

Geschichte (virtuell) spielen – und lernen?

Andreas Körber

1. Einleitung¹

Das Verhältnis von Spiel und Lernen ist durchaus problematisch, gilt doch das Spiel(en) einer einflussreichen Theorie zufolge – unbeschadet seiner durchaus anerkannten Funktionen für die Entwicklung von Soziabilität, Phantasie, Kommunikationsfähigkeit usw. – als im engeren Sinne zweckfrei. Intentionales Lernen in als Unterricht gestalteten Situationen und wirkliches Spielen schließen einander wohl nicht aus, jedoch stehen sie durchaus in einem Spannungsfeld zueinander, das es näher auszubuchstabieren und zu reflektieren gilt. Eine Beschränkung von Lernen auf intentionale und institutionalisierte Formen ist deutlich verkürzt. Spielen kommt vor diesem Hintergrund also durchaus ein Potenzial für Lernen (im doppelten Sinne von Spielmaterialien und Spielhandlungen) zu – auch dies muss Teil der Reflexion sein.

Anschließend an und ausgehend von zwei kurzen schlaglichtartigen Skizzen zu geschichtsbezogenen Spielen bzw. Situationen soll daher ein etwas stärkerer systematischer Zugriff auf das Thema erfolgen, bevor wiederum an Beispielen einzelne Aspekte – keineswegs erschöpfend – diskutiert werden.

2. Zwei Schlaglichter zum Verhältnis Spiel(en) und historisches Lernen

Das Verhältnis von Spiel(en) und historischem Lernen lässt sich abstrakt nicht auch nur ansatzweise umfassend diskutieren.²

Was eigentlich meint »Geschichte spielen«? Ein paar Schlaglichter sollen das Feld nicht vollständig erhellen, wohl aber Perspektiven darauf ermöglichen. Die folgenden Beschreibungen beruhen zum Teil auf studentischen Arbeiten aus Thorsten Logges und meinem Lehrentwicklungsprojekt »HistoGames« an der Universi-

1 Ich danke Nico Nolden und Alexander Buck für die Zusammenarbeit im Projekt und Annika Stork für die aufmerksame Lektüre und die Hinweise.

2 Vgl. demnächst auch Bernsen & Meyer, 2021, sowie Friedrich et al., 2021.

tät Hamburg, das mein Mitarbeiter Alexander Buck zusammen mit Nico Nolden³ im Sommersemester 2019 durchgeführt hat.⁴

- 1 Einige mehr oder weniger aktuelle (im Markt insbesondere der Videospiele ist das Adjektiv sehr relativ) Computerspiele thematisieren den Ersten Weltkrieg. Das Kriegs-Simulationsspiel *Battlefield 1* enthält einen »für diese Spielform atypischen« von allen neuen Spieler_innen zu absolvierenden »Prolog«,⁵ in welchem diese aus einer Ego-Perspektive heraus in der Rolle eines Soldaten sehr detailliert und »realistisch« dargestellte Kampfsituationen durchleben und dabei durchaus einige Handlungsfreiheit besitzen.⁶ Allerdings ist dieses Intro offenkundig so programmiert, dass man in jedem Falle mindestens einmal, wenn nicht gar mehrfach getötet wird, woraufhin – nach einem kurzen biographischen »Nachruf« – auf den Spielcharakter derselbe gewechselt und eine andere Figur übernommen wird.⁷ Nach diesem »Prolog« bietet das Spiel offenkundig eine deutlich weniger eingeschränkte Spielmechanik und -choreographie.
- 2 Ein anderes, ebenfalls den 1. Weltkrieg thematisierendes und inzwischen sehr bekanntes Spiel ist *Valiant Hearts*. Anders als *Battlefield 1* ist es nicht auf »fotorealistische«, immersive »Erfahrungen« einzelner konkreter Kampf-Situationen gemeinsamer Kampagnen in einem Open-World-Setting ausgerichtet, sondern erzählt mit an Comics angelehnter deutlicher, alle Eindrücke von Foto- (bzw. Video-)Realismus oder gar Dreidimensionalität explizit vermeidender graphischer Gestaltung eine Geschichte ganz anderer Kriegserfahrung. Zentrale Elemente sind das Auseinandergerissenwerden einer deutsch-französischen Familie und das Kämpfen- und Gehorchenmüssen im Krieg. Auch hier werden den Spielenden Entscheidungen abverlangt – etwa diejenige, sich als Soldat in einer existenziellen Situation gewaltsam gegen einen Vorgesetzten zu wenden oder nicht – mit entsprechenden Folgen (Standgericht). Gleichwohl ergibt sich, dass die zu treffenden Entscheidungen keine Auswirkung auf das Haupt-Narrativ des Spiels haben. Es erscheint als eine Aneinanderreihung unterschiedlicher existentieller Situationen.

Bereits diese beiden Beispiele lassen eine Reihe interessanter Beobachtungen zu. Zum einen zeigen sich in ihnen unterschiedliche Formen dessen, was Adam Chap-

3 Vgl. nun auch insbesondere Nolden, 2019.

4 Buck & Körber, 2018.

5 Grøndal et al., 2016.

6 Für Screenshots und zwei exemplarische Mitschnitte – einmal »aktiv« und einmal »passiv« vgl. Horst et al., 2019.

7 Vgl. zu *Battlefield* u.a. Crabtree, 2013.

man in einem inzwischen berühmten Aufsatz⁸ in Anwendung der »ökologischen« Theorie der Psychologie von Gibson die »Affordanz« von Spielen für historisches Denken genannt hat. Spiele eröffnen bzw. bieten – letztlich wie alle Gegenstände und Bedingungen der Umwelt – den Menschen Handlungsmöglichkeiten. Gleichzeitig begrenzen sie aber auch bzw. erfordern (und bieten) sie kreative Umgestaltung und Nutzung der Gegenstände selbst. »Affordanz« – somit nicht gleichzusetzen mit »Zweckbestimmung« – eröffnet ein Feld handlungsbezogener Kontingenzen. Es sollte an den Beispielen deutlich geworden sein, dass die »Affordanz« durch die (recht willkürlich ausgewählten) Spielbeispiele sehr unterschiedlich ausfällt. Das allein ist noch nichts Ungewöhnliches. Man spielt üblicherweise auch nicht mit einem Quartettspiel Schach, gleichwohl kann man alle Spiele auch – in begrenztem Maße – »kreativ« nutzen, d.h. aus und mit ihnen neue Spiele »erfinden«. Dies macht einen wesentlichen Aspekt von Spielen aus – eine die kreative Freiheit des Handelns ermöglichende Überschreitung (*paidia*) der durch ein explizit gegebenes oder konventionell bekanntes Regelwerk erstreckten Grenzen (*ludus*).⁹ Was in unserem Zusammenhang interessiert, ist aber, dass diese geschichtsbezogenen Spiele keineswegs nur aufgrund ihrer materialen Gestaltung und ihrer Spielmechanik unterschiedliche Angebote (Affordanzen) zu ihrem Gebrauch machen und zum Spielerfolgserlebnis auch erfordern, sondern dass und inwieweit dies auch jeweils historisches Denken und Lernen erfordert, ermöglicht, impliziert und beeinflusst.

Chapman stellt in seinem Aufsatz prominent heraus, dass und wie Geschichte thematisierende Computerspiele gerade nicht nur gegenwärtig-spielendes Handeln ermöglichen, sondern aufgrund ihrer die Vergangenheit thematisierenden Struktur ebenso dem/der Spieler_in einen Anteil an der Tätigkeit des/der Historiker_in überträgt, nämlich die jeweils im Spiel handelnd emergierende Narration Geschichte mit zu beeinflussen. »Geschichte spielen« ist somit (in der Terminologie des FUER-Kompetenzmodells¹⁰ ausgedrückt) eine »re-konstruktive«, Geschichte(n) synthetisierende Handlung: Sie wird von den (nur analytisch »de-konstruktiv«) zu ermittelnden Angeboten nicht nur ermöglicht und zugleich erfordert, sondern auch begrenzt und beeinflusst. De- und re-konstruktives historisches Denken finden dabei nicht getrennt und jeweils nur einmal statt. Die aufgrund zwar nicht unendlicher, aber doch vielfältiger angebotener Situationen nötigen Spielentscheidungen und -handlungen erfordern vielmehr ständiges, oftmals nur implizites Re- und De-Konstruieren.

8 Chapman, 2013.

9 Zu diesen zwei zentralen Strukturmerkmalen des Spiele(n)s vgl. Cailliois, 1960, 39-46.

10 Körber et al., 2007.

3. Spielen und Geschichte denken – ein paar theoretische Aspekte

»Spiele« sind keine in sich geschlossene, nach außen eng abgegrenzte Gattung. Auch sind Unterteilungen von Spieltypen und -formaten kaum nach einheitlichen und für alle Zwecke der Beurteilung und Reflexion geeigneten Kriterien möglich.

Selbst für das Spielen zuweilen als wesentlich angesehene Charakteristika lassen sich kaum einmal für ein bestimmtes Spiel oder eine Spielsituation vollständig als notwendig einschätzen. Das beginnt bei der Einsicht, dass in der konkreten Situation keinem unmittelbaren Zweck unterworfen und somit »spielerische« Formen des Handelns zumindest außerhalb ihrer selbst liegende Funktionen erfüllen können – etwa solche der Einübung in Formen zwischenmenschlichen Handelns, der Kooperation, der Einsicht in die (zuweilen gegebene) Notwendigkeit der Einhaltung von Regeln, aber auch etwa in die Kontingenz und Verhandelbarkeit derselben und des »probeweise« stattfindenden Einlassens auf Anforderungssituationen, aber auch der kreativen und phantasievollen Überschreitung vorgefundener Verhältnisse und Identitäten, ihrer Ausgestaltung und Umdeutung.

Gleiches gilt für die oft zitierte Charakteristik der Zweckfreiheit des Spielens. Würde dies als ein hartes definitorisches Kriterium genommen, müsste bereits die Möglichkeit und viel mehr noch der tatsächliche Einsatz von Spielen bzw. spielerischer Methoden in intentional-unterrichtlichen Zusammenhängen diese als Nicht- oder nur Pseudo-Spiele entlarven. Und selbst wenn das zuweilen so ist, wird man doch andererseits nicht konstatieren wollen, dass in unterrichtlichen und somit zweckgebundenen Situationen nicht doch auch spielerische Elemente enthalten sein können.

Man wird also davon ausgehen müssen, dass es Übergänge zwischen im engeren Sinne zweckgebundenem und im Sinne dieses Kriteriums zweckfreiem »spielenden« Handeln gibt und es daher auf die jeweilige konkrete Performanz der mehr oder weniger spielerischen Handlung ankommt.

»Spielen« als eine bedeutungsgenerierende und -verhandelnde Handlung ergibt sich somit erst in der Performanz. »Spiele« und Spielmaterial haben demgegenüber zunächst »lediglich« Angebotscharakter.

Ganz ähnlich verhält es sich mit »Geschichte« insgesamt. Selbst unter der – von der modernen Geschichtstheorie kaum noch vertretenen – Prämisse, dass die Vergangenheit prinzipiell erkennbar ist – wenn also davon ausgegangen werden könnte, dass die Produzenten des kommunizierten historischen Wissens und der Sinnbildungen nicht nur individuell, sondern auch gemeinschaftlich den jeweils bestmöglichen Stand der Erkenntnisse repräsentierten – wären alle Formen der Kommunikation dieses Wissens (im weiteren Sinne) an ein Publikum als unidirektionale und möglichst noch verlustfreie Übertragung zu denken, und als mindestens im gleichen Grade aktiv-rezipierender Vorgang. Die auf der Seite der Rezipient_innen gegebenen (und wohl keineswegs einheitlichen) Dispositionen hin-

sichtlich Vorstellungen, Interessen, Kenntnissen usw. sind dabei mindestens ebenso bedeutsam. Um wie viel mehr muss dies gelten, wenn für die Seite der Produzent_innen ein breites Spektrum an Vorstellungen, Konzepten und Interessen angenommen wird, und man zudem davon ausgeht wird, ein Großteil einer solchen Kommunikation über Geschichte finde nicht zwischen Expert_innen auf der einen Seite als »Sender« und »Laien« auf der anderen Seite als »Empfänger« statt, sondern vielmehr (und das zu Recht und freiheitlichen, demokratischen sowie pluralen und diversen Gesellschaften angemessen) in einer bunten Gemengelage kulturell und medial unterschiedlicher Kommunikationen über Geschichte.

Vor dieser Prämisse lassen sich Spiele weder global noch anhand abgeschlossener Sets von Kriterien hinreichend typisieren und voneinander abgrenzen bzw. unterteilen, um zu abschließenden Aussagen über »ihre Rolle« und »Bedeutung« bzw. »ihr Potential« für den Umgang mit Geschichte bzw. gar für »historisches Lernen« zu treffen. In diesem Sinne ist wohl weder von einer jemals abzuschließenden Liste solcher »spieldefinierender« Merkmale auszugehen noch davon, dass einige von ihnen notwendig und konstitutiv sind, andere dagegen variierend. Vielmehr müssten jeweils konkrete Konfigurationen sowohl der materiellen und ideellen Angebote und Medien als auch der realisierten Performanzen des Spielens untersucht und interpretiert und diese auf den von ihnen ermöglichten Umgang mit Geschichte untersucht werden.

Das wiederum bedeutet, dass es nicht unbedingt und immer die Charakteristik eines Mediums oder einer Situation als »Spiel(en)« ist, die deren Bedeutung für historisches Denken und Lernen maßgeblich bestimmt. In manchen Fällen mögen es viel stärker als das eigentliche Spiel (das Spielkonzept, die Spielmechanik) die begleitenden Erzählungen und Abbildungen bzw. Filmsequenzen sein, welche das evozierte und emergierende Bild der Vergangenheit und ggf. die Veränderung des bereits vorhandenen Vergangenheitsbildes initiieren und steuern.

Wie etwa (historischen) Romanen und anderen historischen Erzählungen (nicht zuletzt der novellistischen Lehrer_innenerzählung) wohnt vielen – nicht aber allen – Geschichtsspielen eine Konkretisierung historischer Situationen mittels partieller Fiktionalität und Dramatisierung inne – man denke etwa an die Ausgestaltung vergangener Ge- und Begebenheiten mit den Mitteln der Lokalisierung, Kostümierung, Dramatisierung sowie der oft an einzelne auch konkret benannte und mit Charaktereigenschaften versehene Personen gebundenen Perspektivierung. Sie können Effekte der scheinbaren Aufhebung der zeitlichen Distanz zwischen dem Setting und den Nutzer_innen (Leser_in bzw. Spieler_in) bewirken, also einen spezifischen Eindruck der Immersion in eine vergangene Situation erzeugen, die letztlich die für das historische Erkennen und Denken konstitutive Retrospektivität zwar nicht aufzuheben, wohl aber zu verdecken vermag.

Mit Gemälden und Filmen wiederum teilen manche (wiederum nicht alle) »Spiele« (d.h. die medialen Angebote) den Charakter bildlicher Konkretheit, der dazu geeignet ist, nicht nur – ebenso wie die Immersion – der Wahrnehmung zeitlicher Distanz entgegenzuwirken, sondern auch die Unterschiede der wahrnehmbaren Einzelheiten hinsichtlich ihrer empirischen Triftigkeit zu überdecken. Inwiefern etwas konkret empirisch belegt ist, aus einer Reihe vergleichbarer empirischer Erkenntnisse abstrahiert, mittels kontrollierter Verfahren des Schlussfolgerns re-konstruiert oder aber schlicht erfunden, wird geradezu ausgeblendet.

Die marktgängig erhältlichen Spiele teilen mit beiden Medienformaten ihre Gestaltung durch zumindest prinzipiell erkennbare Autoren(gruppen) und somit auch einen gewissen Charakter an Konventionalität. Auch wenn es für große Teile zumindest des Spielmarktes keine staatliche Kontrolle gibt (für Videospiele existiert allerdings nach dem Vorbild der FSK der Filmwirtschaft die USK), darf doch ein gewisses Maß an gesellschaftlicher Akzeptanz bzw. gesellschaftlicher Kontrolle – sei es über den allgemeinen Jugendschutz oder über gesellschaftliche Diskussionen bzw. Skandalisierungen¹¹ – und damit an konventioneller Akzeptierbarkeit der Gesichtsbilder vorausgesetzt werden.

Hervorzuheben ist aber, dass die gesellschaftliche Bedeutung von Spielen als kulturelle Produkte, wesentlich durch ihre Eigenart, interaktiv zu sein, mitbestimmt wird. Auch wo ihr unmittelbarer Zweck (als *Mittel*) das letztlich zweckfreie Spielen ist, erfüllen sie doch auch die Funktion eines *Mediums*¹², in welchem wesentliche Elemente der konkreten Spielhandlungen und somit (im Fall geschichtsbezogener Spiele) der Arten und Weisen gesellschaftlicher Bezugnahme auf Vergangenheit ausgehandelt werden.

Affordanzen historischen Denkens (und Handelns) durch Spiele ergeben sich dabei keineswegs nur in Form einer *Agency innerhalb* eines Spiels, sondern ebenso durch Anforderungen des Handelns im Spiel in Form von Positionierungen und Handlungen *zum* Spiel – und damit auch jeweils doppelte Bezüge historischen Denkens und Handelns. Nicht nur erfordert bereits jedes Spiel, gleich welcher Thematik, sowohl ein Handeln im Spielrahmen (also innerhalb des *ludus* und ggf. auch darüber hinaus durch *paidia*), sondern auch ein Sich-Positionieren zu und Handeln zum Spiel (ein Sich-Einlassen, ggf. ein Aushandeln der Regeln und etwaiger Abwandlungen derselben mit Mitspieler_innen, ein Kommentieren des Spiels, aber auch einen Abbruch ...). In gleicher Weise verschränken sich in historischen Spielen besonders auch spielinterne und spielexterne Ausprägungen historischen Denkens in besonderen Prozessen der Abhängigkeit. Wo ein historisches Spiel dem spielenden Charakter – sei er individuelle Person innerhalb einer konkreten Situation,

11 Für ein Beispiel aus Kanada vgl. Thaidigsmann. *Jüdische Allgemeine*, 16.01.2020.

12 Vgl. Rückriem, 30.10.2010.

wie etwa in *Battlefield 1* und in *Valiant Hearts*, sei er eine Abstraktion einer Gruppe oder ein mit räumlichem und zeitlichem Überblick ausgestatteter »Mastermind« wie ansatzweise in Sid Meiers *Civilisation – Agency* eröffnet, ermöglicht es den Einbezug spielexternen historischen Wissens – vielleicht erzwingt es ihn sogar in gewisser Weise. Insofern die im Spiel, seiner Aufbereitung und Mechanik gegebenen Darstellungen sowie Wahrnehmungs- und Handlungsoptionen eben jenes sind – der Annahme, Interpretation und Umsetzung bedürftige Angebote – müssen sie auch durch die Spielenden ausgefüllt werden – anhand ihrer je unterschiedlichen Dispositionen, zu denen eben auch Ausprägungen ihres Geschichtsbewusstseins gehören, ihr (nicht notwendigerweise belastbares) Vor-Wissen, ihre (Vor-)Urteile, Normen und Werte, ihre Konzepte zu Triftigkeit usw. Dies bringt es mit sich, dass spielinterne und spieleexterne Anforderungen und Dispositionen weder völlig in eins fallen (man spielt eben nicht einfach als »man selbst«, sondern als ein in gewissem Grade vom Spiel vorgegebener Charakter) noch völlig voneinander geschieden sind, sondern sich in unterschiedlicher Form miteinander verschränken. Das bedeutet auch, dass die jeweils als Effekt der konkreten Affordanz der Spielwelt entstehenden und eine Orientierung erfordernden spielinternen Kontingenzen mit jenen der spielexternen Welt ähnlich verschränkt sind.¹³

4. Spielend in der Vergangenheit handeln

Vor dem skizzierten Hintergrund reicht es nicht aus, Geschichtsspiele (oder solche mit historischer Thematik) allein auf die Relation des dort Dargestellten zur »Vergangenheit« bzw. zum gegenwärtig besten Stand der Forschung zu reduzieren. Die Reduktion von Qualitäts- und Reflexionskriterien auf die Frage nach der »Authentizität« des manifest und konkret Dargestellten blendet wesentliche Aspekte aus. Selbst wenn man zunächst allein die »Darstellung« in den Blick nimmt, müssen neben die empirische Triftigkeit der Details solche der Validität der Gesamtkonstruktion des Handlungsraums treten. Sowohl die durch die Spiele eröffneten Optionen des Handelns in der Spielwelt und Spiellogik als auch jene ihres wechselseitigen In-Beziehung-Setzens mit der Gegenwart des Spielenden entstehen durch letztlich (proto-)narrative Elemente: etwa dadurch, dass die Prinzipien, anhand welcher die Spielwelt konstruiert wird (nur) implizit unterschieden werden in solche, die als zeitlos gültig gelten und solche, die ihre Andersartigkeit der Gegenwart des Spielenden gegenüber markieren. Schon in die explizite Darstellung der Spielwelt und in die Konstruktion gehen also narrative Elemente mit ein – sie müssen für eine Reflexion des jeweiligen Spiels bzw. der mit ihm ermöglichten Spielhandlungen als solche reflektiert und beurteilt werden. Neben die empirische Triftigkeitsfrage

13 Vgl. dazu Körber, 2018.

nach der Erfahrungs- bzw. Überlieferungs-, oder besser: Evidenzbasierung von Ge- und Begebenheiten tritt also diejenige nach den narrativen Konstruktionen derselben. Das gilt jeweils besonders für die Konstruktion auch der spielinternen Positionalitäten und Perspektiven handelnder Charaktere – sowohl der durch Spielende als auch der durch das Programm gesteuerten. Dazu gehört dann aber auch wiederum die Dimension der normativen Triftigkeit. Auch diese betrifft nicht einfach das Spiel als Ganzes, sondern muss auf die angebotenen, aber auch die dadurch realisierbaren und realisierten Spielhandlungen bezogen werden. Inwiefern die im Spiel präsentierten Normen und Werte zur dargestellten Zeit passen, ist wesentlich eine Frage empirischer und narrativer Triftigkeit (es geht hier vornehmlich um Sachurteile).¹⁴ Ihr Verhältnis zu jenen der Gegenwart der Spielenden und ihrer Gesellschaft betrifft hingegen die narrativen und normativen Triftigkeiten. Deutlicher aber als bei anderen Medien spielt die Frage dieses Verhältnisses zwischen »damaliger« und »gegenwärtiger« Moral eine konkret handlungsleitende Rolle.

Dass und inwiefern die im jeweiligen Spiel (ob analog oder digital) einprogrammierte *Agency* des Spielcharakters, also die ihm erkennbar oder nicht erkennbar zugewiesenen fiktional-zeitgenössischen Handlungsmöglichkeiten und handlungsleitenden Normen und Motive, nicht von der jeweiligen Welt der/des Spielenden getrennt werden können, zeigen ein paar instruktive Beispiele:

So hat Daniel Bernsen vor einigen Monaten auf seinem Blog von einer Erfahrung auf einer pädagogischen Tagung von EUROCLIO berichtet, auf welcher eine Teilnehmerin ein (didaktisch ausgerichtetes) Spiel zum transatlantischen Sklavenhandel vorgestellt und mit anwesenden Kolleg_innen ausprobiert hat. Die Teilnehmer_innen sollten dabei in die Rolle von Handelskompanien schlüpfen. Einige wenige verweigerten das, viele aber machten mit.¹⁵ In einer anschließenden Diskussion fragte eine Kollegin: »Wäre es ok, ein Spiel zu spielen, in dem es darum geht, den Transport von Juden in Vernichtungslager zu optimieren? Es gewinnt, wer in bestimmter Rundenzahl am meisten Juden deportiert.« Das wäre sicher nicht »OK« – aber warum? »Realistisch« und als Versuch der Perspektivenübernahme zur Reflexion möglicher damaliger Optionen wäre es gewesen, sich »probeweise« auf das Spiel einzulassen. In beiden Fällen (siehe auch folgendes Beispiel) hätte das Handeln *als Spielcharakter* erfordert, die Perspektive eines Sklavenhändlers (zumindest des 19. Jahrhunderts) bzw. eines Funktionsträgers im NS-Staat und im dortigen Eisenbahnwesen (oder im RSHA) einzunehmen, was zugleich impliziert hätte, damals durchaus bekannte Standards der Menschenrechte (ebenso probeweise) hintanzustellen. Der dadurch sichtbar werdende zeitgenössische Wertekonflikt wäre durch das spielcharakteristische Agierenmüssen in einer kompetitiven Situation

14 Zur Komplexität der Abgrenzung von Sach- und Werturteilen vgl. zuletzt Fauth & Kahlcke, 2020.

15 Bernsen, 01.05.2019.

sicher drängender geworden als bei der Lektüre eines Romans oder eines Erinnerungsberichts. Offenkundig aber hat bei zumindest einigen der Teilnehmer_innen das spieleexterne Normen- und Werte-Wissen auf die Wahrnehmung und Annahme der affordierten *Agency* durchgeschlagen und diese verhindert – vielleicht auf Kosten simulativer (Selbst)-Reflexion.

Inwiefern ist diese Weigerung somit als Gewinn zu werten? Ein ganz ähnliches Beispiel mag hilfreich sein – das (wiederum analoge) Spiel *Trains* der US-amerikanischen Künstlerin und Spielentwicklerin Brenda Romero (Brathwaite).¹⁶ In einem Blogbeitrag von Dean Takahasi wird es wie folgt beschrieben:

»In the game, the players read typewritten instructions. The game board is a set of train tracks with box cars, sitting on top of a window pane with broken glass. There are little yellow pegs that represent people, and the player's job is to efficiently load those people onto the trains. A typewriter sits on one side of the board.

The game takes anywhere from a minute to two hours to play, depending on when the players make a very important discovery. At some point, they turn over a card that has a destination for the train. It says Auschwitz. At that point, for anyone who knows their history, it dawns on the player that they have been loading Jews onto box cars so they can be shipped to a World War II concentration camp and be killed in the gas showers or burned in the ovens.«¹⁷

Romero wird in einer anderen Meldung mit der Erfahrung zitiert, die Spieler_innen »pferchten« die Figuren anfangs »einfach nur hinein, als sie aber mitbekamen, worum es in dem Spiel geht, gingen sie mit jeder einzelnen sehr vorsichtig um.« Immer wieder fingen Spieler an zu weinen, weil sie die Züge anhalten und die Figuren freilassen wollten. Letztlich gehe es darum, »ob die Spieler einfach nur den auf einer Nazi-Schreibmaschine getippten Regeln folgen, oder sich ihnen widersetzen und das Spiel umgestalten.« Allerdings habe sie es nie erlebt, dass ein Spieler das Spiel abgebrochen hat.¹⁸ Der normative Wert dieses Spiels liege somit gerade darin, nicht der spielinternen Logik zu folgen, sondern sie anhand des spieleexternen Wissens zu modifizieren.

Inwiefern zur Reflexion über Menschenrechte über die Präsentation eines solchen kognitiven und Handlungsdilemmas hinaus – wie Daniel Bernsen die Diskussion unter seinem Bericht abschließend kommentierte – der »Integration von mehr Entscheidungsmöglichkeiten und unterschiedlicher Perspektiven (Sklaven, Abolitionisten etc.) in das Spiel« bedarf,¹⁹ kann wohl kaum allgemein entschieden

16 Vgl. u.a. Gieselmann, 14.03.2010.

17 Takahasi, 11.05.2013. Vgl. auch zu anderen Spielen von ihr Brathwaite, 2013.

18 Gieselmann, 14.03.2010.

19 Bernsen, 1.5.2019 – abschließender Kommentar.

werden. Aber es erscheint mir wesentlich, dass trotz der auch bei der Rezeption klassischer Geschichten gegebenen rezeptionsästhetischen Beteiligung der Lesenden die eigentliche Geschichte nicht bereits vorab durch das Erzählen aus den Geschichten der Vergangenheit entstanden ist. Vielmehr muss der ko-konstruktive Charakter der Realisierung auch manifest wahrnehmbarer und dokumentierbarer Ereignisabläufe beachtet werden: Selbst fiktives, spielinternes Handeln erfordert ein Mindestmaß an Verantwortlichkeit für die eigenen Entscheidungen.

Der mögliche Wert solcher normativer Konflikte wird evtl. deutlich durch den Erfolg eines anderen aktuellen Computerspiels, nämlich *ANNO 1800* von *Ubisoft*.²⁰ Das Spiel konstruiert die »Zeit der Industrialisierung, Diplomatie und der Entdeckungen [...] reich an technologischen Innovationen, Verschwörungen und ständig wechselnder Loyalität« und bietet den Spieler_innen »reichlich Gelegenheit, ihre Fähigkeiten als Machthaber_innen unter Beweis zu stellen, indem sie riesige Metropolen errichten, effiziente Logistiknetzwerke planen, einen exotischen neuen Kontinent besiedeln, Expeditionen um die Welt in Auftrag geben und ihre Gegner durch Diplomatie, Handel oder Krieg dominieren.«²¹ Dass die Logik dieser (nicht untriftig) eurozentrisch konstruierten Welt allerdings unter völliger Aussparung jeglicher Sklaverei und des Kolonialismus konstruiert wurde, ist in der Folge mehrfach zu Recht kritisiert worden,²² es ist aber – im Lichte der Erfahrungen Bernsens und Romeros – wohl auch die Bedingung für den Erfolg dieses Spiels.

In solchen Spielen, welche mehr oder weniger »realistisch« konstruierte »vergangene« Handlungssituationen präsentieren und ein spielinternes Handeln in ihnen erfordern, wird nur implizit deutlich, dass und wie dieses Handeln in narrativer (und somit auch narrativ triftiger) Form mit dem gegenwärtigen Werthorizont der Spielenden verbunden bzw. zu verbinden ist. Das betrifft etwa die Frage, inwiefern die Spielenden beim Steuern ihrer Charaktere und beim Entscheiden für bzw. »als« sie bewusst und reflektiert von ihren eigenen (zeitgebundenen) Werten abstrahieren können. Es impliziert, dass sie gewissermaßen eine Logik des »Als Spielcharakter bin ich Kind meiner Zeit« ausagieren (können) müssen, um erfolgreich zu sein. Das wiederum hängt daran, inwiefern sie dieses auch können, in dieser Möglichkeit vielleicht auch eine willkommene Distanzierung von als einengend empfundenen gegenwärtigen Werten wahrnehmen, sich vielleicht aber selbst im Handeln als Spielcharakter nicht über alle Konventionen der Spieler(-zeitlichen) Werte hinwegsetzen können. Bei alledem ist immer eine narrative Struktur im Spiel, auch wenn sie wohl selten ganz explizit wird.

20 Schneider, 2019.

21 Schneider, 2019 (Website).

22 Vgl. u.a. Cordsen, 2.5.2019; Kreienbrink, 19.4.2019; Schott, 16.10.2018; Schott, 7.5.2019; Wittkopf, 16.4.2019.

Dieses Verhältnis kann auch für Aspekte historischen Lernens genutzt werden – etwa indem über die Unterschiedlichkeit und die Abhängigkeit der Moralebenen zwischen der präsentierten und der eigenen Zeit und Gesellschaft nachgedacht wird. Damit aber würde der Konstruktcharakter des jeweiligen Spiels und zugleich seine geschichtskulturelle Bedeutung ausgeblendet – handelt es sich doch nicht um die unfraglich wirklichen vergangenen Moralvorstellungen, die dem Spielenden und seinem Charakter als Rahmen, als Prinzipien des Handelns und als Widerpart zur eigenen Zeit angeboten werden, sondern um ebenso gegenwärtige Konstruktionen. Gelernt und reflektiert werden kann somit vornehmlich über das Spektrum gegenwärtiger Wertkonzepte und solchen, die ihnen als »vergangen« entgegengesetzt und aus ihm ausgegliedert werden. »Vergangenheit« gewinnt somit den Charakter eines Spiegels für das gegenwärtige Verhandeln von Moral und weiteren Einsichten in Gesellschaftlichkeit.

Aus den beiden erstgenannten Spielen bzw. Spielerfahrungen lässt sich – zunächst hypothetisch – ein potentielles Prinzip gewinnen, das im zweiten Beispiel in einer gewissen Form bereits intentional zugrunde liegt, im ersten unwillkürlich gewirkt hat, auf das hin sich aber durchaus im Rahmen (geschichts-)didaktischer Analysen auch andere geschichtsbezogene Spiele untersuchen lassen: Valides historisches Lernen, das nicht auf eine einfache Vermittlung vermeintlich feststehender Fakten und Einsichten über Vergangenes abstellt, sondern zugleich die mediale Präsentation solcher Vergangenheiten, die Konstitution des ihnen zugrunde liegenden Wissens und das Verhältnis beider zur eigenen Zeit und Identität adressiert, erfordert eine Distanzierung von der durch das Spiel und seine Logik oder Mechanik unmittelbar gewährten (»affordierten«) Agency und Logik.

Es scheint der Fall zu sein, dass solche zu Reflexion auffordernden Settings immer dann entstehen, wenn das Spiel selbst oder seine Nutzung und die Diskussion darüber die Ebenen des spielinternen und des spielexternen (spielenden) Handelns nicht in harmonischer, sondern spannungsgeladener Weise zusammenführen, so dass die Triftigkeit der im spielenden Handeln emergierenden Narrative in Frage steht.

Das kann (wie im Beispiel von *Trains* und dem Sklavenhandel-Spiel) vornehmlich die normative Triftigkeit betreffen. Auch wenn gerade gegen Letzteres Kritik einer empirisch nichttriftigen Darstellung des transatlantischen Sklavenhandels geäußert wurde (nämlich in Bezug auf den Dreieckshandel),²³ ist es das Muster der Relationen spielinternen und spielexternen Handelns, das aufschlussreich ist. In Bezug auf die empirische und narrative Triftigkeit erscheint das weitgehend problemlos: Kompetitives Handeln nach ökonomischen Gesichtspunkten garantiert(e) wirtschaftlichen Erfolg gegenüber anderen im gleichen Geschäft Tätigen

23 Vgl. etwa den Kommentar von Andreas Frings (@geschichtsadmin) unter dem Blogbeitrag Bernsen, 1.5.2019.

bzw. Mitspielenden.²⁴ Die Spannung entsteht in diesem Falle gerade dadurch, dass die skizzierte Handlungsanforderung des lediglich ökonomischen Gesichtspunkten folgenden Umgangs mit Menschen als Ware in der spielinternen »Vergangenheit« zwar nicht völlig ohne Widerspruch und Kritik blieb, aber doch überwiegend akzeptiert wurde, sie in der spielenden Gegenwart jedoch (weithin und trotz der durchaus gegebenen Gegenwärtigkeit von Sklaverei)²⁵ geradezu als Inbegriff unmenschlichen Handelns gilt. Es ist somit die Spannung in der Dimension normativer Triftigkeit, die einen Reflexionsprozess anzustoßen geeignet ist. Das gilt ebenso für das Spiel *Trains* von Romero – mit der didaktisch bedeutsamen Besonderheit, dass das Spiel diese Spannung in seiner Mechanik verzögert und somit die Möglichkeit reduziert, von vornherein nicht mitzuspielen, dafür aber eine weitere Konstellation eröffnet, nämlich bei Einsicht in die normativ fragwürdige Natur einer Handlung schon mitgetan zu haben.

Es scheint somit gerade die durch das Spiel selbst oder seine Nutzung initiierte Brechung der von ihm gewährten (bzw. »affordierten«) Wahrnehmungen und Handlungen zu sein, welche lernrelevant ist.

Vor diesem Hintergrund kann auch die Konstruktion der Vergangenheit in *Anno 1800* unter didaktischem Gesichtspunkt neu reflektiert werden. Dass und wie Kolonialismus und insbesondere Sklaverei dort völlig ausgeklammert werden, ist mit Blick auf die Triftigkeit der manifest präsentierten Erzählung negativ zu werten: Offenkundig sollen sowohl der präsentierte Rahmen als auch die emergierenden Erzählungen den Normen und Werten der gegenwärtigen Publika angemessen bleiben, wofür die empirische und narrative Triftigkeit (intransparent) geopfert werden.

Reflexives Lernen erforderte somit eine Distanzierung zu diesen entstehenden Narrativen. Mindestens zwei Richtungen sind denkbar: Zum einen könnte (mittels zusätzlicher Materialien) ein Nachdenken auf die narrative Triftigkeit der Narrationen gerichtet werden: Wenn unsere moderne Welt wesentlich auf den durch Kolonialismus und Sklaverei gewonnenen Reichtümern des Westens aufgebaut ist, wie kann dann die spielinterne Konstruktion einer solchen Welt ohne diese Strukturen (von »Features« mag man nicht sprechen) funktionieren? Welche Mechanismen in den Spielstrukturen also erzeugen diesen äußerlich realistischen wie normativ beruhigenden Weltentwurf – und wo (bzw. inwiefern) befremdet er? Zum anderen wäre es – ganz im Sinne der Mechanik von *Trains* – denkbar, dass den

24 Die Terminologie von »Konkurrenten« bzw. »Mitbewerbern« ist demgegenüber nicht ganz angebracht, weil es zumindest in den Zeiten entstehender kapitalistischer Strukturen weniger um individuelle Konkurrenz auf einem freien Markt als um ein Agieren im Rahmen staatlicher Konkurrenzen ging.

25 Vgl. u.a. Zeuske, 2019.

Spielenden die Natur ihres spielinternen Handelns erst im Laufe desselben offenbart wird und somit der kognitiv-moralische Konflikt mit der eigenen Komplizenschaft erzeugt wird. Insofern also (mit Hilfe einer spielexternen Affordanz) die Tatsache von Kolonialismus und Sklaverei wieder eingeführt würde, könnte zudem eine auch empirisch triftigere Handlungssituation ko-konstruiert werden, etwa die eines jungen Menschen, der in einer europäischen Stadt in einem Handelskontor anheuert und dort erst nach und nach die tatsächliche Natur der Handelsprinzipien mitbekommt. Auf diese Weise ließen sich zudem nicht durch das Spielen, sondern anhand seiner Reflexion dessen auch unterschiedliche Formen und Grade von (Mit-)»Täterschaft« emulieren und diskutieren.

Dies aber erfordert es, in solchen Spielen implizite Formen historischen Deutens explizit zu machen – gerade auch in solchen Fällen, wo Spiele nicht für schulisch-unterrichtliche Verwendung erstellt wurden, ihnen aber doch didaktische Funktionen zugeschrieben werden, wie es bei einigen *serious games* durchaus der Fall ist. Ein Beispiel:

Deutlicher und komplexer noch lässt sich die didaktisch relevante (bzw. in Wert zu setzende) Struktur am Spiel *Watergate* des Verlages *Frosted Games* zeigen,²⁶ von dem es in einem Zeitungsbericht hieß, dass es dazu geeignet sei, »die aktuellen Ereignisse in Washington« (gemeint ist der Skandal um die Ukraine-Verstrickungen der Trump-Regierung) »besser [zu] verstehen«. Es brauche dazu »keinen Historiker, sondern nur einen Mitspieler, der bereit sei, Richard Nixon zu sein.« Es handle sich bei *Watergate* »gewissermaßen [um] das Spiel zur Wirklichkeit, und zwar der damaligen wie der heutigen«. Tatsächlich sei die Publikation aus solchen aktuellen Überlegungen vorgezogen worden, denn die »Aktionen, die [darin] dem Nixon-Spieler zu Verfügung stehen, ähneln Donald Trumps Handlungen: Um einem Impeachment zu entkommen und wiedergewählt zu werden, schmeißt er hochrangige Mitarbeiter raus. Hinweise verschwinden spurlos. Das Weiße Haus verweigert jegliche Kooperation. Auch der Anwalt des Präsidenten steht unter Verdacht.«²⁷ Implizit *erzählen* solche Spiele somit gar nicht die Geschichte *eines* historischen Zusammenhangs, sondern konstruieren ihn zunächst in intransparenter Weise mittels deals zeitübergreifend gültig erscheinender Regeln – d.h. sie bilden implizit exemplarisch Sinn – gerade auch weil konkretes Wissen um den einzelnen Zusammenhang gar nicht Voraussetzung sei, um im Spiel zu gewinnen. Man könne zwar ganz »nebenbei [...] die vielen geschichtlichen Facetten [in sich] aufsaugen«, weil das »hervorragende Handbuch« die Spieler_innen »an die Hand« nehme und »im Detail [zeige], wer in diesem Polit-Krimi welche Rolle« spiele, jede Figur erläutere und man »die Vorfälle auch noch einmal ausführlicher nachlesen« könne, sodass »mit diesem Hintergrundwissen [...] Watergate gleich noch viel mehr

26 Cramer, 2019.

27 Wüllner, 25.10.2019.

Freude« mache.²⁸ Das aber bedeutet im Umkehrschluss, dass das Spiel auch ohne solches Hintergrundwissen grundsätzlich funktioniert und die Spiel-Agency somit vom historischen Setting abgekoppelt ist – das gestaltete und vermarktete Spiel zwar Geschichte darstellt, das *Spielen* mit der konkreten Vergangenheit selbst aber nicht?

Sollte man fordern, dass diese spielkonstruktiv realisierte Narration zu explizieren ist? Das hieße wohl, die Funktion solcher Spiele als auch die Logiken des entsprechenden Unterhaltungsmarktes ebenso zu verkennen wie der Didaktik eine ihr nicht zukommende *Gatekeeping*- oder Aufsichtsfunktion zuzuweisen. Statt die Angebotsseite zusätzlichen pädagogischen und didaktischen Bedingungen zu unterwerfen, gehört es vielmehr zu den Aufgaben einer modernen Geschichtsdiaktik, welche die Geschichtskultur der heutigen Gesellschaft im Blick hat, die Mitglieder derselben (ohne ihnen die Freude an der Nutzung der Angebote zu verderben) dazu zu befähigen, kritisch-reflexiv damit umzugehen. Auch dort, wo solchen, bestimmte historische Handlungszusammenhänge modellierenden »ernsthaften« Spielen Vermittlungsfunktionen zugeschrieben werden,²⁹ wird es schulisch weniger darauf ankommen, sie zur »Vermittlung« historischen Wissens einzusetzen als vielmehr die Spezifika des Mediums und ihre Bedeutung für die entstehenden Geschichtsbilder und -vorstellungen selbst zu thematisieren. Liegt Letztere im beschriebenen Beispiel – wie Wüllner in Bezug auf *Watergate* und eine ganze Reihe älterer Spiele schreibt – darin, dass es »in der Hand des Spielers [liege], dass die Geschichte sich dann doch nicht wiederholt«? Gerade dieses Spiel biete ja die Möglichkeit

»einer alternativen Geschichtsschreibung: Hätte Nixon ohne das sogenannte »Samstag-Nacht-Massaker« (die Rücktritte des Justizministers und seines Stellvertreters sowie der Rauswurf des Chefermittlers Archibald Cox) vielleicht nicht zurücktreten müssen? Wären die Journalisten Bob Woodward und Carl Bernstein auch ohne den Whistleblower »Deep Throat« dem Geld des Komitees zur Wiederwahl des Präsidenten gefolgt? Der Weg zum Spielziel – Amtsenthebung oder Machterhalt – ist nie geradlinig. Geschichte ist, während sie entsteht, keine feste Abfolge von Ereignissen, wie sie ein Film oder Geschichtsbuch rückblickend beschreiben.«³⁰

Das ist einerseits in Bezug auf die dem Spielenden eröffnete (»affordierte«) Agency plausibel, andererseits verdeckt auch diese Einsicht, dass der Rahmen der alternativen Abläufe durch die Spielmechanik begrenzt und somit der Spielraum der ent-

28 Hamers, 13.08.2019.

29 So wird auch *Watergate* nicht branchentypisch damit beworben, »Geschichte erlebbar« zu machen: Cramer, 2019.

30 Wüllner, 25.10.2019.

stehenden Narrative auf eine wiederum exemplarische Sinnbildung beschränkt ist: Dass (und wie) sich etwa Logiken politischen Agierens zwischen den frühen 1970er und den späten 2010er Jahren verändert haben – sei es durch die gesellschaftliche und mediale Entwicklung oder auch nur durch die retrospektive Verfügung über das frühere Ereignis als Vorbild –, wird so nicht thematisierbar.

Derartige, vornehmlich in einer eher eng begrenzten historischen Zeit situierte Spiele lassen sich unter Beachtung des Verfremdungs- und Brechungsparadigmas auch durchaus unterrichtlich nutzen. In vielen Fällen werden die verfügbaren Ressourcen sowie andere begrenzende Faktoren (etwa Freigaben der USK) es verhindern, dass – zumindest über ein kurzes Antesten hinaus – real gespielt wird. Mit Hilfe von videographierten Spielausschnitten aber lassen sich durchaus wesentliche Gestaltungs- und somit Darstellungsmerkmale auch für Unterricht adressieren. In diesem Sinne haben etwa Studierende in unserem Projekt den oben bereits angesprochenen Prolog des Spiels *Battlefield 1* in zwei Varianten als Spielmitschnitt aufbereitet, nämlich zum einen mit vollem Kampfeinsatz der »eigenen« Figur und zum anderen mit dem Versuch, »passiv« den Einsatz zu überstehen.³¹ Die programmierte Logik, dass unabhängig von dieser eigenen Entscheidung die jeweilige Kampfszene nicht zu überstehen ist, dient ihnen als Grundlage einer Diskussion um Sinnhaftigkeit von Krieg bzw. soldatischen Handelns im Krieg. Dabei scheint es gar nicht einmal die programmierte Aussichtslosigkeit kämpferischen Einsatzes zu sein, die den Effekt einer letztlich doch oberflächlich bleibenden »Verdeutlichung« der Vergänglichkeit hat, sondern ihr Kontrast zu im Spiel wahrzunehmenden (»zeitgenössischen«) Motivationen (»Treiben wir Fritz zurück nach Berlin!«; »Für König und Vaterland!«).

In ganz anderer Weise macht sich ein zweites Projekt die Variabilität des Spielhandelns zu Nutze. Wiederum mit Hilfe vorbereiteter Videosequenzen wird die Abhängigkeit der Wahrnehmung einer auch aus (dazugegebenen) schriftlichen Quellen bekannten Szene der »Erstürmung« der Bastille von konkreten Blickwinkeln visuell erfahrbar gemacht. Hier wird also die narrative Distanz von (simuliertem) Ereignis, Zeitzeugenbericht und späterer Darstellung für eine theoretische Reflexion genutzt. Dieser Ansatz kann ausgebaut werden, etwa dahingehend, dass es nicht so sehr der Vergleich spielweltbezogener Erfahrungen mit aus »real«-Welt bezogenen Quellen gewonnenen Berichten ist, der unterrichtlich genutzt wird, sondern dass in solchen Simulationen gestaltete Situationen aus unterschiedlichen Perspektiven agierender Charaktere erörtert und reflektiert werden.

31 Grøndal et al., 2016; Vgl. oben Anm. &. Für Screenshots und zwei exemplarische Mitschnitte – einmal »aktiv« und einmal »passiv« vgl. Horst et al., 2019.

5. Spielend Geschichte schreiben

Neben solchen Spielen, die in einer Vergangenheit bedeutsame Handlungssituationen ansiedeln, treten solche, deren Gegenstand zeitliche Entwicklungen selbst sind. Chapman schreibt gerade solchen Spielen die Eigenschaft zu, den Spielenden nicht nur Affordanzen des Agierens in der für sie konstruierten Spielsituation zu eröffnen, sondern ihnen auch den Übergang von der »Rezeption von Geschichte« zum begrenzten eigenen »*Historying*« (Munslow) zu eröffnen. Er charakterisiert sein zentrales Beispiel, das Computerspiel *Civilization* von Sid Meier,³² auch als »knowledge tool«, welches dem Spielenden auch Historiker_innen-Tätigkeiten der eigenen Sinnbildung (*meaning-making*) im »virtuellen Story Space« ermögliche (und wohl auch abfordere), also einen gegenüber anderen geschichtskulturellen Medien erhöhten Anteil des Spielenden an der *Produktion* historischer Narrative zuerkenne. Dieser sei zwar begrenzt durch die etablierten »boundaries of the story space«, biete den Spielenden aber durchaus die üblicherweise den Historiker_innen vorbehaltenen theoretischen Wissenswerkzeuge an und biete ihnen so Gelegenheiten, »spielerisch« historische Narrative zu schreiben, einfache Untersuchungen durchzuführen und »Gegengeschichten« zu schreiben, sich also »begrenzt« in der Domäne der Historiker_innen zu engagieren. Dies sei der Übergang von der Rezeption von Geschichte zum »*historying*« (Munslow).

Allerdings erscheint diese zunächst einleuchtende Charakterisierung bei näherer Betrachtung zweifelhaft. Zum einen sind solche eigenen Deutungs- und Interpretationsleistungen bei allen Formen historischen Spielens und wohl (wenn auch weniger handlungsleitend) bei allen Formen der Rezeption historischer Darstellungen in der Geschichtskultur im Spiel, zum anderen aber bedeutet die von Chapman angesprochene »Begrenzung« der *Agency* der Spielenden als Historiker_innen keinesfalls eine wertneutrale Einschränkung, sondern eine (versteckte) Bindung an in die Spielmechanik hineinprogrammierte und normativ aufgeladene Deutungen. Das Spiel verbindet – deutlich stärker als die gleich zu besprechenden älteren Beispiele – konkrete historische Situationen mit langfristigen Entwicklungen und thematisiert dabei die Bedeutung (Affordanzen) unterschiedlicher verfügbarer Technologien in Abhängigkeit von ihrer Nutzung für Erfolg und Misserfolg. Zwar wird – wie Chapman feststellt – neben Klischees kultureller Eigenheiten und Gruppen sowie eher ideologisch definierten spezifischen Affordanzen (»Manifest Destiny« als Entwicklungsvorteil für Amerikaner) auch die Umweltabhängigkeit modelliert und thematisiert und so in gewissem Sinne komplexes Denken simuliert; gleichwohl aber lautet das Kernargument des Spiels, dass die Fähigkeit, »Affordanzen« nicht nur zu nutzen, sondern zu transformieren, die Schlüsselvariable in Bezug auf

32 Meier, 1991–2006.

Fortschritt (oder nicht) einer Zivilisation darstellt.³³ Die damit verbundenen Möglichkeiten zu explorieren und gar auch Gegengeschichten zu versuchen, entlässt die Spielenden aber keineswegs aus der das retrospektive Wissen voraussetzenden Fortschritts-Grunddeutung. Ein Scheitern (oder auch eine technische Unmöglichkeit) bestimmter abweichender Handlungen konfirmiert vielmehr das zugrunde liegende Grundnarrativ noch. Letztlich werden in solchen Spielen retrospektive Interpretationen den zeitgenössisch Handelnden als Denk- und Intentionshorizont unterlegt. Was für modernes (und ggf. auch dort nur für westliches) Geschichtsdanken konstitutiv ist, nämlich die Ausrichtung auf einen Fortschritt, wird qua Spielmechanik und Belohnungssystem den Charakteren als Orientierungslinie angeboten. In Jörn Rüsens Kategorien gesprochen: Die Spiele sind konfiguriert durch eine Grundierung genetischer Sinnbildung, die für die Entstehungs- und Nutzungszeit der Spiele charakteristisch, für ihre Situierung aber oft anachronistisch ist.³⁴

Am deutlichsten wird dies bei Spielen, die langfristige Entwicklungen thematisieren. Der Befund gilt aber auch für andere: Das Brettspiel »Columbus« von *Schmidt Spiele* etwa wurde damit beworben, man könne »in die Rolle des Christoph Columbus schlüpfen«, das eigene »Schiff durch Unwetter hindurch und an gefährlichen Klippen und Riffen vorbei, gen Westen führen. [...] Amerika erneut [sic!] entdecken und mit dieser sensationellen Nachricht zurück nach Spanien segeln. Stürme, Wirbelwinde und Flauten mach[t]en das ganze Unterfangen zum spannenden Abenteuer.« Doch auf etwas müsse man achten, »was für Columbus ohne Bedeutung war« – »schneller als die Mitspieler« zu sein.³⁵ Daran sind zwei Aspekte bedeutsam. Zum einen ist es die »Verfälschung« der Situation, welche Kolumbus geradezu die (noch zudem kompetitiv gegen Konkurrenten zu erringende) »erneute« »Entdeckung« Amerikas als Motiv unterstellt, und die dafür nötige Unterstellung vorherigen Wissens desselben. Sie transformiert (sogar in der Spielbeschreibung zugegebenermaßen) späteres, retrospektives Wissen in situations- und damit vergangenheitsimmanente Intentionalität. Hinzu kommt aber die darin ebenso codierte, wenn auch deutlich schlechter erkennbare normative Beurteilung dieser »Entdeckungen« als eine positive »Leistung«. Kann man ersteres vielleicht auch augenzwinkernd als netten Gedanken anerkennen, ist letztere durchaus problematischer, wird doch das normative Element durch die kompetitive Spielmechanik in ein Motiv der Spielenden transformiert.

33 Chapman, 2013, 64–66.

34 Dieses Argument und der Begriff des Anachronismus selbst sind dabei ebenso genetisch sinnbildend grundiert.

35 Mayer, 1991, Spielbeschreibung auf der Schachtel. Vgl. auch demnächst Bernsen & Meyer, 2021.

Ähnlich verhält es sich – in einem zeitlich weit kleineren Maßstab (also größere Zeitspannen umgreifend) bei zwei weiteren Spielen. Ebenfalls als Brettspiel – aber mit didaktischem Konzept – entwickelt, ermöglicht das Spiel *Neolítico*³⁶ der italienischen Arbeitsgruppe/Firma »*Historia Ludens*« um den Geschichtsdidaktiker Antonio Brusa in Bari »den Lernenden, in nur 3 Stunden den Übergang einiger Gesellschaften von einer jagenden und sammelnden zu einer sesshaften, mit der Landwirtschaft verbundenen Wirtschaft zu erleben, und führt sie dazu, in ihrer Spielstrategie eine Reihe komplexer Variablen wie Klima, Umwelt und ihre Ausbeutung, den Erwerb neuer Technologien zu berücksichtigen« – so die Spielbeschreibung. Ganz ähnlich wie bei dem älteren Brettspiel *Civilization*³⁷ gilt es, wesentliche Schritte der weltgeschichtlichen Entwicklung intentional zu vollziehen, indem u.a. mit Hilfe von Entscheidungen neue Technologien und somit Möglichkeiten erworben werden, so dass eine neue Stufe der Entwicklung erreicht werden kann.

Die für unseren Zusammenhang interessante Frage besteht nun darin, inwiefern eine solche Grundinterpretation genetischer und in diesen Fällen zudem fortschrittsorientierter Art in solchen Spielen eher als eine Art »*hidden interpretation*« und dadurch vielleicht auch als ein »*hidden curriculum*« oder gar eine ideologische Indoktrination gewertet werden muss, bzw. inwiefern sie – vielleicht auch gerade durch Spiele und Spielen – bewusst und damit reflektierbar gemacht werden kann, geht es doch gerade nicht darum, die Spiele prinzipiell (im Einzelfall aber wohl doch auch) zu »entlarven«, sondern ohne Beeinträchtigung ihrer Attraktivität und der Spielfreude die Befähigung zur bewusster und kritischer Reflexion zu fördern.

6. Geschichte intentional mit Spielen lernen?

Insgesamt sind Spiele für historisches Lernen vor allem als *Medium* der Präsentation und Verhandlung von Geschichtsbildern und -vorstellungen interessant. Es geht beim »spielenden« Lernen im Sinne konstruktivistischer Lehr-Lernkonzepte³⁸ somit um ein Lernen *über* die gegenwärtige Geschichtskultur, über die die gegenwärtige Gesellschaft (und ihre Teilgesellschaften) umtreibenden, und in (nicht: von)

36 Cecalupo & Chiarantoni, 1996; Musci, 2005.

37 Uhl & Tresham, 1980/1988: »Bestimme die Geschicke deines Volkes durch 8000 Jahre Geschichte! Sind Sie bereit, Ihr Volk durch 8000 Jahre Geschichte in die Zivilisation zu führen und dieses Ziel als Erster zu erreichen?«.

38 Vgl. zum Zusammenhang dreier epistemologischer geschichtsdidaktischer *Beliefs* (transmissiv, sozial-konstruktivistisch, individual-konstruktivistisch), mit drei epistemologischen Konzepten nach Lorenz, 1997, Nitsche, 2016.

ihr (in Zuwendung und Abwendung) als identitäts- und orientierungsrelevant angesehen und umstrittenen Spektren an Vergangenheitsdeutungen und die spezifische narrative Funktionslogik dieser Gattung.

Es ist die notwendige und unhintergehbare Interaktivität vieler vergangenheitsbezogener Spiele, die ihre besondere Eignung für ein reflexives Lernen von Geschichte ausmacht. Sie realisiert sich nicht immer unbedingt automatisch durch das Spielen, sondern muss explizit thematisiert werden. Es geht um die Bedeutung der jeweiligen Spiele als Medium der gesellschaftlichen Kommunikation und der Ko-Konstruktion vergangener Welt und von Vergangenheitsbezügen. Mag sich das jeweilige individuelle Spielen dadurch auszeichnen, dass es keinen unmittelbaren Zweck besitzt, erfüllt es doch eine gesellschaftlich relevante Funktion und hat Wirkungen über die konkrete Spielsituation und greift dazu auf ebenso gesellschaftliche Handlungsmuster und -schemata, Normvorstellungen Selbst- und Fremdkonzepte und Weltvorstellungen zurück. Diese gilt es didaktisch zu thematisieren.

7. Literatur- und Quellenverzeichnis

- Bernsen, D. (1. Mai 2019). *Gamification gone wrong: Medien im Geschichtsunterricht* [Blog].
- Bernsen, D. & Meyer, T. (2021). Gesellschaftsspiele. In F. Hinz & A. Körber (Hg.), *Gesellschaftskultur – Public History – Angewandte Geschichte: Geschichte in der Gesellschaft: Medien, Praxen, Funktionen* (S. 282–303). Berlin: UTB.
- Brathwaite, B. (2013). *Gaming for Understanding: TED Talk*, verfügbar unter youtu.be/lH83NyjoXbU.
- Buck, A. & Körber, A. (2018). HistoGames im Unterricht?: Geschichtsdidaktische Perspektiven auf eine aktuelle Geschichtssorte. Fragen und Überlegungen aus Anlass eines Lehrerbildungsprojekts an der Universität Hamburg. *Historisch denken lernen [Blog des AB Geschichtsdidaktik der Universität Hamburg]*.
- Caillois, R. (1960). *Die Spiele und die Menschen: Maske und Rausch*. Stuttgart: Curt E. Schwab.
- Cecalupo, M. & Chiarantoni, E. (1996). Neolítico: Quando gli uomini avevano soltanto le mani e l'intelligenza, e inventarono le città. Molfetta: Edizioni la meridiana.
- Chapman, A. (2013). Affording History: Civilization and the Ecological Approach. In M. W. Kapell & A. B. R. Elliott (Hg.), *Playing with the past: Digital games and the simulation of history* (S. 61–74). New York: Bloomsbury.
- Cordsen, K. (2. Mai 2019). Warum das Computerspiel »Anno 1800« den Kolonialismus ausspart: Dem erfolgreichen Aufbaustrategiespiel »Anno 1800« des deutschen Entwicklers Blue Byte wird vorgeworfen, die Sklaverei des Kolo-

- nialismus auszuklammern. Der Kunsthistoriker Felix Zimmermann erklärt, warum ein Spiel nicht historisch korrekt sein muss. BR24. Verfügbar unter <https://www.br.de/nachrichten/kultur/anno-1800-game-kolonialismus-computerspiel,RPJmKG9> (21.12.2020).
- Crabtree, G. (2013). Modding as Digital Reenactment: A Case Study of the Battlefield Series. In M. W. Kapell & A. B. R. Elliott (Hg.), *Playing with the past: Digital games and the simulation of history* (S. 199-213). New York: Bloomsbury.
- Cramer, M. (2019). *Watergate* [Brettspiel] Berlin: Frosted Games.
- Fauth, L. & Kahlcke, I. (2020). Perspektiven oder Kategorien? Die Unterscheidung von Sach- und Werturteil in der Forschung, in Unterrichtsmaterialien und bei Geschichtslehrkräften. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 71 (2), 35-47.
- Friedrich, J., Heinze, C. & Milch, D. (2021). Digitale Spiele. In F. Hinz & A. Körber (Hg.), *Geschichtskultur – Public History – Angewandte Geschichte: Geschichte in der Gesellschaft: Medien, Praxen, Funktionen* (S. 282-303). Berlin: UTB.
- Gieselmann, H. (14. März 2010). GDC: Train bringt Spieler zum Weinen. *Heise*. Verfügbar unter <https://www.heise.de/newsticker/meldung/GDC-Train-bringt-Spieler-zum-Weinen-954373.html> (21.12.2020).
- Gröndal, A. S., Carlström, J. & Strandberg, S. (2016). *Battlefield 1* [Computerspiel] Electronic Arts.
- Hamers, S. (13. August 2019). Watergate im Test: Geschichte spielerisch erleben. *Ingame*. Verfügbar unter <https://www.ingame.de/brettspiele/watergate-test-geschichte-spielerisch-erleben-12841482.html> (21.12.2020).
- Horst, M., Julien, L., Mewes, J. & Michel, J. (2019). *Sinnlosigkeit historischen Handelns im Krieg: ProfaLe L3Prof-Projekt »HistoGames«* [Handreichung]. Universität Hamburg. Verfügbar unter <https://geschichtssorten.blogs.uni-hamburg.de/digitale-spiele-sinnlosigkeit-des-historischen-handelns-im-krieg-battlefield-1/>.
- Körber, A. (2018). Geschichte – Spielen – Denken: Kontingenzverschiebungen und zweiseitige Triftigkeiten. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 19-35. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2018.04.04.X>.
- Körber, A., Schreiber, W. & Schöner, A. (Hg.). (2007). *Kompetenzen historischen Denkens: Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: Ars Una. Verfügbar unter http://edoc.ku-eichstaett.de/1715/1/1715_Kompetenzen_historischen_Denkens_Ein_Strukturmodell_al.pdf.
- Kreienbrink, M. (19. April 2019). Diese tiefe innere Ruhe: Strategiespiel »Anno 1800«. *Der Spiegel*. Verfügbar unter <https://www.spiegel.de/netzwelt/games/anno-1800-angespielt-diese-tiefe-innere-ruhe-a-1263469.html> (21.12.2020).
- Lorenz, C. (1997). *Konstruktion der Vergangenheit: Eine Einführung in die Geschichtstheorie*. Köln: Böhlau.
- Mayer, M. (1991). *Columbus* [Brettspiel] Schmidt Spiele.
- Meier, S. (1991-2006). *Civilization* [Computerspiel] MicroProse/2KGames.

- Musci, E. (2005). *Historia Ludens, a che gioco giochiamo? Rill. Riflessi di Luce Lunare*, 7.
- Nitsche, M. (2016). Geschichtstheoretische und -didaktische Überzeugungen von Lehrpersonen. In M. Buchsteiner & M. Nitsche (Hg.), *Historisches Erzählen und Lernen: Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen* (S. 159–196). Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11078-9>.
- Nolden, N. (2019). *Geschichte und Erinnerung in Computerspielen: Erinnerungskulturelle Wissenssysteme*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110586053>.
- Rückriem, G. (30. Oktober 2010). Mittel, Vermittlung, Medium. Bemerkungen zu einer wesentlichen Differenz. *Golm*. Verfügbar unter <https://georgrueckriem.files.wordpress.com/2010/11/mittel-vermittlung-medium.pdf>.
- Schneider, C. (2019). *Anno 1800* [Computerspiel] Ubisoft. <https://www.ubisoft.com/de-de/game/anno/1800> (21.12.2020).
- Schott, D. (16. Oktober 2018). Historisch, wo es gefällt: Wie Anno 1800 die Geschichte umdeutet. *archeogames.net*. Verfügbar unter <https://archaeogames.net/historisch-wo-es-gefaellt-wie-verantwortungslos-anno-1800-die-geschichte-umdeutet>.
- Schott, D. (7. Mai 2019). Anno 1800 schreibt die Geschichte um. *golem.de*. Verfügbar unter <https://www.golem.de/news/sklavenhandel-und-kolonialismus-anno-1800-schreibt-die-geschichte-um-1905-140996.html> (21.12.2020).
- Takahasi, D. (11. Mai 2013). Brenda Romero's Train board game will make you ponder. *Venturebeat*. Verfügbar unter <https://venturebeat.com/2013/05/11/brenda-romero-train-board-game-holocaust/amp>.
- Thaidigsmann, M. (16. Januar 2020). Brettspiel nach Protesten jüdischer Gruppen zurückgezogen: »Secret Hitler« zählte bei Amazon zu den Bestsellern im Spielwarenssegment. *Jüdische Allgemeine*. Verfügbar unter <https://www.juedische-allgemeine.de/juedische-welt/brettspiel-nach-protesten-juedischer-gruppe-n-zurueckgezogen> (21.12.2020).
- Uhl, M. & Tresham, F. (1980/1988). *Civilization* [Brettspiel] Berlin: Edition Spiel Kunst/Piatnik & Söhne.
- Wittkopf, N. (16. April 2019). Anno 1800-Update: Kritik wegen Ausblendung von Sklaverei und Co. *PC Games Hardware*. Verfügbar unter www.pcgameshardware.de/Anno-1800-Spiel-61247/News/Kritik-wegen-Ausblendung-von-Sklaverei-und-Co-1281404 (21.12.2020).
- Wüllner, D. (25. Oktober 2019). Wie das Brettspiel »Watergate« die Ukraine-Affäre erklärt. *Süddeutsche Zeitung*. Verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/leben/freizeit-wie-das-brettspiel-watergate-die-ukraine-affaere-erklaert-1.4655670> (21.12.2020).

Zeuske, M. (2019). *Handbuch Geschichte der Sklaverei: Eine Globalgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Berlin & Boston: De Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110561630>.