

Sebastian Ernst; Maik Wienecke

Das Spiel mit Geschichte(n) – Computerspiele als geschichtskulturelle Erzählungen

2021

<https://doi.org/10.25969/mediarep/18045>

Veröffentlichungsversion / published version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Ernst, Sebastian; Wienecke, Maik: Das Spiel mit Geschichte(n) – Computerspiele als geschichtskulturelle Erzählungen. (2021), S. 124–156. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/18045>.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Creative Commons - Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0/ deed.de Lizenz zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a creative commons - Attribution - Non Commercial - No Derivatives 4.0/deed.de License. For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Das Spiel mit Geschichte(n) – Computerspiele als geschichtskulturelle Erzählungen

Computerspiele sind wichtige und zugleich besondere geschichtskulturelle Quellen. Sie prägen in zunehmendem Maße die Vorstellungen, die wir uns von historischen Gesellschaften und Ereignissen machen. Der Geschichtsunterricht, der sich auch die Befähigung zu einem kritischen Umgang mit geschichtskulturellen Angeboten zum Ziel setzt, muss sich entsprechend mit diesen auseinandersetzen. Eine Möglichkeit, wie dies im Rahmen formaler Unterrichtsprozesse und unter Berücksichtigung der Besonderheiten dieses Mediums geschehen kann, ist Thema des folgenden Beitrags.

Es gibt Computerspiele, die erzählen nicht nur Geschichten, sondern auch von Geschichte. Das zeigt sich ebenso im einleitenden Screenshot (Abb. 1) aus KINGDOM COME: DELIVERANCE (2018). Darauf zu sehen ist ein Kampf zwischen schwer gerüsteten Kämpfer*innen mit Schwert, Schild und Streitkolben um eine Burg. Es handelt sich also um ein vermeintlich mittelalterliches Ensemble. Dieses, so der Hersteller auf seiner Homepage, sei dabei besonders „realistisch“ und „authentisch“. Damit wird sogar explizit behauptet, dass es hier etwas über die Geschichte, in diesem Fall die des 15. Jahrhunderts, zu erfahren gäbe. Das erwähnte Computerspiel mache diese sicht-, erfahr- und erlebbar. Aus geschichtsdidaktischer Sicht lässt dies aufhorchen. Denn es stellt sich die Frage, welche Geschichte eigentlich erlebt werden könne: die der zeitgenössischen Agierenden, die der Historiker*innen, die der Entwickler*innen oder die der Spielenden? Und was gäbe es folglich mittels digitaler Spiele (auch in der Schule) zu lernen? Das sind Fragen, die der folgende Beitrag diskutieren möch-

in: *Didaktik des digitalen Spielens*, hg. von Sebastian Möring, Manuela Pohl und Nathanael Riemer, Potsdam: Universitätsverlag Potsdam 2021, 124–156.
<https://doi.org/10.25932/publishup-52672>



Abb. 1: Werbebild auf der Homepage für KINGDOM COME: DELIVERANCE (2018), <https://www.kingdomcomerpg.com/de/media>.

te. Um diese zu beantworten, werden in einem ersten Schritt mit historischen Inhalten arbeitende Computerspiele (s. g. historisierende oder Geschichtsspiele) sowohl geschichtswissenschaftlich als auch geschichtsdidaktisch beleuchtet. Als Beispiel dient hierfür das bereits erwähnte KINGDOM COME: DELIVERANCE. Daran anschließend wird am Beispiel des Piratenbildes und von THE SECRET OF MONKEY ISLAND (Original: 1990; Special Edition: 2009) eine Möglichkeit vorgestellt, wie eine konkrete Einbindung in den Unterricht aussehen könnte. Dem sollen jedoch einige allgemeinere Ausführungen zu Geschichtskultur und Geschichtsunterricht vorangestellt werden.

Geschichtskultur im Unterricht

Wichtige unterrichtsleitende Prinzipien des Geschichtsunterrichts, die auch eine gesellschaftswissenschaftliche Ausrichtung implizieren und auf die wir noch zu sprechen kommen werden,

sind unter anderem der Gegenwarts- und Lebensweltbezug, Kontroversität, (Multi-)Perspektivität, Problemorientierung und Konstruktivismus (Baumgärtner 2015:67). Dabei ist das Geschichtsbewusstsein ein individuelles Konstrukt, welches durch Sozialisierungsprozesse entsteht. Kölbl bezieht sich in diesem Zusammenhang auf Jan Assmann, wenn er von einer Außendimension des Geschichtsbewusstseins spricht und damit das kulturelle/kollektive und kommunikative Gedächtnis betitelt (Kölbl 2004: 28).

Die Geschichtskultur geht dabei genau den anderen Weg. Hier fällt der Blick auf die Außenseite des gesellschaftlichen Geschichtsbewusstseins wie bspw. Denkmäler, historische Feste oder Jubiläen (z.B. das Lutherjahr). Dabei ist deren Bedeutung für die Individuen nicht relevant. So können Denkmäler zum Beispiel als Treffpunkt oder Aussichtspunkt genutzt werden, ohne dass dabei ihr historischer Hintergrund erfasst oder thematisiert wird. Feiertage werden nicht unbedingt aus individuellen Impulsen heraus begangen, sondern weil sie in der Vergangenheit zu Feiertagen erhoben wurden und sich als solche bis heute einer gesellschaftlichen Anerkennung erfreuen, auch wenn hier die historischen bzw. religiösen Hintergründe nicht jedem bewusst sind.

Auch wenn Denkmäler abgerissen oder Feiertage abgeschafft werden, haben sie eine höhere Dauerhaftigkeit als historische Vorstellungswelten einzelner (Schönemann 2009). Die Geschichtskultur ist ein soziales System, welches Geschichte(n) auf unterschiedlich kommunizierenden Ebenen eine Bedeutung zuweist (Hansen 1995:212; Daniel 1997:195–218). Dabei weicht die individuelle Erinnerung einem kulturellen Gedächtnis (Assmann 1992: 45–59), welches durch „Elemente des sozialen Systems“ (Schönemann 2009:18) getragen wird. Zu diesen Elementen lassen sich Institutionen (z.B. (Hoch-)Schulen, Museen, Archive etc.) genauso zählen wie dort verortete Mittler*innen (z.B. Professor*innen,

Lehrer*innen, Archivar*innen, Kurator*innen etc.) oder laienhafte und populärwissenschaftliche Herangehensweisen (z. B. durch Politiker*innen, Journalist*innen, Künstler*innen, Schriftsteller*innen oder historisch interessierte Bürger*innen).

Durch seine Kompetenzbereiche und Standards führen auch das Unterrichtsfach Gesellschaftswissenschaften bzw. Gesellschaftslehre und ähnliche interdisziplinär arbeitende Fächer in den jeweiligen Bundesländern in gesellschaftswissenschaftliche Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen ein, indem Methoden der drei beteiligten Fachperspektiven Geschichte, Geografie und Politische Bildung eingeführt, angewandt und zur Urteilsbildung aufseiten der Lernenden eingesetzt werden. Damit ermöglicht dieses Fach den Lernenden eine Orientierung in Raum, Zeit und Gesellschaft (SenBJF Berlin/MBJS Brandenburg 2015) und bildet zugleich eine Brücke zur Ausdifferenzierung in die Fachspezifik (Künzli David 2018), die je nach Bundesland in höheren Klassenstufen oder anderen Schultypen in der bekannten Form von gesonderten Schulfächern im Schulalltag auftaucht. Unabhängig vom gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund oder dem Schulfach Geschichte sollte die historische Bildung an der Schule die „Teilnahme am geschichtskulturellen Diskurs der Gegenwart“ (Pandel 1999:290) ermöglichen. Ein Leitmuster sollte es daher sein, die Geschichte als Erlebnis zu gestalten. Rüsen spricht der Geschichtskultur eine Mehrdimensionalität zu, indem er sie in drei Dimensionen unterteilt (Rüsen 1994:17):

- a) Kognitive Dimension
- b) Politische Dimension
- c) Ästhetische Dimension

Die Formen des Umgangs mit Geschichte in der Öffentlichkeit lassen sich vor allem mit Geschichte als Bildung, Geschichte als

Nutzen und Geschichte als Erlebnis zusammenfassen. Anhand dieser drei Leitmuster der Geschichtskultur bildet sich auch ein unterschiedlicher Output (Schönemann 2000:47–55). Dem Leitmuster Geschichte als Nutzen kann die kommerzielle Dimension zugeordnet werden, denn Inhalte der Geschichte werden auch gewinnorientiert durch wirtschaftliche Interessen und Geschäfte genutzt. Im Rahmen des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts ließen sich hier Anknüpfungspunkte finden, um auch die politische Dimension in den Fokus zu rücken.

Souvenirläden an historischen Orten und Sehenswürdigkeiten – oder in deren Umgebung – scheinen eine Selbstverständlichkeit. Tourismus-Strategien werden unter anderem auch anhand der historischen Verwertbarkeit eines Gebäudes, einer Stadt oder Region ausgerichtet, was Auswirkungen auf die Stadtentwicklung und den Finanzhaushalt der Orte hat. Bei einer tiefergehenden Betrachtung dieser Aspekte käme des Weiteren die geografische Perspektive auf das gesellschaftswissenschaftliche Tablett. Kleidungsstücke mit Motiven historischer Persönlichkeiten sind keine Seltenheit. Als bekanntestes popkulturelles Motiv ist diesbezüglich sicherlich das Antlitz Che Guevaras zu nennen, das neben der Diskussion aus historischer auch die Diskussion aus politischer Perspektive nahelegt, da die Taten und Ansichten dieser historischen Person je nach Perspektive sehr unterschiedlich bewertet und kontrovers diskutiert werden. Dadurch eröffnen sich hier Anknüpfungspunkte zum eingangs erwähnten unterrichtsleitenden Prinzip der Kontroversität, welches nichts anderes bedeutet, als dass „auch auf der Ebene der (wissenschaftlichen) Darstellungen [von Geschichte] sich immer wieder strittige Beurteilungen“ (Baumgärtner 2015:69) historischer Ereignisse bzw. Quellen finden lassen.

Aspekte der Geschichtskultur stehen entsprechend in einer engen Beziehung zur Lebenswelt der Schüler*innen und schlie-

ßen „jede Form des öffentlichen und privaten Umgangs mit der Vergangenheit“ (Baumgärtner 2015:41) ein. Baumgärtner schließt daraus, „dass historisches Lernen (in der Schule) nur im Rahmen der umfassenden Geschichtskultur angemessen verstanden werden kann“ (ebd.).

Zur geschichtskulturellen Auseinandersetzung mit dem Phänomen des „Piratenbildes“ im Unterricht

Inwiefern steht das gesellschaftliche Bild von Piraten denn – wie im vorherigen Abschnitt konstatiert – in einer engen Beziehung zur Lebenswelt der Schüler*innen? Diese Frage lässt sich mit den medialen Trägern von Piratenbildern, etwa Büchern, Filmen und Computerspielen, beantworten. Eine Generalisierung, dass derlei Medien für den Einsatz im Geschichtsunterricht unpassend und historische Quellen besser geeignet sein könnten, ist abwegig, lassen sich an ihnen doch historische Inhalte bzw. Bedeutungen und deren Einsatz in der Gesellschaft bzw. ihr Nutzen für die Gesellschaft analysieren und hinterfragen. Eine Untersuchung der Herkunft und die Gründe für die (wiederholte) Platzierung teilweise auch schon wissenschaftlich widerlegter Bilder (z.B. Hörner an den Helmen der Wikinger) und Erzählungen erlauben nicht weniger eine geschichtskulturelle Auseinandersetzung mit dem Thema anhand der von Rüsens beschriebenen Mehrdimensionalität. Eine Auseinandersetzung mit dem „Phänomen des Piratenbildes“ anhand verschiedener Quellen könnte Schüler*innen bspw. verdeutlichen, wie gesellschaftliche Konstrukte unter Betrachtung ihrer Entstehungshintergründe, Absichten und Gestaltungsmittel differenziert analysiert werden können. In diesem Zusammenhang stünde vor allem die kognitive und ästhetische Dimension Rüsens im Fokus. Dazu werden die in diesem Beitrag folgenden Ausführungen anhand des Computerspiels THE SE-

CRET OF MONKEY ISLAND, eines Romans aus dem 19. Jahrhundert und eines Fachbuches aus dem 18. Jahrhundert, die allesamt die Piraterie zum Thema haben, erfolgen.

Einleitend lohnt die Diskussion von Thesen zum Piratenbild in unserer heutigen Gesellschaft. Mögliche Thesen wären z.B.: „Der bekannteste Pirat unserer Zeit ist Johnny Depp bzw. Jack Sparrow.“, „Die gefährlichsten Piraten trifft man beim Fasching.“, „Die Motive der Piraten für ihre Überfälle sind heute noch dieselben wie vor 300 Jahren.“ oder „Piraten waren früher leichter zu erkennen als heute.“ Erkennbar ist der bereits in den vorherigen Abschnitten erwähnte Gegenwartsbezug als Ausgangspunkt zur Klärung historischer Fragen. Es gilt die Ursachen zu klären, weshalb uns bei 201 Piratenüberfällen im Jahr 2018 und sogar 445 im Jahr 2010 (Keller 2020) nicht ein einziger Name geläufig ist, den wir damit in Zusammenhang bringen könnten. Sucht man im Internet nach dem bekanntesten Piraten der Gegenwart, wird man hauptsächlich die „üblichen Verdächtigen“ finden, die schon gestorben waren, bevor die Dampfmaschine erfunden war. Worin besteht deren Ruhm bis in die heutige Zeit? Welchen Stellenwert hatte die Piraterie im 17. und 18. Jahrhundert im Vergleich zu heute? Inwiefern sind Quellen und Darstellungen über die Piraten der Karibik dafür verantwortlich, dass wir offenbar viel mehr über deren Anführer wissen als über jene am Horn von Afrika oder in der Straße von Malakka? Viel eher müssen wir uns sogar noch Informationen zu diesen Orten suchen, um sie auf der Weltkugel überhaupt verorten zu können.

Woran hat man Piraten früher erkannt? Sahen sie wirklich so aus wie Jack Sparrow oder Captain Hook? Woran erkennt man sie heute? Die Möglichkeiten, sich dem Geschichtsbild zu nähern, sind vielfältig und können oft sehr leicht mit geografischen und politischen Inhalten und Problemen der Gegenwart verknüpft werden. Das wird speziell dann deutlich, wenn die Orte der heuti-

gen Piratenüberfälle im Fokus der Betrachtungen stehen. Sie geschehen in Meerengen vor den Küsten meist armer Länder an wichtigen Schiffrouten. Welche Gemeinsamkeiten lassen sich hier mit den Piratenüberfällen vergangener Zeiten finden und warum halten sich diese Gemeinsamkeiten? Auf Internetseiten ist von armen Fischern die Rede, die – durch große Unternehmen ruiniert – quasi zur Piraterie gezwungen wurden (Staudé 2016). Stand die Armut als Motiv auch hinter der Piraterie der letzten Jahrhunderte?

Die Auseinandersetzung von Schüler*innen mit Geschichtskultur kann unter anderem über eine Annäherung an den Begriff mithilfe historisierender Romane etwa von Dan Brown oder Noah Gordon sowie über Spielfilme und Fernsehserien erfolgen. Ganz selbstverständlich gehören heute digitale Medien zum Alltag von Kindern und Jugendlichen. Smartphones, Tablets und andere digitale Endgeräte werden von ihnen genutzt, um sich Videos anzuschauen, Musik zu hören, für den Austausch in sozialen Netzwerken und nicht zuletzt, um mit- oder gegeneinander zu spielen. Deshalb bietet es sich an, sich dem Thema Geschichtskultur auch durch die Auseinandersetzung mit dem Unterhaltungsmedium Computerspiel anzunähern, welches im Folgenden skizziert werden soll.

Computerspiele als Teil der Geschichtskultur

Historisierende Spiele verarbeiten historische Ereignisse oder Epochen und vermitteln dabei bestimmte Vorstellungen von der Vergangenheit, auf die sie verweisen. Sie „schaffen mit der Art, wie sie vergangene Ereignisse darstellen [...] ein Bild, ein Konstrukt des vergangenen Geschehens“ (Schwarz 2014:29). Sie sind ein Teil der Geschichtskultur, des allgemeinen kollektiven Gedächtnisses, der vorherrschenden historischen Erzählungen, auf

welche sie sich berufen und damit reproduzieren. Gleichzeitig prägen sie aber auch die Bilder von historischen Erzählungen und beteiligen sich so an der Neuproduktion bzw. Festigung der Bilder, auch wenn diese zwischenzeitlich vielleicht schon eine wissenschaftliche Korrektur erfahren haben. „Aus der Narration kann daher ganz schnell ein Narrativ werden, [wenn] sich in ihm die Muster einer Deutung bestimmter Ereignisse oder Prozesse verdichten, die in einer Nation oder Kultur vorherrschen“ (Schwarz 2014:29). Gerade bei Computerspielen gelten „Realismus“ und „Authentizität“ als Qualitätsmerkmale bzw. Teil einer Werbestrategie und fließen oft auch in Kritiken ein (Kingdom Come: Deliverance: Realismus, ohne Jahr). Doch kann ein solches Versprechen überhaupt eingelöst werden?

Geschichte vs. Vergangenheit

Geschichte ist ein Konstrukt, das sich ständig verändert. Gründe hierfür sind die Veränderungen der jeweiligen Gegenwart, der Wandel der jeweiligen Gesellschaft, welche die Geschichte(n) hervorbringt, insbesondere ihrer Historiker*innen. Fragen wir nach der Entstehung von Geschichte(n), müssen wir in die Vergangenheit blicken. Dass etwas zu „Vergangenheit“ wird, ist unbestritten. Wie sich aber etwas in der Vergangenheit zugetragen hat, ist immer abhängig vom Standpunkt (Ernst 2020). Der Blick auf ein Ereignis ist bei jeder bzw. jedem Betrachtenden des Ereignisses unterschiedlich. Das bedeutet, dass Geschichte und Vergangenheit nicht gleichzusetzen sind. Eine Vergangenheit ohne Geschichte(n) ist möglich. Es wird unzählige Ereignisse in der Vergangenheit geben, von denen nie berichtet wurde, weil ihnen keine Wichtigkeit oder Besonderheit zugesprochen wurde oder diese Ereignisse nur wenige Menschen betroffen haben. Geschichten ohne Vergangenheit sind jedoch nicht möglich. Das Bestreben

der Geschichtswissenschaft ist es, „ein zuverlässiges Bild der Vergangenheit zu zeichnen“ (Baumgärtner 2015:20). Sie kann daher nicht behaupten, was tatsächlich „gewesen ist, sondern lediglich einige mehr oder weniger genaue Skizzen entwerfen, die eine Ahnung davon vermitteln, wie es gewesen sein könnte“ (Baumgärtner 2015:20). Was dabei nicht gleich in erster Linie mit Geschichte in Zusammenhang gebracht wird, ist der Gegenwartsbezug. Die Fragen an die Geschichten und ihre Entstehung werden jedoch in der Gegenwart formuliert und gestellt (Bergmann 2012). Zur Beantwortung der bzw. für eine Annäherung an die Fragen werden die Geschichten und damit die Geschichte dekonstruiert. Dies kann durch eine methodisch geleitete Analyse bspw. der Entstehungshintergründe, Absichten, Gestaltungsmittel, Rezeption und Triftigkeit von Darstellungen eines vergangenen Ereignisses erfolgen. Diese Analyse führt schlussendlich zu einem begründeten Sach- und Werturteil über die Geschichte(n) (Jeismann 1980:204). Es werden vorliegende Narrationen auf die in ihnen inhärenten Quellenbezüge (nach Jeismann: Sachverhaltsanalysen) auf zeitspezifische Zeit- und Sinnbildungen (nach Jeismann: Sachurteile) und auf Orientierungsangebote (nach Jeismann: Werturteile) hin untersucht und damit analysierende Operationen vollzogen.

Im Zusammenhang mit der Dekonstruktion sprechen Trautwein u. a. mehrere Fokussierungsmöglichkeiten an (Trautwein u. a. 2017:27). Mit der Fokussierung auf Vergangenes gilt es festzustellen, was die Narration über Vergangenes aussagen will, und die fachliche Triftigkeit des Berichteten abzuklären. Dies geschieht auch unter der Prämisse der Klärung, ob das Berichtete über das historische Ereignis oder Phänomen als repräsentativ angesehen werden kann, also in vielen Quellen Erwähnung findet und ähnlich beschrieben bzw. dargestellt wird. Der Kern ist das Feststellen des Vergangenen.

Die Fokussierung auf Geschichte soll die zugrunde liegenden Fragestellungen und die Argumentationsstruktur der Narration sowie die angewandten Theorien und Alltagshypothesen und äußeren Zwänge offenlegen. Aus welcher Perspektive und von welchem Standort aus wird berichtet? Der Kern besteht hier darin, Vergangenes zu kontextualisieren und als Geschichte darzustellen (Trautwein u. a. 2017:27).

Eine weitere Fokussierung bezieht sich auf die Gegenwart und Zukunft, um Botschaften zu erschließen und Orientierungsangebote zu unterbreiten. Welche Sinnbildungsmuster bzw. Orientierungsfragen stehen hinter den Darstellungen? Inwiefern bestehen kulturelle Prägungen und dadurch Normen und Werte, die vertreten oder abgelehnt werden? Hier geht es im Kern darum, die Geschichte auf die Gegenwart und Zukunft zu beziehen und festzustellen, welche Gegenwartsbezüge in der Geschichte hergestellt und welche Orientierungsangebote gegeben werden (Trautwein u. a. 2017:27).

Als Dekonstruktion von Geschichte können demnach das Nach- und Umerzählen angesehen werden. Es ist ein Prüfen von Geschichte(n) und eigenen Erzählungen auf Fehler bzw. Anachronismen durch eine Überprüfung der Quellen und den Vergleich mit anderen Quellen bzw. Darstellungen. Daran schließt sich durch das Neuerzählen – unter Berücksichtigung der gewonnenen Erkenntnisse aus der Dekonstruktion – die Rekonstruktion von Geschichte an. Dieser Umgang mit Geschichte in einer Gesellschaft ist auch ein Teil ihrer Geschichtskultur. Man trifft dabei auf die Frage nach der Weiterwirkung von Geschichte(n), welche besonders dann sehr spannend wird, wenn die Anwendung geschichtswissenschaftlichen Wissens mit einem für einzelne Gesellschaftsteilnehmer*innen lebensweltlich relevanten Medium – wie zum Beispiel einem Computerspiel – verbunden wird.

Dekonstruktion geschichtskultureller Erzählungen

Computerspiele als Teile der Geschichtskultur zu betrachten und die darin präsentierten Elemente zu analysieren, ist auch seitens der Geschichtswissenschaft nichts gänzlich Neues. Allerdings handelt es sich bei genauerem Hinsehen bisher häufig eher um eine Dekonstruktion „light“, bei der die Aufgabe vor allem darin besteht, vermeintliche „Fehler“ und Anachronismen zu suchen und von den vermeintlichen historischen Fakten wie Ereignisketten, Namen, Architektur oder der „materiellen Ausstattung“ in Form von Kleidung und Bewaffnung usw. zu trennen (Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen 2010a:63; Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen 2010b: Beispiel 8; Hutchison 2007:98–99; Grosch 2002:128–129).

Auf den ersten Blick mag eine solche Herangehensweise auch für den Unterricht attraktiv erscheinen, können wir doch an einem solchen „virtuellen Wimmelbild“, so Eugen Pfister, „unser Faktenwissen ausprobieren“ und dies eben mittels eines lebensweltnahen und Motivation versprechenden Mediums. „Aber“, so Pfister weiter, „[d]ie Suche nach der wahrhaftigen Darstellung von Geschichte degradiert uns [die Historiker*innen und damit letztlich auch die Studierenden, Lehrer*innen und Schüler*innen, S. E./M. W.] in den Augen der Öffentlichkeit zu GutachterInnen im Stile der ‚Kunst und Krempel‘-Fernsehreihen, wenn BürgerInnen ihre verborgenen Schätze vom Dachboden abstauben, um sie von AntiquarInnen auf ihren Wert schätzen zu lassen. Das ist nicht Geschichtswissenschaft“ (Pfister 2017).

Schlimmer noch: Eine solche Oberflächlichkeit läuft Gefahr, selbst wiederum Anachronismen zu produzieren oder ein bestimmtes, vereinfachtes und reduziertes Bild vergangener Kulturen zu reproduzieren. Ein Beispiel für diese Problematik bietet KINGDOM COME: DELIVERANCE (2018). Laut dem Hersteller er-

mögliche dieses den Spielenden nämlich die Erfahrung von „detailreich rekonstruierten Landschaften des 15. Jahrhunderts“ (Kingdom Come: Deliverance: Realismus, ohne Jahr). Wenn also im spätmittelalterlichen Böhmen an einer bestimmten Stelle einmal ein dichter Wald gestanden habe, so finde sich an der gleichen Stelle im Böhmen von KINGDOME COME: DELIVERANCE ebenfalls ein dichter Baumbewuchs. Nur ist das, was dadurch im Spiel erfahren werden kann, eben nicht automatisch auch die gleiche Form von Wald, da es sich dabei um ein komplexes soziokulturelles Phänomen handelt, das ebenso im Wandel begriffen ist wie die zugehörigen Elemente selbst, die Bedeutungen, Praktiken, Empfindungen, Emotionen usw. Erst diese bringen den Wald in seiner jeweils zeitgenössischen Form hervor. Fehlen einzelne Elemente wie die lokalen Aushandlungsprozesse um die Nutzungsrechte an diesem wichtigen Ressourcenlieferanten, die Gefahren für Leib und Seele durch wilde Tiere, durch Verirren und magische Wesen, die damit einhergehenden Ängste der zeitgenössischen Emotionskultur und deren Bewältigungsmechanismen, verändert sich somit auch die Erfahrung, die Menschen mit dem Wald machen (können). Der Ort mag dann zwar der gleiche sein, nur der Wald ist es eben nicht. Es handelt sich dann nur um eine von allem „Vormodernen“ befreite Version dessen.

Von daher scheint es weit zielführender zu sein, anstatt nach äußerlichen Fehlern im Ensemble die jeweils in der Story und den Spielregeln verborgenen Stereotypen, Vorannahmen, Einseitigkeiten, Ideologien und vor allem auch Lücken, Aussparungen und deren Füllungen zu suchen, diese offenzulegen und ihnen auf den Grund zu gehen (Schwarz 2014:27–54; Grosch 2002:74–81; Heinze 2011:177–179; Chapman 2016:71–72). Dabei ist es unwichtig, ob die jeweiligen Vorstellungen bewusst im Spiel implementiert wurden, als unbewusstes Beiwerk zugegeben worden sind oder aber erst assoziativ bei den Spielenden hervorgerufen werden.

Erneut auf das Beispiel bezogen, steht dieses nämlich im Verdacht, mittels der durch die eigene Authentizitätserzählung hervorgerufenen normativen Kraft des vermeintlich Faktischen die Fantasie eines rassistischen, sexistischen und nationalistischen Staates rückwirkend zu legitimieren, indem ein bestimmtes, „ursprüngliches“ (und damit „richtiges“) Bild des spätmittelalterlichen Böhmens gezeichnet werde, das unter anderem die Diversität auch mittelalterlicher Gesellschaften ignoriere (Let's Play History 2018). Ein weiteres gutes Beispiel für die bewusste Ausparung bestimmter Abschnitte liefert das im sogenannten Zeitalter der Industrialisierung angesiedelte Aufbauspiel ANNO 1800 (2019), bei dem der Aspekt der Sklaverei, die einen wesentlichen Einfluss auf den wirtschaftlichen Aufbau der Großmächte hatte, völlig ausgeblendet wird, um Kontroversen zu verhindern, aber auch die Spielfreude nicht zu gefährden (ArchaeoGames 2018).

Wie eine Dekonstruktion digitaler Geschichtsspiele aussehen kann, die sich nicht mit solchen offensichtlichen Ausblendungen und Oberflächlichkeiten zufriedengibt, sondern darüber hinaus geht, soll im Folgenden am Beispiel von THE SECRET OF MONKEY ISLAND nachvollzogen werden.

THE SECRET OF MONKEY ISLAND (Original: 1990; Special Edition: 2009)

Dieses Computerspiel ist ein Klassiker unter den sogenannten Adventure-Spielen. Dieses Genre beruht in der Regel auf einer zugrunde liegenden Geschichte, deren Verlauf sich den Spielenden erst im Fortlauf des Spiels immer mehr erschließt, indem sie durch die Auswahl von Handlungsoptionen an bestimmten Orten unter der Verwendung bestimmter Gegenstände, die gefunden und mitgeführt werden, immer weiter in die Geschehnisse



Abb. 2: Screenshot aus *THE SECRET OF MONKEY ISLAND: SPECIAL EDITION* (2009).

eintauchen. *THE SECRET OF MONKEY ISLAND* wurde erstmals 1990 auf den Spielmarkt gebracht und erlebte seitdem mehrere Fortsetzungen und eine Neuauflage im Jahr 2009, die dem aktuellen Stand der Technik angepasst wurde, ohne jedoch die Spielinhalte zu verändern. Das Setting ist die karibische See. Die Zeit, in der das Spiel angesiedelt ist, entspricht in etwa der gleichen Zeit, in welcher die Hollywood-Blockbuster *Pirates of the Caribbean* (Produktionsjahre 2003–2017) spielen, folglich etwa im 17. bis 18. Jahrhundert. Im Mittelpunkt des Spiels steht Guybrush Threepwood, dessen Ziel es ist, ein mächtiger Pirat in der Karibik zu werden. Um von den anderen Piraten akzeptiert zu werden, muss er jedoch zuvor noch drei Prüfungen bestehen. Sein ständiger Gegenspieler ist der Geisterpirat LeChuck, der auch Guybrushs große Liebe entführen wird. Das Spiel ist weitestgehend frei von Gewalt und Gewaltdarstellungen. Im Gegenteil wird das Piratenleben mit all seinen alltäglichen Erscheinungen mit viel Humor überspitzt gezeichnet und oft lächerlich gemacht. Neh-

men wir als Beispiel eine Feststellung aus dem ersten Teil dieser Adventure-Reihe: Guybrush Threepwood sieht sich mit der Herausforderung konfrontiert, herauszufinden, was man tun müsse „um ein echter Pirat zu werden“ (THE SECRET OF MONKEY ISLAND 1990). Steht man spontan vor der Anforderung, sich dazu eine Meinung bilden zu wollen, könnte man sich dabei am äußeren Erscheinungsbild eines Piraten orientieren. Was kommt einem dabei als Erstes in den Sinn? Mit ziemlicher Sicherheit erscheint ein ähnliches Bild wie jenes von Johnny Depp in seinem Aufzug als Jack Sparrow in abgewandelter Form. Vielleicht erweitert sich dieses Bild noch um die Augenklappe und den Papagei auf der Schulter, vielleicht kommt noch ein Holzbein dazu oder man erinnert sich eher an Captain Hook und es kommt der Haken als Handsatz hinzu. Vom Kleidungsstil orientieren sich sowohl Hook als auch Jack Sparrow an den Epochen des Rokoko und des Barock. Man denkt wahrscheinlich nicht zuerst an Klaus Störtebeker oder die Piraterie der Gegenwart am Horn von Afrika, weil die Geschichtskultur zu diesem Thema eine andere ist. Vergnügungsparks, Filme, Kostüme beim Fasching oder eben Computerspiele zitieren für Konsument*innen das zuvor beschriebene Bild immer wieder neu. Das ist keine ausschließliche Erscheinung der Gegenwart. Die Ursprünge dieses Piratenbildes stammen wohl aus den Büchern *A General History of the Robberies and Murders of the Most Notorious Pyrates* von 1724, vermutlich geschrieben von Daniel Defoe und *Die Schatzinsel*, dem berühmten Roman von Robert Louis Stevenson aus dem Jahr 1883. In den Büchern werden hauptsächlich berühmte Piratenkapitäne abgebildet und beschrieben. Doch wie sahen die Mannschaften aus? Trugen sie auch diese „edel“ aussehende Kleidung ihrer Befehlshaber? Wir treffen hier auf die bereits beschriebenen Konstrukte, die wir anhand der Quellen – in diesem Fall die beiden Bücher – konstruieren, obwohl es bis heute keine Belege dafür gibt, dass Defoe oder

Stevenson jemals mit eigenen Augen Piraten gesehen hätten. Vielmehr waren diese Autoren mit Absatzbestrebungen an die Veröffentlichung ihrer Werke gegangen.

Die Äußerlichkeiten interessieren in *THE SECRET OF MONKEY ISLAND* bei der Klärung der Frage, was notwendig sei, um ein „echter Pirat“ zu sein, allerdings nicht. Um „ein echter Pirat zu sein“, muss man nämlich „ein übelriechendes, Grog gurgelndes Schwein“ (*THE SECRET OF MONKEY ISLAND*, 1990) sein.

Mord, Vergewaltigung und Versklavung hingegen tauchen in den wenigsten in der „Piratenwelt“ angesiedelten Computerspielen auf. Kommerziell hinderlich wäre eine Berücksichtigung dessen sicherlich bei der Altersfreigabe der Spiele. Wie stark die Geschichtskultur den Umgang mit historischen Erkenntnissen prägt, wird auch am Beispiel eines globalen Spielzeugherstellers deutlich, welcher einen dunkelhäutigen Sklaven mit Kettenring um den Hals als Spielfigur im Sortiment der Piratenreihe des Unternehmens platzierte. Rassismuskorrekturen und Boykottaufrufe waren die Folge (saw 2015), obwohl in diesem Fall eine höhere Übereinstimmung mit den historischen Quellen bestand als bspw. in Stevensons Roman *Die Schatzinsel*. So waren Sklav*innen einerseits ein wertvolles Handelsgut und Sklavenschiffe daher eine willkommene Beute für Piraten. Andererseits haben sich immer wieder auch einige von ihnen den Piraten angeschlossen (Woodward 2014).

Beliebt ist hingegen die Vorstellung von Piraten als „Grog gurgelnde Schweine“, die in der Taverne betrunken eine Schlägerei anzetteln. Aber weder waren Pirat*innen oder allgemein Seeleute allein damit beschäftigt, sich einem aus heutiger Sicht exzessiven Alkoholgenuss um des Feierns willen hinzugeben, noch bestand darin der einzige Zweck eines Wirtshausbesuches. Wirtshäuser dienten vor allem als kommunikative Anlaufstellen und das gemeinsame Trinken war eine wichtige und zugleich regulierte so-

mationen und Gegenstände zu erhalten, die sich im weiteren Verlauf der Geschichte als notwendig herausstellen. „Hier folgt der Spielverlauf einer gedachten Linie, die es ermöglicht, das narrative Modell aus Spielfilm und Literatur zu übernehmen“ (Pfister 2014:202).

THE SECRET OF MONKEY ISLAND reiht sich mit seiner Zitierung des klassischen Piratenbildes in die Reihe der Computerspiele ein, welche die Piraterie zum Thema haben. Wenn Guybrush auf eine ihm auf der Straße angebotene Schatzkarte stößt, die einen versteckten Schatz auf der Insel Monkey Island verspricht, erkennen wir ganz klar die Parallelen und Anlehnungen zu Stevensons Roman *Die Schatzinsel*. Das Spiel sollte somit vor allem dahingehend betrachtet werden, welche Piratenbilder den Schüler*innen durch die Darstellung und die angebotenen Handlungsmöglichkeiten präsentiert und zugleich persifliert werden. Pfister bringt das anhand von unter anderem zwei Beispielen sehr gut auf den Punkt: „Als der Protagonist des Spiels von drei Kannibalen für den Diebstahl mehrerer Bananen zur Rede gestellt wird, versucht er ängstlich, sich aus der misslichen Lage herauszureden“ (Pfister 2014:204). Eine mögliche Antwort darauf ist der Satz: „Esst mich nicht, ich bin ein mächtiger Pirat!“ Dies kommentiert Pfister wiederum passend: „Die Widersprüchlichkeit des piratentypischen Machismo kondensiert in einem Satz“ (Pfister 2014:204). Als zweites Beispiel führt Pfister (2014:204) die Schwertkämpfe an, die in anderen Piratenspielen und -filmen meist elegant choreografiert in Szene gesetzt werden. Nicht aber in THE SECRET OF MONKEY ISLAND (1990), wo Guybrush einen Schwertkampf gegen die Schwertmeisterin erst gewinnen kann, wenn er die richtigen Beschimpfungen, die im Vorfeld erfolgen müssen, beherrscht.

Spielende können anhand dieser und unzähliger weiterer Beispiele in diesem Spiel ihr eigenes Piratenbild hinterfragen, indem

sie nicht auf dessen Bestätigung treffen, sondern es im Gegenteil der Lächerlichkeit preisgegeben vorfinden. Hier lässt sich von Seiten der Lehrkraft sehr gut einhaken: Wo steht denn geschrieben, dass Piraten keine Angsthasen waren oder sich nicht eher mit Beleidigungen als mit dem Schwert bekämpften? Gesetzlos bzw. kriminell zu leben und zu handeln, ist nicht damit gleichzusetzen, lebensmüde zu sein und sich jeder Gefahr entgegenzuwerfen. Vielmehr weisen Quellen darauf hin, dass eher das Streben nach dem geringsten Widerstand im Vordergrund stand und Piraten wie bspw. Blackbeard eher maßgeblich auf ihren schlechten bzw. grausamen Ruf hofften, der ihnen vorausging (Woodard 2014), um Schiffe leichter oder im besten Fall sogar widerstandslos kapern zu können. Dabei kann dann auch leichter ebenso der Frage auf den Grund gegangen werden, wer die heutigen Pirat*innenklischees in Umlauf brachte oder wie unter welchen Bedingungen und aufgrund welcher Interessen sie sich bis in unsere Zeit aufrechterhalten konnten.

Leinen los und Feuer frei! Praktische Umsetzung im Unterricht

Für die praktische Umsetzung im Unterricht kann pragmatisch eine Orientierung an bekannten Methoden zur Filmanalyse erfolgen, da es sich in beiden Fällen zunächst um audiovisuelle Medien handelt (Kühberger 2013). Beschränkt sich die Untersuchung ohnehin nur auf Zwischensequenzen, können diese sogar einfach übernommen werden. Bei allem, was darüber hinausgeht, sind jedoch einige Dinge zu beachten. So ist beispielsweise die Kameraperspektive in digitalen Spielen nicht unbedingt ein künstlerisches Stilmittel, sondern der Übersichtlichkeit und Steuerbarkeit der Spielfigur geschuldet und daher anders zu werten. Eine besondere Herausforderung bei der Analyse von Geschichts-

bildern in digitalen Spielen stellt deren Interaktivität dar. Durch diese haben die Spielenden Einfluss auf die entstehende Narration (Koenitz 2015:91–92). Je nachdem, wie sie sich verhalten, verändert sich der Lauf des Spiels und damit die erspielte Geschichte. Diese doppelte Narrativität digitaler Spiele, bestehend aus der Hintergrund-Story und dem durch die eigenen Handlungen erspielten Ablauf, muss unbedingt berücksichtigt werden, da diese andernfalls lückenhaft bleibt oder fehlerhaft wird. Es ist daher nötig, zwischen der Ebene der Produzent*innen und jener der Rezipient*innen zu unterscheiden. Soll die Ebene der Produzent*innen analysiert werden, so können zunächst einmal alle Aspekte betrachtet werden, auf die die Spielenden durch ihre Spielhandlungen keinen Einfluss ausüben können. Neben den bereits erwähnten Zwischensequenzen sind dies die Protostory und das narrative Design, also die Rahmen- und Vorgeschichte, die Charaktere und deren Habitus, die Umgebung, die Musik, die Geräuschkulisse, eventuell festgesetzte Reihenfolgen von Ereignissen, die Verpackung, die Werbung oder die Anleitung. Eine weitere wichtige Quelle der im Spiel verankerten Geschichtsvorstellungen ist der Verlauf des Spiels. Allerdings kann es aus den genannten Gründen hier nicht darum gehen, einen einzelnen Verlauf zu analysieren. Vielmehr müssen die Handlungsmöglichkeiten, also die durch die Produzent*innen einprogrammierten Angebote erfasst werden (Koenitz 2015:98). Gleiches gilt für die narrativen Vektoren, also die möglichen Entwicklungsverläufe der Geschichte im Spiel, die deren Varianz zugleich begrenzen (Koenitz 2015:99–100). Das macht eine besondere Spielweise nötig, die weniger darauf angelegt ist, das Spiel einfach durchzuspielen, als es vielmehr in den Möglichkeiten und Begrenzungen zu erproben. Dazu ist ein mehrmaliges Spielen des Spiels oder einzelner Szenen nötig. Dies kann dabei auch in Gruppen geschehen, die sich dann gezielt mit einzelnen Szenen befassen und verschie-

dene Möglichkeiten und deren Folgen ausloten. Erst in dem, was im Spiel möglich oder unmöglich ist, zeigen sich die Vorstellungen der Produzent*innen. Dabei ist es nicht wichtig, dass das Spiel notwendigerweise immer in den Möglichkeiten begrenzt ist. Viel entscheidender ist, welche Handlungen und Ereignisse als ausdrücklich möglich implementiert worden sind.

Die Interaktivität digitaler Spiele birgt aber nicht nur methodische Herausforderungen, sondern eröffnet auch Möglichkeiten. So lassen sich eben ausdrücklich auch die Geschichtsbilder der Spielenden analysieren. Der Vorteil liegt hierbei darin, dass nicht einfach nur diesbezügliche Vorstellungen abgefragt werden, sondern diese in einer Vielzahl an verschiedenen Situationen handlungswirksam werden müssen. Aus den jeweiligen Handlungen, die beispielsweise durch ein Beobachtungsprotokoll begleitet werden, lassen sich dann Rückschlüsse auf diejenigen Wissensbestände, Vorstellungen und Rollenmuster gewinnen, nach denen gehandelt worden ist. Das Spielen wird somit zur Basis der eigenen Reflexion und kann ein wichtiger und spannender Beitrag zur Entwicklung eines kritischen Geschichtsverständnisses sein. Allerdings lassen sich nur dann Rückschlüsse auf eigene Rollenmuster und Geschichtsvorstellungen ziehen, wenn diese auch ursächlich für die jeweiligen Handlungen waren. Somit ist entweder eine Aufgabenstellung nötig, die auf eine bestimmte (inhaltliche) Spielweise verpflichtet und andere, wie beispielsweise Speedruns (bei denen es nur darum geht, das Spiel so schnell es geht zu gewinnen), verhindert oder aber es sind die Begründungen für die Entscheidungen zu protokollieren.

Würden die jeweiligen Geschichtsbilder herausgearbeitet, gilt es deren Entstehungsbedingungen auf den Grund zu gehen. Dafür müssen digitale Spiele als Medien betrachtet werden, die für eine konkrete Zielgruppe entwickelt werden, bestimmte Intentionen verfolgen und spezifische Merkmale aufweisen, die in diesem

Kontext bewusst gemacht werden müssen. Zugleich müssen hierbei die gängigen Stereotype der jeweiligen Entstehungszeit herausgearbeitet und berücksichtigt werden.

Im Anschluss kann das erarbeitete Geschichtsbild dann mit den Geschichtsbildern in anderen Quellen (historische Berichte oder Bilder, Lehrbucheinträge und letztlich auch wissenschaftliche Ausarbeitungen) verglichen werden. Dabei darf es allerdings nicht darum gehen, diese als Agenten einer „wahren Geschichte“ zu präsentieren, da es sich, wie bereits erwähnt, hierbei ebenfalls um erzählende und damit perspektivische Darstellungen handelt. Ein Vergleich hat somit nicht das Ziel, eine Quelle gegen eine andere auszuspielen, sondern die verschiedenen Erzählungen in gleicher Weise kritisch zu behandeln und folglich hinsichtlich ihrer Intentionen, Kontexte, Vorgehensweisen, Perspektiven, Lücken und Stereotypen zu untersuchen bzw. zu dekonstruieren. Die so am Medium des digitalen Spiels erlernten Bewertungskompetenzen werden also auch auf geschichtswissenschaftliche Erzählungen angewendet. An die Stelle falsch verstandener Autoritätsargumente kann so die bewusste Erarbeitung von Qualitätsmerkmalen für von der Vergangenheit erzählende Geschichten treten. Nur so lässt sich ein kritisches Geschichtsbewusstsein mit aller Konsequenz befördern.

Computerspiele erzählen nicht nur Geschichten, sondern auch von Geschichte

Dass Computerspiele ähnlich wie Spielfilme und Bücher Geschichten erzählen, ist unbestritten. Aber es sind eben nicht nur diejenigen der Autor*innen bzw. Macher*innen, sondern, aufgrund der Interaktivität, in besonderer und einzigartiger Weise auch die der Spielenden. Beide Seiten setzen sich hierbei sowohl passiv als auch aktiv mit ihrem Geschichtsbewusstsein auseinander. Die-

ses ist zum einen durch individuelle Sozialisierungsprozesse und zum anderen durch das Geschichtsbewusstsein der Gesellschaft, in der sie leben, geprägt (Hansen 1995:212; Daniel 1997:195–218).

Geschichte als Konstrukt ist nicht mit der Vergangenheit gleichzusetzen, da der Blick auf ein Ereignis bei jedem Betrachtenden ein anderer ist, was auf kommunikativer Ebene den verschiedenen Inhalten einer Geschichte auch immer unterschiedliche Bedeutungen bzw. Konstrukte zuweist, die auch kontrovers zueinander stehen können. Ähneln oder verdichten sich Konstrukte bzw. gibt es eine Häufung ähnlicher Sichtweisen auf ein Ereignis und seine Probanden, können sich auch gesellschaftliche Konstrukte bilden. Diese werden noch dadurch verstärkt, dass im Fortlauf der Zeit deren Authentizität aufgrund des gehäuften Auftretens als glaubwürdiger oder repräsentativer angesehen und daher weitergetragen bzw. zitiert wird. In diesem Artikel wurde das am Beispiel des Piratenbildes unserer Zeit verdeutlicht. Daher gilt es deren Konstrukte zu dekonstruieren, sie also zu hinterfragen, um sich Klarheit über ihre Glaubwürdigkeit zu verschaffen. Tauchen Fehler und Anachronismen durch eine Überprüfung der Quellen in den eigenen und/oder in den Konstrukten anderer auf? Dann gilt es diese zu berücksichtigen und es kann die oft gehörte Erkenntnis, die Geschichte müsse neu bzw. umgeschrieben (rekonstruiert) werden, die Folge sein.

Das Computerspiel THE SECRET OF MONKEY ISLAND wurde als Beispiel für die Dekonstruktion von Geschichte in diesem Beitrag gewählt, da es das gängige Piratenbild unserer Gesellschaft aufgreift, karikiert und konterkariert. Gerade damit regt es die Spielenden an zu hinterfragen, warum die zeitgenössisch dargestellten Charaktere in diesem Spiel lächerlich wirken. Auch die Frage danach, warum in der Gesellschaft kaum Quellen zitiert werden oder verbreitet sind, die eine solche Handlungsweise bei den Piraten der Karibik vermuten lassen bzw. bestätigen, regt

zur Auseinandersetzung mit Geschichtsbildern im kulturellen Gedächtnis einer Gesellschaft an.

Das Beispiel des Computerspiels KINGDOM COME: DELIVERANCE wurde aus einem anderen Grund aufgeführt. Hier beanspruchen die Entwickler*innen bzw. der Vertrieb, ein besonders realistisches und authentisches Spiel auf den Markt gebracht zu haben. Dabei wurde der Schwerpunkt auf die Optik des Settings gelegt. Gleichzeitig aber wurden die Symbolik und die zeitgenössische Bedeutung von bestimmten Orten (z. B. dem Wald) gar nicht oder nur bruchstückhaft aufgegriffen.

Das Geschichtsbild, welches durch das Medium Computerspiel transportiert wird, ist also nicht das von Historiker*innen, sondern das der Spieleentwickler*innen und Produzent*innen bzw. jenes, von denen diese glauben, es würde den Erwartungen der Zielgruppen entsprechen, die als Käufer*innen der Spiele infrage kommen. Was gibt es also mittels solcher digitalen Spiele in der Schule zu lernen? Sie können weder authentische noch realistische Erlebnisse bieten, sondern Motive und Beschreibungen anhand der bekannten Quellenlage aufgreifen. Da Geschichte die Vergangenheit nie lückenlos nacherzählen kann, wird es immer weiße Flecken geben, die die Darstellung eines sogenannten „authentischen“ Bildes – von dem, was war – unmöglich machen. Die Spiele können Geschichtsbilder transportieren, die geläufig sind. Dabei ignorieren sie aber teilweise sogar aktuelle Forschungsergebnisse von Historiker*innen. Computerspiele sind daher aus Sicht der Autoren sehr gut dafür geeignet, im geschichts- und gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht unter anderem als Grundlage für eine methodisch geleitete Analyse nach Jeismann (1980, 204) zu dienen. So könnten Entstehungshintergründe, Absichten, Gestaltungsmittel der Spiele oder eine Triftigkeitsprüfung von Darstellungen eines vergangenen Ereignisses erfolgen. Dabei kann speziell bei der Behandlung

der Entstehungshintergründe und Gestaltungsmittel auch die politische Perspektive gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts eine Rolle spielen. In jedem Fall werden die Schüler*innen ange-regt, das Geschichtsbild des jeweiligen Spiels und letztendlich auch das eigene zu hinterfragen, zu de- und schlussendlich zu rekonstruieren.

Referenzen

- ArchaeoGames** (2018): *Historisch, wo es gefällt: Wie Anno 1800 die Geschichte umdeutet*, <https://archaeogames.net/historisch-wo-es-gefaellt-wie-verantwortungslos-anno-1800-die-geschichte-umdeutet/>.
- Assmann, Jan** (1992): *Das kulturelle Gedächtnis*, München: C. H. Beck.
- Baumgärtner, Ulrich** (2015): *Wegweiser Geschichtsdidaktik – Historisches Lernen an der Schule*, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bohn, Robert** (2005): *Die Piraten*, München: C. H. Beck.
- Chapman, Adam** (2016): *„Digital Games as History. How Videogames Represent the Past and Offer Access to Historical Practice“*, New York u. a.: Routledge.
- Daniel, Ute** (1997): „Clio unter Kulturschock. Zu den aktuellen Debatten der Geschichtswissenschaft“, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 48, 195–218.
- Dülmen, Richard van** (2005): *Kultur und Alltag in der Frühen Neuzeit. Dorf und Stadt*, München: C. H. Beck [1992].
- Ernst, Sebastian** (2020): „I was never so foolish that I trusted it.“ Computerspiele und die Konstruktion von Geschichte(n)“, in: *Didaktik des digitalen Spielens*, hrsg. von S. Möring/M. Pohl/N. Riemer, Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 124–156.

Freist, Dagmar (2005): „Wirtshäuser als Zentren frühneuzeitlicher Öffentlichkeit. London im 17. Jahrhundert“, in: *Kommunikation und Medien in der Frühen Neuzeit*, hrsg. von J. Burkhardt; C. Werkstetter, München: R. Oldenbourg, 201–224.

Grosch, Waldemar (2002): *Computerspiele im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts: Wochenschau.

Hansen, Klaus P. (1995): *Kultur und Kulturwissenschaft*, Tübingen und Basel: Francke.

Heinze, Carl (2011): „Simulierte Geschichte. Zur Mittelalterdarstellung im Computerspiel“, in: *Das Mittelalter zwischen Vorstellung und Wirklichkeit. Probleme, Perspektiven und Anstöße für die Unterrichtspraxis*, hrsg. von T. Buck/T. Martin/N. Brauch, Münster u. a.: Waxmann, 171–181.

Hutchison, David (2007): *Playing to Learn. Video Games in the Classroom*, Westport: ABC-Clío.

Jeismann, Karl-Ernst (1980): „Geschichtsbewußtsein. Überlegungen zu einer zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes der Geschichtsdidaktik“, in: *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*, hrsg. von H. Süßmuth, Paderborn u. a.: Schöningh, 179–222.

Johnson, Charles (2002): *A General History of the Robberies and Murders of the Most Notorious Pirates*, Reproduktion der Originalausgabe, Guilford: The Lyons Press [1724] (ein Scan der deutschen Erstausgabe von 1728 findet sich hier: <http://digitale.bibliothek.uni-halle.de/vd18/content/structure/4678130>).

Keller, Sarah (2020): *Anzahl der Piratenüberfälle weltweit von 2006 bis 2019*, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/75315/umfrage/anzahl-der-piratenueberfaelle-weltweit-seit-2006/>.

Kerschbaumer, Florian/Winnerling, Tobias (2014): „Post-moderne Visionen des Vor-Modernen“, in: *Frühe Neuzeit im Videospiele. Geschichtswissenschaftliche Perspektiven*, hrsg. von F. Kerschbaumer/T. Winnerling, Bielefeld: transcript, 11–24.

Kingdom Come: Deliverance (ohne Jahr), <https://www.kingdomcomerpg.com/de>.

Kingdom Come: Deliverance (ohne Jahr): *Realismus*, <https://www.kingdomcomerpg.com/de/game-features/realism>.

Koenitz, Hartmut (2015): „Towards a Specific Theory of Interactive Digital Narrative“, in: *Interactive Digital Narrative. History, Theory and Practice*, hrsg. von G. Ferri/M. Haar/D. Sezen/H. Koenitz/T. Ibarhim Sezen, London und New York: Routledge, 91–105.

Kühberger, Christoph (2013): Geschichte denken. Zum Umgang mit Geschichte und Vergangenheit von Schüler/innen der Sekundarstufe I am Beispiel „Spielfilm“. Empirische Befunde – diagnostische Tools – methodische Hinweise, Innsbruck: Studien Verlag.

Kümin, Beat (2005): „Wirtshaus, Verkehr und Kommunikationsrevolution im frühneuzeitlichen Alpenraum“, in: *Kirchen, Märkte und Tavernen. Erfahrungs- und Handlungsräume in der Frühen Neuzeit*, hrsg. von R. Dürr/G. Schwerhoff, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 376–393.

Künzli David, Christine (2018): *Aller guten Dinge sind drei – Das neue Fach GeWi 5/6: Herausforderungen und Chancen eines integrativen Faches*, https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/tagungen/Gewi-Tagung_2018/1_Handout_Ku_nzli_David.pdf.

Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM) (2010a): *Computerspiele und virtuelle Welten als Reflexionsgegenstand von Unterricht*, Düsseldorf.

– (2010b): *best-practice-kompass. computerspiele im unterricht*, Düsseldorf.

Let's Play History (2018): *Das „authentischste“ Historienspiel aller Zeiten?! Die gewaltige Schräglage von „Kingdom Come: Deliverance“*, <https://lepetitcapo.wordpress.com/2018/01/13/das-authentischste-historienspiel-aller-zeiten-die-gewaltige-schraeglage-von-kingdom-come-deliverance/>.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (SenBJF Berlin/MBJS Brandenburg) (2015): *Rahmenlehrplan Teil C. Gesellschaftswissenschaften Klassenstufen 5/6*, http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Gesellschaftswissenschaften_2015_11_10_WEB.pdf.

Pandel, Hans-Jürgen (1999): „Postmoderne Beliebigkeit?“, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 50, 282–291.

Pfister, Eugen (2014): „Don't eat me I'm a mighty pirate – Das Piratenbild in Videospiele“, in: *Frühe Neuzeit im Videospiel. Geschichtswissenschaftliche Perspektiven*, hrsg. von F. Kerschbaumer/T. Winnerling, Bielefeld: transcript, 195–210.

– (2017): „*Wie es wirklich war.*“ – *Wider die Authentizitätsdebatte im digitalen Spiel*, <https://gespielt.hypotheses.org/1334>.

Rüsen, Jörn (1994): Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über die Geschichte nachzudenken, in: *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*, hrsg. von K. Fußmann u. a., Köln: Böhlau, 3–26.

saw (2015): *Piratenschiff sorgt für Empörung. Rassismusvorwurf: Playmobil verkauft Sklavenfigur mit Kette um den Hals*, https://www.focus.de/panorama/welt/piratenschiffmodell-sorgt-fuer-empoeuerung-rassismusvorwurf-playmobil-verkauft-sklavenfigur-mit-anleitung-zum-kettenanlegen_id_5001966.html.

Schönemann, Bernd (2000): Geschichtsdidaktik und Geschichtskultur, in: *Geschichtskultur. Theorie – Empirie – Pragmatik*, hrsg. von B. Mütter/B. Schönemann/U. Uffelman, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 47–55.

– (2009): Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft, in: *Geschichtsdidaktik*, hrsg. von H. Günther-Arndt, Berlin: Cornelsen Scriptor, 11–23 [2003].

Schwarz, Angela (2014): „Narration und Narrativ – Geschichte erzählen in Videospiele“, in: *Frühe Neuzeit im Videospiel. Geschichtswissenschaftliche Perspektiven*, hrsg. von F. Kerschbaumer/T. Winnerling, Bielefeld: transcript, 27–54.

Stade, Linda (2016): *Wie illegaler Fischfang die Piraterie befeuert*, https://www.deutschlandfunk.de/somalia-wie-illegaler-fischfang-die-piraterie-befeuert.799.de.html?dram:article_id=341337.

Stevenson, Robert Louis (2011): *Die Schatzinsel*. Anaconda, München [1883].

Trautwein, Ulrich/Bertram, Christiane/Borries, Bodo von (2017): *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking – Competencies in History“ (HiTCH) Münster*, New York: Waxmann 2017.

Woodard, Colin (2014): *The Last Days of Blackbeard*, <https://www.smithsonianmag.com/history/last-days-blackbeard-180949440/?page=2>.

Pirates of the Carribean: The Curse of the Black Pearl (2003), Gore Verbinski, USA.

ANNO 1800 (2019), Ubisoft, PC.

KINGDOM COME: DELIVERANCE (2018), Deep Silver, PC, PlayStation 4, Xbox One.

THE SECRET OF MONKEY ISLAND (1990), Lucasfilm Games, Amiga, Atari ST, FM Towns, iOS, macOS, MS DOS, PC, SEGA Mega-CD, PlayStation 3, Xbox 360.

THE SECRET OF MONKEY ISLAND: SPECIAL EDITION (2009), Lucas-Arts, PC, Xbox 360, iPhone, iPod touch, PlayStation 4, macOS.

Biografien



Sebastian Ernst, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde der Universität Potsdam.

Forschungsinteressen:

Forschung zu Potenzialen und Methoden des Einsatzes von digitalen Spielen im LER-Unterricht unter besonderer Berücksichtigung der Interdisziplinarität des Faches allgemein sowie spezifisch zu digitalen Spielen, Moral und Emotionen.

Publikationen mit Themenbezug:

- (2020): „S(t)imulated Moralities? – Videospiele im LER- und Ethik-Unterricht“, in: *Videospiele als didaktische Herausforderung*, hrsg. v. N. Riemer/S. Möring, Potsdam: Universitätsverlag, 174–205.
- (2020): „Kulturwissenschaftliches Forschen als anlasslose Selbsttherapie“, in: *Un-Eindeutige Geschichte(n)?! Theorien und Methoden in den Kultur-/Geschichtswissenschaften*, hrsg. v. J. Tomovic/S. Nicke, Berlin: trafo, 219–239.

<https://www.uni-potsdam.de/de/ler/das-institut/mitarbeiter-a-z/dr-phil-sebastian-ernst>
seerst@uni-potsdam.de

Maik Wienecke

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur Didaktik der Geschichte für den Fachbereich Gesellschaftswissenschaften.

Forschungsinteressen:

Fächerverbindender Unterricht, Geografieunterricht in der DDR, Exkursionsdidaktik.

<https://www.uni-potsdam.de/en/hi-didaktik/maik-wienecke>
wienecke@uni-potsdam.de