

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**„Der Einsatz von Computerspielen im schulischen Kontext
anhand des Widerstands im Zweiten Weltkrieg“**

Gezeigt am Spiel „Through the Darkest of Times“

verfasst von / submitted by

Sebastian Weinauer, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna 2023

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

UA 199 510 511 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) UF Geographie und
wirtschaftliche Bildung UF Geschichte und Politische
Bildung

Betreut von / Supervisor:

Mag. Mag. Dr. Alexander Preisinger

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während des Studiums und des Anfertigens dieser Masterarbeit unterstützt haben. Zuerst gebührt mein herzlicher Dank Herrn Mag. Mag. Dr. Alexander Preisinger für die Betreuung dieser Masterarbeit sowie das Bereitstellen der Spielkonsolen während der Forschung.

Zudem bin ich den Schülerinnen und Schülern für die Teilnahme an der Befragung und Forschung dankbar. Abschließend danke ich meiner Familie für die besondere Unterstützung über die Dauer meines gesamten Studiums.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	2
2. Problemstellung	4
3. Fragestellungen und Hypothesen.....	5
4. Theorie	6
4.1. Historisches Lernen	6
4.2. Digitale Spiele und historisches Lernen	8
4.2.1. Begriffsdefinition Spiel, Spielen & Digitale Spiele (Games)	9
4.2.2. Einsatz von digitalen Spielen im Unterricht.....	11
4.3. Das Spiel „Through the Darkest of Times”	16
4.3.1. Allgemeines zum Spiel	16
4.3.2. Darstellung der einzelnen Kapitel und wichtiger Szenen	17
4.4. Widerstand im Nationalsozialismus	28
4.4.1. Der Widerstand gegen das NS-Regime	28
4.4.2. Widerstand in der Stadt Berlin	37
4.4.3. Widerstand in Österreich	39
4.5. Widerstand im Spiel – ein Vergleich zur Realität	42
5. Methodik.....	45
6. Ergebnisse der Befragungen.....	48
6.1. Auswertung der Gruppendiskussion nach Mayring	48
6.1.1. Interpretation der Ergebnisse	57
6.2. Auswertung der Online-Fragebögen	63

6.2.1. Auswertung und Interpretation der Ergebnisse	63
7. Diskussion und Beantwortung der Forschungsfragen.....	85
8. Fazit der Arbeit	89
9. Literaturverzeichnis	90
10. Abbildungsverzeichnis	93
11. Tabellenverzeichnis	94
12. Anhang.....	95

Abstract

This master's thesis delves into the incorporation of computer games as educational tools within the context of classroom instruction, focusing specifically on the topic of resistance during the Second World War. The study explores the effectiveness of utilizing video games to enhance students' understanding and engagement with this historical subject matter. To achieve this, a mixed-methods approach was adopted, combining group interviews and online questionnaires.

The research investigates the potential benefits and challenges of integrating video games into traditional educational settings. Through a series of structured group interviews, students in history education provided insights into their experiences, perceptions, and expectations regarding the use of video games as teaching aids. These interviews aimed to uncover the pedagogical strategies, content relevance, and motivational aspects associated with video game integration. Complementing the qualitative data from the interviews, an online questionnaire was administered to a wider audience of students. This survey sought to quantitatively assess the impact of video game integration on students' learning outcomes, motivation, and overall engagement with the topic of resistance during the Second World War. The collected data were analyzed using both qualitative content analysis for the interviews and statistical techniques for the questionnaire responses.

The findings of this research contribute to the growing body of knowledge on innovative teaching methods and the role of technology in education. The study sheds light on the opportunities and challenges associated with employing video games to teach sensitive historical content, such as resistance during the Second World War. The outcomes of this study offer practical implications for educators seeking to integrate video games into their teaching approaches, while also providing educational game developers with valuable insights into designing effective and engaging learning experiences.

Key words: Gaming, Game-based-learning, History, Second World War, Resistance, School teaching

1. Einleitung

In dieser Arbeit werden die Potenziale und Herausforderungen untersucht, die sich aus der Integration von Computerspielen in den schulischen Unterricht ergeben, insbesondere im Kontext des Themas Widerstand im Zweiten Weltkrieg.

Der Zweite Weltkrieg war eine Zeit von beispiellosem Leid und menschlichem Mut. Der Widerstand zahlreicher Menschen gegen das nationalsozialistische Regime spielte dabei eine entscheidende Rolle. Immer wieder bildeten sich trotz der widrigen Umstände in den deutschsprachigen Ländern, Deutschland und Österreich, kleinere oder größere Gruppierungen, um gemeinsam gegen das NS-Regime anzukämpfen. Die Gefahr war zu jeder Zeit gegeben und die Folgen sahen für die Beteiligten oft grausam aus. Dennoch ließ sie der Mut nicht davonabbringen.

In den letzten Jahren hat sich gezeigt, dass Computerspiele eine immer größere Bedeutung im Bildungsbereich erlangen. Sie bieten nicht nur eine unterhaltsame Möglichkeit des Lernens, sondern können auch komplexe historische Ereignisse und moralische Dilemmata auf eine interaktive und ansprechende Weise vermitteln. Der spielerische Umgang mit Lehr- und Lerninhalten wurde in den letzten Jahren zu einem immer größer werdenden Schwerpunkt im schulischen Unterricht. Besonders das Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung bietet hierbei eine hohe Anzahl an „Versuchen“, diese in den Unterricht einzubringen, da Spiele, egal ob Brett-, Karten- oder Computerspiele, oft einen historischen Hintergrund besitzen und diese sich so bestens für den Unterricht eignen. Aber nicht jedes Spiel bildet den historischen Kontext korrekt ab, wodurch es für Lehrpersonen schwierig ist herauszufinden, welche sich eignen und welche nicht.

In der Forschungsarbeit wird das Computerspiel „Through the Darkest of Times“ dargestellt und es soll herausgefunden werden, ob sich dieses Spiel für den Geschichtsunterricht eignet oder nicht. Das Spiel spielt in der Zeit des Nationalsozialismus und zeigt auf, wie ein*e einzelne*r Widerstandskämpfer*in gegen das NS-Regime vorgeht, welche Mittel für den erfolgreichen Widerstand gebraucht werden und wie man Leute für sein Vorhaben gewinnen kann. Die Schüler*innen versetzen sich in dessen Rolle und müssen eigene Entscheidungen treffen. Somit soll herausgefunden werden, wie Computerspiele gezielt eingesetzt werden können, um Schülerinnen und Schülern ein tieferes Verständnis für den Widerstand im Zweiten Weltkrieg zu vermitteln. Dabei werden sowohl die Vor- als auch die Nachteile dieser Methode

beleuchtet. Es wird untersucht, wie Computerspiele das historische Bewusstsein fördern können, indem sie den Lernenden ermöglichen, in die Rolle von Widerstandskämpfern zu schlüpfen und Entscheidungen zu treffen, die deren Schicksal beeinflussen.

Des Weiteren werden auch mögliche Herausforderungen und Bedenken diskutiert, die mit dem Einsatz von Computerspielen im schulischen Kontext einhergehen. Hierbei werden Fragen der Authentizität, der pädagogischen Begleitung und der Bewertung von Lernergebnissen berücksichtigt. Die Ergebnisse dieser Arbeit könnten einen Beitrag zur aktuellen Diskussion über den Einsatz von Computerspielen im schulischen Unterricht leisten und Lehrkräften sowie Bildungsexperten wertvolle Erkenntnisse bieten. Es ist zu hoffen, dass die Erkenntnisse dieser Arbeit dazu beitragen, den Unterricht über historische Ereignisse noch spannender und effektiver zu gestalten.

2. Problemstellung

Trotz der vermehrten Anwendung von Spielen entstanden oder entstehen immer noch genügend Diskussionen darüber, dass solche Spiele nicht für den Unterricht geeignet sind. Hinsichtlich der Größe und Länge dieser Spiele kann man die Begründung absolut nachvollziehen. Dafür sind die später im theoretischen Teil aufgezählten Spiele nicht geeignet, andere kleinere/kürzere Spiele, wie im Fall von „Through the Darkest of Times“, hingegen auf alle Fälle. Auch die Gewaltbereitschaft in manchen Spielen schrecken die Lehrpersonen ab, auf digitale Spiele im Unterricht zurückzugreifen. Welchen anderen Herausforderungen die Lehrpersonen hinsichtlich dieser Thematik ausgesetzt sind, wird nun kurz dargestellt.

Der Hauptaspekt, der viele Lehrpersonen daran hindert, „Games“ im Unterricht einzusetzen, ist das fehlende Budget und die fehlende technische Schulausstattung. Für die neuesten Spiele braucht man auch die neuesten Konsolen, wodurch es Schulen kaum möglich ist, diese in beispielsweise 20-facher Ausführung zur Verfügung zu stellen. Auch der eng getaktete Zeit- und Stundenplan stellt eine große Herausforderung dar, da sich nicht geschulte Lehrpersonen nicht vorstellen können, wie viel Zeit man mit Spielen einplanen muss. Als dritter Aspekt kann noch die fehlende Erfahrung, wie man die Spiele schlussendlich angepasst an den Lehrplan in die Unterrichtsstunde einbauen kann, genannt werden.¹

Hingegen zeigen die Autoren Heinz und Welsch aber auch noch einige Chancen für den Einsatz digitaler Spiele auf. Hauptaspekt dabei ist die mögliche gesteigerte intrinsische Motivation der Schüler*innen durch den Einsatz neuer Methoden im Unterricht. Resultierend daraus, werden Schüler*innen nicht nur für Themen auf andere Art und Weise begeistert, auch der individuelle Lernprozess kann sich durchaus positiv entwickeln. Ein weiterer Aspekt ist die aufkommende Interaktion, welche bei solchen Spielen stark im Vordergrund steht. Die Lernenden werden automatisch zum selber Spielen angeregt, was für viele sehr interessant sein kann. Im Gegensatz zu Frontalunterricht oder Unterricht mit Schulbüchern, entwickeln Spiele ihre eigene Story, welche sie dem Spielenden näherbringen wollen. Die Schüler*innen übernehmen im Spiel eine wichtige Rolle und gestalten ihre eigene Vorstellung von Themen und setzen sich somit mit den Inhalten intensiver auseinander.²

¹ Vgl. Daniel *Heinz* & Thomas *Welsch*, Medienpädagogik und Schule: Herausforderungen und Chancen beim Einsatz digitaler Spiele im Unterricht. In: Wolfgang *Zielinski*, Sandra *Aßmann*, Kai *Kaspar* & Peter *Moormann* (Hrsg.), Spielend lernen! Computerspiele(n) in Schule und Unterricht (Kopaed, Düsseldorf/München 2017) 65ff.

² Vgl. *Heinz* & *Welsch*, Medienpädagogik, 68ff.

3. Fragestellungen und Hypothesen

Aufgrund der oben erwähnten Problemstellungen, möchte diese Arbeit mittels theoretischer Aufarbeitung der Thematik Widerstand im Zweiten Weltkrieg sowie dem Spiel und den dazugehörigen Forschungen in der Schule einige Forschungsfragen beantworten. Die Hauptforschungsfrage dieser Arbeit soll klären, *wie Computerspiele den schulischen Unterricht und die Sichtweise der Schüler*innen auf bestimmte Themen verändern können*. Aus dieser Forschungsfrage und in Bezug speziell auf dieses Spiel ergeben sich mehrere kleinere Fragestellungen:

- *Auf welche Art und Weise kann man das Spiel gezielt in den Geschichtsunterricht einbringen?*
- *Welche Vor -bzw. Nachteile bringt die Umsetzung der „neuen“ Unterrichtsform durch die Einsetzung des Spiels mit sich?*
- *Welche Eindrücke gewinnen die Schüler*innen durch das Spiel „Through the Darkest of Times“?*
- *Wie verändert sich die Sichtweise der Schüler*innen in Bezug auf die gelernten Inhalte vom Unterricht nach dem Spiel?*

Wie bei jeder Forschung werden anhand der Forschungsfragen auch Hypothesen aufgestellt, die als eigene Annahmen der erwarteten Ergebnisse gelten. Wie bereits oben erwähnt, geht man in der wissenschaftlichen Unterrichtsforschung davon aus, dass Spiele und im diesem Fall Computerspiele den gleichen Lernerfolg wie ein „normaler“ Unterricht aufzeigen oder diesen durch die erhöhte Motivation und dem erhöhten Interesse der Schüler*innen sogar steigern können. Speziell bei diesem Computerspiel soll der Widerstand gegen das NS-Regime aufgezeigt werden und damit versucht werden, eine neue Methode in den Unterricht einzubringen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Schüler*innen die durch das Spiel gelernten Inhalte wiedergeben können und dass dabei das Interesse am Thema und am Unterricht erhöht wird. Weiters soll erforscht werden, wie stark sich die Schüler*innen mit den im Spiel dargestellten Inhalten auseinandersetzen. Anhand dieser Ergebnisse sollen Möglichkeiten für den konkreten Einsatz im Unterricht aufgestellt werden. In den Fragebögen werden neben inhaltlichen Fragen zum Spiel und Thema auch Fragen zu jedem der vier historischen Kompetenzen (Sachkompetenz, De-/Rekonstruktion, Orientierungskompetenz, Fragekompetenz) abgeprüft, um so konkrete Ergebnisse zu erlangen.

4. Theorie

Diese theoretische Aufbereitung soll einen Gesamtüberblick über die behandelten Themen jener Arbeit geben. Zunächst werden die Themenbereiche von historischen Lernen sowie der Spiele, genauer gesagt der digitalen Spiele, im Allgemeinen und danach speziell im Geschichtsunterricht näher erläutert. Anschließend soll ein kompakter Diskurs zum Spiel „Through the Darkest of Times“ hergestellt werden. Das Thema Widerstand im Nationalsozialismus folgt, wobei dies das größte Kapitel darstellen wird. Zum Abschluss soll das Thema Widerstand in der Realität mit dem Thema Widerstand im Spiel verglichen werden.

4.1. Historisches Lernen

Der Begriff Lernen bezieht sich nicht nur auf den Schulalltag, sondern ist in jeder Lebensphase eines Menschen gegeben. Es beschreibt die Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt und wie dabei bestimmte Verhaltensweisen verändert werden. Laut Baumgärtner erfolgt historisches Lernen dann, *„wenn sich dies auf die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit bezieht...“*³ Dabei lässt sich erkennen, dass historisches Lernen viel mehr in persönliche Entwicklungen enthalten ist, als in allgemeinen Lernprozessen dargestellt werden. Historisches Lernen kann dabei beim Spaziergang durch die Stadt oder bei einem Besuch eines Museums stattfinden.⁴

Historisches Lernen in der Schule hingegen ist es andere Art, eine besondere Form von organisierten Lernen. Um dies in der Schule gewährleisten zu können, spielen verschiedene Lernformen und Kompetenzen eine entscheidende Rolle, die im Laufe der Forschung ebenfalls vorkamen und vor allem bei den Online-Fragebögen eine wichtige Rolle spielten. Das Lernen durch Beobachten wird zwar als eigene Lernform angesehen, ist für das historische Lernen aber nicht von großer Bedeutung. Hingegen bekommt diese Lernform in Bezug auf das Spielen eine größere Rolle zugesprochen. Konstruktivistische Lerntheorien, also die Verarbeitung von Informationen, gelten bei der Auseinandersetzung mit Geschichte als beste Lernform. Dabei ist der Transfer dieses Wissen auf aktuelle beziehungsweise neue Situationen ausschlaggebend.

³ Ulrich Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule (Brill-Gruppe, Paderborn 2019), 47.

⁴ Vgl. ebenda, 48ff.

Die vergangenen Probleme, die zunächst als alltagsfern erscheinen, auf heutige Aspekte der Schüler*innen zu beziehen, ist die Aufgabe von historischem Lernen. Dafür spielt die Motivation der Schüler*innen eine wichtige Rolle, welche zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation zu unterscheiden ist. Als intrinsische Motivation wird jene bezeichnet, die von jemandem aus eigenem Antrieb kommt, die extrinsische Motivation bezieht sich auf die Motivation, welche durch Veranlassung anderer kommt. Sollte historisches Lernen nun gelingen, muss die Bereitschaft der Schüler*innen, sich für bestimmte Themen eigenständig und zielstrebig zu beschäftigen, durch interessante Themen oder die Bereitstellung neuer, ansprechender Materialien, wie der Einsatz von Computerspielen darstellt, erhöht werden.⁵

Da sich die Forschung bei den Onlinebefragungen an den Kompetenzen, welche in der heutigen Zeit die Ziele des historischen Lernens darstellen, orientierte, muss darüber ein kurzer Überblick gegeben werden. In der Geschichtsdidaktik sind einige verschiedene Kompetenzmodelle, wie jene von Hans-Jürgen Pandel oder von Peter Gautschi, entstanden. Das aktuellste Modell ist aber von der Forschergruppe „FUER Geschichtsbewusstsein“ (FUER: Förderung und Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins). Dabei stehen vier Kompetenzen im Mittelpunkt: die historische Methodenkompetenz, die historische Fragekompetenz, die historische Sachkompetenz und die historische Orientierungskompetenz. Diese vier Kompetenzen stehen in einem Zyklus von historischem Lernen, wobei der Lebensweltbezug der Schüler*innen entscheidend ist.⁶ Die historische Fragekompetenz soll den Schüler*innen ermöglichen, Information aus der Vergangenheit in Form einer Geschichte zu erhalten. Die Zeitdimensionen Gegenwart und Vergangenheit werden dabei stark verbunden. Die historische Sachkompetenz erwünscht sich, dass Fakten und Daten aus der Vergangenheit verstanden und vor allem kritisch hinterfragt werden. Die historische Orientierungskompetenz richtet sich an die Gegenwart. Dabei ist es das Ziel, vergangene Probleme zu verstehen und diese auf gegenwärtige oder zukünftige Probleme zu übertragen und ein Bewusstsein zu erschaffen, um dieses historische Wissen zu nutzen. Als letztes gibt es noch die historische Methodenkompetenz, welche den kritischen Umgang mit der Vergangenheit fördern sollte. Neben den vier Kompetenzen sind auch die Begriffe der Dekonstruktion und Rekonstruktion von großer Bedeutung, welche in der Methodenkompetenz miteingeschlossen sind.

⁵ Vgl. Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 49ff.

⁶ Vgl. ebenda, 81f.

Der kritische Umgang mit „fertigen Geschichten“ ist Teil der Dekonstruktion. Die Aufgabe der Rekonstruktion ist es, mit vorhandenen Quellen die Vergangenheit zu rekonstruieren. Ein Beispiel hierfür wäre der kritische Umgang mit Quellen, wie Briefen oder Bildern aus der Vergangenheit.⁷

4.2. Digitale Spiele und historisches Lernen

Die Darstellung von Geschichte in Spielen, hier in Computerspielen, hat schon eine längere Vergangenheit, die im Jahr 1971 mit dem Spiel „The Oregon Trail“ begonnen hat. Hingegen dauerte es etwas mit der Umsetzung solcher Spiele für den schulischen Unterricht und mit der Erkenntnis der enormen Potenziale. Im deutschsprachigen Raum kam dies zum ersten Mal im Jahr 1991 mit dem Spiel „Sid Meier’s Civilization“ auf, welches für historisches Lernen konzipiert wurde. Die Wichtigkeit von digitalen Spielen mit historischem Hintergrund hat in den letzten Jahren in unserer Kultur und bei den Jugendlichen stark zugenommen, wie zum Beispiel die Verkaufszahlen der Spiele „Battlefield“, „Assassins Creed“ oder „Far Cry“ zeigen.⁸

Nicht nur die dargestellte Geschichte in Spielen spielt eine große Rolle, sondern das Spiel an sich wird in der heutigen Gesellschaft immer populärer. Hier lassen sich drei Kennzeichen aufzählen, die darauf hinweisen, dass das Spiel zum Alltag vieler Erwachsenen und vor allem Jugendlichen zählt. Zum einen ist die digitale Spielekultur ein alltäglicher Bestandteil der heutigen Jugendkultur geworden. Nicht nur das Spiel an sich ist wichtig, sondern auch die Charaktere, Figuren oder Symbole werden aus Spielen übernommen und sind auf Alltagsgegenständen wie auf T-Shirts, Logos oder Memes zu erkennen. Zum anderen lässt sich erkennen, dass viele Erwachsene der 1980er-Jahren bereits mit Spielen in Verbindung gebracht werden können. Dies zeigt der Altersschnitt der Spieler*innen, welcher bei 36,4 Jahren liegt. Werden diese beiden Aspekte nun zusammengezählt, lässt sich im dritten Aspekt anführen, dass das digitale Spiel zu einem Massenmedium geworden ist.⁹

⁷ Vgl. Christoph Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung (Studien-Verlag, Innsbruck/Wien/Bozen 2015), 20f.

⁸ Vgl. Daniel Giere, Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen. Zu Repräsentation und Rezeption von Geschichte in digitalen Spielen (Wochenschau Verlag, Frankfurt/M. 2019), 7ff.

⁹ Vgl. Alexander Preisinger, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung (Wochenschau Verlag, Frankfurt/Main 2022), 9f.

Dies zeigt auch der Blick auf Zahlen aus Deutschland. Im Jahr 2018 spielten 34,3 Millionen Menschen digitale Spiele. Der Großteil davon waren über 50-jährige, was aber daran liegt, dass diese Gruppe auch die größte Bevölkerungsgruppe darstellt. Bei den unter 20-jährigen waren es circa 8,5 Millionen, die digitale Spiele regelmäßig spielten.¹⁰ Auch für Österreich gelten ähnliche Ergebnisse. Die Studie „Gaming in Austria 2021“ zeigte auf, dass im Jahr 2021 5,3 Million Menschen oder anders gesagt sieben von zehn Österreicher*innen, Videospiele spielten. Auch hier stellt die Generation 50+ die meisten Gamer*innen mit 1,3 Millionen Menschen, wobei die Spiele auf dem Smartphone die häufigste Kategorie darstellte.¹¹ Somit lässt sich eine klare gesellschaftliche Relevanz digitaler Spiele in der heutigen Zeit erkennen.

Umso wichtiger erscheint es, dass auch im schulischen Kontext ein Umdenken stattfindet und das Spiel als weitere Unterrichtsmethode herangezogen wird. Bevor aber näher zu den Möglichkeiten und den Potenzialen des digitalen Spiels im Geschichtsunterricht eingegangen wird, erscheint es von großer Bedeutung zunächst einige Begriffsdefinitionen bezüglich digitaler Spiele zu klären, um später nicht den Faden zu verlieren. Auch die historische Entwicklung von digitalen Spielen steht hierbei im Fokus.

4.2.1. Begriffsdefinition Spiel, Spielen & Digitale Spiele (Games)

Das Spiel ist keine neue Erscheinung in der Menschheit, schon seit Beginn dieser wird gespielt, wie bereits griechische Philosophen in der Antike unter Beweis stellen, welche sich mit dem Begriff Spiel beziehungsweise „paidia“ beschäftigt haben. Hierbei handelt es sich aber um eine schwer greifbare Definition, weshalb für die heutige Zeit die Definition von Huizinga von größerer Bedeutung ist. In seinem Werk „Homo Ludens“ definiert er das Spiel als eine allgemeine Beschäftigung, welche sechs verschiedene Merkmale aufweist: Freiwilligkeit, zeitliche und räumliche Begrenztheit, bindende Regeln, die Handlung als Ziel, Spannung und Freude.¹²

¹⁰ Vgl. Eugen Pfister, Tobias Winnerling, Digitale Spiele und Geschichte. Ein kurzer Leitfaden für Student*innen, Forscher*innen und Geschichtsinteressierte (Verlag Werner Hülsbusch, Glückstadt 2020), 13.

¹¹ Vgl. Österreichischer Verband für Unterhaltungssoftware (ÖVUS), Sieben von zehn Österreicherinnen und Österreicher spielen Videospiele, online unter <<https://www.ovus.at/news/sieben-von-zehn-oesterreicherinnen-und-oesterreicher-spielen-videospiele/>> (28.10.2023).

¹² Vgl. Johan Huizinga, Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel (Rowohlt Verlag, Hamburg 1956), 14ff.

Caillois führt diese Annahme weiter und kommt zu einer wichtigen Unterscheidung zwischen „paidia“ und „ludus“.¹³ Wie Giere hierbei zusätzlich ausführt:

„Ludus beschreibt das Bedürfnis die eigenen Fähigkeiten zu verbessern und sich freiwillig schwierigen Aufgaben zu stellen, wohingegen paidia die unregelte und spontane Freude an der Beschäftigung meint.“¹⁴

Im englischsprachigen Raum werden als Unterscheidung die beiden Begriffe „game“ und „play“ verwendet. Ersterer gibt an, dass es ein an Regeln gebundenes Spiel ist, letzterer steht für ein eher freies Spielen. Eine klare Abtrennung gibt es aber auch hier nicht.¹⁵

Interessant wird es bei der Begriffsbestimmung für das digitale Spiel, da man hier etwas spezifizieren muss. Als digitale Spiele gelten PC-Spiele, Videospiele (*engl.: Video games*), Konsolenspiele (zum Beispiel Playstation, Xbox oder Nintendo Switch), Handyspiele oder mobile Spiele. Zwar haben diese Spiele gemeinsam, dass sie als Endgerät einen Bildschirm besitzen, aber verschiedene Eingabegeräte beziehungsweise Konsolen haben, wodurch man sie auch so unterscheiden sollte. Anzumerken ist hierbei, dass die Steuerung und auch die dargestellten Inhalte nicht konform sein können. So kann ein Spiel, welches für eine Konsole erzeugt wurde, auf einem Smartphone durch die geringere Rechenleistung vom Original stark abweichen oder auch gar nicht funktionieren. Giere meint weiters, dass ein digitales Spiel eine Software ist, welche eine Interaktion zwischen Computern/Konsolen und dem*der Spieler*in herstellt, auf einem Bildschirm präsentiert wird und die Steuerung dabei mithilfe eines Eingabegerätes erfolgt.¹⁶ Diese Eingaben erfolgen meistens mit unterschiedlichen Geräten, wie Tastaturen, Joystick, Maus oder Controller.¹⁷

Als letzten wichtigen Aspekt der Begriffsbestimmungen wird die Unterteilung in verschiedenen Genres angeführt, welche ähnlich wie bei Filmen oder in der Musik gestaltet sind. Aber auch hier gibt es einige Unverständlichkeiten, da manche aufgrund ihrer Spielperspektive (zum Beispiel Ego-Shooter), andere aufgrund der gestellten Aufgaben (zum Beispiel Abenteuer) eingeteilt werden. Da dieser Themenbereich für diese Arbeit zu komplex wäre, wird hierbei genauer auf das Genre der Simulationen eingegangen, da diese die größte historische Relevanz aufweisen. Diese sind demnach definiert, „dass sie bestimmte Teilbereiche der Realität

¹³ Vgl. Roger Caillois, Meyer Barash. Man, play and games (Urbana 2001) (Original: Les jeux et les hommes 1958), 11ff.

¹⁴ Giere, Computerspiele, 24.

¹⁵ Vgl. Preisinger, Digitale Spiele, 14f.

¹⁶ Vgl. Giere, Computerspiele, 27f.

¹⁷ Vgl. Preisinger, Digitale Spiele, 15.

möglichst umfassend und glaubwürdig nachbauen.“¹⁸ Als Beispiel lassen sich Strategiespiele anführen, in denen man die militärischen Vorhaben detailgetreu nachspielen kann. Die letzte Unterscheidung ist jene zwischen „Commercial Off-the Shelf Games“, welche rein zur Unterhaltung dienen, und sogenannten „Serious Games“, die auch einen hohen Anteil an Lernzielen mit sich bringen.¹⁹ Giere fragt sich hingegen, ob Simulation noch als Spiele gelten, da es sich bei solchen Simulationen oft nur um das Erlernen von Fähigkeiten handelt.²⁰

4.2.2. Einsatz von digitalen Spielen im Unterricht

Nach dem kurzen Exkurs zur historischen Entwicklung digitaler Spiele im Allgemeinen liegt der Fokus nun auf den Einsatz dieser Spiele im schulischen Kontext sowie deren Möglichkeiten, Herausforderungen und Problemen.

Wie bereits in der Einleitung zu diesem Kapitel erwähnt, begann der Einsatz von digitalen Spielen im Unterricht und speziell im Geschichteunterricht ungefähr in den 1990er-Jahren mit dem Spiel „Sid Meier’s Civilization“²¹. Die ersten Versuche allerdings, Spiele im Unterricht einzusetzen, gab es bereits in den frühen 1960er-Jahren, wobei hierbei aber angemerkt werden muss, dass es sich dabei generell um Spiele im Unterricht handelte.²² Der pädagogische Mehrwert von Spielen wurde schon in früheren Publikationen diskutiert, handelte es sich hierbei aber vor allem um kleinere Spielformen, die während des Unterrichts als Methode eingesetzt werden, um ein Thema auf andere Art und Weise aufzubereiten. Als Beispiel lassen sich die Spiele „Tabu“ oder „Wer bin ich?“ anführen.²³

Ein weiteres Forschungsfeld, vor allem zu digitalen Spielen, entstand in den 1990er-Jahren, die sogenannten „Games Studies“, welche mittlerweile eine eigenständige Disziplin darstellt. Daraus entwickelte sich noch ein Forschungsfeld, welches sich mit dem Historischen in diesen digitalen Spielen befasst. Die Anfänge der „Game Studies“ lagen im englischsprachigen, amerikanischen Bereich, deutschsprachige Forscher*innen beschäftigten sich mit digitalen Spielen erst in den späten 1990er-Jahren. Hier wurden digitale Spiele aber noch aus kulturkritischer Perspektive erforscht und nicht aus geschichtsdidaktischer. Obwohl die „Game

¹⁸ Ebenda, 30.

¹⁹ Vgl. ebenda, 30.

²⁰ Vgl. Giere, Computerspiele, 32.

²¹ Vgl. ebenda, 7.

²² Vgl. Pfister, Winnerling, Digitale Spiele, 25.

²³ Vgl. Preisinger, Digitale Spiele, 19.

Studies“ bereits fest als Forschungsdisziplin verankert ist und es sogar eigene Studiengänge, wie an der Donau-Universität Krems gibt, werden die Verarbeitung von Geschichte in Spielen und deren didaktische Umsetzung in den Schulunterricht noch zu wenig beforscht.²⁴

Dennoch lassen sich aus den bereits erforschten Gebieten und Spielen, einige Möglichkeiten für den Einsatz im schulischen Kontext, sowie deren Herausforderungen und Probleme aufzeigen. Als häufigstes und stärkstes Argument für digitale Spiele wird in der Literatur angegeben, dass diese den*die Spieler*in aktiv in das Geschehen miteinbeziehen. Diese aktive Art zu lernen, führt bei dem*der Spieler*in dazu, dass er*sie sich das Lernen selbst aneignet, was zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls führt. Dies trifft vor allem bei digitalen Spielen zu, da diese während des Spielens sofort Rückmeldung an die handelnden Personen geben. So erkennen die Spielenden schon währenddessen, ob ihre Handlung richtig oder falsch war, was zu einem Kompetenzerwerb führen kann. Dieses forschende Handeln ist besonders wertvoll für den schulischen Unterricht, da man auf der einen Seite alles selbst aktiv steuern und erleben kann, auf der anderen Seite man durch „Fehler“ keine unmittelbaren Konsequenzen erfahren muss. Weiters kommt hinzu, dass bei den meisten Spielen eine Grenze oder mehrere Grenzen so weit überschritten werden kann, welche in der Realität kaum zu überschreiten ist. Der Reiz am Spiel wird außerdem durch die vielfache Problemlösungsfindung in komplexen Spielsituationen und durch die daraus resultierende Neugierde und Ungewissheit des weiteren Spielverlaufs enorm verstärkt. Durch alle diese Faktoren und Aspekte kann die in der Schule oft gewünschte intrinsische Motivation der Schüler*innen hervorgerufen werden. Wenn das Spiel dem Alter, bezogen auf Schwierigkeitsgrad und Thematik des Spiels, der Schüler*innen gerecht wird, werden in Folge durch mehrmaliges Spielen die Fähigkeiten und Fertigkeiten des*der Spieler*in erhöht. Diese motivationssteigenden Aspekte gelten als größtes Argument für den Einsatz von digitalen Spielen im Unterricht, da das Spiel neben dem kognitiven und handlungsbezogenen Lernen, auch das emotionale und soziale Lernen fördert.²⁵ Im diesem Zusammenhang muss noch die konstruktivistische Lerntheorie erwähnt werden, welche „*die positive Wirkung spielerischer Handlungen und die Ähnlichkeit von Spiel und Lernen*“²⁶ hervorhebt. Für Giere steht die aktive Art und Weise eines Spiels im Vordergrund. Dabei meint er, dass die Spielenden ihre eigenen Entscheidungen mithilfe der jeweiligen Eingabegeräte

²⁴ Vgl. Pfister, Winnerling, 25-28.

²⁵ Vgl. Preisinger, Digitale Spiele, 17.

²⁶ Ebenda, 17f.

treffen und so unterschiedlich Einfluss auf das jeweilige Spiel nehmen können. Somit nehmen sie digitale Spiele aktiv wahr und das im Spiel Wahrgenommene wird aktiv produziert.²⁷

Beachtet man den historischen Kontext bei digitalen Spielen, dann entstehen weitere positive Aspekte für den Einsatz dieser Spiele im Unterricht. Historische Inhalte in digitalen Spielen gibt es ab den 1960er-Jahren und wurden von den großen Spieleherausgebern in den letzten Jahren immer mehr forciert, bis es sogar zu einem eigenen Geschäftsfeld wurde. Dennoch ist es noch immer umstritten, ob historische Inhalte in digitalen Spielen auch im Unterricht ein ähnliches Lernziel erreichen können und welche Spiele sich dafür überhaupt eignen. Ein bekanntes Beispiel zum Einsatz von digitalen Spielen mit historischem Mehrwert im Unterricht ist das von Ubisoft entwickelte Spiel „Valiant Hearts: The Great War.“ Dieses wurde mit Historiker*innen entwickelt und soll ein didaktisch gezieltes Spiel über den Ersten Weltkrieg darstellen. Als sehr sinnvoll erscheint in diesem Zusammenhang das Entwickeln von digitalen Spielen mit historischem Hintergrund mit Schüler*innen oder Student*innen. Hier lassen sich bereits zwei Beispiele nennen: zum einen das Spiel „Path of Honours: A Roman Adventure“, zum anderen das vom Autor Giere entwickelte Spiel „Swinemünde“. ²⁸

Neben den bereits angeführten allgemein didaktischen Vorteilen haben digitale Spiele verbunden mit der Methode der Rollenspiele den positiven Aspekt, dass sie Geschichte erfahrbar machen können, da sie zum Erlebnis- und Entdeckungsraum werden. Weiters simulieren Spiele die historischen Erfahrungen und politische Zielkonflikte, wodurch keine moralischen Probleme bei den Spielenden entstehen würden. Wichtig ist dabei nur die Frage, *„welche Geschichte und wie Geschichte erzeugt, plausibilisiert und vermarktet wird, welche historischen Narrative wofür instrumentalisiert werden oder was an historischen Sachverhalten wie inszeniert wird“*.²⁹ Daher ist es immens wichtig, Spiele nach dem Spielen zu reflektieren und ihre Verwendung und Inhalte zu analysieren. Dies wäre, vor allem in Hinblick auf die momentan angestrebte digitale Grund- und Medienbildung in Schulen, eine weitere Methode im Geschichtsunterricht.³⁰ Davor muss aber abgewogen werden, ob sich Spiele überhaupt für die historische Auseinandersetzung und somit für das historische Lernen eignen oder nicht.

²⁷ Vgl. Giere, Computerspiele, 33.

²⁸ Vgl. Pfister, Winnerling, Digitale Spiele, 59ff.

²⁹ Preisinger, Digitale Spiele, 20.

³⁰ Vgl. ebenda, 20.

Denn es ist nicht davon auszugehen, dass jedes Spiel, welches im Vorhinein einen historischen Kontext aufweist, auch wirklich eine einwandfreie Geschichtsverarbeitung vornimmt.³¹

Warum gibt es dennoch oder vielmehr trotz der vielen und wichtigen positiven Aspekte, die für den Einsatz von digitalen Spielen im Unterricht sprechen, häufige Zweifel daran, ob digitale Spiele wirklich sinnvoll im Unterricht einzusetzen sind? Hier lassen sich zunächst zwei Debatten anführen, die den Großteil der betroffenen Personen von digitalen Spielen zurückschrecken haben lassen oder teilweise noch immer machen. Auf der einen Seite steht die sogenannte ‚Killerspiel-Debatte‘, welche durch zahlreiche Attentate oder Amokläufe an Schulen in den letzten Jahren immer wieder an neuer Brisanz gewonnen hat. Diese Debatte geht davon aus, dass Spiele, vor allem Ego-Shooter, eine Steigerung an Gewalt in der Realität hervorrufen. Man bezieht sich auch darauf, dass die Täter der Amokläufe in Colorado 1999 oder jener im Jahr 2002 am Erfurter Gutenberg-Gymnasium allesamt Ego-Shooter gespielt haben. Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass solche Spiele ebenfalls *„als Ventil zum Abreagieren verstanden werden“*³² können oder viele Spieler*innen nach dem Spielen aufgrund der Gewalt davor abschrecken. Zwar kann man das Argument der hohen Gewaltbereitschaft in digitalen Spielen gelten lassen – obwohl diese Gewalt in Filmen sogar höher ist –, dennoch spielen auch andere Faktoren mit, welche zu höherer Gewalt und in Folge zu Attentaten führen können. Genannt werden zum Beispiel eine schlechte familiäre Situation, ein schlechtes soziales Umfeld oder die momentane Erfolglosigkeit in der Schule.³³ Diese Debatte spielt in den letzten Jahren auch in der weltweiten Politik eine wesentliche Rolle. Seit Spielen, wie „DOOM“ oder „Mortal Kombat“, diskutieren Expert*innen, aber auch Eltern, Lehrer*innen und eben Politiker*innen über den schlechten Einfluss digitaler Spiele auf die Jugendlichen. So kam es im Jahr 2018 zu einem folgenschweren Attentat an einer High School in Florida. Der damalige Präsident Donald Trump bezog sich im Anschluss daran nicht auf die sehr lockeren Waffengesetze oder andere Probleme, sondern verwies auf gewalthaltige digitale Spiele, ohne dabei auf wissenschaftliche Beweise zurückzugreifen. Tatsächlich kann man keine eindeutigen Schlüsse zwischen dem Spielen von gewalthaltigen Spielen und anschließenden Gewalttaten in der Realität ziehen, wodurch diese Debatte wohl noch länger in der Wissenschaft und in der Politik diskutiert wird.³⁴

³¹ Vgl. Giere, Computerspiele, 48.

³² Preisinger, Digitale Spiele, 18.

³³ Vgl. ebenda, 18.

³⁴ Vgl. Pfister, Winnerling, Digitale Spiele, 50.

Die zweite Diskussion handelt über das Suchtverhalten, welche digitale Spiele bei Jugendlichen auslösen können. Die Videospielsucht wurde im Jahr 2018 zu den Arten der Spielsucht eingeteilt und offiziell anerkannt. Dennoch verhält es sich ähnlich der ersten Debatte. Videospiele sind auf der einen Seite ganz klar als ein Risikofaktor zur Entwicklung einer Spielsucht zu zählen, wobei es auch hier weitere ausschlaggebende Faktoren, wie bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, gibt. Außerdem fördern digitale Spiele nicht nur dieses Risiko, sondern auch die schon erwähnte Motivation und können die soziale Anerkennung der Spielenden durch verschiedene Spieler*innengruppen erhöhen. Auf die negativen Aspekte darf allerdings nicht vergessen werden. Wenn ein Videospiel in extremer Form „konsumiert“ wird, dann können Folgen, wie körperliche Probleme, Vereinsamung oder Depressionen, auftreten. Deswegen erscheint es umso wichtiger, diese Thematik auch im Unterricht zu diskutieren, um so eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Medium zu fördern.³⁵ Wie Preisinger weiter erklärt, *„sei eine intensivierte Medienbildung, die jungen Menschen beibringe, Inhalte und Reklame zu erkennen, einzuordnen und zu bewerten, um sich eine eigene Meinung bilden zu können“*³⁶ von enormer Bedeutung und Aufgabe für den Schulunterricht.

³⁵ Vgl. Preisinger, Digitale Spiele, 18f.

³⁶ Ebenda, 30.

4.3. Das Spiel „Through the Darkest of Times“

4.3.1. Allgemeines zum Spiel

Das Spiel „Through the Darkest of Times“ (Deutsch: „Durch die Dunkelste aller Zeiten“) wurde im Jahr 2020 vom Berliner Entwicklungsstudio Paintbucket Games entwickelt und herausgegeben. Der Publisher (Verleger) des Spiels ist HandyGames, ein deutsches Videospielunternehmen. Es ist ein Simulationsspiel, welches auf den Konsolen Nintendo Switch, Xbox One, PS4 sowie auf einem PC mit Windows oder anderen Betriebssystemen gespielt werden kann. Auch auf dem Smartphone (Android oder iOS) gibt es mittlerweile die Spielfunktion. Die Altersfreigabe dieses Spiels liegt ab 12 Jahren und kann nur im Einzelspielermodus gespielt werden. Die Steuerung ist hierbei ganz einfach auf Maus und Tastatur bei einem PC oder einen Gamecontroller bei den Konsolen ausgelegt.

Die Thematik des Spiels ist der Widerstand im nationalsozialistischen Berlin. Man versetzt sich als Spieler*in in die Rolle eines*einer Widerstandskämpfer*in und übernimmt somit die Führung einer Widerstandsgruppe, die man zunächst aus verschiedenen Personen zusammenstellen muss. Insgesamt gibt es vier Zeitabschnitte (die Jahre 1933, 1936, 1941 und 1945), in denen man in mehr als 20 Spielrunden immer wieder Einsätze planen, organisieren und durchführen kann. Solche Einsätze sind sehr vielfältig gestaltet und können von kleinen Widerstandsaktionen, wie Flugblätter austeilern oder Mundpropaganda, bis hin zu größeren und gefährlicheren Aktionen, wie das Stehlen von nationalsozialistischen Uniformen, reichen. Aber selbst kleinere Widerstandsaktionen sind in Anbetracht der politisch angespannten Lage in Berlin gefährlich und werden im Laufe der Zeit immer stärker kontrolliert, was die Gefahr der Durchführung und somit des Aufhängens erhöht.

Nach den jeweiligen Runden erscheinen immer wochenaktuelle Zeitungsberichte, welche von sowohl regionalen (d.h. deutschen Zeitungen), als auch internationale Zeitungen erschienen sind und über die wichtigsten Ereignisse weltweit berichten. Weiters müssen verschiedene Zahlenwerte, wie die Moral der Gruppe oder das vorhandene Geld, gezielt und geschickt gemanagt werden. Besonders spannend machen es manche Aktionen, bei denen Zwischenfälle – meistens das Gesehene werden durch Zeugen – auftreten können. Dabei muss man zwischen drei Auswahlmöglichkeiten (Flucht, Verstecken oder Durchziehen) entscheiden und abwägen, wie wichtig diese Aktion für den weiteren Verlauf ist und ob es wert ist, diese Aktion weiterauszuführen oder doch auf Sicherheit zu gehen und zu flüchten. Wird man gesehen,

bekommt die jeweilige Person einen „Gefahrenpunkt“ dazu, bei fünf solcher wird man verhaftet und scheidet aus der Gruppe aus.

Weiters kann es auch zu Verletzungen während der Aktionen kommen. Als letzten wichtigen Aspekt kann das Aufleveln der Eigenschaften der einzelnen Mitglieder*innen genannt werden, das je nach abgeschlossenen Aktionen und Erfahrungen zufällig erscheint. So kann man eine der fünf Eigenschaften (Geheimhaltung, Empathie, Propaganda, Stärke oder Allgemeinwissen) um jeweils einen Punkt erhöhen. Diese sind für die Durchführung der Aktionen notwendig und entscheidend, denn jede Aktion erfordert andere Eigenschaften. Dabei muss man dies so managen, damit nicht jedes Mitglied der Gruppe die gleichen Eigenschaften aufweist.

Trotz der schwierigen Herausforderungen ist das oberste Ziel des Spiels das Überleben der vier Zeitabschnitte. Schafft man es leicht zu überleben, dann kann man mit gezielten und sehr gut geplanten Planungen sogar größere Widerstandsaktionen durchführen und somit die Macht der Nationalsozialisten stärker eindämmen.

4.3.2. Darstellung der einzelnen Kapitel und wichtiger Szenen

Um einen besseren Überblick über den Ablauf und den dargestellten Inhalten des Spieles zu bekommen, wird im Folgenden etwas näher auf die einzelnen Kapitel eingegangen. Wichtig für die spätere Analyse und Interpretation der geführten Studie ist vor allem das erste Kapitel, da dieses den Großteil der Studie umfasst. Somit erscheint es auch wichtig, dass die vorkommenden Szenen und Ereignisse näher beleuchtet und beschrieben werden.

KAPITEL 1: DIE MACHTERGREIFUNG

Nach dem Erstellen des eigenen Charakters beginnt das erste Kapitel mit der Bestellung Hitlers als Reichskanzler im Jänner des Jahres 1933 (siehe Abbildung 1).



Abbildung 1: Zeitungsberichte über den Aufstieg Hitlers

In der Widerstandsgruppe treffen sich drei Freunde inklusive dem Spielcharakter, die gemeinsam auf die Geschehnisse mit Widerstand reagieren wollen. Durch die dargestellten Zeitungsberichte erfährt die Gruppe, dass überall in Deutschland momentan Widerstand gegen das Regime geleistet wird, wodurch sich ihre Moral stärkt. In Folge zeigt die erste Szene eine Diskussion darüber, welcher Widerstand wohl am nützlichsten ist, womit das Spiel so richtig beginnt und man die erste Planung durchführen kann. Welche Planung dabei die erste ist, ist dem*der Spieler*in freigestellt, weitere Mitglieder anzuwerben, wäre aber am sinnvollsten. Nach der zweiten Szene, in der ein jüdischer Mann von drei SA-Männern angepöbelt und zu Boden gestoßen wird (siehe Abbildung 2), folgt die zweite Planung, die im Zuge der Widerstandthematik von großer Bedeutung ist. Hierbei kann man an einer Demonstration im Berliner Lustgarten teilnehmen, welche später im Kapitel 5.4.1 näher beschrieben wird. Weiters kommen im ersten Kapitel des Spiels weitere einflussreiche und bedeutende Szenen aus dem Jahr 1933 vor. So kommt es in der dritten dargestellten Szene zum Brand des Reichstags, in der man mit zwei bis drei Personen über die Situation reden kann. In einer folgenden Szene werden Geschäfte von Juden beschlagnahmt und von SA-Männern bewacht (siehe Abbildung 3). Das letzte große Ereignis stellt die Bücherverbrennung dar, bei der man sogar mit dem Autor Erich Kästner ein Gespräch führen kann. Auch diese drei beschriebenen Szenen sind später Grundlage weiterer Diskussionen.



Abbildung 2: Jüdischer Mann wird von NS-Soldaten aufgehalten



Abbildung 3: NS-Soldaten bewachen jüdische Geschäfte

Im ersten Kapitel liegt der Schwerpunkt vor allem auf dem Zusammenhalt der Gruppe, dem Anwerben neuer Mitglieder und auf der Aufrechterhaltung der Moral. Aufgrund verschiedener Gründe, wie Schwangerschaft oder Schutzgedanken, verlassen in dieser Zeit immer wieder Gruppenmitglieder die Gruppe, wodurch man dies gut managen muss. Verlässt eine Person die Gruppe, besteht für die Zukunft immer die Gefahr des Verrats. Um die Moral der Gruppe zu steigern, kann man mehrere Veranstaltungen, wie eine Tanzbar oder eine Ausstellung, die noch „entartete Kunst“ ausstellt, besuchen.

Als „entartete Kunst“ bezeichneten die Nationalsozialisten „*Werke von Malern und Bildhauern der modernen – abstrakten, expressionistischen oder kubistischen – Kunstrichtungen.*“³⁷ Auch Werke mit politischem Gehalt wurden verboten. Dabei waren weltberühmte Künstler, wie Picasso, Chagall oder Dix betroffen und mussten – sofern sie in Deutschland lebten – ihre Heimat verlassen und ihre Werke wurden beschlagnahmt. Im Jahr 1939 wurden in Berlin entartete Werke öffentlich verbrannt.³⁸

Wählt man einen Charakter aus, der der kommunistischen Partei angehört, so kommt es im ersten Kapitel zu einigen Razzien bei Kommunisten durch SA-Männer. Man wird dabei verhaftet und verhört, wobei man geschickt das Gespräch führen muss, um nicht die Gruppe zu verraten. Das erste Kapitel endet damit, dass man als Gruppe bis zum März 1936 untertaucht, da diese Zeit für Widerstandsgruppen die wohl gefährlichste im nationalsozialistischen Berlin war.

KAPITEL 2: HÖHEPUNKT DER MACHT

Das zweite Kapitel beginnt mit einem sehr bekannten Ereignis und zwar mit der Jungfernfahrt des Luftschiffes „Hindenburg“ im März des Jahres 1936 (siehe Abbildung 4).

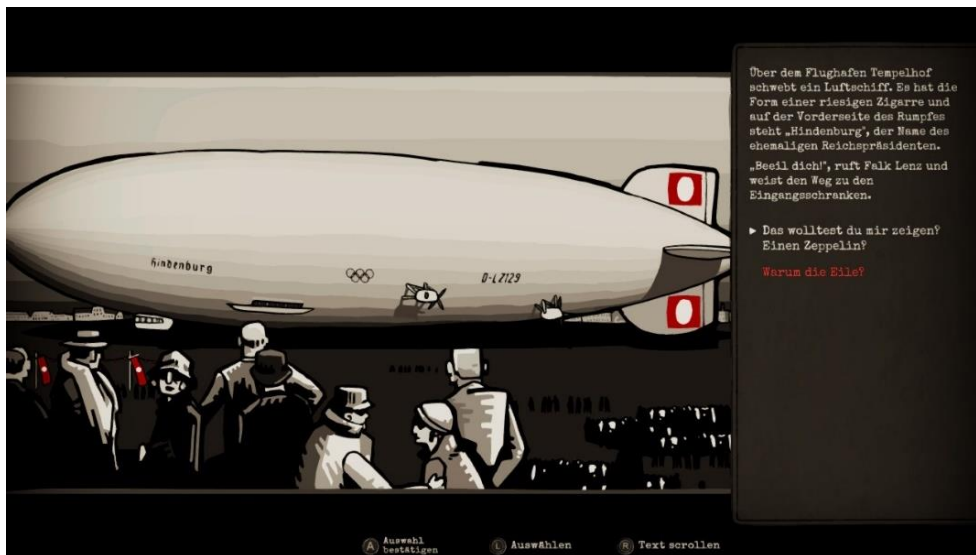


Abbildung 4: Start der Hindenburg

³⁷ Hilde Kammer & Elisabeth Bartsch, Nationalsozialismus. Begriffe aus der Zeit der Gewaltherrschaft 1933-1945 (Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg 1992), 59.

³⁸ Vgl. Kammer & Bartsch, Nationalsozialismus, 59.

Hierbei ist der Charakter bei der Startzeremonie anwesend und wird von einem Bekannten sogar auf die Fahrt mitgenommen. Dort trifft man in der Lounge auf einen amerikanischen Journalisten namens Tom Fox, welcher Informationen vom Spielcharakter über die derzeitige Situation in Deutschland haben möchte und im weiteren Verlauf des Spiels nochmal in Erscheinung tritt, um diese Informationen zu erlangen. Man trifft Thomas Fox im Zoologischen Garten von Berlin, dieser erscheint aufgrund der Olympischen Spiele aber sehr unglaublich und meint auch, dass die Amerikaner das Vorgehen der Nationalsozialisten nicht verurteilen, da alles normal erscheint. Nur ein Krieg könnte deren Meinung umstimmen.

Geprägt ist das zweite Kapitel aber von den stattfindenden Olympischen Spielen in Berlin. Der Einfluss dieser auf das Land Deutschland ist sehr groß, wodurch die Nationalsozialisten in dieser Zeit sehr vorsichtig agieren und viele grausame Taten vertuschen. Der Widerstand der Gruppe besteht somit vor allem darin, Informationen und Flugblätter zu verteilen, um der Welt zu zeigen, wie die Situation in Wirklichkeit aussieht und was sich hinter den momentanen Kulissen abspielt. Außerdem kann man in einigen Situationen Jugendliche davon abbringen, der Hitlerjugend beizutreten, wie das Beispiel einer Nachbarsfamilie zeigt.

Insgesamt gibt es weniger zu spielende Sequenzen als im ersten Kapitel, da man als Widerstandskämpfer*in mehr unterwegs ist. Einmal fährt man nach Frankreich, um dort Kontaktpersonen, die ebenfalls für den Widerstand kämpfen, in Paris zu treffen und deren Situation zu hören (siehe Abbildung 5).

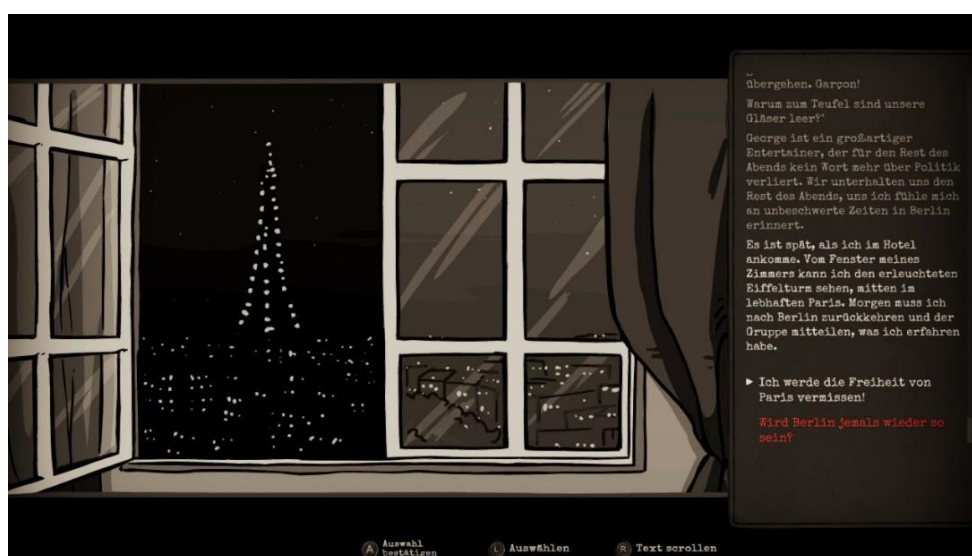


Abbildung 5: Besuch in Paris

Eine Zusammenarbeit mit der Sowjetunion wird vorgeschlagen. Die letzte Szene des Kapitels spielt in einem Lager, in dem Roma und Sinti aufgrund der Olympischen Spiele eingemietet wurden und polizeilich bewacht werden. Immer wieder kommen Lastwagen, um Kinder und Jugendliche abzuholen. Diese werden von Ärzten untersucht, was die Vorbereitung auf die beginnende Zeit der Konzentrationslager ist. Mit dieser schrecklichen Szene endet auch das Kapitel 2 (siehe Abbildung 6). Der Beginn des „neuen Deutschland“ ist angebrochen, Hitler log der Welt durch die Olympischen Spiele alles vor und der Ausschluss von Roma, Sinti, Jüdinnen und Juden und Asozialen begann. Als Letztes wird der Einmarsch in das Sudetengebiet und in Österreich sowie der Überfall Polens thematisiert.



Abbildung 6: Lager von Roma und Sinti

KAPITEL 3: KRIEG

Das Kapitel 3 steht im Zeichen des herrschenden Krieges im Jahr 1941 (siehe Abbildung 7), was das Spielerlebnis etwas bedrückend macht, da es zu vielen kleineren Sequenzen kommt, in denen über Kriegsszenarien berichtet wird und man selbst kaum größere Widerstandsaktionen durchführen kann. Vor allem der Aspekt der ständig fallenden Moral macht dieses Unterfangen noch schwieriger. Somit ist man dazu veranlasst, eher kleinere Aktionen, wie Flugblätter verteilen oder mit Arbeitern reden, zu planen und durchzuführen.



Abbildung 7: Der Beginn des Krieges

In den vorkommenden Szenen merkt man die mittlerweile angespannte Situation in Berlin und die immer stärker werdende Macht der Nationalsozialisten und deren Einfluss auf die Bevölkerung. So wird man in der ersten Szene von einer Nachbarsfamilie in ihren Schrebergarten eingeladen, um die doch sehr düstere Zeit etwas zu erhellen. Auch die jüdische Familie Gutmann ist eingeladen. Zunächst verbringt man einen gemütlichen Nachmittag, doch ein Streit zwischen den Kindern eskaliert (siehe Abbildung 8). Der jüdische Junge wurde beschimpft und beleidigt, die verstärkte Indoktrination durch die oder in der Hitlerjugend ist hierbei deutlich zu erkennen. Generell liegt der Fokus in diesem Kapitel auf geheime Treffen mit Informant*innen oder anderen Widerstandskämpfer*innen aus Frankreich. So zum Beispiel trifft man sich im Kino mit Hannah aus Paris, welche berichtet, dass die Wehrmacht in Russland unschuldige Menschen tötet. Diese Information soll man unter die Menschen bringen. Außerdem begibt man sich einmal mit einem älteren Herrn auf Spendensammlung für ein Winterhilfswerk, bei der man die schlimmen Zustände in der Bevölkerung mitbekommt. Auch den Krieg bekommt man hautnah zu spüren, da man sich in einer Szene mit anderen Bewohner*innen in einem Luftschutzbunker verschanzt, um die Bombenangriffe zu überleben (siehe Abbildung 9).



Abbildung 8: Besuch bei einer befreundeten Familie

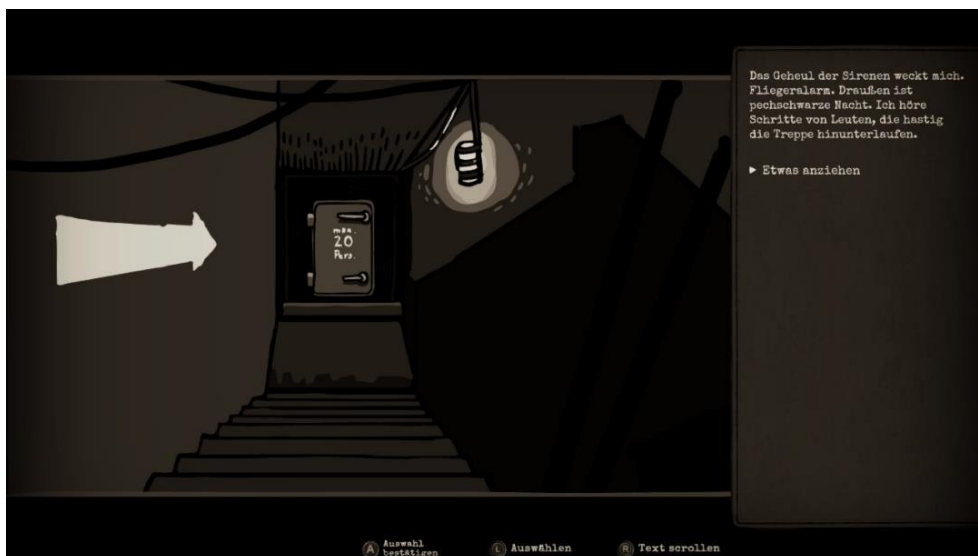


Abbildung 9: Versteck in einem Luftschutzbunker

Die letzte Szene zeigt den Höhepunkt des nationalsozialistischen Regimes. Die Familie Gutmann, mit der man zu Beginn noch Kaffee getrunken hat, wird mit unzähligen anderen jüdischen Familien in einer Synagoge in Moabit gesammelt und von Lastwägen abgeholt. Dabei wird ihnen mitgeteilt, dass sie nach Osten gebracht werden, da dort ihnen ein schöneres Leben geboten wird. Die systematischen Deportationen jüdischer Personen aus Berlin nach Osten haben somit begonnen.

KAPITEL 4: ZUSAMMENBRUCH

Das letzte Kapitel ist auch das kürzeste, zumindest was die Spielzeit und die dargestellten Szenen betrifft. Jede*r in der Widerstandsgruppe hat nur mehr ein Ziel: der Krieg muss so schnell wie möglich enden. Somit passen sich auch die Widerstandsaktionen an dieses Ziel an. Wieder kann man Flugblätter herstellen und verteilen oder mit verschiedenen Personen sprechen. Hinzu kommen einige außernatürliche Aufgaben. So soll man einmal ein jüdisches Kind verstecken oder die weiße Fahne hissen, um den einmarschierenden Truppen zu signalisieren, dass man ihnen untergeben ist. Die größten Aktionen sind die Kontaktaufnahmen mit dem britischen oder sowjetischen Geheimdienst, um ihnen wichtige und entscheidende Informationen über das Vorhaben der Nationalsozialisten zu geben. Dies kann man auch schon in den vorherigen Kapiteln machen, ist aber aufgrund der Gefahr viel schwieriger als zum jetzigen Zeitpunkt.

Der Beginn des letzten Kapitels ist zu Weihnachten im Jahr 1944, somit fast am Ende des Zweiten Weltkrieges. Man sitzt mit Nachbarn nochmals gemütlich zusammen, hat aber kaum zu essen und zu trinken, Geschenke werden sowieso nicht verteilt. Die zwei größten und wichtigsten Szenen sind zum einen ein Gespräch mit Kindern, zum anderen das Hissen der weißen Fahne. In erster Szene treten Kinder und Jugendliche in Uniform auf, die von nationalsozialistischen Männern aufgefordert wurden, eine Brücke vor dem Übertritt der Russen zu schützen. Diese Art Panzersperre soll man mithilfe von bekannten Freunden auflösen und verhindern, dass die Kinder verletzt werden oder sogar sterben. Die zweite Szene zeigt ein Gebäude, aus dem eine weiße Fahne gehängt wird. Nationalsozialistische Männer stürmen das Gebäude und töten die Menschen, die die Fahne gehisst haben. Ein Junge überlebt und man hängt mit ihm zum Abschluss die Fahne nochmals auf, danach kommen sowjetische Panzer (siehe Abbildung 10).



Abbildung 10: Sowjetische Panzer beenden den Krieg

Das Ende des Spiels ist somit auch das Ende des Zweiten Weltkrieges. Hat die Gruppe überlebt, so sitzt man zum Abschluss in einem Café zusammen und blickt auf die Geschehnisse zurück. Den Abschluss des Spiels bildet eine Information einer Widerstandsgruppe namens „Grüner-Maus-Gruppe“, die während des Krieges in Berlin tätig war (siehe Abbildung 11 & 12).



Abbildung 11: Die Gruppe nach dem Ende des Krieges

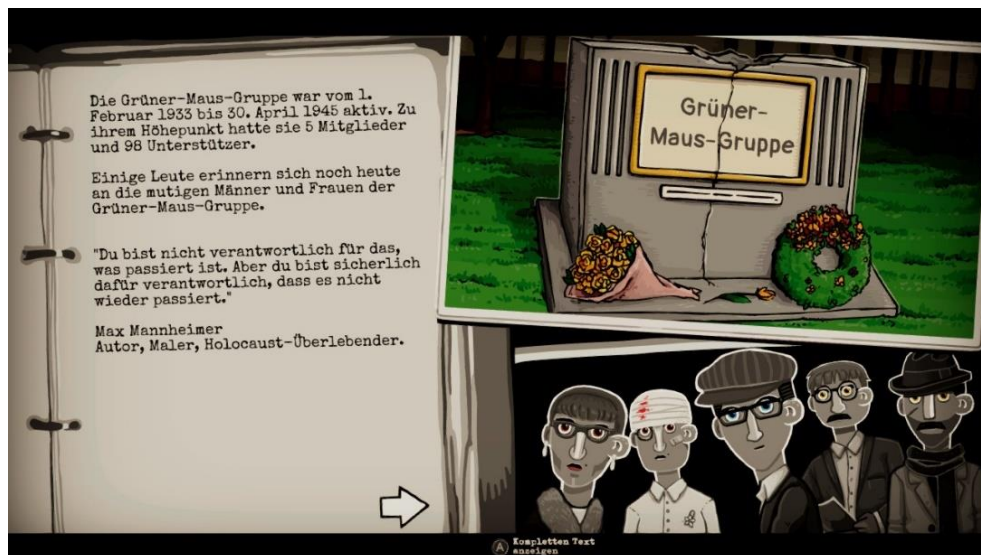


Abbildung 12: Information über die Widerstandsgruppe "Grüner-Maus-Gruppe"

4.4. Widerstand im Nationalsozialismus

Obwohl schon einiges über den Widerstand beschrieben und der Widerstand und dessen Ausführungen und Gefahren im Spiel näher behandelt wurden, ist dabei noch nicht näher auf die Definition des Widerstandsbegriff, sowie den verschiedenen Formen und Personen, eingegangen worden. Dies sollte kurz im anschließenden Kapitel umrissen werden. Angemerkt werden muss, dass es sich hierbei rein um den Widerstand in Deutschland handelt. In Folge ist es dem Autor wichtig, auf den Widerstand im nationalsozialistischen Berlin einzugehen, da die Reichshauptstadt einen der wichtigsten und interessantesten Beitrag dazu geleistet hat und eben das Videospiel dort ihre Handlung hat. Um einen schönen Vergleich in Bezug auf den Widerstand gegen das Regime zu bekommen, ist der Widerstand in anderen Reichsgebieten, dabei vor allem Wien und Niederösterreich, im Weiteren im Vordergrund. Dabei muss noch angemerkt werden, dass innerhalb der Kapitel auch immer wieder verschiedene relevante Informationen, wie die Gefahren und die Konsequenzen der Widerstandskämpfer*innen näher beschrieben werden. Abgeschlossen wird dieses Hauptkapitel mit einem Vergleich einiger Ereignisse, die im Spiel vorgekommen sind, aber auch in der Realität historische Relevanz haben. Hierbei sollte der Realitätsbezug des Spiels erforscht werden.

4.4.1. Der Widerstand gegen das NS-Regime

4.4.1.1. Definition und Dokumentation des Widerstandes

Den Begriff Widerstand gibt es im Zusammenhang mit kriegerischen Auseinandersetzungen schon immer. Gab es irgendwo Krieg oder militärische Kampfhandlungen und im Zuge dadurch auch politische Änderungen, gab es somit auch immer Aufständische, die nicht der gleichen Meinung der Kampfhandlungen waren. Als Widerstand wird dabei als eine besondere Art der Kriegsführung bezeichnet, die immer stark von Emotionen und Ideologien geprägt ist. Auch die persönliche Einstellung zum politischen System oder die eigene Motivation gegen den Krieg spielen dabei eine wesentliche Rolle. Als Beispiel lassen sich die Guerilla-Aufstände oder die französischen Franc-tireurs nennen. Entscheidend zu erwähnen ist, dass der Widerstand aber nicht mit dem Begriff des Krieges gleichzusetzen ist. Ebenfalls bedeutet Widerstand leisten nicht unbedingt, dass dies mit Waffen absolviert werden muss, sondern mit Mitteln und Methoden, die der Situation entsprechen, um so das „negative“ System zu vermindern und

auszuschalten.³⁹ Der Autor beschreibt den Begriff Widerstand weiter als „jede menschliche Tätigkeit [...], die sich gegen ein System richtet, das menschliche Grundrechte mißachtet (sic!), in allen wichtigen Bereichen der gesellschaftlichen Ordnung willkürlich handelt und deren primäre Verpflichtungen grob vernachlässigt.“⁴⁰

Ein weiterer wesentlicher Aspekt bei der Definition ist, dass man sich bei Widerstand gegen das NS-Regime nicht nur auf das Attentat gegen Hitler und den politischen Umsturz beziehen soll, sondern auch kleinere und weniger spektakuläre Widerstandsaktionen, wie konsequente Verweigerung von Gefolgschaft, Ungehorsam oder Flucht aus dem Exil in Betracht ziehen muss.⁴¹

Die Nachweise und Quellen des Widerstandes machen es für Historiker so schwierig nachzuvollziehen, wer, wann und wie viel Widerstand geleistet hat. Zum einen sind viele Quellen einfach nicht verfügbar, da die Widerständler nicht alle Akte, Vorhaben und Planungen aufgeschrieben und gesammelt haben, da hier die Gefahr des Auffliegens viel zu hoch gewesen sei. Dabei sind vor allem kleinere Gruppen oder Einzelpersonen gemeint. Zum anderen stellen die Kommunisten aufgrund ihrer stärkeren Verfolgung und Verhaftungen durch das NS-Regime einen viel höheren Anteil an Aufzeichnungen von Widerstandsleistungen dar, als andere Gruppen. Dies lässt sich aber nicht zu hundert Prozent nachvollziehen, weil eben dieser Widerstand viel häufiger erwähnt beziehungsweise stärker bestraft wurde und somit in mehreren Akten dokumentiert ist. Was sich daraus aber schließen lässt, ist die Tatsache, dass organisierter Widerstand, vor allem durch die größeren Schichten, wie Kommunisten oder Sozialdemokraten, auch der gefährlichste war, da zum einen mehr Leute am Widerstand beteiligt waren und zum anderen mehr Beweismaterial zur Verfügung stand. Dieses Beweismaterial entstand vor allem durch die Herstellung und Ausgabe von Flugblättern oder Broschüren, um die breite Bevölkerung zu informieren und zu beeinflussen. Weniger organisierte Gruppen, hatten weniger Schriften und somit weniger Beweismaterial vorliegen, was ihnen geringere Aufmerksamkeit einbrachte.⁴²

³⁹ Vgl. Franciszek Ryszka, Formen des Widerstandes gegen den Nationalsozialismus. In: Christoph Kleßmann & Falk Pingel, Gegner des Nationalsozialismus. Wissenschaftler und Widerstandskämpfer auf der Suche nach historischer Wirklichkeit (Campus-Verlag, Frankfurt/Main, New York 1980), 16f.

⁴⁰ Ebenda, Formen des Widerstandes, 17.

⁴¹ Vgl. Gerd R. Ueberschär, Für ein anderes Deutschland. Der deutsche Widerstand gegen den NS-Staat 1933-1945 (Fischer-Verlag, Frankfurt/Main 2006), 9.

⁴² Vgl. Reinhard Mann, Was wissen wir vom Widerstand? Datenqualität, Dunkelfeld und Forschungsartefakte. In: Christoph Kleßmann & Falk Pingel, Gegner des Nationalsozialismus. Wissenschaftler und Widerstandskämpfer auf der Suche nach historischer Wirklichkeit (Campus-Verlag, Frankfurt/Main, New York 1980), 36- 46.

4.4.1.2. Motivation für den Widerstand

Oft war die politische Einstellung beziehungsweise die persönliche Motivation, der Hauptaspekt gegen das NS-Regime Widerstand zu leisten. Wie schon oben erwähnt, wollten die Widerständler das neue politische System beeinträchtigen und im besten Fall sogar stürzen. Dabei musste aber zunächst die große Angst überwunden werden, um seine eigenen Überzeugungen in großem Ausmaß durchführen zu können. Viele konnten diese Angst aber nicht überwinden und den notwendigen Mut aufbringen, wodurch der Widerstand doch größtenteils wenig Anklang gefunden hat.

Dieses neue politische System im deutschen Reich war nach Sicht vieler Historiker eines der Hauptargumente des Widerstandes, wobei wesentliche Punkte die Motivation charakterisieren. Zum einen gab das herrschende System der Bevölkerung keine Möglichkeit zur Veränderung. Zum anderen war das System ungerecht, vor allem in Bezug auf die moralische und juristische Ebene. So kam in einigen Bevölkerungsgruppen die Motivation für einen Widerstand auf. Viele hatten auch die politische Einstellung, IHRE Nation befreien zu müssen. Diese Motivation konnte man vermehrt in den Besatzungsgebieten, wie Polen, Kroatien oder anderen, erkennen. Aber auch die deutschen Arbeiter, Sozialdemokraten oder Christdemokraten führten diesen Nationalkampf in Deutschland aus, wobei es hier eben eher um den politischen Umsturz als um die Befreiung der Nation ging.⁴³

4.4.1.3. Arten und Formen des Widerstandes

Um den Widerstand in seinem kompletten Ausmaß beurteilen zu können, ist es wichtig, die verschiedenen Arten und Formen und deren beteiligten Personen näher aufzuschlüsseln. Hierbei muss erwähnt werden, dass es unzählige Arten des Widerstandes gibt, aufgrund der immensen Anzahl wird in dieser Arbeit das Hauptaugenmerk auf einzelne gelegt, die auch im Spiel von größerer Bedeutung waren. Diese sind der Widerstand der Arbeiter, der Sozialdemokraten, der Kommunisten, der Widerstand innerhalb des Militärs sowie der Jugendwiderstand und dessen Gruppen. Auch der Widerstand einzelner Personen – die allerdings ebenfalls zu einer der erwähnten Gruppen angehörten – soll näher beschrieben werden. Wichtig zu unterscheiden ist weiter zwischen dem erfassten Widerstand, also von den

⁴³ Vgl. Ryszka, Formen des Widerstandes, 18-23.

Nationalsozialisten entdeckten, und dem nicht erfassten Widerstand. Also wichtigste Form des Widerstandes kann man im Allgemeinen die Spionage und Sabotage erwähnen, da diese durch Arbeitsverweigerung oder Zerstörung wichtiger nationalsozialistischer Gegenstände, wie Waffen, am meisten bewirken konnte. Auch das Verteilen von Informationen für die breite Bevölkerung mittels Flugblätter oder Zeitschriften zählt zu den wichtigsten Formen.⁴⁴

ORGANISierter WIDERSTAND DER SPD UND KPD UND ARBEITER*INNENWIDERSTAND:

Ausgehend von den größeren Parteien, wie den Sozialdemokraten (kurz: SPD) oder der Kommunistischen Partei Deutschlands (kurz: KPD), war der organisierte Widerstand beider Parteien die wohl größte Form, zumindest die am besten dokumentierte. Dabei muss aber bedacht werden, dass auch die Anzahl der Mitglieder dieser Parteien neben der Nationalsozialisten noch am höchsten war, wodurch es logisch erscheint, dass Anhänger dieser beiden Gruppen auch den größten Widerstand geleistet haben.⁴⁵

„Hitler bedeutet Krieg“ – dies erkannten die politischen Oppositionsparteien rund um die SPD und KPD bereits im Wahlkampf vor den Reichspräsidentenwahlen im Jahr 1932. Nach dem Gewinn der NSDAP und der Ernennung Hitlers zum Reichskanzler, war man der Meinung, dass sich diese Regierung noch kürzer halten würde, als die bisherigen der Weimarer Republik. Somit sah man zu Beginn keine Notwendigkeit, sich mit anderen Parteien zusammenzuschließen und Widerstand gegen die neue Regierung zu leisten. Bereits im Jahr 1933 wurden Mitglieder, vor allem hochrangige Politiker, wie Bürgermeister oder Stadträte, der KPD und SPD verfolgt und verhaftet, wodurch es kaum möglich war, Gleichgesinnte für einen gemeinsamen Widerstand zu finden. So ging man getrennte Wege und startete eine eigene Illegalität, welche bei der KPD besser funktionierte als bei der SPD, da man diese verpasst hatte vorzubereiten, wodurch es in dieser Partei zu noch weniger Widerstandsleistungen gekommen ist. Der kommunistische Widerstand hingegen startete schleppend, vor allem mit der Verteilung von Flugblättern und Handzetteln mit politischen Informationen oder mit dem Aufmalen von Parolen gegen das neue System. An Massenaktionen oder an bewaffneten Widerstand konnte aber nicht gedacht werden, da hier zum einen die Mittel und zum anderen die Basis in der Bevölkerung fehlte. Weiters kam auch kein Zusammenschließen mit der SPD zu Stande, wodurch man in den folgenden Jahren stark geschwächt wurde und somit alleine agieren

⁴⁴ Vgl. Ryszka, Formen des Widerstandes, 24.

⁴⁵ Vgl. Mann, Was wissen wir vom Widerstand?, 49f.

musste. Außerdem kam hinzu, dass die Gestapo bis zum Kriegsbeginn die meisten illegalen Gruppierungen der Parteien zerschlagen hat, wodurch kein großer öffentlicher Widerstand von ihnen ausgehen konnte.⁴⁶

Der Widerstand der Arbeiter*innen gehört zu den wohl wichtigsten Widerstandsformen dieser Zeit. Der Widerstand dieser Gruppe war zwar von Beginn an präsent, dennoch war die Anfangsphase bis zum Jahr 1935 kaum nennenswert. In dieser Zeit standen zum einen noch zu wenig Mittel zur Verfügung, zum anderen war das rasche Vorgehen des NS-Regimes gegen jede widerständische Amtshandlung zu konsequent, um wirklich Widerstand leisten zu können. In kommunistischen Arbeiter*innenkreisen war das Ziel, die Massen gegen Hitler zu mobilisieren, woraus einige größere Widerstandsgruppen entstanden sind. Auch der Kontakt mit der Sowjetunion stand im späteren Verlauf im Vordergrund. Diese übten zum Beispiel Sabotageaktionen in der Rüstungsindustrie aus. In der SPD hingegen bemühte man sich somit nicht um die Massenaufklärung, sondern agierte eher in kleineren Kreisen, man wollte den Zusammenhalt in diesen Kreisen stärken. Zunächst schaffte man dies auch und es entwickelten sich weitgehende Verbindungen, welche sogar ins Ausland reichten, um die gesammelten Informationen über die Grenzen zu bringen. Dennoch war ihr Ende bereits vor 1935, da die Gestapo alle wichtigen Gruppen aufgelöst hatte. Zwar agierten vereinzelte Personen weiter und der Zusammenhalt unter den Arbeiter*innen blieb bestehen, dennoch wies diese Form nie eine potenzielle Gefahr für das NS-Regime auf.⁴⁷ Somit lässt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem politischen Widerstand der SPD und KPD und den jeweiligen Arbeiter*innenkreisen der Parteien erkennen.

Zu Beginn des Krieges im Jahr 1939 gab es weiterhin keinen gemeinsamen Arbeiter*innenwiderstand oder geschlossenen Oppositionswiderstand, dennoch wurde das NS-Regime stärker als zuvor in vielfältiger Form bekämpft, wenngleich der Widerstand aus den Arbeiter*innenkreisen nur punktuell erkennbar war. Diese vereinzelt Gruppen waren wiederum auf sich alleine gestellt, denn wichtige Arbeiterführer, wie Wilhelm Leuschner oder Carlo Mierendorff, wurden verhaftet oder in Konzentrationslager gebracht, andere aktive Sozialdemokraten waren weiter im Exil oder auf der Flucht und die Bereitschaft der übrigen Bevölkerung, sich aktiv am Widerstand zu beteiligen, nahm zu Kriegsbeginn stark ab. Dennoch lässt sich nicht abstreiten, dass ein gewisses Konfliktpotenzial vorhanden war, dies aber für

⁴⁶ Vgl. *Ueberschär*, Für ein anderes Deutschland, 13-19.

⁴⁷ Vgl. Hans-Josef *Steinberg*, Thesen zum Widerstand aus der Arbeiterbewegung. In: Christoph *Kleßmann* & Falk *Pingel*, Gegner des Nationalsozialismus. Wissenschaftler und Widerstandskämpfer auf der Suche nach historischer Wirklichkeit (Campus-Verlag, Frankfurt/Main, New York 1980), 67-72.

einen politischen bewussten Widerstand deutlich zu wenig war. Kam es zu vereinzelten Widerstandsaktionen, wurden diese umso härter vom Regime bestraft, manche von ihnen endeten sogar mit Todesstrafen. Dadurch stieg die Furcht unter den Arbeiter*innen, was dazu führte, dass es zwischen 1939 bis 1941 kaum Widerstand aus der Arbeiter*innenschicht der SPD und KPD gab, obwohl das Potenzial durch einzelne Funktionäre durchaus gegeben war. Durch den bereits erwähnten Leuschner, der auch immer wieder Verbindungen nach Österreich und zu Schärf hergestellt hat, um mehr Arbeiter*innen einzubinden, gab es viele Verbindungen zu Arbeiterverbänden, wie den Deutschen-Metallarbeiter-Verband. Aber auch hier waren Gedanken eines geplanten Umsturzes nicht vorhanden, denn man war der Meinung, dass dieser nur aus den Reihen des Militärs kommen konnte, sozusagen ohne Militär, kein Umsturz. In den Arbeiter*innenkreisen war zu dieser Zeit vor allem der Zusammenhalt und die Solidarität wichtig. So kam es auch zu einer gemeinschaftlichen Protestaktion von Berliner Fabrikarbeiter*innen im Februar und März 1943. Dieser hatte so viel Erfolg, dass man es zumindest schaffte, den Abtransport von jüdischen Kollegen nach Auschwitz zu verhindern und ihre Freilassung zu gewährleisten.⁴⁸

Da die kommunistischen Arbeiter*innenkreise stärker als andere vom Ausland – in diesem Fall von der Sowjetunion – abhängig waren, kam es erst nach den gescheiterten Unternehmen „Barbarossa“ vor Moskau wieder zur Stärkung der Widerstandstätigkeiten. In einigen Städten Deutschlands entstanden neue illegale Gruppierungen, die von Berlin aus geführt wurden und mittels Flugblätter und Informationsschriften zur Sabotage aufgefordert hatten. Als bedeutendes Beispiel kann die Gruppe rund um Anton Saefkow genannt werden, der in einigen Berliner Rüstungsbetrieben Widerstandszentren aufgebaut hat. Trotz jetziger verstärkter Bereitschaft und vielzähligen Organisationen gelang es diesen keine gemeinsame Basis aufzubauen, da sie im Jahr 1943 allesamt von der Gestapo zerschlagen wurden. Somit kam es trotz hohem Potenzial und aufkommender Bereitschaft zu keinem Massenwiderstand durch die kommunistischen Arbeiter*innen, da auf der einen Seite strukturelle Voraussetzungen fehlten und auf der anderen Seite die drastischen und konsequent durchgezogenen Strafen durch das NS-Regime zu großer Einschüchterung in der Bevölkerung aufkommen ließ.⁴⁹

⁴⁸ Vgl. *Ueberschär*, Für ein anderes Deutschland, 78-84.

⁴⁹ Vgl. ebenda, 86-90.

MILITÄRISCHER WIDERSTAND:

Beim Begriff des militärischen Widerstandes wird sofort an das Attentat auf Hitler vom 20. Juli 1944 gedacht, welches Oberst Stauffenberg mit weiteren Kollegen geplant und durchgeführt hat. Tatsächlich gab es aber noch mehr und vor allem frühere Widerstandsaktionen, die von Personen mit militärischer Aufgabe geplant und manche auch durchgeführt wurden. Dabei wird oft zwischen Widerstandsaktionen der oberen und der unteren Linie im Militär gesprochen. Zur oberen Linie zählt vor allem das Attentat vom 20. Juli 1944, da hier hochrangige Offiziere daran beteiligt waren. Zu der unteren Linie zählen Aktionen von Soldaten oder kleineren Offizieren sowie Widerstand innerhalb der Wehrmacht und anderen militärischen Organisationen, wie „Freies Deutschland“. Innerhalb der Wehrmacht waren es vor allem Einzelpersonen oder kleinere Gruppen, die sich zusammengeschlossen haben, um mit Flugblättern andere zum Mitmachen aufzufordern. Dabei ging es bei dem militärischen Widerstand, der auch international ausgetragen wurde, prinzipiell nicht direkt gegen Hitler, sondern allgemein gegen das politische System des Faschismus und deren Züge im Militär.⁵⁰

Dabei muss beachtet werden, dass seit den Regierungsantritt Hitlers 1933 das Militär einen enormen Aufschwung erlebt hat, wodurch viele Offiziere positiv eingestimmt waren und somit eine einheitliche Opposition unmöglich war. Dennoch kam es bereits vor Kriegsbeginn zu Überlegungen eines Staatsstreiches und somit in Folge zu Umsturzplanungen. Der erste große geplante Putschversuch im September 1938 unter der Führung von General v. Witzleben wurde trotz vielversprechender Pläne nicht durchgeführt, da Hitler den Angriff auf die Tschechoslowakei doch nicht in die Tat umgesetzt hatte. Trotz des Scheiterns blieb der Widerstandsgedanke weiterhin in den Köpfen vieler Offiziere. Aufgrund einiger Personaländerungen im Militär machte dieses Unterfangen aber extrem schwierig. Zwar war die Schwächung Hitlers die oberste Priorität der widerständigen Offiziere, der Zeitpunkt machte dies aber unmöglich, womit einige Jahre nach dem Kriegsbeginn kaum großer Widerstand geleistet werden konnte.⁵¹

Nach 1942 wurde der militärische Widerstand innerhalb der Wehrmacht stark ausgeweitet, indem man, aufgrund der kassierten Niederlagen, das Regime stürzen und somit den Krieg früher beenden wollte. Maßnahmen waren zum Beispiel das Zerstören von wichtigen Waffen

⁵⁰ Vgl. Kurt *Finker*, Probleme des militärischen Widerstandes und des Umsturzversuches vom 20. Juli 1944 in Deutschland. In: Christoph *Kleßmann* & Falk *Pingel*, Gegner des Nationalsozialismus. Wissenschaftler und Widerstandskämpfer auf der Suche nach historischer Wirklichkeit (Campus-Verlag, Frankfurt/Main, New York 1980), 154-157.

⁵¹ Vgl. *Ueberschär*, Für ein anderes Deutschland, 32-42.

und Materialien oder die Gefangenenbefreiung. Auch die Übermittlung wichtiger Informationen aus dem Militär an die Sowjetunion zählte dazu. Einen wesentlichen und wichtigen Beitrag leistete dabei das Nationalkomitee „Freies Deutschland“ (kurz: NKFD). Einige wichtige Offiziere und Generäle schlossen sich dieser Gruppe an und beeinflussten und überzeugten viele niederrangige Soldaten. Die Befreiung des KZ Buchenwald im Jahr 1945 zählt zu den bedeutendsten militärischen Widerstandsaktionen am Ende des Krieges.⁵²

Die Überlegungen für große Widerstandsaktionen hochrangiger Offiziere kamen erst wieder im Jahr 1940 mit der Ankündigung des Angriffes auf Frankreich und auf die Niederlande auf, wobei man hier einen großen Staatsstreich plante. Als Folge der Attentate und Verbrechen in Polen kamen neben den großen militärischen Aktionen auch die Bereitschaft kleinerer Offiziere auf, Widerstand gegen das NS-Regime zu leisten. Diese geplanten Aktionen erlitten im Februar 1940 hingegen einen erheblichen Dämpfer, da einige wichtige Verschwörer doch auf die Seite Hitlers wechselten und somit die Grundlage für einen großflächigen Widerstand zunichte gemacht wurden. Es gab im Militär vielversprechende Ansätze und Möglichkeiten für einen großen Widerstand, aber wie schon beim politischen Widerstand waren es zu viele innere und äußerliche Unstimmigkeiten, die dazu führten, dass es zu keinen einheitlichen Überzeugungen und Vorstellungen gekommen war.⁵³

JUGENDWIDERSTAND:

Einer der interessantesten und wohl auch wesentlichsten Formen des Widerstandes spiegelt sich im Jugendwiderstand wider, da die Jugendbewegung auch zur damaligen Zeit einen enormen Einfluss auf die Jugendlichen in der Bevölkerung hatte, wobei man erwähnen muss, dass die Einstellung gegenüber dem NS-Regime sehr unterschiedlich ausgefallen ist. Trotz hoher Anziehungskraft der von den Nationalsozialisten aufgebauten Hitler-Jugend (kurz: HJ), waren viele Jugendliche nicht von dieser starken Bevormundung überzeugt, wodurch sich bereits in den 1930er-Jahren die ersten Widerstandsgruppen gegen die HJ formierten. Im Mittelpunkt der Aktionen stand die Aufrechterhaltung der jugendlichen Tradition. Zu den Aktionen zählten das Verteilen von Flugblättern, das Beschmieren von Hauswänden mit politischen Parolen oder kleinere Angriffe auf HJ-Heime. Unterstützung erhielten diese Gruppe von Geistlichen, die ihnen Versammlungs- und Unterschlupfmöglichkeiten anboten, oder von anderen, meistens

⁵² Vgl. Finker, Probleme des militärischen Widerstandes, 158-163.

⁵³ Vgl. Ueberschär, Für ein anderes Deutschland, 46-58.

ausländischen Jugendgruppen. Bereits vor Kriegsbeginn wurden aber auch viele Jugendgruppen von der Gestapo verstärkt verfolgt und zerschlagen. Nach Kriegsbeginn änderte sich die Einstellung der Jugendlichen, denn von nun an waren sie auch politisch negativ eingestellt, was weitere Jugendgruppen, wie jene 1941 in München, entstehen ließ.⁵⁴

Die wohl bekannteste Jugendgruppe war jene der „Weißen Rose“ unter der Führung der beiden Geschwister Hans und Sophie Scholl und ihren studentischen Kolleg*innen, die in München Anfang der 1940er-Jahre gegründet wurde. Ein interessanter Aspekt dabei ist, dass die Mitglieder*innen zunächst positiv gegenüber dem neuen Regime eingestellt waren, was sich aber im Laufe der Zeit aufgrund eigener negativer Erfahrungen, wie Kriegseinsätze der männlichen Mitglieder, allen voran jener von Christoph Schmorell im Osten 1942, schlagartig änderte. Ihr erstes erstelltes Flugblatt rief zum passiven Widerstand auf. Flugblätter waren auch ihr Markenzeichen, immer wieder erstellten sie welche im Namen der deutschen Jugend, die gegen die Tyrannei Hitlers war. Ziele der Gruppe waren unter anderem, ein rasches Ende des Krieges herbeizuführen, die Wiederherstellung positiver Werte in der Gesellschaft sowie generelle neue politische Ansätze aufzustellen. Ab dem Jahr 1943 wurde ihr Widerstand verstärkt, man wollte auch außerhalb Münchens illegale Gruppen aufbauen, weshalb sie sich mit verschiedenen Kolleg*innen trafen und auch Flugblätter in Salzburg oder Wien verteilten. Mit dem „Kreisauer Kreis“ konnte jedoch keine Verbindung hergestellt werden. Die letzte Aktion der beiden Geschwister war die Verteilung von Flugblättern an der Münchner Universität, danach wurden sie verhaftet und ermordet. Dennoch verzeichnete die „Weiße Rose“ große Erfolge, denn nie konnten alle Mitglieder*innen verhaftet werden und ihre Widerstandaktionen wurden von anderen publik gemacht und weiterverfolgt.⁵⁵

⁵⁴ Vgl. *Ueberschär*, Für ein anderes Deutschland, 113ff.

⁵⁵ Vgl. ebenda, Für ein anderes Deutschland, 126-132.

4.4.2. Widerstand in der Stadt Berlin

Im Jahr 1933 gingen viele hochrangige Politiker Berlins davon aus, dass die neue Regierung nicht lange Bestand haben wird. „*Berlin bleibt rot*“ oder „*Berlin ist nicht Rom*“⁵⁶, um auf Mussolinis Machtergreifung in Italien hinzudeuten, waren Aussagen, die zunächst getätigt wurden. Keine drei Monate später waren die Machtverhältnisse anders, Berlin wurde von der roten Hochburg zum Zentrum der NSDAP.⁵⁷ Somit war auch der Widerstand in Berlin gegen das NS-Regime einer der spannendsten und wie in ganz Deutschland waren allen voran die politischen Parteien der SPD und der KPD, sowie die Arbeiter*innenschicht am Widerstand tätig.

Wie bereits erwähnt, war der Widerstand zu Beginn gegen die neue Regierung äußerst schwierig. Noch schwieriger stellte sich die Angelegenheit in der Reichshauptstadt dar. Bereits am Abend des Reichstagsbrand wurden Mitglieder*innen der SPD auf deren Nachhauseweg von SA-Truppen verfolgt und gejagt. Die letzte öffentliche Kundgebung fand am 19. Februar 1933 statt, danach mehrten sich die Übergriffe. Viele führende Funktionäre der Partei emigrierten, die sozialdemokratische Presse wurden verboten und nach den Wahlen wurden alle wichtigen Ämter von SPD-Männern von der SA niedergelegt. Das Verbot der Partei stand kurz bevor.⁵⁸ Generell lässt sich bei der Berliner SPD zusammenfassen, dass sie durch ihre Einstellung, Kompromisse zu finden und Konflikte friedlich zu lösen, äußerst schlecht für den Widerstand gegen das Regime geeignet war. Eine Zusammenarbeit mit der kommunistischen Partei kam aber auch in Berlin nicht in Frage, da die sozialistischen Anhänger*innen aufgrund der teils leichtfertigen Untergrundarbeit der KPD, sowie der Einsetzung von Spitzel in diesen Gruppen, Angst und Sorge vor Verfolgung und um ihr Leben hatten. Die stärksten Wellen gab es 1933/34 sowie 1936-1938, welche aber eher auf das Zusammenhalten und Engagieren von Mitglieder*innen beschränkt war. In den Kriegsjahren verringerte sich der Widerstand drastisch.⁵⁹

Die stärkste Widerstandgruppe in Berlin waren ebenfalls die Kommunisten und ihre KPD, was sich auch in der hohen Anzahl an Verfolgungen und Angriffen seitens des NS-Regimes von Beginn an widerspiegelte. Bereits im Jahr 1933 nutzte das Regime den kommunistischen

⁵⁶ Hans-Rainer Sandvoß, *Die „andere“ Reichshauptstadt. Widerstand aus der Arbeiterbewegung in Berlin von 1933 bis 1945* (Lukas-Verlag, Berlin 2007), 9.

⁵⁷ Vgl. ebenda, 9.

⁵⁸ Vgl. ebenda, 56-59.

⁵⁹ Vgl. ebenda, 165ff.

Widerstand für ihre Propaganda zur Ausrottung des Bolschewismus. Die Nationalsozialisten unternahmen anfangs alles Mögliche, um den Kommunisten die Schuld an Aktionen zuweisen zu können (zum Beispiel der Reichstagsbrand) oder sie zu illegalen Aktivitäten zu initiieren, indem man geheime Mitarbeiter in die Gruppen einschleuste. In den folgenden Monaten kam es immer wieder zu Razzien in kommunistischen Arbeiterlagern oder Unterkünften, bei denen wichtige, führende Personen verhaftet wurden. Nach den Wahlen 1933 hielten sich aber die kommunistischen Hochburgen früherer Zeit länger als jene der Sozialisten, woraus sich doch einige Untergrundtätigkeitsgruppen bilden konnten. Diese sorgten für Widerstand durch die Verbreitung illegaler Schriften, die Sammlung von Geld für ihre Tätigkeit oder das Zusammenfinden von Unterstützern.⁶⁰ Trotz der äußerlichen und teils auch innerlichen Umstände war die kommunistische Partei bis in das Jahr 1934 großer Überzeugung, die NS-Herrschaft durch Massenwiderstand bekämpfen zu können. Diese Vorstellung wurde in den nächsten Jahren aber zerschlagen, denn die meisten Gruppen wurden bis dorthin aufgelöst. Nach einem kurzen Aufschwung in den 1935er-Jahren, wurde die Untergrundtätigkeit der Berliner KPD in den darauffolgenden Jahren bis 1938 durch unzählige Verhaftungswellen endgültig beendet. Wie in Gesamtdeutschland kam der Widerstand erst wieder nach den Niederlagen der Wehrmacht auf. Generell lässt sich anmerken, dass der kommunistische Widerstand in Berlin nicht vernachlässigt werden darf, da dieser doch einige Erfolge erzielen konnte, wobei der große Schritt ausgeblieben ist.⁶¹

Eine wichtige, aber auch eine umstrittene Widerstandsgruppe im Berliner Raum war die „Rote Kapelle“, welche eine starke Verbindung zu einem sowjetischen Spionagering hatte und von Hitlergegnern und Unterstützern gegen das NS-Regime im Jahr 1932/1933 aufgebaut wurde und somit als Untergrundtätigkeitsgruppe der KPD angesehen wird. Leiter dieser Gruppe waren Arvid Harnack, ein Nationalökonom, und Oberleutnant Harro Schulze-Boysen. Ihre *„sozialistischen Vorstellungen vom Einheitsgedanken aller Arbeitnehmer“*⁶² und der Umsturzgedanke der Regierung waren für den Widerstand ausschlaggebend. Außerdem wollte man die Kriegspolitik Hitlers beenden. Arvid Harnack trat sogar der NSDAP bei, um auch von innen Widerstand leisten zu können und Verbindungen zu wichtigen Ministerien aufzubauen. Besonders bemerkenswert sind die Aspekte, dass die Gruppe zum einen nie unter kommunistischer Führung gestanden ist, obwohl viele Mitglieder*innen kommunistisch waren, und zum anderen der hohe Anteil an tätigen Frauen in der Widerstandsgruppe.⁶³ Weiters lässt

⁶⁰ Vgl. Sandvoß, Die „andere“ Reichshauptstadt, 272-288.

⁶¹ Vgl. ebenda, 528-531.

⁶² Ueberschär, Für ein anderes Deutschland, 134.

⁶³ Vgl. ebenda, 133ff.

sich die starke Verbindung zum Künstler- und Intellektuellenmilieu erkennen, was der Gruppe eine gewisse Sympathie zuschreiben lässt. Ihr Ziel stand darin, mittels Flugblätter und Untergrundzeitschriften (vor allem die „Innere Front“), die Bevölkerung aus dem Glauben der Propaganda zu befreien und die Öffentlichkeit über die grausamen NS-Verbrechen zu informieren, was ihnen bereits im Winter 1941/42 gelang.⁶⁴ Weiters verhalfen sie Jüdinnen und Juden, sowie politischen Flüchtlingen bei der Flucht.⁶⁵ Die Informationen dabei erhielten sie großteils von Ministerien und hatten sogar Kontakt mit der US-Botschaft in Berlin. Mit ihren Geheimdienst ähnlichen Aktivitäten bauten sie auch mittels Funkverbindungen Kontakt zur UdSSR auf. Im Sommer 1942 wurde die Gruppe allerdings aufgedeckt und ihre beiden Hauptleiter verhaftet. Insgesamt wurden 130 Mitglieder*innen der Gruppe verhaftet, gefoltert und viele von ihnen auch zu Tode verurteilt. Erst im Jahr 1995 wurden die Tätigkeiten der „Roten Kapelle“ offiziell gewürdigt.⁶⁶

Auch in Berlin war das Handeln von Jugendlichen von großer Bedeutung. Als Gegenpart der Hitlerjugend wurde eine Gruppe aus Freunden rund um Herbert Baum gegründet, welche kommunistische Ideen vertrat. Als deren größte Widerstandaktion lässt sich der Brandanschlag auf die NS-Propagandaausstellung „Das Sowjetparadies“ im Jahr 1942 nennen. Danach wurde die Gruppe aufgelöst, vor allem durch Verhaftungen und Hinrichtungen.⁶⁷

4.4.3. Widerstand in Österreich

Nach dem brutalen Anschluss an Deutschland musste man sich in Österreich erst auf die neuen Gegebenheiten einstellen, womit die Planung eines gezielten Widerstandes kaum möglich war. Wie in Deutschland spielten ebenso die brutalen Verfolgungen des NS-Regimes sowie die Flucht wichtiger politischer, vor allem potenzieller NS-Gegner, eine bedeutende Rolle für das Nichtentstehen davon. Was speziell für Österreich – im Gegensatz zu anderen Besatzungsländern – zutrifft, ist die Tatsache, dass es trotz des brutalen Anschlusses viele Befürworter*innen und fanatische Regimeanhänger*innen gab, wodurch man sich als Widerstandskämpfer*in zuerst einmal gegen diese behaupten musste, da man deutlich in

⁶⁴ Vgl. Sandvoß, Die „andere“ Reichshauptstadt, 478ff.

⁶⁵ Vgl. Gerd R. Ueberschär, Deutsches Reich: Gegner des Nationalsozialismus im „Dritten Reich“ 1933–1945. In: Gerd R. Ueberschär, Handbuch zum Widerstand gegen Nationalsozialismus und Faschismus in Europa 1933/39 bis 1945 (De Gruyter, Berlin/New York 2011), 10.

⁶⁶ Vgl. Ueberschär, Für ein anderes Deutschland, 135-140.

⁶⁷ Vgl. Ueberschär, Deutsches Reich, 11.

Unterzahl agierte. Somit gab es auch kaum eine gemeinsame Basis für den Widerstand gegen das Regime. Erwähnenswert ist der Widerstand in Österreich dennoch, da es nie eine gemeinsame Organisation zwischen dem deutschen und dem österreichischen Widerstand gab, womit der Widerstand hier schon als spezifisch betitelt werden kann. Die Hauptgruppen des Widerstandes waren zum einen die parteilichen Arbeiter*innenbewegungen, zum anderen das katholisch-bürgerliche Lager.⁶⁸ Das Zentrum des Widerstandes, vor allem des politisch-motivierten, war Wien. Es kam immer wieder zu kleineren Vergehen, größere Aktionen kamen erst zu Kriegsende auf, einen großen Aufstand gegen das Regime kam jedoch nie zu Stande. Wie schon oben erwähnt war der Großteil der Wiener Bevölkerung dem Anschluss und dem Regime äußerst positiv eingestellt. Auch die Rede des ehemaligen Staatskanzlers Renner, in der er sich für den Anschluss ausspricht, sorgte für große Verunsicherung bei den potenziellen Gegnern.⁶⁹

Wie in Deutschland war der Widerstand der sozialistischen Partei (kurz: RS) in Österreich kaum nennenswert. Viele flüchteten ins Exil, andere wurden von Anfang an verfolgt, wodurch sich kleinere Gruppen isolierten. Die bedeutendste Gruppe wurde von dem Hauptschullehrer Johann Otto Hahn geführt und war in den großen Städten Österreichs tätig, wo sie auch Verbindungen zu süddeutschen Gruppen aufgebaut haben. Stärkere Verbindungen zu deutschen Gruppen kamen aber nie auf, da im Laufe der Zeit der „*Wunsch nach Unabhängigkeit*“⁷⁰ der österreichischen Bevölkerung größer war, als das Ziel des gemeinsamen Widerstandes.⁷¹ In Wien kam beim sozialistischen Widerstand hinzu, dass der ehemalige Sportredakteur der Arbeiter-Zeitung, Hans Pav, von der Gestapo verhört wurde, dem Druck dabei aber nicht standhalten konnte. Er wurde als Spitzel eingesetzt und verriet somit die gesamte Organisation und wichtige Widerständler*innen der Sozialisten.⁷²

Der zahlenmäßig stärkste Widerstand kam wie in Berlin von den kommunistischen Anhänger*innen. Fast 60% aller verurteilten Österreicher*innen konnten dem kommunistischen Widerstand zugerechnet werden. Anders als bei den Sozialisten gab man von Beginn an das Ziel des Widerstandes aus, womit die KPÖ die Unabhängigkeit Österreichs mit allen Mitteln wiederherstellen wollte. Viele Intellektuelle, Künstler*innen oder

⁶⁸ Vgl. Wolfgang Neugebauer, Österreich: Gegen den Nationalsozialismus 1938-1945. In: Gerd R. Ueberschär, Handbuch zum Widerstand gegen Nationalsozialismus und Faschismus in Europa 1933/39 bis 1945 (De Gruyter, Berlin/New York 2011), 31.

⁶⁹ Vgl. Martin Krist & Albert Lichtblau, Nationalsozialismus in Wien. Opfer. Täter. Gegner (Studien-Verlag, Innsbruck/Wien/Bozen 2017), 306.

⁷⁰ Vgl. Neugebauer, Österreich, 32.

⁷¹ Vgl. ebenda, 32.

⁷² Vgl. Krist & Lichtblau, Nationalsozialismus in Wien, 308.

Wissenschaftler*innen schlossen sich im Laufe der Zeit dem kommunistischen Widerstand an.⁷³ Interessant dabei ist der Aspekt, dass sich in Wien vor 1938 auch viele Sozialdemokrat*innen angeschlossen haben, da sie vom zögerlichen Vorgehen ihrer Partei enttäuscht waren.⁷⁴ Als Mittel gegen das NS-Regime verbreiteten sie unter anderem Druckwerke, um die Bevölkerung aufmerksam zu machen, oder führten Streu- und Schmieraktionen durch.⁷⁵

Unterschiede gab es hingegen bei der Beteiligung am Widerstand von Soldaten und Offizieren. In Deutschland war die Wehrmacht stark an den Verbrechen des NS-Regimes beteiligt, österreichische Soldaten hingegen erfüllten nicht immer ihre „Pflicht“. So kam es zu verschiedenen Widerstandaktionen, wie Kriegsdienstverweigerung, Befehlsverweigerung, Selbstverstümmelungen oder Befehlsverweigerungen, welche sich vermehrt zum Ende des Krieges hin abzeichneten.⁷⁶ Die wichtigste militärische Widerstandsgruppe bildete sich in Wien rund um den Hauptmann Carl Szokoll. Bereits während der Operation Walküre fiel die Gruppe auf, da sie nach dem Attentat einige NS-Funktionäre verhaftete, später nahm man Kontakt mit der Roten Armee auf, wobei die geplante kampflose Übergabe Wiens unter dem Namen „Operation Radetzky“ aber nicht stattfinden konnte.⁷⁷

Vergleicht man die große Zahl an Opfer, die Österreich erleiden musste, hält sich die Zahl an Widerstand sehr in Maßen und fiel somit eher schwach aus. Ohne den Alliierten wäre die Befreiung Österreichs nicht gelungen, weil die Revolution von der Bevölkerung einfach zu gering war. Auch größere Widerstandsgruppen, wie sie in Deutschland entstanden sind, gab es in Österreich nicht. Die Widerständler*innen trugen dennoch zur Übergangsregierung und zum Neuaufbau des politischen Systems maßgeblich bei.⁷⁸ Erst die Niederlage der Wehrmacht in Stalingrad schien die Stimmung in der Bevölkerung zu verändern, da doch viele Väter und Männer der Wiener Bevölkerung gefallen sind. Doch die weitergeführte Propaganda über den „Endsieg“ und den Einsatz der „Wunderwaffen“ ließen den Großteil der Wiener Bevölkerung ihre Meinung nicht ändern. Trotz zahlreicher Bombenangriffe auf Wien blieb die Zustimmung für das NS-Regime bis zum Kriegsende erhalten.⁷⁹ Dies stellt doch einen wesentlichen Unterschied zu Deutschland dar.

⁷³ Vgl. *Neugebauer*, Österreich, 32f.

⁷⁴ Vgl. *Krist & Lichtblau*, Nationalsozialismus in Wien, 309.

⁷⁵ Vgl. *Neugebauer*, Österreich, 33.

⁷⁶ Vgl. ebenda, Österreich, 34f.

⁷⁷ Vgl. *Krist & Lichtblau*, Nationalsozialismus in Wien, 319.

⁷⁸ Vgl. *Neugebauer*, Österreich, 38.

⁷⁹ Vgl. *Krist & Lichtblau*, Nationalsozialismus in Wien, 307.

4.5. Widerstand im Spiel – ein Vergleich zur Realität

Die erste dargestellte Szene ist ziemlich zu Beginn des Kapitel 1 im Spiel und zwar die Demonstration im Berliner Lustgarten des Jahres 1933. Man hat die Auswahl, mit der Widerstandsgruppe an dieser teilzunehmen und sie abzulehnen. Wählt man ersteren Weg, dann erscheint die Szene mit einer Beschreibung, was hier passiert. In der Realität war diese Kundgebung im Berliner Lustgarten mit einer Teilnehmer*innenzahl von bis zu 200.000 Menschen eine der größten zu dieser Zeit und auch eine der letzten in diesem Ausmaß. Sie wurde am 7. Februar 1933 von der SPD veranstaltet, wobei sich die Menschen versammelten, um gegen die neugebildete Reichsregierung unter dem neuen Führer Adolf Hitler und seiner NSDAP zu protestieren.⁸⁰

Ein weiteres, höchst spektakuläres Ereignis stellte der 27. Februar 1933 dar. An diesem Tag plante die SPD einen Gedenktag für den vor 50 Jahren verstorbenen Karl Marx zu veranstalten. In die Geschichte geht dieser Tag aber wegen des Brandes des Reichstags in Berlin ein. Die neue Regierung beschuldigte sofort die kommunistischen Anhänger und sah dies als Anlass, weitreichende Verbote einzuführen und Verfolgungen zu starten, welche auch die KPD und die SPD betrafen.⁸¹



Abbildung 13: Reichstagsbrand in Berlin

⁸⁰ Vgl. Sandvoß, Die „andere“ Reichshauptstadt, 9 & 57.

⁸¹ Vgl. ebenda, 55.

Auch im Spiel wird dieses Ereignis dargestellt (siehe Abbildung 13). Man ist gerade in einem Tanzlokal unterwegs, als sich draußen tumultartige Szenen abspielen. Wählt man den Weg nach draußen, so sieht man von der Ferne, dass der Reichstag brennt. Bei näherer Betrachtung kann man mit verschiedenen Menschen reden und sie nach ihrer Meinung nach den Tätern befragen. Eine Personen ist der Meinung, dass dies nur die Kommunisten sein konnten, wie man auch später in den Zeitungsartikeln der NSDAP lesen konnte. Somit ist dieses Ereignis ziemlich real abgebildet.

Das dritte Ereignis, welches sich ebenfalls noch im Jahr 1933 abspielt, ist ein Ereignis im Rahmen der sogenannten Bücherverbrennungen, die sich in ganz Deutschland abgespielt haben. Ab März des Jahres begann das nationalsozialistische Regime, vor allem Studenten, Professoren oder andere Mitglieder der Organisationen, Werke von feindlich angesehenen Autoren in geplanten Aktionen zu verbrennen. Eines der Schlüsselereignisse spielte sich am 10. Mai 1933 auf dem ehemaligen Berliner Opernplatz ab. Dort trat der damalige Reichsminister für Propaganda Joseph Goebbels mit einer „Brandrede“ auf, in der er zur Aussortierung und Zerstörung von Büchern aufrief. Laut verschiedener Zeugenaussagen waren auch bekannte und betroffene Autoren bei diesem Ereignis anwesend, unter anderem Erich Kästner.⁸² Diese Szene wird im Spiel ebenfalls sehr detailliert dargestellt (siehe Abbildung 14). Unter anderem sieht man Goebbels bei seiner Rede und Menschen, die ihm zjubeln. Weiters kann man mit der Hauptfigur Leute befragen, wie sie dieses Ereignis einschätzen. Als Höhepunkt tritt, wie in der Realität geschildert, der ebenfalls betroffene Autor Erich Kästner auf, mit dem man ein Gespräch starten kann (siehe Abbildung 15).

⁸² Vgl. Andrea Voß, Gerhard Stumpf & Ulrich Hohoff (Hrsg.), Die Bibliothek der verbrannten Bücher. Die Sammlung von Georg P. Salzmann in der Universitätsbibliothek Augsburg (Allitera Verlag, München 2019), 69.



Abbildung 14: Bücherverbrennung in Berlin

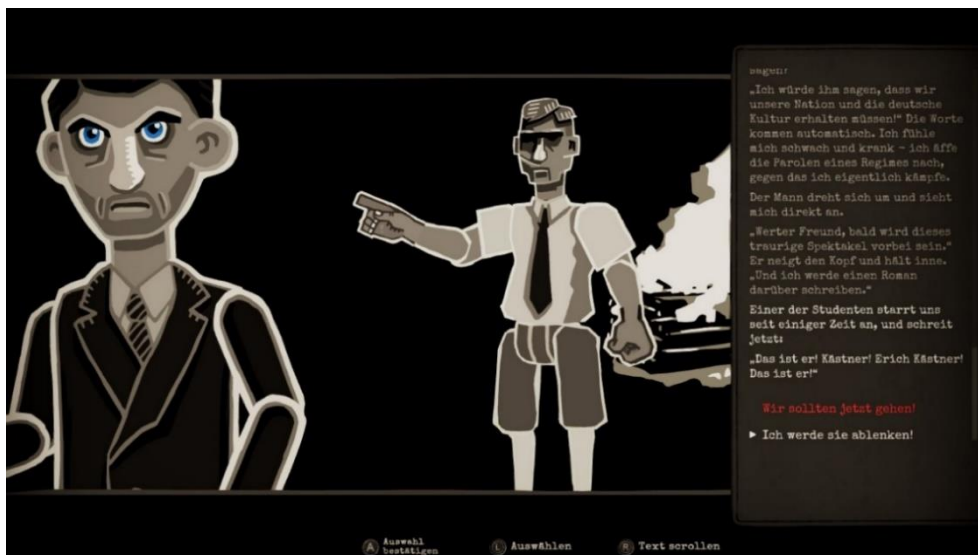


Abbildung 15: Gespräch mit Erich Kästner

Diese drei dargestellten Szene sind nur ein Bruchteil an verschiedenen Ereignissen, die im Spiel gezeigt werden und nahe an der historischen Realität sind. Mit dem Einsatz dieser Szenen vom Spiel im Unterricht lassen sich viele historisch relevante Aufgabenstellungen erstellen. Wie noch später bei der durchgeführten Forschung und den daraus resultierenden Fragestellungen ersichtlich wird, kann man mittels einer Bildbeschreibung oder einem Vergleich vom Spiel zur Realität, einen gelungenen Einstieg in das Thema des Nationalsozialismus umsetzen.

5. Methodik

Die Forschungsumgebung fand im Klassenraum statt, in dem die Schüler*innen aber keinen normalen Regelunterricht vorfanden, sondern das Thema mittels eigenes Spielens und Probierens des ersten Kapitels des Spieles erlebten. Voraussetzung dabei war, dass die Schüler*innen im Regelunterricht schon mit dem Thema Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg, in welcher Form auch immer, konfrontiert wurden. Somit schließen sich Unterstufenklassen bis zur 8. Schulstufe für die Forschung aus. Am besten ist das Spiel und somit auch die Forschung für Oberstufenschüler*innen geeignet. Diese Forschung bezieht sich auf die 11. & 12. Schulstufe (7. & 8. Klasse Oberstufe). Da beim Erstellen der Problemstellung der Gedanke aufgekommen ist, ob das Spiel nicht zu persönlich für manche Schüler*innen aufgrund der Kriegsthematik sein könnte, wird dazu kurz Stellung genommen. Diese Befürchtung stand beim Spiel nicht so stark im Vordergrund, da das Thema Zweiter Weltkrieg und Nationalsozialismus im Lehrplan enthalten und somit immer Teil des Geschichtsunterrichts ist. Auch, dass die Situation entstehen könnte, dass sich Schüler*innen aufgrund der Kriegsthematik im Spiel persönlich angegriffen fühlen, sollte nicht gegeben sein, weil es sich bei dem Spiel um kein Shooter/Kriegsspiel an sich handelt, sondern ein Strategie- und Managementspiel ist, welches in der Zeit eines Krieges stattfindet. Ganz ausschließen lassen sich aber solche Folgen nicht, da es immer wieder Schüler*innen gibt, die unterschiedliche Sensibilitäten und Emotionalitäten aufweisen können.

Wie bereits erwähnt, ermittelte die Forschung anhand des direkten Spielens der Schüler*innen. Um zu den Ergebnissen zu kommen, wurden Interviews auf unterschiedliche Art und Weise einmal vor und einmal nach dem Spiel gemacht, um auch den Vergleich der Methode besser darstellen zu können. Auf der einen Seite gab es einen Pre -und Post-Test mittels eines Fragebogens, welcher online mit MS Forms abgehalten wurde. Der Online-Fragebogen wurde den Schüler*innen zu Beginn der Stunde mittels eines Links übermittelt. Während die ausgewählten vier Schüler*innen persönlich interviewt wurden, sollten die anderen Schüler*innen im Klassenraum den Fragebogen ausfüllen. Dieser wurde unter Anonymität abgehalten. Manche Fragen der beiden Testmethoden wurden sowohl im Pre-Test, als auch im Post-Test gestellt, um so einen besseren Vergleich zu erhalten und der Frage nachzugehen, ob das Spiel die Antworten beeinflusste oder eben nicht. Andere Fragen wurden aber auch unterschiedlich gestellt, um zu sehen, ob das Spiel den erwünschten Lerneffekt bei den Schüler*innen brachte oder nicht. Die Form der Fragen wurde sehr unterschiedlich gestaltet.

So gab es Multiple-Choice-Fragen, Bewertungsfragen im Schulnotensystem oder offene Fragen. Im Anschluss daran wurden diese ausgewertet und die Ergebnisse interpretiert.

Auf der anderen Seite wurden vier Schüler*innen vom Forscher persönlich interviewt. Dies passierte anhand eines Gruppeninterviews beziehungsweise einer vom Interviewer geleiteten Gruppendiskussion und war im Gegensatz zu dem Fragebogen nur nach dem Spiel geplant. Bei der Ähnlichkeit zu Leitfrageninterviews wurde hierbei ebenfalls ein einziger Leitfaden entwickelt, welcher für alle Interviews eingesetzt werden könnte, um eine ähnliche Erhebungssituation zu gewährleisten. Wichtig bei solchen Interviews ist, dass sogenannte Stimuli eingesetzt werden, welche als Erzählaufforderung gelten. Diese können mittels Bilder, Geschichten oder Vignetten eingesetzt werden.⁸³ Darauf wurde bei der Erstellung der Leitfäden für diese Forschung geachtet. Warum bei dieser Forschung ein Gruppeninterview anstatt mehrere Einzelinterviews gewählt wurde, lässt sich auf die sich entwickelbare Eigendynamik solcher Interviews zurückzuführen. Aufgrund der Thematik der Widerstandes erscheint es dem Autor hier eine sinnvoll gewählte Methode, da sich die Meinungen der Schüler*innen somit besser erweitern und eine Diskussion leiten lassen. Dies bestätigt auch Kai-Uwe Hellmann im Vorwort zu den Gruppendiskussionen, indem er folgendes meint:

„Doch die Besonderheit von Gruppendiskussionen kann eben darin gesehen werden, daß (sic!) man nicht bloß einzelne Personen befragt, ob quantitativ oder qualitativ, sondern mit einer Gruppe von Personen zu tun hat, deren Diskussionsverlauf, was Themenwahl und Beitragsverhalten betrifft, einer Simulation von Gesellschaft ähnelt, reich an Neuigkeiten, Überraschungen, Unterschieden.“⁸⁴

Außerdem konnte so besser auf die eigenen Meinungen, Gefühle und Interpretationen der interviewten Schüler*innen eingegangen werden. Bei der Auswertung der Gruppendiskussion wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen. Dabei wurde das per Diktiergerät aufgenommene Interview zunächst transkribiert und anschließend nach den folgenden Schritten nach Mayring ausgewertet. Dabei ist es wichtig zu erwähnen, dass der Autor sich zwar an die festgelegten Regeln der Textanalyse halten muss, aber die einzelnen

⁸³ Vgl. Cornelia Helfferich, Leitfaden- und Experteninterviews. In: Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (Springer, Wiesbaden 2019), 675.

⁸⁴ Vgl. Thomas Kühn & Kay-Volker Koschel, Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch (VS-Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Verlag, Wiesbaden 2011), 10.

Analyseschritte können dabei frei gewählt, definiert und an den konkreten Gegenstand angepasst werden.⁸⁵ Dazu führt Mayring weiter aus:

„Wichtig ist aber, dass solche Einheiten theoretisch begründet und festgelegt werden, um anderen Inhaltsanalytikern das Nachvollziehen der Analyse zu ermöglichen. Die Systematik sollte so beschrieben sein, dass ein zweiter Auswerter die Analyse ähnlich durchführen kann.“⁸⁶

Wie bei der quantitativen Inhaltsanalyse spielt auch bei der qualitativen Analyse die Kategorienbildung eine wichtige Rolle. Es stellt das zentrale Instrument der Analyse dar, denn nur so lassen sich die Ergebnisse besser vergleichen und die Reliabilität der Analyse kann damit besser abgeschätzt werden. Neben den Kategorien ist die Einhaltung der Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität essenziell.⁸⁷ Der Ablauf und die Erklärung der Analyse folgen im anschließenden Kapitel, wo auch näher beschrieben wird, wieso die vorkommenden Kategorien gewählt wurden. Im Anschluss daran folgt die Auswertung und Interpretation.

⁸⁵ Vgl. Philipp Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (Beltz, Weinheim 2010), 48f.

⁸⁶ Ebenda, 49.

⁸⁷ Vgl. ebenda, 49ff.

6. Ergebnisse der Befragungen

6.1. Auswertung der Gruppendiskussion nach Mayring

Um die Ergebnisse der Gruppendiskussion besser darstellen und miteinander vergleichen zu können, wurde im Zuge der Auswertung die Methode der strukturierenden Inhaltsanalyse herangezogen. Hierbei ist es zunächst wichtig, Kategorien festzulegen, in welche die Auswertung absolviert werden soll. Anschließend werden diese Kategorien mit Codierungen verknüpft, welche für die Auswertung und schlussendlich für die Interpretation der Ergebnisse von großer Bedeutung sind. Die Auswertung wurde in diesem Fall händisch durchgeführt, da die Kategorienbildung so einfacher und deduktiver zu gestalten war.

Im Falle der hier durchgeführten Forschung und aufgrund der Fragestellungen der Gruppendiskussion ergaben sich im Laufe der Forschung vier verschiedene Kategorien mit den jeweiligen Codierungen:

- 1) Veränderung des persönlichen Interesses am Thema (hoch – mittel – niedrig)
- 2) Gefahr vom Widerstand (hoch – mittel – niedrig)
- 3) Computerspiele im Unterricht (positiv zustimmend – neutral – kritisch/negativ ablehnend)
- 4) Eindrücke zum Thema nach dem Spiel (positiv interessiert – überrascht – neutral – negativ ablehnend)

Diese Kategorien wurden so ausgewählt, dass sie den Großteil der vor der Forschung angestrebten Forschungsfragen beantworten können oder zumindest einen Aufschluss darüber geben können. Hier besonders im Vordergrund steht die Beantwortung der Hauptforschungsfrage. Weiters sollen die Fragen nach dem Gewinn der Eindrücke nach dem Spiel, nach dem Einsatz von Computerspielen im Unterricht sowie nach der Veränderung der Sichtweise auf die gelernten Inhalte nach dem Spiel erläutert und interpretiert werden. Im Folgenden werden in einem Tabellenformat die einzelnen Kategorien mit ihren dazugehörigen Codierungen aufgelistet und die Informationen aus dem Gruppeninterview zusammengeführt. Im Anschluss werden diese Ergebnisse interpretiert.

Tabelle 1) Veränderung des persönlichen Interesses an der Thematik⁸⁸

Kategorie	Codierung	Definition	Ankerbeispiele
Veränderung des persönlichen Interesses	1. hoch	Das Interesse an der Thematik war bereits vor der Forschung gegeben. Die Schüler*innen setzten sich damit schon früher auseinander und interessierten sich für deren Inhalte innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Das Spiel konnte dies aber noch einmal steigern.	• „Also ich fand es <u>sehr interessant, also, dass, ähm, die Kriege und den Nationalsozialismus, das hat mich alles schon immer interessiert</u>, wie Hitler aufgestiegen ist und alles, daher fand ich, dass <u>das Spiel mein Interesse dafür noch mehr geweckt hat und mir mehr dazu beigebracht hat.</u>“ • „Beziehungsweise auch <u>vom Anfang der Widerstandsgruppen</u>. Weil meistens hört man nur davon, wenn die halt Großes bewirkt haben, aber wie das angefangen hat, bekommt man nicht so viel davon mit.“ • „Ja schon!“
	2. mittel	Das Interesse an der Thematik ist zwar gegeben, die Schüler*innen beschäftigten sich aber damit nicht intensiver. Das Spiel erzeugte dabei keinen wesentlichen Faktor.	• „Man hat ja so <u>immer nur von einer Seite gehört, deswegen finde ich es interessant auch vom Widerstand zu hören</u>, nicht nur von den Leuten, die leider schlimmer betroffen waren ...“

⁸⁸ Vgl. siehe M1 im Anhang

	3. niedrig	Das Interesse an der Thematik ist nicht gegeben, sowohl innerhalb wie auch außerhalb des Unterrichts wurde sich damit nicht näher beschäftigt. Auch das Spiel konnte das nicht ändern.	
--	------------	--	--

Tabelle 1: Veränderung des persönlichen Interesses an der Thematik

Tabelle 2) Gefahr vom Widerstand⁸⁹

Kategorie	Codierung	Definition	Ankerbeispiele
Gefahr vom Widerstand	1. hoch	Die Gefahr beim Widerstand erwischt zu werden und Konsequenzen davon zu tragen, wird als sehr hoch eingestuft. Sowohl vor als auch nach dem Spiel sind die Schüler*innen der Meinung, dass Widerstand extrem gefährlich war.	• „Ja aber <u>das Problem ist</u>, wenn er das bemerkt und jemanden anderem erzählt ... <u>dann ist die ganze Gruppe dann weg.</u>“ • „Ja <u>eigentlich schon</u>, weil ja versucht wurde, <u>die kleineren Gruppen halt am Anfang gleich aufzulösen, dass sich nicht gleich eine große Widerstandsgruppe bilden kann und dass sie nicht gleich so viele Feinde haben ...</u>“ • „Und generell wurden sie <u>auch bestraft, egal, was sie gemacht haben ...</u>“ • „... wenn man da nur hingegangen ist, <u>waren die Nazis gleich extrem aggressiv. Also das passiert halt, bevor man überhaupt eine Widerstandsgruppe gebildet hätte, ist das schon so gefährlich.</u>“ • „Weil man kennt die Gefahr nicht, man <u>bringt auch seine eigene Familie in Gefahr ...</u>“ • „Ja, aber irgendwie, <u>ist beides der Tod.</u>“
	2. mittel	Die Gefahr ist zwar groß und gegeben, die Schüler*innen schätzten diese aber nicht so gefährlich ein. Nur kleinere Konsequenzen seien die Folgen.	• „... <u>viele Leute nicht wirklich getraut haben über das Thema zu reden und sich dann aber doch in den Missionen halt kurz ausgesprochen haben ...</u>“ • „auch <u>viel schwerer später Anhänger zu finden, weil es hieß, dass manche auch Verräter sein könnten ...</u>“

⁸⁹ Vgl. siehe M1 im Anhang

			• „Und man musste <u>auch aufpassen, am Anfang haben sie sich gegenseitig beschuldigt</u>. So ja, den müssen wir loswerden, weil er ist gefährlich, aber danach hat man bemerkt, dass es doch nicht wert war, die loszuwerden, weil man sonst die Gruppe auflöst ...“ • „Aber generell am Anfang kann es sein, dass <u>es Spitzel gibt, man weiß es eben nicht ... das ist das Schwierige daran</u>.“
	3. niedrig	Die Gefahr des Widerstands wird als gering bis kaum vorhanden eingestuft. Selbst wenn man erwischt wurde, konnte man mit keinen Konsequenzen rechnen.	

Tabelle 2: Gefahr von Widerstand

Tabelle 3) Einsatz von Computerspielen im Unterricht⁹⁰

Kategorie	Codierung	Definition	Ankerbeispiele
Einsatz von Computerspielen im Unterricht	1. positiv zustimmend	Der Einsatz von Computerspielen wurde als positiv aufgenommen und sollte vermehrt in den Unterricht eingebaut werden, da durch das Spielen das Interesse geweckt wurde und auch die Inhalte gut gelernt wurden.	• „<u>Ja ich würde schon gerne</u>, weil dann <u>erlebt man auch quasi und beim Spielen kann man am besten lernen.</u>“ • „Vor allem <u>weckt es das Interesse am Spielen und auch an Geschichte und man macht da live mit sozusagen, man hat dann so Sichten, also verschiedene Ansichten, die man erzählt bekommt und nicht nur die Erzählungen von Lehrern</u>, mit denen man nicht so lernt.“ • „.... aber wenn man sowas spielt, dann ist man sozusagen <u>mittendrin im Spiel...ähm....hat weitestgehend auch die Emotionen dabei</u>, das heißt es bleibt auch eher <u>im Gedächtnis</u>, also ich würde das <u>schon eher bevorzugen.</u>“
	2. neutral	Der Einsatz wurde zwar als positiv eingeschätzt, fand aber nicht den großen Anklang zur weiteren und mehrmaligen Verwendung.	• „Bei einem <u>Buch hätten wir nur einen Weg gesehen und über den gelernt, aber hier kann jeder seine eigenen Optionen wählen und so.</u>“ • „Ich würde eher machen, also dass wir es so machen, dass <u>wir zuerst Frontalunterricht bekommen und einfach mit dem Spiel auseinandersetzen können und das spielen können. Ich glaube, wir brauchen beides ...</u>“

⁹⁰ Vgl. siehe M1 im Anhang

	3. Kritisch/ negativ ablehnend	Der Einsatz wurde als negativ aufgenommen, da keine Lernerfolge vorzuweisen waren und auch das Spielen als langweilig und nicht brauchbar empfunden wurden.	• „Was nur ein <u>Problem</u> werden könnte ist, dass das man mit dem <u>Spiel zu sehr subjektiv bezogen auf die Schüler</u> ist, also immer <u>mit den eigenen Meinungen und dann kann man ja kaum einen Test machen</u>, weil dann schreibt jeder seine Meinung hin und jeder darf diese Meinung haben und <u>für jeden ist diese Meinung immer richtig [...]</u> wo man auch abprüfen könnte. Das sollte <u>dann auch nicht der Zweck davon sein</u>.“ • „Vielleicht <u>nur zum Verständnis</u>, sonst könnte es schon zum Nachteil sein.“
--	--------------------------------------	---	--

Tabelle 3: Einsatz von Computerspielen im Unterricht

Tabelle 4) Eindrücke nach dem Spiel⁹¹

Kategorie	Codierung	Definition	Ankerbeispiele
Eindrücke nach dem Spiel	1. positiv interessiert	Die Eindrücke nach dem Spiel waren allesamt positiv. Die Schüler*innen nahmen das Spiel und Thematik auf und interessierten sich stark dafür. Auch das Spiel an sich wurde positiv bewertet und könnte weiterempfohlen werden.	• „Also <u>spielen würde ich es schon nochmal</u>, wenn es die Gelegenheit geben würde, weil ich eben auch nicht so weit gekommen bin.“ • „Ich würde es <u>auch weiterempfehlen</u>, weil man <u>lernt eben daraus und man weckt das Interesse</u>. Ich würde es auch meiner Cousine oder meiner Familie empfehlen, damit sie mal sehen, <u>was andere das erlebt haben oder andere Leute, die nicht verstehen können, was in dieser Zeit vorgegangen ist</u>, die können dann <u>sehen, wie es eigentlich wirklich war</u>.“ • „... also man hat <u>schon eine persönliche Bindung dann am Ende</u>.“ • „Ja, <u>ziemlich viel zu überlegen ...</u> Ja genau, das <u>war interessant daran!</u>“
	2. überrascht	Die Schüler*innen waren sehr überrascht über das Spiel und die Thematik und deren dargestellten Inhalte. Das Spiel konnte ihnen einen realen Überblick über die Zustände geben.	• „Ich fands <u>überraschend</u>, dass man sich so leicht eigentlich, ähmm, beziehungsweise wenn man halt schon Widerstandskämpfer ist, dass man sich bei einer <u>Mission als Nazi ausgeben kann, was eigentlich gar keine Option sei sollte</u>, also finde ich, weil man verrät seine ganzen Grundprinzipien ...“ • „Man <u>immer so nervös ...</u> denn später war das <u>Risiko immer höher, man wusste nicht zu tun ist</u>, man konnte immer nur eine Person schicken, falls was passiert ist und jemanden opfern muss.“

⁹¹ Vgl. siehe M1 im Anhang

			• „Also ich <u>hatte auch Angst, dass ich meine Gruppe verliere</u>, weil ich war kurz davor, dass sich meine Gruppe auflöst und ich hatte dann eben Angst und wollte irgendwas machen, <u>wusste aber nicht, was ich machen soll</u>.“ • „... relativ am Anfang mit dem Juden, der verprügelt worden ist, weil ich <u>persönlich hätte in so einer Situation geholfen</u>, ist aber, <u>wenn man eine Organisation führt, das man auffällig wird, auch nicht gerade gut</u>. Da wäre es wahrscheinlich klüger, wenn man <u>aus dem Schatten heraus arbeitet</u>.“ • „Man hat sich auch immer gefragt, <u>was würde ich an seiner oder ihrer Stelle machen ...</u>“ • „... oder was würde passieren, <u>was für Folgen können auftreten?</u>“
	3. neutral	Das Spiel wirkte auf die Schüler*innen sehr neutral, konnte kaum etwas Positives, aber auch nichts Negatives bewirken.	• „Im Spiel habe ich mich <u>eigentlich immer im Hintergrund gehalten</u> oder mich trotzdem eingesetzt, aber <u>nie verraten, das ich für diese oder diese Seite bin</u>.“ • „Man kann es aber <u>nicht so ganz mit der echten Situation vergleichen</u>, man bekommt ja nur einen <u>Überblick darüber</u>.“
	4. negativ ablehnend	Die Schüler*innen bewerten das Spiel als negativ, da die dargestellten Szenen und Inhalte ihnen nichts beibringen konnten. Sie würden es deshalb auch nicht weiterempfehlen.	• „... Mission als Nazi ausgeben kann, was eigentlich <u>gar keine Option sei sollte, also finde ich, weil man verrät seine ganzen Grundprinzipien ...</u>“ • „...auch der Stress und das Ganze für sie und bei uns war es dann so, dass wir <u>keine Mission mehr machen konnten, weil wir zu wenig Mitglieder waren, also von den Hauptcharakteren jetzt. Das heißt, wir konnten die Story nicht mehr wirklich weiterspielen ...</u>“

Tabelle 4: Eindrücke nach dem Spiel

6.1.1. Interpretation der Ergebnisse

AUSWERTUNG TABELLE „VERÄNDERUNG DES PERSÖNLICHEN INTERESSES AN DER THEMATIK“
(1):

Die erste Tabelle beschäftigt sich mit dem persönlichen Interesse und sollte als Einstieg in die Gruppendiskussion dienen, um generell zu erfragen, welche Interessen bereits vorhanden waren und welche durch das Spiel hinzukamen oder auch nicht. Zu Beginn muss erwähnt werden, dass in den beforschten Klassen das Interesse an der Thematik schon stark gegeben war, wodurch es schwierig war, hier eine deutliche Veränderung zu erkennen.

Die befragten Schüler*innen waren allesamt sehr positiv gestimmt und somit auch an der Thematik und an dem Spiel interessiert, wodurch es sich bei der Auswertung so ergeben hat, dass keine Aussage zu der Codierung „niedrig“ gepasst hat.

Obwohl der Großteil der Befragten bereits mit Interesse an der Thematik in das Gruppeninterview gegangen sind, lässt sich sagen, dass es bei vielen noch mehr Interesse geweckt hat und somit das Spiel einen großen Beitrag dazu geleistet hat. Besonders spannend ist eine Aussage, dass das Spiel das Interesse noch mehr geweckt hat und sogar ein Lernerfolg seitens des Schülers bemerkbar war (siehe Tabelle 1).

Das größte Interesse wurde durch die Erfahrung an der Thematik des Widerstandes geweckt. Da man dieses Thema im normalen, lehrplangebundenen Unterricht nur kurz erwähnt, ist es gerade durch dieses Spiel von großer Wichtigkeit, dass die Schüler*innen eine Vielzahl an neuen Informationen erfahren und sie somit auch diesen Themenkomplex besser erlernen können. Das wurde auch mit einer Aussage einer Schülerin bestätigt (siehe Tabelle 1).

Weiters lässt sich noch sagen, dass es für die Schüler*innen sehr interessant war, auch von der Sichtweise der anderen Seite, das heißt von der Widerstandsseite, und dessen Probleme beziehungsweise Möglichkeiten, zu erfahren. Dies sollte vermehrt im Unterricht eingebaut werden, denn Sichtwechsel und die Sicht aus beiden Lagern sind in jedem Themenbereich wichtig und zeigt den Schüler*innen mehrere Perspektiven auf, welche sie somit auch besser einschätzen können.

AUSWERTUNG TABELLE „GEFAHR VOM WIDERSTAND“ (2):

Die Tabelle 2 handelt von der Einschätzung der Gefahr des Widerstandes. Da die Schüler*innen, wie bereits zuvor erwähnt, wenig Informationen über die Thematik des Widerstandes im Unterricht erhalten haben, war bei diesem Aspekt sehr interessant zu sehen, wie die Schüler*innen die Gefahr nach dem Spielen des Spiels einschätzten.

Zunächst konnte man bereits während der Diskussion erkennen, dass sich die Schüler*innen einigermaßen schwer getan haben, die Gefahr einschätzen zu können, da der Bezug dazu gefehlt und sie im Allgemeinen unschlüssig waren, ob sie bei so einem Widerstand mitgemacht hätten. Dennoch sind während dem Gespräch einige interessante Aspekte aufgekommen.

So waren einige der Meinung, dass die Gefahr zwar schon gegeben war, aber die Konsequenzen nicht so hoch seien. So meinten einige Schüler*innen, dass es einfach schwierig war herauszufinden, wer von den Menschen vertrauenswürdig war und welche vielleicht sogar als Spitzel eingesetzt wurden. Sie schätzten zwar die Gefahr nicht so hoch ein, sondern waren eher der Meinung, dass man nur aufpassen musste, mit wem man sich abgibt und mit wem man offen reden konnte. Weiters traute man sich auch nicht, in der Öffentlichkeit über Planungen und Widerstandaktionen zu reden. (siehe Tabelle 2)

Wenn die Schüler*innen die Gefahr als sehr hoch einschätzten, dann war ein sehr interessanter Aspekt immer im Vordergrund: das Aufliegen der gesamten Gruppe. Die Schüler*innen waren der Meinung, dass wenn jemand aus der Gruppe erwischt wurde, sofort die gesamte Gruppe erwischt wurde und sich somit auflösen musste. Aber nicht nur die Gefahr für die ganze Gruppe war ein entscheidender Faktor, sondern auch die Gefahr für die jeweiligen Familien wurde öfters angesprochen. Das ist ein sehr wichtiger und wohl entscheidender Punkt, dass viele Menschen der damaligen Zeit nicht den Mut aufbringen konnten, Widerstand zu leisten, da nicht die eigene Gefahr vor Konsequenzen hoch war, sondern die Gefahr für Freunde und vor allem für die eigene Familie zu stark gegeben war (siehe Tabelle 2).

Während der Diskussion wurde nicht nur die Seite der Widerstandskämpfer*innen beleuchtet, sondern auch die Seite der Nationalsozialisten aufgedeckt. Einige Schüler*innen waren überrascht, dass diese im Spiel in vielen Missionen sehr aggressiv reagiert haben und sofort mit den schlimmsten Konsequenzen gedroht haben. Daraus ergab sich die Diskussion, ob dies in Wirklichkeit so war, welches im Endeffekt starke Zustimmung erlangt hat. Vor allem die Aussage einer Schülerin, dass man sowieso bestraft wurde, egal, was man gemacht hat, zeigt, dass die Nationalsozialisten gegen Gegner ihres Regimes strikt und konsequent bestraft hatten

(siehe Tabelle 2). Somit konnten die Schüler*innen nach dem Spiel die Gefahr doch um einiges besser einschätzen als zuvor.

AUSWERTUNG TABELLE „EINSATZ VON COMPUTERSPIELEN IM UNTERRICHT“ (3):

Der für die Forschung wohl interessanteste und wichtigste Aspekt wurde in der Tabelle 3 dargestellt, nämlich die Frage nach der Meinung der Schüler*innen zu der Sinnhaftigkeit des Einsatzes von Computerspielen im Unterricht. Um dies bewerten zu können, wurden die Aussagen der Schüler*innen aufgrund ihrer Zustimmung oder Ablehnung eingeteilt.

Zunächst kann erwähnt werden, dass es zum ersten Mal auch kritische, negative Äußerungen vonseiten der Schüler*innen gegeben hat, welche für die Forschung aber umso wichtiger erscheinen, da man mit diesen viele Schritte in die vorgenommene Richtung gehen kann. Vor allem bei dem Einsatz von Computerspielen im Unterricht sind die Meinungen der Schüler*innen von großer Bedeutung, um den zukünftigen Einsatz besser gestalten zu können.

Dennoch werden hier zu Beginn die neutralen und positiven Aussagen ausgewertet. Als neutral bewerten die Schüler*innen den Einsatz von Computerspielen mit der Begründung, dass das Spiel ihnen noch einen anderen Weg aufgezeigt hat und nicht einen geradlinigen, doch langweiligen Weg, welchen oft Bücher darlegen. Dieser andere Weg kam vor allem durch die verschiedenen Optionen und Antworten, welche die Spieler*innen wählen konnten, da sich das Spiel zu in die jeweilige Richtung entwickeln konnte. Eine weitere Meinung einer Testperson ist für die Forschung interessant. Sie war der Ansicht, dass es optimal wäre, wenn man zuerst die Thematik mittels Frontalunterricht durchgeht und im Anschluss daran solche Spiele zur Vertiefung und Sicherung absolviert. Somit sollte man beides in den Unterricht einbauen (siehe Tabelle 3).

Darüber hinaus gab es einige sehr positive Zustimmungen, die für den vermehrten Einsatz von Computerspielen im Unterricht sprachen. Dabei stand vor allem das Erlebnis und die Erfahrung während dem Spielen im Vordergrund. Die Schüler*innen waren allesamt der Meinung, dass sie gerne nochmals beziehungsweise noch mehr Computerspiele im Unterricht testen möchten, da das Interesse an der Thematik und an Geschichte generell stark geweckt wurde. Die verschiedenen Ansichten der jeweiligen Personen, die Abwechslung der Situationen im Spiel und die erlebten Eindrücke durch die Charaktere in den unterschiedlichen Missionen veränderten den Blick der Schüler*innen auf die Thematik stärker als es im oder durch einen Vortrag einer Lehrperson stattfinden würde. Durch das selbständige Spielen bleiben die

erlebten und gelernten Inhalte stärker in der Erinnerung verankert, da man auch die Emotionen und Eindrücke intensiver erlebt als bei Frontalunterricht, so die Meinung der Interviewten (siehe Tabelle 3). Somit lässt sich sagen, dass die Schüler*innen doch positiv überzeugt waren und das Spielen positive Aspekte mit sich bringt.

Hingegen ließen sich aber, wie bereits erwähnt, auch einige kritische Aspekte aus der Diskussion ablesen. So sei ein Videospiel aufgrund der oben genannten Aspekte zwar sehr empfehlenswert und für die Schüler*innen eine wesentliche Unterrichtsmethode für die Zukunft, dennoch entstand während der Diskussion die Frage nach der Sicherung der Ergebnisse durch Tests. Da bei einem solchen Videospiel, wo die Spieler*innen durch individuelle Entscheidungen und Antworten ihren Weg durch das Spiel selbst entscheiden, könnte es schwierig werden, wenn man im Unterricht eine Thematik nur mittels des Spiels durchmacht. In diesem Fall wird es für die Lehrperson fast unmöglich eine Überprüfung für alle Schüler*innen zu machen, da eben dieser individuelle Faktor im Vordergrund steht. Dies sahen die Schüler*innen als sehr kritisch an, da es nicht der Zweck sein darf, dass jeder Test oder jede Überprüfung dann individuell an die gelernten Inhalte der Schüler*innen angepasst werden müssten (siehe Tabelle 3).

AUSWERTUNG TABELLE „EINDRÜCKE NACH DEM SPIEL“ (4):

Die letzte Tabelle und Auswertung handelt von den Eindrücken der Schüler*innen vom Spiel und soll herausfinden, wie sie sich im Laufe des Spiels und vor allem durch das Spielen verändert haben und ob Erkenntnisgewinne vorhanden sind oder auch nicht. Auch die gespielten Ereignisse und Situation, welche im Gedächtnis geblieben sind, stehen hierbei im Mittelpunkt. Aufgrund der hohen Anzahl und der Unterschiedlichkeit der Antworten wurden bei dieser Auswertung vier Kategorien gewählt.

Zunächst werden die neutralen Aussagen ausgewertet, da sie den kleinsten Anteil darstellen. Die Schüler*innen hielten sich während dem Spielen eher im Hintergrund auf, das bedeutet, sie gingen kaum ein hohes Risiko ein und konnten somit die Missionen nicht in ihrem ganzen Ausmaß erfahren. Dies könnte vor allem aufgrund des fehlenden Mutes resultieren, da selbst beim Spielen eine gewisse Angst vorherrschen kann. Außerdem kam die Meinung auf, dass man das Spiel nicht wirklich einschätzen kann, da man es nicht mit der Realität vergleichen kann und somit es nur für den Überblick zu verwenden sei. Natürlich hat diese Aussage einen wahren Kern, denn kein Spiel kann die Realität abbilden. Dennoch sollte hierbei nicht

vergessen werden, dass viele Situation der Wirklichkeit entsprechen, wodurch der Lerneffekt für Schüler*innen durchaus gegeben sein kann (siehe Tabelle 4).

Aufgrund der doch herausfordernden Schwierigkeit des Spiels kamen auch einige negative Stimmen bei der Bewertung auf. So meinte eine Schülerin, dass das Spiel doch einen hohen Stresspegel erzeugt und man dadurch falsche Entscheidungen trifft, die sich dann negativ auf den weiteren Verlauf auswirken. Da sie keine neuen Mitglieder*innen mehr für ihrer Gruppe gewinnen konnte, konnten auch im weiteren Verlauf kaum noch Missionen erledigt werden, wodurch die Hauptstory nicht mehr weitergespielt werden konnte. Hierbei lässt sich erkennen, dass das Spiel eine hohe Herausforderung für die Spieler*innen dargestellt hat, da man immer darauf achten muss und geschickt handeln muss, genügend Mitglieder*innen in der Gruppe zu haben. Ein weiterer spannender Aspekt war, dass man sich bei einer Mission als Nationalsozialist ausgeben konnte. Dies empfand eine Schülerin als doch sehr negativ, da man diese Option erst gar nicht auswählen sollen dürfte. Hier würde man die ganzen Grundprinzipien als Widerstandskämpfer*in grundlegend verletzen, so die Meinung der Spielerin. Dabei stellt sich die Frage, ob es damals nicht doch notwendig war, auch in die Rolle der Nationalsozialisten zu schlüpfen, um an wichtige Informationen zu kommen, die für die Planung des Widerstandes entscheidend gewesen waren. Dennoch merkt man hier, dass sich die Schüler*innen beim Spielen doch viele Gedanken über die damalige Zeit gemacht hatten (siehe Tabelle 4)

Im Gegensatz zu den negativen Aspekten kamen auch einige positive auf. Diese wurden in der Forschung getrennt, da sie zum einen die „positiv interessierten“ Eindrücke wiedergeben, zum anderen die „positiv überraschenden“. Zunächst sollen die „positiv interessierten“ Aussagen interpretiert werden.

Zu Beginn lässt sich sagen, dass es eine große Zustimmung gegeben hat, dass das Spiel gerne noch einmal gespielt werden sollte und dass man das Spiel auf alle Fälle weiterempfehlen würde. Diese Empfehlung ging vor allem an Familienmitglieder, damit diese erleben können, wie die Menschen die damalige Zeit empfunden haben, wie die Realität wirklich war und um das Interesse an dieser Zeit zu wecken. Obwohl die Schwierigkeit des Spiels doch einige negative Meinungen aufkommen ließ, war dies gerade für einen Schüler das Interessante daran, da man dadurch das Spiel richtig erlebt und gefühlt hat. Sogar eine persönliche Bindung zur Geschichte und zum Spiel sei am Ende übrig geblieben. Dabei sieht man, welchen starken Eindruck das Spiel hinterließ, wenn Schüler*innen sogar von einer persönlichen Bindung sprechen (siehe Tabelle 4).

Die letzte Kategorie stellt die überraschenden Eindrücke dar. Diese Kategorie wurde in die Forschung miteingebunden, da es sehr interessant erscheint, welche Aspekte, Missionen oder Ereignisse des Spiels für die Schüler*innen als überraschend angesehen wurden und warum. Eine Aussage wurde bereits bei den negativen Eindrücke beschrieben, findet hier aber ebenso großen Anklang. Eine Schülerin war überrascht, dass man sich bei einer Mission so leicht als Nationalsozialisten ausgeben konnte, vor allem wenn man schon Widerstandskämpfer*in ist und sich dies traute. Eine nähere Interpretation ist dabei nicht notwendig, da dies bereits in einem oberen Absatz beschrieben wurde.

Generell kann man anmerken, dass die Schüler*innen vor allem von der Gefahr für Widerstandskämpfer*innen sowie von den gespielten Missionen, welche man durchaus geschickt planen musste, und welche Arbeit dahinter steckte, überrascht waren. So wurde behauptet, dass man sogar beim Spielen nervös war und immer vor der lauenden Gefahr Respekt hatte, weil man nicht wusste, was auf einen zukommt. Außerdem war das Risiko später immer höher. Hierbei sieht man, dass das Spiel die Realität gut widerspiegelt, da zum einen die Spieler*innen das Spiel „erlebt“ haben, da sie auch eine gewisse Anspannung verspürten, zum anderen die Gefahr im Laufe der Jahre immer weiter anstieg. Besonders spannend ist die Aussage eines Schülers, dass er in der gleichen Situation in dieser Zeit anders reagiert hätte, als er es damals gemacht hätte. Die Szene mit dem verprügelten Juden blieb anscheinend stark im Gedächtnis der Spieler*innen und dient auch als Symbolfaktor. Denn wie der Schüler dabei meint, konnte man damals als Widerstandskämpfer*in zwar eingreifen, doch war die Gefahr zu hoch, erkannt zu werden. So meinte der Schüler weiter, dass es höchstwahrscheinlich besser gewesen ist, aus dem Schatten heraus zu arbeiten. Dieser Vergleich mit der Gegenwart zeigt schön, welchen Impuls das Spiel bewirkte, da der Vergleich solcher Szenen zu heute, für die Schüler*innen enorme Wichtigkeit hat (siehe Tabelle 4).

6.2. Auswertung der Online-Fragebögen

Wie bereits oben erwähnt, wurden die Online-Fragebögen mittels MS-Forms sowohl vor und nach dem Spiel durchgeführt. Diese beiden Befragungen wurden in zwei verschiedenen Klassen an verschiedenen Tagen gemacht, wodurch es bei der zweiten Testung zu angepassten Fragestellungen gekommen ist. Die Fragen und Ergebnisse dieser beiden Testungen wurden in größere Kategorien, nämlich in die historischen Unterrichtskompetenzen, unterteilt, welche in dem folgenden Kapitel miteinander verglichen werden. Die Auswertungen der beiden Testungen befinden sich im Anhang unter M2 und wurden im Folgendem interpretiert.

6.2.1. Auswertung und Interpretation der Ergebnisse⁹²

AUSWERTUNG „ALLGEMEIN“:

Bei der ersten Testung am 18.06.2021 waren insgesamt 15 Schüler*innen an dieser beteiligt, davon 12 weibliche und 3 männliche. Bei der Post-Testung fehlten zwei Schüler*innen, da diese ein Interview gegeben haben, wodurch sich die Anzahl von 13 Teilnehmer*innen ergibt. Der Altersdurchschnitt der teilnehmenden Schüler*innen liegt bei 17,8 Jahre. Bei der zweiten Testung, welche eine Woche später in einer andern Klasse stattgefunden hatte, waren es 17 Schüler*innen (10 weiblich, 6 männlich, 1 divers) bei der Pre-Testung, 13 Schüler*innen bei der Post-Testung. Diese vier fehlenden Schüler*innen waren bei der Gruppendiskussion eingeteilt, welche oben bereits beschrieben wurde. Hier liegt der Altersdurchschnitt bei 17,2 Jahre.

Die ersten Fragen handelten um allgemeine, einführende Fragen, die alle nur im Pre-Test abgehalten wurden. So wollte die erste Frage wissen, ob die Schüler*innen das Spiel „Through the Darkest of Times“ schon einmal gespielt hatten. Diese wurde an beiden Testtagen mit 100% Ablehnung beantwortet. Somit lässt sich erkennen, dass das Spiel noch zu kurz auf dem Markt war und die Schüler*innen sich nicht mit derartigen Spielen beschäftigen.

Ob sich die Schüler*innen auch außerhalb des Unterrichts durch Filme, Bücher usw. über die Themen Holocaust und NS-Regime informiert haben, wollte die nächste Frage wissen. Dabei kam bei der ersten Testung heraus, dass sich 10 der 15 Schüler*innen (67%) damit schon beschäftigten, 5 (33%) hingegen kein Interesse daran außerhalb des Unterrichts hatten. Bei der

⁹² Vgl. Auswertung der Online-Fragebögen im Anhang.

zweiten Testung fiel das Ergebnis sehr ähnlich aus, da waren es 70% (12 von 17 Schüler*innen), die sich bereits informiert hatten, 5 (30%) davon hingegen wieder nicht. Diese beiden Themen dürften somit schon starkes Interesse auch außerhalb des schulischen Unterrichts bei den Schüler*innen erzeugen, was sicherlich mit der noch immer vorhandenen Berichterstattung und immer wieder kommenden neuen Erkenntnissen zu tun hat.

Die nächste Frage kann schnell beantwortet werden, da bei der ersten Testung eine 100% Zustimmung aufscheint, dass alle Schüler*innen die beiden Themen im Unterricht behandelt hatten. Bei der zweiten Testung kam es überraschender Weise zu keinem 100% Ergebnis, da 3 von 17 Schüler*innen (18%) angegeben haben, dass diese Themen noch nicht behandelt wurden. Warum dies so ist, kann schwer beantwortet werden, da sie die gleiche Lehrperson haben und die Themen in dieser Klasse schon behandelt worden sind.

Bei der letzten Frage wurde das persönliche Interesse am Zweiten Weltkrieg und am Holocaust abgefragt. Dabei wurde das Notensystem verwendet, wobei 1 für „sehr stark“ und 5 für „gar nicht“ stand. Bei der ersten Testung waren nur zwei Schüler*innen (14%) mit sehr starkem Interesse an den beiden Themen. Dennoch hatten 11 Schüler*innen (79%) entweder ein starkes oder ein mittelmäßiges Interesse, was schon dafür spricht, dass die beiden Themen für die heutigen Schüler*innen noch immer interessant ist. Dies bestätigen auch die Ergebnisse der zweiten Testung, wo sogar 5 von 15 Schüler*innen (29%) sehr starkes Interesse und 8 von 17 Schüler*innen (47%) starkes Interesse hatten. Hingegen hatten zwei Schüler*innen (12%) kaum Interesse an der Thematik.

Zum Abschluss lässt sich bei den allgemeinen Fragen sagen, dass die Thematik des Zweiten Weltkriegs, des Holocausts oder des NS-Regimes schon interessant für die Schüler*innen im Unterricht und phasenweise auch außerhalb des Unterrichts ist. Das Vorinteresse und das Vorwissen der Schüler*innen war durchaus gegeben, wodurch die restliche Forschung somit positive Ergebnisse erzielt hatte.

AUSWERTUNG „FRAGEKOMPETENZ“:

Bei der Kategorie der Fragekompetenz stand das Erstellen von Fragen zu einer bestimmten Aufforderung im Vordergrund. Da die Beantwortung dieser Kompetenz viel Zeit für die Schüler*innen in Anspruch nahm, wurde im Fragebogen nur einmal dazu aufgefordert, eine einzige Frage, sowohl im Pre-Test, als auch im Post-Test, zu stellen. Die Schüler*innen hatten dabei die Aufgabe, drei Fragen bezüglich ihrem Interesse an dem Widerstand gegen dem NS-

Regime zu stellen. Hierbei sollte herausgefunden werden, was die Schüler*innen zunächst an der Thematik interessiert und wie sich dieses Interesse durch das Spielen verändert hat beziehungsweise wie genauer und spezifischer die Fragen gestellt worden sind. Um dies miteinander vergleichen zu können, werden die Fragen zu Themenkomplexen zusammengefügt, welche am häufigsten gestellt wurden, um zu sehen, wo das Interesse am größten war.

Bei der ersten Testung kam es im Pre-Test zu insgesamt 30 gestellten Fragen, die man in vier Themenkomplexe einteilen (Allgemeine Fragen, Fragen zum Widerstand, Gefühlseinschätzungen und reflexive Fragen) und wurden dementsprechend nach diesen interpretiert.

Bei den allgemeinen Fragen fällt auf, dass viele Schüler*innen Interesse an Begriffs -oder Sachfragen hatten. So standen Fragen (insgesamt 11 von 30), wie „*Was ist das NS-Regime?*“, „*Wer kämpfte gegen wen?*“ oder „*Wer war Herrscher dieser Zeit?*“ hierbei klar im Vordergrund. Dabei könnte man sich fragen – da vorhin beschrieben wurde, dass die Schüler*innen schon viel Vorwissen hatten – warum diese doch allgemeinen Fragen gestellt wurden. Entweder wollten die Schüler*innen hier noch einmal ihr Wissen auffrischen, da sie sich unsicher waren oder sie hatten allgemeine Probleme, tiefgehende Fragen zu formulieren.

Bei der Thematik zum Widerstand kam es zu einer großen Bandbreite an verschiedenen Fragen. Von den insgesamt 13 Fragen waren manche sehr einfach und allgemein gehalten (zum Beispiel „*Wie kam es zum Widerstand?*“, „*Wer hat den Widerstand ausgelöst?*“ oder „*Wie sind sie vorgegangen?*“). Andere wiederum gingen schon in die Tiefe und waren sehr interessant gestellt. So wollten die Schüler*innen unter anderem wissen, wie gefährlich der Widerstand für ein Mitglied gewesen ist, ob die Menschen damals gedacht haben, dass der Widerstand auch Erfolg bringt oder ob die Nationalsozialisten auch auf freundliche Art und Weise versucht haben, den Widerstand zu stoppen oder ob es nur mit Gewalt versucht wurde. Dies lässt auf ein hohes Vorinteresse der Schüler*innen an der Thematik schließen, welches durch das Spielen und das Behandeln des Themas ausgebaut werden sollte.

Besonders spannend erscheint der dritte Komplex und zwar die Gefühlsimpulse. Hier kamen bereits interessante Fragen auf, wie zum Beispiel: „*Hatten die Soldaten keine Schuldgefühle?*“, „*Wie haben sich die Menschen gefühlt?*“ oder „*Würden die betroffenen Menschen sagen, dass sie auch positiv gedacht haben während der ganzen Katastrophe?*“. Die Schüler*innen konnten sich bereits davor in die Situation hineinversetzen oder versuchten es zumindest durch das Aufstellen dieser Fragen.

Eine der 30 Fragen war bereits eine reflexive Frage, was doch sehr überraschend erscheint. Ein*e Schüler*in wollte bereits vor dem Spiel wissen, ob man sich vorstellen könnte, dass es in unserer Zeit wieder zu so einer Katastrophe führen könnte. Diese Frage zeigt eine hohe Fragekompetenz auf.

Im Gegensatz zu dem Pre-Test kam es beim Post-Test nach dem Spielen des Computerspiels zu doch anderen Fragestellungen und auch ein neuer Fragenkomplex kam hinzu, welcher die Fragen zum Spiel darstellt. Von den 24 gestellten Fragen setzte sich nur noch eine, die den allgemeinen Fragen zuzuordnen ist. Dies ist schon ein gravierender Unterschied zum Pre-Test, waren es dort noch 11 von 30. Damit lässt sich sagen, dass das Spiel einige Unklarheiten aufgelöst hat und dass für die Schüler*innen nun konkretere Fragen interessanter sind. Weiters scheint es so, als ob das Spiel einige Themen vertieft hat und somit zum Nachfragen ermutigte.

Solche konkretere Fragen spiegeln sich im Themenkomplex der Fragen zum Widerstand wieder. Diese stellen mit 13 von 24 Fragen mehr als die Hälfte und somit die größte Fragengruppe dar. Die Fragen war oft allgemein gehalten (zum Beispiel „*Wie ist der Widerstand vorgegangen?*“, „*Wie leicht wird man erwischt?*“ oder „*Welche Materialien benützten sie, um sich zu wehren?*“). Weitere Schüler*innen wollten vor allem wissen, welche Menschen am Widerstand beteiligt waren und stellten so einen Vergleich zum Spiel her („*Waren nur Juden auf den Widerstand fokussiert?*“). Andere wiederum interessierten sich für die Konsequenzen, wenn jemand beim Widerstand erwischt wurde („*Wie kann man aus einem Gefängnis entkommen, wenn man erwischt wird, weil man Widerstand geleistet hat?*“). Vor allem die letzten Fragen könnten durch den Verlauf des Spiels für die Schüler*innen interessant geworden sein, da man nur das erste Kapitel des Spiels durchgespielt hat und man hierbei kaum bis zur Auflösung der Gruppe und somit zu den Folgen gekommen ist.

Um bei der Thematik des Spiels zu bleiben, gibt es von den Schüler*innen auch auf das Spiel bezogene Fragen. Diese 6 von 24 Fragen beziehen sich vor allem auf den Spielverlauf und haben nicht viel mit dem Widerstand per se zu tun. Ausgewählte Fragen lauten zum Beispiel „*Wie hält man die Moral aufrecht?*“, „*Wie entscheidet man, wer für welchen Auftrag am besten geeignet ist?*“ oder „*Wann teilt ihr Flugblätter aus?*“. Dabei lässt sich erkennen, dass sich die Schüler*innen mit dem Spiel auseinander gesetzt haben und sich Gedanken über die Aufgaben und Missionen gemacht haben.

Die Gefühlseinschätzungen spielen im Post-Test bei den Schüler*innen nicht mehr die Rolle, die sie noch im Pre-Test gespielt haben. Woran dies genau liegt, ist schwer einzuschätzen. Die Schüler*innen waren noch immer unsicher, was passieren würde, wenn man am Widerstand

zweifelte oder wie es man geschafft hat, so viele Menschen zu manipulieren. Hier scheint es, dass das Spiel diese Fragen nicht wirklich beantworten konnte, was aber auch nicht die Hauptaufgabe ist, denn diese Fragen sind auch für die heutige Wissenschaft und Forschung sehr schwierig zu beantworten. Wie schon im Pre-Test gibt es auch eine reflexive Frage, die sich auf die Folgen des Attentats auf Hitler bezieht und dessen nicht bekannten Folgen.

Bei der zweiten Testung in der anderen Klasse erscheint auf den ersten Blick ein ganz anderes Bild bezüglich der gestellten Fragen. Obwohl im Gegensatz zur ersten Testung um zehn Fragen mehr gestellt wurden, war eine Verschiedenheit der Fragen kaum vorhanden. Alle 41 Fragen kann man in zwei Themenkomplexe zuordnen und zwar in den Komplex der allgemeinen Fragen und den Fragen zum Widerstand. Die Gefühlseinschätzungen sowie reflexive Fragen fallen bei dieser Testung im Pre-Test weg.

Von den 41 gestellten Fragen der Schüler*innen waren 21 davon, die man zu den allgemeinen Fragen zum NS-Regime, also zu dieser Zeit, dazuzählen kann. Wie schon bei der ersten Testung waren die häufigsten Fragen auf deklarative Wissensstände zum Zweiten Weltkrieg bezogen. Hinzu kommen aber einige Fragen nach wichtigen Personen, wie Sophie Scholl oder Oskar Schindler, oder nach bestimmten Zeitpunkten. Weiters sind Fragen zu Konzentrationslagern ein großer Unterschied zu der ersten Testung. Bei diesen Fragen lässt sich erkennen, dass nur Teilbereiche der Themen vom bereits absolvierten Unterricht hängengeblieben sind oder diese für die Schüler*innen wichtig erscheinen.

Bei den Fragen zum Widerstand gibt es kaum Unterschiede zu der ersten Testung, da auch diese sehr allgemein gehalten wurden und eher über die Umstände, wie „*Was war der Widerstand?*“ oder „*Welche Art von Widerstand gibt es?*“, informieren sollten. Viele der Schüler*innen interessierte es auch, wer den Widerstand leitete und welche Personengruppen oder Widerstandsgruppen bekannt waren. Im Vergleich zur ersten Testung kann man hierbei kaum entscheidende Interpretationen aufstellen, dennoch ist es für die Forschung nicht irrelevant, da man im Post-Test eine mögliche Veränderung durch das Spielen erkennen kann.

Diese aufgestellte Annahme über die Veränderung kann durchaus, auch wenn nur teilweise, bestätigt werden, da sich beim Post-Test doch einige unterschiedlichere Fragen aus verschiedenen Fragekomplexen zeigen. Dennoch gab es noch immer 7 der 28 Fragen, die sich mit allgemeinen Fakten auseinandersetzen. Vor allem Fragen nach der nationalsozialistischen Ideologie oder nach dem Propagandaminister stehen dabei im Vordergrund.

Den größten Teil machen Fragen nach dem Widerstand (13 von 28) per se aus, womit sich hier kein Unterschied zur ersten Testung herstellen lässt. Zum einen waren allgemeine Fragen, wie „*War der NS-Widerstand erfolgreich?*“ oder „*Wie viele Mitglieder hatte eine Widerstandsgruppe?*“, präsent, zum anderen kamen auch neue Fragen auf („*Hat die katholische Kirche Widerstand gegen das NS-Regime geleistet?*“ oder „*Wieso konnten die Widerstandskämpfer nicht selber für ihr Geld arbeiten?*“). Bei diesen neu aufgekommenen Fragen kann man erkennen, dass das Spiel im Gedächtnis der Schüler*innen geblieben ist, denn die katholische Kirche ist immer wieder mal vorgekommen und spielt eben auch beim Widerstand eine große Rolle. Außerdem spielt die Beschaffung des Geldes eine entscheidende Rolle im Spiel, welches man aber immer nur durch Spenden einholen und eben nicht durch eigene Arbeit beschaffen kann.

Wie bei der ersten Testung kamen auch hier nach dem Spiel Fragen zu jenem auf (7 von 28). Diese gestalteten sich ähnlich zur anderen Testung, denn auch hier kamen Fragen auf, wieso man Flugblätter verteilt hat, wie schwer es war, an eine NS-Uniform zu kommen oder warum 200000 Menschen protestierten und dennoch dies keinen Erfolg brachte. Dabei bemerkt man, dass sich die Schüler*innen die gespielten Missionen, wie die Demonstration im Berliner Park, gut gemerkt haben und diese wichtige Informationen darstellen.

Zum Abschluss gibt es noch eine sehr spannende Frage, die unter den Gefühlseinschätzungen zuzuordnen ist. Ein*e Schüler*in stellte die Frage auf, welche Gefühle in den Botschaften angesprochen wurden. Als Botschaften meint er*sie möglicherweise die auf den Flugblättern gestandenen Schriften, die die Widerstandskämpfer*innen unter die Bevölkerung brachten. Welche Gefühle unter der Bevölkerung dabei entstanden lässt sich nur schwer beantworten, wäre für die Forschung aber eine sicherlich spannende Fragestellung.

Zusammenfassend kann man sagen, dass der Bereich der Fragekompetenz doch aufschlussreiche Daten geliefert hat, da man zum ersten einen genauen Unterschied zwischen den jeweiligen Testungen sieht und welche Vorkenntnisse die Schüler*innen bereits hatten. Zum zweiten sind die Unterschiede zwischen den jeweiligen Pre-Tests und Post-Tests doch deutlich erkennbar. Daraus lässt sich schließen, dass das Spiel einige Fragen beantworten konnte und die Schüler*innen auf neue, durch das Spiel entdeckte Fragestellungen gekommen ist.

AUSWERTUNG „SACHKOMPETENZ“:

Bei der Sachkompetenz stand das Abprüfen von bereits gelernten Informationen über die Thematik im Vordergrund und sollte das Vorwissen der Schüler*innen überprüfen. Im Post-Test wurde dann dieses Wissen erneut abgeprüft, um zu erkennen, ob das Spiel den erwünschten Lerneffekt erzielt hat oder nicht. Dabei wurden verschiedene Fragemethoden ausgewählt, um einen nicht zu eintönigen Test zu gewährleisten. So gab es unter anderem „Richtig oder Falsch“-Fragen, Aufzählungsfragen oder Einschätzungsfragen, die mittels Notensystem beantwortet werden sollten. Außerdem wurden Ausschnitte und Bilder aus dem Spiel gezeigt, welche bekannte Ereignisse während dieser Zeit zeigen, um herauszufinden, ob die Schüler*innen bereits durch den Unterricht diese kennen und ob das Spiel die Ereignisse ausreichend beschrieben hat, damit die Schüler*innen diese wiedererkennen konnten. Die beiden Testungen sowie die Fragen wurden im Laufe der Forschung etwas angepasst, wodurch es zu ein paar Unterschieden kommen kann.

Bei der ersten Frage sollten die Schüler*innen einschätzen, ob der größte Teil der Widerstandsaktionen gewalttätiger Art gewesen war. Obwohl dieses Thema kaum im bisherigen Unterricht vorgekommen ist, erscheint die Frage dennoch sehr interessant, da man sehr gut erkennen kann, wie sich die vorherige Einschätzung nach dem Spiel ändert oder nicht.

Im Pre-Test der ersten Testung meinten 53% der 15 Schüler*innen, dass die Aktionen gewalttätig waren, der Rest (47%) waren hingegen anderer Meinung. Somit lässt sich sagen, dass sich die Meinungen sehr ausgeglichene darstellen und die Schüler*innen durchaus unsicher sind. Nach dem Spiel sieht das Bild aber anders aus, denn hier meinen nur mehr 31% von 13 Schüler*innen, dass sie eben gewalttätig waren. Den anderen 62% – eine Enthaltung (7%) – konnte das Spiel überzeugen, dass viele Widerstandaktionen gewaltfrei waren. Noch deutlicher zeigen diese Annahme die Ergebnisse der zweiten Testung. Waren es im Pre-Test noch 12 von 17 Schüler*innen (70%), die für gewalttätige Aktionen waren, so waren es im Post-Test nur mehr 4 von 13 Schüler*innen, was rund 30% ausmacht. Die anderen 70% waren wiederum anderer Meinung nach dem Spiel.

Die zweite Frage war eine Aufzählungsfrage, bei der die Schüler*innen Gründe für den Widerstand aufzählen sollten. Auch hier war es das Ziel, einen Vergleich zwischen vor und nach dem Spiel anzustreben und etwaige Unterschiede vom Vorwissen zum Wissen danach zu erkennen. Im Pre-Test der ersten Testung fällt auf, dass man die Antworten in drei Gruppen einteilen kann (Taten der Nationalsozialisten/Unmenschlichkeit, Moral/Glaube und andere Gründe). 7 von den 14 gegebenen Antworten kann man der Gruppe 1 zuordnen. Hierbei sind

die Schüler*innen der Meinung, dass „*Unmenschlichkeit*“, „*unfaire Behandlung anderer*“, „*Massenmorde*“ oder das Recht auf „*Freiheit*“ die Gründe für den Widerstand seien. Andere wiederum sehen moralische Werte und andere Ansichten als Hauptgründe (5 von 14). Die anderen beiden Antworten zeigen andere Gründe auf, zum Beispiel „*Wirtschaft wird zerstört*“. Im Vergleich zum Pre-Test ändert sich das Bild kaum, die Gruppe 2 (Moral/Glaube) nimmt etwas zu. Zwar sind die „Gräueltaten der Nazis“ noch immer einer der Gründe (5 von 13 Antworten), die Moral und der Glaube (8 von 13 Antworten) an eine andere Religion – vor allem in Bezug auf die Juden – nehmen im Gegensatz zum Pre-Test aber zu.

Bei der zweiten Testung ergibt sich ein völlig anderes Bild. Sowohl beim Pre-Test, als auch beim Post-Test sind die Taten der Nationalsozialisten und deren Unmenschlichkeiten die Hauptgründe für den Widerstand. Beim Pre-Test fallen 12 von 14 Antworten, beim Post-Test 9 von 12 Antworten in diese Kategorie, was schon ein großes Ausmaß darstellt. Jeweils nur eine Antwort kann man den moralischen Gründen zuordnen („*Sie glaubten an die Menschheit, nicht an die Religion*“ oder „*Sexualität und Glaube*“). Aufgrund dieser Ergebnisse lässt sich sagen, dass das Spiel die Ansichten der Schüler*innen kaum bis gar nicht verändern konnte, da im Spiel selbst über die Gründe der Menschen, Widerstand zu leisten, zu wenig gesprochen wurde.

Die nächsten drei Fragen waren Bewertungsfragen, bei denen die Schüler*innen aufgestellte Aussagen mit „richtig oder falsch“ einschätzen und bewerten sollten. Bei zwei Fragen war außerdem noch die Möglichkeit „teilweise richtig“ vorhanden. Ziel war es zu sehen, ob sich durch das Spiel die Ansicht und Einschätzung der Schüler*innen verändert hat oder nicht.

Die erste Aussage bezog sich auf die Beteiligung der Kirche am NS-Regime und dass Menschen aufgrund ihres Glaubens Widerstand geleistet haben. Bei einer Enthaltung (7%) empfanden beim Pre-Test der ersten Testung 3 von 15 Schüler*innen (20%) die Aussage als „richtig“, die restlichen 73% (11 von 15) als „falsch“. Sieht man sich die Ergebnisse des Post-Tests an, so erkennt man, dass sich die Einschätzung um einiges verändert hat. 62% der Schüler*innen (8 von 13) sind nur der Meinung, dass die Aussage „richtig“ ist, hingegen 31% (4 von 13) meinen, sie sei „falsch“. Wieder gab es eine Enthaltung.

Ein verändertes Bild zeigt dabei die zweite Testung. Waren es beim Pre-Test noch 65% (11 von 17 Schüler*innen), die die Aussage mit „richtig“ beantworten, so waren es beim Post-Test nur mehr 46% (6 von 13). Warum die beiden Tests hierbei unterschiedliche Ergebnisse zeigen, ist schwierig zu erläutern. Das Spiel zeigte zwar einige kirchliche Aspekte auf, wie das Treffen

mit einem Pastor, dennoch legt es nicht den Hauptfokus auf die Rolle der Kirche. Möglicherweise verwirrte dies die Schüler*innen bei der zweiten Testung.

„*Widerstand ist kommunistisch*“ war die nächste Aussage, die es zu bewerten galt. Beim Pre-Test der ersten Testung kam es zu einem interessanten Ergebnis, denn kein*e Schüler*in beantwortete diese Aussage mit „richtig“ (0%). 87% (13 von 15) waren der Meinung, dass dies nur „teilweise richtig“ sei, 13% (2 von 15) bewerteten die Aussage sogar mit „falsch“. Durch das Spiel änderte sich die Meinung der Befragten nur gering. Im Post-Test waren mit 23% (3 von 13) für die Antwort „richtig“, 61% (8 von 13) immer noch für nur „teilweise richtig“. Dieses Bild erscheint auch bei der zweiten Testung, ein großer Unterschied zwischen Pre-Test und Post-Test ist nicht zu erkennen. Obwohl das Spiel auf den kommunistischen Widerstand stark Wert legt, erscheint es den Schüler*innen nicht vollkommen, dass der Widerstand kommunistisch war. Er machte zwar einen großen Teil aus, war aber nicht nur die einzige Art des Widerstandes. Somit lässt sich sagen, dass einigen Schüler*innen unklar war, was kommunistischer Widerstand überhaupt ist und sich die Schüler*innen nicht stark vom Spiel beeinflusst haben lassen.

Die dritte und letzte Bewertungsfrage wollte wissen, ob es in den Widerstandsgruppen eine einheitliche Ideologie gab. Diese Frage war zwar für die Schüler*innen nicht leicht zu beantworten, da dieses spezifische Wissen im Regelunterricht nicht vorkommt, dennoch war es in Bezug auf die Forschung wichtig zu erkennen, ob das Spiel es für die Schüler*innen leichter macht, diese Frage zu beantworten. Sieht man sich die Ergebnisse der ersten Testung an, so lässt sich behaupten, dass das Spiel kaum etwas an der Sicht der Schüler*innen verändert hat. Waren es beim Pre-Test 27% (4 von 15 Schüler*innen), die der Meinung waren, dass es eine einheitliche Ideologie gab, waren es im Post-Test 23% (3 von 13). Auch bei den Antworten „teilweise richtig“ (1. Testung 33%, 2. Testung 31%) und „falsch“ (1. Testung 40%, 2. Testung 31%) gibt es keine signifikanten Unterschiede. Diese Ergebnisse bestätigte auch die zweite Testung, da sich alle drei Antwortmöglichkeiten in beiden Tests rund um 30% einpendeln. Das Spiel zeigte somit nicht wirklich, ob es unterschiedliche Ideologien in den Widerstandsgruppen gab oder nicht. Dies konnte man aber annehmen, da man nur eine Gruppe spielt und keinen Kontakt mit anderen Gruppen hat. Hingegen könnte man die Ideologien der einzelnen Personen näher herausfinden und diese analysieren.

In der nächsten Frage – eine Aufzählungsfrage – sollten die Schüler*innen Mittel des friedlichen Widerstands aufzählen. Da im Spiel die Mittel in jeder Szene im Mittelpunkt stehen, war diese Frage sehr entscheidend in Bezug auf die Veränderung des Wissens und des

Lerneffektes der Schüler*innen. Im Pre-Test der ersten Forschung steht ein Mittel ganz eindeutig im Vordergrund, nämlich Proteste und Demonstrationen. In 11 von 21 gegebenen Antworten sind die Schüler*innen der Meinung, dass diese das vorherrschende Mittel waren. Weiters werden noch das Verteilen von Flyer und Flugblättern (4 von 21) sowie Boykottaktionen, Abstimmungen und die Aufnahme von Juden (jeweils 1 von 21) genannt. Vergleicht man dieses Ergebnis mit dem Post-Test, so fällt auf, dass die dominante Gruppe der Proteste nun kaum mehr in den Antworten zu finden ist (in 4 von 19). Das nun am häufigsten genannte Mittel ist das Führen von Gesprächen, die Mundpropaganda, sowie das Sammeln von Spenden (in 7 von 19). Das Verteilen von Flugblättern und Flyer bleibt hingegen ebenfalls präsent (in 4 von 19).

Die gleichen Ergebnisse zeigt die zweite Forschung. Auch hier sind zunächst die Proteste die dominante Gruppe der Mittel (in 8 von 23 Antworten), als Nächstes folgt die Gruppe der Poster und Flugblätter (3 von 23). Ein*e Schüler*in zählt bereits das Treffen und Verhandlungen mit anderen Menschen auf. Im Post-Test ändert sich diese Anzahl der weiteren Mittel auf 6 von 20 gegebenen Antworten. Spionage und Spenden sammeln sind wie bei der ersten Testung neue Antworten. Die Gruppe der Proteste hingegen verliert an Stärke (3 von 20), die Gruppe der Flugblätter bleibt annähernd gleich (5 von 20). Deswegen lässt sich interpretieren, dass das Spiel die Ansicht der Schüler*innen stark verändert hat. Große Proteste waren in dieser Zeit nicht vorherrschend, da die Gefahr dabei viel zu groß war. Viel mehr waren es kleinere Aktionen, wie Flugblätter verteilen oder kleinere Boykottaktionen. Das vorherrschende Mittel war hingegen das Reden mit wichtigen Menschen, um sie ebenfalls überzeugen zu können. Dies deckt das Spiel sehr gut auf und lässt sich durchaus als Lernerfolg verzeichnen.

In der folgenden Frage war es die Aufgabe der Schüler*innen, die Gefahr der Widerstandshandlungen einzuschätzen. Diese Frage erscheint zunächst sehr schwierig zu beantworten, sollte aber darauf abzielen, dass die Befragten durch das Spiel die Frage besser lösen können. Die Antwortmöglichkeiten wurden im Notensystem vorgegeben (von 1 – extrem hoch bis 5 – keine). Im Pre-Test der ersten Testung schätzten 33% der Schüler*innen (5 von 15) die Gefahr als „extrem hoch“ ein, 53% (8 von 15) waren bei einer „hohen“ Gefahr. Somit sind über 80% der Meinung, dass die Widerstandskämpfer*innen einer großen Gefahr ausgesetzt waren. Dieses Ergebnis änderte sich im Post-Test dahingehend, dass die beiden Antworten „extrem hoch“ (61%) und „hoch“ (31%) noch öfters angekreuzt wurden. Bei der zweiten Testung veränderten sich zwar die Ergebnisse im Vergleich zur ersten Testung, im Vergleich zwischen Pre-Test und Post-Test blieben sie aber nahezu identisch. So schätzten die

Schüler*innen der zweiten Testung die Gefahr zunächst vermehrt als „hoch“ (53%, 9 von 17 Schüler*innen) ein. Mit 5 von 17 gegebenen Antworten (29%) liegt die Antwort „extrem hoch“ auf Platz 2. Somit fällt hier auf, dass auch bei dieser Testung mehr als 80% der Schüler*innen für diese beiden Antworten gewesen sind. Ein Unterschied zur ersten Testung war aber, dass auch 18% (3 von 17) die Antwort „mittel“ gewählt haben. Im Post-Test änderten sich lediglich die Antworten „extrem hoch“ und „hoch“. So waren es bei „extrem hoch“ nun 62% (8 von 13 Antworten), bei „hoch“ nur mehr 7% (1 von 13). 31% schätzten die Gefahr wiederum als „mittel“ ein. Damit kann man anmerken, dass die Schüler*innen die Gefahr bereits vor dem Spiel gut einschätzen konnten beziehungsweise ihre Einschätzung durch das Spiel kaum verändern hatten. Das Spiel zeigte daher auch die wirkliche Gefahr und verminderte nicht die Wirklichkeit.

Anschließend an die Einschätzung der Gefahr wollte die Studie die Absichten ergründen, warum die Widerstandaktionen gegen das NS-Regime gefährlich waren. Dabei entstanden drei Kategorien, in denen man die Antworten einteilen kann: 1) Gründe, die das eigene Leben betroffen haben, 2) Gründe, die Freunde oder Familie betroffen haben, 3) Gründe, die aufgrund des NS-Regimes und deren Leute entstanden sind.

Bei der ersten Testung waren sowohl im Pre-Test als auch im Post-Test ausschließlich Antworten aus den Kategorien 1 und 2 enthalten. Jeweils nur einmal davon gaben Schüler*innen den Grund an, dass Widerstandaktionen auch für die Familien und Angehörigen der Beteiligten sehr gefährlich sein konnten. Die anderen Antworten betrafen das eigene Leben. So wurden von den Schüler*innen die Begriffe „Folter“, „Ermordung/Tod“ oder „Verhaftung/ins Konzentrationslager“ am häufigsten genannt. Zwischen Pre-Test und Post-Test gibt es bei der ersten Testung somit keine Unterschiede. Bei der zweiten Testung fällt auf, dass die Schüler*innen keine Antworten aus Kategorie 2 angaben. Dies verwundert deswegen, da im Spiel oft bei Gesprächen vorkommt, dass es gefährlich sei, da auch die eigene Familien oder Freunde von Widerstandskämpfer*innen in Gefahr kommen könnten. Hingegen meinten die Schüler*innen, dass „*die große Macht des NS-Regimes*“ oder dass die „*Soldaten überall Augen und Ohren hatten*“ die hohe Gefahr für die Widerstandskämpfer*innen darstellten. Wie in Testung 1 sind aber die Gründe aus Kategorie 1 am häufigsten vertreten. Auch hier sind die Gründe „Folter“, „Ermordung“ und „Gefangenschaft“. Aufgrund dieser Ergebnisse lässt sich behaupten, dass das Spiel kaum bis gar nichts an der Meinung der Schüler*innen verändert hat.

In den letzten beiden Fragen der Sachkompetenz wurden Bilder aus dem Spiel beziehungsweise aus der Wirklichkeit gezeigt. Die Schüler*innen hatten die Aufgabe die Szene zu beobachten

und das Ereignis zu beschreiben und zum einen zu erzählen, wie die Szene weitergehen würde, zum anderen welche Hintergründe damit verbunden sind. Diese drei dargestellten Szenen (zwei verschiedene Szenen bei der zweiten Frage) wurden deswegen ausgewählt, weil sie schon aus dem Unterricht bekannt sein sollten beziehungsweise man sie sich durch das Spiel gemerkt haben sollte. Deswegen ist ein Vergleich hierbei sehr interessant. Im Folgenden werden aber nicht alle Antworten der Schüler*innen aufgezählt und deren Häufigkeit dargelegt, sondern nur die Gemeinsamkeiten beziehungsweise Unterschiede der beiden Forschungen im Pre-Test und Post-Test herausgefiltert.

Die erste Szene zeigt einen älteren, jüdischen Mann, der mitten auf der Straße von drei NS-Soldaten (rote Binde mit Hakenkreuz) aufgehalten und maßgeregelt wird, obwohl dieser nichts Falsche gemacht hat. Entweder man hilft dem Mann und er kann fliehen oder man sieht sich nur die Szene an und die NS-Soldaten beschimpfen den Mann und schmeißen seinen Hut auf den Boden.

Im Pre-Test der ersten Testung beschrieben zwar die meisten die Szene richtig, nur wenige davon erkannten aber den jüdischen Mann. Auch die Soldaten wurden nur von ein paar wenigen spezifisch als NS-Leute titulierte. Hingegen fällt beim weiteren Verlauf der Geschichte auf, dass der Großteil der Schüler*innen meinte, dass der Mann verhaftet und sofort in ein Konzentrationslager gebracht wird. Das Spiel änderte diese Einschätzung der Schüler*innen teilweise, da nun einige beschreiben, dass der Mann nicht verhaftet wird, sondern verprügelt und beschimpft. Bei der Beschreibung der Personen änderte sich hingegen nichts. Die Ergebnisse der zweiten Testung ergeben besseren Aufschluss über den Effekt des Spiels. Schon im Pre-Test erkannten die Schüler*innen die vorkommenden Personen mehrheitlich besser. Viele Antworten enthalten die Begriffe „Jude/jüdischer Mann“ und „Nationalsozialisten/Nazis/Soldaten“. Aber auch hier gehen die Befragten davon aus, dass sie den jüdischen Mann verhaften und schlagen werden und er in ein Konzentrationslager gebracht wird, wo er gefoltert oder ermordet wird. Ein großer Unterschied zur ersten Testung erfolgt im Post-Test. Nicht nur, dass fast in jeder Antwort die Personen richtig beschrieben wurden, auch wurde sich die Fortsetzung der Geschichte gut gemerkt. Viele beantworteten die Frage damit, dass die Soldaten den Mann beleidigen und schlagen, und wenn man ihm nicht hilft dann machen sie weiter. Nur in einer einzigen Antwort wurde weiterhin angegeben, dass der Mann verhaftet und gefoltert wird. Somit lässt sich anmerken, dass das Spiel die Szene gut dargestellt hat, damit die Schüler*innen auch einen Lerneffekt gehabt haben. Denn zu Beginn des NS-

Regimes wurden kaum jüdische Menschen sofort in Konzentrationslager oder sonstiges geschickt, sondern, wie die Szene zeigt, auf offener Straße verprügelt oder verspottet.

Die zweite Szene zeigt bei der ersten Testung den Reichstagsbrand in Berlin aus dem Jahr 1933. Die Frage wurde allerdings nur im Post-Test durchgeführt, damit man erkennen kann, ob die Schüler*innen beim Spielen das Ereignis vollständig erkannt und durchgespielt haben und ob der Hintergrund und Folgen des Brandes nun bekannt sind. Im Großen und Ganzen kann diese Frage mit „ja“ beantwortet werden. Von 11 gegebenen Antworten fiel in 9 der Begriff „Reichstag“ und der damit verbundene Brand. Weiters lässt sich erkennen, dass auch der Hintergrund und die Folgen von einigen Befragten intensiv herausgearbeitet worden sind. In 8 von 11 Antworten zeigten die Schüler*innen auf, dass sie durch das Spiel die Folgen beschreiben konnten. Das Ergebnis zeigt also, dass das Spiel hierbei einen guten Beitrag und Lernerfolg geleistet hat.

Bei der zweiten Testung wurde als zweite Szene die Bücherverbrennung genommen. Dabei gab es aber sowohl einen Pre-Test, als auch einen Post-Test, da das Ereignis bereits im Unterricht vorgekommen war. Dies konnte aber der Pre-Test kaum bestätigen, da nur 2 von 12 gegebenen Antworten die Bücherverbrennung als solche richtig beschrieben haben. Die meisten Antworten wurden sehr allgemein gehalten, indem nur von „Verbrennungen“ oder „Vernichtungen von Beweisen“ gesprochen wurde. Immerhin kam in einigen Antworten heraus, dass diese Verbrennungen von den Nationalsozialisten veranstaltet worden sind, da sie mit diesen Gegenständen nicht einverstanden waren. Auch nach dem Spiel konnten die Schüler*innen die Frage nicht in großer Anzahl richtig beantworten. Bei nur 8 abgegebenen Antworten waren es 3, die die Verbrennung der Bücher richtig darlegten. Die Gründe hingegen wurden besser aufgelistet als im Pre-Test. Dennoch kann auf diese Frage enttäuschend zurückgeblickt werden, da die Szene durch das Spiel kaum einen besseren Anklang gefunden hat als zuvor.

Zusammenfassend kann aber dennoch behauptet werden, dass die Fragen in der Sachkompetenz ein für die Forschung durchaus positives Ergebnis geliefert haben, da die Schüler*innen großteils durch das Spielen konkretere und auch oft richtigere Antworten gegeben haben als vor dem Spiel.

AUSWERTUNG „ORIENTIERUNGSKOMPETENZ“:

In der nächsten Kompetenzkategorie ging es darum, dass sich die Schüler*innen sowohl vor als auch nach dem Spiel in die Lage der Betroffenen hineinversetzen und aus deren Sicht die Situation einzuschätzen. Dabei standen vor allem Situationen im Bezug auf den Widerstand im Vordergrund, welche in zwei verschiedenen Fragen herausgefunden wurden. Bei der Orientierungskompetenz wurden aber keine Fragen gestellt, sondern wieder Aussagen aufgestellt, die die Schüler*innen im Notensystem (1: trifft sehr zu – 5: trifft kaum zu) aus ihrer Sicht einschätzen sollten. Im Pre-Test waren diese Aussage für die Schüler*innen natürlich noch schwierig einzuschätzen, aber es konnte somit ein guter Vergleich zum Post-Test hergestellt werden.

Die erste Aussage behauptet, dass schon ein Gespräch mit einem Freund/einer Freundin als Widerstandsaktion gelten konnte. Im Pre-Test der ersten Testung kam es zu einem sehr ausgeglichenem Ergebnis, wo die Antwort „teilweise“ mit 40% (6 von 15 Antworten) am häufigsten abgegeben wurde. Dadurch merkt man, dass die Befragten zu Beginn noch nicht wirklich wussten, wie sie dies einschätzen sollen. 27% (4 von 15) waren der Meinung, dass die sehr zu trifft, 13% (2 von 15) nahmen die Antwort „trifft mäßig zu“. Nur rund 20% waren der Ansicht, dass ein Gespräch keine Widerstandsaktion war (2 Antworten bei „trifft kaum zu, 1 Antwort bei „trifft überhaupt nicht zu“). Im Post-Test änderte sich das Ergebnis dahingehend, dass die Schüler*innen vermehrt der Meinung waren, dass ein Gespräch doch als Widerstandsaktion zu zählen war. Statt 40% aus dem Pre-Test wählten nun fast 70% der Schüler*innen die Antworten „trifft sehr zu“ und „trifft mäßig zu“ (4 von 13; 5 von 13 Antworten). Die Antwort „teilweise“ nahmen nur mehr 15% (2 von 13). Somit fällt auf, dass die Befragten, die sich am Anfang noch unsicher fühlten und nicht wussten, wie sie die Aussage einschätzen sollten, durch das Spiel ihre Sichtweise doch entscheidend ändern konnten. In der zweiten Testung fiel die beiden Ergebnisse nicht signifikant verschieden aus. Sowohl im Pre-Test, als auch im Post-Test wählten jeweils 2 Schüler*innen die Antwort „trifft sehr zu“, was einmal 12%, einmal 15% ausmacht. Die größte Gruppe war mit 41% (7 von 17 Antworten) im Pre-Test und 62% (8 von 13 Antworten) im Post-Test die Antwort „trifft mäßig zu“. Wie schon bei der ersten Testung fällt auf, dass die Schüler*innen vor dem Spiel die Situation weniger als Widerstandaktion einschätzten, als nach dem Spiel. Von den beiden Antworten „trifft eher nicht zu“ im Pre-Test, blieb im Post-Test gar keine mehr über. Daraus lässt sich eine ähnliche Interpretation wie bei der ersten Testung aufstellen. Da im Spiel viele Gespräche geführt werden und man dabei immer wieder gut aufpassen musste, nicht beobachtet zu werden, kann

man solche Gespräche schon als leichte Widerstandshandlungen einstufen, was die Schüler*innen großteils richtig gemacht haben.

Als zweite Aussage wurde behauptet, dass nur gewalttätiger Widerstand für jemanden etwas verändern konnte. Gemeint wurde damit, dass harmlose Widerstandsaktionen, wie Gespräche oder Flugblätter verteilen, für Widerstandsgruppen nicht zielführend waren, da diese nichts verändert hätten. Somit wären nur gewalttätige Widerstandaktionen erfolgreich gewesen. Da man oft in Bezug auf den Widerstand von gewalttätigen Aktionen lernt, sollte das Spiel aufzeigen, ob doch auch andere Aktionen zielführend und erfolgreich waren.

Auffallend bei dieser Testung ist, dass die Ergebnisse die vorhin gestellte Annahme eigentlich nicht unterstützen. Sowohl bei der ersten, als auch bei der zweiten Testung zeigen die Ergebnisse an, dass es nach dem Spiel zu einer Steigerung der Antworten, welche für diese Aussage sprechen, gekommen ist. Gab es bei der ersten Testung im Pre-Test noch keine Zustimmung bei der Antwort „trifft sehr zu“ und zwei bei der Antwort „trifft mäßig zu“ (13%), so waren es im Post-Test jeweils eine Zustimmung mehr. Auch die Antwort „trifft gar nicht zu“ veränderte sich ausschlaggebend von 40% (6 von 15 Antworten) im Pre-Test auf nur mehr 23% (3 von 13 Antworten) im Post-Test. Diese Ergebnisse bestätigen auch die zweite Testung, wobei hier es leider im Post-Test zu fünf Enthaltungen gekommen ist, wodurch dieses Ergebnis kaum aussagekräftig ist. Dennoch kann man im Pre-Test erkennen, dass auch hier keine Zustimmung vonseiten der Schüler*innen für die Aussage gibt. Dabei waren sie sich eher unschlüssig und wählten die Antwort „teilweise“ mit 41% (7 von 17 Antworten) am häufigsten. Dennoch kamen im Post-Test mehr Zustimmungen für die Aussage, denn nun 23% (3 von 13 Antworten) für die Antwort „trifft mäßig zu“ waren.

Diese Ergebnisse scheinen doch überraschend, da das Spiel eigentlich aufzeigt, dass auch harmlosere Widerstandsaktionen für die Gruppe erfolgreich sein können. Weiters kommt hinzu, dass im Spiel kaum gewalttätige Widerstandsaktionen vorkommen, so erscheint es merkwürdig, dass die Ergebnisse eher für gewalttätigen Widerstand sprechen.

AUSWERTUNG „DE-/REKONSTRUKTION“:

In der vorletzten Kategorie galt es für die Schüler*innen Fragen aus dem Kompetenzbereich „De-/Rekonstruktion“ zu beantworten. Diese Fragen wurden aber im Gegensatz zu den anderen Kompetenzbereichen nur nach dem Spiel gestellt. Hierbei war es das Ziel, dass die Schüler*innen die gelernten und gezeigten Inhalte des Spiels historisch einordnen. Dabei soll

herausgefunden werden, welche Wirkung die Ereignisse und dargestellten Szenen auf die Schüler*innen hatten, damit diese sagen können, ob diese historisch korrekt waren oder nicht. Die Schüler*innen konnten aus drei Antworten wählen.

Bei der ersten Frage mussten die Schüler*innen einschätzen, wie der im Spiel dargestellte Widerstand in Wirklichkeit war. Die Befragten konnten dabei aus drei Antworten wählen: „1) *historisch korrekt und wirklich so passiert*“, „2) *Teile davon sind historisch belegbar, andere könnten passiert sein*“, „3) *völlig frei erfunden*“. Bei der ersten Testung ergab sich ein Bild, dass es alle Schüler*innen der Meinung waren, dass der Widerstand im Spiel nicht völlig frei erfunden war. So meinten 38% (5 von 13 Antworten), dass der Widerstand historisch korrekt abgebildet wurde. Die restlichen 62% (8 von 13) waren eher der Ansicht, dass zwar Teile belegbar sind, aber nicht alles korrekt abgebildet wurde. Bei der zweiten Testung ergab sich ein etwas anderes Bild, da hier ein*e Schüler*in die Antwort „völlig frei erfunden“ (8%) wählte. Außerdem waren im Gegensatz zur Testung 1 nur mehr 15% (2 von 13 Antworten) bei der ersten Antwort. Der Rest (77%) meinte, dass Teile davon belegbar seien, aber viele auch erfunden seien.

Bevor näher auf die Interpretation dieser Ergebnisse eingegangen wird, sollten zunächst die nächsten beiden Aussagen ebenfalls besprochen werden, um so eine Interpretation aller drei Aussagen tätigen zu können, da diese doch eng miteinander verknüpft sind.

Die zweite Aussage wollte man wissen, ob die historischen Ereignisse im Spiel der Wirklichkeit entsprechen oder nicht. Im Gegensatz zur ersten Frage waren hier die Schüler*innen vermehrt der Ansicht, dass die Ereignisse historisch korrekt seien, genauer gesagt waren es 69% (9 von 13 Antworten, die restlichen 31% (4 von 13) meinten, dass nur Teile davon korrekt sind. Dieses Bild zeigt auch die zweite Testung, wo bei drei Enthaltungen (23%) wiederum fast die Hälfte aller Befragten (46%) die Ereignisse als real dargestellt empfunden haben.

Ein großer Unterschied zu den anderen beiden Aussagen liefert aber die dritte Frage, in der es um Wirklichkeit der großen Demonstration aus dem Jahr 1933 ging. Bei der ersten Testung waren 31% (4 von 13) der Meinung, dass die Demonstration korrekt abgebildet worden ist. Der Großteil, nämlich 54% (7 von 13), wählten die Antwort 2 und meinten somit, dass Teile davon erfunden wären. Zwei Schüler*innen (15%) sagten sogar, dass alles völlig erfunden sei. Noch stärker präsentiert sich diese Ansicht in der zweiten Testung, wo nur mehr ein*e Schüler*in (8%) meinte, dass das Ereignis historisch korrekt sei. Wieder 54% (7 von 13) waren unentschieden und wählten Antwort 2, 15% (2 von 13) waren hingegen schon der Meinung, dass es völlig frei erfunden sei.

Dabei lässt sich erkennen, dass die Schüler*innen oft davon ausgehen, dass ein Spiel zwar einige Szenen korrekt abbildet, der Großteil des Spiels aber erfunden wäre. Sie sehen dabei den Vergleich zu einem Schulbuch, welches die Fakten immer korrekt abbilden sollte und ein Computerspiel dabei etwas freier agieren kann. Diese Annahme ist zwar nicht falsch, dennoch gibt es mittlerweile Spiele die diese Fakten ebenso historisch korrekt zeigen, wie Bücher oder Dokumentationen. Bei den Ereignissen, wie dem Reichstagsbrand, fällt auf, dass diese doch korrekter eingeschätzt worden sind, wodurch sich anmerken lässt, dass die Befragten davon ausgingen, dass solche detailliert dargestellten Ereignisse doch real abgebildet wurden. Ein durchaus spezielles Ereignis, wie die Demonstration, an welcher man im Spiel teilnehmen konnte, erscheint vielen Schüler*innen als doch nicht historisch korrekt und zum Teil auch frei erfunden.

Bei den letzten beiden Fragen kommt es nun zu einem Unterschied zwischen der ersten und der zweiten Testung. Bei Testung 1 wurden zwei Fragen gestellt bezüglich der im Spiel dargestellten Zeitungsartikel, welche nach jeder Sequenz erscheinen und die wichtigsten Ereignisse in der jeweiligen Woche aufzeigen. Zum einen wollte der Forscher wissen, ob die Titel der Zeitungen als real erscheinen, zum anderen wie die Zeitungen generell dargestellt werden und ob diese Originale seien oder nicht.

Die Ergebnisse bei der ersten Frage lassen wieder darauf schließen, dass sich die Schüler*innen etwas unsicher waren und eher der Meinung waren, dass Teile echt wären, Teile aber auch erfunden wurden. So waren 62% (8 von 13) dieser Meinung. 15% (2 von 13) meinten, dass auch die Titel der Zeitungen historisch korrekt gezeigt wurden, 23% (3 von 13) hingegen sagten, diese seien völlig frei erfunden. Diese Unsicherheit der Schüler*innen ist durchaus nachvollziehbar, denn die Zeitungen hat es zwar gegeben, ob die Titel der einzelnen Artikel und Berichte historisch korrekt abgebildet wurden, liegt außerhalb des Forschungsbereich. Für die Forschung ist die Frage dennoch wichtig, da man erkennen kann, wie die Schüler*innen die Informationen nach dem Spiel einschätzten.

Die zweite Aussage wurde auch bei der zweiten Testung gefragt, somit lässt sich hierbei noch ein Vergleich der Ergebnisse darstellen. Hierbei gab es die Auswahlmöglichkeiten 1) „*Digital übernommene Originale*“, 2) „*historisch hinsichtlich der Ereignisse korrekt, aber vom Text her frei erfunden*“, 3) „*hinsichtlich der Ereignisse und der Texte frei erfunden*“. Bei der ersten Testung war der Großteil der Schüler*innen der Meinung, dass die Zeitung die Ereignisse zwar richtig darstellten, die Texte aber erfunden seien (85%, 11 von 13 Antworten). Die restlichen beiden Befragten (15%) wählten die dritte Auswahlmöglichkeit und meinten, alles sei frei

erfunden. Somit war keine*r der Ansicht, dass es sich doch um Originale handeln würde. Auch die zweite Testung liefert die gleichen Ergebnisse, da hier ebenfalls kein*e die erste Auswahlmöglichkeit ankreuzte. 54% der Befragten (7 von 13) meinten, dass die Ereignisse real seien, die Texte aber erfunden, 38% (5 von 13) glaubten, dass alles frei erfunden sei. Somit lässt sich behaupten, dass die Schüler*innen allesamt der Ansicht waren, dass diese Zeitungsartikel völlig frei erfunden wären und nur Teile davon dem Original entsprechen würden. Dabei ist dies aber nur das Gefühl der Schüler*innen, da man nicht davon ausgehen kann, dass sie gewusst haben, welche Zeitungen original wären. Dennoch sieht man – schon aufgrund der wenigen Enthaltungen – dass die Schüler*innen die Zeitungen öfters gelesen haben.

Die letzte Frage wurde nur bei der zweiten Testung gestellt und wurde aufgrund der Ergebnisse aus der ersten Testung in die Forschung eingebaut. Dabei sollten die Schüler*innen das Spiel im Verhältnis zur Geschichte einordnen. Dies ist für die Forschung in Bezug auf die Einschätzung des Spiels ein wesentlicher Aspekt. Folgende Auswahlmöglichkeiten gab es: 1) *„Es zeigt, wie die Vergangenheit wirklich war.“*, 2) *„Es zeigt das historische Wissen und die historische Interpretation jener, die das Spiel gemacht haben.“*, 3) *„Es zeigt frei erfundene historische Ereignisse und Zusammenhänge.“* Die Ergebnisse zeigen, dass 38% (5 von 13) der Schüler*innen das Spiel so einschätzten, dass es die Vergangenheit real abgebildet hat. 54% (7 von 13) sind der Ansicht, dass es nur das historische Wissen der Spielentwickler zeigt, also nicht die Wirklichkeit. Interessant dabei ist der Aspekt, dass kein*e Schüler*in der Meinung ist, dass das Spiel komplett frei erfunden sei, obwohl sie davor keine Informationen über das Spiel bekommen haben und dies nur durch das Spiel in Erfahrung gebracht haben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Kompetenzbereich „De-/Rekonstruktion“ der wohl schwierigste für die Schüler*innen war, für die Forschung aber einer der wichtigsten. Deswegen liefern die Ergebnisse für die Beantwortung der Fragestellungen wichtige Informationen. Im Großen und Ganzen waren sich die Schüler*innen unsicher, ob das Spiel die reale Geschichte abbildet oder nur Teile davon. Auch als Forscher war es zunächst nicht einfach das Spiel einzuordnen, wodurch es umso entscheidender erscheint, darüber Analysen für den Unterricht zu erstellen. Somit kann man anmerken, dass die Schüler*innen gute Ergebnisse geliefert haben.

AUSWERTUNG „SPIELBEZOGENE FRAGEN“:

Als letzte Kategorie kam es während der Forschung zu den spielbezogenen Fragen, die für die Analyse sehr wichtig sind, da die Einschätzung der Schüler*innen, wie das Spiel auf sie gewirkt hat und ob ein Lerneffekt erzielt werden konnte, der Grundstein für die Forschung ist. Diese Kategorie wurde vom Forscher deswegen ausgesucht, zählt aber nicht zu den historischen Kompetenzen, die in den anderen Fragekategorien vorgekommen sind, da es für diese Kategorie keine eigene Kompetenz gibt. Die Fragen wurden so gestellt, dass die Schüler*innen im Notensystem von 1 bis 5 Noten vergeben konnten. Dabei ging es vor allem um spielbezogene Informationen, die von der Steuerung, vom Spielerlebnis oder von Szenen im Spiel handeln. Diese Fragen wurden wieder nur im Post-Test absolviert. Manche Fragen wurden im Bezug auf ihre Verständlichkeit im Laufe der beiden Testungen angepasst und verändert, der Sinn aber blieb der gleiche.

Die erste Frage handelt von der Steuerung des Spiels, wie leicht oder schwer diese für die Schüler*innen zu bedienen war. Dabei galt die Antwort 1 als „sehr leicht“ beziehungsweise „einfach und unkompliziert“, die Antwort 5 als „sehr schwer“ beziehungsweise „anspruchsvoll und kompliziert“. Bei der ersten Testung gaben 15% (2 von 13 Antworten) der Schüler*innen an, dass das Spiel für sie „sehr leicht“ zu bedienen war. Weitere 70% (9 von 13) wählten die Noten 2 und 3, wodurch auch hier noch zu sehen ist, dass das Spiel halbwegs einfach zu spielen war und dass die Steuerung für die Schüler*innen kein großes Problem darstellte. Lediglich 15% (2 von 13) der Befragten fand die Steuerung als „sehr schwer“ und kam mit der Steuerung nicht zurecht. Auch bei der zweiten Testung ergab sich ein ähnliches Bild, da hier wieder 15% (2 von 13) angaben, dass das Spiel „einfach und unkompliziert“ zu steuern gewesen ist. Fasst man die Antworten 2 und 3 zusammen, so kommt man auch hier auf über 75% (10 von 13), welche der Meinung waren, dass sie gut mit der Steuerung zurechtgekommen sind. Wiederum nur ein*e Schüler*in (8%) meinte bei dieser Testung, dass das Spiel kompliziert zu steuern war. Somit lässt sich erkennen, dass die Steuerung für die meisten Schüler*innen kein Problem darstellte, wodurch schon eine Schwierigkeit für Computerspiele im Unterricht wegfällt. Ist ein Spiel leicht zu bedienen und braucht es keinen hohen Zeitaufwand für eine Erklärung vonseiten der Lehrperson, hat man Zeit für wichtigere Dinge im Unterricht und man kann das Spiel schnell einbringen.

Zweitens wurde gefragt, wie das Spielerlebnis für die Schüler*innen war. Dabei ging es um die Frage, ob die Schüler*innen das Spiel gut empfanden und nochmals spielen würden. Die Antworten waren wieder im Notensystem, wobei 1 für „sehr gut“ und 5 für „nicht genügend“

stand. Bei der ersten Testung kam es zu einem sehr ausgeglichenen Ergebnis. 15% (2 von 13) der Schüler*innen gefiel das Spiel „sehr gut“, 31% (4 von 13) empfanden es als „gut“. Somit waren fast 50% der Meinung, dass das Spielerlebnis mehr als befriedigend war. Hingegen meinten auch 31% (4 von 13), dass das Spiel nur „genügend“ für sie abgeschnitten hat. In der Mitte, bei „befriedigend“, waren es 3 von 13 Schüler*innen (23%). Das Spiel bekam keine „nicht zufriedenstellende“ Bewertung. Bei der zweiten Testung gab es zwar eine*n Schüler*in (8%), der*die das Spiel als „nicht genügend“ betrachtete, der Rest war aber durchwegs zufrieden und positiv gestimmt. So wählten 15% (2 von 13) die Antwort „sehr gut“ und sogar 46% (6 von 13) die Antwort „gut“. Der restliche Teil empfand das Spiel als „befriedigend“ (31%, 4 von 13). Damit lässt sich sagen, dass das Spiel durchaus positiv auf die Schüler*innen gewirkt hat und ihnen das Spielerlebnis gut gefallen hat. Dies liegt auch möglicherweise daran, dass es eine Abwechslung zum normalen Unterricht war und es nicht oft vorkommt, dass ein Computerspiel im Unterricht gespielt wird. Dennoch liefert das Ergebnis wichtige Erkenntnisse für die Forschung.

In der dritten Frage ging es um den Lerneffekt des Spiels in Bezug auf die Thematik des Widerstands und wie diesen die Schüler*innen selber einschätzten. Diese Frage wurde in der zweiten Testung aber so angepasst, dass sie gezielter nach dem gelernten Inhalt zum Widerstand fragt und nicht so allgemein gehalten ist, wie die Frage bei der ersten Testung. So kam es bei der ersten Testung zu 15% (2 von 13), die die Antwort 1 wählten und somit vieles durch das Spiel gelernt haben. Weitere 31% (4 von 13) bei Antwort 2 lernten auch einiges, wodurch fast die Hälfte aller Befragten der Meinung waren, dass sie etwas gelernt haben. Hingegen waren aber auch 46% (6 von 13) der Ansicht, eher weniger gelernt zu haben. Bei der zweiten Testung wurde die Frage angepasst, wodurch die Ergebnisse auch etwas anders ausfielen. Zwar waren dieses Mal, ähnlich zur ersten Testung, mehr als 50% der Befragten (7 von 13) der Meinung vieles beziehungsweise einiges gelernt zu haben, aber kaum mehr welche, die gar nichts gelernt haben. So waren es nur mehr 16% (2 von 13), die meinten, dass sie nichts durch das Spiel gelernt haben. Dies deutet darauf hin, dass speziell zum Thema Widerstand doch mehr gelernt worden ist als zu den allgemeinen Informationen aus der ersten Testung. Dies kann man auch gut nachvollziehen, da das Spiel nicht darauf ausgelegt ist, dass man alles über das Thema Zweiter Weltkrieg in Berlin lernt, sondern tiefer in die Thematik des Widerstands eintaucht und neue Erkenntnisse darüber bekommt.

Die letzten beiden Fragen orientierten sich auf Szenen beziehungsweise Textstellen aus dem Spiel, ob die Schüler*innen diese bemerkten und sogar durchlasen und wie oft sie dies taten.

Das Ziel dabei war zu sehen, ob die Schüler*innen nicht nur das Spiel durchspielten, sondern auch auf die Einzelheiten achteten und wie beim Lesen eines Lernstoffes oder Buches sich die Details merkten.

Dabei ging es bei der ersten Frage um die Zeitungsartikel, die nach jeder absolvierten Woche erschienen sind und über die Geschehnisse berichteten. Am ersten Blick erscheinen diese für den Lernprozess überflüssig, doch bei näherer Betrachtung berichten diese über reale Ereignisse, die im Laufe des Zweiten Weltkrieges von großer Bedeutung waren. Somit könnten die Schüler*innen auch beim Spielen diese Geschehnisse lernen. Bei der ersten Testung fällt aber auf, dass die Schüler*innen diese Artikel nicht oft gelesen haben. Lediglich 15% (2 von 13 Antworten) gaben an diese öfters gelesen zu haben, der größte Teil (62%, 8 von 13) las die Artikel nur „manchmal“. Auch gab es Befragte, die die Artikel „kaum“ bis „nie“ gelesen haben (23%, 3 von 13). Das Ergebnis der zweiten Forschung fiel etwas besser aus, wobei auch hier mehr als 30% (4 von 13) die Zeitungen „kaum“ bis „nie“ gelesen haben. Immerhin waren 15% (2 von 13) dabei, die die Artikel „immer“ und 15% (2 von 13) „öfters“ gelesen haben. Der restliche Teil von 31% (4 von 13) las diese „manchmal“.

Bei der zweiten Frage standen die Ereignisse, welche mit Texten verbunden waren, im Mittelpunkt. Auch hier ergab sich ein sehr ausgeglichenes Bild der beiden Forschungen. Wie schon bei den Zeitungen gab es bei der ersten Testung 30% (4 von 13), die sich die Texte ausführlich oder öfters durchgelesen haben. Wiederum rund 30% (4 von 13) gaben an, diese nur „mittelmäßig“ gelesen zu haben, die restlichen knapp 38% (5 von 13) lasen sich diese kaum oder gar nicht durch. Auch bei der zweiten Testung fielen die Ergebnisse ähnlich aus. Bei einer Enthaltung (8%) gaben ebenfalls 38% (5 von 13) an, sich die Ereignisse kaum oder gar nicht durchgelesen zu haben. Nur 16% (2 von 13) der Schüler*innen lasen sich die Texte öfters und ausführlicher durch. Die restlichen 38% (5 von 13) gaben an, dies „mittelmäßig“ getan zu haben.

Somit lässt sich interpretieren, dass die Schüler*innen ihren Fokus auf dem Spiel per se hatten und es nicht als ihre Aufgabe verstanden, auch die Zeitungsartikel und die Ereignisse immer genau zu lesen. Gibt man ihnen jedoch vor dem Spiel die Aufgabe, auch diese Artikel zu lesen und sich Ereignisse herauszuschreiben, dann entsteht hierbei ein enormes Potential, welches man durchaus in den Unterricht einbauen kann.

Bei der zweiten Testung wurde zum Abschluss noch eine zusätzliche Frage eingeführt, welche wissen wollte, ob die Schüler*innen durch das Spiel zentrale Widerstandshandlungen benennen können und ob sie sich vorstellen könnten, wie solche Gruppen organisiert waren. Dabei fiel

das Ergebnis sehr positiv aus. Zum einen gab es sogar ein*e Schüler*in (8%), der*die der Meinung war, dass diese Aussage sehr zutrifft, zum anderen war der Großteil mit 38% (5 von 13) bei der Antwort „trifft zu“. Weitere 30% (4 von 13) gaben eine neutrale Stimme dazu ab. Bei einer Enthaltung (8%) blieben nur zwei Schüler*innen (16%) der Ansicht, dass sie kaum etwas bis gar nicht gelernt hätten oder benennen könnten. Dabei lässt sich erkennen, dass das Spiel doch einen höheren Lerneffekt hatte und die Schüler*innen durch das Spiel ein gutes Gefühl hatten, dass sich ihre Vorstellung über die Organisation von Widerstandsgruppen dadurch verbessert hat.

7. Diskussion und Beantwortung der Forschungsfragen

Aufgrund der vorangegangenen Forschung – sowohl aus der Gruppendiskussion, als auch aus den Online-Fragebögen – soll und kann im Anschluss die Beantwortung der Forschungsfragen stattfinden. Die Forschungen wurden so gewählt, dass die Fragen und die Hypothesen aus dieser entweder verifiziert oder falsifiziert werden können. Die Beantwortung der Fragen erfolgt in einer aufsteigenden Reihenfolge, das heißt, dass zunächst die Fragen beantwortet werden, die weniger Antworten liefern, danach sollte die Beantwortung der Hauptforschungsfrage als Abschluss dienen.

Die erste aufgestellte Forschungsfrage war *„Welche Informationen nehmen die Schüler*innen vom „normalen“ Unterricht in Bezug auf den Themenbereich Nationalsozialismus mit?“*. Dies kann in ein paar wenigen Worten beantwortet werden, da sich die Forschung stärker auf die Informationen nach dem Spiel fokussierte. Dennoch konnte während der Forschung und bei der Auswertung der Ergebnisse erkannt werden, dass die Schüler*innen schon ein gewisses Vorwissen zu der Thematik besessen haben, es aber vor allem in Bezug auf den Widerstand noch größere Lücken gab. Diese Lücken konnten nach dem Spiel doch in einem großen Maß geschlossen werden, wie die Ergebnisse der Forschung zeigen. Die Schüler*innen nahmen durch das Spiel einiges bei dem Thema Widerstand mit und waren der Meinung, dass sie auch vieles über die Organisation und den Ablauf in einer Widerstandsgruppe gelernt haben. Dass das Vorwissen der Schüler*innen dennoch schon stärker war als angegeben, lässt sich dabei aber nicht ausschließen.

Ähnlich zur ersten Forschungsfrage lässt sich die zweite Frage *„Welche Eindrücke gewinnen sie durch das Spiel „Through the Darkest of Times“?“* beantworten. Das Spiel zeigt den Schüler*innen die Organisation einer Widerstandsgruppe und den Ablauf von der Planung bis zur Durchführung von Widerstandshandlungen auf. Dieser Aspekt war für die Lernenden etwas Neues, da man im normalen Unterricht kaum tiefer in diese Thematik eintaucht. Die gewonnenen Eindrücke waren durchaus positiv, wie die Ergebnisse der Forschung ergaben. Auch die Aussagen aus der Gruppendiskussion lassen darauf schließen, dass das Spiel positiv in Erinnerung der Schüler*innen bleibt. Somit kann auch die Thematik keine unspannende und uninteressante für sie gewesen sein, was ein sehr positives Resümee für die Forschung ist.

Wie sich die Sichtweise der Schüler*innen auf die gelernten Inhalte nach dem Spiel veränderten, war die nächste Frage und ist eng mit den ersten beiden Fragestellungen verknüpft.

Zunächst kann angemerkt werden, dass sich die Sichtweise der Schüler*innen stark verändert hat, vor allem was die Thematik des Widerstands betrifft. Da sie sich bei einigen historischen Ereignissen, welche im Spiel gezeigt wurden, unsicher waren, ob diese real passiert seien oder doch eher erfunden seien, lässt sich die Frage bezüglich dieser gelernten Inhalte etwas schwieriger beantworten. Zum einen hatte man schon das Gefühl, dass die Schüler*innen durch das Spiel die eine oder andere Information neu oder besser gelernt haben (zum Beispiel der Aspekt des gewalttätigen/harmlosen Widerstand). Zum anderen stand die Skepsis, ob dieses Spiel die reale Vergangenheit darstellt oder nicht, dem Lernprozess etwas im Weg. Im Großen und Ganzen sollte dennoch das Positive daraus gezogen werden, denn viele Ergebnisse der Lernenden zeigen, dass vor allem das Interesse am Unterricht und an der Thematik gesteigert werden konnte. Wie man nun auch noch die Sichtweise auf die gelernte Inhalte stärker verändern kann, wird in der Beantwortung der nächsten Fragen geklärt.

Die letzten beiden „kleineren“ Forschungsfragen waren für diese Forschung und sind auch für folgende Forschungen bezüglich dem Einsatz von Computerspielen im schulischen Unterricht von größter Bedeutung. Die erste Frage handelt davon, welche Vor- beziehungsweise Nachteile die Umsetzung der „neuen“ Unterrichtsform mit sich bringt. Durch die absolvierte Forschung lassen sich einige Vor- und Nachteile auflisten, die sowohl aus der Sicht des Forschenden entstehen können, aber auch von den Schüler*innen während der Forschung aufgestellt wurden.

Zunächst werden die Aspekte, die gegen den Einsatz von Computerspielen aufgezeigt. Schon vor der Forschung gab es einige Nachteile zu diesem Thema, die aber durch die Forschung aufgedeckt und auch durch Verbesserungen aufgelöst werden sollten. Das größte Problem stellt die Verfügbarkeit von Spielgeräten für Schulen dar. Für kleinere Schulen ist es fast unmöglich, sich für zumindest eine Klassengröße, Endgeräte mit den zusätzlichen Spielen zuzulegen. Da müsste es vonseiten der Bildungseinrichtungen Förderungen für die Schulen geben, was aber Thema für die Zukunft ist. Um im Rahmen des Schulunterrichts zu bleiben, haben die Schüler*innen während der Gruppendiskussion wichtige Aspekte angesprochen. So meinten sie, dass es zwar eine gelungene Abwechslung sei, Computerspiele zu gewissen Themen zu spielen, diese aber in Kombination mit dem normalen Unterricht eingesetzt werden sollten. Denn wenn man nur spielt, weiß man oft nicht, ob die Aufgaben erfüllt worden sind und ob der*die Spieler*in alles gut durchgespielt hat. In Verbindung mit dem entsteht auch das Problem, dass es mit der Überprüfung der gelernten Inhalte schwierig wird. Vor allem bei Spielen, wie „Through the Darkest of Times“, wo man doch oft einen individuellen Weg wählen kann, ist es fast unmöglich, gezielte Lernzielüberprüfungen oder Tests für alle Schüler*innen

gleich zu machen. Dies könnte zu einem großen Problem werden, denn die Überprüfung von Lernzielen ist entscheidend.

Hingegen konnten auch einige Vorteile aus der Forschung gezogen werden. Die Hypothese, dass das Spiel per se, die Motivation der Schüler*innen und das Interesse an der Thematik erhöhen kann, kann nach den Ergebnissen der Forschung verifiziert werden. Schon bei der Durchführung der Forschung merkte man den Beteiligten an, dass sie interessiert an dem Spiel waren und auch bei Spielen die meisten Schüler*innen fokussiert waren. Auch bei den Gesprächen nach dem Spiel konnte dies bestätigt werden, da die Schüler*innen sich in den einzelnen Situationen und Szenen aus dem Spiel hineinversetzen konnten und in Thematik näher und persönlicher eintauchen konnten als beim Regelunterricht. Sie erlebten sozusagen das Spiel und das Thema auf einer anderen Ebene und beschäftigten sich danach weiterhin damit. Weiters konnten auch eher lernschwächere beziehungsweise unmotiviertere Schüler*innen durch das Spiel für den Unterricht gewonnen werden, auch wenn dies oft nicht von langer Dauer war. Außerdem trägt der Einsatz von Computerspielen stark zur Medienkompetenz bei, welche in der heutigen Unterrichtszeit unerlässlich ist. Die zukünftigen Schüler*innen wachsen mit den verschiedensten digitalen Geräten auf und sollten diese Kompetenz auch im Unterricht umsetzen können. Der letzte und wohl wichtigste Aspekt dafür ist, dass die Schüler*innen auch einen Lerneffekt durch das Spiel verspürten. So gaben sie mehrheitlich an, dass sie beim Spielen die Informationen intensiver aufgriffen und sich diese auch besser merken und verstanden. Als Begründung meinten sie, dass man beim Spielen oder besser ausgedrückt beim Selbererleben von Themen, viel näher an den Emotionen, Gefühlen und Eindrücken ist und man sich deswegen mehr im Gedächtnis bleibt. Kinder, aber auch Jugendliche brauchen das Spiele, um etwas zu lernen, also kann man dies auch auf den schulischen Unterricht umlegen.

Die zweite Frage wollte erläutern, wie man Computerspiele in den Geschichtsunterricht einbringen kann. Diese Frage wirkte zunächst sehr schwierig zu beantworten, denn nur durch eine Forschung dies zu sagen, schien nahezu unmöglich. Dennoch zeigten die Ergebnisse wichtige Erkenntnisse auf, wie dies gelingen könnte. Zu Beginn muss dabei angemerkt werden, dass auch von der Seite der Schüler*innen, vor allem bei der Gruppendiskussion, einige interessante Inputs gekommen sind. Diese meinten, dass der Einsatz von Computerspielen absolut gewünscht wird, es aber an Anpassungen gearbeitet werden muss. Dies ist auch schon die wichtigste Erkenntnis, dass vonseiten der Schüler*innen Computerspiele erwünscht sind und nicht als unnötig empfunden werden. Daraus ergibt sich, dass man nun an der Umsetzung

dieser für den schulischen Unterricht arbeiten muss. So sollten die Computerspiele nicht alleine als Methode in den Unterricht eingebaut werden, sondern als eine gelungene Abwechslung zum Regelunterricht dienen. Dies könnte man bei einem Thema wie den Widerstand im Zweiten Weltkrieg so gestalten, dass man das Thema im normalen Unterricht aufarbeitet und zum Abschluss Teile aus dem vorgestellten Spiel mit den Lernenden spielt, um die zuvor gelernten Inhalte zu vertiefen. Auch die umgekehrte Reihenfolge erscheint in diesem Zusammenhang durchaus eine gute Möglichkeit zu sein, da man Teile des Spiels auch als Einstieg in das Thema spielen kann und erst dann die vorkommenden Informationen im Regelunterricht mithilfe von Büchern oder anderen Medien reflektiert. Dabei muss aber noch bedacht werden, dass es momentan noch viel zu wenige Spiele gibt, die für den Unterricht geeignet sind, da die meisten Spiele vom Spielumfang und Spieldaufwand her zu groß sind. Deswegen sollte man hierbei ansetzen und daraus Spiele für den Unterricht zu den verschiedensten Themen gestalten. So kann hier ein Beispiel speziell zu dem dargestellten Spiel genannt werden. So könnte man gewisse Szenen, wie das Erscheinen der Zeitungsartikel, heranziehen und den Schüler*innen davor die Aufgabe stellen, dass sie sich diese genauer ansehen und die wichtigsten Informationen daraus herausarbeiten. Eine andere Gruppe könnte sich die gezeigten historischen Ereignisse genauer betrachten und diese mit Quellen vergleichen und auf deren Echtheit prüfen. Setzt man diese und weitere Beispiele im Unterricht um, dann würden sich unzählige Einsatzmöglichkeiten ergeben und es würde ein abwechslungsreicher Unterricht entstehen.

Zum Abschluss bleibt noch die Hauptforschungsfrage übrig, welche klären wollte, wie Computerspiele den Unterricht verändern können. Dass Computerspiele den Unterricht verändern können, wurde in den letzten Absätzen schon mehrfach dargelegt. Sie sind für die Schüler*innen ein neues Medium im Unterricht, sie erhöhen die Motivation der Lernenden und erzielen auch einen Lernerfolg, der sich durch das erhöhte Interesse am Thema steigern könnte. Dabei sollte aber erwähnt werden, dass es nicht sinnvoll ist, nur auf Computerspiele zu setzen. Der Frontalunterricht oder Unterricht, wo Schüler*innen Informationen aus dem Schulbuch oder dem Internet, darf nicht wegfallen, denn Schüler*innen brauchen nach wie vor die Unterstützung der Lehrpersonen. Eine Mischung aus dem normalen Unterricht mit dem Einsatz von Computerspielen, oder generell von Spielen, die speziell für das Unterrichtsfach gemacht worden sind, erscheint somit als sinnvollste Lösung für die Zukunft unseres schulischen Unterrichts.

8. Fazit der Arbeit

Die vorliegende Masterarbeit hat einen tiefgehenden Einblick in das Thema Einsatz von Computerspielen im schulischen Kontext anhand des Widerstands im Zweiten Weltkrieg geboten und dabei sowohl das enorme Potential dieser Lehrmethode als auch die aktuellen Defizite und Herausforderungen beleuchtet. Die Analyse verdeutlicht, dass Computerspiele eine vielversprechende Möglichkeit bieten, Schüler*innen komplexe historische Ereignisse näherzubringen und ihr historisches Verständnis auf eine spannende und interaktive Weise zu fördern.

Das Potenzial der Computerspiele liegt insbesondere in ihrer Fähigkeit, emotionale Bindungen herzustellen, das Engagement der Lernenden zu steigern und das Erleben historischer Situationen zu intensivieren. Durch die Integration von historisch akkuraten Inhalten und die Möglichkeit, Entscheidungen in einem virtuellen historischen Kontext zu treffen, können Schüler*innen nicht nur Faktenwissen erwerben, sondern auch kritisches Denken, Problemlösungskompetenzen und Empathie entwickeln.

Trotz dieser vielversprechenden Aussichten zeigt die Analyse jedoch auch, dass es bisher an Initiativen zur Integration von Computerspielen in den schulischen Unterricht mangelt. Zudem erfordert die Integration von Computerspielen in den Lehrplan eine Anpassung der traditionellen Lehrmethoden und eine kontinuierliche Weiterbildung der Lehrkräfte, um den optimalen Nutzen aus dieser neuen Methode zu ziehen. Es ist daher dringend erforderlich, dass Bildungseinrichtungen, Lehrkräfte, Bildungsforscher und die Spieleentwicklerbranche enger zusammenarbeiten, um hochwertige, pädagogisch wertvolle Spiele zu entwickeln und in den Unterricht zu integrieren. Nur durch eine koordinierte Anstrengung können die bestehenden Lücken geschlossen werden, um das volle Potenzial des Einsatzes von Computerspielen im schulischen Kontext auszuschöpfen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die vorliegende Masterarbeit eine wichtige Grundlage für zukünftige Diskussionen und Maßnahmen in Bezug auf den Einsatz von Computerspielen im schulischen Kontext bieten kann. Die Förderung von Bildung durch innovative Technologien erfordert einen mutigen Schritt nach vorn, um sicherzustellen, dass zukünftige Generationen nicht nur mit einem fundierten historischen Verständnis ausgestattet werden, sondern auch die Fähigkeiten entwickeln, die für eine immer komplexere Welt erforderlich sind.

9. Literaturverzeichnis

Ulrich *Baumgärtner*, Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule (Brill-Gruppe, Paderborn 2019).

Roger *Caillois*, Meyer *Barash*. Man, play and games (Urbana 2001) (Original: Les jeux et les homines 1958).

Kurt *Finker*, Probleme des militärischen Widerstandes und des Umsturzversuches vom 20. Juli 1944 in Deutschland. In: Christoph *Kleßmann* & Falk *Pingel*, Gegner des Nationalsozialismus. Wissenschaftler und Widerstandskämpfer auf der Suche nach historischer Wirklichkeit (Campus-Verlag, Frankfurt/Main, New York 1980), 153-186.

Daniel *Giere*, Computerspiele – Medienbildung – historisches Lernen. Zu Repräsentation und Rezeption von Geschichte in digitalen Spielen (Wochenschau Verlag, Frankfurt/M. 2019).

Daniel *Heinz*, Thomas *Welsch*, Medienpädagogik und Schule: Herausforderungen und Chancen beim Einsatz digitaler Spiele im Unterricht. In: Wolfgang *Zielinski*, Sandra *Aßmann*, Kai *Kaspar* & Peter *Moormann* (Hrsg.), Spielend lernen! Computerspiele(n) in Schule und Unterricht (Kopaed, Düsseldorf/München 2017) 65-75.

Cornelia *Helfferrich*, Leitfaden- und Experteninterviews. In: Nina *Baur* & Jörg *Blasius* (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (Springer, Wiesbaden 2019) 669-686.

Johan *Huizinga*, Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel (Rowohlt Verlag, Hamburg 1956).

Hilde *Kammer*, Elisabet *Bartsch*, Nationalsozialismus. Begriffe aus der Zeit der Gewaltherrschaft 1933-1945 (Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg 1992).

Martin *Krist*, Albert *Lichtblau*, Nationalsozialismus in Wien. Opfer. Täter. Gegner (Studien-Verlag, Innsbruck/Wien/Bozen 2017).

Christoph *Kühberger*, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung (Studien-Verlag, Innsbruck/Wien/Bozen 2015).

Thomas *Kühn*, Kay-Volker *Koschel*, Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch (VS-Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Verlag, Wiesbaden 2011).

Reinhard *Mann*, Was wissen wir vom Widerstand? Datenqualität, Dunkelfeld und Forschungsartefakte. In: Christoph *Kleßmann* & Falk *Pingel*, Gegner des Nationalsozialismus. Wissenschaftler und Widerstandskämpfer auf der Suche nach historischer Wirklichkeit (Campus-Verlag, Frankfurt/Main, New York 1980), 35- 54.

Philipp *Mayring*, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (Beltz, Weinheim 2010).

Wolfgang *Neugebauer*, Österreich: Gegen den Nationalsozialismus 1938-1945. In: Gerd R. *Ueberschär*, Handbuch zum Widerstand gegen Nationalsozialismus und Faschismus in Europa 1933/39 bis 1945 (De Gruyter, Berlin/New York 2011), 31-42.

Eugen *Pfister*, Tobias *Winnerling*, Digitale Spiele und Geschichte. Ein kurzer Leitfaden für Student*innen, Forscher*innen und Geschichtsinteressierte (Verlag Werner Hülsbusch, Glückstadt 2020).

Alexander *Preisinger*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung (Wochenschau Verlag, Frankfurt/Main 2022).

Franciszek *Ryszka*, Formen des Widerstandes gegen den Nationalsozialismus. In: Christoph *Kleßmann*, Falk *Pingel*, Gegner des Nationalsozialismus. Wissenschaftler und Widerstandskämpfer auf der Suche nach historischer Wirklichkeit (Campus-Verlag, Frankfurt/Main, New York 1980), 13-26.

Hans-Rainer *Sandvoß*, Die „andere“ Reichshauptstadt. Widerstand aus der Arbeiterbewegung in Berlin von 1933 bis 1945 (Lukas-Verlag, Berlin 2007).

Hans-Rainer *Sandvoß*, Widerstand in Pankow und Reinickendorf. Widerstand von 1933-1945 (Gedenkstätte Deutscher Widerstand, Berlin 1994).

Hans-Josef *Steinberg*, Thesen zum Widerstand aus der Arbeiterbewegung. In: Christoph *Kleßmann*, Falk *Pingel*, Gegner des Nationalsozialismus. Wissenschaftler und Widerstandskämpfer auf der Suche nach historischer Wirklichkeit (Campus-Verlag, Frankfurt/Main, New York 1980), 67-72.

Gerd R. *Ueberschär*, Für ein anderes Deutschland. Der deutsche Widerstand gegen den NS-Staat 1933-1945 (Fischer-Verlag, Frankfurt/Main 2006).

Gerd R. *Ueberschär*, Deutsches Reich: Gegner des Nationalsozialismus im „Dritten Reich“ 1933–1945. In: Gerd R. *Ueberschär*, Handbuch zum Widerstand gegen Nationalsozialismus und Faschismus in Europa 1933/39 bis 1945 (De Gruyter, Berlin/New York 2011), 3-19.

Andrea Voß, Gerhard *Stumpf*, Ulrich *Hohoff* (Hrsg.), Die Bibliothek der verbrannten Bücher. Die Sammlung von Georg P. Salzmann in der Universitätsbibliothek Augsburg (Allitera Verlag, München 2019).

Österreichischer Verband für Unterhaltungssoftware (ÖVUS), Sieben von zehn Österreicherinnen und Österreicher spielen Videospiele, online unter <<https://www.ovus.at/news/sieben-von-zehn-oesterreicherinnen-und-oesterreicher-spielen-videospiele/>> (28.10.2023).

10. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zeitungsberichte über den Aufstieg Hitlers	18
Abbildung 2: Jüdischer Mann wird von NS-Soldaten aufgehalten.....	19
Abbildung 3: NS-Soldaten bewachen jüdische Geschäfte	19
Abbildung 4: Start der Hindenburg.....	20
Abbildung 5: Besuch in Paris.....	21
Abbildung 6: Lager von Roma und Sinti	22
Abbildung 7: Der Beginn des Krieges	23
Abbildung 8: Besuch bei einer befreundeten Familie	24
Abbildung 9: Versteck in einem Luftschutzbunker	24
Abbildung 10: Sowjetische Panzer beenden den Krieg	26
Abbildung 11: Die Gruppe nach dem Ende des Krieges	26
Abbildung 12: Information über die Widerstandsgruppe "Grüner-Maus-Gruppe"	27
Abbildung 13: Reichstagsbrand in Berlin	42
Abbildung 14: Bücherverbrennung in Berlin.....	44
Abbildung 15: Gespräch mit Erich Kästner	44

11. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Veränderung des persönlichen Interesses an der Thematik	50
Tabelle 2: Gefahr von Widerstand	52
Tabelle 3: Einsatz von Computerspielen im Unterricht	54
Tabelle 4: Eindrücke nach dem Spiel.....	56

12. Anhang

M1: Transkription Gruppeninterview Masterarbeit

Interview vom 25.06.2021 – 17:51 min

P1: Mein Name ist Stefan.

P2: Ich bin die Melda.

P3: Ich bin die Elisa.

P4: Ich bin die Priya.

I: Dann danke zunächst für die Teilnahme an der Gruppendiskussion. Ihr habt nun das Spiel alle gespielt. Somit komme ich gleich zur ersten Frage...ähm....inwiefern konnte das Spiel das persönliche Interesse am Thema Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg verändern?

I: Ihr könnt gerne jeder anfangen, der etwas sagen will.

P2: Also ich fand es sehr interessant, also, dass ähm die Kriege und den Nationalsozialismus, das hat mich alles schon immer interessiert, wie Hitler aufgestiegen ist und alles, daher fand ich, dass das Spiel mein Interesse dafür noch mehr geweckt hat und mir mehr dazu beigebracht hat.

P3: Man hat ja so immer nur von einer Seite gehört, deswegen finde ich es interessant auch vom Widerstand zu hören, nicht nur von den Leuten, die leider schlimmer betroffen waren....

P1(*mischt sich ein*): Beziehungsweise auch vom Anfang der Widerstandsgruppen. Weil meistens hört man nur davon, wenn die halt Großes bewirkt haben, aber wie das angefangen hat, bekommt man nicht so viel davon mit.

P4: Vor allem kann man auch sehen, was unsere Entscheidungen bewirken, ob das jetzt gut oder schlecht war.

I: Sonst noch weitere Einfälle? Weil es ist eine Diskussion und braucht dabei mich nicht immer anschauen hahaha, es gibt keine falsche Aussagen....

P1: Und ja im Endeffekt hat man dann auch noch durch die Ereignisse im Spiel gesehen, dass es nicht nur die Gruppe gibt und die Missionen, wo man Anhänger finden kann, sondern auch, dass sich viele Leute nicht wirklich getraut haben über das Thema zu reden und sich dann aber doch in den Missionen halt kurz ausgesprochen haben und gesagt haben, was sie jetzt nicht so toll finden.

P3: Und es war auch viel schwerer später Anhänger zu finden, weil es hieß, dass manche auch Verräter sein könnten....

P2: Ja.

P3:also sind es meistens die gleichen vom Beginn geblieben...

P2: Und man musste auch aufpassen, am Anfang haben sie sich gegenseitig beschuldigt. So ja, den müssen wir loswerden, weil er ist gefährlich, aber danach hat man bemerkt, dass es doch nicht wert war, die loszuwerden, weil man sonst die Gruppe auflöst und danach war es eben, wie Elisa gesagt hat, schwieriger später Anhänger zu finden.

P3: Aber generell am Anfang kann es sein, dass es Spitzel gibt, man weiß es eben nicht....das ist das Schwierige daran.

P1: Da war ja auch was mit dem Bruder, von der, weiß ich nicht mehr genau.....

P4: War das Frida oder so?

P1: Weiß ich nicht mehr genau. Von der der Bruder ist mit der braunen Uniform nach Hause gekommen, da waren die Optionen, ob er Spitzel ist und sie von der Gruppe muss. Ich habe mich da entschieden, dass sie in der Gruppe bleiben kann, aber fernhalten sollte.

P2: Ich habe ausgewählt, dass sie ihn bespitzeln soll...

P1: Ja aber das Problem ist, wenn er das bemerkt und jemanden anderem erzählt.....dann ist die ganze Gruppe dann weg.

P3: Ja voll, da sollte man aufpassen bei sowas, dass es nicht zu gefährlich und auffällig wird....

P1: Der Bruder hat sie dann verraten???

P4: Er hat einen Job bekommen irgendwo dort und die haben dann herausgefunden, für wen er gelebt hat....also der Bruder hat an sich nichts gemacht.

I: Okay, also das heißt, es war schon mal eine sehr anregende Diskussion zur ersten Frage, kann ich dann sagen, dass sich das persönliche Interesse bei jedem gesteigert hat?

P1, P2, P3, P4 (*alle gemeinsam*): Ja schon!

I: Gut, dann gehen wir zur zweiten Frage, die hängt auch mit der dritten Frage zusammen. Ich stelle gleich beide. Die erste wäre: Wie schätzt ihr die Gefahr der Widerstandsaktionen für die Beteiligten ein? Also war die Gefahr hoch oder nicht, einfach, dass was ihr herausgefunden habt. Und drittens, eine persönliche Frage, hättet ihr an den Planungen zur damaligen Zeit teilgenommen?

P1: Ist in dem Alter schwer zu sagen, ob man da teilgenommen hätte, vor allem wenn man nicht mal in dieser Situation war, weil wir kennen das alles nicht. Ich finde, das kann man nur beantworten, wenn man in so einer Situation wäre. Und die andere Frage war jetzt, ob die Widerstandsgruppen gefährlich sind oder ob es für die Widerstandsgruppen gefährlich sein könnte?

I: Ja genau, das zweite.

P1: Ja eigentlich schon, weil ja versucht wurde, die kleineren Gruppen halt am Anfang gleich aufzulösen, dass sich nicht gleich eine große Widerstandsgruppe bilden kann und dass sie nicht gleich so viele Feinde haben....

P4: Und generell wurden sie auch bestraft, egal, was sie gemacht haben, auch wenn sie später erwischt wurden....

P2 (*fällt ins Wort*):sie sind auch eine Minderheit eigentlich, also die Opfer. Wenn man das Opfer ist, hat man die Schwierigkeit sich durchzusetzen....

P4:sie waren auch nur Mitläufer!

P1: Und man hat schon gemerkt, wenn man so kleine Widerstandsaktionen gemacht hat, wie der eine Jude, der verprügelt worden ist...ähm...wenn man da nur hingegangen ist, waren die Nazis gleich extrem aggressiv. Also das passiert halt, bevor man überhaupt eine Widerstandsgruppe gebildet hätte, ist das schon so gefährlich.

P4: Und ob ich früher teilgenommen hätte, weiß ich eigentlich nicht, das ist schwer einzuschätzen. Weil man kennt die Gefahr nicht, man bringt auch seine eigene Familie in Gefahr, aber zum Beispiel, ich bin jetzt nicht das Ideal, mit blonden Haaren, Österreicherin und was weiß ich, deswegen glaube ich schon (*nach kürzerer Überlegung*) ich glaube schon....weil im Endeffekt....

P2: Also würdest du nicht mitmachen oder würdest du mitmachen?

P4: Ja ich würde mitmachen!

P3: Ich würde auch mitmachen.

P2: Ich würde es versuchen, aber ich hätte sehr große Angst.

P4: Ja, aber irgendwie, ist beides der Tod.

P2 und P3 mit der Zustimmung.

P1: Wenn ich jetzt keine Familie oder so hätte, also nichts, was ich verlieren könnte, dann hätte ich es schon eher gemacht, aber wenn dann im Endeffekt die Familie auch in Gefahr ist, also unschuldige Leute, wäre es auch wieder unverantwortlich. Das man halt Unschuldige damit mithineinzieht, obwohl die nicht einmal etwas davon wissen.

I: Gut, dann kommen wir zur vierten Frage: Wie bewertet ihr die Aussage von Jana von Kassel – das habt ihr ja eh durchgelesen - , dass sie die „neue Sophie Scholl“ sei?

P4: Übertrieben...

P2: Man kanns nicht vergleichen...

P3: Es tut mir leid, aber ich fand das so dumm, um ehrlich zu sein.

P1: Also vom Kontext her kann man es nicht miteinander vergleichen, weil bei der Sophie Scholl war es halt eine sehr hohe Gefahr, dass man zum Tode verurteilt wurde, was auch sie und ihr Bruder, also sie wurden ja zum Tode verurteilt, beziehungsweise die Gewalt ist ja heutzutage nicht so da. Die Gefahr, dass man in ein Konzentrationslager oder sowas kommt, also so kann man das jetzt, finde ich, nicht vergleichen.

P3: Es erinnert mich auch an die Aussage von diesem kleinen Mädchen, die

P4 (*mischt sich ein*): Ja, sie fühle sich, wie Anne Frank....

P3:ja weil sie ihren Geburtstag nicht feiern konnte.

P2: Und es gab auch viele, die gesagt haben, die Pandemie ist wie das KZ.

P4 mit der Zustimmung: JA!

P2: Ur viele haben das verglichen, aber ich finde, so eine Situation von damals, die richtig schrecklich war und richtig Narben hinterlassen hat, kann man nicht mit einer anderen Zeit vergleichen, die auch schlimm ist, aber nicht in diesem Sinne.....

P3: Ja vor allem, es geht um unsere Gesundheit und nicht um Krieg...

P2: Und in Österreich ist es nicht so schlimm, wie in anderen Ländern, wie in Deutschland, deswegen finde ich solche Aussagen einfach nur respektlos gegenüber diesen Menschen. Wie könnten diese Menschen jemanden in die Augen schauen, der zum Beispiel den Holocaust überlebt hat und sagt „awww ich finde das genauso schlimm“ oder „es ist das gleiche, ich habe dasselbe erlebt“, das kann man nicht vergleichen.

P3 und P4 mit der Zustimmung

I: Danke. Dann kommen wir schon zu der fünften Frage, die Zeit läuft schon haha. Würdet ihr gerne öfter Computerspiele mit historischen Hintergrund im Unterricht spielen oder als Ersatz von Frontalunterricht zum Beispiel?

P3: Ja ich würde schon gerne, weil dann erlebt man auch quasi und beim Spielen kann man am besten lernen.

P2: Vor allem weckt es das Interesse am Spielen und auch an Geschichte und man macht da live mit sozusagen, man hat dann so Sichten, also verschiedene Ansichten, die man erzählt bekommt und nicht nur die Erzählungen von Lehrern, mit denen man nicht so lernt.

P1: Beziehungsweise auch das ist auch viel mit Buch lesen oder wenn man lernen muss für einen Test beispielsweise, da muss man auch wieder im Buch nachlesen, aber wenn man sowas spielt, dann ist man sozusagen mittendrin im Spiel...ähm....hat weitestgehend auch die Emotionen dabei, das heißt es bleibt auch eher im Gedächtnis, also ich würde das schon eher bevorzugen.

P3: Ein Buch ist irgendwie nur geradeaus und im Spiel hat man verschiedene Optionen, das konnte man bei diesem Spiel extrem gut sehen. Bei einem Buch hätten wir nur einen Weg gesehen und über den gelernt, aber hier kann jeder seine eigenen Optionen wählen und so.

P1: Was nur ein Problem werden könnte ist, dass das man mit dem Spiel zu sehr subjektiv bezogen auf die Schüler ist, also immer mit den eigenen Meinungen und dann kann man ja kaum einen Test machen, weil dann schreibt jeder seine Meinung hin und jeder darf diese Meinung haben und für jeden ist diese Meinung immer richtig, aber es bezieht sich dann nicht

mehr auf das Geschichtliche im Buch oder so etwas, wo man auch abprüfen könnte. Das sollte dann auch nicht der Zweck davon sein.

P3: Vielleicht nur zum Verständnis, sonst könnte es schon zum Nachteil sein.

P2: Ich würde eher machen, also dass wir es so machen, dass wir zuerst Frontalunterricht bekommen und einfach mit dem Spiel auseinandersetzen können und das spielen können. Ich glaube, wir brauchen beides....

P4: Mal so, mal so....

P2: Ja genau.

I: Dann kommen wir eh jetzt schon zu den letzten Fragen. Welche Erkenntnisse aus dem Spiel sind in Erinnerung geblieben? Was war gut, was weniger? Was war für euch überraschend?

P1: Ich fands überraschend, dass man sich so leicht eigentlich, ähmm, beziehungsweise wenn man halt schon Widerstandskämpfer ist, dass man sich bei einer Mission als Nazi ausgeben kann, was eigentlich gar keine Option sei sollte, also finde ich, weil man verrät seine ganzen Grundprinzipien...

P2: Aber das kann ja so dazu beitragen, dass die Nazis eben denken „oh, die ist eine von uns“ und das du dann nicht gefährdet bist...

P4: Ja genau.

P2: Also so als wenn man es nicht ernst meint und es halt....so dass man sich selbst beschützt.

P4 mit erneuter Zustimmung

P1: Aber dann dürfte man da gar nicht mitmachen....

P3:oder nur im Hintergrund stehen.

P4: Aber naja, im Endeffekt, wenn sie ihr Ziel erreichen zur Freiheit, dann würde ich das auch davor machen.

P2: Im Spiel habe ich mich eigentlich immer im Hintergrund gehalten oder mich trotzdem eingesetzt, aber nie verraten, das ich für diese oder diese Seite bin.

P3: Ich glaub beim Geschäft konnte man wirklich reingehen, das habe ich auch getan, zum Glück hats mich nicht zu sehr aus dem Spiel geworfen....

P2: Ich bin da gar nicht reingegangen, ich hatte Angst (*Lacht*)

P3: Ich hab nie einen Soldaten gesehen, ich bin einfach reingegangen und die haben mich gelassen.

I: Gibt es irgendwelche schlechte Sachen, die aufgefallen sind?

P1: Also bei uns war es so, weil ja die eine Frau schwanger war, habe ich sie gehen lassen, weil es so auch zu gefährlich gewesen wär, auch der Stress und das ganze für sie und bei uns war es

dann so, dass wir keine Mission mehr machen konnten, weil wir zu wenig Mitglieder waren, also von den Hauptcharakteren jetzt. Das heißt, wir konnten die Story nicht mehr wirklich weiterspielen, es ist dann auf dasselbe hinausgelaufen, dass sich die Gruppe aufgelöst hat...

P4: Bei mir war das auch so...

P1: Und das fand ich nicht so gut, weil wenn man wirklich die Option trifft, dass man ein Mitglied schützen möchte, dass dann die ganze Organisation auseinandergeht.

P3: Bei mir ist eine gleich nach Moskau geflohen, nachdem sie schwanger geworden ist, dann hatte ich auch nur mehr so drei bis vier Leute, dann konnte man noch einen rekrutieren, aber dann kam die ganze Zeit das mit dem Verräter und so...

P2: Ich habe keinen mehr dazu geholt eigentlich, ich habe meine Gruppe von Anfang an behalten, weil ich eben Angst hatte, dass jemand ein Verräter sein könnte und ich wollte auch kein Geld verlieren.

I: Würdet ihr das Spiel nochmal spielen oder weiterempfehlen oder würdet ihr sagen, dass es gar nicht geht?

P1: Also spielen würde ich es schon nochmal, wenn es die Gelegenheit geben würde, weil ich eben auch nicht so weit gekommen bin.

P2: Ich würde es auch weiterempfehlen, weil man lernt eben daraus und man weckt das Interesse. Ich würde es auch meiner Cousine oder meiner Familie empfehlen, damit sie mal sehen, was andere das erlebt haben oder andere Leute, die nicht verstehen können, was in dieser Zeit vorgegangen ist, die können dann sehen, wie es eigentlich wirklich war.

P3: Man kann es aber nicht so ganz mit der echten Situation vergleichen, man bekommt ja nur einen Überblick darüber.

I: Okay danke. Welche persönlichen Eindrücke und Gefühle sind bei euch aufgekommen?

P3: Man ist immer so nervös...denn später war das Risiko immer höher, man wusste nicht, was zu tun ist, man konnte immer nur eine Person schicken, falls was passiert ist und jemanden opfern muss.

P2: Also ich hatte auch Angst, dass ich meine Gruppe verliere, weil ich war kurz davor, dass sich meine Gruppe auflöst und ich hatte dann eben Angst und wollte irgendwas machen, wusste aber nicht, was ich machen soll. Am Ende musste ich dann zu einer Feier gehen und es hat sich auch gesteigert, habe aber dann Unterstützer verloren, dann habe ich mir noch mehr Sorgen gemacht, also man hat schon eine persönliche Bindung dann am Ende.

P1: Ich habe mir darum gar nicht so die Sorgen gemacht, sondern relativ am Anfang mit dem Juden, der verprügelt worden ist, weil ich persönlich hätte in so einer Situation geholfen, ist aber, wenn man eine Organisation führt, das man auffällig wird, auch nicht gerade gut. Da wäre es wahrscheinlich klüger, wenn man aus dem Schatten heraus arbeitet. Ich habe mich dazu entschieden, dass ich mit den Nazis halt rede, der Jude hat dann gehen können, wie sie es bemerkt haben, bin ich schnell aufs Rad und bin weggefahren.

P2: Ja, ich auch!

P1: Also das war für mich eher schwierig zu entscheiden, weil ich nicht wusste, wie es da jetzt weitergehen wird, wenn ich jetzt weitergefahren wäre oder nicht. Wie es jetzt ausgegangen, was ich jetzt halt weiß, weil ich dem Juden geholfen hab.

P4: Man hat sich auch immer gefragt, was würde ich an seiner oder ihrer Stelle machen....

P2 (*fällt ins Wort*): ...oder was würde passieren, was für Folgen können auftreten?

P1: Ja, ziemlich viel zu überlegen.

P4: Ja genau, das war interessant daran!

I: Okay, dann kommen wir zur letzten Frage. Glaubt ihr, dass die dargestellten Inhalte, Szenen, Zeitungsartikel und Planungen historisch gezeigt wurden? Oder geht ihr davon aus, dass sie irgendwelche Szenen gezeigt haben und welche erfunden haben?

P2: Ich glaube es war vieles ähnlich, es könnten auch solche Situationen passiert sein. Zum Beispiel die Zeitungen oder die Poster, die die Nazis aufgehängt haben, die waren, glaub ich, auch in Wirklichkeit so.

P1: Beziehungsweise auch das mit den Geschäften der Juden, da waren auch meistens wirklich Nazis davor und haben geschaut, dass die Leute nicht mehr zu denen gehen oder halt auch Juden verhaftet.

P3: Deswegen fand ich es auch praktisch, dass es da Daten gab, also dass es zum Beispiel dieser Tag in diesem Monat war, da konnte man sich vielleicht irgendwie orientieren, damit man sich besser auskennt.

P4: Oder zum Beispiel bei dem einen Brand, da konnte man ja auch mit den anderen sprechen und sagen, wer glaubt ihr, wer das im Endeffekt war. Und ich glaube, dass sie das so heimlich gemacht haben, aber nicht so offensichtlich, weil sie wollten ja auch nicht erwischt werden und sagen, „wir sind gegen das Regime“.

P2: Man hat auch die verschiedene Sichten gesehen. Die eine hat gesagt, das waren sicher die Juden. Die anderen sagten, das war Hitler...

P3:oder die Kommunisten.

P1: Und das man auch nicht wirklich seine Meinung sagen konnte, weil die Leute, die für die Nazis waren, die haben es laut gerufen oder gesagt, damit es die Nazis auch hören, dass sie wissen, ich gehöre zu denen. Die anderen haben halt geschaut, dass sogar das Flüstern schon zu laut war.

P4: Einfach unauffällig bleiben.

P3: Es gab ja auch die eine Familie, wo man hingehen, um Kaffee und Kuchen zu essen und man konnte sie auch nicht von einer anderen Meinung überzeugen. Sie waren sich die ganze sicher, es waren DIE und die Nazis sind gut und so.

P2: War das da, wo man die Kirche besucht hat oder?

P3: Ja ich glaube, dass war bei der Kirche, dann hatte man mehrere Optionen gefragt, aber alle waren nur negativ.

P2: Ich bin von denen auch weggegangen.

P3: Ja, ich dann auch, ich wollte nicht mit ihnen diskutieren.

I: Super, dann danke ich recht herzlich für das Gruppeninterview, es war ja schon sehr ergiebig, denke ich. Ich hoffe, es hat euch auch gepasst und ihr hattet Freude daran. Dann nochmals „Danke“.

M2: Transkription Gruppeninterview Masterarbeit

Darstellung und Auswertung / 4BK / 18.6.2021

1) Allgemeines:

Pre	Teilnehmer*innen	15
Post	Teilnehmer*innen	13
Pre	Geschlecht	Weiblich: 12 Männlich: 3
Pre	Alter	Mittelwert: 17,8
Pre	Haben Sie "Through the Darkest of Times" schon einmal gespielt?	Ja: 0 (0%) Nein: 15 (100%)
Pre	Ich habe mich über Filme, Dokus, Bücher etc. außerhalb des Unterrichts über den Holocaust und das NS-Regime informiert.	Ja: 10 (66%) Nein: 5 (33%)
Pre	Das NS-Regime und der Holocaust wurden im Unterricht behandelt.	Ja: 15 (100%)
Pre	Interesse an Zweiten Weltkrieg und den Holocaust	(1) sehr stark: 2 (13%) (2) stark: 5 (33%) (3) mittelmäßig: 6 (40%) (4) eher weniger: 1 (7%) (5) gar nicht: 0 (0%) Enthaltung: 1 (7%)

2) Fragekompetenz:

Pre	Formuliere drei Fragen bezogen auf den Widerstand gegen das NS-Regime, die Sie interessieren würden. Formulieren Sie bitte pro Frage einen Fragesatz.	1. Hatten die Soldaten keine Schuldgefühle? 2. Was ist das NS Regime? 3. Wer kämpfte gegen wen? 4. Wer war der Herrscher dieser Zeit? 5. Wieso hat niemand den Juden geholfen? 6. Weshalb hat man Hitler nicht abgeschafft? 7. Wieso hat niemand den Juden geholfen? 8. Weshalb hat man Hitler nicht abgeschafft? 9. Wie kam es zum Widerstand? 10. Wie sind sie vorgegangen? 11. Wie gefährlich war es ein Mitglied dieses Widerstandes zu sein? 12. Wieso hat Widerstandsbewegung überhaupt angefangen? 13. Warum gab es so viele NS Anhänger? 14. Was hat das NS-Regime zum Fallen gebracht? 15. Wieviel Prozent wurden nicht umgebracht? 16. Gab es Maulwürfe (auf beiden Seiten)? 17. Welche Einschränkungen im Leben hatten sie dadurch? 18. Haben sie gedacht, dass der Widerstand was bringen wird? 19. Haben die Nazis (freundlich) versucht den Widerstand zu überzeugen, dass das Regime etwas Gutes ist oder nur mit Gewalt? 20. Gab es Attentatsversuche? 21. Würden die betroffenen Menschen sagen, dass sie auch positiv gedacht haben während der ganzen Katastrophe? 22. Könnte man sich vorstellen, dass es in unserer Zeit wieder dazu führen könnte?
-----	---	---

		23. Haben die Opfer nach der ganzen Sache sich frei gefühlt? 24. Wie haben sich die Menschen gefühlt? 25. Warum ist es nicht früher zu dem Widerstand gekommen? 26. Wer hat den Widerstand ausgelöst? 27. Was hast dazu geführt, dass das NS-Regime die Kontrolle gewonnen hat? 28. Wie haben sich die Menschen gefühlt die gegen das NS-Regime heimliche Gruppen gebildet haben und wussten sie konnten jeder Zeit erwischt werden? 29. Welche Großen Widerstandsgruppierungen gab es? 30. Wie wurden diese Gruppierungen "gegründet"?
Post	Formuliere drei Fragen bezogen auf den Widerstand gegen das NS-Regime, die Sie interessieren würden. Formulieren Sie bitte pro Frage einen Fragesatz.	1. Wie hält man die Moral aufrecht? 2. Wie entscheidet man wer für welchen Auftrag am besten geeignet ist? 3. Was macht man wenn man an der Sache zweifelt? 4. Wie konnte man unbemerkt Flugblätter austeilen? 5. Wie konnte man Informationen beschaffen? 6. Warum haben sich alle so mitreißen lassen? 7. Wie konnten die Nazis so mit Gedanken manipulieren? 8. Wie leicht wird man erwischt? 9. Was sind die Strafen? 10. Warum wollten viele Mitglieder doch nicht dabei sein (bei dem Widerstand)? 11. Wie ist der Widerstand vorgegangen? 12. Hat der Widerstand eher alles geplant und sind kein Risiko eingegangen oder umgekehrt? 13. Was wäre wenn es ein Attentat auf Hitler funktioniert hätte? 14. Waren nur Juden auf den Widerstand fokussiert? 15. Wie oft wurde ein Widerstand geplant? 16. Warum denken so viele Menschen das Hitler die Erlösung ist? 17. Wie haben die Leute damals eine Widerstandsbewegung geführt? 18. Waren eher Frauen oder Männer bei der Widerstandsbewegung dabei? 19. Welche Materialien benutzen sie um sich zu wehren? 20. Wo versteckt ihr euer Geld? 21. Wann teilt ihr die Flugblätter aus? 22. Wie kann man aus einem Gefängnis entkommen, wenn man erwischt wird, weil man Widerstand geleistet hat? 23. Wie weit kann man mit Widerstandsleistungen gehen bis es zur Tötung kommt? 24. Wie fand man Menschen, die auch Widerstand leisten wollten?

3) Sachkompetenz:

Pre	Bewerte diese Aussage: Der größte Teil der Widerstandsaktionen gegen das NS-Regime war gewalttätiger Art.	Richtig: 8 (53%) Falsch: 7 (47%)
Post	Bewerte diese Aussage: Der größte Teil der Widerstandsaktionen gegen das NS-Regime war gewalttätiger Art.	Richtig (1): 4 (31%) Falsch (2): 8 (62%) Enthaltung: 1 (7%)

Pre	Nenne Gründe von Einzelpersonen, gegen das NS-Regime Widerstand zu leisten.	1. Unmenschlichkeit, Revanche 2. Wegen unfairer Behandlung anderer 3. Massenmorde 4. Wirtschaft wird zerstört 5. Menschen haben jahrelangen Trauma 6. Freiheit, verschiedene Meinungen, Religion, Herkunft 7. Um ein normales Leben wieder führen zu können. Um ohne Angst zu leben. etc. 8. Zu viel Hass, nicht zufrieden mit Ihren Ansichten. 9. Moral 10. Naja, hier kommt es drauf an von wo man kommt, wenn man z.B. ein Jude war, dann gab es genügend Gründe, aber wenn man ein Deutscher war der noch arisch aussah sollte es nicht viele Gründe gegeben haben 11. die eigene Menschlichkeit, jeder hat Recht auf sein Leben 12. Freiheit, 13. aufgrund anderer Ansichten und Meinungen 14. Einzelpersonen haben Widerstand geleistet um für ihre Werte einzustehen und um mögliche Verwandte zu schützen.
Post	Nenne Gründe von Einzelpersonen, gegen das NS-Regime Widerstand zu leisten.	1. Moral 2. Gräueltaten der Nazis, man kann es nicht aushalten, man will den Menschen helfen 3. Ungerechtigkeit 4. Glaube 5. Freiheit, 6. gegen Juden 7. es hat viel mit der Moral zutun. 8. Wieso sollte man andere Menschen benachteiligt lassen? 9. Menschlichkeit, es betrifft jeden egal ob Jude oder nicht 10. Glaube, Meinungsverschiedenheit, Herkunft, Familie 11. wegen der Religiösen Ansichten, Hitler ist unsympathisch, 12. Damit man jegliche grausame Aktionen vermeidet. 13. Um den Krieg zu beenden, um Juden zu schützen
Pre	Bewerte diese Aussage: Die Kirchen haben das NS-Regime unterstützt. Einzelne Menschen haben aufgrund ihres Glaubens Widerstand geleistet.	Richtig (1): 3 (20%) Falsch (2): 11 (73%) Enthaltung: 1 (7%)
Post	Bewerte diese Aussage: Die Kirchen haben das NS-Regime unterstützt. Einzelne Menschen haben aufgrund ihres Glaubens Widerstand geleistet.	Richtig (1): 8 (62%) Falsch (2): 4 (31%) Enthaltung: 1 (8%)
Pre	Widerstand ist kommunistisch	(1) richtig: 0 (0%) (2) teilweise richtig: 13 (87%) (3) falsch: 2 (13%)
Post	Widerstand ist kommunistisch	(1) richtig: 3 (23%) (2) teilweise richtig: 8 (61%) (3) falsch: 1 (8%) Enthaltung: 1 (8%)

Pre	einheitliche Ideologie der Widerstandsgruppen	(1) richtig: 4 (27%) (2) teilweise richtig: 5 (33%) (3) falsch: 6 (40%)
Post	einheitliche Ideologie der Widerstandsgruppen	(1) richtig: 3 (23%) (2) teilweise richtig: 4 (31%) (3) falsch: 4 (31%) Enthaltung: 2 (15%)
Pre	Nennen Sie Mittel des friedlichen Widerstands und trenne Sie diese jeweils durch einen Beistrich.	1. Friedliche Proteste 2. Demos 3. Proteste, 4. Proteste, Flyer, Demos, 5. Proteste/Flyer/Aufklärung 6. Streik, Abstimmungen 7. Proteste 8. Proteste, Boykottaktionen, Streikaktionen 9. Flugblätter 10. Geduld, Respekt und Zielstrebigkeit 11. Verteilung von Flyern gegen das NS Regime, Aufnahme von Juden
Post	Nennen Sie Mittel des friedlichen Widerstands und trenne Sie diese jeweils durch einen Beistrich.	1. Protest/Flyer 2. Flugblätter austeilen - Mitglieder suchen 3. Gespräche 4. Proteste, Streik, Boykott 5. Spenden sammeln, mit Arbeitern reden, man braucht zuerst mal eine Menschenmasse 6. Proteste, Pläne, in den richtigen Situationen handeln 7. Flyer drucken und verteilen lassen, Mit Leuten reden 8. Mundpropaganda gegen NS, Plakate aufhängen gegen NS, Juden Schutz geben
Pre	Gefährlichkeit von Widerstandshandlungen	(1) extrem hoch: 5 (33%) (2) hoch: 8 (53%) (3) mittel: 1 (7%) (4) wenig: 1 (7%) (5) keine: 0 (0%)
Post	Gefährlichkeit von Widerstandshandlungen	(1) extrem hoch: 8 (61%) (2) hoch: 4 (31%) (3) mittel: 0 (0%) (4) wenig: 0 (0%) (5) keine: 0 (0%) Enthaltung: 1 (8%)
Pre	Nennen Sie Gründe, warum Widerstandsaktionen gegen das NS-Regime gefährlich waren. Trennen Sie Ihre Nennungen durch Beistriche.	1. Weil man meistens umgebracht und oder gefoltert wurde 2. Kämpfer wurden getötet - Folter - wurden in den KZ Lager geschickt 3. Die Familien die beteiligt waren wurden höchstwahrscheinlich ermordet, Folter 4. Es war etwas gegen das Regime, es galt als Verrat gegenüber dem Regime, 5. Es könnte zu einem Kampf kommen wo viele verletzt werden. 6. Gefahr für eigenes Leben oder Minderung der Lebensqualität durch das NS-Regime
Post	Nennen Sie Gründe, warum Widerstandsaktionen gegen das NS-Regime	1. Gefahr für das eigene Leben und das von Angehörigen 2. Man konnte verhaftet werden - ins Konzentrationslager kommen - ermordet werden 3. Tot, Folter

	gefährlich waren. Trennen Sie Ihre Nennungen durch Beistriche.	4. Verhaftung 5. Mord, Inhaftierungen, 6. man wurde bestraft 7. Weil man ausgeschlossen bzw. sogar getötet wird 8. man musste damit rechnen, dass einer den Kopf verlieren wird 9. Verhaftung, Verletzungen, 10. NS-Leute wurden sehr schnell aggressiv, 11. Man schickte die Leute gleich ins Gefängnis - folterte sie bis zu ihrem Tod 12. Man wurde ins KZ gebracht, ins Gefängnis, oder gleich getötet
Pre	Betrachte die rechts dargestellte Szene. Erzähle anschließend, wie sie weitergehen könnte.	1. Der Mann war Jude und wurde wahrscheinlich geschlagen und dann in ein KZ Lager verfrachtet 2. er würde verhaftet werden 3. Der alte Mann wird in ein Konzentrationslager gebracht 4. In der NS Regime Zeit würden sie den Mann in den KZ Lager schicken 5. Ich nehme an, dass die Nazis das Heben der Hand als ein Angriffsversuch sehen bzw. beschreiben werden und versuchen dann den Mann zu verletzen. 6. In dieser Scene wird ein älterer Mann, offensichtlich Jude, von NS-Soldaten aufgehalten und wahrscheinlich festgenommen. Ich nehme an, dass er von ihnen verhaftet und in ein Konzentrationslager gesteckt wurde und dort ermordet oder gleich an Ort und Stelle umgebracht wurde. 7. Es gibt verschiedene Versionen. Die erste ist, wenn der Mann in der Mitte Jude ist wird er mitgenommen und in ein Konzentrationslager gebracht. Die zweite ist das er kein Jude ist, dass wird er einfach in Ruhe gelassen. 8. (Annahme dass die Szene zum Beginn des NS-Regimes stattfand) Die Person wurde des Platzes verwiesen, da sie am Anfang gezielt die Menschen voneinander getrennt haben. 9. Nazis vs. Juden 10. Er würde dafür bestraft werden 11. Er wurde in ermordet oder inhaftiert. 12. Der Mann wird verhaftet und gefangen genommen. 13. Der alte Mann wird zu langer Haft verurteilt, gefoltert und vielleicht auch ermordet. 14. Sie schicken ihn entweder in ein KZ Lager oder bringen ihn gleich um.
Post		1. (Nach den Ereignissen des Spiels) Der man wird verschleppt und ermordet. 2. Der Mann wird in ein Konzentrationslager geschickt, ohne etwas verbochen zu haben 3. Er wird verhaftet und geschlagen 4. Inhaftierung, Mord 5. der alte Mann wird geschubst und beleidigt 6. Der Jude wird von den 3 deutschen Soldaten verprügelt 7. Es kommt Hilfe und der ältere Herr kann noch weglaufen 8. Die Nazis belästigen den alten Mann und werfen seinen Hut weg. Ebenso erniedrigen sie ihn und schlagen dann auf ihn ein. 9. Der Mann wird verhaftet, weil er Jude ist und wird verprügelt oder in ein Konzentrationslager gesteckt.

		10. der alter Mann wurde von der Truppe geschlagen 11. Er wird wahrscheinlich ins KZ gebracht oder gleich umgebracht
Post		1. Reichspalast brennt, Juden wurden als Täter dargestellt, kein Reichspalast mehr, Nazis an der Macht 2. Reichstagsbrand, die Nationalsozialisten konnten die Schuld auf die Kommunisten schieben 3. Brand des Justizpalastes 4. Reichstagfeuer 5. Reichstagesbrand: es kam zur massiven Ausweitung der Verfolgung politischer Gegner 6. Der Reichstag wurde in Brand gesetzt und die Schuld auf die Kommunisten gegeben, dadurch wurden die Nationalsozialisten besser dargestellt und profitierten bei den Wahlen 7. Reichsbrand. Es war gut für die Nationalsozialisten 8. Reichstagsbrand, Verordnung des Reichspräsidenten zum Schutz von Volk und Staat wurde "ausgelöscht" 9. Während dem Reichstag wurde das Gebäude unter Brand gesetzt. Die Nazis nutzten diese Chance um die Schuld den Kommunisten zu geben, damit sie schlecht da stehen. 10. Das ist das Reichstagsfeuer wo Nationalsozialisten einer Feuer legten um ein Zeichen zu setzten. 11. Hier wurde das Gebäude verbrannt, man schob die Schuld den Juden damit man noch mehr Hass auf sie setzen konnte

4) Orientierungskompetenz:

Pre	Schon das Gespräch mit einem Freund/einer Freundin konnte eine Widerstandsaktion sein.	(1) trifft sehr zu: 4 (27%) (2) trifft mäßig zu: 2 (13%) (3) teilweise: 6 (40%) (4) trifft kaum zu: 2 (13%) (5) trifft überhaupt nicht zu: 1 (7%)
Post	Schon das Gespräch mit einem Freund/einer Freundin konnte eine Widerstandsaktion sein.	(1) trifft sehr zu: 4 (31%) (2) trifft mäßig zu: 5 (38%) (3) teilweise: 2 (15%) (4) trifft kaum zu: 1 (8%) (5) trifft überhaupt nicht zu: 1 (8%)
Pre	Nur gewalttätiger Widerstand kann für den/die einzelne*n etwas verändern.	(1) trifft sehr zu: 0 (2) trifft mäßig zu: 2 (13%) (3) teilweise: 2 (13%) (4) trifft kaum zu: 4 (27%) (5) trifft überhaupt nicht zu: 6 (40%) Keine Angabe: 1 (7%)
Post	Nur gewalttätiger Widerstand kann für den/die einzelne*n etwas verändern.	(1) trifft sehr zu: 1 (8%) (2) trifft mäßig zu: 3 (23%) (3) teilweise: 2 (15%) (4) trifft kaum zu: 3 (23%) (5) trifft überhaupt nicht zu: 3 (23%) Keine Angabe: 1 (8%)

5) De-/Rekonstruktion:

Post	Der im Spiel dargestellte Widerstand ist ...	(1) historisch korrekt und wirklich so passiert: 5 (38%) (2) Teile davon sind historisch belegbar, andere könnten passiert sein: 8 (62%) (3) völlig frei erfunden: 0 (0%)
Post	Die historischen Ereignisse im Spiel sind ...	(1) historisch korrekt und wirklich so passiert: 9 (69%) (2) Teile davon sind historisch belegt, andere könnten passiert sein: 4 (31%) (3) völlig frei erfunden: 0 (0%)
Post	Die Demonstration, an der die Gruppe teilnehmen kann, ist ...	(1) historisch korrekt und wirklich so passiert: 4 (31%) (2) Teile davon sind historisch belegbar, andere könnten passiert sein: 7 (54%) (3) völlig frei erfunden: 2 (15%)
Post	Die im Spiel dargestellten Zeitungen sind, vom Titel her, ...	(1) historisch korrekt und wirklich so passiert: 2 (15%) (2) Teile davon sind belegbar, andere könnten passiert sein: 8 (62%) (3) völlig frei erfunden: 3 (23%)
Post	Die im Spiel dargestellten Zeitungen sind ...	(1) Digital übernommene Originale: 0 (0%) (2) historisch hinsichtlich der Ereignisse korrekt, aber vom Text her frei erfunden: 11 (85%) (3) hinsichtlich der Ereignisse und der Texte frei erfunden: 2 (15%)

6) Spielbezogene Fragen:

Post	Wie leicht war das Spiel für mich steuerbar?	1 (sehr leicht): 2 (15%) 2: 5 (39%) 3: 4 (31%) 4: 0 (0%) 5 (sehr schwer): 2 (15%)
Post	Wie gut hat mir das Spielerlebnis gefallen?	1: 2 (15%) 2: 4 (31%) 3: 3 (23%) 4: 4 (31%) 5: 0 (0%)
Post	Ich habe den Eindruck, durch das Spiel etwas gelernt zu haben.	1: 2 (15%) 2: 4 (31%) 3: 1 (8%) 4: 6 (46%) 5: 0 (0%)
Post	Ich habe die Zeitungen immer (5), manchmal (3) oder nie (1) gelesen.	1: 0 (0%) 2: 2 (15%) 3: 8 (62%) 4: 2 (15%) 5: 1 (8%)
Post	(5) Ich habe mir die Ereignisse, die als Text verfügbar sind, ausführlich (5), mittelmäßig (3) oder gar nicht (1) durchgelesen.	1: 2 (15%) 2: 2 (15%) 3: 4 (32%) 4: 3 (23%) 5: 2 (15%)

Darstellung und Auswertung / 25.6.2021

1) Allgemein:

Pre	Teilnehmer*innen	17
Post	Teilnehmer*innen	13
Pre	Geschlecht	Weiblich: 10 Männlich: 6 Divers: 1
Pre	Alter	Mittelwert: 17,2
Pre	Haben Sie "Through the Darkest of Times" schon einmal gespielt?	Ja: 0 (0%) Nein: 17 (100%)
Pre	Ich habe mich über Filme, Dokus, Bücher etc. außerhalb des Unterrichts über den Holocaust und das NS-Regime informiert.	Ja: 12 (70%) Nein: 5 (30%)
Pre	Das NS-Regime und der Holocaust wurden im Unterricht behandelt.	Ja: 14 (82%) Nein: 3 (18%)
Pre	Interesse an Zweiten Weltkrieg und den Holocaust	(1) sehr stark: 5 (29%) (2) stark: 8 (47%) (3) mittelmäßig: 2 (12%) (4) eher weniger: 2 (12%) (5) gar nicht: 0 (0%) Enthaltung: 0 (0%)

2) Fragekompetenz:

Pre	Formuliere drei Fragen bezogen auf den Widerstand gegen das NS-Regime, die Sie interessieren würden. Formulieren Sie bitte pro Frage einen Fragesatz.	1. Wie haben sie sich durchgesetzt? 2. Wie wurden die Lager geführt? 3. Was passierte mit den Menschen im Lager? 4. Wodurch wurde der Widerstand ausgelöst? 5. Was war das NS-Regime genau? 6. Wie ist der Widerstand ausgegangen? 7. Wer waren die ersten, die gegen das NS-Regime waren? 8. Wieso war man gegen das NS-Regime? 9. Was passiert wenn man gegen das NS-Regime war? 10. Wieso gab es keine Aufstände in den Konzentrationslagern? 11. Wie konnte man die Konzentrationslager lange geheim halten? 12. Wie fand man alle Konzentrationslager? 13. Was ist die NS-Regime? 14. Wann wurde es gegründet? 15. Worüber gehts bei der NS-Regime? 16. Was versteht man unter Widerstand gegen das NS-Regime? 17. Wer leistete Widerstand gegen das NS-Regime? 18. Welche Rassen wurden in der nationalsozialistischen Propaganda als minderwertig eingestuft? 19. Was stand bei der NS-Propaganda im Vordergrund? 20. Welche einfache Botschaften vermittelte die nationalsozialistische Propaganda? 21. Wer leistete Widerstand gegen das NS-Regime? 22. Wer waren die Widerstandskämpfer? 23. Welche Art von Widerstand gibt es? 24. Was versteht man unter Widerstand gegen das NS-Regime? 25. Wer leistet Widerstand gegen das NS-Regime?
-----	---	--

		26. Was ist der Widerstand im 2. Weltkrieg? 27. Wer waren die bedeutendsten NS-Widerstandskämpfer aus der Geschichte? 28. Warum gab es Widerstand gegen die Nationalsozialisten? 29. Wer war Sophie Scholl? 30. Wie konnte ein Mann wie Adolf Hitler so schnell an so viel Macht kommen? 31. Wie konnte man zeigen, dass man gegen das NS-Regime ist? 32. Welche Arten von Widerstände gab es gegen das NS-Regime? 33. Welche Gruppierung hat besonders viel Widerstand geleistet? 34. Was passierte im Juli 1944? 35. Wer war Schindler? 36. Was war mit den Menschen die nicht dafür waren? 37. Gab es viele Menschen die gegen das NS Regime waren? 38. Was wussten Menschen über das Holocaust? 39. Wie und wann hat man erkannt, dass das Regime schlecht war? 40. Was geschah mit Menschen, die mit dem Regime nicht zufrieden war und sich dagegen gewährt haben? 41. Gab es eine bekannte Widerstandsgruppe damals?
Post	Formuliere drei Fragen bezogen auf den Widerstand gegen das NS-Regime, die Sie interessieren würden. Formulieren Sie bitte pro Frage einen Fragesatz.	1. Wer sind diese Menschen? 2. Was müssen sie machen? 3. Was ist deren Aufgabe? 4. Welche Arten des Widerstandes gab es gegen das nationalsozialistische Regime? 5. Hat die katholische Kirche Widerstand gegen das NS-Regime geleistet? 6. War der NS Widerstand erfolgreich? 7. Was passierte mit den Verhafteten? 8. Haben sich viele mit Gewalt gewährt? 9. Haben Sie sich je erfolgreich durchgesetzt? 10. Wenn ja, gab es einen bekannten Anführer? 11. Was stand im Zentrum der nationalsozialistischen Ideologie? 12. Wie hieß der Propagandaminister, der den Führerkult inszenierte? 13. Welche Gefühle wurden in den Botschaften angesprochen? 14. Wenn 200000 Leute sich versammelt haben gegen die NS-Regime zu widerstehen, wie konnten sich diese nicht gemeinsam durchsetzen? 15. Wieso wurden Flugblätter verteilt? 16. Wie schwer war es an NS-Uniform zu gelangen? 17. Wieso konnten die Widerstandskämpfer nicht selber für ihr Geld arbeiten? 18. Wieso haben Flugblätter eine so hohe Wirkung? 19. Wie schwer war es an Papier und Farben zu kommen? 20. Warum ging alles so viel einfacher, nachdem man eine NS-Uniform hatte? 21. Was geschah mit den Verhafteten? 22. Welche waren die besten Methoden gegen das Regime anzukämpfen? 23. Welche Strafen gab es? 24. Was haben Menschen dagegen gemacht? 25. Wie konnte Hitler so schnell manipulieren? 26. Wie viele Mitglieder hatte die Widerstandsgruppe? 27. Was waren die Gründe für den Widerstand?

		28. Wie wurde gehandelt?
		Enthaltungen: 2

3) Sachkompetenz:

Pre	Bewerte diese Aussage: Der größte Teil der Widerstandsaktionen gegen das NS-Regime war gewalttätiger Art.	Richtig: 12 (70%) Falsch: 5 (30%)
Post	Bewerte diese Aussage: Der größte Teil der Widerstandsaktionen gegen das NS-Regime war gewalttätiger Art.	Richtig (1): 4 (31%) Falsch (2): 9 (69%) Enthaltung: 0 (0%)
Pre	Nenne Gründe von Einzelpersonen, gegen das NS-Regime Widerstand zu leisten.	1. Gerechtigkeit 2. Ungerechtigkeit, Keine Rechte, Unterdrückung 3. Weil sie selbst ausgegrenzt wurden 4. Krieg beenden, Unterdrückung beenden, Wahrheit aufdecken, Gefangene befreien 5. ich weiß es nicht 6. Verfolgung und Ermordung der Juden 7. Freiheit 8. Freiheit 9. Freiheit 10. Freiheit 11. Sie glaubten an die Menschheit und nicht an deren Religion, Hautfarbe, usw.. 12. die Verfolgung und Ermordung der Juden in Deutschland und in allen von Deutschland besetzten Gebieten und die brutale Kriegsführung des Regimes 13. Weil Menschen umbringen falsch war und man sie nicht als unwichtiger sehen sollten 14. Rassentrennung, Rassismus, keine Gleichberechtigung, kein Frieden Enthaltungen: 3
Post	Nenne Gründe von Einzelpersonen, gegen das NS-Regime Widerstand zu leisten.	1. geheim sein, stark und mutig sein, nicht auffallen 2. Freiheit 3. Rassentrennung 4. Familie wurde verhaftet, man selbst ist in Gefahr 5. Freiheit, Gleichheit, Akzeptanz 6. Weil das NS-Regime normale Menschen angreifen ohne jeglichen Grund 7. Freiheit 8. Sexualität, Freiheit, Bildung, Glaube, Kultur, Spaß und Unterhaltung 9. Die Juden können nicht in Frieden leben, Homosexuelle werden nicht akzeptiert 10. Rassentrennung, Rassismus, viel Gewalt 11. Gerechtigkeit, Freiheit 12. Ungerechtigkeit, Keine Rechte, Hass der Deutschen gegenüber Juden

Pre	Bewerte diese Aussage: Die Kirchen haben das NS-Regime unterstützt. Einzelne Menschen haben aufgrund ihres Glaubens Widerstand geleistet.	Richtig (1): 11 (65%) Falsch (2): 6 (35%) Enthaltung: 0 (0%)
Post	Bewerte diese Aussage: Die Kirchen haben das NS-Regime unterstützt. Einzelne Menschen haben aufgrund ihres Glaubens Widerstand geleistet.	Richtig (1): 6 (46%) Falsch (2): 7 (54%) Enthaltung: 0 (0%)
Pre	Widerstand ist kommunistisch	(1) richtig: 4 (24%) (2) teilweise richtig: 12 (70%) (3) falsch: 1 (6%)
Post	Widerstand ist kommunistisch	(1) richtig: 3 (23%) (2) teilweise richtig: 8 (62%) (3) falsch: 2 (15%) Enthaltung: 0 (0%)
Pre	einheitliche Ideologie der Widerstandsgruppen	(1) richtig: 6 (35%) (2) teilweise richtig: 5 (30%) (3) falsch: 6 (35%)
Post	einheitliche Ideologie der Widerstandsgruppen	(1) richtig: 4 (31%) (2) teilweise richtig: 5 (38%) (3) falsch: 4 (31%) Enthaltung: 0 (0%)
Pre	Nennen Sie Mittel des friedlichen Widerstands und trenne Sie diese jeweils durch einen Beistrich.	1. Sitz protestieren 2. Protest, Streik 3. Treffen, Verhandlungen 4. Plakate 5. Friedliche Lösungen 6. Freundlichkeit, Zusammenhalt 7. Kampf, Gewalt 8. Protestieren 9. Proteste, Einigungen 10. gewaltfreier Protest und Überzeugung, soziale Nichtzusammenarbeit, Streikaktionen, politische Nichtzusammenarbeit 11. Protest, Unterstützung 12. Medien, Proteste gewaltlos, Poster aufhängen Enthaltungen: 5
Post	Nennen Sie Mittel des friedlichen Widerstands und trenne Sie diese jeweils durch einen Beistrich.	1. Protest, Aufklärung 2. Unterstützung, Moral, Spenden 3. Proteste, Zeichnungen, Flyer 4. Flugblätter verteilen 5. Flugblätter, gewaltlose Aufstände, Versammlungen 6. Medien, Proteste, Poster aufhängen 7. Überzeugen, Informieren

		8. Spionage, Gespräche, Hilfeleistungen Enthaltungen: 5
Pre	Gefährlichkeit von Widerstandshandlungen	(1) extrem hoch: 5 (29%) (2) hoch: 9 (53%) (3) mittel: 3 (18%) (4) wenig: 0 (0%) (5) keine: 0 (0%)
Post	Gefährlichkeit von Widerstandshandlungen	(1) extrem hoch: 8 (62%) (2) hoch: 1 (7%) (3) mittel: 4 (31%) (4) wenig: 0 (0%) (5) keine: 0 (0%)
Pre	Nennen Sie Gründe, warum Widerstandsaktionen gegen das NS-Regime gefährlich waren. Trennen Sie Ihre Nennungen durch Beistriche.	1. Weil sie stark und mächtig waren und sie haben einem Angst eingejagt 2. Große Macht des NS-Regimes, Waffen, Gewalt 3. Weil das NS-Regime sehr viel Macht über die Menschen hatte 4. Zivile Opfer, Tötung von Geiseln 5. ich weiß es nicht 6. Es kam zu Krieg und Diskussionen, aufgrund verschiedener Meinungen. 7. Waffen 8. Mord, Hass, Gruppenausschließung 9. Gewalt, Tod, Kämpfe 10. Verfolgungen, Gefängnis, Ermordungen 11. Weil man gegen die derzeitige Politik war 12. Weil die Nationalsozialisten sehr gewaltsam waren, auch getötet Enthaltungen: 5
Post	Nennen Sie Gründe, warum Widerstandsaktionen gegen das NS-Regime gefährlich waren. Trennen Sie Ihre Nennungen durch Beistriche.	1. Gewalt 2. Man konnte verhaftet werden, man konnte sterben 3. keine Meinungsfreiheit, Folter, Ermordungen, Rassismus 4. Die Menschen wurden geschlagen, gefangen oder ermordet 5. Verfolgung 6. Verfolgung, Gefangennahme, Gefängnis, Folter, Ermordung 7. Verhaftung, Verprügelungen 8. Ermordung 9. Soldaten hatten überall Augen und Ohren, knifflige Pläne, Beobachtungen Enthaltungen: 4
Pre	Betrachte die rechts dargestellte Szene. Erzähle anschließend, wie sie weitergehen könnte.	1. Soldaten des NS 2. Ein Jude der von Männern festgenommen wird und der eine macht die Handgeste vom Hitler. 3. Nationalsozialisten und einen Juden, Sie streiten, Sie werden ihn verhaften. 4. Man sieht Soldaten und einen älteren Mann auf dem Bild, die Soldaten ergreifen den Herren und packen ihn am Arm, er wurde von ihnen mitgenommen. 5. Man sieht die NS-Soldaten die einen Mann, der einen religiösen Juden darstellen soll, anhalten.

		6. Jude, Nazis, den Juden festnehmen, er wird in ein Konzentrationslager geschickt 7. 3 Soldaten mit einem älteren Herren, die wollen den älteren Mann mitnehmen, ich weiß es nicht 8. Juden und Soldaten, Verfolgung von Juden, Ermordung 9. Juden und Soldaten, Verfolgung von Juden, Ermordung und Folter 10. Soldaten wollen einen älteren Mann verhaften, er hat wahrscheinlich nichts verbrochen. 11. 3 Soldaten, die einen älteren Mann verhaften wollen. Ich glaube der Mann wird dann verhaftet. 12. NS-Soldaten und Zivilisten. Sie wollen den Zivilisten festnehmen. 13. 3 NS Offiziere die einen Juden in die Ecke drängen. Die Rote Binde und die Uniform. Entweder wird der Jude in ein KZ-Lager geschickt oder umgebracht. 14. Ein jüdischer Mann und deutsche Soldaten. Die Deutschen Soldaten wollen den jüdischen Mann festnehmen. 15. Soldaten und ein alter Mann. Die Soldaten wollen den Mann festnehmen. Er wird wahrscheinlich verprügelt. 16. Einen jüdischen älteren Mann. Der jüdische Mann will einfach weg, also hat gar nichts gemacht und die Nationalsozialisten wollen ihn einfach wegbringen. Die Nationalsozialisten werden den älteren Mann wahrscheinlich schlagen oder gewaltsam vertreiben Enthaltung: 1
Post	Betrachte die rechts dargestellte Szene. Erzähle anschließend, wie sie weitergehen könnte.	1. Soldaten, die diesen alten Herren verhaften wollen. Doch dann konnte der Herr flüchten, weil er Hilfe bekommen hat. 2. 3 Soldaten und einen alten Mann in der Mitte, der flüchten will 3. einen Juden, sie beleidigen den Juden und schlagen ihn, der Jude wird geschlagen und wenn man nicht ihm hilft, wird es schlimm enden 4. Drei Soldaten und einen alten Juden, die Soldaten treten ihn, weil er ein Jude ist, der Mann landet am Boden zerstört 5. 3 Nazis und 1 Jude, die Nazis wollen ihn nicht mehr unter sich haben, der Jude will Ruhe, der Jude wird geschlagen 6. Alter Mann wird von Soldaten bedrängt. Da er ein Jude ist, wurde er von den Soldaten festgenommen. 7. Einen jüdischen Mann und NS Soldaten, die Soldaten wollen den Mann zusammenschlagen und festnehmen, die Soldaten verprügeln den alten Mann und treten auf ihn ein, während er am Boden liegt 8. Wir wollen den alten Mann verhaften, da er wahrscheinlich Jude ist. 9. jüdischen älteren Mann und Nationalsozialisten, die Nationalsozialisten wollen den Mann wegbringen, die Nationalsozialisten bringen den Mann weg und üben Gewalt aus 10. Jude und Soldaten, Verfolgen, Ermorden 11. Man sieht Soldaten und einen älteren Mann. Die Männer halten den Mann fest, weil er Jude ist und sie werden abgelenkt und der ältere Mann konnte fliehen Enthaltungen: 2

Pre	Erläutere kurz: 1.) Welches Ereignis wird hier gezeigt? 2.) Benenne die Hintergründe und/oder Absichten, die damit verbunden sind.	1. Verbrennungen 2. Verbrennen von Büchern, die alten Literaturen sind eine Lüge 3. Es wurden wahrscheinlich Gegenstände der Menschen welche dem Widerstand angehörten verbrannt. 4. Ein Kreuz wird verbrannt, um vielleicht darzustellen wie sie gegen die Religion sind. 5. Verbrennung von Kleidung, Dominanz zeigen 6. Verbrennung der Leichen; Soldaten, Gewehr 7. Verbrennung von Bücher 8. Es wird alles verbrannt. 9. Ein Kreuz wird verbrannt. Ich denke es soll gegen die Kirche sein. Das Religion nicht mehr am ersten Platz stehen soll. 10. Im Hintergrund sieht man Soldaten und in der Mitte ein Feuer. 11. Vernichtung von Beweisen und Dokumenten. Als die Kapitalisten die KZ Lager Teil für Teil befreiten, haben die NS ihre Dokumente vernichtet damit der NS länger anhalten kann. 12. Sachen verbrennen das man die Taten versucht zu verheimlichen. Um es nicht so schlimm wirken zu lassen. Enthaltungen: 5
Post	Erläutere kurz: 1.) Welches Ereignis wird hier gezeigt? 2.) Benenne die Hintergründe und/oder Absichten, die damit verbunden sind.	1. Soldaten sind im Hintergrund zu sehen und ein Feuer in der Mitte wo die Bücher verbrannt werden. 2. Verbrennung der Bücher, die NS unterschützen die Denkweisen in den Büchern nicht, Propaganda 3. Ein Brand von Gegenständen der Juden 4. Wichtige Informationen werden von den Nazis vernichtet. Diese Informationen lässt die Nazis schlecht da stehen und deswegen mussten sie diese löschen 5. Verbrennung von Papier 6. Bücherverbrennung 7. Ein Grund um Juden zu beschuldigen 8. Gegenstände der Juden und Gegner werden verbrannt Enthaltungen: 5

4) Orientierungskompetenz:

Pre	Schon das Gespräch mit einem Freund/einer Freundin konnte eine Widerstandsaktion sein.	(1) trifft sehr zu: 2 (12%) (2) trifft mäßig zu: 7 (41%) (3) teilweise: 6 (35%) (4) trifft kaum zu: 2 (12%) (5) trifft überhaupt nicht zu: 0 (0%)
Post	Schon das Gespräch mit einem Freund/einer Freundin konnte eine Widerstandsaktion sein.	(1) trifft sehr zu: 2 (15%) (2) trifft mäßig zu: 8 (62%) (3) teilweise: 3 (23%) (4) trifft kaum zu: 0 (0%) (5) trifft überhaupt nicht zu: 0 (0%)

Pre	Nur gewalttätiger Widerstand kann für den/die einzelne*n etwas verändern.	(1) trifft sehr zu: 0 (0%) (2) trifft mäßig zu: 0 (0%) (3) teilweise: 7 (41%) (4) trifft kaum zu: 4 (23,5%) (5) trifft überhaupt nicht zu: 4 (23,5%) Keine Angabe: 2 (12%)
Post	Nur gewalttätiger Widerstand kann für den/die einzelne*n etwas verändern.	(1) trifft sehr zu: 0 (0%) (2) trifft mäßig zu: 3 (23%) (3) teilweise: 1 (8%) (4) trifft kaum zu: 1 (8%) (5) trifft überhaupt nicht zu: 3 (23%) Keine Angabe: 5 (38%)

5) De-/Rekonstruktion:

Post	Der im Spiel dargestellte Widerstand ist ...	(1) historisch korrekt und wirklich so passiert: 2 (15%) (2) Teile davon sind historisch belegbar, andere könnten passiert sein: 10 (77%) (3) völlig frei erfunden: 1 (8%)
Post	Die historischen Ereignisse im Spiel sind ...	(1) historisch korrekt und wirklich so passiert: 6 (46%) (2) Teile davon sind historisch belegt, andere könnten passiert sein: 4 (31%) (3) völlig frei erfunden: 0 (0%) Enthaltung: 3 (23%)
Post	Die Demonstration, an der die Gruppe teilnehmen kann, ist ...	(1) historisch korrekt und wirklich so passiert: 1 (8%) (2) Teile davon sind belegbar, andere könnten passiert sein: 7 (54%) (3) völlig frei erfunden: 2 (15%) Enthaltung: 3 (23%)
Post	Die im Spiel dargestellten Zeitungen sind ...	(1) Digital übernommene Originale: 0 (0%) (2) historisch hinsichtlich der Ereignisse korrekt, aber vom Text her frei erfunden: 7 (54%) (3) hinsichtlich der Ereignisse und der Texte frei erfunden: 5 (38%) Enthaltung: 1 (8%)
Post	Das Spiel steht im folgendem Verhältnis zur Geschichte:	(1) Es zeigt, wie die Vergangenheit wirklich war. 5 (38%) (2) Es zeigt das historische Wissen und die historische Interpretation jener, die das Spiel gemacht haben. 7 (54%) (3) Es zeigt frei erfundene historische Ereignisse und Zusammenhänge. 0 (0%) Enthaltung: 1 (8%)

6) Spielbezogene Fragen:

Post	Wie empfanden Sie die Steuerung des Spiels? (1: einfach und unkompliziert – 5: anspruchsvoll und kompliziert)	1 : 2 (15%) 2: 8 (62%) 3: 2 (15%) 4: 0 (0%) 5 : 1 (8%)
------	---	--

Post	Wie gut hat mir das Spielerlebnis gefallen?	1: 2 (15%) 2: 6 (46%) 3: 4 (31%) 4: 0 (0%) 5: 1 (8%)
Post	Ich habe den Eindruck, wesentlich mehr mit den Begriff Widerstand gegen das NS-Regime anfangen zu können. (1: trifft sehr zu – 5: trifft überhaupt nicht zu)	1: 4 (31%) 2: 3 (23%) 3: 3 (23%) 4: 1 (8%) 5: 1 (8%) Enthaltung: 1
Post	Ich habe die Zeitungen immer (5), manchmal (3) oder nie (1) gelesen.	1: 2 (15%) 2: 2 (15%) 3: 4 (31%) 4: 3 (23%) 5: 1 (8%) Enthaltung: 1 (8%)
Post	(5) Ich habe mir die Ereignisse, die als Text verfügbar sind, ausführlich (5), mittelmäßig (3) oder gar nicht (1) durchgelesen.	1: 1 (8%) 2: 1 (8%) 3: 5 (38%) 4: 2 (15%) 5: 3 (23%) Enthaltung: 1 (8%)
Post	Durch das Spiel kann ich zentrale Widerstandshandlungen benennen und habe ein Vorstellung, wie sich die Gruppen organisiert haben (1: trifft sehr zu - 5: trifft überhaupt nicht zu)	1: 1 (8%) 2: 5 (38%) 3: 4 (30%) → bewusster Rundungsfehler 4: 1 (8%) 5: 1 (8%) Enthaltung: 1 (8%)

Abstract

Deutsch

Diese Masterarbeit untersucht die Integration von Computerspielen als Bildungswerkzeuge im Kontext des Klassenzimmerunterrichts und konzentriert sich speziell auf das Thema des Widerstands während des Zweiten Weltkriegs. Die Studie untersucht die Wirksamkeit der Nutzung von Videospielen zur Verbesserung des Verständnisses und der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an diesem historischen Thema. Hierzu wurde ein Mixed-Methods-Ansatz gewählt, der Gruppeninterviews und Online-Fragebögen kombiniert.

Die Forschung untersucht die potenziellen Vorteile und Herausforderungen der Integration von Videospielen in traditionelle Bildungsumgebungen. Durch eine Reihe strukturierter Gruppeninterviews gaben Studierende der Geschichtspädagogik Einblicke in ihre Erfahrungen, Wahrnehmungen und Erwartungen bezüglich des Einsatzes von Videospielen als Lehrmittel. Diese Interviews zielten darauf ab, die pädagogischen Strategien, die Relevanz des Inhalts und die motivierenden Aspekte der Integration von Videospielen zu ergründen. Ergänzend zu den qualitativen Daten aus den Interviews wurde ein Online-Fragebogen an ein breiteres Publikum von Studierenden verteilt. Diese Umfrage sollte die Auswirkungen der Integration von Videospielen auf die Lernerfolge, die Motivation und das allgemeine Engagement der Studierenden für das Thema des Widerstands im Zweiten Weltkrieg quantitativ bewerten. Die gesammelten Daten wurden sowohl mit qualitativer Inhaltsanalyse für die Interviews als auch mit statistischen Techniken für die Fragebogenantworten analysiert.

Die Ergebnisse dieser Forschung tragen zum wachsenden Wissensbestand über innovative Lehrmethoden und die Rolle der Technologie in der Bildung bei. Die Studie beleuchtet die Chancen und Herausforderungen, die mit dem Einsatz von Videospielen zur Vermittlung sensibler historischer Inhalte wie dem Widerstand im Zweiten Weltkrieg verbunden sind. Die Ergebnisse dieser Studie haben praktische Implikationen für Pädagog*innen, die daran interessiert sind, Videospiele in ihre Lehransätze zu integrieren, und bieten auch Bildungs-Game-Entwicklern wertvolle Einblicke in die Gestaltung effektiver und ansprechender Lernerfahrungen.

Englisch

This master's thesis delves into the incorporation of computer games as educational tools within the context of classroom instruction, focusing specifically on the topic of resistance during the Second World War. The study explores the effectiveness of utilizing video games to enhance students' understanding and engagement with this historical subject matter. To achieve this, a mixed-methods approach was adopted, combining group interviews and online questionnaires.

The research investigates the potential benefits and challenges of integrating video games into traditional educational settings. Through a series of structured group interviews, students in history education provided insights into their experiences, perceptions, and expectations regarding the use of video games as teaching aids. These interviews aimed to uncover the pedagogical strategies, content relevance, and motivational aspects associated with video game integration. Complementing the qualitative data from the interviews, an online questionnaire was administered to a wider audience of students. This survey sought to quantitatively assess the impact of video game integration on students' learning outcomes, motivation, and overall engagement with the topic of resistance during the Second World War. The collected data were analyzed using both qualitative content analysis for the interviews and statistical techniques for the questionnaire responses.

The findings of this research contribute to the growing body of knowledge on innovative teaching methods and the role of technology in education. The study sheds light on the opportunities and challenges associated with employing video games to teach sensitive historical content, such as resistance during the Second World War. The outcomes of this study offer practical implications for educators seeking to integrate video games into their teaching approaches, while also providing educational game developers with valuable insights into designing effective and engaging learning experiences.