

Artikel erschienen in:

*Sebastian Möring, Manuela Pohl,
Nathanael Riemer (Hrsg.)*

Didaktik des digitalen Spielens

(DIGAREC Series 09)

2021 – 318 S.

ISBN 978-3-86956-511-8

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-50957>



Empfohlene Zitation:

Sebastian Ernst: „I was never so foolish that I trusted it“, In: Sebastian Möring, Manuela Pohl, Nathanael Riemer (Hrsg.): *Didaktik des digitalen Spielens* (Digarec Series 9), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2021, S. 168–177.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-52673>

Soweit nicht anders gekennzeichnet ist dieses Werk unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert: Namensnennung Nicht kommerziell Keine Bearbeitungen 4.0. Dies gilt nicht für zitierte Inhalte anderer Autoren:

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

„I was never so foolish that I trusted it“: HORIZON ZERO DAWN und die Konstruktion von Geschichte(n)

Nicht nur der Lauf der Geschichte verändert sich, sondern auch Geschichtswissenschaft und -unterricht. An die Stelle des Auswendiglernens vorgegebener historischer Erzählungen trat im Laufe der Zeit zunehmend die Befähigung zu deren Dekonstruktion. Dafür müssen allerdings die Entstehungsbedingungen (geschichts-)wissenschaftlicher Erkenntnisse nachvollzogen werden können. Eine Möglichkeit, dies auf spielerische Art und Weise, aber auch auf Augenhöhe mit Lehrkräften und Historiker*innen zu tun, bieten Open-World-Spiele wie HORIZON ZERO DAWN (2017).

„Jede Geschichte“, so der Gorilla Ismael im gleichnamigen Roman, „beruht auf bestimmten Voraussetzungen, deren Folge sie ist“ (Quinn 1992:63). Das gilt auch für die historischen Erzählungen der Geschichtswissenschaft (Groebner 2018:18–23). Zu deren Voraussetzungen gehört dabei zum einen die Entwicklung des Faches selbst. Diese zeigt sich beispielsweise im Aufkommen neuer Forschungskonjunkturen oder in der Infragestellung bisheriger geschichtsphilosophischer Grundannahmen. Zum anderen sind die einzelnen Historiker*innen zu nennen, denn nicht die Quellen sprudeln aus sich selbst heraus, sondern jene machen diese erst sprudeln (Pröve 2012b; Fried 1996:239–294). Was dabei zutage tritt, ist somit abhängig vom jeweils Betrachtenden, von der Sozialisation und biografischen Prägung, also den jeweils wirksam werdenden Wahrnehmungsfiltren, Deutungsmustern, Wissensbeständen, Vorurteilen, Begriffen, Kategorien und

letztlich auch auftretenden Emotionen (van Norden 2011:56–57; Schütz und Luckmann 2003:163–166). Dies sorgt dafür, dass sich der historische Gehalt nicht selten mit zeitgenössischen Selbstverständlichkeiten der Historiker*innen verwebt. Was ein Soldat, ein Wald oder Furcht ist, scheint intuitiv klar und verstehbar, weil der Inhalt des Begriffs unbewusst, da selbstverständlich der eigenen Lebenswelt entnommen wird. „[H]istorians“, so Tom Apperley, sind entsprechend „not discoverers of the truth about the past, they are participants in the making of historical ‚truth‘“ (Apperley 2013:188). Historiker*innen sind Konstruierende einer historischen Erzählung, die aus ihrer Sicht Sinn ergibt, und nicht Nacherzähler*innen der Vergangenheit (siehe Abb. 1).

Beliebigkeit vermeiden und Wissenschaftlichkeit herstellen lässt sich auf Basis dieses Verständnisses nicht mehr allein durch Quellenbezug, bisher gängige Formen der Quellenkritik (Einbettung in Kontext, Berücksichtigung von Intention und Gattungsspezifika), Nachvollziehbarkeit der eigenen Methode und logische Argumentation. Ergänzend müssen der immer unabgeschlossene Vorgang der Offenlegung möglichst aller Vorannahmen und Zwänge, eine umfassende Selbstreflexion, ein Bewusstsein für die eigene Konstruktion und deren Bedingungen, eine saubere Trennung von Forschungs- und Quellenbegriffen, eine Anerkennung der Historizität aller Erfahrungen und eine kritische Überprüfung der gängigen Forschungsdiskurse erfolgen. Im Grunde geht es also darum, die bisherigen Methoden und eigenen Erkenntnisse in einen konstruktivistischen Rahmen einzubetten (Pörksen 2019: 184). Aber selbst dann bleibt zwangsläufig eine Vielfalt und Pluralität historischer Erzählungen bestehen.

Das Gleiche gilt nun aber auch für die Vergangenheit. Worüber die Quellen Auskunft geben, sind eben nicht die Ereignisse, wie sie gewesen sind, sondern die zeitgenössischen Wahrnehmungen und Interpretationen dessen (von Borries 2008:125). In Bezug auf

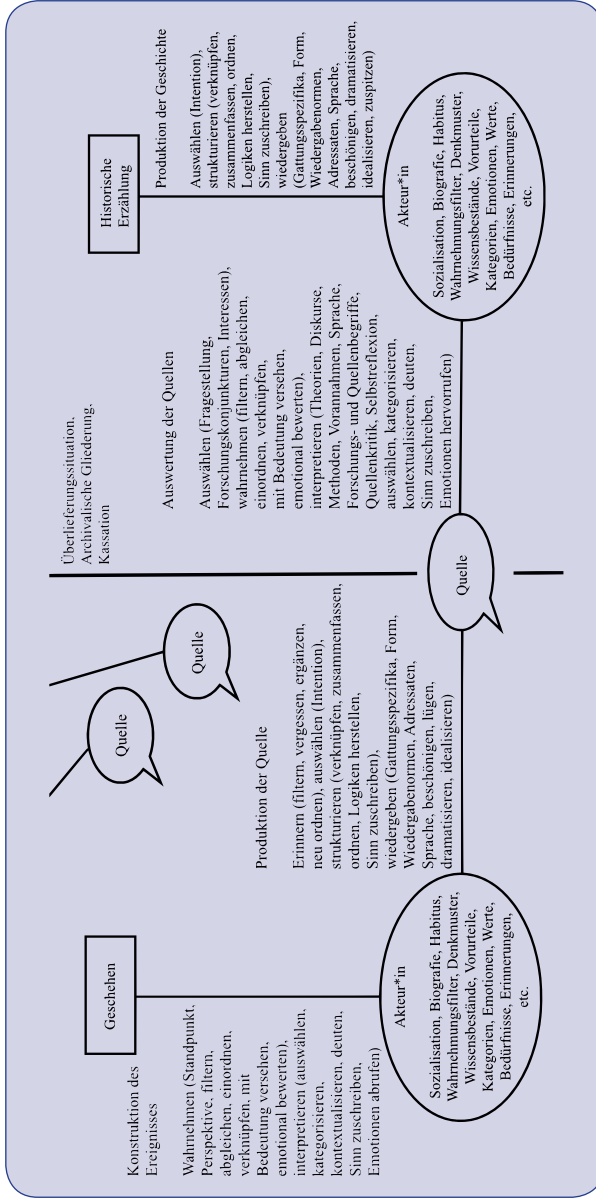


Abb. 1: Geschichte als Konstruktionsprozess.

die Vergangenheit muss also ebenfalls von einem Plural gesprochen werden, insofern auch der Zugang der Zeitgenoss*innen zu diesen nur beschränkt möglich ist. Vergangenheiten wurden erzählt und Geschichten werden gemacht.

Das macht es nötig, sowohl an Universitäten als auch an Schulen von einem geschichtskundlichen Unterricht, der bestimmte mehr oder weniger aktuelle Erzählungen Kraft institutioneller Autorität vermittelt, zu einem geschichtswissenschaftlichen Unterricht voranzuschreiten (Pröve 2012a). Dabei geht es nicht nur darum, dazu zu befähigen, fremde Geschichten kritisch zu deuten, sondern auch die eigenen, sodass sich die Studierenden also selbst als konstruierende Agierende reflektieren (von Borries 2008:6). Erst dann kann auch das Empfinden verschwinden, dass im Unterricht das eigentlich Wichtige verschwiegen wird und die Schulzeit nur ein Warten auf die eigentliche Wissenschaft sei (Reich 2012:131). Um die entsprechenden historisch-konstruktiven und wissenschaftlich-reflexiven Kompetenzen einzuüben, erscheint es sinnvoll, den selektiven und interpretativen Prozess der Konstruktion von (historischen) Erzählungen selbst durchlaufen zu lassen und dabei sichtbar zu machen. Eine Möglichkeit dazu besteht darin, allen Akteur*innen das gleiche Quellenmaterial zur Verfügung zu stellen und die entstehenden Geschichten anschließend miteinander zu vergleichen. Die dabei aufgrund der genannten Einflussfaktoren mindestens im Detail auftretenden Unterschiede gilt es anschließend zu thematisieren und, begleitet durch entsprechende Angebote aus den Wissenschaften, gemeinsam nach Erklärungen dafür zu suchen. Um dieses Vorhaben spielerisch zu gestalten, bieten sich digitale Spiele als geeignetes Übungsmedium an, mit dem zugleich sukzessive auf (sprachlich und inhaltlich) komplexere Quellen vorbereitet werden kann. Wie eine praktische Umsetzung dessen aussehen kann, soll im Folgenden anhand von HORIZON ZERO DAWN (2017) skizziert werden.

Das konkrete Beispiel dient dabei nicht nur einer besseren Anschaulichkeit, sondern trägt auch dem Umstand Rechnung, dass sich aufgrund der Vielfalt, die sich hinter dem Begriff der digitalen Spiele verbirgt, kaum allgemeine Aussagen über diese und deren Anwendung treffen lassen. Eine Übertragung auf andere Titel ist also nur da zulässig, wo sich diese in den für die folgenden Vorschläge zentralen Eigenschaften und Mechaniken ähneln. In diesem Fall sind vor allem eine möglichst offene Welt mit vielen Interaktions- und Entscheidungsmöglichkeiten sowie eine zu erforschende, fremdartig erscheinende Kultur wichtig.

Umgekehrt gilt ebenso, dass das hier verwendete Beispiel auch nicht für alle Aufgabenstellungen geeignet erscheint. Die Auswahl des für die angestrebten Lernziele geeigneten Spiels stellt also einen wichtigen Schritt in der Unterrichtsplanung dar.

Geschichte(n) einer fremden Welt

„There’s so much to discover before the world ends“
HORIZON ZERO DAWN (2017).

Ich starte das Spiel, tauche ein in dessen Welt und finde mich als die junge Frau Aloy wieder, zumindest sofern diese Kategorie in dieser Welt überhaupt einen Sinn ergibt. Ich habe jetzt langes rotes Haar. Ich trage lederne Kleidung und halte einen Bogen in den Händen. Ich bewege mich leise und geduckt im hohen Gras. Ich will nicht gesehen werden, denn ich bin auf der Jagd. Vor mir erspähe ich meine Beute: eine Herde Pferde. Diese hier sind allerdings nicht aus Fleisch und Blut, sondern aus Metall und Kühlflüssigkeit. Trotzdem verhalten sich diese Maschinen so, wie ich mir dies bei Pferden vorstelle. Sie scheinen zu grasen. Ich nehme eines der Tiere ins Visier. Ich schieße und treffe. Metall splittert, Teile fallen von der Maschine ab und sie landet krachend im Gras. Der Rest der Herde flüchtet. Mein Ziel scheint tot zu sein.

Ich bewege mich vorsichtig auf das am Boden liegende mechanische Pferd zu und betrachte es aus der Nähe. Mir ist ein wenig unwohl. Der Vegetarier und Posthumanist in mir als Spielenden melden sich gleichzeitig. Mit einem etwas mulmigen Gefühl weide ich mein mechanisches Opfer aus, stecke einige Teile ein und mache mich auf den Weg zu einem Händler, um sie zu tauschen. In einem der Dörfer meines Stammes brauche ich es aber gar nicht erst zu versuchen. Dort redet man nicht mit Aloy. Sie ist ausgestoßen, denn sie hat keine Mutter. Ich drücke auf Pause, lege den Controller für einen Moment beiseite und versuche mir ein Bild zusammenzureimen. Was geht hier eigentlich vor? Wo befinde ich mich als Aloy und vor allem wann? Was sind das für Maschinen? Warum jagt Aloy sie? Wieso wurde sie ausgestoßen – bloß, weil sie keine Mutter hat? Diese und andere Fragen schießen mir durch den Kopf, als ich zum ersten Mal HORIZON ZERO DAWN (2017) spiele. Ich interessiere mich für diese Welt und die Geschichte, denn ich bin, zumindest für den Moment des Spielens, ganz aktuell Teil dieser. Ich bin ein Teil von Aloy und Aloy ist ein Teil von mir. Ich will also verstehen.

Um das zu tun, muss ich mich auf die Suche nach Informationen machen. Aus diesen wird sich hoffentlich ein Gesamtbild formen lassen, das mir die Antworten bietet, die ich suche. Ich lese Schriftstücke, betrachte Bilder, befrage Charaktere und schaue mir die Landschaft und die Dörfer an. Kurz: Ich suche und studiere Quellen, um diese zu einer Geschichte zu formen. Damit mache ich im Spiel im Grunde das, was Historiker*innen mit Blick auf die Vergangenheit tun. Allerdings brauche ich zum Verstehen dieser Welt nicht erst eine Masse an historischem bzw. inhaltlichem Vorwissen zu bemühen. Dies könnte nicht nur demotivieren, sondern erfordert auch eine weitaus aufwendigere Vorbereitung, bevor mit dem eigentlich angestrebten Kompetenzerwerb begonnen werden kann (von Borries 2008:49–53). Statt-

dessen reicht es hier aus, sich im Spiel selbst umzusehen – wobei erwähnt werden sollte, dass eine grundsätzliche Computerspiel-literalität sinnvoll ist. Die nun dabei zu entdeckenden Kulturen liefern mir das zu bearbeitende Material, das – wie generell im Bereich von Science-Fiction und Fantasy – sowohl fremd als auch in seiner Andersartigkeit begrenzt ist, insofern ein Verstehen der dargestellten Gesellschaft und der verwendeten Sprache von den Produzent*innen gewollt ist.

Zwar schauen nun auch die Rezipient*innen eines Historien-Epos „nicht denselben Geschichts-Film oder lesen in Wahrheit nicht den gleichen historischen Roman“ (von Borries 1996:122) und sind somit immer auch Autorinnen und Autoren bzw. Regisseurinnen und Regisseure des Wahrgenommenen. Deren Linearität begrenzt allerdings die Konstruktionsebenen stärker und kann somit den Konstruktionsprozess historiografischen Forschens nur unzureichend abbilden. So betrachten Historiker*innen selbst dann, wenn sie die gleichen Quellen nutzen, diese nicht immer in der gleichen Reihenfolge. Dies kann zu unterschiedlichen Interpretationen und Verknüpfungen führen, insofern jede Information die Verarbeitung der folgenden beeinflusst. Ähnlich verhält es sich im Spiel. Hier entscheide ich selbst darüber, wie ich mir die dargestellte Welt erschließe, welche Charaktere ich in dieser zuerst und wen ich überhaupt anspreche, was ich mir ansehe (und was nicht) und welche Wege ich gehe (Chapman 2016: 50). Im Spiel zwingt mich die Interaktivität zu einer Reihe an Entscheidungen, aus denen sich nicht nur eine größere Varianz ergibt, sondern die auch andere Ebenen der Konstruktion berücksichtigt. Als Spielender bin ich zugleich Rezipient der durch die Entwickler*innen mittels Hintergrundstory, Regeln sowie visueller und akustischer Ausgestaltung eingebrachten Vorstellungen und Akteur in der Konstruktion der jeweiligen (historischen) Erzählungen des Spiels als Spielverlauf (Hassemer 2014:60–69).

Nicht nur eine unveränderliche Rahmenhandlung kann nach-erzählt werden, sondern einzelne, sich unterscheidende Spiel-narrative (Chapman 2016:119). Jenkins vergleicht digitale Spiele entsprechend mit Themenparks, die zwar bestimmte Grenzen vorgeben, in denen sich aber im Rahmen dessen frei bewegt werden kann. Je weniger linear ein Spiel aufgebaut ist, desto unterschiedlicher können dann die sich daraus ergebenden Erzählungen sein (Günzel 2013:501–502).

Auf der anderen Seite konfrontiert mich das Spiel aber auch mit Begrenzungen, die mit den Filtern, die die realweltlichen Phänomene durchlaufen, bis sie Eingang in Quellen finden, und anderen Hindernissen vergleichbar sind. Die Nicht-Spieler-Charaktere (NSCs) erzählen nicht alles, was ich wissen will. Einige von ihnen „lügen“ oder haben eine gänzlich andere Sichtweise, bestimmte Regionen bleiben lange unzugänglich, manche Informationen unvollständig und schließlich entscheidet auch mein spielerisches Können darüber, ob bestimmte Erzählfragmente und Informationen abgerufen werden können. Das Spiel wie auch das Spielen erlegen der zu entdeckenden Welt Grenzen auf und hinterlassen Leerstellen, die im Rahmen einer Erzählung gefüllt werden können. Diese Herausforderung ist umso größer, je weniger im Spiel durch Story oder aus Zeitgründen erfahrbar ist. Zugleich verändern sich die entstehenden Geschichten auf diese Weise immer mehr von scheinbar bloßen Nacherzählungen zu eigenen Konstruktionen.

Problematisch wird die eben erwähnte Freiheit allerdings, wenn durch diese die Ereignisse des Spiels und nicht nur deren Wahrnehmung und Einordnung verändert werden. Ein zu geringes Maß an Freiheit und Mehrdeutigkeit wiederum negiert die Vorteile gegenüber anderen Medien.

HORIZON ZERO DAWN im Unterricht

„I leave it to you, of course.
As it turned out, it was yours all along.
I was merely...trespassing“
HORIZON ZERO DAWN (2017).

Ein geeignetes Medium allein führt noch nicht zum Ziel. Neben der richtigen Einbindung in den Unterrichtsverlauf ist vor allem die begleitende Aufgabenstellung entscheidend, ob dessen Potenziale genutzt werden können. Diese muss Rücksicht auf die jeweiligen Besonderheiten nehmen. Im Hinblick auf digitale Spiele sticht erneut deren Interaktivität hervor. Diese bezieht sich dabei eben nicht nur darauf, wie der Story gefolgt wird, sondern auch darauf, wie überhaupt gespielt wird. Auf der einen Seite macht dieser Umstand ein forschendes Spielen überhaupt erst möglich, auf der anderen Seite bedeutet es aber ebenso, dass immer auch gänzlich anders gespielt werden kann. Dabei lassen sich zwei grundsätzliche Spielweisen unterscheiden, die ich in Anlehnung an Koenitz (2015:96–97) als ludisch und als narrativ bezeichnen möchte. Erstere fokussiert auf die spielerische Herausforderung. Ein Beispiel hierfür sind sogenannte Speedruns, eine Spielweise, die das Ziel verfolgt, das Spiel so schnell wie möglich zu überwinden, sodass alles außer den Regeln in den Hintergrund tritt. Die narrative Spielweise hingegen orientiert sich an den Inhalten und passt das Verhalten an eine eingenommene Rolle an. Das bedeutet, dass auch spielerisch langwierige und komplexere Handlungen vorgenommen werden, wenn diese aus der gewählten Perspektive sinnvoll erscheinen. Dieses kreative wie chaotische Moment gilt es mittels einer geeigneten Aufgabenstellung auf das Unterrichtsziel auszurichten. Da das forschende Spielen eine Form der narrativen Spielweise darstellt, müssen die Spielenden auch entsprechend in ihrer Rolle als Forschende angesprochen

werden, sodass klar wird, dass die Aufgabe nicht im Spielen des Spiels besteht, sondern dass das Spielen nur Mittel ist, um die Erforschung der Spielwelt voranzutreiben. Das bedeutet auch, dass andere narrative Elemente vernachlässigt werden müssen. Das Fortkommen in der Story und das Erfüllen von Quests dienen somit ebenfalls nur diesem Ziel. Da die Forschenden allerdings aufgrund der Spielmechanik selbst in die Spielwelt eingebunden sind, können bestimmte Erwartungshaltungen nicht gänzlich ignoriert werden. So ist es möglich, dass ein konsequentes Handeln gegen diese schnell zum ungewollten Ende des Spiels oder des Spielcharakters führen kann. Wie dieses Problem gelöst wird, kann den Spielenden entweder selbst überlassen werden, dann stellt es als persönliche Entscheidung einen weiteren Einflussfaktor dar, oder aber vorher in Auseinandersetzung mit ethnologischen Forschungsmethoden gemeinsam diskutiert werden.

Sind diese Fragen geklärt, beginnt die Eingewöhnungsphase (Phase 1). In dieser geht es darum, die Steuerung, die Interaktionsmöglichkeiten, die Regeln und die Bedingungen des Fortkommens zu erlernen und zu verstehen, bevor mit der inhaltlichen Arbeit begonnen wird. Je nach Spiel und Schwierigkeitsgrad sollte dafür ausreichend Zeit eingeplant werden. Der Vorteil von HORIZON ZERO DAWN (2017) besteht dabei darin, einen speziellen Schwierigkeitsgrad anzubieten, der die Kämpfe (also die ludischen Elemente) stark erleichtert, sodass die Spielenden sich auf die Story fokussieren können.

Mit der spielerischen Eingewöhnung geht zugleich eine erste inhaltliche Orientierung einher, aus der heraus selbst erste Fragen entwickelt werden können, anstatt lediglich von der Lehrkraft vorgegebene zu bearbeiten (van Norden 2011:88–89). In der anschließenden Forschungsphase (Phase 2) gilt es dann, diese zu beantworten.

Für HORIZON ZERO DAWN (2017) bietet es sich beispielsweise an, das Verhältnis von Menschen und Maschinen zu analysieren. Da dieses weder einheitlich noch starr gestaltet ist, muss differenziert werden, um ein umfassendes Bild zu erhalten. So sind die Maschinen für den Stamm der Nora vor allem Jagdbeute und für die Banuk Gefährten, während sie den (Schatten-)Carja für Opferriten dienen. Ähnlich unterschiedlich ist die Religion oder die Weltdeutung der einzelnen Stämme, in die das Verhältnis zu den Maschinen eingebunden ist.

Um nun die verschiedenen Forschungsfragen beantworten zu können, müssen die Spielenden jeweils geeignete Quellen jedweder Art im Spiel finden und auswerten. Dabei fällt auf, dass das vermeintlich gleiche Phänomen, die Maschinen und ihr Platz in der Welt, seitens der einzelnen Akteursgruppen ganz unterschiedlich gedeutet wird. Diesen Umstand gilt es zu erklären. Darüber hinaus ergeben sich Hinweise darauf, dass die Welt in HORIZON ZERO DAWN (2017) wortwörtlich auf den Trümmern einer anderen erbaut worden ist. Deren Artefakte, zu denen eben auch jene Maschinentiere gehören, sind nicht nur überall in der Landschaft präsent, sondern wurden in die Kultur der Stämme, vor allem der Nora, integriert, wodurch ihnen jeweils eine eigene Bedeutung zugewiesen worden ist, die jene der alten Welt ersetzt. Eine weibliche Computerstimme wird so zur Stimme eines weiblichen Gottes und zum Begründungsursprung des Matriarchats. Aus den für die Begrünung der Erde und für die Reinigung der Luft produzierten Maschinen werden jene die Landschaft bewohnenden Maschinentiere. Schließlich wird sogar darüber gerätselt, ob die aufgefundenen Kaffeetassen als Behälter für Rasierutensilien und -materialien dienten oder rituelle Gegenstände gewesen seien.

Das in der Welt Vorgefundene wird anhand des eigenen Verständnishorizonts und des jeweiligen Vorwissens gedeutet und

mit Bedeutung ausgestattet. Dass es sich nun aber um, gemessen am „Ursprung“, falsche Deutungen handelt, kann nur deswegen gesagt werden, weil die Vorgeschichte den Spielenden bekannt ist. Historiker*innen hingegen befinden sich eher in der Position der Nora und stehen vor einem ähnlichen Problem wie diese. Die Vergangenheit ist eben nicht bekannt, sondern kann nur aus dem, was übrig ist, erschlossen werden. Auch hier spielen Vorwissen, Vorannahmen und die eigene Wirklichkeit eine wichtige Rolle. Sie können so am Beispiel diskutiert werden. Die Frage ist also: Wie kommen die entsprechenden Deutungen zustande? Hierbei liegt es nahe, eine zusätzliche Übung anzubieten, in der die Spielenden Mutmaßungen über die Bedeutung bestimmter Artefakte (oder auch Praktiken) anstellen, die aus der aktuellen Kultur der Stämme stammen und die nicht im Laufe des Spiels oder nicht bis zum erreichten Zeitpunkt offenbart werden. Alternativ lassen sich auch Artefakte und Praktiken aus anderen Kulturen als Beispiele verwenden. Daraus ergibt sich letztlich die Frage, ob Forschende überhaupt jemals mit Sicherheit über den vermeintlichen Ursprung Aussagen treffen können und mit welcher Sicherheit dies geschehen kann.

Da sich HORIZON ZERO DAWN (2017) eines postapokalyptischen Settings bedient, wäre eine weitere Frage, wie dieses denn entstanden sei. Auch zu deren Beantwortung lassen sich im Spiel verschiedenste offiziöse (Nachrichten, Dienstanweisungen) und private (Briefe, Tagebücher) Quellen in Form von Hologrammen, Audio-Dokumenten und Schriftstücken auffinden und auswerten. Auch hier setzt das Spiel (zumindest anfangs) auf Uneindeutigkeit. So kommen ganz unterschiedliche Perspektiven und Deutungen vor. Ein Beispiel hierfür ist das titelgebende Projekt „Zero Dawn“. Die offiziellen Quellen sprechen diesbezüglich von einer sich in der Entwicklung befindlichen Geheimwaffe, mit der die drohende Apokalypse abgewendet werden sollte. Später im Spiel

stellt sich jedoch heraus, dass es sich dabei um eine Falschinformation handelt, um die Menschen zum Durchhalten zu animieren. Tatsächlich geht es nämlich nicht darum, die Menschheit zu retten. Die durch Hoffnung und Opferbereitschaft erkaufte Zeit dient stattdessen dazu, nach dem unvermeidlichen Untergang der Welt und dem Tod allen Lebens ein Terraforming-Projekt starten zu lassen, das die Erde mit neuem (!) Leben füllt. Die Verfasser*innen der verschiedenen Quellen verfügen also über einen unterschiedlichen Wissensbestand, unter dem sie die Welt und die Ereignisse deuten. Je nachdem welche Quellen entdeckt und gelesen werden, ergibt sich ein völlig anderes Bild der Vergangenheit. Diese wird zusätzlich durch die unterschiedlichen menschlichen Schicksale in den Quellen, durch deren Hoffnungen, Ängste und Verhaltensweisen zu der Katastrophe erweitert. Es können also auch Fragen danach gestellt werden, wie die damaligen Zeitgenoss*innen die Ereignisse bewertet haben mögen und warum. Ebenso lässt sich, anknüpfend an den Ethikunterricht, das Verhalten der Verantwortlichen bewerten.

Als Nächstes folgt die Produktionsphase (Phase 3). In dieser geht es darum, die gestellten Fragen zu beantworten und das Ergebnis in eine konsistente Erzählung zu überführen, in der die jeweilige Deutung mittels der betrachteten Quellen argumentativ untermauert wird. Dabei kann es sich um schriftliche oder mündliche Formen handeln. Wichtig ist, dass die Ergebnisse so festgehalten werden, dass anschließend ein Vergleich möglich ist. Um die Aufgabe zu erleichtern und auf diese vorzubereiten, sollten in den vorhergehenden Phasen am besten Notizen angelegt werden. Diese können in Form von Stichpunkten und/oder in Forschungstagebüchern ähnlich denen von Ethnolog*innen angelegt werden.

Der bisherige Vorschlag bietet sich vor allem für Einzelarbeiten an. Ebenso wäre aber auch eine Gruppenarbeit machbar, durch

die zugleich weitere Einflussfaktoren in Form der Aushandlungsprozesse erlebt und thematisiert werden können. Eine Möglichkeit der Umsetzung besteht darin, die Spielenden nach der Eingewöhnungsphase in zwei Gruppen (Gruppe 1 und Gruppe 2) zu teilen und diesen jeweils ein anderes Spiel als Grundlage zur Verfügung zu stellen. Die zugehörige Aufgabe für die Spielenden (Alternative Phase 2) besteht in diesem Fall allerdings nicht darin, sich in der Spielwelt als Forschende zu bewegen, sondern richtet sich nach der Rolle und Sichtweise der Spielfigur. Um die Varianz zu erhöhen, können dabei unterschiedliche Perspektiven und Spielweisen („gut“ oder „böse“, „altruistisch“ oder „egoistisch“ usw.) vorgegeben werden. Das auf diese Weise Erlebte gilt es dabei in einer Varianz persönlicher Erlebnisberichte (Tagebucheinträge, Gedichte, Bilder usw.) festzuhalten. Das dadurch entstehende Material bildet anschließend die Quellenbasis für die jeweils andere Gruppe, mit deren Hilfe wiederum bestimmte Fragestellungen zu beantworten sind und eine entsprechende wissenschaftliche Erzählung über die jeweilige Welt und Kultur zu verfassen ist (Alternative Phase 3). Hierbei bietet es sich an, die jeweiligen Gruppen erneut zu unterteilen, um auf diese Weise mehrere Forschungsarbeiten zu erhalten.

Die in beiden Varianten aufgrund der Interaktivität, der begrenzten Zeit, der (auch deswegen bedingten) Unvollständigkeit der Quellen sowie deren Mehrdeutigkeit und Widersprüchlichkeit durch unterschiedliche Wissensbestände und Deutungen der im Spiel auftauchenden Agierenden mindestens im Detail unterschiedlichen Erzählungen gilt es anschließend zu vergleichen, deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu benennen und, wenn nötig durch entsprechende wissenschaftliche Literatur unterstützt, diese zu erklären (Phase 4). Es sollte also gezielt nachgefragt werden, warum bestimmte Ereignisse und Personen in der eigenen Forschungsarbeit auf eine bestimmte Weise be-

schrieben und gedeutet worden sind, sodass sich die Forschenden als konstruierende Agierende, ausgestattet mit einer eigenen Biografie, Sozialisation und insbesondere auch Emotionalität, verstehen lernen (Ernst 2020:2–6; Ernst 2018:44–55). Letztere zeigt sich in ihrer Wirkung vor allem, wenn die Gegner oder Ereignisse die lieb gewonnenen Charaktere bedrohen und entsprechend negativ bewertet werden. Die daraus resultierenden Zuschreibungen wie „böse“ oder „ungerecht“, die sich je nach Spieler*in unterscheiden können, wirken sich auf die erzählte Geschichte aus und liefern zugleich eine Rechtfertigung für das Verhalten der Figuren und die Deutungen der Ereignisse.

Durch die gezielte Thematisierung der verschiedenen Einflüsse auf die eigene Erzählung wird schließlich ein wichtiger Beitrag zur Selbstreflexion geleistet. Leider ist dieser selbst in der Geschichtswissenschaft noch immer nicht überall angekommen, wie das fast schon zwanghafte Festhalten an der Vermeidung der ersten Person Singular in den Erzählungen zeugt, so als ob der Umstand mit seinem Ignorieren verschwinden würde. Das „Ich“ stattdessen zuzulassen und damit die eigene Deutung als Ergebnis bewusster Selektion wie auch unbewusster Einflüsse offenzulegen, kann eine erste mögliche Antwort darauf sein, wie mit der zwangsläufig entstehenden Vielfalt umgegangen werden sollte.

Um die Lernenden nicht verunsichert zurückzulassen oder einen unkritischen Relativismus zu befördern, muss dieser Herausforderung in der abschließenden Phase (Phase 5) konstruktiv begegnet werden. Ziel dieser Phase ist die Erarbeitung von Kriterien, mit denen die verschiedenen Konstruktionen trotz allem auch qualitativ verglichen werden können. Dazu können ein begrifflich reflektiertes Herangehen an die Quellen, ein Überprüfen der eigenen Vorannahmen, eine Kenntlichmachung von Deutungen und eine Integration verschiedener Lesarten gehören. Die

Diskussion selbst kann dabei auf eigene Erfahrungen zurückgreifen, aus denen in der Suche nach Erklärungen und Lösungen geschöpft werden kann.

Werden die Ansprüche einer zeitgemäßen, pluralistischen und konstruktivistischen Geschichtswissenschaft auf Lehre und Unterricht übertragen, bedeutet dies in der Konsequenz, dass der Fokus nicht mehr auf der Vermittlung geschichtskundlicher Inhalte liegen kann. Stattdessen gilt es, diese zu dekonstruieren, sie also in ihrer Konstruiertheit zu thematisieren und die verschiedenen Einflussfaktoren und Entstehungsbedingungen offenzulegen. Da dies die Pluralität historischer Erzählungen nicht nur erklärt, sondern auch notwendig macht, muss ein weiteres Ziel darin bestehen, die Lernenden dazu zu befähigen, aktiv Geschichte(n) mit wissenschaftlichem Anspruch zu konstruieren. Dafür aber ist es nicht mehr nur nötig, Methoden der Forschung zu erlernen, sondern auch wissenschaftliche (Selbst-)Reflexion zu betreiben. Es geht also einerseits um das abstrakte Wissen darum und andererseits um die Einübung dessen. Dafür aber müssen sich die Lernenden auch selbst als konstruierende Agierende erfahren können, um auf ihre eigenen konkreten Einflussfaktoren blicken zu können.

Digitale Spiele, die komplexe Gesellschaften und Kulturen darstellen und den Spielenden möglichst große Handlungsfreiheiten sowie Leerstellen in der Storyline oder Mehrdeutigkeiten im Verlauf bieten, eignen sich dabei besonders als Übungsmedium für diesen Lernprozess. Die in ihnen dargestellten (Lebens-)Welten stellen hierbei das Quellenmaterial, an dem das Erforschen fremder Gesellschaften und die Produktion wissenschaftlicher Erzählungen erprobt werden können. Da für die Erforschung einer digitalen Spielwelt kein umfangreiches inhaltliches Vorwissen benötigt wird und sich die Fremdheit der jeweiligen Kultur in Grenzen hält (nicht zuletzt aufgrund geringerer Sprachbarrieren), kann

der Fokus hierbei ganz auf dem Konstruktionsprozess liegen. Ein weiterer Vorteil digitaler Spiele ist die Fiktionalität ihrer Spielwelt. Dadurch lässt sich die fehlgeleitete Diskussion um eine vermeintliche „Authentizität“ des Dargestellten von Anfang an unterbinden. Darüber hinaus ist das zur Übung verwendete inhaltliche Material in der Regel nicht schon wissenschaftlich aufgearbeitet. Somit können die durch die forschend spielenden Agierenden produzierten Erzählungen auch nicht mehr als defizitäre Konstruktionen behandelt werden, denen es mit Autorität die dem gegenwärtigen Kanon entsprechende historische Geschichte entgegenzustemmen gilt. Stattdessen können und müssen diese als eigene Konstruktionen ernst genommen werden. Auf diese Weise ist ein Geschichtsunterricht möglich, in dem sich sowohl die Schüler*innen untereinander als auch Schüler*innen und Lehrkräfte im Unterricht auf Augenhöhe begegnen. Nicht mehr die Autorität der Lehrenden entscheidet über richtig und falsch, sondern die Kriterien wissenschaftlichen Arbeitens, wie sie hier dargelegt worden sind.

Referenzen

Apperley, Tom (2013): „Modding the Historians’ Code: Historical Verisimilitude and the Counterfactual Imagination“, in: *Playing with the Past. Digital Games and the Simulation of History*, hrsg. von A. B. R. Elliott/M. W. Kapell, New York u. a.: Bloomsbury, 185–198.

Borries, Bodo von (1996): *Imaginierte Geschichte. Die biografische Bedeutung historischer Fiktionen und Phantasien*, Köln u. a.: Böhlau.

– (2008): *Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick*, Opladen u. a.: Budrich.

Chapman, Adam (2016): *Digital Games as History. How Videogames Represent the Past and Offer Access to Historical Practice*, New York u. a.: Routledge.

Ernst, Sebastian (2018): *Ärgerliche Räume und Räume der Ergötzlichkeit. Emotionale Topografien in der Frühen Neuzeit*, Göttingen: V & R unipress.

– (2020): „Kulturwissenschaftliches Forschen als anlasslose Selbsttherapie“, in: *Un-Eindeutige Geschichte(n)?! Theorien und Methoden in den Kultur-/Geschichtswissenschaften*, hrsg. von J. Tomović/S. Nicke, Berlin: Trafo, 219–239.

Fried, Johannes (1996): „Wissenschaft und Phantasie. Das Beispiel der Geschichte“, in: *Historische Zeitschrift*, 263/2, 291–316.

Groebner, Valentin (2018): *Retroland. Geschichtstourismus und die Sehnsucht nach dem Authentischen*, Frankfurt am Main: S. Fischer.

Günzel, Stephan (2013): „Raum(bild)handlung im Computerspiel“, in: *Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften*, hrsg. von A. Strohmaier, Bielefeld: transcript, 489–508.

Hassemer, Simon Maria (2014): „Screening the game – screening the play“, in: *Frühe Neuzeit im Videospiele. Geschichtswissenschaftliche Perspektiven*, hrsg. von F. Kerschbaumer/T. Winnerling, Bielefeld: transcript, 55–70.

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. I. Sezen, London/New York: Routledge, 91–105.

Lankoski, Petri (2012): „Computer Games and Emotions“, in: *The Philosophy of Computer Games*, hrsg. von T. M. Larsen/H. Fossheim/J. R. Sageng, Dordrecht u. a.: Springer, 39–56.

Norden, Jörg van (2011): *Was machst du für Geschichten? Didaktik eines narrativen Konstruktivismus*, Freiburg: Centaurus.

Pörksen, Bernhard (2019): *Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus*, Heidelberg: Carl-Auer [2002].

Proëve, Ralf (2012a): *Geschichte als Wissenschaft*, <http://ralf-proeue.de/geschichtswissenschaft/>.

– (2012b): *Wer und was lässt hier sprudeln? Bemerkungen zur Quelle*, <http://ralf-proeue.de/quellendefinition/>.

Quinn, Daniel (1992): *Ismael*, übersetzt von Wolfram Ströle, München: Bertelsmann [1991].

Reich, Kersten (2012): *Konstruktivistische Didaktik*, Weinheim und Basel: Beltz [2008].

Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (2003): *Strukturen der Lebenswelt*, Konstanz: UVK.

White, Hayden (1994): „Der historische Text als literarisches Kunstwerk“, in: *Geschichte schreiben in der Postmoderne. Beiträge zur aktuellen Diskussion*, hrsg. von C. Conrad/M. Kessel, Stuttgart: Reclam, 123–157.

HORIZON ZERO DAWN (2017), Sony Interactive Entertainment, PlayStation 4, PC.

Biografie



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>
seernst@uni-potsdam.de