universität wien

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Geschichtsvermittlung durch digitale Spiele
Erstellung und qualitativ-empirische Testung und Analyse eines eigens konzipierten Twine-Spiels über Vlad III. Drăculea

verfasst von | submitted by

Lisa Görlich BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree programme code as it appears on the student record sheet:	UA 066 665
Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree programme as it appears on the student record sheet:	Interdisziplinäres Masterstudium Zeitgeschichte und Medien
Betreut von | Supervisor:	Mag. Mag. Dr. Alexander Preisinger

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allem Personen bedanken, die mich beim Erstellen meiner Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Ein besonderer Dank gilt MMag. Dr. Alexander Preisinger, der meine Arbeit betreut und begutachtet hat. Ich möchte mich für die zahlreichen hilfreichen Anregungen und die konstruktive Kritik sowie die Möglichkeit, mein Spiel im Zuge des GameLab-Workshops an einer Schulklasse zu testen, herzlich bedanken.

Dank auch den Studienassistent*innen Jonas Schmutzer, Peter Gattringer, Elvan Seker und Samuel Schneeberger, die die Spieltestung durchgeführt haben, sowie den Teilnehmern an besagter Testung.

Abschließend möchte ich mich bei meiner Familie bedanken, deren emotionale und moralische Unterstützung mich durch mein Studium und die Anfertigung der vorliegenden Masterarbeit geleitet hat und die stets ein offenes Ohr für mich hatten. Mein Dank gebührt meinem Vater für die anregenden Gespräche und die Korrektur meiner Arbeit, meiner Mutter für das sorgfältige Korrekturlesen und meiner Schwester für ihren moralischen Beistand und ihre Motivation.

Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit dem Thema der Geschichtsvermittlung in Videospielen. Dazu wurde von mir mit der Software *Twine* ein Spiel über Vlad III. Drăculea entwickelt und anschließend getestet. Die Forschungsfrage lässt sich dabei in zwei Teilfragen aufgliedern: Einerseits, wie lässt sich ein geschichtliches Thema am Beispiel von Vlad III. Drăculea als Videospiel mit der Software *Twine* umsetzen und welche Möglichkeiten und Limitation lassen sich dabei identifizieren? Und andererseits, wie gehen Spielende mit dem Historischen/mit Geschichte in dem erstellten *Twine*-Spiel über Vlad III. Drăculea um und welche Rückschlüsse auf Aneignungsweisen und Geschichtsbewusstsein können daraus gemacht/gezogen werden? Zur Beantwortung dieser Fragen werden zunächst in einem Theorieteil Ansätze und Überlegungen zu Geschichtsvermittlung in Spielen zusammengefasst und das FUER-Kompetenzmodell, das als theoretischer Rahmen für die Konzipierung des Spiels diente, vorgestellt. Danach wird der Prozess der Spielerstellung in Bezug auf das Spielkonzept, das Game Design und die konkrete Umsetzung dargelegt und dokumentiert. Anschließend wird die Durchführung der Spieltestung an einer Gruppe Schüler*innen beschrieben. Die durch die Methode des Lauten Denkens erhobenen Aufnahmen und auf deren Basis erstellten Transkripte dienen als Datenkorpus, der in weiterer Folge einer qualitativ inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse unterzogen wird. Dabei lässt sich feststellen, dass die Begründungen der Spielenden für deren Spielentscheidungen weitgehend mit den von den Spielaufgaben geforderten historischen Kompetenzen übereinstimmen. Die Spielerfahrungen und das Feedback der Spielenden werden in einem letzten Kapitel in Bezug auf zukünftige Verbesserungsmöglichkeiten des Spiels reflektiert. Alle Ergebnisse werden in der Conclusio zusammengefasst.

Abstract (Englisch)

The following master's thesis deals with the topic of teaching history through video games. To this end, a game about Vlad III Drăculea was developed by me using the software *Twine* and subsequently tested. The research question can be broken down into two sub-questions: On the one hand, how can a historical topic such as Vlad III Drăculea be implemented as a video game using the software *Twine*, and what possibilities and limitations can be identified in the process? On the other hand, how do players deal with history in the *Twine* game created about Vlad III Drăculea, and what conclusions can be drawn about the acquisition of historical knowledge and historical awareness? To answer these questions, I first summarize approaches and considerations regarding the teaching of history in games and present the FUER competency model, which served as the theoretical framework for the concept of the game. The process of game creation is then outlined and documented in terms of concept, game design and development. Afterwards, the implementation and testing of the game on a small group of students is described. The recordings of the testing collected using the method of thinking-aloud and the transcripts created on their basis serve as the data corpus of this work and are then examined using a qualitative content analysis. The analysis showed that the decisions the players made in the game largely correspond to the historical skills required by the game tasks. With regard to the possible future improvement of the game, the gaming experience together with the feedback from the players are reflected upon in a final chapter. All results are summarized in the conclusion.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 1
2. Geschichte und Spiele – Theoretische Ansätze 10
2.1. „Geschichte“ – eine Begriffserklärung 10
2.2. „Spiel“ – eine Begriffserklärung 13
2.3. Geschichtsverarbeitung in digitalen Spielen 15
2.4. Historisches und spielbasiertes Lernen 19
3. Dokumentation der Spielentwicklung 27
3.1. Gamifizierung eines historischen Themas – Vlad III. Drăculea 29
3.2. Game Design 35
3.2.1. Spielkonzept 36
3.2.2. Aufschlüsselung der Spielaufgaben und Kompetenzen 43
3.2.3. Graduierungsniveaus und Bewertungsschlüssel 50
3.2.4. Technische Aspekte – Die Software *Twine* 52
3.2.5. Grafische Gestaltung 63
4. Empirisch-qualitative Testung des Spiels 67
4.1. Beschreibung der Vorgehensweise 67
4.2. Datenkorpus 70
4.3. Analyse der Aneignungsprozesse der Spielenden 71
5. Reflexion zum erstellten Spiel 89
6. Conclusio 92
Medienverzeichnis 95
Spieleverzeichnis 95
Quellen 95
Literatur 95
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis 104
Tabellen 104
Abbildungen 104
Anhang: Audio-Transkripte der Spieltestung 106
Audio-Transkript Gruppe 01 106
Audio-Transkript Gruppe 02 122
Audio-Transkript Gruppe 03 141
Audio-Transkript Gruppe 04 161

1. Einleitung

(Video-)Spiele – wie auch Bücher, Filme und ähnliche Medien –, die historische Elemente aufgreifen, haben einen nicht unwesentlichen Einfluss auf das jeweilige popkulturelle Geschichtsverständnis einer Gesellschaft.[1] Sie reflektieren nicht nur vorhandene Geschichtsbilder, sondern formen durch ihre Darstellungen und Narrative das Geschichtsbewusstsein der Spielenden.[2] Darum verwundert es kaum, dass dem sog. spielerischen Lernen sowohl im Bildungsbereich als auch in anderen Bereichen der Kulturvermittlung immer mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird.[3] Spiele bieten dabei distinkte Möglichkeiten, sich mit Geschichte auseinanderzusetzen, die sich von anderen Medien wie Literatur oder Film unterscheiden.

Genau hier setzt auch meine vorliegende Masterarbeit an, die – aufbauend auf einer meiner vorangegangenen Seminararbeiten[4] – folgende Frage aufgreift: Wie eigenen sich Spielende anhand eines eigens konzipierten *Twine*-Spiels über Vlad III. Drăculea Geschichte an?

Diese Fragestellung lässt sich wie folgt weiter konkretisieren:

- Wie lässt sich ein geschichtliches Thema am Beispiel von Vlad III. Drăculea als Videospiel mit der Software *Twine* umsetzen und welche Möglichkeiten und Limitation lassen sich dabei identifizieren?
- Wie gehen Spielende mit dem Historischen/mit Geschichte in dem erstellten *Twine*-Spiel über Vlad III. Drăculea um und welche Rückschlüsse auf Aneignungsweisen und Geschichtsbewusstsein können daraus gemacht/gezogen werden?

Dabei soll das Thema nicht nur aus der Perspektive von Spielenden beleuchtet werden, sondern auch Überlegungen zur Spiel-Erstellung einbeziehen.

---

[1] Die Annahme, dass populäre Medien eine wesentliche Rolle in der Konstruktion unseres kulturellen wie auch kollektiven Gedächtnisses haben, indem sie diese speisen und reflektieren, ist eine etablierte Annahme der Erinnerungsforschung, vgl. Adam *Chapman*, Digital Games as History: How Video Games Represent the Past and Offer Access to Historical Practice (Routledge Advances in Game Studies 7, New York, N.Y. 2016). Weiterführend s. u. a. Alison *Landsberg*, Memory, Empathy and the Politics of Identification, in: *International Journal of Politics, Culture and Society* 22, Nr. 2 (2009), 221–29; James *Wertsch*, Voices of Collective Remembering (Cambridge 2002); Jeffrey *Richards*, Visions of Yesterday (London 1973).

[2] Vgl. Daniel *Giere*, Computerspiele - Medienbildung - historisches Lernen: zu Repräsentation und Rezeption von Geschichte in digitalen Spielen (Frankfurt/M. 2019), S. 38-40; Tim *Raupach*, Geschichte im Computerspiel, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte (2016), 7-10.

[3] Vgl. Bodo *Möslein-Tröppner*, Bernhard *Willi*, Digitale Gamebooks in der Bildung: Spielerisch lehren und lernen mit interaktiven Stories (Wiesbaden 2018), S. 2.

[4] Lisa *Görlich*, Spielend Geschichte lernen – Vlad, der Woiwode (Seminararbeit 2024).

Zu diesem Zweck wurde von mir ein Spiel zu einem historischen Thema erstellt und dieses anschließend qualitativ-empirisch an einigen Schüler*innen getestet. Dazu wurde die historische Figur des Vlad III. Drăculea, eines Woiwoden der Walachei aus dem 15. Jahrhundert, herangezogen und die Recherche über sein Leben mithilfe der Software *Twine* gamifiziert. Dabei werden Adam Chapmans Denkansätze[5] aufgegriffen, in denen digitale Spiele als Medium für eine eigene Form von Geschichtsschreibung bzw. Geschichtsproduktion und das Spiel daher als „Text" zu einem historischen Thema verstanden wird. Das Spiel – betitelt *Drăculea* – wurde im Zuge eines Workshops im GameLab der Uni Wien[6] an einer Gruppe von Schüler*innen mithilfe der Methode des Lauten Denkens getestet. Die Transkripte der Spieltestung dienten dann der Analyse der Aneignungsweisen der Spielenden – also wie sie diesen Text lasen und interpretierten. Als didaktische Grundlage für die Analyse der Auseinandersetzung der Spielenden mit Geschichte bzw. deren Geschichtsbewusstsein diente dabei das FUER-Kompetenzmodell[7].

Ziel der Masterarbeit war es, Aufschlüsse über den didaktischen Nutzen von Videospielen und deren Design für die Geschichtsvermittlung zu erhalten.

Die Arbeit beschränkt sich dabei nicht ausschließlich auf den schulischen Kontext, sondern betrachtet vielmehr den gesellschaftlichen Umgang mit Geschichte im Sinne einer Geschichtskultur und ist damit sowohl in den Historical Game Studies als auch der Geschichtsdidaktik zu verorten.

Forschungsstand

Die Game Studies sind ein sehr junges Feld, das nach der Bestimmung des Forschungsfeldes in den 1990er und frühen 2000er Jahren ab Mitte der 2000er Jahre vermehrt in der Wissenschaft Einzug gehalten hat und sich als eigenständige Forschungsdisziplin an den Universitäten etablieren konnte. Ausgangspunkt dieser Entwicklung waren zunächst Skandinavien und die USA.[8]

---

[5] Vgl. *Chapman*, Digital Games as History, S. 18-20.
[6] Gamelab - Didaktik der Geschichte, Universität Wien, Porzellangasse 4-6/Stiege 2/1.OG/Raum 1.63, 1090 Wien, gamelab.geschichte@univie.ac.at.
[7] Für Erläuterungen zum FUER-Kompetenzmodell s. Kapitel „Historisches und spielbasiertes Lernen".
[8] Vgl. Gundolf S. *Freyermuth*, André *Czauderna*, Nathalie *Pozzi*, Eric *Zimmerman*, Games | Game Design | Game Studies: An Introduction (Edition Medienwissenschaft 20, Bielefeld 2015), S. 207-208; Alexander *Preisinger*, Florian *Aumayr*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung (Frankfurt/M. 2021), S. 41.

Dabei vereinen die interdisziplinär ausgelegten Game Studies u.a. Ansätze der Medienforschung, Medienpsychologie, Designtheorie, (Medien-)Pädagogik, Ethnografie, Kunstgeschichte und Literaturwissenschaften in sich.[9] Diese Multi- und Transdisziplinarität zeigt sich in den vielzähligen, seit den 2000er Jahren entstandenen Publikationen, die die Dynamik der sich ständig weiterentwickelnden digitalen Spiele widerspiegeln.[10]

Alexander Preisinger teilt die Game Studies grob in drei Bereiche: das Game, welches Konzeption, Design und Produktion von Spielen umfasst, die Player, also Konsum und Rezeption erfassend, sowie das Gameplay, den spielerischen Akt, als Überschneidungsstelle. Hinzu kommt noch ein vierter Bereich, die Game Culture, die einen größeren Kontext im Sinne einer Spielkultur rund um die Spiele einbezieht.[11] Katie Salen und Eric Zimmerman hingegen benennen drei theoretische Schwerpunkte der Game Studies: die „Rules" bzw. Regeln, die ein Spielsystem organisieren, das „Play" im Sinne der menschlichen Spielerfahrung und die „Culture", die die Spiele in einen größeren Kontext einbettet.[12]

Wenngleich es keine allgemeingültige Definition davon gibt, was ein Spiel eigentlich ist, lässt sich erkennen, dass ein Großteil der Forschungsliteratur ihren Fokus auf digitale Spiele legt, worunter all jene Spiele zusammengefasst werden, bei denen das gesamte Spielsystem anhand digitaler Technologien bereitgestellt wird.[13]

In ihrer Einführung für das Magazin *Rethinking History* 2017 differenzieren Adam Chapman, Anna Foka und Jonathan Westin die Erforschung historischer Aspekte von Spielen als distinkten Forschungsbereich innerhalb des größeren Feldes der Game Studies.[14] Unter „Historical Game Studies" verstehen sie „*the study of games that in some way represent the past or relate to discourses about it, the potential applications of such games to different*

---

[9] Vgl. Sven *Jöckel*, Spielend erfolgreich: Der Erfolg digitaler Spiele im Spannungsfeld ökonomischer, technologischer und nutzungsbezogener Aspekte (Wiesbaden 2009), S. 15-16; *Freyermuth*, *Czauderna*, *Pozzi*, *Zimmerman*, Games | Game Design | Game Studies, S. 26; *Preisinger*, *Aumayr*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung (Frankfurt/M. 2021), S. 42-43.
[10] Vgl. *Preisinger*, *Aumayr*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung, S. 41, 43.
[11] Vgl. *Preisinger*, *Aumayr*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung, S. 43-44.
[12] Vgl. Katie *Salen*, Eric *Zimmerman*, Rules of Play: Game Design Fundamentals (Kindle Edition, Cambridge 2003), S. 186.
[13] Vgl. *Giere*, Computerspiele - Medienbildung - historisches Lernen, S. 28; Jürgen *Fritz*, Wie Computerspieler ins Spiel kommen: Theorien und Modelle zur Nutzung und Wirkung virtueller Spielwelten (Berlin 2011), S. 15; *Freyermuth*, *Czauderna*, *Pozzi*, *Zimmerman*, Games | Game Design | Game Studies, S. 12.
[14] Vgl. Adam *Chapman* et al., Introduction: What Is Historical Game Studies?, in: *Rethinking History* 21, Nr. 3 (2017), 358–71.

domains of activity and knowledge, and the practices, motivations and interpretations of players of these games and other stakeholders involved in their production or consumption"[15].

Die stetig wachsende Anzahl an Artikeln, Monografien, Sammelwerken u. Ä., die sich mit Historical Game Studies beschäftigen, variiert sowohl in Bezug auf die Disziplinen, denen die Werke verschrieben sind, als auch in Bezug auf die Themen und Schwerpunkten, die durch sie abgedeckt werden.[16]

Angela Schwarz macht drei Perspektiven geschichtswissenschaftlicher Beschäftigung mit digitalen Spielen aus: eine mit Blick auf die Geschichtsdidaktik, eine weitere mit Blick auf Geschichtswissenschaft mit Fokus auf historische Genauigkeit und eine dritte mit Fokus auf die Geschichtskultur.[17] Während zunächst stark die historische Genauigkeit bzw. „Authentizität" von digitalen Spielen diskutiert wurde, lässt sich seit dem letzten Jahrzehnt eine zunehmende Verschiebung des Forschungsinteresses hin zur Geschichtskultur ausmachen.[18]

Ein besonders grundlegendes und vielzitiertes Werk in Bezug auf die ganzheitliche Betrachtung von Videospielen in ihrer Verarbeitung und Darstellung historischer Diskurse ist William Uricchios 2005 im *Handbook of Computer Game Studies* veröffentlichtes Kapitel *Simulation, History and Computer Games*[19]. Uricchio zeichnet darin die „historical computer games" als Spektrum verschiedener Möglichkeiten für historische Repräsentation und Simulation. Dieses Spektrum umfasst einerseits die strukturgeschichtlichen Langzeitentwicklungen in Strategiespielen, andererseits die möglichst „akkurate" Darstellung spezifischer historischer Ereignisse, die sich durch Interaktion der Spielenden zu „Was wäre wenn…"-Szenarien entwickeln.[20] Letztgenannte kontrafaktische Geschichtsverläufe werden beispielsweise auch von Angela Schwarz in ihrem Artikel *Wie der Geheimagent seiner Majestät auf der Titanic den Ausbruch des Ersten Weltkriegs vereitelte – Kontrafaktische Gedanken Experimente im*

---

[15] *Chapman* et al., Introduction: What Is Historical Game Studies?, S. 362.
[16] Vgl. *Chapman*, Digital Games as History, S. 16.
[17] Vgl. Angela *Schwarz*, Game Studies und Geschichtswissenschaften, in: Klaus *Sachs-Hombach*, Jan-Noël *Thon* (Hrsg.), Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung (Köln 2015), 398 – 447, S. 400.
[18] Vgl. *Preisinger*, *Aumayr*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung, S. 57-58.
[19] William *Uricchio,* Simulation, history, and computer games, in: Joost *Raessens*, Jeffrey *Goldstein* (Hrsg.), Handbook of Computer Games Studies (MA 2005), 327–338.
[20] Vgl. *Uricchio*, Simulation, history, and computer games, S. 327-328, 330.

Computerspiel[21] behandelt, die in ihnen das Potenzial für die Darstellung von Geschichte als nicht-linearen Prozess sieht.[22]

Neben der Darstellung bestimmter historischer Zeitabschnitte, sind es v.a. die Konfliktsimulation[23], das Kulturerbe („heritage")[24] sowie das Potenzial von Spielen für die Bildung, die, wie Chapman bemerkt, wichtige Forschungsbereiche innerhalb der Historical Game Studies ausmachen.[25]

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit digitalen Spielen trifft immer noch auf ein gewisses Maß an Skepsis. Am Ehesten fand sie bisher Anschluss im fachdidaktischen Bereich.[26] Dabei erhält v.a. das spielerische Lernen immer mehr Aufmerksamkeit in der Wissenschaft. Jeremiah McCall bemerkt in seinem Artikel *Teaching History With Digital Historical Games: An Introduction to the Field and Best Practices*[27] von 2016, dass Spiele und Simulationen seit über fünfzig Jahren als Tools zur Geschichtsvermittlung im schulischen Kontext eingesetzt werden. Entsprechende Forschungsliteratur existiert dagegen erst seit den 1980er Jahren und ist nur verstreut aufzufinden.[28] In diesem Zusammengang ist beispielsweise der Sammelband *Pastplay: Teaching and Learning History with Technology*[29] von Kevin Kees, der eine Reihe von Aufsätzen über den wissenschaftlichen Umgang mit Spielen und deren didaktischem Potenzial umfasst, zu erwähnen. Einer der wohl einflussreichsten Texte in Bezug auf den Einsatz von Spielen im Unterricht ist auch Kurt Squires Habilitationsschrift *Replaying history: Learning world history through playing "Civilization III"*[30]. Squires Beispiel folgend befasst sich ein Großteil der einschlägigen Literatur mit der Analyse bereits bestehender Spiele als Fallbeispiele.[31] Andere Projekte hingegen behandeln die Erstellung und Nutzung von Spielen

---

[21] Angela *Schwarz*, Wie der Geheimagent seiner Majestät auf der Titanic den Ausbruch des Ersten Weltkriegs vereitelte. Kontrafaktische Gedankenexperimente im Computerspiel, in: Isabel *Kranz* (Hrsg.), Was wäre wenn? Alternative Gegenwarten und Zukunftsprojektionen um 1914 (Paderborn 2017), 180–200.
[22] Vgl. *Schwarz*, Wie der Geheimagent seiner Majestät…, S. 199-200.
[23] Vgl. hierzu u. a. Philip *Sabin*, Lost Battles: Reconstructing the Great Clashes of the Ancient World (London 2007); Philip *Sabin*, Simulating War: Studying Conflict Through Simulation Games (London/New York 2012).
[24] Vgl. hierzu u. a. Erik *Champion*, Playing with the Past (London 2011).
[25] Vgl. *Chapman*, Digital Games as History, S. 16.
[26] Vgl. *Preisinger*, *Aumayr*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung, S. 58-59.
[27] Jeremiah *McCall*, Teaching History with Digital Historical Games, in: *Simulation & Gaming* 47, Nr. 4 (2016), 517–42.
[28] Vgl. *McCall*, Teaching History with Digital Historical Games, S. 517-518.
[29] Vgl. hierzu u. a. Kevin *Kee* (Hrsg.), Pastplay: Teaching and Learning History with Technology (Ann Arbor 2014).
[30] Kurt *Squire*, Replaying History: Learning World History through Playing 'Civilization III.' (Dissertation, 2004).
[31] Vgl. beispielsw. Daniel *Giere*, Computerspiele - Medienbildung - historisches Lernen: zu Repräsentation und Rezeption von Geschichte in digitalen Spielen (Frankfurt/M. 2019); Angela *Schwarz*, Wie der Geheimagent seiner Majestät auf der Titanic den Ausbruch des Ersten Weltkriegs vereitelte. Kontrafaktische Gedankenexperimente im Computerspiel, in: Isabel *Kranz* (Hrsg.), Was wäre wenn? Alternative Gegenwarten und Zukunftsprojektionen um

zu Lehrzwecken, sog, Serious Games.[32] Ziel solcher Spiele ist eine Förderung historischer Kompetenzen.

Um diese Kompetenzen zu definieren, differenzieren, zu fördern und zu diagnostizieren wurden bzw. werden in der Geschichtsdidaktik unter Heranziehung der narrativen Geschichtstheorie verschiedene Kompetenzmodelle entwickelt.[33] Besonders verbreitet sind hier u.a. die Modelle von Hans-Jürgen Pandel[34], Peter Gautschi[35] und das Kompetenz-Strukturmodell der FUER-Gruppe[36]. Werke wie Jan Hodels Artikel *Historische Online-Kompetenz. Überlegungen zu einem hybriden Kompetenzmodell*[37] oder Andreas Körbers *Geschichte – Spielen – Denken. Kontingenzverschiebungen und zweiseitige Triftigkeiten*[38] bringen die Beschäftigung mit historischen Kompetenzen in den Kontext Neuer Medien wie eben Videospielen.

Da Spiele popkulturelle Produkte sind, lässt sich ihre Er- und Beforschung auch der Public History zuordnen.[39] Das Forschungsinteresse der Public History gilt der Geschichtskultur, also der „*Art und Weise, wie eine Gesellschaft mit (ihrer) Geschichte umgeht. In ihr wird das Geschichtsbewusstsein der in dieser Gesellschaft Lebenden praktisch und äußert sich in den verschiedensten kulturellen Manifestationen*."[40] Mit Manifestationen sind hier unter Verweis auf Konrad J. Kuhn und Béatrice Ziegler „*Gattungen […], in denen geschichtskulturelle Inhalte*

1914 (Paderborn 2017), 180–200; Christian *Rollinger*, Phantasmagorien des Krieges: Authentizitätsstrategien, affektive Historizität und der antike Krieg im modernen Computerspiel, in: *Thersites. Journal for Transcultural Presences & Diachronic Identities from Antiquity to Date* 4 (2017), 313-341.

[32] Vgl. beispielsw. Marco *Fenici*, Ivan *Mosca*, Gamebooks and Branching Narratives in Education: Fostering Sustainability Competences to Promote Positive Social Change, in: *Frontiers in Education (Lausanne)* 8 (2024); Mauro *Figueiredo*, José *Bidarra*, "The Development of a Gamebook for Education," in: *Procedia Computer Science* 67 (2015), 322–31.

[33] Vgl. Waltraud *Schreiber*, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 54, Nr. 2 (2008), 198-212, S. 199.

[34] Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula (Schwalbach/Ts. 2005).

[35] Peter *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (Schwalbach/Ts. 2009).

[36] Andreas *Körber*, Waltraud *Schreiber*, Alexander *Schöner*, (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen; Bd. 2, Neuried 2007).

[37] Jan *Hodel*, Historische Online-Kompetenz: Überlegungen zu einem hybriden Kompetenzmodell, in: *Geschichte und Informatik* 15 (2004), 139-161.

[38] Andreas *Körber*, Geschichte – Spielen – Denken. Kontingenzverschiebungen und zweiseitige Triftigkeiten, in: *MedienPädagogik* (2018), 19–35.

[39] Vgl. *Preisinger*, *Aumayr*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung, S. 56.

[40] Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichtskultur, in: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider*, Bernd *Schönemann* (Hrsg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik (Frankfurt am Main[4] 2022), S. 99.

gesellschaftlich fassbar werden“[41], also Museen, Filme und eben auch (digitale) Spiele, gemeint.

Verortung der eigenen Masterarbeit

Meine Masterarbeit wählt einen praktischen Ansatz im Sinne von Darren Reid, der Spiele als „*a media form for engaging diverse audiences with participatory historical representations and arguments*“[42] sieht. Wie Reid in seinem Artikel bemängelt, gibt es nur wenig Forschung zu der Erstellung von Spielen als Methode einer praktizierenden Public History.[43] Wichtige theoretische Überlegungen leisten Beiträge wie die Analysen des Prozesses der Spielerstellung von Kevin Kee und John Bachynski[44] sowie von Laura Zucconi, Ethan Watrall, Hannah Ueno und Lisa Rosner[45], aber auch Werke, die sich mit den Praktiken und Prinzipien des Game Designs für akademische Zwecke befassen, wie die von Keven Kee et al.[46], Julian Bazile[47], Dawn Spring[48] und Chih-Chieh Yang[49].

Meine Masterarbeit – mit ähnlichem Zugang wie Reid – dokumentiert die Erstellung und Testung eines eigens kreierten Spiels zur Vermittlung von Geschichte. Anders als bei Reid erfolgte die Spieltestung allerdings nicht über eine statistische Auswertung nach Online-Veröffentlichung des Spiels, sondern wurde in Form einer qualitativen-empirischen Studie bzgl. der Aneignungsweisen einer kleinen Gruppe von Schüler*innen durchgeführt.

---

[41] Konrad J. *Kuhn*, Béatrice *Ziegler*, Tradierungen zur Schweiz im Ersten Weltkrieg: Geschichtskulturelle Prägungen der Geschichtswissenschaft und ihre Folgen, in: *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte*, 63, Nr. 3 (2013), 505–526, S. 506, Fußnote 2.
[42] Darren *Reid*, Video Game Development as Public History: Practical Reflections on Making a Video Game for Historical Public Engagement, in: *The Public Historian* 46, Nr. 1 (2024), 74–107, S. 74.
[43] Vgl. *Reid*, Video Game Development as Public History, S. 74-75.
[44] Kevin *Kee*, John *Bachynski*, Outbreak: Lessons Learned from Developing a ‘History Game,’ in: *Loading ...* 3, Nr. 4 (2009).
[45] Laura *Zucconi*, Ethan *Watrall*, Hannah *Ueno*, Lisa *Rosner*, Pox and the City: Challenges in Writing a Digital History Game, in: Jack *Dougherty*, Kristen *Nawrotzki* (Hrsg.), *Writing History in the Digital Age* (Ann Arbor 2013), 198–206.
[46] Kevin *Kee* et al., Towards a Theory of Good History Through Gaming, in: *The Canadian Historical Review* 90, Nr. 2 (2009), 303–326.
[47] Julien A. *Bazile*, An ‘Alternative to the Pen’? Perspectives for the Design of Historiographical Videogames, in: *Games and Culture* 17, Nr. 6 (2022), 854-870.
[48] Dawn *Spring*, Gaming History: Computer and Video Games as Historical Scholarship, in: *Rethinking History* 19, Nr. 2 (2015), 207-221.
[49] Chih-Chieh *Yang*, A Heuristic Process for Historical Game Design, in: In Maiga *Chang*, Nian-Shing *Chen*, Demetrios G. *Sampson*, Ahmed *Tlili* (Hrsg.), 21st International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT) (Tartu 2021), 66–68.

Gundolf S. Freyermuth verweist auf zwei Schismen in den Game Studies. Das eine Schisma verweist dabei auf eine Trennung zwischen sozialwissenschaftlichen Ansätzen, die vorwiegend die Korrelation zwischen Spielen und der Realität untersuchen, und geisteswissenschaftlichen Ansätzen, die Spiele als ästhetische und kulturelle Artefakte ansehen, bei dem anderen Schisma bemängelt er die Missachtung der Game Design Theory in den Game Studies – neben Werken wie Katie Salens und Eric Zimmermans *Rules of Play: Game Design Fundamentals* (2003)[50] und Jesse Schells *The Art of Game Design: A Book of Lenses* (2008)[51] legen die meisten Werke über Game Design ihren Fokus auf die praktische Erstellung von Spielen und genügen oftmals dem wissenschaftlichen Anspruch nicht.[52]

Meine Arbeit versucht diese Schismen zu überbrücken und jeweils beide Aspekte zu berücksichtigen. Durch die Erstellung eines eigenen Spiels werden die theoretischen Überlegungen der Game Studies mit den praktischen Erkenntnissen der Game Design Theory kombiniert. Damit wird Transparenz bezüglich der Überlegungen und Intentionen, die in die Umsetzung des Spiels eingeflossen sind, ermöglicht und die gezielte Erprobung bestimmter theoretischer Annahmen erlaubt. Des Weiteren macht es die kombinierte Zielsetzung von Erstellung sowie Testung eines Spiels notwendig, sowohl geisteswissenschaftliche Konzepte wie Hypertext und Narrativität als auch sozialwissenschaftliche Ansätze des Digital Game Based Learning aufzugreifen und zu kombinieren.

Strukturierung

Meine Masterarbeit versteht sich dementsprechend als practice-based Research. Auf Basis theoretischer Überlegungen der Historical Game Studies, Public History und Geschichtspädagogik wurde ein historisches Thema – nämlich das Leben des Vlad III. Drăculea – so als Spiel umgesetzt, dass es das Geschichtsverständnis der Spielenden testet. Das Spiel wurde so konzipiert, dass die Spielenden die Rolle von Historiker*innen einnehmen und ein Narrativ zu Vlad III. Drăculea erforschen und (re-)konstruieren. Der Erstellung und Testung des Spiels liegt dabei das erwähnte FUER-Kompetenzmodell zugrunde. Davon abgeleitete Kernkompetenzen wurden durch das erstellte Spiel im Sinne eines gamifizierten Fragebogens erhoben und anschließend mit dem FUER-Kompetenzmodell als Referenzrahmen analysiert.

[50] Katie *Salen*, Eric *Zimmerman*, Rules of Play: Game Design Fundamentals (Kindle Edition, Cambridge 2003).
[51] Jesse *Schell*, The Art of Game Design: a Book of Lenses (Boca Raton, Florida/London/New York[3] 2020).
[52] Vgl. *Freyermuth*, *Czauderna*, *Pozzi*, *Zimmerman*, Games | Game Design | Game Studies, S. 201-208.

Die Testung des Spiels erfolgte empirisch-qualitativ anhand einer kleinen Gruppe von Schüler*innen.

Zur Erhebung der Daten wurde die Methode des prozessbegleitenden Lauten Denkens, spezifisch die Form des gleichzeitigen Lauten Denkens bzw. der Introspektion, herangezogen. Diese Methode ist in der kognitiven Psychologie verortet, findet aber auch immer mehr Anwendung in der Medien- und Kommunikationsforschung.[53] Die Transkripte der erhobenen Introspektionen dienen als Datenkorpus der Arbeit und wurden in Anlehnung an Julia Thyroff,[54] die diese Methode zur Analyse von Aneignungsweisen in einer historischen Ausstellung nutzt, auf die individuelle Aneignung und Auseinandersetzung der Spielenden mit Geschichte hin untersucht.[55] Dabei ließ sich feststellen, dass die analysierten Äußerungen der Spielenden weitgehend den Kompetenzleveln ihrer Spielentscheidungen entsprochen haben. Die Spielenden selbst bewerteten das Spiel im Allgemeinen als komplex, aber zum Lernen geeignet, was der Zielsetzung des Spiels entspricht.

Die vorliegende Masterarbeit lässt sich in drei große Blöcke unterteilen. Der erste Teil dient als theoretische Basis, auf der die anderen Teile aufbauen. Er befasst sich mit verschiedenen Ansätzen zu dem Verhältnis zwischen Geschichte, (Video-)Spielen und Geschichtsdidaktik. Im zweiten großen Abschnitt wird der Fokus auf die Entwicklung des Spiels *Drăculea* gerichtet. Dazu wird zunächst auf das im Spiel gamifizierte historische Thema – das Leben des mittelalterlichen walachischen Woiwoden Vlad III. Drăculea – eingegangen, um einen Referenzrahmen für die Spielgestaltung zu geben. Anschließend wird das Spielkonzept vorgestellt und der Prozess des Game Designs und der genauen Umsetzung des Spiels mittels der Software *Twine* dargelegt. Im dritten Block der Arbeit folgt eine Beschreibung der Spieltestung und die Analyse der daraus gewonnenen Transkripte in Bezug auf die Aneignungsweisen der Spielenden von historischen Elementen. Das Feedback der Spielenden wird abschließend in Bezug auf zukünftige Verbesserungsmöglichkeiten hin reflektiert und die Erkenntnisse werden schließlich in der Conclusio zusammengefasst.

---

[53] Vgl. Helena *Bilandzic*, Lautes Denken, in: Lothar *Mikos*, Claudia *Wegener* (Hrsg.), Qualitative Medienforschung – Ein Handbuch (2. Auflage, Konstanz/München 2017), 406-412, S. 406.
[54] Julia *Thyroff*, Aneignen in einer historischen Ausstellung – Eine Bestandsaufnahme von Elementen historischen Denkens bei Besuchenden der Ausstellung „14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg“ (Geschichtsdidaktik heute 12, Bern 2020).
[55] Vgl. *Thyroff*, Aneignen in einer historischen Ausstellung, S. 25.

2. Geschichte und Spiele – Theoretische Ansätze

Spiele stellen eine einzigartige Möglichkeit dar, sich mit Geschichte auseinanderzusetzen. Im Unterschied zu Büchern, Filmen oder Bildern heben sich Spiele durch das Element der Interaktion ab. Daher ist die „Geschichte" von Spielen nicht von Anfang an „in Stein gemeißelt", sondern konstruiert sich durch die Entscheidungen der Spielenden – deren eigene Entscheidungen, Überlegungen und Handlungen sind wichtig und haben Folgen. In diesem Sinne erlauben Spiele, Geschichte zu erleben, und rücken somit die Spielenden in den Fokus. Damit geht die Frage einher, wie wir uns mit Geschichte auseinandersetzen.

Um das Verhältnis von Geschichte und Spielen näher zu beleuchten, bedarf es zunächst einiger Begriffserklärungen.

2.1. „Geschichte" – eine Begriffserklärung

„Geschichte" steht in einem engen Verhältnis zu unserer Gegenwart. So schreibt Waltraud Schreiber:

„Wegen des Kontinuums der Zeit ist ‚zeitliche Orientierung' notwendig immer auch ‚historische' Orientierung und das nicht nur rein formal, in dem Sinne, dass alles, was im jetzigen Augenblick gegenwärtig ist, im nächsten vergangen ist. Aspekte der Vergangenheit sind […] gegenwärtig in den konkreten Lebensumständen: Alles Gegenwärtige ist geworden und birgt deshalb notwendigerweise auch Vergangenes in sich […]"[56]

Unter Heranziehung eines narrativen Geschichtsverständnisses erscheint es notwendig, zwischen den Briffen „Vergangenheit" und „Geschichte" zu unterschieden. „Vergangenheit" bezieht sich auf eine Zeitebene, die im Verhältnis zu Gegenwart und Zukunft steht und ausschließlich über Quellen zugänglich ist. „Geschichte" hingegen bezieht sich auf eine Repräsentation bzw. ein Narrativ der Vergangenheit. Sie ist ein Konstrukt, das immer nur ein Narrativ einer möglichen Vergangenheit – gefärbt durch gegenwärtige und subjektive Perspektiven – sein kann und dementsprechend pluralistisch gedacht werden muss.[57] Mit Blick

[56] Waltraud *Schreiber*, Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenzen. In: Andreas *Körber*, Waltraud *Schreiber*, Alexander *Schöner* (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen; Bd. 2, Neuried 2007), 236–264, S. 236.
[57] Vgl. Hans Michael *Baumgartner*, Narrativität, in: Klaus *Bergmann*, Klaus *Fröhlich*, Annette *Kuhn*, Jörn *Rüsen*, Gerhard *Schneider* (Hrsg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik (5. Aufl., Seelze-Velber 1997), 157–159, S. 157; *Thyroff*, Aneignen in einer historischen Ausstellung, S. 19-20, Fußnote 3.

auf die Historical Game Studies entspricht dies William Uricchios poststrukturalistischer Beschreibung von Geschichte:

"On the one hand, history refers to the past as a set of lived occurrences. In this sense it has the status of event, of a now gone but infinitely complex reality. On the other hand, the term "history" refers to the representation of the past, a snapshot of that vast and multidimensional complexity. In this sense, history is inherently partial, deforming, delimiting, and grounded in a "presentist" point of view. No imaginable set of "historical" representations can do justice to the fullness of "history" as past."[58]

Matthew Kapell und Andrew Elliott vertreten eine ähnliche Sichtweise, indem sie Geschichte in zwei Konzepte fassen:

„[O]n the one hand we have the study of the past as a series of facts and movements, and on the other we have a concept of the past considered as a whole, in which those facts, movements, and events have combined in a certain way to lead us to the present day. The first is a type of flat "names, dates, facts, and figures" conception of history, while the second is the narrative produced from the first—whether by a professional historian or not."[59]

Dem folgend definieren sie drei Elemente, die über die jeweilige Konstruktion eines historischen Narrativs bestimmen:

- die Selektion von Fakten bzw. „*mit der Vergangenheit verknüpfte Entitäten*"[60], die von Historiker*innen vorgenommen wird, die aber gleichermaßen auch von der Verfügbarkeit von Quellen abhängt,
- die Anordnung dieser Fakten zu einem kohärenten Narrativ, das immer auch von gegenwärtigen Vorstellungen geprägt ist, wobei hier die oft umstrittenen kontrafaktischen Geschichten als Gegenbewegung angesehen werden können und
- die Frage, wer selektiert und arrangiert und welche Qualifikationen, Absichten und Perspektiven damit verbunden sind.[61]

Damit weisen Kapell und Elliott auf einen wichtigen Punkt hin: es sind nicht allein Historiker*innen, die darüber entscheiden, wie Geschichte in Spielen bzw. in der Populärkultur

---

[58] *Uricchio,* Simulation, history, and computer games, S. 331.
[59] Matthew *Kapell*, Andrew *Elliott*, Introduction: To Build a Past That Will „Stand the Test of Time" – Discovering Historical Facts, Assembling Historical Narratives, in: Matthew *Kapell,* Andrew *Elliott* (Hg.), *Playing with the past* (New York 2013), S. 1-30, S. 5.
[60] *Giere*, Computerspiele - Medienbildung - historisches Lernen, S. 40.
[61] Vgl. *Kapell*, *Elliott*, Introduction: To Build a Past That Will „Stand the Test of Time", S. 6-7.

dargestellt wird. Vielmehr nehmen alle – Spielentwickler*innen, Publisher und Spieler*innen – Einfluss auf die Selektion und das Arrangement und gestalten somit das jeweilige Geschichtsbild mit.

Laut Daniel Giere sind Spiele damit als Produkte der Geschichtskultur zu verstehen.[62] In Anlehnung an Peter Gautschi[63] versteht er darunter den „*Einfluss unserer Gesellschaft in Bezug auf die Entwicklung der Spiele wie auch den Spieler*“[64]. Neue Medien und Technologien bieten der breiten Öffentlichkeit nicht nur Zugang zu Recherche- und Austauschmöglichkeiten, sondern befähigen sie darüber hinaus an der Auslegung und Konstruktion von Geschichte mitzuwirken. Wissenschaftliche Erkenntnisse machen nur einen kleinen Teil der kollektiven Wissensbestände aus, aus denen sich die popkulturellen Geschichtsbilder speisen.[65] Spiele beeinflussen das Geschichtsbewusstsein besonders nachhaltig, da sie den Spielenden die Möglichkeit geben, mit einer historisch aufgeladenen Spielwelt zu interagieren und machen Geschichte somit zu einem aktiven Erlebnis[66]

Die Gründe, sich mit Geschichte zu beschäftigen, können vielfältig und individuell sein. Julia Thyroff fasst beispielhaft einige Punkte zusammen, die man vermeintlich aus der Vergangenheit/Geschichte lernen könnte: neben dem vieldiskutierten Ableiten von Handlungsmöglichkeiten, nennt sie u.a. Verständnis für vergangene und gegenwärtige Entwicklungen, Distanzierung von Gegenwart und eigener Person, Kritikfähigkeit an essentialistischen oder verabsolutierenden Ansichten, Kontextualisierung der Gegenwart, Reflexivität, Selbsterkenntnis und kollektive Zugehörigkeit.[67]

Weiters verweist sie auf Karl-Ernst Jeismans Unterscheidung für die Beschäftigung mit Geschichte in eine „identitätsstiftende Funktion“, eine „Legitimierungsfunktion“ und eine „Orientierungsfunktion“, sowie auf Rolf Schörkens Kategorisierung in „Orientierungsbedürfnis“, „Bedürfnis nach Selbsterkenntnis und Spiegelung“ und „Bedürfnis nach Erweiterung der eigenen Lebensmöglichkeiten“.[68]

---

[62] Vgl. *Giere*, Computerspiele - Medienbildung - historisches Lernen, S. 38-40.
[63] Peter *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht (Schwalbach/Ts. 2011).
[64] *Giere*, Computerspiele - Medienbildung - historisches Lernen, S. 39.
[65] Vgl. *Giere*, Computerspiele - Medienbildung - historisches Lernen, S. 38; *Uricchio,* Simulation, history, and computer games, S. 332.
[66] Vgl. *Preisinger*, *Aumayr*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung, S. 11-12.
[67] Vgl. *Thyroff*, Aneignen in einer historischen Ausstellung, S. 32-33.
[68] Vgl. *Thyroff*, Aneignen in einer historischen Ausstellung, S. 33-34.

2.2. „Spiel“ – eine Begriffserklärung

Gespielt wird seit Anbeginn der Menschheit. Schon in der Antike wird über die Bedeutung von Spielen diskutiert.[69] Laut neuerer Forschung ist „Spiel“ ein komplexes und vielschichtiges Konzept, das sich – trotz zahlreicher Definitionsversuche – analytisch nicht definitiv fixieren lässt.[70] Die wohl einflussreichste Definition stammt von Johan Huizinga in seinem Klassiker *Homo Ludens*:

“Summing up the formal characteristics of play we might call it a free activity standing quite consciously outside "ordinary" life as being "not serious", but at the same time absorbing the player intensely and utterly. It is an activity connected with no material interest, and no profit can be gained by it. It proceeds within its own proper boundaries of time and space according to fixed rules and in an orderly manner. It promotes the formation of social groupings which tend to surround themselves with secrecy and to stress their difference from the common world by disguise or other means.”[71]

Huizingas Werk stellt die Basis für etliche nachfolgende Definitionsversuche dar – erwähnenswert wären hier beispielsweise die Werke von Roger Caillois[72] und Jesper Juul[73]. Dennoch lässt sich – v.a. in Anbetracht vieler neuerer Spielformen – keine allgemein anwendbare Version festlegen.[74] Auch die gesellschaftliche Bedeutung von Spielen steht in einem ständigen diskursiven Wandel.[75] Folglich haben auch verschiedene Fachwissenschaften verschiedene Definitionen und Zugänge zu Spielen.[76] Gundolf S. Freyermuth kommt zu dem Schluss, dass systematische Definitionen von Spielen immer an ihren historischen und kulturellen Kontext gebunden sind:

“Insofar as digital games are aesthetic constructions, whose contents are underlain by forms of social and cultural change, all efforts to arrive at an ahistorical, systemically normative definition seem destined to fail from the outset. […] Like works of literature or the fine arts,

---

[69] Vgl. *Preisinger*, *Aumayr*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung, S. 13.
[70] Vgl. *Freyermuth*, *Czauderna*, *Pozzi*, *Zimmerman*, Games | Game Design | Game Studies, S. 37-38, 45; *Giere*, Computerspiele - Medienbildung - historisches Lernen, S. 23.
[71] Johan *Huizinga*, Homo Ludens: a Study of the Play-Element in Culture (London 1949), S. 13.
[72] Roger *Caillois*, Les jeux et les hommes (Paris 1958).
[73] Jesper *Juul*, Half-Real: Video Games Between Real Rules and Fictional Worlds (Cambridge, Mass. 2005).
[74] Vgl. *Freyermuth*, *Czauderna*, *Pozzi*, *Zimmerman*, Games | Game Design | Game Studies, S. 37.
[75] Für einen Überblick vgl. Jürgen *Fritz*, Das Spiel verstehen – Eine Einführung in Theorie und Bedeutung (Weinheim, München 2004), S. 89-122,
[76] Für einen Überblick vgl. *Preisinger*, *Aumayr*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung, S. 16-17.

like theatre plays or movies, digital games can be reduced to single concepts solely from a historical perspective."[77]

Laut Jürgen Fritz bestimmen drei Elemente das „Angebot" des Spiels: die Präsentation, der Inhalt und die Regeln. Die Präsentation bezieht sich auf die Erscheinung des jeweiligen Spiels und umfasst alle audiovisuellen Darstellungsformen. Handlung, Charaktere und die aufgegriffenen Thematiken machen den Inhalt aus. Die Regeln bestimmen darüber, wie ein Spiel zu spielen ist, welche Handlungen gestattet sind und innerhalb welcher Limitationen und Bedingungen diese ausgeführt werden können. Das aus diesen drei Elementen zusammengesetzte Angebot des Spiels entscheidet über dessen Zuordnung zu verschiedenen Genres und Sub-Genres. Diese gehen mit entsprechenden Genrekonventionen einher, die die Erwartungshaltung der Spielenden bestimmen.[78] Eine Auflistung der verschiedenen Genres erscheint an dieser Stelle jedoch wenig zielführend.

Ein zentrales Unterscheidungsmerkmal von Spielen gegenüber anderen Medien wie Literatur oder Film ist ihre Interaktivität. Im Unterschied zu analogen Spielen zeichnen sich digitale Spiele dabei dadurch aus, dass ihr komplettes Spielsystem über digitale Technologien zur Verfügung gestellt wird. Das Spielgeschehen digitaler Spiele findet nicht in einem realen, sondern in einem virtuellen Raum statt, der nur über verschiedene Arten von Bildschirmen und durch die Nutzung von Eingabegeräten wie Maus, Tastatur, Controller, etc. zugänglich ist.[79] Die Begriffe digitale Spiele, Computerspiele und Bildschirmspiele werden in der Forschung zumeist synonym als Sammelbegriffe für verschiedenste Ausprägungen digitaler Spielformate verwendet.[80]

Wenngleich viele Überlegungen und Ausführungen in meiner Masterarbeit auch auf analoge Spiele umlegbar sind, wird in weiterer Folge in Anbetracht meiner Forschungsfrage der Fokus ausschließlich auf digitale Spiele und hier insbesondere auf jene, die Geschichte verarbeiten, gelegt.

---

[77] *Freyermuth*, *Czauderna*, *Pozzi*, *Zimmerman*, Games | Game Design | Game Studies, S. 37-38.
[78] Vgl. *Fritz*, Wie Computerspieler ins Spiel kommen, S. 16; *Giere*, Computerspiele - Medienbildung - historisches Lernen, S. 29; *McCall*, Teaching History with Digital Historical Games, S. 518.
[79] Vgl. *Giere*, Computerspiele - Medienbildung - historisches Lernen, S. 28; *Fritz*, Wie Computerspieler ins Spiel kommen, S. 15-16; *Freyermuth*, *Czauderna*, *Pozzi*, *Zimmerman*, Games | Game Design | Game Studies, S. 12, 39.
[80] Vgl. *Giere*, Computerspiele - Medienbildung - historisches Lernen, S. 27-28, *Jöckel*, Spielend erfolgreich, S. 21.

2.3. Geschichtsverarbeitung in digitalen Spielen

In den meisten Spielen lassen sich historische Elemente finden. Das Römische Reich, das Mittelalter, Kolonialismus und Imperialismus, Erster und Zweiter Weltkrieg sowie der Kalte Krieg sind dabei beliebte Themen, aus denen Spieleentwickler*innen schöpfen und Inspiration beziehen.[81]

„Histotainment ist inzwischen ein fester Bestandteil zahlreicher Computerspielgenres.“[82]

So beschreibt Tim Raupach die allgegenwärtige explizite, aber auch implizite Verarbeitung historischer Elemente in digitalen Spielen. Zahlreiche Spiele, die Geschichte thematisieren, vermarkten diesen Aspekt auch ausdrücklich, indem sie die „Authentizität“ und den „Realismus“ der dargestellten Geschichte bewerben.[83] Daniel Giere teilt Spiele auf Grundlage ihrer Bewertung in vier Kategorien spielweltlicher Geschichtsverarbeitung unter Heranziehung dreier Typisierungsdimensionen – Dichte, Versprechen und Kohärenz. In einer historisierenden digitalen Spielwelt findet sich zumindest eine „Entität aus dem Universum des Historischen“[84], wobei es sich dabei auch rein um Versatzstücke handeln kann. Pseudohistorische digitale Spielwelten versprechen zwar eine kohärente Darstellung historischer Entitäten, lösen dieses jedoch schon bei oberflächlicher Betrachtung in ihrer Dichte nicht ein. Historistische Spielwelten hingegen sind historisch aufgeladen, die historischen Bezüge machen jedoch nur eine Teilmenge der Spielwelt aus, sind mit aktuellen Strömungen vermengt und stellen keine direkte Rekonstruktion von Geschichte dar. Letztlich bilden historische digitale Spielwelten den Versuch, vergangene Realitäten oder Elemente kohärent zu rekonstruieren, was die Bewerbung des Spiels auch explizit verspricht, wenngleich weitere Darstellungsformen auf anderen Ebenen verarbeitet werden können.[85]

Die Bewerbung von Spielen mit möglichst intensiver Geschichtsverarbeitung ist eine Antwort auf den ausdrücklichen Wunsch der Spielenden nach „wirklichkeitsgetreuen“ Spielerlebnissen.[86] Diese sog. Authentizitätsdebatte gestaltet sich jedoch weit komplexer, als es im ersten Moment den Anschein zu haben scheint, würde doch eine „akkurate“, detailgetreue

---

[81] Alexander *Preisinger*, Doing History! Eine Methodensammlung für einen Geschichtsunterricht mit Agency (Frankfurt am Main 2025), S. 137.
[82] *Raupach*, Geschichte im Computerspiel.
[83] Vgl. *Rollinger*, Phantasmagorien des Krieges, S. 314.
[84] Vgl. *Giere*, Computerspiele - Medienbildung - historisches Lernen, S. 39.
[85] Vgl. *Giere*, Computerspiele - Medienbildung - historisches Lernen, S. 42-48.
[86] Vgl *Steffen Bender, Virtuelles Erinnern – Kriege des 20. Jahrhunderts in Computerspielen (Bielefeld 2012)*, S. 41; *Rollinger*, Phantasmagorien des Krieges, S. 314-315; *Uricchio,* Simulation, history, and computer games, S. 327.

Darstellung historischer Ereignisse dem ludischen Bestreben von Spielen zuwiderlaufen.[87] Gleichzeitig steht der Authentizitätsanspruch, den einige Spiele durch ihre Vermarktung erheben, in direktem Konflikt mit dem Konstruktcharakter und der Subjektgebundenheit eines fachdidaktischen Verständnisses von Geschichte.[88]

Was daher von den Spielenden als „authentisch" empfunden wird, kann nicht im Sinne von Echtheit[89] interpretiert werden, sondern wird lediglich durch die Darstellungsformen der historischen Vergangenheit innerhalb der jeweiligen Spielwelt vermittelt und entspricht also mehr dem Synonym Glaubwürdigkeit[90]. Um diese Glaubwürdigkeit zu erreichen, nutzen Spieleentwickler*innen verschiedene Strategien.[91]

Wie Christian Rollinger anmerkt, entsprechen diese Strategien nicht immer den Ansprüchen der Spielenden, wenn sie auch letztlich das gleiche Ziel verfolgen:

„‚Authentizität', als subjektiv empfundene Eigenschaft des Dargestellten, ist das vorrangige Ziel der Spielentwickler, die beim Spieler ein Gefühl der ‚Historisch-keit' wecken wollen. Diejenigen Spieler aber, die in teils jahrelanger Arbeit umfangreiche Modifikationen entwickeln, streben dagegen eben gerade nicht nach ‚Authentizität', sondern nach historischer Genauigkeit und Präzision, etwa in den verwendeten Namen und Begriffen, Ausrüstungsgegenständen oder Kulturattributen. Bei allen Unterschieden beider Ausrichtungen verfolgen sie im Kern doch dieselbe Zielstellung, lediglich mit unterschiedlichen Gewichtungen; denn Genauigkeit in der Wiedergabe ist essentiell, um ein Gefühl der ‚Authentizität' zu erwecken."[92]

Rollinger unterscheidet drei Aspekte, um diese „Authentizität" in Spielen zu erzeugen:

- *Faktizität* meint die möglichst genaue Rekonstruktion historischer Fakten und Details unter der Bedingung, dass sie dem Spielerlebnis nicht abträglich sind,
- *Generalisierte Authentizität* umfasst Narrative, Topoi, Zeichensysteme, die sich aus den Erwartungshaltungen der Spielenden speisen und im popkulturellen Geschichtsverständnis symbolisch für bestimmte historische Epochen oder Ereignisse stehen, selbst wenn sie

[87] Vgl. *Giere*, Computerspiele - Medienbildung - historisches Lernen, S.40; *Rollinger*, Phantasmagorien des Krieges, S. 316; *Bender*, Virtuelles Erinnern, S. 57.
[88] Vgl. Stephan *Mai*, Alexander *Preisinger*, Digitale Spiele und historisches Lernen (Frankfurt am Main 2020), S. 13.
[89] Vgl. DUDEN, Authentizität, online unter: https://www.duden.de/rechtschreibung/Authentizitaet (13.01.2024).
[90] Vgl. DUDEN, Authentizität.
[91] Vgl *Bender*, Virtuelles Erinnern, S. 42; *Rollinger*, Phantasmagorien des Krieges, S. 313, 315.
[92] *Rollinger*, Phantasmagorien des Krieges, S. 315.

anachronistisch eingesetzt werden oder nicht historischen und archäologischen Erkenntnissen entsprechen, und

- *Ästhetizität* ergänzt die beiden anderen Strategien durch sinnliche Charakteristika, also grafische und akustische Gestaltungselemente, die die Spielwelt verorten und ihr eine bestimmte Atmosphäre einhauchen.[93]

Steffen Bender nennt neben diesen audiovisuellen Elementen zusätzliche Authentizitätsstrategien: die Doppelfunktion von Expert*innen als Berater*innen und Bürgen, die Einbindung von Zeitzeug*innen um Unmittelbarkeit zu vermitteln, die Verwendung historischer Film- und Tonaufnahmen, fiktive Biografien, um Spielcharaktere narrativ mehr in die vermittelte Geschichte zu verstricken, das Vorkommen historischer Persönlichkeiten sowie die Nutzung historiografischer Wissenslücken, die durch das Spielnarrativ gefüllt werden können.[94]

Trotz all dieser Strategien hat die Spielbarkeit des jeweiligen Spiels immer Vorrang. Der historischen Repräsentation bzw. Simulation stehen Faktoren wie die Heterogenität von Spielen, die Interaktivität als zentrales Charakteristikum, die damit verbundene Ergebnisoffenheit und Kontrafaktizität sowie die Einbindung fiktiver Elemente, die nicht direkt ausgewiesen werden können, ohne das Spielerlebnis zu beeinträchtigen, entgegen. Vereinfachungen, Anpassungen oder Umschreibungen lassen sich zumeist nicht gänzlich vermeiden. Dies kann kommerziellen Bestrebungen, aber auch schlicht den technisch-strukturellen Grenzen des Mediums geschuldet sein.[95]

Dem entsprechend lehnen die historischen Game Studies die Annahme, Spiele könnten oder müssten historisch „authentische“ Geschichtsbilder vermitteln, ab. Nicht nur ist sie aufgrund der genannten Gegebenheiten des Mediums wenig zielführend, sondern sie setzt auch die Möglichkeit einer objektiven und „wahren“ Repräsentation von Vergangenheit voraus. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoller, den Blick auf die Bedeutung von Spielen als

---

[93] Vgl. *Rollinger*, Phantasmagorien des Krieges, S. 313, 317-330.
[94] Vgl *Bender*, Virtuelles Erinnern, S. 43-44, 46-48, 50, 56.
[95] Vgl. *Kapell*, *Elliott*, Introduction: To Build a Past That Will „Stand the Test of Time“, S. 6, 9-13; *Uricchio,* Simulation, history, and computer games, S. 327; *Schwarz*, Wie der Geheimagent seiner Majestät…, S. 198; *Mai*, *Preisinger*, Digitale Spiele und historisches Lernen, S. 13. Weiterführend in Bezug auf Charakteristika von Geschichte in digitalen Spielen s. beispielsw. *Preisinger*, *Aumayr*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung, S. 76-78.

Erzeuger von popkulturellen Geschichtsbildern und ihren damit verbundenen Einfluss auf die Geschichtskultur zu richten.[96]

Wie in der Einleitung bereits erwähnt, sieht Uricchio die historiografischen Möglichkeiten der Geschichtsvermittlung bzw. -repräsentation und -simulation von Spielen auf einem Spektrum. An dem einen Ende des Spektrums verortet er solche Spiele, die historische Prozesse und Entwicklung auf übergreifende Weise, also in einem strukturgeschichtlichen Sinne darstellen. Dabei handelt es sich meist um Strategiespiele, in denen die Spielenden eine entkörperte, fast gottähnliche Position einnehmen und durch die Steuerung verschiedener Faktoren Langzeitentwicklungen beeinflussen. Während bei diesen Spielen spezifischen historischen Ereignissen eine untergeordnete Rolle zukommt, bilden diese Ereignisse den Fokus der Spiele am anderen Ende des Spektrums. Bei diesen Spielen geht es darum, derartige Ereignisse in möglichst „akkurater" Form zu rekonstruieren, wobei durch die Interaktion der Spielenden sog. „Was wäre wenn…"-Szenarien entstehen. Diese alternativen Geschichtsverläufe müssen dem Bestreben der Geschichtsrepräsentation jedoch nicht zwangsläufig entgegenstehen. So interpretiert sie Angela Schwarz beispielsweise als Gedankenexperimente, die eine Darstellung von Geschichte als nichtlinearen Prozess ermöglichen und so auch Historiographie in ihrer Narrativität erkennbar machen:

„Spielende können dabei selbst Einfluss auf die Kontrafaktik nehmen, indem sie zum einen den Versuch unternehmen, dem realen Verlauf der Entwicklungen nachzufolgen. Das mündet möglicherweise in die Erkenntnis, wie kompliziert das sein kann. Zum anderen können sie bewusst einen anderen Weg einschlagen, um festzustellen, welche Konstellationen daraus hervorgehen."[97]

Schwarz unterscheidet zwei Varianten kontrafaktischer Geschichtsdarstellung – zum einen ist bereits die Rahmenhandlung in einer kontrafaktischen Spielwelt angesiedelt und zum anderen wird von einem realhistorischen Startpunkt ausgegangen und erst durch die Spielentscheidungen ein neuer Verlauf der Geschichte gestaltet. Sie bemängelt zwar, dass Geschichte immer als Abfolge bestimmter Ereignisse charakterisiert wird, da das Narrativ innerhalb eines Spiels Fixpunkte benötigt, dennoch ermöglicht die Kontrafaktizität von Spielen an beiden Enden von Uricchios Spektrum durch das Aufweisen alternativer Verläufe und

[96] Vgl. *Preisinger*, *Aumayr*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung, S. 73-74; *Mai*, *Preisinger*, Digitale Spiele und historisches Lernen, S. 11; *Preisinger*, Doing History, S. 137.
[97] *Schwarz*, Wie der Geheimagent seiner Majestät…, S. 191-192.

Interpretationen, den konstruktivistischen Charakter von Geschichte als *„time-bound meaning situated in an ever-changing present“*[98] sichtbar zu machen. Indem die Spielenden im Sinne von Elliott und Kapell historische Elemente zu neuen Narrativen arrangieren, können sie dazu angehalten werden, ihr Verständnis von Geschichte und Historiografie kritisch zu reflektieren.[99]

2.4. Historisches und spielbasiertes Lernen

Die zunehmende Präsenz von Geschichte im gesellschaftlichen und politischen Kontext, die Vielfalt an Akteur*innen, die Einfluss auf popkulturelle historische Austauschprozesse nehmen sowie erkenntnistheoretische Ansätze, „*die einerseits von – stets neuen – konstruktivistischen Weltaneignungen ausgehen und andererseits betonen, dass individuelle Denk- und Sinnesleistungen an die soziale Konstellation ihrer Entstehung und an die darin stattfindenden Kommunikationsprozesse gebunden sind*“[100], haben zu einer vermehrten Beschäftigung der Geschichtsdidaktik mit Geschichtskultur geführt.[101]

Béatrice Ziegler listet verschiedene Bereiche auf, wie sich die Forschung mit Geschichtskultur beschäftigt hat:

- *„Außerschulisches Lernen angesichts der Spezifik von Angeboten geschichtskultureller Akteure und Institutionen für das schulische Lernen“,*
- *„Einbezug des Konzepts der Geschichtskultur in die Lehr-Lernforschung im Fach Geschichte“,*
- *„Analyse und Beschreibung der Ausprägung historischen Denkens bzw. Geschichtsbewusstseins und historischer Kompetenz unter Berücksichtigung der außerschulischen Sozialisierung in der Geschichtskultur“,*
- *„Forschung zu Lehrpersonen und ihrem Wirken im Kontext von Geschichtskultur,“*
- *„Fragestellungen und Erkenntnisse der Schulbuchforschung“ und*
- *„Geschichtskultur: Gesellschaftliches Handeln in, durch und mit Geschichte“*[102]

---

[98] *Uricchio,* Simulation, history, and computer games, S. 333.
[99] Vgl. *Uricchio,* Simulation, history, and computer games, S. 327-328, 330, *Schwarz*, Wie der Geheimagent seiner Majestät…, S. 186, 198-200; *Kapell*, *Elliott*, Introduction: To Build a Past That Will „Stand the Test of Time“, S. 13-17; *McCall*, Teaching History with Digital Historical Games, S. 525, 528.
[100] *Béatrice Ziegler, Einleitung. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 16, Nr. 1 (2017), 5–16, S. 5.
[101] Vgl. *Thyroff*, Aneignen in einer historischen Ausstellung, S. 19-22; *Ziegler*, Einleitung, S. 5.
[102] *Ziegler*, Einleitung, S. 10-12.

(Digitale) Spiele treten in Verbindung mit einer zunehmenden Beschäftigung mit Manifestationen der Geschichtskultur – hierzu zählen u.a. Museen, Ausstellungen, Filme, Romane, und eben auch Spiele – in den Fokus geschichtsdidaktischen Interesses. Zahlreiche empirische Publikationen beschäftigen sich mit den Einsatzmöglichkeiten und Lernpotenzialen einzelner Manifestationen.[103] In Bezug auf Spiele lässt sich dabei eine Reihe sich stets wiederholender Argumente in der Literatur ausmachen:

- Spiele ermöglichen die Vermittlung historischer Inhalte unter Heranziehung der medialen Lebenswirklichkeit der Jugendlichen,
- die Interaktion der Spielenden mit der Spielwelt bedingt eine aktive Form des Lernens, die zu einer Selbstaneignung und Entwicklung von Selbstwirksamkeit führt,
- ständige Feedbackschleifen machen den Kompetenzzuwachs der Spielenden unmittelbar beobachtbar und fördern damit Autonomieerfahrung und Funktionslust,
- da das Handeln im Spiel zumeist keine Konsequenzen außerhalb des Spiels mit sich zieht, bieten Spiele Raum für Ausprobieren und Testen, also im schulischen Kontext forschend-entdeckendes Handeln,
- Bewertung und Kritik können darüber hinaus zu einer aktiven Aneignung über das Spiel hinausgehender Inhalte führen,
- der Umgang mit Konfliktsituationen im Spiel entspricht Unterrichtsprinzipien wie Problembezogenheit, Handlungs- und Produktionsorientierung,
- ein angemessener Schwierigkeitsgrad bedingt einen stetigen Kompetenzzuwachs und kann zu einer Flow-Erfahrung führen, bei der die volle Aufmerksamkeit der Spielenden dem Spiel gilt und
- neben der Förderung von Motivation ermöglichen Spiele ein besonders effizientes und nachhaltiges Lernen durch die Verbindung kognitiver, emotionaler, sozialer und handlungsbezogener Lernaspekte und fördern zugleich als multimediale- und -modale Medien mehrere Kompetenzen neben dem eigentlichen Lernziel.[104]

Trotz all dieser Vorteile, die spielerisches Lernen mit sich bringen kann, können Spiele im schulischen Kontext meist nicht für sich allein stehen, sondern benötigen eine begleitende Hervorhebung der impliziten Lernprozesse im Unterricht.[105]

---

[103] Vgl. *Ziegler*, Einleitung, S. 10; *Preisinger*, Doing History, S. 137.
[104] Vgl. *Preisinger*, *Aumayr*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung, S. 17; *Mai*, *Preisinger*, Digitale Spiele und historisches Lernen, S. 6, 17.
[105] Vgl. *Mai*, *Preisinger*, Digitale Spiele und historisches Lernen, S. 6.

Darüber hinaus gibt es vorwiegend zwei Debatten, die nicht die positiven, sondern negativen Wirkungsmöglichkeiten von Spielen in den Blick nehmen: einerseits die sog. „Killerspiel"-Debatte, die davon ausgeht, dass Spiele wie Ego-Shooter eine gewaltfördernde Wirkung auf die Spielenden ausüben, andererseits die Debatte über Spiele als Suchtmittel. Doch gerade im Licht dieser Debatten erscheint eine schulische Förderung der kritischen Medienkompetenz durch die Miteinbeziehung digitaler Spiele in den Unterricht umso wichtiger.[106]

„Digital Game-Based Learning" – die Bezeichnung ist auf Marc Prenskys gleichnamiges Werk[107] zurückzuführen – umfasst "*any form of use or integration of digital games into learning environments.*"[108] Dabei können Spiele im Unterricht nicht nur als geschichtskulturelle Quellen herangezogen werden, die im Hinblick auf vermittelte Geschichtsbilder, Intentionen, etc. untersucht werden können[109], sie können auch als Methode der Geschichtsvermittlung eingesetzt werden – derartige Spiele werden als „Serious Games" bezeichnet. Dieser Begriff geht auf Clark Abts gleichnamiges Werk[110] aus dem Jahr 1970 zurück, wurde aber erst 2002 durch Ben Sawyers und David Rejeskis Publikation *Serious Games: Improving Public Policy Through Game-based Learning and Simulation*[111] popularisiert.[112] Clark liefert folgende Definition für Serious Games:

"Games may be played seriously or casually. We are concerned with 'Serious Games' in the sense that these games have an explicit and carefully thought-out educational purpose and are not intended to be played primarily for amusement. This does not mean that serious game are not, or should not be, entertaining."[113]

Serious Games definieren sich also vorwiegend über ihren Bildungszweck, prinzipiell kann aber jedes beliebige Spiel durch die entsprechende didaktische Anwendung als Serious Game benutzt werden.[114] Serious Games fallen in den Trend der Gamification, bei dem primär nicht-

---

[106] Vgl. *Preisinger*, *Aumayr*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung, S. 18-19.
[107] Marc *Prensky*, Digital Game-Based Learning (New York 2001).
[108] Fredrik S. *Breien*, Barbara *Wasson*, Narrative Categorization in Digital Game-based Learning: Engagement, Motivation & Learning, in: *British Journal of Educational Technology* 52, Nr. 1 (2021), 91–111, S. 91.
[109] Vgl. *Preisinger*, Doing History, S. 137.
[110] Clark C. *Abt*, Serious Games (New York 1970).
[111] Ben *Sawyer*, David *Rejeski*, Serious Games: Improving Public Policy Through Game-based Learning and Simulation (Washington/DC 2002).
[112] Vgl. Phil *Wilkinson*, Stefan *Göbel*, Maic *Masuch*, Ralf *Dörner*, Michael *Kickmeier-Rust*, Katharina *Zweig*, A Brief History of Serious Games, in: *Entertainment Computing and Serious Games* Bd. 9970 (Switzerland 2016), 17–41, S. 27.
[113] Clark *Abt*, Serious Games (University Press of America 1987). Zit. nach: S. Phil *Wilkinson*, Stefan *Göbel*, Maic *Masuch*, Ralf *Dörner*, Michael *Kickmeier-Rust*, Katharina *Zweig*, A Brief History of Serious Games. In: *Entertainment Computing and Serious Games* Bd. 9970 (Switzerland 2016), 17–41, S. 29.
[114] Vgl. *Preisinger*, *Aumayr*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung, S. 87.

spielerische Inhalte in Spielform umgesetzt werden. Grund für diesen Trend ist die – oben bereits argumentierte – hohe Lerneffizienz durch den Einsatz von Spielen.[115]

Obwohl Forschungsergebnisse bestätigen, dass spielbasiertes Lernen durchaus Vorteile gegenüber „herkömmlichem" Unterricht haben kann, gibt es nur wenige Studien, die sich mit der Anwendung von Serious Games im Unterricht beschäftigen, weshalb eine definitive Aussage diesbezüglich kaum zu treffen ist.[116] Mit der Annahme, dass Spiele eine effiziente Lernmethode darstellen, geht die Frage einher, was denn überhaupt Lernen ist und wie es sich messen lässt. Im Hinblick auf die Relevanz für das hier behandelte Forschungsthema wird Lernen dabei im Folgenden auf historisches Lernen eingegrenzt. Laut Alexander Preisinger besteht historisches Lernen „*im Aufbau (Akkommodation und Assimilation) mentaler Modelle über geschichtsbezogene Begriffe, Schemata und Konzepte, die idealerweise als flexibles Wissen verfügbar und anwendbar sind (Kompetenzen). […] Im Fach Geschichte ist das (selbst-)reflexive Geschichtsbewusstseinder Zielbegriff historischen Denkens und eines ‚guten' Unterrichts*."[117]

Unter Kompetenzen versteht man, das in der Bildung dominierende Konzept von Franz E. Weinert heranziehend *„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Prob1emlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. "*[118]

Michael Sauer beispielsweise zählt in Bezug auf Geschichtsbewusstsein folgende Kompetenzen auf:

- *„Konstruktionscharakter von Geschichte erkennen",*
- *„mit Perspektivität in der Geschichte umgehen",*
- *„Sach- und Werturteile differenzieren",*
- *„Veränderungen in der Geschichte wahrnehmen",*
- *„Gegenwartsbezüge herstellen",*
- *„Quellen und Darstellungen unterscheiden können",*
- *„mit Dimensionen/Kategorien/Begriffen arbeiten",*

---

[115]Vgl. *Mai*, *Preisinger*, Digitale Spiele und historisches Lernen, S. 17.
[116] Vgl. *Preisinger*, *Aumayr*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung, S. 96.
[117] *Preisinger*, Doing History, S. 13.
[118] Franz E. *Weinert* (Hrsg), Leistungsmessungen in Schulen (Weinheim/ Basel[2] 2001), S. 27-28.

- *„Verfahren historischer Untersuchung beherrschen“,*
- *„mit Darstellungen von Geschichte kritisch umgehen“ und*
- *„eigene Deutungen von Geschichte vornehmen“*[119]

Zur Definition, Differenzierung, Förderung und Diagnostizierung solcher Kompetenzen gibt es domänenspezifische Kompetenzmodelle. In der Geschichtsdidaktik wurden und werden auf Grundlage der narrativen Geschichtstheorie verschiedene Kompetenzmodelle zur Veranschaulichung des Erwerbs historischer Kompetenzen entwickelt.[120] Zu den besonders viel rezipierten Modellen zählen u.a. die von Hans-Jürgen Pandel[121], Peter Gautschi[122] und das Kompetenz-Strukturmodell der FUER-Gruppe[123]. All diesen Modellen gemein ist, dass es nicht vorwiegend um den Erwerb kanonisierten Geschichtswissens in Form von Fakten und Zahlen gehen soll, sondern vielmehr „*um die Fähigkeit Fertigkeit und Bereitschaft zum Umgang mit Vergangenheit/Geschichte, um die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein*“[124].

Für meine Masterarbeit habe ich als theoretischen Rahmen der Spielgestaltung und -testung das FUER-Kompetenzmodell herangezogen, da es nicht nur das gängigste unter den Modellen ist, sondern auch über eine Graduierungslogik verfügt, die zentral für das spielinterne Bewertungssystem war. Daher soll dieses in Folge näher beschrieben werden.

Das FUER-Kompetenzmodell deckt spezifisch die „genuin historischen“ Kompetenzen ab. Gemeint sind damit jene Kompetenzen, „*die zur von unterschiedlichen Fragestellungen geleiteten mentalen Verarbeitung von Zeitlichkeit, zur (methodisch regulierten) Auseinandersetzung mit und zur Darstellung von Veränderungen in Zeit aktiviert werden müssen.*“[125] Es basiert dabei auf der narrativen Geschichtstheorie, die davon ausgeht, dass sich aus der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit historische Narrationen ergeben, die sich durch eine Orientierungsfunktion begründen.[126]

---

[119] Michael *Sauer*, Geschichte unterrichten – eine Einführung in die Didaktik und Methodik (10, aktualisierte und erweiterte Auflage, Seelze 2012), S. 23-24.
[120] Vgl. *Preisinger*, Doing History, S, 15; *Schreiber*, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 199.
[121] Vgl. Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula (Schwalbach/Ts. 2005).
[122] Vgl. Peter *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (Schwalbach/Ts. 2009).
[123] Vgl. Andreas *Körber*, Waltraud *Schreiber*, Alexander *Schöner*, (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen; Bd. 2, Neuried 2007).
[124] *Schreiber*, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 201.
[125] Waltraud *Schreiber*, Andreas *Körber* et. al., Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell, in: Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 1 (Neuried 2006), S. 8.
[126] Vgl. *Schreiber*, *Körber* et. al., Historisches Denken, S. 15; *Schreiber*, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 202.

Historisches Denken wird als Prozess zur Re-Konstruktion neuer Narrationen anhand historischer Fragestellungen sowie zur De-Konstruktion bestehender historischer Narrationen verstanden. Diese Basisoperationen der Re- und De-Konstriktion wurden weiter durch die Unterscheidung in drei Fokussierungen präzisiert:

Die Fokussierung auf

- Vergangenheit – aus Quellen oder Darstellungen abgeleitete Vergangenheitspartikel –,
- Geschichte – Konstruktion von Narrativen aus den Vergangenheitspartikeln zur historischen Orientierung – und
- Gegenwart/Zukunft – Bezüge und Orientierungsangebote der eigenen Gegenwart und Zukunft.[127]

Rekurrierend auf Jörn Rüsens Matrix der Geschichtswissenschaft[128] und deren Ausdifferenzierung in dem Prozessmodell historischen Denkens von Wolfgang Hasberg und Andreas Körber[129] werden im FUER-Kompetenzmodell vier Kompetenzbereiche abgeleitet: die prozeduralen historischen Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenzen und die kategorisierende historische Sachkompetenz. Die prozeduralen Bereiche sind dabei aufeinander bezogen, überlappen sich aber auch mit den Sachkompetenzen.[130] Diese Kompetenzbereiche setzen sich wiederum aus sog. Kernkompetenzen zusammen, die durch Operationen oder im Falle der historischen Sachkompetenzen durch Strukturen bestimmt sind und sich wiederum weiter in Einzelkompetenzen unterteilen lassen, die sich als „*Fähigkeit, Fertigkeit, Bereitschaft, (konkrete) Prozesse des historischen Denkens zu vollziehen bzw. über Prinzipien/Konzepte/Kategorien/Scripts historischen Denkens zu verfügen*“[131] definieren.[132]

Die historische Fragekompetenz definiert sich durch die Umwandlung von Orientierungsbedürfnissen in Form von Irritationen oder Interesse zu historischen Fragestellungen. Sie teilt sich in zwei Kernkompetenzen: eigene historische Fragen zu stellen

---

[127] Vgl. *Schreiber*, *Körber* et. al., Historisches Denken, S. 17.18; *Schreiber*, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 202; Ulrich *Trautwein*, Christiane *Bertram*, Bodo *von Borries*, et. al., Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts "Historical Thinking Competencies in History" (HiTCH) (Münster/New York 2017), S. 25-28.
[128] Vgl. Jörn *Rüsen*, Historische Vernunft: Grundzüge einer Historik I: Dir Grundlagen der Geschichtswissenschaft (Göttingen 1983).
[129] Vgl. Wolfgang *Hasberg*, Andreas *Körber*, Geschichtsbewusstsein dynamisch, in: Andreas *Körber* (Hrsg.), Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag (Schwalbach/Ts. 2003), 179-202.
[130] Vgl. *Schreiber*, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 202, 204-206; *Trautwein, Bertram*, *Borries* et. al, Kompetenzen historischen Denkens erfassen, S. 28-29, 32-35.
[131] *Schreiber*, *Körber* et. al., Historisches Denken, S. 19.
[132] Vgl. *Schreiber*, *Körber* et. al., Historisches Denken, S. 19; *Trautwein, Bertram*, *Borries* et. al, Kompetenzen historischen Denkens erfassen, S. 30.

und vorhandene Fragestellungen in historischen Narrativen zu erkennen und auf die eigenen Fragen zu beziehen. Operationalisiert werden diese durch das Formulieren und Stellen historischer Fragen sowie das Erschließen bereits vorhandenen Narrationen zugrundeliegender Fragestellungen.[133]

Historische Methodenkompetenzen umfassen „*fachspezifischen Methoden der Erkenntnisgewinnung und -verarbeitung*“[134] zur Erarbeitung von Antworten auf die historischen Fragestellungen. Die dazu benötigten Kernkompetenzen und gleichzeitig entsprechenden Operationen sind die der Re- und De-Konstruktion. Die Re-Konstruktion umfasst die auf einer Fragestellung basierende Erschließung der Vergangenheit mithilfe von Quellen (Heuristik, Quellenkritik, -vergleich und - interpretation) und das Erstellen eines Narrativs mit Bezügen zu Gegenwart und Zukunft und unter Heranziehung der Triftigkeitskriterien. Die mehr analytisch ausgelegte De-Konstruktion hingegen bezieht sich auf die Erfassung und Untersuchung bestehender historischer Narrative und deren Prüfung auf Triftigkeit sowie abschließend auf eine transparente Präsentation der Ergebnisse.[135]

Historische Orientierungskompetenzen beziehen sich auf lebensweltliche Umlegung historischen Denkens. Dies äußert sich in vier Kernkompetenzen: die Reorganisation des eigenen Geschichtsbewusstseins und dessen Anpassung an die neu gewonnenen Erkenntnisse, die Reflexion und Erweiterung des Welt- und Fremdverstehens sowie des Selbstverstehens und letztlich der Handlungsdispositionen.[136]

Historische Sachkompetenzen beziehen sich im Gegensatz zu den anderen Kompetenzbereichen auf Strukturen. Epistemologische Prinzipien, subjektbezogene Konzepte, inhaltsbezogene Kategorien und die Bestimmung von (forschungs-)methodischen Verfahrensscripts dienen dabei der Strukturierung und fachbegrifflichen Erschließung von Historischem, was sich durch die Kernkompetenzen der historischen Begriffs- und Strukturierungskompetenz äußert.[137]

Was das FUER-Kompetenzmodell von anderen Modellen unterscheidet, ist, dass es über eine Graduierungslogik zur systematischen Unterscheidung verschiedener Kompetenzniveaus

---

[133] Vgl. *Schreiber*, *Körber* et. al., Historisches Denken, S. 20-22.
[134] *Schreiber*, *Körber* et. al., Historisches Denken, S. 22.
[135] Vgl. *Schreiber*, *Körber* et. al., Historisches Denken, S. 22-24.
[136] Vgl. *Schreiber*, *Körber* et. al., Historisches Denken, S. 24-27.
[137] Vgl. *Schreiber*, *Körber* et. al., Historisches Denken, S. 27-29.

verfügt.[138] Als Parameter für die Unterteilung in Niveaustufen dient dabei der „Grad und die Form der Verfügung über die kulturell geprägten und anerkannten Konventionen des historischen Denkens“[139]. Historisches Denken wird hier übergreifend gedacht und tragt einer Pluralität gesellschaftlicher Gruppen Rechnung.[140]

Unterschieden werden drei Niveaus:

- Das basale oder a-konventionelle Niveau zeichnet sich durch nur in Ansätzen vorhandene Kompetenzen aus, die nicht der Systematik gesellschaftlich üblicher Konventionen entsprechen.
- Das intermediäre oder konventionelle Niveau ist charakterisiert durch das Verfügen und Anwenden gesellschaftsspezifischer Konventionen des historischen Denkens.
- Das elaborierte oder transkonventionelle Niveau dagegen beinhaltet das Erkennen und Reflektieren der Konventionen und deren Orientierungspotentials sowie gegebenenfalls deren Revidierung und Anpassung.

Zwischen diesen drei Niveaus findet sich eine Vielzahl an Abstufungen bzw. Zwischenniveaus.[141]

[138] Vgl. *Schreiber*, *Körber* et. al., Historisches Denken, S. 35; Schreiber, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 206.
[139] *Schreiber*, *Körber* et. al., Historisches Denken, S. 37.
[140] Vgl. *Schreiber*, *Körber* et. al., Historisches Denken, S. 38.
[141] Vgl. *Schreiber*, *Körber* et. al., Historisches Denken, S. 36-340; *Schreiber*, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 207.

3. Dokumentation der Spielentwicklung

Nachdem nun die theoretischen Rahmenbedingungen der Spielentwicklung beleuchtet wurden, befasst sich das vorliegende Kapitel spezifisch mit der Konzeption und Erstellung des Spiels *Drăculea*, das von mir im Zuge meiner Masterarbeit entwickelt und getestet wurde. Im Fokus stand dabei die Frage nach Möglichkeiten und Limitationen von Spielen für die Umsetzung eines historischen Themas. Da eine Antwort auf diese Frage jedoch abhängig von Spielmechanik, Genre, etc. variieren kann, muss diese Frage im Folgenden hinlänglich der verwendeten Software, des verarbeiteten historischen Thamas und des damit verbunden gewählten Genres in Form einer Fallstudie spezifiziert werden.

In der Forschung gibt es bereits einige Modelle, die Historiker*innen oder Akademiker*innen im allgemeinen als Leitfaden für das Designen eines Spiels dienen sollen. So folgen z.B. Kee und Bachynski bei der Erstellung ihres Spiels *Outbreak* dem MDA-Ansatz[142] von Robin Hunicke, Marc LeBlanc und Robert Zubek:[143] *„[…] developers determine the game's aesthetics (the emotional responses that occur during gameplay), then the dynamics (the behaviour of the game – the events that occur during the game) that will create those aesthetics, and finally the mechanics (the rules for the game, as well as the dimensions of game board) that will create the dynamics that elicit the aesthetics.*"[144] Der heuristische „Values at Play"-Ansatz[145] von Mary Flanagan und Helen Nissenbaum beschreibt alternativ einen Prozess von drei Schritten: "[…] *discovering values related to and embedded within a given game project […], implementing those values in design features and game elements […], and verifying that the desired values actually appear in the game […].*"[146]

„Values at Play" wurde von Chih-Chieh Yang zu einem heuristischen Prozess für historisches Game Design mit sieben Schritten weiterentwickelt[147], die Darren Reid wie folgt zusammenfasst:

---

[142] Vgl. dazu Robin *Hunicke*, Marc *LeBlanc*, Robert *Zubek*, MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research, in: Proceedings of the Workshop on Challenges in Game AI at the 19th National Conference on Artificial Intelligence (San Jose 2004).
[143] Vgl. *Kee*, *Bachynski*, Outbreak, S. 6.
[144] *Kee*, *Bachynski*, Outbreak, S. 6.
[145] Vgl. dazu Mary *Flanagan*, Helen *Nissenbaum*, Values at Play in Digital Games (Cambridge 2014).
[146] *Flanagan*, *Nissenbaum*, Values at Play in Digital Games, S. xiii-xiv.
[147] Vgl. Chih-Chieh *Yang*, A Heuristic Process for Historical Game Design, in: In Maiga *Chang*, Nian-Shing *Chen*, Demetrios G. *Sampson*, Ahmed *Tlili* (Hrsg.), 21st International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT) (Tartu 2021), 66–68.

1. *Evoke cultural awareness.*
2. *Explore possible challenges.*
3. *Analyze exemplar games.*
4. *Define solution spaces.*
5. *Facilitate concept ideation.*
6. *Establish evaluation criteria.*
7. *Interplay creative group.*[148]

Wie Reid bemerkt, ist für "*indie game designers*"[149] das ADDIE-Modell[150], das im Zuge der Forschung zu Serious Games entwickelt wurde, besonders hilfreich.[151] ADDIE steht als Acronym für Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation:

"*The purpose of the Analyze phase is to identify the probable causes for a performance gap […]. The purpose of the Design phase is to verify the desired performances and appropriate testing methods. […] The purpose of the Develop phase is to generate and validate the learning resources that will be required during the life of the instructional modules. […] The purpose of the Implement phase is to prepare the learning environment and engage the students. […] The purpose of the Evaluate phase is to assess the quality of the instructional products and processes, both before and after implementation.*"[152]

Die folgende Dokumentation und Analyse des von mir erstellten Spiels umfasst die Schritte des ADDIE-Modells. Dabei befasst sich vorliegende Kapitel 3 mit den ersten drei Phasen – Analysis, Design und Development. Die letzten beiden Phasen – Implementation und Evaluation – werden im Kapitel 4 abgedeckt.

[148] *Reid*, Video Game Development as Public History, S. 85.
[149] *Reid*, Video Game Development as Public History, S. 85.
[150] Vgl. dazu Robert Maribe *Branch*, Instructional Design: The ADDIE Approach (Boston 2009).
[151] Vgl. *Reid*, Video Game Development as Public History, S. 85.
[152] *Branch*, Instructional Design: The ADDIE Approach, S. 17-18.

3.1. Gamifizierung eines historischen Themas – Vlad III. Drăculea

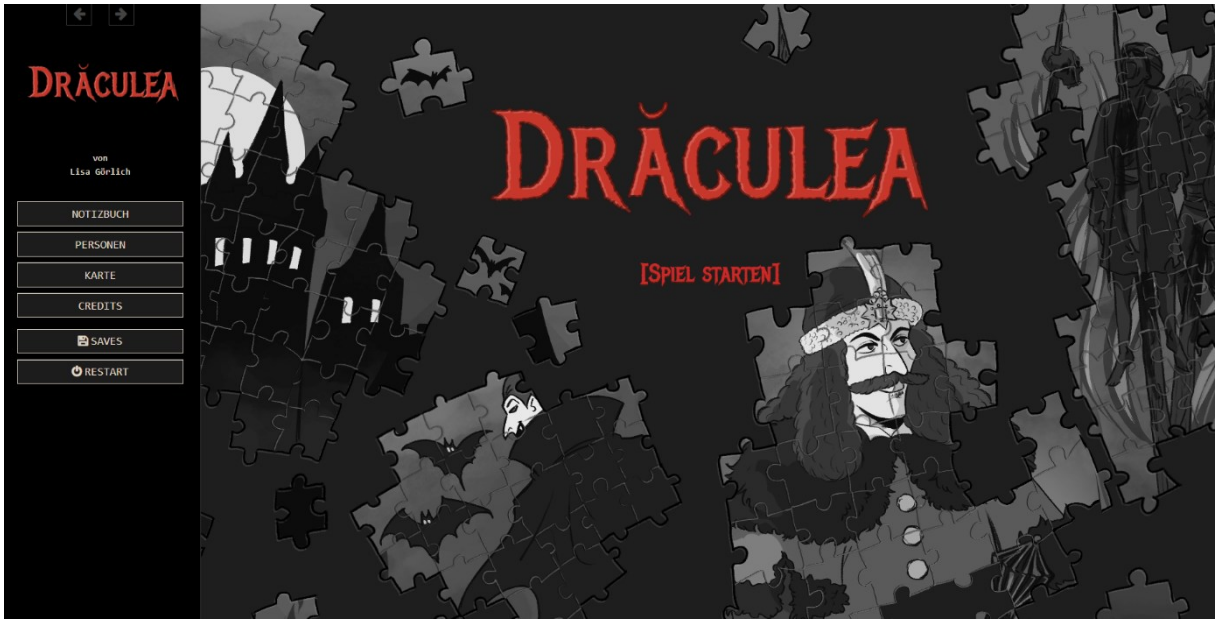


Abb. 01 – Titelseite „Drăculea“

Bevor ich näher auf den Prozess des Game Designs eingehe, wird zunächst das gewählte historische Thema kurz umrissen, um die dem Spiel zugrunde liegende Forschung transparent zu machen und Kontext für die weitere Ausführung der Spielerstellung zu schaffen.

Für die Erstellung des Spiels wurde als historisches Thema das Leben von Vlad III. Drăculea, einem Woiwoden der Walachei aus dem 15. Jahrhundert, der v.a. für seine Rolle in den Osmanenkriegen sowie seine autoritäre Innenpolitik historisches Interesse erlangt hat[153], herangezogen. In der Popkultur ist Vlad III. Drăculea jedoch allgemeinhin als Namensgeber für den weltberühmten Vampirgrafen Dracula bekannt. Das von mir entwickelte Spiel befasst sich jedoch nicht mit Vlads literarischem Nachleben als Blutsauger, sondern rückt den historischen Akteur in seinem spätmittelalterlichen Kontext in den Mittelpunkt. Die Spielenden schlüpfen in die Rolle von Historiker*innen und sollen zu Vlads Leben forschen und ein Narrativ über ihn (re-)konstruieren. Dabei wird v.a. Vlads zweite Herrschaftsperiode verarbeitet, da diese Zeit am ausführlichsten dokumentiert ist und viele Ansatzpunkte für mögliche Spielszenarien bietet.

[153] Vgl. Thomas M. *Bohn*, Rayk *Einax*, Stefan *Rohdewald*, Vlad „der Pfähler“ als historische Reizfigur, in: Thomas M. *Bohn*, Rayk *Einax*, Stefan *Rohdewald* (Hrsg.), Vlad der Pfähler – Dracula: Tyrann oder Volkstribun? (Wiesbaden 2017), 9-17, S. 9.

Neben dem persönlichen Interesse fiel die Wahl auf diesen historischen Akteur aufgrund folgender Überlegungen:

- Ein personen- bzw. ereignisbasierter Ansatz ließ sich unter Berücksichtigung meiner Programmierkenntnisse und Ressourcen besser umsetzen.
- Eine Person bzw. ein Charakter bietet einen guten Bezugspunkt für die Spielenden, der emotionales Investment und damit verbunden auch das Interesse der Spielenden steigern kann. Das Spiel ist damit auf Uricchios Spektrum an dem Ende zu verorten, bei dem konkrete historische Ereignisse im Fokus stehen.
- Die vielschichtige Quellenlage zu Vlad bietet viel Material als Grundlage für textbasierte Spiele, wie sie mit *Twine* erstellt werden können.
- Der historische Kontext von Vlads Leben bietet viele mögliche Ansatzpunkte zur Geschichtsvermittlung – das Osmanische Reich und die Osmanenkriege, das Königreich Ungarn unter Johann Hunyadi und Matthias Corvinus, Thronstreitigkeiten, wechselnde Allianzen, Städte als politische Akteure, die Machtverhältnisse Europas am Ende des Mittelalters, u.v.m.
- In Bezug auf die Betrachtung und Aneignung der Spielenden von Geschichte schien die Wahl Potenzial auszuweisen, da die Figur des Vlad im Zuge zahlreicher filmischer, literarischer u.ä. Dracula-Adaptionen zwar durchaus Bekanntheit erlangt hat, dadurch aber gerade mehr zu einem Produkt der Popkultur als zu einem in geschichtswissenschaftlicher Forschung basierten historischen Akteur wurde.

Setzt man sich mit der vielschichtigen Quellenlage zu Vlad III. Drăculea auseinander, so erhält man verschiedenartige, teils auch kontroverse Darstellungen des Woiwoden. Von ihm selbst sind einige Urkunden und Briefe überliefert. Daneben berichten osmanische und postbyzantinische Geschichtsschreiber über seine Herrschaft und Feldzüge. In diesen wird er weitgehend als Ungläubiger und Rebell dargestellt. Auch in österreichischen und ungarischen Chroniken, Schriften der Kurie und italienischen Korrespondenzen finden sich Verweise auf Vlad, besonders auf seine Auseinandersetzungen mit Sultan Mehmed II. Sowohl im Heiligen Römischen Reich wie auch im Moskauer Reich wurden Vlads Taten literarisch aufgearbeitet, wobei er im europäischen Raum als grausamer Tyrann charakterisiert wird, der christlichen Herrschaftsidealen entgegengesetzt wurde. Besonders paradigmenbildend war dabei das Gedicht des deutschen Schriftstellers Michael Beheim „Von ainem wutrich der hies Trakle

waida von der Walachei“[154]. Im Deutschsprachigen Raum wurde die Dracula-Erzählung aufgrund der Erfindung des Buchdrucks durch zahlreiche Flugschriften verbreitet. Eine russische Version wurde sogar bis ins 18. Jhdt. hinein abgedruckt. In Rumänien sieht Vlads Bild hingegen gänzlich anders aus. Dort wurde Vlad im Zuge des Kommunismus zu einem Nationalhelden und gilt bis heute als Sinnbild für Gerechtigkeit. In der westlichen Welt ist er dagegen hauptsächlich als Namensinspiration für den weltberühmten Vampir Dracula und durch die filmische und literarische Verschmelzung seiner Legenden mit der Geschichte von Bram Stokers Roman bekannt.[155]

Angemerkt sei an dieser Stelle, dass ich in meiner Recherche und Aufarbeitung des Themas sowie der Verarbeitung in meinem Spiel aufgrund meiner sprachlichen Kompetenzen nur Texte und Quellen in englischer und deutscher Sprache bzw. solche, die in diese beiden Sprachen übersetzt wurden, heranziehen konnte. Für die im Spiel eingearbeiteten Quellen sowie die Kontextualisierung dieser dienten vorwiegend die Quelleneditionen der *Corpus Draculianum*-Reihe[156]. Für einen Überblick über Vlads Leben wurden vorwiegend die Monografien *Dracula – Das Leben des Fürsten Vlad Ţepeş*[157] von Ralf-Peter Märtin und *Dracula – Leben und Legende*[158] von Heiko Haumann herangezogen. Daneben wurden die Informationen u.a. durch Werke wie dem Sammelband *Vlad der Pfähler – Dracula: Tyrann oder Volkstribun?*[159], herausgegeben von Thomas M. Bohn, Rayk Einax und Stefan Rohdewald, ergänzt und vertieft.

Überlieferungen zu Vlads Leben sind meist eng verwoben mit Legenden und Schauergeschichten über ihn.

---

[154] Für eine umfassendere Behandlung des Werkes s. Gregor C. *Conduratu*, Michael Beheims Gedicht über den Woiwoden Wlad II. Drakul. Mit historischen und kritischen Erläuterungen (Dissertation, Bukarest 1903).
[155] Vgl. *Bohn*, *Einax*, *Rohdewald*, Vlad „der Pfähler“ als historische Reizfigur, S. 9-10, 12, 15-16; Heiko *Haumann*, Dracula – Leben und Legende (München 2011), S. 42-66.
[156] Albert *Weber*, Adrian *Gheorghe*, Marian *Coman*, Jürgen *Fuchsbauer*, Ginel *Lazăr*, Thomas M. *Bohn*, Corpus Draculianum: Dokumente und Chroniken zum walachischen Fürsten Vlad dem Pfähler 1448-1650. Band 1, Briefe und Urkunden, Teil 1, Die Überlieferung aus der Walachei (Wiesbaden 2017); Thomas M. *Bohn*, Albert *Weber*, Adrian *Gheorghe*, Otto *Harrassowitz* GmbH & Co. KG/Verlag, Corpus Draculianum: Dokumente und Chroniken zum walachischen Fürsten Vlad dem Pfähler 1448–1650. Band 1, Briefe und Urkunden, Teil 2, Die Überlieferung aus Ungarn, Mitteleuropa und dem Mittelmeerraum (Wiesbaden 2018); Adrian *Gheorghe*, Albert *Weber*, Thomas M. *Bohn*, Corpus Draculianum: Dokumente und Chroniken zum walachischen Fürsten Vlad dem Pfähler 1448-1650. Band 3, Die Überlieferung aus dem Osmanischen Reich: postbyzantinische und osmanische Autoren (Wiesbaden 2013).
[157] Ralf-Peter *Märtin*, Dracula – Das Leben des Fürsten Vlad Ţepeş (Überarbeitete Neuausgabe, Berlin 1980/1996/2001).
[158] Heiko *Haumann*, Dracula – Leben und Legende (München 2011).
[159] Thomas M. *Bohn*, Rayk *Einax*, Stefan *Rohdewald* (Hrsg.), Vlad der Pfähler – Dracula: Tyrann oder Volkstribun? (Wiesbaden 2017).

Geboren wurde Vlad vermutlich 1431 entweder in Schäßburg oder Nürnberg. Über die Mutter von Vlad ist nicht viel bekannt. Sie entstammte einem moldauischen Fürstengeschlecht, ihr Name ist jedoch nicht sicher überliefert. Vlads Vater Vlad II. Dracul war von 1436 bis 1442 und 1443 bis 1447 Woiwode der Walachei. Seinen Beinamen „Dracul", „der Drache", erhielt er vermutlich aufgrund seiner Mitgliedschaft im Drachenorden („societas draconis"). Der Beiname seines Sohnes „Drăculea", den dieser ab Mitte der 1470er Jahre führte, würde somit ein direkter Bezug auf die Bezeichnung des Vaters sein und heißt so viel wie „kleiner Drache" oder „Sohn des Drachen". Die Übersetzung des Beinamens mit „Sohn des Teufels" („dracul" bedeutet im Rumänischen „der Teufel") ist in Bezug auf Vlad anachron.[160] Die Bedeutung des Namens „Dracula" wird in der Forschung immer wieder diskutiert.[161]

Der Drachenorden wurde um 1408 von Sigismund von Luxemburg, König des Heiligen Römischen Reiches sowie Ungarns und Böhmens, und seiner Frau Barbara von Cilli gegründet und war dem Kampf gegen „Heiden und Schismatiker" verschworen. Vorwiegend handelte es sich bei den besagten Heiden, gegen die man sich zu verteidigen suchte, um das Osmanische Reich. Dieses hatte mit Ende des 13. Jhdts. begonnen, sich von Anatolien aus auszubreiten und stieß ab Mitte des 14. Jhdts. nach Europa vor. Das Europa dieser Zeit war von inneren Kriegen und Machtkämpfen geschwächt, weshalb es dem Osmanischen Reich gelang, weite Teile Südosteuropas bis hin zur Donau zu erobern. Dem Fürstentum Walachei, welches sich im 14. Jhdt. gebildet hatte und sich von den Südkarpaten bis hin zum Donau-Delta erstreckte, kam im Zuge dieser sog. Osmanenkriege eine strategisch wichtige Position zu. Zusammen mit Bosnien und Serbien bildete es die Grenze zwischen dem Osmanischen Reich und dem Königreich Ungarn. Daneben bot das Fürstentum auch Schutz vor osmanischen Einfällen in Siebenbürgen und Kronstadt, die wichtige Zentren für Handel und Waffenherstellung waren. Der Vorstoß des Osmanischen Reiches stand den Unabhängigkeitsbestrebungen der Walachei im Wege, 1395 und erneut in der ersten Hälfte des 15. Jhdts. geriet die Walachei unter Tributpflicht gegenüber dem Osmanischen Reich, wenngleich sie in der Zwischenphase dieser Eroberungen ihre Macht als Gegengewicht zu der des Osmanischen Reiches ausbauen konnte.

---

[160] Vgl. *Haumann*, Dracula, S. 8-9; Aurel *Răduţiu*, Zum Namen „Dracula", in: *Zeitschrift für Siebenbürgische Landeskunde* 19, Nr. 2 (1996), 129-138, S. 129-130; *Bohn*, *Einax*, *Rohdewald*, Vlad „der Pfähler" als historische Reizfigur, S. 9.

[161] Vgl. hierzu bspw. Aurel *Răduţiu*, Zum Namen „Dracula", in: *Zeitschrift für Siebenbürgische Landeskunde* 19, Nr. 2, 1996, 129-138.

Der Titel des Woiwoden der Walachei war entsprechend der wechselnden Machtpositionen zwischen dem Heiligen Römischen Reich und dem Osmanischen Reich, aber auch aufgrund der innenpolitischen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse, hart umkämpft.[162] Vlad II. Dracul verstand es, dieses politische Klima durch ständig wechselnde Allianzen zu navigieren. Vlad III. Drăculea wuchs in seinen ersten zehn Lebensjahren vorwiegend am Hof seines Vaters in Târgovişte, der Hauptstadt der Walachei, auf. 1440 jedoch forderte Sultan Murad II. Vlad II. Dracul auf, zwei seiner Söhne als Geißeln an den Hof des Sultans zu schicken. Sie sollten im Angesicht der sprunghaften Treueverhältnisse von Vlad II. Dracul als Bürgen für seine Loyalität dienen. Dem Folge leistend sandte Vlad II. Dracul seine zwei jüngsten Söhne, Vlad III. Drăculea und Radu cel Frumos, zum Sultanshof, wo sie in den nächsten Jahren eine gute Ausbildung genossen, um dem Osmanischen Reich später als Feldherren oder Amtsträger dienen zu können.[163]

Vlad II. Dracul und sein ältester Sohn wurden 1447 von Johann Hunyadi – ein bedeutender ungarischer Feldherr und Reichsverweser Ungarns – in Zusammenarbeit mit walachischen Bojaren ermordet. Vladislav II. bestieg daraufhin den Thron der Walachei. Mit Unterstützung des Osmanischen Reiches konnte sich Vlad 1448 kurzzeitig als rechtmäßiger Thronerbe behaupten, musste aber nach kurzer Amtsperiode wieder fliehen. Nach einem Zerwürfnis zwischen Vladislav II. und Hunyadi konnte sich Vlad jedoch die Unterstützung der Siebenbürgischen Truppen sichern und mit ihrer Hilfe erneut den Thron der Walachei für sich gewinnen. Vladislav II. ließ er hinrichten.[164]

In seiner zweiten Herrschaftsphase strebte Vlad danach, seine Macht durch eine strenge, autoritäre Innenpolitik zu konsolidieren und die Wirtschaft der Walachei anzukurbeln. Viele Legenden erzählen von seinen drakonischen Strafen all jenen gegenüber, die sich ihm widersetzten. Außenpolitisch verfolgte er zunächst die Strategie seines Vaters und positionierte sich abhängig von dem jeweiligen Kräfteverhältnis.

---

[162] Vgl. *Răduţiu*, Zum Namen „Dracula“, S. 129; *Haumann*, Dracula, S. 8-14; *Märtin*, Dracula, S. 16.
[163] Vgl. *Haumann*, Dracula, S. 13, 17-18.
[164] Vgl. *Haumann*, Dracula, S. 21-26; *Bohn*, *Einax*, *Rohdewald*, Vlad „der Pfähler“ als historische Reizfigur, S. 9; *Märtin*, Dracula, S. 71-94; Ana *Radin,* History, Legend, Literature: Prince Vlad Ţepeş Alias Count Dracula, in: *Balcanica - Annual of the Institute for Balkan Studies,* XXIX (1998), 237–258, S. 239-240.

1460 schickte Sultan Mehmed II. Gesandte zu Vlad, um den überfälligen Tribut einzufordern. Vlad, der gerade ein Bündnis mit dem Königreich Ungarn gesichert hatte und deswegen auf deren Unterstützung baute, verweigerte die Zahlung. Als der Sultan ihn daraufhin 1462 – angeblich durch eine List bzw. einen Hinterhalt – zur Pforte, also zum Hofe des Sultans, bringen lassen wollte, pfählte Vlad die osmanischen Gesandten, verwüstete die osmanischen Gebiete an der Donaugrenze und ließ dort Tausende töten. Dies war eine Kriegserklärung an den Sultan, der daraufhin an der Spitze seines Heeres gegen die Walachei zog. Durch seine geografischen Kenntnisse und einer guerilla-artigen Kampftaktik konnte Vlad beträchtliche Erfolge gegen das Osmanische Heer verzeichnen, doch die Unterstützung der ungarischen Truppen ließ auf sich warten. So konnte Sultan Mehmed II. bis nach Târgovişte vordringen. Dort brach er den Feldzug ab und kehrte in sein Reich zurück, um sich auf den geplanten Feldzug gegen Lesbos vorzubereiten. Er ließ Vlads jüngeren Bruder, Radu cel Frumos, der während des Feldzugs die Gunst der walachischen Bojaren gewann, mit militärischer Unterstützung zurück. Radu konnte sich als neuer Woiwode behaupten. Vlad floh nach Siebenbürgen, wo er sich mit dem ungarischen König, Matthias Corvinus, treffen wollte. Matthias Corvinus ließ ihn dort gefangen nehmen. Grund dafür war ein Brief von Vlad, in dem er dem Osmanischen Sultan ein Bündnis vorschlug. In der Forschung wird im Allgemeinen davon ausgegangen, dass es sich bei dem Brief um eine Fälschung handelt.[165]

Zwölf Jahre verbrachte Vlad in ungarischer Gefangenschaft. 1476 wurde er aus dieser entlassen und beteiligte sich erneut an Offensiven gegen das Osmanische Reich und an Thronstreitigkeiten um die Walachei. Er wurde ein drittes Mal zum Woiwoden. Seine Amtszeit war jedoch kurz. Noch im selben Jahr fiel einer seiner Gegenkandidaten, Basarab III. Laiotă, in die Walachei ein und schaffte es, Vlad zu töten. Wo Vlads Leichnam beigesetzt wurde, ist bis heute nicht eindeutig geklärt.[166]

---

[165] Vgl. *Haumann*, Dracula, S. 26-41; *Bohn*, *Einax*, *Rohdewald*, Vlad „der Pfähler“ als historische Reizfigur, S. 9, 11, 15; *Märtin*, Dracula, S. 97-134,149-167; Christof *Paulus*, Vlad III. Ţepeş Drăculea und der Antichrist. Deutsche Berichte, der spätmittelalterliche Antichrist-Bildertext und die *dissimulatio* des Bösen, in: Christoph *Augustynowicz*, Christof *Paulus* (Hrsg.), Vor dem Ende …“ – Sichtungen zu einer Kulturgeschichte des Antichrist(lichen) (Deutschland 2023), 111–126, S. 113-114; *Radin*, History, Legend, Literature, S. 240-241; Aleksandra *Bartosiewicz*, Dracula – non omnis moriar. Facts and myths from the life of Vlad III the Impaler, in: *Przegląd Nauk Historycznych* 2 (2021), 7-26, S. 14-18, *Weber*, *Gheorghe*, *Coman*, *Fuchsbauer*, *Lazăr*, *Bohn*, Corpus Draculianum: Dokumente und Chroniken zum walachischen Fürsten Vlad dem Pfähler 1448-1650. Band 1, Briefe und Urkunden, Teil 1, Die Überlieferung aus der Walachei, S.186-188.

[166] Vgl. *Haumann*, Dracula, S. 26-41; *Bohn*, *Einax*, *Rohdewald*, Vlad „der Pfähler“ als historische Reizfigur, S. 9, 11, 15; *Märtin*, Dracula, S. 97-134,149-167; Christof *Paulus*, Vlad III. Ţepeş Drăculea und der Antichrist, S. 113-114; *Radin*, History, Legend, Literature, S. 240-241; *Bartosiewicz*, Dracula – non omnis moriar, S. 14-18.

In seinem literarischen Nachleben erlangte Vlad v.a. aufgrund seiner Gräueltaten Bekanntheit. Seine Vorliebe für die Hinrichtungsmethode des Pfählens brachte ihm den Beinamen Ţepeş, übersetzt „der Pfähler“, ein. Die Schauergeschichten über Vlad sind dabei in dem Kontext spätmittelalterlicher Gesellschaftskritik zu sehen. Sie nehmen mit dem 16. und 17. Jhdt. zunehmend ab. Erst Anfang des 20. Jhdts. tritt Vlad wieder in das öffentliche Bewusstsein, indem er Bram Stoker 1897 als Inspiration für seinen weltberühmten Vampir, Graf Dracula, dient und seine Gestalt damit untrennbar mit dem Vampirmythos verschmilzt.[167]

3.2. Game Design

Nachdem also das historische Thema festgelegt war, galt es, ein Konzept zu erstellen, das als Spiel designet und umgesetzt werden kann.

Jesse Shell definiert in seiner Publikation über Game Design[168] dieses als „*the act of deciding what a game should be*.”[169] Er teilt diesen Akt in vier Tätigkeitbereiche:[170]

- *Mechanics* – sind die den Spielenden zur Verfügung gestellten Handlungs- und Kontrollmechaniken,
- *Story* – definiert Schell als *“the sequence of events that unfolds in your game. It may be linear and pre scripted, or it may be branching and emergent”*[171],
- *Aestethics* – bezeichnet das äußere Erscheinungsbild des Spiels und
- *Technology* – bezieht sich auf das Medium, mit dem das Spiel ausgeführt wird.[172]

Die konkrete Umsetzung dieser Tätigkeiten wird im Folgenden behandelt. Da sie jedoch ineinanderfließen und in der Praxis nicht immer klar voneinander abgegrenzt werden können, wurde davon Abstand genommen, die einzelnen Bereiche als Gliederung für die Unterkapitel zu übernehmen. Vielmehr dienten sie als grobe Rahmung für den beschriebenen Designprozess, der mit dem Erstellen eines Spielkonzepts beginnt, dann die Handlung des Spiels anhand von

---

[167] Vgl. *Märtin*, Dracula, S. 94; Ivancu *Ovidiu*, From Vlad Ţepeş to Count Dracula. A Challenging Relation Between History and Myth, in: *Incursions into the Imaginary* 10, Nr. 1 (2019), 47–57, S. 52; Daniel *Ursprung*, Gewalt am Ende des Mittelalters. Der Mythos vom grausamen Osten, in: Thomas M. *Bohn*, Rayk *Einax*, Stefan *Rohdewald* (Hrsg.), Vlad der Pfähler – Dracula: Tyrann oder Volkstribun? (Wiesbaden 2017), 285-313, S. 310-311; *Bohn*, *Einax*, *Rohdewald*, Vlad „der Pfähler“ als historische Reizfigur, S. 17.
[168] Jesse *Schell*, The Art of Game Design: a Book of Lenses (3. Ed. Boca Raton, Florida/London/New York 2020).
[169] *Shell*, Art of Game Design, S. XXXVI.
[170] Vgl. *Schell*, The Art of Game Design, S. 53-54.
[171] *Schell*, The Art of Game Design, S. 54.
[172] Vgl. *Freyermuth*, *Czauderna*, *Pozzi*, *Zimmerman*, Games | Game Design | Game Studies, S. 167.

einzelnen Arbeitsaufgaben mitsamt deren Bewertungslogik aufschlüsselt und schließlich auf die technischen und grafischen Aspekte der Umsetzung eingeht.

3.2.1. Spielkonzept

Bevor ein Konzept für das Spiel erstellt werden konnte, mussten zunächst einige Rahmenbedingungen abgesteckt werden: Es handelt sich bei dem Spiel um ein Projekt im Zuge meiner Masterarbeit. Das Ziel war die Konzeption, Erstellung und Testung besagten Spiels. Dank der Unterstützung meines Betreuers MMag. Dr. Alexander Preisinger erhielt ich die Möglichkeit, die Testung an einer Schulklasse im Rahmen eines Workshops des Sparkling Science-Projekts „Digital Game Base/d Learning“ durchzuführen. In diesem Projekt verfolgen Wissenschaftler*innen der Universität Wien (ZLB/Didaktik der Geschichte) und der KPH Wien/Niederösterreich das Ziel, eine digitale Datenbank zu erstellen, in der speziell kuratierte digitale Spiele für eine edukative Nutzung aufbereitet sowie didaktische Begleitmaterialien dazu zu Verfügung gestellt werden. Zentral dafür ist der Fokus auf dem Umgang und der Erfahrung von Schüler*innen und die enge Zusammenarbeit mit Partnerschulen.[173]

Für den Workshop waren ungefähr vier Stunden vorgesehen. Parallel zum Workshop sollte mit ausgewählten Schüler*innen die Spieltestung durchgeführt werden. Dementsprechend war auch klar, dass das Spiel nicht zu lang sein durfte, um es im Zuge des Workshops von mehreren Gruppen durchspielen lassen zu können. Ich legte daher die Spielzeit mit 45-60 min. fest.

Das Spiel wurde also unter der Annahme erstellt, dass es an Schüler*innen getestet wird. Die Einbindung in einen schulischen Unterrichtskontext erschien als sinnvoller Anwendungsbereich für das von mir erstellte Spiel, da es die Kompetenzen historischen Denkens fordern und fördern soll. Prinzipiell wurde das Spiel aber nicht auf und für diese Zielgruppe, sondern auf ein möglichst breites Publikum an Geschichtsinteressierten ausgelegt, was auch der didaktischen Motivation des zugrunde liegenden FUER-Kompetenzmodells entspricht.[174] Historische Vorkenntnisse oder ein akademischer Grad sind dabei keine Voraussetzungen, vielmehr soll das Spiel Laien einen Einblick in geschichtswissenschaftliches Forschen ermöglichen und so ihre historischen Kompetenzen schärfen.

---

[173] Für weitere Informationen zu dem Sparkling Science-Projekt „Digital Game Base/d Learning“ s. https://gamelab.univie.ac.at/projekte/digital-gamebased-learning/.
[174] Vgl. *Schreiber*, *Körber* et. al., Historisches Denken, S. 7, 15.

Das spielexterne Ziel ist es dementsprechend, die Spielenden ihre historischen Kompetenzen testen zu lassen, um so einen kritischen Umgang mit Geschichte zu fördern. Damit ordnet sich mein Spiel in die Kategorie der Serious Games ein:

„*For the scholarly game, the historian wants to encourage the player to engage in historical questioning going beyond passively receiving a narrative into actively engaging them in questioning history*."[175]

Um nun die *Mechanics* und darauf aufbauend die *Story* des Spiels zu bestimmen, ist es sinnvoll, zuerst eine zentrale Herausforderung für das Spiel zu formulieren.[176] Diese Herausforderung – oft im Spiel weiter unterteilt in kleinere Herausforderungen oder Quests – ist bei Serious Games zentral für das Generieren von Spielspaß[177], indem sie die Spielenden motiviert, Herausforderungen zu bewältigen oder Probleme, mit denen sie konfrontiert werden, zu lösen:

„*[…] the players are not merely presented with a narrative of the solution, but with a simulation designed to experience the difficulties inherent with finding one."* [178]

Das interne Ziel von *Drăculea* ist die Re-Konstruktion (und die damit verbundene De-Konstruktion) eines historischen Narrativs über Vlad III. Drăculea, das historischen Triftigkeitskriterien entspricht. Wie bereits erwähnt, liegt der Fokus des Spiels auf der zweiten Herrschaftsperiode Vlads und dem Feldzug des Sultans gegen die Walachei im Jahr 1462, durch welchen Vlad historische Berühmtheit erlangte. Ähnlich wie bei Zucconis, Watralls, Uenos und Rosners Spiel *Pox and the City* greift *Drăculea* den pädagogischen Nutzen von Role-Playing-Szenarios[179] auf, jedoch spielen die Spielenden bei *Drăculea* nicht als Vlad selbst, sondern als Historiker*innen. Die kritische Anmerkung von Zucconi, Watrall, Ueno und Rosner, dass sich Spiele nicht für die Rekonstruktion des Lebens oder der Ideen bestimmter Personen eignen, da die Spielenden dann durch ihr Vorwissen eingeschränkt wären[180], wird dadurch umgangen, dass die Rekonstruktion von Vlads Leben nicht reines Spielziel, sondern Spielmechanik ist. Es geht nicht darum, ein Narrativ nachzuspielen, sondern nachzuvollziehen – natürlich in vereinfachter Form –, wie derartige Narrative zustande kommen. Dazu erhalten die Spielenden im Spiel den

---

[175] *Spring*, Gaming History, S. 217.
[176] Vgl. *Reid*, Video Game Development as Public History, S. 88.
[177] In diesem Zusammenhang entsprechend Julien A. Baziles Beschreibung von Spaß als interessant, spannend, motivierend, vgl. dazu *Bazile*, An 'Alternative to the Pen'?, S. 860-861.
[178] *Bazile*, An 'Alternative to the Pen'?, S. 861.
[179] Vgl. *Zucconi*, *Watrall*, *Ueno*, *Rosner*, Pox and the City, S. 199-200.
[180] Vgl. *Zucconi*, *Watrall*, *Ueno*, *Rosner*, Pox and the City, S. 200-201.

Auftrag, ein Narrativ zu Vlad III. Drăculea zu konstruieren – doch wie lässt sich diese Herausforderung nun als Spiel gestalten?

Dawn Spring gibt in ihrem Artikel[181] zu Spielen als historisches Werkzeug den Tipp, sich beim Erstellen von „scholarly games" an kommerziellen Spielen zu orientieren und diese als Inspiration heranzuziehen.[182] Für *Drăculea* gab es kein bestimmtes Spiel als Vorlage, vielmehr habe ich mich von verschiedenen Visuals Novels und Spielen, die für ihre gelungene Geschichtsverarbeitung bekannt sind, inspirieren lassen. Visual Novels und ähnliche Spiele wie *Vampire Therapist* (2024)[183] und *Twisted Wonderland* (2020)[184] haben vorwiegend Einfluss auf die visuelle Darstellung von *Drăculea* gehabt. Ideen für die Geschichtsverarbeitung und die Aufgabenstellungen boten Serious Games wie *Attentat 1942* (2017)[185].

Das Erstellen von Serious Games geht mit Herausforderungen einher, die sich von kommerziellen Spielen unterscheiden. Julien Baziles formuliert Designprinzipien für "historiographical games", die dies illustrieren. [186] Das erste dieser Prinzipien bzw. die erste Herausforderung besteht darin, eine Balance zu wahren zwischen den ludischen Anforderungen eines Spiels (Einflussnahme der Spielenden auf die Handlung unter festgelegten und für die Spielenden verständlichen Regeln und Zielen) und einer Darstellung von Geschichte, die den wissenschaftlichen Standards der Disziplin entspricht. [187] *Drăculea* versucht diese Balance zu gewährleisten, indem der historische Forschungsprozess zum Gameplay wird. Durch einzelne Arbeitsaufgaben wird der historische Forschungsprozess – Recherche, Quellenarbeit und -interpretation etc. – nachempfunden, wobei jede Aufgabe einen Teil des Narrativs ausmacht. Als „Regeln", an denen sich die Spielenden bei der Konstruktion ihres Narrativs orientieren können, dienen wissenschaftliche Triftigkeitskriterien:

„Der prinzipielle Konstruktcharakter von Geschichte bedeutet nicht, dass historische Narrationen beliebig und in ihrer Plausibilität und Validität nicht bestimmbar wären

---

[181] Dawn *Spring*, Gaming History: Computer and Video Games as Historical Scholarship. In: *Rethinking History* 19, Nr. 2, 2015, 207-221.
[182] *Spring*, Gaming History, S. 208.
[183] *Vampire Therapist,* Little Bat Games, Juli 2024 (Windows, macOS, Linux), Februar 2026 (Switch, PlayStation 4, PlayStation 5).
[184] *Twisted Wonderland,* Aniplex, März 2020 (iOS, Android).
[185] *Attentat 1942,* Charles University, Czech Academy of Sciences, Oktober 2017 (Macintosh, Windows, Linux, Android, iOS, iPadOS).
[186] Vgl. *Bazile*, An 'Alternative to the Pen'?, S. 859-866; *Reid*, Video Game Development as Public History, S. 91-93.
[187] Vgl. *Bazile*, An 'Alternative to the Pen'?, S. 859-866; *Reid*, Video Game Development as Public History, S. 91-92.

„Triftigkeit" historischer Narrationen wird durch methodisch reguliertes Vorgehen bei der Rekonstruktion und der Sinnbildung sichergestellt und im Diskurs über die erarbeiteten Ergebnisse geprüft." [188]

Diese Regeln bilden den Rahmen für den spielerischen Lernprozess:

„ […] games teach you how to win or lose based on the rules developed by the game maker, and if a player wants to win a game programmed to simulate historical processes, the player needs to master the historical rules that structure the game."[189]

Ähnlich wie eine wissenschaftliche Arbeit am Ende publiziert und dem wissenschaftlichen Diskurs ausgesetzt wird, wird das erarbeitete Narrativ am Ende dem Spielcharakter, der zu Anfang den Auftrag erteilt hat, präsentiert. Entspricht ein Teil des Narrativs nicht den wissenschaftlichen Triftigkeitskriterien, unterbricht besagter Spielcharakter und hinterfragt Ungenauigkeiten und Widersprüche in der dargelegten Argumentation. Dies liefert den Spielenden eine Einschätzungsmöglichkeit ihrer Leistung und soll sie gegebenenfalls dazu anleiten, ihre Schlussfolgerungen nochmals kritisch zu überdenken. Abschließend gibt der Spielcharakter ein Fazit zu dem erstellten Narrativ ab, das abhängig von dem erreichten Kompetenzlevel auf drei verschiedene Arten ausfallen kann. Die Wiederspielbarkeit ist gegeben, da es nicht immer nur eine „richtige" oder „falsche" Antwort gibt, sondern mehrere Handlungs-/Antwortoptionen zum Ziel führen können. Dadurch haben die Spielenden die Möglichkeit, verschiedenen Argumentationen durchzuprobieren.

Baziles zweites und drittes Prinzip beziehen sich auf die Darstellung wissenschaftlicher Angaben unter Aufrechterhaltung der Immersion der Spielenden. Zum einen geht es dabei um Zitation innerhalb des Spiels, zum anderen um die Auszeichnung von Quellen, Darstellung, eignen Interpretationen etc. als solche, ohne dass diese das Spielgeschehen unterbrechen oder stören. Für Bazile sind diese letzten zwei Prinzipien für die Nutzung von Videospielen als historiografische Darstellungsformen notwendig. Gleichzeitig können diese Prinzipien aber auch bei Serious Games hilfreich sein, um deren wissenschaftlichen Anspruch und damit verbundenen Lernzweck zu gewährleisten.[190]

---

[188] *Schreiber*, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens, S. 201.
[189] *Reid*, Video Game Development as Public History, S. 82.
[190] Vgl. *Bazile*, An 'Alternative to the Pen'?, S. 863-866; *Reid*, Video Game Development as Public History, S. 92-93.

Drăculea nutzt historische Quellen und Darstellungen auf unterschiedliche Weise. So sehen die Spielenden zu Beginn des Spiels eine kurze Animation, die – wie in der Titelsequenz ausgewiesen (s. Abb. 02) – einen Ausschnitt aus Bram Stokers Roman „Dracula“ darstellt (s. Abb. 03). Der Text ist einer deutschen Übersetzung des Romans entnommen. Der gewählte Textausschnitt bezieht sich auf Draculas vermeintliche historische Wurzeln.



Abb. 02 – Titelsequenz des Intros



Abb. 03 – Ausschnitt ais dem Intro

Ein von mir als Zeichnung nachgestelltes Portrait von Vlad III. Drăculea (s. Abb. 04) am Ende des Videos, animiert die Spielenden dazu, im Spiel die Burg Forchtenstein aufzusuchen, wo sich das eigentliche Portrait befindet. Das Bild, eine von mir nachgestellte Zeichnung, das man dort im Spiel findet, gibt es tatsächlich und es hängt in der Esterházy-Ahnengalerie auf Burg Forchtenstein. Es handelt sich um ein Ganzkörperportrait von Vlad III. Drăculea, das vermutlich um 1700 entstand.[191] Im Spiel sind weitere Portraits von historischen Akteuren zu finden, meistens um die vorkommenden Figuren zu illustrieren. Es kommen aber auch Gemälde in ihrer Funktion als historische Quellen vor, ebenso wie Briefe Chroniken und Berichte. Die Bildquellen wurden von mir grafisch nachgestellt, um visuelle Kohärenz zu gewährleisten.

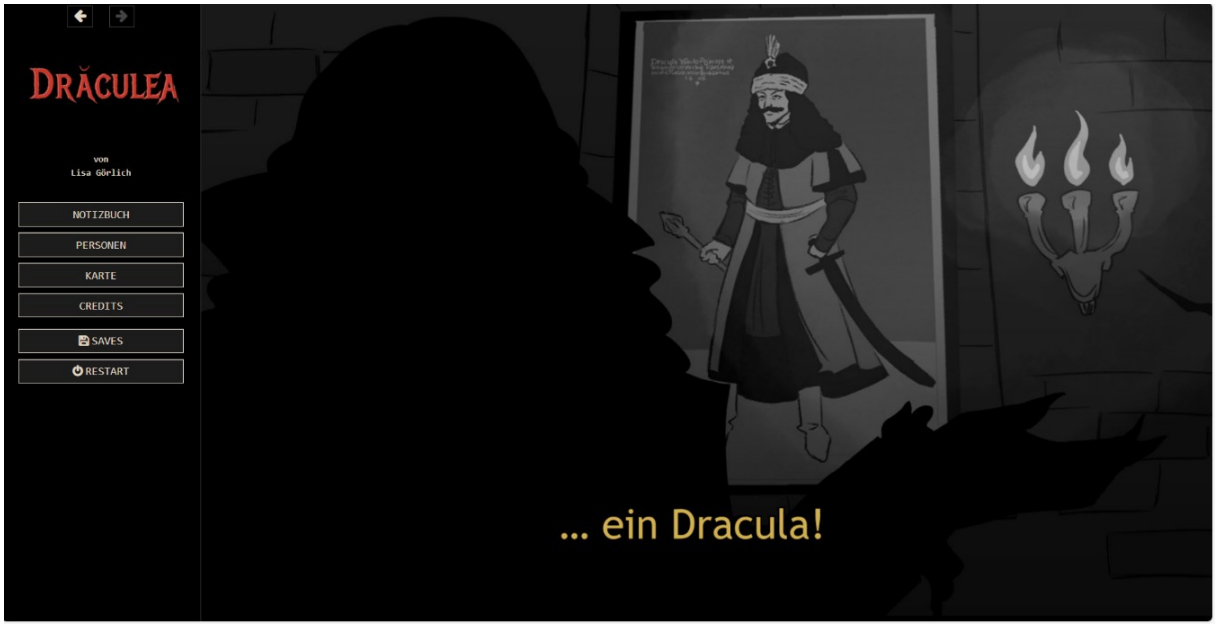


Abb. 04 – Portrait von Vlad III. Drăculea

Bei den gezeigten schriftlichen Quellen (s. z. B. Abb. 05) handelt es sich um gekürzte Texte aus den Quelleneditionen des Corpus Draculianum[192] sowie einem Ausschnitt aus dem Gedicht

[191] Vgl, dazu Unbekannter Künstler, Vlad III. Ţepeş, um 1700 (Burg Forchtenstein, Esterházy Privatstiftung, Esterházy-Ahnengalerie, Inv.-Nr. B 523).
[192] Albert *Weber*, Adrian *Gheorghe*, Marian *Coman*, Jürgen *Fuchsbauer*, Ginel *Lazăr*,, Thomas M. *Bohn*, Corpus Draculianum: Dokumente und Chroniken zum walachischen Fürsten Vlad dem Pfähler 1448-1650. Band 1, Briefe und Urkunden, Teil 1, Die Überlieferung aus der Walachei (Wiesbaden 2017); Thomas M. *Bohn*, Albert *Weber*, Adrian *Gheorghe*, Otto Harrassowitz GmbH & Co. KG/Verlag, Corpus Draculianum: Dokumente und Chroniken zum walachischen Fürsten Vlad dem Pfähler 1448–1650. Band 1, Briefe und Urkunden, Teil 2, Die Überlieferung aus Ungarn, Mitteleuropa und dem Mittelmeerraum (Wiesbaden 2018); Adrian *Gheorghe*, Albert *Weber*, Thomas M. *Bohn*, Corpus Draculianum: Dokumente und Chroniken zum walachischen Fürsten Vlad dem Pfähler 1448-

Michaael Beheims, das der Dissertation von Gregor C. Conduratu[193] entnommen wurde. Alle weiteren Texte (wissenschaftliche Darstellungen, Buch- und Filmbeschreibungen, Webartikel etc.) wurden von mir selbst auf Basis meiner Recherche und Aufarbeitung des Themas verfasst.

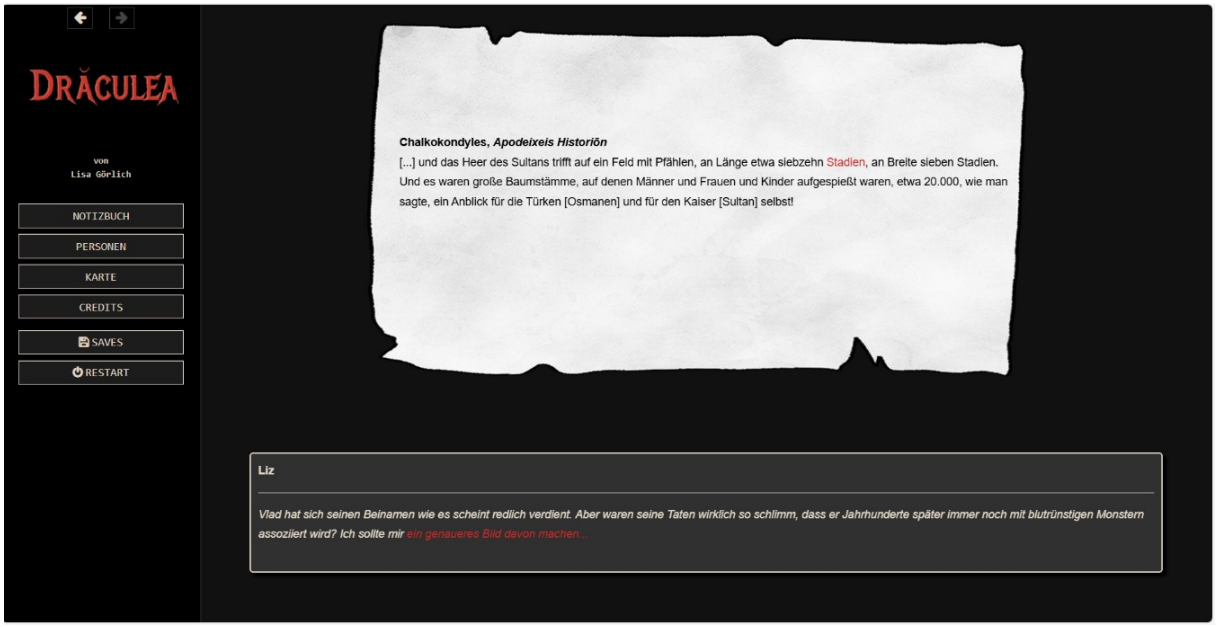


Abb. 05 – Textquelle

Quellen werden im Spiel zumeist als solche ausgewiesen, die Spielenden können den Verweis auf die Quellen inklusive der Links zu den Bildquellen sowie auf die Bibliografie aber auch unter dem Reiter „Credits“ (s. Abb. 06) in der linken Sidebar einsehen. Während die „Credits“-Sektion mehr als Zusatz für Interessierte fungiert und nicht – wie Bazile hinterfragt[194] – zwangsläufig Teil des Gameplays ist, werden die Quellen in *Drăculea* auf die oben beschriebene Weise dennoch spielerisch eingebunden.

1650. Band 3, Die Überlieferung aus dem Osmanischen Reich: postbyzantinische und osmanische Autoren (Wiesbaden 2013).

[193] Gregor C. *Conduratu*, Michael Beheims Gedicht über den Woiwoden Wlad II. Drakul. Mit historischen und kritischen Erläuterungen (Dissertation, Bukarest 1903).

[194] Vgl. *Bazile*, An ‘Alternative to the Pen’?, S. 864.

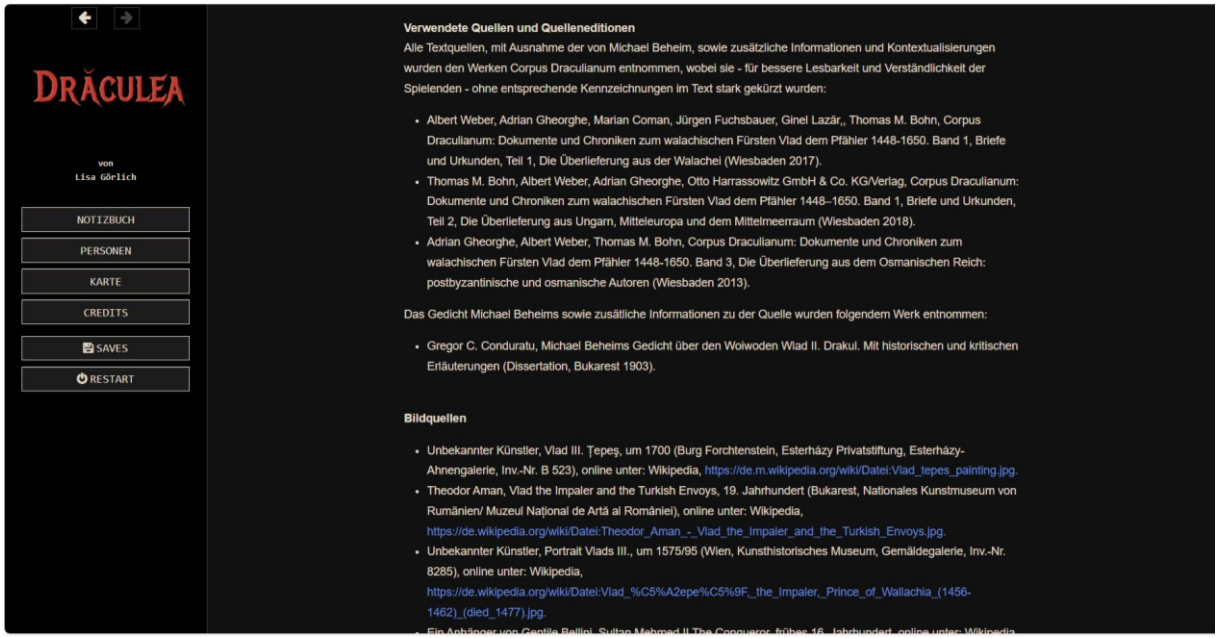


Abb. 06 –Credits

Bezüglich der Möglichkeit Spiele einer Peer Review zu unterziehen, macht Bazile folgenden Vorschlag: „*Since a videogame is a machine for the production of ludic experiences, and if a thorough scientific review is sought, the authors could be expected to account for its (mal)functioning by submit ting its blueprints, design documents, or commented code.*“[195] Über *Twine* könnte sich dies umsetzen lassen, indem man zusätzlich zu dem erstellten Spiel das TWEE-File von diesem veröffentlicht. Über dieses kann man den Source Code des jeweiligen Spiels einsehen.

3.2.2. Aufschlüsselung der Spielaufgaben und Kompetenzen

Als gamifizierter Fragebogen fragt das Spiel *Drăculea* Kompetenzen historischen Denkens ab, den theoretischen Rahmen bildet dabei in erster Linie das FUER-Kompetenzmodell. Hier erschienen mir v.a. die historischen Methodenkompetenzen – eng verbunden mit den historischen Sachkompetenzen – als sinnvoll und umsetzbar in Bezug auf die einzelnen Spielaufgaben, da es bei diesen um die Kompetenz geht „*historische Narrationen zu entwickeln (Basisoperation der Re-Konstruktion) bzw. vorhandene historische Narrationen in ihrer*

[195] *Bazile*, An ‘Alternative to the Pen’?, S. 865.

(Tiefen-) Struktur zu erfassen (Basisoperation De-Konstruktion)“[196], was auch der zentralen Herausforderung von *Drăculea* entspricht. Bei der Wahl der Kompetenzen waren dabei v.a. die von Waltraud Schreiber vorgenommene Aufteilung des Prozesses der Re- und Dekonstruktion in weitere Einzelkompetenzen[197] und Micheal Sauers Aufzählung von Kompetenzen[198] leitend.

In Tabelle 01 findet sich eine Auflistung der Spielaufgaben – als „Items“ bezeichnet –, der korrespondierenden Kompetenzbereiche nach dem FUER-Modell und der damit verbundenen Kernkompetenzen und Operationen, die durch sie abgeprüft werden sollen. Zu beachten ist dabei, dass oftmals mehrere Kompetenzen einem Item oder manche Kompetenzen mehreren Items zugeordnet werden können. Das liegt daran, dass die Kompetenzen in der Praxis nicht immer klar unterschieden werden können und viele Überlappungsbereiche aufweisen.[199]

Tabelle 01 – Spielaufgaben mit korrespondierenden Kompetenzen

Spielaufgabe	**Kompetenzbereiche nach dem FUER-Modell** historische Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenz	**Kernkompetenzen/Operationen**
Item 1	Sachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Orientierungskompetenzen	Heuristik, Gattungskompetenz, Kompetenz zur Analyse der Oberflächenstruktur historischer Narrationen, Lesekompetenz; kritischer Umgang mit Geschichtsrepräsentationen, Erkennen, welche der Texte wissenschaftlichen Ansprüchen genügen und daher als Informationsquelle herangezogen werden können

[196] Waltraud *Schreiber*, Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz, in: Andreas *Körber*, Waltraud *Schreiber*, Alexander *Schöner*, (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens: ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung Bd. 2, Neuried 2007), 194-235, S. 194.
[197] Vgl. Waltraud *Schreiber*, Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz, in: Andreas *Körber*, Waltraud *Schreiber*, Alexander *Schöner*, (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens: ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen: Grundlagen - Entwicklung - Förderung Bd. 2, Neuried 2007), 194-235.
[198] Vgl. Michael *Sauer*, Geschichte unterrichten, S. 23–24.
[199] Vgl. *Schreiber*, *Körber* et. al., Historisches Denken, S. 33.

Tabelle 01 – Spielaufgaben mit korrespondierenden Kompetenzen (Fortsetzung)

Spielaufgabe	**Kompetenzbereiche nach dem FUER-Modell** historische Frage-, Methoden-, Orientierungs- und Sachkompetenz	**Kernkompetenzen/Operationen**
Item 2.1	Sachkompetenzen, Methodenkompetenzen	Kompetenz, innere Quellenkritik durchzuführen, Kompetenz, durch Interpretation der Quellenbestände Vergangenheitspartikel zu erschließen, Lesekompetenz; Vergleich von Quellen, Multiperspektivität/Kontroversität
Item 2.2	Sachkompetenzen, Methodenkompetenzen	Gattungskompetenz, Lesekompetenz
Item 3	Sachkompetenzen, Methodenkompetenzen	Kompetenz, innere Quellenkritik durchzuführen, Lesekompetenz; Einschätzung, was als Quelle herangezogen werden kann
Item 4	Sachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Orientierungskompetenzen	Kompetenz, Verfahren historischer Untersuchung zu beherrschen, Kompetenz, Sachurteil und Werturteil zu differenzieren, Lesekompetenz; Darstellung vs. Quelle, Methodenwahl, Sachurteil vs. Werturteil
Item 5	Sachkompetenzen, Methodenkompetenzen	Kompetenz, innere Quellenkritik durchzuführen, Kompetenz, mit Perspektivität in Geschichte umgehen, Lesekompetenz; Quellenanalyse; Perspektivität
Item 6	Sachkompetenzen, Methodenkompetenzen	Kompetenz, durch Interpretation der Quellenbestände Vergangenheitspartikel zu erschließen, Lesekompetenz; Quellenanalyse/-kritik/-interpretation, Kontroversität/Widersprüche in Quellen

Um ersichtlich zu machen, wie die Spiele mit den jeweiligen Kompetenzen korrespondieren und wie die Antwortoptionen eingestuft wurden, werden die einzelnen Items im Folgenden genauer ausgeführt.

Da das Spiel vorwiegend textbasiert ist, wird von den Spielenden grundlegend Lesekompetenz gefordert. Die Antwortoptionen entsprechen den Graduierungsniveaus elaboriert, konventionell und basal, wobei elaboriert einer „richtigen" und basal einer „falschen" Wahl in Bezug auf den Anspruch nach wissenschaftlicher Triftigkeit entspricht. Die Zuordnung der Antworten ist durch das entsprechende Graduierungsniveau in Klammer markiert. Auf die Graduierungslogik wird im darauffolgenden Unterkapitel näher eingegangen.

Auf Burg Forchtenstein erhalten die Spielenden vom „Burgbesitzer" den Auftrag, ein Narrativ zu Vlad zu erstellen. Für ihre Recherche begeben sie sich zunächst in die Bibliothek, wo sie auf die erste Spielaufgabe treffen.

Item 1

Item 1 bietet den Spielenden verschiedene Möglichkeiten, über Vlad zu recherchieren und sich einen ersten Überblick zu verschaffen.

Dabei kann zwischen Büchern, dem Computer/Internet oder der Befragung des Bibliothekars nach einer ersten Beschreibung von Vlad gewählt werden. Wählt man den Bibliothekar als Option, so erhält man nur eine vage Antwort und wird direkt zum nächsten Abschnitt – einer Informationssequenz, in der die Spielenden eine Karte Südosteuropas aus dem 15. Jahrhundert einsehen können – weitergeleitet. Bei der Option Bücher kann man die Inhaltsangaben zweier Bücher, bei der Option Computer den Inhalt zweier Websites einsehen. In beiden Optionen wird ein wissenschaftlicher und ein pseudowissenschaftlicher Beitrag angeboten. Anhand der Buchtitel bzw. Websitenamen und der Formulierungen müssen die Spielenden abschätzen welchem Text sie glauben schenken wollen. Anschließend müssen sie auf Basis ihrer Recherche eine der folgenden Kurzbeschreibungen zu Vlad wählen:

1. Vlad III. Drăculea, auch Vlad „der Pfähler" genannt, war Woiwode der Walachei zur Zeit der Osmanenkriege im 15. Jhdt. und ist heutzutage v.a. als Namensgeber für Bram Stokers Dracula bekannt. (elaboriert)
2. Vlad Dracula, kämpfte gegen die Türken und wurde aufgrund seiner Blutrünstigkeit und seines Hasses auf die Osmanen zum Vampir. (basal)

3. Vlad der Pfähler war ein Held in den Osmanenkriegen. Durch Bram Stokers Roman und aufgrund seiner Grausamkeiten wird er oft mit dem Vampirmythos in Verbindung gebracht. (konventionell)
4. Herrscher über eine Region in Osteuropa aus dem Mittelalter. (basal)

(Die Rechercheoption „Befragung des Bibliothekars“ ergibt automatisch Antwort 4.)

Die Wahl zwischen Büchern und Internet entspricht Schreibers Definition von Heuristik als dem „*Suchen und Auffinden von Quellen (und Literatur) zu vorliegenden Fragestellungen*.“[200] Weiters werden die Spielenden dazu angehalten, verschiedene Geschichtsrepräsentationen kritisch zu hinterfragen und die Texte darauf zu prüfen, ob sie wissenschaftlichen Ansprüchen genügen und daher als Informationsquelle herangezogen werden können, was der von Hans-Jürgen Pandel benannten Gattungskompetenz[201] aber auch der Kompetenz zur Analyse der Oberflächenstruktur historischer Narrationen[202] zugeordnet werden kann.

Item 2.1

Die Spielenden sollen anhand zweier Quellen den Hergang des Konfliktausbruchs zwischen Vlad und dem Sultan nachvollziehen. Die beiden Quellen sind jeweils durch einen kurzen Absatz am Anfang des Textes kontextualisiert. Die Spielenden müssen die beiden sich teils widersprechenden Quellen vergleichen und anhand von Aspekten wie den Intentionen der Autoren bewerten, welcher Quelle sie vertrauen schenken wollen, um den nächsten Teil ihres Narrativs zu bestimmen:

1. Der Sultan schickt einen Gesandten, der Vlad zum Hof des Sultans bringen soll. Vermutlich handelte es sich dabei jedoch um eine Falle. Vlad ergreift die Beteiligten, lässt sie hinrichten und greift die osmanischen Gebiete an der Donaugrenze an. (elaboriert)
2. Als dann Gesandte des Sultans Tribut fordern, tötet Vlad sie in seiner Raserei und erklärt damit unabsichtlich dem Osmanischen Reich den Krieg. (basal)
3. Vlad geht nicht auf das Ultimatum des Sultans ein, sondern erklärt diesem den Krieg. (konventionell)

[200] *Schreiber*, Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz, S. 200.
[201] Vgl. *Pandel*, Geschichtsunterricht nach PISA, S. 27-31.
[202] Vgl. *Schreiber*, Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz, S. 226.

Dieses Item fordert von den Spielenden eine Auseinandersetzung mit Multiperspektivität bzw. Kontroversität beim Vergleich von Quellen und bedient somit die Kompetenz, innere Quellenkritik durchzuführen, sowie die Kompetenz, durch Interpretation der Quellenbestände Vergangenheitspartikel zu erschließen.[203]

Item 2.2

Um herauszufinden, warum Vlad dem Sultan gegenüber tributpflichtig war, müssen die Spielenden wählen welche Quellengattung ihnen hierzu Informationen liefern könnte:

1. Osmanische Chronik/Textquelle (elaboriert)
2. Gemälde aus dem 19. Jhdt./Bildquelle (basal)

Dementsprechend verlangt diese Aufgabenstellung von den Spielenden Gattungskompetenz.

Item 3

Die Spielenden müssen aus den vorgelegten Texten Informationen über den Hergang des Feldzugs beziehen:

1. Vlad hatte keine Chance gegen die Übermacht des Sultans, jede seiner Strategien schlug kläglich fehl. (basal)
2. Vlad erweist sich als guter Stratege, der die geografischen Gegebenheiten der Walachei zu nutzen weiß, um der zahlenmäßig überlegenen Armee des Sultans große Schäden zuzufügen. Beide Seiten erleiden große Verluste. Der Sultan zieht sich mit seinem Heer zurück, durch seine militärische Unterstützung kann sich jedoch Vlads Bruder Radu als neuer Woiwode etablieren. (elaboriert)
3. Vlad entpuppt sich als ausgezeichneter Stratege. Das Osmanische Heer hat keine Chance gegen seine guerilla-artige Taktik. (basal)
4. Vlad liefert sich einen erbitterten Kampf gegen das Heer des Sultans. Trotz großer Verluste und dem Ausbleiben ungarischer Unterstützung kämpft er heldenhaft bis zum Schluss. Dank seiner strategischen Fähigkeiten fügt er dem Osmanischen Heer einigen Schaden zu. (konventionell)

Bei den Texten handelt es sich einmal um einen Ausschnitt aus einer postbyzantinischen Quelle, einmal um eine Filmbeschreibung. Von den Spielenden ist die Kompetenz, innere Quellenkritik

[203] Vgl. *Schreiber*, Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz, S. 202-207.

durchzuführen, gefragt, um einzuschätzen, welchen der Texte sie als Quelle für ihr Narrativ heranziehen sollen.

Item 4

Item 4 verlangt von den Spielenden zunächst die Wahl einer passenden Methode, um eine Einschätzung über Vlads Grausamkeit abgeben zu können. dabei können sie zwischen Darstellung, Quelle und einer Befragung der Archivarin wählen:

1. Vergleich mit anderen Herrschern/Darstellung (elaboriert)
2. zeitgenössische Einschätzungen/Quellen (konventionell)
3. Archivarin nach ihrer Einschätzung fragen (basal)

Daraufhin sollen sie Vlads Grausamkeit beurteilen:

1. Er war unnötig grausam, ein wahrer Tyrann (basal)
2. Grausam war er eindeutig, aber in seiner Grausamkeit lag Methode. (konventionell)
3. Seine Taten waren zwar grausam, aber im Vergleich zu anderen Herrschern nicht außergewöhnlich. Diese Darstellungen geben mehr Aufschluss über das gesellschaftliche Aushandeln von Gewalt im Spätmittelalter. (elaboriert)
4. Er tat, was er tun musste. (basal)

Zur Bearbeitung dieser Aufgabe benötigen die Spielenden die von Michael Sauer definierten Kompetenzen, Verfahren historischer Untersuchung zu beherrschen sowie zwischen einem Sachurteil und Werturteil differenzieren zu können.[204]

Item 5

Bei der fünften Spielaufgabe wird den Spielenden ein Brief von Vlad präsentiert, bei dem es sich vermutlich um eine Fälschung handelt. Die Spielenden bekommen knappe Informationen über alle, die den Brief womöglich gefälscht haben könnten. Wie in einem Detektivspiel müssen die Spielenden nun entscheiden, was am wahrscheinlichsten ist:

1. Es ist möglich, dass Vlad sich in einer aussichtslosen Lage sah und ihn selbst schrieb. (elaboriert)
2. Der Brief könnte eine Fälschung von seinem Bruder Radu und dessen Verbündeten gewesen sein. (elaboriert)

[204] Vgl. Michael *Sauer*, Geschichte unterrichten, S. 23–24.

3. Die Vermutung liegt nahe, dass es der ungarische König war, der den Brief fälschte. (elaboriert)
4. Man kann nicht eindeutig sagen, wer diesen Brief verfasst hat. (elaboriert)
5. Wenn es eine Fälschung ist, dann kam sie sicherlich von Vlads Erzfeind, dem Sultan. (basal)
6. Er ist sicherlich eine Fälschung, doch von wem ist nicht klar festzustellen. (konventionell)

Die Spielenden sind dazu angehalten innere Quellenkritik durchzuführen und die verschiedenen Perspektiven der historischen Akteure nachzuvollziehen, was Sauers Kompetenz, mit Perspektivität in Geschichte umzugehen, entspricht.

Item 6

Das letzte Item befasst sich mit Vlads Tod. Die Spielenden erhalten drei Quellen, die in widersprüchlicher Weise von Vlads Tod berichten und müssen über Quellenkritik und -interpretation herausfinden, welche tatsächlich Aufschluss zu Vlads Tod gibt:

1. Die Quelle von Idrīs Bitlīsi bestätigt, dass Vlad in ungarischer Gefangenschaft gestorben ist. (basal)
2. Vlad hat zumindest bis nach 1476 gelebt, da aus dieser Zeit noch Briefe von ihm erhalten sind. (konventionell)
3. Vlad stirbt 1477 bei erneuten Thronstreitigkeiten um die Walachei. (elaboriert)

Nachdem die Spielenden anhand dieser Items ihr Narrativ bestimmt haben, werden sie wieder nach Forchtenstein geleitet, um dort dem „Burgbesitzer“ die Ergebnisse ihrer Recherche darzulegen.

3.2.3. Graduierungsniveaus und Bewertungsschlüssel

Nachdem das Narrativ präsentiert und vom „Burgbesitzer“ kritisch geprüft wurde, gibt der Spielcharakter „Burgbesitzer“ ein letztes Fazit ab. Dabei können – abhängig von der Triftigkeit des erstellten Narrativs – drei verschiedene Versionen erreicht werden, die das erreichte Graduierungsniveau reflektieren.

Die Graduierungslogik, auf deren Basis die Spielentscheidungen eingestuft werden, orientiert sich an der des bereits beschriebenen FUER-Kompetenzmodells.[205] Die dort aufgestellten Graduierungsniveaus wurden herangezogen und wie folgt auf das Spielziel hin angepasst:

Elaboriert – Antworten wurden als elaboriert eingestuft, wenn sie in ihrem Aussagegehalt wissenschaftlichen Darstellungen entsprechen. Das elaborierte Niveau in diesem Spiel orientiert sich an den Kompetenzen von Historiker*innen und entspricht quasi dem Ideal der Fähigkeiten zum historischen Denken.

Konventionell – Antworten wurden v.a. dann als konventionell eingestuft, wenn sie nicht ganz falsch, aber zu schwammig oder gefärbt formuliert in ihrer Aussage waren. Als konventionell wird von Spielenden ausgegangen, die über ein bestimmtes Bildungsniveau verfügen und historische Triftigkeitsregeln erfüllen, jedoch gewisse Ungenauigkeiten dabei aufweisen.

Basal – Als basal wurden jene Antworten eingestuft, die Falschaussagen entsprachen oder einfach zu ungenaue Informationen enthielten, um die Aufgabenstellung sinnvoll zu beantworten. Bei diesem Niveau verfügen die Spielenden nur über ansatzweise entwickelte Kompetenzen historischen Denkens. Die gewählten Antworten sind historisch nicht triftig.
Die Spielenden können in der Passage „Kompetenzlevel“ die Erklärung der Graduierungsniveaus und zusätzlich auch eine Aufschlüsselung der Graduierung ihrer Antworten einsehen (s. Abb.07).

[205] S. dazu Kapitel „Historisches und spielbasiertes Lernen”.

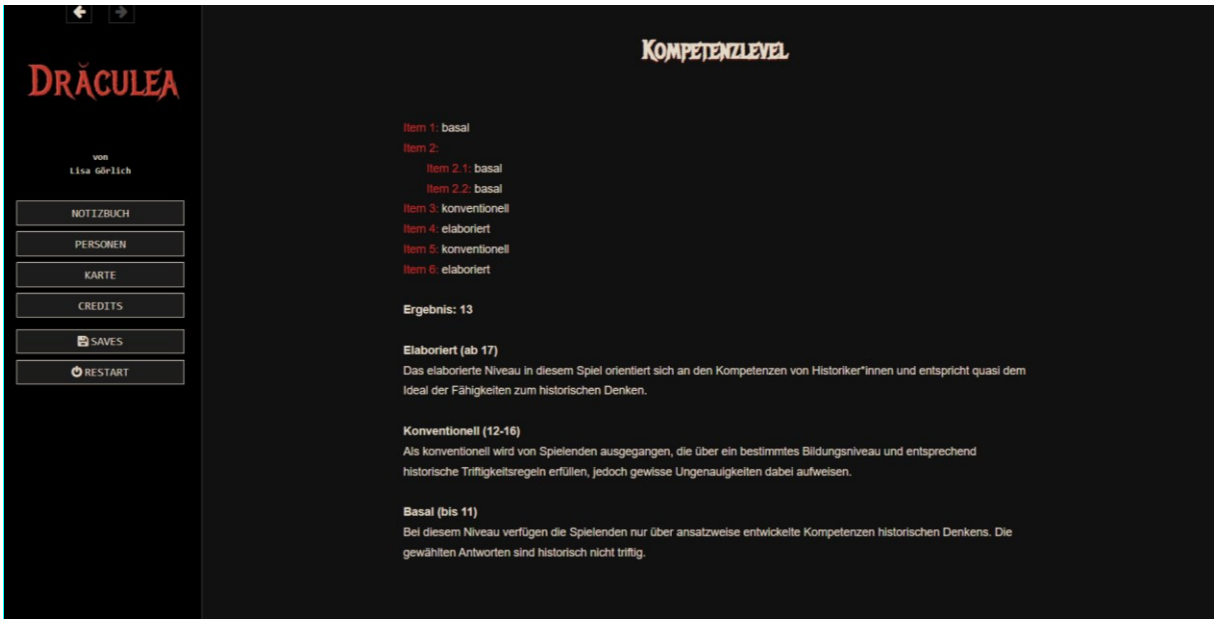


Abb. 07 – Aufschlüsselung der Kompetenzlevel

Um die Spielleistung diesen Niveaus zuzuordnen, wurde ein Punktesystem eingeführt. Für jede elaborierte Antwort erhielten die Spielenden drei Punkte, für jede konventionelle zwei und für jede basale einen Punkt. Daraus ergab sich folgender Schlüssel für die Punkteverteilung:

- Ab 17 Punkten: elaboriert
- 12-16 Punkte: konventionell
- Bis 11 Punkte: basal

Das Punktesystem sowie die Graduierungsniveaus sollen den Spielenden Feedback zu ihrer Spielleistung geben und sie dazu anleiten, das Spiel gegebenenfalls erneut zu spielen, um ein besseres Ergebnis zu erhalten.[206]

3.2.4. Technische Aspekte – Die Software *Twine*

Entscheidend für die Umsetzung ist in erster Linie die Wahl der Spiel-Engine, also jener Software oder Entwicklungsumgebung mithilfe derer ein Spiel erstellt wird. Reid unterscheidet hier drei Arten von gratis Spiel-Engines, die er nach dem Schwierigkeitsgrad ihrer Nutzung unterteilt:

[206] Vgl. *Kee*, *Bachynski*, Outbreak, S. 12.

- Engines zum Erstellen kurzer, relativ simpler Spiele, die einfach zu erlernen bzw. bedienen sind. als Beispiele nennt Reid hier *Twine*, *Bitsy* und *PuzzleScript*,
- Engines für etwas komplexere Spiele, die mehr Lernaufwand benötigen, wie beispielsweise *GameMaker* und *Construct 2* und
- Engines wie *Unity* oder *Unreal Engine*, die extensiveres Programmierwissen verlangen und üblicherweise in der kommerziellen Spielbranche zum Einsatz kommen.[207]

Zur Umsetzung von *Drăculea* fiel meine Wahl auf die Software *Twine*[208]. Dafür gab es zweierlei Gründe. Einerseits hat *Twine* bereits „*significant uptake within humanities departments as an educational tool*"[209] und wird in einigen Artikeln behandelt[210], andererseits habe ich im Zuge eines Seminars bereits mit der Software gearbeitet und so bereits über Vorkenntnisse verfügt, die mir bei der Programmierung von *Drăculea* halfen.

Um zu veranschaulichen, welchen Einfluss diese Wahl auf Genre sowie Möglichkeiten der Spielgestaltung hatte, wird *Twine* kurz vorgestellt und auf die Programmierung von *Drăculea* bezogen.

Twine ist eine kostenlose Open-Source-Software, die 2009 von Chris Klimas entwickelt wurde und der Erstellung interaktiver Fiktion dient. Die Software kann sowohl als App wie auch über einen Web-Browser genutzt werden. Der Source Code von *Twine*-Spielen kann in Form von TWEE-Files gespeichert werden. Das fertige Spiel kann als HTML-File ausgespielt und in einem beliebigen Web-Browser gespielt werden.

Spezielle Programmierkenntnisse sind zur Entwicklung von *Twine*-Spielen nicht notwendig, *Twine* bietet jedoch die Möglichkeit, Spiele durch die Programmiersprachen CSS oder JavaScript zu erweitern bzw. komplexer zu gestalten.[211] Dadurch werden Eingriffe in die visuelle Gestaltung wie beispielsweise das Ändern von Schriftgrößen oder -farben oder das Einfügen von Bildern, Animationen und Audio ermöglicht, es können damit aber auch *Variables* eingefügt werden, deren Werte sich im Laufe des Spiels oder durch bestimmte Handlungen der Spielenden verändern. Beispiele hierfür wären ein Inventar oder jegliche Form

---

[207] Vgl. *Reid*, Video Game Development as Public History, S. 94.
[208] Twine – An open-source tool for telling interactive, nonlinear stories, online unter: https://twinery.org/ (23.02.2026).
[209] *Reid*, Video Game Development as Public History, S. 94.
[210] Vgl. Jeremiah *McCall*, Twine, Inform, and Designing Interactive History Texts, PlayThePast.org (2016; Darren *Reid*, Video Game Development as Public History: Practical Reflections on Making a Video Game for Historical Public Engagement. In: *The Public Historian* 46, Nr. 1 (2024), 74–107.
[211] Vgl. Twine – An open-source tool for telling interactive, nonlinear stories, twindery.org, https://twinery.org/ (23.02.2026).

einer Währung in einem Spiel. Oftmals damit verbunden sind *Conditionals*, durch deren Programmierung bestimmt werden kann, nach welchen Bedingungen „wenn…, dann…"-Szenarios ablaufen.[212] Dies sind nur einige wenige Beispiele für Erweiterungsmöglichkeiten, die sich in *Twine* umsetzen lassen. Verfügt man über die entsprechenden Programmierfähigkeiten, sind der eigenen Fantasie in *Twine* kaum Grenzen gesetzt.

Twine stellt verschiedene „Story Formats" zur Verfügung:

- Anfänger oder jene, die das Programmieren weitgehend umgehen wollen, können das Harlowe-Story-Format nutzen,
- das SugarCube-Format ist funktionaler, benötigt aber auch etwas mehr Programmierkenntnisse und
- das Snowman-Format bietet sich an, wenn man über eine gewisse Expertise im Programmieren verfügt.

Online finden sich zu allen Story Formats zahlreiche Tutorials und Code-Beispiele, die Hilfe bei der Programmierung bieten.[213]

Für mein Spiel *Drăculea* habe ich das SugarCube-Format genutzt, da es der geplanten Komplexität meines Spiels und meinen Programmierkenntnissen am besten entsprochen hat.

Doch um zu verstehen, welche Möglichkeiten und Limitationen *Twine* für die Erstellung von Spielen oder in diesem spezifischen Fall einem Serious Game bietet, ist es notwendig, sich näher mit dem Konzept von interaktiver Fiktion zu befassen.

„Television and the internet make narratives more accessible than ever before, and contributes to the importance that human cognition puts on them. […] Video games are the next step in digital storytelling, ushering in a new concept of interactive narrative."[214]

Nicht jedes Spiel hat zwangsläufig bzw. legt den Fokus auf ein Narrativ. Beispielsweise kommen Simulation Games oder Sportspiele oft gänzlich ohne Handlung aus.[215] Da *Twine*

---

[212] Zur Programmierung von *Variables* vgl. Harold *Abelson*, Gerald Jay *Sussman*, Structure and Interpretation of Computer Programs (14. print., Cambridge, Mass. [u.a.] 1992), S. 297-305 sowie für *Conditionals* S. 756-759.
[213] Vgl. Story Formats, Twine Cookbook, twinery.org, https://twinery.org/cookbook/terms/terms_storyformats.html; *Reid*, Video Game Development as Public History, S. 95.
[214] Chris *Stone*, The evolution of video games as a storytelling medium, and the role of narrative in modern games (2019).
[215] Vgl. *Stone*, The evolution of video games as a storytelling medium.

jedoch weitgehend textbasiert ausgelegt ist, ist es naheliegend, dass die meisten damit erstellten Spiele einen story-basierten Ansatz wählen.

Twine als Software wurde explizit für die Erstellung interaktiver Fiktion entwickelt. Dazu bedient es sich des Prinzips sog. nonlinearer Narrative. Narrativ kann hier im Sinne von H. Porter Abbott als „*the representation of an event or a series of events*“[216] verstanden werden. Chris Stone unterscheidet zwei Teile eines Narrativs: Die Struktur, also die Aneinanderreihung und Verbindung einzelner Abschnitte einer Handlung, und die Darstellung, womit die Art und Weise gemeint ist, wie ein Spiel seine Handlung den Spielenden vermittelt.[217]

Weiters nennt er drei Strukturen von Narrativen, die üblicherweise in Spielen Anwendung finden:

- Eine lineare Struktur, die eine fixe Abfolge von Ereignissen festlegt. Es ist dieselbe Struktur, die auch Medien wie Literatur und Film gebrauchen. In Spielen bedeutet das, dass die Spielenden selbst keinen Einfluss auf den Ablauf der Handlung nehmen können.
- Eine Struktur, bei der die Handlung linear verläuft, aber durch Phasen, in denen die Spielenden frei mit der Spielwelt interagieren können, beispielsweise indem sie auf Entdeckungstouren gehen können oder Side-Quests erfüllen, unterbrochen wird. Diese Struktur wird im Game Design als das String-of-Pearls-Modell bezeichnet.
- Bei der dritten Struktur, den sog. Branching-Narratives, können die Spielenden durch ihre Interaktion direkten Einfluss auf den Verlauf und das Ende der Handlung nehmen.[218]

Die zweite und dritte narrative Struktur kann der ergodischen Literatur nach Espen Aarseth zugeordnet werden:

„In ergodic literature, nontrivial effort is required to allow the reader to traverse the text. If ergodic literature is to make sense as a concept, there must also be nonergodic literature, where the effort to traverse the text is trivial, with no extranoematic responsibilities placed on the reader except (for example) eye movement and the periodic or arbitrary turning of pages.”[219]

---

[216] H. Porter *Abbott*, The Cambridge Introduction to Narrative (2. Ed. von Cambridge Introductions to Literature, Cambridge 2008), S. 13.
[217] Vgl. *Stone*, The evolution of video games as a storytelling medium.
[218] Vgl. *Stone*, The evolution of video games as a storytelling medium.
[219] Espen J. *Aarseth*, Cybertext : Perspectives on Ergodic Literature (Baltimore/London 1997), S. 1.

Mit *Twine* erstellte Spiele sind zumeist als Branching-Narratives strukturiert. Sie bieten Dialog- bzw. Handlungsoptionen mit verschiedenen Fortsetzungsmöglichkeiten und dementsprechend unterschiedlichen Handlungssträngen. Christoph Bode bezeichnet eine solche Struktur als *Future Narratives*, in denen Ereignisse durch *Nodes* ersetzt werden:

"[…] Future Narratives do not operate with 'events' as their minimal units. Rather, their minimal unit is at least one situation that allows for more than one continuation. We call this a 'nodal situation', or a 'node', for short."[220]

Obwohl die Interaktion der Spielenden ein zentrales Charakteristikum von Spielen ist, gab es diese Art von Narrativ bereits davor, und zwar in Buchform. Spiele dieser Art stehen in der Tradition der sog. *Gamebooks*. Bekannt sind *Gamebooks* v.a. durch den Erfolg der Choose your own Adventure"-Buchreihe[221]. Sie bestehen aus mehreren Abschnitten, an deren jeweiligem Ende die Lesenden vor eine Entscheidung gestellt werden – im Prinzip also *Nodal Situations*. Abhängig von der gewählten Entscheidung wird man auf eine entsprechende Buchseite verwiesen, die die korrespondierende Handlung fortsetzt. Entlang der Auswahlmöglichkeiten konstruieren die Lesenden selbst die Geschichte.[222]

Twine bedient sich desselben Prinzips, nur in digitaler Form. Sog. Passagen übernehmen hier die Aufgabe von *Nodes*, indem sie zu anderen Passagen verlinkt werden können. Dies ist mit Hypertexten vergleichbar, also typischerweise Texte oder Bilder, die über Links zu anderen Texten, Bildern, Websiten etc. weiterleiten und in einer nonlinearen Reihenfolge angeklickt werden können. Anwendung findet dieses Hypertext-System nicht nur im *World Wide Web,* sondern eben auch bei der interaktiven Fiktion textbasierter Videospiele, wie Telltale Games[223] oder solchen Spielen, wie sie u.a. mit *Twine* erstellt werden können.[224] In *Twine* bilden die einprogrammierten Handlungs- bzw. Dialogoptionen Links zu den mit der Wahl korrespondieren Passagen. Entlang dieses Handlungsangebots können die Spielenden das Narrativ bzw. die Handlung des Spiels selbst erstellen. Durch mehrmaliges Durchspielen

---

[220] Christoph *Bode*, Rainer *Dietrich*, Volume 1 Future Narratives: Theory, Poetics, and Media-Historical Moment (Narrating Futures 1, Berlin/Boston 2013), S. 1.
[221] Choose Your Own Adventure, Bantam Books, 1979–1998.
[222] Vgl. *Stone*, The evolution of video games as a storytelling medium; *Fenici*, *Mosca*, Gamebooks and Branching Narratives in Education, S. 2; *Möslein-Tröppner*, Bernhard *Willi*, Digitale Gamebooks in der Bildung, S. V.
[223] Telltale Games entwickelte eine Reihe bekannter narrativer Spiele. Die Marke gehört heute LCG Entertainment. Für eine Auflistung ihrer Spiele s. https://telltale.com/category/games/ (24.02.2026).
[224] Vgl. *Fenici*, *Mosca*, Gamebooks and Branching Narratives in Education, S. 2.

können neue Storylines entdeckt und ausgetestet werden. Von den Spielenden wird die Handlung nicht nur erlebt, sie werden Teil davon:

„[…] by interacting with the characters in the game, the player becomes part of the narrative. In games, players control the pacing of the gameplay, and the movements and actions of the main character, effectively becoming a co-author of the story. The interactivity allows stories to be told from the perspective of the player, rather than that of the main character."[225]

Dargestellt werden die Branching-Narratives in *Twine* in Form eines Baumdiagramms (s. Abb. 08).

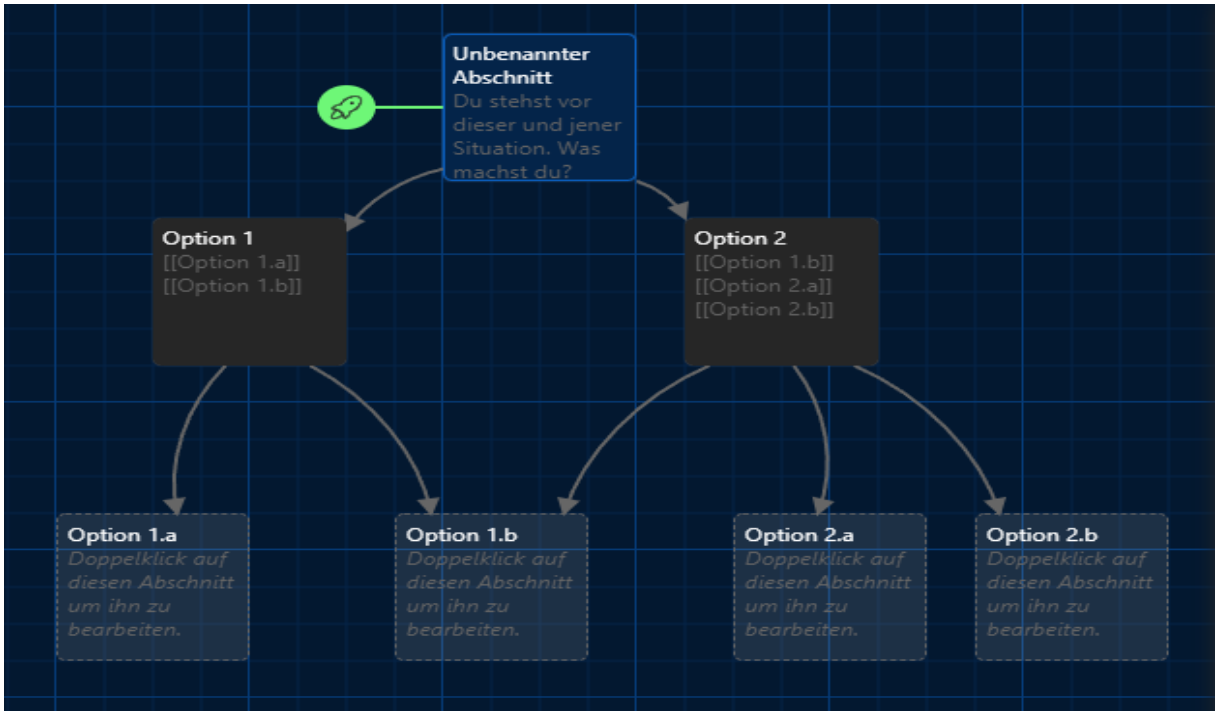


Abb. 08 – Baumdiagramm

[225] *Stone*, The evolution of video games as a storytelling medium.

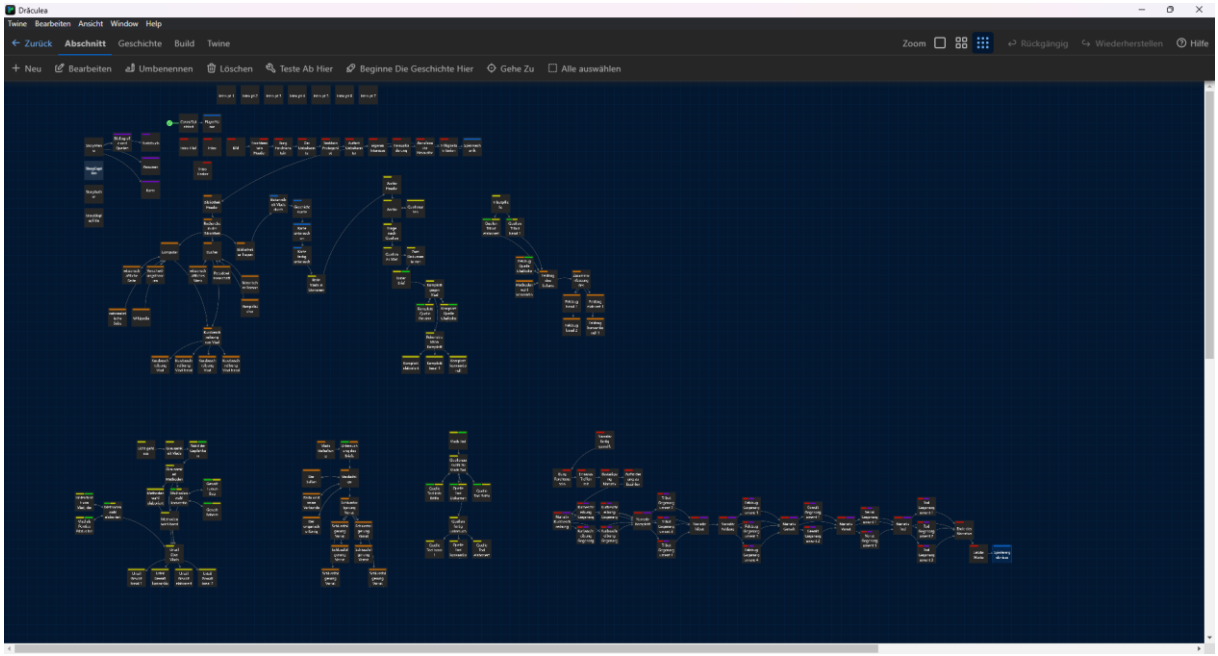


Abb. 09 – Backend View von „ Drăculea“

Die Programmierung von *Drăculea* ist simpel gehalten. Sie kommt weitgehend mit einer Gestaltung über CSS im Stylesheet aus. Ein großer Teil des Codes wurde mit dem *Twine Cookbook*[226] sowie Online zur Verfügung gestellten und dann von mir an das Spiel angepassten Codes oder Code-Beispielen erstellt. *Drăculea* wurde dabei für ein Spielen auf Laptop oder Computer ausgelegt. Die Anzeigeeinstellungen für eine optimale Darstellung sind eine Auflösung von 1920x1080 mit 100% Skalierung.

Die Dialoge der NPCs (non-playable characters) sowie der innere Monolog des gespielten Charakters werden über Textboxen dargestellt. Für diese wurden bereits existierende Code-Beispiele für Javascript und CSS herausgesucht und entsprechend abgewandelt. Spricht man mit einem NPC, so erscheint eine Illustration des jeweiligen Charakters hinter der Textbox (s. Abb. 10).

[226] Twine Cookbook, twinder.org, https://twinery.org/cookbook/index.html (24.02.2026).



Abb. 10 – NPC „Bibliothekar" mit Dialogbox

Die einzelnen Spielaufgaben bzw. Items bestehen zumeist aus einer Auswahl an Quellen, Darstellungen oder ähnlichem, die durch Icons visualisiert sind (s. Abb. 11). klickt man auf den Text unter den Icons wird man zu dem korrespondierenden Text oder Bild weitergeleitet.

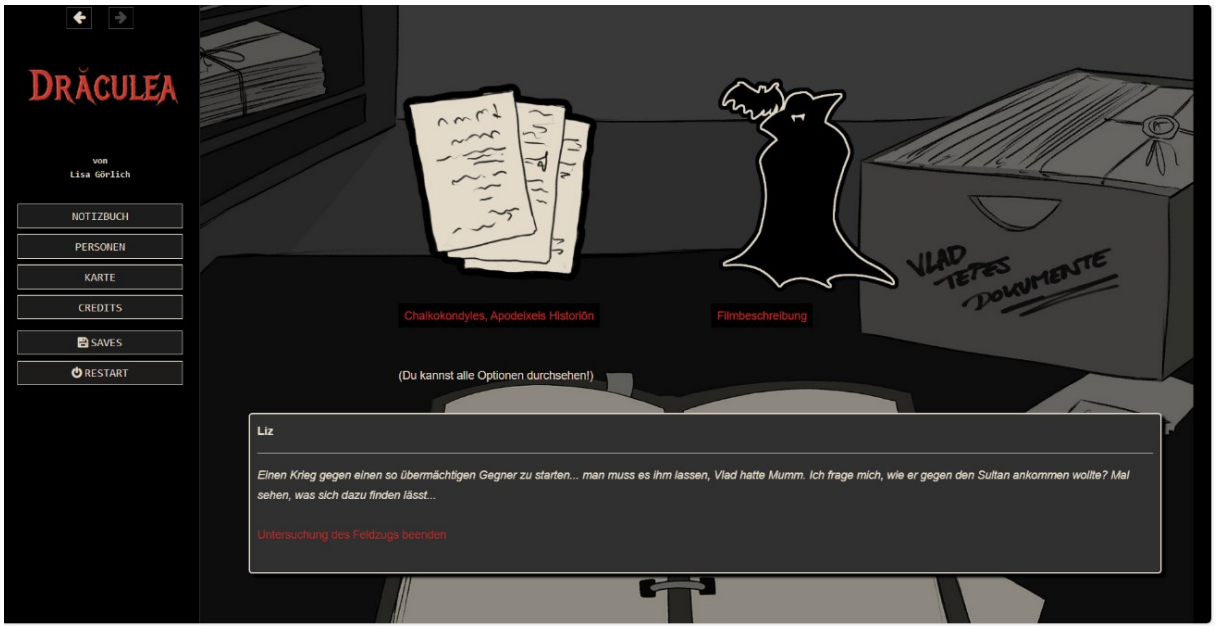


Abb. 11 – Icons

Hat man das zur Verfügung gestellte Material untersucht, kann man aus verschiedenen Optionen ein Teilnarrativ wählen, das nach Einschätzung der Spielenden in Bezug auf die Fragestellung für das jeweilige Item am sinnvollsten erscheint. Die Verlinkung der einzelnen Passagen funktioniert weitgehend über den Twine eigenen Code: [[Link to another passage]][227].

Das SugarCube Format generiert automatisch eine Sidebar auf der linken Seite des Bildschirms, die mit Optionen wie „Saves“ oder „Restart“ befüllt ist. Sie kann durch eigene Reiter erweitert werden. Außerdem kann man dort den Titel, ein Bild, eine Spielbeschreibung sowie die Namen der Spielemacher*innen angeben. Neben der Anzeige des Titels sowie meines eignen Namens habe ich die Sidebar vorwiegend dazu genutzt, um den Spielenden Hilfsmittel bei der Erstellung ihres Narrativs zur Verfügung zu stellen. Dazu finden sie in der linken Sidebar ein Personenverzeichnis, eine Karte Südosteuropas aus dem 15. Jhdt. und ein Notizbuch, in dem ihre getroffenen Entscheidungen, aus denen sich am Ende das Narrativ konstituiert, festgehalten werden (s. Abb. 12 bis 14). Damit soll gewährleistet werden, dass die Spielenden nicht den Überblick verlieren, wenn sie mit vielen neuen Informationen konfrontiert werden. Auch in der Sidebar findet sich der Reiter „Credits“, der auf die verwendeten Quellen sowie Bibliografie verweist.

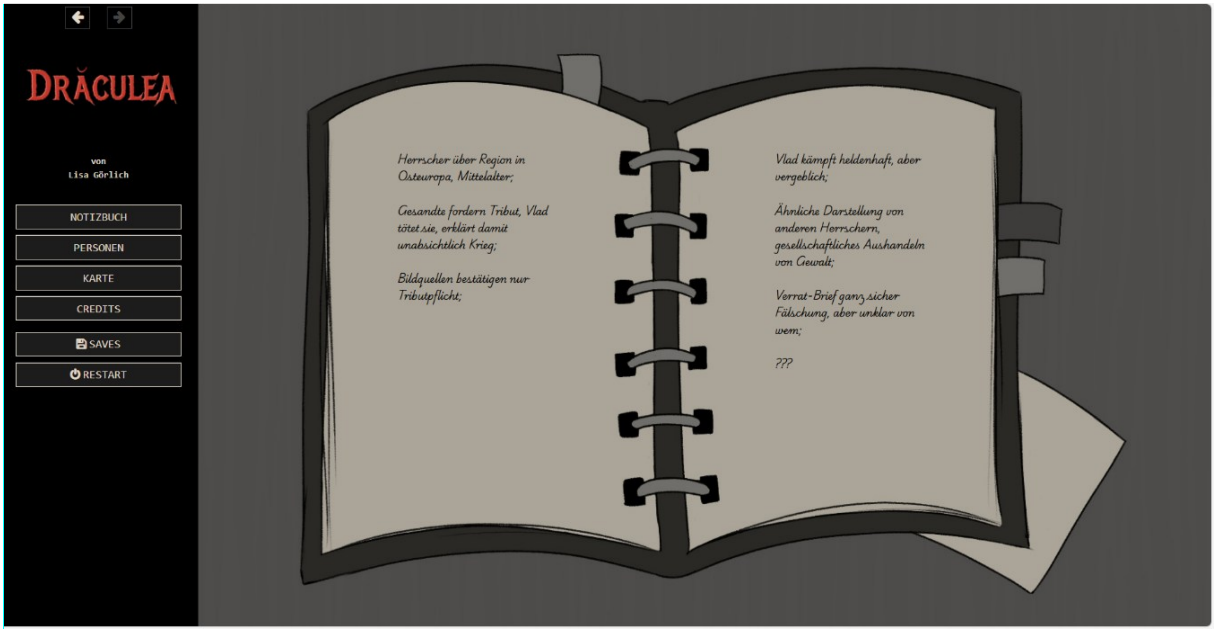


Abb. 12 – Notizbuch

[227] Passages, Twine Cookbook, twinery.org, https://twinery.org/cookbook/terms/terms_passages.html (24.02.2026).

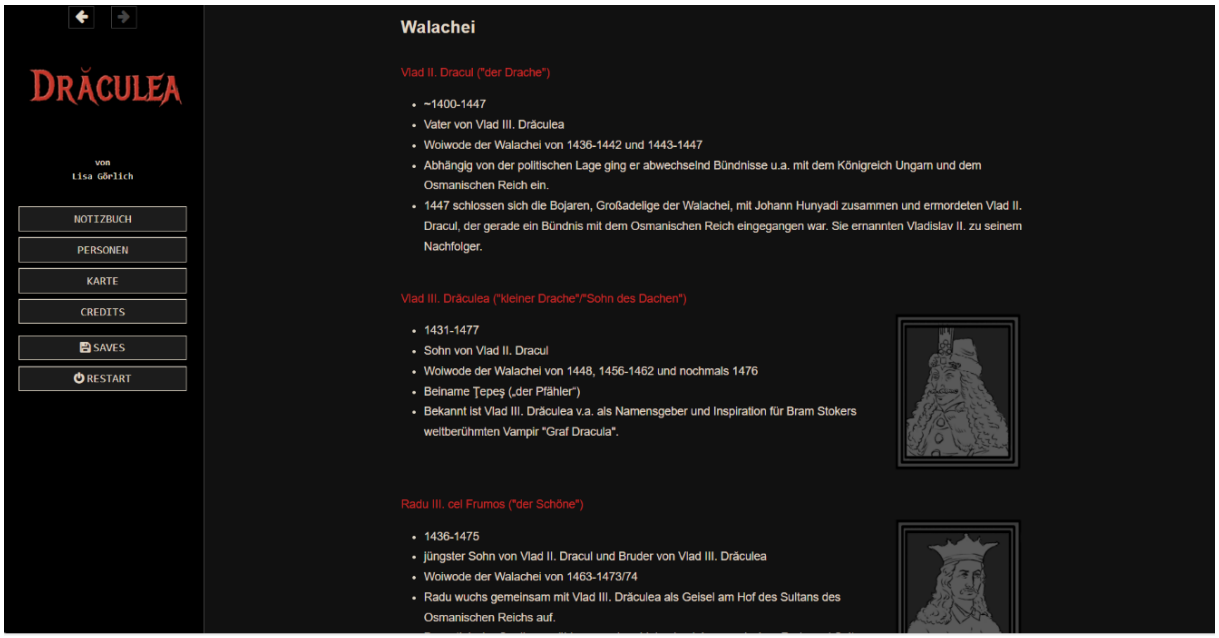


Abb. 13 – Personenverzeichnis



Abb. 14 – Karte Südosteuropas

Zusätzlich sind vermeintlich schwer zu verstehende Worte im Text über Pop-Up-Fenster, die bei Anklicken der Worte erscheinen, mit kurzen Erklärungen versehen (s. Abb. 15).

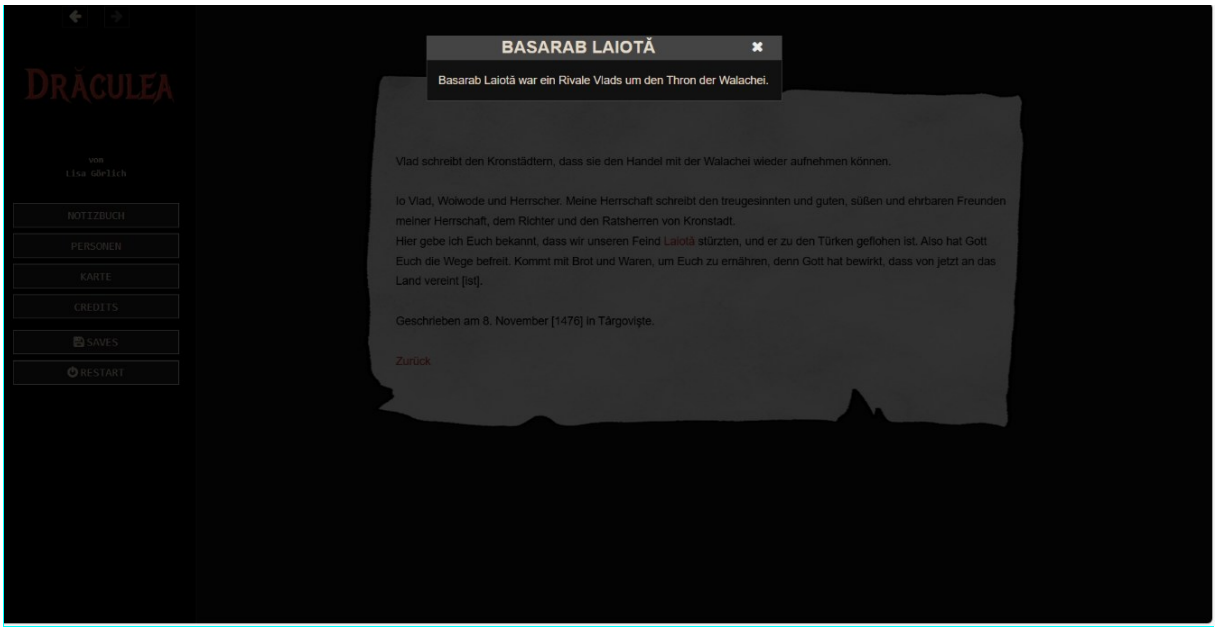


Abb. 15 – Pop-Up Fenster mit Worterklärung

Für sich verändernde Textteile, wie beispielsweise die Einträge im Notizbuch oder die Darstellung des Narrativs am Ende des Spiels und des damit verbundenen Fazits eines der Spielcharaktere, wurden Variablen mit Conditionals kombiniert. Die Variablen verändern sich je nach Entscheidung, die Conditionals bestimmen dann abhängig von den Werten der Variablen den angezeigten Text.

Beispielhaft sei hier ein Auszug aus dem Code für das Notizbuch angeführt, der ein derartiges If-Statement mit Variablen zeigt:

<<if $gewalt eq 1>>\
Grausamer Tyrann;\
<<elseif $gewalt eq 2>>\
grausam, aber strategisch;\
<<elseif $gewalt eq 3>>\
Ähnliche Darstellung von anderen Herrschern, gesellschaftliches Aushandeln von Gewalt;\
<<elseif $gewalt eq 4>>\
Tat, was er tun musste;\
<<else>>\
???\
<</if>>

Der Wert der jeweiligen Variablen wird in den mit der gewählten Option korrespondierenden Passagen bestimmt.

Auch die Bewertung der Spielleitung folgt diesem Prinzip, nur, dass – abhängig von Graduierungsniveau der gewählten Optionen – Punkte vergeben wurden. Eine genauere Aufschlüsselung des Bewertungssystem findet sich in Kapitel *3.1.5. Graduierungsniveaus und Bewertungsschlüssel*.

Nachdem die Spielmechaniken programmiert waren, galt es, die bis dahin nur skizzenhaften Placeholder für die visuellen Assets auszugestalten und dem Spiel eine kohärente Ästhetik zu geben.

3.2.5. Grafische Gestaltung

Da *Drăculea* ein textbasiertes Spiel ist, haben die Spielenden viel zu Lesen. Daher war es mir ein Anliegen, das Spiel visuell ansprechend zu gestalten, um den Text nicht überfordernd wirken zu lassen. Um dies zu erreichen, mussten visuelle Assets generiert werden.

Diese Assets waren

- die Intro-Sequenz zu Anfang des Spiels, die einen Ausschnitt aus Bram Stokers Roman darstellt,
- verschiedene Hintergründe, wie die Bibliothek, das Archiv, Burg Forchtenstein etc.,
- Charaktere wie etwa der Burgbesitzer, der Bibliothekar oder die Archivarin,
- Zeichnungen von Bildquellen, damit sich diese besser in das Spiel einfügten,
- verschiedene Icons, um eine Karte, Quelltexte, verschiedene Quell- oder Darstellungsarten zu illustrieren und
- Illustrationen, die am Ende das Narrativ visualisieren.

Die designten Charaktere – Burgbesitzer, Bibliothekar und Archivarin – sind NPCs (non-playable characters), die die Spielenden durch das Spiel leiten. So stellt beispielsweise der Burgbesitzer die Spielenden zu Anfang vor die Herausforderung, ein Narrativ über Vlad zu erstellen, und hinterfragt dieses zum Schluss auch kritisch. Der Bibliothekar und die Archivarin (s. Abb. 16) nehmen weniger aktive Rollen ein, sondern leiten die Spielenden mehr von einem Szenario ins nächste und lassen die Spielwelt belebter erscheinen.



Abb. 16 – NPC „Archivarin“

Die Hintergründe dienen vorwiegend als Orientierungshilfen (s. z. B. Abb. 17).



Abb. 17 – Hintergrund Burg Forchtenstein

Die Illustrationen von Arbeitstischen in der Bibliothek und im Archiv aus einer Ego-Perspektive sollen ein Gefühl des Arbeitens bzw. Forschens vermitteln (s. z. B. Abb. 18).



Abb. 18 – Hintergrund Arbeitstisch im Archiv

Auch am Ende, wenn das Narrativ der Spielenden in sequenzieller Abfolge gezeigt wird, wird das Narrativ durch Illustrationen untermalt. Dadurch soll vermieden werden, dass bei den Spielenden Langeweile aufkommt, wenn sie dieselben Argumente noch einmal lesen. Die Illustrationen repräsentieren den jeweiligen Narrativteil und bieten eine alternative Darstellungsform, die die Aufmerksamkeit der Spielenden gewährleisten soll.

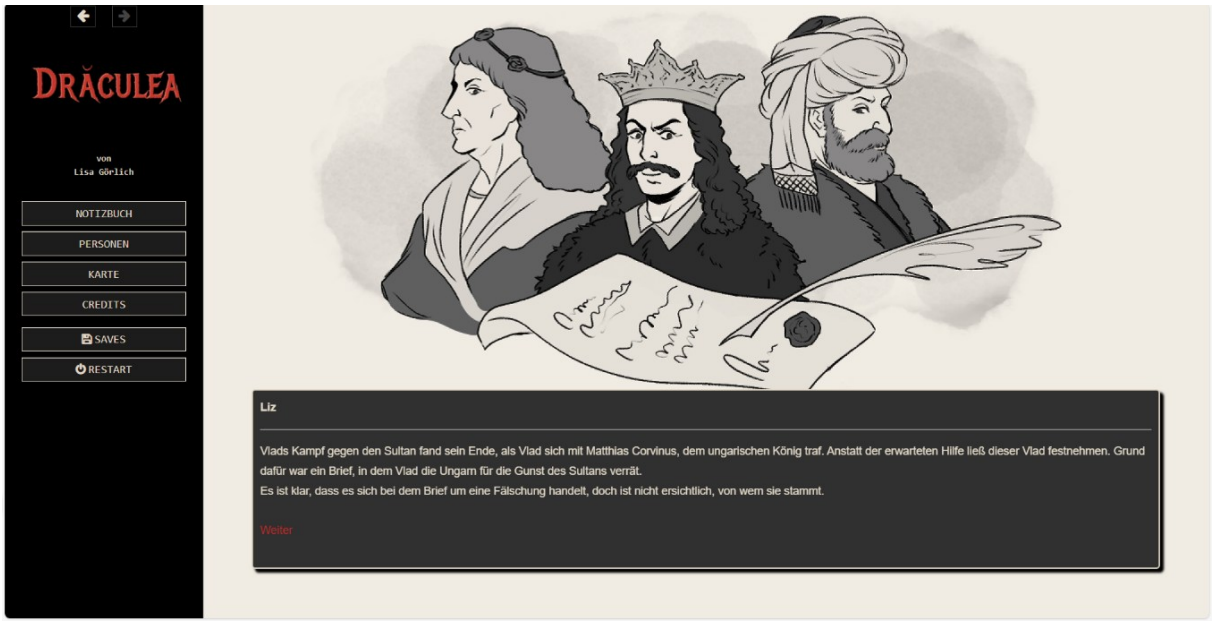


Abb. 19 – grafische Darstellung des Narrativs am Ende des Spiels

Alle Assets wurden von mir selbst designt und in Clip Studio Paint gezeichnet. So konnte ich einerseits visuelle Kohärenz schaffen, andererseits aber auch den Stil der Illustrationen an mein Spiel anpassen. Ich habe einen semi-realistischen Stil verfolgt, um einerseits Bildquellen nah an ihren Originalen orientieren zu können, aber andererseits das Spiel aber nicht zu realistisch wirken zu lassen. Studien haben gezeigt, dass eine stilisierte Gestaltung zu einer willentlichen Aussetzung der Ungläubigkeit führt, die bei den Spielenden ein stärkeres Gefühl der Immersion hervorruft.[228] Ein eigener Stil hilft dabei, das Spiel einprägsamer und interessanter zu machen.

Auf eine Untermalung des Spiels mit Ton wurde verzichtet, da die Erhebung der Spieltestung über die Methode des Lauten Denkens erfolgte. Die Einspielung von Audio hätte störend auf die Verbalisierung der Introspektion der Spielenden wirken können. Des Weiteren standen nicht genügend und qualifizierte Ressourcen zur Verfügung, um Teile des Textes zu vertonen.

[228]Vgl. *Zucconi*, *Watrall*, *Ueno*, *Rosner*, Pox and the City, S. 203.

4. Empirisch-qualitative Testung des Spiels

Nach Fertigstellung des Spiels sollte es auch getestet werden. Dieser Schritt umfasste die Phasen der Implementation und Evaluation – das Spiel musste an die Spielenden gebracht und deren Umgang mit dem Spiel analysiert werden.

Dank meinem Betreuer MMag. Dr. Alexander Preisinger hatte ich die Möglichkeit, mein Spiel an einer Gruppe von Schüler*innen zu testen. Bei der Schulklasse handelte es sich um die 2SCK der Vienna Business School. Diese kam unter Aufsicht der Lehrkraft Stefan Lamprechter am 19.12.2025 für einen Workshop, der ihnen Geschichtsverarbeitung in Videospielen am Beispiel von *Twine* näherbringen sollte, ins GameLab der Universität Wien. Vier Gruppen von jeweils zwei Schüler*innen wurden ausgesucht, um parallel zum Workshop mein Spiel zu testen. Die Testung wurde von Jonas Schmutzer, Peter Gattringer, Elvan Seker und Samuel Schneeberger betreut.

Zu beachten ist, dass es sich um eine qualitative Testung handelte, da die Anzahl der Schüler*innen, die das Spiel durchgespielt haben, zu klein war, um eine repräsentative Gruppe zu bilden oder verallgemeinernde Aussagen zuzulassen. Die Ergebnisse der Testung sollen daher mehr im Kontext eines ersten „Playtesting“[229] verstanden werden, das Aufschlüsse zu der Spielerfahrung, den Weiterentwicklungsmöglichkeiten von *Drăculea* und der Interaktion der Spielenden mit den verarbeiteten historischen Elementen zulässt.

4.1. Beschreibung der Vorgehensweise

Videogames have a great participatory potential, not only because the ludic experiences require an active involvement from the players' part, but also because those experiences can be compared, confronted, and commented. [230]

Dementsprechend war es das Ziel der Spieltestung von *Drăculea*, die Denkweisen der Spielenden beim Durchspielen zu erheben und zu analysieren. Um diese zu erheben, wurde die Methode des prozessbegleiteten Lauten Denkens gewählt, die darin besteht, „*dass beforschte Personen aussprechen, was ihnen beim Erleben einer Situation oder beim Bewältigen einer*

[229] Vgl. dazu bspw. Tracy *Fullerton*, Game Design Workshop: A Playcentric Approach to Creating Innovative Games (New York[5] 2024), S. 293-329.
[230] *Bazile*, An 'Alternative to the Pen'?, S. 866.

Aufgabe durch den Kopf geht“[231]. Diese Methode erlaubt, die Spielerfahrung und Gedankenbildung während des Spielprozesses in ihrem Entstehungsmoment einzufangen.[232] In Anlehnung an Thyroff, die sich dieser Methode bedient, um Aneignungsweisen in einer historischen Ausstellung zu analysieren[233], wird das erhobene Datenmaterial auf die individuelle Aneignung und Auseinandersetzung der Spielenden mit den im Spiel verarbeiteten historischen Elementen befragt.[234]

Die Methode des Lauten Denkens ist in der kognitiven Psychologie verortet, findet aber nach und nach vermehrt Anwendung in anderen Disziplinen, wie beispielsweise der Medien- und Kommunikationsforschung und Unterrichtsforschung.[235] In der geschichtsdidaktischen Forschung fand diese Methode bereits vermehrt Anwendung und wurde dort als durchaus nützlich bewertet.[236] Die Bedenken zu dieser Methode, die sich vorwiegend darauf beziehen, wie wahrheitsgetreu die Aussagen der Beforschten sind und inwiefern die Verbalisierung selbst die Ergebnisse verändert, sowie persönlichkeits- und aufgabenabhängige Unterschiede in der Performanz sowie eine nicht gänzlich zu ergründende Diskrepanz zwischen Verbalisierung und kognitiven Prozessen, gelten – wie Julia Thyroff anmerkt – auch für andere Methoden der Datenerhebung. Thyroff kommt daher zu dem Schluss, dass es wenig zielführend ist, diese Einschränkungen umgehen zu wollen, sondern es sinnvoller erscheint, sie gemeinsam mit den Vorteilen der Methode bewusst und reflektiert in die Analyse miteinzubeziehen.[237]

Es gibt viele Varianten Lauten Denkens.[238] K. Anders Ericsson und Herbert A. Simon unterscheiden zwei Formen von Verbalisierungen, die laut ihnen am ehesten kognitive Prozesse widerspiegeln – das simultane Verbalisieren, welches prozessbegleitend stattfindet, und das retrospektive Verbalisieren, das kurz nach Beendigung der jeweiligen Aufgabe stattfindet.[239]

---

[231] Julia *Thyroff*, Lautes Denken, in: Georg *Weißeno*, Béatrice *Ziegler* (Hrsg.), Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik (Wiesbaden 2022), 443–457, S. 443.
[232] Vgl. *Thyroff*, Aneignen in einer historischen Ausstellung, S. 24.
[233] Vgl. Julia *Thyroff*, Aneignen in einer historischen Ausstellung – Eine Bestandsaufnahme von Elementen historischen Denkens bei Besuchenden der Ausstellung «14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg» (Geschichtsdidaktik heute 12, Bern 2020).
[234] Vgl. *Thyroff*, Aneignen in einer historischen Ausstellung, S. 25.
[235] Vgl. *Bilandzic*, Lautes Denken, S. 406; *Thyroff*, Lautes Denken, S. 443-444.
[236] Vgl. *Thyroff*, Lautes Denken, S. 447-453.
[237] Vgl. *Thyroff*, Lautes Denken, S. 444-446; *Thyroff*, Aneignen in einer historischen Ausstellung, S. 206-207; Dieter *Wallach*, Christiane *Wolf*, Das prozeßbegleitende Laute Denken. Grundlagen und Perspektiven, in: Johann F. *Schneider* (Hrsg.), Lautes Denken. Prozessanalysen bei Selbst- und Fremdeinschätzungen (Weimar 2001), 9–29, S. 17.
[238] Vgl. hierzu *Thyroff*, Lautes Denken, S. 446-447.
[239] Vgl. K. Anders *Ericsson*, Herbert A *Simon*, Protocol Analysis: Verbal Reports as Data (Revised Edition, Cambridge, Massachusetts 1992), S. 16.

Meine Masterarbeit legt den Fokus auf simultane bzw. prozessbegleitende Verbalisierungen. Diese werden von Ericsson und Simon weiter in direkte bzw. Level 1 Verbalisierungen, bei der Informationen bereits in der Form im Kurzzeitgedächtnis vorhanden sind, in der sie auch geäußert werden, und encodierte bzw. Level 2 und 3 Verbalisierungen unterteilt. Level 2 und 3 Verbalisierungen unterscheiden sich bzgl. der geforderten Encodierungsprozesse. Bei Level 2 Verbalisierungen müssen die Informationen zunächst in verbale Form umgewandelt werden, bevor sie geäußert werden können, bei Level 3 Verbalisierungen hingegen wird der Fokus der Verbalisierungen von den Forschenden auf bestimmte Aspekte einer Situation oder Aufgabe geleitet, auf die er normalerweise nicht gelegt werden würde.[240]

In meiner Masterarbeit werden nur Level 1 und 2 Verbalisierungen erhoben. Dies ist darin begründet, dass die Spielenden die Anweisung erhielten, ihre Gedanken und Überlegungen während des Spielprozesses laut auszusprechen, jedoch keine speziellen Fokussierungen vorgegeben wurden, um die von den Spielenden getroffenen Entscheidungen nicht zu leiten oder zu verfälschen. Die Level 1 Verbalisierungen betrifft in diesem Zusammenhang die Rezeption textlicher Informationen wie Dialoge oder Schriftquellen. Level 2 Verbalisierungen finden sich dann, wenn die Spielenden mit Elementen wie Bildern oder Videos konfrontiert werden, und ihre Wahrnehmung und Gedanken erst in sprachliche Form encodieren müssen. Wie Thyroff bemerkt, lässt dies die Vermutung zu, dass textbasierte Informationen von – in meinem Fall – den Spielenden leichter versprachlicht werden können, während die Verbalisierungen nicht-textlicher Elemente aufgrund des Encodierungsprozesses größere Mühen erfordert.[241]

Was die Forschungssubjekte verbalisieren, kann abhängig von Persönlichkeit und Aufgabentyp stark variieren.[242] Um die Spielenden zu ermutigen, möglichst viel zu reden, wurde die Testung nicht einzeln, sondern in Zweierteams durchgeführt. So waren die Spielenden dazu angehalten, ihre Wahrnehmung und Gedanken nicht nur auszusprechen, sondern auch einer anderen Person gegenüber zu begründen. Derartige Argumentationen machen das historische Denken der Spielenden sowie deren Kompetenzen leichter ersichtlich.

Um ein möglichst ungestörtes Spielerlebnis zu gewährleisten, erfolgte die Spieltestung in separaten Räumen unter Aufsicht von Studienassistent*innen. Die Studienassistent*innen

---

[240] Vgl. *Ericsson*, *Simon*, Protocol Analysis, S. 16-18.
[241] Vgl. *Thyroff*, Aneignen in einer historischen Ausstellung, S. 203-204.
[242] Vgl. *Thyroff*, Lautes Denken, S. 445.

erhielten den Auftrag, den Spielenden zu Anfang der Testung ein paar Fragen bzgl. deren Vorkenntnissen in Bezug auf Videospiele, Geschichte und Dracula zu stellen sowie am Ende ein kurzes Feedback einzuholen. Ansonsten hatten sie die Anweisung, möglichst wenig in das Spielgeschehen einzugreifen und vorwiegend darauf zu achten, dass die Spielenden ihre Wahrnehmungen und Gedanken während des Spielprozesses auch tatsächlich kontinuierlich verbalisierten.

Das Spiel wurde jeweils über die Laptops bzw. Tablets der Studienassistent*innen als HTML-File zur Verfügung gestellt, um ein zu langes Setup und technische Schwierigkeiten zu vermeiden sowie die Datenerhebung zu vereinfachen. Die Verbalisierungen der Spielenden wurden über Screen- und Audiorecorder auf den Geräten der Studienassistent*innen – im Falle des Audios manchmal auf deren Handys – aufgenommen und auf externe Festplatten gespeichert.

4.2. Datenkorpus

Die Aufnahmen wurden in einem ersten Schritt mittels der Website turboscribe.ai[243] transkribiert und anschließend von mir abgeglichen und ausgebessert. Insgesamt wurden vier Gruppen aufgenommen, entsprechend wurden vier Transkripte erstellt. Die Transkription erfolgte dabei in Anlehnung an die von Thorsten Dresing und Thorsten Pehl aufgestellten Transkriptionsregeln[244]. Die Daten wurden anonym erhoben, die Schüler*innen werden in den Transkripten fortlaufend mit „S1“ bis „S8“ bezeichnet, um Verwirrungen oder Verwechslungen vorzubeugen. Anzumerken ist, dass es bei einer Gruppe (Audio-Transkript Gruppe 02) technische Schwierigkeiten gab, weshalb diese das Spiel neu starten mussten. Eine andere Gruppe (Audio-Transkript Gruppe 04) hat das Spiel aufgrund eines Missverständnisses bei der Kommunikation des Testablaufs nicht gänzlich durchgespielt. Das Material war aber für eine qualitative Inhaltsanalyse ausreichend.

Die Transkripte, ergänzt durch nicht-verbalisierte Informationen aus den Videoaufnahmen, stellten die Basis der weiteren Analyse dar. Die Transkripte sowie ein Link zu den Audio- und Videoaufnahmen findet sich im Anhang der vorliegenden Masterarbeit.

---

[243] TurboScribe, https://turboscribe.ai.

[244] Vgl. Thorsten *Dresing*, Thorsten *Pehl*, Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende (Marburg6 2015), S. 20-25.

4.3. Analyse der Aneignungsprozesse der Spielenden

Geleitet vom Forschungsinteresse und des geringen Umfangs des Datenmaterials wurde für die Auswertung eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Udo Kuckartz[245] verwendet. Im Fous steht dabei nicht ein Erforschen des Denkprozesses selbst, sondern die inhaltliche Erfassung und Organisation der Äußerungen der Spielenden. Das Hauptanliegen der Analyse besteht in einem Vergleich der Einzelfälle und der Betrachtung des jeweiligen Umgangs mit Geschichte. Auf quantitative Auswertungen des Materials wurde verzichtet, da die erhobene Datenmenge zu gering ist, um repräsentative Schlüsse zuzulassen.

Im Hinblick auf die Forschungsfrage erfolgte die Analyse in unterschiedlichen Kategoriendimensionen, da die Äußerungen der Spielenden inhaltlich systematisiert und in Hinblick auf die Anwendung der vom Spiel geforderten Kompetenzen untersucht werden sollen. Die Kategorienbildung erfolgte dabei weitgehend induktiv am Material, um der Offenheit der mittels Lauten Denkens erhobenen Daten Rechnung zu tragen. Allerdings orientieren sich die Subkategorien einer der Hauptkategorien an den a priori durch das Spiel festgelegten Items.

In einem ersten Schritt wurden die Transkripte daraufhin untersucht, auf welche Art und Weise die Spielenden mit unterschiedlichen Elementen des Spiels interagieren. Dazu wurde in Anlehnung an Thyroff Tabelle 02 erstellt, die die jeweiligen Aktivitätsformen auf die entsprechenden Elemente bezieht:[246]

Tabelle 02 – Elementbezogene Aktivitätsformen

Elementbezogene Aktivitätsformen	
Aktivitätstyp	**Elementtyp**
Vorlesen (ganze Passagen oder Wortfetzen)	Spieldialoge und -monologe
	Spieloptionen
	Textquellen
	Darstellungen
	Text zu Bildquellen
	Informationstexte (Spielmechanik, Kompetenzlevel, Inhalte der Sidebar)

[245] Vgl. Udo *Kuckartz*, Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Weinheim Basel[4] 2018).
[246] Vgl. *Thyroff*, Aneignen in einer historischen Ausstellung, S, 275.

Tabelle 02 – Elementbezogene Aktivitätsformen (Fortsetzung)

Elementbezogene Aktivitätsformen	
Aktivitätstyp	**Elementtyp**
Freies Äußern	Spieldialoge und -monologe
	Spieloptionen
	Visuelle Darstellungen und Elemente im Spiel
	Textquellen
	Bildquellen
	Sonstige Elemente
	Ohne konkreten Elementbezug
Beantwortung von Fragen	Videospiele
	Geschichte
	Dracula
	Vlad der Pfähler
	Feedback

Die Aktivitätsformen wurden in „Vorlesen“, „freies Äußern“[247] sowie „Beantwortung von Fragen“ eingeteilt, wobei

- „Vorlesen“ sich dabei auf alle Instanzen bezieht, in denen die Spielenden Text aus dem Spiel – sowohl längere Passagen wie auch einzelne Wortfetzen – weitgehend wortgetreu vorlesen,
- „Freies Äußern“ alle Verbalisierungen umfasst, die kein Vorlesen des Spieltextes darstellen und während des Spielprozesses im Zuge des Lauten Denkens gemacht wurden und
- „Beantwortung von Fragen“ den Teil der Aufnahmen bzw. Transkripte abdeckt, bei dem die Spielenden auf Fragen der Studienassistent*innen bzgl. ihres Vorwissens und ihrer Interessen zu Videospielen, Geschichte, Dracula und Vlad als historischem Akteur antworteten bzw. auf deren Aufforderung hin Feedback zu ihrem Spielerlebnis gaben.

Im Fokus der weiteren Analyse stehen jedoch die freien Äußerungen, da diese Rückschlüsse auf das historische Denken der Spielenden zulassen. Dazu wurde in einem weiteren Schritt gefragt, worüber die Spielenden sich nun äußern. Es erfolgte eine Kodierung des gesamten Datenmaterials auf Basis der geäußerten Inhalte:

[247] Ebenfalls in Anlehnung an Thyroff, vgl. dazu *Thyroff*, Aneignen in einer historischen Ausstellung, S, 275.

Tabelle 03 - Kategorienbildung

Kategorienbildung	
Hauptkategorie	**Subkategorie**
Vorgelesener Spieltext	Ganze Passagen
	Wortfetzen
Zusammenfassen des Gelesenen	
Beschreibung des Geschehens durch die Spielenden	Beschreibung der eigenen Handlungen
	Beschreibung, was gerade passiert
Argumentation der Spielentscheidungen	Item 1
	Item 2.1
	Item 2.2
	Item 3
	Item 4
	Item 5
	Item 6
Auf das Spiel bezogene Aussagen	Spielmechanik
	Wertende Kommentare zum Spiel
	Assoziative Aussagen
Nicht auf das Spiel bezogene Aussagen	
Eingriff durch Studienassistenz	Befragung zu Vorwissen
	Feedbackeinholung
	Leitende Fragen
	Technische Probleme

Die Kategorien wurden induktiv am Material erstellt. Es handelt sich um inhaltliche Kategorien, die jedoch nicht typischen Themen[248] entsprechen, da eine derartige Unterteilung aufgrund des Spielverlaufs, durch den quasi ein thematischer Leitfaden gegeben war, wenig sinnvoll erschien. Mein Anliegen war es vielmehr, die Äußerungen der Spielenden zu systematisieren, um gezielt auf die Inhalte einzelner Kategorien einzugehen und somit weitere analytische Zugriffe durch Fokussierung auf bestimmte Hauptkategorien zu präzisieren.

Kategorien wie „Vorgelesener Spieltext“, das „Zusammenfassen des Gelesenen“, das alle Äußerungen umfasst, die den Spieltext paraphrasieren, wie auch „Beschreibungen des Geschehens durch die Spielenden“ – wo die Spielenden kommentieren, was sie gerade machen bzw. was gerade passiert, allerdings keine Erklärungen oder Begründungen dazu liefern –

[248] Vgl. *Kuckartz*, Qualitative Inhaltsanalyse, S. 34.

werden weitgehend außer Acht gelassen, da sie – mit Ausnahme einer Einschätzung der Lesekompetenz – kaum Rückschlüsse zu dem Umgang der Spielenden mit den verarbeiteten historischen Elementen zulassen. Auch die Kategorie „Nicht auf das Spiel bezogenen Aussagen“, die alle Äußerungen sammelt, die nichts mit dem Spiel zu tun haben, wurde nach diesen Gesichtspunkten hin für die weitere Analyse ausgeschlossen.

Eingriffe der Studienassistent*innen dienten mehr der Kontextualisierung der freien Äußerungen. Sie leiten oftmals die Gedanken und Aussagen der Spielenden und sind dementsprechend wenig geeignet für die Untersuchung der Aneignungsweisen der Spielenden.

Das Feedback am Ende des Spiels sowie spielbezogene Kommentare der Spielenden und Aussagen bzgl. Spielmechanik werden in der Reflexion verarbeitet, Einsichten – was vielleicht unklar oder zu kompliziert für die Spielenden war, was gut funktioniert hat und wie man das Spiel in Zukunft verbessern könnte – lieferten.

In Anbetracht der Forschungsfrage, die nach den Aneignungsweisen der Spielenden von Geschichte fragt, ist es v.a. die Kategorie „Argumentation“, die hier von Bedeutung ist. In diese fallen alle freien Äußerungen der Spielenden, in denen sie ihre Handlungen rechtfertigen und begründen und so ihren Umgang mit Geschichte nachvollziehbar machen. Sie bildet das Kernstück der weiteren Analyse. Hergeleitet von der Forschungsfrage und dem Ziel des erstellten Spiels wurde eine Unterteilung der Hauptkategorie in evaluative[249] Subkategorien vorgenommen, die sich an den einzelnen Spielaufgaben bzw. Items orientieren. Meine Bezeichnung „evaluativ“ begründet sich darin, dass jede Spielaufgabe entsprechend der von den Spielenden gewählten Optionen am Ende jedes Items einer der drei Bewertungsmöglichkeiten „elaboriert“, „konventionell“ und „basal“, die auch für Bewertung der Spielleistungen in-game herangezogen wurden, zugeordnet werden kann. Um sich eine erste Übersicht über den Umgang der Spielenden mit den einzelnen Items zu verschaffen, wurden die Kompetenzlevel der getroffen Spielerwahlen sowie die von den Spielenden dazu abgegeben Begründungen (in zusammengefasster und paraphrasierter Form) – wenn vorhanden – in Tabelle 04 veranschaulicht:

[249] Vgl. *Kuckartz*, Qualitative Inhaltsanalyse, S.34.

Tabelle 04 – Auswertung der getroffenen Spielentscheidungen

Gruppe	**Item**	**Kompetenzlevel der Auswahl**	**Begründung der Auswahl** (paraphrasiert bzw. zusammengefasst)
Gruppe 01	Item 1	Elaboriert	Übereinstimmung mit gelesenen Texten
	Item 2.1	Elaboriert	X
	Item 2.2	Basal	Bild leichter zu verstehen, Text davor zu schwer
	Item 3	Konventionell	X
	Item 4	Elaboriert	Nicht direkt begründet, aber Übereinstimmung mit Methodenwahl
	Item 5	Elaboriert	Quellen und Darstellungen lassen keinen eindeutigen Schluss zu
	Item 6	Konventionell	In Brief von Vlad stand Datum
	Ergebnis	Elaboriert (17 Punkte)	
Gruppe 02	Item 1	Elaboriert	Keine Begründung gegeben, sie argumentieren aber über die Vertrauenswürdigkeit der gezeigten Websiten
	Item 2.1	Basal	Mittlere Aussage in Bezug auf die Länge gewählt
	Item 2.2	Basal	X
	Item 3	Konventionell	Die Aussage, die „am besten“ war
	Item 4	Elaboriert	Keine Begründung, aber Übereinstimmung mit Methodenwahl
	Item 5	Elaboriert	X
	Item 6	Konventionell	Keine direkte Begründung, haben davor nur einen Quelltext gelesen und die Jahreszahl aus diesem wiedererkannt
	Ergebnis	Konventionell (15 Punkte)	
Gruppe 03	Item 1	Elaboriert	Übereinstimmung mit gelesenen Texten
	Item 2.1	Elaboriert	Übereinstimmung mit als neutraler ausgewiesenem Text
	Item 2.2	Basal	Begründung nicht verständlich, vermutlich wählen sie die Bildquelle, weil sie denken, dass die Textquelle durch die Meinung des Autors gefärbt sein könnte

Tabelle 04 – Auswertung der getroffenen Spielentscheidungen (Fortsetzung)

Gruppe	**Item**	**Kompetenzlevel der Auswahl**	**Begründung der Auswahl** (paraphrasiert bzw. zusammengefasst)
Gruppe 3 (Fortsetzung)	Item 3	Elaboriert	Übereinstimmung mit gelesenen Texten, wobei sie sich offenbar nur auf den Quelltext und nicht auf die Filmbeschreibung beziehen
	Item 4	Konventionell	Einschätzung von Vlads Taten als grausam, aber effektiv gegenüber den Osmanen
	Item 5	Elaboriert	Nach Argumentation über mögliche Motive, kommen sie zu dem Schluss, dass man nicht eindeutig sagen kann, wer den Brief verfasst hat
	Item 6	Basal	Übereinstimmung eines der Quelltexte mit zuvor im Spiel gelesenen Texten
	Ergebnis	Konventionell (16 Punkte)	
Gruppe 04	Item 1	Basal	Missverständnis, Spielende glauben Bibliothekar empfiehlt ihnen ein Buch
	Item 2.1	Elaboriert	Übereinstimmung mit gelesenen Texten und Vorwissen eines Spielenden
	Item 2.2	Elaboriert	X
	Item 3	Konventionell	Übereinstimmung mit gelesenen Texten und Vorwissen eines Spielenden
	Item 4	/	
	Item 5	/	
	Item 6	/	
	Ergebnis	/	

Die Auswertung gestaltete sich stellenweise schwierig, da die Spielenden nicht immer alle ihrer Entscheidungen begründeten. Daher war nicht immer ersichtlich, ob eine Antwort geraten war

oder die Spielenden ihr Wissen nur nicht verbalisiert haben, wie folgendes Zitat aus den Transkripten[250] verdeutlicht:

„[S2] Ich würde sagen, wir nehmen das Letzte.

[S1] Ja, würde ich auch sagen.“[251]

Dieses Schema ist beispielhaft für einige Dialoge zwischen den Spielenden, in denen sie zwar absprechen, welche Antwort sie wählen, jedoch keine ausreichende Erklärung mitliefern, wie sie zu dieser Entscheidung kommen. Auch aus dem Kontext lässt sich der dahinterliegende Gedankengang nicht ableiten und bietet so wenig Basis für eine Analyse. Insgesamt finden sich auf das gesamte Datenmaterial bezogen sechs solcher Instanzen. An anderen Stellen wiederum war es möglich, trotz fehlender expliziter Begründung, die Wahl der Spielenden anhand vorhergehender Argumente nachzuvollziehen.

Im Folgenden wird der Blick auf die herauslesbaren Begründungen und Argumentationen zu den einzelnen Items gelegt, anhand derer die Spielenden ihre Handlungen ausgerichtet haben. Es soll geprüft werden, inwieweit die Spielenden die geforderten Kompetenzen angewendet haben und ob ihre Argumente dem gewählten Kompetenzlevel tatsächlich entsprechen.

Item 1 – von den Spielenden wird eine heuristische Kompetenz und Gattungskompetenz bei der Wahl einer Recherchemethode und dem Überprüfen der jeweiligen Texte hinsichtlich deren Vertrauenswürdigkeit verlangt:

- Gruppe 1 wählt den Computer bzw. das Internet für ihre Recherche, da dieses ihrer Ansicht nach viele Quellen bietet und eine schnellere Suche als bei Büchern ermöglicht. Dies sind sehr praktische Überlegungen in Bezug auf die Fragestellung des Items, was ansatzweise einer Gattungskompetenz, Heuristik und auch Orientierungskompetenz entsprechen könnte. Allerdings gehen die Spielenden nicht weiter auf die zwei Websiten im Spiel ein. Ihre spätere Antwort gleichen sie mit beiden Texten ab, was von einem sehr undifferenzierten Umgang mit historischen Darstellungen zeugt.
- Auch Gruppe 2 entscheidet sich für den Computer, allerdings geht aus ihrem Dialog nicht hervor, weshalb die Spielenden diese Auswahl treffen. Eine der Spielenden merkt an, dass sie auch den Bibliothekar hätten fragen können, was darauf schließen lässt, dass

[250] Die Zitierung der Transkripte erfolgt im Weiteren auf folgende Art: Zunächst wird das jeweilige Audio-Transkript mit Verweis auf die Gruppe (01, 02, 03, 04) angegeben, dann der Absatz, der die jeweiligen Textpassagen kennzeichnet, abschließend wird auf die entsprechende Seitenzahl im Anhang verwiesen.
[251] Audio-Transkript Gruppe 01, Abs. 184-185, Anhang, S. 115.

sie ihre Entscheidung eher spontan getroffen und nicht alle Optionen berücksichtigt haben.

- Gruppe 3 wählt die Buchrecherche. Der Spielende S6 aus Gruppe 3 begründet die Wahl damit, dass im Internet alles „gefaked“ sein und auch der Bibliothekar lügen könnte. Er scheint von einer Art Verschwörung des „Burgbesitzers“ auszugehen, was jedoch von dem anderen Spielenden verworfen wird. Sie einigen sich auf Bücher als Rechercheoption, begründen diese Wahl aber nicht weiter. Ausgehend von dem vorhergehenden Dialog scheinen sie Bücher als neutraler oder vertrauenswürdiger einzustufen. Geht man davon aus, dass sich die Aussage, im Internet könne alles „gefaked“ sein, darauf bezieht, dass Interneteinträge nicht immer klar ausweisen, wer die Autor*innen sind, welche Quellen verwendet wurden, etc., so würde das für Gattungskompetenz und Heuristik sprechen. Allerdings lässt der Dialog hier keine eindeutigen Rückschlüsse zu.
- Gruppen 1 und 3 wählen die Kurzbeschreibung zu Vlad (die eigentliche Entscheidungsoption dieses Items) ausgehend davon, welche am meisten mit den von ihnen gelesenen Texten übereinstimmt, wobei beide Gruppen offensichtlich keine Unterscheidung bzgl. der Vertrauenswürdigkeit der gelesenen Texte vornehmen. Gruppe 1 begründet ihre Entscheidung explizit damit, dass sie mit beiden Texten übereinstimmt. Der undifferenzierte und unkritische Umgang mit den Texten weist auf eine geringe Methodenkompetenz hin. Da die Spielenden aber auf die Übereinstimmung mit beiden Texten geachtet haben, wählen sie eine elaborierte Antwort. Gruppe 3 diskutiert über inhaltliche Unterschiede der Texte in Bezug auf die Bedeutung des Wortes „Dracula“ bzw. „Drăculea“. Der Spielende S5 bezieht in diesem Zusammenhang auch sein historisches Vorwissen mit ein. Hier lassen sich Ansätze von Methodenkompetenz, aber auch von Orientierungskompetenz herauslesen. Ihre Antwort begründen sie jedoch damit, dass sie mit beiden Büchern übereinstimmt, was, trotz der elaborierten Wahl, einen eher unkritischen Umgang mit den Texten nahelegt.
- Gruppe 2 gibt keine direkte Begründung für ihre Auswahl ab, bespricht jedoch beim Durchschauen der Texte sehr wohl deren Aussagegehalt und merkt an, dass der Universitätstext professioneller wirkt, den anderen Text hält sie aufgrund des Websiten-Titels „Vampirlegenden.com“ für einen Scam. Anzumerken ist, dass etwas Verwirrung unter den Spielenden bzgl. der Entstehungszeit der Texte herrscht und vom Studienassistenten darauf hingewiesen wird, dass es sich bei einem der Texte um einen Blogeintrag handelt. Dennoch prüfen sie die Vertrauenswürdigkeit der Texte anhand der

inhaltlichen Aussagen – dass in dem Blogeintrag die Rede von Bluttrinken ist, stufen sie als unprofessionell ein – und den Namen bzw. Informationen zu den Websiten – die Uni wird als vertrauenswürdig wahrgenommen, der Websiten-Name „Vampirlegenden.com“ hingegen mit einem Scam assoziiert. Damit wenden sie historische Methodenkompetenzen sowie (forschungs-)methodische Verfahrensscripts[252] der Sachkompetenzen an. Man könnte hier darüber hinaus für eine Orientierungskompetenz argumentieren, da es auch um die Darstellungsformen von Geschichte im Internet im Sinne von Orientierungsangeboten geht.

- Gruppe 4 entscheidet sich, den Bibliothekar zu fragen und wählt somit automatisch die basale Antwort. Allerdings ist es hier zu einem Missverständnis gekommen, da die Spielenden annehmen, dass der Bibliothekar ihnen ein Buch empfiehlt. Offensichtlich waren die Spielvorgaben nicht klar genug formuliert. Während ihre Entscheidung im Spiel als basal eingestuft wurde, entspricht dies nicht der Argumentation zu ihrer Wahl. Sie erkennen den Bibliothekar als Fachperson bzw. Experten in der Bibliothek an und wollen ihn nach seiner Expertise fragen. Dies zeugt durchaus von der Anwendung historischer Sach- und Methodenkompetenzen, die vom Spiel nicht erfasst wurde. Bevor sie ihre Auswahl treffen, kommen die Spielenden der Gruppe 4 außerdem zu dem Schluss, dass sie Bücher für akkurater halten und die Informationen aus dem Internet als unsicher einstufen.

Item 2.1 – die Spielenden werden mit zwei teils widersprüchlichen Quelltexten über den Konfliktausbruch zwischen Vlad und dem Sultan konfrontiert, dementsprechend werden Quellenkritik und -interpretation gefordert:

- Alle Gruppen, mit Ausnahme von Gruppe 2, wählen eine elaborierte Aussage.
- Gruppe 1 gibt keine Begründung zu ihrer Wahl ab. Die Spielenden sehen sich die weiteren Quelltexte nicht an, treffen ihre Wahl also vermutlich nur auf Basis von Vlads Brief. Da sie zu diesem angeben, dass sie ihn aufgrund seiner Komplexität nicht ganz verstehen, lässt sich nur schwer beurteilen, nach welchen Kriterien sie ihre Entscheidung treffen. Historisches Lernen bzw. Denken lässt sich daher anhand des Materials nicht diagnostizieren.

---

[252] Vgl. hierzu Alexander *Schöner*, Kompetenzbereich historische Sachkompetenzen, in: Andreas *Körber*, Waltraud *Schreiber*, Alexander *Schöner*, (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen; Bd. 2, Neuried 2007), 265-314, S. 303-306.

- Gruppe 2 diskutiert ihre Wahl rein bezogen auf die Länge der Antworten und nicht auf deren Inhalt. Die Spielenden nehmen schließlich die Antwort mittlerer Länge, welche sich als basal herausstellt und damit gleichzeitig auch dem Kompetenzlevel der Argumentation entspricht. Sie geben keine weitere Erklärung für ihre Wahl ab und auch aus ihrem vorhergehenden Dialog lässt sich keine weitere Begründung erkennen. Das Treffen der Auswahl basierend auf der Länge der Antworten entspricht keiner der Kompetenzen und ist als Falschaussage dem basalen Niveau zuzurechnen.
- Gruppe 3 und 4 gleichen die gelesenen Texte mit ihren historischen Kenntnissen ab. V.a. der Spielende S7 verfügt über viel Vorwissen zu Vlad, weil er – wie er erzählt – eine Dokumentation darüber gesehen hat.
- Gruppe 3 hebt die unterschiedlichen Formulierungen und Aussagen der Texte hervor und kontextualisiert diese dann anhand der kurzen Erklärungstexte am Anfang der Quellen. Dementsprechend beachten die Spielenden bei ihrer Einschätzung der Quelltexte im Besonderen die Position der Autoren und ihrer Herkunftsländer, wodurch ihr Einsatz von Quellenkritik am deutlichsten ersichtlich wird. Sie beurteilen die Texte unter Berücksichtigung ihrer Entstehungskontexte und der Absicht der Autoren und gleichen diese mit ihrem eigenen Vorwissen ab. Somit wenden sie Methoden- und Sachkompetenzen, aber auch Orientierungskompetenzen an, was der Intention des Items und ihrer elaborierten Antwort entspricht.
- Bei den beiden letzten Gruppen lässt sich eine Anwendung der Kompetenz, innere Quellenkritik durchzuführen, sowie der Kompetenz, durch Interpretation der Quellenbestände Vergangenheitspartikel zu erschließen, erkennen. Neben diesen Methodenkompetenzen verweist das Einbeziehen von Vorwissen zu dem Thema zur Bewältigung der Spielaufgaben auf eine Orientierungskompetenz.

Item 2.2 – die Spielenden müssen ihre Gattungskompetenz einsetzen, um zu entscheiden, welche Quellenart ihnen Informationen über die Tributpflicht Vlads liefert:

- Die Gruppen 1, 2 und 3 wählen jeweils die basale Option, Gruppe 4 die elaborierte.
- Gruppe 2 und 4 geben keine Erklärung zu ihren Entscheidungen ab. Der Dialog von Gruppe 2 weist auf eine Uneinigkeit zwischen den Spielenden hin. Sie formulieren ihre Sätze nicht immer fertig und begründen ihre Aussagen nicht, was das Nachvollziehen des Gesagten erschwert. Auch Gruppe 4 macht nicht deutlich, warum sie die osmanische Chronik wählt. Um den Text der Chronik besser zu verstehen, greift S7 auf sein Vorwissen aus einer Dokumentation über Vlad zurück. Während sich in Bezug auf die

Spielwahl keine Kompetenzen diagnostizieren lassen, kann man bei ihrer weiteren Diskussion über den Text von Orientierungskompetenz sprechen.

- Der Spielende S2 der Gruppe 1 möchte zunächst „das Buch“ wählen, sie entscheiden sich dann jedoch für die Bildquelle. Grund dafür ist, dass sie die Textquellen dieses Items als ähnlich schwer verständlich und zu komplex, wie jene Texte davor, befürchten. Dass Schüler*innen mit dem Lesen und Verstehen älterer Quellen Schwierigkeiten haben, ist nicht weiter verwunderlich, da dies oftmals Wissen entsprechend eines universitären Levels erfordert. Folglich lassen sich hier Schlüsse bzgl. der Spielgestaltung und der Zugänglichkeit des Spiels ziehen, jedoch auf Basis der Argumentation kein historisches Lernen bzw. Denken diagnostizieren.
- Bei Gruppe 3 ist die Argumentation in der Aufnahme schlecht zu verstehen. Die Spielenden dürften die Bildquelle wählen, da sie denken, dass diese nicht wie Textquellen von der Meinung des Autors gefärbt ist. Dabei beziehen sie sich auf die Quellen des vorhergehenden Items, bei denen die Absichten der Autoren entscheidend waren. Nachdem sie die Bildquelle ausgewählt haben, weist der Spielende S5 darauf hin, dass das Gemälde aus dem 19. Jhdt. stammt und somit auf Nacherzählungen basiert. Dieser Bezug auf die Datierung des Gemäldes zeugt von Quellenkritik und damit der Anwendung von Methoden- und Sachkompetenzen, wenn auch die gewählte Quellengattung wenig Aufschluss über die in diesem Item aufgeworfene Fragestellung gibt.

Bei diesem Item lässt sich allgemein festhalten, dass sich in den Dialogen kaum Begründungen für die jeweilige Spielwahl finden und sich daher relativ wenig über die historischen Kompetenzen der Spielenden herauslesen lässt.

Item 3 – die Spielenden sollen durch Quellenkritik entscheiden, ob sie ihre Informationen zu Vlads Feldzug aus einer Textquelle oder einer Filmbeschreibung beziehen:

- Gruppe 1, 2 und 4 kommen hier zu einer konventionellen Antwort, Gruppe 3 zu einer elaborierten.
- Während Gruppe 1 keine Erklärung für ihre Wahl liefert, wählt Gruppe 2 laut Aussage von S3 „*das, was am besten war*“[253]. Aus dem vorangegangenen Dialog von Gruppe 2 geht nicht hervor, was sie mit „am besten“ meinen. Sie sind während ihrer Auswahl offenbar von Aktivität auf einem ihrer Handys abgelenkt und scheinen die Entscheidung

[253] Audio-Transkript Gruppe 02, Abs. 415, Anhang, S. 136.

im Spiel eher nebenbei zu treffen. Der einzige Verweis auf eine mögliche Erklärung ihrer Wahl findet sich in einer Aussage von S3: *„Stopp, stopp, stopp, stopp, stopp, stopp. Bevor du hier irgendwas wählst. Wir müssen uns durchlesen. Ja, weil das sind ja immer/Das, was wir lesen, das muss irgendwann, glaub ich, eins richtig sein. Checkst du?“*[254]. Dies würde darauf hinweisen, dass S3 nach Übereinstimmung der Antwortoptionen mit den vorhergehend gelesenen Texten sucht. Offenbar waren die Aufgabenstellungen für Gruppe 2 nicht ganz ersichtlich.

- Gruppe 3 und 4 gleichen die Optionen mit den gelesenen Texten ab. Gruppe 4 glaubt, den Quelltext gelesen zu haben und sieht sich nur die Filmbeschreibung an. S8 bezieht sich in seiner Argumentation auch direkt auf eine Passage aus der Filmbeschreibung: „*Ne, stimmt nicht, weil er hat ja ihnen den blutigen Kampf geliefert, oder?*“[255] Die Worte „blutigen Kampf geliefert“ sind direkt der Filmbeschreibung entnommen. S7 bringt zusätzlich sein Vorwissen zu dem Thema mit ein – er merkt beispielsweise an, dass Vlad den Krieg verloren hat, was nicht in der Filmbeschreibung steht. Sie scheinen sich bei ihrer Antwort jedoch mehr auf das Gelesene zu verlassen, da sie einerseits betonen, dass die von ihnen gewählte Option mit ihren vorher getätigten Feststellungen zu Vlads Feldzug übereinstimmt, andererseits hebt S8 hervor, dass ihre Wahl keine Auskunft über das Ende des Feldzugs gibt, weshalb die Antwort im Spiel auch als konventionell eingestuft wurde. Der unkritische Umgang mit der Filmbeschreibung, die offenbar als faktisch korrekt gesehen wird, spricht für eine basale Ausprägung der Methodenkompetenz. Das Abgleichen der Filmbeschreibung mit dem eigenen Vorwissen zeugt von Orientierungskompetenzen und lässt die Spielenden damit zu einer konventionellen Antwort kommen. Da sie den zweiten Text nicht durchgelesen haben, lässt sich nicht sagen, ob dies Auswirkungen auf ihre Argumentation und Entscheidungsfindung gehabt hätte.
- Gruppe 3 dagegen liest beide Texte. Aus ihrem Dialog geht nicht hervor, wie die Spielenden die beiden Texte einschätzen, in ihrer Argumentation halten sie sich jedoch vorwiegend an den Quelltext. Sie sind die einzige Gruppe, die eine elaborierte Auswahl trifft. Geht man davon aus, dass sie den Quelltext für verlässlicher halten als die Filmbeschreibung spricht das für eine Methodenkompetenz. Allerdings lässt sich das

[254] Audio-Transkript Gruppe 02, Abs. 405, Anhang, S. 135.
[255] Audio-Transkript Gruppe 04, Abs. 345, Anhang, S. 177.

nicht definitiv belegen, da aus dem Dialog der Spielenden nicht hervorgeht, ob sie Quellenkritik implizit angewendet haben.

Gruppe 4 hat das Spiel bei der Spieltestung nicht zu Ende gespielt, weshalb ihre Auswahl bei Item 4, 5 und 6 fehlt. Sie wird daher nicht in die weitere Auswertung einbezogen.

Item 4 – von den Spielenden wird neben einer korrekten Methodenwahl zur Einschätzung von Vlads Gewalttaten, auch ein Urteil zu diesen gefordert. Die Spielenden sollten sich dabei nicht von heutigen Moralvorstellungen leiten lassen, sondern den größeren Kontext von Gewalt im Spätmittelalter berücksichtigen. Es geht um ein Sachurteil im Gegensatz zu einem Werturteil:

- Gruppe 1 und 2 kommen zu einer elaborierten Antwort. Keine der beiden Gruppen begründet ihre Wahl direkt, jedoch stimmt diese mit der gewählten Untersuchungsmethode und der so erhaltenen Kontextualisierung von Vlad überein.
- Bei Gruppe 2 lässt sich nicht näher feststellen, warum sie den Vergleich mit anderen Herrschern als Methode gewählt hat. Für ihre Spielentscheidungen bei diesem Item finden sich in ihrem Dialog weder explizite noch implizite Begründungen, weshalb sich nicht eindeutig sagen lässt, ob ihr Vorgehen dem elaborierten Niveau ihrer Antwort entspricht.
- Gruppe 1 argumentiert bei der Methodenwahl, dass es sich bei Einschätzungen – sowohl von der Archivarin wie auch zeitgenössischen – nicht um Fakten handle und sie deswegen den Vergleich mit anderen Herrschern wählt. Aus dem Text lesen die Spielenden heraus, dass Vlads Taten im Kontext seiner Zeit sind als besonders extrem oder außergewöhnlich wahrgenommen wurden. Anschließend wählen sie die Option, die dieser Schlussfolgerung entspricht. Sie zeigen hier ein hohes Niveau an Sach-, Methoden- und Orientierungskompetenz, was sich in ihrer elaborierten Antwort widerspielgelt. Sie erkennen, dass Einschätzungen sowohl aus einer historischen wie auch einer heutigen Perspektive Wertungen darstellen und nicht zwangsläufig auf Fakten beruhen. Der Vergleich mit anderen Herrschern kontextualisiert mittelalterliche Gewalt und ermöglicht ihnen so die Bildung eines Sachurteils.
- Gruppe 3 will zunächst die zeitgenössischen Einschätzungen wählen, kommt dann jedoch zu dem Schluss, dass sie diese bereits durch die anderen Texte im Spiel gelesen hat. Bzgl. dem Vergleich mit anderen Herrschern scheinen die Spielenden davon auszugehen, dass es dabei um die Perspektiven der Herrscher geht:
  „[S5] Vergleich mit anderen Herrschern weiß ich nicht. Weil die werden ja auch voreingenommen/

[S6] Die haben ja auch ein anderes Bild.

[S5] Es geht vielleicht auch, aber die sieht das aus einer heutigen Perspektive.“[256]

Sie wählen die Archivarin, weil diese eine Bewertung aus heutiger Perspektive abgibt. Offenbar findet keine Unterscheidung in Sach- und Werturteil statt. Zumindest scheinen sie die Archivarin nicht vorrangig aufgrund deren Expertise zu fragen. Es muss jedoch beachtet werden, dass die falsche Interpretation einer der Auswahlmöglichkeiten ein eindeutiges Fazit hinsichtlich der Lernkompetenzen der Spielenden in Bezug auf die Methodenwahl erschwert. Bei der Auswahl eines Urteils über Vlads Gewalttaten lassen sich hingegen sehr wohl Methodenkompetenzen erkennen. Die Spielenden stufen Vlads Taten als grausam ein, erkennen jedoch auch an, dass sein Vorgehen eine effektive Strategie gegen die Osmanen war. Es fehlt zwar eine übergreifende Kontextualisierung von Gewalt im Mittelalter, doch werden Vlads Taten nicht einfach nur aus einer heutigen Perspektive heraus verdammt, sondern unter Berücksichtigung von Vlads Situation beurteilt. Ob sich an der Argumentation der Wahl etwas geändert hätte, wenn der Vergleich der Herrscher bei der Methodenwahl nicht falsch interpretiert worden wäre, lässt sich nicht sagen. Die von den Spielenden gegebene Argumentationskette entspricht jedoch dem konventionellen Niveau, dem ihre Antwort zugeordnet wurde.

Item 5 – den Spielenden wird ein, vermeintlich gefälschten Brief von Vlad zusammen mit einigen Optionen, wer den Brief tatsächlich verfasst haben könnte, präsentiert:

- Alle drei Gruppen diskutieren einige Zeit über die verschiedenen Motive der historischen Akteure und wählen dann eine elaborierte Aussage.
- Gruppe 2 diskutiert ein wenig über die Motive der einzelnen historischen Akteure, kann sich aber auf keinen Schluss einigen. Die Spielenden entscheiden sich schließlich für die Option, Vlad habe den Brief möglicherweise selbst verfasst. Allerdings liefern sie hierzu keine weitere Erklärung ab und scheinen ihre Wahl eher spontan zu treffen:

  „[S3] Man kann nicht eindeutig sagen, wer diesen Brief geschrieben hat. Ja, wer hat/

  [S4] Ja, okay, drück.

  [S3] Nein, sag.

  [S4] Mach das Erste.

  [S3] Ja, drück du.“[257]

[256] Audio-Transkript Gruppe 03, Abs. 247-249, Anhang, S. 151.
[257] Audio-Transkript Gruppe 02, Abs. 495-499, Anhang, S. 138.

- Gruppe 1 und 3 kommen zu dem Schluss, dass man nicht eindeutig sagen kann, wer der Verfasser des Briefes ist, und nehmen die entsprechende Option.
- Gruppe 1 liest sich die Informationen zu den historischen Akteuren durch und stellt fest, dass alle von einem Waffenstillstand profitiert hätten, jedoch keine eindeutige Lösung aus den Texten hervorgeht. Ihre Prüfung der Triftigkeit der Quellen und Darstellungen führt sie zu dem Ergebnis, dass sie nicht sicher sagen kann, wer den Brief verfasst hat. die angewendete Methodenkompetenz entspricht der elaborierten Antwort.
- Gruppe 3 bespricht zunächst die Motive der historischen Akteure, ohne auf die Zusatzinformationen zu diesen zu klicken. Die Spielenden zeigen hier ein gutes Verständnis der Situation und der verschiedenen Perspektiven. Sie planen zuerst, Radu zu wählen, da dieser den Woiwodentitel anstrebte. Nachdem sie sich jedoch die Zusatzinformationen durchgelesen haben, sind sie sich nicht mehr so sicher. Sie schlussfolgern, dass alle ein Motiv hatten. Kurz tendieren sie dazu, den Sultan zu wählen, entscheiden sich dann aber relativ schnell und sicher für die Option, dass man nicht eindeutig sagen könne, wer den Brief verfasst hat. Die Spielenden der Gruppe 3 gehen hier – wie Gruppe 1 – sehr kompetent vor, indem sie die Motive und deren Triftigkeit besprechen und erkennen, dass die Quellenlage keinen eindeutigen Schluss zulässt.

Dieses Item war besonders „erfolgreich“ darin, die Spielenden zum Diskutieren zu bringen und zum Schlussfolgern anzuregen. Offensichtlich bildeten die bereitgestellten Informationen für die Spielenden eine gute Grundlage für ihr Verständnis der Aufgabenstellung und das Formen ihrer Argumente.

Item 6 – den Spielenden werden drei Quellen geboten, anhand derer sie herausfinden sollen, wann Vlad gestorben ist:

- Gruppe 1 und 2 wählen dabei die konventionelle Option.
- Gruppe 1 klickt diese Option an, weil das dort genannte Datum dem von Vlad selbst verfassten Brief (einer der drei Quellen) gleicht. Aus dem Brief kann man jedoch nur schließen, dass Vlad zu diesem Zeitpunkt noch gelebt hat, nicht jedoch wann er gestorben ist. Dennoch zeugt das Berücksichtigen des Datums in dem Brief und das Abgleichen mit den Antwortoptionen von Sach- und Methodenkompetenz – wenn auch nicht elaboriert, so doch zumindest auf konventionellem Niveau. Warum genau die Spielenden den Brief von Vlad den anderen Quellen vorgezogen haben, geht jedoch aus ihrem Dialog nicht hervor.

- Gruppe 2 argumentiert ähnlich, allerdings haben die Spielenden hier nur den Brief von Vlad angesehen und keine der anderen Quellen. Auch sie haben sich bei ihrer Wahl am Datum des Briefes orientiert, was auf Sach- und Methodenkompetenz hindeutet. Warum sie die anderen beiden Quellen nicht beachtet haben, lässt sich den Transkripten nicht entnehmen. Dementsprechend lässt sich eine Aussage über ihre Kompetenzen nur in Hinblick auf den Umgang mit einer einzelnen Quelle treffen und nicht in Bezug auf den Vergleich mehrerer widersprüchlicher Quellen.
- Gruppe 3 wählt mit der osmanischen Chronik die basale Option aus, da diese mit einem zuvor gelesenen Text übereinstimmt. Die Spielenden haben dabei nicht beachtet, dass der Autor der Chronik sich auf den vorherigen Text als Quelle bezieht. Sie sind von den verschiedenen Namen und Perspektiven verwirrt und überfordert und scheinen nicht zu wissen, wie sie die drei Quellen zu Vlads Tod einschätzen sollen. Es ist allerdings festzuhalten, dass sie sehr bemüht sind, sämtliche im Spiel gelesenen Texte in ihre Entscheidungsfindung miteinzubeziehen. So schließen sie beispielsweise in Anlehnung an das vorherige Item, dass sie nicht wissen, ob Vlad den Brief tatsächlich verfasst hat. Den italienischen Brief verwerfen sie, weil die Inhalte ihrer Erinnerung nach an keiner anderen Stelle des Spiels belegt werden. Ihre Wahl fällt damit schließlich auf die osmanische Chronik, da sie meinen, dass diese am meisten mit den Informationen aus vorhergehenden Texten übereinstimmt. Eine fehlende kritische Untersuchung der Chronik führt zu diesem Fehlschluss. Allerdings ist ihre Argumentation stellenweise durchaus nachvollziehbar und zeigt Ansätze von Methoden- und Sachkompetenzen.

Alle Gruppen schienen bei dieser Aufgabe etwas unsicher zu sein, wie sie den „Wahrheitsgehalt“ der Quellen prüfen sollen. Es geht nicht ganz klar hervor, woher diese Verwirrung stammt, allerdings lässt sich schon bei den anderen Items oftmals ein sehr unkritischer Umgang der Spielenden mit den präsentierten Texten und fehlende Quellenkritik feststellen. Man könnte hier andenken, das Item plakativer zu gestalten und den Spielenden mehr Informationen zu den Texten zu geben. Allerdings fordert dies auch Überlegungen zu einer übersichtlicheren Darstellung, da viele Spielende gegen Ende mit den erhaltenen Informationen überfordert zu sein schienen.

Was die herauslesbaren Begründungen und Argumentationen im Allgemeinen betrifft lässt sich, bezogen auf die einzelne Gruppe, folgendes zusammenfassen:

Gruppe 1 – es lässt sich festhalten, dass die Argumente zu ihrer Wahl weitgehend ihr Kompetenzlevel reflektieren, wobei in zwei Fällen keine Begründung abgegeben wurde. Sie ist

die einzige Gruppe, deren Gesamtergebnis ein elaboriertes Niveau erreicht. Die Spielenden selbst bewerten das Spiel als etwas komplex – den Transkripten nach scheinen sie v.a. Probleme mit den von Vlad verfassten Briefen zu haben – geben aber an, etwas gelernt zu haben.

Gruppe 2 – gibt relativ wenig Aufschluss über ihre Spielwahlen. Bei zwei Items lässt sich keine Begründung ausmachen. In ihrer Argumentation finden sich Passagen wie:

„*[S4] Nimm/Nimm das da. Schaut cooler aus.*“[258]

oder:

„[S4] Nimm das Kürzeste. Nimm das.

[S3] Nein, warum das Kürzeste?

[S4] Das Prinzip macht/

[S3] Warum nicht das?

[S4] Weil das das Längste is.

[S3] Ja, und? Okay, dann machen wir die Mitte.“[259]

Bei Item 6 sehen sich die Spielenden nicht alle Optionen durch, sondern treffen ihre Entscheidung basierend auf der ersten Quelle. Die von ihnen getroffen Entscheidungen entsprechen mit derartigen basalen Begründungen oft nicht den Kompetenzleveln ihrer Wahl, die insgesamt ein konventionelles Niveau ergeben. Die Spielenden – v.a. S4 – scheinen von den Aufgabenstellungen oftmals verwirrt zu sein und weisen im Allgemeinen eine eher geringe Lesekompetenz auf. Dies könnte teilweise aber auch darauf zurückzuführen sein, dass sie sich während des Spielens immer wieder von Aktivität auf einem ihrer Handys ablenken lassen oder sich über Dinge oder Themen unterhalten, die nichts mit dem Spiel zu tun haben. Die Spielenden selbst merken als Feedback an, dass es sehr viel zu lesen war und sie sich eine Möglichkeit gewünscht hätten, Notizen zu machen. Auch das würde ihre Schwierigkeiten beim Folgen der Spielaufgaben und -handlung erklären. Notizbuch und Personenverzeichnis in der Sidebar wurden von ihnen nicht verwendet. Generell lassen sich aus dem Transkript dieser Gruppe aufgrund mangelnder Begründungen nur wenige Schlüsse bzgl. ihrer historischen Kompetenzen ziehen. Ihr Vorgehen wirkt an vielen Stellen eher willkürlich und basal. Anhand

[258] Audio-Transkript Gruppe 02, Abs. 321, Anhang, S. 133.
[259] Audio-Transkript Gruppe 02, Abs. 343-348, Anhang, S. 133-134.

des Dialogs lässt sich nur schwer nachvollziehen, ob und wie Kompetenzen angewendet wurden. Eine eindeutige Diagnose ihrer historischen Kompetenzen ist damit kaum möglich.

Gruppe 3 – die Spielenden haben vor dem Spielen angegeben, bereits über Vorwissen zu Dracula und Vlad dem Pfähler zu verfügen. Für diese Gruppe lassen sich bei allen Items die Spielwahlen nachvollziehen, wenn sie auch nicht immer direkt begründet werden. Sie argumentieren insgesamt viel über ihre Entscheidungen. Weitgehend stimmen ihre Argumentationen mit den Kompetenzleveln der von ihnen gewählten Optionen überein, wobei an manchen Stellen Verwirrung zu bestehen scheint, was mit den möglichen Optionen eigentlich gemeint ist bzw. wie diese zu verstehen sind. Mit 16 Punkten erreichen sie aber nur knapp kein elaboriertes Niveau. Auf die Frage der Studienassistenz hin geben die Spielenden an, v.a. über das wissenschaftliche Arbeiten etwas gelernt zu haben, was der Zielsetzung des Spiels entspricht.

Gruppe 4 – konnte das Spiel aufgrund eines Kommunikationsfehlers zwischen dem Studienassistenten und mir nicht vollständig durchspielen, daher liegt kein Gesamtergebnis vor. Es existiert zwar eine zweite Aufnahme, bei der die Spielendenden das Spiel zu Ende spielen und ein konventionelles Niveau erreichen, allerdings ohne Ton, weshalb sich nicht nachvollziehen lässt, wie an die jeweiligen Aufgaben herangegangen wurde. In der Analyse ist der Spielverlauf bis Item 3, bis zu dem auch die Audio-Aufnahme existiert, berücksichtigt. Zusätzlich ist anzumerken, dass am Anfang des Spiels aufgrund fehlender Internetverbindung viele visuelle Elemente nicht geladen wurden, was zu Verwirrung bei den Spielenden bzgl. einiger Funktionen im Spiel geführt hat. Bei einer der Spielwahlen lässt sich keine Begründung herauslesen und bei Item 1 wurde – wie oben beschrieben – die Option „Bibliothekar fragen“ von den Spielenden missverstanden. Bei der Bearbeitung der anderen beiden Items orientierten sich die Spielenden vorwiegend am Inhalt der im Spiel gelesenen Texte und dem Vorwissen des Spielenden S7. Während der Spieltestung merkt S7 des Öfteren an, dass er sich recht gut mit der Thematik auskennt. S8 hingegen kritisiert, dass die ganzen Namen sehr schwer zu merken seien. Insgesamt hielt Gruppe 4 in dem von ihnen abgegeben Feedback das Spiel aber für durchaus informativ.

5. Reflexion zum erstellten Spiel

Im vorherigen Kapitel wurden der Umgang mit Geschichte und die damit verbundenen Kompetenzen der Spielenden beim Bearbeiten der Spielaufgaben untersucht. Dabei muss jedoch stets mitgedacht werden, dass die Spielenden nicht gänzlich frei agieren können, sondern ihre Handlungsoptionen durch den vom Spiel vorgegebenen Rahmen beschränkt sind.[260] Die Aufgaben und Handlungsoptionen im Spiel müssen es daher zulassen und ermöglichen, dass die Spielenden ihre historischen Kompetenzen anwenden und erproben können.

Nachdem nun die Handlungen und damit verbundenen Argumentationen der Spielenden analysiert wurden, richtet sich mein Blick noch einmal auf das Spiel selbst. Basierend auf dem Feedback der Spielenden am Ende der Spieltestung sowie ihren Kommentaren während des Spielens wird im Folgenden nochmals reflektiert, ob das Spiel seinen Zweck erfüllt und was funktioniert hat und welche möglichen Verbesserungen in Zukunft vorgenommen werden könnten.

Wie sich bei der Spieltestung gezeigt hat, stifteten manche der Auswahlmöglichkeiten bei den Spielenden Verwirrung bzgl. ihres Effektes bzw. ihrer Bedeutung. Gruppe 4 beispielsweise nahm an, die Option „Bibliothekar fragen“ bei Item 1 würde bedeuten, dass dieser Bücher empfiehlt. Hier war nicht klar genug formuliert, dass man den Bibliothekar nicht um Hilfe bei der Suche nach Büchern fragen kann, sondern ihn mit der Wahl dieser Option um sein Wissen über Vlad fragt. Auch Gruppe 3 stößt bei Bearbeitung von Item 4 auf ein ähnliches Verständnisproblem. Bei der Methodenwahl dürfte sich den Spielenden nicht erschließen, dass es sich bei dem Vergleich mit anderen Herrschern um eine wissenschaftliche Kontextualisierung handelt. Derartige Missverständnisse lassen sich jedoch leicht beheben, indem man die jeweiligen Optionen bei zukünftigen Spielversionen deutlicher ausformuliert.

Was die Spielmechanik angeht, so hat es die Spielenden manchmal verwirrt, dass sie zu einer Passage zurückgeleitet wurden und nochmals derselbe Text angezeigt wurde. Dies ist jedoch schwer zu umgehen, da die Spielenden manchmal mehrere Optionen durchsehen konnten und daher – bis sie die Recherche beendeten – immer wieder dorthin zurückgeleitet werden mussten. Offensichtlich hat das „zurück“ am Ende der zu untersuchenden Passagen das nicht ausreichend signalisiert. Hier muss man nach Wegen suchen, eine derartige Rückleitung entweder zu umgehen oder offensichtlicher zu gestalten.

---

[260] Vgl. *Bazile*, An ‘Alternative to the Pen’?, S. 862.

Auch, dass die kurze Beschreibung zu den Autoren immer gleichbleibt, hat einige Spielende daran zweifeln lassen, ob sie den jeweiligen Text bereits gelesen haben oder nicht. Hier würde es sich womöglich anbieten, die Quelltexte etwas genauer zu kennzeichnen, um für die Spielenden ersichtlich zu machen, dass es sich immer um neue Texte handelt.

Ein weiterer Punkt der Spielmechanik, der für manche der Spielenden nicht ganz klar war, war das Skippen der Monologe und Dialoge. Dieses funktioniert über die Leertaste oder durch das direkte Anklicken des Monolog- oder Dialogtextes. Man könnte andenken, beispielsweise eine Erklärung dazu in die Beschreibung der Spielmechanik einzufügen.

Eine Kritik, die bei allen Gruppen auftaucht, ist, dass es im Spiel viel zu Lesen gibt. Was nicht verwunderlich ist, da das Spiel weitgehend textbasiert ist. Die Worterklärungen über Pop-Up-Fenster wurden in diesem Zusammenhang generell als hilfreich empfunden. Gruppe 2 war v.a. am Anfang des Spiels, was die Handlung angeht, sehr verwirrt. Allerdings erschließt sich aus ihren Äußerungen nicht ganz, woher genau ihr Unverständnis rührt. Die anderen Gruppen hatten hier keine Probleme. Was die Quelltexte betrifft, so hatten die Spielenden die größten Schwierigkeiten mit den beiden Briefen von Vlad[261]. Gruppe 1 erwähnt beispielsweise beim Lesen beider Briefe, dass sie den Brief zu kompliziert fand und nicht viel davon verstanden hat. Man könnte darüber diskutieren, ob es sinnvoll wäre, in diese Texte stärker redaktionell einzugreifen, um sie verständlicher zu machen. In der jetzigen Version von *Drăculea* wurden die Quelltexte nur gekürzt, aber ansonsten nicht verändert, damit die Spielenden erleben können, mit echten Quellen zu arbeiten.

Auch die Namen der im Spiel erwähnten Personen waren eine Hürde für einige der Spielenden. Dazu hätte es ein Personenverzeichnis in der linken Sidebar gegeben, jedoch haben die Gruppen davon keinen Gebrauch gemacht. Auch das Notizbuch, auf das über die Sidebar zugegriffen werden konnte und als Orientierungshilfe für die fortlaufende Erstellung des Narrativs gedacht war, wurde von den Spielenden nicht genutzt. Gruppe 2 gibt in ihrem Feedback an, das es hilfreich gewesen wäre, eine Übersicht über die wichtigsten Personen zu haben und während des Spielens Notizen machen zu können. Sie haben das Personenverzeichnis und Notizbuch während des Spielens nicht berücksichtigt. Gruppe 4 hat zwar auf das Notizbuch gedrückt, allerdings wurden die Bilder aufgrund der fehlenden Internetverbindung nicht geladen, was dazu führte, dass sich den Spielenden die Funktion des Notizbuches nicht erschloss. Ein mehr

[261] Anm.: Bei dem zweiten Brief weiß man nicht, wer ihn verfasst hat, da er aber auch in den Quelleneditionen unter den walachischen Quellen angeführt wird, wurde der Einfachheit halber die obige Bezeichnung gewählt.

direkter Verweis auf die Elemente der Sidebar, beispielsweise in der Beschreibung der Spielmechanik, könnte hier Abhilfe schaffen.

In Bezug auf die grafische Gestaltung des Spiels kommentieren die Spielenden während dem Durchspielen immer wieder, dass ihnen die Bilder und der Artstyle gefallen. Gruppe 3 merkt das auch in ihrem Feedback nochmals explizit an. Die Spielenden geben in diesem Zusammenhang auch den Hinweis, dass man die Hintergründe noch weiter ausgestalten könnte, beispielsweise durch Animation, um die Spielwelt lebendiger wirken zu lassen.

In seiner jetzigen Form spricht das Spiel vorwiegend die Methoden-, Sach- und Orientierungskompetenzen der Spielenden an. Bei einer Erweiterung des Spiels könnte man Spielaufgaben und Dialogoptionen einbauen, die die Spielenden selbst über die Fragestellungen entscheiden lassen und so auch die historischen Fragekompetenzen einbinden.

Für eine weitere Überarbeitung des Spiels lässt sich also zusammenfassen, dass v.a. darauf geachtet werden sollte, die stark textlastigen Teile weiter zu kürzen oder durch andere Elemente aufzubrechen, um die Anstrengung durch das viele Lesen zu reduzieren und den Spaßfaktor des Spiels zu erhöhen. Gruppe 3 beispielsweise schlägt vor, das Spiel zu vertonen, um durch Voiceover die vielen Texte leichter verständlich zu machen.

Die meisten Gruppen gaben dennoch an, durch das Spiel etwas gelernt zu haben. Dabei beziehen sie sich weniger auf Fakten und Zahlen – diese sind den Spielenden laut eigener Aussage weniger im Gedächtnis geblieben – als vielmehr allgemein auf Wissen zu Vlad und – laut Gruppe 3, nachdem sie von der Studienassistenz danach gefragt wurde – wissenschaftliches Arbeiten. Gruppe 1 merkt an, dass sie das Spiel nicht unbedingt in ihrer Freizeit spielen würde, es aber für den Schulgebrauch spannend sein und als Alternative zum Lesen in Geschichtsbüchern eingesetzt werden könnte. Auch S8 aus der Gruppe 4 meint, nicht gerne Lese-Spiele zu spielen, sagt aber weiter, dass er das Spiel dennoch gut und lehrreich fand.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Spiel trotz einiger Verbesserungsmöglichkeiten, bei den meisten Spielenden Anklang gefunden hat, wenn auch mehr für einen schulischen Kontext als für das private Vergnügen. Da das Spiel als Tool für das Erproben von historischem Lernen konzipiert wurde und somit dem Genre der Serious Games zuzuordnen ist, hat es seinen Zweck damit aber durchaus erfüllt.

6. Conclusio

Das Ziel von *Drăculea* war es, die Spielenden in die Rolle von Historiker*innen schlüpfen zu lassen und ihnen so die Möglichkeit zu bieten, anhand eines vereinfachten wissenschaftlichen Forschungsprozesses ihre historischen Kompetenzen zu erproben.

In der vorliegenden Masterarbeit waren dabei zwei Forschungsfragen leitend:

- Wie lässt sich ein geschichtliches Thema als Videospiel mit der Software *Twine* umsetzen? und
- Wie gehen Spielende mit dem Historischen/mit Geschichte in dem erstellten *Twine*-Spiel um und welche Rückschlüsse auf Aneignungsweisen und Geschichtsbewusstsein können daraus gezogen werden?

Nachdem in Kapitel 2 eine theoretische Basis für die weitere Ausführung gelegt wurde, nimmt sich das dritte Kapitel der ersten Forschungsfrage an, indem es den Prozess der Gamifizierung eines historischen Themas durch die Software *Twine* dokumentiert. Die einzelnen Spielaufgaben wurden dabei so gestaltet, dass sie von den Spielenden verschiedene historische Kompetenzen abverlangen. Diese Kompetenzen dienten im Analyseteil der Arbeit als Referenzrahmen für die Bewertung der Äußerungen der Spielenden, die durch die Methode des Lauten Denkens erfasst und aufgezeichnet wurden.

Die Auswertung der Spieltestung orientiert sich an der zweiten Forschungsfrage. Zunächst wurden alle Verbalisierungen der Spielenden kategorisiert, um das Material zu strukturieren und auf das Forschungsinteresse hin eingrenzen zu können. Anschließend wurden alle freien Äußerungen der Spielenden, in denen sie ihre Handlungen und Entscheidungen argumentieren oder begründen, qualitativ analysiert – eine quantitative Auswertung hätte aufgrund der geringen Menge des Datenmaterials wenig Sinn.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass bei ca. einem Viertel der Spielentscheidungen keine historischen Kompetenzen diagnostiziert werden konnten, da den Transkripten keine eindeutigen Begründungen zu entnehmen waren. Bei einigen Items kam es zu Fehlschlüssen der Spielenden aufgrund missverständlicher Formulierungen der Aufgaben oder falscher Interpretationen. Bei manchen Spielentscheidungen ließ sich feststellen, dass die Herangehensweise und der Einsatz historischer Kompetenzen weitgehend durch die Spielhandlungen der Spielenden reflektiert wurde.

Bei Item 1 entsprechen die Spielwahlen nicht immer der von den Spielenden gelieferten Argumentation. Wenn auch nicht immer auf elaboriertem Niveau, so lassen sich doch Ansätze von Sach-, Methoden- und Orientierungskompetenzen ausmachen. Hervorzuheben ist, dass nur eine von den drei Gruppen, die Bücher oder Internet als Rechercheoptionen gewählt haben, einen kritischen Umgang mit Darstellungen vorgewiesen hat, was der eigentliche Kern dieser Aufgabe war.

Item 2.1 wurde von drei Gruppen weitgehend elaboriert beantwortet. Bei zwei Gruppen lassen sich historische Sach-, Methoden- und Orientierungskompetenzen nachvollziehen. Bei den beiden anderen Gruppen lässt bei einer das Transkript keinen klaren Schluss auf die angewendeten Kompetenzen zu, bei der anderen ist eine sehr basale Vorgehensweise zu erkennen.

Item 2.2 war bei der Abfrage historischer Kompetenzen wenig aufschlussreich. Es lassen sich hier kaum Begründungen für die Spielentscheidungen herauslesen. Wenn, werden die Gattungen erst nach der Entscheidung diskutiert, was zumindest auf eine mögliche Lernfunktion des Items hindeutet.

Bei Item 3 stimmen die Spielentscheidungen weitgehend mit den Kompetenzleveln der Argumentationen überein, wobei auch hier auffällt, dass relativ unkritisch mit den Texten umgegangen wird.

Item 4 gibt relativ viel Aufschluss über das historische Denken der Spielenden, da sich ihre Argumentationen größtenteils sehr gut nachvollziehen lassen. Auch wenn die Kompetenzlevel der Spielenden nicht immer in ihren Entscheidungen reflektiert sind, haben die vielen Diskussionen zu diesem Item die Kompetenzen der Spielenden sehr gut ersichtlich gemacht.

Item 5 war die „erfolgreichste“ der Spielaufgaben. Durch die vielen Diskussionen aller Spielenden wurde die Anwendung ihrer historischen Kompetenzen sehr gut veranschaulicht, alle Gruppen gelangen hier zu einer elaborierten Aussage.

Item 6 hat die Gruppen besonders verunsichert, keine einzige kommt hier zu einem elaborierten Ergebnis. Die Gruppen wussten nicht genau, worauf sie achten sollten, um die Vertrauenswürdigkeit der Quelle zu überprüfen. Letztlich orientierten sie sich an der Übereinstimmung mit vorherigen Texten oder an dem Wiedererkennen von Jahreszahlen. Hier könnte es sich lohnen, die Formulierung und die zur Verfügung gestellten Informationen nochmals zu überarbeiten und für die Spielenden verständlicher zu gestalten.

Wenn auch die geringe Anzahl der Gruppen keine statistischen Aussagen zum Erfolg der Spielaufgaben zulässt, lässt sich bei den meisten Items – sofern nachvollziehbare Argumentationen vorhanden waren – eine Anwendung von Sach-, Methoden- und Orientierungskompetenzen erkennen, die weitgehend den getroffenen Spielentscheidungen entsprachen. Es hat sich aber gezeigt, dass insbesondere die Items 2.2 und 6 einer besseren Ausgestaltung bedürfen. Damit erfüllt das Spiel seinen Zweck, historisches Denken von den Spielenden zu fordern und ihnen den Prozess der Re-Konstruktion eines historischen Narrativs näherzubringen.

Trotz einiger Kritikpunkte, welche in Kapitel 5 für eine mögliche zukünftige Überarbeitung und Verbesserung des Spiels reflektiert werden, wird das Spiel von den Spielenden als spannend und informativ empfunden. Einige Aspekte der Spielmechanik, wie das Notizbuch und das Personenverzeichnis, kann man noch ausbauen und verständlicher bzw. sichtbarer gestalten. Der größte Kritikpunkt ist, dass das Spiel sehr viel Lesen erfordert und stellenweise zu kompliziert ist. Das war zu erwarten, da mit *Twine* erstellte Spiele oftmals sehr textlastig sind. Auch die Konfrontation der Spielenden mit verschiedenen Quellen führt zu einer solchen Kritik. Dieses Feedback der Spielenden bietet wichtige Einsichten, um bei einer zukünftigen Weiterentwicklung von *Drăculea* die Verständlichkeit und den Spaßfaktor des Spiels zu erhöhen. So lässt sich beispielsweise die Frage aufwerfen, ob die Textlastigkeit als Limitation derartiger Spiele hingenommen werden muss, oder ob man längere Lesestellen beispielsweise durch grafische Mittel oder Vertonung aufbrechen kann.

Das Spiel in seiner jetzigen Fassung kann zwar nicht einem Vergleich mit kommerziellen Spielen standhalten, als Serious Game, das die historischen Kompetenzen der Spielenden ansprechen und schärfen soll, hat es aber seinen Zweck erfüllt. Auch die Spielenden haben angegeben, dass sich das Spiel für den Einsatz im Unterricht eignen würde.

Das Ziel des Spiels konnte also in diesem ersten Playtesting erfolgreich umgesetzt werden.

Medienverzeichnis

Spieleverzeichnis

Drăculea, Lisa Görlich, 2025 (Windows, macOS). Download des HTML-Files unter: https://drive.google.com/drive/folders/1xlrl8gb5sQbAVuThOoW7vOxngMzrPiam?usp=drive_link. [Anzeigeeinstellungen für eine fehlerfreie Darstellung: Auflösung 1920x1080 mit Skalierung 100%.]

Quellen

Albert *Weber*, Adrian *Gheorghe*, Marian *Coman*, Jürgen *Fuchsbauer*, Ginel *Lazăr*, Thomas M. *Bohn*, Corpus Draculianum: Dokumente und Chroniken zum walachischen Fürsten Vlad dem Pfähler 1448-1650. Band 1, Briefe und Urkunden, Teil 1, Die Überlieferung aus der Walachei (Wiesbaden 2017).

Thomas M. *Bohn*, Albert *Weber*, Adrian *Gheorghe*, Otto *Harrassowitz* GmbH & Co. KG/Verlag, Corpus Draculianum: Dokumente und Chroniken zum walachischen Fürsten Vlad dem Pfähler 1448–1650. Band 1, Briefe und Urkunden, Teil 2, Die Überlieferung aus Ungarn, Mitteleuropa und dem Mittelmeerraum (Wiesbaden 2018).

Adrian *Gheorghe*, Albert *Weber*, Thomas M. *Bohn*, Corpus Draculianum: Dokumente und Chroniken zum walachischen Fürsten Vlad dem Pfähler 1448-1650. Band 3, Die Überlieferung aus dem Osmanischen Reich: postbyzantinische und osmanische Autoren (Wiesbaden 2013).

Gregor C. *Conduratu*, Michael Beheims Gedicht über den Woiwoden Wlad II. Drakul. Mit historischen und kritischen Erläuterungen (Dissertation, Bukarest 1903).

Unbekannter Künstler, Vlad III. Ţepeş, um 1700 (Burg Forchtenstein, Esterházy Privatstiftung, Esterházy-Ahnengalerie, Inv.-Nr. B 523). Online unter: Wikipedia, https://de.m.wikipedia.org/wiki/Datei:Vlad_tepes_painting.jpg.

Literatur

Espen J. *Aarseth*, Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature (Baltimore/London 1997).

H. Porter *Abbott*, The Cambridge Introduction to Narrative (2. Ed. von Cambridge Introductions to Literature, Cambridge 2008).

Harold *Abelson*, Gerald Jay *Sussman*, Structure and Interpretation of Computer Programs (14. print., Cambridge, Mass. [u.a.] 1992).

Clark C. *Abt*, Serious Games (New York 1970).

Aleksandra *Bartosiewicz*, Dracula – non omnis moriar. Facts and myths from the life of Vlad III the Impaler. In: *Przegląd Nauk Historycznych* 2 (2021), 7-26, online unter: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1028403.

Hans Michael *Baumgartner*, Narrativität. In: Klaus *Bergmann*, Klaus *Fröhlich*, Annette *Kuhn*, Jörn *Rüsen*, Gerhard *Schneider* (Hrsg.), Handbuch der Geschichtsdidaktik (5. Aufl., Seelze-Velber 1997), 157–159.

Julien A. *Bazile*, An 'Alternative to the Pen'? Perspectives for the Design of Historiographical Videogames. In: *Games and Culture* 17, Nr. 6 (2022), 854-870.

Steffen *Bender*, Virtuelles Erinnern – Kriege des 20. Jahrhunderts in Computerspielen (Bielefeld 2012).

Helena *Bilandzic*, Lautes Denken. In: Lothar *Mikos*, Claudia *Wegener* (Hrsg.), Qualitative Medienforschung – Ein Handbuch (2. Auflage, Konstanz/München 2017), 406-412.

Christoph *Bode*, Rainer *Dietrich*, Volume 1 Future Narratives: Theory, Poetics, and Media Historical Moment (Narrating Futures 1, Berlin/Boston 2013). Online unter: https://doi org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/9783110272376.

Thomas M. *Bohn*, Rayk *Einax*, Stefan *Rohdewald* (Hrsg.), Vlad der Pfähler – Dracula: Tyrann oder Volkstribun? (Wiesbaden 2017).

Thomas M. *Bohn*, Albert *Weber*, Adrian *Gheorghe*, Otto *Harrassowitz* GmbH & Co. KG/Verlag, Corpus Draculianum: Dokumente und Chroniken zum walachischen Fürsten Vlad dem Pfähler 1448–1650. Band 1, Briefe und Urkunden, Teil 2, Die Überlieferung aus Ungarn, Mitteleuropa und dem Mittelmeerraum (Wiesbaden 2018).

Robert Maribe *Branch*, Instructional Design: The ADDIE Approach (Boston 2009).

Aurelia *Brandenburg*, et al., Herrschaft und Gesellschaft im digitalen Spiel. In: *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften: ÖZG* 33, Nr. 2 (2023), 7-15. Online unter: https://doi.org/10.25365/oezg-2022-33-2-1.

Fredrik S. *Breien*, Barbara *Wasson*, Narrative Categorization in Digital Game-based Learning: Engagement, Motivation & Learning. In: *British Journal of Educational Technology* 52, Nr. 1 (2021), 91–111. Online unter: https://doi.org/10.1111/bjet.13004.

Roger *Caillois*, Les jeux et les hommes (Paris 1958).

Erik *Champion*, Playing with the Past (London 2011).

Adam *Chapman*, Digital Games as History: How Video Games Represent the Past and Offer Access to Historical Practice (Routledge Advances in Game Studies 7, New York, N.Y. 2016).

Adam *Chapman* et al., Introduction: What Is Historical Game Studies? In: *Rethinking History* 21, Nr. 3 (2017), 358–71. Online unter: https://doi.org/10.1080/13642529.2016.1256638.

Sebastian *Domsch*, Volume 4 Storyplaying: Agency and Narrative in Video Games (Narrating Futures 4, Berlin/Boston 2013). Online unter: https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/9783110272451.

Gregor C. *Conduratu*, Michael Beheims Gedicht über den Woiwoden Wlad II. Drakul. Mit historischen und kritischen Erläuterungen (Dissertation, Bukarest 1903).

Thorsten *Dresing*, Thorsten *Pehl*, Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende (Marburg^{6} 2015).

DUDEN, Authentizität. Online unter: https://www.duden.de/rechtschreibung/Authentizitaet (13.01.2024).

K. Anders *Ericsson*, Herbert A *Simon*, Protocol Analysis: Verbal Reports as Data (Revised Edition, Cambridge, Massachusetts 1992).

Marco *Fenici*, Ivan *Mosca*, Gamebooks and Branching Narratives in Education: Fostering Sustainability Competences to Promote Positive Social Change. In: *Frontiers in Education (Lausanne)* 8 (2024). Online unter: https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1335605.

Mauro *Figueiredo*, José *Bidarra*, The Development of a Gamebook for Education. In: *Procedia Computer Science* 67 (2015), 322–31. Online unter: https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.09.276.

Mary *Flanagan*, Helen *Nissenbaum*, Values at Play in Digital Games (Cambridge 2014).

Gundolf S. *Freyermuth*, André *Czauderna*, Nathalie *Pozzi*, Eric *Zimmerman*, Games | Game Design | Game Studies: An Introduction (Edition Medienwissenschaft 20, Bielefeld 2015).

Jürgen *Fritz*, Das Spiel verstehen – Eine Einführung in Theorie und Bedeutung (Weinheim, München 2004).

Jürgen *Fritz*, Wie Computerspieler ins Spiel kommen: Theorien und Modelle zur Nutzung und Wirkung virtueller Spielwelten (Berlin 2011).

Tracy *Fullerton*, Game Design Workshop: A Playcentric Approach to Creating Innovative Games (New York[5] 2024). Online unter: https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1201/9781003460268.

Peter *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (Schwalbach/Ts. 2009).

Adrian *Gheorghe*, Albert *Weber*, Thomas M. *Bohn*, Corpus Draculianum: Dokumente und Chroniken zum walachischen Fürsten Vlad dem Pfähler 1448-1650. Band 3, Die Überlieferung aus dem Osmanischen Reich: postbyzantinische und osmanische Autoren (Wiesbaden 2013).

Daniel *Giere*, Computerspiele - Medienbildung - historisches Lernen: zu Repräsentation und Rezeption von Geschichte in digitalen Spielen (Frankfurt/M. 2019).

Wolfgang *Hasberg*, Andreas *Körber*, Geschichtsbewusstsein dynamisch. In: Andreas *Körber* (Hrsg.), Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag (Schwalbach/Ts. 2003), 179-202.

Heiko *Haumann*, Dracula – Leben und Legende (München 2011).

Jan *Hodel*, Historische Online-Kompetenz: Überlegungen zu einem hybriden Kompetenzmodell. In: *Geschichte und Informatik* 15 (2004), 139-161. Online unter: https://doi.org/10.5169/seals-1268.

Johan *Huizinga*, Homo Ludens: a Study of the Play-Element in Culture (London 1949).

Robin *Hunicke*, Marc *LeBlanc*, Robert *Zubek*, MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research. In: Proceedings of the Workshop on Challenges in Game AI at the 19th National Conference on Artificial Intelligence (San Jose 2004).

Sven *Jöckel*, Spielend erfolgreich: Der Erfolg digitaler Spiele im Spannungsfeld ökonomischer, technologischer und nutzungsbezogener Aspekte (Wiesbaden 2009).

Jesper *Juul*, Half-Real: Video Games Between Real Rules and Fictional Worlds (Cambridge, Mass. 2005).

Matthew *Kapell*, Andrew B. R. *Elliott* (Hrsg.), Playing with the Past. Digital Games and the Simulation of History (New York 2017).

Kevin *Kee*, John *Bachynski*, Outbreak: Lessons Learned from Developing a 'History Game'. In: *Loading ...* 3, Nr. 4 (2009). Online unter: https://journals.sfu.ca/loading/index.php/loading/article/view/64.

Kevin *Kee* et al., Towards a Theory of Good History Through Gaming. In: *The Canadian Historical Review* 90, Nr. 2 (2009), 303–326.

Kevin *Kee* (Hrsg.), Pastplay: Teaching and Learning History with Technology (Ann Arbor 2014).

Andreas *Körber*, Waltraud *Schreiber*, Alexander *Schöner*, (Hrsg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Kompetenzen; Bd. 2, Neuried 2007).

Andreas *Körber*, Geschichte – Spielen – Denken. Kontingenzverschiebungen und zweiseitige Triftigkeiten. In: *MedienPädagogik* (2018), 19–35. Online unter: http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/00/2018.04.04.X.

Udo *Kuckartz*, Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Weinheim Basel[4] 2018).

Konrad J. *Kuhn*, Béatrice *Ziegler*, Tradierungen zur Schweiz im Ersten Weltkrieg: Geschichtskulturelle Prägungen der Geschichtswissenschaft und ihre Folgen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Geschichte*, 63, Nr. 3 (2013), 505–526. Online unter: https://doi.org/10.5167/uzh-85675.

Alison *Landsberg*, Memory, Empathy and the Politics of Identification. In: *International Journal of Politics, Culture and Society* 22, Nr. 2 (2009), 221–29.

Stephan *Mai*, Alexander *Preisinger*, Digitale Spiele und historisches Lernen (Frankfurt am Main 2020).

Ralf-Peter *Märtin*, Dracula – Das Leben des Fürsten Vlad Ţepeş (Überarbeitete Neuausgabe, Berlin 1980/1996/2001).

Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider*, Bernd *Schönemann* (Hrsg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik (Frankfurt am Main[4] 2022),

Jeremiah *McCall*, Teaching History with Digital Historical Games. In: *Simulation & Gaming* 47, Nr. 4 (2016), 517–42. Online unter: https://doi.org/10.1177/1046878116646693.

Jeremiah *McCall*, Twine, Inform, and Designing Interactive History Texts, PlayThePast.org (2016). Online unter: http://www.playthepast.org/?p=5739 (17.02.2026).

Bodo *Möslein-Tröppner*, Bernhard *Willi*, Digitale Gamebooks in der Bildung: Spielerisch lehren und lernen mit interaktiven Stories (Wiesbaden 2018).

Ivancu *Ovidiu*, From Vlad Țepeș to Count Dracula. A Challenging Relation Between History and Myth. In: *Incursions into the Imaginary* 10, Nr. 1 (2019), 47–57.

Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichtsunterricht nach PISA. Kompetenzen, Bildungsstandards und Kerncurricula (Schwalbach/Ts. 2005).

Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichtskultur. In: Ulrich *Mayer*, Hans-Jürgen *Pandel*, Gerhard *Schneider*, Bernd *Schönemann* (Hrsg.), Wörterbuch Geschichtsdidaktik (2. Aufl., Schwalbach/Ts. 2009), 86–87.

Christof *Paulus*, Vlad III. Ţepeş Drăculea und der Antichrist. Deutsche Berichte, der spätmittelalterliche Antichrist-Bildertext und die *dissimulatio* des Bösen. In: Christoph *Augustynowicz*, Christof *Paulus* (Hrsg.), Vor dem Ende …" – Sichtungen zu einer Kulturgeschichte des Antichrist(lichen) (Deutschland 2023), 111–126.

Alexander *Preisinger*, Florian *Aumayr*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung (Frankfurt/M. 2021).

Alexander *Preisinger*, Doing History! Eine Methodensammlung für einen Geschichtsunterricht mit Agency (Frankfurt am Main 2025).

Marc *Prensky*, Digital Game-Based Learning (New York 2001).

Ana *Radin*, History, Legend, Literature: Prince Vlad Țepeș Alias Count Dracula. In: *Balcanica - Annual of the Institute for Balkan Studies*, XXIX (1998), 237–258 .Online unter: https://balcanica.rs/index.php/journal/article/view/632.

Aurel *Răduţiu*, Zum Namen „Dracula". In: *Zeitschrift für Siebenbürgische Landeskunde* 19, Nr. 2 (1996), 129-138.

Tim *Raupach*, Geschichte im Computerspiel. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte (2016), 7-10. Online unter:

https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/238846/geschichte-im-computerspiel/ (18.01.2026).

Darren *Reid*, Video Game Development as Public History: Practical Reflections on Making a Video Game for Historical Public Engagement. In: *The Public Historian* 46, Nr. 1 (2024), 74–107. Online unter: https://doi.org/10.1525/tph.2024.46.1.74.

Jeffrey *Richards*, Visions of Yesterday (London 1973).

Christian *Rollinger*, Phantasmagorien des Krieges: Authentizitätsstrategien, affektive Historizität und der antike Krieg im modernen Computerspiel. In: *Thersites. Journal for Transcultural Presences & Diachronic Identities from Antiquity to Date* 4 (2017), 313-341. Online unter: https://doi.org/10.34679/thersites.vol4.40.

Jörn *Rüsen*, Historische Vernunft: Grundzüge einer Historik I: Dir Grundlagen der Geschichtswissenschaft (Göttingen 1983).

Jörn *Rüsen*, Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken. In: Klaus *Füssmann*, Heinrich *Theodor* Grütter, Jörn *Rüsen* (Hrsg.), Historische Faszination. Geschichtskultur heute (Köln 1994), 3-26.

Philip *Sabin*, Lost Battles: Reconstructing the Great Clashes of the Ancient World (London 2007).

Philip *Sabin*, Simulating War: Studying Conflict Through Simulation Games (London/New York 2012).

Katie *Salen*, Eric *Zimmerman*, Rules of Play: Game Design Fundamentals (Kindle Edition, Cambridge 2003).

Michael *Sauer*, Geschichte unterrichten – eine Einführung in die Didaktik und Methodik (10, aktualisierte und erweiterte Auflage, Seelze 2012).

Ben *Sawyer*, David *Rejeski*, Serious Games: Improving Public Policy Through Game-based Learning and Simulation (Washington/DC 2002).

Jesse *Schell*, The Art of Game Design: a Book of Lenses (3. Ed. Boca Raton, Florida/London/New York 2020).

Waltraud *Schreiber*, Andreas *Körber* et. al., Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 1 (Neuried 2006).

Waltraud *Schreiber*, Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54, Nr. 2 (2008), 198-212.

Angela *Schwarz*, Game Studies und Geschichtswissenschaften. In: Klaus *Sachs-Hombach*, Jan-Noël *Thon* (Hrsg.), Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung (Köln 2015), 398 – 447.

Angela *Schwarz*, Wie der Geheimagent seiner Majestät auf der Titanic den Ausbruch des Ersten Weltkriegs vereitelte. Kontrafaktische Gedankenexperimente im Computerspiel. In: Isabel *Kranz* (Hrsg.), Was wäre wenn? Alternative Gegenwarten und Zukunftsprojektionen um 1914 (Paderborn 2017), 180–200.

Dawn *Spring*, Gaming History: Computer and Video Games as Historical Scholarship. In: *Rethinking History* 19, Nr. 2 (2015), 207-221.

Kurt *Squire*, Replaying History: Learning World History through Playing 'Civilization III.' (Dissertation, 2004).

Chris *Stone*, The evolution of video games as a storytelling medium, and the role of narrative in modern games (2019). Online unter: https://www.gamedeveloper.com/design/the-evolution-of-video-games-as-a-storytelling-medium-and-the-role-of-narrative-in-modern-games#close-modal (17.01.2026).

Camelia *Teodorescu*, et al. From Vlad Ţepeş – Wallachian Ruler - To Dracula Conclusive Documents Regarding His Name And "Fame". In: *Quaestus (Timiṣara)* 12 (2018), 55–68. Online unter: https://uaccess.univie.ac.at/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/vlad-ţepeş-wallachian-ruler-dracula-conclusive/docview/2120793586/se-2.

Julia *Thyroff*, Aneignen in einer historischen Ausstellung – Eine Bestandsaufnahme von Elementen historischen Denkens bei Besuchenden der Ausstellung „14/18. Die Schweiz und der Grosse Krieg" (Geschichtsdidaktik heute 12, Bern 2020).

Julia *Thyroff*, Lautes Denken. In: Georg *Weißeno*, Béatrice *Ziegler* (Hrsg.), Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik (Wiesbaden 2022), 443–457. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-29668-1_32.

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

William *Uricchio*, Simulation, history, and computer games. In: Joost *Raessens*, Jeffrey *Goldstein* (Hrsg.), Handbook of Computer Games Studies (MA 2005), 327–338.

Dieter *Wallach*, Christiane *Wolf*, Das prozeßbegleitende Laute Denken. Grundlagen und Perspektiven. In: Johann F. *Schneider* (Hrsg.), Lautes Denken. Prozessanalysen bei Selbst- und Fremdeinschätzungen (Weimar 2001), 9–29.

Albert *Weber*, Adrian *Gheorghe*, Marian *Coman*, Jürgen *Fuchsbauer*, Ginel *Lazăr*, Thomas M. *Bohn*, Corpus Draculianum: Dokumente und Chroniken zum walachischen Fürsten Vlad dem Pfähler 1448-1650. Band 1, Briefe und Urkunden, Teil 1, Die Überlieferung aus der Walachei (Wiesbaden 2017).

James *Wertsch*, Voices of Collective Remembering (Cambridge 2002).

Franz E. *Weinert* (Hrsg), Leistungsmessungen in Schulen (Weinheim/ Basel^2 2001).

Phil *Wilkinson*, Stefan *Göbel*, Maic *Masuch*, Ralf *Dörner*, Michael *Kickmeier-Rust*, Katharina *Zweig*, A Brief History of Serious Games. In: *Entertainment Computing and Serious Games* Bd. 9970 (Switzerland 2016), 17–41. Online unter: https://doi.org/10.1007/978-3-319-46152-6_2.

Chih-Chieh *Yang*, A Heuristic Process for Historical Game Design. In: In Maiga *Chang*, Nian-Shing *Chen*, Demetrios G. *Sampson*, Ahmed *Tlili* (Hrsg.), 21st International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT) (Tartu 2021), 66–68.

Béatrice *Ziegler*, Einleitung. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 16, Nr. 1 (2017), 5–16.

Laura *Zucconi*, Ethan *Watrall*, Hannah *Ueno*, Lisa *Rosner*, Pox and the City: Challenges in Writing a Digital History Game. In: Jack *Dougherty*, Kristen *Nawrotzki* (Hrsg.), *Writing History in the Digital Age* (Ann Arbor 2013), 198–206.

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabellen

Tabelle 01: Lisa *Görlich*, Spielaufgaben mit korrespondierenden Kompetenzen (2026). 44

Tabelle 02: Lisa *Görlich*, Elementbezogene Aktivitätsformen (2026).....71

Tabelle 03: Lisa *Görlich*, Kategorienbildung (2026). 73

Tabelle 04: Lisa *Görlich*, Auswertung der getroffenen Spielentscheidungen (2026). 75

Abbildungen

Abb. 01: Lisa *Görlich*, Titelseite „*Drăculea*“, Screenshot von *Twine* (08.11.2025).....29

Abb. 02: Lisa *Görlich*, Titelsequenz des Intros, Screenshot von *Twine* (16.02.2026). 40

Abb. 03: Lisa *Görlich*, Ausschnitt aus dem Intro, Screenshot von *Twine* (16.02.2026). 40

Abb. 04: Lisa *Görlich*, Portrait von Vlad III. Drăculea, Screenshot von *Twine* (16.02.2026). 41

Abb. 05: Lisa *Görlich*, Textquelle, Screenshot von *Twine* (16.02.2026). 42

Abb. 06: Lisa *Görlich*, Credits, Screenshot von *Twine* (16.02.2026). 43

Abb. 07: Lisa *Görlich*, Aufschlüsselung der Kompetenzlevel, Screenshot von *Twine* (16.02.2026).....52

Abb. 08: Lisa *Görlich*, Baumdiagramm, Screenshot von *Twine* (17.01.2024).....57

Abb. 09: Lisa *Görlich*, Backend View von „*Drăculea*“, Screenshot von *Twine* (16.02.2026).58

Abb. 10: Lisa *Görlich*, NPC „Bibliothekar” mit Dialogbox, Screenshot von *Twine* (16.02.2026).....59

Abb. 11: Lisa *Görlich*, Icons, Screenshot von *Twine* (16.02.2026). 59

Abb. 12: Lisa *Görlich*, Notizbuch, Screenshot von *Twine* (16.02.2026).....60

Abb. 13: Lisa *Görlich*, Personenverzeichnis, Screenshot von *Twine* (16.02.2026).....61

Abb. 14: Lisa *Görlich*, Karte Südosteuropas, Screenshot von *Twine* (16.02.2026).....61

Abb. 15: Lisa *Görlich*, Pop-Up Fenster mit Worterklärung, Screenshot von *Twine* (16.02.2026).....62

Abb. 16: Lisa *Görlich*, NPC „Archivarin“, Screenshot von *Twine* (16.02.2026).....64

Abb. 17: Lisa *Görlich*, Hintergrund Burg Forchtenstein, Screenshot von *Twine* (16.02.2026). 64

Abb. 18: Lisa *Görlich*, Hintergrund Arbeitstisch im Archiv, Screenshot von *Twine* (16.02.2026). 65

Abb. 19: Lisa *Görlich*, grafische Darstellung des Narrativs am Ende des Spiels, Screenshot von *Twine* (16.02.2026). 65

Anhang: Audio-Transkripte der Spieltestung

Die Testung des erstellten Spiels erfolgte am 19.12.2025 im Zuge eines Workshops im GameLab der Universität Wien mit Schüler*innen der 2SCK (Lehrperson: Stefan Lamprechter) der Vienna Business School. Durchgeführt wurden die Spieltestungen von Elvan Seker, Peter Gattringer, Samuel Schneeberger und Jonas Schmutzer. Es wurden immer zwei Schüler*innen zusammen getestet. Sie sind im Folgenden jeweils mit S1 und S2 benannt.

Die Audio- und Videoaufnahmen der Testung finden sich unter: https://drive.google.com/drive/folders/1WBiT8Zx7Q-9sEoiAhwLzuV-OpqNxgi8R?usp=drive_link.

Audio-Transkript Gruppe 01

Transkription von: Lisa Görlich
transkribiert am: 06.01.2026
Art des Transkripts: Audio-Transkript

Filename: Dracula_Spieltest_Elvan_Audio.m4a
aufgenommen am: 19.12.2025
Länge der Aufnahme: 00:46:48

Spieltestung durchgeführt von: Elvan Seker
*Anwesende Personen: Elvan Seker, 2 Schüler*innen*
Kürzel: ES, S1, S2

Abs.	Äußerungen
1	[ES] Okay, Audio startet gerade.
2	[S1] Ja.
3	[ES] Und geh'ma zurück auf das Twine. Und... Bildschirmaufnahme startet gerade auch, ja. Okay. Bitteschön, ähm, ihr dürft jetzt einfach euch frei mit dem Laptop beschäftigen, mit dem Spiel.
4	[S1] Ja, ja.
5	[ES] Ähm. Und wichtig ist, dass ihr halt immer begründet und laut mitredet beim Spielen.
6	[S1] Okay, also die Sätze laut vorlesen, so.

[ES] Auch, ja. Einfach immer begründen, okay, „da steht das, das ist Option A, Option B“, was ist besser, wieso.

[S2] Ja, okay, passt.

[S1] Okay, passt.

[S2] Start einmal.

[S1] Sollen wir beide Namen eingeben?

[E] Wie ihr wollt. Ihr könnt machen, was ihr (unv.).

[S1] Okay, schade, gut.

[ES] Was hast du eingegeben?

[S1] Mark und Jonathan.

[S2] Dracula steht da.

[ES] Ihr könnt auch gerne laut vorlesen.

[S1] Okay, du liest vor.

[S2] Du kannst es eh gern.

[S1] Okay. Der junge Rechtsanwalt Jonathan Harker reist nach Transsilvanien, um dort den Graf Dracula beim Erwerb eines Grundstücks in der Nähe von London zu assistieren. Seine kuriosen/Seinen kuriosen Aufenthalt auf Schloss Dracula hält er/Egal.

[S2] In einem Tagebuch fest.

[S1] In einem Tagebuch fest. Das musst du lesen.

[S2] Jonathan Harker. Ich habe ein sehr langes Gespräch mit dem Grafen geführt, schätze ich jetzt mal. Ich fragte ihn einiges über die Geschichte seines Geschlechts und Transsilvanien. Seine Erzählungen waren so lebhaft, dass man hätte glauben können, er hätte alles selbst erlebt. Schön.

[S1] Bin ich Dracula?

[S2] Ja.

[S1] Wer war es, der als Woiwode die Donau überschritt und die Türken auf eigenen Boden schlug? Als die Banner der Walachen und Magyaren vor dem Halbmond in den Staub sanken? Wer anders als einer meines Geschlechtes? Ein Dracula.

[ES] Wisst ihr irgendwas über Dracula? Außer was heute gesa/erzählt wurde?

[S1] Nein.

[S2] Geht so. Nicht wirklich.

[ES] Okay. Was ist Dracula eigentlich?

[S1 und 2] Ein Vampir.

[ES] Was macht einen Vampir aus?

33 [S1] Er ist nur in der Nacht wach.

34 [ES] Ja, von was ernährt er sich vielleicht?

35 [S1] Blut.

36 [ES] Okay. Also so eine Fantasy-Figur eigentlich.

37 [S1 und 2] Ja.

38 [ES] Okay, was steht da jetzt?

39 [S1] Also da steht unser Name, oder? Ist das unser Name?

40 [S2] Ja.

41 [S1] Oh, ich habe ein R vergessen bei meinem Namen. Egal.

42 [S2] Hab ich eh gesagt.

43 [S1] Oh.

44 [S2] Du kannst schon lesen eigentlich.

45 [S1] Ah ja, das Bild habe ich doch schon mal irgendwo gesehen. Ach ja, letztens, als ich diese Burg besucht habe. Burg Forchtenstein. Aber was hat das Bild in dem Film zu suchen und wer ist der Dracula in dem Porträt? Vielleicht sollte ich noch einmal Burg Forchtenstein besuchen und mir dort das Porträt genauer ansehen? Jetzt würde ich mal da draufdrücken, auf Burg Forchtenstein besuchen.

46 [S2] Gute Idee.

47 [S1] Jetzt müssen wir da noch einmal draufdrücken. Das ist also Vlad III. Drăculea. Auch als Vlad der Pfähler bekannt. Wer ist dieser Mann, der Bram Stokers Dracula inspiriert hat? Welche Geschichte verbirgt sich wohl hinter dem Schatten des Vampirismus? Weiter.

48 [S2] Mythos.

49 [S1] Mythos. Okay. Du bist dran.

50 [S2] Ein interessanter Mann, nicht wahr?

51 [S1 und 2] Weiter.

52 [S2] Habe ich mich erschreckt. Und mit wem habe ich das Vergnügen?

53 [S1 und2] Weiter.

54 [S2] Oh das hättest eigentlich du lesen müssen.

55 [S1] Ah ja.

56 [S1 und 2] Ich bin der-

57 [S1] Egal, lies du.

58 [S2] Ich bin der Besitzer dieser Burg. Ich komme gerne hier vorbei, um mir die Gemälde anzusehen. Vlad III. Drăculea hat dabei ganz besonders meine Aufmerksamkeit gefesselt. Und was ist mit dir? Es schien mir fast, als hättest du genau dieses Gemälde gesucht.

59 [ES] Ganz kurz. Wer ist das jetzt? Also ihr seid jetzt in dieser Burg. Und wen habt ihr kennengelernt? Oder nach wem sieht das aus?

60 [S2] Nach dem Dracula.

61 [S1] Hier.

62 [ES] Okay.

63 [S1] Genau. Weiter. Das habe ich, um ehrlich zu sein. Ich habe dasselbe Bild in einem Dracula-Film gesehen. Und es wiedererkannt. Ich interessiere mich sehr für Geschichte. Deswegen konnte ich nicht umher, herauszufinden, wer dieser Mann ist.

64 [S2] Solch eine Neugierde ist eine wunderbare Eigenschaft. So viel, was man damit herausfinden kann. Da deine Neugierde bereits geweckt ist, habe ich einen Vorschlag. Ich möchte eine Broschüre herausgeben, in der sich Informationen zu der Burg finden. Unter anderem auch die Geschichten zu den Leuten in diesen Porträts. Hättest du Lust, die Geschichte zu Vlad zu verfassen?

65 [S1] Weiter. Gerne. Das klingt nach einer interessanten Aufgabe.

66 [S2] Wunderbar. Aber bitte beachte, dass ich keine frei erfundene Story will. Sie soll historisch fundiert sein. Du musst deine Aussagen belegen können. Mich interessieren keine Hirngespinste. Ich freue mich auf die Geschichte, die du mir erzählen wirst. Wenn du bereit bist, dann treffen wir einander wieder. Hier auf der Forchtenstein. Bis dahin, viel Glück mit deiner Recherche.

67 [ES] Was müsst ihr jetzt machen? Was ist euer Ziel?

68 [S2] Wir müssen so eine Broschüre schreiben, quasi über diese Burg.

69 [S1] Genau.

70 [ES] Und was ist ganz wichtig dabei, hat er gesagt?

71 [S2] Ja, dass es halt alles belegbar ist und wir nicht irgendwelche Sachen erfinden.

72 [S1] Wir sollen nichts erfinden.

73 [ES] Super. Okay.

74 [S1] Sollen wir es durchlesen?

75 [ES] Ihr könnt auch selber kurz skimmen. (…) Okay, es geht auch um die Darstellung von Quellen.

76 [S1] Mhm.

77 [S2] Bibliothek.

78 [S1] Bibliothekar. Willkommen in meiner Bibliothek. Du willst also etwas über Vlad den Pfähler herausfinden? Dazu stehen dir folgende Möglichkeiten zur Verfügung. Computer,

Bücher, Bibliothekar fragen. Achtung, du kannst nur eine davon wählen. Was nehmen wir?

79 [S2] Ich würde mal sagen Computer.

80 [S1] Warum?

81 [S2] Bestimmt am meisten herausfinden durchs Internet. Da sind sicher viele Quellen und so.

82 [S1] Stimmt.

83 [S2] Und es geht auch schneller, als wenn man irgendwie Bücher/

84 [S1] Einträge zu Vlad Dracula. Referenzeintrag einer Universitätsseite. Blog-Eintrag, das wahre Leben des Graf Dracula.

85 [S2] Okay, da wir alle Optionen durchsehen können, ist wurscht. Beginnen wir einfach mal mim Ersten.

86 (Längere Pause, während die Spielenden lesen.)

87 [S1] Soll ich da draufdrücken?

88 [ES] Was steht da?

89 [S1] Bram Stokers weltberühmter Vampir-Roman.

90 [ES] Ja, könnt ihr mal probieren.

91 [S1] Bram Stokers Dracula. 1997 verfasste der irische Schriftsteller Bram Stoker den Gothic Horror Roman Dracula. Der titelgebende Graf Dracula, der Antagonist der Geschichte, arrangierte zum heute wohl berühmtesten Vampir der Welt. Ja, da können wir jetzt eigentlich nicht viel machen.

92 [ES] Ist ne kurze Inhaltsangabe vom Buch.

93 [S1] Stimmt. Und da, jetzt können wir uns noch den Blog-Eintrag anschauen.

94 [ES] Was stand beim Anderen?

95 [S2] Also der hat den Dracul/also der hat den Namen Dracula, das heißt Sohn des Drachen. Es ist abgeleitet von seinem Dad, der irgendwie Dracula heißt oder so.

96 [ES] Okay.

97 (Längere Pause, während die Spielenden lesen.)

98 [S1] Also, da steht jetzt, eine schnelle Internet-Recherche hat einige Einträge über Vlad den Pfähler ergeben. Da wird doch sicher eine informative Seite dabei sein.

99 [ES] Also wir haben uns die zwei Quellen durchgeschaut. Ich glaub, kann man rausgehen wieder?

100 [S1] Ja.

101 [ES] Und was seht ihr jetzt?

110

102 [S2] Jetzt ist so eine Übersicht und ich glaube, wir müssen jetzt so wählen, was zutrifft quasi auf ihn.

103 [ES] Also was ihr in eure Broschüre reingeben wollt. Gerne auch begründen, wieso ihr was nehmt, wieso ihr was nicht nehmt. Ihr macht das super.

104 [S2] Ich glaub, das nehmen wir, oder?

105 [S1] Ja.

106 [S2] Also wir nehmen das, weil zum Beispiel bei den anderen waren ein paar Sachen, die nicht zugetroffen haben. Aber das/

107 [S1] Da stimmt alles.

108 [S2] Das stimmt halt mit den ganzen Texten überein. Hm, (…) überall wird erwähnt, dass Vlad in die Osmanenkriege verwickelt war. Auch das Zitat aus dem Stokers Roman hat darauf Bezug genommen. Aber was waren die Osmanenkriege nochmal? Ich kann mich nur vage daran erinnern, davon mal gelernt zu haben. Huh? Was ist das für ein Zettel? Mal sehen.

109 [S1] Jetzt schauen wir uns den Zettel an.

110 [S2] Eine Karte. Damit kann ich arbeiten. Ich muss mir die Karte genauer ansehen. Jetzt schauen wir uns die Karte an.

111 [S1] Okay, wir erkennen verschiedene Länder eingezeichnet.

112 [S2] Also eine Europa-Karte von Südeuropa ist das. Im 15. Jahrhundert.

113 [S1] Osteuropa.

114 [ES] Könnt ihr auch auf die einzelnen Länder drauf?

115 [S2] Gute Frage. Ne.

116 [ES] Auf der Karte nicht, aber da sind ja ein paar rot markierte Sachen.

117 [S2] Ah ja. Das geht.

118 [S1] Probieren wir mal aus.

119 [S2] Ich würd mal sagen, Fürstentum der Walachei schauen wir uns das an. Der Walachei kam in Zuge der sog. Osmanenkriege eine strategisch wichtige Rolle zu. Zusammen mit Bosnien und Serbien bildete sie die Grenze zwischen dem Osmanischen Reich und dem Königreich Ungarn. Das Fürstentum hatte sich im 14. Jahrhundert gebildet und strebte nach Unabhängigkeit von Ungarn. Wobei diese Bestrebungen die Bedrohungen durch das Vordringen Osmanische/vordringende Osmanische Reich in Wege stand.

120 [S1] Jetzt schauen wir uns das Osmanische Reich an. Das Osmanische Reich begann sich mit Ende des 13. Jahrhunderts von Anatolien aus dem arabischen Raum, Nordafrika und

Südosteuropa auszudehnen. Und man sieht auch, dass das Osmanische Reich das Größte ist von allen. Das Königreich Ungarn.

121 [S2] Ja, also Königreich Ungarn. Im 15. Jahrhundert etablierte sich das Königreich Ungarn im Zuge der Osmanenkriege als Beschützer des Christentums. Unter König Matthias Corvinus wurde Ungarn zu einer politischen Großmacht. Das Königreich stand immer wieder unter Fremdherrschaft, unter anderem durch das Osmanische Reich und durch die Habsburgermonarchie.

122 [S1] Jetzt gibt es noch Fürstentum Siebenbürgen. Die Städte des zu Ungarn gehörigen Siebenbürgers waren wichtige Zentren für Handel und Waffenherstellung.

123 [ES] Habt ihr schon mal von diesen Orten gehört?

124 [S1] Nur vom Osmanischen Reich.

125 [ES] Oder sonst von den anderen gar nicht?

126 [S1] Nein.

127 [S2] Nein, also von Königreich Ungarn vielleicht.

128 [S1] Das ja.

129 [S2] Aber sonst nix.

130 [S1] Jetzt haben wir die Karte durchsucht. Alles klar, das war also die Situation damals. Aber welche Rolle spielte nun Vlad in den Osmanenkriegen? Vielleicht sollte ich den Bibliothekar um Hilfe bitten. Was machma jetzt? Bibliothekar?

131 [S2] Hm, also du solltest ins Archiv schauen und einen Blick auf die eigentlichen Quellen werfen. Da findest du bestimmt, was du suchst. Jetzt besuchen wir mal das Archiv.

132 [S1] Du recherchierst also zu Vlad dem Pfähler. Dann bist du hier genau richtig. Wir verfügen über eine große Auswahl an verschiedensten Quellen. Also was genau möchtest du wissen? Sollen wir uns zuerst die Quellen anschauen oder was wir wissen möchten?

133 [S2] Ich würde sagen zuerst mal, was wir wissen möchten, dass sie daraufhin die Quellen aussuchen kann.

134 [S1] Gibt es denn Quellen, die von Vlad selbst verfasst wurden? Weiter. Soweit ich weiß, sind einige administrative Dokumente sowie ein paar Inschriften überliefert. Aber schau ruhig alles durch. Ich bin sicher, du findest, was du suchst. Weiter.

135 [S2] Die meisten Briefe und Urkunden helfen mir nicht wirklich weiter. Aber die zwei hier klingen vielversprechend. Einmal der Brief von Februar 1462. In ihm berichtet Vlad über eine Auseinandersetzung mit den Osmanen. Und in dem anderen vom November desselben Jahres erscheint/scheint es um irgendeinen Verrat zu gehen. Am besten gehe ich chronologisch vor und werde mir den ersten Brief genauer ansehen.

112

136 [S1] Dann schauen wir uns den ersten Brief genauer an.

137 [ES] Lest es und dann bitte kurz zusammenfassen, was da steht.

138 (Längere Pause, während die Spielenden lesen.)

139 [S1] Okay, was haben wir jetzt gelesen?

140 [S2] Willst du das vielleicht erzählen?

141 [S1] Also, es geht so, dass sie sich in so einem Krieg versöhnen wieder. Was? Das ist ein bisschen kompliziert geschrieben.

142 [S2] Ja.

143 [ES] Es ist auch gutes Feedback. Also sowas könnt ihr auch kommentieren. Es ist kompliziert geschrieben, wieso?

144 [S2] Ich weiß nicht, es steht ziemlich viel da, aber irgendwie/Ich checks nicht so ganz.

145 [ES] Es ist ein langer Satz?

146 [S1] Ja, viele Beispiele.

147 [ES] Komplizierte Wörter, Menschen, die ihr nicht kennt?

148 [S1 und 2] Ja.

149 [S2] Also generell die Konstellation ist ein bisschen ungünstig, um das gut zu verstehen. Find ich. Man könnte das vielleicht ein bisschen knackiger und kürzer zusammenfassen.

150 [S1] Ja.

151 [ES] Okay, passt.

152 [S1] Okay. Also der war jetzt nicht so hilfreich.

153 [S2] Ne.

154 [S1] Okay. Vlad redet von einem Hinterhalt, ob sich das Ganze wirklich so abgespielt hat? Besser, ich vergleiche es mit anderen Quellen. Sollen wir den Vergleich beenden?

155 [S2] Ja, den Vergleich beenden.

156 [S1] Okay. Jetzt liegt es wohl an mir zu beurteilen, wie es sich abgespielt haben könnte. Jetzt müssen wir entscheiden zwischen den drei Optionen.

157 [S2] Okay, also die erste Option ist, der Sultan schickt einen Gesandten, der Vlad zum Hof des Sultans bringen soll. Vermutlich handelt es sich dabei jedoch um eine Falle. Vlad ergreift die Beteiligten, lässt sie hinrichten und greift die Osmanischen Gebiete an der Donaugrenze an. Dann ist noch die Option, als dann Gesandte des Sultans Tribut fordern, tötet Vlad sie in einer Raserei und erklärt damit unabsichtlich dem Osmanischen Reich den Krieg. Und die letzte Option ist, Vlad schlägt das Ultimatum des Sultans aus und erklärt diesem den Krieg.

158 [S1] Das erste.

159 [S2] Also ich würde eigentlich auch zur ersten Option tendieren.

160 [S1] Auslöser für den Hinterhalt war die Verweigerung der Tributzahlung an den Sultan. Doch warum war die Walachei überhaupt tributpflichtig? Stand Vlad nicht auf der Seite der Ungarn, welche der Quellen könnten mir hierzu Aufschluss geben? Jetzt müssen wir uns entscheiden zwischen Osmanische Chronik und einem Gemälde aus dem 19. Jahrhundert.

161 [S2] An sich würd ich zum Buch tendieren.

162 [S1] Aber was, wenn das wieder so geschrieben ist? Ein Bild sagt mehr als tausend Worte.

163 [S2] Schön gesagt.

164 [S1] Das Bild zeigt Osmanische Gesandte bei Vlad. Aber warum der Sultan überhaupt von ihm Tribut verlangte, geht daraus leider nicht hervor. Okay, jetzt zurück nach weiter. Lies.

165 [S2] Einen Krieg gegen einen so übermächtigen Gegner zu starten, muss man ihm lassen. Vlad hatte Mumm. Ich frage mich, wie er gegen den Sultan ankommen wollte. Mal sehen, was sich dazu finden lässt. Untersuchung des Feldzugs beenden.

166 [S1] Jetzt musst du nicht das zuerst noch anschauen?

167 [S2] Wäre wahrscheinlich schlauer, ja.

168 [S1] Igen. Also jetzt sollen wir uns entweder die Filmbeschreibung oder/

169 [S2] Naja, wir können uns ja eh beides anschauen.

170 [S1] Genau.

171 [S2] So, ich glaube, das ist schon die.

172 [S1] Ah ja. Einen Krieg gegen einen so übermächtigen Gegner zu starten.

173 [S2] ja, ich habe das gerade gelesen.

174 [S1] Achso. Okay, dann/

175 (Längere Pause, während die Spielenden lesen.)

176 [S1] In dem Text geht es darum, dass Vlad und seine Leute den Kaiser angegriffen haben. Aber der Kaiser hat das bemerkt.

177 [S2] Ja.

178 [ES] Ja.

179 [S1] Ja. Und die Filmbeschreibung?

180 [S2] Also, Filmbeschreibung. Der Mann des Blutes, basierend auf einer wahren Begebenheit. Vlad ist der tapfere Herrscher über die Walachei des 15. Jahrhunderts. Die Walachei bildet die letzte Verteidigungsgrenze gegen die Übermacht des Osmanischen Sultans, der Europa erobern will. Als die Truppen des Sultans in sein Land einfallen,

liefert Vlad ihnen einen blutigen Kampf. Doch die Macht des Sultans ist zu groß. Um seine Familie und sein Volk zu retten, schreckt er vor nichts zurück, um seine Feinde zurückzuschlagen. Auch nicht vor den finsteren Mächten aus den alten Traditionen Rumäniens. Nur durch die Aufgabe seiner Menschlichkeit kann er den Sultan töten.

181 [S1] Das haben wir schon gelesen, oder? Nicht?

182 [S2] Ja. Irgendwie sind die Videos da.

183 [S1] Okay. Jetzt können wir die Untersuchung beenden. Die Schilderungen des Feldzugs sind recht unterschiedlich. Welchen Aussagen kann man Glauben schenken?

184 [S2] Ich würde sagen, wir nehmen das Letzte.

185 [S1] Ja, würde ich auch sagen. Aha, was ist denn jetzt passiert? Okay, weiter. Das Licht ist aus. Es sieht ganz so aus, als müsste ich bei der- bei Kerzenschein weiterarbeiten. Aber irgendwie passt die Stimmung ja zu den Schauergeschichten über Vlads Kampftaktik. Jetzt drücken auf „Wie schrieb Schalkon Giles gleich“.

186 [S2] Schalkondiles Apodeikses Historia. Und das Heer des Sultans trifft auf ein Feld mit Pfählen an Länge etwa siebzehn Stadien, an Breite sieben Stadien. Und es waren große Baumstämme, auf denen Männer und Frauen und Kinder aufgespießt waren. Etwa 20.000, wie man sagte. Ein Anblick für die Türken, in Klammer Osmanen, und für den Kaiser, Klammer Sultan, selbst.

187 [S1] Vlad hat sich seinen Beinahmen, wie es scheint, redlich verdient. Aber waren seine Taten wirklich so schlimm, dass er Jahrhunderte später immer noch mit blutrünstigen Monstern assoziiert wird? Ich sollte mir ein genaueres Bild davon machen. Jetzt drücken wir auf ein genaueres Bild davon machen. Aber wie gehe ich es am besten an, mir ein Bild von Vlads Grausamkeit zu verschaffen?

188 [S2] Es gibt jetzt drei Optionen. Einerseits Vergleich mit anderen Herrschern. Zeitgenössische Einschätzungen oder Archivarin nach ihren Einschätzungen fragen. Aber wir können nur eine Option wählen.

189 [S1] Welches nehmen wir?

190 [S2] Vielleicht. Also nach Einschätzungen fragen, denke ich, ist nicht so schlau, weil Einschätzungen sind ja keine Fakten. Sprich, da ist ja nichts Safes.

191 [S1] Das sind aber auch nur Einschätzungen, zeitgenössische.

192 [S2] Genau, deshalb würde ich eigentlich auf den Vergleich mit anderen Herrschern hingehen.

193 [S1] Ja.

194 (Längere Pause, während die Spielenden lesen.)

195 [S1] Okay, da steht jetzt, dass zu der Zeit, wo Vlad gelebt hat, das nicht so schlimm war, was er alles gemacht hat und dass das nicht so extrem außergewöhnlich war. Ja. Oder?

196 [S2] Ja, war jetzt nicht so schlimm für die Zeit.

197 [S1] Okay. Wie soll ich die Schauergeschichten über Vlad nur beurteilen? Jetzt gibts vier Optionen und/

198 [S2] Also ich würde sagen, wir nehmen hier die dritte Option. Die lautet, seine Taten waren zwar grausam, aber im Vergleich zu anderen Herrschern nicht außergewöhnlich. Diese Darstellungen geben mehr Aufschluss über das gesellschaftliche Aushandeln von Gewalt im Spätmittelalter.

199 [S1] Ja. Vlad scheute nicht vor grausamen Tätigkeiten zurück, um den Sultan zu bezwingen. Doch wie ging sein Krieg zu Ende? Die Quellen haben davon berichtet, dass er vom ungarischen König gefangen genommen wurde. Aber warum? Vlad kämpfte doch auf ihrer Seite. Was ist passiert? Moment, der zweite Brief von Vlad. Darin steht doch etwas über einen Verrat von Vlad. Ich sollte mir den Brief mal genauer ansehen. Jetzt sehen wir uns den Brief genauer an.

200 (Längere Pause, während die Spielenden lesen.)

201 [S1] Also, in dem Brief steht, dass ihm etwas leidtut. Aber ich weiß nicht genau, was ihm leidtut.

202 [S2] Es ist wieder ein bisschen ungünstig formuliert.

203 [S1] Es ist ein bisschen schwer formuliert, das sind schwere Worte.

204 [S2] Schwer, das genau zu verstehen.

205 [S1] Aber man erkennt, dass ihm auf jeden Fall etwas leidtut und dass er Verzeihung für etwas möchte.

206 [S2] Ja.

207 [S1] Genau. Und/

208 [ES] Ganz kurz nur, ich möchte sicher gehen, dass wir auch aufgenommen werden. Ja, ich glaube, es passt schon.

209 [S1] Ähm, laut dem Brief wollte Vlad die Ungarn betrügen und ein Bündnis mit den Osmanen eingehen. Doch stammt der Brief tatsächlich von Vlad? Aufgrund urkundlicher und inhaltlicher Ungereimtheit könnte es sich auch um eine Fälschung handeln. Motiv dazu hätten ja einige. Doch von wem stammt denn der Brief nun wirklich? Jetzt haben wir wieder drei Optionen. Der Sultan, Rudu und seine Verbündeten oder der ungarische König. Wir können uns eh alle anschauen. Jetzt beginnen wir einfach mit dem Sultan.

210 [ES] Ihr müsst nicht vorlesen.

211 [S1] Nicht? Sollen wir es dann so durchlesen?

212 [ES] Mhm.

213 (Längere Pause, während die Spielenden lesen.)

214 [S1] Okay.

215 [ES] Findet ihr etwas Relevantes für euch?

216 [S1] Eigentlich nicht wirklich, oder?

217 [S2] Nicht wirklich. Nicht.

218 [ES] Okay.

219 [S1] Dann Radu und seine Verbündeten. Obwohl, da steht jetzt, dass er sich von zwei Seiten bedroht findet.

220 [S2] Ja.

221 [S1] Deswegen hat wahrscheinlich der davor schon etwas mit uns zu tun.

222 [ES] Mhm.

223 [S1] Jetzt haben wir noch den ungarischen König.

224 (Längere Pause, während die Spielenden lesen.)

225 [S1] Also dem ungarischen König wird auch ein Waffenstillstand zugutekommen. Ja. Laut dem Brief/oder haben wir das schon gelesen?

226 [S2] Ja, das haben wir schon. Egal, wir können‘s ja nochmal lesen.

227 [S1] Laut dem Brief wollte Vlad die Ungarn betrügen und ein Bündnis mit den Osmanen eingehen. Doch stammt der Brief tatsächlich von Vlad? Aufgrund urkundlicher und inhaltlicher Ungereimtheiten könnte es sich um eine Fälschung handeln. Motiv dazu hätten sie ja einige. Doch von wem stammt dann der Brief nun wirklich? Jetzt drücken wir weiter.

228 [S2] Also ich bin mir ein bisschen unschlüssig. Also, ich persönlich würde jetzt sagen, man kann nicht eindeutig sagen, wer diesen Brief verfasst hat.

229 [S1] Ja.

230 [S2] Es kam jetzt aus keiner von diesen Geschichten eine eindeutige Lösung hervor. Hm, (…) Vlads Krieg endet also mit einer ungarischen Gefangenschaft. Laut Türson Beg endet hier offenbar nicht nur der Krieg. Aber das war wirklich das Ende von Vlad. War das wirklich das Ende von Vlad? Das muss ich nachprüfen.

231 (Längere Pause.)

232 [S1] Okay, jetzt können wir auf Quellenauswahl zu Vlads Tod drücken. (…) Okay. Wie ging Vlads Geschichte aus? Jetzt haben wir wieder drei Optionen, die wir uns durchschauen können. Wir beginnen mit „Weitere Osmanische Chronik bzw. Berichten“.

233 (Längere Pause, während die Spielenden lesen.)

234 [S1] Okay. Jetzt können wir uns noch ein Dokument von Vlad anschauen.

235 [ES] Mhm. Was für ein Dokument ist das?

236 [S1] Das ist ein Brief, würde ich denken.

237 [ES] Okay.

238 (Längere Pause, während die Spielenden lesen.)

239 [S2] Fertig?

240 [S1] Mhm.

241 [S2] Jetzt schauen wir uns noch einen Brief von Leonardo Botta, einem italienischen Gesandten, an.

242 (Längere Pause, währen die Spielenden lesen.)

243 [S1] Okay. Jetzt haben wir die Quellen fertig untersucht. Welche der Quellen soll ich nun glauben? Jetzt gibts wieder drei Optionen.

244 [S2] Also die erste Option ist, die Quelle von Idris Bitlis. Sie bestätigt, dass Vlad in ungarischer Gefangenschaft gestorben ist. Vlad hat zumindest bis nach 1476 gelebt, da aus dieser Zeit noch Briefe von ihm erhalten sind. Vlad stirbt 1477 bei erneuten Thronstreitigkeiten um die Walachei.

245 [S1] Ich würde das in der Mitte nehmen, also das zweite nehmen, weil in einem Brief, den er verfasst hat, das Datum stand, oder das Jahr stand.

246 [S2] Genau.

247 [S1] Gut, das war's. Es war viel Arbeit, aber ich denke, mein Narrativ ist nun fertig. Jetzt muss ich zurück zur Burg Forchtenstein.

248 [S2] Jetzt sind wir wieder in der Burg angekommen und treffen jetzt wieder den Herrn Dracula. Er grüßt uns jetzt und sagt, willkommen zurück. Ich hoffe, du hast mir eine Geschichte mitgebracht.

249 [S1] Weiter. Das habe ich in der Tat. Weiter.

250 [S2] Wunderbar. Dann erzähl mir über Vlad III. Drăculea.

251 [S1] Vlad III., auch Vlad der Pfähler genannt, herrschte im 15. Jahrhundert, als Woiwode über die Walachei und war an dem so osmanischen Krieg beteiligt. Er ist außerdem der Namensgeber für Bram Stokers Dracula. Weiter.

252 [S2] Bekanntheit erlangte er historisch gesehen vor allem deswegen, weil er im Zuge des Osmanenkriegs Sultan Mehmed II. den Krieg erklärte. Der Sultan hatte Gesandte zu Vlad geschickt, die den jährlichen Tribut einholen sollten und Vlad zur Pforte des Sultans bringen sollten. Vermutlich hatten sie aber den Auftrag, Vlad durch einen Hinterhalt

festzunehmen. Vlad jedoch ergriff sie und ließ sie hinrichten. Anschließend griff er die osmanischen Gebiete an, an der Donaugrenze an. Weiter.

253 [S1] Der Sultan sammelte also sein Heer und fiel in die Walachei ein. Vlad versteckte die walachische Bevölkerung und kämpfte unter Einsatz guerllata-artiger Taktiken heldenhaft gegen das Heer des Sultans. Doch letztlich waren seine Mühen vergeben und er konnte sich trotz seiner Tapferkeit nicht gegen Mehmed II. durchsetzen.

254 [S2] Weiter. Ähm. Jetzt spricht wieder der Herr Dracula. Der Hergang der Geschehnisse klingt schon nachvollziehbar, doch scheint dein Blick etwas gefärbt zu sein. Kann man die Osmanen tatsächlich einfach so als die Bösen bezeichnen?

255 [S1] Weiter. Vlad erlangte nicht nur aufgrund seiner Auflehnung gegen den Sultan Bekanntheit, vor allem seine Grausamkeit erweckte das Interesse der Leute. Vlads Taten mögen grausam gewesen sein, doch erscheinen sie im Vergleich zu anderen Herrschern der Zeit nicht außergewöhnlich brutaler. Es war eher die Art des Tötens, das Pfählen, das ungewöhnlich war. Die negativen Darstellungen Vlads in zeitgenössischen Quellen sind daher in einem größeren Kontext eines gesellschaftlichen Außenhandels von erlaubter und verbotener Gewalt zu verstehen. Weiter.

256 [S2] Vlads Kampf gegen den Sultan fand sein Ende, als Vlad sich mit Matthias Corvinus, dem ungarischen König, traf. Anstatt der erwarteten Hilfe ließ dieser Vlad festnehmen. Grund dafür war ein Brief, in dem Vlad die Ungarn für die Gunst des Sultans verriet. Es könnte gut sein, dass es sich bei dem Brief um eine Fälschung handelt. Aufgrund der lügenhaften Überlieferung kann jedoch nicht mit Sicherheit festgelegt werden, ob das tatsächlich so ist, bzw. wer den Brief gefälscht hat. Weiter.

257 [S1] Vlads Briefe belegen, dass er zumindest bis nach 1476 gelebt hat und an erneuten Thronstreitigkeiten um die Walachei beteiligt war.

258 [S2] Jetzt spricht wieder der Dracula. Stimmt, wie ist Vlad nun gestorben? Gab es keine Dokumente, die darüber Aufschluss gegeben haben? Weiter. Ausgezeichnet. Du hast die wissenschaftlichen Kriterien erfüllt und dein Narrativ hat meinen Argumenten standgehalten. Ich bin beeindruckt. Du hast meine Herausforderung wirklich wunderbar gemeistert.

259 [S1] Ich hoffe, du lässt dich auch in Zukunft von deiner Neugierde leiten und erzählst noch viele spannende Geschichten, vielleicht sogar noch einige mehr über unseren Freund Vlad. Und es würde mich freuen, wenn wir uns wieder einmal begegnen. Zu einem neuen Spiel. Kompetenzen. (…) Kompetenzlevel.

260 [ES] Was ist der Kompetenzlevel?

261 [S2] 17?

262 (Unv. Gemurmel)

263 [ES] Also ab 17 ist eh super. Also, sehr gut gemacht. Wenn ihr wollt, könnt ihr euch noch ein bisschen umschauen, was ihr noch findet. Notizbuch, Personen, Karte. Wie bisher kommentieren und dann seid ihr fertig.

264 [S1 und 2] Okay. Mhm.

265 [S1] Also es gibt noch ein Notizbuch.

266 [S2] Da steht ein bisschen was über die Art, wie der Vlad gekämpft hat.

267 [S1] Kann man blättern?

268 [S2] Ne.

269 [S1] Ne. Dann gibts noch Personen.

270 [S2] Also einerseits gibt es den Vlad II., der Dad von dem. Dann gibt es Vlad III., es gibt dann noch Radul III.

271 [S1] Da werden einfach alle Personen aus der Geschichte beschrieben.

272 [ES] Mhm, also/

273 [S2] Also das is eine kurze Personenbeschreibung von jeder Person, quasi/

274 [S1] Von jeder Person, die vorkommt. Gneau. Dann gibt es noch eine Karte. Die haben vor davor/

275 [S2] Das ist nochmal diese von Südosteuropa im 15. Jahrhundert, die wir davor schon begutachten konnten.

276 [S1] Dann Credits. Das sind wahrscheinlich die Credits vom Spiel.

277 [ES] Mhm.

278 [S2] Ja. Und/

279 [ES] Super. Dankeschön. Ähm. Ich habe noch ein paar Fragen, die ich euch stellen möchte.

280 [S1 und 2] Mhm.

281 [ES] Und zwar, ähm, ihr habt gesagt, also ihr habt davor keine Kenntnisse für Dracula, außer das vielleicht ein Vampir ist, (unv.).

282 [S1 und 2] Ja. Ja.

283 [ES] Ähm, wie seht es jetzt aus, wisst ihr bisschen mehr über Dracula? Hat es euch etwas beigebracht?

284 [S1] Ja, schon.

285 [S2] Ich denk schon, dass ich jetzt auf jeden Fall besser aufgestellt bin, wissenstechnisch als davor.

286 [ES] Also ihr habt was gelernt?

287 [S1 und 2] Ja.

288 [ES] Wie fandet ihr das Spiel?

289 [S2] Es war bisschen komplex.

290 [S1] Es ist jetzt nicht so ein Spiel, wie ich es spielen würde. Es ist eher so ein Lernspiel. Und kein/

291 [S2] Also man kann es vielleicht irgendwie im Geschichtsunterricht oder sowas einbauen in der Schule. Aber privat würd ich's jetzt/

292 [S1] Also in der Schule wäre es auf jeden Fall cool, wenn wir sowas machen würden, anstatt im Geschichtsbuch vorzulesen.

293 (Kurze Unterbrechung, weil jemand ins Esszimmer will.)

294 [ES] Danke. Okay, wo waren wir? Also Spiel eher für die Schule, meintet ihr?

295 [S1] Ja, genau. Also in der Schule wäre es ur cool.

296 [S2] Ja, das schon. Aber privat würd ich's/

297 [ES] Was bräuchte es, dass ihr das privat auch spielt?

298 [S2] Also ich weiß nicht. Ich bin generell mehr der Fan von Spielen, wo man sowas machen kann, wo's zum Beispiel eine Map gibt und man so herumgehen kann. Einfach nur so Textspiele finde ich persönlich privat ein bisschen langweilig. Es hat so ein bisschen den Spaßfaktor gefehlt.

299 [S1] Man kann auch nicht mit Freunden spielen. Denk ich mal.

300 [ES] Okay. Ja. Das wars eigentlich.

301 [S1 und 2] Okay passt.

302 [ES] Passt. Vielen Dank.

303 [S1] Gerne.

304 [S2] Kein Problem. Wiedersehen.

305 [S1] Tschüss.

306 [S2] Wiedersehen.

307 [ES] Chiao.

Audio-Transkript Gruppe 02

Transkription von: Lisa Görlich
transkribiert am: 07.01.2026
Art des Transkripts: Audio-Transkript

Filename: Dracula-Spieltest_Peter_Audio.m4a
aufgenommen am: 19.12.2025
Länge der Aufnahme: 00:49:00

Spieltestung durchgeführt von: Peter Gattringer
*Anwesende Personen: Peter Gattringer, 2 Schüler*innen*
Kürzel: PG, S1, S2

Abs.	Äußerungen
1	(Schwer zu verstehendes Gemurmel und Geflüster beim Start der Aufnahme. Bezieht sich noch nicht auf das Spiel)
2	[PG] Okay. Starten wir jetzt. Jetzt sollt's gehen, ja. So, bevor wir starten/
3	[S3] Die Fragen?
4	[PG] Genau. Ähm. Interesse an Geschichte, wie würdet ihr das bei euch so einordnen oder beschreiben?
5	[S3] Ja, schon. Also interessante Geschichte, so Erste Zeit der Weltkriege und so, wie das abgelaufen ist. Und so Zeiten und so eher so nicht, so.
6	[S4] Ja, Zeiten lernen, auswendig lernen, ist nicht so cool.
7	[S3] Ja.
8	[PG] Okay. Äh, wie sind eure Vorkenntnisse zu Dracula?
9	[S3] Äh, Hotel Transsilvanien. Das habe ich nur geschaut, sonst keine anderen Filme oder so.
10	[PG] Okay.
11	[S3] Und du?
12	[S4] Nein, auch keine.
13	[PG] Und Vampire generell?
14	[S3] Ja, nur zu Halloween.
15	[S4] Ja, nur zu Halloween.

16 [PG] Kein Twilight?

17 [S3] Nein, hab ich/kenn ich von TikTok, aber habe ich noch nicht geschaut. Ich nehm's mir immer vor, aber geht nicht aus.

18 [PG] Okay, und ihr habt's ja vorher gehört, dass hinter Dracula eine historische Person steht, oder dass es ein Vorbild gibt, ein historisches. Äh, Vlad der Pfähler. Hat euch der vorher was gesagt?

19 [S3 und 2] Nein.

20 [S3] Nur von der Erzählung.

21 [PG] Okay. Jetzt noch kurz die Frage, ob ihr Videospiele spielt, oder?

22 [S3] Ja, Roblox und Blockfest.

23 [PG] Wie oft?

24 [S3] So, ja, wenn ich Zeit habe, eigentlich. Also, weiß ich nicht, fünfmal im Monat?

25 [PG] Okay. Und du sagst, gar nicht?

26 [S4] Nein.

27 [S3] Und Blockfest halt öfter. Das so fast jeden zweiten Tag, wenn ich mal kein Internet hab.

28 [S4] Nur so Spiele am Laptop.

29 [S3] Ja.

30 [S4] Spielst du auch?

31 [S4] Ja, halt nur so/

32 [S3] Ja. Wir haben ja einen Laptop in der Schule, und wenn wir mal unseren Laptop rausholen, dann gibt's da immer so Spiele, und ja, da spielen wir halt auch mal.

33 [S4] So Minispiele, ja.

34 [PG] Okay. Okay. Also zum Zeitvertreib.

35 [S3 und 2] Ja.

36 [S4] Na ja, dann fangt's bitte an zum Spielen und/

37 [S3] Okay, wir gehen jetzt einfach einen Namen an (unv.) Sarah.

38 [S4] (Unv.)

39 [S3] Weiß ich nicht. Okay, jetzt geht's.

40 (Längere Pause.)

41 [S4] Ah, so süß.

42 [S3] Sind wir hier im Comic. (…) Hier.

43 [S4] Wow.

44 [PG] Ihr könnt's gern reden während des (unv.). Des is erlaubt.

45 [S3] Okay. Dracula. Oh. Ich dachte, Dracula. Nein, das war was anderes.

46 [S4] Okay. Ich verwechsel immer Dracula mit Hexen. Keine Ahnung.

47 [S3] Ja, weil Hexen werden ja mit Feuer und Dracula so. Knoblauch. Nämlich. Das ist wirklich/Das habe ich noch nie gesehen. Oh. Sophie.

48 [S4] Das habe ich doch schon irgendwo gesehen. Ach ja. Letztens/Burg Forchten/

49 [PG] Ihr müsst's nicht flüstern.

50 [S4] -stein. (Unv.) Und wer ist der Dracula in dem Porträt? Vielleicht sollte ich einmal Burg Forchtenstein besuchen. Und mir dort das Porträt genauer ansehen. Hinweis, klicke auf das/okay. Dann Start. Burg Forchtenstein. Ist das aus einem Film?

51 [S3] Mir kommt der Name auch bekannt vor.

52 [S4] Forchten/

53 [S3] Muss ich jetzt was drücken?

54 [S4] Drück nochmal auf das Rote.

55 [S3] Ah ja (unv.)

56 [S4] Das is er also, Vlad III., glaub ich. Dracula, auch als Vlad der Pfähler bekannt. Wer ist dieser Mann, der Bram Stokers Dracula inspiriert hat. Welche Geschichte verbirgt sich wohl hinter dem Schatten des Vampires? Okay. Weiter, du musst auf weiter klicken.

57 [S3] Ja, ich weiß.

58 [S4] Immer das Rote.

59 [S3] Ich weiß.

60 [S4] Weiter. Sehr interessant.

61 [S3] Definitiv.

62 [S4] Habe ich mich erschreckt? Oh, weiß nicht, hab ich mich erschrocken? Also der Dracula redet jetzt mit uns.

63 [S3] Ja, der Unbekannte.

64 [S4] Nein, Dracula.

65 [S3] Das ist doch nicht Dracula. Das ist Dracula, der im Hintergrund.

66 [S4] Nein, das ist ein König.

67 [S3] Okay. (Unv., Gemurmel.) und was ist mit dir? Es schien mir fast als hättest du genau dieses Gemälde gesucht. Ja. Okay. das habe ich, um ehrlich zu sein. Das sind wir jetzt. Schau da steht Sophie.

68 [S4] Ja.

69 [S3] Und es wiedererkannt. Ich interessiere mich sehr für Geschichte. Deswegen konnte ich nicht umher herauszufinden, wer dieser Mann ist. Okay. (Unv., Gemurmel.) Wir werden sicher zu der Burg reisen, das weiß ich jetzt schon.

70 [S4] Und wir wollen das Bild kaufen?

71 [S3] Nein. Was? Nein, uns interessiert das Bild. Warte, stopp. Ich muss mir das nochmal durchlesen. [Unv.] unter anderem auf die Geschichte zu verleiten/Okay. Gerne. Wunderbar. Hirngespinster.

72 [S3 und 4] [Unv., beide reden gleichzeitig.]

73 [S4] Ja, jetzt erzählt er uns eine Geschichte.

74 [S3] Nein, wir denen, glaub ich.

75 [S4] Nein, der uns.

76 [S3] Nein, weil das ist der Burgbesitzer. Er sagt, wenn du mir eine Geschichte erzählen willst. So, (unv.) gehe vorsichtig und kritisch vor. Nicht alles ist, wie es auf den ersten Blick erscheint. Worte in Rot können angeklickt werden, bei der Untersuchung von Quellen können sie dir/

77 [S4] Warum liest du alles vor?

78 [S3] Damit du’s auch hörst.

79 [S4] Ich kann ja selber lesen.

80 [S3] Naja, das weiß man ja nicht, wie schnell du bist.

81 [S4] Was?

82 [S3] Okay, dann bin ich leise.

83 [S4] Okay, ich glaub wir müssen/

84 [S3] Oh.

85 [S4] Scroll nicht runter.

86 [S3] Ja wie scroll ich denn runter? Ah. Beginne mit der Recherche. Bibliothek. So, jetzt haben wir wieder Möglichkeiten. Das is so wie Tür 1, Tür 2, Tür 3.

87 [S4] Und wieso, da is ein Computer.

88 [S3] Warum Computer? Sind wir im Jahr 2025, oder? Okay. Der Computer.

89 [S4] Oder wir hätten den Bibliothekar fragen können…

90 [S3] Ja, Pech. Okay, ich glaube, wir müssen uns wieder entscheiden. Warte. (Unv., Gemurmel.) Recherche beenden.

91 [S4] Nein, du musst da irgendwas drücken.

92 [S3] Ja, wir fahren zu einer Universität oder Blog-Eintrag. Was würdest du nehmen?

93 [S4] Weiß ich nicht.

[S3] Ja, trauen wir einer Uni oder einer/wahre/einen Blog-Eintrag? Schon/

[S4] Ist das wahr?

[S3] Na, wir nehmen die Uni, oder?

[S4] Ja, ich weiß nicht.

[PG] Wieso? Was/

[S3] Ja, keine Ahnung. Vertrauenswürdiger.

[PG] Wer?

[S3] So irgendeiner Fremden. Keine Ahnung. Okay. Woiwode. (Unv., Gemurmel.)

[S4] Wir können draufdrücken.

[S3] Ja, aber zuerst sollten wir uns das durchlesen, oder?

[S4] Drück drauf.

[S3] Okay. Woiwode ist ein Herrschertitel. Übersetzt bedeutet so viel wie Feldherr oder Führer.

[S4] Okay, cool.

[S3] Okay er war ein Feldherr.

[S4] Dracula?

[S3] Ja! Ja. Osmanenkriegen.

(Längere Pause, während die Spielenden lesen.)

[S3] Bist du fertig? In Rumänien. Great.

[S4] Ja, das wusste ich, dass du das sagst. (Unv.) Drück drauf.

[S3] (Unv., Gemurmel) Oha, ur alt. Gotik/(Unv., Gemurmel).

[S4] Okay.

[S3] Avanti/Was heißt avantierte?

[S4] Ähm. Was?

[S3] Was heißt avancierte?

[S4] Keine Ahnung.

[S3] Stark. Und jetzt müssen wir zurück. Jetzt müssen wir, ich glaub, also, Suche beenden.

[S4] Ja.

[S3] Oder wollen wir beide Optionen ansehen? Wir können nämlich mehrere ansehen. Okay. Okay, da steht auch wieder/

[S4] Ja okay, wieder dieser Schriftsteller.

[S3] Ist das derselbe?

[S4] Ja.

[S3] Ja hier steht zum Beispiel/

126 [S4] Ja okay, das ist die Wahrheit.
127 [S3] Ja, aber hier steht zum Beispiel Blut trinken und so. Das war im vorigen nicht, der war professionell.
128 [S4] Ja, das war ja auch von dieser Zeit.
129 [S3] Von der Universität, meinst du?
130 [S4] Nein, das ist von der Zeit. Also von der Zeit von früher.
131 [S3] Achso.
132 [S4] Also müssen sie es besser wissen.
133 [PG] Nein, ich denk, das ist im Blog-Beitrag.
134 [S4] Nein, aber stimmt das?
135 [S4] Das hat wer im Internet geschrieben.
136 [S3] Das wissen wir nicht.
137 [S4] Ah, dann ist es ein Scam.
138 [S3] Es ist ein Scam. Ja.
139 [PG] Vampirlegenden.com
140 [S4] Ja, Legenden, es ist/
141 [S3 und 2] Nein, nein, nein.
142 [S4] (Unv.)
143 [S3] Es ist ein Scam.
144 [S4] Okay, das brauchen wir gar nicht wissen.
145 [S3] Wir müssen jetzt hier auf das/
146 [S4] Ja, (unv.).
147 [S3] Sammer. So wie Mika und wir. Wie wir die Leute gescammt haben. Okay. Okay.
148 [S4] Oha.
149 [S3] Einen ersten Überblick. Mal sehen.
150 [S4] Okay.
151 [S3] Das stimmt.
152 [S4] Ja. Hier wird erwähnt, dass/(unv., Gemurmel).
153 (Längere Pause.)
154 [S3] Zettel anschauen.
155 [S4] Drück.
156 [S3] Naa, eine Karte.
157 [S4] Mit ner Karte kann man arbeiten. Das.
158 [S3] Okay. Und was soll ich jetzt machen?

(Unverständlich.)

[S3] Südosteuropa. Hier ist Italien, das hat sich nicht verändert. Da ist Heiliges Römisches Reich. Da is Wien. Hier sind wir daheim.

[S4] Da steht nicht Wien.

[S3] Da steht Wien!

[S4] Wirklich?

[S3] Ja wirklich. Du brauchst ne Brille.

[S4] Okay.

[S3] Da Königreich Italien/

[S4] Das da oben is nicht Wien.

[S3] Da is Wien!

[S4] Aber theoretisch is da nicht Wien.

[S3] Ja, weil's jetzt, das war früher Heiliges Römisches Reich.

[S4] Ja.

[S3] Und Wien is jetzt vielleicht keine Ahnung, da ein bissl weiter unten. Keine Ahnung. Aber Ungarn, das is/die hatten mehr. Krass/

[PG] Steht da Südosteuropa. Also Österreich ist ja da fast nicht mehr dabei.

[S3 und 2] Ja.

[S4] Eben, deshalb kanns ja nicht Wien sein.

[S3] Aber da steht Wien!

[PG] Das is schon Wien.

[S3] Bist du blöd?

[PG] Was verwirrt dich daran?

[S4] Aber Wien wär eigentlich weiter oben, oder?

[S3] Nein! Wien war hier. Jetzt/

[S4] Jaaa, Okay.

[PG] Nein, Wien hat sich nicht verändert, also von der Geografie nicht verändert/

[S3] Schau Wien hat sich- Du bist also- Genauso wie/

[PG] Du hast da Budapest und da fließt ja durch beide Städte die Donau durch.

[S3] Ja, das stimmt.

[S4] Ja.

[S3] Ja, ja, ja. (…) Dann haben wir hier Serbien. Das is krass. Fürst/

[S4] Hier, alle waren alles eins.

[S3] Was is'n das? Herrmannstadt. Oh! Steht da Herrmannstadt?

191 [PG] Mhm.
192 [S3] Mein Nachname. Oh mein Gott. Ich glaube, ich bin berühmt. Okay.
193 [S4] Okay, weiter.
194 [S3] Ja, was mach ich jetzt?
195 [S4] Ah, drück aufs Rote.
196 [S3] Wo ist rot?
197 [S4] Da.
198 [S3] Ah, da unten. Das habe ich ja nicht gesehen. Krieg ich da nicht runter? Wir klicken jetzt einfach mal das an. (Unv., Gemurmel) arabischen (unv., Gemurmel).
199 [S4] Okay.
200 [S3] Du kannst wieder auf X klicken. Und jetzt müssen wir/hier/Nein, nicht Karten/
201 (Unv., Gemurmel.)
202 [S3] Königreich Ungarn/
203 (Längere Pause, während die Spielenden lesen.)
204 [S3] Okay.
205 [S4] Da waren wir auch noch nicht.
206 [S3] Also (unv., Gemurmel) Okay. Waren wir hier schon?
207 [S4] Nein, da waren w/doch.
208 [S3] Ja? Nein, König Matthias hab ich noch nicht gehört. Ha, Coronavirus. Oh. Königreich Ungarn im Zuges/Beschützer/(unv., Gemurmel) Habsburger. Ja, das kommt/und mach ich jetzt, wenn ich das hab?
209 [PG] warte kurz.
210 (Unv., Gemurmel.)
211 [S3] Das haben wir jetzt alles angeschaut.
212 [S4] Das haben wir schon.
213 [S3] Was machen wir jetzt? Kann ich da nirgenswo klicken? Ich klicke einfach mal.
214 [S4] Das haben wir schon.
215 [S3] Ja, was soll ich jetzt machen?
216 [S4] Ja, drück X.
217 [S3] Und jetzt? Okay. Oh. Vielleicht muss ich irgendwo draufklicken. Osmanisches Reich oder so.
218 [PG] (Unv.)
219 (Längere Pause.)
220 [S3] Oh, es gibt ein Notizbuch!

[PG] (Unv., Gemurmel.)

[S4] Aha.

(Längere Pause. Technische Schwierigkeiten.)

[PG] Du hast das ja vorher durchgespielt, oder?

[S3] Ja, aber das sah anders aus.

[S4] Ja, das war was anderes. Es war so ein-

[S3] Es war so Prinz mit Prinzessin.

[S4] Ja.

[S3] Wollen die Prinzessin vor den Ritten gerettet.

[S4] Das war so alles beige. Oder so braun.

[PG] Ach so, okay.

[S3] Das haben wir durchgespielt. Durchgeklickt. Da sind jetzt alle, die ich quasi, alle draufgeklickt hab und was ich erfahren hab. Okay.

[PG] Das ist dein Notizbuch.

[S3] Cool.

(Längere Pause.)

[PG] Wie geht jetzt die Story weiter?

(Längere Pause.)

(S3 und 4 reden miteinander. Nicht auf das Spiel bezogen.)

[PG] Wo wart’s ihr zuvor?

[S3] Wir haben uns jetzt alles angeschaut. Dann mussten wir auf die Karte klicken und dann kam das. Aber wir können hier nirgendwo X klicken.

[S4] Hast du das Spiel selbst erfunden?

[S3] Ja.

[PG] Also ja, das hat/Die Kollegin hat das gemacht. Das steht hier.

[S3] Das is ur viel Arbeit eigentlich.

[S4] Boah.

[S3] (Unv.) so wie der Mensch, der so Roblox erstellt hat.

[S4] Der hat einfach nur Roblox das Spiel gemacht, alle anderen haben dann Games dazugegeben.

[S3] True. Aber hat der/der hat dann doch eigene Spiele rausgebracht.

[S4] Ich weiß nicht. Das is ur viel Arbeit.

[S3] Roblog best. Da must du auch mal erst mal auf die Idee kommen.

[S4] Ja. Bei allem muss man auf die Idee kommen.

252 [S3] Ja, aber das is ur anstrengend auf die Idee zu kommen erst mal.

253 [S4] Ja.

254 [PG] Ich geh mal ganz kurz nachfragen. (Unv.)

255 (Beheben technischer Probleme. Währenddessen lief die Aufnahme noch etwas weiter wurde dann aber angehalten und nachher weitergeführt. Das Problem wurde behoben und die Spielenden haben das Spiel erneut begonnen.)

256 [PG] Okay, es hat jetzt quasi einen Restart gegeben. Ihr trefft's nochmal die Entscheidungen. Und dann spiel ma/da ihr könnt's/ja.

257 [S3] Okay.

258 [PG] Ihr könnt's euch dann/also da kann man noch nicht wirklich durchklicken, aber ihr könnt's euch dann wirklich durchklicken.

259 [S3] Okay. (Unv.)

260 [S4] Cool.

261 [S3] Cool, gel? Welches nehmen wir (unv.)?

262 [S3] Ähm. Lass dich überraschen.

263 [S3] Boah, ich hasse Überraschungen. (…) Huh, die Donau!

264 [S4] Welches?

265 [S3] Egal. Also welches sie/hm/Blau oder Weiß/Komm wir müssen jetzt leise sein, okay? (Lautes Krachen vom Audio. Gemurmel.) Macbook/

266 (Unv. Irgendetwas über Serien.)

267 [S4] Wirklich?

268 [S3] Ja wirklich! Wirklich.

269 [S4] (Unv.)

270 [S3] Ohhhh. Du und mein Handy.

271 [S4] (Unv.) schon was gedrückt?

272 [S3] Natürlich, sonst hätten sie ihn nicht.

273 [PG] Jetzt könnt's ihrs wirklich durchklicken. Mit Linksklick einfach. Links. Das is rechts.

274 [S3] Links!

275 [S3] Du musst das (unv.)

276 [S3] Aber ich muss auf das klicken.

277 [S4] Ja, weiter.

278 [PG] Ihr müsst's auf des da unten drücken.

279 [S3] Achso. Das wusste ich nicht. Es geht nicht. Okay. Mach du das mal.

(Unv., Bewegungsgeräusche übertönen die Stimmen.)

[S3] Ah, jetzt hat's funktioniert. Bam! Oh, das ist cool. So, jetzt müssen wir in die Bibliothek.

[S4] Jetzt müsst's die gleichen Entscheidungen wie vorher treffen.

[S3] Oh, geil. Hier kann ich jetzt nicht mehr. Hier. Computer. Da haben wir die Uni/

[S4] Ja, das kannst du auch gleich alles.

[S3] Ja.

[S4] Das hatten wir schon.

[S3] Ich weiß, aber/

[S4] Drück/Nein, drück da. Was machst du?

[S3] Wir haben ja beides ausgesucht. Kannst du dich nicht erinnern?

[S4] Doch.

[S3] Okay. Da, dann haben wir das da gemacht, oder? Ich glaub.

(Längere Pause. Klickgeräusche und Summen.)

[S4] Karte.

[S3] So. Da waren wir jetzt. Das haben wir uns schon angeschaut. Das klicken wir einfach nochmal an.

[PG] Ihr müsst's nicht anklicken.

[S3] Okay.

[PG] Und jetzt gehts normal (unv.)

[S3] So, jetzt gehts weiter. Setz dich ordentlich hin. Was kann man hier/

(Längere Pause.)

[S3] Warum heißt der eigentlich Pfähler?

[S4] Hm.

[S3] Okay, jetzt müssen wir das anklicken.

[S4] Kannst du hier auch Linksklick? Dann ganz/rechts/Hä? Du musst das schon lesen.

[S3] Habe ich ja. Du bist halt langsam.

[S4] (Unv.)

[S3] Was soll ich jetzt machen?

[S4] Na klicken.

[S3] Okay. Hä?

[S4] Ich mein jetzt links.

[S3] Achso. Okay, okay. (…) türkischem Gebiet/

(Längere Pause.)

[S4] Schau uns/schau was Pforte/

[S3] Lernt man das auch in Geschichte?

[PG] Hm?

[S3] Lernt man das auch in Geschichte? Später? So, in der 5. oder so? Ist das Thema?

[PG] Also, wenn's die Lehrperson machen will, ist ja nicht alles genau vorgegeben.

[S3] Okay. Hast du gelesen?

[S4] Ja.

[PG] Eher nicht wahrscheinlich.

[S3] Okay.

[S4] Nimm/Nimm das da. Schaut cooler aus.

(Längere Pause.)

[S3] Gemeint sind die Ungarn.

[S4] Marie!

[S3] Was?

[S4] Du? Ich?

[S3] Oh shit. Ne.

[S4] Was heißt (unv.) bitte? (Unv.) ist doch das höhere Dings.

[S3] Ja.

[S4] Ja.

[S3] Ja (…) der Osmanischen Regierung.

(Längere Pause.)

[S4] Ich bin noch nicht so weit.

[S3] Sorry, (unv.) Okay.

[S4] Du musst unten drücken.

[S3] Ich drücke!

[S4] Unten, der Pfeil!

[S3] Achso. Schau. Ha!

[S4] Na es ging (…) Okay.

[S3] Bam.

[S4] Ja, jetzt musst du/

[S3] Ja, was nehmen wir?

[S4] Nimm das Kürzeste. Nimm das.

[S3] Nein, warum das Kürzeste?

[S4] Das Prinzip macht/

346 [S3] Warum nicht das?
347 [S4] Weil das das Längste is.
348 [S3] Ja, und? Okay, dann machen wir die Mitte.
349 [S4] Ja, okay.
350 [S3] Aber ich hab davon nix gesehen.
351 [S4] Ja, schau es dir an.
352 [S3] Aber das ist/
353 [S4] Mach.
354 (Unv.)
355 [S3] Sag ich ja, es geht nicht.
356 [S4] (Unv.)
357 [S3] Okay, ich würde sagen/
358 [S4] Das da.
359 [S3] Osmanische Chronik.
360 [S4] Da is ein Gemälde dabei.
361 [S3] Aber Osmanische Chronik ist doch auch/Oder? Wir haben vorher gelesen über die ganzen/
362 [S4] Sowas.
363 [S3] Huh, wow, es wird großer. Größer. Ab einem (unv., Gemurmel).
364 [S4] Mach nochmal schnell. Nein. Was jetzt?
365 [S3] Okay. Ich mein, mit Bildern haben wir keine Antworten.
366 [S4] Doch.
367 [S3] Nein, weil da stehen keine Sätze.
368 [S4] Doch.
369 [S3] Na.
370 [S4] Schau, Filmbeschreibung/
371 [S3] Nein, Filmbeschreibung, da frisst/Blut. Trinkt, sorry. Blut.
372 [S4] Nein.
373 [S3] Ja, wenns um Film geht/
374 [S4] Ja/
375 (Lautes Knallen.)
376 [S3] Das war mein Handy.
377 [S4] Oije.
378 [S3] Ach dankeschön. Wie legen’s jetzt mal dorthin. Okay wir nehmen das da. Das schaut/

379 [S4] Neeein.

380 [S3] Interessant/Das haben wir doch schon gelesen.

381 [S4] Ja, eben.

382 [S3] Nein, das haben wir nicht gelesen. Wir kennen keinen Bruter/Bruder Dracul.

383 [S4] Okay. Was ist Dakien?

384 [S3] Ja okay.

385 [S4] Wachachei?

386 [S3] Das ist, ja. (Unv.)

387 (Die Spielenden unterhalten sich kurz über Mitschüler*innen, die draußen vorbeigehen.)

388 [S4] Okay, mach weiter.

389 [S3] Nein, ich bin noch nicht fertig. (…) Okay, jetzt können wir weiter. Jetzt bin ich fertig. So, jetzt soll ich/Soll ich das auch anschauen? Soll ich das auch anschauen?

390 [S4] Ja, (unv.) Ich dachte, jetzt kommt ein Film. Nein.

391 [S3] Ja, okay.

392 [S4] Das ist eine Zusammenfassung.

393 [S3] Ja, das ist kurz. Kurz cool, kurz geil.

394 [S4] Weiter.

395 [S3] Chill mal. Finstere Mädchen.

396 [S4] Ja, das ist halt mehr so dramatisch.

397 [S3] Ja, eh.

398 [S4] Ja.

399 [S3] Ich gebe auf.

400 [S4] Lass los.

401 [S3] Ich lass los. Okay, kannst du das jetzt beenden? Ja, danke.

402 [S4] Oha.

403 [S3] Jetzt können wir eine Option wählen.

404 [S4] Okay, wir nehmen die/

405 [S3] Stopp, stopp, stopp, stopp, stopp, stopp. Bevor du hier irgendwas wählst. Wir müssen uns durchlesen. Ja, weil das sind ja immer/Das, was wir lesen, das muss irgendwann, glaub ich, eins richtig sein. Checkst du?

406 [S4] Nein.

407 [S3] Dann lass uns mal was aus.

408 [S4] Warum? Such du mal was aus.

409 [S3] Ja, wir nehmen das.

[S4] Nein.

[S3] Zu spät.

[S4] Mark hat uns geklickt.

[S3] Ich fetz. Ich kann es nicht sagen. Sorry. Ich, ich, ich. Ich frage ihn, warum er sowas macht. Okay, mach weiter.

[S4] Was hast du jetzt gedrückt?

[S3] Irgend/Also nicht irgendwas, sondern das, das, was am besten war/

[S4] Ja, okay, (unv.)

[S3] Hab ich gedrückt. Wenn er mir jetzt den Snap schickt. (Unv., Gemurmel) Stadien. Ist das nicht Stadien?

[S4] Achso.

[S3] Stadien, Stadien oder Stadien.

[S4] Ja, definitiv.

[S3] Oh mein Gott, wir machen was. Das schaut interessant aus.

[S4] Ist es eigentlich auch so, wie ein Bild/Also sieht man so, was wir auch gleich/gleichzeitig machen?

[PG] Wie, wie?

[S3] Ist es nur/Ich mein, is es ne Tonabnahme oder auch so Bildschirmaufnahme?

[PG] Bildschirmaufnahme auch.

[S4] Ja. Und dann kann man beides gleichzeitig spielen. Lernt man das/Also man schaut eigentlich ein Video dann?

[PG] Ja, aber das muss man auch zusammenschneiden.

[S4] Und für was?

[S3] Für ihre Diplomarbeit. Oder?

[PG] Masterarbeit.

[S3] Masterarbeit. Ja.

[S4] Oha. Okay.

[S3] Nein. Was heißt Topai? Topoi.

[S4] Topas.

[S3] Ups.

[S3] Da steht aber/Oh. Finsteres Bildmotivschema. Merk dir das.

[S4] Dubai.

[S3] Dubai-Schokolade.

(Längere Pause.)

[S4] Das geht nicht. Lass los. Er tat, was er tun musste. Ah, ja. Ich würde da echt nehmen.

[S3] Ja, ich auch. Ich stimme dir da vollkommen zu.

[S4] Das freut mich.

(Längere Pause.)

[S3] Was machst du?

[S4] Lies.

(Längere Pause.)

[S3] Die Aufnahmen sind schon fast ne Stunde. Oder?

[PG] Werden wir dann sehen.

[S4] Oha. Unser Spiel wird ohne uns gewinnen.

[S3] Ja. Oder verlieren.

[S4] Ja, eher verlieren.

[S3] Nein, nein, gewinnen.

[S4] Oh shit/Untersuchung beenden?

[S3] Ich glaube, Mika gewinnt.

[S3] Untersuchung beenden.

[S3] Ja, warte. Transsilvanische Gegend.

(Längere Pause.)

[S4] Untersuchung/

[S3] So, und wen nehmen wir jetzt? Stopp, stopp, stopp, stopp, stopp.

[S4] Ja, ich drücke nur. Achso, das habe ich schon gelesen.

[S3] Wie hast du das gelesen?

[S4] Vorher.

[S3] Okay, und was machen wir jetzt? Wir können Optionen anschauen. Machen wir die/?

[S4] Nein, das ist/

[S3] Aber/Was hast du gegen ihn? Also, äh, äh, äh. Wir nehmen/

[S4] Erst Radu und seine Verbund- Verbündeten.

[S3] Nein, den möchten/Okay, wir nehmen den Sultan.

[S4] Okay.

[S3] Okay. Walachei. Walachei erinnert mich irgendwie so an einen Namen so in Hawaii oder so.

[S4] Ja.

[S3] So Waikiki.

[S4] Das ist sehr peinlich.

[S3] Waffenstillstand wäre ihm sehr gelegen gekommen. Sollen wir uns jetzt alle/

[S4] Oh, die beiden verstehen sich wohl eher nicht so gut.

[S3] Ach, geh. Sollen wir uns das schon jetzt auch/Also da ist der Verrat schon mal erklärt.

[S4] Mhm.

[S3] Okay.

[S4] Neeein.

[S3] Das ist nur kurz.

[S4] Aha.

[S3] Mhm. Mhm. Mhm. (Unv.) Es geht nicht. Es/Ich schwöre dir/Entweder ich bin zu/

[S4] Du, du bist das Problem.

[S3] Ich bin das Problem? Okay, ich bin das Problem.

[S4] Ja, drück halt auf weiter. (…) Es war der König von Ungarn.

[S3] Es war nicht der König von Ungarn. Und Sultan auch nicht, weil der haben wir ja wie gelesen, der wollte eine Versöhnung.

[S3] Ja.

[S3] Wir können einfach sagen, wir wissen nicht, wer’s verfasst hat.

[S4] Nein.

[S3] Warum nicht?

[S4] Warum?

[S3] Ja, wenn wir nicht wissen, dann gibts auch kein böses Ende vielleicht.

[S4] Doch.

[S3] Oder er hat ihn selber geschrieben.

[S4] Ja.

[S3] Man kann nicht eindeutig sagen, wer diesen Brief geschrieben hat. Ja, wer hat/

[S4] Ja, okay, drück.

[S3] Nein, sag.

[S4] Mach das Erste.

[S3] Ja, drück du. Der endet also mit einer ungarischen Gefangenschaft.

[S4] Ja, sag ich doch, es war der Ungarnkönig.

[S3] Das heißt ja noch nicht mal, dass das stimmt.

[S4] Ich sag‘s nur.

[S3] Der Ungarn Schaden bereitet hatte, kam mit seinen eigenen Beinen in die Vernichtung. Es war nicht der Ungarnkönig.

[S4] Doch.

505 [S3] Nein, weil der Vlad hat den Ungarn Dingsauer Dingsauer verbreitet.
506 [S4] (Unv., Gemurmel.)
507 [S3] Okay, wir nehmen schon/
508 [S3] Äh, wir nehmen den von (unv.)
509 [S3] Sorry. Wer ist das?
510 [S4] Pssst, auch nicht (unv.)
511 (Längere Pause.)
512 [S3] Die Feind/(unv.) stürzen. Die wollen so die Regierung stürzen. Kennst du das so?
513 [S4] Nein.
514 [S3] Okay. Am 8. November 1476. (…) Was hab ich grad gesagt? Welches Datum?
515 [S4] 1476.
516 [S3] Ja, schau. Vlad hat zumindest bis nach/
517 [S4] Ja.
518 [S3 und 2] Ja.
519 [S3] Ja.
520 (Längere Pause.)
521 [S3] Okay, stopp. (Unv., Gemurmel.)
522 (Längere Pause.)
523 [S3] Ja (…) Oh.
524 [S4] Wir erzählen ihm eine falsche Geschichte?
525 [S3] Wunder, ne?
526 [S4] Mach, ich hab gelesen.
527 [S3] Tja, der sagt, es ist fake.
528 [S4] Er ist fake. (…) Ja.
529 [S3] Ja, das haben wir ja gesagt, genau. Stimmt. Ha! Oh. (…) Ein gutes Narrativ. Was heißt Narrativ?
530 [S4] Ja, okay, ist ungenau. Aber das heißt ja nicht, dass es falsch ist.
531 [S3] Ja eh. (…) Kompetenzen. Was heißt das jetzt? Ich glaube, wir sind fertig.
532 [S4] Ich glaube, wir waren eigentlich relativ gut.
533 [S3] Ich glaube auch.
534 [PG] Was ist euer Ergebnis?
535 [S3] 15.
536 [PG] Was steht da?
537 [S3 und 2] Äh/

538 [S4] Das sind wir.

539 [S3] Konventionell.

540 [PG] Konventionell.

541 [S3] Konventionell, ja. Als konventionell wird Spielenden ausgegangen, die über ein bestimmtes Bildungsniveau und entsprechend historische Triffigkeitsregeln erfüllen, jedoch gewisse Ungenauigkeiten dabei aufweisen. Oh.

542 [S4] Ja, okay, aber ungenau heißt ja nicht falsch.

543 [S3] Es ist halt einfach, es ist halt schwer zu lesen, wenn man kein Notizzettel hat und sich Notizen machen kann, weil in der Schule tu ich ja auch ein Referat, wenn ich über was erzählen muss.

544 [S4] Aber es gibt viele Personen/

545 [S3] Ja, genau.

546 [S4] Die man sich dann merken muss.

547 [S3] Genau. Dafür bräuchte man einen Stift, einen Zettel, dann müsste man sich alles aufschauen genau.

548 [PG] Okay, das heißt, es wäre hilfreich, wenn man nebenbei ein bissl mitschreiben/

549 [S3 und 2] Ja.

550 [S3] Definitiv.

551 [PG] Okay, gut. Aber wie hat euch das Spiel gefallen? Also, ihr wirklich ehrliche Meinung, könnt's sagen.

552 [S3] Ja, eh ganz okay, aber ich finde halt sehr viel Text und eben/

553 [S4] Ja, sehr viel zum Lesen.

554 [S3] Und man muss sich's eben merken. Man hätte das alles ein bisschen kürzer verfassen können, zum Beispiel mit den wichtigsten Namen mal und dann halt eben die Notizen halt wären gut.

555 [PG] Also, das könnte man verbessern?

556 [S3] Ja.

557 [PG] Okay. Aber habt ihr das Gefühl, dass ihr was gelernt habt?

558 [S3] Ja. Naja, jetzt vom Gemerkten her, man musste Entscheidungen treffen und man musste halt sich die Zahlen, die genauen Daten und so merken, also jetzt gelernt wirklich, also von ungarischen Königreich und so und wie das halt entstanden ist und so. Also so.

559 [PG] Und jetzt wisst's von einer Person, von der ihr vorher nix gewusst habt.

560 [S3] Ja, genau.

561 [PG] Okay. Ja, cool. Danke. Dann würde ich sagen, ich beende mal die Sprachmemo.

Audio-Transkript Gruppe 03

Transkription von: Lisa Görlich
transkribiert am: 09.01.2026
Art des Transkripts: Audio-Transkript

Filename: Dracula_Spieltestung_Samuel,mp4
aufgenommen am: 19.12.2025
Länge der Aufnahme: 00:56:37

Spieltestung durchgeführt von: Samuel Schneeberger
*Anwesende Personen: Samuel Schneeberger, 2 Schüler*innen*
Kürzel: SSch, S1, S2

Abs.	Äußerungen
1	[SSch] So, dann könnt ihr hier Platz nehmen, wie es euch passt. Setzt euch ruhig hin. Dann beginnen wir mit ein paar Fragen vorher. Also das sind mal ganz generelle Fragen. Ähm, und zwar, vielleicht beantwortet ihr die nacheinander. Und zwar, spielt ihr oft Videospiele? Und wenn ja, welche Spiele spielst du? Wenn du gleich beginne magst.
2	[S5] Ja, ich spiel oft Videospiele. Und ich spiel verschiedenes. Ich spiele gerne Speile aus der *Assassin's Creed*-Reihe, aber auch *Skate 4* oder *Tony Hawk's Pro Skater*. Ja.
3	[SSch] Mit Spielen, wie ihr- also wie ihr vorher ausprobiert habt, oder so in dieser Richtung auch erfahren, oder?
4	[S5] Mit Text-Adventures.
5	[SSch] Genau. Ja. Ja. Okay. Mhm.
6	[S5] Ich habe schon eins gespielt, aber nicht viele.
7	[SSch] Mhm. Perfekt, bei dir?
8	[S6] Ja, also ich spiele auch Spiele oft, so *NBA 2K* meistens, so Sportspiele. Dann auch so Adventurespiele wie *God of War*, also auch *Assassin's Creed*, *Skate 4* auch öfters. Ja, mit so einem/mit diesem Genre hab ich auch schon Erfahrung. Ich habe früher auch manchmal diese Spiele gespielt, heute auch ab und zu. Ja.
9	[SSch] Perfekt, dann die zweite Frage wär, ähm, habt ihr besonderes Interesse an Geschichte, würdet ihr sagen? Und wenn ja, was ist dann so quasi der Schwerpunkt, der euch interessiert?

10 [S5] Ja, mich interessiert sehr das Mittelalter, die Kelten, Wikinger, sowas in die Richtung.

11 [S6] Ja, bei mir das gleiche, auch so Mittelalter, halt so griechische Kultur, Götter und so, halt *God of War* und auch so Wikinger.

12 [SSch] Perfekt, der letzte Punkt ist dann, habt ihr Vorkenntnisse zu Dracula. Da geht es jetzt um das Spiel ganz spezifisch auch.

13 [S5] Ja, ich hab von dem schon gehört und ich hab gewusst, dass die Figur auf dem basiert.

14 [S6] Ja, ich kenne auch schon sehr gut die Geschichte von Dracula.

15 [SSch] Okay, perfekt. Aus Spielen oder generell Medien, woher genau?

16 [S5] Also jetzt auf Draculea bezogen?

17 [SSch] Nein, nur auf Dracula. Auf Dracula.

18 [S5] Ja, aus Medien generell, aus Filmen, Fernsehen, Büchern.

19 [S6] Ja, genauso.

20 [SSch] Okay. Perfekt, dann könnt ihr jetzt eigentlich beginnen. Viel Spaß und vergesst nicht immer eure Entscheidungen zu kommentieren.

21 [S5 und 6] Okay.

22 [S5] Dann starten wir jetzt das Spiel. Okay. Wir drücken mal auf Spiel starten, weil ich glaub so müssen wir ja starten.

23 [S6] Mhm.

24 [S5 und 6] So.

25 [S5] Nennen wir uns Tyron und Manu. Ja, jetzt. ManuTaib. Mhm. Des schaut cool aus.

26 [S6] Ja, muss ich echt sagen.

27 [S5] Gute Aufbauung, muss ich sagen. Oder Einleitung.

28 [S6] Mhm.

29 [S5] Ich glaube, ich habe auch bei der [unverständlich] ein Dracula-Spielen gespielt.

30 [S6] Bist du schon fertig?

31 [S5] Nein. Lesen wir vielleicht laut, dann wissen wir, wo wir sind.

32 [S6] Ja.

33 [S5] Fragt ihn einiges über die Geschichten seines Geschlechtes, über Transsylvaniens. Seine Erzählung war so lebhaft, dass man hätte glauben können, er hätte alles selbst erlebt. Hört sich schon mal sehr draculisch an.

34 [S6] Ja.

35 [S5] Uh, jetzt hab ich was geskipped glaub ich. Egal. Wer weiß, der Woiwode die Donau überschrieb und die Türken auf eigenem Boden schlug? Ist die Banner der Walachen und Magyaren vor dem Halbmond in den Staub sanken? Wer anders als in seiner/

36 [S6] Als einer meines Geschlechts.

37 [S5] Ein Dracula. Ich glaub, das ist selber gezeichnet.

38 [S6] Also so ein Film. Also wir schauen wir uns den an.

39 [S5] Ahhh.

40 [S6] Dann will ich Burg Forchtenstein/

41 [S5] Burg Forchtenstein hab ich auch schon mal gehört, glaub ich. Vielleicht soll ich noch einmal Burg Forchtenstein besuchen und mir dort das/Okay, so wie ich das verstanden habe, sind wir jetzt irgendwie Historiker und/wir erforschen die Geschichte um Dracula.

42 [S6] Ja.

43 [S5] Klick auf die rot geschriebenen Worte. Wir sind anscheinend dort.

44 [S6] Burg Forchtenstein.

45 [S5] Ja, simma schon da? Ah, nochmal. Vlad III. Drăculea, auch als Vlad der Pfähler benannt/bekannt. Wer ist dieser Mann, den Bram Stoker Dracula inspiriert hat? Welche Geschichte verbirgt sich wohl hinter dem Schatten des Vampirmythos?

46 [S6] Weiter einfach.

47 [S5] Drücken wir auf weiter. Ein interessanter Mann, nicht wahr? Weiter.

48 [S6] Lass mich den unbekannten machen.

49 [S5] Aso, ja, mach ma's so. Habe ich mich erschreckt? Und mit wem habe ich das Vergnügen?

50 [S6] Ich glaube, das ist sicher/der Vamp/also der so/

51 [S5] Ich glaube auch, dass das der ist. Sieht ihm auch ein bisschen ähnlich.

52 [S6] Einfach seinen Bart wegrasiert.

53 [S5] Ich glaub, er ist (unv.). Er ist ein bisschen zu/Unbekannter.

54 [S6] Ich bin der Witze dieser Burg. Ich komme gerne hier vorbei, um mir Gemälde anzusehen. Vlad III. Drăculea hat dabei ganz besonders meine Aufmerksamkeit gefesselt. Und was ist mit dir? Es schien mir fast, als hättest du genau dieses Gemälde gesucht.

55 [S5] Ja, ich glaube schon, dass das der ist.

56 [S6] Wenn man schon so komisch fragt und/

57 [S5] Das habe ich, um ehrlich zu sein... Ja, das habe ich, um ehrlich zu sein. Ich habe dasselbe Bild in einem Dracula-Film gesehen. Und es wiederum wiedererkannt. Ich

interessiere mich sehr für die Geschichte, deswegen konnte ich nicht umher herausfinden, wer dieser Mann ist. Weiter.

58 [S6] Ich glaub, er ist da oben. Solch eine Neugierde ist eine wunderbare Eigenschaft. So viel, was man damit herausfinden kann. Da deine Neugierde bereits geweckt ist, habe ich einen Vorschlag. Ich möchte eine Broschüre herausgeben, in der sich Informationen zu der/zu der Burg finden. Unter anderem auch die Geschichte zu den Leuten in diesen Porträts. Hättest du Lust, die Geschichte zu Vlad zu verfassen?

59 [S5] Weiter.

60 [S6] Du musst draufklicken. Es ist weit oben. Hier.

61 [S5] Gerne, das klingt nach einer interessanten Aufgabe. Wir haben nicht die Option bekommen, auszuwählen, ob wir das schreiben wollen.

62 [S6] Ja. Wunderbar, aber bitte beachte, dass ich keine freie erfundene Story will. Sie soll historisch fundiert sein. Du musst deine Aussagen belegen können. Mich interessiert keine Hirngespinste. Ich freue mich auf diese Geschichte/auf die Geschichte, die du mir erzählen wirst. Wenn du bereit bist, dann treffen wir uns wieder hier auf Forchtenstein. Bis dahin, viel Glück mit deiner Recherche.

63 [S5] Ich glaube, ich fänd's besser, wenn der Text immer gleich auf einmal kommt und nicht so langsam.

64 [S6] Ja.

65 [S5] Spielmechanik. Im Folgenden wirst du deine Aufgaben (unv., Gemurmel) Worte in rot können angeklickt werden. Bei der Untersuchung von Quellen können Sie dir Erklärung und zusätzliche Kontexte/nutze Informationen, um dir ein Bild der jeweiligen Quelle zu verschaffen. Hinweise/bei der Entscheidung helfen können/hiermit fertig?

66 [S6] Ja.

67 [S5] Bibliothek. Willkommen in meiner Bibliothek. Du willst also etwas über Vlad den Pfähler herausfinden. Ich habe eigentlich/Aha, es geht, okay. Dazu stehen dir folgende Möglichkeiten zur Verfügung. Computer, Bücher, Bibliothekar fragen.

68 [S6] Ich würde erstmal in die Bücher reinschauen, weil Computer kann ja alles so gefaked sein, oder? Bibliothekar kann ja auch sozusagen eingeweiht sein in diese Lüge.

69 [S5] Mhm. Ja, ich glaube nicht, dass das Spiel so deep ist, aber ich würde auch erstmal die Bücher durchsuchen, weil/Ja.

70 [S6] Ja.

71 [S5] Der Bibliothekar hat mich zu diesem Regal geschickt. In einem dieser Bücher finden sich sicher nützliche Informationen über Vlad den Pfähler.

72 [S6] Nehmen wir mal das erste.

73 [S5] Boah, so viel zum Lesen. 15. Jahrhundert ist 1400 irgendwas, gell?

74 [S6] Ja, irgendwas so von 14 bis 15.

75 [S5] So, kleiner Drach oder Sohn des Drachen wegen den/Hm der Vlad Dracul.

76 [S6] Ich würde erstmal vielleicht den Woiwoden anschauen.

77 [S5] Woiwode?

78 [S6] Ja.

79 [S5] Woiwode ist ein Herrschertitel. Ja, okay. Dann schauen wir noch/Bram Stoker Vampirgraf. Wir lesen uns das jetzt durch, weil wir nicht glauben, dass wir das nachher nochmal sehen, oder?

80 [S6] Ja.

81 [S5] Oida.

82 [SSch] Versuch nur einen ganz leichten Klick, meistens/

83 [S5] Den Gothic-Horror-Roman Dracula. Titelgebende Dracula, der Antagonist der Geschichte. Avancierte, okay. Ja, leicht geht es besser. Zurück.

84 [S6] Lass mich auch. Nehmen wir das Buch jetzt.

85 [S5] Der wahre Dracula, ja.

86 [S6] Buch von einem Hobbywissenschaftler. Siehst du, hier steht Dracula, dass es Teufel heißt und vorne steht, dass es immer Sohn des Drachens ist.

87 [S5] Mhm. Nehmen wir noch Vampir-Romanen vielleicht.

88 [S6] Das is das gleiche wie vorhin. Ja aber, das finde ich auch ein bisschen komisch, dass da jetzt steht Teufel und vorhin stand Sohn des Drachens, oder so.

89 [S5] Ich glaube aber, ich habe schonmal gehört, dass das Sohn des Drachens oder so heißt.

90 [S6] Ja.

91 [S5] Gibt's in dem Spiel eigentlich auch Musik? Oder ist das so?

92 [SSch] Da es auf laut gestellt ist, scheinbar nicht.

93 [S5] Ah ja, okay. (Unv., Gemurmel.) Ja. Ja stimmt auch, da stand vorhin auch Tepes, also der Pfähler. Also ich bin fertig.

94 [S6] Ja, Recherche beenden.

95 [S5] Vielleicht können wir danach noch/

96 [S6] Mhm.

97 [S5] Ja okay, wir können nur Bücher lesen.

98 [S6] Okay, das sollte für einen ersten Überblick reichen.

99 [S5] Vlad Dracula, der Pfähler genannt, war Woiwode der Walachei zur Zeit der Osmanischen Kriege und ist heute als Namensgeber für Bram S/und seines Hasses, Vampir werden/

100 [S6] Ich glaube, das ist auch nicht wahr, das wurde nicht mal erwähnt/

101 [S5] Ich glaube, das erste.

102 [S6] Ja.

103 [S5] Oh, habe ich jetzt gedrückt?

104 [S6] Mhm.

105 [S5] Also wir müssen noch über/begründen, warum wir das erste gewählt haben.

106 [S6] Weil es natürlich zweifach in den Büchern genauso/

107 [S5] Ja, gute Begründung, weil's so is. Überall wird erwähnt, dass Vlad in die Osmanenkriege verwickelt war, auch das Zitat aus Bram Stoker hat sich darauf bezogen. Aber was waren die Osmanenkriege nochmal? Kann mich nur vage erinnern/Okay. Huh. Was ist das für ein Zettel? Mal sehen.

108 [S6] Na wahrscheinlich dann der da Zettel dahinten. Ah, doch nicht.

109 [S5] Ah, da ist die Walachei und da ist das Osmanische Reich. Karte genauer ansehen. Okay, Fürstentum Walachei, Osmanisches Reich, Königreich Ungarn, Fürstentum Siebenbürgen. Ich glaube, das war die erste türkische Belagerung zu der Zeit, aber ich bin mir ned sicher.

110 [S6] Ja, kann sein.

111 [S5] Was passiert, wenn man da draufdrückt? Dann kriegen wir wieder einen Text.

112 [S6] Mhm. (Unv.)

113 [S5] Unabhängigkeit von Ungarn. Okay, okay, bist du fertig?

114 [S6] Mhm.

115 [S5] Lesen wir uns das alles durch, oder?

116 [S6] Ja, ich denk schon, das wird irgendwann wichtig sein. Sicher/Ja.

117 [S5] Okay. Königreich Ungarn.

118 [S6] Das waren wir.

119 [S5] Nein, wir waren/Das war später. Fürstentum Siebenbürgen. Okay, okay. Karte fertig untersucht. Das haben wir jetzt gedrückt, weil wir die Karte fertig untersucht haben.

120 [S6] Ja, ich finde das ist schon mal gut, diese- mit dem Karten anschauen und alles.

121 [S5] Dann bitten wir den/Hast du eh fertiggelesen?

122 [S6] Mhm. (Unv.)

123 [S5] Ja. Jetzt gehen wir hoch zum Archiv. Überhaupt zum Archiv. Was suchen wir eigentlich?

124 [S6] Naja, mehr über/mehr was Vlad mit dem/mit dem Osmanischen Reich zu tun hat.

125 [S5] Okay. Verschiedene Quellen. Drücken wir da mal drauf?

126 [S6] Ja, ich denk schon.

127 [S5] Okay, oida, bei den administrativen Quellen handelt es sich um Verwaltungs/Okay. Hier sind Quellen, in denen es/

128 [S6] Ja.

129 [S5] Okay, gut. Zurück. Also, was genau möchtest du wissen? Gibt es den Quellen, die von Vlad selbst verfasst wurden? Warum suchen wir jetzt Quellen, die er selbst verfasst hat? Weil der würde sich besser beschrieben haben, als er war wahrscheinlich.

130 [S6] Stimmt, ja. Lass mich vorlesen. Soweit ich weiß, sind einige administrative Dokumente sowie ein paar Einschriften überliefert. Aber schau ruhig alles. Ich bin sicher, du findest, was du suchst.

131 [S5] (Unv.) Die meisten Briefen und Urkunden helfen mir nichts. Wirklich weiter. Aber die Zwecke klingen vielversprechend.

132 [S5] Okay, es ging jetzt um irgendeinen Verrat. Und in einem Brief wird darüber beschrie/In einem Brief wird darüber geschrieben.

133 [S6] Ich finde aber, den würde ich mir wahrscheinlich mehr zutrauen. Weil das sieht aus, als wär er/irgendwas, halt, als würde das irgendjemand schon versucht haben zu nehmen.

134 [S5] Warum?

135 [S6] Der sieht mir irgendwie so neu aus, der is irgendwie so ganz alt.

136 [S5] Ja, da ist auch noch das Siegel ungebrochen.

137 [S6] Oh.

138 [S5] Abschrift eines/

139 (Längere Pause, während die Spielenden lesen.)

140 [S6] Fertig?

141 [S5] Ja, ich bin fertig. Eintausend/1462.

142 [S6] Ja.

143 [S5] Quellen noch ausschreiben können. Vlad redet von einem Hinterhalt. Als ob sich das Ganze wirklich so abgespielt hat, als ich vergleiche es mit den anderen Quellen. Okay. Dukas. Beginnen wir mit dem Linken?

144 [S6] Ja.

145 [S5] Mhm.

(Längere Pause, während die Spielenden lesen.)

[S5] Na, schauen wir uns mal/Okay, Knaben wissen wir wahrscheinlich schon. Aber schauen wir's und trotzdem an. Zwangsrekrutierte, okay.

[S6] Ja. Schau mal Dystrien an, (unv.)

[S5] Dytstria.

[S6] (Unv.) das heutige Bulgarien.

[S5] Okay, jetzt schauen wir uns den anderen Brief an.

[S6] Der hört sich ein bisschen so erfahren an, bei der Region ein bisschen. Also die Schwachen.

[S5] Athenischen, also griechisch.

[S6] Mhm. Hat sich hier ein bisschen, also ein bisschen ausgesucht, die Sprache.

[S5] Denkst du das sind echte Briefe oder wurde das nachgestellt?

[S6] Keine Ahnung.

(Längere Pause, während die Spielenden lesen.)

[S5] Ja, aber ist nicht da/Die Geschichte ist doch anders, oder nicht? Hast du's gemerkt? Da, bei dem anderen Brief wurde doch Vlad aus diesem/

[S6] (Unv.) gestellt.

[S5] Ich kanns dir zeigen. Schau. Da steht ja auch/Das. Adelsfamilie, war ein Verfechter, der/Also es ist in dem Sprechen ein Hass gegen das Osmanische Reich/

[S6] Und das andere waren Standort, dass sie Dings- neutral sind. Da. Das sie neutrale Position sind.

[S5] Das heißt, dass was da steht wird wahrscheinlich mehr stimmen.

[S6] Ja, weil dort steht halt das nicht, dass alle aufgespießt wurden von diesem Hamza Bech.

[S5] Geh zurück. Okay, besser. Ich vergleiche es mit den anderen Quellen.

[S6] Ich würd/ich glaub irgendwie dem rechts.

[S5] Ja, würd ich auch sagen.

[SSch] Wieso?

[S5] Also einerseits stand da oben, dass die eher neutraler sind. Und andererseits war das, glaub ich/War das, glaub ich, eine Region, die direkt von/äh.

[S6] Weil sie Hass gegen das Osmanische Reich halt haben.

[S5] Genau. Und ich glaub/Und es war, glaube ich, eine Region, die auch Krieg mit dem Osmanischen Reich hatte. Ich bin mir jetzt nicht sicher. Sicher. Und da stand/ähm/Athen, glaub ich.

171 [S6] Athenische.

172 [S5] Athenische, ja. Und das war eine bissl neutralere Region. So. Vergleich beenden. Jetzt liegt es wohl an mir zu beurteilen, wie es sich abgespielt haben könnte. Der Sultan schickte einen Gesandten, der Vlad zum Hof des Sultans bringen sollte. Vermutlich handelt es sich dabei um eine Falle. Vlad ergriff die Beteiligten, lässt sie hinrichten und greift die Osmanischen Gebiete an der Donaugrenze an. Bis dann die Gesandten des Sultans Tribut forderten, tötet Vlad sie in einer Raserei und erklärt damit unabsichtlich dem Osmanischen Reich den Krieg. Vlad schlägt das Ultimatum des Sultans aus und erklärt diesem den Krieg.

173 [S6] Hm. Ich denk eigentlich schon den Ersten, weil es schon/weil es genau so stand, halt in dem Brief, dem wir ja glauben.

174 [S5] Ja. Weil davon/davon war auch nie die Rede, dass er es abgelehnt hat. Und irgendwie von einer Raserei auch nicht, oder? Also/

175 [S6] Nicht so richtig.

176 [S5] Das heißt, wir drücken das an.

177 [S6] Ja.

178 [S5] Sehr gut.

179 [S6] Ich würde erstmal vielleicht, das Gemälde aus dem 19. Jahrhundert, weil die/weil die Osmanische Chronik kann vielleicht auch von einer (unv.)

180 [S5] Aber das Gemälde ist aus dem 19. Jahrhundert, das war ja dann 500 Jahre später.

181 [S5] Ja. (Unv.)

182 [S6] Ja.

183 [S5] Das Bild zeigt. Das Bild basiert ja nur auf den Nacherzählungen dann, wenn es aus dem 19. Jahrhundert kommt.

184 [S6] Genau.

185 [S5] Oh, da haben wir irgendwas geskippt, glaub ich. Warum ist das jetzt markiert?

186 [S6] (Unv.)

187 [S5] Mhm. Die Filmeschreibung, oder die/

188 [S6] Nein, das haben wir gerade gelesen, oder nicht? Drück mal drauf. Na, das haben wir gerade gelesen.

189 [S5] Das haben wir gelesen, okay.

190 [S6] Oder warte, nein, nein. Das stand da nicht.

191 [S5] Nein, das ist was anderes, ja. Es ist aber immer noch dieselbe athenische Aristokratenfamilie.

(Längere Pause, während die Spielenden lesen.)

[S6] Mhm. Schau mal, da geht wahrscheinlich irgendwas/

[S5] Ich glaube, es ist eine Stadt.

[S6] Ja.

[S5] So. Ja, die Walachei, okay.

[S6] Das sind wahrscheinlich dann, ja/

[S5] Ungarn. Und Bruder Dracul, das war ja der Vater von/

[S6] Ja.

[S5] Draculea.

[S6] Aso.

[S5] Nein, nein, jüngerer Bruder.

[S6] Ja, aber Dracul hieß auch sein Vater.

[S5] Zurück. Dann noch die Filmeschreibung.

(Längere Pause, während die Spielenden lesen.)

[S6] Mhm.

[S5] Die Untersuchung des Feldzugs beenden.

[S6] Ja.

(Längere Pause, während die Spielenden lesen.)

[S5] Vlad hat keine Chance gegen die Übermächte des Sultans. Jede seiner Strategien schlug kläglich fehl. Äh, Vlad erweist sich als guter Stratege, der die geografischen Gegebenheiten der Walachei zu nutzen weiß, um die zahlenmäßig überlegene Armee des Sultans/(unv., Gemurmel.) Hm.

[S6] Was sagst du?

[S5] Hm.

[S5] Na, was sagst du? Na, ich finde irgendwie, das dritte ist irgendwie/

[S5] (Unv.) als ausgezeichnete Strategie. Also, vielleicht habe ich das jetzt übersehen, aber ich hätte nirgendwo was von einer Guerilla-artigen Taktik gelesen.

[S6] Ja, aber es/

[S5] Ich glaube, das ist, wenn sich die/wenn sich die Soldaten, wenn die wie Zivilisten aussehen, glaub ich.

[S6] Ja, kann sein. Hm.

[S5] Ich glaube das, oder?

[S6] Ja, ich wollt auch gerade sagen.

[S5] Ähm/Ja, weil die Armeen der Sultans waren zahlenmäßig überlegen, wies da steht.

221 [S6] Also, der Vlad hat den Sultan/also, der Sultan hat sich zurückgezogen.

222 [S5] Ja, beide Seiten erledigen- erleiden große Verluste. Sultan zieht sich mit dem Heer zurück. Durch eine militärische Unterstützung kann jedoch Vlads Bruder Radu/als neuer Woiwode etablieren. Wer ist jetzt Bruder Radu?

223 [S6] Das ist wahrscheinlich dieser/

224 [S5] Ist der nicht von dem Dracul?

225 [S6] Ja.

226 [S5] Egal, nehma das.

227 [S6] Ja, ich würd auch sagen. Oh, was is passiert?

228 [S5] Eh, ich glaube, wir haben das falsche ausgewählt.

229 [S6] Ich glaube, es kommt da. Vielleicht sehen wir, wie es wirklich war. Oh? Ja.

230 [S5] Wie schrieb/

231 (Längere Pause, während die Spielenden lesen.)

232 [S6] Also/

233 [S5] Also, deswegen wurde der Pfähler genannt.

234 [S6] Ja. Wo schauma als erstes?

235 [S5] Vergleich mit anderen Herrschern/

236 [S6] Man kann ja nur eine Option wählen da.

237 [S5] Oh! Boah, aber ich glaube, die Zeit ist auch gleich aus. Aber vielleicht sind wir gleich am Ende.

238 [SSch] Ihr habt so viel Zeit wie ihr wollt, das is nur die Aufnahme.

239 [S5] Achso. Okay.

240 [SSch] Also, trefft die Entscheidung ruhig und besprecht es.

241 [S5] Mhm. Nehmen wir die zeitgenössische Einschätzung?

242 [S6] Ja.

243 [S5] Oder, warte. Oder Archavirin/Archivarin.

244 [S6] Ich würde auch vielleicht die, ja.

245 [S5] Nach ihrer Einschätzung fragen. Wir haben jetzt zeitgenössische Einschätzungen schon gelesen.

246 [S6] Ja, stimmt.

247 [S5] Vergleich mit anderen Herrschern weiß ich nicht. Weil die werden ja auch voreingenommen/

248 [S6] Die haben ja auch ein anderes Bild.

249 [S5] Es geht vielleicht auch, aber die sieht das aus einer heutigen Perspektive.

250 [S6] Ja.

251 [S5] Hm, ja. Ja, sie hat schon recht. (…) Hm. Okay, also wenn wir mal davon ausgehen, dass/das der Burgbesitzer der Draculea is, dann wär es jetzt nicht gescheit, ihn als unnötig grausam zu bezeichnen.

252 [S6] Ja. Also das würde ich auf jeden Fall nicht machen. Das was er tun musste/Das nicht.

253 [S5] Ja, das wäre auch ein bissl/

254 [S6] Das ganz oben auch nicht.

255 [S5] Waren zwar grausam. Also wenn er wirklich paar tausend Menschen aufgespießt, wär das jetzt auch ned.

256 [S6] Ja, aber was/

257 [S5] Ich mein, es hatte ja einen Effekt auf die Osmanen.

258 [S6] Ja.

259 [S5] Also das, was er erzielen wollte, hat er ja geschafft.

260 [S6] Ja, ich würde auch sagen.

261 [S5] Das heißt, wir nehmen jetzt das, weil es war zwar sehr grausam und auch ein bissl unnötig, was er gemacht hatte, aber es hatte einen Effekt auf die Osmanen.

262 (Längere Pause, während die Spielenden lesen.)

263 [S6] Ja stimmt, da stand doch/Ja, schau, diesem Verrat.

264 [S5] Ja, da stand irgendwas von Verrat.

265 [S6] Das war ganz am Anfang, oder nicht?

266 [S5] Ja, ich glaube auch so am Anfang eher.

267 [S6] Okay, jetzt/

268 [S5] Den Brief mal genauer ansehen.

269 [S6] Ich glaub, jetzt könne wir die Punkte nochmal zusammen alle machen.

270 [S5] Dieser Brief wurde Von Vlad verfasst. Richtet sich an den Sultan. (Unv.)

271 (Längere Pause, währen die Spielenden lesen.)

272 [S5] Mhm. Okay. (…) Bist du fertig?

273 [S6] Mhm.

274 [S5] Also, warte mal, Johannes/

275 [S6] Ist wahrscheinlich in Ungarn.

276 [S5] Ja, Woiwode war, also der Herrscher von/dem Ding.

277 [S6] Ja.

278 [S5] Untersuchung beenden.

279 [S6] Ja.

280 [S5] Es ist viel zum Lesen.

281 [S6] Ja. Aber es ist auch spannend, muss ich sagen.

282 [S5] Ja, es ist auch spannend.

283 [S6] Ich würd vielleicht/wenn sie den ungarischen König, um seine Geschichte so von seiner Perspektive zu hören. So, versteht du?

284 [S5] Mhm. Es könnte aber auch vom Sultan sein, weil er den Vlad quasi dann einnehmen wollte, also sein/sein Reich.

285 [S6] Ja.

286 [S5] Aber das hat er nicht geschafft, solange die Ungarn ihn noch unterstützen. Und deswegen hat er das gefälscht.

287 [S6] Und Radu war doch sein Bruder, oder? Vom Vlad.

288 [S5] Oder von dem, damit er der Woiwode ist, also der König.

289 [S6] Aber vorhin stand Bruder Dracul. Dracul, Dracul das war sein Bruder, aber da steht irgendwie Radu.

290 [S5] Ich glaube, der stand, wo wir auf Dracul gedrückt haben, stand dort Radu Dracul.

291 [S6] Mhm.

292 [S5] Also ich glaube, es ist von dem, was sagst du?

293 [S6] Ja, weil von seiner Perspektive her ist so, wir haben es schon von ihm gehört/

294 [S5] Oh hoppala.

295 [S6] Vom Sultan auch.

296 [S5] Also alle Optionen durchsehen, okay. Mhm. Sultan (unv., Gemurmel).

297 (Längere Pause, während die Spielenden lesen.)

298 [S5] Bist du fertig?

299 [S6] Ja, okay.

300 [S5] Also er hat quasi, also er hat dann das Reich vom Vlad eingenommen, oder? Hab ich das richtig erkannt?

301 [S6] Ja.

302 [S5] Und einen Waffenstillstand mit Ungarn. Okay.

303 [S6] Fahr zum ungarischen König.
([Längere Pause, während die Spielenden lesen.)

304 [S5] Hm. Mhm. Ja, warte schau. Ein Beleg für Vlads Verrat hätte dem entgegenwirken können.

305 [S6] Ja.

306 [S5] Mhm. Jetzt bin ich mir doch nicht mehr so sicher, ob der es ist.

307 [S6] Hm, ja.
308 [S5] Vlad sah sich somit von zwei Seiten bedroht.
309 [S6] Ja, halt von dem Osmanen und von dem/
310 [S5] Mhm. Es hätten alle ein Motiv.
311 [S6] Ja, ich glaube das/Hm. Jetzt ist wieder alles so vermischt.
312 [S5] Ja. Also hat der Sultan dann das Reich vom Vlad eingenommen, oder nicht?
313 [S6] Ich denk schon. Oder?
314 [S5] Ja, so wie ich das jetzt verstanden hab, auch. Gut, dann drücken wir, also dann nehmen wir der Sultan, weil er nicht mehr wollte, dass Vlad das Bündnis mit den Ungarn hatte. So, also das können wir noch gar nicht auswählen. Weiter/Oder wir sagen/oida.
315 [S6] Entschuldigung, Haben Sie vielleicht ein Taschentuch?
316 [SSch] Ich schau ob ich eins find.
317 [S5] Wart, da is eins. Okay. Oder wir sagen, man kann nicht eindeutig sagen, wer diesen Brief verfasst hat, weil das können wir nicht.
318 [S6] Ja.
319 [S5] Nehmen wir das, sehr gut.
320 [SSch] Geht das auch?
321 [S5] Ah ja, danke. (Schnäuzen.) Okay.
322 (Längere Pause, während die Spielenden lesen.)
323 [S6] Naja, so, man hat ihn doch dann festgenommen.
324 [S5] Okay.
325 [S6] Das müssen wir nachschauen. Schau mal, vielleicht/Hatten wir nicht da schon ein paar angeschaut? Oder nicht?
326 [S5] Ja, ich glaub die/Ich glaub weitere Osmanische Chroniken brauchen wir ned.
327 [S6] Na, schau mal trotzdem rein. Na da haben wir noch nicht geschaut.
328 (Längere Pause, während die Spielenden lesen.)
329 [S6] Da reicht es auch vorhin, Schüler des Satans, Teufel, das passt auch gut zusammen.
330 [S5] Ja.
331 (Längere Pause.)
332 [S6] Ja, das is sein, das is ein alter Feind, ungarischer König.
333 [S5] Ja, okay.
334 [S5] Schau ein Dokument vom Vlad.
335 [S5] Ja, lesen wir uns halt alles durch.
336 (Längere Pause, während die Spielenden lesen.)

337 [S6] Ah, das hat/das hat Vlad geschrieben, also.

338 [S5] Ja.

339 [S6] Schau mal, was Laiota ist. Ja. Aber da steht zum Beispiel, dass er zu den Türken gegangen ist und nicht vom ungarischen König gefangen wurde. Oder? Hab ich das richtig verstanden? Er sagt jetzt, dass alle/Alle da hingekommen- hinkommen, zu den Türken. Weil (unv.)

340 [S5] Ja, weiß ich jetzt nicht. Mir wär's jetzt bissl viel zum Lesen, ich hab mir jetzt nicht alles gemerkt.

341 [S6] Achso. Willst du's noch mal lesen?

342 [S5] Nein, danke.

343 [S6] Ein Brief von Leonardo Botta, einem italienischen Gesandten.

344 (Längere Pause, während die Spielenden lesen.)

345 [S5] Okay, da wird aber jetzt schon Dracula genannt. Nicht Draculea oder Dracul.

346 [S6] Ja. Was is Seeen/

347 [S5] Nein, okay. Is schon Venedig.

348 [S6] Zurück.

349 [S5] Hm. Ich kann nicht weiter untersuchen. Also was denkst du jetzt? Warte mal. Da stand jetzt/

350 [S5] Dass er getötet wurde von/

351 [S5] Völlig erobert und Dracula, den Hauptmann/wurde in Stücke geschnitten, mit etwa 4.000 Männern.

352 [S6] Ja, von den Türken.

353 [S5] Die Türken haben laut dem Brief Dracula in Stücke geschnitten.

354 [S6] Ja, und laut den anderen Briefen is/haben die Ungarn ihn genommen.

355 [S5] Ja, das war/in dem anderen Briefen haben die Ungarn ihn/

356 [S6] Ja, es gibt halt zwei Seiten. Die einen sagen, er ist/Mehrere eigentlich. Vorhin stand vorher noch irgendwas mit, dass er beim Krieg zwischen den Osmanen gestorben ist. Dass er aufgespießt wurde. Da gibt es irgendwie so drei Geschichten, denke ich.

357 [S5] Hat nicht er die Osmanen, aufgespießt?

358 [S6] Achso. Ja, das stimmt. Also, es ist ein bisschen so ein Mischmasch. Ist er jetzt von den Ungarn genommen worden? Ist er von den Türken, also von den Osmanen, genommen?/Na, ich glaube das nicht. Weil er hat ja seinen getötet. Laut seinem Brief hat er ihn ja/Ist er jetzt eigentlich mehr auf dem/

359 [S5] Ja, das wissen wir nicht, ob die Briefe von ihm waren.

[S6] Ja.

[S5] Wir haben ja vorhin gesagt, das wissen wir nicht.

[S6] (Unv.) das Erste am besten, oder?

[S5] Ja, ich glaube auch. Also, Idris/Aber was war nochmal Idris?

[S6] Das war der/Ich glaube/Dieser/dieser eine Schriftsteller.

[S5] Mhm.

[S6] Machma das Erste?

[S5] Aber das ist ja nur eine Quelle. Obwohl, die haben alle was anderes gesagt.

[S6] Ja. Machen wir das Erste, oder machen wir das Zweite? Weil/

[S5] Ja, wir können/wir müssen ja auch begründen, warum das Erste.

[S6] Hmm (…) Was sagst du?

[S5] Ja, ich glaub auch das Erste, aber/Nehmen wir das Erste, weil wir nicht wissen, ob er wirklich noch/ob die Briefe wirklich von ihm sind.

[S6] Ja.

[S5] Und/

[S6] Ich weiß nicht, soweit ich mich erinnern kann/

[S5] Und an die Thronstreitigkeiten kann ich mich jetzt auch nicht so viel erinnern.

[S6] Ja. Weil, soweit ich mich erinnern kann, habe ich irgendwie mehr Briefe gelesen, wo er bei den Ungarn ist, als bei den Türken.

[S5] Ja, also wir nehmen das Erste.

[S6] Ja.

[S5] Zurück zur Burg. Wahrscheinlich werden wir ihn jetzt dort treffen.

[S5] Ja. Aber die schauen sich auch ähnlich.

[S6] Machma wieder, ich Burgbesitzer, du wir?

[S5] Ja.

[S6] Willkommen zurück, ich hoffe, du hast meine/hast mir meine Geschichte mitgebracht? Mein/achso/

[S5] Mir eine. Nicht meine, mir eine.

[S6] Ich hab kurz „meine“ gelesen.

[S5] Das habe ich in der Tat.

[S6] Wunderbar. Dann erzähl mir über Vlad III. Draculea. Versuchen wir mal.

[S5] Okay. Geht nicht, musst weiter drücken. Vlad III. Ah, sogar die Zeichnungen, die sind/die sind leiwand.

[S6] Ja.

390 [S5] Vlad, der Pfähler genannt, herrschte im 15. Jahrhundert, als Woiwode über die Walachei und war an den Sog. was an den sog Osmanenkriegen beteiligt.

391 [S6] Sogenannten.

392 [S5] Ah, sogenannten Osmanenkriegen beteiligt. Er ist außerdem der Namensgeber für Bram Stokers/

393 [S6] Das sind wahrscheinlich die Bram Stoker Brüder.

394 [S5] Das war nur einer. War ein irischer Schriftsteller.

395 [S6] Aso.

396 [S5] Das ist der Sultan, das ist der/

397 [S5] Der Vlad.

398 [S5] Der Vlad Hawara und das ist dann der Bram Stoker.

399 [S6] Da hat er wahrscheinlich alle aufgespießt, so in der Geschichte.

400 [S5] Bekanntheit erlangte er historisch gesehen, vor allem, weil er im Zuge des Osmanischen Krieges Sultan Mehmed den Krieg erklärte. Der Sultan hatte Gesandte zu Vlad geschickt, die den jährlichen Tribut einholten und zum Sultan bringen sollten. Vermutlich hatten sie aber den Auftrag/Vlad jedoch ergriff und ließ sie hinrichten. Anschließend griff er die Osmanen/osmanischen Gebiete an der Donaugrenze an. Also, denkst du, für alles, was wir da ausgewählt haben, gabs eine andere Zeichnung?

401 [S6] Ich weiß nicht. Es kann schon sein. Zum Beispiel für da, kann auch sein, dass hätten wir das gewählt, dass er bei den Osmanen ist, dass er... dass er dann/

402 [S5] Ja, ich glaube auch, dass es dann so wäre. Der Sultan sammelte sein Heer und fiel in die Walachei ein. Vlad nutzte sein Wissen über das Osmanische Heer, sowie die geografischen Gegebenheiten der Walachei. Er brachte die walachische Bevölkerung an sichere Orte und nutzte eine guerilla-artige Kampftaktik. Aber wir haben doch ausgewählt, dass es nicht guerilla-artig war.

403 [S6] Stimmt.

404 [S5] Der Sultan erklärte den Vlad/Vlads Bruder, Radu, den Schönen, zum neuen Woiwoden und zog wieder ab. Haben wir das ausgewählt?

405 [S6] Ich denk schon.

406 [S5] Vlad erlangte nicht nur aufgrund seiner Auflehnung gegen den Sultan Bekanntheit, vor allem seine grausame/Grausamkeit erweckte das Interesse der Leute. Vlads Taten mögen sehr grausam gewesen sein, sie waren nicht wahllos, sondern/Ja, das haben wir ausgewählt.

407 [S6] Ja. (…) Da magst du recht haben. War Vlad tatsächlich so viel grausamer als andere Herrscher seiner Zeit. Verständnis allein reicht nicht aus, um seine Taten zu kontextualisieren. Möglicherweise solltest du noch an deiner Methoden feilen.

408 [S5] Schau. Schau, er verteidigt sich selbst, hab ich ja gesagt.

409 [S6] Ja.

410 [S5] Warte, da stand schon vor? Also, Vlads Kampf gegen den Sultan fand sein Ende, als er sich mit Matthias Corvinus, dem ungarischen König, traf. Anstatt des erwarten/erwarteten Hilfe, ließ dieser Vlad festnehmen.

411 [S6] Ja. Also, der ungarische/da hatten wir recht. Das haben wir gewählt, dass er festgenommen wird von den Ungarn.

412 [S5] Wenn es sich um eine Fälschung handelt aufgrund der/

413 [S6] Ja.

414 [S5] Haften. Ja, sehr gut.

415 [S6] Hatten wir das richtig.

416 [S5] Die osmanischen Quellen berichten davon, dass Vlad in ungarischer Gefangenschaft letztendlich auch starb.

417 [S6] Das wissen wir aber nicht, das stand also nicht/

418 [S5] Nein, weil es steht jetzt noch da. Ja. Das kommt gleich heraus, ich sag's dir. Es gibt jedoch Quellen, die belegen, dass Vlad nach seiner Gefangenschaft erneut an Kämpfen/besser beachten, von wo die jeweiligen Autoren ihre Informationen beziehen.

419 [S6] Hm.

420 [S5] Ein gutes Narrativ, wenn auch etwas ungenau. Ich sehe, du beherzigst die Regeln des wissenschaftlichen Arbeiten, an deinem Vorgehen sollst du aber noch ein wenig fallen. Doch lass dich nicht entmutigen, du bist auf dem besten Weg.

421 [S6] Ich hoffe, dass du auch in Zukunft von einer Neugierde leiten und erzählst noch viel spannende Geschichten, vielleicht sogar einige mehr über unseren Freund Vlad. Und es würde mich freuen, wenn wir uns wieder mal begegnen, in seinem neuen Spiel.

422 [S5] Okay, aber wir wissen jetzt nicht, ob der wirklich Vlad ist. Ich sag, dass is Vlad.

423 [S6] Könnte sein.

424 [S5] Kompetenzen.

425 (Längere Pause.)

426 [S5] Ich glaube, wir sind fertig.

427 [S6] Warte mal. (Unv.) Das sind wahrscheinlich deine Noten, sozusagen, oder?

428 [SSch] Sozusagen, die Einschätzung nach den Kompetenzen, die notwendig waren, quasi für das Spiel.

429 [S6] Also, elaboriert is am besten, oder?

430 [SSch] Genau, ja.

431 [S6] Also, da haben wir es richtig, richtig. Da haben wirs/

432 [S5] Da haben wir gar nix.

433 [S6] So.

434 [S5] Aso, doch, wart da.

435 [S6] Da haben wir's/

436 [S5] Basal. Konventionell ist/

437 [S6] Wir sind so in der Mitte, mit Ergebnis 16. Also, wir sind konventionell. Also, als konventionell von den Spielern ausgegangen, die über ein bestimmtes Bildungsniveau entsprechen. Historische/erfüllen, und jedoch gewisse Ungenauigkeiten dabei aufweisen. Ja, so denken wir auch. Es gibt halt viele Geschichten, aber wir wissen halt nicht, was genau, also/

438 [S5] Ja, das heißt, dass wir/dass wir der/dass wir Spieler sind mit einem durchschnittlichen bestimmten Bildungsniveau.

439 [S6] Ja.

440 [SSch] Gut, aber sehr gut gemacht, alles.

441 [S5] Danke.

442 [SSch] Dann gibt es nur mehr ein paar Abschlussfragen. Geht ganz schnell. Äh, und zwar grundsätzlich, wie hat euch das Spiel gefallen? Gerne ehrlich, was hat euch gefallen, was hat euch nicht gefallen? Ja?

443 [S5] Also, ich persönlich fand es recht spannend. Ich mochte auch den Artstyle. Ich lese halt nicht gerne, das ist a bissl ein Problem dann gewesen, aber prinzipiell war das schon recht cool. Vielleicht hätt ma im Hintergrund den animieren können, dass es bissl lebendiger wirkt, aber sonst. Weil es wären/

444 [S6] Ja, ich finde es genauso, es war ein bisschen viel Text, aber es geht halt noch. Sonst es- war es sehr spannend, halt so aufbauend. Und, ja.

445 [SSch] Und was denkt ihr, könnte man verbessern? Also ihr habt eh schon Sachen erwähnt, aber/

446 [S5] Ja, vielleicht den Hintergrund bissl besser gestalten. Aber ich fands eh auch gut, also es ist nur optional. Vielleicht noch ein bissl, zu unserem Charakter hat man jetzt nicht viel

erfahren, außer dass wir uns für das Thema interessiert haben. Und ja, vielleicht hätte die Geschichte noch ein bisschen weitergehen können.

447 [S6] Also vielleicht bisschen Sound, also vielleicht so Hintergrundmusik vielleicht noch. Oder vielleicht eine Stimme, die das bisschen so alles hinter uns sagt, sozusagen. Dass man lesen und gleichzeitig hören kann. Was dann versteht man vielleicht bisschen mehr besser.

448 [SSch] Würdet ihr sagen, es ist verständlich und man lernt auch über Geschichte? Wie würdet ihr das einschätzen? Oder über Arbeiten zur Geschichte?

449 [S5] Ja, über Arbeiten zur Geschichte schon.

450 [SSch] Mhm.

451 [S5] Ob ich jetzt über Geschichte direkt was gelernt hab, weiß ich nicht. Weil, ähm, es war schon recht viel zu lesen und ich glaub nicht, dass ich mir jetzt alles davon gemerkt hab.

452 [S6] Ja, ich finde es genauso. Also man/es is/man kann schon bisschen was draus lernen.

453 [SSch] Perfekt, dann danke schön.

Audio-Transkript Gruppe 04

Transkription von: Lisa Görlich
transkribiert am: 11.01.2026
Art des Transkripts: Audio-Transkript

Filename: Dracula_Spieltest-Jonas_2.mp4
aufgenommen am: 19.12.2025
Länge der Aufnahme: 00:33:55

Spieltestung durchgeführt von: Jonas Schmutzer
*Anwesende Personen: Jonas Schmutzer, 2 Schüler*innen*
Kürzel: JS, S1, S2

Abs.	Äußerungen
1	(Anm.: Aufgrund fehlender Internetverbindung laden die Bilder und Assets nicht gescheit, was das Spiel weniger klar verständlich macht. Auch, nachdem später die Internetverbindung hergestellt wird, lädt nicht alles.)
2	[S8] Spiel starten, ja. So außen rum is glaub ich so die einzige/
3	[S7] Wie ist dein Name?
4	[S8] Magst du deinen Namen oder soll ich meinen Namen eingeben?
5	[S7] Ähm, meinen.
6	[S8] Okay. Passt. Okay, past, Enter. Dracula. Okay.
7	[S7] Ein Film basiert auf Bram Strokers weltberühmten Roman. Du musst weiterdrücken.
8	[S8] Nein, ich glaub nicht. Der junge Rechtsanwalt Joanthan Harker reist nach Transsilvanien, um dort dem Grafen Dracula beim Erwer/eh?
9	[S7] Erwerb.
10	[S8] Erwerb eines Grundstücks in der Nähe von London zu assistieren. Seinen kuriosen Aufenthalt auf Schloss Dracula hält er in seinem Tagebuch fest.
11	[S7] Dracula.
12	[S8] Okay. Weiter. Kann man da weiter drücken? Okay.
13	[S7 und 8] Okay.
14	[S7] Ein Schloss.
15	[S8] Ja, okay, sieht stramm aus. Okay.
16	[S7] Ich habe ein sehr langes Gespräch mit dem Grafen geführt.

[S8] Muss man weiter drücken, oder?

[S7] Ich weiß nicht. Ich drück was, wobei ja.

[S8] Oh. Ich frage ihn einiges über die Geschichte seines Geschlechts und Transsilvaniens. Okay.

[S7] Ich glaub man muss warten.

[S8] Ich glaub man muss warten, ja oder? Ja. Aso. Seine Erzählungen waren so lebhaft, dass man hätte glauben können, er hätte alles selbst erlebt. Okay. Die Bilder sind/

[JS] Ihr könnt's das am Anfang auch anschauen.

[S8] Aso okay.

[S7] Okay. Er war es, der als Woiwode die/

[S8] Ich glaub, dass es/

[S7] Donau überschritten und die Türken auf eigenen Boden schlug. Kenn ich mich aus.

[S8] Wart ich glaub, das lädt automatisch. Als die Banner der Walachen/

[S7] Als die Banner der Walachen und Magyaren/

[S8] Okay.

[S7] Vor dem Halbmond in den Staub sanken? Wer anders als einer meiner Geschlechtes?

[S8] (Unv.) das geht automatisch.

[S7] Ein Dracula.

[S8] Okay.

[S8] Ähm.

[S7] Soll ich was drücken, oder?

[S8] Jetzt? Ah ne.

[S7 und 8] Ach so, das ist ein Film.

[S8] Aso. Das is ein Film. (Unv., Gemurmel) das Bild habe ich doch schon mal gesehen. Ach ja, letztens als ich diese/

[S7 und 8] Burg besucht habe.

[S8] Burg Forchtenstein. (Unv., Gemurmel.)

[S7] Aber was hat das Bild in dem/

[S7 und 8] Film zu suchen?

[S7] Und wer ist der Dracula in dem Porträt?

[S8] Portrait.

[S7] Vielleicht sollte ich noch einmal Burg For/

[S7 und 8] Forchtenstein besuchen/

[S7] Und mir dort das/

48 [S8] Okay.

49 [S7] Porträt/

50 [S7 und 8] genauer ansehen.

51 [S7] Hinweis/

52 [S7 und 8] Klicke auf die rot beschrifteten Worte/Wörter.

53 [S8] Okay. Darauf klicken.

54 [S7] Aso, und dann und man geht dorthin, oder?

55 [S8] Ah. Okay.

56 [S7] Das ist gut gemacht.

57 [S8] Okay, das ist gut gemacht. Vor allem ich find, man kann das perfekt lesen, also die Schrift ist nicht so schnell.

58 [S7] Ja. Das is er also, Vlad III., Dracula. Auch der/auch als der/

59 [S8] Als Vlad der Pfähler bekannt. Wer ist dieser Mann, der Bram Stokers Dracula inspiriert hat? Welche Geschichte verbirgt sich wohl hinter dem Schatten des Vampires?

60 [S7 und 8] Okay weiter.

61 [S7] Okay, Unbekannter jetzt.

62 [S8] Ein interessanter Mann, nicht wahr? Ja, schon interessant.

63 [S7] Habe ich mich erschreckt. Mit wem habe ich das Vergnügen?

64 [S8] Ist es Dracula, der das sagt?

65 [S7] Unbekannter.

66 [S8] Ah, Unbekannter.

67 [S7] Ich bin der Besitzer dieser Burg. Ich komme gerne hier vorbei, um mir die Gemälde anzusehen. Vlad III. Dracula hat dabei ganz besonders meine Aufmerksamkeit gefesselt. Und was ist mit dir? Es schien mir fast, als hättest du genau diese/dieses Gemälde gesucht. Haben wir ja.

68 [S8] Das habe ich, um ehrlich zu sein. Okay. Ich habe dasselbe Bild in einem Draculafilm gesehen und es wiedererkannt. Ich interessiere mich sehr für Geschichte, deswegen konnte ich nicht umher/Was? Sehen kon/

69 [S7] Heraus.

70 [S8] Achso, umher herauszufinden, wer dieser Mann ist. Okay. Also wir sind in der Burg, um herauszufinden, wer der Mann ist, oder? Also wer Dracula ist/

71 [S7] Ja.

72 [S8] Weil wir den Film gesehen haben. Weil wir es schonmal gesehen haben. Okay.

73 [S7] Solche Neugierende ist eine wunderbare Eigenschaft. So viel, was man damit herausfinden kann. Da deine Neugierde bereits geweckt ist, habe ich einen Vorschlag. Ich möchte eine Broschüre herausgeben, in der sich Informationen zu der Burg befinden. Unter andere, auch die Geschichten zu den Leuten in diesem Prothee. Äh, Prothee/Pro/

74 [S8] Portrait.

75 [S7] Portrait.

76 [S8] Portrait, ja.

77 [S7] Hättest du Lust, diese Geschichte zu verfassen? Ja.

78 [S8] Ja, schon, ja. Gerne, das klingt nach einer interessanten Aufgabe. Okay, weiter. Also wir haben jetzt die Aufgabe herauszufinden, bzw. mehr über diesen Vlad herauszufinden. Wunderbar, aber bitte beachte, dass ich keine frei erfundene Story will. Sie soll historisch fundiert sein. Du musst deine Aussagen belegen können. Ähm, mich interessiert keine Him/per/gepinste. Ich freue mich auf die Geschichte, die du mir erzählen wirst. Wenn du bereit bist, dann treffen wir einander wieder hier auf Forchtenstein. Bis dahin, viel Glück mit deiner/

79 [S7 und 8] Recherche.

80 [S8] Okay, also, wir recherchieren jetzt mehr über diesen Dracula weiter.

81 [S7] Okay. Spielmechanik.

82 [S8] Vor allem wird es deine Aufgabe sein, mehr über Vlad Dracula herauszufinden. Du wirst dabei mit verschiedenen Darstellungen und Quellen konfrontiert. Gehe vorsichtig und kritisch vor. Nicht alle/nicht alles ist, wie auf den ersten Blick erscheint. Wörter in Rot können angeklickt/Bei der Untersuchung von Quellen können sie dir Erklärungen und zusätzliche Kontexte liefern. Nutze diese Informationen, um dir ein Bild der jeweiligen Quelle zu verschaffen. Sie liefern Hinweise, die bei der Entscheidungsfindung helfen können. Die Erkenntnisse, die zu Vlad gewinnst/die zu Vlad gewinnst, werden in Stichworten in deinem Notizbuch festgehalten. Dort kannst du jederzeit nachsehen, was für eine Geschichte/Ah da ist das Notizbuch, wir können was reinschreiben, oder? Warte, wie kommen wir dann zurück?

83 [S7] Ich würde draufdrücken.

84 [S8] Mach mal.

85 [S7] Wir haben halt noch nichts draufgeschrieben.

86 [S8] Okay, müssma reinschreiben, oder? Dann können wir da oben zurück. Go back to. Oije.

87 [S7] Wie geht man jetzt hier zurück? Karte/

88 [S8] Credi/

89 [S7] Nicht restart. Aber im Notizbuch kann man doch/Go back.

90 (Unv., beide reden durcheinander.)

91 [S8] Go back. Ah ja.

92 [S7] Ah ja, okay. Ich glaub du musst zweimal drücken.

93 [S8] Ja. Okay/

94 [S7 und 8] Bibliothek.

95 [S8] Bibliothekar. Willkommen in meiner Bibliothek. Du willst also etwas über Vlad den Pfähler herausfinden? Dazu stehen dir folgende Möglichkeiten zur Verfügung. Computer, Bücher, Bibliothekar fragen. Achtung, warte. Du kannst nur eine davon wählen. Okay, logisch.

96 [S7] Warte, warte. Kann ich die Bibliothek, denkst du, fragen? Ob es ein Buch dazu gibt?

97 [S8] Du willst also über Vlad den Pfähler herausfinden. Das Ding ist, Computer/der Computer weiß meistens am meisten. Aber ich glaub nicht, dass über- über historische/

98 [S7] Aber es is nicht immer sicher, ob das stimmt.

99 [S8] Ja. Und Com/Bücher stimmen meistens der Bibliothekar, der kennt sich schon ein bisschen mit den Büchern aus. Hmmm.

100 [S8] Ich würds/aber

101 [S8] Würdest du Bibliothekar/würdest du Bibliothekar nehmen?

102 [S7] Ja, ich glaube, man fragt ihn halt, ob es so ein Buch dazu gibt.

103 [S8] Ob es so/Aber vielleicht kennt er sich aus mit den Büchern.

104 [S7] Ja, deswegen.

105 [S8] Aber wir können doch ein Buch suchen.

106 [S7] Aber ist es gut, ich weiß nicht.

107 [S8] Es ist echt kompliziert. Ich sage, Computer ist ausgeschlossen, weil/

108 [S7] Ja, das würden wir nicht wählen.

109 [S8] Weil da würd’s wahrscheinlich nicht viel über den geben, so checkst du?

110 [S7] Ja.

111 [S8] Was man so/

112 [S7] Es is nicht immer sicher.

113 [S8] Die Bücher sind meistens so akkurater.

114 [S7] Ja.

115 [S8] Also stimmen eher und sind genauer.

116 [S7] Ich würde Bibliothekar fragen.

117 [S8] Sagst du Bibliothekar?

118 [S7] Ja.

119 [S8] Okay. Dann gehen wir auf Bibliothekar mal. Huh? Du willst wissen, wer Vlad der Pfähler war. Der Name sagt mir etwas. Okay, passt is schon mal gut. Ich glaube, er war ein Herrscher und Kriegsherr irgendwo in/aus Europa. Irgendwann zur Zeit der Osmanen/Oh, is nicht so genau aber.

120 [S7] Osmanenkriege.

121 [S8] Denke ich. Eh. Mehr weiß ich leider auch nicht. Ah, verdammt.

122 [S7] Ich dachte, man kann nur ein Buch fragen, so.

123 [S8] Okay. Ja. Egal.

124 [S7] (Unv.)

125 [S8] Sinon. Hm. Überall wird erwähnt, dass Vlad in diese Osmanenkrieg verwickelt war. Auch das Zitat aus Stockers Roman hat darauf Bezug genommen. Aber was waren die Osmanenkriege nochmal? Ich kann mich nicht nur vage erinnern. Diesmal fragen wir nicht den Bibliothekar, wenn das wieder kommt. Huh, was ist das für ein Zettel? Mal sehen. Zettel anschauen.

126 [S7 und 8] Eine Karte.

127 [S7] Ja, hier können wir auf Karte glaub ich auch drücken.

128 [S8] Warte mal. Damit kann ich arbeiten.

129 [S7] Ich muss mir die Karte genau ansehen.

130 [S8] Wollen wir mal- wollen wir was ins Notizbuch schreiben?

131 [S7] Ja, schreib. Drück drauf.

132 [S8] Ahja.

133 [S7] Kann man reinschreiben?

134 [S8] Kann man reinschreiben?

135 [S7] Nein.

136 [S8] Kann man nicht reinschreiben? Äh/

137 [S7] Ich glaube nicht.

138 [S7 und 8] Ah, doch jetzt geht es.

139 [S8] Jetzt jetzt jetzt gehts. Okay/ähm.

140 [S7] (Unv.)

141 [S8] Ah jetzt hier geht's. Ne.

142 [S7] Irgendwie gehts nicht.

143 [JS] Ich glaube, das ist ned dafür da.

144 [S8] Nicht? Okay.

145 [JS] Oder funktioniert jedenfalls ned.

146 [S7] Vielleicht schreibst du von alleine, so/

147 [JS] Ja, ich glaube, das notiert dann Sachen rein, wenn ihr eine Sache gefunden habt.

148 [S7] Ja, ich glaub auch.

149 [S8] Okay verstehe.

150 [S7] Musst zweimal.

151 [S8] Ja, okay. Eine Karte. Damit kann ich/

152 [S7] Ich weiß was gut wäre, wenn man das so skippen könnt. Kann man, es direkt. Achso kann man.

153 [S8] Okay, warte.

154 [S7] Okay.

155 [S8] Fürsten/Walachei.

156 [S8] Walachei.

157 [S8] Osmanisches Reich. Wir wollen was über das Osman/Osman/

158 [S7] Okay.

159 [S8] Osmanisches Reich, oder? Wir wollen was darüber wissen.

160 [S7] Wir können glaub ich alle ver/Karte fertig unter/

161 [S8] Nein.

162 [S7] Ja, wir können glaub ich alle durchsuchen.

163 [S8] Sagst du? Sag, wir könnten- nimm lieber sicherheitshalber das Osmanische Reich. Damit wir sicher gehen, weil das ist, was wir wollen, oder?

164 [S7] Ja, aber da kenne ich mich eh eigentlich aus. Ja, okay, dann klicken wir auf das Osmanische Reich.

165 [S8] Okay, das Osmanische Reich begann/Okay, mit Ende des 13. Jahrhunderts von Anatolien, aus dem arabischen Raum/(unv., Gemurmel) Okay.

166 [S7] Ja, okay.

167 [S8] Okay, dann gehma Fürsten/

168 [S7] Der Walachei kam im Zuge der sog Osmanenkriege eine Strategie wichtige Rolle zu. Zusammen mit Bosnien und Serbien bildete sie die Grenze zwischen den/dem Osmanischen Reich und dem Königreich Ungarn. Das Fürstentum hatte sich im 14. Jahrhundert gebildet und strebte nach Unabhängigkeit von Ungarn, wobei diesen Bestreibungen die Bedrohung durch das vordringende Osmanische Reich im Wege stand.

169 [S8] Okay. Ähm. Königreich Ungarn noch. Im 15. Jahrhundert, glaube ich das/

[S7] Ja.

[S8] Etablierte sich das Königreich Ungarn im Zuge der Osmanenkriege als Schützer des Christentums. Unter König Matthias Corvinius wurde Ungarn zu einer politischen Großmacht. Das Königreich stand immer wieder unter Fremdherrschaft, und auch durch das Osmanische Reich und durch die/

[S7] Habsburgermonarchie.

[S8] Habsburgermonarchie, okay.

[S8] Was ist das?

[S7] Fürstenbuch Siebenbürgen.

[S8] Ja, Fürstentum Siebenbürgen.

[S7] Achso.

[S7 und 8] Die Städte des/

[S7] Zu Ungarn gehörigen Siebenbürgens waren wichtig, zentral für Handel und Waffenherstellung.

[S8] Wichtige Zentren für Handel und Waffenherstellung. Okay, das waren/

[S7] Karte fertig untersucht.

[S8] Okay, also wir wissen jetzt mal ungefähr alles.

[S7] (unv.)

[S8] Alles klar/

[S7] Kann ich skippen? Das versuchen wir dann, wenn man mal zu schnell/

(Unv., beide reden durcheinander.)

[S7] Alles klar, das war/

[S8] Bisschen Schneller kann man die Schrift auch machen.

[S7] Das war also die Situation damals. Aber welche Rolle spielte nun Vlad in den Osmanenkriegen? Vielleicht sollte ich den Bibliothekar um Hilfe bitten.

[S8] Okay, dann fragen wir mal den Bibliothekar. Du sollst ins Archiv schauen und einen Blick auf die eigentlichen Quellen werfen. Da findest du bestimmt, was du suchst. Archiv besuchen.

[S7] Okay.

[S8] Archiv. Du recherchierst also zu Vlad den Pfähler. Dann bist du hier genau richtig. Wir verfügen über eine große Auswahl an verschiedensten Quellen.

[S7 und 8] Also was genau möchtest du wissen?

[S8] Okay, verschiedene Quellen oder also was genau möchtest du wissen?

[S7] Ich würde auf, was wollen wir wissen/

196 [S8] Wollen wir dieses Mal nicht auf verschiedene Quellen gehen? Weil/

197 [S7] Ja, okay, mach.

198 [S8] Vielleicht sind die Quellen so was wie Bücher und das, was du wissen möchtest, der Bibliothekar. Und der Bibliothekar hat uns letztens nicht geholfen.

199 [S7] Ja, dann auf Quellen.

200 [S8] Ja, passt, verschiedene Quellen. Ah, wir können eh wieder zurück, okay. Bei administrativen Quellen handelt es sich um Verwaltung und Rechtsquellen, wie Urkunden, Dokumente oder Briefe zu administrativen Zwecken. Zu Bilderquellen zählen bem/bemalte, gezeichnete oder bedruckte Werke, wie beispielsweise Buchillustration/Ja okay, naja okay, das Wort kann ich nicht lesen. Gemälde oder Holzschnitte. Natr/Narrative Quellen sind Quellen, deren Ziele es ist, eine Geschichte zu erzählen. Es muss sich dabei nicht zwangsläufig um effektive Werke handeln. Auch Tagebücher oder Chroniken können zu narrativen Quellen zählen. Bei Sachquellen handelt es sich um dring/dingliche Quellen, also Gegen/Gegenstände und Überreste, wie beispielsweise Münzen, Siegel oder Skulptur/Okay, Skulpturen. Du recherchierst also zu Vlad dem Pfähler (unv., Gemurmel) wir verfügen über eine große Auswahl an verschiedenen Quellen. Warum wird das wiederholt?

201 [S7] Aso, ja es wird ja wiederholt. Deswegen würde man skippen können, wär, glaube ich, besser.

202 [S8] Ja. Also, ein bisschen/

203 [S7] Halt so, dass das alles auf einmal erscheint, wenn du draufdrückst.

204 [S8] Das denk/Gibt es denn Quellen, die von Vlad selbst erfunden/wurden? Okay, das waren wir jetzt. Weiter. Soweit ich weiß, sind einige administrative Doku/werte Dokumente wie s/wie ein paar Inschriften überliefert. Aber schau ruhig alles durch. Ich bin sicher, du findest, was du suchst. Weiter, Okay. Mhm. Das geht, ja passt.

205 [S7] Die meisten Briefe und Urkunden helfen mir nicht wirklich weiter. Aber die zwei hier klingen vielversprechend.

206 [S7] Aber, ich frage mich, warum sind eigentlich keine Bilder hier oben? Weil da oben sollten, glaub ich, Bilder sein. Ja?

207 [S8] Bei mir war das auch so, als ich es probiert hab. Einmal der Brief von Februar 1462. In ihm ver/berichtet Vlad über eine Ausge/Auseinandersetzung mit den Osmanen und den/dem anderen von/irgend/irgendeinem Verrat zu gehen.

208 [S8] Okay. Warten wir mal kurz. Weil, ich glaube, weil wir haben kein Internet, deswegen (unv.).

209 [S7] Ja, ich glaub auch.

210 [JS] Moment.

211 [S8] Kein Stress.

212 [JS] (Unv.) Es kann sein, dass es deswegen ned ladet.

213 [S8] Ja, alles gut. Kein Problem. Lassen Sie sich Zeit. Okay.

214 [JS] Gut.

215 [S8] Ah, da steht es war ungesichert. Vielleicht muss es erst laden. Wir können ja mal weiterspielen und mal schauen. Ja, okay.

216 [S7] Okay. Abschrift eines/

217 [S8] Eines geschriebenen Berichts an die Hoheit, den Herrn und König Ungarns vom Wuna. Was?

218 [S7] Wulnad.

219 [S8] Ah Vlad. Okay, das heißt, das hat dieser Vlad geschrieben, also der Dracue/Dracula. Woiwode der Transalpinischen Reichesteile aus dem türkischen Gebiet. Da wir in unserer frühersten Briefen gleichwohl eurer Hoheit geschrieben hatten, wie die Türken die ge/grausam/ge/grausamsten Feinde des Kreuzes Christi ihrer ranghöchsten Gesandten geschickt haben, damit wir den vereinbarten und beschlossenen Frieden und die Einigkeit zwischen eurer Hoheit und uns nicht halten und uns alleine in/ihnen anschließen und zur Pforte, Pforte ist auch rot, also zur Pforte können wir andrücken. Wollen wir mal fertiglesen und dann draufdrücken?

220 [S7] Ja ja.

221 [S8] Ähm/

222 [S7] Türken mit dem Namen Hanza Beg, so dass, wenn derselben und irgendwie durch Täuschung oder ein Versprechen oder einen anderen Betrug irgendwo zur Pforte bringen könnte, es gut sei, wenn aber nicht, so sollte er uns ergreifen und ergriffen hinführen, aber wir erführen von/

223 [S8] Erfuhren.

224 [S7] Erfuhren von ihrem/aso, erfuhren von ihrem Betrug und ihrer/ihrer List und wir ergriffen demselben, den Hamza Bech, Hamza Beg, auf ihrem Gebiet und Reich und Menschen beiderlei Geschlechts, Kleine und Große/äh, Kleine und Große, Türken und Bulgaren, sind getötet worden, Anzahl 23.889, aus Neuburg im Jahr eintausend, äh, vierhundert zweiundsechzig.

225 [S8] 1462. Bist du fertig? Jetzt probier mal da auf die Pforte.

226 [S7 und 8] Die hohe Pforte bezeichnet/

227 [S7] Den Sitz der Osmanischen Regierung, die Osmanischen Regierung selbst.

228 [S8] Passt. (Unv.) das ist gut gemacht. Ah ok, jetzt sind auch die Bilder wieder da.

229 [S7] Okay. Vlad redet von einem Hinterhalt, ob sich das Ganze wirklich so abspiel/abgespielt hat, besser ich vergleiche es mit anderen Quellen. Vergleiche beenden. So.

230 [S8] Ok, du kannst, du kannst. (Unv.)

231 [S7] Ich kann alle.

232 [S8] Ja ok, pass auf, wir gehen, gehen wir jetzt mal auf das Linke.

233 [S7] Ich hätt das andere gesagt.

234 [S8] Doukas, Historia.

235 [S7] Nein.

236 [S8] Das sind auch verschiedene Sachen wieder, ok.

237 [S7] Okay, Doukas/Doukas entstammte einer der bedeutenden byzantinischen Adelsfamilien und war ein Verfechter der byzantin/byzantinischen Reichsidee. Sein Werk ist dementsprechend von seinem Hass gegen das Osmanische Reich geprägt. Doukas Historia im Jahre sechstausend

238 [S8] Neuntausend. Neuntausend.

239 [S7] 1462.

240 [S8] Was?

241 [S7] 1462.

242 [S8] Was ist das eine daneben? Im Jahr neuntau/6970, 1462.

243 [S7] Schickte er, der Sultan, zum Woiwoden der Walachei Vlad einen Boten. Der mitteilte, dass ihn/in Eile zur Hüldigung kommen und 500 Knaben mit sich nehmen und geben solle.

244 [S8] Tu mal auf diese 500 Knaben drauf mal.

245 [S7] Okay.

246 [S8] Die sog Knaben/Knabenlese oder Deschirme war das System im Osmanischen Reich, christliche Jugend zwangszurekrutieren/

247 [S7] Ja, das is, die haben so Kinder, nicht Kinder, die haben, halt, ich hab eine Dokumentation angschaut.

248 [S8] Achso über/

249 [S7] Und ähm, so Kinder von z.B. es im Krieg und die Kinder sind übriggeblieben. Das waren so christliche Kinder und die wurden halt, Tötungsliebend gemacht.

250 [S8] Ah zum (unv.) gemacht.

251 [S7] Und die waren dann in der Armee im Osmanischen Reich.

252 [S8] Ah von diesem/okay okay, ich check. Okay. Mit sich nehmen und geben s/s/was? Sollen sowie den jährlichen Tribut 10.000 Goldmünzen. Dieser, Vlad, aber antwortete, die die Goldstücke hält er bereit be/ja bereit sie zu geben. Die Knaben aber könne er nicht/könne er nicht geben? Was die persönlich zu leistenden Huldigung angeht, ist auch dies nicht möglich. Als der Triam, der Sultan, dies hörte, wurde er wütend. Indem eines/seine Hofleute mit einem seiner Sekretärin schickte, sagte er, bringt mir den Tribut und über das übrige werde ich nachdenken. Als sie aber ankamen und dem Walach das Gesagt offenbar/was? Das Gesagte offenbarten, hat er die sofort auf Pfähle gesteckt, ein unmenschlicher schmerzhafter/ui, ay Karamba.

253 [S7] Weißt du, wie er das gemacht hat?

254 [S8] Hä?

255 [S7] Die so auf einen Tisch gelegt/

256 [S8] Ja.

257 [S7] Und er hat so einen urlangen Pfahl, also einen Holzstock genommen.

258 [S8] Mhm.

259 [S7] und halt/

260 [S8] Aufgespießt.

261 [S7] Ja. Er hat das im und dann hat er das im Arsch gesteckt/

262 [S8] Nein, ehrlich?!

263 [S7] Ja, und mit einem Hammer draufgeschlagen, bis es im Mund rauskam. Und der war noch am Leben.

264 [S8] Was?!

265 [S7] Und der is dann ausgeblutet so. Deswegen heißt er jetzt so Vlad der Pfähler.

266 [S8] Ay ay ay ay ay. Du kennst dich bisschen/gut aus, digga. Interessant, was du dir anschaust in deiner Freizeit. Daraufhin setzte er, Vlad, mit Heeresmacht in die Gebiete von, was ist das?

267 [S7] Dystra.

268 [S8] Heute Silistra in Bulgarien, zusammen mit eines der wichtigsten a/Kannst du’s aussprechen?

269 [S7] Was? Akinchi Zentren.

270 [S8] Ja, natürlich kannst du das. Vlad versuchte demnach, durch die Schwächung der osmanischen Reiter an der Grenze, Zeit für eine Unterstützung durch Ungarn zu gewinnen. Aha. Zack. Und nachdem er viele gemeinsame Volk gefangen genommen

hatte, setzte er alle in die Walachei über und beendete ihr Leben. Aber ich finde es bis jetzt eigentlich sogar recht spannend. Also es ist viel über Historik und so, aber das wiederholt sich immer durch/Ich find's bis jetzt eigentlich sogar recht spannend. Aso das ist wieder Historik und so weiter/das wiederholt sich immer, ist bisschen komisch.

271 [S7] Ja, das ist nicht so gut.

272 [S8] Mhm.

273 [S7] Kalkokondiles entstammt einer athenischen Aristokratenfamilie. Er beschreibt in seinem Werk auch die Auseinandersetzung zwischen Vlad und dem Sultan, wobei er dabei einen/eine vergleichsweise neutrale Position einnimmt. Chalkokondyles, Apodei/

274 [S8] Die Namen sind interessant.

275 [S7] Eix Historion. Dann in jenem Winter, als der Kaiser, dem Sultan, gemeldet wurde, dass dieser Vlad mit feindlichen Gedanken zum Aufstand umging und sich an die Paio-Paioner/

276 [S8] Können wir uns mal anschauen, was das heißt?

277 [S7] Ja.

278 [S8] Oh, okay.

279 [S7 und 8] Gemeint sind/

280 [S7] Die/ah die Ungarn.

281 [S8] Achso, die haben das so früher gelesen. Ich find's taff (tough?), dass diese komischen Begriffe beschrieben werden.

282 [S7] Schließlich er, Vlad, mit ihnen ein Übereinkommen und in- ein Bündnis. Und er, der Sultan, bewertet das als eine ernste Sache und indem er der Sultan einen Mann wohl angesehen von der Pforte schickte.

283 [S8] Ja, okay, Pforte, was war das nochmal? Die hohe Pforte bezeichnet den Sitz der osmanischen Regierungen. Na, okay, schön.

284 [S7] Schickte, rief er ihm, Vlad, zur Pforte, indem er sagte, dass ihm, falls er zur Pforte kommt, nichts Unangenehmes von Seite des Kaisers geschehen wird. Dem Hamuser, Hanza Beg, äh bey mein ich, aber sandte er den geheimen Befehl, ihn durch eine List hin anzubringen. Und nachdem der Sekretär, ihn Hamza Bey, im Geheimen die Stunde nennt, in welcher Begleitung Vlads Weg geht, legte Hamza Vlad eine Falle in diesem Land. Vlad fiel in die Falle und als er es merkte, gab er den Befehl, dass diese Hamza Bey und dessen Leute zusammen mit ihren Dienern gefangen werden. Diese einmal gefangen, brachte er alle weg und spießte sie auf.

285 [S8] Damn.

286 [S7] Danach aber stellte er sogleich ein wirklich großes Heer zusammen und zerstörte das Land des Kaisers, indem er die Bewohner völlig ausrottete.

287 [S8] Damn. Also es war/

288 [S7] Der hat doch als er fliehen musste, äh, hat er, in den Dörfern hat er, da gabs immer Brunnen, um Wasser zu trinken, und er hat Schweine reingeworfen, die das nicht trinken können.

289 [S8] Damn, bro. Dieser/

290 [S7] Dieser Vlad, ja.

291 [S8] Ja. Okay, Vergleich beenden. Mal schauen, wies weitergeht. Sultan schickt/Oh, okay, ich glaub da, du kannst nur eine Option wählen. Jetzt liegt es wohl an mir, zu beurteilen, wie es sich abgespielt haben könnte.

292 [S7] Okay, warte, ich kenn mich ja ein bisschen aus.

293 [S8] Der Sultan schickt einen Gesandten, der Vlad zum Hof des Sultans bringen soll. Vermutlich handelt es sich dabei jedoch um eine Falle. Vlad ergreift die Beteiligten, lässt sich hinrichten, was? Lässt sie hinrichten und greift die osmanischen Gebiete der Donaugrenze an. Als dann Gesandte des Sultans Tribut fordern, tötet/tötete Vlad/tötet Vlad sie in seiner Raserei und erklärt dabei unabsichtlich dem Osmanischen Reich den Krieg?

294 [S7] Das stimmt nicht, er hats ja nicht unabsichtlich gemacht.

295 [S8] Ja. Vlad schlägt das Ultimatum des Sultans aus und erklärt diesem den Krieg. (Unv., Gemurmel.)

296 [S7] Ich glaube, es ist das untere.

297 [S8] Sagst du? Vlad schlägt das Ultimatum/

298 [S7] Aber warte.

299 [S8] Des Sultans aus und erklärt diesem den Krieg? Ich kann mich mit diesen Namen nicht aus. Namen sind so schwer.

300 [S8] Aso, warte nein. Ich glaube, es ist das obere. Weil er hat die Boten/

301 [S8] Ja.

302 [S7] Halt, die die ihm das gesagt haben, er soll herkommen.

303 [S8] Ja, gesagt haben/

304 [S7] Er hat die getötet, halt aufgespießt.

305 [S8] Ja, hast du eh vorher gesagt, oder.

306 [S8] Und er hat danach, ja, und er hat danach auch das osmanische Reich angegriffen.

307 [S7] Mhm. Mhm.

308 [S7] Also er hat eigentlich den Krieg erklärt, indem er die getötet hat. Also ich glaub eher, es ist das obere.

309 [S8] Okay. Ich glaub dir mal, weil ich versteh diese- diese ganzen Namen wenig.

310 [S7] Okay.

311 [S8] Okay.

312 [S7] Auslöser für den Hinterhalt war/waren die Verweigerung des Tributszahlung an den Sultan. Doch warum/Man kann's skippen.

313 [S8] (Unv.)

314 [S7] Keine Ahnung. Ich hab Rechtsklick.

315 [S8] Achso ne, ich hab, ich glaub (unv., Gemurmel).

316 [S7] Doch warum/doch warum war die Walachei überhaupt Tributpflicht? Stand Vlad nicht auf der Seite der Ungarn? Welche der Quellen könnte hierzu Aufschluss geben? Probierma osmanische Chronik. Okay. Durch die Aufnahme europäischer Gelehrten wie Kritovoidus öffnete Mehmed II. seinen Hof für die europäische Kultur und stärkte so die propagandischen Verbindungen zu seinen eroberten Untertanen. Nachdem er Vlad und seinen Bruder vom Herrscher der Pioniere (unv.) Johannes dem Geten/Ich glaube, das war so/

317 [S8] Wart mal kurz, wollen wir kurz, kurz mal/gemeint ist Radu.

318 [S7] Ich glaub, Radu, soweit ich weiß/

319 [S8] Ja.

320 [S8] Ähm. Ich weiß nicht, ob das stimmt, in der Dokumentation war es so, Vlad und sein Bruder, dieser Radu, die wurden von dem Vater von dem Sultan aufgenommen im Krieg.

321 [S8] Ehrlich?

322 [S7] Dann, ähm, der wollte die nicht mehr. Und Vlad wollte, glaub ich, zurück in die Walachei fliehen. Aber sein Bruder ist im Osmanischen Reich. Und dann hast du sein Bruder ist immer noch im/für das Osmanische Reich. Und er kämpft gegen Vlad halt so. So war das so.

323 [S8] Okay. Kenn ich mich nicht aus. Ich find die Namen/ich find das Notizbuch irgendwie komisch, dass das nicht funktioniert.

324 [S7] Ja, das ging/das geht nicht irgendwie.

325 [S8] Aber die Namen/die Namen sind so kompliziert immer.

326 [S7] Was is das? Als Paionier bezeichnet Kritovoulus die Ungarn, die Dra/Daker, sind/

327 [JS] Fünf Minuten werden wir noch circa machen, fünf Minuten.

328 [S7] Okay. (…) sind bei ihm die Walachen, mit Johannes dem Geten, ist Johann Hunyadi, ein ungarischer Feldherr zu Richs/und ja okay.

329 [S8] Okay, das is n Feldherr. Wo sind wir stehen geblieben?

330 [S7] Der den Vater der beiden getötet und die Herrschaften einem anderen übergeben hatte. Vertrieben worden waren. hatte der Vater, der Kaiser/

331 [S8] Lass mich kurz schauen, wart. Murat II., Sultan des Osmanischen Reiches, Vater von Sultan Mehmed. Boah, ich (unv.) gar nichts.

332 [S7] Das/ja warte/Diese Flüchtigen aufgenommen hat und sie als allzuliebe ehrliebend in den Kaiserpalästin aufgezogen. Und sie setzten den Kaiser Sultan und Sohn Mehmed II. hinterlassen. Auch dieser behielt und erzog sie an seiner Seite mit großem Fürsorge und Ehre. Und der kaiserliche Proneia? Als aber in den Herrschaftsverhältnissen der Geten ein Umsturz ertrat und derjenige, der die Herrschaft innehatte, schimpflich davongejagt worden war, führte der Kaiser diesen, Vlad, mit starken Herrensmacht und großem Aufwand zurück und übertrug ihm die gesamte Herrschaft der Get/der Geten. Wobei er ihn durch Abmachen und Eide verpflichtete sowohl gegenüber dem Kaiser ehrlich und reine Liebe und Wohlwollen zu bewahren als auch im vereinbarten Bündnis treu und wie geboten zu verbleiben.

333 [S8] Okay. Vlad erhielt also Unterstützung, zumindest die Gunst des Sultans. Dieser verlangt im Gegenzug dafür Tribut. Aber warum brach Vlad dieses/warum brach Vlad dieses Abkommen? Okay. Filmbeschreibung? Das haben wir grad durchgelesen.

334 [S7] Ja, wir haben das grad zumindest/

335 [S8] Okay, es ist das. Also gut. Ich glaube mal, hier so. Hä?

336 [S7] Mach mal Rechtsklick.

337 [S8] Hä? Ne, okay. Es geht beides nicht. Deswegen- Ich weiß aber nicht, was ich getan hab.

338 [S7] Okay.

339 [S8] Okay, Schade egal.

340 [S7] Filmbeschreibung. Das liest du.

341 [S8] Filmbeschreibung. Der Mann des Blutes, basierend auf wahrer Begebenheit. Vlad ist jetzt tapferem Herrscher über die Walachei des 15. Jahrhunderts. Die Walachei bildet/äh bildet die letzte Verteidigungsgrenze gegen die Übermacht des Osmanischen Sultans, der Europa erobern will. Dass/als die Truppen des Sultans in sein Land einfallen, liefert Vlad ihnen einen blutigen Kampf. Doch die Macht des Sultans ist zu groß. Um seine Familie und sein Volk zu retten, schreckt er von nichts zurück, um seine Feinde

zurückzuschlagen. Aber äh, auch nicht vor finsteren Mächten aus den alten Traditionen Rumäniens. Nur durch/nur durch die Aufgabe seiner Menschlichkeit kann er den Sultan töten. Okay. Okay, kommt das wieder.

342 [S7] Irgendwie hast du wieder geskippt.

343 [S8] Hä? Wie skip/okay egal.

344 [S7] Die Schilderung des Feldzugs sind recht unterschiedlich. Welche Aussage kann man Glauben schenken? Vlad hatte keine Chance gegen die Übermächte des Sultans. Jede seiner Strategie schlug kläglich fehl.

345 [S8] Ne, stimmt nicht, weil er hat ja ihnen den blutigen Kampf geliefert, oder? Das heißt, das kann man schonmal auslassen.

346 [S7] Aber er hat halt/er hat den Krieg verloren.

347 [S8] Ja, ich weiß, aber er hat schon gesagt, dass er gut gekämpft hat.

348 [S7] Ja, lass die anderen erstmal lesen. Vlad erweist sich als guter Stratege, der die geografische Gegebenheit der Walachei zu nutzen weiß und der zahlmäßigen überliegenden Armee des Sultans großen Schaden zuzufügen. Beide Seiten erlei/erleiden große Verluste. Der Sultan zieht sich mit seinen Herren zurück. Durch seine militärische Unterstützung kann sich jedoch Vlads Bruder Radu als neuer Woiwode etablieren.

349 [S8] Ja aber/

350 [S7] Nein. Vlad entpuppt sich als ausgezeichneter Strategie. Das Osmanische/

351 [S8] Ne.

352 [S7] Äh, Osmanische Reich hat keine Chance gegen seine/

353 [S8] Nein.

354 [S7] Weiß ich nicht.

355 [S8] Vlad liefert sich einen erbitterten Kampf gegen das Heer des Sultans. Trotz großer Verluste und dem Ausbleiben ungarischer Unterstützung kämpft er heldenhaft bis zum Schluss. Dank seiner strategischen Fähigkeit fügt er den Osmanen/Das/

356 [S7] Ich glaub, das stimmt.

357 [S8] Stimmt. Weil das, er fügt einen Schaden zu, haben wir vorhin gesagt.

358 [S7] Ja.

359 [S8] Aber da steht auch nicht drin, ob Vlad gewinnt oder nicht/

360 [S7] Oh.

361 [S8] Uh, okay.

362 [S7] Jetzt kommt da ein/

363 [S8] Manchmal sind da coole Bilder, ja.

364 [S7] Huh? Was ist denn jetzt passiert? Weiter.

365 [S8] Mhm.

366 [S7 und 8] Das Licht ist aus.

367 [S7] Sieht ganz so aus, als müsste ich bei Kerzen schein weiterarbeiten. Aber irgendwie passt die Stimmung ja zu den Schauergeschichten über Vlads Kampftaktik. Wie schrieb Chalkokodyles gleich? Liest du mal? Aso.

368 [JS] Hm?

369 [S8] Sollen wir weitermachen? Weil, Sie meinten fünf Minuten.

370 [JS] Ungefähr fünf Minuten. Also ihr könnts es in/no kurz fertiglesen und dann vielleicht kurz ein/

371 [S8] Eine Reflexion?

372 [JS] Abschlussfazit geben.

373 [S8] Okay, passt. Ja, machen wir.

374 [S7] Okay.

375 [S8] Okay. Ähm. Und das Heer des Sultans trifft auf ein Feld mit Pfählen an Länge etwa siebzehn Stadien, an Breite sieben Sta/Was? Stadien. An Breite sieben Stadien. Und es waren große Baum/Baumstämme, auf denen Männer und Frauen und Kinder aufgespielt sind. Ay, Zwa/20000?

376 [S7] Das stimmt, ja.

377 [S8] Wie man sagt, ein Anblick für die Türken, Osmanen, und für den Kaiser, Sultan, selbst. Okay, passt, dann Reflexion. Soll ich beginnen oder magst du beginnen?

378 [S7] Was? Ja, wart, lass uns durchlesen.

379 [S8] Aso, das unten auch noch/

380 [S8] Vlad/Vlad hat sich seinen beinahe wie es scheint redlich verdient. Aber waren seine Taten wirklich so schlimm, dass er Jahrhunderte später immer noch blutrünstigen Monstern assoziiert wird/wird? Ich sollte mir ein genaueres Bild davon machen.

381 [S7] Okay, dann machen wir jetzt mal Reflexion, wie wir das Spiel gefunden haben. (Unv., Gemurmel) Beginn ich? Okay, also erstens, das Spiel, also an sich war das Spiel gut aufgestellt, beziehungsweise man, es gab immer Inofrma/die/das Spiel ist generell sehr informativ, (unv.) Und wenn man, manche Wörter sind auch rot, auf die kann man draufdrücken, damit das erklärt, das ist auch ganz gut. Skippen konnte ich den Text unten manchmal, aber ich weiß halt nicht ganz genau, wie ich das gemacht hab. Ich habe meistens irgendwas gedrückt und das war unabsichtlich. Ähm. Ja, das Notizbuch, ich

weiß nicht, ob das nicht funktioniert hat, äh, irgendwie so, aber man hätte sich da halt sehr viele Namen aufschreiben können, was glaub ich hilfreich ist bei den Entscheidungen, aber irgendwie hats nicht funktioniert oder was auch immer. (Unv)]

382 [S7] Wir waren noch nie auf Personen. Soll ich mal draufdrücken?

383 [S8] Ne, drück lieber nicht drauf. Ähm. Ja, also an sich fand ich das Spiel eigentlich eh recht cool. Also halt so Lese-Spiele mag ich generell nicht wirklich, aber das war eigentlich super recht okay, weil man's ja, ziemlich was gelernt hat/

384 [S7] Ja, find ich auch.

385 [S8] Für, von der Zukunft, äh Zukunftslage, Vergangenheit.

386 [S7] Vergangenheit, ja. Also ich fand das Spiel auch eigentlich gut und wie du schon gesagt hast, halt, diese roten Wörter, wenn man halt/wenn man nicht weiß, was es bedeutet, kann man drauf drücken und dann kommt eine Erklärung. Ähm. Ja/

387 [S8] Sonst noch, Bilder waren am Anfang irgendwie nicht da, aber ich glaub das lag am Internet. Aber/

388 [S7] Ja, ich glaub auch.

389 [S8] Aber ansonsten, ansonsten war das Spiel eigentlich recht lustig, ja? Und informativreich.

390 [S7] Ja. Ich will mal auf Personen drücken, ich will mal schauen. Ja, das ist auch gut gemacht.

391 [S8] Ahhhhh. Okay, bei Personen ist es echt gut gemacht. Okay, da werden dann eh alle erklärt. Okay, dann kann man- dann braucht man das Notiz/

392 [S7] Da kann man einfach durchlesen wieder.

393 [S8] Ja, das ist schlau. Das ist cool.

394 [S7] Ja. Was ist auf Karte?

395 [S8] Karte?

396 [S7] Achso, das ist das, was/

397 [S8] Ahhh, okay.

398 [S7] Wir davor bekommen haben und jetzt is auch die Karte da.

399 [S8] Das, was wir vorhin bekommen haben, oder?

400 [S7] Ja.

401 [S8] Okay, das ist cool gemacht.

402 [S7] Jetzt sieht man's auch.

403 [S8] Na, okay, echt gut.

404 [S7] Das is die Walachei, das war halt Rumänien.

405 [S8] Mhm.

406 [S7] Hier ist Ungarn.

407 [S8] Ungarn, ja.

408 [S7] Und das war Serbien.

409 [S8] Ja, (unv.)? Da Serbien, Serbien.

410 [S7] Achso, was war das? Siebenbrü/bürgen.

411 [S8] Ah, keine Ahnung, (unv.).

412 [S7] Ähm. Man kann ja auch zurückgehen.

413 [S8] Geh mal/

414 [S7] Das ist gut gemacht. Vor allem, wenn man länger, wenn man/

415 [S7 und 8] Oh?

416 [S8] Was war das?

417 [S7] Ich habe Space gedrückt. Ich dachte, das geht nicht.

418 [S8] Und hier oben, hier oben, hier oben kannst du drücken und dann lass/bleib mal länger bei diesem Pfeil. Go forward within the game history. Und da steht, go backwards. Ah, okay, da kann man auch zurück. Ah, das heißt, wir hätten z.B. bei diesen Bücher/Bibliothekar hätten wir auch zurückgehen können und die Bücher auswählen können.

419 [S7] Ich glaube nicht.

420 [S8] Sagst du?

421 [S8] Ich glaube nicht.

422 [S8] Okay. Doch, ich glaube schon. Schau, schau, schau, warte, schau, schau, schau. Warte, schau. Wenn ich jetzt hier go backwards in the history, schau, hier kann ich zurückgehen.

423 [S7] Ja, aber hier war ja nicht so eine Auswahl/Ja.

424 [S8] Ah, okay, hier stimmt, okay, das geht doch nicht.

425 [S7] Oh? Jetzt kannst du/

426 [S8] Okay, jetzt habe ich irgendwie/jetzt hab ich das Game auseinandergenommen, glaub ich?

427 [S7] Ja, jetzt ist das Licht aus. Warte, (unv.). Wie konnte man skippen?

428 [S8] Ah, ich glaube weiter.

429 [S7] Ja, doppelt.

430 [S8] Doppel/ah, doppelt. Okay, man kann mit einen Doppelklick skippen, okay.

431 [S7] Wenn wir das verstehen, dann wär's besser, finde ich, aber ansonsten ist das eh gut.

[S8] Ja, das is cool.

[S7] Das Spiel is gut, find ich.

[S8] Mhm. Is lustig. Ah, dann kann man hier noch umschalten.

[S7] Ja.

[JS] Cool, danke sehr.

[S8] Danke auch. Okay.

[JS] So, Moment.