



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Spielend erinnern –
Das digitale Spiel *The Lion's Song* im kulturreflexiven
DaF/Z-Landeskundeunterricht mit *Erinnerungsorten*“

verfasst von / submitted by

Joseph Hage Ahmed, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger

Danksagung

Als erstes möchte ich mich bei meinem Betreuer Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger bedanken, der auch in Coronazeiten für digitale Sprechstunden zu erreichen war. Seine Literaturhinweise und Denkanstöße, haben mich aus so mancher Sackgasse geholt und dieser Arbeit Tiefgang gegeben. Auch bei Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm möchte ich mich bedanken. Sie hatte im Rahmen des Masterseminars das zweifelhafte Vergnügen, Feedback auf meine ersten Seiten zu geben und half mir auf diese Weise nicht vom Weg abzukommen. Meinen Kolleginnen dieses Seminars bin ich ebenfalls zu Dank verpflichtet, da sie die erste Version der ersten Seiten lesen mussten. Insbesondere Linda gab mir sehr aufschlussreiche Anregungen.

Natürlich sind da noch die Menschen in meinem engsten Umfeld, die wahrscheinlich mehr an mich geglaubt haben als ich an mich selbst. Meine Familie hat mich mein ganzes Leben unterstützt und hat dies auch während des gesamten Studiums getan. Meine Mutter hat mir zudem auch noch beim Redigieren dieser Arbeit geholfen, wofür ich besonders dankbar bin. Mein Vater hat in den letzten Monaten immer dafür gesorgt, dass ich in der Früh mit Gebäck versorgt war, was mir die nötige Energie für die langen Tage gab. Meine Eltern haben mir generell ein unglaublich privilegiertes Leben ermöglicht und es vergeht kein Tag, an dem ich dafür nicht dankbar bin. Ein großer Dank richtet sich auch an all meine Freund*innen. Ich war vielleicht nicht immer bei bester Laune in der letzten Zeit, doch ihr habt zu mir gehalten. Wenn der Zweifel wieder an mir zu nagen begann, habt ihr mit Mut zugesprochen.

Danke!

Abstract

In dieser Arbeit wurde eine kriteriengeleitete Analyse des digitalen Spiels *The Lion's Song* durchgeführt. Diese Analyse sollte das Potenzial des Spiels für einen kulturreflexiven DaF/Z-Landeskundeunterricht mit *Erinnerungsorten* für Erwachsene ergründen. Der Kriterienkatalog wurde aus Ausführungen zu *Game Studies*, digitalen Spielen in der Pädagogik und kulturreflexivem Lernen hergeleitet.

Es wurden fünf Erinnerungsorte analysiert. Die Ergebnisse zeigen zwei Arten von Potenzialen. Das Computerspiel ist geeignet für Projektarbeit, da das Material eine gute Grundlage für eine Auseinandersetzung mit den *Erinnerungsorten* bietet. Bei dieser Herangehensweise muss allerdings im Unterricht ergänzend mit reflexiven Fragestellungen gearbeitet werden. Die zweite Art von Potenzial besteht in Bezug auf das Spielen einzelner Szenen. Das Material kann auf diese Weise durch den Einsatz von Zusatzmaterialien und der Adaption des Kontextes kulturreflexives Lernen ermöglichen.

Inhalt

1. Einleitung	10
1.1. Forschungsfrage	10
1.2. Gliederung	12
2. Theorie	14
2.1. <i>Game Studies</i>	14
2.1.1. Definitionsdiskussionen zum Medium	14
2.1.2. Verortung im Definitionsdiskurs	17
2.1.3. Das Genre <i>Adventure</i>	19
2.1.4. <i>Involvement</i>	23
2.2. Digitale Spiele in der Pädagogik	28
2.2.1. Vom Spiel zum Ernst – Begriffserklärungen	28
2.2.2. Lernen in digitalen Spielen	30
2.2.3. Lernen mit digitalen Spielen – Das Vermischungsparadigma	33
2.2.4. Herausforderungen beim Einsatz von <i>serious games</i>	34
2.2.5. Analyseleitende Konzepte	35
2.2.5.1. Situiertes Lernen	36
2.2.5.2. Fokussierte Informationsverarbeitung	37
2.3. <i>Kulturreflexive</i> Perspektiven	40
2.3.1. Der Kulturbegriff im DaF/Z-Unterricht	40
2.3.2. Aktuelle Ansätze der Kulturdidaktik und Landeskunde	42
2.3.3. Symbolische Kompetenz	44
2.3.4. Kulturelle Deutungsmuster	46
2.3.5. Historisches Lernen und <i>Erinnerungsorte</i>	47
2.4. Zwischenfazit	50
3. Vorstellung des Materials	52

3.1.	Vorstellung von <i>The Lion's Song</i>	52
3.2.	Kriterien für die Auswahl des digitalen Spiels	53
3.3.	Zusammenfassung von <i>The Lion's Song</i>	54
4.	Methodisches Vorgehen	57
4.1.	Erarbeitung der Leitfragen	57
4.2.	Leitfragen.....	58
4.3.	Vorgangsweise.....	59
4.4.	Gütekriterien	61
5.	Analyse	63
5.1.	Sigmund Freud.....	63
5.1.1.	Szenenanalyse	64
5.1.2.	Adaptionspotenziale	66
5.2.	Kaffeehaus	69
5.2.1.	Szenenanalyse	70
5.2.2.	Adaptionspotenziale	73
5.3.	Erster Weltkrieg.....	76
5.3.1.	Szenenanalyse	77
5.3.2.	Adaptionspotenziale	79
5.4.	Gustav Klimt.....	81
5.4.1.	Szenenanalyse	82
5.4.2.	Adaptionspotenziale	83
5.5.	Bibliothek.....	85
5.5.1.	Szenenanalyse	86
5.5.2.	Adaptionspotenziale	87
6.	Schluss.....	88
6.1.	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	88

6.1.1. Kriterienkatalog.....	88
6.1.2. Analyse	89
6.2. Fazit und Ausblick	92
Wissenschaftliche Literatur	93
Materialien und Internetquellen.....	100
Digitale Spiele und andere Software.....	102
Primärquelle	102
Sekundärquellen.....	102
Musik	103
Videos, Filme und Serien	103
Aufzeichnungen von <i>The Lion's Song</i> (Mi'pu'mi Games 2017)	103
Sekundärquellen.....	104
Abbildungen	104
Tabelle	104

1. Einleitung

Digitale Spiele sind Bestandteil des Alltags vieler Menschen geworden. So ist es auch nicht verwunderlich, dass sie allmählich im Fachbereich DaF/Z Berücksichtigung finden. Dieses Forschungsfeld steckt allerdings noch in den Kinderschuhen und hat sich noch nicht konsolidiert. Diese Arbeit soll einen Beitrag zur Findung einer Didaktik der digitalen Spiele leisten.

1.1. Forschungsfrage

Ein Blick auf den Forschungsstand zeigt, dass im Bereich DaF/Z vor allem Abschlussarbeiten zu *serious games* erschienen sind. Ein Beispiel ist die Diplomarbeit *Are you serious?- Eine Untersuchung zur Relevanz von Serious Games im DaZ-Unterricht mit Erwachsenen am Beispiel des Spieles „Das Geheimnis der Himmelsscheibe“* (Fellner 2018). In dieser Untersuchung wurde anhand von Expert*inneninterviews analysiert, welche inhaltlichen und methodischen Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit der Einsatz von *serious games* bei Erwachsenen positiv aufgenommen wird. In der Masterarbeit *Serious Games zum Deutschlernen. Eine Interviewstudie mit jugendlichen DaF-Lernenden zu Selbstlernumgebungen am Beispiel des Spieles, Lernabenteuer Deutsch- Ein rätselhafter Auftrag* (Thurner 2018) wird die Wahrnehmung von Jugendlichen anhand von problemzentrierten Interviews zur Nutzung von *serious games* im Fremdsprachenunterricht untersucht. Die Diplomarbeit *Life is Virtual-Reality is Strange. Der Einfluss von Videospielen und Virtual Reality auf den kommunikativen Fremdsprachenunterricht von heute und morgen* (Hausegger 2018) behandelt die Fragen, wie man Videospiele im Fremdsprachenunterricht in der Schule jetzt einsetzen kann und wie sie in Zukunft einsetzbar sein werden. Es wurde herausgefunden, dass Videospiele den Kriterien eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts genügen und den Erwerb der kommunikativen Kompetenz begünstigen. In einem Unterkapitel wird dabei auf Diskurskompetenz und interkulturelle Kompetenz eingegangen (vgl. Hausegger 2018: 104). Darin wird der *Erinnerungsort* der französischen Revolution anhand eines Skandals über dessen Darstellung in dem Spiel *Assasins Creed Unity* (Ubisoft Montreal 2014) erwähnt und erläutert, wie man anhand des Spieles diesen behandeln könnte.

Sonja Gabriel legt in ihrem Artikel „Spielend Fremdsprachen lernen - Wie können digitale Spiele den Fremdsprachenerwerb unterstützen?“ (2016) einen Überblick zur Forschung im Fremdsprachenbereich dar. Sie kommt zu dem Schluss, dass digitale Spiele in den Bereichen „Lexik (Festigung und Erweiterung des Wortschatzes), Diskursstrategien, Grammatikalische Strukturen, Landeskundliche Aspekte, Kulturelle und soziale Aspekte“ erfolgreich eingesetzt werden können und auch bereits wurden (Gabriel 2016: 8). Diese kulturellen Aspekte werden im Artikel im Zusammenhang mit *MMOs (Massively Multiplayer Online Game)*¹ erwähnt. Bei diesem Genre findet eine Interaktion mit Menschen aus aller Welt statt, bei der kulturelle Aspekte zum Tragen kommen, die in einem Kursbuch oftmals nicht vorhanden sind (vgl. Gabriel 2016: 6). Als Fazit schreibt sie, dass es noch wenige Studien zu dem Thema gibt, jedoch digitale Spiele im Unterricht nützlich sein können, wenn das adäquate didaktische Modell dazu gewählt wird (vgl. Gabriel 2016: 9). Sie sieht somit unter anderem ein Potenzial für die Vermittlung von Landeskunde, jedoch ist dieses Potenzial noch kaum ergründet worden.

Da der Forschungsstand zeigt, dass ein kulturreflexiver Landeskundeunterricht im Kontext digitaler Spiele bisher nicht ausführlich behandelt wurde, soll diese Forschungslücke bearbeitet werden. Um den Forschungsbereich adäquat für eine Masterarbeit einzugrenzen, soll sich diese Arbeit mit einem kulturreflexiven Landeskundeunterricht für Erwachsene DaF/Z-Lernende auseinandersetzen. Anhand des Fallbeispiels *The Lion's Song* (Mi'pu'mi Games 2017) soll das didaktische Potenzial dieses digitalen Spieles mittels einer kriteriengeleiteten Analyse für einen kulturreflexiven DaF/Z-Landeskunde-Unterricht ergründet werden. Aus diesem Einzelfall sollen im Anschluss auch Hypothesen für die Rolle des Mediums der digitalen Spiele im Landeskundeunterricht für DaF/Z-Bereich gebildet werden. Aufgrund des historischen Settings dieses Spiels, wurde entschieden, *Erinnerungsorte* ins Zentrum der Untersuchung zu rücken. Die Kriterien für die Analyse werden aus dem Theorieteil abgeleitet, da zum jetzigen Zeitpunkt noch kein gängiger Katalog für die Untersuchung digitaler Spiele im Bereich DaF/Z existiert.

¹ In diesem Genre spielt man einen Charakter in einer großen Onlinewelt. Man kann mit anderen Menschen zusammen Aufträge erfüllen und dabei gleichzeitig chatten. Der berühmteste Vertreter ist *World of Warcraft* (Blizzard Entertainment 2004).

Aus diesen Überlegungen ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- Welches didaktische Potenzial hat das digitale Spiel *The Lion's Song* für einen kulturreflexiven DaF/Z-Landeskundeunterricht mit *Erinnerungsorten* für Erwachsene?
- Was bedeuten die Ergebnisse für den Einsatz digitaler Spiele im DaF/Z-Landeskundeunterricht?

Nachfolgend wird die Struktur dieser Arbeit dargelegt und geklärt, wie diese Fragen beantwortet werden sollen.

1.2. Gliederung

Der Theorieteil dieser Arbeit gliedert sich in drei große Kapitel.

Kapitel 2.1. behandelt *Game Studies* und ihre Erkenntnisse zum Medium Computerspiel. Dabei geht es darum, diese Arbeit im wissenschaftlichen Diskurs zu verorten und besondere Merkmale des Mediums zu ergründen, die im Methodenteil für die Erstellung des Kriterienkataloges nutzbar gemacht werden. Die identifizierten Charakteristika sind das Genre *Adventure* und *Involvement* (Neitzel 2018).

Kapitel 2.2. geht näher auf die Verbindung zwischen Pädagogik und Computerspielen ein. In den Erziehungswissenschaften sind einige Konzepte zur Nutzung von Computerspielen entstanden. Das Kapitel skizziert den Stand der Forschung in diesem Bereich und stellt die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Theorien *situierendes Lernen* und *fokussierte Informationsverarbeitung* näher vor.

Kapitel 2.3. befasst sich mit der kulturreflexiven Landeskunde und der Theorie des *Erinnerungsortes*, die auf das zu analysierende Spiel angewendet werden soll. In einem Zwischenfazit werden die Erkenntnisse der Kapitel zusammengefasst und Synergien gesucht.

Kapitel 3. stellt das digitale Spiel *The Lion's Song* und sein Entwicklungsstudio *Mi'pu'mi Games* vor. Es werden Eckdaten dargelegt und das Spiel, dem im Theorieteil erwähnten, *Adventure* Genre zugeordnet. Es wird eine Zusammenfassung der Spielhandlung gegeben und schließlich auch dargelegt, nach welchen Kriterien dieses digitale Spiel für die Untersuchung ausgewählt wurde.

Kapitel 4. erklärt das methodische Vorgehen dieser Arbeit. Die Erarbeitung der Leitfragen aus dem theoretischen Teil wird offengelegt. Außerdem wird die konkrete Vorgehensweise der kriteriengeleiteten Analyse vorgestellt und die Einhaltung der wissenschaftlichen Gütekriterien in dieser Arbeit reflektiert.

Kapitel 5. stellt die Analyse dar. Es wurden fünf *Erinnerungsorte* (Freud, Kaffeehaus, Erster Weltkrieg, Klimt, Bibliothek) ausgewählt, die das Spiel behandelt. Diese werden nacheinander mithilfe des Fragenkataloges analysiert. Dabei wird jeder Erinnerungsort in drei Schritten untersucht. Zunächst wird die Relevanz des Erinnerungsortes für DaF/Z dargelegt. Danach findet eine Szenenanalyse der ausgewählten Abschnitte des Spiels statt. Zuletzt werden Adaptionspotenziale ergründet und passende Zusatzmaterialien vorgestellt.

Kapitel 6. fasst die Ergebnisse zusammen und diskutiert die Erkenntnisse dieser Arbeit. Dabei wird gesondert der Fragenkatalog und die Analyse reflektiert. Zuletzt werden Fazit und Ausblick gegeben.

Anmerkungen zu Schreibweisen

- In dieser Arbeit wird das Gendersternchen verwendet (z.B. Spieler*innen).
- Zentrale Fachbegriffe, eigenständige Werke und fremdsprachige Begriffe werden *kursiv* geschrieben.
- *Computerspiel*, *Videospiel* und *digitales Spiel* werden synonym verwendet.

2. Theorie

Dieser Abschnitt stellt den theoretischen Teil dieser Arbeit dar. Es wird an dieser Stelle auf *Game Studies* (Kapitel 2.1.), digitale Spiele in der Pädagogik (Kapitel 2.2.) und kulturelles Lernen (Kapitel 2.3.) eingegangen. Aus diesen Ausführungen wird in Kapitel 5 ein Fragenkatalog für die Analyse hergeleitet.

2.1. *Game Studies*

Das Ziel dieses Kapitels ist, die Schwierigkeit einer Definitionsfindung des Mediums Computerspiel darzulegen und eine Positionierung im Diskurs vorzunehmen. Des Weiteren sollen besondere Merkmale von digitalen Spielen vorgestellt werden, die sie für den kulturellen Landeskundeunterricht interessant machen. Daher sind folgende zwei Fragen in diesem Kapitel von Relevanz:

1. Was sind grundlegende relevante Überlegungen der *Game Studies* und wie können digitale Spiele definiert werden?
2. Welche Charakteristiken zeichnen Computerspiele aus, die man für einen kulturellen Landeskundeunterricht fruchtbar machen kann?

2.1.1. Definitionsdiskussionen zum Medium

Wie genau Computerspiele definiert werden können, ist Gegenstand vieler Artikel und Bücher im Bereich der *Game Studies*. Die Forschung nimmt in ihren Definitionsdiskussionen Bezug auf viele Theoretiker*innen, die sich mit Spielen auseinandergesetzt haben. So nehmen Beil et al. (2018) und Hagner et al. (2012) positiv Bezug auf Wittgenstein, der von der „Familienähnlichkeit“ von Spielen sprach. Wittgenstein wollte damit aussagen, dass Begriffe nicht universal definiert werden können und das auch nicht notwendig ist. Es gibt für ihn keine allgemeinen Gemeinsamkeiten, die alle Spiele teilen, sondern Ähnlichkeiten, über die sie verwandt sind. So können Fußball und Poker als Spiele gesehen werden, obwohl sie kaum Gemeinsamkeiten haben. Bei beiden Spielen geht es jedoch darum, zu gewinnen und die meisten Punkte zu erreichen. Anhand dieser Ähnlichkeiten kann man analytisch mit ihnen verfahren, auch ohne eine konkrete Definition als Grundlage zu haben (vgl. Wittgenstein 1982). Diese Theorie wird von Egenfeldt-Nielsen et al. (vgl. 2016: 33) kritisiert.

Wittgenstein versuchte nicht nur Spiele zu definieren, sondern wollte anhand dieses Beispiels zeigen, dass es unmöglich ist, Begriffe im Allgemeinen zu definieren. Sie vermuten auch eine semantische Problematik, da es in der deutschen Sprache im Gegensatz zu Dänisch beispielsweise nicht den Unterschied zwischen *play* und *game* gibt. Sie schreiben weiters, dass diese Differenzierung im Englischen ebenfalls nicht anzutreffen ist, obwohl sie das mit den beiden englischen Begriffen *play* und *game* erklären. Im Deutschen ist es jedoch möglich von *Spiele*n und *Herumspielen* zu sprechen, womit semantisch dieser Unterschied ausdrückbar wäre.

Doch was erklärt dieser semantische Unterschied? Mit Newman(2013: 17) können *play* und *game* allgemeinsprachlich folgendermaßen definiert werden:

Where play is considered free and unfettered, the game is characterized by the constraints of rule systems that formally organize what can and cannot be permitted.

Somit könnte es als *play* bezeichnet werden, wenn ich einen Stock werfe und mein Hund fängt ihn und bringt ihn zurück (oder auch nicht). Wenn ich mit ein paar Freund*innen eine Partie Fußball spiele, so ist diese Aktivität hingegen als *game* zu bezeichnen. Diese Differenzierung ermöglicht es zwischen zielgerichteten Spielen und ziellosen Spielen zu unterscheiden. In der Forschung zu Computerspielen ist diese Dualität oft untersucht und präzisiert worden. Caillois (2017 erstmals 1958) führt das Begriffspaar *paidea* und *ludus* ein. Der erste Begriff bezeichnet regellose Spiele, während der zweite regelbasierte meint. Er sieht diese als Gegensätze an. Frasca (1999) übernimmt und modifiziert dieses Begriffspaar und führt aus, dass es bei *paidea* kein Ziel gibt, während es bei *ludus* um Sieg oder Niederlage geht. Für ihn vereinen Computerspiele beides und er spricht nicht von gegenteiligen Polen. Juul plädiert ebenfalls dafür, *paidea* und *ludus* nicht als Gegensätze zu sehen (vgl. Juul 2005). Die einflussreiche Definition in der Monografie *Rules of Play* (2004) von Salen/Zimmerman baut auf Caillois auf. Sie definieren *play* und *game* folgendermaßen: „play is free movement in a rigid structure“ (Salen/Zimmerman 2004: 304) und “game is a system in which players engage in artificial conflict, defined by rules, that results in quantifiable outcomes“ (Salen/Zimmerman 2004: 80). Bei Betrachtung dieser Definition ist eindeutig, dass Computerspiele beides beinhalten. Spieler*innen können in *GTA V* (Rockstar North 2013) der Hauptmission folgen, auf diese Art die Geschichte vorantreiben und Belohnungen erhalten. Sie können aber auch einen Kleinkrieg mit der Polizei anzetteln.

Daher wird in dieser Arbeit ebenfalls die Auffassung geteilt, dass die Dualität keinen Gegensatz darstellt. Digitale Spiele vereinen beide Begrifflichkeiten und je nach Spiel, aber auch je nach Spielintention, rückt das eine oder andere in den Vordergrund. Für Newman (2013: 19) bedeutet das, dass der Spieler oft erforschen und lernen muss, um im Computerspiel voranzukommen. Bei dem Rollenspiel *Persona 5*² (P-Studio 2017) ist es beispielsweise notwendig, die Schwächen der Gegner auszunutzen, um siegreich zu sein. Beim ersten Aufeinandertreffen mit einem Feind kennt man jedoch die Schwachstellen nicht. So muss der*die Spielerin verschiedene Fähigkeiten ausprobieren, bis die Schwäche entdeckt wird. Dabei kann aber auch von der Erscheinung des Gegners (z.B. ein Feuerball) auf die Schwäche geschlossen werden. Newman (2013: 19) verweist auf den Nutzen dieser Dynamik für die Pädagogik. In Kapitel 2.2.5.2 wird näher auf diesen Punkt eingegangen.

Neben *play/game* gibt es einen weiteren Begriff, der eng mit *Game Studies* verbunden ist: *magic circle*. Er geht auf den Philosophen Johan Huizinga zurück. In seinem Werk *homo ludens* (1998), das erstmals 1949 erschien, legt er dar, dass das Spielverhalten selbst das Ziel ist und nicht das Mittel. Er argumentiert, dass man sich während des Spielens im *magic circle* befindet. Dies ist ein Raum außerhalb der Realität mit eigenen Regeln. Es gibt zwei Kritikpunkte an diesem Konzept (vgl. Egenfeldt-Nielsen et al. 2016: 35). Einerseits haben nicht nur Spiele Regeln, sondern auch vieles andere im Leben. Andererseits haben Spiele reale Auswirkungen, wie zum Beispiel bei Fußball immer wieder zu beobachten ist. Juul (vgl. 2008: 60) findet, dass in dieser Interpretation der *magic circle* zu eng ausgelegt wird. Dieser Begriff beschreibt für ihn die Unterschiede zwischen der gewöhnlichen Welt und der Spielwelt mit ihren spezifischen Regeln. Er ist daher ein Werkzeug, das Wissenschaftlern hilft, diese Differenzen zu identifizieren.

Der Philosoph Jenkins sieht Spiele als *lively art*. Dies bedeutet, dass Computerspiele die Rezipient*innen emotional bewegen und nicht wie Hochkultur auf den Intellekt abzielen (vgl. Egenfeldt-Nielsen et al. 2016: 43). Er sieht auch ein großes immersives Potenzial bei Computerspielen, da Interaktion in diesem Medium, wie in keinem anderen stattfinden kann (vgl. Egenfeldt-Nielsen et al. 2016: 44). Hier wird zum ersten Mal explizit, was in den anderen Überlegungen nur implizit mitgeschwungen ist. Die Interaktionsmöglichkeiten in diesem

² *Persona 5* ist ein japanisches Rollenspiel. Die Spieler*innen schlüpfen in die Rolle einer Gruppe von Teenagern, die in das Unterbewusstsein von Menschen eindringen können und dort mit Manifestationen ihrer Psyche Kämpfe austragen.

Medium sind enorm und bedingen den *magic circle* sowie *paidea/ludus*. Sie werden in Kapitel 2.1.6. näher ausgeführt. Da nun die Grundlagen geklärt wurden, wird im nächsten Abschnitt ausgeführt, wie digitale Spiele in dieser Arbeit definiert werden.

2.1.2. Verortung im Definitionsdiskurs

Eine Möglichkeit ist es wie Newman (2013) sich der Definition von Frasca (2001: 4) anzuschließen. Er definiert Computerspiele als

any forms of computer-based entertainment software, either textual or image-based, using any electronic platform such as personal computers or consoles and involving one or multiple players in a physical or networked environment.

Diese Definition beinhaltet aber nicht die Rezipient*innenseite, sondern ist ausschließlich an dem Gegenstand selbst interessiert. Das ist für den DaF/Z-Kontext unzureichend, da das Lernen mit Spielen die Lernenden miteinbeziehen sollte. Schell (2008: 36) bezieht bei seiner Definition Nutzer*innen mit ein: „A game is a problem-solving activity approached with a playful attitude“. Bei dieser Definition stellt sich in Bezug auf den Einsatz von digitalen Spielen im Unterricht die Frage, ob diese „playful attitude“ noch gegeben ist, wenn das Spielen von der Lehrkraft veranlasst wird. Es stellt sich auch die Frage, ob es immer eine Problemlösung ist, die in einem Spiel geschieht.

Da die oben genannten Definitionen unterschiedliche Probleme haben, nimmt Gundolf Freyermuth in seiner Monografie *Games. Game Design. Game Studies* (vgl. 2015: 40) eine andere Haltung zu diesem Medium ein. Seines Erachtens nach scheitern all diese Definitionen, weil sie ahistorisch sind und nicht den ständigen Wandel des Mediums berücksichtigen. Außerdem muss seiner Meinung nach zwischen analogen und digitalen Spielen unterschieden werden. Er spricht von einer „doppelten Alterität“ des Mediums. Er führt anschließend den Alteritätsbegriff bei Derrida, Levinas und Butler aus (vgl. Freyermuth 2015: 42,43). Anhand dieser Theorien entwickelt er seine zweigeteilte These zu Computerspielen.

1. Digitale Spiele sind das spezifisch Andere von analogen Spielen.
2. Digitale Spiele sind das spezifisch Andere von linearen Audiovisionen (Bühne, Film, Fernsehen) (Freyermuth 2015: 43).

Computerspiele haben sich nach dieser These historisch aus analogen Spielen und linearen Audiovisionen entwickelt und müssen in ihrer spezifischen Andersartigkeit dazu betrachtet werden. Diese Herangehensweise sucht keine systematische Definition, sondern will das Medium in seinen Besonderheiten begreifen.

Auch Hanke (2008) möchte den Besonderheiten mehr Raum geben und blickt auf die geschichtliche Entwicklung des Mediums. Sie meint: „Jede Geschichtsschreibung produziert Differenzen und Bedeutungseffekte, die sich auf deren Gegenstand übertragen“ (Hanke 2008: 9). Das Medium entzieht sich ihrer Meinung nach Kategorisierungsversuchen. Im Vergleich mit anderen Medien besteht die Gefahr, dass der Computerspielaspekt nur additiv abgehandelt wird. Sie sieht in der Offenheit des Gegenstandes Computerspiel ein *boundary object* (Hanke 2008: 8). Es bedeutet, dass das Computerspiel als Untersuchungsgegenstand zwischen mehreren Disziplinen existiert (vgl. Hanke 2008: 13). Hanke möchte das Medium Computerspiel als „völlig neues Medium“ definieren. Sie räumt ein, dass es Elemente von „alten“ Medien wie Film und Literatur beinhaltet. Doch zusätzlich gibt es „spezifische Konfigurationen und Effekte“, die es von anderen Medien abhebt. Außerdem verändern Computerspiele die anderen Medien. Beispielsweise werden mittels *game engines*³ Videos gemacht. Dieses Genre wird als *machinima*⁴ bezeichnet. Zusätzlich finden sich auch Videospielverfilmungen wie bei Tomb Raider (Hanke 2008: 8). Somit sind für Hanke alte Instrumente zur Analyse von Computerspielen zwar sinnvoll, aber nicht ausreichend, da sie das Computerspiel in seinen Eigenheiten nicht komplett erfassen können.

Zusammenfassend kann man sagen, dass es keine Definition von Computerspielen gibt, die nicht umstritten ist. Ähnlich sieht das Newman (vgl. 2013: 8). Das sei jedoch kein Hindernis für die Erforschung dieses Mediums, denn auch die Soziologie kann sich beispielsweise nicht darauf einigen, was genau Gesellschaft ist. Je nach Wissenschaftsdisziplin rücken andere Aspekte des Computerspiels in den Vordergrund. Für manche ist das Filmische relevanter, während für andere der Spielaspekt wichtiger ist. Wiederum andere heben die Hybridität des Mediums hervor. Auch Beil et al. (2018: VII) schließen sich dieser Einschätzung an. Für sie sind die *Game Studies* noch in einer Findungsphase, doch steht für sie fest, dass sie „interdisziplinär sind und bleiben werden“. Egenfeldt-Nielsen et al. (2016: 49) sind auch der

³ Als game engine wird ein Satz aus Programmen bezeichnet, der Grundlage und Werkzeug für die Entwicklung eines digitalen Spieles ist.

⁴ *Machinima* ist ein Kofferwort aus *machine* und *cinema*.

Meinung, dass es nicht wichtig ist, die eine richtige Definition zu finden, sondern „to be aware of and explicit about the assumption we make“. Von Bedeutung ist also die Transparenz und Sinnhaftigkeit der Analyseperspektive, um eine Forschungsfrage adäquat beantworten zu können.

Da eine allgemeine Definition schwierig und nicht notwendig ist, wird in dieser Arbeit mit Teilaspekten, Wittgenstein würde von Familienähnlichkeiten sprechen, von Computerspielen gearbeitet, die im analysierten Spiel *The Lion's Song* vorhanden und charakteristisch für das Medium sind. Zusätzlich sollen diese Aspekte einen Beitrag zur Analyse für einen landeskundlichen DaF/Z-Unterricht leisten. Ein Aspekt ist das Genre. Wie im nächsten Kapitel gezeigt werden wird, ist es üblich Computerspiele, ähnlich wie andere Medien auch, in Genres einzuteilen. Dies hat den Vorteil Annahmen vor der Analyse anzuregen und Ergebnisse nach der Analyse einzuordnen. Zudem wird in dieser Arbeit nur ein digitales Spiel untersucht, das eindeutig einem Genre zugeordnet werden kann. Somit ist dieser Aspekt praktikabel für die Zwecke dieser Arbeit. Der zweite Aspekt ist *Involvement*. Die meisten Definitionen sind sich einig, dass es bei digitalen Spielen die Möglichkeit gibt mit dem Medium zu interagieren und eine Reaktion darauf zu erhalten. Filme und Bücher erlauben in der Regel eine solche Interaktion nicht. Manche Formen digitaler Spiele kommen zwar ohne Interaktion aus. Diese sind jedoch meistens Kunstprojekte, die versuchen mediale Grenzen zu überschreiten. Das ist für diese Arbeit nicht von Relevanz, da *The Lion's Song* dies nicht versucht und interaktive Elemente enthält. Inwiefern sich die Begriffe Interaktivität und *Involvement*, der von Neitzel (2018) geprägt wurde, unterscheiden, wird in Kapitel 2.1.4 erläutert.

2.1.3. Das Genre *Adventure*

Im deutschsprachigen Raum hat sich Benjamin Beil in dem Beitrag *Genrekonzepte des Computerspiels* (2012) mit Genres auseinandergesetzt. Grundsätzlich sind sie „Klassifikationen medialer Ausdrucksformen“ (Beil 2012: 13). Für ihn gibt es viele Kriterien, anhand derer man Computerspiele klassifizieren kann (vgl. Beil 2012: 14). Kommerziell gesehen dient die Genreeinteilung der Vermarktung und Selektionshilfe und weist dabei gleichzeitig eine Unschärfe auf (vgl. Beil 2012: 20). Genre Grenzen sind somit fließend. Je mehr das Medium sich weiterentwickelt, desto hybrider werden die Genres. Beispielsweise

haben sich Rollenspielelemente wie das Sammeln von Erfahrungspunkten mittlerweile in vielen *Action-Adventures* oder *Egoshootern* etabliert. Für diese Arbeit ist das jedoch nicht relevant, da *The Lion's Song* Genregrenzen nicht zu überschreiten sucht.⁵

In den *Game Studies* gibt es zwei Herangehensweisen an Genres. Es gibt Forscher*innen, die „umfassende Genresystematiken entwerfen“ und es gibt andere, die vom Einzelgenre ausgehen und anhand von „prototypischen Computerspielen des Genres“ ihre Analyse ansetzen. (Beil 2012: 21,22). Ähnlich wie bei der Definition von Spielen an sich geht es für ihn, wie er in einem anderen Beitrag ausführt (Beil 2015: 61), nicht um eine Systematisierung, sondern um die „diskursiven Qualitäten“ des Genrebegriffs mit dem man arbeitet. Andreas Rauscher schreibt in seinem Beitrag zum Thema Genre (2018: 343), dass Genres bei Computerspielen auf „Spielverlauf und Handlungsmöglichkeiten“ Bezug nehmen. Er geht von der Filmtheorie aus und leitet anhand der Diskussion dort Perspektiven für Computerspiele her (Rauscher 2018: 347). Er schreibt in diesem Zusammenhang auch von Familienähnlichkeiten, auf deren Basis eine „transmediale Annäherung an Genrekonzepte“ erfolgt (Rauscher 2018: 346). Das heißt, dass es keine allumfassende Genrekonzeption gibt, sondern Ähnlichkeiten, an denen eine Analyse ansetzen kann. Er stimmt Beil somit in dieser Vorgehensweise zu.

Rauscher(2018: 345) nimmt das Gameplay als ein zentrales Moment, mit dem man Spiele einteilen kann und definiert es an Juul (2005) angelehnt folgendermaßen: „Der Begriff des **Gameplay** bezeichnet die Beeinflussung der Spielwelt durch den Spieler und die Weise, in der das Spiel tatsächlich gespielt wird“. Diese Definition von *Gameplay* ist eng verknüpft mit Interaktivität. Diese nimmt Mark Wolf (2002) als Kriterium um 42 Genres zu definieren. Egenfeldt-Nielsen et al. (2016: 52-55) teilen Computerspiele wiederum in vier Teile ein. Ihr Kriterium der Einteilung ist der Spielerfolg oder der Weg zum Spielerfolg. Poole (2000) definiert 9 Bereiche. Diese werden als „aussagekräftige Tendenzen“ formuliert (Rauscher 2018: 349). Poole leitet diese aus journalistischen Arbeiten ab und sieht sie nicht als starr an. Es können Mischformen und Weiterentwicklungen auftreten. Die diskutierte Literatur zeigt, dass Genreklassifizierungen von Computerspielen nicht unproblematisch sind, aber je nach Forschungsinteresse von Relevanz sein können. Da in dieser Arbeit eine Einzelfallanalyse

⁵ Siehe Rauscher (2018) für eine genaue Übersicht zum Genrediskurs in digitalen Spielen.

durchgeführt wird und *The Lion's Song* als ein *Adventure* vermarktet wird, ist die Relevanz für diese Arbeit gegeben.

Das *Adventure* ist Teil aller vorhin erwähnten Genretypologien von, Rauscher (2018), (Wolf 2002), Egenfeldt-Nielsen (2016) und Poole (2000). Somit ist es eine gängige Bezeichnung, die im Diskurs Anschluss findet. An dieser Stelle soll gezeigt werden, dass das analysierte Spiel in der Tradition dieses Genres steht und dessen Merkmale aufweist. Fernández-Vara schreibt in ihrem Beitrag „Adventure“ (2016) über die Entwicklung des Genres. Sie identifiziert drei Entwicklungsstufen des Genres: *Textadventures*, grafische *Textadventures* und grafische *Adventures* (Fernández-Vara 2016: 232).

Das *Textadventure* ist wie ein spielbarer Roman. Man sieht Text am Bildschirm und kann an gewissen Punkten durch selbst eingegebene Wörter interagieren. Ein *Textadventure* ist auch der Namensgeber des Genres: *Adventure* (Crowther 1976)⁶. Für Freyermuth charakterisiert das Aufkommen des *Textadventure*-Genres eine Wende in der Videospieleentwicklung. Zuvor orientierten sich digitale Spiele an analogen Spielen und da vor allem an Sportarten, wie der Klassiker *Pong* (Atari 1972), der (Tisch-)Tennis als Vorlage hatte. Er nennt diese die „hyperepische Wende“, da in dieser Phase Literatur das Vorbild für Computerspiele darstellte (Freyermuth 2015: 71). Dabei kam es zur Etablierung komplexer Erzählstrukturen (Freyermuth 2015: 78). Laut Freyermuth zeichnen sich *Textadventures* durch verzweigende Handlungsstränge aus, die durch die Texteingaben der Spieler*innen gewählt werden können. (vgl. Freyermuth 2015: 74). Das grafische *Textadventure* bringt bereits Grafik in das Genre, aber die Interaktion ist immer noch textbasiert. Eine Evolution in dieser Phase war, dass Animation, Illustration und Ton in den Computerspielen Einzug hielten.

Das grafische *Adventure* löst sich schließlich von der textbasierten Interaktion. Während anfangs noch Befehle eingegeben werden mussten, konnten diese später in einem Menü ausgewählt werden (als Symbol oder Worte). Der Titel *Myst*⁷ (Cyan Worlds 1993) etablierte kontextsensitive Aktionen, die durch einen Mausklick ausgelöst werden. (vgl. Fernández-Vara 2016: 233). Dies revolutionierte das Genre und diese Art der Interaktion hat sich im

⁶ In diesem Spiel musste man eine Höhle erforschen. Dies tat man mit der Eingabe von Kommandos wie „look“ oder „go west“.

⁷ *Myst* stellt den Wendepunkt im Genre dar, da nachdem textbasierte Eingaben nur mehr als Nischenphänomen auftraten. Es war auch einige Zeit das kommerziell erfolgreichste digitale Spiel.

Wesentlichen unter der Bezeichnung *Point'n'Click Adventure* durchgesetzt. *The Lion's Song* wird auf dem PC ebenfalls auf diese Weise gesteuert.

Charakteristika des Genres *Adventure* sind laut Fernández-Vara (2016: 233):

- „their story-driven nature;
- having a player character, who carries out the commands of the player,
- their encouragement of exploration,
- gameplay focused on puzzle-solving [...]
- Interaction based mainly on object manipulation and spatial navigation”.

Die Geschichte bildet den Kern eines *Adventures*. Die Hauptfiguren sind für diese Geschichte essentiell, können daher nicht selbst erstellt werden und werden von den Spieler*innen gesteuert. Wie in Kapitel 2.1.1. erwähnt, wird das Erforschen der Spielwelt forciert. Es kommen somit Elemente von *play* und *game* vor. Die Spielmechanik an sich konzentriert sich auf das Lösen von Rätseln. Interaktivität beschränkt sich auf Interaktionen mit Gegenständen und Personen, sowie die Fortbewegung. Zusätzlich stellen Dialoge ein wichtiges Spielelement dar. Das Puzzle bildet die Herausforderung des Spiels, das mittels der Charakter- und Objektinteraktion gelöst wird (vgl. Fernández-Vara 2016: 233,234).

In Bezug auf Spielmechanik von *Adventures* sieht Rauscher (vgl. 2018: 348) das ähnlich. Er meint, dass etwa das Puzzle, die Inspektion von Schauplätzen und Dialogoptionen es auszeichnen. Mark Wolf definiert das *Adventure* in seinem Beitrag *Genre and the Video Game* (2005) als Videospiel, dessen Spielwelt aus mehreren verbundenen Räumen und Screens besteht. Das Spielziel ist nicht nur durch eine Mechanik zu erfüllen, sondern es können verschiedene Mechaniken vorkommen. Das Ziel ist meistens nur nach Bewältigung mehrerer Aufgaben erreichbar. Beispielsweise benötigt man einen Schlüssel, um die Tür zum nächsten Bereich zu öffnen. Er führt auch aus, dass der Charakter Gegenstände tragen kann. Oft wird ein historisches Setting als Schauplatz gewählt. Für Egenfeldt-Nielsen et al. (2016: 56) zeichnen sich *Adventure* dadurch aus, dass „deep thinking“ und „great patience“ benötigt wird. Diese Fähigkeiten sind notwendig, um an der Geschichte des Spiels teilzunehmen. Oft ist dies mit Elementen von Detektivgeschichten und Krimis verknüpft. Der Spieler verkörpert meistens einen Charakter, der Teil der Mystery Geschichte ist und Rätsel lösen muss. Oft gibt es keine Kampf- und Actionsequenzen und manchmal kann der Charakter auch nicht sterben. Also gibt es keine Möglichkeit des Scheiterns. Zum Erfolg muss

der Spieler Logik und Deduktion einsetzen (vgl. Egenfeldt-Nielsen et al. 2016: 56). Das *Adventure* ist auch ein beliebtes Genre bei *serious games*. Das Goethe Institut hat beispielsweise zwei digitale Spiele in diesem Genre entwickelt. *Das Geheimnis der Himmelsscheibe* (2011) und *Ein rätselhafter Auftrag* (2013) sind typische *Point'n'Click Adventures*, die das Lernpotenzial dieses Genres zum Deutschlernen nutzbar machen.

2.1.4. *Involvement*

Neitzel (2012) schreibt in ihrem Artikel *Involvierungsstrategien des Computerspiels*, dass der „ständige Austausch von Spiel und Spieler*in den Kern des Spiels bilden“ (Neitzel 2012: 75). Dies ist somit ein zentrales Element des Mediums und wird von ihr als *Involvement* (Neitzel 2018) definiert. Dieser Theorie verknüpft Immersion mit Interaktivität. Daher werden an dieser Stelle beide Begriffe näher ausgeführt.

Immersion kann mit Murray (1998: 98,99) folgendermaßen definiert werden.

Immersion is a metaphorical term derived from the physical experience of being submerged in water. We seek the same feeling from a psychologically immersive experience that we do from a plunge in the ocean or swimming pool: the sensation of being surrounded by a completely other reality, as different as water is from air, that takes over all of our attention, our whole perceptual apparatus. We enjoy the movement out of our familiar world, the feeling of alertness that comes from being in this new place, and the delight that comes from learning to move within it.

Immersion ist das Abtauchen in eine andere Welt. Unsere gesamte Wahrnehmung wird von diesem Gefühl eingenommen und gleichzeitig müssen wir lernen, uns in dieser neuen Welt zurechtzufinden. Therrien (2016: 451) betrachtet Immersion mediengeschichtlich. Das Umschlossensein von einer anderen Realität sieht er als Illusion an und stützt sich dabei auf Grau (2003). Dieser betrachtet die Entwicklung von Medien als den Versuch immer bessere Illusionen zu erzeugen. In Bezug auf Computerspiele verweisen Therrien und Neitzel auf das SCI-Modell von Ermi/Mäyrä (2005). SCI steht für *sensory, challenge* und *imagination*. Ermi/Mäyrä (vgl. 2005: 1) sehen Immersion als einen Kernbestandteil der Gameplay-Erfahrung. Das SCI-Modell stellt Dynamiken zwischen Spiel und Spieler*in dar. Sie gehen allerdings nicht genauer auf die Komplexität dieser beiden Komponenten ein. Ihr Anliegen ist es ein heuristisches Modell zu entwerfen, das nicht den Anspruch hat alle Variablen und

Prozesse zu verstehen, sondern eine Dynamik aufzeigen möchte. Dieses Modell beinhaltet drei Immersionsvarianten.

1. Sensorische Immersion

Sie wird durch die audiovisuelle Präsentation des Computerspiels erzeugt. Mit dem Fortschreiten der Technologie wird diese auch immer realistischer. Jedoch können auch andere Grafikstile, die nicht fotorealistisch sind, zu einem Immersionserlebnis führen. Diese Art der Immersion ist laut Ermi/Mäyrä (vgl. 2005: 7) auch für spielunkundige Beobachter*innen zu erkennen.

2. Herausforderungsbasierte Immersion

Diese Art der Immersion ist keine Illusion, sondern ein „psychological engagement“ (Therrien 2016: 452). Sie entsteht, wenn Herausforderungen und Fähigkeiten in einer adäquaten Balance stehen. Dies ist mit einem *flow*⁸-Erlebnis vergleichbar. Diese Art der Immersion ist in einem großen Maß bei Computerspielen anzutreffen (vgl. Therrien 2016: 455). Für Ermi/Mäyrä (vgl. 2005: 7) können Herausforderungen sowohl geistiger als auch motorischer Natur sein. Ersteres wäre zum Beispiel ein Rätsel, wie es sie bei *The Lion's Song* gibt, und zweiteres wären Spiele bei denen schnelle Reaktionen gefordert sind, wie zum Beispiel *Tetris* (AcademySoft 1984).

3. Imaginative Immersion

Sie nimmt Bezug auf die Erzählung und die Spielwelt, die Spieler*innen in den Bann ziehen können. Wenn Spieler*innen sich mit der Hauptfigur identifizieren können, dann ist diese Art der Immersion gegeben (vgl. Ermi/Mäyrä 2005: 8).

Ein weiterer Begriff, der im Zusammenhang mit Immersion von mehreren Forscher*innen verwendet wird, ist *presence*. Lombard/Ditton (1997: 1) definieren *presence* als die Illusion, dass die medialisierte Erfahrung nicht medialisiert ist. Dies klingt ähnlich wie Immersion, legt jedoch einen Fokus auf den Transport. Sie sprechen von drei Richtungen, in die eine Beziehung zu virtuellen Räumen gehen kann und ein Gefühl von Transport erzeugen.

1. You are there.

⁸ Der Begriff geht auf Csikszentmihalyi (vgl. 1996) zurück. Er beschreibt ebenfalls eine Passung zwischen Herausforderung und Fähigkeiten. In Kapitel 2.2.3. wird noch einmal kurz darauf eingegangen.

Das bedeutet, dass der*die Nutzer*in an einen anderen Ort transportiert wird. Dies ist die älteste Form, da Geschichtenerzählen das Potenzial hat diese Art von *presence* zu erzeugen. Auch Fernsehen und VR⁹ vermögen das (vgl. Lombard/Ditton 1997: 6).

2. It is here.

Bei dieser Art von *presence* hat der*die Nutzer*in das Gefühl, dass Gegenstände zu ihr*ihm kommen. Sie nennen als Beispiel Kinder, die Gegenstände aus dem Fernsehen als real wahrnehmen (vgl. Lombard/Ditton 1997: 7)

3. We are together (shared space)

Dies bezeichnet das Gefühl im gleichen Raum zu sein, obwohl man nur mittels Mediums kommuniziert. Lombard/Ditton (vgl. 1997: 7,8) nennen Videokonferenzen und VR als Beispiele

Neitzel (2012) sieht damit den Begriff der *presence* als einen mit Immersion eng verknüpften. Der wichtigste Punkt ist, dass *presence* das Gefühl von Transport in den Mittelpunkt rückt, während Immersion das Gefühl des Umgebenseins einer anderen Welt fokussiert.

Wie verhält sich Immersion zu Interaktivität? Für Neitzel (2012) drückt Immersion eher Passivität im Gegensatz zu Interaktivität aus. Sie definiert sie so: „Eine Eigenschaft von Medien, die eine Beteiligung von Nutzern zulässt.“ (Neitzel 2012: 80). Dies betrifft nicht nur Computerspiele aber diese in einem höheren Ausmaß als andere Medien. Interaktivität wird meistens mittels eines Eingabegerätes erreicht. Durch das Knopfdrücken entstehen Aktionen im Spiel, auf die wiederum die Spielwelt reagiert. Neitzel argumentiert, dass sowohl Immersion als auch Interaktivität nur Teile eines Ganzen sind und führt den Begriff der „Involvierung“ als Oberbegriff ein (Neitzel 2012: 82). Später zieht sie die englische Bezeichnung *Involvement* vor (Neitzel 2018). Es geht für sie nicht um ein komplettes Eintauchen in eine andere Welt, sondern um ein „spielerisches Gleichgewicht von Nähe und Distanz“. Sie stellt Techniken des *Involvements* vor, die Computerspiele anwenden (Neitzel 2018: 225). Tabelle 1 stellt diese dar.

⁹ Virtual Reality bezeichnet in der Regel Geräte, die man aufsetzt, sodass man nur noch die virtuell dargestellte Welt sieht. Ein berühmtes Beispiel ist *PlayStation VR*.

Bereich	Modi des <i>Involvements</i>
Behandeln	• Aktionales • Sensomotorisches
Verorten	• Audiovisuelles • Räumliches • Sensomotorisches
Bewohnen und Bleiben	• Narratives • Temporales • Emotionales • Soziales
Bleiben	• Ökonomisches

Tabelle 1 Modi des *Involvements* (vgl. Neitzel 2018: 224)

Sie gliedert die Techniken in Bereiche. Der erste ist „Behandeln“. Darin enthalten sind aktionales und sensomotorisches *Involvement*. Das aktionale *Involvement* wird durch Handlungsanweisungen hergestellt. Der*die Spieler*in kann Aktionen innerhalb des Regelsystems ausführen, das explizit oder implizit vom Spiel eingeführt wird. Auf der Mikroebene fordern Gegenstände zu Aktion mittels Eingabegeräts auf. Beispielsweise wird ein Knopf gedrückt und die Spielfigur schwingt das Schwert. Das sensomotorische *Involvement* hat die Verbindung zwischen Mensch und technischem System im Blick. Zum Beispiel ist der Cursor als Extension der Spieler*innen zu verstehen (vgl. Neitzel 2018: 225).

Im Bereich „Verorten“ sind audiovisuelles, räumliches und ebenfalls sensomotorisches *Involvement* enthalten. Die audiovisuelle Ebene setzt sich aus Grafik und Ton zusammen, ähnlich wie die sensorische Immersion bei Ermi/Mäyrä (2005). Auf der räumlichen Ebene erwähnt sie beispielsweise die Perspektive und wie damit Nähe-Distanz erzeugt werden kann (vgl. Neitzel 2018: 227). Raumorganisation in Spielen kann rational oder gelebt sein. Rational sind Karten, während gelebte Räume konkret und nicht abstrakt sind. Es gibt jedoch Abstufungen und eine genaue Einordnung ist nicht immer möglich (vgl. Neitzel 2018: 228).

Der nächste Bereich ist „Bewohnen und Bleiben“. Darin befinden sich narratives, temporales, emotionales und soziales *Involvement*. Narratives *Involvement* behandelt die Erzählung. Diese kann auch von Spieler*innen beeinflusst werden, wie es bei *The Lion's Song* der Fall ist. Soziales *Involvement* ist sowohl bei Singleplayer als auch bei Multiplayer Spielen

zu finden. Bei ersterem wird dies über Kontakt mit *NPCs* herbeigeführt. Soziales und emotionales *Involvement* können zusammenwirken, wenn etwa Gefühle in Bezug auf Charaktere auftreten (vgl. Neitzel 2018: 229). Das temporale *Involvement* äußert sich in Zielvorgaben in Spielen. Spiele sind zudem von Wiederholungen geprägt. In *The Lion's Song* klicken Spieler*innen immer wieder auf Objekte. Dieser zyklische Charakter wird ebenfalls dem temporären *Involvement* zugeordnet. Der letzte Bereich ist „Bleiben“. Dahinter verbirgt sich ökonomisches *Involvement*. Dieses äußert sich in der Form von Belohnungen, die auf verschiedenste Arten auftreten können. Es können Erfahrungspunkte für besiegte Feinde sein oder Auszeichnungen, die andere Spieler*innen sehen können.

Diese Modi des *Involvements* eignen sich *The Lion's Song* im Hinblick auf seine interaktiven Elemente zu analysieren. Diese sind wichtig, weil sie die Spieler*innen dazu bringen ihre volle Aufmerksamkeit dem Spiel zu widmen und Spaß zu haben. Das Erkennen dieser Mechanismen hilft, sie für einen pädagogischen Nutzen produktiv zu machen. Auf diese Weise kann das spezifisch didaktische Potenzial digitaler Spiele ergründet werden. Dies schließt die theoretischen Ausführungen zu den *Game Studies* ab. Es folgen nun theoretische Aspekte der Pädagogik im Zusammenhang mit digitalen Spielen.

2.2. Digitale Spiele in der Pädagogik

Dieses Unterkapitel beschäftigt sich mit dem Einsatz von Computerspielen in der Pädagogik. Als erstes wird ein Überblick über die Begrifflichkeiten der Pädagogik in Bezug auf digitale Spiele gegeben und erklärt, an welche Diskurse diese Arbeit anschließt. Anschließend werden Gemeinsamkeiten zwischen Lernen und Spielen ausgeführt. Darauf aufbauend wird das Vermischungsparadigma vorgestellt, das Lernen und Spielen verbindet. Zuletzt werden *fokussierte Informationsverarbeitung* und *situierendes Lernen* vorgestellt. Zwei Konzepte, die nach dem Vermischungsparadigma eine Adaption von digitalen Spielen für den Unterricht möglich machen.

2.2.1. Vom Spiel zum Ernst – Begriffserklärungen

In der Pädagogik haben sich einige Ansätze zum Umgang mit digitalen Medien herausgebildet. Wie sich diese Begrifflichkeiten zu einander verhalten und welche diese Arbeit verwendet, soll an dieser Stelle geklärt werden.

Im Zusammenhang mit dem Einsatz digitaler Spiele im Unterricht wird oft von *serious games* gesprochen. Der Begriff geht auf das gleichnamige Werk von Clark C. Abt (1970) zurück. Darin standen aber nicht digitale Spiele im Fokus, sondern Gesellschafts- und Rollenspiele und wie man diese zum Lernen verwenden könnte (vgl. Breuer 2010: 13). Seitdem hat der Begriff eine starke Wandlung erlebt und wird nun meistens im Zusammenhang mit digitalen Spielen genannt. Er kann breiter und enger definiert werden. Engere Definitionen beziehen ausschließlich digitale Spiele ein, die extra für einen pädagogischen Zweck entwickelt wurden, während breitere Definitionen auch kommerzielle Computerspiele berücksichtigen. Jenkins (2006) hat den Begriff *serious gaming* eingeführt, um diese Unschärfe zu adressieren. Dieser Begriff nimmt den Fokus weg vom Produkt und legt ihn auf das Spielen selbst. Er wäre daher besser geeignet für eine Berücksichtigung kommerzieller digitaler Spiele im Unterricht. Dieser Ausdruck hat sich jedoch im Fachdiskurs nicht durchgesetzt und wird daher in dieser Arbeit nicht verwendet (vgl. Breuer 2010: 14). *The Lion's Song* ist nicht für pädagogische Zwecke entwickelt worden, daher wird an dieser Stelle einer breiteren Definition der Vorzug gegeben. Breuer (2010: 14) definiert *serious games* als „alle digitalen Spiele, deren Zweck über den der bloßen Unterhaltung hinausgeht“. Er sieht in dieser Definition auch kommerzielle digitale Spiele, sogenannte *COTS (commercial of the shelf)* enthalten, da man diese in einen Unterricht einbetten und ihnen somit einen anderen

Nutzen geben kann. Nach dieser Definition können *serious games* nicht nur für das Lernen, sondern auch für Anderes eingesetzt werden. Als Beispiel führt er Computerspiele an, die zum Ablenken von Schmerzen bei medizinischen Eingriffen programmiert wurden (vgl. Breuer 2010: 14).

Der Begriff des *Digital Game Based Learning (DGBL)* wird manchmal synonym mit *serious games* verwendet. Er geht auf Marc Prensky zurück, der ihn 2001 prägte. Er beschreibt diesen als „any marriage of educational content and computer games“ (Prensky 2001: 145). Anhand dieses Zitates lässt sich die Ähnlichkeit beider Begriffe feststellen. Allerdings gibt es einige Forscher*innen, die *COTS* bei dieser Theorie explizit nicht berücksichtigt sehen. Ein weiterer Begriff ist *Edutainment*. Dieser setzt einen Fokus auf Unterhaltung beim Lernen und verwendet digitale Medien dafür als Werkzeug. *Multimediales Lernen* und *E-Learning* wiederum verwenden die digitalen Medien als Zweck. Es soll mit den Medien etwas gelernt werden (vgl. Breuer 2010: 17). Währenddessen begrenzen sich *DGBL* und *serious games* auf ein Medium mit dem Fokus auf spielerischem Lernen. Sie behandeln auch mehr Themen für eine größere Zielgruppe. *Edutainment* und *Multimediales Lernen* sind für den schulischen Bereich entwickelt worden. Weiters ist *Edutainment* nicht im gleichen Maße interaktiv und wird oft additiv als Belohnung verwendet. Daher wurde der Begriff „chocolate broccoli problem“ (Klopfer et al. 2009: 18) geprägt. Dieses Problem veranschaulicht, dass Computerspiele, die nur oberflächlich wie ein Spiel erscheinen, die spezifischen didaktischen Vorteile von Computerspielen nicht nutzen können, weil für die Lernenden leicht durchschaubar ist, dass sie etwas lernen sollen. Es ist also ähnlich wie bei einem Kind, dem man einen mit Schokolade überzogenen Brokkoli zum Essen gibt, damit es Gemüse isst. Bildungstheoretisch ausgedrückt wird dabei nur das Belohnungs- und Motivationsparadigma berücksichtigt (vgl. Breuer 2010: 18). Im Vergleich dazu setzen *DGBL* und *serious games* auf das *blending paradigm*, in der deutschsprachigen Literatur auch Vermischungsparadigma genannt. Dies bezeichnet die Zusammenführung von Spielen und Lernen. Dabei soll der Lernprozess selbst unterhaltend sein (vgl. Ritterfeld/Weber 2006: 407). Auf dieses Paradigma wird in Kapitel 2.2.3. näher eingegangen.

Bei einem Gastvortrag auf der Universität Wien im Rahmen der Vorlesung Digitale Medien im Fach DaF/Z von Eva Mandl am 27.4.2017 teilte sie digitale Spiele im Fachbereich anders ein. Sie spricht von digitalen Lernspielen, wenn das Spielziel mit dem Lernziel übereinstimmt.

Diese sind mit dem Schokolade überzogenem Brokkoli zu vergleichen. *Serious games* sind für sie semiauthentische digitale Spiele, die eigens für den Unterricht, jedoch im Stile eines kommerziellen Spieles entwickelt wurden. Sie führt auch den Begriff des *serious plays* aus, der auf einen Vortrag von Karin Hahn auf der DaFWEBKON 2015 zurückgeht. Beim *serious play* werden *COTS* für den Unterricht verwendet. Bei der Arbeit mit kommerziellen digitalen Spielen ist es wichtig geeignete didaktische Szenarien zu entwickeln, um eine passende Rahmung für das Spielen im Unterricht zu schaffen. Die Diskussion um *serious games* und *COTS* und ob sie einander beinhalten oder nicht, scheint für den DaF/Z-Unterricht weniger von Relevanz zu sein. Die Begriffe semiauthentische und authentische Materialien scheinen angebrachter, da mit diesen auch an den Umgang mit anderen Materialien, wie Filmen oder Literatur besser angeknüpft werden könnte. Jedoch würde dies wiederum eine Anknüpfung an den *Game Studies* Diskurs verhindern und das spezifische Potenzial von digitalen Spielen in den Hintergrund rücken lassen. Da sich diese Arbeit an der Schnittstelle zwischen Pädagogik, *Game Studies* sowie kulturreflexivem DaF/Z-Unterricht befindet, werden die Begriffe *DGBL* und *serious games* verwendet.

2.2.2. Lernen in digitalen Spielen

Hawlitsek befassst sich in ihrer Monografie *Spielend Lernen* (2013) mit Gemeinsamkeiten von Spiel und Lernen. Für sie geht beides Hand in Hand, da beim Spielen immer gelernt wird. Spielen macht in der Regel Spaß, wenn durch den Einsatz von Spielen im Unterricht Lernen mehr Spaß machen sollte, so ist hier ein Potenzial für den Unterricht zu sehen (vgl. Hawlitsek 2013: 17). Breuer (2010: 9) spricht ebenfalls von positiven Gefühlen, die gleichsam beim Spielen wie auch beim Lernen auftreten. Er führt aus, dass für ein positives Lernerlebnis, aber auch für ein positives Spielerlebnis, die Lernenden sich selbst als effektiv und wirksam erleben müssen. Der Begriff der Selbstwirksamkeit geht auf Bandura (1977) zurück. Diese Theorie erachtet die Wirksamkeit des eigenen Handelns als wichtig für Individuen. Diese wird laut Breuer (vgl. 2010: 9) sowohl bei Computerspielen als auch beim Lernen über Interaktion hergestellt. Ohne Interaktion wäre beides nicht möglich. Denn auch beim Lernen interagiert man beispielsweise mit der Lehrperson oder dem Lehrmaterial. Zu den Gemeinsamkeiten von Lernen und Spielen zählt auch die Verwendung didaktischer Methoden in Computerspielen. Dies ist etwa bei Computerspieltutorials zu beobachten, bei

denen den Spielenden die Steuerung und Regeln des Spiels nähergebracht werden. Ein einfaches Beispiel hierfür sind Hilfstexte, die immer dann erscheinen, wenn eine neue Mechanik eingesetzt werden kann. Bei dem Titel *Final Fantasy VII Remake* (Square Enix Business Division 1 2020) wird diese Methode verwendet. Es wird zunächst grundlegend die Steuerung erklärt, die man selbst im Anschluss ausprobieren kann. Graduell werden dabei komplexere Mechaniken erklärt. Es gibt durch diese Portionierung nach Schwierigkeit keine Überforderung. Wenn es diese doch geben sollte, dann hat man zusätzlich jederzeit die Möglichkeit den Schwierigkeitsgrad zu verändern¹⁰.

Hense/Mandl (2009) haben sich das Lernen in Computerspielen in Bezug auf die klassischen Lernparadigmen angesehen. Der Behaviorismus ist in digitalen Spielen in der Form von Verstärkern und Strafen zu finden. So können *Level Ups* als Belohnung und das *Game Over* als Bestrafung gesehen werden. Damit können Faktenwissen und Routinen eingeübt werden. Der kognitivistische Ansatz ist in digitalen Spielen in Form von Problemlösungsaktivitäten zu finden. In Computerspielen mit einer starken narrativen Komponente, wie *Adventures*, werden oft Rätsel als Spielelement eingesetzt. Auch Faktenwissen und Verständnis können so gelernt werden, wenn sie in die Narration eingebunden werden. Aus der Sicht des individuellen Konstruktivismus betrachtet sind digitale Spiele eine „realitätsnahe und aktivierende Umgebung“. Sofern es herausfordernde Aufgaben gibt, können selbstgesteuerte, kooperative, problemorientierte Lernaktivitäten entstehen (vgl. Hense/Mandl 2009: 33). Für Motyka (vgl. 2018: 45) bieten Computerspiele Platz zum Experimentieren, was eine aktive Auseinandersetzung mit spezifischen Themen und individuelle Weiterentwicklung ermöglicht. Dies entspricht für ihn ebenfalls dem konstruktivistischen Lernparadigma. Potenziale für sozialen Konstruktivismus sind in digitalen Spielen auch identifizierbar. Bei diesem wird eine gemeinsame Konstruktion von sozial geteiltem Wissen gefördert, was auch außerhalb der Spielwelt passieren kann (vgl. Hense/Mandl 2009: 33). Beispielsweise bieten viele Onlinespiele Chats an. Des Weiteren gibt es im Internet zahlreiche Foren, in denen sich Spieler*innen austauschen können. Zusätzlich werden auch Gemeinschaftstreffen organisiert.

¹⁰ Eine genaue Auseinandersetzung mit den didaktischen Konzepten von Computerspieltutorials kann in der Diplomarbeit *Didaktische Modelle von Computerspieltutorials* (Haydn 2012) gefunden werden.

Es gibt demnach einige Überschneidungspunkte von Computerspielen und Lernen. Breuer (2010: 12) hat seine Überlegungen in zehn Punkte abstrahiert, die Lernen und Computerspielen gemeinsam haben:

1. Es gibt zuvor verbindlich formulierte Ziele
2. Spieler/Lerner widmen im Idealfall ihre ganze Aufmerksamkeit der Aufgabe
3. Erfolgserlebnisse vermitteln ein Gefühl der Selbstwirksamkeit
4. Fortschritte sind für den Spieler/Lerner spürbar
5. Spieler/Lerner erhalten eine Rückmeldung über ihre Leistung
6. Spieler/Lerner sind idealiter motiviert, die Ziele zu erreichen
7. Die Schwierigkeit der Aufgaben nimmt mit dem Fortschritt der Spieler/Lerner zu
8. Das Lösen [sic!] der Aufgaben erfordert ein bestimmtes Maß an Anstrengung
9. Spieler/Lerner sollen weder unter- noch überfordert werden
10. Spieler/Lerner müssen selbst aktiv sein

Anhand dieser Kriterien können mehrere Schlüsse über den Zusammenhang von Computerspielen und Lernen gezogen werden. Computerspiele ziehen die gesamte Aufmerksamkeit auf sich, was für das Lernen einen Idealfall darstellt. Die Erzeugung des Gefühls von Selbstwirksamkeit kann ein zentraler Faktor sein, der mit Computerspielen, aufgrund des Interaktionspotenzials, möglicherweise leichter erreicht werden kann als mit anderen Medien. Motivierendes Lernen kann durch Computerspiele erreicht werden, insbesondere wenn sie weder über- noch unterfordern. Außerdem müssen Spieler*innen selbst aktiv Handlungen setzen.

Die hier vorgestellte Literatur zeigt, dass Spielen und Lernen sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern vielmehr viele Gemeinsamkeiten haben. Wichtig ist, dass das Lernziel die Art des Lernens und die Art des Spiels bestimmt, um einen erfolgreichen Einsatz im Unterricht zu erzielen (vgl. Hawlitschek 2013: 20). Daher wird für die Nutzung dieses Mediums zu pädagogischen Zwecken von mehreren Autor*innen, wie bereits kurz erwähnt, ein eigenes integratives Paradigma vorgeschlagen. Dieses soll nun näher ausgeführt werden.

2.2.3. Lernen mit digitalen Spielen – Das Vermischungsparadigma

Grundsätzlich gibt es zwei Arten von Lernen mit Spielen. Diese sind das inzidentelle und das intentionale Lernen. Intentionales geschieht mit Absicht und inzidentelles erfolgt nebenbei, ohne dass man sich ein Lernziel gesetzt hätte (vgl. Hawlitschek 2013: 18). In einem Unterrichtskontext wird ersteres angestrebt. Zudem geht Hawlitschek (vgl. 2013: 18,19) davon aus, dass mithilfe von Computerspielen sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen gelernt werden kann.

In ihrer Dissertation *Spielend lernen* (vgl. 2014: 87) beschäftigt sich Hobitz unter anderem mit motivationalen Faktoren von *serious games*. Sie argumentiert, dass solche digitalen Spiele sowohl Lern- als auch Spielmotivation miteinander verbinden möchten. Das Motivationspotenzial von digitalen Spielen wird oft als ein wichtiges Argument für den Einsatz von diesen im Unterricht angeführt. Ryan et al. (2006) etwa sprechen von einer motivationalen Anziehungskraft (*motivational pull*) von Computerspielen. Dabei kann man von extrinsischer und intrinsischer Motivation sprechen. Erstere bezieht sich auf die Konsequenzen von Handlungen. Konkret heißt das, dass man positive Folgen erreichen oder negative verhindern möchte (vgl. Hoblitz 2014: 88). Bei der intrinsischen Motivation geht es um die Freude an der Tätigkeit selbst. Für Csikszentmihalyi (1988) wird das erreicht, wenn eine Passung zwischen Herausforderung und Können erreicht wird. Dies nennt er *autotelisch* – die selbstzweckhafte Handlung. Das Ziel der Nutzung von *serious games* ist konkret, die intrinsische Motivation nutzbar zu machen (vgl. Hawlitschek 2013: 33). Die Frage ist, wie das zu bewerkstelligen ist. Es gibt drei Ansätze in der Theorie. Den ersten Ansatz nennt sie „Spielerleben als Motivation zum Lernen“. Hier gilt das Spiel als Türöffner für die Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt. Der zweite Ansatz lautet „Spielerleben als Verstärkung der Motivation zum Lernen“. Dabei ist das Spiel eine Belohnung (Hawlitschek 2013: 34). Der dritte Ansatz setzt auf die Gemeinsamkeiten von Spielen und Lernen und heißt „Vermischung von Spielerlebnis und Lernen“ (Hawlitschek 2013: 35). Hier sind die Lernziele Teil des Spielerlebnisses. Lern- und Spielmotivation werden integriert. Habgood (2007) hat beim Vergleich zweier Mathematikspiele herausgefunden, dass der integrative Zugang gut für Lernerfolg und Motivation ist. Wenn die Spiel- auch gleichzeitig die Lernmotivation ist, hat das demnach positive Wirkung auf Spielerleben und Spielmotivation und daher auch auf die Lernmotivation.

Laut Motyka (vgl. 2018: 53) sind zur Zeit nicht viele Spiele diesem Vermischungsparadigma zuzuordnen. Dies könnte daran liegen, dass es keine einheitliche Umsetzung dieses Paradigmas gibt. Ein Konzept für eine Umsetzung bieten die Begriffe endogene und exogene Fantasie. Sie wurden von Malone/Lepper (1987) geprägt. Bei endogener Fantasie passen Spiel und Lerninhalt zusammen. Das heißt, dass es eine glaubwürdige Spielwelt gibt, in der Handlungen logisch zur Thematik passen (vgl. Motyka 2018: 53,54). Bei exogener Fantasie gibt es keinen engen Zusammenhang zwischen Spiel und Lerninhalten (vgl. Motyka 2018: 54). Diese endogene Fantasie finden Malone/Lepper selbst als die interessantere und lehrreichere Variante. Auch Prensky (vgl. 2001: 165) findet sie besser, aber erkennt an, dass das auch teurer zu produzieren ist und daher schwer umzusetzen. Habgood et al. (2005) kritisieren diese Einteilung und sehen *flow*, Spielmechanik und verständnisfördernde Repräsentation der Lerninhalte als ebenso relevant an. Motyka (vgl. 2018: 55) sieht das Vermischungsparadigma im Vorteil gegenüber dem Verstärkungs- und Motivationsparadigma. Die Lernzeitnutzung ist effektiver und zahlreiche Lehrmethoden sind anwendbar. Daher ist für ihn mithilfe dieses Paradigmas ein wirkungsvolles spielerisches Lernen denkbar. Die Autor*innen gehen bei ihren Überlegungen davon aus, dass ein Computerspiel extra für den Unterricht programmiert werden sollte, das den Kriterien des Vermischungsparadigmas genügt. Für diese Arbeit ist der Ansatz ein anderer. Das Ziel ist, ein authentisches Spiel für den Unterricht einzusetzen. Die Vorteile des Vermischungsparadigmas sollen dafür genutzt werden. Der Analyseteil soll Potenziale aufzeigen, wie *The Lion's Song* im Unterricht verwendet werden könnte und welche Adaptierungen dazu nötig wären, um einen Lernerfolg zu erzielen. Dies soll mithilfe zweier Konzepte gewährleistet werden, die in Kapitel 2.2.5. vorgestellt werden.

2.2.4. Herausforderungen beim Einsatz von *serious games*

Der Einsatz von *serious games* im Unterricht ist kein Wundermittel. Daher gibt es auch Herausforderungen und Kritikpunkte am Einsatz dieser im Unterricht. Beim Spielen gelernte Inhalte sind zunächst auf das Spiel selbst bezogen (Steuerung usw.). um einen pädagogischen Nutzen zu erreichen, braucht es einen „Lerntransfer“ (Hawlitschek 2013: 19). Lerntransfer bedeutet:

Die Übertragung von Wissen und kognitiven Fertigkeiten auf Situationen und Aufgaben, die eine mehr oder weniger große Ähnlichkeit mit den Situationen und Aufgaben aufweisen, die dem Wissenserwerb und dem Aufbau einer kognitiven Fertigkeit zugrunde lagen (Seel 2003: 313).

Der Spieler muss das erworbene Wissen auch in der realen Welt anwenden können, um von einem Lernerfolg zu sprechen (vgl. Hawlitschek 2013: 19).

Hawlitschek (vgl. 2013: 4) nimmt zudem Bezug auf die *cognitive load theory*. Das ist eine kognitionspsychologische Theorie. Man soll das Hirn nicht überlasten und nur mit relevanten Inhalten füllen. In diesem Sinne sind explorative Computerspiele ineffizient, da sie eine hohe Belastung für das Hirn darstellen und gleichzeitig viele Inhalte möglicherweise nicht lernrelevant sind. Des Weiteren wurde bei Unterhaltungsmedien beobachtet, dass Lernende weniger gedankliche Anstrengung aufbringen, da sie aufgrund ihrer Vorerfahrung sich nur oberflächlich mit so einem Medium beschäftigen. Dies wurde von Salomon 1984 publiziert und *Salomoneffekt* genannt. Zudem birgt eine Auseinandersetzung mit Spielen auch eine Gefahr sich in verlockenden Details zu verlieren (vgl. Hawlitschek 2013: 5). Aber diese lernirrelevanten Details machen auch den Reiz und die Motivation von Spielen aus. Also muss eine Balance zwischen Effizienz und Spaß gefunden werden, um Videospiele gut im Unterricht nutzen zu können (vgl. Hawlitschek 2013: 6). Eine weitere zu berücksichtigende Komponente ist das Vorwissen (vgl. Hawlitschek 2013: 9). Es macht einen Unterschied, ob die Lernenden mit dem Medium und Genre des digitalen Spieles bereits vertraut sind oder nicht.

All diese Punkte müssen im Hinterkopf behalten werden, um einen adäquaten Einsatz digitaler Spiele im Unterricht zu erreichen und gleichzeitig helfen sie auch bewusst zu machen, dass es Grenzen in Bezug auf den pädagogischen Nutzen von Computerspielen gibt.

2.2.5. Analyseleitende Konzepte

Im vorangegangenen Teil wurden allgemein Zusammenhänge zwischen Computerspielen und Lernen besprochen. An dieser Stelle werden nun Konzepte vorgestellt, die der Analyse von *The Lion's Song* als Grundlage dienen sollen.

2.2.5.1. *Situiertes Lernen*

Als *situiertes Lernen* bezeichnet man Lernen, dass möglichst nah an authentischen Problemen und Situationen ausgerichtet sein soll. Für Fritz (2003: 19) findet beim Spielen eine „Bedeutungsübertragung“ statt. Die Spieler*innen deuten die virtuelle Spielwelt vor dem Hintergrund des Weltwissens. Damit wird die Erwartung vertreten, dass realweltliche Dinge potenziell lernbar sind.

Für Shaffer et al. (2005: 106) besteht ein großes pädagogisches Potenzial von digitalen Spielen im *situierten Lernen*:

In virtual worlds, learners experience the concrete realities that words and symbols describe. Through these and similar experiences in multiple contexts, learners can understand complex concepts without losing the connection between abstract ideas and the real problems they can be used to solve. In other words, the virtual worlds of games are powerful because they make it possible to develop *situated understanding*.

Die Möglichkeit abstrakte Ideen mit realitätsnahen Situationen in Verbindung zu bringen ist demnach ein entscheidender Vorteil von Computerspielen im Bildungskontext. Das *goal-based-scenario*-Konzept (Schank et al. 1994) bietet für Motyka (vgl. 2018: 58) eine gute Grundlage für *situiertes Lernen* mit Computerspielen, aufgrund zahlreicher Gemeinsamkeiten.

Sieben Komponenten bilden den Kern dieses Konzeptes:

- Lernziel
- Mission
- Rahmenhandlung
- Rolle
- Szenario-Handlung
- Ressource
- Rückmeldung (vgl. Schank et al. 1994: 318)

Am Anfang steht das Lernziel, wie bei jeder Unterrichtsplanung üblich. Der Ausgangspunkt ist eine Mission, die in eine authentische Rahmenhandlung eingebaut ist. Die narrative Komponente ist wichtig, da sie einen Kontext herstellen kann. Die Problemstellung sollte einen Lebensweltbezug haben, um die Relevanz des Lerninhaltes zu gewährleisten. Eine

Rahmenhandlung findet sich auch oft in digitalen Spielen wieder. *The Lion's Song* erzählt die Geschichte von mehreren Männern, die im gleichen Zugabteil sitzen und auf dem Weg zu einer zunächst unbekannten Destination sind. Die Lernenden führen eine Rolle aus (vgl. Motyka 2018: 32). Die Szenario-Handlungen sind Aktionen, die sie tätigen können, um das Ziel zu erreichen. In Computerspielen steuert man interessante Persönlichkeiten und muss oft eine wichtige Mission erfüllen. In *The Lion's Song* nimmt man unter anderem die Rolle einer Musikerin ein und muss ein Stück für einen Auftritt im Musikverein komponieren. Auch Rückmeldungen zu den eigenen Handlungen zeichnen sowohl Computerspiele als auch GBS aus. In *The Lion's Song* verändern sich die Handlung und die Beziehungen zu anderen Spielfiguren je nachdem, welche Entscheidungen in Dialogen getroffen werden.

Allerdings gibt es keine experimentellen Studien zu GBS mit digitalen Spielen. Motyka (vgl. 2018: 59) sieht aber das Potential den Erwerb von Wissen, Transferierbarkeit und Retention¹¹ zu fördern. Das GBS bildet somit eine gute Gestaltungsgrundlage sowohl für traditionellen als auch computerbasierten Unterricht.

2.2.5.2. Fokussierte Informationsverarbeitung

Active learning wird im englischsprachigen Diskurs oft genannt, wenn es darum geht, den spezifischen Vorteil von Computerspielen im Bildungskontext herauszustreichen. Für Motyka (2018: 60) bedeutet *active learning*, „dass Computerspiele grundsätzlich in der Lage sind, die Aufmerksamkeit von Lernenden erfolgreich auf sich zu ziehen und eine gedanklich tiefgreifende Beschäftigung mit lernrelevanten Inhalten zu bewirken“. Für viele ist dies ein Vorteil von Computerspielen (z.B. Gee 2003). Der Begriff wird kritisiert, da es strenggenommen kein passives Lernen gibt. Motyka (2018: 60) spricht daher in Anlehnung an Renkl (2009) von „*fokussierter Informationsverarbeitung*“. Im Gegensatz zur *aktiven Informationsverarbeitung*, bei der eine aktive Beschäftigung mit dem Lernstoff im Mittelpunkt steht, geht es bei der *fokussierten Informationsverarbeitung* zusätzlich darum, dass die Lernenden zusätzlich zentrale Konzepte und Prinzipien begreifen. Dies soll sicherstellen, dass die Lernenden sich in gewinnbringender Art aktiv mit dem Stoff

¹¹ „Als Retention bezeichnet man jene Phase der Informationsverarbeitung im menschlichen Gedächtnis, bei der Informationen aus dem Kurzzeitgedächtnis in das Langzeitgedächtnis übertragen und dort für einen längeren Zeitraum gespeichert werden“ (Stangl 2019).

auseinandersetzen (vgl. Renkl 2009: 13). Dieses Konzept soll helfen Interaktivität sinnvoll in den Unterricht zu integrieren, da sie ein bestimmendes Merkmal von digitalen Spielen darstellt.

Das Unterrichtspotenzial von Interaktivität kann man mit dem *Input Process Outcome-*Modell (vgl. Garriss et al. 2002) erläutern (siehe Abbildung 1). Bei dem Modell steht die interaktive Beschäftigung mit der virtuellen Spielwelt im Mittelpunkt (vgl. Motyka 2018: 61). Der Ablauf dieses Modells kann folgendermaßen beschrieben werden: Zu Beginn stehen Lerninhalte und Spielelemente. Sie bilden den Input. Während des Spielens befinden sich die Lernenden in einem Kreislauf. Die Spieler*innen erforschen interaktiv die Spielwelt. Sie werden mit Inhalten konfrontiert und müssen die Situation beurteilen und demensprechende Handlungen tätigen. Auf diese bekommen sie eine Reaktion. Anschließend startet der Kreislauf wieder von neuem. Nach dem Spielen ist eine Nachbereitung vorgesehen, die die Ergebnisse sichern soll.

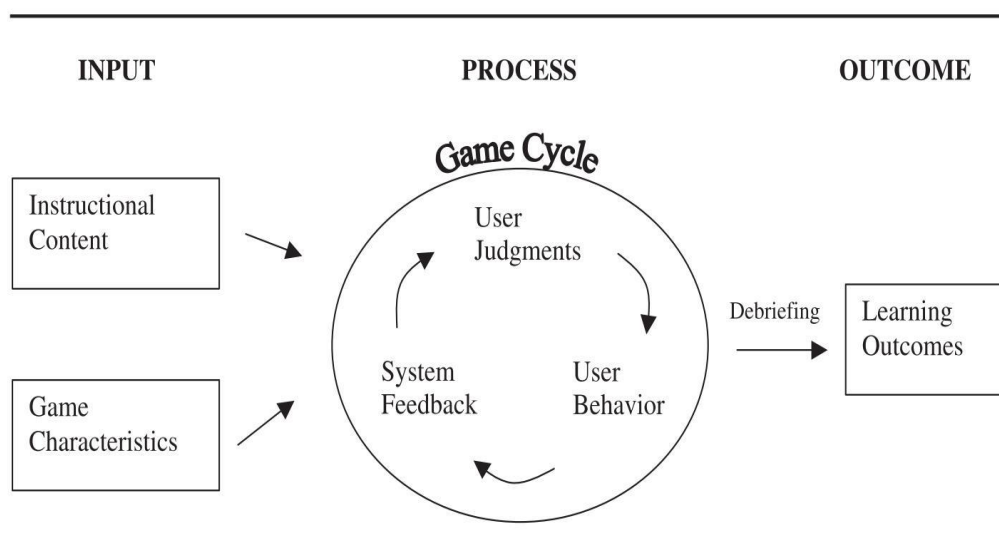


Abbildung 1: Input-Process-Output-Modell (Garriss et al. 2002: 445)

Mögliche Herausforderungen, die beim Einsatz digitaler Spiele auftreten könnten, können durch das Konzept der *fokussierten Informationsverarbeitung* verhindert werden. Renkl (2009: 13) nennt „fehlpriorisierte Konzepte“. Dies bedeutet, dass die Lernenden sich zu sehr mit einem bestimmten Teil des Materials beschäftigen und dadurch andere vernachlässigen. Auch die bereits erwähnten „verführerischen Details“ können zu einem geringeren

Lernerfolg führen. Damit dies nicht geschieht, plädiert Renkl (2009) dafür, dass vor dem Spielen auf wichtige, relevante Dinge hingewiesen werden sollte. Damit die Aufmerksamkeit auf das Lernziel gerichtet ist, muss es eine Vorbereitungsphase geben,. Zudem sieht das IPO-Modell eine nicht näher spezifizierte Phase des Debriefings vor, die eine Sicherung des Gelernten gewährleisten kann. Motyka (vgl. 2018: 63) merkt an, dass dieses Modell Variablen wie individuelle Merkmale und Lernkontext unberücksichtigt lässt (siehe auch Kapitel 2.2.4.)

Nachdem nun Theorien zum Einsatz digitaler Spiele besprochen wurden, werden im nächsten Abschnitt kulturdidaktische und landeskundliche Theorien vorgestellt.

2.3. *Kulturreflexive* Perspektiven

In diesem Kapitel sollen kulturreflexive Positionen, die für den Landeskundeunterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache relevant sind, vorgestellt und diskutiert werden. Zunächst soll der hier verwendete Kulturbegriff erläutert und aktuelle Ansätze der Landeskunde dargelegt werden, die als Grundlage für diese Arbeit fungieren. Danach werden kulturelle Deutungsmuster nach Altmayer (2004) und symbolische Kompetenz nach Kramsch (2006) ausgeführt, die als zentrale Konzepte identifiziert wurden. Da historisches Lernen eine zentrale Rolle in der Analyse einnehmen soll, wird diesem und dem Konzept der *Erinnerungsorte* ein eigener Abschnitt gewidmet.

2.3.1. Der Kulturbegriff im DaF/Z-Unterricht¹²

Altmayer (2010: 1403) sieht Kultur als einen „Schlüsselbegriff“. Allerdings wird er im Kontext von DaF meist homogen und national gedacht. Er merkt an, dass mittlerweile unterschiedliche Kulturkonzepte Eingang in den Fachbereich gefunden haben, jedoch widersprechen sich diese teilweise und sind daher inkompatibel. Er meint damit normativ-wertende, homogenisierend-essentialistische und hermeneutisch sozialkonstruktivistische Konzepte. Da die letzteren Ansätze aktuell sind, sollen diese näher ausgeführt werden. Sie sind aus dem *cultural turn* hervorgegangen und Altmayer (2010: 1408) fasst diese Richtung folgendermaßen zusammen:

[D]ie Vertreter und Vertreterinnen aktueller kulturwissenschaftlicher Forschungsansätze [gehen] davon aus, dass die (soziale) Wirklichkeit nicht unmittelbar gegeben, sondern in Akten diskursiver Deutung und Sinnzuschreibung von den Akteuren selbst erst konstituiert wird, dass demnach die Aufgabe kultur- und sozialwissenschaftlicher Forschung vorrangig darin besteht, diese sinnkonstituierenden Akte in einem nicht etwa kausal erklärenden, sondern verstehenden Zugriff zu rekonstruieren.

Dieser Zugang sieht davon ab, normatives Wissen über Länder zu vermitteln. Es geht nicht darum zu unterrichten, dass etwa alle Österreicher*innen gut Skifahren können. Dies ist zum einen nicht zutreffend und zum anderen eine reine Reproduktion eines Stereotyps. Von Interesse ist vielmehr, warum es diesen Stereotyp gibt und welche Implikationen dies

¹² Ein Teil dieses Abschnittes wurde aus meiner Seminararbeit *gender im DaF-Lehrmaterial Eine Lehrmaterialanalyse von Frauen in Österreich*. (Hage Ahmed 2018) übernommen.

möglicherweise für die Identität von in Österreich lebenden Menschen hat. Damit wird der Fokus auf „die Ebene von Sinnsystemen und symbolischen Ordnungen“ gelegt. Sprachlich bedeutet das, dass Diskurse zentral für dieses Kulturverständnis sind (Altmayer 2015: 25). Im *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (Surkamp 2017: 48) ist unter dem Stichwort *Diskursfähigkeit* eine Definition zu Foucaults Diskurs zu finden:

Dieser ›große‹ Diskursbegriff geht auf Michel Foucault (1981) zurück, der die Vorstellung entwickelt hat, dass sich jenseits einzelner Äußerungsakte [...] interindividuelle, übergreifende Redezusammenhänge herausbilden [...], die eine thematische Kohärenz aufweisen und auf diese Weise das in einer Gesellschaft vorhandene Wissen und vorherrschende politische und ethische Vorstellungen repräsentieren sowie das soziale Zusammenleben und die Herausbildung von Institutionen erzeugen.

Es gibt also große „Redezusammenhänge“ in einer Gesellschaft, die eine hegemoniale Sicht abbilden und bilden. Die Migrationspädagogik schließt sich diesem Verständnis von Diskurs an und führt den Machtaspekt näher aus. Für Paul Mecheril (vgl. 2016: 10) formen diese Diskurse den Gegenstand, den sie behandeln, und lassen das Phänomen somit erst wirklich werden. Diejenigen, die den Diskurs gestalten, haben auch die Macht ihre Zuschreibungen wahr zu machen. Sie üben Macht über die aus, über die sie etwas wissen. Dabei konkurrieren unterschiedliche Diskurse gegeneinander. Diese kollektiven Zusammenhänge sind von großer Relevanz für den DaF/Z-Unterricht. Altmayer (2010: 1408,1409) möchte diese Überlegungen auf DaF/Z umlegen und

legt einen Begriff von *Kultur* zugrunde, wonach diese nicht in einem Set mehr oder weniger gleichförmiger Verhaltensweisen oder Mentalitäten besteht, sondern uns mit einem Fundus an (kollektivem) Wissen versorgt, das uns in die Lage versetzt, der Welt um uns herum, aber auch unserem eigenen Leben Sinn und unserem Handeln Orientierung zu geben.

Er argumentiert, dass kulturelle Deutungsmuster, die „Einzelelemente des kollektiven Wissens“ darstellen, die im DaF/Z-Landeskundeunterricht explizit gemacht werden müssen, um dem Anspruch eines zeitgemäßen kulturellen Lernens gerecht zu werden. Das kollektive Wissen besteht unabhängig von den eigenen Erfahrungen als Individuum und besitzt daher eine gewisse Aussagekraft über Gruppen und die Diskurse, die sie führen. Das Konzept der Deutungsmuster wird in Kapitel 2.3.4. näher ausgeführt.

Der hier dargelegte Kulturbegriff bildet ein Fundament dieser Arbeit. Mithilfe eines kulturreflexiven Landeskundeunterrichts soll Diskursbeteiligung ermöglicht werden. Im Folgenden werden aktuelle Ansätze der Landeskunde vorgestellt, die zu diesem Ziel führen.

2.3.2. Aktuelle Ansätze der Kulturdidaktik und Landeskunde

Im aktuellen Fachdiskurs um kulturelles Lernen im DaF/Z-Unterricht stehen sich mehrere Konzepte gegenüber. Die traditionelle Landeskunde und die Kulturdidaktik existieren aktuell noch parallel, da sich noch kein Begriff im Diskurs durchsetzen konnte.

Im *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (Surkamp 2017: 187) wird das Ziel der Landeskunde folgendermaßen definiert:

Das Ziel landeskundlicher Erkenntnisse wird in der aktuellen Fremdsprachendidaktik als der Versuch definiert, die Wahrnehmungs- und Deutungsmuster der fremden Kultur anhand ihrer alltagskulturellen Manifestationen und ihrer gesellschaftlichen Grundstrukturen zu erkennen und sowohl wissensorientierte als auch handlungsorientierte Kompetenzen zu erwerben.

Anhand dieser Definition lässt sich feststellen, dass die Landeskunde sich an den von Altmayer weiter oben erwähnten Kulturbegriff orientiert und ebenfalls auf Deutungsmuster zurückgreift.

Kulturdidaktik wird hingegen allgemeiner definiert:

Unter dem Begriff der K[ulturdidaktik] sind Konzepte der Vermittlung, der Repräsentation und des Verstehens von kommunikativer Interaktion mit fremdsprachigen Kulturen oder einzelnen ihrer Vertreter/innen und Hervorbringungen zu verstehen. (Surkamp 2017: 180)

Die Breite der Definition zu Kulturdidaktik zeigt, dass dies ein weiter gefasster Begriff ist, der die aktuellen Ansätze der Kulturwissenschaft besser integrieren kann. Das ist auch daran zu erkennen, dass der Eintrag zu Landeskunde nur zwei Seiten lang ist, während der zur Kulturdidaktik fünf Seiten beträgt. Auch in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Krumm 2010) existieren die Kapitel zu Landeskunde und Kulturdidaktik unabhängig voneinander. Dies kritisiert Altmayer (2017: 4) in seinem Beitrag „Landeskunde im Globalisierungskontext“. Er plädiert dafür, statt von Landeskunde von „kulturellem Lernen“ oder „kulturbezogenem Lernen“ zu sprechen. Dies soll einen „Paradigmenwechsel“ ausdrücken. Somit ist die Hinwendung zur Kulturwissenschaft mit

dem *cultural turn* nicht nur ein neuer Ansatz der Landeskunde, sondern auch darüber hinaus eine komplette Neuausrichtung von kulturellem Lernen (vgl. Altmayer 2017: 10). Die Ambivalenz dieses Diskurses drückt sich nicht zuletzt dadurch aus, dass der Titel des Artikels das Wort *Landeskunde* enthält. Dies liegt auch daran, dass in der Praxis die traditionelle Landeskunde noch breit verankert ist. Zusätzlich ist der Trend zu beobachten, dass die Hinwendung zu „Standardisierung und Kompetenzorientierung“ kulturreflexive Zugänge aus dem DaF-Unterricht drängt (Altmayer 2017: 3). Dazu hat der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen* (2001) einen Beitrag geleistet. So kommen in den Kann-Beschreibungen des GERs kulturelle Kompetenzen gar nicht vor, obwohl Kultur und Sprache in den theoretischen Erläuterungen „im gleichen Atemzug genannt werden“ (Altmayer 2015: 17). Somit ist die Frage der Begrifflichkeiten auch eng damit verwoben, ob und wie Landeskunde einen Platz im Unterricht hat. Diese komplexe Fragestellung kann an dieser Stelle nicht abschließend geklärt werden, doch ist es notwendig auf diese hinzuweisen, um den Kontext, in dem sich diese Arbeit bewegt, transparent zu machen.

Wie dieser kulturwissenschaftliche Zugang zur Landeskunde umgesetzt werden könnte, zeigen Schweiger et al. (2015) in ihrem Beitrag „Landeskundliche und (kultur)-reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis“. Sie möchten darin erläutern, was ein aktueller Landeskundeunterricht leisten kann (vgl. Schweiger et al. 2015: 4). Sie sehen das Potenzial der Landeskunde heutzutage darin, die Kompetenz, „diversen Lebenswelten u. Lebensgewohnheiten (be)wertungsfrei zu begegnen“, zu vermitteln. „Homogenisierung und Essentialisierung“ soll vermieden werden und die Lernenden sollen mit der „Spannbreite möglicher Lebenspraxen konfrontiert und vertraut werden“ (Schweiger et al. 2015: 4). Es geht somit nicht darum, Wissen anzuhäufen, sondern die Vielfalt des Lebens zu erkennen und darauf reagieren zu können. Dabei soll vermieden werden, ein holistisches Konstrukt von Kultur zu (re-)produzieren. Die Bearbeitung von Themen im landeskundlichen Unterricht kann nach Schweiger et al. (vgl. 2015: 4) deskriptiv, kontrastiv oder Gemeinsamkeiten aufdeckend geschehen. Eine vierte Möglichkeit ist die reflexive Bearbeitung, die alle anderen verknüpft. Lehrmaterialien sind ihrer Meinung nach allerdings oft nicht für einen reflexiven Unterricht geeignet, da sie interkulturell ausgelegt sind. Sie kreieren oft implizit Andersartigkeit und suggerieren, dass eine Vorbereitung auf die Begegnung mit einer fremdsprachigen Person notwendig ist. Diesem Umstand soll im Analyseteil besonders

Rechnung getragen werden. Das Material soll auf sein Potenzial für eine reflexive Auseinandersetzung geprüft werden.

In der Migrationsgesellschaft überlappen sich DaF und DaZ immer mehr, daher müssen die didaktischen Prinzipien der Landeskunde neu gedacht werden. Kulturwissenschaftlich ist der Gegensatz Wir/Andere nicht mehr haltbar und unreflektierter, kontrastiver wie komparatistischer Unterricht führen dazu, dass Homogenisierungen reproduziert werden. Stattdessen soll in einen „ehrlichen Dialog mit Lernenden“ getreten werden. Die Lehrenden müssen auch ihr Verhalten reflektieren, damit sie nicht unbewusst den „neuen Rassismus“, der auf kulturellen Differenzen basiert, übermitteln (Schweiger et al. 2015: 5). Landeskunde soll zum Annahmen reflektieren anregen und „Offenheit für Differenzen“ aufbauen (vgl. Schweiger et al. 2015: 6). Hier wird deutlich, dass die Reflexion auch vonseiten der Lehrkraft geleistet werden muss. Ein eng damit verbundener Begriff ist die „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ (Mecheril 2008). Lehrende müssen erkennen, wo ihre Grenzen liegen und immer aufs Neue reflektieren, wo diese sind. Es muss eine Auseinandersetzung mit den eigenen Mustern geben. Dabei stellt Kultur nur eine Kategorie von vielen dar, die dynamisch wirkmächtig werden.

In dieser Arbeit wird in Anlehnung an diese Ausführungen von einem kulturreflexiven Landeskundeunterricht gesprochen. Das Wort *Land* birgt zwar die Gefahr Homogenisierungen herzustellen, allerdings wird es noch oft in der wissenschaftlichen Literatur und noch öfters in der Praxis verwendet. Dies ist also ein pragmatisches Eingeständnis. Durch den Zusatz *kulturreflexiv* wird gezeigt, dass ein kulturwissenschaftlicher Zugang gewählt wird und keineswegs ein nationaler Kulturbegriff verfolgt wird. Da hiermit geklärt wurde, was unter kulturreflexivem Lernen in dieser Arbeit verstanden wird, soll nun geklärt werden, auf welche konkreten Konzepte für die Analyse zurückgegriffen wird.

2.3.3. Symbolische Kompetenz

Eine zentrale Person des *cultural turn* in der Fremdsprachendidaktik ist Claire Kramsch (vgl. Riedner 2015: 129). Sie begründete mit ihrem Artikel „From Communicative Competence to Symbolic Competence“ (2006) einen Zugang der Fremdsprachendidaktik, der Kultur nicht nur als einen Teil des Fremdsprachenunterrichts ansieht, sondern als etwas, das darüber hinaus geht.

Kramersch (2006: 251) formuliert symbolische Kompetenz folgendermaßen:

„Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself“.

Das Wissen um korrekte Kommunikation reicht demnach nicht mehr aus. Vielmehr müssen zusätzlich die Prozesse des Verstehens und des Bedeutungsaushandelns begriffen werden. Das Verhältnis der symbolischen Kompetenz zur kommunikativen Kompetenz ist dabei nicht ganz klar, aber Riedner (2015: 129) sieht beide als äquivalent an. Es sollen beide Kompetenzen im Unterricht als Lernziel gelten.

Der Akt des Bedeutungsfindens und Aushandelns kann Kramers Meinung nach in Texten gefunden werden. So schreibt sie in dem Beitrag „Symbolische Kompetenz durch literarische Texte“, dass man die „poetische, gefühlsmäßige und ideologische Dimension“ mit diesen wahrnehmen lernen kann (Kramersch 2011: 36). Der Gedankengang wird in dieser Arbeit auf Computerspiele übertragen. Als ein Medium, dass mehrere andere Medien mischt und in sich vereint, sollte es diese Dimensionen auch aufweisen.

Sie definiert drei Hauptkomponenten der symbolischen Kompetenz (vgl. Kramersch 2006: 251):

- *Production of complexity* meint, dass man nicht richtige oder falsche Kommunikation vermitteln, sondern die Sprache in ihrer Komplexität erfahren soll.
- *Tolerance of Ambiguity* zeigt, dass es nicht darum geht, Diskussionen zu lösen, sondern zu ergründen, wie sie sprachlich funktionieren.
- *Form on Meaning* rückt die Form von Sprache in den Vordergrund. Der Zusammenhang zwischen Form und Bedeutung legt einen Fokus auf die mediale Seite von Text.

Die symbolische Kompetenz kann, als ein allgemeines Ziel fremdsprachlichen Lernens verstanden werden. Da sie theoretisch auf dem *cultural turn* fußt, ist sie gut geeignet, um einem kulturreflexiven Landeskundeunterricht eine Rahmung und Zielsetzung zu geben.

2.3.4. Kulturelle Deutungsmuster

Claus Altmayer legt in seiner Monografie *Kultur als Hypertext. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache* (2004) eine umfassende Neuausrichtung der Landeskunde im DaF-Unterricht vor. Als Erkenntnisinteresse identifiziert er das Fremdverstehen. Um dies zu erreichen, schließt er sich bei seinem Kulturbegriff (siehe auch Kapitel 2.3.1) an die Soziologie und Ethnologie an, bei denen Kultur als „lebensweltliches Schema- oder Musterwissen“ zu beschreiben versucht wird. Dies ist als „selbstverständliches Hintergrundwissen“ in Texten angelegt und kann methodisch mit kulturellen Deutungsmustern im Unterricht explizit gemacht werden (Altmayer 2004: 10). Dies soll anhand der Herstellung von Verbindungen zu anderen Texten, die auf die gleichen Deutungsmuster zurückgreifen, geschehen (vgl. Altmayer 2004: 11).

Die Hinwendung zum Text zeigt auch, welche wichtige Rolle Medien im DaF/Z-Unterricht einnehmen können:

Die Text- bzw. Hypertext-Metaphorik lenkt das Augenmerk darauf, dass im FU die Begegnung und Kommunikation mit fremdsprachigen Kulturen und deren Repräsentant/innen in aller Regel in textuell-diskursiver oder medial vermittelter, nicht aber in direkter personaler Form erfolgt (Surkamp 2017: 181)

Dies macht die Relevanz dieser Theorie insbesondere für den Einsatz von Medien im Landeskundeunterricht deutlich. Der Textbegriff ist bei Altmayer sehr weit angelegt und auch wenn er Computerspiele nicht explizit erwähnt, so können diese ebenfalls als Texte im weitesten Sinn verstanden werden und Deutungsmuster mit ihnen behandelt werden.

In einem späteren Beitrag legt Altmayer (2015: 28) eine Systematisierung dieser Deutungsmuster vor:

- kategoriale Muster: sie dienen der Kategorisierung, d.h. Einordnung von Menschen (z.B. Mann-Frau, alt-jung usw.),
- topologische Muster: sie dienen unserer Orientierung im Raum (z.B. Kontinente, Länder, Regionen, Himmelsrichtungen usw.),
- chronologische Muster: sie dienen der Orientierung in der Zeit (z.B. Jahreszeiten, Tageszeiten, Lebenszeiten, aber auch „Erinnerungsorte“, mit denen Vergangenheit in der Gegenwart repräsentiert ist),

- axiologische Muster: sie dienen der werthafter Orientierung (z.B. Gerechtigkeit, „Glück“, Familie, Menschenwürde usw.).

Diese Kategorisierung erleichtert es Deutungsmuster für eine Materialanalyse produktiv zu machen. Für diese Arbeit wird ein Fokus auf *Erinnerungsorte* und somit auf chronologische Muster gelegt.

2.3.5. Historisches Lernen und *Erinnerungsorte*

Historisches Lernen hat einen festen Platz im DaF/Z-Unterricht. Ihm wird ein eigenes Kapitel in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* gewidmet. Dort steht folgendes:

Landeskunde ist in hohem Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, auch historische Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln. Solche Themen sollten Aufschluß geben über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen sowie über die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst (Koreik 2010: 1478).

Im Laufe der Jahre gab es eine Hinwendung des Fachbereiches zu den Geschichtswissenschaften. Dies hatte zur Folge, dass Theorien zu Erinnerung und kollektivem Gedächtnis Einzug in den DaF/Z-Unterricht hielten (vgl. Koreik 2010: 1482). Der *Erinnerungsort* ist ein Begriff der eng daran gekoppelt ist und für den Unterricht produktiv gemacht wurde. Im deutschsprachigen Raum erschien etwa das Lehrwerk „Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht“ (Schmidt 2009) und spätestens seitdem kann von einer Etablierung dieses Zugangs im DaF-Bereich gesprochen werden.

Der Begriff *Erinnerungsort* geht auf das mehrbändige Werk *Les Lieux de mémoire* (1984-1992) von Pierre Nora zurück. Darin stellt er mehrere Orte (sowohl physische als auch immaterielle) vor, die für das kulturelle Gedächtnis von Frankreich relevant sind.

Noras Ausgangspunkt ist die Annahme, dass sich das individuelle ebenso wie das kollektive Gedächtnis an bestimmten „Orten“ orientiert, an denen nach allgemeiner Meinung etwas Wichtiges geschehen ist, an denen sich die „Erinnerungen bündeln“ [...] (Weber 2011).

Diese Bündelungen werden von Assmann (1988) als *Fixpunkte* und von Francois (2002) als *Kristallisationspunkte* des kulturellen Gedächtnisses bezeichnet. Das kulturelle Gedächtnis ist

ohne die eigene direkte Erfahrung vorhanden. Die *Erinnerungsorte* sind im Anschluss an den kulturwissenschaftlichen Kulturbegriff bedeutungstragend und erschaffend. Sie können Menschen verbinden oder Personen aus einer Gesellschaft ausschließen (vgl. Badstübner-Kizik 2015: 12).

Badstübner-Kizik (vgl. 2014: 52) meint, dass Fremdsprachendidaktik im besten Fall überschaubare Inhalte behandeln sollte, die lebendig in gesellschaftlichen Gruppen vorhanden sind. Idealerweise sollten diese Themen mit authentischen Materialien zu erarbeiten sein. Solche Themen, die in der Gegenwart von Relevanz sind und gleichzeitig historische Wurzeln aufweisen sind *Erinnerungsorte*. Darin sieht sie das Potential dieses Konzeptes für einen Fremdsprachenunterricht. Diese Phänomene können Begriffe, Gegenstände, Ereignisse, Personen, Gebäude/Orte oder künstlerische Produkte sein. Diese können wiederum in verschiedenen medialen Formen auftreten und weitergegeben werden. Die mediale Form dieser Weitergabe beeinflusst auch den Inhalt, wie bereits weiter oben in den Ausführungen zur symbolischen Kompetenz angemerkt wurde (vgl. Badstübner-Kizik 2015: 12). Für den Unterricht bedeutet das, dass unterschiedliche Didaktiken im Umgang mit *Erinnerungsorten* zur Anwendung kommen können. Diese unterschiedlichen medialen Formen können auch Computerspiele sein. In einem anderen Beitrag erwähnten Studierende ihrer Untersuchung explizit digitale Spiele in Verbindung mit *Erinnerungsorten* zur „Mauer“ (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 58).

Von Relevanz für den Landeskundeunterricht sind laut Badstübner-Kizik (2015: 13) *Erinnerungsorte*, die folgende Merkmale aufweisen:

1. Sie sind für größere Gruppen im deutschsprachigen Raum »lebendig«[..]
2. Sie besitzen auch außerhalb der DACH-Länder einen Wiedererkennungswert. [...]
3. Sie werden über einen längeren Zeitraum tradiert und dabei in ihrer Form und Bedeutung verändert. [...]
4. Der Erinnerungsort ist (gleichzeitig) in verschiedenen Medien gespeichert und wird über verschiedene Medien weitergegeben (z. B. als Bild, als Text, als Musik). [...]
5. Die Erinnerung ist ritualisiert, d. h., der »Erinnerungsort« wird bei bestimmten Anlässen »erwartet« und aufgerufen – auch dadurch manifestiert sich seine Lebendigkeit. [...]
6. Der Erinnerungsort besitzt eine konkrete Alltagspräsenz. [...]

8. Der Erinnerungsort ermöglicht den Zugang zu authentischen Inhalten, über die sich konkrete Beziehungspunkte zum Interessen- und Erfahrungshorizont der Lernenden herstellen lassen (z. B. »Tourismus«).

Erinnerungsorte können über die weiter oben vorgestellten Konzepte im DaF/Z-Unterricht wirksam gemacht werden. Altmayers kulturelle Deutungsmuster schließen auch *Erinnerungsorte* mit ein und können daher als methodische Grundlage dienen. Die symbolische Kompetenz nach Kramsch dient als eine Zielsetzung für kulturreflexiven Unterricht, denn *Erinnerungsorte* können genutzt werden um „kulturelle Vielfalt sichtbar und erfahrbar“ zu machen (Badstübner-Kizik 2015: 15).

2.4. Zwischenfazit

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde die interdisziplinäre Natur von digitalen Spielen im akademischen Kontext behandelt. Die Verwendung digitaler Spiele ist im DaF/Z-Bereich noch nicht breit etabliert, daher konnte in dieser Arbeit nicht davon ausgegangen werden, dass den Leser*innen Grundlagen der *Game Studies* bekannt sind. Deshalb wurde ein Überblick über den Definitionsdiskurs zu digitalen Spielen in diesem Bereich gegeben. Als Ergebnis entschied ich mich nicht für eine universelle Definition von digitalen Spielen, sondern wählte spezifische Merkmale, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind. Zum einen wurde das Genre *Adventure* vorgestellt und das analysierte Spiel *The Lion's Song* diesem zugeordnet. Dies ermöglicht eine gewisse Erwartungshaltung an den Gegenstand und gewährleistet zusätzlich, dass die Ergebnisse der Arbeit auch in dem Genrediskurs eingeordnet werden können. Zum anderen wurde *Involvement* als ein zweites entscheidendes Merkmal gewählt. Digitale Spiele setzen eine Vielzahl an Strategien ein, um die Spieler*innen in ihren Bann zu ziehen. Im Analyseteil soll das Potenzial dieser Strategien für den Unterricht erforscht werden.

Kapitel 2.2. behandelt die Theorien zu digitalen Spielen in der Pädagogik. Eine Vielzahl der Literatur beschäftigt sich mit eigens für den Unterrichtszweck entwickelten Computerspielen. Diese Überlegungen mussten für diese Arbeit auf ein authentisches Spiel (*COTS*) umgedeutet werden. Es wurde herausgearbeitet, dass Computerspiele und Lernen viele Gemeinsamkeiten aufweisen. Um diese nutzen zu können, wird in der gesichteten Literatur, eine Entwicklung von Spielen nach dem Vermischungsparadigma empfohlen. Bei diesem Paradigma überlappen sich Spiel- und Lernziel, was als besonders gewinnbringend für den Unterricht gilt. Bei der Arbeit mit authentischen Spielen hat die Lehrkraft keinen Einfluss auf die Entwicklung des digitalen Spieles. Vielmehr geht es daher darum, das Spiel so zu adaptieren, dass es das Lernziel erfüllen kann. Wo Ansatzpunkte für so eine Adaption bei *The Lion's Song* sind, wird die Analyse klären. Zwei Konzepte werden dabei im Zentrum stehen. Das erste ist das *situierte Lernen*. Es soll Lernen nah an authentischen Situationen ermöglichen. Da Computerspiele überzeugende virtuelle Welten kreieren können, ist davon auszugehen, dass *The Lion's Song* auf diese Weise im Unterricht eingesetzt werden könnte. Das zweite ist die *fokussierte Informationsverarbeitung*. Dies ist eine Theorie, die stark auf interaktive Elemente setzt und diese wurden in Kapitel 2.1.4. als ein besonderes Merkmal

des Mediums identifiziert. Beide Konzepte gelten in der gesichteten Literatur als geeignet für die Arbeit mit digitalen Spielen im Unterricht.

Kapitel 2.3. behandelte die kulturreflexive Landeskunde. In dieser Arbeit wird von einem kulturwissenschaftlichen Kulturbegriff ausgegangen, der im Unterricht reflexiv behandelt werden soll. Als Ziel wurde die symbolische Kompetenz (Kramsch 2006) identifiziert. Die Lernenden sollen sich im Diskurs bewegen und auch zu ihm beitragen können. Um dies zu bewerkstelligen wird auf die Theorie der kulturellen Deutungsmuster (Altmayer 2004) zurückgegriffen. Die konkreten Muster, die untersucht werden, sind *Erinnerungsorte*. Aufgrund des historischen Settings von *The Lion's Song* ist diese Theorie für die Analyse geeignet.

Die theoretischen Ausführungen in diesem Teil werden im Methodenkapitel dazu verwendet, einen Leitfragenkatalog für die Analyse des digitalen Spieles *The Lions's Song* zu erstellen.

3. Vorstellung des Materials

In diesem Abschnitt wird das analysierte digitale Spiel *The Lions Song* vorgestellt und dem *Adventure* Genre zugeordnet. Dabei wird auch transparent gemacht, warum dieses Spiel gewählt wurde, und nach welchen Kriterien die *Erinnerungsorte* bestimmt wurden.

3.1. Vorstellung von *The Lion's Song*

Das Spiel *The Lion's Song* wurde erstmals am 13.7.2017 von „Mi'pu'mi Games“ für den PC veröffentlicht. Mittlerweile kann es auch für Smartphones, Mac und Switch erworben werden. „Mi'pu'mi Games“ ist ein unabhängiger Spieleentwickler mit Sitz in Wien, der 2009 gegründet wurde. Für diese Arbeit wurde das Spiel am PC gespielt. Die Android-Version wurde angespielt.

Die Handlung ist im Wien Anfang des 20. Jahrhunderts angesiedelt. Das Spiel teilt sich in vier Episoden, die jeweils circa eine Stunde lang sind. In jeder Episode schlüpft der*die Spieler*in in die Rolle einer anderen Figur. Die Figuren sind Künstler*innen und Wissenschaftler*innen. Grafisch stellt sich das Spiel in einem sepiafarbenen Pixelstil dar.

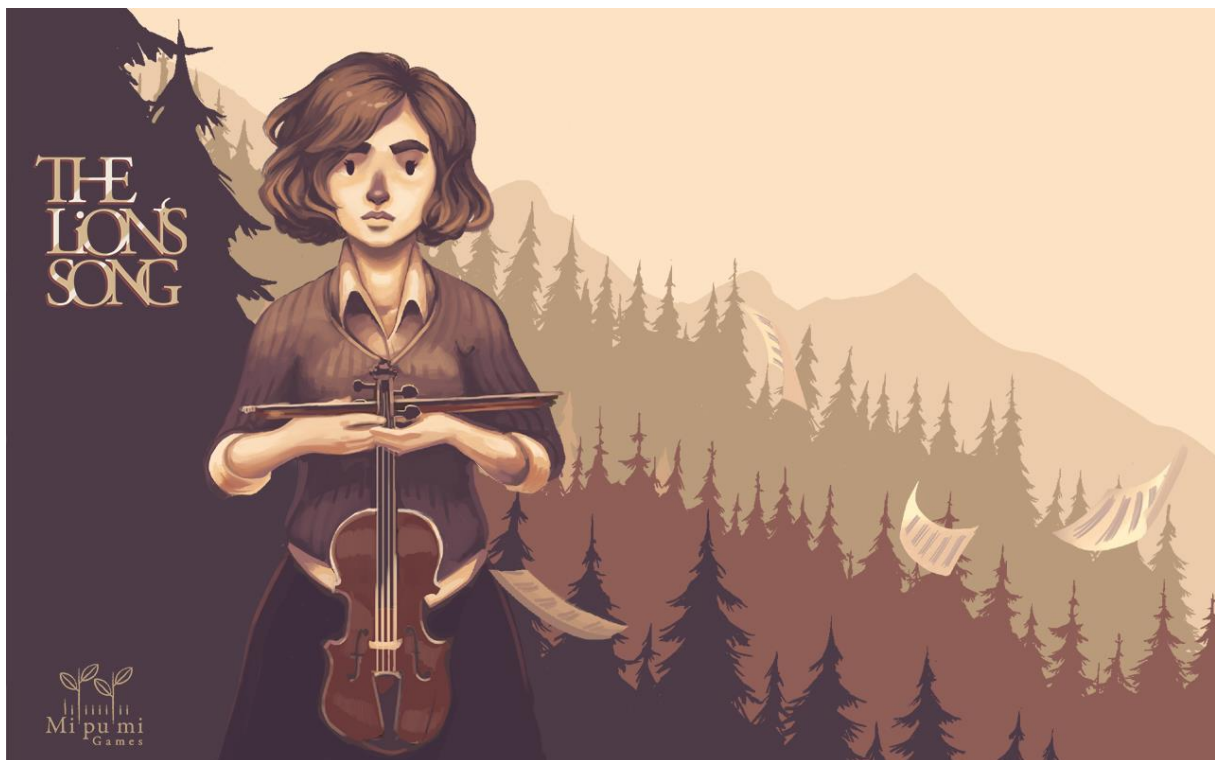


Abbildung 2 Wallpaper der offiziellen Seite (Mi'pu'mi Games 2018)

3.2. Kriterien für die Auswahl des digitalen Spiels

In der Regel werden Videospiele nicht in Österreich oder von Menschen, die in Österreich sozialisiert wurden, entwickelt. Das bedeutet, selbst wenn thematisch österreichische Geschichte vorkommt, ist es in den meisten Fällen ein Blick von außen. In dieser Untersuchung hingegen ist der Blick von innen zentral. Wie wird österreichische Geschichte aus der Sicht von in Österreich sozialisierten Menschen dargestellt?

Videospielentwicklungsstudios bestehen meistens aus internationalen Teams. Da der Firmensitz in Wien liegt, ist anzunehmen, dass die Entwickler*innen in Wien wohnen und aus erster Hand diese *Erinnerungsorte* erfahren können. Zudem ist davon auszugehen, dass das Spiel auf Deutsch oder zumindest parallel mit Englisch entwickelt wurde, was bei digitalen Spielen selten der Fall ist. Zusätzlich kann dieses Spiel als ein *Adventure* klassifiziert werden. Dies ist ein Genre, das schon öfters für den DaF/Z-Unterricht produktiv gemacht wurde (z.B. Goethe Spiele). Was das genau bedeutet, soll nun in Anlehnung, an die in Kapitel 2.1.3. ausgeführten Charakteristika des Genres, ausgeführt werden.

Die Interaktionen in dem Spiel sind für ein *Adventure* typisch. Aktionen werden mit der linken Maustaste ausgelöst. Der Mausklick bewegt die Spielfigur an eine gewünschte Stelle, lässt Gegenstände untersuchen oder Gespräche mit NPCs initiieren. Auf diese Weise wird die Handlung vorangetrieben, die den Kern des Spiels ausmacht. In den Dialogen hat man immer die Auswahl zwischen mehreren Optionen. Es gibt kein *Game Over*, demnach kann man keine falsche Antwort wählen. Allerdings beeinflussen die gewählten Dialogoptionen die Handlung. Zusätzlich sind Rätsel im Spiel enthalten, die ebenfalls durch Mausklicks gelöst werden.

Mit vier bis fünf Stunden pro Spieldurchgang erscheint der Umfang des Spiels angemessen für eine Masterarbeit. Dasselbe gilt auch für den Grad an Interaktivität im Spiel. Diese ist beim *Adventures* vergleichsweise eingeschränkt und kann damit in einer kleineren Arbeit leicht erfasst werden. Außerdem ist die erste Episode gratis und das Spiel kann auch für Smartphones erworben werden. Dies kommt einer Implementierung im Unterricht zu Gute, weil das Handy ein fester Bestandteil des Alltags vieler Menschen geworden ist. Die räumliche Nähe zu den Entwicklern könnte zudem für eine praktische Umsetzung der Überlegungen dieser Untersuchung genutzt werden, um zusammen zu kooperieren.

3.3. Zusammenfassung von *The Lion's Song*

Das Spiel teilt sich in vier Episoden, die durch eine Rahmenhandlung miteinander verbunden sind. Jede Episode beginnt damit, dass eine Person einem Zug zusteigt. Diese Ebene ist zeitlich später angesiedelt als der Hauptteil der Episoden. Die letzte Episode erklärt, welche Charaktere im Zug sitzen und was sie mit den anderen verbindet.

Die Hauptfigur der ersten Episode heißt Wilma Dörfl – eine junge Musikstudentin und Komponistin in Wien. Ihr Mentor Arthur Caban ist begeistert von ihr. Diese Sympathie beruht auf Gegenseitigkeit, wobei die Spieler*innen entscheiden können, ob auch ein romantisches Interesse an ihm besteht. Wilma hat Schwierigkeiten mit der Komposition ihres nächsten Stückes. Auf Arthurs Vorschlag soll sie in seine Hütte in den Alpen fahren, um zur Ruhe zu kommen und ihr nächstes Stück fertigzustellen. Dort angekommen, findet sie einen Brief von ihm in ihrer Tasche. Darin schreibt er, dass er in drei Tagen ein großes Konzert mit ihr im Zentrum im Wiener Musikverein inszeniert. Diese Nachricht erhöht den Druck auf sie noch mehr. Gleichzeitig braut sich ein Sturm in den Bergen zusammen. Es klingelt das Telefon und am Apparat ist ein Gastwirt aus Böhmen namens Leos. Je nachdem, welche Entscheidungen getroffen werden, freundet sich Wilma mehr oder weniger mit ihm an. Sie beruhigt sich und nach und nach lässt sie sich von der Umgebung zu ihrer Komposition inspirieren. Sie stellt das Lied fertig und nennt es „Das Lied des Löwen“. Das Konzert wird ein voller Erfolg.

Die zweite Episode handelt von dem Maler Franz Markert. Zu Beginn der Episode nimmt sein Großvater ihn mit zum Salon von Gustav Klimt. Sein Bild, ein Portrait von Wilma Dörfl, wird dort ausgestellt. Alle Anwesenden, bis auf die Literaturkritikerin Grete Lawniczek, sind begeistert. Immer wenn Franz an Personen vorbeigeht, sieht er schemenhafte Versionen von ihnen neben ihren Körpern. Er sieht die Facetten der Menschen und versucht diese zu malen. Spieler*innen können entscheiden, wen Franz als nächstes malt. Er kann zwischen einem Bankier oder einem Militärkommandanten auswählen. Nachdem er diese Person gemalt hat, hat er ein Blackout. Wir erfahren, dass er immer nachdem er ein Bild fertiggestellt hat, Stunden verliert, an die er sich nicht erinnern kann. Wie er sein Bild im Salon zeigt, urteilt Grete, dass er nicht alle Facetten der Person einfangen konnte. Er soll ihrer Meinung nach in die echte Welt hinausgehen und sich von seinem Großvater dabei helfen lassen.

Dieser schlägt ihm vor, eine Burgtheaterschauspielerin zu malen, in die er einmal verliebt war. Franz kann sich entscheiden, ob er sie oder Emil Schell, einen Mathematiker, malen soll. Schell wird weiter unten in den Ausführungen zu Episode 3 näher vorgestellt. Nach der Fertigstellung des nächsten Bildes hat er wieder einen Aussetzer. Übernächtigt kommt er in den Salon, um sein Werk zu präsentieren. Klimt und Grete sehen, wie schlecht Franz aussieht und schicken ihn zu Sigmund Freud. Bei diesem findet der Maler heraus, dass er in jedem Menschen Facetten sehen kann, außer in sich selbst. Freud erwähnt, was andere Leute über Markert gesagt haben und in diesem Moment sieht er Facetten an sich selbst. Außerdem erwähnte sein letztes Modell, dass es in seinem Atelier noch eine zweite verdeckte Staffelei gibt. Franz weiß nichts von dieser Staffelei und geht sofort in sein Atelier und sieht tatsächlich eine. Er hat in seinen verlorenen Stunden versucht sich selbst zu malen. Er vollendet sein Selbstportrait, je nach der Auswahl des*der Spieler*in, mehr oder weniger gut. Er zeigt es Klimt im Salon und der meint, dass dieses Bild nicht für die Öffentlichkeit bestimmt sei, da der Maler nur das Ziel, nicht den Weg zeigen sollte. Er geht mit seinem Selbstportrait zu Grete. Er bedankt sich bei ihr und schenkt ihr das Bild. Wenn bestimmte Entscheidungen getroffen wurden, kann er sie malen, wenn nicht malt er seinen Großvater.

Die dritte Episode trägt den Titel „Derivation“. Die Hauptfigur heißt Emma Recniczek bzw. Emil Schell. Emma arbeitet an einer mathematischen Theorie zu Veränderung. Sie sucht nach Unterstützung bei der Gruppe „Radius“, die sich immer im Kaffeehaus „Wiener Zeile“ trifft. Sie wird allerdings abgewiesen, da die Männer der Meinung sind, dass eine Frau nicht Mathematikerin sein kann. Sie kehrt in ihre Wohnung zurück, wo sie ein Paket bekommt. Ihr Vater ist an Tuberkulose gestorben und sein Gewand wurde ihr zugesandt. Am nächsten Tag geht sie nach ihrer Arbeit als Bibliothekarin an der Universität Wien an einem Herrenmodegeschäft vorbei. Dabei kommt ihr die Idee, sich als Mann zu verkleiden. Zuhause zieht sie die Kleidung ihres Vaters an, nennt sich Emil Schell und gibt sich als Mathematikprofessor aus Berlin aus. Der „Radius“ nimmt sie sofort auf. Immer löst sie das Rätsel der Woche, sodass der Vorsitzende der Gruppe, Zahler, sie bald als Kontrahentin sieht. Emma fühlt sich allmählich in beiden Rollen wohl. Eines Tages begibt sich Zahler zu ihrer Wohnung, um mit Schell darüber zu sprechen, Wien und den „Radius“ zu verlassen. Im Stiegenhaus sieht er Emma und beschließt sie auf der Universität vor allen Leuten zu vernichten, da sie eine Frau ist und ihn getäuscht hat. Die Möglichkeit bietet sich an, da Nenner, ein anderer Mathematiker, Emil gebeten hat seine Vorlesung zu halten. Die

Vorlesung wird als mathematisches Duell inszeniert, in dem Zahler den Kürzeren zieht. Die Spieler*innen haben die Möglichkeit, ihn beruflich zu vernichten oder Gnade walten zu lassen. Jedenfalls bekommt Emma in Folge dessen eine Stelle als Dozentin an der Universität.

Die letzte Episode „Closure“ hat Albert Vogl als Hauptfigur. Er steigt in Wr. Neustadt dem Zug zu und setzt sich in das Abteil zu den anderen Figuren. Alle haben einen Bezug zu einem Hauptcharakter der anderen Episoden und alle fahren zur selben Destination. Albert fragt sie nach und nach über ihr Leben aus. Otto Dörfl ist der Bruder von Wilma. Er erzählt, wie sie als Kinder in Gasthäusern auftraten. Sie spielte und er sammelte das Geld ein. Es wird gezeigt, dass Arthur Caban Wilma in so einem Gasthaus entdeckte. Er erzählt auch, wie sie mit ihrem Vater sangen und er die Geige spielte. Als er das Talent von Wilma erkannte, schenkte er ihr das Instrument. Otto erzählt zudem, was Wilma nun macht. Entweder ist sie verbittert nach Hause zurückgekehrt, oder sie hat zusammen mit Arthur Karriere in Wien gemacht. Dies hängt von Entscheidungen ab, die in der ersten Episode getroffen wurden. Paul Weber ist ein Fälscher. Er hat Gemälde von Franz Markert gefälscht. Er erzählt, wie Franz sein letztes Gemälde im Salon von Klimt präsentiert hat. Dieses zeigt entweder seinen Großvater oder Grete. Die Polizei wird auf Paul aufmerksam und nimmt ihn fest. Der dritte Mann, Theodor Lechner, hat bei Emma Recniczek studiert. Er erzählt, wie sich Emma für seine Cousine eingesetzt hat, damit sie studieren konnte. Er spricht von ihr als ausgezeichnete Vortragende, die nun aber in England arbeitet. Vor ihrer Abreise machte sie ein Abschiedsfoto mit ihrer Studiengruppe. Theodor führt dieses Foto im Zug mit sich.

Nachdem alle ihre Geschichte erzählt haben, offenbart sich warum sie in dem Zug sitzen. Sie wurden eingezogen oder haben sich freiwillig gemeldet, um in den ersten Weltkrieg zu ziehen. Albert Vogl ist ein Kommandant und spricht mit allen noch einmal über ihre Motivation für den Krieg. Die Dialogentscheidungen beeinflussen, ob die Charaktere den Krieg überleben oder nicht. Der nicht mehr spielbare Epilog erzählt die Schicksale dieser Personen und der anderen Hauptfiguren. Er geht zudem ein wenig allgemein auf die Gräueltaten des ersten Weltkrieges ein.

4. Methodisches Vorgehen

Dieser Teil soll transparent machen, wie in dieser Arbeit vorgegangen wurde. Es wird die Entwicklung der Leitfragen aus der Theorie dargelegt, bevor die Fragen selbst aufgelistet werden. Danach wird die Vorgangsweise der Untersuchung ausgeführt. Zum Schluss erfolgt eine Reflexion über die Einhaltung der wissenschaftlichen Gütekriterien.

4.1. Erarbeitung der Leitfragen

In dieser Arbeit wird eine kriteriengeleitete Lehrmaterialanalyse durchgeführt. Da es sich bei dem analysierten Material um ein Computerspiel handelt, kann allerdings nicht ohne Weiteres auf bestehende Kataloge zurückgegriffen werden. Daher wurden viele Leitfragen aus dem Theorieteil gebildet. Dennoch wurden manche Fragen aus bestehenden Katalogen entnommen und adaptiert. Diese Arbeit hat eine qualitative Analyse zum Ziel. Es soll verstehend und hypothesengenerierend an das Material herangetreten werden. Aus den drei theoretischen Kapiteln wurden Leitfragen abgeleitet, die diesem Anspruch gerecht werden sollen.

Da ein digitales Spiel analysiert wird, wurde im Theorieteil auf den Forschungsstand der *Game Studies* (Kapitel 2.1.) eingegangen. Daraus hat sich ergeben, dass das Genre ein praktikables Einordnungskriterium für digitale Spiele ist. Deshalb hat es keinen prominenten Platz in den Leitfragen, sondern dient zur Prognose und Einordnung der Analyse. Für den Katalog von Relevanz sind hingegen die Modi des *Involvements* von Neitzel (2018). Sie umfassen interaktive und immersive Aspekte, die von vielen Forscher*innen als die Kernelemente dieses Mediums bezeichnet werden. Zusätzlich zu diesen Theorien wurde für die Erstellung der Fragen der ludologischen Ebene das Werk *Computerspielanalyse konkret. Methoden und Instrumente erprobt an Max Payne 2* (Kringiel 2009) zu Hilfe genommen. Diese Monografie stellt einen Fragenkatalog von 220 Fragen vor und wendet sie auf das Computerspiel Max Payne 2 (Remedy Entertainment/Rockstar Vienna 2003) an. Das ist damit der umfangreichste Fragenkatalog für Computerspiele im deutschsprachigen Raum.

Die zweite Ebene behandelt die pädagogische Seite des digitalen Spiels. Sie basiert auf Überlegungen zu Kapitel 2.2. Darin wurden viele Gemeinsamkeiten zwischen Spielen und Lernen festgestellt. Das Vermischungsparadigma ist das zentrale Konzept, bei dem Lernen

und Spielen Hand in Hand gehen. Die Fragen auf dieser Ebene zielen zum einen darauf ab, zu ergründen, was beim Spielen ohne eine Didaktisierung bereits gelernt wird. Zum anderen soll auch herausgefunden werden, an welchen Stellen ein Adaptionspotenzial steht, um dieses Vermischungsparadigma zu erreichen.

Die dritte Ebene ist die kulturelle Landeskunde, die in Kapitel 2.3. der Theorie ausgeführt wurde. Diese Ebene steht nicht isoliert neben den anderen, sondern verknüpft alle Ebenen, damit die Analyse auf die Forschungsfrage ausgerichtet erfolgt. Im Mittelpunkt steht immer die Frage, was in Bezug zu den *Erinnerungsorten* gelernt wird und gelernt werden könnte. Für diese Ebene wurde teilweise auf Bernstein/García Llampallas (2015) zurückgegriffen. Ihr Katalog wurde für die Lehrwerksanalysen im DaF-Bereich gestaltet. Die landeskundliche Ebene ist allerdings, mit einigen Veränderungen, praktikabel für diese Arbeit.

Diese Herangehensweise soll gewährleisten, dass die Analyse das spezifisch didaktische Potenzial von *The Lion's Song* als digitales Spiel für den landeskundlichen DaF/Z-Unterricht ermittelt. Es soll nicht nur auf die didaktische und kulturelle Ebene, sondern auch auf die ludologische Ebene des digitalen Spiels eingegangen werden.

4.2. Leitfragen

❖ Ludologische Ebene

- Welche Interaktionsmöglichkeiten stehen den Spieler*innen zur Verfügung?
- Welche Auswirkungen haben diese Interaktionen?
- Welchen Formen des *Involvements* sind die Interaktionsmöglichkeiten zuzuordnen? (Kapitel 2.1.4.)
- Welche Spielziele gibt es und wie sind sie zu erreichen? (vgl. Kringiel 2009: 326)
- Ist Vorwissen über das Genre und seine Konventionen notwendig, um die Ziele zu erreichen? Wenn ja, welches? (vgl. Kringiel 2009: 327) (Kapitel 2.2.4.)

❖ Digitale Spiele in der Pädagogik

- Was lerne ich beim Spielen und wie ist es für den Unterricht verwendbar?
- Wie wird im Spiel gelernt?
- Welche Potenziale gibt es für *situiertes Lernen*? (Kapitel 2.2.5.1.)
- Welche Potenziale gibt es für *fokussierte Informationsverarbeitung*? (Kapitel 2.2.5.2.)
- Wie müsste der gespielte Abschnitt angepasst werden, damit Spiel- und Lernziel sich angleichen? (Vermischungsparadigma, Kapitel 2.2.3.)

❖ Kulturreflexive Landeskunde

- Was für *Erinnerungsorte* finden sich im Material und sind sie relevant für DaF/Z? (Kapitel 2.3.5.)
- Wie werden die *Erinnerungsorte* dargestellt?
- Was kann mit dem Spiel über den *Erinnerungsort* gelernt werden? Was nicht?
- Wie kann reflexives Lernen zu *Erinnerungsorten* angeregt werden?
- Werden Stereotype thematisiert und hinterfragt? (Bernstein/García Llampallas 2015: 111)
- Welche Adaptionen wären nötig, um Stereotypisierungen zu hinterfragen?
- Welche Potenziale gibt es für eine Sensibilisierung für eigene und fremdkulturelle Wahrnehmung? (vgl. Bernstein/García Llampallas 2015: 111)

4.3. Vorgangsweise

Diese Arbeit ist eine Einzelfallanalyse des digitalen Spieles *The Lion's Song*. Warum dieses Spiel gewählt wurde, wird ausführlicher in Kapitel 3.2. zur Vorstellung des Computerspiels geklärt. Nachdem als grobes Thema der Analyse kulturreflexive Landeskunde im DaF/Z-Unterricht feststand, wurde ein erster Spieldurchgang gemacht. Dabei wurde festgestellt, dass aufgrund des historischen Settings, eine Analyse im Hinblick auf historisches Lernen sich als gewinnbringend erweisen könnte. Insbesondere berühmte Persönlichkeiten und Orte wurden als zentrale Punkte erkannt. Deshalb wurde der Beschluss gefasst, *Erinnerungsort* (Kapitel 2.3.5.) als den zentralen landeskundlichen Aspekt auszuwählen.

Die Datenerhebung erfolgt durch ausführliches Spielen des Materials. Dabei werden bereits Notizen gemacht, die Stellen des Computerspiels von besonderem Interesse für die Beantwortung der Forschungsfrage identifizieren. Zu Hilfe genommen wurden dabei die Kriterien von Badstübner-Kizik (2015), mithilfe derer die Relevanz eines *Erinnerungsortes* für den DaF/Z-Unterricht ergründet werden kann. *The Lion's Song* hat bei einem Spieldurchgang eine Länge von 4-5 Stunden. Die Herangehensweise mit dem Fokus auf *Erinnerungsorte* ermöglicht, das Material systematisch zu kategorisieren und für die Analyse adäquat einzuteilen. Beispielsweise können alle Teile des Spiels, die Sigmund Freud thematisieren, auf diese Art zusammen analysiert werden, um das Potenzial dieses *Erinnerungsortes* konkret für den Unterricht zu ergründen.

Während des Spielens wurde mittels des Programms *OBS Studio* (Bailey et al. 2012) alles, was auf dem Bildschirm passiert, aufgezeichnet. Für jede Episode wurde ein Video erstellt, allerdings wurde Episode 1 nicht für die Analyse verwendet und wird daher nicht im Anhang angeführt. Diese Videos wurden als Beleggrundlage auf PHAIDRA, dem Datenrepositorium der Universität Wien, hochgeladen. Wenn eine Stelle des Spiels angesprochen wird, wird auf den entsprechenden Zeitcode im Video hingewiesen werden. Bei der Zitation wird „Episode“ mit „Ep“ abgekürzt, um den Lesefluss nicht zu stören (z.B. Ep 2 24:50-26:00). Diese Methode wurde gewählt, da eine reine Beschreibung des Inhalts oder Screenshots dem Material nicht gerecht werden würden und insbesondere die interaktive Ebene für die Leser*innen schwer nachvollziehbar wäre. Zudem ist diese Vorgangsweise Usus im Umgang mit digitalen Spielen.

Die Analyse wird anhand des Videomaterials getätigt. Zur besseren Übersicht wird die Analyse jedes *Erinnerungsortes* in drei Teile geteilt. Der erste Teil stellt kurz dar, in welchem Kontext der *Erinnerungsort* im Spiel anzutreffen ist. Zudem wird nach den Kriterien von Badstübner-Kizik (2015) dargelegt, warum dieser *Erinnerungsort* im DaF/Z-Unterricht bearbeitenswert ist. Der zweite Teil stellt die Szenen in den Fokus. Was passiert und wie wird interagiert? Was wird dabei gelernt? Auf diese Weise wird analysiert, was das Spiel ohne eine Adaption bereits leistet. Der letzte Teil fokussiert sich auf eben dieses Adaptionspotenzial. An welchen Stellen könnten Didaktisierungen helfen? Wie könnte anderes Material zusammen mit dem Spiel und zu welchem Nutzen verwendet werden? Die zu analysierenden *Erinnerungsorte* im Spiel wurden nach zwei Gesichtspunkten ausgewählt.

Zum einen sind das die in Kapitel 2.3.5. vorgestellten Kriterien für die Relevanz eines *Erinnerungsortes* für den DaF/Z-Unterricht. Zum anderen ist das die Praktikabilität. Hier wurde darauf geachtet, ob der *Erinnerungsort* ausreichend Spielszenen hat, um behandelt zu werden. Manches Mal erscheinen *Erinnerungsorte* nur kurz anekdotisch, wie etwa der Kurzauftritt von Wittgenstein in Episode 3 oder die Karte des ersten Wiener Gemeindebezirkes in Episoden 2 und 3. Zusätzlich war ein gewisser Grad an Interaktivität ein Entscheidungskriterium. Also die Spieler*innen mussten zumindest Handlungsmöglichkeiten haben und nicht nur eine selbstablaufende Zwischensequenz beobachten.

4.4. Gütekriterien

Damit Wissenschaft Wissenschaft ist, müssen Qualitätsstandards eingehalten werden. Daher gibt es Gütekriterien. Diese sind „absichtlich abstrakt“ (Schmelter 2014: 33), da sie anpassungsfähig sein müssen. Darum gibt es auch Diskussionen darüber, welche Gütekriterien nun gelten. Die Arbeit hält sich an Schmelter (2014), weil er Kriterien explizit für die Fremdsprachendidaktik bespricht.

Grundsätzlich wird zwischen qualitativer und quantitativer Forschung unterschieden. Jedoch gibt es übergreifende Kriterien, die im Detail anders interpretiert werden. Diese sind (vgl. Schmelter 2014: 35):

- Transparenz
- Offenlegung und Begründung des Gegenstandverständnisses
- Berücksichtigung und damit Einbettung der Untersuchung in die Faktorenkomplexion
- Anschlussfähigkeit an vorhergehende bzw. nachfolgende Forschung
- Diskussion des Praxisbezugs
- Einhaltung ethischer Standards

Da qualitative Forschung einen verstehenden Zugang hat, ergeben sich noch weitere Kriterien (vgl. Schmelter 2014: 42):

- Offenheit
- Flexibilität
- Kommunikativität

- Reflexivität

Zudem erwähnt er noch untersuchungsspezifisch geänderte Kriterien (vgl. Schmelter 2014: 42):

- Intersubjektive Nachvollziehbarkeit
- Datengeleitetheit der Theoriebildung
- Selbstreflexivität der Forschung
- Indikation der eingesetzten Methode
- Limitation/ Reichweite

Die intersubjektive Nachvollziehbarkeit ist in dieser Arbeit auf zwei Arten gegeben. Der Kriterienkatalog wurde aus der Theorie hergeleitet und gibt der Methode eine Transparenz. Insbesondere weil bei qualitativen Arbeiten die Datengeleitetheit der Theorie wichtig ist, wurde auf diesen Teil ein starker Fokus gelegt. Zusätzlich gibt es mit der Aufzeichnung der Spieldurchgänge eine weitere Möglichkeit den Leser*innen die Analyse nachvollziehbar zu machen. Das Gegenstandsverständnis wird mit der Fragestellung und dem dahinterliegenden Zugang des kulturreflexiven Lernens offengelegt. In der Theorie finden sich Zugänge aus anderen Disziplinen, jedoch werden diese der Zielrichtung des kulturreflexiven Lernens untergeordnet. Die Faktorenkomplexion wird an mehreren Stellen berücksichtigt. Insbesondere bei der Gestaltung des Kriterienkataloges (Kapitel 4.1) und bei der Einordnung der Ergebnisse (Kapitel 6.1). Die Anschlussfähigkeit wird im Forschungsstand und der Theorie erläutert. Der Praxisbezug ergibt sich in der Analyse durch die Adaptionspotenziale und das Hervorheben des Gelernten durch das Spielen. Die ethische Komponente ist in dieser Arbeit nicht relevant, da ein digitales Spiel analysiert wird. Bei nachfolgenden Untersuchungen, die die Erkenntnisse empirisch mit Lernenden überprüfen möchten, wird diese Komponente relevant werden. Flexibilität und Offenheit wurden in dieser Arbeit nicht direkt niedergeschrieben. Allerdings waren diese für den Forschungsprozess sehr wichtig. Die Theorie hat eine lange Reise hinter sich, da verschiedene Disziplinen berücksichtigt wurden. Durch diese breite Herangehensweise konnte dann Relevantes von Unrelevantem getrennt werden. Die Reflexivität geschieht in diesem Kapitel und bei der Präsentation der Ergebnisse. Auf die Angemessenheit der Methode wird beim Forschungsstand und in diesem Kapitel hingewiesen. Die Limitationen und Reichweite der Untersuchung werden im Ergebnisteil reflektiert.

5. Analyse

Der Analyseteil besteht aus der Untersuchung von fünf *Erinnerungsorten*, die in *The Lion's Song* als relevant für diese Arbeit identifiziert wurden. Jeder *Erinnerungsort* wird zunächst allgemein betrachtet. Danach folgt eine Szenenanalyse und schließlich wird eine Einschätzung des Adaptionspotenzials gegeben.

5.1. Sigmund Freud

Freud wird in dem Spiel an mehreren Stellen erwähnt, etwa in Episode 1 als Wilma von ihrem Traum berichtet. Am prominentesten und als Person, die die Figur auch tatsächlich trifft, kommt er in Episode 2 vor. Franz hat mit Aussetzern zu kämpfen und wird deshalb in die Praxis von Freud geschickt. Die Spieler*innen erlebt mehrere therapeutische Sitzungen in dem berühmten Setting auf der Couch.

Freud als *Erinnerungsort* erfüllt mehrere Kriterien von Badstübner-Kizik (2015), die ihn relevant für den DaF/Z-Unterricht machen. Freud ist „lebendig“, wie beispielsweise jüngst an der gleichnamigen Serie (Satel Film/Bavaria Fiction 2020) zu sehen war. Sie handelt von einem Kriminalfall, hinter dem eine große Verschwörung steht. Die Serie mischt Historisches mit Fiktionalem. Sie zeigt auch, dass Freud in mehreren Medien vorkommt. In Wien gibt es konkrete Punkte, an denen dieser *Erinnerungsort* referenziert wird. Da wären der Sigmund Freud Park, das Museum und auch die Universität, die nach ihm benannt wurde. Die Psychoanalyse hat sich weltweit verbreitet und somit ist Freud auch international kein Unbekannter. Die Komödie *Auf der Couch in Tunis* (Labidi 2019) zeigt wie Freud auch über Österreich hinaus im kulturellen Gedächtnis verankert ist. In diesem Film kehrt eine tunesische Psychologin aus Frankreich in ihre Heimat zurück, um die Menschen dort zu therapieren und wählt dabei das gleiche Setting mit der Couch. Zudem hat sie auch ein Bild eines Fez tragenden Freuds danebenstehen. Die Erfüllung dieser Kriterien macht den *Erinnerungsort* relevant für den Unterricht.



Abbildung 3 Freuds Ordination (Screenshot Ep 2 00:46:00)

5.1.1. Szenenanalyse

Die Szenen mit Freud (Ep 2 45:56-50:35) sind spielmechanisch eingeschränkt. Spieler*innen können nur Dialogoptionen auswählen, aber nicht die Figur bewegen. Das aktionale *Involvement* ist in dieser Szene nicht dominant. Wenn man dreimal vom gleichen wiederkehrenden Traum spricht, wird Freud von einem Déjà-vu sprechen und man erhält die Errungenschaft¹³ „Déjà-vu“. Auf die Weise kann sich dieser Teil des Gesprächs dreimal wiederholen. Alle anderen Dialogoptionen beeinflussen zwar die Reaktion von Freud, aber nicht den Ausgang der Szene. Somit ist das Spielziel nur, dass die Geschichte vorangetrieben wird und man zu Ende von Freud den Rat bekommt, die verborgene Staffelei im Atelier zu finden. Das narrative *Involvement* steht daher im Fokus. Ein besonderes Vorwissen ist nicht notwendig. Die Spieler*innen müssen nur mit dem Mausclick die Dialogoptionen auswählen.

Freud wird als ein Doktor mit Humor dargestellt. Er versucht zwischendurch immer wieder Witze einzustreuen, was man als „Wiener Schmä“ bezeichnen könnte. Ein Beispiel dafür ist der Dialog, indem Freud von einer zweiten Staffelei im Atelier spricht. Franz erwidert, dass es keine gibt. Worauf Freud entgegnet, dass er ihm dann „nicht“ vorschlägt diese Staffelei zu

¹³ Eine Errungenschaft ist eine Auszeichnung, die man für bestimmte Handlungen im Spiel bekommt. Diese Auszeichnungen können beispielsweise Freunde auf *Steam* sehen.

betrachten (z.B. vgl. Ep 2 49:59-50:21). Dieser Humor wird auch an anderen Stellen im Spiel gebraucht (siehe *Erinnerungsort* Klimt 5.4.). Bildlich wird er wie in vielen anderen Medien in dem klassischen Setting der Psychoanalyse abgebildet, das von ihm eingeführt wurde. Freud sitzt auf einem Sessel und raucht. Er blickt nach vorne. Franz liegt auf einem Diwan. Der Blick geht von Freud weg. Freud stellt Franz verschiedene Fragen, die die Spieler*innen unterschiedlich beantworten können. Dabei erklingt ruhige Musik, die nur in dieser Szene gespielt wird. Hierbei kommt das audiovisuelle *Involvement* ins Spiel. Dieses Bild ist somit eine direkte Anspielung auf das kollektive Gedächtnis. Freud ist mittlerweile eine umstrittene Figur in der Wissenschaft. Dieser wissenschaftliche Diskurs hat bis heute jedoch nicht die Erinnerung an ihn getrübt. So ist auch diese Darstellung von ihm eher eine idealisierte Erinnerung. Das Spiel deutet jedoch an, dass Freud eigentlich gar nicht so viel leistet, wie er denkt. An einer Stelle (Ep 2 49:29-49:43) glaubt er, dass Franz in der Spiegelung von Freuds Brille seine Seele erkennt, obwohl dieser ihn gar nicht ansieht. Zudem besteht die große Leistung Freuds darin, mit anderen Menschen über Franz gesprochen zu haben, sodass dieser Facetten an sich selbst wahrnimmt. Soziales wie emotionales *Involvement* ist in dieser Szene vorhanden, wenn die Spieler*innen die gesamte Episode gespielt haben und daher mit Franz Geschichte mitfühlen können. Die Spieler*innen möchten genauso wie Franz wissen, warum er diese Aussetzer hat. Freud ist ein Helfer, der zugleich historische Wiedererkennung gewährleisten soll. Ohne eine Adaptierung lernen Spieler*innen in diesem Abschnitt Freud als einen Therapeuten kennen. Visuell wird ihnen das Setting mit Couch und Therapeut gezeigt. Inhaltlich erfährt man, dass Freud mit Humor und beherrscht arbeitet. Franz spricht von den Facetten der Menschen und wie seine für ihn nicht erkennbar sind. Er spricht von den Aussetzern, die der eigentliche Grund seiner Therapie sind. Man lernt diese Aspekte über das Erinnern über Freud. Das Vermischungsparadigma ist damit bereits ohne eine Adaptierung gegeben. Allerdings ist für eine Implementierung im Unterricht vor allen Dingen Kontext notwendig.

Aus der Sicht des *situierten Lernens* lassen sich einige Aussagen über den pädagogischen Wert dieser Szenen treffen. Die Mission ist es, die Therapie erfolgreich abzuschließen und geheilt zu werden. Das ist in die Rahmenhandlung der Malerkarriere von Franz eingebettet, der unter den erwähnten Aussetzern leidet. Die Mission lenkt die Aufmerksamkeit der Spieler*innen auf Franz. Doch gleichzeitig steht das Gespräch zwischen ihm und Freud im Mittelpunkt. Sie lernen einiges übereinander und charakterisieren sich gegenseitig. Da

bloßes Weiterklicken auch zum erfolgreichen Abschluss der Mission führen würde, sind emotionales und narratives *Involvement* besonders wichtig, damit diese Charakterisierungen auch wahrgenommen werden. Als Szenario-Handlungen stehen nur die Antwortmöglichkeiten zur Verfügung. Als Rückmeldung auf diese bekommt man Reaktionen von Freud, die aber keine Auswirkungen auf den Erfolg oder Nichterfolg der Spieler*innen haben. Ressourcen zur Lösung des Spiels werden außerhalb der Dialoge nicht angeboten. Da ein Scheitern nicht möglich ist, ist das auch nicht notwendig. Aus dieser Analyse lässt sich ableiten, dass durch das Spielen ohne Adaption bereits über den *Erinnerungsort* gelernt wird. Man bekommt Einblick in die gängige ästhetische Darstellung Freuds und lernt seine Rolle als Therapeut kennen. Dies allein regt allerdings noch nicht zu einer kulturreflexiven Auseinandersetzung mit dem *Erinnerungsort* an, sondern baut ein Fundament auf, auf dem eine solche Auseinandersetzung im nächsten Schritt stattfinden kann.

5.1.2. Adaptionspotenziale

Wenn man diese Szene nun im Hinblick auf ihre Adaptionspotenziale für den Unterricht betrachtet, dann muss es, wie bei dem *Input-Process-Outcome-Modell* angedacht, eine Vorbereitungsphase geben. Der Kontext dieser Szene muss erklärt werden. Ein Lernziel, dass sich mehr auf Freud als auf Franz konzentriert, wäre eine mögliche Wahl. Hinsichtlich *fokussierter Informationsverarbeitung* gibt es Potenziale. Eine Möglichkeit wäre, die Lernenden das ganze Kapitel spielen zu lassen. Dadurch wird die intendierte Spielmotivation aufrechterhalten. Diese ist, dass wir Franz beim Anfertigen seiner Gemälde helfen und gleichzeitig herausfinden möchten, warum er diese Aussetzer hat. Diese Herangehensweise hat den Vorteil, dass mehrere Modi des Involvements aktiviert werden und dadurch eine tiefgreifende Beschäftigung stattfindet.

Eine andere Möglichkeit wäre, die Spielsituation grob darzulegen und Freud vor dem Spielen einzuführen. Dies könnte mit anderen medialen authentischen Inhalten oder mit Arbeitsblättern geschehen. Die Plattform *deutsch.info* (Studio GAUS GmbH o.J.) bietet zum Beispiel eine Einheit auf dem Niveau B2 zu berühmten Menschen in Kunst sowie Kultur in Österreich und Deutschland an. Neben Freud werden darin noch andere Persönlichkeiten behandelt, die allerdings nicht zur gleichen Zeit lebten oder leben. Es gibt zu jeder Person einen Hörtext mit einem dazugehörigen Lückentext zum Ausfüllen, daher können die

anderen Persönlichkeiten einfach weggelassen werden, wenn nur Freud behandelt werden soll. In diesem Text erfährt man ein paar grundlegende Dinge zu Freud und seiner Theorie der Psychoanalyse. Es eignet sich daher für ein erstes Kennenlernen der Person und seines Wirkens. Eine tiefergehende Einführung in die Thematik bietet der Text *Freuds Leben: "Äußerlich ruhig und inhaltslos"* (Deutsche Welle 2006). Er ist in drei Versionen verfügbar. Die erste ist der ungekürzte journalistische Text. Die zweite Version ist gekürzt und enthält ein Glossar, in dem einige Vokabel erklärt werden. Schließlich gibt es die gekürzte Fassung auch als Podcast. Inhaltlich wird ebenfalls die Psychoanalyse, allerdings etwas detaillierter, eingeführt und auch Kritik an den Ideen Freuds angesprochen. Durch die differenzierte Darstellung wird eine Grundlage für eine reflexive Auseinandersetzung gelegt. Der ÖIF bietet zwei Arbeitsblätter zu Freud an. Beide sind für das Niveau B1 konzipiert und der Rubrik Kunst und Kultur zugeordnet. Das erste, *Träume á la Sigmund Freud* (ÖIF/ÖI o.J.d), behandelt Freuds Traumdeutung. Diese Arbeitsblätter sind kombinierbar mit dem wiederkehrenden Traum, von dem Franz spricht (vgl. Ep2 46:13-46:43). Das zweite, *Sigmund Freud: Leben in Wien um 1900* (ÖIF/ÖI o.J.c) beschäftigt sich mit dem Leben Freuds und der Stadt Wien um das Jahr 1900. Dabei wird auch von anderen berühmten Persönlichkeiten erzählt, die zur gleichen Zeit lebten, wie etwa Klimt. Dies eignet sich perfekt für einen gemeinsamen Einsatz mit *The Lion's Song* nicht nur in Bezug auf Freud, sondern auch auf alle anderen *Erinnerungsorte*, da dieses Spiel das Leben in Wien um 1900 darstellt. Damit wird eine gewisse Erwartung aufgebaut und ein eigenes didaktisches Ziel kann eingeführt werden. So könnte eine vorhergehende Fragestellung lauten: Wie wird Freud in dieser Szene charakterisiert? Obwohl der Ausgang der Szene nicht beeinflussbar ist, so ist es doch zumindest der Weg dorthin. Das heißt, dass die Lernenden teilweise Unterschiedliches erleben werden und sich dazu austauschen können.

Im Anschluss kann das eingeführte Freudbild kritisch hinterfragt werden. Einerseits könnte herausgearbeitet werden, ob im Material vielleicht schon Spuren einer kritischen Auseinandersetzung vorhanden sind. Andererseits kann mit anderen authentischen Materialien, wie etwa dem Comic *Der Ursprung der Welt* (vgl. Strömquist 2017: 126-128), ein differenzierteres Bild von Freud in den Unterricht gebracht werden. In dem Comic geht es um eine Episode, bei der Freud einer Patientin riet sich einer Nasenoperation bei einem befreundeten Arzt zu unterziehen, um ihre Regelschmerzen zu heilen. Die Operation war ein Misserfolg und Freud gab dennoch der Patientin die Schuld daran. Für eine kritische

Auseinandersetzung eignen sich auch populärkulturelle Medien. Die Sammlung *Absolut(Iy) Freud* (2006) von Klaus Theweleit, stellt eine Anthologie dar, die eine Vielzahl von Liedern zusammenträgt, die auf Freuds Denken Bezug nehmen. Daraus könnte ein Lied ausgewählt werden, um im Unterricht die populärkulturelle Bedeutung Freuds herauszuarbeiten und zu hinterfragen. Es wäre zudem möglich über Freud auch eine Verbindung zum *Erinnerungsort* Erster Weltkrieg (siehe Kapitel 5.3.) herzustellen. Auf der Homepage des Hauses der Geschichte Österreich gibt es einen Artikel zum Kalender von Freud, den er 1918 zum Ende des Krieges verwendete (Haus der Geschichte Österreich o.J.). Der Kalender selbst ist auf der Internetseite der *Library of Congress* einsehbar. In diesem Artikel erfährt man etwas über Freuds persönliche Gedanken zum Ende des Krieges und, dass drei seiner Söhne darin gekämpft haben. Dies könnte eine weitere persönliche Facette zum *Erinnerungsort* hinzufügen.

Das große Potenzial dieser Szene von *The Lion's Song* besteht darin, dass die stereotype Erinnerung mit dem Couchsetting direkt angesprochen und übermittelt wird. Die kritische Auseinandersetzung ist durch eine Vor- und Nachbereitung zu erreichen. Die interaktiven Elemente halten sich dabei in Grenzen. Dennoch gibt es eine gewisse Varianz in der Szene, sodass die Lernenden unterschiedliche Erlebnisse haben und sich darüber austauschen können.

5.2. Kaffeehaus

Das Kaffeehaus bekommt in allen Episoden außer der ersten einen Auftritt. Es nennt sich „Wiener Zeile“ und ist möglicherweise dem Café Central nachempfunden, da es auf der Karte der Innenstadt ungefähr am selben Ort platziert ist. Zusätzlich galt es als Treffpunkt vieler Intellektueller, was in dem Spiel ebenso der Fall ist. Es könnte auch eine Anspielung auf das Café Savoy (ehemals Café Wienzeile) sein, welches diesen Schriftzug an seiner Fassade trägt. Zum besseren Verständnis, wird kurz angeführt, in welchem Kontext der Erinnerungsort in den Episoden vorkommt.

- Franz Markert geht in Episode 2 in das Kaffeehaus um Mittag zu essen. Er trifft dort Emil Schell, von dessen Facetten er umgehend fasziniert ist.
- Episode 3 ermöglicht es als Emil oder Emma zu spielen. Es ist die gleiche Person, einmal männlich und einmal weiblich gelesen. Dies führt zu unterschiedlichen Reaktionen der Umwelt. Die Aufgabe ist es zunächst in den Mathematikzirkel der „Radius“ aufgenommen zu werden, der immer im Kaffeehaus tagt.
- In Episode 4 kommt das Kaffeehaus in einer Rückblende des Charakters Theodor Lechner vor, der auch die Spielfigur ist. Die Aufgabe ist, ähnlich wie bei Episode 3 am Anfang, Zutritt zum „Radius“ zu kommen. Er wird nicht hineingelassen, weil er Student ist und muss den Kellner ablenken, indem er Kuchen bestellt. Wir lernen, dass Emma mittlerweile ein angesehenes Mitglied des „Radius“ ist. Er möchte, dass Emma dabei hilft seiner Schwester ein Studium zu ermöglichen.

Da dieser *Erinnerungsort* in sehr vielen Szenen vorkommt, wird nach Episoden geteilt analysiert. Es gibt allerdings auch einige Überlappungen. Zunächst wird Episode 2 analysiert. Für Episode 3 gelten viele Aussagen von Episode 2, deswegen wird diese ergänzend behandelt, um unnötige Wiederholungen zu vermeiden. Episode 4 wird nur an dieser Stelle erwähnt, da sie abseits der Narration keine zusätzlichen Phänomene ins Spiel bringt.

Das Kaffeehaus ist ein vielbearbeiteter *Erinnerungsort* im DaF/Z-Bereich. Zum Beispiel widmete Kultur und Sprache einen ganzen Band ihrer DaF-Materialien dem Kaffeehaus (vgl. Gilly et al. 2017). Die Kriterien von Badstübner-Kizik (2015) erfüllt das Kaffeehaus größtenteils. Es ist in der Gegenwart lebendig. Einerseits als berühmte Kaffeehäuser, die es immer noch gibt, andererseits auch in vielen medialen Formen wie der Kaffeehausliteratur. Eine alltägliche Relevanz ergibt sich durch das Kaffeehaus als Ort, der nach wie vor ein

Bestandteil des alltäglichen Lebens vieler Menschen ist und besucht werden kann.

Außerhalb des DACH-Raumes gibt es Bezugspunkte, da vergleichbare Orte in vielen Regionen der Welt vorkommen und Vergleiche gezogen werden können.



Abbildung 4 Kaffeehaus „Wiener Zeile“ (Screenshot Ep 2 24:54)

5.2.1. Szenenanalyse

- Episode 2 (Ep2 24:26-28:00)

Die Interaktionsmöglichkeiten sind größer als bei der Szene zu Freud, da die Spielfigur im Kaffeehaus bewegt werden und dieses auch verlassen kann. Aktionales *Involvement* spielt eine größere Rolle in diesem Abschnitt. Die zwei Kellner, Nenner und Schell können in ein Gespräch verwickelt werden. Dabei können Antwortmöglichkeiten ausgewählt werden. Die Spieler*innen können den Ober ansprechen und ihn um einen Kaffee bitten. Er wird fragen, welchen genau sie möchten und eine Reihe von Wiener Kaffees anbieten. Egal welche Wahl man trifft, es wird Franz immer schmecken. Die Kaffeebestellung beim Ober hat keinen Einfluss auf den Verlauf der Geschichte, trägt allerdings dazu bei den *Erinnerungsort* aufzubauen. Das Gespräch mit Nenning und Schell dreht sich um das Interesse Franz an Schell. Der Spieler kann entscheiden, ob er ihn malen möchte oder eine Burgtheaterschauspieler*in, die auf dem Plakat im Hintergrund zu sehen ist. Darüber hinaus

kann mit anderen Gegenständen und Personen interagiert werden. Wenn diese angeklickt werden, kommentiert Franz etwas.

Auf der audiovisuellen Ebene wird versucht eine Kaffeehausatmosphäre aufzubauen. Es ist zwar keine Musik zu hören, aber eine Geräuschkulisse ist zu vernehmen. Man hört Menschen im Hintergrund sprechen und Geschirr klirren. Visuell sieht man einige Männer allein sitzen und eine Damenrunde Karten spielen. Der Ober ist neben Franz die einzige Person, die sich bewegt. Auf den zwei großen Fenstern ist der Name des Cafés, „Wiener Zeile“, zu lesen. Links gibt es eine Kuchentheke. Die visuelle Sprache suggeriert, dass dies ein Ort zum Verweilen ist. Man kann für sich allein oder gesellig sein. Männer tragen einen Anzug und Frauen Kleider. Manche Tische sind besetzt. Rechts von Franz sitzen Nenner und Schell. Zwei Mathematiker, die wir in Episode 3 genauer kennenlernen. Im Vordergrund rechts sitzt ein Mann, der in das Buch „Venus im Pelz“ vertieft ist. Das ist eine Novelle von Leopold von Sacher-Masoch. Im Vordergrund links sitzt ein Mann mit Bart, der ein Lied summt. Links von Franz sitzt ein Mann. In der letzten Episode erfahren wir, dass es sich dabei um Viktor Adler handelt. Im Hintergrund sitzt eine Damenrunde, die Karten spielt. In der Mitte hängen viele Mäntel. Links im Hintergrund ist ein Poster für eine Aufführung im Burgtheater zu sehen. Ein Ober bewegt sich im Café hin und her. Wenn man ein wenig nach links geht, sieht man einen weiteren Mann im Vordergrund sitzen. Nach der Theke ist noch die Küchentür zu sehen. Weiter nach links kann man zu diesem Zeitpunkt nicht gehen. Das narrative *Involvement* spielt an dieser Stelle eine kleinere Rolle als bei Freud. Das temporale Ziel ist das Gespräch mit Nenner und Schell zu suchen. Der Spieler kann entscheiden, ob er Schell malen möchte. Wenn jedoch vorher Episode 3 gespielt wurde und in dieser entschieden wurde, sich nicht von Franz malen zu lassen, dann wird Schell sich nicht malen lassen. Der *Erinnerungsort* ist in diesem Fall ein konkreter Ort, an dem sich die Spielfigur bewegen kann. Viele Interaktionen sind optional, aber tragen dazu bei, ein breiteres Bild und mehr Kontext zum *Erinnerungsort* zu bekommen.

Werfen wir einen Blick auf die Ebene des Lernens. Man lernt, dass es einen Kellner beim Eingang gibt und einen Ober, der zum Tisch kommt. Man lernt verschiedene Torten und Kaffees kennen. Es wird eine idealtypische Atmosphäre aufgebaut. Es gibt verschiedene Gäste, die unterschiedliche Gründe haben in das Kaffeehaus zu gehen: Manche spielen Karten, manche lesen, manche unterhalten sich und Franz isst etwas. All dies wird den

Spieler*innen auf eine bestimmte Art und Weise nähergebracht. Einerseits durch die visuelle Gestaltung (audiovisuelles *Involvement*), andererseits durch die Interaktion (aktionales *Involvement*). Aus der Sicht des *situierten Lernens* lässt sich diese Szene feiner im Hinblick auf Lernen analysieren. Die Mission im Spiel ist es, mit Schell zu sprechen und sich zu entscheiden, ob man ihn malen möchte oder nicht. Dies weist keinen großen Bezug zum *Erinnerungsort* auf. Die nächste Komponente ist die Rahmenhandlung. Im Spiel ist Franz auf der Suche nach einem neuen Modell, um seine Malerkarriere weiterzuverfolgen, nachdem Grete ihm gesagt hat, dass er die echte Welt kennenlernen muss. Diese Rahmenhandlung schließt eine erforschende Vorgehensweise nicht aus, aber garantiert sie auch nicht. Die Rolle der Spieler*innen ist Franz. Er ist Maler und Gast im Kaffeehaus. Die Szenario-Handlungen, die weiter oben beim aktionalen *Involvement* abgehandelt wurden, helfen ihm dabei sein Ziel zu erreichen. Er bekommt Rückmeldungen vom Ober, wenn er einen Kaffee bestellt oder vom Kellner am Eingang, wenn er um einen Tisch bittet. Zusätzlich kommentiert Franz selbst Gegenstände und Personen im Raum. Das Gespräch mit Schell und Nenner sorgt ebenfalls für Rückmeldungen, hat aber nicht mit dem *Erinnerungsort* zu tun. Beim Spielen ist das Kaffeehaus eine Kulisse. Es sorgt für eine Atmosphäre, die als typisch für Wien gilt. Um diese Atmosphäre und damit den *Erinnerungsort* reflexiv zu bearbeiten sind allerdings weitere Adaptionen notwendig.

- Episode 3

Die erste Szene spielen wir als Emma (Ep 3 1:32-5:17). Sie arbeitet an einem mathematischen Problem und möchte Hilfe dafür beim „Radius“ suchen. Das ist eine Gruppe von Mathematikprofessoren, die sich im Kaffeehaus „Wiener Zeile“ treffen. Der Kellner möchte Emma abweisen, weil sie eine Frau ist. Aus Sicht des *situierten Lernens* betrachtet ist die Mission mit Herrn Zahler, dem Vorsitzenden des Radius, zu sprechen. Dies wird erreicht indem man den Kellner täuscht. Allerdings wird Emma von den Mitgliedern ausgelacht, weil sie eine Frau ist. Die Interaktionen unterscheiden sich dabei nicht von Episode 2. Die Rückmeldungen sind beleidigende Aussagen. Als Emma kann sie dem „Radius“ nicht beitreten. Alle anderen Szenen mit Emma im Kaffeehaus sind optional. Sie kann im Laufe des Kapitels hingehen, aber es wird von der Geschichte nicht gefordert.

Die zweite obligatorische Szene ist die erste im Kaffeehaus als Emil (Ep 3 27:10-37:37). Die Rahmenhandlung bleibt gleich. Die Mission ist, dem „Radius“ beizutreten und seine

Mitglieder kennenzulernen. Zusätzlich zu den üblichen Interaktionsmöglichkeiten gibt es ein Rätsel. Bei dem muss man den Mauszeiger von links nach rechts bewegen, bis er an der richtigen Stelle ist. Durch das Lösen des Rätsels verschafft sich Emil Respekt. Als Folge kann er dem „Radius“ beitreten. In punkto Rückmeldung fällt auf, dass Emil nicht die gleiche Auswahl an Kaffee hat, wie Emma und Franz. Dies liegt möglicherweise daran, dass Emil sich als Deutscher ausgibt. Zudem sind unterschiedliche Reaktionen auf Emil zu sehen. Die kartenspielende Damenrunde wird von Emil anders kommentiert. Nämlich, dass er nicht willkommen ist. Die Frau des streitenden Ehepaares scheint an Emil aus der Ferne interessiert zu sein, da sie zwinkert und er meint, dass er nicht mit ihr anbandeln sollte. Das Kaffeehaus offenbart sich somit als ein anderer Ort je nachdem wie man gelesen wird. Die nächste Szene spielen wir ebenfalls als Emil (Ep 3 43:56-50:30). Er nimmt wieder an einer Radiussitzung teil. Es gibt ein Rätsel, dass nach dem gleichen Prinzip wie das vorherige funktioniert. Danach setzen wir uns mit Nenner an einen Tisch. Nebenan sitzt Franz. Nenner ist eine Sachertorte. Es gibt optional die Möglichkeit nach dem Gespräch noch eine Sachertorte bei dem Ober für Nenner zu bestellen, worüber er sich sehr freut. Nach einiger Zeit steht Franz auf und fragt, ob er Emil malen darf. Hier kann man als Spieler entscheiden, ob man das möchte. Es gibt noch zwei Szenen mit Schell im Kaffeehaus. In Szene 7 (Ep 31:03:11-1:06:00) fragt Nenner Schell, ob er seine Vorlesung einmal halten möchte. Dies kann man annehmen oder ablehnen. In Szene 8 (Ep 3 1:16:18-1:17:42) fordert Zahler Schell zum mathematischen Duell auf. Diese Szenen sind jedoch nicht von Relevanz für den *Erinnerungsort* und sind der Vollständigkeit halber erwähnt.

5.2.2. Adaptionspotenziale

Für das *situierte Lernen* kann die Mission geändert werden. Eine andere Aufgabenstellung, die das Erforschen der Umgebung in den Mittelpunkt rückt, wäre besser für einen kulturreflexiven Unterricht geeignet. Eine mögliche Frage wäre: Was hast du alles beim Spielen entdeckt? Franz ist ein Gast im Kaffeehaus. Auf diese Rolle könnte mehr Fokus gelegt werden, um die adaptierte Aufgabenstellung plausibler erfüllen zu können. Ein Gast kann beispielweise beobachten und konsumieren. Als übergeordnetes Lernziel könnte man das „Kennenlernen eines Kaffeehauses“ wählen.

Eine Adaption im Sinne der *fokussierten Informationsverarbeitung*, die an diese Veränderungen anschließt, bräuchte eine Vorbereitungsphase. Hier könnte man auf einen großen Fundus an Materialien über das Kaffeehaus zurückgreifen, wie zum Beispiel das bereits erwähnte *Kaffee...ins Haus* (2017). Diese Materialien könnten alle im Zusammenhang mit diesem Spiel eingesetzt werden. Hier sei kurz erwähnt, welche Arbeitsblätter sich besonders eignen könnten. Auf Seite 7 werden die Funktionen des Kaffeehauses, anhand des Gedichtes „Kaffeehaus“ (1918) von Peter Altenberg, erarbeitet. Dies eignet sich, da das Café Central möglicherweise Pate für das Kaffeehaus im Spiel stand und eine Reflexion über die Funktionen des Kaffeehauses angeregt werden kann. Auf Seiten 43-44 wird die Geschichte des Kaffeehauses besprochen, was eine historische Einbettung gewährleisten kann. Seite 63 schließlich behandelt den Einfluss des Wiener Kaffeehauses auf Cafés im Ausland und regt auch eine Auseinandersetzung mit anderen Kaffeehaus Traditionen an. Seite 22 vergleicht Kaffeehäuser von früher mit heute und schlägt vor, Homepages der Cafés zu benutzen. Die Websites der Kaffeehäuser eignen sich für eine ergänzende Behandlung, auch ohne die Arbeitsblätter. Das bereits erwähnte Café Central hat zum Beispiel eine sehr ausführliche Website, die über die berühmten Persönlichkeiten, die das Kaffeehaus frequentierten, Auskunft gibt. Es gibt auch ein Video, das das Kaffeehaus zeigt (vgl. Palais Events Veranstaltungen GmbH 2020).

Vor dem Spielen müsste die Steuerung erklärt und das Szenario erläutert werden. Entweder das Szenario des Spiels oder ein eigenes können dafür gewählt werden, um eine Implementierung im Unterricht ohne die Notwendigkeit das ganze Spiel zu spielen zu gewährleisten. Die Nachbereitung könnte sich auf die Frage konzentrieren: Was hast du über das Kaffeehaus gelernt? Die Phase kann auch mit den erwähnten zusätzlichen Materialien unterstützt werden. Eine weitere exemplarische Vertiefung kann über Musik zu Kaffeehäusern erreicht werden. Das Lied „In einem kleinen Café in Hernals“ (Leopoldi 2018, erstmals 1932) beschreibt ein Kaffeehaus, das dem in *The Lion's Song* dargestellten in einigen Punkten ähnelt. Das Lied „Jö, schau“ (Danzer 1976) beschreibt hingegen eine weniger alltägliche Situation im Café Hawelka. Es geht um einen nackten Mann und wie die Leute auf ihn reagieren. An die Bearbeitung dieses Liedes anschließend könnte das Lied „Hawelka“ (Der Nino aus Wien 2020) behandelt werden, da es das Lied von Danzer direkt referenziert aber auch durch die Behandlung dieser drei Lieder eine chronologische Abfolge gezeigt werden kann. Alle drei Lieder werden im Wiener Dialekt gesungen, der sich

allerdings merklich über die Jahre verändert hat. Wenn die Bearbeitung des Dialektes nicht erwünscht ist, so können die Lieder auf Standarddeutsch transkribiert werden oder im Internet nach so einer Transkribierung gesucht werden. Zu „Jö schau“ (Danzer 1976) gibt es auch ein Musikvideo (tschurifetzen 2007), das zusätzlich bearbeitet werden kann. Ein weiteres exemplarisches Beispiel bietet das Buch *Binge Living* (Sargnagel 2013), in dem ebenfalls das Kaffeehaus einen Auftritt hat. Jana Elena Koch (2017) hat zu einer Stelle aus diesem Buch eine Didaktisierung ausgearbeitet, die sich gut für eine Vertiefung eignet. Bei dieser Szene handelt es sich ebenfalls um eine humoristische Situation im Kaffeehaus, die anschlussfähig an Danzers Lied ist. Daran anschließend könnte man kulturreflexive Didaktisierungen anfügen, da nun eine gute Grundlage erreicht worden sein sollte. Man könnte darauf eingehen, welche Menschen im Kaffeehaus gezeigt werden und welchen sozialen Status sie haben. Zudem wäre interessant darüber zu reflektieren, welche Funktionen das Kaffeehaus hat.

5.3. Erster Weltkrieg

Die vierte Episode führt alle Handlungsstränge zusammen und stellt vier Charaktere ins Zentrum. Sie sitzen in einem gemeinsamen Zugabteil und gegen Ende wird klar, dass sie sich auf dem Weg zum Schlachtfeld des Ersten Weltkrieges befinden. Die analysierte Szene (Ep 4 43:25-53:28) besteht aus Gesprächen, die der Protagonist der vierten Episode, Albert Vogl, mit den anderen führt. Sie alle haben einen Bezug zu den Hauptcharakteren der anderen Episoden. Otto Dörfl ist der Bruder von Wilma. Theodor Lechner ist ein Student von Emma Recniczek und Paul Weber hat Arbeiten von Franz Markert gefälscht. Albert ist ein General und steht hierarchisch über den anderen. In diesen Gesprächen geht es darum mit den anderen so zu sprechen, dass sie gut auf das Kommende vorbereitet sind.

Der *Erinnerungsort* des Ersten Weltkrieges ist ein großer und auch einer, der behutsam bearbeitet werden muss. Daher ist es besonders wichtig die Gruppe gut zu kennen und im Zweifel diesen *Erinnerungsort* nicht zu behandeln. Dennoch kann eine Erarbeitung sehr gewinnbringend sein. Der Erste Weltkrieg erfüllt sämtliche Kriterien für eine Relevanz im Unterricht laut Badstübner-Kizik (2015). Er ist „lebendig“ und das nicht nur in den DACH-Ländern, sondern auch auf der ganzen Welt. Er ist in vielerlei Medien abgespeichert. Von Literatur bis Film und Musik ist dieser *Erinnerungsort* allgegenwärtig. In der Analyse wird auf einige Werke eingegangen werden. Zum Jubiläum gibt es große Ausstellungen. Etwa war anlässlich des 100. Jahrestages des Ausbruchs des ersten Weltkrieges im heeresgeschichtlichen Museum in Wien eine Ausstellung zu sehen. Im selben Jahr widmete ORF III einen Themenschwerpunkt dem Krieg. Eine alltägliche Präsenz gibt es unter anderem in Form von Denkmälern, die in vielen Ländern zu finden sind.



Abbildung 5 Zugabteil (Screenshot Ep 4 5:16)

5.3.1. Szenenanalyse

Aus ludologischer Perspektive sind mehrere Modi des *Involvements* anzutreffen. Das Aktionale beschränkt sich auf das Anklicken von Umgebungsobjekten und Antwortmöglichkeiten. An einer Stelle ist es zudem möglich den Charakter frei zu bewegen. Audiovisuell ist ein Zugabteil mit den vier Personen zu sehen. Paul blickt gelangweilt aus dem Fenster, während Otto mit mehr Anspannung dasitzt und Theodor ist in ein Foto vertieft. Aus dem Fenster sieht man die Landschaft vorbeiziehen. Es ist auch möglich den Gang zu betreten. In diesem befinden sich zwei Soldaten. Es spielt in dieser Szene keine Musik. Allerdings hört man die Fahrgeräusche des Zuges. Ein narratives *Involvement* erfolgt durch Entscheidungen, die man in den Gesprächen trifft. Sie haben direkte Konsequenzen auf den Ausgang der Geschichte. Ob Charaktere überleben hängt von diesen Entscheidungen ab. Es werden aber auch Ereignisse aus den vorherigen Episoden berücksichtigt. Dies ist gleichzeitig ein emotionales wie soziales *Involvement*, wenn einem die Charaktere am Herzen liegen. Wenn ausschließlich dieser Abschnitt gespielt wird, dann ist das weniger stark der Fall.

In diesem Abschnitt lernt man unterschiedliche Motivationen und Begründungen in den Krieg zu ziehen kennen und wie sich die Charaktere unmittelbar vor Ankunft an der Front fühlen. Otto möchte seinen Eltern Geld nach Hause schicken, so wie es Wilma vor ihm schon

getan hat. Er ist sehr ungestüm. Die Antworten von Albert beeinflussen, ob er sich beruhigen lässt oder nicht. Wenn man ihn nicht beruhigen kann, dann ist im Epilog zu sehen, wie er den Krieg nicht überlebt hat. Theodor hat sich aus politischen wie idealistischen Gründen beim Militär gemeldet. Er findet Kriege furchtbar und meint, wenn Politiker*innen selbst an der Front kämpfen müssten, würden sie sich nicht so leichtfertig für diese Art der Konfliktlösung entscheiden. Gleichzeitig sieht er sich selbst als naiv und ist nicht so ganz von seiner eigenen Idee überzeugt. Albert kann ihm zusprechen und sein Selbstvertrauen aufbauen. Im Epilog erfährt man, wenn Theodor überlebt, dass er eine führende Figur der Sozialdemokratie wird. Paul hat sich nicht freiwillig gemeldet. Er ist eingezogen worden und möchte desertieren. Vogl versucht ihn davon abzubringen, weil dies seiner Meinung nach den sicheren Tod bedeuten würde. Vogl selbst äußert sich kaum zu seiner Motivation. Er sagt nur, dass er Schreiber werden wollte, dies aber nicht durfte, weil er dem Adel angehört. Daher ist er dem Militär beigetreten..

Diese Art den Ersten Weltkrieg zu präsentieren ist sehr hilfreich für eine kulturelle Auseinandersetzung mit dem *Erinnerungsort*. Durch den Fokus auf vier sehr unterschiedliche Charaktere bekommt man eine breite Palette an individuellen Begründungen dargelegt, die sich als Ausgangspunkt für eine weitere Auseinandersetzung eignen. Die Figuren sind zwar teils mit Klischees behaftet, was allerdings von den anderen Charakteren angesprochen wird, sodass Behauptungen nicht einfach so stehen gelassen werden. Zudem kommentieren die eigenen Entscheidungen die Äußerungen der anderen Charaktere. Das heißt, dass die Spieler*innen die eigene Haltung zu dem Krieg bis zu einem gewissen Grad reflektieren müssen, um im Spiel voranzukommen. Zusätzlich sind in der Umgebung auch Anzeichen auf den Krieg zu finden, indem Soldaten in Uniform zu sehen sind.

Als Szenario im *situierten Lernen* stellt sich dieser Abschnitt folgendermaßen da. Die Rahmenhandlung ist, dass der Krieg ausgebrochen ist und sie sich auf dem Weg zum Schlachtfeld befinden. Man übernimmt die Rolle des Journalisten und Generals Vogl. Die Mission ist, allen gut zuzusprechen bis die Destination erreicht wird. Im Zuge dessen lernt man den *Erinnerungsort* aus unterschiedlichen Perspektiven kennen. Die Rolle gibt den Spieler*innen eine bestimmte Funktion in der Gruppe. Man steht hierarchisch über ihnen und steht ein wenig außerhalb. Dadurch öffnen sie sich zwar Vogl, aber sind auch durchaus gereizt, wenn er aus seiner Position heraus Argumente bringt. Diese Art der heftigen

Rückmeldung ist in diesem Spiel nur in dieser Szene zu beobachten. Zusätzlich sind die Konsequenzen der Dialogoptionen sehr große, da sie direkt Einfluss auf die Leben der Figuren haben. Beim Spielen ohne didaktische Adaption lernt man daher vier unterschiedliche individuelle Schicksale kennen. Spielmechanisch und narrativ gibt es eine starke Involvierung und im Sinne des *Input-Output-Process*-Modells bekommt man Rückmeldungen auf die getätigten Handlungen und wird zum Reflektieren dieser angeregt. Als nächstes widmen wir uns dem Adaptionspotenzial dieser Szene.

5.3.2. Adaptionspotenziale

Eine Vorbereitungsphase müsste Kontext zur Handlung geben, wenn diese den Lernenden nicht bekannt ist. Das muss nicht unbedingt die Handlung des Spiels sein. Die Rahmenhandlung, dass alle auf dem Weg in den Krieg sind, ist für die meisten Dialogpassagen ausreichend. Allerdings beziehen sich einige Teile auf die Hauptcharaktere der anderen Episoden. Da müsste man entscheiden, ob diese Passagen relevant genug sind, um sie zu erklären. Man könnte auch anbieten nach dem Spielen diese Fragen zu klären, damit bei einem möglichen zweiten Spielen sich mehr Inhalt erschließt. Eine weitere Vorbereitungsmöglichkeit ist, andere Materialien zum Ersten Weltkrieg vorher zu behandeln. Im Prinzip lässt sich diese Szene sowohl als Einführung als auch als Vertiefung verwenden. Es würde sich anbieten Material zu verwenden, dass sich ebenfalls auf individuelle Soldaten bezieht, um zu sehen ob sich die Motivationen ähneln oder nicht. Ein literarischer Zugang wäre denkbar. Ausschnitte des Textes „In dieser großen Zeit“ (Kraus 1919), in dem Kraus, als einer weniger Dichter der damaligen Zeit, seine Abneigung des Krieges darlegt, könnten helfen mehr Kontext zu geben und zu reflektieren. Das Projekt *Europeana* (2020) bietet auf seiner Homepage eine Sammlung von Zeitdokumenten zu den Jahren 1914-1918 an, die ebenfalls Einblicke in Einzelschicksale gewähren. Diese sind medial sehr unterschiedlich. Es gibt Briefe, Zeitungsartikel, Fotos oder auch Videos. Die Lehrkraft könnte hier besonders interessante Dokumente auswählen oder die Lernenden selbst recherchieren lassen. In der Suche kann man sich auf gewisse Länder beschränken und so Ausschnitte aus allen teilnehmenden Nationen bearbeiten. Dies hat je nach Sozialisierung der Lernenden unterschiedliche Effekte und sollte dabei berücksichtigt werden.

Eine britische Perspektive bietet der Film *They shall not grow old* (Jackson 2018). Dies ist eine Dokumentation, bei der Bildmaterial der britischen Truppen coloriert und vertont wurde. Hier gibt es Anknüpfungspunkte an eine internationale Diskussion und es könnte reflexiv erarbeitet werden, wie sich dieser *Erinnerungsort* in unterschiedlichen Ländern manifestiert. Es wäre auch möglich mehr Fokus auf die politischen Hintergründe zu legen. Mit Material zum Habsburgerreich könnte mehr Fokus auf die politischen Hintergründe gelegt werden. Ein Besuch im heeresgeschichtlichen Museum könnte dazu beitragen die Umstände des Krieges besser herauszuarbeiten. Alternativ gibt es auch auf der Homepage Einblicke in die Ausstellung zum Ersten Weltkrieg (Heeresgeschichtliches Museum 2020). Auch Dokumentationen könnten zu diesem Zweck Verwendung finden. Ein Beispiel hierfür wäre das Video *Erster Weltkrieg - die Urkatastrophe | Geschichte spannend erklärt* (Tagesschau 2018) Es umreißt in wenigen Minuten den Hergang des Ersten Weltkrieges. Der Beitrag „Der Erste Weltkrieg in populärliterarischen Medien“ (Sistig 2012) behandelt den Erinnerungsort im DaF-Unterricht und wie Karikaturen, Propagandatexte und -darstellungen nutzbar gemacht werden können. Die Überlegungen aus diesem Text könnten auch zusammen mit *The Lion's Song* im Unterricht verwendet werden. So könnte man eine propagandistische Karikatur der Darstellung im Spiel gegenüberstellen.

In der Nachbereitungsphase kann eine Reihe von reflektierenden Fragestellungen gegeben werden. Man könnte diskutieren lassen, welche Motivation warum überzeugend ist? Man könnte auch einen Austausch der Lernenden zu dem erreichten Ende anregen. Da je nach Entscheidung unterschiedliche Enden gesehen werden, wäre dazu eine intrinsische Motivation gegeben. Es wäre dabei allerdings durch entsprechende Fragestellungen sicherzustellen, dass sich dieser Austausch auch auf den *Erinnerungsort* bezieht. Die eigenen Erfahrungen der Lernenden könnten in dieser Phase besonders berücksichtigt werden. Dies hängt sehr von der Zusammenstellung der Gruppe zusammen, aber da der erste Weltkrieg ein weltumspannender Krieg war, wäre es interessant, wenn die Lehrkraft einen Raum öffnet, in dem über das Erinnern in verschiedenen Ländern reflektiert werden kann. Lernende, die in Japan oder der Türkei sozialisiert wurden oder über ihre Familien einen Bezugspunkt zu diesen Ländern haben, könnten andere Perspektiven in Bezug auf den *Erinnerungsort* einbringen. Es ist wichtig, dass dies angeboten wird, aber gleichzeitig muss die Lehrkraft mit Bedacht vorgehen und Zuschreibungen vermeiden. Die Lernenden sollen nicht das Gefühl haben als Repräsentant einer Erinnerungskultur zu fungieren.

5.4. Gustav Klimt

Der nächste *Erinnerungsort* ist Gustav Klimt. Er kommt als Figur in den Episoden 2 und 4 vor. In Episode 2 hat er mehr Präsenz und ist eine zentrale Figur. Franz Markert, der Hauptcharakter der zweiten Episode, ist Maler und wurde von Klimt entdeckt. In seinem Salon darf Franz seine Werke vor der gehobenen Schicht Wiens präsentieren. Im Laufe der Episode kehrt Franz immer wieder zu diesem Salon zurück. In Episode 4 schleicht sich Paul in eben diesen Salon, um Franz neues Werk zu bestaunen.

Die Kriterien für eine Relevanz im Unterricht erfüllt dieser *Erinnerungsort*. Klimt ist in Österreich zumindest „lebendig“. Seine Bilder werden in Museen (z.B. Belvedere oder Leopold Museum) ausgestellt. Es gab lange Rechtsstreite über die Restauration seiner Bilder an die Erben, die von einer Relevanz für die österreichische Öffentlichkeit zeugen. Er ist in anderen Medien erfahrbar, wie zum Beispiel in dem Film *Klimt* (Ruiz 2006). Die Handlung dreht sich um fantastische Erinnerungen, die Klimt an seinem Sterbebett preisgibt. Zugang zu authentischen Quellen gibt es in Form seiner eigenen Bilder, die in Museen physisch erfahrbar sind, wenn man Wien besucht oder dort lebt. Er ist auch außerhalb des DACH-Raumes eine berühmte Figur der Kunstrichtung des Jugendstils. Ritualisiert ist der *Erinnerungsort* in den Museumsausstellungen und diversen Beiträgen anlässlich von Jubiläen.



Abbildung 6 Der Salon (Screenshot Ep2 2:13)

5.4.1. Szenenanalyse

Die Analyse beschäftigt sich hauptsächlich mit Episode 2. Abweichungen der vierten Episode werden kurz gesondert behandelt. Episode 2 hat drei Szenen, die diesen *Erinnerungsort* zeigen (Ep2 2:10-10:42; 44:44-45:56; 57:47-59:11).

Das aktionale *Involvement* ist auch hier das Klicken der Umgebung, Bewegung und Gespräche mit Dialogoptionen. Man kann auch das Grammophon anklicken, um eine Rückmeldung von Klimt zu bekommen. Der spielt das Lied des Löwen und bildet die musikalische Untermalung der ersten Szene, in der Klimt vorkommt. Örtlich finden alle Szenen im Salon statt, der sich im ersten Bezirk gleich neben dem Stephansdom befindet. Im Hintergrund hängen Bilder, die an echte Werke von Klimt erinnern. Die Personen, die anwesend sind, sind reiche, betuchte Leute. Narrativ beginnt es damit, dass Franz von seinem Großvater zum Salon gebracht wird, um in der Gesellschaft aufgenommen zu werden. Klimt stellt ihn folglich dem Publikum vor. Sein temporales, soziales und emotionales Ziel ist, ein Modell zu finden und mit seiner Kunst Anerkennung zu bekommen. Im Zuge des Spielens lernen wir über Klimt, dass er humorvoll ist. Er präsentiert sich als Gönner von Franz. Er ist angesehen in den gehobenen Kreisen Wiens. Er macht Witze und trägt sein typisches Outfit. Wir lernen all das über ihn durch Gespräche mit ihm, seine Gestik und Aussehen, sowie an seinen Reaktionen.

An dieser Stelle sei die Episode 4 (Ep4 21:24-28:13; 29:01-29:38) kurz erwähnt, da sie ein paar Unterschiede aufweist. Man spielt den Kunstfälscher, Paul Weber, der nicht dieser gehobenen Schicht angehört. Er muss sich verkleiden, um Zugang zum Salon zu bekommen. Auf diese Weise wird narratives und soziales *Involvement* erzeugt. Aktional kann man zusätzlich immer wieder den Ober nach Alkohol fragen. Dies verändert den Gesichtsausdruck von Paul und er beginnt, wie ein Betrunkener zu sprechen. Dies äußert sich in der wackeligen Schrift, wenn er spricht.

Die Rahmenhandlung ist die Verfolgung der Malerkarriere, wie bereits bei Freud und dem Kaffeehaus angesprochen wurde. Die Mission verändert sich je nach Szene. In der ersten Szene (Ep 2 2:10-10:42) möchte Franz sich bei der feinen Gesellschaft vorstellen und ein neues Modell finden. In der zweiten Szene (Ep 2 44:44-45:56) präsentiert er sein nächstes Bild und will Lob von Grete bekommen, gleichzeitig weiß er selbst, dass dem Bild etwas fehlt. In der letzten Szene (Ep2 57:47-59:11) will er wissen, wo Grete ist. Franz ist ein Malerkollege,

aber auch ein Schüler von Klimt, zu dem er aufblickt. Rückmeldung bekommt Franz von den Gästen. Als Klimt ihn lobt, tun sie das auch, aber als Grete Kritik übt, tun sie das ebenfalls. Daraus ist eine kritische Perspektive auf die bürgerliche Schicht abzuleiten, die nicht selbst denkt, sondern einfach als gebildet gelten möchte. Das gleiche wird in Episode 4 angesprochen und ermöglicht eine Hinterfragung von Stereotypen.

5.4.2. Adaptionspotenziale

Es gibt einige mögliche Anknüpfungspunkte für eine Adaption. Für das Potenzial aus Sicht der *Fokussierten Informationsverarbeitung* ist eine Vorbereitung im Hinblick auf Klimt wünschenswert. Das könnte mit verschiedenen Materialien gemacht werden. Das ÖIF bietet beispielsweise zwei Sets an Arbeitsblättern zu Klimt an. Das erste *Der Maler Gustav Klimt* (ÖIF/ÖI o.J.a) richtet sich an Lernende auf dem Niveau A2. Es benutzt als Material unter anderem ein Video des Leopold Museums anlässlich einer Ausstellung. Darin werden die Kunstwerke und Klimt selbst kommentiert. Im Laufe der Arbeitsblätter erfährt man immer mehr zu Klimt als Person. Das zweite Set heißt *Gustav Klimt und die Jahrhundertwende* (ÖIF/ÖI o.J.b) und ist für das Niveau B2 bestimmt. Dieses Material geht über die Person hinaus und behandelt auch den Jugendstil und die Umgebung, in der er lebte. Dieses Material ist eine gute Einbettung für das Spiel und bietet Anknüpfungspunkte an die anderen *Erinnerungsorte* an. Der Hörtext der *Der Wiener Maler Gustav Klimt* (Schwieger 2012) erzählt das Leben Gustav Klimts nach. Den Text gibt es auch transkribiert und mit einem Glossar versehen, das einige Vokabel erklärt. Zusätzlich gibt es eine Didaktisierung. Diese arbeitet mit Multiple Choice-Fragen zum Text. Es gibt auch einen Rechercheauftrag, bei dem die Lernenden Bilder von Klimt suchen und vorstellen sollen. Diesen Auftrag könnte man auch adaptieren und die Lernenden auf das Belvedere verweisen, das einige Werke Klimts ausstellt. Diese sind auch online auf der Homepage (Österreichische Galerie Belvedere 2020) anzusehen und mit Details angereichert. Dieses Material ist somit gut für eine Recherche aber auch für eine Didaktisierung geeignet. Man kann damit die Figur einführen oder über die Bilder bereits die kreative Seite der Lernenden ansprechen. Außerdem werden Bilder von und mit Klimt immer wieder referenziert. Daher könnte man solche aktuellen Ausformungen der Erinnerungskultur auch als Material für die Einbeziehung des *Erinnerungsortes* wählen. Ein Beispiel ist das Street Art Fest „Calle Libre“ von 2018. Da wurde ein großes Gemälde von

Klimt an eine Hauswand gemalt, da sich sein Todestag zum hundertsten Mal jährte (vgl. Markl 2018). Zusätzlich zu erwähnen ist die *Gustav Klimt Database* (Klimt Foundation 2020), die zum Zeitpunkt des Drucks dieser Arbeit zwar online, aber nicht zugänglich ist. Sie verspricht eine umfassende Sammlung an Zeitdokumenten zu Klimt online anzubieten und soll noch 2020 fertigwerden. Anhand solcher Beispiele kann die Lebendigkeit dieses *Erinnerungsortes* herausgearbeitet werden.

Für das *situierte Lernen* wäre eine andere Aufgabenstellung, die das Erforschen in den Mittelpunkt rückt, geeignet, um für einen erwünschten Lerneffekt zu sorgen. Die Mission könnte zu diesem Zweck breiter auf Erkundung ausgerichtet sein. Die Rückmeldung, die das Spiel auf die Handlungen tätigt, helfen dabei Klimt näher kennenzulernen, da sie positive, aber auch kritische Kommentare beinhalten. Wenn die Spieler*innen mit allen Personen sprechen, dann wird öfters von und über Klimt gesprochen. Somit wird dieser von anderen Leuten charakterisiert. Es gibt eine Charakterisierung durch Klimt selbst, aber auch von anderen Figuren. Die Rahmenhandlung, das Verfolgen einer Malerkarriere, kommt auch dem Lernen über den *Erinnerungsort* zu Gute, da man die Malerkreise dadurch kennenlernt. Zusätzlich charakterisiert ihn auch die Umgebung wie etwa die Ausstattung des Salons. Wenn beim Spielen all dies bewusst gemacht wird, dann ergibt dies eine gute Grundlage für die Arbeit mit dem dargestellten Klimtbild in anderen Medien oder Museen

Die Nachbereitungsphase kann wie angedeutet mit den Charakterisierungen von Klimt arbeiten: Welches Bild hast du von Klimt nach dem Spielen? Wie ist es im Vergleich zu einem anderen Medium? Auch der gesellschaftliche Raum, in dem Klimt verkehrt, ist von Interesse. Was sind das für Menschen im Salon? Die Kritik an der bürgerlichen Schicht, die an manchen Stellen geäußert wird, kann hier als Grundlage für eine Bearbeitung von Stereotypen fungieren. Dies ist ebenfalls eine gute Ausgangsbasis, um mit der Kunstrezeption von Klimt in der Gegenwart und Vergangenheit im Unterricht zu arbeiten. Möglicherweise gibt es aktuelle Kunstkritiken oder Stimmen von Museumsbesuchern, die Vergleiche möglich machen. Vor allem zu Jubiläen, wie zuletzt dem 100. Todestag von Klimt 2018, gibt es in den Medien Texte zu Klimt zu lesen. Ein Beispiel hierfür ist der Artikel *Leitstern des Wiener Fin de Siecle* (Nicole Scheyerer 2018), der zu dem Zeitpunkt aktuelle Diskussionen darlegt. Auf diese Weise lässt sich eine Relevanz zu heute herstellen.

5.5. Bibliothek

Die Bibliothek hat ihren Auftritt in Episode 3. Es handelt sich dabei um die Hauptbibliothek der Universität Wien. Sie ist der Arbeitsplatz von Emma. Sie nimmt dort Bücher entgegen und gibt den Besucher*innen Auskunft. Emil hingegen geht als Kunde und Wissenschaftler zur Bibliothek, um nach Büchern zu fragen und diese auszuborgen.



Abbildung 7 Bibliothek (Screenshot Ep 3 13:50)

Dieser *Erinnerungsort* erfüllt die Kriterien nach Badstübner-Kizik (2015) nicht in vollem Umfang. Der Ort ist lebendig für Studierende und Absolvent*innen. Dies ist eine kleinere Gruppe als bei den anderen behandelten *Erinnerungsorten*. Außerhalb des DACH-Raumes gilt dies im gleichen Maße. Die Universität Wien wird zumindest in akademischen Kontexten ein Begriff sein. So haben Menschen außerhalb des DACH-Raumes eine Vergleichsbasis zum Umgang mit eigenen Universitäten. Die Alltagspräsenz ist für die gleiche Gruppe gegeben. Eine Ritualisierung gibt es auf der Universität Wien, da alle Studierenden in die Bibliothek eingeführt werden. Der *Erinnerungsort* wird tradiert und unterliegt einigen Veränderungen. Zum einen hat sich das Innenleben physisch verändert, zum anderen aber auch der Umgang mit dieser Institution. Die physischen Kataloge sind digitalen Suchmaschinen gewichen. Man muss teilweise gar nicht mehr persönlich anwesend sein. Dies eröffnet ein breites Feld der Veränderung der Bibliothek. Der *Erinnerungsort* ist zwar nur für eine sehr spezifische Gruppe lebendig, aber für diese in einem großen Ausmaß.

5.5.1. Szenenanalyse

Das aktionale *Involvement* beschränkt sich in diesen Szenen auf das Klicken auf Gegenstände und Menschen. Man kann Dialogoptionen auswählen. Eine Fortbewegung ist nicht möglich. Auf der visuellen Ebene ist ein Arbeitstisch zu sehen. Dahinter sind Bücherregale. Neben diesen ist ein Fenster. Davor steht ein Mann, der liest und neben ihm befinden sich Sitzplätze. Emma sitzt am Arbeitstisch mit dem Rücken zu den Spieler*innen, während Emil vor dem Tisch mit dem Gesicht zu den Spieler*innen gewandt ist. Bei der letzten Szene (Ep 3 56:42-57:20) ist ein visueller Effekt zu sehen, bei dem die Bibliothek verschwindet und alles zunächst in schwarz gehüllt ist bis auf einen Punkt, von dem eine Linie wegpulsiert. Dieser Effekt stellt den Denkprozess von Emma dar. Auf der auditiven Ebene gibt es verschiedene Geräusche. Das Umblättern von Buchseiten, Schritte und Knattern von Holz sind zu hören. Die Atmosphäre einer Bibliothek wird auf diese Weise geschaffen. Auf der narrativen Ebene geht Emma ihrer Arbeit als Bibliothekarin in der ersten Szene (Ep 3 13:47-16:17) nach. Die zweite Szene (Ep 3 25:58-27:01) spielen wir als Emil, der nach Büchern fragt und dem anderen Bibliothekar das System von Emma erklärt, wenn wir es möchten. Die dritte Szene (Ep 3 41:56-43:46) spielen wir ebenfalls als Emil. Er fragt nach Wissenschaftlern, die im „Radius“ erwähnt wurden. Die vierte Szene (Ep 3 54:07-57:42) spielen wir als Emma, die von Besucher*innen nach psychologischen Büchern gefragt wird. Sie trifft Wittgenstein, der sie auf eine neue Idee bezüglich ihrer Theorie bringt. Das soziale *Involvement* erfolgt bei diesen kurzen Gesprächen und Begegnungen mit den Besucher*innen. Das Spiel gibt uns auf diese Weise einen Einblick in das Innenleben der Bibliothek von damals.

Aus der Sicht des *situierten Lernens* ist aus den Szenen folgendes zu interpretieren. Die Mission ist für Emma und Emil, dass sie ihre Theorie erweitern möchten. Emma muss ihre Arbeit verrichten, während Emil zur Recherche in die Bibliothek kommt. Die Rahmenhandlung ist, die mathematische Theorie gegen den Widerstand der patriarchalen Gesellschaft zu Ende zu bringen. Die zwei Rollen, in die die Spieler*innen schlüpfen, sind Bibliothekarin und Wissenschaftler. Die Szenario-Handlungen, die weiter oben beschrieben wurden, können die Rollen weiter ausdefinieren. Als ein Kunde nach *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie* (Freud 2002) sichtlich peinlich berührt (Ep 3 54:47-55:04) fragt, kann man dies auskosten oder sensibler antworten. Dadurch bekommt man andere Rückmeldungen der Charaktere. Zusätzliche Rückmeldungen sind Informationen zu Wissenschaftlern oder Dank, wenn man die Arbeit richtig macht.

5.5.2. Adaptionspotenziale

Auch bei diesem *Erinnerungsort* könnte die Mission explorativer gestaltet werden, damit die Lernenden mehr Inhalte entdecken. Im Austausch nach dem Spielen können alle von ihren Erfahrungen berichten und so können durch die unterschiedlichen Spielzugänge Erkenntnisse gebündelt und reflektiert werden. In der Vorbereitungsphase müsste der Kontext hergestellt werden, sofern nicht alles gespielt wird. Man könnte zur Einführung vorher eine Bibliothek besuchen. Das geht an der Universität Wien etwa mit oder ohne Führung. Es gibt zudem einen allgemeinen Folder (Universitätsbibliothek Wien 2020) auf der Homepage der Universität, der ein paar historische Eckdaten enthält und die Leistungen der Bibliothek zusammenfasst. Die gesamte Homepage eignet sich für eine Recherche, um tiefer in die aktuelle Bibliothek zu blicken.

Die Nachbereitung wurde schon ein wenig vorweggenommen. Im Sinne des kulturreflexiven Lernens, wäre es auch interessant persönliche Erfahrungen mit Bibliotheken aus anderen Ländern oder auch innerhalb Österreichs mit einzubeziehen. Ein Beispiel hierzu wäre die Homepage der Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin (Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin 2020). Dort finden sich eine geschichtliche Betrachtung sowie die aktuellen Services. Man könnte auch nach weiteren Bibliotheken recherchieren lassen und Vergleiche anregen. Als eine Hilfe könnte die Bilderserie *Die schönsten Bibliotheken der Welt* (Garber 2018) dienen. Darin sind Fotos zu mehreren Büchereien zu sehen. Begleittexte erörtern die Besonderheiten der ausgewählten Bibliotheken.

An die Arbeit mit diesen Materialien kann eine Reihe von reflexiven Fragstellungen angeschlossen werden. Welcher Ort war die Bibliothek früher? Welcher Ort ist die Bibliothek heute? Was für ein Ort ist die Bibliothek in unterschiedlichen Städten? Was für ein Ort ist die Bibliothek im Spiel und was für ein Ort ist sie für die Lernenden? Welche Menschen sieht man im Spiel in der Bibliothek und welche auf den Fotos der heutigen Bibliotheken? Nicht zuletzt ist für einen kulturreflexiven Unterricht auch interessant, die Idee einer Bibliothek zu reflektieren. Also ein Ort, an dem man gratis Zugang zu Wissen erhält und, was das bedeutet.

6. Schluss

In diesem Teil werden die Ergebnisse der Arbeit diskutiert und in den wissenschaftlichen Diskurs eingeordnet. Anschließend wird ein Fazit gezogen und ein Ausblick gegeben.

6.1. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Forschungsfrage dieser Arbeit lautet:

- Welches didaktische Potenzial hat das digitale Spiel *The Lion's Song* für einen kulturreflexiven DaF/Z-Landeskundeunterricht mit *Erinnerungsorten* für Erwachsene?
- Was bedeuten die Ergebnisse für den Einsatz digitaler Spiele im DaF/Z-Landeskundeunterricht?

Die Ergebnisse in Bezug auf diese Fragen sollen an dieser Stelle in zwei Schritten beantwortet werden. Als erstes wird die Erstellung des Kriterienkataloges und sein Nutzen für andere Arbeiten diskutiert. Danach werden die Ergebnisse der Analyse vorgestellt und reflektiert.

6.1.1. Kriterienkatalog

Da aufgrund der nicht ausreichenden Theoriebildung im DaF/Z-Bereich auf andere Disziplinen zurückgegriffen werden musste, wurde aus den Bereichen *Game Studies*, digitale Spiele in der Pädagogik und kulturreflexive Aspekte ein Kriterienkatalog erstellt. Dieser Prozess der Theoriefindung wurde explorativ angelegt. Die Herausforderung bestand zum einen darin, relevante Theorien, die sich in den Forschungsrichtungen durchgesetzt hatten, zu identifizieren. Zum anderen mussten die Theorien auch praktikabel für die Beantwortung der Forschungsfrage sein. Zudem verfolgt jede Disziplin ein eigenes Ziel und daher standen die Theorien teilweise im Konflikt zueinander. Jedoch wurde nach mehrmaligem Überarbeiten klar, dass der Zugang zu mehreren Disziplinen unterschiedliche Aspekte über den Forschungsgegenstand offenbarte und diese einander ergänzten. Das bedeutet konkret, dass die *Game Studies* sich hervorragend eignen, um digitale Spiele in ihren Einzelteilen zu beschreiben und transparent zu machen, wie Spieler*innen am Spiel beteiligt werden. Die

Ausführungen von Neitzel (2018) zu *Involvement* konnten für diese Arbeit diese Leistung erbringen.

Für die Pädagogik wurde das Vermischungsparadigma ausführlich vorgestellt. Bei diesem Zugang sind Spiel- und Lernmotivation ident. Zwei Möglichkeiten dies zu bewerkstelligen sind das *situierte Lernen* und die *fokussierte Informationsverarbeitung*. Sie definieren jeweils einzelne Komponenten, mit deren Hilfe erkannt werden kann, was beim Spielen gelernt wird. Wenn zum Beispiel feststand, dass alle Aspekte das Lernen begünstigen bis auf die „Mission“, konnte das eindeutig identifiziert werden. Auf diese Weise wurden Adaptionspotenziale spezifisch herausgearbeitet.

Die kulturreflexiven Perspektiven halfen schließlich den anderen Theorien einen Fokus zu geben. Die Betrachtung der anderen Ebenen konnten auf diese Art auf das Ziel des Lernens mit dem *Erinnerungsort* gelenkt werden. Dies bedeutet auch, dass der Fragenkatalog für andere Deutungsmuster verwendet werden kann, wenn die kulturreflexive Ebene auf die jeweils bearbeitete Thematik angepasst wird. Dies war auch der Anspruch an diesen Katalog, bei dessen Entwicklung. Er kann und soll verwendet werden, um digitale Spiele im Hinblick auf ihr Potenzial für kulturreflexives Lernen zu untersuchen. Der Forschungsstand und die Ergebnisse machen zudem deutlich, dass dies noch kaum beforscht wurde. Ein zusätzliches Desiderat besteht in Bezug auf *The Lion's Song*. Man könnte dieses Spiel auch auf andere Deutungsmuster hin analysieren. Auf die Hauptfigur in Episode 3 wird beispielsweise unterschiedlich reagiert je nachdem, ob sie Männer- oder Frauenkleidung trägt. Eine Untersuchung in Bezug auf *gender* würde sich daher anbieten. Wenn mehrere Spiele auf diese Weise analysiert werden, dann könnten auch universellere Aussagen über das Medium im DaF/Z-Unterricht getroffen werden.

6.1.2. Analyse

Mithilfe des Kriterienkataloges wurden fünf *Erinnerungsorte* in *The Lion's Song* analysiert. In Bezug auf die Forschungsfrage wurden dabei zwei Arten von Potenzial erkannt. Die erste ist das Spielen am Stück und außerhalb des Unterrichts. Dies würde bedeuten, dass die Lernenden das Spiel, so wie es intendiert ist, spielen. Vorstellbar wäre es als Projekt für zuhause, das zusätzlich im Unterricht reflexiv bearbeitet wird.

Zum Beispiel lernt man bei Freud (Kapitel 5.1) das gängige Freudbild kennen. Er ist der Therapeut mit Humor in seiner Praxis in der Berggasse und die Spieler*innen liegen auf seiner Couch. Er spricht über Träume und Déjà-vus. Über die Ästhetik, die Geschichte und die Handlung wird Freud für die Spieler*innen erfahrbar. Dies geschieht, während im Spiel Fortschritt gemacht wird. Damit wird das Vermischungsparadigma erfüllt. Das Ziel eines kulturreflexiven Unterrichts ist es, in eine kritische Auseinandersetzung mit dem *Erinnerungsort* zu treten. Dies ist nur zu einem kleinen Teil im Ausgangsmaterial gegeben. Die *Erinnerungsorte* Klimt und Erster Weltkrieg werden im Material in Ansätzen reflektiert. Bei Klimt (Kapitel 5.4) wird die bürgerliche Schicht kritisiert, die Kunst einfach nur konsumiert, um als gebildet zu gelten. Beim Ersten Weltkrieg (Kapitel 5.3) werden verschiedene Motivationen dargestellt, um in den Krieg zu ziehen und diese von den Charakteren in Frage gestellt. Im Allgemeinen ist in *The Lion's Song* zu erkennen, dass es die gängigen Bilder der *Erinnerungsorte* rekonstruieren möchte. Diese Tatsache macht das Spiel zu einem guten Material für einen kulturreflexiven Unterricht. Um Stereotype hinterfragen zu können, muss man diese zunächst verstehen und konstruieren. Der nächste Schritt einer kulturreflexiven Pädagogik ist die Dekonstruktion dieser Stereotype. Diese kann bei einem Projekt, anschließend im Unterricht mit dementsprechenden Fragestellungen und Zusatzmaterialien, wie sie im Analyseteil vorgeschlagen wurden, bewerkstelligt werden. Eine Projektarbeit mit einer anschließenden reflexiven Behandlung im Unterricht, sollte daher zu einem zufriedenstellenden Lernerfolg führen. Die Überprüfung dieser Hypothese wäre ein Desiderat für eine anschließende Arbeit.

Die zweite Art von Potenzial bezieht sich auf das Spielen von *The Lion's Song* im Unterricht. Aus Zeitgründen ist es nicht möglich das Spiel komplett zu spielen, daher ist ein Fokus auf einzelne Szenen praktikabler. In dieser Arbeit wurden viele Sequenzen besprochen, die *Erinnerungsorte* beinhalten. So wurde herausgefunden, dass auch, wenn man das Spiel von seiner intendierten Spielweise löst, Potenzial für das Lernen mit *Erinnerungsorten* besteht. Dazu ist es notwendig Kontext zu geben. Dieser muss nicht die eigentliche Handlung des Spiels sein. Die Lehrperson kann für die Szenen auch eine andere Einbettung wählen, ähnlich wie es bei der Literatur- oder Filmdidaktik auch gehandhabt wird. Zum Beispiel bietet es sich beim Kaffeehaus (Kapitel 5.2) an, die Rolle eines Gastes anzunehmen, einen Kaffee zu bestellen und die Leute zu beobachten. Je mehr man verändert, desto größer ist die Gefahr, dass die Spielmotivation verloren geht. Dies gilt es im Sinne des Vermischungsparadigmas zu

verhindern. Daher ist bei der Veränderung von Aufgabestellungen (Mission) darauf zu achten, dass sie auch den Spaß, den das Spiel erzeugt, nicht zerstören. Aus diesem Gedanken heraus hat sich in dieser Analyse meist ergeben, dass eine explorative Fragestellung/Aufgabenstellung dem Lernziel förderlich ist. Da reflexives Lernen erforschend ausgelegt ist, genauso wie das Spiel an manchen Stellen, eignet sich diese Vorgangsweise. Mehr noch führt ein erforschender Zugang in vielen Fällen dazu, dass der *Erinnerungsort* mehr Tiefe erhält. Oft sind in optionalen Interaktionen weitere Hintergrundinformationen verborgen. Durch das Bestellen eines Kaffees beim Kellner, erfährt man etwa, welche Kaffeesorten in Wiener Kaffeehäusern angeboten werden (siehe Kapitel 5.2.). Diese Annahme müsste in einer zukünftigen Untersuchung in einer praktischen Umsetzung überprüft werden.

Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass es in der Praxis einige Herausforderungen bei der Umsetzung der Erkenntnisse gibt. Einzelne Szenen des Spieles direkt auszuwählen, ist erst möglich, wenn die entsprechende Episode zumindest einmal beendet wurde. Eine Möglichkeit das zu umgehen ist, Szenen am Anfang einer Episode zu wählen. Das ist etwa beim Kaffeehaus möglich, da die dritte Episode mit einer Szene darin beginnt. Eine andere Möglichkeit dies zu umgehen ist, in Anlehnung an das *kooperative Schreiben* (Strommer 2013), das kooperative Spielen. Die Lehrkraft oder Lernende spielen vor der Klasse die Szene und gemeinsam entscheidet man, welche Aktion gesetzt werden soll. Diese Art des Spielens ändert die Natur der Involvierung der Lernenden und führt somit wahrscheinlich auch zu anderen Lernergebnissen. Daher wäre eine Überprüfung dieser Hypothese im Unterricht von Interesse. Nicht zu vergessen ist zudem der finanzielle Aspekt. Nur die erste Episode ist gratis und in dieser wurde nicht ausreichend Material zu *Erinnerungsorten* identifiziert, sodass diese Episode in der Analyse nicht behandelt wurde. Da das Entwicklungsstudio den Sitz in Wien hat, wäre es möglich eine Kooperation mit den Entwickler*innen einzugehen, um so diese Problematik entschärfen zu können. Aufgrund dieser Einschränkungen scheinen das kooperative Spielen und das Spielen außerhalb des Unterrichts in der Praxis am besten umsetzbar zu sein. Nachfolgende Untersuchungen könnten diese These überprüfen. Diese Arbeit beschränkt sich in der Zielgruppe auf Erwachsene DaF/Z-Lernende. Es ist aber anzunehmen, dass für Kinder und Jugendliche ebenfalls Potenziale bestehen und somit wäre eine Überprüfung in diese Richtung auch ein Desiderat dieser Arbeit.

6.2. Fazit und Ausblick

Diese Untersuchung hat gezeigt, dass digitale Spiele ein großes Potenzial für einen Einsatz im kulturreflexiven DaF/Z-Unterricht besitzen. Die Freiheiten, die beim Spielen auf Seiten der Lernenden bestehen, stellen kein Hindernis dar, sondern sind vielmehr im Geiste reflexiver didaktischer Zugänge begrüßenswert. Lehrkräfte können sich nie sicher sein, dass die Lernenden das lernen, was intendiert ist. Die Möglichkeit zur Exploration, wie sie *The Lion's Song* bietet, lädt aber sehr wahrscheinlich zu Reflexion ein, wie es das Ziel eines kulturreflexiven Unterrichts ist.

Diese Arbeit stellt ein weiteres Puzzleteil im Umgang mit digitalen Spielen im Unterricht dar. Die Tatsache, dass mittlerweile verschiedene Firmen (Goethe etc.) spezielle Spiele entwerfen, um Deutsch zu lernen, ist eine positive Entwicklung. Dabei darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass auch kommerzielle Spiele, wie diese Arbeit gezeigt hat, für den Unterricht geeignet sind. Diese Erkenntnis ist insbesondere wichtig, da das Fach DaF/Z und die Fremdsprachendidaktik großen Wert auf authentische Materialien legen. Ebenso zeichnet einen guten Unterricht Methodenvielfalt aus. In diesem Sinne fügen Computerspiele ein weiteres Werkzeug dem Methodenkoffer hinzu. Dabei darf nicht vernachlässigt werden, dass digitale Spiele genauso wie andere Medien auch, ihre Eigenheiten haben. Gerade diese machen das Medium als Unterrichtsmaterial spannend, aber stellen Lehrkräfte auch vor ökonomische und technische Herausforderungen.

Der Kriterienkatalog, den diese Arbeit präsentiert, kann hoffentlich als eine Inspiration genommen werden, um andere Spiele auf ihr Potenzial für den kulturreflexiven Unterricht zu prüfen. Die Ergebnisse der Analyse können herangezogen werden, um dieses Spiel in der Praxis auszutesten. Auf Dauer wäre es zu wünschen, dass sich eine spezielle Didaktik für digitale Spiele etabliert, ähnlich wie dies bei der Filmdidaktik geschehen ist.

Wenn diese Arbeit ein kleiner Anstoß in diese Richtung ist, dann ist schon viel erreicht.

Wissenschaftliche Literatur

Abt, Clark C. (1970): *Serious games*. Viking Press.

Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.

Altmayer, Claus (2010): Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter, 1402–1413.

Altmayer, Claus (2015): Sprache/Kultur - Kultur/Sprache. Annäherung an einen komplexen Zusammenhang aus der Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Dobstadt, Michael (Hrsg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft : zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang Edition, 17–36.

Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext. Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter; Höller, Michaela (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradimenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 3–22.

Assmann, Jan (Hrsg.) (1988): *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Badstübner-Kizik, Camilla (2014): "Erinnerungsorte" in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial. In: Mackus, Nicole; Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Hrsg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft - mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache : 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011*. Göttingen: Univ.-Verl., 43–64.

Badstübner-Kizik, Camilla (2015): Über "Erinnerungsorte". Zur Vielfalt des deutschsprachigen Raumes. In: *Fremdsprache Deutsch* 52, 11–15.

Bandura, Albert (1977): Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review* 84, 191–215.

- Beil, Benjamin (2012): Genrekonzepte des Computerspiels. In: Hagner, Michael; Kerner, Ina; Thomä, Dieter (Hrsg.): *Theorien des Computerspiels zur Einführung*. Hamburg: Junius, 13–37.
- Beil, Benjamin (2015): Game Studies und Genretheorie. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.): *Game Studies : aktuelle Ansätze der Computerspielforschung*. Köln: Herbert von Halem Verlag, 29–69.
- Beil, Benjamin; Hensel, Thomas; Rauscher, Andreas (Hrsg.) (2018): *Game Studies*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Bernstein, Nils; García Llampallas, Claudia Guadalupe (2015): Ein Verfahrensvorschlag zur Lehrwerkanalyse für DaF-Sprachzentren. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2, 103–112.
- Breuer, Johannes (2010): Spielend Lernen? Eine Bestandsaufnahme zum (Digital) Game-Based Learning. In: *LFM-Dokumentation*.
- Caillois, Roger (2017): *Die Spiele und die Menschen : Maske und Rausch*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (Hrsg.) (1988): *Optimal experience : psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1996): *Das Flow-Erlebnis : jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Egenfeldt-Nielsen, Simon; Smith, Jonas Heide; Tosca, Susana Pajares (2016): *Understanding video games : the essential introduction*. New York London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Ermi, Laura; Mäyrä, Frans (2005): Fundamental Components of the Gameplay Experience: Analysing Immersion. In: *DiGra* (<http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/06276.41516.pdf>).
- Fellner, Karin (2018): *Are you serious? : eine Untersuchung zur Relevanz von Serious Games im DaZ-Unterricht mit Erwachsenen am Beispiel des Spieles "Das Geheimnis der Himmelsscheibe"*. Wien: (Diplomarbeit).

- Fernández-Vara, Clara (2016): Adventure. In: Wolf, Mark J. P.; Perron, Bernard (Hrsg.): *The Routledge companion to video game studies*. New York London: Routledge, 232–240.
- François, Étienne (2002): *Deutsche Erinnerungsorte : 1*. München: Beck.
- Frasca, Gonzalo (1999): Ludology meets narratology: Similitude and differences between (video) games and narrative. In: *Ludology. org* (<https://ludology.typepad.com/weblog/articles/ludology.htm>).
- Frasca, Gonzalo (2001): *Videogames of the oppressed: Videogames as a means for critical thinking and debate*. Atlanta: (<https://ludology.typepad.com/weblog/articles/thesis/FrascaThesisVideogames.pdf>) (13.9.20).
- Freud, Sigmund (2002): *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Freyermuth, Gundolf S. (2015): *Games - game design - game studies : eine Einführung*. Bielefeld: Transcript Verl.
- Fritz, Jürgen (2003): Warum eigentlich spielt jemand Computerspiele? Macht, Herrschaft und Kontrolle faszinieren und motivieren. In: Fritz, Jürgen (Hrsg.): *Computerspiele. Virtuelle Spiel- und Lernwelten*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 10–24.
- Gabriel, Sonja (2016): Spielend Fremdsprachen lernen. Wie können digitale Spiele den Fremdspracherwerb unterstützen? Eine kurze Übersicht über den derzeitigen Stand der Forschung. In: *Medienimpulse* 54/3, 1–12 (<http://www.medienimpulse.at/articles/view/973>).
- Garris, Rosemary; Ahlers, Robert; Driskell, James E. (2002): Games, Motivation, and Learning: A Research and Practice Model. In: *Simulation & Gaming* 33, 441–467.
- Gee, James Paul (2003): *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Grau, Oliver. (2003): *Virtual art : : from illusion to immersion*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Habgood, M. P. J.; Ainsworth, S. E.; Benford, S. (2005): Endogenous fantasy and learning in digital games. In: *Simulation & Gaming* 36, 498.

- Habgood, Matthew Peter Jacob (2007): *The Effective Integration of Digital Games and Learning Content*. Nottingham: (Dissertation).
- Hagner, Michael; Kerner, Ina; Thomä, Dieter (Hrsg.) (2012): *Theorien des Computerspiels zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Hanke, Christine (2008): >Next Level. Das Computerspiel als Medium. Eine Einleitung. In: Distelmeyer, Jan; Hanke, Christine; Mersch, Dieter (Hrsg.): *Game over!? Perspektiven des Computerspiels*. Bielefeld: transcript-Verl., 7–18.
- Hausegger, Sebastian (2018): *Life is virtual - reality is strange : der Einfluss von Videospielen und "Virtual Reality" auf den kommunikativen Fremdsprachenunterricht von heute und morgen*. Wien: (Diplomarbeit).
- Hawlitsek, A. (2013): *Spielend Lernen. Didaktisches Design Digitaler Lernspiele Zwischen Spielmotivation und Cognitive Load*. Logos Verlag.
- Haydn, Thomas (2012): *Didaktische Modelle von Computerspieltutorials*. Wien: (Diplomarbeit).
- Hense, Jan Ulrich; Mandl, Heinz (2009): In oder mit Spielen lernen? Digital Learning Games aus Sicht der Lern-, Emotions- und Motivationspsychologie. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 3, 32–36.
- Hoblitz, Anna (2014): *Spielend Lernen im Flow. Die Motivationale Wirkung on Serious Games m Schulunterricht*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Huizinga, Johan (1998): *Homo ludens : : a study of the play-element in culture*. London: Routledge.
- Jenkins, Henry (2006): From Serious Games To Serious Gaming.
http://henryjenkins.org/blog/2006/11/from_serious_games_to_serious.html (16.12.19).
- Juul, Jesper (2005): *Half-real : video games between real rules and fictional worlds*. Cambridge, Mass. [u.a.]: MIT Press.
- Juul, Jesper (2008): The magic circle and the puzzle piece. In: Günzel, Stephan; Liebe, Michael; Mersch, Dieter; Möhring, Sebastian (Hrsg.): *Conference Proceedings of the Philosophy of Computer Games 2008*. Potsdam: Potsdam Univ. Press.

- Klopfer, Eric; Osterweil, Scot; Salen, Katie (2009): *Moving Learning Games Forward. Obstacles, Opportunities & Openness*. Massachusetts: MIT Press.
- Koreik, Uwe (2010): Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In: Krumm (Hrsg.) (2010), 1478-1483.
- Kramersch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: *Modern Language Journal* 90, 249–252.
- Kramersch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: *Fremdsprache Deutsch* 44, 35–40.
- Kringiel, Danny (2009): *Computerspiellanalyse konkret : Methoden und Instrumente - erprobt an Max Payne 2*. München:
- Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Lombard, Matthew; Ditton, Theresa (1997): At the heart of it all. The concept of presence. In: *Journal of Computer-Mediated Communication* 3/2, 1–57.
- Malone, T. W.; Lepper, M. R. (1987): Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In: Snow, R. E.; Farr, M. J. (Hrsg.): *Aptitude, learning, and instruction volume 3: Conative and affective process analyses*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 223–253.
- Mecheril, Paul (2008): Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim u.a.: Beltz, 8–30.
- Motyka, Marc (2018): *Digitales, spielbasiertes Lernen im Politikunterricht*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Murray, Janet Horowitz (1998): *Hamlet on the holodeck : the future of narrative in cyberspace*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

- Neitzel, Britta (2012): Involvierungsstrategien des Computerspiels. In: Hagner; Kerner; Thomä (Hrsg.) (2012), 75–103.
- Neitzel, Britta (2018): Involvement. In: Beil; Hensel; Rauscher (Hrsg.) (2018), 219–234.
- Newman, James (2013): *Videogames*. London New York: Routledge.
- Poole, Steven (2000): *Trigger Happy. The inner life of videogames*. London: Fourth Estate.
- Prensky, Marc (2001): *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill.
- Rauscher, Andreas (2018): Genre. In: Beil; Hensel; Rauscher (Hrsg.) (2018), 343–362.
- Renkl, Alexander (2009): Wissenserwerb. In: Wild, Elke; Möller, Jens (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin, Heidelberg, 3–24.
- Riedner, Renate (2015): Das Konzept der *symbolic competence* (Claire Kramsch) im Schnittpunkt von Linguistik, Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik. In: Dobstadt (Hrsg.) (2015), 129–150.
- Ritterfeld, Ute; Weber, René (2006): Video Games for Entertainment and Education. In: Vorderer, Peter; Bryant, Jennings (Hrsg.): *Playing video games. Motives, responses, and consequences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 399–414.
- Ryan, Richard; Rigby, C.; Przybylski, Andrew (2006): The Motivational Pull of Video Games: A Self-Determination Theory Approach. In: *Motivation and Emotion* 30, 344–360.
- Salen, Katie; Zimmerman, Eric (2004): *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. MIT Press.
- Salomon, Gavriel (1984): Television is "easy" and print is "tough": The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions. In: *Journal of Educational Psychology* 76/4, 647–658.
- Schank, Roger C.; Fano, Andrew; Bell, Benjamin; Jona, Menachem (1994): The Design of Goal-Based Scenarios. In: *Journal of the Learning Sciences* 3, 305–345.
- Schell, Jesse (2008): *The art of game design. A book of lenses*. Amsterdam u.a.: Elsevier/Morgan Kaufmann.
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden*

für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 33–45.

Schmidt, Sabine (2009): *Erinnerungsorte : deutsche Geschichte im DaF-Unterricht.*

Materialien und Kopiervorlagen : Buch : / Mit Beitr. von Reinhard von Bernus. Berlin: Cornelsen.

Schweiger, Hannes; Hägi, Sara; Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: *Fremdsprache Deutsch* 52, 3–10.

Seel, Norbert M. (2003): *Psychologie des Lernens : Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. Mit 12 Tabellen und zahlreichen Übungsaufgaben.* München [u.a.]: Reinhardt.

Shaffer, David Williamson; Squire, Kurt R.; Halverson, Richard; Gee, James P. (2005): Video Games and the Future of Learning. In: *Phi Delta Kappan Magazine* 87, 105–111.

Sistig, Joachim (2012): Der Erste Weltkrieg in populärliterarischen Quellen. In: Hieronimus, Marc; Deutscher Akademischer Austauschdienst. (Hrsg.): *Historische Quellen im DaF-Unterricht.* Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 177–208.

Stangl, Werner (2019): Retention. <https://lexikon.stangl.eu/6759/retention/> (15.5.20).

Strommer, Helga (2013): Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben. In: *Informationen zur Deutschdidaktik* 37, 43–52.

Surkamp, Carola (Hrsg.) (2017): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden - Grundbegriffe.* Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.

Therrien, Carl (2016): Immersion. In: Wolf; Perron (Hrsg.) (2016), 451–458.

Turner, Marina (2018): *Serious Games zum Deutschlernen : eine Interviewstudie mit jugendlichen DaF-Lernenden zu Selbstlernumgebungen am Beispiel des Spieles "Lernabenteuer Deutsch - ein rätselhafter Auftrag".* Wien: (Masterarbeit).

Weber, Matthias (2011): Erinnerungsort. In: Online-Lexikon zur Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa. <http://ome-lexikon.uni-oldenburg.de/54106.html> (13.9.20).

Wittgenstein, Ludwig (1982): *Philosophische Untersuchungen.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wolf, Mark J. P. (2002): Genre and the Video Game. In: Wolf, Mark J. P. (Hrsg.): *The medium of the video game*. Austin: University of Texas Press, 113–134.

Wolf, Mark J. P. (2005): Genre and the Video Game. In: Raessens, Joost; Goldstein, Jeffrey H. (Hrsg.): *Handbook of computer game studies*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 193–204.

Materialien und Internetquellen

Altenberg, Peter (1918): Kaffeehaus. In: *Vita Ipsa*. Berlin: S. Fischer.

Deutsche Welle (2006): Freuds Leben: „Äußerlich ruhig und inhaltslos“.

<https://p.dw.com/p/8O7W> (11.9.20).

Europeana (2020): 1914-1918. <https://www.europeana.eu/de/collections/topic/83-1914-1918> (11.9.20).

Garber, Susanne (2018): Die schönsten Bibliotheken der Welt.

<https://www.derstandard.at/story/2000078524916/die-schoensten-bibliotheken-der-welt> (11.9.20).

Gilly, Dagmar; Schoenwiese, Friedolin; Zhao, Gerti (2017): *Kaffee... ins Haus*. Wien: BMB.

Haus der Geschichte Österreich (o.J.): Sigmund Freuds Kalender aus 1918.

<https://www.hdgoe.at/freud> (11.9.20).

Heeresgeschichtliches Museum (2020): Der Erste Weltkrieg 1914 -1918.

<https://www.hgm.at/ausstellungen/dauerausstellungen/erster-weltkrieg-1914-1918> (3.8.20).

Klimt Foundation (2020): *Gustav Klimt. Database*. <https://www.klimt-database.com/de/> (11.9.20).

Koch, Jana Elena (2017): *Eine ungewöhnliche Begegnung im Kaffeehaus*.

https://dafdazliteratur.files.wordpress.com/2017/08/didaktisierung_eine-ungewc3b6hnliche-begegnung-im-kaffeehaus.pdf (11.9.20).

Kraus, Karl (1919): In dieser großen Zeit. In: Kraus, Karl (Hrsg.): *Weltgericht.1*. Leipzig: Verl. d. Schriften von Karl Kraus (Wolff), 7–24.

- Markl, Peter (2018): Wien: Street-Art-Festival mit Klimt und Schiele. Verschönern Murales das Stadtbild? https://www.meinbezirk.at/mariahilf/c-lokales/wien-street-art-festival-mit-klimt-und-schiele-verschoenern-murales-das-stadtbild_a2817113#gallery=null (11.9.20).
- Mi'pu'mi Games (2018): Homepage von *The Lion's Song* (<https://www.lionssonggame.com/>) (4.8.20)
- ÖIF; ÖI (o. J.a): *Der Maler Gustav Klimt*. https://sprachportal.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Der_Maler_Gustav_Klimt.pdf (11.9.20).
- ÖIF; ÖI (o.J.b): *Gustav Klimt und die Jahrhundertwende*. [https://sprachportal.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Gustav Klimt und die Jahrhundertwende.pdf](https://sprachportal.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Gustav_Klimt_und_die_Jahrhundertwende.pdf) (11.9.20).
- ÖIF; ÖI (o.J.c): *Sigmund Freud: Leben in Wien um 1900*. [https://sprachportal.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Sigmund Freud-Leben in Wien um 1900.pdf](https://sprachportal.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Sigmund_Freud-Leben_in_Wien_um_1900.pdf) (11.9.20).
- ÖIF; ÖI (o.J.d): *Träume á la Sigmund Freud*. [https://sprachportal.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Traeume a la Sigmund Freud.pdf](https://sprachportal.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Traeume_a_la_Sigmund_Freud.pdf) (11.9.20).
- Österreichische Galerie Belvedere (2020): Werke von: Gustav Klimt. <https://sammlung.belvedere.at/people/1064/gustav-klimt/objects> (11.9.20).
- Palais Events Veranstaltungen GmbH (2020): Homepage Café Central. <https://www.cafecentral.wien/> (11.9.20).
- Sargnagel, Stefanie (2013): *Binge Living. Callcenter-Monologe*. Wien: redelsteiner dahimène edition.
- Scheyerer, Nicole (2018): Leitstern des Wiener Fin de Siecle. <https://orf.at/v2/stories/2425128/2425099/> (11.9.20).
- Schwieger, Bettina (2012): *Der Wiener Maler Gustav Klimt*. <https://p.dw.com/p/15Yw1> (11.9.20).

Strömquist, Liv (2017): *Der Ursprung der Welt*. Berlin: avant-verlag.

Studio GAUS GmbH (o.J.): *Unterrichtspaket 31. Kunst und Kultur in Deutschland und Österreich*. <https://deutsch.info/de/teachers/materials> (11.9.20) (Anmeldung erforderlich).

Theweleit, Klaus (2006): *Absolute(ly) Sigmund Freud. Songbook*. Freiburg im Breisgau: Orange-Press.

Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin (2020): Homepage. <https://www.ub.hu-berlin.de/de> (11.9.20).

Universitätsbibliothek Wien (2020): Willkommen an der Universitätsbibliothek Wien. https://bibliothek.univie.ac.at/files/folder_ubwien.pdf (11.9.20).

Digitale Spiele und andere Software

Primärquelle

Mi'pu'mi Games (2017): *The Lion's Song*. Mi'pu'mi Games. PC, Android, Switch, iOS, macOS.

Sekundärquellen

AcademySoft (1984): *Tetris*. AcademySoft. Electronika 60, IBM PC.

Atari (1972): *Pong*. Atari. Arcade. Windows, MacOS, Linux.

Bailey, Hugh et al. (2012): *Open Broadcaster Software*.

Blizzard Entertainment (2004): *World of Warcraft*. Activision Blizzard. PC, macOS.

Crowther, William (1976): *Adventure*. DEC PDP-10.

Cyan Worlds (1993): *Myst*. Brøderbund. Mac OS, Windows, Amiga, Playstation, PlayStation 3, PlayStation Portable, Sega Saturn, 3DO, Atari Jaguar, CD-i, Nintendo DS, Nintendo 3DS, iOS, Windows Mobile, Android.

Goethe-Institut (2011): *Lernabenteuer Deutsch. Das Geheimnis der Himmelsscheibe*. Goethe Institut. iOS, Android.

Goethe-Institut (2013): *Lernabenteuer Deutsch. Der rätselhafte Auftrag*. Goethe Institut. iOS, Android.

P-Studio (2017): *Persona 5*. Deep Silver. Playstation 3, Playstation 5.

Remedy Entertainment; Rockstar Vienna (2003): *Max Payne 2. The Fall of Max Payne*. Rockstar Games. Windows, Xbox, Playstation 2.

Rockstar North (2013): *Grand Theft Auto V*. Rockstar Games. Playstation 3, Playstation 4, Xbox 360, Xbox One, PC.

Square Enix Business Division 1 (2020): *Final Fantasy 7 Remake*. Square Enix. Playstation 4.

Ubisoft Montreal (2014): *Assassin's Creed Unity*. Ubisoft. PC, PlayStation 4, Xbox One.

Musik

Danzer, Georg (1976): Jö, schau. In: Danzer, Georg: *Jö schau... Seine größten Erfolge*. Wien: CBS Schallplatten GesmbH.

Der Nino aus Wien (2020): Hawelka. In: Der Nino aus Wien: *Ocker Mond*. Wien: Medienmanufaktur.

Leopoldi, Hermann (2018): In einem kleinen Café in Hernals. In: Leopoldi, Hermann; Möslin, Helly: *Wiener Bonbons*. Wien: Preiser Records.

Videos, Filme und Serien

Aufzeichnungen von *The Lion's Song* (Mi'pu'mi Games 2017)

Aufgezeichnet von Joseph Hage Ahmed

Episode 2. <https://phaidra.univie.ac.at/o:1099371> (10.9.20)

Episode 3. <https://phaidra.univie.ac.at/o:1099372> (10.9.20)

Episode 4. <https://phaidra.univie.ac.at/o:1099374> (10.9.20)

Sekundärquellen

Jackson, Peter (2018): *They shall not grow old*. Dokumentation.

Labidi, Manele (2019): *Auf der Couch in Tunis*. Spielfilm.

Ruiz, Raúl (2006): *Klimt*. Spielfilm.

Satel Film/ Bavaria Fiction (2020): *Freud*. Fernsehserie.

Tagesschau (2018): *Erster Weltkrieg - die Urkatastrophe. Geschichte spannend erklärt*.

https://youtu.be/Ee-J5_17qIk (11.9.20).

tschurifetzen (2007): georg danzer. *jö schau*. Musikvideo. <https://youtu.be/AgVVBgTF-eg> (11.9.20).

Abbildungen

Abbildung 1: Input-Process-Output-Modell (Garris et al. 2002: 445).....	38
Abbildung 2 Wallpaper der offiziellen Seite (Mi'pu'mi Games 2018)	52
Abbildung 3 Freuds Ordination (Screenshot Ep 2 00:46:00).....	64
Abbildung 4 Kaffeehaus „Wiener Zeile“ (Screenshot Ep 2 24:54)	70
Abbildung 5 Zugabteil (Screenshot Ep 4 5:16)	77
Abbildung 6 Der Salon (Screenshot Ep2 2:13)	81
Abbildung 7 Bibliothek (Screenshot Ep 3 13:50).....	85

Tabelle

Tabelle 1 Modi des <i>Involvements</i> (vgl. Neitzel 2018: 224)	26
---	----