

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Digital Game-based learning im Geschichtsunterricht am
Beispiel von "My Memory of Us"

verfasst von | submitted by
Dominik Schöffl BA BEd

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

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 511 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Geschichte und Politische
Bildung

Betreut von | Supervisor:

Mag. Mag. Dr. Alexander Preisinger

Danksagung

Ein großes Danke geht an meine Freundin Sunny für ihren Rat beim Schreiben, ihre Geduld, Liebe und die schönen Zeiten, die wir gemeinsam verbringen.

Vielen Dank an meine Familie, auf deren Rückhalt und Unterstützung ich immer zählen kann.

Außerdem bedanke ich mich bei Herrn MMag. Dr. Alexander Preisinger für die Betreuung dieser Abschlussarbeit, seine Unterstützung und das konstruktive Feedback während unserer Besprechungen.

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	3
1. GRUNDLAGEN	5
1.1 DIGITALE SPIELE	5
1.2 HISTORISCHES LERNEN	10
1.2.1 HISTORISCHES LERNEN IM GESCHICHTSUNTERRICHT	12
1.2.2 HISTORISCHES LERNEN MIT DIGITALEN SPIELEN	15
1.3 DAS TRANSFERMODELL NACH JÜRGEN FRITZ	18
1.3.1 TRANSFER UND TRANSFORMATION	19
1.3.2 TRANSFERMODELL	20
1.4 DAS FUER-MODELL	23
1.4.1 HISTORISCHE FRAGEKOMPETENZEN	25
1.4.2 HISTORISCHE METHODENKOMPETENZEN	25
1.4.3 HISTORISCHE ORIENTIERUNGSKOMPETENZEN	26
1.4.4 HISTORISCHE SACHKOMPETENZEN	26
2. SPIELBESCHREIBUNG VON <i>MY MEMORY OF US</i>	27
2.1 MAKROPERSPEKTIVE	28
2.1.1 ENTWICKLUNGSGESCHICHTE, SPIELINFORMATIONEN UND SETTING	28
2.1.2 ANALYSEDIMENSIONEN DES SPIELS NACH CHAPMAN	30
2.2 MESOPERSPEKTIVE	33
2.2.1 SPIELVERLAUF, STEUERUNGS- UND HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN	33
2.2.2 HANDLUNG	34
2.3 ANALYSE HISTORISCHER ELEMENTE IM SPIEL	39
2.3.1 DARSTELLUNG HISTORISCHER EREIGNISSE IM SPIEL	39
2.3.2 SPIELÄSTHETIK, REALWELTLICHE UND POPKULTURELLE REFERENZEN	42
2.3.3 MÖGLICHE TRANSFERPROZESSE BEIM SPIELEN VON <i>MY MEMORY OF US</i>	44

3. EMPIRISCHE ERHEBUNG	46
3.1 EMPIRISCHE METHODEN	47
3.2 FRAGEBOGENKONSTRUKTION	48
3.3 DATENERHEBUNG.....	50
3.4 AUSWERTUNG UND ANALYSE DER EMPIRISCHEN ERGEBNISSE	51
3.4.1 PERSÖNLICHE INFORMATIONEN - ALTER UND GESCHLECHT.....	51
3.4.2 VERFÜGBARKEIT VON MEDIEN BZW. DIGITALEN GERÄTEN UND NUTZUNGSVERHALTEN	52
3.4.3 SELBSTEINSCHÄTZUNG - HISTORISCHES WISSEN UND INTERESSE.....	55
3.4.4 AUFBEREITUNG UND ANALYSE DER SPIELINHALTLICHEN ITEMS.....	56
3.4.5 EINSCHÄTZUNGEN ZUM SPIEL	74
3.4.6 FEEDBACK UND VERBESSERUNGSVORSCHLÄGE ZUM SPIEL	76
3.4.7 ZUSAMMENFASSUNG UND REFLEXION DER ANALYSIERTEN DATEN	77
4. CONCLUSIO.....	81
5. SPIELEVERZEICHNIS.....	83
6. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	83
7. TABELLENVERZEICHNIS.....	84
8. LITERATURVERZEICHNIS.....	85
9. ANHANG	90
9.1 FRAGEBOGEN	90
9.2 ERGEBNISSE DER FRAGEBÖGEN	110
9.3 ANTWORTEN ZU DEN OFFENEN FRAGEN	122
ABSTRACT	128

Einleitung

Digitale Medien begleiten uns seit geraumer Zeit und sind ein elementarer Bestandteil des alltäglichen Lebens geworden. Aktuelle Studien verzeichnen einen weiteren Anstieg, sowohl was den Zugang zu digitalen Endgeräten betrifft als auch Nutzungsdauer und -intensität, geschuldet u.a. der Covid19-Pandemie und der fortschreitenden Digitalisierung in zahlreichen Bereichen. So wurde im Bildungssektor im Jahr 2018 die Offensive „Digitale Schule“ gestartet, mit dem Ziel Schüler:innen in ganz Österreich mit digitalen Endgeräten - Laptops bzw. Tablets - auszustatten und kompetenzorientiertes Lernen, um digitale Materialien und Medien zu erweitern. Die weiteren Ziele sind im Jahr 2023 der flächendeckende Ausbau der IT-Infrastruktur an Schulen, um digital unterstützten Unterricht zu sichern und bis 2024 digitales Lernen an allen Schulen gut zu etablieren.¹

Bei der täglichen Nutzung digitaler Medien durch junge Menschen kommt man schnell zu der Annahme, dass diese ihre Bildschirmzeit hauptsächlich mit sozialen Netzwerken und digitalen Spielen verbringen. Eine Studie von 2021 widerlegt jedoch das gängige Klischee des Jugendhobbys ‚Gaming‘ - die größte Gruppe der Gamer ist mittlerweile die Generation 50+. Dieselbe Umfrage hebt im gleichen Zug ein weiteres Klischee auf, nämlich Gaming als Männerhobby. Mit 52% Männern und 48% Frauen ist das Geschlechterverhältnis beim Gaming nahezu ausgeglichen.² Auch wenn ältere Generationen aufholen, so sind digitale Spiele dennoch ein essenzieller Teil der Jugendkultur, was besonders im letzten Jahrzehnt zu einer verstärkten Auseinandersetzung u.a. im Bereich der Didaktik geführt hat. Nutzung und Auswirkungen von Gaming auf den Unterricht und besonders die Möglichkeit der Förderung unterschiedlicher Kompetenzen sind zentrale Fragen, deren Erforschung und Diskussion wichtig sind für adressatenorientierten Unterricht und die Verbindung von Lernen mit digitalen Medien.

In der vorliegenden Masterarbeit wird deshalb historisches Lernen mit einem digitalen Spiel untersucht. Dazu wird mit dem Spiel *My Memory of Us* gearbeitet, ein

¹ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Digitale Schule, online unter <<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi.html>>, (17.07.2023).

² Hannes Linsbauer, Aktuelle Studie Computerspiele in Österreich 2021, Gamers.at, online unter <<https://www.gamers.at/aktuelle-studie-computerspiele-in-oesterreich-2021/>>, (17.07.2023).

atmosphärisches Adventure Puzzle Game in Schwarz-Weiß, das zu Beginn des zweiten Weltkrieges spielt.³ Interessant ist, dass das Spiel seine Inhalte kindgerecht als Märchenerzählung präsentiert. Historische Elemente, wie Adolf Hitler oder die Wehrmacht werden verfremdet als böser König und dessen Roboterarmee, die ein Land überfallen. Im Zuge der Invasion verschleppen die Robotersoldaten scheinbar willkürlich Zivilist:innen, färben die Kleidung der Verschleppten rot und sperren diese in einen separierten Bereich, wo bald katastrophale Lebensbedingungen herrschen. Spielende steuern zwei Kinder durch verschiedene Kapitel und lösen Rätselaufgaben, begleitet von einem englischen Erzähler und zahlreichen Cutscenes (filmische Zwischensequenzen), die die Handlung vorantreiben.

Ziel der Arbeit ist es einen Beitrag zur Verbindung von Unterricht und digitalen Spielen zu leisten. Es wird untersucht, ob erworbenes historisches Wissen einer Unterrichtseinheit gleich einer Schablone für die Interpretation eines digitalen Spiels dienen kann. Daraus ergibt sich folgende Fragestellung der Arbeit:

„Inwieweit gelingt es Schüler:innen, explizites historisches Wissen auf implizite Darstellungen und Spielinhalte zu übertragen?“

Die vorliegende Masterarbeit besteht aus vier Kapitel. Im ersten Kapitel werden wichtige theoretische Grundlagen erarbeitet, welche das Fundament der Studie darstellen. Das zweite Kapitel setzt sich genau mit dem Spiel *My Memory of Us* auseinander. Dabei werden das Spiel und seine Entwicklungsgeschichte, das Narrativ, historische Sachverhalte und die Spielästhetik genau beschrieben und analysiert. Das dritte Kapitel stellt den empirischen Teil der Arbeit dar. Es werden die verwendeten Methoden, die Konstruktion des Fragebogens und der Ablauf des Workshops erläutert sowie im Anschluss die Ergebnisse der Befragung dargelegt. Die Conclusio fasst abschließend alle Ergebnisse zusammen und diskutiert die Antwort auf die Forschungsfrage.

³ Steam. *My Memory of Us*, online unter https://store.steampowered.com/app/651500/My_Memory_of_Us/, (17.07.2023).

1. Grundlagen

In diesem Kapitel werden die Begriffe ‚digitales Spiel‘ und ‚historisches Lernen‘ definiert sowie die Verwendung von digitalen Spielen zum historischen Lernen genauer beleuchtet. Weiters wird ein genauer Überblick über das Transfermodell von Jürgen Fritz gegeben, auf dessen Transferprozessen die Hypothese der Arbeit fußt. Abschließend wird das Kompetenzmodell der FUER-Gruppe umrissen, welches das didaktische Fundament des Fragebogens bildet.

1.1 Digitale Spiele

Um sich dem Begriff des digitalen Spiels zu nähern, ist es notwendig, zuerst die Bedeutung des Wortes ‚Spiel‘ zu klären. Wegweisend im Bereich der Spieltheorie ist das Werk ‚Homo ludens‘ des niederländischen Kulturhistorikers Johan Huizinga aus dem Jahr 1938, der den Begriff folgendermaßen definiert:

„Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Tätigkeit, die innerhalb gewisser festgelegter Zeit- und Raumgrenzen nach freiwillig akzeptierten, jedoch absolut bindenden Regeln verrichtet wird; die ihren Zweck in sich selbst hat und die von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein der „Andersheit“ gegenüber dem „gewöhnlichen Leben“ begleitet wird.“⁴

Im Spiel sieht Huizinga den Grundstein von Kultur. Menschen haben dem keine weiteren Merkmale hinzugefügt, denn schon bei Tieren seien alle wesentlichen Grundzüge ausgebildet.⁵

Der Philosoph und Soziologe Roger Caillois erweitert Ende der 60er Jahre Huizingas Definition und legt sechs fundamentale Eigenschaften fest. Beim Spiel handelt es sich um:

- eine freiwillige Zusammenkunft,
- eine räumlich und zeitlich begrenzte Aktivität,

⁴ Johan *Huizinga*, *Homo Ludens: Versuch einer Bestimmung des Spielelements der Kultur* (Paderborn 2023) 44.

⁵ Ebd. 15.

- eine Betätigung ungewissen Ablaufs und Ergebnisses,
- eine nicht produktive Tätigkeit,
- eine Beschäftigung mit eigenem Regelwerk und
- eine Fiktion bzw. eine zweite Wirklichkeit oder ersichtliche Unwirklichkeit.⁶

Weiters schlägt Caillois eine Kategorisierung in unkontrolliertes Spiel (*paidia*) und geregeltes Spiel (*ludus*) vor sowie die vier Rubriken Wettstreit (*agon*), Zufall (*alea*), Verstellung (*mimicry*) und Rausch (*ilinx*).⁷

Abschließend wird noch Jesper Juuls Vorschlag aus dem Jahr 2005 ausgeführt, der ein Vergleich von insgesamt sieben Definitionen, darunter jede von Huizinga und Caillois, vorangeht. Für ihn sind sechs Merkmale essenziell:

“A game is a rule-based system with a variable and quantifiable outcome, where different outcomes are assigned different values, the player exerts effort in order to influence the outcome, the player feels emotionally attached to the outcome, and the consequences of the activity are negotiable.”⁸

Außerdem unterscheidet er noch sogenannte ‚Borderline cases‘ und ‚Not games‘, die nicht alle sechs Merkmale erfüllen sowie die wichtige Unterscheidung des Spiels als Objekt oder als Aktivität.⁹

Die Definition des Begriffs ‚digitales Spiel‘ ist angesichts ihrer Fülle und der Vielfalt technischer Möglichkeiten heutzutage eine gewisse Herausforderung. Während hierzulande meist von ‚Computerspielen‘ die Rede ist, ist im englischsprachigen Raum der Begriff ‚video games‘ geläufig.¹⁰ Eine eindeutige Trennung der unterschiedlichen Begrifflichkeiten scheint weder umsetzbar noch sinnvoll. Daher werden in dieser Arbeit die Begriffe ‚digitales Spiel‘ und ‚Computerspiel‘ verwendet. Beide umfassen jede Form von Spiel auf einem technischen Gerät bzw. auf einem Bildschirm.

⁶ Roger Caillois, *Die Spiele und die Menschen: Maske und Rausch* (Berlin 2017) 30–31.

⁷ Ebd. 32–34.

⁸ Jesper Juul, *Half-real: video games between real rules and fictional worlds* (Cambridge, Mass. 2005) 29.

⁹ Ebd. 32–33.

¹⁰ Sven Jöckel, *Computerspiele: Nutzung, Wirkung und Bedeutung* (Wiesbaden 2018) 22.

Ein digitales Spiel muss im Wesentlichen aus zwei Komponenten bestehen - der Hardware, einer technischen Plattform oder Eingabegerät, und der Software, digitalem Code, den die Hardware verarbeitet.¹¹

Kühberger erweitert die technische Seite der Definition um die Nutzer:innen und deren

„freiwillige spannende und freudvoll erlebte Beschäftigung außerhalb der unmittelbaren Lebensrealität innerhalb von festgesetzten Grenzen.“¹²

Mittels Eingabegeräte wie Maus und Tastatur, Controller etc. können Aktionen in der Spielwelt vorgenommen werden, die über Ausgabegeräte wie Monitor, Lautsprecher etc. dargestellt werden und den Spielstatus ändern. Im Spiel enthalten sind bestimmte Regeln, Aufgaben, Ziele etc., die sich den Spieler:innen meist nach Spielbeginn schrittweise erschließen (je nach Spiel unterschiedlich) und vom technischen Gerät überwacht werden.¹³

Um an die vorangehenden Definitionen des Spiels anzuknüpfen, kann gesagt werden, dass eine ‚Familienähnlichkeit‘ besteht, da ein Großteil der angeführten Merkmale zutrifft:

- Es handelt sich um eine freiwillige Tätigkeit, die zeitlich und räumlich begrenzt ist. Eine wesentliche Abgrenzung sind die virtuelle Spielwelt und die nötige Technik, um diese zu betreten.
- Der Ausgang des Spiels ist abhängig von der Anstrengung der Spieler:innen.
- Computerspiele haben ihren Zweck in sich selbst, können aber auch anderen Zwecken dienen.
- Das Spiel wird von Regeln bestimmt, die anders als bei sozialen Gruppenspielen nicht veränderbar sind.
- Letztlich sind Fantasie bzw. Fiktion ein zentrales Element, da Computerspiele in einer fiktiven virtuellen Welt angesiedelt sind.¹⁴

¹¹ Jöckel, Computerspiele, 21.

¹² Christoph Kühberger, Computerspiele als Teil des historischen Lernens, In: Daniel Bernsen, Ulf Kerber, Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen Berlin Toronto 2017) 230.

¹³ Winfried Marotzki, Perspektiven der Medienbildung (Wiesbaden 2014) 241–242.

¹⁴ Ebd. 242–243.

Wann genau der Ursprung der digitalen Spiele angesiedelt ist, lässt sich schwer festlegen, da die Bereiche Hardware und Software eng miteinander verknüpft sind. Ende der 50er bzw. Anfang der 60er Jahre wurden die ersten Minispiele wie ‚Tennis for Two‘ (1958) oder ‚Spacewar!‘ (1961) entwickelt. Diese werden heute aber mehr als technische Spielereien angesehen, da es aufgrund der benötigten Hardware abseits der Universität keine Spieler:innen gab und diese damals nur entstanden, um zu zeigen, dass Computer zu mehr als nur Berechnungen fähig sind.

Salonfähig wurden die ersten Spiele mit dem Erfolg von ‚Pong‘ (1972), dass sich in Form von Spielautomaten in Spielhallen, sogenannten Arcades, rasch verbreitete. Ende der 80er Jahre, mit dem Aufkommen der ersten Konsolen, verlagerten sich Computerspiele schließlich schrittweise zu den Familien nachhause bzw. in die Kinderzimmer.¹⁵

Formen des Historischen im digitalen Spiel

In der Auseinandersetzung mit digitalen Spielen ist eine grundlegende Frage wie sie mit Geschichte umgehen, historische Inhalte verarbeiten und diese abbilden. Eine konkrete Definition oder Systematisierung von Spielen mit historischen Inhalten gestaltet sich schwierig. In der Forschung kursieren für solche Spiele unterschiedliche Begriffe wie historische digitale Spiele, Historienspiele, historical games etc. Was überhaupt als Geschichte im Spiel begriffen wird, ist jedoch kaum zu beurteilen, da in digitalen Spielen Geschichte, Fiktion und Simulation miteinander vermischt werden und auch die Spieler:innen selbst einen wesentlichen Einfluss haben.¹⁶ Produktiv ist in diesem Zusammenhang der Begriff des ‚historisierenden digitalen Spiels‘ nach Kerschbaumer und Winnerling. Dieser umfasst alle Spiele, „die in irgend einer Form historische Inhalte aufgreifen, verarbeiten und darstellen.“¹⁷ Historisieren bedeutet hier, dass Repräsentationen der Vergangenheit produziert werden, besonders von den Spieler:innen selbst durch ihre Interaktion mit dem Spiel. Für Kerschbaum und Winnerling sind historisierende Videospiele sogenannte ‚Zeiten-Maschinen‘, da sie Mechanismen zur Erstellung mehr oder weniger zusammenhängender Darstellungen von Vergangenheiten

¹⁵ Jöckel, Computerspiele, 23–25.

¹⁶ Daniel Giere, Computerspiele - Medienbildung - historisches Lernen. Zu Repräsentation und Rezeption von Geschichte in digitalen Spielen (Frankfurt/M. 2019) 36–37.

¹⁷ Florian Kerschbaumer, Tobias Winnerling, Frühe Neuzeit im Videospiel. Geschichtswissenschaftliche Perspektiven (Bielefeld 2014) 14.

sind. Sie produzieren vergangene Zeiten, die nicht notwendigerweise mit akademischen Vorstellungen der geschichtlichen Vergangenheit übereinstimmen.¹⁸ Dazu ist anzumerken, dass Geschichte im digitalen Spiel ein Produkt der Geschichtskultur ist, was bedeutet, dass dem Spiel zugrundeliegendes Wissen aus kollektiven Wissensbeständen kommt und meist nicht aus einem wissenschaftlichen Diskurs. Zudem kann man davon ausgehen, dass zahlreiche historische Darstellungen in digitalen Spielen durch wechselseitige Wiederverwendung remediatisiert wurden, z.B. wenn sich Spiele auf historische Romane oder Filme stützen. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, ob Spieler:innen das Historische einer Spielwelt überhaupt als Geschichte wahrnehmen. Um den Einfluss des kollektiven historischen Wissens zu konkretisieren, schlägt Daniel Giere vor die Begriffe ‚Universum des Historischen‘ und ‚Geschichtskultur‘ nach Gautschi heranzuziehen. Das Universum des Historischen stellt somit eine Basis von Entitäten der Vergangenheit für Spielentwickler:innen zur Verfügung und die Geschichtskultur stellt den Einfluss der Gesellschaft auf Spiele und Spieler:innen dar.¹⁹ Um zu bestimmen was Geschichte in digitalen Spielen überhaupt ist, muss weiters beachtet werden, dass meist nicht Historiker:innen, sondern Game-Designer:innen und Publisher verantwortlich sind für die dargestellte Geschichte in digitalen Spielen. Nach Kapell und Elliot fallen im Wesentlichen zwei Konzepte unter den Begriff Geschichte: die historische Vergangenheit, bestehend aus Namen, Daten, Fakten etc. und Narrative, die aus ersterem produziert werden. Das historische Narrativ der Spielwelt wird dabei durch drei grundlegende Prinzipien der Geschichtsschreibung bestimmt:

1. Selektion: ausgewählte Elemente der Vergangenheit können die vergangene Realität nicht nachstellen und entsprechen nicht den Objektivitätskriterien der Geschichtswissenschaft, da sie nicht vereinbar sind mit dem ludischen Bestreben der Spiele.
2. Arrangement: das Zusammenfügen der ausgewählten Elemente bestimmt, wie und was über Geschichte erzählt wird. Es entsteht eine an die heutige Vorstellung angepasste Geschichtsdarstellung.

¹⁸ Kerschbaumer; *Winnerling*, Frühe Neuzeit im Videospiel, 13–14.

¹⁹ Giere, *Computerspiele - Medienbildung - historisches Lernen*, 37–39.

3. Einfluss der Selektierenden: auch wer die Elemente auswählt, arrangiert und welchen Einfluss diese Person, Institution etc. auf das Geschichtsbild hat, ist von großer Bedeutung.

Diese drei Prinzipien gelten sowohl für Game-Designer:innen, als auch für Historiker:innen und Filmschaffende. Nachdem Geschichte somit nie korrekt dargestellt werden kann und sich der vergangenen Realität immer nur annähern kann, ist es sinnvoller zu untersuchen wie Geschichte in digitalen Spielen erzählt und gestaltet wird.²⁰ Dafür entwickelte Daniel Giere ein Modell zur Klassifizierung der in digitalen Spielen dargestellten Geschichte, das den Grad des Historischen anhand der Kategorien Dichte (Häufigkeit von Geschichtsverarbeitung), Versprechen (Versprechen historischer Bezüge von Publishern) und Kohärenz (Komplexität des historischen Arrangements) bestimmt. So ergeben sich vier Hauptkategorien historischer Bezugnahmen:

- historisierende digitale Spielwelt: es muss zu mindestens einer Entität aus dem Universum des Historischen ein Bezug hergestellt werden.
- pseudohistoristische digitale Spielwelt: es wird behauptet historisch akkurat zu sein, jedoch nicht entsprechend umgesetzt.
- historistische digitale Spielwelten: die Bezüge zum Universum des Historischen sind kohärent, aber nur ein Element der Spielwelt, womit diese lediglich historisch aufgeladen wird.
- Historische digitale Spielwelt: es gelingt dem Spiel Elemente aus dem Universum des Historischen zu rekonstruieren und historische Prozesse weitgehend korrekt darzustellen.²¹

1.2 Historisches Lernen

Um zu verstehen, wie mit einem historischen digitalen Spiel gelernt werden kann, wird in diesem Abschnitt das historische Lernen thematisiert. Grundsätzlich wird unter Lernen der Erwerb von neuem Wissen oder die Modifikation von bestehendem Wissen und Verhalten verstanden, was in weiterer Folge zu einer Ausbildung neuer Präferenzen,

²⁰ Giere, Computerspiele - Medienbildung - historisches Lernen, 39–40.

²¹ Ebd. 42–46.

Werte und Fähigkeiten führt. Beim historischen Lernen handelt es sich um die Auseinandersetzung mit Geschichte und historischer Sinnbildung sowie Identitätsreflexion. Mit laufender Wiederholung und Reflexion historischer Denkprozesse kommt es in weiterer Folge zu Erwerb und Festigung von bestimmten Kompetenzen, was heißt, dass Schüler:innen nicht nur Wissen auswendig lernen, sondern auch zunehmend fähig sind unterschiedliche Wissensformen und Operationen des historischen Denkens gezielt anzuwenden und miteinander zu verknüpfen, um komplexe historische Denkprozesse besser zu verstehen.²² Der Begriff der Kompetenz folgt dabei der Definition von Weinert:

„Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“²³

Im Bereich der Geschichtsdidaktik existieren dafür mehrere Modelle, die versuchen die historischen Kompetenzen zu beschreiben und sie für Forschung und Unterricht fruchtbar zu machen. Für diese Arbeit wird das Kompetenzmodell der FUER-Gruppe, bestehend aus Waltraud Schreiber, Andreas Körber und Andreas Schöner, herangezogen. FUER steht für Förderung und Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins und bezieht das historische Denken nicht nur auf die Schule, sondern auf alle Lebensbereiche, aufgrund der Bedeutung des historischen Denkens für die Bewältigung des Lebens.

Historisches Lernen ist ein Grundbegriff der Didaktik der Geschichte, die sich ab den 1960er Jahren als wissenschaftliche Disziplin etablierte. In den 70ern prägte Karl-Ernst Jeismann den Begriff des Geschichtsbewusstseins als „das Insgesamt der unterschiedlichen Vorstellungen von und Einstellungen zur Vergangenheit“.²⁴ Seiner

²² Sebastian *Bracke*, Colin *Flaving*, Johannes *Jansen*, Manuel *Köster*, u. a., *Theorie des Geschichtsunterrichts* (Frankfurt 2018) 102–103.

²³ Franz E. *Weinert*, *Leistungsmessungen in Schulen* (Weinheim Basel 2014) 27–28.

²⁴ Ulrich *Baumgärtner*, *Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule* (Paderborn 2024) 34.

Vorstellung zufolge ist das Geschichtsbewusstsein ein dynamischer Prozess, der sich durch persönliche Erfahrungen, wissenschaftliche Erkenntnisse etc. ständig wandelt, was Einfluss hat auf die persönlichen und kollektiven Vorstellungen von Vergangenheit. Damit bestimmte Jeismann auch das historische Lernen neu als grundlegende mentale Operationen in der Auseinandersetzung mit Geschichte. Hans-Jürgen Pandel erweitert Jeismanns Vorstellung um die individuelle Komponente, da sich jeder Mensch durch die Beschäftigung mit Geschichte eigene Ansichten aneignet.²⁵

In Anknüpfung an das Geschichtsbewusstsein hat sich die Didaktik auch vermehrt mit dem Begriff der Geschichtskultur auseinandergesetzt, womit die Gegenwart von Geschichte in der Öffentlichkeit, z.B. in Form von Denkmälern, Museen etc. sowie der Umgang mit Geschichte im gesellschaftlichen Leben gemeint ist. Jörn Rüsen erfasst die Geschichtskultur auch als „Inbegriff der Sinnbildleistungen des menschlichen Geschichtsbewusstseins“²⁶. Sie umfasst die kulturellen Praktiken des menschlichen Lebens und Handelns zur Orientierung in der Zeit mit der Funktion Erfahrungen aus der menschlichen Vergangenheit so zu interpretieren, dass die momentanen Lebensverhältnisse verstanden und auf dieser Grundlage zukunftsgerichtete Perspektiven entwickelt werden können. Ausgehend von dieser Definition sind Geschichtsbewusstsein und Geschichtskultur eng miteinander verzahnt. Zur besseren Abgrenzung schlägt Bernd Schönemann vor das Geschichtsbewusstsein als individuelles Konstrukt und die Geschichtskultur als kollektives Konstrukt zu verstehen.²⁷

1.2.1 Historisches Lernen im Geschichtsunterricht

Für das Lernen geschichtlicher Inhalte spielt der Geschichtsunterricht in der Schule eine maßgebende Rolle. Der Geschichtsunterricht soll zum historischen Lernen, Denken und Erzählen in und besonders außerhalb des Unterrichts befähigen, da historisches Lernen immer und überall geschieht, wo man mit historischen Inhalten in Kontakt kommt. Unter historischem Denken versteht man die Wahrnehmung von Unterschieden zwischen Vergangenem und Gegenwärtigem, was wiederum zu historischen Fragen führt, die an die Vergangenheit gestellt werden. Diese Fragen werden an Quellen und historische

²⁵ Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 33–39.

²⁶ Ebd. 43–44.

²⁷ Ebd. 44–45.

Erzählungen gestellt, um die Vergangenheit zu re-konstruieren bzw. bestehende Narrationen zu de-konstruieren. Erhaltene Antworten können zur Orientierung in der Gegenwart genutzt werden und eine Grundlage bilden für Handlungen in der Zukunft. Wenn diese Ergebnisse des historischen Denkens in Worte gefasst werden, wird vom ‚historischen Erzählen‘ gesprochen. Das historische Lernen schließlich umfasst historische Kenntnisse und diverse Kompetenzen, um wissenschaftsorientiert über Vergangenheit zu erzählen und Fragen an bestehende Geschichte und Geschichten zu stellen.²⁸ Der Geschichtsunterricht zielt also darauf ab durch Auseinandersetzung mit Vergangenheitsdarstellungen und Geschichtskultur ein differenziertes und multiperspektivisches Geschichtsbewusstsein bei seinen Schüler:innen zu fördern.

Die Wichtigkeit des Geschichtsunterrichts hebt Baumgärtner insofern hervor, als nur hier bestimmte Ziele, Inhalte, Methoden und Medien gelernt werden können, die für die Entwicklung der Schüler:innen unverzichtbar sind und die nicht auch in anderen Fächern vermittelt werden. In den letzten Jahrzehnten wurden dazu zahlreiche Unterrichtskonzepte und Unterrichtsprinzipien von Forschenden der Geschichtsdidaktik vorgelegt. In einer übersichtlichen Aufstellung vergleicht Baumgärtner fachdidaktische Prinzipien verschiedener Autoren und arbeitet folgende Gemeinsamkeiten heraus:

- Gegenwartsorientierung: meint den Bezug historischer Sachverhalte zur Gegenwart, um durch Reflexion eine historische Erkenntnis zu ermöglichen.
- Lebenswelt- und Erfahrungsorientierung: Um relevant zu sein soll Unterricht anknüpfen an die Lebenswelt der Jugendlichen.
- Problemorientierung: bedeutet mit einer Frage aus der Gegenwart an die Vergangenheit ein Problem aufzuklären.
- Methoden- und Wissenschaftsorientierung: Hier werden die Methoden und Regeln wissenschaftlichen Arbeitens erlernt und die Konzepte Retrospektivität, Konstruktivität und Partialität kennengelernt.
- Multiperspektivität, Kontroversität, Pluralität: Es existieren unterschiedliche Wahrnehmungen historischer Sachverhalte sowie unterschiedliche Meinungen und Ansichten.

²⁸ Martin *Buchsteiner*, Martin *Nitsche*, Historisches Erzählen und Lernen: Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen (Wiesbaden 2016) 2–3.

Weiters führt Baumgärtner mehrere fachdidaktische Unterrichtsprinzipien an, die von einzelnen Autoren präferiert werden:

- Projektorientierung: ist ein fächerübergreifendes Verfahren, bei dem Schüler:innen selbstständig ein Problem bearbeiten.
- Handlungsorientierung: enthält z.B. Kooperation, Lernen mit allen Sinnen, Selbstverantwortung etc.
- Personalisierung/Personifizierung: Geschichte wird von Menschen gemacht, jedoch nicht von ‚großen Männern‘. Geschichte kann trotzdem an einzelnen Personen verdeutlicht werden.
- Alteritätserfahrung, Fremdverstehen, Interkulturelles Lernen: meint die Eröffnung einer anderen Welt durch die Beschäftigung mit Geschichte.²⁹

In der Studie ‚Guter Geschichtsunterricht‘ aus dem Jahr 2009 untersuchte Peter Gautschi genauer, wann Geschichtsunterricht erfolgreich ist. Unter Berücksichtigung zahlreicher existierender Kategoriensysteme und anderer Arbeiten präsentiert Gautschi 15 Kriterien guten Geschichtsunterrichts, unterteilt in drei Kategorien.³⁰

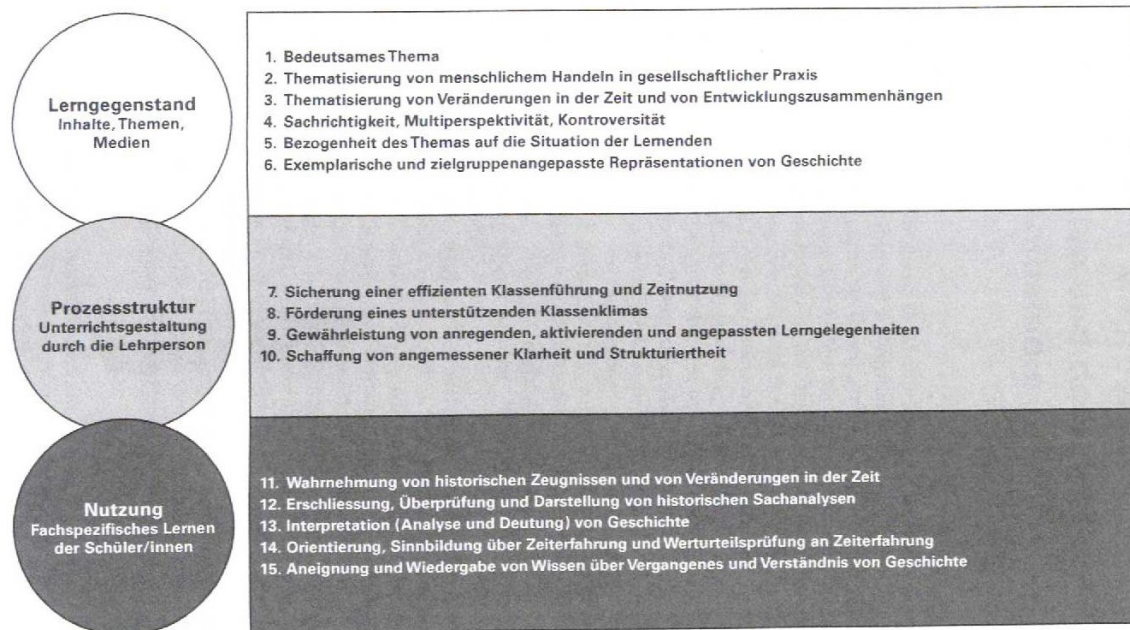


Abbildung 1: Gütekriterien für Geschichtsunterricht

²⁹ Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik, 73–78.

³⁰ Peter Gautschi, Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (Schwalbach 2011) 96–100.

In der Diskussion der Ergebnisse seiner Untersuchung hält Gautschi einige Empfehlungen für den Geschichtsunterricht fest:

- Schüler:innen sollen verstehen, was Historisches Lernen ist, wozu es dient und wie es angewendet wird.
- Über Geschichtsunterricht soll nachgedacht und geredet werden.
- Unterrichtende sollen Historisches Lernen über bedeutsame Lernaufgaben mit Schüler:innenbezug ermöglichen.
- Historische Themen sollen sich auf die Situation der Schüler:innen beziehen, damit aus dem Standpunkt der Gegenwart eine Brücke zur Geschichte gebaut werden kann.
- Verantwortliche des Curriculums sollen Lerngelegenheiten für Schüler:innen schaffen.
- Lehrpersonen und Studierende sollen gemeinsam Lernumgebungen entwickeln, erproben, erforschen und verbessern.³¹

Ausgehend von Baumgärtners Prinzipien und Gautschis Empfehlungen ist die Integration von digitalen Medien und speziell digitalen Spielen in den Unterricht lohnend, da sich viele Überschneidungen mit ‚gutem Geschichtsunterricht‘ ergeben.

1.2.2 Historisches Lernen mit digitalen Spielen

Während Wissenschaft und Unterricht Computerspiele lange nicht als adäquate Lernmedien empfunden haben, u.a. aufgrund der Befürchtung vielfältiger nachteilhafter Wirkungen der Spiele, so ist ein weiterer Kritikpunkt die Darstellung von Geschichte bzw. der Vergangenheit. Als Unterhaltungsprodukt ist ihr Grad an Geschichtlichkeit in Frage zu stellen und man befürchtet eine Vermittlung von verfälschten Geschichtsbildern, die Schüler:innen unreflektiert übernehmen.³² Waldemar Grosch untersuchte den Einsatz von Computerspielen für den Unterricht und kam zu dem Fazit, dass der Großteil der Spiele besonders dem Prinzip der Multiperspektivität zuwiderlaufen und damit nur bedingt

³¹ *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht, 265–272.

³² *Kühberger*, Computerspiele als Teil des historischen Lernens, 231–233; Markus *Bernhardt*, Das Spiel im Geschichtsunterricht, (Frankfurt/M. 2018) 221.

für den Unterricht tauglich wären.³³ Die ablehnende Haltung gegenüber Computerspielen hat sich mit der Zeit jedoch abgebaut, da erkannt wurde, dass Schüler:innen im Laufe ihres Lebens noch mit einer großen Anzahl von Vergangenheitsdarstellungen unterschiedlichster Qualität konfrontiert sein werden. Das Ziel ist somit Kompetenzen zu vermitteln, die Schüler:innen befähigen historische Darstellungen in einem digitalen Medium kritisch zu erschließen, z.B. die Narration eines Spiels zu de-konstruieren und den Konstruktcharakter von Geschichte und damit verbundene Bedeutung für Perspektivität verstehen.³⁴

Durch die intensive Auseinandersetzung mit Spielen für den Unterricht entstand das Konzept des ‚Digital Game-Based Learning‘, geprägt von Marc Prenskys gleichnamigen Werk aus dem Jahr 2001.³⁵ Computerspiele als Teil der Jugendkultur bieten eine gute Möglichkeit, um Unterricht und Wissensvermittlung spannender und abwechslungsreicher zu gestalten. Insofern haben sie im schulischen Unterricht auf jeden Fall eine Daseinsberechtigung.³⁶ Basierend auf empirischen Untersuchungen wurde eine Theorie des Lernens mit digitalen Spielen entwickelt deren Grundannahme lautet,

„dass Lernprozesse in Spielen in erster Linie durch den Spieler oder die Spielerin sowie von der Spielsituation bestimmt werden. Ein „Lern“-Spiel zu sein ist somit niemals die vorgegebene Eigenschaft eines Spiels, sondern immer eine Eigenschaft, die sich aus der Nutzung eines Spiels zum Lernen ergibt. Jedes Spiel kann somit als Lernspiel genutzt werden und umgekehrt wird auch nicht in jedem als Lernspiel klassifizierten Spiel notwendigerweise gelernt.“³⁷

³³ Thomas *Kubetzky*, Computerspiele als Vermittlungsinstanzen von Geschichte? Geschichtsbilder in Aufbausimulationsspielen am Beispiel von Civilization III, In: „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf ihre Gegner werfen?“ Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel, Angela *Schwarz* (Hg.) (Münster 2010) 64.

³⁴ Wolfgang *Buchberger*, Christoph *Kühberger*, Computerspiele und Geschichtsunterricht. Dynamische digitale Spielwelten kritisch hinterfragen., Historische Sozialkunde. Geschichte - Fachdidaktik - Politische Bildung., Nr. 4 (2013) 38–39, online unter <<https://ubdata.univie.ac.at/AC04897146>>; *Kühberger*, Computerspiele als Teil des historischen Lernens, S. 232 - 235.

³⁵ Alexander *Preisinger*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung (Frankfurt/M. 2021) 86.

³⁶ Sonja *Gabriel*, Michael *Wagner*, Didaktische Szenarien des Digital Game Based Learning.

Handreichung für Lehrkräfte, online unter

<https://pro.kphvie.ac.at/fileadmin/pro/pro/gbl/unterlagen/handreichung_dgbl_mai.pdf>, (25.07.2023).

³⁷ Michael G. *Wagner*, Sonja *Gabriel*, Game-Based Learning - Computerspiele im Geschichtsunterricht, In: Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, Ulf *Kerber*, Daniel *Bernsen* (Hg.) (Opladen Berlin Toronto 2017) 338.

Auf dieser Annahme basiert auch die Konzeption dieser Arbeit. Es wird nicht mit einem Edutainmentprodukt gearbeitet, sondern ein kommerzielles digitales Spiel für den Unterricht fruchtbar gemacht. Dass mit digitalen Spielen gelernt werden kann, steht heute außer Frage. Geläufige Argumente, warum Computerspiele geeignete Lernmittel darstellen, sind z.B.:

- ihr Potential der intrinsischen Motivation (durch Belohnungssysteme im Spiel)
- Anforderungen an Spieler:innen können angepasst werden (variable Schwierigkeitsgrade)
- Spieler:innen können den Flow-Zustand erreichen (vollständige Vereinnahmung durch das Spiel, Spielen und Bewusstsein gehen ineinander über)
- Feedback-Systeme informieren sofort über Erfolg bzw. Misserfolg, was Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit stärkt
- Entwicklung und Ausbau von Frustrationstoleranz bei wiederholten Misserfolgen³⁸

Auch zum historischen Denken und Lernen können Computerspiele einen wesentlichen Beitrag leisten. Computerspiele sind Produkte der Geschichtskultur und ihre Spielwelten stellen historische Interpretationen dar, anhand derer Schüler:innen kritisch untersuchen können, wie Vergangenheit simuliert wird.³⁹ Als Teil der Jugendkultur ermöglichen digitale Spiele außerdem an die Lebenswelt vieler Jugendlicher anzuknüpfen, womit der Geschichtsunterricht etwas schaffen kann mit dem das Konzept Schule generell Schwierigkeiten hat. Sie können Schüler:innen neugierig machen und sie so indirekt auffordern sich auch außerhalb des Spiels weiter mit Geschichte zu beschäftigen und sich Wissen anzueignen. Darüber hinaus aktivieren Computerspiele Schüler:innen und verleihen ihnen Handlungsmacht, wodurch sie stärker in die Spielwelt involviert werden, Erfahrungen machen können, wie es in der realen Welt nicht möglich ist und so sich selbst als wirkungsmächtig erleben. Außerdem führt die Beschäftigung mit Computerspielen aufgrund ihrer Themen- und Problemorientierung automatisch zu einem forschend-entdeckenden Lernen. Als „Laboratorien historischer Prozesse“ können simulierte historische Verläufe erlebt, entdeckt und ausprobiert werden. Zugleich werden den

³⁸ *Preisinger*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung, 91–95.

³⁹ *Jeremiah McCall*, Playing with the Past: History and Video Games (and why it might matter), *Journal of Geek Studies*, Nr. 01/2019, 38, (15.07.2024).

Spieler:innen ständig Feedback über die Auswirkungen ihrer Handlungen gegeben. Im Vergleich zu beispielsweise reinen historischen Erzählungen sind Computerspiele ‚erlebbar‘. Werden digitale Spiele nun im Unterricht verwendet geht es darum neben klassischen Methoden wie Text-, Bild- und Filmanalyse auch eine digitale Grund- und Medienkompetenz zu vermitteln, die Schüler:innen befähigt Computerspiele und ihre Inhalte als Manifestationen bestimmter Erinnerungskulturen zu erfassen und zu dekonstruieren. Dazu muss erarbeitet werden wie Geschichte und Geschichten in Spielen erzeugt, instrumentalisiert und inszeniert werden.⁴⁰ So können Schüler:innen einerseits durch das Spielen von Computerspielen, andererseits durch eine vertiefende Beschäftigung damit im Unterricht zu aktiven Teilnehmern an Geschichtskultur werden und ihre historischen Kompetenzen schärfen. Im Rahmen eines didaktischen Konzepts können Computerspiele in einer kritischen und reflektierten Auseinandersetzung als Produkte der Geschichtskultur bearbeitet werden, um das methodische Rüstzeug der Schüler:innen aufzubauen, das schließlich über die Schullaufbahn hinaus benötigt wird zur Bewältigung des Alltags und zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Manifestationen der Geschichtskultur befähigt.⁴¹

1.3 Das Transfermodell nach Jürgen Fritz

Die Frage inwieweit die neuen Medien Einfluss auf Nutzer:innen haben ist seit langem ein markantes Thema und ist Gegenstand anhaltender Debatten. Eine endgültige Klärung dieser Frage gestaltet sich schwierig aufgrund der Komplexität des Gegenstandes. Jürgen Fritz, Professor am Institut für Medienforschung und Medienpädagogik der FH Köln, beschäftigt sich seit mehr als 30 Jahren mit virtuellen Spielwelten und Computerspielen und entwickelte Mitte der 90er Jahre ein Transfermodell, mit dem Ziel Austauschprozesse zwischen digitalem Medium und Rezipient:innen verständlich zu machen und nachvollziehbar zu beschreiben. 2011 wurde das Modell überarbeitet und mit neuen Forschungsergebnissen auf einen aktuellen Stand gebracht. Nach Fritz handelt es sich bei seinem Transfermodell um kein „geschlossenes, einheitliches Modell“,

⁴⁰ *Preisinger*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung, 20; Stephan Friedrich *Mai*, Alexander *Preisinger*, Digitale Spiele und historisches Lernen (Frankfurt/M. 2020) 6.

⁴¹ Wolfgang *Zielinski*, Sandra *Aßmann*, Kai *Kaspar*, Peter *Moormann*, Spielend lernen! Computerspiele(n) in Schule und Unterricht (Düsseldorf München 2017) 120–121.

sondern mehr um eine „modulare Theorie“, basierend auf zentralen Erkenntnissen des Konstruktivismus und der Rezeptionsforschung.⁴² Bis heute dient das Modell als Grundlage für empirische Arbeiten, so auch für diese Masterarbeit. Nachfolgend werden wesentliche Punkte des Modells erläutert.

1.3.1 Transfer und Transformation

Der Begriff ‚Transfer‘ bezeichnet einen Prozess der Übertragung von etwas Gelerntem auf andere Aufgaben oder Situationen. Damit verbunden ist eine ‚Transformation‘. Speziell in Verbindung mit Computerspielen beschreiben Transfer und Transformation einen komplexen Austauschprozess zwischen Spiel und Spielenden sowie zwischen virtueller Welt und anderen Welten.⁴³ Die Grundlage dafür bildet das Konzept des ‚Netzwerkes der Lebenswelt‘. Die Lebenswelt eines Menschen ist die Wirklichkeit, die Basis für Ordnung von Wahrnehmungen und Handlungen in vielen, aufeinander bezogenen Welten. Es wird von mindestens sechs Welten ausgegangen: die reale Welt, die mentale Welt, die Traumwelt, die Spielwelt, die mediale Welt und die virtuelle Welt. Den Welten sind Schemata (wahrnehmungs- und handlungsleitende kognitive Strukturen) zugeordnet, die Reizeindrücke entschlüsseln, welche dadurch ihre Bedeutung erhalten. Diese Eindrücke sorgen außerdem dafür, dass Schemata weiterentwickelt und ausdifferenziert werden, was neuronale Muster entstehen lässt, wodurch wiederum zahlreiche geeignete Handlungsmuster ausgebildet werden. Ausgebildete Schemata stehen nun auch für Wahrnehmung und Handeln in anderen ‚angemessenen‘ Welten zur Verfügung (Transfer).⁴⁴ Bei den Übertragungen wird unterschieden zwischen intra- und intermondialen Transfers. Bei ersterem kommt es zu Übertragungen innerhalb einer Welt, bei zweiterem sind vor allem Schemata gemeint, die in einer Welt gültig sind und auf eine andere transferiert werden, z.B. Autofahren, wobei der Transfer nicht vollständig ist. Autofahren in der virtuellen Welt ähnelt zwar dem Autofahren in der realen Welt, dennoch gibt es deutliche Unterschiede.⁴⁵ Zur Ausbildung von Schemata ist eine Abstraktion im

⁴² Jürgen Fritz, *Wie Computerspieler ins Spiel kommen: Theorien und Modelle zur Nutzung und Wirkung virtueller Spielwelten* (Berlin 2011) 11–13.

⁴³ Jürgen Fritz, Wolfgang Fehr, *Handbuch Medien: Computerspiele [Theorie, Forschung, Praxis]* (Bonn 1997) 229–230; Fritz, *Wie Computerspieler ins Spiel kommen*, 88–89.

⁴⁴ Fritz, *Wie Computerspieler ins Spiel kommen*, 53, 89–92.

⁴⁵ Ebd., 93.

Gehirn notwendig. Details der Reizsituation müssen transformiert werden in Muster und Strukturen, die in das neuronale Netz aufgenommen werden können. Dieser Impuls wirkt im Netz nach und regt neuronale Strukturen an, festigt sie und vernetzt sie mit anderen Schemata. Für Übertragungsprozesse im intra- sowie intermondialen Bereich ist die Voraussetzung, dass transformiert wird, um transferiert werden zu können. Schemata müssen von ihrer Einzigartigkeit bzw. ihren Besonderheiten abstrahiert werden, wodurch Ähnlichkeitserlebnisse ermöglicht werden. So gelingt ein Transfer zwischen den Welten und es wird möglich, dass Reizeindrücke aus einer Welt auch in einer anderen Welt Bedeutung erlangen und verstanden werden, weil sie bekannt vorkommen.⁴⁶

1.3.2 Transfermodell

In Abbildung 2 sind die verschiedenen Möglichkeiten von Transfers in virtuellen Spielwelten aufgeschlüsselt. Die beiden Dreiecke verbildlichen handlungsrelevante Schemata, die unterteilt sind in die Bereiche ‚Handeln/Aktion‘ und ‚Sachwissen/Kenntnisse‘ mit verschiedenen Abstraktionsgraden. Die jeweiligen Ebenen bieten verschiedene Möglichkeiten des Transfers. Welche davon realisiert werden ist abhängig von Spiel, Motivation und den Spielenden sowie ihren Schemata.

Die beiden Transferräume, der intramondiale (Transfer zu ähnlichen Welten) und der intermondiale (Transfer zu anderen Welten) Raum sind links bzw. rechts der Dreiecke zu sehen. Die Chance für wirkungsvolle intramondiale Transfers ist größer, aber in einem kleineren Bereich als bei intermondialen Transfers. Diese können alle Ebenen erfassen, dafür ist die Nachhaltigkeit des Transfers geringer.⁴⁷

⁴⁶ Fritz, Wie Computerspieler ins Spiel kommen, 94.

⁴⁷ Ebd., 98–101.

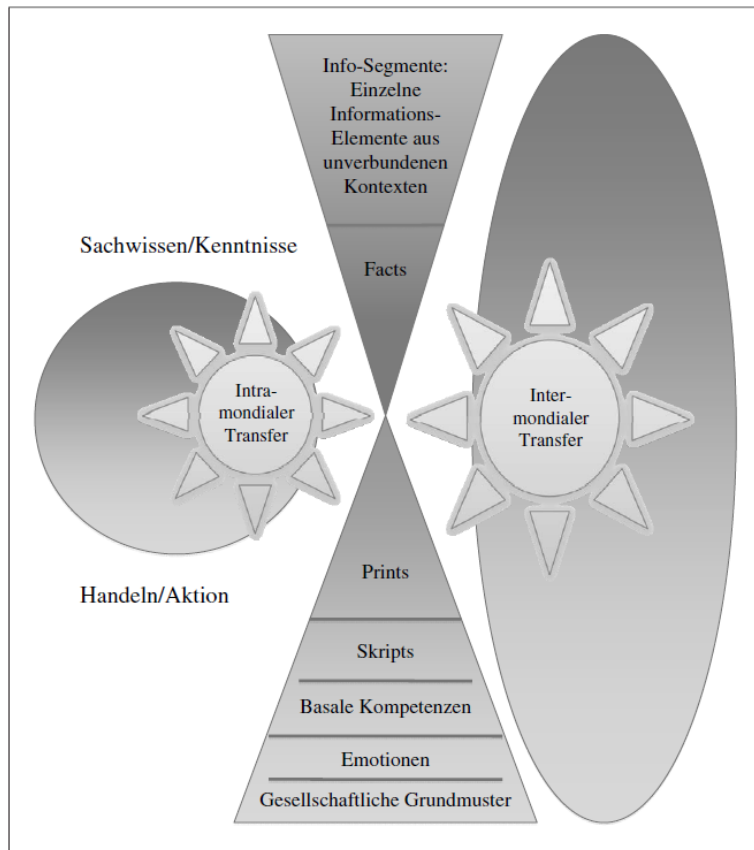


Abbildung 2: Transfermöglichkeiten in virtuellen Spielwelten

Transfer im Bereich ‚Handeln/Aktion‘

Transfers in diesem Bereich haben das Potential Verhalten zu beeinflussen und gewisse Handlungsmuster zu etablieren. Die unterschiedlichen Ebenen werden nachstehend genauer ausgeführt:

- Die Skript-Ebene: Als Skript werden bestimmte Ereignisabläufe in vertrauten, wiederkehrenden Kontexten bezeichnet. Gelernte Skripts kommen in der Lebenswelt wirkungsvoll zum Einsatz, sie können angepasst und auf ähnliche Situationen transferiert werden, sowohl in der realen Welt als auch zwischen realer Welt und Spielwelt.⁴⁸
- Die Print-Ebene: Ein Print ist ein einfaches Handlungsmuster mit wenig Handlungstiefe und geringer kontextueller Verankerung, z.B. das Öffnen einer Tür. Im Gegensatz zu Skripts haben sie keine sozialen Bezüge und Kontexte. Prints

⁴⁸ Fritz, Wie Computerspieler ins Spiel kommen, 101–104.

werden schnell gelernt und in andere Kontexte transferiert, sowie in Skripts eingebaut.⁴⁹

- Die Ebene der basalen Kompetenzen: Zu basalen Kompetenzen werden z.B. Geschicklichkeit, Aufmerksamkeit, gewisse Formen der Wahrnehmung etc. gezählt. Bei vielen Computerspielen sind dies Anforderungen an Spielende und können somit dementsprechend durch Spielen erlernt werden.⁵⁰
- Die Ebene der Emotionen: Emotionen sind mit unseren Sinneswahrnehmungen und dem körperlichen Empfinden verbunden. Sie fungieren als unser ‚Antrieb‘, sind Bestandteil der Handlungsschemata und verstärken gewisse Verhaltensweisen. Auch in Bezug auf Computerspiele sind Emotionen zentral. Meist geht es dabei um Selbstwirkung, d.h. im Spiel erfolgreich zu sein, Probleme zu lösen und anerkannt zu werden.⁵¹
- Die Ebene der gesellschaftlichen Grundmuster: Auf der letzten Ebene geht es um Impulse und Grundmuster des Handelns. In der realen Welt gibt es eine Vielzahl dieser Grundmuster, in der virtuellen Welt nur eine beschränkte Anzahl z.B. Kampf, Verbreitung, Bereicherung etc., die Ausformungen der zugrunde liegenden Botschaft des Spiels sind, nämlich Macht, Herrschaft und Kontrolle ausüben.⁵²

Transfer im Bereich ‚Sachwissen/Kenntnisse‘

In diesem Bereich geht es um die kognitive Verarbeitung von Sachwissen und Informationen, da durch Spielinhalte auch Fakten und Informationen transferiert werden können.

- Die Ebene der Facts: Es werden konkrete Tatsachen transferiert, die für die reale Welt wichtig sein können. Wissen über die Welt wird individuell durch subjektive Erfahrungen erworben und bald durch unterschiedliche Medien wie Bücher, Filme etc. verbreitert und vertieft, was medienspezifische Schemata bildet. Intermondialer Transfer von Fakten von medialer zu realer Welt ist auch in virtuellen Welten möglich, besonders wenn diese simulativen oder informativen

⁴⁹ Fritz, Wie Computerspieler ins Spiel kommen, 105–106.

⁵⁰ Ebd., 106–107.

⁵¹ Ebd., 108–110.

⁵² Ebd., 110–112.

Charakter haben. Inwiefern Computerspiele passende Informationen über die reale Welt liefern können, müsste bei jedem Spiel einzeln untersucht werden.⁵³

- Die Ebene der Infosegmente: Der Großteil der Computerspiele ist nicht darauf ausgerichtet Sachwissen parat zu stellen. Meist werden Informationselemente genutzt, um eine Spielkulisse zu erstellen, die für den Spielprozess aber auch mögliche Transfers wichtig sind. Info-Segmente setzen ‚assimilative Kreisläufe‘ in Gang, das heißt Spieler:innen erkennen diese und bringen sie mit ihrem Wissen in Verbindung, wodurch sie einen Bezug zum Spiel herstellen. Der eigene Kenntnisstand wird auf die Info-Segmente und auf den Spielprozess übertragen. So werden gewisse Details wie z.B. Fahrzeuge, historische Bauwerke etc. erkannt. Info-Segmente eröffnen die Möglichkeit für mannigfaltige Assoziationen, um eine Verbindung zwischen Spiel und Spieler:innen herzustellen. Wenn Spieler:innen ihr Wissen auf das Spiel und den Spielprozess übertragen kann es sein, dass sie auf Diskrepanzen stoßen. Wenn das Spiel etwas vermittelt, was in der realen Welt nicht richtig zu sein scheint, kann es sein, dass Spieler:innen sich über andere Medien genauere Informationen zu diesen Info-Segmenten beschaffen. Die Segmente werden somit zu einem Impuls, sich genauer mit bestimmten Sachverhalten zu beschäftigen.⁵⁴

1.4 Das FUER-Modell

Für die Untersuchung und besonders die Konstruktion des Fragebogens dient das bereits erwähnte Modell der FUER-Gruppe als didaktische Grundlage. Es unterscheidet sich von anderen Modellen dadurch, dass es nicht auf den Unterricht ausgelegt ist, sondern von einer grundlegenden Orientierungsfunktion des historischen Denkens für Individuum und Gesellschaft ausgeht.⁵⁵

Als Fundament jeglicher Auseinandersetzung mit Geschichte gilt das Geschichtsbewusstsein. Das Konzept wurde in den 1970er Jahren entwickelt und ist Teil

⁵³ Fritz, *Wie Computerspieler ins Spiel kommen*, 113–114.

⁵⁴ Ebd., 114.

⁵⁵ Ulrich Trautwein, Christiane Bertram, Bodo von Borries, Nicola Brauch, u. a., *Kompetenzen historischen Denkens erfassen: Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking - Competencies in History“ (HiTCH) (Münster 2017)* 14.

der ‚Grundausstattung‘ eines jeden Menschen. Es wird beschrieben als „mentale Struktur der Verarbeitung von Zeitlichkeit“⁵⁶ und „Komplex von Dispositionen, Prozessen und Fähigkeiten im und zum „Umgang“ mit Geschichte.“⁵⁷ Es spielt eine wesentliche Rolle bei der Bewältigung des alltäglichen Lebens und ist individuell geprägt, aber auch von der Kultur oder bestimmten gesellschaftlichen Gruppierungen beeinflusst. Wenn Schüler:innen mit bestimmten Geschichtsdeutungen konfrontiert werden, sollten sie in der Lage sein, diese kritisch zu hinterfragen. Dafür ist die Entwicklung von speziellen Kompetenzen notwendig, wofür in der Regel der Geschichtsunterricht zuständig ist.⁵⁸ Im Kompetenz-Strukturmodell der FUER-Gruppe wird auf Grundlage der narrativistischen Geschichtstheorie historisches Denken als lebensweltlicher Umgang mit Geschichte verstanden. Zur Erstellung eines Modells wurde Jörn Rüsens ‚disziplinäre Matrix‘ weiterentwickelt zu einem dynamischen Prozessmodell historischen Denkens, in dem die zwei Basisoperationen Re- und De-Konstruktion und die Fokussierungen des Individuums aufeinander bezogen werden.

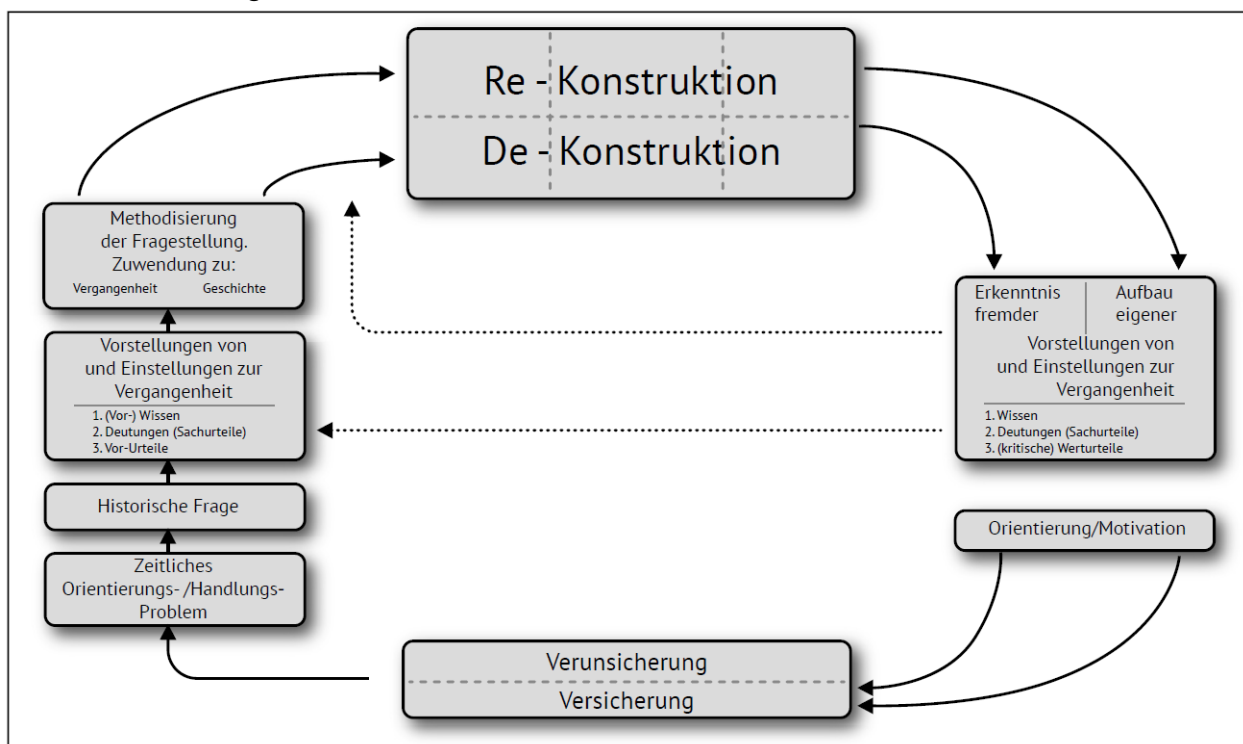


Abbildung 3: Geschichtsbewusstsein dynamisch. Das Prozessmodell historischen Denkens/historischer Orientierung

⁵⁶ Andreas Körber, Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Neuried 2007) 17.

⁵⁷ Trautwein, Bertram, von Borries, Brauch, u. a., Kompetenzen historischen Denkens erfassen, 17.

⁵⁸ Körber, Kompetenzen historischen Denkens, 17–18.

Auf dieser Grundlage ergeben sich vier wesentliche Kompetenzbereiche des historischen Denkens, die in jeder Auseinandersetzung mit Vergangenheit anwendbar sind und im Anschluss kurz ausgeführt werden.⁵⁹

1.4.1 Historische Fragekompetenzen

Verunsicherungen bilden den Beginn historischer Denkprozesse. Zur Verarbeitung und Orientierung müssen historische Fragen formuliert werden. Hier werden zwei Kernkompetenzen unterschieden:

1. Die Fähigkeit historische Fragestellungen als Reaktion auf die Verunsicherung selbstständig zu entwickeln und
2. bestehende Fragen erkennen und verstehen sowie auf die eigenen Fragestellungen zu beziehen.

Bedacht werden muss, dass historische Fragen retro-perspektivisch gestellt werden und damit zwingend eine Perspektive der Gegenwart einnehmen. Weiters erhellen historische Fragen die Vergangenheit nur partiell, womit oft nur bruchstückhafte Antworten möglich sind. Historische Fragestellungen beinhalten außerdem meist schon bestimmte Konstruktionsprinzipien für die Antwort, was den Konstruktcharakter von Geschichte offenlegt.⁶⁰

1.4.2 Historische Methodenkompetenzen

Hierbei handelt es sich um die Methoden zur Erarbeitung und Beantwortung historischer Fragen, die unterteilt sind in die Basisoperationen Re-Konstruieren und De-Konstruieren. Re-Konstruieren bedeutet das Erschließen eines vergangenen Ereignisses durch Quellen sowie die Herstellung von Zusammenhängen und Konstruktion einer Narration. Unter De-Konstruieren versteht man die Erfassung der Bestandteile einer bestehenden Narration und Untersuchung der zugrundeliegenden Strukturen. Dabei wird auch die Triftigkeit der Darstellung untersucht und abschließend die Ergebnisse der De-Konstruktion transparent präsentiert.⁶¹

⁵⁹ Körber, Kompetenzen historischen Denkens, 19–22.

⁶⁰ Ebd. 24–26; Trautwein, Bertram, von Borries, Brauch, u. a., Kompetenzen historischen Denkens erfassen, 32–33.

⁶¹ Körber, Kompetenzen historischen Denkens, 28–29.

1.4.3 Historische Orientierungskompetenzen

Bei der Orientierung werden die Erkenntnisse von De- und Re-Konstruktion auf die eigene Weltanschauung bezogen. Die vier Kernkompetenzen umfassen:

1. Reorganisation des eigenen Geschichtsbewusstseins aufgrund neuer Erkenntnisse, Verfahren, Haltungen etc. Die persönliche mentale Disposition für den Umgang mit Geschichte wird reflektiert und ausgebaut.
2. Reflexion und Erweiterung des Welt- und Fremdverstehens, d.h. der Umbau der eigenen Vorstellungen aufgrund historischer Einsichten. Man soll in der Lage sein das eigene Geschichtsbild in Frage zu stellen und zu verändern. Im Fokus liegen ‚Alteritätserfahrungen‘.
3. Reflexion und Erweiterung des historischen Selbstverständnisses. Es geht darum die eigene Identität durch Orientierung in der Vergangenheit zu verstehen und zu reflektieren.
4. Reflexion und Erweiterung der Handlungsdispositionen. Unter Handlungsdispositionen versteht man eine Sammlung von historischen Vorbildern und Regeln für gegenwärtiges Handeln. Gleichzeitig wird die Anwendbarkeit neu geprüft und veränderte Rahmenbedingungen beachtet.⁶²

1.4.4 Historische Sachkompetenzen

Während die vorhergehenden Kompetenzen durch Operationen strukturiert sind, sind die Sachkompetenzen unterteilt in:

- Prinzipien: Zu den Prinzipien zählen die Retroperspektivität, die Partikularität und die Konstruktivität von Geschichte.
- Konzepte: Die Konzepte sind subjektbezogen und beinhalten historische Identität und Alterität.
- Kategorien: darunter fallen z.B. Politik, Wirtschaft, Gesellschaft etc., die historisch aufgeladen sind.
- Scripts: Verfahren für den Umgang mit Geschichte u.a. Heuristik, Quellenkritik etc.

⁶² Körber, Kompetenzen historischen Denkens, 29–31.

Die Kernkompetenzen sind die Begriffs- und die Strukturierungskompetenz. Erstere umfasst fachspezifische Begriffe und deren zugrundeliegende Konzepte, die einem historischen Wandel unterliegen. Zweitere meint die Systematisierung und Nutzung strukturierender Begrifflichkeiten auf verschiedenen Abstraktionsniveaus.

Insgesamt geht es nicht um Daten- und Faktenwissen, denn die Sachkompetenz ist nicht gebunden an kanonisierte Inhalte. Konventionalisierte Begriffe und Kategorien sind dennoch wichtig, da sie Austausch und Kommunikation ermöglichen und Diskussionen zu historischen Narrationen leichter gestalten.⁶³

Die vier Bereiche sind deutlich voneinander zu unterscheiden, trotzdem gibt es Zusammenhänge. Das Modell ist prozesshaft angelegt womit die Frage-, Methoden- und Orientierungskompetenz miteinander im Bezug stehen. Außerdem ist der Prozess des historischen Denkens eng mit der Sachkompetenz verbunden, die sowohl Bedingung als auch Folge für die Auseinandersetzung mit Geschichte ist. Daraus ergeben sich Überschneidungen mit den anderen drei Kompetenzbereichen.

Zusammenhänge können ausgehend von der Fragekompetenz dargelegt werden, denn im Idealfall steht am Beginn des historischen Denkens eine historische Frage. Darauf folgt eine Orientierung, bei der Zeitpunkte aus Vergangenheiten bzw. Vergangenheit und Gegenwart zueinander in Verbindung gebracht werden. Die Fragestellung bedingt außerdem welches Quellenmaterial zur Re-/De-Konstruktion herangezogen wird. Schließlich kommt die Sachkompetenz ins Spiel, da Begriffs- und Strukturkompetenz eine wesentliche Rolle bei der Beantwortung der historischen Frage spielen.⁶⁴

2. Spielbeschreibung von *My Memory of Us*

Dieses Kapitel widmet sich dem Spiel *My Memory of Us*, welches im Zuge des Workshops zum Einsatz gekommen ist. Die Spielbeschreibung orientiert sich dabei am Modell von Adam Chapman zur Analyse der Repräsentation von Geschichte in digitalen Spielen. Ähnlich wie historische Fernsehserien, historische Romane etc. verarbeiten digitale Spiele Geschichte und produzieren bzw. erweitern den allgemeinen Diskurs über Geschichte. Somit kann davon ausgegangen werden, dass historische digitale Spiele und

⁶³ Körber, Kompetenzen historischen Denkens, 31–34.

⁶⁴ Ebd. 34–35.

ihre Rezeption Einfluss auf das Geschichtsbewusstsein nehmen.⁶⁵ Grundlage der Analyse ist ein eigens erstellter Playthrough der PC-Version von *My Memory of Us*, abrufbar auf YouTube. Verweise auf bestimmte Videosequenzen des Playthroughs werden direkt im Text in Klammer angeführt. Beispiel: Kapitel 1 von Minute 02:015 bis 11:05 entspricht (01/02:15-11:05).

2.1 Makroperspektive

In der makroperspektivischen Beschreibung werden allgemeine Informationen erarbeitet, angefangen bei der Entwicklungsgeschichte und Informationen zum Spiel über die vier essenziellen Analysedimensionen Simulationsstil, Zeit, Raum und Narrativ.

2.1.1 Entwicklungsgeschichte, Spielinformationen und Setting

My Memory of Us ist das erste Spiel des polnischen Entwicklerstudios Juggler Games. Das Studio wurde am 17.2.2016 in Warschau gegründet und feierte sein Debut im März 2017 bei der Pax East in Boston, Massachusetts, mit einer frühen Version von *My Memory of Us*. Im Zuge der Digital Dragons Konferenz 2017 gewann das Studio den ‚Best Indie Game Award‘ für ihr Erstlingswerk. Es folgten weitere Features bei diversen Computerspielmessen, wie der Gamescom im August 2018 in Deutschland. Seinen Full Release feierte das Spiel am 9.10.2018.⁶⁶ Zur Erstellung wurde mit dem Spiel-Engine ‚Unity‘ gearbeitet, eine Entwicklungsumgebung, die besonders von kleineren Studios gerne in Anspruch genommen wird. Ein Vorteil ist, dass das Spiel bearbeitet werden kann, während es läuft, was Änderungen sofort sichtbar macht.⁶⁷

Das Spiel ist verfügbar auf den Plattformen Nintendo Switch, Android, PlayStation 4, Microsoft Windows und Xbox One. Auf der Website von Juggler Games wird das Spiel wie folgt beschrieben:

⁶⁵ Adam *Chapman*, *Digital games as history. How video games represent the past and offer access to historical practice* (New York 2016) 7, 21–22.

⁶⁶ ABOUT US – Jugglergames.Com, online unter <<https://jugglergames.com/about-us/>>, (02.08.2023).

⁶⁷ *Juggler Games*, DESIGN - *My Memory of Us* making of #2, online unter <<https://www.youtube.com/watch?v=p4wkgwX3Xv4>>, (02.08.2023).

„My Memory of Us’ is a story-rich puzzle platformer that tells the tale of two children who found themselves in the darkest times of human history. Keep our protagonists out of harm’s way and make sure true friendship conquers all by cracking codes, solving riddles, and untangling mysteries set up by the Evil King. Don’t forget to make sure use of our heroes’ special abilities!”⁶⁸

Das Entwicklerteam rechnet das Spiel zu den Genres ‚Adventure‘, ‚Platformer‘ und ‚Historical‘. Crunching Koalas, Publisher für die Plattform Nintendo Switch, erweitert das Spiel um die Kategorien ‚Action‘, ‚Casual‘ und ‚Indie‘, während die Vertriebsplattform Steam zur Beschreibung auch die Tags ‚Atmospheric‘ und ‚Puzzle‘ nutzt.⁶⁹

Bei dem Spiel handelt es sich um einen 2.5D Sidescroller. Spieler:innen schlüpfen in die Rolle von zwei Protagonisten, einem Mädchen und einem Jungen und müssen sich während einer Invasion in ihrer Stadt zurechtfinden und überleben. Beide Figuren haben bestimmte Fähigkeiten mit denen zahlreiche Rätsel und Puzzle gelöst werden müssen. Das Spiel umfasst insgesamt 18 Kapitel mit 21 Cutscenes, welche die Übergänge zwischen den Kapiteln markieren und die Geschichte vorantreiben.

Auf Steam hält das Spiel die Bewertung ‚Very Positive‘ mit 92% positiven Reviews von Spieler:innen. Gelobt werden besonders das Artwork und die Narration, Kritik gibt es u.a. für die wenig flüssige Steuerung und zu leichte Rätsel.⁷⁰ Zur berechtigten Kritik muss gesagt werden, dass es schwierig ist, bei einem Spiel wie *My Memory of Us*, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Spieler:innen einzugehen. Die Zielgruppe ist eindeutig ein sehr junges Publikum, da das Spiel kindgerecht über den zweiten Weltkrieg erzählt und einen Beitrag zu Erinnerung und Auseinandersetzung mit einem wichtigen geschichtlichen Thema liefern möchte. Verstörende Aspekte wie die Ghettoisierung und Deportationen werden ohne explizite Gewaltdarstellungen nachvollziehbar inszeniert und bieten eine Basis zur Beschäftigung mit der historischen Realität ab der Sekundarstufe 1. Für erfahrene Spieler:innen, die auf intensiven Rätselspaß und komplexes Charakterzusammenspiel aus sind, bietet das Spiel zu wenig und hat auch kaum

⁶⁸ PROJECTS – Jugglergames.Com, online unter <<https://jugglergames.com/projects/>>, (02.08.2023).

⁶⁹ Crunching Koalas - video game porting and publishing, online unter <https://crunchingkoalas.com/game/my_memory_of_us/>, (02.08.2023); Steam - My Memory of Us, online unter <https://store.steampowered.com/app/651500/My_Memory_of_Us/> (02.08.2023).

⁷⁰ Steam. My Memory of Us.

Wiederspielwert. Seine Stärke liegt hauptsächlich im Bereich des Storytellings und der Atmosphäre und eignet sich für eine didaktische Aufbereitung. In der Datenbank ‚Games und Erinnerungskultur‘ lobt Nico Nolden das Spiel für seine Herangehensweise an die komplexe historische Thematik, da es kaum vergleichbare Titel gibt, die ein explizit junges Publikum ansprechen und didaktisch vielfältige Einsatzmöglichkeiten bieten.⁷¹

2.1.2 Analysedimensionen des Spiels nach Chapman

Simulationsstil

Chapman skizziert hier zwei wesentliche Kategorien, den realistischen und den konzeptuellen Simulationsstil. Beide stellen jeweils ein Ende des Spektrums der Simulationsstile dar, was bedeutet, dass Mischformen möglich sind und viele historische Spiele irgendwo dazwischen verortet werden können. *My Memory of Us* ist mehr im Bereich der konzeptuellen Simulation anzusiedeln, da anders als bei der realistischen Simulation nicht versucht wird Charaktere, Bauten, Ereignisse etc. audio-visuell authentisch darzustellen. Explizite historische Fakten manifestieren sich im Spiel ausschließlich in Form von ‚Erinnerungen‘. Dies sind kleine plakartartige Sammelstücke, die man in der Spielwelt zufällig findet und später über das Hauptmenü aufrufen kann. Erst dort sind die historischen Hintergrund- und Zusatzinformationen einsehbar. Anders als in realistischen Simulationen ist nicht sofort ersichtlich, was simuliert wird. Spiele der konzeptuellen Kategorie benötigen mehr Interpretation und geschichtliches Verständnis um als Geschichte zu funktionieren, aufgrund ihrer vielfältigen metaphorischen Darstellungen. Erst durch Aktion der Spielenden können die Darstellungen entschlüsselt werden.⁷²

Zeit

Die Dimensionen der Zeit unterteilt Chapman in Spielzeit, fiktive Zeit und vergangene Zeit. Während realistische Zeitstrukturen versuchen annähernd ein 1:1:1 Zeit-Verhältnis herzustellen, wird dies bei diskreten Zeitstrukturen nicht probiert, wo oft viel Zeit in der

⁷¹ Stiftung Digitale Spiele Kultur. *My Memory of Us*, online unter <<https://www.stiftung-digitale-spielekultur.de/spiele-erinnerungskultur/my-memory-of-us/>>, (02.08.2023).

⁷² Chapman, Digital games as history, 69–71; Giere, Computerspiele - Medienbildung - historisches Lernen, 93–94.

Spielwelt verstreicht und Spieler:innen dies nicht nachspielen können.⁷³ Letzteres trifft auch auf *My Memory of Us* zu, wo Spieler:innen in nur wenigen Stunden historische Ereignisse von mehreren Jahren episodenhaft durchlaufen.

Im Spiel selbst bewegen sich Spieler:innen auf zwei Zeitebenen, die sich in Form einer Rahmenhandlung und in der Spielhandlung manifestieren. Zu Beginn des Spiels befinden wir uns in der Gegenwart in einer Buchhandlung, wo einem jungen Mädchen eine Geschichte erzählt wird. Diese Gegenwart ist vergleichbar mit unserer Gegenwart, verortet zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Mit Start der Erzählung wird auf die zweite Zeitebene, die Vergangenheit, gewechselt. Dabei werden die Spieler:innen in eine Vergangenheit zurückversetzt, in eine Welt am Rande des Krieges. Zeitlich befindet man sich am Beginn des 2. Weltkrieges, was jedoch zu keiner Zeit erwähnt wird.⁷⁴ Ein weiterer Zeitwechsel ist in den verschiedenen Kapiteln bemerkbar. So finden die meisten Abenteuer der beiden Spielfiguren zur Tageszeit statt. In Kapitel 12 werden die Protagonisten allerdings auch nachts auf eine Mission geschickt (12/04:48-09:32). Einen dynamischen Wechsel von Tag-und-Nacht gibt es aber nicht, die Tages- bzw. Nachtzeit ist je nach Level bzw. Kapitel fixiert.

Raum

Ein wichtiges Element des Narrativs ist auch der Raum, den Chapman unterteilt in räumliche Strukturen als narrative Gärten oder als Leinwand. Bei der Verwendung als Leinwand wird der virtuelle Raum zur Ressource, wodurch Spieler:innen selbstständig Narrative erzeugen können. Narrative Gärten hingegen tendieren dazu historische Narrative in den Raum einzubetten. Diese Einbettung ermöglicht das Erzählen spezifischer Geschichte(n). Im Falle von *My Memory of Us* ist der Raum, die vom Leveldesign festgelegten virtuellen Spielräume, eine lineare Abfolge narrativer Gärten, welche die Protagonisten erkunden und durchlaufen. Dadurch wird sichergestellt, dass Spieler:innen mit fortschreitendem Spielverlauf mit allen räumlichen Elementen und Ereignissen der Geschichte in Kontakt treten.⁷⁵ Innerhalb dieser Räume gelten stets die

⁷³ Chapman, Digital games as history, 94–96; Giere, Computerspiele - Medienbildung - historisches Lernen, 96–97.

⁷⁴ Juggler Games, IDEA - My Memory of Us making of #1, online unter <<https://www.youtube.com/watch?v=ksTVKocScQo>>, (06.08.2023) [00:23 - 00:35].

⁷⁵ Chapman, Digital games as history, 101–103; Giere, Computerspiele - Medienbildung - historisches Lernen, 97–98.

gleichen Spielregeln und geben den Handlungsspielraum der beiden Protagonisten vor. Mit der Umgebung kann eingeschränkt interagiert werden z.B. in Form von NPCs, Sammelobjekten, Rätseln etc. Das Spiel lässt sich aber auch noch anders räumlich verorten. Die Geschichte spielt zum größten Teil in einer Fantasiewelt, deren Hauptinspiration die polnische Hauptstadt Warschau ist.⁷⁶ Ähnlich wie bei der zeitlichen Einordnung wird im Spiel davon abgesehen dies auszusprechen. Erkennbar werden Zeit und Raum nur durch die Anlehnung an historische Ereignisse⁷⁷, welche Spielfiguren und Spieler:innen im Spielverlauf durchleben.

Narrativ

Das spielbasierte Narrativ besteht nach Chapman aus zwei wesentlichen Teilen:

1. Die vom Spielentwickler erzählte, festgelegte Geschichte (framed narrative). Diese kann nicht verändert werden. Teil des framed narrative können z.B. Cutscenes sein, da Spieler:innen hierbei die Kontrolle entzogen wird.
2. Die Spielhandlungen des Nutzers (das Ludonarrativ). Sie stellen das Gameplay dar und füllen die Lücken des framed narratives.⁷⁸

Wichtig ist der Zusammenhang von framed narrative und Ludonarrativ, um zu ermitteln was durch das Spielen kreiert oder entdeckt werden kann. Dies trifft besonders auf historische Computerspiele zu, da die Art und Weise wie historische Ereignisse in geschichtliche Narrative eingebaut werden die Bedeutung der Vergangenheit gestaltet. Unterschieden werden dabei drei Haupttypen narrativer Strukturen: deterministische, offene und offen-ontologische Erzählstrukturen.⁷⁹ *My Memory of Us* fällt in die Kategorie der determinierten Erzählstrukturen mit einem linearen Narrativ. Das framed narrative ist dominant und Spieler:innen haben keinen Einfluss auf die Erzählung. Die virtuelle Spielwelt kann erkundet aber nicht beeinflusst werden und ist gerahmt von Cutscenes, die vor bzw. nach jedem Kapitel zu sehen sind. Handlungsspielraum gibt es nur in Form von Rätseln, Sammelgegenständen und questspezifischen Gegenständen, die gefunden und mitgetragen werden können. Das Narrativ ändert sich dadurch nicht und bleibt

⁷⁶ *Juggler Games*, IDEA - My Memory of Us making of #1 [01:01 - 01:07].

⁷⁷ Ebd. [00:40 - 00:48].

⁷⁸ *Chapman*, Digital games as history, 121.

⁷⁹ Ebd. 127.

stringent. Für die vorliegende Untersuchung ist dies ein Vorteil, da sich in den Spielprozessen der Schüler:innen beim Workshop kaum Abweichungen ergeben können.⁸⁰

2.2 Mesoperspektive

Da im Workshop die Schüler:innen nur ausgewählte Kapitel spielten, wurde mit den Cutscenes ein Großteil der Erzählung des Spiels vermittelt. Daher werden in diesem Abschnitt der Spielverlauf und die Handlung ausführlich beschrieben.

2.2.1 Spielverlauf, Steuerungs- und Handlungsmöglichkeiten

Der Verlauf des Spiels gestaltet sich so, dass die ersten Kapitel eine Art Tutorial darstellen. In der Gegenwart wird ein Mädchen gesteuert, das eine Buchhandlung aufsucht. So werden grundlegende Steuerelemente wie Bewegung der Spielfigur und Handlungen bzw. Interaktion mit dem virtuellen Spielraum kennengelernt, was in den späteren Kapiteln gleichbleibt. In Kapitel 2 wird gewechselt von der Gegenwart, in der sich die Spielfiguren in der Buchhandlung aufhalten, in die Fantasiewelt, die sich in Folge der Erzählung entfaltet und sich um zwei Kinder dreht. Der Erzähler merkt hierbei an, dass er eine Robotergeschichte erzählt, basierend auf Erinnerungen von alten Fotografien (02/00:00-00:49). Beim Wechsel zwischen den beiden Spielwelten kommt es dann zu einer wesentlichen Verschiebung. Die Gegenwart im Spiel steht stellvertretend für die Realität, während die Vergangenheit im Spiel eine Erzählung ist, basierend auf vergangener Realität mit märchenhaften, fantastischen Elementen. Der Erzähler konstruiert die Geschichte auf Grundlage seiner Erinnerungen, aber verändert gezielt Fakten und Begebenheiten, was in verfremdeten historischen Ereignissen resultiert.⁸¹

Durch die nächsten 16 Kapitel steuern die Spieler:innen die beiden Protagonisten und können zu jeder Zeit frei zwischen dem Mädchen und dem Jungen wechseln. Ein elementarer Teil sind die unterschiedlichen Fähigkeiten der beiden Spielfiguren. Das Mädchen kann laufen und besitzt eine Steinschleuder mit der z.B. Schalter aktiviert

⁸⁰ *Chapman*, Digital games as history, 128; *Giere*, Computerspiele - Medienbildung - historisches Lernen, 99–103.

⁸¹ *Juggler Games*, IDEA - My Memory of Us making of #1 [00:39 - 00:55].

werden können. Der Junge hingegen kann schleichen und verwendet einen Taschenspiegel, um andere Charaktere zu blenden. Außerdem ist er im Besitz einer Taschenlampe, die an dunklen Orten zum Einsatz kommt. Eine spezielle Mechanik ist das Händehalten der beiden. Wer im Händehalt-Modus die Führung übernimmt, kann die jeweilige Fähigkeit des Spielcharakters für beide nutzen, d.h. sie können gemeinsam laufen oder schleichen. Um in den Kapiteln voranzukommen ist es meist notwendig ihre verschiedenen Fähigkeiten in der richtigen Reihenfolge, am richtigen Ort etc. einzusetzen, um die diversen Rätsel zu lösen und so die Handlung voranzutreiben.

2.2.2 Handlung

Zur besseren Übersicht wird die Handlung in tabellarischer Form von Kapitel 1-18 zusammengefasst. Dabei wird zwischen Cutscenes (framed narrative) und Spielsequenzen (Ludonarrativ) unterschieden. In den Cutscenes tritt ein alter Mann als Erzähler auf, der von seiner Kindheit und Freundschaft mit einem Mädchen erzählt und wie die beiden zusammen Abenteuer erleben, während in ihrem Land ein Krieg ausbricht. Seine Erzählung ist transkribiert nachzulesen, die Geschehnisse des Ludonarrativs sind überblicksmäßig zusammengefasst. Der gesamte Playthrough des Spiels ist in der Fußnote verlinkt und kann kapitelweise angesehen werden.⁸²

Kapitel	Handlung
1.	<u>Cutscene:</u> Im Laufe der Jahre habe ich gelernt, dass das Leben ein Märchen sein kann und dass selbst an den gewöhnlichsten Tagen wahrlich spannende Dinge geschehen können. In dieser besonderen Nacht begann alles mit einem Mädchen, das ihren Kopf stets in die Bücher steckte. Sie liebte Monster, Roboter und Schlachten. Sie war jedoch bereit, eine neue Geschichte zu entdecken. Zum Glück war sie auf dem Weg zu meiner Buchhandlung. <u>Spielsequenz:</u> Das Mädchen verlässt die U-Bahn und betritt einen Buchladen, wo ein alter Mann hinter dem Tresen schläft. Sie findet ein Buch, das sie zu dem alten Mann bringt.
2.	<u>Cutscene:</u> Sie brachte mir ein Buch, das sie tief in meinem Laden versteckt gefunden hatte. Ich öffnete es und fand einige Zeichnungen darin versteckt. Und sie kamen mit vertraut vor. Ich spürte, wie langsam Erinnerungen in mir aufgewühlt wurden, als ein altes Foto zwischen den Seiten herausfiel. Es war entzwei gerissen worden und zeigte ein junges Mädchen in zerlumpter, altmodischer Kleidung. Ich kannte sie, oder? Waren es meine alten Augen, oder hatte das Mädchen auf dem Bild den gleichen Gesichtsausdruck wie das Mädchen, das nun vor mir stand? Ich goss etwas Tee auf und beschloss, ihr eine Geschichte zu erzählen, eine Robotergeschichte. Über meine Freundin, das Mädchen auf dem Foto. Die Erinnerungen schwirrten durch meinen Kopf. Ich stand auf den Dächern der Stadt und die Polizei jagte mich. Ich rannte so schnell in konnte und trotzdem blieben sie mir auf den Fersen.

⁸² YouTube. My Memory of Us Playthrough, online unter <https://youtube.com/playlist?list=PLEB5fjtMBmXVnAQ1c-O9jmjhdpdVk3mGc> (8.8.2023).

	<u>Spielsequenz:</u> Der alte Mann/Erzähler, nun ein Junge, befindet sich auf den Dächern einer Stadt und flieht vor Polizisten. Er entkommt durch einen Sprung vom Dach und landet in einem Mülleimer, wo ihn am nächsten Tag ein Mädchen findet. Sie freunden sich an und laufen zusammen durch die Stadt auf einen Spielplatz.
3.	<u>Cutscene:</u> Wir hatten solch herrliche Zeiten miteinander erlebt. Es schien, als hätte nichts jene Tage verderben können. Wir hatten keine Ahnung, was direkt hinter der nächsten Ecke lauerte. <u>Spielsequenz:</u> Die beiden Hauptfiguren sammeln Äpfel für den Großvater, der daraufhin eine Mahlzeit zubereitet.
4.	<u>Cutscene:</u> Ich quartierte mich bei ihrem Großvater ein, der an den Rollstuhl gefesselt war. Wir spielten und lachten und aßen zusammen, wie eine neue kleine Familie. Um meinen Lebensunterhalt zu verdienen, half ich im Haus und im Garten aus. Da ihr Geburtstag bevorstand und da ich ein wirklich herausragender Dieb war, würde ich ihr selbstverständlich zeigen, wie man einen Kuchen stiehlt. Und somit gingen wir eines Tages wieder in die Stadt. <u>Spielsequenz:</u> Die beiden durchstreifen eine Stadt, die in Kriegsvorbereitungen steckt. Versteckt gelangen sie in einen militärischen Stützpunkt, wo der Junge den Kuchen eines Offiziers stiehlt.
5.	<u>Cutscene:</u> Es lief alles schief. Sie sah zu, wie ich dabei erwischt wurde, wie ich diesen Kuchen stahl. Ich wurde abgeführt, und sie konnte nichts dagegen tun. Es war nicht einmal ein besonders großer Kuchen gewesen. Die Soldaten waren sauer auf mich, sie hatten aber wichtigere Dinge zu tun. Die Armee war dabei, Verteidigungslinien zu errichten, und Angreifer waren im Anmarsch. Dann war das entfernte Grollen von Flugzeugen und Panzern und das tödliche Stampfen von metallenen Füßen zu hören. Meine Freundin ließ mich jedoch nicht im Stich. Sie war fest entschlossen, mich zu retten. <u>Spielsequenz:</u> Das Mädchen befreit den Jungen aus seiner Zelle und gemeinsam entkommen sie ihren Verfolgern.
6.	<u>Cutscene:</u> Unglaublich! Was für ein Spaß! So, in gerade diesem Moment, auf Zelluloid gebannt zu werden. Wir sprengten die Hochzeitsfoto-Session dieses armen Paares. Dieser Augenblick wurde für die Ewigkeit festgehalten. Es war unser glücklichster Moment. Kurz bevor sich alles veränderte. Sirenen heulten und Flugzeuge erfüllten den Himmel mit einem fürchterlichen Lärm. Die Armee des Roboterkönigs war da und das Bombardement begann. Wer hätte geahnt, dass der Krieg so schnell ausbrechen könnte, und auf so schreckliche Weise? <u>Spielsequenz:</u> Es herrscht Fliegeralarm in der Stadt. Die beiden flüchten in den Untergrund und suchen Schutz in einem Bunker.
7.	<u>Cutscene:</u> Der Bunker war zwar nicht der ideale Ort, um ihren Geburtstag zu feiern, wir machten aber das Beste daraus. Ich versuchte, sie bei Laune zu halten. Alles würde gut werden, Wir würden überleben. Ihrem Opa würde es gut gehen. Ich hatte es sogar geschafft, den Kuchen zu retten. Wir konnten den Lärm der Bomben hören. Die Stadt wurde von einem erbarmungslosen Feind belagert. Doch schließlich wurde es still. Was würde uns dort oben erwarten? <u>Spielsequenz:</u> Zurück an der Oberfläche ist das Ausmaß der Invasion zu sehen. Die Umgebung ist zerbombt, Flugzeuge mit Totenkopfzeichen liegen zerstört herum, entwaffnete Soldaten werden von einem Roboter bewacht. Die beiden geraten mitten in einen Aufmarsch der Roboterarmee, wo ein ranghoher Roboter eine Ansprache gibt, an deren Ende mehrere Totenkopfflaggen gehisst werden. Die Bevölkerung sieht gebannt zu, aber wagt keinerlei Widerstand. Kurz darauf müssen das Mädchen und der Junge auf einer großen Waage Platz nehmen. Diese kippt auf die Seite des Mädchens, was dazu führt, dass sie in ein Raumschiff gesogen wird. Der Junge muss von außen zusehen, wie ihre Kleidung und die von weiteren Menschen von Robotern rot gefärbt wird. So gekennzeichnet verlässt sie das Raumschiff und trägt von nun an einen roten Mantel.
8.	<u>Cutscene:</u> Alles veränderte sich zum Schlechten, und daran war der Roboterkönig schuld. Die Menschen starteten die Roten an. Sie begannen, sie anders zu behandeln. Zuerst murmelten sie leise vor sich hin, und manchmal sagten sie hasserfüllte Dinge. „Die Roten waren nicht gut“. Nun war es vollkommen in Ordnung, dies laut auszusprechen. Woher kamen diese Gedanken? Plötzlich waren sie überall zu hören. Ich sah zu meiner Freundin, und sie

	unterschied sich nicht von dem Mädchen, das sie schon immer gewesen ist. Sie hatte aber Angst. Wir mussten zurück zu ihrem Opa, der ganz alleine war. <u>Spielsequenz:</u> Die Stadt ist vom Krieg gezeichnet, Totenkopffahnen wehen an jeder Hauswand. Passant:innen tuscheln und lachen über die roten Menschen. Es sind Warnschilder zu sehen, die rotgefärbten Menschen den Zutritt zu bestimmten Gebäuden verbieten. Auch mit öffentlichen Verkehrsmitteln dürfen die roten Menschen nicht mehr fahren. Die Kinder schleichen sich durch die Stadt und werden Zeugen wie zahlreiche öffentliche Denkmäler, Statuen etc. demontiert und beschlagnahmt werden. Schließlich gelangen sie zurück zum Großvater des Mädchens.
9.	<u>Cutscene:</u> Die Stadt war zerstört und die Menschen waren furchterfüllt. Das Haus ihres Opas war eine Ruine, der alte Mann wartete aber. Er war so froh, uns wieder zu sehen. Und obwohl unser Wiedersehen nur einige Stunden dauerte, so war es für uns doch ein wertvoller Moment ... bis die Tür eingetreten wurde. Robotersoldaten, unnachgiebig, bössartig, vollkommen gefühlslos, gingen ihrer sinnlosen Aufgabe nach. Dann nahm einer von ihnen eine Waffe und richtete sie auf ihren Opa. Der Roboter schoss auf ihn, der Strahl tötete ihn jedoch nicht... er wurde lediglich tiefrot. Nun gehörten beide zu den Roten. Die Soldaten packten sie in einen LKW und fuhren davon. Sie brachten sie in irgendeinen neuen Lebensraum, der als das Ghetto bekannt war. Ich...? Die Soldaten hatten kein Interesse daran, mich zu einem von ihnen zu machen. Daher rannte ich und schnappte mir meinen Roller. Ich wusste, dass ich die Verfolgung aufnehmen musste. Ich musste ihr helfen. Was hätte ich sonst tun sollen? <u>Spielsequenz:</u> Nach einer Verfolgungsjagd gelingt es dem Jungen sich in das Ghetto zu schleichen. Die Zustände sind schlecht. Es gibt wenig zu essen und die Roten werden von den Robotern überwacht. Der Junge trifft auf Widerstandskämpfer:innen und hilft ein Radio vor den Robotern zu verstecken. Als Dank führen sie ihn zu seiner Freundin und ihrem Großvater.
10.	<u>Cutscene:</u> Es gelang mir, ein Radio hineinzuschmuggeln, und wir schalteten es heimlich ein. Wir hörten die Nachrichten über die größere Welt, und keine davon schienen gut zu sein. Das war das Leben, wie es der Roboterkönig erlassen hatte. Und die Robotersoldaten stellte sicher, dass die Roten nicht durch die neue Mauer gelangten oder das Ghetto in irgendeiner Weise verlassen konnten. Und dennoch gelang es uns immer noch, Möglichkeiten zu finden, um zu spielen und glücklich zu sein. Wir gingen zum Waisenhaus, in dem unzählige Kinder lebten, die von ihren Eltern getrennt worden waren. Nun kümmerte sich Janusz um sie. Janusz war ein freundlicher, alter Mann mit flauschigem Bart und einer runden Brille. Sie wussten, dass sie hier sicher spielen konnten, da er immer für sie da sein würde, was auch immer geschehe. <u>Spielsequenz:</u> Die Kinder helfen im Waisenhaus aus, woraufhin Janusz sie darum bittet Medizin zur Behandlung kranker Waisenkinder zu besorgen. Doch als die beiden zur Apotheke gelangen, sehen sie wie Roboter die notwendige Medizin zu ihrem dunklen Turm transportieren. Die Kinder verkleiden sich daraufhin als Roboteroffizier, um die Medizin vom Raumschiff zu stehlen.
11.	<u>Cutscene:</u> Wir waren sowohl erfinderisch als auch mutig. Wer hätte gedacht, dass wir eine Roboterverkleidung aus Teilen alten Schrotts brauen konnten? Ein falscher Roboter, der so gut war, dass er alle anderen Roboter tatsächlich täuschen konnte? Es gelang uns sogar, die Rakete zu infiltrieren, die zum dunklen Turm hinaufflog, wo all die wertvollen Medikamente gebunkert wurden. Was für ein spannendes Abenteuer das war. Du denkst, das sei weit hergeholt, oder? Du denkst, dass es unwahrscheinlich sei, dass wir Kinder eine Roboterverkleidung aus Krimskrams bauen konnten? Du glaubst nicht, dass wir mutig genug waren, um über die Mauer und in die verbotene Zone zu klettern? Nun, vielleicht habe ich bei den Einzelheiten etwas übertrieben. Wir waren aber tatsächlich mutig, und wir taten unser Bestes, um die Arzneimittel zu stehlen. Die Waisenkinder in Janusz Obhut brauchten die Medikamente wirklich dringend. <u>Spielsequenz:</u> Im dunklen Turm gelingt es den Kindern die Robotersoldaten zu überlisten und sogar die Medizin zu stehlen. Dabei werden sie entdeckt und fallen in eine Müllpresse, aus der sie entkommen können.
12.	<u>Cutscene:</u> Wir kehrten mit den gestohlenen Arzneimitteln zum Waisenhaus zurück. Triumph! Erfolg! Janusz war sehr erfreut darüber. Viele Leben würden damit gerettet. Er wies

	Krankenschwester Irena sofort an, die Medikamente zu verteilen. Sie hatte von unserer Tapferkeit erfahren und dachte, wir könnten uns als nützlich erweisen ... für den Widerstand! Verstehst du, Irena schmuggelte Kinder, zwei oder drei auf einmal, durch die Mauer in Sicherheit in die Außenwelt. Das war äußerst gefährlich. Sie versteckte Kinder in Kisten und Säcken, und sogar in Särgen, um sie an den elektronischen Nasen der Roboterwachen vorbeizuschleusen. Eine Entdeckung hätte für alle umgehend den Tod bedeutet. Als der Winter hereinbrach, sagte sie dem Mädchen und mir, dass es an der Zeit war, uns auf eine Mission zu schicken. Eine sehr artistische Mission. Spielsequenz: Mittlerweile ist es Winter geworden. Das Mädchen und der Junge möchten Eislaufen. Um die Schlittschuhe zu bekommen, müssen sie dem Widerstand helfen eine Druckerpresse zu reparieren. Während sie die notwendigen Teile beschaffen, wird das Mädchen unter vorgehaltener Waffe gezwungen für Robotersoldaten zu tanzen. Die Reparatur gelingt und die Kinder drucken Anti-Roboter-Plakate. In der Nacht schleichen sie heimlich durch die Stadt und hängen die Plakate auf. Sie schaffen es nicht von den Patrouillen entdeckt zu werden und kehren erfolgreich zurück, woraufhin sie die Schlittschuhe bekommen und Eislaufen gehen.
13.	Cutscene: Es war fantastisch zu sehen, wie die grellen Plakate überall im Ghetto aufgehängt wurden. Sie proklamierten die Boshaftigkeit der Roboter und sagten jedem, wie seelenlos sie waren. Das war nicht die Art und Weise, wie die Dinge laufen sollten, hießen die Plakate. Das Leben wurde hinter der Mauer jedoch noch härter. Jeden Tag gab es weniger zu essen. Dann kamen Gerüchte über einen großen Nachschub kostenloser Lebensmittel auf. Konnte das denn wahr sein? Die Gerüchte hielten jedoch an, und wurden noch beständiger. Ja – jeder konnte an diesen Ort gehen und so viel wie möglich essen. Spielsequenz: Die roten Menschen stellen sich in einer Schlange an, um, von den Robotern versprochene, kostenlose Lebensmittel zu bekommen. Im Gegensatz zu dem Mädchen darf der Junge nicht passieren, weil er keine rote Kleidung trägt. Ein Widerstandskämpfer hilft ihm darauf zu einem Raumschiff zu gelangen, wo sich der Junge selbst rot färbt. Mit der rot gefärbten Kleidung darf er schließlich auch den Ort betreten.
14.	Cutscene: Es geschah im gesamten Ghetto. Wir wurden alle gefangen genommen und davongebbracht. Der Roboterkönig hatte jeden getäuscht. Ich hatte mich als einen der Roten verkleidet. Ich wollte doch nur genauso sein wie meine Freundin. Was auch immer ihr Schicksal sein sollte, ich wollte es mit ihr teilen. Der Zug segelte durch den Nachthimmel und brachte uns weit weg von unserer Heimat. Es gab da einen Ort, an den sie uns brachten. Ein Lager, das der Roboterkönig für uns geschaffen hatte. Spielsequenz: An Bord des fliegenden Zuges machen die Kinder schlimme Entdeckungen. Rote Menschen sind in Käfigen gefangen und bewaffnete Roboter bewachen den Zug. Die Kinder schaffen es einen Schlüssel zu stehlen und die Gefangenen zu befreien. Dabei werden sie entdeckt und von Robotersoldaten verfolgt. Cutscene: Wir waren hoffnungsvoll und tapfer. Wir gaben nicht auf. Schon bald entgingen wir den Wachen auf ihren fliegenden Plattformen und machten uns auf den Weg zur Lokomotive. Wir waren zu flink und geistesgegenwärtig für die klobigen Wachen. Unser Verstand war darauf ausgerichtet, unsere Mission auszuführen. Unsere Mission der Sabotage, der Rettung... und der Flucht! Spielsequenz: Die Kinder zerstören die Lokomotive mithilfe einer Stielhandgranate.
15.	Cutscene: Wir klammerten uns verzweifelt aneinander, als die Lokomotive kaputt ging, und dann – KABUMM! Sie explodierte, und heiße Metallsplitter flogen überall durch die Luft! Es gab genügend Rettungskapseln für die anderen. Wir halfen ihnen, mit dem Fallschirm zur Erde zu springen, doch es gab keine Kapseln mehr für uns. Schon bald fielen wir, schreiend ... auf die Erde zu! Spielsequenz: Der gesamte Zug wurde zerstört und die Bruchstücke liegen verteilt in der Umgebung. Die Kinder steigen aus den Überresten der Lokomotive und laufen durch den Wald. Auf ihrem Weg sehen sie andere Überlebende, doch schon kurz darauf werden die Roten von Robotern und Drohnen gejagt und in Luft aufgelöst. Die Kinder gelangen unbeschadet an den Robotern vorbei und entkommen auf einem Motorrad.
16.	Cutscene: Wir hatten es tatsächlich lebend herausgeschafft. Wir waren irgendwo weit draußen auf dem Land. Dort stand eine schlichte Hütte. Das alte Paar, das dort lebte, trug Schwarz und Weiß. Unsere rote Kleidung war auf eine Meile zu sehen, und wir hatten die

	Befürchtung, sie würden uns ausliefern. Sie brachten uns aber ins Haus. Sie zeigten uns ihren Dachboden und gaben uns etwas zu essen. Wir mussten jedoch ständig an ihren Opa zuhause denken. Er war momentan nicht in Sicherheit und fror. Am nächsten Tag verabschiedete uns das alte Paar mit großer Sorge. Wir hatten beschlossen, zu ihrem Großvater in die Stadt zurückzukehren, der einem fast sicheren Tod entgegensah. Spielsequenz: Die Kinder gelangen unbemerkt zurück in die Stadt. Diese wird von den Robotern gerade demoliert und niedergebrannt. Sie treffen auf ein Mädchen, das in einen Käfig gesperrt ist. Auf ihre Bitte hin machen sich die zwei auf die Suche nach ihrem Teddybären. Im Hintergrund sind rote Menschen und Widerstandskämpfer:innen zu sehen, die von den Robotern abgeführt werden. Der Junge erklimmt einen Berg aus Koffern und findet schließlich den Teddy des gefangenen Mädchens. Nachdem sie den Teddybären zurückgebracht haben, erhebt sich der Zug in dem sie eingesperrt ist und fliegt mit ihr davon. Die beiden machen sich auf die Suche nach dem Großvater, aber finden das Haus verlassen vor. Hinter dem Haus finden sie den umgekippten Rollstuhl und eine Blutspur, die zu einem improvisierten Grab führt, auf dem die Kappe des Großvaters hängt. Kurz darauf erscheint eine Roboterpatrouille und die Kinder müssen in den Untergrund fliehen.
17.	Cutscene: Ihr Großvater war für immer fort. Und wir waren alleine, im Untergrund, und versteckten uns vor dem schrecklichen Lärm an der Oberfläche. Was war dort oben los? Obwohl die Aussichten schrecklich waren, kämpften die Menschen zurück. Obwohl einige meinten, es sei hoffnungslos und viel zu spät. Ihre Waffen waren mickrig im Vergleich zu den Waffen ihrer Unterdrücker, doch ihr Kampfgeist war ungebrochen. Sie kämpften weiter, doch es gab schließlich kein Entkommen. Die letzten der Roten wurden aufgerieben und verschleppt. Wir hörten schrecklichen Lärm, als wir uns durch die Kanalisation quetschten. Ich erfuhr die ganze Geschichte erst viel später. Ich erfuhr auch, dass in den alten Gerüchten über die Menschen hinter der Mauer ein Funken Wahrheit steckte. Menschen, die ihre Farbe wechseln konnten. Spielsequenz: Im Untergrund müssen die Kinder einen Weg zu den letzten Mitgliedern des Widerstandes finden. Dort treffen sie wieder auf die Krankenschwester Irena, die sie auf die Suche nach einem Mädchen schickt. Die beiden können sie schließlich in der Kanalisation ausfindig machen. Cutscene: Wir fanden das kleine Mädchen und sie erzählte uns ihre Geschichte. Sie lebte einst im Waisenhaus, in dem Janusz tätig war. Und er war dort bei den Kindern geblieben, wie er es versprochen hatte. Als die Roboter kamen, um sie fortzubringen, weigerte er sich, von ihrer Seite zu weichen. Er hielt ihre Hände, als sie zusammenstanden. Dann wurden sie alle von den Roboterwachen abgeführt. Obwohl der Widerstand in der Lage gewesen wäre, Janusz zu retten. Obwohl er hätte fliehen können, hielt er sein Versprechen. Und er stieg zusammen mit den Kindern in den fliegenden Zug. Dieser hob ab, und keiner von ihnen wurde jemals wiedergesehen. Doch dieses kleine Mädchen – sie war die einzige, die entkommen konnte. Und nun sprach sie über ein Paar auf der anderen Seite der Mauer. Irgendwie wusste sie, dass sie sie adoptieren und vielleicht ihre Farbe ändern würden, sollte es ihr gelingen, zu ihnen zu gelangen. Dann wäre sie in Sicherheit. Ihre Augen füllten sich mit Tränen der Hoffnung, als sie sagte: „Vielleicht würden sie ja auch euch beide adoptieren.“ Spielsequenz: Mithilfe einer schwimmenden Badewanne versuchen die drei Kinder aus der Kanalisation zu entkommen. Während ihrer Flucht wird das Mädchen aus dem Waisenhaus von einem Roboter greifarm aus der Badewanne entführt und die beiden Hauptfiguren müssen sich dem Endgegner stellen. Nachdem sie ihn besiegt haben, gelangen sie aus der Kanalisation und treffen auf ein schwarzweißes Pärchen, das beschließt das Mädchen aufzunehmen.
18.	Cutscene: Das Paar war gewillt, meine Freundin zu einem Teil ihres Lebens zu machen. Ich war so froh für sie. Sie wäre endlich in Sicherheit, in der Welt hinter der Mauer, doch es war nur Platz für ein Kind. Daher war es an der Zeit, dass sich unsere Wege trennten. Wir hatten so viel gemeinsam durchgestanden. Sie holte das Foto von uns beiden heraus. Jenes Foto, das am letzten Tag vor der Invasion gemacht worden war. Sie zerriss es, damit wir beide jeweils eine Hälfte hätten, um uns aneinander zu erinnern. Dann ging sie davon, und ich sah sie nie wieder. Danach erlebte ich, natürlich, viele weitere Abenteuer, doch dies ist eine Geschichte, die ich vielleicht ein anderes Mal erzählen werde. Und vielleicht eines Tages – sagte ich zu dem Mädchen in meiner Buchhandlung – wirst du sie hören, meine Liebe. Sie

	sah mich an, wie vom Blitz getroffen. „Ich habe diese Geschichte schon mal gehört!“, sagte sie. „Über das Mädchen und den Jungen und – das Foto. Von meiner Oma ...“ Unten klingelte die Türklingel zum Laden. <u>Spielsequenz:</u> Das Mädchen sieht den alten Mann und ihre Oma sich gegenüberstehen und gibt beiden einen Schubs. Dann fügen sie das alte Foto zusammen und erkennen einander wieder. <u>Cutscene:</u> Hier war möglicherweise irgendeine Art von Magie am Werk. Eine Magie, die ihre Großmutter an jedem Abend an meine Tür führte. Wir gingen nach unten und ich sah sie warten. Zuerst erstarrte ich. Das Mädchen schob mich näher an sie heran, und dann erkannte ich meine Freundin. Wir umarmten uns und ließen uns einfach gehen. Nach all den Abenteuern und den Veränderungen, die jeder von uns erlebt hatte, waren wir wieder die beiden Kinder. Das meine ich, wenn ich sage, dass das Leben uns selbst an den gewöhnlichsten Tagen überraschen kann. Und das war das Ende meiner Geschichte. Ich widme sie jedem, der gezwungen war, sich von einem geliebten Menschen zu trennen, und der lange genug überlebte, um ihn wiederzusehen.
--	--

Tabelle 1: Handlung von My Memory of Us

2.3 Analyse historischer Elemente im Spiel

Die Darstellung von geschichtlichen Ereignissen erfolgt im Spiel nach Aussage der Entwickler:innen nur metaphorisch. Konkrete historische Bezüge lassen sich aber meist leicht erkennen, wenn geschichtliches Hintergrundwissen vorhanden ist. Nachfolgend ist eine Auswahl dieser Manifestationen angeführt, mit welchen auch die Schüler:innen beim Spielen in Berührung gekommen sind. Dabei wird auch analysiert, wie historisch akkurat das Spiel ist.

2.3.1 Darstellung historischer Ereignisse im Spiel

Wie bei 2.1.3 Zeit und 2.1.4 Raum beschrieben wurde, verbindet die Spielhandlung eine fiktive Geschichte mit historischen Ereignissen der Jahre 1939 bis 1943/44 in der polnischen Stadt Warschau. So lassen sich immer wieder Anspielungen finden, die im Spiel meist abstrakt und rudimentär sowie zeitlich stark verkürzt dargestellt werden. Einige prägnante Darstellungen aus dem Spiel und ihr Bezug zu historischen Ereignissen sind nachfolgend tabellarisch aufgelistet.

Kapitel/Darstellung im Spiel	Historische Ereignisse
Kapitel 4 und 5: Im Hintergrund des Spielgeschehens ist eine Aufrüstung bzw. Mobilmachung des Militärs zu beobachten (04/04:19-05:50). Der Erzähler spricht von der Vorbereitung auf einen Angriff der Roboterarmee (05/00:13-00:29).	Bereits im Vorfeld fand am 23. März 1939 eine Teilmobilmachung des polnischen Militärs statt, um den Anschluss Danzigs an Deutschland

	verhindern zu können. ⁸³ Im Zuge der Verhandlungen Deutschlands mit Großbritannien wurde in Polen am 29. August eine Generalmobilmachung angeordnet, zur Vorbereitung auf den bevorstehenden Angriff der deutschen Wehrmacht. ⁸⁴
Kapitel 6: Es kommt zum Überfall der Roboterarmee durch Infanterie, Panzer und Luftwaffe (06/00:16-00:36).	Ohne eine völkerrechtlich notwendige Kriegserklärung begann am 1. September 1939 die Invasion Polens durch die deutsche Wehrmacht. ⁸⁵
Kapitel 7: Die Stadt wurde eingenommen und ist von Luftangriffen schwer gezeichnet. Der Roboteranführer hält im Zuge einer Militärparade eine Rede. Menschen werden von Robotern mittels einer Waage gegeneinander abgewogen und rot gefärbt (07/00:52-01:50, 02:50-03:25, 03:30-05:13).	Warschau wurde mit Beginn des Überfalls am 1.9.1939 angegriffen und kapitulierte am 28.9.1939. Am 1. Oktober erfolgte die widerstandslose Besetzung der Stadt durch Truppen der Wehrmacht. Der Einmarsch der Wehrmacht in Form einer Militärparade fand unter Anwesenheit von Adolf Hitler statt. ⁸⁶ Repressalien und besonders antijüdische Restriktionen, wie z.B. ein Arbeitszwang und eine Kennzeichnungspflicht wurden bald nach der Einnahme von Warschau umgesetzt. ⁸⁷ Das Abwiegen und rot färben ausgewählter Personen im Spiel stellt diese Kennzeichnung und beginnende Segregation sowie Diskriminierung der jüdischen Bevölkerung dar.
Kapitel 8: Rot gefärbte Menschen werden auf offener Straße verspottet und ausgelacht. Am Weg durch die Stadt ist Raub von Kunst- und Kulturgütern zu sehen (08/00:05-00:23, 00:45-01:21, 07:48-07:58).	Mit Beginn des Krieges kam es laufend zu antisemitisch motivierten Übergriffen gegen die jüdische Bevölkerung. ⁸⁸ Im Spiel beobachtet man, wie das Chopin-Denkmal abtransportiert wird. In Wahrheit wurde das Denkmal am 31.5.1940 gesprengt und die Überreste eingeschmolzen. ⁸⁹
Kapitel 9: Menschen werden willkürlich rot gefärbt und mit Lastwägen in ein Ghetto übersiedelt, das durch eine Mauer vom Rest der Stadt abgeschiedet ist. Im Ghetto herrschen schlechte Lebensbedingungen (09/00:20-00:48, 02:42-04:00).	Die Markierung mit roter Farbe steht im Spiel stellvertretend für die Markierung mit dem Judenstern bzw. die Nürnberger Gesetze, mit denen zufällig ausgewählte Menschen durch beliebige Merkmale zu Außenseitern gemacht wurden. Mitte 1940 entstand der ‚Jüdische Wohnbezirk in Warschau‘ als Sammellager für anschließende Deportationen in

⁸³ Richard J. Overy, Die letzten zehn Tage. Europa am Vorabend des Zweiten Weltkriegs. 24. August bis 3. September 1939 (München 2009) 16.

⁸⁴ Donald C. Watt, How war came. The immediate origins of the Second World War, 1938 - 1939 (London 1989) 502–516.

⁸⁵ Gerhard Schreiber, Der Zweite Weltkrieg (München 2013) 22.

⁸⁶ Stiftung Deutsches Historisches Museum, Arnulf Scriba, Der Angriff auf Warschau 1939, LEMO - Lebendiges Museum Online, online unter <<https://www.dhm.de/lemo/kapitel/der-zweite-weltkrieg/kriegsverlauf/angriff-auf-warschau-1939.html>>, (15.07.2024).

⁸⁷ Carlos Alberto Haas, Das Private im Ghetto. Jüdisches Leben im deutsch besetzten Polen 1939 bis 1944 (Göttingen 2020) 79–80; Stephan Lehnstaedt, Okkupation im Osten. Besatzeralltag in Warschau und Minsk 1939-1944, 2011 (München 2010) 270.

⁸⁸ Jochen Böhrer, Auftakt zum Vernichtungskrieg. Die Wehrmacht in Polen 1939 (Frankfurt am Main 2006) 189–193; Julius H. Schoeps, Jüdischer Widerstand in Europa (1933-1945). Formen und Facetten (München 2016) 38–39.

⁸⁹ Antoni Wladyka, Chopin-Denkmal in Warschau, Stadtführer Warschau, online unter <<https://stadtfuehrer-warschau.com/chopin-denkmal-im-lazienki-park/>>, (01.11.2023).

	Vernichtungslager. Ab November 1940 war der Wohnbezirk durch eine 18 Kilometer lange und drei Meter hohe Mauer vom Rest der Stadt abgetrennt. ⁹⁰ Ende 1940 lebten schätzungsweise 400.000 jüdische Menschen im Ghetto. Die Lebensbedingungen waren unmenschlich, es mangelte an Lebensmitteln, Medikamenten etc. ⁹¹
Kapitel 10: Die Kinder lernen Janusz kennen, der ein Waisenhaus betreibt. Sie unterstützen ihn und die Krankenschwester Irena durch Diebstahl und Schmuggel wichtiger Medikamente (10/00:26-00:50, 04:15-04:28).	Janusz Korczak, ein polnischer Arzt und Pädagoge, betrieb das Waisenhaus Dom Sierot, welches im Oktober 1940 in das Warschauer Ghetto übersiedeln musste. ⁹² Schmuggel spielte eine wichtige Rolle für das Überleben im Ghetto. Besonders Kinder riskierten ihr Leben, um insbesondere Nahrung in das Ghetto zu schmuggeln. ⁹³
Kapitel 12: Die Krankenschwester Irena schmuggelt Kinder aus dem Ghetto. In Zusammenarbeit mit dem Widerstand werden Plakate gegen die Roboterbesatzer gedruckt und aufgehängt (12/00:17-00:45, 00:45-00:58, 04:35-05:10).	Irena Sendler war eine polnische Sozialarbeiterin und Krankenschwester. Sie rettete mehr als 2500 jüdische Kinder, die sie aus dem Ghetto schmuggelte. ⁹⁴ In den Ghettos wurde Widerstand in unterschiedlichen Formen geleistet. So gab es ein reges Kulturleben und viel Aktivität im Untergrund, u.a. wurden auch Plakate gegen die Nazi-Besatzer gedruckt. ⁹⁵
Kapitel 13 und 14: Mit der Aussicht auf kostenlose Lebensmittel werden zahlreiche Menschen an Bord getarnter Züge gelockt (13/00:20-00:40) und abtransportiert (14/00:06-00:34).	Zwischen Juli und September 1942 wurden große Teile der jüdischen Bevölkerung aus dem Warschauer Ghetto in Vernichtungslager deportiert. Die Aussicht auf kostenlose Lebensmittel kann eine Anspielung sein auf das Versprechen einer Sonderration Brot und Marmelade, das Freiwilligen zu Beginn der Ghettoräumung gemacht wurde. ⁹⁶
Kapitel 16: Im Ghetto ist ein Aufstand ausgebrochen, der von den Robotern niedergeschlagen wird (16/00:55-02:27).	Am 19.4.1943 kam es zum ‚Aufstand im Warschauer Ghetto‘, an dem verschiedene jüdische Widerstandsorganisationen beteiligt waren. Der Aufstand wurde durch die SS niedergeschlagen und am 16.5.1943 für beendet erklärt. ⁹⁷

⁹⁰ Warschauer Ghetto | Jüdisches Warschau damals und heute, warschau.info, online unter <<https://www.warschau.info/warschauer-ghetto/>>, (14.02.2024).

⁹¹ Bundeszentrale für politische *Bildung*, Vor 80 Jahren: Warschauer Ghetto errichtet, bpb.de, online unter <<https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/212757/vor-80-jahren-warschauer-ghetto-errichtet/>>, (03.12.2023).

⁹² David E. Cooper, Joy A. Palmer-Cooper, The Routledge encyclopaedia of educational thinkers (New York 2016) 250-253.

⁹³ Yad Vashem Deutsch, Schmuggelaktivitäten von Kindern im Warschauer Ghetto, online unter <<https://www.youtube.com/watch?v=N2wbVUP01QE>>, (03.12.2023).

⁹⁴ Susan Brophy. *Down*, Irena Sendler. Bringing life to children of the Holocaust (New York 2012) 37–54.

⁹⁵ Christa Zoechling, Die Ghetto-Frauen: Widerstandskämpferinnen in Polen, online unter <<https://www.profil.at/oesterreich/die-ghetto-frauen-widerstandskaempferinnen-in-polen/401457661>>, (03.12.2023); *Juggler Games*, IDEA - My Memory of Us making of #1 [02:08 - 02:26].

⁹⁶ Walter Rolland, Das Warschauer Ghetto, In: Menschenrechte und Solidarität im internationalen Diskurs. Festschrift für Armin Höland (Baden-Baden 2015) 65.

⁹⁷ Kurt Bauer, Lehrveranstaltung „Schlüsseltexte und -dokumente zur Geschichte des Nationalsozialismus“. Die Niederschlagung des Aufstandes im Warschauer Ghetto. 11–20, online unter

Kapitel 17: In einer Rückblende erfährt man, dass Janusz bei der Auflösung des Waisenhauses gemeinsam mit den Kindern einen Zug bestieg und nie wieder gesehen wurde (17/07:48-08:23).	Am 5. August 1942 wurde das Waisenhaus aufgelöst und ca. 200 Waisenkinder im Zuge der ‚Endlösung‘ in das Vernichtungslager Treblinka deportiert. Der Kinderarzt Janusz Korczak und seine Mitarbeiterin Stefania Wilczyńska konnten die SS überreden die Kinder zu begleiten. Über ihr Schicksal ist nichts weiter bekannt. Als Todesdatum wird allgemein der 5. oder 6. August 1942 angenommen.⁹⁸
--	---

Tabelle 2: Historische Ereignisse und ihre Darstellung im Spiel

2.3.2 Spielästhetik, realweltliche und popkulturelle Referenzen

My Memory of Us adaptiert einen comicartigen Grafikstil, der angelehnt ist an die klassischen Disneyfilme der 1920er Jahre sowie an das ‚goldene Zeitalter‘ der amerikanischen Animationen aus den 1950er Jahren. Ebenso dienten frühere Arbeiten von Art & Creative Director Jakub Jabłoński als Vorlage, mit dem Ziel kindliche Vorstellungen und Fantasien in eine ‚Märchenwelt‘ zu integrieren. Technische Geräte und besonders die Roboter im Spiel sind stark vom Genre des Steampunk inspiriert. Gebilde und Gegenstände sind bizarr, unregelmäßig und märchenhaft und sorgen mithilfe von Licht- und Schattenmanipulation für eine düstere Atmosphäre. Das gesamte Spiel ist in schwarz-weiß gehalten, nur die Farbe Rot spielt eine wichtige Rolle. Einerseits dient sie als Spielmechanik dazu Questgegenstände anzuzeigen, andererseits werden so mitunter Gefahr, Verfremdung und Einsamkeit symbolisiert.⁹⁹

Die Entwickler:innen des Spiels geben an die historischen Ereignisse genau wiedergeben zu wollen, aber die Geschichte für junge Spieler:innen erlebbar zu machen, weshalb viele Spielinhalte metaphorisch sind. Im Spiel kommen deshalb Elemente aus dem Universum des Historischen, wie Schauplätze, Persönlichkeiten etc. vor, mit denen Spieler:innen in der Spielwelt konfrontiert werden und interagieren können. Als Hauptinspirationsquelle diente die Stadt Warschau, aber es finden sich auch viele Verweise auf andere polnische Städte und Ortschaften sowie polnische Persönlichkeiten und Nationalhelden.¹⁰⁰ Für die

<http://www.kurt-bauer-geschichte.at/PDF_Lehrveranstaltung%202008_2009/30_Stroop-Bericht.pdf>, (04.12.2023); Bundeszentrale für politische *Bildung*, 19. April 1943: Aufstand im Warschauer Ghetto, bpb.de, online unter <<https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/520068/19-april-1943-aufstand-im-warschauer-ghetto/>>, (04.12.2023).

⁹⁸ *Cooper, Palmer-Cooper*, The Routledge encyclopaedia of educational thinkers, 251.

⁹⁹ *Juggler Games*, ART - My Memory of Us making of #3, online unter <<https://www.youtube.com/watch?v=4OBt7ryEQYM>>, (03.08.2023).

¹⁰⁰ *Juggler Games*, IDEA - My Memory of Us making of #1 [00:23 - 01:06].

Modellierung von Gebäuden und Räumen bis hin zu Möbeln und Gegenständen wurde mit historischen Fotografien gearbeitet. Auch echte Straßen aus dem jüdischen Ghetto wurden so nachgebaut und sind im Spiel zu sehen.¹⁰¹ In Kapitel 4 ist im Hintergrund eine Zeichnung von Jan Kochanowskis Wohnsitz zu sehen, der sich in der Ortschaft Czernolas befindet (04/01:17-01:33). In Kapitel 8 beobachten Spieler:innen den Abtransport des Chopin-Denkmal (08/07:48-08:00), das damals wie heute im Łazienki-Park in Warschau steht und während der deutschen Besatzung im Jahr 1940 gesprengt und eingeschmolzen wurde. Nach Kriegsende wurde das Denkmal rekonstruiert und im Jahr 1958 erneut aufgestellt.¹⁰² In Kapitel 10 gehen die Spieler:innen auf eine Mission um Medikamente für das Waisenhaus zu beschaffen und suchen eine Apotheke auf (10/08:22-08:52), welche an die Apotheke ‚Pod Orłem‘ erinnert, die sich im Ghetto Krakau befand. Der Pharmazeut Tadeusz Pankiewicz und seine Mitarbeiter:innen wehrten sich 1941 erfolgreich gegen die Verlegung der Apotheke und unterstützten jüdische Menschen trotz drohender Todesstrafe.¹⁰³

Durch *Collectibles* ist es möglich im Laufe des Spiels sogenannte ‚Erinnerungen‘ zu sammeln und freizuschalten, die dann im Spielmenü unter dem gleichnamigen Unterpunkt aufgerufen werden können. Die Texte der Erinnerungen beschränken sich auf einen kurzen Absatz und informieren hauptsächlich über den historischen Kontext des Spiels und über polnische Personen, die im Widerstand tätig waren (Erinnerungen/00:00-05:49). Während zusätzliche Informationen und die historische Einordnung eine gute Ergänzung darstellen, sind die ‚Erinnerungen‘ sehr entkoppelt vom eigentlichen Spiel, da nur wenige Personen, denen eine Erinnerung gewidmet ist, auch tatsächlich im Spiel vorkommen. Dazu gehören lediglich Janusz Korczak, Irena Sendler und der böse König, die mit den Spielenden interagieren bzw. sind sie wiederholt in Cutscenes zu sehen und nehmen wichtige Rollen in der Handlung ein. Zur Erinnerung des bösen Königs ist anzumerken, dass davon abgesehen wird den Namen der historischen Figur zu nennen, da die vergessenen Helden erinnert werden sollen und nicht der ‚ultimative Bösewicht‘ (Erinnerungen/01:18-01:30). Der Mehrwert der freispielbaren Erinnerungen ist insgesamt überschaubar und hat Verbesserungspotential. Kritik kam in diesem Punkt auch von Nico

¹⁰¹ *Juggler Games*, ART - My Memory of Us making of #3 [00:40 - 01:04].

¹⁰² *Wladyka*, Chopin-Denkmal in Warschau.

¹⁰³ Gedenkstätte Stille Helden: Die Ghetto-Apotheke, online unter <<https://www.gedenkstaette-stille-helden.de/stille-helden/rettungsversuche/die-ghetto-apotheke>>, (22.07.2024).

Nolden, der festhält, dass durch den Fokus auf polnische Nationalhelden das Gedenken an die jüdischen Opfer in den Hintergrund rückt.¹⁰⁴

Neben den realweltlichen Einflüssen sind auch popkulturelle Referenzen erkennbar. So dienten Illustrationen von Jakub Jabłoński zum Buch ‚Wroniec‘ von Jacek Dukaj als Vorlage für den comichaften Stil des Spiels.¹⁰⁵ In Kapitel 12 gehen die beiden Kinder nach einer erledigten Mission Eislaufen (12/09:34-09:59). Zu dieser Szene wurden die Entwickler:innen stark von Frank Capras Spielfilm ‚It’s a wonderful life‘ inspiriert.¹⁰⁶ Letztlich ist die zuvor erwähnte Farbe Rot eine Referenz auf das Mädchen im roten Mantel aus Steven Spielbergs 1993 erschienenen Spielfilm ‚Schindlers Liste‘. Eine Schlüsselszene im Film zeigt Oskar Schindlers Wandlung vom Geschäftsmann zum selbstlosen Retter jüdischer Menschen, als er ein Mädchen in einem roten Mantel, während der Liquidierung des Warschauer Ghettos, beobachtet. Eine ähnliche Schlüsselszene gibt es im Spiel in Kapitel 7, wo die Protagonistin im Zuge der Invasion von den Robotern rot gefärbt wird, während der Protagonist schwarz-weiß bleibt (07/03:27-05:51). Für sie und alle anderen gefärbten Menschen bedeutet die rote Farbe von nun an Diskriminierung und Verbannung in das Ghetto sowie später den Abtransport per Zug in ein nicht näher definiertes Lager.

2.3.3 Mögliche Transferprozesse beim Spielen von *My Memory of Us*

Für die Untersuchung der vorliegenden Arbeit wird das in Kapitel 1.3 vorgestellte Transfermodell von Jürgen Fritz herangezogen. Zwischen Spiel und Spieler:innen sind sogenannte ‚Austauschprozesse‘ feststellbar, die Fritz mit seinem Modell näher beschreibt. Für die Auseinandersetzung mit dem Computerspiel *My Memory of Us* sind hauptsächlich Transfers des Bereichs „Sachwissen/Kenntnisse“, also die Ebene der Facts und der Info-Segmente von Interesse. Allerdings werden historische Elemente im Spiel verfremdet. So wird gleich zu Beginn des Spiels davon abgesehen, Raum und Zeit genau zu benennen. Spieler:innen steuern den Avatar eines jungen Mädchens, das einen älteren Herren dazu bewegt eine märchenhafte Geschichte aus der Sicht von einem Mädchen und einem Jungen zu erzählen. In die Vergangenheit zurückversetzt steuern

¹⁰⁴ Stiftung Digitale Spiele Kultur. *My Memory of Us*.

¹⁰⁵ *Juggler Games*, ART - *My Memory of Us* making of #3 [01:26-01:37].

¹⁰⁶ *Juggler Games*, ART - *My Memory of Us* making of #3 [01:05-01:17].

Spieler:innen nun die zwei Kinder und erleben wie eine Roboterarmee (die Wehrmacht) auf Befehl des Roboterkönigs (Adolf Hitler) ihr Heimatland (Polen) angreift. Nach kurzen Kämpfen ist das Land eingenommen und die Roboter beginnen mit der willkürlichen Markierung zufällig ausgewählter Menschen mit der Farbe Rot (Judenstern) ohne erkennbare Kriterien (Nürnberger Gesetze). Es handelt sich also nicht um eine digitale Spielwelt, die versucht den Überfall auf Polen historisch möglichst genau zu rekonstruieren, sondern um eine historisch aufgeladene Spielwelt, die konkrete Bezüge zum Universum des Historischen herstellt, welche essenzielle Elemente der Spielwelt ausmachen.

Nun stellt sich die Frage, ob und inwieweit Spieler:innen in der Lage sind im Laufe des Spielprozesses, mit zunehmender Entdeckung und Erschließung der Spielwelt von *My Memory of Us* in der Lage sind, ihr in der realen Welt erworbenes, historisches Wissen auf die digitale Spielwelt zu transferieren. Dieses historische Wissen kann entweder bereits vorhanden sein oder es wurde im Zuge des Workshops, der im Vorfeld dieser Arbeit stattgefunden hat, erarbeitet. Mit der Input-Einheit des Workshops wurde sichergestellt, dass wichtige Begrifflichkeiten der NS-Zeit sowie die Ideologie der Nationalsozialisten, die Nürnberger Rassengesetze usw. überblicksmäßig bekannt und präsent waren. Nach Jürgen Fritz ist auf der Ebene der Facts ein intermondialer Transfer neben der medialen zur realen Welt auch von realer Welt auf die virtuelle Welt möglich. Wenn die virtuelle Welt Aspekte der realen Welt darstellt, z.B. Prozesse, Strukturen, historische Entwicklungen etc. können diese erkannt werden. Nun zielt das Spiel *My Memory of Us* aber nicht direkt darauf ab angemessene Informationen über die reale Welt zu liefern. Vielmehr handelt es sich um ein Unterhaltungsprodukt, das von historischen Ereignissen inspiriert wurde und diese in die Spielwelt einbaut. Somit dienen diese Entitäten aus dem Universum des Historischen als spannende Spielinhalte und Spielelemente für den Spielprozess, was uns zur Ebene der Info-Segmente führt.¹⁰⁷ Wie Fritz erklärt, sind Computerspiele nicht als in sich geschlossenes Modell zu verstehen, das als Referenzsystem für die reale Welt übernommen werden kann. Stattdessen bedienen sich digitale Spiele verschiedener Fragmente oder Informationselemente, meist aus unterschiedlichen Kontexten. Im Falle von *My Memory of Us* wird auf historische

¹⁰⁷ Fritz, Wie Computerspieler ins Spiel kommen, 112–114.

Begebenheiten, aber auch auf popkulturelle Werke zurückgegriffen, die zur Gestaltung der Spielkulisse und dem virtuellen Worldbuilding dienen. Nichtsdestotrotz sind diese teils unverbundenen Info-Segmente für die Transfermöglichkeiten elementar. Durch sie werden die in Punkt 1.3.2 beschriebenen ‚assimilativen Kreisläufe‘ ausgelöst. Spieler:innen erkennen die Fragmente bzw. einen Teil davon, ihr historisches Wissen wird aktiviert, sie bauen einen Bezug zum Spiel auf und transferieren ihr Wissen auf die Informationselemente bzw. auf den Spielprozess. Details wie historische Figuren, Bauwerke, Fahrzeuge etc. werden erkannt und ihre Bedeutung in einen Kontext der realen Welt zugeordnet. Info-Segmente bieten Spieler:innen außerdem die Möglichkeit unterschiedliche Assoziationen zu entwickeln und so eine Verbindung zwischen dem Spiel und den eigenen Erfahrungen herzustellen. Im Laufe des Spielprozesses enthüllen die Info-Segmente nach und nach ihre funktionale Bedeutung, Spieler:innen erschließen sich in Akkommodationsprozessen ihren funktionalen Kern und setzen ihn in Bezug zur inhaltlichen Bedeutung¹⁰⁸ Für die Untersuchung bedeutet dies, dass davon ausgegangen wird, dass die Schüler:innen einerseits Figuren, Einrichtungen, Orte etc. beim Spielen von *My Memory of Us* erkennen, andererseits in der Lage sind, das Narrativ des Spiels den historischen Geschehnissen, im Speziellen dem Überfall auf Polen und seinen Folgen, zuzuordnen. Ihr Wissen dient somit zur Entschlüsselung des historischen Subtextes des Spiels und hilft dabei den eigentlichen historischen Kontext freizulegen.

3. Empirische Erhebung

In diesem Kapitel werden zunächst die ausgewählten Methoden und die Konstruktion des Fragebogens erläutert. Im Anschluss wird ein Überblick über Aufbau und Ablauf des Workshops und mögliche Transfereffekte gegeben und abschließend die Ergebnisse der Befragung aufbereitet und interpretiert.

¹⁰⁸ Fritz, Wie Computerspieler ins Spiel kommen, 114.

3.1 Empirische Methoden

Diese Arbeit beschäftigt sich mit einem Mixed-Methods-Ansatz der empirischen Sozialwissenschaft. Damit ist eine Kombination von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden in einem Untersuchungsdesign gemeint. Quantitative Verfahren drücken Sachverhalte in Zahlen aus und liefern so quantifizierbare Daten, die allgemeine Muster, Zusammenhänge und Regelmäßigkeiten in den Antworten der Teilnehmer:innen identifizieren. Qualitative Ansätze hingegen bieten tiefere Einblicke, da die Erfassung von individuellen Perspektiven und Kontexten im Vordergrund steht.¹⁰⁹ Die Verbindung dieser beiden Ansätze ermöglicht es Schwächen des jeweils anderen Ansatzes auszugleichen, indem die gewonnenen Daten zueinander in Bezug gesetzt werden, um eine ganzheitliche Sicht auf das Forschungsthema zu ermöglichen. Im Anschluss kann in der Analyse der Daten festgestellt werden, ob die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Methoden übereinstimmen bzw. einander ergänzen oder ob Widersprüche auftreten.¹¹⁰

Erforscht wird in der vorliegenden Arbeit historisches Lernen durch gezielten Einsatz und Beschäftigung mit einem digitalen Spiel mittels eines quasi-experimentellen Designs. Anders als bei einem klassischen experimentellen Design gibt es keine zufällige Zuweisung der Teilnehmer:innen, da bewusst mit einer 4. Klasse der Sekundarstufe 1 gearbeitet wurde. Zudem gibt es keine Kontrollgruppe, da der Fokus auf der Untersuchung der Intervention, dem Spielen des Spiels, und möglichen Transferleistungen der Schüler:innen liegt. Überprüft wird, ob das Spielen von *My Memory of Us* bei den Schüler:innen intermondiale Transferprozesse auslöst, wobei sie ihr historisches Wissen auf Spielinhalte übertragen, um inhaltliche Bedeutungen zu entschlüsseln. Dabei wird die These aufgestellt, dass digitale Spiele im Unterricht als effektives Lernmedium eingesetzt werden können, um historisches Wissen zu vermitteln und zu vertiefen. Die aktivierende und interaktive Natur von Computerspielen gestaltet das Lernen ansprechend, was dazu beiträgt, dass Schüler:innen historisches Wissen auf Spielinhalte erfolgreich übertragen. Im Rahmen dieser Untersuchung wird die Hypothese

¹⁰⁹ Holger Thünemann, Meik Zülsdorf-Kersting, Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung (Schwalbach/Ts. 2016) 11–12.

¹¹⁰ Nina Baur, Jörg Blasius, Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (Wiesbaden ³2022) 163, 167–168.

formuliert, dass das Spielen von *My Memory of Us* bei Schüler:innen einer 4. Klasse der Sekundarstufe 1 zu erkennbaren Transferleistungen führt. Es wird erwartet, dass die Schüler:innen nach einer thematischen Input-Einheit in der Lage sind, explizites Wissen über den Nationalsozialismus erfolgreich auf die impliziten historischen Darstellungen der Spielinhalte zu übertragen.

Die Methodologie umfasst eine Input-Einheit, in der grundlegendes Wissen, Begriffe und Fakten zum Nationalsozialismus erarbeitet bzw. aufgefrischt wurden, gefolgt von einer zweistündigen Spielphase. Abschließend erfolgte die Datenerhebung mit einem Online-Fragebogen, der sowohl quantitative Daten durch Multiple-Choice-Fragen, Likert-, Gewichtung- und Beurteilungsskalen, als auch qualitative Daten in Form von offenen Fragen erhob. Durch die Kombination dieser Methoden wird eine umfassendere Datenerhebung sichergestellt. Während die quantitativen Daten eine allgemeine Übersicht über das Wissen und die Meinungen der Schüler:innen geben, ermöglicht die qualitative Analyse der offenen Fragen ein besseres Verständnis der individuellen Lernerfahrungen und ermöglicht eine genauere Bestimmung der Transferleistungen. Die Ergebnisse der Analyse sollen Aufschluss darüber geben, welche spezifischen Aspekte des Spiels das historische Lernen fördern und wie die Schüler:innen, die im Spiel dargestellten historischen Inhalte interpretieren und ihr historisches Wissen darauf transferieren. Die quantitativen und qualitativen Daten der Fragebögen werden nachfolgend differenziert ausgewertet und interpretiert. Zu den geschlossenen Fragen des Fragebogens werden Diagramme zur besseren Visualisierung der Daten erstellt und diese mit deskriptiver Statistik beschrieben. Die Antworten der offenen Fragen werden in verschiedenen Kategorien zusammengefasst und anhand von Zitaten veranschaulicht. In der anschließenden Zusammenfassung werden die Erkenntnisse beider Datenarten zusammengeführt, um zu einem Ergebnis zu kommen und die Forschungsfrage und die Arbeitshypothese zu beantworten.

3.2 Fragebogenkonstruktion

Bei der Erstellung des Fragebogens wurde entlang der drei Anforderungsbereiche des Schulfachs Geschichte, Reproduktion, Reorganisation und Transfer sowie Reflexion und Problemlösung, gearbeitet. Unter Verwendung von Operatoren des jeweiligen

Anforderungsbereichs wurden zehn geschlossene und sechs offene Items konstruiert, um eine möglichst breite Palette an Kompetenzen bei den Schüler:innen abzufragen. Zur Feststellung eines Wissenstransfers wurden Fragen und Aufgabenformate erstellt, wie sie auch im HiTCH-Test eingesetzt werden. Diese können den jeweiligen Kompetenzen zugeordnet werden:

- Historische Sachkompetenz: darunter fallen die Kernkompetenzen Begriffs- und Strukturierungskompetenz. Diese sagen aus wie gut historische Begrifflichkeiten und Strukturkonzepte beherrscht werden. Die Aufgaben können sich auf konkrete historische Inhalte sowie theoretische oder methodische Aspekte beziehen. Im Fragebogen fallen darunter die Items 6, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 18, 19, 20 die Kenntnis und Einordnung spezifischer historischer Begriffe und Konzepte erfordert.
- Historische Methodenkompetenz: ist aufgeteilt in die Kernkompetenzen Re- und De-Konstruktion. Diese sind für eine kompetente Auseinandersetzung mit geschichtlichen Quellen und Darstellungen notwendig, um eigene Erzählungen zu entwickeln (Re-Konstruktion) und bestehende Narrationen kritisch zu analysieren (De-Konstruktion). Dazu zählen die Items 5, 6, 7, 9, 12, 14, 16, 17, 20, die sich mit Textquellen, audiovisuellem Spielmaterial und der Narration des Spiels auseinandersetzen.
- Historische Orientierungskompetenz: umfasst die Fähigkeit historische Sinnbildungen, narrative Aussagen etc. expliziten Vergangenheits-, Gegenwarts- oder Zukunftsbezügen zuzuordnen. Im Fragebogen fallen darunter die Items 5, 7, 8, 13, 15, 18, 19 bei denen z.B. Zuordnungen vorgenommen werden oder historisches Wissen zur Interpretation spielerischer Darstellungen angewendet werden muss.

Bei der Zuordnung gilt zu bedenken, dass zwischen den jeweiligen Kompetenzbereichen systematische Zusammenhänge und Überlappungen bestehen, weshalb einige Items mehreren Kompetenzen zugeordnet werden können.¹¹¹

Die verbleibenden Items 1, 2, 3, erheben Alter, Geschlecht und Schulklasse der Schüler:innen. Für die Erhebung von Informationen der individuellen Verfügbarkeit und

¹¹¹ Trautwein, Bertram, von Borries, Brauch, u. a., Kompetenzen historischen Denkens erfassen, 32–35, 64–75.

Nutzung digitaler Geräte und Spiele wurden die Items 4, 32, 33 konstruiert und der JIM-Studie angeglichen, um die Daten im Anschluss mit der Studie von 2022 vergleichen zu können.¹¹² Außerdem überprüfen die Items 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 die Selbsteinschätzung der Schüler:innen hinsichtlich ihres historischen Interesses und Wissens, welche auf einer Schulnotenskala von 1-5 bewertet wurden. Abschließend zielen die Items 34, 35, 36 darauf ab, Feedback zum Spiel sowie mögliche Verbesserungsvorschläge zu sammeln und fragen nach etwaigen Erkenntnissen, die Schüler:innen aus dem Spiel gewonnen haben.

Der Fragebogen selbst wurde mit dem Online-Tool Microsoft-Forms erstellt. Alle Antworten können im Anschluss in einem Excel-Dokument aufgerufen werden. Mit Microsoft Excel wurden auch die Diagramme zur Veranschaulichung der Daten konstruiert.

3.3 Datenerhebung

Der vierstündige Workshop fand an einem Wiener Gymnasium am 4.5.2023 von 9:00 bis 13:00 Uhr mit einer 4. Klasse der Sekundarstufe 1 statt. Die Klasse umfasste 22 Schüler:innen. Um nicht zu viel über den Inhalt des Workshops zu verraten, trug dieser den Titel „Historisches Lernen und neue Medien“. Aufbau und Ablauf des Workshops sind nachfolgend in tabellarischer Form angeführt.

Einheit/ Zeit	Organisations- struktur	Thema/Inhalt	Methode/Medien
1. 50 min	Input-Einheit	- Grundlegende Begrifflichkeiten des Nationalsozialismus (Diktatur, NSDAP, Ghetto, KZ etc.) - Der Überfall auf Polen - Ghettoisierung und Deportation (Filmszene 1 aus Schindlers Liste) - Das Warschauer Ghetto (Filmszene 2) - Aufstand im Warschauer Ghetto - Wichtige Personen im Warschauer Ghetto	- Kreuzworträtsel - Auflösung des Kreuzworträtsels mittels PPP, Diskussion/Vertiefung der Begriffe - Analyse der Filmszenen (Arbeitsblatt) - Recherche-Aufgabe mittels Smartphones

¹¹² Sabine *Feierabend*, Thomas *Rathgeb*, Hediye *Kheredmand*, Stephan *Glöckler*, JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. (Stuttgart 2022) 5, 7, 49, 51, online unter https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf (08.02.2024).

2. 50 min	Spiel-Einheit	- Cutscene Kap. 1 und 2 - Spielen von Kap. 3 - Cutscene Kap. 5, 6, 7 (Spielsequenz), 8 - Spielen von Kap. 8 - Cutscene Kap. 9 - Spielen Kap. 9	- Einstieg über 'playing out loud' - Selbstständiges Spielen - Cutscenes mittels Beamer
3. 50 min	Spiel-Einheit	- Cutscene Kap. 10, 14 - Spielen Kap. 14 - Cutscene Kap. 16 - Spielen Kap. 16 - Cutscene Kap. 17, 18 - Spielen Kap. 17, 18	- Selbstständiges Spielen - Cutscenes mittels Beamer
4. 50 min	Erhebungs-Einheit	- Ausfüllen des Fragebogens	- Bearbeitung mittels Laptops

Tabelle 3: Aufbau und Ablauf des Workshops

Trotz der Informationsdichte konnten alle Inhalte der Input-Einheit überblicksmäßig bearbeitet werden, was die passende Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem Spiel sicherstellte. Nach der Pause wurde das GameLab vorgestellt und die erste Spieleinheit mit der Methode ‚playing out loud‘ vom Workshopleiter eröffnet, um zusätzlich zu den Cutscenes einen Eingang ins Spiel zu finden. Dabei wurde mittels Beamer und Laptop das Spiel projiziert, um die Steuerung und unterschiedliche Fähigkeiten zu erklären. Zum Erspielen der einzelnen Kapitel gab es ausreichend Zeit, dazwischen wurden ausgewählte Cutscenes gezeigt, um der Geschichte des Spiels folgen zu können. In der vierten Einheit wurde der Fragebogen von den Schüler:innen auf ihren Laptops ausgefüllt. Die Bearbeitung des Fragebogens dauerte bei einigen Schüler:innen deutlich länger als erwartet (20-25 min) und ein Schüler klappte während der Bearbeitung des Fragebogens seinen Laptop zu und erklärte keine Lust mehr zu haben. Insgesamt sind 21 Datensätze zur Auswertung vorhanden.

3.4 Auswertung und Analyse der empirischen Ergebnisse

3.4.1 Persönliche Informationen - Alter und Geschlecht

Die Schüler:innen sind im Schnitt 13 bis 14 Jahre alt mit drei Ausnahmen. Da gaben 3 Schüler:innen ihr Alter mit 15, 17 und 26 Jahren an. Bei der letzten Angabe könnte es sich um einen Tippfehler handeln. Von 21 Schüler:innen gaben 13 Personen ihr Geschlecht mit ‚Weiblich‘, sieben mit ‚Männlich‘ und eine Person mit ‚Divers‘ an.

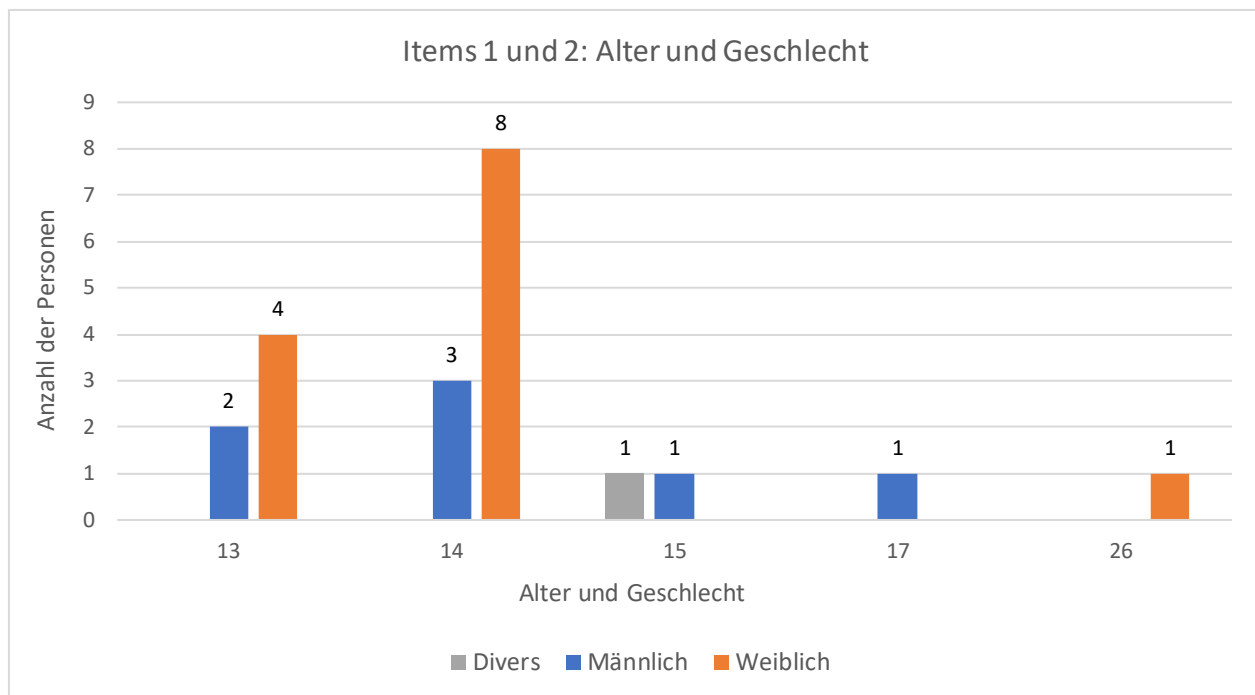


Abbildung 4 zu Items 1 und 2: Alter und Geschlecht

3.4.2 Verfügbarkeit von Medien bzw. digitalen Geräten und Nutzungsverhalten

Mit den Items 4, 31, 32 und 33 wurden Daten zu Verfügbarkeit von digitalen Geräten und deren Nutzung erhoben. Tatsächliche Unterschiede lassen sich im Vergleich mit der

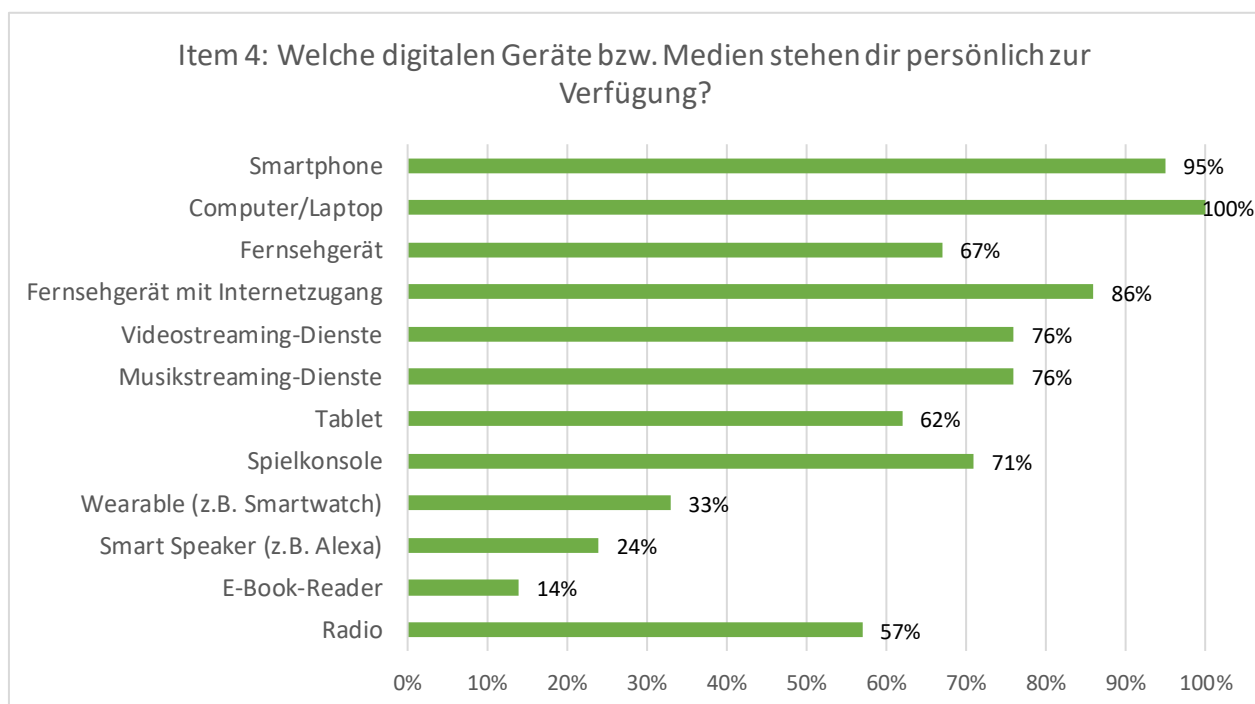


Abbildung 5 zu Item 4: Verfügbarkeit digitaler Geräte

„Jugend, Information, Medien“-Studie aus dem Jahr 2022 nicht feststellen. Größere prozentuelle Abweichungen wie z.B. bei Fernsehgeräten können mit der geringen Anzahl der Schüler:innen erklärt werden. Ansonsten sind die Jugendlichen mit einer breiten Auswahl an digitalen Medien ausgestattet. Mit über 70% sind auch die Spielkonsolen gut vertreten. E-Book-Reader sind am seltensten vorhanden und wurden nur von 14% angegeben, was 3 Schüler:innen entspricht.

Item 31 ließ die Schüler:innen die Aussage ‚Ich spiele sehr gern digitale Spiele.‘ bewerten. Im Durchschnitt wurden digitale Spiele mit ‚Trifft zu‘ bewertet. Aus einem Vergleich der Geschlechter kann geschlossen werden, dass digitale Spiele für Jungen wichtiger sind als für Mädchen.

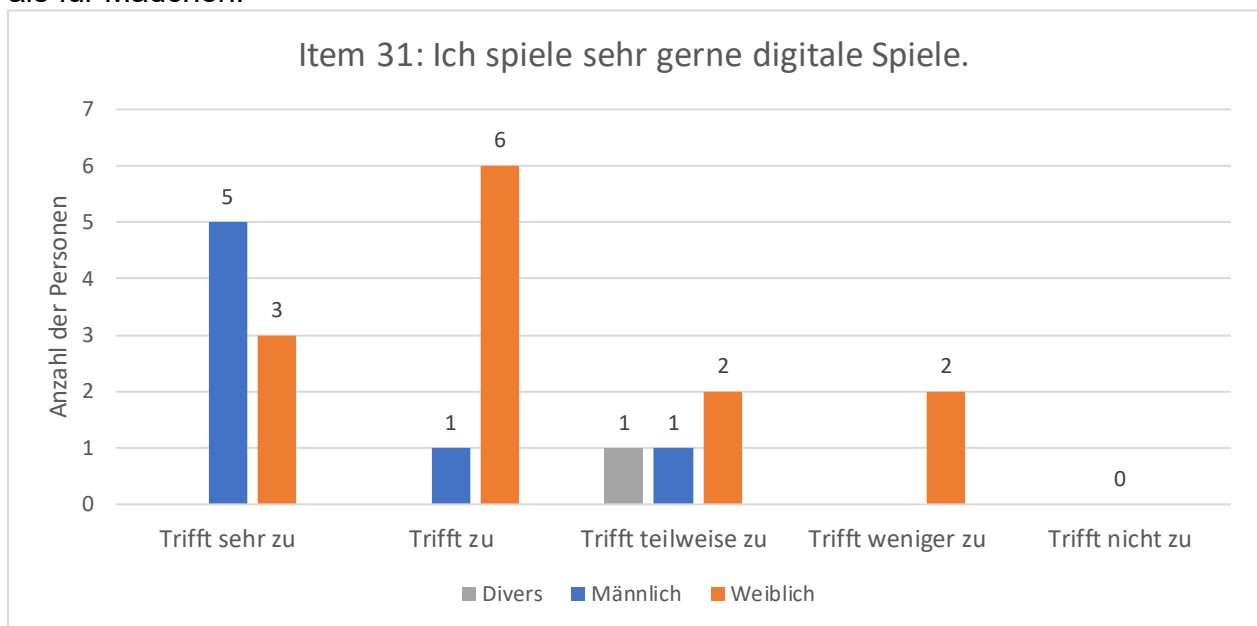


Abbildung 6 zu Item 31: Ich spiele sehr gerne digitale Spiele

Digitale Spiele sind ein wichtiger Bestandteil der jugendlichen Lebenswelt, was sich in den Daten auch daran feststellen lässt, dass kein/e Schüler:in angibt nie zu spielen. Etwa die Hälfte der Klasse spielt täglich und sogar 18 von 21 Schüler:innen spielen zumindest wöchentlich.

In Diskrepanz dazu steht die Auswahl ‚Ich spiele nie‘ einer weiblichen Person bei Item 33. Werden die Durchschnittswerte der angegebenen Spielzeiten berechnet zeigt ein Vergleich der männlichen und weiblichen Teilnehmer:innen, dass die durchschnittliche Spielzeit der Jungen bei 2,04 Stunden/Tag liegt und bei den Mädchen bei 0,46 Stunden/Tag. Die Schüler spielen im Schnitt 1,58 Stunden/Tag mehr als die Schülerinnen

der 4. Klasse. Die Jungen verbringen somit deutlich mehr Zeit mit digitalen Spielen als die Mädchen, was sich auch im Vergleich mit der Jim-Studie deckt.

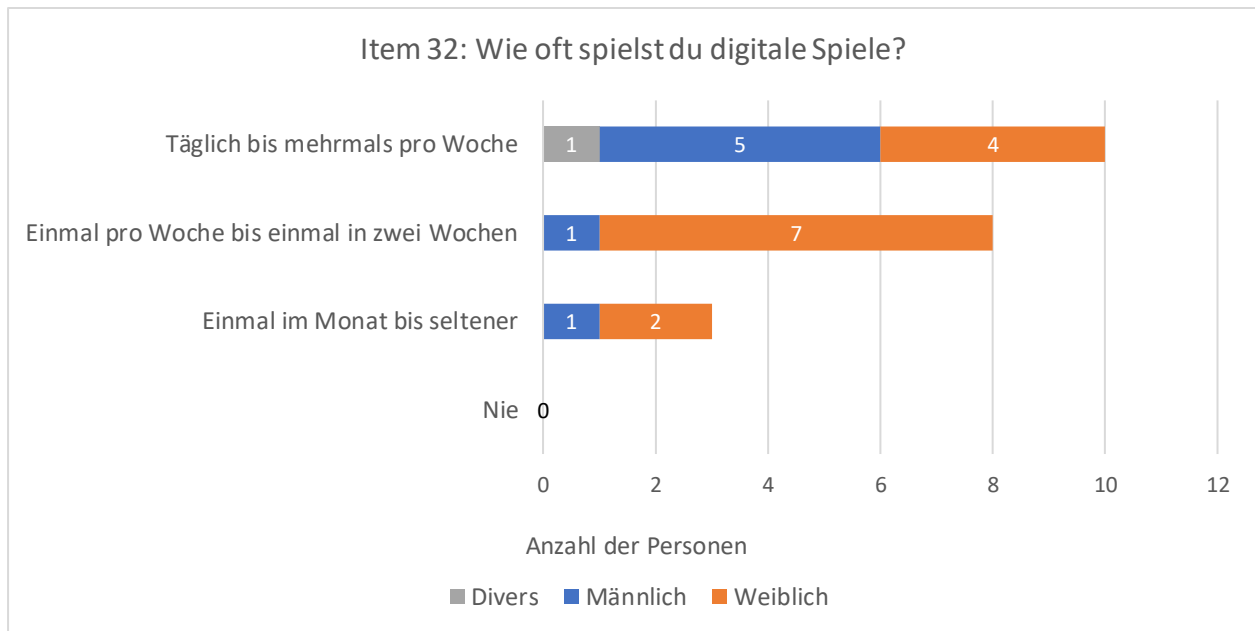


Abbildung 7 zu Item 32: Nutzungsfrequenz von digitalen Spielen

Während sich die Spieldauer der Jungen fast genau mit den Ergebnissen der JIM-Studie deckt, spielen die Mädchen der 4. Klasse knapp 1 Stunde/Tag weniger.¹¹³

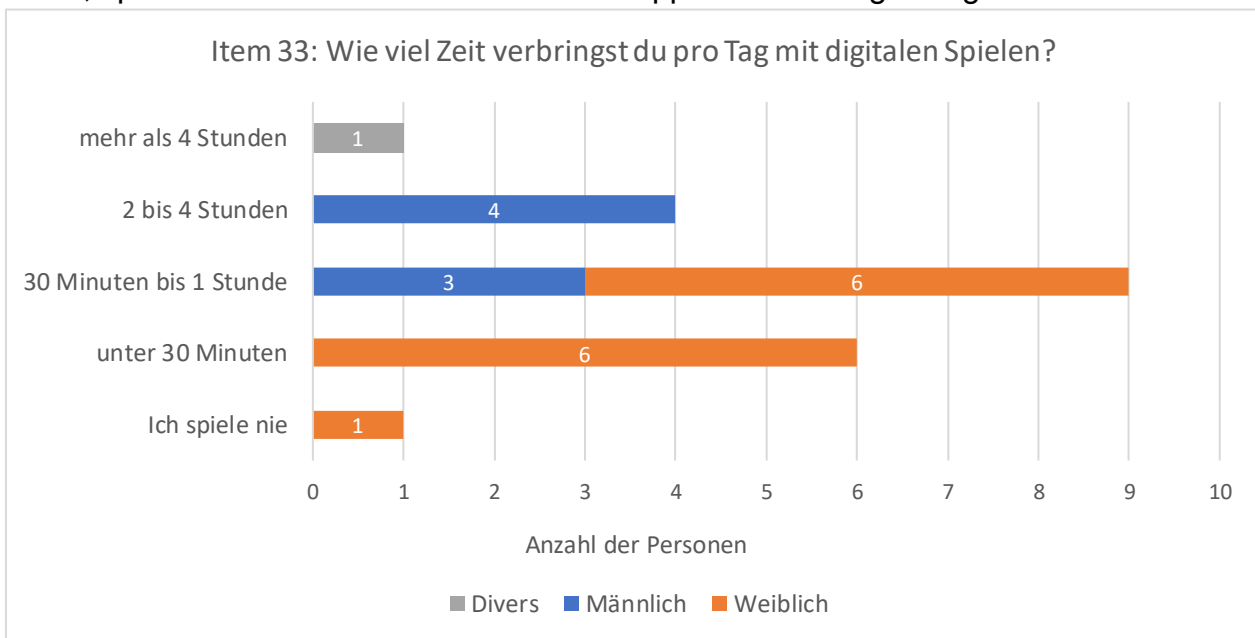


Abbildung 8 zu Item 33: Nutzungsdauer von digitalen Spielen

¹¹³ Feierabend, Rathgeb, Kheredmand, Glöckler, JIM-Studie 2022, 49–51.

3.4.3 Selbsteinschätzung - Historisches Wissen und Interesse

Die Items 23-30 geben Auskunft darüber, wie die Schüler:innen ihr geschichtliches Wissen und Interesse einschätzen. Wie bei Item 31 wurde die Erhebung mittels der Vergabe von Schulnoten durchgeführt. Aus Platzgründen wurde hier auf eigens erstellte Diagramme verzichtet. Automatisch generierte Grafiken von MS Forms können dem Anhang entnommen werden.

Auf Item 23 ‚Meine letzte Zeugnisnote in Geschichte‘ gaben zwölf Schüler:innen die Note ‚Sehr gut‘, sieben die Note ‚Gut‘ und zwei die Note ‚Befriedigend‘ an. Der Notenschnitt im Fach Geschichte liegt bei 1,5.

Item 24 ‚Ich mag Geschichte‘ bewerteten neun Schüler:innen mit der Note ‚Sehr gut‘, sechs mit der Note ‚Gut‘, fünf mit der Note ‚Befriedigend‘ und ein/e Schüler:in mit der Note ‚Nicht genügend‘. Die durchschnittliche Benotung mit 1,95 lässt viel Interesse an Geschichte vermuten, was auch im Engagement der Schüler:innen während des Workshops zu spüren war.

Item 25 ‚Geschichte gehört zu meinen Lieblingsfächern in der Schule‘ erreichte mit 2,38 den schlechtesten Notenschnitt. Je zwei Schüler:innen gaben dem Fach Geschichte die Note ‚Genügend‘ bzw. ‚Nicht genügend‘, je fünf die Note ‚Gut‘ bzw. ‚Befriedigend‘ und sieben die Note ‚Sehr gut‘. Die durchschnittlich etwas schlechtere Benotung lässt sich möglicherweise damit erklären, dass sich Schüler:innen nicht für alle Themen des Geschichtsunterrichts gleichermaßen interessieren.

Bei Item 26 ‚Ich rede gerne über geschichtliche Themen‘ wurde mit einem Schnitt von 1,86 wieder positiver benotet. Elf Schüler:innen vergaben die Note ‚Sehr gut‘, fünf die Note ‚Gut‘, drei ‚Befriedigend‘ und je ein/e Schüler:in die Noten ‚Genügend‘ und ‚Nicht genügend‘. Ähnlich wie bei Item 24 kann angenommen werden, dass der Großteil der Klasse das geschichtliche Thema des Workshops interessant fand.

Item 27 ‚Ich finde, Geschichte ist für mein zukünftiges Leben wichtig‘ weist einen Notenschnitt von 1,9 auf. Lediglich ein/e Schüler:in bewertete diese Frage mit ‚Nicht genügend‘. Den Schüler:innen ist bewusst, dass geschichtliches Wissen und das Verständnis von Zusammenhängen einen Einfluss auf ihr Leben hat.

Abschließend wurde bei Item 28 nach der außerschulischen Beschäftigung mit Geschichte gefragt. Im Schnitt wurde diese Frage mit der Note 2,14 benotet. Auffällig ist, dass dies die einzige Frage ist bei der mehr Schüler:innen die Note ‚Gut‘ vergaben als

‚Sehr gut‘. In der Freizeit der Jugendlichen nimmt Geschichte also durchaus einen wichtigen Platz ein.

Bei den Items 29 und 30 schätzten die Schüler:innen ihr Interesse und Wissen zu den Themen Nationalsozialismus, 2. Weltkrieg und Holocaust ein. Die Antworten zu beiden Fragen liegen klar im positiven Bereich. Das Interesse rund um Nationalsozialismus, 2. Weltkrieg und Holocaust ist bei nur vier Schüler:innen etwas geringer. Ihr Wissen zu den Themen schätzen insgesamt 19 von 21 Schüler:innen als relativ hoch ein. Zumindest was schulisches Wissen zum 2. Weltkrieges betrifft, kann die Selbsteinschätzung der Jugendlichen bestätigt werden, da einerseits das Kreuzworträtsel zu Beginn des Workshops von einem Großteil der Klasse weitgehend richtig ausgefüllt wurde, andererseits Mitarbeit und Hintergrundwissen beim Workshop darauf schließen lassen.

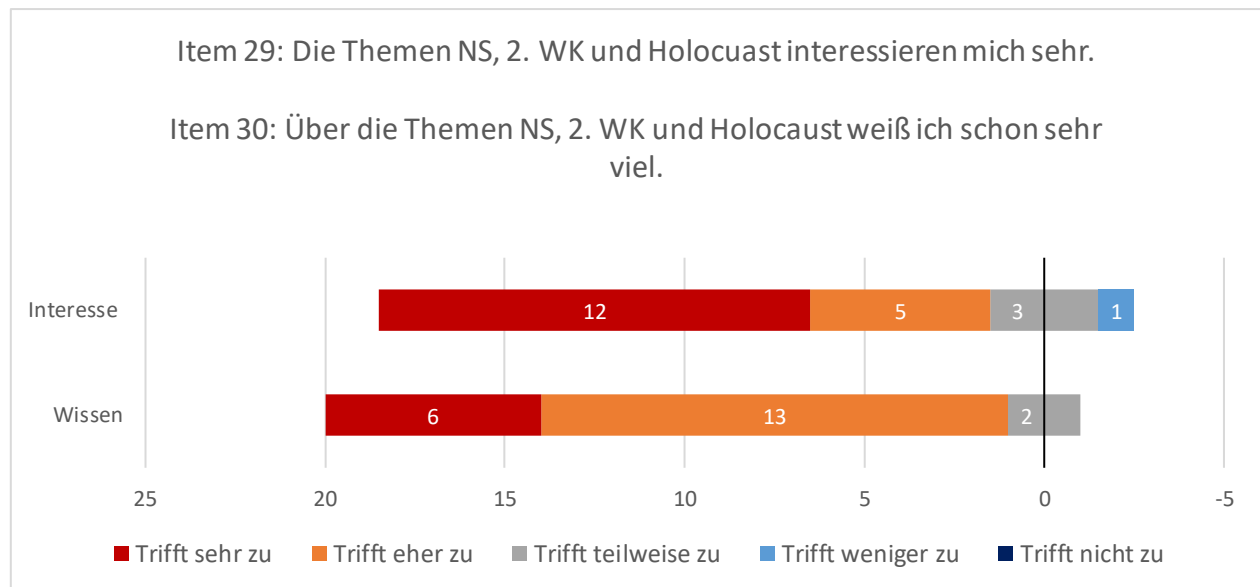


Abbildung 9 zu Items 29 und 30: Selbsteinschätzung von Interesse und Wissen

3.4.4 Aufbereitung und Analyse der spielinhaltlichen Items

Die Items 5 bis 20 setzen sich mit den Spielinhalten auseinander. Dazu wurden unterschiedliche Aufgabenstellungen kreiert, u.a. Multiple-Choice-Fragen, offene Fragen, Likert-Skalen, Richtig-/Falsch-Fragen, Zuordnungsaufgaben, Quellenbearbeitungen, Aufgaben zu historischen Darstellungen und eine Aufgabe zur Bestimmung der Reihenfolge.

Items 5 und 7

Items 5 und 7 sind Zuordnungsaufgaben, die sowohl der Orientierungskompetenz zugeordnet werden können, da Fremdverstehen, Alterität und Multiperspektivität eine Rolle spielen als auch der historischen Methodenkompetenz, da eine De-/Re-Konstruktion des Spielmaterials notwendig ist. Bis zu zwölf Begriffe können im Spiel vorkommenden Charakteren zugeordnet werden. Bei Item 5 muss der Mann in Grau beschrieben werden, der zwei rot gefärbte Personen auslacht. Bei Item 7 müssen Menschen in Rot beschrieben werden. Untersucht wird, welche Attribute eher der Person in Grau bzw. eher den Personen in Rot zugeordnet werden. Mithilfe der Ergebnisse kann weiterführend darauf geschlossen werden, ob Schüler:innen die Bedeutung der Rotfärbung und ihre Tragweite, die Referenz auf die Kennzeichnung jüdischer Menschen durch die Nationalsozialisten, verstanden haben.

Von den zwölf wählbaren Begriffen bei Item 5 werden sechs Begriffe als korrekt gewertet (grüne Säulen im Diagramm). Insgesamt wurden 69 Begriffe ausgewählt, von denen 49 korrekt (71%) und 20 falsch (29%) waren. Drei der sechs richtigen Antworten heben sich im Diagramm deutlich ab. So wurde der Mann in Grau 13-mal mit dem Begriff ‚Schadenfroh‘, zwölfmal mit dem Begriff ‚Besser gestellt‘ und zehnmal mit dem Begriff ‚Überlegen‘ bezeichnet. Im Schnitt kamen auf jeden falschen Begriff 2,45 richtige Begriffe.

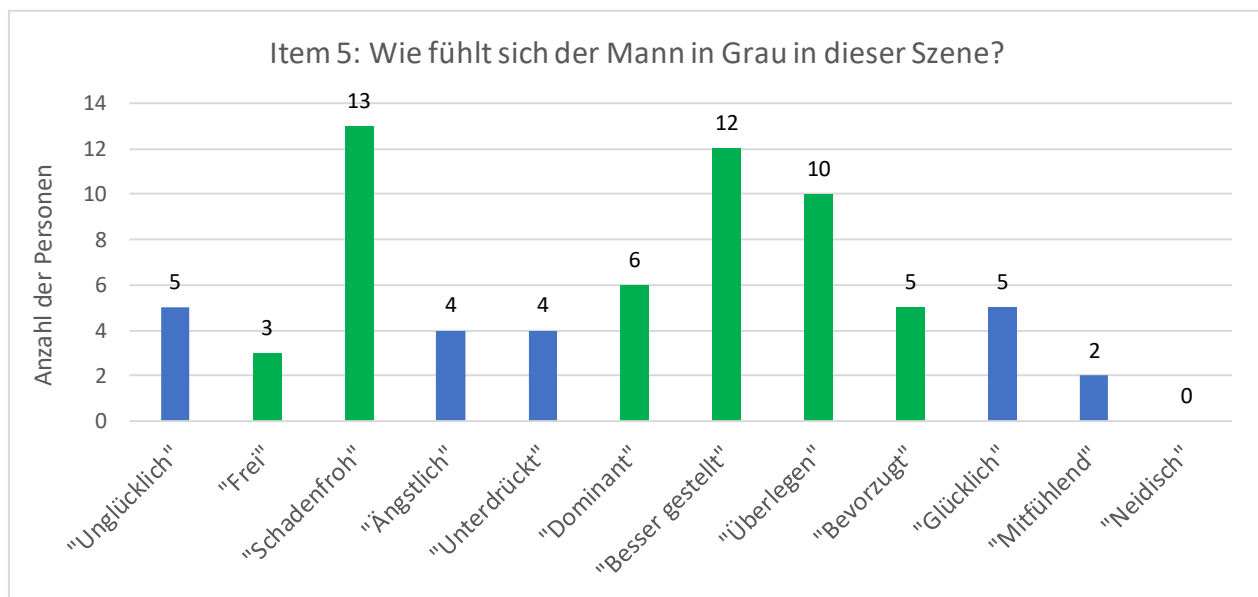


Abbildung 10 zu Item 5: Begriffe zu Mann in Grau

Aufschlussreich ist der Vergleich mit Item 7. Insgesamt wurden 100 Begriffe ausgewählt, von denen 97 korrekt (97%) und 3 falsch (3%) waren. Zehn Schüler:innen fanden alle richtigen Antworten. Das Einfärben bestimmter Menschen nach dem Überfall der Roboter wurde von allen Schüler:innen als Akt der Kennzeichnung und Stigmatisierung erkannt, wobei drei Schüler:innen zu korrekten Begriffen jeweils einen falschen Begriff auswählten. Im Vergleich fiel die Beschreibung des Mannes in Grau deutlich schwerer. Eine mögliche Erklärung ist, dass einige Schüler:innen nicht erkannt haben, dass der Mann in Grau die roten Personen auslacht, da sich die Szene im Hintergrund des Spielgeschehens abspielt. Außerdem gibt es zu bedenken, dass als Teil der Bevölkerung, die eine Annexion miterleben, Begriffe wie ‚Ängstlich‘, ‚Unglücklich‘ und ‚Unterdrückt‘ für den Mann in Grau durchaus nachvollziehbar sind, aber im genauen Ablauf der Szene nicht korrekt zu werten sind.

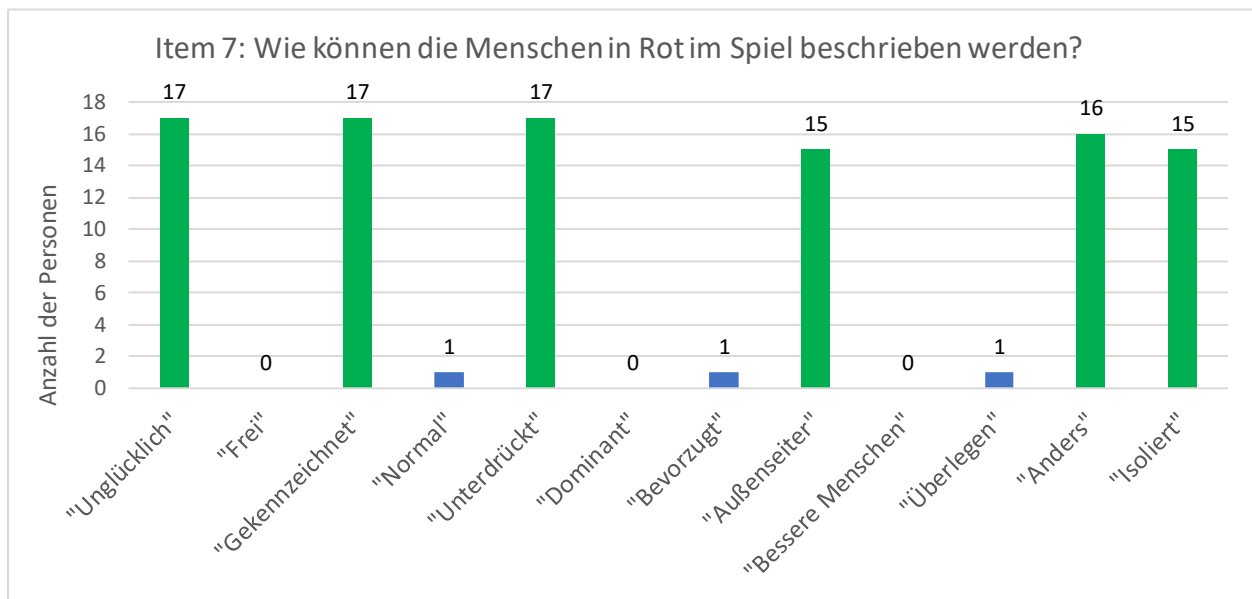


Abbildung 11 zu Item 7: Begriffe zu Menschen in Rot

Item 6

Bei Item 6 handelt es sich um die erste offene Frage, bei der eine Szene aus dem Spiel mithilfe eines Screenshots beschrieben werden soll. Sie ist der historischen Sachkompetenz und der Methodenkompetenz zugeordnet. Geprüft wird, ob die Schüler:innen historische Anspielungen und Symbole in der Spielsequenz erkennen und mit realen historischen Ereignissen verknüpfen, wofür historisches Wissen und die De-/Re-Konstruktion des Dargestellten notwendig ist. Die zu beschreibende Szene stammt

aus Kapitel 9. Spieler:innen verfolgen in der Rolle des Jungen die Protagonistin, welche mit ihrem Großvater in ein Ghetto transportiert wird. Der Junge beobachtet bei seiner Ankunft eine Gruppe roter Menschen, die vor dem Ghettoeingang Schlange stehen, kontrolliert werden und schließlich das Ghetto betreten müssen.

Fünf Schüler:innen erkannten richtig, dass es sich um ein Ghetto handelt.

„Kontrolle vor dem Eingang ins Ghetto“
„es ähnelt sehr dem Ghetto“

Tabelle 4 zu Item 6: Beispiele für richtige Antworten mit dem Begriff Ghetto

Zehn Schüler:innen brachten die Szene mit jüdischen Menschen in Verbindung.

„Roboter herrschen über die Roten, ja, Menschen mit roter Kleidung werden von den Robotern ermordet, entmenslicht, usw. der historische Bezug sind Juden und Nazis“
„„Die Roten sind offensichtlicherweise die Juden und die Roboter sind die Nationalsozialisten welche Polen eingenommen haben (...)“

Tabelle 5 zu Item 6: Beispiele für richtige Antworten ohne Erwähnung des Ghettos

Zwei Schüler:innen gaben sehr ungenaue Antworten, die aber durch die Erwähnungen der Begriffe ‚Lager‘ und ‚Religion‘ als korrekt interpretiert werden könnten.

„Meiner Meinung nach stehen diese Personen sehr in Untrecht. Es sollte so nicht sein und jeder sollte freie Meinungsfreiheit haben und seine Religion ausüben dürfen“
„Menschen in rot werden ungerecht und schlechter behandelt als die grauen. sie stehen an um wahrscheinlich in ein Lager zu kommen. Sie haben angst und sind sehr unglücklich“

Tabelle 6 zu Item 6: Ungenaue Antworten

Bei zwei Antworten fehlte ein historischer Bezug, womit die Aufgabenstellung nicht erfüllt wurde.

„Die Menschen stehen hier um sich anzumelden, damit sie sich anmelden“
„Hier stehen nur rote Menschen, Roboter, und ein kleiner Junge auf seinem Moped. Alle sind eher traurig und verzweifelt, die Roboter sind ernst.“
„Menschen in rot werden ungerecht und schlechter behandelt als die grauen. sie stehen an um wahrscheinlich in ein Lager zu kommen. Sie haben angst und sind sehr unglücklich“

Tabelle 7 zu Item 6: Falsche Antworten

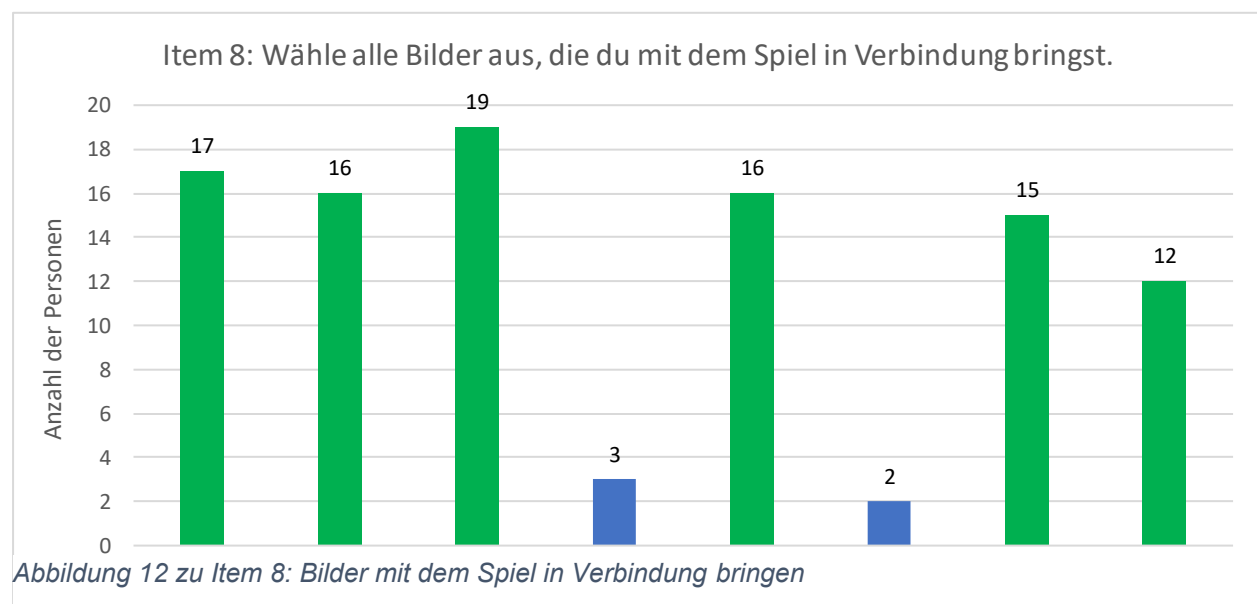
Weiters kommt bei sieben Antworten der Begriff „Konzentrationslager“ vor, was nicht korrekt ist. Wenn aber zur Interpretation die Nennung Konzentrationslager außen vor gelassen wird und dafür der historische Kontext - Unterdrückung, jüdische Menschen/Nazis, 2. Weltkrieg - richtig erkannt wurde, dann gaben insgesamt 17 von 21

Schüler:innen (81%) eine richtige Antwort. Somit war vor allem die genaue Einordnung der Szene schwierig, da nur fünf Personen das Ghetto erkannten, aber die Mehrheit der Schüler:innen den historischen Kontext richtig einordnen konnten.

Item 8

Item 8 fällt unter die historische Sach- und Orientierungskompetenz, wobei anhand von acht historischen Photographien und Szenen aus Filmen untersucht wird, ob Schüler:innen in der Lage diese zu analysieren und sie mit spezifischen Elementen oder Kontexten des Spiels zu verknüpfen. Nicht korrekt sind die Bilder 4 und 6.

Bild 3, eine Abbildung des Mädchens im roten Mantel aus Schindlers Liste, wurde mit 19 Nennungen (91%) am öftesten ausgewählt. Mit 17 (81%) bzw. 16 Nennungen (76%) wurden auch die Bilder 1 (Janusz Korczak), 2 (Junge aus dem Warschauer Ghetto) und 5 (Koffer deportierter jüdischer Menschen) von einem Großteil der Klasse mit dem Spiel in Verbindung gebracht. Alle drei Bilder kamen im Spiel vor, da sie von den Entwickler:innen im graphischen Stil des Spiels nachgebildet wurden (16/02:28-04:07, 17/00:39-00:52; 07:44-08:26). Von 15 (71%) bzw. 12 Schüler:innen (57%) wurden zudem die Bilder 7 (KZ Auschwitz) und 8 (Luftangriff im 2. WK) ausgewählt. Obwohl Konzentrationslager nur einmal im Spiel angesprochen werden brachten erneut viele Schüler:innen das Spiel mit dem KZ Auschwitz in Verbindung, wie schon zuvor bei Frage 6. Die falschen Bilder 4 (Che Guevara) und 6 (französischer Atomwaffentest) hatten nichts mit dem Spiel zu tun und wurden nur von drei (14%) bzw. zwei Schüler:innen (10%)



ausgewählt. Zusammengefasst gaben 17 Schüler:innen (81%) nur richtige Bilder an, ein/e Schüler:in wählte zwei falsche Bilder aus und drei Schüler:innen je ein falsches Bild. Frage 8 zeigt deutlich, dass die große Mehrheit der Klasse historische Fotografien und Filmszenen mit dem Spiel in Verbindung bringen.

Item 9

Bei dieser Aufgabe mussten die Geschehnisse im Spiel in die richtige zeitliche Abfolge gebracht werden. Damit fällt Item 9 unter die historische Sach- und Methodenkompetenz, da die Teilnehmer:innen die Geschichte nachbauen müssen. Mit den Ergebnissen können Vermutungen darüber angestellt werden, wie aufmerksam gespielt bzw. die Geschichte verfolgt wurde und ob der narrative Aufbau des Spiels verstanden wurde und zusammenhängend wiedergegeben werden kann.

Ausgewertet wurde durch die Berechnung der Distanz zwischen der von den Schüler:innen angegebenen Reihenfolgen und der korrekten Reihenfolge. Damit wird gemessen, wie weit jedes Element von seiner richtigen Position entfernt ist. Anschließend wurden diese Abstände addiert, um eine Gesamtdistanz zu errechnen. So gelang es nur einem/r Schüler:in die richtige Reihenfolge zu ermitteln und eine weitere Person hatte lediglich ein Element an der falschen Position. Darauf folgen je drei Personen, die zwei bzw. drei Elemente falsch reihten etc. Die korrekte Zuordnung war eine herausfordernde Aufgabe und wurde zudem dadurch erschwert, dass die Schüler:innen nur zwei Stunden

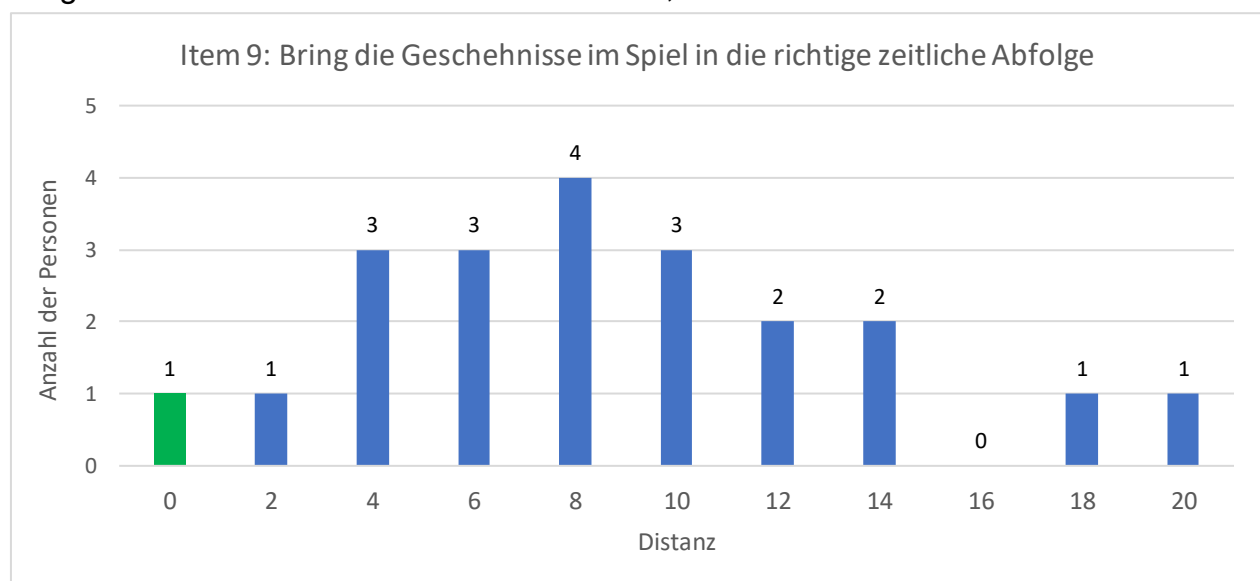


Abbildung 13 zu Item 9: Abfolge der Geschehnisse im Spiel

Zeit hatten, um die ganze Geschichte zu spielen, da im straffen Ablauf des Workshops die Kapitel rasch aufeinander folgten.

Items 10 und 11

Die folgenden zwei Items werden gemeinsam ausgewertet, da nur die richtige Beantwortung von Item 10 die Bearbeitung von Item 11 ermöglichte. Beide fallen unter die historische Sachkompetenz, da gefordert wird das Unrechtssystem zu identifizieren und detailliert zu beschreiben, was eine Analyse historischer Konzepte und ihre Darstellung im Spiel erfordert. Konkret wird damit geprüft, ob die Schüler:innen in der Lage sind die Manifestation des Unrechtssystems zu erkennen und zu benennen.

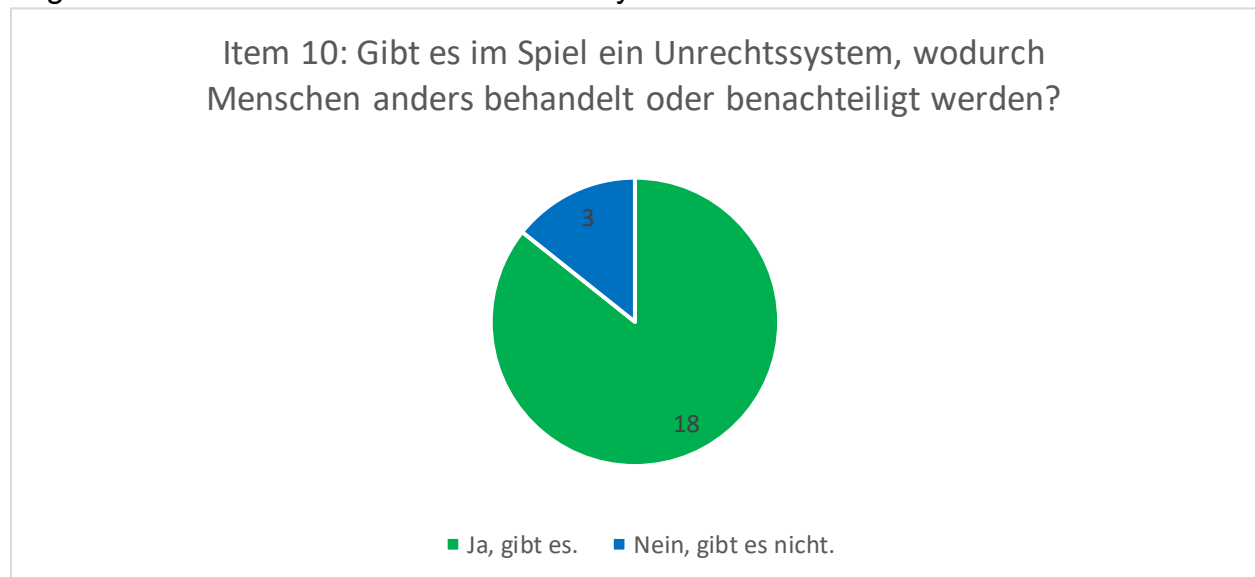


Abbildung 14 zu Item 10: Unrechtssystem im Spiel

Mit 18 Stimmen zu 3 sind 86% der Klasse dafür, dass es ein Unrechtssystem im Spiel gibt. Wie sich dieses Unrechtssystem äußert, wurde bei Item 11 bearbeitet. Hier beschreiben die Schüler:innen auf welche Art und Weise den Menschen im Spiel Unrecht widerfährt. 14 Schüler:innen erwähnen die rote Farbe und damit einhergehende Diskriminierung, schlechtere Behandlung etc.

„Die "roten" Menschen werden unterdrückt sie müssen ihre Häuser verlassen, ihr Hab und Gut wird ihnen weggenommen. Sie dürfen sich nur noch in bestimmten Gebieten aufhalten.“
„Sie werden wahllos markiert, und die "Roten" sind schlecht, die "Schwartz-Weißen" sind normal, obwohl sie dasselbe gemacht und erlebt haben (bis zum Zeitpunkt der Markierung)“

Tabelle 8 zu Item 11: Beispiele für richtige Antworten

Zwei Schüler:innen erwähnen zwar nicht die Farbe Rot, meinen aber das richtige indem sie das Unrechtssystem an der Kleidung bzw. am Aussehen festmachen.

„Sie werden wegen ihrer Kleidung getötet, in Ghettos gebracht und unterdrückt“
„Sie wurden als anders gesehen und teilweise ermordet, obwohl sie nichts außer ihr Aussehen vom Rest unterschied.“

Tabelle 9 zu Item 11: Richtige Antworten ohne Rot

Die letzten beiden Antworten beschreiben das System nicht hinreichend genug und werden als nicht korrekt gewertet.

„Einige dürfen in bestimmte Orte nicht hinein, oder müssen Dinge alleine schaffen.“
„Durch gewalt .Die Opfer erleben grausame Tode“

Tabelle 10 zu Item 11: Falsche Antworten

Somit beantworteten 16 von 21 Schüler:innen (76%) die Frage korrekt, da sie die Markierung mit roter Farbe bzw. andere Kleidung/Aussehen im Spiel als Akt der Diskriminierung erkennen. Auch tauchen wieder einzelne historische Referenzen in den Antworten auf, da jüdische Menschen, der Wohnbezirk bzw. das Ghetto und KZ-Lager explizit erwähnt werden.

Item 12

Bei der nächsten Aufgabe waren zehn Aussagen zum Spiel mit ‚Trifft zu‘/ ‚Trifft nicht zu‘ zu bewerten. Item 12 fällt unter die historische Sachkompetenz, da historische und politische Konzepte und Begrifflichkeiten überprüft werden, aber auch unter die historische Methodenkompetenz, da die Aussagen analysiert und kritisch bewertet werden müssen, ob sie mit den Spielinhalten übereinstimmen. Damit wird geprüft, ob wesentliche Spielinhalte korrekt verstanden wurden. Zur besseren Übersicht sind die richtigen Aussagen im Diagramm mit (r) und die falschen Aussagen mit (f) gekennzeichnet.

Die richtigen Aussagen wurden von der Mehrheit (18-20 Schüler:innen) korrekt markiert. So wurde ein essenzieller Punkt des Spiels, hier in Aussage 5 ‚Die Unterdrückung bestimmter Gruppen von Menschen ist ein wesentliches Element im Spiel‘, von nur einer/m Schüler:in nicht als korrekt erkannt.

Ähnlich verhält es sich bei den falschen Aussagen, die auch von der Mehrheit (17-20 Schüler:innen) mit ‚Trifft nicht zu‘ entsprechend markiert wurden. Nur bei Aussage 6 ‚Im

Spiel wird die Befreiung eines besetzten Landes durch eine Roboterarmee thematisiert‘ gab es mit zwölf ‚Trifft zu‘ zu neun ‚Trifft nicht zu‘ ist eine starke Unsicherheit zu erkennen. Mehr als die Hälfte der Klasse gab hier die falsche Antwort. Da es sich um eine besonders leseintensive Aufgabe handelt könnte ungenaues Lesen daran Schuld tragen, dass Aussage 6 öfter falsch beantwortet wurde.

Von der Klasse hatten fünf Schüler:innen alle Aussagen richtig. Zwei Schüler:innen gaben nur je sechs richtige Antworten. Insgesamt wurden die Aussagen überwiegend richtig beantwortet (81-95%), was darauf schließen lässt, dass die Schüler:innen die meisten Spielinhalte gut verstanden haben.

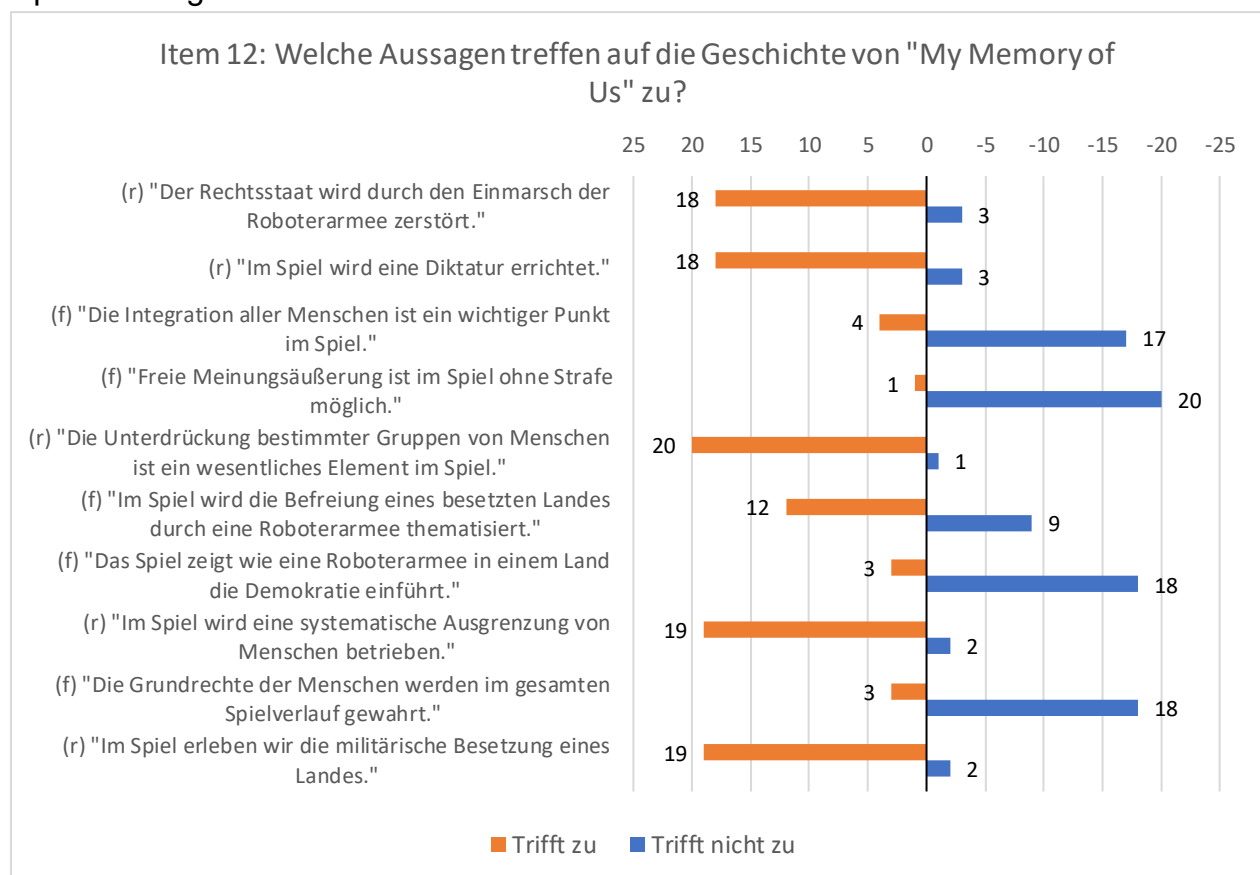


Abbildung 15 zu Item 12: Aussagen zur Geschichte des Spiels

Item 13

Bei dem nachfolgenden Item wurden sechs Aussagen auf einer fünfteiligen Likert-Skala eingeschätzt. Die Aufgabe fällt unter die historische Orientierungskompetenz, da u.a. im Spiel dargestellte historische und gesellschaftliche Konzepte auf die Gegenwart bezogen und reflektiert werden müssen und Selbstreflexion sowie eine kritische

Auseinandersetzung mit historischen bzw. aktuellen Themen gefordert ist. Überprüft werden das Verständnis der historischen Themen im Spiel und ihre Verbindung zur Gegenwart, aber auch Wissen über historische und rechtliche Konzepte.

Bei Aussage 1 muss erkannt werden, dass die Ungleichbehandlung von Menschen in der Gesellschaft nicht mehr Sicherheit erzeugt, da im Laufe des Spiels ersichtlich wird, dass eine Markierung willkürlich ist und damit einhergehende Diskriminierung zu jedem Zeitpunkt geschehen kann. 15 Schüler:innen (71%) erkannten dies und stimmten der Aussage nicht zu. Je drei Schüler:innen stimmten zu bzw. waren unentschlossen.

Die Aussagen 2 und 6 verlangen Transfers auf verschiedenen Ebenen. Es müssen sowohl Spielinhalte mit realen historischen Phänomenen verknüpft werden sowie der historische Kontext in Bezug auf die Gegenwart reflektiert werden. Dass die dargestellten Maßnahmen aus dem Spiel zur Zeit in Österreich so stattfinden, stimmt nicht und 13 Schüler:innen (62%) lehnten die Aussage ab. Drei Schüler:innen waren unentschieden, fünf Schüler:innen hingegen antworteten mit ‚Trifft zu‘ bzw. ‚Trifft sehr zu‘. Eine Erklärung dafür könnten wiederholte Abschiebungen von Schüler:innen in Österreich sein, was immer wieder ein medial brisantes Thema für Jugendliche sein dürfte.

Der sechsten Aussage, dass in unserer Gesellschaft Mitmenschen zeitweise benachteiligt werden, stimmten 18 Schüler:innen (86%) zu, die übrigen drei Personen gaben ‚Trifft teilweise zu‘ an. Die Klasse ist also davon überzeugt, dass aktuell Personen in Österreich benachteiligt werden.

Bei den Aussagen drei und fünf ist es notwendig den Begriff Widerstand in Verbindung mit dem Spiel genau zu analysieren und zu reflektieren. Dass Widerstand nur durch Waffengewalt gezeigt werden kann, traf für 12 Schüler:innen (57%) nicht zu. Fast ein Drittel der Klasse, 6 Schüler:innen, waren unentschieden. Nur drei Schüler:innen waren der Meinung, dass sich Widerstand allein durch Waffengewalt äußert. Ein wesentlicher Punkt im Spiel sind allerdings verschiedene Arten des Widerstandes. Viele Handlungen, die von Spieler:innen ausgeführt werden, sind gezielte Akte des Widerstandes, wenn sie sich z.B. in ein Ghetto einschleichen, Medizin von den Besatzern stehlen, mit dem Untergrund zusammenarbeiten, Anti-Roboter-Plakate drucken und verbreiten etc. Hier war nur ein/e Schüler:in nicht von der Aussage überzeugt. 15 Schüler:innen (71%) bewerteten die Aussage als zutreffend oder sehr zutreffend und fünf Schüler:innen stimmten teilweise zu.

Zuletzt muss bei der vierten Aussage Fachwissen auf Handlungen bzw. Situationen im Spiel angewandt werden. Der Einmarsch der Roboterarmee ist in jedem Fall ein gewaltsamer und rechtswidriger Akt. Im Spiel wird so der Überfall auf Polen im September 1939 nachgestellt. Sehr eindeutig bewerteten 18 Schüler:innen (86%) diese Aussage als sehr zutreffend oder zutreffend. Nur zwei Personen stimmten hier teilweise zu bzw. eine Person bewertete die Aussage als weniger zutreffend.

Abschließend betrachtet schätzte immer die Mehrheit der Klasse (57-86%) die Aussagen richtig ein, woraus geschlossen werden kann, dass die Teilnehmer:innen allgemein ein gutes Verständnis der historischen und gesellschaftlichen Themen des Spiels haben. Falsche Einschätzungen der Aussagen wurden von nie mehr als drei Personen gemacht.

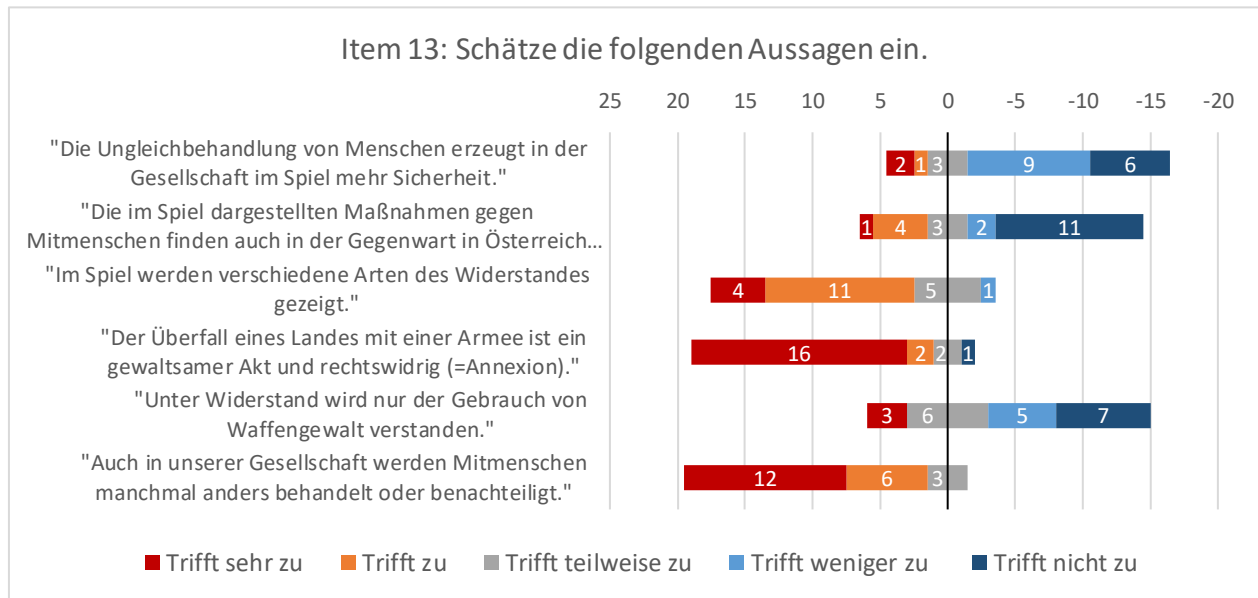


Abbildung 16 zu Item 13: Einschätzung von Aussagen

Item 14

Bei Item 14 wird mit Videomaterial aus dem Spiel gearbeitet, was der historischen Methodenkompetenz, insbesondere der De-Konstruktion, zuzuordnen ist. Der 34-sekündigen Videoclip aus dem Spiel zeigt, wie die beiden Charaktere einen Aufmarsch der Roboterarmee kurz nach dem Überfall beobachten und der Rede eines Roboteranführers lauschen, an deren Ende mehrere Totenkopfbanner ausgerollt werden. Danach werden sechs Aussagen dahingehend bewertet, ob sie zu unterstützen oder zu widerlegen sind bzw. ob die Aussagen anhand des Videos nicht entscheidend beantwortet werden können. Überprüft wird wie gut die Teilnehmer:innen das Videomaterial analysieren und die Narration dekonstruieren können, um anschließend die Aussagen kritisch zu prüfen.

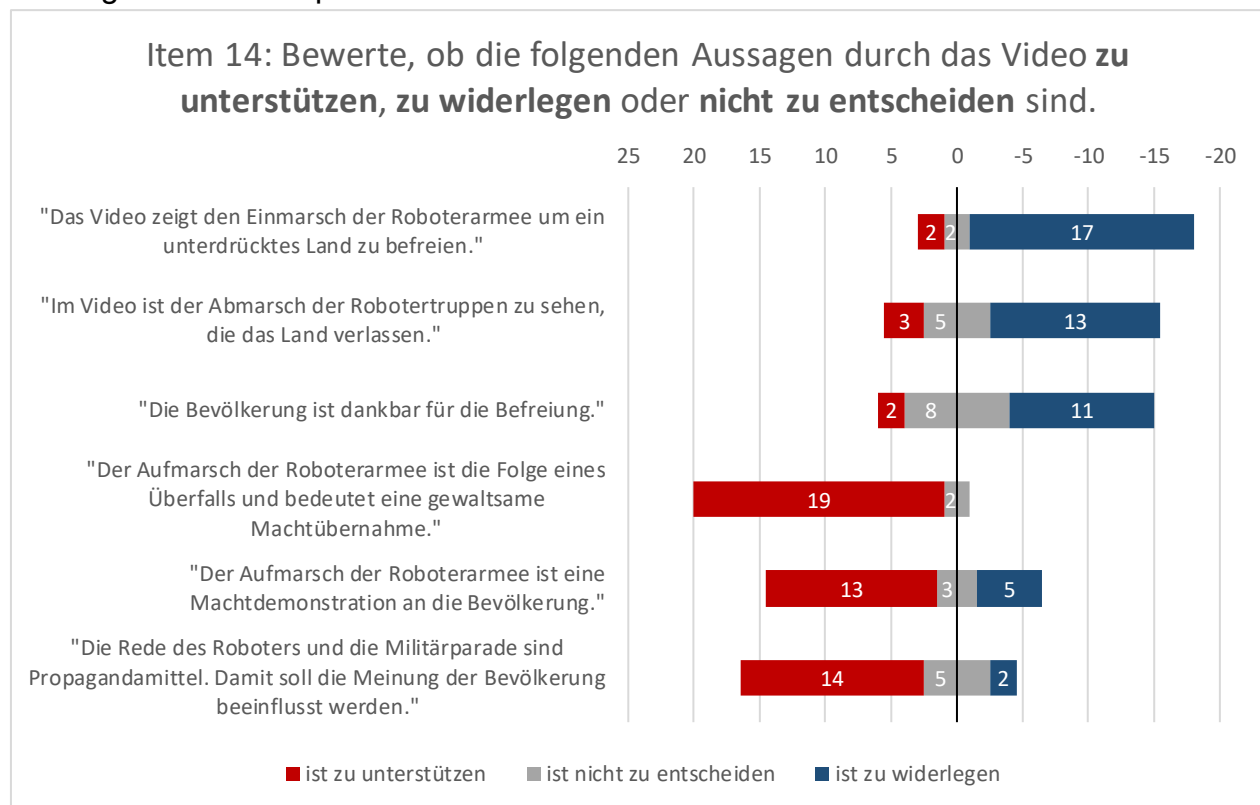


Abbildung 17 zu Item 14: Aussagen bewerten

In Bezug auf Aussage 1 ist im Video ersichtlich, dass es sich nicht um eine Befreiungsaktion handelt. Dementsprechend bewerten 17 Schüler:innen (81%) die Aussage als widerlegbar, je zwei Personen unterstützen die Aussage bzw. halten sie für nicht zu entscheiden.

Auch Aussage 2 ist zu widerlegen, was jedoch bereits weniger eindeutig von nur 13 Schüler:innen (62%) angegeben wird. 5 Personen fanden, dass dies durch das Video nicht zu entscheiden ist und drei gaben an die Aussage zu unterstützen.

Aussage 3 kann mithilfe des Videos widerlegt werden, wenn gegen Ende der Rede auf die Bevölkerung geachtet wird, deren Mimik und Gedankenblasen keine Dankbarkeit erahnen lassen. Auch eine Befreiung wurde bereits mit Aussage eins ausgeschlossen. Nur 11 Schüler:innen (52%) gaben an diese Aussage zu widerlegen, aber auch nur zwei Schüler:innen unterstützen die Aussage. 8 Schüler:innen waren sich unsicher, da möglicherweise die besagten Details des Videoclips nicht beachtet wurden.

Aussage 4, dass der Aufmarsch eine gewaltsame Machtübernahme darstellt, ist dem Video definitiv zu entnehmen, wenn z.B. der zerstörte Hintergrund der Stadt beachtet wird. 19 Schüler:innen (91%) sahen dies genauso und unterstützen diese Aussage, nur zwei gaben ‚nicht zu entscheiden‘ an.

Weniger eindeutig fiel die Unterstützung für Aussage 5 aus. 13 Schüler:innen (62%) erkannten in dem Video eine Machtdemonstration an die Bevölkerung, fünf Schüler:innen lehnen dies ab und drei konnten dies anhand des Materials nicht entscheiden.

Der letzten Aussage, dass es sich bei dem Aufmarsch um Propaganda und Meinungsbeeinflussung handelt, stimmen 14 Schüler:innen (67%) zu, nur zwei meinen dies anhand des Videos widerlegen zu können. 5 Schüler:innen gaben an dies anhand des Videos nicht entscheiden zu können.

Die Teilnehmer:innen zeigen ein gutes Verständnis der Szene. Die hohe Anzahl korrekter Antworten (69%) zeigt, dass das Videomaterial weitgehend korrekt interpretiert wurde. Schwierigkeiten entstehen vor allem bei Aussagen, die sich auf Details des Videomaterials konzentrieren. Auch mangelndes Wissen zu bestimmten Begrifflichkeiten könnte etwa bei Aussage 6 zu Propaganda ein Problem gewesen sein.

Item 15

Item 15 fragt nach einer Begründung warum für die Darstellung der Armee Roboter anstatt Menschen gewählt wurden. Sie ist der historischen Sachkompetenz und auch der Orientierungskompetenz zugeordnet, da die Bedeutung der Roboter in einem historischen Kontext verstanden werden muss, aber auch die künstlerische und narrative Entscheidung der Spielentwickler:innen hinterfragt und interpretiert werden kann.

Überprüft wird, ob die Schüler:innen die symbolische Bedeutung der Roboter im historischen Kontext richtig interpretieren.

Sieben Schüler:innen erkennen in den Robotern die Wehrmacht oder begründeten die Darstellung als Roboter so, dass dadurch die Befehlsempfängermentalität der SS sowie die Gefühlskälte und Unmenschlichkeit ihrer Taten symbolisiert wird. Es kann davon ausgegangen werden, dass die historische Parallele und die symbolische Darstellung verstanden wurden.

„weil man hiermit sagen will das die Menschen , die diese Taten begannen haben nicht mehr menschlich sind (...)"
„Nazis haben mehr wie Roboter funktioniert und nur gehorcht, und getan, was man ihnen befahl.“

Tabelle 11 zu Item 15: Beispiele für „Unmenschlichkeit“

Sieben Schüler:innen erkennen in den Robotersoldaten einen pädagogischen Ansatz, durch den realistische Gewalt- und Kriegsdarstellungen vermieden werden. Roboter sind für junge Spieler:innen in ihrer Darstellung abstrakter und weniger kontrovers als menschliche Soldaten.

„Damit Kinder die den 2. Weltkrieg lernen und nicht auf die Brutale weise wie sie war sondern in einem Videospiel ca verstehen wie es war.“
„sie sollen für jüngere besser verständlich sein, weniger graphisch“

Tabelle 12 zu Item 15: Beispiele für „Vermeidung realistischer Darstellung“

Drei Antworten gehen davon aus, dass die Roboterdarstellung gewählt wurde, um Diskriminierung und Identifikation zu vermeiden. Damit wird eine spannende weitere Interpretationsmöglichkeit der Darstellung aufgezeigt, indem drei Schüler:innen über die Auswirkungen von Darstellungen auf die Wahrnehmung und mögliche Vorurteile reflektierten.

„Möglicherweise wollten keine Menschen beleidigt werden.“
„Damit niemand diskriminiert wird, weil er/sie aus einem bestimmten Land kommt und denkt das sie/er damit gemeint ist.“

Tabelle 13 zu Item 15: Beispiele für „Diskriminierung und Identifikation“

Vier Antworten werden als falsch gewertet, da kein klarer historischer oder pädagogischer Zusammenhang hergestellt wurde.

„Um es leicht zu verstehe“
„damit es nicht zu assozial ist (...)"

„Das gezeigt wird das so etwas nicht nur wie im zweiten Weltkrieg möglich ist, sondern auch anders“
„Wahrscheinlich um das Spiel spannender wirken zu lassen“

Tabelle 14 zu Item 15: Falsche Antworten

Die Mehrheit der Teilnehmer:innen (81%) lieferten eine durchdachte Begründung für die Symbolik der Roboter und konnten so zeigen, dass sie in der Lage sind tiefere Bedeutungen und Absichten hinter Darstellungen in einem digitalen Spiel zu erkennen.

Item 16

Bei Item 16 wurde mit einer Textquelle der Website LEMO - Lebendiges Museum Online gearbeitet. Dabei handelt es sich um eine kurze Beschreibung des Aufstandes im Warschauer Ghetto. Anhand der Textquelle werden im Anschluss bis zu acht Bilder aus dem Spiel ausgewählt, die mit dem beschriebenen Ereignis in Verbindung gebracht werden sollen. Damit wird die historische Methodenkompetenz der Teilnehmer:innen überprüft, da die Textinformationen zuerst analysiert und daraufhin mit visuellen Spieldarstellungen in Beziehung gesetzt werden müssen. Korrekte Bilder entsprechen wieder den grünen Säulen im Diagramm. Die als falsch gewerteten Bilder zeigen einen Militärstützpunkt (Bild 1), Schmuggel aus dem Ghetto (Bild 3) und die Jagd nach roten Menschen außerhalb der Stadt (Bild 7). Auf den korrekten Bildern sind Widerstandskämpfer und Robotersoldaten beim Kampf im Ghetto und die Deportation einer Familie zu sehen.

Die richtigen Bilder 2, 4, 5, 6 und 8 wurden überwiegend richtig erkannt und mit 11-12 Nennungen häufig ausgewählt, woraus zu schließen ist, dass die Schüler:innen wesentliche visuelle Elemente, die den Aufstand im Warschauer Ghetto darstellen oder symbolisieren, korrekt identifizierten. Bei den Bilder 3 und 7 sorgten für Unsicherheiten oder Missverständnisse, da sie Elemente wie das Ghetto und Jagd auf rote Menschen enthielten, die als relevant missinterpretiert wurden. Insgesamt wurden richtige Bilder 59-mal genannt (76%) und falsche Bilder 19-mal (24%). Fünf Schüler:innen wählten alle fünf korrekten Bilder aus. Beachtenswert ist auch, dass acht Schüler:innen nur je ein korrektes Bild, dafür ein bis drei falsche Bilder auswählten.

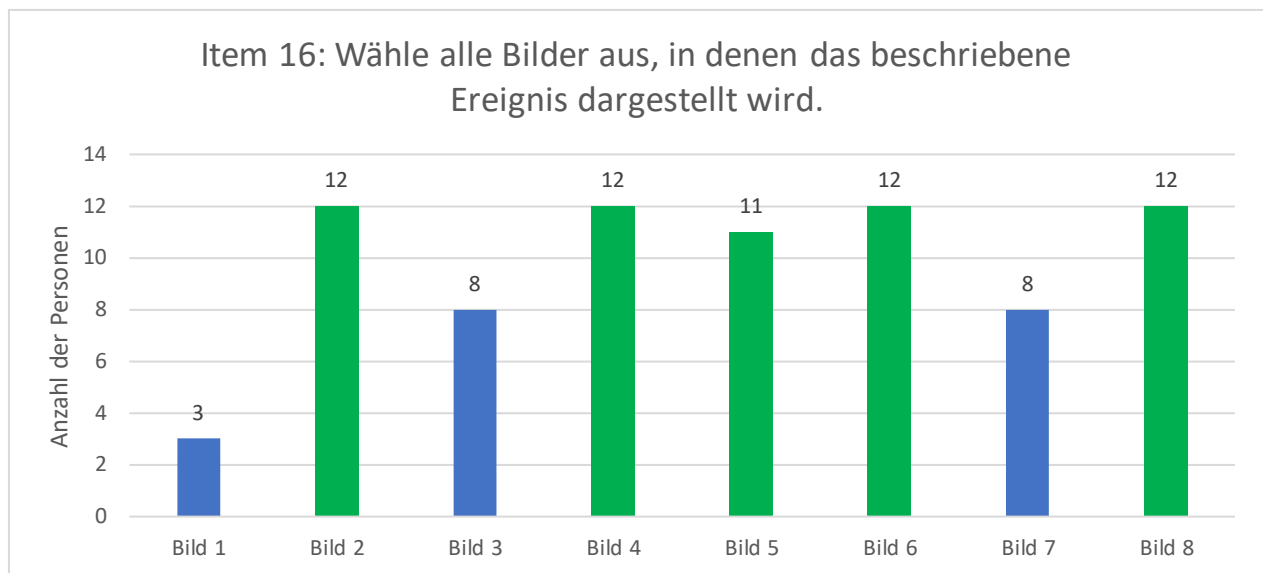


Abbildung 18 zu Item 16: Korrekte Bilder auswählen

Die Ergebnisse sind mit 76% richtig erkannten Bildern positiv zu werten, da die Mehrheit der Schüler:innen die wesentlichen historischen Darstellungen erkannte und korrekt zuordnen konnte.

Item 17

Die letzte Zuordnungsaufgabe der Erhebung fragt nach Anspielungen auf die Nürnberger Gesetze im Spiel. Sie kann wie Item 16 der historischen Methodenkompetenz zugeordnet werden, aber auch der historischen Sachkompetenz, da der historische Kontext der Nürnberger Gesetze bekannt sein muss und ein grundlegendes Verständnis des second-order-concepts ‚Ausgrenzung‘ notwendig ist, um die Aufgabe korrekt zu lösen. Überprüft wird, ob die Schüler:innen die symbolischen Spieldarstellungen als visuelle Referenz auf die Rassengesetze erkennen. Die korrekten Bilder zeigen das Abwägen der Menschen gegeneinander (Bild 1), Diskriminierung (Bild 2), den Vorgang der Markierung durch Roboter (Bild 4), den Roboterkönig beim Abwägen rot markierter und nicht markierter Menschen (Bild 6) und die Markierung des Großvaters im Spiel (Bild 7). Auf den nicht korrekten Bildern ist der Luftangriff auf die Stadt (Bild 3) zu sehen, die Militärparade (Bild 5) und ein Roboter, der Soldaten bewacht (Bild 8).

Besonders die Bilder 1, 2, 4 und 6 wurden mit den Nürnberger Gesetzen assoziiert. Insgesamt wurden 73-mal richtige Bilder ausgewählt (87%) und nur 11-mal falsche (13%).

Drei Schüler:innen fanden alle richtigen Bilder, und kein/e Schüler:in wählte mehr als ein falsches Bild. Insgesamt lässt die hohe Anzahl korrekter Zuordnungen (87%) auf ein gutes Verständnis der Zusammenhänge zwischen Spieldarstellungen und den Nürnberger Gesetzen schließen.

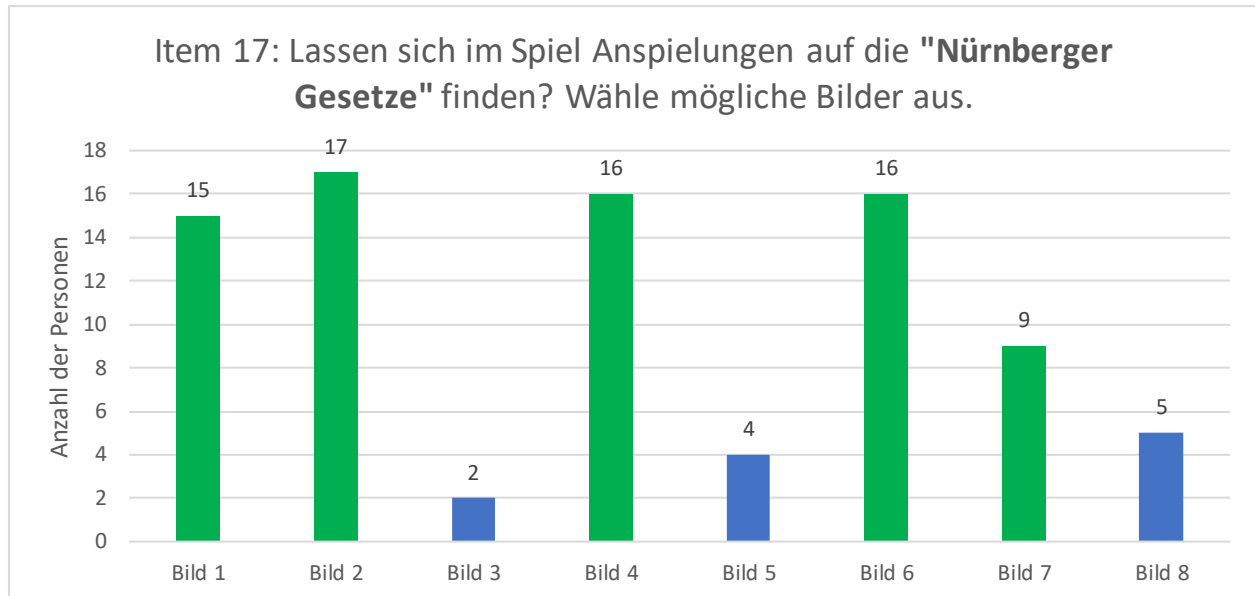


Abbildung 19 zu Item 17: Auswahl möglicher Bilder

Items 18 und 19

Die beiden offenen Fragestellungen verlangen eine explizite geschichtliche Einordnung unterschiedlicher Spielelemente anhand eines Screenshots. Damit können sie sowohl zur historischen Sachkompetenz als auch zur Orientierungskompetenz gezählt werden, da Wissen um bestimmte historische Begrifflichkeiten gefragt ist und ihre Bedeutung in einer gegenwärtigen Darstellung erkannt und eingeordnet werden muss. Geprüft wird, ob die Schüler:innen die metaphorischen Spieldarstellungen identifizieren können und korrekte historische Begrifflichkeiten auf die Spielwelt transferieren, indem die Deportation jüdischer Menschen und das Konzentrationslager erkannt werden.

Auf die Frage welches historische Ereignis mit dem fliegenden Zug in Verbindung gebracht wird antworteten 18 Schüler:innen (86%) korrekt. Sie erkannten, dass sich die Darstellung im Spiel auf die Deportation jüdischer Menschen bezieht.

„Die Deportation ins KZ.“
„Wie Menschen ins Konzentrationslager Auschwitz gebracht werden durch einen Zug.“

Tabelle 15 zu Item 18: Beispiele für richtige Antworten

Die nachstehenden Antworten von drei Schüler:innen (14%) wurden als nicht korrekt gewertet, da das gefragte Ereignis nicht beschrieben wurde.

„Einmarsch“
„Mit den vielen Kampfflugzeugen und weil die Menschen teilweise in andere Länder transportiert wurden und praktisch unerreichbar waren.“
„Uwe kaka ya udwhcukjpk“

Tabelle 16 zu Item 18: Falsche Antworten

Item 19 fragt nach einer bestimmten Einrichtung, die in der Vergangenheit existiert. Erneut gaben 18 Schüler:innen (86%) die richtige Antwort, indem sie das Gebäude auf dem Bild als Konzentrationslager erkannten.

„Es handelt sich um ein Konzentrationslager“
„Vernichtungslager oder KZs“

Tabelle 17 zu Item 19: Beispiele für richtige Antworten

3 Schüler:innen (14%) gaben die nachstehenden falschen Antworten. Die Antwort ‚Auschwitz‘ könnte auch korrekt gewertet werden, da aller Wahrscheinlichkeit nach das Richtige gemeint war.

„Auschwitz“
„Ibcibbimoi“
„Um den Krieg“

Tabelle 18 zu Item 19: Falsche Antworten

Der Großteil der Schüler:innen (86%) konnten der Darstellung korrekte Begriffe wie Deportation und Konzentrationslager zuordnen, was daraufhin deutet, dass sie über ein ausgeprägtes historisches Verständnis verfügen und in der Lage sind symbolische Darstellungen im Medium Computerspiel mit realen historischen Ereignissen zu verknüpfen.

Item 20

Die letzte inhaltliche Aufgabe verlangt die Benennung einer historischen Persönlichkeit, die von den Entwickler:innen im Spiel als „der böse König“ dargestellt wird. Die Aufgabe wird der historischen Sachkompetenz und der Methodenkompetenz zugerechnet, da Schüler:innen die Narration des Spiels de-konstruieren müssen und über fundiertes Wissen zu historischen Persönlichkeiten und deren Handlungen verfügen müssen, um

die historische Referenz zu entschlüsseln. Damit wird überprüft, ob die Schüler:innen dazu im Stande sind die verfremdete Spieldarstellung mit einer realen historischen Person zu verknüpfen.

19 Schüler:innen waren in der Lage im bösen König Adolf Hitler zu erkennen.

„Adolf Hitler, er war der Anführer der Nazis und ermordete systematisch Juden während der Böse König dasselbe mit rotgekleideten Personen macht“
„Ich denke, dass der böse König "Adolf Hitler" darstellen soll, da er der anführer der Nationalsozialisten welche die Roboter sein sollen war.“

Tabelle 19 zu Item 20: Beispiele für richtige Antworten

Bei den verbleibenden beiden Antworten ist ersichtlich, dass die Frage nicht richtig verstanden wurde bzw. begriffliche Unklarheiten bestehen, da ‚Propaganda‘ wahrscheinlich mit ‚Diktatur‘ verwechselt wurde.

„Es könnte der Roboterking sein. Es ist das Gesicht.“
„Ein Diktator versucht eine Propaganda zu errichten“

Tabelle 20 zu Item 20: Falsche Antworten

Erneut antwortete der Großteil der Schulklasse (91%) korrekt, womit angenommen werden kann, dass der Transfer historischen Wissens auf die Spielfigur funktioniert hat.

3.4.5 Einschätzungen zum Spiel

Die Items 21 und 22 ließen die Schüler:innen nach den inhaltlichen Fragen noch den Realitätsgrad und die Intention des Spiels einschätzen. Mit 19 Schüler:innen (91%) ist eine klare Mehrheit davon überzeugt, dass das Spiel auf historischen Ereignissen beruht. Ebenso sind 17 Schüler:innen (81%) der Meinung, dass historische Persönlichkeiten im Spiel vorkommen. Die Aussagen, ob die Realität im Spiel abgebildet oder nur symbolisiert wird, wurden nahezu gleich beantwortet. Da es sich um eine Erzählung handelt wird die Realität im Spiel nur symbolisiert. Der Unterschied wurde von vielen Schüler:innen nicht erkannt. Die letzte Aussage, dass es sich um ein rein fiktives Spiel handelt, wird von einer deutlichen Mehrheit (81%) abgelehnt. Nur eine Person stimmt hier eher zu.

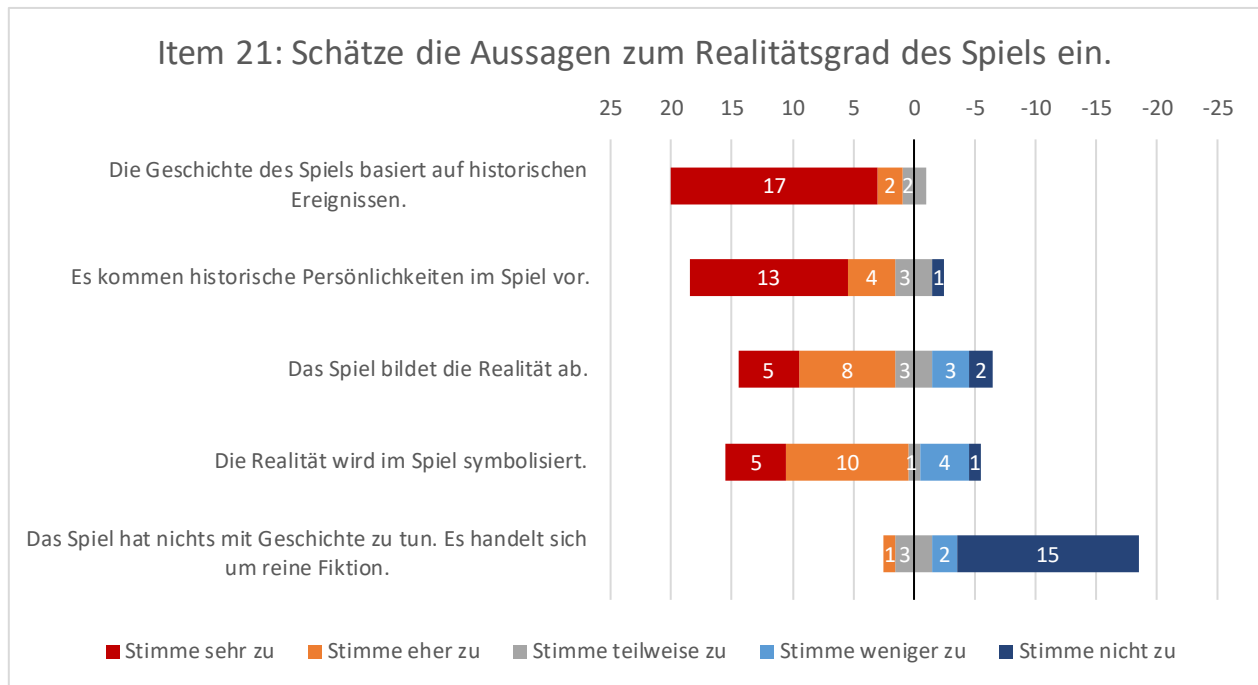


Abbildung 20 zu Item 21: Realitätsgrad des Spiels

Auch zur Intention des Spiels haben die Schüler:innen eine klare Meinung. Als reines Unterhaltungsspiel wird *My Memory of Us* sehr eindeutig von 17 Schüler:innen (81%) abgelehnt. Ob das Spiel Betroffenheit erzeugen möchte war mehr als der Hälfte der Klasse unklar. Sechs Personen sprachen sich dafür aus, drei waren dagegen. Den letzten

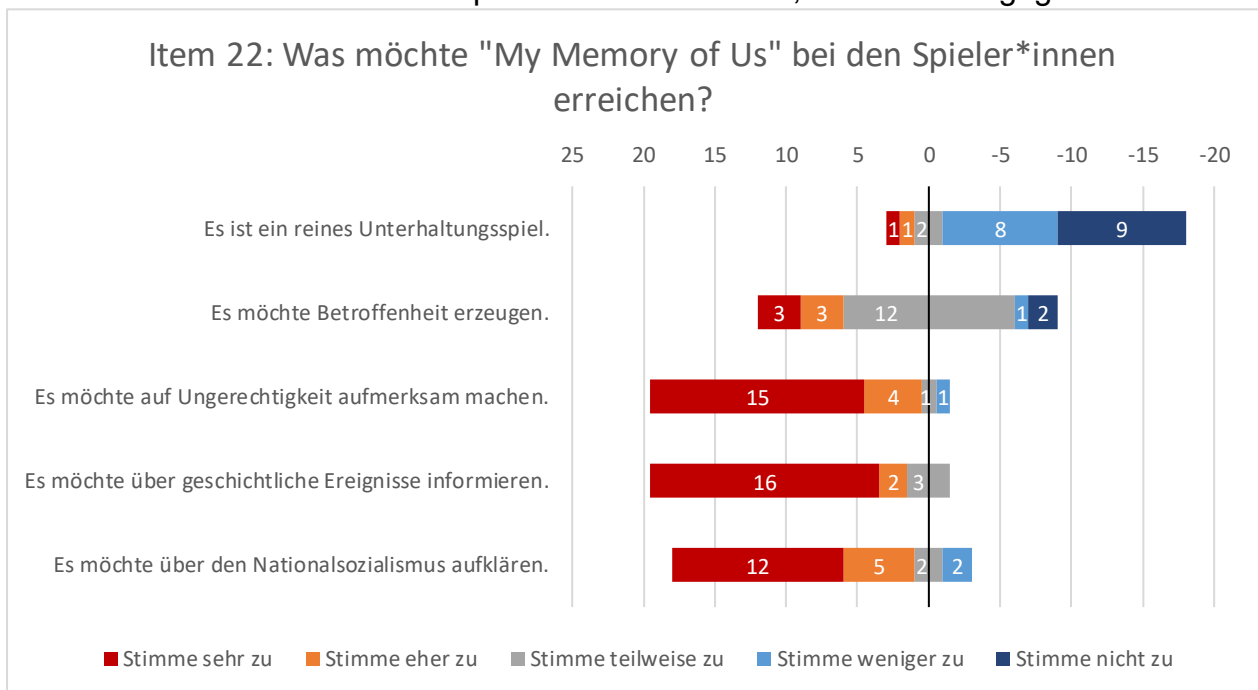


Abbildung 21 zu Item 22: Intention des Spiels

drei Aussagen stimmten wieder 17-19 Schüler:innen (81-91%) zu, nur eine Person war der Meinung, das Spiel mache nicht auf Ungerechtigkeit aufmerksam und zwei Personen brachten das Spiel nicht mit dem Nationalsozialismus in Verbindung.

3.4.6 Feedback und Verbesserungsvorschläge zum Spiel

Im Schnitt wurde *My Memory of Us* von den Schüler:innen mit der Note 2 bewertet. Nur eine Person vergab eine negative Note.

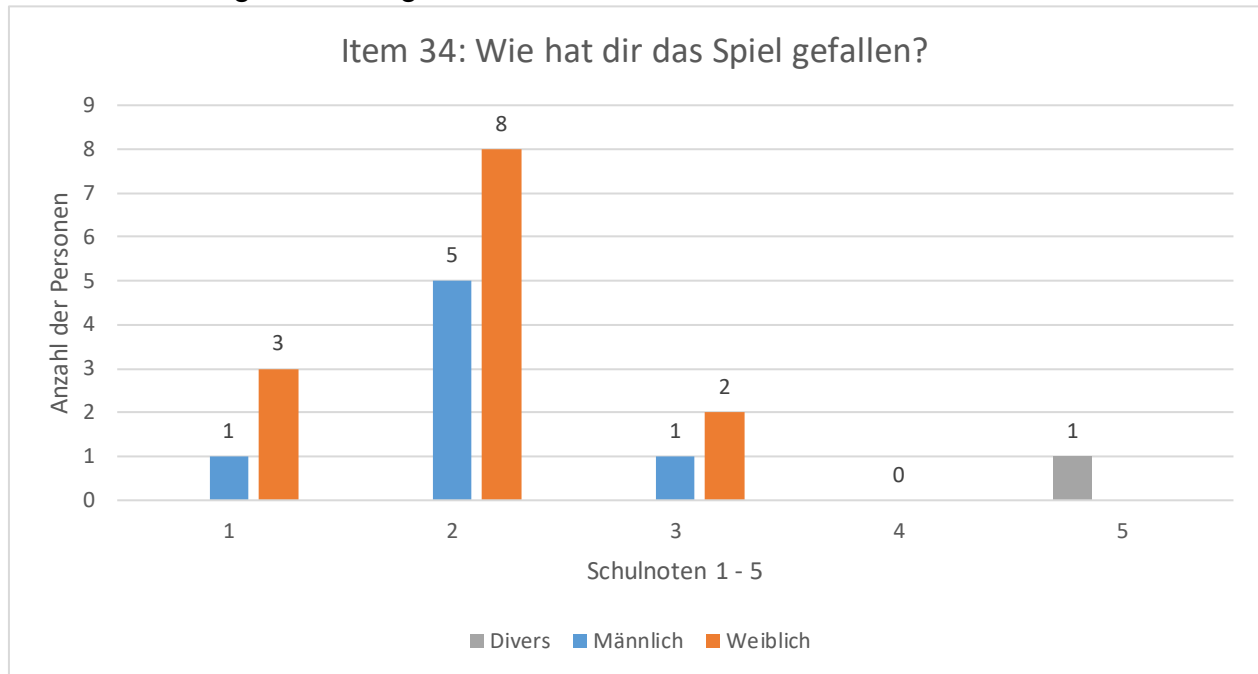


Abbildung 22 zu Item 34: Benotung des Spiels

Die meisten Verbesserungsvorschläge kritisieren mangelnde Erklärungen bzw. ein fehlendes Ziel im Spiel. Im Workshop wurden die ersten Kapitel, die das Tutorial des Spiels darstellen, aus Zeitgründen übersprungen und die Steuerung wurde anhand einer kurzen ‚playing-out-loud‘-Sequenz erklärt. Die Kritik bzgl. fehlender Erklärungen ist zu einem großen Teil darauf zurückzuführen. Da es sich um ein Rätselspiel handelt müssen die Aufgaben in den jeweiligen Kapiteln von Spieler:innen mit nur wenigen Hinweisen selber herausgefunden werden. Trotzdem ist den Schüler:innen im zweiten Punkt zuzustimmen, dass Hilfestellungen bzw. Hinweise rar gesät sind und dies den Rätselspaß mindern kann. Ein weiterer Kommentar schlägt vor die Aufgaben im Spiel zu erweitern und mehr ‚Hintergrund‘ einzufügen, womit wahrscheinlich Storyelemente und Rätsel gemeint sind. Auch hier kann den Schüler:innen Recht gegeben werden. *My Memory of*

Us ist ein überschaubares Spiel mit einer kurzen Spielzeit von etwa vier Stunden und hat darüber hinaus kaum Wiederspielwert. Seine größten Stärken liegen im Setting und im Storytelling sowie in der visuellen Repräsentation der Spielwelt und der Figuren.

Den Antworten auf die letzte Frage, was durch das Spiel gelernt wurde, kann entnommen werden, dass die Auseinandersetzung mit dem Spiel durchaus einen Mehrwert hat, da es junge Menschen zum Nachdenken anregt und die Möglichkeit bietet historisches Wissen z.B. über den Holocaust auf Spielgeschehnisse zu übertragen und Verknüpfungen herzustellen.

„Wie schrecklich es für Kinder gewesen sein muss im 2. Weltkrieg.“
„Ich konnte mir besser vorstellen wie es in dieser Zeit wirklich ablief“
„Mehr darüber wie es in der Zeit des Nationalsozialismus war.“
„Das die Wehrmacht einer (Roboter-) Armee sehr ähnlich kommt.“
„Ich habe mehr über das Holocaust gelernt.“
„Ich wuesste das meiste, konnte mich aber gut hineinversetzen“
„Ich konnte mir das Thema besser in Realität vorstellen“

Tabelle 21 zu Item 36: Beispiele zu was durch das Spiel gelernt wurde.

3.4.7 Zusammenfassung und Reflexion der analysierten Daten

Bei der Auswertung der Fragebögen ist ersichtlich, dass die Schüler:innen der 4. Klasse die inhaltlichen Aufgaben zu großen Teilen sehr gut lösen konnten. Im Anschluss werden die Ergebnisse noch einmal zusammengefasst und die Forschungsfrage beantwortet.

Bei Item 5 waren Unsicherheiten bei der Beschreibung des Mannes in Grau festzustellen. Trotzdem wurde seine dominante Position und schadenfrohe Haltung von 10-13 Schüler:innen (48-62%) richtig interpretiert. Bei Item 7 hingegen wurden rot gefärbte Personen fast ausschließlich mit korrekten Begriffen beschrieben (97%), woraus geschlossen werden kann, dass die Markierung mit der Farbe Rot von den Schüler:innen beinahe einstimmig als Akt der Isolation mit einhergehender Unterdrückung und Diskriminierung erkannt wurde.

Anhand der Antworten auf Item 6 wird zum ersten Mal ersichtlich, dass die Schüler:innen auf bestimmte Spieldarstellungen einen konkreten historischen Kontext übertragen. Zwar erwähnen nur fünf Antworten das Ghetto, insgesamt ordnen aber 17 Schüler:innen (81%) die Spielszene korrekt in die Geschichte ein und erkannten, dass sich der Umgang der Roboter mit den roten Menschen auf Nationalsozialisten und jüdische Menschen bezieht.

Item 8 zeigt gut, dass historische Fotografien bzw. Bilder aus Historienfilmen stark mit *My Memory of Us* assoziiert werden, da 95% aller ausgewählten Bilder korrekt waren.

Item 9 wurde nur von einer Person korrekt gelöst. Die richtige Sequenzierung des Spielablaufs war mit knapp 60 Minuten aktiver Spielzeit herausfordernd und nicht genug, um den narrativen Aufbau des Spiels zuverlässig zu rekonstruieren. Weiters kann auch davon ausgegangen werden, dass für diese Aufgabe nicht auf historisches Wissen zurückgegriffen wurde, da der Ablauf des Überfalls auf Polen nicht Teil der Input-Einheit war.

Das Unrechtssystem bei Item 10 und 11 konnten 16 von 18 Schüler:innen (76%) korrekt benennen und beschrieben in den Antworten einen Zusammenhang zwischen Unterdrückung, Diskriminierung etc. und der roten Markierung. Einige Antworten enthielten auch wieder historische Referenzen, was zeigt, dass die Schüler:innen für die Bearbeitung der Fragestellung auf ihr historisches Wissen zurückgriffen.

Item 12 zeigt anhand von zehn Wahr/Falsch-Aussagen, dass die Schüler:innen wichtige historische und politische Konzepte und Begriffe verstanden haben und in Auseinandersetzung mit Spielinhalten kritisch reflektieren können. Sowohl die richtigen als auch die falschen Aussagen wurden von einem großen Anteil (81-95%) korrekt bewertet. Lediglich bei einer der zehn Aussage gab es große Unsicherheiten, möglicherweise aufgrund der Formulierung.

Die Antworten von Item 13 lassen trotz breiterer Verteilung auf der fünfteiligen Likert-Skala erkennen, dass die Mehrheit der Schüler:innen (57-86%) die Aussagen korrekt einschätzten. Besonders die Reflexion der Spielinhalte und der anschließende Transfer auf die Realität bzw. die Gegenwart funktionierte bei 18 Schüler:innen (86%) sehr gut. Die Ergebnisse deuten auf ein gutes Verständnis historischer und gesellschaftlicher Themen im Kontext des Spiels hin. Ebenso sind die Teilnehmer:innen in der Lage die Themen kritisch zu reflektieren und in einen gegenwärtigen Kontext zu setzen, was auf eine gut ausgebildete historische Orientierungskompetenz schließen lässt.

Die Ergebnisse zu Item 14 implizieren eine hohe Methodenkompetenz der Schüler:innen in Auseinandersetzung mit dem Videomaterial des Spiels. Wesentliche Aussagen wurden im Durchschnitt immer von der Mehrheit (69%) korrekt zugeordnet, Unsicherheiten entstanden bei Detailfragen und bei unbekanntem Vokabular.

Bei Item 15 erkannten sieben Schüler:innen die Roboter als Symbol für Wehrmachtssoldaten, was darauf schließen lässt, dass die historische Parallele und die symbolische Darstellung verstanden wurde. Sieben Schüler:innen sahen in der Roboterdarstellung einen ethisch-pädagogischen Aspekt zur Vermeidung expliziter Kriegsdarstellungen und drei Personen argumentieren, dass durch diese Darstellung eine emotionale Distanz geschaffen wird und eine Stereotypisierung umgangen wird. Somit gaben 17 Schüler:innen (81%) gut durchdachte Antworten, die auf Analyse und Reflexion der Roboterdarstellungen basieren.

Nach der Auseinandersetzung mit einer Textquelle stellten die Schüler:innen bei Item 16 eine Verbindung zwischen dem beschriebenen historischen Ereignis und visuellen Darstellungen aus dem Spiel her. Dabei waren drei Viertel aller ausgewählten Bilder (76%) korrekt, was vermuten lässt, dass der Warschauer Ghettoaufstand in den Spieldarstellungen oft erkannt wurde.

Anspielungen auf die Nürnberger Rassengesetze wurden bei Item 17 mit 87% korrekt zugeordneten Bildern nochmal deutlich besser erkannt. Nie wurde mehr als ein falsches Bild ausgewählt, was auf ein gutes Verständnis der symbolischen Darstellung der Nürnberger Gesetze im Spiel hindeutet.

Die letzten Items verlangten eine ausdrückliche Geschichtseinordnung von Spielelementen, was bei Item 18 und 19 jeweils 18 Schüler:innen (86%) gelang, da sie die symbolische Deportation bzw. das Konzentrationslager im Spiel erkannten. Auch die verfremdete historische Persönlichkeit bei Item 20 wurde von 19 Schüler:innen (91%) korrekt erkannt. Somit kann angenommen werden, dass ein intermondialer Transfer des historischen Wissens auf die Spielinhalte und Spielfiguren stattgefunden und zur Entschlüsselung inhaltlicher Bedeutungen der Spiel narration beigetragen hat.

Die Hypothese kann insofern bestätigt werden, als die Schüler:innen in der Lage waren ihr historisches Wissen über den Nationalsozialismus auf implizite historische Darstellungen der Spielinhalte zu übertragen, was sich in den Daten bereits bei Item 6 zeigt, da explizite historische Kontextualisierungen stattfanden. Ebenso wird bei den Items 11, 15, 18, 19 und 20 historisch referenziert, was einen gelungenen Wissenstransfer impliziert. Besonders die letzten drei Items zeigen eindeutig, dass bei gezieltem Nachfragen das eigene historische Wissen aktiviert und auf besagte Inhalte übertragen wurde. Während die geschlossenen Items zeigen konnten, dass die Schüler:innen im

Allgemeinen über gut ausgebildete historische Kompetenzen verfügen, geben die offenen Fragen des Fragebogens besonders darüber Aufschluss, wie intensiv sich die Schüler:innen mit den Spielinhalten auseinandergesetzt haben und ob bzw. wie sehr das eigene Wissen bei der Entschlüsselung von verfremdeten Darstellungen zum Einsatz kam. Dahingehend kann der Fragebogen für zukünftige Erhebungen angepasst werden, indem einzelne Aufgaben mit einer offenen Fragestellung erweitert werden, um noch genauere Aussagen treffen zu können. Außerdem fehlte dem Workshop eine Einheit zur Nachbereitung, da die erhobenen Daten auch einige Missverständnisse und Fehlinterpretationen des Spiels offenlegen. Eine abschließende intensive Auseinandersetzung mit den Spielinhalten zur Klärung und Sicherung des Wissens ist im Anschluss an das Spielen notwendig. Es ist zu bedenken, dass mit 21 Teilnehmer:innen keine allgemein gültigen Aussagen in Bezug auf Transfereffekte bei Computerspielen gemacht werden können. Weitere Untersuchungen könnten hier ansetzen, die z.B. Schüler:innen länger spielen lassen, die Teilnehmeranzahl erhöhen, die empirische Erhebung anpassen etc., um weitere Erkenntnisse zu liefern und gesicherte Aussagen über *My Memory of Us* und dessen Verwendung im Geschichtsunterricht zu machen. Abschließend kann festgehalten werden, dass der gewünschte Transfer im Setting des Workshops mit der 4. Klasse funktionierte, aber ohne Nachbearbeitung nicht gesichert war. In Bezug auf den Unterricht kann gesagt werden, dass der Einsatz von digitalen Spielen auf jeden Fall einen Mehrwert hat. Die interaktive und immersive Art der Spiele motiviert Schüler:innen und bindet sie stärker in das Unterrichtsgeschehen ein. Durch die spielerische Auseinandersetzung mit historischen Szenarien kann sich ein tieferes Verständnis für Ursachen, Auswirkungen und Abläufe historischer Ereignisse entwickeln und durch eigenes Handeln und kritisches Reflektieren werden historische Prozesse besser nachvollziehbar. Außerdem kann der fortlaufende Geschichtsunterricht, noch viel besser als ein kurzer Workshop, eine tiefergehende und nachhaltigere Auseinandersetzung mit Computerspielen und historischen Themen sichern, da die Schüler:innen genug Zeit haben zu reflektieren und ihr Wissen schrittweise aufbauen und anwenden lernen.

4. Conclusio

Ziel dieser Abschlussarbeit ist es den Einsatz eines Computerspiels im Geschichtsunterricht zu erforschen und zur Verbindung von Unterricht und digitalen Spielen beizutragen. Zu diesem Zweck wurde ein Workshop mit einer Schulklasse abgehalten, bei dem der Geschichtsunterricht um Spieleinheiten auf einer Handheld-Konsole erweitert wurde. Im Anschluss füllten Schüler:innen einen Fragebogen zu ihrem Nutzungsverhalten und Spielinhalten aus. Anhand dessen wurde die Forschungsfrage überprüft, inwieweit es Schüler:innen gelingt explizites historisches Wissen auf implizite Darstellungen und Spielinhalte zu übertragen. Die Hypothese konnte bestätigt werden, da ein Großteil der Teilnehmer:innen ihr historisches Wissen auf das Spiel übertragen konnten, was die korrekte Interpretation der impliziten Spielinhalte ermöglichte.

Ausschlaggebend ist die Rolle des Spiels als Lerngegenstand, das heißt historisches Lernen findet durch Beschäftigung mit dem Spiel statt. Zentrale Themen des Nationalsozialismus und des Holocaust, wie z.B. Unterdrückung, Diskriminierung, Totalitarismus etc. werden durch das Spiel aufgegriffen und in eine Erzählung verpackt, wodurch die Gräueltaten und Verbrechen des 2. Weltkrieges verdeutlicht und als Konzepte greifbarer werden. Dabei bedient es sich einer verfremdeten Erzählperspektive und vermeidet genaue Bezeichnungen, um die verstörenden Themen portionsweise an jugendliche Spieler:innen heranzutragen. Dadurch schafft das Spiel genug Raum zur Reflexion über die Geschehnisse und überfordert junge Spieler:innen nicht.

Eingebettet in den Workshop funktionierte der Transfer von Wissen auf das Spiel gut, war allerdings nicht bei allen Schüler:innen gesichert. Was dem Workshop insbesondere fehlte war eine Einheit zur Nachbereitung des Spiels. Eine eingehende Reflexion und Diskussion der Spielerlebnisse im Unterrichtssetting sind dringend empfohlen, um die geschichtlichen Zusammenhänge sicherzustellen und eventuelle Fehlschlüsse und Fehlinterpretationen des Spiels aufzuarbeiten. Denn ein historisches digitales Spiel wie *My Memory of Us* darf nicht als Selbstläufer verstanden werden. Es bedarf gründlicher Vor- und Nachbereitung in einem geschichtsdidaktischen Kontext, um ein digitales Spiel zum historischen Lernen nutzbar zu machen.

Die Frage, ob digitale Spiele in Schule und Unterricht in Zukunft genutzt werden sollen muss man differenziert betrachten. Hinsichtlich der Beliebtheit und Verbreitung digitaler

Spiele ist es eine Chance für die Bildung lebensweltliche Interessen von Jugendlichen in den Unterricht zu integrieren. Ein weiterer großer Vorteil ist die Vielfältigkeit von digitalen Spielen. Es muss nicht zwangsläufig gespielt werden, stattdessen können Streams, Let's Plays, Videosequenzen und Cutscenes mit verhältnismäßig wenig Aufwand für den Unterricht fruchtbar gemacht werden. Bei digitalen Spielen selbst liegt es in der Verantwortung der Lehrperson zu entscheiden, ob und wie mit einem Spiel gelernt werden kann, denn zweifelsfrei besitzen viele Spiele wenig pädagogischen Mehrwert. Ein Spiel wie *My Memory of Us* hingegen lässt Schüler:innen einen Blick in die Vergangenheit werfen und Momente sowie Ausmaße des nationalsozialistischen Terrors erleben. Der große Beitrag historischer Spiele besteht in der Veranschaulichung geschichtlicher Themen, die durch den spielerischen Zugang nachvollziehbar werden. Sie können somit zu einer abwechslungsreichen und sinnvollen Erweiterung für den Geschichtsunterricht werden.

Mit einem Computerspiel im Unterricht zu arbeiten und historisches Lernen zu erproben und im Anschluss zu erforschen war eine spannende Erfahrung, die den Unterrichtsalltag auflockerte und den Schüler:innen gut gefallen hat. Für genauere Aussagen rund um den Einsatz digitaler Spiele im Unterricht ist in Zukunft noch mehr Auseinandersetzung und Forschung notwendig, besonders wenn es darum geht am Puls der Zeit zu bleiben, adressatenorientierten Unterricht zu gestalten und digitale Spiele zukünftig als gewinnbringenden Lerngegenstand zu etablieren.

5. Spieleverzeichnis

My Memory of Us. [Nintendo Switch, Android, PlayStation 4, Microsoft Windows, Xbox One], Juggler Games (Crunching Koalas, IMGN.PRO 9.10.2018)

6. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gütekriterien für Geschichtsunterricht in: Peter <i>Gautschi</i> , Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (2009), S. 101.....	14
Abbildung 2: Transfermöglichkeiten in virtuellen Spielwelten in: Jürgen <i>Fritz</i> , Wie Computerspieler ins Spiel kommen. Theorien und Modelle zur Nutzung und Wirkung virtueller Spielwelten (2011), S. 100.	21
Abbildung 3: Geschichtsbewusstsein dynamisch. Das Prozessmodell historischen Denkens/historischer Orientierung in: Andreas <i>Körber</i> , Waltraud <i>Schreiber</i> , Alexander <i>Schöner</i> (Hgg.), Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenz-Orientierung in der Geschichtsdidaktik (2007), S. 21.....	24
Abbildung 4 zu Items 1 und 2: Alter und Geschlecht (eigene Darstellung)	52
Abbildung 5 zu Item 4: Verfügbarkeit digitaler Geräte (eigene Darstellung).....	52
Abbildung 6 zu Item 31: Ich spiele sehr gerne digitale Spiele (eigene Darstellung).....	53
Abbildung 7 zu Item 32: Nutzungsfrequenz von digitalen Spielen (eigene Darstellung)	54
Abbildung 8 zu Item 33: Nutzungsdauer von digitalen Spielen (eigene Darstellung).....	54
Abbildung 9 zu Items 29 und 30: Selbsteinschätzung von Interesse und Wissen (eigene Darstellung).....	56
Abbildung 10 zu Item 5: Begriffe zu Mann in Grau (eigene Darstellung).....	57
Abbildung 11 zu Item 7: Begriffe zu Menschen in Rot (eigene Darstellung)	58
Abbildung 12 zu Item 8: Bilder mit dem Spiel in Verbindung bringen (eigene Darstellung)	60
Abbildung 13 zu Item 9: Abfolge der Geschehnisse im Spiel (eigene Darstellung).....	61
Abbildung 14 zu Item 10: Unrechtssystem im Spiel (eigene Darstellung).....	62
Abbildung 15 zu Item 12: Aussagen zur Geschichte des Spiels (eigene Darstellung)...	64
Abbildung 16 zu Item 13: Einschätzung von Aussagen (eigene Darstellung)	66
Abbildung 17 zu Item 14: Aussagen bewerten (eigene Darstellung).....	67

Abbildung 18 zu Item 16: Korrekte Bilder auswählen (eigene Darstellung).....	71
Abbildung 19 zu Item 17: Auswahl möglicher Bilder (eigene Darstellung)	72
Abbildung 20 zu Item 21: Realitätsgrad des Spiels (eigene Darstellung).....	75
Abbildung 21 zu Item 22: Intention des Spiels (eigene Darstellung)	75
Abbildung 22 zu Item 34: Benotung des Spiels (eigene Darstellung).....	76

7. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Handlung von My Memory of Us	39
Tabelle 2: Historische Ereignisse und ihre Darstellung im Spiel.....	42
Tabelle 3: Aufbau und Ablauf des Workshops.....	51
Tabelle 4 zu Item 6: Beispiele für richtige Antworten mit dem Begriff Ghetto.....	59
Tabelle 5 zu Item 6: Beispiele für richtige Antworten ohne Erwähnung des Ghettos	59
Tabelle 6 zu Item 6: Ungenaue Antworten.....	59
Tabelle 7 zu Item 6: Falsche Antworten.....	59
Tabelle 8 zu Item 11: Beispiele für richtige Antworten	62
Tabelle 9 zu Item 11: Richtige Antworten ohne Rot.....	63
Tabelle 10 zu Item 11: Falsche Antworten.....	63
Tabelle 11 zu Item 15: Beispiele für „Unmenschlichkeit“	69
Tabelle 12 zu Item 15: Beispiele für „Vermeidung realistischer Darstellung“	69
Tabelle 13 zu Item 15: Beispiele für „Diskriminierung und Identifikation“	69
Tabelle 14 zu Item 15: Falsche Antworten.....	70
Tabelle 15 zu Item 18: Beispiele für richtige Antworten	72
Tabelle 16 zu Item 18: Falsche Antworten.....	73
Tabelle 17 zu Item 19: Beispiele für richtige Antworten	73
Tabelle 18 zu Item 19: Falsche Antworten.....	73
Tabelle 19 zu Item 20: Beispiele für richtige Antworten	74
Tabelle 20 zu Item 20: Falsche Antworten.....	74
Tabelle 21 zu Item 36: Beispiele zu was durch das Spiel gelernt wurde.	77

8. Literaturverzeichnis

ABOUT US – Jugglergames.com, online unter <<https://jugglergames.com/about-us/>>, (02.08.2023).

Kurt *Bauer*, Lehrveranstaltung „Schlüsseltexte und -dokumente zur Geschichte des Nationalsozialismus“. Die Niederschlagung des Aufstandes im Warschauer Ghetto., online unter <http://www.kurt-bauer-geschichte.at/PDF_Lehrveranstaltung%202008_2009/30_Stroop-Bericht.pdf>, (04.12.2023).

Ulrich *Baumgärtner*, Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule. 3. Auflage. (Paderborn 2024).

Nina *Baur*, Jörg *Blasius*, Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. 3. Auflage. (Wiesbaden 2022).

Markus *Bernhardt*, Das Spiel im Geschichtsunterricht. 3. Auflage. (Frankfurt/M. 2018).

Daniel *Bernsen*, Ulf *Kerber*, Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter (Opladen Berlin Toronto 2017).

Bundeszentrale für politische *Bildung*, 19. April 1943: Aufstand im Warschauer Ghetto. bpb.de, online unter <<https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/520068/19-april-1943-aufstand-im-warschauer-ghetto/>>, (04.12.2023).

Bundeszentrale für politische *Bildung*, Vor 80 Jahren: Warschauer Ghetto errichtet. bpb.de, online unter <<https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/212757/vor-80-jahren-warschauer-ghetto-errichtet/>>, (03.12.2023).

Jochen *Böhler*, Auftakt zum Vernichtungskrieg. Die Wehrmacht in Polen 1939 (Frankfurt am Main 2006).

Sebastian *Bracke*, Colin *Flaving*, Johannes *Jansen*, Manuel *Köster*, Jennifer *Lahmer-Gebauer*, Simone *Lankes*, Christian *Spieß*, Holger *Thünemann*, Christoph *Wilfert*, Meik *Zülsdorf-Kersting*, Theorie des Geschichtsunterrichts (Frankfurt 2018).

Wolfgang *Buchberger*, Christoph *Kühberger*, Computerspiele und Geschichtsunterricht. Dynamische digitale Spielwelten kritisch hinterfragen. Historische Sozialkunde. Geschichte - Fachdidaktik - Politische Bildung., Nr. 4 (2013), online unter <<https://ubdata.univie.ac.at/AC04897146>>.

Martin *Buchsteiner*, Martin *Nitsche*, Historisches Erzählen und Lernen: Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen (Wiesbaden 2016).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Digitale Schule, online unter <<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi.html>>, (17.07.2023).

Roger *Caillois*, Die Spiele und die Menschen: Maske und Rausch (Berlin 2017).

Adam *Chapman*, Digital games as history. How video games represent the past and offer access to historical practice (New York 2016).

Christoph Kühberger, Computerspiele als Teil des historischen Lernens. In: Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, herausgegeben von Ulf Kerber, Daniel Bernsen, 2017.

David E. *Cooper*, Joy A. *Palmer-Cooper*, The Routledge encyclopaedia of educational thinkers (New York 2016).

Crunching Koalas - video game porting and publishing, online unter <https://crunchingkoalas.com/game/my_memory_of_us>, (02.08.2023).

Susan Brophy. *Down*, Irena Sendler. Bringing life to children of the Holocaust (New York 2012).

Sabine *Feierabend*, Thomas *Rathgeb*, Hediye *Kheredmand*, Stephan *Glöckler*, JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. (Stuttgart 2022), online unter <https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf>.

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

Jürgen *Fritz*, Wolfgang *Fehr*, Handbuch Medien: Computerspiele [Theorie, Forschung, Praxis] (Bonn 1997).

Sonja *Gabriel*, Michael *Wagner*, Didaktische Szenarien des Digital Game Based Learning. Handreichung für Lehrkräfte, online unter <https://pro.kphvie.ac.at/fileadmin/pro/pro/gbl/unterlagen/handreichung_dgbl_mai.pdf>, (25.07.2023).

Peter *Gautschi*, Guter Geschichtsunterricht: Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise (Schwalbach 2011).

- Gedenkstätte Stille Helden: Die Ghetto-Apotheke, online unter
 <<https://www.gedenkstaette-stille-helden.de/stille-helden/rettungsversuche/die-ghetto-apotheke>>, (22.07.2024).
- Daniel *Giere*, Computerspiele - Medienbildung - historisches Lernen. Zu Repräsentation und Rezeption von Geschichte in digitalen Spielen (Frankfurt/M. 2019).
- Carlos Alberto *Haas*, Das Private im Ghetto. Jüdisches Leben im deutsch besetzten Polen 1939 bis 1944 (Göttingen 2020).
- Johan *Huizinga*, Homo Ludens: Versuch einer Bestimmung des Spielelements der Kultur (Paderborn 2023).
- Sven *Jöckel*, Computerspiele: Nutzung, Wirkung und Bedeutung (Wiesbaden 2018).
- Juggler Games*, ART - My Memory of Us making of #3, online unter
 <<https://www.youtube.com/watch?v=4OBt7ryEQYM>>, (03.08.2023).
- Juggler Games*, DESIGN - My Memory of Us making of #2, online unter
 <<https://www.youtube.com/watch?v=p4wkgwX3Xv4>>, (02.08.2023).
- Juggler Games*, IDEA - My Memory of Us making of #1, online unter
 <<https://www.youtube.com/watch?v=ksTVKocScQo>>, (06.08.2023).
- Jesper *Juul*, Half-real: video games between real rules and fictional worlds (Cambridge, Mass. 2005).
- Florian *Kerschbaumer*, Tobias *Winnerling*, Frühe Neuzeit im Videospiel. Geschichtswissenschaftliche Perspektiven (Bielefeld 2014).
- Andreas *Körber*, Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik (Neuried 2007).
- Thomas *Kubetzky*, Computerspiele als Vermittlungsinstanzen von Geschichte? Geschichtsbilder in Aufbausimulationsspielen am Beispiel von Civilization III. In: „Wollten Sie auch immer schon einmal pestverseuchte Kühe auf ihre Gegner werfen?“ Eine fachwissenschaftliche Annäherung an Geschichte im Computerspiel, herausgegeben von Angela Schwarz (Münster 2010).
- Stephan *Lehnstaedt*, Okkupation im Osten. Besatzeralltag in Warschau und Minsk 1939-1944 2011 (München 2010).
- Hannes *Linsbauer*, Aktuelle Studie Computerspiele in Österreich 2021. Gamers.at, online unter <<https://www.gamers.at/aktuelle-studie-computerspiele-in-oesterreich-2021/>>, (17.07.2023).

- Stephan Friedrich *Mai*, Alexander *Preisinger*, Digitale Spiele und historisches Lernen (Frankfurt/M. 2020).
- Winfried *Marotzki*, Perspektiven der Medienbildung (Wiesbaden 2014).
- Jeremiah *McCall*, Playing with the Past: History and Video Games (and why it might matter). Journal of Geek Studies, Nr. 01/2019 (15.07.2024).
- Michael G. Wagner, Sonja Gabriel*, Game-Based Learning - Computerspiele im Geschichtsunterricht. In: Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter, herausgegeben von Ulf Kerber, Daniel Bernsen (Opladen Berlin Toronto 2017).
- Richard J. *Overy*, Die letzten zehn Tage. Europa am Vorabend des Zweiten Weltkriegs. 24. August bis 3. September 1939 (München 2009).
- Alexander *Preisinger*, Digitale Spiele in der historisch-politischen Bildung (Frankfurt/M. 2021).
- PROJECTS – Jugglergames.Com, online unter <<https://jugglergames.com/projects/>>, (02.08.2023).
- Walter *Rolland*, Das Warschauer Ghetto. In: Menschenrechte und Solidarität im internationalen Diskurs. Festschrift für Armin Höland, 65 (Baden-Baden 2015).
- Julius H. *Schoeps*, Jüdischer Widerstand in Europa (1933-1945). Formen und Facetten (München 2016).
- Gerhard *Schreiber*, Der Zweite Weltkrieg. 5. Auflage. (München 2013).
- Steam. My Memory of Us, online unter <https://store.steampowered.com/app/651500/My_Memory_of_Us/>, (17.07.2023).
- Stiftung Deutsches Historisches Museum, Arnulf Scriba*, Der Angriff auf Warschau 1939. LEMO - Lebendiges Museum Online, online unter <<https://www.dhm.de/lemo/kapitel/der-zweite-weltkrieg/kriegsverlauf/angriff-auf-warschau-1939.html>>, (15.07.2024).
- Stiftung Digitale Spiele Kultur. My Memory of Us. Stiftung Digitale Spielekultur, online unter <<https://www.stiftung-digitale-spielekultur.de/spiele-erinnerungskultur/my-memory-of-us/>>, (02.08.2023).
- Holger *Thünemann, Meik Zülsdorf-Kersting*, Methoden geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung (Schwalbach/Ts. 2016).

Ulrich *Trautwein*, Christiane *Bertram*, Bodo von *Borries*, Nicola *Brauch*, Matthias *Hirsch*, Kathrin *Klausmeier*, Andreas *Körber*, u. a., Kompetenzen historischen Denkens erfassen: Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts „Historical Thinking - Competencies in History“ (HiTCH) (Münster 2017).

Warschauer Ghetto | Jüdisches Warschau damals und heute. warschau.info, online unter <<https://www.warschau.info/warschauer-ghetto/>>, (14.02.2024).

Donald C. *Watt*, How war came. The immediate origins of the Second World War, 1938 - 1939 (London 1989).

Franz E. *Weinert*, Leistungsmessungen in Schulen (Weinheim Basel 2014).

Antoni *Wladyka*, Chopin-Denkmal in Warschau. Stadtführer Warschau, online unter <<https://stadtfuehrer-warschau.com/chopin-denkmal-im-lazienki-park/>>, (01.11.2023).

Yad Vashem Deutsch, Schmuggelaktivitäten von Kindern im Warschauer Ghetto, online unter <<https://www.youtube.com/watch?v=N2wbVUP01QE>>, (03.12.2023).

Wolfgang *Zielinski*, Sandra *Aßmann*, Kai *Kaspar*, Peter *Moormann*, Spielend lernen! Computerspiele(n) in Schule und Unterricht (Düsseldorf München 2017).

Christa *Zoechling*, Die Ghetto-Frauen: Widerstandskämpferinnen in Polen, online unter <<https://www.profil.at/oesterreich/die-ghetto-frauen-widerstandskaempferinnen-in-polen/401457661>>, (03.12.2023).

9. Anhang

9.1 Fragebogen



* Erforderlich

Persönliche Informationen

1

Gib bitte dein Alter an:

2

Du bist:

- ☐ Weiblich
- ☐ Männlich
- ☐ Divers

3

Welche Klasse besuchst du?

Verfügbarkeit von Medien und digitalen Geräten

4

Welche digitalen Geräte bzw. Medien stehen dir persönlich zur Verfügung?

- ☐ Smartphone
- ☐ Computer/Laptop
- ☐ Fernsehgerät
- ☐ Fernsehgerät mit Internetzugang
- ☐ Videostreaming-Dienste
- ☐ Musikstreaming-Dienste
- ☐ Tablet
- ☐ Spielekonsole
- ☐ Wearable (z.B. Smartwatch)
- ☐ Smart Speaker (z.B. Alexa)
- ☐ E-Book-Reader
- ☐ Radio

Abschnitt 1

My Memory of Us

5

Wie fühlt sich der Mann in Grau in dieser Szene?

Wähle passende Begriffe aus.

*

Beginn Kapitel 8



- ☐ "Glücklich"
- ☐ "Bevorzugt"
- ☐ "Mitfühlend"
- ☐ "Dominant"
- ☐ "Schadenfroh"
- ☐ "Überlegen"
- ☐ "Unterdrückt"
- ☐ "Unglücklich"
- ☐ "Frei"
- ☐ "Neidisch"
- ☐ "Ängstlich"
- ☐ "Besser gestellt"

6

Du hast den LKW mit dem Mädchen und ihrem Großvater verfolgt und kommst hier an.

Gibt es hier einen historischen Bezug?

Beschreibe die Szene!

*

Beginn Kapitel 9

(Welche Ungleichheiten herrschen? Passiert hier Unrecht? Welche Menschen stehen hier?)



7

Wie können die **Menschen in Rot** im Spiel beschrieben werden?

Wähle passende Begriffe aus.

+

Kapitel 9



- ☐ "Anders"
- ☐ "Normal"
- ☐ "Isoliert"
- ☐ "Bevorzugt"
- ☐ "Frei"
- ☐ "Gekennzeichnet"
- ☐ "Überlegen"
- ☐ "Dominant"
- ☐ "Unglücklich"
- ☐ "Außenseiter"
- ☐ "Bessere Menschen"
- ☐ "Unterdrückt"

8

Wähle alle Bilder aus, die du mit dem Spiel in Verbindung bringst.

*

Wählen Sie höchstens 8 Optionen aus.



☐ Bild 1



☐ Bild 2



☐ Bild 3



☐ Bild 4



☐ Bild 5



☐ Bild 6



☐ Bild 7



☐ Bild 8

Abschnitt 2

Wissensfragen zum Spiel

9

Bring die Geschehnisse im Spiel in die richtige zeitliche Abfolge.

*

"Oberfall durch die Armee"

"Formierung des Widerstandes im Wohnbezirk"

"Abtransport durch Züge"

"Beginn der Unterdrückung von Teilen der Bevölkerung"

"Auflösung des Wohnbezirkes"

"Transport in einen abgegrenzten Wohnbezirk"

"Einteilung von Menschen nach bestimmten Kriterien"

10

Gibt es im Spiel ein Unrechtssystem, wodurch Menschen anders behandelt oder benachteiligt werden?

*

☐ Ja, gibt es.

☐ Nein, gibt es nicht.

11

Wie sieht dieses Unrechtssystem aus?

Beschreibe auf welche Art und Weise diesen Menschen im Spiel Unrecht widerfährt.

*

Welche Aussagen treffen auf die Geschichte von "My Memory of us" zu?

*

	Trifft zu	Trifft nicht zu
"Der Rechtsstaat wird durch den Einmarsch der Roboterarmee zerstört."	☐	☐
"Im Spiel wird eine Diktatur errichtet."	☐	☐
"Die Integration aller Menschen ist ein wichtiger Punkt im Spiel."	☐	☐
"Freie Meinungsäußerung ist im Spiel ohne Strafe möglich."	☐	☐
"Die Unterdrückung bestimmter Gruppen von Menschen ist ein wesentliches Element im Spiel."	☐	☐
"Im Spiel wird die Befreiung eines besetzten Landes durch eine Roboterarmee thematisiert."	☐	☐
"Das Spiel zeigt wie eine Roboterarmee in einem Land die Demokratie einführt."	☐	☐
"Im Spiel wird eine systematische Ausgrenzung von Menschen betrieben."	☐	☐
"Die Grundrechte der Menschen werden im gesamten Spielverlauf gewahrt."	☐	☐
"Im Spiel erleben wir die militärische Besetzung eines Landes."	☐	☐

13

Schätze die folgenden Aussagen ein.

*

	Trifft sehr zu	Trifft zu	Trifft teilweise zu	Trifft weniger zu	Trifft nicht zu
"Die Ungleichbehandlung von Menschen erzeugt in der Gesellschaft im Spiel mehr Sicherheit."	☐	☐	☐	☐	☐
"Die im Spiel dargestellten Maßnahmen gegen Mitmenschen finden auch in der Gegenwart in Österreich statt."	☐	☐	☐	☐	☐
"Im Spiel werden verschiedene Arten des Widerstandes gezeigt."	☐	☐	☐	☐	☐
"Der Überfall eines Landes mit einer Armee ist ein gewaltsamer Akt und rechtswidrig (=Annexion)."	☐	☐	☐	☐	☐
"Unter Widerstand wird nur der Gebrauch von Waffengewalt verstanden."	☐	☐	☐	☐	☐
"Auch in unserer Gesellschaft werden Mitmenschen manchmal anders behandelt oder benachteiligt."	☐	☐	☐	☐	☐

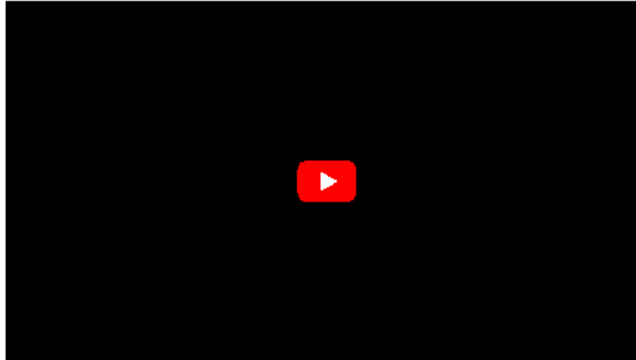
Abschnitt 3

Einordnung in die Geschichte

14

Sieh dir den kurzen Ausschnitt aus Kapitel 7 an.

Bewerte, ob die folgenden Aussagen durch das Video zu unterstützen, zu widerlegen oder nicht zu entscheiden sind.



	ist zu unterstützen	ist zu widerlegen	ist nicht zu entscheiden
"Das Video zeigt den Einmarsch der Roboterarmee um ein unterdrücktes Land zu befreien."	☐	☐	☐
"Im Video ist der Abmarsch der Robotertruppen zu sehen, die das Land verlassen."	☐	☐	☐
"Die Bevölkerung ist dankbar für die Befreiung."	☐	☐	☐
"Der Aufmarsch der Roboterarmee ist die Folge eines Überfalls und bedeutet eine gewaltsame Machtübernahme."	☐	☐	☐
"Der Aufmarsch der Roboterarmee ist eine Machtdemonstration an die Bevölkerung."	☐	☐	☐
"Die Rede des Roboters und die Militärparade sind Propagandamittel. Damit soll die Meinung der Bevölkerung beeinflusst werden."	☐	☐	☐

15

Warum wurde für die Darstellung der Armee Roboter anstatt Menschen gewählt?

Begründe kurz deine Einschätzung.

Kapitel 5: Angriff der Roboterarmee



Der folgende Textausschnitt ist ein Bericht zu einem realen historischen Ereignis:

"Zwischen Juli und September deportierten die Besatzer mehr als 240.000 Menschen aus dem Ghetto in das Lager Treblinka. Die Widerstandsorganisationen beschlossen, ein Zeichen zu setzen und sich gegen die Liquidierung des Ghettos mit Waffengewalt zu wehren. Gegen Mitte April erhoben sich die im Ghetto verbliebenen Menschen gegen die Besatzertruppen. Wegen des Aufstandes konnten weitere Deportationen zumindest für einige Tage verhindert werden. Der Kampf der schlecht ausgerüsteten Aufständischen war ebenso verzweifelt wie aussichtslos. Am 16. Mai wurden die Kämpfe für beendet erklärt. Während der rund vier Wochen dauernden Kämpfe wurden mehr als 56.000 Menschen getötet oder in Lager deportiert."

(Arnulf Scriba: LEMO - Lebendiges Museum Online)

Wähle alle Bilder aus, in denen das beschriebene Ereignis dargestellt wird.



☐ Bild 1



☐ Bild 2



☐ Bild 3



☐ Bild 4



☐ Bild 5



☐ Bild 6



☐ Bild 7



☐ Bild 8

17

Lassen sich im Spiel Anspielungen auf die "Nürnberger Gesetze" finden?

Wähle mögliche Bilder aus.

*



☐ Bild 1



☐ Bild 2



☐ Bild 3



☐ Bild 4



☐ Bild 5



☐ Bild 6



☐ Bild 7



☐ Bild 8

18

Ordne geschichtlich ein!

Mit welchem historischen Ereignis bringst du den fliegenden Zug in Verbindung?

✖

Ende Kapitel 14: Menschen werden in Zügen abtransportiert.



19

Ordne geschichtlich ein!

Um welche in der Vergangenheit existierende Einrichtung handelt es sich rechts im Bild?

✖

(An welchen Ort werden die Menschen im Zug gebracht?)



20

Die Entwickler*innen haben historische Persönlichkeiten in das Spiel eingebaut.

Wen soll "der böse König" darstellen?

Benenne die historische Person.
Begründe deine Vermutung.

✖



Einschätzungen zum Spiel

21

Realitätsgrad

Schätze die Aussagen zum Realitätsgrad des Spiels ein.

	Stimme sehr zu	Stimme eher zu	Stimme teilweise zu	Stimme weniger zu	Stimme nicht zu
Die Geschichte des Spiels basiert auf historischen Ereignissen.	☐	☐	☐	☐	☐
Es kommen historische Persönlichkeiten im Spiel vor.	☐	☐	☐	☐	☐
Das Spiel bildet die Realität ab.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Realität wird im Spiel symbolisiert.	☐	☐	☐	☐	☐
Das Spiel hat nichts mit Geschichte zu tun. Es handelt sich um reine Fiktion.	☐	☐	☐	☐	☐

22

Intention des Spiels

Was möchte "My Memory of us" bei den Spieler*innen erreichen?

	Stimme sehr zu	Stimme eher zu	Stimme teilweise zu	Stimme weniger zu	Stimme nicht zu
Es ist ein reines Unterhaltungsspiel.	☐	☐	☐	☐	☐
Es möchte Betroffenheit erzeugen.	☐	☐	☐	☐	☐
Es möchte auf Ungerechtigkeit aufmerksam machen.	☐	☐	☐	☐	☐
Es möchte über geschichtliche Ereignisse informieren.	☐	☐	☐	☐	☐
Es möchte über den Nationalsozialismus aufklären.	☐	☐	☐	☐	☐

Selbsteinschätzung - Historisches Interesse und Wissen

Einschätzung nach Schulnoten (1=Sehr gut - 5=Nicht Genügend)

23

Meine letzte Zeugnisnote in Geschichte. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

24

Ich mag Geschichte. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

25

Geschichte gehört zu meinen Lieblingsfächern in der Schule. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

26

Ich rede gerne über geschichtliche Themen. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

27

Ich finde, Geschichte ist für mein zukünftiges Leben wichtig. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

28

Ich beschäftige mich auch außerhalb der Schule mit Geschichte (z.B. im Urlaub, durch Bücher, Fernsehen, Internet usw.). *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

29

Die Themen **Nationalsozialismus**, **2. Weltkrieg** und **Holocaust** interessieren mich sehr. *

	Trifft sehr zu	Trifft eher zu	Trifft teilweise zu	Trifft weniger zu	Trifft nicht zu
Schätze dich selbst ein.	☐	☐	☐	☐	☐

30

Über die Themen **Nationalsozialismus**, **2. Weltkrieg** und **Holocaust** weiß ich schon sehr viel. *

	Trifft sehr zu	Trifft eher zu	Trifft teilweise zu	Trifft weniger zu	Trifft nicht zu
Schätze dich selbst ein.	☐	☐	☐	☐	☐

Selbsteinschätzung - Digitale Spiele

Einschätzung nach Schulnoten (1=Sehr gut - 5=Nicht Genügend)

31

Ich spiele sehr gerne digitale Spiele. *

1

2

3

4

5

32

Wie oft spielst du digitale Spiele? *

- ☐ Täglich bis mehrmals pro Woche
- ☐ Einmal pro Woche bis einmal in zwei Wochen
- ☐ Einmal im Monat bis seltener
- ☐ Nie

33

Wie viel Zeit verbringst du pro Tag mit digitalen Spielen? *

- ☐ Ich spiele nie
- ☐ unter 30 Minuten
- ☐ 30 Minuten bis 1 Stunde
- ☐ 2 bis 4 Stunden
- ☐ mehr als 4 Stunden

Feedback

34

Wie hat dir das Spiel gefallen?

*

Beurteilung nach Schulnoten (1=Sehr gut - 5=Nicht Genügend)

1

2

3

4

5

35

Hast du Verbesserungsvorschläge für das Spiel "My Memory of us"?

*

(Was könnte anders gemacht werden? Was könnte besser gemacht werden?)

36

Letzte Frage

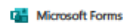
Was hast du durch das Spiel gelernt? *

Abbildungsverzeichnis

Item 5	
Bildausschnitt „My Memory of Us“ von Juggler Games, Mann in Grau.....	3
Item 6	
Bildausschnitt „My Memory of Us“ von Juggler Games, Ghettoeingang.....	4
Item 7	
Bildausschnitt „My Memory of Us“ von Juggler Games, Menschen in Rot.....	5
Item 8	
Bild 1: Deutsches Polen-Institut Darmstadt e. V., Janusz Korczak, online unter https://www.deutsches-polen-institut.de/termine/archiv/vom-recht-auf-achtung-und-respekt-eine-erinnerung-an-janusz-korczak-ein-vorbild-fuer-kinder-und-erwachsene/ (23.08.2024).....	6
Bild 2: Wikipedia, Junge aus dem Warschauer Ghetto, online unter https://de.wikipedia.org/wiki/Foto_des_Jungen_aus_dem_Warschauer_Ghetto#/media/Datei:Stroop_Report_-_Warsaw_Ghetto_Uprising_06b.jpg (23.08.2024).....	6
Bild 3: G + J Medien GmbH, Sie spielte das Mädchen im roten Mantel, online unter https://www.stern.de/lifestyle/leute/madchen-im-roten-mantel-schauspielerin-aus-schindlers-liste-huelt-gefuehlten-31799260.html (23.08.2024).....	6
Bild 4: Wikipedia, Che Guevara, online unter https://de.wikipedia.org/wiki/Che_Guevara#/media/Datei:Che_Guevara_-_Guerrillero_Heroico_by_Alberto_Korda.jpg (23.08.2024).....	6
Bild 5: United States Holocaust Memorial Museum, Valises ayant appartenu à des gens déportés au camp d'Auschwitz, online unter https://encyclopedia.ushmm.org/content/fr/photo/suitcases-that-belonged-to-people-deported-to-the-auschwitz-camp (23.08.2024).....	6
Bild 6: Anne Françoise Weber, Frankreich und die Folgen seiner Kernwaffentests, online unter https://www.deutschlandfunk.de/erster-franzoesischer-atomtest-vor-60-jahren-frankreich-und-100.html (23.08.2024).....	6
Bild 7: Deutschlandfunk, Jewish Claims Conference zählt noch 245.000 Holocaust-Überlebende, online unter https://www.deutschlandfunk.de/jewish-claims-conference-zaeht-noch-245-000-holocaust-ueberlebende-100.html (23.08.2024).....	6
Bild 8: SKYLINE ATLAS GmbH, Luftangriffe auf Frankfurt am Main, online unter https://www.skylineatlas.de/luftangriffe-auf-frankfurt-am-main/ (23.08.2024).....	6

Item 15	
Bildausschnitt „My Memory of Us“ von Juggler Games, Robotersoldaten.....	11
Item 16	
Bild 1: Bildausschnitt „My Memory of Us“ von Juggler Games, Mobilmachung.....	12
Bild 2: Bildausschnitt „My Memory of Us“ von Juggler Games, Widerstand im Ghetto.....	12
Bild 3: Bildausschnitt „My Memory of Us“ von Juggler Games, Schmuggel aus dem Ghetto.....	12
Bild 4: Bildausschnitt „My Memory of Us“ von Juggler Games, Widerstand im Ghetto.....	12
Bild 5: Bildausschnitt „My Memory of Us“ von Juggler Games, Widerstand im Ghetto.....	12
Bild 6: Bildausschnitt „My Memory of Us“ von Juggler Games, Junge im Warschauer Ghetto.....	12
Bild 7: Bildausschnitt „My Memory of Us“ von Juggler Games, Verfolgung roter Menschen.....	12
Bild 8: Bildausschnitt „My Memory of Us“ von Juggler Games, Abtransport in Zügen.....	12
Item 17	
Bild 1: Bildausschnitt „My Memory of Us“ von Juggler Games, Einteilung.....	13
Bild 2: Bildausschnitt „My Memory of Us“ von Juggler Games, Diskriminierung.....	13
Bild 3: Bildausschnitt „My Memory of Us“ von Juggler Games, Bombardierung.....	13
Bild 4: Bildausschnitt „My Memory of Us“ von Juggler Games, Rotfärbung.....	13
Bild 5: Bildausschnitt „My Memory of Us“ von Juggler Games, Militärparade.....	13
Bild 6: Bildausschnitt „My Memory of Us“ von Juggler Games, Böser König und rote Menschen.....	13
Bild 7: Bildausschnitt „My Memory of Us“ von Juggler Games, Rotfärbung.....	13
Bild 8: Bildausschnitt „My Memory of Us“ von Juggler Games, Robotersoldat mit Gefangenen.....	13
Item 18 und 19	
Bildausschnitt „My Memory of Us“ von Juggler Games, Transport in Lager.....	14
Item 20	
Bildausschnitt „My Memory of Us“ von Juggler Games, Böser König.....	14

Dieser Inhalt wurde von Microsoft weder erstellt noch gebilligt. Die von Ihnen übermittelten Daten werden an den Formuläreigentümer gesendet.



9.2 Ergebnisse der Fragebögen

Fragebogen zum Spiel "My Memory of Us"

21 Antworten

19:02 Durchschnittliche Zeit für das Ausfüllen

Aktiv Status

1. Gib bitte dein Alter an:

21
Antworten

Neueste Antworten

"14"
"13"
"13"

2. Du bist:

● Weiblich	13
● Männlich	7
● Divers	1



3. Welche Klasse besuchst du?

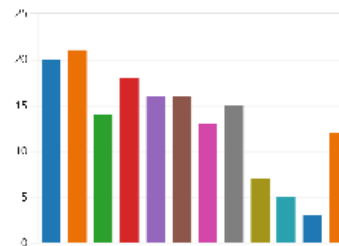
21
Antworten

Neueste Antworten

"4G"
"4G"
"4G"

4. Welche digitalen Geräte bzw. Medien stehen dir persönlich zur Verfügung?

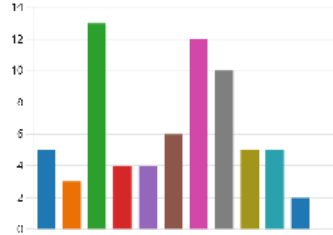
● Smartphone	20
● Computer/Laptop	21
● Fernsehgerät	14
● Fernsehgerät mit Internetzugang	18
● Videostreaming-Dienste	16
● Musikstreaming-Dienste	16
● Tablet	13
● Spielekonsole	15
● Wearable (z.B. Smartwatch)	7
● Smart Speaker (z.B. Alexa)	5
● E-Book-Reader	3
● Radio	12



5. Wie fühlt sich der Mann in Grau in dieser Szene?

Wähle passende Begriffe aus.

• "Unglücklich"	5
• "Frei"	3
• "Schadenfroh"	13
• "Ängstlich"	4
• "Unterdrückt"	4
• "Dominant"	6
• "Besser gestellt"	12
• "Überlegen"	10
• "Bevorzugt"	5
• "Glücklich"	5
• "Mitfühlend"	2
• "Neidisch"	0



6. Du hast den LKW mit dem Mädchen und ihrem Großvater verfolgt und kommst hier an.

Gibt es hier einen historischen Bezug?

Beschreibe die Szene!

21
Antworten

Neueste Antworten

- *Ja die Menschen die rot dargestellt sind, vertreten die Juden im 2. Weltkri...
- *Ja, diese Szene beschreibt die Fahrt zum Zug der in ein Konzentrationslag...
- *Ja, es ist vergleichbar mit den Juden die ins Konzentrationslager eingewi...

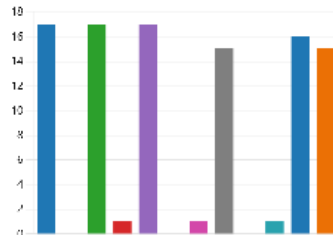
10 Befragten (48%) antworteten Juden für diese Frage.



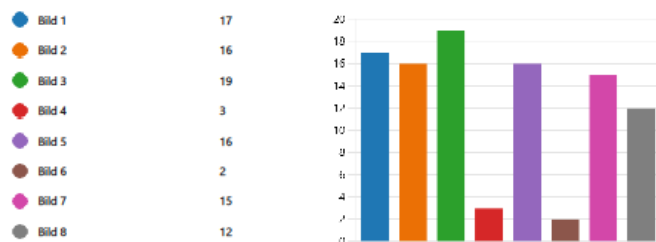
7. Wie können die Menschen in Rot im Spiel beschrieben werden?

Wähle passende Begriffe aus.

• "Unglücklich"	17
• "Frei"	0
• "Gekennzeichnet"	17
• "Normal"	1
• "Unterdrückt"	17
• "Dominant"	0
• "Bevorzugt"	1
• "Außenseiter"	15
• "Bessere Menschen"	0
• "Überlegen"	1
• "Anders"	16
• "Isoliert"	15



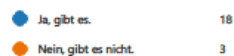
8. Wähle alle Bilder aus, die du mit dem Spiel in Verbindung bringst.



9. Bring die Geschehnisse im Spiel in die richtige zeitliche Abfolge.



10. Gibt es im Spiel ein **Unrechtssystem**, wodurch Menschen anders behandelt oder benachteiligt werden?



11. Wie sieht dieses Unrechtssystem aus?

Beschreibe auf welche Art und Weise diesen Menschen im Spiel Unrecht widerfährt.

18
Antworten

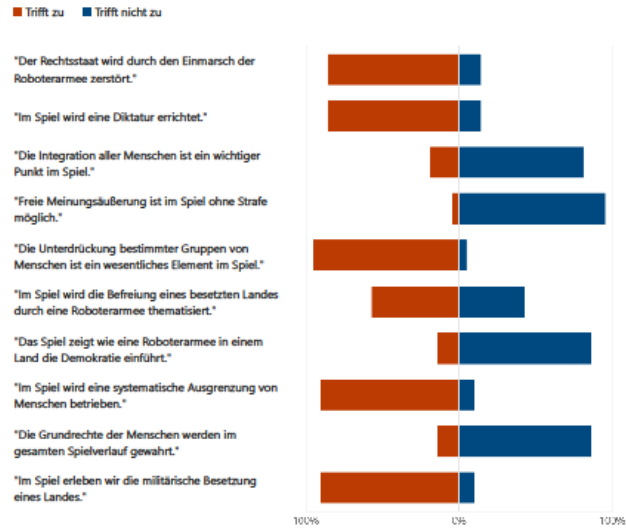
Neueste Antworten

"Die Menschen, die in roter Farbe gekennzeichnet wurden, werden von de...
 "In dem die roten am schlechtesten behandelt werden nur weil es ein Rob...
 "Die roten Menschen werden gefangen genommen und die grauen dürfen..."

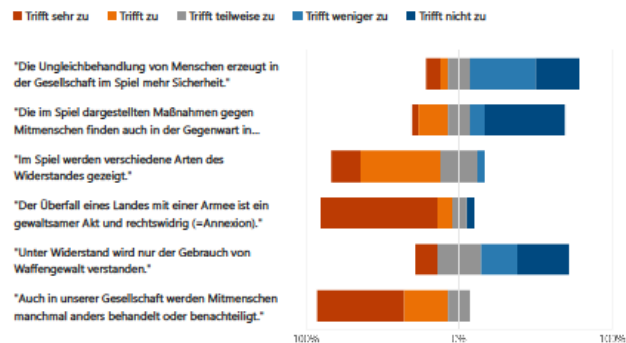
3 Befragten (17%) antworteten **Hab** für diese Frage.

Ghettos Dinge bestimmten Gebieten Schwz-Weißen grausame Tode Aussehen
 Farbe Rot **Schwarz Hab Rote menschen**
 Rest rote Kleidung Häuser bestimmte Orte Art "KZ Lager roten" Menschen
 sogenannten Roboter roten Menschen roter Farbe Gut

12. Welche Aussagen treffen auf die Geschichte von "My Memory of us" zu?

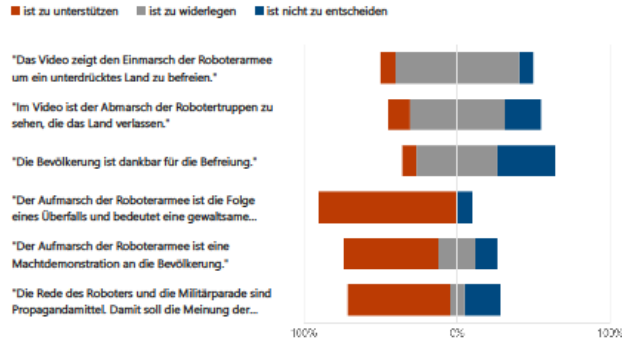


13. Schätze die folgenden Aussagen ein.



14. Sieh dir den kurzen Ausschnitt aus Kapitel 7 an.

Bewerte, ob die folgenden Aussagen durch das Video zu **unterstützen**, zu **widerlegen** oder **nicht zu entscheiden** sind.



15. Warum wurde für die Darstellung der Armee Roboter anstatt Menschen gewählt?

Begründe kurz deine Einschätzung.

21
Antworten

Neueste Antworten

"Wahrscheinlich um das Spiel spannender wirken zu lassen"

"Das gezeigt wird das so etwas nicht nur wie im zweiten Weltkrieg möglic..."

"Damit niemand diskriminiert wird, weil er/sie aus einem bestimmten Lan..."

5 Befragten (24%) antworteten Roboter für diese Frage.

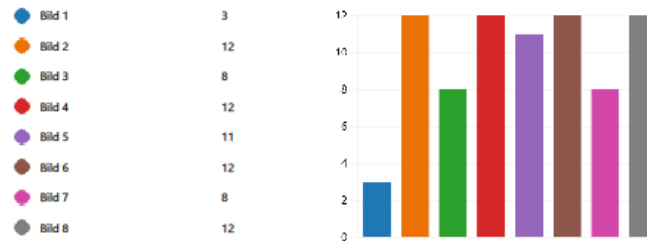
Handeln Bedrohung Soldaten
unmenschliche Sache Brutale bestimmten Land 2. Weltkrieg
bestimmte Personen Roboter Nazis schlechte Menschen
Massenmord Geschichte Taten 2. Weltkrieg
Figuren kleinen Kinder gleichem Aussehen zweiten Weltkrieg
Videospiel

16. Der folgende Textausschnitt ist ein Bericht zu einem realen historischen Ereignis:

"Zwischen Juli und September deportierten die Besatzer mehr als 240.000 Menschen aus dem Ghetto in das Lager Treblinka. Die Widerstandsorganisationen beschlossen, ein Zeichen zu setzen und sich gegen die Liquidierung des Ghettos mit Waffengewalt zu wehren. Gegen Mitte April erhoben sich die im Ghetto verbliebenen Menschen gegen die Besatzertruppen. Wegen des Aufstandes konnten weitere Deportationen zumindest für einige Tage verhindert werden. Der Kampf der schlecht ausgerüsteten Aufständischen war ebenso verzweifelt wie aussichtslos. Am 16. Mai wurden die Kämpfe für beendet erklärt. Während der rund vier Wochen dauernden Kämpfe wurden mehr als 56.000 Menschen getötet oder in Lager deportiert."

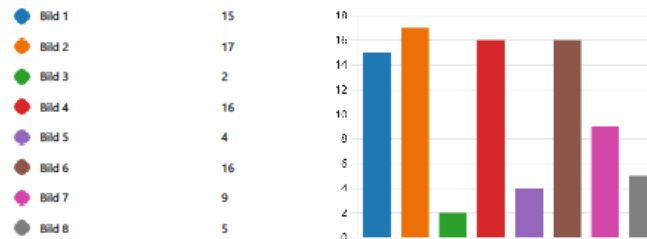
(Arnulf Scriba: LEMO - Lebendiges Museum Online)

Wähle alle Bilder aus, in denen das beschriebene Ereignis dargestellt wird.



17. Lassen sich im Spiel Anspielungen auf die "Nürnberger Gesetze" finden?

Wähle mögliche Bilder aus.



18. Ordne geschichtlich ein!

Mit welchem historischen Ereignis bringst du den fliegenden Zug in Verbindung?

21
Antworten

Neueste Antworten
"Der Zug der die juden in ein KZ bringt"
"Mit dem Zug ins Konzentrationslager."
"Der Zug der zu den Konzentrationslagern führt."

10 Befragten (48%) antworteten Zug für diese Frage.

Konzentrationslagern
 Konzentrations-/ Arbeitslager
 Konzentrationslager Auschwitz
 andere Länder
 Jüdinnen
 Uwe kaka
 Zügen
 KZ. KZs
 Transportierung
 Zug
 Juden
 Menschen
 Die Deportation
 Einmarsch
 KZ Lagern
 Auschwitz
 vielen Kampfflugzeugen
 Verbindung
 Ausschwitz
 Ausschwitz

19. Ordne geschichtlich ein!

Um welche in der Vergangenheit existierende Einrichtung handelt es sich rechts im Bild?

21
Antworten

Neueste Antworten
"Kz"
"Um ein Konzentrationslager."
"Konzentrationslager"

4 Befragten (19%) antworteten Ein Konzentrationslager für diese Frage.

Konzentrationslager Auschwitz
 Krieg
 Vernichtungslager
 Ghettos
 Ein Konzentrationslager
 KZ Lager
 Kz Ausschwitz
 Juden
 KZs
 Konzentrationslager
 Ausschwitz
 Menschen

20. Die Entwickler*innen haben historische Persönlichkeiten in das Spiel eingebaut.

Wen soll "der böse König" darstellen?

Benenne die historische Person.
 Begründe deine Vermutung.

21
Antworten

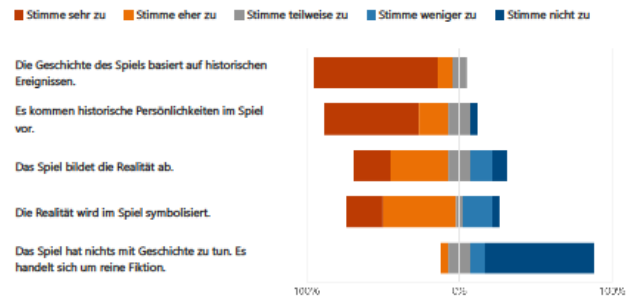
Neueste Antworten
"Hitler"
"Das soll adolf Hitler darstellen, weil er auch ein Diktator ist."
"Hitler, weil er dass auch gemacht hat."

10 Befragten (48%) antworteten Adolf Hitler für diese Frage.

Gruppe
 Weg
 Gnade
 KZ Lager
 Beispiel
 Nationalsozialisten
 viele Menschen
 Roboter
 Juden
 Ein Diktator
 Charakter
 Adolf Hitler
 Erlöser
 Führer
 Machthaber
 rotgekleideten Personen
 Nazis
 berühmten
 Der
 Böse König

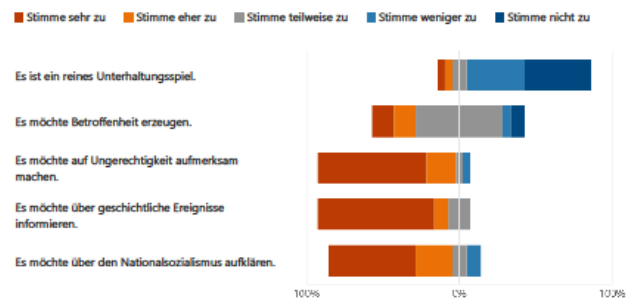
21. Realitätsgrad

Schätze die Aussagen zum Realitätsgrad des Spiels ein.



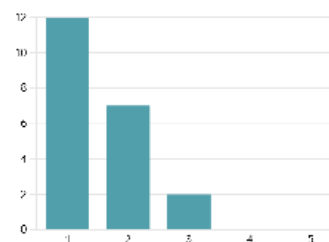
22. Intention des Spiels

Was möchte "My Memory of us" bei den Spieler*innen erreichen?



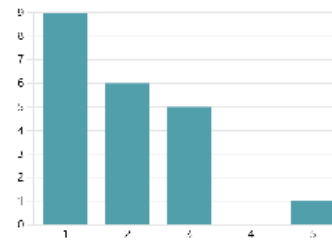
23. Meine letzte Zeugnisnote in Geschichte.

1.52
Durchschnittliche Bewertung



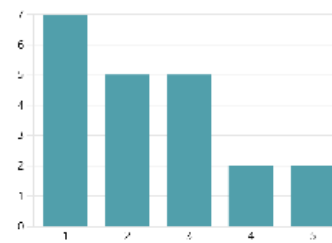
24. Ich mag Geschichte.

1.95
Durchschnittliche Bewertung



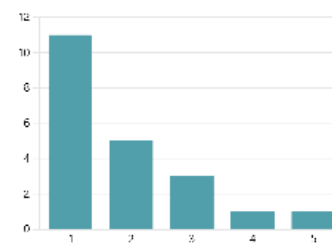
25. Geschichte gehört zu meinen Lieblingsfächern in der Schule.

2.38
Durchschnittliche Bewertung



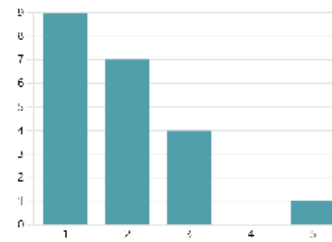
26. Ich rede gerne über geschichtliche Themen.

1.86
Durchschnittliche Bewertung



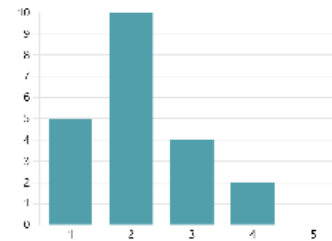
27. Ich finde, Geschichte ist für mein zukünftiges Leben wichtig.

1.90
Durchschnittliche Bewertung



28. Ich beschäftige mich auch außerhalb der Schule mit Geschichte (z.B. im Urlaub, durch Bücher, Fernsehen, Internet usw.).

2.14
Durchschnittliche Bewertung



29. Die Themen Nationalsozialismus, 2. Weltkrieg und Holocaust interessieren mich sehr.

■ Trifft sehr zu ■ Trifft eher zu ■ Trifft teilweise zu ■ Trifft weniger zu ■ Trifft nicht zu

Schätze dich selbst ein.



30. Über die Themen Nationalsozialismus, 2. Weltkrieg und Holocaust weiß ich schon sehr viel.

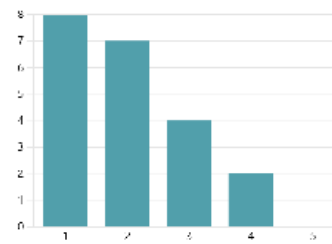
■ Trifft sehr zu ■ Trifft eher zu ■ Trifft teilweise zu ■ Trifft weniger zu ■ Trifft nicht zu

Schätze dich selbst ein.

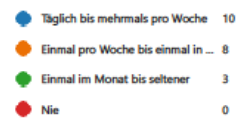


31. Ich spiele sehr gerne digitale Spiele.

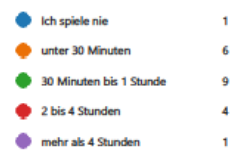
2.00
Durchschnittliche Bewertung



32. Wie oft spielst du digitale Spiele?

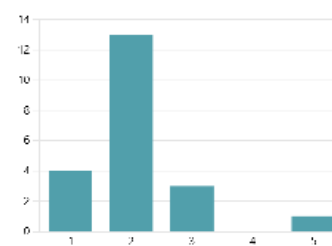


33. Wie viel Zeit verbringst du pro Tag mit digitalen Spielen?



34. Wie hat dir das Spiel gefallen?

2.10
Durchschnittliche Bewertung



35. Hast du Verbesserungsvorschläge für das Spiel "My Memory of us"?

21
Antworten

Neueste Antworten

"nein"

"Nein"

"nein"

9 Befragten (43%) antworteten ein für diese Frage.

Beschriftungen
andere Szene
Mehr Erklärungen
Kapitel
hintergrund
leichtere Levels
Ziel
ein
Tipps
Verbesserungsvorschläge
Mehr Funktionenerklärungen
Erklärungn
Hinweise
top spiel
Aufgaben

36. Letzte Frage

Was hast du durch das Spiel gelernt?

21
Antworten

Neueste Antworten

"Ich konnte mir das Thema besser in Realität vorstellen"

"Viel"

"nein"

3 Befragten (14%) antworteten Menschen für diese Frage.

Wehrmacht
Rasenlehre
Roboter-) Armee
bessere spiele
Holocaust
ganzen Welt
Leben
Zielgruppen
Realität
Menschen
Nationalsozialismus
Zeit
Ungerechtigkeit
Aufgaben
2. Weltkrieg
Nazis
juden
2. Weltkrieg
Kinder

9.3 Antworten zu den offenen Fragen

Frage 6	Du hast den LKW mit dem Mädchen und ihrem Großvater verfolgt und kommst hier an. Gibt es hier einen historischen Bezug? Beschreibe die Szene!
1	„Kontrolle vor dem Eingang ins Ghetto“
2	„Die Menschen stehen hier um sich anzumelden, damit sie sich anmelden“
3	„Meiner Meinung nach stehen diese Personen sehr in Untrecht. Es sollte so nicht sein und jeder sollte freie Meinungsfreiheit haben und seine Religion ausüben dürfen“
4	„Roboter herrschen über die Roten, ja, Menschen mit roter Kleidung werden von den Robotern ermordet, entmenslicht, usw. der historische Bezug sind Juden und Nazis“
5	„Also die roten Menschen müssen lange anstehen, sie haben viel Gepäck dabei und am Eingang steht ein Roboter der in ein Buch schaut, ich vermute da stehen Namen drinnen. Die Menschen schauen alle sehr müde und irgendwie traurig aus. Ich denke dass hat etwas mit den Ghettos während des zweiten Weltkriegs zu tun.“
6	„Hier stehen nur rote Menschen, Roboter, und ein kleiner Junge auf seinem Moped. Alle sind eher traurig und verzweifelt, die Roboter sind ernst.“
7	„Ich denke es steht in Bezug zu dem 2. Weltkrieg. Manche Menschen werden ungerechter Weise anders behandelt. Der Arzt hieß gleich und handelte gleich.“
8	„Die Roten sind offensichtlicherweise die Juden und die Roboter sind die Nationalsozialisten welche Polen eingenommen haben. Die Szene ist vergleichbar mit dem, dass den Juden ihr Gepäck abgenommen wurde und versprochen wurde, dass es nachgesendet wird obwohl sie entweder in eine Ghetto oder ein KZ gesendet wurden und ihre Sachen nie wieder sahen.“
9	„die sollen die Juden früher darstellen“
10	„Es könnte zum Beispiel ein KZ Lager darstellen, da Menschen die anders sind (Rot) unrecht behandelt werden.“
11	„Es kommt Personen, die während des 2. Weltkriegs in ein KZ gehen, ähnlich. Die Roboter stellen die SS dar, und weisen die untergebenen (Juden) ein.“
12	„Es ist wie im Ghetto.“
13	„Juden sind die Menschen in rot, sie werden vernachlässigt“
14	„es ähnelt sehr dem Ghetto“
15	„Die Juden werden schlecht behandelt „
16	„Juden sollen glaub ich da dargestellt werden in rot“
17	„Man kann diese Szene mit der Judenverfolgung im 2. Weltkrieg vergleichen. Hier würden gerade die Juden im KZ ankommen“
18	„Menschen in rot werden ungerecht und schlechter behandelt als die grauen. sie stehen an um wahrscheinlich in ein Lager zu kommen. Sie haben angst und sind sehr unglücklich“
19	„Ja, es ist vergleichbar mit den Juden die ins Konzentrationslager eingewiesen werden.“
20	„Ja, diese Szene beschreibt die Fahrt zum Zug der in ein Konzentrationslager führt. Hier stehen 9 Menschen. Es gibt Ungleichheiten zwischen grauen Menschen, roten Menschen und Robotern.“
21	„Ja die Menschen die rot dargestellt sind, vertreten die Juden im 2. Weltkrieg, die Roboter die Nazis, die Menschen die in schwarz, weiß dargestellt sind die Arier und der Roboterkönig ist sozusagen Hitler. Im vorherigen Vergleich gibt

	es sehr viele Gemeinsamkeiten. Der fliegende Zug könnte im Spiel, jener sein, der die jüdische Bevölkerung in die KZs bringt zum Beispiel Auschwitz.“
--	---

Frage 11	Wie sieht dieses Unrechtssystem aus? Beschreibe auf welche Art und Weise diesen Menschen im Spiel Unrecht widerfährt.
1	„Die Roten werden schlechter behandelt als die Schwarz weißen.“
2	„Die Menschen in Rot werden durch die sogenannten Roboter schlecht behandelt nur weil sie die Farbe Rot tragen.“
3	
4	„Sie werden wegen ihrer Kleidung getötet, in Ghettos gebracht und unterdrückt“
5	„Die "roten" Menschen werden unterdrückt sie müssen ihre Häuser verlassen, ihr Hab und Gut wird ihnen weggenommen. Sie dürfen sich nur noch in bestimmten Gebieten aufhalten.“
6	„Einige dürfen in bestimmte Orte nicht hinein, oder müssen Dinge alleine schaffen.“
7	„Die Menschen, die rot sind werden verschleppt, die die „normal“ sind nicht.“
8	„Sie wurden als anders gesehen und teilweise ermordet, obwohl sie nichts außer ihr Aussehen vom Rest unterschied.“
9	„die menschen in rot sollen die juden früher sein und werden schlechter behandelt als die anderen“
10	„Menschen die rote Kleidung tragen werden anders behandelt z.B. sie werden in Wohnbezirke gebracht und danach in eine Art "KZ Lager"“
11	„Sie werden wahllos markiert, und die "Roten" sind schlecht, die "Schwarz-Weißen" sind normal, obwohl sie dasselbe gemacht und erlebt haben (bis zum Zeitpunkt der Markierung)“
12	„Die Menschen in Rot werden anders behandelt.“
13	„Rote menschen werden eingesperrt, verabscheut und ungerecht behandelt“
14	„Die Roten werden festgehalten“
15	„Durch gewalt .Die Opfer erleben grausame Tode“
16	
17	
18	„Rote Menschen haben keine Rechte, werden gewaltsam behandelt, abgeschottet und sogar getötet“
19	„Die roten Menschen werden gefangen genommen und die grauen dürfen so Leben wie sie wollen.“
20	„In dem die roten am schlechtesten behandelt werden nur weil es ein Roboter sagt.“
21	„Die Menschen, die in roter Farbe gekennzeichnet wurden, werden von den Menschen in schwarz, weiß isoliert und weggebracht. Aufgrund ihrer Herkunft werden sie ungerecht behandelt.“

Frage 15	Warum wurde für die Darstellung der Armee Roboter anstatt Menschen gewählt? Begründe kurz deine Einschätzung.
1	„Damit man es besser darstellen kann und damit Menschen sich nicht (bei gleichem Aussehen) angegriffen fühlen.“
2	„Damit Kinder die den 2. Weltkrieg lernen und nicht auf die Brutale weise wie sie war sondern in einem Videospiel ca verstehen wie es war.“
3	„weil solche Figuren für Kinder besser sind um sich das vorzustellen.“
4	„Roboter werden oft als gefährlich angesehen und sie sind an Nazis angelehnt, sehen aber nicht wie bestimmte Personen aus“

5	„weil man hiermit sagen will das die Menschen , die diese Taten begannen haben nicht mehr menschlich sind . Dass diese Taten eine unmenschliche Sache sind.“
6	„Nazis haben mehr wie Roboter funktioniert und nur gehorcht, und getan, was man ihnen befohl.“
7	„Um zu verdeutlichen, dass Massenmord unmenschlich ist.“
8	„Weil ihre Taten so unmenschlich waren, dass man sie am besten durch das Handeln eines Roboters darstellen konnte.“
9	„da nicht alle menschen so sind.alle die so sind,sind schlechte Menschen und wurden deshalb so dargestellt“
10	„Damit es nicht zu eindeutig ist wer die Roboter darstellen, und damit nicht Menschen sich gegenseitig bekämpfen“
11	„Weil es mehr einer Geschichte entspricht, und man nach dem Spiel, Menschen als Bedrohung ansehen könnte. Außerdem funktionieren während dem 2.Weltkrieg, die Soldaten wie Roboter.“
12	„Damit es nicht zu brutal ist.“
13	„Um es leicht zu verstehen“
14	„weil Menschen sowas nicht tunen sollten“
15	„Da kleine Kinder auch über die Geschichte erfahren sollten.“
16	„damit es nicht zu assozial ist ya kalb“
17	„Möglicherweise wollten keine Menschen beleidigt werden.“
18	„sie sollen für jüngere besser verständlich sein, weniger graphisch“
19	„Damit niemand diskriminiert wird, weil er/sie aus einem bestimmten Land kommt und denkt das sie/er damit gemeint ist.“
20	„Das gezeigt wird das so etwas nicht nur wie im zweiten Weltkrieg möglich ist, sondern auch anders“
21	„Wahrscheinlich um das Spiel spannender wirken zu lassen“

Frage 18	Ordne geschichtlich ein! Mit welchem historischen Ereignis bringst du den fliegenden Zug in Verbindung?
1	„Die Deportation ins KZ.“
2	„Wie Menschen ins Konzentrationslager Auschwitz gebracht werden durch einen Zug.“
3	„Einmarsch“
4	„Mit den Zügen voller Juden die nach Konzentrationslager wie zb. Auschwitz gebracht werden“
5	„Die Transportierung der Juden in Konzentrations-/ Arbeitslager.“
6	„Mit den vielen Kampfflugzeugen und weil die Menschen teilweise in andere Länder transportiert wurden und praktisch unerreichbar waren.“
7	„Mit der Deportation von Juden in Konzentrationslager.“
8	„Die Deportation der Juden und Jüdinnen.“
9	„im zug sind juden die in die ins Konzentrationslager gebracht werden“
10	„Mit dem Zug der Menschen in einer der KZ Lagern brachte“
11	„Ich bringe es mit dem Transport von Menschen in KZs in Verbindung.“
12	„Als die Juden zum KZ hingebraht wurden.“
13	„Die zugfahrt nach ausschwitz“
14	„deport nach Auschwitz“
15	„ZUG fährt nach Ausschwitz“
16	„Uwe kaka ya udwhcukjpk“
17	„Mit dem Zug ins KZ“
18	„der zug der die juden in konzentrationslager brachte“

19	„Der Zug der zu den Konzentrationslagern führt.“
20	„Mit dem Zug ins Konzentrationslager.“
21	„Der Zug der die Juden in ein KZ bringt“

Frage 19	Ordne geschichtlich ein! Um welche in der Vergangenheit existierende Einrichtung handelt es sich rechts im Bild?
1	„Es handelt sich um ein Konzentrationslager“
2	„Konzentrationslager Auschwitz“
3	„Konzentrationslager“
4	„Vernichtungslager oder KZs“
5	„Um Konzentrationslager.“
6	„Sie werden ins Konzentrationslager gebracht“
7	„Konzentrationslager“
8	„Ein Konzentrationslager.“
9	„konzentrationslager oder Ghettos“
10	„Eine KZ Lager weil Menschen wurden nicht mehr gesehen nachdem sie es betreten haben“
11	„Es handelt sich um Konzentrationslager.“
12	„Die Juden werden zum KZ hingebracht.“
13	„KZ Auschwitz“
14	„Auschwitz“
15	„es ist ein Konzentrationslager“
16	„Ibcibbimoi“
17	„Um den Krieg“
18	„züge die Juden in Lager brachten“
19	„Konzentrationslager“
20	„Um ein Konzentrationslager.“
21	„KZ“

Frage 20	Die Entwickler*innen haben historische Persönlichkeiten in das Spiel eingebaut. Wen soll "der böse König" darstellen? Benenne die historische Person. Begründe deine Vermutung.
1	„Es soll Adolf Hitler darstellen.“
2	„Der Böse König soll Hitler darstellen, da er sogenannte sich selber als Führer nannte und als König.“
3	„Hitler, weil er auch als Machthaber und Erlöser gesehen wurde“
4	„Adolf Hitler, er war der Anführer der Nazis und ermordete systematisch Juden während der Böse König dasselbe mit rotgekleideten Personen macht“
5	„Ich glaube dass er Adolf Hitler darstellen soll, weil er abzeichen trägt und es vom Charakter her passt, sowie der böse König die roten ausgeschlossen hat, machte Hitler es mit zum Beispiel den Juden.“
6	„Der böse König soll Hitler darstellen, weil er grausam war und ohne Gnade alle umgebracht hat, die im in den Weg kamen.“
7	„Hitler, da beide die Anführer der Gruppe sind.“
8	„Ich denke, dass der böse König "Adolf Hitler" darstellen soll, da er der anführer der Nationalsozialisten welche die Roboter sein sollen war.“
9	„Adolf Hitler da er sehr viele Menschen vernichtet hat vor allem Juden“
10	„Hitler, weil er viele Menschen in Wohnbezirke (Ghettos) bracht hat und danach in KZ Lager, der böse König hat eigentlich auch das selbe gemacht.“

11	„Er soll Hitler darstellen, denn er ist ein Diktator, der Menschen einsperren und töten lässt.“
12	„Es könnte der Roboterking sein. Es ist das Gesicht.“
13	„Adolf hitler, begründung: Die berühmten reden wie sie im spiel nachgemacht wurden etc..“
14	„Ein Diktator versucht eine Propaganda zu errichten“
15	„ES soll hitler darstellen“
16	„adolf hitler“
17	„Das soll Adolf Hitler sein“
18	„Adolf Hitler soll dargestellt werden da er sich gleich verhalten hat“
19	„Hitler, weil er dass auch gemacht hat.“
20	„Das soll adolf Hitler darstellen, weil er auch ein Diktator ist.“
21	„Hitler“

Frage 35	Hast du Verbesserungsvorschläge für das Spiel "My Memory of us"?
1	„Es könnte leichtere Levels geben.“
2	„Das Spiel war sehr interessant, je doch hätte man die ein oder andere Szene etwas länger machen können.“
3	„Mehr Erklärungen einführen“
4	„Mehr Funktionenerklärungen und Tipps“
5	„Vielleicht ein paar mehr Erklärungen, damit es einfacher zu verstehen ist.“
6	„Ich finde man könnte etwas besser erklären, was das Ziel ist.“
7	„Man könnte mehr Kapitel machen.“
8	„Nicht wirklich.“
9	„/“
10	„Ich finde das Spiel ist gut so wie es ist und hätte keine Verbesserungsvorschläge“
11	„Es war etwas kompliziert, vielleicht mehr Beschriftungen. und Hinweise.“
12	„Nein habe ich nicht.“
13	„_“
14	„Die Aufgaben könnten länger sein, mehr hintergrund in dem spiel einfügen ansonsten ein top spiel.“
15	„Es ist perfekt“
16	„Ijciudbi“
17	„Man kann es leichter machen“
18	„mehr erklärungen“
19	„Nein“
20	„Nein“
21	„Nein“

Frage 36	Was hast du durch das Spiel gelernt?
1	„Wie schlimm die Nazis waren.“
2	„Wie schrecklich es für Kinder gewesen sein muss im 2. Weltkrieg.“
3	„Ich konnte mir besser vorstellen wie es in dieser Zeit wirklich ablief“
4	„nichts neues, es hat aber gut über den Nationalsozialismus aufgeklärt“
5	„Mehr darüber wie es in der Zeit des Nationalsozialismus war.“
6	„Was für Aufgaben sich Menschen stellen mussten.“
7	„Das selbst heute noch Ungerechtigkeit auf der ganzen Welt im Leben vieler Menschen eine Rolle spielen.“
8	„Ich wusste schon das meiste/alles.“

9	„wie es den juden eigentlich ging“
10	„Hätte ich noch nicht vieles über den 2. Weltkrieg gewusst hätte ich wahrscheinlich etwas gelernt“
11	„Das die Wehrmacht einer (Roboter-) Armee sehr ähnlich kommt.“
12	„Ich habe mehr über das Holocaust gelernt.“
13	„Ich wuesste das meiste, konnte mich aber gut hineinversetzen“
14	„Das eine sogenannte ‚Rasenlehre‘, gab menschen wurden eingeteilt und es gab meist Zielgruppen“
15	„ES gibt bessere spiele“
16	„Sjhbjcb“
17	„Ich habe nichts gelernt“
18	„mehr über den 2. Weltkrieg“
19	„Nein“
20	„Viel“
21	„Ich konnte mir das Thema besser in Realität vorstellen“

Abstract

Deutsch

In dieser Arbeit wird der Einsatz eines digitalen Spiels im Geschichtsunterricht untersucht. Bei dem Spiel *My Memory of Us* handelt es sich um ein lineares Sidescroll-Adventure des polnischen Indie-Studios ‚Juggler Games‘. Beginn und Verlauf des 2. Weltkrieges werden in Form eines Märchens verfremdet erzählt. Die Forschungsfrage lautet: Inwieweit gelingt es Schüler:innen explizites historisches Wissen auf implizite Darstellungen und Spielinhalte zu übertragen? Im Rahmen eines vierstündigen Workshops, bestehend aus Input-Einheit und zwei Spiel-Einheiten bearbeiteten Schüler:innen einer 4. Klasse im Anschluss einen Fragebogen mit Aufgaben zu Spielinhalten, wobei ein Transfer des historischen Wissens festgestellt werden konnte. Ein Großteil der Schüler:innen war in der Lage auf historisches Wissen zurückzugreifen, um so historische Hintergründe essentieller Spielinhalte zu entschlüsseln. Der Transfer funktionierte im Workshop gut, war aber nicht bei allen Schüler:innen sicher gestellt. Eine Nachbereitung im Unterricht ist notwendig, um falsche Schlüsse und Fehlinterpretationen zu vermeiden. Der Einsatz von digitalen Spielen im Unterricht hat Potential, das in Zukunft weiter erforscht werden sollte.

English

This thesis tests the use of a video game in history lessons. The game *My Memory of Us* is a linear sidescroll adventure developed by the Polish indie studio “Juggler Games”. The beginning and course of World War II are narrated in form of a fairy tale. The research question is: “To what extent do students succeed in transferring explicit historical knowledge to implicit representations and game content? In context of a four-hour workshop, consisting of an input session and two game sessions, students from a 4th-grade class subsequently completed a questionnaire with tasks related to game content, revealing a transfer of historical knowledge. Many of the students were able to draw on historical knowledge to decipher essential historical backgrounds of the game content. The transfer worked well in the workshop but not for all students. Follow-up in the classroom is necessary to avoid incorrect conclusions and misinterpretations. The use of video games in teaching has potential, which should be further researched in the future.