

Politische Transferprozesse in digitalen Spielen

Eine Begriffsgeschichte

Eugen Pfister & Arno Görgen

Abstract: In digital games, we learn. On the one hand, transfer processes in digital games are no longer doubted, at least in research. On the other hand, however, there is a lack of generally accessible and concrete research results. That is, we assume that there are transfer processes without knowing how they work. In this chapter, starting with a theoretical definition of knowledge, the authors try to trace theories from different disciplines of research (history, political science, communication science, and sociology), which seem plausible for transfer processes in digital games. In a history of the concept of knowledge transfer, they examine the theoretical models of »knowledge transfer,« »cultivation,« »socialization,« and »collective identity« for their applicability and validity with regard to the supposed transfer processes in digital games. A critical history of these terms enables the reader to learn from the results, mistakes and debates of other media (especially film and television). By simultaneously acknowledging the special features of the medium of digital gameplay (interactivity, procedural character of the game etc.) it is the hope of the authors to support a better understanding of digital games as part of popular culture, in which knowledge is being communicated.

Keywords: Knowledge Transfer; Ideology Transfer; Socialization; Cultivation; Identification

Schlagworte: Wissenstransfer; Ideologietransfer; Sozialisation; Kultivation; Identifikation

1. Einleitung

In gewisser Hinsicht ist er fast schon zum Gemeinplatz geworden, der Verweis auf die vielfältigen und komplexen Transferprozesse in Medien im Allgemeinen und in digitalen Spielen im Speziellen. Dass es beim Filmschauen, beim Zeitungslesen, beim Musikhören und ja, auch beim Computerspielen zu ständigen,

meist unbewussten, weil unbeobachteten Transferprozessen kommt, stellt heute kein_e Wissenschaftler_in ernsthaft in Frage. Entsprechend gehen auch viele Studien aus den Game Studies von Wechselwirkungen zwischen Spiel und Spieler_innen aus: »Video games, we suggest, are also informing and driving the very culture that determines our lifestyles, meanings and relationships«, liest man dazu etwa bei Daniel Muriel und Garry Crawford (2017, xi). Auch Miguel Sicart geht in seinen Überlegungen zur Ethik in digitalen Spielen von einer rhetorischen Wirkmacht von Spielen aus: »Computer games have the rhetorical and ethical power to address complex societal discussions, providing insights thanks to their rather unique interactive and simulative architecture« (Sicart 2009, 228; vgl. auch Schrape 2012, 17). Über das Ergebnis – potenzielle Wissens- und Ideologietransfers – herrscht zumindest in der Forschung Einigkeit, doch über den Prozess selbst wissen wir noch vergleichsweise wenig. Dabei hatte schon Anfang der 2000er Jahre der Erziehungswissenschaftler Jürgen Fritz im Rahmen des Forschungsschwerpunktes »Wirkung virtueller Welten« (heute FSP Medienwelten) an der Technischen Hochschule Köln prominent auf die vielfältigen Transferprozesse (i.e. Wirkungen) digitaler Spiele hingewiesen. Nach eigenen Angaben ging es Fritz um die Frage: »Wann übertragen wir Gefühle, Gedanken, Handlungen aus dem Spiel in die Wirklichkeit?« (Fritz 2005) Im Folgenden sollen ausgehend von einer Konzeptionalisierung des Wissensbegriffes, unterschiedliche Begriffe und Theoriemodelle zu diesem Thema vorgestellt und, ausgehend von diesen, Schlüsse über potenzielle Transferprozesse – manche würden auch von Lernprozessen sprechen (Deeg 2014, 17-24) – gezogen werden. Dabei zeigt sich rasch, dass viele geistes- und sozialwissenschaftliche Disziplinen im Prinzip ähnlichen Forschungsfragen nachgehen. Kommunikationswissenschaftler_innen untersuchen beispielsweise Kultivations- und Sozialisationsprozesse in Spielen/beim Spielen, während Politikwissenschaft und Gender Studies diese unter dem Gesichtspunkt kollektiver Identitäten und ihrer Konstruktion analysieren. (Post-)Strukturalistische Historiker_innen wiederum müssen das Individuum der Spieler_innen meist mangels aussagekräftiger Quellen ausblenden und ausgehend von Diskursen oder Ideen(-geschichten) dasselbe Phänomen untersuchen.

Die im Folgenden vorgestellten Phänomene werden häufig unter den Begriffen ›Medienwirkung‹ und ›Lernprozesse‹ subsumiert. Der im Rahmen dieses Textes bevorzugte Begriff des ›Transferprozesses‹ hat gegenüber den zwei vorgenannten gewichtige Vorzüge. Zum einen ist der Wechsel notwendig geworden, weil die Idee der Wirkung von Spielen in der jüngsten Vergangenheit vor allem von der Gewaltdebatte vereinnahmt wurde und in diesem Kontext eine starke normative Aufladung erfahren hat. Der Begriff des ›Transfers‹ ist demgegenüber bisher überwiegend wertfrei geblieben. Ein weiterer Vorteil des Begriffs ist aber auch, dass er im Gegensatz zum Konzept der ›Wirkung‹ die Rolle der Rezipient_innen eindrücklicher hervorhebt und daher keine unilaterale Wirkung suggeriert.

In Ergänzung dazu ist der Begriff des Transfers besser operationalisierbar, sofern es um die Analyse der Kommunikation und Konstruktion von Wissen und Ideologien in/durch digitale(n) Spiele(n) geht und in diesem Kontext bereits angewandt wird.

Zwar gehen viele Forscher_innen im Bereich der Game Studies von vielgestaltigen Transferprozessen aus, zugleich fehlt es nach wie vor an umfassenden empirischen Forschungsergebnissen. Im Folgenden werden wir, ausgehend von einer Definition des Wissensbegriffes selbst, eine Begriffsgeschichte der einschlägigen Termini ›Wissenstransfer‹, ›Medienwirkung‹, ›Kultivation‹, ›Sozialisation‹ und ›kollektive Identität‹ skizzieren. So soll das Fundament für die Annahme gelegt werden, dass Transferprozesse, die in anderen Medien festgestellt wurden, auch beim digitalen Spielen anzutreffen sind.

2. Wissen, Ideologie, Transfer

Dass über Massenmedien bedeutende Wissenstransferprozesse stattfinden, ist keine grundsätzlich neue Erkenntnis. In eine ähnliche Richtung dachte der deutsche Gesellschaftstheoretiker Niklas Luhmann: »Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien« (2009, 9). Der Pädagoge Stefan Wesener schreibt konkret auf Spiele angewandt: »Alle Informationen, die einer Person durch herkömmliche Sinneswahrnehmung nicht zugänglich sind, können zwangsläufig nur durch Medien erworben werden« (2004, 32). Um ein besseres Verständnis dafür zu entwickeln, wie solche Wissens- und Ideologietransfers funktionieren, ist es zunächst sinnvoll, die Begriffe ›Wissen‹ und ›Ideologie‹ zu umreißen und als Teil einer ›Wissenskultur‹ darzustellen. In diesem Rahmen wird eine (sozial-)konstruktivistische Perspektive vertreten, die das Entstehen und die Verbreitung von Wissen sowohl als individuellen wie auch als sozialen Prozess versteht. Das heißt, dass wir zwar im Sinne von Peter L. Berger und Thomas Luckmann ›Wissen‹ »als die Gewissheit [definieren], daß Phänomene wirklich sind und bestimmte Eigenschaften haben« (2003, 1). Dabei handelt es sich um eine individuelle Gewissheit, also eine Evaluation bestimmter Annahmen.¹

¹ Konstruktivistische Konzeptionen von Wissen stehen im Kontrast zu *kognitivistischen* Annahmen, nach welchen Wissen ein durch das Gehirn geleistetes Abbild einer Realität darstellt. Für die kognitivistische Perspektive gilt zum einen, je »genauer die wiedergegebene Abbildung der Realität, desto höher ist die Qualität des Wissens« (Thiel 2002, 10), zum anderen beinhaltet diese Vorstellung auch, dass zwischen zwei kognitiven Systemen ein identisches Wissen entwickelt werden kann (Thiel 2002, 11).

Die konstruktivistische Perspektive betrachtet »Wissen als Konstruktion des Individuums auf Basis seiner Wahrnehmung der ihn umgebenden Welt« (Thiel 2002, 11). Das Individuum repliziert in diesem Fall nicht ein genaues Abbild seiner Umwelt, sondern verarbeitet den Input zur Konstruktion seiner individuellen Umwelterfahrung. Wissen wird hier als fluide Struktur und In-Zusammenhang-Setzung von Informationen verstanden, die durch einen stetigen (Zu-)Fluss neuer Informationen erweitert, ergänzt, hinterfragt oder bestärkt wird (Thiel 2002, 14-15).

Die Gewissheit und Validität des Wissens – ihr ›Wahrheitsgehalt‹ – resultiert nicht aus dem Grad der Übereinstimmung (Detailtreue) von repräsentierendem Wissen und existierender Realität, sondern richtet sich pragmatisch an dessen Nützlichkeitsgrad aus: »Wissen wird solange als wahr empfunden, solange es sich in der Umwelt erfolgreich anwenden lässt, andernfalls wird es angepasst« (Thiel 2002, 12). Zudem bedeutet die konstruktivistische Perspektive für den Transfer von Wissen, welches auf der individuellen Verarbeitung und Konstruktion von Wissen basiert, dass dieses nicht identisch weitergegeben werden kann: »Durch verschiedene Biografien bzw. Erfahrungshorizonte der Individuen werden die Eindrücke der Umwelt selektiert und mit verschiedenen Erfahrungen verknüpft. Somit entsteht ein unterschiedliches ›Wissen‹ über die Umwelt, da jedes Gehirn über spezifische (idiosynkratische) Gedächtnisspuren und -muster verfügt« (Thiel 2002, 12). Natürlich ist trotz der Unmöglichkeit eines ›perfekten‹ Wissenstransfers die Weitergabe von Wissen möglich und sinnvoll. Dabei gilt: je ähnlicher der Erfahrungs- und Sozialisationshorizont von Sender und Empfänger ist, umso leichter fällt ein Wissenstransfer. »Ein Wissenstransfer kann im konstruktivistischen Sinne als erfolgreich betrachtet werden, wenn das transferierte Wissen dem Empfänger ähnlich effektives Handeln ermöglicht wie dem Sender« (Thiel 2002, 12).

In der Wissenssoziologie unterscheidet man dabei verschiedene Typen des Wissens, die überwiegend als Begriffspaare verstanden werden:

- **Theoretisches/deklaratives und praktisches/prozedurales Wissen:**
Diese Unterscheidung wird häufig auch unter den Begriffen ›knowledge that‹ und ›knowledge how‹ zusammengefasst. Während ›knowledge that‹ oder theoretisches Wissen hierbei das Wissen darüber bezeichnet, dass etwas der Fall ist, wahrgenommene Phänomene also mit Sinn versieht, bezeichnet ›knowledge how‹, praktisches/prozedurales Wissen, das Wissen darüber, wie etwas zu tun ist (Thiel 2002, 17). Günter Abel fasst diese Begriffe auch unter den Termini ›conceptual knowledge‹ und ›non-conceptual knowledge‹ (2014, 22) zusammen.
- **Individuelles und kollektives Wissen:**
Während individuelles Wissen jenes einzigartige Wissen bezeichnet, welches von jedem Menschen (für sich) erfahren und konstruiert wird, bezeichnet das

kollektive Wissen die Schnittflächen und Teilmengen von Wissenskorpora zwischen den Individuen. Kollektives Wissen ist demnach individuelles Wissen, das auf der Kombinationsfähigkeit von Wissensbestandteilen und Wissensträgern innerhalb eines Kollektivs basiert (Thiel 2002, 18). Die Konsensfähigkeit dieses Wissens wird laut Thiel durch kollektive Programme (also bestimmte gemeinsam eingübte Verhaltensweisen und -anweisungen) und kollektive Deutungsmuster (also auf gemeinsamen Erfahrungen, Deutungen, Mentalitäten und Werten aufbauenden Interpretationsschemata und Handlungsorientierungen) erhöht (Thiel 2002, 19; Bohnsack 2003, 191; Bogner 2003, 211).

- **Explizites und implizites Wissen:**

Explizites Wissen ist unmittelbar begreifbar und kommunizierbar, implizites Wissen wiederum ist kontextabhängig, schwer zu formalisieren und zu kommunizieren. Beide Begriffe sind dabei als Endpunkte eines Kontinuums zu verstehen, da explizites Wissen im Grunde ursprünglich implizites Wissen war, das aber auf der Grundlage von Zeichen kommuniziert werden kann (Thiel 2002, 21; Abel 2014, 25). Explizites Wissen kann also artikuliert werden, jedoch nur unter der Voraussetzung, dass der Transferpartner die Zeichenhaftigkeit der Artikulation nachvollziehen kann, also mit den artikulierten Begriffen einen identischen Bedeutungsinhalt versteht. Wichtig ist hierzu also auch im weitesten Sinne ein gemeinsames Vokabular (Thiel 2002, 23; Abel 2014, 25; Traue 2014, 440).

Um verstetigt werden zu können, muss Wissen legitim sein, d.h. seine Validität wird beständig individuell und im sozialen Austausch überprüft. Solange das Wissen seine jeweilige Funktion erfüllt, wird dessen Wahrheitsgehalt im Allgemeinen nicht angezweifelt (Berger und Luckmann 2003, 45). Diese Legitimation und Rechtfertigung des Wissens kann wiederum mit Bezug auf seine Kohärenz und Glaubwürdigkeit zu anderen damit verbundenen Annahmen (*coherentism*), in Bezug auf die Paradigmen und andere wissensstrukturierende ›Glaubenssysteme‹, Vorannahmen und Prämissen (*foundationalism*), in Bezug auf dessen Operationalisierbarkeit und Umsetzbarkeit (*pragmatism*) und schließlich auf dessen Grad der Übereinstimmung mit der (wahrgenommenen) Wirklichkeit (*naturalism*) überprüft werden (Abel 2014, 33-34).

Diese soziale Konstruktion des Wissens findet in Wissenskulturen statt. Der Begriff »Wissenskultur« bezeichnet, dass »kognitive Leistungen und Wissen in Kontexte komplexer kultureller – epistemischer und praktisch-sozialer – Netzwerke eingebunden sind. Alternativ wird auch von ›Wissensordnungen‹ oder ›Wissenskonstellationen‹ gesprochen. Der Begriff bezieht sich in erster Linie auf die Genesis von Wissen, zieht aber auch Konsequenzen hinsichtlich der Geltung

von Wissen mit sich« (Sandkühler 2014, 59). Karin Knorr-Cetina versteht darunter zudem

not simply a society of more experts, more technological gadgets, more specialist interpretations. It is a society permeated with knowledge cultures, the whole set of structures and mechanisms that serve knowledge and unfold with its articulation. The traditional definition of a knowledge society puts the emphasis on knowledge seen as statements of scientific belief, as technological application, or perhaps as intellectual property. (Knorr-Cetina 1999, 7-8)

Hans Jörg Sandkühler betont, dass Wissenskulturen auf analytischer Ebene immer im Plural gedacht werden sollten und so zum einen als »Absage an Hegemonieansprüche allein *einer* epistemischen Kultur« (2014, 60) dienen, zum anderen auf die Heterogenität in der Genese und Perpetuierung des Wissen als Folge einer systemischen, sozialen und kulturellen Ausdifferenzierung der Gesellschaft hinweisen (2014, 60).

Sandkühler bietet dazu folgende Definition an:

Wissenskulturen sind aufgrund ihrer Besonderheiten unterscheidbare, systemisch verfasste, holistisch zu rekonstruierende Ensembles epistemischer und praktischer Kontexte von Repräsentationen. Sie sind bei der Entstehung und in der Dynamik von Wissen wirksam, und in ihrem Rahmen werden Geltungsansprüche und Standards der Rechtfertigung von Wissen artikuliert. In sie eingeschlossen sind ein bestimmter epistemischer Habitus, bestimmte Evidenzen, Perspektiven und von Weltbildern abhängige Präsuppositionen, bestimmte Überzeugungen, sprachliche, semiotische und semantische Konventionen, besondere Auffassungen zu möglichen epistemischen Zielsetzungen (in welchen Grenzen können wir etwas erkennen), Fragestellungen, die als sinnvoll oder nicht sinnvoll gelten, und entsprechende Problemlösungen, kulturspezifische Praktiken und Techniken und in diesem Kontext anerkannte Werte, Normen und Regeln. (2014, 60)

Wissenskulturen bestimmen die Regeln, nach welchen Wissen generiert, legitimiert und kommuniziert wird (Sandkühler 2014, 61-62). Sie werden durch kulturspezifische »[e]pistemische Traditionen, Denk-, Argumentations- und Repräsentationsstile sowie kulturelle Eigen- und Fremdbilder – u.a. gender-spezifischer Art« (Sandkühler 2014, 63), sowie die Teilhabe an implizitem Wissen oder normativen und vorurteilenden Wahrheitsansprüchen geprägt. Wäre man sich dieses artifiziellen Charakters des Wissens bewusst, würden die Wahrheitsansprüche des Wissens allerdings gefährdet (Sandkühler 2014, 63) – ein Problem, dass sich beispielsweise in der populistischen Fake News-Polemik und der daran angebun-

denen Inanspruchnahme ›alternativer Fakten‹ bei mit eigenen Überzeugungen inkohärentem Wissen zeigt.

Die Annahme, dass Wissen im Rahmen einer Wissenskultur sozial vermittelt und verhandelt wird, führt entsprechend dazu, dass Wissen als soziales Konstrukt immer der Gefahr unterliegt, zum Produkt bestimmter Weltanschauungen und ideologischer Interessenvertreter zu werden.

Wissen ist somit in Ideologien eingebettet. Als Ideologien bezeichnet man ›Anschauungen, die auf soziale Positionen zurückgeführt werden können. [...] Die Ideologie wird dabei nicht mehr einer wissenschaftlichen Weltanschauung entgegengesetzt; ihr wird sogar ein klassen- und interessengebundener Erkenntniswert zugebilligt‹, der so auf die Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse einwirkt (Traue und Pfahl 2014, 189). Man könnte Ideologien somit aber auch als Manifestationen einer bestimmten Wissenskultur verstehen, die das Handeln und die Interessen einzelner sozialer Gruppen mittels ihrer Ideen, Erkenntnisse, Kategorien und Wertvorstellungen legitimieren und die zur Festigung ihrer kollektiven Identität beitragen. Man kann Ideologien zugleich auch als Diskursphänomene begreifen, ›denn es geht um den konkreten Sprachgebrauch einzelner Personen, die damit spezifische Effekte erzielen wollen. Ohne Kenntnis des diskursiven Kontexts kann man nicht feststellen, ob ein Satz ideologisch ist oder nicht‹ (Eagleton 2000, 16). Die Idee der Ideologie als ein interessengebundener Diskurs wird bspw. besonders im Hinblick auf Krankheit in digitalen Spielen interessant, weil über Prozesse der Pathologisierung (siehe den Beitrag von Arno Görgen zu Medikalisierung in diesem Band) auch soziale Kontrolle ausgeübt wird. Indem im sozialen Feld der Medizin und im Rahmen ihrer epistemischen Kultur neues Wissen zu Krankheit generiert und kommuniziert wird, dieser Prozess im Weiteren aber auch durch soziale Akteure und ihre Interessen beeinflusst wird, überlagern sich epistemische und ideologische Aussagen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn dieses Wissen wie in digitalen Spielen ästhetisch funktionalisiert und der Logik der Erzählung oder der Spielmechanik eines Spiels unterworfen wird. In *Outlast* (Red Barrels 2013) muss man sich beispielsweise gegen Insassen einer psychiatrischen Institution durchsetzen.² Diese werden durchweg als ›wahnsinnige Mörder‹ charakterisiert, welche die geordnete Welt des Protagonisten ins Chaos stürzen. Obwohl diese Darstellung im Rahmen der Erzählung durchaus Sinn macht, wird doch vor allem suggeriert, dass die als monolithische Masse verstandenen psychiatrischen Patienten potenziell einer durch staatliche oder anderweitig institutionalisierte Gewalt erreichten Anleitung und Kontrolle bedürfen. Das – zumindest *idealiter* auf Kognition und Empirie fundierte – referentielle Wissen der Medizin verändert sich also dahingehend, dass es im Vorgang seiner sozialen Zirkulation, ›unterschwellig‹ ›emotiv‹ (Ausdruck der erlebten

2 Siehe auch den Beitrag von Stefan Heinrich Simond in diesem Band.

Wirklichkeit menschlicher Subjekte) oder ›konativ‹ (d.h. auf bestimmte Wirkungen zielend) › (Eagleton 2000, 27) angewandt werden kann. Gerade digitale Spiele integrieren in ihrer Funktion als Interdiskurs (Link 1996, 49ff.) in ihrer medialen Produktion mannigfaltige Aneignungen und Neuinterpretationen biologischen und medizinischen Wissens und bieten sich somit in der medien- und ideengeschichtlichen Auseinandersetzung und Kontextualisierung als Quellenkorpus sehr gut für die Untersuchung einer sich ausweitenden Einflusssphäre der Medizin und Biomedizin in der Populärkultur an. Populärkultur ist in diesem Rahmen entsprechend kein hermetisches Gebilde, das in einem Prozess reiner Selbstreferenzialität neue Unterhaltungsprodukte wie Filme, Comics oder eben auch digitale Spiele erzeugt, sondern es befindet sich in einem stetigen Austausch mit der Gesellschaft und anderen Wissensproduzent_innen. Dieser Prozess schließt hypothetisch epistemologische Umdeutungen ein, als deren Effekt Episteme nicht nur umfassend ästhetisiert, sondern auch durchaus kritisch (auch: ideologisch) zu den ursprünglichen Bedeutungszusammenhängen positioniert werden können (Huck und Zorn 2007, 22-37). Solche populärkulturellen diskursiven Repräsentationen von Wissen zeichnen sich durch eine Überlagerung von ästhetischem und epistemischem Erkenntnisinteresse aus (Boehm 1999, 216). Digitale Spiele sind in diesem Kontext entsprechend Bestandteil einer Wissenskultur (s.o.), eines wechselhaften Geflechtes sozialer Institutionen, Praktiken und Kommunikationsweisen, in welchen um Deutungshoheit gerungen und Wissen vermittelt wird.

3. Eine kurze Begriffsgeschichte der Medienwirkungsforschung

So komplex wie der Wissensbegriff ist auch die Frage danach, wie Wissen durch Medien kommuniziert wird. Im Folgenden wird deshalb versucht, diese oft unüberschaubare Forschungslandschaft chronologisch zu ordnen und so in einen historischen Zusammenhang zu stellen. Es ist dabei wichtig sich zu vergegenwärtigen, dass es nie um eine unilaterale Wirkungsbeziehung nach dem Schema ›Sender → Empfänger‹ geht, sondern immer um einen wechselseitigen und komplexen Austausch zwischen Spieler_innen und Medium (Gerbner 2009, 48 f).

Gerade in Fragen von Ideologie- und Wissenstransfers ist – abseits von der Forschung – nach wie vor eine veraltete Vorstellung gefährlicher und unkontrollierter Propagandamomente verbreitet, was sich besonders an der immer noch prävalenten und normativ aufgeladenen Debatte um Gewalt in Spielen zeigt (Nauroth et al. 2014, 81-102). Trotzdem macht es Sinn, sich kurz an Ideen von Medienwirkung abzuarbeiten, da sich hinter diesem Begriff eines der spannendsten sozialwissenschaftlichen Forschungsfelder des vergangenen Jahrhunderts befindet: Die ursprüngliche Propagandatheorie war Anfang des 20. Jahrhunderts mit

dem russischen Biologen und Soziologen Sergei Stepanowitsch Tschachotin noch davon ausgegangen, dass ein Großteil der Bevölkerung anfällig für Propaganda sei und durch diese in »lebende Roboter« oder »psychische Sklaven« verwandelt werden könne, wobei aber angemerkt sei, dass sich Tschachotins zu seiner Zeit sehr erfolgreiches Buch »Dreipfeil gegen Hakenkreuz« weniger als theoretische Grundlage und vielmehr als politische Handlungsanweisung gegen den Nationalsozialismus verstand (zit.n. Derville 2006, 8-9). Die Auffassung einer übermächtigen unkontrollierbaren Propaganda, insbesondere in Bezug auf den Film, entsprach dem Zeitgeist. Sie war Reaktion auf den für viele nicht nachvollziehbaren Siegeszug des Faschismus und Nationalsozialismus. So zitierte Walter Benjamin 1935 in seinem filmkritischen Aufsatz »Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit« Georges Duhamel mit: »Ich kann schon nicht mehr denken, was ich denken will. Die beweglichen Bilder haben sich an den Platz meiner Gedanken gesetzt« (Benjamin 2010, 67). Auf Massenmedien – insbesondere dem Film – lastete seither der Verdacht, die Gefühle des Publikums zu manipulieren. Eine tatsächliche Untersuchung dieser Wirkung setzte erst mit dem Zweiten Weltkrieg ein (siehe unten). Lange Zeit begründete allein eine »psychologische Alltagstheorie« diesen Verdacht (Hediger 2006, 42f.). Von der nationalsozialistischen Propaganda und ihrem vermeintlichen Erfolg beeindruckt, übernahmen viele vorbehaltlos das Modell einer omnipotenten Propaganda. In dieser Vorstellung handelt es sich um einen einseitigen Kommunikationsprozess, in welchem der/die einzelne Rezipient_in passiv und wehrlos Botschaften aus den Medien übernahm (vgl. Korte 2010, 21).

Der Soziologe Paul Felix Lazarsfeld relativierte dieses Modell jedoch bereits in den 1940er Jahren, als er das Paradigma einer *begrenzten Wirkung* einführte und in seinen Studien zeigte, dass die Wirkung von Propaganda stark vom sozialen Umfeld des Rezipienten abhing (Derville 2006, 10f.). Anhand seiner Untersuchungen zur Wahlwerbung in den Vereinigten Staaten wies er nach, dass nur diejenigen besonders aufnahmebereit für Wahlwerbung/Propaganda waren, die sich bereits im Vorfeld besonders für dieses Thema interessierten, während sich bei politisch Uninteressierten keine signifikanten Effekte zeigten (Derville 2006, 12). Des Weiteren betonte Lazarsfeld die Bedeutung von *Opinion Leaders* – heute würde man wohl eher im Geiste des Marketings von Stakeholder_innen und Influencer_innen sprechen (Derville 2006, 21).

Von einer allmächtigen Wirkung der Medien auf ein passives Publikum konnte also nicht länger die Rede sein. Stattdessen wurde von einem mehrstufigen (*multistep flow*) Kommunikationsprozess ausgegangen, in welchem *Opinion Leaders* und *Peer Groups* von größerer Bedeutung waren. Auch psychosozialische Untersuchungen kamen zu vorsichtigeren Schlüssen: Der französische Soziologe Jean-Noël Kapferer spricht von »Wegen der Überzeugung« (*Chemins de Persuasions* nach Derville 2006, 23). Demnach hätte jeder mediale Inhalt mehrere Hürden zu

überwinden, bevor überhaupt die Möglichkeit bestünde, dass der/die Medienkonsumt_in aufgrund dieses Inhaltes seine/ihre Überzeugung veränderte. So ist es die erste Hürde auf dem Weg zur Überzeugung, das Individuum überhaupt *zu erreichen*. Vereinfacht gesagt muss ein spezifischer Inhalt überhaupt erst seinen Weg zu den Rezipient_innen finden. In unserem Fall erreichten die Inhalte zum Beispiel nur jene Menschen, die auch regelmäßig spielen und hier, abhängig von Genre, Plattform usw., wiederum unterschiedliche Personengruppen. Eine zweite nicht zu unterschätzende Hürde ist es, die *Aufmerksamkeit des Individuums zu erwecken*, denn Menschen tendieren dazu, Informationen selektiv aufzunehmen (Derville 2006, 23). Das heißt, auf Spiele angewandt, dass die einzelnen Aussagen wahrgenommen werden müssen. Das betrifft zum einen optionale Spielinhalte wie zum Beispiel die Audiotagebücher in *Bioshock* (Irrational Games 2007) oder die mehreren Tausend Seiten intradiegetischer Literatur in Rollenspielen wie zuletzt *Pillars of Eternity* (Obsidian Entertainment 2015), aber auch optionale Sidequests. Zum anderen heißt das aber auch, dass nicht unbedingt jeder (politische) Inhalt auch als solcher wahrgenommen wird. Haben alle Spieler_innen von *Bioshock* das Spiel als Kritik an einem entfesselten *Laissez-Faire*-Kapitalismus verstanden? In diesem Sinne wäre es der nächste Schritt, dass die Rezipient_innen das Gesehene und Gehörte ›richtig‹ *interpretieren* (Derville 2006, 24; siehe auch Wissenstransfer weiter oben). Zuletzt gilt es, nach Jean-Noël Kapferer, die Rezipient_innen zu *überzeugen*, denn diese können sich natürlich dazu entscheiden, ein Argument nicht zu akzeptieren (Derville 2006, 24f.; vgl. auch Maletzke 1978, 196).³ Wird eine Botschaft akzeptiert, muss sie noch *erinnert* werden (Derville 2006, 25). Verkompliziert wird das Ganze dadurch, dass diese Prozesse nicht unbedingt bewusst geschehen (implizites vs. explizites Wissen, siehe oben), denn die *Chemins de Persuasion* gelten auch für unbewusste Transfers (vgl. auch Luhmann 2009, 131 f.).

Und selbst wenn all diese Hürden genommen sind, stellt sich noch immer die Frage, ob das Individuum in Folge dieser Kommunikation sein eigenes (politisches) Handeln verändert (Derville 2006, 25). Die Frage lautet deshalb nicht, was die Medien mit den Menschen machen, sondern was die Menschen mit den Medien machen (Katz 1959, 2). Es wird nun vermehrt davon ausgegangen, dass sich Menschen selektiv – nach dem Modell der *uses and gratifications* – ihre Informationen nach eigenen Wünschen aus den Medien extrahieren (Derville 2006, 27f.; Bösch und Borruta 2006, 28; Korte 2010, 21). Es kann also davon ausgegangen

³ Maletzke zitiert eine Studie D. Cartwrights: 1. Die Aussage muss von der Person wahrgenommen werden, 2. Muss sie von dieser als Bestandteil der eigenen kognitiven Struktur akzeptiert werden, 3. Muss die zu veranlassende Verhaltensweise beim Rezipienten von diesem als Weg zu einem im eigenen Interesse liegenden Ziel angesehen werden, 4. Muss dies adäquat motiviert sein. (Maletzke 1978, 196).

werden, dass Spieler_innen nicht aufgrund einzelner konkreter Medieninhalte ihre Einstellung grundsätzlich verändern. Viel häufiger dürften Medieninhalte hingegen eine bestärkende Funktion einnehmen. Rezent wurde dieser Gedankengang in der Medienforschung konsequent weiterentwickelt und führte zum Modell der *ökommunikativen Aneignung*. Durch kulturell erlernte Aneignungspraktiken nähmen demzufolge die Nutzer_innen bzw. Spieler_innen Spiele gewissermaßen in Besitz und machen sie so zu ihrem kulturellen Eigentum (Hahn 2017, 37f.). Dieser Weg der Überzeugung ist also ein hochkomplexer und keinesfalls immer erfolgreicher Prozess und somit Welten von den allmächtigen Propagandainstrumenten eines Tschachotin entfernt.

4. Von Polysemie und Normalrezeption

Die Kommunikationswissenschaftlerin Marion G. Müller verlagert ihr Augenmerk neben der Wirkungsanalyse aus den oben genannten Gründen vermehrt auf die Rezeptionsanalyse (2003, 16). Dabei fragt sie nicht mehr, wie Kommunikate auf ein Publikum wirken, oder dieses beeinflussen, sondern, wie dieses Publikum die Kommunikate wahrnimmt und begreift. Diese Zugangsweise, die der Polysemie (Mehrdeutigkeit) von Kommunikaten Rechnung trägt, relativiert weiter die Wirkungsmacht der Medien (Korte 2010, 25). Die Polysemie, also die Vielfalt von unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten eines Zeichens, bedeutet aber auch, dass unterschiedliche Publika einzelne Spielinhalte prinzipiell unterschiedlich interpretieren können (aber nicht notwendigerweise müssen). In dieser Logik wies der englische Soziologe Stuart Hall 1994 darauf hin, dass ein Publikum nicht unbedingt die vom Produzenten intendierten Mitteilungen herauslesen muss (Korte 2010, 32). Dass ein Produzent eine gewisse Wirkung intendiert, heißt nicht zwingend, dass das Publikum den medialen Text auch dementsprechend liest. Je nach Geschlecht, sozialer Herkunft und Wertegemeinschaft, können Bild und Text gegebenenfalls anders interpretiert werden. Sergei Eisenstein brachte in einem Essay dazu ein schönes Beispiel, indem er behauptete, dass sowjetische Arbeiter_innen amerikanische Filmkomödien – die vor allem im Upper Class-Milieu spielten – gar nicht im Sinne der Produzent_innen verstehen könnten. Wir können plausibel postulieren, dass ein Großteil einer kulturell ähnlich aufgewachsenen Gruppe Kommunikate ähnlich begreift. Kommunikation beruht darauf, dass wir darauf vertrauen können, dass ein avisierter Gegenüber auch unsere Botschaft versteht. Nehmen wir dazu nochmals das Beispiel des First Person-Shooters *Bioshock*. Dieser bietet sich als Beispiel an, da dessen Entwickler_innen sich offen zu einer politischen Aussage bekannt haben (Ha 2013). Wir können davon ausgehen, dass der Großteil der Spieler_innen, die mit ähnlichen dystopischen Bildern in Film und Serien aufgewachsen sind, die erzählte und dar-

gestellte Spielwelt als Ergebnis eines katastrophal gescheiterten sozialen Experiments versteht. Der Historiker Jens Jäger spricht in diesem Zusammenhang von »Normalrezeption«, die darauf beruht, dass zum Beispiel in der westlichen Welt ein Großteil der Bilder, wenn schon nicht gleich, so doch ähnlich begriffen werde (Jäger 2011). Analog dazu weist Helmut Korte auf den Film bezogen nach, dass »durch Einbeziehung der relevanten gesellschaftlichen und (film-)historischen Entwicklung, Bezüge zwischen den im Film thematisierten Problemstellungen mit den angebotenen Lösungen und den realen Alltagsproblemen des Publikums, Vergleiche mit inhaltlich und intentional ähnlichen oder konträr orientierten Filmen und anderen Medien« im Rahmen der Kontext- und Produktanalyse die Rekonstruktion einer »zeitgenössisch dominanten Botschaft« ermöglichen (Korte 2010, 29). Anhand vorherrschender gesellschaftlicher und politischer Diskurse, aufbauend auf kollektiven Wissensbeständen, gemeinsamen Erfahrungen und dominanten Narrativen – Jens Eder spricht in diesem Zusammenhang auch von »Brückenhypothesen« (Eder 2005, 117) – lassen sich also gängige Leseweisen rekonstruieren. Zusammengefasst können wir uns zwar nicht darauf verlassen, dass alle Rezipient_innen ein Spiel völlig gleich verstehen und aneignen, aber wir können zugleich davon ausgehen, dass nicht alle Medieninhalte von allen Rezipient_innen zu jedem Zeitpunkt unterschiedlich verstanden und angeeignet werden.

5. Spielend lernen

Diese Wissensaneignung können wir auch als Lernprozess begreifen: Wer nicht Mediävistik studiert hat, sammelt sein Wissen über das Mittelalter abgesehen von seiner Schulbildung, die hier die Basis bildet, oft überwiegend aus Büchern wie Ken Follets *Säulen der Erde* (Follet 1989), Filmen wie *Kingdom of Heavens* (Scott 2005) und Spielen wie *Kingdom Come: Deliverance* (Warhorse Studios 2018). Das an sich ist kein Fehler. Eine Aufgabe der Populärkultur ist es, als Vermittler von kollektiven Wissensbeständen zu funktionieren (Pfister 2018). Der deutsche Medienschwissenschaftler Jürgen Fritz⁴ spricht von »wissenskulturellen Transferebenen« im digitalen Spiel (Wesener 2004, 25-27). Es wäre aber im Prinzip auch nicht falsch, von (bewusstem und unbewusstem) Lernen zu sprechen. Abseits des Erlernens von Handlungsroutinen (zur Meisterung des Spiels), werden in Spielen immer auch Faktenwissen, Sprachbilder und Denkschemata vermittelt (Wesener 2004, 26). Fritz unterscheidet hier fünf Transferebenen: Die »Fact Ebene« (Wesener 2004, 26) bezeichnet inhaltliches Wissen, also historische Entwicklungen, wirtschaftliche Grundkenntnisse usf. Die »Skript Ebene« (Wesener 2004, 26) bezeich-

4 Nicht zu verwechseln mit dem gleichnamigen rechtspopulistischen Autor.

net eingelernte Handlungsabläufe wie die Steuerung eines Autos oder Flugzeugs. Die »Printebene« (Wesener 2004, 26) bezeichnet konkrete Handlungen und Reaktionen, wie zum Beispiel das Verschanzen bei virtuellen Feiergefechten. Die »metaphorische Ebene« (Wesener 2004, 26) bezeichnet das Erlernen und Übersetzen von Symbolen aber auch allgemeiner von Atmosphären und die »dynamische Ebene« stellt übergeordnet Bezüge zwischen der Alltags- und der Spielwelt der Spieler_innen her, wenn es zum Beispiel darum geht »gut« und »böse« zu unterscheiden (Wesener 2004, 26). Bei Letzteren handelt es sich also um nichts anderes als kommunizierte und konstruierte Wertvorstellungen, die sich nach Fritz in »tiefenpsychologischen Vorgängen«, also unbewussten Transfers, übertragen. Diese werden naturgemäß nie 1:1 übernommen, sondern müssen von den Spieler_innen angeeignet werden. »Rudimentär erworbene Schemata werden beständig eingeübt und »systemintern« auf ihre Gültigkeit und Funktionalität hin überprüft. Gewonnene Schemata entwickeln sich mit der Zeit zu einer »schematischen Ganzheit«« (Wesener 2004, 30).

Man kann mit Fug und Recht sagen, dass man, genauso wie man nicht nicht kommunizieren kann, auch nicht nicht lernen kann. Durch Eltern, Schule, Peer Groups und Medien häufen wir praktisches, theoretisches, subjektives, kollektives, implizites und explizites Wissen an (s.o.), das einerseits, insbesondere wenn es nicht sofort und regelmäßig im Alltag aktiviert wird, keiner Prüfung unterzogen wird (Wesener 2004, 162). Andererseits werden Wissensbestände im Regelfall aber auch nicht unkritisch aufgenommen, insbesondere, wenn dieses Wissen medial vermittelt wurde. Niklas Luhmann weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass »wir so viel über die Massenmedien [wissen], daß wir diesen Quellen nicht trauen können« (2009, 9). Einzelne Teilespekte aus Spielen können so durchaus als plausibel eingestuft werden, wenn es sich zum Beispiel um Darstellungen der Milchstraße, von Gasnebeln oder schwarzen Löchern, das interaktive Erleben des Trägheitsmoments im All, oder das virtuelle Erfahren der Gravitationskraft handelt. Solche Lernprozesse finden in der einen oder anderen Form in jedem Spiel statt. Hier wird meist unbewusst neues Wissen mit einem bereits bestehenden Wissenstand (und gemäß der Rahmungskompetenz) auf seine Plausibilität (nicht seinen faktischen ontologischen Status) hin abgeglichen. Dieses aus Massenmedien bezogene Wissen schließt sich nach Luhmann, »wie von selbst zu einem selbstverstärkenden Gefüge zusammen« (Luhmann 2009, 9). Und: »Man wird alles Wissen mit dem Vorzeichen des Bezugswertes versehen – und trotzdem darauf aufzubauen, daran anschließen müssen« (Luhmann 2009, 9). Das gesammelte Wissen funktioniert wie eine Grundierung, wie ein Rahmen für späteres Wissen.

6. Von der politischen Sozialisation und Kultivation der Spieler_innen

Die Untersuchung dieser Transferprozesse in digitalen Spielen griff bisher vor allem auf Methoden und Theorien der Soziologie, Kommunikations- und Politikwissenschaft zurück. In der Kommunikationswissenschaft wird zum Beispiel mittels Inhaltsanalysen von Spielen einer »sozialen Wirklichkeit« nachgeforscht, die »kognitive Spuren in den Wertvorstellungen ihrer Nutzer [hinterlassen]« und so zum Beispiel auch »moralische Werturteile« beeinflussen können (Klimmt 2009, 68). Der deutsche Kommunikationswissenschaftler Christoph Klimmt spricht in diesem Zusammenhang explizit von »Kultivationseffekten« (Klimmt 2009, 68), wenn es um das Übernehmen von Weltbildern in Spielen geht. Darüber hinaus haben Ergebnisse der »narrative persuasion theory« (Klimmt 2009, 68) gezeigt, dass auch Einstellungen über digitale Spiele beeinflusst werden können:

Gerade die Fiktionalität von Unterhaltungsangeboten (zu denen grundsätzlich auch Computerspiele zählen müssen) [stellt] ein Einfallstor für persuasive Mediengewirkungen [dar], unter anderem weil die Rezipient/inn/en gar nicht auf einen medialen Persuasionsversuch eingestellt sind und entsprechend keine einstel- lungenverteidigende kognitive Haltung einnehmen (Klimmt 2009, 68).⁵

Die Kultivationshypothese geht auf ein Forschungsprojekt des Kommunikationswissenschaftlers George Gerbner und seiner Kolleg_innen zurück, in welchem sie in den 1970er Jahren die Rolle des Fernsehens in der Vermittlung von Werten und Weltbildern in den USA untersucht haben bzw. »the cultivation of shared conceptions of reality among otherwise diverse publics« (Gerbner 2002, 44). Die Überrepräsentation von Männern und dadurch bedingt die geringere Rollenvielfalt von Frauen im Fernsehen führte laut Gerbner bei massivem Medienkonsum dazu, dass die Antworten von Zuseher_innen deutlich sexistischer ausfielen (2002, 54). Im Zuge eines weiteren Forschungsprojektes konnte Gerbner nachweisen, dass »heavy television viewers« während des Golfkrieges sehr vertraut mit militärischen Fachbegriffen waren und stärker den Militäreinsatz der USA unterstützten, zugleich weniger gut über die Hintergründe des Krieges informiert waren (2002,

⁵ Vergleiche auch Fromme und Biermann: »Es kann angenommen werden, dass eine Distanzierung von derart beiläufig vermittelten ›heimlichen‹ Botschaften schwieriger ist als von expliziten Inhalten.« (2009, 120)

57).⁶ Es fand demnach in beiden Fällen ein Wissenstransfer statt, der sich direkt auf die Haltungen der Rezipienten auswirkte.

Im Bereich der Soziologie gehen vergleichbare Überlegungen davon aus, dass das Erlernen gesellschaftlicher Normen und Regeln nicht nur im Elternhaus, der Ausbildung und im sozialen Umfeld stattfindet, sondern auch mittels der Medien (Schulz 2011, 165; Fromme und Biermann 2009, 115). Bereits in den Überlegungen des französischen Soziologen Emile Durkheim geschieht das maßgeblich einerseits durch »Erziehung, die für Durkheim methodische Sozialisation war und andererseits durch beiläufige und weitgehend unbewußte Lern- und Anpassungsprozesse«, wie sie etwa durch Medien gegeben sind (Fromme und Biermann 2009, 113).

Im Rahmen kritischer Modernisierungstheorien wird die These vertreten, dass die tradierten sozialen Institutionen und damit die sozialen Einbindungen der Einzelnen in westlichen Gesellschaften in den letzten Jahrzehnten an Kraft und Verbindlichkeit verloren hätten, während gleichzeitig die Mediensozialisation zusätzlich an Bedeutung gewonnen hätte (Fromme und Biermann 2009, 114f.). Allerdings ist es schwierig bis unmöglich, die unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen (Familie, Schule, Peer Group, Medien usf.) sauber voneinander zu trennen, da sich diese Lebensbereiche gegenseitig durchdringen (Fromme und Biermann 2009, 117). Die Frage der Transferprozesse in digitalen Spielen befindet sich dabei nach wie vor im Anfangsstadium und empirische Studien, welche die Theorien anhand digitaler Spiele belegen und ausführen, bleiben die Ausnahme, beziehungsweise beschränkten sich bisher vor allem auf die Frage der Gewaltdarstellungen (Klimmt 2009, 69).⁷ Es wäre allerdings notwendig, Untersuchungen der politischen, gesellschaftlichen und kulturellen »Wirkung« von digitalen Spielen nicht alleine auf die Frage der Gewaltbereitschaft zu reduzieren, sondern allgemein die Konstruktion von Machtbeziehungen und Weltbildern in Spielen zu hinterfragen (Klimmt 2009, 69).

7. Kollektive Identitäten spielen

Neben *Sozialisation* und *Kultivation* weist das Theoriemodell der *Identifikation* Berührungspunkte mit den angesprochenen Wissenstransfers auf, vor allem bezüglich der Übernahme von Weltbildern. Der in seiner derzeitigen Verwendung ursprünglich aus der Psychologie und Soziologie stammende Identitätsbegriff

6 Gerbner prägte zudem den Begriff des »Mean World Syndromes«, dem zufolge Personen, die oft Krimis schauen, die Kriminalitätsrate im Durchschnitt und die Wahrscheinlichkeit, einem Verbrechen zum Opfer zu fallen, höher einschätzen als Kontrollgruppen.

7 Eine spannende Ausnahme bildet hier Daniel Gieres rezente Monographie (2019).

bezeichnet dabei die affektive Bindung von Menschen zu einer sozialen Bezugseinheit (Pfetsch 2005, 125). Das heißt, dass Menschen diese Bezugseinheit zu ihrer Eigendefinition, zu ihrer Identifikation benutzen, und implizit auch, um sich von anderen Individuen zu unterscheiden. Kollektive Identitäten dienen vor allem der Kohäsion von sozialen Gruppen (von Dorfgemeinden bis zu Nationen) und funktionieren vor allem systemerhaltend. Soziolog_innen sehen Identität als Resultat sozialer Interaktionen, durch die Individuen auf Grundlage gemeinsamer Erfahrungen Gruppen bilden (Thiesse 2009, 33). In diesem Verständnis müssen sich mehrere Identitäten nicht gegenseitig ausschließen, womit auch multiple Identitäten möglich sind. So kann ein und dieselbe Person gleichzeitig Katalane, Spanier und Europäer sein (Hooghe und Marks 2004, 416). Laut der Sozialphilosophin Carolin Emcke können »[k]ollektive Identitäten oder kulturelle Lebensformen [...] als Problemlösungsmechanismen verstanden werden, weil sie neben dem Moment der Selbstverständigung die Funktion der Handlungs- und Wissenskoordinierung erfüllen« (2000, 206). Der deutsche Soziologe Gerd Datler ergänzt: »Kollektive Identitäten werden nicht entdeckt, sie werden erfunden« (2012, 60). Kollektive Identitäten sind nie etwas »Natürliches«, sondern immer eine Konstruktion und als solche davon abhängig ständig kommuniziert und reproduziert zu werden. Die Idee der kollektiven Identität ist zugleich extrem verbreitet wie auch schwer zu fassen: Lutz Niethammer hat bereits seit Mitte der 1980er Jahre eine massive Inflation des »Plastikworts« Identität festgestellt (2000, 23) und darauf hingewiesen, dass diese »wissenschaftsförmige magische Formel« fast immer strukturlos bleibt und nur einen festen Kern aufweist: die Abgrenzung vom Anderen (2000, 625). In der Politikwissenschaft werden vor allem Nationen als kollektive Identitäten untersucht. Hier zeigen sich Stärke und Schwächen des Identitätsbegriffs zur Beschreibung der in Spielen stattfindenden Transferprozesse. Auf der einen Seite basieren viele Spiele auf Konflikten und antagonisieren entsprechend ein bedrohliches »Anderes«, seien es Aliens, Zombies, Psychiatrievielfächer oder russische Terrorist_innen. Durch die Abgrenzung vom Fremden (mittels Zuschreibung von unehrenhaftem Verhalten, Brutalität, Aggression, Dehumanisierung) wird in Umkehrung die eigene kollektive Identität samt aller Zuschreibungen und Welterklärungsmodelle gefestigt. Auf der anderen Seite fehlt es aber in den meisten Spielen an starken *nationalen* Bezugseinheiten. Schon allein aufgrund des gemeinsamen Absatzmarktes sind echte nationalistische Untertöne selten. Am ehesten findet man noch eine – auch aus Filmen und Serien gewohnte – Bekräftigung der US-amerikanischen Identität, die der Logik des Mediums gehorchnach auch von nicht-amerikanischen Entwickler_innen bespielt wird (Stichwort Amerikanisierung vgl. de Grazia 2010). Noch häufiger wird eine schwer fassbare und in gewisser Weise auch grenzenlose westlich-demokratische kollektive Identität bespielt, die sowohl von amerikanischen, europäischen als auch japanischen und koreanischen Spieler_innen akzeptiert werden kann.

Fassen wir zusammen: Alle drei genannten Gedankenmodelle (Kultivation, politische Sozialisation und kollektive Identität) beschreiben zwar nicht dasselbe Phänomen, weisen aber beträchtliche Schnittmengen auf. Kultivation bezeichnet am Allgemeinsten das Erlernen von Weltbildern und Wertungen aus Massenmedien bzw. korrekter: die Aneignung von Weltbildern. Die politische Sozialisation bezeichnet ähnliche bis identische Aneignungsprozesse. Ein Unterschied zur Kultivation nach Gerbner ist vor allem, dass hier der Prozess nicht grundsätzlich kritisch aufgefasst wird, sondern als Voraussetzung für das Funktionieren von Gesellschaft verstanden wird. Die Idee einer kollektiven Identität wiederum geht einen Schritt weiter, in dem sie davon ausgeht, dass manche der erlernten Werte Teil unserer Identität werden. Sie verbinden uns zeitgleich mit einer unbekannten Zahl anderer Menschen, die sich auch mit diesen Werten identifizieren. Die auf andere Medien angewandten Theorien der Kultivation, der politischen Sozialisation und der kollektiven Identität lassen es plausibel erscheinen, dass auch in digitalen Spielen ideologische und epistemische Wissenstransfers stattfinden. Es fehlen aber vielfältige empirische Studien zu digitalen Spielen – neben der Gewaltfrage ist nur die Frage der Genderkonstruktion etwas besser in Spielen untersucht. Wir vermuten, dass digitale Spiele ein (immer wichtigerer) Einflussfaktor in der Konstruktion unserer Weltbilder werden, ohne dies befriedigend nachweisen zu können, weil es in der Natur dieser Weltaneignungsprozesse liegt, dass verschiedene Einflussfaktoren nie hinreichend voneinander getrennt werden können. Eine wichtige unbeantwortete Frage ist nach wie vor, ob und wie sich diese Transferprozesse in digitalen Spielen qualitativ von anderen Medien unterscheiden. Zwar postulieren viele Forscher_innen, dass digitale Spiele im Vergleich zu klassischen Medien prägender auf das Verhalten wirken, »weil sie ein weit größeres Ausmaß an Aktivität der Nutzerinnen und Nutzer voraussetzen« (Sabine Trepte und Leonard Reinecke, zitiert in Hahn 2017, 34). Dem könnte man aber entgegenhalten, dass sich Spieler_innen sehr wohl dessen bewusst sind, dass sie spielen – weil sie freiwillig Huizingas »Zauberkreis« (Huizinga 2009, 18-19) betreten. Der Filmpychologe Christian Metz hat Ende der 1970er Jahre schon darauf hingewiesen, dass Kinobesucher_innen sich willentlich, in vollem Bewusstsein (»not unaware«) darüber, was sie erwartet, in diesen Zustand begeben (Metz 1976, 85). Dasselbe gilt für Spieler_innen. Trotz der erhöhten Interaktivität des Mediums, und damit verbunden einer vermeintlich intensiveren Immersion in die Spielwelt, sind sich die meisten Spieler_innen ständig der Virtualität des Erlebnisses bewusst. Den dumpfen, leicht beeinflussbaren Roboter von Tschachotin gibt es nicht. Wir müssen also auch hier von einer begrenzten Wirkung ausgehen. Eventuell kann aber argumentiert werden, dass aufgrund der weitaus längeren Dauer einzelner Spiele (ca. 10-40 Stunden, in Einzelfällen aber auch 100 Stunden und mehr) im Vergleich zum Film (ca. 1,5 bis 3 Stunden) einfach mehr Zeit für Transferprozesse innerhalb eines fixen Spielsettings zur Verfügung steht. Schon

im Vergleich zum Schauen von Serien und dem Lesen von Romanen gleicht sich das aber wieder aus.

8. Ausblick und Zusammenfassung

Wenn sich also im Augenblick nicht mit Bestimmtheit sagen lässt, ob der interaktive Prozess des Spielens im Vergleich zum Filmsehen oder Buchlesen automatisch »stärkere« Transferprozesse bewirkt, so können wir doch von einem qualitativen Unterschied zu anderen Medien ausgehen, und zwar der Medienlogik des Spiels, dem Spielen selbst. Trotz unzähliger transmedialer Einflüsse zwischen Film, Literatur, Musik und Spiel unterscheiden sich letztere nämlich grundsätzlich von anderen Medien dadurch, dass sie zum einen gespielt werden müssen, und zum anderen nicht oder weniger linear verlaufen, sondern vielmehr prozedural. Aber wie wollen wir diese Besonderheit von digitalen Spielen fassbar und beschreibbar machen? Eine Untersuchung von Epistemen und Ideologemen in digitalen Spielen sollte neben einer klassischen Inhaltsanalyse der Story, einer ikonographischen Analyse der Bildsprache und einer Analyse der Spielmechanik – i.e. das rhetorische Design oder die prozedurale Rhetorik nach Bogost (2010) – auch korrespondierende Aussagen in anderen Medien (Nachrichten, Film, Musik usf.) berücksichtigen. In der Tradition der historischen Diskursanalyse erlaubt vor allem ein diachroner Vergleich die Rekonstruktion dominanter, akzeptierter Deutungen. Wieder interessieren hier besonders Kontinuitäten bzw. Transformationen und Brüche. Ein interessantes Beispiel hierfür ist der aktuelle (und scheinbar nicht abebben wollende) populärkulturelle Zombie-Hype, den einige Forscher mit dem Terroranschlag 9/11 beginnen lassen wollen, den man in der aktuellen Ausprägung aber weitaus überzeugender auf die schon zuvor populären *Resident Evil*-Spiele (Capcom 1996-) und deren Epigone zurückverfolgen kann, während sich vorhergehende Zombie-Spiele sowohl narrativ als auch ästhetisch und in der Spielmechanik grundsätzlich davon unterschieden (Platts 2013). Besonders spannend ist die Frage, ob die Medienlogik von digitalen Spielen gewisse diskursive Aussagen nachhaltig verändern kann, bevor sie wiederum von anderen Medien übernommen werden. Zwar kann nicht eindeutig nachgewiesen werden, wie die politischen Kommunikate auf Einzelne wirken, sie lässt aber Rückschlüsse über die Rezeption immer dann zu, wenn eine Aussage dominant wird. Wir können also die Transfers innerhalb der Medien selbst nachzeichnen. Ein Zombie allein lässt noch keine Rückschlüsse auf die Gesellschaft zu, wenn wir es aber plötzlich mit Tausenden von Zombie-Spielen, -filmen und -romanen zu tun haben, können wir plausibel postulieren, dass diese Vermehrung als Erfolg dieser Figur gewertet werden kann. Das wiederum lässt den Schluss zu, dass die Figur auch bei den Spieler_innen auf eine gewisse Resonanz trifft – sie spricht etwas in ihnen an. Im

Sinne der kommunikativen Aneignung (s.o.) könnten wir dann vermuten, dass diese Inhalte gezielt von den Spieler_innen gesucht werden.⁸

Eine ideenhistorische Untersuchung digitaler Spiele ermöglicht einen ersten Einblick in dominante Weltbilder und kollektive Identitäten in Spielen, sie erlaubt aber keine Rückschlüsse auf ihren Ursprung. Wir können nur feststellen, welche Weltbilder sich finden lassen und nachweisen wie diese im Spiel argumentiert werden, aber nicht, ob sie ursprünglich aus Spielen kommen oder nur von diesen reproduziert werden. Nehmen wir hierzu wieder das Beispiel des Zombies. So lässt sich mit dieser Methode zwar nachweisen, dass der Zombie-Mythos in Spielen zeitgleich mit einer zunehmenden populistischen Instrumentalisierung von Flüchtlingen (oder wahlweise des Islam als abstraktes ›Anderes‹) als Bedrohung einer konstruierten westlichen Identität an Popularität gewinnt. Hier lassen sich Transfers bis zur Ikonographie der Pressefotografie nachweisen (Pfister 2019). Das heißt aber nicht, dass Zombie-Spiele *bewusst* und *intentional* mit dieser politischen Aussage produziert wurden. Trotzdem entsprechen sie in Story, Ikonographie und allgemein in der Inszenierung der bedrohlichen entindividualisierten fremden Masse dem Narrativ einer überforderten Gemeinschaft (Regierung) angesichts einer externen Bedrohung. Wir müssen also zumindest von einer Korrelation ausgehen. Ein solcher ideenhistorischer Zugriff wäre insofern der erste Schritt, weil die Kenntlichmachung von Trends und Brüchen und das Nachzeichnen transmedialer Trends der Hypothesenbildung dient und somit in einem nächsten Schritt konkrete Untersuchungen ermöglicht.

Zusammenfassend kann man folgendes festhalten:

- Wissen, egal ob praktisches oder theoretisches Wissen, ist vermittelbar, wenn eine Konsensfähigkeit dieses Wissens besteht, die über gemeinsame Frames (Goffman 1976; siehe auch Individuelles vs. Kollektives Wissen weiter oben) und gemeinsame Praktiken der Kommunikation, allgemein ein gemeinsames Vokabular, erreicht wird. Wissen ist dabei funktional, es erfüllt jeweils einen situations-, kontext- und akteursabhängigen Zweck. Solange Wissen diese Funktion erfüllt, und dabei nicht mit hegemonialen Wissensordnungen und -kulturen kollidiert, wird es im Allgemeinen nicht angezweifelt.
- Wissen ist sozial konstruiert und immer in eine bestimmte Kultur eingebettet, die sich durch einen spezifischen Umgang mit Wissen und eine jeweils eigene Art der Wissenslegitimierung, kurz: eine eigene ideologische Struktur, auszeichnet. Im Prozess der Kommunikation von Wissen verändert sich

8 Das heißt nicht, dass nur ökonomisch erfolgreiche Spiele untersuchenswert seien. Bei diesen lässt sich aber relativ einfach die Relevanz ihrer Untersuchung für die Zeit- und Ideengeschichte nachdrücklich argumentieren.

dieses entsprechend der Bedingungen der epistemischen Kultur, in die es eingebettet ist. Wissen wird (auch) über Medien kommuniziert, wobei dieser Prozess nicht einseitig ist und vom sozialen Umfeld und den Interessen, der Umwelt und der Sozialisation des Empfängers abhängt.

- Zur Fluidität des Wissens trägt nicht nur sein Konstruktcharakter bei, sondern auch, dass Wissen oftmals mehrdeutig ist, was wiederum zu unterschiedlichen Interpretationen führen kann. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn Produzent_innen und Empfänger_innen von Wissen aus unterschiedlichen sozialen und Sozialisationskontexten stammen und somit nicht über das gleiche zum Verständnis des Textes nötige ›Vokabular‹ verfügen. Demgegenüber gibt es in ähnlich kulturalisierten Regionen einen Modus der Normalrezeption, der eine intersubjektive Interpretation eines Inhaltes erwarten lässt.
- Wissen wird ständig, ein Leben lang erweitert, auch über Medien. Obwohl man sich des medialisierten und konstruierten Charakters des Medienwissens bewusst ist, wird auch dieses in das subjektive und kollektive Wissenskorpus übernommen. Zentrale Aspekte sind neben der Sozialisation und Kultivation die Identifikation bzw. der Einfluss, mit dem sich Wissen auf individuelle und kollektive Identitätsbildungsprozesse auswirkt und umgekehrt.

Wir sind im Grunde in einer schwierigen Situation. Auf der einen Seite wird die Valenz von Transferprozessen in digitalen Spielen zumindest in der Forschung nicht länger angezweifelt. Zugleich fehlt es aber an allgemein zugänglichen und konkreten Forschungsergebnissen. Das heißt, wir gehen davon aus, *dass* es Transferprozesse gibt, ohne zu wissen, *wie* sie funktionieren. Was es im Augenblick vor allem braucht, sind nicht nur soziologische Fallstudien, die solche Prozesse auf individueller Ebene erforschen, sondern ganz allgemein intensivere Untersuchungen ideologischer und epistemischer Transfers auf der Makro- und Mesoebene. Auch wenn wir heute noch nicht mit Bestimmtheit sagen können, inwiefern sich Transferprozesse in Spielen qualitativ von anderen Medien unterscheiden, so können wir doch feststellen, dass digitale Spiele kein Randphänomen unserer Zeit sind. Sie haben Filme, Musik und noch allgemeiner: Sprache beeinflusst und – ebenso wie in seiner Pionierzeit der Film – eine eigene Sprache entwickelt. Als Teil der Populäركultur funktionieren sie als Mittler gesellschaftlicher Teilsysteme, denn sie sind einer der Orte, an denen gemeinsame Werte und Tabus sowie kulturelle Grundlagen vermittelt und verhandelt werden.

Ludographie und Filmographie

BIOSHOCK (2K Games 2007, IRRATIONAL GAMES)

KINGDOM COME: DELIVERANCE (Deep Silver 2018, Warhorse Studios)

KINGDOM OF HEAVENS (USA 2005, Ridley Scott)

OUTLAST (Red Barrels 2013, Red Barrels)

PILLARS OF ETERNITY (Paradox Interactive 2015, Obsidian Entertainment)

Bibliographie

- Abel, Günter. 2014. »Systematic Knowledge Research: Rethinking Epistemology.« in *Wissen: Wissenskulturen und die Kontextualität des Wissens*, hg. von Hans Jörg Sandkühler, 17-38. Frankfurt a.M.: Peter Lang Edition.
- Benjamin, Walter. 2010. *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. 1. Aufl., Sonderausg. Suhrkamp Taschenbuch 4196. Berlin: Suhrkamp.
- Berger, Peter L. und Thomas Luckmann. [1969] 2003. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*, 19. Aufl. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch-Verl.
- Bogner, Alexander. 2003. »Unsere Aufgabe ist es halt, ganz klare Grenzen zu ziehen: Gestaltungswänge und professionelle Handlungsorientierungen in der Humangenetik.« in *Sinnformeln: Linguistische und soziologische Analysen von Leitbildern, Metaphern und anderen kollektiven Orientierungsmustern*, hg. von Susan Geideck und Wolf-Andreas Liebert, 199-224, Linguistik – Impulse & Tendenzen.
- Bogost, Ian. 2010. *Persuasive games: The expressive power of videogames*, 3. [print.]. Cambridge Mass.u.a.: MIT Press.
- Boehm, Gottfried. 1999. »Zwischen Auge und Hand: Bilder als Instrumente der Erkenntnis.« in *Konstruktionen Sichtbarkeiten*, hg. von Jörg Huber, Martin Heller und Gottfried Boehm, 215-228, Interventionen 8. Zürich, Wien, New York: Hochschule für Gestaltung und Kunst: Ed. Voldemeer.
- Bohnsack, Ralf. 2003. *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*, 5. Aufl. Opladen: Leske + Budrich. doi: 10.1007/978-3-322-89614-8
- Bösch, Frank und Manuel Borutta. 2006. »Medien und Emotionen in der Moderne. Historische Perspektiven.« in *Die Massen bewegen: Medien und Emotionen in der Moderne*, hg. von Frank Bösch und Manuel Borutta, 13-41. Frankfurt a.M., New York: Campus-Verl.
- Datler, Gerd. 2012. »Das Konzept der »europäischen Identität« jenseits der Demos-Fiktion: Essay.« www.bpb.de/apuz/59774/das-konzept-der-europaeischen-identitaet-jenseits-der-demos-fiktion-essay, letzter Zugriff: 28.04.2020.
- Deeg, Christoph. 2014. *Gaming und Bibliotheken*. Berlin: De Gruyter. doi : 10.1515/9783110312836
- Derville, Grégory. 2006 *Le pouvoir des médias: Mythes et réalités*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

- Eagleton, Terry. 2000. *Ideologie: Eine Einführung*. Metzler Reprint. Stuttgart: Metzler. doi: 10.1007/978-3-476-02761-0
- Eder, Jens. 2005. »Affektlenkung im Film: Das Beispiel ‚Triumph des Willens‘.« in *Mediale Emotionen: Zur Lenkung von Gefühlen durch Bild und Sound*; [ein Projekt der Arbeitsgruppe Repräsentation der Jungen Akademie an der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften], hg. von Oliver Grau und Andreas Keil, 107-148. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Emcke, Carolin. 2018. *Kollektive Identitäten: Sozialphilosophische Grundlagen*, 1. Auflage. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Follett, Ken. 2010. *Die Säulen der Erde: Roman*. Unter Mitarbeit von Gabriele Conrad (Übersetzung), vollst. Taschenbuchausg., 78. Aufl. Bastei Lübbe Taschenbuch Allgemeine Reihe 11896. Bergisch Gladbach: Lübbe.
- Fritz, Jürgen. 2005. »Wie virtuelle Welten wirken.«. www.bpb.de/gesellschaft/digitales/computerspiele/63699/wie-virtuelle-welten-wirken, letzter Zugriff: 28.04.2020.
- Fromme, Johannes und Ralf Biermann. 2009. »Identitätsbildung und politische Sozialisation.« in *Wie wir spielen, was wir werden: Computerspiele in unserer Gesellschaft*, hg. von Tobias Bevc und Holger Zapf, 113-138. Konstanz: UVK Verl.-Ges.
- Gerbner, George, Larry Gross, Michael Morgan, Nancy Signorelli und James Shanahan. 2002. »Growing up with Television: Cultivation Processes.« in *Media effects: Advances in theory and research*, hg. von Jennings Bryant und Mary Beth Oliver, 43-67, Communication series. Communication theory and methodology. New York: Routledge.
- Giere, Daniel. 2019. *Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen: Zu Repräsentation und Rezeption von Geschichte in digitalen Spielen*. Forum Historisches Lernen. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Goffman, Erving. 1976. *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Grazia, Victoria de. 2010. *Das unwiderstehliche Imperium: Amerikas Siegeszug im Europa des 20. Jahrhunderts*. Transatlantische historische Studien 41. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Ha, Anthony. 2013. »BioShock Infinite Creator Ken Levine Says He Doesn't Believe In Utopias (Including Peter Thiel's).«. <https://techcrunch.com/2013/03/27/bio-shock-infinite-ken-levine-interview/>, letzter Zugriff: 28.04.2020.
- Hahn, Sabine. 2017. *Gender und Gaming: Frauen im Fokus der Games-Industrie*. Bielefeld: transcript. doi: 10.14361/9783839439203
- Hediger, Vinzenz. 2006. »Gefühlte Distanz. Zur Modellierung von Emotion in Film- und Medientheorie.« in *Die Massen bewegen: Medien und Emotionen in der Moderne*, hg. von Frank Bösch und Manuel Borutta, 42-62. Frankfurt a.M., New York: Campus-Verlag.

- Hooghe, Liesbet, and Gary Marks. 2004. »Does Identity or Economic Rationality Drive Public Opinion on European Integration?« *PS: Political Science and Politics* 37 (3): 415-20.
- Huck, Christian und Carsten Zorn. 2007. »Das Populäre der Gesellschaft. Zur Einleitung.« in *Das Populäre der Gesellschaft: Systemtheorie und Populärkultur*, hg. von Christian Huck und Christian Zorn. 1. Aufl., 7-41. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. doi: 10.1007/978-3-531-90750-5_1
- Huizinga, Johan. 2009 (1930). *Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Reinbek: Rowohlt.
- Jäger, Jens. 2011. »Quellen trotz allem: Vom Umgang mit Bildern in historischen Diskursanalysen.« Vortrag, Wien, 29. September 2011.
- Katz, Elihu. 1959. »Mass Communications Research and the Study of Popular Culture: An Editorial Note on a Possible Future for This Journal.« *Studies in Public Communication*, 2: 1-6.
- Klimmt, Christoph. 2009. »Empirische Medienforschung: Kommunikationswissenschaftliche Perspektiven auf Computerspiele.« in *Wie wir spielen, was wir werden: Computerspiele in unserer Gesellschaft*, hg. von Tobias Bevc und Holger Zapf, 65-74. Konstanz: UVK Verl.-Ges.
- Knorr-Cetina, Karin. 1999. *Epistemic cultures: How the sciences make knowledge*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Korte, Helmut. 2010. *Einführung in die systematische Filmanalyse: Ein Arbeitsbuch*, 4., neu bearb. und erw. Aufl. ESV basics. Berlin: Erich Schmidt.
- Link, Jürgen. 1996. *Versuch über den Normalismus: Wie Normalität produziert wird*. Historische Diskursanalyse der Literatur. Opladen: Westdeutscher Verlag. doi: 10.1007/978-3-322-87532-7
- Luhmann, Niklas. 2009. *Die Realität der Massenmedien*, 4. Aufl. Neue Bibliothek der Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Maletzke, Gerhard. 1978. *Psychologie der Massenkommunikation: Theorie und Systematik*, Neudr. Hamburg: Verl. Hans-Bredow-Inst.
- Metz, Christian, and Alfred Guzzetti. »The Fiction Film and Its Spectator: A Metapsychological Study.« *New Literary History* 8, no. 1 (1976): 75-105. doi: 10.2307/468615
- Müller, Marion G. 2003. *Grundlagen der visuellen Kommunikation: Theorieansätze und Analysemethoden*, 1., Aufl. Konstanz: Universitätsverlag.
- Muriel, Daniel und Garry Crawford. 2018. *Video games as culture: Considering the role and importance of video games in contemporary society*. Routledge advances in sociology 241. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group. doi: 10.4324/9781315622743
- Nauroth, Peter, Jens Bender, Tobias Rothmund und Mario Gollwitzer. 2014. »Die ›Killerspiel-Diskussion: Wie die Forschung zur Wirkung gewalthaltiger Bildschirmspiele in der Öffentlichkeit wahrgenommen wird.« in *Neue Medien und*

- deren Schatten: Mediennutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz, hg. von Torsten Porsch und Stephanie Pieschl, 81-100. Göttingen et al.: Hogrefe.
- Niethammer, Lutz und Axel Doßmann. 2000. *Kollektive Identität: Heimliche Quellen einer unheimlichen Konjunktur*, Orig.-Ausz. Rororo Rowohlt's Enzyklopädie 55594. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Pfetsch, Frank R. 2005. *Die Europäische Union: Geschichte, Institutionen, Prozesse*, 3., erw. und aktualisierte Aufl. Paderborn, München: Fink.
- Pfister, Eugen. 2018. »Politische Kommunikation in digitalen Horrorspielen.« <https://hgp.hypotheses.org/176>, letzter Zugriff: 28.04.2020.
- Pfister, Eugen. 2019. »Zombies Ate Democracy: The Myth of a Systemic Political Failure in Video Games« in: The Playful Undead and Video Games. Critical Analyses of Zombies and Gameplay, hg. v. Stephen J. Webley und Peter Zackariasson. London: Routledge.
- Platts, Todd K. 2013. »Locating Zombies in the Sociology of Popular Culture.« *Sociology Compass*, 7(7): 547-60. doi:10.1111/soc4.12053
- Sandkühler, Hans Jörg. 2014. »Wissenskulturen.« in *Wissen: Wissenskulturen und die Kontextualität des Wissens*, hg. von Hans Jörg Sandkühler, 59-72. Frankfurt a.M.: Peter Lang Edition. doi: 10.3726/978-3-653-04485-0
- Schrape, Niklas. 2012. *Die Rhetorik von Computerspielen: Wie politische Spiele überzeugen*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Schulz, Winfried. 2011. *Politische Kommunikation: Theoretische Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung*, 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- Sicart, Miguel. 2009. *The ethics of computer games*. Cambridge, Mass.: MIT Press. doi: 10.7551/mitpress/9780262012652.001.0001
- Thiel, Michael. 2002. *Wissenstransfer in komplexen Organisationen: Effizienz durch Wiederverwendung von Wissen und Best Practices*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Thiesse, Anne-Marie. 2009. »Die europäische Identität: Erbe der Vergangenheit oder Konstruktion für die Zukunft« in *Europäische Identität als Projekt*, hg. v. Thomas Meyer und Johanna Eisenberg. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 31-46. doi: 10.1007/978-3-531-91348-3_2
- Traue, Boris. 2014. »Wissen.« in *DiskursNetz: Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*, hg. von Daniel Wrana et al. 1. Aufl., Orig.-Ausz, 440-441, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 2097. Berlin: Suhrkamp.
- Traue, Boris und Lisa Pfahl. 2014. »Ideologie.« in *DiskursNetz: Wörterbuch der interdisziplinären Diskursforschung*, hg. von Daniel Wrana et al. 1. Aufl., Orig.-Ausz, 189-190. Berlin: Suhrkamp.
- Wesener, Stefan. 2004. *Spielen in virtuellen Welten: Eine Untersuchung von Transferprozessen in Bildschirmspielen*. doi: 10.1007/978-3-322-80655-0