geringfügig beeinflussen können.....	27
Abbildung 7: <i>Spielszene</i> aus <i>Hidden Codes</i> . Spieler:innen sollen anhand des Posts auf dem Profil von Patricia rechte Symbole identifizieren.	28
Abbildung 8: Kennzeichen des FPÖ-Gemeinderates Norbert Schartner, das so in der Aufgabenstellung in [6] verwendet wird.....	40
Abbildung 9: Antworten auf das Item „Wie sehr interessiert dich das Schulfach ‚Geschichte und politische Bildung‘?“ (1 = Großes Interesse, 6 = Kein Interesse).....	45
Abbildung 10: Antworten auf das Item „Wie sehr interessiert dich für gesellschaftspolitische Themen? (z.B. Extremismus, Migration, soziale Ungleichheit, etc.)“ (1 = Großes Interesse, 6 = Kein Interesse)	46
Abbildung 11: Antworten auf das Item „Wie oft spielst du digitale Spiele?“	47
Abbildung 12: Auswertung der Ergebnisse zur Aufgabenstellung „Benenne die rechtsextremen Codes und deren Bedeutung kurz, die du auf dem Bild siehst“.....	48
Abbildung 13: Auswertung der Ergebnisse zur Aufgabenstellung „Kreuze alle Antworten an, bei denen es sich um rechtsextreme Symbole oder Codes handelt“.	49
Abbildung 14: Codiert ausgewertete Antworten auf die Aufgabenstellung „Sieh dir den Screenshot unten an und interpretiere den Inhalt der Beschreibung“.	51
Abbildung 15: Codiert ausgewertete Antworten auf die Aufgabenstellung „Formuliere anschließend Ideen, wie du deinem Freund/deiner Freundin gegenüber reagieren würdest“..	53
Abbildung 16: Codierte Auswertung der von den Schüler:innen vorgeschlagenen Reaktionen aus Item [7] im Post-Fragebogen.	54
Abbildung 17: Codiert ausgewertete Antworten auf die Aufgabenstellung „Erkläre anschließend anhand des Inhalts [des Lebenslaufes], wie es passieren kann, dass jemand über Social Media radikalisiert wird.“	55
Abbildung 18: Codiert ausgewertete Antworten auf die Fragestellung „Wie realistisch ist das Spiel für dich? Begründe kurz.“.....	58
Abbildung 19: Codiert ausgewertete Antworten auf die Fragestellung „Konntest du (deiner eigenen Wahrnehmung nach) viel mit dem Spiel lernen? Begründe.“	60
Abbildung 20: Codierte, von den Lernenden in Item [11] gegebene Gründe, warum <i>Hidden Codes</i> zum Kompetenzerwerb beitragen konnte.....	61
Abbildung 21: Codiert ausgewertete Antworten auf die Fragestellung „Was könnte man verbessern, um mehr zu lernen? Begründe.“	64

11. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ablauf des Unterrichts bei der Untersuchungsdurchführung.....	38
Tabelle 2: Überblick der Items im Fragebogen zur Interesse am Schulfach bzw. Gesellschaftspolitik und Erfahrung mit digitalen Spielen [1-5].....	38
Tabelle 3: Überblick über abgeprüfte Kompetenzen, Lernziele und Aufgabenformate der inhaltlichen Items [6-10].	39
Tabelle 4: Überblick der Items im Fragebogen zur Spielerfahrung [11-14].....	44

12. Anhang

12.1. Fragebögen

12.1.1. Prä-Fragebogen

Abschnitt 1 von 4

Fragebogen zur Masterarbeit

×

⋮

Bitte lies dir die Fragen gut durch und beantworte diese nach bestem Wissen und Gewissen. Deine Antworten sind **anonym**.

Meine Nummer auf dem Zettel ist... (Zahl) *

Kurzantwort-Text

[1] Ich bin... *

☐ männlich

☐ weiblich

☐ divers

[2] Ich bin ... Jahre alt. *

Kurzantwort-Text

[3] Wie sehr interessiert dich das Schulfach "Geschichte und politische Bildung"? *

	1	2	3	4	5	6	
Großes Interesse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Gar kein Interesse

[4] Wie sehr interessierst du dich für gesellschaftspolitische Themen? (z.B. Extremismus, Migration, soziale Ungleichheit, etc.) *

	1	2	3	4	5	6	
Großes Interesse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	Gar kein Interesse

[5] Wie oft spielst du digitale Spiele? *

- ☐ täglich/mehrmals pro Woche
- ☐ einmal pro Woche/einmal in 14 Tagen
- ☐ einmal pro Monat/seltener
- ☐ nie

Fragen zu Extremismus



Bitte lies dir die Fragen gut durch und beantworte diese nach bestem Wissen und Gewissen. Deine Antworten sind **anonym**.

[6] Benenne die **rechtsextremen Codes** und deren Bedeutung kurz, die du auf dem Bild siehst. *



Kurzantwort-Text

[7] Kreuze alle Antworten an, bei denen es sich um rechtsextreme Symbole oder Codes handelt. *

☐ 80

☐ ⚡ ⚡

☐ ACAB

☐ Symbol



☐ 88

☐ Flagge 1



☐ 1%

☐ YMCA

☐ 18

☐ Flagge 2



Abschnitt 3 von 4

Einem Freund/Einer Freundin wurde die auf dem Bild zu sehende Broschüre gegeben. Er/sie überlegt sich, diese zu lesen.

Beschreibung (optional)

[8] Sieh dir den Screenshot unten an und interpretiere den Inhalt der Beschreibung. *

Beschreibung

Die heikelste und wichtigste Frage unserer Zeit!

In einer Zeit zunehmender Unterdrückung und ideologischer Bevormundung bietet unsere neue Studie die Fakten und Argumente, die Sie brauchen. Mit juristischer Präzision und wissenschaftlicher Fundierung entlarvt diese Publikation die ideologischen Widersprüche im Staatsbürgerschaftsrecht und zeigt, warum die Anerkennung eines deutschen Volkes kein Verfassungsbruch, sondern eine historische Notwendigkeit ist.

✓ **Harte Fakten statt Parolen:** Fundierte Analysen von Gerichtsurteilen, Gesetzestexten und politischen Entscheidungen.

✓ **Argumentationshilfen für den Diskurs:** Bereiten Sie sich vor auf Debatten mit Regierungstreuen, Medienvertretern oder politischen Gegnern.

✓ **Eine Lücke im patriotischen Widerstand schließen:** Schützen Sie Ihre demokratischen Grundrechte und treten Sie für Freiheit und Wahrheit ein.

■ **Jetzt bestellen!** Unterstützen Sie die Arbeit der Bürgerinitiative »Ein Prozent« und sichern Sie sich diese unverzichtbare Analyse – für einen aufgeklärten und wirkungsvollen Widerstand.

Langantwort-Text

[9] Formuliere anschließend Ideen, wie du deinem Freund/deiner Freundin gegenüber reagieren würdest.

Langantwort-Text

Schau dir den fiktiven **Lebenslauf** an.



Beschreibung (optional)

Fiktiver Lebenslauf (Lukas, 19 Jahre)

*Geboren: 2006 in einer Kleinstadt in Sachsen
Schüler an einem Gymnasium
Einzelkind, lebt bei seiner Mutter*

Kindheit und frühe Jugend

- Lukas wächst in einem stabilen Umfeld auf, zeigt früh Interesse an Technik und Computern.
- Er ist eher ruhig, hat einen kleinen Freundeskreis, spielt gern Videospiele.
- In der Schule hat er gute Leistungen, aber er beteiligt sich nicht immer aktiv am Unterricht.

Mit 15 Jahren

- Lukas beginnt, sich auf Social Media für politische Themen zu interessieren.
- Durch Gaming-Communities kommt er mit Memes in Kontakt, die sich über „Cancel Culture“ und „Mainstream-Medien“ lustig machen.

Mit 16 Jahren

- Lukas folgt auf Instagram und TikTok vermehrt Accounts, die Verschwörungserzählungen teilen.
- Er sagt in der Schule Dinge wie:
„Die Medien stecken doch eh alle unter einer Decke.“
„Klimawandel? Alles Panikmache, damit wir zahlen.“
- Lehrkräfte sprechen ihn darauf an, aber er reagiert ausweichend und spricht von „Meinungsfreiheit“.
- Zuhause wirkt er distanzierter, verbringt viel Zeit online.

17-18 Jahre

- Lukas besucht Demonstrationen, teilt auf Telegram Inhalte mit rassistischen, nationalistischen und islamfeindlichen Aussagen.
- In der Schule bekommt er Probleme, weil er sich weigert, an Projekten zu Menschenrechten oder Demokratie teilzunehmen.
- Sein Online-Profil zeigt nun Hashtags wie #DefendEurope, #Systemmedien und #Ausländerraus.

...

[10] Erkläre anschließend anhand des Inhalts, wie es passieren kann, dass **jemand über Social Media radikalisiert wird**. *

Langantwort-Text

12.1.2. Post-Fragebogen:

Abschnitt 1 von 5

Fragebogen zur Masterarbeit

B *I* U  

Bitte lies dir die Fragen gut durch und beantworte diese nach bestem Wissen und Gewissen. Deine Antworten sind **anonym**.

Meine Nummer auf dem Zettel ist... (Zahl) *

Kurzantwort-Text

Abschnitt 2 von 5

Fragen zu Extremismus

Bitte lies dir die Fragen gut durch und beantworte diese nach bestem Wissen und Gewissen. Deine Antworten sind **anonym**.

[6] Benenne die **rechtsextremen Codes** und deren Bedeutung kurz, die du auf dem Bild siehst. *



Kurzantwort-Text

[7] Kreuze alle Antworten an, bei denen es sich um rechtsextreme Symbole oder Codes handelt. ★

☐ 80

☐ ⚡ ⚡

☐ ACAB

☐ Symbol



☐ 88

☐ Flagge 1



☐ 1%

☐ YMCA

☐ 18

☐ Flagge 2



Einem Freund/Einer Freundin wurde die auf dem Bild zu sehende Broschüre gegeben. Er/sie überlegt sich, diese zu lesen.

Beschreibung (optional)

[8] Sieh dir den Screenshot unten an und interpretiere den Inhalt der Beschreibung. *

Beschreibung

Die heikelste und wichtigste Frage unserer Zeit!

In einer Zeit zunehmender Unterdrückung und ideologischer Bevormundung bietet unsere neue Studie die Fakten und Argumente, die Sie brauchen. Mit juristischer Präzision und wissenschaftlicher Fundierung entlarvt diese Publikation die ideologischen Widersprüche im Staatsbürgerschaftsrecht und zeigt, warum die Anerkennung eines deutschen Volkes kein Verfassungsbruch, sondern eine historische Notwendigkeit ist.

✓ **Harte Fakten statt Parolen:** Fundierte Analysen von Gerichtsurteilen, Gesetzestexten und politischen Entscheidungen.

✓ **Argumentationshilfen für den Diskurs:** Bereiten Sie sich vor auf Debatten mit Regierungstreuen, Medienvertretern oder politischen Gegnern.

✓ **Eine Lücke im patriotischen Widerstand schließen:** Schützen Sie Ihre demokratischen Grundrechte und treten Sie für Freiheit und Wahrheit ein.

■ **Jetzt bestellen!** Unterstützen Sie die Arbeit der Bürgerinitiative »Ein Prozent« und sichern Sie sich diese unverzichtbare Analyse – für einen aufgeklärten und wirkungsvollen Widerstand.

Langantwort-Text

[9] Formuliere anschließend Ideen, wie du deinem Freund/deiner Freundin gegenüber reagieren würdest.

Langantwort-Text

Schau dir den fiktiven **Lebenslauf** an.



Beschreibung (optional)

Fiktiver Lebenslauf (Lukas, 19 Jahre)

*Geboren: 2006 in einer Kleinstadt in Sachsen
Schüler an einem Gymnasium
Einzelkind, lebt bei seiner Mutter*

Kindheit und frühe Jugend

- Lukas wächst in einem stabilen Umfeld auf, zeigt früh Interesse an Technik und Computern.
- Er ist eher ruhig, hat einen kleinen Freundeskreis, spielt gern Videospiele.
- In der Schule hat er gute Leistungen, aber er beteiligt sich nicht immer aktiv am Unterricht.

Mit 15 Jahren

- Lukas beginnt, sich auf Social Media für politische Themen zu interessieren.
- Durch Gaming-Communities kommt er mit Memes in Kontakt, die sich über „Cancel Culture“ und „Mainstream-Medien“ lustig machen.

Mit 16 Jahren

- Lukas folgt auf Instagram und TikTok vermehrt Accounts, die Verschwörungserzählungen teilen.
- Er sagt in der Schule Dinge wie:
„Die Medien stecken doch eh alle unter einer Decke.“
„Klimawandel? Alles Panikmache, damit wir zahlen.“
- Lehrkräfte sprechen ihn darauf an, aber er reagiert ausweichend und spricht von „Meinungsfreiheit“.
- Zuhause wirkt er distanzierter, verbringt viel Zeit online.

17-18 Jahre

- Lukas besucht Demonstrationen, teilt auf Telegram Inhalte mit rassistischen, nationalistischen und islamfeindlichen Aussagen.
- In der Schule bekommt er Probleme, weil er sich weigert, an Projekten zu Menschenrechten oder Demokratie teilzunehmen.
- Sein Online-Profil zeigt nun Hashtags wie #DefendEurope, #Systemmedien und #Ausländerraus.

...

[10] Erkläre anschließend anhand des Inhalts, wie es passieren kann, dass **jemand über Social Media radikalisiert wird**. *

Langantwort-Text

Fragen zum Spiel



Die folgenden Fragen betreffen deine Spielerfahrung zu "Hidden Codes". Beantworte die Fragen bitte ehrlich, es geht um deine Meinung.

[11] Hast du die Episode 1 "Emilia" beenden können? *

- ☐ Ja
- ☐ Nein

[12] Wie realistisch ist das Spiel für dich? Begründe kurz. *

Kurzantwort-Text

[13] Konntest du (deiner eigenen Wahrnehmung nach) viel mit dem Spiel lernen? Begründe. *

Langantwort-Text

[14] Was könnte man verbessern, um mehr zu lernen? Begründe. *

Langantwort-Text

12.2. Antworten der Proband:innen als Tabelle

- https://docs.google.com/spreadsheets/d/17AKSCqEzFDLHClx4Pif-PT_FyDSxRsow-KGM7wcGq6Yg/edit?usp=sharing

12.3. Kategorisierte Auswertung der inhaltlichen Fragen (offen) und Fragen zum Spielerlebnis

[6] Benenne die rechtsextremen Codes und deren Bedeutung kurz, die du auf dem Bild siehst.

Kategorie	Davor		Danach	
	Anz.	Antworten	Anz.	Antworten
Codes benannt	5	• GM88HH • 2.OTD, 88 • 88 —> Buchstaben HH • 88, HH • AGM88HH	0	-
Bedeutung benannt	10	• Heil Hitler • Heil Hitler, heil Hitler • HH, Begrüßung von Adolf Hitler (Heil Hitler) • heil hitler, gehört zu den nazis • 88 HH(Heil hitler) • heil Hitler • HH-Heil H*tlr • 88- Heil Hitler, HH - Heil Hitler • HH=Heil Hitler, 88 ist mir bekannt - Bedeutung aber nicht • 88 und HH steht für Heil Hitler	10	• Heil Hitler, Heil hitelr • 88 HH Heil Hitler • 88HH = Heil Hitler • 88 Heil Hitler HH Heil Hitler • Heil Hitler • 88 und HH sind Heil Hitler • 88 -> HH -> Heil Hitler • 88 HH beides Heil Hitler • GM88HH 88 und HH-> heil Hitler • 88 steht für HH also Heil Hitler
Bedeutung erklärt	2	• 88=8. Buchstabe im Alphabet-> H -> 2x H-> Abkürzung für Heil Hitler; HH=Heil Hitler ebenfalls • Heil Hitler achte Buchstabe im Alphabet	7	• Heil hitler, 88 8.buchstabe im alfabet • 8- Achter Buchstabe von Alphabet HH-Heil Hitler • 8. Buchstabe im Alphabet-> H-> 2x H....Heil Hitler • 88=Nummer im Alphabet für HH, HH=Heil Hitler • heil hitler, hh, h ist die 8. stelle im alphabet, steht für adolf hitler, • 88 = H ist der 8 Buchstabe im Alphabet und HH = Heil Hitler • 88 - 8 Buchstabe des Alphabets: Heil Hitler
Insgesamt		17		17

[8] Sieh dir den Screenshot unten an und interpretiere den Inhalt der Beschreibung.

Kategorie	Davor		Danach	
	Anz.	Antworten	Anz.	Antworten
Anforderungen nicht erfüllt	14	• Das ruft zu nationalistischem Widerstand auf. • Man will sich einsetzen dass politische Themen aufgeklärt werden, die zu einseitig gesehen werden oder wo die Meinungsfreiheit vergessen wird. • Es geht um eine neue Studie Fakten und Argumente. Harte Fakten statt Parolen heißt fundierte Analysen von Gerichtsurteilen. Argumentationshilfen für ein Diskurs heißt sich auf Debatten mit Regierungstreuen bereiten. Eine Lücke im patriotischem Widerstand schließen heißt demokratische Grundrechte schützen. • In der Beschreibung geht es um eine Studie, die politische Sachen analysiert. • Das deutsche Volk ist eine historische Notwendigkeit. Man soll eintreten für Freiheit und Wahrheit. Man soll Bürgerinitiativen unterstützen. • Checke ich nd • Es ist schwer zu verstehen • Im text geht es darum dass das deutsche Volk durch die Anerkennung kein Verfassungsbruch sondern eine historische notwendigkeit ist • - • Nicht verstanden • / • Als „stolzer“ deutscher Staatsbürger sollte man sich auf einiges vorbereiten. • Der Inhalt beschreibt einen wichtigen Schritt, der gemacht werden muss. Wissen statt Rechts! Man solle mit fungierten Fakten und Argumenten rechte Ideologien einbremsen und eher Wert auf Tatsachen legen. • Es wird zum Kauf einer Publikation aufgerufen, die anscheinend Staatsgeheimnisse aufdecken soll	10	• Man will mehr aufklären und für mehr Meinungsfreiheit sorgen • Es geht um eine Studie die Fakten und Argumente. Harte Fakten statt Parolen. Argumentationshilfen für den Diskurs. Eine Lücke im patriarchalischen Widerstand schließen • deutschland hat eine bekannte vergangenheit • Das deutsche Volk ist eine historische Notwendigkeit • Noch immer keine Ahnung • ich hab immer noch keine Ahnung • tipps für eine historische anerkennung des deutschen volkes • / • Es wird eine Bedrohung der Meinungsfreiheit und der nationalen Identität behauptet. • Durch Fakten und Argumente soll sichergestellt werden, dass die sich radikalisierenden Leute mit Wissen verpflegt werden bzw., dass die Freunde ind Bekanntschaften eine Debatte mit einem rechtsextremen Gewinnen können mithilfe von logischen Argumenten.

Anforderungen tlw erfüllt	• Da wurde eine Studie gemacht. Der Text ist sehr einseitig geschrieben und wurde auch nicht neutral geschrieben. • es geht um staatsbürgerschaft. wahrscheinlich gehts wieder um die nazis	4	• Die sind rechts • Fordert auf rechtsextremismus hin • Ich vermute, dass 1% ein rechtsextremer Code ist. • Aufruf zum Kauf von rechter Literatur
Anforderungen erfüllt	• Offensichtlich eine Wahlkampagne bzw. Initiative die sich Rechts äußert. Auch wenn dies vielleicht am ersten Blick nicht klar zu sehen ist. Hier wird vor allem auf die Notwendigkeit der Anerkennung des deutschen Volkes aufmerksam gemacht! Ebenfalls wird die Politik und Gesetzlage kritisiert.	3	• Der Text bewirbt ein Buch, das vorgibt, wissenschaftlich fundiert zu sein, aber tatsächlich nationalistische Ideen verbreitet und Menschen dazu aufruft, sich ideologisch gegen den Staat zu wehren. • Der Inhalt ist rechtsradikal und es wird da versucht jemanden dazu zubringen diese zu Bestellen. Es wird sehr stark von der rechtsradikalen Person beeinflusst, dass man etwas für die Bevölkerung tun muss, da jetzt die Deutschen "unterdrückt" werden. • Ein Aufruf einer rechten Initiative. „Ein Prozent“ deutet auf rechtsextremismus hin. Die Regierung und die Gesetzeslage wird kritisiert
Insgesamt	17		17

[9] Formuliere anschließend Ideen, wie du deinem Freund/deiner Freundin gegenüber reagieren würdest.

Kategorie	Davor		Danach	
	Anz.	Antworten	Anz.	Antworten
Anforderungen nicht erfüllt	11	- Kein Ahnung - Ich wäre verwirrt, weil ich manche Wörter nicht kennen würde. - hätte keine meinung - Hä - hä - ich weiß nicht - Nicht verstanden	7	- Wäre mir sehr egal - Noch immer keine Ahnung - ich weiß nicht - Auch tipps gegeben - Ich wäre da vorsichtig.
Anforderungen tlw erfüllt	4	- Ich würde ihn fragen ob er versteht was er hier macht. - Ich wäre geschockt und würde mich dagegen einsetzen - Ich finde es wichtig, Informationen zu hinterfragen, gerade wenn diese sehr „kämpferisch“ klingen. - Ich würde es für Schwachsinn halten, es hört sich an wie jede andere Werbung auch. Ich glaub in so einem Buch sind kaum Fakten hinterlegt sondern nur Meinungsmacherei	7	- Ich würde fragen ob er versteht was das bedeutet. Und woher er das hat. - Ich würde mit ihr Mal reden, und fragen wieso sie zu dieser Stellung tendiert. - Ich wäre schockiert, dass meine Freundin sowas bekommt. Da es sehr rechts extrem ist. Zb die Wörter Freiheit und Wahrheit - ich würde mit ihm/ihr drüber sprechen - Ich würde ihn fragen was er davon hält und danach mit ihm reden falls er anderer Meinung ist - Ich vermute, dass 1% ein rechtsextremer Code ist. - Es ist Schwachsinn und wahrscheinlich ohne Fakten hinterlegt
Anforderungen erfüllt	2	- Würde ich diese Kampagne von meinem Kollegen bekommen, würde ich erstmal ihn fragen was genau er damit meint und wie er sich zu den Aussagen äußert und zu ordnet! Danach ersuche ich ein Gespräch mit ihm und frage nach seinen ideologischen Absichten! - Ideen: -Fakten auf den Tisch legen -Seine Argumente widerlegen -Ihn in Beispielen beziehen um klar zu machen, wie das ist	3	- Immernoch seine ideologischen Absichten klären und fragen wie er diese Initiative interpretiert und wahrnimmt! Und was er mit den Informationen anfängt - Anhalten davon und aufklären über gefahren - Ideen: -Ihn davon abhalten -Klarmachen, wieso und was daran das schlimm ist -Ihn in das Geschehen miteinbeziehen, um zu zeigen, wie das ist -Die Konsequenzen darlegen
Insgesamt		17		17

[10] Erkläre anschließend anhand des Inhalts [des Lebenslaufes], wie es passieren kann, dass jemand über Social Media radikalisiert wird.

Kategorie	Davor		Danach	
	Anz.	Antworten	Anz.	Antworten
Anforderungen nicht erfüllt	4	• Weil er über die Politik, Rassismus, Demokratie spricht und sich darüber äußert • extreme Beiträge • ich weiß es nicht • Mobbing	6	• Das er sich über die Politik, Rassismus, Demokratie,... öffentlich äußert und manche vielleicht nicht die selbe Meinung haben und ihn deshalb runter machen. • man wird manipuliert bis man auch in der Sache ist • Über Freunde, Familie, Gesellschaft und so weiter • interessiert sich für politische Themen, Memes?, Besuch Demonstrationen, • ausgeschlossen werden, damit konfrontiert werden • Anhand der Sachen die er postet
	10	• Es kann sein dass rechtsextreme Inhalte angezeigt werden und die Menschen mit sich selber unzufrieden sind. • Das passiert, wenn eine Person meistens eine junge Person sich mit Politik nicht gut auskennt und dann Dinge hört die logisch klingen und die Dinge gar nicht hinterfragt werden. • Das kann dazu kommen, wenn es von radikalen Menschen beeinflusst wird und dazu eingeredet wird, dass es so der Norm entspricht so zu sein (rechtsextrem) • Durch negative Nachrichten die sich im Bewusstsein einprägen oder durch falsche Online-Freunde, die Lukas manipulieren. • in dem man manipuliert wird durch 15 Sekunden Videos; sich sehr viel unsinn reinzueht ohne selbst zu recherchieren; man denkt, dass man dann zu den coolen gehört und macht so weiter; • Über die Familie und deren Einflüsse. Über Freunde oder die Gesellschaft bzw. Parteien. Eventuell schließt man voreilig Schlüsse anhand der Kriminalfälle und steckt alle aus der Religion in einen Topf • Weil er mit Menschen in Kontakt kam die ihn das Gefühl gaben, ihn zu verstehen und sie ihn manipuliert haben als junger Bursche und er jetzt deren Meinung vertritt, eine sogenannte Gehirnwäsche	7	• Man kommt in gewisse Gruppen rein und möchte Teil davon sein. • Manche interessieren sich nicht für Politik und kennen sich nicht aus, sie sehen dann gewissen Posts und glauben direkt weil es sich gut anhört ohne es zu hinterfragen • Er hat keinen guten Umfeld in der Zeit gehabt, wie man da liest. Er muss sich von dieser radikalen Gruppe entfernen, sonst bleibt er in dieser Bubbles stecken. • Zb durch falsche Freunde, die einem manipulieren bei solchen Sachen mitzumachen. • Weil Lukas vermehrten Accounts auf Social Media folgt, werden diese Inhalte durch den Algorithmus überwiegend angezeigt. • Social Media kann die Meinung beeinflussen und schlimme Sachen verbreiten die man dann glaubt oder so • Durch das Posten und Weitersenden von extremen Inhalten, wie beispielsweise die Geschehnisse im Lebenslauf, kann sich jemand, schneller als gedacht, im Internet radikalisieren - in beide Richtungen.
Anforderungen tlw erfüllt				

Anforderungen tlw erfüllt		• Durch das Lesen von Meinungen/Kommentaren oder den Konsum von verschiedenen Contents ändert sich womöglich die eigene Sichtweise. • Durch die Nutzung von Social Media wird er auf Verschwörungstheorien aufmerksam gemacht glaubt das alles und ändert sich und seine Meinung, dieses Verhalten wirkt sich auch auf sein soziales Leben aus • Jemand kann sich radikalisieren durch das Folgen auf diversen Plattformen wie Instagram und Tiktok ver-schwörungstheoretischer Accounts. Ebenfalls dadurch, dass er beginnt sich für politische Themen zu interessieren. Außerdem spricht er bei Konfrontation über „Meinungsfreiheit“. Noch dazu kommt, dass er radikale Inhalte auf sozialen Medien postet.		
Anforderungen erfüllt	3	• Auf Social Media bekommt man viele Meinungen mit. Bei den meisten Post wird die Hälfte der Wahrheit bzw. Realität nicht erzählt. Die Menschen hinterfragen heutzutage immer weniger und glauben was sie auf genannten Plattformen sehen. Unsere Gesellschaft ver-traut blind auf Nachrichten und braucht gar keine seri-ösen Quellen mehr. Vor allem in unserer Jugend wer-den wir mit News zugebombt, wo der Unterschied zwischen seriösen und Fake News immer schwieriger wird. Ebenfalls verharmlosen meist Radikale Posts die Ernsthaftigkeit des Themas und sprechen positiv auf Straftaten und das man mit seiner radikalen Meinung im Recht ist und nicht alleine die Ideologie teilt! • Durch den Algorithmus kann es dazu führen, dass man ausschließlich rechtsextreme Videos sieht. • Da Social Media durch ihre Algorithmen eine Echokammer sind und man nur Content begegnet, der den eigenen Interessen bzw der eigenen Meinung ent-spricht	4	• Menschen werden immer leichtmütiger und glauben viel schneller jegliche Informationen. Habs vorher ausführlicher ge-schrieben 😊 • Er hört nicht mehr auf die Meinung von den anderen, distan-ziert sich von seinen Freunden und Familie und wird immer mehr radikalisiert in den Gruppen • Durch den Algorithmus kann es dazu führen, dass man viele rechts- oder linksextreme Videos sieht. • Da die Algorithmen eine Echokammer bilden wo immer wieder nur die gleiche Meinung wiedergegeben wird
Insgesamt		17		17

[12] Wie realistisch ist das Spiel für dich? Begründe kurz.

Kategorie	Anz.	Antworten
Gar nicht	5	• Gar nicht. Es ist irgendwie langweilig. • Nicht so realistisch. Ich glaube nicht, dass eine rechtsradikale Person es so freigeben würde • Eher unrealistisch. Ich denk nicht das eine so offensichtliche Radikalisierung nicht entdeckt und entlarvt wird! • Nicht wirklich realistisch, weil mich Emilia abficken würde wenn sie nicht checkt das ihre Freundin radikal ist • Eher unrealistisch, es war für mich zu übertrieben
Geringfügig	5	• Ziemlich • nicht so ganz, patricia war von anfang an auffällig aber die gang versuchte die ganze zeit mit irgendwelchen beweisen das zu beweisen • es ist schon Realistisch aber manche Antwortmöglichkeiten haben nichtmal sinn ergeben • Schon ziemlich realistisch könnte wirklich passieren ist mir aber noch nie passiert ich glaub jetzt nicht dass sich jemand n meinem Umfeld oder so so offensichtlich rechtstrem mit all den Symbolen posten würde aber kann schon sein dass es mal passiert ist • Es wirkt relativ realistisch, aber kein Mensch würde so schreiben.
Sehr	7	• Sehr realistisch , weil das sehr oft passieren kann besonders zum Beispiel in einer Klassengruppe • Sehr realistisch, da in der heutigen Welt viele auf social Media sind und solche Videos wie im Spiel sehen. • Sehr realistisch • fand es eigentlich schon realistisch, wegen diesen Chats • Sehr realistisch weil sowas auch in echt passieren kann anhand von Posts und das jemand nicht merkt das tricks verwendet werden um Leute reinzulegen • Die Social Media Plattform ist realistisch gestaltet. • Ziemlich realistisch, da ich mir vorstellen kann, dass das so schnell funktioniert.
Insgesamt		17

[13] Konntest du (deiner eigenen Wahrnehmung nach) viel mit dem Spiel lernen? Begründe.

Kategorie	Anz.	Antworten
Eher nein	6	• Nein, weil man irgendwann nur mehr die möglichen Antwort gedrückt hat. • Nein, ich weiß schon viel über das Thema • nicht viel, man sollte schon bei ersten zeichen drüber sprechen mit derjenigen • Geht so es waren größtenteils einfach nur Chats die man liest was schnell langweilig wurde und wenig Lernmaterial • Nicht wirklich, mir war das schon bewusst. Die einzige Sache ist, dass ich jetzt weiß was 18 und 88 bedeutet. • Nicht wirklich, das meiste im 1. Kapitel ist selbstverständlich
Eher ja	11	• Ja, ich wusste ein paar Symbole nicht und ich konnte es durch das Spiel dies erlernen • Ja, weil man spielerisch viel mehr mitnimmt als es nur mündlich zu erklären • Ja, zb konnte ich die Bedeutung der Symbole lernen und sehen wie die Jugendlichen im Spiel mit sowas umgehen. • ja schon. Man lernt möglichkeiten kennen wie eine Radikalisierung stattfindet! • Ja, da es realistisch umgesetzt wurde und die Menschen auch einzelne geschrieben haben • Ja ich habe gelernt was die Zeichen bedeuteten und wie man erkennen kann wenn jemand radikal ist • schon. Am meisten konnte ich mir diese Zahlen merken • ja, weil ich jetzt zumindest weiß was ich in so einer Situation tun kann und wie ich am besten handeln sollte • Ja zb was man dagegen tun kann und das es immer wichtig ist untereinander darüber zu reden • Ja, weil die Spieler mir die Symbole erklärt haben. • Ich konnte einiges lernen, wie zum Beispiel, dass die Zahl 18 auch als rechtsextrem wahrzunehmen ist.
Insgesamt		17

[14] Was könnte man verbessern, um mehr zu lernen? Begründe.

Kategorie	Anz.	Antworten
Mehr Informationen / Beispiele / Spieldauer	5	• Bevor man das Spiel beginnt, sollten einpaar allgemein Infos zu dem Thema geben. • in dem man in der Schule mehr drüber spricht • Längeres Spiel, was dann im Endeffekt rausgekommen ist bzw. Strafe • Noch mehr Infos über Neonazis geben • mehr Erklärungen vielleicht
Weniger Langeweile / Unnötige Inhalte	5	• Bisschen klarer das Spiel zu machen und es war sehr langweilig • Nicht so langweilig gestaltet • Am Spiel könnte man verbessern dass es schneller durchläuft weil gewisse Inhalte oder Chats einfach unnötig sind und keinen Lerneffekt haben • Extremere Beispiele darlegen • Das Spiel weniger aufdringlich gestalten, man wusste auch immer sofort was passieren wird es gab kaum Spannung
Nichts	4	• Nichts ist super • Es hat eigentlich alles super gepasst • Ich fand das Spiel ganz gut habe leider keine Verbesserungsvorschläge
Möglichkeit von offenen Antworten	2	• Dass man selber antworten muss und es keine vorgegebenen antworten gibt • Vielleicht wäre es von Vorteil, offene Fragen/Antworten stellen zu können.
Mehr Realismus	1	• Weniger Emojis.
Insgesamt		17